

TAMPEREEN YLIOPISTO

Luokanopettajien työssä jaksaminen työuran alkuvaiheissa

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MOONA TIILIKAINEN

Maaliskuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia työuran alussa olevien luokanopettajien työssä jaksamista. Analyysissä käytettiin Hubermanin (1992) viitekehystä, jossa ensimmäiset 1-3 työvuotta ovat ”selviytymisen” ja ”löytämisen” aikaa sekä seuraavat 4-6 työvuotta vakiintumisen aikaa. Tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia merkityksiä luokanopettajat antavat työssä jaksamiselle uran alussa sekä sitä, miten Hubermanin (1992) opettajan uravaiheet jäsentävät työuran alussa olevan luokanopettajan työssä jaksamista. Tutkimus tarkasteli myös sitä, minkälaisia työuupumusta ja työn imua aiheuttavia tekijöitä luokanopettajat tuovat esille sekä sitä, mitä keinoja opettajat esittävät työuran alussa olevan luokanopettajan työuupumisen estämiseksi.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto koostui kahdesta tutkimusaineistosta, joista ensimmäinen kerättiin vuonna 2014 kandidaatintutkimusta varten. Aineisto kerättiin haastattelemalla neljää työuran alussa olevaa luokanopettajaa. Opettajat olivat työskennelleet luokanopettajina 1-3 vuotta. Toinen aineisto kerättiin vuonna 2016 haastattelemalla samat neljä luokanopettajaa uudelleen, jolloin opettajilla oli kertynyt työvuosia 2-5 vuotta. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja haastattelulajina käytettiin teemahaastattelua. Aineisto analysoitiin teemoittelun avulla.

Tutkimuksen mukaan luokanopettajat kokivat ensimmäiset työvuodet työläinä ja raskaina, mutta samalla uran alkuvaiheet koettiin merkittävänä. Kaikki opettajat kokivat opettajankoulutuksen antaneen heikon tuen työssä jaksamiseen ja käytännön haasteiden kohtaamiseen. Opettajat tunnistivat uran ensimmäisten vuosien Hubermanin (1992) ”selviytymisen” teeman todellisuusshokin. Suurin osa opettajista koki selviytymisen ajan olevan ohi ja vakiintumisen vaiheen alkaneen. Huomattavaa oli se, kuinka luokanopettajien työn imu osaltaan väheni selviytymisen vaiheesta vakiintumisen vaiheeseen siirryttäessä. Suurimpana työuupumusta aiheuttavana tekijänä nähtiin oppilaat, heidän kohtaamat haasteet, huono käytös ja levottomuus. Oppilaat koettiin myös tärkeänä voimavarana sekä työn imua lisäävänä tekijänä. Työyhteisö koettiin tärkeimmäksi työn voimavaraksi. Työkavereiden ja esimiehen tuki lisäsivät työhyvinvointia ja työn imua.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajankoulutuksella voidaan nähdä olevan suuri merkitys työuran alussa olevan luokanopettajan jaksamiseen. Opettajankoulutukseen tulisi saada lisää vuorovaikutustaitoja tukevia opetuskokonaisuuksia, jotka valmistavat opiskelijaa kohtaamaan työelämän alun haasteita. Tutkimuksen perusteella myös uuden opettajan perehdyttämisellä on suuri merkitys työssä jaksamiseen. Mentorointi ja tiivis yhteistyö kollegan kanssa auttavat opettajaa jaksamaan kaikissa työuran vaiheissa.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TYÖURAN ALUSSA OLEVA LUOKANOPETTAJA	6
2.1	HUBERMANIN OPETTAJAN URAVAIHEET	6
2.2	URAN ALUSSA OLEVA LUOKANOPETTAJA TYÖELÄMÄSSÄ JA TYÖYHTEISÖSSÄ	8
2.3	TYÖURAN ALUSSA OLEVAN LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ JAKSAMINEN	10
3	TYÖUUPUMUS OPETTAJAN TYÖSSÄ	12
3.1	TYÖUUPUMUS	12
3.2	BURNOUT JA STRESSI	14
3.3	TYÖUUPUMUS OPETUSALALLA	15
4	TYÖN IMU OPETTAJAN TYÖSSÄ	19
4.1	TYÖHYVINVOINTI JA TYÖN IMU	19
4.2	TYÖN IMU OPETTAJAN TYÖSSÄ	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
5.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5.2	LAADULLINEN TUTKIMUS	24
5.3	TUTKIMUSJOUKKO	24
5.4	AINEISTON KERÄÄMINEN	26
5.5	AINEISTON ANALYYSI	27
6	TUTKIMUSTULOKSET	30
6.1	LUOKANOPETTAJIEN ANTAMAT MERKITYKSET TYÖSSÄ JAKSAMISELLE URAN ALUSSA	30
6.2	HUBERMANIN OPETTAJAN URAVAIHEET	40
6.3	TYÖSSÄ JAKSAMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	44
6.4	KEINOJA TYÖURAN ALUSSA OLEVAN LUOKANOPETTAJAN TYÖUUPUMISEN ESTÄMISEKSI	58
7	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	62
7.1	YHTEENVETO	62
7.2	POHDINTA	69
7.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	72
	LÄHTEET	76

1 JOHDANTO

Monen opettajan työssä jaksaminen on koetuksella. Useat tutkimukset todistavat opettajan ammatin keskimääräisesti muita ammatteja kuormittavammaksi. Opettajat tuntevat itsensä väsyneiksi ja uupuneiksi. (Kalimo & Toppinen 1997; Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva 2001; Syrjäläinen 2002; Webb, Vulliamy, Sarja, Kimonen, Nevalainen & Hämäläinen 2004b; Holmes 2005; Työterveyslaitos Työ ja terveys 2009; Onnismaa 2010, OAJ Työolobarometri 2014.) Useat tutkimukset todistavat kuitenkin myös sen tosiasian, että iso osa opettajista voi hyvin työssään ja kokee työn imua (Santavirta ym. 2001; Hakanen 2004; Hakanen 2006; Työterveyslaitos Työ ja terveys 2009; Aho 2011; Kumpulainen 2013, 190; OAJ Työolobarometri 2014). Halusin tarkastella tätä opettajan työssä jaksamisen monimuotoista kenttää. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia työuran alussa olevan luokanopettajan työssä jaksamista, ja siihen liittyviä tekijöitä.

Opettajan työhyvinvointia on tutkittu viime vuosina runsaasti. Työelämän alussa olevien opettajien työssä jaksamista on tutkittu suhteellisen vähän, kun otetaan huomioon se, kuinka laajasti opettajien ammattiryhmää on työhyvinvointitutkimusten valossa tutkittu. Työelämän ensiaskeleet määrittävät kuitenkin merkittävästi sitä, minkälaiseksi opettajan ammatillinen itsetunto, opetuksen hallinta, ja suhde työssä jaksamiseen muodostuvat. Aiemmat aiheita lähestyvät tutkimukset ovat todistaneet opettajan ensimmäiset työvuodet raskaiksi. Vastavalmistuneet opettajat kokevat itsensä keskimäärin väsyneemmiksi kuin kokeneemmat kollegat (Blomberg 2008; Nyman 2009; Onnismaa 2010, Ruohotie-Lyhty 2011, OAJ Työolobarometri 2014). Tutkimukset todistavat heidän kokevan kuitenkin työn imua ja innostuneisuutta jossain määrin kokeneempia kollegoja enemmän. Näin ollen olisi mielekästä tutkia työuran alussa olevan opettajan työssä jaksamista sekä työpahoinvoinnin työuupumuksen että työhyvinvoinnin työn imun kautta. Haluan tutkia, miten työuupumus ja työn imu näyttäytyvät luokanopettajan uran alkuvuosina.

Tutkin vuonna 2014 kandidaatintutkielmassani 1-3 vuotta työelämässä olleiden luokanopettajien työssä jaksamista, minkälaiseksi opettajat kokivat ensimmäiset työvuotensa, mitkä tekijät vaikuttivat tähän, ja miten työssä jaksaminen kehittyi uran alusta kokemuksen karttuessa. Lisäksi selvitin, minkälaisia keinoja luokanopettajat näkivät vastavalmistuneen opettajan uupumisen

estämiseksi. Tässä pro gradu -tutkielmassa halusin jatkaa kandidaatintutkielmaa ja tutkia lisää sitä, miten työssä jaksaminen näyttäytyy näiden kahden työhyvinvoinnin ulottuvuuden, työn imun ja työuupumuksen sekä niihin vaikuttavien tekijöiden kautta. Sovelsin Hubermanin (1992) kehittämää opettajan uravaiheita, joiden mukaan työelämään siirtymisen jälkeen ensimmäiset 1-3 työvuotta ovat “selviytymisen” ja “löytämisen” aikaa. Nämä teemat tuntuvat sopivan uran alussa olevan opettajan monimuotoisen jaksamisen kuvaamiseen, jossa työuupumus näyttäytyisi “selviytymisenä” ja “löytäminen” kuvastaisi työn imua. Hubermanin (1992) mukaan ensimmäisten kolmen työssäolovuoden jälkeen seuraa vakiintumisen vaihe (opetusvuodet 4-6). (Huberman 1992, 123.)

Keräsin kandidaatintutkielmaani varten aineiston haastattelemalla neljää luokanopettajaa, joille oli kertynyt työkokemusta 1-3 vuotta valmistumisen jälkeen. Heidän opetusvuotensa sopivat tuolloin Hubermanin (1992) kuvailemaan työuralle siirtymisen (“selviytymisen” ja “löytämisen”) vaiheeseen. Tätä pro gradu -tutkielmaa varten koin hedelmälliseksi lihottaa aiempaa aineistoa ja haastatella samaa tutkimusjoukkoa uudelleen kaksi vuotta myöhemmin vuonna 2016, jolloin opettajat olisivat opetusvuosiensa perusteella Hubermanin (1992) kuvaamassa vakiintumisen vaiheessa (4-6 työvuotta). Näin ollen sain lisättyä vanhaan vuoden 2014 aineistoon vuoden 2016 lisäaineiston, jolloin pystyin ajallisesti tutkimaan näitä kahta Hubermanin (1992) kuvaamaa opettajan uran alkuvaihetta. Käytin tässä pro gradu -tutkielmassa kandidaatintutkielmani teoriaosuuksia, joita olen osin laajentanut sekä osin tuloksia, jotka sain vuoden 2014 aineiston pohjalta.

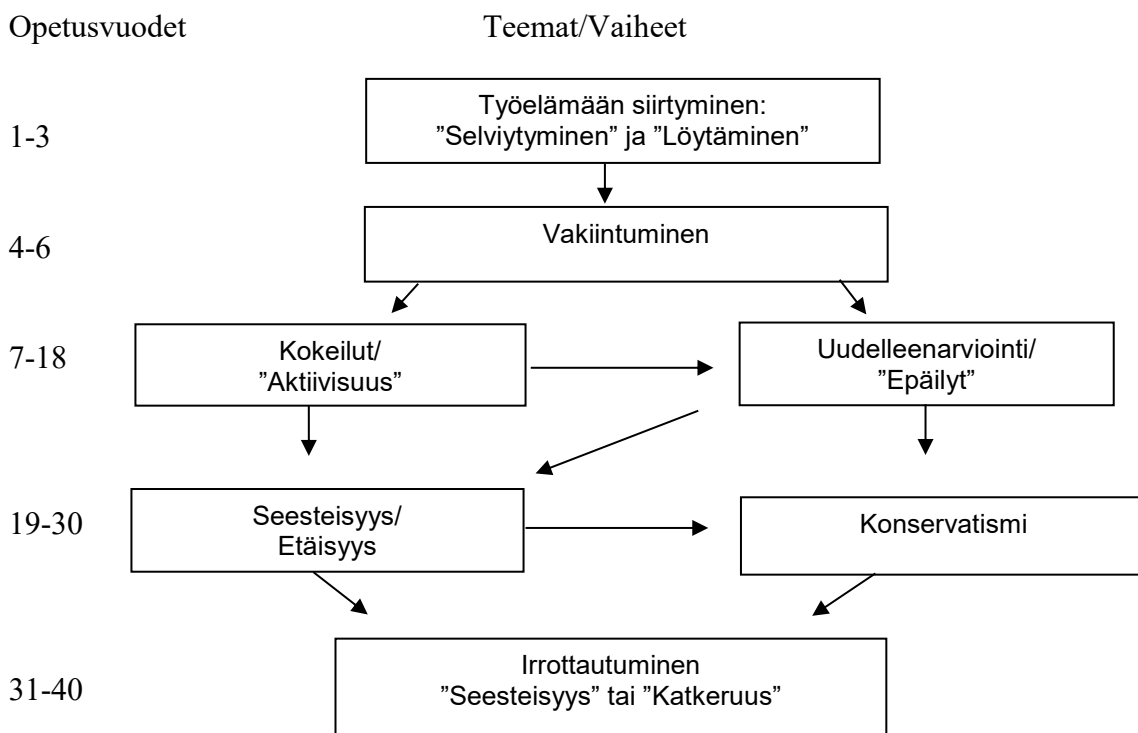
Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat jaksavat työuran alussa. Tutkin neljän luokanopettajan työssä jaksamista ja sitä, miten työssä jaksaminen jäsentyy Hubermanin (1992) opettajan uravaiheiden mukaan. Näiden kahden uravaiheen kautta pystyn tarkastella, miten työssä jaksaminen on kehittynyt näiden kahden vuoden ajanjakson aikana ja miten opettajat kokevat jaksavansa työssä vuoden 2016 haastatteluhetkellä. Jotta voin saada kuvan opettajan työssä jaksamisesta, koin tarpeelliseksi tutkia, mitkä tekijät vaikuttavat työssä jaksamiseen työuupumusta lisäävinä tekijöinä ja, mitkä tekijät taas lisäävät työn imua. Pystyin lisäksi vertailemaan näitä tekijöitä ja niiden muuttumista kahden uravaiheen aikana. Koin tärkeänä nostaa esiin työuran alussa olevien luokanopettajien esittämiä keinoja ja ratkaisuja, joiden avulla voidaan tukea noviisiopettajan jaksamista työn alkumetreillä. Näihin ensimmäisiin selviytymisen vuosiin liittyy luonnollisena osana eräänlainen todellisuushokki, mutta tämän ei silti tulisi tarkoittaa sitä, että työuran alussa oleva opettaja palaa loppuun. Näitä tekijöitä yhdessä, ja niiden yhteyttä ei ole juurikaan tutkittu aiemmin.

2 TYÖURAN ALUSSA OLEVA LUOKANOPETTAJA

Tässä luvussa käsittelen opettajan työuran alkua. Ensiksi esittelen Hubermanin opettajan uravaiheet. Toiseksi kerron uran alussa olevan opettajan siirtymästä koulutuksesta työelämään sekä työyhteisön antamasta vastaanotosta. Kolmanneksi esittelen aiempia tutkimuksia, joiden kohteena olivat vastavalmistuneet työuran alussa olevat opettajat. Tässä tutkimusraportissa uran alussa olevaa opettajaa kuvataan vaihtelevasti ja samaa tarkoittaen termeillä, uusi opettaja, vastavalmistunut ja noviisiopettaja

2.1 Hubermanin opettajan uravaiheet

Käytän tässä tutkimuksessa pääteorianana Hubermanin (1992) kuvaamia opettajan uravaiheita (kuvio 1). Kiinnitän huomion varsinkin selviytymisen ja löytämisen vaiheisiin sekä vakiintumisen vaiheeseen, jotka muodostavat tutkimustehtäväni opettajan uran alkuvaiheet. Esittelen kuitenkin pääpiirteissään kaikki vaiheet ja teemat.



KUVIO 1. Opettajan uravaiheet (Huberman 1992, 127)

Työelämään siirtymisen jälkeistä eli uran alkua (opetusvuodet 1-3) Huberman (1992) kuvaa "selviytymisen" ja "löytämisen" teemoilla. Selviytymisen teema liittyy todellisuushokkiin, jonka uraansa aloittava opettaja saattaa kokea kohdatessaan monia opetuksen hallinnan monimutkaisia haasteita. Ammatilliset ihanteet voivat olla ristiriidassa luokkahuoneen todellisen arjen kanssa, ja tehtävät voivat tuntua hajanaisilta. Oppilaiden kohtaamiseen liittyy myös haasteita läheisyyden sekä etäisyyden pitämisessä. Haasteita aiheuttavat myös puutteelliset oppimateriaalit, jotka eivät huomioi oppilaiden erilaisia ominaisuuksia jne. Kokematon opettaja saattaa epäillä omaa valmiuttansa kohdata nämä haasteet.

Toisaalta löytämisen teema kertoo siitä, kuinka opettaja voi innostua omasta luokastaan ja oppilaistaan, materiaaleista, vuosiohjelmasta, sekä tunteesta, että on päässyt oikeaksi opettajaksi muiden kollegojen rinnalle. (Huberman 1992, 123) Huberman (1992) kertoo joidenkin tutkimusten osoittavan "selviytymisen" ja "löytämisen" ilmiöiden esiintyvän rinnakkain yhdessä, jolloin löytämisen teema auttaa opettajaa selviytymään työuran alussa. Toisaalta on mahdollista kokea vain toista näistä ilmiöistä tai nämä teemat voivat myös kokonaan puuttua uran alusta. (Huberman 1992, 124.)

Toista vaihetta Huberman kuvaa vakiintumiseksi. Vakiintumisen vaiheessa (opetusvuodet 4-6) opettaja tekee päätöksen sitoutua opettajan ammattirooliin lopullisesti. Tämä tarkoittaa myös hallinnollista toimea, jolloin opettaja pääsee ammattikunnan täysivaltaiseksi jäseneksi työyhteisöön. Opettajan päätös sitoutua ammattiin ei ole yksinkertaista, vaan se edellyttää muiden vaihtoehtojen hylkäämistä ja puntaroimista. Vakiintumisen vaiheessa opettajan vapaus tehdä opetuksellisia ratkaisuja kasvaa opetuksen hallinnan tuoman itseluottamuksen kautta. Opettaja on määrittänyt oman alkeellisen opetusmallin, joka on soveltunut ensimmäisten kolmen, neljän vuoden opetushistoriaan. Vakiintumisen vaiheessa opettaja kuitenkin kehittää ja muokkaa opetusmallia omaperäiseen ja persoonalliseen opetustyyliin sopivaksi. Vakiintumiseen kuuluu myös helpotus siitä, että on päässyt tähän vaiheeseen, jota kuvastavat spontaanius, huumori sekä mielihyvän tunteet. (Huberman 1992, 124.)

Vakiintumisen vaiheen jälkeen uravaiheet lähtevät kahteen eri suuntaan (opetusvuodet 7-18) kokeiluihin ja aktiivisuuteen, tai uudelleenarviointiin ja epäilyihin. Aktiivinen uuden kokeilu liittyy luonnolliseen haluun lisätä vaikutustaan opetuksessa esimerkiksi erilaisten materiaalien, sekä opetus- ja ryhmäjärjestelyjen kautta. Tämänlaiset kokeilut omassa työssään voivat johtaa opettajan huomaamaan kehitystyön esteitä ja epäkohtia omassa koulussa tai koululaitoksessa, joita halutaan lähteä muuttamaan. Kokemuksen myötä opettaja saattaa olla valmis kohtaamaan uusia haasteita.

Toinen havaittu suunta tässä vaiheessa on epäily ammatinvalintaa kohtaan, ja sen uudelleenarviointi. Vaikkakin tutkimusten perusteella opettajilla ei ole koettu olevan varsinaista keski-ikänsä kriisiä, 35–45-vuotiaiden, opettajien on todettu harkitsevan uranvaihtamista. Jotkut tutkimukset ovat selvittäneet, että 40 prosenttia opettajista oli harkinnut vaihtavansa ammattiaan uransa aikana. Syinä olivat esimerkiksi halu kokeilla toista ammattia, edetä urallaan tai hyödyntää uudet mahdollisuudet ammatissa. Miesten havaittiin harkitsevan uranvaihdosta useammin kuin naisopettajien. (Huberman 1992, 124–125.)

19–30 opetusvuoden aikaa Huberman (1992) kuvaa sekä seesteisyyden/etäisyyden että konservatismiin teemoilla. Seesteisyyden ajalle tyypillistä on siirtyminen aktiivisuuden vaiheesta mekaaniseen, mutta rennompaan vaiheeseen, johon kuuluu itsensä hyväksyminen. 45–55-vuotiaille opettajille on tyypillistä energian ja innon väheneminen, mutta samalla itseluottamus ja itsensä hyväksyvä ajattelutapa lisääntyvät. Opettaja ymmärtää oman jaksamisen ja suorituskyvyn rajat sekä sen, mikä on riittävän hyvä. 50–60-vuotiaille on tyypillistä konservatismi, joka ilmenee usein valituksena uutta kurittomampaa oppilassukupolvea sekä nuorempien kollegojen sitoutumisen vähyyttä kohtaan. Konservatismille tyypillistä on myös varovaisuus sekä innovaatioiden vastustaminen (Huberman 1992, 126.)

Viimeinen vaihe opettajan uravaiheissa on irrottautumisen vaihe (opetusvuodet 31–40), johon liittyvät seesteisyyden tai katkeruuden tunteet. Elämänkaaritutkimukset osoittavat uran loppuvaiheissa olevan opettajan vetäytyvän usein työelämästä vähitellen mielenkiinnon suuntautuessa työstä muihin elämän aktiviteetteihin. Joillakin opettajilla on todettu turhautumista ja ammatillista taantumista työuran lähestyessä loppua. Tällainen työuran viimeisinä vuosina ilmenevä konservatismi voi näyttäytyä haluttomuutena sitoutua käytäntöihin ja toimintaan, joka kumpuaa muutosten ja uudistusten vastustamisesta. Ennen eläkkeelle jäämistä opettajat vaikuttavat kaipaavan rauhallisia ja seesteisiä työvuosia. Tämä voidaan nähdä vastauksena ympäristön paineelle luovuttaa paikka nuoremmille kollegoille ja tuoreille ideoille. (Huberman 1992, 126.)

2.2 Uran alussa oleva luokanopettaja työelämässä ja työyhteisössä

Luokanopettajan siirtyminen opettajankoulutuksesta työelämään on jyrkkä, sillä siinä siirrytään tavallisesti heti opiskelujen jälkeen täyteen lailliseen ja pedagogiseen vastuuseen (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 27). Työelämän alussa olevilta opettajilta vaaditaan sellaisia taitoja, jotka voidaan saavuttaa vain kokemuksen kautta tekemällä asioita, joita ei vielä täysin osata ja hallita (Eloranta & Virta 2003, 143; Kujansivu 2004, 132; Jokinen & Sarja 2006, 187). Opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden välillä on kuilu, joka asettaa monia

haasteita vastavalmistuneille opettajille (Blomberg 2008). Koulutuksen ei koeta tarjoavan tarpeeksi todellisessa työelämässä tarvittavia taitoja (Blomberg 2008, 213; Aho 2011, 148; Jokinen ym. 2012, 27).

Työuraansa aloittelevan luokanopettajan sopeutuminen opettajayhteisöön voi olla haasteellista. Tämä vaatii hyvää sosiaalista lukutaitoa, jotta opettaja löytäisi oman paikkansa työyhteisössä. (Onnismaa 2010, 38; Jokinen ym. 2012, 28.) Haasteita syntyy, mikäli vastavalmistunut opettaja jää ilman kollegiaalista tukea ja induktiokoulutusta (Ruohotie-Lyhty 2011, 58). Tämä taas heikentää aloittelevan opettajan asiantuntijuuden kehitystä ja yleistä jaksamista. Tätä voidaan ehkäistä laadukkaana ja asiantuntevan ohjauksen avulla, jota tulisi olla jo koulutuksen aikana sekä työelämän alkuvaiheessa. (Onnismaa 2010, 38.)

Uuden opettajan induktiovaiheen eli perehdytyksen tarkoituksena on auttaa opettajaa rakentamaan ammatillista identiteettiä ja turvata opettajien henkilökohtainen sekä ammatillinen hyvinvointi. Sen avulla opettajat pääsevät tutustumaan kouluyhteisön toimintakulttuuriin. Suomessa kouluissa ei ole säädoiksiin pohjautuvaa yhtenäistä perehdytysjärjestelmää, vaan koulut määrittävät itse omat tapansa ja järjestelmänsä perehdyttämiseen. Tällä on kielteisiä seuraamuksia, 30 prosenttia opettajista jäi vaille perehdytystä. Perehdyttäminen on myös harvoin tarpeeksi syvällistä ja opettajan ammatti-identiteetin kehittymistä tukevaa. (Jokinen ym. 2012, 29–37.)

Vastaus vastavalmistuneen opettajuuden kehittymisen tukemiseen voidaan osaltaan löytää mentoroinnin avulla. Jokinen ja Sarja (2006) kuvaavat mentorointia noviisin ja kokeneen kollegan vuorovaikutukseksi esimerkiksi syvällisten keskustelujen kautta. (Jokinen & Sarja 2006) Jokinen ym. (2012) muistuttavat, että se tulisi nähdä myös kiinteänä osana koulujen ammatillista kulttuuria. Mentoroinnissa korostuvat yhteistoiminnallinen kumppanuus sekä opettajien pohdinnat kasvatuksellisista ja ammatillisista asioista käytännössä sekä teoriassa. (Jokinen ym. 2012, 38.) Sitä käytetään ohjaamisen ja stressin hallinnan välineenä. Mentorointi tukee uuteen opettajuuteen kasvamisessa, sillä opettajuuteen liittyy kasvavissa määrin luokkahuoneen ulkopuolisia toimintoja ja opetuskulttuurin 'hiljaista tietoa'. Uuteen opettajuuteen kuuluu entistä enemmän kollegiaalista yhteistyötä, erilaisten käytänteiden jakamista ja kollegoiden välistä tukea. (Jokinen & Sarja 2006.) Mentoroinnilla ei voida ratkaista eikä ehkäistä kaikkia uuden opettajan kohtaamia haasteita ja vaikeuksia. Kuitenkin tutkimustulosten valossa uudet opettajat ovat kokeneet mentoroinnin hyvin tärkeänä opettajuuteen kasvamisen tukena (Jokinen & Sarja 2006; Jokinen ym. 2012).

2.3 Työuran alussa olevan luokanopettajan työssä jaksaminen

Opettajan ensimmäinen työvuosi peruskoulussa koetaan usein raskaaksi ja haastavavaksi (Eloranta & Virta 2002, 143; Blomberg 2008; Nyman 2009; Onnismaa 2010; Ruohotie-Lyhty 2011, Jokinen ym. 2012; Kottler & Kottler 2013, 9). Opettaja voi tuntea voimakasta stressiä ja epävarmuutta omista ammatillisista tiedoista ja taidoista (Jokinen ym. 2012, 27). Opettajan uran alkuvaiheelle on tyypillistä työn kuormittavuus ja hengissä selviytymisen tunne (Huberman 1992, 123; Eloranta & Virta 2002, 143). Uran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien työssä jaksamista ei ole tutkittu niin paljoa, vaikkakin yleisesti opettajien työssä jaksamista on tutkittu kaikista ammattiryhmistä eniten. Esittelen seuraavaksi muutamia tutkimuksia, jotka tutkivat vastavalmistuneita työelämän alussa olevia opettajia.

Ruohotie-Lyhty (2011) tutki vastavalmistuneita vieraiden kielten opettajia sekä heidän toimijuutta ja ammatillista kehittymistä. Tutkimuksen mukaan uran alussa olevat opettajat kohtaavat monia haasteita. Työ voi olla pätkätyötä, jota leimaa epävarmuus työn jatkumisesta. Tämä heikentää myös vastavalmistuneen opettajan työyhteisöön pääsyä sekä opettajan tunnetta siitä, että on täysivaltainen työyhteisön jäsen. Mikäli opettaja kokee työssään yksinäisyyttä ja tuen puutetta, työyhteisöön osallistuminen sekä oman ammatillisen polun löytäminen vaikeutuvat. Työhön siirtyminen koettiin kriisinä, sillä opettajien opetuksen ihanteet joutuivat työympäristön paineen alle. (Ruohotie-Lyhty 2011, 58.)

Nyman (2009) tutki vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä. Tutkimuksessa nuoret opettajat kokivat työelämään astumisen aluksi myönteisenä, mutta vähitellen he alkoivat havaita epäsuhtaa koulun yhteistyökulttuureissa. Vanhemmat opettajat saattoivat nähdä heidät uhkana ja kielteisenä muutoksena totutuille toimintatavoille ja konventioille. Tämän vuoksi opettajat kokivat yksinäisyyttä työelämän alussa. (Nyman 2009, 47.)

Blomberg (2008) tutki vastavalmistuneiden peruskoulun opettajien ensimmäistä työvuotta. Tutkimuksen mukaan noviisiopettajien haasteiksi muodostuivat opettajayhteisöön sopeutuminen, opettajankoulutuksen koettu puutteellisuus ja yksinjäämisen pelko. Blombergin tutkimus tuki Nymanin (2009) kuvaamaa myönteisen kokemuksen muuttumista kielteisemmäksi ajan mittaan. Opettajat kokivat työkuulttuurin vuorovaikutuksen ja vuorovaikutustaidot heikoksi, kollegat eivät kuunnelleet vastavalmistuneita luokanopettajia, ja heidän toimistaan puuttui hienotunteisuus. (Blomberg 2008, 202.) Pahimmillaan tällainen Nymanin ja sekä Blombergin tutkimuksissa koettu yksinjäätäminen, voi johtaa siihen, että vastavalmistunut opettaja päätyy vaihtamaan ammattia muutaman vuoden sisällä työelämään siirtymisestä (Jokinen ym. 2012, 27). Blombergin (2008)

tulokset antavat kuitenkin myös myönteistä osviittaa vastavalmistuneiden luokanopettajien työhyvinvoinnista. Vaikka työn alkutaival oli raskas, he kokivat työn ja yksittäisen työpäivän sisältävän enemmän hyviä kuin huonoja puolia. Opettajat kokivat työssä onnistumisen iloa ja mielihyvää. (Blomberg 2008.)

Vastavalmistuneiden luokanopettajien työn imun ja työuupumuksen suhde näyttääkin olevan melko ristiriitainen. Tätä mieltä tukee OAJ:n tekemä työolobarometri (2014). Tämän mukaan vain neljäsosa alle 31 – vuotiaista kokee voivansa vaikuttaa erittäin tai melko paljon työmääräänsä. Alle 31- vuotiaiden ryhmä korostui, kun tutkittiin väsymyksen ja työstressin kokemista. Nuoret opettajat tunsivat itsensä poikkeuksellisen väsyneeksi useammin kuin muut ikäryhmät. Nämä tutkimustulokset vahvistivat edellä mainittujen tutkimusten tuloksia ja yleisesti vastavalmistuneiden opettajien työn haastavuutta.

OAJ:n työolobarometri tarjoaa myös toisenlaisen näkökulman vastavalmistuneiden opettajien työhyvinvointiin. Sen mukaan nuoret opettajat arvioivat oman työkykynsä muita ikäluokkia paremmaksi. Alle 31 – vuotiaat opettajat kokivat saavansa usein apua ja tukea työyhteisön jäseniltä täysin tai melko riittävästi. Heistä 80 prosenttia koki saavansa täysin tai melko riittävästi tukea ja apua esimieheltä. Nämä tulokset olivat muita ikäluokkia paremmat. Työolobarometrin mukaan nuoret opettajat eivät kokeneet jäävänsä täysin yksin työuransa alussa. Tutkimuksen tulos kehityskeskusteluista kuitenkin sivuaa edellisten tutkimusten tuloksia: alle 31 – vuotiaista vain 58 prosenttia oli käynyt kehityskeskustelun viimeisen 12 kuukauden aikana. Tämä antaa myös melko ristiriitaisen kuvan vastavalmistuneen opettajan tukemisesta. (OAJ 2014.) Työolobarometri kuvasi alle 31 – vuotiaiden ryhmää iällisesti, joten ei voida täysin olettaa, että kaikki työelämän alussa olevat opettajat kuuluivat nuorimpaan ikäryhmään, sillä ryhmän työssä olovuosia ei kerrottu. Voidaan kuitenkin olettaa, että iso osa työuran alussa olevista opettajista kuului tuohon ikäryhmään.

Tässä luvussa käsiteltiin Hubermanin (1992) opettajan uravaiheita, vastavalmistuneen luokanopettajan työuran alkua sekä työssä jaksamista. Käytän näistä koostuvaa teoreettista viitekehystä tulosten analyysissä ja peilaan saamiani tuloksia näihin. Tämän luvun teoreettiset käsitteet sisältyvät tutkimuskysymyksiini. Hubermanin (1992) opettajan uravaiheiden avulla pystyn tarkastelemaan kohdejoukkoani ja heidän työssä jaksamista työvuosien perusteella. Tarkastelen varsinkin toisessa tutkimuskysymyksessä sitä, miten Hubermanin opettajan uravaiheet jäsentävät luokanopettajien ammatillista kehitystä ja työssä jaksamista. Seuraavassa luvussa avaan tarkemmin työuupumuksen käsitettä sekä opetuslalla koettua työuupumusta.

3 TYÖUUPUMUS OPETTAJAN TYÖSSÄ

Aloitan tämän luvun esittelemällä työuupumuksen käsitettä, sen kehittymistä ja työuupumuksen syitä. Tämän jälkeen avaan käsitteitä stressi ja burnout. Tämän luvun lopussa käsittelen työuupumusta opetuslalla sekä esittelen aihetta käsitteleviä aiempia tutkimuksia. Työssä jaksamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ilmiötä, joka sisältää sekä työpahoinvoinnin työuupumuksen että työhyvinvoinnin työn imun ilmiöt.

3.1 Työuupumus

Työuupumuksella tarkoitetaan kolmitahoista oireistoa, kroonista stressioireyhtymää, joka syntyy työstä. Oireina tässä vakavassa hyvinvoinnin häiriössä ovat *kyynistyneisyys, kokonaisvaltainen väsymys, ja heikentynyt ammatillinen itsetunto*. (Kalimo & Toppinen 1997, 8–9; Hakanen 2006, 31–32.) Työuupumusta on vaikea tunnistaa, sillä se voi edetä hitaasti vuosien saatossa (Koivisto 2001, 155). Kalimo ja Toppinen (1997, 9) kuvaavat oireistoa seuraavasti:

Kokonaisvaltainen väsymys, ekshaustio, on voimakasta ja pitkäaikaista kuormitusta, jolle on ominaista uupumusasteisuus. Väsymys ei poistu enää peruslevossa, vaan tuntuu joka tilanteessa, ei vain työn kuormittavimmissa vaiheissa.

Jatkuva *kyynisyys* työtä kohtaan näkyy työn merkityksen kyseenalaistamisena, työstä ei saada enää iloa eikä sitä koeta mielekkääksi. Kyynisyys voi näkyä myös etäisenä ja viileänä käytöksenä.

Heikentyneen ammatillisen itsetunnon merkkejä ovat pelko ja epävarmuus omasta suoriutumisestaan työssä. Tunnusmerkkinä on myös alemmuuden tunne omaan aikaisempaan pätevyys ja osaamisen tuntemukseen. (Kalimo & Toppinen 1997, 9.) Nämä kolme työuupumuksen oiretta erottavat työuupumuksen muista stressitiloista (Koivisto, 2001, 154).

Työuupumusta voidaan kuvata myös työn voimavarojen kautta. Hobfoll kehitti teorian voimavarojen säilyttämisestä (Hobfoll, Hakasen 2004 170–171; Hakasen 2006, 33 mukaan). Siinä voimavarat kuvataan ihmisten arvostamiksi asioiksi, joita pyritään hankkimaan, ylläpitämään ja suojelemaan. Voimavaroja voivat olla aineelliset asiat (esimerkiksi työvälineet ja koti), olosuhteet (esimerkiksi vakituinen työ, hyvät työolot ja sosiaaliset suhteet), henkilökohtaiset ominaisuudet (esimerkiksi hyvä itsetunto ja sosiaaliset taidot) tai energian muodot (esimerkiksi aika, tieto ja

henkiset voimavarat). Teorian mukaan, mikäli näitä voimavaroja uhataan, ne menetetään tai niitä sijoitetaan työhön saamatta odotettua vastinetta näistä, voi seurauksena olla stressikokemus tai myöhemmin työuupumus. (Hakanen 2006, 33.)

Työuupumus on asteittain kehittyvä prosessi. Se alkaa tyypillisesti väsymyksestä, joka kerääntyy hiljalleen, kun toipuminen loman tai lepovaiheen aikana jää kesken. Vakava väsymystila voimistaa henkistä voimattomuutta, joka tuntuu kaikkialla. Kun tämä voimakas väsyminen vaikuttaa työssä jaksamiseen, uupunut kokee työn vaatimukset ja työn luomat paineet kohtuuttomiksi. Tämä johtaa uupuneen suojautumiseen väsymystä ja syyllisyyttä vastaan eli ihminen alkaa torjumaan ja kyseenalaistamaan työn merkitystä. Tästä seurauksena on kasvava kyynisyys työtä ja työn piiriin kuuluvia ihmisiä kohtaan varsinkin ihmissuhdetyössä. Tällainen uusi negatiivinen, kyyninen asennoituminen työtä kohtaan herättää ihmisessä hämmennystä ja tunnetta siitä, ettei suoriudu työstään totutulla ja halutulla tavalla. Tämä taas johtaa ammatillisen itsetunnon alenemiseen ja romahtamiseen. (Kalimo & Toppinen 1997, 13; Kalimo 1987, 30.) Työuupumiseen voidaan harvoin nimetä vain yhtä ainoaa syytä, sillä se kehittyy hitaasti, jolloin uupuminen voi tuoda matkalla lisää uusia ja toisarvoisia ongelmia, jotka lisäävät oireistoa (Hakanen 2004, 24). Koiviston (2001) mukaan työuupuminen johtuu yksinkertaisimmillaan siitä, kun työ ylittää ihmisen voimavarat (Koivisto 2001, 155). Kalimo ja Toppinen (1997) kuvaavat työuupumuksen syitä moninaisiksi, sillä siihen voi liittyä monia tekijöitä, jotka voivat olla ammatillisia ja työyhteisöjen sisäisiä, mutta ne voivat liittyä laajempaan työelämään kokonaisuudessaan. Näitä syitä voivat olla työn laadulliset ja määrälliset vaatimukset sekä, jos työyhteisön toimintatavat koetaan liian kuormittaviksi.

Muita syitä voivat olla ihmisen suhde työhön, stressin kokemisen yksilölliset taipumukset, yleinen elämäntilanne ja tunne siitä, ettei työntekoa arvosteta tarpeeksi. (Kalimo & Toppinen 1997, 10.) Hakanen (2001) erittelee yksityiskohtaisemmin mahdollisia yksittäisiä tekijöitä työuupumuksen syntyyn. Näitä ovat esimerkiksi työn määrällisen kuormittavuuden syyt (kiire ja tekemättömät työt), työroolien epäselvyys, liika tunnekuormitus asiakastyössä, työpaikan huono ilmapiiri, tuen ja palautteen vähäisyys sekä heikko mahdollisuus osallistua päätösten tekemiseen. Edellä mainitut yksittäiset syyt ovat pitkälti työn ja työolojen epäkohdista syntyviä. Syitä työuupumukseen tulisi katsoa myös avarammasta näkökulmasta, joka sisältää sosiaalisen kontekstin ja elämäntilanteen vaikuttavat asiat, kuten sosioekonomiset suhteet, kodin ja yksityiselämän tekijät, työn ja kodintasapainon sekä ihmisen oman persoonallisuuden. (Hakanen 2001, 24.)

3.2 Burnout ja stressi

Tässä työssä jaksamisen tutkimuksessa työuupumuksen alakäsitteinä ovat on stressi ja burnout. Esittelen ensiksi stressin käsitettä. Stressi ja työuupumus eroavat määritelmiltään toisistaan, mutta ne ovat yhteydessä toisiinsa yleensä jatkumona. Työuupumusta voidaan pitää pitkittyneen stressin seurauksena, sillä sitä edeltää useasti stressitila. (Vartiovaara 1987, 32; Santavirta ym. 2001, 2; Toppinen-Tanner & Ahola 2012.)

Stressi-sanalle ei ole yhtä selvää määritelmää, sillä tällä voidaan tarkoittaa stressin syitä, seurauksia tai stressin aiheuttamia kokemuksia (Toppinen-Tanner & Ahola 2012; Santavirta ym. 2001, 2). Stressin koetaan syntyvän, kun vaatimustaso on liikaa henkilön voimavaroille (Lazarus 1976, Santavirran ym. 2001, 2; Luukkaisen 2004, 37 mukaan). Kalimo (1987) määrittää stressin syntyvän yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Pelkät ympäristötekijät eivät riitä synnyttämään stressiä, sillä yksilön arvio, kokemus ja havainto määräävät sen, kokeeko yksilö tilanteet ja tekijät tarpeeksi merkittäviksi ja vakavaksi, jotta niistä aiheutuisi stressiä. (Kalimo 1987, 10.)

Koivisto (2001) kuvaa työstressiä ristiriidaksi työntekijän ja hänelle merkittävän työn välillä. Stressitila hälyttää ja valmistaa työntekijää tulevasta tavallista vaativampien toimenpiteiden tarpeista tuottamalla adrenaliinia, joka auttaa jaksamaan ja virittää työntekijän kohtaamaan epävarmuutta. Stressitila muuttuu haitalliseksi, kun se jää päälle jatkuvaksi olotilaksi. (Koivisto 2001, 148.) Työstressi syntyy silloin, kun työntekijän mahdollisuudet vastata työympäristön vaatimuksiin eivät täyty (Toppinen-Tanner & Ahola 2012, 11).

Stressi aiheuttaa sekä psyykkisiä että fysiologisia oireita ja muutoksia. Näitä ovat esimerkiksi tyytymättömyys, rentoutumisen vaikeus, hermostuneisuus, ärtyisyys, ahdistuneisuus, keskittymisvaikeudet, kivut ja säryt, unihäiriöt sekä eristäytyminen. (Kalimo 1987; Toppinen-Tanner & Ahola 2012, 13.) Työuupumusta kuvataan myös englanninkielisellä termillä burnout. Tutkimusten ja teosten valossa burnout-termin ja työuupumuksen rinnastaminen toisiinsa vaihtelee. Kalimo ja Toppinen (1997) sekä Hakanen (2004) käyttävät sanoja toistensa synonyymeinä. Kun taas esimerkiksi Aro (2001), Vartiovaara (1987) ja Syrjäläinen (2002) erottavat burn outtermin ja työuupumuksen toisistaan. Vartiovaara (1987) ja Aro (2001) jakavat yhteisen käsityksen siitä, ettei burnouttermille ole tarpeeksi tyydyttävää suomenkielistä vastinetta (Vartiovaara 1987, 22; Aro 2001, 41). Aro (2001) kuvaa burnoutin olevan oireyhtymä, jonka tyypillisiä oireita ovat voimakas väsymys, kyynisyys ja tuotteliaisuuden väheneminen.

Burnout syntyy jatkuvan stressin seurauksena, kun ihmisen ja työn välillä on epätasapaino. (Aro 2001, 21.) Nämä käsitykset ovat linjassa Vartiovaaran (1987) määritelmien kanssa: burnout on oireyhtymä, jonka oireina ovat vakava tunnepohjainen väsymystila, epätodellisen olon kokeminen,

alentunut henkinen suoritustaso ja liian voimakas tunnepitoinen sitoutuminen (Vartiovaara 25–27). Aro (2001) erottaa burnouttermin työuupumuksesta siten, että työuupuminen käsittäisi vain yhden burnoutin oireista, emotionaalisen uupumisen.

Näiden määritelmien pohjalta voidaan nähdä se, että nämä burnoutin määritelmät ovat työuupumisen oireiston kanssa samantapaisia, luultavasti vain hieman laajemman näkökulman omaavia. Hakanen on tutkinut runsaasti työhyvinvointia, työuupumusta ja työnimua (Hakanen 2004; 2006; 2011). Hän yhdistää nämä kaksi käsitettä ja käyttää näitä synonyymeinä. Samoin Suomessa johtavaa työuupumus- ja stressitutkimusta tehneet Kalimo ja Toppinen (1997) rinnastavat nämä termit yhteen. Teosten ja tutkimusten perusteella voidaan havaita, että Kalimo ja Toppinen (1997), Hakanen (2004; 2006) tarkoittavat työuupumuksella laajempaa kokonaisuutta kuin Aro ja Vartiovaara. Tässä tutkielmassa sekä haastattelutilanteessa käytin burnouttermiä ja työuupumusta synonyymeinä tarkoittaen samaa oireyhtymää Hakasen (2004; 2006), Kalimon ja Toppisen (1997) sekä yleisesti käytetyn tavan mukaan.

3.3 Työuupumus opetusalailla

Opettajan työuupumusta on tutkittu runsaasti (Santavirta ym. 2001; Syrjäläinen 2002; Webb ym. 2004, OAJ Työolobarometri 2014). On todettu myös, että työuupumus liittyy ns. kutsumusaloihin (Vartiovaara 1987, 32). Työuupumusta esiintyy varsinkin tunnollisilla ja ahkerilla ihmisillä, jotka ovat sitoutuneita työhönsä ja ovat vaativia oman suoriutumisensa suhteen (Kalimo & Toppinen 1997, 13; Vartiovaara 1987, 32).

Opettajan ammatti koetaan henkisesti raskaaksi. Tästä kertovat vuorotteluvapaiden ja varhaiseläkkeelle siirtymisen lisääntyminen (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 30; Luukkainen 2004, 5). Opettajan työhyvinvointia heikentävät työn liika kuormittavuus, huonot vaikuttamismahdollisuudet, työpaikan ihmissuhdeongelmat, jatkuvat muutokset ja heikko, epä johdonmukainen johtaminen (Salovaara & Honkonen 2013).

Opettajan kuormittumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat työn kuormitustekijät ja opettajan yksilölliset ominaisuudet. Kuormittuminen voi olla suotuisaa tai haitallista. Tähän vaikuttavat kuormitustekijöiden määrä, laatu ja kesto sekä opettajan omat voimavarat. Mikäli työn kuormitustekijät ja opettajan omat yksilölliset ominaisuudet ovat tasapainossa ja opettaja kuormittuu kohtuullisesti ja sopivasti, hän pystyy suoriutumaan työstään hyvin, jaksaa työarkea ja hänen toimintakykynsä kasvaa. Jos työssä kohtaa jatkuvaa tai toistuvaa liiallista kuormittumista tai työn vaatimusten ja omien kykyjen välillä on epätasapaino, työ- ja toimintakyky huononee yli- tai alikuormituksen johdosta. Näitä opettajan työn kuormitustekijöitä ovat esimerkiksi työympäristöön-

ja välineisiin liittyvät tekijät, työasentoihin ja liikkeisiin liittyvät tekijät ja työn sisältöön, järjestelyyn sekä työyhteisöön liittyvät tekijät. (Perkiö-Mäkelä 2006, 72–73.)

Samanlaista lähestymistapaa opettajan työuupumukseen tarjoaa myös aikaisemmin esitelty Hobfollin voimavarojen säilyttämisteoria. Työuupumusta syntyy, mikäli voimavaroja uhataan, ne menetetään tai niitä sijoitetaan saamatta tarpeeksi vastinetta. Hakanen (2006) erittelee opettajan työssä koettuja voimavarojen menetyksiä: koulujen resurssien leikkauksia ja opetusryhmien kokojen muuttumista. Opettajat kohtaavat monia uhkia, esimerkiksi työn lisääntyviä vaatimuksia, työn epävarmuutta ja koulujen lakkauttamisia. Kuitenkin opettajien työhyvinvointiin vaikuttaa ratkaisevasti viimeinen kuormittumiseen vaikuttava tekijä, vastavuoroisuuden kokeminen työn panosten ja sen antamien vastineiden suhteen. Mikäli opettaja työnsä tavoitteiden mukaisesti opettaa ja pyrkii edistämään oppilaan hyviin oppimistuloksiin pääsemistä saamatta kuitenkaan panostukselleen vastinetta oppilaalta, vastavuoroisuuden kokemuksen puute kasvaa. Tämä voi johtaa liialliseen kuormittumiseen ja lopulta uupumiseen, mikäli opettaja kokee toistuvasti antavansa työlle enemmän panostusta, kuin kokee saavansa siltä vastinetta. Oppilaan ja opettajan vastavuoroinen suhde ei määrää pelkästään opettajan työhyvinvoinnin tilaa, vaan työn ja työyhteisön merkitys on suuri. (Hakanen 2006, 35.)

Kuten jo luvun alussa todettiin, opettajien työssä jaksamista on tutkittu paljon. Poimin teoriaosuuteen sellaisia tutkimuksia, jotka koin merkittäviksi tutkimukseni aiheelle. Huomattavaa on se, että useimmat tutkimukset käsittelivät monen kouluasteen opettajia, ei suoranaisesti vain tutkimukseni kohderyhmää luokanopettajia. Tarkempi rajaus kohderyhmälleni on nuoret, 1-5 vuotta työelämässä olleet luokanopettajat, joihin liittyviä tutkimuksia tarkastelin lähemmin ensimmäisessä luvussa.

Webb ym. (2004b) tutkivat luokanopettajien työn paineita, palkitsevuutta ja työssä pysymistä Suomessa ja Englannissa. Seurantatutkimus liittyi aikaisempaan tapaustutkimukseen, joka suoritettiin kuudessa koulussa Suomessa ja Englannissa vuosina 1994–1995. Webb ym. (2004b) haastattelivat uudestaan kuusi vuotta myöhemmin osan tapaustutkimuksen opettajista. Tutkimuksen mukaan matala palkka, lisääntyvä työmäärä, huono fyysinen kouluympäristö, oppilaiden huono käytös ja opettajan ammatin yleinen arvostuksen väheneminen olivat tekijöitä, jotka voisivat luokanopettajien mukaan johtaa ammatinvaihtamiseen. (Webb ym. 2004b, 35.)

Syrjäläisen (2002) tutkimus tulee suurelta osin Webbin ym. tutkimustuloksia (2004b) Syrjäläinen tutki ylä- ja ala-asteen opettajien ja rehtoreiden työssä jaksamista suhteessa kouluuudistuksiin. Hänen mukaansa ala-asteen opettajien työ on pirstaleista ja kiireistä. Työtä kuormittavia tekijöitä olivat jatkuvat koulu-uudistukset, opettajan laajentunut ammattikuva, jatkuva riittämättömyyden tunne, tilaongelmat, keskeneräisyyden tunne, yksinäisyyden kokeminen, yhteisen

foorumien puuttuminen, haastavat vanhemmat, lisääntynyt työmäärä, epäselvä ohjeistus, kiire ja aikapula, kehoon palkkausjärjestelmä ja muuttunut oppilasaines. (Syrjäläinen 2002.) Syrjäläinen tarkasteli erikseen yläasteen ja ala-asteen opettajien sekä rehtoreiden näkemyksiä eli tutkimuksesta saatiin nostettua ala-asteen opettajien ääni esiin. Tutkimukseni kohdejoukkona ovat nuoret luokanopettajat, kun taas Syrjäläisen (2002) kohdejoukosta suurin osa oli yli kymmenen vuotta työssä olleita. Tulee myös huomioida Syrjäläisen (2002) näkökulma työssä jaksamiseen koulun kehittämisen suhteen.

Santavirta ym. (2001) tutkivat peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöä, tyytyväisyyttä ja työssä jaksamista. Aineistoon osallistui 1028 opettajaa, joista luokanopettajia oli 301, eli 29 prosenttia kokonaismäärästä. Tutkimuksen mukaan suomalaiset opettajat tunsivat itsensä yleisesti väsyneeksi, 16 prosenttia opettajista määritteli itsensä uupuneiksi ja vakavasti uupuneita oli noin neljä prosenttia opettajista. Jokapäiväisen työn kuormittavimpia tekijöitä olivat kiire, melu, riittämättömät työtilat, opetuksen valmistelu, kokeiden laadinta ja korjaus sekä opetusvälineistön heikkous. (Santavirta ym. 2001, 43.) Tutkimuksen johtopäätös tukee yleisesti muita tutkimuksia, varsinkin opettajien väsymyksen suhteen. Huomattavaa on kuitenkin se, että Santavirran ym. (2001) mukaan viidesosa opettajista kokee itsensä uupuneiksi tai vakavasti uupuneiksi. Tämä on yleisesti myönteisempi tulos kuin seuraavissa tutkimuksissa.

Kalimo ja Toppinen (1997) tutkivat työuupumusta Suomen työikäisellä väestöllä. Heidän mukaansa voimakasasteista työuupumusta oli kaikkein eniten tavattavissa koulutuslalla, lievää työuupumusta oli kaikista aloista koulutuslalla toiseksi eniten. Työuupumuksen kolmitahoisesta oireistosta juuri uupumusasteista väsymystä oli kaikista aloista eniten koulutuslalla. Kyynisyyttä tai ammatillisen itsetunnon heikkenemistä ei niinkään havaittu. (Kalimo & Toppinen 1997, 37.) Kalimon ja Toppisen tutkimus perustuu kaksi vuosikymmentä vanhoihin tuloksiin, joten on mielekästä tarkastella työuupumusta koulutuslalla myös uudempien tutkimusten valossa.

Työterveyslaitos tutki vuonna 2009 työtä ja terveyttä eri aloilla. Tutkimuksen mukaan koulutusalan työ koettiin henkisesti raskaammaksi kuin muilla aloilla keskimäärin. Lähes puolet koulutusalan henkilöstöstä koki työnsä melko tai hyvin rasittavaksi. Erittäin paljon stressiä työssään koki 12 prosenttia, tämä oli enemmän kuin millään muulla toimialalla. Koulutuslalla koettiin olevan keskimääräistä vähemmän erittäin tyytyväisiä työhön. Tulokset ovat kuitenkin ristiriidassa, sillä vaikka työ koettiin keskimääräistä rankemmaksi, koulutuslalla koettiin myös päivittäistä innostusta työhön keskimääräistä enemmän. Samoin työyhteisöä pidettiin yleisesti keskimääräistä kannustavampana ja innovatiivisuutta tukevana. (Perkiö-Mäkelä 2010, 235.)

OAJ tutki opettajien jaksamista vuonna 2013 työolobarometrillä. Kyselyyn osallistui 1347 vastaajaa. Alle kolmannes opettajista tunsu voivansa vaikuttaa erittäin tai melko paljon työmääräänsä

ja yli puolet opettajista koki töitä olevan liikaa. Samoin alle puolet opettajista koki, että työaika on tarpeeksi riittävää. Kolme neljästä opettajasta tunsu työssään kiirettä erittäin tai melko paljon. Opettajat arvioivat oman työkykynsä matalammaksi kuin muiden alojen työntekijät. Nämä tutkimustulokset olivat muiden alojen keskiarvoja heikompia. Selvästi muita aloja heikompi tulos saatiin, kun tutkittiin väsymystä. Yli kolmasosa opettajista tunsu itsensä erittäin tai melko usein poikkeuksellisen väsyneeksi. Samoin joka kolmas opettaja koki erittäin tai melko usein työstä johtuvaa stressiä. Tulos oli merkittävästi heikompi muiden alojen keskiarvoon.

Tulosten perusteella voitiin päätellä, että työajan riittämättömyys tuottaa kiireen kokemista ja työn kuorma tuntuu liian raskaalta. Opettajat kokivat muita työaloja enemmän voimakasta ja jatkuvaa väsymystä ja työstressiä. Tarvitaankin siis toimia opettajien ja opetusalan työntekijöiden liiallisen kuormituksen hallitsemiseksi. Näihin ratkaisuna ovat työn määrän rajaaminen, työajan riittävyys ja pidempiä palautumisjaksoja työuupumisen torjumiseksi. (OAJ 2014.) Opettajien työssä jaksaminen on muiden alojen keskiarvoon verrattuna heikompi ja siten huolestuttava. Tuloksilla on kuitenkin myös toinen puoli, jonka mukaan suurin osa opettajista voi hyvin työssä. Tätä hyvinvoinnin myönteistä puolta käsitellään seuraavassa luvussa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen luokanopettajien kokemaa työssä jaksamista, joten tulee ottaa huomioon kuinka suoraan yleistettäviä Kalimon ja Toppisen (1997) tutkimuksen ja Työterveyslaitoksen (2010) sekä OAJ:n työolobarometrin (2014) tulokset ovat. Kalimon ja Toppisen (1997) tutkimuksen kohteena oli Suomen työikäinen väestö, näin ollen tutkimuksesta voidaan rajata koulutusalan työuupumusta, mutta tarkempaa rajausta peruskouluun tai luokanopettajiin ei ole. OAJ:n työolobarometrin vastaajista 39 prosenttia oli töissä peruskoulussa ja tutkimuksen kohdejoukko oli laaja alkaen varhaiskasvatuksesta päättyen yliopistotasolle. Yhtä lailla Santavirran ym. (2001) tutkimukseen osallistuneista melko pieni osa, 29 prosenttia oli luokanopettajia, joten täysin suoraa yleistystä juuri luokanopettajien työssä jaksamiseen ei voida aukottomasti tehdä.

Tässä luvussa käsiteltiin työuupumusta, sen kehittymistä, työuupumuksen syitä sekä luotiin katsaus työuupumusta käsitteleviin tutkimuksiin. Työuupumuksen käsite kiteytyy kaikissa tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksissä osaltaan, sillä se sisältyy työssä jaksamisen käsitteeseen. Työuupumus ja sen oireisto sisältyvät varsinkin kolmanteen tutkimuskysymykseen, joka selvittää, minkälaisia työuupumusta ja työn imua aiheuttavia tekijöitä luokanopettajat tuovat esille. Tarkastelen työuupumusta käsittelevien aiempien tutkimusten avulla omia tuloksiani ja yhdistän työni tuottamaa empiriaa teoreettiseen viitekehykseen. Seuraavassa luvussa käsitelen työssä jaksamisen toista puolta ja työuupumuksen vastaparia työn imua.

4 TYÖN IMU OPETTAJAN TYÖSSÄ

Tämä luku käsittelee opettajan työssä koettua työhyvinvointia ja työn imua sekä näitä käsitteleviä aiempia tutkimuksia.

4.1 Työhyvinvointi ja työn imu

Suurin osa työhyvinvointia ja työssä jaksamista koskevista tutkimuksista keskittyy kuvaamaan työelämän kielteisiä puolia, kun taas hyvin vähäinen osa tutkimuksista tarkastelee työhyvinvoinnin kaltaisia myönteisiä аспекteja (Hakanen 2004, 27). Työhyvinvointi voidaan sijoittaa osaksi laajempaa käsitettä, henkistä hyvinvointia. Henkisen hyvinvoinnin tunnusmerkkeinä voidaan pitää tyytyväisyyttä työhön ja elämään, aktiivisuutta, myönteistä asennetta, kykyä sietää kohtuullista epävarmuutta ja vastoinkäymisiä sekä oman itsensä hyväksymistä (Hakanen, Ahola, Härmä, Kukkonen ja Sallinen 2008, 12). Työhyvinvointia voidaan luonnehtia tilaksi, jossa työntekijä saa tehdä mielekästä työtä turvallisessa, terveyttä lisäävässä ja ylläpitävässä sekä tukea antavassa työympäristössä ja -yhteisössä. Se voidaan jakaa neljään osaan: fyysiseen hyvinvointiin, henkiseen hyvinvointiin, sosiaaliseen hyvinvointiin ja omaan työhön asennoitumiseen. Muita tekijöitä ovat arjen hallinta, ammatillinen osaaminen ja sen ylläpitäminen, uuden asian omaksumiskyky, sekä työympäristöön liittyvät tekijät. Työhyvinvointia lisääviä tekijöitä ovat hyvät työolot ja työmenetelmät, työtehtävien riittävä ja tarkoituksenomainen osaaminen, tehtävien mielekäs mitoitus ja työsuhteen pysyvyys. (Salovaara & Honkonen 2013, 18–19.) Opettajan kokemaa työhyvinvointia vahvistavat tekemisen mielekkyys, kannustava ja oikeudenmukainen johtaminen, opettajien luotettava ja tasa-arvoinen työyhteisö sekä riittävät vaikuttamismahdollisuudet (Salovaara & Honkonen 2013, 20).

Hakanen (2004; 2006) kehitti suomenkielisen vastineen englanninkielisille 'work engagement' ja 'job engagement' termeille. Hän puhuu työn imusta, joka kuvaa työhyvinvointia juuri myönteisenä tilana. Työn imu voidaan määritellä myönteiseksi ja pysyväksi motivaatiotilaksi, jota kuvaa runsas aktivaatio ja mielihyvä (Hakanen 2006, 32). Schaufeli määritteli työn imun koostuvan *tarmokkuudesta*, *omistautumisesta* ja *uppoutumisesta* (Schaufeli 2001; 2002a, Hakasen 2004, 229 mukaan). *Tarmokkuudella* tarkoitetaan energisyyden kokemista, sinnikkyyttä sekä halua

panostaa työhön ja ponnistella vastoinkäymisissä. *Omistautunut* ihminen kokee työssä merkityksellisyyden, innokkuuden, inspiraation, ylpeyden ja haasteellisuuden kokemuksia. *Uppoutumista* voidaan kuvata syväksi keskittyneisyyden tilaksi, jossa ihminen paneutuu työhön ja kokee tästä nautintoa, työstä ei malttaisi irrottautua. (Hakanen 2004, 229; Hakanen 2006, 32.)

Hakanen (2004) määrittelee työuupumisen ja työn imun yhteyttä: ”Työuupumus ja työn imu ovat koetun työhyvinvoinnin ydinkäsitteitä. Ne vaikuttavat sekä työssä jaksamiseen että siinä jatkamiseen” (Hakanen 2004, 15). Hakanen (2006, 31) esittelee työhyvinvoinnin moniulotteisena ilmiönä. Työhyvinvointia voidaan kuvata kahden perusulottuvuuden kautta. Näitä ovat parit mielihyvä/mielipaha sekä korkea/matala virittyneisyys eli aktivaatio. Tähän subjektiivisen hyvinvoinnin kenttään voidaan sijoittaa työhyvinvoinnin ilmiöitä. Matala virittyneisyys ja alhainen mielihyvä kuvaavat vakavaa työuupumusta. Alhainen mielihyvä, mutta korkea virittyneisyys kuvaavat stressiä, alkavaa työuupumusta ja työholismia. Vähäinen virittyneisyys ja korkea mielihyvä luonnehtii työviihtyvyyttä, tässä työ tuottaa mielihyvää, mutta vähän aktivaatiota. Työtyytyväisyyttä kuvaa korkea mielihyvä ja kohtalainen virittyneisyys. Tämä on työhyvinvointina myönteinen aspekti. Jotta kuitenkin voidaan kokea aitoa työmotivaatiota, työn tulee sisältää riittävästi aktivaatiota. Korkea virittyneisyys ja korkea mielihyvä kuvaavat työn imua. Sitä luonnehtii innostuneisuus ja aktiivinen suhde työhön. (Hakanen 2006, 31.)

Työn imun ja työuupumuksen voidaan katsoa olevan toistensa vastapareja tämän mallin perusteella. Työn imua kuvaa korkea virittyneisyys ja korkea mielihyvä, työuupumusta kuvaa taas alhainen virittyneisyys ja alhainen mielihyvä. Työn imua kuvailtiin luvun alussa kolmen piirteen avulla tarmokkuuden, omistautumisen ja uppoutumisen. Työuupumusta luonnehtii taas uupumusasteinen väsymys, kyynistyneisyys ja ammatillisen itsetunnon heikkeneminen. Työn imun piirteille tarmokkuudelle ja omistautumiselle löytyy vastine työuupumisen piirteistä. Tarmokkuus ja uupumusasteinen väsymys voidaan nähdä toistensa vastakohtina samoin omistautuminen ja kyynistyneisyys. Heikentyntä ammatillista itsetuntoa sekä uppoutuneisuutta ei nähdä rinnasteisiksi tekijöiksi. (Shaufeli ym. Hakasen 2004, 229 mukaan.)

Hakanen (2004) tutki Työterveyslaitoksen tutkimuksessa vuonna 2001 työn imun ja työuupumisen suhdetta ja sitä, ovatko työn imu ja työuupumus todella rakenteeltaan kolmiulotteisia ilmiöitä. Tutkimusjoukkona oli suuren opetusalan organisaatio, yhteensä 3260 vastaajaa. Tutkimustulokset tukivat työnimun koostuvan näistä edellä mainituista kolmesta piirteestä ollen näin kolmiulotteinen ilmiö. Tutkimuksen mukaan työuupumusta olisi selittänyt vahvasti vain kaksi tekijää, uupumusasteinen väsymys ja kyynistyneisyys. Kolmas työuupumuksen piirre, ammatillinen itsetunto tai sen heikkous, sopi käänteisenä paremmin työn imua selittäviin tekijöihin. Näin ollen työn imu koostuisi tarmokkuudesta, omistautuneisuudesta, uppoutumisesta ja ammatillisesta

itsetunnosta. Tulosta selitettiin tutkimusmittarin kysymyasattelun vinoutumisena sekä yleisen työuupumus kohdejoukon homogeenisyytenä. Hakanen (2004) pohti, voisiko tutkimuksen tulosta selittää sillä, että yleisesti tutkitaan työelämässä työskentelevien työuupumusta. Tämä tutkimusjoukko saattaa kokea työuupumusta, mutta pystyy tästä huolimatta toimimaan työelämässä.

Työuupumuksen on ajateltu kehittyvän siten, että se alkaa uupumusasteisesta väsymyksestä, joka johtaa kasvavaan kyynisyyteen, joka taas johtaa lopulta ammatillisen itsetunnon heikkenemiseen. Työelämässä toimivat työuupuneet saattavat olla tilanteessa, joka ei ole vielä työuupumusprosessin loppuvaiheessa eli ammatillisella itsetunnon heikkenemisessä ja lopulta romahtamisessa. Tämä voisi selittää Hakasen (2004) saamaa tulosta, jonka mukaan ammatillinen itsetunto ei kuuluisi työuupumuksen oireistoon, vaan pikemminkin työn imua luonnehtiviin piirteisiin. Tutkimuksen mukaan työuupumus ja työn imu olivat vahvasti negatiivisessa yhteydessä toisiinsa, mutta edellä mainitut työuupumisen ja työn imun vastineparit eivät vastanneet täysin toisiaan, jolloin näitä ei voitu pitää samaa ilmiön ääripäinä. Näin ollen työuupumusta ja työn imua voidaan pitää työhyvinvoinnin kahtena erillisenä ulottuvuutena. (Hakanen 2004; Marjala 2009, 184.)

4.2 Työn imu opettajan työssä

Edellä mainittu Hakasen (2004) tutkimus tuki sitä käsitystä, että työhyvinvointia ja työn imua tulee kuvata muunakin kuin vain työpahoinvoinnin ja työuupumuksen oireiden puuttumisena. (Hakanen 2004, 27). Opettajan työn ja työhyvinvoinnin yhteyttä voidaan lähestyä tämän päätelmän mukaan. Useat tutkimukset osoittavat opettajan työn eräänlaisen ristiriitaisuuden, työssä voidaan kokea myönteistä työn imua, mutta samaan aikaan se voi tuntua kuormittavalta ja työuupumusta edesauttavalta.

Työterveyslaitoksen (2009) mukaan koulutusalailla koettiin työn rasittavuutta keskimääräistä enemmän, mutta työilmapiiri koettiin innostavaksi ja työssä koettiin päivittäistä innostumista keskimääräistä useammin. (Työterveyslaitos, 2009.) Samaa ristiriitaa todistaa OAJ:n työolobarometri, jonka mukaan opettajat olivat poikkeuksellisen väsyneitä, kun verrattiin tulosta muiden alojen keskiarvoon. Kuitenkin 78 prosenttia opettajista koki erittäin tai melko usein olevansa työstä innostuneita, 79 prosenttia koki, että työhön oli mukava syventyä erittäin tai melko usein ja 82 prosenttia opettajista koki työtyytyväisyyttä nykyiseen työhönsä erittäin tai melko usein. Nämä tulokset olivat muiden alojen keskiarvoon nähden paremmat. (OAJ 2014). Suurin osa opettajista voisi hyvin työssään, kokee työnsä palkitsevaksi ja yleisesti pitää työstään. Tutkimustulokset osoittavat opettajien olevan myös hyvin sitoutuneita työhönsä (Santavirta ym. 2001; Hakanen 2004).

Edellisessä luvussa mainittu Hakasen (2004) opetusorganisaation työhyvinvointia tarkasteleva tutkimus tutki työhyvinvoinnin tilaa opetuslalla. Tämän mukaan jokaisessa opetusalan henkilöstöryhmässä koettiin työn imua. Huomattavaa kuitenkin on se, että luokanopettajia kokonaismäärästä 3365 oli vain 672. Työn imun ulottuvuuksissa luokanopettajien keskiarvo omistautumisessa ja uppoutumisessa oli koko henkilöstön keskiarvoa suurempi, mutta tarmokkuus oli keskiarvallisesti hieman koko henkilöstön keskiarvoa heikompi. Kuitenkin työn imua koettiin selvästi useammin kuin stressiä ja työuupumusta. (Hakanen 2004; Hakanen 2006, 33.) Työnimu vaikuttaa opettamisen imuun vahvistaen tätä. Tämä vaikuttaa myönteisesti luokkaan, oppilaisiin ja heidän oppimiseen. (Salovaara & Honkonen 2013, 55.)

Aho tarkasteli väitöskirjassaan (2011) mitkä tekijät tekivät opettajasta selviytyjän. Tutkimus oli elämäkerrallinen tutkimus, jonka aineisto koostui opettajien omakohtaisista selviytymistarinoista. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan selviytymiseen vaikuttavia tekijöitä olivat yhteisöllinen työyhteisö, opettajan itsensä kehittäminen, persoonallisuus, holistisuus ja ulkopuolinen tuki. (Aho 2011.)

Tämä luku käsitteli työn imua, sen osa-alueita ja työhyvinvoinnin ulottuvuuksia sekä aiempia opetuslalla koetun työn imun tutkimuksia. Työn imu muodostaa työuupumuksen kanssa vastaparin, jota käytän tässä tutkimuksessa yhdessä kuvaamaan käsitettä työssä jaksaminen. Työn imun käsite ja sen osa-alueet sisältyvät näin ollen osin jokaiseen työni tutkimuskysymykseen, sillä ne kuuluvat työssä jaksamiseen. Näitä selvitetään tarkemmin kolmannessa tutkimuskysymyksessä, jonka avulla selvitan minkälaisia työuupumusta ja työn imua aiheuttavia tekijöitä luokanopettajat tuovat esille.

Aiemmat teorialuvut, työuran alussa oleva luokanopettaja, työuupumus opettajan työssä sekä työn imu opettajan työssä ja niiden sisältämät käsitteet ja aiemmat tutkimukset muodostavat tutkimuksen viitekehyksen ja teorian, joiden kautta tulkitsen työni tuloksia. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen toteutusta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä luku kertoo tutkimuksen toteutuksesta. Luvussa alussa esittelen tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen käsittelen laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä. Jatkan esittelemällä tutkimusjoukon. Lopetan luvun aineiston keräämisen sekä aineiston analyysin kuvauksiin.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisena luokanopettajien työssä jaksaminen näyttäytyy työuran alkuvaiheissa. Laajennan tässä työssä kandidaatintutkielmani ja pyrin hahmottamaan laajempaa kokonaiskuvaa uran alussa olevan luokanopettajan työhyvinvoinnista. Tarkastelen sitä, miten työssä näyttäytyy ja kehittyy Hubermanin (1992) opettajan uravaiheiden kautta. Minua kiinnostaa lisäksi se, minkälaiset tekijät vaikuttavat työssä jaksamiseen sekä miltä tekijät näyttävät Hubermanin (1992) kahdessa ensimmäisessä vaiheessa. Koen myös tärkeänä teemana sen, millä keinoilla uran alussa olevan opettajan jaksamista voidaan tukea. Pyrin saamaan tutkimuksessani vastauksen näihin seuraavien tutkimuskysymysten kautta.

1. Minkälaisia merkityksiä luokanopettajat antavat työssä jaksamiselle uran alussa?
2. Miten Hubermanin opettajan uravaiheet jäsentävät luokanopettajien ammatillista kehitystä ja työssä jaksamista?
3. Minkälaisia työuupumusta ja työn imua aiheuttavia tekijöitä luokanopettajat tuovat esille?
4. Mitä keinoja opettajat esittävät työuran alussa olevan luokanopettajan työuupumisen estämiseksi?

5.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Pyrin ymmärtämään sekä selittämään tutkittavaa ilmiötä luokanopettajien työssä jaksaminen työuran alkuvaiheissa. Laadullinen tutkimusote pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen 2006, 88). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on kuvata todellista elämää. Siinä tavoitteena on, että kohdetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Omassa tutkimuksessani haluan tutkia uran alussa olevien luokanopettajien työssä jaksamista useista näkökulmista käsin.

Tutkijaa ohjaavat arvolähtökohdat, jotka muovaavat sitä, miten tutkija ymmärtää tutkittavat ilmiöt. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2010, 161). Koen, että laadullisen tutkimuksen kokonaisvaltaisuus ja todellisen elämän kuvaaminen sopivat tutkimusongelmaani ja tutkimuksen aihepiiriin. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu tutkimukseni aiheeseen myös siitä syystä, että olen kiinnostunut tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista. Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan joukkoa, joka sisältää erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Laadullista tutkimusta on haastava määrittää selkeästi, sillä ei ole teoriaa, paradigmaa tai metodeja, jotka olisivat vain sen omia. (Metsämuuronen 2006, 83.)

Eskola ja Suoranta (1998) kuvaavat laadullista tutkimusta sen tunnusomaisten piirteiden avulla. Näitä ovat aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyyli ja tulosten esitystapa sekä tutkijan asema. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä samaan tapaan yleistäviä päätelmiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa, ei ainakaan suoraan aineistosta. Yleistettävyyden kriteeriä voidaan saavuttaa jossain määrin järkevästi kootun aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen kestävyuden ja syvyyden avulla. (Eskola & Suoranta 1998, 66–68.)

5.3 Tutkimusjoukko

Kun kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan kohdejoukosta, siitä käytetään termiä harkinnanvarainen näyte (Eskola & Suoranta 1998, 61; Hirsjärvi & Hurme 2000, 59). Kandidaatintutkielman tutkimukseen vuonna 2014 valikoitui lopulta neljä luokanopettajaa, jotka olivat kaikki työskennelleet alakoulussa 1-3 vuotta valmistumisen jälkeen. Kaksi opettajaa oli ollut töissä ensimmäistä työvuotta ja kahdella opettajalla työkokemusta oli kertynyt kolme vuotta. Halusin selvittää erityisesti sitä, minkälainen suhde vastavalmistuneilla luokanopettajilla on työssä jaksamiseen ja siihen liittyviin tekijöihin. Pyysin haastateltavia kertomaan varsinkin

kokemuksistaan vastavalmistuneena opettajana ja ensimmäisestä vuodestaan luokanopettajana. Iältään haastateltavat olivat tuolloin 26–35-vuotiaita. Haastattelin opettajat uudelleen vuonna 2016. Esittelen seuraavaksi heidän työ- ja elämäntilanteensa vuonna 2014 ja vuonna 2016:

Opettajien nimet on muutettu.

Mikko

2014: 35v. Toimi luokanopettajana suuressa koulussa. Valmistui vuonna 2013. Ensimmäinen työssäolovuosi takana valmistumisen jälkeen.

2016: Toimii luokanopettajana samassa suuressa koulussa. Elämäntilanne pysynyt samanlaisena. Työssäolovuosia takana 3 vuotta valmistumisen jälkeen.

Silja

2014: 26v. Toimi erityisopettajan määräaikaisessa virassa erityiskoulussa. Valmistui vuonna 2013. Ensimmäinen työssäolovuosi takana valmistumisen jälkeen.

2016: Ollut ensiksi työttömänä puoli vuotta ja äitiyslomalla tämän jälkeen. Varsinaisia kokonaisia työssäolovuosia valmistumisen jälkeen takana yksi sekä yksi kevätlukukauden sijaisuus.

Janne

2014: 29v. Toimi luokanopettajana pienessä koulussa. Valmistui vuonna 2011. Työssäolovuosia takana 3 vuotta valmistumisen jälkeen.

2016: Vaihtanut työpaikkaa pienestä koulusta keskisuureen kouluun. Tulevana lukuvuonna työpaikka vaihtuu uudelleen pieneen kouluun. Perheenisäystä tulossa. Työssäolovuosia kertynyt yhteensä 5 vuotta valmistumisen jälkeen.

Anna

2014: 32v. Toimi luokanopettajana suuressa koulussa. Oli juuri vaihtanut työpaikkaa keskikokoisesta koulusta suureen kouluun. Valmistui vuonna 2010. Ollut äitiyslomalla yhden lukuvuoden. Työssäolovuosia takana 3 vuotta valmistumisen jälkeen.

2016: Toimii luokanopettajana samassa suuressa koulussa. Elämäntilanteessa muutosta avioeron myötä. Työssäolovuosia kertynyt 5 vuotta valmistumisen jälkeen.

5.4 Aineiston kerääminen

Käytin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Uskon, että tämän aineistonkeruumenetelmän avulla pystyn parhaiten löytämään vastauksia tutkimusongelmaani. Haastattelua suositellaan käytettävän silloin, kun aihe on intiimi ja emotionaalinen (Hirsjärvi & Hurme 2000). Tutkimuksessa ollaan tekemisissä uran alkuvaiheiden kanssa sekä työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin ulottuvuuksien kanssa, jolloin esimerkiksi työuupumuskokemukset voidaan luokitella emotionaaliseksi ja melko aroiksi aiheiksi.

Haastattelussa voidaan myös tulkita kysymyksiä ja samalla täsmentää vastauksia. Siinä vastauskato jää myös mahdollisimman pieneksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000.) Haastattelussa molemmat osapuolet, haastattelija ja haastateltava, ovat vuorovaikutussuhteessa keskenään. Se on keskustelunomainen tilanne, jota haastattelija johtaa. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Haastattelu eroaa silti olennaisesti keskustelutilanteesta siinä, että haastattelulla on ennalta päätetty tarkoitus ja sen päämääränä on informaation kerääminen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42). Tutkimuksen aihepiiriin sopi rento tilanne, jossa tutkittava pystyy todella kuvaamaan kokemuksiaan vapautuneesti, jolloin voidaan saada tutkittavien luokanopettajien ääni esille. Hirsjärven ym. (2010) mukaan haastattelun etuna tiedonkeruumenetelmänä on sen joustavuus, sillä siinä voidaan edetä tilanteen vaatimalla tavalla vastaajia myötäillen. Haastattelutilanteessa voidaan joustavasti selventää ja syventää saatuja vastauksia perustelujen ja lisäkysymysten avulla. Haastattelussa ihminen nähdään subjektina, merkityksiä luovana aktiivisena osapuolena. (Hirsjärvi ym. 2010, 205.)

Käytin tutkimushaastattelun lajina teemahaastattelua. Siinä teema-alueet ovat ennalta määrätty (Eskola & Suoranta, 1998, 87). Teemahaastattelua nimitetään myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Siinä haastattelun aihepiirit, teemat ovat kaikille haastateltaville samat. Se eroaa kuitenkin muista puolistrukturoiduista haastatteluista siten, että siinä ei käytetä täysin samanlaisia, tarkkoja kysymysten muotoja ja järjestystä, vaan haastattelu kulkee keskeisten teemojen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Haastattelijan tulee varmistaa, että kaikki ennalta määrätty teemat käsitellään kaikkien haastateltavien kanssa, mutta teemojen esitysjärjestys ja laajuus voi vaihdella tilanteen ja haastattelun mukaan (Eskola & Suoranta 1998, 87). Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan haastattelulle luonteenomaista on se, että haastattelija voi joutua motivoimaan haastateltavaa. Haastattelijan tulee myös voittaa haastateltavan luottamus siinä, että haastateltava pystyy luottamaan siihen, että haastattelussa nousevia asioita käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43.) Jokaisen haastattelun aluksi pyysin lupaa käyttää puhelimen nauhuritoimintoa haastattelun tallentamiseksi. Kerroin vielä haastateltavien täydestä anonymiteetista ja haastattelussa esiin tulevien asioiden salassapidosta.

Tutkimukseni aineisto koostuu yhteensä kahdeksasta haastattelusta, joissa haastattelin yhteensä neljää työuran alussa olevaa luokanopettajaa. Esittelen ensiksi kandidaatin tutkimusta varten kerätyn aineiston haastatteluja. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella vastavalmistuneiden luokanopettajien suhdetta ja kokemusta työssä jaksamiseen ja näihin liittyviä tekijöitä. Tein teemahaastattelurungot, joiden avulla pyrin löytämään teemoja, jotka soveltuvat tutkimuskysymyksiini. Kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmien haastatteluteemat löytyvät raportin liitteistä.

Ensimmäiset haastattelut tapahtuivat kesäelokuun 2014 aikana. Otin haastateltaviin yhteyttä sähköpostitse, jolloin kerroin tutkimuksen aiheen, sovimme aikataulun ja muut käytännön asiat. Haastateltava on oikeutettu valitsemaan mieluisa paikka haastatteluun (Eskola & Suoranta 1998, 46). Näin ollen koin tärkeäksi sen, että haastateltava koki haastattelutilanteen mahdollisimman mukavaksi ja luontevaksi. Yksi haastateltavista valitsi paikaksi yleisen kahvilan, muut haastattelut suoritettiin haastateltavien kotona. Koen, että haastattelujen suorittaminen haastateltavien omassa mieluisassa ympäristössä teki haastattelutilanteesta leppoisan ja lisäsi haastattelun avoimuutta. Kolme haastatteluista kesti keskimäärin 40 minuuttia, viimeinen haastattelu kesti noin 20 minuuttia. Nauhoitin haastattelut haastateltavien suostumuksella ja litteroin haastattelut. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 36 liuskaa.

Täydensin pro gradu -tutkimustani varten tutkimusaineistoani haastattelemalla samoja luokanopettajia kaksi vuotta myöhemmin kesäsyyskuun 2016 aikana. Otin haastateltaviin yhteyttä uudestaan ja esittelin tutkimukseni tarkoituksen ja tiedustelin haastateltavien halukkuutta tulla uudestaan haastateltavaksi saman aihepiirin tiimoilta. Yksi haastatteluista suoritettiin työpäivän päätteeksi opettajan työpaikalla, yksi haastattelu tapahtui kahvilassa ja kaksi haastatteluista suoritettiin haastateltavien kotona. Koen, että vuoden 2016 haastattelut olivat vuoden 2014 haastatteluihin verrattuna vieläkin rennompia ja leppoisampia, sillä olimme jo ennestään tuttuja. Samoin aihepiiri oli sekä haastateltaville että minulle haastattelijana tuttu ja helposti lähestyttävä. Vuonna 2016 haastatteluista yksi kesti 60 minuuttia ja kolme haastatteluista kesti 35min-45min. Litteroitua tekstiä tuli 37 sivua. Jätin vuoden 2016 haastattelun litteroinnissa turhia täytesanoja vuoden 2014 litterointeihin verrattuna useammin huomiotta. Näistä kahdeksasta haastattelusta litteroitua tekstiä tuli yhteensä 73 liuskaa.

5.5 Aineiston analyysi

Analyysiä, tulkintaa ja johtopäätösten tekoa voidaan pitää tutkimuksen keskeisimpänä asiana, sillä niiden avulla tutkija saa selville minkälaisia vastauksia hän löytää ongelmaansa (Hirsjärvi ym. 2010,

221). Analysoinnin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja siten luoda uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1998, 138). Aineistoa analysoidaan kokonaisuutena eli hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan selkeä ja informatiivinen kokonaiskuva (Alasuutari 1995; Eskola & Suoranta 1998).

Hirsjärvi ja Hurme (2000) kuvaavat laadullisen aineiston analyysiä kolmivaiheiseksi prosessiksi, jonka vaiheita ovat kuvailu, luokittelu ja yhdistely. Aineiston käsittely ja analyysi tulee aloittaa mahdollisimman nopeasti keruuvaiheen jälkeen. Vaikkakin laadullisessa tutkimuksessa analyysiä tehdään usein pitkin matkaa, samanaikaisesti aineistonkeruun, tulkinnan ja raportoinnin kanssa. (Hirsjärvi ym. 2010, 223; Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.)

Käytin tekijöiden löytämiseksi analyysimenetelmänä teemoittelua. Tarkoitukseni oli löytää teemoja, joita luokanopettajat tuovat esille kertoessaan työuran alun jaksamisestaan. Moilanen ja Räihä (2007) kuvaavat teemoittamista aineiston pelkistämiseksi, jossa etsitään ja nostetaan esille olennaisimmat asiat. Teemojen kautta pyritään löytämään tekstin merkitysantojen ydin. (Moilanen & Räihä 2007, 55.) Lähestyin teemoittamisessa aineistoa haastattelurungon kysymysten kautta, jolloin olennaiseksi nousi se, mitä haastateltavat puhuvat kunkin teeman kohdalla. Tällöin tehtävänä on löytää tutkittavien antamat merkitykset. Teemoittamisessa haasteeksi nousee se, että tutkija nostaa esiin tekstistä sellaisia teemoja, joita siellä ei ole. Näin ollen tutkijan tulee tarkastella teemoja ja löydettyjä merkitysverkostoja kriittisesti ollen samalla uskollinen tekstille. (Moilanen & Räihä 2007, 55–57.)

Jo haastattelujen aikana tein analyysiä eli tein havaintoja varsinkin teemoista. Pyrin yhdistelemään asioita ja tekijöitä ja tein huomioita esimerkiksi siitä, kuinka usein asiat toistuivat yhden henkilön haastatteluissa sekä miten useasti samat asiat ja tekijät nousivat esille eri haastatteluissa. Litteroin haastattelut. Tämän jälkeen aineisto oli osittain jo tuttu, sillä sitä oli jo työstetty kahteen otteeseen, haastattelutilanteessa ja purkamisessa. Kuitenkin aineisto on luettava kokonaisuutena useaan otteeseen, sillä aineistoa ei voida analysoida, jollei sitä ole luettu tarkkaan ajatuksella (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143). Luin siis aineiston monta kertaa ja tein siitä huomioita ensin kokonaisuutena, sitten teemoittain palaten kuitenkin kokonaisuuteen. Aloin teemoitella haastatteluja alkuperäisen teemarungon ja tutkimukseen liittyvän teoreettisen aineiston avulla. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemoittelussa aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa kuvaavia teemoja. Keskeiset aiheet pyritään löytämään ja tämän jälkeen poimimaan ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta keskeiset aiheet. Jotta teemoittelu on onnistunutta, siinä tulee näkyä teorian ja empirian vuorovaikutus niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176.) Hirsjärvi ja Hurme (2000) tarkoittavat teemoittelulla sitä, että tutkija tarkastelee aineistosta piirteitä, jotka ovat usealle haastateltaville yhteisiä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173).

Aloin etsiä ilmauksia ja tekijöitä, jotka toistuivat. Alleviivasin, erottelin ja listasin ilmaukset, jolloin etsin samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Yhdistelin ilmauksia ja tekijöitä kategorioiksi, jolloin löysin sopivat teemat. Huomasin, että vahvimmin aineistosta löytyivät alkuperäiset teemarungon teemat. Näitä oli yhteensä 17. Näin ollen kaikista loogisin ratkaisu oli esittää tulokset tutkimuskysymysten mukaan.

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitetään, minkälaisia merkityksiä luokanopettajat antavat työssä jaksamiselle työuran alussa. Analyysin perusteella esiin nousi kuusi teemaa, joita olivat koulutus, odotukset, työyhteisön vastaanotto, ensimmäinen työvuosi, työssä jaksamisen kehitys nykytilaansa sekä tulevaisuus. Sekä vuoden 2014 että vuoden 2016 haastattelut toimivat näissä analyysin pohjana. Teemoissa työyhteisön vastaanotto ja ensimmäinen työvuosi tulosten pohjana ovat varsinkin 2014 vuoden haastattelut ja kandidaatintyössä esitellyt tulokset.

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys selvittää sitä, miten Hubermanin opettajan uravaiheet jäsentävät luokanopettajien ammatillista kehitystä ja työssä jaksamista. Toisen tutkimuskysymyksen teemoiksi nousivat ensimmäisten työssäolo vuosien selviytymisen ja vakiintumisen teemat sekä viimeisten vaiheiden irrottautumisen teema.

Kolmannen tutkimuskysymyksen kautta selvitetään, minkälaisia työuupumusta ja työn imua aiheuttavia tekijöitä luokanopettajat tuovat esille. Sekä, miltä tekijät näyttävät vuonna 2014 ja vuonna 2016. Analyysin perusteella nostin esiin neljä teemaa: työuupumusta aiheuttavat tekijät, työuupumuksen oireisto, työn imua lisäävät tekijät sekä työn imun osa-alueet. Teemat sisältävät alateemoja. Tekijöiden tarkastelussa sekä vuoden 2014 ja 2016 tulokset ovat jossain määrin yhteneväiset, jolloin tulokset on esitetty kuvaamaan yleistä kokonaiskuvaa, joista osa on esitelty kandidaatintutkielmani tuloksissa. Kaikki eriävät tulokset mainitaan kuitenkin tulososiossa tai myöhemmin pohdintaluvussa.

Neljännellä tutkimuskysymyksellä selvitetään, mitä keinoja opettajat esittävät työuran alussa olevan luokanopettajan työuupumisen estämiseksi.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Luokanopettajien antamat merkitykset työssä jaksamiselle uran alussa

Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti, miten luokanopettajat kokevat työssä jaksamisen työuran alussa. Analyysi tuotti kuusi teemaa, jotka olivat *koulutus, odotukset, työyhteisön vastaanotto, ensimmäinen työvuosi, työssä jaksamisen kehitys nykytilaansa sekä tulevaisuus.*

Teema 1 Koulutus

Työelämän alku on ratkaisevassa osassa vastavalmistuneen luokanopettajan työssä jaksamiselle. Uran alussa koulutuksella on suuri merkitys sille, miten vastavalmistuneen opettajan suhde työssä jaksamiseen alkaa. Opettajat kokivat vuonna 2014 melko yksimielisesti sen, että luokanopettajakoulutus ei luonut tarvittavaa pohjaa tai antanut tarpeeksi eväitä ja käytännön työkaluja työuupumuksen käsittelemiseen. He kokivat, ettei koulutuksessa puhuttu ollenkaan työssä jaksamisesta tai käsittely jäi pintapuoleiseksi eikä valmistanut heitä kohtaamaan työelämän haasteita.

En muista, että olis puhuttu mitään, ehkä jotain, mutta sen verran, että en kyllä muista yhtään. - - Mutta väitän, että ei juuri mitään tukea saatu tähän asiaan. (Janne 2014)

Noo ei ainakaan tule mitään mieleen tällä hetkellä eli varmaankin aika huonosti. Siis, kun ajattelee kuinka tärkeä asia se on. Niin paljon enemmän pitäis varmaan olla. (Silja 2014)

Kyllähän siitä puhuttiin, mutta ei mulla ainakaan mitään konkreettista siitä tullut mieleen, että millä sitä päästäis eteenpäin, jos tulee työssä uupumusta, että mitä pitäis tehdä. (Mikko 2014)

Tätä tutkimustulosta tukevat useat tutkimukset. Blomberg (2008) kertoi opettajankoulutuksen ja työelämän välisestä kuilusta. Nuoret opettajat kokivat opettajankoulutuksen liian pirstaleiseksi ja kaipaivat koulutuksessa aiheiden ja sisällön syvenemistä koulutuksen lähestyessä loppua. (Blomberg 2008, 213.)

Aho (2011) päätyi samaan päätelmään: opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa tulisi tukea ja kehittää vuorovaikutustaitoja ja yhteistyötaitoja. Tulisi keskittyä käytännön työssä tarvittaviin nykypäivän taitoihin ja toimintatapoihin kuten, miten kohdata oppilas, vanhemmat, miten toimia oppilashuollollisissa asioissa, ja mistä opettaja voi tarvittaessa hakea apua työhön ja työssä jaksamisen ongelmiin. (Aho 2011, 191.)

Kun siihen ei ihan hirveästi koulutuksessa saanut apuja, että kuinka lähteä kasvatuskumppanuutta rakentamaan, jos ollaan vaikka vähän eri mieltä niistä lapsen taidoista tai ongelman ytimistä tai muuta. (Anna 2016)

Syrjäläinen (2002) koki, ettei opettajankoulutus anna realistista ja rehellistä kuvaa opettajan työstä (Syrjäläinen 2002, 94). Kiviniemen (2000) saamat tulokset puolsivat tätä, vastavalmistuneet kokivat eräänlaisen käytännönshokin, kun koulutus ei valmistanut heitä käytännön haasteiden kohtaamiseen. Tällainen todellisuushokki oman koulutuksen riittämättömyydestä paljastui useimmin konfliktitilanteessa. Huberman (1992) kuvailee todellisuushokin liittyvän ensimmäisten kolmen vuoden vaiheeseen ja selviytymisen teemaan (Huberman 1992, 123). Vuonna 2016 opettajat kuvasivat myös ensimmäistä vuotta shokkivaiheena.

Mutta kyllähän se ensimmäinen vuosi tehdään koulutuksessa mitä tahansa tulee oleen tavallaan shokki, vaikka sulla olis kuinka vankkaa pohjaa. Vaikka shokki on kyllä varmaan vahva sana, mutta kuitenkin sillain, että huomaa kovaa duuniahan tää on siis siinä mielessä. (Mikko 2016)

Opettajat kaipasivat lisää valmiuksia työuupumisen estämiseen ja hallintaan sekä epävarmuuden sietämiseen. Luovaa ongelmanratkaisua tulisi korostaa. (Kiviniemi 2000, 49, 64, 90, 95.) Blombergin (2008) tutkimuksen noviisiluokanopettajat toivoivat myös lisää käytännön arjen kohtaamisen sisältöjä opettajankoulutukseen ja jatkokoulutukseen (Blomberg 2008, 213).

Sekä vuonna 2014 että 2016 osa opettajista kuvasi Normaalikoulun opetusharjoittelutilanteet liian teennäisiksi ja epärealistisiksi.

Päättöharjoittelussakin vielä, niitä muutamaa oppituntia, mitä sen päivän aikana tuli pitämään, niin niitä sai valmistella vaikka, kuinka ja kauan, mutta ei se enää siinä työarjessa oo mahdollista. Että ne olivat aina sellaisia speksaakkeleita - hyvin koulutettu lapsilauma, jotka on tottuneet siihen, että harjoittelijat käy pitämässä niitä, niin nehan oli tosi vastaanottavaisia. Niin se ei ehkä ollut niin realistinen kuva kuitenkaan siitä oikeasta opettajan arjesta. (Anna 2014)

Opetusharjoittelutkin on niin kaukana jotenkin siitä todellisuudesta, joku yksittäisten tuntien pitäminen jossain, niin eihän se niin kun anna hirveästi siitä työstä. (Janne 2016)

Kiviniemen (2000) tutkimuksessa Normaalikoulun harjoittelu koettiin myös laboratoriomaisena ja sen koettiin olevan kaukana koulun todellisesta arjesta (Kiviniemi 49). Myös Blombergin (2008) mukaan koulutuksen heikkoukseksi nähtiin liian hajanaiset ja sattumanvaraiset opetusluokkahuonetilanteet (Blomberg 2008, 213).

Kuitenkin vuoden 2016 haastatteluissa osa tutkittavista opettajista suhtautui koulutuksen riittämättömyyteen ymmärtäväisesti ja totesivat sen, kuinka haastavaa opettajan omaleimaista ja käytännön työarjen tuomaa ammattitaitoa on opettaa koulutuksessa.

Kyllä sieltä aika hyvin valmiuksia sai, mutta jotenkin ehkä oma tyyli on, että ei välttämättä osaa soveltaa semmoista teoriapohjaa sitten käytäntöön, vaan ne pitää kantapäähän kautta loppujen lopuksi mennä, huomata, että mikä toimii tai mikä ei toimi. - - Sitä ei varmaan mistään voi oppikirjasta opiskella ja jokainen tekee sitä kuitenkin omalla persoonallaan niin se on kaikille erilainen kokemus. (Anna 2016)

Teema 2 Odotukset

Opettajien odotukset työelämää kohtaan vaihtelivat sekä se, miten odotukset lopulta täyttyivät. Osa opettajista oletti työelämän olevan helpompaa, kun sijaisuuksien jälkeen sai oman luokan. Kuitenkin todellisuudessa haastavien työolosuhteiden takia työ olikin odotettua rankempaa.

No ehkä mä jotenkin aattelin, että se olis ollut helpompaa tietyllä tapaa, kun pääs oman luokan kaa. Mut sit se oli kuitenkin aika haastava se mun eka luokkakin - - raskas alotus, niin sitten ehkä se jotenkin, kun oli odottanut, että se vois olla helpompaa, niin sitten ehkä koki sen, ettei saanut tukea tarpeeks siihen nähden mitä olis aatellut, että vois työssä sit saada. (Silja 2016)

Joo, kyllähän se tosi paljon tuli paljon kaikkea uutta, mihin ei ehkä osannut varautua. (Anna 2016)

Kuitenkin yksi opettajista, Janne, koki päinvastaisesti, hänestä työ ei ollut niin rankkaa mitä oli odottanut.

Ehkä se ei loppupeleissä ollut sitten kuitenkaan ihan niin rankkaa kuin mitä kuvitteli mitä työn tekeminen olis. Emmä tiä, jos mä tein jotenkin hirveen vähemmän hommia, kun joku muu tunnollisempi työntekijä, niin se on sen takia niille niin rankkaa, en tiedä (naurahtaa). (Janne 2016)

Teema 3 Työyhteisön vastaanotto

Vuoden 2014 haastatteluissa opettajat kokivat melko eri tavalla sen, miten heidät otettiin vastaan työyhteisöön. Suurin osa opettajista koki, että heidät otettiin vastaan hyvin ja kannustavasti. Vastavalmistunut opettaja nähtiin työyhteisössä rikkautena ja raikkaana tuulahduksena.

Just tätä uutta verta ja uusia ajatuksia, niin se otettiin just mielestäni hyvin vastaan, että tuli sellainen olo, että kuunnellaan ja ollaan valmiita muuttamaan jotain mitä ollaan aina tehty näin. (Anna 2014)

Silja koki kuitenkin kielteisen vastaanoton uran alussa. Hän koki, että työkaverit ja vanhemmat eivät suhtautuneet häneen toivotulla tavalla. Silja koki vanhempien työkavereiden aliarvioineen häntä ja vanhempien suhtautuneen häneen epäilevästi. Hän koki, että hänet otettiin vastaan eri tavalla ja eriarvoisemmin, kuin kokeenempi opettaja olisi otettu.

Otettiin varmasti! Esimerkiksi ihan ekassa vanhempainillassa muistan sellaista kyseenalaistamista ja kritisoimista. Ja jossain aina huomaa, että joku työkaveri ehkä vähän sillain aliarvioi ja kyseenalaistaa jotain valintoja, jos opettaa vaikka jotain asioita eri tavalla tai käydään jotain läpi eri tavalla. (Silja 2014)

Miesopettajat kokivat vastaanoton myönteiseksi, heidät otettiin mukaan työyhteisöön avoimesti. Janne kertoi, että vanhemmat kollegat olivat enimmäkseen vanhempia naisia, jotka ottivat häneen melko äidillisen asenteen. Hän koki, että häntä kohdeltiin eri tavalla ikänsä ja sukupuolensa takia.

Jotenkin tuntuu - - kun on vastavalmistunut miesopettaja, niin nää muut työkaverit siellä, niin mähän olin about samanikäinen, kun niiden lapset - - niin siinä oli vähän sellainen asetelma tuolla helposti, sellainen niinkun äiti-poika-suhdetyyppisesti jopa. (Janne 2014)

Missään nimessä ei ollut sellaista huonoa - - ”kun sä et osaa” nii ei sellaista ja sitten ei taas sellaistaakaan, että hommia olis lykätty nuoremmalle, että jopa niin päin - - et rupesi hävettämään niin paljon, että täytyi ruveta ottaan niitä hommia itelle. Kun välillä tuli sellainen olo, että passataan niin kuin äitityyppisesti töissä, niin tuli sellainen, että ”Ei, kyllä mä hoidan nyt tän”. (Janne 2014)

Molemmat miesopettajat epäilivät sukupuolen vaikuttavan siihen, kuinka vastavalmistunut opettaja otetaan vastaan työyhteisöön. He pohtivat, että vastavalmistuneen naisopettajan olisi vaikeampi päästä mukaan työyhteisöön, kuin vastavalmistuneen miesopettajan. He näkivät, että vastavalmistuneen miesopettajan on helpompaa päästä mukaan juuri naisvaltaiseen työyhteisöön.

Tuskin vastavalmistuneille naisopettajille niin käy, tai voihan siinäkin tulla niitä äiti-tytär-tyyppinen juttu. Mutta mä väitän, että ei kyllä vanhemmat miesopettajat ei kyllä tolla lailla hoida sitä juttuja. (Janne 2014)

Kun on kuullut jotain, en tiä koskeeko se vaan vastavalmistuneita naisopettajia, mutta onhan se usein varmaan niin, että vastavalmistunut, kaunis naisopettaja tulee kysyyn neuvoja sun muita, niin siinä voi vanhempi ”tänttähäärä” olla sillain vähän sellainen ylimielinen. (Mikko 2014)

Naisopettajat eivät tuoneet esille tämänlaista sukupuolesta johtuvaa tekijää. Mikäli tämänlaista sukupuolesta johtuvaa epätasa-arvoisuutta mahdollisesti tapahtuu työyhteisössä, syynä voi olla miesten vähäinen määrä opettajayhteisössä, miehillä on yleensä ollut eräänlainen erityisasema jo koulutuksessa juuri heidän vähäisen määränsä takia (Cantell 2011, 111). Hakasen (2004) mukaan miehet kokivat hieman naisia vähemmän työn imua (Hakanen 2004, 239). OAJ:n työolobarometrin mukaan miesten suhtautuminen työssä jaksamiseen oli hieman naisia heikompi (OAJ Työolobarometri 2014), Pääsääntöisesti opettajat kokivat kuitenkin, että heidät otettiin vastaan työyhteisön jäseniksi avoimesti.

Teema 4 Ensimmäinen työvuosi

Vuonna 2014 haastatteluissa kaikki opettajat kokivat uran alkuaian kiireiseksi. Puheissa ilmeni työlle omistautuminen, työhön käytettiin paljon aikaa. Janne ja Anne, jotka ovat olleet haastateltavista pisimpään työelämässä, kokivat ensimmäisen vuoden työlääksi.

Vastavalmistuneena niin silloin se työ oli ehkä se ihan ykkösjuttu, että tuli tehty tosi paljon omalla ajalla iltaisin kaikkea materiaalia ja suunnittelua, käytti paljon sitä omaa aikaa siihen työhön. (Anna 2014)

Ekana vuonna varmaan nyt meni tavallaan enemmän aikaa siihen työhön eli varmaan enemmän - - tuli työtunteja kuin nyt, kun kaikkia teki ensimmäistä kertaa. (Janne 2014)

He eivät kuitenkaan kokeneet työn alkua kielteisen rankaksi, sillä he kokivat työhön perehdytyksen olleen onnistunutta. Molemmat opettajat mainitsivat saaneensa tukea lähikollegalta. Tämä nähtiin erittäin tärkeänä voimavarana uran alussa.

On ollut sellainen kollega, jonka kanssa on voinut puhua ja peilata omaa kuormaa. (Anna 2014)

Mulla oli siinä tosi hyvä työpari silloin, kakkosluokan opettaja - - asia oli kyllä jo sovittukin niin, että hän vähän niin kuin neuvo mua siinä ja piti huolta. - - Se tietää ja osaa auttaa. Silleen se ei ollut kauhean paha (uran alku). Mutta väitän, että se

olis voinut olla paha ja aika rankkaa, jos siinä ei olis kukaan jeesannut. (Janne 2014)

Mikko, joka toimi vuonna 2014 ensimmäistä vuotta työelämässä, kertoi uran ensi kuukausien olleen kaikista kiireisintä aikaa. Hän koki, että työ alkoi nopealla tahdilla ja työn kuormitushuippu oli ensimmäisissä päivissä ja kuukausissa.

Siinä ehkä haasteita tulikin, että kun periaatteessa pääsi vasta vähän elokuussa katsomaan paikkoja enemmän - - ja oliko elokuun yhdestoista päivä, kun alkoi taas mambot käyntiin. - - Kaikki kasautui siis näille muutamalle päivälle, että siinä oli vähän hiki hatussa niin sanotusti (Mikko 2014)

Ne ensimmäiset pari kuukautta oli kyllä todellista, aika hektistä, että voi sanoa, että melkein ensimmäinen puolikas on sellaista, sitten se vähän rauhoittui. (Mikko 2014)

Mikko koki, että työhön perehdyttäminen onnistui jossain määrin ja muuten vastaanotto oli myönteinen. Hän näki kuitenkin puutteita käytännön asioiden perehdyttämisessä.

Periaatteessa tuolla haettiin hyvin sisään opettaja, mutta esim., tällaiset asiat kun ei ollut aikaisemmin, kun mä olin paljon tehnyt sijaisuuksia niin varmaan luultiin, että mulla oli kaikki Wilmat ja muut hallussa - - niin periaatteessa mä sain Wilma tunnukset vasta samana päivänä, kun koulu alkoi. (Mikko 2014)

Opettajat kokivat vuoden jättäneen jälkensä. Työvuosi koettiin raskaaksi ja kiireiseksi. Työmäärä tuntui edelleen suurelta ja työlle omistautuminen korostui. Silja ilmaisi vuonna 2014, jolloin takana oli ensimmäinen varsinainen työvuosi, olevansa väsynyt. Kuitenkin vuoden 2016 haastattelussa, kun aikaa oli jo hieman kulunut ensimmäisestä vuodesta, Silja koki vuoden kuormittavaksi mutta samalla antoisaksi.

No siis oli kuormittava ja raskas ja haastava etenkin alkuun, - -toisaalta myös sitten näki siinä mitä sai ite siinä työjakson aikana aikaan siellä luokassa, niin sit se oli myös antosaa, kun sä huomasit sen positiivisen muutoksen ja sit etenkin just niissä kaikkein haastavimmissa oppilaissa. Kun niissä tapahtu jotain muutosta, niin sitten se oli kaikkein palkitsevinta itelle. - - oli tosi antosaa, vaikka olikin haastavaa. (Silja 2016)

Vuonna 2016 muut opettajat jakoivat myös saman ajatuksen siitä, että vuosi oli kuluttava, mutta myös antoisa ja mukava. Mikko koki haastaneensa itseänsä sopivasti jo ensimmäisenä työvuotenaan ammatillisesti, jolloin samalla pohjusti tulevien vuosien ammatillista kehittymistä.

Joo, vaikka joka tapauksessa pohja oli hyvä, niin kyllä se oli ylivoimaisesti rankin työvuosi, tai mitä mulla on ollut tässä näin. Hirveen paljon uusia asioita, - - tälleen jälkikäteen, niin mä oon tosi tyytyväinen siihen, että vaikka silloin oli pelkästään jo

siinä luokassa paljon hommia, niin mulla oli sellainen asenne, että mä haluan ottaa mahdollisimman paljon asioita haltuun, ei kuitenkaan niin, että kuormitan liikaa itteeni. Mutta kuitenkin niin, että se takaa sellaista parempaa polkua sitten tulevaan, että erittäin työläs, mutta tavallaan myös antoisa. (Mikko 2016)

Kaiken kaikkiaan opettajien työelämän alku koettiin kiireiseksi ja aikaa vieväksi. Monet tutkimukset tukevat tätä tulosta (Eloranta & Virta 2008, 143; Blomberg 2008; Nyman 2009; Onnismaa 2010; Jokinen ym. 2012). Kuitenkin vuosi koettiin kaikessa kuluttavuudessaan myös antoisana ja opettavaisena aikana. Varsinkin vuoden 2016 haastatteluissa, kun aikaa oli ensimmäisestä vuodesta enemmän jo takana, vuosi nähtiin vieläkin antoisampana kuin vuonna 2014.

Teema 5 Työssä jaksamisen kehittyminen nykytilaansa

Tässä teemassa tiivistyy se, miten vastavalmistuneiden opettajien suhde työssä jaksamiseen kehittyi vuodesta 2014 vuoteen 2016. Mitä tapahtui vuoden 2014 haastatteluiden jälkeen ja minkälainen suhde työssä jaksamiseen opettajilla oli haastatteluhetkellä vuonna 2016. Opettajat peilasivat sitä, miten heidän suhteensa työssä jaksamiseen muuttui ensimmäisten vuosien aikana. He kertoivat työkokemuksen karttumisen ja rutiinien kehittymisen auttaneen jaksamaan työn paineita ja kuormitusta. Osa opettajista koki työssä jaksamisen pysyneen ennallaan, toiset kokivat työhyvinvoinnin lisääntyneen kiireen hellittäessä.

Mutta ne asiat, jotka silloin ensimmäisen työvuoden jälkeen tulee, kun ne hallittet paremmin, niin sulle jää resursseja sitten muuhun hommaan, että kyllä se Wilma laulaa tasaisesti, vaikka muutama vuosi onkin takana jo. (Mikko 2016)

Anna kertoi vuonna 2014 kuinka työ ei ollutkaan enää elämän tärkein prioriteetti, vaan äitiys. Näin ollen hänen tuli oppia rajaamaan työaika, jotta hänellä jäisi tarvittavaa energiaa myös vapaa-ajalle.

Oli hirveän vaikee sitä omaa ammattiminää sijoittaa siihen kaikkeen, että ei voinut ehkä enää aatella, että teen tän illalla, koska sitten ei ollutkaan enää kotona sitä aikaa mitä aiemmin on ollut, että korjailee kokeita tai suunnittelee seuraavaa päivää, että piti opetella rajaamaan se työaika, että se on täällä koululla ja se loppuu kello 16 ja sen jälkeen oonkin äiti. (Anna 2014)

Vuonna 2016 hän kertoi avioeron myötä muuttuneen elämäntilanteen sekä uuden työtilanteen vaikuttaneen siihen, että koki uupuvansa.

Mullahan kävi niin, että mä aloitin äitiysloman jälkeen uudessa koulussa, paljon isommassa ja siinä oli aika paljon muutosta henkilökohtaisessa elämässä, mutta jo se työyhteisön vaihtuminen ja sitten aika haastava luokka, uudet ekaluokkalaiset,

niin mullahan kävi sellainen pieni burnoutti siinä sitten, kun oli se vuoden ikäinen lapsi ja uusi työ ja kaikki uutta. (Anna 2016)

Opettajien puheet vuonna 2016 nykyhetkisestä työhyvinvoinnistaan erosivat hieman. Annan työhyvinvointi oli vuoden 2014 haastattelun jälkeen muuttunut hetkeksi radikaalisti työuupumuksen myötä. Kuitenkin vuonna 2016 haastattelussa hän koki prosessin opettaneen armollisuutta omaa itseään kohtaan.

Se oli aikamoinen sellainen prosessi, että nyt on siinäkin viisastunut, että osaa jo sanoa ja on armeliaampi itselle, että nyt mä en jaksa tehdä tätä tai, että nyt mun työaika on päättynyt tältä päivältä ja tää odottaa mua huomenna, tai milloin ehdinkään. Ja ei ehkä samalla lailla murehdi niitä oppilaiden asioita, koska siihen ei vaan enää oo aikaa. Mikä on kyllä ihan tervettä, että pystyy rajaamaan sitä. (Anna 2016)

Hän koki tärkeäksi esimiehille puhumisen sekä avun pyytämisen. Anna ymmärsi oman jaksamisensa rajat sekä sen mikä oli riittävää.

Mutta se oli tosi rankka myöntää, että hei, nyt mä en vaan pystykään tehdä ihan täysillä kaikkee ja siinä kyllä nousi tosi tärkeäksi se, että kävin esimiehille puhumassa ja sain siihen tavallaan luvan, että riittää vaikka tehdä 80% ja sekin on jo paljon. Kunhan pysyy siinä työssä kiinni. Se oli hyvä kokemus, että sai sen sellaisen ymmärryksen siihen, että ei aina voi tehdä täysillä ja ei sitä aina odotetaakaan. (Anna 2016)

Kaiken kaikkiaan työuupumisen kokemus opetti Annaa kuuntelemaan omaa hyvinvointia sekä irrottautumaan työstään tarvittaessa.

Kyllä sen nyt pitää takaraivossa, että kun alkaa mennä tulla sellainen tunne, että nyt on liikaa. Niin se on kuitenkin vaan työ, ettei se ole koko elämä, vaikka se oli kivakin, kun sai omistautua kunnolla ja täysillä ja tehdä. Mutta sekin, että vähempikin riittää. (Anna 2016)

Mikko koki työn kuormituksen vähentyneen työuran edetessä, mutta koki työn silti hektisenä.

No, siis tota kyllä toi opehomma edelleen on tosi hektistä ja kyllä mä joka päivä nautin siitä, että kun on lapset haettu, välipala syöty kotona, niin kyllä mä sen sohvapaikan haen ja saatan puoli tuntia olla rauhassa, että kyllä se edelleen on tosi vauhdikasta ja oot väsynyt työpäivän jälkeen. (Mikko 2016)

Janne koki työn kuormituksen helpottaneen ensimmäisistä vuosista, mutta samalla työn ilo ja imu olivat laantuneet ja opettajana toimiminen oli alkanut tuntua enemmän työltä, kuin kutsumukselta miltä se ensimmäisinä vuosina saattoi tuntua.

Tai helpompaahan se on nyt, tai jotenkin vähemmän kuluttavaa ollut nyt, vaikka pari vuotta. (Janne 2016)

Ei sitä tavallaan oo ollut niin innostunut siitä sitten silloin nyt enää jotenkin, kuin silloin oli, että ”jes” ja ekanluokan ope, jotenkin ollut kivaa, niin sitten nyt vaan vähän niin kuin silleen, ettei siinä ole enää oikein hienoo. että sitten se on vähän niin kuin vaan töissä käymistä, mutta toisaalta jotenkin myös helpompaa. (Janne 2016)

Silja kertoi huonon esimieskokemuksen ja haastavan työnkuvan vaikuttaneen omaan työssä jaksamiseen vuonna 2016.

Niin sitten kun vielä sillain, kun tuut uutena opettajana johonkin kouluun ylipäätään, mut sitten vielä erityiskouluun, jossa on niin paljon kaikkia omia juttuja vielä, niin sitten se, että kun siellä on tosi huono tunnelma ja rehtori, jolta ei saa oikein mitään apua ja sitten muutkin on niin kuormittuneita, niin sitten se oli kyllä aika haastavaa. Et sitten silloin oli kyllä työssä jaksaminen niin koetuksella että. (Silja 2016)

Teema 6 Tulevaisuus

Jokaisessa kahdeksassa haastattelussa tarkastelimme sitä, miten opettajat näkivät tulevaisuutensa. Näkivätkö he itsensä luokanopettajan ammatissa viiden tai kymmenen vuoden päästä? Opettajien käsitys tulevaisuudesta erosi hieman. Anna uskoi selkeästi sekä vuoden 2014 haastattelussa että 2016 haastatteluissa pysyvänsä ammatissa pitkään. Hän pohti myös lisäksi vuoden 2016 haastattelussa kouluttautuvansa lisää.

Kyllä mä näkisin, että oon edelleen ja alkuopetuksessa. Se on jotenkin kyllä ollut omaa juttua, että en mä varmaankaan sieltä osais olla poiskaan. (Anna 2014)

Kyllä mä uskon, että oon. Että nyt on jopa tullut semmoinen hullu ajatus, vaikka joskus vannoin, että ikinä en enää opiskele, mutta että voisi jopa täydennys kouluttautua, jatkaa, että ottaisi erityispedagogiikkaa vielä lisää. (Anna 2016.)

Mikon tulevaisuudenkuva vuonna 2014 oli epäselvä. Hän pohti sitä, kuinka sillä hetkellä työ tuntui mielekkäältä ja hyvältä, mutta näkee myös mahdollisuuden kyllästyä työssä. Vuonna 2016 ajatukset olivat jo selkeämmät siltä osin, että työ tuntui omalta ja mieleiseltä. Mikko pohti myös haluavansa kehittyä työssä sekä mahdollisesta halukkuuttansa ulkomailla työskentelemiseen.

En osaa yhtään sanoa. - - Kun on vetänyt ne kolmosesta kuutoseen jo muutaman kerran läpi, niin voi olla, että sitten tulee (kyllästyminen), mutta nyt ainakin tuntuu,

että menee muutama vuosi aika kevyesti, otetaan ihan haltuun tätä hommaa. Sen näkee sitten. (Mikko 2014)

Kyllä mä nään, että varsinkin jos tää työ pitää silleen otteessaan, että tässä tulee koko ajan jotain uutta väriä kaikin tavoin niin kyllä, mutta kyllä mä oon sillain miettinyt, että olis kiva, vaikka jonkin näköistä ulkomaan komennusta tai jotain tällaistaikin. Mutta kyllä tää opehomma, tykkään hirveästi tästä siinä mielessä kyllä. (Mikko 2016)

Jannen mielestä vuonna 2014 opettajan työ näyttäytyi hyvältä ja hän näki itsensä jatkavan ammatissa lähivuodet. Jannen pitkänajan tulevaisuudenkuva oli epäselvempi ja tätä leimasi ajatus työn mahdollisesta leipiintymisestä.

No, jos miettii ihan realistisesti, niin kyllä viiden vuoden päästä ainakin on sama ala, kymmenen vuoden päästä en osaa sanoa. Sitten, jos sitä kyllästyy ihan täysin tai ei vaan huvita, niin on mahdollista, että voishan sitä tehdä muutakin. Mutta tällä hetkellä tuntuu kyllä, että tykkään tosi paljon, ettei ole mitään tarvetta vaihtaa - - Kymmenen vuoden päästä, niin sittenhän voi olla jo vaikka mikä tilanne. Että tietenkkin, jos tulee joku mahdollisuus tehdä jotain muuta tosi kiinnostavaa tai hienoa, tai mistä maksetaan paljon enemmän, niin voi olla, että vaihdan alaa. - - Toistaiseksi tuntuu kyllä sen verta ihan hyvältä opettajan työ, että kyllä mä uskallan sanoa, että ainakin viiden vuoden päästä teen tätä ainakin. Katotaan nyt, voi olla, että teen loppuelämäni, en sitten tiedä. (Janne 2014)

Vuonna 2016 Jannen tulevaisuus opettajan työssä näytti epävarmalta. Hänellä saattaa olla toiveissa alanvaihto tulevaisuudessa, mutta mukavuusalueelta lähteminen saattaa estää tämän.

Kattoo nyt miten siitä nyt sitten, innostuuko tässä nyt jotenkin uudestaan, kun tulee uus koulu. - - vois aatella, että ei välttämättä tekis viiden vuoden päästä tätä, mutta sitten taas toisaalta voi olla, että jos mä teen tätä viiden vuoden päästä vielä, niin sitten mä luultavasti teen vielä kymmenen vuoden päästä. Että voi olla, että nyt vois vielä kokeilla jotain muutakin tässä vähän. - - mä sanon, että luultavasti teen, koska vaikka haluais jotain muuta, niin kuitenkin ei saa mitään aikaseks. - - Voi olla, että haluaisin tehdä jotain muuta. (Janne 2016)

Silja koki tulevaisuuden suunnitelmat myös ristiriitaisiksi. Hän toi kuitenkin ainoana ilmi epäilyksensä siitä, ettei toimisi luokanopettajana koko elämäänsä.

Noo, aika paha sanoa, koska aikaisemmin mä ajattelin, että en varmasti olis alalla viiden vuoden päästä, että tää olis tämmöinen hetken. Mutta sitten toisaalta vuodet menee nyt nopeasti, että voi olla hyvin, että tekeekin tätä kymmenen vuoden päästä. Mutta epäilen, että en varmaan loppuelämää tätä tee. (Silja 2014)

Vastavalmistunut opettaja on vaarassa uupua ja moni opettaja saattaa vaihtaa alaa ensimmäisten vuosien jälkeen. Ahon (2011) mukaan pääkaupunkiseudulla joka kolmas opettaja siirtyi toiselle alalle (Aho 2011, 31).

Almiala tutki väitöskirjassaan (2008) opettajan työuran muutosta ja uravaihdoksen tehneitä luokan- ja aineenopettajia. Hänen mukaansa uran vaihtaminen alkuvaiheeseen liittyi joko ammatillinen tai henkilökohtainen kriisi. Muutoksen alkuvaiheessa tutkittavat opettajat alkoivat tarkastella uudelleen uravalintaansa kohtaamiensa epämiellyttävien tuntemusten johdosta. Näitä olivat motivaation katoaminen, vahva turhautumisen kokemus sekä kyllästyminen heikkoihin etenemismahdollisuuksiin. (Almiala 2008, 160.)

6.2 Hubermanin opettajan uravaiheet

Tässä alaluvussa selvitän toista tutkimuskysymystä, miten Hubermanin opettajan uravaiheet jäsentävät luokanopettajien ammatillista kehitystä ja työssä jaksamista. Analyysissä nousi kolme teemaa *selviytyminen*, *vakiintuminen* sekä *irrottautuminen*. Esittelin opettajille pääteoriani Hubermanin uran vaihemalleista ja pyysin heitä pohtimaan varsinkin uran alkuvaiheita: 1-3 vuoden selviytymisen ja löytämisen vaihetta sekä 4-6 vuoden vakiintumisen vaihetta. Pyysin opettajia pohtimaan näkyvätkö nämä vaihemallit heidän omalla urallaan ja missä vaiheessa he kokevat itsensä vuonna 2016 haastatteluhetkellä olevan. Tarkastelen näitä kokemuksia tarkemmin Hubermanin (1992) teorian kautta tulosten yhteenvetoluvussa.

Teema 7 Selviytyminen

Opettajat kuvasivat selkeästi enemmän selviytymisen tunnetta kuvatessaan uran ensimmäisiä vuosia. He eivät kuvanneet Hubermanin (1992) löytämisen vaihetta tarpeeksi, joten tämä ei noussut tuloksissa varsinaiseksi teemaksi. Anna tunnisti oman uran ensimmäisiltä vuosilta selviytymisen tunteen, joka osiltaan aiheutui omasta tahdosta selviytyä itse ilman muiden apua.

Aiemmin on ollut ehkä sellainen siellä alkuvaiheessa, toi on hyvä toi selviytymisen aika, kun oli ehkä se ajatus, että mun pitää itse yksin selviytyä, että minä olen nyt valmistunut sieltä koulusta ja mun pitää osata nää hommat, niin se avun pyytäminen ei ehkä ollut niin selkeätä silloin. (Anna 2016)

Mikko tunnisti myös omalla urallaan selviytymisen vaiheen, jonka uskoi olevan jo ohi. Janne pohti oman uransa alkuvaiheita ja koki selviytymisen vaiheen olevan ohi. Silja koki molempien

työvuosiensa olleen selviytymistä, varsinkin alussa uusien materiaalien ja haastavien työtilanteiden kanssa.

Molemmat vuodet on ollut sellaista selviytymistä mutta sitten myös, että alkuun on ollut tosi hankalaa ja mitä pidemmälle on menty, sitten kun lapset oppii sun tavat ja sä lapsien tavat ja miten koulussa tai siinä luokassa toimitaan. - - niin sitten kun ne tavallaan tulee tutuksi, niin kyl se sitten vuoden mittaan helpottaa, mutta kyl ne ehkä lopulta silleen on ollut selviytymistä, kun kaikki materiaalit pitää tehdä ite ja etenkin just erityiskoulussa sun pitää tehdä niin paljon kaikkee extraa. (Silja 2016)

Teema 8 Vakiintuminen

Anna pohti selviytymisen ajan olleen ohi ja kuvasi omaa ammatillista kehittymistä ja vakiintumista kokemuksen tuomaksi varmuudeksi sekä oman arvomaailman ja ongelmien ratkaisutaidon kehittymiseksi. Hän tunnisti vaiheet, mutta koki eri vaiheiden vaativan omat kriisit ja haasteet, joiden kautta voi siirtyä seuraavaan vaiheeseen.

Kyllä mä uskon, että se kokemus tuo sitä vakiintumista. Ja tuo sitä varmuutta, että huomaa jos joku asia ei tunnu itelle hyvältä, ettei voi tehdä sellaisia ammatillisia ratkaisuja, että huomaa mitkä on ne omat, oma arvomaailma siellä töissä. Että, kyllä ne vakiintuu ja vahvistuu ja siitä ehkä uskaltaa sanoa ja vähän vaatiakin, etten suostu tämmöiseen tai, että vahvistuu se sellainen oma ammattimaisuus. (Anna 2016)

Mikko kuvasi omaa ammatillista kehittymistä arjen työvälineiden hallitsemisella, sekä oman arvostelukyvyn kypsymisellä sekä kehittymishakuisuudella. Hän ajatteli vakiintumisen tarkoittavan omalla kohdallaan ”leipiintymistä”, jota pyrkii välttämään haastamalla ja kehittämällä itseään jatkuvasti.

Vakiintuminen on sillain, että mä yritän just välttää sitä vakiintuminen, ettei rupee liikaa toistaa aina itseään just, että yrittänyt osallistua kaikenlaisiin projekteihin ja mennyt vähän pää edellä, vaikka välillä on vähän kolissut. Että ensimmäinen vuosi oli mulle se, että se oli tosi kova, mutta nyt tuntuu ihan jees meiningiltä. (Mikko 2016)

Jannella oli haastatteluhetkellä kertynyt työkokemusta yhteensä viideltä vuodelta, työpaikka ja luokka-aste olivat vaihdelleet. Tämä aiheutti sen, ettei Janne kokenut suoranaista vakiintumista, mutta kuvailee pärjäävänsä työssä. Hän kuvasi omaa ammatillista kehittymistään, sillä että osasi olla stressaamatta asioista liikaa.

Mulla on jotenkin, varmaan jos olisi opettanut nyt useamman vuoden samaa taikka vetänyt vaikka ykköskakkosta vuorotellen tai jotain tällaista niin varmaan olisi enemmänkin vielä ehkä vakiintunut, mutta nyt mulla on ollut joka vuosi kuitenkin vielä eri luokka-aste aina. Niin sinänsä ainakaan ei oo ainakaan päässyt tylsistymään. Kyllä se joo, kyllä se nyt tavallaan silleen on, että olisi jotenkin vaikea nähdä, että mikä olis sellainen tilanne, että tuntuis, että tästä ei selvitä. Kyllä nyt varmaan niin kuin nyt varmaan jo pärjäälee ihan silleen. Mutta en mä tiedä, mitenköhän sitä olis kehittynyt, varmaan se, että jotenkin osaa olla vielä enemmän ressaamatta asioista (Janne 2016)

Silja pohti omaan ammatillista kehittymistä arjen toimintamallien- ja tapojen oivaltamisena ja oppimisena.

No ainakin siis just toi siel erityiskoulussa semmosii, että miten sä tilanteessa pystyt yhtäkkiä keksiin, miten sä saat jonkun asian perille. Niin sellainen kehitty ihan selkeästi ja tuli kaikkia erilaisia uusia ideoita ja tapoja ja semmosia. - - itse on oikeesti otettava selvää joistain jutuista vielä tai sitten ite pitää keksiä ne toimintatavat ja et, miten ihan oikeasti sit niissä arjen tilanteissa silleen toimii. (Silja 2016)

Teema 9 Irrottautuminen

Analyysissä yhdeksi teemaksi nousi ikääntyvien opettajien työssä jaksamisen tarkastelu ja vertailu. Ankkuroin analyysissä tämän teeman tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen alle, sillä Hubermanin (1992) opettajan vaihemallit käsittelevät uran loppuvaiheita. Hubermanin (1992) irrottautumisen vaiheen kautta voidaan tarkastella tätä tutkimukseni haastatteluissa noussutta teemaa ikääntyneet opettajat.

Haastateltavat opettajat toivat esille erilaisia käsityksiä ja kokemuksia ikääntyvien kollegoiden työssä jaksamisesta. Suurimmaksi osaksi kokemukset olivat melko kielteisiä. Vanhempien kollegoiden jaksaminen sai myös ymmärrystä ja heitä kohtaan koettiin myötätuntoa. Opettajat toivat esille useasti kokemuksen siitä, kuinka pitkään opettajana toimineet kollegat vaikuttivat vastahakoisilta kehittymään ja uudistumaan. Projekteissa vanhemman kollegan osuus saattaa olla vähäinen tai heidän osansa saattaa jäädä jopa muiden harteille.

Toi eläköityvien opettajien motivaatio, niin on huomannut, kun on vähän seurannut yhtä kollegaa, joka on jäämässä eläkkeelle, niin hän ei ehkä jaksa niin hirveästi kiinnostua mistään uusista projekteista ja vähän sitten jää muitten harteille hänen hommansa sen myötä ja hän tuo sen aika avoimesti julki, että häntä ei kiinnosta, hän ei ole täällä kauaa enää, että tekkää te. Niin se vähän tuo semmoista vähän niin kuin, aha. (Anna 2016)

Vanhemmat kollegat saattoivat vaikuttaa lisäksi leipiintyneiltä työhönsä ja heidän motivaationsa oli aistittavissa.

Musta tuntuu, että ainakin tässä koulussa missä mä olin, niin vanhemmat opettajat oli hyvin vahvasti taantunut sinne ja jämähtänyt sinne 80-luvun puolelle, niin kuin kaikessa opetuksessaan ja asenteissaan ja arvoissaan ja kaiken näköisessä. Että ne ei nyt ainakaan lähtenyt mihinkään uuteen nousuun vaan enemmän kauhee muutosvastarinta ja semmoinen. (Janne 2016)

Siinähan se on, että mitä kauemmin sä oot sitä duunia tehnyt, niin sitä helpompi tai matalampi kynnyks on toistaa sitä samaa mantraa. - - Varmaan kaikki, jotka koulussa on ollut opettajina pystyy sormella osoittamaan ne opettajat, jotka alkaa oleen leipiintyneet tähän hommaan. (Mikko 2016)

Opettajat toivat esille käsityksen myös siitä, kuinka vanhempien kollegojen pitkä työkokemus auttaa jaksamaan työssä. Sekä vanhempien kohtaaminen, materiaalien hallinta ja muut työnhallinnan taidot saattoivat olla paremmin hallussa ikääntyneillä opettajilla kuin uran alussa olevilla opettajilla.

Kokenut konkari, joka on parikymmentä vuotta näitä asioita kohdannut, niin osaa suodattaa ne oikeat jutut sieltä ja ei sitten lähde jokaiseen pieneen asiaan taisteleen tai keskusteleen vanhempien kanssa tai siis sillain tietää, että mitkä on opettajan työn juttuja (Mikko 2016)

Onhan siinä ihan eri, jos sä oot ollut samassa koulussa, samat materiaalit, sama luokka-aste aina vuodesta toiseen, niin onhan siinä vähemmän niitä semmoisia stressitekijöitä varmasti. Et sitten voi ehkä keskittyä enemmän siihen opettamiseen ja siihen luokkaan (Silja 2016)

Mikko koki hyvässä työyhteisössä sekä nuorten että vanhempien kollegojen välisen suhteen ajavan molempia osapuolia eteenpäin ja auttavan molempia kehittymään.

Sekin on just se, että sitten kun palkataan nuorempia opettajia, niin kun ne on vähän niin kuin kymptillä mukana, niin kyllä ne vanhemmat opettajat - - haluaa näyttää sitten nuoremmilleen, että kyllä täällä edelleen homma hoituu ja sitten ne nuoremmat taas näkee sen, että noi tekee noin kovaa duunia ja sillain, että ei kilpailuasetelmana vaan semmoisena hyvänä meininkinä, että mennään samaan suuntaan. (Mikko 2016)

Opettajat kokivat myös myötätuntoa vanhempia kollegoja kohtaan siinä, että uusi opetussuunnitelma saattaa olla monen kymmenen opetusvuoden jälkeen vaikea omaksua.

Mutta sitten taas toisaalta aika ymmärrettävääkin, että uudet opetussuunnitelmat, niin ei varmaan kauheasti jaks enää paneutua niihin. (Anna 2016)

Ehkä sellaisella keskimäärin vanhemmilla ihmisillä se kehittyminen on sitten vaikeata ja kuormittaa ja uus OPS:i tulee ja miten tässä nyt pitää ihan kaikki uusiks taas opetella kolmenkymmenen vuoden uran jälkeen. (Janne 2016)

Kujala (2006) tutki väitöskirjassaan “Ei pirise enää koulun kello” opettajien ikääntymiskokemuksia kerronnallisella tutkimusotteella. Hänen tutkimuksensa ikääntyvät opettajat kokivat osan yhteiskunnan asettamista ikääntyviin opettajiin liitetystä stereotyyppioista vahvuuksinaan, joista oltiin ylpeitä. Muutosvastarinta ja sopeutumattomuus nykykoulun vaatimukseen nähtiin voimavarana ja velvollisuutena, joita harjoitettiin senkin uhalla, että heidät leimattaisiin muutosvastarinnaksi ja kehitystä hidastaviksi toimijoiksi. Opettajat tekivät eroa nuoriin opettajiin, joita kritisoitiin sopeutumisesta ja kriitikkömyydestä heittäytymisestä kaikkeen uuteen. (Kujala 2006, 176–177.)

6.3 Työssä jaksamiseen vaikuttavat tekijät

Kolmas tutkimuskysymys selvitti, minkälaisia työuupumusta ja työn imua aiheuttavia tekijöitä luokanopettajat toivat esille? Muodostin teemoittelun avulla neljä teemaa, joita olivat *työuupumusta aiheuttavat tekijät, työuupumuksen oireisto, työn imua lisäävät tekijät* sekä *työn imun osa-alueet*.

Taulukossa 1 on esitelty kolmannen tutkimuskysymyksen teemat sekä niiden alateemat.

Tutkimuskysymys	Teema	Alateema
3. Minkälaisia työuupumusta ja työn imua aiheuttavia tekijöitä luokanopettajat tuovat esille?	10. Työuupumusta aiheuttavat tekijät	Oppilaat
		Persoonallisuus
		Inkluusio
		Vanhemmat
		Kehittäminen
		Työyhteisö
		Kiire ja tavoitteet
	11. Työuupumuksen oireisto	Kokonaisvaltainen väsymys
		Kynnistyneisyys
		Heikentynyt ammatillinen identiteetti
	12. Työn imua lisäävät tekijät	Yhteisöllinen työyhteisö
		Oppilaat
		Ammatillinen identiteetti
		Työn rajaaminen
	13. Työn imun osa-alueet	Muut elämän tukipilarit
		Tarmokkuus
Omistautuminen		
Uppoutuminen		

TAULUKKO 1. Työssä jaksamiseen vaikuttavat tekijät

Teema 10 Työuupumusta aiheuttavat tekijät

Teema 10 tuotti yhteensä seitsemän alateemaa, joita olivat oppilaat, persoonallisuus, inklusio, vanhemmat, kehittäminen, työyhteisö sekä kiire ja tavoitteet.

Oppilaat

Opettajat kokivat sekä vuonna 2014 että 2016 suurimmaksi haasteeksi ja työssä jaksamiseen kielteisesti vaikuttavaksi tekijäksi oppilaiden käytöksen sekä oppilaiden ongelmat ja vaikeudet. Huoli oppilaista ja oppilaiden haasteista mainittiin jokaisessa haastattelussa. Mikäli opettaja koki oppilaiden käyttäytymisen haastavaksi tai oppilaalla oli ongelmia ja vaikeuksia koulussa, tämä vaikutti opettajan jaksamiseen kielteisesti.

Tietysti on noi oppilaiden haasteet, että on tosi paljon niitä pulmia siellä sosiaalisten taitojen puolella ja keskittymisen puolella, käytöksen puolella, mitkä vaatii sit sellaista ihan jatkuvaa ojentamista ja valvomista ja ihan erilaisia taikatemppeja kuin joku tukiopetus, että lukeminen on vielä vaikeeta. Niin semmoiset ehkä väsyttää, kun se tuo sit levottomuutta koko luokkaan. - - Että kyllä se on se tärkein, tuntuu, että se on se tärkein osuus ehkä tän hetkessä työssä, että saa sen oppilasporukan siellä toimimaan. (Anna 2016)

Joo kyllä varmaan suurimpana tekijänä on vaikeudet oppilaan kautta. (Mikko 2014)

No kyllä suurin tekijä on se oma luokka, että jos se on hyvin hallussa, niin ne kiireellisetkin päivät, niin hommat hoituu hyvin, mutta sitten, jos vaikka sä olisit kuinka hyvä opettaja ja osaat ryhmänhallinnan taidot abc-kirjan ulkoa, niin jos se ryhmä on sellainen, että se ei, ei vaan kaikki täsmää, niin kyllä se on sellainen, että siinä saa olla yhteydessä koko aika vanhempiin ja se kasvaa liian isoksi se vyyhti siinä. (Mikko 2016)

Webb ym. pääsivät samaan tulokseen omassa tutkimuksessaan (2004b), joka tarkasteli luokanopettajien työn paineita, palkitsevuutta ja työssä pysymistä Englannissa ja Suomessa. Opettajat katsoivat oppilaiden käytöksen huonontuneen ja se oli kolmanneksi yleisin syy Suomessa ja Englannissa jättää luokanopettajan ammatti. (Webb ym. 2004b, 47.) Ahon (2001) mukaan oppilaat voivat olla opettajan työssä selviytymisen riskitekijä (Aho 2001, 92). Kiviniemen (2000) tulos tuki tätä väitettä: opettajista tuntui, että oppilastyhmissä on yhä haastavampia ja vaikeampia tapauksia ja häiriökäyttäytymistä. Tämä teki opettamisesta yhä vaikeampaa. (Kiviniemi 2000, 127.)

Vaikean oppilasaineuksen voidaan nähdä näin työuupumusta ja stressiä tuottavana kuormitustekijänä. Tätä tulosta tukevat monet tutkijat (Kiviniemi 2000, 7; Santavirta ym. 2001, 3; Eloranta & Virta 2003, 143; Nevalainen & Nieminen 2010, 195, 197–198;).

Persoonallisuus

Opettajat mainitsivat oman persoonallisuuden tekijäksi, joka vaikuttaa työssä jaksamiseen joko myönteisesti tai kielteisesti. Opettajan ammatti on ihmissuhdeammatti, jossa opettaja on omalla persoonallaan mukana. Mikäli opettajalla on taipumusta stressiin ja perfektionismiin, työssä jaksaminen voi olla kovilla.

Mietin tällaisia persoonallisuuskysymyksiä, että opettajaksi hakeutuu tällaisia tunnollisia ihmisiä, jotka haluavat hoitaa asiat alusta loppuun asti kunnolla—ja sitten kun toi opettajan työ on sellaista, että harvemmin ne suunnitelmat toteutuu kuitenkaan, että jää asioita kesken ja meneekin ihan eri lailla. Niin siinä tulee tavallaan pieniä pettymyksiä pitkin päivää—että mihin asti pystyy venyttämään sitä pinnaa ja jaksamistaan siinä, että on sitä monesti aika puhki, kun kotia tulee. (Anna 2014)

Ja sit et miten sä suhtaudut asioihin, jos sä vaan otat asioista stressi, niin se on rankkaa, mutta jos sä et ota niin paljon, niin sitten ei oo. Tai se on sitten se oma luonteenpiirre. Koska ongelmia tulee aina, sehän on varma. (Janne 2014)

Opettajan pyrkiminen täydellisyyteen työssä voi verottaa työssä jaksamista (Työturvallisuuskeskus 1999). Työuupumusta esiintyy varsinkin tunnollisilla ja ahkerilla ihmisillä, jotka ovat sitoutuneita työhönsä ja ovat vaativia oman suoriutumisensa suhteen (Kalimo & Toppinen 1997, 13; Vartiovaara 1987, 32).

Inklusio

Opettajat kokivat työmäärän lisääntyneen, varsinkin tukitoimien ja erityisoppilaiden inklusion seurauksena. Inklusiota ei koettu pelkästään kielteisenä tekijänä, vaan sitä pidettiin tärkeänä asiana. Tämän koettiin lisäävän kuitenkin työn kuormitusta.

Tuntuu, että tämmöinen, semmoinen paperityö on lisääntynyt ja täytyy kirjata johonkin paikkaan aina tukitoimet ja sellainen. - - No joo, kyllä se täytyy sanoo, vaikka se on kyllä hyväkin asia, mutta kun nyt on aika paljon integroitu yleisopetukseen, on tehostetulla tuella, saattaa olla myös erityisen tuen oppilaita luokassa, niin nää kaikki erilaiset palaverit ja oppimissuunnitelmat. Se, että jokainen saa ja pitääkin toki edetä yksilöllisesti, mutta kyllä se tuo lisää työtä. (Anna 2014)

Mikko jakoi Annan kokemuksen siitä, että tuen portaat tuottivat lisähaastetta työhön.

Tuolla on neliportainen tukisysteemi - - eli sun täytyy huomioida kaikkee ja tota näiden käsitteiden haltuunotot sun muut, niin ne teetti tosi paljon hommia. Puhumattakaan siitä, että mennään oppilashuoltoryhmään - - ja niitäkin kun on tossa neljäviisi ja kun ei yhtään vielä tiedä, että mikä on homman nimi. (Mikko 2014)

Vuonna 2016 Annan mietteet olivat melko samansuuntaiset. Inklusio toi lisähaastetta työhön, mutta samalla hän näki esimerkiksi luokan monikulttuurisen vaihtelun olevan rikkaus.

Sä et pysty sitä sun luokkaa valitsemaan tai niitä oppilaita valitsemaan, että kyllä se on poikkeus sellainen luokka, missä ei olisi jotain, joko tehostetun tuen oppimissuunnitelmalla eteneviä oppilaita tai ne suomi toisena kielenä-oppilaat kyllä tuo sen oman haasteensa sinne, että pitää huomioida ja se tuo sellaisen ihan erilaisen vivahteen siihen ryhmähenkeenkin, kun ei välttämättä ole sitä yhteistä kieltä tai kulttuuritaustaa, niin ne kyllä tuo haasteensa. Mutta sitten on myös paljon tosi hienoja kokemuksia myös, kun saa erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia jakaa, että puolensa kaikella. (Anna 2016)

Opettajat kritisoivat opettajankoulutusta ja täydennyskoulutusta siitä, etteivät ne valmistaneet heitä oppilaiden tukitoimenpiteiden hallitsemiseen ja kohtaamiseen käytännössä. Myös resurssit inklusion toteuttamiseen koettiin huonoiksi, esimerkiksi ohjaajan saaminen luokkaan oli hankalaa.

Mä kyl koen, ettei se, emmä kyllä sillä koulutuksella oo tehnyt tuolla yhtään mitään - - etenkin just noiden erityisoppilaiden kanssa, niin musta tuntuu, että toi koulutus ylipäättään ei oo tarjonnut siihen oikeastaan mitään eväitä, (Silja 2016)

Mulla sattui olemaan erityispedagogiaa, mutta eihän se sitä käytäntöä tue. Tokihan saadaan lisäkoulutusta ja moni uudistuu, on tullut just nää tuen portaat ja enemmän tätä integraatiota, Mutta se on niin kaukana siitä teoriasta se luokassa toiminen ja sitten ihan resurssit siihen, että saisi sitä ohjaajaa tai toista aikuista siihen luokkaan, niin ne on kuitenkin pienet. Ja miten kaunis ajatus se onkaan, että kaikki saavat olla siellä samassa koulussa ja jos kaupunki säästää sillä, että on mahdollisimman vähän niitä apukäsiä, niin sit se vähän potkaisee nilkkaan siinä kohti. (Anna 2014)

Aho (2001) havaitsi tutkimuksessaan integraation asettamat haasteet. Erityisoppilaat opiskelevat oppilasmäärältään melko suurissa yleisopetuksen luokissa. Oppilashuollolliset toimenpiteet ja tapaamiset vaativat opettajilta uutta asiantuntijuutta, tämä taas voi lisätä työn koettua kuormittavuutta. (Aho 2001, 92.) Samaan tulokseen erilaisten oppilaiden opettamisen tuomasta lisähaasteesta päätyi myös Kiviniemi (2000, 111).

Vanhemmat

Varsinkin vuonna 2014 opettajat kokivat työuupumiseen johtavana tekijänä vanhempien kohtaamisen ongelmat ja haastavat vanhemmat. Opettajat kokivat erityisen ongelmalliseksi sen, mikäli vanhemman ja opettajan välinen yhteistyö ei toimi ja vuorovaikutus on puutteellista.

Vanhemmat, jotka ei oo kovin yhteistyökykyisiä – niin, kyllä se heijastuu siihen omaan jaksamiseen ja siihen kuinka mielekkäänä sen sen työn kokee. (Anna 2014)

Ja sitten vanhemmat on erittäin iso tekijä, jos on joku vanhempi joka puuttuu liikaa tai jonka ajatukset peilaantuu luokkaan asti. (Silja 2014.)

Opettajien ja vanhempien yhteistyön merkitys näkyy varsinkin ongelmatilanteissa (Honkonen & Salovaara 2013, 187). Mikäli opettaja ja vanhempi vetävät yhtä köyttä samassa tiimissä, lapsen etu korostuu. Monissa vuoden 2014 vastauksissa toistui yhteistyön ja yhteisten toimintamallien puute. Vanhempien koettiin vaikeuttavan opettajan työtä. Tutkimukset tukevat tätä tulosta vanhempien aiheuttamasta kuormituksesta (Blomberg 2008, 82; Aho 2011, 93).

Vuonna 2016 opettajat mainitsivat myös vanhempien roolin opettajan jaksamisessa. Mikko puhui yleisellä tasolla siitä, kuinka vanhempien asenne ja näkemykset vaikuttavat. Hän koki vuonna 2016 sen hetkessä työssään vanhempien kanssa yhteistyön toimivan, kun taas vuonna 2014 hän koki vanhempien tuottavan henkilökohtaisessa työssä haasteita.

Mitkä kortit saat käteen, kun sä saat sen luokan, että siinä yksikin vähän niin kuin erilainen vanhempi, joka näkee tilanteet aina eri tavalla ja haluaa haastaa näitä opettajan näkemyksiä, niin kyllä se yks henkilö pystyy jo kaataan aika paljon jo sitä venettä. Mutta nyt mulla on ainakin sellainen luokka, että aika lailla kaikki soutaa samaan suuntaan, niin on mukavaa kyllä sillain. (Mikko 2016)

Janne toi ainoana opettajista vuonna 2016 esiin omakohtaisen kokemuksen siitä, kuinka vanhempien asettamat tavoitteet ja paineet lisäävän työn kuormitusta.

Vanhemmat on niin kriittisiä nykyään monesti, että ne vaan valittaa ihan tyhmistä asioista. - - Niin nehän on sellaisia asioita, jotka saattaa ihan ärsyttää kotonakin. Oppilailta ei onnistu mitenkään sellainen, tai että ne unohtuu, pystyy hyvin oleen miettimättä niitä kotona, mutta ei vanhempien kanssa. Ne voi olla, varsinkin jos tää tilanne ikään kuin pahenee, että vanhemmista tulee keskimäärin vieläkin jotenkin vaativampia silleen niin kuin huonolla tavalla tai jotenkin ärsyttävämpiä. (Janne 2016)

Kehittäminen

Vuonna 2016 opettajat kokivat jatkuvan kehittämisen ja erilaiset projektit ristiriitaisesti. Toisaalta kehitys on tarpeellista, mutta osa opettajista pohti myös sitä, kuinka tärkeää olisi myös antaa aikaa peruskoulutyölle ja opettamiselle. Erilaiset kehitysprojektit saattavat rasittaa opettajia sekä viedä aikaa ja tunteja normaalilta kouluarjelta.

Musta tuntuu, että hirveän paljon kaikki koulut kehittää, on niitä kehittämistiimejä ja projekteja ja muuta, mikä on sitten koko ajan sen arjen pyörittämisen lisäksi extraa. Kun sitten musta tuntuu, että siihen ihan perus arjen pyörittämiseenkin saisi käytettyä sen kaiken ajan ihan varmasti. - - Mutta se, että voisiko joskus olla vaikka sellainen vuosi, että nyt ei kehitetä vaan, nyt niin kuin pyrkimys olisi se, että kaikki luokat toimii ja nyt olisi sellainen perusvuosi, ettei aina tarvisi jotain projektia vääntää. (Anna 2016)

Varmasti kaikki asiat kehitetään sen takia, että niissä on kehittämisen tarvetta, mutta että ei mun mielestä kaikki uudet asiat välttämättä oo parempia kuin jotkut vanhat, jotka voi olla sitten ehkä toimivampia. (Silja 2016)

Työyhteisö

Osa opettajista mainitsi työyhteisön ongelmat haasteiksi, jotka kuormittavat opettajan työssä jaksamista. Osa opettajista koki ongelmalliseksi sen, mikäli kemiat eivät kohdanneet työkavereiden kanssa.

Noo ainakin se, jos on työkavereiden kanssa jotain, ettei esimerkiksi ajatusmaailmat tai opetustyyli ja muut eivät kohtaa. (Silja 2014)

Siis toihan oli ihan, jos ei näistä puheista oo käynyt ilmi, niin ihan hanurista se koulu missä mä olin, että tota henkilökunta oli mitä oli. Niin tota siinä mielessä en tykännyt. (Janne 2016)

Työyhteisöllä on suuri merkitys työssä jaksamiseen. Mikäli työkavereilta ei saa tarvittavaa tukea ja työyhteisö ei muodosta opettajaa tukevaa tukiverkkoa, vastavalmistunut opettaja saattaa kokea jäävänsä yksin. Jokaisesta työyhteisöstä saattaa löytyä jäseniä, jotka toimivat ja käyttäytyvät muita työyhteisöä vahingoittavasti ja häiritsevästi, niin myös opettajanhuoneesta (Honkonen & Salovaara 2013, 173).

Kollegiaalisen tuen puute koetaan työhyvinvointia kuormittavaksi tekijäksi (Nevalainen ja Nieminen 2010, 195–196 Ruohotie-Lyhty 2011). Ahon (2011) tutkimuksen mukaan kollegat voivat muodostaa riskin työssä selviytymiselle (Aho 2011, 93).

Rehtorilla on myös tärkeä rooli työssä jaksamiseen. Mikäli opettaja ei koe esimiestä luotettavana ja oikeudenmukaisena johtajana, opettajan oma jaksaminen ja huomioiduksi tuleminen tunne heikkenee. Aho (2011) näki rehtorin roolin merkittäväksi sekä hyvässä että pahassa (Aho 2011). Silja koki vuonna 2016 merkittävänä työssä jaksamista haittaavana tekijänä ongelmallisen esimiehuuhteen. Huono esimies vaikutti Siljan mukaan kielteisesti koko työyhteisön ilmapiiriin ja työhyvinvointiin.

Kun siellä oli uus rehtori, joka niin kun ei vaan osannut sellaista henkilöstöjohtamista. Niin sitten siellä oli, kaikki opettajat oli jotenkin tosi kuormittuneita sen kautta, -- valitetaan jostain tai tulee jotain kiertoviestejä, että joku on nyt tehnyt näin ja näin ja semmosta sättimistä tavallaan muiden edessä ja jotenkin tosi huonosti hoidettu, niin sitten siellä oli kaikki tosi stressaantuneita. (Silja 2016)

Kiire ja tavoitteet

Vuonna 2016 Anna mainitsi ainoana opettajana varsinaisena työuupumusta aiheuttavina tekijöinä kiireen ja tavoitteet.

Ihan ensimmäisenä kyllä tulee mieleen kiire, että on ihan tosi kovat tavoitteet, että mitä pitäisi opettaa - - tuntimäärät ihan minimissä, - - koko luokan yhteisten tuntien määrä, että ehtis oikeasti tehdä asioita ja kerrata ja muuta. Ja sitten kun on vielä kaiken maailman kehittämisprojektit ja muut, sitten pitäisi olla kerran kuussa kiva-tunti ja sitten pitäisi olla sitä ja tätä ja oppilaiden tiimitunti. Kun osa menee sitten S2-opettajalle ja osa menee erityisopettajalle ja muuta, että kyllä todella menee siihen aikaa, että lähetelet niitä oppilaita sinne ja tänne ja tonne ja se on aika rauhatonta sitten se arki. Että, kun ois enemmän aikaa, niin uskon, että niin oppilaat kuin opettajakin voisi paljon paremmin siellä koulussa. (Anna 2016)

Vuonna 2014 kukaan opettajista ei maininnut suoranaisesti varsinaista kiirettä tai kovia tavoitteita työssä jaksamista heikentävinä tekijöinä.

Teema 11 Työuupumuksen oireiston kokeminen

Esittelin vuonna 2016 opettajille työuupumisen tyypillisimmät oireet, joita ovat kokonaisvaltainen väsymys, kyynistyneisyys ja heikentynyt ammatillinen identiteetti. Vaikkakin vain osa opettajista oli kokenut uupuvansa työssä, halusin selvittää tunnistavatko opettajat omassa työssä jaksamisessaan työuupumisen oireita ja missä määrin.

Työuupumisen oireista kokonaisvaltaista väsymystä tunnettiin selkeästi eniten. Mikko ja Janne kokivat väsymystä työssään, mutta kokivat palautuvansa vapaa-ajalla työn kuormituksesta. Anna ja Silja taas kuvailivat väsymystään syvemmäksi, sellaiseksi, joka ei helpottunut

viikonloppujen ja normaalin vapaa-ajan avulla. Silja koki oppilaista johtuvan kuormituksen sekä haastavan suhteen esimieheensä olleen merkittävin syy väsymykseen.

Tota joo väsymystä ihan selkeesti, että niin kun etenkin just, jos on jotain tosi haastavia jaksoja tai jonkun oppilaan kaa sellainen tahtojen taistelu tai sellainen. (Silja 2016)

Niin ihan selkeesti ja sit just silloin viime vuonna niin tota, kun koko ajan oli sen rehtorin kaa jotain, - - , niin kyllä silloin oli ihan sairaan stressaantunut ja sitten se vaikuttaa nukkumiseen ja totta kai niin kun ylipäättään mitä sä puuhaat, niin totta kai se ärsyttää tai vähä niin kuin painaa tai varjostaa sitä muutakin arkee. (Silja 2016)

Annan, joka oli kokenut uupuneensa työssään, väsymys sopii Kalimon ja Toppisen (1997) kuvaukseen kokonaisvaltaisesta väsymyksestä, joka vaikutti lopulta ammatillisen itsetunnon heikkenemisen tunteeseen.

Mä uskon, että tota väsymystä, sitä oon ite kokenut ja tota noi on ehkä vähän sellaisia, että kun oot väsynyt, niin sitten se vaikuttaa varmaan sinne itsetuntoon ja siihen. Kyllä joo, nyt kun muistelen sitä omaa aikaa, kun oli tosi väsynyt ja totta kai se heijastuu täällä myös oppilaisiin, jos opettaja on kärtynen ja ei ole ihan tilanteen tasalla, niin sehän luo semmoista lisälevottomuutta, niin tuli sellainen olo ehkä vielä sitten siinä, että kun oli niin paljon haastavia oppilaita, että osaanko mä tätä työtä ollenkaan, kun ei tää toimi tää homma: ”Mitä mä näiden kanssa teen?” (Anna 2016)

Annan tavoin myös Janne oli kokenut työssään hetkellisiä alentuneen itsetunnon tuntemuksia.

Ajoittain on ollut sellaista, että, jos on vanhempien kanssa ollut jotain ongelmia, taikka niillä on nyt jotain mun tekemisistä ollut jotain valittamista tai muuta, niin sitten on saattanut olla, että sitten on alkanut pikkasen mietityttämään, että oonks mä nyt jotenkin toiminut nyt noin huonosti, mitä noi sanoo tai silleen, että onko se vika nyt ollut mussa vai ei. Yleensä ne on ollut sellaisia juttuja, että oppilas puhuu kotona ihan mitä sattuu, niin sitten vanhemmat uskoo sen ja syyttää kaikennäköisistä asioista, mitä ei oo tehnytään - - Että ehkä sellaisissa voi tulla sitä ajoittaista tai hetkittäistä sellaista ammatillisen itsetunnon vähenemistä. (Janne 2016).

Melkein jokainen opettajista mainitsi kokeneensa kyynisyyden tunnetta työssään. Kyynisyyden käsite erosi kuitenkin opettajien puheissa ja he kokivat käsitteen eri tavoin. Osalle kyynistyminen tarkoitti välinpitämättömyyttä, osa koki sen tarkoittavan alisuoriutumista ja osalla kyynisyys ilmeni haluttomuutena työtä kohtaan.

Kyllä huomasi sen, kun itse oli väsynyt, niin esimerkiksi välkkävalvonnoissa, kun lähdet jotain riitaa selvittämään ja metsästät niitä oppilaita siellä - - Että kyllä se

sellainen uupuminen vaikuttaa siihen, että kuinka sä hoidat. Ehkä sellaiseen kyynistymiseen, että ehkä mä en nähnyt tota tilannetta, kun en jaksais lähteä vääntämään. Mutta kyllä se on sen oman porukan kanssa ihan eri juttu, että kyllähän ne asiat, ne oman luokan asiat hoitaa. (Anna 2016)

Tarkotan kyynisyydellä sitä, että jos kyllä sellaisia päiviäkin on ollut tai hetkiä, että on ollut ihan puhki taikka jotain siis sillain, että menee sieltä mistä aita on matalin ja antaa, että tossa on paperit ja piirtäkää tyyliin, että jos on liian tällasta. Että kyllä sellaisia tilanteita on aina joskus on tullut, mutta ei kuitenkaan tavaksi asti. (Mikko 2016)

Kuitenkaan mikään kuvauksista ei vaikuta vakavalta työuupumukseen kuuluvalla jatkuvalta kyynisyydeltä, jossa työn ilo katoaa ja työhön sekä ihmissuhteisiin suhtauduttaisiin välinpitämättömästi ja kylmästi. Vaikkakin tällaisia kyynisyyden tunteita saattaa työssään kokea, työstä voidaan silti nauttia ja kyynisyyden tunteet ovat vain hetkittäisiä.

Teema 12 Työn imua lisäävät tekijät

Teema 12 tuotti yhteensä viisi alateemaa, joita olivat yhteisöllinen työyhteisö, oppilaat, ammatti-identiteetti, työn rajaaminen sekä muut elämän tukipilarit.

Yhteisöllinen työyhteisö

Hyvän ja turvallisen työyhteisön perustana voidaan nähdä yhteisöllisyys, jota luodaan edistämällä opettajien keskinäistä yhteenkuuluvuutta ja vuorovaikutusta. Hyvää yhteisöllisyyttä kuvastavat avoimuus, dialogisuus, oikeudenmukaisuus, keskinäinen huolenpito ja välittäminen. (Salovaara & Honkonen 2013, 62, 70.)

Työyhteisön tuen merkitys nousi tärkeimpänä voimavarana esiin monen opettajan haastatteluissa niin vuonna 2014 kuin vuonna 2016. Jokainen opettaja pohti työyhteisön luoman toimivan tukiverkon tärkeyttä työssä jaksamiseen. Anna ja Silja pohtivat hyvin samansuuntaisia asioita vuonna 2014 ja 2016.

Mutta oma kokemus taas siihen, että jos ne työkaverit ja ne tukiverkot siellä koulun sisässä on kunnossa, että pystyt kääntymään kollegan puoleen tai esimiehen puoleen ja sitten saa heti tukea, ettei tarvii yksin siellä sotia - - Niin, että se sitten tavallaan tuo jo sitä turvan tuntua, mutta myös jo ihan sitä konkreettista apua, että siihen tulee lisää henkilöitä auttamaan ja miettimään näitä, ettei tarvitse yksin selviytyä. (Anna 2014)

Tuntuu, että on niin laajaa semmoista ammattiosaamista, että tietää jos tulee joku pulma, että keneltä käydä kysyyn. - - Sillä lailla koen, että se ilmapiiri on sellainen,

että voi kysyä, ettei ole kyllä semmoista ihmistä, jonka puoleen ei uskaltaisi kääntyä tai viitsisi kääntyä, että on kaiken kaikkiaan tosi hyvä porukka. (Anna 2016)

Hyvä työyhteisö, silleen nyt huomaa ihan lyhyenkin työjakson jälkeen sen tärkeyden. (Silja 2014)

No siis, tän mitä mä nyt oon kahden vuoden aikana nähnyt ja miltä musta tuntuu, niin kaikkein tärkein olis se, että olis hyvä työilmapiiri. Ja semmoinen, että saat sitä tukea ja olis semmoinen, että sä oikeesti viittit kysyy, että ei aina tunnu että oot jotenkin vaivaks, jos sä tarviit jotain tai pyydät neuvoa. Että olis semmoinen ilmapiiri, että avun kysyminen olis aina sallittua, oot sä ollut sitten töissä vuoden tai kymmenen vuotta tai kun muilla on kuitenkin erilaisia ideoita..(Silja 2016)

Myös Webb ym. (2004, 35) näkivät kannustavat työtoverit ja työyhteisön merkittäviksi työssä jaksamisen ja jatkamisen tekijöiksi. Useat tutkimukset tukevat tätä tulosta (Kiviniemi 2000, Syrjäläinen 2002, 111–112; Aho 2011). Yhteisöllinen työyhteisö vaikuttaa merkittävästi opettajan selviytymiseen. Työyhteisö kuvattiin usein työkavereina, esimiehenä ja läheisenä opettajana.

Työkavereilla on suuri merkitys työhyvinvointiin. Opettajat näkivät kollegat työn imua lisäävänä tekijänä. Hyvä työilmapiiri lisää työn imua ja motivaatiota mennä aamuisin töihin. Työkaverit nähdään merkittävinä tuen ja neuvon antajina, jotka antavat uransa alussa olevalle opettajalle vertaistukea. Samanhenkinen työporukka saattaa kokoontua myös vapaa-ajalla yhteen, joka lisää ryhmän keskinäistä yhteenkuuluvuutta.

Edelleen siis työilmapiiri on tosi kiva, ei oo sellaista aamua, että ottais päähän mennä töihin, että tykkään edelleen tosi paljon. (Mikko 2016)

Työkaverit on hirveen tärkeitä ja se, että niiltä saa apua ja tukea silloin, kun tarvii. Et jos on hyvä työporukka, jotka osaa neuvoa, jos on joku ongelmatilanne, niin vanhat konkarit vähän kertoo, että miten tuon voisi ratkaista tai antaa vähän perspektiiviä asiaan. Ja ei niiden tarvitse olla mitään vanhoja konkareitakaan vaan ihan muuten työkavereiden kanssa voi jutella niistä asioista. Niin se on ihan hirveän tärkeää. (Janne 2014)

Esimiehen roolilla nähtiin olevan merkitystä työssä jaksamiseen. Osaavan ja tukea antavan esimiehin nähtiin olevan tärkeä voimavara. Varsinkin vuonna 2014 opettajat korostivat esimiehen merkitystä.

Jos esimies, rehtori, on sellainen tyyppi, joka tukee ja auttaa ja on valmis keskustelemaan näistä ongelmatilanteista, niitä sitten yhdessä mieltii, että mitenkä lähdetään ratkaseen tai muuta tällaista. (Janne 2014)

Esimiehen rooli on mun mielestä aika iso, että miten rehtori ottaa vastaan ja ylipäätään, miten toimii. (Silja 2014)

Omalle kohdalle on aina sattunut tosi hyvin sellaisia rehtoreita, jotka sanoo, että jos on mitä ikinä niin saa kääntyä puoleen ja tulla kertomaan ja pitääkin tulla kertomaan, jos on jotain. (Anna 2014)

Rehtorin toiminnalla on suuri merkitys työyhteisön toimivuudessa ja yhteisöllisen työyhteisön syntymisessä (Kiviniemi 2000, 151; Aho 2011, 117).

”Jokaisella opettajalla pitäisi olla työyhteisössä kollega, jonka seurassa voi olla oma itsensä ja jonka kanssa voi keskustella niin työasioista kuin muistakin arkipäiväisistä asioista työpaikalla” (Aho 2011, 115). Osa opettajista mainitsi tällaiseksi kollegaksi rinnakkaisluokanopettajan tai koulunkäynnin avustajan. Anna mainitsi molemmissa haastatteluissa vuonna 2014 ja vuonna 2016 läheisen yhteistyökumppanin tärkeäksi.

Koko uran ajan ollut tosi läheinen rinnakkaisluokka yhteistyö, on ollut sellainen kollega, jonka kanssa on voinut puhua ja peilata oppilasasioita ja jakanutkin sitä suunnittelutyötä ja se sinänsä on ehkä vähentänytkin sitä omaa kuormaa. (Anna 2014)

Mulla on tän vuoden ollut tässä ohjaaja, niin että pääsee työpäivän jälkeen puhumaan, että ”olipahan päivä” tai, että ”vähänkö meni hienosti toi homma, että huomasiitko”? Niin sopii sellainen työskentelytapa kyllä itselle, että on ne toisetkin silmät siellä ja pystyy ja saa myös senkin, että mikä ei onnistunut ja mitenköhän tätä kannattaisi jatkossa tehdä, että toi meni nyt ihan mönkään. Että se, ettei tarvii yksin selviytyä. Yhteisopettajuus, se olisi ehkä se mikä olisi yksi avain myös siihen työjaksamiseen. (Anna 2016)

Oppilaat

Opettajien puheista välittyi työn ihmissuhteiden merkitys työssä jaksamiseen. Vuonna 2014 oppilaat mainittiin harvakseltaan työn imua lisäävänä tekijänä. Mutta vuonna 2016 haastatteluissa oppilaiden kehittyminen ja onnistumisen kokemukset koettiin yhtenä tärkeimmistä voimavaroista työssään.

Kyllä se on jännä, kun se on kaksipiippuista, että hyvä kun on niitä haastavia tyyppejä siellä luokassa, koska sitten niiden osalta sitten näkee taas sen kehityksen tosi niin kuin helposti: ”että kun nyt on ollutkin tosi hyvä päivä ja nyt tekeekin mieli suunnitella kaikkea kivaa”. Tai, että kun joku oivaltaa jonkun hankalan asian ja pääsee kehuaan oikeasti, että nyt menee tosi hienosti. Että kyllä ne on imut siihen, että saa itselleenkin sellaisen onnistumisen kokemisen, että vaikka siellä kaiken maailman säätöä välillä onkin, niin kuitenkin ne sellaiset kultahetket sieltä näkee. (Anna 2016)

Mulla ainakin vaikuttanut hirveästi se, että miten niiden oppilaiden kanssa on mennyt. Tossa luokalla oli esimerkiksi muutenkin kaikennäköistä käytösongelmaa oli aika paljon monella. Se on vähän niin kuin sellainen, että silloin kun menee hyvin niin on kivaa, tai näin edespäin, että se ruokkii itseensä. - - kutosen pojat,

ketä mä opetin käsítőissä ja liikunnassa nyt, niin ne nyt ainakin keväällä tuntui olevan jo sen verta fiksuja jotenkin, että niitten kanssa oli kiva tehdä niitä juttuja - - Varmaan, se ihan, oppilaat lisää sitä. (Janne 2016)

Blombergin (2008) mukaan noviisi luokanopettajien tärkein voimavaran lähde olivat omat oppilaat.

Ammatti-identiteetti

Vuonna 2014 osa opettajista määritteli työn voimavaraksi oman ammatillisen identiteetin kehittymisen. Sen koettiin kehittyvän kokemuksen karttuessa.

Ehkä sitten kun tässä vähän sitä kokemustakin enemmän karttuu, niin tulee se sellainen ammattiminä vahvempana, ettei mene sinne ihan samana ja ota sitä kaikkea henkilökohtaisesti, että on se opettajaminä ja sitten se siviiliminä erillään. Huomaan sitä koko ajan enemmän oppivani myös, mutta sitä ei voi myöskään mistään kirjoista opetella vaan se pitää vaan kokemuksen kautta rakentaa. Että sinänsä voisin aatella, että se myös, että siinä onnistuu pitämään työasemat erillään, niin tota, myös sit siihen kuinka raskaasti kokee sen työn kuormituksen. (Anna 2014)

Ammatilliseen identiteettiin kuuluu käsitys omasta opettajuudesta ja työn arvostus. Se kehittyy, kun opettaja reflektoi ja määrittelee itsensä opettajana. (Aho 2011, 127.) Ammatti-identiteetin voidaan katsoa olevan tärkeä voimavara ja edellytys työhyvinvoinnille. Se suojaa persoonaa vaikeissa ja kielteisissä ongelmatilanteissa. Ammatti-identiteetin taustalla on vahva tuntemus omasta itsestä ja se on yhteydessä työtyytyväisyyteen ja työniloon. (Honkonen & Salovaara 2013, 28.)

Opettajan työ on yleisesti melko kokonaisvaltaista, näin ollen opettajan työ ja muu elämä muodostavat kokonaisuuden. On kuitenkin tärkeää työssä jaksamisen kannalta tehdä selvä raja työn ja vapaa-ajan väliin (Förbum 2003, 109; Aho 2011, 140).

Työn rajaaminen

Osa opettajista määritteli työn ja vapaan rajaamisen tärkeäksi työssä jaksamiseen liittyväksi tekijäksi.

Kyllä mä koen, että itellä pitäisi saada - - sitten semmoinen sopiva tasapaino työn ja vapaa-ajan välillä, että muistais nähdä kavereita ja ulkoilla ja just urheilla, niin silloin jaksaa kaikkea paremmin. (Silja 2014)

Niin se oma suhtautuminen asioihin on kanssa siinä. Että se auttaa, että osaa olla ottamatta asioita niin vakavasti, että miettii, että nämäkin on työasioita. Vaikka

tietenkin, onkin niin kutsumusammatti ja kaikkea, mutta se on kuitenkin vaan työ. Eikä se ole sun elämä tai se, että jos töissä menee huonosti, niin sitten se ei oo silleen, että sulla elämässä menee huonosti, vaan se on vaan työ. Niin jos osaa silleen suhtautua, niin se kyllä auttaa. (Janne 2014)

Ahon (2011) tutkimus korosti työn ja vapaan rajaamisen tärkeyttä. Työstä irrottautuminen voi olla välillä hankalaa, mikä johtuu juuri työn holistisuudesta. Vapaa-ajan vaaliminen ja omien jaksamisen rajojen tunteminen auttavat jaksamaan työssä. (Aho 2011, 140–141.)

Muut elämän tukipilarit

Työn ulkopuoliset muut elämän henkireiät ovat tärkeitä kaikissa töissä, niin myös luokanopettajan työssä. Työn ja vapaan rajaamista voivat helpottaa muu tekeminen ja muut sosiaaliset kontaktit. Vuonna 2014 jokainen opettaja toi esille harrastusten ja perheen tärkeyden. Nämä tuntuivat olevan tärkeitä henkireikiä ja työn vastapainoja.

Lähinnä pitäisi saada se työ unohtumaan myös välillä ja kaikilla on varmaan omat keinot siihen, kuinka sitä stressiä purkaa. Mutta ite oon ainakin liikunnan kautta. Välillä kun pääsee kunnolla hikiliikkumaan paineet pois, niin jaksaa taas. (Anna 2014)

Mutta on tosi tärkeitä, että on perhe ja läheiset, että on sitä muuta ajateltavaa. Ja sitä kautta sitten täytyy olla myös sitten harrastus, että pääsee ihan kokonaan siitä piiristä välillä ulos käymään. Kyllä ne tuulettumisjutut on tärkeitä, että pääsee tekemään välillä mistä tykkää. - - Se on toisaalta iso helpotus, että kun sä pääset himaan, niin ei tarvii miettiä sitä OPS:aa vaan voi olla, voi heittää kuperkeikkaa ihan rauhassa lasten kanssa siellä olohuoneessa (Mikko 2014)

Vuonna 2016 näitä työn ulkopuolisia tekijöitä mainittiin jonkin verran, mutta näitä painotettiin selkeästi vähemmän kuin vuonna 2014.

Teema 13 Työn imun osa-alueiden kokeminen

Esittelin haastateltaville työn imun koostuvan tarmokkuudesta, omistautumisesta ja uppoutumisesta. Minua kiinnosti se, kuinka paljon opettajat tunsivat näitä työn imun osa-alueita työssään. Opettajat kokivat osin tarmokkuuden tunnetta työssään. Tämä ilmeni työn tehokkuusajattelusta sekä siitä, kuinka opetustyötä pyrittiin muista esteistä ja haasteista huolimatta tekemään tarmokkaasti.

Tarmokkuutta nyt ehkä joo jotenkin, kun on vaan tullut enemmän sellainen, että haluais tai, että koittanut jotenkin keksiä miten kaikki hommat sais tehtyä mahdollisimman nopeesti. Siis kaikki tämmöiset ylimääräiset jutut, mitä niiden

oppituntien lisäksi kuuluu tai, että jotenkin koittanut keksiä jotenkin mahdollisimman fiksit tavat tehdä ettei ne sitten kuormittaisi hirveesti. (Janne 2016.)

Viime vuonna motivaatio oli välillä nollassa sen työympäristön puolesta, niin sitten kuitenkin, tai missään vaiheessa ei tullut kuitenkaan sellaista, että olis niin kun antanut periks esimerkiksi niiden oppilaiden suhteen. Että niin kun tavallaan oli sellaista tarmokkuutta, että koko ajan tavallaan halus, että ne oppilaat pääsis parhaimpaansa ja puski niitä eteenpäin ja sitten tosi hyvin kaikki paransi loppua kohden, että sillain ehkä kuitenkin sellaista tarmokkuutta. (Silja 2016)

Opettajat kokivat jonkin verran omistautumisen tunnetta, mutta selkeästi vähemmän kuin tarmokkuutta. Anna koki olleen työnsä hyvin omistautunut ennen perheen perustamista. Tällöin työ oli ollut tärkein prioriteetti elämässä. Vuonna 2016 hän koki kuitenkin työssä jaksamista lisäävänä tekijänä sen, että pystyi irrottautumaan työstään.

No ehkä se omistautuminen nyt alkaa olla sillain sopivasti rajautunut, että pystyy oleen omistautunut ja uppoutunut sen työajan, että kun se kello alkaa lähestyä kello 16, niin sitten pystyy pistää tavallaan sen päivän pakettiin ja aloittaa seuraavana aamuna 8 uudestaan. (Anna 2016)

Kukaan opettajista ei kuvannut, että olisi tuntenut työssään varsinaista uppoutumisen tunnetta. Silja toivoi, että pystyisi uppoutumaan enemmän työhönsä.

Se oli vähän vastenmielistä sitten jossain kohtaa, niin sitten se oli sillain, kun kello soi, niin sä teet nopeesti kaikki valmistelujutut tyyliin seuraavalle päivälle ja sitten painat pihalle sieltä, että ei jäänyt kyllä yhtään mitään ylimääräistä tekeen sinne tai hengailen tai mitään. Että todellakin työ oli vaan työ, mutta musta olis ihanaa, jos olis oikeasti sitten sellainen luokka ja työ ja ympäristö, missä viihdyt, että se vähän niin kun soljus yhteen, että sä voisit oikeasti jotain sun omia mielenkiinnon kohteita enemmän tuoda sinne luokkaan ja ehkä silleen, että olis jotain työparitoimintaa, että vois niin kun ite niitä omia vahvuuksia tuoda luokalle tai niitä omia mielenkiinnon kohteita sitten käyttää sillain enemmänkin hyödyksi. (Silja 2016)

Janne oli samoilla linjoilla siitä, että opettajan työ oli todellakin vain työ vailla suurempaa uppoutumista.

Mutta en mä usko, että sellaista uppoutumista välttämättä ei. Kyllä se on jotenkin mennyt enemmän kuitenkin vielä siihen, että se on vaan työ ja sit sen tekee ja sit lähtee pois. (Janne 2016)

6.4 Keinoja työuran alussa olevan luokanopettajan työuupumisen estämiseksi

Neljäs tutkimuskysymys selvitti, mitä keinoja opettajat esittävät työuran alussa olevan luokanopettajan työuupumisen estämiseksi. Tutkimuskysymys tuntui opettajista tärkeältä ja moni opettaja mainitsi tällaisten keinojen olevan ensisijaisen tärkeitä turvaamaan työuran alkua ja työssä kiinni pysymistä. Analyysi tuotti neljää teemaa, joita olivat *mentorointi, käytäntöä koulutukseen, toimiva työyhteisö* ja *armollisuus itseä kohtaan*.

Teema 14 Mentorointi

Opettajat näkivät mentoroinnin tärkeimpänä keinona tukea vastavalmistunutta opettajaa. Tämä korostui sekä vuonna 2014 että vuonna 2016.

Joku vanha työntekijä, joka voisi toimia vähän sellatteenä niin kuin perehdyttäjänä. Mutta vähän enemmän istuttais alas ja mietittäis sitten yhdessä, puhuttais miten on alkanut ja miten vois tehdä, mikä on vaikeeta tai mitä vois tehdä paremmin. - - ja siinä vois olla helpompi sanoakin, jos on jotain ongelmia ja jotain, jossa tarvii apua. Olis sellainen yksi ns. tukihenkilö, joka vois auttaa siinä. (Silja 2014).

Opettajat kokivat tärkeänä sen, että vastavalmistuneella opettajalla olisi joku henkilö, kenen puoleen saisi kääntyä. Olisi merkittävää, että ilmapiiri työyhteisössä olisi avoin ja kynnys avun pyytämiseen ja kysymysten esittämiseen olisi matala.

Mentoriopettaja sinne nimetty, keltä voisi ihan luvan kanssa saat mennä kysymään ja, joka oikeasti perehdyttäis sut niin, et olis olemassa ihan joku kansio, mihin on koottu kaikki asiat ja ne käytäis ihan yhdessä keskustellen läpi, että tämmöiset käytännöt ja tälleen toimitaan ja tähän henkilöön oot yhteydessä siitä ja tästä ja kaikkialta saa kysyä. Että tulis sellainen olo, että ei tarvii tietää kaikkee, että sulle kerrotaan ja saat kysyä. (Anna 2016)

Mentorointi näyttää vaikuttavan suotuisasti opettajan ensimmäisiin työvuosiin ja reflektiivisten taitojen oppimiseen ja kehittymiseen (Jokinen ym. 2012, 38). Jokisen & Sarjan (2006) tutkimuksen mukaan nuoret opettajat korostivat mentoroinnin antaneen heille tukea ja rohkaisua omille ratkaisuilleen. Jokinen ja Sarja (2006) ehdottivatkin, että induktiovaiheesta ja mentoroinnista tulisi kantaa yhteinen vastuu, johon osallistuvat opettajat, koulut, koulutuksen järjestäjät ja opettajankoulutuslaitokset. Induktiovaiheen tulisi alkaa opettajankoulutuksesta, ja sen tulisi jatkua läpi koko työuran, ei vain sen alussa. (Jokinen & Sarja 2006, 197.) Kiviniemen (2000) tulokset

puolsivat tällaisen perehdytysjärjestelmän tarpeellisuutta uran alkuvaiheessa (Kiviniemi 2000, 64–65).

Teema 15 Käytäntöä koulutukseen

Vuonna 2014 melkein jokainen opettajista mainitsi koulutuksen roolin tärkeänä tekijänä työhyvinvoinnin edistäjänä. Opettajat kertoivat kaipaavansa enemmän käytäntöä koulutukseen työssä jaksamisen tukemiseksi. He kertoivat esimerkkejä siitä, kuinka opettajankoulutusta voisi parantaa esimerkiksi tuomalla lisää kentällä tapahtuvia käytännön esimerkkejä ja ongelmatilanteiden ratkaisumalleja.

Kyllä mä näkisin, että koulutus on aika ratkaisevassa roolissa tässä, että ne viimeiset vuodet, kun sä gradua teet, niin siinä olisi muutama kurssi, just näistä käytännönjutuista ja mitä se sitten on. Siellä voisi olla oikeasti vierailija, luennoitsija. 4-6 settiä, jossa voidaan käsitellä vähän eri juttuja, niin se auttaisi ihan varmasti. Ettei olis pelkästään - - yleistä, vaan mentäisi vähän siihen, mitä se oikeasti voi olla sitten. (Mikko 2014)

Ei se oikeen auta mitään, jos siitä puhutaan (työssä jaksamisesta) tyyliin siinä alkuvaiheessa, vaan ihan niissä viimisisä. Jotenkin pitäisi olla asiasta enemmän puhetta - - Olis hyvä, jos joku tulisi sinne oikeasti kertomaan, että mimmosta se on tai miten he itse jaksaa tai minkälaisia ongelmia he ovat nähnyt ja mitä on tehty. Jotenkin tällaisia esimerkkejä, että joku sellainen. joka on oikeasti tosi tilanteessa ollut, tulee sitten kertoon. (Janne 2014)

Käytännön työn lisääminen teorian rinnalle nähtiin opettajankoulutuksen kehityskohteisiin (Eloranta & Virta 2003, 145; Melnick & Meister 2008, 54). Ahon (2011) tutkimus päättyi samanlaisiin johtopäätöksiin, sen mukaan opettajat kritisoivat opettajankoulutusta siitä, ettei se vastaa käytännön vaatimukseen (Aho 2011, 191). Monet muut tutkimukset todistavat myös tätä opettajankoulutuksen puutetta (Kiviniemi 2000; Syrjäläinen 2002, 94; Blomberg 2008, 213).

Vuonna 2014 Anna kuvasi kaipaavansa lisää käytännön kentän esimerkkejä.

Toivoisin sinne opettajankoulutukseenkin ihan sellaisia tosi käytännönläheisiä esimerkkejä. Voihan sitä tietty pelästyä sitä, kun jo siinä vaiheessa kuulee mitä kaikkea tuolla voi koulupäivän aikana tulla vastaan. Mutta se ei tulis niin shokkina, kun sä oot sinne kouluun töihin mennyt, se ei mee niin kun niissä teoriakirjoissa se arki. Vaan olis sellaisia ”caseja”, joissa olis jostain tilanteesta ihan realistinen kuvaus, ja että kuinka toimia - - Olis enemmän sitä, että tällaista ja tällaistakin tapahtuu. (Anna 2014)

Anna kuvasi vuonna 2016 hänen kouluajoiltaan kuitenkin tällaista kentän ja koulutuksen yhteistyötä, jonka kertoi olleen mielenkiintoista ja opettavaista.

Meillä oli koulutuksessa sellainen pedagoginen kahvila, jossa oli opettajia kentältä ja oli joku keissi, että ne kerto jonkin, että Pekka teki sitä ja tota ja sellainen tosielämän keissi, se oli tosi mielenkiintoinen juttu ja sitten sai kysellä ja miettiä sitä, miten sitä vois ratkoo, että semmoisia voisi olla enemmänkin, että kun kaikkee voi tulla vastaan. - - Ja sekin ihan helpottaa, että tietää, että muillekin ja muillakin on ja on kaiken maailman tilanteita, että pitää vaan toimia ja myöhemmin vois ehkä sanoa, että olis voinut toimia fiksummin, mutta siinä nopeasti pätkäillessä tein näin, että ei siinä ehdi mitään käsikirjaa kaivaa esiin vaan pitää mennä aika pitkälti intuitiolla. (Anna 2016)

Teema 16 Toimiva työyhteisö

Opettajat toivat esille työyhteisön hyvän ja yhteisöllisen ryhmähengen ja avoimen ilmapiirin tärkeyden. He kokivat opettajien ryhmäytymisen tärkeäksi voimavaraksi työssä. Tämä tukee sitä, ettei vastavalmistunut luokanopettaja jäisi uran alussa yksin. Toimivassa ja luotettavassa työyhteisössä kokematon opettaja uskaltaisi pyytää tarvittaessa apua.

Se koulun sisäinen virkistystoiminta ja muu ja kyllä ne työkaverit ja henkilökunta, kun niiden kanssa sitä työtä tehdään, niin se, että ne tunnetaan ja otetaan kaikki mukaan, yhtä lailla se se tekee opettajienkin työhyvinvointiin paljon, niin kuin lapsillekin opetetaan, että kaikki mukaan ja ollaan yksi ryhmä. Niin, että ryhmäytetään ne opettajatkin, niin se on tosi tärkeitä. (Anna 2014)

Ylipäättään se, että olis jotain yhteistoimintaa, vaikka vuoden alussa, jossa opettajia ryhmäytettäis. - - Hyvä työhenki, se on varmaan yks mistä se lähtee. (Silja 2014)

Joka ottaisi sitten suojiinsa ja vetäis sinne porukkaan ja vähän tutustuttais myös työyhteisöön. (Anna 2016)

Almialan (2008) tutkimuksen mukaan työuraansa vaihtaneet opettajat kaipasivat kouluun ja työyhteisöön lisää yhteisöllisyyttä sekä yhteistä päätöksentekoa ja suunnittelua (Almiala 2008, 160).

Teema 17 Armollisuus itseä kohtaan

Vuonna 2016 haastatteluissa opettajat toivat esille sitä, että valmistuneen tulisi olla armollinen itselleen sekä nöyrä pyytämään apua ja ymmärtää olevansa työuran alussa oleva noviisi, jonka ammatillinen kasvu tapahtuu kokemuksen karttumisen kautta.

Hirveän tärkeä olis varmaan se, että sinne mennään keskeneräisenä, vaikka sä olet vastavalmistunut, mutta olet vielä raakile, että sinne ei mennä puhkuen, että mä osaan nyt kaiken. Että se asennekin olisi sellainen, että pitääkin kysyä. (Anna 2016)

Ja toisaalta ekan vuoden jälkeen helpottuu jollakin tavalla tää homma, että ainakin muutama vuosi kannattaa antaa itselle aikaa. - - se olis varmaan just se mikä pitäis aina käydä läpi tuolla, että varmaan se työuupumusjuttu on kanssa, että halutaan pätee liian monessa asiassa, että vähitellen. Työ tekijäänsä opettaa. (Mikko 2016)

7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän luvun alussa esittelen yhteenvedossa tulokseni tutkimuskysymysten ja teoreettisen viitekehyksen kautta. Tämän jälkeen esittelen pohdintaluvussa merkittävimmät tutkimustulokset. Viimeisenä tarkastelen työni eettisyyttä ja pohdin jatkonäkymiä.

7.1 Yhteenveto

Tässä yhteenvetoluvussa esittelen tutkimustulokseni tutkimuskysymyksittäin. Tarkastelen ja suhteutan saamiani tutkimustuloksia teorian sekä aikaisempien tutkimusten avulla.

Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti, miten luokanopettajat kokevat työssä jaksamisen työuran alussa. Analyysi tuotti kuusi teemaa, jotka olivat *koulutus, odotukset, työyhteisön vastaanotto, ensimmäinen työvuosi, työssä jaksamisen kehitys nykytilaansa* sekä *tulevaisuus*. Ensimmäisenä näistä oli koulutus: opettajat kertoivat melko yksimielisesti siitä, kuinka luokanopettajankoulutus ei antanut tarvittavia valmiuksia työssä jaksamisen kannalta. Koulutus nähtiin teoreettisena ja pintapuoleisena. Tämä tulos saa tukea monesta tutkimuksesta (Kiviniemi 2000; Syrjäläinen 2002, 94; Blomberg 2008, 213; Melnick & Meister 2008, 53; Aho 2011; 191, Ruohotie-Lyhty 2011). Toisaalta varsinkin vuoden 2016 haastatteluisissa koulutuksen vajaavaisuus ymmärrettiin opettajan työn omaleimaisen luonteen kannalta, sillä moni asia voidaan oppia vain kentällä kokemuksen kautta.

Toisena teemana nousi opettajien odotukset työtä kohtaan, jotka olivat melko samansuuntaiset. Suurin osa koki työelämän aloituksen rankempana kuin odotti ja ilmaisi kohdanneensa haasteita, joihin ei osannut varautua. Opettajista Janne koki, että työelämä osoittautui helpommaksi kuin oli odottanut.

Kolmas teema oli työyhteisön vastaanotto. Uuteen kouluun ja ensimmäiseen työyhteisöön sopeutuminen koettiin pääsääntöisesti myönteisesti. Suurin osa opettajista koki, että heidät otettiin vastaan työyhteisöön avoimesti. Tämä tutkimustulos on osin ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa (Blomberg 2008; Nyman 2009; Ruohotie-Lyhty). Ainoastaan Silja koki, että häneen suhtauduttiin kielteisesti hänen nuoruutensa ja kokemattomuutensa vuoksi. Tämä tulos osin tukee aiempia tutkimustuloksia siinä kuinka vastavalmistunut opettaja saattaa jäädä ilman tukea eikä näin

ollen tunne pääsevensä työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Siljan tapauksessa, hänen työsuhteensa olivat pätkäsuhteita ja niiden epävarmuus saattoi aiheuttaa epäilystä. Tämä tulos saa tukea Ruohotien tutkimuksesta (2011), jonka mukaan pätkätyöt heikentävät vastavalmistuneen opettajan työyhteisöön pääsyä. Muiden opettajien myönteinen kokemus tuen saamisesta vastaa OAJ:n työolobarometrin (2014) tuloksia.

Analyysin neljäs teema oli ensimmäinen työvuosi. Pääsääntöisesti kokemukset ensimmäisestä vuodesta olivat yhtenevät. Vuosi koettiin raskaimmaksi ja työläimmäksi työvuodeksi, mutta samalla vuosi oli hyvin antoisa ja merkittävä. Janne ja Anne, jotka ovat olleet haastateltavista pisimpään työelämässä, kokivat ensimmäisen vuoden työlääksi. Heidän induktiovaiheen työhön perehdytys oli kuitenkin onnistunut läheisten kollegojen avulla. Eräänlaisen vertaismentoroinnin kautta, Anna ja Janne saivat tarvitsemaansa tukea työuran alussa. Tämä tulos tukee Jokisen ja Sarjan (2006) esiin tuomaa mentoroinnin kautta saavutetun tuen merkitystä.

Vuoden 2014 haastatteluissa Siljalla ja Mikolla oli ensimmäinen vuosi työelämässä takana, ja he kokivat vuoden kiireiseksi ja melko uuvuttavaksi. Heidän puheitaan sävytti väsymyksen kokeminen. Mikko ja Silja kokivat perehdytyksen olleen osin puutteellista, joka osaltaan selittää kuormittumista. Vuonna 2016 ensimmäistä työvuotta luonnehdittiin edelleen raskaimmaksi työvuodeksi, mutta samalla sen saama merkittävyys kasvoi ja ensimmäistä työvuotta kuvattiin antoisana ja opettavaisena. Siljan ja Mikon tapauksissa aika oli selkeästi tehnyt tehtävänsä ja pahimman kuormituksen ja selviytymisen tunteen siirtyessä kohti vakiintumista, opettajat pystyivät refleктоimaan tuntemuksiaan ja huomaamaan onnistumisen kokemuksia.

Viides teema käsitteli työssä jaksamisen kehitystä nykytilaansa. Opettajat kertoivat siitä, kuinka heidän suhteensa työssä jaksamiseen muuttui ensimmäisten vuosien aikana. He kertoivat kertyneen työkokemuksen ja rutiinien auttaneen kestäämään työn paineita ja kuormitusta. Osa opettajista koki työssä jaksamisen pysyneen ennallaan, osa koki työhyvinvoinnin lisääntyneen jonkin verran, alun kiireen helpottaessa. Esittelen seuraavaksi erikseen tutkimuksen opettajien uran alkuvaiheiden työssä jaksamista alkaen ensimmäisestä työvuodesta aina nykytilanteeseen vuoteen 2016 asti.

Aloitin viidennen teeman tarkastelun Siljasta. Hänen työkokemus oli jäänyt opettajista kaikista vähäisimmäksi äitiysloman ja työttömyyden johdosta. Hänelle oli kertynyt valmistumisen jälkeen yhteensä yhden kokonaisen lukuvuoden ja yhden lukukauden verran työkokemusta. Hän kuvasi työelämän alkua hankalaksi ja kertoi kohdanneensa kokemattomuutensa johdosta kritiikkiä ja kyseenalaistamista. Silja vaihtoi lisäksi työpaikkaa ensimmäisen lukuvuoden jälkeen erityiskouluun, jossa haasteita toi erityisopetuksen haastavuus, valmiiden materiaalien huono saatavuus, sekä suurimpana työssä jaksamista heikentävänä tekijänä yleinen kireä ja kuormittunut

tunnelma työyhteisössä. Silja pohti huonon esimiesjohtamisen olleen merkittävänä syynä huonoon ilmapiiriin. Tämän yleisen kuormittuneen ilmapiirin johdosta, Silja koki, ettei saanut tarpeeksi tukea alussa rehtorilta tai muulta työyhteisöltä.

Mikon kokemus ensimmäisestä vuodesta oli hyvin samantapainen kuin Siljan. Vuoden kuvaus muuttui vuodesta 2014 vuoteen 2016 siten, että ensimmäinen työssäolovuosi koettiin selkeästi raskaimpana, mutta myös antoisampana aikana. Mikko kertoi kuormituksen keskellä halunneensa kehittää itseään mahdollisimman paljon ja olleen aktiivinen osallistumaan erilaisiin projekteihin yms. Hän kertoi työvälaineiden paremman hallinnan auttaneen koko opetuksen hallintaa kehittymään. Mikko koki työn kuormituksen vähentyneen työuran edetessä, mutta koki työn silti hektisenä.

Anna kertoi vuonna 2014 kuinka hän oli voinut omistautua työlle vastavalmistuneena luokanopettajana. Mutta äitiyden johdosta, työ ei ollut enää elämän tärkein prioriteetti. Hänen työhyvinvointi oli vuoden 2014 haastattelun jälkeen muuttunut hetkeksi radikaalisti työuupumuksen myötä. Vuoden 2016 haastattelussa hän kertoi avioeron myötä muuttuneen elämäntilanteen pienen lapsen yksinhuoltajana sekä uuden työtilanteen vaikuttaneen siihen, että koki uupuvansa. Hän koki työyhteisön vaihtumisen ja haastavan luokan edesauttaneet uupumusta. Vuoden 2016 haastattelussa Anna koki toipuneensa työuupumuksesta ja piti tärkeänä voimavaroina ja edesauttajina työuupumuksesta toipumisessa esimiehille puhumista ja avun pyytämistä. Kaiken kaikkiaan hän koki prosessin opettaneen häntä olemaan armeliaampi itseään kohtaan, kuuntelemaan omaa hyvinvointia sekä irrottautumaan työstään tarvittaessa. Hän ymmärsi sen, että vähempikin työmäärä riittää.

Janne kokemus ensimmäisestä vuodesta erosi jossain määrin muiden opettajien kokemuksista. Hän myös koki ensimmäisen vuoden työläänä, mutta hänen odotuksensa työelämästä olivat koettua rankemmat. Janne koki ensimmäisen vuoden mukavana ja innostavana aikana. Hän koki työn kuormituksen helpottaneen kuitenkin ensimmäisistä vuosista, mutta samalla työn ilo ja imu olivat laantuneet ja opettaminen oli alkanut tuntua enemmän työltä, kuin kutsumukselta, miltä se työn alussa saattoi tuntua.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen viimeinen eli seitsemäs teema oli tulevaisuus. Teema käsitteli opettajien tulevaisuuskuvia, näkivätkö opettajat itsensä työskentelemässä samalla alalla viiden tai kymmenen vuoden päästä. Anna ja Mikko kokivat sekä vuonna 2014 että 2016 melko luottavaisina sen, että tulevat työskentelemään luokanopettajina tulevaisuudessa. He pohtivat kuitenkin lisäkoulutautumisen ja ulkomailla työskentelemisen mahdollisuutta tulevaisuudessa. Janne pohti sitä, kuinka hän mahdollisesti haluaisi tulevaisuudessa toimia eri alalla, mutta käytännössä työn vaihtaminen saattaa jäädä mukavuudenhalun takia. Silja koki tulevaisuuden epävarmaksi, hän oli alun perin kuvitellut opettajan työn olevan vain siirtymävaihe kohti toista alaa,

mutta näki samalla jatkavansa luokanopettajana. Hän kuitenkin ilmaisi epäilyksensä siitä, ettei toimisi loppuelämäänsä samalla alalla.

Toinen tutkimuskysymys selvitti sitä, miten Hubermanin opettajan uravaiheet jäsentävät luokanopettajien ammatillista kehitystä ja työssä jaksamista. Analyysi tuotti kolme teemaa, joita olivat *selviytyminen, vakiintuminen sekä irrottautuminen*. Tuloksia käsittelevässä luvussa esittelin teemat erikseen. Tässä pohdintaluvussa esittelen seuraavaksi jokaisen opettajan uravaiheet, joissa yhdistän teemat selviytyminen ja vakiintuminen. Nämä teemat yhdessä luovat katsauksen opettajan kahteen ensimmäiseen uravaiheeseen.

Silja koki molempien vuosien olleen selviytymistä, varsinkin lukukausien alussa. Silja tunnisti työssään selkeästi Hubermanin (1992) kuvaaman selviytymisen teeman. Hän kohtasi myös uran alussa Hubermanin (1992) kuvaaman todellisuushokin, joka johtui varsinkin puutteellisista oppimateriaaleista erityiskoulussa. Silja kuvasi kuitenkin ensimmäisiä työvuosiaan myös antoisiksi ja hänen puheissaan välittyi löytämisen teema varsinkin kuvatessaan oppilaita ja oppilaiden onnistumisista ja kehittymisestä aikaansaatu iloa ja onnistumisen kokemusta. Hän koki kuitenkin, ettei päässyt patkätöiden ja vähäisen työkokemuksen johdosta varsinaisesti vakiintumisen vaiheeseen.

Hubermanin (1992) uravaiheiden mukaan Silja periaatteessa olisi pelkkiä opetusvuosia tarkastelemalla vielä ensimmäisessä selviytymisen ja löytämisen vaiheessa. Silja kuvasi kuitenkin kehittyneensä ammatillisesti esimerkiksi, kun oli joutunut keksimään uusia toimintatapoja, joiden avulla pärjäsi erityiskoulun haastavassa arjessa. Kuitenkaan hän ei kokenut vakiintumisen vaiheelle tyypillisesti päässeensä työyhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi. Silja ei myöskään tulevaisuuden katsannoissaan ollut täysin vielä tehnyt päätöstä vakiintua opettajan ammattiin ainakaan haastatteluhetkellä lopullisesti.

Mikon pohdinnat uravaiheistaan noudattivat pitkälti Hubermanin (1992) opettajan työuran alkuvaiheita. Hän tunnisti selviytymisen ja löytämisen vaiheet, mutta koki että nämä teemat olisivat jo takanapäin. Mikko ajatteli vakiintumisen tarkoittavan omalla paikallaan ns. jämähtämistä, jota oli pyrkinyt välttämään erilaisten projektien ja uuden oppimisen kautta. Mutta kun Mikon kuvailemia kokemuksia tarkastellaan Hubermanin (1992) kuvaileman vakiintumisen vaiheen kautta, voidaan nähdä vakiintumisen alkeita: työyhteisöön pääseminen, opetuksen hallinnan tuoma itsevarmuus, omien persoonallisten opetustyylien kehittäminen, huumori sekä yleinen helpotus siitä, että selviytyminen alkoi olla jo ohi. Mikon tulevaisuudenkuva vuonna 2014 oli epäselvä, mutta vuonna 2016 haastattelussa ajatukset olivat jo selkeämmät siltä osin, että työ tuntui omalta ja mieleiseltä. Hän halusi kehittyä työssä sekä mahdollisesti työskennellä tulevaisuudessa myös ulkomailla. Mikko

oli Hubermanin (1992) vakiintumisvaiheen mukaan päättänyt sitoutua ammattiin. (Huberman 1992, 124.)

Anna tunnisti uran ensimmäisiltä vuosilta Hubermanin (1992) kuvaaman selviytymisen tunteen, joka osiltaan aiheutui omasta tahdosta selviytyä itse ilman muiden apua. Vuonna 2016 Anna pohti selviytymisen ajan olleen ohi ja kuvasi kokemuksen ja ammatillisen kehittymisen tuoman itseluottamuksen auttaneen häntä vakiintumaan ja selkeyttämään omaa arvomaailmaa. Anna uskoi selkeästi sekä vuoden 2014 haastattelussa että 2016 haastatteluissa pysyvänsä ammatissa pitkään. Hän pohti myös lisäksi vuoden 2016 haastattelussa kouluttautuvansa lisää. Annan kuvaama sen hetkinen paikka urallaan sopii Hubermanin (1992) vakiintumisen vaiheeseen monin osin. Hän oli sitoutunut opettajan ammattiin, koki olevansa työyhteisön täysivaltainen jäsen, hän koki vapautta ja spontaaniutta opetuksellisissa ratkaisuissa sekä koki ammatillisen itseluottamuksen kasvaneen opetuksen hallinnan kautta. Hän oli kehittänyt ja jalostanut opetusmalliaan itselleen sopivaksi ja persoonalliseksi tavaksi opettaa. (Huberman 1992, 124.) Vaikkakin Anna selkeästi oli vakiintumisen vaiheessa, työuupumuksen aiheuttama kriisi opetti Annaa olemaan armeliaampi itseään kohtaan. Tässä oli joitain samoja yhtäläisyyksiä kuin Hubermanin (1992) 19-30 opetusvuoden seesteisyyden vaiheessa. Tässä tyypillistä on siirtyminen, rennompaan, itsensä hyväksyvämpään vaiheeseen, jossa opettaja ymmärtää jaksamisensa ja suorituskykynsä rajat sekä sen mikä riittää. (Huberman 1992, 126.)

Janne koki selviytymisen vaiheen olevan ohi. Vaikkakin hänellä oli haastatteluhetkellä kertynyt työkokemusta yhteensä viideltä vuodelta, työpaikka sekä opetettava luokka-aste olivat useasti muuttuneet. Tämä johti siihen, ettei Janne kokenut suoranaisesti olevan vakiintunut urallaan. Vuoden 2014 haastattelussa Janne näki itsensä jatkavan ammatissa lähivuodet ja työ näyttäytyi hyvältä. Jannen pitkänajan tulevaisuudenkuva oli jo tuolloin epäselvempi. Vuonna 2016 Jannen uralla jatkaminen näytti epävarmemmalta: hän pohti mahdollisia toiveita vaihtaa alaa tulevaisuudessa. Mutta toisaalta arveli uran vaihtamisen olevan hankalaa ja vaativan ponnisteluja, mikä saattaa johtaa tutulle ja turvalliselle mukavuusalueelle jäämistä.

Vaikka Janne ei tuntenut varsinaisesti vakiintuneensa, hän kuvasi kehittyneensä ammatillisesti vakiinnuttamalla omia opetustyyliä ja opetuksen hallintaa. Tämän ansiosta hän pystyi keskittymään työssä olennaiseen. Hän pohti sitä, kuinka ei ota turhaa stressiä työstä, jolloin ei kuormita itseään liikaa. Hän ei näe työtä holistisena kokonaisuutena vaan yhtenä elämän osa-alueena. Janne pohti mahdollista halukkuuttansa vaihtaa alaa tulevaisuudessa. Tässä on joitain samankaltaisuuksia kuin Hubermanin (1992) kuvaamassa 7-18 opetusvuoden epäilyn vaiheessa, jolle on tyypillistä epäillä ammatinvalintaa ja uudelleenarvioida tätä. Hubermanin (1992) mukaan varsinkin 35-45-vuotiaat

miehet olivat harkinneet vaihtavansa ammattia naisia useammin. Syinä olivat mm. halu kokeilla toista ammattia tai hyödyntää uudet mahdollisuudet uralla. (Huberman 1992, 124-125.)

Vanhemmat kollegat nousivat puheenaiheeksi toistuvasti haastatteluissa. Näin ollen päätin ankkuroida tämän aiheen irrottautumisen teemaan toisen tutkimuskysymyksen alle. Opettajat toivat esille useasti sen, että vanhemmat pian eläkkeelle jäävät kollegat vaikuttivat vastahakoisilta kehittymään ja uudistumaan. Vanhemmat kollegat vaikuttivat usein myös työhönsä leipiintyneiltä tai eri vuosikymmenelle jämähtäneiltä. Hubermanin (1992) mukaan 19-30 opetusvuoden ajalle tyypillistä voi olla konservatismi, joka ilmenee usein valituksena oppilaita tai nuorempia kollegoja kohtaan. Tähän liittyy myös varovaisuus ja uusien innovaatioiden vastustaminen. (Huberman 1992, 126.) Työuran alussa olevat opettajat pohtivat myös sitä, kuinka konkariopettajilla kokemus auttaa jaksamaan työssä ja auttaa suodattamaan vähäpätöisiä asioita, jotka saattavat kuormittaa kokemattomampia opettajia. Huberman (1992) kuvaa samaa 19-30 vuoden opetusaikaa myös seesteisyyden ja etäisyyden aikana, jolle on tyypillistä siirtyminen aktiivisuuden vaiheesta mekaaniseen, rennompaan vaiheeseen, johon liittyy itsensä hyväksyminen, itseluottamus, sekä omien rajojen, jaksamisen ja suorituskykynsä tiedostaminen (Huberman 1992, 126).

Hubermanin (1992) kuvaamien opettajan uravaiheiden viimeinen vaihe ennen eläköitymistä kuvataan irrottautumisena. Tähän liittyvät seesteisyyden tai katkeruuden tunteet. Joillakin opettajilla on todettu turhautumista ja ammatillista taantumista työuran lähestyessä loppua. Tällainen työuran viimeisinä vuosina ilmenevä konservatismi voi näyttäytyä haluttomuutena sitoutua käytäntöihin ja toimintaan, joka kumpuaa muutosten ja uudistusten vastustamisesta. (Huberman 1992, 126.) Osa nuorista opettajista kuvasi tilanteita, esimerkiksi projekteja, joissa pian eläkkeelle jäävän kollegan osuus saattoi jäädä vähäiseksi kiinnostuksen vähyyden takia. Osa opettajista koki myös myötätuntoa vanhempia kollegoja kohtaan uusien opetussuunnitelmien ja jatkuvan kehityksen takia. Kujalan (2006) tutkimuksen mukaan tämänlainen ikääntyvien opettajien muutosvastarinta nähtiin ylpeyden aiheena ja jopa velvollisuutena (Kujala 2006).

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli työssä jaksamiseen vaikuttavia tekijöitä, mitkä tekijät aiheuttavat työuupumista ja mitkä tekijät lisäävät työn imua. Oppilaiden ongelmat ja huonontunut käytös koettiin suurimpina työssä jaksamisen haasteina. Opettajat näkivät myös inklusion ja oppilaiden tukitoimet kuormittavina tekijöinä. He eivät pitäneet näitä tarpeettomina asioina vaan arvostivat oppilaiden erilaisuutta ja sen tukemista, mutta kokivat näiden lisäävän paperityötä ja kiirettä arkeen. Tuen portaat ja integrointi vaativat uudenlaista ammatillista kehitystä ja perehtyneisyyttä, joita luokanopettajat eivät kokeneet saavansa opettajankoulutuksen ja jatkokoulutuksen avulla. Jatkuva kehittäminen ja projektit nähtiin myös osaltaan kuormittavina ja niiden koettiin osaltaan vievän liikaa aikaa kouluarjessa. Huonon työyhteisön ja esimiehen koettiin

myös heikentävän työssä jaksamista. Yksi opettaja kuvasi kuinka hänestä merkittävin työssä jaksamista huonontava tekijä oli kiire ja siihen liittyvät liian kovat tavoitteet.

Opettajat pohtivat työuupumuksen osa-alueita sekä sitä, miten nämä näyttäytyivät heidän työssään ja missä määrin. Kokonaisvaltaista väsymystä tunnettiin selkeästi eniten työuupumuksen oireista ja tästä johtuvaa ammatillisen itsetunnon alenemisen tuntemuksia koettiin myös hetkellisesti. Melkein jokainen opettajista mainitsi kokeneensa kyynisyyden tunnetta työssään. Kuitenkin kaiken kaikkiaan kokonaisvaltainen väsymys oli ainoa oire, joka koettiin Kalimon ja Toppisen (1997) kuvaamalla tavalla. Kyynistyneisyyden tunnetta sekä ammatillisen itsetunnon heikkenemistä koettiin silloin tällöin hetkellisesti, mutta kuvaukset eivät sopineet täysin Kalimon ja Toppisen (1997) kuvaamaan työuupumuksen oireistoon. (Kalimo & Toppinen 1997, 8–9.)

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli työssä jaksamiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka lisäävät työn imua. Työuransa alussa olevat luokanopettajat näkivät suurimpana työn voimavarana hyvän, yhteisöllisen työyhteisön. Työkaverit ja esimies nähtiin merkittävimpinä tuen antajina ja työhyvinvointia lisäävinä tekijöinä. Työn kuormittavuus ja mahdollinen työuupumus kestettiin työyhteisön tukiverkon avulla. Monet tutkimukset tukivat tätä tulosta (Kiviniemi 2000; Syrjäläinen 2002, 111-112; Webb ym. 2004, 35; Aho 2011). Oppilaat ja heidän onnistumisen kokemukset nähtiin myös tärkeänä voimavarana ja työn imua lisäävänä tekijänä. Ammatti-identiteetin kehittyminen sekä työn ja vapaan rajaaminen auttoivat opettajia kestämään työn paineita. Vapaa-ajan ja henkilökohtaisen elämän tukipilarit koettiin myös tärkeinä voimavaroina.

Pyysin haastateltavia kuvailemaan sitä, miten he kokevat työn imua työssään sekä missä määrin he kokevat työn imun eri osa-alueita. Opettajat kokivat osin tarmokkuuden tunnetta työssään esimerkiksi tehokkuusajattelun kautta sekä haasteiden ylittämiseen tarvittavana tarmokkuutena. Opettajat kuvailivat työlle omistautumista jonkin verran, mutta kuvailivat työstä irrottautumisen olevan enemmänkin imua lisäävä tekijä kuin työlle omistautuminen. Yksikään haastateltavista ei kuvannut tuntevansa työssään uppoutumisen tunnetta. Opettajat toivoivat, että olisivat uppoutuneet ja sitoutuneet paremmin työhönsä.

Viimeinen tutkimuskysymys selvitti, mitä keinoja opettajat esittävät työuran alussa olevan luokanopettajan työuupumisen estämiseksi. Opettajat olivat melko samoilla linjoilla ratkaisusta ja keinoista. Koulutukseen tulisi saada lisää käytäntöä sekä esimerkiksi hyödyntää kentältä tulevia aitoja tapauksia ja ratkaisumalleja. Vuorovaikutustaitoja tulisi kehittää ja tukea opettajankoulutuksessa. Opettajat kokivat tärkeäksi onnistuneen perehdyttämisen sekä työyhteisön hyväksyvän vastaanoton. Mentoroinnin kautta vastavalmistunut opettaja saisi tukea, sekä nimetyn henkilön, kenen puoleen saisi kääntyä avun tarpeessa. Opettajat totesivat, kuinka vastavalmistuneen tulisi olla armollinen itseään kohtaan sekä ymmärtää olevansa vasta-alkaja opettajan ammatissa.

Tällöin avun pyytäminen sekä oma jaksaminen helpottuvat, kun uskaltaa myöntää olevansa vasta polun alussa.

7.2 Pohdinta

Tässä alaluvussa nostan esille tutkimukseni merkittävimpiä tuloksia. Tämä pohdintaluku käsittelee neljää tulosta, joita ovat koulutuksen heikko tuki työssä jaksamiselle, työn imun väheneminen ensimmäisten vuosien jälkeen, työssä jaksamiseen vaikuttavien tekijöiden merkitysten muuttuminen sekä tämän tutkimuksen pohjalta esitetyt tukikeinot opettajan työuran alkuun.

Luokanopettajien uran alku koettiin pääsääntöisesti kiireiseksi ja työlääksi. Opettajat kokivat pääsääntöisesti voivansa työssään melko hyvin, mutta alun kiire ja hektisyys aiheuttivat myös uupumusta ja stressiä. Huomattavaa on se, että vuonna 2014 sekä vuonna 2016 opettajat kokivat opettajankoulutuksen antaneen heikon tuen työssä jaksamiseen ja käytännön haasteiden kohtaamiseen. Opettajien mukaan koulutus jäi liian pintapuoleiseksi ja teoreettiseksi. Tulos sinänsä ei ollut yllättävä, sillä moni aiempi tutkimus todistaa tätä (Kiviniemi 2000; Syrjäläinen 2002, 94; Blomberg 2008, 213; Melnick & Meister 2008, 53; Aho 2011; 191, Ruohotie-Lyhty 2011). Opettajat toivat vuonna 2014 vahvemmin esiin koulutuksen antaman tuen heikkouden, jolloin he olivat olleet työelämässä muutamia vuosia ja työelämäänsä siirtymisen aiheuttama todellisuushokki saattoi vaikuttaa heidän kokemuksiin vahvasti. Vuonna 2016 opettajat edelleen tunnustivat koulutuksen heikkoudet, mutta ymmärsivät myös sen, kuinka koulutus antaa valmiuksia työelämään, mutta ammattitaito kehittyy kokemuksen myötä.

Tutkimukseni mukaan luokanopettajien työn imu osaltaan väheni selviytymisen vaiheesta vakiintumisen vaiheeseen siirryttäessä. Vuonna 2014 kaikesta kiireestä ja ensimmäisen työvuoden kuormituksesta huolimatta, nuoret luokanopettajat kokivat innostusta ja omistautumista työhön. Kuitenkin vuonna 2016, kun pyysin opettajia pohtimaan työn imun osa-alueita, opettajat kuvasivat melko vähän näitä tunteita. Tämä saattaa osin johtua siitä, kun ensimmäisten kolmen vuoden suuret tunteet selviytymisestä ja työn ilosta vaihtuvat vakiintumiseen. Hubermanin (1992) mukaan vakiintumisen vaiheen jälkeen uravaiheet lähtevät kahteen eri suuntaan kokeiluihin ja aktiivisuuteen tai uudelleenarviointiin ja epäilyihin (Huberman 1992). Näin ollen voisi olla mahdollista, että tämä vakiintumisen ajan jälkeiset uudet aallot saattavat vaikuttaa työn imuun joko aktiivisten kokeilujen kautta tai työuupumukseen epäilyjen ja mahdollisen uranvaihdoksen kautta. Osa opettajista oli kuitenkin tyytyväinen työhönsä, mutta varsinainen työn imu ja palo opettamiseen ei täysin ilmennyt opettajien puheesta. Tämä tulos työn imun vähenemisestä on kuitenkin jossain määrin huolestuttavaa, sillä tutkimukseni opettajilla on kertynyt työkokemusta melko vähän. Mikäli työ

tuntuu jo osin puuduttavalta ja siitä puuttuu varsinainen työn imu, opettajan työssä jaksaminen joutuu koetukselle. Työn imun tukeminen nousee tärkeäksi tukitoimeksi jaksamisessa.

Kolmas merkittävä tutkimustulos oli työssä jaksamiseen vaikuttavien tekijöiden muuttuminen ensimmäisten työvuosien aikana. Työuupumusta aiheuttavien tekijöiden teema tuotti seitsemän alateemaa, joita olivat oppilaat, persoonallisuus, inklusio, vanhemmat, kehittäminen, työyhteisö sekä kiire ja tavoitteet. Sekä vuoden 2014 että vuoden 2016 haastatteluista tehdyssä analyysissä toistui samoja teemoja, mutta tekijät osaltaan muuttuivat sekä niiden merkitys muuttui myös osin. Esimerkiksi vuonna 2014 vanhempien rooli työuupumusta aiheuttavana tekijänä oli merkittävämpi ja se mainittiin useammin kuin vuonna 2016. Tämä voidaan selittää osin sillä, että opettajat ovat kokemuksen kautta oppineet kohtaamaan vanhemmat paremmin kuin aivan työuran alussa, jolloin koulutuksen ei koettu antavan tähän riittävästi valmiuksia.

Sekä vuonna 2014 että vuonna 2016 suurimpana työuupumusta aiheuttavana tekijänä mainittiin oppilaat. Vuonna 2016 oppilaat koettiin kaikista merkittävämpänä työssä jaksamiseen vaikuttavana tekijänä. Sillä oppilaiden koettiin aiheuttavan eniten työuupumusta, mutta myös samalla lisäävän vahvasti työn imua. Vuonna 2014 opettajat kokivat ensimmäisen työvuotensa hyvin kiireiseksi, mutta he eivät maininneet juurikaan suoranaisesti kiirettä työssä jaksamisen haasteeksi. He mainitsivat kiirettä aiheuttavia tekijöitä, mutta he eivät varsinaisesti maininneet kiirettä varsinaisena tekijänä. Kiire kuvattiin vahvasti kuitenkin työn ensimmäisen vuoden luonnehdinnassa. Kuitenkin vuonna 2016 kiire mainittiin useammin ja tätä painotettiin selkeästi enemmän kuin vuonna 2014.

Vuonna 2014 opettajat mainitsivat työssä jaksamista haittaaviksi tekijöiksi kaiken kaikkiaan melko käytännön työhön liittyviä vuorovaikutuksen haasteita kuten oppilaat, vanhemmat ja inklusio. He eivät tuolloin maininneet Syrjäläisen (2002) tai Santavirran (2001) esittämiä haasteita, kuten jatkuvat koulu-uudistukset, identiteettikriisi, tilaongelmat, keskeneräisyyden tunne, huono palkkausjärjestelmä tai resurssien niukkuus. Kuitenkin vuoden 2016 tekijöinä mainittiin jo jatkuva kehittäminen, identiteetin rajaaminen, materiaalien puutteellisuus jne. Näin ollen voidaan nähdä, että nämä Syrjäläisen (2002) ja Santavirran (2001) mainitsevat tekijät ovat nousemassa tai tulevat nousemaan haasteiksi tulevaisuudessa, kun arjen ensimmäinen ”todellisuusshokki” helpottaa. Kuitenkin yhteneväistä sekä vuoden 2014 että vuoden 2016 työuupumusta aiheuttavissa tekijöissä Santavirran ym. tuloksiin oli se, että varsinainen opettaminen ei kuormittanut opettajia niinkään, vaan kaikki ylimääräinen opettajan työhön tänä päivänä liittyvä (Santavirta ym. 2001, 41).

Tämän tutkimuksen teema työn imua lisäävät tekijät jaettiin viiteen alateemaan, joita olivat yhteisöllinen työyhteisö, oppilaat, ammatti-identiteetti, työn rajaaminen sekä muut elämän tukipilarit. Vuoden 2014 ja vuoden 2016 haastatteluissa työn imua lisäävät tekijät nähtiin melko

samanlaisina. Samat alateemat toistuiivat haastateltavien kuvauksissa kummallakin haastattelukerralla. Huomattavaa on, että vuoden 2014 haastatteluissa oppilaat nähtiin pikemmin haasteena kuin voimavarana. Oppilaat mainittiin myös voimavarana, mutta suurimmaksi osaksi oppilaat nähtiin haasteena. Kun taas vuonna 2016 opettajat kokivat samoin kuin Blombergin (2008) tutkimuksen nuoret luokanopettajat, jotka kokivat suurimmaksi voimavarakseen oppilaat. (Blomberg 2008.)

Vanhemmat koettiin myös voimavarana vuoden 2014 haastatteluissa, kun taas vuonna 2016 vanhempia ei suoranaisesti mainittu työn imua lisäävänä tekijänä. Samoin rehtorin rooli työn imua lisäävänä tekijänä oli suurempi vuonna 2014, ja se mainittiin huomattavasti useammin tekijänä kuin 2016. Tämä saattaisi osin merkitä sitä, kuinka yleinen sosiaalinen tuki saattaisi olla tärkeämpää työuran alussa. Myöhemmin työuran edetessä, induktiovaiheen jälkeen esimiehen ja vanhempien tuki koetaan tärkeänä, mutta ei enää niin merkittävänä kuin uran alussa. Muut elämän tukipilarit mainittiin myös useammin vuonna 2014 työn imun tekijöinä. Vuonna 2016 työn imun tekijöinä painotettiin hyvin vahvasti yhteisöllistä työyhteisöä sekä oppilaista kumpuavaa iloa.

Viimeisenä esittelen tämän tutkimuksen perusteella havaitut tukikeinot työuran alussa olevan luokanopettajan työhyvinvoinnin tukemiseksi. Tämän tutkimuksen perusteella opettajankoulutuksella ja induktiovaiheella nähdään olevan suuri merkitys vastavalmistuneen luokanopettajan jaksamiseen. Opettajankoulutukseen tulisi saada lisää käytäntöä tukevia opetuskokonaisuuksia, jotka valmistavat opiskelijaa kohtaamaan työelämän alun haasteet. Esimerkiksi työuran alussa oleviin vuorovaikutuksen ongelmiin ja ihmisten kohtaamisen haasteisiin tulisi saada enemmän ohjausta. Tietenkään oppilaiden ongelmia ja vanhempien tuomia haasteita ei voida näinkään estää, mutta koulutus voisi antaa paremmat eväät oppilaiden ja vanhempien kohtaamiseen. Aho (2011) päätyi samaan tulokseen siitä, kuinka vuorovaikutustaitoja ja yhteistyötaitoja tulisi kehittää ja tukea entistä enemmän opettajankoulutuksessa (Aho 2011, 191).

Tämän tutkimuksen perusteella induktiovaiheella ja uuden opettajan perehdyttämisellä on suuri merkitys työssä jaksamiseen. Opettajat kokivat vastaanotolla olevan suuri merkitys työuran alun jaksamisessa, ja siinä kuinka hyvin vastavalmistunut opettaja pääsee mukaan työyhteisöön. Työyhteisön tuki työelämän alussa riittävän perehdyttämisen ja yhteisöllisen ilmapiirin luomisessa auttavat nuorta luokanopettajaa jaksamaan. Moni tutkimus tukee tätä päätelmää. (Kiviniemi 2000; Eloranta & Virta 2003; Jokinen & Sarja 2006; Melnick & Meister 2008; Almiola 2008; Ruohotie-Lyhty 2011.) Mentoroinnin avulla opettaja saisi tarvitsemaansa tukea käytännön työhön ja vertaistukea työssä jaksamisen haasteisiin. Vaikkakin tämän tutkimuksen kohderyhmä oli työuran alussa olevat luokanopettajat, uskon, että tämänlainen vertaismentorointi ja tiivis yhteistyö kollegan kanssa auttavat opettajaa jaksamaan kaikissa työuran vaiheissa.

Teoriaosuudessa esiin nostettujen opettajan työhyvinvoinnin tutkimusten tulokset ovat jossain määrin ristiriidassa keskenään. Samanaikaisesti työhön halutaan sitoutua ja se koetaan mielekkääksi, mutta myös kasvava työn kuormitus aiheuttaa uupumusta ja väsymystä. Samoin myös tämän tutkimuksen tulokset luonnehtivat opettajan työssä jaksamista kaksijakoiseksi. Vaikka tutkimustulokset ovat jossain määrin ristiriitaisia, voidaan todeta kuitenkin, että merkittävä osa opettajista kokee työssään työuupumusta, joka varmasti vaikuttaa työhön, luokkaan, oppilaisiin ja työyhteisöön. Luukkainen (2004, 40) jakaa tämän saman ajatuksen.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma arvio pelkistyy arvioon tutkimuksensa luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 211–213). Tutkimukseni kuvaa pientä joukkoa, joten tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää. Tulokseni on kuitenkin linjassa osin aiempien tutkimusten kanssa ja saa näin niistä tukea. Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta lisää tarkka selostus kaikista tutkimuksen vaiheista (Hirsjärvi ym. 2010). Tutkimusta voidaan tarkastella laaduntarkkailun avulla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184–185).

Tarkastelenkin tutkimukseni eri vaiheita laaduntarkkailun näkökulmasta. Aloitan teorian laaduntarkkailusta. Tutkimusaiheesta löytyi paljon kirjallisuutta ja tutkimuksia, joten pyrin olemaan kriittinen siitä, mitä lähteitä käytän tutkimuksessani. Valitsin tarkkaan lähteitä sen mukaan kuinka merkittäviä ne ovat aiheelleni ja käsitteilleni. Vaikkakin jotkut lähteet olivat ajallisesti hieman vanhempia, koin ne silti merkittäviksi ja eräänlaisiksi perusteoksiksi. Jouduin käyttämään muutamaa toisen käden lähdettä, sillä en saanut alkuperäistä lähdettä mistään. Tarkastelin näitä toissijaisia lähteitä kriittisesti ja tarkistin tietojen paikkaansa pitävyyttä muistakin lähteistä.

Aiheen rajaaminen osoittautui jo kandidaatintutkimusvaiheessa hieman hankalaksi, sillä aihe oli melko laaja ja lähdekirjallisuutta oli runsaasti. Minulla oli alun perin tarkoituksena tehdä tutkimukseeni lisäksi narratiivinen kuvaus haastateltavista sekä tutkimusongelmasta. Huomasin jo vuoden 2014 haastattelujen aikana sen, kuinka haastateltavat muodostivat kertomuksia, varsinkin kuvatessaan työuran ensimmäisen vuoden kulkua. Tämä herätteli minua jo siihen, kuinka tähän aihepiiriin ja tutkimusongelmaan soveltuisi narratiivinen ote. Vuonna 2016 haastateltavat muodostivat kertomuksia, joissa näkyi eräänlainen alku, jota kuvasivat omat koulukokemukset sekä motivaatiotekijät lähteä opetuslalle, sekä opiskeluaika opettajankoulutuksessa. Keskikohtaa kuvasivat kokemukset koulutuksen ja työelämän kohtaamisesta, odotuksista, ja siitä miten odotukset toteutuvat. Keskikohtaa kuvasivat myös ensimmäinen työvuosi ja sen kuvaus työssä jaksamisen näkökulmasta. Kertomuksen loppupuolelle voidaan sijoittaa nykyinen tilanne, luokanopettajien

suhde työssä jaksamiseen oltuaan kolme tai viisi vuotta työelämässä. Tähän kuuluvat myös tulevaisuuden näkemykset siitä, toimiiko luokanopettaja alalla viiden ja kymmenen vuoden kuluttua. Virallista loppua näissä kertomuksissa ei syntynyt, sillä ilmiö ja toiminta jatkuvat edelleen, mutta nämä voitiin sijoittaa sen hetkisen tilanteen loppuhuipentumaksi ja tulevaisuuden ennakoijaksi.

Kuitenkin, kun aloin tutkia ja analysoida aineistoani, tulin siihen tulokseen, että narratiivisuuden tunnusmerkit eivät kuitenkaan täysin täyttyneet. Koin myös haastavaksi sen, että kaiken kaikkiaan vaikka aineistona tutkimuksessa oli yhteensä kahdeksan haastattelua, tutkimusjoukko koostui vain neljästä opettajasta. Tutkimusjoukko oli luonnollisesti homogeeninen ja toisaalta sen verta suppea, että näistä ei olisi saanut muodostettua narratiiveja, joissa olisi yhdistynyt eri kertomusten yhteiset elementit. Vaihtoehtona tällöin olisi ollut se, että jokaisen opettajan henkilökohtaisista kertomuksista olisi vain tiivistetty omanlaiset elämänpolut. Koin, että nämä kertomukset jäivät myös liian pintapuoleisiksi merkityksenannoiksi, joten hylkäsin narratiivisen tutkimusotteen. Uskon silti, että vaikkakin en virallisissa tuloksissa tuonut esille haastateltavien taustatietoja ja kokemuksia (lapsuuden kokemukset, motivaatiotekijät alalle, opiskelukokemukset), nämä toimivat hyvänä lämmittelynä ja aiheeseen virittävinä teemoina.

Tutkimusjoukko oli minulle ensimmäisten haastattelujen aikana vuonna 2014 siten tuttu entuudestaan, että tiesin jokaisen nimeltä. Emme kuitenkaan varsinaisesti tunteneet toisiamme. Tämä seikka vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, mutta en usko, että se olisi pelkästään huono asia. Koen, että se teki haastatteluista avoimempia, sillä eräänlainen täysin tuntemattomien ihmisten välinen jää oli jo murrettu. Koin varsinkin vuonna 2016 haastattelutilanteissa tämän eduksi, sillä haastateltavat uskaltautuivat kertomaan melko henkilökohtaisista tuntemuksista ja kokemuksista. Varsinkin silloin, mikäli haastateltava oli kokenut uupumusta. Minun piti kuitenkin huomioida tämä seikka, että olimme tulleet toisillemme tutuiksi, varsinkin analyysivaiheessa. Pysin tekemään tietoiseksi itselleni mahdolliset ennakkokäsitykset ja objektiivisuuteen vaikuttavat tekijät.

Haastattelutilanteet itsessään sujuivat leppoisasti. Tilanteet olivat pääosin rauhallisia, häiriöttömiä ja kiirettömiä. Haastatteluvaiheen laatua paransi se, että nauhoitus onnistui hyvin, kännykän nauhuri toimi hyvin ja puhe kuului selkeästi. Pysin pitämään oman asemiani haastatteluissa neutraalina haastattelijana ja motivoivana kuuntelijana. Varmistin myös kaikkien teemojen läpikäynnin ja pyrin syventämään suppeita teemoja lisäkysymyksin, mutta samalla yritin pitää haastattelun punaisen langan mielessä. Huomasin, kuinka tämä rooli kehittyi jokaisen haastattelun myötä. Ensimmäisissä haastatteluissa koin neutraalin suhtautumisen haastavaksi, tuntui vaikealta vetää raja haastateltavan motivoinnin ja tahattoman johdattelun välille. Haastattelutilanteessa saattoi tuntua, että johdattelin välillä haastateltavaa epähuomiossa, mutta litterointivaiheessa huomasin kuitenkin, että suurimmaksi osaksi kyse oli haastateltavan motivoinnista ja lisäkysymyksistä.

Litteroin haastattelut pian haastattelutilanteiden jälkeen. Näin havaitsin mahdollisia haastatteluissa olevia puutteita tai epäkohtia haastattelijan roolissa, joita pystyin parantamaan seuraavissa haastatteluissa. Teemarunko pysyi kuitenkin samana haastattelutilanteesta toiseen. Litteroin haastattelut muuten sanatarkasti, mutta jätin kaikista epäolennaisimpia täytesanoja toisinaan pois. Pohdin kuitenkin tarkkaan mitä puheen täytesanoja pystyi jättämään huomioitta siten, ettei se muuttaisi haastateltavan puheen merkitystä.

Pyrin kertomaan tarkasti tutkimusmenetelmästä ja aineiston keruun vaiheista. Henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset ovat laadullisessa tutkimuksessa tärkeitä (Hirsjärvi ym. 2010, 232). Erittelin tarkasti luokanopettajien taustatietoja. Pyrin kuitenkin siihen, etteivät taustatiedot paljastaneet liikaa luokanopettajista ja haastateltavien anonymiteetti säilyisi. Koin kuitenkin, että tulosten esittämisen ja pohdinnan kannalta oli tärkeää kertoa haastateltavien sukupuoli, ikä, työssäolovuodet ja työpaikkamiljöö. Samoin oli tärkeää tehdä selväksi se, miten haastateltavien elämäntilanne ja työtilanne oli muuttunut haastattelujen välissä.

Minulla oli tämän tutkielman tekemisen aikana elämäntilanteessa muutoksia ja äitiyslomasta johtuen melko suuri tauko raporttini työstämisessä. Haastatteluista oli kulunut aikaa ja olin aloittanut analyysin melko nopeasti litterointivaiheen jälkeen, mutta analyysi jäi kesken lapsen syntymän johdosta. Tämä saattaa vaikuttaa jossain määrin tulosten luotettavuuteen. Koin hyvänä asiana kuitenkin sen, että pystyin perehtymään aineistoon kauan. Vaikkakin en aktiivisesti ja kovin pitkäjänteisesti pystynyt raporttia äitiysloman alussa työstämään eteenpäin, pystyin ajan kanssa tutkimaan aineistoa silloin tällöin ja tekemään siitä päätelmiä. Kun pääsin jatkamaan varsinaista raportin tekoa, minulle oli melko selvää mistä lähdän jatkamaan ja mikä on suunnitelmani raportin tekemiseen. En pitänyt prosessin aikana varsinaista tutkimuspäiväkirjaa, joten koen tämän puutteen haittaavan osin tutkimukseni luotettavuutta.

Minulla oli tässä pro gradu -tutkielmassa pohjana kandidaatintutkielmaani sekä teoriaosuudessa että osin tuloksissa. Jatkoin vahvasti samasta aihealueesta sekä käytin samoja 2014 vuoden haastatteluja osa-aineistonani, jolloin osa tuloksista oli samoja tässä raportissa kuin kandidaatintyössäni, varsinkin jos vertailin vuoden 2014 ja vuoden 2016 haastatteluja. Teoriaosuudessa tein kandidaatintyöhöni melko laajan teoriaosuuden, jota käytin pohjana tässä työssä. Olen kuitenkin laajentanut sekä teoriaa että tuonut esiin paljon uusia tuloksia tähän pro gradu työhön luonnollisesti.

Tulosten esittelyssä tutkijan tulee kertoa ja perustella mihin tutkija perustaa tulkintansa. Suorat, tulkintaa rikastuttavat sitaatit aineistosta voivat antaa lukijalle mahdollisuuden tarkastella aineistoa ja arvioida tutkijan tekemiä päätelmiä niistä. (Hirsjärvi ym. 2010, 233.) Toin esille jokaisen tuloksen kohdalla suoran sitaatin aineistosta, jolloin luokanopettajien oma ääni pääsee esille. Koen

myös, että suorien sitaattien kautta ulkopuolisen lukijan on helpompi tarkastella tulosten luotettavuutta ja johtopäätösteni osuvuutta. Toin suorien sitaattien yhteydessä esille sen, milloin haastateltava on lausunut näin, esimerkiksi (Anna 2014) tai (Anna 2016). Näin ollen lukija pystyy tulkitsemaan ja tekemään myös havaintoja eri aikoina ja eri uravaiheissa kerrotuista luonnehdinnoista sekä vertailemaan näitä keskenään. Kenttätyön huolellisilla tekniikoilla voidaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusprosessi tulisi olla myös julkista, jotta ulkopuoliset lukijat ja arvioijat voivat tarkastella itse tutkijan tekemiä valintoja ja koko tutkimusprosessia kokonaisuutena. (Tynjälä 1991 392–395.)

Tämä tutkimus herätteli kiinnostuksen siihen, kuinka eri Hubermanin (1992) uravaiheissa olevien opettajien työssä jaksaminen näyttäytyy. Miten ja missä määrin nämä vaiheet näkyvät opettajan urapolulla. Voisi olla hedelmällistä tehdä eräänlaista vertailevaa tutkimusta eri uravaiheissa olevien opettajien työuupumuksesta ja työn imusta sekä näihin vaikuttavista tekijöistä. Tämänlainen eri uravaiheet läpikäyvä tutkimus voisi luoda kokonaiskuvaa opettajien työssä jaksamisesta läpi työuran.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes print.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Aro, A. 2001. On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään: burnoutin aktiivinen ehkäisy ja hoito. Helsinki: Edita.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien luokanopettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä lukuvuodesta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 291.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat. Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turun opettajankoulutuslaitos
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos. 29–42.
- Hakanen, J. & Ahola, K. 2008. Voiman lähteet. Työn voimavarojen ABC. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15–16. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holmes, E. 2005. Teacher well-being. Looking after yourself and your career in the classroom. New York: RoutledgeFalmer.

- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves, & M.G. Fullan, (toim.) *Understanding teachers development*. London: Teachers' College Press, 122–142.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 189–222. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–43.
- Kalimo, R. 1987. *Stressi ja sen voittaminen*. Helsinki: WSOY.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. *Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä*. Helsinki: Miktor.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Koivisto, K. 2001. *Tunnista ja torju työuupumus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kottler, J. A. & Kottler, E. 2013. *The teacher's journey*. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Kujala, T. 2006. ”Ei pirise enää koulun kello.” Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 13.1.2018. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67652/951-44-6791-4.pdf?sequence=1>
- Kujansivu, A. 2004. Vastavalmistunut opettaja työnsä alkutaipaleella. Teoksessa R. Jaatinen., P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 132–140.
- Kumpulainen, K. 2013. Henkilöstön työssä koettu hyvinvointi. Pitkittäisseuranta muuttuvassa koulutusorganisaatiossa. Itä-Suomen yliopisto.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative Research: Reading, Analysis & Interpretation*. Applied Social Research Series. Volume 47.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Marjala, P. 2009. *Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina- narratiivinen arviointitutkimus*. Acta Universitatis Ouluensis, Technica C.

- Melnick, S & Meister, D. 2008. A Comparison of Beginning and Experienced Teacher's Concerns. Educational Research Quarterly. Viitattu 20.11.2014
<http://www.hawkeyefaunce.com/A%20Comparison%20of%20Beginning%20and%20Experienced%20Teachers%27%20Concerns.pdf>
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. 1. painos. Helsinki: Edita Prima.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulmia vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. Joensuu: Yliopistopaino.
- Nyman, T. 2009. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 368.
- OAJ:n työolobarometri 2014.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2010:1. Verkkojulkaisu. Viitattu 9.10.2014.
http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf
- Perkiö-Mäkelä, M. 2006. Ergonomia opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos. 71–92.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2009. Tilanne eräillä aloilla: Koulutus. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, I. Kandolin, A. Karjalainen, A. Kasvio, M. Perkiö-Mäkelä, E. Priha, J. Toikkanen & M. Viluksela (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2009. Helsinki: Työterveyslaitos. 234–238.
- Ritvanen, T. 2008. Palaututko riittävästi päivän työstä? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & Välijärvi, J. (toim.) 2008. Opettajan vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS kustannus. 95–101.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 410. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV, Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto, Tampere: Tampereen yliopisto.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin opettaja! Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A25.
- Toppinen-Tanner, S. & Ahola, K. (toim.) 2012. Kaikkea stressistä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Työturvallisuuskeskus. 1999. Hyvinvointi opetustyössä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22, 5-6, 387-398.
- Vartiovaara, I. 1987. Burnout henkinen pahoinvointi. Porvoo: WSOY.
- Vartiovaara, I. 2000. Jaksamisen rajat. Helsinki: WSOY.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2004b. Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim). Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81. 35–51.

Teemahaastattelurunko vuonna 2014

Taustatietoja:

ikä
valmistumisvuosi
muu koulutus/ työkokemus
opetuskokemus/ sijaisuuksien tekeminen
nykyinen työ/ luokka-aste, jota opettaa
koulumiljö (pieni/keskikokoinen/suuri koulu)
parisuhde, lapsia

1.Mitä ajatuksia yleisesti opettajien työssä jaksamisesta

- miten puhutaan yhteiskunnassa
- miten tuetaan yms

2.Kokemus siirtymästä koulutuksesta työelämään

- miten koulutus valmisti työelämään. miten koulutuksessa käsiteltiin työssä jaksamista
- miten sujui siirtymä koulutuksesta työelämään
- miten otettiin vastaan työyhteisöön

3.Ensimmäisen työvuoden kokemus varsinkin työssä jaksamisen kannalta

- miten on kehittynyt ensimmäisenä vuonna (työelämän alku vs. tämän hetkinen tilanne)
- miten vaihtelee lukuvuoden sisällä?

4.Työuupumus/stressi: Minkälaiset eri tekijät edesauttavat työuupumusta (eri tahoista johtuvia

5.Työssä jaksaminen ja työn imu: Mitkä asiat auttavat jaksamaan työssä

6.Vastavalmistuneena/uran alussa olevana opettajana

- onko tekijöissä eroja, kun vertaa esimerkiksi konkariopettajiin (oma näkemys, eläytyminen)
- jos on, mistä voisi johtua?

7.Tulevaisuus

- näkeekö itsensä luokanopettajan hommissa 5 vuoden, entä 10 vuoden päästä?

8.Mitä tulisi tehdä, jotta luokanopettajien ja varsinkin vastavalmistuneiden luokanopettajien työuupumusta voitaisiin ehkäistä ja estää?

- keinoja
- toiveita

Teemahaastattelurunko 2016

Taustatiedot:

nykyinen työ/ luokka-aste, jota opettaa
yleinen elämäntilanne: perhesuhteet

Teema 1. Kokemukset koulupolusta ja siihen vaikuttavat tekijät

1. Kerro omista koulukokemuksistasi

- suhde koulunkäyntiin
- kokemus omista opettajista
- muuta merkittävää?

2. Miksi päätit hakeutua opetuslalle

- motivaatiotekijät
- pääsykokeiden ja niihin valmistautumisen kuvausta

3. Luokanopettajankoulutus

- kokemus koulutuksesta
- opintojen eteneminen
- jaksaminen opinnoissa:
 - mitkä tekijät kuormittivat?
 - mitkä tekijät auttoivat jaksamaan?

4. Siirtymä työelämään

- minkälaisia odotuksia
- miten odotukset toteutuivat

5. Ensimmäinen vuosi/ensimmäiset vuodet?

-luonnehdintaa ensimmäisestä työssä olo vuodesta, päällimmäiset kokemukset

6. Kandidaatinhaastattelujen jälkeinen aika kesä 2014 eteenpäin (2 vuotta)

- suhde työssä jaksamiseen
- oma ammatillinen kehitys
- vaihemalleihin ja työhyvinvoinnin ulottuvuuksiin suhteuttaminen

7. Hubermanin (1992) 1-3 vuotta tai 4-5 vuotta vaihemallit

- vertaaminen ensimmäiseen vuoteen
- nykyvaiheen kuvaaminen

8. Tulevaisuus

- näkeekö itsensä luokanopettajana 5 vuoden, entä 10 vuoden päästä?

Teema 2. Työssä jaksamiseen vaikuttavat tekijät

1. Miten luokanopettajat näkevät työuupumusta aiheuttavat tekijät tällä hetkellä oltuaan 3/5 vuotta työelämässä?

- mitkä tekijät aiheuttavat työssäsi työuupumusta, stressiä?
- miten nämä vaikuttavat omaan työhösi, jaksamiseesi henkisesti sekä fyysisesti?
- miten suhteutuvat aikaisempiin tekijöihin? (vuonna 2014 mainittuihin)
- työuupumuksen ulottuvuudet: uupumusasteinen väsymys, kyynistyneisyys ja ammatillisen itsetunnon heikkeneminen

2. Miten luokanopettajat näkevät työn imua lisäävät tekijät tällä hetkellä?

- mitkä tekijät lisäävät työn imua?
- miten nämä tekijät vaikuttavat käytännössä työhösi, jaksamiseesi henkisesti sekä fyysisesti?
- miten suhteutuvat aikaisempiin tekijöihin?
- työn imun ulottuvuudet: tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen.

3. Onko tekijöissä eroja, kun vertaa esimerkiksi eläköityviin opettajiin tai ensimmäistä vuotta työelämässä olevien tekijöihin (oma näkemys, eläytyminen)

- mikäli on, minkälaisia, mistä johtuu?

4. Ratkaisumalli: Mitä tulisi tehdä, jotta luokanopettajien ja varsinkin vastavalmistuneiden luokanopettajien työuupumusta voitaisiin ehkäistä ja estää?