

**Luokanopettajien ja -opettajaopiskelijoiden käsityksiä
luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijöistä**

Isa Mäkinen ja Laura Pitkänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkinen, Isa & Pitkänen, Laura. 2020. Luokanopettajien ja -opettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijöistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 60 sivua.

Viime aikoina luokanopettajan työ ja työssä kuormittuminen ovat saaneet suurta mediahuomiota. Opetusalan työolobarometrin (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018) tulokset osoittavat luokanopettajien työssäjaksamisen heikenneen, kiireen lisääntyneen ja työmäärän kasvaneen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä työssä olevilla luokanopettajilla ja -opettajaopiskelijoilla on luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijöistä. Tutkimus toteutettiin laadullisesti. Tutkimussuuntauksena oli fenomenografia. Aineisto kerättiin keuhällä 2020 haastattelemalla yhteensä kymmentä luokanopettajaa ja -opettajaopiskelijaa. Tutkimusmenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu.

Käsitykset työn kuormittavuudesta jakautuivat henkilökohtaisiin, työn sosiaalisiin, työtehtäviin ja työn luonteeseen liittyviin kuormitustekijöihin sekä opettajaan kohdistuviin paineisiin. Käsitykset voimavaroista jakautuivat työn sosiaalisiin, henkilökohtaisiin sekä työstä saataviin voimavaratekijöihin. Luokanopettajien ja -opettajaopiskelijoiden käsityksistä oli löydettävissä yhtäläisyyksien lisäksi myös eroja. Ainoastaan luokanopettajat mainitsivat säästöt, yksinäisyyden ja työajan kuormittavina tekijöinä. Vastaavasti vain luokanopettajaopiskelijat mainitsivat suunnittelun kuormittavan työssä. Ainoastaan luokanopettajat mainitsivat opetusvälineistön voimavarana, ja luokanopettajaopiskelijat mainitsivat työajan, perehdytyksen ja mentoroinnin voimavaroina. Tulokset osoittavat luokanopettajan työn sisältävän useita tekijöitä, jotka voivat toimia sekä kuormittavina voimavaratekijöinä, kuten luonne, ammattitaito, henkilökuntaan liittyvät resurssit, työaika, esimies, työyhteisö, vanhemmat ja oppilaat. Tuloksista oli löydettävissä yhtäläisyyksiä aiempiin tutkimuksiin.

Asiasanat: kuormitustekijät, voimavaratekijät, luokanopettaja, luokanopettajaopiskelija, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
	1.1 Työn vaatimusten ja voimavarojen malli	6
	1.2 Luokanopettajan työn kuormitustekijät	9
	1.3 Luokanopettajan työn voimavaratekijät.....	11
	1.4 Tutkimuskysymykset	13
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	14
	2.1 Tutkimukseen osallistujat.....	14
	2.2 Tutkimusmenetelmät	16
	2.3 Aineiston analyysi	18
	2.4 Eettiset ratkaisut.....	23
3	TULOKSET	26
	3.1 Käsitteitä luokanopettajan työn kuormitustekijöistä	26
	3.2 Käsitteitä luokanopettajan työn voimavaratekijöistä	33
4	POHDINTA	41
	LÄHTEET	50
	LIITTEET	57

1 JOHDANTO

Opettajan työ koetaan kuormittavana työn haastavan, intensiivisen ja vastuullisen luonteen takia (Lerkkanen ym. 2020). Media on jo pidemmän aikaan uutisoinut opettajien jaksamisen puutteesta ja yhä lisääntyvistä vaatimuksista, jotka liiallisena aiheuttavat työkuormitusta. Onnismaan (2010) mukaan opettajien työhyvinvointia on tutkittu muihin ammatteihin verrattuna eniten. Opettajien ammattijärjestön (2020a) eli OAJ:n mukaan opettajat kokevat moniin muihin ammatteihin verrattuna enemmän työkuormitusta. Opettajan rooli on merkityksellinen yhteiskunnalle. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat opettajan työhön. Eriksson (2017, 23) on todennut yhteiskunnallisten muutosten johtavan työn muutokseen. Ahon (2011, 5, 14) mukaan yhteiskuntamme on muuttunut hektiseksi sekä epävakaaaksi, ja opettajan työnkuvan laajentuneen perinteisestä opetustyöstä kasvatukselliseen työhön. Tämän myötä on syntynyt uusia työtehtäviä. Nämä muutokset ovat yhteydessä opettajan velvollisuuteen muuttaa työtapojaan ja pysyä vaatimusten perässä. Tämän vuoden kevät 2020 toimi hyvänä esimerkkinä yhtäkkisistä opettajaan kohdistuneista muutosvaatimuksista ja paineista, jolloin opettajilta edellytettiin moniosaamista opettaessa yhtä aikaa lähi- ja etäopetusta. OAJ:n (2020b) keväällä teettämän kyselyn mukaan jaksamisen ongelmia ilmeni lisääntyneen suunnittelun, uusien välineiden opetteluun ja kasvaneen viestittelyn tarpeen takia. Kyseinen esimerkki ilmentää opettajiin kohdistuvia vaatimuksia ja resurssien puutteellisuutta.

Hakasen (2006, 33–34) mukaan resurssien vähentymisen vuoksi opettajat alkavat menettää työn voimavaroja. Työn lisääntyvien vaatimusten nähdään uhkaavan työstä saatavia voimavaroja. Työnteon edellytysten tulisikin Taajamon (2014, 73) mukaan olla kunnossa, jotta opettajat jaksaisivat koko työuransa läpi toimiessaan vaativassa työtehtävässä. Liian suurena koettujen ja pidempiaikaisen työkuormituksen seuraukset johtavat jopa ammatista luopumiseen. Kansainvälisten tutkimusten mukaan etenkin uran alussa olevista opettajista jopa puolet

voi päätyä vaihtamaan ammattiaan muutaman vuoden päästä uran aloituksesta (Whalen, Majocha & Van Nuland 2019). Ajankohtainen tieto työhön siirtyvien opiskelijoiden kuormitus- ja voimavarakäsityksistä voi osaltaan ehkäistä uran alkuvaiheessa ammatista lähtemistä.

Huolehtimalla opettajien työhyvinvoinnista edistetään opettajien jaksamista. Liiallista työkuormitusta tulisi ehkäistä ja työn voimavaroja tulisi lisätä. Vaatimusten ja voimavarojen suhde tulisi olla tasapainossa. Työn kuormitustekijöiden lisäksi työn voimavaratekijät tulisi tiedostaa. Näin tiedetään, millaiset tekijät sitouttavat opettajia työhön. Tiedostamalla molemmat, työhyvinvointia edistävät sekä heikentävät tekijät, on mahdollista ongelmien hoitamisen ja niiden torjumisen lisäksi kiinnittää huomiota työn voimavaroja vahvistaviin tekijöihin eli työhyvinvoinnin tukemiseen (Hakanen 2011, 18–19).

Lähestymme luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijöitä Demeroutin, Bakkerin, Nachreinerin ja Schaufelin (2001) luoman työn vaatimusten sekä voimavarojen mallin (job demands-resources model) kautta. Jatkossa käytämme nimitystä JD-R -malli. Työssä olevien luokanopettajien sekä luokanopettajaopiskelijoiden välisiä käsityksiä ei ole aiemmin selvitetty luokanopettajan työn kuormitus- sekä voimavaratekijöiden näkökulmasta. Aiemmat tutkimukset keskittyvät lähinnä luokanopettajan työn kuormitukseen ja työssä jaksamiseen työssä olevan luokanopettajan näkökulmasta (ks. esim. Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006).

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijöistä on työssä olevilla luokanopettajilla sekä vastaavasti opiskelijoilla. Tutkittavat ovat työssä olevia luokanopettajia ja masterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita. Jatkossa käytämme luokanopettajaopiskelijasta yksinkertaistettua nimitystä opiskelija. Tutkimuksella pyritään siihen, että jatkossa pystyttäisiin tukemaan opiskelijoiden käsityksiä todenmukaisempaan suuntaan. Tämän myötä opiskelijat pystyisivät orientoitumaan tulevaan työhönsä realistisemmin. On tärkeää, että opiskelijoille muodostuu jo opintojen

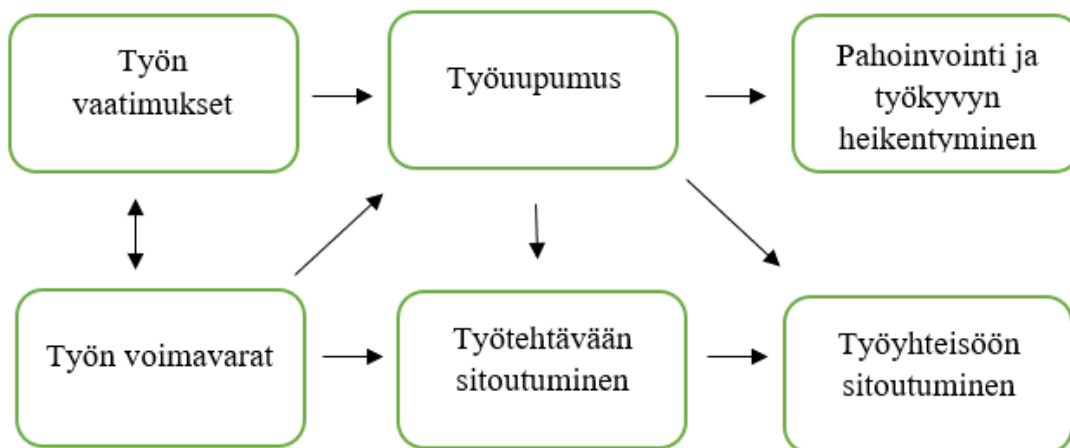
aikana mahdollisimman todenmukainen käsitys tulevan työn hyvinvointia tuottavista ja vähentävistä tekijöistä, jolloin työssä kuormittuminen ei ilmene yllättäen ja johda pahimmassa tapauksessa uupumiseen. Vastaavana näkökulmana tutkimuksessa toimii työssä olevien luokanopettajien ajankohtaiset käsitykset työn kuormitus- ja voimavaratekijöistä, jotka antavat perspektiiviä työn todellisuudesta. Tutkimus lisää ajankohtaista tietoa luokanopettajien ja opiskelijoiden yhtenevistä ja eroavista kuormitus- ja voimavarakäsityksistä. Mielenkiinto tutkimusaihetta kohtaan heräsi koulutus- ja työtaustojemme kautta.

1.1 Työn vaatimusten ja voimavarojen malli

Tutkimuksen teoriapohjana käytetään Demeroutin ja kumppaneiden (2001) työn vaatimusten ja voimavarojen mallia eli JD-R -mallia. Kansainvälisissä työhyvinvointitutkimuksissa on käytetty JD-R -mallin lisäksi myös muita teoreettisia malleja. Karasekin työstressimallissa (JDC-model) kuvataan työn kuormittavuutta työn hallinnan ja työn vaatimusten välisen suhteen avulla. Mallissa työn kuormittavuus kasvaa, kun työn hallinta vähenee ja vaatimukset kasvavat. (Karasek 1979.) Myöhemmin malliin lisättiin myös työstä saatavan sosiaalisen tuen ulottuvuus (Karasek & Theorell 1990). Siegristin (1996) ponnistus-palkkio -mallissa (ERI-model) vastaavasti kuvataan työn vuoksi tehtävien ponnistelujen ja työstä saatavien palkkioiden välistä tasapainoa. Mallin mukaan hyvinvointi vähenee, jos työn vuoksi tehdään suuria ponnisteluja, mutta palkkio ei vastaa ponnisteluja.

Tässä tutkimuksessa käytettävän JD-R -mallin ajatuksena on, että työolot voidaan jaotella kahteen kategoriaan; työn vaatimukseen (demands), eli kuormittaviin tekijöihin ja työn voimavaroihin (resources). JD-R -malli muodostaa kaksi rinnakkaista, toisiinsa yhteydessä olevaa hyvinvointiprosessia, jotka työn vaatimukset ja työn voimavarat käynnistävät (ks. kuvio 1.). Työn vaatimusten ja työn voimavarojen välinen yhteys on negatiivinen. (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006.) Työn voimavarat vähentävät työn vaativustekijöiden vaikutuksia ja työn

vaativuustekijät vastaavasti vähentävät työn voimavaratekijöitä (Schaufeli & Bakker 2004). Korkeat työn vaatimustekijät johtavat työssä jaksamisen ongelmien myötä heikentyneeseen työkykyyn ja terveyteen. Voimavaratekijät sen sijaan käynnistävät prosessin, joka edistää työhön kiinnittymistä ja sen myötä koko organisaatioon sitoutumista. Hyvinvointiprosessit kohtaavat toisensa, jos työn vaatimukset ovat korkeat ja voimavarat riittämättömät. Riittämättömät voimavarat voivat olla yhteydessä työuupumiseen, joka voi näyttäytyä työtehtäviin sitoutumattomuutena ja vähentää sitoutumista työyhteisöä kohtaan. (Hakanen ym. 2006, 499, 504.)



KUVIO 1. Työn voimavarojen ja vaatimusten käynnistämät hyvinvointiprosessit (mukailtu artikkelista Hakanen, ym. 2006)

Työn vaatimuksia ovat Bakkerin, Demeroutin ja Verbeken (2004) mukaan työn fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja organisatoriset tekijät, jotka edellyttävät yksilön fyysistä tai psyykkistä ponnistelua. Näitä ovat esimerkiksi fyysinen työtaakka, aikataulupaineet, huonot ympäristöolosuhteet ja vuorotyö (Demerouti ym. 2001). Hakanen (2006, 37) näkee, että työn vaatimukset eivät välttämättä ole kielteisiä, mutta ne voivat muuttua kuormitustekijöiksi, mikäli vaatimukset edellyttävät suurta ponnistelua yli voimavarojen. Tämä taas on yhteydessä negatiiviin seurauksiin, kuten uupumiseen (Schaufeli & Bakker 2004). Työuupumus

koostuu Maslachin (2001) mukaan uupumusasteisesta väsymyksestä, kyynisestä asennoitumisesta työhön sekä ammatillisen itsetunnon heikentymisestä. Työuupumus voi pitkään jatkuessaan johtaa pahoinvointiin ja työkyvyn heikentymiseen. Upadyayan, Vartiainen ja Salmela-Aron (2016) tutkimuksessa todettiin suuren työkuormituksen positiivinen yhteys työuupumukseen ja masennusoireisiin, jotka vuorostaan olivat yhteydessä kasvaviin mielenterveysdiagnooseihin ja heikentyneeseen palautumiseen. Työuupumusta voidaan Bakkerin ja Demeroutin (2017, 273) teorian mukaan lieventää työn voimavaroilla, kuten autonomialla, sosiaalisella tuella sekä niiden laadulla ja palautteella.

Demeroutin ja kumppaneiden (2001, 501) mukaan työn voimavarat toimivat terveyttä suojaavana tekijänä, kun työssä kohdataan kuormitusta. Työn voimavarat voidaan jakaa työn vaatimusten tapaan fyysisiin, psyykkisiin, sosiaaliin sekä organisatorisiin tekijöihin. Työn voimavaroina toimivat esimerkiksi työstä saatava palaute, työn hallinta, työturvallisuus, esimiehen tuki ja osallisuuden kokeminen. Hakasen (2011, 49) mukaan työn voimavarat auttavat vähentämään työn vaatimuksia, joita työssä koetaan. Samalla voimavarat auttavat näiden vaatimusten kohtaamisessa ja edesauttavat tavoitteiden saavuttamista työssä. Xanthopoulou ja Demerouti (2007, 124) mainitsevat voimavaroilla olevan positiivinen vaikutus fyysiseen sekä psyykkiseen hyvinvointiin.

Hakanen ja kollegat (2006) ovat tutkineet suomalaisten opettajien työhyvinvointia JD-R -mallia hyödyntäen. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien työolojen vaikutusta työhyvinvointiin, työuupumuksen ja työhön sitoutumisen kautta. Työn vaatimustekijät koostuivat oppilaiden huonosta käytöksestä, työn ylikuormituksesta ja fyysisestä työympäristöstä. Työn voimavaratekijät koostuivat työn hallinnasta, esimiehen tuesta, informaation saamisesta, sosiaalisesta ja innovatiivisesta työyhteisöstä. Tutkimuksessa liian korkeana koetut vaatimukset johtivat työuupumuksen kautta sairastelun. Lisäksi voimavaratekijöiden todettiin ennustavan työyhteisöön sitoutumista työhön sitoutumisen kautta. Tuloksissa todettiin työn voimavaratekijöillä olevan kaksiosainen rooli. Opettajat, jotka kokevat voimavaratekijät riittävinä, kokevat työhön sitoutumista. Sen sijaan opettajat,

jotka kokevat voimavaroissa puutteita voivat huonommin, jolloin työhön sitoutuminen heikkenee.

1.2 Luokanopettajan työn kuormitustekijät

Työkuormituksella tarkoitetaan tekijöitä, jotka vaikuttavat työntekijään työolosuhteiden, työn sisällön, työjärjestelyjen tai työssä tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta (Ahola ym. 2010, 30). Työkuormitus voi olla luonteeltaan hyvää tai huonoa. Sopiva työkuormitus edistää työntekijöiden terveyttä ja työkykyä. (Työsuojeluhallinto 2020.) Vastaavasti terveydelle haitallinen kuormitus heikentää työkykyä ja työn laatua (OAJ 2020a). Tutkimuksessamme luokanopettajan työn kuormitustekijöillä viitataan tekijöihin, jotka aiheuttavat luokanopettajalle negatiivisia seurauksia.

Opettajan kuormittumiseen vaikuttavat työn kuormitustekijät, kuten työympäristö ja -välineet, työasennot ja -liikkeet sekä työn sisältö ja työyhteisö. Lisäksi opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten toimintakyky, terveys, ammattitaito ja persoona vaikuttavat kuormittumiseen. Kuormitustekijöiden määrällä, laadulla, ajalla ja opettajan voimavaroilla on merkitys siihen, millaisena kuormitusvaikutukset koetaan. (Perkiö-Mäkelä 2006, 72–73.) Opettajien työssä jaksamista on tutkittu paljon (Onnismaa 2010). Yhä useammat tutkimukset osoittavat, että opettajan ammatti on yksi stressaavimpia ammatteja (Yong & Yue 2007). Opettajien työn stressitekijöinä mainitaan huonosti motivoituneiden oppilaiden kanssa työskentely, kurinpito luokassa, aikapaineet ja työn määrä, suuret muutosvaatimukset, arvioinnin kohteena oleminen, heikot työolosuhteet sekä suhteet työkavereihin ja johtoon (Kyriacou 2001, 29). Santavira, Solovieva ja Theorell (2007) näkevät työn suurten vaatimusten ja matalien päätöksentekomahdollisuuksien olevan yhteydessä työuupumukseen. Onnismaa (2010, 18) toteaa työhön liittyvän stressin aiheuttavan opettajilla jatkuvan kuormitustilan, jolloin riittävää palautumista ei kerkeä tapahtumaan. Lerkkasen ja kumppaneiden

(2020) tutkimuksessa todetaan, että opettajien kuormittuneisuutta aiheuttaa erityisesti apua tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen ilman riittävää tukea ja resursseja. Lisäksi luokanopettajat mainitsivat suuren työmäärän, ylisitoutuneisuuden työntekoon sekä riittämättömän päätöksentekomahdollisuuden kuormittavan. Kuormittavana nähtiin myös jatkuva melu sekä uuden opetussuunnitelman tuomat muutokset.

Kansainvälisesti tarkasteltuna iso osa opettajista kuitenkin kokee työnsä palkitsevana. Samalla yhtä moni opettajista kokee työstä suurta stressiä sekä uupumuksen oireita. Liiallisen työmäärän on todettu ennustavan uupumista ja opettajan ammatista luopumista. (Skaalvik & Skaalvik 2015.) Opettajien kokema ristiriita odotusten ja todellisuuden välillä on pääsyy työstressille ja uupumukselle (Yong & Yue 2007). Opetusalan työolobarometrin (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018) tulokset osoittavat, että suomalaisten opettajien työhyvinvointi on vuodesta 2015 vuoteen 2017 ollut laskusuunnassa. Tulosten mukaan opettajan työn kuormitustekijöitä on liian paljon. Opettajista kaksi kolmasosaa kokee työajan riittämättömänä suhteessa työtehtävien määrään. Lisäksi kuormittavimpina tekijöinä työssä mainitaan työtehtävien lisääntyminen ja suuret ryhmäkoot. Opettajien kokema työkyky on vuosi vuodelta heikentynyt ja työstressi lisääntynyt. Jaksaminen on heikointa oppilaitoksissa, joihin on kohdistunut leikkauksia sekä huomattavia muutoksia työn sisältöön. Suurin ero koetun työkyvyn heikentymisessä vuosien 2015 ja 2017 välillä on nuorilla opettajilla.

Onnismaa (2010, 38) toteaa nuoren opettajan päätyvän vaihtamaan ammatiaan usein jo uran alkumetreillä kokiessaan työn haasteet liian suurina. Myös Blombergin (2008) tutkimuksessa vastavalmistuneet opettajat kokivat työn vaikeana ja emotionaalisesti kuormittavana. Opettajat kokivat jäävänsä hyvin yksin ongelmien kanssa. Whalen ja kumppanit (2019) viittaavat artikkelissaan Iso-Britanniassa, Yhdysvalloissa ja Euroopassa tehtyihin tutkimuksiin, joissa todetaan 15–50% uran alussa olevan opettajan lähtevän ammatistaan ensimmäisen viiden

vuoden aikana. Eurooppalaisessa tutkimuksessa ammatinvaihdon syiksi mainitaan mentoroinnin puute uran alussa, työn määrä suhteessa palkkaan sekä suuri ero työn odotusten ja työn todellisuuden välillä (Carlo ym. 2013).

1.3 Luokanopettajan työn voimavaratekijät

Tässä tutkimuksessa esiintyy kuormitustekijöiden vastakkaisena näkökulmana luokanopettajan työn voimavaratekijät. Mankan ja Mankan (2016, 71) mukaan voimavarat toimivat eräänlaisena selviytymiskeinona kuormittavia tilanteita kohtaan. Voimavarat voivat synnyttää työn imua, eli synnyttää mielentilan, jossa tapahtuu omistautumista, tarmokkuutta ja uppoutumista (Schaufeli, Salanova, González-romá & Bakker 2002). Lerkkasen ja kumppaneiden (2020) mukaan opettajan työn voimavaratekijät ovat tärkeitä suojaavia tekijöitä, sillä ne edistävät opettajan työn imua sekä innostusta, huolimatta muutoksista ja haasteista. Voimavarat ja työn imu kompensoivat työn vaatimuksia ja tällä tavalla ne ehkäisevät työkuormituksen kokemista ja työssä uupumista (Crawfordin, LePinen ja Richin 2010, 835). Tämän vuoksi on tärkeää tunnistaa luokanopettajan työn erilaisia voimavaratekijöitä. Voimavarojen kokeminen kulminoituu oleellisesti työhyvinvointiin (Eriksson 2017, 82, 85).

Voimavarat mahdollistavat henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen sekä tavoitteiden saavuttamisen (Seppälä & Hakanen 2017). Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa työn kontrollointi, mahdollisuus kehittyä, osallistuminen päätöksentekoon, tehtävien monipuolisuus, palautteen saaminen sekä työssä esiintyvä sosiaalinen tuki (Crawford ym. 2010, 836). Gorgievski ja Hobfoll (2008, 11) näkevät voimavarojen vähäisyyden voi altistavan entisestään niiden menettämiseen eikä samalla tavalla tue uusien voimavarojen saavuttamista sekä muodostumista. Mitä enemmän yksilöllä on erilaisia voimavaroja, sitä todennäköisemmin hän sitoutuu työhönsä ja pärjää muuttuvissa työolosuhteissa. Opettajan työtehtävää koskevia voimavaratekijöitä ovat muun muassa työyhteisön ja esimiehen

tuki, palaute ja arvostus, työpaikan myönteinen ilmapiiri, työn vaikutusmahdollisuudet sekä palkitsevat oppilassuhteet (Onnismaa 2011, 52; Saaranen, Tossavainen, Turunen ja Vertio 2006). Lisäksi Saaranen ja kumppanit (2006) mainitsevat opettajan voimavaroina riittävät henkilöstöressit sekä mahdollisuuden kehittää ammatillisia taitoja. Webbin ja kumppaneiden (2004) työn paineita sekä palkitsevuutta käsittelevän tutkimuksen mukaan suomalaisten ja englantilaisten opettajien tärkein työssä viihtymisen syy oli sitoutuminen oppilaiden kanssa tehtävään työskentelyyn. Suomalaiset luokanopettajat arvostivat erityisesti työn luovuutta sekä mahdollisuutta käyttää omaa harkintakykyä.

Bakker, Hakanen, Demerouti ja Xanthopoulou (2007) ovat tutkineet, kuinka opettajien voimavarojen avulla voidaan ehkäistä oppilaiden huonon käytöksen vaikutuksia opettajan työhön. Tutkimuksessa todettiin työn voimavarojen näytettyvän merkittävässä asemassa erittäin stressaavissa olosuhteissa. Tutkimustulokset osoittivat, että vaativissakin työolosuhteissa työskenteleviä opettajia voidaan auttaa, mikäli heille pystytään tarjoamaan oikeanlaisia voimavaroja sekä resursseja. Tutkimuksessa esimiehen tuki, innovatiivisuus, tarvittavan tiedon saaminen, arvostuksen kokeminen ja myönteinen työilmapiiri toimivat voimavaroina opettajan työlle. Tukea antava ja myönteinen työilmapiiri lisäävät työhyvinvointia ja motivoivat ammatissa pysymistä (Skaalvik & Skaalvik 2015; Manka & Manka 2016, 74).

Mankan ja Mankan (2016, 72) mukaan toimiva työyhteisö vaatii hyvää johtajuutta. Virtanen ja Sinokki (2014, 147–149, 179) korostavat, että työyhteisön kulttuuri muodostuu pitkälti sen pohjalta, millaista mallia, tukea ja arvostusta esimies omilla toimillaan näyttää sekä tarjoaa. Työyhteisö voi toimia suojaavana tekijänä antaen sosiaalista tukea. Sosiaalinen tuki selittää työssä jaksamista ja on yhteydessä vähempään työuupumukseen. (Lerikkanen ym. 2020, 56.) Hakasen mukaan (2011, 49) jokainen opettaja, työyhteisö sekä rehtori voivat vahvistaa

opettajien työhön liittyviä voimavaroja. Työyhteisöllä onkin nähty olevan suuri merkitys opettajan kokemuksiin voimavaroihin.

Voimavarat ovat työn imulle merkityksellisiä sillä ne lisäävät, edistävät ja aikaansaavat työn imua (Bakker & Demerouti 2017, 273; Onnismaa 2011, 52). Tariksen, Schaufelin ja Shimazun (2010) työriippuvuutta ja työn imua koskevat tutkimustulokset osoittavat, että työn imu lisää työhyvinvointia, iloa, terveyttä sekä tyytyväisyyttä. Ihanteellisessa tilanteessa työn voimavarat näyttäytyvät työntekijälle runsaina ja mahdollistavat osaltaan tehtävistä selviämisen. Lisäksi voimavarat toimivat innostavina ja energisoivina tekijöinä työntekijälle. Näin työn imu toteutuu parhaiten.

1.4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijöistä on. Tutkimuksessa tarkastellaan kahden eri kohderyhmän; luokanopettajien ja -opettajaopiskelijoiden käsityksiä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja -opettajaopiskelijoilla on luokanopettajan työn kuormittavista tekijöistä?

2. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja -opettajaopiskelijoilla on luokanopettajan työn voimavaratekijöistä?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella. Tutkimukseksi sopii laadullinen tutkimus, koska ollaan kiinnostuneita tapahtumien merkitysrakenteista (Metsämuuronen 2011, 220.) Käsitukset ymmärretään merkityksenantoprosessina, joille annetaan mielipidettä syvällisempi merkitys (Huusko & Paloniemi 2006). Laadullisin menetelmin on mahdollista saada syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 14). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, ymmärtää sekä tulkita tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 1998, 46; Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistämiseen. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilöiden käsityksistä, joten lähestymistavaltaan tutkimus on fenomenografinen. Fenomenografia pohtii ihmisten välisiä suhteita sekä ihmisten suhdetta ympäröivään maailmaan (Marton 1986, 31). Uljensin (1989, 10) mukaan fenomenografian lähtökohtana on oletus, että ihmiset antavat eri merkityksiä samalle ilmiölle. Tämän takia fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan Huuskon ja Paloniemen (2006, 165) mukaan ihmisten yksilöllisiä käsityksiä yhteisen todellisuuden ilmiöstä.

2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohteena olivat työssä olevat luokanopettajat sekä opiskelijat. Tavoittelimme henkilöitä, joilla ajattelimme olevan tutkimuksemme kannalta olennaista kokemusta tai tietoa. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 30) mukaan olennaisimmat kriteerit haastateltavien valinnassa määräytyvät tutkimustehtävän mukaisesti. Puusan ja Juutin (2020, 82) mukaan tutkimukseen valittavilla henkilöillä tulisi olla tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa, kokemusta

tai edustaa henkilöitä, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta tarkoituksenmukaisia. Tutkittavan ilmiön kannalta oli tarkoituksenmukaista tutkia luokanopettajia ja opiskelijoita. Tällä tavalla varmistettiin, että tutkittavasta ilmiöstä saadaan mahdollisimman paljon ajankohtaista tietoa. Koska tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden sekä luokanopettajien muodostamia käsityksiä luokanopettajan työn kuormitus- sekä voimavaratekijöistä, rajattiin opiskelijoiden ja luokanopettajien tausta tarkasti. Osallistuvien opiskelijoiden kriteeriksi muodostui enintään kuu-kauden mittainen yhtäjaksoinen työkokemus luokanopettajan työstä. Lisäksi heidän tuli olla maisteriopiskelijoita. Tällä tavalla varmistimme, että opiskelijoilla oli käsitys luokanopettajan työstä, mutta ei varsinaista kokemusta työtehtävien moninaisuudesta ja työn kokonaiskuvasta. Osallistuvien luokanopettajien kriteerinä oli vähintään vuoden yhtämittäinen työkokemus. Lisäksi heidän tuli olla luokanopettajan työtehtävissä. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat työskentelivät eri puolilla Suomea.

Tutkittavia valikoitui yhteensä kymmenen, joista puolet oli työssä olevia luokanopettajia ja puolet oli opiskelijoita. Pattonin (2002, 230) mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista tarkoituksenmukaisesti valittujen tutkittavien vähäinen määrä, mikä voi tarjota rikkaan aineiston. Myös Bowdenin (2005) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa haastateltavien määrä on riittävä silloin, kun voidaan taata riittävä käsitysten vaihtelevuus. Tutkittavia lähestyttiin sähköpostitse, jossa tuotiin esille tutkimuksen tarkoitus ja pyydettiin ilmoittamaan mahdollisesta halukkuudesta osallistua tutkimukseen. Puusan ja Juutin (2020, 137) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön sisältyy tutkittavan informoiminen tutkimukseen kuuluvista tavoitteista ja sen toteutustavasta.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teema-haastattelua. Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on yleisin käytetty aineistonkeruumenetelmä (Marton 1986, 42). Aineistonkeruun välineenä toimivat itse tutkijat (Patton 2002, 14). Teoreettinen perehtyneisyys on välttämätöntä, sillä se antaa valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Pattonin (2002, 4) mukaan haastatteleminen saa daan tietoa haastateltavan kokemuksista ja käsityksistä, tietämyksestä, tuntemuksista ja mielipiteistä. Koska tutkimuksessa haluttiin tutkia haastateltavien henkilökohtaisia käsityksiä, on Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 27) mukaan kaikista yksinkertaisinta ja tehokkainta kysyä sitä henkilökohtaisesti haastateltavilta. Vastausten saaminen haastateltavilta kuitenkin edellyttää Van de Wielin (2016) mukaan selkeää käsitystä siitä, mitä haastattelijat haluavat tietää. Hyvät vuorovaikutustaidot näyttäytyvät tärkeässä osassa haastattelun onnistumisessa. Myös Wang ja Zhu (2015) mainitsevat tärkeimpänä taitona haastattelun onnistumiseksi hyvät vuorovaikutustaidot.

Brinkmanin ja Kvalen (2018) mukaan puolistrukturoitu haastattelu on osittain jäsenneily. Se koostuu valmiista teemoista ja osittain ennalta asetetuista kysymyksistä. Asetettujen kysymysten tulisi olla tutkimuskysymysten kannalta oleellisia. Etukäteen hahmoteltu haastattelurunko auttaa varmistamaan, että tutkija saa tutkimukseen tarkoituksenmukaista sekä tutkimusongelman näkökulmasta oleellista tietoa. Ennalta asetetut kysymykset auttavat tutkijaa ohjaamaan haastattelua ilman kokoaikaista kontrollointia (Puusa 2020, 111). Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelukysymysten tulisi silti olla mahdollisimman avoimia, jotta haastateltavan ääni saadaan kuuluviin (Marton 1986, 42). Tällä ta-

valla saadaan Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan ihmisten erilaiset käsitykset aineistosta esiin. Teemahaastattelussa käsiteltävät teemat takaavat, että kaikkien haastateltavien kanssa käsitellään samoja teemoja (Eskola & Suoranta 1998). Tämän tutkimuksen teemat ovat luokanopettajan työn kuormituksesta ja voimavaroista. Kysyimme haastateltavilta tarkentavia kysymyksiä teemoihin liittyen sen mukaan, mitä haastateltavat olivat kertoneet.

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen fenomenografinen analyysi, jonka avulla on tarkasteltu luokanopettajien ja opiskelijoiden käsityksiä. Tutkimuksen tavoitteena on kuormitus- ja voimavarailmiön tarkastelu luokanopettajan työn kontekstissa, tarkastelemalla luokanopettajien ja -opiskelijoiden käsityksiä ja käsitysten eroja. Tämän vuoksi fenomenografia valikoitui menetelmäksi. On olemassa yhteinen todellisuus, jolle annetaan eri käsityksiä. Tarkoituksena ei ole tehdä johtopäätöksiä todellisuudesta, vaan selvittää tutkittavien antamia käsityksiä todellisuuden ilmiöstä. (Paakkari 2012, 24; Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että on perusteltua antaa haastateltavalle teemat etukäteen tutustuttavaksi. Haastattelun onnistumisen kannalta on olennaista, että haastateltavat voivat tutustua haastattelun kysymyksiin, teemoihin sekä aiheeseen etukäteen. Ennen varsinaista haastattelua toteutettiin esihaastattelut yhdelle luokanopettajalle ja -opiskelijalle, jotka eivät kuitenkaan osallistuneet lopulliseen tutkimukseen. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 72) mukaan teemahaastattelussa esihaastattelut ovat välttämättömiä sekä tärkeitä. Esihaastattelun jälkeen kysymyksiä muotoiltiin ymmärrettävämpään muotoon. Näin kysymyksenasettelun tulkinnanvaraisuus rajattiin pois. Kysymykset pidettiin lyhyinä ja yksinkertaisina. Brinkmanin ja Kvalen (2018) mukaan tämä edistää haastattelun sujuvaa etenemistä. Yksilöhaastattelut toteutettiin videovälitteisesti vallitsevan maailmantilanteen vuoksi. Videovälitteisessä haastattelussa toteutui

parhaiten kasvokkain tapahtuvan haastattelutilanteen elementit. Haastattelut kestivät noin 25–60 minuuttia ja ne nauhoitettiin litterointia varten.

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimus on lähestymistavaltaan fenomenografinen, joten sen analyysi tulee toteuttaa fenomenografisesti. Tällöin analyysi toteutetaan aineistolähtöisesti. Tämä tarkoittaa, ettei teoria ohjaa lainkaan luokittelurungon muodostumista, eikä muodosteta hypoteeseja. Aineisto on analysoitu fenomenografisesti, sillä arkipäivän ilmiöön liittyviä käsityksiä on mielekästä tutkia fenomenografisesti. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Martonin (1986, 30–31) mukaan ilmiön olemus muodostuu niistä erilaisista käsityksistä, mitä eri henkilöillä siitä on. Käsitys nähdään merkityksenantoprosessina ja sille annetaan syvempi sekä laajempi merkitys kuin mielipiteelle (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Patton (2002, 104) toteaa käsityksen tietystä ilmiöstä rakentuvan ilmiön muistamisesta, arvioinnista, kuvailusta sekä ymmärtämisestä, mutta myös siten miten ilmiöstä puhutaan muiden kanssa tai miltä ilmiö tuntuu. Ilmiöön liittyviä erilaisia käsityksiä ja niiden keskinäistä suhdetta on tavoite ymmärtää, kuvailla ja analysoida (Huusko & Paloniemi 2006). Tutkimuksessa pyrittiin löytämään kunkin tutkittavan antamia merkityksiä kuormitus- ja voimavara -ilmiöstä. Tutkimuksessa ei ollut kuitenkaan tarkoitus keskittyä yksittäisiin vastauksiin vaan niistä luotiin analyysissa kokonaisuus (Huusko & Paloniemi 2006). Analyysin kehikkona toimi teemahaastattelun runko. Analysointi toteutettiin erikseen luokanopettajille ja opiskelijoille käsitellen aineistoja omissa ryhmissään, jolloin tämä mahdollisti ryhmien keskinäisen tulosten tarkastelun sen jälkeen. Tutkittavista käytettiin lyhenteitä LO = luokanopettaja ja OP = opiskelija.

Fenomenografiselle tutkimukselle on ominaista analyysin vaiheittainen eteneminen (Huusko & Paloniemi 2006.) Sille ei kuitenkaan ole olemassa selkeää, yhtä ja ainoaa oikeaa etenemistapaa (Niikko 2003, 32). Analyysi toteutettiin mukailen Huuskoa ja Paloniemeä (2006) sekä Niikkoa (2003). Analyysi koostuu neljästä vaiheesta, joiden päämääränä on muodostaa ilmiötä kuvaavia käsitteellisiä kuvauskategorioita (Huusko ja Paloniemi 2006). Analyysin vaiheittaista etenemistä on kuvattu alla olevassa kuviossa 2. Mallissa kuvaamme analyysin etenemistä luokanopettajien osalta henkilökohtaisten kuormitustekijöiden suhteen.

Taso 1. Merkitysyksiköiden etsiminen aineistosta.

"Se on ainakin mulle henkilökohtaisesti aika vaikeekin prosessi, koska mistä mä voin tietää mitä mä voin jättää pois, ku ei kukaan viisaampi lainausmerkeissä tai niinku sano, että jätetään näitä juttuja pois, koska eihän se aika riitä millään, jos aina vaan tulee lisää ja lisää ja lisää vaateita." LO2.

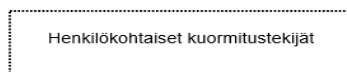
Taso 2. Etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkitysyksiköitä ryhmiiksi.

<p>"Pitäiskö mun osata terapoida sitä." LO3</p> <p>"Mistä mä voin tietää, et mitä voin jättää pois, kun ei kukaan viisaampi sano." LO2</p> <p>"En ehdi auttaa niin paljon kuin pitäis ja sitten se, että osaisinko mä? Onhan mullakin jotakin niitä erkaopintoja takana, mutta siitä on niin pitkä aika, että varmaan niitä pitäis päivittää, että ehkä se ammattitaito vois olla paremmallakin tolalla sen suhteen." LO2</p>	<p>"Aika moneen pitää muuttua. Se on ehkä se suurin epärealistisuus siinä täällä hetkellä." LO1</p> <p>"Mä oon aina ajatellut, että pitää osoittaa, että mä oon tosi hyvä tässä, mä olen ansainnut tämän virkani." LO2</p> <p>"Väillä oon kipuillut sen kanssa, et saanko mä olla tällöinen." LO3</p> <p>"Opettajat ovat niin perfektionisteja, haluaa tehdä täydellisesti." LO3</p>	<p>"Kuljet koko ajan siinä rinnalla, kun oot laittanut sen alkuun" LO2</p> <p>"Helposti ajattelee niitä lapsia tosi paljon ja lasten hyvinvointia ja, et miten hoitaa sen työnsä mahdollisimman hyvin nii, et kaikilla on hyvä olla." LO4</p>
---	--	---

Taso 3. Ryhmien yhdistäminen kategorioiksi.



Taso 4. Ylemmän tason kategoriat.



KUVIO 2. Malli analyysin etenemisestä luokanopettajien osalta Huuskoa ja Paloniemeä (2006) sekä Niikkoa (2003) mukailen.

Seuraavaksi esitetään opiskelijoiden osalta tehty esimerkki analyysin vaiheittaisesta etenemisestä (ks. kuvio 3). Kuvauskategoriat on muodostettu samalla periaatteella, kuin luokanopettajien osalta. Kuvauskategorioissa oli sisällöllisiä eroja luokanopettajien ja opiskelijoiden osalta, joita tarkastellaan tuloksissa.

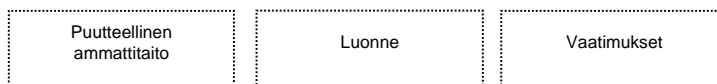
Taso 1. Merkitysyksiköiden etsiminen aineistosta.

"Se ehkä et psyykkiset tekijät on ehkä ne, mitkä eniten kuormittaa. No esim se, että jos on tosi empaattinen ihminen niin on tosi vaikee vetää rajaa siihen et nyt mä lopetan työt ja en mieti sitä, kun tällä yhdellä oppilaalla oli selvästi joku hätänä enkä tai en pystynyt sen kouluviikon aikana vaikuttamaan johonkin asiaan tai tekemään jotain tai näin. Sitte just tää, että jos niinku on liian perfektionismiin taipuvainen." OP2

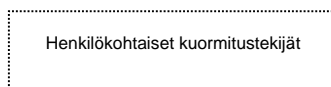
Taso 2. Etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkitysyksiköitä ryhmiiksi.

<p><i>"No emmä kyl koe, et se opiskelu ihan hirveesti tai opettajankoulutus ihan hirveesti siihen työhön valmistais tai antais työkaluja. Jotenki oltais valmistettu paremmin työn todellisuuteen." OP1</i></p> <p><i>"Pitää perehtyä tosi paljon et siihen tai miettiä sitä et siihen menee niinku aika paljo työresursseja varmasti varsinkin alkuun et sä mietit et miten sä niinku sen homman laitit pakettiin ne kaikki tavoitteet ja muut." OP4</i></p>	<p><i>"Alku tulee olemaan aika raskas, tunnollinen työntekijä olen." OP4</i></p> <p><i>"Jos on liian perfektionismiin taipuvainen, niin voi mennä sen opettajan työkkin sellaseks suorittamiseksi ja ainahan voi jossain asiassa parantaa tai alkaa miettimään vaan jotain virheitä mitä teki." OP2</i></p> <p><i>"Tunnollisia ihmisiä kun ollaan, niin sitten se kyllä kalvaa tosi kovasti tunnollisia ihmisiä se et ei oikeen pysty toteuttamaan sitä työtä sillai miten niinku haluais." OP4</i></p>	<p><i>"Opettaja saattaa vaatia itseltään." OP2</i></p> <p><i>"Sisältäpäin sä myös voit olla tosi vaativa itseäkin kohtaan." OP5</i></p> <p><i>"Teen tuntisuunnitelman ja teen sinne miljoona tavoitetta, ja sit huomaa, ettei näitä voikaan saavuttaa. Et joo, vaativa oon." OP2</i></p>
---	---	--

Taso 3. Ryhmien yhdistäminen kategorioiksi.



Taso 4. Ylemmän tason kategoriat.



KUVIO 3. Malli analyysin etenemisestä opiskelijoiden osalta Huuskoa ja Paloniemeä (2006) sekä Niikkaa (2003) mukaillen.

Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastattelut kuunneltiin läpi litteroiden ne. Useat kuuntelu- ja lukukerrat paljastavat aina uusia seikkoja aineistosta (Patton 2002, 439–442 ; Åkerlind 2005, 326). Litteroitua aineistoa kertyi 116 sivua. Luokanopettajilta kertyi litteroitua tutkimusaineistoa 20 sivua enemmän kuin opiskelijoilla. Litteroitua aineistoa luettiin läpi useaan otteeseen, jotta aineiston kokonaiskuva alkoi hahmottua. Tämän jälkeen aineistosta etsittiin ilmiön kannalta merkittäviä ilmauksia eli merkitysyksiköitä ja ne merkittiin aineistoon. Litteroitua aineistoa käsiteltäessä kerättiin luokanopettajien sekä opiskelijoiden merkitysyksiköt luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijöistä ja alleviivattiin ne tekstiin (ks. taso 1). Tässä vaiheessa tuli ottaa huomioon, että haastateltavat saattoivat kuvata samaa ilmiötä eri käsitteiden kautta.

Tutkimuksen kannalta merkittävintä oli etsiä ilmausten avulla merkityksiä ja tulkita haastateltavien ajatuksellista kokonaisuutta. (Niikko 2003, 33–34; Huusko & Paloniemi 2006, 167.) Näin tutkittavien kokonaiskäsitteily ilmiöstä alkoi muodostua hiljalleen. Haastatteluaineistosta etsittiin kaikki esille nousseet merkitysyksiköt, vaikka sama merkitysyksikkö oli tullut ilmi jo aiemmin haastattelussa tai toisen henkilön haastatteluaineistosta.

Analyysin toisessa vaiheessa oleellista oli etsiä, lajitella sekä ryhmitellä haastateltavien mainitsemia ilmiöön liittyviä merkitysyksiköitä (ks. taso 2.). Tämän jälkeen näistä muodostettiin kategorioita (Niikko 2003, 34; Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Tässä kohtaa merkitysyksiköitä vertailtiin koko aineiston merkitysjoukkoon. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Ilmausten keskenään vertailu kertoi, mikä on analysoinnin kohteena olevalle käsitykselle tyypillistä (Uljens 1989, 44) Merkitysyksiköistä muodostettiin ryhmiä, jotka muodostuivat samantyyppisistä ilmiöön liittyvistä käsityksistä.

Kolmannessa vaiheessa keskityttiin muodostamaan alatazon kategorioita yhdistämällä merkitysryhmiä yhteen, joissa kuvattiin samanlaisia käsityksiä luokanopettajan työn kuormitus- sekä vastaavasti voimavaratekijöistä. Nämä alatazon kategoriat muodostettiin analyysia tehdessä, eikä niitä määritelty etukäteen. Ilmausten vertailua toteutettiin vielä tässäkin vaiheessa. Alatazon kategoriat muodostuivat selkeästi isommiksi kokonaisuuksiksi (ks. taso 3.) Näiden kategorioiden välille muodostui selkeät erot ja omat kriteerit. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Jokainen kategoria kertoo toisiinsa nähden eri tavalla ilmiöstä ja siitä, miten monella tavalla ilmiötä pystytään käsittämään (Niikko 2003, 36; Huusko & Paloniemi, 168).

Neljännessä ja viimeisessä analyysin vaiheessa yhdistettiin alatazon kategoriat laajemmiksi kategorijoukoiksi eli kuvauskategorioiksi (ks. taso 4.) Nämä kuvauskategoriat ovat abstraktimmassa muodossa esitettyjä konstruktioita, jotka muodostavat aineistosta esiin nousseiden käsitysten ominaispiirteet. (Niikko 2003, 36–37.) Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan kuvauskategoriat eivät muodostu yksittäisten ihmisten käsityksistä, vaan ne edustavat erilaisia ajattelutapoja yleensä. Käsitykset voivat muodostua toisiaan tukeviksi, keskenään ristiriitaisiksi tai jopa vastakkaisiksi. Kuvauskategorioita muokattiin, että niistä saatiin mahdollisimman selkeitä ilmaisutavaltaan. Näin haastateltavien käsityksiä oli mahdollista kuvata. Kuvauskategoriat kuvaavat erilaisia käsityksiä luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijöistä, joiden avulla pyrimme löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Nämä kuvauskategoriat edustavat tutkimuksen päätulosta ja ovat osaltaan kuvaamassa tutkimuksen ilmiötä yleisemmällä tasolla. Kuvauskategoriat ovat tutkijoiden tulkintoja tiedoista, joita tutkitavilta saatiin (Niikko 2003, 36–37).

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa edetään kuvauskategorioihin, joista muodostuu tutkimuksen tulos. Kategorioita muodostettaessa tarkastellaan samalla aikaisempia, tukevia sekä vastakkaisia teorioita. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Uljens 1989, 43.) Kuvauskategorioista on rakennettu horisontaalinen kuvauskategoriajärjestelmä, joka kuvataan tuloksissa. Tässä tutkimuksessa horisontaalisuudella tarkoitetaan, ettei mikään kategoria ole toistaan merkityksellisempi tai arvokkaampi. Kategorioiden väliset erot ovat vain sisällöllisiä. Erillisten analyysien pohjalta syntyivät yhtenevät kuvauskategoriat sekä luokanopettajille että opiskelijoille. Yhtenevät kuvauskategoriat muodostuivat yhteneväisten vastausten pohjalta. Kuvauskategorioita muodostui yhteensä seitsemän, joista neljä on kuormitustekijöihin liittyviä: henkilökohtaiset kuormitustekijät, työtehtäviin ja työn luonteeseen liittyvät kuormitustekijät, opettajaan kohdistuvat paineet sekä työn sosiaaliset kuormitustekijät ja kolme voimavaratekijöihin liittyviä: työstä saatavat voimavarat, työn sosiaaliset voimavarat ja henkilökohtaiset voimavarat. Kategorioiden sisältöjä avataan lisää tuloksissa.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimus on eettisesti toteutettu, kun siinä noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Kuula 2011, 26). Tämä tutkimus noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) ohjeistuksia hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia ovat huolellisuus, rehellisyys ja tarkkuus läpi tutkimusprosessin. Tutkimuksessa on hyvien tutkimuskäytäntöjen mukaisesti kunnioitettu muita tutkijoita viittaamalla asianmukaisella tavalla Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan lähdeviittausohjeiden mukai-

sesti. Tutkimuksessa on toteutettu avointa ja vastuullista tiedeviestintää tiedonhankinnan osalta. Lisäksi tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi on toteutettu tieteellisen tiedon vaatimusten edellyttämällä tavalla.

Kuulan (2011, 9) mukaan etiikka ilmenee valinnoissa ja päätöksissä, joita tutkija tekee valitessaan tutkimusaihetta ja pohtiessaan tulosten vaikutuksia. Eettistä pohdintaa on käyty määriteltäessä, miksi tutkimus koetaan merkityksellisenä. Tutkimuksen aihe valikoitui merkitykselliseksi, tärkeäksi ja ajankohtaiseksi koetun ilmiön vuoksi. Ilmiötä ei ole aikaisemmin tutkittu tästä näkökulmasta kahden kohderyhmän osalta, joten näkemyksen laajentaminen koettiin tärkeänä.

Tutkimuksessa on huomioitu eettisyys myös tutkimusaineiston osalta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 116) mukaan tutkittavilla on oikeus tutkittavien suojaan. Tutkittavia lähestyttiin sähköpostitse tutkimuskutsulla, jossa kävi ilmi tiivistetyt tutkimuksen sisältö tavoitteineen ja menetelmineen. Tämän jälkeen tutkittaville lähetettiin tietosuojailmoitus (ks. liite 1) sekä suostumuslomake (ks. liite 2). Suostumuslomakkeella osallistujat antoivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Tietosuojailmoitus piti sisällään tarkemmat tiedot tutkittavien suojaan kuuluvista oikeuksista, joihin lukeutuu muun muassa tieto tutkimuksen tavoitteista ja sen toteuttamisesta, henkilötietojen suojaamisesta ja säilyttämisestä sekä tutkittavien oikeuksista ja valtuuksista peruuttaa osallistuminen. Tutkittaville tulee tehdä läpinäkyväksi, kuinka heidän henkilötietojaan käytetään, kerätään ja käsitellään (EU 2016/679). Tutkittavien yksityisyyden suoja pitää turvata, jolloin tutkittavien tietoja tulee säilyttää tietosuojaperiaatteita noudattaen (Kuula 2011, 166). Tutkimusaineiston luottamuksellinen käsittely lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusaineistoa säilytettiin Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti salasanan takana. Tutkimusaineisto hävitettiin tutkimuksen päätyttyä.

Haastattelutilanteiden eettisyys huomioitiin muodostamalla aineistonhankintatilanteista mahdollisimman luontevat. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 96) mukaan tavoitteena olisi luoda tilanteista mahdollisimman keskustelunomaisia ja vapaita, jossa tutkijat eivät ota auktoriteetin asemaa. Haastateltavat jaettiin tasaa kummallekin tutkijalle, sillä näimme tämä tavan olevan tutkijan ja tutkittavan aseman tasavertaisuuden kannalta paras tapa.

Ennen haastattelun alkua tutkimuksessa varmistettiin tutkittavien ymmärrys tutkimuksesta, jolloin tutkimukseen liittyvät mahdolliset epäselvyydet minimoituivat. Haastattelussa painotettiin anonymiteettiä, sillä Mäkisen (2006, 114) mukaan tutkittavat avautuvat rohkeammin kokemuksistaan ja ajatuksistaan, kun eivät ole tunnistettavissa. Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan tutkijan tulee olla tietoinen omista käsityksistään sekä olla avoin tutkittavien käsityksille. Tutkimusta ei haluttu johdatella tutkijoiden omista ennako-oletuksista ja käsityksistä, sillä tavoitteena oli ymmärtää tutkittavien käsityksiä ja muodostaa aineiston pohjalta tulkinta. Tämän takia haastattelukysymykset olivat väljiä. Näin ei rajattu tutkittavien antamia merkityksiä ilmiölle. Haastattelun lisäksi myös sen raportointi toteutettiin anonyymisti. Tutkittavien henkilöllisyys suojattiin tunnistekoodin, jotka toimivat tutkimuksessamme kirjain-numeroyhdistelminä.

Läpi tutkimuksen huomioitiin eettisyyden näkökulma pyrkien kuljettaamaan tutkittavien ajatuksia sellaisenaan. Tutkimustuloksia on käsitelty rehellisesti sekä tutkittavien yksityisyyttä suojaavasti. Nämä tekijät ovat mielestämme tärkeimpiä eettisiä vastuita sekä velvollisuuksia tutkimuksen aikana. Pohdinnassa käsitellään tutkimuksen tuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Pohdinnassa tarkastellaan, millä tavalla fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden piirteet toteutuvat. Lisäksi pohdinnassa arvioidaan tutkimusasetelman osalta tehtyjä rajoituksia ja niiden mahdollisia vaikutuksia tutkimustuloksiin.

3 TULOKSET

Tässä osiossa tarkastellaan alalukujen avulla tutkimuksen tuloksia kvantifioiden. Kvantifioimalla laskettiin, kuinka moni tutkittava toistaa saman asian (Tuomi & Sarajärvi 2018, 135). Kvantifioinnin avulla kahden eri kohderyhmän tulosten tarkastelu rinnakkain helpottuu ja aineistoon pääsee helpommin kiinni (Eskola & Suoranta 1998). Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan luokanopettajan työn kuormittavia tekijöitä vastaten ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toisessa alaluvussa tarkastellaan luokanopettajan työn voimavaroja vastaten toiseen tutkimuskysymykseen. Kummassakin alaluvussa tarkastellaan luokanopettajia ja opiskelijoita sekä rinnakkain että vastakkain. Luokanopettajille ja opiskelijoille muodostui analyysin myötä yhtenevät kuvauskategoriat, mutta niiden sisällöissä esiintyy vaihtelevuutta. Avaamme näitä vaihtelevuuksia seuraavissa alaluvuissa.

3.1 Käsitteitä luokanopettajan työn kuormitustekijöistä

Luokanopettajan työn kuormitustekijät jakautuivat neljään kuvauskategoriaan, jotka nimettiin seuraavasti; henkilökohtaiset kuormitustekijät, työtehtäviin ja työn luonteeseen liittyvät kuormitustekijät, opettajaan kohdistuvat paineet ja työn sosiaaliset kuormitustekijät (ks. taulukko 1). Näiden kuvauskategorioiden sisältöjä tarkastellaan seuraavaksi niin luokanopettajien kuin opiskelijoiden osalta.

Henkilökohtaiset kuormitustekijät		Työtehtäviin ja työn luonteeseen liittyvät kuormitustekijät	
Opettajat -puutteellinen ammattitaito N=3 -luonne N=5 -itselle asetetut vaatimukset N=3	Opiskelijat -puutteellinen ammattitaito N=2 -luonne N=5 -itselle asetetut vaatimukset N=2	Opettajat -arviointikeskustelut N=3 -paperityö N=4 -tehtävien moninaisuus ja määrä N=5 -kiire N=2 -työympäristö N=4 -henkilökuntaan liittyvät resurssit N=5 -työn ja vapaa-ajan erottaminen N=4 -säästöt N=3 -yksinäisyys N=2 -työaika N=4	Opiskelijat -arviointikeskustelut N=1 -paperityö N=2 -tehtävien moninaisuus ja määrä N=4 -kiire N=4 -työympäristö N=3 -henkilökuntaan liittyvät resurssit N=4 -työn ja vapaa-ajan erottaminen N=4 suunnittelu N=3
Opettajaan kohdistuvat paineet		Työn sosiaaliset kuormitustekijät	
Opettajat -ulkopuolelta tulevat vaatimukset N=4 -muutokset N=4	Opiskelijat -ulkopuolelta tulevat vaatimukset N=5 -muutokset N=5	Opettajat -työyhteisö N=5 -esimies N=3 -oppilaat N=5 -vanhemmat N=4	Opiskelijat -työyhteisö N=3 -esimies N=2 -oppilaat N=5 -vanhemmat N=4

TAULUKKO 1. Luokanopettajien ja opiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormitustekijöistä

Henkilökohtaiset kuormitustekijät. Sekä luokanopettajat että opiskelijat kuvailivat luokanopettajan työn kuormitusta henkilökohtaisin kuormitustekijöin. Henkilökohtaiset kuormitustekijät -kuvauskategoria muodostui kummallakin ryhmällä kolmesta alatasen kategoriasta. Nämä alatasen kategoriat koostuivat puutteellisesta ammattitaidosta, luonteesta ja itselle asetetuista vaatimuksista. Molemmissa ryhmissä kyseenalaistettiin omaa ammattitaitoaan. Puutteellinen ammattitaito koettiin työtä kuormittavana tekijänä. Molemmat kohderyhmät kokivat, että opettajan ammattitaidon lisäksi pitäisi hallita myös muiden alojen ammattitaitoja.

Pitäiskö mun osata terapoida sitä? LO3

Opettaja ei nykypäivänä oo pelkästään opettaja vaan se on myös erittäin vahvasti kasvat-
taja ja niinku asiantuntija niin jokaisessa tyyliin oppiaineessa mitä opettaa ja melkeenpä
jopa terapeutti ja sosiaalityöntekijä OP2

Mistä mä voin tietää mitä voin jättää pois, kun ei kukaan viisaampi sano? LO2

Puutteellisen ammattitaidon taustalla nähtiin, ettei yliopiston opettajankoulutus valmista kohtaamaan työn todellisuutta. Erityisesti koettiin, ettei luokanopettajan työhön kuuluva moniammatillinen yhteistyö näyttäyty opettajankoulutuksessa riittävästi. Tämä johtaa puutteellisen ammattitaidon kokemukseen.

Se, minkä kuvan yliopisto antaa koulusta tai opettamisesta, niin sehän on vaan OPS ja opettamista, mut siitä jää kaikki papereiden täyttämiset, vanhempien kaa yhteistyön tekeminen ja niinku, et mihin kaikkeen se menee, ja kaikki moniammatilliset yhteistyöt, niin ne jää tosi taka-alalle koulutuksessa. LO1

Pitää osata työskennellä ja tulla toimeen eri alan ammattilaisten kanssa ja siihenkään myöskään opettajankoulutus ei kyllä, en koe, että se kauheesti valmistais. OP1

Työn todellisuus näyttää iskeytyvän päin kasvoja siirryttäessä työelämään. Opettajankoulutusta kritisoiva opiskelija mainitseekin kehitysehdotuksen alanvaihtajien hillitsemiseen. Opiskelijan mukaan alanvaihtajat saataisiin pidettyä työssä, jos heidät valmistettaisiin kohtaamaan työn todellisuus ja se, mitä työ käytännössä on kokonaisuudessaan.

Jokainen tutkittava koki tietyn tyyppisen luonteen henkilökohtaisena kuormittavana tekijänä. Kuormittavuutta aiheutti täydellisyyttä tavoitteleva, itsekritiinen, pedantti ja negatiivinen luonne. Jokainen luokanopettaja ja opiskelija mainitsi näitä piirteitä. Alla olevan luokanopiskelijan esimerkki osoittaa perfektionistin luonteen johtavan liialliseen suorittamiseen, joka kuormittaa.

Jos niinku on liian perfektionismiin taipuvainen, niin voi mennä sen opettajan työkkin sellaiseksi suorittamiseksi ja ainahan voi jossain asiassa parantaa tai alkaa miettimään vaan jotain virheitä mitä teki ja semmonen on tosi mielenterveyttä kuormittavaa. OP2

Lisäksi liian korkeat itselleen asetetut vaatimukset ja niiden määrä kuormittavat luokanopettajan työssä. Luokanopettajat mainitsivat opettajaan kohdistuvien vaatimusten ja vastuun paineen niin suurena, että se johtaa asettamaan henkilökohtaisia vaatimuksia itselleen. Luokanopettajat mainitsivat, että opettajan

työssä helposti ajattelee lasten hyvinvointia ja sitä, miten työn hoitaa mahdollisimman hyvin niin, että jokaisella on hyvä olla. Opiskelijat mainitsivat, että luokanopettajan työssä saattaa asettaa itselleen vaatimukseksi tuottaa täydellisiä oppilaita tai "huipputyyppejä".

Työtehtäviin ja työn luonteeseen liittyvät kuormitustekijät. Neljästä kuormitustekijöiden kuvauskategoriasta tämä oli sisällöltään laajin. Luokanopettajien kohdalla työtehtäviin ja työn luonteeseen liittyvä kuvauskategoria sisälsi kymmenen alataason kategorioita. Kategorioiksi muodostuivat arviointikeskustelut, paperityö, tehtävien moninaisuus, kiire, yksinäisyys, työympäristö, säästöt, henkilökuntaan liittyvät resurssit, työn ja vapaa-ajan erottaminen sekä työaika. Opiskelijoiden kohdalla alataason kategorioita muodostui kahdeksan, jotka ovat arviointikeskustelut, paperityö, suunnittelu, tehtävien moninaisuus, kiire, työympäristö, henkilökuntaan liittyvät resurssit sekä työn ja vapaa-ajan erottaminen. Opiskelijat eivät maininneet luokanopettajille muodostuneista alataason kategorioista yksinäisyyttä, säästöjä eikä työaikaa. Luokanopettajat eivät maininneet suunnittelua, joka oli yksi opiskelijoiden alataason kategorioita. Luokanopettajat kokivat kuormittavana joutuessaan tekemään yksin töitä.

Et muutenhan se työ on aika yksinäistä, että pitää hakeutua sinne opehuoneeseen tai hakeutua sen työkaverin ovelle et hei mitäs, olisko ideoita tähän tai saitko selvitettyä sen kiusaamisjutun tai pitäiskö mun tietää tästä asiasta jotain. Semmosta yksinäisyyden tunnetta tulee. LO2

Lisäksi luokanopettajat pitivät työaikaa kuormittavana, sillä työajalle ei ole määritetty selkeitä raameja. Opiskelijat eivät kokeneet työaikaa kuormittavana tekijänä.

Ei oo tarkasti rajattu sitä et se työaika on nyt vaikka tasan kahdeksalta ja päättyy kello 16. LO4

Täytyy sanoa, että luokanopettajan työaika on ehkä kaikista vähiten kuormittavuutta aiheuttava tekijä, enkä näkis sitä ollenkaa kuormittavana asiana. OP1

Myös jatkuvasti kiristyviä säästöjä pidettiin kuormittavina tekijöinä. Rahan vähyys kuormitti, sillä se aiheutti opetus- ja oppimateriaaleissa puutteita sekä opettamisen suhteen vaikeuksia.

Ainahan se olis hienoa, jos olis uudet välineet ja kaikki olis niinku priimaa ja ei tarvis ehkä keksiä, tyhjistä nyhjästä. LO1

Opiskelijat mainitsivat suunnittelun kuormittavan. Opiskelijat näkivät suunnittelun olevan tekijä, joka aiheuttaa töiden venymistä, stressiä ja jännitystä. Suunnittelu koettiin hankalana ja rankkana.

Suunnittelu on varmaan kaikista hankalin asia, joka menee niinku ylitöiks. OP2

Suunnittelu varmaan tuo sitä stressiä tosi paljon. OP3

Työajan ulkopuolella suunnittelet ja näin, et kyl mä uskon, et ensimmäisinä vuosina varsinkin niin se ennenkun siihen saa semmosen toimivan ratkasun niin sä joudut suunnitella ihan niinku työajan ulkopuolella, viikonloppuisin, iltaisin. OP5

Sekä luokanopettajat että opiskelijat mainitsivat arviointikeskustelut ja paperitöiden määrän kuormittavana. Työtehtäviä pidettiin liian moninaisina ja tehtävien määrää suurena sekä työn ja vapaa-ajan erottamista haasteellisena. Lisäksi kiire ja hektisyys olivat syynä, ettei ongelmanratkaisuun, levolle ja vaadittavien asioiden läpikäymiselle riitä aika. Opettajia harmittivat puutteelliset resurssit henkilökunnan suhteen, erityisesti oppilasmäärältään suurten luokkakokojen yhteydessä. Lisäksi työympäristö kuormitti, mikäli oli sisäilmaongelmia, pienet luokkatilat tai melua. Työympäristön kuormittavista tekijöistä vain työssä olevat opettajat kokivat melun kuormittavan.

Opettajaan kohdistuvat paineet. Luokanopettajaan kohdistuvat paineet koostuivat ulkopuolelta tulevista vaatimuksista ja muutoksista. Opiskelijat mainitsivat muualta tulevat vaatimukset ja niiden kovan paineen, mutta eivät spesioineet vaatimuksia yhtä tarkasti kuin luokanopettajat. Opiskelijat mainitsivat

vaatimukset ylemmältä taholta tuleviksi ja yhteiskunnan asettamiksi, kun taas luokanopettajat ilmaisivat vaatimusten suunnan.

Vanhemmat vaatii jotain ja oppilaat vaatii jotain ja esimies vaatii jotain ja OPS vaatii jotain ja yhteiskunta vaatii jotain. LO2

Luokanopettajat ilmaisivat yhteiskunnan asettamien vaatimusten lisäksi vaatimukset niin esimiehiltä, vanhemmilta kuin myös oppilailta. Yksi opiskelija sen sijaan ilmaisi oppilaiden olevan tyytyväisiä vähään ja vaativan vähiten opettajalta.

Vaatimusten lisäksi myös jatkuvat ja yllättävät muutokset kuormittivat. Muutokset sijoittuivat työnkuvan muutoksiin ja tilannekohtaisiin muutoksiin. Työnkuvan ja sen kasvatustehtävän koettiin muuttuneen hyvin paljon, ja muutoksen mukana pysyminen koettiin hankalana. Työnkuvan muutoksen nähtiin johtavan hiljalleen työnkuvan paisumiseen.

Koko ajan niitä uusia jotaki säädöksiä ja muutoksia ja OPSeja ja lakeja ja plaa plaa plaa. Kun koko ajan tulee jotain sellasta uutta, että sekin jotenkin kuormittaa, että ahaa nyt tätä ei enää tehdäkään enää näin, vaan nyt pitääkin tehdä näin, ja sun pitää opetella taas tekeen asia uudella tavalla. LO2

Musta tuntuu, että kun se (työnkuva) koko ajan vaan lipsuu enemmän sinne, että se vaan laajenee ja laajenee se opettajan työnkuva ja sitte siitä tulee vaan ihan kuormittavampaa, eikä siinä kohtaa enää oo näitä raameja, vaan kohta kukaan ei oikein tiedä mitä se on. OP2

Kumpikin ryhmistä koki tilannekohtaiset yllättävät muutokset kuormittavina tekijöinä. Luokanopettajat mainitsivat, etteivät asiat koskaan mene suunnitelmien mukaan. Opiskelijat totesivat tilanteiden elävän jatkuvasti ja kokivat niiden muutosten olevan kenelle tahansa raskaita.

Työn sosiaaliset kuormitustekijät. Alatason kategorioina työyhteisö, esimies, oppilaat ja vanhemmat muodostivat työn sosiaaliset kuormitustekijät kummassakin ryhmässä. Jokainen luokanopettaja mainitsi työyhteisön kuormitta-

vana tekijänä. Työyhteisö koettiin kuormittavana, jos tieto ei kulje toisille, selkeitä rajoja ei vedetä, yhteistyö ei toimi tai ilmapiiri on ikävä. Opiskelijat mainitsivat työyhteisön kuormittavana, jos vastuuta ei oteta tasaisesti tai apua ei anneta.

Jos työyhteisö on tosi tulehtunut ja ovet suljetaan vaan pelkästään, eikä anneta jeesiä toiselle ja varsinkin niinku aloittelevalle opettajalle se voi olla tosi tosi tosi raskas juttu. OP4

Luokanopettajat kokivat esimiehen roolin kuormittavana, jos esimies ei toimi puolueettomasti, ei tue tarpeeksi työntekijöitään tai anna riittävän selkeitä ohjeita. Myös opiskelijat totesivat esimiehen riittämättömän tuen ja ohjeiden selkeyden vaikuttavan kuormitukseen.

Jos esimies ei kohtele kaikkia samalla tavalla, nii se aiheuttaa sellasta skismaa ja sit jos esimiehen taholta ei tuu mitään tollasii ohjeita, joita meidän perusopetuslaki sisältää OP5

Jokainen tutkittava koki oppilaiden kuormittavan. Erityisen tuen oppilaat koettiin haastavana etenkin, jos heitä oli luokassa useampi. Myös haastavat oppilaat nousivat luokanopettajien ja opiskelijoiden maininnoissa esiin. Luokanopettajat kuvailivat opiskelijoita selkeämmin, mitä oppilaiden haasteilla tarkoittivat.

Jos on kauheen vaikee luokka tai sit jos siel on vaikka lapsiaines vähän haastavampaa nii sillon se myös yleensä kuormittaa sitä opettajaa. OP5

Haastavimmat on käytöshaasteet...jos on semmoista käytöshaastetta, joka sit sekoittaa sitä koko pakkaa ni se alkaa olla aika kuormittavaa. LO5

Se, mitä itse oon kokenut haastavaks, on se, jos oppilaalla on psyykkisiä ongelmia. LO3

Opiskelijat mainitsivat luokanopettajan työssä kuormittavan oppilaiden kiinnipitotilanteet sekä väkivallan kohteeksi joutumisen. Sekä luokanopettajat että opiskelijat mainitsivat oppilaiden riitatilanteet kuormittavina. Luokanopettajat käsittivät tilanteet kuormittavina, sillä riitojen selvittely vei paljon aikaa.

Voi olla, et vaikka joku kerta oot päättänyt, et nyt mun pitäisi lähteä vaikkapa kello 14 et on vaikka joku sovittu meno, ni silti voi olla et siihen tulee joku riitatilanne, mikä sun pitää siitä huolimatta jäädä selvittämään, et se ei ole niin tarkkaa aina, et sä pääset lähtemään

just silloin...sä et vaan voi jättää jotakin asiaa hoitamatta ja sanoo, et hei nyt mun työaika loppuu heippa. LO4

Sekä luokanopettajat että opiskelijat näkivät oppilaiden vanhempien kuormittavan. Vanhemmat kuormittivat, mikäli yhteistyö heidän kanssaan ei toiminut. Lisäksi vanhemmilta tullut negatiivinen palaute koettiin kuormittavana niin opiskelijoiden kuin luokanopettajien näkökulmasta.

3.2 Käsitteitä luokanopettajan työn voimavaratekijöistä

Luokanopettajan työn voimavaratekijät jakautuivat kolmeen kuvauskategoriaan, jotka nimettiin seuraavasti: henkilökohtaiset voimavarat, työstä saatavat voimavarat ja työn sosiaaliset voimavarat (ks. taulukko 2).

Henkilökohtaiset voimavarat		Työstä saatavat voimavarat		Työn sosiaaliset voimavarat	
Opettajat	Opiskelijat	Opettajat	Opiskelijat	Opettajat	Opiskelijat
-työn hallinta N=5	-työn hallinta N=4	-päättöksenteko ja valinnanvapaus N=5	-päättöksenteko ja valinnanvapaus N=3	-esimies N=4	-esimies N=3
-osaaminen N=5	-osaaminen N=4	-henkilökuntaan liittyvät resurssit N=5	-Henkilökuntaan liittyvät resurssit N=4	-työkaverit ja yhteisö N=5	-työkaverit ja yhteisö N=5
-luonne N=3	-luonne N=4	-työnohjaus ja työterveys N=5	-työnohjaus ja työterveys N=2	-oppilaat N=4	-oppilaat N=4
-tunnetaidot N=3	-tunnetaidot N=3	-opetusvälineistö N=2	-työaika N=2	-vanhemmat N=2	-vanhemmat N=1
-kutsumusammatti N=2	-kutsumusammatti N=3		-perehdytys ja mentorointi N=3	-yhteisopettajuus N=3	-yhteisopettajuus N=4
-kuorituksen tiedostaminen ja ennaltaehkäisy N=3	-kuorituksen tiedostaminen ja ennaltaehkäisy N=3			-palaute N=3	-palaute N=4
-yhteisöllisyys Internetissä N=3	-yhteisöllisyys Internetissä N=3				
-vapaa-aika N=4	-vapaa-aika N=4				

TAULUKKO 2. Luokanopettajien sekä opiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn voimavaratekijöistä

Henkilökohtaiset voimavarat. Tämä kuvauskategoria muodostui luokanopettajilla sekä opiskelijoilla kahdeksasta alatason kategorioista. Yhtenevät alatason ka-

tegoriat ovat: työn hallinta, ammatillinen osaaminen, luonne, tunnetaidot, kutsumusammatti, kuormituksen tiedostaminen ja ennaltaehkäisy, yhteisöllisyys verkossa sekä vapaa-aika. Alatason kategorioissa esiintyi sisällöllisiä eroavaisuuksia luokanopettajien ja opiskelijoiden välillä.

Työn hallinta oli eroteltavissa konkreettiseksi sekä henkiseksi työn hallinnaksi. Opiskelijat näkivät konkreettisena voimavarana suunnittelun ja luokanopettajat taas työpäivien organisoinnin sekä suunnittelun. Molemmat kohderyhmät mainitsivat voimavarana suunnitelmallisuuden ja armollisuuden työnteossa sekä oman riittävyyden tunteen tärkeyden.

Et osataan nähdä se niinku, ei ajatella sitä semmoisena yhtenä kokonaisuutena sitä työtä ja lukuvuotta, vaan siellä asetetaan semmoisia pienempiä tavoitteita, ehkä se tavoite-ajattelu. OP2

Hyvä ammattitaito nähtiin niin luokanopettajilla kuin opiskelijoilla suurena voimavaratekijänä. Työssä kehittyminen sekä omien vahvuuksien esille tuominen työssä nähtiin selkeästi tärkeänä ja merkityksellisenä.

Pystyt omia vahvuuksia tuomaan esille ja pystyt käyttämään niitä osana opetusta. OP5

Musta ainakin tuntuu, et koko ajanhan pystyy kehittyä. LO3

Oma henkilökohtainen luonne nähtiin positiivisena voimavarana luokanopettajan työssä kummassakin kohderyhmässä. Luokanopettajat näkivät voimavarana armollisuuden itseään kohtaan, myönteisen asenteen uusia asioita kohtaan sekä järjestelmällisyyden ja suunnitelmallisuuden. Opiskelijat kuvailivat, että tietynlainen joustava ja itsekriittisyydestä luopuva luonne olisi työssä hyväksi.

Nyt mä oon oppinut olemaan armollisempi itseäni kohtaan, riittävän hyvä on riittävän hyvä. LO2

Oon tosi järjestelmällinen ja suunnitelmallinen, nii se on tosi tärkeä. LO1

Pitää olla joustava ja pystyä sopeutumaan, koska se vähentää tosi paljon sitä työn kuormittavuutta, että ei kaikki muutokset ja tälleen heti vaikuta jotenki ylitsepääsemättömästi. OP2

Tunnetaidot, kuormituksen tiedostaminen sekä ennaltaehkäisy nousivat tärkeiksi voimavaroiksi molempien kohderyhmien kohdalla. Omien tunteiden sekä kuormitustilan tiedostaminen nähtiin tärkeänä voimavarana. Kuormituksen ennaltaehkäisy näyttäytyi vahvana voimavarana, joka osaltaan poissulki kuormituksen syntyä.

Tärkeää on, että tunnistat omat ajatukset ja tunteet ja ne voimavarat tietysti, et nyt menään ääri rajoilla. LO2

Henkilökohtaisena voimavarana luokanopettajat sekä opettajat käsittivät internetissä kokeman yhteisöllisyyden, jossa esiin nousi vahvasti Facebook-yhteisö Alakoulun Aarreaitta. Internetin yhteisöjen nähtiin tarjoavan vertaistukea, kokemusten jakamista ja apua ideointiin. Sosiaalisen tuen nähtiin siirtyneen yhä enemmän internetiin.

Alakoulun Aarreaitta ja kaikki tommoset Facebook -ryhmät, missä jaetaan ideoita ja kokemuksia niin, en mä tiedä, mitä opettajat on tehnyt ennen, ku ei oo ollut tällasia ryhmiä. LO5

Fyysisen työn ulkopuolelta tällaisista ammatillisista verkostoista, kuten Alakoulun Aarreaitasta voi saada kuitenkin sitte niin paljon työkaluja siihen työhön ihan konkreettisia työkaluja, mut sit myös moneen muuhun asiaan liittyvii voimavaroja. OP5

Vapaa-ajan nähtiin tukevan luokanopettajan työssä jaksamista ja antavan voimavaroja työhön. Omat vapaa-ajan harrastukset sekä ystävät ja muu sosiaalinen verkosto näyttäytyivät luokanopettajan työssä voimavarana. Harrastukset olivat monille luokanopettajille sekä opiskelijoille tärkeä vastapaino työlle ja ne esiintyivätkin luokanopettajan työn voimavarana.

Se mikä edistää myös omaa työssä jaksamista nii on se, mitä siellä vapaa-ajalla tapahtuu. LO5

Lisäksi luokanopettajat mainitsivat työn ulkopuolisina tekijöinä unen, loman sekä ravinnon merkityksellisinä voimavaroina luokanopettajan työlle. Luokanopettajat näkivät, että uni vaikutti osaltaan elämän muihin osa-alueisiin, kuten sosiaalisiin suhteisiin ja työhön.

Työstä saatavat voimavarat. Työstä saatavat voimavarat -kuvauskategoria muodostui luokanopettajilla viidestä alatason kategoriasta ja opiskelijoilla kuudesta alatason kategoriasta. Molemmat ryhmät kuvailivat työstä saatavina voimavaroina päätöksentekoa ja valinnanvapautta, henkilökuntaan liittyviä resursseja, työnohjausta sekä työterveyttä. Luokanopettajan työn tärkeinä voimavaroina pidettiin vaikuttamismahdollisuutta sekä päätösvaltaa omassa työssä. Eriyisesti vapaus vaikuttaa oppituntien toteutukseen nousi haastateltavien vastauksista esiin. Työnohjauksen sekä työterveyden näkyvä rooli sekä läsnäolo luokanopettajan työn arjessa nähtiin merkityksellisenä molempien kohderyhmien osalta. Työterveyden vierailut työpaikalla ja hyvä työnohjaaja muodostivat tärkeän voimavaran työyhteisölle ja yksittäisille luokanopettajille.

Lähes kaikki (N=9) haastateltavat kokivat voimavarana koulun henkilökuntaan liittyvät resurssit ja vastauksissa korostui erityisesti ”apukäsien” tärkeys. Avustajat nähtiin suurena voimavarana luokanopettajan työssä. Heidän nähtiin helpottavan työskentelyä luokassa sekä auttavan tuntien valmistelussa.

Pitäis olla aina siellä luokassa kaikilla opettajilla joku avustaja. OP2

Et oliskin tuplakädet siellä luokassa, niin sehän on paljon, kuin se että yksin on. LO1

Luokanopettajat mainitsivat avustajien lisäksi resurssi-, kieli- ja kulttuuri- sekä erityisopettajien näkyvyyden koulun arjessa tärkeänä. Muiden opettajien avun nähtiin helpottavan opetustyötä mahdollistaen erilaisten oppilaiden yksilöllisen opettamisen. Erityisopettajien apu pedagogisten asiakirjojen täyttämässä nähtiin myös luokanopettajan työssä voimavarana.

Luokanopettajat mainitsivat opetusvälineistön saatavuuden sekä olemassaolon tärkeänä voimavarana luokanopettajan työlle, mutta opiskelijat eivät maininneet tästä. Luokanopettajien mukaan kouluissa tulisi olla opetusvälineistö kunnossa, jotta laadukas opetus mahdollistuisi kaikille oppilaille tasapuolisesti. Opettajanoppaat, kattavat opetusmateriaalit sekä uudet välineet luokassa luovat luokanopettajien mukaan voimavaroja opetustyöhön.

Välineistö on kunnossa, niin se auttaa jo paljon. LO1

Kunnon oppimateriaalit. Se on sellanen asia, millä on niinku tosi iso merkitys. LO2

Opiskelijat käsittivät luokanopettajan työn voimavarana työajan sekä perehdytyksen ja mentoroinnin, joita luokanopettajat eivät maininneet. Työajassa ilmeni selkeä eroavaisuus luokanopettajien ja opiskelijoiden välillä. Opiskelijat käsittivät työajan luokanopettajan työn voimavarana, kun taas työssä olevat luokanopettajat käsittivät työajan kuormittavana tekijänä luokanopettajan työssä.

Kaikista vähiten kuormittavuutta aiheuttaa työaika. OP1

Emmä koe, että luokanopettajan työssä se työaika olis mitenkää huono tai vaikee. Se on yksi ehkä helpoimpia työaikoja mitä voi olla, se on aina suhteellisen sama jos sä oot perheellinen niin lastenhoidot järjestyy hyvin ja sulla on viikonloput vapaata, illat vapaat ja siis en koe että siinä olis mitään. OP2

Työaika näyttäytyi suurimpana ristiriitana luokanopettajien ja -opiskelijoiden välillä. Opiskelijat näkivät työajan riittävänä ja helposti rajattavissa. Työaika nähtiin jopa luokanopettajan työssä vähiten kuormittavana tekijänä.

Työn sosiaaliset voimavarat. Tämä kuvauskategoria oli yhtenevä sisällöltään luokanopettajien sekä opiskelijoiden keskuudessa suurimmalta osaltaan. Työn sosiaaliset voimavarat sisälsivät luokanopettajien kohdalla kuusi alatason

kategoriaa ja opiskelijoiden kohdalla kuusi alatason kategoriaa. Yhtenevinä alatason kategorioita olivat: esimies, työkaverit ja -yhteisö, oppilaat, vanhemmat, yhteisopettajuus ja palaute.

Esimiehen tuki koettiin suurena voimavarana, mikäli esimies oli näkyvässä roolissa työyhteisössä. Esimiehellä nähtiin olevan tietyissä määrin jopa vastuu henkilökunnan hyvinvoinnista, jonka vuoksi esimies toimii myös voimavarana sekä esimerkkinä luokanopettajalle työssä. Voimavaroina luokanopettajat painottivat esimiehen konkreettista, näkyvää tukea työssä, avoimuutta, selkeää johtamista ja aikaista puuttumista mikäli kuormitusta ilmenee. Vastaavasti opiskelijat kokivat voimavarana rehtorilta saatavan tuen, ymmärryksen sekä herkkyyden havaita kuormitusta ja vahvistaa voimavaroja.

Esimies kyllä rohkaisee sillai, että tää on onneksi pikku juttu. Et jos esimies sanoo, et kuule älä uhraa enempää ajatuksia, niin voi pudottaa sitten itsekin harteet. LO2

Hyvä esimiestyö varmasti on yks sellaisista tukevista tekijöistä. Kyllä mä näen sen esimiehen roolin tai rehtorin roolin tosi isona, et niinku hänellä on aikamoinen vastuu siinä sitten, että minkälaisia tapoja keksitään siihen voimavarojen jakamiseen ja myös että miten hän sitten osaa ennakoita. OP1

Työviihtyvyys näyttäytyi luokanopettajan työssä merkittävänä voimavarana. Työviihtyvyyteen vaikuttavat niin työkaverit- ja työyhteisö, oppilaat, yhteisopettajuus sekä vanhemmat. Kaikki luokanopettajat sekä opiskelijat olivat sitä mieltä, että työkaverit ja -yhteisö toimivat suurimpana voimavarana luokanopettajan työssä. Vertaistukea antava, avoin, keskusteleva, yhteisöllinen sekä apua tarjoava työkaveri sekä työyhteisö nähtiin voimaannuttavana, voimavaroja sekä työhyvinvointia lisäävänä tekijänä. Vertaistuki, vapaa-ajalla yhteydessä oleminen ja näkeminen sekä vahva keskusteluyhteys kollegoihin nousivat voimavaroina opiskelijoiden vastauksista. Luokanopettajien mukaan koko koulun yhteisöllisyys, vertaistuki, empatian kokeminen ja kollegoiden kanssa jutteleminen muistakin, kuin kouluun liittyvistä asioista nähtiin voimavaroina.

Myös yhteisopettajuus nousi esille molempien ryhmien maininnoissa. Yhteisopettajuuden nähtiin auttavan työtehtävien jakamisessa, vertaistukena, näkemysten jakamisena sekä vahvana kollegiaalisena tukena. Yhteisopettajuus nähtiin suurena voimavarana, joka osaltaan vähensi kuormituksen syntyä.

Mä toivoisin, että saisi sitten tukea muilta opettajilta ja sitä semmosta tiimityöskentelyä ja yhteisopettajuutta se olis mielenkiintoista se, että vois yhdessä suunnitella ja toteuttaa ja pohtia sitten niitä haastavia tekijöitä sit siinä työssä ja sit semmosta yhteisöllisyyttä ja huumoria. OP4

Oppilaat nähtiin voimavarana luokanopettajan työssä. Oppilasryhmä sekä oppilaiden persoonat toivat voimavaroja luokanopettajan työhön molemmille kohderyhmille, mutta oppilaiden kanssa vietetyt hetket osoittautuivat vain luokanopettajille merkittäväksi voimavaraksi.

Näkee kuitenkin päivittäin sitä lasten innostusta, ja hymyä ja sellaista aktiivisuutta, ni kyllä siitä saa tosi paljon voimaa ja jaksamista itsellekin. LO4

Mä myös näen sen suloisen puolen siitä oppilaasta, niin se tasoittaa sitä, tiekkö se ei tunnu niin raskaalta. OP3

Toimiva yhteistyö vanhempien kanssa (n=3) ei noussut esiin tutkittavien maininnoissa niin suurena voimavaratekijänä, kuin esimerkiksi työyhteisö (n=10) ja oppilaat (n=8). Vanhemmilta odotettiin yleisesti tukea ja toimivaa yhteistyötä, jolloin he pystyivät osaltaan toimia luokanopettajan työssä voimavaratekijänä.

Kotona tsempataan ja siellä on niinku kannustus kohdillaan. LO1

Vähäinen työstä saatava palaute nousi esiin kohderyhmien keskuudesta. Työstä saatavaa palautetta toivottiin enemmän molempien kohderyhmien maininnoissa. Luokanopettajat kokivat voimavarana positiivisen kollegalta saadun pienen, mutta merkityksellisen palautteen tai kommentin. Opiskelijat vastaavasti

käsittivät voimavarana jatkuvan, suoran ja oikeaan aikaan tapahtuvan palautteen annon kollegoille ja kollegoilta, koska se mahdollistaisi reflektoinnin ja jatkuvan kasvun sekä oppimisen opettajan työssä.

Tietysti semmoinen positiivinen palaute oppilaalta, vanhemmalta tai kollegalta, nii jotenkin se tuo semmoista voimavaraa siihen. Joo, kyllä se olisi oikeastaan aika kiva saada sitä palautetta. Toki pitäis itekki muistaa antaa palautetta sitte omille kollegoille kans niistä pienistä jutuista, kun se riittää se pieni, joka kantaa pitkälle. LO2

Paras palautehan tulee lapsilta, se on se joka ehkä kaikista eniten lämmittää sydäntä, mut kyllähän se kollegoilta ja rehtorilta tai esimieheltä saatava palaute on tärkeitä. Sitä kautta sä pääset kasvamaan ja reflektoimaan omaa tekemistä paremmin, kun se tulee joltain kollegalta tai esimieheltä, silloin se varmasti on tarkoituksenmukaisempaa kuin se ihanan lapsen palaute. OP5

Molemmat kohderyhmät mainitsivat tärkeänä työkavereilta sekä oppilailta saatavan palautteen, mutta luokanopettajat mainitsivat lisäksi merkityksellisenä vanhemmilta saatavan palautteen. Erityisesti vanhemmilta saatu positiivinen palaute nähtiin voimavarana, mutta vastaavasti vanhemmilta saatu negatiivinen palaute nähtiin kuormittavana tekijänä luokanopettajan työssä.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat ja opiskelijat käsittivät luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijät. Ballet ja Kelchtermans (2009) toteavat opettajan työhön kohdistuvan jatkuvasti uusia vaatimuksia ja muutoksia. Työtehtävien määrä ja koettu työkuormitus ovat jatkuvassa kasvussa. Opetusalan työolobarometrin (2018) mukaan työn kuormitustekijöitä on liikaa suhteessa työstä saataviin voimavaratekijöihin ja erityisesti nuorten opettajien koettu työkyky on heikentynyt. Vaatimusten ja voimavarojen välillä tulisi vallita tasapaino. Mikäli tasapainoa ei ole, voi se johtaa uupumiseen ja vähentyneeseen sitoutumiseen työtehtävissä. (Hakanen ym. 2006, 499, 504.)

Luokanopettajilta ja opiskelijoilta löytyi paljon yhteneviä käsityksiä kuormitus- ja voimavaratekijöistä, mutta myös muutamia selkeitä eroavaisuuksia. Luokanopettajien vastauksista oli havaittavissa kokemuksellisuus. Mahdollisesti tämän takia työssä olevien luokanopettajien vastaukset olivat tarkempia ja analyttisempiä. Opiskelijoiden vastaukset olivat suppeampia mahdollisesti siksi, että opiskelijoilla työkokemus oli hyvin vähäistä. Opiskelijat toivat kuitenkin hyvin esiin ajankohtaista tietoa heidän tämänhetkisistä kuormitus- ja voimavarakäsityksistään. Opiskelijoiden vastaukset antoivat erilaista perspektiiviä tutkimukseen ja heidän vastauksensa olivat tärkeitä sekä oleellisia tutkimuksen hyödyn kannalta. Tutkimus toi uutta tietoa luokanopettajan työkuormitukselle ja voimavaroille annetuista käsityksistä ja niiden sisällöllisistä eroista.

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli sitä, miten luokanopettajat ja opiskelijat käsittävät luokanopettajan työn kuormittavat tekijät. Tutkimustuloksissa selvisi, että luokanopettajien ja opiskelijoiden kuormitukseen liittyvissä käsityksissä oli vaihtelevuutta. Luokanopettajan työn kuormituksesta muodostui neljä

kuvauskategoriaa. Nämä olivat henkilökohtaiset kuormitustekijät, työtehtäviin ja työn luonteeseen liittyvät kuormitustekijät, työn sosiaaliset kuormitustekijät sekä opettajaan kohdistuvat paineet. Vain luokanopettajien maininnoista nousivat opettajan työtä kuormittaviksi tekijöiksi työn yksinäinen luonne, säästöt, työaika sekä vaatimukset, jotka tulevat esimieheltä, vanhemmilta ja oppilailta. Opiskelijat kokivat, ettei työaika tai oppilaiden vaatimukset kuormita. Sen sijaan opiskelijat kokivat, ettei työaika tai oppilaiden vaatimukset kuormita. Sen sijaan opiskelijat mainitsivat suunnittelun kuormittavan työtä. Opiskelijoiden käsityksiin voi vaikuttaa se, että opettajankoulutuksessa painotetaan tunti-, jakso- ja vuosisuunnitelmien tekoa, jolloin sen odotetaan liittyvän olennaisesti tulevaan luokanopettajan työhön.

Opettajalla itsellään, työtehtävillä ja työn luonteella, sosiaalisella ympäristöllä ja opettajaan kohdistuvilla paineilla on merkitys opettajan kokemaan kuormitukseen. Tuloksista on löydettävissä yhteneväisyyksiä Perkiö-Mäkelän (2006) kanssa. Perkiö-Mäkelän (2006) mukaan opettajan kuormittumiseen vaikuttavat muun muassa opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, työn sisältö ja työhyteisyys. Opettajaan kohdistuvat paineet muodostuivat ulkopuolelta tulevista vaatimuksista ja muutoksista. Balletin ja Kelchtermansin (2009) tutkimuksessa todetaan, että opettajaan kohdistuvia vaatimuksia asettavat oppilaat ja heidän vanhempansa, kollegat ja esimies. Myös tässä tutkimuksessa luokanopettajat mainitsivat työtä kuormittavina tekijöinä muiden asettamat vaatimukset. Opiskelijat eivät tarkentaneet tutkimuksessamme vaatimuksia yhtä tarkasti, kuin työssä olevat luokanopettajat. On mahdollista, ettei opiskelijoille ole välttämättä muodostunut kuvaa siitä, mitkä tahot asettavat opettajan työlle tietynlaisia vaatimuksia ja kuinka useasta suunnasta vaatimuksia voi tulla.

Jokainen tutkittava mainitsi henkilökohtaisista ominaisuuksista tietyn tyyppisen luonteen kuormittavan. Luokanopettajien tulisi irtautua liiasta itsekkyydestä ja täydellisyyteen pyrkimisestä, sillä sen nähtiin aiheuttavan

kuormittumista. Tehtävien moninaisuuden eli useat eri työtehtävät ja niiden määrä, oppilaat, ulkopuolelta tulevat vaatimukset ja muutokset sekä henkilökuntaan liittyvät puutteelliset resurssit mainitsivat lähes jokainen tutkittava kuormittavana tekijänä. Tämä tutkimus vahvistaa aiempaa Lerkkasen ym. (2020) tutkimusta, jossa opettajat kokivat resurssien ja tuen puutteen sekä oppilaiden moninaiset tuen tarpeet kuormittavina. Opetusalan työolobarometrin (Länsikallio ym. 2018) tuloksista selviää luokanopettajien työkyvyn yhä laskevan. Tutkimuksemme tulokset vahvistavat, ettei resursseja tulisi leikata ja säästää enempää, ettei kuormituksesta muodostuisi liian suuri. Vaatimusten ei tulisi olla liian kuormittavia, sillä liiallisena ne voivat aiheuttaa uupumista (Schaufeli & Bakker 2004).

Toinen tutkimuskysymys käsitteli sitä, miten luokanopettajat ja opiskelijat käsittävät luokanopettajan työn voimavaratekijät. Voimavaratekijät jakautuivat henkilökohtaisiin voimavaroihin, työstä saataviin voimavaroihin sekä työn sosiaalisiin voimavaroihin. Lähes jokainen tutkittava piti työn voimavarana työkavereita ja -yhteisöä, henkilökuntaan liittyviä resursseja, työn hallintaa ja ammatillista osaamista. Tulos vahvistaa aiempaa tutkimusta, jossa Lerkkanen ja kumppanit (2020) kuvailevat työkavereiden tuen edistävän jaksamista. Myös Skaalvik ja Skaalvik (2015) toteavat tukea antavan työyhteisön ja positiivisten suhteiden vanhempien, työkavereiden ja esimiesten kanssa toimivan voimavarana, jotka saavat opettajat sitoutumaan ammattiinsa. Voimavaratekijöissä ilmeni eroavaisuuksia henkilökunnan resurssien suhteen. Opiskelijat pitivät tärkeänä avustajien läsnäoloa luokassa, kun taas luokanopettajat mainitsivat avustajien lisäksi merkityksellisenä resurssi-, kieli- ja kulttuuri- sekä erityisopettajien näkyvyyden koulun arjessa.

Ainoastaan luokanopettajat käsittivät hyvien opetusvälineiden tuovan voimavaroja työhön. Vain opiskelijat käsittivät mentoroinnin ja perehdytyksen tuovan voimavaroja luokanopettajan työhön. Mentorointi ja perehdytys ovat uudelle opettajalle tärkeitä voimavaroja, joita ilman työhön kiinnittyminen voi olla alussa hankalaa. Tutkimuksemme osoittaa mentoroinnin olevan opiskelijoille tärkeä asia, jota tulisi olla, sillä mentoroinnin puute on yksi ammatinvaihtoon johtavista tekijöistä (Carlo ym. 2013).

Luokanopettajan työssä nähtiin olevan useita kuormittavia tekijöitä, mutta myös useita voimavaratekijöitä. Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, että samat tekijät, jotka kuormittivat luokanopettajan työssä, voivat toimia myös voimavarana. Kuten Demeroutin ja kumppaneiden (2001) JD-R -mallissa vaatimusten ja voimavarojen välillä näkyi yhteys, myös tutkimuksessamme kuormittavat tekijät ja työn voimavaratekijät ovat toisiinsa yhteydessä. Tulokset ovat yhteneviä myös Soinin ym. (2008) tutkimuksen kanssa, jossa opettajan työn kuormittamista ja jaksamista selittivät samat tekijät, kuten oppilaat. Työtä kuormittavina tekijöinä ja työstä saatavina voimavaroina mainittiin henkilökohtainen luonne, ammattitaito, henkilökuntaan liittyvät resurssit, työaika, esimies, työyhteisö, oppilaat ja vanhemmat. Tutkittavien mukaan perfektionistinen ja itsekriittinen luonne kuormitti, kun taas armollisuus ja myönteinen asenne toimivat voimavaroina. Molemmat kohderyhmät kokivat, että opettajan tulisi oman ammattitaidon lisäksi hallita myös muiden alojen ammattitaitoja, jonka takia nähtiin puutteita ammattitaidoissa. Ammattitaito sekä oma osaaminen nähtiin myös voimavaroina, kun omaa opettajuutta pystyy kehittämään jatkuvasti ja omia vahvuuksia pystyy hyödyntämään luokanopettajan työssä. Puutteellisten resurssien, kuten avustajien puute nähtiin kuormittavan työtä, sen sijaan riittävät resurssit, kuten avustajien, erityis- ja resurssiopettajien tuki toimivat voimavarana. Suurin

ero käsityksissä muodostui työajan suhteen. Opiskelijat käsittivät työajan voimavarana ja vastaavasti luokanopettajat kokivat työajan kuormittavaksi tekijäksi työssään. Luokanopettajien vastauksia tukee Opetusalan työolobarometri (Län-sikallio ym. 2018), jossa tunnustetaan työaika kuormittavana tekijänä. Työaika ylitetään opettajan työssä, työmäärä on kasvanut ja töitä kuljetetaan helposti viikonloppuisin kotiin. Työn rajaaminen on tärkeää, sillä vapaa-ajalla tehtävä työ ei mahdollista riittävää palautumista (Lerikkanen ym. 2020). Mielenkiintoista on, että vaikka opiskelijat pitävät työaika riittävänä ja helppona, pitävät he työn ja vapaa-ajan erottamista haasteellisena. On mahdollista, ettei opiskelijoille ole muodostunut riittävän todenmukaista käsitystä siitä, miten opettajan työaika määrittyy.

Tutkittavien mukaan esimies voi kuormittaa opettajaa, mikäli johtamistai-doissa on puutetta tai esimies ei tue työntekijöitään. Voimavarana sen sijaan nähtiin esimies, joka pysyy ajan tasalla henkilökunnan hyvinvoinnista. Työyhteisö, jossa on negatiivinen ilmapiiri ja paljon ongelmia koettiin kuormittavana. Sen sijaan voimaannuttavana koettiin työyhteisö, jossa vertaistuki ja yhteisöllisyys näyttäytyvät vahvasti arjessa. Käytökseltään haastavat oppilaat ja tukea tarvitsevat oppilaat nähtiin kuormittavan luokanopettajan työssä. Yksittäisten oppilaiden persoona, oppilasryhmät sekä oppilaiden kanssa vietetyt hetket toivat voimavaroja luokanopettajan työhön. Lisäksi oppilaiden vanhemmat kuormittavat, jos yhteistyö ei onnistu toivotulla tavalla. Vanhemmat nähtiin voimavaroina, mikäli yhteistyö oli toimivaa ja heiltä sai työhön tukea.

Tutkimus on kahden tutkijan toteuttama. Luotettavuutta vahvistaa kahden tutkijan keskinäisessä vuorovaikutuksessa toteutunut analysointi ja syntyneet tulokset. Tutkijoiden luotettavuus ja oikeiden metodien valinta ovat tärkeitä tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Patton 2002, 552). Tutkijoina olemme rajanneet tietoisesti tutkittavien määrän sekä tutkimusotteen ja olemme tietoisia siitä,

että nämä saattavat osaltaan heijastaa saatuihin tutkimustuloksiin. Tutkimustuloksiin saattaa osaltaan vaikuttaa myös luokanopettajien osalta tehty rajausta, jossa työkokemuksen vähimmäismääräksi rajattiin yksi vuosi, joka on suhteellisen vähäinen aika. Yhdellä luokanopettajalla oli reilun vuoden verran kertynyttä yhtäjaksoista työkokemusta. Muilla luokanopettajilla oli pidempi työkokemus. Emme koe tämän rajauksen vaikuttaneen merkittävästi tutkimustuloksiin.

Koska tutkimus on laadullinen, ei sen tuloksia voida yleistää. Tutkimus antaa kuitenkin ajankohtaista ja aitoa tietoa kohderyhmän sen hetkisistä käsityksistä. Pattonin (2002, 553) mukaan luotettavuuden osalta on tärkeää tutkijan usko laadullisen tutkimuksen merkityksellisyyteen. Yksittäiset tapaukset voivat osaltaan antaa merkittävää tietoa asioista, jotka mahdollisesti toistuvat, kun ilmiötä tarkastellaan lähemmin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182).

Fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu raportoinnin läpinäkyvyyden puutteesta sekä analyysin kesken jättämisestä (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on osoitettu analyysiprosessin loppuun saattamisella ja raportoinnin läpinäkyvällä sekä tarkalla kuvauksella. Tarkan raportoinnin avulla on selvennetty analyysin myötä syntyneitä tuloksia sekä tutkimuksen kokonaista toteutustapaa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tarkan raportoinnin avulla lisätään tutkimuksen luotettavuutta.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan fenomenografinen kategoriajärjestelmä on riittävä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohteleva, kun jokainen haastattelu voidaan sisällyttää osaksi kategoriajärjestelmää. Åkerlindin (2005, 323) mukaan kuvauskategorioiden tulee täyttää kolme tärkeää laatukriteeriä. Näiden kategorioiden tulee erota toisistaan selvästi niin, että jokainen kategoria paljastaa osaltaan jotain uutta tutkittavasta ilmiöstä. Kategorioiden tulee olla loogisesti yhteydessä toisiinsa ja niitä tulisi olla ainoastaan sen verran kuin on tarpeen. Tärkeää on, että ne kuvaavat kuitenkin käsitysten vaihtelevuutta.

Tutkimuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota näiden kriteerien toteutumiseen vertailemalla ilmauksia keskenään ja tarkastelemalla niiden välistä suhdetta, jonka jälkeen muodostettiin käsityksiä kuvaavia sisällöiltään eroavia kategorioita.

Metsämuurosen (2011, 287) mukaan tieto tulisi hankkia mahdollisimman objektiivisesti ja puolueettomasti. Hankittu tieto ei ole kuitenkaan ikinä täysin arvovapaata, sillä tutkijoiden käsitykset tiedon luotettavuudesta ja todellisuudesta vaikuttavat tutkimustuloksiin. Tutkimustuloksia pyrittiin analysoimaan ja tulkitsemaan neutraalisti. Tulkintojen tueksi lisättiin aineistositaatteja, jotka Huuskon ja Paloniemen (2006, 170) mukaan lisäävät tutkimusprosessin luotettavuutta. Myös Ahonen (1996, 152) toteaa, että aineiston ja johtopäätösten tulee olla valideja. Pyrimme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme etsimällä niihin vastaukset tutkittavien puheista nousseista merkityksistä. Lisäksi aineiston tulee olla relevanttia ja liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (Ahonen 1996, 152). Vaikka teoria ei ohjaa luokittelurunkoa, on luotettavuuden kannalta teoreettinen perehtyneisyys silti välttämätöntä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tuloksista oli löydettävissä yhtäläisyyksiä aiempiin tutkimuksiin, mikä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2005, 215).

Tutkimustuloksemme osoittaa luokanopettajilla ja opiskelijoilla olevan tiettyjä eri käsityksiä luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijöistä. Tämän vuoksi tutkimuksen aihe on merkittävä ja ajankohtainen luokanopettajan työn sekä yhteiskunnan kannalta. Opiskelijoiden käsitykset on mahdollista nähdä tietynlaisina odotuksina tulevan työn luonteesta, kun taas luokanopettajien käsitykset perustuvat kokemukseen. Mikäli opiskelijan odotukset luokanopettajan työstä eivät täsmää työn todellisten kuormitus- ja voimavaratekijöiden kanssa, voi opiskelija kokea vahvaa ristiriitaisuuden tunnetta. Yongin ja Yuen (2007) mukaan ristiriita näiden odotusten ja todellisuuden välillä on suurin syy

työstressille. Aloittaneista luokanopettajista jopa puolet päätyy vaihtamaan ammattia (Whalen ym. 2019). On pohdittava, voiko syynä olla, että odotukset poikkeavat suuresti todellisuudesta ja mahdollisesti luokanopettajakoulutuksessa näihin työn todellisiin kuormitus- ja voimavaratekijöihin ei päästä täysin tutustumaan.

Luokanopettajien mainitsema yksinäisyys kuormittavana tekijänä ja opiskelijoiden mainitsema yhteisopettajuus voimavarana ovat ristiriidassa keskenään. Opiskelijoiden astuttua työelämään voi tämä ristiriita mahdollisten odotusten ja todellisuuden välillä konkretisoitua ja laukaista Yongin ja Yuen (2007) mainitseman työstressin. Tärkeää on, että mahdolliset epäkohdat otetaan huomioon ja niitä pyritään ehkäisemään. Opettajankoulutus on viimekädessä ohjannut valmistuvia luokanopettajia työelämään ja tämän vuoksi on tärkeää, että opettajankoulutuksessa pystytään tiedostamaan nämä opiskelijoiden käsittämät kuormitus- ja voimavaratekijät, jotka tutkimuksestammekin nousi esiin. Marton (1986, 145) on todennut, että erilaiset tavat käsittää asioita on hyvä tunnistaa, koska näin voidaan "ohjata" käsityksiä todellisuudesta laadullisesti parempaan suuntaan. Salminen (2012) on todennut opettajankoulutuksen haasteena sen, ettei se vastaa riittävästi työn todellisia haasteita. Tutkimuksemme tuloksilla on merkitystä suunniteltaessa opettajankoulutuksen sisältöjä vastaamaan luokanopettajan työn vaatimuksia ja todellisuutta.

Tutkimuksemme perusteella yhteisopettajuus koettiin yhtenä tärkeänä voimavaratekijänä kuormituksen hallitsemiseen. Tämän vuoksi jatkossa olisi mielestämme kiinnostavaa selvittää, esiintyykö luokanopettajan työssä eroa kuormitus- ja voimavaratekijöissä, mikäli opettaja työskentelee yhteisopettajana tai vastaavasti ei työskentele. Olisi myös mielenkiintoista jatkaa tutkimusta opiskelijo-

den suhteen ja tarkastella käsitysten mahdollisia muutoksia pidemmällä aikavälillä, kun he ovat siirtyneet työelämään. Tässä yhteydessä voitaisiin samalla tutkia, miten yliopisto-aika on vaikuttanut näihin käsityksiin.

Nykyaikana luokanopettaja joutuu tasapainoilemaan työn kuormitus- ja voimavaratekijöiden kanssa. Mitä paremmin kuormitus- ja voimavaratekijät tunnustetaan, sitä paremmin niihin voidaan vaikuttaa. Tarvitsemme kuitenkin työssä näitä molempia tekijöitä, koska juuri työhyvinvointia voidaan edistää tasapainottamalla työn kuormitus- ja voimavaratekijöitä (Hakanen 2006, 40). Suomalaisen laadukkaan koulutusjärjestelmän keskiössä ovat hyvinvoivat opettajat, joten heidän työhyvinvointinsa tulisi mahdollistaa jatkossakin.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjäläinen, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 113–160.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Bakker, A. & Dermerouti E. 2017. Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology* 22, 273–285.
- Bakker, A., Demerouti, E. & Verbeke, W. 2004. Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Wiley InterScience*. 43 (1), 83–104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. 2007. Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology* 99 (2), 274–284.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. 2009. Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150–1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Blomberg, S. 2008. Noviiisopettajana peruskoulussa: aloittelevien luokanopettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä lukuvuodesta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 291.
- Bowden, J. 2005. Reflections on the phenomenographic team research process (toim) Bowden, J. A. & Green, P. (2005). *Doing Developmental Phenomenography*.
- Brinkman, S. & Kvale, S. 2018. *Doing interviews*. Second edition. British Library cataloguing: Sage. <https://dx-doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781529716665>

- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J-C., Bucheton, D., Demougin, P., ... Valette, S. 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. European Commission, Directorate General For Education and Training. 1. DOI 10.2766/40827
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. 2001. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology* 86 (3), 499–512. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- EU 2016/679. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016. Official Journal of the European Union. <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Eskola J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5. uudistettu painos, Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eriksson, T. 2017. Ikääntyvät ja työhyvinvointi. 45-64 -vuotiaiden työssäjaksamiskokemuksia. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 585. Jyväskylä: University 49 of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7096-3>
- Gorgievski, M. & Hobfoll, S. E. 2008. Work can burn us out or fire us up: conservation of resources in burnout and engagement. Teoksessa J. Halbesleben (Ed.), *Handbook of stress and burnout in health care*. New York: Nova Science Publishers, 7-22.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä Koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli W. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43 (6), 495–513.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15 painos. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Karasek, R. A. 1979. Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 24 (2). 285–308. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.2307/2392498>
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka : Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Kyriacou, C. 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lerkkanen, M-K, Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M., Jögi, A-L. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja*, 358. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf
- Manka, M-L. & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Helsinki: Talentum Pro.
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A Research approach to investigating different understandings of reality. Oklahoma: College of Education University of Oklahoma, 28–49.

- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2020a. Työkuormitus.
<https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/tyokuormitus/> .
(Luettu 20.08.2020.)
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2020b. OAJ:n kysely: Yksittäisillä oppijoilla vaikeuksia, opetus sujuu etänä pääosin hyvin.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/> (Luettu 01.09.2020.)
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Paakkari, L. 2012. Widening horizons: a phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods (3. painos). Thousands Oaks: Sage Publications.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2006. Ergonomia opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä Koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 71–91.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 73–87.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa ja P. Juuti (toim.), Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy, 73–83.

- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H. & Vertio, H. 2006. Occupational wellbeing in a school community – Staff's and occupational health nurses' evaluations. *Teaching and Teacher Education*, 22, 740–752.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. 2007. The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 213-228.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-314. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Seppälä, P. & Hakanen, J. 2017. Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. Teoksessa: T. Feldt, S. Mauno & A. Mäkikangas (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 86-95.
- Siegrist, J. 1996. Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward Conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1 (1) . 27-41. <https://pdfs.semanticscholar.org/79da/fe09b439dff93d0cf4f4a0d231fff321e0a4.pdf>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. 2015. Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession – What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 8 (3), 181-192. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Soini, T., Pietarinen Janne & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*. 28 (4). 244-257.
- Taajamo, M. 2014. Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen. Teoksessa H. Jokinen, Taajamo, M. & Välijärvi, J. (Toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita*. Jyväskylän

yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42778/1/978-951-39-5557-1.pdf>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (Uud. p). Helsinki: Tammi.

Työsuojeluhallinto 2020. Psykososiaalinen kuormitus.

<https://www.tyosuojelu.fi/tyoolot/psykososiaalinen-kuormitus> (Luettu 10.08.2020)

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studenlitteratur.

Upadyady, K., Vartiainen, M. & Salmela-Aro, K. 2016. From job demands and resources to work engagement, burnout, life satisfaction, depressive symptoms, and occupational health. *Burnout research*, 3 (4). 101-108. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S221305861630002X>

Van de Wiel, M. 2017. Examining expertise using interviews and verbal protocols. *Frontline Learning Research*, 5 (3). <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i3.257>

Wang, S. & Zhu, P. 2015. Exploring a Research Method - Interview. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2 (7). doi:10.14738/assrj.27.1270

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2004. A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40 (1), 83–107.

Whalen, C., Majocha, E. & Van Nuland, S. 2019. Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42 (5), 591-607. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02619768.2019.1652906>

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. 2007. The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121–41. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/270.pdf>

- Yong, Z.& Yue, Y. 2007. Causes for Burnout among Secondary and Elementary School. Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society*, 40 (5). <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400508>
- Åkerlind, G. 2005. Variation and Commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 24 (1), 321-334. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>

LIITTEET

Liite 1. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

11.5.2020

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Luokanopettajien ja -opiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijöistä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla sekä luokanopettajilla on luokanopettajan työn kuormittavuudesta. Haastattelun kesto on noin 1h ja se toteutetaan kertaluonteisesti. Tutkimuksen aineisto kerätään toukokuussa 2020 ja valmis työ julkaistaan syksyllä 2020.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuojasetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijät:

Laura Pitkänen,

Isa Mäkinen,

Tutkimuksen ohjaaja: Hely Innanen, yliopistonopettaja, Jyväskylän yliopisto

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien käsityksiä kuormitus- ja voimavaratekijöistä luokanopettajan työssä.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat luokanopettajaopiskelijoita ja työssä olevia luokanopettajia. Tutkimukseen pyritään saamaan 10 haastateltavaa.

Tutkimuksemme toteutetaan puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastattelumme keskiössä ovat haastateltavien käsitykset työkuormituksesta ja työn voimavaroista. Äänitämme haastattelut analysointia varten. Kerättyä aineistoa tullaan käyttämään vain tutkimustarkoitukseen. Käsittelemme tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia luottamuksellisesti, tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Toteutamme haastattelut ja sen raportoinnin nimettömänä, eikä tietoja voi tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista.

Keräämme tutkimuksessa tietoa työssä olevien luokanopettajien työvuosien määrästä, opetusryhmän koosta ja työpaikan sijainnista maakuntatasolla. Tutkimustuloksissa käytetään tunnistekoodia. Muita tunnistetietoja ei kerätä.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Toteutamme tutkimuksen puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastattelu kestää noin yhden tunnin.

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimus tuottaa tietoa luokanopettajaopiskelijoiden sekä luokanopettajien yhtäläisistä ja eroavista käsityksistä työn kuormittavuudesta.

Lisäksi tutkimus tuottaa tietoa luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien käsityksistä työn voimavaroista.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista

10. HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Henkilötietoja säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti kunnes tutkimus on päättynyt. Tämän jälkeen aineisto hävitetään.

11. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijöihin.

Liite 2. Suostumuslomake



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen *Luokanopettajien ja -opiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormitus- ja voimavaratekijöistä*.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Laura Pitkänen ja/tai Isa Mäkinen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu mittauksiin flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus ja nimen selvennys

Päiväys