

Noviisien, kokeneiden ja konkareiden resilienssi koetuksella

Luokanopettajien työssään kohtaamat haasteet ja niistä selviytyminen

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma

Ella Leppänen

10.3.2025

Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Ella Leppänen

Otsikko: Noviisien, kokeneiden ja konkareiden resilienssi koetuksella. Luokanopettajien työssään kohtaamat haasteet ja niistä selviytyminen.

Ohjaaja: Anuleena Kimanen

Sivumäärä: 63 s., 4 liites.

Päivämäärä: 10.3.2025

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia haasteita työuran eri vaiheessa olevat luokanopettajat kohtaavat peruskoulun vuosiluokilla 1–6, ja minkälaisia strategioita luokanopettajat käyttävät haasteista selviytymiseen. Tutkimus keskittyi tarkastelemaan luokanopettajan resilienssiä eli kykyä kohdata haasteita ja selviytyä niistä. Aihetta on tärkeä tutkia, sillä on olennaista olla tietoinen luokanopettajien kohtaamista haasteista nykypäivänä, jotta niihin pystytään puuttumaan.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla keväällä 2024. Tutkimukseen osallistui 32 luokanopettajaa. Osallistujat jaettiin työkokemuksen perustella kolmeen eri ryhmään: noviisit (alle viiden vuoden työkokemus), kokeneet (6–19 vuoden työkokemus) ja konkarit (yli 20 vuoden työkokemus). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella muodostui kolme pääluokkaa, jotka olivat opettamiseen liittyvät haasteet, opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvät haasteet ja koulun organisaatioon liittyvät haasteet. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin perusteella aineistosta tunnistettiin viisi eri strategiaa, joita luokanopettajat käyttivät haasteista selviytymiseen. Kyseiset strategiat olivat työn rajaaminen, avun pyytäminen ja yhteistyö, ammatillinen osaaminen, reflektointi ja ennakointi.

Tämän tutkimuksen perusteella noviisit, kokeneet ja konkarit kohtasivat eniten opettamiseen liittyviä haasteita, sitten opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyviä haasteita, ja vähiten koulun organisaatioon liittyviä haasteita. Noviisien, kokeneiden ja konkareiden mainitsemien haasteiden välillä ei ollut havaittavissa suuria eroja, sillä erot olivat prosentuaalisesti pieniä. Haasteista selviytymiseen luokanopettajat käyttivät joko yhtä tai kahta strategiaa. Avun pyytämistä ja yhteistyötä käytettiin eniten, ja ennakointia vähiten. Strategian käyttäminen oli tilannekohtaista ja se, miten strategiaa käytettiin vaihteli luokanopettajien kesken.

Tutkimuksen aihe mahdollistaa useampia eri jatkotutkimusmahdollisuuksia. Jatkossa luokanopettajan resilienssiä olisi tärkeä tutkia pitkittäistutkimuksena, sillä resilienssi kehittyy kokemuksen, ajan ja ympäristön vaikutuksen myötä. Lisäksi tulisi tutkia enemmän työuran keski- ja loppuvaiheilla olevia luokanopettajia, sillä aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien resilienssiä.

Avainsanat: resilienssi, luokanopettajan resilienssi, luokanopettajan resilienssiprosessi, luokanopettajan työura, luokanopettajan työnkuva

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
2	Resilienssi	9
2.1	Resilienssin monitieteellinen luonne	9
2.2	Luokanopettajan resilienssi	11
2.3	Luokanopettajan resilienssiprosessi	12
3	Luokanopettajan työura	14
3.1	Työura nykypäivänä	14
3.2	Luokanopettajan työuran vaiheet	15
4	Luokanopettajan monipuolinen työnkuva	18
5	Tutkimusongelmat	21
6	Menetelmät	22
6.1	Osallistujat	22
6.2	Tutkimuksen toteutus	23
6.3	Kyselylomake	25
6.4	Aineiston analyysi	26
7	Tulokset	32
7.1	Noviisien, kokeneiden ja konkareiden kohtaamat haasteet	32
7.1.1	Opettamiseen liittyvät haasteet	34
7.1.2	Opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvät haasteet	36
7.1.3	Koulun organisaatioon liittyvät haasteet	38
7.2	Luokanopettajien käyttämät strategiat	39
7.2.1	Työn rajaaminen	41
7.2.2	Avun pyytäminen ja yhteistyö	42
7.2.3	Reflektointi	43
7.2.4	Ammatillinen osaaminen	44
7.2.5	Ennakointi	45
8	Pohdinta	47
8.1	Tutkimuksen päätulokset	47

8.2	Luotettavuus ja eettisyys	52
8.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset	55
	Lähteet	58
	Liite	64
	Liite 1. Kyselylomake	64

Kuviot

KUVIO 1. LUOKANOPETTAJAN RESILIENSSIPROSESSI.....	12
KUVIO 2. LUOKANOPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT STRATEGIAT	40

Taulukot

TAULUKKO 1. OSALLISTUJIEEN OPETTAMAT VUOSILUOKAT	23
TAULUKKO 2. OSALLISTUJIEEN TYÖKOKEMUS LUOKANOPETTAJANA	23
TAULUKKO 3. TYÖKOKEMUKSEN PERUSTEELLA MUODOSTETUT RYHMÄT	27
TAULUKKO 4. ESIMERKKI ALKUPERÄISILMAUKSEN PELKISTÄMISESTÄ.....	28
TAULUKKO 5. ESIMERKKI PELKISTETTYJIEEN ILMAUSTEN RYHMITTELYSTÄ YLÄLUOKAKSI	29
TAULUKKO 6. YLÄLUOKKIEEN YHDISTÄMINEN PÄÄLUOKIKSI	29
TAULUKKO 7. KOONTI LUOKANOPETTAJIEEN KOHTAAMISTA HAASTEISTA	33
TAULUKKO 8. RYHMIIEEN VASTAUSTEN JAKAUTUMINEN PÄÄLUOKKIEEN KESKEN	34
TAULUKKO 9. VASTAUSTEN JAKAUTUMINEN OPETTAMISEEN LIITTYVIIN HAASTEISIIN.....	36
TAULUKKO 10. VASTAUSTEN JAKAUTUMINEN OPETTAMISEEN ULKOPUOLISEEN TYÖHÖN LIITTYVIIN HAASTEISIIN	38
TAULUKKO 11. VASTAUSTEN JAKAUTUMINEN KOULUN ORGANISAATIOON LIITTYVIIN HAASTEISIIN.....	39
TAULUKKO 12. KOONTI LUOKANOPETTAJIEEN KÄYTTÄMISTÄ STRATEGIOISTA	40

1 Johdanto

Luokanopettajilla on merkittävä yhteiskunnallinen rooli, sillä he ovat vastuussa ajankohtaisten tietojen ja taitojen opettamisesta sekä kasvattamisesta tuleville sukupolville (Özbey, Büyüktanir & Türkoglu, 2014, 4041). Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat koulumaailmaan, minkä takia ne ovat läsnä luokanopettajien työssä (Husu & Toom, 2016, 9). Useampien yhteiskunnallisten muutosten seurauksena koulut muuttuvat vähitellen haastavammiksi ja moninaisemmiksi ympäristöiksi, mikä edellyttää luokanopettajien mukautumista sen hetkisiin muutoksiin, jotta he pystyvät tekemään työtä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Niemi, Lavonen, Kallioniemi & Toom, 2018, 59). Lisäksi luokanopettajien tulee päivittäin ratkaista eteen tulevia odottamattomia haasteita opettamisen aikana, olla tietoisia päivakohtaisista muutoksista ja kehittää itseään ammatillisesti. Voidaankin todeta, että luokanopettajilta vaaditaan kärsivällisyyttä ja resilienssiä. (Özbey ym., 2014, 4041.)

Resilienssillä viitataan yksilön kykyyn kohdata haasteita ja selviytyä niistä (Rutter, 2006b, 26; Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell & Broadley, 2016b, 212). Se on yksi luokanopettajan tärkeimmistä ominaisuuksista (Pradhan & Kumar, 2021, 246), joka kehittyy ja muokkaantuu ajan saatossa (Mansfield ym., 2016b, 214). Kuitenkaan luokanopettajan resilienssiä ei voida pitää itsestäänselvyytenä. Resilienssin ollessa heikko kokee luokanopettaja työuupumusta, mikä ilmenee poissaolojen lisääntymisenä. Tämä näkyy oppilaille, sillä luokanhallinta ja ilmapiiri oppimisympäristössä heikentyvät luokanopettajan ollessa poissa. Lisäksi työnantaja menettää ammattitaitoisen luokanopettajan työpanoksen. (Gibbs & Miller, 2014, 609, 615.) Pahimmillaan useat kuormittavat tekijät ja tuntemukset saavat luokanopettajan pohtimaan alanvaihtoa, ja mahdollisesti vaihtamaan ammattia (Hong, 2012, 417, 433).

Erityisesti viime vuosien aikana luokanopettajien kasvava työmäärä, työuupumus ja alanvaihtoaikeet ovat olleet esillä. Suomessa sekä useissa eri maissa luokanopettajat kokevat työuupumusta (Salmela-Aro, Hietajärvi & Lonka, 2019, 1; Fan ym., 2021, 1). Työn toistuvilla haasteilla ja vaatimuksilla on vaikutusta luokanopettajien työhön sitoutumiseen ja esiintyvään työuupumukseen. Moninainen oppilasaines, oppilaiden tuen tarpeiden huomioiminen, säännöllisesti uudistuva opetussuunnitelma ja koulun rahoituksen puute ovat muutamia esimerkkejä luokanopettajan työn vaatimuksista ja haasteista. (Salmela-Aro ym., 2019, 2.) Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) toteutti työolobarometrin opetusalan ammattilaisille, minkä tarkoituksena oli selvittää työoloja. Suuri työmäärä, jatkuva kiireen ja stressin tunne, työn

äkilliset keskeytykset ja ylimääräisten työtehtävien tuoma kuormitus olivat keskeisimpiä kuormittavia tekijöitä opetusalan ammattilaisille työolobarometrin 2024 mukaan. (Melkko & Ilves, 2024, 3, 7.) Resurssien puute, ajan riittämättömyys ja yhteistyön vähäisyys puolestaan koettiin haasteiksi liittyen pedagogisten asiakirjojen tekemiseen ja päivittämiseen (Eklund, Sundqvist, Lindell & Toppinen, 2021, 736).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia haasteita työuran eri vaiheessa olevat peruskoulun vuosiluokilla 1–6 työskentelevät luokanopettajat kohtaavat työssään, ja minkälaisia strategioita he käyttävät selviytyäkseen kohtaamistaan haasteista. Tutkimus keskittyy tarkastelemaan luokanopettajan resilienssiä eli kykyä kohdata ja selviytyä erilaisista haasteista. Aihetta on tärkeä tutkia, sillä on olennaista olla tietoinen luokanopettajien kohtaamista haasteista nykypäivänä, jotta niihin on mahdollista reagoida tarpeeksi ajoissa. Lisäksi on tärkeää tiedostaa, miten luokanopettajat selviytyvät kohtaamistaan haasteistaan. Muuttuvassa yhteiskunnassa riskien ja haasteiden tunnistaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on olennaista, jotta luokanopettajan resilienssiä pystytään parantamaan ja työuupumusta ennaltaehkäisemään. Ylipäättään työntekijöiden hyvinvointiin ja työolosuhteisiin on tärkeä keskittyä ja panostaa. (Salmela-Aro ym., 2019, 6.)

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että luokanopettajat käyttävät erilaisia strategioita haasteista selviytymiseen, kuten rajojen asettamista, kollegoiden tukea, työn ja henkilökohtaisen elämän tasapainon löytämistä (Nwoko, Anderson, Adegboy, Malau-Aduli & Malau-Aduli, 2024, 918), avun pyytämistä ja ongelmanratkaisua (Tait, 2008, 64, 69).

Tutkimukset puolestaan ovat enimmäkseen keskittyneet tutkimaan vastavalmistuneiden luokanopettajien resilienssiä. Tutkimusten tavoitteena on ollut löytää keinoja tukea työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien ammatillista kehittymistä ja varmistaa, että he pysyvät ammatissa pitkään (Gordon, 2020, 664). Tästä johtuen luokanopettajan työuran muiden vaiheiden tutkiminen on jäänyt vähemmälle huomiolle, sillä luokanopettajan työuraa koskevat tutkimukset ovat kohdistuneet tutkimaan työuran alkuvaiheessa olevia luokanopettajia (Booth, Coldwell, Müller, Perry & Zuccollo, 2021, 1). Luokanopettajien työuran eri vaiheiden ymmärtäminen on olennaista, sillä eri vaiheet tuovat esille uusia haasteita ja ulottuvuuksia (Jin ym., 2021, 25).

Lutovac, Uitto, Keränen, Kettunen ja Flores (2024) puolestaan tutkivat suomalaisten luokanopettajien käsityksiä luokanopettajan työstä Suomessa (s. 1). Tutkimus keskittyi luokanopettajan työn luonteeseen eikä siinä ei huomioitu työuran eri vaiheita tai sitä, miten luokanopettajat selviytyvät työssä kohtaamistaan haasteista. Tämä tutkimus tarjoaa uuden

näkökulman, sillä se tarkastelee, minkälaisia haasteita työuran eri vaiheessa olevat luokanopettajat kohtaavat työssään, ja minkälaisia strategioita luokanopettajat käyttävät haasteista selviytymiseen. Useat aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet vastavalmistuneisiin luokanopettajiin, mutta tässä tutkimuksessa huomioidaan työuran eri vaiheessa olevat luokanopettajat, joiden työkokemus vaihtelee alle viiden vuoden ja yli 20 vuoden välillä.

2 Resilienssi

Tässä luvussa esitellään resilienssin erilaisia määritelmiä, siihen vaikuttavia tekijöitä ja luokanopettajan resilienssiä. Resilienssin monitieteistä luonnetta, käsitteen muotoutumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä käsitellään eri näkökulmista. Lisäksi resilienssiä tarkastellaan luokanopettajan näkökulmasta ja lopuksi avataan tarkemmin, minkälainen on luokanopettajan resilienssiprosessi.

2.1 Resilienssin monitieteellinen luonne

Resilienssi on moniulotteinen käsite, jota käytetään eri tieteenaloilla ja sen takia käsitteelle on olemassa useampia eri määritelmiä. Useissa tutkimuksissa resilienssin on mainittu saaneen alkunsa latinan kielisestä sanasta *resilire*, jolla viitataan yksilön kykyyn ponnahtaa takaisin (Sammons ym., 2007, 694; Bourbeau, 2018, 24–25; Poijula 2018, 16; Pursiainen, 2023, 30–31). Nykyisin monella eri tieteenalalla osaksi resilienssiä mielletään ajatus yksilön kyvystä “ponnahtaa nopeasti takaisin” vastoinkäymisiä kohdatessaan (Bourbeau, 2018, 24).

Alunperin käsitettä käytettiin fysiikan, tekniikan ja ekologian tieteenaloilla, mutta vähitellen se levisi osaksi yhteiskuntatieteitä (Parker, 2020, 2). Walkerin ja Cooperin (2011) mukaan resilienssiä käytetään monipuolisesti eri asiayhteyksissä, kuten muun muassa kaupunkisuunnittelussa, yritysten riskienhallinnassa, trauman kohtaamisessa sekä kotimaisessa turvallisuudessa (s. 143). Käsitteen määritelmät vaihtelevat laajasti eri tieteenalojen välillä, sillä luonnontieteissä resilienssillä viitataan ekosysteemin kykyyn palautua takaisin ja ylläpitää toimintaansa hankaluuksien jälkeen. Psykologiassa puolestaan resilienssillä kuvataan yksilön kykyä selviytyä vastoinkäymisistä ja uudelleen sopeutua niiden jälkeen. (Bourbeau, 2018, 19.)

Hollingia pidetään merkittävänä henkilönä, sillä hänen määritelmänsä resilienssistä on luonut lähtökohdan käsitteen kehitykselle yhteiskuntatieteissä. Resilienssi-käsitteen nykyisen käytön katsotaan saaneen alkunsa 1970-luvulla, kun ekologi Holling alkoi käyttämään käsitettä osana ekosysteemien tutkimusta (Walker & Cooper, 2011, 144). Hollingin mukaan resilienssi on järjestelmä, jolla on kyky mukautua ja selviytyä tuntemattomista ja yllätyksellisistä tapahtumista (Holling, 1973, 17). Määritelmän mukaan Holling tuo esille erilaisten tapahtumien monimutkaisen ja yllätyksellisen luonteen (Walker & Cooper, 2011, 147). Hollingin määritelmä loi pohjan muiden tutkijoiden määritelmille resilienssiin liittyen.

Poijulan (2018) mukaan resilienssi on käsitteenä moninainen, sillä se kuvastaa muun muassa henkilön sinnikkyyttä, kestävyyttä, sopeutumis-, muutos- ja selviytymiskykyä vaihtelevissa tilanteissa. Sillä voidaan viitata yksilöön, perheeseen, organisaatioon tai yhteisöön eikä sille ole olemassa tarkkaa määritelmää suomen kielessä (s. 16). Poijulan tavoin, Mastenin, Tyrellin ja Cicchettin (2023) mukaan resilienssi on käsitteenä laaja. Ominaista resilienssille on muuttuviin tilanteisiin reagoiminen, niihin sopeutuminen ja niistä selviytyminen (s. 2109). Tässä tutkimuksessa resilienssillä viitataan yksilöön, sillä tutkimuksessa tutkitaan yksilöitä, jotka tarkemmin ottaen ovat luokanopettajia.

Ympäristö ja aika liitetään osaksi yksilön resilienssiä, sillä yksilö pystyy osoittamaan resilienssiä tietyssä ympäristössä, mutta ei välttämättä pysty osoittamaan samanlaisia ominaisuuksia toisenlaisessa ympäristössä tai eri ajankohtana (Rutter, 2006a, 4; Sammons ym., 2007, 694). Bowesin ja Jaffen (2013) mukaan yksilöt suhtautuvat eri tavoin ympäristön stressitekijöihin. Osa kestää paremmin tietyt ympäristön stressitekijät kuin toiset. Tämän takia yksilöt osoittavat sopeutumiskykyään eri tavoin erilaisissa ympäristöissä (s. 196).

Työntekijän kykyä toimia muuttuvissa ja haastavissa tilanteissa hyödyntäen hänen omaa ammatillista kokemustaan sekä osaamistaan pystytään kuvaamaan resilienssin avulla (Saari, 2016, 233). Resilienssi ei ole yksilön pysyvä ominaisuus, vaan sitä pystyy kehittämään. Tämä edellyttää, että yksilön tulee kohdata epämiellyttäviä olosuhteita ja hyödyntää käytössä olevia resurssejaan kehittääkseen omaa resilienssiään. Aikaisemmat kokemukset eri tilanteista lisäävät yksilön voimavaroja ja auttavat häntä tulevaisuuden haasteissa. (Bobek, 2002, 202.) Hollnagelin (2010) mukaan resilienssin ja ennakkoinnin välillä on yhteys, joka näyttäytyy varautumisena tulevaa kohtaan ja selviytymiskeinojen suunnittelua. Hänen mukaansa nykyistä tilannetta tarkkaillaan, mutta lisäksi tuleviin tilanteisiin valmistaudutaan (s. 5–6).

Mastenin (2011) mukaan resilienssiä koskevien tutkimuksien tavoitteena on saada laajempi käsitys resilienssiin liittyvistä uhkista. Saatujen tulosten avulla uhkia pystytään ehkäisemään ja yksilön resilienssiä kehittämään paremmaksi. Yksilön resilienssiä koskevissa tutkimuksissa hyödynnetään usein erilaisia polkuja ja malleja, joiden avulla tarkastellaan yksilön kykyä mukautua ja sopeutua erilaisiin uhkiin. Masten mieltää yksilön resilienssin prosessiksi, sillä hänen mukaansa prosessimaisen tarkastelun avulla on mahdollista havaita eroavaisuuksia yksilöiden välillä siinä, miten he toimivat ja sopeutuvat erilaisten uhkien aikana sekä niiden jälkeen (s. 494.) Tässä tutkimuksessa resilienssi käsitetään prosessiksi, sillä tutkimus keskittyy tutkimaan yksilöiden eli luokanopettajien kykyä kohdata ja selviytyä haasteista.

2.2 Luokanopettajan resilienssi

Luokanopettaja tarvitsee monia ominaisuuksia työssään, sillä hänen tulee osata reflektoida omaa toimintaansa, kohdata epäonnistumisia, tulla toimeen stressin kanssa ja käsitellä erilaisia tunteita. Tämän lisäksi luokanopettajan tulee muodostaa luottamussuhteita oppilaiden, kollegoiden sekä huoltajien välille. (Tait, 2008, 60.) Jokaiselta luokanopettajalta vaaditaan vahvaa resilienssiä eli kykyä kohdata haasteita ja selviytyä niistä, sillä luokanopettajat kohtaavat jatkuvasti työssään vaihtelevia olosuhteita sekä muuttuvia ja haastavia tilanteita (Polat & Iskender, 2018, 2). Tunteilla on vaikutusta luokanopettajan resilienssiin, sillä tunteet määrittelevät, miten luokanopettaja kokee haastavat tilanteet ja olosuhteet (Hong, 2012, 434).

Luokanopettajan resilienssiä on tutkittu monella eri tavalla. Tutkimuksia luokanopettajan resilienssiin liittyen on tehty laadullisena, määrällisenä sekä tapaustutkimuksena (Beltman, Mansfield & Price, 2011, 186). Erityisesti tutkijat ovat olleet kiinnostuneita vastavalmistuneiden luokanopettajien resilienssistä, sillä useimmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ensimmäiset viisi vuotta ovat kaikista kriittisimmät vastavalmistuneiden luokanopettajien alalla pysymisen kannalta (Gibbs & Miller, 2014, 609).

Kuitenkaan luokanopettajan resilienssille ei ole tarkoin rajattua määritelmää, sillä se on suhteellisen laajasti määritelty käsite (Fan ym., 2021, 1–2). Gu ja Day (2013) kuvailevat luokanopettajan resilienssin olevan monitasoinen ja muuttuva kokonaisuus, jolla on vaikutusta ammatissa pysymiseen. Se ei ole pelkästään vastoinkäymisten kohtaamista ja niistä selviytymistä, vaan siihen vaikuttavat sekä ulkoiset että sisäiset tekijät. Näitä tekijöitä ovat muun muassa luokanopettajan ammatillinen osaaminen, vuorovaikutus muiden kanssa, johtamisen tuki koulussa ja yksilön kyky hallita työn ulkopuolisia suunniteltuja sekä ennalta-arvaamattomia tapahtumia (s. 26, 40).

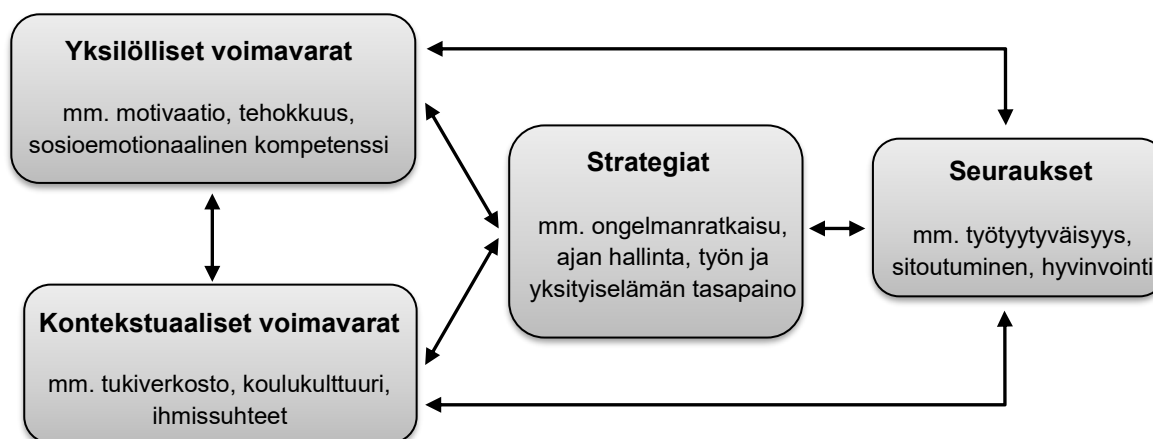
Han (2022) puolestaan mieltää resilienssin prosessiksi, jossa yksilöllä on kyky selviytyä haastavista tilanteista ja sopeutua niihin. Hänen mukaansa luokanopettajan resilienssi ilmenee haasteiden selviytymisenä, vastoinkäymisten voittamisena sekä paineiden sietämisenä, minkä seurauksena luokanopettajat suoriutuvat tulevaisuudessa paremmin ja vahvemmin (s. 7). Duan, Chu ja Liu (2023) mainitsevat, että luokanopettajan resilienssi kehittyy ja muuttuu ajan myötä, kun luokanopettaja toimii eri ympäristöissä ja on vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa (s. 2).

Osaksi resilienssiä katsotaan kuuluvan haastavat tilanteet ja olosuhteet (Beltman ym., 2011, 189.) Beltmanin (2015) mukaan haasteilla tarkoitetaan harmillisia tilanteita tai olosuhteita, joilla voi olla vaikutusta yksilön myönteisiin tuloksiin ja hyvinvointiin (s. 21). Haasteiden ohella usein puhutaan voimavaroista, koska yksilö tarvitsee voimavaroja haasteiden kohtaamiseen, sillä niiden avulla yksilön on mahdollista heikentää haitallisia seurauksia ja jatkaa eteenpäin (Benard, 2004, 8). Erilaisten haasteiden ilmaantuessa luokanopettajalta vaaditaan nopeaa ja tehokasta toimintaa. Tämä edellyttää luokanopettajan yksilöllisten ominaisuuksien ja ympäristön vuorovaikutusta, minkä tuloksena ilmenee kehitystä ja hyvinvointia. (Beltman, 2015, 22.)

2.3 Luokanopettajan resilienssiprosessi

Mansfieldin, Beltmanin, Pricen ja McConneyn (2012) mukaan useimmat tutkijat mieltävät luokanopettajaa koskevan resilienssin olevan muuttuva prosessi, johon vaikuttaa sen hetkinen ympäristö sekä vuorovaikutus ihmisten kanssa. Luokanopettajien resilienssi ilmenee toimintana, jonka avulla pyritään selviytymään haastavaksi koetuista tilanteista (s. 358).

Mansfield ja kollegat (2016b) ovat luoneet mallin luokanopettajan resilienssiprosessista, joka koostuu yksilöllisistä sekä kontekstuaalisista voimavaroista, strategioista ja seurauksista (s. 215). Malli havainnollistaa luokanopettajan yksilöllisten ja kontekstuaalisten voimavarojen keskinäistä yhteyttä, millä on vaikutusta strategioiden valintaan ja näin ollen resilienssiprosessin seurauksiin, joilla on vaikutusta muun muassa luokanopettajan työtyytyväisyyteen, sitoutumiseen ja hyvinvointiin (ks. Kuvio 1).



Kuvio 1. Luokanopettajan resilienssiprosessi

Yksilöllisillä voimavaroilla viitataan yksilön motivaatioon, tehokkuuteen ja sosioemotionaaliseen kompetenssiin sekä muihin tekijöihin, joihin liittyvät osaksi tunteet. Kontekstuaaliset voimavarat puolestaan keskittyvät sekä luokanopettajan työympäristöön että sen ulkopuolelle. (Mansfield ym., 2016a, 81.) Tukiverkosto, koulukulttuuri ja ihmissuhteet luokitellaan muun muassa osaksi kontekstuaalisia voimavaroja. Luokanopettajan hyödyntämällä yksilöllisillä ja kontekstuaalisilla voimavaroilla on vaikutusta strategioiden valintaan (Mansfield ym., 2016b, 213).

Mansfield ja kollegat (2016a) ovat tunnistaneet yhteensä 15 keskeistä strategiaa, jotka liittyvät osaksi luokanopettajan resilienssiprosessia. Ongelmanratkaisu, ajan hallinta, työn ja yksityiselämän välinen tasapaino, rajojen asettaminen, avun pyytäminen, kommunikointi, reflektointi sekä ammatillinen oppiminen ovat muutamia esimerkkejä erilaisista strategioista, joita luokanopettaja pystyy hyödyntämään osana resilienssiprosessia (s.77, 80).

Seurauksilla puolestaan on vaikutusta luokanopettajan tuleviin resilienssiprosesseihin, sillä resilienssi kehittyy kokemuksen ja ajan myötä. Malli korostaa resilienssiprosessin moniulotteista ja dynaamista luonnetta, sillä voimavarat, strategiat ja seuraukset ovat yhteydessä toinen toisiinsa. Luokanopettajan resilienssiprosessi on tilannekohtainen ja se näyttäytyy erilaisena eri tilanteissa. (Mansfield ym., 2016b, 214.)

Tässä tutkimuksessa luokanopettajaa koskeva resilienssi määritellään prosessiksi, jossa luokanopettajalla on kyky kohdata haasteita ja selviytyä niistä käyttäen apunaan erilaisia strategioita. Tilannekohtaisuus ja prosessimaisuus ovat läsnä luokanopettajan resilienssissä, sillä ei ole pysyvä ominaisuus. Ympäristöllä ja ajalla on vaikutusta luokanopettajan resilienssiin, sillä aikaisempien kokemusten seurauksena se vähitellen muuttuu ja kehittyy.

3 Luokanopettajan työura

Tässä luvussa käsitellään työuraa sen kehittymisen ja nykypäiväisen luonteen näkökulmista katsottuna. Luokanopettajan työuran eri vaiheita puolestaan tarkastellaan Hubermanin sekä Dayn ja Gun tekemän jaottelun mukaisesti.

3.1 Työura nykypäivänä

Käsitteellä työura on ollut useampia eri määritelmiä, jotka ovat muuttuneet ja muovautuneet vuosien varrella. Alunperin käsite on lähtöisin latinan kielen sanasta *carriara*, joka tarkoittaa ajouraa tai tietä. 1800-luvulla käsitteen merkitys muuttui, kun siihen yhdistettiin työ ja koulutus. Vähitellen osaksi käsitettä miellettiin myös ammatti, koulutus, etenemismahdollisuudet sekä tulonlähde. (Oxford English Dictionary, ei pvm.)

Työuran katsotaan olevan iso osa yksilön elämää, sillä se on osa yksilön identiteettiä ja sosiaalisia verkostoja. Lisäksi se tuo mukanaan merkityksellisyyttä, haasteita, itsensä kehittämistä ja tuloja. (Baruch, 2004, 59.) Työterveyslaitoksen mukaan työura koostuu eri vaiheista, joita ovat muun muassa työelämään kiinnittyminen, työuran risteyskohta ja eläkkeelle siirtyminen. Yksilön odotukset työtä kohtaan, avun pyytäminen ja uuden oppiminen liittyvät osaksi työuran eri vaiheita. (Työterveyslaitos, ei pvm.)

Nykyisin työurien ei ajatella etenevän lineaarisesti eteenpäin, sillä niiden katsotaan olevan entistä yksilöllisempiä kokonaisuuksia, jotka rakentuvat eri vaiheista ja palasista (Arthur & Rousseau, 1996, 29; Baruch, 2004, 60–61; Järvensivu & Pulkki, 2019, 41; Ojala & Pyöriä, 2021, 99). Garchan (2018) mukaan epävarmuus on tullut osaksi työntekijöiden työuria, sillä ennalta-arvaamattomat ja odottamattomat tapahtumat voivat vaikuttaa työntekijöiden työuriin (s. 598).

Vaikka työura olisi edennyt suhteellisen lineaarisesti ilman suurempia vaihteluita, on silti mahdollista kokea muutoksia työuran aikana saman alan sisällä omassa työnkuvassaan. Muutoksen taustalla voi muun muassa olla teknologian kehitys, jonka seurauksena työn sisältö muuttuu. (Ojala & Pyöriä, 2021, 101.) Erityisesti luokanopettajan työnkuva on muuttunut teknologian kehityksen myötä, sillä luokanopettajalta vaaditaan taitoja käyttää teknologiaa osana opetusta ja oppimista (Willermark & Gellerstedt, 2022, 1354).

3.2 Luokanopettajan työuran vaiheet

Luokanopettajan työuran eri vaiheista on olemassa erilaisia näkemyksiä tutkijoiden kesken. Hubermanin (1992) mukaan luokanopettajan työura koostuu viidestä eri vaiheesta, joita luokanopettaja käy läpi opetusvuosien 1–40 välillä (s. 126–127). Toisaalta Dayn ja Gun (2007) mukaan luokanopettajan työura sisältää yhteensä kuusi eri vaihetta, jotka ajoittuvat opetusvuosille 0 ja yli 30 vuotta. Työuran jakaminen kuuteen vaiheeseen pohjautuu Hubermanin luokanopettajan työuran vaiheisiin. Day ja Gu katsovat heidän jaon olevan laajennus luokanopettajan työuran vaiheisiin uusien ulottuvuuksien avulla (s. 433). Ominaista Hubermanin sekä Dayn ja Gun vaiheille on, että ne ajoittuvat tietyille opetusvuosille ja kyseisessä vaiheessa korostuvat tietyt teemat, joita luokanopettaja käy läpi.

Hubermanin (1992) mukaan luokanopettajan työuran ensimmäisessä vaiheessa (opetusvuodet 1–3) korostuvat selviytymisen ja löytämisen teemat. Selviytymisellä viitataan opetuksen moninaisiin haasteisiin, joita uusi luokanopettaja kohtaa työuransa alkuvaiheessa, ja löytämisellä tarkoitetaan innostuneisuuden tunnetta, jota työuran alkuvaiheessa oleva luokanopettaja tuntee (s. 123). Hubermanin tavoin, Dayn ja Gun (2007) mukaan luokanopettajan työuran ensimmäinen vaihe ajoittuu ensimmäiselle kolmelle opetusvuodelle. Heidän mukaansa teemana esille nousee oppiminen, jonka seurauksena luokanopettajan taidot eri oppimisympäristöissä kehittyvät ja ammatti-identiteetti alkaa vähitellen muodostumaan (s. 434).

Dayn ja Gun (2007) mukaan työuran toisessa vaiheessa (opetusvuodet 4–7) teemana on luokanopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen, sillä luokanopettajan ammatti-identiteetti selkenee ja syvenee entisestään (s. 434–435). Huberman (1992) sen sijaan mieltää osaksi työuran toista vaihetta (opetusvuodet 4–6) vakiintumisen, sillä silloin luokanopettaja tekee päätöksen ammattiin sitoutumisesta (s. 124).

Dayn ja Gun (2007) mukaan luokanopettajan työuran kolmas vaihe (opetusvuodet 8–15) on ratkaiseva, sillä silloin luokanopettaja pyrkii löytämään tasapainon työelämän ja henkilökohtaisen elämän välille. Henkilökohtaisessa elämässä, erityisesti perheen, nähdään tuovan lisää vastuuta ja sitoutumista, mikä puolestaan haastaa luokanopettajan työtä, sillä työtaakan ja vastuualueiden lisääntyessä katsotaan opetuksen tehokkuuden heikentyvän (s. 436). Hubermanin (1992) mukaan työuran kolmannessa vaiheessa (opetusvuodet 7–18) teemoina on joko kokeileminen ja aktiivisuus tai uudelleenarviointi ja epäily. Kokeileminen ja aktiivisuus näyttävät siten, että luokanopettaja haluaa rohkeasti kokeilla uusia

oppimateriaaleja, ja katsoa miten eri oppilasryhmät toimivat. Lisäksi luokanopettajalla on innostusta puuttua ja kehittää aktiivisesti koulun epäkohtia. Uudelleenarviointi ja epäily puolestaan liittyvät ammatinvalinnan kyseenalaistamiseen, sillä luokanopettaja pohtii vakavissaan mahdollista alanvaihtoa (s. 124–125).

Hubermanin (1992) mukaan työuran neljännessä vaiheessa (opetusvuodet 19–30) teemaksi nousee joko seesteisyys tai konservatismi. Seesteisyydellä viitataan luokanopettajan rennompaan olemukseen ja aktiivisuuden vähenemiseen. Konservatismi näyttäytyy luokanopettajan negatiivisena suhtautumisena eri asioihin. Tämä ilmenee siten, että uusia oppilassukupolvia paheksutaan ja uusien luokanopettajien ammatillista sitoutumista vähätellään (s. 125–126). Hubermanista poiketen, Dayn ja Gun (2007) mukaan työelämän ja henkilökohtaisen elämän tasapainon löytämisen teema korostuu työuran neljännessä vaiheessa (opetusvuodet 16–23). Kyseisessä vaiheessa luokanopettaja pyrkii hallitsemaan työelämän ja henkilökohtaisen elämän erilaisia jänniteitä ja vastoinkäymisiä (s. 436–437).

Hubermanin (1992) mukaan lopulta kaikki luokanopettajat päätyvät työuran viimeiseen eli viidenteen vaiheeseen, jota kutsutaan irrottautumiseksi (opetusvuodet 31–40). Hänen mukaansa luokanopettaja kokee irrottautumisen joko rauhallisena tai katkerana riippuen siitä, mitkä työuran vaiheet hän on käynyt läpi (s. 126). Day ja Gu (2007) puolestaan luokittelevat työuran viidennen vaiheen (opetusvuodet 24–30) toiseksi viimeiseksi. Kyseisessä vaiheessa teemaksi nousee uudet muutokset, joilla voi olla heikentävä vaikutus luokanopettajan motivaatioon (s. 436).

Dayn ja Gun (2007) mukaan työuran viimeisessä vaiheessa (yli 30 vuotta) korostuvat vahva työhön sitoutuminen, aktiivisuus ja innostuneisuus ennen työuran päättymistä.

Luokanopettajilla katsotaan olevan korkea halu kehittää ammatillista osaamistaan eteenpäin. (s. 437.) Viimeinen vaihe poikkeaa Hubermanin jaottelusta, sillä Hubermanin (1992) mukaan luokanopettajan työuran viimeisessä vaiheessa luokanopettaja vähitellen irrottautuu työstään vetäytymällä, eikä luokanopettaja ole samalla tavalla enää yhtä aktiivinen tai innostunut muiden kollegoiden joukossa (s.126).

Luokanopettajan työuran vaiheiden jaottelussa on eroja Hubermanin sekä Dayn ja Gun välillä. Erityisesti Dayn ja Gun työuran kuudessa eri vaiheessa huomioidaan luokanopettajan henkilökohtaisen elämän vaikutus luokanopettajan työhön. Hubermanin jaottelu puolestaan keskittyy itse luokanopettajan työnkuvaan, ja siinä tapahtuviin muutoksiin, sillä se ei huomioi

luokanopettajan työn ulkopuolella tapahtuvia muutoksia luokanopettajan henkilökohtaisessa elämässä.

Almialan (2008) mukaan tulee ottaa huomioon, että luokanopettajaa koskevat työuramallit ovat yleistyksiä työuran etenemisestä, sillä ne eivät suoranaisesti kerro miten jokaisen luokanopettajan työura etenee. Kuitenkin työuramallien sisältämien vaiheiden avulla on mahdollista tarkastella erilaisia kysymyksiä ja teemoja, joita luokanopettajat kohtaavat työuransa aikana. Lisäksi työuraa tarkasteltaessa on tärkeää huomioida yksilön elämässä tapahtuvat merkittävät asiat ja muutokset työn ulkopuolella, sillä niillä voi olla vaikutusta muun muassa yksilön asenteisiin ja elämänvalintoihin (s. 25).

Tässä tutkimuksessa luokanopettajan työuraa lähestytään Dayn ja Gun (2007) luokanopettajan työuran vaiheiden mukaisesti. Gu ja Day (2013) jakoivat heidän tutkimuksessaan luokanopettajat kolmeen eri ryhmään työkokemuksen perusteella. Kyseiset ryhmät olivat työuran alkuvaihe (0–7 vuoden työkokemus), keskivaihe (8–23 vuoden työkokemus) ja loppuvaihe (yli 24 vuoden työkokemus). Jakaminen pohjautui heidän jakoonsa luokanopettajan työuran kuudesta eri vaiheesta, joita he yhdistivät keskenään (s. 28). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan työuran eri vaiheessa olevien luokanopettajien kohtaamia haasteita, minkä takia tutkimuksen osallistujat jaetaan kolmeen eri ryhmään heidän työkokemuksensa perusteella. Tämän takia Dayn ja Gun (2007) jaottelu luokanopettajan työuran eri vaiheista sopii tähän tutkimukseen paremmin kuin Hubermanin jaottelu.

4 Luokanopettajan monipuolinen työnkuva

Luokanopettajan työnkuvalle ei ole olemassa tarkoin rajattua määritelmää (Lutovac ym., 2024, 1). Lutovacin ja kollegoiden (2024) tekemässä tutkimuksessa suomalaiset luokanopettajat kuvailivat luokanopettajan työn olevan monitahoinen, intensiivinen ja muutoksia täynnä oleva ammatti. Nykypäivänä luokanopettajat kokevat, että heillä on monta eri roolia. Useat roolit osoittavat, että luokanopettajalta vaaditaan monipuolista osaamista useampien eri tehtävien ja tilanteiden hoitamiseen (s. 1, 4). Roolien avulla ilmaistaan tietynlaisia odotuksia, joiden oletetaan toteutuvan. Yhteiskunta, kotiväki ja oppilaat luovat tiettyjä odotuksia sekä velvollisuuksia luokanopettajan työhön liittyen, joiden odotetaan täyttyvän. Luokanopettajan yksilöllisillä ja kontekstuaalisilla tekijöillä on merkitystä siihen, miten luokanopettaja työskentelee ja minkälaiseksi hänen roolinsa vähitellen kehittyy. (Toom & Husu, 2018, 2, 4.)

Toom ja Husu (2018) toteavat luokanopettajan työn olevan jatkuvassa muutoksessa. Heidän mukaansa äkilliset muutokset, keskeneräisyys ja epätietoisuus ovat läsnä luokanopettajan työssä. Oppilaiden sen hetkisillä oppimisen tarpeilla sekä koulussa ja yhteiskunnassa tapahtuvilla muutoksilla on vaikutusta luokanopettajan työnkuvan muuttumiseen. Koulutuksen ja oppilaiden oppimisen edistäminen ovat tärkeitä elementtejä luokanopettajan työssä, ja ne pysyvät muuttumattomina muista työnkuvaan liittyvistä muutoksista huolimatta (s. 2, 6). Norrena (2021) on samaa mieltä asiasta, sillä hänen mukaansa luokanopettajan työn keskiössä ovat oppilaat ja oppiminen, sillä luokanopettaja työskentelee näiden asioiden edistämiseksi. Norrena kuvailee luokanopettajan työn sisältävän paljon vaihtelua ja muutoksia, vaikka työn keskeiset elementit, oppilaat ja oppiminen, eivät muuttuisi (s. 144).

Voimassa olevat lait ja määräykset, kuten perusopetuslaki, perusopetusasetus ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, määrittelevät koulutusta ja luokanopettajan työnkuvaa. Yleisesti ottaen opettamisen ja kasvattamisen katsotaan kuuluvan osaksi luokanopettajan työtä. Tämän lisäksi luokanopettajan tulee huolehtia yhteistyöstä koulun ja kodin välillä sekä tehdä arviointia. Kuitenkaan luokanopettajan työnkuvaa koskevia tiettyjä yksityiskohtaisia työtehtäviä ei säädetä tarkasti laeissa. Työnkuvan tehtäväkohtaiset työtehtävät puolestaan voidaan määritellä tarkemmin työ sopimuksessa. (Lahtinen, Lankinen & Lankinen, 2022, 463–464.)

Nykyinen voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet saatiin valmiiksi vuonna 2014, ja peruskoulun vuosiluokilla 1–6 se otettiin käyttöön syksyllä 2016 (Opetushallitus, ei pvm.b; Niemi ym., 2018, 51). Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteena on vahvistaa ja yhtenäistää opetusta sekä edistää yhdenvertaisuutta. Se koostuu erilaisista tavoitteista ja sisällöistä, mitkä muodostavat kokonaisuuden opettamiseen ja kasvattamiseen liittyen. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelma ottaa huomioon ympärillä tapahtuvat muutokset, jotta oppilaille pystytään varmistamaan riittävät taidot tulevaisuuteen. (Opetushallitus, 2014, 9.) Yhteiskunnan sen hetkiset tarpeet, voimassa oleva opetussuunnitelma, arviointi ja arviointikäytännöt sekä yleinen arvostus luokanopettajia kohtaan vaikuttavat siihen, miten luokanopettajat toteuttavat työtään käytännössä (Toom & Husu, 2018, 2).

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä luokanopettajilla on melko suuri autonomia toteuttaa työtään, mutta tämä tekee työstä osittain haasteellista (Niemi ym., 2018, 50). Perusopetuksen opetussuunnitelma asettaa erilaisia tavoitteita, mutta se ei kerro, miten niitä tulisi käytännössä toteuttaa, mikä antaa vapauttaa työn toteuttamiselle. Tästä syystä luokanopettajan työssä pystyy hyödyntämään omaa persoonallisuutta ja toteuttamaan työtä omalla tavallaan. Opettaminen vaatii osakseen opetussuunnitelman laaja-alaista tuntemista, jotta luokanopettaja pystyy suunnittelemaan oppituntin opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti ja samalla ottamaan huomioon oppilaiden taitotasot. Luokanopettajan tavoitteena on tukea oppilaiden yksilöllistä ja sosiaalista oppimista. (Toom & Husu, 2018, 1, 4.)

Hautamäen (2015) mukaan luokanopettajan kokonaistyöaika koostuu opettamisesta ja opettamisen ulkopuolella tehtävistä muista työtehtävistä, joita tehdään koulussa sekä koulun koulupuolella (s. 13, 25). Luokanopettajien työtehtävien kirjo on laaja, minkä takia osa luokanopettajista tekee töitä kotona, sillä kaikkia työtehtäviä ei ehdi tekemään työajalla (Coyle, Miller & Rivera Cotto, 2020, 69). Lutovacín ja kollegoiden (2024) mukaan opettaminen on vain pieni osa luokanopettajan tekemää työtä, sillä opettamisen ulkopuolelle mahtuu useampia eri tehtäviä. Luokanopettajat mainitsivat opettamisen kattavan puolet heidän työnkuvastaan, sillä muu aika menee opettamisen ulkopuolisten työtehtävien tekemiseen (s. 7). Oppituntien suunnittelu, arviointi, tapaamiset ja kokoukset sekä paperityöt ovat muutamia esimerkkejä opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvistä tehtävistä (Coyle ym., 2020, 69). Hautamäen (2015) mukaan luokanopettajien työtehtävien määrä opettamisen ulkopuolella on kasvanut (s. 9). Vuoden 2024 opetusalan työolobarometrissa tuodaan esille

ajan rajallisuus suhteessa kasvavaan työmäärän nähden ja resurssien puute, mitkä puolestaan lisää luokanopettajien kuormittuneisuutta (Melkko & Ilves, 2024, 33).

Nykypäivänä luokanopettajan työssä korostuvat oppilaiden erilaiset taustat, oppilaiden erot oppimisessa sekä käyttäytymisessä, yhteistyön ja moniammatillinen yhteistyön merkitys, digitaalisuuden tuomat mahdollisuudet ja haasteet sekä koulun avoimet oppimisympäristöt (Lutovac ym., 2024, 3–4). Niemi ja kollegat (2018) nostavat esille samankaltaisia haasteista, jotka ovat esillä koulumaailmassa ja luokanopettajan työssä. Heidän mukaansa haasteet liittyvät muun muassa oppilaiden eri taustoihin, oppilaiden välisiin taitotaseroihin, koulujen välisiin eroihin ja koulun nykyiseen rooliin. Yhteistyö kollegoiden kanssa on välttämätöntä, jotta jokaiselle oppilaalle pystytään tarjoamaan heidän tarvitsemansa tuki sekä ottamaan huomioon heidän taitotasonsa (s. 56–57). Työ ei rajoitu pelkästään yksin tehtävään työhön luokkahuoneessa, vaan luokanopettaja on yhä enemmän riippuvainen muiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä luokkahuoneen ulkopuolella (Niemi ym., 2018, 52; Lutovac ym., 2024, 7).

Greenberg, Brown ja Abenavoli (2016) ovat jakaneet luokanopettajaa kuormittavia tekijöitä neljään eri osa-alueeseen. Yksi näistä osa-alueista liittyy koulun organisaatioon, joka ilmenee siten, että rehtorilta ei saada tarpeeksi apua, ilmapiiri koulussa on huono eikä työympäristössä kannusteta tai tueta riittävästi toinen toisiaan (s. 2). Niemen ja kollegoiden (2018) mukaan koulun rehtorilla on merkittävä rooli siinä, miten innostava ja avoin ilmapiiri koulussa on, ja minkälaista ohjausta sekä tukea luokanopettajat häneltä saavat (s. 56–57). Vuoden 2024 opetusalan työolobarometrissa mainitaan lähiesihenkilötyön merkitys, sillä esihenkilön tulisi olla tavoitettavissa ja häneltä tulisi saada apua tarpeen tullen. Lisäksi on tärkeää, että esihenkilö tukee ja rohkaisee henkilöstöä sekä kohtelee kaikkia tasapuolisesti. Olennaista on, että henkilöstöä kuunnellaan ja heidän mielipiteitään huomioidaan. Organisaation menestykseen keskeisesti vaikuttaa toimiva työyhteisö, mikä ilmenee siten, että työyhteisö pystyy yhdessä olemaan vahva muutosten ilmaantuessa. (Melkko & Ilves, 2024, 19–20, 33.)

5 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia haasteita työuran eri vaiheessa olevat peruskoulun vuosiluokilla 1–6 työskentelevät luokanopettajat kohtaavat työssään, ja minkälaisia strategioita luokanopettajat käyttävät selviytyväkseen haasteista. Tutkimuksen kaksi tutkimusongelmaa ovat:

1. Millaisia haasteita noviisit, kokeneet ja konkarit kohtaavat työssään?
2. Minkälaisia strategioita luokanopettajat käyttävät haasteista selviytymiseen?

Ensimmäisen tutkimusongelman avulla halutaan selvittää, millaisia haasteita luokanopettajat kohtaavat työssään nykypäivänä. Luokanopettajat jaettiin työuran eri vaiheiden perusteella kolmeen eri ryhmään, jotka olivat noviisit (alle viiden vuoden työkokemus), kokeneet (6–19 vuoden työkokemus) ja konkarit (yli 20 vuoden työkokemus). Ensimmäinen tutkimusongelma keskittyy tarkastelemaan haasteita, jotka ovat osa luokanopettajan resilienssiprosessia. Luokanopettajan resilienssiprosessin kokonaisvaltainen ymmärtäminen edellyttää tietoisuutta haastavista tilanteista ja olosuhteista (Beltman ym., 2011, 189), sillä osaksi resilienssiä kuuluu haastavien tilanteiden kohtaaminen (Fan ym., 2021, 2).

Toisen tutkimusongelman avulla keskitytään tarkastelemaan luokanopettajien käyttämiä strategioita, joita luokanopettajat käyttävät haasteista selviytymiseen. Tässä tutkimusongelmassa keskitytään ensimmäisessä tutkimusongelmassa esiin tulleisiin haasteisiin, ja tarkastellaan, mitä eri strategioita luokanopettajat käyttävät haasteista selviytymiseen. Tutkimusongelmassa on kiinnostuttu luokanopettajien käyttämistä strategioista, sillä Mansfieldin ja kollegoiden (2012) mukaan luokanopettajien resilienssi ilmenee toimintana, jonka avulla pyritään selviytymään haastavista tilanteista (s. 358). Olennaista on tiedostaa luokanopettajan resilienssiprosessin tilannekohtaisuus, sillä se näyttäytyy erilaisena eri tilanteissa (Mansfield ym., 2016b, 214).

6 Menetelmät

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen osallistujia heidän opettavien vuosiluokkien ja kertyneen työkokemuksen perusteella. Tämän jälkeen avataan tarkemmin tutkimuksen toteutusta ja aineistonkeruussa käytettyä kyselylomaketta. Lopuksi tarkastellaan aineiston analyysin eri vaiheita esimerkkien avulla.

6.1 Osallistujat

Tämän tutkimuksen kohteena olivat peruskoulun vuosiluokilla 1–6 työskentelevät luokanopettajat. Kokonaisuudessaan peruskoulu sisältää vuosiluokat 1–9 (Opetushallitus, ei pvm.a), mutta tämän tutkimuksen perusjoukko rajattiin koskemaan peruskoulun vuosiluokkia 1–6, sillä pääsääntöisesti vuosiluokilla 1–6 työskentelevät luokanopettajat, kun taas aineenopettajat puolestaan työskentelevät usein vuosiluokilla 7–9. Tutkimukseen hyväksyttiin osallistumaan luokanopettajia, jotka työskentelivät aineistonkeruun aikana luokanopettajana peruskoulun vuosiluokilla 1–6, sillä tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää luokanopettajien kohtaamia ajankohtaisia haasteita ja niistä selviytymistä.

Aineistonkeruun tavoitteena oli saada mahdollisimman kattava ja monipuolinen otos peruskoulun vuosiluokilla 1–6 työskentelevistä luokanopettajista. Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2018) mukaan on tärkeää, että tutkimuksen otos edustaa mahdollisimman hyvin tutkimuksen perusjoukkoa (s. 209). Tavoitteena oli saada yhteensä 25–30 osallistujaa. Aineistonkeruun päätyttyä vastauksia kertyi yhteensä 32 (N=32), joista naisia oli 28 (n=28) ja miehiä 4 (n=4).

Osallistujien taustatiedoissa kysyttiin, millä peruskoulun vuosiluokalla/vuosiluokilla luokanopettajat työskentelivät aineistonkeruun aikana. Osallistujilla oli mahdollisuus valita useampi vuosiluokka, mikäli he opettivat useita vuosiluokkia. Taulukossa 1 on esitetty osallistujien opettamat vuosiluokat, ja siinä on huomioitu osallistujat, jotka mainitsivat opettavansa useampaa kuin yhtä vuosiluokkaa. Taulukosta 1 voidaan huomata, että eniten vastauksia kertyi vuosiluokalle 2 (28,1 %) ja vähiten vuosiluokalle 5 (3,1 %). Osallistujista puolestaan kuusi luokanopettajaa mainitsivat opettavansa useita vuosiluokkia (18,8 %), sillä he valitsivat useamman kuin yhden vuosiluokan vastausvaihtoehdoista.

Taulukko 1. Osallistujien opettamat vuosiluokat

Vuosiluokka	1	2	3	4	5	6	Useita vuosiluokkia	N
n	5	9	2	5	1	4	6	32
%	15,6	28,1	6,3	15,6	3,1	12,5	18,8	100,0 %

Taustatiedoissa oli kysymys osallistujien työkokemuksesta. Osallistujien tuli valita kyselylomakkeen viidestä vastausvaihtoehdosta (alle 5 vuotta, 6–10 vuotta, 11–15 vuotta, 16–19 vuotta ja yli 20 vuotta) sopivin vaihtoehto kuvaamaan heidän työkokemustaan luokanopettajana. Taulukossa 2 on havainnollistettu vastausten jakautuminen kertyneen työkokemuksen perustella. Taulukosta 2 huomataan, että eniten vastauksia kertyi yli 20 vuoden työkokemukseen (34,4 %), ja toiseksi eniten alle viiden vuoden työkokemukseen (25,0 %). Vähiten vastauksia puolestaan kertyi 11–15 vuoden työkokemukseen (6,3 %).

Taulukko 2. Osallistujien työkokemus luokanopettajana

Työkokemus	N	%
alle 5 vuotta	8	25,0
6–10 vuotta	5	15,6
11–15 vuotta	2	6,3
16–19 vuotta	6	18,7
yli 20 vuotta	11	34,4
Yhteensä	32	100,0 %

Aineiston analyysivaiheessa luokanopettajat jaettiin kolmeen eri ryhmään heidän työkokemuksensa perusteella: alle viisi vuotta (n=8), 6–19 vuotta (n=13) ja yli 20 vuotta (n=11), sillä ryhmistä haluttiin saada määrällisesti melko yhtäläiset, jotta vertailu ryhmien välillä oli mahdollista.

6.2 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmissa oli kiinnostuttu luokanopettajien yksilöllisistä kokemuksista, minkä takia tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui kvalitatiivinen tutkimus kvantitatiivisen tutkimuksen sijaan. Tutkimusongelmia haluttiin tarkastella mahdollisimman kattavasti eikä tulosten tarkoituksena ollut tehdä yleistystä koskemaan suurempaa joukkoa. Puusan, Juutin ja Aaltion (2020) mukaan ominaista kvalitatiiviselle tutkimukselle on saada laaja-alainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ihmisten subjektiivisten kokemusten ja käsityksien perusteella. Kvalitatiivisessa lähestymistavassa todellisuutta pystytään

ymmärtämään paremmin, sillä aineisto sisältää tekstiä ja se on usein kuvailevaa.

Kvantitatiivisen tutkimuksen aineisto puolestaan on usein mitattavassa muodossa (s. 59, 75).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on saada monipuolinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä ilman, että se koskee suurempaa joukkoa (s. 98).

Tutkimuksen aineiston keräämiseen on olemassa useampia vaihtoehtoja. Oikean aineistonkeruumenetelmän valintaan vaikuttaa sen yhteensopivuus tutkimuksen tavoitteiden kanssa sekä tutkijan tietoisuus eri aineistonkeruumenetelmistä. Lisäksi valittavan aineistonkeruumenetelmän tulee olla perusteltavissa. (Puusa ym., 2020, 102, 117.) Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka tehtiin Webropol-ohjelmassa. Webropol-ohjelmaa käytettiin, koska Turun yliopiston ohjeistus suosittelee käyttämään sitä, sillä se on luotettava sähköinen kyselytyökalu, joka on tietoturvallinen. Sähköinen Webropol-kyselylomake mahdollisti tutkittavien anonyymiteetin, luontevan lähestymisen ja aineiston turvallisen tiedonsiirron. Lisäksi kyselylomake pystyttiin rakentamaan tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti, sillä se sisälsi suljettuja sekä avoimia kysymyksiä, joiden avulla pyrittiin saamaan monipuolinen ja kattava aineisto liittyen tutkimuksen tutkimusongelmiin. Cohenin ja kollegoiden (2018) mukaan sähköisen kyselylomakkeen avulla tutkittavia ei pystytä tunnistamaan ja tiedonsiirto on luotettavaa. Lisäksi tutkittavat pystyvät itse valitsemaan halutun ajankohdan sekä ympäristön kyselylomakkeen täyttämiseksi (s. 362).

Tutkimuksen aineisto kerättiin mukavuusotantana keväällä 2024. Cohenin ja kollegoiden (2018) mukaan kyseinen otantamenetelmä sopii tutkimuksiin, joiden otoskoko on suhteellisen pieni eikä tutkimuksen tarkoituksena ole tehdä yleistyksiä koskien suurempaa joukkoa (s. 217–218). Tämän tutkimuksen osallistujia lähestyttiin sähköpostitse ja Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään tehdyn ilmoituksen avulla, sillä tutkimuksen kyselylomakkeen linkkiä oli luonteva jakaa sähköisesti. Luokanopettajien sähköpostit saatiin koulujen nettisivuilta, ja sähköpostilla lähestyttiin luokanopettajia, jotka opettivat peruskoulun vuosiluokilla 1–6. Alakoulun aarreaitta puolestaan on suljettu Facebook-ryhmä, joka on suunnattu luokanopettajille. Kyseisen ryhmän tarkoituksena on jakaa vinkkejä sekä ideoita muille kasvatustieteen ammattilaisille. Aineistonkeruun aikana ryhmässä oli yhteensä 44 300 jäsentä. Kyseisen ryhmän avulla oli mahdollista tavoittaa suurempi joukko peruskoulun vuosiluokilla 1–6 työskenteleviä luokanopettajia, minkä takia luokanopettajia lähestyttiin sähköpostin lisäksi Alakoulun aarreaitta -ryhmässä.

Luokanopettajille lähetetyssä sähköpostissa ja Alakoulun aarreaitta -ryhmään tehdyssä ilmoituksessa tuotiin esille tutkimuksen aihe, sen tarkoitus, tutkimuksen perusjoukko ja kyselylomakkeen täyttämiseen kuluva aika. Lisäksi kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista eikä osallistujia pystytä tunnistamaan. Kyselylomake sisälsi tutkijan yhteystiedot mahdollisille lisäkysymyksille ja linkin tutkimuksen tietosuojailmoitukseen. Aineistonkeruun aikana vastauksia kertyi yhteensä 32, minkä jälkeen kyselylomake suljettiin, sillä aineisto oli tarpeeksi monipuolinen ja kattava tutkimuksen kannalta. Tutkimuksen riittävään ja monipuoliseen otoskoon määrään vaikuttaa muun muassa tutkimuksen tarkoitus, tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen perusjoukko. Usein kvalitatiivisen tutkimuksen otoskoko on pienempi kuin kvantitatiivisen tutkimuksen otoskoko. (Cohen ym., 2018, 203.)

6.3 Kyselylomake

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kyselylomakkeen tulee sisältää olennaisia kysymyksiä tutkittavasta ilmiöstä ja kysymysten tulee olla perusteltavissa (s. 87). Tämän tutkimuksen kyselylomake sisälsi yhteensä 16 kysymystä, jotka olivat jaettu kolmeen eri osioon (ks. Liite 1). Kolmen eri osion avulla haluttiin varmistaa jokaisen osion keskittyminen tiettyyn aiheeseen sekä huolehtia siitä, että kyselylomake oli visuaalisesti selkeä vastaajalle. Cohenin ja kollegoiden (2018) mukaan kyselylomakkeen tulee näyttää mielenkiintoiselta, helposti lähestyttävältä ja selkeältä, jotta se herättää kiinnostuksen osallistua tutkimukseen. Lisäksi kysymysten järjestykseen tulee kiinnittää huomiota. Ensimmäisten kysymysten tulee olla yksinkertaisia, jotta ne houkuttelevat vastaamaan kyselyyn. Keskiosan puolestaan tulee sisältää haastavampia kysymyksiä ja viimeisten kysymysten tulee olla kiinnostavia. Heidän mukaansa tutkimuksen kyselylomake voi olla rakenteeltaan avoimempi, jos otoskoko on suhteellisen pieni (s. 474, 492–493).

Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen ensimmäinen osio sisälsi yhteensä viisi monivalintakysymystä liittyen luokanopettajan sukupuoleen, opetettavaan luokka-asteeseen/luokka-asteisiin, työkokemukseen, työtyytyväisyyteen ja uranvaihtoihteisiin. Kyselylomakkeen osion vaihtuessa vastaajalle kerrottiin, mitä seuraava osio käsittelee. Cohenin ja kollegoiden (2018) mukaan vastaajalle tulee kertoa osion vaihtuessa sen sisältö, jotta vastaaja on tietoinen mitä seuraavaksi käsitellään (s. 494).

Kyselylomakkeen toinen osio alkoi monivalintakysymyksillä, jonka jälkeen oli neljä avointa kysymystä, jotka olivat jaettu a)- ja b)-kysymyksiksi. Avointen kysymysten järjestys oli

tarkoin mietitty, sillä luokanopettajan tuli ensin kertoa kohtaamastaan haasteesta (a-kysymys), minkä jälkeen hänen tuli avata tarkemmin, miten hän toimii selviytyäkseen kyseisestä haasteesta (b-kysymys). Kyselylomakkeessa on tärkeää, että yksi kysymys vastaa yhteen asiaan kerrallaan. Tutkijan tulee ottaa huomioon, että ensin tulee kysyä pääkysymys, minkä jälkeen mahdolliset jatkokysymykset. (Cohen ym., 2018, 499–500.) Kyselylomakkeen avointen kysymysten avulla haluttiin saada tietoa osallistujien subjektiivisista kokemuksista, ja ylipäätään monipuolisempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. Viimeinen osio sisälsi yhteensä kuusi kysymystä liittyen luokanopettajan työuran vaikeimpaan haasteeseen ja siihen saatuun tukeen. Lopuksi vastaajalla oli halutessaan mahdollisuus täydentää vastauksiaan.

Kyselylomakkeelle suoritettiin esitestaus ennen varsinaista aineistonkeruuta, sillä haluttiin varmistua kyselylomakkeen toimivuudesta sekä siitä, että sen avulla saadaan vastauksia tutkimusongelmiin. Esitestauksen perusteella muutamia kysymyksistä muotoiltiin, jotta ne olivat vastaajalle selkeämpiä. Lisäksi kysymyksien järjestystä muutettiin hieman, jotta kyselylomakkeen rakenne oli vastaajalle yksinkertaisempi. Cohenin ja kollegoiden (2018) mukaan esitestaus on olennainen osa aineistonkeruuta, sillä sen avulla varmistetaan, että lomakkeen avulla saatu aineisto antaa vastauksia tutkimusongelmiin (s. 496).

6.4 Aineiston analyysi

Aineistonkeruun jälkeen tutkimuksen aineistoon tutustuttiin ja perehdyttiin huolellisesti. Osallistujien vastauksia luettiin kriittisesti. Webropolin muodostamia tilastoja tutkittiin, sillä Webropol muodosti monivalintakysymysten pohjalta tilastoja. Lisäksi jokaisen 32 osallistujan vastaukset printattiin omaksi nipuksi, mikä mahdollisti aineiston tarkemman ja yksityiskohtaisemman tarkastelun. Vastausaineistoa oli yhteensä 32 nidottua paperinippua, sisältäen yhteensä 64 sivua.

Elon, Kajulan, Tohmolan ja Kääriäisen (2022) mukaan aineistoon tutustuminen on tärkeää, sillä sen avulla saadaan parempi kokonaiskuva kerätystä aineistosta ennen analyysin tekemistä. Lisäksi tutkimuksen tutkimusongelmia tulisi peilata uudestaan, jotta pystytään varmistamaan, että aineiston avulla tutkimusongelmiin on mahdollista saada vastauksia (s. 219). Aineiston perusteellisen tarkastelun seurauksena huomattiin, että osallistujien työkokemuksen perustella oli mahdollista muodostaa kolme eri ryhmää. Ryhmistä pystyttiin muodostamaan määrällisesti suhteellisen yhtäläiset, minkä takia ryhmien vertaileminen keskenään oli mahdollista. Tämän seurauksena ensimmäistä tutkimusongelmaa täsmennettiin,

sillä luokanopettajien kohtaamia haasteita tarkasteltiin kolmen eri ryhmän avulla, sillä luokanopettajat olivat työuran eri vaiheissa.

Tässä tutkimuksessa osallistujat jaettiin kolmeen eri ryhmään heidän työkokemuksensa perusteella: 0–5 vuotta, 6–19 vuotta ja yli 20 vuotta. Jakaminen pohjautui Gu ja Dayn (2013) tekemään jakoon, sillä he jakoivat luokanopettajat työkokemuksen mukaan kolmeen eri ryhmään (s. 28). Tässä tutkimuksessa työuran alkuvaiheen luokanopettajia kutsuttiin noviiseiksi (0–5 vuoden työkokemus), keskivaiheen luokanopettajia kokeneiksi (6–19 vuoden työkokemus) ja loppuvaiheen luokanopettajia konkareiksi (yli 20 vuoden työkokemus). Taulukossa 3 on esitetty osallistujien työkokemuksen perusteella muodostetut kolme ryhmää. Taulukosta 3 huomataan, että kokeneiden prosentuaalinen osuus on suurin (40,6 %) verrattuna konkareihin (34,4 %) tai noviiseihin (25,0 %).

Taulukko 3. Työkokemuksen perusteella muodostetut ryhmät

	N	%
Noviisit	8	25,0
Kokeneet	13	40,6
Konkarit	11	34,4
Yhteensä	32	100,0 %

Ensimmäistä tutkimusongelmaa haluttiin lähestyä kerätyn aineiston perusteella ilman, että aikaisemmat teoriat ohjaavat aineiston analyysiä, minkä takia tutkimuksen aineiston lähestymistavaksi valittiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on muodostaa teoreettinen kokonaisuus kerätyn aineiston pohjalta. Ennen aineiston sisällönanalyysin aloittamista tutkijan tulee määrittellä analyysiyksikkö, joka voi olla muun muassa ajatuskokonaisuus, ilmaisu, virke tai sana. Sen valintaan vaikuttavat kerätty aineisto ja tutkimuksen tutkimusongelmat (s. 108, 122).

Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköksi valittiin ajatuskokonaisuudet, sillä sen avulla tutkimuksen ensimmäistä tutkimusongelmaa pystyttiin hyvin lähestymään.

Ajatuskokonaisuudelle on ominaista, että se koostuu lauseista, joiden avulla on mahdollista saada vastauksia tutkimusongelmiin (Elo ym., 2022, 219). Osallistujien vastauksista huomioitiin ajatuskokonaisuudet, joissa osallistuja kertoi yhden keskeisen viikoittaisen haasteen ja yhden keskeisen lukukausittaisen haasteen. Kyseiset ajatuskokonaisuudet liittyivät tutkimuksen ensimmäiseen tutkimusongelmaan, ja niiden avulla haluttiin saada kattava ja

monipuolinen käsitys luokanopettajien kohtaamista haasteista. Jokaiselta osallistujalta huomioitiin yhteensä kaksi ajatuskokonaisuutta ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyen (viikoittainen haaste ja lukukausittainen haaste), minkä takia ajatuskokonaisuuksia kertyi yhteensä 64, sillä tutkimukseen osallistui 32 (N=32) luokanopettajaa.

Kerätty aineisto siirrettiin Webropolista suoraan Exceliin, jossa aineiston analyysi suoritettiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee kolmen eri vaiheen mukaan, sillä ensin aineisto redusoidaan eli pelkistetään, minkä jälkeen tehdään klusterointi eli ryhmittely. Viimeisessä vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään (s. 122). Pelkistämässä aineiston alkuperäisilmauksista poimitaan oleellinen tieto talteen. Tutkijan tulee huomioida, että alkuperäisilmauksesta on mahdollista syntyä useampia pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124; Elo ym., 2022, 219, 220.)

Aineiston pelkistäminen tehtiin kahdesti, sillä haluttiin varmistua pelkistettyjen ilmauksien yhteneväisyydestä. Kun aineiston pelkistäminen oli tehty kahdesti, pelkistettyjä ilmauksia vertailtiin keskenään, sillä haluttiin varmistua siitä, että alkuperäisilmauksista on huomioitu oikeat asiasisällöt. Elon ja kollegoiden (2022) mukaan aineisto tulisi käydä läpi enemmän kuin yhden kerran, jotta on mahdollista varmistaa, että tarvittavat merkitykset on huomioitu aineiston pelkistämässä (s. 220). Taulukossa 4 on esiteltynä esimerkki tämän tutkimuksen alkuperäisilmauksen pelkistämisestä.

Taulukko 4. Esimerkki alkuperäisilmauksen pelkistämisestä

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>“Oppilaiden käyttäytymisen haasteet. Epäasiallista käyttäytymistä, jatkuvaa sääntöjen rikkomista, kiroilua, väkivaltaista käytöstä muita oppilaita ja koulun aikuisia kohtaan.”</i>	Oppilaiden haastava käyttäytyminen

Aineiston pelkistämisen jälkeen aineisto klusteroitiin eli ryhmiteltiin. Ryhmittelyn tarkoituksena on löytää yhtäläisyyksiä pelkistettyjen ilmausten väliltä, sillä yhtäläisyyksien perusteella pystytään muodostamaan eri luokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Aineiston pelkistetyt ilmaukset luettiin tarkasti läpi, jotta aineistosta ja sen sisällöstä saatiin parempi käsitys ennen ryhmittelyn aloittamista. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin samanlaisten asiayhteyksien mukaisesti. Kun pelkistetyt ilmaukset oli ryhmitelty, koodattiin ne eri väreillä, jotta pystyttiin varmistamaan, että tietyn värin ilmaukset olivat yhtäläisiä

keskenään. Lisäksi yhteneväiset asiayhteydet pystyttiin paremmin visuaalisesti hahmottamaan värien avulla ennen ala- ja yläluokkien muodostamista.

Värikoodauksen jälkeen ryhmiteltyjen ilmausten perusteella oli mahdollista muodostaa alaluokat, minkä jälkeen yläluokat. Ala- ja yläluokkien muodostamisessa aineistoa käsitellään vaiheittain, minkä seurauksena ilmaukset pelkistyvät, kun aineistoa yhdistetään aikaisempien ilmausten perusteella yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124–125). Taulukossa 5 on havainnollistettu esimerkin avulla, miten pelkistetyistä ilmauksista muodostui ryhmittelyn seurauksena yläluokka.

Taulukko 5. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä yläluokaksi

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Paljon tukea tarvitsevia oppilaita. Jokaisen oppilaan huomioiminen oppimisvalmiuksien mukaan.	Oppilaiden tuen tarpeiden ja taitotasoerojen huomioiminen	Moninainen oppilasaines
Oppilaiden heikko toiminnanohjaus. Oppilaiden heikko keskittymiskyky.	Oppilaiden tarkkaavuuden ja keskittymisen haasteet	
Oppilaiden haastava käyttäytyminen. Oppilaiden epäasiallinen käyttäytyminen.	Oppilaiden käytöshaasteet	

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeinen vaihe on abstrahointi eli käsitteellistäminen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan käsitteellistämisessä yläluokkia yhdistetään toisiinsa, minkä seurauksena muodostuu tutkimuksen kannalta olennaiset pääluokat. Heidän mukaansa lopulta yksittäisistä käsitteistä muodostuu kuvauksia, jotka ilmaisevat tutkittavaa ilmiötä (s. 125). Taulukossa 6 on esitetty tämän tutkimuksen aineiston käsitteellistämistä, sillä yläluokkia yhdisteltiin toisiinsa muodostaen kolme eri pääluokkaa.

Taulukko 6. Yläluokkien yhdistäminen pääluokiksi

Yläluokka	Pääluokka
Moninainen oppilasaines Työrauhan ylläpitäminen Digitaalisuus	Opettamiseen liittyvät haasteet
Arviointi Pedagogiset asiakirjat ja muu kirjaaminen Yhteistyö huoltajien kanssa Ajan riittämättömyys	Opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvät haasteet
Henkilöstön resurssien puute Tuen puute koulun henkilöstöltä	Koulun organisaatioon liittyvät haasteet

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella muodostui yhteensä kolme pääluokkaa. Jako nojautuu aikaisempiin tutkimuksiin, sillä luokanopettajan työn katsotaan koostuvan opettamisesta ja opettamisen ulkopuolisesta työstä (Hautamäki, 2015, 13, 25; Lutovac ym., 2024, 7). Tässä tutkimuksessa opettamiseen liittyvät haasteet keskittyvät luokkahuoneessa tapahtuvaan työhön, jossa ovat läsnä moninainen oppilasaines, työrauhan ylläpitäminen ja digitaalisuus. Opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvät haasteet viittaavat työhön, joka tapahtuu luokanopettajan opetusvelvollisuuden ulkopuolella. Tähän kuuluvat arviointi, pedagogiset asiakirjat ja muu kirjaaminen, yhteistyö huoltajien kanssa ja ajan riittämättömyys. Koulun organisaation liittyvillä haasteilla viitataan koulun henkilöstöön, mitkä ilmenevät henkilöstön resurssien ja koulun henkilöstön tuen puutteena. Koulun organisaatiolla on todettu olevan vaikutusta luokanopettajiin, ja se voi esiintyä muun muassa työympäristön ja rehtorin heikkona tukena (Greenberg ym., 2016, 2).

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin jälkeen tutkimuksen aineisto kvantifioitiin, sillä ensimmäisessä tutkimusongelmassa haluttiin tietää noviisien, kokeneiden ja konkareiden kohtaamien haasteiden lukumäärät. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kvantifioinnin avulla on mahdollista vertailla esiintyviä lukumääriä keskenään, sillä sen avulla pystytään tarkastelemaan kuinka monta kertaa tietty asia esiintyy aineistossa (s. 135). Aineiston kvantifioinnissa käytettiin apuna aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella muodostuneita kolmea pääluokkaa sekä yläluokkia. Noviisien, kokeneiden ja konkareiden viikoittaisen ja lukukausittaisen haasteen vastauksista laskettiin kuinka monta kertaa pääluokkien sekä yläluokkien asiat esiintyvät. Ennen kvantifointia, osallistujien vastaukset koodattiin kirjain- ja numeroyhdisteiden avulla. Luokanopettajan työuran vaihe koodattiin sanojen *noviisi*, *kokenut* tai *konkari* mukaisesti. Tämän jälkeen noviisit, kokeneet ja konkarit eroteltiin toisistaan numeroiden avulla, sillä haluttiin varmistua siitä, että kyseessä on eri vastaaja.

Toista tutkimusongelmaa lähestyttiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, sillä aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen pohjautui Mansfieldin ja kollegoiden (2016a) tunnistamiin strategioihin, jotka liittyvät luokanopettajan resilienssiprosessiin (s. 80). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä käsitteen määrittelee teoria, kun puolestaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteen määrittelee aineisto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 133). Analyysiyksiköksi valittiin vastaajien ajatuskokonaisuudet, joissa luokanopettajat mainitsivat, miten he selviytyvät viikoittaisesta ja lukukausittaisesta haasteesta. Ensimmäisen tutkimusongelman tavoin, toisessa tutkimusongelmassa huomioitiin

64 ajatuskokonaisuutta. Toisen tutkimusongelman aineiston analyysi eteni yllä mainittujen vaiheiden mukaisesti.

Toista tutkimusongelmaa lähestyttiin yhden pääluokan avulla, joka oli strategiat.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla aineistosta tunnistettiin viisi eri strategiaa, jotka olivat työn rajaaminen, avun pyytäminen ja yhteistyö, reflektointi, ammatillinen osaaminen ja ennakointi. Rajojen asettaminen tarkennettiin tässä tutkimuksessa koskemaan työn rajaamista, ja puolestaan avun pyytäminen sekä kommunikointi yhdistettiin käsitteellistämässä avun pyytämiseksi ja yhteistyöksi. Ammatillinen oppiminen tarkennettiin koskemaan ammatillista osaamista. Ennakointi ei esiintynyt Mansfieldin ja kollegoiden (2016a) 15 strategian joukossa (s. 80), mutta se lisättiin tässä tutkimuksessa yhdeksi strategiaksi, sillä se korostui selkeästi osallistujien vastauksissa. Lisäksi aineisto kvantifioitiin yläluokkien mukaan, sillä haluttiin tietää, kuinka monta kertaa lukumäärällisesti strategiat esiintyvät osallistujien vastauksissa.

7 Tulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia haasteita noviisit, kokeneet ja konkarit kohtaavat työssään, ja mitä strategioita luokanopettajat käyttävät selviytyäkseen haasteista. Tavoitteena oli saada luokanopettajien kertomuksien perusteella käsitys tämän hetkisistä haasteista luokanopettajan työssä ja selvittää, minkälaisia strategioita luokanopettajat käyttävät, kun he kohtaavat haasteen ja pyrkivät siitä selviytymään.

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia, joiden avulla pyritään vastaamaan tutkimuksen kahteen tutkimusongelmaan. Alaluvussa 7.1 tarkastellaan luokanopettajien kohtaamia haasteita, jonka jälkeen alaluvussa 7.2 käsitellään luokanopettajien käyttämiä strategioita, joita he hyödynsivät selviytyäkseen kohtaamistaan haasteista. Molempien alalukujen alussa on taulukko, joka sisältää tutkimuksen aineiston analyysin perusteella muodostuneet pääluokat, yläluokat ja alaluokat. Tämän jälkeen tuloksia tarkastellaan tarkemmin ensimmäisessä tutkimusongelmassa pääluokka kerrallaan, ja toisessa tutkimusongelmassa yläluokka kerrallaan. Aineistosta poimitut luokanopettajien sitaatit tukevat tulososion tekstiä.

7.1 Noviisien, kokeneiden ja konkareiden kohtaamat haasteet

Tutkimuksen aineiston analyysin perusteella muodostui yhteensä kolme pääluokkaa liittyen luokanopettajien kohtaamiin haasteisiin. Kyseiset pääluokat olivat opettamiseen liittyvät haasteet, opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvät haasteet ja koulun organisaatioon liittyvät haasteet. Taulukossa 7 on havainnollistettu pääluokkien, yläluokkien ja alaluokkien välistä yhteyttä.

Taulukko 7. Koonti luokanopettajien kohtaamista haasteista

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Opettamiseen liittyvät haasteet	Moninainen oppilasaines	Oppilaiden tuen tarpeiden ja taitotaserojen huomioiminen
		Oppilaiden tarkkaavuuden ja keskittymisen haasteet
		Oppilaiden käytöshaasteet
	Työrauhan ylläpitäminen	Jatkuva keskittyminen työrauhan säilyttämiseen
		Jatkuva metelin tuoma kuormitus
	Digitaalisuus	Digitaalisten oppimateriaalien käyttäminen
	Digitaalisuus osana opetusta	
		Digitaalisten laitteiden toimimattomuus
Opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvät haasteet	Arviointi	Arvioinnin säännöllisyys ja läpinäkyvyys
		Arvioinnin suunnittelu ja yhdenvertaisuus
	Pedagogiset asiakirjat ja muu kirjaaminen	Pedagogisten asiakirjojen kirjoittaminen ja päivittäminen
		Opettamisen ulkopuolinen kirjausvastuu
	Yhteistyö huoltajien kanssa	Huoltajat eivät luota luokanopettajan ammattitaitoon
		Huoltajat vaativat erilaisia asioita
Ajan riittämättömyys	Huoltajien välinpitämättömyys lasta kohtaan	
	Ajan riittäminen oppituntien suunnitteluun	
		Ajan riittäminen kollegoiden väliselle yhteistyölle
Koulun organisaatioon liittyvät haasteet	Henkilöstön resurssien puute	Liian vähän henkilöstön resursseja käytettävänä
	Koulun henkilöstön tuen puute	Heikko tuki esihenkilöltä ja kollegoilta

Noviisien, kokeneiden ja konkareiden vastausten jakautumista kolmen pääluokan kesken on havainnollistettu taulukossa 8. Taulukosta 8 voidaan havaita, miten ryhmien vastaukset ovat jakautuneet lukumäärällisesti ja prosentuaalisesti kolmen eri pääluokan kesken. Noviisit (50,00 %), kokeneet (46,15 %) ja konkarit (50,00 %) mainitsivat kohtaavansa eniten opettamiseen liittyviä haasteita. Toiseksi eniten noviisit (43,75 %), kokeneet (34,62 %) ja konkarit (40,91 %) mainitsivat kohtaavansa opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyviä haasteita. Koulun organisaatioon liittyviä haasteita puolestaan noviisit (6,25 %), kokeneet (19,23 %) ja konkarit (9,09 %) mainitsivat kohtaavansa vähiten.

Taulukko 8. Vastausten jakautuminen pääluokkien kesken

		Opettamiseen liittyvät haasteet	Opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvät haasteet	Koulun organisaatioon liittyvät haasteet	Ryhmän vastaukset yhteensä
Noviisit	f	8	7	1	16
	%	50,00 %	43,75 %	6,25 %	100,00 %
Kokeneet	f	12	9	5	26
	%	46,15 %	34,62 %	19,23 %	100,00 %
Konkarit	f	11	9	2	22
	%	50,00 %	40,91 %	9,09 %	100,00 %
Yhteensä	f	31	25	8	64
	% pääluokittain	48,44 %	39,06 %	12,50 %	100,00 %

7.1.1 Opettamiseen liittyvät haasteet

Moninainen oppilasaines, työrauhan ylläpitäminen ja digitaalisuus luokiteltiin opettamiseen liittyviksi haasteiksi. Kyseisen pääluokan haasteita mainittiin aineistossa lukumäärällisesti eniten (f=31) verrattuna kahteen muuhun pääluokkaan (ks. Taulukko 8).

Oppilaiden väliset taitotas erot, oppilaiden erilaiset tuen tarpeet ja käyttäytymisen haasteet nousivat esille luokanopettajien vastauksissa moninaiseen oppilasaineeseen liittyen.

Oppilasaineksen mainittiin olevan heterogeenisempää, mikä näkyy oppilaiden taitotaserojen ja tuen tarpeiden vaihteluina. Luokanopettajat mainitsivat, että opetusta on haastavaa mukauttaa vastaamaan jokaisen oppilaan taitotasoa ja tuen tarvetta, sillä oppilaiden väliset erot ovat suuria ja oppilaita on paljon.

Haasteena on oppilaiden erityisyyksien kirjo. Kun luokassa on monta erityisen tai tehostetun tuen oppilasta, on vaikeaa huomioida jokaisen tarpeet. Korttitalo romahtaa usein, kun oppilaat erityistarpeita ei huomioida. (Noviisi8)

Vastauksissa nousi esille huoli siitä, miten kouluarjessa luokanopettajan on mahdollista tarjota jokaiselle oppilaalle omantasoista ja mielenkiintoista tekemistä, sillä osalle oppilaista opettavat asiat ovat helpompia kuin toisille, ja osa oppilaista tarvitsee enemmän aikaa tehtävien tekemiseen kuin toiset.

Luokanopettajat mainitsivat oppilaiden käyttäytymisen haasteiden lisääntyneen, mikä ilmenee eri tavoin. Vastauksissa tuotiin esille, että oppilaiden on nykypäivänä haastavaa keskittyä, toimia annettujen ohjeiden mukaisesti ja noudattaa koulun sääntöjä. Nämä asiat haastavat luokanopettajia, ja ne näkyvät koulun arjessa.

Jatkuvasti joutuu kieltämään ja ohjeistamaan samoja asioita. Haluttomuutta totella ja usein myös hyvin ilkeää kielenkäyttöä opettajaa kohtaan. (Noviisi5)

Lisäksi oppilaiden epäasiallista kielenkäyttöä tai väkivaltaista käytöstä voi esiintyä koulun arjessa. Oppilaiden epäasiallinen käyttäytymisen mainittiin kohdistuvan oppilaisiin tai koulun henkilökuntaan.

Työrauhan ylläpitämisen haaste tuotiin esille vastauksissa. Luokanopettajat mainitsivat, että työrauhan säilyttäminen oppitunnilla on haastavaa, sillä oppilaiden keskittyminen on heikentynyt ja levottomuus on lisääntynyt oppilaiden keskuudessa. Tästä johtuen työrauhan ylläpitämiseen kuluu paljon aikaa oppitunnilla, ja lisäksi melu kuormittaa luokanopettajia.

Digitaalisuuteen liittyviä haasteita luokanopettajat mainitsivat kolmea erilaista. Kyseiset haasteet liittyivät digitaalisten laitteiden toimimattomuuteen, digioppimateriaalien käyttämiseen tai laitteiden saatavuuteen. Luokanopettajien mukaan digitaalisuus on haastavaa ottaa osaksi opetusta, jos laitteita ei ole saatavilla tai tekniikka ei toimi odotelulla tavalla. Luokanopettaja mainitsee, että hän pystyy vaihtamaan suunnitelmaa mikäli tekniikka ei toimi, mutta oppilaat eivät sopeudu siihen yhtä nopeasti.

Tekniikka ei toimi niin kuin sen pitäisi. Sitten menee suunniteltu tunti mönkään. Vaikka tällä kokemuksella on aika helppo vaihtaa suunnitelmaa, lapset eivät taivu siihen kovin helposti. Jos on luvattu iPad-tunti ja koneet eivät mene verkkoon, on haastavaa enää siinä hetkessä motivoida lapsia kynätehtäviin. – – (Kokenut9)

Noviisien, kokeneiden ja konkareiden mainitsemien haasteiden jakautumista opettamiseen liittyviin haasteisiin on havainnollistettu taulukossa 9. Taulukosta 9 huomataan, että noviisit, kokeneet ja konkarit ovat lukumäärällisesti maininneet eniten moninaiseen oppilasainekseen liittyviä haasteita ($f=21$) verrattuna työrauhan ylläpitämiseen ($f=4$) tai digitaalisuuteen ($f=6$). Digitaalisuuteen liittyviä haasteita konkarit (13,64 %) ovat maininneet hieman enemmän kokeneisiin (7,69 %) ja noviiseihin (6,25 %) verrattuna, mutta yleistystä koskien suurempaa joukkoa ei voida tämän tuloksen perusteella tehdä. Opettamiseen liittyvien haasteiden välillä ei ole havaittavissa merkittäviä eroja noviisien, kokeneiden ja konkareiden kesken, sillä erot ovat pieniä ryhmien välillä.

Taulukko 9. Vastausten jakautuminen opettamiseen liittyviin haasteisiin

		Moninainen oppilasaines	Työrauhan ylläpitäminen	Digitaalisuus	Pääluokka yhteensä	Ryhmän vastaukset yhteensä
Noviisit	f	5	2	1	8	16
	% ryhmän sisällä	31,25 %	12,50 %	6,25 %	50,00 %	100,00 %
Kokeneet	f	9	1	2	12	26
	% ryhmän sisällä	34,62 %	3,85 %	7,69 %	46,15 %	100,00 %
Konkarit	f	7	1	3	11	22
	% ryhmän sisällä	31,82 %	4,55 %	13,64 %	50,00 %	100,00 %
Yhteensä	f	21	4	6	31	64
	% pääluokka	32,81 %	6,25 %	9,38 %	48,44 %	100,00 %

7.1.2 Opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvät haasteet

Opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyviä haasteita olivat tässä tutkimuksessa arviointi, pedagogiset asiakirjat ja muu kirjaaminen, yhteistyö huoltajien kanssa ja ajan riittämättömyys. Kyseisen pääluokan haasteita mainittiin lukumäärällisesti toiseksi eniten ($f=25$) verrattaessa kahteen muuhun pääluokkaan (ks. Taulukko 8).

Luokanopettajat toivat esille, että arvioinnissa tulee kiinnittää huomioita useampiin eri asioihin. Arvioinnin haasteiksi mainittiin sen säännöllisyys, läpinäkyvyys, suunnittelu ja yhdenvertaisuus. Osa kertoi arvioinnin suunnittelun olevan vaikeaa, ja osa puolestaan mainitsi arvioinnin yhdenvertaisuuden oppilaiden kesken olevan haasteellista. Arvioinnin tulee täyttää eri kriteereitä, jotka tulee huomioida ennen arviointia sekä sitä tehdessä, mikä tekee siitä haasteellista luokanopettajien mukaan. Luokanopettaja kuvaili arviointiin liittyvää haastetta seuraavanlaisesti:

Arviointi on aina yhtä tuskaa. Opetussuunnitelmasta löytyvät kauniit korulauseet osaamisen tasosta ja tavoitteista on huonosti sovellettavissa käytäntöön. Arvioinnin pitäisi lisäksi olla läpinäkyvää ja jatkuvaa, mutta huoltajat tuijottavat usein vain testien tuloksia. (Kokenut9)

Arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelman tavoitteisiin, mutta ne eivät täysin tue luokanopettajan mukaan arviointia tarpeeksi. Lisäksi arviointi on läsnä luokanopettajan työssä, sillä ei ole kertaluontoista, vaan se on jatkuvaa ja säännöllistä.

Pedagogisten asiakirjojen tekeminen, päivittäminen ja muun kirjaaminen mainittiin yhtenä opettamisen ulkopuolisen työn haasteena, mihin kuluu paljon aikaa opettamisen ulkopuolella. Luokanopettajat mainitsivat kirjausvastuun olevan liian suuri, ja tehtävää tähän liittyen on

paljon. Pedagogisten asiakirjojen ja muun kirjaamisen liittyvää haastetta luokanopettaja kuvaili seuraavanlaisesti:

Opetuksen ulkopuolista työtä on paljon ja aikaa suhteessa liian vähän. Erityisesti syksyisin ja keväisin kuormittaa pedagogisten asiakirjojen kirjoittaminen, palaverit ja päivittäminen. Paljon pitäisi myös ehtiä tekemään Wilma-merkintöjä oppilaiden päivästä ja tekemään sovittuja kirjauksia tukitoimien toteutumisesta. (Noviisi3)

Luokanopettajien tekemä kirjaaminen on sekä kausiluontoista että jokapäiväistä, sillä pedagogiset asiakirjat työllistävät luokanopettajia lukukausittain, kun taas puolestaan päivittäin luokanopettajia työllistää merkintöjen tekeminen oppilaiden päivästä järjestelmään.

Yhteistyö huoltajien kanssa ilmeni yhtenä haasteena luokanopettajien vastauksissa. Haaste liittyy koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön, jota luokanopettajat toteuttavat yhdessä oppilaiden huoltajien kanssa. Luokanopettajat mainitsivat yhteistyön huoltajien kanssa olevan ajoittain haasteellista, sillä huoltajat eivät aina usko luokanopettajan ammattitaitoon tai arvosta luokanopettajan tekemää työtä. Vastauksissa korostui lisäksi se, että huoltajat voivat vaatia luokanopettajalta erilaisia asioita, joita heidän tulisi toteuttaa.

Jokaisessa opetusryhmässäni on ollut yksi haastava huoltaja. Nämä saattavat vaatia opettajalta, mitä ihmeellisimpiä asioita ja saattavat viestiä hyvin kärkkäästi. Kyseiset huoltajat myös monesti unohtavat omana roolinsa kasvattajana. (Noviisi1)

Huoltajilla epärealistisia toiveita, kun opetusryhmät ovat 25 oppilaan kokoisia. Nykyisin vaaditaan asioita ja oletetaan saavan sitä heti. Opettaja saa harvoin näiltä vanhemmilta edes kiitosta, vaikka tekee valtavasti töitä juuri näiden lasten eteen. (Konkari1)

Sitaatit osoittavat, että noviisi ja konkari ovat kohdanneet samanlaisia haasteita oppilaiden huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön, vaikka heillä on eri määrä työkokemusta luokanopettajana.

Luokanopettajat mainitsivat, että työssä ei ole riittävästi aikaa suunnitella kaikkea opetusta eikä aika riitä kollegoiden väliselle yhteistyölle, mitkä koettiin haasteiksi. Vastauksissa tuotiin esille, että opetuksen suunnitteluun ei ole tarpeeksi aikaa, minkä takia aina ei ole mahdollista huomioida oppilaiden eri taitotasoa ja tukea jokaista oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla. Ylipäättään vastauksissa huoleksi nousi se, että miten työaika riittää tekemään kaiken tarvittavan työn, sillä työtehtäviä on paljon opettamisen ulkopuolella.

Taulukossa 10 on esitettyä noviisien, kokoneiden ja konkareiden vastausten lukumäärän ja prosenttiosuuden jakautuminen opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyviin haasteisiin.

Taulukosta 10 huomataan, että kyseisessä pääluokassa ajan riittämättömyyden vastausten

lukumäärä on suurin ($f=11$), kun tarkastellaan noviisien, kokeneiden ja konkareiden vastauksia yhteensä. Hieman enemmän ajan riittämättömyyden haastetta mainitsivat kohtaavansa konkarit (22,73 %) verrattuna noviiseihin (18,75 %) ja kokeneihin (11,53 %). Muiden opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvien haasteiden välillä ei ole havaittavissa merkittäviä eroja noviisien, kokeneiden ja konkareiden välillä, sillä erot ovat prosentuaalisesti pieniä.

Taulukko 10. Vastausten jakautuminen opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyviin haasteisiin

		Arviointi	Pedagogiset asiakirjat ja muu kirjaaminen	Yhteistyö huoltajien kanssa	Ajan riittämättö- myys	Pääluokka yhteensä	Ryhmän vastaukset yhteensä
Noviisit	f	2	1	1	3	7	16
	% ryhmän sisällä	12,50 %	6,25 %	6,25 %	18,75 %	43,75 %	100,00 %
Kokeneet	f	2	2	2	3	9	26
	% ryhmän sisällä	7,69 %	7,69 %	7,69 %	11,52 %	34,62 %	100,00 %
Konkarit	f	2	1	1	5	9	22
	% ryhmän sisällä	9,09 %	4,55 %	4,55 %	22,73 %	40,91 %	100,00 %
Yhteensä	f	6	4	4	11	25	64
	% pääluokka	9,38 %	6,25 %	6,25 %	17,19 %	39,06 %	100,00 %

7.1.3 Koulun organisaatioon liittyvät haasteet

Koulun organisaation liittyvillä haasteilla viitataan koulun henkilöstöön, mitkä ilmenivät vastausten perusteella henkilöstön resurssien ja koulun henkilöstön tuen puutteena. Kyseisen pääluokan vastauksia luokanopettajat mainitsivat lukumäärällisesti vähiten ($f=8$) verrattuna opettamiseen liittyviin haasteisiin ($f=31$) ja opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyviin haasteisiin ($f=25$) (ks. Taulukko 8).

Vastauksissa luokanopettajat mainitsivat, että työssä on jatkuvasti havaittavissa henkilöstön resurssien puutetta. Tämä näkyy siten, että henkilökuntaa ei ole tarpeeksi tukemaan ja auttamaan oppilaita oppilasmäärien ollessa suuria. Luokanopettaja mainitsi henkilöstön resurssien puutteen vaikuttavan sekä luokanopettajiin että oppilaisiin.

– Opet uupuvat ja lapset oireilevat entistä enemmän, kun eivät saa riittävästi tukea, kannustusta, henkilökohtaista ohjausta luokassa –. (Konkari4)

Henkilöstön resurssien puute on läsnä koulun arjessa, minkä voi havaita oppilaisissa opituntien aikana, kun he eivät saa tarvittavaa tukea ja ohjausta luokassa, sillä henkilökuntaa

ei ole riittävästi oppilaiden tarpeisiin nähden. Lisäksi luokanopettajat mainitsivat kohtaavansa tuen puutetta koulun henkilöstöltä. Luokanopettajat toivat vastauksissaan esille, että he eivät koe saavansa tarpeeksi tukea koulun henkilöstöltä, mikä koettiin haasteena. Heidät jätetään usein yksin haasteiden kanssa, sillä tukea ei ole saatavilla. Useampi luokanopettaja mainitsi erityisesti, että he eivät saa tarpeeksi tukea omalta esihenkilöltään.

Taulukossa 11 on esitettyä noviisien, kokeneiden ja konkareiden mainitsemien haasteiden lukumäärään jakautuminen koulun organisaatioon liittyvien haasteiden kesken. Taulukosta 11 huomataan, että noviisit, kokeneet ja konkarit mainitsivat lukumäärällisesti enemmän henkilöstön resurssien puutteeseen liittyvää haastetta (9,38 %) kuin koulun henkilöstön tuen puutetta (3,13 %). Koulun henkilöstön tuen puutetta puolestaan mainitsivat kohtaavansa pelkästään kokeneet (7,69 %), sillä noviisit tai konkarit eivät maininneet ollenkaan kyseistä haastetta vastauksissaan.

Taulukko 11. Vastausten jakautuminen koulun organisaatioon liittyviin haasteisiin

		Henkilöstön resurssien puute	Koulun henkilöstön tuen puute	Pääluokka yhteensä	Ryhmän vastaukset yhteensä
Noviisit	f	1	0	1	16
	% ryhmän sisällä	6,25 %	0,00 %	6,25 %	100,00 %
Kokeneet	f	3	2	5	26
	% ryhmän sisällä	11,54 %	7,69 %	19,23 %	100,00 %
Konkarit	f	2	0	2	22
	% ryhmän sisällä	9,09 %	0,00 %	9,09 %	100,00 %
Yhteensä	f	6	2	8	64
	% pääluokka	9,38 %	3,13 %	12,50 %	100,00 %

7.2 Luokanopettajien käyttämät strategiat

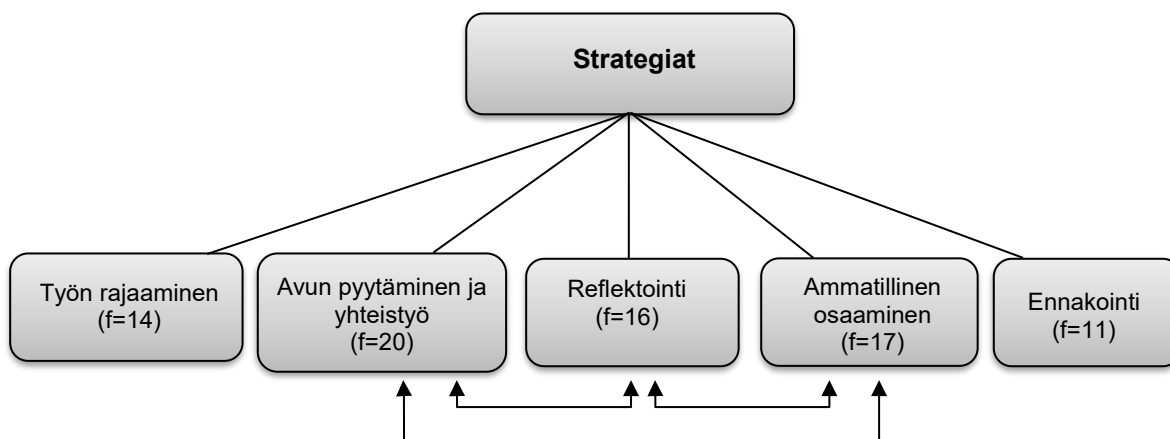
Tutkimuksen toisen tutkimusongelman avulla haluttiin selvittää, minkälaisia strategioita luokanopettajat käyttävät, kun he pyrkivät selviytymään kohtaamistaan haasteistaan.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin perusteella aineistosta havaittiin viisi eri strategiaa, jotka olivat työn rajaaminen, avun pyytäminen ja yhteistyö, reflektointi, ammatillinen osaaminen sekä ennakointi. Taulukossa 12 on havainnollistettu tarkemmin pääluokan, yläluokkien ja alaluokkien välistä yhteyttä luokanopettajien käyttämiin strategioihin liittyen.

Taulukko 12. Koonti luokanopettajien käyttämistä strategioista

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Strategiat	Työn rajaaminen	Työtehtävien tekeminen työpaikan ulkopuolella
		Työtehtävien tekemättä jättäminen
		Työtehtävien priorisointi
	Avun pyytäminen ja yhteistyö	Avun pyytäminen kollegoilta ja rehtorilta
		Yhteistyö kollegoiden, erityisopettajan ja rehtorin kanssa
	Reflektointi	Riittämättömyyden hyväksyminen ja yksin pärjääminen
		Vaatimuksien madaltaminen ja parhaansa yrittäminen
		Johdonmukaisena, päättäväisenä ja rauhallisena pysyminen
		Virheistä oppiminen
	Ammatillinen osaaminen	Opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden yksilöllinen huomiointi
		Hyvät rutiinit
		Toiminnallisuuden ja aktiivisuuden lisääminen
	Ennakointi	Suunnitelmien tekeminen ennakoon
		Asioiden ennakointi

Kuviossa 2 on esitettyä luokanopettajien käyttämiä strategioita ja niiden lukumääriä. Aineistossa eri strategioita esiintyi yhteensä 78 ($f=78$), sillä luokanopettajat käyttivät joko yhtä tai kahta eri strategiaa kohtaamastaan haasteesta selviytymiseen. Aineiston vastausten perusteella, eniten käytettiin avun pyytämistä ja yhteistyötä ($f=20$) ja vähiten ennakointia ($f=11$).



Kuvio 2. Luokanopettajien käyttämät strategiat

Kuten kuvioista 2 huomataan, työn rajaamista ja ennakkointia käytettiin yksinään haasteesta selviytymiseen. Osa luokanopettajista puolestaan käytti samanaikaisesti kahta eri strategiaa haasteesta selviytymiseen. Tämä ilmeni aineistossa siten, että avun pyytämistä ja yhteistyötä, reflektointia ja/tai ammatillista osaamista hyödynnettiin keskenään, kun kahta strategiaa käytettiin samanaikaisesti.

7.2.1 Työn rajaaminen

Työn rajaaminen ilmeni vastauksissa siten, että luokanopettajat mainitsivat priorisoivansa tiettyjä työtehtäviä, jättämällä osan työtehtävistä tekemättä tai tekemällä töitä muualla kuin työpaikalla. Työn rajaamista käytettiin strategiana erityisesti haasteissa, jotka liittyivät opettamisen ulkopuolisen työn haasteisiin. Kyseiset haasteet liittyivät tarkemmin ajan riittämättömyyteen, pedagogisiin asiakirjoihin ja muuhun kirjaamiseen sekä arviointiin.

Luokanopettajat mainitsivat rajaavansa töitä eri tavoin, sillä yksi luokanopettajista mainitsi rajaavansa töitä siten, että hän ei tee töitä ollenkaan viikonloppuisin, kun puolestaan toinen mainitsi uhraavansa aikaa töiden tekemiselle kotona. Tiettyjä työtehtäviä priorisoitiin, minkä takia luokanopettajat mainitsivat, että muun muassa suunnittelulle jää vähemmän aikaa. Puolestaan osa kertoi jättävänsä asiat tekemättä tai tekemällä ne kiireisesti hutaisemalla.

Jätän osan asioita tekemättä tai teen yötä päivää töitä, jos haluan saada kaiken tehtyä.
(Noviisi4)

Pedagogisiin asiakirjoihin ja muuhun kirjaamiseen liittyen luokanopettajat mainitsivat rajaavansa töitä siten, että he tekevät töitä kotona, merkitsevät satunnaisesti kirjauksia oppilaista, eivät kirjaa kaikkea oppilaisiin liittyvää tietoa tai käyttävät aikaa kirjauksien tekemiseen ottamalla aikaa pois muista työtehtävistä. Lisäksi työn rajaamisen vaikeus nostettiin esille. Yksi luokanopettajista mainitsi rajaavansa työtehtäviä sen mukaan, mistä hänelle maksetaan.

Selvitän mitä omaan työnkuvaan oikeasti kuuluu ja rajaan napakasti työaikani siihen, mistä minulle maksetaan. (Kokenut11)

Puolestaan toinen luokanopettaja pyrki saamaan tietyt asiat muiden hoidettavaksi, sillä kaikki asiat eivät suoranaisesti hänen mukaansa ole aina koulun vastuulla hoitaa. Hän mainitsi työn rajaamisen olevan vaikeaa.

7.2.2 Avun pyytäminen ja yhteistyö

Avun pyytämiseen ja yhteistyöhön liittyen luokanopettajat mainitsivat pyytävänsä apua kollegoilta ja rehtorilta sekä tekevänsä yhteistyötä kollegoiden, erityisopettajan ja rehtorin kanssa. Avun pyytäminen ja yhteistyö oli lukumäärällisesti käytetyin strategia luokanopettajien vastausten perusteella (ks. Kuvio 2). Kyseistä strategiaa luokanopettajat mainitsivat käyttävänsä erityisesti opettamiseen liittyvissä haasteissa, mutta tämän lisäksi opettamisen ulkopuoliseen työhön ja koulun organisaatioon liittyvissä haasteissa. Kyseinen strategia nousi esille haasteissa, jotka liittyivät moninaiseen oppilasaineeseen, digitaalisuuteen, arviointiin, yhteistyöhön huoltajien kanssa ja henkilöstön resurssien puutteeseen.

Vastausten perusteella apua pyydettiin kollegoilta, erityisopettajalta ja/tai rehtorilta. Haasteella oli vaikutusta siihen, keneltä luokanopettaja pyysi apua. Digitaalisiin haasteisiin apua pyydettiin koulun tekniikkavastaavalta, kun taas erityisopettajalta pyydettiin apua oppilaiden tuen tarpeisiin ja taitotasoeroihin liittyen. Oppilaan väkivaltaiseen käytökseen puolestaan yksi luokanopettajista mainitsi pyytäneensä rehtorin avuksi paikalle. Lisäksi luokanopettajat mainitsivat olevansa rehtoriin yhteydessä, mikäli he kokivat tarvitsevansa lisää henkilöstön resursseja. Luokanopettajat mainitsivat pyytävänsä apua ja vertaistukea kollegoilta, jos he kohtasivat haasteita oppilaiden kanssa. Yhteistyö muiden kollegoiden, erityisopettajan ja rehtorin kanssa koettiin merkittävänä ja tärkeänä, minkä avulla luokanopettajat kokivat saavansa vertaistukea haasteista selviytymiseen. Luokanopettajat mainitsivat juttelevansa muun muassa kollegoiden kanssa ja hakevansa heiltä neuvoja.

Puhun kollegoiden kanssa, haen neuvoja heiltä, luen kirjallisuutta, haen tukea erityisopettajalta. (Kokenut12)

Vastauksissa yhteistyö kollegoiden kanssa nousi esille erityisesti arviointiin liittyen, sillä luokanopettajat mainitsivat kysyvänsä kollegoilta apua arviointiin ja koulun yhteisten arviointikäytänteiden selvittämiseen.

Vastausten perusteella oli havaittavissa, että osa luokanopettajista käytti avun pyytämisen ja yhteistyön lisäksi strategiana reflektointia (ks. Kuvio 2). Avun pyytäminen ja yhteistyö sekä reflektointi korostuivat haasteissa, joissa luokanopettajat mainitsivat keskittyvänsä omaan käytökseensä ja toimintaansa, mutta lisäksi he mainitsivat kysyvänsä apua muilta kollegoilta ja tekevänsä heidän kanssaan yhteistyötä. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että luokanopettaja

mainitsi pysyvänsä rauhallisena ja ammatillisena, mutta tämän lisäksi hän mainitsi kysyvänsä apua kollegoiltaan.

Pysyn rauhallisena ja ammatillisena ja ymmärrän, että vanhemmilla on helposti voimakkaita tunteita liittyen omaan lapseen. Pyydän apua kollegalta viestin muotoilemiseen tai puhelinoittoon. Kuuntelen ja otan vanhemman näkemyksen ja tunteen vastaan, vaikka en olisi samaa mieltä. (Kokenut6)

Puolestaan avun pyytämisen ja yhteistyön lisäksi osa luokanopettajista käytti strategiana ammatillista osaamista (ks. Kuvio 2). Kyseisten strategioiden käyttö nousi esille haasteissa, joissa luokanopettajat mainitsivat pyytävänsä apua kollegoitaan sekä käyttävänsä apunaan omaa ammatillista osaamista, mikä mainittiin siten, että luokanopettaja kertoi eriyttävänsä opetusta, jotta se vastaisi jokaisen oppilaan taitotasoa. Tämä korostui erityisesti haasteissa, jotka liittyivät oppilaiden tuen tarpeisiin ja taitotasoeroihin.

7.2.3 Reflektointi

Reflektoinnilla viitataan luokanopettajan itsereflektioon ja tunteisiin, mitkä näyttäytyivät eri tavoin luokanopettajien kesken. Osa luokanopettajista muun muassa mainitsi madaltavansa vaatimuksiaan, hyväksyvänsä oman riittämättömyytensä, olemalla johdonmukainen, rauhallinen sekä päättäväinen, yrittämällä parhaansa tai oppimalla virheistään. Reflektointia käytettiin strategiana eniten opettamiseen liittyvissä haasteissa, sitten opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvissä haasteissa, ja vähiten koulun organisaatioon liittyvissä haasteissa. Reflektointia käytettiin strategiana haasteissa, jotka liittyivät erityisesti moninaiseen oppilasaineeseen, työrauhan ylläpitämiseen, yhteistyöhön huoltajien kanssa, arviointiin ja tuen puutteeseen henkilöstöltä.

Luokanopettajat mainitsivat, että yhteistyöhön huoltajien kanssa auttaa rauhallinen olemus, kun taas kaikkien oppilaiden tuen tarpeiden ja taitotasoerojen huomioimisessa auttaa parhaansa yrittäminen. Ylipäätään pitkäjänteisyyden ja kovan ulkokuoren pitäminen nousi esille oppilaiden epäasialliseen ja haastavaan käytökseen liittyen. Työrauhan ylläpitämisessä strategiana reflektointia käytettiin siten, että luokanopettajat kertoivat olevansa päättäväisiä ja johdonmukaisia, jotta luokan pystyy rauhoittamaan ja työrauhan ylläpitämään.

Opettajalla tulee olla päättäväinen ja johdonmukainen ote. Mitään ei tapahdu ennen kuin luokka on rauhoittunut. Jokaisen lapsen etu on turvallinen ja rauhallinen oppimisympäristö. (Konkari3)

Useampi luokanopettaja kertoi yrittävänsä parhaansa sekä tunnistavansa tekemänsä virheet ja oppivansa niistä. Vastauksissa reflektioon liittyen korostuivat luokanopettajien ymmärrys omasta jaksamisesta ja rajoista sekä armollisuus itseään kohtaan. Tämä ilmeni muun muassa siten, että luokanopettaja mainitsi hyväksyvänsä sen, että hän ei voi yksin kantaa kaikkea vastuuta tai ratkaista ongelmia, sillä on hyväksyttävä oma rajallisuutensa.

Maailmaa ei voi kannatella omilla harteillaan. Pitää hyväksyä myös oma riittämättömyys. Resurssien puutetta on vaikea korvata omalla ylisuorittamisella. Oppilaantuntemus on todella tärkeää. Myös pitkäkestoinen suhde oppilaisiin on tärkeää. (Noviisi8)

Reflektoinnin lisäksi osa luokanopettajista käytti ammatillista osaamista reflektoinnin tukena (ks. Kuvio 2). Tämä tuli ilmi haasteissa, jotka liittyivät moninaiseen oppilasaineeseen ja työrauhan ylläpitämiseen. Luokanopettajat mainitsivat hyödyntävänsä omaa ammattitaitoaan opetuksessa, mikä ilmeni vastauksissa siten, että luokanopettajat mainitsivat rauhoittavansa opetusta ja keskittyvänsä perusasioiden harjoitteluun, mutta luokanopettajat mainitsivat lisäksi olevansa kärsivällisiä sekä pitkäjänteisiä, sillä heidän mukaansa asiat eivät muutu hetkessä.

7.2.4 Ammatillinen osaaminen

Ammatillinen osaaminen ilmeni aineistossa siten, että luokanopettajat mainitsivat hyödyntävänsä omaa ammattitaitoaan haasteista selviytymiseen. Luokanopettajat mainitsivat, että he muun muassa eriyttävät opetusta, huomioivat oppilaiden yksilölliset tarpeet, heillä on hyvät ja vakiintuneet rutiinit sekä lisäävät toiminnallisuutta ja oppilaiden aktiivisuutta opetuksessa. Ammatillista osaamista käytettiin strategiana erityisesti opettamiseen liittyvissä haasteissa, jotka liittyivät joko moninaiseen oppilasaineeseen tai työrauhan ylläpitämiseen.

Luokanopettajien vastausten perusteella oli havaittavissa, että luokanopettajat hyödynsivät kyseistä strategiaa eri tavoin. Vastauksissa moninaiseen oppilasaineeseen liittyen luokanopettajat mainitsivat, että he pyrkivät hyödyntämään omaa ammattitaitoaan, siten että opetusta eriytetään, jotta oppilaille olisi mahdollista tarjota heidän tarpeidensa ja taitotasonsa mukaista opetusta.

Pyrin huomioimaan eritasoiset oppilaat antamalla heille tarvittaessa yksilöllisiä tehtäviä, tukiopetusta ja laaja-alaisen erityisopettajan tukea. On tärkeää säilyttää oppimisen ilo. Onnistumisten myötä myös oppilaan itsetunto vahvistuu. (Konkari3)

Työrauhan ylläpitämisen liittyvissä haasteissa luokanopettajat mainitsivat, että he pyrkivät lisäämään oppilaiden aktiivisuutta ja toiminnallisuutta oppitunneilla, jotta oppilaat

keskittyisivät paremmin opetukseen. Vastauksissa luokanopettajat mainitsivat, että he pyrkivät tauottamaan opetusta, mikä näkyy vaihtelevien tehtävien tekemisenä ja taukojumppina oppitunnin aikana. Lisäksi palkitseminen koettiin merkittäväksi tekijäksi, jotta työrauhan ylläpitäminen olisi pitkäjänteistä ja johdonmukaista.

– –Tunneille erilaisia tehtäviä, jotta tekeminen ei olisi puuduttavaa. Taukojumppia. Palkitsemisjärjestelmä hyvän työrauhan tunteista. (Noviisi6)

Lisäksi luokanopettajat mainitsivat oppilaiden tuntemuksen olevan tärkeää istumajärjestystä suunnitellessa, jotta luokassa pystyy ylläpitämään työrauhaa paremmin.

Henkilöstön resurssien puutteisiin liittyvissä haasteissa luokanopettajat hyödynsivät strategiana ammatillista osaamistaan siten, että luokanopettajat mainitsivat eriyttävänsä opetusta mahdollisuuksien mukaan, sillä luokassa ei ole tarpeeksi avustajia tai erityisopettajaa, jotka olisivat mahdollistamassa yksilöllisempää opetusta oppilaille. Yksi luokanopettaja mainitsi, että hänen luokassaan oppilaat istuvat ryhmissä, mikä mahdollistaa sen, että oppilaat pystyvät auttamaan toinen toisiaan tarpeen tullen. Lisäksi mainittiin, että oppilaiden läksyjen ja vihkojen tarkastamista on vähennetty, sillä oppilaita pyritään aktivoimaan läksyjen tarkastamiseen, koska resursseja ei ole tarpeeksi saatavilla.

7.2.5 Ennakointi

Strategiana ennakointi tuli aineistossa esille siten, että luokanopettajat mainitsivat tekevänsä suunnitelmia etukäteen valmiiksi ja suunnittelevansa muita asioita ennakoon. Ennakointia käytettiin strategiana sekä opettamiseen että opettamisen ulkopuoliseen työhön liittyvissä haasteissa. Opettamiseen liittyvissä haasteissa ennakointia käytettiin strategiana digitaalisuuteen ja moninaiseen oppilasaineeseen liittyen. Tämä tuli esille luokanopettajien vastauksissa siten, että he mainitsivat, että heillä on valmiiksi suunniteltu toinen suunnitelma siltä varalta, jos digitaaliset laitteet eivät toimi halutulla tavalla. Moninaiseen oppilasaineeseen liittyen puolestaan luokanopettajat mainitsivat ennakkoinnin olevan tärkeää. Heidän mukaansa suunnitelmien tulee joustaa tarpeen vaatiessa sekä luokassa tulee olla hyvät rutiinit. Vastauksissa luokanopettajat mainitsivat, että heillä on valmiina lisätehtäviä niille oppilaille, jotka saavat tehtyä tehtävät muita aikaisemmin.

Opettamisen ulkopuolisen työn haasteissa luokanopettajat käyttivät ennakointia arviointiin ja ajan riittämättömyyteen liittyen. Arviointiin liittyen luokanopettajat mainitsivat ennakkoinnin olevan välttämätöntä. Ennakointi arviointiin liittyen ilmeni vastauksissa siten, että

luokanopettajat kertoivat kirjaavansa oppilaiden suorituksia ylös, jotta arviointi olisi helpompi toteuttaa arviointikriteereihin pohjautuen, ja samalla varmistaa arvioinnin läpinäkyvyys. Lisäksi he mainitsivat olevansa yhteydessä huoltajiin arvioinnin lähestyessä ja pitävänsä huolen, että arviointi on läpinäkyvää oppilaille sekä huoltajille.

Kirjoitan aina huoltajille viestin, jossa avaan arviointia. Kehotan huoltajia myös kysymään heti, jos arvioinnissa jokin mietityttää. (Kokenut9)

Ennakointia osa luokanopettajista käytti ajan riittämättömyyden haasteessa, joka liittyi tarkemmin suunnitteluun. Yksi luokanopettaja mainitsi ennakoivansa suunnittelua oppiainekohtaisesti, jotta jokaiseen oppiaineeseen pystyisi panostamaan monipuolisemmin ja laajemmin lukuvuoden aikana. Toinen luokanopettaja puolestaan mainitsi, että hän on tehnyt aikaisemmin valmiiksi suunnitelmat tiettyyn oppiaineeseen liittyen, mikä helpottaa häntä lukukauden aikana.

Olen tehnyt esim. kuviksesta koko alakoulun ajalle suunnitelmat, on myös kuvat mallitöistä. Lukukauden alussa teen karkean suunnitelman muihinkin. (Kokenut8)

Yksi luokanopettajista puolestaan mainitsi, että koulun alkaessa hän käyttää aikaa eri oppiainesisältöjen tarkasteluun, sillä hän ennakoi mitä sisältöjä voisi yhdistellä ja mihin sisältöihin tarvitaan enemmän aikaa.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia haasteita peruskoulun vuosiluokilla 1–6 työskentelevät luokanopettajat (noviisit, kokeneet, konkarit) kohtaavat työssään, ja minkälaisia strategioita luokanopettajat käyttävät selviytyäkseen kohtaamistaan haasteistaan. Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia ja samalla niitä verrataan aikaisempiin tutkimuksiin. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä pohditaan useammasta näkökulmasta. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen merkitystä ja esitetään jatkotutkimusehdotuksia tulevaisuuteen.

8.1 Tutkimuksen päätulokset

Tämä tutkimus osoitti, että luokanopettajat kohtaavat useampia erilaisia haasteita luokanopettajan työssä. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien mainitsemat haasteet liittyivät opettamiseen, opettamisen ulkopuoliseen työhön ja koulun organisaatioon. Luokanopettajien vastaukset osoittavat, että he kohtaavat erilaisia haasteita työssään, mikä puolestaan vahvistaa sitä, että luokanopettajalla on monipuolinen työnkuva, sillä haasteita ilmeni useampia aineiston perusteella. Coylen ja kollegoiden (2020) mukaan luokanopettajilla on monenlaisia ja vaihtelevia työtehtäviä (s. 69). Kuitenkaan merkittäviä eroja noviisien, kokeneiden ja konkareiden mainitsemien haasteiden välillä ei ilmennyt tämän tutkimuksen perusteella, sillä erot olivat lukumäärällisesti ja prosentuaalisesti pieniä ettei niistä voinut tehdä yleistyksiä.

Erilaiset muutokset ja vaihtelevuus korostuvat luokanopettajan työssä, mutta silti työn keskiössä ovat oppilaat ja heidän oppimisensa edistäminen (Toom & Husu, 2018, 2,6; Norrena 2021, 144). Tämä ilmeni tässä tutkimuksessa siten, että noviisit, kokeneet ja konkarit mainitsivat lukumäärällisesti kaikkien haasteiden kesken eniten moninaiseen oppilasaineeseen liittyvää haastetta. Luokanopettajat mainitsivat, että oppilasaines on heterogeenisempää, mikä haastaa heitä, sillä heidän tulee muun muassa tarjota oppilaille heidän taitotasonsa mukaista opetusta. Lisäksi mainittiin oppilaiden epäasiallisen käyttäytymisen lisääntyminen, mikä haastaa luokanopettajia, sillä heidän tulee antaa ohjeita useampaan kertaan, asioita joudutaan kieltämään eikä koulun sääntöjä aina noudateta. Tulokset ovat linjassa Lutovacin ja kollegoiden (2024) tutkimuksen kanssa, sillä heidän mukaansa oppilaiden oppimistaidot ovat muuttuneet ja oppilaiden tuen tarpeet ovat lisääntyneet, minkä takia oppilaat tarvitsevat enemmän yksilöllisempää tukea. Tämän lisäksi heidän mukaansa oppilaiden käytösongelmat ovat lisääntyneet, mikä ilmenee luokanopettajien lisääntyneenä tuen ja ohjauksen antamisena

oppilailta (s. 5). Lutovacin ja kollegoiden tavoin, Salmela-Aro ja kollegoineen (2019) nostavat esille tutkimuksessaan haasteita, jotka liittyvät moninaiseen oppilasaineeseen ja oppilaiden tuen tarpeisiin (s. 2).

Tämän tutkimuksen perusteella noviisien, kokeneiden ja konkareiden väliset erot olivat pieniä työrauhan ylläpitämiseen liittyen, sillä kaksi noviisia mainitsivat työrauhan ylläpitämisen haasteen, ja puolestaan yksi kokenut sekä yksi konkari, minkä takia johtopäätöksiä ryhmien välisistä eroista työrauhan ylläpitämiseen liittyen ei ollut mahdollista tehdä. Poiketen tästä tutkimuksesta, Julinin ja Rummun (2018) tutkimuksessa ilmeni, että eniten työrauhaan liittyvää häiriötä kohtasivat luokanopettajat, joilla oli alle viiden vuoden opetuskokemus, kun taas vähiten työrauhahäiriötä kohtasivat luokanopettajat, joilla oli yli 15 vuoden opetuskokemus (s. 51).

Työuran aikana on mahdollista kokea muutoksia työnkuvassa, minkä seurauksena työ muuttuu (Ojala & Pyöriä, 2021, 101). Hieman enemmän digitaalisuuteen liittyviä haasteita mainitsivat kohtaavansa konkarit verrattuna noviiseihin ja kokeneisiin. Haasteiksi mainittiin digitaalisten laitteiden toimimattomuuden ja digioppimateriaalien käyttäminen osana opettamista. Konkareilla on yli 20 vuoden työkokemus, joten he ovat huomanneet työnkuvassaan teknologian kehittymisen ja sen tuomat muutokset luokanopettajan työhön, millä puolestaan voi olla vaikutusta siihen, miksi he kohtaavat hieman enemmän digitaalisuuteen liittyviä haasteita verrattuna noviiseihin ja kokeneisiin. Aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu, että teknologian kehittymisen myötä luokanopettajan työnkuva on muuttunut, ja nykyään luokanopettajilta edellytetään taitoja käyttää teknologiaa osana opetusta ja oppimista (Willermark & Gellerstedt, 2022, 1354). Kuitenkin on hyvä huomioida, että tämän tutkimuksen perusteella erot ryhmien välillä olivat pieniä, joten yleistyksiä ei ole mahdollista tehdä.

Kokeneet mainitsivat kohtaavansa esihenkilön tuen puutteeseen liittyvää haastetta, mitä noviisit tai konkarit eivät ollenkaan maininneet. Rehtorilla on merkittävä rooli siinä, minkälaiseksi koulun ilmapiiri muodostuu ja minkälaista tukea saadaan (Niemi ym., 2018, 57). Ylipäätään tämän tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa koulu, jossa kyseinen luokanopettaja työskenteli aineistonkeruun aikana. Lisäksi on tärkeää huomioida, että luokanopettajat toteuttavat työtään omalla tavallaan, ja heidän vaatimuksensa esihenkilön tukeen liittyen voi vaihdella opettajakohtaisesti, sillä osa voi kokea tarvitsevansa enemmän tukea esihenkilöltään kuin toiset. On tärkeää ottaa huomioon, että luokanopettajilla oli mahdollisuus

kyselylomakkeella mainita yhdestä keskeisestä viikoittaisesta ja yhdestä keskeisestä lukukausittaisesta haasteesta, minkä takia luokanopettajat voivat kohdata muita haasteita heidän mainitsemansa kahden haasteen lisäksi. Tästä johtuen noviiseilla ja konkareilla voi mahdollisesti esiintyä esihenkilön tuen puutteen haastetta, vaikka he eivät sitä kyselylomakkeella maininneet.

Muita haasteita, joita tutkimuksessa tuli ilmi olivat ajan riittämättömyys, arvioinnin vaikeus, yhteistyö haastavien huoltajien kanssa, pedagogisten asiakirjojen päivittäminen ja muu kirjaaminen sekä henkilöstön resurssien puute. Aikaisemmissa tutkimuksissa on noussut samanlaisia haasteita esille. Yhteistyö haastavien huoltajien kanssa on linjassa Lutovacín ja kollegoiden (2024) kanssa, sillä heidän mukaansa huoltajien arvostus ja luottamus luokanopettajia kohtaan on heikentynyt. Tämä näkyy huoltajien erilaisina vaatimuksina, muun muassa arviointiin liittyen, ja heikkona kykynä ottaa negatiivista palautetta vastaan (s. 6). Eklund kollegoineen (2021) puolestaan toi tutkimuksessaan esille resurssien puutteen ja ajan riittämättömyyden liittyen kolmiportaiseen tukijärjestelmään, tarkemmin ottaen pedagogisten asiakirjojen tekemiseen ja päivittämiseen (s. 736). Opetusalan työolobarometrissa nostettiin esille ajan riittäminen kasvavaan työmäärään nähden sekä saatavilla olevien resurssien heikkeneminen (Melkko & Ilves, 2024, 33).

Tähän tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista suurin osa mainitsi opettavansa vuosiluokkaa 2. Kyseisen vuosiluokan vastauksia oli prosentuaalisesti eniten kaikkien osallistujien kesken. Tämä on hyvä huomioida, sillä tällä on mahdollisesti vaikutusta tutkimuksen tuloksiin, sillä tietyt haasteet voivat korostua enemmän peruskoulun ensimmäisillä vuosiluokilla kuin myöhemmillä vuosiluokilla. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että vuosiluokkien 1–2 tavoitteena on luoda positiivinen perusta oppilaiden oppimiselle ja mahdollistaa koululaiseksi kasvaminen. Oppilaiden taitotasoon tulee kiinnittää huomiota ja sen edistymistä tulee seurata säännöllisesti, sillä opetuksen tulisi haastaa jokaista oppilasta riittävästi. Vuosiluokkien 3–6 tavoitteena on puolestaan kehittää oppilaan osaamista siten, että oppilaille opetetaan uusia asioita sekä samalla kehitetään ja vahvistetaan aikaisemmillä vuosiluokilla opittuja asioita. Lisäksi pyritään tunnistamaan hyviä opiskelutapoja, jotka sopivat oppilaalle. (Opetushallitus, 2014, 98, 154.)

Kuten perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, on oppilaiden tavoitteet erilaisia riippuen siitä, millä vuosiluokalla he ovat. Vuosiluokilla 1–2 opitaan vähitellen kasvamaan

koululaisiksi ja vasta myöhemmillä vuosiluokilla aikaisemmin opittuja taitoja syvennetään. Tämän tutkimuksen vastauksissa korostui moninaiseen oppilasainekseen liittyvät haasteet. Muun muassa luokanopettajien huoli siitä, miten oppilaiden vaihtelevia tuen tarpeita ja taitotasoeroja pystytään yksilöllisesti huomioimaan, sillä osalle oppilaista asiat ovat helpompia kuin toisille. Lisäksi mainittiin, että tehtävien tekemiseen kuluva aika vaihtelee oppilaiden kesken. Kyseiset haasteet voivat korostua enemmän peruskoulun ensimmäisillä vuosiluokilla, mikä voi olla yksi syy siihen, miksi moninaisen oppilasainekseen liittyviä haasteita oli lukumäärällisesti paljon. Oppilailla ei mahdollisesti ole riittäviä taitoja ja tietoa omasta oppimisesta sekä sen kehittymisestä peruskoulun ensimmäisillä vuosiluokilla, minkä takia he tarvitsevat paljon aikuisen tukea ja apua.

Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajat käyttivät eri strategioita selviytyäkseen joko opettamiseen, opettamisen ulkopuoliseen työhön tai koulun organisaatioon liittyviin haasteisiin. Aineistosta tunnistettiin viisi eri strategiaa, jotka olivat työn rajaaminen, avun pyytäminen ja yhteistyö, reflektointi, ammatillinen osaaminen ja ennakointi. Luokanopettajien vastausten perusteella yhtä tai kahta strategiaa hyödynnettiin haasteesta selviytymiseen ja se, miten strategiaa käytettiin vaihteli haaste- ja opettajakohtaisesti. Mansfieldin ja kollegoiden (2016b) mukaan luokanopettajan resilienssi on tilannekohtaista, joka ilmenee siten, että resilienssi näyttäytyy erilaisena eri tilanteissa (s. 214). Luokanopettajaa koskeva resilienssi ilmenee toimintana, jonka avulla haasteesta pyritään selviytymään (Mansfield ym., 2012, 358).

Tässä tutkimuksessa nousi esille, että luokanopettajat käyttivät joko yhtä tai kahta strategiaa haasteesta selviytymiseen. Tulos on yhteneväinen Nwokon ja kollegoiden (2024) tutkimuksen kanssa, sillä heidän mukaansa osa luokanopettajista käyttää useampaa kuin yhtä strategiaa haasteesta selviytymiseen (s. 11). Tässä tutkimuksessa työn rajaamista ja ennakointia käytettiin yksinään ilman toisen strategian apua. Puolestaan luokanopettajat, jotka käyttivät kahta strategiaa samanaikaisesti haasteesta selviytymiseen, yhdistelivät he keskenään joko avun pyytämistä ja yhteistyötä, reflektointia tai ammatillista osaamista.

Vastauksissa ilmeni, että osa luokanopettajista käytti ammatillisen osaamisen lisäksi avun pyytämistä ja yhteistyötä strategiana, sillä he mainitsivat kysyvänsä apua kollegoiltaan ja tekevänsä heidän kanssaan yhteistyötä selviytyäkseen haasteesta. Osa luokanopettajista puolestaan reflektoi omaa toimintaansa, minkä lisäksi luokanopettajat mainitsivat kysyvänsä apua muilta tai hyödyntävänsä omaa ammatillista osaamistaan haasteesta selviytymiseen.

Luokanopettaja on yhä enemmän riippuvainen yhteistyöstä muiden kanssa, sillä työ ei rajoitu pelkästään luokkahuoneessa tapahtuvaan työhön, vaan se vaatii yhteistyötä muiden kanssa (Niemi ym., 2018, 52; Lutovac ym., 2024, 7). Lutovacin ja kollegoiden (2024) mukaan luokanopettajien yhteistyö kollegoiden kesken on tärkeää ja opettavaista (s. 4). Lisäksi Nwoko kollegoineen (2024) korostaa luokanopettajien välisen yhteistyön merkitystä kollegoiden välillä, sillä sen avulla jaetaan muun muassa kokemuksia (s.7). Mahdollisesti luokanopettajien kohtaamat haasteet tarvitsivat myös toisen strategian käyttämisen eikä haasteesta selviytymiseen riittänyt pelkän yhden strategian käyttäminen.

Strategiana reflektointi ilmeni luokanopettajien kykynä tarkastella heidän toimintaansa ja olla tietoisia omasta käytöksestään. Luokanopettajat mainitsivat muun muassa olevansa armollisia itseään kohtaan, tunnistavansa virheensä ja oppivansa niistä. Sharplin, O'Neill ja Chapmanin (2011) mainitsevat, että luokanopettajat heidän tutkimuksessaan käyttivät strategiana reflektointia, joka näyttäytyi luokanopettajan itsenäisenä ajatteluna, kirjoittamisena tai jutteluna muiden kanssa (s. 141). Tässä tutkimuksessa puolestaan reflektointi näyttäytyi luokanopettajien oman toiminnan tarkasteluna, tietoisuutena ja ajatteluna. Kuitenkin osa luokanopettajista käytti reflektoinnin lisäksi toisena strategiana avun pyytämistä ja yhteistyötä.

Vaikka luokanopettajat käyttivät samaa strategiaa, näyttäytyi strategian käyttäminen eri tavoin luokanopettajien kesken. Tässä tutkimuksessa työn rajaaminen ilmeni työtehtävien priorisointina, aikarajoina, nopeasti tekemällä tai tekemättä jättämisenä. Tulos on osittain linjassa Sharplinin ja kollegoiden (2011) kanssa, sillä he mainitsevat luokanopettajien asettavan rajoja työtehtäville, mikä ilmenee rajojen ja ajan asettamisena erilaisille työtehtäville (s. 141), mutta he eivät maininneet työtehtävien tekemättä jättämistä tai nopeaa tekemistä. Nwokon ja kollegoiden (2024) mukaan kertynyt työkokemus auttaa luokanopettajia rajaamaan sekä priorisoimaan työtehtäviä (s. 11–12). Tässä tutkimuksessa työn rajaamista esiintyi aineistossa yhteensä 14 (f=14) kertaa, joista eniten kokeneilla (f=7), sitten konkareilla (f=4) ja vähiten noviiseilla (f=3). Erot ovat lukumäärällisesti pieniä, joten yleistystä tämän tutkimuksen perusteella työkokemuksen ja työn rajaamisen välisestä yhteydestä ei voida tehdä. Tässä tutkimuksessa nousi esille, että osa työtehtävistä tehtiin huolimattomasti tai ne jätettiin kokonaan tekemättä. Tämä oli mielenkiintoinen havainto, sillä osa luokanopettajista mainitsi, että he eivät kirjaa kaikkea oppilaisiin liittyvää tietoa, vaikka heidän pitäisi.

Mansfieldin ja kollegoiden (2016a) tunnistamista strategioista poiketen (s. 80), tässä tutkimuksessa ennakointi tunnistettiin yhdeksi strategiaksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin perusteella. Tässä tutkimuksessa ennakointi ilmeni luokanopettajien toimintana, jonka avulla valmistauduttiin mahdollisiin esiintyviin haasteisiin, kuten digitaalisten laitteiden toimimattomuuteen tai lisätehtävien puuttumiseen. Luokanopettajat mahdollisesti tiedostavat olemassa olevat haasteet, minkä takia he pyrkivät omalla toiminnallaan valmistautumaan tulevaan ehkäisemällä mahdollisia esiintyviä haasteita ennakoinnin avulla. Hollnagelin (2010) mukaan resilienssin ja ennakoinnin välillä on yhteys, mikä näyttäytyy siten, että tulevaan varaudutaan (s. 5–6). Luokanopettajan resilienssi kehittyy kokemuksen ja ajan vaikutuksesta, minkä takia luokanopettajan resilienssiprosessin seurauksilla on vaikutusta tulevaisuuden resilienssiprosesseihin (Mansfield ym., 2016b, 214). Tämä voi olla yksi syy siihen, miksi osa luokanopettajista käytti strategiana ennakointia haasteista selviytymiseen, sillä aikaisemmin kohdatut haasteet ja niistä selviytyminen vaikuttavat tuleviin resilienssiprosesseihin, sillä luokanopettajan resilienssi mielletään prosessimaiseksi. Lisäksi luokanopettajan kertyneellä työkokemuksella voi olla vaikutusta tähän, sillä työuran aikana kohdatut haasteet tiedostetaan, minkä takia niihin osataan varautua, mikä puolestaan voi ilmetä ennakointina.

8.2 Luotettavuus ja eettisyys

Puusan ja kollegoiden (2020) mukaan luotettavuus on läsnä koko tutkimusprosessin ajan, sillä tutkijan tulee perustella ja avata tarkemmin valittuja menetelmiä ja toimintatapoja, joiden avulla tutkimusongelmia lähestytään. Eettisyys puolestaan ilmenee siten, että tutkimuksen aikana noudatetaan eettisiä toimintatapoja, ja pidetään huoli, että tutkimukseen osallistuneita kunnioitetaan ja arvostetaan, sillä osallistuneille tai muille ei saa aiheutua haittaa tutkimuksesta (s. 175). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) mukaan ominaista hyvälle tieteelliselle käytännölle on tutkimusprosessin luotettavuus, läpinäkyvyys, vastuullisuus ja kunnioittaminen. Kyseiset osa-alueet ovat läsnä koko tutkimusprosessin ajan, sillä ne tulevat esille ensin tutkimuksen suunnittelussa, sitten toteutuksessa ja lopulta raportoinnissa (s. 11–12). Tutkija on vastuussa hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta koko tutkimusprosessin ajan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 151).

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla, mikä ei ole yleinen laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä, sillä kyselylomaketta käytetään usein määrällisen aineiston keräämiseen. Kuitenkin kyselylomaketta on mahdollista käyttää laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, jos tutkimukseen osallistuneet pystytään

luokittelemaan laadullisiin luokkiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87.) Tyypillisesti laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään tutkimukselle sopivan haastattelutyypin avulla (Puusa ym., 2020, 103).

Luotettavuuden kannalta on tärkeä pohtia, olisiko toinen aineistonkeruumenetelmä sopinut paremmin tutkimuksen aineiston keräämiseen, sillä kyselylomakkeen avoimien kysymyksiä vastauspituus vaihteli osallistujien kesken. Osallistujien vastaukset olivat pääsääntöisesti lyhyitä ja ytimekkäitä. Haastattelun avulla olisi todennäköisesti ollut mahdollista saada rikkaampi, monipuolisempi ja syvällisempi aineisto kuin kyselylomakkeen avulla. Haastattelu mahdollistaa kysymyksiä uudelleen esittämisen, vastauksien mahdollisen tarkentamisen ja selventämisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 859), mikä puolestaan ei ollut mahdollista kyselylomakkeella. Kyselylomakkeen lopussa osallistujilla oli mahdollisuus täydentää halutessaan vastauksiaan, mutta tämä ei ollut pakollista.

Toisen aineistonkeruumenetelmän, kuten havainnoinnin, käyttäminen kyselylomakkeen ohella olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta, sillä se olisi tukenut kyselylomakkeen avulla saatuja vastauksia luokanopettajien kohtaamista haasteista ja käyttämistä strategioista sekä tehnyt aineistosta monipuolisemman. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan aineistosta on mahdollista saada monipuolisempi, jos käytetään useampaa kuin yhtä aineistonkeruumenetelmää, mikä puolestaan lisää tutkimuksen luotettavuutta (s. 38–39). Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi kyselylomakkeelle tehty esitestaus ennen aineistonkeruuta, minkä perusteella kysymyksiä muotoiltiin paremmiksi, niiden järjestystä muutettiin sekä kyselylomakkeen ulkoasua hiottiin. Cohenin ja kollegoiden (2018) mukaan esitestaus lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä sen avulla kyselylomakkeen sanamuotoja muotoillaan paremmaksi, sisältöä pohditaan ja ulkoasua tarkastellaan, jotta se soveltuu paremmin halutulle kohdejoukolle (s. 278).

Puolestaan tutkimuksen luotettavuutta heikensi se, että osallistajat ovat voineet ymmärtää kyselylomakkeen kysymykset eri tavoin eikä tutkijalla ollut mahdollisuutta pyytää osallistujia tarkentamaan heidän vastauksiaan jälkikäteen. Luotettavuuden kannalta on tärkeä pohtia sitä, että osallistajat voivat kokea tietyt asiat haasteellisemmiksi kuin toiset, millä puolestaan voi olla vaikutusta koettuihin haasteisiin ja tätä kautta tutkimuksen tuloksiin. Hongin (2012) mukaan luokanopettajan tunteet vaikuttavat siihen, miten hän kokee haastavat tilanteet ja olosuhteet (s. 434). Lisäksi aineistonkeruun ajankohdalla on voinut olla vaikutusta siihen, mitä haasteita ja strategioita luokanopettajat mainitsivat kyselylomakkeessa, sillä tietynä

ajankohtana voi korostua tietyt asiat enemmän kuin muina ajankohtina. Muun muassa pedagogisten asiakirjojen päivittäminen korostuu kausiluontoisesti, syksyisin ja keväisin. Luotettavuuden kannalta olennaista on huomioida se, että onko osallistujat vastanneet rehellisesti kyselylomakkeen kysymyksiin vai ovatko he mahdollisesti jättäneet arkaluontoisia asioita kertomatta. Lisäksi Alakoulun Aarreaitta -ryhmään jaettu kyselylomakkeen linkki on ollut ryhmän jäsenille avoin, minkä takia ei täysin pystytty varmistamaan kuuluvatko osallistujat tutkimuksen perusjoukkoon, vaikka se on selkeästi tuotu esille ryhmään tehdyssä ilmoituksessa sekä kyselylomakkeella.

Aineistonkeruussa huomioitiin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, sillä tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista eikä vastausten perusteella osallistujia pystytty tunnistamaan. Kyselylomake mahdollistaa vastaajien anonymiteetin (Cohen ym., 2018, 287), mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta ja huomioi eettisiä periaatteita. Tutkimukseen osallistumisen sai keskeyttää missä vaiheessa tahansa ja ennen tutkimukseen osallistumista osallistujille kerrottiin tutkimuksen aihe ja sen tarkoitus. Lisäksi heille kerrottiin kyselylomakkeen täyttämiseen kuluva aika sekä missä ja kuinka kauan vastauksia säilytetään. Tässä huomioitiin eettisyys, sillä osallistujille kerrottiin tarkasti tutkimukseen liittyviä asioita, millä osoitettiin kunnioitusta ja arvostusta heitä kohtaan. Osallistujien tulee olla tietoisia kyseisistä asioista, eikä heille tai muille saa aiheuta harmia osallistumisesta. Osallistujilla oli mahdollisuus olla yhteydessä tutkijaan, jos lisäkysymyksiä ilmeni sekä kyselylomakkeessa oli linkki tutkimuksen tietosuojailmoitukseen, jossa oli tarkemmin kerrottuna tutkimukseen ja henkilötietoihin liittyviä asioita.

Aineiston analyysia kuvatessa tutkijan tulee huomioida perusteellisuus ja yksityiskohtaisuus. Lisäksi aineistosta poimitut sitaatit auttavat ja tukevat aineiston käsittelyn etenemistä. (Puusa ym., 2020, 184.) Tämän tutkimuksen aineiston analyysi eteni vaihe kerrallaan yksityiskohtaisen tarkastelun avulla, ja sitä tukivat useammat taulukot, jotka havainnollistivat aineiston analyysin eri vaiheita. Lisäksi tutkimuksen tulososiossa tekstiä tukivat aineistosta poimitut sitaatit, joiden avulla mahdollistettiin monipuolisempi kuva itse aineistosta, mikä puolestaan lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Luotettavuuden kannalta on olennaista huomioida tutkijan ja tutkimuskohteen välinen vuorovaikutus, sillä tutkimusprosessin aikana tutkijan tulee reflektoida omaa toimintaansa, jotta tutkimus olisi mahdollisimman objektiivinen. Tutkimuksen täydellisellä objektiivisuudella pyritään siihen, että tutkijan omat subjektiiviset kokemukset tai ajatukset

eivät vaikuta tutkimukseen. Kuitenkin ihmisiä tutkivissa tutkimuksissa täydelliseen objektiivisuuteen pääseminen on haasteellista. (Puusa ym., 2020, 178–179.) Tässä tutkimuksessa oli yksi tutkija, joten objektiivisuuden tarkasteleminen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi muun muassa se, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston pelkistäminen tehtiin kahteen kertaan, sillä haluttiin varmistaa ettei tutkijan subjektiiviset kokemukset tai ajatukset vaikuta tutkimuksen tuloksiin. Tämän lisäksi tutkija reflektoi omaa toimintaansa koko tutkimusprosessin ajan. Puusan ja kollegoiden (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pystyy lisäämään siten, että tutkija tiedostaa omat subjektiiviset ajatukset ja kokemukset, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimuksen etenemiseen ja sen tuloksiin (s. 179).

8.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen avulla saatiin lisätietoa tämän hetkistä haasteista, joita työuran eri vaiheessa olevat luokanopettajat kohtaavat peruskoulun vuosiluokilla 1–6. Haasteiden tunnistaminen on olennaista, jos luokanopettajan resilienssiä halutaan kehittää ja tukea (Salmela-Aro ym., 2019, 6). Nykypäivän haasteita on tärkeä tutkia, jotta niistä tiedetään ja niihin pystytään puuttumaan. Lisäksi on tärkeää pitää huolta, että luokanopettajat ovat innokkaita ja jaksavat työssään, minkä takia haasteiden tunnistaminen ja niihin puuttuminen on olennaista. Tutkimus osoitti, että vaikka luokanopettajat kohtaavat haasteita, pystyvät he niistä selviytymään. Jatkossa olisi syytä tutkia luokanopettajien resilienssiä pitkäikäistutkimuksen avulla, sillä resilienssi kehittyy ja muuttuu ajan myötä. Näin ollen olisi mahdollista saada monipuolisempi kuva luokanopettajaa koskevasta resilienssistä sekä samalla pystyttäisiin tarkastelemaan sitä, miten se kehittyy ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat.

Tämä tutkimus osoitti, että luokanopettajat kohtaavat monenlaisia haasteita luokanopettajan työssä, minkä takia jatkossa olisi hyvä keskittyä tutkimaan tiettyä ajankohtaista haastetta, jotta siitä saataisiin monipuolisempi ja yksityiskohtaisempi käsitys. Lisäksi tämä tutkimus antoi uutta näkökulmaa, sillä se keskittyi työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien lisäksi tutkimaan luokanopettajia, joilla on pidempi työura takana. Jatkossa tutkimuksen keskittyminen yhteen haasteeseen, kuten työrauhan ylläpitämiseen tai digitaalisuuteen voi mahdollisesti tuoda suurempia eroja ryhmien välille, jos tutkimuksessa tutkitaan haasteiden lisäksi työuran eri vaiheessa olevia luokanopettajia. Tämän tutkimuksen perusteella merkittäviä eroja kohdatuissa haasteissa ei esiintynyt ryhmien välillä, mutta tutkimus antoi

kuvan siitä, että luokanopettajat kohtaavat samanlaisia haasteita riippumatta siitä, missä vaiheessa työuraa he ovat.

Aikaisemmat tutkimukset ovat enemmän keskittyneet tutkimaan työuran alkuvaiheessa olevia luokanopettajia (Booth ym., 2021, 1), minkä takia jatkossa olisi tärkeää lisätä resilienssiin liittyvää tutkimusta koskemaan työuran keski- ja loppuvaiheilla oleviin luokanopettajiin. Jatkossa olisi syytä tutkia, minkälaisia seurauksia resilienssillä on luokanopettajien kokemaan työtyytyväisyyteen, sitoutumiseen ja hyvinvointiin. On tärkeää, että työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien lisäksi työuran keski- ja loppuvaiheilla olevia luokanopettajia pystytään tukemaan, jotta he pysyvät ammatissa mahdollisimman pitkään eikä heidän osaamisensa lähde pois koulun organisaatiosta tai kasvatusalalta.

Tämän tutkimuksen avulla saatiin tietoa erilaisista strategioista, joita luokanopettajat käyttivät haasteista selviytymiseen. Eniten luokanopettajat käyttivät strategiana avun pyytämistä ja yhteistyötä. Luokanopettajien välinen yhteistyö on kasvanut ja siitä on tullut tärkeää, sillä työ edellyttää aktiivista yhteistyötä muiden kanssa (Niemi ym., 2018, 52; Lutovac ym., 2024, 7). Jatkossa olisi syytä lisätä tutkimusta siitä, miten luokanopettajien välistä yhteistyötä pystytään vahvistamaan ja lisäämään, koska kollegiaalinen tuki ja yhteistyö on tärkeää, sillä sitä edellytetään luokanopettajan työssä. Lisäksi olisi syytä tarkastella tarkemmin, miten koulun ilmapiiriä ja kulttuuria voidaan kehittää paremmaksi, jotta se kannustaisi ja lisäisi yhteistyötä muiden kanssa.

Jatkossa olisi tärkeä tutkia sitä, että valmistaako opettajankoulutus tarpeeksi hyvin tulevia luokanopettajia ajankohtaisiin haasteisiin, jotka ovat läsnä luokanopettajan työssä. Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat koulumaailmaan, mikä näkyy siten, että muutoksiin mukaudutaan, jotta yhteisiä tavoitteita pystytään saavuttamaan (Niemi ym., 2018, 59). Tämän lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että ympärillä tapahtuvat muutokset huomioidaan, jotta oppilaille pystytään tarjoamaan riittävät taidot tulevaisuuteen. (Opetushallitus, 2014, 9). Samoin opettajankoulutuksen tulisi muuttua ja kehittyä yhteiskunnallisten muutosten myötä, jotta se pystyy tarjoamaan tuleville luokanopettajille riittävät taidot tulevaisuuteen, kun he aloittavat työuransa luokanopettajana. Kun vastavalmistuneilla luokanopettajilla on riittävät ja ajankohtaiset tiedot sekä taidot, on sillä todennäköisesti vaikutusta siihen, miten luokanopettaja suoriutuu työssään, ja miten hän selviytyy työn haasteista.

Erilaiset tilanteet, muutokset ja haasteet ovat läsnä luokanopettajan työssä ja niihin tulee yrittää sopeutua. Yhteiskunnan muutokset heijastuvat kouluun, ja luokanopettajien tulee pysyä yhteiskunnan kehityksen mukana (Husu & Toom, 2016, 9). Ylipäätään tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia, miten luokanopettajien osaamista lisätään ja kehitetään, sillä yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat luokanopettajan työhön. Lisäksi olisi tärkeää tutkia, miten luokanopettajien ammattitaitoa tuetaan vastaamaan oppilaiden tuen tarpeita ja taitotasoeroja. Tätä olisi tärkeää tutkia, sillä oppilasaines on moninaisempaa, mikä haastaa luokanopettajia monella eri tavalla. Erityisesti moninaiseen oppilasaineeseen liittyvät haasteet korostuivat tämän tutkimuksen vastauksissa. Ylipäätään luokanopettajien ammattitaitoa tulisi aktiivisesti kehittää yhteiskunnan muutosten ohella, jotta luokanopettajat pystyvät jatkossa tarjoamaan oppilaille riittävät tiedot ja taidot tulevaisuuteen.

Lähteet

- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle : opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). A Career Lexicon for the 21st Century. *Academy of Management Perspectives*, 10(4), 28–39. <https://doi.org/10.5465/ame.1996.3145317>
- Baruch, Y. (2004). Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9(1), 58–73. <https://doi.org/10.1108/13620430410518147>
- Beltman, S. (2015). Teacher professional resilience: Thriving not just surviving. *Learning to teach in the secondary school*, 20–38.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202–205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- Booth, J., Coldwell, M., Müller, L.-M., Perry, E., & Zuccollo, J. (2021). Mid-Career Teachers: A Mixed Methods Scoping Study of Professional Development, Career Progression and Retention. *Education Sciences*, 11(6), 299-. <https://doi.org/10.3390/educsci11060299>
- Bourbeau, P. (2018). A Genealogy of Resilience. *International Political Sociology*, 12(1), 19–35. <https://doi.org/10.1093/ips/olx026>
- Bowes, L., & Jaffee, S. R. (2013). Biology, Genes, and Resilience: Toward a Multidisciplinary Approach. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 195–208. <https://doi.org/10.1177/1524838013487807>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Keith R. B.). (2018). *Research methods in education (Eighth edition)*. London ; Routledge.
- Coyle, T., Miller, E. V., & Rivera Cotto, C. (2020). Burnout: Why are teacher educators reaching their limits?. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2020.13.1.04> CCBY.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>

- Duan, S., Chu, W., & Liu, H. (2023). "Seeking Resilience, Sustaining Development": A Self-Narrative Study of Early Career English Teacher Resilience from an Ecological Perspective. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 15(16), 12386-.
<https://doi.org/10.3390/su151612386>
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2021) A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support, *European Journal of Special Needs Education*, 36:5, 729-742, DOI: 10.1080/08856257.2020.1790885
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225.
- Fan, L., Ma, F., Liu, Y., Liu, T., Guo, L., & Wang, L. (2021). Risk Factors and Resilience Strategies: Voices From Chinese Novice Foreign Language Teachers. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.565722>
- Garcha, A. (2018). Career. *Victorian Literature and Culture*, 46(3–4), 598–601.
<https://doi.org/10.1017/S1060150318000347>
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 20(5), 609–621.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>
- Gordon, A. L. (2020). Educate - mentor - nurture: improving the transition from initial teacher education to qualified teacher status and beyond. *Journal of Education for Teaching : JET*, 46(5), 664–675. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1807296>
- Greenberg, M.T., Brown J.L., & Abenavoli, R.M. (2016). Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Han, W. (2022). Chinese English as a Foreign Language Teachers' Job Satisfaction, Resilience, and Their Psychological Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 12, 800417–800417. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.800417>
- Hautamäki, A., (2015). Kokonaistyöaika opettajan ammatillisen kasvun ja koulun kehittämisen keinona : yleissivistävän koulutuksen opettajien työaikajärjestelmät Euroopassa. Sitra.

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holling, C. S. (1973). Resilience and Stability of Ecological Systems. In *The Future of Nature* (pp. 245–260). New Haven: Yale University Press.
<https://doi.org/10.12987/9780300188479-023>
- Hollnagel, E. (2010). *Resilience engineering in practice a guidebook* (1st edition). Ashgate.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 18(4), 417–440.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. London: Teachers College Press, 122–142.
- Husu, J., & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan: Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu; No. 2016/33). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Jin, J., Mercer, S., Babic, S., Mairitsch, A., Budzińska, K., Majchrzak, O., Budzińska, K., & Majchrzak, O. (2021). Understanding the Ecology of Foreign Language Teacher Wellbeing. In *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education* (pp. 19–38). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4_2
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Järvensivu, A., & Pulkki, J. (2019). Työura: yksilön valintoja vai monimutkaista kehkeytymistä? *Janus* (Jyväskylä, Finland), 27(1), 38–54.
<https://doi.org/10.30668/janus.64170>
- Lahtinen, M., Lankinen, T., & Lankinen, T. (2022). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä* (12., uudistettu laitos.). Helsinki: Tietosanoma.
- Lutovac, S., Uitto, M., Keränen, V., Kettunen, A., & Flores, M. A. (2024). Teachers' work today: Exploring Finnish teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104378-. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104378>

- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016a). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Mansfield, C., Beltman, S., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. (2016b) Classroom Ready? Building Resilience in Teacher Education. Teoksessa Brandenburg, R., McDonough, S., Burke, J., & White, S. In *Teacher Education* (pp. 211–229). Singapore: Springer Singapore Pte. Limited. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0785-9_13
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493–506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>
- Masten, A. S., Tyrell, F. A., & Cicchetti, D. (2023). Resilience in development: Pathways to multisystem integration. *Development and Psychopathology*, 35(5), 2103–2112. <https://doi.org/10.1017/S0954579423001293>
- Melkko, S. & Ilves, I. (2024). Opetusalan työolobarometri 2024/OAJ. <https://www.oaj.fi/contentassets/cc3e079f44b74c9b87152037f9029cf0/tyoolobarometri.pdf>
- Niemi, H., Lavonen, J. Kallioniemi, A., & Toom, A. (2018). The Role of Teachers in the Finnish Educational System: High Professional Autonomy and Responsibility. In Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A., & Lavonen, J. (Eds.). *The teacher’s role in the changing globalizing world resources and challenges related to the professional work of teaching*, 47-61. Boston: Brill Sense.
- Norrena, J.(2021). Opettajan vaikeat kysymykset : arvot, rajat ja työn merkityksellisyys. PS-kustannus.
- Nwoko, J. C., Anderson, E., Adegboye, O. A., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2024). “SHIELDing” Our Educators: Comprehensive Coping Strategies for Teacher Occupational Well-Being. *Behavioral Sciences*, 14(10), 918-. <https://doi.org/10.3390/bs14100918>
- Ojala, S., & Pyöriä, P. (2021). Pirstoutuvatko työurat?: Teollisuusalat talouden ja teknologian murroksissa. BoD-Books on Demand.
- Opetushallitus. (ei pvm.a). Mitä on perusopetus? <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus>

- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (ei pvm.b). Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>
- Oxford English Dictionary. (ei pvm.). Oxford University Press. Haettu 1.10.2024 osoitteesta
<https://www.oed.com/?tl=true>
- Parker, D. J. (2020). Disaster resilience - a challenged science. *Environmental Hazards*, 19(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/17477891.2019.1694857>
- Pojjula, S. (2018). Resilienssi : muutosten kohtaamisen taito. Helsinki: Kirjapaja.
- Polat, D. D., & Iskender, M. (2018). Exploring Teachers' Resilience in Relation to Job Satisfaction, Burnout, Organizational Commitment and Perception of Organizational Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-.
<https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.03.001>
- Pursiainen , C. (2023). Resilienssin ulottuvuudet . *Kosmopolis* , 53(4), 30–54.
<https://journal.fi/kosmopolis/article/view/137710/90023>
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Pradhan, R. K., & Kumar, U. (Eds.). (2021). *Emotion, well-being, and resilience : theoretical perspectives and practical applications* (1st ed.). Palm Bay, Florida ; Apple Academic Press Inc.
- Rutter, M. (2006a). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1–12.
<https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Rutter, M. (2006b). The Promotion of Resilience in the Face of Adversity. In *Families Count* (pp. 26–52). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511616259.003>
- Saari, T. (2016). Resilienssi työntekijän voimavarana asiantuntijatyön aikapaineiden hallinnassa. *Hallinnon Tutkimus*, 35(3), 232-243.
<https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/98509/56283>

- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2254–2254.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701. <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>
- Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly* (Claremont, Calif.), 35(4), 57–75.
- Toom, A. & Husu J. (2018). Teacher's work in changing educational contexts: Balancing the role and the person. In Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A., & Lavonen, J. (Eds.). *The teacher's role in the changing globalizing world resources and challenges related to the professional work of teaching*, 1-9. Boston: Brill Sense.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2013). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Työterveyslaitos. (ei pvm). Työura. Haettu 30.9.2024 osoitteesta
<https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvintointi-ja-tyokyky/tyoura>
- Walker, J., & Cooper, M. (2011). Genealogies of resilience: From systems ecology to the political economy of crisis adaptation. *Security Dialogue*, 42(2), 143–160.
<https://doi.org/10.1177/0967010611399616>
- Willermark, S., & Gellerstedt, M. (2022). Facing Radical Digitalization: Capturing Teachers' Transition to Virtual Classrooms Through Ideal Type Experiences. *Journal of Educational Computing Research*, 60(6), 1351–1372.
<https://doi.org/10.1177/07356331211069424>
- Özbey, S., Büyüktanir, A., & Türkoglu, D. (2014). An Investigation of Preservice Pre-School Teachers' Resilience Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4040–4046.

Liite

Liite 1. Kyselylomake

LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TYÖN HAASTEISTA JA NIISTÄ SELVIYTYMISESTÄ

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Tämän kyselylomakkeen avulla kerään tutkimusaineiston pro gradu -tutkielmaani, joka käsittelee luokanopettajien kokemuksia työn haasteista ja niistä selviytymisestä.

Kyselyyn voi vastata luokanopettajat, jotka työskentelevät tällä hetkellä peruskoulun vuosiluokilla 1-6. Kysely koostuu kolmesta osasta ja se sisältää monivalintakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastaamiseen menee noin 15-20 minuuttia.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja kyselyn voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Kyselyyn vastataan anonymisti eikä yksittäisten vastausten perusteella vastaajaa voida tunnistaa. Vastauksia säilytetään ja käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimusprosessin päätyttyä vastaukset hävitetään asianmukaisesti. Vastaamalla tähän kyselyyn hyväksyt, että vastauksia saa käyttää osana pro gradu -tutkielmaa ja mahdollista siihen perustuvaa tieteellistä julkaisua varten.

Tutkimuksen tietosuojailmoitus: <https://seafile.utu.fi/f/8d934c20bb4e4498ad13/>

Kiitos jo etukäteen jokaiselle tutkimukseen osallistujalle!

Ella Leppänen
eklepp@utu.fi
Turun yliopisto

TAUSTAKYSYMYKSET

1. Sukupuoli *

- Nainen
 Mies
 Muu

2. Valitse luokka-aste/luokka-asteet, joita opetat tällä hetkellä. *

1. luokka
 2. luokka
 3. luokka
 4. luokka
 5. luokka
 6. luokka

3. Työkokemus luokanopettajana *

- Alle 5 vuotta
 6-10 vuotta
 11-15 vuotta
 16-19 vuotta
 Yli 20 vuotta

4. Kuinka tyytyväinen olet luokanopettajan työhösi tällä hetkellä? *

- Erittäin tyytyväinen
 Tyytyväinen
 Ei tyytyväinen eikä tyytymätön
 Tyytymätön
 Erittäin tyytymätön

5. Kuinka usein mietit uravaihtoa? *

- Aina
 Usein
 Joskus
 Harvoin
 En koskaan

TYÖN HAASTEET

Tämä osio sisältää kysymyksiä luokanopettajan työn haasteista ja niistä selviytymisestä.

6. Kuinka usein kohtaat seuraavia haasteita luokanopettajan työssäsi? Valitse itsellesi sopivin

	Harvemmin			Viikoittain tai useammin	
	En koskaan	En kuin vuosittain	Vuosittain	Kuukausittain	useammin
Yhteistyö huoltajien kanssa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyö muiden opettajien kanssa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyö rehtorin kanssa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksen suunnittelu *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiaineiden aineenhallinta *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työrauhan ylläpitäminen luokassa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden erilaiset oppimishaasteet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Väkivaltaiset oppilaat *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden arviointi *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teknologian käyttäminen opetuksessa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henkilöstön resurssien vähäisyys (laaja-alainen erityisopettaja, resurssiopettaja, koulunkäynninohjaaja) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu, mikä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7.a) Valitse yksi keskeinen haaste, jonka kohtaat työssäsi viikoittain. Millainen haaste on? *

b) Miten toimit selviytyäksesi kyseisestä haasteesta? *

8.a) Valitse yksi keskeinen haaste, jonka kohtaat työssäsi lukukauden aikana. Millainen haaste on? *

b) Miten toimit selviytyäksesi kyseisestä haasteesta? *

TYÖURAN VAIKEIN HAASTE JA SIIHEN SAATU TUKI

Tämä osio sisältää kysymyksiä luokanopettajan työuran vaikeimmasta haasteesta ja siihen saadusta tuesta.

9. a) Mikä on ollut luokanopettajan työurasi vaikein haaste? *

b) Miten toimit selviytyäksesi kyseisestä haasteesta? *

c) Millaista tukea sait kyseisessä tilanteessa? Kuka/ketkä sitä antoivat? *

d) Oliko saadun tuen määrä riittävä? *

Kyllä

Ei

e) Millaista tukea olisit toivonut saavasi lisää? Keneltä? *

10. Sana on vapaa. Onko jotain lisättävää?
