

TAMPEREEN YLIOPISTO

Omistautunut, innostunut, ammattitaitoinen ja kuormittunut opettaja

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuudesta ja
koulutuksen valmistavuudesta työelämän haasteisiin

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

KATARIINA LAAKSO

Joulukuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö 2015

KATARIINA LAAKSO: Omistautunut, innostunut, ammattitaitoinen ja kuormittunut opettaja. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuudesta ja luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta työelämän haasteisiin
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 112 sivua, 1 liitesivu
Joulukuu 2015

Tiivistelmä

Luokanopettajan työ sisältää monia yleisesti tunnustettuja kuormitustekijöitä. Tässä tutkimuksessa perehdytään niihin tarkastellen ensimmäisen vuoden (n=10) ja maisterivaiheen (n=18) luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuudesta. Käsitysten ja niiden keskinäisen vertaamisen kautta pohditaan kysymystä siitä, miten luokanopettajakoulutus valmistaa opiskelijoita kohtaamaan työn kuormittavuuden ja muovaa opiskelijoiden käsitystä kuormittavuudesta. Tutkimuksessa tarkastellaan myös Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opintojaksojen kuvauksia, sisältöjä ja tavoitteita pohtien, valmistavatko ne luokanopettajaopiskelijoita kohtaamaan työn kuormittavuuden. Tutkimus tuo esiin ajankohtaisia käsityksiä luokanopettajan työstä ja sen kuormittavuudesta, opettajuudesta sekä luokanopettajakoulutuksesta ja sen valmistavuudesta työhön

Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus ja luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten ollessa tutkimuksen kohteena metodina käytetään käsitysten keskinäisiä suhteita ja merkityksiä paljastavaa fenomenografiaa. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina ovat mm. Lindströmin ym. (2002) työnkuormituksen arviointimenetelmä, Kiviniemen (2000) tutkimus opettajan työtodellisuuden ja opettajakoulutuksen kohtaamisen haasteellisuudesta, Viinamäen (1997) tutkimus opettajien työssä-jaksamisesta, Galtonin ja MacBeathin (2008) tutkimus opettajiin kohdistuvasta paineesta ja kuormituksesta, Kosusen ja Mikkolan (2001) sekä Laineen (2004) tutkimukset opettajakoulutuksesta. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2015 avoimella kyselymenetelmällä. Opiskelijat kirjoittivat teemoiteltujen apukysymysten avulla vapaamuotoisen tekstin tutkittavasta aiheesta. Aineisto analysoitiin käyttäen fenomenografisen tutkimusotteen mukaista fenomenografista analyysiä.

Tutkimuksen tulokseksi saatiin kattava aiempia tutkimuksia vahvistava ja täsmentävä kuvauskategoriasysteemi siitä, mitkä asiat luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan luokanopettajan työssä kuormittavat. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä työhön liittyvä byrokratia, teknologia, työn suunnittelu, työn intensiivisyys ja hajanaisuus, koulun rakenteelliset seikat, ammatillinen kehittyminen, opettajana oppimisen ja oppilaiden tukijana toimiminen, koulukiusaaminen ja ristiriitatilanteet, erityiset oppijat ja häiriökäyttäytyminen sekä vuorovaikutus niin koulun arjessa kuin kodin ja koulun välilläkin kuormittavat. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä työn hajanaisuus ja intensiivisyys, työn valmistelu, työn vaatimukset ja odotukset, yhteistyö kodin ja koulun välillä, työyhteisöön sisälle pääseminen ja sen toimimattomuus, moniammatillisuus, oppilaista johtuva kuormitus, opettajuuden rakentaminen, opetuksellinen vastuu ja arviointi sekä fyysisesti kuormittavat seikat näyttäytyivät kuormittavina tekijöinä.

Käsitys koulutuksen valmistavuudesta työelämän haasteisiin kehittyy opiskeluvuosien myötä ja ymmärrys koulutuksen tärkeydestä kasvaa. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden käsityksissä ilmenee kuitenkin tyytymättömyys opintoihin kuormittavuuteen valmistajana. Yhdessäkään Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen pakollisen kurssin kuvauksessa ei viitata työn kuormittavuuteen, mutta itsessään työhön ja sitä kautta työn kuormittaviin tekijöihin valmistavia kursseja on koulutuksessa useita. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat näkevät koulutuksen kokonaisuutena ja osittain työelämään tähtäävänä, mutta ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset koulutuksesta ja työelämästä yhdessä ovat hyvin irrallisia. Koulutuksessa on tuotava enemmän esiin työelämän haasteisiin valmistavia elementtejä.

Avainsanat: kuormittavuus, luokanopettajakoulutus, luokanopettajaopiskelija

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KUORMITTAVUUS LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ	9
2.1	OPETTAJUUS TÄNÄ PÄIVÄNÄ.....	9
2.2	KUORMITTAVUUS	12
2.3	KUORMITTAVUUDEN SYYT	16
3	LUOKANOPETTAJAKOULUTUS TAMPEREEN YLIOPISTOSSA	20
3.1	LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN TAVOITTEELLISUUS SUHTEESSA SEN SISÄLTÖÖN	21
3.2	TAMPEREEN LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN VALMISTAVUUS KUORMITTAVUUTEEN.....	26
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
4.1	LAADULLINEN TUTKIMUS	30
4.2	FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSSTRATEGIA.....	32
4.3	AVOIN KYSELY AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	35
4.4	FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI	37
4.5	KÄSITYSTEN JA MIELIKUVIEN TUTKIMINEN.....	39
5	TUTKIMUSASETELMA	42
5.1	TUTKIMUSIDEA	42
5.2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	43
5.3	AINEISTO	44
5.4	ANALYYSI.....	45
6	TULOKSET	48
6.1	ENSIMMÄISEN VUODEN LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSET KUORMITTAVUUDEN SYISTÄ	49
6.1.1	<i>Työn luonteesta johtuva kuormitus</i>	51
6.1.2	<i>Opettajuus ja opettaminen kuormitustekijöinä</i>	53
6.1.3	<i>Oppilaista johtuvat kuormitustekijät</i>	54
6.1.4	<i>Vuorovaikutus kuormittavana tekijänä</i>	55
6.2	MAISTERIVAIHEEN LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSET KUORMITTAVUUDEN SYISTÄ	57
6.2.1	<i>Työn luonteeseen kuuluvat kuormittavat seikat</i>	58
6.2.2	<i>Vuorovaikutukseen liittyvä kuormitus</i>	62
6.2.3	<i>Opettamiseen ja opettajuuteen liittyvät kuormitustekijät</i>	67
6.2.4	<i>Fyysinen työkuormitus</i>	71
6.3	KUORMITTAVUUSKÄSITYSTEN EROAVAISSUUS OPISKELUVUOSIEN VÄLILLÄ	73
6.4	LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSET KOULUTUKSEN VALMISTAVUUDESTA TYÖELÄMÄN KUORMITTAVUUTEEN	76
6.5	YHTEENVETO.....	83
7	POHDINTA	85
7.1	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU JA TULKINTA.....	86
7.2	TUTKIMUKSEN TARKASTELU JA JATKOTUTKIMUSIDEAT	91
7.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU	93
7.4	LOPUKSI.....	97

LÄHTEET

LIITE 1 Saatekirje avoimeen kyselyyn

1 JOHDANTO

Luokanopettajaa odottaa työelämässä monet haasteet. Osa haasteista on sellaisia, joihin luokanopettajaopiskelijat eivät koe saaneensa koulutuksessa valmiuksia. Luokanopettajan työn pysyvien haasteiden lisäksi painetta lisää jatkuva yhteiskunnan muutos, jossa koulu yrittää pysyä mukana (Säntti 2010, 186). Paineet kohdistuvat myös luokanopettajakoulutukseen, sillä se on avainasemassa vastaamassa muuttuvan maailman haasteisiin (Almiala 2008, 217). Sen edellytetään tuottavan työelämään ammatillisia osaajia, jotka pystyvät vastaamaan yhä uudelleen uudistuviin haasteisiin (Vertanen 2007, 186). Ammatillisen osaamisen on uudistuttava ja siksi opettajankoulutuksen on oltava itsessään tutkimuksen kohteena, jotta sitä voidaan kehittää (Niemi 2010, 35; Vertanen 2007, 186). Almialan (2008, 217) mukaan työelämässä opettajaa odottavat sellaiset haasteet, joihin hänellä ei ole resursseja vastata. Työn vaatimukset niin määrällisesti kuin laadullisestikin ovat kasvaneet erittäin paljon. Opettajalta vaaditaan monitaitoisuutta, tehokkuutta, kykyä oppia uutta, joustavuutta, kansainvälisyyttä ja entistä suurempaa vastuunkantokykyä (Eteläpelto ym. 2007, 39–40).

Tämä tutkimus tarkastelee luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuustekijöistä ja luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta työelämän haasteisiin. Koulu on muuttunut yhteiskunnan muuttumisen myötä ja opettajan työ on raskaampaa kuin ennen. Keskustelu opettajien työssäjaksamisesta on vilkasta ja siksi tulisikin tukea opettajuutta, opettajien jaksamista ja kokonaisvaltaisesti koulun hyvinvointia. (Aho 2011, 18, 34; Almiala 2008, 217; Helakorpi 2005, 7.)

Tutkimus on laadullinen fenomenografinen tutkimus, jossa avoimen kyselyn vastausten fenomenografisen analyysin kautta kuvataan ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuudesta. Tutkimuksessa tutkitaan, mitä mahdollisia syitä luokanopettajan työn kuormittavuudelle annetaan. Lisäksi luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten kautta kiinnitytään kysymykseen luokanopettajankoulutuksen valmistavuudesta työelämän tarpeisiin erityisesti kuormittavuuden näkökulmasta, sekä siihen, miten luokanopettajankoulutus muovaa tutkittavien käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuudesta opiskeluiden edetessä. Käsitysten muovautumisen

tutkiminen on perusteltua, sillä luokanopettajakoulutusta rytmittävät erilaiset harjoittelut, jotka avaavat opiskelijalle luokanopettajan työtodellisuutta. Käsitusten muovautumista tarkastellaan asetelmassa, jossa vastakkain asetetaan ensimmäisen vuoden sekä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset luokanopettajan työn kuormittavuudesta. Näiden käsitusten ja niiden välisten erojen kautta päästään käsiksi siihen, miten käsitykset luokanopettajan työn kuormittavuudesta muovautuvat opiskelujen edetessä.

Tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä, joten käsitykset luokanopettajan työn kuormittavuudesta perustuvat luokanopettajaopiskelijoiden oletuksiin ja kuvitelmiin – käsityksiin, eivät vielä omakohtaisiin kokemuksiin. Käsitusten tutkiminen on kuitenkin perusteltua tarkastellessa luokanopettajakoulutusta ja sen valmistavuutta opiskelijoiden näkökulmasta. Paljon julkisessa keskustelussakin (ks. esim. Opettaja 6/2014) huomiota herättänyt aihe luokanopettajan työn kuormittavuudesta on mielenkiintoinen. On tärkeää selvittää, miten luokanopettajakoulutus vastaa työtodellisuuden haasteisiin valmistamalla opiskelijoitaan tulevan työn kuormittavuuteen. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työn kuormittavuudesta ja luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta tarkastellaan yhteydessä Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen kurssien kuvauksiin.

Avoin kysely teemasta lähetettiin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden yleiselle sähköpostilistalle. Tämän jälkeen tutkija kävi henkilökohtaisesti ensimmäisen vuosikurssin opetustunneilla pyytämässä vastauksia kyselyyn ja lähetti henkilökohtaisia vastauspyyntöjä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille. Vastauksia saatiin yhteensä 28.

Tutkimuksessa halutaan tutkia nimenomaan ensimmäisen opiskeluvuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuudesta, sillä heidän käsityksissään ilmentyy yksilöllinen, kulttuurisidonnainen ja ympäristövaikutteinen ajatus ja käsitys luokanopettajan työn kuormittavuudesta ja heidän oman koulutuksensa valmistavuudesta työelämän haasteisiin. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitys työn kuormittavuudesta perustuu pääasiassa kokemukseen oppilaana olemisesta ja yleiseen julkisuudessa käytävään keskusteluun, mutta maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on oletettavasti jo ammatillista koulutuksen tuomaa näkökulmaa asiaan. Näiden opiskelijaryhmien käsityksiä tutkittaessa päästään kysymykseen koulutuksen vaikuttavuudesta kuormituskäsityksiin. Näiden kahden opiskelijaryhmän tutkimisessa tavoitellaan sen jatkumon löytymistä, vaikuttaako koulutus käsityksiin, ja miten se vaikuttaa. Näitä käsityksiä peilataan Tampereen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa esiintyviin kursseihin, joissa sivutaan luokanopettajan työtodellisuutta tai yleisesti kuormittavuutta työelämässä. Tutkimuksessa selvitetään taustateoreettisessa mielessä, löytyykö Tampereen yliopiston

luokanopettajakoulutuksen pakollisten kurssien kuvauksista ja tavoitteista työelämävalmiuksiin ja kuormittavuuteen varautumiseen valmistavaa koulutusta. Tutkimus linkittyy osaksi opettajankoulutuksen sisällöllistä keskustelua sekä yleistä yhteiskunnallista keskustelua luokanopettajan työn kuormittavuudesta.

Tutkimuksessa esitellään pääpiirteittäin Lindströmin ja hänen tutkijakollegoidensa (2002) työkuormituksen teoria sekä Viinamäen (1997), Kiviniemen (2000) ja Galton & MacBeathin (2008) tutkimukset opettajien kokemasta kuormituksesta. Lisäksi tutkimuksessa esitellään luokanopettajankoulutuksen sisällön ja tavoitteellisuuden kohtaamista (Kosunen & Mikkola 2001; Laine 2004). Lindström tutkijakollegoineen (2002) käyttää työkuormituksen käsitettä, mutta se on käsitettävissä tässä tutkimuksessa samankaltaiseksi työnkuormituksen käsitteeksi, jota Viinamäen (1997), Kiviniemen (2000) sekä Galtonin ja MacBeathin (2008) tutkimuksessa käytetään opettajan työn kuormittavuudesta puhuttaessa. Tässä tutkimuksessa teoriaa käytetään keinona, joka auttaa tutkimuksen tekemisessä ja jota hyödynnetään verratessa haastateltavien käsityksiä toisiinsa ja teoriaan. (ks. Eskola & Suoranta 2001, 81.)

Aihetta on relevanttia tutkia, sillä on todettu, että opetusala on erittäin stressaavaa työtä. Luokanopettajan työ koetaan etenkin henkisesti raskaaksi, vaikka opettajat ovat innostuneita työstään ja pitävät mielekkäänä työnsä kehittämistä. Tässä yhteydessä on mielekästä tutkia sitä, millä tavoin luokanopettajakoulutus vastaa työelämän asettamiin haasteisiin. Jotta opettajan työssä voisi onnistua ja välttyä ylikuormittavuudelta, tulisi opettajalla olla vahva suhde lähiympäristössä toimiviin ihmisiin sekä hyvä tuntemus, luottamus ja vuorovaikutus kollegoiden kesken. Asenteen nähdään olevan suurin vaikuttaja kuormittavuuteen suhtautumisessa. (Rutonen 2014.)

On ristiriitaista, että luokanopettajaksi haluavia on niin paljon ja alalle hakeutujia riittää, vaikka selkeitä näyttöjä luokanopettajan työn kuormittavuudesta on julkisuudessa esitetty runsaasti. Onko kyse luokanopettajaksi hakeutuvien ja luokanopettajaopiskelijoiden hyvistä minäpystyvyykokemuksista, luokanopettajan ammatin arvostuksesta, vai eikö luokanopettajan työn kuormittavuutta oteta vakavasti? Luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsitysten kartoittaminen antaa avaimia sen tutkimiseen, miten luokanopettajakoulutus valmistaa opiskelijoitaan kohtaamaan luokanopettajan työkuormituksen ja miten luokanopettajakoulutusta voisi kenties kehittää käsitysten pohjalta.

Tutkimuskysymykset liittyvät luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten kartoittamiseen siitä, millaisia kuormittavia seikkoja luokanopettajan työssä on. Tutkimustehtävään sisältyy myös se, miten tutkittavien käsitykset kuormittavuuden syistä eroavat toisistaan koulutuksen tuoman kokemuksen ja näkemyksen myötä ja mikä aiheuttaa käsitysten erot. Varsinaiset tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat: Mitä syitä ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen

luokanopettajaopiskelijat näkevät luokanopettajan työn kuormittavuudelle? Miten käsitykset kuormittavuuden syistä eroavat toisistaan opiskelijaryhmien kesken? Miten luokanopettajaopiskelijat käsittävät luokanopettajakoulutuksen valmistavan heitä luokanopettajan työn kuormittavuuteen?

Tutkijan omat intressit kehittää luokanopettajakoulutusta, löytää koulutuksesta luokanopettajan työtä silmällä pitäen tarkoituksenmukaisia kursseja sekä haastaa luokanopettajaopiskelijoita pohtimaan ja valmistautumaan tulevan työnsä haasteellisiin ja kuormittaviin seikkoihin, ohjaa tutkimuksen suuntaa. Oletuksena on, etteivät Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen kurssit itsessään tähtää kuormittavien seikkojen tiedostamiseen ja niihin varautumiseen, mutta niissä opettavien asioiden kautta opiskelijat kykenevät pohtimaan ja rakentamaan kuvaa kullekin kuormittavista seikoista ja varautumaan sitä kautta työn kuormittavuuteen. Oletuksena on myös se, etteivät ensimmäisen vuoden opiskelijat ymmärrä koulutuksen valmistavaa luonnetta, mutta maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat näkisivät koulutuksen tavoitteellisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden laajemmin yleisesti luokanopettajan työhön ja sen kuormittavuuteen valmistavana tekijänä.

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoisuutta luokanopettajan työn kuormitustekijöistä luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten kautta sekä ohjata luokanopettajaopiskelijoita pohtimaan luokanopettajan työn kuormittavuutta ja valmistautumaan siihen. Tavoitteena on myös lisätä ymmärrystä luokanopettajan työn kuormittavuudesta, jotta luokanopettajakoulutuksessa voitaisiin käsitellä sitä tarkoituksenmukaisemmin ja ottaa se huomioon koulutusta suunniteltaessa. Tutkimuksella on merkitystä alalle hakeutuville, luokanopettajaopiskelijoille, luokanopettajien kouluttajille, työssä oleville luokanopettajille sekä erityisesti niille, jotka suunnittelevat luokanopettajakoulutuksen sisältöjä ja tavoitteita.

Tutkimuksen avulla on mahdollista tiedostaa ainakin yleisimpiä oletettuja luokanopettajan työn kuormittavuuden syitä sekä seikkoja, jotka luokanopettajakoulutuksessa johtavat parempaan tietoisuuteen luokanopettajan työn kuormittavuudesta. Samalla ilmi tulee se, mikä luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan koulutuksessa valmistaa parhaiten kohtaamaan työtodellisuutta ja sen haasteita ja mitkä koulutuksen elementit muovaavat ja muuttavat käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuudesta. Kysymys on siitä, että paljastetaan koulutuksen tulevaisuuden työhön valmistautumisen kannalta oleellisia kokonaisuuksia, joita mahdollisuuksien mukaan voisi olla koulutuksessa enemmänkin tai teema voisi sisältyä useampiin kursseihin esimerkiksi työelämävalmiuksien näkökulmasta.

Tutkimuksessa tiedostetaan ja otetaan huomioon luokanopettajakoulutuksen itsetarkoitus valmistaa opiskelijoitaan hyviksi ammatinharjoittajiksi. Tähän sisältyy toive siitä, etteivät

opiskelijat tulevassa työssään kuormittuisi. Keskeisenä kysymyksenä on se, miten Tampereen yliopiston luokanopettajankoulutus onnistuu tavoitteessaan kertoa ja opettaa mahdollisimman monipuolisesti tulevan työn haasteista ja niihin varautumisesta. Itsessään opetettavien aineiden, didaktiikan, opetusmetodien ja koulutyön hyvä hallinta ehkäisee ja vähentää kuormitusta työssä. Näitä asioita koulutus eittämättä opiskelijoilleen tarjoaa, mutta fokus pakollisten kurssien sisältöjen ja tavoitteiden tarkastelussa on siinä, mainitaanko kurssien kohdalla tavoitetta siitä, että opiskelijat tiedostaisivat kuormittavuutta tai osaisivat kurssin annin perusteella varautua siihen. Tarkoitus ei ole kritisoida koulutusta aineenhallinnan ja tieteen kustannuksella, vaan selvittää koulutuksen sisällön suhdetta tieteellisesti todistettuun seikkaan luokanopettajan työn kuormittavuudesta.

Tutkimus on jatkoa kandidaatintutkielmalle Ensimmäisen vuoden luokanopettaja-opiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuudesta (Ala-Maakala 2014), jossa kartoitettiin kattavasti kuormittavuuskäsityksiä, joita Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijat ensimmäisenä opiskeluvuotenaan vuonna 2014 omasivat. Tutkimus synnytti jatkotutkimustarpeen vertailla käsityksiä maisterivaiheen opiskelijoiden käsityksiin ja peilata niiden keskinäistä suhdetta luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan ja sen kurssien sisältöihin ja tavoitteisiin. Tässä tutkimuksessa oletetaan löytyvän kehitystä kuormittavuuskäsityksissä kohti realistista näkökulmaa ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten välillä. Tälle uskotaan löytyvän myös koulutuksesta vastinetta. Mielenkiintoista on se, mitkä kurssijaksot nähdään teeman kannalta merkityksellisiksi ja mistä kurseista ei nähdä olevan suurta hyötyä tulevaisuuden työelämävalmiuksien ja kuormittavuuteen valmistautumisen kannalta.

Tutkimuksen luvussa kaksi kartoitetaan kuormittavuuden ja työkuormituksen teoreettisen määrittelyn ja aiemman tutkimuksen kautta työn kuormittavuuden syitä. Luvussa kaksi perehdytään myös opettajuuteen tänä päivänä. Luvussa kolme esitellään Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen rakenne ja sen kaikille pakollisten kurssien ilmoitettujen sisältöjen ja tavoitteiden suhde tutkittavaan ilmiöön. Neljännessä luvussa esitellään tutkimuksen menetelmällistä ja metodologista toteutusta. Luvussa viisi luodaan syvälinen katsaus tutkimusideaan, aineistoon ja aineistolle tehtyyn fenomenografiseen analyysiin. Luvussa kuusi kuvataan saadut tulokset ja tarkastellaan tuloksia aineiston kanssa keskustellen. Luvussa seitsemän esitetään johtopäätelmät aiempaan tutkimukseen verraten ja arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä pohditaan ilmiötä yleisesti ja opettajankoulutuksen kehittämistä käsin.

2 KUORMITTAVUUS LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ

Tässä luvussa esitellään tämän tutkimuksen teoreettinen tausta. Ensin kartoitetaan muuttunutta opettajuuden käsitettä ja sitä, miten työtodellisuus saattaa yllättää tämän päivän opettajan. Kuormittavuuden käsite määritellään ja aiempaa tutkimusta aiheesta esitellään kattavasti. Aiempina tutkimuksina aiheesta esitellään Lindströmin ja hänen tutkijakollegoidensa (2002), Viinamäen (1997), Galtonin ja MacBeathin (2008) sekä Kiviniemen (2000) tutkimuksia kuormittavuudesta opettajien työhön liittyen. Jokainen tutkimus lähestyy aihetta hieman eri näkökulmasta, mutta keskenään ne luovat kattavan katsauksen aiempaan tutkimukseen sekä antavat teoreettisen perustan luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsitysten tutkimiselle. Lisäksi esille tulee monien tutkijoiden saamia tuloksia ja ajatuksia luokanopettajan työn kuormittavuutta ja luokanopettajankoulutusta koskien.

Tässä tutkimuksessa teoria ja aiemmat tutkimukset antavat suuntaviivoja tutkimukselle ja niiden avulla tutkimuksen tulokset yhdistetään kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttään. Seuraavaksi esitellyt tutkimukset auttavat ymmärtämään kuormittavuuden käsitettä ja kuormittavuuden syitä luokanopettajan työssä. Aiempi tutkimus auttaa ymmärtämään kuormittavuuden syiden kautta sitä, millaisia valmiuksia luokanopettaja työssään tarvitsee.

2.1 Opettajuus tänä päivänä

Viimeisen vuosikymmenen aikana opettajuus on muuttunut. Samalla oppilaat ovat muuttuneet ja koko opettajan työ käy läpi valtavaa muutosta. Aina ei ole edes selvää, millaista opettajuutta tänä päivänä tarvittaisiin. (Vertanen 2007, 188–189.) Selvää ei ole myöskään opettajankoulutuksen vastaaminen tähän haasteeseen. Miten opettajankoulutuksen kehittäjät voisivat pystyä ennakoimaan yhteiskunnan liikkeitä, jotta osaisivat kouluttaa opettajia viiden vuoden päähän tämänhetkisestä tilanteesta kouluttaen heitä samalla opettajuuteen koko työuralleen. Tyypillistä opettajuudelle on lähes ajasta riippumatta sen monitahoisuus ja laaja-alaisuus (Vertanen 2007, 189). Opettajuus on erittäin kokonaisvaltaista ja se on suurissa määrin ihmissuhdeammatti (Alsop

2005, 5; Vertanen 2007, 192). Opettajuus edellyttää laaja-alaista tietämystä opetettavista aiheista, tiedon muodostumisesta, ihmisen kasvusta sekä valmiutta ohjata kasvua pedagogisin keinoin. Opettajan työ on ennen kaikkea sivistyksellisten arvojen ylläpitämistä. Opettajan ammatti pohjautuu kumppanuuteen, eli yhteistyöhön (Opetusministeriö 2007, 11–12).

Opettajan työ on ollut muutoksessa aikojen kuluessa ja siihen kohdistuvat odotukset, sen mahdollisuudet ja yhteiskunnalliset ehdot ovat muuttuneet kehityksen myötä (Väljärvi 2006, 9). Yhteiskunnallisesti opettajan työ on kasvatusvastuullista ja eettistä (Patrikainen 2009c, 27). Eettisyys näkyy siinä, miten opettajan arvomaailma ja ihmiskäsitys luovat perustan hänen opettajuudelleen, käsityksille tiedosta ja oppimisesta (Patrikainen 2009b, 20). Opettajan persoona ja koko sosiaalisuus vaikuttaa kaikkeen opettajan ja työn kohteena olevien oppilaiden toimintaan. Vaikutus on kuitenkin myös vastakkaista, sillä yleinen näkemys opettajuudesta, työyhteisö, mahdolliset harrastukset, ystäväpiiri ja media muovaavat yksilön opettajuutta, joka muovautuu koko ajan. Nämä seikat vaikuttavat yhdessä ammatin sisällä oleviin vaikutusmahdollisuuksiin ammatin houkuttelevuuteen, josta syntyy osaltaan opettajuuden arvostus (Niemi 2010, 29; Vertanen 2007, 192–193.)

Hargreaves (2002, 10–12) asettaa opettajuuteen kuuluvaksi erilaisia etäisyyksiä. Sosio-kulttuurinen etäisyys tarkoittaa sitä, että opettajan ja oppilaiden välillä on kulttuurinen kuilu, jonka yli opettajan on nähtävä. Moraalisessa etäisyydessä on nähtävissä yhtäläillä maailman muuttuminen ja sen muuttuneet moraalikäsitteet. Ammatillinen etäisyys oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa tuntuu luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä joskus pieneltä, mutta muistaessa oman ammatillisuutensa ja osaamisensa, kuormittavuus vähenee. Fyysinen etäisyys on olemassa jo lain määrittellessä oppilaan koskemattomuuden, mutta rajat ovat häilyviä, kun oppilas käy kiinni opettajaan tai toiseen oppilaaseen niin, että opettajan on pakko puuttua tilanteeseen myös fyysisesti. Poliittinen etäisyys on oppilaisiin nähden selvä: opettaja on vaikuttaja, johtaja ja päätöksentekijä.

Opettajuuteen liittyvät aina emootiot (Hargreaves 2002, 4). Jokainen käsitys luokanopettajan työn kuormitustekijöistä liittyy vahvasti luokanopettajaopiskelijan omaan emootioon. Kaiken tämän takia opettajan on joskus vaikea hahmottaa työtään ja opettajuutta, mikäli se tuntuu kuormittavalta. Opettajan ammatti vaatii henkilökohtaista sitoutumista (Perho 1982, 44), mikä tarkoittaa myös yksittäisen opettajan sitoutumista omaan opettajuuteensa.

Koulun kehittyessä jatkuvasti syntyy paine opettajan ja opettajuuden kehittymiselle. Myös opettajan työn yhteiskunnalliset odotukset muuttuvat ja jatkuva muutos edellyttää opettajalta sopeutumista ja oman työnsä tarkistamista. (Blomberg 2008, 62–64; Väljärvi 2006, 9.) Opettajalta vaaditaan ajan hermolla pysymistä ja tietoisuutta erilaisista oppimisympäristöistä ja

mahdollisuuksista oppia myös stabiilin kouluympäristön ulkopuolella. (Helakorpi 2005, 111; Niemi 2006, 81; Patrikainen 2009b, 45–46; Välijärvi 2006, 21–22.) Opettajan työssä yhä tärkeämmäksi osaamisen alueeksi on noussut myös medialukutaito ja digiosaaminen (Kilpiö & Markkula 2006, 63).

Opettajan on kyettävä toimimaan yhteistyössä oppilaiden vanhempien ja eri ammattiryhmien kanssa lasten kasvun ja oppimisen parhaaksi (Opetusministeriö 2007, 15) ja opettajan työ onkin jatkuvaa tasapainoilua ja vuorovaikutusta eri tahojen kanssa (Välijärvi 2006, 9–12). Odotukset ja vaatimukset opettajaa ja hänen toimintaansa kohtaan ovat usein ristiriidassa keskenään. Kollegoiden, oppilaiden ja heidän vanhempiansa tarpeet ja näkemykset eivät välttämättä kohtaa. Siksi on tärkeää, että opettaja kykenee perustelemaan toimintansa teoreettisesti ja kehittämään sitä (Välijärvi 2006, 22–23.) Tutkimusperustaisuus ja teoretiedon omaaminen sekä työnsä niille perustaminen tuo opettajalle varmuutta omasta osaamisestaan ja toiminnan oikeutuksesta. Samoin sen kautta opettaja kykenee perustelemaan ratkaisunsa esimerkiksi niitä kritisoiduille oppilaiden vanhemmille.

Työtodellisuuden haasteet saattavat yllättää vastavalmistuneen opettajan, sillä koulutus ei vastaa riittävästi työn arkea. Joka viides jättää opettajan ammatin ensimmäisten työvuosien aikana ja siksi tuen tarve erityisesti ensimmäisinä työvuosina luokanopettajan työssä on huomattava. (Blomberg 2009, 117–119, 123; Fransson & Gustafsson 2008, 6–11; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 8–10.) Työn haastavuus ja siihen liittyvä vastuu sekä työn uutuus luovat mahdollisuuden luokanopettajan työn kuormittavuuden kokemiselle (Blomberg 2009, 124). Kouluissa vallitseva yksin tekemisen kulttuuri, työyhteisön hyväksynnän saavuttaminen lyhyissäkin työsuhteissa ja oman paikan vakiinnuttaminen työyhteisössä saattaa kuormittaa. (Estola, Syrjälä & Mainu 2012, 46–47; Heikkinen ym. 2012, 47–48.) Lisäksi opetussuunnitelman tuntemattomuus, tietämättömyys uuden koulun toimintaperiaatteista ja puutteellinen työhön perehdyttäminen kuormittavat. Tarve opettajien tukemiselle työuran alussa on huomattu, mutta sen edistämiseksi ei juurikaan ole otettu askeleita. Tuen muodot ja määrä vaihtelevat paikoittain erittäin paljon. (Bjerkholt & Hedegaard, 2008, 45–70; Blomberg 2009, 119–125; Opetusministeriö 2007, 46–47.) Ahon (2011, 29) mukaan opettajuuden erityisinä haasteina ovat teknologian kehittyminen, globalisaatio ja kansainvälinen yhteistyö, kestävä kehitys, väestön ikääntyminen, yksilöllisyyden korostuminen, syrjäytyminen ja julkisen talouden kireys. Nämä seikat kertovat opettajuuden kokonaisvaltaisuudesta ja maailman muutoksen vaikutuksesta opettajan työhön.

Opetusministeriö (2007, 38) luokittelee opettajien työn muuttuviksi haasteiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjauksen ja tukemisen, tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön, muuttuvat oppimisympäristöt, monikulttuurisuuden, tasa-arvon, kodin ja koulun yhteistyön sekä

opettajan työn yhteiskunnallisen vastuun. Opetusministeriön mukaan nämä asiat tulisi huomioida opettajien koulutuksessa. Opettajuus ilmiönä on mielenkiintoinen alati muovautuva prosessi, johon vaikuttavat kaikki opettajan työhön liittyvät asiat.

2.2 Kuormittavuus

Kuormittavuus käsitteenä voidaan tulkita monella tapaa. Tässä tutkimuksessa kuormittava asia työssä on sellainen, joka jollakin tavalla vaikuttaa työntekijään negatiivisesti. Kuormittuminen on sitä, mikä ilmenee kuormituksen seurauksena työntekijässä. Eri tutkijat käyttävät työkuormituksen tai työnkuormituksen käsitettä, joiden tulkitaan kuvaavan tässä tutkimuksessa samaa ilmiötä. Työkuormitus tarkoittaa työn piirteitä ja ominaisuuksia, joita voidaan kuormittavuuden kannalta mitata. (Ahola ym. 2010, 31.) Työn kohtuullista kuormitusta määrittää se, ehtiikö työstä palautua niin henkisesti kuin fyysisesti ennen seuraavaa työpäivää. Kuormittuneisuudesta puhutaan silloin, kun vaikutukset ovat jatkuvia ja vapaa-aika ei riitä palautumiseen. (Lindström ym. 2002, 7, 12.) Kuormituksen yhteydessä voidaan puhua sekä sopivasta että liiallisesta kuormituksesta. Liiallinen kuormitus on yhteydessä fyysisiin ja psyykkisiin terveysongelmiin ja voi johtaa työuupumukseen tai psyykkisten voimavarojen loppumiseen. Epäedullisella työkuormituksella viitataan huonoihin työolosuhteisiin, työn sisältöön, työjärjestelyihin ja työssä tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyviin kielteisiin vaikutuksiin. (Ahola ym. 2010, 30.)

Työhön liittyvä kuormitus on terveydelle haitallinen stressitekijä, mikäli sitä on liikaa. Kuormitus voi kuitenkin olla haitallista tai hyödyllistä. Optimaalinen kuormitus on työlle ja työhyvinvoinnille hyvä päivää rytmittävä seikka, mutta hallitsemattomana ja liiallisena kuormitus aiheuttaa ahdistuneisuutta ja mielialan ongelmia. Kuormittavuudesta puhuttaessa käsitellään aina tulkintoja ja käsityksiä, sillä kuormittavuudelle ei ole yksioikoista määritelmää ja jokainen kokee sen omalla tavallaan. (Parvikko ym. 2010, 15.) Toiselle työntekijälle kuormitustekijän vaikutukset saattavat olla erittäin negatiivisia, kun taas toinen kokee saman seikan ainoastaan positiivisena työssään.

Kuormittuneisuutta ja stressiä käytetään tutkimuksissa lähes synonyymeinä, mutta kuormittuneisuuden ollessa kyseessä painotetaan tietyn työtehtävän suorittamista. Stressistä puhuttaessa näkökulma on työntekijän hyvinvointi. (Launis & Koli 2005, 353; Onnismaa 2010, 12.) Stressi on tila, joka pitkittyneenä voi johtaa työuupumukseen (Haaparanta 2008, 118). Stressaantunut ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, ahdistuneeksi, levottomaksi tai hermostuneeksi ja nukkuminen on vaikeata asioiden vaivatessa mieltä (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 31). Tässä tutkimuksessa käsitteitä käytetään osittain päällekkäin kuvaamaan

työntekijän hyvinvoinnin ja työtehtävien yhteisvaikutusta luokanopettajan työn kuormittavuuteen. Työkuormitus on tulosta ihmisen fyysisten ja psyykkisten ominaisuuksien ja toimintojen ylikäytöstä työssä ja työprosessissa. Työkuormitus yhdistetään stressiin ja myönnetään niiden yhteys ja osittainen päällekkäisyys. (Lindström ym. 2005, 5.)

Työn kuormittavuuden ja opettajien kuormittuneisuuden tutkiminen on mielenkiintoista, sillä esimerkiksi aineen- ja luokanopettajat kokevat työstressiä keskimääräistä enemmän kuin muut työssäkäyvät ihmiset (opettajat 17 %, muut 10 %) (Pahkin ym. 2007, 31). Useat opettajat pitivät opettajan työtä myös henkisesti uuvuttavana ja kokivat väsymystä työpäivän päätteeksi. Stressin ja kuormittuneisuuden kokeminen oli yhteydessä alentuneeseen työkykyyn, työtyytyväisyyteen ja työn hallinnan tunteeseen. Myös Kinnusen, Parkatin ja Raskun (1993) tutkimuksen mukaan opettajien työ on selvästi henkisesti raskasta, sillä opettajista yli 80 % pitää työtään henkisesti raskaana.

Työympäristö ja sen sosiaaliset olot ovat muuttuneet radikaalisti viimeisten vuosikymmenten aikana. Tämän takia stressiä koetaan yhä enenevässä määrin ja stressiperäiset sairaudet aiheuttavat työkyvyttömyyttä. Stressi määritellään olosuhteeksi, joka aiheuttaa ihmisessä reaktiivisia muutoksia tai häiriöitä. (Harra 2007, 53–54.) Stressi on välivaihe kohti uupumusta. Stressiperäinen työuupumus voi olla yksi syy alanvaihdon taustalla. Uupumukseen vaikuttavat työtilanne, suhde työhön, taipumus stressiin ja yksilön elämän kokonaistilanne. Totuus on se, että opetusallalla iso osa työntekijöistä kokee stressiä jatkuvasti ja 2000-luvun alussa noin 20 % opettajiksi valmistuneista jätti opettajan työn alkuvaiheessa. (Almiala 2008, 6, 54–57.) Vastaava luku koko opettajan työuran kohdalla Englannissa on 80 %. Australiassa ja Yhdysvalloissa 15–35 % opettajiksi kouluttautuneista vaihtaa alaa ensimmäisten työvuosien jälkeen tai ei koskaan edes päädy opettajaksi. (Blomberg 2009, 119.) Suomessa poistumaan lienee vaikuttanut oleellisesti työn kuormittavuus ja etenkin se, ettei luokanopettajakoulutuksesta koeta saavan tarpeeksi valmiuksia työelämän haasteisiin vastaamiseen.

Lindströmin ja hänen tutkijakollegoidensa (2005, 14) työkuormituksen arviointimenetelmä jakaa työkuormituksen fyysiseen sekä psyykkiseen ja sosiaaliseen kuormitukseen. Tässä tutkimuksessa otetaan huomioon kaikki kuormittavuuden ulottuvuudet. Työn fyysisiä kuormitustekijöitä ovat esimerkiksi ruumiillisesti raskas työ, toistotyö, staattiset tai hankalat työasennot ja taakkojen käsittely, kun taas psyykkistä ja sosiaalista kuormitusta ovat yleisesti työhön ja työympäristöön, työnorganisointiin ja organisaation toimintakäytäntöihin sekä vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin suhteisiin yhteydessä olevat tekijät. (Lindström ym. 2002, 13–14.)

Psyykkiset kuormitustekijät muodostuvat työolosuhteista ja työn ominaisuuksista, jotka asettavat liikaa tai liian vähän vaatimuksia työntekijälle. Työn järjestämiseen ja sisältöön liittyvät kuormitustekijät viittaavat itsesäätelyn puutteeseen, yksitoikkoisuuteen, kiireeseen, ihmissuhteiden kuormittavuuteen ja liialliseen vastuuseen. Muuta työperäistä kuormittavuutta on esimerkiksi opettajien rooliepäselvyydet, johtajuuteen liittyvät ongelmat, pätkätyöt sekä ammatillisten kehittymismahdollisuuksien puute. (Haaparanta 2008; Launis & Koli 2005; Onnismaa 2010.)

Lindströmin tutkijakollegoineen (2005, 4) muodostama työn integroitu kokonaiskuormituksen arviointimenetelmä (TIKKA) jakaa kuormituksen viiteen osaan. Kuormitus koostuu sen mukaan työn fyysisistä kuormitustekijöistä, työturvallisuuteen liittyvistä kuormitustekijöistä, työn psyykkisistä kuormitustekijöistä, työn sosiaalisista kuormitustekijöistä sekä työaikoihin liittyvistä kuormitustekijöistä.

Työn psykososiaalinen kuormitus on muodostunut merkittäväksi tekijäksi työssä jaksamisen, siinä jatkamisen ja työkyvyn ylläpitämisen kannalta (Rautio 2010, 25). Psyykkisistä kuormitustekijöistä puhuttaessa viitataan työolosuhteiden ja työn ominaisuuksiin, jotka asettavat liikaa tai liian vähän vaatimuksia työntekijälle. Työn järjestämiseen ja sisältöön liittyvät kuormitustekijät ovat esimerkiksi itsesäätelyn puuttuminen, yksitoikkoisuus, kiire, ihmissuhteiden kuormittuneisuus tai liiallinen vastuu. Muuta työperäistä kuormittavuutta ovat esimerkiksi opettajien rooliepäselvyydet, johtajuuteen liittyvät ongelmat, pätkätyöt tai ammatillisten kehittymismahdollisuuksien puute. Työn fyysiset kuormitustekijät liittyvät opettajista puhuttaessa esimerkiksi äänenkäyttöön tai sisäilman laatuun. (Haaparanta 2008; Launis & Koli 2005; Onnismaa 2010, 13.)

Viinamäki (1997) tutki naisluokanopettajien ja naissosiaalityöntekijöiden psyykkistä rasittuneisuutta. Isoimmiksi kuormitustekijöiksi luokanopettajien osalta paljastui tutkimuksessa tavoitteiden epärealistisuus, sosiaalisten tilanteiden kuormittavuus ja ammatin ihmissuhdeulottuvuus sekä se, miten paljon luokanopettajan työhön on panostettava emotionaalisesti. Luokanopettajat eivät viihtyneet työssään ja se koettiin psyykkisesti raskaaksi. Työn olosuhteiden vaatimusten sekä paineiden lisääntyminen voi aiheuttaa muutoksia myös työntekijän psyykkisessä hyvinvoinnissa. Osa luokanopettajista koki kuormittavaksi vastuun oppilaiden kasvattamisesta ja sosiaalistamisesta koulun ja yhteiskunnan käytänteisiin. Tutkimuksen mukaan vain neljannes opettajista valitsisi saman ammatin uudelleen. Opettajista kolmannes olisi halunnut vaihtaa nykyisen työnsä johonkin muuhun työhön. (Viinamäki 1997, 16–17, 35, 138–141.)

Viinamäki (1997, 76–80) on erotellut työhön liittyviksi tekijöiksi tyytyväisyyden ammattiin, yhteistyömuodot, keskustelumahdollisuudet, vaikutusmahdollisuudet työhön, työpaikan ilmapiiriin,

ulkopuolelta saatavan tuen sekä lähivuosien kehitysnäkymät. Kaikki Viinamäen mainitsevat seikat voivat vaikuttaa työhön joko positiivisesti tai negatiivisesti. Tutkimuksessa (Viinamäki 1997, 78) ilmeni, että luokanopettajat olivat suurimmaksi osaksi tyytyväisiä työpaikkansa ilmapiiriin. Tässä tutkimuksessa ilmeneekin, miten suuri kuormittavuustekijä se luokanopettajalle olisi, mikäli työpaikan ilmapiiri ja työyhteisön toimivuus ei olisi hyvä. Viinamäen (1997) tutkimuksessa sellaiset työntekijät, joilla ei ollut mahdollisuutta keskustella työtovereidensa kanssa, altistuivat enemmän masennukselle kuin sellaiset, joilla oli jatkuva keskusteluyhteys työtovereidensa kanssa. Sosiaalisen tuen ja keskustelumahdollisuuksien tärkeyttä ei voi ylikorostaa opettajan työssäjaksamisen kannalta, sillä riittävän sosiaalisen tuen on todettu suojaavan psyykkisiltä ongelmilta. (Viinamäki 1997, 90, 144.) Opettajilta vaaditaan yhä enemmän kykyä itsenäisiin ratkaisuihin, yhteistyökykyä ja alttiutta uusien asioiden oppimiselle. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat välittömästi opettajan työhön ja työ on erittäin vuorovaikutuksellista. Näistä asioista johtuen Viinamäki totesi tutkimuksessaan (1997, 157) luokanopettajien olevan psyykkisesti rasittuneita.

Galton ja MacBeath (2008, 5–12) ovat myös tutkineet opettajien työskentelyä stressin ja kuormitustekijöiden alaisena. Heidän tutkimuksessaan on ilmennyt, että nykyään opettajilla on työtään koskien paineita enemmän kuin koskaan ennen. Opettajiin kohdistuu paine kehittyä koko ajan ja stressi on erittäin yleistä opettajien keskuudessa. Galtonin ja MacBeathin (2008) tutkimuksen mukaan lisääntyneiden odotusten ja paineiden alla opettajat eivät ole tyytyväisiä myöskään saamaansa palkkaan.

Oppilaiden häiriökäyttäytyminen oli suurin opettajia kuormittava tekijä Galtonin ja MacBeathin (2008, 11) tutkimuksessa. Heidän tutkimuksessaan (2008, 24–31) opettajien omakohtaisten kokemusten kautta kuormitustekijöiksi paljastuivat lisääntynyt paperityö, jatkuva vuorovaikutuksessa oleminen, suuri määrä todellisia työtunteja lukujärjestykseen tai viikoittaiseen työaikaan nähden, itseluottamuksen väheneminen, sosiaalisen elämän häiriintyminen työn paljoudesta ja sen vaatimasta panostuksesta johtuen, terveysongelmat, jatkuva spontaanin soveltamisen pakko, kontrollinpuute, lisääntynyt stressi ja tuen puute. Galton ja MacBeath (2008, 5) puhuvat opettajan työn hajanaisuudesta, johon kuuluu suuri kognitiivinen ja psyykinen rasitus, opetuksen muodon muuttuminen sekä yhteistyö eri tahojen kanssa.

2000-luvulle tultaessa opetuksen määrä on tunneissa mitattuna pysynyt suhteellisen samana kuin 1970- ja 1990-luvuilla, mutta suunnitteluun ja valmisteluun käytetty aika on yli kaksinkertaistunut. Myös viikonloppuisin tehtävän työn ja koulupäivän jälkeen tehtävän työn määrä on kasvanut hieman. Lisäksi yhteydenpito vanhempiin on verrattain kasvanut. Vaikka kodin ja koulun välinen yhteistyö on avain lapsen oppimisen tukemiseen, yhteistyö lasten vanhempien

kanssa vie yhä enemmän ja enemmän aikaa, mikä kuormittaa opettajaa. Yhä enemmän opettajan työssä vaaditaan sitä, että opettaja suunnittelee ja valmistelee opetustaan myös näennäisen työajan ulkopuolella. Opettajat kokevatkin kotiin tulevat työt ja kotona tapahtuvan valmistelun olevan rasite omalle yksityiselämälleen. Opettajan kuvitellaan pystyvän tekemään käytännössä mitä vain, joten odotukset opettajaa kohtaan ovat korkealla ja kuormitusprosentit ovat kasvussa. (Galton & MacBeath 2008, 10, 34–35, 77.)

Kuormittavuuden on todettu olevan yhteydessä alentuneeseen työkykyyn, työtyytyväisyyteen ja työn hallinnan tunteeseen. Työn kuormituksen vaikutuksiksi on todettu myös väsymystä, kyynistymistä, ja heikentynyttä ammatillista itsetuntoa. (Pahkin ym. 2007, 31–32.) Psykkisille kuormitustekijöille ominaista on, että niiden mahdolliset terveyshaitat ja osaksi myös vaikutukset työntekoon ilmenevät vasta pitkäaikaisen altistumisen jälkeen. Kuitenkin on huomattava, että moni kuormitustekijä voi vaikuttaa positiivisesti työntekijän hyvinvointiin sopivina annoksina. (Lindström ym. 2005, 38.)

2.3 Kuormittavuuden syyt

Työn kuormittavuudelle on monia syitä. Kuormitustekijät voivat liittyä työn ominaisuuksiin, työprosesseihin, työn organisointiin, työyhteisön toimintatapoihin tai työympäristöön ja työn sosiaaliseen kenttään (Lindström ym. 2005, 5). Kiviniemi (2000, 75–131) on tutkinut, millaisia käsityksiä opettajankouluttajilla ja opettajilla on opettajan työstä, opettajuuden muuntumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Tutkimuksen keskeisenä tuloksena ovat seikat, jotka saattavat aiheuttaa kuormitusta opettajana toimiessa. Kiviniemi jaottelee työnkuormituksen syyt kolmeen osaan: 1. Opettajankoulutuksen ja opetusharjoitteluiden vieraantuminen käytännöstä, 2. Yleiset opettajuuteen ja opetustyön kehittymiseen liittyvät näkökohdat (eettisyys, opettajuus vuorovaikutustyönä, työn arvostus, työn kiihkeä luonne, voimavarojen puutteellisuus) ja 3. Pedagogiset kysymykset, kuten kasvatustilanteen vaikeutuminen, rajojen puute kotona, tulevaisuuden haasteet, kurinpito ja rajojen asettaminen.

Keskeisiä kuormitustekijöitä Kiviniemen (2000) tutkimuksessa olivat luokanopettajan ammatin ihmissuhdeulottuvuuden vallitsevuus, vaatimus sietää epävarmuutta työssä, tehokkuuden ja kilpailun ilmapiiri, sosiaaliset konfliktit ja kaottisuus, runsaan ja pirstaleisen tietomäärän hallinta ja jäsentäminen järkeviksi oppimiskokonaisuuksiksi, arvioinnin vaikeus ja painottuneisuus, häiriökäyttäytyminen ja levottomuuden lisääntyminen, lisääntyneet kasvatustehtävät, oppilaiden välinpitämättömyys, häirintä, uhmakkuus ja aggressiivisuus,

oppilaiden tottumattomuus kasvatuksellisiin rajoihin kotona sekä paine menetelmällisestä uudistumisesta ammatillisesti (Kiviniemi 2000, 75–131).

Kiviniemi (2000, 172–189) kuvaa opettajan työn toimintaan vaikuttavia muutostekijöitä, jotka saattavat olla kuormittavia tekijöitä. Niitä ovat kasvatuksellisten rajojen merkitysten sumentuminen, oppilaiden ongelmien lisääntyminen, luokan toimintakulttuurin ja kouluvastaisuuden yhteentörmäys, opettajan arvovallan murentuminen, tulosvastuun lisääntyminen, sirpaleisuuden, kiireen ja ristipaineiden lisääntyminen koulutyössä, oppilaiden yksilöllisten erojen kasvu ja polarisoituminen, lasten ja nuorten kulttuurin moninaistuminen, viihteellistyminen ja kaupallistuminen. Lisäksi oppilaat itsessään, heidän vanhempansa, kollegat, rehtori, toiminta- ja keskustelukulttuuri, ikä sekä laajentunut työnkuva saattoivat aiheuttaa kuormittumista.

Myös Ahon (2011, 37) mukaan opettajien ammattiryhmä on yksi eniten työstressistä kärsivä ammattiryhmä. Työn yksinäisyys ja raskas vastuu kuormittavat, vaikkei opettaja olekaan työssään yksin. Kasvatustehtävää jakavat ja siihen osallistuvat kollegat ja oppilaiden vanhemmat, yhteiskunta ja ympäröivä sosiaalisuus kuormittavat. (Blomberg 2009, 118.) Opettajan työssä kuormittavana näyttäytyy myös oppilaiden yksilöllisen ohjaamisen tarpeen kasvu. Samoin kuormittavana näyttäytyy se, että opettaja on samaan aikaan tietojen ja taitojen välittäjä, laaja-alainen pedagogi, koordinaattori ja asioiden järjestelijä, kasvattaja ja yhteistyötä moneen eri suuntaan tekevä kasvatuksen ammattilainen. (Patrikainen 2009d, 45–46.) Suuret oppilasmäärät, luokkien heterogeenisyys, ulkopuolisen tuen puute, laaja-alainen opetus, erityistä tukea vaativat oppilaat, turvattomuus ja fyysinen uhka, kodin ja koulun välinen toimimaton yhteistyö, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen järjestelyn puutteet ja puuttuva kollegiaalinen tuki ovat Blombergin (2009, 129–133) tutkimuksen mukaan opettajaa kuormittavia tekijöitä.

Opettajaopiskelijat ovat epävarmoja omasta pärjäämisestään kouluyhteisössä. Yksi epävarmuutta lisäävä tekijä on työyhteisön sosiaalinen kenttä, johon opiskelijat eivät ole harjoitteluissakaan välttämättä päässeet sisälle. Lisäksi heitä arveluttaa, miten henkiset voimavarat riittävät opettajan työssä. (Sahi 2009, 87.) Opettajan työ ei ole rutiinityötä. Siihen kuuluu jatkuva muotoutuminen, se on vaihtelevaa ja ainutlaatuista, keskinäisesti riippuvaista, voimakkaasti muuttuvaa ja se sisältää epävarmuustekijöitä (Helakorpi 2005, 27). Helakorpi (2005, 29) jakaa työn kuormituksen fyysiseen kuormitukseen ja henkiseen/emotionaaliseen kuormitukseen sekä aistien kuormitukseen. Muita asioita, kuten työhön liittyvää vastuuta hän ei jaottele kuormittavuuden alle.

Kuormittuneisuutta voi aiheuttaa myös sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutustilanteiden häiriöt, puutteet ja heikko laatu. Kuormittavaa ei ole kuitenkaan pelkästään vääränlainen

kommunikaatio kollegoiden ja työkavereiden kanssa, vaan myös oppilassuhteet voivat aiheuttaa kuormittuneisuutta. Myös epätasa-arvoisuus, epäasiallinen kohtelu ja häirintä saattavat tuottaa kuormittuneisuutta. (Lindström ym. 2005, 44–45.) Työn ruuhkautuminen ja kiire kuormittavat opettajia myös Pahkinin ym. (2007, 58) mukaan. Työntekijän hyvinvoinnille ja terveydelle haittaa voivat aiheuttaa itse työhön ja työn organisointiin liittyvät tekijät. Psykkisiä kuormitustekijöitä arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota työmäärään, työtahtiin, työntekijän mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan työhönsä sekä mahdollisuuteen tehdä työtä ilman häiriöitä ja keskeytyksiä. (Lindström ym. 2005, 38.)

Työhyvinvointi rakentuu yllättävänkin arkisissa tilanteissa ja usein juuri arjen jokapäiväiset ongelmat kuormittavat opettajaa kaikkein eniten. Työlle tarkoituksenmukaista ei ole se, että oppilaista, opettajan jokapäiväisistä työnteon kohteista ja niin sanotuista työtovereista on tullut opettajan työn kuormitustekijä. (Launis & Koli 2005, 352–364.) Opetushallitus (Onnismaa 2010, 7–10) on tehnyt selvityksen opettajien työhyvinvoinnista vuosilta 2004–2009. Katsauksessa tarkastellaan erikseen opettajan työn kuormittavuustekijöitä. Fyysisistä rasitustekijöistä katsauksessa esiin nostetaan koulurakennusten huono kunto sekä opettajien ammattitaudit (hengitystaudit, ihoallergiat, meluvammat jne.) ja työtapaturmat. Kuormittavuustekijänä nostettiin esille myös opettajaan kohdistunut henkinen tai fyysinen väkivalta ja uhkailu.

Varhaiskasvatuksen puolella kuormittavuuden nähdään syntyvän liian suurista lapsiryhmistä, ontuvista sijaisjärjestelyistä ja johtajuusongelmista. Samankaltaisten ongelmien voisi kuvitella kuormittavan myös peruskoulun puolella luokanopettajia, sillä varhaiskasvatus toimii usein saman hallinnon alla ja mahdollisesti samoissa tiloissa. Peruskoulun puolella luokanopettajan kuormittavuustekijöiksi nähdään kokemattomuus ja työstressi, josta arki-illat ja viikonloppu ei anna riittävästi aikaa palautua. Näiden lisäksi opettajan työssä peruskoulussa kuormittavuustekijänä näyttäytyvät vuorovaikutus- ja ongelmatilanteet oppilaiden kanssa. (Onnismaa 2010, 14–15.)

Kuormittavuudesta selviytymiselle ja sen ennaltaehkäisyyn on monia keinoja. Viinämäki (1997), joka tutki luokanopettajien ja sosiaalityöntekijöiden työssä kuormittumista, erotteli työhön liittyviksi tekijöiksi tyytyväisyyden ammattiin, yhteistyömuodot, keskustelumahdollisuudet, vaikutusmahdollisuudet työhön ja työpaikan ilmapiiriin, ulkopuolelta saatavan tuen sekä lähivuosien kehitysnäkymät. Viinämäen (1997) mainitsevat asiat joko epäonnistuessaan aiheuttavat tai onnistuessaan lieventävät kuormittavuutta. Ammattityytyväisyys, hyvä yhteistyö, hyvät keskustelumahdollisuudet ja vaikutusmahdollisuudet työhön ja ilmapiiriin sekä saatavilla oleva riittävä tuki ja positiiviset kehitysnäkymät saattavat itsestään lieventää ja ennaltaehkäistä myös muusta työstä johtuvaa kuormittavuutta. (Viinämäki 1997, 76–80.)

Yksittäisiksi kuormittavuuden lieventämis-, ennaltaehkäisy- ja hoitomenetelmiksi Viinamäki (1997, 158) nimeää työohjauksen, tukiverkostot, työn sisältöjen uudelleen arvioinnin sekä tarvittavan hoitoon ohjauksen. Viinamäen (1997, 90) mukaan myös lisäksi sellaiset työntekijät, joilla ei ollut mahdollisuutta keskustella työtovereidensa kanssa, altistuivat enemmän masennukselle kuin sellaiset, joilla oli jatkuva keskusteluyhteys työtovereidensa kanssa.

Eräänä selviytymiskeinona kuormittuneisuudesta voidaan nähdä ulkopuolisten ihmisten tuki ja se, että useimmiten he näkevät kuormittuneen ihmisen tilanteen objektiivisesti ja voivat tuoda tilanteeseen uusia ratkaisuvaihtoehtoja (Parvikko ym. 2010, 17). Hyvä yleiskuva työstä, työjärjestelyistä ja työyhteisöstä sekä mahdollisuus suunnitella oman työnsä ja työpäivän kulku auttavat selviämään mahdollisesta kuormituksesta. Tärkeätä on myös pystyä säätelemään työtahtia, työjärjestystä sekä vaikuttaa oman työn johtamiseen. (Lindström ym. 2002, 8.) Kuormittuneisuudesta selviytymiseen ja kuormittavuutta ehkäisemään tulisi olla myös oma fooruminsa, jossa asiasta voitaisiin keskustella. Myös työn hallinta auttaa selviytymään kuormittuneisuudesta. Vaikutusmahdollisuudet omaan työhön sekä mahdollisuus tuen saantiin ehkäisevät työn kuormittavuutta ja auttavat selviytymään siitä. Keskustelumahdollisuuden lisäksi jo yleistyneet kehityskeskustelut, joissa työntekijä tapaa työnantajan henkilökohtaisesti kahdestaan, voivat parantaa kuormittavuuden hallintaa (Parvikko ym. 2010, 18, 24).

Sopiva vastuu, haasteellisuus ja rauha tehdä työtä edesauttavat työssä jaksamista. Myös työstä saatu rehellinen ja arvostava palaute lisäävät työssä viihtymistä ja ennaltaehkäisevät työn kuormittavuutta. (Lindström ym. 2005, 39.) Lisäksi hyvä ammattitaito ja varmuus omasta ammattitaidosta parantavat kiistattomasti työ- ja toimintakykyä (Rautio 2010, 25), mikä vähentää työkuormitusta. Lisäksi työhön sitoutuminen ja hyvä työmotivaatio näyttäytyvät työssä jaksamiseen positiivisesti vaikuttavana tekijänä (Pahkin ym. 2007, 49–50). Pahkin ym. (2007, 58) toteaa myös sen, että opettajan työn voimavara on sosiaaliset suhteet työssä sekä positiivinen työilmapiiri. Juujärvi & Nummenmaa (2004) lisäävät keskusteluun kasvatopsykologisen seikan siitä, että opettajien kuormittuvuutta ja terveydellisiä riskejä vähentää emootioiden ilmaiseminen. Mikäli opettaja patoaa tunteet sisälleen, eikä näytä kokevansa niitä, työ voi aiheuttaa työkuormituksellisia riskejä.

Työssä voimavaroina ja kuormittumisen ennaltaehkäisijänä tai kuormituksesta selviämisen keinona voi olla ja hyvin usein onkin kuormitustekijöiden käänköpuoli, eli kuormittavan syyn vastakkainen toiminta tai ominaisuus (Ahola ym. 2010, 32). Tässä tutkimuksessa mielenkiintoinen seikka onkin se, missä suhteessa tutkittavat ymmärtävät kuormittavan seikan onnistuessa auttamaan omassa työssä jaksamisessaan ja vähentävän kokonaisuudessaan työn kuormittavuutta.

3 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS TAMPEREEN YLIOPISTOSSA

Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus koostuu kasvatustieteen kandidaatin (180 op) ja maisterin (120 op) opinnoista. Kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon kuuluu kasvatustieteen perus- ja aineopinnot, peruskoulussa opettavien aineiden monialaiset opinnot, kieli- ja viestintäopinnot, sivuaineopinnot sekä kandidaatintutkielma. Kasvatustieteen maisterin tutkintoon kuuluvat kasvatustieteen syventävät opinnot, sivuaineopinnot sekä pro graduun liittyvät tutkielmaopinnot. Itse kasvatustieteen opintoihin kuuluvat opettajan pedagogiset opinnot, jotka valmistavat opiskelijoita toimimaan opettajan tehtävissä. Koulutuskokonaisuuteen liittyy lisäksi yksi orientoiva lyhytkestoinen ja kolme laajaa opetusharjoittelua. Yhteensä opetusharjoittelut ovat 32 opintopistettä. (Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman rakenne 2015.)

Harjoittelut ovat luokanopettajan työn kuormittavuuteen valmistamisessa erittäin tärkeässä roolissa. Harjoittelukoulut ovat keskeinen paikka luokanopettajaopiskelijoille, mutta Laine (2004, 89) pitää tärkeänä myös kenttäkouluissa tapahtuvaa harjoittelua. Kenttäkouluissa tapahtuvasta harjoittelusta on kuitenkin Tampereen yliopistossa luovuttu täysin osittain sen järjestämisen hankaluuden vuoksi. Erillisten harjoitteluohjaajien palkkioiden maksaminen tuntunee turhalta, kun yliopistokaupungissa on myös yliopiston oma Normaalikoulu.

Luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsityksiä peilataan Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman kaikille pakollisten kurssien ilmoitettuihin kuvauksiin, sisältöihin ja tavoitteisiin. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma päivitettiin kyselyjen keräämisen jälkeen seuraavan lukukauden alussa, mutta relevanttia on tarkastella vanhan opetussuunnitelman kursseja, sillä opiskelijoiden käsitykset muodostuvat niiden pohjalta. Tutkimuksessa tehdään lyhyt katsaus myös uudistuneeseen tutkinto-ohjelmaan niiltä osin, mikä on muuttunut vanhaan nähden. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat vastaushetkellään suorittaneet vain tutkittavan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman mukaisia kursseja. Muutama maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija on kokenut opiskeluaikanaan jo yhden tutkinto-ohjelmauudistuksen koulutuksessaan, mutta sen he ovat kokeneet kandidaattivaiheessa, jossa on tällä hetkelläkin pääasiassa samat opinnot. 1.8.2012 alkaen tutkinto-ohjelma

uudistui edellisen kerran ja nyt 1.8.2015 alkaen viimeisimmän kerran. Ennen vuoden 2012 uudistusta koulutus järjestyi pääaineiden tai koulutusohjelmien mukaan, kunnes sen jälkeen koulutus on järjestetty tutkinto-ohjelmina. Muutokset ovat ilmenneet pääosin muutamana muuttuneena kurssina. Edellisen tutkinto-ohjelman vähäisen vaikutuksen vuoksi se jätetään huomiotta.

Koska luokanopettajakoulutus on ammattiin tähtäävää koulutusta, on hyvä pohtia koulutuksen hyödyllisyyttä työelämän näkökulmasta. Työssä tarvittavia taitoja opitaan ja omaksutaan valitettavasti enemmän ja enemmän luokanopettajakoulutuksen ulkopuolella (Helakorpi 2005, 125). Eräässä tutkimuksessa noin 70 prosenttia vastanneista opettajista olivat saaneet tärkeimmät työelämätautensa koulutuksen ulkopuolella (Heikkinen ym. 2012, 4). Tämä kertoo siitä, etteivät opiskelijat näe teorian ja käytännön yhteyttä. Ammattitaitoinen opettaja kuitenkin tarvitsee työssään sekä teorian tietoa sekä käytännön osaamista. Teoria on mukana kasvatuksen tavoitteissa ja opetussuunnitelmassa, joten sen asema koulutuksessa on oikeutettu (Lapinoja 2009b, 66). Ongelmana voi kuitenkin olla se, ettei teoriaa osata yhdistää käytännön tilanteisiin konkreettisella ja mieleen jäävällä tavalla, jolloin teoriaa ei koeta merkitykselliseksi ammatillisuuden kannalta (Eisenschmidt ym. 2008, 140). Luokanopettajakoulutuksen haaste onkin kyetä nivomaan tulevaisuudessa entistä tiiviimmin teoreettiset tiedot ja käytännön työssä tarvittavat taidot toinen toistaan tukevaksi kokonaisuudeksi.

Luokanopettajakoulutus ei pysty, eikä sen tarkoitus olekaan, valmistaa opiskelijoitaan kaikkiin työelämän haasteisiin. Siksi sen tehtävä pikemminkin on kouluttaa opiskelijoita ratkaisemaan ongelmia muuttuvissa tilanteissa ja antaa opiskelijoille valmius epävarmuuden sietämiseen ja jatkuvaan oman työn ja opettajuuden muokkaamiseen. (Blomberg 2008, 64; Kiviniemi 2000, 179.) Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa tarkastellessa nähdään, löytyykö sieltä elementtejä, jotka valmistavat luokanopettajan työn mahdolliseen kuormittavuuteen.

3.1 Luokanopettajakoulutuksen tavoitteellisuus suhteessa sen sisältöön

Opettajankoulutuksella on laaja kulttuurinen tehtävä. Opettajankoulutuksen tehtävä on tuottaa sellaisia opettajia, jotka kykenevät ohjaamaan oppilaitaan sellaisessa yhteiskunnassa, jota ei vielä ole olemassa (Lonka & Pyhältö 2010, 316). Koulutuksen ensisijaisena tehtävänä pidetään sitä, että se vaikuttaa tulevien opettajien kykyyn ymmärtää yhteiskunnallisia ja sivistyksellisiä ilmiöitä, vaikuttaa ajattelun taitoihin, auttaa laajan sivistyspohjan hankkimisessa ja edistää elinikäistä oppimista. Kaikessa tässä kasvatustieteen opinnoilla ja ainedidaktiikalla on suuri merkitys.

(Opetusministeriö 2007, 15–17.) Opettajankoulutuksen kritiikki on kohdistunut käytännön puutteen lisäksi opintojen hajanaisuuteen jo silloin, kun luokanopettajakoulutus siirrettiin yliopistolliseksi (Rantala ym. 2010, 60). Kritiikki kohdistuu edelleen yli 30 vuoden jälkeen täysin samoihin asioihin. Opintojen hajanaisuus ja käytännön puute puhuttavat edelleen.

Luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsityksiä tutkittaessa on relevanttia pohtia luokanopettajakoulutuksen tavoitteellisuutta suhteessa luokanopettajan työn kuormittavuuteen. Kosunen ja Mikkola (2001) tarkastelevat artikkelissaan Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus sitä, millaiselle sisällölle opettajankoulutuksessa olisi tilausta. Tutkimuksen pohjana ovat opettajien käsitykset pedagogisesta ajattelusta, käytötiedosta ja käyttöteoriasta sekä subjektiivisista teorioista. Opettajien käsitykset suuntaavat heidän työtään ja ohjaavat vuorovaikutusta kollegoiden ja oppilaiden kanssa. Tutkimuksessa keskitytään suomalaiseen opettajankoulutukseen, sen tavoitteisiin ja todelliseen sisältöön. Samalla pohditaan, mikä on työtä tekevien opettajien anti opettajaksi opiskeleville. (Kosunen & Mikkola 2001, 479–480.) Tutkimuksessa päädytään siihen, että mukaan opettajankoulutuksen ongelma on sen asema ja pedagogisten opintojen sisällöt. Tästä huolimatta opettajankoulutukselle ei voi sysätä täysin vastuuta koulun ongelmista. Opettajankoulutuksen asema on mainittu ongelmaksi sen takia, ettei oppilaitoksissa, toisin sanoen yliopistoissa, näy selkeästi se, että siellä koulutetaan opettajia. Opettajankoulutus ei ole yliopistoille etenkin tieteellisesti profiloitumisen aihe, jolloin siihen ei kirjoittajien mukaan panosteta riittävästi.

Kosunen & Mikkola (2001) mainitsevat muutamia asioita, jotka he näkevät epäkohtina opettajankoulutuksessa. Koulutuksessa taka-alalle jäävät ongelmat, kuten työrauhan puute, mielenterveys- ja päihdeongelmien käsittely, opettajien valmistaminen ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja yhteistyöammattiin ja luokanopettajaksi voi valmistua esimerkiksi täysin ilman erityispedagogiikan opintoja. Lisäksi on muistettava tiedollisen ja taidollisen kasvatuksen yhteydessä sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen tärkeys opettajan työssä. Opettajan arkipäivää ovat sosiaalipsykologiset asiat, kuten syrjäytymisen tunnistaminen ja siihen puuttuminen ja sen ehkäisy. Opettajankoulutukseen kaivataan myös sitä, että opettaja työssään osaisi hoitaa oppilashuoltoa, työskennellä erilaisten oppijoiden kanssa sekä hoitaa rakentavalla tavalla oppilaanohjausta, yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa sekä ottaa huomioon monikulttuurisuutta. Lisäksi koulutuksen kaivataan toimintamalleja työyhteisön toimintaan ja konfliktien ratkaisemiseen liittyen. Lisäksi tarvitaan neuvoja opettajan työssäjaksamiseen ja ajan tasalla pysymiseen sekä motivaation ylläpitämiseen. (Kosunen & Mikkola 2001, 481–482.)

Kosunen ja Mikkolan (2001, 489) tutkimukseen osallistuneet opetusalan ammattilaiset totesivat, että opettajankoulutuksen tavoitteet oli parhaiten saavutettu eriyttämisen, oppiaineksen

hallinnan, oman työn tutkimisen, ammatin kehittämisen, itsenäisen tehtävien hoitamisen ja opetusmenetelmien käytön osalta. Nämä koettiin opettajien ammatillisiksi perustaidoiksi. Heikosti saavutetuiksi tavoitteiksi osoittautuvat yhteistyö elinkeinoelämän, kulttuurien edustajien ja vanhempien kanssa, oppilashuolto, hallinnolliset tehtävät sekä kriisitilanteessa toimiminen. Lisäksi toimiminen yhteiskunnallisena muutosvoimana, arkipäivän valmiuksien antaminen oppilaille sekä yhteiskunnallisen toimintatutkimuksen toteuttaminen koettiin heikosti saavutetuiksi opettajankoulutuksen tavoitteiksi.

Tutkimuksen (Kosunen & Mikkola 2001, 490–491) mukaan opettajaksi opiskelevat tarvitsevat yhä enemmän ja enemmän tietoa opettajan konkreettisesta työstä, opettajuudesta käytännössä, jotta he voivat rakentaa opettajuutensa näiden rakennuspalikoiden varaan. Siksi onkin pohdittava vakavasti, miten opettajankoulutuksen ja opettajien työtodellisuuden saisi paremmin kohtaamaan. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset tuovat ilmi tarpeen käsitellä opettajan työn todellisuutta konkreettisemmin luokanopettajakoulutuksessa, jotta koulutus ja työtodellisuus kohtaisivat.

Jo luokanopettajakoulutuksessa tehtävä ennaltaehkäisevä työ kuormittavuutta vastaan ja kuormittavuuden tiedostaminen sekä ensimmäisinä työvuosina vastaan tulevien uusien asioiden läpikäyminen voisi osaltaan lievittää tilastoja kuormittuneisuudesta ja alalta pakenemisestä. Opiskelijaa olisi hyvä valmistaa jo opiskeluaikanaan puuttumaan tulevassa työssään sellaisiin asioihin, joihin hän itse voi vaikuttaa. Sellaisten asioiden hoitaminen ja kantaminen sydämellään, joihin ei voi itse vaikuttaa, kuormittaa, kun mitään ei saada aikaiseksi (Blomberg 2009, 117–125).

Keskeistä on kehittää luokanopettajakoulutuksen ja tutkinnon laatua. Tulisi panostaa sen tutkimusorientaation käsitteelliseen selkeyttämiseen, tutkimuksen vahvistamiseen ja monikulttuurisuuden kohtaamiseen (Niemi 2010, 27). Opettajankoulutuksessa on erittäin tärkeitä tunnistaa ja tunnustaa hiljaisen tiedon merkitys asiantuntijuudelle ja osaamiselle (Luukkainen 2007, 158). Esimerkiksi harjoitteluissa ohjaavan opettajan merkitys korostuu pienien vinkkien ja käytännön toimivien esimerkkien jakajana. Kasvatustieteen perus- ja aineopinnot antavat luokanopettajaopiskelijalle mahdollisuuden ammentaa tarjolla olevasta tieteellisestä tietämyksestä, joka juurtuessaan opiskelijaan tekee hänestä kasvatustieteen asiantuntijan. Didaktiikan painottaminen ajan kuluessa on kuitenkin kaventanut tieteellisen ajattelun elintilaa luokanopettajakoulutuksessa. (Laine 2004, 85–86.)

Laineen (2004, 174) tutkimuksessa Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoista ja koulutuksesta 90-luvulla, opiskelijat pitivät negatiivisena yksittäisten aineiden opetusta, opintojen pirstaleisuutta, sanoman ja toteutuksen vastaamattomuutta, pinnallisuutta ja joustamattomuutta. Laineen (2004, 244) mielestä luokanopettajakoulutuksella on laadullisesti parantamisen varaa.

Rakenteellisesti koulutus näyttäytyykin uomiinsa asettuneelta ja oikeutetulta. Lisäksi opettajankoulutuksen tulisi kehittää ymmärrystä lisääviä ja elävästä elämästä nousevia, ongelmanratkaisutaitoja ylläpitäviä sisältöjä opintoihin (Laine 2004, 246). Lisäksi luokanopettajakoulutuksen viimeisenä vuotena olisi järjestettävä mahdollisuus tutustua laajasti opettajan työn monipuolisuuteen, joka sisältäisi myös moniammatillisen ulottuvuuden (Almiala 2009, 223).

Kiviniemen (2000, 171) mukaan koulutuksessa tulisi ehdottomasti ottaa huomioon seuraavat osa-alueet, sillä, ne saattavat yllättää ja negatiivisina aiheuttaa kuormittavuutta. Tällaisia asioita ovat kommunikaatio- ja vuorovaikutusongelmat, toiminta suurissa oppilasryhmissä, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, työrauhaongelmien käsitteleminen, oppilaiden syrjäytymisen ja erityisongelmien tunnistaminen ja niihin liittyvien toimintavaihtoehtojen tiedostaminen, yhteistyötahot ongelma- ja kriisitilanteissa, valmiudet kriisitilanteiden kohtaamiseen ja käsittelyyn, opettajana jaksamiseen liittyvät kysymykset, valmiudet koulunvastaisen alakulttuurin kohtaamiseen sekä tietoisuus koulun yhteisöllisestä kasvatusvastuusta. Näihin valmistamalla ehkäistään opettajien kuormittumista.

Opiskelijat arvostavat ohjattuja harjoitteluita, koska ne tarjoavat korvaamatonta käytännön tietoa. Opetusharjoittelulla on erittäin keskeinen osa opettajuuden kehittämisessä, sillä sen perimmäinen tarkoitus on nimenomaan yhdistää opittu ja opittava teoria käytännön opetuksen toteuttamiseen ja arviointiin. Lisäksi harjoittelussa harjaantuvat pedagogiset valmiudet antavat pohjan opettajan työssäjaksamiselle ja ammattitaidon kehittämiseksi. (Patrikainen 2009a, 15–17.) Suurimmassa osassa opettajankoulutusta koskevia tutkimuksia teoriaopintojen tarkoituksenmukaisuus ei näytä avautuneen opiskelijoille tai niiden olemassaolo kyseenalaistetaan, eikä niiden nähdä liittyvän käytännön harjoitteisiin (Lapinoja 2009b, 65). Niin myös tässä tutkimuksessa nähdään, etteivät luokanopettajaopiskelijat pääpiirteittäin ymmärrä teorian merkitystä opinnoissaan. Ilman teoreettista osaamista taidot ja tiedot perustuvat tuntemuksille ja arvioille. Tarvittavat käsitteet ja laajempi ymmärtäminen puuttuvat, eikä opiskelijalla ole käytännössä välineitä oman työnsä tai koulun kehittämiseen. Opettajan pitää pystyä perustelemaan ratkaisunsa ja hänen on tehtävä se teorian kautta. (Lapinoja 2009b, 67.)

Opetusharjoitteluiden tulisi pitää sisällään normaalia yhteistyötä muiden työyhteisöön kuuluvien opettajien kanssa. Oleminen ja vaikuttaminen opettajanhuoneessa tulisi olla myös opiskelijoiden saatavilla. (Sahi 2009, 89.) Kuitenkaan aina tämä ei ole mahdollista, koska opetusharjoittelijoita on niin paljon, ja on hyvä, että myös harjoittelukoulujen opettajilla on oma tiivis työyhteisönsä. Harjoittelun lähtökohtana tulisi olla se, että ohjaaja ohjaa opiskelijan näkemään koulukulttuuria ja pian omassa työssään luomaan sitä omista lähtökohdistaan käsin

(Sahi 2009, 94). Sahi (2009, 102–103) näkee mentorointitoiminnan harjoittelussa ja mahdollisesti siitä eteenpäinkin erittäin aiheellisena ja hyvänä. Kollegiaalisuuden kehittäminen ja ylläpitäminen antavat opiskelijoille sosiaalisen oikeutuksen, jolloin työelämävalmiudet niiltä osin ovat kunnossa.

Opetusharjoitteluun tulisi tuoda näkyvimmin mukaan myös yhteistyön eri ulottuvuudet. Esimerkiksi eri-ikäisten oppijoiden, opettajien ja oppilaiden, eri vuosiluokkatasojen, koulun ja eri toimijoiden, kodin ja koulun sekä koulun ja ulkopuolisten sidosryhmien kesken. (Lange 2009, 136.) Opintoihin tulee Langen (2009, 142) mukaan kuulua ehdottomasti teoriaa, mutta harjoitteluissa, koulutuksen työtodellisuudelle merkityksellisimmässä osasessa, tulee lähteä teorialähtöisesti liikkeelle, jolloin koulutus nivoutuu yhdeksi kokonaisuudeksi.

Opettajankoulutuksessa tarvitaan reflektiivisiä taitoja, joiden kehittymisen pitää lähteä jo opettajankoulutuksen alkuvaiheista. Reflektion tulisi olla tavoiteorientoitunutta, eli opiskelijoiden tulisi asettaa tavoitteita omalle kehittymiselle ja todella pyrkiä kehittymään. Vähäinen reflektio ennustaa ongelmia ensimmäisinä työvuosina, kun taas tavoitteellinen reflektointi ennustaa menestymistä työssä sekä positiivisia ja voimaannuttavia kokemuksia. (Järvinen 1999, 259–261.)

Opettajuus identiteettinä muodostuu opettajan persoonasta ja kollektiivisesta identiteetistä. On tärkeätä, että tuleva opettaja voi löytää oman identiteettinsä opettajana, mutta myös ns. kollektiivisen identiteetin tulevasta opettajayhteisöstä. Opettajankoulutuksessa tulisikin painottaa, että opiskelijan tulee ymmärtää toteuttavansa identiteetin muovaamista. Opettajankoulutuksen tulisi olla opiskelijoille narratiivinen opettajaidentiteetti eli niin sanottu minäprojekti. Opettajaidentiteettiä tulisi myös työstää erilaisten keskusteluryhmien avulla. (Heikkinen 1999, 275–289.) Heikkisen (1999) mukaan opettajankoulutuksessa ei tarvitse kuitenkaan laittaa alulle ns. identiteettityötä, sillä se on sitä jo itsessään. Saattaa kuitenkin olla, että muutama opiskelija käy koulutuksen läpi pohtimatta suuremmin omaa opettajan identiteettiään. Koulutuksessa on kuitenkin tärkeätä rohkaista opiskelijoita pohtimaan kokonaisvaltaisesti sitä, mikä on heidän oma pedagogiikkansa ja mikä on heidän opettaja-persoonansa (Alsup 2005, 201).

On normaalia, että opettajat saavat taitonsa osittain myös formaalin koulutuksen ulkopuolelta (Heikkinen ym. 2012, 3) ja työssä opitaan pitkälti työtä tekemällä (Eteläpelto ym. 2007, 202). Koulutuksella on kuitenkin erittäin merkittävä rooli opettajan selviytymisessä kuormittavuuden keskellä. Valitettavasti opettajankoulutuslaitos antaa opettajien mielestä opit, joita noudattamalla vastavalmistunut opettaja ajaa itsensä loppuun ensimmäisen työvuoden aikana. Koulun arki on kovin toisenlaista, mitä koulutuksessa annetaan ymmärtää. Tarvetta on selkeille malleille kohdata oppilaat, heidän vanhempansa, ja toimia esimerkiksi sosiaalihuollon kanssa yhteistyössä. Koulutus ei tue tarvittavan paljon opettajan kasvamista omaa työtään kehittäväksi opettajaksi. (Aho 2011, 148–149.)

3.2 Tampereen luokanopettajakoulutuksen valmistavuus kuormittavuuteen

Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen kurssien sisällöistä, kuvauksista ja tavoitteista etsittiin kuormittavuuteen valmistavia elementtejä. Tutkinto-ohjelmaa tarkasteltiin kurssikuvausten kautta. Yhteen word-tiedostoon kerättiin kaikkien Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen pakollisten kurssien sisällöt ja tavoitteet ja karsittiin sieltä sellainen aines pois, mikä ei liittynyt millään tavalla kuormittavuuteen tai työelämän haasteisiin valmistavuuteen. Kun huomattiin, ettei yksikään kurssi sisällä näitä asioita, tutkittiin, mitkä kurssit sisälsivät työelämävalmiuksiin viittaavia elementtejä ja tarkasteltiin, millaisia elementtejä ne olivat. Kurssikuvauksista löydettiin työelämään valmistavia elementtejä jossain määrin ja tässä luvussa on nostettu lainauksin esiin muutama kurssi, jossa työelämävalmiuksia antavat elementit olivat selkeimmin esillä.

Yhteensä tarkasteltiin viidenkymmenen yhden kurssin kuvauksia. Niistä kolmekymmentäviisi oli kandidaatintutkintoon kuuluvia kursseja ja kuusitoista maisterivaiheen kursseja. Maisterivaiheen opinnoissa on kuitenkin erittäin paljon valinnaisuutta ja siksi tarkasteltavaksi valittiin yleisin opintosuuntaus syventävistä opinnoista; kasvatuksen pedagogiset kytkennät. Se sisältää kymmenen viiden opintopisteen kurssia, joista on suoritettava viisi. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kaikkia kymmentä kurssia, sillä opiskelijoiden suorittamat kurssit jakautuvat melko tasaisesti kurssien kesken. Pedagogisten kytkentöjen sijaan opiskelija voi suorittaa myös viestinnälliset tai yhteiskunnalliset kytkennät –vaihtoehdon, mutta suurin osa luokanopettajan työhön päätyvistä on suorittanut pedagogisten kytkentöjen linjan ja näistä kolmesta se valmistaa selkeimmin luokanopettajan työhön. Lisäksi osa kursseista on yhteisiä viestinnällisten kytkentöjen kanssa. Siksi on perusteltua lähteä tarkastelemaan pedagogisten kytkentöjen kurssivaihtoehtoja.

Kurssien sisällöistä, kuvauksista ja tavoitteista on valittu lähempään tarkasteluun ne, joista on löydetty jotakin kuormittavuuteen tai työelämän konkretiaan valmistavaa. Huomiotta on jätetty sellaiset kurssit, joissa ei mainittu itse kurssin tarkoituksen lisäksi mitään kuormittavuuteen tai työelämään valmistavaa. Kurssin oma tarkoitus esimerkiksi matematiikan opintojakson kohdalla on se, että opiskelijan tavoitteena on saada valmiudet opettaa matematiikkaa ja hallita opetettavat sisällöt. Kurssikokonaisuuksia, joista ei löytynyt mitään kuormittavuuteen valmistavaa, olivat suurin osa aineopinnoista ja tutkimusmenetelmäopinnot.

Yhdenkään kurssin kuvauksesta, sisällöstä tai tavoitteista ei löytynyt sanaa ”kuormittavuus”, eikä mikään kurssi suoranaisesti valmista opiskelijoitaan kohtaamaan työn kuormittavuutta. Siksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaisia työelämävalmiuksia Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen kaikille pakolliset kurssit antavat. Työelämävalmiuksia antavat kurssit

antavat valmiuksia työn tekemiseen, kuten eri aineiden opettamiseen. Lisäksi huomio kiinnitetään erityisesti niihin kursseihin, joissa viedään opiskelija pohtimaan omaa ammatillisuuttaan. Tällaisia työelämävalmiuksiin ja sitä kautta luokanopettajan työn kuormittavuuteen valmistavia kursseja löytyi useampia.

Luokanopettajakoulutuksen aloittava orientoiva kurssi tähtää opiskelijan ammatilliseen kasvuun ja opetusalan asiantuntijuuteen ja työelämän ydinkysymyksiin. Kieliopintojen yhtenä tavoitteena on esimerkiksi monikulttuurisuuden kohtaaminen, joka koettiin kuormittavaksi tekijäksi ja kieliopintojen puheviestinnän osuudessa tavoitteena on harjoitella vuorovaikutusosaamista osana akateemista asiantuntijuutta. Vuorovaikutukselliset seikat luokanopettajan työssä näyttivät kuormittavan laajasti luokanopettajaopiskelijoita, joten puheviestinnän kurssi on omiaan vastaamaan siihen. Voisi toki olla tehokasta, että pelkän viestinnän ja vuorovaikutuksen harjoittelun lisäksi käytäisiin läpi konkreettisia vuorovaikutustilanteita luokanopettajan työssä. Esimerkiksi vanhempainillan ja vanhempainvartin pitäminen tai oppilaiden välisen ristiriitatilanteen ratkaiseminen olisivat tilanteita, joihin luokanopettajaopiskelijat kaipaavat ohjausta.

Kasvatustieteen perusopinnot liikkuvat erittäin teoreettisella tasolla ja tähtäävät luokanopettajaopiskelijan ymmärryksen laajentamiseen ja pedagogisen ajattelun rakentamiseen. Lisäksi yhdessä kurssikuvauksessa (KASP4 Opetus, ohjaus ja oppiminen) mainitaan opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin perehtyminen. Opetuspuhe liikkuu kuitenkin varsin teoreettisella ja ajatuksia herättelevällä tasolla. Lisäksi KASP4 -kurssiin liittyy viikon orientoiva harjoittelu. Muuten kasvatustieteen perusopinnojen tavoitteet ja sisällöt eivät sinänsä valmenna tulevaan työelämään. Pedagogisiin kykentöihin suuntaava jakso: Kasvatustieteiden tutkimus ja -yhteisöjen (Kasa2.2) suuntaa opiskelijoiden katseet työelämään paneutumalla kasvatusyhteisöjen toimintakulttuureihin. (Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma 2015.)

Harjoittelujaksot työelämävalmiuksien antajana ovat loistavia. Niiden tavoitteena on mm. se, että

”-- opiskelijat harjaantuvat eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien opetuksen suunnittelussa, tavoitteellisessa toteuttamisessa ja arvioinnissa, soveltavat eri aineiden opetusmenetelmiä, didaktisia periaatteita ja sisältöjä opetusta toteuttaessaan sekä kehittää uusia, perehtyvät opetussuunnitelmaan ja opetussuunnitelmajärjestelmään, kykenevät monipuolisesti työllistämään ja ohjaamaan oppilaita yksilöllisesti ja ryhmänä, kykenevät arvioimaan omaa ammatillista toimintaansa ja sen perusteita sekä kehittämään niitä, tiedostavat omia käsityksiään ihmisestä, tiedosta, oppimisesta ja opetuksesta ja ymmärtävät niiden vaikutuksen opetukseen, osaavat toimia rakentavasti yhteistyössä muiden kanssa ja arvioida omaa ja toisten opetusta sekä antaa ja hyödyntää palautetta, hallitsevat

opetustyön perusteet ja kykenevät soveltamaan niitä eri oppiaineiden, tilanteiden ja oppijoiden sekä heidän erityistarpeidensa vaatimalla tavalla, hahmottavat koulun toiminnan ja kasvatustyön eettisen ja yhteiskunnallisen viitekehyksen ja osaavat toimia moniammatillisen yhteistyön yhtenä osapuolena oppijan oppimisen tukemiseksi, hallitsevat työssään tarvittavat vuorovaikutustaidot sekä ihmissuhteiden luomisen ja ylläpitämisen vaatimusten moninaisuuden, kykenevät suunnittelemaan ja toteuttamaan integroituja opiskelukokonaisuuksia ja eriyttämään opetustaan, kykenevät hankkimaan uutta tietoa ja toimimaan siten, että teoreettinen ja käytännöllinen ymmärrys syvenee, ja he kykenevät kehittämään itseään, opetustaan ja koulua, havainnoivat omaa ajatteluaan ja arvioivat toimintaansa ja ymmärtävät oman subjektiivisuutensa ajattelijana ja toimijana, tuntevat syvällisesti opettajan oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ja ammatin eettisen luonteen. -- osaavat sovittaa oman toimintansa ja tavoitteensa vaihteleviin kasvatus- ja koulutusyhteisöihin ja reagoida tilanteiden vaatimalla tavalla.” (Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma 2015.)

Luokanopettajakoulutuksen monialaisissa opinnoissa harjoitellaan eri aineisiin liittyviä asioita ja didaktisia käytäntöjä, jotka vahvistavat opiskelijan osaamista ja täten vähentävät epävarmuutta omassa työssä, mikä on näyttäytynyt kuormittavana seikkana. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla käydään läpi luku- ja kirjoitustaidon menetelmiä. Kulttuurien moninaisuus -kurssilla opetetaan opiskelijoita kohtaamaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja moninaisuuden kirjoja, teknisen työn ja teknologiakasvatuksen kurssilla perehdytään opetussuunnitelman perusteisiin ja ainedidaktiikkaan, musiikin opintojaksolla tavoitteena on, että opiskelija kykenee suunnittelemaan ja toteuttamaan monipuolisen musiikkitunnin persusopetuksen tavoitteiden suuntaisesti ja että opiskelija saa valmiuksia musiikin opettamiseen. Liikunnan jaksolla perehdytetään opiskelija koululiikunnan tavoitteellisen toteutuksen suunnitteluun ja kannustavaan arviointiin. (Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma 2015.) Nämä tavoitteet ovat melko suurpiirteisiä, eikä niistä kaikkia voida taata opiskelijan oppivan. On kuitenkin itse toiminnan rinnalla jo suuri asia, että opetuksen tavoitteissa tulee esille tämän kaltaisia asioita.

Kasvatustieteen pedagogisten kytkeköiden kursseilla tavoitteina on ansiokkaasti esimerkiksi se, että opiskelija

”-- ymmärtää merkityksensä ja vastuunsa kasvattajana, yhteiskunnallisena vaikuttajana ja pedagogisen vallan käyttäjänä, osaa tehdä perusteltuja eettisiä valintoja ammatillisessa toiminnassaan, kykenee argumentoivaan keskusteluun kasvatuksesta ja koulutuspolitiikasta ja pystyy tarvittaessa puolustamaan kasvatuksellisia arvojaan ja kehittää työtään tutkimusperustaisesti monikulttuurisissa ympäristöissä. -- osaa osallistavan pedagogiikan periaatteiden ja muiden yhdenvertaisuutta lisäävien toimintatapojen avulla ohjata ryhmien toimintaa ja tukea yksilöllisiä kasvuprosesseja -- osaa soveltaa ryhmäohjauksen keinoja ohjaajan

roolissa -- tuntee opetuksen, oppimisen ja koulutuksen arvioinnin yhteiskunnallisia, institutionaalisia ja pedagogisia ehtoja ja edellytyksiä -- ymmärtää vuorovaikutteisen yhteistyön sekä kollegiaalisen ja moniasiantuntijuuteen perustuvan toimintakulttuurin välttämättömyyden kasvatusyhteisöissä sekä osaavat tukea monenlaisten oppilaiden oppimista, kasvua ja osallistumista heterogeenisissa opetusryhmissä.” (Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma 2015.)

Pro gradu -tutkielmaan liittyviin opintoihin ei ole liitetty kurssikuvauksissa ammatillisen kasvun tai työelämävalmiuksien termejä, vaikka Blombergin (2008, 62) mukaan luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet ison tutkielman tekemisen oman alansa teemoista harjoitteluiden jälkeen lähes merkityksellisimmäksi oppimiskokemukseksi, joka valmentaa tulevaan työelämään. Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman luokanopettajakoulutuksen kurssikuvauksia, niiden sisältöjä ja tavoitteita tarkastellessa voidaan todeta, että koulutus antaa valmiuksia tehdä luokanopettajan työtä. Tiettyä yleismaailmallisuutta ja pinnalliselle tasolle jäämistä on havaittavissa, sillä työelämään valmistavuus ei ilmenny kuvauksissa systemaattisesti, vaan näyttää olevan siellä täällä mainittu asia, joka esimerkiksi opetettavan aineenhallinnan ohella saatetaan mainita muutaman kurssin kohdalla. Noin puolet viidestäkymmenestä yhdestä kurssista eivät maininneet tavoitteissa tai sisällöissään mitään työelämään valmistavaa.

Uusi tutkinto-ohjelma mukailee edellistä hyvin pitkälti. Muutoksia kuitenkin on tapahtunut. Kandidaattivaiheen opinnoissa mm. digitaalisten medioiden kurssi on vaihtunut tietotekniikkataitoihin, joidenkin kurssien nimet ovat muuttuneet, mutta sisällöt ovat pysyneet suurimmaksi osaksi samoina. Suurin muutos luokanopettajan työn kuormittavuuteen valmistamisen näkökulmasta on tapahtunut maisteriopinnoissa. Ensinnäkin vanhat opintosuuntaukset (tässä tutkimuksessa tarkastellaan kasvatuksen pedagogiset kytkennät -suuntausta) ovat muuttuneet uusiin: koulutuksen hallinnan ja koulutuspolitiikan suuntaus, kasvatuksen, opetuksen ja oppimisympäristöjen suuntaus sekä aikuis- ja ammattikasvatuksen suuntaus. Koska tässä tutkimuksessa keskitytään kasvatuksen pedagogisten kytkentöjen suuntaukseen, tarkastellaan lähemmin uuden tutkinto-ohjelman vastaavaa kasvatuksen, opetuksen ja oppimisympäristöjen suuntausta. Pedagogisissa kytkennöissä myöhemmin esitellyt kymmenen kurssia olivat keskenään valinnaisia, mutta uudessa tutkinto-ohjelmassa kaikkien tulee suorittaa muuttuvien oppimisympäristöjen kurssi sekä inklusiivisen koulun kurssi osana koulutuksen viimeistä harjoittelua. Inklusiivisen koulun kurssi sisältää kurseista eniten työelämävalmiuksiin viittaavia sisältöjä, kuten erityiskasvatuksen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja yhdenvertaisen oppimismahdollisuuden pohdintaa. Muuten tutkinto-ohjelma ei ole edellisestä oleellisesti muuttunut. (Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman rakenne 2015.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on laadullinen fenomenografinen tutkimus, jossa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin avointa kyselyä. Aineiston analyysi tehtiin fenomenografisen analyysin mukaan. Laadulliselle tutkimukselle ominaista ja keskeistä on tuottaa vastauksia kysymyksiin millainen ja miten. Avoin kysely toteutetaan ennalta asetettujen teemojen pohjalta niin, että informantit voivat vapaasti omien ajatustensa muodostumisen mukaan vastata apukysymyksiin ja pohtia aihetta laajemmastakin näkökulmasta, kuin mitä teemat antavat pohdittavaksi. Apukysymykset etenevät teemasta teemaan, jotta vastaajan on helpompaa jäsentää ajatuksiaan aiheesta. Fenomenografinen tutkimusstrategia on kohdennettu tutkimaan käsityksiä ja niiden samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tässä tutkimuksessa keskitytään selvittämään kuormittavuuskäsityksiä ja niiden eroavaisuuksia ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden välillä.

Fenomenografisen tutkimusstrategian rinnalla fenomenografisen analyysin käyttäminen on perusteltua. Fenomenografisessa analyysissä tarkoituksena on muodostaa tutkimusaineistosta haastateltavien ilmauksista kategorioita, joista muodostetaan laajempia yläkategorioita. Näin muodostuu kuvauskategoriasysteemi eli ns. tulosavaruus (Niikko 2003, 34–45). Tulosten luotettavan analyysin kautta voidaan pohtia tutkittavaa ilmiötä laajemmin yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta.

4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa keskeistä on tuottaa laadullisia tuloksia ja vastata kysymyksiin millaisia käsityksiä ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on luokanopettajan työn kuormittavuudesta ja miten ne eroavat toisistaan. Lisäksi vastataan kysymykseen siitä, miten luokanopettajakoulutuksen pakolliset kurssit sisällöiltään ja tavoitteiltaan valmistavat luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan kohtaamaan työtodellisuuden kuormittavuuden.

Tämä tutkimus lähtee liikkeelle aiheen määrittämisestä, kirjallisuuden ja teorian esittelystä, tutkimusongelman käsittelystä ja etenee tutkimuksen metodologian ja metodin pohdinnan kautta aineiston analyysiin ja johtopäätelmiin (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 150). Tässä laadullisessa

tutkimuksessa etsitään mahdollisia säännönmukaisuuksia sekä kuvataan luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten ja ajattelun monimuotoisuutta tutkittavasta ilmiöstä (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2011, 25–26). Laadullinen tutkimus on perinteisesti tutkimusta, jossa keskitytään merkityksiin ja siihen, miten ihmiset eri kulttuureissa ja ajassa antavat samoille asioille erilaisia merkityksiä (Eskola & Suoranta 2001, 45, 51). Tässäkin tutkimuksessa keskitytään luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten eroihin ja heidän luokanopettajan työn kuormitukselle antamiinsa merkityksiin.

Laadullisen tutkimuksen historia on hermeneutiikassa, fenomenologiassa sekä analyyttisessä kielifilosofiassa, mutta siinä käytetyt menetelmät päätetään aina tutkimuskohtaisesti. (Eskola & Suoranta 2001, 25, 32.) Tietynlainen tutkimuksellinen vapaus määrittää laadullista tutkimusta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittava kohde ja tutkija ovat aina vuorovaikutuksessa keskenään (Hirsjärvi & Hurme 2011, 23) ja tutkijan tuleekin tiedostaa omat vaikuttimensa tutkimuksen lopputulokseen. Myös raportoinnissa on tehtävä selväksi, mikä on tutkijan suhde tutkittavaan ilmiöön ja miten se vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Tässä tutkimuksessa tutkija on itse maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistossa ja on kiinnostunut luokanopettajakoulutuksesta ja sen kehittämisestä kohti työelämälähtöisyyttä. Alkuasetelma on siis luokanopettajakoulutusta kohtaan ymmärrykseen pyrkivä, mutta kriittinen. Halutaan selvittää, miten nykyinen luokanopettajakoulutus rakentuu valmistamaan työelämän haasteisiin ja miten opiskelijat kokevat sen ja miten sitä voisi mahdollisesti kehittää. Tutkija itse ei pidä luokanopettajan työtä erityisen kuormittavana, mutta tiedostaa julkisen keskustelun ja opiskelijoiden huolen omista valmiuksistaan. Tutkijan asenne luokanopettajan työn kuormittavuuteen ei tässä tutkimuksessa ohjaa informanttien vastauksia, sillä avoimen kyselyn apukysymykset on tehty mahdollisimman neutraaleiksi, kuitenkin sillä oletuksella, että luokanopettajan työssä on mahdollisesti jotakin kuormittavaa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeätä on aineistolähtöisyys ja uskollisuus aineistolle (Eskola & Suoranta 2001, 19, 83). Tutkimus usein lähteekin teoriaan perehtymisestä samanaikaisen aineistonkeruun kanssa. Tämän jälkeen aineisto, useimmiten haastattelu, litteroidaan (Ruusuvoori 2010, 275) tai tekstinnetään (Rossi 2003, 15), ja sen pohjalta tehdään aineistolähtöinen analyysi. Tässä tapauksessa valmiit kirjoitelmat analysoitiin. Laadullisessa tutkimuksessa yleisesti ei aseteta hypoteeseja (Eskola & Suoranta 2001, 19), mutta tutkija voi luoda olettamuksia tutkimuksen saamasta suunnasta. Tässä tutkimuksessa yhtä lukuun ottamatta kaikki aineisto oli sähköisessä muodossa tutkijalle saapuessa suoraan informanteilta. Yksi vastaus oli käsin kirjoitettu ja se kirjoitettiin puhtaaksi sähköiseen muotoon.

Teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on ilmeinen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18), ja siksi tässä tutkimuksessa kuormittavuuden käsite sidotaan Lindströmin (2002), Kiviniemen (2000), Galtonin ja MacBeathin (2008) ja Viinamäen (1997) teorioihin kuormittavuudesta. Lisäksi tutkimuksessa käsitellään teorian kautta opettajankoulutusta mm. Kallioniemen ym. (2010), Laineen (2004) ja Blombergin (2008) tutkimusten kautta. Kokemukset ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ovat aina jollakin tapaa teoriapitoisia ja käsitteellistä tulkintaa edellyttäviä. Jokainen informantti käsittää kuormittavuuden omalla tavallaan, jolloin tutkimuksessa käsite on kiinnitettävä teoriaan, jotta erilaisia käsityksiä voidaan vertailla ja tehdä niistä johtopäätöksiä. Hyvä laadullinen tutkimus Eskolan ja Suorannan (2001, 80–81) mukaan lähteekin teoriasta ja palaa siihen. Tässä tutkimuksessa teoria toimii näkökulmana aineistoa tarkastellessa.

Laadullinen tutkimus on aina tiettyssä mielessä tapaustutkimusta. Tämä tutkimus on hyvin lähellä tapaustutkimusta, mutta on laajemmin yleistettävissä käsitteellisesti. Tapaustutkimus rajoittuu kuitenkin yhden joukon yhteen ilmiöön (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 189). Tämän fenomenografisen tutkimuksen taustalla on aineistona harkinnanvarainen näyte, joka ei täytä kuitenkaan tapaustutkimukselle perinteisiä kriteerejä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset liittyvät suoraan käytettyyn havaintomenetelmään ja tutkimustulokset ilmentävät informanttien kuvastamia käsityksiä ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on myös objektiivisuus. Lisäksi tutkijan on tunnistettava oma subjektiivisuutensa, jotta tutkimuksen objektiivisuus toteutuu. Tutkijan on säilytettävä tutkittava ilmiö sellaisena, kuin se on, manipuloimatta tai itse vaikuttamatta siihen. Objektiivisuuden lisäksi kvalitatiivisen tutkimuksen luonnetta kuvaa induktiivisuus, aineistolähtöinen eteneminen yksittäisestä yleiseen. (Eskola & Suoranta 2001, 16–17, 83; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.)

4.2 Fenomenografinen tutkimusstrategia

Jotta aineistosta lähtöisin olevat havainnot voidaan erottaa tuloksista, joita tutkimus tuottaa, tarvitaan tutkimusmetodi. Metodissa on kyse käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tuotetaan havaintoja tutkittavasta aiheesta. Metodin tulee olla myös yhtenevä teoreettisen viitekehyksen kanssa, sillä muuten tutkimus ei palvele tarkoitustaan. (Alasuutari 2011, 82.) Fenomenografia on valittu tämän tutkimuksen metodiksi, koska sen avulla tieto luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsityksistä saadaan parhaiten esille. Lisäksi luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä

luokanopettajakoulutuksen työn kuormittavuuteen valmistamisesta on relevanttia tutkia fenomenografian keinoin.

Fenomenografinen tutkimusstrategia on laadullisen tutkimuksen suuntaus, jossa tutkimuksen kohteena ovat arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja se, miten eri tavoin ilmiöitä ymmärretään. Fenomenografian tavoitteena on analysoida ja kuvailla erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä ymmärtää ja tuoda julki erilaisten käsitysten keskinäiset suhteet. Perusolettamuksena fenomenografiassa on, että maailmassa on määrätty määrä tapoja, joilla ihmiset ajattelevat, ymmärtävät ja kokevat maailman ja sen ilmiöt. Tavoitteena on selvittää, mitä nämä tavat ovat. Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitys tarkoittaa syvällistä näkemystä ja ymmärrystä jostakin ilmiöstä. Fenomenografiassa ei selvitetä sitä, miksi erilaiset ihmiset antavat erilaisia merkityksiä asioille, vaan pyritään kuvaamaan yhteisiä ja erilaisia käsityksiä, jotka kertovat, miten maailma ilmenee ja on olemassa ihmisten tietoisuudessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Metsämuuronen 2009, 240; Niikko 2003, 20–28.)

Fenomenografia on metodologinen lähestymistapa tutkimukseen, mutta myös oma analyysiprosessinsa, joihin liittyy tiettyjä ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia (Niikko 2003, 7). Fenomenografian ontologinen fokus on realismin ja konstruktivismiin välillä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkimuksessa tasapainoillaan siis todenmukaisen todellisuuden etsimisen (realismi) ja yksilön oman kokemuksellisuuden (konstruktivismi) välillä yrittäen muodostaa niistä kokonaisuutta. Fenomenografian etymologinen lähtökohta on kreikan kielessä, joka osoittaa fenomenografian tarkoittavan sitä, miten asiat ja ilmiöt ovat olemassa (Niikko 2003, 8). Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa sitä, miten luokanopettajan työn kuormittavuus ja luokanopettajakoulutuksen työkuormitukseen valmistavuus on olemassa luokanopettajaopiskelijoille.

Fenomenografian ensimmäinen kiinnittymiskohta oli kehitys- ja hahmopsykologiaan sekä neuvostoliittolaiseen psykologian tutkimukseen (Niikko 2003, 43). Vasta myöhemmin se liitettiin fenomenologiaan, josta se on kuitenkin irtautunut erilliseksi tutkimusstrategiaksi. Kaikki nämä historian kulussa fenomenografiaan vaikuttaneet tutkimuksen suuntaukset vaikuttavat siihen edelleen, ja siksi ne on korrekta mainita. On kuitenkin huomattava, että nykypäivänä fenomenografia on eriytynyt täysin omaksi tutkimusstrategiakseen, ja sen asema tutkimuksen kentässä on vakiintunut.

Fenomenografiassa keskitytään pääasiassa toisen asteen näkökulmaan, mutta tarkastelu lähtee liikkeelle ensimmäisen asteen näkökulmasta. Ensimmäisen asteen näkökulmassa maailman oletetaan olevan suhteellisen samanlainen kaikille. Toisen asteen näkökulmassa korostetaan sitä, että todellisuus rakentuu konstruktivistisesti ja sosiaalisesti. Maailmaa ei siis voi määritellä yhdellä

tavalla eikä se ole mitään sinänsä, vaan merkityssisältöjen kautta määrittyy suhtautumisemme maailmaan ja sen ilmiöihin. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Toisen asteen näkökulmaa määrittävät ihmisten tavat käsittää ja kokea ilmiötä, heidän ajatuksensa ja mielikuvansa ympäröivästä maailmasta. Toisen asteen näkökulmaa pidetäänkin epäsuorana tutkimusmenetelmänä, sillä se ei tutki suoranaisesti sitä, mikä maailma on, vaan se etsii merkityssisältöjä siitä, miten tietty ilmiö koetaan ja käsitetään. (Niikko 2003, 24–25.) Fenomenografisen tutkimuskohteen muodostavatkin täten erilaiset tavat, joilla ihmiset käsitteellistävät ja kokevat maailman eri ilmiötä, tässä tutkimuksessa luokanopettajan työn kuormittavuutta ja luokanopettajankoulutuksen suhdetta siihen.

Fenomenografiassa ajatellaan, että yksilön käsitykset tilanteista muodostuvat hänen aikaisempien tietojensa, kokemustensa ja käsitystensä pohjalta. Käsityksiä ei kuitenkaan nähdä mielipiteinä tilanteista, vaan niitä pidetään merkityksenantoprosessin tuloksena (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Merkityksenantoprosessi on se prosessi, jossa yksilö antaa ilmiölle merkityksiä ja muodostaa täten tietoa ja todellisuutta eli ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat antavat luokanopettajan työn kuormittavuudelle merkityksiä, joiden kautta todellisuus kuormittavuudesta muodostuu. Nämä käsitykset todellisuudesta eivät kuitenkaan ole suoranaisesti vertailtavissa todellisuuden kanssa niiden yksilöllisyyden tähden. Kuitenkin fenomenografia on oikeutettu tutkimusstrategia, sillä yksilöiden käsitykset ovat lopulta kaikki se, mitä todellisuuteen kuuluu. (Niikko 2003, 9, 15–16.) Fenomenografiassa maailmankuva on kokonaisuus ja se, mitä ihminen kokemuksien ja niin kutsutun todellisuuden välillä käsittää, on todellisuutta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografia lähtee sisältöorientoituneesta näkökulmasta selvittämään laadullisesti erilaisia tapoja sille, miten käytännössä erilaiset ihmiset käsitteellistävät ja ymmärtävät ilmiötä (Niikko 2003, 43).

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on systematisoida ja löytää yhteisesti jaettuja ja sosiaalisesti merkityksellisiä ajattelutapoja. Merkityksellistä ei ole löytää vain yksilöllisiä käsityksiä, vaan yksilöiden käsitysten välisiä eroja ja samankaltaisuuksia laajemmassa mittakaavassa. Kyseessä on siis sen kartoittaminen, miten erilaiset käsitykset ovat olemassa suhteessa toisiinsa. Syyt käsitysten erojen takana eivät kuitenkaan ole aina tutkimuskohtena. (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166.)

Käsitysten suhteellisuuden, vaihtelevuuden ja kontekstuaalisuuden tarkastelu on fenomenografisen tutkimuksen päätehtävä ja ilmiötä tarkastellaankin tutkittavien henkilöiden ilmaisujen perusteella. Huomionarvoisena asiana on merkityksen muodostamisen subjektiivisuus. Fenomenografia tunnustaa tärkeän seikan siitä, että tutkittava ilmiö voidaan käsittää monella eri tavalla. Ihmisen subjektiivinen kokemus on perusta käsitysten luomiselle ja ajattelun

rakentamiselle. Tässä tutkimuksessa siis todennetaan sitä, miten haastateltavien oma käsitys asiasta luo isomman kehän käsityksiä ja rakentaa ajattelua. (Huusko & Paloniemi 2006, 171; Niikko 2003, 9, 18.)

Fenomenografia sopii tutkimusstrategiana kasvatustieteelliseen tutkimukseen, sillä sitä käytetään yksilöiden ja yhteisöjen käsitysten kartoittamiseen. Kasvatustieteen, kasvatuksen ja sitä kautta fenomenografian kiinnostuksen kohteena ovatkin yksilöt ja erilaiset kasvatusyhteisöt tai ryhmät. Lisäksi fenomenografia on hyvä tutkimusstrategia aiheeseen tai ilmiöön, joista ei liiemmin ole aiempaa tietoa, kuten käsityksistä luokanopettajan työn kuormittavuudesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 171–172.) Kasvatustieteellinen tutkimus on fenomenografian kautta pääsyykin siirtymään yhä enemmän tavanomaisesta käyttäytymisen tutkimuksesta ajattelun ja käsitysten tutkimukseen (Niikko 2003, 7).

Fenomenografia ei ole vain pelkkä metodi. Fenomenografia on tutkimuksen toimintatapa, jossa etsitään ilmiön rakennetta ja merkityksiä. Haastattelu on fenomenografisen tutkimusstrategian yleisin tiedonhankintamenetelmä, mutta lähes yhtä paljon käytetään kyselyä, jossa informantti on voinut kirjoittaa vastauksensa avoimesti. (Niikko 2003, 30–32.) Tässä tutkimuksessa käytetyn avoimen kyselyn tutkimusvastauspyyntö apukysymyksineen on liitteenä (LIITE 1).

Fenomenografinen analyysi ja sen luonne riippuu täysin aineistosta, mutta tarkoituksena on luoda kategorioita ja kuvauskategorioita, jotka ilmentävät käsitysten kokonaisvariaatiota. Fenomenografisessa tutkimusstrategiassa korostetaan ilmiön kollektiivista näkemystä ja tästä poikkeavia käsityksiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeitä termejä ovat kokemuksesta käsin muodostuneet käsittäminen ja ymmärtämisen tapa. (Niikko 2003, 32, 45–46.)

4.3 Avoin kysely aineistonkeruumenetelmänä

Laadullisen tutkimusmenetelmän yleisimpiin aineistonkeruumenetelmiin kuuluu haastattelu, kysely, havainnointi ja esimerkiksi erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Haastattelu on näistä suosituin ja yleisin, mutta haastattelujenkin kirjo on erittäin laaja. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymysten kannalta saadaan parasta mahdollista aineistoa avoimen kyselyn avulla, jossa apukysymysten teemojen avulla vastaaja voi itsenäisesti muodostaa vastauksensa ja käsityksensä tutkittavasta aiheesta. Avoimen kyselyn vastauksia olisi voinut täydentää teemahaastattelulla, mutta siihen ei nähty tarvetta vastauksien runsauden tähden. Kysely, kuten haastattelukin on aina suunniteltua ja päämäärähakuista. (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Hirsjärvi & Hurme 2011, 34, 43; Metsämuuronen 2009, 244; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 9; Tuomi & Sarajärvi 2009, 71–72.)

Tavoitteena on selvittää, mitä informantit ajattelevat asiasta. Kyselyn idea onkin melko suoraviivainen; kun haluamme tietää joltakin jotakin, kysymme sitä häneltä. Näin vastaajalle tulee tilaisuus kirjoittaa oma mielipiteensä ja ajatuksensa asioista, joista tutkimus muodostuu. (Eskola & Suoranta 2001, 85; Eskola & Vastamäki 2010, 27.) Tutkittava heijastaa omia kokemuksiaan kysymysten ja vastausten kautta, muodostaa todellisuuttaan sekä rakentaa ja ilmentää vastauksissaan kulttuurista näkökulmaa (Nikander 2010, 242). Keskeistä aineistonkeruussa onkin kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset ilmiöstä voivat tulla ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Avoimella teemoitellulla kyselyllä vastaa teemahaastattelua ilman haastattelutilannetta. Avoimessa kyselyssä vastaaja kirjoittaa haluamansa määrän tekstiä aiheesta ja lähettää sen tutkijalle. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten kartoittaminen ja tutkiminen luokanopettajan työn kuormittavuudesta kyselyn avulla on hyvä keino päästä selville käsityksistä. Kyselyssä vastausten rungon muodostivat teemoitellut apukysymykset, jotka olivat muodostettu siten, etteivät ne kuitenkaan liikaa ohjanneet vastaajan vastausta. Suurimmassa osassa vastauksia edettiin vapaasti teemoista puhuen, ei orjallisesti teemajärjestyksestä noudattaen. Avoimen kyselyn kiistaton etu on se, että vastaaja voi itsenäisesti muodostaa oman vastauksensa tutkijasta riippumatta. Näin esille pääsee aito ja ohjailematon vastaus.

Kyselyn teemat ja viitteellisyys muodostuivat teorian ja aiemman tutkimuksen perusteella. Kyselyn ja teemojen muodostaminen edellyttävätkin esiyymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Tärkeätä teemoitellussa avoimessa kyselyssä on kuitenkin se, että vastaaja voi vastata täysin omin sanoin valitsemassaan järjestyksessä, eikä häntä ohjaile tutkijan omat oletukset aiheesta. Vastaaja saa kiinnittyä omalla tavallaan teemaan, josta hänellä on kerrottavaa ja vastata omien käsitystensä perusteella kysymyksiin. Oleellista ei ole vastausten määrä, vaan laatu. (Eskola & Suoranta 2001, 78, 86; Eskola & Vastamäki 2010, 28, 35; Hirsjärvi & Hurme 2011, 44–48; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 11.)

Teemat ja kyselyn kysymykset on valittava tutkimuskysymysten tai tutkimusongelman mukaisiksi. Kysymyksiä muodostettaessa on pidettävä mielessä metodologia tutkimuksen taustalla. Tässä tutkimuksessa kysymysten vaikuttimena olivat ihmisten asioille antamien merkitysten ja tulkintojen tekeminen. On tärkeätä kysyä oikeita asioita, jotta vastauksiksi saadaan relevantteja asioita. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 66; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Liitteessä 1 näkyvät jaettujen teemojen alle asetetut ohjaavat kysymykset, jotka eivät määritä vastauksia, mutta luovat sille selvät raamit.

Teemoitellussa kyselyssä kuten teemahaastattelussakin olisi ihanteellista, että informantit tietäisivät mahdollisimman paljon tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tässä

tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat eivät omaa vielä realistista käsitystä luokanopettajan työn kuormittavuudesta, mutta tutkimuksessa keskitytäänkin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin siitä, mitä he ajattelevat luokanopettajan työn kuormittavuuden olevan. Teemoitellun avoimen kyselyn myötä on mahdollista päästä lähelle ihmisen ajatuksia ja kokemuksia ja sallitaan ihmisten ajattelun variaatio. Todellisuus on aina sosiaalisesti konstruointua, joten ei voida ajatella olevan olemassa vain yhdenlaista totuutta tutkittaessa ihmisten käsityksiä. Empiirinen laadullinen tutkimus avoimen kyselyn kautta vastaa tutkimusmenetelmällisesti tällaiseen ihmisten ajattelun moninaisuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 16–17.)

4.4 Fenomenografinen analyysi

Analyysin tarkoituksena on saada selville tutkittavasta ilmiöstä syvempiä asioita, kuin siitä ensi näkemällä voisi löytää. Analyysin kohteena on se kertomus, jossa tutkittava rakentaa, esittää, tulkitsee ja välittää todellisuutta (Aaltonen & Leimumäki 2010, 119), eli se, miten tutkittavat kuvaavat luokanopettajan työn kuormittavuutta käsitystensä kautta. Analyysin tarkoituksena ei ole kuitenkaan selvittää tutkittavaa asiaa perin pohjin ja loppuun, vaan saatujen löydösten avulla voidaan suhteuttaa tuloksia aiemmin saatuihin tutkimuksiin, niiden tuloksiin ja teoriaan. Analyysissä aineisto itsessään ei näytä tutkijalle tuloksia, vaan tutkijan on luettava ja löydettävä aineistosta asioita, jotka ilmentävät tutkittavien ajattelua. Tutkija vetää johtopäätöksiä ja tulkitsee, mitä tutkittavat vastaustensa perusteella tutkittavasta ilmiöstä ajattelevat. Aineisto ei siis itsessään puhu, vaan tutkijan lukemisen tapa määrittää analyysin kulkua. (Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen 2010, 15, 29.)

Analyysin ideana on löytää jotakin tutkimuksellisesti ja yhteiskunnallisesti merkityksellistä uutta tietoa. Analyysi luo aineistoon selkeyttä ja analyysiä tehdessään tutkijan onkin tunnettava aineistonsa läpikotaisin. Tutkija on analyysivaiheessa tulkki, joka pyrkii näkemään ja luomaan uudelleen tutkimusraportin muotoon luotettavasti tutkittavien henkilöiden ajatusjärjestelmän. Tällaisella tulkinnalla pyritään ajatusjärjestelmän merkityksen ymmärtämiseen ja tuomaan se julki ajankohtaiseen tutkimuksen alla olevaan tilanteeseen. Koska tutkittavien tulkinnat ja kertomukset ilmiöstä ovat ensimmäisen asteen tulkintaa, tutkijan tulee kohota tämän asteen yläpuolelle ja hahmottaa tutkittavien ajattelun erot ja kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 2001, 137–151; Hannula 2007, 119; Ruusuvuori ym. 2010, 16.)

Kvalitatiivisessa tutkimusprosessissa tulkintaa tehdään koko ajan. Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi aloitetaan jo aineistonkeruuvaiheessa. Sen, mistä suunnasta aineistoa lähdetään analysoimaan, määrittää teoria ja aiempi tutkimus. Aineisto jaetaan merkityksellisiin

kokonaisuuksiin ideaa kadottamatta. Mikäli mahdollista, aineisto luokitellaan, kategorisoidaan, erotellaan ja siitä pyritään löytämään olennainen. (Eskola & Suoranta 2001, 154–174; Hirsjärvi & Hurme 2011, 152, 169; Niikko 2003, 32–33; Ruusuvuori ym. 2010, 11, 25.)

Tärkeätä analyysissä on sisällön erilaisten ulottuvuuksien ja näkökulmien jatkuva vertailu. Analyysin tulokset ovat aina synteesi jostakin. Analyysissä on avattava kaikki tutkimuksen edetessä tehdyt valinnat, rajaukset sekä analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet, jotta lukijalle ei jää epäselväksi, miten tutkija on päätenyt tulkintoihin. Tutkijan on myös analyysiä tehdessään huomioitava oma suhde tutkittavaan asiaan, ennako-olettamukset sekä intressit tutkia asiaa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Niikko 2003, 33; Ruusuvuori ym. 2010, 27.)

Fenomenografinen analyysi toteutetaan empiirisestä aineistosta käsin. Lähestymistapa on aineistolähtöinen eli induktiivinen, joten teoria ei määritä analyysiä sinänsä. Analyysin tulee olla vapaa teoriasta, tutkijan ennako-olettamuksista ja aiemmista tutkimuksista. Kategorisoinnin pohjana toimii aineisto ja tulkinta muodostetaan aineiston osoittamista kategorioista. Vaikka aineistolähtöisyys ja tietty teorian irrallisuus ovatkin fenomenografisen analyysin idea, kategorioiden ja käsitysten tulkinnassa keskustellaan teorian kanssa. Fenomenografisen analyysin tarkoituksena on löytää rakenteellisia eroja, jotka kertovat suhteesta tutkittavaan ilmiöön. Näiden eroavaisuuksien perusteella muodostetaan käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat moninaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa aihetta tai ilmiötä. Aineiston tulkinta ja merkityskategorioiden muodostaminen jatkuvat fenomenografisessa analyysissä kaikkien analyysivaiheiden läpi. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Niikko 2003, 34–35.)

Fenomenografisessa analyysissä on kolme eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa etsitään aineistosta merkitysyksiköitä ja tulkinta kohdistuu ajatuksellisiin kokonaisuuksiin. Tämä tapahtuu lukemalla aineistoa ja yrittämällä löytää tärkeitä ilmauksia, jotka hahmottaisivat kokonaiskäsitystä aiheesta. Aineistosta voidaan etsiä sanoja, lauseita tai tekstin kappaleita, jotka muodostavat merkityksellisiä kokonaisuuksia läpi aineiston. Kielellisten ilmaisujen takaa etsitään laajempaa käsitystä ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 167; Niikko 2003, 34.)

Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa muodostetaan, lajitellaan ja ryhmitellään löydetyistä ilmauksista ja merkitysyksiköistä laajempia ryhmiä ja teemoja, niin kutsuttuja kategorioita. Merkitysyksiköjä vertaillaan toisiinsa ja rajat kategorioille määritetään, jotta kategoriat eivät olisi toistensa kanssa päällekkäisiä tai limittäisiä. Tässä toisessa vaiheessa keskitytään erilaisten ja samanlaisten ilmausten tunnistamiseen, joiden pohjalta kategoriat voidaan muodostaa. Kategorioita muodostaessa etsitään eroavaisuuksia, samankaltaisuuksia sekä rajatapauksia ja määritellään kriteerit, joiden avulla tiettyä ilmausryhmää määritellään ja kuvataan. (Niikko 2003, 34–36.) Kategorioita pyritään kuvaamaan yhä abstraktimmalla tasolla ja niiden

suhteita toisiinsa pyritään tarkentamaan. Kategorioihin sisältyy keskenään samankaltaisten käsitysten erityispiirteet ja ne osoitetaan aineistosta suorien lainausten avulla sekä tarkalla sisältöjen kuvauksella. Kategorioiden muodostamisessa käsitysten laadulliset eroavaisuudet kiinnostavat määrällisten sijaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 168–169.)

Fenomenografisen analyysin viimeinen vaihe on se, että kategorioita lähdetään yhdistämään ylemmän tason kategorioiksi teoreettisista lähtökohdista. Kuvauskategoriat ovat abstrakteja ja ne ovat muodollinen yhteenveto aineistoista. Niiden pohjalta saadaan yleinen kulttuurinen kuva tutkittavasta ilmiöstä. On muistettava, että kuvauskategoriat ovat kuitenkin aina tutkijan tekemiä tulkintoja tutkittavien käsityksistä. Jokainen kategoria on osa laajempaa kategoriasysteemiä. Syntyneet kategoriat ovat tutkimuksen tuloksia ja yhdessä ne muodostavat kuvauskategoriajärjestelmän, joissa kuvataan erilaisia tapoja kokea ja käsittää tutkittava ilmiö. Kuvauskategoriajärjestelmää voidaan nimittää myös tulosvaruudeksi. Kuvauskategoriasysteemi voi olla joko horisontaalinen, hierarkkinen tai vertikaalinen. Horisontaalisessa kuvauksessa kategoriat ja luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia, erot löytyvät kategorioiden sisällöistä ja määritelmistä. Hierarkkisessa kuvauksessa kategoriat ovat sisällöiltään eri kehitysasteella ja aineiston sisäinen logiikka ja rakenne määräävät kuvauskategorian muodostumisen. Vertikaalisessa kuvauksessa tiettyjen aineistosta nousevien kriteerien avulla ja määääminä kategoriat jaetaan keskinäiseen järjestykseen. Järjestys voi muodostua tärkeyden, ajan tai yleisyyden perusteella. (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Niikko 2003, 36–38.) Tämän tutkimuksen kuvauskategoriasysteemi on horisontaalinen, sillä mikään kategoria ei nouse toisten yli, vaan ne ovat keskenään tasavertaisia.

Kuvauskategoriajärjestelmä on kuvaus loogisista suhteista käsitysten välillä. Fenomenografinen analyysi on vertailutapahtuma, jossa muodostetaan kokonaiskäsitystä asiasta, tuodaan ilmi erilaisia tapoja ajatella ja toimia. Fenomenografinen analyysi on kuitenkin hyvin tapauskohtainen, sillä harvoin toinen tutkija päätyy samoihin kategorioihin, kuin toinen. (Niikko 2003, 39–40, 49.)

4.5 Käsitysten ja mielikuvien tutkiminen

Käsitykset ovat aina laadullisesti erilaisia. Käsityksiä kuvataan käsitteillä, jotka tarkoittavat eri ihmisille eri asioita. (Ahonen 1996, 114–117.) Käsitysten takana on aina ihmisen aiemmat tiedot ja kokemukset ja ne muovautuvat uusien kokemusten kautta. Käsitykset ovat mielipidettä syvällisempiä ja ne ovat merkityksellisessä suhteessa yksilön ja maailman välillä. Ei ole olemassa

pysyviä käsityksiä. (Häkkinen 1996, 23.) Siksi luokanopettajaopiskelijoidenkin käsityksiä on relevanttia tutkia muuttuvina ja prosessissa olevina.

Käsityksiä kutsutaan tulkintaskemoiksi, koska ne ohjaavat ihmisen tapaa antaa ja etsiä merkityksiä. Todellisuus muodostuu ja saa merkityksensä ihmisten käsitysten kautta, mikä tekee mahdottomaksi sen, että olisi olemassa vain yksi todellisuus. Ihmisen käsitys ilmiöstä ei koskaan ole täydellinen, sillä hänen käsityksensä ovat olemassa aina tiettyä kontekstia vasten. Tämän takia fenomenografiassa väitetään, ettei mitään ilmiötä voida kuvata koskaan täydellisesti. Käsitys on vain yksilön tapa liittää itsensä ympäröivään maailmaan. (Häkkinen 1996, 24.) Käsitys on siis yksilön lähtöoletus ja näkökulma.

Eri kulttuureissa samojen asioiden käsitteet saavat eri merkityksiä (Häkkinen 1996, 25). Voidaan ajatella, että ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ryhmät muodostavat erilaiset kulttuurit, joissa samat käsitteet sisältävät eri merkityksiä ja asioista puhutaan eri käsitteillä, vaikka ne tarkoittaisivatkin samaa. Vaikka kulttuuri olisikin sama, eri asemassa olevat kulttuurin jäsenet käsittävät asiat eri tavoin.

Vaikka käsitykset luovat ympärilleen todellisuutta, ei niitä voi yleistää koskemaan laajaa joukkoa esimerkiksi ympäri Suomen, vaan käsityksistä muodostetut kuvauskategoriat ovat empiirinen havainto tutkittavan joukon käsityksistä (Häkkinen 1996, 27). Jotta käsitykset pysyisivät kautta tutkimuksen tarkoituksenaan, käytetään raportoidessa paljon sitaatteja (Häkkinen 1996, 29). Fenomenografian kautta todellisuudesta ei voi ikinä saada kokonaiskäsitystä, sillä todellisuus rakentuu jokaisen ihmisen ajatuksissa eri tavalla. Kaikki käsitykset riippuvat ulkoisesta todellisuudesta, mutta variaatio todellisuuden kokemiselle on erittäin suuri. (Häkkinen 1996, 31.)

Mielikuvat opettajuudesta ja etenkin kuormitustekijöistä syntyvät pitkälti julkisen puheen, median ja yleisen keskustelun pohjalta. Mielikuva luokanopettajasta ja sen työstä rakentuu luokanopettajaopiskelijoiden mielissä jo koulutukseen hakeutumisvaiheessa. Kempainen (2007, 191–216) esittää esimerkiksi, että luokanopettajakoulutukseen hakeutuvia ohjaavat tietyt normistot, sillä valintakokeessa haetaan tietyyntyyppistä ihmistä. Tulevan opettajan puhutaan olevan siisti, hyväkäyttöksinen, tiedostava, ryhdikäs, rauhallinen, hallittu ja myönteinen, mutta osoittaa tiedostavansa koulun ongelmat ja opettajan työn kuormittavuuden. Tämän tutkimustiedon pohjalta luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työn kuormittavuudesta saavat uuden näkökulman. Jos työn kuormittavuuden tiedostamista edellytetään jo koulutukseen hakeutumisvaiheessa, mielikuva sen oikeellisuudesta ei luultavasti ainakaan ensimmäisen opiskeluvuoden aikana muutu. Mielikuvia luokanopettajan työn kuormittavuudesta ylläpitäneen myös luokanopettajakoulutuksen käytävillä kuuluva keskustelu siitä, kun vanhemmat opiskelijat siirtävät raskaita harjoittelukokemuksiaan uusille opiskelijoille. Onnistumisista ja hyvistä

kokemuksista harvemmin puhutaan, sillä raskaita ja kuormittavia opettajakokemuksia on tarve purkaa jollekin, joka saattaa ymmärtää saman työn kuormittavuuden.

5 TUTKIMUSASETELMA

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan sitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on luokanopettajan työn kuormittavuudesta ja miten ne eroavat toisistaan riippuen opiskeluvuosien määrästä. Lisäksi tutkitaan sitä, miten opiskelijat kokevat Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen valmistavan heitä kohtaamaan luokanopettajan työtodellisuuden ja sen sisältämän kuormittavuuden. Kymmenen ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijaa ja kahdeksantoista maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa vastasi avoimeen kyselyyn ja kertoi käsityksistään liittyen luokanopettajan työn kuormitustekijöihin ja siihen, miten luokanopettajakoulutus vastaa ja valmistaa luokanopettajan työelämän haasteisiin.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastausten pohjalta voidaan suuntautua kehittämään luokanopettajakoulutusta työelämää vastaavaksi ja argumentit luokanopettajakoulutuksen todellisuudesta vieraantuneisuudesta saavat tutkimuksellista lähtökohtaa avukseen vastaamaan siihen, millaista koulutuksen tulisi olla. Kuitenkin myös luokanopettajaopiskelijoiden vastauksiin suhtaudutaan kriittisesti, sillä aiemman tutkimuksen ja tulkinnan valossa heidän käsityksensä eivät aina ole realistisia, eivätkä he välttämättä aina huomaa koulutuksen tarkoitusperiä. On kuitenkin relevanttia käsitellä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä, sillä luokanopettajan työn ollessa kuormittavaa, on tärkeätä, että opiskelija tuntee viimeistään työelämään siirtyessään varmuutta tulevan työn tekemisestä. Luokanopettajakoulutus on avainasemassa antamassa mahdollisimman hyvät eväät opiskelijoilleen.

5.1 Tutkimusidea

Aihe luokanopettajan työn kuormitustekijöistä ja luokanopettajakoulutuksen kurssisisällöistä on ajankohtainen, sillä opettajan työn kuormittavuudesta, alalta paosta ja työhyvinvoinnista, samoin kuin opettajakoulutuksen uudistamistarpeesta keskustellaan mediassa jatkuvasti. Koska luokanopettajan työ on selvästi kuormittavaa, on tarpeellista selvittää jo opiskeluvaiheessa olevien työnkuormittavuuskäsityksiä ja sitä, miten koulutus valmistaa opiskelijoitaan kohtaamaan tulevan työtodellisuuden. On hyvä huomata, että tutkimustulokset perustuvat kuitenkin olettamuksille ja epävarmoille tiedoille ja lähes olemattomille kokemuksille opetustyöstä tai luokanopettajana

toimimisesta ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla kokemus ja käsitykset luokanopettajan työstä ovat laajemmat. Tutkimusasetelma on mielenkiintoinen, sillä koulutuksen muokkaava vaikutus etsitään ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten eroavaisuuksia analysoimalla.

Olettamukset luokanopettajan työn kuormittavuuden syille ovat lisääntyvät erityisoppilaat ja erityisjärjestelyt heidän takiaan, opettajan työn laadullisesti suuri itsenäisyys ja yksinäisyys, ongelmallinen kommunikaatio oppilaiden vanhempien kanssa sekä lisääntyvän työn ja stressin määrä. Lisäksi on oletettavissa, että koulutuksen jättämän epävarmuuden keskellä erityisesti maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokevat kuormittavuutta opettajaidentiteetin muodostamisesta, kun työelämään astuminen on lähellä. Erot ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajien välisissä käsityksissä näyttäytyivät realistisuudessa ja siinä, että maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on kokonaisvaltaisempi käsitys luokanopettajien työn kuormittavista tekijöistä, kun taas ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla käsitykset kuormittavuudesta ovat enemmän arvailua ja median ja julkisen keskustelun tuottamaa.

5.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymyksillä selvitetään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan työn kuormittavuudesta sekä heidän käsityksiään koulutuksen kuormittavuuteen valmistavuudesta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä syitä ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat näkevät luokanopettajan työn kuormittavuudelle?
2. Miten käsitykset kuormittavuuden syistä eroavat toisistaan ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kesken?
3. Miten luokanopettajaopiskelijat käsittävät luokanopettajakoulutuksen valmistavan heitä luokanopettajan työn kuormittavuuteen?

Tutkimuksessa etsitään konkreettisia asioita, jotka näyttäytyvät luokanopettajaopiskelijoille kuormittavina luokanopettajan työssä. Tutkimuksessa kartoitetaan niitä ennako-oletuksia ja käsityksiä, joita vasta ammattiin opiskelevilla on tulevasta työstään. Kuormittavuuskäsitysten lisäksi tarkastellaan sitä, miten luokanopettajaopiskelijat käsittävät luokanopettajakoulutuksen valmistavan heitä kohtaamaan työn haasteet erityisesti kuormittavuuden näkökulmasta.

5.3 Aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2015, kun ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla oli suurin osa kasvatustieteen perusopinnoista suoritettuina, sekä yhteen perusopintojen kurssiin liittyvä viikon orientoiva harjoittelu takanaan. Maisterivaiheessa olevilla luokanopettajaopiskelijoilla oli jo orientoivan harjoittelun lisäksi suoritettuna vähintään perusharjoittelu sekä laaja-alaistava harjoittelu ja pääosin kaikki kandidaatintutkintoon kuuluvat opinnot.

Aineistonkeruu aloitettiin kyselyvastauspyynnön (LIITE 1) laittamisella Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostilistalle. Vastausaikaa annettiin noin kaksi viikkoa ja vastaamisen kannustimeksi asetettiin elokuvalipun arvonta vastanneiden kesken. Näin saatiin kolme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan vastausta ja yksi ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijan vastaus. Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita lähestyttiin henkilökohtaisella kyselyvastauspyynnöllä ja hieman yli puolet viestin saaneista vastasi kyselyyn. Kolme päivää ennen toivottua vastausaikaa lähetettiin luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostilistalle muistutusviesti, jonka seurauksena vastasi jälleen kolme maisterivaiheen opiskelijaa. Vähäisen vastausprosentin takia tutkija otti yhteyttä ensimmäisen vuosikurssin vastanneeseen henkilöön, joka lupasi laittaa tutkimusvastauspyynnön ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden omaan suljettuun Facebook-ryhmään. Samoin tutkija otti yhteyttä kahteen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaan (4. ja 5. vuosikurssi), jotka laittoivat tutkimusvastauspyynnön omien vuosikurssiensa suljettuihin Facebook-ryhmiin. Näiden yhteydenottojen myötä ei tietävästi tullut yhtään vastausta. Loppukeväätä laitettiin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostilistalle vielä yksi viesti, jossa vastausaikaa oli pidennetty edellisen vastausajan mentyä umpeen. Tämän viestin seurauksena viisi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa vastasivat kyselyyn. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia tuli yhteensä kahdeksantoista.

Koska ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoista vain yksi oli vastannut kyselyyn, tutkija kävi ensimmäisen vuosikurssin opetusohjelman peruskoulussa opettavien aineiden monialaisten opintojen matematiikan kurssilla jokaisen neljän pienryhmän tunnin aikana kertomassa lyhyesti tutkimuksestaan ja jakamassa kirjallisesti pyynnön vastata kyselyyn. Tämän seurauksena yhdeksän ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijaa vastasi kyselyyn. Yhteensä vastauksia kyselyyn saatiin 28 kappaletta. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden vastaajista yhdeksän on naisia ja yksi mies. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden vastaajista kuusitoista on naisia ja kaksi miestä. Yhteensä naisia vastanneista on 25 ja miehiä 3

kappaletta. Tutkimukseen vastanneiden miesten määrä on suhteessa naisten määrään kutakuinkin sama, kuin luokanopettajakoulutuksessa kaikkien opiskelijoiden joukossa. Tässä tutkimuksessa kullekin tutkimukseen osallistuneelle on annettu numero anonymiteetin varmistamiseksi. Numero on merkitty aina suoran aineistolainauksen perään. Numerot 1–18 ovat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita ja numerot 19–28 ovat ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita.

5.4 Analyysi

Aineiston analysointi aloitettiin jakamalla saadut vastaukset vuosikurssien mukaisiin digitaalisiin kansioihin. Tämän jälkeen analysoitiin ensin maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia, jonka jälkeen perehdyttiin ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin. Näitä kahta ryhmää ja heidän käsityksiään voitiin vertailla toisiinsa vasta, kun molempien ryhmien vastauksiin oli tutustuttu syvällisesti.

Analysoinnin helpottamiseksi ja kokonaiskuvan hahmottamiseksi kertynyt aineisto luettiin useita kertoja. Kirjoituspyyntö oli ymmärretty oikein ja vastaukset kertoivat juuri käsityksistä kuormittavuudesta. Kirjoitelmat olivat tiiviitä ja käsittelivät aihetta monipuolisesti. Niin ensimmäisen vuoden kuin maisterivaiheenkin luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia analysoitiin samoin fenomenografisen analyysin mukaisesti. Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsittiin merkitysyksiköitä eli sanoja, ilmauksia ja lauseita, joilla lähdettiin määrittämään analyysin seuraavaa vaihetta. Ensimmäisessä analyysivaiheessa tutkimuskysymysten alle lajiteltiin luokanopettajaopiskelijoiden kommentteja ja vastauksia. Vastanneiden käsityksiä ilmaisevat analyysiyksiköt lajiteltiin vastauksiksi tutkimuskysymyksiin ja karsittiin tutkimukseen liittymättömät kommentit pois.

Analyysin toisessa vaiheessa muodostettiin, lajiteltiin ja ryhmiteltiin löydetyistä merkitysyksiköistä eli ilmauksista, sanoista ja lauseista laajempia ryhmiä ja teemoja. Vastanneiden kommentteista alkoi muodostua eri tutkimuskysymysten alle kategorioita, joihin vastauksia oli luontevaa sijoittaa. Näistä kategorioista muodostettiin kuvauskategoriasysteemi, jossa useampia kategorioita luokiteltiin kuuluvaksi isompiin kokonaisuuksiin. Näin luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset saatiin luontevasti ja luotettavasti kuvattua fenomenografisen analyysin kautta.

Analyysin toisessa vaiheessa varmistettiin, etteivät kategoriat ole toistensa kanssa päällekkäisiä tai limittäisiä ja keskityttiin erityisesti ilmausten samankaltaisuuden ja erilaisuuden tunnistamiseen. Tässä vaiheessa jokaiselle kategorialle määrittyi oma kriteerinsä; millaisia ilmauksia kuhunkin kategoriaan kuuluu ja millä tavoin kutakin kategoriaa määritellään. Jokaisen

kategorioiden nimi kertoo kategorioiden sisällöstä. On kuitenkin huomattava, että kategorioiden nimien mukaan ei voida ajatella esimerkiksi kaiken vuorovaikutuksen koulun arjessa kuormittavan, vaan kuormitus johtuu asian negatiivisesta puolesta. Onnistuessaan kaikki nämä kuormittavuutta aiheuttavat tekijät voivat olla suuri voimavara työn tekemiselle. Kuormittaviksi käsitetyt asiat toki näyttävät selvästi kuormittavina, joten voidaan olettaa, että tämän tutkimuksen tuloksiksi saadut kategoriat enemmän kuormittavat luokanopettajan työssä, kuin voimaannuttavat.

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostettiin kuvauskategorioiden järjestelmä. Analyysin toisessa vaiheessa muodostetut kategoriat sijoitettiin kuvauskategorioiden luokkaan. Kuvauskategorioiden järjestelmän kategoriat ovat kuormittavuuden syitä tarkastellessa ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla 1. Työn luonteesta johtuva kuormitus (työhön liittyvä byrokratia ja teknologia, työn valmistelu ja suunnittelu, työn intensiivisyys ja hajanaisuus ja koulun rakenteelliset seikat kuormittavina tekijöinä), 2. Opettajuus ja opettaminen kuormitustekijöinä (ammattillinen kehittyminen ja -toimiminen ja opettajana toimiminen oppimisen ja oppilaiden tukijana kuormittavina tekijöinä), 3. Oppilaista johtuvat kuormitustekijät (koulukiusaaminen ja ristiriitatilanteet sekä erityiset oppijat ja häiriökäyttäytyminen kuormittavina tekijöinä) ja 4. Vuorovaikutus kuormittavana tekijänä (vuorovaikutus koulun arjessa ja vuorovaikutus kodin ja koulun välillä kuormittavana tekijänä).

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä kuormittavina näyttävät 1. Työn luonteeseen kuuluvat kuormittavat seikat (työn hajanaisuus ja intensiivisyys haasteena, työn valmistelu ja suunnittelu kuormittavana tekijänä, työn vaatimukset ja odotukset kuormittavana tekijöinä), 2. Vuorovaikutukseen liittyvä kuormitus (yhteistyö kodin ja koulun välillä, moniammatillinen yhteistyö ja työyhteisö, oppilaista johtuva tai heihin liittyvä kuormitus), 3. Opettamiseen ja opettajuuteen liittyvät kuormitustekijät (opettajuus, opetuksellinen vastuu ja arviointi kuormittavana tekijänä, opettamiseen liittyvä kuormitus) ja 4. Fyysinen työkuormitus (ympäristön aiheuttama fyysinen kuormitus ja muu fyysinen kuormitus).

Muodostetut kuvauskategoriat ovat abstrakteja yläkategorioita ja ne ovat yhteenveto aineistosta. Niiden pohjalta saadaan yleinen kuva tutkimuksen alaisena olevasta ilmiöstä. Muodostettu kuvauskategorioiden järjestelmä analyysissä saaduista kategorioista on kuvaus loogisista suhteista kategorioiden välillä. Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostettiin kokonaiskäsitelmä asiasta ja ilmennettiin erilaisia tapoja nähdä luokanopettajan kuormittavuuden syitä. Tutkimuksen tuloksia ovat analyysin toisessa vaiheessa muodostetut kategoriat kuormittavuuskäsityksistä sekä tutkittavien käsitykset luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta työelämään.

Kuormittavuus ilmeni kokonaisuutena, jossa yksikään kategoria ei noussut ylitse muiden. Tästä syystä muodostunut kuvauskategorioiden järjestelmä on horisontaalinen, mikä tarkoittaa sitä, että

kategoriat ja luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia. Erot kategorioiden välillä löytyvät niiden sisällöistä ja määritelmistä. Kategorioihin sisältyy keskenään samankaltaisten käsitysten erityispiirteet ja ne osoitetaan aineistosta lainausten sekä tarkan sisältöjen kuvauksen avulla. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

Analyysin luotettavuus perustuu sen vaiheiden esittämiseen. Tutkijan on huomioitava oma suhteensa tutkittavaan asiaan, tutkimusintressinsä sekä ennako-oletuksensa, jotta tutkimuksen analyysi voisi olla tutkimuksellisesti luotettavaa (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Analyysissä ja tulkinnassa on oltava uskollinen aineistolle, eikä mitään saa ottaa tutkimukseen sen ulkopuolelta. Fenomenografisen analyysin kategorioiden keskinäinen eroavaisuus ja erillisyys toisistaan ovat merkkejä siitä, että analyysi on tehty luotettavasti. Jokaisen saadun aineistovastauksen tulee mahtua niihin kategorioihin, jotka analyysin kuluessa muodostuvat. Analyysiprosessin luotettavuutta lisää myös selkeä ja riittävä raportointi, aineiston ja analyysin kattavuus, sekä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. (Eskola & Suoranta 2001, 215; Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Ensimmäisen vuosikurssin ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä vertailtiin siten, että analyysissä tulokseksi saadut kuvauskategoriat asetettiin rinnakkain ja vertailtiin niiden koostumuksia. Lisäksi etsittiin aineistosta eroavaisuuksia niistä asioista, jotka näyttäytyivät kategorioiden nimissä samankaltaisuuksina. Käsityksiä tarkasteltiin myös sukupuolen mukaan jaetuissa ryhmissä, mutta selvää eroavaisuutta ei ole nähtävissä mies- ja naisopiskelijoiden käsityksissä. Miesopiskelijat kirjoittivat käsityksistään samaan sävyyn kuin naisopiskelijat, mutta tiiviimmin. Miesopiskelijat käsittelevät kuormittavia teemoja isoina kokonaisuuksina kuvauskategorioiden tavoin, kun taas naisopiskelijat laajentavat ja avaavat kuormittavuuskäsityksiään pidemmälle. Joko miesopiskelijat eivät ole miettineet luokanopettajan työn kuormittavuutta niin paljoa kuin naiset tai sitten he suhtautuvat kuormitustekijöihin rennommalla otteella. Selvää eroavaisuutta ei silti ole, sillä monet naisluokanopettajaopiskelijat kertoivat käsitystensä yhteydessä myös siitä, etteivät he näe luokanopettajan työtä erityisen kuormittavana. Pääpaino aineistossa oli kuitenkin siinä, että luokanopettajaopiskelijat kokivat luokanopettajan työn olevan erittäin kuormittavaa ja koulutuksen valmistavan heitä huonosti siihen.

6 TULOKSET

Tutkimuksen tulokseksi saatiin fenomenografisen analyysin myötä kattava kuvaus siitä, millaisia asioita luokanopettajaopiskelijat pitävät kuormittavina luokanopettajan työssä. Tulosten kautta ja niitä vertailemalla saatiin vastauksia myös siihen, miten Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus valmistaa opiskelijoitaan heidän käsitystensä mukaan kohtaamaan työelämän haasteellisuuden.

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista muodostettiin neljä kuvauskategoriaa sisältäen kymmenen kategoriaa: 1. Työn luonteesta johtuva kuormitus (työhön liittyvä byrokratia ja teknologia, työn valmistelu ja suunnittelu, työn intensiivisyys ja hajanaisuus ja koulun rakenteelliset seikat kuormittavina tekijöinä), 2. Opettajuus ja opettaminen kuormitustekijöinä (ammattillinen kehittyminen ja -toimiminen ja opettajana toimiminen oppimisen ja oppilaiden tukijana kuormittavina tekijöinä), 3. Oppilaista johtuvat kuormitustekijät (koulukiusaaminen ja ristiriitatilanteet sekä erityiset oppijat ja häiriökäyttäytyminen kuormittavina tekijöinä) ja 4. Vuorovaikutus kuormittavana tekijänä (vuorovaikutus koulun arjessa ja vuorovaikutus kodin ja koulun välillä kuormittavana tekijänä).

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsityksistä muodostui niin ikään neljä kuvauskategoriaa, joihin sisältyi yhteensä kymmenen kategoriaa: 1. Työn luonteeseen kuuluvat kuormittavat seikat (työn hajanaisuus ja intensiivisyys haasteena, työn valmistelu ja suunnittelu kuormittavana tekijänä, työn vaatimukset ja odotukset kuormittavana tekijöinä), 2. Vuorovaikutukseen liittyvä kuormitus (yhteistyö kodin ja koulun välillä, moniammatillinen yhteistyö ja työyhteisö, oppilaista johtuva tai heihin liittyvä kuormitus), 3. Opettamiseen ja opettajuuteen liittyvät kuormitustekijät (opettajuus, opetuksellinen vastuu ja arviointi kuormittavana tekijänä, opettamiseen liittyvä kuormitus) ja 4. Fyysinen työkuormitus (ympäristön aiheuttama fyysinen kuormitus ja muu fyysinen kuormitus).

Ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä on paljon samankaltaisuuksia, mutta myös selviä eroja. Tuloksia tarkastellessa on tärkeätä huomata, että kuormittaviksi nimetyt asiat epäonnistuessaan aiheuttavat tutkittavien käsitysten mukaan kuormittavuutta, eikä itsessään esimerkiksi kaikki vuorovaikutus tai opetuksen suunnittelu ole

kuormittavaa. Ideana kategorioiden nimeämisessä on se, että ne kuvaavat parhaiten kategorian ydintä ja kertovat sen sisällöstä. Pelkistä kategorian nimistä ei voi kuitenkaan päätellä täysin niiden sisältöä, sillä samantyyppisissä kategorioiden nimissä ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kesken kategorioiden sisällöissäkin on eroa. Siksi kaikki kategoriat on nimetty yksilöllisesti niiden sisältöä kuvaten.

6.1 Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset kuormittavuuden syistä

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat kertoivat käsityksistään luokanopettajan kuormittavuudesta monipuolisesti. Heidän käsityksistään on koottu selventävä Kuvio 1. (ks. s. 50). Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan luokanopettajan työssä kuormittavaa voi olla työhön kuuluva byrokratia ja teknologia, jota työssä tulee käyttää, työn kokonaisvaltainen suunnittelu ja sen valmistelu, työn ehdoton intensiivisyys ja sen hajanaisuus, joka vaatii luokanopettajalta paljon, sekä muutamat koulun rakenteelliset seikat, joihin luokanopettaja itse ei välttämättä voi vaikuttaa. Lisäksi ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä opettajuus ja opettaminen näyttäytyvät kuormittavina tekijöinä ammatillisen kehittymisen ja ammatillisen toiminnan puolesta tietyissä tilanteissa. Lisäksi opettajana toimiminen oppimisen ja oppilaiden tukijana tuottaa kuormittavuutta. Oppilaista johtuvista kuormittavuustekijöistä puhuttaessa koulukiusaaminen, ristiriitatilanteet, erityiset oppijat ja useimmiten heidän häiriökäyttäytymisensä aiheuttavat kuormittuneisuutta. Myös vuorovaikutuksellisista tekijöistä vuorovaikutus koulun arjessa oppilaiden ja kollegoiden kesken sekä yhteydenpito oppilaiden vanhempiin näyttäytyi ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoille kuormittavana tekijänä.



Kuvio 1. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset luokanopettajan työn kuormittavuudesta

Onnistuessaan ja helpolta tuntuessaan vaaditun byrokratiapuolen hoitaminen, teknologian käyttäminen opetuksen apuna, työn valmistelu ja suunnittelu työajan puitteissa, hyvin muodostunut ammatti-identiteetti ja opettajana toimimisen ja oppilaiden tukemisen helppous sekä hyvin onnistunut vuorovaikutus eri tahojen kanssa ovat työn ehdottomia voimavaroja. Epäonnistuessaan ne kuitenkin vievät opettajan voimavaroja ja alkavat näyttäytyä kuormittavina seikkoina.

6.1.1 Työn luonteesta johtuva kuormitus

Työn luonteesta johtuva kuormitus jakaantui neljään osaan. Kuormitustekijöiksi nähtiin työhön liittyvä byrokratia ja toimijuus, työn valmistelu ja suunnittelu, työn intensiivisyys ja hajanaisuus sekä muutamia rakenteellisia seikkoja, joihin luokanopettaja ei itse edes voi vaikuttaa.

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä työhön liittyvä **byrokraattinen puoli ja teknologian käyttö** näyttäytyivät kuormittavuutta aiheuttavina tekijöinä. Luokanopettaja on heidän käsitystensä mukaan entistä enemmän paperityöläinen, jonka aika tärkeiltä toimilta, kuten kasvatukselta, menee pitkälti papereiden täyttämiseen ja informaation välittämiseen. Myös lisääntynyt digimaailma tuo omanlaiset haasteensa ja voi kaikessa monimutkaisuudessaan tuottaa kuormittavuutta luokanopettajan työhön.

”Ja byrokraattikin nykyään. Ja minulle tuo vielä haastetta digimaailma.” (H25).

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä ilmiselvinä kuormitustekijöinä näyttäytyivät **oman työn suunnittelu ja valmistelu**. Lisäksi rajan vetäminen vapaa-ajan ja työajan välillä käsitettiin kuormittavaksi. Useimpien ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan työ- ja vapaa-ajan erottamisen ongelmallisuus näkyi myös siinä, että he pelkäsivät pohtivansa oppilaidensa ongelmia ja oppituntien suunnitelmia ja valmisteluja varmasti kotonaan myöhään iltaan. Käsitysten mukaan itse tuntien suunnittelun lisäksi kuormittaa huoli siitä, onko muistanut suunnitella kaiken tarpeellisen ja kerännyt esimerkiksi tarvittavat materiaalit kokoon. Käsitysten mukaan myös koulujen uudet ja oudot käytänteet lisäävät kuormittavuutta, jonka myötä myös toiminnan suunnittelu on hankalampaa. Luokanopettajan työlle lisäkuormitusta tuottaa ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan se, että omasta toiminnastaan sekä luokan kanssa tehtävästä toiminnasta on muistettava informoida moneen suuntaan. Reissuvihkoja on muistettava täyttää, jotta vanhemmille menee viestiä tapahtumista ja lisäksi kollegoita on muistutettava oman luokan toimista. Kaiken tämän keskellä tulisi itse hoitaa informoitaviin asioihin liittyvät paperityöt ja toiminnan ympäröivän kehän asiat, kuten aikataulut.

”Työssä varmasti kuormittavat myös tuntien suunnittelu, yhteys vanhempiin ja se, onko muistanut kaikki tarvittavat asiat informoida ja suunnitella.” (H27).

Luokanopettajan työn **intensiivisyys ja hajanaisuus** näyttäytyi ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä selvänä luokanopettajan työn kuormittavuustekijänä.

Heidän käsitystensä mukaan luokanopettajan työhön ensinnäkin kuuluu niin paljon kaikkea hajaantunutta ja eriytynyttä tekemistä, ettei luokanopettaja ehdi välttämättä tehdä edes kaikkea tarpeellista. Opettajalta vaaditaan joustavuutta ja mukautuvuutta monenlaisiin tilanteisiin. Monen roolin ylläpitäminen ja ”*homman kasassa pitäminen*” (H27) uuvuttavat ja kuormittavat. Kaiken toiminnan tasapainottaminen ja eräänlainen kaaoksenhallinta kuuluu luokanopettajan työhön, mutta ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden mukaan se myös kuormittaa.

”Minulla on käsitys siitä, että opettajan työssä on niin paljon kaikkea, ettei millään ehdi tehdä kaikkea tarpeellista. Ja se varmasti uuvuttaa ihmistä, joka haluaa pitää homman kasassa -- miten jakaa huomiota kaikille, miten pitää paketti kasassa.” (H19).

”Haastetta tuo jakautuminen moneen eri rooliin: Opettaja, kasvattaja, riitojen ratkaisija, sovittelija, kollega, vanhempien kohtaaja.” (H25).

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat toivat käsityksissään esille **rakenteellisia seikkoja koulussa**, jotka aiheuttavat olemassaolollaan luokanopettajan työssä kuormittavuutta. Esimerkkejä rakenteellisista seikoista, joihin opettaja ei itse voi suoranaisesti vaikuttaa, ovat suuret luokkakoot, yleisesti resurssit ja erityisesti koulunkäyntiavustajien puute, erityisopettajien puute ja yksin toimiminen luokassa. Lisäksi rakenteellisesti kuormittavana seikkana nähdään luokanopettajien pätkätyöt ja työpaikkojen jatkuva vaihtuminen sekä ylipäätään töiden saamisen vaikeus.

”Suuret luokkakoot ja niiden muuttuneen maailman ”erityislapset” asettavat myös monia haasteita.” (H19).

”Resurssit tulevat varmaankin olemaan se vaikein haaste, sillä siihen ei voi itse vaikuttaa ja se vaikuttaa työhön valtavasti: on eri asia opettaa 15 hengen luokkaa, kuin 25 hengen. On eri asia opettaa näitä luokkia yksin tai yhdessä erityisopettajan kanssa.” (H19).

Vaikeuksia työssä toimimiselle ei aiheuta ainoastaan resurssien puute, vaan myös jatkuva tunne siitä, että työolosuhteet ovat puutteellisia. Rakenteelliset seikat vaikuttavat yllättävän paljon mahdollisuuksiin tehdä luokanopettajan työtä. Ylhäältä käsin säädelyihin asioihin ei voi itse vaikuttaa ja tilanteeseen puuttumiseen kuluvat voimavarat veisivät resurssija omalta opetustyöltä.

6.1.2 Opettajuus ja opettaminen kuormitustekijöinä

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat vähäisistä koulutusvuosistaan ja vähäisestä työkokemuksestaan huolimatta kirjoittivat vastauksissaan omia näkemyksiään siitä, miten opettajuus ja sen muodostaminen sekä itse opettaminen aiheuttavat luokanopettajan työssä kuormittavuutta. He käsittivät myös opettamisen ja oppimaan ohjaamisen tukemisen asiaksi, joka saattaisi aiheuttaa kuormittavuutta.

Ammatissa toimiminen ja erityisesti ammatillinen kehittyminen nähdään vastausten perusteella kuormittavina tekijöinä. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä oma kehittyminen opettajana lisää kuormitusta koulutyön hoitamisen ohella. Itsensä kehittämisen lisäksi koko koulun kehittäminen kuormittaa. Myös opettajan rooliin kasvaminen ja vallankäyttäminen ammattilaisena mietityttävät ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita ja näyttäytyy kuormittavana. Omien ratkaisujen tekeminen liittyy heidän kohdallaan myös aikuiseksi kasvamiseen ja vastuun ottamiseen.

”Vie varmasti aikansa, että kasvan opettajan rooliin itsenäisenä ”vallankäyttäjänä” sekä totun ajatukseen, etten toiminnallani voi miellyttää kaikkia, vaikka siihen pyrinkin.” (H22).

Ammatillisena haasteena ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat näkevät myös töiden rajaamisen. He ajattelevat ottavansa vahingossa liikaa töitä omalle kontolleen ja kuormittavansa siitä. Myös oikeiden ja toimivien työ- ja opetusmetodien löytäminen kuormittaa.

”Miten valita tuhannesta metodista, kikästä, keinosta ja vinkistä juuri ne itselle ja omalle luokalle sopivat jutut?? Tuntuu että opeoppaita, materiaalia ja vinkkejä on maailma pullollaan.” (H25).

”Uskon, että kuormittavinta työssä tulee olemaan se, että haluan tehdä asiat mahdollisimman hyvin: miettiä itse, mitkä asiat kannattaa opettaa, miten ne kannattaa opettaa ja missä järjestyksessä.” (H19).

”Haluaisin olla omistautunut, innostunut ja ammattitaitoinen opettaja ilman, että uuvutan itseni täysin.” (H26).

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat käsittävät **opettajana toimimisen oppimisen ja oppilaiden tukijana** haastavaksi ja kuormittavaksi. Erityisesti koulun kurinpidolliset asiat tuottavat kuormittavuutta. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla ei näytä olevan keinoja ansaita oppilaiden kunnioitusta tai huomioida jokaista oppilasta yksilönä. Näiden taitojen

tärkeäksi tiedostamisen myötä ja sen myötä, ettei heillä ole taitoa kohdata näitä haasteita, niistä syntyy kuormitustekijä. Lisäksi oppimisen tukeminen käsitetään haasteelliseksi. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat tiedostavat, etteivät ehdi tulevaisuudessa antamaan tarvittavaa tukea yksilöllisesti oppimiseen ja kuitenkin haluavat tehdä asiat työssään mahdollisimman hyvin. Tämä ristiriita ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä aiheuttaa kuormittavuutta. Opettajana toimimisen varjopuoliin kuului käsitysten mukaan myös oppilaista kannettava huoli. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä heidän empatiakykynsä ei jättäisi heitä rauhaan vapaa-ajallakaan, vaan huolta oppilaista kannetaan, mikä loppujen lopuksi on raskasta.

”Uskoisin, että eniten minua tulee työssäni kuormittamaan lasten huonot olot ja kohtalot. Jos jollakin oppilaistani olisi hurjat kotiolot tai vaikeuksia jossain muussa asiassa, ottaisin sen luultavasti todella raskaasti. Veisin varmasti lasten vaikeudet myös omaan kotiini ja yrittäisin ratkoa niitä kellon ympäri. Olen hyvin empaattinen, ja se piirre saattaa olla välillä raskas kantaa.” (H21).

”Haluan olla myös mahdollisimman hyvä kasvattaja. Auttaa jokaista luomaan maailmasta ja itsestä positiivinen kuva ja huomioida jokainen lapsi ja uskoa jokaisesta vain hyvää. Tämä tuntuu kaikista vaikeimmalta --.” (H19).

”Kuormittavimpina asioina koen suuret luokkakoot (joissa todennäköisesti hyvin monenlaisia oppijoita) sekä sen, etten itse pysty enkä ehdikään antamaan jokaiselle heidän tarvitsemaansa täysivaltaista tukea oppimisessa.” (H22).

Oppilaiden oppimisen tukeminen tuntuu vaikealta, sillä koetaan, ettei siihen ole tarpeeksi välineitä. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita pelottaa se, etteivät he ehdi huomioimaan kaikkia oppilaitaan riittävästi, eivätkä välttämättä edes huomaa heidän yksilöllisiä tarpeitaan. Pelkona on, että juuri omassa luokassa huomiotta ja tuetta jää liian moni oppilas.

6.1.3 Oppilaista johtuvat kuormitustekijät

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat keskittyivät vastauksissa monien näkökulmiensa lisäksi siihen, miten oppilaat aiheuttavat luokanopettajan työssä kuormittavuutta. Heidän käsityksissään koulukiusaaminen ja ristiriitatilanteet sekä erityiset oppijat ja oppilaiden tahallinen häiriökäyttäytyminen aiheuttavat luokanopettajan työlle kuormittavuutta.

Koulukiusaaminen ja ristiriitatilanteet näyttäytyivät kuormittavina tekijöinä ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä. Oppilaiden väliset ristiriitatilanteet, riidat ja

koulukiusaaminen tuottavat luokanopettajan työlle suuren kuormitustekijän. Kiusaamistilanteiden selvittelyltä tuskin kukaan luokanopettaja voi välttyä, mutta koulukiusaamisen ja ristiriitojen selvittely ei näennäisesti ole luokanopettajan tärkein työtehtävä. Silti kiusaamistilanteen tai riidan sattuessa luokanopettajan toiminta on erittäin tärkeää. Vastuu oppilaiden kasvatuksesta näyttäytyy myös tällä osa-alueella, mikä kokonaisuutena kuormittaa.

”Tulevaisuuden työssäni luokanopettajana näen suurimpana haasteena -- kurinpidolliset haasteet.” (H21).

”Lisäksi koulukiusaamistapaukset koen omia voimavarojani vieväksi asiaksi.” (H22).

Erityiset oppijat ja häiriökäyttäytyminen kuormittavina tekijöinä olivat ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä erittäin kuormittava seikka. Erityispedagogiset järjestelyt ja erityisesti erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen aiheuttaa luokanopettajalle kuormittavuutta. Monenlaiset oppijat samassa luokassa tuovat haastetta opetukselle ja muutenkin heterogeeninen joukko oppilaita tuottaa opetuksellisia haasteita. Huomion jakaminen erityisoppilaille ja vilkkaiden lasten kohtaaminen on haasteellista. Jos työilmapiiri muodostuu negatiiviseksi tai luokka on ylilevoton ja siellä on monia käyttäytymishäiriöisiä, jotka eivät jaksu kuunnella, eivätkä keskittyä itsenäisesti mihinkään, kuormittaa luokanopettajan työtä ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan.

”Käyttäytymishäiriöt tai se, jos jollakin oppilaalla on elämässä paljon vaikeuksia. Myös ylilevoton luokka --.” (H20).

”Myös monenlaiset käyttäytymishäiriöt -- ovat haasteita ja kuormittavat opettajaa.” (H20).

Tämän kuormitustekijän huomioon ottaen yleinen yhteiskunnallinen puhe inklusiosta näyttää liian liikana. Tämän hetkinen tilanne erityisoppilaiden osittaisesta integraatiosta yleisopetukseen näyttää jo nyt ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä kuormittavana tekijänä. He kaipaavat työrauhaa ja sitä, että on aikaa kohdata myös ne oppilaat, joilla ei ole erityisiä tarpeita.

6.1.4 Vuorovaikutus kuormittavana tekijänä

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat käsittivät myös vuorovaikutuksellisen ulottuvuuden luokanopettajan työssä olevan kuormittavana tekijänä. Aineiston perusteella kuormittavia asioita

käsityksistä löytyi kahdesta näkökulmasta. Kuormittava vuorovaikutus voi tapahtua koulun arjessa joko opettajan ja oppilaan välillä tai opettajan ja kollegoiden välillä. Useimmiten irrallisena käsitetty oppilaiden vanhempien kohtaaminen ja toimimaton yhteistyö heidän kanssaan muodostaa toisen vuorovaikutuksellisen kuormittavuuskategorian.

Vuorovaikutus koulun arjessa kuormittavana tekijänä liittyy siihen, miten opettaja toimii jatkuvasti koulutyön keskellä erilaisten ihmisten kanssa. Niin oppilaat kuin työyhteisö kollegoineen saattavat tuoda mukanaan haastavia tilanteita sosiaalisesti. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan erityisiä kuormituksen aiheuttajia vuorovaikutuksellisesti ovat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen mahdollinen hankaluus sekä työyhteisö, mikäli se ei toimi positiivisella energialla. Lisäksi oman asenteen muokkaaminen esimerkiksi häiritsevää oppilasta kohtaan positiivisemmaksi kuormitti käsityksissä. Koulun arjessa näkyvä vuorovaikutuksesta johtuva kuormitus käsitettiin kuitenkin melko vähäiseksi, eikä niin merkittäväksi.

”Työilmapiiri voi olla positiivinen tai negatiivinen, mikä taas vaikuttaa työhyvinvointiin ja työn kuormittavuuteen.” (H23).

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat käsittivät myös **vuorovaikutuksen kodin ja koulun välillä kuormittavaksi tekijäksi**. Yhteistyön oppilaiden vanhempien kanssa nähtiin kuormittavaksi luokanopettajan työssä. Erityisesti vaikeudet ja ongelmat oppilaiden vanhempien kanssa, heidän lisääntyneet vaatimukset opettajaa kohtaan, heidän liiallinen puuttuminen koulun asioihin sekä yleisesti vanhempien kohtaaminen ja yhteydenpito heihin näyttäytyivät kuormittavuuden aiheuttajina. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat reflektoivat myös sen kuormittavan, etteivät he tiedä, kuinka kohdata oppilaidensa vanhemmat.

”Myös oppilaiden vanhempien kasvaneet vaatimukset opettajaa kohtaan tulevat luultavasti viemään voimiani.” (H22).

”Vanhempien kanssa saattaa myös olla vaikeuksia, mikä luo opettajalle haasteita.” (H20).

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä kuului läpi se, että he olivat epävarmoja omasta ammattitaidostaan, jonka oppilaiden vanhemmat saattavat kyseenalaistaa. Käsityksissä ilmeni tietty pelko vanhempia kohtaan. He saattavat tehdä opettajan työstä todella vaikeata.

6.2 Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset kuormittavuuden syistä

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset luokanopettajan työn kuormitustekijöistä voidaan jakaa neljään kuvauskategoriaan, joihin sisältyy kymmeneen kategoriaan, jotka on koottu seuraavaan Kuvioon 2.



Kuvio 2. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset luokanopettajan työn kuormitustekijöistä

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset luokanopettajan työn kuormitustekijöistä jakautuvat hyvin samankaltaisesti, kuin ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoidenkin. Maisterivaiheen opiskelijoilla on kuitenkin hieman laajempi näkökulma hahmottaa luokanopettajan työhön kuuluvia haasteita. Tästä kertoo esimerkiksi fyysinen kuormittavuus luokanopettajan työssä, jota ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä ei ilmennyt lainkaan.

6.2.1 Työn luonteeseen kuuluvat kuormittavat seikat

Työn luonteeseen kuuluvien seikkojen kuvauskategoriaan kuuluu kolme kategoriaa. Ne ovat ”työn hajanaisuus ja intensiivisyys kuormittavana tekijänä”, ”työn valmistelu ja suunnittelu kuormittavana tekijänä” ja ”työn vaatimukset ja odotukset kuormittavana tekijöinä”.

Työn hajanaisuus ja intensiivisyys kuormittavina tekijöinä ilmeni poikkeuksetta jokaisen vastanneen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan kirjoitelmassa. Työajattomuus, intensiivinen läsnäolo työpaikalla koko työpäivän ja pidettävien opetustuntien aikana, tarkat ja tiukat työajat sekä se, ettei luokanopettaja voi käyttää liukuvaa työaika, eikä arkivapaita ole, toivat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä luokanopettajan työhön kuormittavuutta.

”Kuormittavimmaksi asiaksi koen sen, miten intensiivistä läsnäoloa opettajan työ vaatii. Vaikka moni saattaa naureskella, että opettajien työpäivät ovat naurettavan lyhyitä, todellisuudessa opettajalle ei ole mitään virallista työaika.” (H13).

”Kuormittavaksi ajattelen myös tarkat työajat... Ei voi käyttää liukuvaa työaika eikä arkivapaita -- .” (H8).

Oppilaiden poistuminen luokasta ei päättää luokanopettajan työpäivää, vaan haastavat tilanteet ja oppilaat jäävät ajatuksiin ja työt kulkevat kotiin sekä fyysisesti että psyykkisesti. Selkeätä rajaa työn ja vapaa-ajan välillä ei siis tunnu maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä luokanopettajan työssä olevan.

”Luokanopettajan työtä häiritsee jatkuva kiire, suorittaminen ja paineen tunne. Opetettavaa asiaa on paljon ja tunteja rajoitetusti, lisäksi joskus olisi mukava tehdä jotain muutakin kuin perinteistä kirjaoppimista. Oppilaat ovat opetuksen keskiössä ja heidän yksilöllisyytensä huomioiminen on todella tärkeää. Tämä edellyttää jokaisen oppilaan ajattelemista ja huomioimista sekä hyvää yhteydenpitoa kotiin. Työt kulkeutuvat usein kotiin, joko fyysisesti tai psyykkisesti. Ei ole selkeää rajaa työn ja vapaa-ajan välillä, sillä opettajan työ on kokonaisvaltaista ja jatkuvaa suunnittelua siitä, mitä olisi hyvä tehdä, miten ja miksi. Tämä kaikki aiheuttaa stressiä ja luo suorituspainetta.” (H16).

Tiivis ja intensiivinen työ ilman kunnollisia hengähdystaukoja kuormittaa kokonaisuudenhallinnan ohella. Ruokatuntikin on kasvatustilanne, eikä tauko omaan työhön. Jatkuva kiire ja paineen tunne ja sirpaleinen työnkuva kuormittavat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan.

”Luokanopettajan päivä on lyhyt, mutta tiivis ja intensiivinen, kunnollista hengähdystaukoa ei välttämättä ole. Tämän vuoksi suunnittelu ja muu työ jäävät sen lyhyen koulupäivän ulkopuolelle, eikä päivämme pääty siihen, kun oppilaat poistuvat luokasta.” (H16).

Pätkätöiden mukanaan tuoma epävarmuus yhdistettynä yksin puurtamiseen ja tekemiensä virheiden vastuunkantoon kuormittaa. ”Sälähommat”, kuten materiaalitilausten tekeminen ja monen asian yhtäaikainen hoitaminen hajauttavat luokanopettajan havainnoimiskenttää ja tuovat siten kuormittavuutta luokanopettajan työhön. Vähäiset resurssit, oppimisvaatimuksista seuraava kiire, työn hajanaisuus ja monipuolisuus tuovat omat haasteensa myös luokanopettajana toimimiseen.

”Suuri lapsiryhmä ja jatkuva monessa paikassaolo samaan aikaan aiheuttavat luokkaan kiireen tunteen, mikä pidemmän päälle kuormittaa opettajaa.” (H5).

”Kuormittumista aiheuttaa varmasti myös kiire, joka voi seurata oppimisvaatimuksista.” (H9).

”Minua tulee luultavasti kuormittamaan juuri ajan puutteen tuntu. On vaikeaa määrittää, kuinka paljon opettajan tulee tehdä töitä opetustuntien ulkopuolella.” (H17).

”Kiire (stressi) voi näyttäytyä tilanteessa, jossa aikapaine pakottaa siirtymään seuraavaan aiheeseen vaikka edellinen on vielä hataralla pohjalla.” (H18).

”Itse veikkaan kuormittuvani eniten siitä, että yritän tehdä kaikki asiat yksin ja pyrin olemaan paitsi opettaja myös sosiaalityöntekijä, psykologi, terveydenhoitaja ja ties mikä konsultti tilanteiden vaatimalla tavalla.” (H4).

Tuntemus siitä, ettei välttämättä edes tiedä, mitä kaikkea kuuluu luokanopettajan työhön, kuormittaa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita. Opinnoissa ei kuitenkaan ole enää odotettavissa mitään luokanopettajan työn pieniin ja osaltaan epämääräisiin työtehtäviin valmistavaa opintojaksoa, vaan nämä asiat tulee oppia pitkälti töissä. Kiire ja paine omasta ja oppilaiden edistymisestä kuormittaa, sillä opettaja on vastuussa luokan etenemisestä ja oppimistuloksista.

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan **työn valmistelu ja suunnittelu kuormittavat** luokanopettajan työtä. Erityisesti työajan ulkopuolella tehtävä suunnittelu ja valmistelu kuormittavat. Suunnittelussa eriyttämisen huomioiminen ja oppikirjojen

ulkopuolisten tehtävien valmistaminen sekä se, ettei tehdystä työstä välttämättä saa asianmukaista korvausta ja työtaakka jää omalle ajalle iltoihin ja viikonloppuihin, kuormittaa.

”Kuormittavaksi olen kokenut ja koen jatkuvan suunnittelun, tuntien valmistelun, kokeiden tarkistamisen ja arvioinnin. Kuormittavuus tulee siitä, kun kaikki tämä tapahtuu oikeastaan luokanopettajan omalla ajalla ”vapaaehtoistyönä”. Illat ja viikonloput täyttyvät työjutuista.” (H3).

Jatkuva suunnittelu ja tuntien valmistelu yhdistettynä substanssitudon hankkimiseen on työlästä. Hahmotettavien aineiden hallinta on suuri omaksuttava asia. Lisäksi suurien linjojen suunnittelu vie aikaa ja voimavaroja.

”--opettajan työ on kokonaisvaltaista ja jatkuvaa suunnittelua siitä, mitä olisi hyvä tehdä, miten ja miksi. Tämä kaikki aiheuttaa stressiä ja luo suorituspainetta.” (H16).

”-- suunnittelu ja muu työ jäävät sen lyhyen koulupäivän ulkopuolelle, eikä päivämme pääty siihen, kun oppilaat poistuvat luokasta.” (H16).

Lisäksi kuormittavana näyttäytyy se, mikäli luokanopettaja kohtaa työssään tilanteita, joihin ei ole voinut valmistautua tai jokin asia on jäänyt suunnittelematta tai tehtävää asiaa ei osaa kovin hyvin.

”Koen, että raskaita tai kuormittavia asioita tulevassa työssäni ovat asiat, joihin en voi etukäteen valmistautua tai en osaa jotakin. Esimerkiksi jos pitäisi opettaa asiaa, jossa ei itse ole kovin hyvä, tuntuisi se rasittavalta, koska tuntee itsensä koko ajan epävarmaksi.” (H7).

Yksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija koki pitävänsä yllä kullissia opettaessaan aineita, joita ei todellisuudessa osaa: *”-- tunnit ovat kyllä menneet hyvin. Silti minulla on jatkuvasti tunne -- opetukseni perustuisi suureen huijaukseen. Enhän oikeasti osaa ainetta ollenkaan.” (H11).* Toki työn yllättävyys, haastavuus ja epävarmuus tekevät työstä toisille mielekäästä, mutta suurin osa tutkimukseen osallistuneista piti kyseistä asiaa enemmän kuormittavana asiana, kuin voimavarana.

Työn vaatimukset ja odotukset näyttäytyivät maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä suurilta. Erityisesti oppimistulosten tavoittelu ja tulosvastuu aiheuttivat ristiriitaisia vaatimuksia luokanopettajan työtä kohtaan. Ristiriidassa toistensa kanssa olivat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja ajatukset, opetussuunnitelma, kollegoiden ajatukset, oppilaat sekä heidän vanhempiansa ajatukset joko kasvatuksesta tai opetuksesta.

”Keskeisten työtehtävien haasteista ensimmäisenä mieleeni tulee stressi oppiaineissa etenemisestä.” (H18).

”Luokanopettajan työssä haasteita tulee monesta suunnasta; rehtori ja muu opettajakunta voivat pahimmillaan luoda tietynlaista kuormittavuutta opettajan niskaan.” (H5).

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat puhuvat kohtuuttomista vaatimuksista opettajaa kohtaan. Luokanopettajalle asetettujen vaatimusten mukaan hänen tulisi olla monimuotoisten tilanteiden taitaja ja taitaa niin riitojen selvittely, kasvattaminen, opetus, kuin terveydenhoidollinen puoli pienissä haavereissa.

”Tuntuu, että kaikki odottavat opettajan olevan kaikkea mahdollista lääkäristä ja kasvattajasta aina poliisiin.” (H1).

Opettajille asetetaan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan kohtuuttomia vaatimuksia. Paperityöt, lisätyöt, palaverit, aikataulutus ja opetustyön toteutus erityiset oppijat huomioon ottaen laittaa luokanopettajan venymään joka suuntaan. Lisäksi yhteiskunnan asettamat vaatimukset teknologisine ja uusliberalistisine tavoitteineen kouluinstituutiota kohtaan asettavat luokanopettajan ahtaalle toteuttamaan tehokkaasti ja joustavasti työtä, jonka tärkeyden maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat näkevät erityisesti kasvatuksellisissa tavoitteissa.

”Nykyään korostetaan paljon erilaisien tulevaisuuden työvoiman ”vaatimia” oppisisältöjen tärkeyttä, teknologian käytön lisäämisen tarvetta ja teknisten aineiden lisäämistä. Asiakaslähtöisyyttä ja tulosten mittaamista. Käytännössä ajetaan uusliberalismin tehokkuuden ja tuotannon ideologioita koulumaailmaan. Muutokset tähän suuntaan otetaan jotenkin itsestäänselvytenä, vaikka osa niistä näyttäisi ajavan meitä selvästi kauemmaksi kasvatuksesta. Koen tällaisten paineiden kanssa tasapainottelemisen kuormittavana.” (H6).

Luokanopettaja on kunnan virkamies, eli yhteiskunnan palveluksessa. Näin ollen hän on vastuussa työstään yhteiskunnalle ja on ikään kuin sitoutunut noudattamaan sen vaatimuksia. Tämä saattaa aiheuttaa ristiriitaa omien arvojen ja sen kanssa, minkä näkee koulun ja kasvatustyön tarkoitukseksi.

6.2.2 Vuorovaikutukseen liittyvä kuormitus

Luokanopettajan työ on vahvasti ihmissuhdetyötä. Joskus ihmissuhteet ovat hankalia ja ne ovat koko ajan olemassa moneen suuntaan. Luokanopettajan on hallittava työn sosiaaliset haasteet ja kyettävä hallitsemaan osaltaan ihmissuhdeviidakkoa, johon liittyvät oppilaiden lisäksi kollegat, oppilaiden vanhemmat, yhteistyötahot sekä rehtori ja mahdollisesti myös kunnan päättävät elimet. Aina työn ihmissuhdeulottuvuus ei kuitenkaan ole kuormittava tekijä, vaan onnistuessaan se voi olla mitä suurin voimavara. Negatiiviset kohtaamiset ja epäonnistuneet vuorovaikutustilanteet voivat kuitenkin tehdä työstä yllättävän raskasta.

”Kootusti voitaisiin todeta, että itse en useinkaan näe opettajan työn haastavimpina puolina mitään opetuksellisia kokonaisuuksia tms. vaan haastavaksi opettajan työn tekee mielestäni työn monitahoinen luonne, jossa opettaja usein joutuu toimimaan moninaisissa tilanteissa ja rooleissa sekä yhteistyössä monenlaisten ihmisten kanssa.” (H10).

”Työ on omanlaistaan ihmissuhdetyötä ja siten suurin kuormittavuus tulee hankalista ihmissuhdeista työssä.” (H4).

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat tiedostavat selvästi työn vuorovaikutuksellisen kuormittavuuden. Kuormittavuutena ei näyttäytyä kuitenkaan ainoastaan haastavat vuorovaikutustilanteet, vaan pikemminkin se, että yhteistyötä ja vuorovaikutusta on työssä niin moneen suuntaan samaan aikaan. Vuorovaikutus voi olla eri suuntiin myös hyvin erilaatuista, mikä kaikessa moninaisuudessaan kuormittaa.

Yhteistyö kodin ja koulun välillä näyttäytyy kuormittavana tekijänä myös maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä. Vanhempien kohtaaminen ja yhteistyö heidän kanssaan herättää luokanopettajaksi opiskelevien joukossa ristiriitaisia tunteita ja jopa pelkoa siitä, mitä se voi pahimmillaan olla. Käsitykset yhteistyön vaikeudesta oppilaiden vanhempien kanssa ovat kuitenkin vahvoja.

”Haasteita on paljon. Isoimmiksi olen kuitenkin kokenut vanhempien kohtaamisen ja heidän kanssaan tehtävän yhteistyön.” (H3).

Käsitykset perustuvat hyvin usein olettamuksille ja huhuille. Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa on luokanopettajan ammatin eniten mediassakin näkynyt vuorovaikutuksen ulottuvuus. Käsitykseen vuorovaikutuksen kuormittavuudesta vaikuttavatkin media ja kuulopuheet.

”Hankalat vanhemmat” ovat muutenkin yksi kuormittajatekijä, ainakin tällaisen käsityksen olen saanut mediasta.” (H9).

”Olen myös kuullut huolestuttavia juttuja siitä, miten vaikeaa lasten vanhempien kanssa työskentely voi olla. Ihmiset eivät olekaan enää samalla puolella lasten kasvatuksessa, vaan syyttävä sormi osoittaa heti opettajaan, jos koulussa kaikki ei sujukaan niin kuin on suunniteltu.” (H1)

Ongelmaksi nähdään sekä välinpitämättömät vanhemmat että vanhemmat, jotka ovat opettajaa kohtaan hyökkääviä ajaessaan lapsen etuja. Oppilaiden vanhempien puolelleen saaminen nähdään vaikeana ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä opettaja ja vanhemmat ovat piiloisesti lähtökohtaisesti eri puolilla.

”Ongelmia syntyy mielestäni silloin, kun opettaja ja vanhemmat kokevat toisensa vastapuoliksi oppilaalla olevien hankaluuksien vuoksi. Molemmat tahot pelkäävät, että heiltä odotetaan enemmän kuin mihin he pystyvät. Opettaja pelkää vanhempien uhkaavan syytteillä, vanhemmat pelkäävät opettajan uhkaavan erityiskouluilla.” (H11).

Isoimmaksi ongelmaksi oppilaiden vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä käsitetään sellainen kommunikaatio, joka ei toimi. Ajatukset eivät kohtaa ja käsitys kasvattamisesta, lapsesta tai hänen taitotasostaan ovat täysin erilaisia vanhempien ja opettajan kesken.

”Kodin ja koulun välinen yhteistyö tuntuu myös hieman haastavalta. Olen havainnut, että nykyajan vanhemmat saattavat joissain tilanteissa uskoa enemmän lastaan kuin opettajaa, mikä minusta tuntuu todella kummalliselta.” (H13).

”Vanhempien kanssa kommunikointi voi olla haastavaa, jos ajatukset eivät kohtaa. Opettajalla ja vanhemmilla voi olla esimerkiksi aivan eri käsitykset oppilaan osaamistasosta, käytöksestä tai niistä toimista, joilla oppilaan oppimista, kasvua ja kehitystä tulisi tukea. Tämä haastaa etenkin arvioinnin suorittamista tai opetuksen jatkon suunnittelemista.” (H18).

Se, että luokanopettajaopiskelijat pelkäävät joutuvansa työssään kyseenalaistetuiksi käytäntöjensä, ammattitaitonsa tai kasvatuksellisen linjansa puolesta, kuvastaa joko sitä, että opiskelijat ovat epävarmoja omista taidoistaan, mikä juontaa edelleen juurensa koulutuksen valmistavuuteen ja myös omaan henkiseen ammattiarvostukseen. Asia voi olla myös siten, että

vanhemmat lähtökohtaisesti ajattelevat olevansa eri puolella opettajan kanssa. Tässä tarvitaan luottamuksen rakentamista molemmin puolin.

Luokanopettajaopiskelijat tiedostavat myös, että kodin ja koulun yhteistyön toimimattomuutta pyöritellään mediassa liikaa ja sen liioiteltu luonne saa aikaan ongelmia todellisella työkentällä. Siksi tämän asian korostaminen kuormittavana tekijänä muita asioita korkeammalle olisi väärin.

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä **työyhteisö koulussa ja moniammatillisuus luokanopettajan työssä** voi toimimattomana kuormittaa. Luokanopettajan käsityksissä on lähes sattumaa, millaiseen tai millaisiin työyhteisöihin tulevaisuudessa päätyy. Kukaan ei nostanut esille oman toiminnan vaikutusta työyhteisön henkeen tai toimivuuteen, vaan se nähtiin suhteellisen pysyvänä.

Kuormittavuutta aiheuttavat maisterivaiheen luokanopettajien käsitysten mukaan itse työyhteisön toimimattomuus ja työsuhteen alussa työyhteisöön sisälle pääseminen ja siihen sopeutuminen. Käsityksissä ilmenee pelko siitä, ettei kukaan työyhteisössä auta alkuun tai kerro käytännöistä ja paikoista.

”Aluksi työyhteisöön mukaan pääseminen voi olla myös hankalaa.” (H1).

”Haasteena voi olla uuteen työyhteisöön sopeutuminen, jossa kukaan ei auta uutta opettajaa pääsemään alkuun.” (H2).

Lisäksi kuormittavina tekijöinä nähdään yksinjäätminen niin käytännöllisesti kuin henkisesti. Mikäli kollegiaalisuus ei ole vahvaa eikä työyhteisöstä löydy samanhenkisiä ihmisiä, voi ennen pitkää kuormittaa. Työyhteisön toimimattomuus ja se, ettei siellä ole hyvä olla, saa aikaan henkistä kuormittuneisuutta. Parhaimmillaan hyvä yhteisö voi olla kuormittavankin työn keskellä suuri voimavara.

”Jos työyhteisössä ei ole hyvä olla, voi oma työ tuntua kuormittavalta. Jos sen sijaan kollegoilta saa tukea ja työyhteisössä kokee kuuluvansa joukkoon, edesauttaa se työssäjaksamista.” (H7).

Moniammatillisuus nähdään lapsen parhaaksi joka tapauksessa, mutta sen nähdään tuovan opettajalle lisätyötä, mikäli luokassa on monia oppilaita, jotka tarvitsevat monenlaista tukea omaan koulunkäyntiinsä. Järjestelyt aikataulullisesti ja yhteydenpito kaikkiin asianosaisiin tuovat

lisäkuormitusta luokanopettajan työhön. Pääasiassa tämäkin nähdään kuormittavana vain siinä tapauksessa, että yhteistyö on hankalaa eri ammattiryhmien kesken.

”Erilaisia opetustyön ulkopuolisia työtehtäviä tuntuu kuitenkin olevan melkoinen määrä ja monesti on kuullut opettajien valittelevan sitä, ettei kaiken muun lisäksi tunnu löytyvän aikaa itse tuntien suunnittelulle tai oppilaiden yksilöllisen oppimisen tukemiseen. Vaikka siis onkin hienoa, että oppilaan oppimista tuetaan tarvittaessa monin, ammattirajat ylittävin toimin, niin tuottaa se opettajille toisaalta myös huomattavasti lisätöitä, joka luonnollisesti on sitten pois jostain muualta.” (H10).

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kertoivat vastauksissaan kuormitustekijäksi myös rehtorin vaikutuksen kuormittavuuteen. Mikäli rehtori olisi epäpätevä tai huono, ei tukisi alaisiaan ja ruokkisi huonoa työilmapiiriä, kuormittaisi se todella paljon.

”Myös rehtori vaikuttaa paljon työympäristöön, ja haastavuutta lisäisi ehdottomasti huono tai epäpätevä rehtori.” (H15).

Pääasiallisesti maisterivaiheen luokanopettajien vastauksista voi tulkita sen, että kaikki niin sanotusti ylimääräinen luokanopettajan työssä kuormittaa. Luokanopettajan työhön oikeutetusti kuuluu perustyö toimivan luokan kanssa ja mikäli esimerkiksi joku oppilas tarvitsee erityistä tukea, näyttäytyy se kuormittavana luokanopettajalle, sillä hän joutuu tekemään lisää työtä sen vuoksi. Ovatko luokanopettajaopiskelijat työn välttelijöitä vai onko heillä vain vilpittömiä toiveita siitä, että kaikki sujuisi hyvin? Suurin kuormittavuuden pelko yhteisöllisyyteen tottuneilla maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on työyhteisöön liittyen sen ulkopuolelle jääminen tai sen toimimattomuus. Työyhteisössä, jossa vuorovaikutus ei toimi, avoimuus ja keskusteluyhteys puuttuvat ja jota jatkuvat sisäiset konfliktit varjostavat, on hankala olla ja sen myötä työ muuttuu yksin puurtamiseksi ja se kuormittaa.

Oppilaat, nuo luokanopettajan työn jokapäiväiset työn kohteet, saattavat olla se syy, miksi luokanopettaja jaksaa työssään. **Oppilaista johtuva tai heihin liittyvä kuormitus** voi kuitenkin olla jokapäiväisessä työssä erittäin suurta. Aina kaikki ei suju, kuten luokanopettaja oli ajatellut ja oppilaat käyttäytyvät huonosti tai tarvitsevat jotakin, mihin opettaja ei ollut varautunut. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kertovat vastauksissaan, että heitä kuormittaa oppilaiden heterogeenisyys, eri tasolla olevien oppijoiden eriyttäminen, vaikea ja levoton luokka, yksittäiset haasteelliset oppilaat, isot ryhmäkoot erilaisine oppilaineen, inkluusio, käytöshäiriöt, oppilaiden mielenterveysongelmat, oppimisvaikeudet ja se, miten osaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita auttaa, kaikkien oppilaiden huomioiminen ja kasvatus- ja riitatilanteet. Oppilaiden erilaisuuden

huomioiminen jakaa opettajan kapasiteetin kaikille luokan oppilaille, jolloin huomioimisen ja kohtaamisen laatu ei ole ainakaan tutkimukseen vastanneiden mielestä optimaalisella tasolla. On kuitenkin harhaanjohtavaa ajatella, että yhdessä luokassa kaikki oppilaat milloinkaan voisivat olla täysin homogeenisia keskenään, eikä opettajan tarvitsisi eriyttää tai ottaa huomioon minkäänlaisia erilaisuuksia.

”Yhden ihminen on otettava huostaansa useimmiten 20–30 erilaista oppilasta erilaisine persoonallisuuksineen, oppimistyylineen, kulttuureineen, maailmankatsomuksineen jne. Porukka pitäisi saada toimimaan yhdessä yksilöllisyys huomioiden. Jokaiselle yksilölle tulee löytää ja tarjota mahdollisuuden oppimiseen ja kasvuun.” (H6).

”Eriyttämisen vaikeudet voivat haastaa silloin, kun opettaja ei koe saavansa tarpeeksi moniammatillista tukea tai jos hänellä ei ole tarpeeksi ammattitaitoa (koulutusta) ohjata erilaisia oppijoita.” (H18).

”Uskoisin, että suurin kuormittava tekijä tulee olemaan suuret ryhmäkoot yhdistettynä siihen, että luokassa on useampi erityistä tukea tarvitseva lapsi. Tällöin kaikkien oppilaiden huomioonottaminen vaikeutuu ja myös opetuksen suunnittelutyöstä ja -toteutuksesta tulee haastavampaa.” (H5).

”Opettajan työssä kuvittelen kuormittavaksi (ja minua jännittääkin vähän) erilaiset oppijat eli erilaisista oppimisvaikeuksista, mielenterveysongelmista, käytöshäiriöistä ym. vaikeuksista kärsivät lapset.” (H8).

”Kasvatustilanteet, esimerkiksi riitojen selvittelyt tai huonoon käytökseen puuttumiset. On tuntunut jotenkin vaikealta keskustella oppilaiden kanssa näissä tilanteissa.” (H9).

Ryhmäkokojen kasvaminen ja se, ettei opettajan aika riitä jokaiselle oppilaalle erikseen, kuormittaa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita. Lisäksi tuen puute luokassa voi aiheuttaa kuormittavuutta. Luokassa on useimmiten ainakin yksi erityistä tukea tarvitseva oppilas, jolloin avustajan luokassa oleminen olisi välttämätöntä. Aina mahdollisuutta avustajaan ei kuitenkaan ole ja luokanopettaja joutuu pienempää tukea tarvitsevien ohella avustamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Se vie opettajan voimavaroja, hidastaa muun luokan toimintaa ja vaikeuttaa kokonaisuuden hallintaa.

”Luokanopettajan työn kuormittavuudesta tulee ensimmäiseksi mieleen erilaisten oppijoiden kohtaaminen ja kunkin oppilaan tukeminen hänen omassa oppimisessaan.

Jokainen oppilas on erilainen, ja yksilöllinen tukeminen tuntuu haastavalta. Miten saan ajan riittämään yksilöllisten tehtävien suunnitteluun? Entä miten voin luokassa kohdata jokaisen oppilaan yksilöllisesti, kun luokkien ryhmäkoot kasvavat koko ajan?” (H17).

”Liian suuret ryhmäkoot, se että ei saa avustajia tai muuta tukea jos on suuret ryhmäkoot tai paljon diagnooseja.” (H14).

”Opettajan työssä ehkä raskaimmalta ja kuormittavimmalta tuntuu usein ilmapiirin luominen sellaiseksi, että jokaisella oppilaalla olisi hyvä olla ja opiskella. Luokkakoot ovat monessa koulussa jo niin suuria, että pelkästään opetuksellisen huomion jakaminen kaikille oppilaille tuntuu joskus mahdottomalta tehtävältä.” (H10).

Oppilaista johtuva kuormittuminen voi olla myös täysin toisenlaista. Oppilaiden turvallisuudesta huolehtiminen on maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä kuormittavaa, sillä vastuu oppilaiden hyvinvoinnista ja siitä, ettei mitään pahaa tai vaarallista tapahdu, vie opettajan ajatuksissa paljon tilaa. Samoin oppilaisiin liittyvät asiat, joille luokanopettaja ei voi mitään, saattavat kuormittaa opettajaa. Esimerkiksi lasten huonot kotioloit voivat stressata opettajaa, vaikei tilannetta voisi muuttaa mitenkään.

”On kovin stressaavaa kantaa jokaisen oppilaan huolia omilla harteillaan ja samalla yrittää opettaa niin, että siinä on jotain järkeä.” (H16).

”Kuormittavia ovat varmasti myös asiat, joihin haluaisin puuttua, mutta joille en voi mitään.” (H9).

Oppilaat ovat luokanopettajan työn suola ja huoli. Oppilaat tuovat luokkaan erilaisuudellaan rikkautta lisäksi erilaisia temperamentteja, syrjintää ja kiusaamista, hyvää tai huonoa ilmapiiriä, johon vaikuttamisessa opettaja on suuressa roolissa. Oppilaiden käytöshäiriöiden tai esimerkiksi itsetuhoisuuden edessä opettaja on usein voimaton. Asioihin voi puuttua, mutta useimmiten se tarkoittaa vain erilaisten asiakirjojen ja dokumenttien täyttämistä, joka on aikaa vievää ja työlästä. Oppilaiden kohtaamiselle jää aikaa liian vähän. Sen lisäämisellä voitaisiin ennaltaehkäistä tai ratkaista monet häiriöt ja tapaturmat.

6.2.3 Opettamiseen ja opettajuuteen liittyvät kuormitustekijät

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita kuormittavat myös opettamiseen ja opettajuuteen liittyvät seikat. Erityisesti ammatilliseen kasvuun ja ammatti-identiteetin muodostamiseen liittyvät

asiat mietityttävät. Oma toimiminen opettajana ja sen pohtiminen, miten luokassa toimii, tiedostetaan tärkeäksi ja siihen halutaan käyttää aikaa ja omia resursseja. Ammatillinen pohdinta nousee keskiöön maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden pohtiessa käsityksiään opettamisesta ja opettajuudesta.

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat tiedostavat, että ensimmäiset työvuodet luokanopettajana tulevat olemaan kaikkein kuormittavimpia heidän työurallaan. Tämä johtuu uuden omaksumisesta, työhön sijoittumisesta ja ylipäätään opettajan roolin ottamisesta opiskeluajan jälkeen.

Opettamiseen ja itse opettajuuteen liittyy monia tekijöitä, jotka voivat stressata ja kuormittaa luokanopettajaa. **Opettajuus, opetuksellinen vastuu ja arviointi kuormittavana tekijänä** ovat suuria ja kokonaisvaltaisia aiheita. Kuormittavina ne hallitsevat koko opettajan työtä. Maisterivaiheen luokanopettajan käsityksissä opettajan rooliin kasvaminen, opettajan tilan ottaminen ja opettaja-oppilas -suhteen luominen voi olla ainakin työuran alussa hankalaa ja kuormittavaa.

”On myös hankalaa vielä hahmottaa raja siinä kuinka rento ja kuinka läheinen voi oppilaiden kanssa olla. On rankkaa, jos pitää mennä liian kauaksi omasta persoonasta säilyttääkseen ”opetta-linjan”. Aluksi voi olla kuormittavaa etsiä sitä rajaa, kuinka paljon voi olla oma itsensä ja kuinka paljon opettaja.” (H1).

Oman opettajuuden luominen ja omaksuminen kuormittavat, sillä uuteen työhön astuessaan ei ole olemassa mitään valmista. Työ on kohdattava kaikkineen ja aloitettava lähes tyhjästä. Käsityksistä kuultaa läpi se, että vastavalmistunut luokanopettaja avaa luokan oven vailla valmiuksia ja alkaa vasta opettelemaan sitä, miten luokan toiminta ja opetus suunnitellaan ja järjestetään.

”Lisäksi luultavasti kuormittaa uuden ammatti- ja työidentiteetin omaksuminen.” (H8).

”Kuormittavuutta tuo lisäksi paineiden sijoittuminen uran alkuvaiheeseen. Työssä kaikki haasteet on kohdattava kerralla. Opetus, kasvatus, vanhemmat ja yhteiskunta. Kaikilla on käsitys siitä, mitä koulussa pitäisi tapahtua. Stressinsietokyky nousee avainasemaan.” (H11).

”Uskon, että ensimmäiset työvuodet tulevat olemaan melko raskaita, sillä silloin haetaan suuntia omalle opettajuudelle ja aikaa menee paljon mm. suunnitteluun ja oman ammatillisen osaamisen kehittämiseen.” (H12).

Tulosvastuu yhdistettynä ammatilliseen epävarmuuteen kuormittaa. Vastuunottaminen opettajana luokasta ja siitä, että oppilaat oppivat, mietityttää monia luokanopettajaopiskelijoita. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat tiedostavat olevansa vastuussa oppilaiden oikeudenmukaisesta arvioinnista. Kokeiden tarkastaminen ja osaamisen tason määrittäminen ilman vertailukohtaa tuntuu raskaalta. Oman lisänsä kokeiden tarkastamiseen, suunnitteluun ja arviointiin tuo se, että se ei useimmiten tapahdu virka-aikana, vaan oppilaiden koulupäivän jälkeen. Jälleen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija sortuu käsitykseen siitä, että opettajan työaika olisi kutakuinkin se aika, jolloin hän opettaa. Opettajan työhön kuuluu suunnittelu ja arviointi ja se sisältyy luokanopettajan kuukausipalkkaan. Kuormittavana näyttäytyy siis se, että työt menevät viikoittaisten opetustuntien ja suunnitteluun varatun ajan ulkopuolelle. Haasteena onkin saada tehtävä työ sovitettua sille varattuihin äärirajoihin.

”Kuormittavaksi olen kokenut ja koen jatkuvan suunnittelun, tuntien valmistelun, kokeiden tarkastamisen ja arvioinnin. Kuormittavuus tulee siitä, kun kaikki tämä tapahtuu oikeastaan luokanopettajan omalla ajalla ”vapaaehtoistyönä”. Illat ja viikonloput täytyvät työjutuista.” (H3).

Opettajuuteen kuuluva ammatillisuus käsitetään myös kuormittavaksi. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat ovat epävarmoja omasta ammattitaidostaan ja siitä, pystyvätkö enää kehittymään tietyn opettamisen tavan opittuaan.

”Kuormittavuutta omalla kohdallani saattaisi eniten aiheuttaa se, että en koe pystyväni tarjoamaan oppilaille parasta mahdollista opetusta --.” (H15).

”Ammatillisen kehittymisen haasteista mieleeni tulee epävarmuus omista toimista ja jämähtäminen hyväksi todettuihin käytäntöihin. Jatkuva epävarmuus ilman ymmärrystä tunteesta (ja siihen johtaneista tapahtumista) tekee työn raskaaksi. Opettaja sortuu opetuksessaan tässä tapauksessa helpommin ulkoiseen kontrolliin sisäisen sijaan. Jämähtäminen hyväksi todettuihin käytäntöihin haastaa työn sillä, ettei se auta opettajaa kehittymään jatkuvasti muuttuvassa maailmassa.” (H18).

Myös yhteiskunnan ja muun maailman odotukset opettajuudesta ja siitä, millainen opettaja on ja miten hän käyttäytyy, saattaa lisätä kuormitusta.

”Myös yhteiskunnan odotukset ja stereotypiat siitä, millainen opettajan pitäisi olla ja miten vapaa-ajallaankin käyttäytyä, aiheuttavat haasteita ja henkistä kuormaa.” (H14).

Yhteiskunta edellyttää maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan pysymään mukana yhteiskunnan muuttuvissa tuulissa, olemaan aktiivinen toimija ja kehittämään omaa toimintaansa ja refleктоimaan sitä jatkuvasti. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin liittyy toive siitä, että saisi rauhassa tutustua omaan ammattiinsa ja luoda siitä itselleen sopiva, omine käytäntöineen hyvin toimiva. Liian syväluotaava uppoutuminen oman työnsä kehittämiseen ja pyrkimykseen olla hyvä, kuormittaa. Opettaja tekee työtään kuitenkin omalla persoonallaan ja jokainen kokee kuormittavat asiat omalla tavallaan. Toiselle jokin asia voi olla erittäin kuormittava ja toiselle se saattaa näyttäytyä työn suurimpana voimavarana.

”Opettajan persoona ja luonne vaikuttavat siihen, miten asiat häntä kuormittavat, miten hän osaa suhtautua asioihin.” (H5).

Oman opettajuuden pohtiminen ja työstäminen on luokanopettajan työssä erittäin tärkeitä. Oman jaksamisen ylläpitäminen psyykkisesti ja sosiaalisesti saattaa kuormittaa. Oman opettajuuden rakentuminen vie oman aikansa. Oma epävarmuus, heikko itsetunto, työn yksinäisyys ja uuden ammatti-identiteetin muodostaminen itse opetus- ja kasvatustyön rinnalla kuormittavat ja vievät erityisesti ajatustilaa. Kaiken tämän keskellä opettajan on opittava priorisoimaan sitä, kuinka paljon tekee työtä esimerkiksi omalla ajallaan ja kuinka paljon työstää omaa opettajuuttaan.

Yksi luokanopettajan päätehtävistä on opettaminen. Vaikka luokanopettajakoulutus ikään kuin on sitä varten, että tulevat luokanopettajat oppivat opettamaan eri aineita oppilaille niin, että oppimista tapahtuu, näyttäytyy itse opetettavan aineksen haltuun ottaminen ja **opettaminen kuormittavana tekijänä**. Erityisesti sellaisten aineiden opettaminen, jossa ei koe olevansa hyvä, kuormittaa.

”Kuormittavaa voi olla myös se, että joutuu opettamaan sellaisia oppiaineita, joissa ei ole kovin harjaantunut. Esimerkiksi monet taitoaineet voivat olla tällaisia.” (H2).

Myös normaalista poikkeava opettaminen, kuten yhdysluokkien opettaminen käsitetään kuormitustekijäksi. Aineenhallinnan epävarmuus, sellaisten asioiden opettaminen, joissa ei ole hyvä tai joihin ei ole voinut valmistautua, yllättävät opetustilanteet ja opetuksen uudelleenjärjestely, tekniikan toimimattomuus ja vähäinen aika ja muut vähäiset resurssit, jotka vaikeuttavat opettamista, kuormittavat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden mielestä. Eräs opiskelija kuvailee substanssitudon hankkimisen kuormittavuutta näin:

”--kuormittavaa luultavasti on alkuaikojen substanssitiedon hankkiminen ja opetuksen valmistelu: miten selitetään prosentti? Miten opetan, mikä on diftongi?” (H8).

Tämä ilmentää sitä, ettei koulutuksessa itsessään käydä läpi kaikkia opetettavia asioita ja paljon jää opettajan itsenäiselle työskentelylle ensimmäisinä työvuosina. Tulisi olla ajan tasalla opetettavista asioista, tuntea ja hallita opetettavat aineet ja niiden sisällöt. Samalla opetuksellinen ja ammatillinen uudistumisentarve rajallisten työtuntien puitteissa tuottaa kuormittavuutta.

6.2.4 Fyysinen työkuormitus

Fyysiset kuormitustekijät aiheuttavat yhä lisääntyvässä määrin kuormittavuutta luokanopettajan työssä. Erityisesti maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat tiedostavat tämän ja tarpeen siihen valmistautumiselle. Fyysinen kuormitus suhteessa omaan terveyteen ja sen säilymiseen on suurta, kun työolosuhteet eivät ole kunnossa. Remonttien tuomat pölyt ja olemassa olevat sisäilmaongelmat kuormittavat luokanopettajan työtä tavalla, jota ei usein edes tiedosteta.

Huoli erityisoppilaiden kasvavasta määrästä tuo mukanaan huolen väkivallan pelosta. Kouluympäristöstä löytyy niin paljon vaarallisia esineitä ja paikkoja, että oppilas niin halutessaan voi kyllä vahingoittaa joko opettajaa, itseään tai tovereitaan. Fyysisen väkivallan uhka ei ole kuvitelmaa, sillä jatkuvasti opettajat saavat uhkauksia sekä konkreettisia iskuja. Ei ole lainkaan tavatonta, että lapsi lyö opettajaa vihastuessaan. Tällaisissa tilanteissa maisterivaiheen opiskelijat kokevat voimattomuutta pohtiessaan lakisääteisiä oikeuksiaan toimia tilanteessa.

Vasta viime vuosikymmenen aikana on havahduttu luokanopettajan työn **ympäristöön liittyviin fyysisiin kuormitustekijöihin** toden teolla. Koulujen sisäilmaongelmat erityisesti ovat saaneet aikaan monessa koulussa remonttitarpeen. Lisäksi osittain sisäilmaongelmista johtuvat opettajien äänenkäyttöongelmat yhdistyvät myös koulun ja oppilaiden meluisuuteen. Opettaja on äänityöläinen, eikä ilman ääntä työtä voi tehdä. Meluhaitta yhdistyy työrauhan puutteeseen, joka vaikuttaa työtä tekevään opettajaan fyysisesti kuormittamalla.

Oma lukunsa on fyysinen rasitus. Erityisesti tämä näkyy äänenkäytössä. Kasvavat luokkakoot lisäävät äänen merkitystä työvälineenä entisestään. Sisäilma kouluissamme on tutkitusti kehoa, sekään ei ainakaan auta opettajien ääniongelmaa. Äänen lisäksi työ kuormittaa fyysisesti muutenkin.” (H11).

”Kuormittavalta tuntuu, jos luokassa ei ole hyvä työrauha silloin kun olisi tarkoitus tehdä itsenäistä työtä. Jos työskentelee koko päivän meluisassa luokassa, korvat soivat vielä päivän jälkeekin.” (H17).

Työrauhan puute kuormittaa muutenkin, mutta oman äänenkäytön kannalta se on ensiarvoisen tärkeää. Opettaja ei voi tehdä työtään ilman omaa ääntään. Mikäli opettaja käyttää jatkuvasti liian kovasta käytöstä kärsinyttä tai muuten sairaudesta repaleista ääntään, pahentaa hän tilannetta entisestään ja äänenhuollosta voi tulla pitkäkestoinen kuntoutusprosessi.

Melun ja sisäilmahaittojen lisäksi luokanopettajan työhön sisältyy **muutakin fyysisiä kuormitustekijöitä**. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä etenkin pienempien oppilaiden opettamisessa selkäongelmat oppilaiden nostelun ja heidän kanssaan toiminnan myötä ovat läsnä joka päivä. Esimerkiksi luistinten sitominen huonossa asennossa kiireessä on selvä fyysinen kuormitustekijä. Lisäksi fyysisen väkivallan uhka oppilaista lähtöisin on tullut vuosi vuodelta suuremmaksi kuormitustekijäksi.

”Lapset riitelevät ja tappelevat, joskus tuntuu, että ainoa tavoite on pitää porukka hengissä iltapäivään asti.” (H11).

”Raja suuttumuksen ja käsiksi käymisen välillä on madaltunut. Nopeatempoinen elämä kilpailuyhteiskunnassa ei kannusta kärsivällisyyteen tai itsehillintään, vaan ennemminkin pitämään puolensa ja tavoittelemaan rohkeasti sitä, minkä haluaa. Tähän kun lisätään monikulttuurisuus, joka tuo mukanaan paitsi rikkautta, myös erilaisia temperamentteja ja syrjintää. Koulukiusaamisen torjuntaan on olemassa monta mallia ja ohjelmaa, mutta todellisuudessa keinot ratkaista tilanne ovat vähäisiä. Itseen kohdistuvaa väkivaltaista käytöstä on vielä vaikeampi torjua. Eihän lasta voi sijoittaa istumaan itsestään etäälle.” (H11).

Opettajan kohdistuva väkivalta on erittäin yleistä, eivätkä oppilaiden aiheuttamat mustelmat ole mitenkään tavattomia. Kenenkään ei kuitenkaan pitäisi joutua pelkäämään omalla työpaikallaan ja siksi oppilaiden väkivaltaisuus on iso haaste ja kuormittava tekijä. Samaten erään haastateltavan esille tuoma ongelma oppilaan itseensä kohdistuvasta väkivallasta on enenevissä määrin ongelma ja tuottaa luokanopettajan työssä erityistä päänvaivaa ja kuormittavuutta opettajalle. Väkivallan uhka, oppilaan kiinnipitotilanteet ja sitä kautta työrauhan puuttuminen ovat koulumaailmassa ongelmia, joihin ensisijaisesti tulisi puuttua. Kuormittavaksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokevat myös sen, ettei heillä ole välttämättä keinoja puuttua siihen. Lisäksi raja sen välillä, mitä opettaja saa tehdä, on häilyvä. Esimerkiksi lapsen koskeminen ja kiinnipitäminen väkivallanteon estämismielessä saattaa viedä opettajan vaikeaan tilanteeseen, jopa

oikeustoimiin, mikäli esimerkiksi lapsen vanhemmat päättävät nostaa syytteen opettajaa vastaan hänen toiminnastaan. Väkivaltainen toiminta ja tapahtumat luokkahuoneessa ja välitunneilla ovat kuitenkin useimmiten epäselviä ja nopeaa toimintaa vaativia. Luokanopettaja työskentelee sääntöjen ja määräysten ja todellisten tilanteiden ristiaallokossa, mikä kuormittaa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan.

6.3 Kuormittavuuskäsitysten eroavaisuus opiskeluvuosien välillä

Kuormittavuuskäsityksissä on eroavaisuuksia vuosikurssin mukaan. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä näkyy tietynlainen kokemattomuus ja se, ettei luokanopettajan työtä välttämättä hahmoteta vielä kokonaisuutena. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä on myös tiettyjä epävarmuuksia, mutta selvästi harjoitteluiden ja mahdollisten sijaisuuskokemusten tuomaa ymmärrystä luokanopettajan työn todellisista kuormitustekijöistä.

Kuviossa 3 (ks. s. 74) on esitetty tiivistetysti ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset luokanopettajan kuormittavuudesta. Sen avulla hahmotetaan selkeämmin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia eri opiskelijaryhmien käsityksissä. Kuviossa on asetettu rinnakkain samankaltaiset kategoriat. Omissa tulosluvuissaan ne ovat omaksi kokonaisuudekseen muodostuneessa järjestyksessä.

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset kuormittavuudesta	Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset kuormittavuudesta
<ul style="list-style-type: none"> • Työn luonteesta johtuva kuormitus <ul style="list-style-type: none"> • byrokratia ja teknologia • valmistelu ja suunnittelu • intensiivisyys ja hajanaisuus • rakenteelliset seikat • Opettajuus ja opettaminen kuormitustekijöinä <ul style="list-style-type: none"> • ammatillinen kehittyminen ja -toimiminen • opettajana oppimisen ja oppilaiden tukijana • Vuorovaikutus kuormittavana tekijänä <ul style="list-style-type: none"> • vuorovaikutus koulu arjessa • vuorovaikutus kodin ja koulun välillä • Oppilaista johtuva kuormitus <ul style="list-style-type: none"> • koulukiusaaminen ja ristiriitatilanteet • eityiset oppijat ja höiriökäyttäytyminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Työn luonteeseen kuuluvat kuormittavat seikat <ul style="list-style-type: none"> • työn vaatimukset ja odotukset • valmistelu ja suunnittelu • hajanaisuus ja intensiivisyys • Opettamiseen ja opettajuuteen liittyvät kuormitustekijät <ul style="list-style-type: none"> • opettajuus, opetuksellinen vastuu ja arviointi • opettamiseen liittyvä kuormitus • Vuorovaikutukseen liittyvä kuormitus <ul style="list-style-type: none"> • yhteistyö kodin ja koulun välillä • moniammatillinen yhteistyö ja työyhteisö • oppilaista johtuva tai heihin liittyvä kuormitus • Fyysinen työkuormitus <ul style="list-style-type: none"> • ympäristön aiheuttama fyysinen kuormitus • muu fyysinen kuormitus

Kuvio 3. Ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset luokanopettajan työn kuormittavuudesta

Molemmassa opiskelijaryhmissä esiintyy työn luonteeseen liittyvien kuormittavien seikkojen yläkategoria. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla siihen sisältyy työn valmistelu, suunnittelu, intensiivisyys ja hajanaisuus, koulun rakenteelliset seikat, byrokratia ja teknologia. Samantyyppinen kategoria maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla sisältää työn hajanaisuuden ja intensiivisyyden, valmistelun ja suunnittelun sekä työn vaatimukset ja odotukset. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat eivät tämän tutkimuksen mukaan näe oman työnsä yhteiskunnallista puolta, eli vastuuta omasta työstään ja sen tuloksista. Sen sijaan

maisterivaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat tiedostavat vastuunsa esimerkiksi velvoittavan opetussuunnitelman noudattamisesta ja odotuksista, joita heihin kohdistuu.

Molempien opiskelijaryhmien vastauksista löytyy myös opettamiseen ja opettajuuteen liittyvä kuormituskategoria, joissa ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla on ammatilliseen kehittymiseen ja ammatissa ideologisesti toimimiseen liittyvien seikkojen lisäksi rooli opettajana oppilaiden ja oppimisen tukijana. Maisterivaiheen yläkategoriaan sen sijaan liittyy itse opettamiseen liittyvän kuormituksen lisäksi opetuksellinen vastuu ja arviointi, jota ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat eivät ole käsittäneet kuormittavaksi tekijäksi. Tämä johtuu ennen kaikkea harjoitteluiden tuomasta näkökulmasta, sillä laaja-alaistavassa harjoittelussa luokanopettajaopiskelijallekin annetaan vastuuta laajemmassa mittakaavassa oppilaiden ja heidän oppimistulostensa arvioinnista. Opetuksellinen vastuu ei näytä vielä painavan ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita.

Luokanopettajan työn vuorovaikutuksellinen luonne tiedostetaan kuormittavana molemmissa vastaajaryhmissä. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat tarkastelevat tätä kuormittavuuden lajia laajemmin. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä vuorovaikutus kodin ja koulun välillä sekä koulun arjessa kuormittavat, kun taas maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla koulun arjessa tapahtuva kuormitus erotellaan oppilaista johtuvaan tai heihin liittyvään sekä moniammatilliseen yhteistyöhön ja työyhteisöön. Samoin kodin ja koulun välinen yhteistyö nähdään kuormittavana. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla erityisesti työyhteisöön sisälle pääseminen ja koulun käytänteiden oppiminen tuntui kuormittavalta ja sillä nähtiin iso merkitys työssäjaksamiselle ja mahdolliselle kuormittavuudelle. Tämä on ymmärrettävää, sillä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat ovat jo lähellä työelämään siirtymistä.

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kuvauskategoriasysteemissä oppilaista johtuva kuormitus on eroteltu vuorovaikutukseen liittyvästä kategoriasta kokonaan, sillä heillä nousi vahvasti esille oppilaiden väliset ristiriita- ja kiusaamistilanteet sekä häiriökäyttäytyminen, joka liitettiin vahvasti erityistä tukea vaativiin oppilaisiin. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten ”oppilaista johtuva kuormitus” on sijoitettu vuorovaikutuksen kenttään, sillä se näyttäytyi samantasoisena kuormittavana asiana, kuin muut vuorovaikutukseen liittyvät tekijät.

Suurin ja selvin ero ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsitysten välillä näkyi kuormittavuuskategorioita tarkastellessa siinä, että maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä fyysinen työnkuormitus sai aivan oman kategoriansa, kun taas ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat eivät viitanneet siihen

lainkaan. Fyysisen uhkan mahdollisuus opettajan työssä ei ole onneksi jokapäiväistä, mutta tämä seikka kertoo siitä, että maisterivaiheen opiskelijat tiedostavat laajemmin luokanopettajan työn kuormitustekijät. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten pinnallisuus ja näkökulmattomuus saattaa johtua siitä, että itse työelämä näyttää kaukaiselta, opinnot ovat vasta alkaneet, eikä opetuksen kokonaisvastuuta esimerkiksi yhteiskunnalle vielä ymmärretä.

6.4 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset koulutuksen valmistavuudesta työelämän kuormittavuuteen

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat pohtivat monipuolisesti sitä, miten luokanopettajakoulutus valmistaa heitä kohtaamaan tulevaisuuden työn kuormittavuuden. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat tiedostivat sen, etteivät he tiedä kokonaisuutena sitä, mitä kaikkea koulutus vielä tuo tullessaan ja maisterivaiheen opiskelijat löysivät paljon hyvää ja työtodellisuuden kohtaamiseen valmistavaa ainesta koulutuksesta. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelija pohtivat ansiokkaasti omista lähtökohdistaan sitä, mitä itse eivät vielä osaa ja mihin kenties tarvitsisivat suuntaviivoja. Heillä on selkeitä toivomuksia koulutustaan kohtaan. Monenlaiset toivomukset jakautuvat yleisten asioiden osaamattomuuteen sekä siihen, mitä yksilö ei persoonanaan osaa tai ei omaa valmiuksia. Tukea toivottiin esimerkiksi oppilaiden kannustamiseen ja oikean taitotason tiedostamiseen, sukupuolittamisen estämiseen, eri kulttuurien kohtaamiseen ja kiusaamistilanteissa toimimiseen.

”Voi olla, että menetän uskoni johonkin lapseen, jolla on jo kotona riittävän hankalaa. Jos en odota häneltä mitään, ei hän saavutakaan mitään. Tähän toivoisin tukea opinnoissa.” (H19).

”Toivoisin opinnoilta myös paljon varattua aikaa sellaiselle keskustelulle (mielellään pienissä ryhmissä), joka tukisi ajattelemaan sellaisia asioita, joita työssään kohtaa -- miten käyttäydyn suhteessa tyttö -ja poikaoppilaisiin, päästänkö toiset helpommalla -- miten kohtaan eri kulttuureja -- miten toimia kiusaamistilanteissa?” (H19).

Esille nostetaan Kasluom3 Kulttuurin moninaisuus -jakso, jossa käsitellään erilaisuutta ja kulttuurien kohtaamista. Se saa kuitenkin erittäin kriittisen palautteen siitä huolimatta, että siellä on selvästi käsitelty kuormittavuutta aiheuttavia tekijöitä.

”Kasluom3 -kurssilla erilaisuudesta moninaisuuteen käsiteltiin hyvin erilaisia ”ongelmaoppilaita” ja oppimisvaikeuksia. Siellä käsiteltiin, miten hankalan oppilaan kanssa tulee toimia, mutta opettajan oman jaksamisen ylläpitoon ei juuri olla

valmistettu. työn kuormittavuuteen ei mielestäni suoraan valmisteta millään kurssilla.” (H20).

”Tästä oli kurssi (Kasluom3), mutta se ei herättänyt paljonkaan ajatuksia. Toivoisin tositilanteiden pohtimista: miten toimia kun luokassa joku sanoo jotain rassistista ja samassa luokassa on tummaihoisia? Haluaisin käydä perusteellisesti läpi rasismin käsitteen ja sen, miten siitä puhua lapsille.” (H19).

”Luokanopettajakoulutus vastaa kuormittavuuteen etenkin harjoitteluissa, joissa tuntisuunnitelmat ja tavoitteet pitää suunnitella tarkasti. Meillä on yksi pakollinen kurssi erityisopetuksesta (Kasluom3), jossa puhuimme tulevasta erityisoppilaiden integroinnista tavallisiin luokkiin. Kurssi oli hyvä, mutta ei varmasti vielä todellakaan riitä tukemaan meitä käytännön työssä.” (H27).

Kuten eräs haastateltava sanoo, mikään kurssi ei suoranaisesti valmista kuormittavuuteen, eikä opettajan omasta jaksamisesta kaiken kuormittavuuden keskellä keskustella juuri lainkaan. Tällaisista asioista keskustelulle ei ole tilaa, eikä paikkaa. Tarvetta ja tilausta kuormittavuuteen valmistavalle koulutukselle olisi.

”Mielestäni luokanopettajakoulutuksen tulisi kattavasti valmistaa kaikenlaisiin haasteisiin, joita työssä esiintyy. Ei pitäisi keskittyä vain opettamiseen liittyviin haasteisiin, sillä onhan yleisesti tiedossa, että monet opettajat ovat väsyneitä, joten työn kuormittavuuteen olisi luokanopettajankoulutuksessa syytä valmistaa.” (H20).

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat kaipaavat konkretiaa ideologiapuheen rinnalle. Ensimmäisen vuoden opetukseen ollaan pettyneitä. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat näkevät koulutuksen valmistavan heitä opettajan työhön, jossa kaikki menee hyvin. Keskustelua ja opetusta kaivattaisiin siitä, kun työ onkin kuormittavaa, eikä suju.

”Olen kuitenkin hieman pettynyt luokanopettajakoulutuksen antiin siinä mielessä, että emme ole ainakaan ensimmäisen vuoden aikana saaneet työkaluja oikeita tilanteita varten. Miten kohtaan ahdistuneen lapsen? Miten toimin, jos tilanne karkaa käsistä? Kuinka kohtaan vaikeat vanhemmat?” (H21).

”Mielestäni opettajankoulutuksen merkitys näihin haasteisiin on suuri, mutta meitä ei kouluteta esimerkiksi toimimaan kiusaamistilanteissa. Meistä koulutetaan ideaaliopettajia, muttei huomioida sitä, että entä sitten, kun kaikki meneekin pieleen.” (H24).

Otettakoon kuitenkin huomioon, että ensimmäisenä vuotena koulutukseen sisältyy perusopinnot ja osa monialaisista opinnoista, joissa toki olisi suotavaa käsitellä työelämän tarvittavia taitoja edes ainekohtaisesti. Lisäksi opintoihin kaivataan konkretiaa:

”Koulutuksessamme on mielestäni aivan liian vähän tällaisiin (yllättäviin) tilanteisiin kouluttavia opintoja. Yllättäviin tilanteisiin ei toki ole sitä yhtä ainoata tapaa toimia, mutta mielestäni opettajien omiin kokemuksiin perustuvaa keskustelua vaikeissa ja kuormittavissa tilanteissa toimimisessa on koulutuksessamme aivan liian vähän. Esimerkiksi koulukiusaamisesta, hankalista vanhemmista -- ei ole puhuttu nyt ensimmäisenä vuonna juuri lainkaan. Ylipäätään työstä on saatettu antaa liian kermakakkumainen vaikutelma, eikä olla puhuttu tilanteista, mitkä opettaja on itse kokenut vaikeiksi tai omia henkisiä voimavaroja kuluttaviksi, sekä miten hän itse ne ratkaisi, ja miten niistä selvisi. Koulutuksessamme myös annetaan eri monialaisten tunneilla paljon eri vinkkejä ja ajatuksia tulevaa työtä ajatellen: ”tee näin, suosi tätä, luo luokkaan tällainen ilmapiiri”. Ajatukset kuitenkin jäävät leijumaan ilmaan vain irtonaisiksi asioiksi, joihin ei anneta konkreettisia esimerkkejä: miten?” (H22).

”Kiusaamistapauksiin liittyviä harjoituksia meillä ei tietääkseni ole missään kurssissa, eikä myöskään sitä, mitä kaikkea meidän tulee todellisessa työssämme muistaa tehdä (esimerkiksi miten tilataan askartelutarvikkeet, vihot yms. Mitä kaikkea ensimmäisenä vuonna tulee tehdä, milloin ottaa yhteyttä vanhempiin...). Luokanopettajakoulutus on merkittävä opettajuuden haasteisiin kasvamisessa, sillä meillä on paljon ryhmämuotoista opiskelua ja esillä oloa, mitä oikeastaan työmme tulee olemaan. Saamme pohjan siitä, mitä käytännössä voisi tulla vastaan, mutta silti paljon jää opittavaksi vasta työssä.” (H27).

Opiskelija kokee olevansa voimaton ilman konkreettisia esimerkkejä. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat toivovat aiheesta järjestettyä keskustelua. Oman opettaja-identiteetin muodostaminen ja vakiinnuttaminen ja keskustelu siitä, miten omasta opettajuudestaan käsin kykenee työelämässä kohtaamaan ja selvittämään kuormittavuuden tunteen, näyttää olevan se asia, josta opiskelijat haluavat tietää enemmän. Työssä jo toimivien opettajien kokemukset kuormittavuudesta ja siitä selviytymisestä antaisivat perspektiiviä työn kuormittavuuden käsittelemiseen.

”Mielestäni koulutuksemme antaa luokanopettajan työstä turhan kevyen kuvan. Meitä ei myöskään ole ainakaan vielä toistaiseksi koulutettu kestävästi työn tuomaa kuormaa. Toivon, että meillä syntyy aiheesta vielä keskustelua.” (H24).

Koulutusta pidetään kuormittaviin asioihin valmistajana vajavaisena, mutta samalla ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat tiedostavat, etteivät tiedä vielä omasta koulutuksestaan kaikkea.

”Erytispedagogiset järjestelyt ja vanhempien ja vilkkaiden lasten kohtaaminen voi olla myös kuormittavaa. Tämä on seikka, mihin koulu ei valmista mielestäni tarpeeksi

meitä. Näin ensimmäisen vuoden opiskelijana toki on vaikea vielä sanoa, kuinka koulu meitä lopulta valmistaakaan.” (H23).

Jo tässä vaiheessa koulutusta huomataan harjoitteluiden suuri merkitys sille, että hahmotetaan työtodellisuutta ja voidaan arvioida työn kuormittavuutta. Vaikka ensimmäisen vuoden opiskelijoilla oli tutkimukseen osallistuessaan vasta yksi viikon harjoittelu takanaan, annetaan harjoitteluille suuri arvo kuormittavuuteen valmistautumisen kannalta.

”Luokanopettajan koulutus valmistaa jonkin verran kohtaamaan luokanopettajan kuormittavuutta. Olen sitä mieltä, että harjoitteluissa kuormittavuuden kohtaaminen tulee selkeimmin esille.” (H28).

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan koulutus joko ei valmista ollenkaan tai valmistaa jonkin verran kohtaamaan luokanopettajan työn kuormittavuutta. Se kertoo jäsentymättömyydestä ja siitä, ettei vielä edes tiedosteta selvästi, miten luokanopettajakoulutus ohjaa opiskelijoita pohtimaan työssä tarvittavia taitoja ja valmistaa heitä kohtaamaan kuormittavuuden. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat sen sijaan osaavat sanoittaa sen, mistä ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat puhuivat jonkin verran kuormittavuuteen valmistavana seikkana:

”Koen, että luokanopettajakoulutus ei suoranaisesti valmista meitä kohtaamaan luokanopettajan työn haasteita, mutta en tiedä onko sen tarkoituskaan? Meille tarjotaan keinoja ja välineitä suunnitteluun, valmisteluun ja opettamiseen ja meidän on tarkoitus luoda niistä omat välineet ja tavat itsellemme parhaiten sopivalla tavalla. Suunnittelemmehan ja valmistelemmehan jatkuvasti koulutehtäviä, mikä opettaa meille sitä taitoa, jota opettajanakin tarvitsemme. Meidän tulee usein itse määrittää työmme aihe ja aikataulu, sitähän tulemme opettajanakin tekemään. On myös tehtäviä, jotka vastaavat suoraan sitä, mitä tulemme opettajanakin tekemään.” (H16).

”Opinnot eivät käsittele juurikaan opettajan arkeen liittyviä asioita, joten suorasti kuormittavuuteen liittyviin asioihin ei mielestäni kiinnitetä opinnoissa lainkaan huomiota. Periaatteessa ajattelen kuitenkin, että kaikki opinnoissa kartuttamamme tieto aineenhallinnasta, opetusmenetelmistä sekä kasvatuksesta vähentää kuormittavuutta. Verrattuna siihen, kuinka kuormittuneita olisimme, jos meillä ei olisi minkäänlaista tietoa kasvatuksesta tai opettamisesta, kun menemme työelämään?” (H5).

Tällaisista tiedostavista kommenteista huolimatta myös maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kritisoivat koulutuksen kuormittavuuteen valmistavuutta. Vaikka suurin osa harjoitteluista on takanapäin ja opinnot aivan loppusuoralla, ei koulutuksen

tarkoituksenmukaisuutta silti täysin hahmoteta. Konkretiaa ja todellisia työelämävalmiuksia peräänkuulutetaan vahvasti.

”Koen, että luokanopettajakoulutus valmistaa melko huonosti kohtamaan työn kuormittavuutta. Tästä kertoo jo se, ettei työn kuormittavuutta käsitellä lainkaan – tai sitten sitä käsitellään hyvin vähän opintojen aikana. Se, miksi kuormittavuus yllättää esimerkiksi harjoittelun tai ensimmäisten työvuosien aikana, saattaa johtua virheellisistä tai puutteellisista käsityksistä siitä, mikä työssä todellisuudessa tuntuu haastavalta -- huonosti valmistava koulutus näkyy varsinkin aloittavan opettajan käsityksissä työnkuvan sirpaleisuudesta ja ammattiin vastaamattomuudesta. Etenkin teorian yhdistäminen käytäntöön koetaan vaikeaksi.” (H18).

”Ei luokanopettajakoulutus valmista kohtaamaan työn kuormittavuutta. Käytäntö on liian kaukana opinnoista ja harjoittelut vain normaalikoulussa vahvistavat tätä näkemystä.” (H5).

”Koulutus on tukenut mielestäni huonosti itse työhön liittyvien haasteiden vastaamiseen. On kerrottu, että opettajan työ tulee olemaan rankkaa ja että on erilaisia oppilaita ym. Tuntuu kuitenkin, että koulutuksessa on vain todettu nämä; ei annettu mitään eväitä näiden asioiden kanssa elämiseen työelämässä. Tottakai koulutuksen tehtävänä on opettaa teoreettista ja kriittistä ajattelua, mutta voisiko sijaa olla oikeasti enemmän työelämälle?” (H1).

Koulutuksen merkitys luokanopettajan työn kuormittavuuden tiedostamiseen sekä siihen valmistamiseen nähdään erittäin suurena. Opettajaidentiteetin muodostus ja valmiudet hallita omaa työtään kaikkine kuormittavuustekijöineen sekä kokemus omasta pystyvyydestä vaikuttavat siihen, miten kuormittavuuteen lopulta suhtautuu ja miten siitä selviää. Koulutuksessa luodaan usko omaan selviämiseen ja omaan ammattitaitoon.

”Luokanopettajakoulutuksella on suuri merkitys siinä, että opimme kohtaamaan tulevaisuuden haasteet. Uskon siihen, että emme opiskelijoina osaa nähdä sitä merkitystä ja hyötyä vielä, vaan se avautuu meille ehkä tulevaisuudessa joko tiedostamattamme tai tiedostaen. Opimme jatkuvasti ja muokkaamme omaa opettajaidentiteettiämme ihan huomaamattammekin. Loppujen lopuksi on silti paljon myös itsestämme kiinni, miten selviydymme ja miten haluamme selviytyä.” (H16).

”Omasta mielestäni koulutuksen merkitys on suuri. Opettajan on hyvin vaikea kasvaa ja kehittyä ammatillisesti ilman, että hänellä on eheä kokonaiskuva opettajan työtehtävistä tai mahdollisuus yhdistää opitut tiedot ja taidot käytäntöön. En usko, että edelliset toteutuvat ainoastaan työelämässä oppiessa.” (H18).

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät sen, että koulutuksella on rajallinen mahdollisuus kouluttaa opiskelijoitaan kohtaamaan työelämän kuormittavuus. Keskustelu ja se, miten opiskelijoita tuetaan työelämälähtöisesti ja työelämään suunnaten, on avainasemassa siinä, miten hyvin opiskelijat kokevat tulevaisuudessa kuormittavuudesta selviytyvänsä.

”Periaatteessa opettajakoulutuksen tarkoitus tai merkitys ei ole antaa valmiita toimintatapoja tai vastauksia työelämään. Se antaa hyvän pohjan oman opettajuuden rakentamiselle. Jokainen työpaikka on erilainen ja työn kautta opitaan, mutta toisaalta kuormittavuus syntyy juuri siitä, että opettajalla on liian vähän aikaa ratkoa ongelmiaan. Koulutuksella olisi kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa opettajan työn kuormittavuuteen. Jos käytännön toimintaa ei voida lisätä, tulisi kuormittavuudesta keskustella enemmän ja siihen voitaisiin pohtia ratkaisuja opettajan kannalta.” (H5).

”Koen, ettei luokanopettajakoulutus ole hirveästi valmentanut meitä kohtaamaan työn kuormittavuutta. Ehkä kuormittumisen kokeminen on niin henkilökohtaista, ettei koulutus siihen voisi valmentakaan... Toisaalta meillä voisi olla esimerkiksi jokin ”opettajan työssäjaksaminen” -kurssi, jossa voitaisiin keskustella näistä asioista ja antaa eväitä asioiden itsenäiseen pohdiskeluun. Tällä kurssilla voisi olla muutenkin jotakin opettajan ammatti-identiteetin vahvistumista tukevia harjoitteita.” (H9).

Työelämävalmiuksien antaminen voidaan nähdä luokanopettajan työn kuormittavuuteen valmistavana tekijänä. Näitä työelämävalmiuksia koulutuksessa pyritään opiskelijoille antamaan jonkin verran (ks. luku 3.2), mutta näiden työelämävalmiuksienkin opetus nähdään puutteellisena.

”Sanotaan, että opiskelemme pääasiassa opetettavia aineita ja opetusmenetelmiä. Kuitenkin koen myös tämän puolen koulutuksessamme puutteelliseksi. Monialaisten tarjoamat opetusmenetelmät ovat pintaraapaisuja, epäilemättä ensimmäinen vuosi varsinaisessa työelämässä tulee sisältämään ympärivuorokautisia työpäiviä tuntisuunnitelmien parissa. Oppiaineet, joita ei ennen opintoja hallinnut, ovat edelleen paljolti tyhjän päällä.” (H11).

”Luokanopettajakoulutuksesta olen jäänyt kaipaamaan parempaa pohjaa lukemisen opettamiseen, sillä se on alkuopetuksessa tärkeä asia, mutta koen, etten oikein tiedä, miten sen toteuttaisin, jos ensimmäinen luokka osuisi kohdalleni. Toki kollegoiden tuki ja itsenäinen tiedonhankinta auttavat tässä. Myös erityispedagogista osaamista on opinnoissa ollut mielestäni liian vähän.” (H7).

Vaikka luokanopettajakoulutus Tampereen yliopistossa tarjoaakin auttavasti mahdollisuuksia kuormittavuuden käsittelyyn ja oman opettajaidentiteetin rakentamiseen, valitettavan usein asian käsittely jää hyvin pinnalliselle tasolle. Kurssin jälkeen opiskelijat eivät koe käsitelleensä asiaa tai

saaneensa apua tulevaan työhön. Samoin luokanopettajakoulutuksen rakenteen ei nähdä tukevan ammatillisuuden rakentumista, jonka vahvistuminen saisi aikaan kokemuksen siitä, että opiskelija tulee selviytymään luokanopettajan työn kuormittavuudesta.

”Luokanopettajakoulutukseen kuuluu paljon hyviä kursseja ja harjoitteluita, jotka tarjoavat välineitä toimia opettajana. Monen asian kohdalla ei kuitenkaan ehditä päästä paljoakaan pintaa syvemmälle.” (H12).

”Omasta mielestäni opettajakoulutus ei vastaa parhaalla mahdollisella tavalla näihin haasteisiin opettajaksi kasvamisessa. Putkimainen tutkintorakenne ei mahdollista henkilökohtaisen opinto-ohjelman luomista, jonka avulla opiskelija voisi reflektoida omaa työtään ja opettajuuttaan. Harjoitteluissa asiaa toki käsitellään yhdessä ohjaavien opettajien kanssa, mutta itse koulutus tuntuu välillä olevan todella kaukana opettajan käytännön työstä. Opiskelin aikaisemmin toisessa yliopistossa, jossa opintoihin kuului ammatillisen kasvun kurssi, jossa käsiteltiin jonkin verran näitä kysymyksiä.” (H13).

Ammatillinen identiteetti ja sen muodostuminen mainitaan usean Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen kurssin kuvauksessa, sisällössä tai tavoitteessa. Myös työelämävalmiuksia niissä painotetaan osattavien taitojen kautta. Nämä kuvaukset, sisällöt ja tavoitteet ovat kuitenkin aina vain kirjoitettuja ja ilmoitettuja, eikä niiden toteutumista tarkkailla systemaattisesti. Vaikka vastine luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin tarpeisiin kurssien kuvauksista löytyisikin, ei kurssin sisällöstä voi olla varma opiskelijoiden käsitysten perusteella. Totuus voi olla myös käänteinen. Opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä kurssin valmistavaa luonnetta, eivätkä näe sen merkitystä tulevalle työlleen.

Väitteen oikeellisuutta luokanopettajakoulutuksen valmistamattomuudesta työelämään onkin syytä arvioida kriittisesti. Luokanopettajaopiskelijat kritisoivat koulutusta, eivätkä koe sitä merkitykselliseksi tulevan työnsä kannalta. Tavoitteet ovat perusteltuja ja hyviä kurssikuvauksissa, mutta jokin jää välittymättä opiskelijoille. Eivätkö kurssit todellisuudessa liiku työelämälähtöisesti arvostettavalla tasolla, vai eivätkö luokanopettajaopiskelijat näe kurssien arvoa ja merkitystä sen tarpeen takaa, jonka he asettavat jo lähtöoletukseksi? Erityisesti ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden koulutusta kritisoiva asenne näkyi vastauksista selvästi. Maisterivaiheen opiskelijat kritisoivat koulutusta myös, mutta heidän käsityksissään koulutus antoi enemmänkin piiloista ymmärrystä opettajan työssä vaadittavista taidoista. Teorian merkitys opinnoissa alettiin ymmärtää ja kurssien työtavatkin käsitettiin tarkoituksenmukaisiksi tulevaa työelämää ajatellen.

6.5 Yhteenveto

Ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä on hyvin paljon yhteneväisyyksiä, mutta maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat pohtivat kuormittavuutta kokonaisvaltaisemmin ja syvällisemmin. Lisäksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat pohtivat työn fyysisen kuormituksen elementtejä. On nähtävissä, että käsitys luokanopettajan työn kuormittavista tekijöistä laajenee ja tulee realistisemmaksi koulutuksen edetessä.

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä luokanopettajan työn kuormittavuutta loivat työn byrokraattisuus ja teknologia työssä, työn valmistelu ja suunnittelu, työn intensiivisyys ja hajanaisuus, koulun rakenteelliset seikat, kuten resurssit ja opetuksen järjestelyt, ammatillinen kehittyminen ja -toimiminen, opettajana toimiminen oppimisen ja oppilaiden tukijana, koulukiusaaminen ja ristiriitatilanteet, erityiset oppijat ja oppilaiden häiriökäyttäytyminen, liika vuorovaikutus koulun arjessa sekä vuorovaikutus koulun ja kodin välillä.

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä kuormittavaa luokanopettajan työssä on työn hajanaisuus ja sen intensiivisyys, työn ja opetuksen suunnittelu ja valmistelu, työssä toimimisessa vaatimukset ja odotukset, yhteistyö kodin ja koulun välillä, toimimaton työyhteisö ja moniammatillinen yhteistyö, oppilaista johtuva tai heihin liittyvä toiminta negatiivisena vaikuttajana, opettajuuteen kuuluva opetuksellinen vastuu ja arviointi, ja itse opettaminen sekä ympäristön aiheuttama ja muu fyysinen kuormitus.

Molemmat opiskelijaryhmät olivat vahvasti sitä mieltä, ettei luokanopettajakoulutus valmista opiskelijoitaan kohtaamaan luokanopettajan työn kuormittavuutta, mutta maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat olivat koulutuksen myötä kasvaneet ymmärtämään koulutuksen merkitystä ja toimintatapaa enemmän kuin ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat. Ratkaisuna koulutuksen työelämään valmistamattomuuden ongelmaan saattaisi olla se, että kurssikuvaukset, niiden tavoitteet ja sisällöt luotaisiin yhteistyössä opiskelijoiden kanssa ja tehtäisiin niihin yhtenäinen linja, jossa näkyy selvästi se, että kurssit valmistavat tulevaan työelämään. Mikäli tätä asiaa myös painotettaisiin jokaisella kurssilla, voisi opiskelijalla olla tunne siitä, että kurssi todella motivoi ja antaa hänelle valmiuksia työelämään. Kurssikuvausten muutosten lisäksi tarvitaan muutosta myös kurssien opettajien toimintaan ja siihen, että he lähtevät rakentamaan kurssia työelämälähtöisesti. Koulutuksen rakenne itsessään on tasapainoinen ja harjoittelut kuljettavat opiskelijoiden ajatuksia ja pohdintoja kohti työelämää tarkoituksenmukaisella tavalla. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan luokanopettajan opinto-ohjelmasta puuttuu kurssi, joka keskittyy ammatilliseen kasvuun, opettaja-identiteetin

kehittymiseen, koulun käytäntöihin, niiden toteuttamiseen ja täyteen konkretiaan oppiaineiden ulkopuolella. Tällaisen aihekokonaisuuden voisi myös sisällyttää orientoiviin opintoihin, jotka kestäisivät mahdollisesti koko opiskeluajan opintojen loppuun asti. Koulutuksessa on paljon elementtejä, jotka vastaavat opiskelijoiden tarpeisiin. Eri asia on se, mitä kursseilla todellisuudessa tehdään ja miten opiskelijat kokevat tavoitteiden ja sisältöjen kurssilla täyttyneen, mikäli ovat niistä tietoisia. Jotta koulutus voisi vastata luokanopettajaopiskelijoiden tarpeisiin, tulisi kurssien sisällöt ja tavoitteet tuoda myös entistä selkeämmin opiskelijoiden tietoisuuteen ja kertoa, mitä osittain kuluneet fraasit ammatillisesta kasvusta ja työelämävalmiuksista juuri tällä kurssilla tarkoittavat. Tutkinto-ohjelma kaipa näkyvyyttä ja pientä ehostusta kohti nykyajan työelämän tarpeita, jotta opiskelijat voivat kokea sen merkitykselliseksi ja toteutuneeksi.

7 POHDINTA

Yksi viidesosa valmistuneista opettajista ei jää omalle alalle. Pätevät opettajat pakenevat kouluista. Nähdään, että syynä alanvaihtoon ovat ensisijaisesti tyytymättömyys työolosuhteisiin, palkkaan, riittämättömään suunnittelu-aikaan suhteessa työaikaan ja opetettaviin tunteihin. Työssä jaksamiseen vaikuttavat opettajan oma motivaatio tehdä työtä, oppijoiden innokkuus opiskella ja opettajan innokkuus opettaa. Myös työehdot, urakehityksen mahdollisuus, yhteisöllisyys, työnkuva ja tunne työn hallinnasta ja arvostuksesta sekä ajatus työn mielekkyydestä. (Aho 2011, 31–34.)

Tässä tutkimuksessa on tutkittu laajasti sekä ensimmäisen vuoden että maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kuormittavuudesta, verrattu niitä toisiinsa ja etsitty jatkumoa, joka kertoisi, mitä koulutuksen aikana tapahtuu kuormittavuuskäsityksille ja ajatuksille luokanopettajakoulutuksesta. Teoriataustaksi on selvitetty aiempia tutkimuksia opettajan työn kuormittavuudesta, minkä lisäksi Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen pakollisten kurssien kurssikuvauksista sisällöt ja tavoitteet on selvitetty ja etsitty niistä tekijöitä, jotka valmistavat luokanopettajan työn kuormittavuuteen tai antavat työelämää varten tarvittavia valmiuksia, joilla voi suojautua kuormittavuutta vastaan. On saatu selville, että ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset kuormittavista asioista ovat pitkälti yhteneväiset, mutta maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat hahmottavat luokanopettajan työnkuvan laajemmin ja osaavat nähdä myös kuormittavia seikkoja laajemmasta näkökulmasta käsin. Tässä tutkimuksessa on kartoitettu luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta luokanopettajan työn kuormittavuuteen ja työelämän haasteisiin ja on saatu vastaukseksi, ettei koulutuksen koeta valmistavan työelämään kovin hyvin. Koulutus koetaan merkitykselliseksi, mutta siitä koetaan puuttuvan tärkeitä palasia, joiden avulla työelämään voisi lähteä valmiimpana ja varmempana.

Tässä pohdintaluvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Vahvistuvuus on suurta, sillä tämän tutkimuksen tulokset mukailevat aiempien tutkimusten tuloksia. Tässä luvussa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten oikeellisuutta ja sitä, miten luokanopettajakoulutusta voisi kehittää siten, että

luokanopettajaopiskelijat kokisivat sen tarkoituksenmukaisemmaksi työelämävalmiuksien näkökulmasta.

7.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja tulkinta

Tutkittaessa kuormittavuutta ja sen syitä luokanopettajan työssä, muiden lähteiden ohella päälähteinä ovat olleet Lindströmin ja hänen tutkijakollegoidensa (2005) työkuormituksen arviointimenetelmän pohjalta luotu jako työn kuormittavuuteen yleisesti, Viinamäen (1997) tutkimus koskien naisluokanopettajien kokemaa työkuormitusta, Galtonin ja MacBeathin (2008) tutkimus opettajista, jotka tekevät työtään paineen alla, Kiviniemen (2000) tutkimus luokanopettajan työstä ja sen kuormittavuustekijöistä sekä Blombergin (2009) tutkimus opettajauran alun haasteista.

Lindströmin ym. (2005) tutkimuksessa kuormitus jaetaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kuormitukseen. Tämän tutkimuksen tulokset noudattavat tätä jakoa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat eivät maininneet fyysistä rasitusta kuormittavana tekijänä. Viinamäen (1997) mukaan luokanopettajan työn suurimmat kuormittavuustekijät jaettiin tavoitteiden epärealistisuuteen, sosiaalisten tilanteiden kuormittavuuteen, ammatin ihmissuhdeulottuvuuteen ja työn emotionaaliseen sitoutuvuuteen. Myös paineet, viihtymättömyys työssä ja kasvatusvastuu kuormittivat luokanopettajia. Tässä tutkimuksessa kuormittaviksi asioiksi luokanopettajaopiskelijat käsittivät ammatin vuorovaikutuksellisen ulottuvuuden, johon liittyy Viinamäen (1997) mainitsemaa ammatin sosiaalisuus ja ihmissuhdeulottuvuus. Lisäksi työn henkisestä kuormituksesta puhuttiin monessa eri yhteydessä, kuten oppilaista huolehtimisessa ja ammatti-identiteetin juurruttamisessa, mikä vastaa Viinamäen mainitsemaa emotionaalista sitoutumista työhön. Paineet ja kasvatusvastuu nousivat selkeinä teemoina kuormittaviksi asioiksi myös luokanopettajaopiskelijoilla tässä tutkimuksessa. Viinamäen mainitsema tavoitteiden epärealistisuus kuormittavana tekijänä kuormitti molempia luokanopettajaopiskelijaryhmiä. Paineet oppiaineissa edistymisessä ja oppimisen tavoitteista kuormittivat luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä, sillä heidän käsityksissään resurssit, kuten aika ei riitä asetettujen tavoitteiden täyttämiseen. Eroavaisuutena Viinamäen (1997) tutkimuksen tuloksiin, luokanopettajaopiskelijat eivät viitanneet lainkaan siihen, etteivät tulisi viihtymään työssään. Päinvastoin kuormittavuustekijöistä huolimatta luokanopettajaopiskelijat olivat suhteellisen varmoja omasta ammatinvalinnastaan ja viihtymisestä työssään.

Galtonin ja MacBeathin (2008) tutkimuksessa keskiöön nostettiin oppilaiden häiriökäyttäytyminen kuormittavana tekijänä. Muita kuormittavia tekijöitä olivat lisääntynyt paperityö, jatkuva vuorovaikutuksessa oleminen, todellisten työtuntien suuri määrä työaikaan nähden, itseluottamuksen puute, terveysongelmat, vapaa-ajan vähentyminen, jatkuva spontaanin soveltamisen pakko, työn hajanaisuus sekä opetuksen muodon muuttuminen ja yhteistyö monien eri tahojen kanssa. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat käsittivät kuormittavaksi tekijäksi erityisoppilaat ja häiriökäyttäytymisen. Samoin lisääntynyttä byrokraatiapuolta kuvattiin lisääntyneellä paperityöllä ja todellisten työtuntien suurta määrää kuvattiin sillä, miten työt tulevat kotiin ja vapaa-aika kuluu tuntien suunnittelemiseen. Erityisesti ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla, mutta myös maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla esiintyi käsityksissä epävarmuutta omasta osaamisestaan. Tämä näyttäytyi Galtonin ja MacBeathin (2008) tutkimuksessa itseluottamuksen puutteena. Samoin työn hajanaisuus, opetuksen ja yhteiskunnan muodon muuttuminen sekä yhteistyöulottuvuus nousivat näkyviin tarkastellessa luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsityksiä. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat näkivät myös Galtonin ja MacBeathin (2008) mainitsevat terveysongelmat laajasti luokanopettajan työn kuormittavina tekijöinä.

Kiviniemen (2000) tutkimuksessa luokanopettajan työn kuormitustekijät jakautuivat kolmeen osaan. Ensimmäinen niistä oli opettajankoulutuksen ja opetusharjoitteluiden vieraantuminen käytännöstä. Tästä luokanopettajaopiskelijat olivat molemmissa tutkittavissa ryhmissä samaa mieltä, ettei koulutuksen valmistavuus ole työelämän tarpeiden mukaista. Myös harjoittelun todenmukaisuudesta oltiin sitä mieltä, ettei se vastaa todellista työelämää:

”Harjoittelut antavat osviittaa opettajan työstä, mutta sekä perusharjoittelussa että laaja-alaistavassa harjoittelussa tein vain lyhyitä päiviä ja viikkoja. Kunnan kuva kuormittavuudesta ei saa parin oppitunnin pätkän perusteella. Toisaalta harjoittelussa suunnitelmat kuormittavat enemmän kuin töissä, sillä harjoittelun suunnitelmat pitää tehdä niin, että myös ohjaava opettaja ymmärtää ne. Itselleen tehtyjä suunnitelmia ei tarvitse muiden ymmärtää, ja muutama ranskalainen viiva saattaa riittää.” (H17).

Toinen Kiviniemen (2000) asettama kuormituskategoria on yleiset opettajuuteen ja opetustyön kehittymiseen liittyvät näkökohdat. Näitä ovat esimerkiksi eettisyys, vuorovaikutusulottuvuus, työn arvostus, työn kiihkeä luonne ja voimavarojen puutteellisuus. Lähes kaikki näistä asioista tulivat esille myös tämän tutkimuksen informanttien käsityksissä. Ainoastaan eettisyydestä luokanopettajaopiskelijat eivät maininneet mitään. Voi olla, ettei harjoitteluissa ole tullut eettistä pohdintaa vaativia tilanteita vastaan, eikä sitä nähdä kuormittavana asiana tai

opiskelijoille halutaan näyttää mahdollisimman normaalia luokanopettajan työtä varsinaisen opettajan hoitaessa hankalat, eettistäkin näkökulmaa vaativat tapaukset. Luokanopettajan työssä vastaan tulee kuitenkin epäselviä ja monimutkaisia tilanteita, joissa opettaja on ensisijaisesti tilanteen ratkaisija, mutta myös eettinen toimija. Usein ratkaisut pitää tehdä nopeasti ja vastuu oikeudenmukaisuudesta on suuri.

Kolmantena kuormittavuusteemana Kiviniemi (2000) esittää pedagogisten kysymysten kuormittavuuden. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi kasvatushaasteet, rajojen puute kotona ja niiden asettaminen sekä kurinpidolliset ongelmat. Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneviä näiden asioiden kanssa. Lisäksi Kiviniemi (2000) esittelee joukon kuormittavia asioita luokanopettajan työssä. Niistä eriäviä tämän tutkimustuloksen kanssa ovat oppilaiden välinpitämättömyys, luokan toimintakulttuurin ja kouluvastaisuuden yhteentörmäys, opettajan arvovallan murentuminen, lasten ja nuorten kulttuurin moninaistuminen, koulun keskustelu- ja toimintakulttuuri, viihteellistyminen ja kaupallistuminen. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat puhuivat kyllä muuttuneesta yhteiskunnasta, mutta kovin abstraktilla tasolla. Voidaan uskoa heidän tarkoittaneen elämisen tempon nopeutumista ja muutoksia kulttuurissa. He eivät kuitenkaan osanneet nimetä nimenomaan kaupallistumista, viihteellistymistä, yhä enenevää omistamishalukkuutta ja sen kautta kilpailua statuksesta oppilaiden tai heidän vanhempiansa kesken. Myöskään välinpitämättömistä oppilaista ei juurikaan kirjoitettu, vaan keskityttiin häiriökäyttäytymiseen. Laiskat ja passiiviset, kouluvastaiset oppilaat eivät olemassaolollaan häiritse koulutyötä. Näiden oppilaiden mukaan saaminen ja opettaminen on kuitenkin enemmän kuin haasteellista ja siksi erittäin kuormittavaa. Tässä yhteiskunnassa on nousemassa erityisesti oppilaiden, mutta myös heidän vanhempiansa keskuudessa kouluvastaisuuden kulttuuri, jota tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat eivät välttämättä täysin vielä tiedosta. Osa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista pohti opettajan arvostusta oppilaiden vanhempien näkökulmasta ja auktoriteetin ansaitsemista oppilailta. Näiden ohella tuotiin kuitenkin esiin, että yhteiskunnassa luokanopettajien arvostuksen nähdään olevan korkealla. Koulun keskustelu- ja toimintakulttuuriin suhtauduttiin työyhteisöön pääsemisen näkökulmasta käsin. Se koettiin osaltaan vaikeaksi, sillä ei ole olemassa vakiintunutta mentoritoimintaa, joka perehdyttäisi työn käytäntöihin. Luokanopettajaopiskelijoiden ajatusmaailmasta saattaa erilaisten toimintatapojen tiedostamiseksi puuttua käsitys siitä, että koulun toiminta- ja keskustelutavat saattavat olla omaan persoonaan sopimattomia tai hyvin erilaisia, mihin on totuttu. Voi kuitenkin olla, että luokanopettajaopiskelijat pitävät itseään erittäin joustavina ja sopeutuvaisina, milloin erilaiset toimintakulttuurit eivät ole kuormittava seikka luokanopettajan työssä.

Blombergin (2009) tutkimuksessa noviisiopettajista kuormitustekijöiksi nostetaan suuret oppilasmäärät, erilaiset oppijat, ulkopuolisen tuen puute, turvattomuus ja fyysinen uhka, toimimaton vuorovaikutus kodin ja koulun välillä, puuttuva kollegiaalinen tuki, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen järjestelyn puutteet sekä laaja-alainen opetus. Samoin tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat näkivät valmiutensa laaja-alaiseen opetukseen riittämättöminä, vuorovaikutuksen ja tuen puutteen, fyysisen uhkan ja suuret oppilasmäärät kuormittavina tekijöinä. Ainoastaan maahanmuuttajaoppilaskysymykseen luokanopettajaopiskelijat eivät puuttuneet suoranaisesti.

Vaikka ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsityksistä löytyi merkittävä eroavaisuus puhuttaessa fyysisestä kuormituksesta luokanopettajan työssä, olivat käsitykset muilta osin pitkälti samanlaisia. Molempien ryhmien kuvauskategorioista löytyi työn luonteeseen liittyvät ja kuuluvat kuormitustekijät, opettajuuteen ja opettamiseen liittyvät kuormituskategoriat sekä vuorovaikutukselliseen kuormittavuuteen liittyvä kategoria. Oppilaista johtuva kuormittavuus käsitettiin ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa muiden kategorioiden tasoiseksi kuormittavuustekijäksi, joten siitä muodostettiin oma kategoria, vaikka se sisältääkin runsaasti vuorovaikutuksen aiheuttamaa kuormitusta. Työn luonteesta johtuvan kuormittavuuden kohdalla eroavaisuus tutkittujen luokanopettajaryhmien välillä löytyy siitä, että maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat mainitsivat kuormittavaksi tekijäksi pitkälti odotukset ja vaatimukset, jotka edellyttävät opettajaa toimimaan tietyllä tavalla. Tästä ensimmäisen vuoden luokanopettajat eivät maininneet mitään. Sen sijaan he tiedostivat koulun rakenteellisten seikkojen vaikuttavuuden kuormittavuuteen. Esimerkiksi määrärahojen ja muiden resurssien loppuminen tai uhka niiden loppumisesta kuormittivat heidän käsityksissään. Opettajuuden ja opettamisen kuvauskategoriassa ratkaiseva eroavaisuus ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten välillä on se, että vain maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat pohtivat arvioinnin kuormittavaa vaikutusta luokanopettajan työlle. Tämä vahvistaa tulkintaa siitä, etteivät ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat vielä hahmota luokanopettajan työn kokonaisuutta, eivätkä he tiedosta arvioinnin tuomaa vastuuta ja painetta.

Koska luokanopettajakoulutuksen nähdään olevan avainasemassa maailman muuttuviin haasteisiin vastaamisessa, sille luodaan paineita uudistua. Sen edellytetään tuottavan työelämään ammatillisia osaajia, jotka kykenevät toimimaan muuttuvassa maailmassa. (Almiala 2008, 217; Vertanen 2007, 186.) Tämä tutkimus asettaa luokanopettajaopiskelijoiden asenteen lisäksi kriittisen tarkastelun kohteeksi luokanopettajakoulutuksen ja sen todellisen valmistavuuden luokanopettajan työn kuormittavuuteen ja työelämän haasteisiin.

Sekä aiemman tutkimuksen että tämän tutkimuksen perusteella on selvää, että luokanopettajakoulutus on muutostarpeessa. Itsessään se, mitä pitäisi tehdä, näyttää olevan kaikille enemmän tai vähemmän epäselvää. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että opettajankoulutukseen tarvitaan vielä enemmän opetusta koulun käytännöistä. Didaktisuus ja aineenhallinta näyttävät työn hajanaisuuden ja kokonaisuuden hahmottamisen ohella vain pienenä kuormittavuustekijänä. Tämä kertoo siitä, että koulutus on onnistunut tavoitteessaan tarjota opiskelijoille didaktisia valmiuksia.

Opettajankoulutuksen pääsuuntana tulisi olla vallitsevien kulttuurin ja käytänteiden kyseenalaistaminen ja kriittinen asenne (Lapinoja 2009a, 56). Tässä tutkimuksessa opettajankoulutuksen käytänteitä kurssien osalta kyseenalaistettiin ja tarkasteltiin kriittisesti. Luokanopettajankoulutuksen tavoitteellisuutta tarkastellessa suhteessa sen sisältöön, lähteinä ovat olleet Kosusen ja Mikkolan (2001) tutkimus opettajankoulutuksesta sekä Laineen (2004) tutkimus Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksesta. Kosusen ja Mikkolan (2001) mukaan opettajankoulutuksen ongelma on sen asema ja pedagogisten opintojen sisällöt. Koulutuksessa ei käsitellä ongelmana ja luokanopettajan työssä kuormittavina nähtyjä seikkoja, kuten työrauhan puutetta ja mielenterveys- ja päihdeongelmien käsittelyä. Koulutuksessa ei myöskään valmisteta opiskelijoita ihmissuhde- ja vuorovaikutusammattiin, eikä siellä valmisteta erikoispedagogiseen osaamiseen kaikille pakollisina opintoina. Kosunen ja Mikkola (2001) kritisoivat myös sitä, ettei koulutuksessa perehdytetä tarpeeksi oppilashuoltoon, syrjäytymisen tunnistamiseen ja sen ehkäisyyn, erilaisten oppijoiden kanssa toimimiseen, oppilaanohjaukseen, yhteistyöhön oppilaiden vanhempien kanssa, monikulttuurisuuteen, työyhteisön toimintaan, konfliktien ratkaisemiseen, kriisitilanteissa toimimiseen ja työssäjaksamiseen sekä motivaation ylläpitämiseen.

Se, mikä Kosusen ja Mikkolan (2001) mukaan opettajankoulutuksessa on toteutettu hyvin, on eriyttämisen, oppiaineiden hallinnan, ammatin kehittämisen, oman työn tutkimisen, itsenäisen tehtävien hoitamisen ja opetusmenetelmien käytön osaaminen. Sen sijaan entistä enemmän opettajiksi opiskelevat tarvitsisivat tietoa opettajan konkreettisesta työstä ja käytännön opettajuudesta, jotta he voisivat rakentaa oman opettajuutensa niiden varaan.

Laineen (2004) tutkimuksen mukaan sen sijaan luokanopettajakoulutuksessa huonosti on hoidettu yksittäisten aineiden opetus, opintojen pirstaleisuus, pinnallisuus ja joustamattomuus yhdistettynä sanoman ja toteutuksen vastaamattomuuteen. Laineen (2004) mukaan luokanopettajakoulutusta tulee kehittää nimenomaan laadullisesti.

Tässä tutkimuksessa Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen ongelman ei nähdä olevan sen asemassa eikä varsinaisesti sen sisällössäkään, vaan ilmaistujen sisältöjen ja tavoitteiden vastaamattomuudessa toteutuksen kanssa. On myös totta, että kurssien sisällöistä

puuttuu monia tärkeitä asioita, kuten esimerkiksi kiusaamiseen puuttuminen ja väkivaltaisen käytöksen estäminen. Kosusen ja Mikkolan (2001) esittämiä työrauhan puutetta, mielenterveys- ja päihdeongelmien käsittelyä, erityispedagoginen osaamista, syrjäytymisen tunnistamista ja ennaltaehkäisyä, yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa, työyhteisön toimintaa, riitatilanteiden ja konfliktien ratkaisemista, kriisitilanteissa toimimista, omaa motivaatiota ja työssäjaksamista ei luokanopettajakoulutuksessa käsitellä systemaattisesti lainkaan. Sen sijaan Kosusen ja Mikkolan (2001) esittämä vuorovaikutusosaaminen tulee monien kurssien harjoitteissa esille ja luokanopettajaopiskelijoita valmennetaan toimimaan yhteistyössä monenlaisten ihmisten kanssa erilaisissa kokoonpanoissa. Uudessa opetusohjelmassa hyvänä parannuksena on kaikille pakollinen inkluusiivisen koulun kurssi (Kasloh4A) osana luokanopettajakoulutuksen viimeistä harjoittelua. Vanhassa ohjelmassa vastaava kurssi oli vain valinnaisena tarjolla. Kurssilla käydään kattavasti läpi oppilashuoltoon liittyviä asioita. Sekä uudessa että vanhassa opetusohjelmassa laaja-alaiseen harjoitteluun kuuluu koulutushallinnon luentosarja, jossa käsitellään myös hyvin konkreettisella tasolla opettajan toimintaa erilaisissa tilanteissa nimenomaan oppilashuollon näkökulmasta. Laineen (2004) esittämät ongelmakohdat luokanopettajakoulutuksessa ovat yhteneviä tämän tutkimuksen kanssa. Erityisesti koulutuksen sanoman ja toteutuksen ristiriita on havaittavissa tutkittaessa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja ajatuksia kursseista, niiden sisällöistä ja tavoitteista sekä niiden toteutuksesta ja opetusohjelman kurssien kuvauksia, sisältöjä ja tavoitteita eritellessä vastaamaan kuormittavuuteen ja työelämän haasteisiin. Opinnot jäävät luokanopettajaopiskelijoiden mukaan pinnalliselle tasolle, eikä mihinkään aiheeseen ehditä perehtyä sen vaatimalla intensiteetillä. Vasta-argumentti koulutuksen puutteellisuuteen on opiskelijan oman vastuun osuus opetukseen perehtymisessä ja oppimisessä.

7.2 Tutkimuksen tarkastelu ja jatkotutkimusideat

Tutkimuksessa tarkasteltiin Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuustekijöistä. Sen lisäksi, että näitä käsityksiä vertailtiin toisiinsa, tutkittiin myös luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta työelämän haasteisiin eli sitä, miten Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus kokonaisuutena ja yksittäisten kurssien osalta vastaa luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan työn kuormittavuuteen.

Aineiston kerääminen onnistui alkukankeuden jälkeen hyvin ja vastauksia saatiin peräti 28 kappaletta. Kerätty aineisto vastasi erittäin hyvin esitettyihin kysymyksiin. Verrattuna teoreettiseen

taustaan, aineisto tuki aiempaa tietoa luokanopettajan työn kuormitustekijöistä. Ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä vertailemalla saatiin selville, että luokanopettajakoulutus kehittää opiskelijoidensa suhtautumista luokanopettajan työn kuormittavuuteen jonkin verran. Muutosta tapahtui myös koulutukseen suhtautumisessa. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat tarkastelivat kriittisesti koulutusta ja näkivät, ettei se valmenna heitä juurikaan työelämän haasteisiin. Sen sijaan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat näkivät koulutuksen rakenteen ja siellä käytettävien työtapojen valmistavan heitä työtodellisuuden haasteisiin jonkin verran. Toki kriittisyyttä koulutuksen valmistamattomuudesta oli heidänkin käsityksissään.

Tutkimukseen osallistuneiden motivaatiota on syytä pohtia. Voi olla, että tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat ovat jo valmiiksi miettineet aihetta ja omaa suhtautumistaan siihen, ja siksi saattoivat erityisesti haluta tuoda käsityksiään ilmi. Joidenkin osallistuneiden käsityksissä oli ehdottomuutta etenkin luokanopettajakoulutuksen valmistamattomuuden kohdalla, jolloin tuloksiin liittyy pieni kärjistyneisyys. Mikäli tutkimukseen olisivat osallistuneet kaikki ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat, olisivat tutkimuksen tulokset luultavasti hieman neutraalimmat. Muutama vastanneista pohtikin oman tekstinsä keskellä sitä, että oma kirjoitus on hieman kärjistettyä. Siitä huolimatta kokonaiskuva luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä välittyy tutkimuksen kautta. Tämän tutkimusjoukon avulla löydettiin merkityksellistä tietoa, jota voivat hyödyntää luokanopettajakoulutukseen hakeutujat, luokanopettajaopiskelijat, heidän kouluttajansa ja koulutussuunnittelijat.

Tutkimuskysymykset muodostivat hyvän lähtöasetelman tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsityksiä ja käsitystä luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta luokanopettajan työn kuormittavuuteen. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden luokanopettajan tutkinto-ohjelma taustateorianä tälle tarkastelulle avasi keskustelun luokanopettajakoulutuksen tavoitteesta. Tutkimuksen kuluessa näkökulma laajennettiin koskemaan työelämään valmistavuutta pelkän kuormittavuuden sijaan tarkastellessa tutkinto-ohjelmaa, eikä luokanopettajan tutkinto-ohjelman kurssien kuvauksien, sisältöjen ja tavoitteiden tarkastelua jätetty siihen, kun yhdestäkään kurssista ei löydetty suoranaisesti kuormittavuuteen valmistavaa elementtiä.

Kaikkiin tutkimuskysymyksiin saatiin vastaus. Vastaukset muodostivat selkeät kokonaisuutensa, joita oli helppoa tulkita. Kolme tutkimuskysymystä luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsityksistä, niiden eroavaisuuksista ja käsityksistä siitä, miten luokanopettajakoulutus valmistaa opiskelijoita kohtaamaan luokanopettajan työn kuormittavuuden, keskustelivat keskenään luoden merkityksellisen tutkimuksellisen kokonaisuuden. Tutkimuksen tuloksena saatiin kattavat kuvauskategoriat ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen

luokanopettajaopiskelijoiden kuormittavuuskäsityksistä luokanopettajan työtä koskien. Vertailtaessa näitä käsityksiä toisiinsa, huomattiin, miten koulutuksella on merkittävä rooli ajattelun kehittymiselle ja opettajuuteen valmistautumiselle. Luokanopettajakoulutuksessa on kuitenkin vielä paljon kehitettävää, jotta myös luokanopettajaopiskelijat kokisivat koulutuksen annin kohtaavan sen tavoitteiden kanssa ja näin koulutuskokonaisuus voisi olla entistä merkityksellisempi ja tuleva työ vähemmän kuormittavaa.

Jatkossa olisi erittäin mielenkiintoista tutkia eri opettajankoulutuslaitosten tutkinto-ohjelmia ja niiden valmistavuutta kuormittavuuteen ja työelämän haasteisiin. Samoin opettajankoulutuksen kehittäminen työelämän tarpeita silmällä pitäen, tutkimusperustasta luopumatta olisi erittäin mielenkiintoinen tutkimus- ja kehittämiskohde. Niemen (2010, 40) mukaan opettajankoulutustutkimusten tulisi olla nykyistä laajempia, esimerkiksi yliopisto- tai maarajoja ylittäviä. Samoin opettajankoulutusta kehittämään pyrkivän tutkimuksen tulisi sisältää opiskelujen jatkumon kouluissa tehtävään työhön, jotta voidaan saada selville, millaisia tarpeita työ juuri tällä hetkellä asettaa koulutukselle ja miten koulutusta voisi mahdollisesti kehittää. Tämän vuoksi tulisi tutkia luokanopettajaopiskelijoiden lisäksi jo työssä olevia opettajia työuran eri vaiheissa. Vertaileva tutkimus eri opettajankoulutuslaitosten välillä yhdistettynä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin koulutuksen valmistavuudesta ja työssä olevien luokanopettajien käsityksistä työelämän tarpeista toisi korvaamatonta tietoa luokanopettajakoulutuksen kehittämiseksi.

Tärkeintä olisi tutkia, mikä olisi se keino, jolla opiskelijat saadaan huomaamaan, että koulutus valmistaa monipuolisesti luokanopettajan työhön ja sen kuormittaviin elementteihin, vaikkei kuormittavuutta olisikaan tarpeellista pohtia koko opiskeluaikaa. Tärkeintä on, että opiskelijat valmistuessaan tietävät ja huomaavat hallitsevansa työssä tarpeellisia asioita niin hyvin, että ovat valmiita aloittamaan luokanopettajan työn siitä liikaa kuormittumatta.

7.3 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta tarkastellessa paljastuu osa tutkimuksen pätevydestä. Jos tutkimus ei ole oikealla tavalla tehty tieteellisen tutkimuksen kritiikkiä kestäväksi, se ei ole pätevä. Tutkimusetiikkaa määrittävät tietyt normit. Tutkimusta tulee ohjata aina totuuden etsiminen ja tiedon luotettavuudesta kiinni pitäminen. Tutkittavien ihmisarvoa tulee kunnioittaa ja toisten tutkijoiden tekemää aiempaa tutkimusta tulee käyttää tieteen tekemisen normien mukaisesti. (Kuula 2013, 24.) Tässä tutkimuksessa on tehty kattava katsaus aiempaan kuormittavuus- ja opettajankoulutustutkimukseen, jonka valossa tutkitun empirian ja selvitettyjen

käsitysten suhdetta on tarkasteltu aiemmin määriteltyihin käsitteisiin kuormittavuudesta, niiden luokittelusta ja luokanopettajakoulutuksen sisällön suhteesta sen tavoitteellisuuteen.

Tutkimusetiikkaan liittyy näiden normien lisäksi tutkittavien suojaan ja aineiston hankintaan liittyviä kysymyksiä sekä tieteellisen tiedon soveltamista, sen vaikutuksia ja käyttöä sekä muita tiedeyhteisön määrittämiä seikkoja koskevia normeja. Hyviin tieteellisiin käytäntöihin kuuluu noudattaa kaikissa tutkimuksen vaiheissa tiedeyhteisön yhteisesti hyväksymiä toimintatapoja, kuten soveltaa tiedonhankinnassa ja tulosten julkaisussa tieteellisen tutkimuksen kriteerejä. Tutkimuseettiset normit eivät ole laillisesti sitovia, mutta ammatillisesti ne asettavat tutkijalle velvoitteita. (Kuula 2013, 25, 34, 58.) Aineiston hankinnassa noudatettiin luottamuksellisuutta. Yhteydenotto tutkimukseen osallistuviin saatiin joko yleisiä viestintäkanavia käyttäen yleisellä ja henkilöimättömällä kutsulla osallistua tutkimukseen, sekä yksityisviestein. Mahdolliset tutkimukseen osallistujat tutkija sai tietoonsa yleistä sähköpostilistaa käyttäen ja heidät kaikki sitä kautta tavoittaen. Tutkimusprosessin ajan aineistoa säilytettiin huolellisesti tutkijan henkilökohtaisella tietokoneella anonymisoituna. Missään vaiheessa tutkimusta tutkimukseen osallistuneet eivät ole tunnistettavissa ja heihin suhtauduttiin kunnioituksella.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää järjestelmällinen epäily, jota harjoitetaan tutkimuksen edetessä (Kuula 2013, 26). Luotettavuutta lisää myös teoria-empiria suhteen pohtiminen sekä aineistolainaukset raportoinnissa (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Tässä tutkimuksessa on tunnistettava kuormittavuuden todellisuuden ja käsitysten eroavaisuus. Tutkittavien käsitykset kertovat todellisuuden heidän käsityksistään, mutta eivät välttämättä todellisuutta luokanopettajan työn kuormittavuudesta. Onkin tärkeä tiedostaa se, että tutkimuksen kohteena olivat nimenomaan käsitykset asiasta. Teoria perustuu pitkälti valmistuneiden luokanopettajien kuormittavuus-tutkimukseen, jolloin voidaan verrata jo koeteltua teoreettista tietoa luokanopettajan työn kuormittavuudesta luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin ja näin paljastaa niiden todenmukaisuus tai epärealistisuus.

Luotettavuuden keskeisenä mittarina on se, miten tutkija kertoo oman vaikutuksensa tutkimukseen, sillä tutkija on keskeinen tutkimusväline tutkimuksessa. Luotettavuuden lisääjänä toimii myös aineiston ja analyysin kattavuus, vaikka aineiston koko ei aina kerro siitä, miten yleistettävissä tulokset ovat. (Eskola & Suoranta 2001, 208.) Tämän tutkimuksen aineiston koko on suhteellisen laaja, vaikka se voisikin olla kattavampi. Tulokset koskevat tutkittua opiskelijajoukkoa, mutta niiden voidaan jossakin määrin ajatella kuvastavan yleisemminkin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työ kuormittavista tekijöistä ja suhtautumisesta koulutukseen.

Tutkijan kiinnostus aihetta kohtaan lähti julkisuudessa paljon käsitellystä opettajien työn kuormittavuudesta. Tutkija on itse Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija, jolla on kaikki harjoittelut suoritettuina ja kasvatustieteen maisterin tutkinto muutamaa kurssia vaille valmis. Luokanopettajan työkokemusta tutkijalla on muutamien viikkojen ajalta työskennelyään sijaisena. Nämä seikat auttoivat eläytymään tutkittavien asemaan. Tutkija käsittää luokanopettajan työn osittain kuormittavaksi ja tiedostaa seikat, jotka voivat aiheuttaa kuormittavuutta. Tutkija pitää kuitenkin kuormittavuutta estettävissä olevana ja se sitoutuu persoonallisuuteen ja siihen, miten yksilö suhtautuu luokanopettajan työhön ja sen kuormitustekijöihin. Tutkija on tiedostanut, että omat käsitykset tutkittavasta aiheesta voivat vaikuttaa tulkintaan ja siksi pitänyt ne huolellisesti erillään tutkittavien käsityksistä. Haastateltavista osa eivät vielä kokonaisuudessaan tiedä luokanopettajakoulutuksen sisältöä, mutta käsitykset on suhteutettu teoriaan. Esimerkiksi Kosusen ja Mikkolan (2001) tutkimukseen opettajakoulutuksen valmistavuudesta työn kuormittavuuteen, muodostavat kokonaiskäsityksen luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta luokanopettajan työn kuormittavuuteen.

Tutkimuksen objektiivisuus lisää luotettavuutta ja luotettavuus lisää uskottavuutta ja vakuuttavuutta. Luotettavan tutkimuksen elementtejä ovatkin uskottavuus eli se, ovatko tutkijan tulkinta tulosta tutkittavien käsityksistä, siirrettävyys, eli se, onko tutkimuksen tulokset jollakin tasolla yleistettävissä sekä vahvistuvuus eli se, saako tutkimus tuloksilleen tukea muista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2001, 211–214, 220.) Luvussa 7.1 todennettiin tutkimuksen vahvistuvuus, sillä tämän tutkimuksen tulokset olivat suurimmaksi osaksi yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa. Vaikka kuormittavuuden syiden jaottelu kategorioihin oli omanlaisensa, samoja syitä ja selviytymiskeinoja on löydetty myös muissa tutkimuksissa. Samoin tutkittavien käsitykset luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta työelämään olivat yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa. Samankaltaiset käsitykset kuormittavuudesta ja luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta työelämän haasteisiin toistuivat kaikilla tutkimukseen osallistuneilla, joten havaittiin aineiston osittaista kylläntymistä.

Ihmistieteiden, kuten kasvatustieteen eettinen pohja perustuu sille, että tutkimuksesta on hyötyä, se ei aiheuta vahinkoa kenellekään, tutkittavien autonomiaa kunnioitetaan, tutkimus on oikeudenmukainen ja tutkimuksen eri vaiheissa saatujen tietojen luottamuksellinen käsittely turvataan. Lisäksi eettisyyteen kuuluu, että tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan. Myös ihmisten yksityisyyttä tulee kunnioittaa ja suojella. Tutkimukseen osallisten ihmisten henkistä ja fyysistä vahingoittamista tulee välttää, eikä ihmisiä saa tutkia ilman heidän tietoisuuttaan asiasta, vaan tutkimukseen tarvitaan aina vapaaehtoinen suostumus. (Kuula 2013,

59–62, 75, 87.) Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, eikä tutkimus vahingoittanut tutkittavia. Saatuja tietoja on käsitelty luottamuksellisesti ja tutkimuksen hyödyllisyys luokanopettajille, luokanopettajaopiskelijoille, luokanopettajakoulutukseen hakeutuville sekä luokanopettajakoulutuksen suunnittelijoille on todennettu.

Luottamuksellisuus tarkoittaa eettiseltä näkökannalta sitä, että annetut lupaukset tutkimuksen käytänteistä, käytöstä, raportoinnista ja jakamisesta pidetään. Tutkittaville tulee myös kertoa tutkimuksen tavoite, tiedot tutkimuksen käytöstä ja luottamuksella annetut tiedot on suojattava tarkasti. Tutkijaa sitoo siis täydellinen salassapito- ja vaitiolovelvollisuus. Aineistoa kerätessä tulee olla luotettavuuden ja eettisyyden kannalta erittäin tarkkana. Se, mitä tutkimukseen osallistuville sanotaan aineiston käytöstä, tulee pitää eikä aineistoa saa kerätä vilpillisesti. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla aina vapaaehtoista ja informanttien henkilöllisyyden paljastuminen on tehtävä mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola & Suoranta 2001, 52–53, 57; Hirsjärvi & Hurme 2011, 19; Kuula & Tiitinen 2010, 450; Kuula 2013, 50, 88–131.) Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneet lähettivät oman tekstinsä suoraan tutkijalle ja tutkija poisti tunnistetiedot teksteistä, joten tutkimukseen osallistuneiden tunnistaminen on mahdotonta. Salassapito- ja vaitiolovelvollisuutta on noudatettu tutkimuksen tekemisen kaikissa vaiheissa ja tutkimuksen käytänteet kerrottiin tutkimukseen osallistuneille aineistonkeruun saatekirjeessä ja tutkijan kertoessa ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoille tutkimukseen osallistumisesta ryhmätunneilla.

Aineiston ja analyysin tulee olla kattavaa. Tutkimusraportista ei saa tunnistaa yksittäistä tutkittavaa lainausten perusteella ja aineiston kaikki tunnistetiedot hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tunnistettavuuden estäminen onkin yksi suurimmista tutkimuseettisistä normeista. (Eskola & Suoranta 2001, 215; Hirsjärvi & Hurme 2011, 185; Kuula 2013, 201, 214–219.) Vaikka raportissa on käytetty runsaasti suoria lainauksia tutkittavien teksteistä, eivät yksittäiset henkilöt ole tunnistettavissa, sillä haastateltavien käyttämässä kielessä ei ollut merkittäviä eroavaisuuksia ja tunnistamisen mahdollistavia yksityiskohtia ei ole lainattu. Analyysin kattavuus ja aineiston monipuolinen ja luottamuksellinen käsittely lisäävät tässä tutkimuksessa luotettavuutta. Tutkimuksessa käytetty kirjallisuus on kattavaa ja relevanttia. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 159) eivät suosittele käytettävän kymmentä vuotta vanhempaa kirjallisuutta, mutta poikkeuksia voi tehdä ottaen huomioon lähteen painokkuuden tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa pääosa kirjallisuudesta on viime vuosikymmenellä julkaistua.

7.4 Lopuksi

Opettajat ja koulumaailma pyrkivät etsimään olemassaolon oikeutuksensa pyrkimällä pysymään muuttuvan maailman mukana. Samalla koulun itsenäinen päämäärä ja tehtävä kärsivät, eikä koululla kohta ole maailmalle mitään lisäarvoa. (Lapinoja 2009a, 55.) Koulumaailma voisi pikemminkin tutkimusjohtoisesti ottaa itse hyväksi näkemänsä suunnan ja auttaa näin yhteiskuntaa ja maailmaa kehittymään. Ilman koulun omaa tahtoa yhteiskunta omassa päämäärättömyydessään määrää kehityksen suunnan.

Opetusministeriö (2007, 4) teki selvityksen siitä, millainen opettajankoulutuksen tulisi olla vuoteen 2020 mennessä. Opettajankoulutuksen sisältöä koskevia seikkoja nostettiin esille. Esimerkiksi kaikille luokanopettajaksi opiskeleville tulisi olla enemmän monikulttuurisuuden kohtaamiseen valmentavia opintoja. Erityisopetuksen tarpeen lisääntyessä tarvitaan myös entistä enemmän erityiskasvatuksen asiantuntijuutta, joten sitä tulisi lisätä luokanopettajakoulutukseen sekä johtajuusopintoja ja tutkimusperustaisuutta on lisättävä. Tässä luokanopettajakoulutus on kaikesti jossain määrin onnistunutkin jo. Erityisopetuksen tarpeen luokanopettajaopiskelijat toivat esille. Samoin eri kulttuurien kohtaaminen koettiin haasteelliseksi, mutta johtamisopintoja tai tutkimusperustaisuuden lisäämistä opiskelijat eivät osanneet kaivata omaksi edukseen.

Suurin ongelma luokanopettajakoulutuksessa ei ole sen valmistamattomuus nimenomaan luokanopettajan työn kuormittavuuteen, vaan siihen, etteivät opiskelijat koe omaavansa valmiuksia toimia luokanopettajan työssä arkipäiväisissä asioissa. Koulutuksen haaste olisikin tuoda opiskelijoille konkreettisia työkaluja ja välineitä järjestää tulevaisuudessa opetustaan. Työn organisointiin liittyvät kysymykset näyttävät olevan opiskelijoille pimennossa. On kuitenkin täysin selvää, että luokanopettajakoulutuksen sisältö ja rakenne on harkiten rakennettu ja sen elementeillä on olemassa merkityksellinen tarkoitus. Osa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoista näyttää ymmärtäneen sen, että harkitut työmuodot ja tehtävät kurssilla on rakennettu opiskelijoita varten, milloin mitäkin harkittua tarkoitusta tukevaksi. Esimerkiksi yhteistyötaitoja ja jäsenellisen tekstin tuottamista tarvitaan kollegoiden ja vanhempien kohtaamiseen ja jokapäiväiseen viestintään, vaikkei se itsessään näyttäisi työelämävalmiuksia antavalta. Näissä puitteissa perehdytään samalla kasvatustieteellisiin ilmiöihin ja pohditaan niitä syvällisesti oman ammatillisen profession kehittämiseksi.

Luokanopettajakoulutuksessa on kuitenkin alkanut tapahtua lupaavaa kehitystä. Käytännön ja teorian yhdistäminen, reflektointi, ymmärtämiseen tähtäävä opetus, yliopistojen välinen yhteistyö sekä itsenäinen tutkimus on saanut yhä enemmän jalansijaa. (Beck & Kosnik 2006, 1.) Yksi esimerkki tästä on Jyväskylän yliopistossa vuonna 2003 aloitettu pilottikoulutusohjelma

vastaa nykyisten luokanopettajakoulutusten ongelmaan. Se yhdistää opintojen pirstaleisuuden ja kaikessa toiminnassaan pyrkii vastaamaan työelämälähtöisesti opiskelijoille opetettaviin tietoihin. Tämän integraatiokoulutuksen taustalla on ajatus siitä, että koska nykyinen luokanopettajakoulutus ei kykene sinällään antamaan tarpeeksi valmiuksia toimia työssä ja vastata siellä vastaan tuleviin ongelmiin, opiskelijat oivallusryhmässään pohtivat ja jalostavat ajatuksia, joita heillä itsellään tulee mieleen. Ryhmä toimii oppimisen paikkana ja oppimisen kohteena. Keskiössä on toimiminen erilaisten ihmisten kanssa, kohtaaminen ja keskustelu. Koulutuksen tavoitteiden sisäinen ristiriita vaikuttaa koulutukseen negatiivisesti ja opettajankoulutus itsessään epäonnistuu. Integraatiokoulutus on vastannut haasteeseen etsiä opettajan työn teoreettista ydintä opettajankoulutuksessa. (Kallas & Nikkola & Räihä 2013, 19–24.) Relevantti kysymys on, mikseivät tämän kaltaiset kokeilut ole rantautuneet jo kaikkiin Suomen opettajankoulutusyksiköihin. Kohtaaminen, keskustelu ja joustavuuden harjoittelu ovat keskeisiä opettajan työn elementtejä. On toivottavaa, että opettajankoulutus kehittyisi entistä enemmän tähän suuntaan.

Yksi näkökulma pohtia luokanopettajan työn kuormittavuutta ja sitä, miksei luokanopettajakoulutus opiskelijan mielestä valmista luokanopettajan työn kuormittavuuteen, on se, että ammattiin soveltumaton ihminen toteuttaa luokanopettajan ammattia. Perhon (2009, 240) mukaan luokanopettajan työssä kuormittuminen ja uupuminen ovat yhteydessä persoonallisuuteen. Tämä ajatus synnyttää tarvetta tarkastella opiskelijavalintoja, mihin tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan lähdetä. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat kertoivat persoonan vaikuttavan siihen, kuormittuuko opettaja työssään vai ei. Mitä jos opettajan ammattia toteuttaakin kuormittuessaan vain vääränlainen ihminen? Voiko vääränlainen muuttua oikeanlaiseksi jollakin tavalla – kenties koulutuksen kautta? Radikaali ajatus siinä mielessä, että tutkimuksen alussa esitetyt prosenttiluvut opettajien kuormittuneisuudesta johtaisivat siihen ajatukseen, että kolmasosa opettajista on epäsoveltuvia työhönsä ja opiskelijavalinnoissa yliopisto on tehnyt sisään päässeistä kolmasosan kohdalla virheen. Tässä tutkimuksessa pohjataan ja päädytään kuitenkin siihen, että luokanopettajan työ itsessään on kuormittavaa ja osa työtä tekevästä opettajista kuormittuu sen kuormittavuudesta.

Tarkastellessa tämän tutkimuksen tuloksia, ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten perusteella voi tulkita, että heidän käsityksissään näyttäytyy kokemattomuus ja pieni naiivius luokanopettajan työn kuormitustekijöitä kohtaan. Vaikka he käsittävät hyvin monipuolisesti asioiden kuormittavan luokanopettajan työssä, he kertovat samalla, ettei luokanopettajan työ ole heidän mielestään kovin kuormittavaa, eikä kuormittavuus pelota. Heidän mukaansa kuormittavuus on itsestä kiinni, miten asiat kokee ja miten

niihin suhtautuu. Samoin yhteiskunnan muuttuminen ei suuressa mittakaavassa näyttänyt kuormittavan. Tämä selittyy sillä, etteivät nuoret luokanopettajaopiskelijat ole nähneet maailman tai yhteiskunnan muuttuneen. Maailma on heille sama ennen ja tänään. Tiedottomuus yhteiskunnan muuttumisesta ja sen mukanaan tuomista haasteista vie luokanopettajaopiskelijat toimimaan vahvasti tämän ajan keskellä ja vastaamaan tämän ajan haasteisiin, jotka näyttävät heille täysin normaaleina asioina, jotka kuuluvat luokanopettajan työhön. Heillä ei ole käsitystä siitä, millaisia luokanopettajan työn haasteet ovat olleet ennen.

Luokanopettajan työ nähdään myös palkitsevana ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Toisaalta tämä idealismi on erittäin hyvä asia. Vahva minäpystyvyysskokemus voi kantaa pitkälle. Vaikka luokanopettajan työn on todettu olevan raskasta ja kuormittavaa, ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat ainakin vielä tässä vaiheessa opiskeluaan näkevät omat mahdollisuutensa kuormittavuuteen vaikuttamisessa erittäin suurina. He pohtivat ja tiedostivat kuitenkin olevansa vasta untuvikkoja aiheen äärellä. Käsitys luokanopettajan työstä, saati sen kuormittavuudesta näyttäytyi erittäin kaukaisena, eikä aitoa kosketusta aiheeseen vielä ole.

Sen sijaan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat jopa epäilivät omaa pystyvyyttään toimia luokanopettajana, sillä he tiedostivat työelämän lähenevän ja olevansa itse vailla valmiuksia. Samalla he tiedostivat oppineensa tärkeitä taitoja opettajana toimimisesta ja kasvattajana ajattelemisesta, mutta konkreettisia työkaluja he eivät kokeneet omaavansa. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat tarkastelivat omaa opettajuuttaan siitä näkökulmasta, pystyvätkö he tai haluavatko he. Sen sijaan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat kysymykseen omasta opettajuudestaan yhteiskunnan näkökulmasta käsin; mitä annettavaa minulla on yhteiskunnalle ja täytänkö vaatimukset ja odotukset? Tämä ero kertoo paljon myös koulutuksesta, sillä koulutuksen tuoma yhteiskunnan näkökulmaan soluttautuminen valjastaa valmistuvan luokanopettajaopiskelijan yhteiskunnan käyttöön, mikä on osaltaan erittäin tarkoituksenmukaista. Opettaja opiskelee yliopiston päämäärien mukaan toimiakseen yhteiskunnan tulevaisuuden tuottajana.

Voidaan tulkita, että koulutus erityisesti harjoitteluineen laajentaa opiskelijoiden näkökulmaa ja tuo heitä lähemmäs työtodellisuutta, vaikka opiskelijoista ei aina siltä tunnukaan. Koulutusvaiheessa opiskelijoille ei voida tarjota täysin autenttisia, työelämää vastaavia olosuhteita, mutta kuitenkin parasta, mihin yliopisto tällä hetkellä pystyy. Tarvitaan kuitenkin lisätutkimusta aiheesta, sillä opiskelijat eivät ole tyytyväisiä tämän hetken koulutuksen tasoon edes harjoitteluiden osalta. Harjoitteluita ei nähdä työelämää vastaavina, vaan ne koetaan laboratoriomaisiksi olosuhteiksi.

On kuitenkin asetettava myös opiskelijoiden näkökulma kriittiselle jalustalle. Onko edes mahdollista tarjota opiskelijoille koulutuksessa autenttisempaa kokemusta luokanopettajana olemisesta, kuin sijoittamalla heidät suoraan työelämään opettelemaan, miten työssä toimitaan? Tutkimuksen tulkinnan mukaan opiskelijat eivät harjoitteluisaan voi nähdä täyttä työtodellisuutta, joten harjoitteluitakin on syytä kehittää. Harjoittelut eivät kuitenkaan ole luokanopettajakoulutuksen ongelmakohta. Ongelmana on se, etteivät kurssien sisällöt kohtaa toteutuksen kanssa, eivätkä opiskelijat koe saavansa koulutuksesta tarvitsemaansa tietoa työelämää varten. Yhdenkään kaikille pakollisen kurssin ilmoitetussa kuvauksessa ei mainita luokanopettajan työn kuormittavuudesta ja työelämävalmiuksista puhutaan vain pinnallisella tasolla, opiskelijan omana ajatusprosessina. Luokanopettajaopiskelijoiden pääviesti on, ettei luokanopettajakoulutus valmista tulevaan työelämään. Se antaa akateemisia taitoja, joita ei tarvita päivittäisen työn toteuttamisessa. Onko luokanopettajakoulutuksessa tarkoitus ja merkitys heittänyt kärrynpyörää? Työssä tarvittavat taidot koetaan tärkeiksi ja opiskelijat janoavat niitä koulutukselta. Siitä huolimatta pääpaino on taidoissa, joita työssä käytetään vasta peruspäivätyön jälkeen. Oman työnsä kehittäminen, itsereflektio ja akateemiset valmiudet olla kasvatuksen ammattilainen ovat tärkeitä taitoja, joista yliopisto ei halua, eikä ole syytäkään luopua. On todettava, että luokanopettajan työn edellytyksinä ne ovat itsetarkoitettuja. Luokanopettajan tulisi hallita juuri nämä taidot perustyössään oppilaiden keskellä. Kuitenkin mainittujen taitojen suhde opettavien ainesisältöjen hallintaan, koulun päivittäisen työrahan turvaamiseen, luokassa ja oppilaista syntyvien ongelmien ennaltaehkäisyyn ja luokanopettajan moninaisen työn hallinnan taitamiseen on vääristynyt. Jotta luokanopettajaopiskelijat, työssä olevat luokanopettajat ja koulutuksen järjestäjät voisivat olla tyytyväisiä luokanopettajakoulutukseen kokonaisuutena, olisi syytä tehdä lisää tutkimusta.

Vaikka osa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoista olikin sitä mieltä, ettei luokanopettajakoulutus valmista opiskelijoitaan kohtaamaan työn kuormittavuutta eikä juurikaan anna valmiuksia työelämään, annettiin koulutukselle kuitenkin iso merkitys työelämään valmistautumisessa. Muutamit maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat olivat ymmärtäneet jotakin oleellista luokanopettajakoulutuksen annista, joka tulee kaiken muutoksen keskellä säilyttää: luokanopettajakoulutus ei kestä syyttä viittä vuotta. Opettajaksi kehitytään ja kasvetaan opettelemalla ajattelun ja prosessoinnin taitoja ja erilaisten ratkaisumallien rakentamista. Opettajaksi kasvetaan oppimalla itsestä, yhteiskunnasta ja toisista ihmisistä, kasvatuksesta, lapsen maailmasta ja sen suhteesta ympäröivään maailmaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Kaikki tämä rakentuu keskustelun ja oivaltamisen kautta ja juuri sitä opettajankoulutukseen

tarvitaan. Jyväskylän yliopistossa tapahtuva integraatiokoulutus on tästä näkökulmasta lähtenyt oikeaan suuntaan kehittäessään luokanopettajakoulutusta.

Tarkastellessa luokanopettajakoulutusta ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä sen valmistavuudesta työelämän haasteisiin, näyttää valitettavasti siltä, että molemmat, sekä koulutus että opiskelijat liikkuvat diskurssissaan omalla tasolla. Luokanopettajaopiskelijat haluaisivat enemmän käytäntöä ja selkeitä valmiuksia toimia luokanopettajan työssä, kun taas koulutus sisältää teoreettis- ja tieteellislähtöisesti tavoitteen valmistaa opiskelijoita tekemään tulevaisuudessa työtään kasvatustieteilijöinä – kasvatustieteen ammattilaisina. Tapa, jolla yliopisto tarjoaa koulutusta, ei kohtaa opiskelijoiden tarpeita, eivätkä opiskelijat jaa yliopiston tapaa ja keinoja toteuttaa koulutusta. Ainoa tie yliopiston tarkoituksien ja opiskelijoiden käsitysten kohtaamiseen on tehdä opiskelijoita yhä enemmän tietoisiksi siitä, miten ja miksi koulutusta toteutetaan ja mikä kulloinkin on kurssin tarkoitus. Samoin luokanopettajakoulutuksen uudistaminen tieteellisyydestä tinkimättä kohti luokanopettajan työtodellisuutta ja siellä vaadittavia taitoja, saisi aikaan molemminpuolista ymmärrystä ja yhteisiä tavoitteita. Luokanopettajakoulutuksen kurssien tavoitteet ja sisällöt on suunniteltu huolellisesti. Vain niitä lukemalla voidaan todeta koulutuksen valmistavan opiskelijoita tulevaan työhön. Ei täydellisesti, mutta hyvin kuitenkin. Siksi voidaankin kysyä, mikä opiskelijan oma vastuu oppijana on? Onko niin, että luokanopettajaopiskelijat piiloutuvat kritisoinnin taakse ilman omaa halukkuuttaan oppia työssä tarvittavia taitoja tai kehittää koulutusta? Nykyinen ”mulle kaikki heti” -kulttuuri on käsin kosketeltavaa. Opiskelijat odottavat tietojen ja taitojen tarttuvan heihin vain koulutuksessa olemalla.

Luokanopettajakoulutukseen tarvitaan kasvatusta. Kasvatusalan tulevia ammattilaisia tulee kasvattaa, asenteita ja ajatuksia jalostaa. Mielikuvat ja käsitykset opettajuudesta ja etenkin työn kuormitustekijöistä ovat tunnepohjaisia ja ensisijaisesti asenteita. Muovaamalla näitä asenteita ja tuomalla työn ulottuvuuksia ja mahdollisia työn kuormittavuustekijöitä esille, voidaan kouluttaa entistä paremmin työelämän haasteisiin valmistautuneita työntekijöitä. Koulutuksessa tulee entistä enemmän tukea opiskelijoiden opettajuuden kehittymistä ja saada aikaan tarkoituksenmukaista tutkimusta. Tällainen muutos koulutuksen suuntaan voisi saada aikaan opiskelijoiden omaa tiedostamista enemmän ja kauaskantoisesti sitä, ettei alanvaihtajia tai kuormittuneita opettajia olisi jatkossa niin paljon.

Koulutuksen vaikuttavuudesta voidaan kuitenkin olla varmoja. Vaikka ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä on paljon samankaltaisuutta, ovat ensimmäisen vuoden opiskelijoiden käsitykset yleismaailmallisia ja osittain häilyviä. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ovat vakiintuneempia ja laajempia. He

hahmottavat kokonaisvaltaisemmin luokanopettajan työn ja tarkastelevat sen haasteita ja kuormitustekijöitä suhteessa omiin myös koulutuksen kautta tulleisiin kokemuksiin. Koulutus muovaa opiskelijoiden käsityksiä kohti työtodellisuutta. Käsitusten osittaisesta samankaltaisuudesta johtuen voidaan päätellä, että käsitys opettajuudesta ja työn kuormittavuudesta on suhteellisen pysyvä. Kuormittaviksi nähdään asiat, joista puhutaan ja jotka ovat esillä. Samaan aikaan erityisesti ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat toteavat, ettei luokanopettajan työ oikeastaan ole kovin kuormittavaa, vaikka kuormittavia asioita löytyykin. Yleisesti tiedostettujen kuormittavien seikkojen lisäksi koulutuksen ja kokemuksen myötä ilmaantuukin lisää kuormittavia seikkoja, jotka aiemmin tiedostamattomina aiheuttavat nyt todellista kuormittavuutta luokanopettajan työssä. Opettajan työssä näyttää olevan tiedostetun puolen lisäksi näkymätön puoli, joka ilmenee kaikessa kuormittavuudessaan vasta työelämään astuessa. Kuormittavuus voi yllättää ja siksi alalta pakeneminen ja kuormittuminen on niin yleistä. Näihin ongelmiin vastaamiseksi tarvitaan yhteistyöhön sekä luokanopettajaopiskelijoita ja heidän aktiivisuuttaan oppia luokanopettajan työstä yliopiston tarjoamin mallein ja yliopiston luokanopettajakoulutuksen uudistamista vastaamaan tämän ajan keskellä oleviin koulumaailman ja opettajan työn haasteisiin ja kuormittavuuteen. Nämä seikat yhdessä auttavat muodostamaan merkityksellisiä oppimisen kokemuksia luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Tämä saa aikaan uuden opettajasukupolven, joka suhtautuu työhönsä realistisesti ja selviytyy työn tuottamasta kuormituksesta.

LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 119–152.

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.

Ahola, K., Hakola, T., Hopsu, L., Leino, T., Leskinen, T., Oksa, J., Takala, E-P., Vorne, J. & Vuokko, A. 2010. Työkuormitusta arvioimalla ja säätelemällä voidaan edistää hyvinvointia työssä. Teoksessa Työhyvinvointifoorumi, selvityksiä 2010: 17 Puheenvuoroja työn kuormittavuudesta. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 30–35.

Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 114–158.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Ala-Maakala, K. 2014. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuudesta. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden kandidaatintutkielma.

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 128. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Alsop, J. 2005. Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces. New Jersey: NCTE-LEA Research Series in Literacy and Composition.

Beck, C. & Kosnik, C. 2006. *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Bjerkholt, E. & Hedegraad, E. 2008. *Systems Promoting New Teachers' Professional Development*. Faculty of Arts, Folk Culture and Teacher Education, Department of Pedagogy, Telemark University College, Norway; Teacher Education in Skovlunde, Professionshøjskolen University College Capital/University College Copenhagen, Denmark. Teoksessa Fransson, G. & Gustafsson, C. *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development Teacher education*. Research publication 4, 45–76.

Blomberg, S. 2009. *Noviisina opettajaksi*. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. 2009. *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 291. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Eisenschmidt, E., Hekkinen, H. L. T. & Klages, W. 2008. *Strong, Competent, and Vulnerable – Experiences of the First Year as a Teacher*. Haapsalu College, Tallinn University, Estonia; Institute for Educational Research, and Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Finland; Faculty of Education and International Studies, Oslo University College, Norway. Teoksessa Fransson, G. & Gustafsson, C. *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development Teacher education*. Research publication 4, 125–147.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. 2012. The first years as a teacher. Teoksessa Heikkinen, L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London and New York: Routledge, 43–51.

Eteläpelto, A. & Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.

Fransson, G. & Gustafsson, C. 2008. Becoming a Teacher – an Introduction to the Theme and the Book. University of Gävle, Department of Education and Psychology, Sweden. Teoksessa Fransson, G. & Gustafsson, C. Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development Teacher education. Gävle: Research publication 4, 11–26.

Galton, M. & MacBeath, J. 2008. Teachers under pressure. Lontoo: SAGE Publications.

Haaparanta, H. 2008. Tietokoneet perusopetuksen opettajan arkipäivässä: Opettajien työhyvinvoinnin, työuupumuksen ja koulun tietostrategioiden vaikutukset teknologia-asenteeseen. Julkaisuja 761. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.

Hargreaves, A. 2002. Teaching in a box: Emotional geographies of teaching. Teoksessa Sugrue, C. & Day, C. (toim.) 2002. Developing Teachers and Teaching Practice: International research perspectives. London & New York: Routledge/Falmer.

Harra, K. 2007. Stressinhallintataito ammatillisen kasvun tavoitteena. Teoksessa Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Otava.

Heikkinen, H.L.T & Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2012. Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Heikkinen, H.L.T & Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa Heikkinen, H.L.T & Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.

Helakorpi, S. 2005. Työn taidot – Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistokustannus, HYY yhtymä.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. 2004. Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. Psykologia 01/04. http://users.utu.fi/latanu/PDFs/juuj%20arvi_nummenmaa_s%20tely_Psykologia_04.pdf.

(Luettu 26.10.2015.)

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.

Kallas, K. & Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa Nikkola, T. & Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.

<https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=144&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2015&koulid=183>.

(Luettu 3.4.2015.)

Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan motokuva – epävirallinen valintakoe keskustelu ja opettajuuteen liitetyt uskomukset. Teoksessa Rähkä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–228.

Kilpiö, A. & Markkula, M. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys - opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 63–72.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Teoksessa Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.

Kosunen, T. & Mikkola, A. 2001. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. Kasvatus 32(5), 478–492.

Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 3.painos. Ensijulkaisu 2011. Tampere: Vastapaino.

Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446–459.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1016.

Lange, K. 2009. Yhtenäinen peruskoulu ja opettajankoulutus. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lapinoja, K-P. 2009a. Kriittinen asenne kehittymisen perustana. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lapinoja, K-P. 2009b. Pedagogisten teorioiden hallinta. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Teoksessa Karhula, A-L. (toim.) Työ ja ihminen 19:3. Helsinki: Työterveyslaitos, 350–366. http://www.ttl.fi/fi/tyo_ja_ihminen/Documents/Tyojaiihminen_3_2005.pdf. (Luettu 26.10.2015.)

Linden, J. 2006. Näkökulmia luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma-ajatteluun. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Lindström, K., Elo, A-L., Kandolin, I., Ketola, R., Lehtelä, J., Leppänen, A., Lindholm, H., Rasa, P-L., Sallinen, M. & Simola, A. 2002. Työkuormitus ja sen arviointimenetelmät. Helsinki: Työterveyslaitos.

Lindström, K., Elo, A-L., Hopsu, L., Kandolin, I., Ketola, R., Lehtelä, J., Leppänen, A., Mukala, K., Rasa, P-L. & Sallinen, M. 2005. Työnkuormituksen arviointimenetelmä TIKKA. Helsinki: Työterveyslaitos.

Lonka, K. & Pyhältö, K. 2010. Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa Kallioniemi, A. & Toom, A. & Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Kasvatusalan tutkimuksia 52.

Luukkainen, O. 2007. Opettajankouluttajan osaamistarpeita. Teoksessa Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Oy.

Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A. & Toom, A. & Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Kasvatusalan tutkimuksia 52.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nikander, P. 2010. Jäsenkategoria-analyysi ja haastattelun kulttuuriset järjestykset. Teoksessa Ruusuvoori J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 242–268.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimukseen 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö.

Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jatkaminen ja jaksaminen. QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Helsinki: Työterveyslaitos.

Parvikko, O., Rautia, M., Ahola, K., Hakola, T., Hopsu, L., Leino, T., Leskinen, T., Oksa, J., Takala, E-P., Vorne, J., Vuokko, A., Louhevaara, V., Järvelin, S., Louhevaara, A., Kotasaari, E., Pyöriä, P., Kuokkanen, L., Väyrynen, S., Alasoini, T. & Kalliola, S. 2010. Puheenvuoroja työn kuormittavuudesta. Teoksessa T. Katolahti & T. Tikander (toim.) Työhyvinvointifoorumi selvityksiä 2010:17. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Patrikainen, R. 2009a. Teorian ja käytännön kohtaaminen – ikuinen ongelma? Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Patrikainen, R. 2009b. Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Patrikainen, R. 2009c. Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Patrikainen, R. 2009d. Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perho, H. 1982. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. Joensuun korkeakoulun julkaisuja. Sarja A, numero 23. Lappeenranta: Etelä-Saimaan Kustannus Oy.

Perho, H. 2009. Ennustavatko opintoja edeltävä ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuus ja opetustaito luokanopettajien työuupumusta? *Kasvatus* 40 (3), 231–243.

Rantala, J. & Salminen, J. & Säntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa Kallioniemi, A. & Toom, A. & Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Kasvatusalan tutkimuksia 52.

Rautio, M. 2010. Arvioinnin moniulotteisuus ja työhyvinvoinnin hallintamahdollisuudet. Teoksessa Puheenvuoroja työn kuormittavuudesta, selvityksiä 2010: 17. Työhyvinvointifoorumi. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 22–29.

Rossi, L. 2003. Muistitietoa haastatteleamalla. Turku: Turun yliopisto.

Rutonen, M. 2014. Jaksaminen kovilla, Opettaja-lehti 6/2014 7.2.2014. <http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755585464>. (Luettu 25.10.2015.)

Ruusuvuori, J. 2010. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 269–299.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.

Sahi, S. 2009. Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Säntti, J. 2010. Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan? Teoksessa Kallioniemi, A. & Toom, A. & Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Kasvatusalan tutkimuksia 52.

Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman rakenne. 2015. <http://www.uta.fi/edu/kas/index.html>. (Luettu 8.12.2015.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Vertanen, I. 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Otava.

Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa Nummenmaa, A. & Väljärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Hyvä ensimmäisen vuoden tai maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija!

Kerro käsityksesi luokanopettajan työn haasteista ja kuormittavuudesta, sano sananen luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta työelämän vaatimuksiin! Teen pro gradu – työtäni kyseisestä aiheesta ja **tarvitsen tietoa Sinun käsityksistäsi**.

Kirjoita vapaamuotoisesti pohdiskellen mieleisesi määrä tekstiä siitä, mitkä asiat luokanopettajan työssä tuntuvat raskailta ja kuormittavilta. Tässä muutamia apukysymyksiä:

- Millaisia haasteita luokanopettaja työssään kohtaa ja mikä työssä voi aiheuttaa kuormittavuutta?
- Mitkä asiat luokanopettajan työssä tulevat kuormittamaan sinua?
- Mitkä asiat erityisesti näet kuormittaviksi mahdollisten harjoitteluiden tai omien mielikuvien ja käsitysten kautta?
- Miten luokanopettajakoulutus valmistaa kohtaamaan luokanopettajan kuormittavuuden ja onko opinnoissasi suorasti tai epäsuorasti jotakin, joka valmistaa luokanopettajan todelliseen työhön kuormittavuuksineen kaikkineen?
- Mikä on luokanopettajakoulutuksen merkitys opettajuuden haasteisiin vastaamiseen kasvamisessa?

Ota vastaamiselle hetki aikaa saman tien! Vastaaminen vie aikaa juuri sen verran, kuin itse haluat. Tärkeintä on, että voin tässä tutkimuksessa hyödyntää sinun ajatuksiasi. Vastauksia käsitellään täysin luottamuksellisesti.

Kirjoita tekstin loppuun **ikäsi, sukupuolesi, vuosikurssisi, tekemiesi luokanopettajan sijaisuuksien** määrä kuukausissa sekä sähköpostiosoitteesi, mikäli haluat olla mukana vastanneiden kesken suoritettavassa elokuvaalippujen arvonnassa! Mainitse myös, mikäli voin ottaa sinuun kuluvaan kevään aikana yhteyttä haastatellakseni sinua lyhyesti tutkimuksen teemoista. Lähetä oma tekstisi käsityksistäsi ja ajatuksistasi rohkeasti minulle saman tien tai viimeistään **15.4.2015 mennessä** osoitteeseen

xxxxxxxxxxx@gmail.com

tai

xxxxxxxxxxxxxxxx@student.uta.fi

Ystävällisin terveisin,
kanssaopiskelija Katariina Ala-Maakala