

“Tää on yhtä tuunaamista!”
-Luokanopettajien kokemuksia työn tuunaamisesta
Jenni Kainulainen ja Heidi Tornikoski

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografinen
Kevätlukukausi 2024
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kainulainen, Jenni & Tornikoski, Heidi. 2024. "Tää on yhtä tuunaamista!" - Luokanopettajien kokemuksia työn tuunaamisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 62 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on työn tuunaamisesta. Lisäksi tutkielmassa on selvitetty, millaisia menetelmiä luokanopettajat käyttävät työnsä tuunaamiseen. Työn tuunaamisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan työn muokkaamista niin, että yksilö kokee työn itselleen mielekkääksi.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja tutkimusotteena käytettiin hermeneuttis-fenomenologista tutkimusotetta. Aineisto kerättiin avoimin haastatteluin. Niihin osallistui kuusi alakoulun luokanopettajaa kolmesta eri kunnasta ja koulusta. Analyysimenetelmänä käytettiin tulkitsevaa fenomenologista analyysia (Interpretative Phenomenological Analysis, IPA).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajilla on kokemusta työn tuunaamisesta muun muassa kollegoiden kanssa tehtävän yhteistyön, mentoroinnin, ja oppilaslähtöisyyden näkökulmista. Opettajilla on myönteinen asenne yhteistyöhön kollegoiden kanssa, esimerkiksi yhteisopettajuuden, tiimityöskentelyn sekä yhteisen suunnittelun ja ideoinnin kautta. Opettajan autonomia mahdollisti toimintatapojen muokkaamisen sekä luovuuden osana työn toteutusta. Työn tuunaamisen keskeisinä menetelminä koettiin oppilaslähtöisyys, omasta jaksamisesta huolehtiminen, selkeiden toimintamallien ja mielekkäiden opetusmenetelmien käyttö sekä yhteisopettajuus. Työyhteisö ja yhdessä tekeminen korostivat sosiaalisen yhteisön sekä vuorovaikutuksen merkitystä luokanopettajan työn tuunaamiselle.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että luokanopettajat tuunaavat työtään päivittäin. Jatkuvan työssäoppimisen näkökulmasta opettaja voikin kehittää asiantuntijuuttaan työtä tuunaamalla. Myös esihenkilön rooli myönteisen ja hyväksyvän ilmapiirin rakentajana työn tuunaamisen näkökulmasta on merkittävä resurssi opettajalle.

Asiasanat: työn tuunaaminen, opettajuus, kokemus, jatkuva työssä oppiminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
2 JATKUVA TYÖSSÄ OPPIMINEN LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ.....	7
2.1 Muutosvalmius osana opettajuutta.....	7
2.2 Työn tuunaaminen.....	10
2.3 Jatkuva työssä oppiminen	13
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET.....	16
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
4.1 Tutkimuksen perusteet	17
4.2 Hermeneuttis – fenomenologinen näkökulma	18
4.3 Avoin haastattelu aineistonkeruu menetelmänä	20
4.4 Tulkitseva fenomenologinen analyysi	23
4.5 Eettiset ratkaisut.....	27
5 TULOKSET.....	32
5.1 Luokanopettajien kokemuksia työn tuunaamisesta	32
5.2 Luokanopettajien työn tuunaamisen menetelmiä.....	44
6 POHDINTA.....	55
6.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset	55
6.2 Tutkimuksen arviointi.....	63
6.3 Jatkotutkimusaiheet.....	65
LÄHTEET	66
LIITTEET.....	76

1 JOHDANTO

Osaamisen uudistaminen, oppiminen, kouluttautuminen, omien taitojen päivittäminen, elinikäinen oppiminen, jatkuva oppiminen. Rakkaalla lapsella on monta nimeä. Valtioneuvoston (2020b) *Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjauksissa* todetaan jatkuvan oppimisen tarkoittavan elämänmittaista taitojen ja asiantuntijuuden kehittämistä ja kehittymistä. Jatkuvalla oppimisella on julkaisun mukaan merkittäviä yhteiskunnallisia ulottuvuuksia muun muassa talouden, työllisyyden ja koulutuksen saralla. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022) *kansallisen korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategian* -julkaisussa nousee esiin keskeisenä perusteena yksilön mahdollisuus koulutukseen ja sivistykseen, mutta yksi merkittävimmistä jatkuvan oppimisen muodoista on Valtioneuvoston julkaisun (2020b) mukaan työssä oppiminen. Työssä oppimisen edellytyksenä Eteläpelto ja kollegat (2014) korostavat yksilön työidentiteetin muutosta tai tuunausta. Tuunauksen he toteavat olevan mahdollista vain, jos yksilöllä on tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia työhönsä. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022) julkaisu korostaakin koulutusta kestävämpänä suojana työn muutoksissa selviytymisessä.

Myös opettajankoulutuksessa on keskeiseksi päämääräksi otettu jatkuvan työssä oppimisen tavoite merkittävänä osana opettajan uraa. Valtioneuvoston (2020a) julkaiseman Agenda2030-toimintaohjelman tavoitteissa nostetaan esiin elinikäisen oppimisen globaali tavoite. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022) julkaisemassa opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa 2022–2026 on asetettu kolme tavoitetta opettajien koulutukselle sekä läpi uran jatkuvalla oppimiselle. Tavoitteiksi on määritelty laaja-alainen perusosaaminen, luova asiantuntijuus ja toimijuus sekä oman osaamisen ja oppilaitoksen kehittäminen. Luovuus, rohkeus ja tutkiva työote näyttäytyvät vahvasti asiantuntijuuden tavoitteessa. Jatkuvan oppimisen todetaan olevan opettajille tärkeä osa oman

osaamisen kehittämistä. Kehittämissohjelmassa esitelty opettaja osaamisen kuvauksen saavuttaminen vaatii työtä opettajakoulutuslaitoksilta, kouluilta ja eritoten opettajalta itseltään. Osin tavoitteiden saavuttaminen on kiinni opettajan omasta aktiivisuudesta. Oleellinen osa jatkuvaa oppimista on työssä oppiminen, jolloin opettaja päivittäin hakee yksilöllisiä ja omaehtoisia ratkaisuja kohtaamiinsa haasteisiin - työtä tuunaamalla. Työn tuunaus voidaan nähdä siis myös osana ammatillisen toimijuuden rakentumista. Työn tuunaamisen Martikainen ja kollegat (2022) ovat nimenneet yhdeksi tärkeäksi tekijäksi määrittellessään merkityksellisen työn sisältöalueita. Työn tuunaaminen heidän mukaansa mahdollistaa yksilön kasvamisen, kehittymisen ja oppimisen ammattilaisena.

Työn tuunaaminen on ollut lähiaikoina paljon esillä eri medioissa ja kasvatustieteen kentällä. Aulén ja kollegat (2024) tutkivat artikkelissaan työn tuunaamisen antamaa tukea opettajan työhyvinvoinnille Covid-19 pandemian aikana. He korostavat työn tuunaamisen mahdollisuuksia aktiivisena strategisena apuna haastavissa työtilanteissa sekä opettajan työhyvinvoinnin edistämisessä. Korkeakivi (2023) esittelee viime vuoden marraskuussa Opettaja-lehdessä ilmestyneessä jutussa opettajan työajan käyttöä ja erilaisia työn tuunaamisen menetelmiä. Työtä tuunaamalla voidaan työajan käyttöä selkeyttää sekä tehdä mielekkääksi opettajalle. Jutussa tuodaan esiin esimerkiksi mentoroinnin merkitys uran alussa oleville opettajille. Korkeakiven (2023) jutussa korostetaan myös työn tuunaamisen mahdollisuuksia ajattelun muokkaamisen näkökulmasta. Alanko (2024) puolestaan on tuonut esiin opettajan työn tuunaamisen näkökulmaa Kotiliesi-lehdessä. Yksilön työn tuunaamisen positiivisista mahdollisuuksista koko työyhteisölle valottaa Kantola (2023) kolumnissaan Helsingin Sanomissa. Kolumnissa korostetaan esihenkilön roolin merkityksellisyyttä työn muokkaamisen mahdollistajana.

Työn tuunaamisen ilmiö on siis varsin ajankohtainen aihe tässä hetkessä. Halusimme tutkimusaihetta valitessamme keskittyä sellaiseen ilmiöön, joka on paitsi tuore, myös vähemmän tutkittu ilmiö. Työn tuunaus on ajankohtainen,

mutta kuitenkin melko vähän tunnettu käsite. Haluammekin tutkimuksella myös tehdä tunnetuksi työn tuunaamisen käsitettä sekä sen menetelmiä.

Tutkimuksessamme tarkastelemme luokanopettajan kokemuksia työn tuunaamisesta sekä niitä keskeisiä menetelmiä, joita opettaja käyttää muokatakseen työtään. Tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa, millaisia kokemuksia opettajilla on työn muokkaamisen potentiaalista. Lisäksi olemme kiinnostuneet tutkimaan lähemmin niitä menetelmiä, joita opettajat päivittäisessä työssään käyttävät omaa työtään muokatessaan sekä keskinäisessä vuorovaikutuksessa kollegoihin ja työn johtoon nähden.

2 JATKUVA TYÖSSÄ OPPIMINEN LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ

2.1 Muutosvalmius osana opettajuutta

Opettajilla ja opettajuudella on aina ollut keskeinen rooli kasvatusalalla ja toisaalta merkityksellisenä osana yhteiskuntaa. Se on koko ajan muutoksessa, joten opettajuuskin muuttuu yhteiskunnan mukana. Muutos ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, joten tässä ajassa toimivan opettajan tulee rakentaa opettajuuttaan perinteiden päälle omaa tekemistä reflektoiden ja katse tulevaisuudessa. Kuten Luukkainen (2004) ja Norrena (2013) viittaavat Lehtisaloon (2002) ajatuksiin kolmesta tärkeästä muutostekijästä; opettajalla tulee olla mennyttä tarkasteleva muisti, nykyhetkeä havainnoiva ymmärrys sekä tulevaa tarkasteleva huolenpito.

Yhteiskunnan muuttuessa myös näkemys opettajuuteen kohdistuvasta asiantuntijuudesta muuttuu. Opettajuuden perusta nojaa opettajan työn perinteeseen mutta samalla muovautuu yhteiskunnallisten kehitystrendien mukana (Luukkainen, 2004). Muutostarpeet opettajan asiantuntijuudessa ja sen kehittämisessä ovat ajankohtaisia, sillä Luukkaisen (2004) mukaan arjessa tarvittavat tiedot ja taidot muuttuvat samalla kun yhteiskunnalliset odotukset kasvavat. Hän korostaa tutkimuksessaan opettajan työhön liittyvää jatkuvaa oppimista sekä itsenäisen pedagogisen ajattelun tärkeyttä. Ammatillinen kasvu hänen mukaansa tapahtuu yhdessä muiden kollegojen kanssa sekä työssä oppimisen kautta.

Yksilön opettajuus rakentuu omista arvoista, osaamisesta sekä persoonallisuudesta. Norrenan (2013) mukaan opettajalla on jo opiskeluvaiheessa muodostunut käsitys ja uskomusverkosto oppimisesta ja opettajuudesta. Hän toteaaakin niiden vaikuttavan merkittävästi myös opettajan muutosvalmiuteen, joka on olennainen osa opettajuutta.

Opettaja itse oman opettajuuden keskiössä joutuukin tarkastelemaan omia asenteitaan, tapojaan ja arvojaan suhteessa yhteiskunnan ja työelämän asettamiin

normeihin. Myös Bucelli (2017) korostaa opettajuuden rakentuvan opettajan autonomian varaan, jossa opettaja on oman asiantuntijuutensa kehittymisen ytimessä. Hän jatkaa, että opettajan omat intressit ohjaavat vahvasti tätä prosessia. Opettaja siis edistää asiantuntijuuttaan paitsi yhteiskunnan asettamien vaatimusten ja normien pohjalle, myös paljolti oman kiinnostuksen ja vahvuksiensa ympärille. Opettajan tulee kyetä hakemaan tasapaino ammatillisen roolinsa sekä oman persoonallisuutensa välille.

Itsensä kehittäminen, luovuus ja rohkeus ovat merkittäviä tekijöitä opettajan asiantuntijuuden rakentumisessa. Oppiosaaminen ja ammatillinen toimijuus liittyvät Soinin ym. (2016) mukaan opettajuudessa uuden oppimiseen sekä itsensä kehittämiseen. Tärkeinä ammatillisen kehittymisen keinona Soini ym. (2016) mainitsevat reflektion ja kokeilun menetelmät. Heidän mukaansa tärkeä resurssi opettajan oppimiselle sekä ammatilliselle kasvulle ovat mallintaminen sekä kollegan työskentelyn havainnointi. Soinin ym. (2016) mukaan merkittävää on opettajan oman toiminnan reflektointi sekä sitä seuraava oman toiminnan muokkaaminen. Opettajan työn vaativuutta lisääkin se, että samaan aikaan tulisi opettaa ja oppia myös itse reflektoinnin kautta.

Nykypäivän innovatiiviseen opettajuuteen kytkeytyy vahvasti myös yhteisöllisyys sekä pyrkimys irrottautua kaikkitietävän opettajan -roolista. Opetushallitukselle tehdyssä Koulutus tulevaisuudessa -selvityksessä Nyysölä (2022) visioi opettajuuden roolissa tärkeimpänä osana olevan yhteistyön, niin toimintaympäristön kuin oppivan yhteisönkin luomisessa. Merkittävänä tehtävänä hän nostaa esiin opettajan kyvyn ja panostamisen oppimisen edellytysten luomisessa.

Muutos on Lemmetyn ja Collinin (2022) mukaan olennainen osa oppimista. He selventävät muutoksen olevan tekijä, joka luo vaatimuksen oppimiselle, ja toisaalta muutoksen olevan lopputulos, joka rakentuu oppimisen myötä. Norrena (2013) toteaa ettei koulujen muutos saa olla pelkästään yksittäisten aktiivisten koulun opettajien, muutosagenttien, varassa. Hän peräänkuuluttaa arvokeskustelun ja yhteistoiminnallisuuden merkitystä kouluyhteisöissä ja myös kansallisella tasolla. Opettajia Norrena (2013) kehottaa

kriittiseen oppimisen, opettajuuden ja koulun perinteisten rakenteiden tarkasteluun.

Kriittisen tarkastelun lisäksi on katse suunnattava tulevaisuuteen. Viime vuosina opettajuus on kokenut valtavia muutoksia muun muassa globalisoitumisen, oppimisympäristöjen teknologisen kehittymisen ja koulutuspoliittisten päätösten saralla (Sauni, 2019). Sauni (2019) esittää, että opettajuuden kokemat muutokset vaikuttavat paitsi työn sisältöön ja sen tekemiseen, myös vuorovaikutussuhteisiin työn sisällä. Oppimisen luonne, tietökäsitys, digitalisoituminen ja kestävyysosaaminen muokkaavat työelämän vaateita, ja samalla asettavat haasteita opettajuudelle ja opettajankoulutukselle. Opettajaopiskelijoille halutaan taata valmiudet ja laaja-alainen osaaminen oman opettajuuden kehittämiseen. Suomessa opettajankoulutuksessa hyödynnetään Metsäpellon ja kollegoiden (2020) toimesta kehitettyä moniulotteisen opettajuuden osaamisen prosessimallia (MAP) opettajuuden kehittämiseksi. Malli tarjoaa opettajuudesta tutkimusperustaisen ja vankan kuvan, ja sitä hyödynnetäänkin opettajakoulutusyksiköissä.

Opetushallituksen (2023) raportissa on 2030-luvun osaamistarpeissa nostettu esiin erityisesti kestävyysosaamisen näkökulmasta ympäristönsuojelun asennekasvatus ja digitalisaatio. Lisäksi raportissa kiteytetään tulevaisuuden kestävyysosaamisen eri taitoalueita, joihin lukeutuvat kriittisen ja kokeilevan ajattelun, sopeutumiskyvyn ja ennakkoinnin osaaminen. Tärkeimpänä nähdään kuitenkin ongelmanratkaisutaidot kestävyysosaamisen näkökulmasta. Nämä taidot nivoutuvat saumattomasti nykypäivän ja tulevaisuuden opettajuuteen. Erityisesti kestävä kehitys ja ympäristönsuojelu ovat raportin mukaan kestävä toiminnan ytimessä. Varsinkin asennekasvatus saa tärkeän roolin tulevaisuudessa. Raportin mukaan teknologia tukee kestävyystoimintaa, mutta soraääniäkin on kuultu. Raportissa tuodaan esiin ekologisen ajattelun merkitys digitalisaatioprosessissa. Esimerkiksi kaikki digimateriaali ei ole ekologista, vaan kokonaisuus ratkaisee.

2.2 Työn tuunaaminen

Opettajuuden kehittämisen yhtenä tärkeimmistä työkaluista voidaan nähdä työn tuunaaminen. Manka ja Manka (2023) kuvailevat työn tuunaamista tavaksi, jolla työstä poistetaan turhaa kuormitusta ja työ koetaan mielenkiintoisena ja innostavana. Työn tuunaamista voidaankin pitää yksilön aktiivisena ja luovana toimintana tapana kehittää ja muotoilla työtään itselleen sopivammaksi. Hakanen (2020) kiteyttää työn tuunaamisen strategioiden keskeisenä tehtävänä olevan yksilön omiin vahvuuksiin sekä tarpeisiin vastaaminen.

Työntekijälähtöisen työn kehittämisen eli työn tuunaamisen juuret ulottuvat 2000-luvun alkuun, jolloin Wrezesniewski ja Dutton (2001) kuvailivat työn tuunaamisen rakentuvan kognitiivisista, sosiaalisista ja fyysistä tekijöistä. Työn tuunaamisen he painottavat olevan yksilöllistä ja itsenäistä työn kehittämistä, jossa huomio kiinnittyy erityisesti työn suunnitteluun ja yksilön oman ammatti-identiteetin kehittämiseen. Wresniewskin ja Duttonin (2001) mukaan työn tuunaamiseen liittyy kolme motivaatiotekijää: tarve muokata omaa ammatti-identiteettiään, halu kontrolloida työtään sekä tarve yhteenkuuluvuuteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Työn muokkaamisen strategioina Wresniewski ja Dutton (2001) esittelivät yksilön omien työtehtävien muokkaamisen, työssä tapahtuvien vuorovaikutussuhteiden säätelyn sekä kognitiivisten ajatusten tai näkökulmien tarkastelun. Heidän mukaansa työn tuunaamisen onnistuminen vaatii yksilöltä luovaa ajattelua ja työtä.

Työn tuunaamista voidaan tarkastella Bakkerin ja Demeroutin (2014) jo vuonna 2007 luodulla Job Demands-Resources-mallin (JD-R) avulla. Mallissa näyttäytyvät työn voimavarat ja vaatimukset sekä niiden osallisuus työstressin ja työmotivaation syntymiseen. Bakkerin ja Demeroutin (2014) JD-R mallin joustavuus sallii sen käytön erityyppisissä työympäristöissä, työn ominaispiirteistä tai ammattikunnasta riippumatta. Heidän mukaansa työn voimavarat sekä vaatimukset vaikuttavat siihen, kokeeko yksilö olevansa työmotivaation vai terveyden heikkenemisen polulla. JD-R-teoriassa nostetaan

esiin yksilön omat vaikutusmahdollisuudet työtä kohtaan tarkastelemalla yksilön työssä esiintyviä voimavaroja ja vaatimuksia (Bakker & Demerouti, 2014). Tims ja Bakker (2010) taas määrittelevät työn tuunaamisen kohdistuvan niin yksilön omaan työhön kuin työympäristöönkin. Seuraavaksi tarkennamme työn voimavarojen sekä työn vaatimusten määritelmiä.

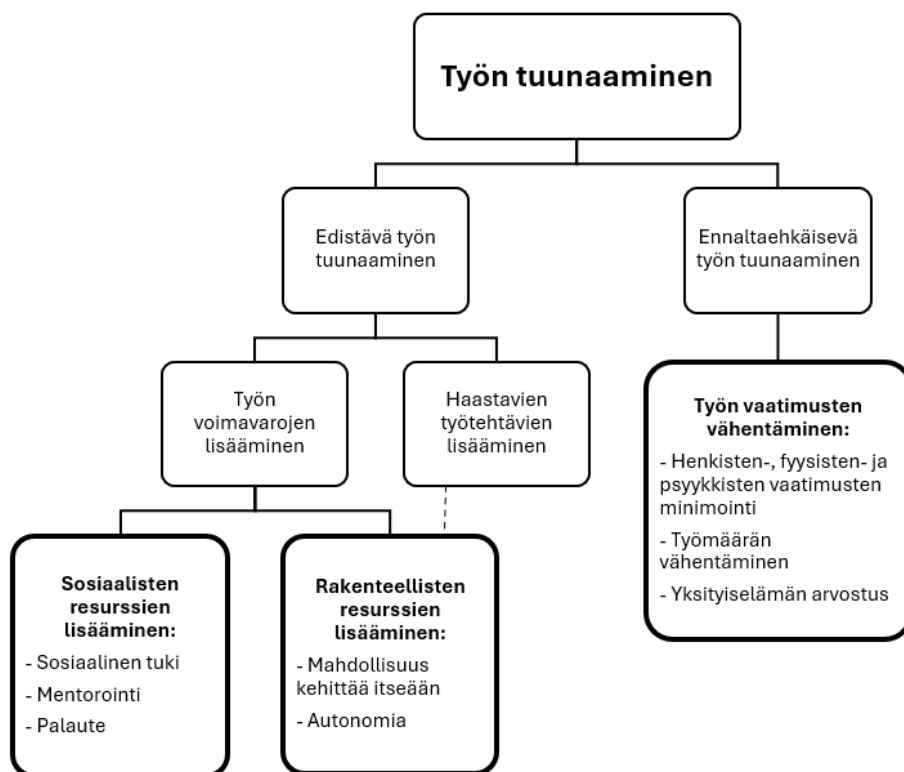
Työn fyysisten, psyykkisten, sosiaalisten ja organisatoristen voimavarojen avulla voidaan Hakasen (2011) mukaan edesauttaa työn tavoitteiden saavuttamista sekä kohdata työn vaatimuksia. Hän on jaotellut työn voimavarat työn järjestelyä, vuorovaikutusta ja organisaatiota koskeviksi voimavaroiksi. Bakker ja Demerouti (2014) taas ovat tutkimuksessaan todenneet työssä koettujen voimavarojen ennustavan työn imua sekä myös yksilön henkilökohtaisia voimavaroja. Lisäksi he toteavat myös yksilön voimavarojen ja työn imun ennustavan työn voimavaroja. Hakasen (2011) mukaan yksilön omat ja työssä koetut voimavarat ovat väline työn vaatimusten tasapainottamiseen. Timsin, Bakkerin ja Derksin (2013) mukaan voimassa oleviin työn voimavaroihin kohdistuva työn tuunaaminen lisää yksilön työhyvinvointia, sekä työn imun kokemusta. Myös Hakanen (2020) on tuonut esiin, että myönteiset ja yksilölle merkitykselliset tulokset työn tuunaamisen kautta saavutetaan työn voimavaroja lisäämällä.

Työn vaatimukset voidaan jakaa fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja organisatorisiin vaatimuksiin (Hakanen, 2011). Bakker ja Demerouti (2014) kuvailevat työn vaatimuksia olevan haasteelliset vuorovaikutustilanteet sekä työssä esiintyvät paineet. Manka (2015) kertoo työn vaatimusten näyttäytyvän työstä aiheutuvan tunnekuormituksen tai työn aikapaineen muodossa. Lisäksi hän toteaa, että työn vaatimuksilla voidaan nähdä myös myönteinen puoli, mutta pitkittyessään ne voivat muuttua stressaaviksi tekijöiksi. Työn vaatimusten vähentämisen Hakanen (2020) toteaa lopulta heikentävän yksilön hyvinvointia, sillä myönteisen vahvistaminen työssä näyttäytyy olevan helpompi tapa tuunata työtään kuin kuormituksen vähentäminen. Kaikkiaan työn voimavaroja ja vaatimuksia tarkastellessa tulee Bakkerin ja Demeroutin (2014) mukaan muistaa, että vaatimukset ja voimavarat ovat

vuorovaikutuksessa. Heidän mukaansa voimavarat, kuten autonomia ja sosiaalinen tuki, auttavat kohtaamaan työn vaatimuksia.

Työn tuunaamisen strategioita opettajuuden näkökulmasta voidaan tarkastella Aulénin ym. (2024) kehittämän, JD-R-malliin pohjautuvan, mallin avulla (Kuvio 1.). Työn tuunaamisen ulottuvuudet on kuviossa tummennettu. Näitä ovat sosiaalisten- ja rakenteellisten resurssien lisääminen ja työn vaatimusten vähentäminen. Sosiaalinen- ja rakenteellinen resurssien lisääminen on työtä edistävää tuunausta. Ennaltaehkäisevänä työn tuunaamisena voidaan taas nähdä työn vaatimusten vähentäminen. Aulénin ja kumppaneiden (2024) tutkimuksessa löydettiin lähinnä työn voimavaroja lisäävää työn tuunausta. Haastavien työtehtävien lisääminen ei heidän tutkimuksessaan noussut merkittäväksi työn tuunaamisen strategiaksi. Tämä voi heidän mukaansa johtua siitä, että opettajan työ on jo yleisesti ottaen tarpeeksi haastavaa, joten opettajat eivät koe tarpeelliseksi lisätä työn haastavuutta itse.

Kuvio 1. Työn tuunaaminen ja sen ulottuvuudet Aulénia yms. (2024) mukailten



2.3 Jatkuva työssä oppiminen

Työelämän muutokset asettavat selvät vaatimukset jatkuvalla työssä oppimiselle. Tärkeässä asemassa ovat työuran aikainen oppiminen ja koulutus, jota tulisi saada toteuttaa työn ohessa. Lemmetty ym. (2022) korostavat että työssä oppiminen tukee substanssiosaamisen kehittymistä, työhön sitoutumista sekä motivaatiota. Tulevaisuudessa työelämän osaamisessa Nyysölän (2022) mukaan tarvitaan taitojen ja tietojen muuttamista toiminnaksi eli kompetenssia. Lisäksi yksilöllä tulee olla kykyä vastata työelämän haasteisiin eli kvalifikaatiota. In de Wal, van den Beemt, Martens ja den Brok (2020) lisäävät, että kompetenssia tunnetta voidaan lisätä positiivisella palautteella. Työpaikoilla annettu positiivinen ja kannustava palaute siis kehittää ja ylläpitää myös opettajan pätevyyden tunnetta. Lisäksi työelämän osaamiseen kuuluu Nyysölän (2022) mukaan kyvykkyys, jolla viitataan yksilön resilienssitaitoihin sekä strategiaan kykyihin muutostilanteissa. Työelämän ja ammatillisuuden kehittämiseen yksilö tarvitsee metataitoja. Väänänen ja kollegoiden (2020) mukaan metataitoihin lukeutuvat työuran hallinta, tietoisuus itsestä sekä proaktiivisuus. Itsensä kehittäminen ja kokeilevan kulttuurin omaksuminen edistävät yksilön metataitoja ja ammatillista osaamista.

Lemmetty ja kollegat (2022) ovat kartoittaneet jatkuvaa työssä oppimista ilmiönä. Työssä oppimiseen vaikuttaviksi tekijöiksi he mainitsevat yksilön ominaisuudet kuten yksilön motivaation ja persoonallisuuden. Lisäksi työssä oppimiseen vaikuttavat organisaation puitteet kuten toimintakulttuuri ja johtaminen. Lemmetyn ym. (2020) mukaan johtaminen tulee nähdä työyhteisön oppimisen ja osaamisen johtamisena. Mahdollistaakseen yksilön ja yhteisön jatkuvan oppimisen, se tarvitsee dialogisuutta, tiimiajattelua, aktiivista visionäärisyyttä sekä valmentamiseen perustuvaa esihenkilötyötä. Myös Eteläpelto ym. (2014) painottavat esihenkilön myönteistä asennetta yksilön vaikutusmahdollisuuksiin työssä. Esihenkilön merkitys kannustavan ja työyhteisöä kehittävän toimintakulttuurin ylläpidossa on Eteläpellon ym. (2014) mukaan tärkeintä jatkuvan työssä oppimisen näkökulmasta.

Edellytyksenä jatkuvalla oppimiselle Lemmetty ym. (2020) näkevät informaalin ja formaalin oppimisen, joka tapahtuu niin yksilö- kuin yhteisötasollakin jokapäiväisissä työtilanteissa, esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteissa. Heidän mukaansa jatkuvassa oppimisessa oppimistilanteilla sekä niiden jälkeisillä hetkillä on suuri merkitys tiedon soveltamisen ja uuden tiedon rakentumisen näkökulmasta. Jatkuvan oppimisen seurauksena Lemmetty ja kollegat (2022) näkevät työssäoppimisen tuottavan hyötyjä yksilölle, organisaatiolle sekä yhteiskunnalle. Haasteena he mainitsevat oppimisen liittämisen suoraan formaaliin koulutukseen, vaikka oppiminen tulisi nähdä osana kaikkia konteksteja erilaisten prosessien muodossa.

Oppimista ei Lemmetyn ja Collinin (2022) mukaan tulekaan tarkastella vain yksilöön kohdistuvana ilmiönä, vaan oppimisella on sosiokulttuurinen olemus; oppimista tapahtuu yksilön vuorovaikutuksessa ympärillä oleviin ympäristöihin ja yhteisöihin. Myös Rintala ym. (2023) tuovat tutkimuksessaan esiin yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen merkityksen, sillä juuri vuorovaikutuksessa syntyy myös yksilön sitoutuminen jatkuvaan oppimiseen.

Eteläpellon ym. (2014) mukaan työssä oppiminen ja ammatillinen toimijuus kietoutuvat toisiinsa. He haluavat painottaa ammatillisen toimijuuden käsitettä, sillä siihen kiteytyy niin yksilön vaikutusmahdollisuudet työssä kuin työn tuottavuus. Molemmilla edellä mainituilla ilmiöillä on suora vaikutus työssä koettuun innostuneisuuteen, innovatiivisuuteen ja luovuuteen. Työssä oppimisen Eteläpelto ym. (2014) näkevät yksilön oman työn sekä työkäytäntöjen kehittämisenä. Kehittääkseen omaa ammatillisuuttaan opettajan tulee huomata omasta toiminnastaan nousevat merkitykselliset hetket ja tavat, joita muokkaamalla opettaja voi tehdä työstään mielekkäämpää. Soini ym. (2016) nostavat opettajan osaamisen keskeiseksi rakennuspalikoiksi vuorovaikutusosaamisen, oppiosaamisen, hyvinvointiosaamisen sekä koulun kehittämisosaamisen.

Opettajan ammatillisen kasvun tukemista uran eri vaiheissa ovat korostaneet myös Snoeck ym. (2010). Heidän mukaansa opettajan koulutusta ja uraa tulisi tarkastella kolmen eri vaiheen kautta: ammatillisten perustietojen- ja

taitojen saavuttaminen peruskoulutusvaiheessa, työhöntulovaihe sekä systemaattinen täydennyskoulutusvaihe loppu-uran ajan. Merkittäväksi nousee myös mentoroinnin käyttö opettajuuden tukemisessa. Myös Väänänen ja kollegat (2020) korostavat erityisesti opettajien jatkuvaa oppimista, ja osaamisen kehittämistä tehtävää suunnitelmaa. He painottavat, että työnantajan tehtävänä on järjestää aikaa ja välineitä kouluttautumiseen. Väänänen ym. (2020) mukaan tärkeässä asemassa työn kehittämiseksi ja jatkuvalla oppimiselle on se, mitä yksilö itse kokee tarvitsevänsä ammatillisen kehittymisen edistämiseksi.

Työssä oppimisen edellytyksenä Eteläpelto ym. (2014) korostavat yksilön työidentiteetin muutosta tai tuunausta. Tuunauksen he toteavat olevan mahdollista vain, jos yksilöllä on tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia työhönsä. Työn tuunaus voidaan nähdä siis osana ammatillisen toimijuuden rakentumista. Osaamisen kehittämisen ja jatkuvan oppimisen takaamiseksi tulee Eteläpellon ym. (2014) mukaan käydä arvokeskustelua työyhteisössä ja sen lisäksi yksilön tulee tarkastella oman arvomaailmaansa. Sisäinen ajattelunmuutos on avain jatkuvalla työssä oppimiselle.

Huang kollegoineen (2022) korostavat tutkimuksessaan opettajien sitoutumisen olevan merkittävässä asemassa ammatillisen kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta. Eritoten he painottavat työn tuunaamisen merkitystä minäpystyvyyden ja työhön sitoutumisen näkökulmista. Lisäksi he muistuttavat työn tuunaamisen merkitystä opettajan työssä; opettajalla tulee olla tietoa työn tuunaamisesta, ja sen mahdollisuuksista.

Työn tuunaaminen sisältää uuden oppimisen ja koulutuksen ulottuvuudet. Hakanen ym. (2012) toteavat INSPI-hankkeen tuloksissa uuden oppimisen ja ammattitaidon kehittämisen olevan tuunaamistavoista yleisimpiä. Jatkuva työssä oppiminen voidaan nähdä yhtenä työn tuunaamisen menetelmistä. Lemmetty ja kollegat (2022) ovat kuvailleet jatkuvan oppimisen saavan aikaan myönteisiä vaikutuksia työntekijöiden hyvinvoinnille ja sitoutumiselle. Lisäksi he toteavat yksittäisten työntekijöiden oppimisen olevan yksi edellytys myös koko työorganisaation kehittymiselle.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimuksemme aiheena ovat luokanopettajien kokemukset työn tuunaamisesta. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää luokanopettajien työn tuunaamisen kokemuksia ja havainnollistaa luokanopettajien näkökulmasta työn tuunaamiseen käytettyjä menetelmiä. Tutkimustehtävän pohjalta luotiin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on työn tuunaamisesta?
2. Millaisia työn tuunaamisen menetelmiä luokanopettajilla on?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen perusteet

Tutkimuksemme on tyypiltään laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena voidaan pitää tutkittavan näkemyksen tulkintaa kuvattavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti, 2020). Kiviniemi (2018) korostaa laadullisen tutkimuksen prosessimaisuutta, jossa näkökulmat ja tulkinnat selkiytyvät vähitellen prosessin eri vaiheissa. Myös Puusa ja Juuti (2020) selventävät laadulliselle tutkimukselle keskeistä olevan tietyllä tapaa avoin tutkimusasetelma, joka saattaa tutkimuksen edetessä muovautua. Omassa tutkimuksessamme laadulliselle tutkimukselle ominainen prosessimaisuus näkyi tutkimuksen eri vaiheissa. Haastatteluissa ennakkokäsityksemme tarkentui ja osin myös muuttui haastattelusta toiseen.

Analysoinnissa ja tulosten raportointivaiheessa palasimme monessa kohtaa aineiston litterointeihin ja tarkensimme muun muassa kuvaa opettajien kokemuksista. Tutkimuksen loppuvaiheessa pohdimme tulosten merkitystä yhteiskunnallisesta näkökulmasta, johon tutkimuksen tulokset meidät johdattivat. Päädyimme siis ennakkokäsityksistämme aivan uudenlaiseen näkemykseen työn tuunaamisen merkityksistä paitsi omaan työhömmе, myös yhteisöllisellä tasolla. Myös teoreettisen viitekehyksen keskeiset käsitteet ovat ajattelun syventymisen johdosta saaneet päivitetyn merkityksen. Tällainen hermeneuttinen kehä, jossa aineistoon palataan yhä uudestaan sitä reflektoiden, on tyypillinen laadulliselle tutkimukselle. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää tutkimuksen näkökulman joustavuutta ja avoimuutta (Puusa & Juuti, 2020).

Tutkimuksessamme pyrimme ymmärtämään luokanopettajien yksilöllisiä kokemuksia. Siinä keskitytään luokanopettajien kokemusten tulkintaan työn tuunaamisesta ja sen menetelmistä. Tuomi ja Sarajärvi (2013) selventävät fenomenologisen tutkimuksen kohteen olevan yksilön kokemusmaailma. Hermeneuttisen näkökulman tutkimukseen tuo tarve tulkita tätä kokemusmaailmaa. Tästä syystä tutkimusotteeksi tutkimuksellemme valikoitui

hermeneuttis–fenomenologinen metodologia. Seuraavassa kappaleessa käsittelemme tarkemmin valitsemaamme tieteenfilosofista näkökulmaa.

4.2 Hermeneuttis – fenomenologinen näkökulma

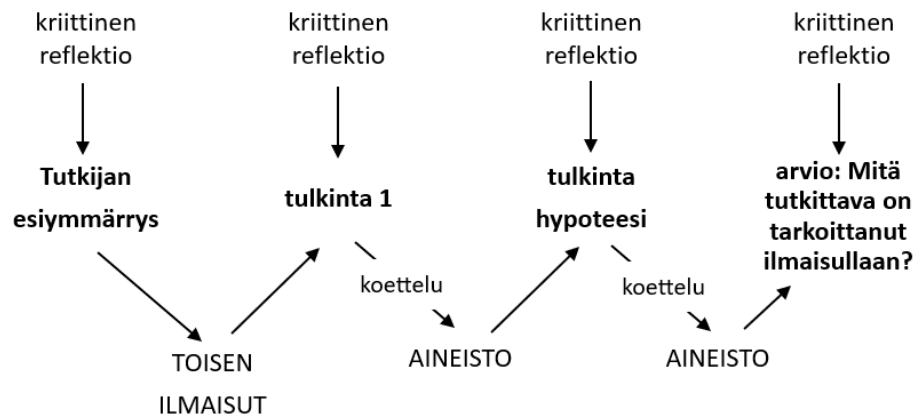
Fenomenologia määritellään Kakkorin (2009) mukaan ilmiöiden olemuksen tutkimukseksi. Sen kehittäjänä pidetään Edmund Husserlia, jonka mukaan ilmiötä tulee tarkastella tavalla, joka on riippumaton ennakko-oletuksista (Kakkori, 2009). Fenomenologiassa tarkastellaan yksilön subjektiivisia kokemuksia, joita tutkija pyrkii tulkitsemaan mahdollisimman tarkasti tutkittavan näkökulmaa tulkiten (Perttula, 2005). Hän kuitenkin tarkentaa, että toisen kokemuksia ei voi täydellisesti oivaltaa, käsittämättä tutkittavan ymmärryksen lähtökohtia. Myös Laine (2018) painottaa jokaisen yksilön omia elämänkehyksiä, joka koostuvat yksilön omista kokemuksista ja elämänhistoriasta. Näin ollen ihmisen elämää ei voida ymmärtää irrallaan hänen suhteestaan omaan maailmaansa. Sekä Laine (2018) että Tuomi ja Sarajärvi (2013) painottavat yksilön kokemusten rakentuvan merkityksistä. Ymmärtääksemme ja tulkitaksemme merkityksiä, tarvitsemme fenomenologiseen tutkimukseen mukaan hermeneuttisen ulottuvuuden. He painottavat hermeneuttis–fenomenologisen tutkimuksen pyrkimyksenä olevan tutkimukselle ilmeisten tai tiedostamattomien seikkojen selventämisen.

Tutkimusprosessiin vaikuttaa myös aina tutkijan esikäsitys aiheesta. Puusa ja Juuti (2020) tähdentävät, että puhtaasti objektiivista tietoa ei ole olemassa, joten fenomenologisen tutkimusotteen mukaan tutkijan on tärkeää yrittää häivyttää omaan esiymmärrystään tutkimusprosessissa. Myös Tökkäri (2018) tuo esiin sulkeistamisen merkitystä fenomenologisessa tutkimuksessa, jolloin tutkija pyrkii sivuuttamaan oman tietämyksensä tutkimusaiheesta. Toisaalta hän korostaa, että hermeneuttis–fenomenologisen lähestymistavan mukaan tutkija hyödyntää omaa tulkintaa aineiston analyysivaiheessa. Tämä ajatus on alkujaan lähtöisin hermeneuttis-fenomenologisen metodin kehittäjältä, Martin Heideggeriltä (Kakkori, 2009). Myös Laine (2018) on todennut, että tutkimuksen

taustalla vaikuttavat tutkijan kokemukset, käsitykset ja oma teoreettinen tietämys tutkittavasta aiheesta. Tutkijan on hänen mukaansa myös hyvä aika ajoin reflektoida näitä käsityksiä.

Käsitysten reflektointi voidaan nähdä hermeneuttisella kehällä etenemisenä. Laine (2018) kuvailee hermeneuttista kehää (Kuvio 2.) dialogiksi tutkijan ominen tulkintojen ja aineiston välillä. Se on prosessi, jossa tutkija tarkentaa ja syventää omaa ymmärrystään reflektion ja kriittisen tarkastelun kautta. Myös Patton (2015) painottaa, että hermeneuttinen kehä toimii analyttisenä prosessina, joka lisää tutkijan ymmärrystä. Hän jatkaa, että laadulliselle tutkimukselle on välttämätöntä tulkitseminen, joskin prosessi on vain hetkellinen. Lisäksi Patton (2015) muistuttaa, että hermeneuttiselta kehältä on mahdollista poistua, tutkijan saavutettua lopullisen ymmärryksen aineiston tulkinnessa.

Kuvio 2. Hermeneuttinen kehä Lainetta (2018) mukaillen



Hermeneuttisella kehällä kriittinen reflektio toimii tutkijalle tulkintojen merkityksen antajana. Tutkijan esiymmärryksestä ja aineistosta muodostuu tulkintahypoteesi. Tätä hypoteesia tutkija koettelee kriittistä reflektiota hyödyntäen ja aina uudelleen aineistoon palaten. Näin tutkija pyrkii pääsemään tulkinnessaan mahdollisimman lähelle tutkittavan kokemusta. Puusa ja Juuti

(2020) painottavat hermeneuttisella kehällä kulkemisen lisäävän tutkijan ymmärrystä. Aineiston kriittinen tarkastelu toimii alustana uuden tiedon konstruoimiselle. Sen avulla tutkija muodostaa lopullisen arvion siitä, mitä tutkittava on ilmaisullaan tarkoittanut.

Puusan ja Juutin (2020) mukaan hermeneuttisella kehällä kulkemisen päämääränä on esiymmärryksen selventäminen mutta myös esiymmärryksen korjaaminen. Kehällä kulkemista kuvastaa aaltomainen liike, jossa siirrytään vaiheesta vaiheeseen, ja lopulta päästään tulosten kirjoittamiseen. Tutkimuksessamme reflektioimme useaan otteeseen omaa käsitystämme esimerkiksi opettajuudesta, jatkuvasta työssä oppimisesta ja työn tuunaamisesta suhteessa haastatteluaineistoon. Esikäsityksemme vaikutti varsinkin analyysi- ja tulosten raportointivaiheessa ajatteluamme. Vasta pohdintaluvussa irrottauduimme ajattelua ohjanneesta käsityksistä ja rohkaistuimme tekemään omia päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä laajemmassa kontekstissa.

4.3 Avoin haastattelu aineistonkeruu menetelmänä

Fenomenologisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu mahdollisimman avoin lähestyminen aiheeseen (Laine, 2018). Siksi tutkimuksessamme aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui avoin haastattelu, joka Laineen (2018) mukaan perustuu avoimuuteen ja dialogisuuteen. Puusan (2020) mukaan avoimen haastattelun käyttäminen sopii hyvin tutkimukseen, jossa kartoitetaan kokemuksia.

Dialogisuuden syntymistä edistää Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan se, että haastatteluaihe on haastateltavan tiedossa etukäteen. Puusa (2018) ja Laine (2018) painottavat, että haastattelutilanteessa haastateltavalle on mahdollistettava omien kokemusten kertominen, niin etteivät tutkijan esittämät kysymykset ohjaisi keskustelua liikaa. Omassa tutkimuksessamme annoimme haastateltavalle tilaa tuoda omia kokemuksiaan esille. Koimme haastatteluissa tärkeäksi mahdollisuuden syventää ymmärrystämme haastateltavan esiintuomien aiheiden pohjalta, koska tutkimamme ilmiö oli melko vieras

haastateltaville. Lisäkysymyksillä pystyimme tarkentamaan, ja lopulta analyysin kautta tuomaan esiin paremmin, haastateltavan kokemuksen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat joustavuuden merkitystä haastattelun toteuttamisessa. Heidän mukaansa tutkimustilanteessa tutkijalla on koko ajan mahdollisuus tarkentaa haastateltavalle esitettyjä kysymyksiä, käydä dialogia sekä esittää kysymyksiä siinä järjestyksessä kuin haastattelija katsoo aiheelliseksi.

Avoin haastattelutilanne muistuttaa usein tavallista keskustelutilannetta (Eskola ja Suoranta, 2003). He jatkavat, että avoimessa haastattelussa olennaisinta on haastateltavan ja haastattelijan välinen keskustelu, jolloin kaikkia aihepiirejä ei tarvitse jokaisen haastateltavan kanssa käydä läpi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) puolestaan korostavat avoimen haastattelun antavan haastateltavalle mahdollisuuden tuoda esille omaa ammatillista asiantuntijuuttaan.

Olimme tutustuneet työn tuunaamisen teoreettiseen viitekehykseen, käsitteeseen ja siitä tehtyyn aiempaan tutkimustietoon eri lähteistä ja alan kirjallisuuden kautta. Tämän esiymmärryksen pohjalta oli luonnollista muodostaa haastattelun apukysymykset (Liite 1). Niiden avulla kuljetimme haastattelua eteenpäin ja varmistimme että pysyimme tutkimamme ilmiön äärellä. Puusan (2018) mukaan haastattelutilanteessa on merkityksellistä luottamuksellisen ja tutkittavaa motivoivan ilmapiirin luominen. Hänen mukaansa tämä vaatii tutkijalta kykyä kuunnella ja kysyä aktiivisesti.

Haastattelimme kuutta luokanopettajaa heidän kokemuksistaan ja menetelmistään työn tuunauksesta. Sekä Puusan ja Juutin (2020) että Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun metodinen etu tulee esille siinä, että haastateltavaksi voidaan valita henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Haastateltavat valittiin eliittiotantana, jolloin haastateltaviksi valikoituivat sellaiset henkilöt, joiden tiesimme suhtautuvan graduhaastatteluun avoimesti sekä myönteisesti. Eliittiotanta tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan tutkimukseen valittuja henkilöitä, joilla koetaan olevan laajasti tietoa tutkimusaiheesta. Halusimme hyödyntää omia kontaktejamme eri puolella Suomea haastateltavia kartoitettaessa. Haastateltavia tuli lopulta kolmesta eri

kunnasta, ja neljästä eri koulusta. Aineistoon saimme haastateltavilta kokemuksia kaikkien luokka-asteiden opetuksesta. Valikoimme tutkimukseemme haastateltavaksi luokanopettajia työuran eri vaiheilta (Taulukko 1.), niin että heillä oli työkokemusta alle kymmenestä vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltavien taustatiedot

<i>Haastateltava</i>	<i>Aktiiviset työvuodet</i>	<i>Sivuaineet/erikoistumisopinnot</i>
LO1	>20	musiikki, biologia, esi- ja alkuopetus
LO2	35	liikunta, käsityöt, esi- ja alkuopetus
LO3	20	4 sivuainetta, ei aineopettajan pätevyyttä
LO4	>20	musiikki, uskonto
LO5	<10	erityisopettajan pätevöittävät opinnot
LO6	<10	kotitalousopettaja, terveystieto (aineopettaja)

Haastattelut toteutettiin etähaastatteluina Microsoft Teams-sovelluksen avulla. Haastattelut nauhoitettiin ja ne litteroitiin Teams-sovellusta ja Word ohjelmistoa hyödyntäen. Litteroituja haastattelutallenteita kertyi 135 sivua Book Antiqua fontilla ja fonttikoolla 12. Ennen haastatteluita lähetimme sähköpostilla haastateltaville tutkimustiedotteen (Liite 2) sekä tietosuojailmoituksen (Liite 3). Tutkimusprosessin alussa olimme anoneet luvat haastateltavien työnantajakunnilta. Osallistuimme molemmat kaikkiin haastatteluihin, ja koimme Tuomen ja Sarajärven (2018) mainitseman tutkijatriangulaation käytön luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Haastattelujen avoimen muodon vuoksi oli tärkeää esittää haastateltaville tarkentavia tai syventäviä kysymyksiä. Kun haastateltavia oli paikalla aina kaksi, täydensimme toistemme kysymyksiä ja meillä oli kaksi eri näkökulmaa haastateltavan vastauksiin.

Haastattelutilanteet olivat rentoja ja dialogisuuteen perustuvia. Osa haastateltavista sanoitti jännitystään ja toi esiin epävarmuuttaan työn tuunaamisen - käsitteen ymmärtämisestä. Tästä syystä käytimme suuremmaksi osaksi työn muokkaamisen käsitettä, joka oli selvästi helpommin ymmärrettävissä. Muistutimme haastattelujen lomassa useaan otteeseen siitä, että olemme kiinnostuneita haastateltavan omista kokemuksista eikä siitä, ymmärtävätkö he käsitteen oikein.

4.4 Tulkitseva fenomenologinen analyysi

Halusimme löytää aineistostamme mahdollisimman paljon yksilöille tärkeitä kokemuksia, joten päädyimme käyttämään tulkitsevan fenomenologisen analyysin, IPA (*Interpretative Phenomenological Analysis*). Tökkärin (2018) mukaan IPAssa voidaan hyödyntää tutkijoiden ennakko-oletuksia sekä ennakkotietämystä käsiteltävästä aiheesta.

IPA:n eli tulkitsevan fenomenologisen analyysin lähtökohtana on Tökkärin (2018) mukaan kuusi eri työvaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan aineistoon ja kommentoidaan sitä alustavasti. Toisessa vaiheessa aineisto teemoitellaan. Kolmannessa vaiheessa etsitään yhteyksiä teemojen välillä ja neljännessä muodostetaan teemataulukot. Nämä edellä mainitut vaiheet (1.-4.) suoritetaan jokaiselle haastatteluaineistolle erikseen. Viidennessä vaiheessa luodaan yhteinen teemataulukko ja kuudennessa vaiheessa kirjoitetaan. Viidennessä- ja kuudennessa vaiheessa aineistoa käsitellään kokonaisuutena.

Smith ym. (2009) selventävät Tulkitsevan fenomenologisen analyysin eri vaiheita yksityiskohtaisemmin, ja hänen mukaansa IPA-menetelmää voidaan soveltaa tutkimuksessa ilmenneiden tarpeiden mukaisesti. Smith ym. (2009) rohkaiseekin tutkijoita luovuuteen ja innovatiivisuuteen IPAn käytössä, sillä analyysin tekemisessä ei ole selvästi oikeaa tai väärää tietä. Kuitenkin aloittelevina tutkijoina, pitäydyimme tulkitsevan fenomenologisen analyysin yleisissä periaatteissa ja kuudessa vaiheessa kuten Smith ym. (2009) kehottaa, sillä analyysiprosessi voi näyttäytyä hyvinkin mutkikkaana.

Aloitimme aineiston analysoinnin ensimmäisen vaiheen lukemalla litteroitua tekstiä huolellisesti haastattelu kerrallaan, erotellen haastateltavan ja haastattelijoiden puheet. Aineistosta jaottelimme tutkimuskysymysten pohjalta esiinnoitteita kokemuksia sekä työn tuunaamisen menetelmiä. Lukemisvaiheessa välillä kuuntelimme haastatteluja uudelleen, varmistaaksemme haastateltavan kokemukseen, jolloin pystyimme täydentämään epäselviä kohtia. Smithin ym. (2009) mukaan uudelleenkuuntelu ja lukeminen auttavat tutkijaa saavuttamaan ymmärryksen haastattelun eri osioiden välillä.

Analyysin toisessa vaiheessa kommentoimme alustavasti kokemuksista nousseen informaation pelkistetyiksi ilmauksiksi. Smith ym. (2019) selventävät että kommentoinnille ei ole tiettyjä sääntöjä. On kuitenkin hyvä muistaa, että selkeät ja yksityiskohtaiset kommentit nostavat haastateltavan tärkeäksi kokemat merkitykset esille. Aineiston läpikäynnissä palasimme toistuvasti tutkimuskysymyksiimme, ja näin varmistimme, että poimimme aineistosta tutkimuksellemme olennaisen tiedon. Smith ym. (2009) muistuttavat että analyysin toisessa vaiheessa tulisi saada nostettua esiin tulkinnan eri tasoja. He selventävät, että tulkinnan tasoja voivat olla esimerkiksi haastateltavan käyttämät metaforat tai tulkinnan taso liittyen sisällöstä nouseviin pääteemoihin. Tämä tasolla liikkuminen on osa hermeneuttisella kehällä liikkumista. Kommenttien kirjoittamisvaiheessa loimme taulukoinnin, josta ilmenee osa haastateltavan haastattelulitteraattista ja myös tutkijoiden tekemät kommentit (Taulukko 2.).

Taulukko 2. Ote IPA-analyysin toisesta ja kolmannesta vaiheesta, LO1.

Kommentti	Alkuperäinen aineisto	Alustava teema
Toimintatavan muuttaminen itselle mielekkääksi oppilasryhmä huomioiden	Toimintatapansa muuttamista ja semmoista mielekkyyttä siihen omaan työhönsä hakemaan, että ei pelkästään sitä, että kuinka vastaanottimet (oppilaat) ottaa vastaan vaan myös sitä, että jos joku tuntuu itsestä tympeältä niin ei väkisin pistä siihen muottiin itseään vaan sitten soveltaa sitä varmaan omaan sorttisen.	Toimintatapojen muutos, mielekkyys omaan työhön
Omien suunnitelmien joustava muokkaaminen	Tai jonkun se semmoinen tapa minkä minkä sä haluat pitää. Tavallaan se on varmaan minua, että että jos joku on pahasti pielessä niin ei se siitä sitten suremaan ja paikallaan hyppimällä muutu, että se on ihan turhaa. Tää on tässä ja seuraava tilanne joo.	Joustavuus suunnitelmissa
Oman työtaakan keventäminen	Täytyy sanoa, että aika harvoin mä olen kyllä muokannut omaa työtäni sillain, että mä itselleni lisää kiviä rekeen otan.	Työtaakan keventäminen

Aineiston kolmannessa analysointivaiheessa pyrimme löytämään jokaiseen kommenttiin jonkinlaisen teeman. Smith ym. (2009) ohjeistavat, että tarkoitus on etsiä kommentoinneista erilaisia suhteita ja yhteyksiä, ja sen jälkeen muodostaen niistä merkitysteemoja. Tällöin etsimme samankaltaisuuksia kommentteista, ja ryhmittelimme ne kuvaavien teemojen alle. Tämä vaihe on Smithin ym. (2009) mukaan tutkijalle opettavainen vaihe, sillä kommentoinnit tuovat esille sen, mitä aineistosta on opittu.

Neljännessä vaiheessa etsimme teemojen välisiä yhteyksiä yksittäisen haastattelun sisällä. Tässäkin vaiheessa toisinaan palasimme tarkistamaan litteroidusta haastattelusta alkuperäisen sanamuodon. Teimme jokaisesta haastattelusta oman taulukon (Taulukko 3.), jossa ilmenevät alustava-, ylä- ja pääteema.

Taulukko 3. Ote IPA-analyysin neljännessä vaiheesta, LO1.

Alustava teema	Yläteema	Pääteema
Vastuun kasvaminen työssä Työhaasteiden lisääminen Motivaatiota uusista haasteista	Vastuun lisääntyminen	Vastuun lisääntyminen
Työtehtävien vähentäminen, ei-mielekkäiden opetustuntien rajaaminen Työtaakan keventäminen	Vastuun vähentäminen	Vastuun vähentäminen
yhdessä tekeminen, oppiminen kollegalta	Auttaminen	Yhteistyö
Yhteinen suunnittelu vähentää työkuormaa Ideoiden jakaminen työyhteisössä	Yhteisten ideoiden vaihto	
Mentorointi, kollegoiden tuki toisille	Mentorointi	
Kollegat Vertaistuki	Sosiaaliset verkostot	
Vastavalmistuneen opettajan varovaisuus	Työvuosien merkitys	Ammatillinen asiantuntijuus
Ajattelun muutos työroolin vaihtuessa Ajatusten muokkaaminen epävarmuuden sietäminen	Ajattelun muokkaaminen	Kognitiivinen muokkaaminen
armollisuus omaa työtä kohtaan	Riittävyden tunne	
Oppilaiden tuntemus tuo varmuutta Oppilaan luottamuksen saanti, erityistarpeiden huomaaminen ja niiden mukaan tekeminen Oppilastuntemus, ja sen mukaan tekeminen	Oppilaslähtöisyys	Oppilaslähtöisyys
Myönteisen toimintakulttuurin luominen esihenkilön taholta	Toimintaympäristö	Toimintaympäristö

Analyysiprosessin viidennessä vaiheessa yhdistimme haastattelukokonaisuuksista pääteemat, ja niiden pohjalta loimme merkitysteemat. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta pääteemoista Vastuun vähentäminen, kognitiivinen muokkaaminen (riittävyden tunne), oppilaslähtöisyys (opetusmenetelmät), opettajan autonomia (toimintatapojen muokkaaminen tilanteeseen sopivaksi), opettajan autonomia (omat mielenkiinnonkohteet) ja omasta jaksamisesta huolehtiminen muodostivat merkitysteeman *kokemuksesta työn vaatimusten vähentämisestä työn tuunaamisen kautta*. Pääteemat Yhteistyö, toimintaympäristö, ja esihenkilön merkitys yhdistyivät *kokemus työn sosiaalisten voimavarojen lisäämisestä työn tuunaamisen*

kautta -merkitysteemaksi. Vastuun lisääntymisen, ammatillisen asiantuntijuuden, kognitiivisen muokkaamisen (ajattelun muokkaaminen, lisäkoulutus ja motivaation ylläpito), oppilaslähtöisyyden, toimintaympäristön (resurssit) ja opettajan autonomian (opettajan autonomia ja opettajan työn luovuus) -pääteemat muodostivat *työn rakenteellisten voimavarojen lisäämisen työn tuunaamisen kautta* -merkitysteeman. Toisen tutkimuskysymyksen merkitysteemat luotiin pääteemoista seuraavasti: Vastuun vähentäminen, oma jaksaminen, toimintaa selkeyttävät toimintamallit ja opettajalle mielekkäät opetusmenetelmät ja -tavat muodostivat ensimmäisenä merkitysteemana *opettajan työn tuunaamisen menetelmiä työn vaatimusten vähentämiseksi*. Toisena merkitysteemaksi pääteemoista kollegat ja työyhteisö, mentorointi, yhteinen ideointi ja suunnittelu sekä yhteisopettajuus muodostui *opettajan työn tuunaamisen menetelmiä sosiaalisten voimavarojen lisäämiseksi*. Vastuun lisääminen, kognitiivinen muokkaaminen, opettajan asiantuntijuus, oppilaslähtöisyys, koulutus ja resurssit -pääteemoista muodostui viimeinen merkitysteema *opettajan työn tuunaamisen menetelmiä rakenteellisten voimavarojen lisäämiseksi*. Merkitysteemojen alla näyttäytyvät luokanopettajien kokemukset työn tuunaamisesta.

Kuudennessa vaiheessa teemojen välisiä yhteyksiä etsitään koko aineiston osalta. Smith ym. (2009) muistuttavat tämän vaiheen olevan vaihe, jossa siirrytään teoreettisemmalle tasolle analyysissä. Smith ym. (2009) muistuttavat, että tutkijaan väijäämättä vaikuttaa se, mitä hän on edellistä analyysiyksikköä käsitellessään saanut selville. Onkin tärkeää, että tutkija antaa mahdollisuuden uusien merkitysteemojen syntymiselle jokaisen haastattelulitteraatin analysoinnin aikana.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa tutkijan on tärkeää huomioida eettiset ja tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät ratkaisut (Eskola & Suoranta, 2003). Tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus pohjaa Tuomen ja Sarajärven (2013)

mukaan voimakkaasti hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. Suomessa kaikkien tieteenalojen tutkimusta ohjaakin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) (2023) julkaisema Hyvän tieteellisen käytännön opas.

Eettinen pohdiskelu ja ennakointi ovat erityisen tärkeitä, kun tutkimuskohteena ovat ihmiset. Tutkimuksemme kohteena ovat luokanopettajien kokemukset oman työnsä tuunaamisesta, joten on tärkeää miettiä tarkkaan, miten pystymme huomioimaan eettiset näkökulmat mahdollisimman hyvin. TENK:n (2019) mukaan erityisesti ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa peruslähtökohtana on pidettävä tutkimukseen osallistuvien luottamuksen säilymistä sekä tutkijoihin että tieteeseen. Tämä luottamus voidaan säilyttää kunnioittamalla heidän ihmisarvoaan ja oikeuksiaan tutkimusprosessin aikana. Olemme omassa tutkimuksessamme pyrkineet toteuttamaan tätä perusaatetta monella eri tavalla. Seuraavissa kappaleissa käymme tarkemmin läpi haastatteluprosessia, ja siihen liittyvää eettistä pohdintaa.

Tutkimukseemme osallistui kuusi luokanopettajaa sekä Pohjanmaalta että Uudeltamaalta. Sovimme haastatteluista ensin puhelimitse tai viestein. Kun haastateltava oli alustavasti antanut suostumuksensa haastatteluun, lähetimme ennen haastattelua saatekirjeen sähköpostilla, jonka liitteenä olivat osallistumissuostumus lomake (Liite 2) sekä tietosuojailmoitus (Liite 3). TENK (2019) korostaa Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet – ohjeessaan tietoon perustuvan suostumuksen olevan ihmisiin suuntautuvan tutkimuksen keskeinen toimintaperiaate. Haastateltavien suostumuksesta ja sen dokumentoinnista huolehdimme omassa tutkimuksessamme yleisesti hyväksyttävien keinoin. Sähköpostin liitteenä olleessa osallistumissuostumus lomakkeessa (Liite 2) kerrottiin haastateltavalle muun muassa siitä, että haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista ja mielensä voi vielä muuttaa suostumuksensa jälkeen. TENK (2019) painottaa haastateltavan oikeutta kieltäytyä, keskeyttää tai peruuttaa suostumuksensa milloin tahansa tutkimuksen prosessia. Tutkittavalla on Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet –ohjeen mukaan myös oikeus saada tietoa tutkimuksen

asiasisällöstä, miten haastateltavan henkilötietoja käsitellään sekä yleisesti tietoa siitä, mitä osallistuminen tutkimukseen käytännössä tarkoittaa (TENK, 2019).

Haastateltaville tulisi myös selventää aineiston elinkaarta, sekä selkeyttää heille tutkimuksen tavoitteita tarpeen mukaan. Tutkimuksessamme nämä asiat huomioitiin tietosuojailmoituksella (Liite 3), joka lähetettiin luettavaksi etukäteen jokaiselle haastateltavalle. Haastattelujen aluksi vielä varmistimme, että jokainen luokanopettaja nämä dokumentit olivat vastaanottaneet, ja niihin ehtineet tutustumaan. Lisäksi pyysimme haastatteliijoilta suullisen suostumuksen tutkimukseen haastattelunauhoituksiin.

Pyrimme myös kuuntelemaan haastateltavaa tarkasti ja tarkentavien kysymysten avulla auttamaan haastateltavia refleктоimaan omia kokemuksiaan ja ajatteluaan. Laine (2018) esittää, että tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tutkijan tulee olla itsekriittinen aineiston tulkintaa kohtaa. Tarkentavilla kysymyksillä olemme pyrkinneet selventämään haastateltavien kokemusten ja tutkijan tulkinnan yhdenmukaisuutta. Hän jatkaa, että tutkijan on tärkeää kulkea hermeneuttisella kehällä sekä ymmärtää oman esiyymmärryksensä merkitys ja pitää se irrallaan aineiston tulkinnassa ja tulosten raportoinnissa. Pyrimme omassa tutkimuksessamme tutustumaan aineistoon mahdollisimman puhtaasti ja avoimin silmin, niin että aiempi tietomme ilmiöstä ja sitä koskevista teorioista vaikutti mahdollisimman vähän tulkintoihimme. Palasimme myös aineistoon tekemään tarkentavia havaintoja, kun huomasimme kommentoinnin epätarkkuutta tai monitulkintaisuutta. Koko tutkimusprosessimme keskeinen toimintatapa olikin keskustellen reflektoida toimintaamme ja ajatuksiamme.

Aineistomme luotettavuutta parantaa myös parityönä toteutettu tutkimusprosessi. Puusa ja Julkunen (2020) painottavat tutkijatriangulaation vahvistavan laadullisen aineiston oikeellisuutta. Parityöskentely mahdollistaa yhteisen ymmärryksen syntymisen aineistosta sekä sen analyysistä. Triangulaation kautta lisätään tutkimuksen uskottavuutta ja laatua.

Haastatteluissa käsitellään haastateltujen luokanopettajien henkilötietoja. Tutkimuksen aineisto sisältää henkilötietoja, jos siitä voidaan suorasti tai epäsuorasti tunnistaa henkilö (TENK, 2019). Tökkäri (2018) ehdottaakin, että

tällaisissa tilanteissa tutkimukseen osallistuvan anonymiteetti voidaan varmistaa poistamalla tai muuntelemalla ne kohdat, jotka identifioivat haastateltavaa. Olemme käsitelleet omaa tutkimustamme varten aineistomme niin, että haastateltavien henkilöllisyyttä ei voi tunnistaa. Kaikki sellainen tieto, josta olisi mahdollista päätellä haastateltavan henkilöllisyys on joko poistettu tai muutettu geneerisempään muotoon. Esimerkiksi haastateltavan mainitessa kollegan tai esihenkilön nimen, on nimi korvattu sanalla kollega tai rehtori. Haastattelut on myös pseudonymisoitu viittaamalla haastateltaviin koodeilla LO1, LO2, LO3, LO4, LO5 ja LO6. Näin varmistamme haastateltaviemme anonymiteetin tutkimuksessamme ja pidämme huolta tutkimuksemme laadukkuudesta eettisiä pohdintoja hyödyntäen.

Tutkimusprosessin aikana olemme huolehtineet sen luotettavuudesta ja eettisyydestä monin eri keinoin. Aiheen valitsemisen lisäksi olemme pyrkineet ennakoimaan eettisiä ratkaisuja muun muassa tekemällä tutkimus- ja aineistonhallintasuunnitelman. Näissä dokumenteissa olemme ottaneet kantaa erinäisiin eettisiin aiheisiin kuten tutkimuksen tavoiteisiin ja aineiston hankintaan, käyttämiseen ja hävittämiseen liittyviin kysymyksiin. Lisäksi olemme varmistaneet, että haastateltavat ymmärtävät tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista.

Eettiseen pohdintaan ei siis kiinnitetä huomiota vasta tutkimuksen loppupuolella. Hyvän tieteellisen käytännön pohjalta on hyvä tarkastella koko tutkimusprosessia (TENK, 2023). Eettisenä kysymyksenä voidaan nähdä jo tutkimusaiheen valinta (Tuomi ja Sarajärvi, 2018), jossa tulisi huomioida sen vaikutukset tieteenalaan ja ympäröivään toimintaympäristöön sekä yhteiskuntaan. Omassa tutkimuksessamme lähdimme miettimään aihetta tieteenalaamme, ja sen kehittymistä, hyödyttävästä näkökulmasta. Lisäksi olemme tutkimuksessamme huolehtineet siitä, että viittaamme aina kunnioittavasti ja asiallisesti tieteenalamme muihin tutkijoihin. Koemme, että tutkimusaiheemme on paitsi yhteiskunnallisesti merkittävä myös tieteenalamme tietoa eteenpäin rakentava kokonaisuus. Mielestämme on yhteiskunnallisesti merkittävää nostaa esiin työn tuunaamisen mahdollisuuksia opettajuuden

muutokseen. Tutkimuksellamme on potentiaalista, opettajankoulutukseen vaikuttavaa, arvoa. Yksi tutkimuksemme tavoitteista onkin tehdä työn tuunaamisen käsitettä tutummaksi kentällä ja koulutuksessa, koska sen voi nähdä varsin kiinteänä osana opettajan ammattia.

5 TULOKSET

5.1 Luokanopettajien kokemuksia työn tuunaamisesta

Tässä luvussa esittelemme tuloksia luokanopettajan kokemuksista työn tuunaamisesta. IPA-analyysin tuloksena (Taulukko 4.) meille muodostui kolme työn tuunauksen kokemuksia hahmottavaa merkitysteemaa. Merkitysteemat muodostuivat pääteemoista, jotka nousivat esiin aineistosta. Tuloksissa keskityimme raportoimaan merkitysteemojen keskeiset kokemukset. Keskeisiksi kokemuksiksi määrittelimme ne, jotka tulivat ilmi yli puolissa haastatteluista.

Ensiksi tuomme esille luokanopettajien kokemuksia työn vaatimusten vähentämisestä työn tuunaamisen avulla. Sen jälkeen avaamme työn tuunaamisen kokemuksia työn sosiaalisten ja rakenteellisten voimavarojen lisäämisen näkökulmasta.

Taulukko 4. IPA-analyysin tulokset, opettajan työn tuunaamisen kokemuksista.

Merkitysteemat	Pääteemat
1. Kokemus työn vaatimusten vähentämisestä työn tuunaamisen kautta.	Vastuun vähentäminen Kognitiivinen muokkaaminen (Riittävyden tunne) Oppilaslähtöisyys (Opetusmenetelmät) Opettajan autonomia (Toimintatapojen muokkaaminen tilanteeseen sopivaksi) Opettajan autonomia (Omat mielenkiinnon kohteet) Omasta jaksamisesta huolehtiminen
2. Kokemus työn sosiaalisten voimavarojen lisäämisestä työn tuunaamisen kautta.	Yhteistyö Toimintaympäristö Esihenkilön merkitys
3. Kokemus työn rakenteellisten voimavarojen lisäämisestä työn tuunaamisen kautta.	Vastuun lisääntyminen Ammatillinen asiantuntijuus Kognitiivinen muokkaaminen (Ajattelun muokkaaminen) Kognitiivinen muokkaaminen (Lisäkoulutus) Kognitiivinen muokkaaminen (Motivaation ylläpito) Oppilaslähtöisyys Toimintaympäristö (resurssit) Opettajan autonomia Opettajan autonomia (Opettajan työn luovuus)

Ensimmäisessä merkitysteemassa avaamme luokanopettajien kokemuksia työn tuunaamisesta työn vaatimusten vähentämisen kautta. Tuloksissa puolet haastateltavista koki vastuun vähentämisen tärkeäksi työn tuunaamisen menetelmäksi työssään. Työtaakan keventäminen työtehtäviä vähentämällä tai työtehtävien rajoittaminen oman vuosiluokan teemoihin ja opettajan perustyöhön olivat merkittäviä tekijöitä. Eräästä haastattelusta nousi esille koulutuksen mahdollinen kuormittavuus opettajan työlle. Haastateltava luokanopettaja koki koulutuksen työtä motivoivana, mutta harkitsi tarkkaan mihin koulutuksiin lähtee, koska niihin kului paljon opettajan omaa aikaa.

...että mä toivoisin, että voisi käydä niissä koulutuksissa niin kun periaatteessa oppituntien pitämisen sijaan, että kun suurin osa koulutuksista tehdään aina sen varsinaisen työn ohessa. Mikä sitten taas on ollut aika kuormittavaa, että silloin jos on koulutusta, ei tehdä sinä päivänä sitten tätä varsinaista työtä. (LO5)

Opettajat kokivat myös kognitiivisesti oman asenteen muokkaamisen ja armollisuuden omaa työtään kohtaan tärkeäksi kokemukseksi oman opettajuuden reflektoinnissa ja työn kuormittamisen vähentämiseksi. Osa haastateltavista koki, että opettajuudessa tulee hyväksyä tilanteessa eläminen. "Mutta kyllähän siinä joka päivä sä teet älyttömän määrän valintoja (LO5)". Opettajuuteen kuuluu omien päätösten reflektointi, mutta niihin tulisi silti suhtautua tietyllä armollisuudella. "Opettaja tekee varmaan kymmenentuhatta päätöstä tunnissa jo, että mihin mä reagoin ja mitä mä sanoin ja miten tästä eteenpäin (LO3)".

Aineistosta nousi esiin myös riittävyyden ja työn tavoitteiden välinen ristiriita. Merkittävä osa haastateltavista koki tarvetta tehdä työtään inhimillisellä työotteella. Omalla esimerkillään he pyrkivät luomaan myös kollegoille stressittömän työilmapiirin ja välineitä työn tuunaamiseen.

No kyllä mä koen yksi sydämen asiakseni, että se mitä mä teen on riittävää, että mun ei tarvitse tehdä liikaa, että mä jaksan henkisesti hyvin ja näytän myös esimerkilläni sitä, ettei tarvitse tehdä 10 plus tyyppisesti. (LO3)

Ainakin sitä semmoista armollisuutta. Varmaan mä olen aika monelle nuoremmalle vasta-alkajalle yrittänyt vakuuttaa, että maailma ei kaadu siihen, vaikkei tää nyt toiminut. (LO1)

Opettajat muokkaavat työtään ennakoivasti, jolloin myös työn kuormitus vähenee. Ennakoivana kokemuksena työn tuunaamisesta opettajat toivat esiin oppilaslähtöisyyden näkökulman. Opetusmenetelmien valitseminen oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja oppimisen keinot ikätasoisesti huomioiden koettiin työn sujuvuuden kannalta oleellisiksi. Opettajien haastatteluissa nousivat esiin ennakoinnin ja eriyttämisen käsitteet, monipuolisesti muun muassa oppilaiden oppisisällön aiheiden rajaamisen, taitotaso ryhmittelyjen ja erilaisten opetusmenetelmien kautta. "Onko se nyt ihan hirveän vakavaa, jos joku asia jää vähän kevyemmälle? (LO2)"

Yli puolet opettajista toi esiin kokemuksia opettajan autonomian tärkeydestä omien työskentelytapojen muokkaamisen mahdollistajana. Opettajilla on työssään mahdollisuus muokata omia toimintatapojaan eri tilanteisiin sopiviksi ja haastatellut opettajat kokivat tämän tärkeäksi osaksi työtään. "...jos joku tuntuu itsestä tympeältä niin ei väkisin pistä siihen muottiin itseään vaan sitten soveltaa siitä varmaan vähän oman sorttisen (LO1)".

Opettajilla on myös muutosvalmiutta reagoida nopeasti muuttuviin tilanteisiin luokassa tai muokata omia suunnitelmiaan joustavasti tilanteen vaatimalla tavalla. "...että jos joku on pahasti pielessä niin ei sitä sitten suremaan ja paikallaan hyppimään, että se on ihan turhaa (LO1)". Opettajan työssä on vapaus suunnitella ja toteuttaa tunnit valitsemallaan tavalla. Se, miten paljon sisältöä tunneille suunnittelee, riippuu kokonaan opettajan motivaatiosta ja toisaalta materiaalien ja tunnin sisällön kautta myös pystyy vähentämään omaa työkuormaansa. Erss ym. (2016) ovat tutkineet opettajien autonomiaa Suomessa, Virossa ja Saksassa. Tutkimuksessaan he toteavat suomalaisopettajien olevan enemmän autonomiaorientoituneita keskittyen työnsä reflektointiin ja valintojen tekemiseen. Suomalaisopettajat keskittyvät Erssin ym. (2016) mukaan enemmän ammattitaitoonsa sekä toimintaan korkean moraalin puitteissa. Saksalais- ja

virolaisopettajat sen sijaan keskittyvät ulkoa tulevan kontrollin noudattamiseen. Rajakaltio (2011) puolestaan on tutkimuksessaan todennut autonomian olevan opettajalle tärkeä ja motivoiva työn elementti. Toisaalta hänen mukaansa tulee muistaa, että opettajat voivat kokea autonomiansa eri tavoin.

Opetussuunnitelman väljyys nousi esille jokaisen haastateltavan puheissa. Silti sitä ei koettu merkittävänä tekijänä työn tuunaamiselle. Vaikka opetussuunnitelma antaa opettajille mahdollisuuden valita painotettavat osa-alueet, vain kaksi kuudesta luokanopettajasta nosti merkittävänä kokemuksena esiin opetussuunnitelman mahdollistavan joustavan suunnittelun ja painotuksen tuntien sisältöön. He kokivat, että tuntien sisällön ja tavoitteiden suunnittelu helpotti opetustyötä kokonaisuudessaan ja mielekkäiden aiheiden valinta omille tunneille myös motivoi opettajaa työssään. He kokivat myös opetussuunnitelman joustavuuden yhtenä työkuormaa vähentävänä tekijänä.

...odotuksiaahan on tosi paljon ja sitä pystyisi luettelemaan just vaikka ihan opetussuunnitelmasta lähtien tavoitteita ja laaja-alaiset tavoitteet. Kyllähän se niin on, että mä valitsen mitä painotan, kun en mä voi kaikkea painottaa koko ajan. Eihän sitä voi kiistää, etteikö siinä valitsi semmoisia asioita, jotka tuntuu itsestä mielekkäitä ja jotenkin tosi tärkeitä ja myös ehkä itselle sopivilta. (LO4)

Niin, että koittanut siirtääkin ehkä sitten sitä huomionsa painopistettä enemmän siihen, että miten tehdään. Ja mitä konkreettisesti oppilas tekee siinä tunnilla sen sijaan että unohtuisi itse pyörimään niihin sisältöihin. Tuunata työtä sellaiseksi, että ollaan lähempänä sitä ydinjuttua elikkä niitten erilaisten taitojen harjoittelua. (LO6)

Opettajien on huolehdittava itse siitä, ettei työtä tehdä oman vapaa-ajan kustannuksella. Ahon (2011) mukaan opettajan tulee arvostaa vapaa-aikaansa. Hän jatkaa, että työn rajaamisen näkökulmasta opettajan tärkeimpiä ovat oman itsetuntemuksen kehittämisen ja omien rajojen tunnistamisen taidot sekä kyky osata sanoa ei. Puolet tässä tutkimuksessa haastatelluista luokanopettajista nosti esiin omasta jaksamisesta huolehtimisen tärkeyden työssään. Työtä muokattiin muun muassa rajoittajalla työaika, ja huolehtimalla, että omille harrastuksille ja liikunnalle vapaa-ajalla jäi hyvin aikaa.

Eräessä haastattelussa tuotiin esiin alanvaihto työn tuunauksen kokemuksena. Alaa tuntiopettajasta luokanopettajaksi oli vaihdettu oman

jaksamisen ehdoilla ja toisaalta siitä johtuen. Opettaja koki pystyvänsä vaikuttamaan työssään sen sisältöihin ja tavoitteisiin nähden paremmin kuin aiemmassa opettajan työssä. Myös Aho (2011) korostaa työn rajaamista subjektiivisena kokemuksena, joka liittyy aina vahvasti opettajan omaan persoonaan. Hän esittelee "laajempi elämä" tekijän työn rajaamisen taidon yhteydessä. Laajempaa elämää tavoitellessaan opettaja pyrkii aktiivisesti löytämään vastapainoa työlle ja toisaalta näkemään opetuksen kokonaisvaltaisuuden ja yhteyden koulun ulkopuoliseen maailmaan. Opettaja voidaan siis nähdä aktiivisena toimijana oman työn ja vapaa-ajan rajaamisessa, mutta työn rajaamisella on myös laajempi merkitys oman opettajuuden kehittymiselle.

Toisessa merkitysteemassa esittelemme luokanopettajien kokemuksia sosiaalisten voimavarojen lisäämisestä työn tuunaamisen kautta. Merkittävinä työn tuunaamisen kokemuksina nousi esiin yhteisten ideoiden vaihtaminen ja toisten auttaminen sekä erilaiset mentorointi- ja tuutorointiroolit työyhteisön sisällä. Kaikki haastateltavat kokivat yhteistyön tärkeänä osana opettajuuttaan ja osana työn muokkaamista. Ideoiden jakamista pidettiin myös opettajan työtä motivoivana tekijänä. Työtaakan jakaminen saattoi olla esimerkiksi tuntisuunnitelmien yhdessä rakentelua tai yksittäisten ideoiden jakamista. Osa vastaajista toi esiin myös ideoiden vaihdon olevan molemminpuolista yhteistyötä, eikä vain kokeneemalta opettajalta työuran alussa olevalle opettajalle suuntautunutta toimintaa. Konkreettisen avun saaminen ja antaminen koettiin merkittäväksi yhteistyön muodoksi.

Se on helpottanut omaa työtä ihan valtavasti, kun meillähän on siis perjantaiamuisin yhteissuunnittelu-aika, että me rinnakkaisluokalla opettajan kanssa katsotaan ensi viikko. Esimerkiksi matikassa tehdään nämä hommat ja äikässä tehdään nämä hommat. Sitä että on kahdet aivot, vaikka kyllä mulla on kollegan kanssa yhteiset aivot, että me ovensuussa katsotaan toisiamme ja tiedetään että tehdäänkin näin. (LO1)

Edellisen työparin keskiviikko oltiin tuutoreita niin että käytiin eri kouluissa ja tavattiin eri ihmisiä ja kehitettiin tavallaan kunnan opettajien työnkuvaa, käytiin vetämässä oppitunteja eri kouluissa.(LO3)

Saman suuntaisia tuloksia löytyy Vangrieken ym. (2015) ovat tutkimuksesta, jossa he ovat selvittäneet opettajien välisen yhteistyön hyötyjä. He toteavat yhteistyön hyödyiksi muun muassa opettajien motivoituneisuuden kasvun, yhteisen innovoinnin suunnittelutyössä sekä noviisiopettajan ja kokeneemman opettajan oppimisen toisiltaan.

Myös yhteisopettajuuden käsite nostettiin esiin. Yhdellä vastaajalla oli paljon kokemusta yhteisopettajuudesta ja hänen kokemuksensa perusteella tärkeää on sopia yhteistyön säännöistä ja mahdollistaa omien vahvuuksien hyödyntäminen yhteistyön perustana. "...jos tehdään ihan täysillä yhteisopettajuutta, niin sitten täytyy ne pelisäännöt työparin kanssa puhua auki, mikä itse kutakin kiinnostaa ja mitkä ne työtavat ovat (LO3)". Toisaalta esiin nousi myös esteitä yhteisopettajuudelle. Vaikka opettajalla oli kiinnostusta yhteisopettajuuteen, koulun fyysiset tilaratkaisut eivät mahdollistaneet sitä.

Jokaisessa haastattelussa erottautui kokemuksia myönteisen vuorovaikutuksen tärkeydestä työssä viihtymiselle. Opettajat kertoivat muun muassa kollegoiden tuesta sen eri muodoissa ja arvostivat avointa ja sallivaa työilmapiiriä, jossa opettajan osaaminen tunnustetaan ja toisten opettajien vahvuuksia voidaan hyödyntää koko työyhteisön hyväksi. Varsinkin työuran alussa olevat opettajat arvostivat paitsi kollegoiden ja esihenkilön antamaa tukea, myös luottamusta heidän osaamiseensa.

osataanko me koulussa ruokkia sitä sellaista, että toi oli hyvin kekattu tai toi oli luovaa tai joo hyvä tee omalla tavalla et tee rohkeesti. (LO2)

Jonkinlainen suojaverkko olemassa, että siellä on se luottamus rehtorilta, että sä osaat hoitaa homman ja siellä on se tuki tarvittaessa kokeneemmilta kollegoilta ja sitten on se oma ajatus siitä, että osaan nää hommat. (LO5)

Työparilta tai tiimiltä saatu tuki koettiin myös olennaisena osana työn muokkaamista. Vertaistuelle oli tarvetta esimerkiksi haastavien tilanteiden jälkipurkuun ja reflektointiin. Merkittäväksi koettiin tuen saaminen samanhenkiseltä kollegalta, jolla on ymmärrys kouluarjen todellisuudesta.

No tyypillisesti sellaista, että oppilaiden kanssa on tilanteita, joissa jää pohtimaan sitä, että olisinko voinut toimia jotenkin toisella lailla? Olisinko voinut ennaltaehkäistä tämän tilanteen tai että miksi reagoin niin kuin reagoin tai muuta niin sitten sehän on ihan hirmu suuri apu, että on lähellä niitä kenen kanssa voi sitä pohtia. Ja sitten toisaalta taas itse olla tukena silloin kun toisella on se hetki, että tarvii tukea. Perinteisesti ajatellaan, että opettajan työ on semmoista yksin puurtamista, niin semmoisesta pitää päästä ehdottomasti pois ja mulla on ollut onni työskennellä semmoisissa paikoissa, missä on toimiva lähitiimi. (LO6)

Kaikki haastatellut opettajat kokivat tärkeäksi, että työtä sai tehdä itselle sopivalla tavalla, ja että toimintaympäristön arvot ovat kaikille yhteiset. "Mun mielestä on tärkeitä, että ne asiat puhutaan auki ja että kaikilla on vapaus toimia parhaaksi katsomalla tavalla ja sitä tuetaan, eikä kummastella tai arvostella selän takana (LO3)". Toimiakseen hyvin ja mahdollistaakseen työn tuunaamisen työyhteisön, eli koulun toimintaympäristön pitää olla kannustava ja salliva. Siihen vaikuttavat paitsi opettajat itse, myös esihenkilön tapa toimia. Työyhteisössä vallitseva keskinäinen kunnioitus koettiin tärkeäksi kulmakiveksi omien työskentelytapojen toteuttamiselle sekä työn tuunaamiselle. "Mä koen, että ainakin vähintäänkin sellainen hiljainen hyväksyntä sille mitä teen (LO4)".

Kaikki haastateltavat korostivat esihenkilön positiivista asennetta ja hyväksyntää työn tuunaamiselle. Tutkimusten mukaan esihenkilön tunnetaidot ovatkin keskeisessä asemassa opettajien kokemaan työhyvinvoinnin ja työssä jakamisen näkökulmasta (Yrttiaho ja Posio, 2021). Myös omassa tutkimuksessamme esihenkilön keskeinen asema työyhteisön voimavarana nostettiin esiin. Esihenkilö koettiin tärkeänä pedagogisena johtajana ja myös esimerkillään johtajana. Haastateltavien kokemuksissa esihenkilön toiminta ja kannustus olivat antaneet myös työn tuunaamiseen ideoita ja mahdollisuuksia. Esihenkilöllä oli keskeinen asema työn tuunaamisen mahdollistavan toimintaympäristön luojana. "No, hän on läsnä. Hän kysyy, että no, mitäs tänään? Niin se helpottaa meitä kaikkia. Se tuo työyhteisöön sen kulttuurin, että kaikki komppaa toisiaan ja ottaa tarjottua olkapäätä, kun se on tarpeen tai kysyy, että tarvitseeko olkapäältä, niin tästä! (LO1)"

Merkittävänä kokemuksena nousi esille myös esihenkilön taholta tuoda esille ja kannustaa työn tuunaamiseen työssäjaksamisen näkökulmasta. "Esihenkilö voi tuoda sen mahdollisuuden esiin, että jos vaikka uusi nuori opettaja niin ei välttämättä tule ajatelleeksi, että mitä kaikkea mahdollista voi siinä työssään muokata ja jättää pois, ettei pala loppuun tai minkä voi tehdä toisin (LO3)".

Eli sen työyhteisön kulttuurin merkitys sille, että voi tehdä omasta työstään itselleni mielekästä ja tehdä niitä valintoja. Rehtori myös tarjoaa sitä työn muokkaamisen mahdollisuutta, niin kuin muille opettaa tai omalla esimerkillään että hei hän ei tee enää niin kuin ennen. Hän tekee tämän nyt näin. (LO1)

Rehtori koettiin myös hyvänä sparrauskaverina silloin, kun opettaja pohtii eri vaihtoehtoja työn tuunaamiselle. Esihenkilön osallisuus keskusteluiden, neuvojen ja reflektion kautta koettiin merkittäväksi tueksi käytännön arjessa. Lisäksi esiin nousi esihenkilön konkreettisen avun ja resurssien ohjauksen mahdollisuus. Esimerkiksi yhden opettajan haastattelussa tärkeäksi koettiin esihenkilön konkreettinen, työn muokkaamista, mahdollistava toimenpide tarjoamalla lisäresurssin käyttöä oppitunneille ohjaajan muodossa. Kahdella vastaajista oli kokemus siitä, että esihenkilö itse toimii resurssina, mahdollistaen näin luokanopettajien työn muokkaamisen arjessa.

Kolmas merkitysteema sisältää luokanopettajien kokemukset rakenteellisten voimavarojen lisäämisestä työn tuunaamisen kautta. Yli puolet vastaajista kokivat vastuun lisäämisen yhtenä merkittävänä kokemuksena työn tuunaamisen näkökulmasta. Opettajat muokkaavat siis työtään myös vastuuta lisäämällä tai ottamalla uusia rooleja työyhteisössä. Opettajat kokivat vastuun lisäämisen positiivisena työssäjaksamisen ja oman motivaation ylläpidon näkökulmasta. "Ja tietysti jos itsestä tuntuu, että haluaa ottaa haasteita vastaan ja menee vähän epä mukavuusalueelle niin sekin tavallaan kuuluu siihen, että sen oman persoonansa kautta hakee sitä, miten toteuttaa sitä työtä (LO4)". Uudet, rutinoituneista tavoista poikkeavat, työtavat ja vastuulliset roolit sekä vastuutehtävät auttavat opettajaa selviämään epämieluisista työtehtävistä ja

motivoivat opettajia työssään. "Se on jollain tavalla antanut semmoista virtaa (LO1)".

Mitä enemmän työvuosia opettajalla on, sitä luottavaisempi hän on omaan asiantuntijuuteensa ja työn muokkaamisen mahdollisuuksiin. Jokaisessa haastattelussa nousi esille oman opettajaidentiteetin rakentuminen myös kokemuksen kautta. Työvuosien karttuminen antoi opettajille varmuutta toimia työssään omaan osaamiseensa luottaen sekä vahvuuksiaan hyödyntäen.

Kyllä varmaan just se kokemus ja ne vuodet takana tuo sellaista levollisuutta entisestään siihen, että että mä teen tän nyt näin. (LO4)

Mä oon ainakin huomannut, että mitä kauemmin mä tätä touhua teen niin sitä rohkeammin mä uskallan poiketa. Esimerkiksi siitä oppikirjojen tai oppimateriaalien suunnitelmasta, ja miettiä vähän ulkopuoleltakin, että voisiko näitä asioita tehdä toisella tavalla? (LO5)

Työvuosien mukanaan tuoma varmuus ja rutiinit työssä tulevat esille myös Lerkkasen ym. (2020) tutkimuksessa. He toteavat kokemuksen auttavan työhaasteista selviytymisessä. Myös Virtasen (2021) mukaan kokeneilla opettajilla on tehokkaammat taidot työstä palautumiseen kuin noviisiopettajilla.

Kokeneet opettajat (yli 20 vuotta luokanopettajana toimineet) myös kokivat tärkeäksi hyväksi havaittujen toimintatapojen säilyttämisen. Kertynyt työkokemus kehittää opettajan realistista näkemystä uusien toimintamenetelmien ja arjen yhdistämisen haasteista suhteessa saatavilla oleviin resursseihin. "Ei kannattaisi mennä ihan joka digiloikkaan ihan pää edellä, jos ei ole resurssit kunnossa...että se pedagoginen johtajuus oli sellaista, että annettiin valita itse se tapa millä työtä tehdään ja se on musta suurta viisautta (LO2)".

Työn tuunaaminen voi myös olla omien asenteiden muokkaamista. Eräs opettaja toi haastattelussaan esiin erilaisten roolien vaikutuksen omaan ajatteluun sekä sen vaikutuksen omaan näkökulmaan työpaikalla. Rehtorin sijaisuus sai luokanopettajan näkemään myös oman työnsä uudessa valossa. "Olin pikkuisen toista kuukautta rehtorin sijaisena, niin silloin piti kyllä muokata aika kovasti, aivot pistää ihan uuteen asetukseen (LO1)". Asenteen

muokkaamiseen ei tarvita mitään radikaaleja vaikuttimia. Opettaja voi päättää muokata myös omaa asennettaan esimerkiksi arjen opetustilanteissa tai muuttaa ajattelutapaansa, niin että huomioi tai osallistaa lapsia enemmän.

Verso sovittelukin on vähän sillä lailla muokkaamista, että sehän on ennen kaikkea sellaisen aikuisen ajattelumallin muuttamista, että hirmu helposti me aikuiset arjessa mennään ratkomaan asioita ja ollaan tuomarin roolissa. Oman ajattelun tulokulmaa kun muuttaa, niin siitä voi jo sitten kuorma keventyä. (LO6)

Yli puolet haastateltavista toi esille kouluttautumisen tärkeyden työn tuunaamisen kokemuksena. Merkittävänä koettiin myös kollegoiden väliset keskustelut, jotka koettiin eräänlaisena koulutuksena. "Mehän kahvitauolla tehtiin parhaat suunnitelmat seuraavaksi puoleksi vuodeksi tietenkin, että se oli semmoista hiljaista kouluttautumista ja hiljaista verkostoitumista, joka oli minusta valtavan tärkeitä (LO2)".

Koulutukset koettiin motivoivina, varsinkin jos opettaja oli päässyt päättämään mihin koulutukseen osallistuu. Sekä kokeneet että uran alkuvaiheessa olevat opettajat arvostivat koulutuksista saamaansa tietoa ja taitoja. Koulutus motivoi opettajaa työssään ja auttaa tuunaamaan työtä mielekkäämmäksi itselleen. Opettajat kokivat, että erilaisista koulutuksista oli mahdollista räätälöidä itselleen sopivat uudet toimintatavat opettajan niin halutessa.

Olen tämmöinen vähän vanha jääri jossain määrin. Niin kyllä siis varmaan teen kuitenkin hommia ihan eri tavalla joidenkin koulutusten muokkaamana, kuin että jos olisin ihan vaan ilman niitä tätä hommaa tehnyt. (LO4)

Mutta kyllä nuo koulutukset. Varsinkin jos on saanut itse valita ne, joihin osallistuu, niin silloin se kyllä on aina mielekästä ja tuo lisäarvoa ja motivaatiota siihen työhön. (LO5)

Pitkänen (2021) on 15 vuoden pituiseen seurantatutkimukseensa pohjautuen todennut, että opettajilla on yksilölliset tarpeet täydennyskoulutuksen suhteen uran aikana. Tärkeään asemaan hän nostaa koulutusten järjestämisen opettajan ehdoilla, perustuen vapaaehtoisuuteen.

Lisäksi Pitkänen (2021) tuo tuloksissaan esille koulun kehittämisen olevan mahdollista vain opettajien täydennyskoulutusten kautta.

Oppilaiden motivointia edisti opettajien kokemuksen mukaan opettajan oma innostus ja kiinnostus aiheeseen. "Voin nostaa sellaista mitkä erityisesti itseä kiinnostaa, että tätä on kivaa tutkia lisää ja opettaa ja tuoda lapsillekin näkyväksi. Mun mielestä se tulee ehkä lapsillekin omakohtaisemmin sitten, kun ne huomaa, että tää opettaja hei oikeasti on innostunut näistä asioista (LO3)".

Yli puolet haastateltavista kokivat oppilaslähtöisyyden olevan työn tuunaamista ohjaava tekijä. Opettajat korostivat oppiainesisältöjen ohella peruselämän taitojen hallintaa, tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen hallintaa.

Kaikki lähtis siitä, että se pirstaleisuus ja kiireen tuntu olisi pois. Peruselämän tarvittavat taidot mistä lähdetään liikkeelle, ne on ne ihmisyyden taidot ja niille lapsille tulisi sellainen olo, että me aikuiset ollaan siellä heitä varten, että se on se työn muokkaaminen mitä mä koen (LO2).

Sen työn ikään kuin varsinainen tavoite on jotain muuta kuin ne asiasisällöt. Sillei kärjistäen voisi ajatella, että ne sisällöt mitä me täällä opiskellaan on vaan semmoista ainesta, jota käsitellään, kun harjoitellaan jotain tärkeämpää. Oli se sitten tiedonhakua tai vuorovaikutustaitoja tai mitä taitoja ne onkaan. (LO6).

Opettajat kokivat opetusmenetelmien riippuvan paljolti siitä, minkälainen luokka on kokonaisuudessaan. "Se on riippuvainen myös niistä oppilaista. Jos mä sinne vanhaan luokkaan menisin, niin kyllä silloin otettaisiin meidän vanhat rutiinit taas käyttöön (LO1)". Toisaalta eräässä haastattelussa nousi esiin se, että opettaja halusi opetuksen perustuvan vahvasti dialogisuuteen. Oppilailta tulevien aiheiden pohdinta ja tutkiminen olivat hänen mielestään tärkeitä ja keskeisiä työskentelytapoja luokassa. "Mä haluan kyllä sitten tarttua niihin asioihin mitkä tulee niiltä oppilailta (LO3)".

Opettajat kokivat tuunaavansa työtään myös oppilaiden ikätaso huomioiden. Erityisesti oppilaantuntemus ja yksilöllinen huomioiminen koettiin olennaiseksi osaksi opetusta. Varsinkin pienten oppilaiden kanssa korostui vuorovaikutuksen tärkeys ja perusturvallisuuden tunteen vaaliminen. Isompien alakoululaisten kanssa taas vuorovaikutus oppilaisiin muutti muotoaan rennompaan ja neuvottelevampaan suuntaan. "Viime vuonna opetin

kuudesluokkalaisia ja tänä vuonna opetan ykkösluokkalaisia, niin on siinä joutunut sitä omaa opettajatapaa vähän muokata. Ehkä sellaisesta huumori painotteisesta sellaiseen äidillisempään suuntaan (LO5)”.

Opettajille autonomian tunne ja kokemukset omassa työssään näyttäytyivät kaikille haastateltaville tärkeinä ja toisaalta arkipäiväisinä mahdollisuuksina. “No sehän on se työn suola mun mielestä, että mä voin tehdä jokapäiväistä sellaisen, kun mä haluan. Mulla on kaikki vapaudet, vaikka siirtää kaikki oppikirjat nurkkaan, jos mä haluaisin (LO3)”. Opettajan autonomia mahdollistaa työn tuunaamisen ja sen koettiin olevan erottamaton osa opettajuutta. Suomessa opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa työnsä sisältöihin ja opetusmenetelmiin kansainvälisiä kollegoitaan laajemmin. Haastateltavat kokivat, että opettajan autonomia mahdollistaa opettajan valinnat koskien opetusmenetelmiä ja - sisältöä, opetettavaa luokkatasoa sekä materiaalien käyttöä.

No kyllä se on ihan hirveän tärkeä nyt kun tarkemmin ajattelee sitä, että onhan se semmoinen se liikkumavara ja semmoinen hengitystilaa, että kun voi tehdä omalla tavallaan. Jos miettii, että sitä ei olisikaan, niin olisihan se aika kuristava tunne, jos pitäisi johonkin muottiin ahtautua. (LO4)

Toisaalta valinnan vapauden rinnalla korostui myös opettajan vastuu, joka saatettiin kokea myös haastavaksi. “(Puhetta opetussuunnitelmasta)...kyllähän se voimattomaksi ja nöyräksi vetää, että mitä kaikkea meidän pitäisi ehtiä, että open työssä mä en ikinä kokenut sellaista, että oi että kaikki hommat on tehty. (LO2)”. Kaikki haastateltavat kuitenkin kokivat opetussuunnitelman väljyyden työn tuunaamisen mahdollistajana.

Pystyy tehdä mun mielestä paljon itse päätöksiä ja muokata sitä arkea siellä koulussa niin kuin haluaa, en koe, että on kauhean paljon rajoituksia. Jotenkin semmoinen omakin ajatus, että mitä pitää tehdä on aika hyvin linjassa opetussuunnitelman kanssa, että ei ole mitään semmoisia, mitä mä haluaisin tehdä mitä ei saisi tehdä. (LO5)

Opettajan autonomia sisältää myös arvopohdintaa. Vaikka pääpaino opetuksessa on itse sisällöissä, on opettajan kokemuksissa tärkeää myös

pysähtyä välillä lapsen äärelle ja antaa hänelle tarvitsemansa aika. “Mä uskon, että meilläkin on ne hetkemme, että me ollaan joskus osattu pysähtyä lapsen ääreen kunnolla. Että olisi varmaan pitänyt opettaa vaikka allekkain laskua. Mutta onkin sitten selvitetty riitoja ja onkin kuunneltu lasta (LO2)”.

5.2 Luokanopettajien työn tuunaamisen menetelmiä

Tässä luvussa esittelemme tuloksia luokanopettajan työn tuunauksen menetelmistä. IPA-analyysin tuloksena (Taulukko 5.) meille muodostui kolme työn tuunauksen menetelmiä selventävää merkitysteemaa. Ensin tuomme esille luokanopettajien työn tuunauksen menetelmiä työn vaatimusten vähentämisen avulla. Sen jälkeen avaamme työn tuunaamisen menetelmiä työn sosiaalisten ja rakenteellisten voimavarojen lisäämisen näkökulmasta.

Taulukko 5. IPA-analyysin tulokset opettajan työn tuunauksen menetelmistä.

Merkitysteemat	Pääteemat
1. Opettajan työn tuunaamisen menetelmiä työn vaatimusten vähentämiseksi.	Vastuun vähentäminen Oma jaksaminen Toimintaa selkeyttävät toimintamallit Opettajalle mielekkäät opetusmenetelmät ja tavat
2. Opettajan työn tuunaamisen menetelmiä sosiaalisten voimavarojen lisäämiseksi.	Kollegat + työyhteisö Mentorointi Yhteinen ideointi ja suunnittelu Yhteisopettajuus
3. Opettajan työn tuunaamisen menetelmiä rakenteellisten voimavarojen lisäämiseksi.	Vastuun lisääminen Kognitiivinen muokkaaminen Opettajan asiantuntijuus Oppilaslähtöisyys Koulutus Resurssit

Ensimmäinen merkitysteema sisältää luokanopettajien työn tuunaamisen menetelmiä työn vaatimusten vähentämisen näkökulmasta. Puolet vastaajista käyttivät vastuun vähentämistä työn tuunaamisen menetelmänä. Vastuuta vähennettiin muun muassa jättämällä pois työtehtäviä, rajaamalla työtä, keskittymällä itselle mielekkäisiin tehtäviin tai ottamalla työpaikalla passiivisemmän roolin työpaikalla esimerkiksi aloittelevan opettajan roolissa.

Haastattelussa nousi esille, että opettaja saattoi jättää joidenkin oppiaineiden opettamisen pois kokonaan, vaikka siihen olisi pätevyys ja taidot. “...vaikka olen siihen musiikkiin aikanaan erikoistunut, niin se ei kuitenkaan ole semmoinen jippii. Että jos joku vaan haluaa sitä musiikkia, niin mä voin kyllä pitää kaikennäköistä muuta (LO1)”. Työtä myös rajattiin ajallisesti, niin että esimerkiksi suunnittelutyö tehtiin pääsääntöisesti koululla. Opettajat halusivat työtä rajaamalla kunnioittaa omaa vapaa-aikaansa.

Se työn rajaaminen on ehkä tullut kaikkein vahvimmin siinä, kun sitä on ihminen, jolla on myös muu elämä ...jos alkaa kummallisesti selkää vihlomaan tai ei saa nukuttua niin kyllähän silloin täytyy sitten tiputtaa ne kirjat pois repusta jo sinne työpaikkaan (LO1).

Opettajat myös painottivat itselleen mielekkäitä aiheita ja saattoivat käyttää näiden ilmiöiden käsittelyyn enemmän aikaa tai syvensivät jo olemassa olevaa tietoa valituista aiheista. “No mä sanoisin just se, että oma kuormitus vähenee, että sillä on merkitystä ja sitten se, että mistä itse nauttii (LO3)”.

Mielenkiintoisena työn tuunaamisen menetelmänä nousi esiin myös opettajan ottama passiivisempi rooli. Työuran alussa oleva opettaja oli ottanut työpaikallaan niin sanotun kuuntelijan roolin, jossa keräsi hiljaista tietoa kokeneemmilta opettajilta samalla rakentaen kuvaa itselleen tietyn luokka-asteen opetusmenetelmistä. “...mä ajattelin, että rauhassa kerää ja katselee. Sitten kun on itsellä vähän enemmän kokemusta voi miettiä enemmän, että miten mä haluan tehdä (LO5)”. Näin opettaja vähensi omaa vastuutaan ja keskittyi

poimimaan kollegoiltaan tietoa ja taitoa, jota hän voi myös tulevaisuudessa hyödyntää.

Omasta jaksamisesta huolehtiminen on tärkeää myös opettajan työssä. Lähes kaikki haastateltavat kokivat henkilökohtaisten voimavarojen kerryttämisen tärkeänä työn tuunaamisen menetelmänä. Omasta henkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen nähtiin tärkeänä resurssina opettajuudessa. Fyysisestä hyvinvoinnista haastateltavat huolehtivat muun muassa liikkumalla vapaa-ajallaan säännöllisesti. Lerkkasen ja tutkijakollegoiden (2020) mukaan on selvää, että työssä koetaan välillä uupumuksen tunteita. Tästä syystä keskeistä onkin, miten opettaja palautuu työssä kokemastaan stressistä. Palautumisella on suora yhteys opettajan kokemaan hyvinvointiin voimavarojen ja vaatimusten näkökulmasta (Lerkkanen, ym., 2020).

Mä luulen, että jotta sitä ammattia jaksaisi tehdä, pitäis huolehtia siitä omassa jaksamisessa työajan ulkopuolella. Kyllähän tässä iässä tietää, että se on se riittävä yöuni, riittävä liikunta ja sitten toki hyvä ravinto. Jos mulla jää kaikki tekemättä, sitten oon semmoinen kitkerä katkera akka siellä. (LO3)

Vastauksissa ilmeni liikunnan merkitys ajattelutyön edistäjänä. "...mä oon lähtenyt pois siitä fyysisestä työpaikasta ja tehnyt sen suunnittelutyön sitten jossakin lenkkipolulla LO2)". Liikunta voidaan nähdä sekä työstä irtautumisen välineenä että inspiraation lähteenä.

Omien voimavarojen tietoinen säätely näyttäytyy yhtenä työn tuunaamisen menetelmänä. Opettaja voi huolehtia omasta jaksamisestaan tietoisesti esimerkiksi toimimalla suunnitelmallisesti ja valitsemalla tarkasti mihin panostaa työssään. Haastatteluista nousi esiin opettajien hyvinkin tietoinen asenne siitä, että jos ei tuunaa työtään niin helposti uuvuttaa itsensä työssään.

Hyvinkin suunnitelmallisesti toimin ja sitten yritän pitää myös sellaisen niin kuin työssä jaksamisen myös mielessä, koska se on ollut semmoinen henkilökohtainen tavoite tässä

uralla näiden ensimmäisten vuosien aikana, että löytäisi sellaisen tavan tehdä tätä työtä, että sitä jaksaisi. (LO5)

Opettajat käyttivät työn tuunaamisen yhtenä menetelmänä toimintamallien luomista, joiden avulla he ennaltaehkäisevät työn kuormitusta. Menetelminä esiin nousivat arjen sujuvoittaminen esimerkiksi rutiinien avulla, tunnin sisältöjen karsimisella tarvittaessa, opetusmateriaalien valmistamisella, kierrättämisellä ja valinnalla sekä ennakoivien toimintamallien käytön avulla.

Kyllä yksi menetelmä voisi nyt olla turhan karsiminen. Että, kun mä huomaan, että me ei nyt keretä tän enempiä niin mä yritän keskittyä siihen oleelliseen. (LO4)

Toimintamallit on jo aika hyvin selkäytimessä. (LO3)

Matematiikassa on turhan monimutkaisia pelitapoja tai sääntöjä siihen, mä tarvisin vaan että oppilaat kertaa tän hyvin perusasian. Silloin on helpompaa, jos oppilaat saavat ohjeeksi että heitä noppaa ja tee ruudun tehtävä niin ohjeiden läpikäymiseen ei silloin tuhraannu aikaa. (LO5)

Eräs haastateltavista kuvaili käyttävänsä ennakoivana toimintatapana itsetekemiään ohjevideoita. Näin tunnin kulku selkeytyi, ja työympäristö rauhoittui, kun opettaja loi tunnille apuvälineen oppilaiden käyttöön. Samalla hän vapautti itsensä auttamaan oppilaita muilla tavoin.

Kaikki haastateltavista korostivat työn tuunaamisen menetelmänä työn itselleen mielekkääksi muokkaamista. Työssä koettu mielekkyys on Stegerin ym. (2013) mukaan yhteydessä työhön sitoutumiseen ja työtulokseen. Työn mielekkyyden edistämiseksi Steger ja kollegat (2013) painottavat työnantajien merkitystä. Työnantajien tulee suoda työntekijöilleen autonomiaa, kunnioittaa heitä sekä osoittaa heille, miten jokaisen työpanos on tärkeä. Tällöin työntekijä kokee myös mielekkyyttä työssään sitoutuen työpaikkaansa.

Työtä muokattiin itselle mielekkääksi monin eri tavoin. Opettajat painottivat opetussuunnitelman sisällöistä itselleen antoisia aiheita tai valitsivat oppimisympäristön ja toiminnan itselleen mieluisista vaihtoehdoista. Opettajat

kokivat, että itseään motivoivat toimintatavat usein motivoivat myös oppilaita. Oppimisympäristön ja toimintatapojen valinnalla opettaja saattoi siis myös innostaa oppilaita oppimaan.

Se on niin yllättävää, että ne edelleen sanoo, että eihän meillä ollut tänään paljon mitään. Oltiin metsäkoulussa puolitoista tuntia jumputtamassa kertotauluja ja sanaluokkia ja ympäristöoppia. Ne on tehnyt ihan älyttömän määrän tehtäviä ja toistoja, mutta kun se tehdään liikkuen toisten kanssa. (LO2)

Työn tuunaamisen menetelmänä nousi esiin toiminnallisuuden käyttö opetuksessa. Toiminnallisuuden koettiin vastaavan erityisesti levottomien ja suurten oppilasryhmien tarpeisiin. Näiden ryhmien mielekäs opettaminen vaati opettajalta asenteen muutosta nähdä toiminnallisuus osana oppimista. "...siellä on sitä toiminnallisuutta otettu mukaan ja tavallaan sitä kautta sitä ajatteluakin sitten oppinut mieltään vähän eri tavalla, että huomaa ne rajoitteet mitä itsessä on (LO4)".

Toisessa merkitysteemassa esitellään luokanopettajien menetelmiä työn tuunaamisen menetelmiä sosiaalisten voimavarojen näkökulmasta. Sosiaalisten resurssien lisääminen on myös huomattava työn tuunaamisen menetelmä. Kaikki kuusi haastateltavaa korostivat kollegoita, esihenkilöä ja työyhteisöä työn tuunaamisen mahdollistajana. Opettaja pystyi saman koulun muiden opettajien ja esihenkilön kanssa muun muassa jakamaan haastavia opetuksen tilanteita toisilleen ja refleктоimaan omaa toimintaansa. "Voi käydä pullauttamassa oikeastaan mihin vaan, eli nimenomaan kollegoiden merkitys (LO1)".

Kollegoilta oli mahdollista saada ymmärrystä, tukea ja ohjausta, joka puolestaan lisää työn voimavaroja. "No jos sattuu olemaan joku toinen aikuinen luokassa niin sen kanssa semmoinen silmien pyörittely, antaa kummasti voimia (LO1)". Myös rehtori rooli työpaikalla oli toimia kaikupohjana opettajan pohdinnoille ja mahdollistaa hänen työn tuunaamisensa. "Esihenkilön tuki on tietenkin ja hyväksyntä ehdoton tässä asiassa ja sitten tietysti se, että yhteistyö näitten omien tiimiläisten kanssa sujuu (LO4)".

Mentorointi ja resurssiopettajana toimiminen mainittiin kahden opettajan toimesta keskeisinä työhön liittyvien toimintamallien ajatusten herättelijänä.

Yhdessä haastattelussa nostettiin esiin myös johtaminen, jossa rehtori omalla esimerkillään näytti työn tuunaamisen menetelmiä. "Omalla esimerkillään rehtori on muokannut uutena rehtorina rehtorin työnkuvaa ja johtajuutta on jaettu eri tavalla (LO1)".

Työn tuunaamista edistää myös yhteinen ideointi ja suunnittelun jakaminen. Opettajat mainitsivat esimerkiksi yhteissuunnitteluajan tarpeellisuuden sekä ideoiden jakamisen kulttuurin tärkeyden. "Mun mielestä täällä ollaan avoimia siihen, että jos joku nyt on hiffannu jonkun jutun, että tälleenkin voi tehdä niin sitä jaetaan aika auliisti (LO1)".

Yhteinen suunnittelu-aika mahdollisti yhteisen suunnittelun työajalla. Ilman lukujärjestykseen merkattua suunnittelumahdollisuutta yhteissuunnittelu tehtiin yleisesti omalla ajalla tai sille ei välttämättä edes löytynyt aikaa. Yhteinen suunnittelu taas mahdollistaa esimerkiksi omien puolivalmiiden ideoiden pallottelun kollegan kanssa, jolloin niistä yhdessä voidaan tuunata toimivia menetelmiä.

...että on lähellä sellaisia, joiden kanssa voi yhdessä suunnitella, koska se on aina hauskeempaa. Kun lähtee johonkin niin ei tarvitse olla valmista ajatusta tai ideaa, vaan sä heität jotain ja sitten sulla on joku, joka ottaa siitä koppia ja heittää jotain takaisin. Silleen yhdessä rakennetaan, se on ihan parasta ja tuo sitä jaksamista ja mielekkyyttä. (LO6)

Yhteissuunnittelu-aika mahdollisti myös rinnakkaisluokkien yhteistyön. Rinnakkaisluokilla ei välttämättä toteutettu yhteisopettajuutta sen tarkassa merkityksessä, mutta oppilaita silti välillä ryhmiteltiin saman vuosiluokan opettajien kesken ja tuntisuunnittelua tehtiin yhteistyössä ja ideoita jakaen. "Ykkösten kanssa jaetaan oppilaita, että meillä on semmoisia lukuryhmiä missä me pyöritetään oppilaita (LO5)".

Luokanopettajille suunnatut somealustat ideoineen toimivat myös työn tuunaamisen keinona. Verkostoituminen oman koulun ulkopuolelle, tapahtuipa se somessa tai kasvotusten, antaa opettajalle mahdollisuuksia ammatillisuuden kehittämiseen.

Semmoinen somelähde, josta saa jollakin tavalla inspiraatiota, että kyllähän siellä esimerkiksi joitakin sivustoja on, joissa on innostunut joidenkin ideoista, niin sitten sitä mielellään on käynyt siellä uudestaan, että olisiko jotain tähän seuraavaan aiheeseen liittyvää. Kyllähän se semmoinen Inspiraation lähde on. (LO4)

Ja sitten mä oon tykännyt siitä, että mulla on ollut verkostoja muualla, kun mun omassa työyhteisössä mulla on ollut semmoiset luottokaverit, jotka on ollut saman suuntaan vinksallaan (LO2)

Yhteisopettajuus näyttäytyi tuloksissamme keskeisenä työn tuunauksen menetelmänä. Yhteisopettajuus mahdollistaa työn ja velvollisuuksien jakamisen toisen pedagogisessa vastuussa olevan henkilön kanssa. Se helpottaa oppituntien organisointia ja opettajien piilotyön määrää. Eräässä haastattelussa opettaja toi esille rehtorin kannustavan asenteen yhteisopettajuuden hyödyntämiseen monipuolisesti. Takala ja Saarinen (2020) painottavat, että usein opettajan näkökulmasta yhteisopettajuus nähdään mahdollisuutena oman asiantuntijuuden kehittämiseen, ja jatkuvan työssäoppimisen perspektiivistä.

Myös Sirkko ja kollegat (2020) tuovat tutkimuksessaan esille yhteisopettajuuden hyötyinä ammatillisen kehittymisen, hyvinvoinnin ja työssä jaksamisen edistämisen. Kokko (2021) puolestaan on tutkimuksessaan todennut yhteisopettajuuden ohjaavan opettajaa oman toimintansa arviointiin sekä oman työnsä kehittämiseen. Tuloksissa nousi esille yhteisopettajuuden hyödyt: työn kuormittavuuden väheneminen, mahdollisuus jakaa kokemuksia, ammattitaitoa, vastuuta sekä tunteita. Lisäksi opettajien yksilöllisen osaamisen/vahvuuksien hyödyntäminen edistää työn mielekkyyttä.

Joo no yhteisopettajuudesta (rehtori) on tehnyt mahdolliseksi sen, että hei toinen pitää tunnin ja toinen korjaa kokeita, että kaikkea sitä näkymätöntä työtä ei ole pakko viedä kotiin, että oppitunteja voi muokata niin, että hyödynnetään vaikka sitä toista sitten pitämään isommalle porukalle sitä opetusta. (LO3)

Yhteisopettajuuden myötä arvokkaana koettiin opettajien vahvuuksien ja osaamisen hyödyntämisen. "Mä koen, että se on sitä, että jokainen pääsee käyttämään vähän omia vahvuuksia ja sitten tulee se kaikkien oma osaaminen tarjolle ja niin se työhän niin kuin vähenee (LO2)"

Kolmannessa merkitysteemassa luodaan katsaus luokanopettajien työn tuunaamisen menetelmiin rakenteellisten voimavarojen lisääminen näkökulmasta. Opettaja voi muokata työtään myös lisäämällä rakenteellisia resurssejaan muun muassa lisäämällä työn vastuullisuutta esimerkiksi ottamalla uuden roolin työpaikallaan. Rehtorin, vararehtorin tai tiiminvetäjän rooli voi tuoda mielekkyyttä työhön ja motivoida opettajaa myös luokanopettajan työssä. "Täällä kysytään halukkuutta siihen johtoryhmätyöskentelyyn. Jos johtoryhmässä on niin sitten automaattisesti vetää sen oman tiiminsä. Mä oon ihan kiinnostuksesta hakenut (LO3)". Luokanopettaja voi ottaa lisävastuuta esimerkiksi kehittämällä tai ylläpitämällä koulun toimintakulttuuria. "Joo kyllä mä oon kokenut molemmat mielekkäänä ja itselleni sopivina. Ton verson kollega mulle esitteli, kun tähän kouluun vaihdoin, että mielelläni sitä teen ja toi musiikki nyt on, se on aika luontainen mulle, että kyllä mä sen oikein mielelläni teen (LO4)".

Opettaja tuunaa työtään usein myös omaa asennettaan tai ajatteluaan muuttamalla. Omalla asenteella työhön ja sen haasteisiin voi vaikuttaa paitsi omaan jaksamiseen, myös työyhteisöön edullisesti. Opettajan on myös hyväksyttävä tietty määrä epätäydellisyyttä ja keskeneräisyyttä työssään, ja toisaalta ymmärrettävä, että usein haasteet ovat ohimeneviä ja hetkellisiä.

Helvetti on menossa, mutta kestetään tämä ja odotetaan siihen asti, että uusi tilaisuus tulee. Ei voi mitään, että tässä ollaan, mutta peli ei ole pelattu. Tää on nyt vaan tätä, antaa olla ja sit vaan uusi vaihde silmään ja lähdetään liikkeelle uudestaan. (LO1)

Paljonko kannattaa velloa, niin sitähan mä koko ajan harjoittelen, että jotenkin pienemmällä mun pitää todeta, että tää on hyvä, nyt hallitsen riittävästi ja tää on sopivasti tuunattu, että tällä mennään. (LO6)

Yli puolet haastateltavista piti asenteen muokkaamista tärkeänä työn tuunaamisen menetelmänä työssään. Osin asenteiden muokkaaminen liittyi myös esimerkiksi koulutusten tai muiden ideoiden kriittiseen tarkasteluun. Yhden haastateltavan puheissa nousi esiin myös oppilailta saadun palautteen merkitys. Opettaja pystyi tuunaamaan työtään oppilailta saadun palautteen perusteella.

Ehkä mulle jossain määrin tyypillistä on se, että kuulee kaikenlaisista uusista tuulista, mitä opetusrintamalla on, niin tavallaan aika semmoinen kova kritiikki itsellään, että ei heti hyppää semmoiseen. (LO4)

Kyllähän joskus aina tulee jotain huoltajalta, että miksi näin ja miksi noin. Mutta että sitten on ne valmiudet perustella sitä omaa pedagogista toimintaa ja valintaa ja joskus oppilaatkin saattaa kysyä ja sekin on hyvä, että mitä vanhemmaksi ne tulee niin sitä enemmän ne kyseenalaistaa ja ihmettelee että miksi näin ja emmekö me voisi tehdä noin ja eikö tätä voisi oppia näin. (LO3)

Opettajaidentiteetti kasvaa työssä vähitellen ammatilliseksi asiantuntijuudeksi. Haastatteluissa tuotiin esiin omaan osaamiseen luottamista sekä omien vahvuuksien ja taitojen hyödyntämistä työn suunnittelussa ja sen toteutuksessa. "Käyttää siinä omaa osaamista ja luovuutta ja niitä taitoja mitä kullakin on. (LO6)." Kokemuksen koettiin ohjaavan myös työn tuunaamista. Kantapään kautta oppii. "Ensin itse suunnitteli ja sitten sai palautetta, miten oli mennyt, että tää ei toiminut tai tää toimii. (LO4)." Opettaja voi hyödyntää aiemmin hyväksi kokemiaan menetelmiä, ja toisaalta hylätä sellaiset, jotka eivät hänen mielestään toimineet.

En mä pyörää rupea uudestaan keksimään, että vanhassa on vara parempi ja nyt kun puhutaan lukemisen ja kirjoittamisen tärkeydestä, näistä perusasioista ihan presidentin suulla, niin mink hemmetin tähden täsä rupeaisi jotain ihmevinguroi vetelemään. (LO1)

Opettajat tuunaavat työtään usein oppilaslähtöisesti. Tunnilla opetusta eriytetään tarpeen mukaan. Oppilaiden motivointi nähdään tärkeänä osana opetusta, johon opettaja voi reagoida esimerkiksi osallistamalla oppilaita tuntien sisällön suunnitteluun ja opetukseen. "Tiettyä joustavuutta niin se mahdollistaa sitten niiden oppilaidenkin ideoinnin (LO3)".

Usein tunneilla pitää myös reagoida nopeasti muuttuviin tilanteisiin ja tunnin kuluessa jo reflektoida suunnittelua ja sen onnistumista, sekä muokata saman tien suunnitelmaa, jos se ei palvele opetusta tai oppilaiden etua. Opettajat myös pyrkivät ennakoimaan suunnitelmissaan yllättäviä tilanteita.

Tunnistaa, että luokassa vallitseva tunnelma on sellainen, että ei tää tule toimimaan. Tehdään jotain muuta, niin kyllähän siinä pääsee helpommalla, en väkisin puske nyt tätä mitä olin ajatellut, vaan toimitaan ihan toisella tavalla, siis sellaista tuunaamista arjessa. (LO6)

Mä koen, että oon päässyt aika vähällä niin niiden haastavien lasten kohtaamisessa sitä varten, että mä mulla on ollut vapaus valita sen päivän aikataulu ja tehdä ne tehtävät hänelle sellaisiksi, että hän on pystynyt niistä suoriutumaan ja on ollut niistä motivoitunut sitten saamaan sen urakkansa valmiiksi, niin toi on ollut semmoinen juttu, mikä siinä muokkaamisessa on ollut kaikkein hyödyllisin sen työn sujumisen kannalta. (LO2)

Koulutukset ovat osaltaan mahdollistaneet opettajien työn tuunaamisen. Puolet haastateltavista toi esiin koulutuksen mahdollistaman muokkaamisen, ja myös arvosti mahdollisuutta lisäkouluttautumiseen. Motivaatio ja into työhön kasvoivat tiedon lisääntymisen myötä. Toisaalta opettajat voivat suhtautua myös kriittisesti koulutusten sisältöön ja niiden hyödyntämiseen. Eräs opettaja kertoi usein hyödyntävänsä osia koulutuksen annista, tai saaneensa ideoita opetukseen liittyen, mutta ei välttämättä silti innostu ottamaan jotain toimintamenetelmää opetukseen sellaisenaan. "...siellä oli hyviä konkreettisia juttuja. Ei nyt välttämättä tehnyt just ihan mitä he tarjosivat, mutta se antaa mahdollisuuden lähteä taas sitten muokkaamaan sitä ideaa ja toimintamallia (LO3)".

Luokanopettajan koulutuksessa taas ei haastateltavien mukaan paljon puhuttu työn muokkaamisen mahdollisuuksista. Eräs haastateltavista kertoi, että koulutuksen luentojen pienryhmissä saatettiin aiheesta puhua, mutta opettajat eivät paljon aiheita esitelleet. "Luokanopettajan koulutuksessa työn muokkaaminen nousi esille "...ehkä se tuli semmoisten keskustelujen kautta, vaikka joku toiminnallinen matematiikka (LO6)".

Resursseista varsinkin henkilöresurssit koettiin tarpeelliseksi opettajan työn näkökulmasta. Opettajat osasivat arvostaa ohjaajan tai resurssiopettajan tuomia mahdollisuuksia tunneilla. Toisaalta taas materiaaliset resurssit koettiin opetuksessa riittäviksi ja vähemmän tärkeiksi kokonaisuuden kannalta. Oppikirjat, digimateriaalit ja muuta vastaavat materiaalit koettiin tärkeinä muttei välttämättöminä osina opetusta. "Itse koin että tuommoiset materiaaliset

resurssit ovat kuitenkin aika pieni osa sitä, kyllä ihan tärkeä osa minkälaiset oppikirjat tai muut materiaalit ja digijutut ja tämmöiset näin (LO4)''.

Työparina mulla on tota ohjaaja mun tunneilla niin niin hänen kanssaan tulee tosi paljon tehtyä yhteistyötä. (LO5)

Resurssit on tietysti kanssa ihan tärkeä juttu, mutta henkilöt ennen kaikkea ketä kenen kanssa työskentelee. (LO4)

Jos se jossain vaiheessa vapautuisi se resurssi sillä lailla, että sä saat jonkun summan ja sä saat käyttää sen miten sä haluat, milloin sä haluat niin niin. (LO5)

6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Käsittelimme tutkimuksessamme luokanopettajien kokemuksia työn tuunaamisesta sekä heidän työn tuunaamisen menetelmiä. Työn tuunaaminen voidaan nähdä yksilön aktiivisena mahdollisuutena muokata omaa työtään itselleen mielekkääksi (Työterveyslaitos, 2024). Työn tuunaamisella ei Työterveyslaitoksen (2024) mukaan ole tarkoitus muuttaa työtä, vaan muokata työntekijän omaa asennetta ja työn osien sisältöjä niin, että siitä tulee työn tekijälle mielekästä.

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellämme halusimme kartoittaa luokanopettajien kokemuksia työn tuunaamisesta. Opettajien kokemuksissa työn tuunaaminen sosiaalisten voimavarojen lisäämisen näkökulmasta näyttäytyy muun muassa yhteistyön tärkeytenä, toimintaympäristöjen muokkaamisena itselle mielekkäiksi sekä esihenkilön tuen merkityksellisyytenä.

Tutkimuksessamme korostui mentoroinnin, tutoroinnin ja ideoiden jakamisen vastavuoroisuus. Kokeneemmat opettajat jakoivat mielellään osaamistaan nuoremmille, mutta myös noviisiopettajilla on taitoja ja tietoja, joista kokeneemmat opettajat voivat oppia ja hyötyä. Noviisiopettajilla on mahdollisuus tuoda opettajankoulutuksesta tuorein ja ajankohtaisin tieto työyhteisöön. Yhteisöllisyys laajemmassa näkökulmassa tuli myös esiin tutkimustuloksissa. Opettajat korostivat työympäristön me-hengen rakentamista ja kehittämistä. Toimivassa työympäristössä kaikki seisovat yhteisten arvojen takana ja vuorovaikutus perustuu keskinäiseen kunnioitukseen. Myönteinen vuorovaikutus sekä vertaistuki kollegoilta koettiin merkittävänä osana työn tuunaamista. Parhaimmillaan työn tuunaaminen voi johtaa koko työyhteisön kehittymiseen ja jatkuvaan yhteisölliseen oppimiseen. Huang kollegoineen (2022) ehdottavatkin, että työn tuunaamisesta tulisi kouluissa järjestää tapaamisia, joissa opettajat voisivat reflektoida ja jakaa kokemuksiaan samalla edistäen työssä oppimistaan.

Esihenkilön merkitys kouluyhteisön kehittymiselle koettiin myös keskeisenä. Haastatellut luokanopettajat nostivat esiin muun muassa palautteen merkityksen työn tuunaamisen näkökulmasta. Esihenkilön antama tuki työn tuunaamiselle näkyi sekä kannustamisena että hyväksymisenä. Hiljainen hyväksyntä koettiin myös yhtenä tuen muotona, jolloin esihenkilö antaa opettajalle mahdollisuuden tuunata työtään oman autonomiansa puitteissa. Rehtori voi myös tukea työyhteisön työn muokkaamista omalla esimerkillään samalla rohkaisten muitakin työn tuunaamiseen. Tuloksemme ovat linjassa Demeroutin (2014) näkemysten kanssa esihenkilön roolista avoimen, hyväksyvän ja kannustavan ilmapiirin rakentajana työn tuunaamista kohtaan. Demerouti (2014) korostaa myös esihenkilön roolia työn tuunaamisen motivoijana. Hänen mukaansa työntekijä tarvitsee autonomiaa mutta myös ohjausta huomaamaan työn tuunaamisen positiiviset vaikutukset.

Rakenteellisten resurssien lisääminen opettajien työn tuunaamisen kokemuksissa näyttäytyi muun muassa ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisenä sekä omien asenteiden muokkaamisena työn näkökulmasta. Tutkimuksemme tulokset näiltä osin tukevat Wreniewskin ja Duttonin (2001) määritelmää työn tuunaamisen strategioina. Tutkimuksessa opettajan asiantuntijuuden kokemuksissa korostui työvuosien ja kokemusten kumuloituminen. Opettajan asiantuntijuus tulee osaltaan näkyviin opettajan kykyinä ja taitona soveltaa oppilailleen sopivia pedagogisia menetelmiä ja työskentelytapoja.

Opettajuudessa keskeisessä asemassa on myös opettajan oma toimijuuden korostuminen. Työn tuunaaminen vaatii opettajalta itsensä johtamisen taitoja. Opettajalla tulee olla reflektiivinen työote, jolloin hän on kriittinen asenteitaan ja ajatuksiaan kohtaan. Norrena (2013) viittaa opettajien haluun muokata työtään, joka viestii opettajan päämäärätietoisuudesta. Opettajan autenttisuus Norrenan (2013) mukaan mahdollistaa saavuttaa tavoittelemansa, ja kannustaa elinikäiseen oppimiseen. Opettajan rooli vaatii joustavuutta ja kykyä katsoa tulevaisuuteen. Tuloksissa koulutus olikin yksi merkittävä tekijä osana

kognitiivista muokkaamista. Koulutuksesta saatujen uusien ideoiden ja ajatusten koettiin motivoivan opettajia työn tuunaamisessa.

Innostus, uteliaisuus ja avoimuus uutta kohtaan ovat opettajantyön keskiössä. Ratkaisevaa on silti opettajan asenne siihen, että asiat muuttuvat ja kehittyvät. Myös työn tuunaamisen edellytyksenä näemme opettajan innostuksen ja avoimuuden sekä myönteisen asenteen. Tutkimuksen tuloksissa on kuitenkin nähtävissä opettajien kiintyminen työssä hyväksi koettujen rutiinien ja toimintamenetelmien tärkeyteen. Opettajilla oli kokemusta uusien menetelmien soveltamisesta ja tuunaamisesta omiin perinteisiin toimintatapoihin. Näiden tapojen painottamisen taustalla näemmekin opettajien kokemuksen kansankynttilän roolissa. Opettajan työssä tärkeintä on ihmisyyteen kasvattaminen, vuorovaikutustaitojen painottaminen ja lasten sivistäminen.

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitimme luokanopettajien työn tuunaamisen menetelmiä. Työn vaatimusten vähentämisen näkökulmasta opettajien työn tuunaamisen menetelminä tutkimuksesta nousivat esimerkiksi omasta jaksamisesta huolehtiminen sekä toimintaa selkeyttävien- ja opettajalle mielekkäiden toimintamallien ja menetelmien käyttö. Työn tuunaaminen nähtiin opettajan työssä ennaltaehkäisevänä mahdollisuutena muokata työtä niin, että työssäjaksaminen ei vaarannu. Haastatellut opettajat olivat hyvin tietoisia palautumisen tärkeydestä ja vapaa-ajan ja työajan rajavedoista. Lerkkanen ym. (2020) korostavat, että työ on usein stressaavaa ja kuormittavaa. Keskeistä on siksi keskittyä siitä palautumiseen.

Työtä tuunattiin itselle mielekkääksi ja yleisesti toimintaa selkeyttävästi myös muun muassa tekemällä valintoja opetuksen sisällön painotuksista. Työn tuunaamisella pyrittiin luomaan punainen lanka tunnin kulkuun, niin että opettajalle jää aikaa antaa myös tarvittava tuki oppilaille. Työn mielekkyyden näkökulmasta opettajan riittävä autonomia on keskeisessä asemassa (Aaltola, 2005). Lisäksi hän painottaa, että opettajilla tulee olla päätösvaltaa koskien sitä mihin opettaja voimavarojaan keskittää ja mitkä asiat he kokevat tärkeäksi.

Sosiaalisten voimavarojen lisäämiseksi opettajat käyttivät erilaisia tuunaamisen menetelmiä. Muun muassa kollegat ja työyhteisö sekä yhteisopettajuus nähtiin tärkeinä menetelminä. Kollegat nähtiin paitsi vertaistuen antajina, myös merkittävinä reflektoinnin lähteinä. Myös Luukkainen (2004) ja Norrena (2013) ovat tutkimuksissaan korostaneet yhteistyön merkitystä opettajuuden kehittymisessä. Lisäksi käytännön työhön liittyvä suunnittelu ja ideointi koettiin olennaisena työn tuunaamisen menetelmänä.

Suurin osa opettajista halusi myös toteuttaa yhteisopettajuutta sen eri muodoissa osana omaa työtään. Yhteisopettajuus voidaan nähdä toimintaympäristön muokkaamisena, ja tämä tukee Timsin ja Bakkerin (2010) näkemystä työn tuunaamisen kohdistumisen myös työympäristöön. Opettajat kokivat arvokkaaksi sen, että yhteistyössä kaikkien on mahdollista hyödyntää omia vahvuuksiaan, joka lisää työn mielekkyyttä.

Yhtenä työn tuunaamisen strategioina Hakanen (2020) painottaakin vahvuuksiin vastaamisen. Mielekäs työ puolestaan lisää työn imua, joka ruokkii työn voimavarojen kehittymistä. Työn tuunaaminen on mahdollista vasta, kun siihen on voimavaroja (Aulén ym., 2024). Työn muokkaamista voi tehdä vain, jos tiedostaa oman työn voimavarat ja vaatimukset. Tulosten perusteella voimme todeta, että sosiaalisella yhteisöllä on merkittävä vaikutus työn voimavarojen ylläpitäjänä, niin oman opettajuuden kehittäjänä kuin työssäjaksamisenkin ylläpitäjänä. Prilleltenskyn ja kollegoiden (2016) mukaan koulun johtoportaan tulee luoda työyhteisöön emotionaalinen ilmapiiri, joka tukee ammatillista kasvua. Lisäksi heidän mukaansa tulee muistaa, että työyhteisöllä on kollektiivinen vastuu opettajien hyvinvoinnista.

Työn rakenteellisten voimavarojen lisäämisen näkökulmasta oppilaslähtöisyys nähtiin tärkeänä työn tuunauksen menetelmänä. Tutkimuksessamme nousi esille vahvasti oppilaantuntemuksen merkitys, joka koettiin opettajan opetuksen lähtökohdaksi. Työn tuunaamista toteutettiin opetusta eriyttäminen ja opetussisältöjä valikoimalla. Lisäksi oppilaiden osallisuuden huomiointi opetuksen suunnittelussa ja toteutuksen valinnassa

koettiin voimavaroja lisääväksi työn tuunaamiseksi. Oppilaslähtöisyys sisältää opettajan näkökulmasta myös ennakkoinnin ja erityisesti tilannetajun sekä joustavuuden taidot. Tuloksista voidaan päätellä, että opettajan voimavarojen kannalta on tärkeää, että opettaja tuntee oppilaansa ja rakentaa luokan työskentelyn sen varaan. Lerkkanen ja kollegat (2020) toteavat aikaisempien tutkimusten pohjalta, että opettajan hyvinvointi on keskiössä myös oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta. Oppilaslähtöisellä työn tuunaamisella opettaja vaikuttaa positiivisesti paitsi omaan työhyvinvointiinsa, myös oppilaiden hyvinvointiin.

Opettajan hyvinvoinnin ja työn tuunaamisen yhtenä merkityksellisenä osana voidaan nähdä myös kouluttautumisen tärkeys, jotta opettajan asiantuntijuus pysyy ajantasaisella tasolla. Opettajakoulutusfoorumin (2023) kannanoton mukaan jatkuva oppiminen tulee nähdä opettajan oikeutena ja velvollisuutena. Kansalliset ja yhteiskunnalliset muutokset, jotka muuttavat kaikkien elämää, vaikuttavat myös opettajan työtapoihin. Kannanoton (2023) mukaisesti opettajan jatkuva oppiminen tulee kokonaisuudessaan olla jatkumo, joka sisältää peruskoulutuksen, uran alussa saatavan tuen sekä uran aikaisen kehittymisen.

Jatkuva oppiminen tulee olla kytköksissä opettajan työuraan koko ajan. Muodollinen koulutus, vertaisoppiminen tiimiopettajuuden ja mentorointitoiminnan kautta sekä työssä oppiminen ovat jatkuvaa oppimista edistäviä toimintatapoja. Jatkuvan oppimisen lähtökohtana on opettajan henkilökohtainen kehityssuunnitelma Opettajakoulutusfoorumin kannanoton (2023) mukaan. Opettajan uran ja opettajuuden kehittäminen vaatii näin ollen innovatiivista ajattelua opettajuudesta professiona. Opettajan työssä laaja-alaisuus näkyy niin toimintaympäristössä, toimintatavoissa kuin sisällöissäkin. Työn tuunaaminen mahdollistuu opettajan autonomian sekä esihenkilön tuen avulla. Oma-aloitteiset ja työtään tuunaavat työntekijät nähdään Kangas-Niemen ja kollegoiden (2023) mukaan tärkeinä voimavaroina työyhteisöissään. Työn tuunaajat kehittävät niin omaa kuin muidenkin työtä.

Tiimityöskentely on merkittävä osa opettajan työtä. Tiimityöskentelyn avulla Korhosen ja kollegoiden (2016) mukaan saavutetaan luovia ratkaisuja, jotka edellyttävät yhteistä pohdintaa ja ideointia. He painottavat innovatiivisen koulun rakentuvan luovien prosessien sekä opettajien ja ohjaajien asiantuntijuuden avulla. Innovatiivisen koulun hengessä jokaisen vahvuuksia ja osaamista hyödynnetään samalla saavuttaen työn tuunaamisen kautta uusia ratkaisumalleja arjen haasteisiin.

Opettajan työn keskiössä on vuorovaikutuksellisuus, joten ei ole sinänsä yllätys, että sosiaalisten voimavarojen lisääminen nousi tutkimuksessamme korostetusti esiin. Sosiaalisten voimavarojen lisääminen oli myös monen opettajan haaveissa. Haaveilu ja toisaalta omien toiveiden toteuttaminen jollakin aikavälillä tuntuikin olevan merkityksellistä opettajille riippumatta heidän työkokemuksensa pituudesta. Oppimisessa korostuu haastattelujen kautta sen yhteisöllinen ja vuorovaikutuksellinen luonne. Myös Maunumäki ja Valkonen (2022) korostavat vuorovaikutuksellisuuden tärkeyttä oppimisprosesseissa. Oppimisen näkökulmasta on heidän mukaansa tärkeää reflektoida uutta tietoa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden ja opettajan tai kouluttajan kanssa. Oman ajattelun syventymiselle on merkittävää paitsi omien pohdintojen validointi, myös kriittisten argumenttien kautta oman ajattelun reflektio.

Opettajan on aktiivisesti uudistettava omaa asiantuntijuuttaan. Koulutusten ja oppimisen kautta saatu uusi tieto ei sellaisenaan ole välttämättä opettajan käytettävissä. Työn tuunaamisen merkitys korostuu tilanteissa, joissa opettajan on muokattava omaksumaansa tietoa käytäntöön ja arkeen. Mankan ja Mankan (2023) mukaan työelämässä esiintyvät paineet haastavat yhteiskunnan eri aloilla tarkastelemaan myös oppimiskulttuuriamme. Opettajankin työssä korostuvat heidän kuvailemansa työelämätaidot, joihin sisältyy kriittisyys, itseohjautuvuus ja aktiivisuus. Merkityksellistä heidän mukaansa on huomioida oman työssäjaksamisen näkökulma.

Haastattelemamme opettajat olivat kaikki innostuneita oppimaan uutta ja kehittämään opettajuuttaan, vaikka he kokemuksensa perusteella olivat hyvin eri vaiheessa uraansa. Oman haastavuuteensa opettajuuteen tuo Norrenan (2013)

mukaan se, että opettajan tulee samaan aikaan oppia itse ja opettaa. Jatkuvan työssäoppimisen näkökulmasta on siis tärkeää, että opettajalla on mahdollisuus paitsi toteuttaa haaveitaan, myös jatkuvasti asettaa omalle työlleen uusia tavoitteita ja ulottuvuuksia. Seppälä ja kollegat (2021) toteavatkin, että työn tuunaaminen voidaan nähdä ensisijaisesti työn imua mahdollistavana ja tukevana menetelmänä.

Työn tuunaaminen on opettajille luonnollinen tapa toimia työn muutoksissa, mutta tutkimuksen mukaan mitä suurempi muutos koetaan, sitä vähemmän opettajat muokkaavat työtään. Tämä on valitettavaa, sillä muuttuvissa työoloissa työn tuunaamisesta on enemmän hyötyä kuin vakaissa työoloissa tuunaajilla (Aulén ym. 2024). Onko siis koulutusjärjestelmään rakennettu ajatus siitä, että kun työelämässä tulee muutoksia, joihin emme voi vaikuttaa, palaamme vanhaan turvalliseen toimintamalliin? Oman ikäpolvemme edustajille ei ole omalla koulupolulla opetettu kriittistä ajattelua ja reflektointia, joten helpompaa on palata niihin toimintamalleihin, jotka on todettu toimiviksi aiemmassa omassa arjessa. Suomalaiseen työelämään kuuluu mahdollisesti tietty auktoriteettien kunnioittaminen ja hierarkkinen ajattelu. Myös kasvatusalalla on vielä paljon sellaisia toimintaympäristöjä, joissa vanhahtava ajattelu vaikuttaa esimerkiksi koulun ilmapiiriin ja piilo-opetussuunnitelmaan eli hyväksi todettuihin toimintatapoihin.

Lemmetty & Collin (2022) tarjoavat mielenkiintoisen näkökulman jatkuvaan oppimiseen. He nostavat esille yksilön oppimisprosessiin kestävyysnäkökulman ja kestävä oppimisen käsitteen. Myös Agenda2030-toimintaohjelmassa on kestävä kehityksen näkökulmasta tuotu esiin jatkuvan oppimisen tavoite (Valtioneuvosto, 2020a). Suomen hallitus on asettanut tavoitteeksi edistää jatkuvaa oppimista. Lemmetty ja Collin (2022) painottavat työelämän sekä yhteiskunnan rooleja oppimistavoitteiden suunnannäyttäjinä sekä oppimisen konteksteina. Heidän mukaansa kestävyys toteutuessa oppimisen näkökulmasta myös itse oppiminen muodostuu resurssiksi edistämällä työhyvinvointia. Työntekijät työn kontekstissa voidaan nähdä organisaation pääomana, jossa organisaation tulos tulee pääoman aikaansaamista tuloksista.

Työn tuunaaminen ei saisi olla itseisarvo työpaikoilla, sillä silloin se ei palvele työn inhimillistä kestävyyttä. Kestävän kehityksen ja oppimisen näkökulmasta hyöty organisaatiolle tulisi ottaa työn tuunaamisen tuloksista.

Olemme itse astumassa näihin toimintaympäristöihin noviisiopettajan saappaissa syksyllä 2024. Graduprosessimme on antanut meille koulutuksen ohella eväitä paitsi opettajan työssä toimimiseen, myös sen tuunaamiseen. Opettajan koulutuksessa korostettu yhteisopettajuuden malli on näyttäytynyt opettajuuden positiivisena mahdollisuutena niin työn tuunaamisen näkökulmasta kuin työssäjaksamisen ja jatkuvan oppimisen tasoilla. Koemme kuitenkin ristiriitaa opettajankoulutuksen yhteisopettajuutta korostavaan linjaan suhteessa sen mahdollisuuksiin toteutua kentällä. Omien aiempien työkokemusten perusteella monissa kouluissa puuttuu aktiiviseen työn tuunaamiseen kannustava ilmapiiri. Usein kokemukset ajavat meidät toisintamaan kokeneiden opettajien hyväksi havaittuja toimintatapoja, vaikka noviisiopettajilla voi olla paljonkin sellaista tietoa ja taitoja, joista koko työyhteisö hyötyisi.

Haastattelujen perusteella näimme esihenkilön asenteiden ja tuen merkityksen toimintaympäristöjen työn tuunaamisen hyväksyvän ilmapiirin rakentajana ja luoja. Tästä koulusta haastatellut opettajat olivat olleet pitkään alalla, ja kokivat rehtorin toimet positiivisina ja tulevaisuuteen suuntaavina toimina. Rehtorin toimet ja esimerkillään johtaminen mahdollistivat kokeneille opettajille uusien näkökulmien omaksumisen ja tulevaisuuteen tähtäävän katseen. Aulén ja kumppanit (2024) korostavat myös työn tuunaamisen merkitystä erityisesti noviisiopettajien kohdalla. Heidän mielestään vastavalmistuneet opettajat, jotka tuunaavat työtään, pysyvät alalla varmemmin. Tulevina opettajina tulemme kantamaan mukamme ajatusta siitä, että tarvitsemme tulevassa työssämme vain rohkeutta, luovuutta ja luottoa omaan asiantuntijuuteen jatkuvan oppimisen hengessä!

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tarkastellessamme laadullisen tutkimuksemme luotettavuutta, Tuomi ja Sarajärvi (2013) korostavat tutkimuksen objektiivisuutta ja tutkimusprosessin eri vaiheiden uskottavuuden tarkastelua. Laadulliselle tutkimukselle ei Hammersleyn (2015) mukaan ole olemassa tiettyä yksiselitteistä metodia luotettavuuden tarkasteluun. Hän myös lisää, että tutkimuksen eettiset ratkaisut ovat aina tilannesidonnaisia. Varsinkin ihmistieteissä kontekstuaalisuus Aaltion ja Puusan (2020) mielestä korostuu. He korostavatkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden syntyvän tutkimusprosessin kuvauksen, perusteluiden ja analyysin kautta. Olemme pyrkineet tutkimuksessamme muun muassa Hyvän tieteellisen käytännön (TENK) ohjeistuksen avulla, ja tarkkaan eri tutkimusvaiheet raportoimalla, toteuttamaan tutkimustamme mahdollisimman eettisestä näkökulmasta.

Tuomi ja Sarajärvi (2013) korostavat, että tutkimuksen arvioinnissa kohteena on kokonaisuus, ja kuten aiemmin tässä gradussa on todettu, eettinen tarkastelu on koko prosessin kattavaa toimintaa. Aaltio ja Puusa (2020) korostavat luotettavuustarkastelussa tutkimuksen kohdejoukon valintaa niin, että se vastaa tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Hakala (2018) tarkentaa, että koottujen tietojen tulisi kuvata tutkittavaan ilmiötä keskittyen siihen mitä on ollut tarkoituskin pohtia. Tutkimuksessamme keskitymme luokanopettajien kokemuksiin työn tuunaamisesta, sekä heidän käyttämiinsä työn tuunaamisen menetelmiä. Haastatteluin kuudelta luokanopettajalta kerätty aineistomme vastaa hyvin tutkimuskysymyksiimme. Toisaalta Eskola ja Suoranta (2003) painottavat luotettavuuden tarkastelua myös aineiston analyysi- ja raportointivaiheessa. He tähdentävät tutkijoiden velvollisuutta kuvata tutkimustekstissä tutkittavaa ilmiötä totuudenmukaisesti. Tutkijoina olemme pyrkineet tuomaan luokanopettajien kokemukset autenttisina aineistosta tekstiin. Tuloksissa esiintyvät lainaukset on myös otettu aineistosta sellaisenaan, niitä lyhentäen tai vain mahdolliset täytesanat poistaen.

Tutkimuksellamme on myös rajoituksensa. Sen analyysivaiheessa käytimme meille ennestään tuntematonta tulkitsevaa fenomenologista analyysiä

(Interpretative Phenomenological Analysis, IPA) -menetelmää. Koimme aineiston laajuuden haasteena IPA-analyysin käytön näkökulmasta. Siksi katsoimme tarkoituksenmukaiseksi tutkimuksen tuloksissa nostaa esille merkitysteemojen sisältä vain ne pääteemat, jotka esiintyivät yli puolessa haastatteluista. Jätimme tulosten ulkopuolelle niiden pääteemojen mukaiset tulokset, jotka eivät ole yleistettävissä. Koimme tämän välttämättömäksi paitsi aineiston laajuuden, myös sen uskottavuuden kannalta. Laadullisen tutkimuksen tulosten ei ole Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan ole edes tarkoitus olla yleistettävissä. Silti tutkimuksemme antaa tärkeää tietoa työn tuunaamisesta ilmiönä, sekä siihen liitettyjä menetelmiä. Tuloksista on nähtävissä, että haastatelluilla on kokemuksia sekä menetelmiä työn tuunaamisesta mutta sitä ei käsitteenä tunnisteta osana opettajan jatkuvaa oppimista. Tulososioista muodostui kattava ja jäsennelty kokonaisuus, jolla vastattiin syvällisesti tutkimuskysymyksiin. Huolehdimme tulososiossa jokaisen haastateltavan näkyvyydestä tuomalla esiin näkökulmia jokaiselta haastateltavalta.

Toiseksi tutkimuksemme haastateltavat olivat kolmesta eri kunnasta ja koulusta. Aineistossamme korostui kuitenkin yhden koulun osallisuus, joka voi näyttäytyä tuloksissa. Toisaalta tulokset olivat kaikissa haastatteluissa samansuuntaisia riippumatta paikkakunnasta ja koulusta, joten tutkimustuloksia voidaan tämänkin ilmiön osalta pitää luotettavina. Myös teoreettisesta viitekehystä, Eteläpellon ym. (2014) tutkimuksesta, nousi esiin samansuuntaisia tuloksia esihenkilön merkityksestä toimintakulttuurin ja asenteiden muokkaajana. Lisäksi he korostavat esihenkilön kannustavaa asennetta suhteessa yksilön autonomiaan työssä.

Kolmanneksi pohdinnassa mietimme esikäsitteemme roolia analyysivaiheessa, ja sen merkitystä tuloksille. Pohdinta avasi ajatteluumme kriittisempään suuntaan, jonka tuloksia voidaan nähdä pohdintaluvussa. Esimerkiksi käsitteet opettajuus, jatkuva oppiminen, työn tuunaaminen ovat kokeneet mullistuksen ajattelussamme. Paitsi niiden sisältö, myös niiden merkitys omaan työhömme ja miten itse voimme esimerkiksi vaikuttaa

yhteiskunnallisesti kasvatusalan kehittymiseen ovat kehittyneet ajattelussamme esikäsitystämme muokaten. Syvällisempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä jo analyysivaiheessa olisi saattanut ohjata aineiston hankintaa ja tulosten tarkasteluakin erilaisesta, mahdollisesti jopa kriittisemmästä, näkökulmasta.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksessamme tuloksissa nousi esille esihenkilön merkittävä rooli työn tuunaamisen mahdollistajana. Jatkotutkimuksen aiheena olisikin mielenkiintoista lähestyä tarkemmin sitä, minkälaisilla keinoilla esihenkilön työtä voisi tukea, niin että se vastaisi mahdollisimman hyvin opettajien työn tuunaamisen tarpeisiin. Työn tuunaamista voisi tutkia myös esihenkilön näkökulmasta tai kartoittaa johtoportaan omia työn tuunaamisen keinoja.

Yhteiskunnallisesti, ja jopa globaalisti, merkittävänä jatkotutkimusideana pidämme myös työn tuunaamisen mahdollisuuksien kartoittamista digitalisaation näkökulmasta. Opettajan työssä digitaidot ovat arkipäiväinen työväline, joten olisi hyödyllistä tutkia niitä keinoja, joilla digiosaaminen hyödyntää työn tuunausta. Digilaitteiden hyödyntäminen opetuksessa voidaan nähdä merkittävänä myös kestäväen kehityksen ja inklusiivisen opetuksen näkökulmista. Erilaiset etäopetusmahdollisuudet ja digiratkaisut yhteisopettajuuden mahdollistajina voisivat edistää sivistyksen lisäksi globaalia kasvatusta.

Jatkuvan työssä oppimisen käsite nousi olennaiseksi käsitteeksi tutkimuksessamme. Tuloksista keskeiseksi nousivat myös työn tuunaamisen mahdollisuudet yhteisöllisyyden elementtinä. Siksi yhteisöllisen tuunaamisen mahdollisuuksia olisi kiinnostavaa selvittää tarkemmin. Tutkimusta voisi laajentaa tarkastelemaan yhteisöllistä tuunaamista, sekä sitä miten yhteisöllinen työn tuunaaminen tukee ja on osa jatkuvaa työssä oppimista.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Aaltola, J. (2005). Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa O. Lukkainen. & R. Valli. (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle* (s. 19–35). PS-kustannus.
- Aho, I. (2011). Mikä tekee opettajasta selviytyjän? [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66711>
- Alanko, I. (31.1.2024). Kun työssä on ihanaa. *Kotiliesi*,3.
- Aulén, A.-M., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2024). Teachers’ job crafting to support their work-related well-being during the COVID-19 pandemic: A qualitative approach. *Teaching and Teacher Education*, 141. 104492.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104492>
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2014). Job demands – resources theory. Teoksessa P. Chen & C. Cooper (toim.), *Wellbeing: a complete reference guide, work and wellbeing*, 3. (s.37–64). UK: John Wiley & Sons.
- Bucelli, I. (2017). The role of ‘Autonomy’ in teaching expertise. *Journal of Philosophy of education* 51, (3). LSE Research Online.
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.12252>
- Demerouti, E. (2014). Design Your Own Job Thorough Job Crafting. *European Psychologist*, 19(4), 237–247. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000188>
- Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T.H. (2016). Walking a fine line: teachers’ perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Curriculum Studies*, 48, (5), 1 – 21. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (6.painos). Vastapaino.

- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014).
 Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto(toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* (s.17 – 31). Jyväskylän yliopisto.
- Hakala, J.T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 14 – 26). PS-kustannus.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J., Harju, L., Seppälä, P., Laaksonen, A., & Pahkin, K. (2012). *Kohti innostuksen spiraaleja. Innostuksen spiraali - Innostavat ja menestyvät työyhteisöt- tutkimus- ja kehittämishankkeen tuloksia*. Työterveyslaitos.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/114842/Innostuksen_spiraali.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hakanen, J. (2020). Omaa työtä merkityksellistämässä. *Työn tuuli*, 1/2020.
- Hammersley, M. (2015). On ethical principles for social research, *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 433–449.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2014.924169>
- Huang, X., Wang, C., Lam, S.M., & Xu, P. (2022). Teachers job crafting: The complicated relationship with teacher self-efficacy and teacher engagement. *Professional Development in Education*.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2162103>
- Hyväri, S. & Vuokila-Oikkonen, P. (2018). Voimavaralähtöinen työhyvinvointi ja sen kehittäminen. Teoksessa P. Tarnanen & J. Tuomi. (toim.), *Työtä työhyvinvoinnin edistämiseksi: kuusi tulokulmaa* (s.11 – 26). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7266-23-6>
- in de Wal, J. J., van den Beemt, A., Martens, R. L. & den Brok, P. J. (2020). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: is it explained by self-determination theory?, *Studies*

in Continuing Education, 42:1, 17 – 39

<http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520697>

- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), s. 273 – 280 <https://doi.org/10.33336/aik.94208>
- Kangas-Niemi, A., Järvelä, K., Tolonen, M-L., & Koivunen, M. (2023). Työn tuunaus. Teoksessa K. Järvelä & A. Kangas- Niemi (toim.), *Työn tuunaaminen, työn merkityksellisyys ja muotoajattelu työhyvinvoinnin kehittämässä* (s. 47 – 58). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 329. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/805635/JAMKJULKAI_SUJA3292023_web.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kantola, A. (28.11.2023). Jokaisen pitäisi saada tuunata työhönsä merkitystä. *Helsingin Sanomat*.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.73 – 87).(5.uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.
- Kokkinen, L., Ala-Laurinaho, A., Alasoinni, T., Varje, P., Väänänen, A. & Toppinen-Tanner, S. (2020). Yhteenveto. Teoksessa L. Kokkinen (toim.), *Hyvinvointia työstä 2030-luvulla. Skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä* (s.92 – 97). Työterveyslaitos.
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/37332/isbn978-952-62-3143-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Korhonen, T., Lavonen, J., Kukkonen, M., Sormunen, K. & Juuti, K. (2016). Päätössanat. Innovatiivinen koulu ja tulevaisuuden opettajuus. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s.215 – 239). PS-kustannus.
- Korkeakivi, R. (20.11.2023). Työn imulla on kahdet kasvot - Välillä on hyvä pysähtyä miettimään, mihin työaika käyttää. *Opettaja*,15.

- Körkkö, M., & Ketonen, L. (2023). Itsenäinen osaamisalue vai kaikkien taitojen äiti: Reflektiivisyyden merkitys opettajan osaamiselle. *Kasvatus ja Aika*, 17 (1), 184 – 202. <https://doi.org/10.33350/ka.116947>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.29 – 50). (5.uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.
- Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu. Analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen* (s.163 – 193). Dialogia Oy.
- Lemmetty, S & Collin, K. (2022). Kestävän oppimisen ulottuvuudet aikuisten oppimisen kontekstissa. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin(toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. (s. 387 – 411). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>
- Lemmetty, S & Collin, K. (2022). Jatkuva oppiminen ja työelämä (aikuis)kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin(toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. (s. 7 – 20). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>
- Lemmetty, S., Jaakkola, M. Collin, K., & Pihlajamaa, J. (2022). Jatkuva työssä oppiminen: lähtökohtia, edellytyksiä ja seurauksia. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin(toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. (s.22 – 55). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>
- Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M. & Jögi, A.-L. (2020). *Opettajien työhyönteinti ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] Trepo - julkaisuarkisto.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Manka, M-L. (2015). *Stressikirja. Mistä virtaa?* Talentum.

Manka, M-L & Manka, M. (2023). *Työhyvinvointi*. (3.uudistettu painos). Otavan kirjapaino Oy.

Martikainen, S., Kudrna, L. & Dolan, P. (2021). Moments of Meaningfulness and Meaninglessness: A Qualitative Inquiry Affective Eudaimonia at Work. *Group & Organisation Management* 2022, 47(6), 1135 – 1180.

Maunumäki, M. & Valkonen, L. (2022). Oppiminen ja opettajuus jatkuvan oppimisen uuspedagogiikassa. *Aikuiskasvatus*, 42(4), 336 – 342.

<https://doi.org/10.33336/aik.122120>

Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A-M. & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 2, 164 – 179.

Norrena, J. (2013). *Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. "Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse"*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] JYX-julkaisuarkisto:

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41742/978-951-39-52273_Vaitos19062013.pdf?sequence=1

Nyyssölä, K. (2022). *Koulutus tulevaisuudessa. Ennakointinäkökulmia koulunkäyntiin, kehittämiseen ja osaamisen*. (Raportit ja selvitykset 2022:1). Opetushallitus.

Opettajakoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026.(2022). Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164087/OpettajankoulutuksenKehittamisohjelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opettajankoulutusfoorumin kannanotto. Jatkuva oppiminen on opettajan oikeus ja velvollisuus. 12.12.2023. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/35d89ea5-f2e-41ae-89b6-950760056773/40d5cc9b-dd08-41b7-afd6-593c2067d9ae/TIEDOTE_20231212082211.pdf

- Opetushallitus. (2023). *Laaja-alainen osaaminen 2030-luvulla. Laaja-alaisen osaamistarpeiden kehitys vuoteen 2030 mennessä. Osaamisen ennakoitifoorummin 2021–2024 tuloksia*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset.
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/laaja-alainen-osaaminen-2030-luvulla>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Maailman osaavimman ja sivistyneimmän kansan kotimaaksi. Kansallinen korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategia 2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisut.
https://okm.fi/documents/1410845/4392480/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia_1.0.pdf/22fd6ebf-1a3a-cdf3-b14d-4aa32bf2aaf0/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia_1.0.pdf?t=1670581872127
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition.). SAGE Publications, Inc.
tms.iau.ir/file/download/page/1635851437-michael-quinn-patton-qualitative-research-evaluation-methods-integrating.pdf
- Pitkänen, P. (2021) *Luokanopettajien ammatillinen kehittyminen nuorista vasta-alkajista kokeneiksi ammattilaisiksi*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] JYX-julkaisuarkisto.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/78894/978-951-39-8957-6_vaitos17122021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. (s.115 – 162). Dialogia Oy.
- Prilleltensky, I., Neff, M. & Bessell, A. (2016). Teacher stress: what it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice: Psychological Science at Work in Schools and Education*, 55(2), 104 – 111.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>

- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.103 – 117). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020) Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.189 – 201). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020) Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.75 – 85). Gaudeamus.
- Rintala, H., Postareff, L. & Ryymin, E. (2023). Sitoudun, siis opin –Miten edistää jatkuvaa oppimista työssä? *Työelämän tutkimus* 21(1), 33 – 57.
<https://doi.org/10.37455/tt.107998>
- Sauni, R. (2019). *Työympäristön ja työhyvinvoinnin linjaukset vuoteen 2030. Turvallisia ja terveellisiä työoloja sekä työkykyä kaikille*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2019:3.
- Seppälä, P., Rivinoja, T., Virkkala, J., Punakallio, A., Velin, R., Lapveteläinen, N., Hirvonen, M., & Hakanen, J. (2021). *Työn imua tuunaamalla. Voiko työn tuunaamista oppia verkkovalmennuksen avulla ja onko sillä laajempia työhyvinvointi- ja terveyshyötyjä*. Työterveyslaitos.
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789522619631>
- Sirkko, R., Takala, M., Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus ja Aika* 14(1), 26 – 43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuver, B. & Holdsworth, P. (2010) *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers- a handbook for policy makers*. EUROPEAN COMMISSION.
https://www.researchgate.net/publication/233981313_Developing_coherent_and_system-wide_induction_programmes_for_beginning_teachers_-_a_handbook_for_policy_makers#fullTextFileContent
- Soini, T., Pietarinen, J. Toom, A. & Pyhältö, K. (2016). Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan

- ammattillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?*(s.53 – 75) PS-kustannus.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. SAGE Publications Ltd.
- Steger, M.F., Littman-Ovadia, H., Miller, M., Menger, M. & Rothmann, S. (2013). Engaging in Work Even When It is Meaningless: Positive Affective Disposition and Meaningful Work Interact in Relation to Work Engagement. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 348 – 361.
<http://dx.doi.org/10.1177/1069072712471517>
- Takala, M. & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa - Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus*,18(3), s. 231 – 244.
<https://doi.org/10.37455/tt.97976>
- Tims, M. & Bakker, A. (2009). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(2), 1 – 9.
<http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v36i2.841>
- Tims, M., Bakker, A. & Derks, D. (2013). The Impact of Job Crafting on Job Demands, Job Resources, and Well-Being. *Journal of occupational Health Psychology*, 18(2), 230 – 240. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032141>
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3/2019.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (11. Uudistettu laitos). Tammi.

Työterveyslaitos (11.04.2024). Työn tuunaaminen.

<https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/tyon-imu/tyon-tuunaaminen>

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis – fenomenologiseen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö.* (s.64 – 84). Lapland University Press.

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valtioneuvosto. (2020a). *Valtioneuvoston selonteko kestävän kehityksen globaalista toimintaohjelmasta Agenda2030:sta : Kohti hiilineutraalia hyvinvointiyhteiskuntaa.* Valtioneuvoston julkaisuja 2020:7. Julkaisuarkisto Valto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-942-4>

Valtioneuvosto. (2020b). *Osaaminen turvaa tulevaisuuden. Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset.* Valtioneuvoston julkaisuja 2020:38. Julkaisuarkisto Valto.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162614>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systemic review. *Educational Research Review* 15, 17 – 40.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Virtanen, A. (2021). *Teachers Recovery Processes. Investigating the role of different breaks from work for well-being and health among Finnish teachers.* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo-

julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/135176>

Väänänen, A., Smedlund, A., Törnroos, K., Kurki, A-L., Soikkanen, A., Panganniemi, N. & Toppinen-Tanner, S. (2020). Ajattelu- ja toimintatapojen muutos. Teoksessa L. Kokkinen (toim.), *Hyvinvointia työstä 2030-luvulla. Skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä.* (s.11 – 32). Työterveyslaitos. Helsinki.

Wrzesniewski, A. & Dutton, J.E. (2001). Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafter of Their Work. *The Academy of Management Review*, 26(2), 179–201. <http://dx.doi.org/10.2307/259118>

Yrttiaho & Posio (2021). *Opettajan hyvinvointikirja. Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1

Haastattelurunko+apukysymykset

Taustatiedot:

- Aktiiviset työvuodet
- Koulutus (täydennyskoulutus, sivuaineet/erikoistumisopinnot)

Teema 1 Työn muokkaus (tuunaus)

Apukysymykset:

- Miten ymmärrät käsitteen työn muokkaaminen/työn tuunaaminen?
- Kuvaile millaisissa rooleissa toimit työpaikallasi? (-> konkreettisia kokemuksia eri roolien työn muokkaamisesta)
- (Kuvaile miten olet muokannut työtäsi itsellesi mielekkääksi? (konkreettisia esimerkkejä))
- Miten koet työn muokkaamisen olevan osa opettajuuttasi? (opettajan autonomia)
- Kuvaile millainen merkitys työn muokkaamisella (tuunaamisella) on ollut työhösi? (vastuut + voimavarat)
- Kuvaile mihin osaan työtäsi työn muokkaaminen on kohdistunut? (sisältö + työtavat)

Teema 2 Työn muokkaamisen (tuunauksen) menetelmät

Apukysymykset:

- Kuvaile mitkä työn muokkaamisen menetelmät ovat keskeisiä työssäsi? Voisitko kertoa konkreettisia esimerkkejä?
- Kuvaile sellaisia työn muokkaamisen menetelmiä, joita haluaisit käyttää tulevaisuudessa?
- Mitkä seikat nykyisessä työssäsi tukevat työn muokkaamisen mahdollisuutta? (esihenkilötyö, kollegat, resurssit, oma motivaatio, yms.)
- Kuvaile millaista tietoa olet saanut työn muokkaamisen mahdollisuuksista? (koulutus, esihenkilön antama ehdotus, kollegat)
- Koetko saaneesi luokanopettajakoulutuksestasi tietoja ja taitoja työn muokkaamiseen? Kuvaile.
- Kuvaile millaisia tietoja ja taitoja opettajankoulutuksen jälkeinen koulutus/lisäkoulutus on sinulle antanut?

Liite 2

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOKKOLAN YLIOPISTOKESKUS CHYDENIUS
LUOKANOPETTAJAN AIKUISKOULUTUS

Pvm 19.1.2024



TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. Pyyntö osallistua tutkimukseen:

"Luokanopettajien kokemuksia ja menetelmiä työn tuunaamisesta"

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia työn tuunaamisesta. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä. Tutkimukseen osallistuu luokanopettajia Pohjanmaalta sekä Uudelta- maalta. Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä. Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia. Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

Jos haluat osallistua tutkimukseen (haastattelu) voit toimittaa osallistumisuostumuksen sähköpostitse:

3. Tutkimuksen kulku

Tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia työn tuunaamisesta, ja sen menetelmistä. Haastattelut järjestetään tammikuun 2024 - helmikuun 2024 välisenä aikana. Haastattelut kestävät noin 30 - 45 min. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, josta tutkijat litteroivat

kirjalliseen muotoon. Äänitallenteet tuhoetaan tämän jälkeen. Haastatteluun osallistumien ei vaadi eriytyistä valmistautumista etukäteen.

Haastattelut toteutetaan etänä käyttämällä Jyväskylän yliopiston Teams -sovellusta.

Haastateltavien nimiä (ml. muut tunnistetiedot kuten ikä, tehtävänimike) tai heidän työnantajinaan toimivia yrityksiä ei julkaista osana tulosten raportointia.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole sinulle itsellesi välitöntä hyötyä. Tutkimustuloksista saat kuitenkin halutessasi vertailutietoa siitä millaisia kokemuksia ja menetelmiä muilla on tutkittavasta ilmiöstä.

Yleisesti tutkimus tuottaa uutta tietoa siitä, millaisia kokemuksia ja menetelmiä luokanopettajilla on työn tuunaamisesta/muokkaamisesta.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkijan käsityksen mukaan tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota, eikä tutkimukselle ole myönnetty erillistä rahoitusta

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

8. **Tutkittavien vakuutusurva**

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu.

9. **Lisätietojen antajan yhteystiedot**

Liite 3

KOKKOLAN YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS
LUOKANOPETTAJAN
AIKUISKOLUTUS



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

22.1.24

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t) tutkimuksessa Luokanopettajien kokemuksia ja menetelmiä työn tuunaamiseen

Rekisterinpitäjä, pro gradu- tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö:

Nimi:

Puhelinnumero:

Sähköposti:

Nimi:

Puhelinnumero:

Sähköposti:

Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Tutkimuksen ohjaaja:

Tutkielman ohjaaja

Nimi:

Puhelinnumero:

Sähköposti:

Henkilötietojen käsittelijä(t)

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoa, joka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöinä toimivat:

Teams-sovellus ja Microsoft

2. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

3. Tutkimuksessa Luokanopettajien kokemuksia ja menetelmiä työn tuunaamiseen, käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, sähköpostiosoite, kyselyvastaukset, äänitallenne, (sis. kuvan), haastattelumuistiinpanot. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

Tiedote ja tietosuojailmoitus lähetetty sähköpostin liitetiedostona haastattelupyynnön ja haastattelukutsun mukana.

4. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Tutkittavan suostumus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.a, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.a)

5. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojaotimen aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva ääni/kuvatallenne tuhoetaan. Myös sähköpostiosoitteet hävitetään, kun haastattelu on tehty. Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä yrityksen työntekijää on haastateltu.

Litteraatit tallennetaan tutkijan omalle tietokoneelle. Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja haastattelukutsuja varten säilytetään tutkijan tietokoneella niin kauan kuin haastattelu on tehty, jonka jälkeen ne poistetaan. Tutkija ei lähetä tutkittaville sähköpostia siten, että muiden tutkimuksiin osallistuvien tiedot näkyisivät vastaanottajakentässä, eikä muutoinkaan toimi niin, että ulkopuolisilla olisi pääsy tutkittavan tietoihin. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tunnistettavuuden poistaminen

- Suorat tunnistetiedot poistetaan suojaotimen aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella salasanalla muulla tavoin, miten:

Tiedot säilytetään käyttäjätunnuksen ja salasanan takana tutkijoiden kotikoneilla.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio** [Riskiarvio eli tietosuojan vaikutustenarviointi — Jyväskylän yliopisto (jyu.fi). Alkukartoitus tulee aina tehdä.]

Kyllä Ei, koska tutkielman tekijä on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Tutkielman tekijä on suorittanut tietosuoja ja tietoturvakoulutukset

Kyllä

6. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

[Valitse ja poista tarpeettomat kohdat. Ks. ohje Mitä tarkoittaa tutkimuksen kesto

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-tutkijalle#autotoc-item-autotoc-7>]

Tutkimusrekisteri (kaikki tutkimukseen liittyvät tiedot esim. viestit ja sähköpostit) hävitetään tutkimuksen päättyttyä arviolta 09.2024 mennessä tai

Tutkimusrekisteri anonymisoidaan tutkimuksen päättyttyä arviolta 09.2024 mennessä eli kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteelliseen henkilötietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja tai

Tutkimusrekisteri arkistoidaan tunnistetiedoin eli sisältäen henkilötietoja tutkimuksen päättyttyä arviolta kk.vvvv alkaen. [Lisää tieto siitä, sisältääkö arkistoitava aineisto suoria ja/tai epäsuoria tunnistetietoja, mahdollisuuksien mukaan tieto arkistointipaikasta ja siitä arkistoidaanko koko aineisto vai osa-aineisto. Tutkimuksen vastuullinen johtaja on arvioinut, että aineisto on tutkimuksellisesti niin merkittävä, että se tulee säilyttää pysyvästi tunnisteellisena. Jos aineisto arkistoidaan tunnisteellisena sen tutkimuksellisen arvon vuoksi käsittelyperuste on yleinen etu.]

7. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös, jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä graduntekijään

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>