

SÄÄSTÖTOIMENPITEIDEN JA TYÖN MUUTOKSEN VAIKUTUKSET
PERUSKOULUN LUOKANOPETTAJIIN
Esimerkkinä Vantaa

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajien lisäkoulutus
Pro gradu –tutkielma
Seija Keimola
Elokuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten vuonna 2005 aloitetut säästötoimenpiteet Vantaan koulutoimessa vaikuttavat luokanopettajan työhön sekä työssä jaksamiseen ja miten opettajan työ on viime aikoina muuttunut. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla, mitkä asiat luokanopettaja kokee työssään kuluttavina ja vaativina ja mitkä taas voimavaroina ja tukea tuovina tekijöinä jaksaa työssään?

Tutkimukseen osallistui kuusi vantaalaista luokanopettajaa, joista viisi nais- ja yksi miesopettaja. Heidän työkokemuksensa vaihteli kolmesta vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Tutkimus suoritettiin kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin. Kuuden luokanopettajan haastatteluisa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua.

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että säästötoimenpiteet ja työhön kohdistuneet muutokset ovat vaikuttaneet Vantaan peruskoulun luokanopettajien toimintaedellytyksiin. Säästötoimenpiteet, jotka ilmenevät muun muassa opetusryhmien kasvuna ja opetusmateriaalien niukkuutena lisäävät opettajien työtaakkaa ja rajoittavat laadukkaan opetuksen antamista. Työhön kohdistuneet muutokset, jotka käsittävät muun muassa jatkuvasti uudistuneet opetussuunnitelmat ja arvioinnit lisäävät myös työn määrää ja kiireen tuntua. Opettajat kokevat olonsa uupuneiksi ja riittämättömäksi. Jatkuva säästäminen koetaan ammatin arvostuksen vähenemisenä.

Vuosina 1990-2004 sekä kansantaloudella että valtiontoimenpiteillä on ollut vaikutusta kuntien talouteen. Vantaan kaupungissa valtion toimenpiteet sekä kunnan omat päätökset johtivat rajusti heikentyneeseen taloudelliseen tilaan vuonna 2003. Vuonna 2005 aloitettiin säästötoimenpiteet, jotka kohdistuivat myös koulutoimeen.

Opettajat suhtautuvat säästötoimenpiteisiin pääasiassa negatiivisesti, koska säästöt ovat vaikuttaneet heidän arkityöhönsä. Opetusryhmien ja opetusjärjestelyjen muutokset johtuvat pääasiassa koulumenojen säästötoimenpiteistä. Työssä jaksamisen kannalta opettajien hyvät suhteet kollegoihin auttavat kestämaan koulutyön arkea. Yhteisöllisyys ja yhteistyö ovat edellytyksenä opettajan työssä jaksamiselle.

Asiasanat: säästötoimenpiteet, jaksaminen, muutos, luokanopettajan työ

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. MUUTOKSET KOULUN JA YHTEISKUNNAN TEHTÄVÄSSÄ	4
2.1 Koulun tehtävä	4
2.2 Koulun kehittäminen	6
2.3 Koulu tulosityksikkönä	9
2.4 Koulun johtaminen	12
3. KOULUTALouden MUUTOKSET	18
3.1 Valtionosuusjärjestelmä ja sen kehitys	18
3.2 Nykyinen valtionosuusjärjestelmä	20
3.3 Esimerkkinä Vantaa	23
3.3.1 Yleistä	23
3.3.2 Vantaan taloudellinen kehitys	24
3.3.3 Säästötoimenpiteet perusopetuksessa	28
4. OPETTAJAN TYÖNKUVAN MUUTOKSET	31
4.1 Opettajan ammattiin kohdistuvat muutospaineet	31
4.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen	32
5. OPETTAJAN JAKSAMINEN	39
5.1 Opettajan työuupumus	39
5.1.1 Työuupumuksen määrittelyä	43
5.1.2 Työuupumuksen kehitys	45
5.1.3 Opetustyön kuormittavuuden hallintakeinoja	48
5.2 Jaksamisen tukeminen	50
5.2.1 Kollegiaalisuus	52
5.2.2 Yhteistoiminnallisuus	53

6. TUTKIMUSTEHTÄVÄ	55
7. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	56
7.1 Tutkimusmenetelmät	56
7.2 Tutkimuksen kohdejoukon valinta ja kuvaus	58
7.3 Tutkimuksen toteutus ja aineiston keruu	58
7.4 Aineiston analyysi ja raportointi	59
8. TUTKIMUKSEN TULOKSET	62
8.1 Opettajien näkemyksiä säästötoimenpiteistä	62
8.1.1 Yhteenvetoa	67
8.2 Opettajien näkemyksiä muutoksesta opetustyössä	69
8.2.1 Yhteenvetoa	75
8.3 Opettaja uupuu	77
8.3.1 Yhteenvetoa	81
9. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	83
LÄHTEET	87

1. JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää vantaalaisten luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia säästötoimenpiteiden sekä työn muutoksien vaikutuksista opetustyöhön ja työssä jaksamiseen. Esimerkkikuntana on Vantaa.

Opettajiin ja kouluihin kohdistuneet muutospaineet ovat viimeisten vuosien aikana olleet rajuja. Muutokset ovat kohdistuneet muun muassa työn tavoitteisiin, oppisisältöihin ja opetussuunnitelmiin. Muutos on ollut myös taloudellinen, jonka kustannusleikkauksen vaikutukset ovat kohdistuneet opettajiin ja kouluihin. Luokanopettajat kokevat, että työn vaatimukset ovat kasvaneet.

Valtion ja kuntien säästöpäätökset ovat supistaneet koulutukseen kohdistuvia resursseja. Opettajien työn taloudelliset toteuttamismahdollisuudet ovat heikentyneet. Vantaalla yhdistetään kouluja ja suurennetaan opetusryhmiä. Huonossa taloudellisessa tilanteessa Vantaa karsii koulutusmäärärahoja, jotka vaikuttavat opettajien saamaan täydennyskoulutuksen määrään. Vantaa tarkistaa parhaillaan palveluverkkoaan, mikä merkitsee myös koulujen lakkauttamista. Säästöjen suhteen Vantaalla vuonna 2006 alkava kouluverkon tarkistus ja luokkakokojen kasvattaminen koskee useita kouluja. Koulujen lakkautuksia on perusteltu muun muassa ikäluokkien pienenemisellä ja kaupungin heikentyneellä taloudellisella tilanteella.

Koulun hektinen muutostahti ja koulutoimeen kohdistuvat taloudelliset säästöt aiheuttavat opettajakunnassa ahdistusta ja uupumista. Opettajat väsyvät, koska tuntevat menettäneensä muuttuvan yhteiskunnan ja kotien vaatimusten ristipaineessa työnsä tyydyttävän hallinnan. Opettajan työn kuormittavuus on lisääntynyt oppilasryhmien koon kasvaessa. Kouluun kohdistuu koko ajan uusia vaatimuksia ja opettajien oma jaksaminen saattaa olla äärirajoilla. Koulutukseen suunnattuja resursseja on leikattu ja koulua sekä opettajia syytetty siitä, että ne eivät pysty uudistumaan riittävän nopeasti ja vastaamaan yhteiskunnan koulutukselle asettamiin vaatimuksiin. Samaan aikaan opettajilta kuitenkin vaaditaan yhä enemmän aktiivista toimimista, uudistumista ja muutoskykyisyyttä. Opettajilta vaaditaan myös kykyä ymmärtää, analysoida ja sietää muutosta ja kykyä elää tilanteessa, jossa on hyvin monia muutospaineita. Opettajien työ on siis muuttunut kiihkeämmäksi, nopeammaksi ja monimuotoisemmaksi toimintaympäristössä, jossa koulun ja opettajien arvostus on laskemassa ja jolle viime aikoina tulosjohtamisen kulttuuri on asettanut omat reunaehdonsa.

Tutkimuksen teoriataustan toisessa luvussa tarkastelen muutoksia koulun ja yhteiskunnan tehtävässä. Koulun ja opettajien osaamisen laatu ovat keskeisiä resursseja, kun etsitään vastauksia jatkuvasti muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin. Koulun johtajalle ja opettajille lankeaa suuri vastuu koulun kehittämistyössä. Kouluissa toteutettavat uudistukset lisäävät opettajan kiirettä ja työmäärän lisääntyminen on yksi koulun tunnusmaisimpia piirteitä.

Kolmannessa luvussa selostan valtionosuusjärjestelmän kehittymistä ja vaikutuksia hyvinvointipalvelujen rahoittamiseen. 1990-luvun laman aiheuttama niukkuus on heijastunut julkisiin palveluihin ja niiden työntekijöihin. Yksi keskeinen 1990-luvun lamavuosien uudistuksista oli rahoitusvastuun siirtäminen valtiolta kunnille. Vuonna 1993 toteutettiin valtionapu-uudistus, joka lisäsi voimakkaasti kuntien valtaa valtion kustannuksella. Kunnat saivat itse kohdentaa varoja parhaaksi katsomallaan tavalla kuitenkin niin, että lain velvoitteista ei lipsuta. Samaan aikaan kuitenkin taloudellisissa vaikeuksissa kamppaileva valtio leikkasi valtionosuuksiaan kunnille. (Kantola & Kautto 2002, 106.) Taloudellisissa vaikeuksissa kunnat ovat joutuneet etsimään uusia rahoituslähteitä, esimerkiksi veroprosentin korotukset. Vantaalla sanotaan, että valtio on syyllinen nykyisiin leikkauksiin ja valtion edustajat vetoavat siihen, että kunnat itse päättävät mihin rahansa käyttävät.

Neljännessä luvussa käsittelen opettajan työnkuvan muutoksia. Lisääntyvät uudistukset lupaavat ja vaativat opettajilta paljon, mutta näyttävät jättävät usein opettajat ilman asianmukaista tukea. Kirjoittelu julkisuudessa osoittaa, että opettajat valittavat nykyisin, ettei heillä ole aikaa opettaa, ei aikaa suunnitella opetustaan eikä aikaa kohdata oppilasta. Samoin väitetään, että opettajat ja oppilaat voivat huonosti. Opettajan työnkuvan laajeneminen lisää opettajan työn määrää ja tuloksena on usein lisääntyvä henkinen kuormitus.

Viidennessä luvussa tarkastelen opettajan jaksamista ja jaksamisen tukemista. Opettajan jaksamiseen vaikuttaa merkittävästi työyhteisö ja sen tuki. Nykyiset koulusäästöt koettelevat opettajien jaksamista. Koulutuksesta säästäminen aiheuttaa opettajan työlle lisääntyviä odotuksia ja vaatimuksia. Työmäärä lisääntyy ja opettaja uupuu. Opettaja ei jaksa vain oman persoonallisuuden varassa. Tarvitaan myös niitä tukirakenteita, joita toiset opettajat, rehtori ja täydennyskoulutus antavat. Häden hetkellä opettajat näyttävät venyvän melkein mihin tahansa, mutta ei edes yli-ihminen kykene täyttämään niitä odotuksia, joita opettajiin nykypäivänä kohdistetaan. Opettajan jaksamiseen vaikuttaa merkittävästi työyhteisö ja sen tila. Kollegan tuki, terveet ihmissuhteet, yhteisöllisyys, hyvä johtaminen ja erilaiset harrastukset auttavat myös opettajaa jaksamaan.

Koulun muutoksesta ja kehittämisestä sekä opettajien opetustyössä tapahtuvista muutoksista ja jakamisesta on runsaasti kirjallisuutta ja aikaisempia tutkimuksia Suomessa ja ulkomailla. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan säästötoimenpiteiden vaikutuksia opettajan työhön ja opettajan työssä jakamiseen. Tutkimuksessa tarkastellaan myös opettajan työssä tapahtuneiden viimeaikaisten muutosten seurauksia.

2. MUUTOKSET KOULUN JA YHTEISKUNNAN TEHTÄVÄSSÄ

2.1 Koulun tehtävä

Kansakunnan yhteinen perussivistys oli Suomessa 1900-luvun keskeisiä tavoitteita. Perussivistyksen luominen sai alkunsa kansakunnan rakentajien päämäärätietoisesta työstä kansakoulun luomiseksi ja eteni 1970-luvun peruskoulun kehittämiseen. Tavoitteena oli yhdenvertaisuus perussivistyksen jaossa. 1990-luvulla alettiin keskustella, oliko yhteinen koulu sittenkin vain välivaihe. Koettiin tarvetta kehittää koulusta yksilöllisiä tarpeita vastaavien palvelujen tuottaja. Tätä näkemystä kannattivat silloiset koulutuspoliittiset toimijat. (Ahonen 2004, 315.)

Koulun uudistamisen ohjausjärjestelmä on heilahdellut viimeisten vuosikymmenien aikana suuntaan jos toiseen opettajien ja koulun oman osuuden vaihdellessa voimakkaasti. Peruskoulu-uudistus 1970-luvulla toteutettiin keskusjohtoisena hallinnollisena uudistuksena. Tämän jälkeen painopiste uudistamisessa siirtyi kuntien ja koulujen tasolle. Viimeisin suuri heilahdus tapahtui 2000-luvun alussa, jolloin palattiin takaisin kohti keskusjohtoisempaa ja säädellympää ohjausta. Nykyistä opetussuunnitelmatyötä ohjataan paitsi valtakunnallisesti laadituilla opetussuunnitelmien raameilla myös arvioinnin keinoin. Kehityksen katsotaan kulkevan samaan suuntaan kuin muissa Pohjoismaissa, Englannissa ja Uudessa-Seelannissa, joissa toteutetaan kansallisesti yhtenäistä opetussuunnitelmaa, opettajien arviointia ja tulosvastuuta. Tämän voi nähdä paikallisen, kouluyhteisössä rakentuvan tiedon vähättelynä ja opettajan roolin mitätöimisenä. (Syrjälä ym. 2006, 31-32.)

Koulutuspolitiikka heijastaa yhteiskunnan intressejä ja muutoksia. Hytönen (1997, 7) toteaa kirjassaan *Lapsikeskeinen kasvatus*, että maamme koulutuspolitiikkaa 1990-luvulla kuvaa yksilöllisyyden, joustavuuden ja valinnaisuuden lisääntyminen. Vasta-argumenttina hän toteaa, että koulutuspolitiikan seurauksena on maassamme aikaisempaa yksilökeskeisempi, entistä enemmän talouselämän ajattelumalleja ja työelämästä johdettuja hyötynäkökohtia korostava sekä kasvatustietoisempien vanhempien vaatimuksia myötäilevä peruskoulu. On myös nähtävä, että koulu on tietynlainen pienen yhteiskunta, jonka tehtävänä on myös kehittää yhteiskuntaa, ei vain jäljitellä valmiita ohjeita. Nyky-yhteiskunnassa on myös tärkeää opetella muun muassa toisten huomioon ottamista ja suvaitsevaisuutta.

Kun koulua tarkastellaan yhteiskunnallisena instituutiona, voidaan pohtia, mikä merkitys koululla on yhteiskunnan kannalta, miten koulu täyttää sille asetetut tavoitteet ja muutosodotukset, sekä millaiset rajat koulu instituutiona asettaa ihmisten vuorovaikutukselle. Työelämä odottaa, että koulu antaa ammatilliset perusvalmiudet ja valikoi oppilaat erilaisiin tehtäviin. Oppilaiden vanhemmilla ja yhteiskunnassa toimivilla etujärjestöillä on omat odotuksensa. Koulun avulla voidaan myös pyrkiä vaikuttamaan yhteiskunnan kehittämiseen. (Hämäläinen & Sava 1989, 25.)

1990-luvulla joukko uusia lakeja ja hallinnollisia päätöksiä toi peruskoulutukseen markkinatalouden periaatteita ja uuden tasa-arvokäsityksen. Jo 1980-luvulla koulutuspoliittiseen keskusteluun ilmestyi uusi taho, työnantajien keskusjärjestö Suomen STK. Yrity maailman ilmestyminen koulukeskusteluun oli kansainvälinen ilmiö. Taustalla oli huoli teollisuuden kilpailukyvystä ja epäily kunnallisen koulun kyvystä tuottaa oikeanlaista inhimillistä pääomaa. Suomessa yritysjohtajat ihmettelivät, miksi suomalaiset kasvoivat palkansaajiksi eivätkä yrittäjiksi ja miksi koulu keskittyy vielä toisella asteella yleissivistyksen opettamiseen eikä ammattitaitoon. (Ahonen 2004, 320)

Koulua ja sen työympäristöä voidaan pitää yhteiskunnan osa-alueena. Tämä merkitsee sitä, että merkittävät yhteiskunnalliset muutokset ja haasteet heijastuvat yksittäiseenkin kouluun. Koulun pääasiallinen tehtävä on hoitaa yhteiskunnallisia perustehtäviä. Koulu kantaa vastuuta oppilaiden opettamisesta ja kasvattamisesta virallisten kasvatustavoitteiden mukaisesti. Koulussa lähtökohtana on oppilas ja hänen tarpeensa eli paremman opetuksen, kasvatuksen ja ohjauksen tuottaminen, joka mahdollistaa parhaan mahdollisen oppimisen. Koulu myös ohjaa oppilaitaan jatkokoulutukseen ja näin osaltaan vastaa työvoiman koulutuksesta. (Kääriäinen ym. 1997, 16.)

Kouluissa 1990-luku oli suurten koulutuspoliittisten muutosten aikaa. Samaan aikaan kasvavien odotusten ja muutospaineiden kanssa kuntien palvelutoimintaan, myös kouluihin, kohdistui säästötoimenpiteitä. Valtionapu-uudistus aiheutti monissa kunnissa koulutuksen resurssien leikkaamista, opetussuunnitelmien kehittäminen siirtyi koulujen tasolle ja arviointiin liittyvät muutokset saivat opettajat mietteliääksi. (Niemi 1998, 12.) Nämä muutokset ovat heijastuneet 2000-luvulle.

Koulu ja opettajat ovat joutuneet elämään pitkään keskellä murrosta, jossa aikaisemmat käytännöt ja tottumukset on asetettu kyseenalaisiksi. Vastaavasti muutokset ja vaatimukset nousevat esiin sekä haastavina, ahdistavina, kiehtovina että uhkaavina. Kaiken tämän seurauksena opettajien työn henkinen kuormittavuus on lisääntynyt. Koulujen toimintakyky on joutunut koetukselle ja niiden toimintakulttuuri uudelleen arvioinnin kohteeksi. (Niemi 1998, 10.)

2.2 Koulun kehittäminen

Koulun kehittämisessä pyritään muutokseen mutta kaikkea ei kuitenkaan tarvitse muuttaa. Vuosien aikana kouluihin on muodostunut rikkaita perinteitä, jotka luovat turvaa ja antavat voimaa kehityksen keskellä. Liian korkealle asetetut tavoitteet ja odotukset uuvuttavat opettajia; koulu ei kehity ja opettajat uupuvat, kyynistyvät ja luovuttavat. Jos opettaja ei jaksakaan työssään, eivät oppilaatkaan opi eivätkä voi hyvin koulussa. (Syrjäläinen 2002, 91.)

Laajat rakenteelliset uudistukset ja muutokset perustuvat usein poliittisiin päätöksiin ja hallinnollisiin määräyksiin, joihin opettajat eivät pääse vaikuttamaan. Opettajien oletetaan kuitenkin vievän uudistukset käytäntöön sellaisina kuin päätöksentekijät ne suunnittelevat. Käytännössä ei näin kuitenkaan tapahdu, koska opettajat tulkitsevat ja toteuttavat suunniteltuja muutoksia oman persoonallisen ymmärryksensä, näkemyksensä ja kokemuksensa pohjalta. Muutosta ei voi tapahtua ilman opettajien ja heidän persoonallisen tietämisensä muuttumista. Tästä johtuen myös opettajien ääntä on kuunneltava. (Syrjälä ym. 2006, 31.)

Koulun kehittämistä koskevissa kirjoituksissaan Sahlberg (1997, 10-11, 179-181) toteaa, että koulun kehittämisessä on kysymys ennen kaikkea vallitsevan koulukulttuuriin kehittämisestä, koska vasta kulttuurisilla muutoksilla voidaan saada aikaan muutoksia oppilaan tasolla. Koulun kehittäminen ilmenee aina oppilastasolla – koulun kasvatus- ja opetustehtävän paranemisena.

Yhteiskunnassamme korostetaan tänä päivänä yhä enemmän työyhteisöjen yhteistyötä ja päätäntävaltaa. Koulutkaan eivät voi jäädä syrjään tästä kehityksestä. Kollegiaalisuuteen perustuva koulun kehittäminen on nähty tarpeellisena aikana, jolloin odotukset ja vaatimukset ovat kovempia, ongelmat ennustamattomia ja ratkaisut epävarmempia kuin ennen. Yhteistoiminnallisuus vahvistaa työntekijöiden välistä moraalista ja psykologista tukea, koulun tuloksellisuutta, tilannekohtaista varmuutta, reflektiota ja dialogia, oppimisen edellytysten paranemista sekä koulun jatkuvaa kehittämistä. (Hargreaves 1994, 245-247.)

Sahlberg (1996, 59-60) tarkastelee kollegiaalisuuden roolia koulun kehittämisessä ja päätyy siihen johtopäätökseen, että koulun kulttuuria leimaa individualismin ja kollegiaalisuuden välinen paradoksi. Koulun kehittämistyössä tuleekin samanaikaisesti korostaa kumpaakin seikkaa. Tämän Sahlberg tiivistää seuraavasti: ”Mitä enemmän koulun kehittäminen perustuu opettajien kollegiaalisuuteen, sitä tärkeämpää on yksilön persoonallisen individuaalisuuden korostaminen.”

Opettajien aktiivinen panos koulun kehittämisessä on elintärkeä tekijä. Koulu ei kehity, jos opettajat eivät kykene yhteistyöhön. Yhteistyön keskeisiä tehtäväalueita ovat muun muassa osallistuminen opetussuunnitelmien kehittämistyöhön. Opetuksen kehittäminen on hallinnon hajauttamisen myötä siirtynyt valtakunnallisista keskusvirastoista paikallisille kouluille. Tämä muutos laittaa opettajien tiedot ja taidot entistä suuremmalle koetukselle. Opetussuunnitelman kehittämisessä tarvitaan opettajien välistä yhteistyötä. Opetussuunnitelmaa on katsottava kokonaisuutena ja oppilaan mielekkään kokonaiskehityksen kannalta. Tarvitaan aineiden välistä yhteistyötä laadukkaiden ja mielekkäiden oppimiskokemusten ja oppimisympäristöjen luomiseksi. (Niemi 1996, 33-37.)

Rainion (2003, 25) mukaan koulun kehittämisessä tulisikin lähtökohtana olla, että koulu on ensisijaisesti sekä opettajien että oppilaiden työpaikka, jossa vallitsee sille ominainen työkuulttuuri. Ennen kuin opiskelun ja oppimisen tavoissa voi odottaa tapahtuvan mitään laadullisia muutoksia, on tämän työkuulttuurin ja koko organisaation rakenteen muuttamisen tapahduttava niin, että siinä työskentelevät ihmiset voivat itse määrittää omista lähtökohdistaan käsin yhteisön edellytykset ja mahdollisuudet.

Sahlbergin (1997, 10-11) näkemyksen mukaan eri puolilla maailmaa toteutetut koulu-uudistukset ovat kohdistuneet usein opetussuunnitelmiin, hallintoon, oppimateriaaleihin, opetusvälineisiin, työajan rakenteisiin ja arvioinnin menetelmiin. Vain harvoin muutospyrkimykset on kohdistettu suoraan koulukulttuuriin eli yksilöiden arvoihin, normeihin, uskomuksiin, yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen tai vallitseviin valtasuhteisiin.

Sahlberg (1997, 115-116) on sitä mieltä, että koulun keskeinen muutosvoima on vuorovaikutus, joka on monimutkaisen järjestelmän sisäistä energiaa. Vuorovaikutuksen tulee korostua muutoksessa elävien ihmisten välillä. Näin muutos voi olla oppimisprosessi ja oppiminen voi johtaa muutokseen. Koulun kehittyminen vaatii muutosta yksilöiden keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa sekä niihin liittyvissä asenteissa, uskomuksissa, valtarakenteissa ja normeissa. Koulun kehittyminen edellyttää rakenteellisten uudistusten lisäksi sekä kulttuurin muutosta että ajattelutapojen muutosta. Koulun kehittyminen on käsitteenä erittäin moniulotteinen ja moniselitteinen. Tämän käsitteellisen väljyyden vuoksi on se kulloinkin tarkemmin määriteltävä.

Huusko (1999, 82) määrittelee koulun kehittymisen seuraavasti: Koulun kehittyminen on oppilaan tasolla tuntuvan koulun perustehtävän – oppilaiden opetus- ja kasvatustyön – paranemista. Koulun

kehittyminen voi sinänsä tapahtua joko suoraan tai välitteisesti, jolloin esimerkiksi jonkin kehittämissuunnitelman tulokset todentuvat vasta tietyn ajan kuluttua.

Huuskon (1999, 111-113) mukaan myös koulun kehittämistä jäsentävät osatekijät ovat koulun tehtävä, käsitys opetussuunnitelmasta toimintasuunnitelmana ja koulun kehittämisen välineenä, opettajuus, opettajayhteisö ja oppiminen ja opetus. Yksittäisten koulujen tasolla muutos ei tapahdu helposti, nopeasti tai kivuttomasti. Uusien toimintamuotojen omaksuminen yksilö- ja yhteisötasolla tapahtuu kouluorganisaatioissa korostetun autonomisuuden vallitessa, jolloin myös opettajien yhteistoiminnan lisääntyminen tapahtuu vasta yksittäisten opettajien henkilökohtaisten valintojen kautta.

Sahlberg (1997, 87) mielestä ”koulun kehittämisen tutkimus osoittaa, että koulu muuttuu silloin, kun sen henkilöstöllä, ei vain yhdellä tai kahdella yksilöllä, on halu ja yhteinen päämäärä muuttaa koulua. Lisäksi henkilöstöllä on vahvat kollegiaalisuuden normit, toisin sanoen pelisäännöt yhteistyöstä, keskinäisestä tukemisesta ja kannustamisesta sekä yhteinen käsitys toiminnan jatkuvasta kehittämisestä.” Sahlberg jatkaa, että ”oppiva opettaja liittyy yhteen opetuksen kehittämisen ja koulun kehittämisen. Opettaja voi toimia ainakin neljällä osa-alueella: tekninen osaaminen parantaa varmuutta opetuksessa, reflektio selkeyttää oman toiminnan merkitystä ja koherenssia, oman työn tutkiminen parantaa ongelmien ymmärtämistä ja niiden ratkaisemista ja kollegiaalisuus lisää ideoiden vaihtoa ja keskinäistä tukemista.”

Koulun kehittyminen on ennen kaikkea kouluyhteisössä vallitsevan kulttuurin kehittymistä. (Huusko 1999, 29.) Sahlbergin (1996, 83) mielestä koulukulttuurilla tarkoitetaan koulun tapoja tehdä päivittäisiä tehtäviään. Koulun kulttuuri muodostaa näin kaikille kouluyhteisön jäsenille näkemyksen sekä koulusta että siellä vallitsevasta elämäntavasta. Post-modernin näkökulmasta koulu on osasysteemeistä rakentuva avoin kulttuurinen järjestelmä, joka puolestaan on osa laajempaa systeemiä. Koulukulttuurit ovat monitasoisia ja ne ovat organisatoriselta rakenteeltaan usein kompleksisia. Eri yksilöiden vuorovaikutuksista koostuva sosiaalinen verkosto on koulukulttuurin kivijalka, koska se luo edellytykset informaation vaihtamiselle ja jalostumiselle.

Koulukulttuuri muodostuu yhdessä työtä tekevässä, samanlaisia vaatimuksia ja kokemuksia jakavassa kouluyhteisössä. Kulttuuri muodostuu yhteisön historiasta ja sen luomista ratkaisumalleista. (Hargreaves 1994, 165.)

2.3 Koulu tulosityksikkönä

Uusliberalistiseksi kutsuttu poliittinen suuntaus syntyi Thatcherin valtaannousun myötä 1979. Se kyseenalaisti hyvinvointivaltion, jollaista läntisissä Euroopan maissa oli sodan jälkeiset vuodet rakennettu. Alettiin vaatia julkisten palvelujen karsimista, yksityistämistä, ulkoistamista sekä tehostamista. Näin tavoiteltiin kustannussäästöjä. Julkinen valta uudisti toimintojaan ottamalla mallia yritystoiminnasta. Tehokkuudesta muodostui tärkeä uusliberalistiselle politiikalle ominainen arvo, jolle oli tunnusomaista eri toiminta-alueiden järjestäminen markkinoiden tapaan. Taustalla elää usko, että vapaat markkinat hyödyntävät talouskasvua. Kuitenkin jos koulutus järjestetään markkinoiden luomilla periaatteilla, syntyy tilanne, jossa on useita keskenään asiakkaista kilpailevia koulutuspalvelujen tarjoajia. Ne voivat kilpailla esimerkiksi opetuksen laadulla, hyvillä opettajilla, viihtyisällä ympäristöllä ja erikoistumismahdollisuuksilla. Myös oppilaitosten opettajat voidaan panna vastuuseen oppimistuloksista (tulosvastuu). Tulosten tulee olla myös mitattavia muutoksia oppilaiden toiminnassa. (Hilpelä 2004, 441-442.)

Perusopetuksen tuotosta on arvioitu jo monia vuosia. On tehty kansallisia sekä kansainvälisiä arviointitutkimuksia, jotta nähdään mikä on oppimisen taso. Kansainvälisissä tutkimuksissa (Pisa) olemme pärjänneet hyvin, mikä on osoitus peruskoulumme tasokkaasta pohjasta. Kunnissa talous kuitenkin kurjistuu ja keskeiset hyvinvointipalvelut ovat jatkuvien leikkausten kohteena. Vaikka meneillään on nousukausi, ei se ole näkynyt kouluissa taloudellisen panostuksen nousuna, vaan säästöjä on toteutettu resursseja leikkaamalla, luokkakokoja suurentamalla ja opetustuntien määrää karsimalla.

1990-luvun alun taloudellinen lama ja taloudellisen kehityksen hiipuminen toivat mukanaan työttömyyden ja julkisten menojen supistamistarpeen. Julkisten menojen supistamistarpeet ovat tuntuneet kouluissa säästötoimenpiteinä ja menojen leikkauksina. Tästä on seurannut, että muun muassa erityisopetukseen on monissa kunnissa suunnattu aikaisempaa niukemmin varoja. Uutena kehityksenä mukaan on tullut yrityskulttuurista tutun tulosjohtamisperiaatteen ulottaminen koskemaan julkishallintoa ja myös koulutointia. Tulosjohtaminen merkitsee voimavarojen jakautumisen kytke mistä eri tavoin osoitettaviin tuloksiin sekä toiminnan budjetointia asetettujen tulosten mukaisesti. Tuloksia seurataan vuoden aikana ja verrataan budjettiin, eli asetettuihin tulostavoitteisiin. (Kääriäinen ym. 1997, 14.)

Suomen liittyminen Euroopan unionin jäseneksi edellyttää kansainvälisten vaatimusten huomioon ottamista kansallisten arvojen lisäksi koulukasvatuksessa. Informaatioyhteiskuntaan siirtyminen ja tieteellis-teknistyvän kehityksen vauhdissa pysyminen luo koulutukselle ja opettajille uusia haasteita. Informaatioyhteiskunnan synnyttämän tiedon paineessa eläminen vaatii erilaisten valintojen, arvioinnin ja päätöksenteon lujittamista. (Kääriäinen ym. 1997, 11.)

Vuoden 1985 peruskoululaki salli kunnan ja koulun aiempaa itsenäisemmin ratkaista koulua koskevia asioita. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä siirryttiin 1990-luvulla keskitetystä hallinnosta ja ohjailusta hajautettuun malliin, jolloin vapautta ja kehittämismvastuuta lisättiin kuntien ja koulujen tasolla. Tämä merkitsi, että kouluilla ja niiden ylläpitäjillä on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon entistä enemmän. (Sahlberg 1997, 60-61.) Viimeisimmässä koulu-uudistuksessa palattiin takaisin kohti keskusjohtoisempaa ja säädellympää ohjausta. Tämä merkitsee muun muassa sitä, että opetussuunnitelman perusteita viedään valtakunnallisesti keskitetympään suuntaan. Uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön kaikissa kouluissa syksyllä 2006.

Viimeisten vuosikymmenten aikana tehtyjä merkittävimpiä uudistuksia ovat olleet koulukohtaisten opetussuunnitelmauudistusten lisäksi arviointiuudistus. Keväällä 2004 Opetushallitus julkaisi uudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Teos sisältää yksityiskohtaiset tavoitteet, mitä yhdeksänvuotisen peruskoulun aikana lapsen tulee oppia ja saavuttaa. Lisäksi kirjassa Opetushallitus määrittelee oppiainekohtaiset päättöarvioinnin kriteerit, hyvän osaamisen kriteerien edellyttämät tiedot arvosanalle Hyvä (8) sekä yleiset ohjeet oppilasarvioinnin toteuttamisesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Koulutusmarkkinat ja markkinasuuntautunut koulutuspolitiikka merkitsevät suurempaa kilpailukykyä ja tehokkuutta. Julkinen sektori on käynyt läpi ison kulttuurimuutoksen. Yritysmailman kriittikön ihannointi, jonka keskeisempiä tavoitteita ovat tehokkuuden lisääntyminen ja sitä kautta tuottavuuden parantaminen ovat asettaneet julkisen sektorin työntekijöille, myös opettajille, omat reunaehdot. Julkinen sektori on hyvin työvoimavaltainen ala, jolle tuottavuuden parantaminen on tavallisesti merkinnyt lähinnä työsuoritusten tehostamista ja ihmisten venymistä, mikä käytännössä merkitsee sitä, että normaaliin työhön sisällytetään ylimääräisiä tehtäviä. (Aro 2002, 17.)

Koulu on osa yhteiskuntaa. Yhteiskunnan taloudellisten resurssien niukkenemisen seurauksena koulujärjestelmä on kokenut suuria ongelmia. Taloudellisten voimavarojen ohjaaminen heijastelee

vallitsevia arvoja ja erityisesti sitä, kenen ehdoilla yhteiskuntaa ja koulua sen keskeisenä instituutiona kehitetään. (Korpinen 1996, 15.)

Uusikylän (1999, 21) mukaan 1980-luvun alkupuolelta on alkanut julkisen hallinnon reformiaalto ja niin sanottu New Public Management –ajattelun esiin nousu. Ajattelumallin yleisinä tavoitteina ovat muun muassa julkisen sektorin kasvun hillitseminen, yksikköjen tuottavuuden ja tehokkuuden lisääminen sekä julkisten palveluiden laadun parantaminen. Tähän on pyritty hallinnollisen päätösvalan hajauttamisen ja tulosohjauksen avulla. Tämän alun perin kriitikoiden lanseeraama termi on pikemminkin enemmän suorituskeskeisen ajan hengen luonnehdinta kuin yhtenäinen ideologia, siis suuren mallin sijaan joukko pieniä päätöksiä. Kiviniemen (2000, 81) mielestä mainitunkaltaiset painotukset ovat tulleet selkeästi esiin myös koululaitoksen piirissä. Keskusjohtoisuuden ja päätösvalan hajauttamisen seurauksena on viime vuosina siirrytty enemmänkin tulosohjattuun arviointijärjestelmään, jolloin taloudellista vastuuta on alettu siirtää yhä enemmän yksittäisille kunnille. Opetusalan ammattilaisten mielestä tehokkuusajattelu sopii huonosti koululaitokseen. Heidän mielestään liike-elämän mallien sijasta koulumaailmaan tulisi löytää soveliaampia hallinnoinnin keinoja.

Syrjäläisen (2002, 87) mukaan koululaitokseen kohdistuvien uudistusvaatimusten ja muutosprosessien myllerryksessä saattaa joskus unohtua, että opettajien tärkein tehtävä on opetus ja kasvatustyö. Tästä seuraa, että opettajat ovat kiireisiä ja väsyneitä ja suhtautuvat uudistuksiin vastentahtoisesti ja kykenemättä linkittämään uudistuksia käytännön työhönsä. Tämä saattaa aiheuttaa muutosvastarintaa ja paluuta vanhaan, hyväksi koettuun ja turvalliseen opetustyöhön.

Taloudellisen panostuksen heikkeneminen ilmentää koululaitoksen yhteiskunnallisen arvostuksen laskua. Koulutasolla laman aikana voimaan tulleet säästötoimenpiteet ja niiden jatkuminen turhauttavat opettajia. Kouluväen mukaan 1990-luvun alun taloudellinen lama on vaikuttanut erittäin voimakkaasti perusopetuksen rahoitukseen. Myös valtionosuusuudistus on hiertänyt kuntien taloutta ja asettanut kunnat eriarvoiseen asemaan. Heikon taloudellisen tilanteen vuoksi kunnat ovat karsineet koulutusmäärärahojaan. Vaikka Suomen talouskehitys on ollut myönteinen viime vuosina, ei se opettajien mielestä ole näkynyt koulumaailmassa taloudellisen panostuksen kasvuna, vaan pihistyslinja jatkuu edelleen (Kiviniemi 2000, 79-80.)

Laman seurauksena voimaan astuneet säästötoimenpiteet koulutoimessa ja niiden jatkuminen masentavat opettajia. Koulurakennukset tarvitsevat korjausta, opetusvälineet uusimista ja oppilaat tar-

koituksenmukaisia ja siistejä oppimateriaaleja. Työnantajana kunnan velvollisuus on vastata koulujen fyysisestä ympäristöstä, aineellisista seikoista ja opetustyön resursoinnista. Kunnan koulutoimen tulisi kohdentaa riittävästi voimavaroja koulun uudistamiseen ja kehittämiseen. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 137.)

Opetustoimen hallinnollisen ja opetussuunnitelmaan kohdistuvan uudistamisen lisäksi on muutettu rahoitusjärjestelmää. Valtionosuusjärjestelmän tarkistaminen on heikentänyt kuntien taloutta ja asettanut ne eriarvoiseen asemaan. Opettajille uudistukset ovat merkinneet paljon. Säästöjen vaikutukset ovat näkyneet monin tavoin koulunpidossa. Oppimateriaaleista ja muusta välineistöstä on säästetty. Kirjoja kierrätetään ja tuntikehystä on pienennetty monissa kunnissa. Myös opettajia on lomautettu monissa kunnissa. (Jakku-Sihvonen 1998, 20-22.)

2.4 Koulun johtaminen

Rehtorin työ on monipuolistunut ja työn määrä on viime vuosina ollut selvässä kasvussa. Päätöksentekoa ja erilaisia hallinnollisia tehtäviä lankeaa entistä enemmän kouluille. Rehtorin työ on yksinäistä ja vastuullista. Rehtori on koulun pedagoginen, taloudellinen ja hallinnollinen johtaja, jolla tulisi olla myös visio koulun kehittämisestä. Johtaminen on vaativaa ihmissuhdetyötä ja kritiikiltä ei aina voi välttyä. Rehtoreihin kohdistuvat odotukset säästötoimenpiteiden kohteiksi joutuneissa kouluissa lisäävät varmasti omalta osaltaan rehtoreiden työmäärää ja vastuuta. Opettajakunta on heterogeenista jaksamisen suhteen ja jokaisella opettajalla on henkilökohtaiset toiveet rehtorista ja hänen toiminnastaan. Rehtori on tärkeä tuki alaisilleen aikana, jolloin muutokset myllertävät kouluja ja opettajat työskentelevät jaksamisensa äärirajoilla. Opettajan jaksamisen, osaamisen ja sitoutumisen tukeminen on johtajan tärkeimpiä tehtäviä.

Johtamiseen sisältyvät niin arvot, asenteet kuin motivaatio ja johtamistyyli. Koulun johtaminen on työtä, johon vaaditaan pätevyyden ja riittävien tietojen lisäksi myös taitoa johtaa ihmisiä ja koulua oikeaan suuntaan. Luukkainen (2005, 166-171) kirjoittaa, että koulun johtajan tehtäviin kuuluu opetustyön johtaminen, opetushenkilöstön oppimisen ja kehityksen tukeminen, arvoperustan ja koulukulttuurin johtaminen ja koulun suhteet yhteistyötahoihin, koteihin ja yhteiskuntaan kuin itsensä johtaminen. Koulun johtaminen on järjestäytyneen organisaation johtamista ja siihen vaikuttavat lainsäädäntö, johtamis- ja koulukulttuuri sekä johtajapersoona, jolla on aina oma johtamistyyliensä. Johtajuus on lopullista vastuullisuutta oppilaitoksesta ja sen tehtävän suoritetuksi tulemisesta. Johtaja myös tarvitsee sekä ammatillista pätevyyttä että organisatorista osaamista.

Uusi perusopetuslaki astui voimaan 1.1.1999. Laissa määrätään, että jokaisella koululla, jossa järjestetään perusopetuslaissa tarkoitettua opetusta, tulee olla toiminnasta vastaava johtaja tai rehtori (PoL 37§). Peruskoululain mukaan (18/19§) johtaja on peruskoulun hallintoviranomainen. Rehtorin kelpoisuusvaatimuksista säädetään KelpA 2§:ssa. Rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on 1) ylempi korkeakoulututkinto, 2) asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, 3) riittävä työkokemus opettajan tehtävissä sekä 4) opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot. (OhkA 2§.)

Koulu organisaationa on moninainen kokonaisuus. Koulun johtaminen edellyttää tietynlaista johtajuutta. Peruskouluun siirtymisen jälkeen koululaitoksen johtajan toimenkuva on muuttunut paljon. Rehtori on joutunut ottamaan vastaan tehtäviä, jotka aiemmin on hoitanut muu kunnallinen viranhaltija tai luottamuselin. Rehtorin valta ja vastuu on lisääntynyt. Keskusjohtoisuudesta luopuminen ja päätösvallan siirtäminen paikallistasolle on johtanut pedagogiseen itsenäisyyteen, opettajien lisääntyvään autonomiaan ja opetus suunnitelman laatimisen ja toteuttamisen vapauteen. Tästä seuraa, että johtajuus korostuu koulukulttuurissa aiempaa laajemmin. Koululaitoksen rehtorilla on käytännössä aina myös ihmisen johtamisvastuu. Opettajien mielestä pedagoginen johtajuus on yksi rehtorin tärkeimmistä tehtävistä ja opettajat ovat huolissaan pedagogisen johtamisen osuuden vähenemisestä rehtorin työssä. (Luukkainen 2005, 166-167.)

Kääriäinen ym. (1996, 64) kirjoittavat, että rehtori vastaa yhteiskunnan koululle asettamista tehtävistä johtamalla koulua yhteiskunnan sille asettamien päämäärien suunnassa ja organisoimalla sen voimassa olevien säännösten ja määräysten mukaisesti. Tässä ominaisuudessa rehtorin tulee muodostaa yleiskuva ja välittää tietoa siitä, mitä koulussa tapahtuu, arvioida koulun toimintaa ja tehdä koulun kehittämistä koskevia aloitteita. Rehtorin on samalla oltava aktiivinen organisaation johtaja ja käyttää hyväksi henkilökuntansa ammattitaitoa kehittää koulusta toimiva sosiaalinen systeemi, jonka puitteissa kokeillaan uusia työtapoja ja suoritetaan seurantaa. Lisäksi rehtorin tehtävä on edustaa koulua ulospäin ja huolehtia koulun etujen valvonnasta suhteessa hallintoon ja resurssien jakoon.

Tukiaisen (1999, 15-16) mukaan rehtorin tulee huolehtia, että koulu pystyy parhaalla mahdollisella tavalla vastaamaan tehtävästään. Johtajuuden on todettu olevan keskeinen voima koulun sosiaalisessa dynamiikassa. Johtajuus voi vaikuttaa koulun kommunikaatioon, valtasuhteisiin, päätöksen

tekoon ja kaikkiin koulun arkisiin toimintoihin. Johtajuudella on suuri merkitys kehittäväälle oppilaitokselle.

Rehtorin ammattia voi määritellä viestintäammattiksi. Rehtorin työpäivät ovat täynnä puhumista, kuuntelemista, kirjoittamista ja lukemista. Rehtori keskustelee, neuvottelee, haastattelee, juttelee, ohjaa kokouksia, kirjoittaa ohjeita, tiedotteita, sähköpostiviestejä, lukee kirjeitä ja erilaisia raportteja. Viestintäkumppaneina toimivat opettajat, oppilaat, vanhemmat, kunnalliset viranhaltijat ja luottamushenkilöt. Rehtorin viestinnässä toteutuvat kaikki mahdolliset viestinnän funktiot informoimisesta suostutteluun. Käytännössä viestintä on keskeinen osa rehtorin työtä. (Almonkari 2000, 47.)

Kuittisen (2000, 14) mukaan sekä opettajat että rehtorit näkevät koulun johtamisen lähinnä koulun toiminnan suunnitteluna, organisoimisena ja hallinnoimisena. Näiden perustehtävien lisäksi rehtoreiden odotetaan kykenevän yhteishengen luomiseen huolehtimalla koulun ihmissuhteista ja yleisestä ilmapiiristä.

Niemen (1998, 156) mielestä rehtorin tehtäviä voi verrata valtion johtajan tehtäviin. Rehtorilla on hoidettavanaan sekä ulkopoliittisia että sisäpoliittisia tehtäviä. Ulkopoliitiikkaan sisältyy vastuu yhteiskunnalle ja valitsijoilleen siitä, että koulu kykenee vastaamaan nykyisiin ja tulevaisuuden haasteisiin. Sisäpolitiikkaa on edellytysten luonti sille, että koulussa työskentely synnyttää optimaaliset fyysiset ja psyykkiset edellytykset työskennellä, oppia ja kehittyä.

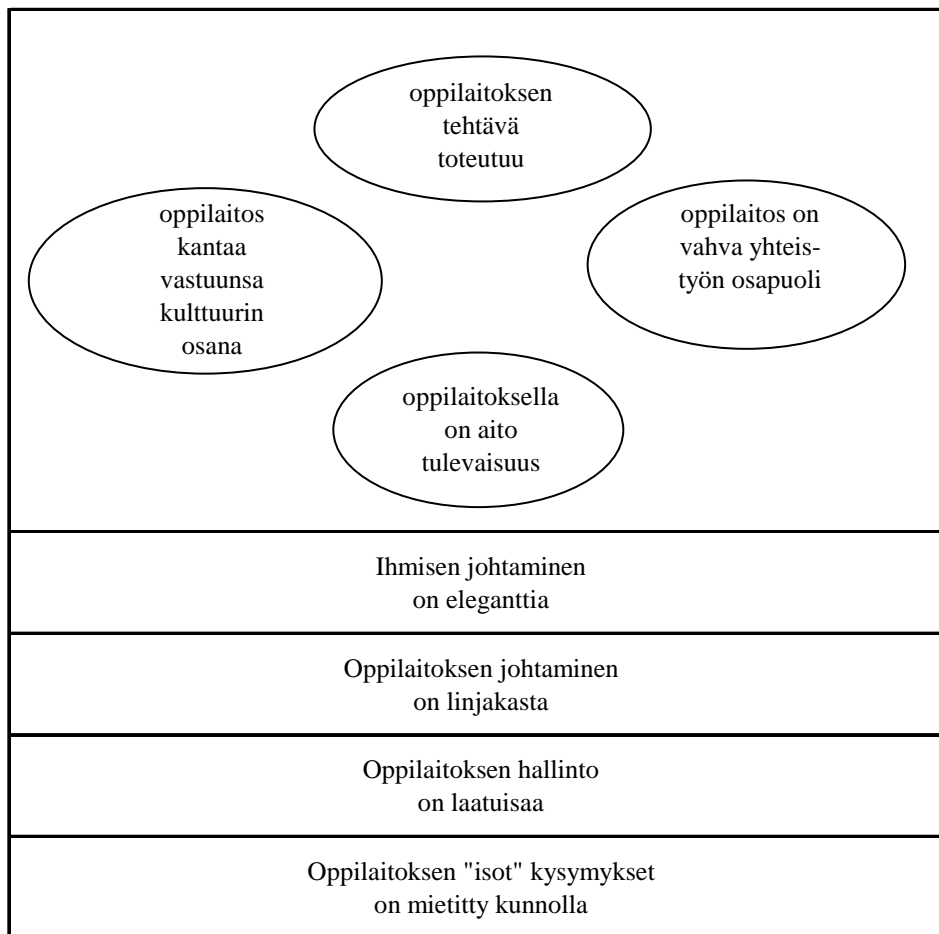
Johtajan vastuu koulun toiminnasta on laaja. Se voidaan jakaa hallinnolliseen vastuuseen ja oppilaitoksen johtamisvastuuseen. Hallinnolliseen vastuuseen kuuluu, että oppilaitos toteuttaa sen toimintaa koskevaa säädäntöä, normeja, määräyksiä, päätöksiä ja sopimuksia. Oppilaitoksen johtamisvastuu puolestaan tarkoittaa sitä, että oppilaitos suorittaa sitä tehtävää, mikä oppilaitoksella on suoritettavanaan. Oppilaitos täyttää tehokkaasti paikkansa osana niitä kokonaisuuksia, joista oppilaitos on osa. Oppilaitos on haluttava ja haluttu, mutta neuvottelukykyinen osapuoli kaikissa niissä yhteistyö-, verkko- ja verkostosuhteissa, joissa sen on syytä olla mukana. Oppilaitoksella on aito ja uskottava tulevaisuus yhä avoimemmin kilpailuilla opetus-, koulutus- ja sivistysmarkkinoilla. (Seppänen 2000, 19-20.)

Rehtori tarvitsee koulutuspoliittista tietoa ja taitoa työssään. Hänen on tiedettävä, miten koulutukseen kohdistetaan resursseja, mitkä ovat päälinjat opetuksen suuntaamisessa sekä mitkä ovat kritee-

rit, joilla opetuksen tuloksellisuutta arvioidaan. Valtio kohdentaa kunnille resursseja yhtenä pakettina ja kunta päättää itsenäisesti, miten se jakaa rahat eri sektoreille. Koulun äänen tulisi kuulua tässä resurssien jaossa. Koulu ja koulutus tarvitsevat tehokkaita edunvalvojia kilpailtaessa kunnan resursseista. Erityisen tärkeää tämä on taloudellisesti vaikeina aikoina. Rehtorin on hyvä seurata tilannetta. (Nikki 2000, 14-15.)

Rehtorin työ sisältää melkoisesti myös talouden hallintaa. Nykyään ei riitä, että eri toimielinten ja organisaatioiden johdossa toimivat henkilöt ovat oman alansa asiantuntijoita, vaan heidän on lisäksi osattava myös talouden kieli ja hallittava talouden asettavat kriteerit. Rehtorin on huolehdittava, että kulut pysyvät kurissa ja myönnetyt resurssit riittävät koulun toiminnan pyörittämiseen. (Näsi 2000, 25.)

Seppänen (2000, 22) kuvaa oppilaitoksen johtamisen menestystekijöitä seuraavasti (kuvio 1):



KUVIO 1. Oppilaitoksen johtamisen menestystekijöitä (Seppänen 2000, 22)

Seppäsen (2000, 22-24) mukaan oppilaitoksen isojen kysymysten on oltava kunnossa, jotta johtamistehtävä voi onnistua. Eräs tärkeä kysymys on, miksi oppilaitos on olemassa ja mistä oppilaitos saa moraalisen oikeutensa. Toinen keskeinen johtamisen tärkeä perusedellytys on onnistunut hallinto. Hyvä ja toimiva hallinto luo onnistumisen edellytykset oppilaitoksen toiminnalle. Oppilaitoksen linjakas johtaminen korostaa rehtorin roolia oppilaitoksen opetustyön johtajana. Avainasemassa on opetussuunnitelmatyö, joka sisältää oppilaitoksen toiminta-ajatuksen. Onnistunut ja hyvin toteutettu opetussuunnitelma on menestyksekkään toiminnan perusedellytys. Työntekijöiden jaksamisen, osaamisen ja sitoutumisen tukeminen on johtajan tärkeimpiä tehtäviä. Koulu elää keskellä suurta yhteiskunnallista ja kulttuurista muutosprosessia. Johtajan on kannettava huolta työntekijöidensä jaksamisesta ja edistettävä yhteistä hyvinvointia. Elegantti johtajuus ja johtaminen ovat johtamista parhaimmillaan. Ihmisten elegantti johtaminen saa aikaan, että ihmiset antavat parhaansa

yhteisen hyvän puolesta ja tekevät sen ilomielin. Hyvin johdettu organisaatio voi saavuttaa tavoitteensa, jos elegantti johtaja sitoutuu ja tekee parhaansa niiden asioiden puolesta, joita aidosti arvostaa ja haluaa edistää.

3. KOULUTALouden MUUTOKSET

3.1 Valtionosuusjärjestelmä ja sen kehitys

Kuntien valtionosuusjärjestelmän kautta valtio allokoii rahavaroja kunnille huomioiden kuntien taloudelliset voimavaraerot. Kuntien omat tulot ovat riittämättömiä kattamaan kuntien hoitamien julkisten palvelujen menoja, joten valtion jakamalla rahalla, valtionosuuksilla, valtio osallistuu kuntien julkisten palvelujen kustannuksiin. Vuosittaisen budjetin kautta valtio pystyy vaikuttamaan kuntien talouteen muuttamalla muun muassa kuntien valtionosuuksien määriä. Vuosina 1990-2004 sekä kansantaloudella että valtion toimenpiteillä on ollut vaikutusta kuntien taloustilanteeseen. (Oulasvirta 1999, 2; Helin & Martikainen 2005, 28.)

Valtionosuuksia maksettiin Suomessa jo 1800-luvun loppupuolella, kun valtio kannusti kuntia kehittämään palvelujaan. Valtionosuudet olivat tehtäväkohtaisia ja ne kohdistuivat pääosin koulutukseen. Alkuvaiheessa myös terveys- ja sairaanhoitoon osoitettiin valtion varoja, ja vasta paljon myöhemmin sosiaalitoimi ja kulttuuritoimi tulivat osaksi järjestelmää. Vielä ennen 1970-luvun puoliväliä sosiaalitoimi sai hyvin vähän rahaa valtiolta. Vapaa-aika ja kulttuuritoimi pääsivät järjestelmän osalliseksi 1970-luvun loppupuolella ja 1980-luvulla (Oulasvirta 1999, 2-3; Oulasvirta 1996, 82, 101.)

1960-luvun lopulla otettiin käyttöön kuntien yleinen kantokykyluokitus, jonka mukaan kunnat jaettiin 10 luokkaan niiden taloudellisten lähtökohtien perusteella. Kantokykyluokitusjärjestelmällä pyrittiin tasaamaan kuntien taloudellisia eroja valtionosuuksien jaossa (Oulasvirta 1999, 3-4.)

1970-luku oli kunnallistalouden voimakkaan kasvun aikaa, kun valtio pyrki laajentamaan hyvinvointipalveluita kustannusperusteisen valtionosuusjärjestelmän aikana. Kasvu jatkui vielä 1980-luvulla. Valtionosuusjärjestelmän tehtäväkohtainen ja kustannusperusteinen piirre alkoi muuttua 1980-luvun lopulla, kun säädettiin laki kuntien yleisestä valtionosuudesta ja yleisistä rahoitusavustuksista (1273/1988). Laki sisälsi uutena ominaisuutena asukaslukuperusteisen valtionosuuden, eli tietty rahamäärä per asukas porrastettuna kunnan kantokykyluokan mukaan. Valtion menojen kasvussa alettiin vuosikymmenen lopulla valmistella valtionosuus- ja verouudistuksia. (Helin 2004/1, 33; Oulasvirta 1999, 3.)

Vuonna 1993 valtionosuusjärjestelmää uusittiin merkittävästi, kun siirryttiin tehtäväkohtaisesta ja kustannusperusteisesta järjestelmästä yleiseen ja laskennalliseen järjestelmään. Vanha järjestelmä oli muodostunut monimutkaiseksi ja hallinnollisesti työlääksi. Uudistuksen tavoitteina olivat muun muassa kannustaa kuntia kustannustietoiseen toimintaan, lisätä kuntien toimivaltaa, tasoittaa kuntien taloudellisessa asemassa olevia eroja sekä olla selkeä ja ennakoitava. (HE 214/1991, 3; Oulasvirta 1999, 4.)

Valtionosuudet muodostuivat yleisestä valtionosuudesta ja tehtäväkohtaisesta valtionosuudesta. Yleinen valtionosuus jakaantui kiinteään valtionosuuteen, verotulojen täydennykseen ja harkinnanvaraiseen avustukseen. Kiinteään valtionosuuteen vaikuttivat kantokykyluokka, kunnan asukastiheys, pinta-ala ja saaristoisuus. Verotulojen täydennyksellä tasattiin kuntien välisiä eroja ja harkinnanvaraista avustusta myönnettiin kunnalle, joka oli erityisessä taloudellisessa vaikeudessa. Tehtäväkohtaiset, laskennalliset valtionosuudet, jotka kohdistettiin sosiaali- ja terveydenhuoltoon sekä opetus- ja kulttuuritoimeen, olivat pääosin yleisavustusluonteisia, eli niihin ei enää sisällytetty ehtoja siitä, miten ne tulisi käyttää. Kunnan omat menot eivät enää vaikuttaneet näihin laskennallisiin valtionosuuksiin, vaan valtionosuudet määräytyivät muun muassa kunnan asukasmäärän, ikärakenteen ja oppilasmäärän perusteella. (Karhu ym. 1999, 20-22; Oulasvirta 1999, 5.)

Vuoden 1993 valtionosuusuudistuksesta Oulasvirta (1999) toteaa: ”Valtionapujärjestelmän rakenteen uudistus heijasti halua korostaa kuntien paikallista vastuuta ja toisaalta siirtymistä hyvinvointivaltion laajennusvaiheesta hyvinvointivaltion rajoitus- ja jopa supistamisvaiheeseen.” 1990-luvun alun laman seurauksena valtio ryhtyi toteuttamaan merkittäviä valtiontalouden säästötoimenpiteitä, mikä näkyi myös valtionosuuksien leikkauksina. Vuosina 1993-1996 valtionosuuksia vähennettiin 1,7 miljardilla eurolla (10 miljardia markkaa), eli noin neljänneksellä vuoden 1992 6,9 miljardin euron tasosta (41,1 miljardia markkaa). (Karhu ym. 1999, 1; Koski 1996, 68; Oulasvirta 1999, 5.)

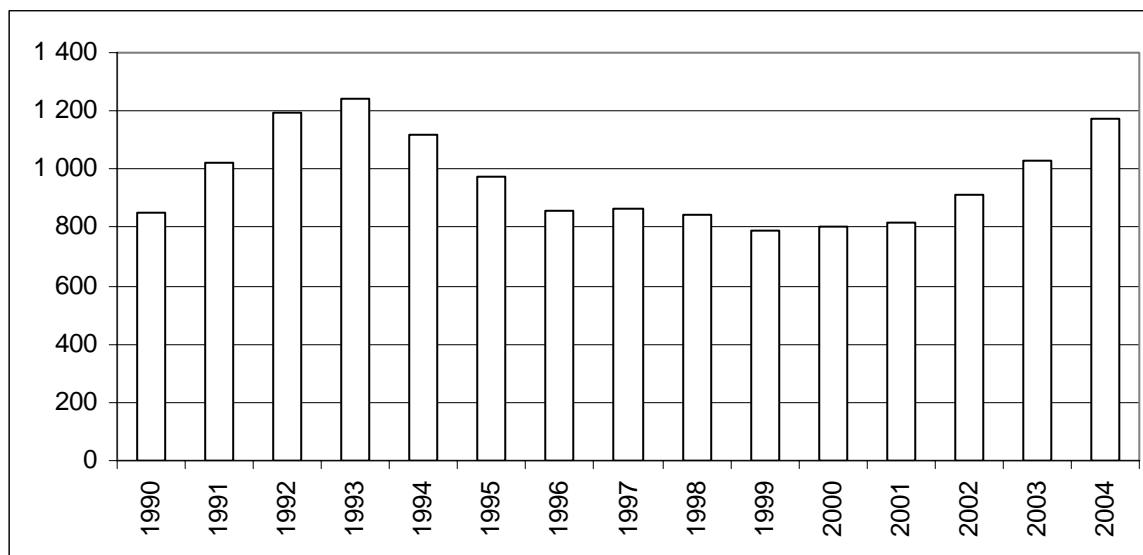
Vuonna 1996 tehdyt valtionosuusjärjestelmän uudistukset olivat osa vuoden 1997 alusta voimaan tullutta kokonaisuudistusta. Vuoden 1996 valtionosuusjärjestelmän keskeiset muutokset olivat kantokykyluokituksen korvaaminen verotulojen tasausjärjestelmällä, kuntien kelamaksun poistaminen ja valtionosuuksien vähentäminen. Vuonna 1997 laskennallisia perusteita uusittiin ja opetustoimessa siirryttiin ns. ylläpitäjämalliin, jossa valtionosuudet maksetaan laitoksen ylläpitäjälle. Tehtäväkohtaisissa valtionosuuksissa otettiin käyttöön kuntien omarahoitusosuus. Vuosina 1997-1998 valtionosuuksia leikattiin 0,6 miljardilla eurolla (3,8 miljardia markkaa). (Karhu ym. 1999, 24-26; Koski 1996, 27; Helin 2004/1, 34.)

3.2 Nykyinen valtionosuusjärjestelmä

Nykyinen käyttökustannusten valtionosuusjärjestelmä, eli ns. Kosken-malli, on ollut voimassa vuodesta 1997 alkaen. Sen voimassaolon aikana on tehty muutoksia, joista valtaosa on koskenut valtionosuuden perusteena käytettävien laskennallisten kustannusten ja yksikköhintojen määräytymistapaa sosiaali- ja terveydenhuollon sekä opetus- ja kulttuuritoimen osalta. Järjestelmän avulla on myös tasapainotettu julkista taloutta, eli toteutettu säästöpäätöksiä. (HE 88/2005, 6.)

Sen lisäksi, että kuntatalous on vuosina 1990-2004 heijastanut kansantalouden kehitystä, valtio on leikannut kuntien valtionosuuksia ja vähentänyt kuntien osuutta yhteisöveron tuotosta. Kuntien veropohja on pienentynyt kun valtio on lisännyt verovähennyksiä. Ongelmallista kunnille on ollut myös se, että indeksitarkistuksien edellyttämiä valtionosuuksien lisäyksiä ei ole tehty täysmääräisesti ja kustannustenjaon tarkistuksia on lykätty. Suomen Kuntaliiton laskelmien mukaan valtio on kiristänyt kuntataloutta 4,4 miljardilla eurolla vuosina 1990-2002. Kunnallistalous on kiristynyt myös sitä kautta, että kunnille on määrätty lisää tehtäviä osoittamatta niihin riittävästi rahoitusta. Talouden kiristymistä heijastaa lainakannan merkittävä kasvu (kuva 1). (Helin & Martikainen 2005, 47-48, 59; Helin 2004/9, 42.)

KUVA 1. Lainat euroa/asukas 1990-2004 (2004 rahanarvo)



Lähde: Helin & Martikainen 2005, 59.

Valtionosuus käsittää yleisen valtionosuuden ja tehtäväkohtaiset valtionosuudet. Yleinen valtionosuus muodostuu yleisestä valtionosuuden perusosasta sekä olosuhdelisistä. Perusosan määrä saa-

daan kertomalla kunnan asukasluku valtioneuvoston vahvistamalla yleisen valtionosuuden keskimääräisellä euromäärällä. Mahdolliset maksettavat olosuhdelisät perustuvat kunnan asukasluvun voimakkaaseen muutokseen, saaristoisuuteen, syrjäisyyteen, liikenteen taajamarakennelisiin tai kielisuhteisiin. Yleinen valtionosuus maksetaan ainoastaan kunnille. Tehtäväkohtaiset valtionosuudet myönnetään käyttökustannusten kattamiseksi sosiaali- ja terveydenhuoltoon tai opetus- ja kulttuuritoimeen. Vaikka tehtäväkohtaiset valtionosuudet maksetaan hallinnonaloittain, järjestelmä ei sido valtionosuuksia käyttötarkoituksen mukaan. Verotuloihin perustuvaan valtionosuuksien tasauksella tasataan kuntien välisiä eroja. Harkinnanvarainen rahoitusavustus voidaan myöntää kunnalle, jolla on poikkeuksellisen vaikea taloudellinen tila. (Karhu ym. 2000; Kuntaliiton internetsivut; Kuntien valtionosuuslaki 1996/1147.)

Yleisestä valtionosuudesta ja verotulojen tasauksesta vastaa sisäasianministeriö. Sosiaali- ja terveydenhuollon valtionosuus on sosiaali- ja terveysministeriön alainen ja opetus- ja kulttuuritoimen valtionosuus on opetusministeriön alainen. (Kuntaliiton internetsivut.)

Vuonna 2005 verotulotasauksen raja oli kaikille kunnille 90 % koko maan keskimääräisestä laskennallisesta verotulosta. Laskennassa kuntien verotulopohjaan luetaan kunnallisvero, yhteisövero ja kiinteistövero. Mikäli kunnan omat verotulot alittavat tasausrajan, kunnan valtionosuuksiin lisätään tasausrajan ja kunnan laskennallisen verotulon erotuksen mukainen euromäärä. Jos kunnan verotulot ylittävät tasausrajan, niin ylittävästä osuudesta vähennetään euromäärä, joka on 40 prosenttia tasausrajan ylittävästä laskennallisesta verotulosta. Tasauslisät ja tasausvähennykset huomioidaan sektorikohtaisissa valtionosuuksia valtion talousarviossa olevien valtionosuusmäärärahojen mukaisessa suhteessa. Vuonna 2006 tasausrajaa nostettiin 91,86 prosenttiin ja tasausleikkuria alennettiin 37 prosenttiin. (HE 88/2005, 7; Karhu ym. 1999, 24; Kuntaliiton internet sivut.)

Sosiaalihuollossa laskennallinen valtionosuus määräytyy kunnan asukasluvun, ikärakenteen ja työttömyyden pohjalta. Sosiaalihuollossa huomioidaan lisäksi lastensuojelun ja vammaishuollon palveluntarpeet tietyillä kertoimilla. Terveystuollon valtionosuuteen vaikuttaa kunnan asukasluku, ikärakenne ja asukkaiden sairastavuus. Koko hallinnonalan kustannuksissa huomioidaan kunnan syrjäisyys. Laskennallisista sosiaali- ja terveydenhuollon kokonaisuudesta vähennetään kunnan omarahoitisuusosuus, joka on yhtä suuri kaikilla kunnilla. (Karhu ym. 2000, 78-81; Kuntaliiton internetsivut.)

Ylläpitäjäkohtaiseen järjestelmään siirtyessä opetustoimessa vuonna 1997, pyrkimyksenä oli, että palveluja voivat järjestää valtio, kunta, kuntayhtymä ja yksityinen samoin rahoitusperustein, jolloin mahdollistettiin kansalaisen vapaa hakeutumisoikeus kotikunnasta riippumatta. Kunnan saaman valtionosuuden määrä perustuu opetus- ja kulttuuritoimen laskennallisten kustannusten ja kunnan itse rahoitettavan osuuden erotukseen. Laskennalliset perusteet määräytyvät toiminnoittain (perusopetus, lukio, kirjasto, ammattikorkeakoulu jne.) niin, että suoritemäärä kerrotaan yksikköhinnalla. Esimerkiksi perusopetuksessa oppilasmäärä kerrotaan yksikköhinnalla ja kirjastossa asukasmäärä kerrotaan yksikköhinnalla. Eräät valtionosuudet määräytyvät prosenttiperusteisesti, kuten esimerkiksi liikunta- ja nuorisotyö. Kuntien omarahoitusosuudet saadaan, kun kunnan asukasluku kerrotaan vahvistetulla rahoitusosuudella asukasta kohti, joka on yhtä suuri kaikilla kunnilla. (Karhu ym. 2000, 12-14; Kuntaliiton internetsivut.)

Perusopetuksen valtionosuus määräytyy oppilasmäärän ja oppilaskohtaisen yksikköhinnan mukaisesti. Perusopetuksen järjestäjän yksikköhinnan laskenta pohjautuu opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain (635/1998) mukaisen perusopetuksen keskimääräisen yksikköhinnan laskennasta. Jokaiselle kunnalle lasketaan oma yksikköhintansa. Vuonna 2005 valtionneuvoston vahvistama keskimääräinen yksikköhinta oli 5.043,15 euroa oppilasta kohti. Yksikköhinnat vaihtelivat kunnittain noin 4.000 eurosta yli 10.000 euroon. Vantaan oppilaskohtainen yksikköhinta oli 4.837,13 euroa. Yksikköhintaan vaikuttivat kunnan asukastiheys, kunnan kouluverkon rakenne (koulujen lukumäärä ja koko), oppilaiden määrä eri vuosiluokilla (luokilla 1-6 ja 7-9), erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä ja ruotsinkieliseen opetukseen osallistujien määrä. Saaristokunnat saivat korotuksen vaikeiden kulkuyhteyksien takia. Kunnan saama lopullinen yksikköhinta määräytyi kahden eri euromäärän painotettuna keskiarvona, jossa tunnusluvun mukaisen yksikköhinnan paino oli 40 prosenttia ja asukastiheyden mukainen paino oli 60 prosenttia. Saatu luku kerrottiin tasauskertoimella (vuonna 2005: 0,946159). Tätä painotettua yksikköhintaa porrastettiin vammaisoppilaiden ja vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden lukumäärällä. Lisäksi yksikköhinnan korotustekijöitä olivat ruotsinkielisten oppilaiden lukumäärä, saaristoisuus sekä opetusministeriön mahdollinen harkinnanvarainen lisäys. (HE 88/2005, 15; Opetushallituksen internetsivut.)

Aikuiskoulutuksen oppilaalle (täyttänyt 18 vuotta), joka suorittaa koko perusopetuksen oppimäärän, yksikköhinta on 60 prosenttia määrätystä yksikköhinnasta. Esiopetusoppilaalle, jonka oppivelvollisuus on 9 vuotta, yksikköhinta on 91 prosenttia perusopetuksen yksikköhinnasta. (Opetushallituksen internetsivut.)

Vuodelle 2006 yksikköhinnan laskentatapaa ja yksikköhinnan eri määräytymistekijöiden painoarvoa muutettiin. Hallituksen ehdotuksessa (HE 88/2005) muutosta perusteltiin tehtäväksi järjestelmän läpinäkyvyyden parantamiseksi ja yksinkertaistettavaksi. Tunnusluvun mukaisen yksikköhinnan ja asukastiheyden mukaisen yksikköhinnan painotetusta yksikköhinnasta luovuttiin, joten myös laskelmien perusteena olevista regressioanalyseistä luovuttiin. Nykyinen järjestelmä lähtee kunnan perusopetuksen yksikköhinnan perusosasta, joka saadaan kertomalla perusopetuksen keskimääräinen yksikköhinta (vahvistettu vuodelle 2006: 5.201,4 euroa) luvulla 0,77. Eri osatekijöille on määritelty kertoimet, joiden muuttaminen tapahtuu lainsäädäntöä muuttamalla. Uutena yksikköhintaan vaikuttavana tekijänä on vieraskielisten oppilaiden määrä. Asukastiheyden ja kouluverkon vaikutuksia vähennettiin. (HE 88/2005, 28; Opetushallituksen internetsivut.)

3.3 Esimerkkinä Vantaa

3.3.1 Yleistä

Vantaa on Suomen neljänneksi suurin kunta asukasmäärällä mitattuna. Asukasmäärän kasvu on maltillista. Vuonna 2004 Vantaan asukasmäärä oli 185.429 ja vuodesta 2000 kasvua 6.958, tai 3,9 prosenttia, jolloin vuotuinen kasvu on ollut 1 prosentti (taulukko 1). Väestönlisäyksestä nettomuutoliike selittää 14 prosenttia (990) ja syntyneiden enemmisyys, eli syntyneiden ja kuolleiden erotus, selittää 86 prosenttia (5.968).

Samana ajanjaksona ikärakenne on muuttunut niin, että yli 64-vuotiaiden osuus on kasvanut ja alle 12-vuotiaiden osuus on vähentynyt. Samalla kun ruotsinkielisen väestön määrä on vähentynyt, muun kuin ruotsin- ja suomenkielisen väestön määrä on lisääntynyt huomattavasti.

Elinkeinorakenteeltaan palvelun osuus on huomattava, 76 prosenttia. Työttömyys on pysytellyt kahdeksassa prosentissa.

TAULUKKO 1. Vantaan väestö ja elinkeinorakenne

	2000	2001	2002	2003	2004	2004/2000
Asukasmäärä (1)	178 471	179 856	181 890	184 039	185 429	
muutos		1 385	2 034	2 149	1 390	6 958
muutos,%		0,8 %	1,1 %	1,2 %	0,8 %	3,9 %
Muutos:		lkm %	lkm %	lkm %	lkm %	lkm %
Nettomuuttoliike		-46 -3	580 29	646 30	-190 -14	990 14
Syntyneiden enemmisyys		1 431 103	1 454 71	1 503 70	1 580 114	5 968 86
						muutos
Ikärakenne:	lkm %				lkm %	lkm %
0-6 v.	17 204 10				16 729 9	-475 -3
7-12 v.	14 891 8				14 644 8	-247 -2
13-15 v.	6 409 4				7 397 4	988 15
16-24 v.	21 016 12				20 668 11	-348 -2
25-64 v.	104 282 58				108 310 58	4 028 4
64+ v.	14 669 8				17 681 10	3 012 21
						muutos
Äidinkieli:	lkm %	lkm %	lkm %	lkm %	lkm %	lkm %
Suomenkielisiä	164 897 92	165 424 92	166 552 92	167 790 91	168 772 91	3 875 2
Ruotsinkielisiä	6 050 3	5 987 3	5 917 3	5 928 3	5 880 3	-170 -3
Muun kielisiä	7 524 4	8 445 5	9 421 5	10 321 6	10 777 6	3 253 43
Elikeinorakenne:	2000	2001	2002	2003	2004	
(työpaikat elinkeinoittain), %						
Maa- ja metsätalous	1	1	1	1		
Teollisuus	24	23	23	23		
Palvelut	75	75	76	76		
Muu	1	1	1	1		
Työttömyysaste, %	8	7	8	8	8	

(1) Asukasmäärä on seuraavan vuoden julkaistu 1.1. luku, eli esim. vuoden 2000 luku on 1.1.2001 tilanne.

Lähde: Vantaan kaupungin tilastollinen vuosikirja 2001, 2002, 2003, 2004.

3.3.2 Vantaan taloudellinen kehitys

Tämän kappaleen tekstissä ja taulukoissa on, mikäli erikseen ei ole mainittu lähdettä, koottu ja tarkasteltu tietoa Vantaan kaupungin tilinpäätöksistä vuosilta 2003, 2004 ja 2005 sekä vuoden 2004 ja 2005 talousarvioista.

Tarkasteltaessa Vantaan taloudellista kehitystä vuosina 2002-2004, eli kolmen vuoden ajanjaksoa ennen vuoden 2005 tehtyjen perusopetuksen säästötoimenpiteitä, voidaan yleisesti todeta, että Vantaan talous on rahoituksen osalta epätasapainossa ja kunta on velkaantunut ripeästi (taulukko 2).

Vuonna 2004 Vantaan lainakanta per asukas oli 2.216 euroa, nousua 63 prosenttia kahdessa vuodessa. Tulorahoitus ei ole riittänyt kattamaan nettoinvestointeja, jolloin kunta on joutunut kattamaan rahoitusaliäämää velkapääomalla.

Tulorahoituksen perustana on tuloslaskelman vuosikate, joka kuvaa toimintakatteen ja pääasiassa verotulojen sekä valtionosuuksien erotusta. Kunta, joka tarjoaa palveluja asukkaille, rahoittaa toimintansa verotuloilla ja valtionosuuksilla. Toimintakate osoittaa, kuinka paljon käyttötalouden kuluista jää katettavaksi verotuloilla sekä valtionosuuksilla.

Vuonna 2002 vuosikate oli plussalla 43,4 miljoonaa euroa, mutta vuonna 2003 vuosikate romahti 5,4 miljoonaa euroa tappiolle kulujen kasvaessa ja verotulojen vähentyessä. Vantaan 2003 tilinpäätöksessä mainitaan seuraavasti: ”Näin jälkikäteen voidaan todeta, että suunnitelma laadittiin liian optimististen odotusten vallitessa. Tämä pätee sekä tuloihin että menoihin.” Edeltävät kaksi vuotta (2001-2002) olivat kunnallisverotulojen osalta kasvun vuosia.

Vuonna 2004 taloudellinen tilanne korjaantui jonkin verran paremmaksi vuoden 2003 tilanteesta, mutta vuosikate ei kattanut edes poistoja. Vantaan talous oli vuosina 2003-2004 epätasapainossa myös kuntaliiton määritelmällä.

Kuntaliiton mukaan kunnan talous on tasapainossa, kun vuosikate on vähintään poistojen suuruinen. (Koponen 2006, 36.)

Heikon vuosikatteen taustalla ovat kasvaneet kulut ja riittämättömät tulot; kulut kasvoivat 4,5 prosenttia vuosittain kun verotulot ja valtionosuudet vastaavasti kasvoivat 2 prosenttia. Vuoden 2002-2004 verotuloja ja valtionosuuksia tarkasteltaessa näyttäisi siltä, että valtionosuudet lisääntyivät ja verotulot laskivat tai hieman kasvoivat. Asiaa tulee kuitenkin nähdä kokonaisuutena, sillä valtio on muun muassa korottanut ansiotulovähennyksiä, jotka ainakin osittain on korvattu lisäämällä kunnan saamia valtionosuuksia.

TAULUKKO 2. Vantaan kaupungin taloudellinen kehitys 2002-2005

(€m)	2002	2003	2004	2005
<u>Tuloslaskelma pääpiirteittäin</u>				
Toimintatuotot	129,5	136,9	184,2	169,9
Toimintakulut (sis. valm. omaan käyttöön)	-698,5	-747,6	-805,7	-823,6
Toimintakate	-569,0	-610,7	-621,5	-653,7
Verotulot	586,6	561,6	572,6	610,5
Valtionosuudet	25,2	40,7	63,3	71,8
Rahoitustuotot ja -kulut	0,6	3,0	2,0	3,3
Vuosikate	43,4	-5,4	16,4	31,9
Poistot ja arvonalentumiset	-41,7	-45,8	-50,8	-55,0
Satunnaiset erät	0,0	-1,3	0,0	0,0
Tilikauden tulos	1,7	-52,5	-34,4	-23,1
Toimintatuotot/toimintakulut	18,5 %	18,3 %	22,9 %	20,6 %
Vuosikate/poistot	104,1 %	-11,8 %	32,3 %	58,0 %
<u>Rahoituslaskelma pääpiirteittäin</u>				
Tulorahoitus	24,7	-20,6	-20,7	10,0
Investoinnit	-96,5	-97,0	-114,3	-79,3
Myyntitulot	22,3	18,5	38,7	25,5
Nettoinvestoinnit	-74,2	-78,5	-75,6	-53,8
Varsinaisen toiminnan ja inv. nettokassavirta	-49,5	-99,1	-96,3	-43,8
Rahoitustoiminnan nettokassavirta	71,9	75,8	97,1	43,5
Kassavarojen muutos	22,4	-23,3	0,8	-0,3
Investointien tulorahoitus	-45,0 %	5,6 %	-14,3 %	-40,2 %
<u>Tase-erät pääpiirteittäin:</u>				
Lainakanta	247	323	411	467
Konsernilainakanta	825	913	1 053	1 206
Omavaraisuusaste	64,1 %	57,1 %	50,8 %	47,7 %
Nettovelkaantumisaste	47,7 %	59,7 %	65,8 %	68,8 %
<u>Avainlukuja per asukas:</u>				
Asukasmäärä	181 890	184 039	185 429	187 281
€				
Toimintakate / asukas	-3 128	-3 318	-3 352	-3 490
Vuosikate / asukas	239	-29	88	170
Verotulot / asukas	3 225	3 052	3 088	3 260
Valtionosuus / asukas	139	221	341	383
Lainakanta / asukas	1 358	1 755	2 216	2 494
Konsernilainakanta / asukas	4 536	4 961	5 679	6 440

Kunnan verotulot muodostuvat kunnallisverosta, yhteisöverosta, kiinteistöverosta ja koiraverosta. Vuosina 2000-2004 Vantaan verotulot kasvoivat 1,6 prosenttia vuositasolla mitattuna mutta vuosina 2002-2004 verokertymän kehitys oli -1,2 prosenttia (taulukko 3). Huomattavaa on, että yhteisövero laski merkittävästi vuonna 2002. Tämän taustalla on valtion ALV-takaisinperinnän poistuminen,

jonka valtio kuittasi pääosin pienentämällä kuntien yhteisövero-osuutta ja osin pienentämällä valtionosuuksia. Vuonna 2003 yhteisöveron jako-osuutta pienennettiin edelleen. Kunnallisvero, joka on kunnan merkittävin tulonlähde, notkahti vuonna 2003, josta noin 4 miljoonaa euroa selittyy valtion päättämien ansiotulo- ja tulonhankkimisvähennysten korotuksilla.

TAULUKKO 3. Vantaan kaupungin verotulot 2000-2004

(M€)	2000	2001	2002	2003	2004
Verotulot					
Kunnallisvero	410,7	466,9	504,2	489,8	492,0
Yhteisövero	101,9	93,4	55,9	38,8	41,3
Kiinteistövero	24	25,3	26,1	32,7	39,1
Muut (koiravero)	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3
Verotulot yhteensä	537,0	586,0	586,6	561,6	572,7
muutos	40,6	49,0	0,6	-25,0	11,1
muutos, %	8,2 %	9,1 %	0,1 %	-4,3 %	2,0 %
Tuloveroprosentti	17,75 %	17,75 %	17,75 %	17,75 %	17,75 %

Valtionosuudet kehittivät suhteellisen tasaisesti vuosina 2000-2002 noustakseen vuonna 2003 (taulukko 4). Vuoden 2003 sosiaali- ja terveydenhuollon valtionosuus sisältää 3,8 miljoonaa euroa valtion korvausta ansiotulovähennyskorotusten johtuvista veron menetyksistä. Vuonna 2004 vastaava kompensatio oli 12,6 miljoonaa euroa. Vantaa sai harkinnanvaraista avustusta 4,2 miljoonaa euroa vuonna 2004.

TAULUKKO 4. Vantaan kaupungin käyttötalouden valtionosuudet 2000-2004

(M€)	2000	2001	2002	2003	2004
Valtionosuudet					
Yleinen	4,4	3,9	2,8	2,8	3,0
Sosiaali- ja terveydenhuolto	4,9	-0,1	0,1	10,3	26,1
Opetus- ja kulttuuritoimi	17,6	19,8	22,3	27,5	30,0
Harkinnanvarainen avustus				0,0	4,2
Valtionosuudet yhteensä	26,9	23,6	25,2	40,7	63,3
Muutos	0,2	-3,3	1,6	15,5	22,6
Muutos, %	0,7 %	-12,3 %	6,8 %	61,6 %	55,5 %

Kokonaisuutena Vantaan verotulot ja valtionosuudet olivat lähes muuttumattomat vuonna 2002 ja laskivat 2003 (taulukko 5). Vuonna 2004 tulot kasvoivat sekä verotulojen että valtionosuuksien lisääntyessä.

TAULUKKO 5. Vantaan kaupungin verotulot ja valtionosuudet 2000-2004

(M€)	2000	2001	2002	2003	2004
Verotulot yhteensä	537,0	586,0	586,6	561,6	572,7
Valtionosuudet yhteensä	26,9	23,6	25,2	40,7	63,3
Yhteensä	563,9	609,6	611,8	602,3	636,0
Muutos	40,8	45,7	2,2	-9,5	33,6
josta:					
Verotulot	40,6	49,0	0,6	-25,0	11,1
Valtionosuudet	0,2	-3,3	1,6	15,5	22,6

Vantaan kaupungin taloussuunnitelmassa vuosille 2005-2007 Vantaan kaupunginjohtaja Juhani Paajanen toteaa: ”Valtio on säätänyt jatkuvasti kunnille uusia palveluvelvoitteita, mutta ei ole osoittanut niihin riittävää rahoitusta.” Valtion toimenpiteillä tai tekemättömillä toimenpiteillä (indeksi- ja kustannustenjaontarkistukset) on ollut vaikutusta Vantaan talouteen. Toki, myös kaupungin omat toimet ja päätökset ovat vaikuttaneet, niin kuin vuoden 2003 tilinpäätös osoittaa.

Kiristynyt kunnan taloudellinen tilanne johti Vantaan vuonna 2005 korottamaan veroäyriä 18,50 prosenttiin (17,75 prosentista). Vuoteen 2007 ulottuvassa taloussuunnitelmassa asetettiin menojen vuosittaiseksi kasvutavoitteeksi 2,5-3 prosenttia ja kaikilla toimialoilla tultaisiin tehostamaan toimintaa.

3.3.3 Säästötoimenpiteet perusopetuksessa

Kaupunginvaltuuston tavoitteen mukaan Vantaan henkilöstömäärän tulisi maksimissaan olla 11.500. Tämä tavoite toteutui vuonna 2005 kun kaupungin palveluksessa oli 11.449 henkilöä, laskua 230 henkilöllä edellisestä vuodesta (taulukko 6). Määrällisesti ja suhteellisesti henkilöstö väheni eniten sivistystoimessa. Sivistystoimessa henkilöstövähennys oli 113, eli laskua 3 prosenttia vuodesta 2004 ja edustaen 49 prosenttia koko kaupungin henkilöstövähennyksestä. Perusopetuksessa henkilöstövähennys oli 114.

TAULUKKO 6. Vantaan kaupungin henkilöstö toimialoittain 2003-2005

Henkilöstö	Vakinaiset			Määräaikaiset			Työllistetyt			Yhteensä		
	2003	2004	2005	2003	2004	2005	2003	2004	2005	2003	2004	2005
KEHA	936	901	899	108	155	153	23	6	7	1 067	1 062	1 059
SOS	4 146	4 168	4 238	1 171	1 126	983	61	51	60	5 378	5 345	5 281
SITO	2 221	2 276	2 240	1 423	1 367	1 274	108	81	97	3 752	3 724	3 611
TUTO	--	1 025	1 000	--	59	48	--	1	10	--	1 085	1 058
MATO	--	412	403	--	28	18	--	23	19	--	463	440
TETO	1 181	--	--	102	--	--	25	--	--	1 308	--	--
Yhteensä	8 484	8 782	8 780	2 804	2 735	2 476	217	162	193	11 505	11 679	11 449
Muutos												
KEHA		-3,7 %	-0,2 %		43,5 %	-1,3 %		-73,9 %	16,7 %		-0,5 %	-0,3 %
SOS		0,5 %	1,7 %		-3,8 %	-12,7 %		-16,4 %	17,6 %		-0,6 %	-1,2 %
SITO		2,5 %	-1,6 %		-3,9 %	-6,8 %		-25,0 %	19,8 %		-0,7 %	-3,0 %
TUTO		--	-2,4 %		--	-18,6 %		--	900,0 %		--	-2,5 %
MATO		--	-2,2 %		--	-35,7 %		--	-17,4 %		--	-5,0 %
TETO		--	--		--	--		--	--		--	--
Yhteensä		3,5 %	0,0 %		-2,5 %	-9,5 %		-25,3 %	19,1 %		1,5 %	-2,0 %

KEHA = keskushallinto ja liikelaitokset, SOS = sosiaali- ja terveystoimi, SITO = sivistystoimi, TUTO = tuotantopalvelut, MATO = maankäyttö ja ympäristö ja TETO = tekninen toimi.

Lähde: Vantaan kaupungin henkilöstökertomus 2005.

Henkilöstövähennysten lisäksi säästöjä haettiin perusopetuksessa myös muilla keinoin. Syksyllä 2004 käynnistettiin kouluverkkoselvitys, jonka seurauksena kouluja tultaisiin lakkauttamaan ja yhdistämään. Perustana kouluverkkotarkistukselle oli oppilasmäärien muuttuminen ja kaupungin heikentynyt taloudellinen tilanne. Muita säästöihin tähtäviä toimenpiteitä oli opetusryhmien ja oppilaaksiottoalueiden suurentaminen. Lisäksi päätettiin luopua joustoluokkien järjestämisestä ja yhdysluokkien määrää kasvatettaisiin. Ei myöskään otettaisi uusia ruotsinkielisiä kielikylypöppiläitä. (Vantaan Opetuslautakunnan uutiset 19.4.2005 ja 7.6.2005.)

7. joulukuuta 2004 päivättyssä sivistystoimen vuoden 2005 (osa 1) talousarviossa perusopetuksen osuus koko opetustoimen menoista on 67 prosenttia. Perusopetuksen 117,6 miljoonan euron menoista henkilöstökulujen osuus on 72,8 miljoonaa euroa, eli 62 prosenttia. Toiseksi suurin menoerä on vuokrat, 29,7 miljoonaa euroa (25 prosenttia menoista).

Kun budjetoidut vuokrat nousevat 3,7 miljoonalla eurolla vuoden 2004 tasosta ja tupolisäys on 2,5 miljoonaa euroa tämä tekee yhteensä 6,2 miljoonaa euroa, tai kasvua 5,5 prosenttia edellisen vuoden menoista (jotka silloin oli vielä arvio, sillä 2005 talousarvio päivätty joulukuussa 2004). Koska kokonaismenokehitys suunniteltiin nousevan vain 4 prosentilla, säästöjä jouduttiin hakemaan han-

kinnoista ja henkilöstömenoista. Kaiken kaikkiaan pyrittiin perusopetuksessa 2 miljoonan euron säästöihin, joka vastaa noin 2 prosenttia vuoden 2004 menoista.

Vaikka säästötoimet eivät vielä täysimääräisesti näkyneet vuoden 2005 toteutuneissa luvuissa kalenterivuoden ja kouluvuoden poikkeaman vuoksi, säästötoimet näkyivät perusopetuksen laadullisissa tunnusluvuissa. Opetustuntien määrä per vuosiviikkotunti oppilasta kohden ja tukiovetustunnit oppilasta kohden laskivat samalla kun ryhmäkoot nousivat (taulukko7).

TAULUKKO 7. Vantaan perusopetuksen laadullisia tunnuslukuja 2004-2005

	2004 Tilinpäätös	2005 Talousarvio	2005 Tilinpäätös
Opetustuntien määrä / vvt / oppilas	1,6	1,33	1,5
tukiovetustunteja / oppilas	1,0	0,8	0,7
Ryhmäkoko: 1-2 luokat, joissa yli 25 oppilasta	9 %	11 %	11 %

Vuoden 2005 tilinpäätöksessä mainitaan, että kireän taloudellisen tilanteen johdosta jouduttiin tekemään monia tiukkoja ratkaisuja kouluverkon ryhmäkokojen ja henkilöstön suhteen ja muun muassa laittamaan hankinnat jäihin. Lisäksi todetaan, että kieliohjelmaan tehtiin tarkistus ja korotettiin aloitusryhmän ryhmäkoko.

4. OPETTAJAN TYÖNKUVAN MUUTOKSET

4.1 Opettajan ammattiin kohdistuvat muutospaineet

Opettajan työ on ammatti, johon valmistutaan pitkän ammatillisen koulutuksen kautta. Se edellyttää perusteellista tietoa ja monipuolista asioiden hallitsemista. Opettaja tekee myös ihmissuhdetyötä ja on vahvasti auttajan roolissa. Hän joutuu kohtaamaan työssään ihmisiä, ei ainoastaan ammattiroolistaan käsin vaan toisena ihmisenä, omalla persoonallaan. (Heikkinen 1998, 96.)

Opettajan työhön kohdistuneet muutospaineet ovat olleet viime vuosina mittavia. Jo hallinnollisella tasolla koulumaailmassa on toteutettu paljon erilaisia uudistuksia, jotka ovat vaikuttaneet opettajan työhön. Koulutusta koskevan lainsäädännön kokonaisuudistus sekä opettajan kelpoisuusvaatimuksia koskenut uudistus ovat olleet muuttamassa opettajan työtä kehystäviä rakenteita mutta myös tarjoamassa opettajalle mahdollisuutta uudentyyppisen ja persoonallisen opettajapätevyyden rakentamiseen. Samaan aikaan yhteiskuntamme elää murroksen ja muutosten aikakautta, ja esimerkiksi lasten ja nuorten kohtaama todellisuus on kovin erilainen kuin pari sukupolvea sitten. Opettajat kohtaavat työssään sekä muuttuvan yhteiskunnan että muuttuvan lasten ja nuorten kulttuurin piirteitä. Opettajien haasteena on yrittää hallita tämänkaltaisia muutoksia. (Kiviniemi 2000, 19.)

Perheen muutosprosessit, työelämään liittyvät epävarmuustekijät ja koulun hektinen muutostahti eivät anna opettajille tarpeeksi aikaa tehdä työtään. Opettajat kokevat nykyisin, ettei heillä ole aikaa tehdä työtään kunnolla. Kasvatusvastuuta ei voi loputtomiin siirtää opettajien harteille etenkin kun samaan aikaan koulujen resursseja leikataan. Oppilaat tuovat kotiensa paineita kouluihin ja muuttaen osittain opettajien työtä sosiaalityön suuntaan. Samaan aikaan opettajilta vaaditaan yhä yksilöllisempää opetusta ja erilaisten arvojen huomioon ottamista. Odotukset musertavat opettajat. Opettajilla on kasvatusvastuun ohella lukuisia muita velvoitteita, joihin he eivät kykene vastaamaan. Tämä lisää epävarmuuden tunnetta. (Heikkinen 1998, 98; Kohonen & Kaikkonen 1998, 130; Syrjäläinen 2002, 96.)

Kohonen ja Kaikkonen (1998, 131-132) tarkastelevat artikkelissaan opettajien kokemuksia muutoksesta. Opettajia rasitti ja uuvutti koulu-uudistusten tempoileva tahti, niihin liittyvät tunteet epämääräisyydestä ja keskeneräisyydestä sekä niiden pintapuoliseksi koettu eteneminen. Artikkelissa korostui kiire ja riittämättömyyden tunne.

Hargreaves (1994, 147-148) on kuvannut, miten epävarmuuden ja syyllisyyden tuntemukset kuuluvat opettajan työhön. Opettajan työhön liittyy luontaisena ominaisuutena se, että hän ei voi koskaan tehdä tarpeeksi: aina voisi tehdä enemmän ja paremmin, työ ei ole koskaan ohi ja joka vuosi jäävät jotkut asiat tekemättä ja opettamatta. Kysymys on päättymättömästä tarinasta. Tämänkaltaiset kokemukset ruokkivat opettajan riittämättömyyden tunnetta.

Syrjäläisen (2002, 94) mielestä opettajan työnkuvan muutosta voidaan tarkastella monelta kannalta. Nykyaikaiset koulutusmarkkinat ja markkinasuuntautunut koulutuspolitiikka korostaa entistä kovempaa kilpailukykyä ja suurempaa tehokkuutta. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että opettajan työhön sisällytetään lisää uusia tehtäviä.

Menter ym. (1997, 56) ovat sitä mieltä, että lisääntyvät haasteet tarvitsevat rinnalleen erilaisia uudistushankkeita, joiden tarkoituksena on tarjota opettajille välineitä monimutkaistuvan työn tarpeisiin. Uudistushankkeista huolimatta opettajat kokevat työnkuvansa muuttuneet entistä vaativammaksi. Syynä tähän ovat lisääntynyt vastuu, paperityö, stressi, epävarmuus ja vähentyneet etuisuudet.

Nykyaikaiset käsitykset oppimisesta ja opettamisesta, jotka korostavat oppijan aktiivisuuden ja tiedon konstruktivisuuden merkitystä ovat olleet muuttamassa opettajan roolia tiedonvälittäjästä oppilaan ohjaajaksi ja tukijaksi. Opettaja ei ole vain tiedon välittäjä vaan ohjaa aktiiviseen oppimiseen, jossa oma-aloitteisuus ja vastuullisuus kasvavat. Uudet menetelmät vaativat opettajan aktiivisuutta koko ajan. (Niemi 1996, 34.)

4.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Opettajien peruskoulutuksessa ei voida antaa kaikkea sitä tietoa, mitä opettajat tulevat tarvitsemaan työuransa aikana. Opettajien tulisikin ymmärtää täydennyskouluttautuminen ja jatkuva ammatillinen kehittyminen osaksi työtään. Opettajien ammatillinen kehittyminen täytyy nähdä koko työiän kestävässä kokonaisvaltaisena prosessina, joka alkaa jo opettajankoulutuksen aikana ja jatkuu opettajien hoitaessa opetustehtäviään. (Ruohotie 1995, 319.)

Opettajaksi oppiminen ja opettajana kasvaminen ei ole vain tietojen, taitojen ja kelpoisuuden kehittymistä, vaan opettajuuteen kasvamista. Kysymys on ihmisen persoonallisuutta koskevasta ja monimutkaisesta ammatillisen kehittymisen prosessista, joka alkaa jo ennen koulutusta ja jatkuu

koko työuran ajan. Tämän vuoksi täydenniskoulutukseen osallistuminen on yksi tärkeimmistä oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä. (Luukkainen 2005, 50.)

Myös Sahlbergin (1993, 162-170) mielestä opettajan ammatillinen kehittäminen on osa opettajien täydenniskoulutusta ja se liittyy koulun toiminnan kehittämiseen. Opettajuuteen kasvaminen on koko opettajan ammatissa toimimisen ajan kestävä prosessi. Opettajan ammatillisen kehittymisen lähtökohtana on auttaa opettajaa ymmärtämään, miten kehittyminen ja oman toiminnan muuttuminen tapahtuvat. Täydenniskoulutuksen tavoitteena onkin kehittää opettajan työssä tarvittavien opetustaitojen, työtapojen ja menetelmien syventämisenä, jotta oppilaiden oppimistulokset paranevat. Koulutuksen on vaikutettava tietojen ja taitojen lisääntymiseen.

Syrjälä ym. (2006, 34) kokevat, että ymmärrys koulun uudistuksista ja muutoksista sekä niiden yhteydestä opettajan jaksamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen on riittämätöntä. Vaikka opettajat ovat avainasemassa koulun uudistumisessa, ei heidän ääntään ole juuri kuunneltu.

Opettajien ammatillisen kehityksen tutkimus

Huberman (1992, 123-127) on kuvannut opettajan ammatillista kehitystä erilaisilla kehitysjaksoilla, jotka kulkevat viiden eri vaiheen kautta. Vaiheet etenevät uran eri vaiheissa ensimmäisistä vuosista aina työstä luopumiseen.

1. Ensimmäiset vuodet ovat hengissä säilymistä ja itsensä löytämistä (survival and discovery). Tämä vaihe voi olla opettajalle raskas vaihe ja se saattaa päättyä myös uran vaihtumiseen. Kuitenkin tämä vaihe on myös monien tärkeiden elämänratkaisujen aikaa ja joillekin ongelmien kohtaamista helpottaa uuden löytäminen ja tunne, että on tehnyt oikeita valintoja.

2. Vakiintumisvaiheessa (stabilization) sitoudutaan lopullisesti opettajan ammattiin. Opettaja kokee oppineensa ammatin ja aikaa jää myös muille kiinnostaville elämänalueille. Opettaja myös alkaa hallita työtään ja saa työstään enemmän sisältöä.

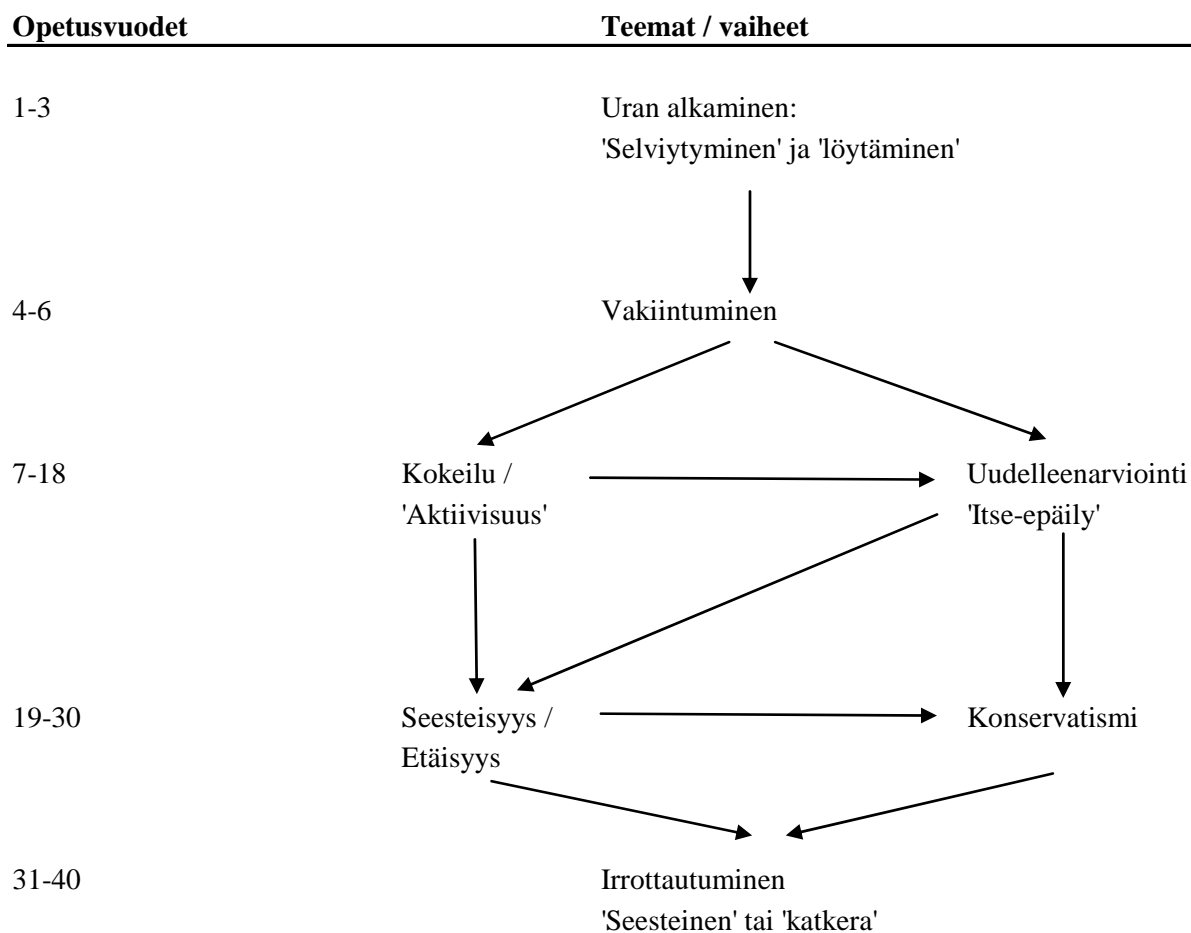
3. Kolmas vaihe käsittää kokeilut ja uuden hakemisen (experimentation and reassessment). Opettajaa ohjaa halu kokeilla uusia opetusmateriaaleja, opetusryhmiä tai muita opetukseen liittyviä järjestelyjä. Opettajalle tulee tarve kehittää itseään. Kehitystä estäviä tekijöitä saattaa esiintyä ja opettaja pyrkii puuttumaan epäkohtiin ja jopa muuttamaan koulun käytänteitä. Ongelmalliset tilanteet saat-

tavat aiheuttaa epävarmuutta ja ammatinvaihdon mahdollisuutta. Tässä vaiheessa opettaja myös alkaa kamppailla urautumista ja rutinoitumista vastaan.

4. Neljännelle vaiheelle on tyypillistä seestyminen ja tutuissa rutiineissa pysytteleväminen (serenity and conservatism). Opetus mekanisoituu ja tulee helpommaksi. Konservatiiviset opettajat myös herkemmin kritisoi erilaisia asioita ja muutoksiin suhtaudutaan epäilevästi ja kriittisesti. He arvostelevat koulutoimea ja pelkäävät ammattinsa arvostuksen vähenemistä.

5. Työstä irrottautuminen (disengagement) vaiheessa mielenkiinto kohdistuu muihin asioihin ja opettaja kaipaa rauhallisia loppuvuosia. Opettaja alkaa vetäytyä työstään ja työhön sitoutuminen ei ole enää niin voimakasta. Uusi opettajasukupolvi saa tilaa. Joidenkin opettajien keskuudessa saattaa esiintyä turhautumista ja haluttomuutta sitoutua työhön.

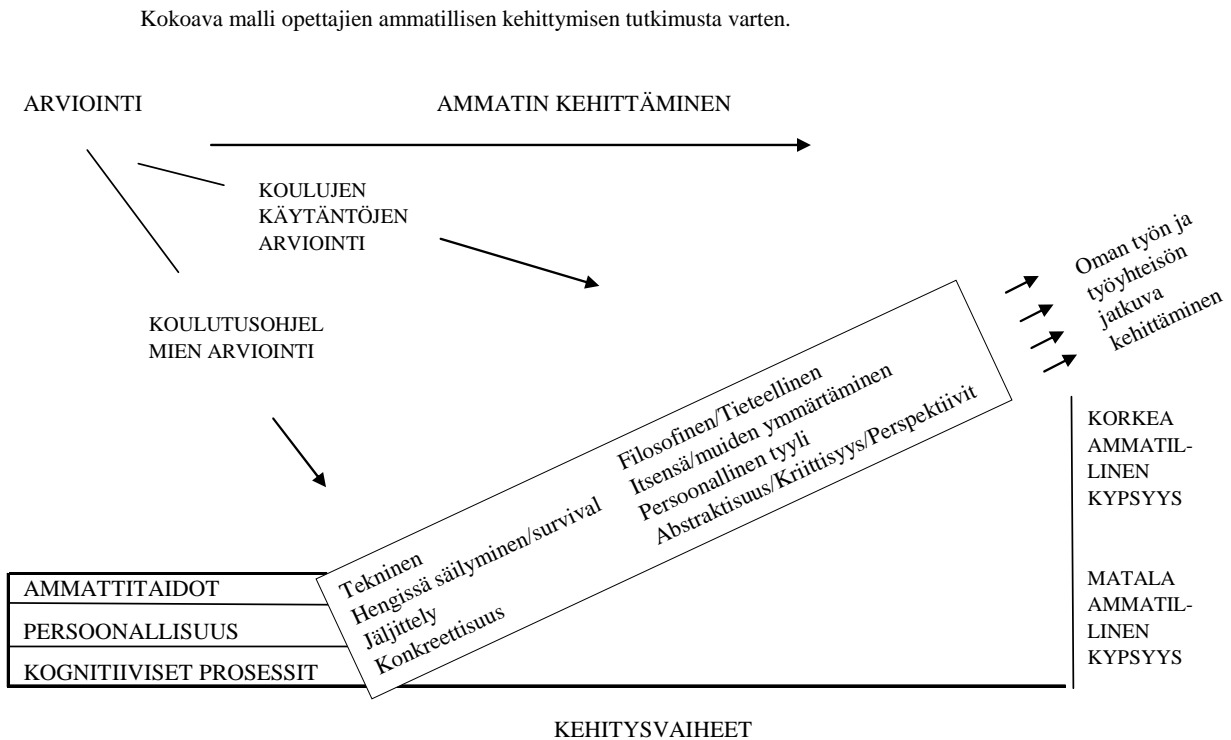
Kehitysjaksot ovat hyvin yksilöllisiä ja opettaja saattaa hypätä tiettyjen vaiheiden yli kuin myös palata toisiin vaiheisiin takaisin.



KUVIO 2. Opettajan uran kehitysvaiheet (Huberman 1992, 127)

Niemi (1989, 82) kuvaa opettajan ammatillisen kehittymisen mallia kolmen alueen avulla: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Mainittujen tekijöiden välillä vallitsee monimuotoinen vuorovaikutus ja kasvu voi tapahtua eri alueilla eri rytmissä. Myös prosessin nopeudessa ja laadussa tapahtuu yksilöiden välillä eroja. Niemen hypoteettinen malli pohjautuu Picklen (1985) päädimensioihin. Niemi on mukailnut dimensioiden sisältöjä ja täydentänyt kuviota (kuvio 2).

KUVIO 3. Opettajan ammatillinen kehittyminen (Niemi 1989, 81)



Niemen (1989, 82) ammatillisen kehittymisen mallissa on kolme keskeistä aluetta: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Alueiden välillä vallitsee monisäikeinen vuorovaikutus huolimatta, että ne on kuvassa toisistaan erotettuina alueina. Kasvu voi tapahtua eri alueilla eri rytmisissä ja yksilöiden välillä on myös eroja prosessin nopeudessa ja laadussa. Opettajan kasvu ja kehittyminen on yksilöllinen ja jatkuva prosessi. Merkittävä tekijä siinä on ammatillisen identiteetin kehittyminen. Jonkun kohdalla kehitys voi edetä hyvin nopeasti kohti reflektion tunnusmerkkejä tai kehitys voi palata taaksepäin, kun työ vaatii uusia valmiuksia. Jotkut jäävät alkuvaiheen tasolle, jolloin opetus perustuu tekniseen taituruuteen ja irrallisten asioiden välittämiseen. Tavoitteena on, että opettajan kehitys suuntautuu kohti reflektiota eli kohti dimensioiden oikeanpuolista äärelaitaa. Kehitys ei saa pysähtyä vaikka tavoitteet saavutetaan vaan sen tulee ulottua koko työyhteisön ja opettajan ammatin kehittämiseen. Kehittyminen on opettajan työn yksi tärkeimmistä tavoitteista.

Niemen (1989, 82) mukaan ammatilliset taidot liittyvät opetusprosessin suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin valmiuksiin sekä muihin didaktisiin ja kasvatuksellisiin valmiuksiin, joita opettajan ammatissa toimiminen edellyttää. Tavoitteena on, että opettajan kehitys etenee kohti omaa kasvatustilfilosofiaa ja sisäistettyä näkemystä opetuksesta ja sen luonteesta. Koulutuksen tulee ohjata opet-

tajaa itsenäiseen ajatteluun ja vastuullisuuteen. Opettajan on myös tiedostettava kasvatuksen ja opetuksen merkitys yhteiskunnassa. Opettajalla on tärkeä rooli yhteiskunnassa, vaikka hän ei sitä välttämättä tiedosta. Oman opetuksen arvioiminen ja oman toiminnan reflektointi ovat tärkeitä vaiheita opettajaksi kasvamisen prosessissa. Opettaja ei voi tietää, auttaako hän omaa ja oppilaan kasvua ja oppimista, ellei hän pysähdy reflektiivisesti pohtimaan omaa toimintaansa ja sen tarkoitusta. Opettajalla tulee olla kaiken aikaa refleктоiva työote.

Opettajan oma persoonallisuus on tärkeä työskentelyväline. Persoonallisuus ulottuvuuteen kuuluu yksilön käsitys omasta minästä ja sen merkityksestä ja ohjautuvuudesta. Tavoitteena on, että opettaja ymmärtää paremmin itseään ja oppilaitaan, syntyy syvempi ymmärryksen muoto, joka on ilmaisu opettajan tavasta nähdä maailma ja toimia siinä. Opettajan oma persoonallisuus ja sen vahvuus voivat vaikuttaa siihen, miten hän kykenee ottamaan vastaan ammattinsa haasteet ja kehittyä ammatissaan. Ongelmia syntyy silloin, kun opettajan työn vaikeudet ovat niin suuria, että varsinainen oman itsensä löytäminen ja oppilaiden syvempi ymmärtäminen jää tapahtumatta. Opettajan ammatissa toiminen edellyttää, että opettaja oppii näkemään itsensä aktiivisena ja vastuullisena subjektina. Ammatillinen identiteetti kehittyy yksilön ja ympäristön dynaamisen vuorovaikutuksen seurauksena. Persoonallisuusalueeseen liittyy vahvasti ammatillisen identiteetin käsite. Ammatillisen identiteetin muodostumisessa tärkeitä kysymyksiä ovat esimerkiksi: mikä olen opettajana, mikä on merkitykseni kasvatustyössä, miten haluan kehittyä ja mihin pyrin ammatissani. Ratkaisevaa on, mitä opettaja itse ajattelee ja tekee. Opettajan ammatillinen kehittyminen ei riipu virkavuosista vaan kehittyminen perustuu pitkälti henkilökohtaisiin ominaisuuksiin mutta myös olosuhteisiin. Suotuista ympäristö luo mahdollisuuden pohtia ja oppia asioita. On tärkeää, että opettajan ammatilliseen kehitykseen voidaan vaikuttaa, ja että opettajan ammatillinen kehittyminen on oppilaitoksen opetuksen kehittymisen edellytys. (Niemi 1989, 84-85; Leino & Leino 1997, 112.)

Myös Räisänen (1996, 11) mielestä opettaminen on työtä, joka on voimakkaasti sidoksissa opettajan persoonaan. Opettajan ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen, kun yleensä meidän kulttuurissamme ammatti (esim. lääkäri, pappi) on keskeinen yksilön minää määrittävä elementti. Opettajan työhön kohdistuu myös paljon eri tahojen vaatimuksia ja odotuksia, jotka asettavat opettajan työn muihin ammatteihin nähden erikoisasemaan.

Niemen (1989) mallin kolmas vaihe opettajan ammatillisessa kehityksessä koskee kognitiivisia oppimisprosesseja. Kognitiivinen psykologia korostaa syvien oppimiskokemusten merkitystä. Se on yhteyksien löytämistä, laajojen kokonaisuuksien hahmottamista ja tiedon sovellettavuuden ymmär-

tämistä. Uran alkuvaiheessa opettajalla saattaa olla pinnallinen käsitys tiedosta. Tieto on sirpaleista ja yhteydet eivät ole jäsentyneet. Opettajan työ on jatkuvaa tiedonhankintaprosessia ja ammatillinen kehittyminen vaatii opettajalta jatkuvaa oppimista. Opettajan tulee myös hallita tietoa laaja-alaisesti. Jos opettajan omat metakognitiiviset taidot ovat heikot, muodostuu myös oppiaineksen ja materiaalien valinta, muokkaus ja karsinta hänelle vaikeaksi. Jos opettajalla ei ole laajaa tietopohjaa, vaarana on pyrkimys ongelmatilanteissa etsiä valmiita malleja ja ohjeita. Kuitenkin opettajan tulisi jatkuvasti kyseenalaistaa valmiita malleja, aikaisempia käytänteitä ja etsiä eri tilanteisiin uusia ja paremmin soveltuvia keinoja. Valmiit ratkaisut eivät saa hallita opetustyötä. Opettajan tiedonhankintavalmiuksiin kuuluu kasvatusalan ja didaktisen kirjallisuuden seuraaminen. Monipuolinen sisältötieto voidaan nähdä opettajuuden yhdeksi tärkeimmäksi ja vallitsevaksi tekijäksi sekä ehdoksi ymmärtää opettajan työtä. Opettajan tulisi kyetä arvioimaan kriittisesti sitä, mikä on tärkeää ja mikä ei. Tavoitteena on, että opettaja oppii tarkastelemaan omaa työtään ja omaa kehitystään kriittisesti ja reflektoiden ja pyrkii yhä itsenäisempiin ratkaisuihin opetustyössään. (Niemi 1989, 87-88.)

Ammatillinen kehittyminen edellyttää oppimistapahtumaa, jossa yksilön käyttäytyminen muuttuu ja hänen käsitteellinen ajattelunsa jalostuu. Yksilön ammatillinen identiteetti rakentuu aina oppimiskokemusten välityksellä. Opettajien kohdalla on hyvä pohtia, tuetaanko heitä koulutuksellisesti antamalla mahdollisuuksia ja välineitä päästä eroon sellaisista toimintaperinteistä, jotka eivät nykyisin palvele heidän ammatillista kasvuaan. Oppiminen edellyttää sisäistä harmoniaa, joka on ennakkoluulotonta ja antaa tilaa uudelle. (Ojanen 2000, 98.)

5. OPETTAJAN JAKSAMINEN

Koulujen toiminta perustuu pitkälti opettajien yksin tekemisen kulttuuriin ja siihen, että opettaja osaa asiansa hyvin. Opettajan on selviydyttävä tänä päivänä monenlaisista tilanteista yksin. Useat työolotutkimukset kertovat lisääntyvästä kiireestä ja väsymyksestä. Monet koulut joutuvat tiukentamaan myös rahan käyttöönsä ja supistamaan koulujen resursseja. Pakostakin opetustyöntyön kuormittavuus kasvaa. Yksi keskeinen käsite tutkimuksessani on opettajan työuupumus. Opettajan ammatin muuttuminen on lisännyt uupumusta ja pahoinvointia. Työuupumus on monimutkainen oireyhtymä, joka ei kehity hetkessä. Muutokset työelämässä ja työtehtävissä ovat lisääntyneet roimasti viime vuosina. Muutos on jatkuvaa ja sitä ei aina koeta mielekkäänä. Jos ihminen joutuu tekemään töitä liikaa ja vaikeissa olosuhteissa, on seurauksena työssä uupuminen. Syyt ovat yleensä moninaisia: ammatillisia, työyhteisön sisäisiä tai laajemmin työelämään liittyviä. Työuupumusta aiheuttaa joko työ tai työyhteisö ja osa syistä on henkilöstä itsestään johtuvia. Tässä luvussa käsitelen opettajan työuupumusta sekä nimenomaan opettajan työuupumusta ja työssä jaksamisen tukemista.

5.1 Opettajan työuupumus

Keskushallinto tuo uudistuksia kouluihin nopeassa tahdissa. Opettajien aika ei riitä kaiken tekemiseen kunnolla, ja se aiheuttaa heissä riittämättömyyden ja turhautumisen tunnetta. Hyvätkin uudistukset kääntyvät itseään vastaan, jos ne ovat liian nopeita ja edelliset teemat ovat vielä kesken, kun uusia tuodaan niiden tilalle. Kouluissa tarvitaan työrauhaa ja tukea meneillään olevien prosessien toteutukseen ja arviointiin. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 139.)

Opettajan työ ei rajoitu ainoastaan oppituntien opetustilanteisiin, vaan hän joutuu tekemään niiden ulkopuolellakin monenlaisia tehtäviä. Opettajan on huolehdittava muun muassa työtiloista, opetusmateriaaleista, opetusvälineistä, oppilasarvioinnista, retkien ja erilaisten opintokäyntien järjestämisestä. Opettajan on oltava tiiviissä vuorovaikutuksessa oppilaiden huoltajiin, opettajakuntaan, oppilashuoltohenkilöstöön ja muihin sidosryhmiin. Tämä edellyttää opettajalta hyvää vuorovaikutustaitoa sekä kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Opettaja työskentelee monien odotusten, vaatimusten ja kritiikin kohteena. Päivittäin hän on vastuussa työnsä sujumisesta ja pitkällä tähtäyksellä vastuussa vaikeasti arvioitavista kasvatustyön tuloksista. (Yrjönsuuri 1990, 9.)

Opetustyön stressaavuutta ja siitä selviytymisen mahdollisuuksia on tutkittu Suomessa runsaasti (Kinnunen 1989, Kinnunen & Rausku 1994, Salo & Kinnunen 1993, Kulmala 2000, Mäkinen 1998, Stjernberg 1986 ja Syrjäläinen 2002). Opetusala on todettu useissa tutkimuksissa henkisesti ja psyykkisesti raskaaksi. 1980-luvun tutkimuksissa raportoitiin erityisesti opetustyön sisällöllisistä vaatimuksista stressiä aiheuttavina tekijöinä. Esimerkiksi Rajalan (1988) tutkimus ala-asteen opettajien stressistä ja stressin käsittelykeinoista on laaja. Kinnunen ja Mäkinen (1985) selvittivät tutkimuksissaan opetustyön stressaavuuden vaihtelua lukuvuoden aikana. Kinnusen (1989) tutkimustulosten mukaan syyslukukausi on opettajille stressaavampaa kuin kevätlukukausi. 1990-luvulla opettajien kokemusta työstään on tutkittu monista eri lähtökohdista. Kinnunen ja Rausku (1994) ovat tutkineet opettajan hyvinvointia työssä ja Niemelä ym. (1996) ovat verranneet useiden eri alojen työntekijöitä keskenään ja todenneet, että 1990-luvulla työssä lisääntyneet nopeat ja ajankohtaiset muutokset rasittavat erityisen paljon opetushenkilökuntaa. Muutosten nopeassa etenemisessä saattaa unohtua opettajuuden perinteinen merkitys kasvattajana. Monet viimeaikaiset koulu-uudistukset vaativatkin opettajilta uusia tietoja ja taitoja. (Willman 2000, 108-109.)

Työn kuormittavuus sisältyy sen ihmissuhteisiin: pakkotahtiseen, pitkäkestoiseen ja vastuulliseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa sekä yhteistyöhön opetus- ja muun henkilöstön kanssa. Opettajan oman elämän hallinnalla on suuri merkitys siihen, miten hänen hyvinvointinsa samoin kuin pahoinvointinsa ilmenee ja heijastuu oppilaisiin. Yksilön omat voimavarat ja vuorovaikutussuhteet ratkaisevat, tuottaako opetustyö opettajan kannalta tyydytystä erilaisista kuormitustekijöistä huolimatta. (Mäkinen 1998, 11-13.) Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, johon valmistutaan pitkän koulutuksen kautta. Ammatin eräänä keskeisenä työvälteenä on opettajan persoona. Työ on pitkäkestoista kanssakäymistä ihmisten kanssa ja vaatii kykyä asettautua toisen ihmisen asemaan ja toisen ymmärtämiseen. Kun opettaja tekee työtä koko persoonallaan, saattavat työstä aiheutuneet ongelmat uhata vakavasti hänen koko elämänsä ja minäkäsitystään. Uupuminen voi johtaa syvään riittämättömyyden tunteeseen ja pettymykseen itseä kohtaan. (Heikkinen 1998, 95-96.) Tällainen ihmissuhdetyö voi olla psyykkisesti erittäin rasittavaa.

Myös Räisäsen (1996, 77-78, 102-106) luokanopettajia koskevassa tutkimuksessa opettajat ovat tuoneet esiin uupumuksen, riittämättömyyden ja stressin tuntemuksiaan. Räisäsen tutkimuksessa kolmasosa kohdejoukkona olleista 30-40-vuotiaista opettajista kärsi stressistä.

Kulmala (2000) on tutkinut opetustyön kuormitustekijöitä peruskoulussa ja lukiossa ja on tullut siihen johtopäätökseen, että opetukselliset asiat ja työhön kohdistuvat vaatimukset aiheuttavat

opettajille keskimäärin eniten kuormitusta. Yksittäisistä kuormitustekijöistä kuormittavimpana erottui kiire opetustyössä. Tutkimuksen mukaan kuormittavina koettiin myös muun muassa suuret opetusryhmät, vastuu oppilaista kasvattajana ja oppilaiden yksilöllisten kykyjen huomioon ottaminen. Avoimissa vastauksissa kuormitustekijöinä korostuivat eri tavoin vaikeat oppilaat ja näiden integrointi opetusryhmiin sekä suuret opetusryhmät, kiire sekä turhiksi koetut palaverit ja kehitysprojektit. Ahdistavimmaksi asiaksi opettajat kokivat hankalien oppilaiden kanssa työskentelyn.

Mäkisen (1998, 184-184) tutkimuksen mukaan ammatillisen oppilaitoksen opettajat kuormittuivat työssään erityisesti suurten opetustuntimäärien ja suurten ryhmäkokojen vuoksi. Myös aiempaa hankalampi oppilasaines koettiin kuormittavana. Kuormitusta lisäsivät opettajaan kohdistuvat useat rooliodotukset, kun huomiota jouduttiin jakamaan useille eri tahoille. Työmäärää lisäsivät opetuksen runsaat valmistelutehtävät ja varsinaiseen opetukseen kuulumattomat opetushallinnon vaatimat työt, joiden tekeminen painottuu varsinaisen työajan ulkopuolelle. Ongelmallisiksi koettiin myös lukuisat kokoukset ja erilaiset projektit, joihin opettajat joutuvat osallistumaan opetustyön ohella. Työntekoa ja opettajan hyvinvointia häittäsivät myös opettajien välisen yhteistyön puute, yhteishengen puuttuminen, ristiriidat vuorovaikutussuhteissa ja rehellisyyden ja avoimuuden puute.

Opettajan työ nähdään kiireisenä, pirstaleisena ja psyykkisesti vaikeana ammattina. Koulun jatkuvat kehittämisvaatimukset ja jatkuvasti lisääntyvät uudistukset lupaavat ja vaativat opettajalta paljon. Joillekin opettajille nämä saattavat arkisen työn ohella olla liikaa siinä määrin, että loppuun palaminen uhkaa ja turvaudutaan sairaalomiin. Työmäärän lisääntyminen nähdäänkin yhdeksi nykykoulun tunnusomaiseksi piirteeksi. Valitettavan usein uudistusten myllerryksessä opettaja jää vaille tarvittavaa tukea. (Syrjäläinen 2002, 76; Willman 2000, 108.)

Kalimon ja Toppisen (1997) useita ammattiryhmiä koskeva tutkimus osoittaa, että kasvatusalalla esiintyy työuupumusta melko paljon. He myös toteavat, että työuupumus on yleinen työterveysongelma Suomessa. Kalimo ja Toppinen keskittyivät tutkimuksessaan siihen, miten työuupumus vaihtelee työkokemuksen, työajan, työsuhteen ehtojen ja työpaikan henkilöstön ja organisaatiomuutosten mukaan. He tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että työuupumus on vakava, työssä kehittyvä krooninen stressioireyhtymä. Se on kolmitahoinen häiriö, jolle on ominaista kokonaisvaltainen väsymys, kyynistyneisyys ja heikentynyt ammatillinen itsetunto. Tutkimukseen valittiin 5000 henkilöä ja se poimittiin 24-65-vuotiaasta työikäisestä väestöstä. Tutkimukseen osallistui 3300 henkilöä. Työssä heistä oli 2300. Tutkimuksen mukaan työssäkäyvistä koki uupumusta 55 % työssäkäyvistä henkilöistä ja vakava-asteista työuupumusta koki 7 % kaikista ja lievempää uupu-

musta 48 %. Työuupumuksen kolmesta oireyhtymästä uupumusasteinen väsymys oli yleisintä ja seuraavana oli kyynistyneisyys. Tutkimuksen mukaan työuupumus lisääntyy iän mukaan ja naisilla työuupumus oli voimakkaampaa kuin miehillä. Opettajat eivät tutkimuksessa kokeneet kyynistymistä tai ammatillisen itsetunnon heikkenemistä, vaan väsymystä. (Kalimo & Toppinen 1997, 36-45.)

Viinamäen (1997, 84) tutkimustulos osoittaa, että vuonna 1996 mielenterveyden ongelmia todettiin 41 %:lla suomalaisista ala-asteen naisopettajista ja vielä useammalla eli 46 %:lla naissosiaalityöntekijöistä. Viinamäki toteaa peruskoulun ala-asteen opettajista huomattavan osan olevan masentuneita ja kärsivän erilaisista stressioireista. Tutkitut opettajat uskoivat, että heidän työssään tulee tapahtumaan huononemista työn tavoitteiden saavutettavuudessa ja epäselvyydessä, työmäärän kasvussa ja yhteiskunnallisen tuen vähenemisessä. Vähäinen sosiaalinen tuki oli tärkeä yksittäinen seikka, joka oli yhteydessä opettajan masentuneisuuteen. Samoin vähäiset mahdollisuudet keskustella työtoverin kanssa työasioista selittivät vahvasti opettajien mielenterveyden häiriöiden esiintyvyyttä.

Koululaitoksen jatkuvasta kehittämisestä on Syrjäläisen (2002) mukaan muodostunut kehittämisen paradoksi. Syrjäläisen tutkimuksessa opettajat ja rehtorit kokivat, ettei virallisen tason koulu-uudistuksilla ole onnistuttu parantamaan oppilaiden oppimistuloksia, kehittämään opetuskäytänteitä tai lisäämään oppilaiden opiskelumotivaatiota. Sen sijaan on onnistuttu lisäämään opettajien väsymistä, muutosvastarintaa ja kyynistymistä. Selkeät loppuun palamisen oireet, työuupumuksen oireet nousivat Syrjäläisen tutkimuksessa esiin. (Syrjäläinen 2002, 91.)

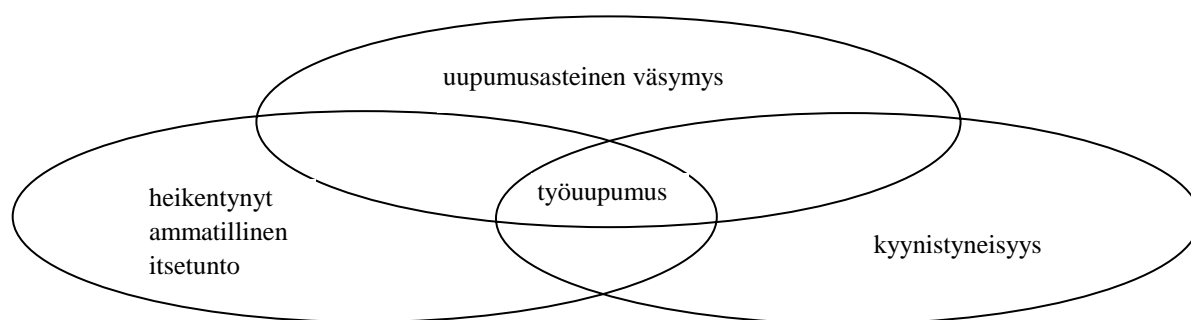
Kansanterveyslaitoksen professori Jouko Lönnqvist toteaa Helsingin Sanomissa (27.7.2006), että suomalaisten työuupumus lisääntyi 1990-luvun puoliväliin saakka, mutta sen jälkeen tehdyt mittaukset osoittavat, että se on vähentynyt. Kansanterveyslaitoksen Terveys 2000-tutkimuksessa työuupumusta löydettiin niin vähän, että tutkijoissa heräsi ensin epäily, oliko mittaus tehty oikein. Tutkimuksen mukaan suomalaiset kärsivät myös entistä vähemmän stressistä. Tämä kävi ilmi, kun Kansanterveyslaitos selvitti väestön psyykkistä kuormittuneisuutta General Health Questionary –mittarilla. Tulos oli, että vain neljäsosa väestöstä oli kuormittuneita. Tuloksista piirtyi käyrä, jossa puolella väestöstä ei ollut oireita. Sitten oli pitkä häntä niitä, joilla oli paljon oireita.

Kuitenkin opettajien hyvinvointia selvittäneet tutkimukset osoittavat, että 1990-luvulla työhön liittyvät ajankohtaiset muutokset rasittavat erityisen paljon juuri opetushenkilökuntaa. Opettajista huomattava osa on väsyneitä, masentuneita ja stressaantuneita.

5.1.1 Työuupumuksen määrittelyä

Työuupumuksen uskotaan lisääntyneen 1990-luvulla Suomessa. Työuupumus määritellään vakavaksi, krooniseksi stressioireyhtymäksi, johon työhön hoitamaton stressi voi johtaa. Uupumusasteinen väsymys, kyynistyminen ja ammatillisen itsetunnon heikkeneminen ovat tyypillisiä piirteitä. (Kalimo & Toppinen 1997, 8.) Seuraavaksi tarkastelen työuupumuksen kolmitahoista oireistoa Kalimon & Toppisen teoreettisen viitekehyksen mukaan.

KUVIO 4. Työuupumuksen kolmitahoinen oireisto (Kalimo & Toppinen 1997, 8)



1. Uupumusasteinen väsymys on yleistynyttä väsymystä, joka ei liity yksittäisiin työn kuormitus-huippuihin. Se ei välttämättä häviä viikonloppuisin tai edes lomalla. Ihmissuhdetyössä työuupumuksen väsymysoire kuvataan emotionaalisena väsymyksenä. Se johtuu jatkuvasta tunnepitoista mukanaoloa vaativasta vuorovaikutuksesta autettavien ihmisten kanssa ja oman persoonallisuuden avulla työskentelystä. Työntekijä saattaa uupua esimerkiksi siksi, ettei hän saa työnsä edellyttämää tukea. Uupumusasteista väsymystä pidetään uupumusoireyhtymän keskeisenä osatekijänä. (Kalimo & Toppinen 1997, 9-10.)

2. Kyynistyneisyys ilmenee työn ilon katoamisena, työn mielekkyyttä koskevana epävarmuutena ja työn merkityksen epäilynä tai kyseenalaistamisena. Kyyninen ihminen ei koe työniloa, hän myös kyseenalaistaa työnsä merkityksen. Suhtautuminen työn kohteena oleviin ihmisiin saattaa muuttua kylmäksi ja etäiseksi, esimerkiksi opettajilla oppilaisiin. Tutkijoiden mukaan tällainen suhtautumistapa on ihmissuhdetyössä esiintyvä erityismuoto yleisemmästä henkisestä etäännyttämisestä työstä. Kyynisyys ilmenee kiinnostuksen ja innostuksen vähenemisenä ja pettymyksen ja välinpitämättömyyden tunteen kasvuna. (em., 9-13.)

3. Heikentynyt ammatillinen itsetunto tuo mukanaan pelon siitä, ettei enää selviä työstään vaatimusten mukaisesti ja ei enää hallitse työtään. Hallinnan tunne liittyy yksilön käsitykseen siitä, millaiset ovat hänen mahdollisuutensa vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Myös huonommuuden tunteet suhteessa omaan aikaisempaan pätevyyteen ja menestymiseen ovat tyypillisiä. Heikentynyt ammatillinen itsetunto ilmenee, kun työ asettaa työntekijälle vaatimuksia, joihin työntekijä ei voi vastata hankittujen tietojensa ja taitojensa, motivaationsa, tunne-elämän tasapainoisuuden ja muiden edellytystensä mukaisesti. (em., 9-13.)

Uupumusasteinen väsymys, kyynistyneisyys ja ammatillisen itsetunnon heikkeneminen on oirekoostumus, joka erottaa työuupumuksen muista stressitiloista. Koska työuupumus on pitkäaikaisen stressin tuottama häiriö, työuupumusta potevilla voi esiintyä stressitilanteissa syntyviä epäspesifejä psyykkisiä ja fyysisiä oireita sekä elämäntavan muutoksia, joita työn stressitilanteissa syntyy. Näitä ovat esimerkiksi ärtyisyys, tyytymättömyys, ahdistuneisuus, huolestuneisuus, unenhäiriöt, fyysiset kivut ja elimistön toimintahäiriöiden tuntemukset sekä sosiaalinen vetäytyminen. Työuupumuksen ollessa kyseessä, on tärkeä muistaa häiriön yhteys työhön. (Kalimo & Toppinen 1997, 9.)

Viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että työuupumuksen riski on suuri työoloissa, joissa työlle asetetut tavoitteet ovat ylimitoitettuja. Muita syitä ovat esimerkiksi se, että työtehtäviä on liikaa ja tavoitteita liian monia, jolloin aika ei riitä. Lisäksi työpaikan epätarkoituksenmukaiset toimintatavat voivat haitata haluttujen tulosten aikaansaamista. (Kalimo & Toppinen 1997, 12.)

Nissilän ym. (2000, 7-8) mielestä suurin osa työssä jaksamisongelmista liittyy alimitoitettuihin henkilöstöresursseihin, joka on seurausta 1990-luvun säästöistä sekä uusista ja muuttuneista työtehtävistä, joissa on yritetty selvittää entisillä henkilöstömäärillä. Opettajien ylilaaientunut työnkuva ja jatkuvat uudet haasteet edellyttävät tukihenkilöitä, psykologeja, kuraattoreita, joustavaa toimintaa kuntien sisällä, verkottumista ja jatkuvaa lisäkoulutautumista. Nissilän ym. mukaan tällä hetkellä tehdään kymmenen prosenttia pienemmällä työvoimalla sama tulos kuin vuosikymmen sitten. Työssä jaksamisen ongelmiin näyttää vaikuttavan selvästi työvoiman vähyys.

Työtytymättömyyttä aiheuttavina tekijöinä Rajala (1982, 112-113) mainitsee koululaitoksen muutoksista johtuvat epävarmuustekijät, suuret opetusryhmät, jatkokoulutusjärjestelmän puutteellisuuden, yksilöllisen opetuksen toteuttamisvaikeudet, työtilojen puutteen, jäykän byrokratian, ajanpuutteen oppilaiden ja opettajien välisten kontaktien hoitamiseen ja epäselvät ja saavuttamattomat tavoitteet.

Ruohotien (1980, 133) tutkimus osoittaa, että opettajat kokevat monet opetustyön ja työympäristön piirteet kielteisinä. Ruohotien mukaan suurimpia rasisustekijöitä ovat liian suuret opetusryhmät, oppilasaineksen heterogeenisuus ja työrauhaongelmat, tavoitteiden epämääräisyys ja ylimitoitus, palkan alhaisuus, oppilaiden kotikasvatuksen laiminlyönti, koulu-uudistusten nopeus, kouluviranomaisten ja valtiovallan suhtautuminen opettajiin sekä oppilaiden väheksyvä suhtautuminen opetukseen.

Opettajien oman ilmoituksen mukaan työssä stressiä ja työtyytyväisyyden vähenemistä aiheuttavia tekijöitä ovat: luokan suuri koko ja heterogeeninen oppilasaines, kiire, materiaalistien resurssien riittämättömyys, työn heikko arvostus, opettajatyöhön kohdistuvat vaatimukset, vanhempien passiivisuus ja kasvatusvastuun siirtyminen enenevässä määrin koulun kannettavaksi, ongelmat ihmissuhteissa (suhteet oppilaisiin ja opettajatovereihin), vaikeus tavoitteiden saavuttamisessa ja opetus suunnitelman vaatimukset. Tutkijoiden mukaan samat ongelmat toistuvat muissa suomalaisissa ja ulkomaisissa selvityksissä. (Kääriäinen ym. 1997, 34-35.)

Travers & Cooper (1996, 167) ovat havainneet ajanhallinnan merkittäväksi tekijäksi työssä jaksamisessa. Virallisen tason koulu-uudistukset ovat tuoneet opettajan arkeen dramaattisesti lisää kiirettä. Aika ei riitä juuri mihinkään. Kuitenkin juuri ajanhallinnalla, järkevällä ajan käytöllä voidaan opettajien stressitutkimuksen mukaan saavuttaa paljon hyvää. Työn tehokkuus lisääntyy, työn tuottavuus lisääntyy, vapaa-aika lisääntyy, työstä saa paremman tyydytyksen, stressin oireet vähenevät, työstä on helpompi irrottautua, opetuksen suunnittelu lisääntyy sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Myös luovuuden katsotaan lisääntyvän.

5.1.2 Työuupumuksen kehitys

Työuupumus kehittyy, kun työtilanne ylittää omat voimavarat. Syyt voivat olla ammatillisia, työyhteisöön liittyviä tai laajemmin työelämään liittyviä. Edellisistä syistä esimerkkeinä ovat työn laadulliset ja määrälliset vaatimukset sekä kuormittavat työyhteisön toimintatavat. Työelämään liittyviä syitä voivat olla ihmisten voimavaroista piittaamattomat arvostukset ja työturvaa heikentävät rakennemuutokset. Työuupumuksen syntyyn, kokemiseen ja etenemiseen vaikuttavat merkittävästi yksilön suhde työhön, stressinsieto kyky ja elämän kokonaistilanne. (Kalimo & Toppinen, 10.)

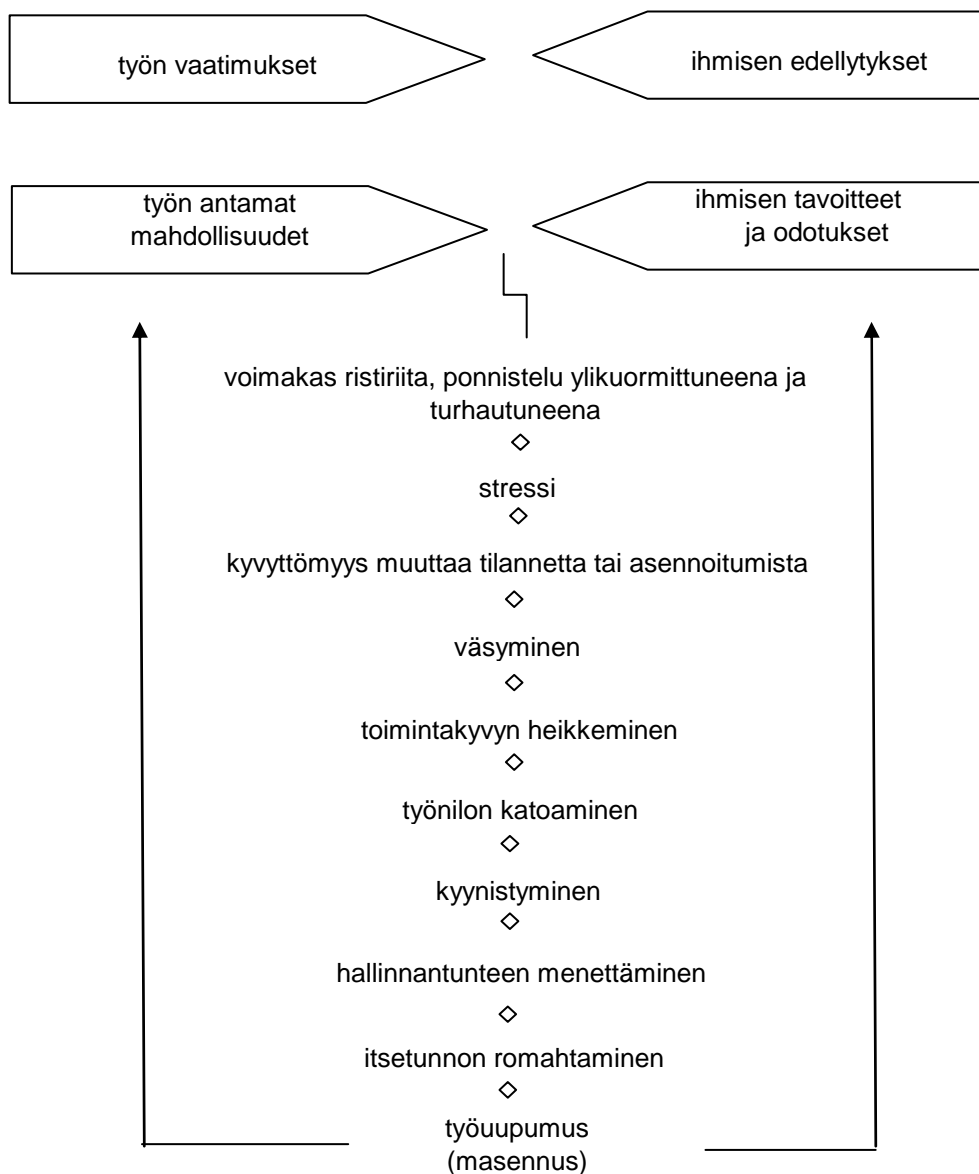
Työuupumuksen kehittymiseen vaikuttavat työn ohella myös yksilölliset tekijät. Korostunut sitoutuminen työhön ja työn tavoitteisiin, joiden saavuttamiseen omat resurssit eivät riitä, näyttää lisää-

vän taipumusta työuupumukseen. Työuupumuksen riski on suuri niillä, jotka ottavat laajasti vastuuta ja vaativat itseltään paljon omaan suoriutumiseensa nähden. Työuupumus on tunnollisten ja ahkerien työntekijöiden ammattitauti. (Kalimo & Toppinen 1997, 13.)

Kiviniemi (2000, 90) mielestä koulutyöhön saattaa liittyä tehokkuuden ja kilpailun ilmapiiriä, joka osaltaan lisää uupumusta. Ryhmäkokojen kasvu lisää työmäärää ja työn rasittavuutta. Opettajat kokevat, että työn nykyinen luonne asettaa opettajien henkiset resurssit ja jaksamisen koetukselle. Opettajat myös arvelevat, että he saattavat työssään vaatia itseltään liikaa ja burnoutin riski kasvaa. Työuupumus kehittyy, kun opettaja sitoutuu ja suhtautuu vakavasti työhönsä, mutta ei kuitenkaan kykene saavuttamaan esitettyjä vaatimuksia.

Aro (2001, 51) kirjoittaa kirjassaan On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään, toisesta opettajiakin tänä päivänä vaivaavasta ongelmasta, burnoutista. Burnout on luonteeltaan kontekstuaalinen ilmiö. Se ei johdu pelkästään työympäristöstä eikä pelkästään yksilöstä, vaan kyseessä on ihmisen ja työn muodostaman kokonaisuuden eli kontekstin häiriötila. Perussyy burnoutiin on se, että työssä on laadullista ja määrällistä ylikuormitusta, työ on liian vaikeaa ja/tai sitä on liian paljon. Burnoutin kehittyminen edellyttää lisäksi, että tilanne on työntekijän kannalta turhauttava eli syntyy merkityksellinen ristiriita. Burnoutin kokevan ihmisen työstä katoaa merkitys ja mielekkyys ja ihminen saattaa turhautua.

KUVIO 5. Työuupumuksen kehitys (Kalimo & Toppinen 1997, 14)



Työuupumus kehittyy vähitellen. Työuupumuksen ensimmäinen vaihe on tyypillisesti väsymys, jota kasautuu vähitellen, kun jokaisen lepovaiheen aikana elpyminen jää kesken. Kun ihminen kokee työn vaatimukset ja muut paineet kohtuuttomiksi ja lisäksi huomaa tai pelkää, ettei pysty selviytymään, hän alkaa suojaautua väsymystä, huolta ja syyllisyyttä vastaan. Tämä johtaa torjuvaan ja vähitellen kyynistyvään, työn merkitystä kyseenalaistavaan asennoitumiseen. Muutokset ovat vieraita alun perin hyvin työkeskeisen ihmisen minäkuvalle. Jos työntekijälle syntyy tunne, ettei suoriudu työstään toivotulla tavalla ja hän on työroolissaan taantumassa, ammatillinen itsetunto romahtaa. (Kalimo & Toppinen 1997, 13.)

Tutkijoiden mukaan tällä hetkellä ei ole sellaista tietoa, jonka perusteella voitaisiin ennustaa, milloin uupumusasteinen väsymys johtaa kokonaisvaltaiseksi työuupumiseksi kaikkine oireineen. Vaikka vakavastakin työuupumuksesta on pitkällä aikavälillä mahdollista toipua, jää kokonaisvaltainen oireyhtymä usein pitkäaikaiseksi. Pitkälle edennyt työuupumus on vakava hyvinvoinnin häiriö. Työuupumuksella saattaa olla ikäviä vaikutuksia yksilön terveydentilaan. Työuupumusta voi luonnehtia hyvinvoinnin häiriöksi, joka heikentää terveyttä laajemmin ja saattaa vaikuttaa haitallisesti myös työyhteisöön. (Kalimo & Toppinen 1997, 13-15.)

5.1.3 Opetustyön kuormittavuuden hallintakeinoja

Opettajan työn kuormittavuus kaikkine muutospainneineen, vaatimuksineen ja epäselvine tavoitteenasetteluineen kilpistyy kokemukseen työn kiireisyydestä. Kiireessä usein unohdetaan yhteiset sopimukset, koska ei ole aikaa kokoontua eikä aikaa keskustella. Mittavat massauudistukset tuovat mukanaan kiireen. Uudistuksia viedään kouluissa läpi normaalin koulutyön yhteydessä. Yhteiset kokoontumiset ja keskustelut ovat kiireen sävyttämiä. Kiire on myös paha uhka yhteisöllisyydelle. (Syrjäläinen 2002, 124.)

Cockburn (1996, 403) on laajassa tutkimuksessaan selvittänyt, millaisia stressinhallintakeinoja opettajat pitävät tehokkaimpina. Keinot auttavat niin kiireen kokemuksissa kuin yleisemminkin työn kuormittavuuden synnyttämässä paineissa. Opettajien tehokkaimmiksi mainitsemat stressinhallintakeinot ovat seuraavat:

1. sen varmistaminen, että ymmärtää, mitä on opettamassa
2. huolellinen tuntien valmistelu
3. huumorin löytäminen
4. luopuminen tilanteista, jotka eivät suju hyvin
5. keskustelu huolistaan muiden opettajien kanssa
6. asioiden tärkeysjärjestykseen paneminen, asioiden priorisointi.

Keskinen (1999, 54-57) on selvittänyt, miten Cockburnin (1996) tutkimuksessaan löytämät opetus-työn stressinhallintakeinot soveltuvat suomalaisiin olosuhteisiin.

Tietojen ja taitojen ajantasaistaminen

Yksi tärkeimmistä stressinhallinnan keinoksi opettajat valitsivat tietojensa ja taitojensa ylläpitämisen ja ajantasaistamisen. Omien tietojensa syventäminen ja ajantasaistaminen toimii tehokkaana, erityisesti stressiä ennalta ehkäisevänä muotona. Kouluttautumalla, erityisesti täydennyskoulutukseen osallistumalla välttää riittämättömyyden tunteiden syntymistä ja säätelee omaa pätevyyden tunnettaan. Kouluttautuminen lisää myös laadukkaampien opetustaitojen käyttöä ja vaikuttaa asenteisiin. Yksilön oppiminen vaatii tuekseen yhteisön kasvua. Myönteisessä mielessä yksittäisen opettajan henkilökohtainen oppimisprosessi voi innostaa muuta opettajayhteisöä oman toimintansa uudistamiseen, lisätä yhteenkuuluvuutta ja kollektiivista innostusta koulun kehittämiseen.

Perusteellinen tuntien valmistelu

Kouluttautumalla ja syventämällä omaa opetustaan opettaja voi entistä paremmin valmistella oppitunnit. Ongelmaksi saattaa kuitenkin muodostua se, että nykyään opettajan rooli ja tehtävät ovat voimakkaan muutoksen alaisina. Opettaja joutuu tekemään priorisointeja valmistellessaan opetustaan. Priorisoimalla opettaja ottaa kantaa niihin odotuksiin, joita hänen toimintaansa kohdistetaan. Yhteisesti tehty opetuksen tavoitteiden selkiyttäminen auttaa yksittäistä opettajaa tuntien valmistelussa.

Huumorin käyttö

Huumorin käyttö auttaa positiivisen mielialan ylläpitämisessä, onnistumisen ennakoinnissa ja epäonnistumista synnyttävien kokemusten välttämässä. Taito käyttää huumoria sekä opetustilanteissa että kaikissa opetuksen suunnitteluun ja arviointiin liittyvissä tilanteissa hyödyttää kaikkia osapuolia. Työn ilon ylläpitäminen toimii sekä stressiä ennalta ehkäisevänä että stressin haittoja korjaavana. Työn ilon havaitseminen on aina yksilöllinen taito, mutta sen kehittymisessä ja löytämisessä voivat muut opettajakollegat huomattavasti auttaa.

Epäonnistumiskokemusten välttäminen

Epäonnistumisen kokemusten kokeminen ja läpikäyminen vaihtelee yksilöiden välillä. Epäonnistumisen kokemusten läpikäyminen on erilaisempaa silloin, kun opettajalla on paljon voimavaroja kuin jos tuntee väsymystä, uupumusta ja ahdistuneisuuden tuntemuksia. Epäonnistumiskokemusten välttäminen on myös vaativa stressinhallintakeino. Joskus on mahdollista ennakoida, mitkä tilanteet paljastavat oman osaamattomuuden, kyvyttömyyden tai muun epäonnistumisen. Epäonnistumisen kokemusten läpikäyminen saattaa olla myös uuden alku ja voi onnistuneen reflektoinnin kautta viedä kohti antoisampaa opettajan työtä. Armollisuus itseä kohtaan ja hakemalla epäonnistumisen

syitä realistisesti eri suunnilta auttaa oman häpeän, syyllisyyden, riittämättömyyden ja voimattomuuden tunteita.

Keskustelu muiden opettajien kanssa

Keskustelu muiden kollegojen kanssa voi olla sekä stressiä ennalta ehkäisevää että stressin oireita lievittävää toimintaa. Sahlberg (1996, 87, 113-114) puhuu opettajan työssä vallitsevasta yksinäisyyden myytistä, jota muun muassa suomalaiset luokkahuoneet suljettuine ovine ylläpitää. Opettajien eristyneisyys ja yksityisyyden korostaminen ovat myös seikkoja, jotka ylläpitävät opetustyön kuormittavuutta ja estävät muutosten läpiviemistä. Sahlbergin mielestä eristäytyneisyyden haittojen vähentämiseksi tarvitaan kollegiaalisuuteen harjaantumista.

Keskustelu muiden opettajien kanssa voi auttaa opettajaa hahmottamaan sosiaalisen tuen rakenteita työssä. Sosiaalisen tuen vastaanottaminen ja hyödyntäminen vaatii opettelua niin opettajalta kuin koko yhteisöltä. Liian väsynyt opettaja ei kykene ottamaan apua vastaan. Myös yhteisö saattaa olla kyvytön antamaan sosiaalista tukea. On tärkeä muistaa, että opettaja ei selviydy yksin eikä onnistu ilman riittävää tukea työtehtävistään.

5.2 Jaksamisen tukeminen

Organisaation jäsenten välistä yhteistyötä on nimitetty näkökulmasta riippuen kollegiaalisuudeksi tai yhteistoiminnallisuudeksi. Opettajan ammatti on ihmissuhdeammatti, jossa vuorovaikutustaidot ovat tärkeä edellytys ammatissa onnistumiselle. (Luukkainen 2004, 160.)

Vulkko (2002, 83-85) määrittelee vuorovaikutuksen opettajien välisenä sosiaalisena toimintana, keskusteluna ja yhteisenä ongelmien ratkaisemisena, joille keskinäinen yhteistyö perustuu. Yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan opettajien ammatillista yhteistyötä osana kollegiaalista oppilaitoskulttuuria. Kollegiaalinen oppilaitoskulttuuri viittaa opettajien työyhteisö- ja henkilötason yhteistyöhön koko oppilaitosta koskevissa asioissa ja päätöksenteossa.

Oppilaitoksissa, kuten kaikissa organisaatioissa, on oma kulttuurinsa ja omat perinteensä. Kohonen ja Leppilampi (1992) toteavat, että työyhteisön kulttuuri sitoo ja sosiaalistaa uudet tulokkaat arvoihinsa ja perinteisiinsä, jotka sisältävät käsityksiä oppimisesta, oppilaan ja opettajan roolista, opettajien välisestä yhteistyöstä ja koulun johtamisesta. Koulukulttuurille on ollut perinteisesti tyyppillistä opettajan eristäytyneisyys ammatin harjoittamisessa: jokainen on vastannut omista luokis-

taan ja opettajien välinen yhteistyö on jäänyt vähäiseksi. Toimiessaan perinteisesti yksin opettaja on myös joutunut kantamaan suuren vastuun työnsä tuloksista. Vaikka työ toisaalta on ollut itsenäistä, on siihen kuitenkin liittynyt työn luonteesta johtuvia raskastekijöitä, kuten ihmissuhteiden hoitaminen, vastuun kantaminen oppilaista ja epäilykset tehtyjen ratkaisujen perusteltavuudesta. Perinteinen koulukulttuuri jättää opettajan yksin vaikeiksi koettujen ongelmien keskelle ilman toisten aikuisten tukea ja keskustelumahdollisuutta. Opettajan työkokemus on yksilöllinen eikä sitä ole jaettu toisten kanssa. Tästä johtuen älyllinen vuorovaikutteinen pohtiminen ammatillisissa aikuiskontakteissa, kokemusten jakaminen ja toisilta oppiminen ovat jääneet vähäiseksi. Perinteinen koulukulttuuri ei ole tukenut koulun kehittymistä sellaisena ammatillisena työyhteisönä, jossa opettajien välinen yhteistyö on osa koulun normaalia arkea. (Kohonen & Leppilampi 1992, 31-32.)

Ihmissuhteet ovat tärkeällä sijalla, kun puhutaan organisaation menestymisestä. Koulu menestyy, kun siellä työskentelevät ihmiset puhaltavat yhteen hiileen. Tutkimusten mukaan kollegiaalinen tuki ja vuorovaikutus vaikuttavat opettajien tuntemuksiin työstään. Tutkijat ovat myös havainneet, että kollegiaalisuus vaikuttaa opettajien työmotivaatioon ja heidän sitoutumiseensa työhön. (Martinez 2004, 1.)

Erityisesti tänään ja tulevaisuudessa on tärkeää käsitellä henkisen ja sosiaalisen tuen merkitystä opettajan työssä. Saralan ja Saralan (1996) mielestä henkisellä ja sosiaalisella tuella tarkoitetaan työyhteisöstä saatavissa olevaa käytännöllistä ja henkistä apua, tukea ja arvostusta. Tuen saanti edellyttää mahdollisuutta sosiaalisiin kontakteihin työtovereiden ja esimiesten kanssa. Tärkeää on myös tuen laatu. Onko esimerkiksi saatavissa lisätietoa, ohjeita ja neuvoja, aikaa ja varoja? Sosiaalisen tuen saatavuus on yhteydessä työpaikalla vallitsevaan ilmapiiriin. Toimivassa ja hyvinvoivassa työyhteisössä ilmapiiri on avoin ja luottamuksellinen. Siellä avun ja tuen antaminen ja vastaanottaminen on helppoa. Työyhteisön toimivuuteen kuuluu yhteisvastuu sekä työstä että yhteisön jäsenistä. Se ilmenee solidaarisuutena, vastuuntuntona, kannustamisena, arvostuksena ja palautteena työsuorituksista sekä kykenevyytenä ristiriitojen selvittelyyn. (Sarala & Sarala 1996, 84-85.)

Koulu, joissa on vahva kollegiaalinen työympäristö, ovat parempia arvioimaan ja toteuttamaan muutoksia kuin koulut, joissa on heikko kollegiaalinen työympäristö. Koulu organisaationa ei pysty ymmärtämään sen kaikkia mahdollisuuksia ellei työntekijöiden kesken ole selvää ja yhteistyöhön suuntautunutta vuorovaikutusta. Kollegiaalisuudella voidaan vaikuttaa positiivisesti koulun työympäristöön ja sitä kautta oppilaiden parempaan oppimiseen. (Martinez 2004, 3-5.)

5.2.1 Kollegiaalisuus

Kollegiaalisuudella tarkoitetaan yleisesti keskinäistä ammatillista yhteistyötä. Sahlbergin (1996) mukaan kollegiaalisuus on opettajien keskinäisen yhteistyön suppeampi ja spesifimpi muoto, sillä yhteistyö saattaa olla myös esimerkiksi harrastuksiin tai vapaa-ajan viettoon liittyvää toimintaa. (Sahlberg 1996, 118.)

Huuskon (1999, 70) mukaan kollegiaalinen yhteishenki ilmenee koulussa opettajien toisiaan tukevana asenteena. Tämän tärkeän ominaisuuden avulla on mahdollista muuttaa yhteisiä toimintatapoja pysyvästi muutoshakuisiksi ja näin mahdollistaa koulun muodostumisen kehityssuuntautuneeksi yhteisöksi. Työyhteisön jäsenet tarvitsevat kollegiaaliseen yhteistoimintaansa hyviä vuorovaikutustaitoja ja kykyä kommunikoida. Todellista muutosta ei synny, jollei opettajat ala keskustella asioista ja tehdä jotakin muutoksen aikaansaamiseksi.

Kollegiaalisuuteen liittyy tiettyjä yhteisöllisiä normeja, kuten ammatillinen vuoropuhelu, yhteinen suunnittelu, kollegan opetustyön seuraaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva reflektio. Näin tavoitteena on yksilöiden välinen myönteinen ja sosiaalinen riippuvuus. Se on tärkeää sekä oppilaitoksen kulttuurin sosiaalisten normien, kuten luottamuksen, tuen ja auttamisen luomisessa että oppilaitoksen kehittämisessä oppivaksi organisaatioksi. Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen ja rakentavan pohdinnan avulla voidaan tunnistaa ja muuttaa kulttuurin taustalla olevia yksilöllisiä uskomuksia ja käsityksiä. Kollegiaalisuuteen perustuvan koulun kehittäminen on nähty tarpeellisenä aikana, jolloin odotukset ja vaatimukset ovat kovempia, ongelmat ennustamattomia ja ratkaisut epävarmempia kuin ennen. (Sahlberg 1997, 159-160, 167.)

Opettajien jaksamiseen vaikuttaa merkittävästi työyhteisö ja sen tuki. Syrjäläisen (2002) toteuttamassa tutkimuksessa, joka käsittelee opettajien ja rehtoreiden jaksamista koulun jatkuvassa muutoksessa, opettajat ja rehtorit kuvasivat jaksavansa viedä läpi vaikka massauudistuksia silloin, kun heillä on kollegan tuki. Hyvässä työyhteisössä ihminen uskaltaa ottaa riskejä ja toimia luovasti. Hyvä työyhteisö on avoin, vuorovaikutteinen, jossa harrastetaan selkeää tiedonkulkua, selkeää tehtävien jakoa, terveitä ihmissuhteita, yhteisöllisyyttä ja hyvää johtamista. (Syrjäläinen 2002, 123.)

Martinezin (2004) mukaan koulun hallinnon tehokkuus, luokkien erinomaisuus (tehokkaat oppimisympäristöt) ja koulun kollegiaalisuus muodostavat yhdessä koulun menestyksen. Tutkimukset

ovat myös osoittaneet, että kollegiaalisuus vaikuttaa opettajien moraaliin, onnellisuuteen ja tyytyväisyyteen. (Martinez 2004, 2.)

Väljörven (2006, 24-25) mielestä koulujen ja opettajien tulevaisuuden vahvuutena on yhteisöllisyys. Oppilaitosten on vastattava uusiin haasteisiin ja odotuksiin pedagogiikan asiantuntijayhteisönä. Kollegiaalisuus on Väljörven mielestä menestyvän ja kehityskykyisen koulun tunnusmerkki. Opettajat selviävät tulevaisuuden muutospainesta toistensa tuella ja koko koulun yhteisönä.

Opettajan jaksamisen kannalta kollegiaalisen yhteisön kehittyminen on tärkeä asia. Kollegiaalisuus on parhaimmillaan keskinäistä välittämistä, vastuunkantoa ja tukemista. Kollegiaalisuus ilmenee kannustamisena ja vapautena kysyä ja saada apua. Kollegiaalisuus ei tuomitse epäonnistumista ja siihen sisältyy yhteinen ilo yhteisön jäsenen onnistumisesta ja menestyksestä. Kollegiaalisuuteen kuuluu kannustava ja salliva ilmapiiri. (Luukkainen 2005, 162.)

5.2.2 Yhteistoiminnallisuus

Yhteistoiminnallisuuden tavoitteena on pyrkiä yhä parempiin tuloksiin ja saada aikaan ratkaisuja nopeasti muuttuvien olosuhteiden aiheuttamiin ongelmiin. Yhteisten kehittämistavoitteiden asettaminen helpottaa yhteistoiminnallisuuden lisääntymistä ja auttaa näkemään kehittämisen jatkuvana kollegiaalisena prosessina. (Hargreaves 1994, 247.)

Sahlberg (1996, 1997) puhuu voimakkaasti yhteistoiminnallisuuden puolesta koulun toiminnassa. Hänen mielestään koulun toiminnoissa ja niiden parantamisessa on tullut tärkeäksi tekijäksi yhteistoiminnallisuus. Se on yksi postmodernin aikakauden lupaavimmista periaatteista ja se on tyypillistä suunnittelulle, kulttuurille, kehittämiselle, organisaatioille ja tutkimukselle. Opettajien sosiaalinen vuorovaikutus ja siihen perustuva yhteistyö voi toteutua koulussa eri tavoin. Samoin siitä käytettävät nimitykset, kuten yhteistoiminnallisuus tai kollegiaalisuus, saavat aikaan erilaisia merkityksiä. (Sahlberg 1997, 158-159.)

Sahlberg (1997, 159) mielestä yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien myötä on myös opettajien keskinäisestä yhteistyöstä alettu käyttää nimitystä yhteistoiminnallisuus. Yhteistoiminta opettajien kesken voidaan ymmärtää ammatillisena vuorovaikutuksena, jossa yhteisten tavoitteiden tai päämäärien saavuttamisella on keskeinen asema.

Yhteistoiminnallisuus tulee myös Kohosen ja Leppilammen (1994, 71-72) mielestä olemaan tulevaisuudessa tärkeä työmuoto opetuksessa, koulun kehittämisessä ja täydennyskoulutuksessa. Yhteistoiminnallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen, osapuolien keskinäiseen luottamukseen ja yhteisiin ammatillisen kehittymisen tavoitteisiin. Yhteistyöllä on suuri merkitys työmoraalin ja innostuksen synnyttämisessä.

Johnson ja Johnson (1992) ovat useiden tutkimusten perusteella tehneet päätelmiä, että yhdessä tekeminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi johtaa parempiin suorituksiin ja suurempaan tuottavuuteen kuin yksin tekeminen. Yhteistoiminnallisuus voittaa kilpailuun ja yksilökeskeisyyteen pohjaavan työnteon. Yhteistoiminnallisesti suuntautuneet työntekijät välittävät toisistaan enemmän ja ovat kiinnostuneempia toistensa menestyksestä ja hyvinvoinnista. He myös tarttuvat halukkaammin vaikeisiin tehtäviin, ovat motivoituneempia ja pyrkivät sinnikkäämmin tavoitteisiin. Myös työtyytyväisyyden ja työmoraalin on havaittu nousevan. (Johnson & Johnson 1992, 72-73.)

Työyhteisöjen yhteistoiminnallisuuden lisäämisessä on Sahlbergin (1997) mielestä kuitenkin hyvä pitää mielessä, että yhteistoiminnallisuus on hieno periaate, mutta se vaatii osallisiltaan joustavia asenteita, ennakkoluulottomuutta, persoonallisuuden laaja-alaisuutta ja monipuolisia taitoja toimia yhdessä toisten kanssa. Sahlberg epäilee, että koulut ovat tässä mielessä joutuneet liian suurten haasteiden eteen liian nopeasti. Hän toteaa, että muutoksen kannalta pakollinen kollegiaalisuus saattaa olla hyödyllinen. Hallinnollisesti käynnistetty kollegiaalinen koulun kehittäminen voi hyvin organisoituna osoittaa yhteistoiminnallisuuden lisääntymistä koulukulttuurissa. (Sahlberg 1997, 172.)

6. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Kunnan taloudellisilla voimavaroilla, koulun toiminnalla ja opettajan jaksamisella on toisiaan täydentävä vaikutus. Opettajan jaksaminen joutuu koetukselle kunnissa meneillään olevien säästötoimenpiteiden luodessa paineita opettajan työn menestykselliselle hoitamiselle. Lisäksi muut muutokset työssä vaikuttavat opettajan arkeen. Muutosten kohtaamisessa tarvitaan sekä yksilön kykyä selviytyä ja oppia uutta että muun yhteisön tukea. Opettajan ammatillinen pätevyys edellyttää opettajan jatkuvaa ammatillista kehittymistä, koska opettajan on pystyttävä vastaamaan yhteiskunnallisen kehityksen myötä tapahtuviin työn muospaineisiin.

Valtion ja kuntien säästöpäätökset supistavat koulujen resursseja ja opetustoimen leikkauksia toteutetaan eri puolella Suomea: esimerkiksi Vantaalla yhdistetään tällä hetkellä kouluja ja suurennetaan ryhmäkokoja. Suomi selvisi suurelta osin 1990-luvun alun lamasta 1990-luvun loppuun mennessä, mutta Vantaan opetustoimen edellisen suuren kriisin, vuoden 1998 lomautusten seurausvaikutuksia paikattiin pitkään. Kunnilla on hyvin erilaiset resurssit koulutuksen järjestämiseen ja mm. pääkaupunkiseutu on viime vuosina joutunut säästötilanteen eteen, joka merkitsee koulujen lakkauttamista ja opetusryhmien kasvattamista. Kunnan taloudellisilla voimavaroilla on välittömiä vaikutuksia opettajien virkoihin, opetusryhmien kokoon, käytettävissä oleviin tuntimääriin, oppimateriaaleihin ja välineisiin, opettajien saamaan täydennyskoulutukseen ja oppilaitosten kuntoon. Taloudellisten resurssien vähäisyyden ja niiden jatkuvan vähentämisen uskotaan myös vaikuttavan heikentävästi opetuksen laatuun.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten meneillään olevat säästötoimenpiteet Vantaalla vaikuttavat opettajan työhön sekä työssä jaksamiseen ja miten opettajan työ on viime aikoina muuttunut. Mitkä asiat opettaja kokee työssään kuluttavina ja vaativina ja mitkä taas voimavaroina ja tukea tuovina tekijöinä jaksaa työssään?

7. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni edustaa tyypillistä kvalitatiivista tapaustutkimusta. Tapaustutkimus voidaan ymmärtää keskeiseksi kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategiaksi, koska useat strategiat käyttävät lähestymistapanaan tapaustutkimusta. Metsämuurosen mielestä lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta. (Metsämuuronen 2003, 171.) Tapaustutkimus soveltuu hyvin kasvatustieteellisiin tutkimuksiin, joissa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen kuvaus ja jota ei voida tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Tapaustutkimuksen avulla tiettyä toimintaa tai ilmiötä voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. Tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää esimerkiksi kokeelliseksi asetelmaksi. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta, jossa pyritään löytämään ilmiöille selityksiä. (Syrjälä 1994, 11.)

Hirsjärven ym. (2005, 152) mielestä kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Ajatellaan, että todellisuus on moninainen. Elämän tapahtumien katsotaan vaikuttavan samanaikaisesti toisiinsa, jolloin on mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita.

Hirsjärvi ym. (2005) ovat määritelleet kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Heidän mukaansa tutkimuksen luonteeseen kuuluu tutkimuksen kokonaisvaltainen tiedonhankinta sekä aineiston kokoaminen luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tutkija kerää itse aineistonsa, koska tutkijan tulee luottaa enemmän omiin havaintoihinsa. Myös keskustelut tutkittavien kanssa vaikuttavat luotettavammalta aineiston keruutavalta kuin esimerkiksi mittaustulokset. Aineiston hankinnassa on suositeltavaa käyttää laadullisia metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja oma ääni pääsevät esille, esimerkiksi teemahaastattelu. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavaa kohdejoukkoa ei valita satunnaisotannalla, vaan valinta on tutkimusintressin kannalta tarkoituksenmukaista. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen joustavasta toteutuksesta johtuen pikkuhiljaa tutkimuksen edistymisestä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään induktiivista analyysia, eli edetään yksittäisestä yleiseen. Kaikki tapaukset käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2005, 135.)

Syrjälän (1994) mukaan kvalitatiivinen tapaustutkimus kohdistuu ennemminkin prosesseihin kuin tuotteisiin, koko ympäristöön eikä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin, uuden oivaltamiseen eikä aikaisempiin tutkimuksiin pohjaavien näkemysten todentamiseen. Tapaustutkimuksen lähtökohdiana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa toimivat. Tapaustutkijaa kiinnostavat ne merkitykset, joita tutkittava antaa toiminnolleen omassa ympäristössään. Tuloksia on mahdollista yksilöllistää, toisin sanoen niiden avulla voi pohtia omia kokemuksiaan ja oppia. Tapaustutkimus on myös kokonaisvaltaista. Se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa, jossa tarkastelua toteutetaan useasta näkökulmasta käsin. (Syrjälä 1994, 13.)

Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on tärkeä tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tapaustutkimus on myös arvosidonnaista. Tapaustutkimuksessa tunnustetaan, että tutkija on mukana koko persoonallisuuden voimalla, jolloin hänen oma arvomaailmansa on vaikuttamassa siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Olennaista on, että nämä arvot tiedostetaan, tunnustetaan ja tuodaan esiin. Tapaustutkimus on lisäksi heuristista, jonka mukaan tapaustutkimuksen pitäisi lisätä lukijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Lukijan tulisi voida löytää uusia merkityksiä, laajentaa entisiä kokemuksia tai saada vahvistusta aikaisemmille tiedoilleen. (Syrjälä 1994, 14-16.)

Tiedonkeruumenetelmäksi olen valinnut puolistrukturoidun haastattelun, jota yleisemmin nimitetään teemahaastatteluksi. Teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa tutkittavat saavat kertoa kokemuksistaan oman tulkintansa ja merkityksensä mahdollisimman vapaasti asettamatta sille mitään ennako-odotuksia. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 48.) Ymmärtämisen merkitys on keskeinen haastatteluaineiston tulkinna. Esiymmärrystäni ohjaa työskentelyni opettajana Vantaalla, jossa säästötoimenpiteitä toteutetaan parhaillaan.

7.2 Tutkimuksen kohdejoukon valinta ja kuvaus

Tämän tutkimuksen kohdejoukkona on kuusi vantaalaista luokanopettajaa. Tutkimuksessa halusin selvittää Vantaan opetustoimeen kohdistuneita säästötoimenpiteitä ja niiden vaikutuksia luokanopettajan työhön ja työssä jaksamiseen. Lisäksi tutkin miten opettajan työn muuttuminen on vaikuttanut opettajaan. Haastateltavien valinnan kriteeriksi asetin sen, että he työskentelevät kouluissa, joihin vuoden 2005 aikana aloitetut säästötoimenpiteet ovat kohdistuneet. Vantaalla vuonna 2006 alkava kouluverkon tarkistus ja luokkakokojen kasvattaminen koskee vajaata kahtakymmentä koulua. Tutkimukseeni näistä valikoitui opettajia neljästä koulusta. Tutkittavat opettajat ovat suorittaneet kasvatustieteen maisterin tai luokanopettajan tutkinnon. He ovat vakinaisessa työsuhteessa Vantaan kaupunkiin ja heidän työkokemuksensa vaihtelee 3-33-vuoden välillä.

Syksyllä 2005 aloin kartoittaa Vantaalla kouluja, joissa meneillään olevat koulutukseen kohdistuvat säästötoimenpiteet oli aloitettu. Helmikuussa 2006 otin yhteyttä puhelimitse luokanopettajiin ja tiedustelin, haluaisivatko he osallistua tutkimukseen. Kukaan ei kieltäytynyt.

Haastattelun ajankohdasta sovittiin puhelimitse. Puhelimessa keskusteltiin tutkimusaiheesta ja menetelmästä sekä sovittiin haastattelun ajankohta ja paikka. Haastateltavat halusivat tietää, miksi teen tutkimusta ja mihin käytän tietojani. Vastasin kaikkiin kysymyksiin totuudenmukaisesti. Haastattelujankohdat sovittiin viikoille 11-12. Haastateltavat saivat ehdottaa itselleen sopivan ajankohdan ja paikan. Haastattelupaikkaa miettiessämme oma koulu tuntui sopivimmalta paikalta. Haastateltavat saivat etukäteen teemahaastattelurungon, johon heillä oli mahdollisuus tutustua ennen varsinaista haastattelua.

Tutkimukseen osallistujista viisi on naisia ja yksi mies. Kaikilla haastateltavilla, lukuun ottamatta yhtä, on yli viisi vuotta opettajakokemusta ja nykyisessä työsuhteessa viisi on toiminut yli kuusi vuotta. Koulut ovat yhtenäiskouluja tai alakouluja, jotka sijaitsevat eri puolilla Vantaata.

7.3 Tutkimuksen toteutus ja aineiston keruu

Kehittelin teemahaastattelurunkoa keskustelemalla kahden opettajakollegani kanssa säästötoimenpiteiden ja työnmuutosten aiheuttamista vaikutuksista opettajan työarkeen. Keskustelun tarkoituksena oli saada alustavaa tietoa säästötoimenpiteiden kokemisen vaihteluista. Kirjoitin muistiin opettajien kommentteja säästötoimenpiteiden vaikutuksista ja miten säästötoimenpiteet koetaan

päivittäisessä toiminnassa. Keskusteluissa harjoittelin kysymysteni muotoilua ja haastattelun eteenpäin viemistä. Teemahaastattelun aiheet mukailevat pitkälti keskusteluissa esille nousseita kokemuksia ja tunteita, joita opettajat tällä hetkellä tuntevat työssään.

Varsinaiset teemahaastattelun nauhoitukset tein viiden haastateltavan työpaikalla ja yhden haastateltavan kotona. Ensimmäiseksi kysyin säästötoimenpiteisiin liittyviä kysymyksiä, omia kokemuksia ja ajatuksia säästötoimenpiteistä, miten säästötoimenpiteet ovat vaikuttaneet omaan työhön ja mitä hyviä ja huonoja puolia säästötoimenpiteissä on ollut opettajan kannalta. Seuraavaksi käsittelin opettajan työn kuvaan liittyviä muutoksia, millä tavoin opettajan työ on muuttunut viime vuosina (työkokemuksesta riippuen), miten muutokset ovat vaikuttaneet omaan työhön ja mitä hyviä ja huonoja puolia muutoksessa on ollut. Haastattelun loppuun sijoitin kysymykset jaksamisesta ja selviytymiskeinoista.

Varsinaiset haastattelut tein viikoilla 11-12 alustavasti sovittujen haastatteluaikojen mukaisesti. Jokainen haastateltava oli varannut haastatteluun riittävästi aikaa. Haastattelut kestivät keskimäärin 45 minuuttia. Keskustelun alussa kerroin itsestäni, millaisia kokemuksia minulla on opettajan työstä sekä nykyisistä opinnoistani. Keskustelulla pyrin rakentamaan luottamuksellista ja kiinnostunutta suhdetta haastateltavaan. Haastattelujen tunnelma oli välitöntä ja haastateltavat puhuivat avoimesti kokemuksistaan. Nauhoitus ei häirinnyt mielestäni haastatteluhetkeä, yhdessä haastattelussa kommentit jäivät aika lyhyiksi, mutta sain kuitenkin tärkeää tietoa tutkimukseen. Teknisiä ongelmia ei syntynyt yhdessäkään haastattelussa.

Haastatteluissa pyrin tietoisesti välttämään tuomasta esiin omia ennako-oletuksiani tai johdattelemaasta haastateltavaa liian suorilla kysymyksillä. Joskus haastateltavat saattoivat lyhyesti mainiten sivuuttaa jotkut asiat, joihin palasin haastattelun lopussa. Kaikkiin tarkentaviin kysymyksiin en kuitenkaan aina saanut täydentävää vastausta.

7.4 Aineiston analysointi ja raportointi

Nauhoitin teemahaastattelut ja aloitin niiden purkamisen vasta sen jälkeen kun kaikki haastattelut oli tehty. Litteroitua haastattelutekstiä kertyi 41 sivua rivivälillä ollessa 1,5 ja fonttikoon 12. Aineistoa lukiessani käytin neljää korostustussia, joiden avulla merkitsin ja kykenin löytämään helposti tutkimuksen kannalta kiinnostavat tekstikohdat uudelleen.

Sisällönanalyttinen käsittely on vaativaa ja aikaa vievää toimintaa. Syrjäläisen (1994, 90) mukaan lopullinen analyysi voidaan jakaa seuraaviin vaiheisiin:

1. Tutkijan ”herkistyminen”, joka edellyttää oman aineiston perinpohjaista tuntemista sekä keskeisten käsitteiden haltuunottoa teoreettisen kirjallisuuden avulla.
2. Aineiston sisäistäminen ja teoretisointi (ajattelutyö).
3. Aineiston karkea luokittelu, käsitteiden täsmennys.
4. Ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen, poikkeusten toteaminen, uusi luokittelu.
5. Ristiinvalidoiminen. Saatujen luokkien puoltaminen ja horjuttaminen aineiston avulla.
6. Johtopäätökset ja tulkinta. Analyysin tulos siirretään laajempaan tarkastelukehikkoon.

Lopullinen analyysi edellyttää, että kaikki haastattelut ja muut muistiinpanot on kirjoitettu puhtaaksi. Tämän jälkeen alkaa karkea luokitus, joka perustuu tutkimustehtävään. Haastattelurunko antaa tutkijalle useimmiten valmiita luokkia, joiden avulla luokitus tehdään. Teemojen hahmotuttua tutkija aloittaa uuden analyysikierroksen, jonka avulla teemat tarkentuvat osakategorioihin. Tämän jälkeen tutkija voi vertailla saamiaan kategorioita ja etsiä asiayhteyksiä ja mahdollisia ristiriitaisuuksia. Lopullinen luokitus edellyttää, että tutkijalla on käytettävissään oman teoretisointinsa tueksi selkeitä teoreettisia käsitteitä ja näkökulmia. Teorian avulla rikastutetaan aineistoa ja analyysin kautta syntyy tulkinta. (Syrjäläinen 1994, 89-90.)

Aineiston analysointituloksia raportoidessani olen käyttänyt suoria lainauksia tutkittavien puheesta. Suorien lainauksien tarkoituksena on lisätä tulosten uskottavuutta. Lainauksien tarkoituksena on myös vastata aidosti kulloinkin kyseessä olevaan asiaan. Eskolan ja Suorannan (1998, 140) mukaan sitaattien runsasta käyttöä kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan puolustella sillä, että subjektien luomien merkityksien ja tutkijan antamien merkityksien välinen suhde tutkimuksessa kertoo ulkoisesta validiteetista. Sitaattien avulla lukija voi arvioida tehtyjen tulkintojen oikeellisuutta.

Kvalitatiiviselle raportoinnille ei ole selkeitä suoria malleja. Syrjäläinen (1994, 99) korostaa artikkelissaan, että tutkijalta ei saisi hämärtyä tutkittavien todellisuus. Tulokset nousevat tutkittavien kontekstista ja kokemuksista. Raportoinnin tulee olla yksityiskohtaista ja selkeää. Tutkimuksen eri vaiheet kuvataan tarkasti. Lukijalle ei saa jäädä epäselvyyttä siitä, miten tutkija on toiminut tiedonhankinnan ja aineiston analysoinnin eri vaiheissa. Tutkijan tehtävänä on vakuuttaa lukijat kuvattujen tapahtumien todenmukaisuudesta. Raporttiin sisällytetään runsaasti lainauksia alkuperäisaineistosta, jotta lukija saa lukemansa perusteella elävän mielikuvan tutkimustodellisuudesta.

Suorien sitaattien käytössä olen yrittänyt löytää sopivan tyylin ja rytmin. Sitaatit ovat puhekieltä, joka asettaa omat vaatimuksensa tulkintatekstile, jotta raportointi olisi yhtenäinen ja selkeä.

8. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Esittelen tutkimuksen tulokset neljän teema-alueen mukaisessa järjestyksessä ja kunkin teema-alueen tarkentavat kysymykset erottuvat tekstistä lihavoituina tekstiotsikkoina. Teema-alueiden aihepiirit olen esitellyt kappaleessa 7.3 Tutkimuksen toteutus ja aineiston keruu. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tuloksia säästötoimenpiteiden, opettajan työn muuttumisen ja opettajan jaksamisen osalta. Olen liittänyt tutkimuksen raportointiin opettajien lainauksia puheesta niiltä osin kuin olen katsonut sen tarpeelliseksi. Haastattelulainauksissa lyhenteet H1, H2, H3, H4, H5 ja H6 viittaavat haastateltaviin.

8.1 Opettajien näkemyksiä säästötoimenpiteistä

Taloudellisen panostuksen heikkeneminen koulutukseen ilmentää Kiviniemen (2000, 79-80) mukaan koululaitoksen yhteiskunnallisen arvostuksen laskua. Koulutasolla laman aikana voimaan tulleet säästötoimenpiteet ja niiden jatkuminen turhauttavat opettajia. 1990-luvun alun taloudellinen lama vaikutti erittäin voimakkaasti perusopetuksen rahoitukseen. Myös valtionosuusuudistus on omalta osaltaan repinyt kuntien taloutta ja asettanut ne eriarvoiseen asemaan. Suomen talouskehitys on viime vuosina vahvistunut, mutta se ei ole näkynyt koulumaailmassa taloudellisen panostuksen kasvuna.

Opettajan työn taloudelliset toteuttamismahdollisuudet ovat heikentyneet Vantaalla viimeisen puolentoista vuoden aikana. Koulutukseen käytettävien määrärahojen vähentäminen vaikuttaa monin tavoin opettajan työhön. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokevat olevansa tilanteessa, jossa koulun resurssit eivät enää riitä työn tekemiseen odotetulla tavalla. Samanaikaisesti opettajiin kohdistuvat vaatimukset lisääntyvät yhteiskunnan muutosten seurauksena koulutuksen kentässä tapahtuvien uudistusten lisääntyessä. Opetusryhmien kasvun lisäksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvamassa. Opettajilta vaaditaan yhä enemmän tietoa ja taitoa havaita oppilaiden yksilölliset tarpeet ja toimia niiden mukaisesti.

Kun haastateltavilta kysyttiin, miten säästötoimenpiteet ovat näkyneet työssäsi, niin haastateluissa nousi esille muun muassa suurentuneet opetusryhmät ja puutteellinen opetusmateriaali.

”Mun työssäni säästötoimenpiteet ovat näkyneet sillä tavalla, että mulla oli aikaisemmin viitos-kutos luokka ja nyt mulla on nelos-kutos luokka eli oppilasmäärä on lisääntynyt. Sitten pidetään vanhoja kirjoja eli ei saa tilata materiaalia opetukseen.”H1

”Nimenomaan opetusryhmiä suurentamalla ja juustohöylä periaatteella. Kaikki toimintamäärärahat on vedetty pois eli tällä hetkellä tässä koulussa pystytään opetusryhmät ja opetus hoitamaan, mutta kaikki koulun ulkopuolinen toiminta on vedetty minimiin. Tarvikehankinnat ovat minimissä eli toiminta on hyvin paljon sitä mitä on joskus 1990-luvun alkupuolelta jäänyt.”H4

Ryhmäkokojen kasvattamisen lisäksi luokkiin on integroitu erityisoppilaita, jota tutkimukseen osallistuneet opettajat pitävät yhtenä säästötoimenpiteenä. Samanaikaisesti myös kouluavustajien määrää on vähennetty tutkimukseen osallistuneissa koululuissa. Lisäksi on tingitty opetustunneista ja oppilashuoltopalveluista.

”Luokkakoko on suurentunut ja erityisoppilaiden määrä on lisääntynyt luokassa. Nyt ei aika riitä jokaiselle oppilaalle tai oppilaan yksilöllinen opettaminen on jäänyt todella vähälle. Siinä muutamat oppilaat saa enemmän kuin toiset.”H2

”Sitten välillä oli näitä luokka-avustajia ihan kiitettävästi, mutta viime syksynä määrä putosi huomattavasti, eli me ollaan koulussa selvitty kolmella luokka-avustajalla. Kun itselläni on neljä erityisopetuspäätöksellä olevaa oppilasta, niin hiukka enempi saisi avustajatoimintaa olla.”H4

”Isot opetusryhmät. Toisaalta isoja opetusryhmiä kolmannesta luokasta alkaen on käytetty aiemminkin meidän koulussa, myös silloin kun raha-asiat ovat olleet paremmin. Se on ollut toimintakulttuuri, mutta totta kai säästötoimenpiteet helpommin johdattelee pysymään siinä kulttuurissa, että pidetään isommat ryhmät. Viime vuonna jouduttiin myös vähentämään opettajilta tunteja. Yksi tunti pois eli luovuttiin jostakin jakotunnista tai muusta, mikä olisi ollut hyödyllinen siinä työssä.”H3

”Säästötoimenpiteet ovat näkyneet sillä tavalla, että avustajia on vähennetty koko ajan ja niitä hirmuisen vähän saadaan koulukohtaisesti. Sitten tingitään oppikirjoista ja ihan repaleisia kirjoja joudutaan antamaan oppilaille. Ensi vuodeksi ei voi tilata kuin minimi. Ryhmiä

koot ovat suurentuneet ja jakotunnit vähentyneet. Meillä vähennetään myös oppilashuoltohenkilöstöä, eli terveydenhoitopalvelut ovat vähentyneet, psykologi on tavattavissa harvoin, kuraattoria ei tahdo saada kiinni. He ovat nykyään usean koulun ihmisiä ja heitä on vaikea tavoittaa ja pitää jonottaa ja odottaa, että saa kiireelliset tapaukset hoitoon.”H6

”Säästötoimenpiteet näkyvät myös ihan pelkästään oppimateriaaleissa, että aika minimillä tilataan, että nytkin saa pähkäillä, mikä on se yksi ainoa työkirja, jonka tilaat. Semmoiseen kapealinjaiseen perustoimintaan pitää keskittyä ja pohtia mikä on tärkeintä. Avustajia on myös vähennetty eli meillä oli pari vuotta sitten kolme ja nyt se on vakiintunut kahteen, mikä on sinänsä ollut ihan kohtuullisen hyvä ja sillä on pärjätty, mutta vähennystä kuitenkin.”H3

Säästötoimenpiteiden vaikutukset opettajaan

Tärkeä ja merkittävä tekijä opettajan työn onnistumiselle on koulujen riittävät voimavarat. Voimavarat vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten oppilaat voivat ja oppivat koulussa ja miten opettajat jaksavat ja onnistuvat työssään. Perusopetuksen laadun turvaamiseksi liian suuret opetusryhmät tulisi saada hallintaan, jotta opettajalla olisi enemmän aikaa yksittäiselle oppilaalle.

Markku Koskinen (2005) on arvioinut väitöstutkimuksessaan Koulutuksen perusturva, että opetusryhmien jatkuva suurentaminen on koulutuksen perusturvan pahin uhka. Väitöstutkimuksessaan Koskinen sanoo, että ikäluokkien pienentyessä opetusryhmiä voitaisiin pienentää, mutta kun kunnat lakkauttavat kouluja, niin näin ei tapahdu. Koskisen mielestä opetusryhmien koko on suoraan verrannollinen oppilaan opettajalta saamaan aikaan ja opetukseen. Laadukas opetus edellyttää riittävän pieniä opetusryhmiä.

”Välillä kiukuttaa ja harmittaa, että joudutaan säästämään koko ajan ja sitten selitetään, että ei ole rahaa ja ei ole resursseja. Me ollaan semmoista sakkia, jotka tekevät iloiten ja porskuttaen tätä työtä, mutta jos meillä on paljon erityisoppilaita luokassa ja me tarvittaisiin resursseja niiden auttamiseksi ja tarvittaisiin erilaisia palveluita, niin sitten me ei oikeastaan päästä tekemään sitä työtä sillä lailla, että saataisiin jostakin apua, että jaksettaisiin tätä perustyötä tehdä, mihin meidät on koulutettu. Nyt me ollaan sosiaalihoitajia ja psykologeja ja tehdään kaikki se työ, mikä ei meille oikeasti enää kuulu, ja se johtuu näistä säästöistä.”H6

”Kyllä se työmäärää tietyllä tavalla kasvattaa, kun ei ole varaa pitää riittävästi jakotunteja kuin olisi toimivuuden kannalta tarpeellista. Sitten tämä materiaalien vähyys lisää suunnittelutyötä, että mistä tyhjästä sitten nyhjäistään se opiskeluaines. Säästöjen puitteissa itse koen, että Vantaan tyyppinen integraatio on osaltaan säästötoimi, eli erityisopetuspäätöksen omaavia lapsia on niin paljon yleisopetuksen piirissä ja tukitoimet ovat kuitenkin rajalliset, kun rahaa ei ole. Sitten päädytään tilanteeseen, että huomioidaan vain ne, joilla on se paperi ja ne, jotka pienellä lisätuella pärjäisi oikein mainiosti yleisopetuksen mukana, niin heitä ei pystytä huomioimaan niin hyvin kuin olisi syytä.”H3

Kulmalan (2000) tutkimuksessa yksittäisistä kuormitustekijöistä kuormittavimpana erottui kiire opetustyössä. Kuormittavina tekijöinä opettajat kokivat myös suuret opetusryhmät, vastuun oppilaista kasvattajina, oppilaiden yksilöllisten kykyjen huomioon ottamisen, eri tavoin vaikeat oppilaat ja näiden integroinnin yleisopetusryhmiin.

”Työmäärä on lisääntynyt, koska joudun hoitamaan hirveen paljon asioita ja elää niiden ongelmien kanssa, mitä ei pystytä hoitamaan, koska ei ole varoja. Ja oppilaat, joilla on näitä ongelmia, niin ne tietysti vie opettajan aikaa enemmän, jolloin ei pystytä niitä, joita varhaisella puuttumisella voisi hoitaa kuntoon, niin yksinkertaisesti aika ei riitä. Raskasta on myös se, kun lapsella on isot ongelmat ja kukaan ei pysty tekemään mitään. Semmoinen riittämättömyyden tunne, että ammattitaito riittäisi hoitamaan monet asiat, mutta ei ole aikaa. Se aiheuttaa stressiä opettajalle, kun ei pysty tekemään niin paljon asioita kuin pitäisi tehdä. Ja suuri luokkakoko, niin sitä pitäisi pystyä yksilöllisesti huomioimaan niitä lapsia, niin se ei vaan yksinkertaisesti onnistu. Tämä on mahdoton yhtälö.”H2

”Kun tuki puuttuu ja sen seurauksena ovat ryhmäkoot isompia ja jakotunnit vähempänä, niin eriyttäminen on hankalampaa. Ja kun materiaalit puuttuvat lähes täysin, niin nykyisten mahdollisuuksien hyödyntäminen on tällä hetkellä vaikeaa. Työnkuva on myös muuttunut 20 vuodessa niin, että 20 vuotta sitten oli enemmän opettaja ja nykyään on lähinnä sosiaalikasvat-taja, erotuomari, poliisi – kaikkea tätä, eli opettamisen lisäksi on kaikki muu toiminta run-sastunut huomattavasti, nimenomaan asioiden selvittely.”H4

”Mun työmäärä on kasvanut hirveesti. Mulla on neljä erityisopetuspäätöksellä olevaa oppi-lasta ja niillä ei ole avustajaa. Aikaisemmin samalla luokalla on ollut vähemmän erityisope-tuspäätöksellä olevia oppilaita ja siinä on ollut koulunkäyntiavustaja, ja nyt kun tarve on li-

sääntynyt, niin avustajaa ei ole. Ja sitten joudun tekemään tarkempia materiaaleja oppilaille ja sillä tavalla valmistamaan enemmän. Olen myös joutunut vanhemmille puolustamaan ja perustelemaan tätä koulua, koska säästetään, vaikka vanhemmat ymmärtävät, että säästetään, niin siinä on hirveä hätä ja menee hirveesti omaa henkistä energiaa siihen. Opettaja jää aika yksin. Ja sitten tavallaan niissä ongelmakohdissa missä tarvittaisiin luokka-avustajaa, niin sitä ei ole mahdollista saada. Plus se, että nyt kun on kirjatilaukset meneillään ja on tietty määrä oppilaskohtaista rahaa, mutta sitä ei saa käyttää, koska koulu säästää. Se on ihan naurettavaa, että paperilla meillä on rahaa, mutta käytännössä meillä ei ole rahaa ostaa edes kirjoja.”H1

”Työ on tänä päivänä erittäin repivää. Se on välillä selviämistä päivästä toiseen, viikosta toiseen ja se on sitä, että sä joudut tasapäistämään, miettimään opetustasi niin, että ei ole mitään mahdollisuutta ajatella, että oppilaat ovat eritasoisia. Ei ole mitään mahdollisuutta suunnitella heikoimpien lasten, antaa heille huomiota, perehtyä siihen mitä he tarvitsevat. Ei ole mahdollisuutta tukea heikkoja eikä ole mahdollisuutta tukea lahjakkaita. Ei ole myöskään mahdollisuutta tukea mitään vahvuuksia.”H5

Opettajat kokevat toimivansa yhä kasvavien työtehtävien, odotusten ja vaatimusten paineessa. Lisäksi opettajilta odotetaan enemmän yhteistyötä eri suuntiin ja yhteiskunnan muutosprosesseihin osallistumista. Opettajat myös pelkäävät, että koulujen ja opettajien mahdollisuudet varhaiseen puuttumiseen lasten ongelmiin on resurssien niukkuudesta johtuen pahasti estetty. Koulujen taloudellisia ja henkilöstöresursseja ei pidetä riittävänä tämän toiminnan hoitamiseksi. Opettajat peräänkuuluttavat melko yksimielisesti riittäviä resursseja, aikaa ja rauhaa perustehtävän hoitamiseksi.

Opettajan vaikutusmahdollisuudet säästöpäätöksiin

Vaikka opettajat, vanhemmat ja oppilaat ovat liikehtineet Vantaalla ja vastustaneet opetustoimen säästöjä, niin haastateltavat kokivat, että talouspäätöksiin ja leikkauksiin on yksittäisen opettajan vaikea vaikuttaa. Paikallinen vaikuttaminen on yleensä yhdistysten ja luottamushenkilöiden tehtävä. Vantaalla koetaan, että säästöpäätökset tehdään virkamiespäätöksinä, joihin yksittäinen opettaja ei juuri voi vaikuttaa.

”Mä olen kyllä kokenut, että yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet ovat aika minimaalisen pienet. Kun näitä on yrittänyt opettajankokouksissa tai jossain muualla nostaa

esille, niin sitten kuulee hirveen usein sanottavan, että turhaa, ei näille mitään voi, koska ne on ylhäältä sanottu ja näin on tehtävä.”H6

”No varsin vähän on vaikutusmahdollisuuksia. Jos ajatellaan muutama vuosi taaksepäin, kun tehtiin hienoa koulutuspoliittista ohjelmaa kaupungin tasolla, niin kyllä kommentteja kouluilta pyydettiin, mutta ne tuli huhti-toukokuussa ja kaikki kevään kiireet päällä ja vastaus piti antaa nopeasti. Tuli vähän semmoinen olo, että näennäisesti kysytään, mutta se kuinka paljon sä pystyt vaikuttamaan, niin se onkin vähän toinen juttu.”H3

”Ei ole mitään muuta vaikutusmahdollisuutta kuin äänestää jaloilla. Musta kenenkään ei tarvitse jaksaa tällaista.”H5

”En mä oikein osaa sanoa. Ehkä sitten, jos tulee selkeä laiminlyönti, niin silloin voi olla yhteydessä ammattijärjestöön tai työsuojeluvaltuutettuun tai pitää vähän hälyä. Ehkä voi kirjoittaa Vantaan sanomiin ja muuta, mutta mä en ole ainakaan itse kokenut, että mulla olisi minkäänlaista vaikutusta. Se millä mä voin vaikuttaa siihen, on että mä vaihdan työpaikkaa tai kaupunkia.”H1

”Meillä on koulutasolla vaikutusmahdollisuuksia, koska täällä on hyvin avoin keskusteluympäristö, mutta sitten heti koulusta kun nouseaan seuraavaan portaaseen, niin ei. Se on otettava mitä sieltä annetaan.”H4

”Yksittäisellä opettajalla on hyvin heikot mahdollisuudet vaikuttaa niihin, koska päätökset tehdään kunnan tasolla, ne tehdään virastotyönä. On ikävä sanoa, mutta viraston ihmisistä suurin osa on etäännytynyt tästä ruohonjuuritasosta eli tää kenttätyö ei ole niille tuttua. Mun mielestä myös Opetushallitus on yksi semmoinen, joka on etäännytynyt tästä käytännön työstä. Mitä pystyy tekemään opettajana täällä käytännön työn saralla?”H1

8.1.1 Yhteenvetoa

Opettajien mielestä opetusryhmien kasvu ja yhä niukkenevat resurssit ovat tällä hetkellä niin suuria ongelmia, että ne muodostavat esteen opettajan työn tekemiselle ja oppilaiden oppimiselle. Haastattelussa ilmeni, että opettajat joutuvat tinkimään opetuksen laadusta resurssien niukkuuden vuoksi. Suuret opetusryhmät ja oppilaiden yksilöllisten kykyjen huomioon ottaminen koettiin myös

ongelmallisina. Kiireen keskellä voimavarojen tasapuolinen jakaminen saattaa tuntua ylivoimaiselta. Osa oppilaista tarvitsee runsaasti erityishuomiota, mutta ns. tavallisiakaan oppilaita ei saisi unohtaa. Säästötoimenpiteet kouluissa turhauttavat selvästi opettajia.

Suurissa opetusryhmissä oppilaskeskeisiä menetelmiä on vaikea soveltaa. Yleensä yli 30 oppilaan ryhmää pidetään lähes mahdottomana muuhun kuin hyvin opettajajohtoiseen opetukseen. 20 oppilaan ryhmässä aktiiviset menetelmät onnistuvat, mutta aktiivinen oppiminen vaatii paljon etukäteissuunnittelua ja opettaja joutuu jatkuvasti uusiin tilanteisiin ja sellaisten kysymysten eteen, joihin ei ole valmiita vastauksia. (Niemi 1998, 50-52.)

Ylisuurta, lähes 30 oppilaan tai jopa suurempaa opetusryhmää on vaikea hallita. Opettajan ja samalla oppilaiden aikaa saattaa kulua paljon jo pelkästään järjestyksen pittoon. Jatkuva häly ja erilaiset levottomuudet voivat estää tehokkaan opettamisen ja oppimisen.

Pienet opetusryhmät ovat opettajien mielestä opetuksen laatua kohottava tekijä. Korkeakoski (2005, 47-48) toteaa Osaraportissaan 1, että yleisopetuksen perusopetusryhmien keskikoot (noin 18 oppilasta) ja maksimikoot (noin 23 oppilasta) ovat kohtuullisen kokoisia. Koulujen keskikokojen kasvaessa suurenevat myös opetusryhmien keskikoot johdonmukaisesti. Perusopetuslaki edellyttää, että opetusryhmät muodostetaan siten, että opetussuunnitelman tavoitteet voidaan saavuttaa. Erityinen huolen aihe suurissa opetusryhmissä on se, kuinka hyvin ns. lahjakkaat oppilaat ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavuttavat opetussuunnitelman tavoitteet suhteessa edellytyksiinsä. Kansainvälinen tutkimustieto on osoittanut, että ryhmäkoolla on yhteys oppimistuloksiin niin, että pienimmissä opetusryhmissä tulokset ovat useammin paremmat kuin suurissa ryhmissä. Riittävä opetusryhmän koon pieneneminen lisää opettajan mahdollisuuksia monipuolistaa opetusta oppilaiden edellytysten mukaisesti.

Opettajien tietopalvelun ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen kanssa OAJ:n jäsenille tehdyssä kyselytutkimuksessa kolme opettajaa neljästä on tilanteessa, jossa koulun resurssit eivät riitä työn tekemiseen odotetulla tavalla. Laaksola kirjoittaa, että tutkimuksen mukaan kolmannes opettajista joutuu tinkimään opetuksensa laadusta. Suurimpina uhkina opettajat näkevät talouskysymykset ja vanhempien kasvatusvastuun hämärtyminen. Muiksi uhkatekijöiksi opettajat nostavat erilaiset syrjäytymiseen liittyvät asiat: erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisen yleisopetukseen, yksilöllisen tuen tarpeen kasvun ja syrjäytymisen lisääntymisen. Opettajat kokevat tarvitsevansa lisätietoja las-

ten oppimisvaikeuksista sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroinnista yleisopetukseen. (Laaksola 2006, 33.)

8.2 Opettajien näkemyksiä muutoksesta opetustyössä

Muutospaineissa selviytyvältä opettajalta edellytetään aktiivisuutta, uudistumista ja epävarmuuden sietoa. Yhteiskunnalliset muutokset Suomessa ovat vaikuttaneet suuresti opettajan työhön, jossa ovat muuttuneet opetettavat asiat, opetusmenetelmä, opetussuunnitelmat, arviointi, oppilaat ja ympäristön opettajiin kohdistamat odotukset.

Kouluissa 1990-luku oli suurten koulutuspoliittisten muutosten aikaa. Samaan aikaan kasvavien odotusten ja muutospaineiden kanssa kouluihin kohdistui säästötoimenpiteitä. Koulu ja opettajat ovat joutuneet elämään pitkään keskellä murrosta, jossa aikaisemmat käytännöt ja tottumukset on asetettu kyseenalaisiksi. Vastaavasti muutokset ja vaatimukset nousevat esiin sekä haastavina, ahdistavina, kiehtovina että uhkaavina. Koulujen toimintakyky on myös joutunut koetukselle ja niiden toimintakulttuuri uudelleen arvioinnin kohteeksi. (Niemi 1998, 10-12.)

Syrjäläinen kokee, että koululaitokseen kohdistuvien uudistusvaatimusten ja muutosprosessien myllerryksessä saattaa joskus unohtua, että opettajan tärkein tehtävä on opetus ja kasvatus. Tästä seuraa, että opettajat ovat kiireisiä ja väsyneitä ja suhtautuvat esimerkiksi erilaisiin uudistuksiin vastentahtoisesti ja kykenemättä linkittämään uudistuksia käytännön työhönsä. Tästä voi seurata muutosvastarintaa ja paluuta vanhaan, hyväksi koettuun ja turvalliseen opetustyöhön. (Syrjäläinen 2002, 87.)

Joidenkin opettajien mielestä liiallisten kokeilujen (uudistukset) seurauksena perusopetus kärsii. Viimeisten vuosikymmenien aikana tehtyjä merkittäviä uudistuksia ovat olleet koulukohtaisten opetussuunnitelmauudistusten lisäksi arviointiuudistus. Uudistukset tulivat kouluihin nopeassa tahdissa ja opettajien aika ei ole riittänyt kaiken tekemiseen kunnolla. Tästä seuraa, että opettajat kokevat riittämättömyyden ja turhautumisen tuntemuksia. Valitettavan usein käy myös niin, että edelliset teemat ovat kesken, kun uusia tuodaan jo niiden tilalle. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 139.)

Millä tavoin opettajan työ on muuttunut viimeisten vuosien aikana?

”No ihan luokkatyöskentely on muuttunut sinänsä positiivisemmaksi, kun tiedon käsite on muuttunut. Nykyään ei olla pelkkiä tiedonjakajia, vaan oppilas laitetaan tekemään tiedon eteen töitä. Nyt ei tarvitse olla kaiken tietävä. Nyt voi sanoa rauhassa, että mä en tiedä tota mutta mene sä ottamaan selvää. Se on omaa työtä helpottanut ja ehkä myös sen seurauksena nämä säästöt ovat olleet sellaisia, jotka ovat kirpaisseet, kun mieluummin sitä olisi koulusta mahdollisimman paljon oppilaiden kanssa muualla mutta nyt siihen ei ole mahdollisuutta. Plus tuo vaatii sen, että olisi materiaalia, kirjallisuutta ja kaikkea, jota oppilaat voisi hyödyntää. Nyt kaikkien niiden määrä jää pakostakin pienemmäksi. Opettajan roolista on aika paljon tullut sosiaalikasvattajan roolia, eli oppilaiden kotiolot tulevat entistä enemmän esille ja heijastuvat koulussa. Kokouksia on tullut paljon lisää, mikä on luokkatyöskentelystä pois. Ja ei ole mitään järkeä niitä pitää työajan ulkopuolella, kun sitä erillistä korvausta ei saa, kun istuu kokouksissa kokouksen päälle.”H4

”Kasvatusvastuu on noussut ihan mielettömästi esille. Jos otetaan tähän vielä yksi saareke mukaan, eli ne vanhemmat, niin vanhemmat eivät tiedä, miten ne käsittelee niitä lapsiaan, miten ne laittaa rajat lapsilleen. Mä ymmärrän, että vanhemmilla on työpaikat, joissa vaaditaan ihan viimeiseen saakka ja vedetään ihmiset loppuun, joten vanhemmat eivät välttämättä jaksa tätä kasvatustyötä tehdä, mikä vaatii voimia, että sä asetat rajat. Mutta se mikä on työläs vaihe, on että pidetään niistä rajoista kiinni. Tämä työ on siirtynyt mun mielestä entistä enemmän opettajan vastuulle.”H2

Useat tutkijat (Heikkinen 1998; Kohonen ja Kaikkonen 1998; Syrjäläinen 2002) ovat sitä mieltä, että perheen muutosprosessit, työelämään liittyvät epävarmuustekijät ja koulun hektinen muutostahti eivät anna opettajille tarpeeksi aikaa tehdä työtään. Opettajat kokevat nykyisin, ettei heillä ole aikaa tehdä työtään kunnolla. Kasvatusvastuuta ei voi kuitenkaan loputtomiin siirtää opettajien harteille etenkin kun samaan aikaan koulujen resursseja leikataan. Oppilaat tuovat kotiensa paineita kouluihin ja muuttaen osittain opettajien työtä sosiaalityön suuntaan. Samaa aikaan opettajilta vaaditaan yhä yksilöllisempää opetusta ja erilaisten arvojen huomioon ottamista. Opettajilla on kasvatusvastuun ohella lukuisia muita velvoitteita, joihin he yrittävät parhaansa mukaan vastata.

Opettajat kokevat tänä päivänä, että oppilaiden kasvatusvastuu on siirtymässä yhä enemmän vanhemmilta kouluille. Opettajat tunnetusti ottavat vastuun oppilaistaan hyvin henkilökohtaisesti, mikä osaltaan lisää työn rasittavuutta.

”Jos miettii, niin pelkkää opetustyötä on lopulta vain murto-osa, koska on niin paljon muuta-kin asiaa ja mietittävää, että minäkin olen tänä aikana joutunut jo kahteen otteeseen opetus-suunnitelmia työstämään. Silloin kun on aloittanut, niin viimeisteltiin niitä edellisiä eli oli koulukohtaisemmat. Ja sitten tulikin pari vuotta sitten tämä valtakunnallinen ja taas työstettiin sitä. Ja pelkästään nämä kaupungin tason muutokset, niin työstettiin sitä viimeisintä opetussuunnitelmaa Tikkurilan alueella olevan yläkoulun kanssa, johon meiltä vielä siinä vaiheessa siirtyi oppilaita ja nyt kyseinen koulu lakkaa olemasta. Odotan vain, koska sanotaan, että teidän pitää uusia opsinne ja yhdistää ne samanlinjaisiksi tulevan yläkoulun kanssa tai jotain muuta vastaavaa. Plus kaikki muut mahdolliset laadunarvioinnit ja muut. Nämä mitkä tulee kaupungin tasolta, että ainakin itsestä tuntuu, että aina sieltä Sivistystoimesta pukka tulee tulemaan kaikenlaista. Ja se mikä harmittaa eniten on huono valmistelu, eli kaavakkeet, joita käytetään, niin ovatkin ehkä yritysmaailman puolelta ja niitä on hankala soveltaa koulumaailmaan. Arviointi on sinänsä hyvä asia ja sitä voisinkin ihan hyvin tehdä ja se vie asioita eteenpäin, jos se tehdään järkevältä pohjalta, mutta niissäkin tuntuu olevan vähän semmoinen, että mennään vaan ja uudistetaan vauhdilla, ja nyt on hienoa ja makeeta, että arvioidaan ja kyselee. Se materiaali ei ole asianmukaista, jotta siitä oikeesti saataisiin jotakin irti. Välillä rassaa, kun kaupungin tasolta tulee koko ajan uutta, että saisi hetkeksi pysähtyä ja tosissaan katsoa, mitä tähän asti on tehty ja miten on toimittu. Ja kun on sen yhden tavan saanut tutuksi, niin voisi toimia sillä tavalla jonkin aikaa, ja sitten taas kun jatketaan kehittämistä, niin poimia ne hyvät jo siitä olleesta eikä taas pistää kaikkea uusiksi ja aloittaa jollakin uudella tavalla. Se on eniten voimia vievin siinä, että aina laitetaan niin isosti kaikki uusiksi.”H3

Vaikuttaa siltä, että viime vuosina kouluihin on tuotu paljon sellaista, mikä on vienyt aikaa varsinaiselta perustehtävältä, opettamiselta ja kasvattamiselta. Uudistuksia ja muutoksia tehdään jatkuvasti. Kun edellinen projekti on vielä meneillään, niin seuraavaa jo valmistellaan. Kuitenkin muutosten aikaansaamiseksi on varattava riittävästi aikaa ja resursseja. Muutokset aiheuttavat aina kokouksia, koulutusta ja suunnittelua, joka voi vaikuttaa koulupäivään hajottavasti. Erilaiset uudistukset ja kehittämisyhtymykset kaatuvat opettajan muun työn päälle. Muutos voi johtaa myös työn kuormittavuuteen, esimerkiksi Vantaan tilanteessa suurentuneisiin opetusryhmiin ja sen aiheuttamiin ongelmiin.

”Opettajan työ on muuttunut ainakin sillä tavalla, että kun mä aloitin, niin meillä oli valtakunnallinen opetussuunnitelma, valtakunnalliset kokeet, valtakunnallinen kontrolli. Sitten tehtiin Vantaan opetussuunnitelma, eli meillä oli Vantaalla yhteinen opetussuunnitelma ja sekin tuli jostakin, ei me kouluissa niitä valmisteltu. Sitten yks kaks huomattiin hienona ideana, että ruvetaan tekemään koulukohtaisia opetussuunnitelmia ja sitä pidettiin hirmu hienona ideana. Nythän sitä tehdään koko ajan. Niitä uudistetaan kahden vuoden välein ja arviointia tehdään koko ajan, uusia kaavakkeita ja kierretään semmoista kehää. Sitten tietenkin nämä arvioinnit ja vanhempien ja koulun välinen yhteistyö on lisääntynyt. Sitten pitäisi olla päiväkoteihin yhteydessä eli meillä pitäisi olla päiväkotien kanssa yhteistyötä, yläasteen kanssa yhteistyötä, kummiluokkien kanssa yhteistyötä, että tätä on tullut lisää. Sitten tämä yhteiskunta on jotenkin muuttunut ja perheitten ja kotien kasvatusasenteet ovat muuttuneet, ja en tiedä onko tämä tehoajattelu kodeissakin pakosta sellainen, että vanhemmilla on entistä vähemmän aikaa lapsille ja lapset ovat yksin televisioitten ja tietokoneiden äärellä. Semmoinen rauhattomuus ja levottomuus on lisääntynyt.”H6

On havaittavissa, että opettajat eivät ole kaikkiin uudistuksiin ja muutoksiin tyytyväisiä. Opetussuunnitelmatyö ja arviointi ovat aiheuttaneet opettajien mielestä paljon työtä. Myös erilaiset projektit jäävät aikapulan ja muiden tehtävien varjoon. Oppilaat tuntuvat tarvitsevan yhä yksilöllisempää kohtaamista ja huolenpitoa. Muutokset kouluissa ovat lisänneet opettajien palaverieita ja paperityötä, joka tehdään yhä useammin koulutyön jälkeisenä aikana. Tällaista muutosta on vaikea hyväksyä, koska siitä ei makseta erillistä korvausta ja uudistukset tulevat pääsääntöisesti koulun ulkopuolelta. Liiallinen uudistaminen kuluttaa energiaa ja vie aikaa, eivätkä opettajien voimavarat välttämättä riitä molempiin: oman luokkatyön hoitamiseen ja koulun kehittämiseen.

Syrjälä ym. (2006, 31-31) kirjoittavat artikkelissaan, että koulun uudistamisen ohjausjärjestelmä on heilahdellut viimeisten vuosikymmenien aikana suuntaan jos toiseen opettajien ja koulun oman osuuden vaihdellessa voimakkaasti. Peruskoulu-uudistus 1970-luvulla toteutettiin keskusjohtoisena hallinnollisena uudistuksena. Tämän jälkeen painopiste uudistamisessa siirtyi kuntien ja koulujen tasolle. Viimeinen suuri heilahdus tapahtui 2000-luvun alussa, jolloin palattiin takaisin kohti keskusjohtoisempaa ja säädellympää ohjausta. Nykyistä opetussuunnitelmatyötä ohjataan paitsi valtakunnallisesti laadituilla opetussuunnitelmien raameilla myös arvioinnin keinoin. Tutkijat näkevät tämän paikallisena, kouluyhteisössä rakentuvan tiedon vähättelynä ja opettajan roolin mitätöimisenä.

Arviointiuudistus puhututtaa

Koulu on muutoksen kourissa. Sen on pystyttävä vastaamaan jatkuvasti muuttuvan ja kehittyvän yhteiskunnan haasteisiin ja vaatimuksiin. Koulukohtainen opetussuunnitelma ja arviointi voisivat olla opettajille mahdollisuus, mutta ne saattavat muodostua myös melkoiseksi taakaksi. Viimeaikaiset opetussuunnitelmaan ja arviointiin liittyvät uudistukset ovat antaneet kouluille ja opettajille mahdollisuuden itse luoda itselleen koulun, joka vastaa erilaisiin haasteisiin ja jossa jokainen opettaja voi kehittyä ja toimia oman työnsä kehittäjänä.

Arvioinnin muuttuminen on nähty sekä myönteisenä että kielteisenä asiana. Arvioinnin jatkuvaa uudistamista pidetään kuitenkin liian nopeana. Myös ohjeistus on koettu puutteelliseksi. Opettajat peräänkuuluttavat arviointiin selkeyttä ja yhdenmukaisuutta. Sanallista arviointia pidetään vaativana, jota vanhempien on myös vaikea ymmärtää. Arvioinnissa on tärkeää, että kaikki osapuolet ymmärtävät, mitä arvioidaan. Moni haastateltava haikaili numeroarvostelun perään.

”Arviointi on koko ajan myllerryksessä. En ole myöskään koskaan tullut ottaneeksi selvää, miksi Vantaalla on päädytty kolmeen arviointiin lukuvuoden aikana, vaikka valtakunnallisen tason ohje on kaksi. Se lisää myös tietyllä tavalla opettajan työtä ennen kuin löytää ne hyvät työtavat, millä kokeista saa annettua järkevää ja kouriintuntuvaa palautetta, niin että se kotonakin ymmärretään ja että ne kokeiden arvioinnit olisivat hyödyksi. En tiedä, olenko vanhanaikainen mutta kyllä minulla on aika usein ikävä numeroarviointeja tai jotakin semmoista konkreettisempaa alan asteikkoa, että myös kotona vanhemmat ymmärtäisivät sen. Nämä sanalliset ovat hyvä lisä, mutta niistä pitäisi saada semmoinen hyvä yhdistelmä niin, että olisi lyhyet ytimekkäät numerot, mutta siihen sitten sitä jotain pientä sanallista lisää kohtuudessa määrin.”H3

”Mun mielestä arviointi on tällä hetkellä semmoista hömppä pömppää. Se ei ole mistään kotoisin. Sitä on muutettu muuttamisen takia jo niin moneen kertaan, että siinä ei ole mitään selkeää. Vanhemmat eivät ymmärrä arvioinnin päälle yhtään mitään. Ne ei ymmärrä, mihin ne lauseet perustuu ja ne katsoo, että onpa hienot kaavakkeet. Ja yhden arvioinnin tekemiseen haaskataan rahaa mielettömiä määriä, kun periaatteessa numeroarviointi voisi olla vanhemmille selkee, koska se on niille tuttu tapa. Niille on omat perustelunsa, mistä on saanut vito- sen, mistä on saanut seiskan ja mistä on saanut ysin.”H2

”Arviointi teetättää joka vuosi työtä, kun ne muuttuvat jatkuvasti. Ja kyllä sitä monesti haikailee itsekin vanhan numeroarvostelun perään, ja vanhemmille ainakin, koska monet sanovat, että onko se kutonen tain kasi, kertoo paljon enemmän kuin se koruvirke siellä paperissa. Se on muuttunut.”H4

Millä tavoin muutokset ovat vaikuttaneet opettajaan?

Muutoksen hallinta on keskeistä opettajien työssä jaksamisen kannalta. Muutoksen onnistumisessa on myös tärkeää, ettei lähde mukaan sellaiseen muutokseen, johon ei usko. Muutoksen tulee tarjota mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen. (Syrjäläinen 2002, 128.)

Niemen (1989, 82-85) mielestä opettajan ammatilliset taidot liittyvät opetusprosessin suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin valmiuksiin sekä muihin didaktisiin ja kasvatuksellisiin valmiuksiin, joita opettajan ammatissa toimiminen edellyttää. Tavoitteena on, että opettajan kehitys etenee kohti omaa kasvatusfilosofiaa ja sisäistettyä näkemystä opetuksesta ja sen luonteesta. Opettajan ammatillinen kehittyminen ei riipu virkavuosista vaan kehittyminen perustuu paljolti henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja olosuhteisiin. Suotuisa ympäristö mahdollistaa uuden oppimisen. On tärkeää, että opettajan ammatilliseen kehitykseen voidaan vaikuttaa, ja että opettajan ammatillinen kehittyminen on oppilaitoksen opetuksen kehittymisen edellytys.

”Opettajan työ on lisääntynyt. Nyt on ryhmäkoko paljon suurempi ja on tullut paljon erilaista ylimääräistä touhua, mikä oletetaan olevan kaikille itsestään selvyys, että tehdään. Kyllä sitä muuttuu itsekin ja tuntuu siltä, kun on elänyt näitä muutoksia, että on kehittynyt eikä enää hetkahda niin pienestä, koska jotkut asiat on vaan tehtävä. Mutta olen mä miettinyt tätä muutoskehitystä, että tuleekohan semmoinen aika, että opettajan työ olisi jotenkin arvostettavaa.”H1

”Kun tiesin, että iso luokka on tulossa ja rehtorille sai esittää toiveita tulevan lukuvuoden työtunneista, niin silloin tein pyynnön, että viikkotuntimäärä olisi kohtuullisempi. Nyt mulla on vähemmän tunteja kuin viime vuonna. Sitä tavallaan haki sen, että energiaa riittää tekemään hyvää työtä sen ison ryhmän kanssa. Jos olisi ollut hirveen iso viikkotuntimäärä ja pitäisi monelle muullekin ryhmälle tunteja, niin sitten taas se jaksaminen olisi koetuksella.”H3

”Työmäärä on lisääntynyt. Oppitunnin valmisteluun ei mene niin paljon aikaa, mutta se ennalta arvaamattomuus, eli kun luokkaan kävelet, niin aloitatko tunnin pidon läksyjen kuulustelulla vai tappelujen selvittelyllä. Sitten opetussuunnitelmatyö on ollut iso projekti ja siitä ei ole kunnan korvauksia saatu.”H4

”Työmäärä on lisääntynyt ihan huimasti. Viikonloppuisinkin nykyään mieltii sitä, että miten mä rakennan seuraavan viikon ja mikä on sille ja sille oppilaalle paras tapa tästä eteenpäin toimia. Se on nykyään sitä materiaalin valmistamista, yksilöllistämistä ja eriyttämistä. Siis jatkuvaa suunnittelua ja muutosten ja haasteiden mukana elämistä. Plus se, että joutuu ottamaan huomioon sen, että lasten tilanteet muuttuvat kotona. Sä olet jatkuvasti varpaillasi, kun teet tätä työtä. Se ei ole niin kuin ennen, että mentiin luokkaan ja avattiin oppikirjat, opeteltiin asiat ja lapset tekivät harjoitukset. Mä tuun kahdeksalta töihin, kun oppitunnit alkavat ja lähdän noin viiden aikaan koululta kotiin. Siihen mennessä olen saanut rutiinit hoidettua, puhelut koteihin, koska on iso ryhmä, niin niitä tulee paljon. Sitten pitää vielä tarkasti miettiä, miten sä otat erilaisiin koteihin yhteyttä, jotta se puhelu kantaa hedelmää tulevaisuutta ajatellen.”H2

”Jossain vaiheessa mä ajattelin, että voisi vähän potkia tutkainta vastaan, pistää vähän jäitä hattuun ja jarruja. Olen kuitenkin ollut semmoinen ihminen, että olen tykännyt kokeilla kaikkea. Tänä päivänä kuitenkin ajattelen, että opettajan paras työkalu on opettaja itse ja opettajan oma persoona. Mä koen, että jokaisen pitäisi tehdä vaan sitä työtä niin, että jaksaa varmasti sen eikä yltiöpäisesti mene kaikkeen mukaan. Me voitaisiin joitakin asioita joukolla ruveta jarruttamaan, vähän tämmöistä intialaista lakkoa, että ei oteta kaikkea vastaan, vaan tehkää jossain virastossa tai tehkää jossain muualla, että nyt kiitti riitti.”H6

8.2.1 Yhteenvetoa

Luokanopettajat kokevat työmääränsä lisääntyneen, koska he ovat yksin vastuussa luokastaan eikä heillä ole käytännön mahdollisuuksia hoitaa tehtäväänsä kunnolla. Tämän kaltaiset tuntemukset aiheuttavat opettajissa riittämättömyyden ja voimattomuuden tunteita. Opettajan työssä korostuu tänä päivänä työn henkinen rasittavuus, vastuullisuus ja vuorovaikutustaidot.

Jos työn asettamat vaatimukset ja henkilön odotukset ja resurssit sen hoitamiseksi ovat ristiriitaiset, yksilö voi kokea tämän stressaavana ja rasittavana varsinkin, jos hänen vaikutusmahdollisuutensa ovat heikot. (Kalimo 1987, 50-51.)

Opettajan työn kaltaisessa ihmissuhdeammattissa opettaja käyttää omaa persoonaansa työvälineenä. Opettajaan kohdistuva rasitus on työn luonteen vuoksi pitkälti henkistä. Henkinen rasitus ei rajoitu ainoastaan työaikaan, vaan se seuraa opettajaa myös työajan ulkopuolelle. Opettajan työn kuormittavuus näyttää kasvavan säästötoimenpiteiden johdosta. Tällä hetkellä opettaja joutuu työssään kohtaamaan yhä moninaisempia ongelmia, jotka kasaavat opettajan hartioille entistä enemmän paineita.

Opettajan vastuu on suuri ja suuret ovat myös kotien odotukset, koska kotien ja perheiden lisääntyneet ongelmat ovat siirtäneet kasvatusvastuuta oppilaiden vanhemmilta opettajalle ja koululle. Myös yhteiskunnan opettajille asettamat vaatimukset ovat kasvaneet. Opettajilta vaaditaan yhä parempia tuloksia, vaikka samanaikaisesti säästötoimenpiteillä heikennetään toimintaresursseja.

Opetustyön kuormittavuus on kasvanut viime vuosien aikana opettajan työhön kohdistuvien vaatimusten ja odotusten lisääntymisen myötä. Opettajan toimenkuvan muutos on myös lisännyt opettajan työn vastuullisuutta. Normaaliin luokkaan integroidaan entistä enemmän aikaisemmin erityisopetuksen piiriin luokiteltuja oppilaita, jolloin opettajalta vaaditaan erityistaitoja, joihin hän ei koe saaneensa riittävää koulutusta ja tukea. Myös opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden henkilökohtaisten tarpeiden huomioiminen vaikeutuu entisestään.

Tutkimukset (Kalimo ja Toppinen 1997) ovat osoittaneet, että työuupumuksen riski on suuri työoloissa, joissa työlle asetetut tavoitteet ovat ylimitoitettuja. Muita syitä ovat esimerkiksi se, että työtehtäviä on liikaa ja tavoitteita liian monia, jolloin aika ei riitä.

Stressiä ja työtyytyväisyyden vähenemistä aiheuttavia tekijöitä ovat myös luokan suuri koko ja heterogeeninen oppilasaines, kiire, materiaalistien resurssien vähäisyys, opettajatyöhön kohdistuvat vaatimukset, kodin kasvatusvastuun siirtyminen enenevässä määrin koulun kannettavaksi, vaikeudet tavoitteiden saavuttamisessa ja opetussuunnitelman vaatimukset. (Kääriäinen ym. 1997, 34-35.)

Haastatteluissa opettajat kertoivat siitä, mitkä asiat uuvuttavat heitä ja millaiset asiat auttavat heitä jaksamaan säästötoimenpiteiden läpiviennissä. Pienellä rahalla ja kasvavilla opetusryhmillä on

opittava tulemaan toimeen, mutta selvää on, että niukat resurssit rasittavat opettajan työtä ja lisäävät työuupumuksen riskiä.

8.3 Opettaja uupuu

Uupuuko opettaja säästötoimenpiteiden kurjistamassa tilanteessa?

”Kyllä. Opettaja uupuu. Työsuojelullisissa tutkimuksissa on havaittu enemmän poissaoloja sen takia, että opettaja väsy. Silloin kun on vahva työyhteisö, niin pystytään aika pitkälle tukemaan opettajaa siinä, että se jaksaa sen porukan kanssa. Loppujen lopuksi opettaja on kuitenkin yksin vastuussa luokastaan. On vaitiolovelvollisuus, sä et saa kertoa naapuriopettajalle vaikka haluaisit keskustella jostakin oppilaasta ja löytää ratkaisut sen opettajan kanssa. Tästä seuraa, että entistä enemmän opettajat ovat yksin ongelmien kanssa. Mä olen äärettömän huolissani meidän opettajista ja Vantaan opettajat ovat mielettömiä pedagogeja ja tsemppareita. Ne on jaksaneet nää säästöt, mitkä oli 1990-luvulla ja ne jaksaa edelleenkin, ja vielä vääntää tässä kaiken maailman sekamelskassa, joka tulee ulkoapäin, eli syydetään hirveesti asioita.”H2

”Tänä päivänä opettaja uupuu.”H6

”Uupuu. Miksi tehdään isoja luokkia, revitään vanhoja kappaleiksi ja tehdään kolmesta luokasta kaksi. Ja sitten kun sulla on iso ryhmä, niin sä et pysty niin tarkkaan käymään asioita läpi, koska on niin hirveen kiire. Ne oppilaat, jotka on hyviä, niin nehan porskuttaa ja pärjää, mutta sitten ne, jotka tarvitsee apua, niin ne tippuu, ja mikä sen aiheuttaa, on nää säästötoimenpiteet ja avustajien puute.”H1

”Takuulla uupuu. Kyllä se on semmoista, että kovastikin kertautuu nämä kaikki. Erityisoppilaita on reilusti ja muutenkin iso ryhmä. Siinä helposti menee siihen, että olenko minä tehnyt nyt tämän oikein ja olenko nyt varmasti hoitanut kaiken niin kuin pitää ja helposti kun oikein väsy töistä, niin rupeaa vähän syyllistämään itseään turhastakin.”H3

”Jos ajattelen omaa tilannetta ja sitä, että opettaja uupuu ja jää sairauslomalle töistä, koska ei jaksa sitä työtä tehdä, niin se vaikuttaa suoraan myös niihin oppilaisiin. Koen, että me opettajat ei jakseta tätä tilannetta. Tää tilanne repii, uuvuttaa ja kuluttaa loppuun aivan taatusti.

Eikä se tue meidän jaksamista, että luokkakokoa suurennetaan ja erityislapsia lisätään ja siten sä olet yksin ainoana aikuisena siinä ryhmässä.”H5

Opettajan työmäärän lisääntyminen ja jaksaminen näyttävät selkeästi nousevan esille opettajien haastatteluissa. Esimerkiksi ryhmäkokojen kasvu näyttää olevan yhteydessä opettajien työssä uupumiseen, koska se on suoraan lisännyt työmäärää ja työn rasittavuutta. Työn muuttunut luonne laittaa opettajien henkiset resurssit ja jaksamisen koetukselle. Haastatteluissa välittyi myös tunne, että opettajat vaativat itseltään liikaa ja uupumuksen riski on todellinen.

Jos opettaja kokee työskentelynsä esimerkiksi oppilaiden parissa liian kuluttavaksi, niin jatkuvat uudistukset, joita säästötoimenpiteet myös ovat, voivat helposti johtaa selkeisiin loppuun palamisen oireisiin.

Työuupumus kehittyy, kun työtilanne ylittää omat voimavarat. Työuupumuksen syntyyn, kokemiseen ja etenemiseen vaikuttavat merkittävästi yksilön suhde työhön, stressinsietokyky ja elämän kokonaistilanne. Työuupumuksen riski on suurempi niillä, jotka ottavat laajasti vastuuta ja ovat vaativia omaan suoriutumiseensa nähden. (Kalimo & Toppinen 1997, 13.)

Mitkä tekijät ovat opettajan työssä jaksamisen kannalta tärkeitä?

Opettajat toivat opettajayhteisön merkityksen jaksamisen kannalta voimakkaasti esiin. Jaksamisen tukemisessa opettajat korostivat avoimuutta ja keskustelua. Työyhteisö on melkoinen voimavara, kun yksittäinen opettaja tuntee rasituksen tai uupumuksen oireita. Jos opettajat kykenevät käsittelemään avoimesti asioita keskenään, voidaan esille nostaa myös ongelmallisia asioita. Näin työyhteisö voi olla tukemassa opettajaa hänen työpaineissaan.

”No se, että on semmoinen työyhteisö, jossa voi puhua niistä oikeista asioista oikeilla nimillä ja sanoa suoraan. Ja opettajilla ei ole kilpailua keskenään. Meillä on semmoinen hyvä työporukka. Mä en olisi varmaan Vantaalla töissä, jos ei olisi näin hyvää aikuisyhteisöä. Toinen mikä auttaa jaksamisessa on kai sitten se, että varmaan tykkää tehdä tätä työtä, koska eivät tässä mitkään järkisyyt vaikuta. Jos olisi järkevä, niin olisi varmaan ihana toisella alalla ja toisessa kaupungissa, että kyllä tässä joku muu painaa kuin järki. Ja sitten tietysti se, että oppilaiden oppiminen on mukavaa ja niiden kanssa työn tekeminen ja saa seurata, kun ne kasvaa ja kehittyy. Se on opettajallekin semmoista, mikä auttaa eteenpäin. Kuitenkin pääasia on,

että on toimiva yhteistyö kollegojen ja vanhempien kanssa, että se on terveellä pohjalla ja sinnekin voi sanoa suoraan asioita eikä tarvitse teeskennellä tai esittää jotakin muuta mitä on.”H1

Opettajien jaksamiseen vaikuttaa merkittävästi työyhteisö ja sen tuki. Syrjäläisen (2002, 123) tutkimukseen osallistuneet opettajat ja rehtorit kertoivat jaksavansa viedä läpi vaikka massauudistuksia silloin, kun heillä on kollegan tuki.

”Ainakin itse omalta kohdalta koen, että se oman koulun ja opettajakunnan ja henkilökunnan hyvä ilmapiiri, joka tuntuu turvalliselta ja hyvältä. Tietää, että voi mennä sanomaan jonkun järkyttävän tunnin jälkeen opettajanhuoneeseen, että hirveetä ja kaikki meni pieleen ja toiset kuuntelee ja tukee. Tärkeää on, että löytyy sitä tukea ja kuuntelua. Kollegojen lisäksi myös esimies on toinen tärkeä, että voi viedä viestiä rehtorille kun joku painaa. Voi mennä sanomaan, että nyt on tämmöinen ja tämmöinen ja mitä voitaisiin asiassa tehdä.”H3

”Se on se hyvä työyhteisö. Sitten tietysti se, että on nämä luotto-opettajat koulussa, että voi keskustella asioista ilman nimiä.”H2

Työn ulkopuolisella elämällä ja harrastuksilla on myös suuri merkitys jaksamisen tukemisessa. Haastateltavat kokivat, että työn ulkopuolellakin täytyy olla elämää ja mielekästä toimintaa.

”Opettajan työssä jaksamiseen vaikuttaa varmasti oma kunto hirmuisen paljon. Sitten siihen vaikuttaa oma koulutus ja kouluttautuminen jonkun verran. Persoona vaikuttaa, minkälainen henkinen rakenne sulla on. Sitten vaikuttaa tietysti se, minkälainen luokka sulla sattuu olemaan, eli jos saat tosi vaikean luokan, niin se vaikuttaa sun väsymystilaan enemmän, ja hirmu suuri osuus viihtyvyyteen on työtovereilla. Se, että tänne kouluun on kiva tulla ja hyvät työkaaverit ovat mahdollittoman tärkeitä.”H6

”Hyvä työyhteisö, yhteistyö luokka-asteen välillä, eli ei tarvitse yksin niiden ongelmien kanssa pätkäillä. Sitten oma fyysinen kunto on yksi ja se, että on jotakin muutakin kuin koulu.”H4

Jaksamista tukeva tekijä: kollegiaalisuus

Opettajan jaksamisen kannalta kollegiaalisen yhteisön kehittyminen on tärkeä asia. Kollegiaalisuus on keskinäistä välittämistä, vastuunkantoa ja tukemista. Kollegiaalisuus on myös kannustamista ja vapautta kysyä ja saada apua. Kollegiaalisuus ei tuomitse epäonnistumista ja siihen kuuluu yhteinen ilo yhteisön jäsenen onnistumisesta ja menestyksestä. Kannustava ja salliva ilmapiiri ovat kollegiaalisuuden tärkeitä ilmenemismuotoja. (Luukkainen 2005, 162.)

”Mun mielestä kollegiaalisuudella on tärkeä merkitys, että jos jokainen joutuisi yksin puurtamaan siinä kaikessa kurjuudessa, niin se olisi paljon rankempaa. Kyllä se on se, mikä sitä tunnelmaa nostaa ja pitää sen taisteluhengen yllä, että jaksaa tätä työtä tehdä.”H3

”Se on tosi tärkeitä, että on työkavereita. Se on ehto numero yksi tai kaksi, että on hyvä koulu ja hyvä yhteistyö. Myös se, että voi tehdä yhteisiä asioita ja luottaa siihen, että jos joku mättää, niin mulle kerrotaan siitä eikä pimitetä tietoa eikä kukaan yritä puukottaa selkään tai vetää mattoa jalkojen alta. Ei kukaan jaksaisi semmoista.”H1

”Se on erittäin tärkeitä. Jos esimerkiksi sattuu joku semmoinen juttu, että tulee vettä niskaan ja aiheetta, niin on sitten lähipiirissä ihmisiä, jotka varmasti ymmärtää mistä on kysymys ja tuntee sinut ja tietää, että sä et ole tehnyt mitään väärää, mutta silti saat moitteita. Kollegiaalisuutta tarvitaan varsinkin silloin. Sitten on tietenkin kiva jakaa asioita, eli yksi keksii yhtä ja toinen toista.”H6

”Jaksamisen kannalta on hirveen tärkeitä, että on kollegoiden tuki. Koen itse, että olen tällä hetkellä koulussa, joka on lottovoitto, koska mulla on kollegoiden tuki. Mutta se kuinka pitkälle se tässä tilanteessa riittää on epäselvää, koska jokainen kuitenkin kantaa sitä samaa taakkaa. Me ymmärretään, että se tuki on upeeta ja me ymmärretään toisiamme, kun se ilmapiiri siellä työyhteisössä on avoin. Siellä saa puusuttaa ulos sitä väsymystä ja turhaumaa, koska jokainen ymmärtää, missä tilanteessa se toinen on. Se on aivan ehdoton tässä ajassa, missä me tehdään nyt töitä. Se on tällaista kuuntelevaa, ymmärtävää kollegiaalisuutta. Se tukee sitä, että me jaksetaan päivästä toiseen.”H5

”Kollegiaalisuus on hyvin tärkeitä. Jos homma menee hyvin, niin sitä voi kehua tai jos menee huonosti, niin saa tukea. Plus se, että naapuri huomaa miten menee. Jos yksin puurtaa ovi

tiukasti kiinni, niin paljon isommissa vaikeuksissa olisi, ainakin minä. Tämä on myös tyyppi kysymys, että joku tykkää tehdä yksin ja ei ota apua vastaan, mutta minä olen aina tykännyt tiimityöskentelystä.”H4

Suomalaisessa koulukulttuurissa on kunnioitettu opettajan autonomiaa, mikä käytännössä tarkoittaa yksin tekemistä. Kollegan toimintaan ei pahemmin ole puututtu. Sahlberg (1996, 87, 113-114) kirjoittaa opettajan työssä vallitsevasta yksinäisyyden myytistä, jota suomalaiset luokkahuoneet suljettuine ovine edustaa. Sahlbergin mukaan opettajien eristyneisyys ja yksinäisyyden korostaminen ovat asioita, jotka ylläpitävät opetustyön kuormittavuutta ja estävät muutosten läpiviemistä.

”Opettaja on yksin sen porukkansa kanssa ja vain yksin vastuussa siitä koko koulupäivän ajan. Meillä jokaisella opettajalla on tämä sama tilanne, että me pystytään yhteistyössä tekemään tätä työtä ja niissä puitteissa, mitkä ovat mahdollisia. Ja myös tukea toisiamme tässä työssä. Mutta silloin kun joku väsy, niin se saattaa rikkoa koko sen ilmapiirin, työilmapiirin, mikä siellä koululla on. Se ei välttämättä ole kiinni siitä, että opettajat ovat huonoja tai näin, mutta yksinkertaisesti se jaksamisen raja tulee vastaan. Kun kaikki on väsyneitä, niin se homma saattaa levitä käsiin. Se vaikuttaa suoraan oppilaisiin ja se vaikuttaa suoraan jokaisen opettajan henkilökohtaiseen elämään.”H2

8.3.1 Yhteenvetoa

Monet opettajat kokevat työssään voimattomuuden ja riittämättömyyden tunnetta sekä väsymystä. Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet kuten persoonallisuus ja muut yksilölliset tekijät vaikuttavat siihen, miten jaksaminen koetaan. (Heikkinen 1998; Kohonen & Kaikkonen 1998; Mäkinen 1998; Syrjäläinen 2002.) Haastateltavien kohdalla persoonallisten ja muiden yksilöllisten ominaisuuksien arvioiminen on vaikeaa.

Kalimon ja Toppisen (1997) tutkimus osoittaa, että kasvatusalalla esiintyy työuupumusta melko paljon. Tutkijat ovat tulleet siihen tulokseen, että työuupumus on vakava, työssä kehittyvä krooninen stressioireyhtymä. Se on kolmitahoinen häiriö, jolle on ominaista kokonaisvaltainen väsymys, kyynistyneisyys ja heikentynyt ammatillinen itsetunto. Kalimon ja Toppisen tutkimuksessa opettajat eivät kokeneet kyynistymistä tai ammatillisen itsetunnon heikkenemistä, vaan väsymystä. Väsymyksen tuntemukset olivat haastateltavilla myös tässä tutkimuksessa päällimmäisiä oireita.

Viinamäen (1997) tutkimustulos sitä vastoin osoittaa, että peruskoulun ala-asteen opettajista huomattava osa on masentuneita ja he kärsivät erilaisista stressioireista. Viinamäen tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että heidän työssään tulee tapahtumaan huononemista työn tavoitteiden saavutettavuudessa ja epäselvyydessä, työmäärän kasvussa ja yhteiskunnallisen tuen vähenemisessä. Vähäinen sosiaalinen tuki koettiin tekijäksi, joka oli yhteydessä opettajan masentuneisuuteen. Rajalliset mahdollisuudet keskustella työtovereiden kanssa selittivät vahvasti opettajien mielenterveyden häiriöiden esiintyvyyttä. Tutkimukseni haastateltavat eivät maininneet olevansa masentuneita.

Positiivisen palautteen, kannustuksen, avoimen keskusteluilmapiirin ja tunnustuksen antaminen ovat merkittäviä tekijöitä, kun puhutaan jaksamisesta. Toisen opettajan tuki ja keskustelu kollegoiden kanssa oli kaikkien haastateltavien mielestä tärkeää. Opettajat myös hakivat tukea työkavereiltaan. Työpaikan myönteinen ilmapiiri auttaa kestämään työn kuormittavuutta. Jaksamista tukevin tekijöinä nämä ovat tärkeitä näkökohtia. Opetustyössä on tärkeää myös huolehtia omasta jaksamisestaan ja ammatillisesta kehittämisestään ja osata levätä ja viettää välillä vapaa-aikaa mieluisten harrastusten parissa.

Sosiaalisen tuen ja yhteistyön merkitys on tullut myös muiden tutkijoiden tutkimuksissa esiin (mm. Syrjäläinen 2002; Cockburn 1996; Mäkinen 1998). Opettajat tarvitsevat tänä päivänä aikaa ja rauhaa hoitaa perustehtäväänsä. Opettajalla pitää olla aikaa oppilaittensa ja kollegoidensa kohtaamiseen. Suomalainen opettaja ei jaksa, jos hän on jatkuvasti kiireinen ja väsynyt. Kollegiaalisuuden rinnalle tarvitaan myös riittävää työnohjausta ja täydennyskoulutusta. Huonon kuntatalouden aikana kuitenkin työnohjaus ja täydennyskoulutus ovat ensimmäisiä asioita, joista säästetään.

9. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Säästötoimenpiteet ja työhön kohdistuneet muutokset ovat tämän tutkimuksen mukaan vaikuttaneet Vantaan peruskoulun luokanopettajien toimintaedellytyksiin. Säästötoimenpiteet, jotka ilmenevät muun muassa opetusryhmien kasvuna ja opetusmateriaalin niukkuutena lisäävät opettajien työtaakkaa ja rajoittavat laadukkaan opetuksen antamista. Työhön kohdistuneet muutokset, jotka käsittelevät muun muassa jatkuvasti uudistuvat opetussuunnitelmat ja arvioinnit lisäävät työn määrää ja kiireen tuntua. Opettajat tuntevat olonsa uupuneiksi ja riittämättömäksi. Jatkuva säästäminen koetaan opettajan ammatin arvostuksen vähenemisenä. Opettajista välittyy huoli oppilaista ja opettajat haluavat keskittyä ydintehtäväänsä, eli opetukseen.

Vuosina 1990-2004 sekä kansantaloudella että valtiontoimenpiteillä on ollut vaikutusta kuntien talouteen. Valtio, joka osallistuu kuntien palvelujen rahoittamiseen, on leikannut valtionosuuksia, vähentänyt kuntien osuutta yhteisöveron tuotosta, jättänyt indeksitarkistukset tekemättä täysimääräisinä, lykännyt kustannustenjaon tarkistuksia ja korottanut ansiotulo- ja tulonhankkimisvähennyksiä. Samalla kunnille on määrätty lisää palveluvelvoitteita. Vantaan kaupungissa valtion toimenpiteet sekä kunnan omat päätökset johtivat rajusti heikentyneeseen taloudelliseen tilaan vuonna 2003. Vuonna 2005 aloitettiin säästötoimenpiteet, jotka kohdistuivat myös koulutoimeen.

Taloudellisten resurssien väheneminen kohdistuu ensisijaisesti opettajaan, oppilaaseen ja kouluun. Vantaalla haetaan koulutoimessa säästöjä kouluja lakkauttamalla, ryhmäkokoja suurentamalla ja hankintoja jäädyttämällä, eli toimenpiteillä, jotka suoranaisesti vaarantavat opetuksen laatua. Koska suurin osa peruskoulun menoista koostuu henkilöstökuluista, säästöjen saavuttamiseksi opettajien määrää on käytännössä pienennetty. Tätä taustaa vasten tuntuu paradoksaaliselta, että peruskoulun vuokratulot nousevat, mutta kokonaiskulujen pitämiseksi kurissa joudutaan säästämään henkilöstövähennysten kautta. Varsinkin, kun laadullisen opetuksen turvaamiseksi kouluresursseja mielestäni itse asiassa pitäisi lisätä.

Haastattelujen pohjalta näyttää siltä, että opettajien opetustyöstä johtuva väsymys perustuu opetusryhmien suuruuteen ja oppilasaineen heterogeenisuuteen. Mitä enemmän oppilaita opetusryhmässä on ja mitä erilaisempia he ovat, sitä enemmän resursseja opetus vaatii. Suurentuneet ryhmät aiheuttavat myös työrauhaongelmia. Tuntuu siltä, että nykyään oppilaat ovat rauhattomampia. Yh-

teiskunnan / kunnan taloudellisesti epävakaat olot heijastuvat myös kouluihin ja luokkahuoneisiin. Vanhemmilla saattaa olla kotona paineita työttömyydestä tai muusta johtuen.

Opettajan työ on muuttunut konkreettisesti. Opetusryhmään integroidaan nykyisin oppilaita, jotka aiemmin ovat opiskelleet pienryhmissä, joten luokassa voi olla eri tavoin oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita, hitaasti oppivia ja eri tavoin lahjakkaita oppilaita. Oppilaiden erilaisuus tuottaa opettajalle aiempaa korostuneemmin pedagogisia ongelmia varsinkin kun opetussuunnitelmissa määritellään tavoitteet selkeästi yksilöstä käsin. Opetusmäärän kasvaessa opettaja ei ehdi huomioida kaikkien oppilaiden erilaisia tarpeita.

Opettajista on alkanut tuntua, että opettajien kasvatusvastuu on siirtynyt yhä enemmän vanhemmilta kouluille. Opettajat ottavat vastuun oppilaista usein hyvin henkilökohtaisesti. Kiireen keskellä voimavarojen jakaminen oikeudenmukaisesti voi tuntua raskaalta. Osa oppilaista tarvitsee runsaasti huomiota, mutta ”tavallisiakaan” oppilaita ei saisi unohtaa. Ristiriita tavoitteiden ja niiden toteuttamismahdollisuuksien välillä korostuu, mitä tunnollisemmin opettaja haluaa työssään onnistua.

Opettajat suhtautuvat säästöihin pääasiassa negatiivisesti, koska säästöt ovat vaikuttaneet heidän arkityöhönsä. Opetusryhmien ja opetusjärjestelyjen muutokset johtuvat koulumenojen säästötoimenpiteistä. Säästöillä on varmasti haitallisia, kauaskantoisia seurauksia, koska opettajat eivät kykene heterogeenisissä ryhmissä riittävästi ohjaamaan kaikkia, jotka ohjausta tarvitsevat.

Säästötoimenpiteet aiheuttavat tuntemuksen, että koulujen toimintaa ohjaa enemmän päättäjät kuin opettajat. Opettajat kokivat, että heillä on hyvin minimaaliset vaikutusmahdollisuudet, kun päätöksiä tehdään koulutasolla. Päättäjät eivät opettajien mielestä tunne riittävästi koulun arkitodellisuutta ja työtilannetta. Opettajien näkemysten perusteella opettajien ja päättäjien välinen kuilu on aivan liian suuri. Lisäämällä opettajien vaikutusvaltaa yksittäistä koulua koskevissa asioissa päästäisiin mielestäni mitä todennäköisimmin tehokkaampaan toimintaan.

Säästötoimenpiteistä aiheutuneet ongelmat ja niistä johtuva vaikeus pitää yllä kunnollista opetusta luokissa, lisääntyvä informaatiotulva ja uuden teknologian hallitseminen lisäävät kiireen tuntua ja aiheuttavat opettajissa tunteen, että ei ehdi tehdä kaikkea mitä pitäisi.

Opettajan työtyytyväisyyteen vaikuttaa varmasti monet asiat, ja se kuinka tyytyväinen opettaja on työhönsä, vaikuttaa opettajan työskentelyyn ja opettajan jaksamiseen. Tämän tutkimuksen mukaan

opettajaa kuormittaa se, mihin opettajan on tänä päivänä revettävä. Opettajan toimenkuvasta opettaminen, opetussuunnitelma ja arvioiminen ovat isoja asioita. Kuormittavia tekijöitä näyttää olevan myös jatkuva kiire, opetuksen valmistelu, opetusmateriaalin niukkuus ja puutteellisuus sekä työnkuvan laajeneminen opettajan työstä myös sosiaalityöntekijän suuntaan.

Työssä jaksamisen kannalta opettajan suhteet kollegoihin on yksi opettajan työn tärkeimmistä alueilta. Yhteisöllisyys ja yhteistyö ovat edellytyksenä opettajan työssä jaksamiselle. Yhteistyötä tarvitaan, jotta voida yhdessä pohtia eteen tulevia tilanteita ja niihin sopivia toimintamalleja. Myös jaetut kokemukset auttavat kestämaan koulutyön arkea. Koulun säästötoimenpiteet ja yhteiskunnan eri tahojen kohdistuvat odotukset saattavat toisinaan tuntua opettajista epäoikeudenmukaisilta, sillä monet kokevat heidän saamansa tuen olevan epätasapainossa vaatimusten kanssa.

TAULUKKO 8. *Yhteenveto – Säästötoimien vaikutukset opettajan työhön ja jaksamiseen*

Osuus vastaajista jotka kokivat että:

Heidän työmääränsä on lisääntynyt	100 %
He olivat väsyneitä / uupuneita	83 %
Työyhteisö on tärkeä tekijä opettajan jaksamisen kannalta	100 %

Mielestäni tutkimuksen tulokset ovat huolestuttavia opettajan hyvinvoinnin, oppilaiden oppimisedellytysten heikkenemisen ja suomalaisten yritysten kilpailukyvyn turvaamisen kannalta, eli koko yhteiskuntamme hyvinvoinnin kannalta.

Lyhyellä tähtämellä opettajien väsymystilan ja turhautumistilan jatkuessa tulee tämä mitä ilmeisimmin näkymään lisääntyneinä sairauspoissaoloina ja pätevien korkeakoulututkinnon suorittaneiden matalapalkkaisten opettajien uranvaihtona. Sairauspoissaolot lisäävät kunnan menoja ja heikentäisivät sitä kautta opetuksen laatua. Pidemmällä aikavälillä säästötoimenpiteiden vaikutukset mitä ilmeisimmin tulevat näkymään oppilaiden osaamistason alentumisena.

Vaikka koulu kantaa vastuun oppilaiden opettamisesta, ei voida koululta kuitenkaan vaatia liikaa jos ei opettamiselle anneta tarvittavia edellytyksiä. Kun lähtökohtana on oppilas, eli paremman opetuksen, kasvatuksen ja ohjauksen tuottaminen, niin näistä joudutaan parhaillaan Vantaalla tinkimään.

Kokonaisuutena kysymyksessä on hyvin pitkälle kunnan (ja valtion) resurssien priorisoimisesta ja millaista opetustasoa halutaan ylläpitää.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2004. Muutoksen toimijat 1900-luvun Suomen peruskoulupolitiikassa. *Kasvatus* 35 (3), 315-324.
- Almonkari, M. 2000. Miten rehtori viestii? Teoksessa M.-L. Nikki (toim.) *Rehtori tietää, taitaa...* Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos – Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36, 47-51.
- Aro, A. 2001. *On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään*. Helsinki: Edita.
- Aro, A. 2002. *Yritän vain hoitaa omaa tehtävääni. Työelämän muutokset ja työhyvinvointi*. Edita: Helsinki.
- Cockburn, A. D. 1996. Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology* 66, 399-410.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' Work and Culture in the Post-modern Age*. London: Cassell.
- Hallituksen esitys (HE 88/2005) Eduskunnalle laeiksi kuntien valtionosuuslain, sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtionosuudesta annetun lain, opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain sekä eräiden muiden niihin liittyvien lakien muuttamisesta. (www.eduskunta.fi).
- Hallituksen esitys (HE 214/1991) Eduskunnalle kuntien valtionosuuslaiksi ja siihen liittyväksi lainsäädännöksi. (www.eduskunta.fi).
- Heikkinen, H. 1998. *Kriisi opettaa*. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY.
- Helin, H. 2004. *Kunnissa kaivataan vakaata ja ennustettavaa toimintaympäristöä*. *Kuntalehti* 1/2004.
- Helin, H. 2004. *Kuntien kassoista puuttuu ennätysmäärä valtion rahaa*. *Kuntalehti* 9/2004.
- Helin, H. & Martikainen, T. 2005. *Kuntatyypit ja talouskehitys. Tutkimuksia - Helsingin kaupungin tietokeskus 2005:6*. Helsinki: Helsingin kaupungin hankintakeskus.
- Hilpelä, J. 2004. *Kasvatusvastuusta tulosvastuuseen*. *Kasvatus* 35 (4), 435-444.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Huberman, M. 1992. Teacher Development and Instructional Mastery. In Hargreaves A. & Fullan M. G. Understanding Teacher Development. London: Cassell, 122-142.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 49. Joensuun yliopistopaino.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatustieteet. Juva: WSOY.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen Kaupunki- liitto. Gummerus Kirjapaino Oy Jyväskylä.
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja mo- dernin murroksessa. Juva: WSOY, 20-24.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK - kustannus, 57-84.
- Kalimo, R. 1987. Stressi ja psyykinen kuormitus työelämässä. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Työterveyslaitos. Helsinki: Painotalo Miktor, 50-72.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Työterveyslaitos. Helsinki: Paino Miktor.
- Kantola, A. & Kautto, M. 2002. Hyvinvoinnin valinnat. Suomen malli 2000-luvulla. Sitra 251. Sitra: Helsinki.
- Karhu, V., Rentola, P. & Soronen M. 1999. Kunnat puun ja kuoren välissä. Tutkimus kuntien val- tionosuusjärjestelmän muutosten kohdentumisesta ja niihin sopeutumisesta 1993-1996. Tampereen yliopisto. Kunnallistieteiden laitos. Julkaisusarja 2/1999. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Karhu, V., Rentola, P. & Viitasaari, V. 2000. Valtionosuuskriteerit ja palvelutuotannon kustannus- tekijät. Tutkimus opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen valtionosuusjärjestelmän toimi- vuudesta. Tampereen yliopisto. Kunnallistieteiden laitos. Julkaisusarja 1/2000. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Työturvallisuuskeskuksen kunta- ja palveluryhmät (toim.) Hyvinvointi opetustyössä. Työturvallisuuskeskus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä, 51-61.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutuksessa. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajan- koulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihank- keen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus, Helsinki: Hakapaino Oy.

- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 130-143.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria. Koulunjohtollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK - kustannus, 31-56.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Koponen, J. 2006. Tuloslaskelma nolla – kunnantalous tasapainossa? Kuntalehti 6/2006.
- Koski, H. 1996. Valtion ja kuntien tehtävienjako ja valtionosuusjärjestelmä. Sisäasiainministeriö. Kuntaosaston julkaisu 6/1996. Helsinki: Sisäasiainministeriön monistamo.
- Koskinen, M. 2005. Koulutuksen perusturva: perusturvan käsite, tila ja tulevaisuus, kehittämiskohdeet ja tulevaisuuden kriisikohdat. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja sarja 231. Painosalama Oy - Turku.
- Korkeakoski, E. (toim.) 2005. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 1: Arviointiraportti. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 8. Jyväskylä.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiö. Polemia - sarjan julkaisu nro 18. Vammala.
- Kuittinen, M. 2000. Muuttuuko koulu ja mihin suuntaan? Onnistuneen muutoksen reunaehdot ja lähtökohdat. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 81. Joensuun yliopistopaino.
- Kulmala, A. 2000. Opetustyön kuormitustekijät. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Kuntien valtionosuuslaki 1996/1147. Finlex (www.finlex.fi).
- Kuntaliiton internetsivut (www.kuntaliitto.net).
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uusittu painos. Helsinki: WSOY.
- Laaksola, H. 2006. Leikatut resurssit opetuksen uhka. Opettaja 22, 33.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. PS - kustannus. Juva.
- Martinez, M.C. 2004. Teachers working together for school success. Corwin Press. Thousand Oaks, California.
- Menter, I., Muschamp, Y., Nicholls, P., Onga, J. & Pollard, A. 1997. Work and Identity in the Primary School. A Post-Fordist Analysis. Buckingham: Open University Press.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus Kirjapaino Oy. 2. uudistettu painos.

- Mäkinen, K. 1998. Opetustyön kuormittavuus ja sen seuraamuksia ammatillisessa koulutuksessa. Tampereen yliopiston kasvatustieteenlaitos. Tampere: Vammalan kirjapaino Oy.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer - Paino, 31-43.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 2. uudistettu painos. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989. Yliopistopaino, 66-99.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva:WSOY.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajan koulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajan-koulutuslaitoksen julkaisuja A16.
- Nikki, K. 2000. Mitä rehtorin tulee tietää koulutuspolitiikasta? Teoksessa M.-L. Nikki (toim.) Rehtori tietää, taitaa... Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36, 13-17.
- Nissilä, M-L. 2000. ”Työssäjaksaminen osaksi tupoa.” Opettaja 24-25.
- Näsi, S. 2000. Taloushallinnon näkökulmia rehtorin työhön. Teoksessa M.-L. Nikki (toim.) Rehtori tietää, taitaa... Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36, 25-28.
- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöönsä? Artikkelisarja K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA 2000. OKKA-vuosikirja Nro 1. Helsinki, 98-106.
- Opetushallituksen internetsivut (www.oph.fi).
- Oulasvirta, L. 1996. Kuntien valtionapujärjestelmä. Vertaileva arviointitutkimus kahdesta valtionapujärjestelmästä. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol. 494. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Oulasvirta, L. 1999. Suomen kuntien valtionapujärjestelmän kehitys – historia ja tulkinta lyhyesti. Sisäasianministeriö. Helsinki: Kuntaosaston julkaisu 5/1999.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy.
- Rainio, P. 2003. Tietotyön malli koulun kehittämisessä. Muutoksen esteet, edellytykset ja mahdollisuudet opettajien puheessa. Helsingin yliopiston toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Tutkimusraportteja 7. Yleisjäljennös – Painopörssi. Helsinki.

- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. 2. uudistettu painos. Ammattikasvatussarja 8. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinnan toimipaikka. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskampus.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.
- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 161-174.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 1996. Yksinään ja yhteisvoimin – kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. Kasvatus 27 (1), 51-61.
- Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Helsinki.
- Sarala & Sarala 1996. Oppiva organisaatio, oppimisen laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere: Tammer – Paino Oy.
- Seppänen, R. 2000. Miten rehtori jaksaa? Teoksessa M.-L. Nikki (toim.) Rehtori tietää, taitaa... Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36, 19-24.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-24.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa Nummenmaa A. R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino, 31-47.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja A25/2002. Tampere: Juvenes – Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.

- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Hakapaino: Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. 1996. Teachers Under Pressure. Stress in Teaching Profession. London: Routledge.
- Uusikylä, P. 1999. Poliitiikan ja hallinnon arviointi. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 17-30.
- Vantaan kaupungin henkilöstökertomus 2005 (www.vantaa.fi/hallinto ja talous/henkilöstö).
- Vantaan kaupungin tilastollinen vuosikirja 2001, 2002, 2003, 2004. Keskushallinto, taloussuunnittelu/Tilastotutkimus.
- Vantaan kaupungin tilinpäätös 2003. Kaupunginvaltuusto 31.5.2004.
- Vantaan kaupungin tilinpäätös 2004. Kaupunginvaltuusto 16.5.2005.
- Vantaan kaupungin tilinpäätös 2005. Kaupunginvaltuusto 29.5.2006.
- Vantaan kaupunki. Sivistystoimen talousarvio, opetustoimen menojakauma/TA 2005. Osa 1. Opetuslautakunta 7.12.2004.
- Vantaan kaupunki. Taloussuunnitelma 2004-2006. Talousarvio 2004. Kaupunginvaltuusto 17.11.2003.
- Vantaan kaupunki. Taloussuunnitelma 2005-2007. Talousarvio 2005. Kaupunginvaltuusto 15.11.2004.
- Vantaan opetuslautakunta. Uutiset 19.4.2005, 7.6.2005 (www.vantaa.fi/opetus_ja_koulutus/opetuslautakunta/ajankohtaiset).
- Viinämäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 50. Kuopio: Kuopion yliopiston painauskeskus.
- Vulkko, E. 2002. Opettajien kollegiaalinen päätöksenteko. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä, 81-88.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino, 9-26.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Artikkelisarja K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA 2000. OKKA – vuosikirja Nro 1. Helsinki, 107-116.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään. Kouluhallituksen julkaisuja N:o 28: Helsinki: Valtion painatuskeskus.