



Saarela Ella-Mari & Suutarinen Jenna

“Tätä työtä voisi tehdä kellon ympäri eikä sekään riittäisi” - luokanopettajien käsityksiä työtehtävistä ja ajankäytöstä työssään

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Tätä työtä voisi tehdä kellon ympäri eikä sekään riittäisi” -luokanopettajien käsityksiä työtehtävistä ja ajankäytöstä työssään (Ella-Mari Saarela ja Jenna Suutarinen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 66 sivua

Kesäkuu 2022

Viime aikoina luokanopettajien työmäärä ja työssä jaksaminen ovat olleet yleisiä puheenaiheita. Mediassa ja keskusteluissa on kuvailtu opettajien kokevan työnsä olevan kuormittavaa ja siihen on havaittu kohdistuvan monenlaisia paineita ja vaatimuksia eri suunnilta. Koulun toiminta on myös laajentunut yhä enemmän perinteisen koulumiljöön ulkopuolelle, joten ihmisillä voi olla eriäviä käsityksiä siitä, mikä koulun tai opettajan vastuualueisiin todella kuuluu, sillä työtehtävien kirjo on hyvin laaja. Näistä syistä opettajien olisi tärkeää tunnistaa, mihin he voivat työn rajansa piirtää.

Tässä tutkimuksessa keskitymme tutkimaan luokanopettajien käsityksiä työtehtäviensä painotumisesta ja sitä, miten opettajan työaika jakaantuu näiden työtehtävien välillä. Selvitämme opettajien näkemyksiä omasta ajanhallinnastaan, sekä millaisia ratkaisuehdotuksia heillä on tarjota ajankäytön haasteisiin. Tutkimus toteutetaan fenomenografisena tutkimuksena ja aineistonkeruumenetelmänä hyödynnetään kyselylomaketta.

Luokanopettajan työ on Suomessa melko autonomista, joten myös omasta suoriutumisesta ja jaksamisesta on pidettävä itse huolta. Tämän tutkimuksen tuloksissa nähdään, että opettajien työssä suoriutumiseen ja jaksamiseen vaikuttavat monet rakenteelliset ja kontekstuaaliset tekijät, mutta hyvällä ajanhallinnalla siihen voidaan jotenkin myös itse vaikuttaa. Tutkimuksetamme käy ilmi, että moni opettaja kokee riittämättömyyden tunteita työssään. Näyttää siltä, että työhön halutaan panostaa paljon, mutta aikaa tai resursseja ei kuitenkaan ole riittävästi käytettävissä. Kun työpäivät pitkittyvät jatkuvasti, voi opettajan jaksaminen taas heikentyä.

Tällä tutkimuksella voi olla annettavaa opettajille, sillä omaa työtä ei välttämättä tule tarkasteltua tai kyseenalaistettua. Lisäksi he, jotka haluavat ymmärtää nykypäivän opettajan ammattia syvemmin, voivat saada uusia näkökulmia tämän tutkimuksen avulla. Tulevaisuuden kannalta on tärkeää pohtia, miten opettajia voidaan tukea paremmin pitämään yllä kasvatuksen ja opetuksen laatua, jota suomalaisessa yhteiskunnassa arvostetaan.

Avainsanat: luokanopettaja, työtehtävät, työaika, ajankäyttö, ajanhallinta, fenomenografia

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Aikaisempi tutkimus	7
3 Luokanopettajan työtehtävät ja velvollisuudet	10
4 Työaika ja ajanhallinta luokanopettajan työssä	15
4.1 Työaika ja ajankäyttö	15
4.2 Ajanhallinta	17
5 Tutkimuksen toteutus	19
5.1 Fenomenografia.....	19
5.2 Aineistonkeruu	20
5.3 Fenomenografinen analyysi	25
6 Tutkimuksen tulokset	27
6.1 Työtehtävien painottuminen	27
6.1.1 <i>Velvoittavat työtehtävät</i>	27
6.1.2 <i>Ei-velvoittavat lisätehtävät</i>	28
6.1.3 <i>Liikaa aikaa vievät työtehtävät</i>	30
6.1.4 <i>Työtehtävät, joihin ei riitä tarpeeksi aikaa</i>	33
6.2 Ajanhallinta	36
6.2.1 <i>Vaikutukset työssä suoriutumiseen</i>	38
6.2.2 <i>Vaikutukset vapaa-aikaan</i>	40
6.3 Ratkaisuja ajanhallinnan haasteisiin	41
6.3.1 <i>Valtakunnallinen taso</i>	42
6.3.2 <i>Paikallinen taso</i>	44
6.3.3 <i>Henkilökohtainen taso</i>	45
7 Johtopäätökset	47
8 Pohdinta	52
Lähteet	56

1 Johdanto

Tutkielmamme aiheena on luokanopettajien erilaisten työtehtävien painottuminen ja heidän ajanhallinta työssään. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaisiin asioihin opettajan työaika kuluu työpäivien aikana ja miten opettajat käyttävät työaikaansa eri tehtävien välillä. Tutkimuksessa keskitytään myös opettajien käsityksiin omasta ajankäytöstään; esimerkiksi mitä työtehtäviä priorisoidaan, mihin työtehtäviin aikaa ei ole tarpeeksi tai millaisia näkemyksiä opettajalla on omasta ajankäytöstään. Lisäksi selvitämme, millaisia ratkaisuehdotuksia opettajilla on erilaisiin työtehtäviin ja ajankäytön haasteisiin.

Aihe on ollut ajankohtainen joidenkin vuosien ajan. Mediassa ja keskusteluissa on ollut jo pidemmän aikaa esillä, että opettajat kokevat työnsä olevan kuormittavaa (esim. OAJ, 2021: *Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*), ja aikaa kuluu entistä enemmän muihin asioihin kuin itse opetukseen. Koulun toiminta on myös hyvin monipuolista ja se levittäytyy yhä enemmän perinteisen koulumiljöön ulkopuolelle (Poutala, 2010, s. 212). Jerrimin ja Simsin (2021) mukaan laadullista tutkimusta on opettajien työtunneista ja työmäärän muutoksesta vasta vähän ja tutkimus painottuu Iso-Britanniaan, mutta määrä on kuitenkin myös muualla kasvamaan päin.

Opettajien jaksaminen ja ammatista lähteminen ovat jatkuvasti esillä sekä Suomessa että myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Soini ym., 2012, s. 7). Myös esimerkiksi Sitra on julkaissut vuonna 2015 selvityksen opettajien työaikajärjestelmästä, jossa vertaillaan suomalaisten opettajien työaikamallia ja opettajien ajankäyttöä muihin eurooppalaisiin järjestelmiin. Helena Rajakaltion (2011) väitöskirjatutkimus taas koostuu koulun kokemista paineista yhteiskunnallisten muutosten ja koulu-uudistuksen keskellä. Tutkimuksen aineistossa koulun johtajat kertovat, että hallinnolliset ja henkilöstöjohtamiseen liittyvät työt ahmaisevat ison osan työajasta, ja toisaalta opettajat taas kokevat opetustuntien ulkopuolisten tehtävien lisänneen yhteistyön tarvetta, vaikka niiden yhteys luokkahuonetyöskentelyyn jää opettajien mukaan epäselviksi, eivätkä näin ollen motivoi opettajia (Rajakaltio, 2011, s. 210). Latvala (2012, s. 30) toteaa, että toimivan yhteistyön edellytys on tehokas kommunikaatio ja avoimuus osapuolten välillä.

Koulussa on Rajakaltion (2011, s. 210) mukaan siis havaittavissa opettajan tietynlaista kaksoiselämää, sillä työ luokkahuoneessa motivoi, mutta opetustyön ulkopuoliset tehtävät koetaan

usein kuormittaviksi. Myös Coyle, Miller ja Rivera Cotto (2020, s. 69) toteavat, että ajan puute suorittaa kaikki työtehtävät ja säilyttää tasapaino kotielämän kanssa on monelle opettajan työn suuri stressitekijä. Työtehtävien vähäisen hallinnan, erityisesti yhdessä korkeiden vaatimusten kanssa, on myös osoitettu vaikuttavan negatiivisesti terveyteen (Ahlgren & Gillander Gådin 2011, s. 115–116).

Wilska-Pekonen (2001, s. 68) kuvailee, että opettajan työhön kohdistuu monenlaisia paineita ja opetukseen ja koulutyöhön liittyviä vaatimuksia esitetään eri suunnilta. Siksi opettajien on tärkeää tunnistaa, mitkä työtehtävät heille todella kuuluvat ja minkä avulla he ratkaisujaan voivat perustella. Poutalan (2010, s. 254) mukaan ulkopuolisilla on usein virheellisiä ja kohtuuttomia käsityksiä koulun vastuun rajoista ja toimintavelvollisuuksista ja siten vanhemmat, tuomioistuimet, media, kanteluviranomaiset ja luottamuselimet käsittelevät kouluasioita omien näkemystensä perusteella.

Paineet onnistumiseen ja menestymiseen etenkin nuorilla opettajilla voivat olla suuret, ja oman työsuorituksen neutraali tarkasteleminen voi olla haastavaa. Opettaja toimii työssään melko autonomisesti, joten työssä suoriutuminen ja oma jaksaminen on pitkälti opettajan omissa käsissä, sillä kukaan muu ei välttämättä huomaa tai tiedä totuutta. Tällä tutkimuksella voi olla myös annettavaa opettajan ammattia pohtiville nuorille, joilla käsitys opettajan työstä koostuu pitkälti oppilaan näkökulmasta tehdyistä havainnoista.

Opetus- ja kasvatusalalla on uutisoitu työntekijöiden uupumuksesta, työkuorman kasaantumisesta ja ajanhallinnan vaikeuksista, joita Lerkkanen ja kollegat (2020, s. 33) perustelevat uuden opetussuunnitelman muutoksilla. Vaikka ongelmia on nostettu laajastikin esiin, työmäärä ei ole kuitenkaan nähtävästi laskenut. te Braak ym. (2022) toteavat, että opettajilla on runsaasti ylimääräisiä tehtäviä, jotka eivät ole sopimuksessa määriteltyjä, mutta niitä kuitenkin odotetaan käytännössä. Myös Luukkainen (1998, s. 135) on todennut jo aikanaan, että opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt ovat ylimitoitettuja suhteessa opettajien käytettävissä olevaan aikaan. Koulujen tulevaisuuden kannalta on tärkeää pohtia ratkaisuja siihen, kuinka saada opettajat pysymään motivoituneena työssään läpi koko uransa (Rautiainen 2008, 95).

Vaikka nämä ilmiöt siis yleisesti on tunnettu jo pitkään, asiaan ei ole tehty merkittäviä muutoksia. Tästä syystä kiinnostuksemme opettajien käsityksiin omasta työstään ja siihen liittyvästä ajanhallinnasta heräsikin. Ymmärretäänkö tilannetta siis oikeasti siinä laajuudessa verrattuna

siihen, mitä ja miten siitä uutisoidaan? Haluamme tutkielmamme kautta selvittää, mitä opettajat itse ajattelevat omasta työstään ja ovatko heidän käsityksensä linjassa uutisoinnin ja yleisten käsitysten kanssa. Siksi päädyimmekin käsittelemään aihetta fenomenografian kautta, sillä emme ole kiinnostuneita siitä, *miten asiat ovat* vaan siitä, *millaisia eri käsityksiä* osallisilla on aiheesta.

Aiempien tutkimusten tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että jotkin koulun rakenteet vaikuttavat siihen, että moni opettaja kokee heidän työajastaan ison osan kuluvan opetuksen ulkopuolisiin asioihin ja aikapula aiheuttaa suurelle osalle opettajista stressiä. Opettajien työaikaa ja velvollisuuksia koskevissa tutkimuksissa näyttäisi olevan isossa roolissa opettajien uupumus ja työn kuormittavuus. Tämän gradututkielman kautta halutaan syventää kyseistä aihetta tutkimalla opettajien työaikaa ja -tehtäviä sekä tunnistaa näitä opettajien työtehtäviä tukevia ja toisaalta ehkä hankaloittavia rakenteita. Tutkielma toteutetaan fenomenografisena tutkimuksena, ja luomme tuloksista kategorioita, jotka selkeyttävät vastauksissa ilmaistuja ilmiöitä. Aineistonkeruutavaksi valikoitui kyselylomake, jonka avulla pyrimme selvittämään, mistä konkreettisista asioista opettajan työtehtävät koostuvat, ja miten opettajan työaika jakaantuu näiden työtehtävien välillä sekä selvittämään opettajien omia näkemyksiä työtehtävistään ja ajankäytöstään. Tutkimuskysymyksiksi muotoutui lopulta kolme seuraavaa kysymystä:

1. Mitä työtehtäviä luokanopettajat käsittävät työssään velvoittaviksi?
2. Miten eri työtehtävät painottuvat luokanopettajan työssä?
3. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on ajankäytöstä työssään?

Näihin kysymyksiin tullaan palaamaan tulokset –osiossa. Tutkimuksen alussa käydään läpi sen teoreettista taustaa aikaisemman tutkimuksen avulla sekä esitetään tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä. Seuraavaksi esittelemme aikaisempaa tutkimusta aiheesta, tutkimuksen metodologisia ratkaisuja ja toteutusta, jonka jälkeen esittelemme tutkimuksesta nousseita tuloksia ja johtopäätöksiä. Pohdintaosiossa reflektoidaan tutkimuksen eri vaiheita ja luotettavuutta sekä pohdimme, miten aihetta voitaisiin lähestyä myöhemmissä tutkimuksissa.

2 Aikaisempi tutkimus

Aikaisempaa tutkimusta opettajien ja muiden kasvattajien ajankäytöstä on tehty muun muassa Australiassa Harrisonin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa. He tutkivat eri varhaiskasvatuksen ja esikoulujen yksiköissä opettajien työn monimuotoisuutta päiväkirjametodologian avulla. Tutkimukseen osallistuneet opettajat täyttivät päiväkirjaa ajankäytöstään työpäivien aikana. Harrison ja kollegat (2019) analysoivat ja kuvaavat päiväkirjojen pohjalta neljää eri osa-aluetta opettajien työpäivästä: opettajien suorittamien toimintojen määrää ja vaihtelua päivän aikana, toimintaan käytettyä aikaa, työn muuttuvaa luonnetta tietyn ajan sisällä sekä sitä, missä määrin opettajien työpäivään asetettiin erilaisia vaatimuksia.

Myös Ruotsissa Ahlgren ja Gillander Gådin (2011) ovat tutkineet alakoulun opettajien kokemuksia heidän työtilanteestaan ja tekijöistä, jotka voivat aiheuttaa erilaisia terveystarpeita. Tutkimuksessa käsiteltiin muun muassa työtehtävien määrää ja niiden haasteita sekä töiden kasautumista vapaa-ajalle. Ahlgrenin ja Gillander Gådinin (2011, s. 111) tutkimuksessa on kuitenkin keskitytty nais- ja miesopettajien välisiin eroihin, ja opettajille toteutettiin haastattelu haastatteluoppaan avulla.

Kuitenkaan opettajien työtehtävien tutkiminen tai niiden monipuolisuus ei ole uusi aihe tai ilmiö. Esimerkiksi Luukkainen (1998, s. 134) on todennut yli pari vuosikymmentä sitten, että opettajien näkemys oman työnsä muuttumattomuudesta johtuu jatkuva aikapula. Luukkainen (1998, s. 134) jatkaa, että opettajilla ei koulupäivien keskellä riitä aikaa jäädä suunnittelemaan työnsä kehittämistä tai toteuttamistapoja kiireen aiheuttaman tunteen vuoksi.

Lisäksi opettajien työtä eri koulutusasteilla on tutkittu hyvin paljon uupumuksen näkökulmasta (ks. esim. Soares ym., 2012; Ugwoke ym., 2018; Carroll ym., 2021). Työperäisen stressin lisäksi on havaittu, että työhön kiinnittyminen opettajien keskuudessa on vähentynyt (Jerrim & Sims, 2021). Tämän perusteella voidaan siis todeta, että aihetta on tutkittu monesta eri näkökulmasta, kuten sukupuolten välisistä eroista, uupumuksen tai työmäärän kasautumisen näkökulmasta. Tässä pro gradu -tutkielmassa kuitenkin keskitytään tutkimaan opettajien käsityksiä ajankäytöstä ja –hallinnasta sekä sitä, miten eri työtehtäviä ajankäytön kannalta painotetaan. Samalla saadaan myös selville, mitä työtehtäviä opettajat arvottavat ja kokevat heitä velvoittavina. Täysin vastaavaa tutkimusta tästä näkökulmasta ei näyttäisi olevan vielä tehty, ja vaikka tutkimuksemme perusteella ei pystytä tuottamaan yleistettävissä olevaa tietoa, siitä voi olla

mahdollista nähdä opettajien suuntaa antavia käsityksiä aiheesta. Lisäksi tämä pro gradu voi tuoda hyödyllistä tietoa sekä opettajille että opettajiksi hakeutuville nuorille.

Coyle ja kumppanit (2020) toteuttivat New Yorkin osavaltiossa toimivassa opettajainkoulutuslaitoksessa kyselytutkimuksen, jossa kartoitettiin kasvattajien käsityksiä uupumuksesta ja siihen liittyviä tekijöitä. Kyselyn tuloksissa Coyle ja kollegat (2020, s. 69) muodostivat karkean listauksen työtehtävistä, jotka nousivat opettajien vastauksissa esiin: työtehtäviksi luetellaan esimerkiksi *opetus, suunnittelu, arviointi, koulutilojen hallinta, palaverit, sähköpostit, mentoiminen, oppilaiden auttaminen ja ohjaaminen, kirjaaminen, hallinnolliset vastuut, osavaltion ja liittovaltion vaatimusten täyttäminen, paperityöt sekä johtajan rooli* (Coyle ym., 2020, s. 69). Vaikka newyorkilaisten opettajien työtehtäviä ei voida suoraan verrata suomalaisten opettajien tehtäviin, on tästäkin tutkimuksesta havaittavissa, että opettajien työtehtävät ovat hyvin monipuolisia. Työtehtäviin ja niiden määrään sekä luonteeseen vaikuttaa olennaisesti myös koulutusaste, jossa opetusta toteutetaan.

Useimmat tutkimukset, jotka liittyvät opettajien työtehtäviin tai ajanhallintaan, käsittelevät ainakin jossain määrin työtaakkaa ja työssä uupumista. Tästä johtuen aiheeseen perehtyessä on vaikea välttyä uupumuskontekstilta. Vaikka tutkielmamme ei varsinaisesti käsittele uupumusta, on se lisäksi tällä hetkellä paljon puhututtanut aihe kasvatusalalla. Näistä syistä sitä käsitellään jonkin verran myös tässä tutkielmassa.

CooperGibson Research on tutkimus- ja kehityskonsultti, joka toimii koulutuksen, osaamisen, koulutuksen, työllisyyden, sosiaalihuollon ja julkisten palvelujen parantamisen parissa. He toteuttivat vuonna 2018 kvalitatiivisen haastattelututkimuksen, jossa haastateltiin opettajan työstä lähteneitä alanvaihtajia ja kartoitettiin heidän ajatuksiaan erilaisista ratkaisuista ja ideoista, joilla opettajan työn ongelmia saataisiin ratkaistua. Lisäksi haastatteluissa kysyttiin syitä, miksi he olivat jättäneet työn. Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin, että työmäärä on edelleen tärkein tekijä, joka vaikuttaa opettajien päätöksiin jättää työnsä, ja ratkaisuehdotukset liittyvät aina jollain tavalla työmäärään (CooperGibson, 2018, s. 6). Vaikka haastateltavat kuvailivat suunnittelun välttämättömänä ja olennaisena osana työtä, se oli erittäin aikaa vievää (CooperGibson, 2018, s. 22). Opettajat kuvailivat myös muita ongelmia, kuten kokopäivätyötä osa-aikasopimuksella, kotona työskentelyä iltaisin tai viikonloppuisin, ylimääräisiä tehtäviä ja kokouksia (CooperGibson, 2018, s. 22).

Lisäksi Suomessa Lerkkanen ja kollegat (2020) toteuttivat tutkimusraportin opettajien stressin säätelystä ja työhyvinvoinnista. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella näihin yhteydessä olevia tekijöitä sekä miten opettajien työhyvinvointi määrittää pedagogisen työn laatua luokassa. Lerkkasen ja kollegoiden (2020, s. 8) mukaan emme edelleenkään ymmärrä tarpeeksi sitä, miten iso vaikutus opettajien työhyvinvoinnilla on yhteydessä pedagogisen työn laatuun.

Lerkkasen ja kumppaneiden (2020, s. 33) tutkimuksessa havaittiin, että opettajat kokevat työ määränsä liian suureksi ja erityisesti työtehtävät, jotka eivät liity itse opetukseen sekä töiden yleinen kasautuminen aiheuttavat stressiä. Lisäksi opettajat kuvailevat kuormittaviksi tekijöiksi oppilaiden moninaiset tuen tarpeet sekä resurssien että tuen puutteet (Lerkkanen ym., 2020, s. 33). Opettajien välillä on kuitenkin eroja ja eri työn osa-alueet voivat kuormittaa eri tavoin erilaisia ihmisiä. Lerkkanen ym. (2020, s. 33) havaitsivat myös opettajien vastauksista, että jatkuva melu ja opetussuunnitelmien tuomat muutokset aiheuttavat stressiä ja kuormittuneisuutta.

On siis nähtävissä, että opettajat kokevat työssään uupumusta tai kuormitusta eri asioista johtuen. Luokanopettajien työtehtävien kirjo voi olla hyvin laaja ja joissain tilanteissa voi olla haastavaa ylipäättään tunnistaa niitä rajoja, joiden sisään opettajan työn tulisi määrittyä. Seuraavassa luvussa tarkastellaan eri tahojen näkemyksiä ja linjauksia luokanopettajien työtehtävistä ja velvoitteista.

3 Luokanopettajan työtehtävät ja velvollisuudet

Leinon ja Leinon (1997, s. 12) mukaan luokanopettajan ammatti voidaan nähdä professiona, jossa koulutus tuottaa kelpoisuuden mutta joka voi kuitenkin ammatillisen kasvun kautta kehittyä elinikäisesti. Maailman muuttuessa myös koulumaailma muuttuu, ja opettajille voi tulla usein tilanteita eteen, jossa heidän täytyy esimerkiksi muuttaa opetuksensa tapoja tai pohtia oppiaineiden sisältöjä uudelleen. Opettajat eivät ole yhtenäinen, homogeeninen ryhmä, vaan opettajien erilaiset työnkuvat, opetustehtävät, roolit, iät ja persoonallisuudet voivat synnyttää opettajainhuoneesta monenlaisten ihmisten kokonaisuuden (Cantell, 2011, s. 14). Opettajan ammatillisen kehittymisen välineenä pidetäänkin usein refleктоivaa asennetta, eli hän tarkkailee ja arvioi toimintaansa kaikessa opettamisessa ja kyseenalaistaa aiempia toimintatapojaan (Leino & Leino, 1997, s. 79). Vaikka opettajan työ mahdollistaa uuden oppimista, Wilska-Pekosen (2001, s. 82) mukaan käytäntö osoittaa, että ammatillinen kasvuprosessi useimmiten katkeaa, jolloin työ voi menettää merkitystään, työmotivaatio heikkenee ja tehtävien hoitaminen muuttuu rutiininomaiseksi.

Aikoinaan opettajan tehtävistä on kirjoitettu yksityiskohtainen luettelo ja esimerkiksi vuoden 1985 peruskouluasetus sisälsi yksityiskohtaisen luettelon opettajan tehtävistä (Poutala, 2010, s. 36). Myöhemmin erittäin kattavaa ja yksityiskohtaista lainsäädäntöä on koululainsäädännön uudistamisen eri vaiheissa karsittu niin, että uusimmassa perusopetuslaissa (1999) ei ole oikeastaan enää mitään mainintaa opettajan tehtävistä. Moni aiemmin laissa määritelty osio jätettiin vuoden 1999 perusopetuslaissa kirjaamatta, jolloin moni asia jäi kentällä työskentelevien toimijoiden määriteltäviksi (Lindén, 2002, s. 71). Säännöksiin on jätetty vain sellaisia kohtia, jotka ovat välttämättömiä opettajan käyttäessä hänelle kuuluvia esimiesoikeuksia, kuten oppilaan ojentamista (Poutala 2010, s. 36).

Perehtyessämme suomalaisten opettajien työtehtäviin, emme löytäneet esimerkiksi OAJ:n sivuilta tarkkaa, suunnitelmallista määrittelyä tai listausta siitä, mitkä kaikki työtehtävät kuuluvat opettajalle koulussa. Sinänsä tämä on ymmärrettävää, sillä opettajan työn rajat voi olla hankalaa määrittellä, kun kyse on lasten kasvatuksesta ja opetuksesta. Koulupäivän aikana saattaa tulla hyvin monenlaisia tilanteita vastaan, eikä opettaja voi rajata työtään lasten hyvinvoinnin kustannuksella. Kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) voidaan nähdä suurin osa, ellei kaikki luokanopettajan työhön liittyvät tehtävät, vaikka niitä ei varsinaisesti ole sielläkään listattuna. Esimerkiksi Opetussuunnitelman (2014) luvussa 3. *Perusopetuksen*

tehtävä ja yleiset tavoitteet erilaisia alaotsikkoja ovat 3.1 *Perusopetuksen tehtävä* ja 3.2 *Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet*. Opetussuunnitelmassa (OPH, 2014, s. 19) esimerkiksi tarpeellisten tietojen ja taitojen opettamista lapsille kuvaillaan seuraavasti:

Tarpeelliset tiedot ja taidot

”Asetuksen 3 §:n mukaan opetuksen keskeisenä tavoitteena on luoda perusta oppilaan laajan yleissivistyksen muodostumiselle sekä maailmankuvan avartumiselle. Tähän tarvitaan sekä eri tiedonalojen tietoja ja taitoja että tiedonaloja läpileikkaavaa ja yhdistävää osaamista. Taitojen merkitys korostuu. Asetuksessa todetaan, että opetettavan tiedon tulee perustua tieteelliseen tietoon. Siinä säädetään myös muulla kuin äidinkielellä annettavan opetuksen sekä erityiseen maailmankatsomukseen ja kasvatusopilliseen järjestelmään perustuvan opetuksen järjestämisestä ja tavoitteista.”

Yllä oleva kuvailu on hyvin yleistävä, joka on pikemminkin ohjenuora, jota opettajan tulee noudattaa. Opetussuunnitelma (2014) on itsessään hyvin yleistävä kokonaisuus, josta voidaan nähdä erilaisia tavoitteita, säännöksiä, sisältöjä, oppiaineita, määräyksiä ja niin edelleen. Sen tarkoituksena ei ole varsinaisesti määritellä tarkkaan opettajien työtehtäviä ja tapoja, joilla niitä tulisi toteuttaa. Siksi opettajan työtä onkin mahdollista toteuttaa omalla tavallaan, kuitenkin tiettyjen reunaehtojen puitteissa. Tämä sai meidät alun alkaen pohtimaan, että mitä kaikkea opettajan työ oikeastaan voi sisältää. Toteutuuko Opetussuunnitelmassa (OPH, 2014) laaditut tavoitteet käytännön opetustyössä siinä määrin kuin haluttaisiin, onko työtehtäviä ja tilanteita, joita opetussuunnitelmat eivät ota huomioon laisinkaan?

Luokkahuoneen sisällä omaa opetustaan toteuttaessa opettaja voi toimia varsin itsenäisesti, mutta lähes kaikki muu opettajan työssä on yhteispeliä muiden opettajien, rehtorin ja koulun muun henkilökunnan kanssa (Cantell, 2011, s. 6; OPH, 2014). Opettaja ei ole yksin oppilaitoksessa, vaan monet sosiaaliset tekijät vaikuttavat hänen toimintaansa, minkä vuoksi opetusta ei tulisi tarkastella vain opettajan yksilöllisenä asiana ja toimintana (Leino & Leino, 1997, s. 12–13). Yhteistyötä edellytetään myös oppilaiden ja huoltajien kanssa sekä moniammatillisesti oppilashuollon henkilöstön kanssa (OPH, 2014, s. 34; Westergård, 2013, s. 91). Koulun tehtäviksi määritelläänkin yhteistyön suunnittelu yhdessä oppilaiden ja vanhempien kanssa sekä yhteistyön toteuttaminen koulun, luokan ja oppilaan tasoilla (Latvala, 2012, s. 30). Westergård (2013,

s. 91) toteaa, että vanhemmat tulisi nähdä voimavaroina, jota koulu pääsee hyödyntämään tehokkaasti yhteistyön avulla.

Toisaalta on otettava huomioon suomalaisten opettajien nauttimaan autonomiaa ja toisaalta taas sen aiheuttamia ilmiöitä opettajan työssä. Usein opettajan työtä kuvaillaan tehtävän persoonalla tai omien vahvuuksien kautta, eli sitä voidaan toteuttaa eri tavoin. Opettajan työhön liittyy jonkin verran ristiriitaisia odotuksia, jotka saattavat aiheuttaa osaltaan opettajille epäonnistumisen kokemuksia ja etäännyttää heitä työstään (Soini ym., 2012, s. 9). Opettajana olennaista on ollut itsenäisenä asiantuntijana toimiminen niin työn suunnittelussa ja toteutuksessa, eikä yhteistyö ole ollut välttämätöntä (Luukkainen, 2004, s. 25). Opettajan ammatin on perinteisesti ajateltu perustuvan riippumattomuudelle ja puolueettomuudelle, jolloin sitä kuvaillaan esimerkiksi ulkoisesti vapaaksi ja itseriittoiseksi (Lindén, 2002, s. 79). Luukkainen (2004, s. 22) toteaa, että opettajan ammatti on yksi tarkimmin määriteltyjä pelkästään jo kelpoisuuksien sekä koulutuksen suhteen. Suomalainen koulukulttuuri on ollut melko eristäytynyttä, ja jokaiselle yksilölle on luotu oma paikka päätöksenteon ketjuissa (Lindén 2002, s. 69).

Lindén (2002, s. 77) kuitenkin jatkaa, että opettajan ammatin historiasta nouseva riippuvuus hallinnollisista päätöksistä ja tiedeperustaisuuden puuttuminen toiminnoista on aiheuttanut tilan, jossa opettaja on jäänyt ideologisesti epävakaaaksi ja näin ollen hänen ammatillinen autonomiansa on muodostunut vain näennäisesti. Toisaalta Luukkainen (2004, s. 27–28) toteaa, että opettajan profession asema perustuu pitkään ja tiedeperustaiseen koulutukseen. Luukkainen jatkaa, että ammattiin kuuluu vastuullinen itsenäisyys ja vahvoja eettisiä sääntöjä sekä niihin sitoutumista. Opettajan asemaa kuvaa muun muassa opettajien työtä kontrolloivat hallinnon edustajien asettamat tiukat normistot (Luukkainen, 2004, s. 26).

OAJ:n (2020), Opetushallituksen (2014) ja Poutalan (2010) mukaan opettajaa velvoittaviksi työtehtäviksi voidaan linjata opetus, kasvatusta, opetuksen suunnittelu, arviointi, yhteistyö kodin kanssa, koulun sisäinen yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö sekä oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin liittyvät tehtävät, joita voivat olla esimerkiksi oppilaan tuen arvioinnit ja selvitykset, kasvatustalut ja kurinpito. Työtehtäviä on näiden lisäksi paljon, ja osa voi olla osittain tai kokonaan piileviä työtehtäviä, esimerkiksi ruokailutilanteen valvominen. Koska koululainsäädännössä ei enää luetella säännöksiä opettajan tehtävistä, muu lainsäädäntö siten ikään kuin varkain asettaa opettajalle uusia tehtäviä ja velvollisuuksia (Poutala, 2010, s. 37).

Kuten kaikilla koulutusasteilla, myös alakoulun opettajan työ on hyvin monipuolista. Aiemmin toimme esille, että heidän työmääränsä uutisoinnin ja aiempien tutkimusten valossa on kasvanut entisestään. Kouluilla noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) lisäksi paikallisia opetussuunnitelmia ja kehittämisstrategioita. Kasvatus- ja opetustyön käytäntöihin vaikuttavat paikallisesti monet kontekstuaaliset tekijät, kuten koulutuspoliittiset linjaukset ja vallitsevat kasvatusnäkemykset (Rajakaltio, 2011, s. 19).

Jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa ja ohjaus liittyy kaikkiin opetustilanteisiin, oppiaineisiin ja oppilaalle annettavaan arviointipalautteeseen (OPH, 2014, s. 62). Opettajan tehtävänä on suunnitella, opettaa, antaa tukea sekä arvioida oppilaan ja koko ryhmän oppimista ja työskentelyä (OPH, 2014, s. 74). Oppituntien lisäksi työhön kuuluvat opetuksen suunnittelu- ja jälkityöt, kuten arviointi, sekä välituntivalvonnat. Opetusvelvollisuuden ylittävät oppitunnit, sijaistunnit sekä oman työn ohessa –tunnit on korvattava opettajalle erikseen (OAJ, 2020). Välituntien lisäksi opettajien tulee myös ohjata ruokailutilanteet ja huolehtia kasvatuksesta yhdessä koulun muiden aikuisten kanssa (OPH, 2014, s. 42). Kouluruokailulle on asetettu tavoitteita ja ruokailun järjestämisestä keskustellaan kotien kanssa ja yhdessä tuetaan oppilaiden kehitystä. Kouluruokailuun osallistumista sekä ruoan ja ruokailutilanteen laatua seurataan ja arvioidaan myös säännöllisesti (OPH, 2014, s. 42).

Opetushallitus (2014, s. 34) linjaa, että opettajan tehtäviin kuuluu muun muassa oppilaiden oppimisen, työskentelyn seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen sekä oikeudenmukainen kohtelu, vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen. Opetustyö on opettajan ammatissa keskeisin asia, mutta koulun toimintaan kuuluu yhä enemmän erilaisia hankkeita sekä projekteja (Cantell, 2011, s. 58). Lisäksi opettajan opetusvelvollisuuksiin voidaan lukea muita erilaisia tehtäviä, jolloin opetustunteja voi olla vähemmän kuin opetusvelvollisuus edellyttää (OAJ, 2020).

Opetushallitus (2014, s. 34) linjaa, että opettajan tulee huolehtia siitä, että oppilaiden oikeus ohjaukseen sekä opetukselliseen ja oppilashuollolliseen tukeen toteutuu. Opettajalla voi olla luokassaan esimerkiksi useampi oppilas, jotka tarvitsevat eritasoista tukea oppimiseen ja koulupäivien kulkuun. Erilaiset oppilashuoltoon liittyvät selvitykset – esimerkiksi pedagogiset arviot – voivat olla osa opettajan työtä, mutta voivat toisaalta viedä paljon aikaa. Rajakaltion (2011, s. 174) tutkimuksen haastatteluaineistossa esimerkiksi rehtorit ovat todenneet, että heidän

työnsä raskaimmat puolet ovat oppilashuoltoon liittyvät monimutkaistuneet asiat. Esimerkiksi pedagogisen selvityksen päätökseen erityisestä tuesta tarvitaan sekä opettajan, oppilaan sekä huoltajan kuuleminen ja mahdollisesti lääkärinlausunto (OPH, 2021). Varsinkin oppilaan tukijärjestelyihin liittyvissä asioissa opettajan tulee olla tietoinen perusopetuslain määräyksistä, jotka osaltaan määrittävät pedagogisen selvityksen prosessin kulkua.

Hellström (2010, s. 65) toteaa, että kasvattajille asetetaan usein varsin kovia vaatimuksia, sillä heiltä edellytetään tietoa kasvatustieteistä, kasvatuksen päämääristä, sekä eri tilanteisiin ja kehitysvaiheisiin sopivista kasvuvirikkeistä. Voidakseen kasvattaa, kasvattajan tulee Hellströmin (2010, s. 65) mukaan omata käsitys maailmasta, jossa lapsen tulee aikuisena selvitä sekä tuntea lapsen toiveet ja tarpeet.

Jo pelkästään tämän listauksen perusteella voidaan todeta, että opettajan tulisi koulupäivien aikana huomioida valtavasti eri asioita, eivätkä ne kaikki välttämättä suoraan liity itse opetustilanteisiin. Opettajien työtehtävät sekä vastuu ovat vuosien aikana kasvaneet, eivätkä opettajien kuvailujen mukaan työaika meinaa millään riittää kohtuullisesti niihin. Seuraavaksi luvussa käsitellään työaikaa sekä ajanhallinnan merkitystä opettajien työssä.

4 Työaika ja ajanhallinta luokanopettajan työssä

Suurimman osan ihmisistä työaika on jo pitkään määritelty teollinen työaikajärjestys, jonka keskiössä on normaalityöajan käsite (Anttila & Oinas, 2017). Tällä viitataan tavalliseen, kahdeksan tunnin päivätyöhön arkipäivisin, ja tästä poikkeavia työaikoja kutsutaan epätyypilliseksi työajoiksi (Anttila & Oinas, 2017). Opettajan työaika kuuluu tavallisesti myös normaalityöajan piiriin, mutta kuten aikaisemman tutkimuksen ja uutisoinnin perusteella voidaan todeta, opettajat joutuvat tekemään usein töitä vielä iltaisin ja viikonloppuisin. Suomessa ylipäätään työskentely epätyypilliseen aikaan on vertaillessa muihin maihin melko yleistä - meillä työtä tehdään iltaisin ja öisin enemmän kuin Euroopassa keskimäärin (Anttila & Oinas, 2017). Anttila ja Oinas (2017) kuitenkin sen sijaan toteavat, että viikonlopputyö on Suomessa harvinaisempaa kuin muissa EU-maissa.

Työajan tarkastelu opettajan työssä voi olla hyvin haastavaa, sillä sitä ei varsinaisesti ole tarkkaan määritelty. Aiemmin työn tekemistä on ylipäätään rajattu tarkkaan, ja säännöllisyyttä työajoista pidettiin erittäin tärkeänä (Kykkänen, 2013, s. 14), mutta nykypäivänä työn tekeminen voi venyä vapaa-ajalle tai työtä viedään kotiin, eikä sitä pidetä epänormaalina. Työn tekeminen ei rajoitu välttämättä tiettyyn paikkaan ja aikaan, ja muutokset niissä eivät ole tavattomia (Kykkänen, 2013, s. 14). Koska opettajien uupumuksesta ja suuresta työmäärästä on puhuttu paljon, on tärkeää pohtia työn lähtökohtia - millaisia reunaehtoja opettajien työaikaan liittyy, milloin opettaja tekee liikaa töitä, mitkä asiat vaikuttavat opettajien työaikaan ja niin edelleen.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan opettajien käsityksiä omasta ajankäytöstä työssään. Syvennymme myös tutkimaan ajankäytöstä ilmeneviä haasteita ajanhallinnan näkökulmasta. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan luokanopettajien työaikaan liittyviä määritteitä ja reunaehtoja sekä ajanhallinnan käsitettä.

4.1 Työaika ja ajankäyttö

Opetusvelvollisuuteen perustuva luokanopettajan työaika koostuu 190 oppilastyöpäivästä ja 3 opettajatyöpäivästä. Opettajatyöpäivistä käytetään myös termiä vesopäivät (OAJ, 2020). Näiden lisäksi opettajat osallistuvat yhteissuunnittelutyöaikaan eli ys-aikaan. Luokanopettajalla

opetusvelvollinen viikkotyöaika on 24 tuntia (OVTES, 2021). Opettajalla ei ole säädöksiin perustuvaa velvollisuutta pitää ylitunteja, eli opetusvelvollisuuden ylittäviä tunteja tai toisaalta oikeutta saada niitä (OAJ, 2020). Opetusvelvollisen viikkotyöajan lisäksi opettajan tulee tehdä ne opetuksen ulkopuoliset työtehtävät, jotka hänelle määrätään (OAJ, 2020).

Opettajilla ei siis ole varsinaista työaika, jonka puitteissa kaikki työtehtävät hoidetaan. Tällainen ajankäyttöllinen vapaus toisaalta antaa opettajille mahdollisuuksia päättää itse, minä päivänä, missä ja mihin kellonaikaan työtehtäviä hoidetaan. Toisaalta taas, Coyle ja kollegat (2020, s. 69) ovat tutkimuksessaan nostaneet esiin, että kamppailu tasapainon löytämisestä työtehtävien hoitamisen ja kotielämän välillä on opettajilla suuri stressitekijä. Siksi onkin mielenkiintoista tutkia, miten suomalaiset opettajat käsittävät tällaisen työn ja vapaa-ajan tasapainon omassa elämässään.

Ahlgren ja Gillander Gådin (2011, s. 113) ovat havainneet, että opettajat tunnistavat suurimpien vaatimusten tulevan heiltä itseltään ja tämän kunnianhimon ja käytettävissä olevan ajan välillä havaitaan epäkohtia, joita opettajat käsittelevät eri tavoin. Jotkut tekevät ylitöitä tai jatkavat työasioita kotona vapaa-ajalla, kun toiset taas priorisoivat ja jättävät tekemättä tehtäviä, joita ei työaikana ehdi hoitamaan (Ahlgren & Gillander Gådin, 2011, s. 113). Westergårdin (2013, s. 93) mukaan on perusteltua uskoa, että kun opettajat tuntevat olevansa päteviä ja menestyneitä työssään luokassa, he kommunikoiivat hyvin myös vanhempien kanssa ja suhtautuvat vanhempiin myönteisemmin, ennakoivammin ja varmemmin. Vanhempien yhteistyöhön voi liittyä kuitenkin useita erilaisia koulu- ja perhetason vaikuttajia (Westergård, 2013, s. 93).

Wilska-Pekonen (2001, s. 83) toteaa opettajien ammattiryhmän olevan sellainen, joka ei esimerkiksi odota saavansa erillisiä korvauksia vapaa-ajalla suoritettavasta täydennyskoulutuksesta – eivätkä he sellaisia yleensä saakaan. Rautiainen (2008, s. 95) kuitenkin toteaa täydennyskoulutuksen olevan yksi ratkaisu opettajien motivoimisen keinona saada heidät pysymään työurallaan. Voidaankin ajatella, ettei opettajan työtehtävien määrästä ja ajankäytöstä pidä kukaan muu huolta kuin hän itse, jos edes hän itsekään ymmärrä, kuinka paljon asioiden hoitamiseen aikaa todellisuudessa kuluu. Opettajien työaikojen vaikutuksista heidän hyvinvointiinsa onkin tullut koulutuspolitiikan kannalta tärkeä kysymys, ja lisätietoa tarvitaan, jotta monet opettajan ammatin haasteet voidaan ratkaista (Jerrim & Sims, 2021).

4.2 Ajanhallinta

Ajanhallinnalla voidaan Peetersiä ja Ruttea (2005) mukailleen tarkoittaa tavoitteiden asettamista ja priorisointia, tehtävien suunnittelua ja edistymisen seuranta. Ajanhallinta taitona vaatii siis yksilöltä suunnittelua jo ennen työtehtävien suorittamista, sen aikana ja sen jälkeen. Ajanhallintaa ei ole kuitenkaan yleisesti määritelty tieteellisesti (Peeters & Rutte, 2005), jolloin vain tiettyjä toimintoja ja tapoja ei voida määrittellä ajanhallintaan liittyviksi. Ajanhallintaa voi olla siis hyvin erilaista riippuen esimerkiksi työn luonteesta, työntekijän persoonasta ja niin edelleen.

Kykkänen (2013, s. 68) toteaa tutkimuksessaan, että seuranta, suunnittelu ja ennakointi ovat tärkeimpiä tekijöitä työajan suunnittelussa. Tämän lisäksi Kykkänen jatkaa, että esihenkilön tuki sekä kehityskeskustelut tukevat opettajia, ja priorisointia joutuvat kaikki tekemään työssään (Kykkänen, 2013, s. 68). Ajanhallinnan toimiminen vaikuttaisi siis olevan pitkälti yksilön toiminnasta ja panostamisesta kiinni, mutta toisaalta työorganisaation toiminnalla voidaan nähdä olevan siihen vaikutusta.

Opettajien heikentyneitä työolosuhteita koskevissa raporteissa keskeiseksi tunnistettu ongelma on työtehtävien lisääntymisen aiheuttamat aikarajoitteet (Ahlgren & Gillander Gådin, 2011, s. 112). Coyle ja kollegat (2020, s. 69) ovat todenneet, että suuri osa opettajista kokevat, että he eivät pystyneet suorittamaan työtehtäviään ja vastuita työajan puitteissa ja työasiat seuraavat siten kotiin ja vapaa-ajalla käsiteltäviksi. Opetuksen laadun sekä opettajien hyvinvoinnin kannalta on merkittävää, miten opettajat käyttävät työaikaansa (te Braak ym., 2022). Työtyytyväisyyttä selittää merkittävästi työn hallinta – sen vaikutus Kykkäsen (2013, s. 77) mukaan hyvin suuri, ja onnistunut työn hallinta voi vähentää kuormittavista työpaineista koettua vaikutusta. Siksi ei olekaan yllättävää, että päättäjät ja tutkijat ovat kiinnostuneita tutkimaan opettajien työaika: esimerkiksi Englannissa opetusministeriö kerää dataa opettajien työtunneista vähintään kahden vuoden välein (te Braak ym., 2022).

Ahlgren ja Gillander Gådin (2011, s. 116) ovat kuitenkin huomanneet, että kotona tehtyä työtä ei välttämättä tulkita ylityöksi, sillä tekemättömät työt saattavat herättää riittämättömyyden tunteita opettajissa. Eli tällainen vapaa-ajalla tehty ylityö voidaan siten opettajan toimesta tulkita pakollisiksi työtehtäviksi, joita hän ei ehtinyt tehdä työaikana esimerkiksi huonon ajankäytön

tai osaamattomuuden vuoksi. Monet kokemattomat opettajat kuvailevat työajan riittämättömyyttä, ja toisaalta kokemus on tuonut heille parempia taitoja oman työaikansa suunnitteluun (Kykkänen, 2013, s. s. 68). On toki myös otettava huomioon, että monet opettajat vievät tietoisesti työtehtäviä kotiin löytääkseen rauhallisemman ympäristön opetuksen valmisteluun (Ahlgren & Gillander Gådin, 2011, s. 116).

Sosiaaliset kasvatustehtävät nähdään tärkeinä ja välttämättömänä perustana hyvän oppimisympäristön luomiselle (Ahlgren & Gillander Gådin, 2011, s. 113). Kuitenkin Ahlgren ja Gillander Gådin (2011, s. 113) sekä Rajakaltio (2011, s. 210) toteavat myös, että kasvatustehtävät koetaan liian aikaa vievinä, sillä niihin käytetty aika otetaan pois oppitunneilta ja muusta opetustyöstä. Jotkut opettajat kokevat myös, ettei heillä ole tarvittavia taitoja käsitellä kaikkia kasvatuksellisia työtehtäviä eikä niiden tavoitteet ole yhtä selkeästi esillä kuin opetuksen tavoitteet (Ahlgren & Gillander Gådin, 2011, s. 113). Lindénin (2010, s. 19) mukaan työmaailmassa työnantajat tarjoavat yhä enemmän lisäkoulutusta alaisilleen, ja niistä ollaan myös tilastojen mukaan kiinnostuneita.

Suomalaisilla opettajilla on työssään verrattain korkea autonomia. Heidän työaikaansa ei seurata tai tehdä raportteja siitä, montako päivää esimerkiksi kokeiden korjaamiseen keskimääräisesti menee. Peetersin ja Rutten (2005) mukaan opettajan vähäisellä autonomialla yhdessä korkeiden vaatimusten kanssa on yhteys työuupumiseen. Toisaalta opettajalta odotetaan sitoutumista ammatilliseen kehittymiseensä, ja autonomia näkyy myös tällä osa-alueella – ammatillisuuden kehittäminen tapahtuu itseohjautuvasti, ilman kenenkään tiukkaa valvontaa ja vaatimuksia (Luukkainen, 2004, s. 27-28).

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus opettajien työtehtävistä, ajankäytöstä ja ajanhallinnasta toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen lähestymistavan sekä aineistonkeruuseen liittyvät valinnat, sekä kuvaamme aineiston analyysitapaa ja sen taustalla vaikuttavia metodologisia lähtökohtia.

5.1 Fenomenografia

Tutkimuksen alkuvaiheessa oli jo tiedossa, että tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävissä olevaa tutkimustietoa. Kuten Sarajärvi ja Tuomi (2018) toteavat, laadullinen tutkimus ei yleensä pyri tilastollisiin yleistyksiin vaan se pyrkii kuvamaan tai ymmärtämään eri ilmiöitä ja tarjoamaan teoreettisia tulkintoja joillekin ilmiöille. Myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009, s. 51) kuvailevat, kuinka laadullisen tutkimustiedon yleistäminen on tilastollisen merkityksen kannalta pientä, vaan tärkeämpänä tausta-ajatuksena on saada osviittaa ilmiöstä muita samankaltaisia tapauksia varten. Aineistoa tulee analysoida tavalla, joka välttelee väärinkäsityksiä, vääriä tulkintoja tai valheellista analyysiä (Lichtman, 2011, s. 55).

Tämän tutkielman metodologiaksi valikoitui fenomenografinen lähestymistapa. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää käsitteitä eri ilmiöistä sekä käsitysten välisistä suhteista (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163; Niikko, 2003, s. 28). Ruotsalaisen professori Ference Martonin katsotaan alun perin löytäneen ja perustaneen fenomenografian suuntauksen, ja virallisesti fenomenografia terminä on otettu käyttöön 1980-luvun alussa (Niikko, 2003, s. 10). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata erilaisten käsitysten variaatioita, jotka ilmenevät tietyn aiheen sisällä, tietyssä tutkimusjoukossa (Kettunen, 2021).

Opettajan työ voidaan nähdä ja ymmärtää eri tavoilla, vaikka siihen onkin asetettu tiettyjä reunaehtoja ja velvollisuuksia. Opettajiin ja heidän työhönsä kohdistuu erilaisia odotuksia esimerkiksi vanhempien, työnantajien tai poliitikkojen suunnalta. Fenomenografian idea on kuvata tiettyä ilmiötä tai asiaa ihmisten käsitysten kautta yhden todellisuuden näkökulmasta (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 383; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165). Fenomenografiassa ei siis oikeastaan keskitytä subjektiiviseen kokemukseen maailmasta, vaan siihen, että on olemassa vain

yksi todellisuus ja yksi koettavissa oleva maailma, joka kuitenkin ymmärretään ja koetaan eri tavoin (Niikko, 2003, s. 14).

Koska tutkimme kentällä työskentelevien opettajien käsityksiä heidän työstään ja ajanhallinnastaan, voi näiden käsitysten vertailu ja analysointi antaa mielenkiintoisia tuloksia opettajan työn kokemusmaailmasta ja siitä, millaisena opettajan työ nähdään itse työn tekijöiden näkökulmasta. Fenomenografia on Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 171) mukaan keino tarkastella erilaisia kasvatustieteen ja arkielämän ilmiöitä sekä yksilöiden että yhteisön tasolla. He jatkavat, että erityisesti sellaiset aiheet, joista ei ole paljon tietoa tai ymmärrystä, ovat mielenkiintoisia aiheita käsitellä fenomenografisesti. Opettajien ajatukset ja käsitykset aiheesta voidaan ajatella olevan hyvinkin tärkeitä mahdollisten muutostöiden kannalta, sillä he ovat koko ilmiön keskiössä.

Aiheesta nousevien käsitysten ymmärtäminen vaatii omalla tavallaan kontekstuaalisuuden huomioimisen (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166), eli aineistoa tulkittaessa on otettava huomioon esimerkiksi asetetut tutkimuskysymykset, tutkittavien henkilöiden valinta, aineistonkeruun menetelmän sopivuus ja luotettavuusaste. Kettusen (2021) mukaan fenomenografia kuitenkin olettaa, että on olemassa rajallinen määrä tapoja kokea tai ymmärtää jokin ilmiö, ja nämä tavat ajatellaan olevan loogisessa suhteessa toisiinsa. Vaikka kokemisen määrän ajatellaan olevan rajallinen, Niikko (2003, s. 29) kuitenkin nostaa esille, että fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on samalla tuoda mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja jostakin aiheesta. Valitsimme fenomenografisen menetelmän myös aineiston analyysitavaksi, sillä tutkimme juurikin opettajien käsityksiä ja kokemuksia omasta työstään.

5.2 Aineistonkeruu

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan harkinnanvaraisesta otoksesta, joka tarkoittaa sitä, että yleensä aineisto ja tutkittavat valitaan tutkijan asettamien kriteereiden perusteella (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 49). Tässä tapauksessa tutkimukseen osallistuvien opettajien kriteerinä toimi se, että opettaja on työsuhteessa ja opettaa perusopetuksen 1.–6. luokka-asteen ryhmässä. Laadullisessa tutkimuksessa on omalla tavallaan tärkeää, että informantit tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on siitä kokemusta (Sarajärvi & Tuomi 2018). Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia myös kokonaisuutta, haastateltavien

tunteiden ja ajatusten läsnä ollessa (Lichtman, 2011, s. 244). Tarkoituksena on siis rajata tutkimus kohdistumaan nimenomaan alakoulun luokanopettajiin, sillä heidän työtehtävänsä ovat samansisältöisiä keskenään, kun taas esimerkiksi aineenopettajilla ja erityisopettajilla työtehtävät koostuvat eri lähtökohdista.

Kysely on yksinkertainen tapa selvittää ihmisten ajatuksia tietystä aiheesta – varsinkin kun haluamme tietää mitä ihminen ajattelee (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistonkeruu suoritettiin siis avoimella kyselylomakkeella (liite 2). Kyselyn linkki jaettiin kahteen Facebook-ryhmään, joissa pyrittiin tavoittelemaan luokanopettajia. Lisäksi lähetimme kyselyn sähköpostitse sattumanvaraisesti eri kouluille jokaiseen maakuntaan (pl. Ahvenanmaa), jotta saisimme tarpeeksi vastaajia kyselyyn. Emme kuitenkaan selvitä tutkimuksessamme erityisesti alueellisia eroja, joten vastaajien mahdollinen alueellinen painottuminen ei ole merkittävää tutkimuksemme kannalta.

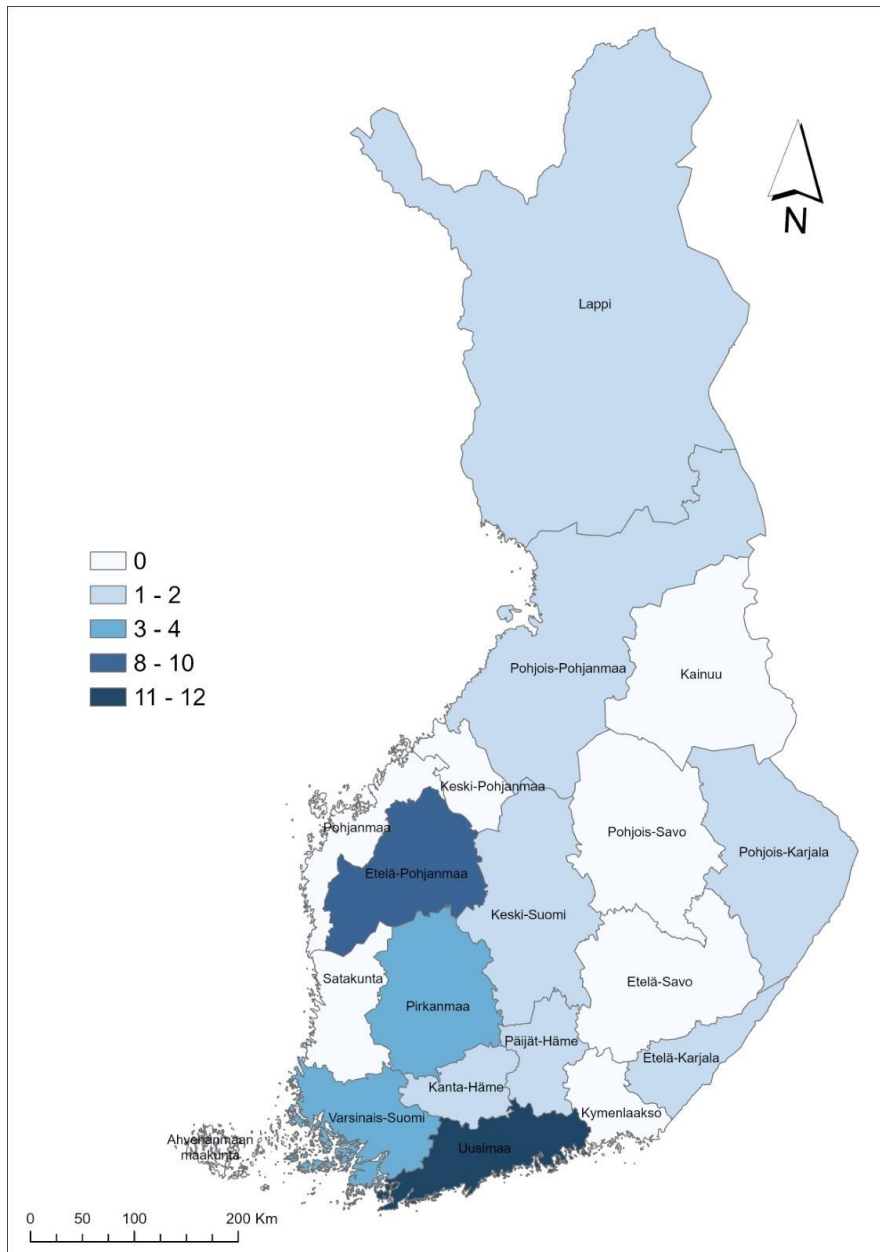
Kyselyyn vastaajiksi haettiin siis luokanopettajia riippumatta alueesta, kokemusvuosista tai muista yksilöllisistä ominaisuuksista. Oletuksena oli, että vastauksia saadaan todennäköisesti määrällisesti enemmän, kun vastaajien ominaisuuksia ei ennalta rajata liikaa. Toki, kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on ilmiöiden ymmärtäminen, mikä mahdollistaa sen, ettei tutkimusaineiston tarvitse välttämättä olla suuri (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 49). Tutkimuskysymysten kannalta ei ollut perusteltavaa rajata vastaajia minkään erityisen tekijän vuoksi. Taustatietoja varten vastaajia pyydettiin kuitenkin tuomaan tietoon kokemusvuosiensa määrä ja maakunta, jossa opetustyötä tehdään. Näin haluttiin mahdollistaa tutkimukselle potentiaalinen lisäarvo, sillä taustatiedoista saattaa nousta esiin joitain yhtäläisyyksiä vastaajien kesken.

Vastaajia tutkimukseen saatiin monipuolisesti. Yhteensä vastaajia kertyi 37 kappaletta. Opettajien kokemusvuodet jaottuivat suhteellisen tasaisesti lukuun ottamatta 2–5 vuotta työskennelleitä, joita oli vastaajista vain muutama. Vastaajiksi saatiin siis uran alkutaipaleella olevia opettajia sekä pitkään opettajan ammattia harjoittaneita vastaajia.

	n
alle 2 vuotta	10
2-5 vuotta	3
5-15 vuotta	13
yli 15 vuotta	11

Kuva 1. Kyselyyn osallistuneiden opettajien kokemusvuosien jakautuminen

Kyselyyn saatiin vastauksia ympäri Suomea, eniten Uudeltamaalta ja Etelä-Pohjanmaalta. Vaikka alueelliset erot eivät ole tutkimuksessamme tärkeä näkökulma, tavoittelimme monipuolisuutta vastaajien sijainnin osalta, jotta kyselymme ei kohdistuisi vain tiettyyn alueeseen tai kaupunkiin, joka saattaisi viedä tutkimustamme lähemmäs tapaustutkimusta. Kuvassa 2 nähdään vastaajien alueellinen sijoittuminen kartalla. Kartta selitteineen on esitetty liitteessä 3.



Kuva 2. Tutkimukseen vastanneiden alueellinen jaottuminen

Kysely sisälsi taustoittavia kysymyksiä, joista ensimmäiseen tutkittavat vastasivat työkokemuksensa määrän. Tämä kysymys liitettiin osaksi tutkimuksen kyselylomaketta, vaikka kokemusvuodet eivät välttämättä vaikuta opettajan ajanhallinnan taitoihin tai itsessään tuo tutkimukseen lisäarvoa. Koimme kuitenkin mahdolliseksi, että kokemusvuosien määrä ja opettajan pitkä kehitys voi vaikuttaa joihinkin asioihin, näkemyksiin tai asenteisiin. Selvitimme kyselyssä myös vastaajien sijoittumista Suomen sisällä, mikäli havaitsisimme merkittäviä käsitysten poikkeavuuksia aiheesta eri maakuntien välillä. Tähän kysymykseen ei kuitenkaan ollut pakollista vastata.

Kyselyn alussa selvitettiin opettajien käsityksiä työnsä velvollisuuksista ja työtehtävistä. Näissä kohdissa kartoitetaan opettajien kokemuksia siitä, mitkä työtehtävät ovat heidän mielestään kaikkia luokanopettajia velvoittavia tehtäviä, ja mitkä taas eivät ole kaikille pakollisia tehtäviä. Työtehtävien listausta (ks. liite 2) kootessa pyrimme selkeyteen, eli vaikka “Oppimisympäristöjen monipuolisuus” ei sinällään ole työtehtävä, voidaan se silti ymmärtää oppimisympäristöiltään monipuolisen opetuksen järjestämisenä. Näissä kysymyksissä vastausvaihtoehtoja oli molemmissa 38, sisältäen “Muu, mikä” -vastausvaihtoehdon. Tämä vaihtoehto mahdollisti opettajan oman ehdotuksen työtehtäväksi.

Kyselyn muut kohdat olivat avoimia kysymyksiä, joissa vastaajat kertoivat käsityksiä ajanhallinnastaan sekä sen mahdollisista haasteista ja niiden vaikutuksesta muihin työtehtäviin. Vastaajia pyydettiin myös antamaan ratkaisuehdotuksia opettajien työsuorituksen ja ajankäytön parantamiseen. Kysymysten avulla voidaan selvittää erilaisia näkemyksiä siitä, miten kyselyyn vastaavat opettajat kokevat ajanhallinnan merkityksen työssään ja mitkä asiat sitä toisaalta vaikeuttavat. Lisäksi kyselyn lopussa vastaajilla oli mahdollisuus jakaa ajatuksiaan, mikäli heillä heräsi muuta sanottavaa aiheesta tai palautetta kyselystä.

Fenomenografiassa on tärkeämpää keskittyä tuottamaan kuvauksia aiheesta tietyssä ryhmässä, eikä niinkään yksilötason systemaattisia kuvauksia (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165). Siksi lomakekysely aineistonkeruutapana sopii henkilö- tai ryhmähaastattelun sijaan tähän fenomenografiseen tutkimukseen, kun vastauksia saadaan enemmän ja niitä pystytään siten vertailemaan laajemmassa mittakaavassa. Fenomenografialla ei Kakkorin ja Huttusen (2014, s. 381) mukaan ole varsinaisesti omaa laadullisen aineiston keräysmenetelmää, mutta siinä käytetään paljon esimerkiksi teemahaastatteluja, puolistrukturoituja haastattelulomakkeita sekä observointia. Haastattelu olisi aineistonkeruutapana tuonut syvyyttä ja laajempia merkityksiä tähän tutkielmaan, mutta tutkimuskysymysten kannalta emme kokeneet hyödyllisenä koota laajaa, syvällistä ja systemaattista pohdintaa yksittäisiltä opettajilta. Myös Niikko (2003, s. 20) toteaa, että yksittäiset kokemukset eivät ole fenomenografian kannalta kiinnostavia.

Opettajien työaika ja ajanhallinta perustuu vahvasti omaan kokemukseen ja työn sisältö voi vaihdella eri opettajien ja oppilaitosten välillä monin tavoin. Myös opettajilla voi olla hyvin erilaisia näkemyksiä siitä, millainen työpanos heitä tyydyttää. Esimerkiksi Ahlgrenin ja Gillander Gådinin (2011, s. 113–114) tutkimuksessa käy ilmi, että joistakin opettajista tuntuu, ettei

työ koskaan ole tarpeeksi hyvää ja että se voidaan aina tehdä paremmin. Tällaiset opettajat tekevät usein töitä myös vapaa-ajallaan ja tässä tapauksessa sitä korostetaan omana valintana korkeiden standardiensa täyttämiseksi (Ahlgren ja Gillander Gådin, 2011, s. 113-114). Fenomenografia tarjoaa oivan mahdollisuuden tutkia henkilöiden käsityksiä ja kokemuksia erilaisista kasvatustieteen ilmiöistä (Niikko, 2003, s. 7).

5.3 Fenomenografinen analyysi

Lichtmanin (2011, s. 245) mukaan kvalitatiiviselle aineistolle ei ole olemassa vain yhtä analyysitapaa, sillä ne voivat olla hyvinkin poikkeavia toisistaan. Ennen aineistonkeruuta lopullinen analyysimenetelmä ei ollut vielä selvillä siksi, että se ei ohjaisi valintojamme liikaa esimerkiksi kyselylomakkeen muodostamisvaiheessa. Vasta kun aineisto oli jo kerätty, perehdyimme tarkemmin erilaisiin kvalitatiivisen aineiston analyysitapoihin. Tarkoituksena oli pohtia, mikä menetelmä olisi parhaiten sopiva aineistotyyppillemme ja mikä palvelisi tutkimustamme mahdollisimman monelta kannalta.

Fenomenografiselle analyysille ei ole Niikon (2003, s. 32) mukaan olemassa mitään yksittäistä tiettyä menettelytapaa, vaan se noudattaa pitkälti kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia piirteitä. Fenomenografiaan perehtyessä on kuitenkin löydettävissä tietynlainen kaava, jota useimmiten esitellään fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä. Huusko ja Paloniemi (2006, s. 166) kuvaavat, että fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain, ja jokaisella vaiheella on vaikutusta myös seuraaviin vaiheisiin. He myös jatkavat, kuinka analyysin tavoitteena on löytää rakenteellisia eroja, jotka selventävät aineistosta saatujen käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Yksilöillä voi olla monenlaisia käsityksiä jostakin ilmiöstä (Kettunen, 2021), ja niiden tunnistamisella voidaan muodostaa erilaisia kuvauskategorioita, jotka kuvaavat eri tapoja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166).

Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa Kettusen (2021) mukaan tunnistetaan ja kuvataan osallistujien käsityksiä ilmaistujen merkitysten valossa. Kettunen (2021) jatkaa, että tällä tavoin eri käsitykset aiheesta saavat muotonsa vertailun kautta. Tämän tutkimuksen kohdalla tutustuimme ensin aineistoon lukemalla kaikki vastaukset läpi, mikä jo itsessään auttoi muodostamaan jonkinlaisia käsityksiä siitä, millaiset merkitykset ja ilmaukset aineistossa nousivat voimakkaasti esiin ja miten ne eroavat toisistaan. On kuitenkin tärkeää välttää tekemästä

tulkintoja ja tarpeettomia johtopäätöksiä, sillä kuten Kakkori ja Huttunen (2014, s. 387) toteavat, fenomenografisessa aineiston analyysissä täytyy keskittyä vastaajien erilaisiin tapoihin ymmärtää ilmiötä ilman, että niitä vertaillaan tutkijoiden omiin käsityksiin asiasta.

Merkitysten ja käsitysten löytämisen jälkeen luotiin alustavia kategorioita, joita muodostettiin sillä ajatuksella, että ne muuttuvat ja tarkentuvat vielä analyysin edetessä. Näiden ensimmäisten kategorioiden kohdalla pyrittiin löytämään vastauksista yhtäläisyyksiä ja toisaalta myös eroja, joiden perusteella vastauksia voidaan kategorisoida. Tällaisen vertailevan kategorisoinnin tuloksena aineistosta nousi jonkin verran esiin eri näkökulmia, jotka toistuvat aineistossa ja tällä tavoin kategorioita saatiin muodostettua lisää. Esimerkiksi osa vastaajista kertoo kokemuksiaan oman hyvinvoinnin näkökulmasta, kun osa taas saattaa korostaa työelämässä kertyneiden kokemusvuosien vaikuttaneen heidän suoriutumiseensa työssä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei ole luonteeltaan kovin strukturoitu, sillä analyysi on aina sidottu sisältöön, joiden merkitykset voivat olla moninaisia (Niikko, 2003, s. 32). Analyysin tulos muodostaa kuitenkin jäsentyneen kuvauksen tutkimuksen kohderyhmän kokemuksista, käsityksistä sekä niiden eroista (Kettunen, 2021). Yleistä on, että nämä löydetty kategoriat tiivistetään taulukoihin, jossa ne ovat loogisessa suhteessa toisiinsa (Kettunen, 2021). Myös tässä tutkimuksessa tuloksia tullaan esittämään erilaisten kuvioiden avulla.

Aineiston analyysivaiheen alussa tehtiin ensin alustavia, laajoja kategorioita. Nämä liittyivät esimerkiksi kasvatustehtäviin, yhteistyötä vaativiin tehtäviin tai vaikkapa paperitöihin. Analyysin edetessä näitä laajoja kategorioita yhdistettiin, skaalattiin ja jäsenneltiin selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. Myöhemmin tutkittiin, ovatko kategoriat linjassa, ja ei päällekkäin toisiinsa nähden. Kategorioita jatkojalostettiin koko prosessin ajan, ja lopulta muodostui kolme pääkategoriaa – työtehtävien painottuminen, ajanhallinta sekä ratkaisuja ajanhallinnan haasteisiin. Ensisijaisen tärkeänä koettiin, että kategoriat ovat tutkimuskysymysten sekä -tulosten kanssa. Pääkategorioista muodostettiin alakategorioita, jotka koostuvat vielä eri osioista. Alakategoriat auttavat hahmottamaan tutkimustuloksista esiin tulleiden käsitysten kirjoa.

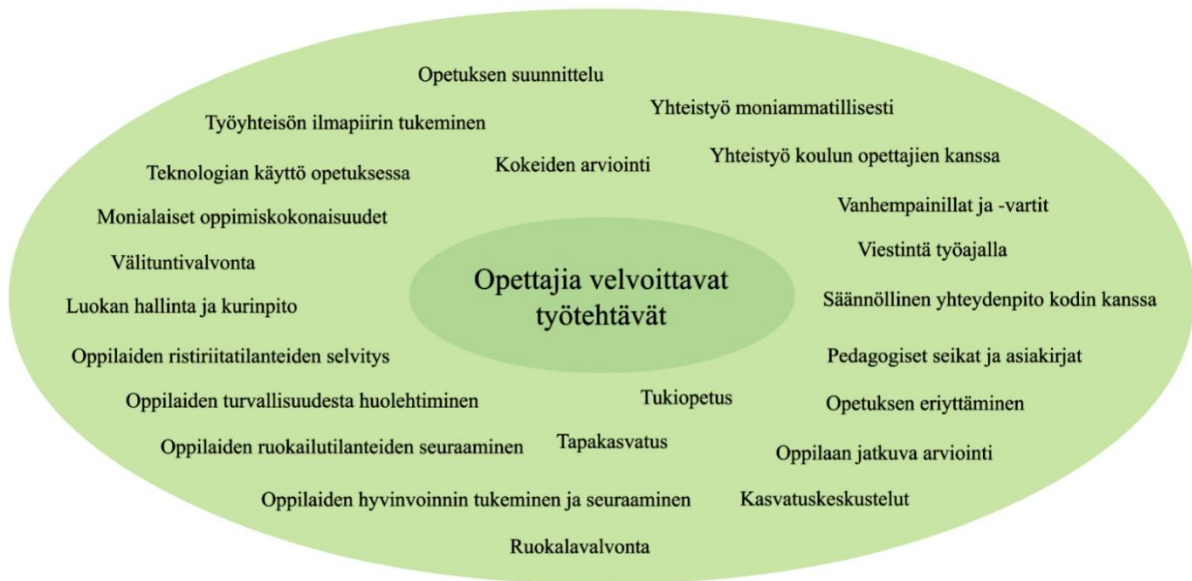
6 Tutkimuksen tulokset

6.1 Työtehtävien painottuminen

Tässä luvussa tuodaan esiin vastaajien käsityksiä siitä, mitä työtehtäviä he kokivat velvoittavina luokanopettajille, ja mitkä tehtävät puolestaan koetaan ylimääräisinä lisätehtävinä. Tämän lisäksi tarkastellaan käsityksiä sellaisista työtehtävistä, joihin kuuluu heidän mielestään liikaa aikaa omassa työssä ja myös ajatuksia siitä, mihin työtehtäviin he haluaisivat panostaa enemmän, mutta joihin ei työpäivien aikana riitä tarpeeksi aikaa. Näistä kokonaisuuksista muodostui ensimmäinen pääkategoria *Työtehtävien painottuminen*, joiden alakategorioina ovat *velvoittavat työtehtävät*, *ei-velvoittavat lisätehtävät*, *liikaa aikaa vievät työtehtävät* sekä *työtehtävät, joihin ei riitä tarpeeksi aikaa*. Näitä alakategorioita käsittelemme seuraavissa alaluvuissa.

6.1.1 Velvoittavat työtehtävät

Tutkimuksessa selvitetään, mitä työtehtäviä opettajat pitävät velvoittavina, eli kaikille luokanopettajille pakollisina työtehtävinä. Tällä haluttiin selvittää, ovatko käsitykset luokanopettajan velvoitteista yhteneväisiä vai nouseeko aineistosta esiin eri tulkintoja työtehtävien velvoittavuudesta. Opettajia pyydettiin selvittämään käsityksiään velvoittavista työtehtävistä myös sillä oletuksella, että ne selkeyttävät vastausten tulkintaa. Kuvassa 3 on esitetty selkeän enemmistön näkemykset opettajien työtehtävistä, jotka ovat vastaajien käsityksen mukaan kaikille opettajille pakollisia ja velvoittavia työtehtäviä. Näistä muodostui ensimmäinen alakategoria. Vastausten sijoittuminen kuviossa ei ole merkitsevä.



Kuva 3. Opettajia velvoittavat työtehtävät.

Opettajia velvoittavia työtehtäviä selvitetessä lopulliseen kuvioon päätyivät selkeän enemmistön valitsemat työtehtävät. Voidaan siis tämän tutkimuksen perusteella todeta, että opettajia velvoittavia tehtäviä opetuksen lisäksi ovat edellä mainitut 23 työtehtävää (kuva 3). Velvoittavia työtehtäviä määrittäessään opettajat olivat siis aika yksimielisiä siitä, mitä heidän ydintehtäviinsä kuuluu. Aineistosta nousi kuitenkin mielenkiintoinen huomio siitä, että muutaman työtehtävän kohdalla käsitykset jakoutuivat merkittävästi. *Koulun kehittämistyö, oppilashuollon tehtävät, oppimisympäristöjen monipuolinen käyttö, teemapäivien tai tapahtumien suunnittelu* sekä *täydennyskoulutus* olivat tehtäviä, jotka noin puolet vastaajista määrittivät velvoittaviksi ja toinen puoli lisätehtäviksi. Tästä voidaan päätellä, että opettajien käsitykset työn velvoitteista eivät ole täysin yhteneväiset.

6.1.2 Ei-velvoittavat lisätehtävät

Vastaajien tuli pohtia velvoittavuuden lisäksi sellaisia työtehtäviä, jotka eivät ole heidän mielestään kaikille opettajille pakollisia, mutta joita vastaajat itse haluavat tai on määrätty hoitamaan työssään. Tehtävien listaus asetettiin samaksi kuin velvoittavia työtehtäviä valitessa. Tarkoituksena oli selvittää ennemminkin sitä, mitä asioita ei koeta kaikkia opettajia velvoittavina, mutta mitkä työtehtävät opettaja kokee kuuluvan hänen työkuvaansa. Jatkossa niistä puhuttaessa käytetään selkeyden vuoksi käsitettä lisätehtävät. Kun selvitettiin opettajien työnkuvaan

kuuluvia lisätehtäviä, eniten vastauksia saivat alla mainitut työtehtävät, jotka muodostavat siten ei-velvoittavien lisätehtävien alakategorian:

Oman opetusmateriaalin tekeminen
Oman opetusmateriaalin jakaminen kollegoille
Opetusvälineiden hankkiminen
Viestintä työajan ulkopuolella
Teemapäivien tai tapahtumien suunnittelu
Oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvien ristiriitatilanteiden selvitys
Yhteistyö muiden organisaatioiden kanssa
Oppimisympäristöjen monipuolisuus
Koulun ulkopuolella tapahtuvien, esimerkiksi retkien ja leirikoulujen järjestäminen

Lähes puolet opettajista vastasivat toteuttavansa viestintää työajan ulkopuolella. Viestintää siis toteutetaan vapaa-ajalla, mutta sitä ei kuitenkaan koeta luokanopettajan velvollisuutena, kuten voidaan todeta kuvasta 4. Opettajien vastauksissa on nähtävissä isojakin eroja koskien viestintää työajan ulkopuolella. Vain harva käsitti sen olevan työtehtävä, joka velvoittaa kaikkia opettajia, kun taas lähes puolet opettajista määritteli sen lisätehtäväksi, jota he tekevät. Tutkimuksemme osallistuneista opettajista suurin osa ei siis ajattele, että opettajien tulisi esimerkiksi olla yhteydessä oppilaiden vanhempien kanssa vapaa-ajalla, mutta hyvin moni heistä sitä kuitenkin työssään toteuttaa.

Sama ilmiö oli havaittavissa myös kahdessa muussa työtehtävässä: *oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvien ristiriitatilanteiden selvittäminen* ei ollut opettajien mukaan kaikkia velvoittava työtehtävä, kun taas moni opettaja mielsi sen oman työhönsä kuuluvaksi lisätehtäväksi. Lisäksi vain muutama opettajaa vastasi *opetusmateriaalin tekemisen* olevan pakollista, mutta samalla noin kolmasosa opettajista kertoi kuitenkin tekevän opetusmateriaalia lisätehtävänä. Vaikuttaisi siis siltä, että moni opettaja tekee työssään lisätehtäviä, mitä heiltä ei vaadita. Vastauksien perusteella voidaan kuitenkin todeta, että opettajilla on aika samankaltaisia näkemyksiä siitä, mitä työtehtäviä he hoitavat ja mitä heidän pitäisi hoitaa. Ainoa työtehtävä, joka jakoi selkeästi mielipiteitä velvoittavuudestaan, oli teemapäivien ja tapahtumien suunnittelu.

Kun kartoitettiin luokanopettajien käsityksiä eri työtehtävistä sekä niiden painottumisesta ja priorisoinnista, vastauksista löydetyistä merkityksistä ja käsityksistä muodostui kaksi eri alakategoriaa – *liikaa aikaa vievät työtehtävät* sekä *työtehtävät, joihin ei riitä tarpeeksi aikaa*. Nämä alakategoriat ovat esitelty kuvassa 5.

Työtehtävät, joihin ei riitä tarpeeksi aikaa	Liikaa aikaa vievät työtehtävät
Opetuksen suunnittelu	Oppilaiden ristiriitatilanteet
Tukitoimet	Opetuksen suunnittelu ja opetusmateriaalin tekeminen
Oppilaan huomaaminen	Pedagogiset asiakirjat ja muut paperityöt
Koulun sisäinen yhteistyö	Viestintä ja yhteistyö huoltajien kanssa
	Koulun ja toimintakulttuurin kehittäminen

Kuva 5. Työtehtävien painottuminen

6.1.3 Liikaa aikaa vievät työtehtävät

Tähän alakategoriaan on sisälletty sellaisia työtehtäviä, joiden kohdalla opettajat ovat todenneet niiden vievän liikaa aikaa työssään. Opettajat saivat hyödyntää kyselyssä annettua tehtävälistaa (liite 2) kuvaillaessaan työtehtäviä, joiden hoitamiseen kuuluu heidän mielestään liian paljon aikaa työpäivien aikana. Tällaiset työtehtävät näyttävät olevan usein myös liian työläitä hoitaa ja joidenkin tehtävien kohdalla työtehtävien tärkeyttä ja velvollisuutta myös kyseenalaistetaan. Seuraavaksi esittelemme nämä analyysistä nousseet osa-alueet.

Viestintä ja yhteistyö huoltajien kanssa

Viestintä ja yhteistyö mainittiin monissa vastauksissa liikaa aikaa vieviksi työtehtäviksi. Opettajat tekevät paljon yhteistyötä eri tahojen kanssa, kuten oppilaiden huoltajien, kollegoiden, esimiehen sekä ulkopuolisten organisaatioiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Viestintään voidaan sisällyttää sen erinäiset muodot, kuten sähköpostit, tekstiviestit, puhelut sekä Wilma-viestit. Viestinnän sisään voidaan siis lukea kaikenlainen yhteydenpito, joka liittyy jotenkin muihin työtehtäviin. Opettajat kuvailivat erityisesti kodin ja koulun välisen viestinnän olevan aikaa vievää:

Hyvin hoidettuna vanhempien kanssa yhteydenpitoon saisi menemään paljon aikaa. (OP20)

Pedagogiset asiakirjat ja muut paperityöt

Yhteistyötä tehdään paljon moniammatillisesti, esimerkiksi erityisopettajan kanssa. Tällainen yhteistyö liittyy usein oppilaiden tuen tarpeisiin, sen suunnitteluun sekä arviointiin. Pedagogiset asiakirjat ja muut "paperityöt" nousivat myös laajalti esiin aineistosta ja ne linkittyvät vahvasti myös viestinnän ja yhteistyön kanssa.

Oppilaskeskustelulomakkeen täyttäminen ja kirjaaminen jokaisen luokan oppilaan osalta osana ns. "vanhempain varttia". Yleisesti kaikki ylimääräinen paperityö. (OP14)

Tukea tarvitsevien oppilaiden palaverit ja tuen lomakkeet ja moniammatilliset heidän asiat (OP17)

Pedagogisten asiakirjojen kirjoittaminen ja niihin liittyvien palavereiden suunnittelu ja pitäminen vie myös paljon aikaa, etenkin kun tukea tarvitsevia oppilaita on paljon. (OP18)

Oppilaiden ristiriidat

Oppilaiden ristiriidat tässä kontekstissa ymmärretään esimerkiksi oppilaiden välisinä riitatilanteina, erimielisyyksinä tai kiusaamisena. Tilanteiden selvittäminen näyttäisi tuntuvan hitaalta prosessilta, mutta opettajien käsityksissä usein välttämättömänä, eikä niitä siten voida jättää hoitamatta. Ristiriitatilanteita näyttäisi ilmenevän sekä koulupäivän aikana että niiden ulkopuolella, ja varsinkin koulun ulkopuolella tapahtuneiden asioiden selvittäminen koettiin opettajien vastauksissa haastavana ja aikaa vievänä.

Oppilaiden välisten riitojen selvittämiseen menee paljon aikaa päivittäin, mutta niitä ei voi jättää selvittämättä. Oppilaiden välisten riitojen selvittäminen on heidän turvallisuudestaan huolehtimista ja sosiaalisten taitojen opettamista. (OP18)

Oppilaiden konfliktit olisi mahtavaa pystyä selvittämään sovittelulla, se on varsin hidasta. Tärkeä, mutta aikaavievää. (OP28)

Ristiriitojen selvittely alkuopetuksessa vie aivan valtavasti aikaa. (OP29)

Koulun ulkopuolisten (usein netissä tai ip-kerhossa tapahtuneiden) ristiriitatilanteiden selvittäminen. (OP35)

Koulun ja toimintakulttuurin kehittäminen

Myös koulun toiminnan kehittämiseen, erilaisiin hankkeisiin ja yhteisvastuullisiin toimintoihin koettiin opettajien vastauksissa kuluvan liikaa aikaa. Koulun kehittäminen ja toimintakulttuuri voi sisältää muun muassa kouluun liittyvät työtehtävät, kuten erilaisiin hankkeisiin osallistumisen ja ulkoisista puitteista huolehtimisen, kuten eräs vastaajista (OP35) kuvailee vastauksessaan. Vastauksissa nousi esiin esimerkiksi opettajille kuulumattomat työt sekä muiden kuin oman luokan asioiden hoitaminen:

Erilaiset kehityshankkeet (OP24)

Koulun kehittämistyö silloin kun se tuntuu olevan pakotettua ja ei merkityksellistä (OP5)

Ulkoisista puitteista huolehtiminen, talkkarin tai siivoojan hommat -- (OP35)

Opetuksen suunnittelu ja opetusmateriaalin tekeminen

Viimeisenä osana tätä alakategoriaa nousi analyysistä esiin opetuksen suunnittelu ja oman opetusmateriaalin tekeminen. Oman opetusmateriaalin tekeminen linkittyy tässä tutkielmassa osaksi opetuksen suunnittelua, sillä materiaalien suunnitteluun liittyy samanlaisia reunaehtoja ja tavoitteita kuin oppitunnin suunnitteluun, kuten ikätaso, opeteltavien asioiden rajaamista, eriyttämistä ja niin edelleen, eli siihen voi kulua hyvin paljon aikaa ja ne ovat osittain lomittaisia työtehtäviä. Tästä syystä päätimme yhdistää nämä asiat samaan osioon. Opetuksen suunnittelu itsessään ei kuitenkaan tuntunut vievän liikaa aikaa, vaan voidaan tulkita, että jotkut opettajat, jotka tuottavat omaa opetusmateriaalia, kokevat suunnittelun kokonaisuutena liikaa aikaa vievänä. Opettajien käsityksiä tarkastellessa voidaan huomata, että opetusmateriaalien tekemiseen tulee huomaamatta käytettyä välillä liikaa aikaa (OP4) ja suunnittelu näyttäisi olevan työn osaluokan, jota voisi viimeistellä loputtomiin (OP3).

Oman materiaalin tekeminen lähtee joskus käsistä (OP4)

Oman opetusmateriaalin valmistelu (OP22)

Suunnitteluun voisi saada aikaa kulutettua niin paljon kuin haluaa. (OP3)

Moni opettaja nosti useampia työtehtäviä esiin vastauksissaan ja eräs vastaajista huomauttaa työtehtävien määrän ylipäättään suurena, aikaa vievänä kokonaisuutena.

Mikään pakollinen työtehtävä yksinään ei vie kohtuuttomasti aikaa, mutta työtehtävien kokonaisuus on aika kuormittava (OP15)

Näiden lisäksi esimerkiksi koulun kehittämistyö, suunnittelu ja opetusmateriaalin tekeminen saivat jonkin verran mainintoja opettajien kuvailuissa liikaa aikaa vievinä työtehtävinä.

6.1.4 Työtehtävät, joihin ei riitä tarpeeksi aikaa

Tässä alakategoriassa esitellään sellaiset työtehtävät, jotka nousivat opettajien käsityksissä työtehtäviksi, joihin toivoisi voivan käyttää enemmän aikaa. Analyysissä käy ilmi, että opettajat haluaisivat panostaa selkeästi enemmän opetuksen suunnitteluun. Vastauksissa kuvailtiin esimerkiksi sitä, miten oppimisympäristöjä haluttaisiin hyödyntää monipuolisemmin sekä toiminnallista opetusta toteuttaa enenevissä määrin. Monessa vastauksessa mainittiin myös tukitoimiin käytettävän ajan riittämättömyys, jolloin se muodostui omaksi alakategoriakseen. Lisäksi oppilaiden yksilöllinen huomaaminen ja oman opetusmateriaalin tekeminen nousivat esiin aineistosta merkittävinä työtehtävinä. Alla esittelemme tarkemmin alakategorian muodostaneet osa-alueet.

Opetuksen suunnittelu

Merkittävän moni opettajista kertoo, että opetuksen suunnitteluun ei riitä työssä tarpeeksi aikaa. Opetuksen suunnittelun voidaan ajatella sisältävän seuraavia asioita: opetusmateriaalin tekeminen, opetuksen monipuolinen suunnittelu, erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen sekä oppituntien valmistelu.

Opetuksen suunnitteluun ja arviointiin haluaisi aina käyttää enemmän aikaa. (OP5)

Haluaisin käyttää enemmän aikaa eriyttämiseen ja opetuksen suunnitteluun, jotta saisin tehtyä oikeasti toiminnallista opetusta. (OP20)

Haluaisin panostaa enemmän monipuolisemman opetuksen suunnitteluun, jossa huomioisin eri tavoin oppivia oppilaita. (OP9)

Näyttäisi siltä, että monet opettajat ovat haluaisivat panostaa enemmän opetuksen laatuun. Osassa vastauksia nousee esiin myös tyytymättömyys oman opetuksen sisältöön.

Tukitoimet

Yhdeksi alakategoriaksi muodostui tukeen liittyvät työtehtävät, sillä moni opettajista mainitsi eriyttämisen, tukiopetuksen sekä tuen suunnittelun saavan tällä hetkellä liian vähän ajallista huomiota työssään. Eriyttäminen ja muut tukitoimet voivat tilanteesta riippuen olla hyvinkin hitaita suunnitella, järjestää ja toteuttaa, varsinkin jos on kyse paljon tukea vaativasta oppilaasta. Lisäksi eri oppilaat saattavat tarvita erilaisia tuen muotoja, jolloin opettajan tulee suunnitella eriyttämistä heidän eri tarpeisiinsa. Jotkut opettajat toivoisivat myös pystyvänsä paremmin huomioimaan erilaisia oppilaita erilaisine oppimistyylineen. Muun muassa seuraaviin asioihin opettajat haluaisivat tukeen liittyvissä asioissa panostaa enemmän työssään:

Tukiopetus (ajan ja resurssien puute) (OP10)

Haluaisin ehdottomasti panostaa enemmän eriyttämiseen. Koen kuitenkin, että sen lisäksi, että eriyttävän materiaalin valmisteluun menee paljon aikaa, niin ohjeistukseen menee paljon aikaa. Pitäisi siis ehtiä kertomaan eri tasoisia tehtäviä tekeville, miten tehtäviä tehdään ja myös mahdollisesti auttamaan heitä tehtäviä tehtäessä. (OP30)

Opetus, luokkatyöskentely ja eriyttäminen. (OP31)

Oppituntien ja tukiopetuksen suunnitteluun haluaisin panostaa enemmän. (OP18)

Oppilaiden yksilöllinen huomaaminen

Viimeinen alakategoria perustuu oppilaan huomaamiseen. Yksilölliseen huomaamiseen voi sisältyä esimerkiksi oppilaan jatkuva arviointi, keskustelu, läsnäolo ja muu oppilaan hyvinvoinnin tukeminen. Moni opettaja toivoisi pystyvänsä olemaan enemmän läsnä oppilaille. Alla on nostettu aineistosta nousevia esimerkkejä siitä, millä tavoin oppilaan huomaamiseen haluttaisiin käyttää enemmän aikaa:

Oppilaiden hyvinvointi. -- Koulussa on todella vähän aikaa keskusteluille, kun muu luokka odottaa opetusta. -- Oppilaat voivat huonosti eikä opettajalla ole aikaa eikä resursseja eikä ammattitaitoa auttaa kaikessa. (OP36)

Haluaisin olla enemmän läsnä oppilailleni koulupäivän aikana. Nyt aikaa vie liian monet muut koulupäivän kulkuun liittyvät asiat. Oppilas pitäisi olla tärkein! (OP37)

Jatkuva arviointi (OP28)

Enemmän oppilaiden hyvinvointiin tarttuminen. (OP3)

Myös oppilaiden hyvinvointi, esim. Tunnekasvatus (OP7)

Koulun sisäinen yhteistyö

Kuten tutkimuksessamme on jo aiemmin tuotu esiin, yhteistyötä on hyvin monenlaista ja sitä voidaan toteuttaa eri tavoin. Siinä missä yhteistyö vanhempien kanssa käsitettiin opettajien vastauksissa liikaa aikaa vieväksi, nousi aineistossa esiin mainintoja siitä, kuinka yhteistyötä koulun sisäisesti, esimerkiksi kollegoiden ja muun henkilökunnan kanssa on liian vähän, eikä siihen ehditä panostaa halutulla tavalla aikapuutteen vuoksi.

Yhteistyö toisten opettajien kanssa (OP28)

Yhteissuunnittelu kollegoiden kanssa (OP17)

Oman koulun kehittäminen (OP35)

Monialaiset kokonaisuudet ja teemapäivät. Ne eivät ole mahdollisia yksin, vaan vaativat sitoutuneen tiimin (OP7)

Muutama tutkimukseen osallistunut opettaja totesi, että heillä ei ole sellaisia työtehtäviä, joihin aikaa ei riittäisi. Syitä tähän mainittiin tasapainon ylläpitäminen työssä sekä työn rajaaminen ja priorisointi. Eräs opettaja kuvailee vastauksessaan näin:

Olennaista on se, että oma työ on omassa hallinnassa. Suunnitelmallisuus ja järkevä ajankäyttö helpottavat asiaa. On myös osattava priorisoida tehtäviä. (OP2)

6.2 Ajanhallinta

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien käsityksiä omasta ajanhallinnasta työssään, mahdollisia haasteita ja niiden vaikutusta muuhun työhön. Näin ollen toiseksi pääkategoriaksi muodostui ajanhallinta.

Noin kolmasosalla tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista ei ole merkittäviä haasteita ajanhallinnassa työssään. Jotkut näistä vastaajista perustelivat hyvää ajanhallintaansa sillä, että he käyttävät aikaansa tehokkaasti eikä työtehtävät siten kasaudu yleisesti illoille ja viikonlopuille. Osa vastaajista kuvaili, että ”pakolliset” työtehtävät ehditään hoitaa suunnitellusti, mutta satunnaisesti jotkut työtehtävät hoidetaan muuna aikana, mutta näissä vastauksissa ei ollut nähtävissä argumentteja siitä, että ne koettaisiin ajanhallinnallisena ongelmana.

Pyrin hoitamaan työtehtävät 8-16 välillä jotta aikaa jää myös omalle perheelle. Olen onnistunut tässä suhteellisen hyvin. (OP9)

Ajankäyttö ja ajanhallinta on kunnossa. Teen töitä yleensä 7-8 h päivässä (tähän sisältyy opetustunnit ym) ja se useimmiten riittää. (OP27)

Sanallistan samalla oppilaille sitä, että työaikana teen työasioita. Huoltajille tein heti selväksi, että Wilmaa luen klo 7-16. En lue/lähetä tämän jälkeen viestejä. Erilaisia hauskoja erityistehtäviä saatan toisinaan suunnitella arki-iltoina, jos se

tuntuu itsestä mielekkäältä ja mukavalta. Viikonloppuisin en tee lainkaan opetöitä. (OP7)

Yleensä ehdin hoitaa. Varsinaista työaikaahan ei ole. (OP5)

Jotkut opettajat kokivat, että heillä on jonkin verran haasteita ajanhallinnassa ja he mainitsivat usein syyksi vuosien saatossa lisääntyneen työmäärän. Moni heistä on määritellyt itselleen työajan, jonka puitteissa työtehtäviä ei ehditä hoitamaan. Muutama opettaja huomautti kuitenkin, ettei opettajilla ole varsinaista työaika. Lisäksi vastauksissa nousi esiin se, että työtehtäviä joudutaan priorisoimaan tai työt tehdään vähemmällä vaivalla.

En ehdi hoitamaan kaikkia työtehtäviä työajan puitteissa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä tuntien suunnittelu vievät opetuksen lisäksi työajasta niin paljon aikaa, että jos pitää samana päivänä kirjata esimerkiksi kasvatuskeskustelu, jälki-istunto tai täyttää pedagogista asiakirjaa, niin työaika ylittyy. (OP30)

En aina ehdi hoitaa kaikkea työajan puitteissa. Pyrin tekemään työt aina koululla ja lopettamaan työt klo 16 mennessä. Mikäli töiden jatkaminen tuon ajan jälkeen tuntui innostavalta ja hyvältä, saatan jatkaa vielä työskentelyä suunnittelun tai oppimateriaalin valmistelun parissa. Osa suunnittelusta jää väkisinkin kotiin arki-illoille tai viikonlopuille. Näin ei ole kuitenkaan joka viikko. (OP18)

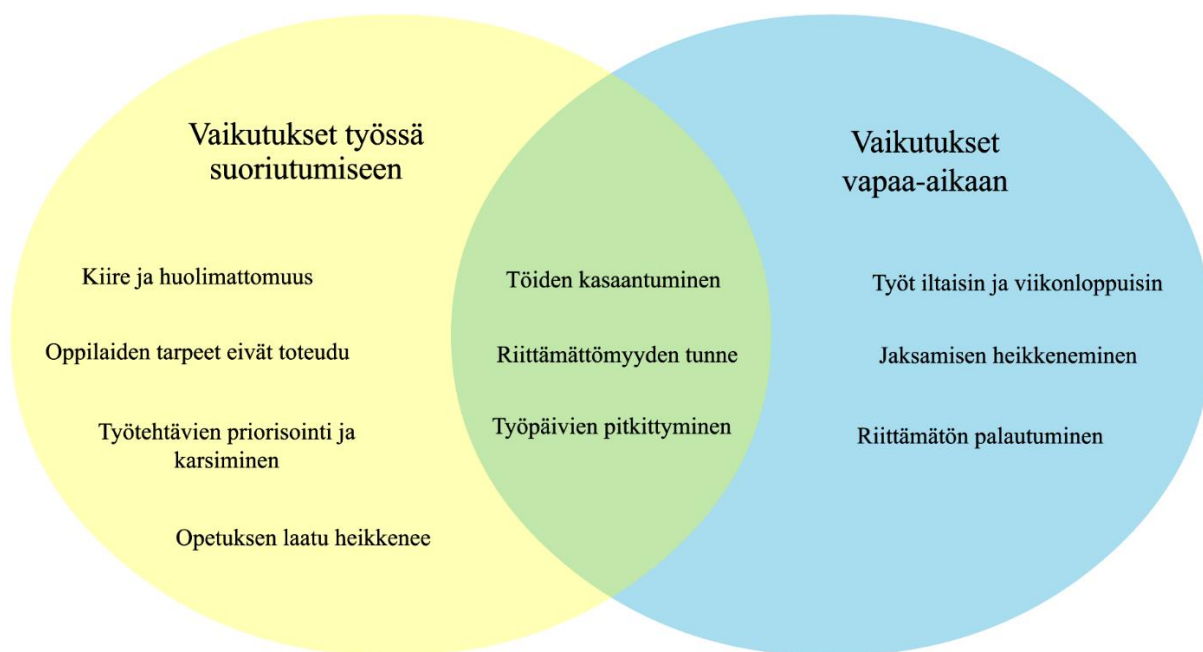
Haasteita kuvailtiin syntyvän esimerkiksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, yhteissuunnittelussa ja viestinnässä näiden ollessa hyvin aikaa vieviä töitä. Työtehtävät siis kasaantuvat, kun niitä ei ehditä hoitamaan työajalla.

Koen suurta haastetta rajata työtehtäviä työaikaan, tämä on melkein mahdotonta, jos haluaa hoitaa työnsä hyvin. (OP11)

En ehdi missään nimessä hoitamaan vaan joudun karsimaan ja delegoimaan töitä (OP1)

Työaika ei todellakaan riitä opettajien kaikkiin tehtäviin. Oppilaiden kotiasioiden tukeminen vie tällä hetkellä niin paljon aikaa, että se on taas tuntien suunnittelusta tai jostain pois. Tätä työtä voisi tehdä kellon ympäri eikä sekään riittäisi.
(OP36)

Ajanhallinnan haasteiden vaikutuksista nousi esiin käsityksiä, joista luotiin kaksi alakategoriaa, jotka ovat “vaikutukset työssä suoriutumiseen” ja “vaikutukset vapaa-aikaan”. Nämä osa-alueet saivat selkeästi eniten mainintoja opettajien käsityksissä, kun he kuvailivat ajanhallinnallisia haasteitaan. Alle (kuva 6) on koottu nämä alakategoriat ja niihin liittyvät sisällöt, joita käsittelemme seuraavissa alaluvuissa.



Kuva 6. Tunnistetut kategoriat ajanhallinnan haasteiden vaikutuksista

6.2.1 Vaikutukset työssä suoriutumiseen

Useimpien vastaajien kertomuksista ilmenee, kuinka ajankäytölliset haasteet vaikuttavat opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Moni näistä opettajista kuvailevat, kuinka erilaiset raportoinnit, palaverit ja viestintä ovat iso syy ajankäytöllisiin haasteisiin.

Työtehtäviä jää lähes päivittäin hoidettavaksi työajan ulkopuolelle. Oppitunnit ja myös välitunnit ovat minulla sataprosenttisesti aktiivista läsnäoloa vaativaa työaikaa, jonka aikana ei pysty hoitamaan esim. Wilma-viestejä. Yhteissuunnittelu ja viestintä vievät muun työajan. Ns. ”omat työt” jäävät usein työajan ulkopuolelle. (OP12)

Opettajien käsityksissä nousi esiin voimakkaasti kiire ja siitä mahdollisesti aiheutuva huolimattomuus. Intensiivisten päivien aikana ei välttämättä ehditä hoitamaan kaikkea tarpeellista, työtehtäviä joudutaan karsimaan tai priorisoimaan tarpeen mukaan.

Koen, etten pysty tekemään kaikkea niin huolellisesti kuin haluaisin tai kiireessä teen pieniä huolimattomuusvirheitä. (OP18)

En ehdi hoitaa kaikkia asioita työajalla -- Jätän kylmästi ison osan tekemättä tai lykkään niiden tekoa. Aika vaan häviää jonnekin, vaikka tekee aamusta iltapäivään kaikkia mahdollisia hommia opetuksen lisäksi. Paljon kuormittaa säläytyöt. Muisti on kovilla. Kollegojen kanssa juttelu ja neuvottelu on antoisaa, mutta vie valtavasti aikaa. (OP 20)

Joudun priorisoimaan asioita ja arvottamaan, mihin panostan eniten. (OP24)

Opettajat kuvailivat lisäksi, että oppilaiden tarpeita ei pystytä huomioimaan tarpeeksi sekä opetuksen laadussa havaitaan puutteita. Opetusta muun muassa saatetaan suunnitella vähemmän, eriyttämistä ei ehditä pohtimaan tarkemmin ja oppilaille läsnä oleminen voi olla ajallisesti haastavaa.

Tunnen riittämättömyyttä esim. eriyttämisessä sekä lahjakkaiden huomioimisessa. (OP26)

Itse opetustyö, sen laatu ja määrä kärsii, oppilaiden kohtaaminen (ja tukeminen) kärsii. (OP35)

Tuntien suunnittelu ja oppimateriaalin valmistelu kärsivät, kun työaika oppituntien ulkopuolella menee viestintään, yhteissuunnitteluun, muuhun yhteistyöhön ja oppilasasioiden hoitamiseen. (OP12)

Työssä jaksaminen heikkenee, jonka vuoksi aito oppilaiden kohtaamiseen ja hyvinvoinnin tukemiseen on liian vähän henkisiä resursseja. (OP11)

Tuntuu että aika ei riitä kaikkeen ja sitten kokee huono omaatuntoa siitä että ei pysty tekemään asioista kymppillä vaan joutuu pakosta ottamaan rimaa alemmas. (OP36)

Lisäksi moni opettaja kuvasi vastauksissaan, kuinka ajanhallinnan haasteet vaikuttavat heidän omaan jaksamiseensa työssään. Osa heistä kuvailivat erityisesti voimakasta riittämättömyyden tunnetta ja sen vaikutusta omaan minäkuvaan opettajana.

Ensimmäisen oman luokan kanssa syksyllä päivät venyivät todella pitkiksi ja oma jaksaminen oli äärirajoilla. Keho pakotti rajaamaan työtä ja jättämään esim. korjattavat kokeet kouluun. Työ ei lopu tekemällä, sen olen oppinut. (OP14)

Työtehtävät ovat lisääntyneet vuosien varrella yhteislaskennallisesti pikkuhiljaa todella paljon. Resurssit ja palkka ei. Ajankäytössä on meillä kaikilla opettajilla haasteita. On vain pakko itse priorisoida ja hoitaa jotkut asia "huonommin" ja nopeasti. (OP37)

6.2.2 Vaikutukset vapaa-aikaan

Sen lisäksi että ajanhallinnan haasteet vaikuttavat olennaisesti työn eri osa-alueisiin, opettajien käsityksissä havaittiin paljon nostoja sen vaikutuksista heidän vapaa-aikaansa. Esimerkiksi esiin nostettiin se, että töitä joudutaan tekemään eri syistä johtuen iltaisin.

Työpäivät venyvät pitkiksi, vaikka teen vain tärkeimmät työtehtävät ja kokemusta työstä on, ei työaika riitä mitenkään. (OP25)

Kokeiden korjaaminen jää iltatöiksi. Myös Wilmaan kirjaamiset ja vanhempien tapaamiset ovat työajan ulkopuolella. Retkillä ja leirikouluissa ollaan täysin ilman korvausta ja kaikesta yksin vastuussa. (OP13)

Töihin menee ihan liikaa aikaa päivästä. Töitä on tehtävä paljon kotona myös iltaisina. (OP26)

Opettajien vastauksista voidaan myös tunnistaa työn kuormittavuudesta ja hitaasta palautumisesta. Lisäksi kuvauksia voidaan huomata riittämättömyyden tai jopa huonommuuden tunteista, mikäli työssä koetaan suoriutuvan huonosti tai liian vähällä työmäärällä.

Ajankäytölliset haasteet ovat joko omasta vapaa-ajasta ja jaksamisesta tai sitten se on pois muista työn osa-alueista. (OP22)

Hirveä kiire niinä päivinä, joina on liikaa hommaa, ei ehdi palautumaan. (OP10)

Poden usein huonoa omaatuntoa, jos lopetan työt ennen kuin päivän aikana on 8h tullut täyteen, sillä mietin tuolloin, olenko tehnyt tarpeeksi. (OP27)

Opettajien vastauksissa oli nähtävissä jonkin verran myös perusteluja sille, millä tavoin ajankäyttöä voidaan sujuvoittaa. Moni kertoo rajanneensa työaikaansa jotenkin, jonka puitteissa työasiat tulee hoitaa. Useassa vastauksessa näyttäisi olevan kyse selkeistä rajanvedoista ja päättäväisyydestä. Näitä vastauksia käsittelemme lisää seuraavassa luvussa, joissa nostetaan esille opettajien ehdottamia ratkaisuja parempaan ajanhallintaan eri tasoilla.

6.3 Ratkaisuja ajanhallinnan haasteisiin

Tässä tutkimuksessa haluttiin myös selvittää opettajien näkemyksiä siitä, millaisilla keinoilla ajanhallinnan haasteita sekä opettajien työssä suoriutumista voitaisiin tukea paremmin. Lähes kaikilla vastaajista oli tähän osioon ehdotuksia. Näin ollen muodostui kolmas pääkategoria, joka sisältää kolme alakategoriaa, jotka esitetään alla (kuva 7). Osassa vastauksista korostui laaja päätöksenteko, joka sisältää muun muassa valtakunnallisia ja kaupunkitasolla toteutettavia päätöksiä sekä linjauksia, esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman. Ensimmäiseksi alakategoriaksi muodostui siis valtakunnallinen taso. Toinen alakategoria sisältää paikallisen kontekstin, eli tässä tapauksessa koulun sisällä päätettävät asiat. Kolmannessa alakategoriassa korostetaan yksilön, eli opettajan omaa vastuuta jaksamisestaan ja työssä kehittymisessään. Nämä

alakategoriat luotiin siksi, että opettajien käsityksistä nousevat ratkaisuehdotukset voidaan jäsentää kokoavasti. Alakategoriat muodostuivat sen mukaan, mikä taho näihin opettajien ehdotamiin ratkaisuihin voi vaikuttaa.

Valtakunnallinen taso	Paikallinen taso	Henkilökohtainen taso
Työtehtävien rajaaminen	Koulun sisäinen yhteistyö	Ajankäytön parempi suunnittelu
Ylityökorvaus	Toimiva johtajuus	Työtehtävien rajaaminen
Selkeä työajan määrittely	Yhteisopettajuus	Luottaminen omaan ammattitaitoon
Moniammatillisen henkilöstön lisääminen kouluun	Toimiva yhteissuunnittelu	
Luokkakokojen pienentäminen		
Pedagogisten asiakirjojen selkeyttäminen ja helpottaminen		
Erityisluokkien lisääminen		

Kuva 7. Ratkaisuja ajankäytön haasteisiin

6.3.1 Valtakunnallinen taso

Eniten opettajien kuvailemia ratkaisuehdotuksia sisältyi ensimmäiseen alakategoriaan, eli valtakunnalliseen kontekstiin. Tällä tarkoitetaan sitä, että vastaajien ehdotukset opettajien tukemisesta ovat mahdollisia toteuttaa valtakunnallisista lähtökohdista, joita ovat esimerkiksi työaikaan ja palkkaukseen liittyvät asiat.

Moni opettaja ehdottaa ratkaisuksi työajan ja työtehtävien selkeää määrittämistä. Moni opettaja ehdotti ratkaisuksi työajan määrittämistä tai jonkinlaista kiinteää työaika. Muutamassa vastauksessa nousi esiin myös ehdotus vuosityöaikaan siirtymisestä.

Mielestäni pitäisi olla selkeä työaika. Voisi olla työnantajan määrittämät raamit, kuinka paljon aikaa tulisi käyttää esim suunnitteluun. Poden usein huonoa omaa tuntoa, jos lopetan työt ennen kun päivän aikana on 8h tullut täyteen, sillä mietin tuolloin, olenko tehnyt tarpeeksi. (OP27)

Työajan määrittäminen voisi siis tukea kyseisen opettajan tunnetta siitä, että oma työpanos on riittävää. Ajanhallinnan tueksi ehdotetaan koulutusta ja ohjausta sekä jonkinlaista työajan seuranta. Jotkut opettajat myös ehdottavat, että työajan määrittämisen jälkeen ylimääräisestä työstä voisi saada korvauksen. Ehkä siten myös motivaatio hoitaa opetustyöhön suoraan liittyttäviä tehtäviä voisi kasvaa.

Aineistosta nousi esiin myös toive luokkakokojen pienentämisestä, mikä vähentäisi työmäärää kokonaisuutena. Myös henkilöstöä toivottiin lisättävän, jotta vastuuta voitaisiin jakaa moniammatillisesti. Muutamassa vastauksessa ehdotettiin myös erityisluokkien lisäämistä.

Kouluille tulisi saada sosiaalityöntekijöitä, kuraattoreita ja psykologeja jotka hoitaisivat yhä kasvavaa lasten mielenterveysongelmaa sekä kaikkea muuta kuin opetusta. (OP26)

Jossain kunnassa oli palkattu ohjaaja, jonka tehtävä oli mm. riitojen ennaltaehkäisy ja selvittäminen. Tämä auttaisi opetukseen ja muuhun kasvatukseen keskittymistä. (OP16)

Kouluun pitäisi ehdottomasti palkata kuraattoreita, psykiatrisia sairaanhoitajia, avustajia ja terveydenhoitajia lisää. Luokkakoot täytyisi saada pienemmäksi. Ja erityisen tuen luokkia eli pienluokkia lisättävä. (OP36)

Ylimääräiset velvoitteet ja byrokratia pois. Luokat pienemmiksi ja erityisluokat takaisin. Lisätyöstä pitäisi maksaa korvaus. Opettajille on lisätty paljon "vain hoitettavia asioita". Niistä huolehtiminen kuluttaa työhyvinvointia. (OP31)

Pedagogisten asiakirjojen täyttäminen mainittiin aikaisemmin monissa vastauksissa aikaa vievänä työtehtävänä ja sen velvoittavuutta jopa kyseenalaistetaan yhdessä vastauksessa. Ehdotuksia tukiasioiden hoitamiseen löytyy asiakirjojen selventämisestä, sen siirtämisenä pois opettajan vastuualueesta sekä kokonaan poistamisena:

Tuen paperit ja muut paperityöt kuormittavat turhaan. Paperityöt minimiin ja vastuuta enemmän laaja-alaisille erityisopettajille. (OP14)

Pedagogiset asiakirjat kuormittavat aivan liikaa. Niitä olisi yksinkertaistettava ja tehtävä selkeämmiksi (ajatellen myös oppilaita ja heidän vanhempiaan) (OP25)

Naurettava turha raportointi ja asiakirjojen laatiminen pois. Suurinta osaa niistä "varmuuden vuoksi täytettävistä kaavakkeista" ei edes kukaan koskaan lue. Hukkaan heitettyä aikaa. (OP37)

6.3.2 Paikallinen taso

Toiseksi eniten ajanhallintaan liitetyt ratkaisuehdotukset liittyivät paikalliseen tasoon, eli niihin asioihin mitä koulussa paikallisesti päätetään ja toteutetaan. Opettajat ehdottivat tehokkaampaa ja laajempaa yhteistyötä luokkien ja kollegoiden välillä. Lisäksi yhteisopettajuus nousi useammassa vastauksessa näkökulmaksi, ja esimiehen merkitys nousi esiin muutamassa vastauksessa.

Järkevä esimies osaa rajata kaiken maailman hankkeita ja ylimääräistä työtä eikä valuta sitä lyhyellä varoitusaajalla alaisille, tässä on todella isoja eroja rehtoreissa vaikka ollaan samassa kaupungissa. Hyvä esimies luottaa meihin ja antaa keskittyä omaan työhön eikä jatkuvasti ole vaatimassa jotain uutta hienoa ja innovatiivista. (OP17)

Yhteistyön merkitystä kollegoiden kanssa korostettiin useassa vastauksessa. Esimerkiksi yhteissuunnittelun tärkeyttä korostettiin sekä sitä, että yhteistyössä toteutettavat tehtävät rajattaisiin yhteissuunnitteluun varatulle ajalle. Myös yhteisopettajuus nostettiin esille ajankäyttöä helpottavana osatekijänä.

Yhteisopettajuus/samanaikaisopettajuus auttaa monessa ajanhallinnallisessa "ongelmassa", erityisesti tuntien suunnittelussa. Työtehtäviä voi myös tällöin jakaa joustavammin, kuten tukiopetuksen pitämistä, kasvatuskeskusteluja, jälki-isuntoja (OP30)

Yhteisopettajuus on ollut mielestäni loistava tuki ajankäytön hallinnassa. Pystyy jakamaan vastuuta ja tehtäviä. (OP22)

Palkitettua ja rakenteellista ys-aikaa vielä suunnitellummin, ei jatkuvasti uusia työtehtäviä vanhojen päälle. (OP10)

Yhteistyön tärkeys korostui muutamassa vastauksessa myös siten, että yhteistyötä tekemällä työkuormaa saa vähennettyä, kun ei tarvitse itse suunnitella kaikkea. Muutama opettaja kuitenkin korosti vastauksissaan, että projekteja ja opetukseen suoraan liittymättömiä hankkeita ja sisältöjä tulisi ottaa kouluihin hyvin harkitusti.

6.3.3 Henkilökohtainen taso

Tällä tasolla opettajat toivat esiin näkemyksiä siitä, miten itse omassa työssään voi kehittää ajanhallintaa ja suoriutua työssä paremmin. Tähän kategoriaan sisältyi vähiten vastauksia, mutta käsityksissä nousi esiin esimerkiksi opettajan parempi ajankäytön suunnittelu, vaatimustason laskeminen sekä työtehtävien rajaaminen. Oma työpanos ja tyytyväisyys sen laatuun kerrotaan yhdessä vastauksessa olevan kiinni päätöksestä. Eräässä vastauksessa nousi esiin myös työpanosten vertailun haitallisuus:

-- Jokaisen luokanopettajan tulee osata rajata työtään. Tätä työtä voi tehdä 24/7, jos haluaa. Sillä Aina voi valmistella ja askarrella hienoja matskuja oppitunneille yms. Itse olen rajannut työn selkeästi ja päättänyt, että enempää en anna arjestani työlle. Teen sen mihin tuo aikaisemmin mainitsema aikani riittää. -- (OP29)

-- Jokainen tekee töitä omalla panoksellaan, joten omaa työtään ei kannata vähätellä vaikka tekisi vähemmän kuin työkaverit. Mielestäni näistä asioista pitäisi keskustella enemmän ja asenteita pitäisi muuttaa. Jokaisen opettajan tulisi myös luottaa omaan ammattitaitoonsa eikä vähätellä itseään. Ne työkaverit ovat hyvin raskaita, jotka vähättelevät omaa ammattitaitoaan tai panostustaan työhön. (OP15)

Oman työn vähättelylle voi olla useita syitä. Tällaisia voi olla esimerkiksi epävarmuus omasta osaamisesta tai aito tyytymättömyys omasta suoriutumisesta. Toisaalta oman työn vähättelyn taustalla voi olla myös toive kannustuksesta tai kehuista tai jopa kilpailu siitä, kuka suoriutuu

ja suorittaa parhaiten. Kyseisen opettajan mielestä olisi tärkeää keskustella näistä asioista työyhteisössä. Koulunjohtajalla nähdään olevan useammassa vastauksissa ainakin jonkinlainen vastuu opettajien jaksamisesta ja työssä suoriutumisesta.

Johtamispuhe ja -teot, keskustelu riittävän hyvästä opettajuudesta, yhdessä tekeminen, toinen toistemme auttaminen ja kannustaminen, ja riittävän hyvän opettajuuden salliminen. Miten yhteisössä tehdään työtä, miten siitä puhutaan? Keskustellaanko karsimisesta ja rajaamisesta? Ikuisuuskysymyksiä ja ikuisuusaihe. (OP28)

*Perustehtävä pitäisi pitää kirkkaana mielessä sekä työntekijän että työnantajan. -
- Valmistuneen/valmistumassa olevan opettajan kannattaa antaa itselleen aikaa. Ei kannata kuvitella olevansa heti täydellinen. Ei kannata myöskään uuvuttaa itseään. -- Tämä on maraton, ei sprintti. (OP34)*

Kyseinen opettaja korostaa kärsivällistä otetta työhön ja kehottaa opettajia kuuntelemaan omaa kehoa. Eheän opettajuuden voidaan siis tulkita kyseisen opettajan mukaan rakentuvan kokemuksen myötä pitkällä aikavälillä. Esitämme seuraavassa luvussa erilaisia johtopäätöksiä, joita havaitsimme analysoidessamme tutkimusaineistoa.

7 Johtopäätökset

Selvitimme tutkimuksessa opettajien käsityksiä kaikkia opettajia velvoittavista tehtävistä, joista yksimielisimmin nousivat esiin työtehtävät, jotka liittyivät lasten kasvatukseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Esimerkiksi oppilaiden turvallisuudesta huolehtiminen, opetuksen suunnittelu sekä oppilaan jatkuva arviointi olivat kaikkien tutkimukseen osallistuneiden mielestä velvoittavia tehtäviä opettajan työssä. Lisäksi suurin osa vastaajista käsittivät erilaiset yhteistyön muodot ja viestinnän työajalla kaikille kuuluviksi tehtäviksi.

Koska työtehtäviä ei ole missään ennalta määritetty, on tutkimuksen kannalta avartavaa selvittää, miten opettajat painottavat työtehtäviään. Tämä auttaa esimerkiksi selvittämään sitä, haluaisivatko opettajat panostaa työtehtäviin, joita heiltä ei vaadita, eli kumpuaako halu panostaa töihin velvollisuudesta vai mahdollisesti jostain muusta. Voidaan esimerkiksi huomata, että opettajien mielestä liikaa aikaa vievät työtehtävät pitävät sisällään lähes poikkeuksetta velvoittavia työtehtäviä.

Opettajien käsitykset työn velvollisuuksien määrittämisestä ovat melko yhteneväisiä. Luukkainen (2004, s. 22) huomauttaa, että opettajan ammatti on tarkasti määritelty pelkästään jo kelpoisuuksien ja koulutuksen suhteen. Voi siis olla, että jo opettajakoulutuksen aikana opettajaidentiteetin kehittyessä muodostuu kuva eheästä työnkuvasta. Cantell (2011, s. 14) kuitenkin huomauttaa, että opettajat eivät ole mikään yhtenäinen ryhmä, vaan erilaiset työnkuvat, opetustehtävät, roolit, iät ja persoonallisuudet tuottavat moninaisia opettajia.

Työtehtävien painottumista selvittäessä opettajien vastaukset olivat yllättävän samankaltaisia keskenään. Selvimmin opetuksen suunnittelu käsitettiin työtehtävänä, johon haluaisi käyttää enemmän aikaa. Useilla opettajilla korostuikin tunne siitä, että opetuksen laatu kärsii, kun aikaa ei riitä sen suunnitteluun muiden työtehtävien viedessä aikaa. Tällaisia työtehtäviä olivat esimerkiksi erilaiset paperityöt, yhteydenpito huoltajien kanssa oppilaiden ristiriitojen selvittäminen sekä erilaiset hankkeet. CooperGibosnin (2018) tutkimuksen mukaan työmäärä on suurin tekijä opettajien päätökseen jättää uransa opettajana.

Moni opettaja totesi myös potevansa välillä huonoa omatuntoa sekä riittämättömyyttä oman työpanoksensa suhteen. Voidaan siis tulkita, että opettajat haluaisivat pystyä panostamaan opetuksen suunnitteluun enemmän, sillä oman opetuksen laatu ei täytä jonkinlaista itsen tai muiden

määrittämää vaatimustasoa. Työtä joudutaan siis tekemään vähemmällä panostuksella, kun joudutaan tasapainottelemaan omien ja oppilaiden tarpeiden välillä.

Tarkastelimme tutkimuksessamme luokanopettajien käsityksiä ajanhallinnasta ja opettajat nostivat esiin myös ratkaisuja erilaisiin ajanhallinnan haasteisiin. Opettajien käsityksistä muodostettiin alakategoriat *valtakunnallinen-, paikallinen- ja henkilökohtainen taso*, jotka sisältävät kehittämisideoita opettajien ajanhallinnan parantamiseksi. Käsityksiä ilmeni palkkauksesta henkilökohtaiseen suoriutumiseen työssä, ja erityistä huomiota herätti vastauksissa työajan ja tehtävien selkeämpi rajaaminen. Myös Peeters & Rutte (2005) nostavat esiin, kuinka ajanhallintaa voisi yksilönä toteuttaa paremmin: tavoitteiden asettaminen, suunnittelu ja edistymisen seuranta voivat heidän mukaansa edistää ajanhallintaa ja sitä kautta estää uupumusta.

Opettajien ratkaisuehdotukset keskittyivät kuitenkin valtaosin valtakunnallisesti päätettäviin asioihin. Opettajat siis saattavat kokea, että he eivät yksilöinä voi vaikuttaa ajanhallinnan onnistumiseen, vaan muutoksia tarvittaisiin ylhäältä päin. Tällaisia koulutuspoliittisia ratkaisuehdotuksia olivat muun muassa luokkakokojen pienentäminen ja työajan selkeän määrittely, jonka seurauksena esimerkiksi ylitöistä voisi saada asianmukaisen korvauksen. Monet ratkaisuehdotukset ovat kiinni valtion rahoituksesta ja koulutukseen kohdennetuista resursseista, eli ovat asioita, joihin yksittäinen opettaja tai yhteisö pysty vaikuttamaan. Myös Lindén (2010, s. 13) toteaa opettajien palkkauksen jääneen jälkeen muun keskiluokan palkkauksesta, jonka lisäksi työ on muuttunut entistä haastavammaksi. Myös CooperGibsonin (2018, s.7) tutkimuksen mukaan palkkatason nousu voisi parantaa opettajien halua sitoutua työhön.

Paikalliseen tasoon liittyviä ratkaisuja toteutetaan Ruotsissa esimerkiksi yhteistyössä kuntien kanssa. Månssonin (2020, s. 43) mukaan Ruotsissa kunnat ovat kiinnostuneita tukemaan opettajien ajanhallintaa ja jakamaan varoja koulujen kehitykseen. Tuen kohteena ovat erityisesti sellaiset koulut, joiden puitteet ja resurssit tarvitsevat lisärahoitusta. Myös Suomessa voisi olla tarpeen pohtia varojen kohdentamista kouluille tarpeiden mukaan, esimerkiksi sijainnista, oppilasmäärästä tai henkilöstöstä riippuen. CooperGibsonin (2018, s. 6-7) tutkimuksen tuloksissa ratkaisuehdotuksiksi nostettiin esimerkiksi esimiestason tuki opettajia kohtaan, työmäärän vähentäminen koulutasolla, joustavat työsuhteet sekä palkan nousu.

Tutkimuksen perusteella näyttäisi myös siltä, että hyvään ajanhallintaan vaaditaan päättävyyttä siitä, miten työtä rajataan ja mitä asioita priorisoidaan eri päivinä tai viikkoina. Esimerkiksi yksi opettajista kertoi palaneensa loppuun, jonka jälkeen omat rajat oppi tunnistamaan

paremmin ja ajanhallinta helpottui. Yli 15 vuotta työskennelleet opettajat taas vastasivat työkokemuksen määrästä olevan hyötyä esimerkiksi opetuksen suunnittelun sujuvuudessa. Silti nämä kokeneet opettajat eivät kuvailleet ajanhallintaansa ja työssä suoriutumista onnistuneemmaksi kuin nuoremmat opettajat. Tämä voi johtua osaltaan siitä, että jotkut kokeneet opettajat mainitsivat työtehtävien lisääntyneen ja muuttuneen ajan myötä. Eli kokeneilla opettajilla on vertailukohtaa työstä 15 vuotta sitten ja sopeutuminen työn muutoksiin saattaa siten olla vaikeampaa, kuin vasta hetken työelämässä olleilla opettajilla. Tässä tutkimuksessa käy ilmi, että alle 2 vuotta työskennelleillä opettajilla näyttäisi olevan vähiten ajankäytöllisiä haasteita työssään.

Viime vuosina koulumaailman keskusteluissa on noussut voimakkaasti esiin kodin ja koulun välinen yhteistyö (Latvala, 2012, s. 29). Viestintä ja yhteistyö ovat itsessään hyvin laajoja osa-alueita opettajan työssä. Kuten tuloksissa ilmeni, viestintään ja yhteistyöhön vanhempien kanssa koetaan kuluvan liikaa aikaa samoin kuin pedagogisiin asiakirjoihin ja muihin paperitöihin. Viestintä on muuttunut vuosien aikana yhä tehokkaammaksi ja reaaliaikaisemmaksi, kun aikaisemmin oppilaat veivät tiettyjä uutisia koulusta kotiin reissuvihkojen kautta, ja tällainen viestintä oli oppilaan muistin varassa näyttää vihkoa kotonaan. Cantell (2011, s. 177) nostaa esille sen, kuinka madaltunut viestintäkynnyks on voinut jopa lisääntyä entisestään, ja mahdollistaa myös toisaalta asiatonta viestintää.

Opettajan työssä on kuitenkin huomioitava, ettei viestintä välttämättä ole itsessään aikaa vievä työtehtävä. Jos siihen yhdistetään esimerkiksi pedagogiset asiakirjat sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, viestinnästä voi tulla jopa hyvin työllistävää ja haasteellista. Tällaisessa tilanteessa opettajan täytyy itse perehtyä oppilaan asiakirjoihin, olla tarvittaessa yhteydessä erityisopettajaan tai muihin tahoihin, jonka jälkeen vanhempien kanssa keskustellaan joko paikan päällä, puhelimitse tai viestein. Usein vanhemmat tarvitsevat lisätietoa ja tukea tilanteessa, jossa heidän lapsensa on saanut vaikkapa diagnoosin ja sitä kautta tarvitsee tehostettua tai erityistä tukea koulussa. Voidaan siis huomata, että esimerkiksi pedagogiset asiakirjat eivät välttämättä myöskään ole itsessään työllistäviä, vaan viestintä tai muut yhteistyötä vaativat velvollisuudet, voivat vaikuttaa myös tämän työn osa-alueen kuormittavuuteen. Eri työtehtäviä ei siis välttämättä jatkossa kannata tutkia erillään toisistaan, sillä ne ovat usein lomittaisia muiden työtehtävien kanssa.

Yhteistyö ja viestintä oppilaiden huoltajien kanssa koettiin liikaa aikaa vieväksi työtehtäväksi, jota myös hoidetaan työpäivän jälkeen. Jotkut tutkimukseen osallistuneet opettajat näyttävät

tehneen selkeän valinnan ja rajanvedon työajastaan ja tuoneet sen myös ilmi huoltajille. Mielinkiintoinen huomio on, että ne opettajat, jotka eivät kokeneet ajankäytöllisiä haasteita työssään, olivat useimmiten määritelleet ja jossain osin myös rajanneet työaikansa tarkemmin kuin muut vastaajat.

Useat opettajat toivoisivat työssään enemmän aikaa koulun sisäiseen yhteistyöhön, esimerkiksi muiden opettajien, erityisopettajan ja koulunjohtajan kanssa. Myös toive erilaisista ohjaajista nousi ratkaisuehdotuksena parempaan yhteistyöhön, mikä tukisi myös ajanhallintaa. Sen lisäksi että yhteistyöhön saataisiin enemmän aikaa, monet opettajat toivoivat yhteissuunnitteluajan selkeyttämistä ja sen kehittämistä rakenteellisesti järkevämmäksi. Doxsee ja Holloway (2021, s. 56) kyseenalaistavat myös opettajien yhteiset suunnittelutunnit: opettajat saavat usein aikaa keskustella viikon tapahtumista, miettiä sen sisältöä tai keskustella siitä, mutta aikaa on vain rajallisesti ja saavutetut asiat liittyvät lähinnä seuraaviin päiviin, eikä pidempiin ajanjaksoihin. Esimerkiksi Doxseen ja Hollowayn (2021) tutkimuksen aikana tutkija osallistui eri kouluilla opettajien suunnittelutunneille ja havaitsi, että keskusteluissa ja suunnittelutapaamisissa näytti olevan toistuva teema: oppituntien suunnittelua ei tapahtunut (Doxsee & Holloway, 2021, s. 57). On siis tärkeää pohtia, millä tavoin yhteisiä suunnittelutunteja ja -tapaamisia halutaan toteuttaa, ja tässä olennaista on esimiehen rooli linjata tapaamisten tavoitteet, eteneminen ja niin edelleen.

Toimme esiin aiemmin tuloslukuissa, miten opettajat kuvailevat koulun kehittämistyön olevan usein ajankäytöllisesti haastavaa. ”Hankehumppa” ei ole kasvatus- ja opetuslalla uusi termi, ja tämä näkyi myös aineistossamme opettajien vastauksissa. Myös esimerkiksi Rautiainen (2008, s. 94) toteaa, miten kaikkia opettajia ei kiinnosta erityisesti koulun kehittäminen tai muutosten aikaansaaminen. Aiemmin kehittämistyöstä vastasivat esimiehet sekä ylin johto, mutta nykyisin kehittämistyö on jaettua, yhteisvastuullista ja monitasoisempaa (Kykkänen, 2013, s. 14). Aineistomme perusteella myös moni opettaja koki kehittämistyön olevan aikaa vievää ja haasteellista, erityisesti silloin kun se koettiin merkityksettömänä.

Koska opettajien työtehtävät sekä kuormitus on ollut jo pitkään esillä, ja moni harkitsee alanvaihtoa, on tärkeää pohtia niitä keinoja, joilla saataisiin parannettua opettajien halua sitoutua työhönsä enemmän. On todettu, että mahdollisuus kehittää itseään työssään sekä haasteellisuus ja innostavuus tukevat työhön sitoutumista (Soini ym., 2012). Esimerkiksi Saari ja Koivunen (2017) toteavat, että organisaatioon sitoutumisella on nähty olevan monia positiivisia vaikutuk-

sia sekä työntekijän että yhteisön toimintaan. He jatkavat, että yleensä mitä sitoutuneempi työntekijä on työhönsä, sitä paremmin hän viihtyy työssään ja voi siellä hyvin. Työn sitoutumiseen vaikuttaa Saaren ja Koivusen (2017) mukaan työn vaihtelevuus, esimiehen tuki ja kokemus työn hyödyllisyydestä. Månsson (2020, s. 45) nostaa esille myös mentoroinnin, joka näyttäisi olevan positiivisesti yhteydessä työhön kiinnittymiseen.

OAJ:n (2022) toteuttamassa Vuoden 2021 Opetusalan työolobarometrissä todetaan, että opettajien kokemukset työoloista ovat heikentyneet entisestään. Lisäksi OAJ toteuttaa viikoittain Fiilismittari-kyselyitä, joissa seurataan jäsenten työhyvinvointia vaihtuvien työhyvinvointia koskevien kysymysten avulla (Golnick & Ilves, 2021). Syyskuussa 2021 Fiilismittarissa jäseniltä kysyttiin, kokevatko he hukkuvansa työmääräänsä. 44 % vastaajista koki hukkuvansa työmäärään, 36 % koki ehkä hukkuvansa työmäärään ja 19 % koki työn määrän suureksi, mutta työn rajaaminen auttaa sen hallinnassa (Golnick & Ilves, 2021, s. 39). Syitä tähän Golnick ja Ilves (2021, s. 39) nostavat kyselyn tuloksista seuraavasti:

”Perustyön lisäksi on paljon oheistöitä, jotka vievät aikaa opetustyöltä. Tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut, resursseja on liian vähän, ryhmät ovat liian suuria tai suunnitteluun ei jää aikaa. Esille nousi uusien vaatimusten loputon lista. Vastaajat kertoivat, että päivät venyvät pitkiksi, taukoja ei ehdi pitää ja työt jatkuvat viikonloppuisin. Tämä johtaa uupumuksen ja riittämättömyyden tunteeseen. He, joilla asiat ovat kunnossa, kertoivat työn rajaamisen auttavan. Kun työmäärään ja tehtäviin voi itse vaikuttaa, palautumiseen jää aikaa.”

Voidaan todeta, että edellä mainitut kuvaukset ovat hyvin paljon linjassa tutkimuksemme tulosten kanssa. Koska Opetusalan työolobarometri 2021 julkaistiin osuvasti graduprosessimme loppuvaiheilla, on mielenkiintoista nähdä yhteneväisiä ja ajankohtaisia tuloksia ja käsityksiä opettajien työoloista, työtehtävistä ja ajanhallinnasta sekä tutkimuksemme että tämän barometrin välillä.

8 Pohdinta

Opettajien työaika tutkiessa haasteellista on se, ettei työaika ole määritetty, muuten kuin opettavien viikkotuntien osalta. Onkin mielenkiintoista pohtia, miksi sitä ei ole määritelty tarkemmin, sillä oppituntien ulkopuolelle sijoittuu iso osa opettajan työmäärästä. Opettajien työ voi autonomian hyvien puolien lisäksi olla myös yksinäistä. Jos kollegiaalinen tuki on vähäistä tai olematonta, kuka tukee opettajien jaksamista? Työajan selkeämpi määrittely voisi auttaa opettajia löytämään sellaisen otteen työhön, mikä ei johda uupumiseen. Työajan käsitteen uupuessa luokanopettajan ammatista, ei voida siten puhua edes vapaa-ajasta, sillä se määrittyy eri opettajilla eri lailla.

Työaika on tähän tutkimukseen osallistuneiden kesken hyvin häilyvä käsite, joka voi olla opettajasta riippuen rajattu kuudesta tunnista kymmeneen tuntiin, tai voi olla jopa enemmän niiden kohdalla, jotka eivät sitä ole rajanneet tai seuranneet. Tiedostimme tutkimuksen alkuvaiheessa, että varsinaista työaika luokanopettajilla ei ole määritelty. Siksi työajasta puhuttaessa jätimme opettajille mahdollisuuden määritellä sen itse, eli toivoimme opettajien itse kuvailevan ja arvioivansa työaikaansa vastauksissaan.

Tutkimusprosessin alkuvaiheessa pohdimme tutkimuskysymyksiämme ja aineistonkeruutapaa, joka palvelisi parhaiten tutkimustamme, valitsimme tuolloin aineistonkeruutavaksi etnografisen havainnoinnin. Tavoitteenamme oli siis päästä havainnoimaan muutamaa luokanopettajaa ja tehdä havainnointia nimenomaan opettajan työpäivästä, -tehtävistä sekä ajanhallinnasta. Etnografia tutkimustapana mahdollistaisi tutkimustyön tekemisen “kentällä”, jonka avulla voi tutkia arkielämän eri ilmiöitä ja ihmisiä omassa ympäristössään. Arkipäiväiset asiat voivat etnografisen tutkimuksen kautta löytää uusia sekä kiinnostavia näkökulmia (ks. esim. Hämeenaho, 2014). Olimme yhteydessä kymmeneen kouluun, mutta emme kuitenkaan saaneet tarpeeksi opettajia mukaan tutkimukseen. Koronapandemia on voinut osaltaan vaikuttaa halukkuuteen osallistua tutkimukseen ja toisaalta myös koulun käytännöt ovat voineet sen estää minimoimalla “ylimääräiset” ihmiset koulun tiloissa.

Kun lopullinen aineistonkeruutapa muotoutui suoritettavaksi kyselylomakkeella, haimme tutkittavia opettajille suunnatuista Facebook-ryhmistä. Sosiaalisesta mediasta haettava tutkimusjoukko voi kuitenkin rajoittaa tutkimukseen osallistumista, sillä se ei tarjoa välttämättä pääsyä kaikille osallistujille, mikä voi vaikuttaa tutkittavien monimuotoisuuteen heikentävästi (Barbour, 2014). Avoimen kyselylinkin myötä tutkimuksemme on voinut myös osallistua henki-

löitä, jotka eivät ole opettajia. Osittain siksi ja erityisesti turvataksemme tutkittavien riittävyyden päätimme myös yrittää kerätä tutkittavia luokanopettajia suoraan sähköpostin avulla. Laadullisen tutkimuksen periaatteena on säilyttää luottamuksellisuus sekä tutkimukseen osallistujien anonymiteetti (Barbour, 2014). Siksi emme keränneet opettajilta tietoja, jotka mahdollistaisivat tunnistamisen ja Barbourin (2014) mukaan tietojen säilyttämisessä on erityisen tärkeää, että tutkittavien henkilöllisyyttä ei tiedetä.

Kuten aiemmin toimme esille, ajanhallinta on käsitteenä hyvin monitasoinen ja tulkinnallinen, eikä sitä ole määritelty tieteellisesti (Peeters & Rutte, 2005). Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat voineet käsittää näin ollen ajanhallinnan eri tavoin – toinen ymmärtää sen esimerkiksi työajan rajaamisena, kun taas toinen parempana suunnitteluna tai erilaisten sovellusten hyödyntämisenä. Tähän monitulkintaisuuden haasteeseen törmäsimme muissakin osioissa tutkimuksessamme. Vastaajat ovat voineet ymmärtää kyselyn kysymykset eri tavoin, ja vastauksissa oli nähtävissä paljon eroja. Esimerkiksi osa opettajista vastasi niihin hyvin kattavasti ja monipuolisesti, kun osalla saattoi vastaukset koostua vain yhdestä sanasta. Tästä johtuen luotettavia tulkintoja kaikista vastauksista ei voitu tehdä. Siksi jatkossa aihetta tutkiessa olisi hyvä keskittyä siihen, että kysymykset ja käsitteet ymmärrettäisiin mahdollisimman samalla tavalla, tai niiden lähtökohdat olisivat vastaajilla tiedossa.

Ajanhallintaan liittyvät ratkaisuehdotukset eivät olleet alun perin tutkimuksemme kohteena, mutta koska aineistosta oli saatavilla laajasti erilaisia, toisaalta eroavia ja yhteneväisiä käsityksiä opettajien ajanhallinnan parantamiseen, päätimme ottaa ne mukaan yhdeksi näkökulmaksi. Ratkaisuehdotukset toivat mielestämme tutkimukseen syvyyttä ja toisaalta myös lisäarvoa, jotka tuovat lisää näkökulmaan opettajien työtehtäviä, -aikaa ja ajanhallintaa koskeviin keskusteluihin.

Koska tutkimuksemme perusteella moni opettaja kokee jonkinlaisen määritetyn työajan, työajan seurannan tai vuosityöajan olevan ratkaisu opettajien ajanhallinnan haasteisiin, olisi mielenkiintoista seurata esimerkiksi mahdolliseen vuosityöaikaan siirtymistä. Tätä vuosityöaikakokeilua on toteutettu vuodesta 2018 asti ja se jatkuu yhä joissain yksiköissä. Nähtäväksi jää, tuleeko kokeilulla olemaan jotain vaikutuksia luokanopettajien työaikaan liittyvään päätöksentekoon.

Tässä tutkielmassa noudatamme tieteellisen kirjoittamisen ja tutkimuksen eettisiä periaatteita. Lichtmanin (2011, s. 66) mukaan eettinen toiminta tarkoittaa moraalisia periaatteita, sääntöjä tai normeja, jotka ohjaavat tutkijaa tekemään eettisesti oikeita valintoja. Tutkimuksen koko

prosessin ajan olemme myös pyrkineet refleksiivisyyteen, joka tarkoittaa Aaltosen ja Högbäckan (2015, s. 13) mukaan tutkimuksellisten käytäntöjen ja ajattelun arviointia, jonka tavoitteena on tuottaa kontekstittietoista ja eettisesti kestävää tutkimusta.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan pohtia eri näkökulmista, ja esimerkiksi tutkimuskysymysten tarkastelu on tärkeää prosessin kaikissa vaiheissa. Aaltosen ja Högbäckan (2015, s. 124) mukaan onnistunut tutkimuskysymys kiteyttää sen, mitä lukija haluaa ymmärtää aiheesta ja se parhaimmillaan jäsentää työtä sen kaikissa vaiheissa. Tutkimuskysymyksemme muuttuivat jonkin verran kirjoitusprosessin aikana – niitä syntyi aineiston pohjalta lisää. Kuitenkin lähtökohtaisesti tutkimuskysymyksistä syntyneet tavoitteet pysyivät samana, eikä tutkimuksen luonne näin ollen muuttunut juurikaan. Liian suppeat tai liian laajat tutkimuskysymykset saattavat ohjata tutkimuksen rakennetta toisarvoisiin asioihin (Aaltonen & Högbäck, 2015, s. 124), ja tämän myötä pyrimme luomaan tämän tutkimuksen aiheen kannalta tarpeeksi kattavia ja toisaalta rajoittavia kysymyksiä.

Pohdimme lisäksi kyselylomakkeemme onnistumista. Vehkalahden (2019, s. 20) mukaan tutkimuksen onnistumiseen vaikuttaa olennaisesti se, kysytäänkö siinä oikeita, tutkimuskysymyksiin vastaavaa tietoa. Lomakekyselyn vastauksia on myös järkevää pohtia tarkasti – onko kysymykseen esimerkiksi vastattu riittävän tarkasti tai oliko kyselyn ajankohta mahdollisesti ongelmallinen (Vehkalahti, 2019, s. 12). Kyselyn vastauksissa olikin havaittavissa jonkin verran päällekkäisyyttä eri kysymysten välillä, mikä saattoi johtua joidenkin kysymysten asettelusta, joka puolestaan on voinut aiheuttaa erilaisia tulkintoja vastaajissa. Esimerkiksi jotkut vastaajista olivat valinneet samoja asioita sekä velvoittavia- että lisätehtäviä listatessaan, mutta tällaisia päällekkäisyyksiä oli vastauksissa kuitenkin verrattain vähän eivätkä ne vaikuttaneet merkittävästi tuloksiin. Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja kertoi myös olevansa hieman epävarma siitä, ymmärsikö joitain sanamuotoja oikein. Kyselyssä todettiin myös virhe jälkikäteen, sillä ”muu, mikä?” -vaihtoehtoon ei osallistujat pystyneet antamaan täydentävää vastausta, mikä olisi ollut tärkeää kerätessä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi (Alasuutari, 2011). Jälkeenpäin voidaan siis todeta, että luomaamme kyselyä sekä kysymysten asettelua olisi voinut parantaa joiltain osin.

Erilaiset käsitykset ja tulkinnat saattavat heikentää tutkimuksen luotettavuutta, mutta tutkimuksen kyselymuotoisuus mahdollisti toisaalta laajemman otannan sekä määrällisesti että maantieteellisesti. Muutimme myös tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä jonkin verran, jotta

kyselymuoto voisi sopia niihin paremmin. Kun alun perin tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mihin työtehtäviin tai muuhun toimintaan opettajan työaika kuluu työpäivän aikana ja kirjata nämä havainnot ylös, muotoutui lopulliseksi tavoitteeksi selvittää opettajien käsityksiä työtehtävistä ja ajankäytöstään sekä kuulla heidän ratkaisuehdotuksiaan parempaan ajanhallintaan.

Lisäksi lähteiden luotettavuutta ja merkitystä on tärkeää tarkastella tutkimuksen kannalta. Alasuutarin (2011) mukaan lähteiden luotettavuutta arvioivat kriteerit riippuvat ennemminkin siitä, mistä näkökulmasta lähde tarjoaa tietoa. Kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perehtyessämme etsimme mahdollisimman paljon tuoreita, tieteellisesti vertaisarvioituja teoksia. Koska suomalaisten opettajien työtehtävistä, työajasta ja ajanhallinnasta on saatavilla melko vähän vertaisarvioituja lähteitä, jouduimme jonkin verran nojaamaan ja tekemään vertailuja ulkomailla tehtyjen tutkimusten tuloksista, vaikka niitä ei suoranaisesti voidakaan vertailla keskenään johtuen maiden välisistä koulutusjärjestelmien eroista.

Laajemmassa mittakaavassa ja monimenetelmäisesti toteutettuna tämänkaltainen tutkimus voisi tuoda aiheen ympärille enemmän yleistettävää tietoa, jonka avulla opettajien työtä ja siihen liittyviä haasteita ymmärrettäisiin paremmin ja ratkaisuja niihin pystyttäisiin kehittämään toimivammaksi. Koska tutkimuksemme rakenne on opinnäytetyö, on sen laajuuteen haastavaa sisällyttää isoa aineistoa ja analyysiä, mikä tekee tutkimuksestamme toisaalta vain pintaraapaisun käsitellystä aiheesta. Tutkimuksestamme ei voida siis tehdä yleistettäviä päätelmiä, vaikka sen tulokset näyttäisivät olevan linjassa muiden samankaltaisten tutkimusten kanssa (esim. Opetusalan työolobarometri 2021). Tutkimuksemme otanta (37 vastaajaa) on kuitenkin hyvin pieni, mutta opettajien käsitysten tutkiminen tässäkin tutkimuksessa voi antaa näkökulmaa keskusteluun.

Hiljattain ilmestynyt työolobarometri voi osoittaa valtakunnallista kiinnostusta aiheeseen, ja tälläkin tutkimuksella on tarjota opettajille ja päättäjille näkökulmaa opettajien työstä ja sen muuttuneesta, osittain haastavasta luonteesta. Luokanopettajien pätevyyttä ja työn laatua voidaan ajatella arvostettavan yhteiskunnassamme. Jotta alanvaihto- ja uupumustapaukset eivät lisääntyisi entisestään, on muutoksia pantava toteutukseen. Tulevia muutoksia tukisi myös lisääntyvä kotimainen tutkimus ja opettajien kuunteleminen. Turvataksemme lasten vakaata kehitystä ja oppimista, on myös opettajistamme pidettävä huolta.

Lähteet

- Ahlgren, C. & Gillander Gådin, K. (2011). *Struggle for time to teach: Teachers' experiences of their work situation*.
- Anttila, T. & Oinas, T. (2017). Kohti 24/7 yhteiskuntaa? Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työelämän myytit ja todellisuus. Helsinki, Gaudeamus. 100–112.
- Barbour, R. (2014). Ethics. In *Introducing qualitative research* (pp. 78-108). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781526485045>
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Juva: Bookwell
- Carroll, A. ym. (2021) *In Their Words: Listening to Teachers' Perceptions about Stress in the Workplace and How to Address It*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, vol. 49, no. 4, Sept. 2021, pp. 420–434. EBSCOhost, doi:10.1080/1359866X.2020.1789914.
- CooperGibson Research. (2018). *Factors affecting teacher retention: qualitative investigation Research report*. Department for Education. Saatavilla osoitteessa: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/686947/Factors_affecting_teacher_retention_-_qualitative_investigation.pdf
- Coyle, T., Miller, E. V., & Rivera Cotto, C. (2020). *Burnout: Why are teacher educators reaching their limits?*. Excelsior: Leadership in Teaching and Learning, 13(1). Saatavilla osoitteesta: <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2020.13.1.04>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri 2021*. OAJ. Saatavilla osoitteesta: https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf

- Holloway, J. & Doxsee, R. (2021). *Improving Lesson Planning with Pre-Work. When teachers have time to think ahead and do pre-work, instructional planning meetings gain focus*. Educational Leaderships 56-60.
- Harrison, L.J. , Wong, S., Press, F., Gibson, M. & Ryan, S. (2019). *Understanding the Work of Australian Early Childhood Educators Using Time-Use Diary Methodology*. Journal of research in childhood education.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Juva: Bookwell Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173. Saatavilla osoitteesta: [https://elektra-helsinki-fi.pc124152.oulu.fi:9443/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf](https://elektra-helsinki.fi/pc124152.oulu.fi:9443/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf)
- Jerrim, J. & Sims, S. (2021). *When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks*. Saatavilla osoitteesta: <https://www-sciencedirect-com.pc124152.oulu.fi:9443/science/article/pii/S0742051X21001190?via%3Dihub>
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, S., Jokisaari, O-J. & Vörri, V-M. (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatustilafilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere University Press
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/75231/1/Fenomenografia%2520-%2520Tietoaarkisto.pdf>
- Kunnallisen opetusalan henkilöstön virka- ja työehtosopimus (OVTES) 2020–2021. KT Kunta-työnantajat, Suomen kuntaliitto.
- Kykkänen, M. (2013). *Opettajan työaikasunnittelun yhteys työhyvinvointiin Turun ammattikorkeakoulussa*. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 39. Saatavilla osoitteesta: <https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522163486.pdf>

- Latvala, J.-M. (2012). *Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen*. Niilo Mäki -säätiö. Saatavilla osoitteesta: https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_.pdf
- Leino, A.-L. & Leino, J. (1997). *Opettaminen ammattina*. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Lerkkanen, M.-K. Pakarinen, E., Messala M., Penttinen, V., Aulén, A.-M. & Jögi, A.-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Saatavilla osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/978-951-39-8324-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lichtman, M. (2011). *Understanding and evaluating qualitative educational research*. https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917649237906252
- Lindén, J. (2002). *Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön*. Lisensiaatintutkimus. Saatavilla osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66589/978-951-44-8001-0.pdf?sequence=1>
- Lindén, J. (2010). *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavilla osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66589/978-951-44-8001-0.pdf?sequence=1>
- Luukkainen, O. (1998). *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: WSOY Kirjapainoyksikkö
- Luukkainen, O. (2004). *Kehittyvä opettajan professio*. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 6(4), 20–30. Saatavilla osoitteesta: <https://journal.fi/akakk/article/view/115109/67951>
- Månsson, R. (2020). *Lärare - en diskurs i förändring Perspektiv på lärarbrist och profession*. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap. Karlstad University, Faculty of Arts and Social Sciences. Saatavilla osoitteesta: <http://www.diva-portal.org/>

- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2020). Kunnallisen peruskoulun opettajan työaika. Saatavilla osoitteesta: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-peruskoulut/>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2020). Kysymyksiä ja vastauksia opettajan työajasta. Saatavilla osoitteesta: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kysymyksiä-ja-vastauksia-opettajan-tyoajasta/>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2021). Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. OAJ 28.9.2021. <https://www.sttinfo.fi/tiedote/dramaattinen-muutos-jo-kuusi-kymmenesta-opettajasta-harkitsee-alanvaihtoa?publishId=69817356&releaseId=69920059>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: 2016.
- Peeters, A. G. & Rutte, C. G. (2005). *Time Management Behavior as a Moderator for the Job Demand–Control Interaction*. Miranda University of Technology. Saatavilla osoitteesta: <https://web-p-ebscohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=980e70a8-deb1-4365-bb67-a4963569e46b%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZSZzY29wZT1zaXRl#db=bsu&AN=15817117>
- Poutala M. (2010). *Opettajan valta ja vastuu*. Juva: Bookwell Oy.
- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä - Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavilla osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66847/978-951-44-8654-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rautiainen, M. (2008). *Voiko kollegiaalisuutta oppia opiskeluaikana? Aineenopettajaopiskelijan näkökulma*. Teoksessa Kaikkonen, P. Työ haastaa tutkimaan. Opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Jyväskylän yliopistopaino.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto. Kvali-MOTV*. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Saatavilla osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Saari, T. & Koivunen, T. (2017). Työhön sitoutuminen. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) *Työelämän myytit ja todellisuus*. Helsinki, Gaudeamus. 63–79.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu painos. Tammi.
- Soares, M., ym. (2012). *Burnout Syndrome, Working Conditions, and Health: A Reality among Public High School Teachers in Brazil.* Work, vol. 41, pp. 3709–3717. EBSCOhost, doi:10.3233/wor-2012-0674-3709.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. (2012). *Mitä jos opettaja etääntyy työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen*. Nuorisotutkimus 30(2), 5–20. Haettu osoitteesta elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/2/mita-joso.pdf
- te Braak, P., Van Droogenbroeck, F., Minnen, J., van Tienoven, T. P., & Glorieux, I. (2022). *Teachers' working time from time-use data: Consequences of the invalidity of survey questions for teachers, researchers, and policy*. Teaching & Teacher Education, 109, N.PAG. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/j.tate.2021.103536>
- Ugwoke SC., Eseadi C., Onuigbo LN. ym. (2018). *A rational-emotive stress management intervention for reducing job burnout and dysfunctional distress among special education teachers: An effect study*. Medicine. (17):e0475. doi:10.1097/MD.0000000000010475
- Westergård, E. (2013). *Teacher Competencies and Parental Cooperation*. International Journal about Parents in Education.
- Wilska-Pekonen, I. (2001). *Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 65 (Väitöskirja). Joensuun Yliopisto.

Liite 1

Tutkimuskyselyn saatekirje

Hei luokanopettaja!

Pyydämme sinua osallistumaan kyselyyn.

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta ja keräämme pro graduamme varten aineistoa luokanopettajien työtehtävistä ja ajankäytöstä työssään kyselyn muodossa.

Tutkimuksessa halutaan selvittää tarkemmin, mitä työtehtäviä luokanopettajan työhön oikeastaan sisältyy. Lisäksi haluamme kartoittaa, mitkä työtehtävät opettajat kokevat velvollisuuksina ja mitkä työtehtävät taas ovat piileviä tai opettajakohtaisia.

Kyselyssä selvitetään myös opettajien kokemuksia ajankäytöstä ja ajanhallinnasta työssään, ja mitkä seikat mahdollisiin haasteisiin vaikuttavat.

Kysely sisältää enimmäkseen avoimia kysymyksiä. Kyselyyn osallistujalta ei vaadita henkilötietoja tai muita tunnistetietoja.

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/927C9876440B7C7B>

Kiitos jo etukäteen vastaamisesta! Jos haluat ottaa yhteyttä kyselyyn liittyen, voit olla yhteydessä meihin sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin,

Jenna Suutarinen

[Redacted signature]

Ella-Mari Saarela

[Redacted signature]

Liite 2

Tutkimuskysely

Kyselytutkimus luokanopettajan työtehtävistä ja ajankäytöstä

Tämä tutkimus on osa pro gradu –tutkielmaa, jossa tutkitaan luokanopettajien työtehtäviä ja ajankäyttöä. Tarkoituksena on selvittää, mitä työtehtäviä luokanopettajat kokevat velvoittaviksi, sekä selvittää mahdollisia piileviä työtehtäviä, joita luokanopettajan työhön voi sisältyä.

Tutkimuksessa selvitetään myös, mitä työtehtäviä opettajat mahdollisesti kokevat aikaa vievinä ja mihin työtehtäviin taas halutaan panostaa enemmän.

Tutkimus on valtakunnallinen ja anonymi. Kaikki vastaukset hävitetään tutkimuksen päätyttyä.

Pakolliset kentät on merkitty asteriskilla (*), ja ne pitää täyttää lomakkeen lähettämiseksi.

1. Opetatko tällä hetkellä alakoulussa ja toimit 1. - 6. luokan opettajana? *
 - Kyllä
 - Ei

2. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana? *
 - Alle 2 vuotta
 - 2-5 vuotta
 - 5-15 vuotta
 - Yli 15 vuotta

3. Valitse listasta, millä alueella koulu jossa työskentelet, sijaitsee?
 - Ahvenanmaa
 - Etelä-Karjala
 - Etelä-Pohjanmaa
 - Etelä-Savo
 - Kainuu
 - Kanta-Häme
 - Keski-Pohjanmaa
 - Keski-Suomi
 - Kymenlaakso
 - Lappi
 - Pirkanmaa
 - Pohjanmaa
 - Pohjois-Karjala
 - Pohjois-Pohjanmaa
 - Pohjois-Savo
 - Päijät-Häme
 - Satakunta
 - Uusimaa
 - Varsinais-Suomi

4. Alla on luettelo erilaisista työtehtävistä. Rastita tehtävät, jotka mielestäsi kuuluvat jokaiselle luokanopettajalle ja jotka koet opettajaa velvoittavina tehtävinä opetuksen lisäksi. *
- Kasvatuskeskustelut
 - Kokeiden arviointi
 - Koulun kehittämistyö
 - Koulun ulkopuolella tapahtuvien, esimerkiksi retkien ja leirikoulujen järjestäminen
 - Luokan hallinta ja kurinpito
 - Monialaiset oppimiskokonaisuudet
 - Muiden kuin oman luokan oppilaiden asioiden hoitaminen
 - Oman opetusmateriaalinen tekeminen
 - Oman opetusmateriaalin jakaminen kollegoille
 - Opetuksen eriyttäminen
 - Opetuksen suunnittelu
 - Opetusvälineiden hankkiminen
 - Oppilaan jatkuva arviointi
 - Oppilaiden ristiriitatilanteiden selvitys
 - Oppilaiden ruokailun seuraaminen
 - Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen ja seuraaminen
 - Oppilaiden turvallisuudesta huolehtiminen
 - Oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvien ristiriitatilanteiden selvitys
 - Oppilashuollon tehtävät
 - Oppimisympäristöjen monipuolisuus
 - Pedagogiset seikat ja asiakirjat
 - Ruokalavalvonta
 - Säännöllinen yhteydenpito kodin kanssa
 - Tapakasvatus
 - Teemapäivien tai tapahtumien suunnittelu
 - Teknologian käyttö opetuksessa
 - Tukiopetus
 - Työyhteisön ilmapiirin tukeminen
 - Täydennyskoulutus
 - Vanhempainillat ja -vartit
 - Viestintä työajalla
 - Viestintä työajan ulkopuolella
 - Välituntivalvonta
 - Yhteistyö koulun opettajien kanssa
 - Yhteistyö koulun muun henkilökunnan kanssa
 - Yhteistyö muiden organisaatioiden kanssa
 - Yhteistyö moniammatillisesti
 - Muu, mikä?
5. Alla on luettelo erilaisista työtehtävistä. Rastita tehtävät, jotka kuuluvat sinun työtehtäviisi, mutta mielestäsi eivät ole kaikille pakollisia työtehtäviä. Eli tällaiset työtehtävät voivat olla piileviä tai tehtäviä, jotka haluat hoitaa tai sinut on ohjattu hoitamaan. *
- Kasvatuskeskustelut
 - Kokeiden arviointi
 - Koulun kehittämistyö

- Koulun ulkopuolella tapahtuvien, esimerkiksi retkien ja leirikoulujen järjestäminen
 - Luokan hallinta ja kurinpito
 - Monialaiset oppimiskokonaisuudet
 - Muiden kuin oman luokan oppilaiden asioiden hoitaminen
 - Oman opetusmateriaalinen tekeminen
 - Oman opetusmateriaalin jakaminen kollegoille
 - Opetuksen eriyttäminen
 - Opetuksen suunnittelu
 - Opetusvälineiden hankkiminen
 - Oppilaan jatkuva arviointi
 - Oppilaiden ristiriitatilanteiden selvitys
 - Oppilaiden ruokailun seuraaminen
 - Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen ja seuraaminen
 - Oppilaiden turvallisuudesta huolehtiminen
 - Oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvien ristiriitatilanteiden selvitys
 - Oppilashuollon tehtävät
 - Oppimisympäristöjen monipuolisuus
 - Pedagogiset seikat ja asiakirjat
 - Ruokalavalvonta
 - Säännöllinen yhteydenpito kodin kanssa
 - Tapakasvatus
 - Teemapäivien tai tapahtumien suunnittelu
 - Teknologian käyttö opetuksessa
 - Tukiopetus
 - Työyhteisön ilmapiirin tukeminen
 - Täydennyskoulutus
 - Vanhempainillat ja -vartit
 - Viestintä työajalla
 - Viestintä työajan ulkopuolella
 - Välituntivalvonta
 - Yhteistyö koulun opettajien kanssa
 - Yhteistyö koulun muun henkilökunnan kanssa
 - Yhteistyö muiden organisaatioiden kanssa
 - Yhteistyö moniammatillisesti
 - Muu, mikä?
6. Ovatko jotkut edellä mainituista työtehtävistä sellaisia, joihin kuuluu mielestäsi liikaa aikaa työssäsi? Mitä ne ovat? *
7. Ovatko jotkut edellä mainituista työtehtävistä sellaisia, joihin haluaisit panostaa enemmän työssäsi, mutta niihin ei riitä aikaa? Mitä ne ovat? *
8. Miten kuvailisit omaa ajankäyttöä ja ajanhallintaa työssäsi? Esimerkiksi, ehditkö hoitamaan kaikki työtehtävät työajan puitteissa, tai koetko ajankäytöllisiä haasteita työssäsi? *
9. Jos koet ajankäytöllisiä haasteita työssäsi, miten se vaikuttaa muihin työn osa-alueisiin tai työssä suoriutumiseen?

10. Millaisia ratkaisuja mielestäsi opettajien ajankäyttöön voisi olla, ja miten työtehtävien suorittamista voisi tukea paremmin?
11. Jos mieleesi tulee jotain lisättävää, voit jakaa ajatuksiasi tähän.
12. Anna halutessasi palautetta kyselystä.

Liite 3

Kartta selitteineen.

