

**Noviisiluokanopettajien resilienssi ja voimavarat uran  
alun kokemuksissa**

Essi Haara

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Haara, Essi. 2020. Noviisiluokanopettajien resilienssi ja voimavarat uran alun kokemuksissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 48 sivua.**

Luokanopettajan ammatissa aloittamisen on tutkimuksissa todettu vaativan tuoreilta luokanopettajilta erityisen paljon kesto- ja uudistumiskykyä, resilienssiä. Siirtymä opettajaopiskelijasta täysvastuulliseksi luokanopettajaksi voi yllättää, hämmentää ja joskus järkyttääkin, jopa siinä määrin, että tuore luokanopettaja uupuu tai jättää alan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia tuoreilla luokanopettajilla on uransa aloitukseen liittyen, ja millaiset voimavaratekijät niissä näyttäytyvät merkityksellisinä.

Laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2020 haastattelemalla kymmentä tuoretta luokanopettajaa. Haastatteluja täydentämään osallistujilta kerättiin uran alun kokemuksia havainnollistavat piirroskuvat. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysimenetelmää.

Luokanopettajan ammatissa aloittaminen näyttäytyy noviisiopettajien kokemuksissa iskuna vasten kasvoja, josta alkaa hyvinvointiakin koetteleva selviytymisen jakso. Työntekijän resilienssiä rakentavat voimavaratekijät jaettiin teoriaohjaavassa analyysissä yksilöllisiin ja kontekstuaalisiin voimavaratekijöihin sekä yksilön käyttämiin resilienssistrategioihin. Merkittävimmiä analyysissä nousivat yksilön omanarvontunto, elämäkatsomus ja minäpystyvyys, monipuoliset ja tukevat ihmissuhteet työssä ja työn ulkopuolella, sekä kommunikation ja työn rajaamisen strategiat.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat näkemystä siitä, että opettajan työuran alku on huomattavan kuluttavaa aikaa, jolloin vahva resilienssi on erityisen tärkeää tasapainon ja hyvinvoinnin saavuttamiseksi työssä. Yksilölliset ja kontekstuaaliset voimavarat ovat tällöin ensiarvoisen tärkeitä, eikä vastuu niiden hyödyntämisestä voi jäädä yksin noviisiopettajan harteille.

Asiasanat: noviisiluokanopettaja, uran aloitus, voimavarat, resilienssi

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	Opettaja ja työhyvinvointi uran alussa.....	5
1.2	Resilienssi työhyvinvoinnin mahdollistajana.....	7
1.3	Voimavarat resilienssin rakennusaineena.....	10
1.4	Tutkimustehtävä.....	15
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>16</b>
2.1	Tutkimuksen lähestymistapa.....	16
2.2	Tutkimukseen osallistujat.....	17
2.3	Tutkimusaineiston keruu.....	17
2.4	Aineiston analyysi.....	19
2.5	Eettiset ratkaisut.....	22
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>24</b>
3.1	Työuran alku noviisiopettajien kokemuksissa.....	24
3.2	Voimavaratekijät noviisiopettajien kokemuksissa.....	27
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>35</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>41</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajan työ on vaativaa ja elää jatkuvassa muutoksessa. Muun muassa entistäkin heterogeenisempi oppilasaines, lisääntyneet hallinnolliset työt ja opetus suunnitelman uudistuminen kuormittavat opettajia niin Suomessa kuin maailman laajuisesti (mm. Salmela-Aro, Hietajärvi & Lonka 2019; Lerkkanen ym. 2020; Gu 2014). Erityisen kuormittavaksi vaiheeksi opettajan uralla on tunnistettu sen ensimmäiset vuodet, jolloin vastavalmistunut opettaja ottaa kantaakseen yhtäläisen vastuun työstään kuin kokeneet kollegansa samalla vielä opetellen uuden ammattinsa käytänteitä (Tait 2008; Nyman 2009; Uusiautti, Harjula, Pennanen & Määttä 2014). Tutkimusten mukaan riski uupua työssä tai lähteä alalta onkin suurempi uran ensimmäisinä vuosina (Høigaard, Giske & Sundsli 2012; Räsänen, Pietarinen, Pyhältö, Soini & Väisänen 2020). Suomessa on havaittu jopa 20 prosentin opettajista jättävän uransa muutaman vuoden kuluttua valmistumisesta (Almiala 2008).

Opettajien työhyvinvoinnilla on yhteys niin opettajien pysymiseen alalla kuin luokkahuonevuorovaikutukseen ja oppimistuloksiinkin (Day 2008; Lerkkanen ym. 2020). Opettajat ovat opetusalan merkittävin voimavara (Falecki & Mann 2021), joten heidän työhyvinvointinsa on myös yhteiskunnallisesti painava asia. Paljon onkin tutkittu opettajien stressiä ja uupumista, mutta vähemmän huomiota ovat saaneet ne tekijät, jotka saavat opettajat sitoutumaan ja menestymään ammatissaan paineista huolimatta (Gu 2014). Opettajan resilienssi (määriteltely luvussa 1.2) näyttäytyy valmiuksina kohdata työn vaatimuksia ei ainoastaan selviytyen, vaan sopeutuen, säilyttäen hallinnan tunteen ja vahvistuen näistä kokemuksista (Kyriacou 2011). Resilienssinäkökulma työhyvinvointiin keskittyy haasteiden sijasta niiden voimavaratekijöiden tunnistamiseen, jotka suojaavat opettajia ja rakentavat hyvinvointia työssä (Morgan 2011).

Tässä tutkimuksessa resilienssiä ja sen merkitystä tarkastellaan suomalaisen noviisiopettajien kontekstissa. Tavoitteena on ymmärtää paremmin luokanopettajan uran alun kokemuksia ja sitä, millaiset voimavaratekijät ovat merkityksellisiä juuri noviisiopettajien resilienssin rakentumisessa.

## 1.1 Opettaja ja työhyvinvointi uran alussa

Opettajien työhyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu aktiivisesti viime vuosina (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014; Salmela-Aro ym. 2019; Lerkkanen ym. 2020). Myös opettajan työuran alkuvaihe on saanut oman tutkimushuomionsa Suomessa ja ulkomailla. Esimerkiksi Day (2008) ja Pogodzinski, Young ja Frank (2013) ovat tutkineet opettajan uran ensimmäisiä kolmea vuotta, ja Suomessa Uusiautti kollegoineen (2014) sekä Harju ja Niemi (2018) ovat keskittyneet tutkimaan uran ensimmäistä vuotta, siirtymää, jolloin opettajaopinnoista siirrytään päteväksi ammattilaiseksi työsuhteeseen. Tässä tutkimuksessa näitä 0-3 vuotta alalla työskennelleitä luokanopettajia kutsutaan lyhyemmin noviiseiksi, kuten esimerkiksi Nyman (2009) on väitöskirjassaan tehnyt.

Uran alkuvaihetta voidaan pitää opettajan hyvinvoinnin kannalta erityisen merkityksellisenä, sillä silloin rakennetaan ammatillista identiteettiä, luodaan sosiaalisia verkostoja ja sitoudutaan uuteen ammattiin (mm. Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012; Day 2008). Noviisiopettajien onkin todettu aloittavan uransa pääosin myönteisesti ja innolla (Schuck, Aubusson, Buchanan, Varadharajan & Burke 2018), vaikka tähän uran vaiheeseen liittyy myös monia haasteita ja ristiriitoja. Jokinen ja muut (2014) toteavat opettajan uran alkuvaiheen olevan haasteellisempi moniin muihin ammatteihin verrattuna, mikä johtuu siitä, ettei pehmeää laskua ammattiin ole olemassa. Ensimmäisistä päivistä lähtien opettajalla on täysi juridinen ja pedagoginen vastuu (Jokinen ym. 2014) ja heiltä vaaditaan samoja taitoja ja ominaisuuksia kuin kokeneemmilta kollegoiltaan (Fantilli & Mcdougal 2009).

Toiveikkaat ja innostuneet noviisitkin usein kohtaavat jonkinlaisen kulttuurishokin siirtyessään opinnoista työhön (Sabar 2004). Blomberg (2008) mainitsee erään syyn olevan kuilu opettajankoulutuksen ja opettajan työn todellisuuden välillä. Noviisin oma arvomaailma, opettajankoulutuksen luomat ideaalit ja uuden ammatin käytäntö ristiriidassa keskenään voivat aiheuttaa pettymyksen ja turhautumisen tunteita sekä stressiä ja matalaa työtyytyväisyyttä (Beltman, Mansfield & Price 2011; MacCallum & Price 2010; Tait 2008). Myös työtehtävien

monimuotoisuus, vaativuus ja määrä yllättävät monet (Johnson ym. 2014; Fantilli & McDougal 2009).

Noviisiopettajien työn käytännön haasteiden on todettu liittyvän muun muassa luokanhallintaan, ammatillisen pystyvyyden tunteisiin ja työyhteisöön asettumiseen (Uusiautti ym. 2014). Varhaiset kokemukset erilaisissa suhteissa oppilaiden, huoltajien ja kollegojen kanssa vaikuttavat merkittävästi opettajan pystyvyyden kokemuksiin niitä heikentäen tai vahvistaen (Day 2008; Taylor, McLean, Bryce, Abry & Granger 2019). Työyhteisöjen vaihtelevat sisäiset toimintatavat, heikko kollegiaalinen yhteistyö sekä epävarmuus omasta asemasta työyhteisössä aiheuttavat voimattomuutta ja hämmennystä noviisiopettajissa (Nyman 2009; Beltman ym. 2011; Engvik & Emstad 2017). Sabar (2004) kuvailee noviisiopettajan sopeutumista ammattiinsa ja työyhteisöönsä samankaltaiseksi kuin maahanmuuttajien integroituminen uuteen kotimaahansa. He saattavat aluksi tuntea itsensä ulkopuolisiksi ja muista riippuvaisiksi, mutta oppivat lopulta yhteisön toimintatavat kantapään kautta.

Tutkimuksissa on havaittu, että noviisiopettajat kantavat liian usein taakansa yksin (Castro, Kelly & Shih 2010). Blomberg (2008) huomauttaa, että monet perusopetuslaissakin säädettyt asiat voivat jäädä huomioimatta työssä, jos novii-silla ei ole mahdollisuutta tutustua työhönsä yhteisöllisen koulukulttuurin puitteissa. ”Vaikka kouluissa nähdään, että tilanne, jossa opettaja työskentelee, on hänelle kohtuuton, keinot auttaa opettajaa - - ovat liian hitaita suhteessa koulun hektiseen elämään” (Blomberg 2008, 212). Monissa kouluissa noviisiopettajan tarpeisiin herätään vasta silloin, kun haasteet ilmenevät (Engvik & Emstad 2017). Suomessa ei ole olemassa valtakunnallista perehdytysjärjestelmää uusille opettajille, ja vuosittain noin 30 prosentin noviiseista jää kokonaan ilman perehdytystä (Harju & Niemi 2018; Jokinen ym. 2014). Vain joka viidennessä koulussa uransa alussa oleville opettajille tarjotaan mentorointia ja vain neljällä prosentilla opettajista on oma mentori (Taajamo & Puhakka 2020).

Opettajan uran ensimmäisiä työvuosia voidaan pitää herkkänä vaiheena työhyvinvoinnin kannalta (Taylor ym. 2019). Emotionaalinen kuormitus, puutteelliset työkalut kohdata työn stressitekijöitä ja palautumisen ongelmat saavat

noviisiopettajat pahimmillaan vain selviytymään päivästä toiseen (Fantilli & Mcdougal 2009; Mansfield, Beltman, Broadley & Wheatherby-Fell 2016a & Sikma 2021). Suomessa nuorten opettajien kokema stressi on merkittävästi lisääntynyt ja eniten stressiä on havaittu kokevan alle 30-vuotiaiden naisopettajien (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018; Taajamo & Puhakka 2020). Noviisien kokeman kuormituksen on todettu eroavan kokeneista opettajista, joilla riski kokea burnout on matalampi (MacCallum & Price 2010, Pyhältö, Pietarinen, Haverinen, Tikkanen & Soini 2020). Uran ensimmäiset kaksi ja puoli vuotta ovatkin kriittisintä aikaa ammatin jättämiselle, ja jopa 20 prosenttia opettajista tuolloin lopettaakin (Räsänen ym. 2020; Høigaard ym. 2012; Almiola 2008).

Hyvinvoivat ja sitoutuneet noviisiopettajat ovat suuri voimavara oppilaille, kouluille ja yhteiskunnalle (Lerkkanen ym. 2020; Falecki & Mann 2021). Resilienssin näkökulmaa soveltamalla voidaan ymmärtää paremmin, miten näiden opettajien on mahdollista löytää tasapaino vaativien työolosuhteiden ja työn hyvinvoinnin välillä (Gu & Day 2007; Beltman ym. 2011). Resilienssin onkin havaittu olevan erityisen tärkeää juuri noviiseille ja haastavissa olosuhteissa työskenteleville opettajille (Day & Hong 2016; Tait 2008).

## 1.2 Resilienssi työhyvinvoinnin mahdollistajana

Poijulan (2018) mukaan resilienssin käsite on Suomessa hämmästyttävän vieras. Hänen mukaansa resilienssiä voisi pitää sisun jalostuneempana, kansainvälisenä versiona. Resilienssi on suomennettu muun muassa joustavuudeksi, kimmoisuu- deksi, sitkeydeksi, sinnikkyudeksi, kestävyudeksi sekä sopeutumis- ja muutos- kyvykkyudeksi (Poijula 2018, 16; Saari 2016). Resilienssi-termi, (engl. *resilience*) tulee alun perin fysiikasta, missä se tarkoittaa aineen kykyä palautua ennalleen rasituksen jälkeen (Manka, Larjovuori & Heikkilä-Tammi 2014).

Resilienssi-termiä on käytetty 1970-luvun puolivälistä psykologiassa ja ympäristötieteissä kuvaamaan ihmisen kykyä palautua altistuttuaan haitallisille olosuhteille. Alun perin resilienssitutkimus keskittyi esimerkiksi sotilasten tai

kaltoin kohdeltujen lasten positiiviseen kasvuun traumaistaan huolimatta. (Ungar 2011; Poijula 2018.) Yksilökeskeisen näkemyksen mukaan yksilön ominaisuudet ja kyvykkyys suojasivat ympäristön riskitekijöiltä edistäen toipumista, kun taas vuosituhannen vaihteessa vahvistunut kontekstuaalinen näkökulma laajensi käsitystä resilienssistä kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuvana prosessina (Ungar 2011; Poijula 2018). Sitten resilienssitutkimus on laajentunut tarkastelemaan myös mm. aikuisten, perheiden ja organisaatioiden resilienssiä kehittyvänä kapasiteettina, joka mahdollistaa haasteiden ennakoinnin, kasvun ja kuokistamisen (Pojula 2018; Saari 2016).

Beltman ja muut (2011) esittävät, että yhtä oikeaa näkökulmaa resilienssiin on vaikea löytää. Heidän mukaansa monet erilaiset riskitekijät ja suojaavat tekijät ja niiden vuorovaikutus, kuten myös yksilö ja konteksti vaikuttavat resilienssin ilmiön monimutkaisuuteen. Tässä tutkimuksessa resilienssi ymmärretään sen sosio-ekologisen näkökulman kautta (Ungar 2011, 10; Ungar, Ghazinour & Richter 2013). Siinä resilienssi määritellään sekä yksilön kyvyksi hyödyntää ympäriltään löytyviä sosiaalisia, kulttuurisia ja fyysisiä voimavaroja, että näiden ympäristötekijöiden vuorovaikutukseksi yksilön ominaisuuksien ja toiminnan kanssa. Sekä yksilön ja ympäristön ominaisuudet ja niiden vuorovaikutus keskenään vaikuttavat siihen, miten haasteelliset olosuhteet yksilön hyvinvointiin vaikuttavat. Resilienssi ei siis ole synnynnäinen tai pysyvä ominaisuus, vaan kontekstissaan rakentuva prosessi (Ungar ym. 2013; Gu 2014).

Opettajien resilienssiä on tutkittu paljon esimerkiksi Australiassa ja Iso-Britanniassa. Klassenin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa resilienssi tunnistettiin yhdeksi tärkeimmistä noviisiopettajan ei-kognitiivisista ominaisuuksista empatian ja järjestelmällisyyden ohella. Suomessa Metsäpelto ja muut (2020) ovat sisällyttäneet resilienssin Moniulotteiseen opettajan osaamismalliin (MAP) yhdeksi ammatillisen hyvinvoinnin osatekijöistä, jotka selittävät tehokasta suoriutumista. MAP-mallissa opettajan resilienssi määritellään taidoksi vastata työhön liittyviin vaatimuksiin selviytymistä tukevilla strategioilla, kyvyksi sopeutua muutostilanteisiin sekä omien vaikutusmahdollisuuksien tunnistamiseksi haas-

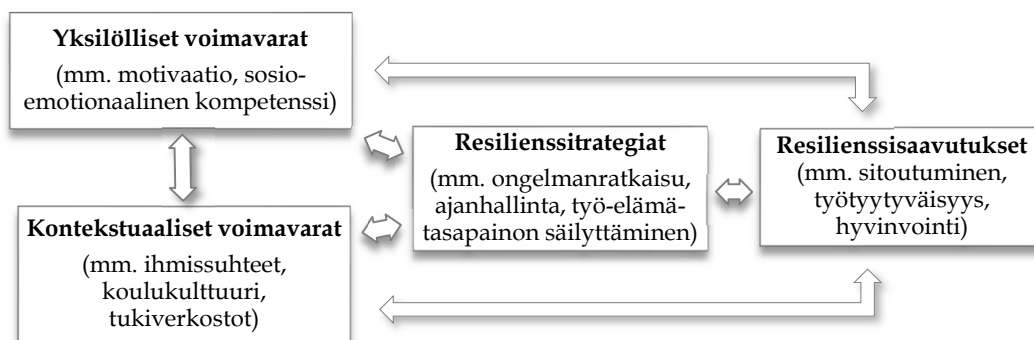


tavissakin ammatillisissa tilanteissa. Brunetti (2006) tiivistää opettajan resilienssin mahdollistavan hänen säilyttää sitoutuneisuutensa opettamiseen toistuvista vastoinkäymisistä ja haastavista olosuhteista huolimatta.

Resilienssiä voidaankin pitää yhtenä opettajan työhyvinvoinnin edellytyksistä (Fernandes, Peixoto, Gouveia, Silva & Wosnitza 2019). Vahvan resilienssin on tutkittu olevan positiivisessa yhteydessä työn imun kokemiseen ja käänteisessä yhteydessä negatiivisten tunteiden määrään, psykopatologisiin oireisiin ja burnoutiin (Salmela-Aro & Upadyaya 2018). Resilienssi voi auttaa opettajaa hallitsemaan epävarmuutta, säilymään toiveikkaana ja itsevarmana, sekä välttämään työn stressitekijöiden vaikutuksia omaan hyvinvointiin (mm. Klassen ym. 2018; Kyriacou 2011; Tait 2008). Richardsin, Levesque-Bristolin, Templinin ja Graberin (2016) mukaan resilientti opettaja voi olla vähemmän haavoittuvainen stressin kokemukselle, mikä saattaa myös lisätä heidän tehokkuuttaan ja uralla pysymistä. Opettajan työ on jatkuvaa tilanteiden arviointia, johon Schwarzen ja Wosnitzan (2018) mukaan resilienssi vaikuttaa. Stressaavat kokemukset voidaan arvioida uhaksi tai haasteeksi, ja ne voivat johtaa hyvinvoinnin heikkenemiseen, ennalleen toipumiseen tai kasvuun sopeutumisen kautta.

Opettaja tarvitsee työssään niin sanottua *arkipäivän resilienssiä* (Gu 2018, 18), sillä työhön liittyy väistämättömästi muutosta, hektisyyttä ja epätietoisuutta (Morgan 2011). Käytännössä opettajan arkipäivän resilienssi voi ilmetä esimerkiksi vähempänä emotionaalisenä kuormittumisena, korkeampana työtyytyväisyytenä ja motivaationa sekä positiivisina suhteina työssä (Richards ym. 2016; Kyriacou 2011; Easterly & Myers 2019). Vuorinen (2015) kuvailee opettajan resilienssin näkyvän ”kyvyssä ja halussa olla yhteydessä oppilaisiin vaikeallakin hetkellä”, kun taas Hong (2012) mainitsee emotionaalisten rajojen asettamisen olevan myös eräs resilientin opettajan piirre. Resilienttiä opettajaa luonnehtivat

lisäksi muun muassa positiivisuus, joustavuus, proaktiivinen suhtautuminen haasteisiin ja korkea minäpystyvyys (Easterly & Myers 2019; Tait 2008).



KUVIO 1. Opettajan resilienssiprosessi (mukaillen Mansfield ym. 2016b, 5)

Erityisen rohkaisevana resilienssinäkökulmassa voidaan pitää resilienssin prosessiluonnetta, mikä näkee mahdolliseksi yksilön kasvattaa, oppia ja omaksua resilienssiä (Gu 2018). Tässä tutkimuksessa käytän taustateorian Mansfieldin, Beltmanin, Wheatherby-Fellin ja Broadleyn (2016b, 5) luomaa systeemistä opettajaresilienssin prosessimallia (kuvio 1), jossa yksilölliset ja kontekstuaaliset voimavaratekijät, yksilön strategiat sekä resilienssisaavutukset vuorovaikutuksessa keskenään muodostavat resilienssiprosessin. Kaksisuuntaiset nuolet mallissa kuvaavat sitä, kuinka voimavarat vahvistavat toisiaan ja yksilön käyttämiä strategioita, ja resilienssisaavutukset vaikuttavat tuleviin voimavaroihin kehittämällä resilienssiä ajan ja kokemusten myötä. Opettajaresilienssin prosessimalli perustuu voimavaralähtöiseen näkemykseen työhyvinvoinnista, sillä sen mukaan juuri voimavaratekijöitä tarvitaan rakentamaan yksilön ja työyhteisöjen hyvinvointia.

### 1.3 Voimavarat resilienssin rakennusaineena

Resilienssin näkökulma työhyvinvointiin keskittyy stressitekijöiden tunnistamisen sijasta niihin tekijöihin, jotka voimaannuttavat ja suojaavat opettajia työssään. Työpsykologiassa huomio on viime aikoina suuntautunutkin positiivisen psykologian näkökulmiin ja myönteisten voimavaratekijöiden korostamiseen

(Seligman 2008). Wenström (2019) täydentää, että vaikka työn ulkoisiin vaatimuksiin ei aina voida vaikuttaa, henkilökohtaisten ja ympäröivien voimavarojen hyödyntäminen on yleensä mahdollista. Ungarin (2011; myös Ungar ym. 2013) sosio-ekologiseen näkökulmaan perustuva opettajaresilienssin prosessimalli käsittelee resilienssin monimuotoiseksi sosiaalisesti rakentuvaksi kyvyksi, joka kehittyy ajan myötä, kun yksilö oppii navigoimaan ja neuvottelemaan tiensä erilaisten psyykkisten, sosiaalisten, kulttuuristen ja fyysisten voimavarojen luo (Mansfield ym. 2016b). Tämän hetken voimavaralähtöinen resilienssitutkimus on varsin yksimielinen siitä, että resilienssi rakentuu yksilön sisäisten voimavarojen ja ulkoisten voimavaratekijöiden vuorovaikutuksessa (Schwarze & Wosnitza 2018; Gu 2018).

Muodostaessaan opettajaresilienssin prosessimallia Mansfield ja kollegat (2016b) nostivat esiin lähes 30 erilaista voimavaratekijää ja strategiaa, joiden on laajasti tutkittu olevan yhteydessä resilienssin rakentumiseen. Yksilön omien sisäisten voimavarojen merkitys resilienssille on saanut tutkimuksissa erityisen paljon huomiota, mutta viimeisimmissä tutkimuksissa kontekstuaalisten voimavaratekijöiden vaikutus on havaittu yhtä tärkeäksi jos ei tärkeämmäksi (esim. Ainsworth & Oldfield 2019).

**Yksilölliset voimavaratekijät.** Schwarze ja Wosnitza (2018) nimittävät yksilön sisäisiä voimavaratekijöitä mikrotason voimavaroiksi. Näitä voivat olla muun muassa ihmisen persoonallisuuspiirteet, koetut vahvuudet ja kompetenssi, psykologiset ja emotionaaliset ominaisuudet ja taipumukset sekä asenteet (esim. Mansfield ym. 2016b; Tait 2008; Mäkikangas 2007). Persoonallisuustekijöistä esimerkiksi ekstroversion, joustavuuden sekä aktiivisuuden ja energisyyden on tutkittu olevan vahvassa yhteydessä toistensa vahvistumiseen, korkeaan resilienssiin ja yleiseen hyvinvointiin (Pojula 2018; Mäkikangas 2007). Manka kollegoineen (2014) korostaa kuitenkin, että uusimman aivotutkimuksen mukaan aivomme ovat muuntautumiskykyiset ja jopa 40 prosenttia omista henkistä voimavaroista, voi olla itse kehitettävissä. Mansfieldin ja muiden (2016b) katsauksessa merkittävimpiä yksilöllisiä voimavaroja olivat mm. optimismi,

toivo, kutsumus, motivaatio, minäpystyvyys ja sosio-emotionaalinen kompetenssi.

Positiivisen elämänkatsomuksen, uskomusten ja arvojen on todettu olevan tärkeitä psykologisia voimavaratekijöitä (Hong 2012; Beltman ym. 2011; Easterly & Myers 2019). Optimistisesti ja toiveikkaasti kokemuksiinsa suhtautuva yksilö arvioi tilanteita ja niiden syitä realistisesti, mutta positiivisten näkökulmien kautta tunnistaen kehittymisen ja onnistumisen mahdollisuuksia itsessään ja muissa (Falecki & Mann 2021). Opettajan kutsumus voimavaratekijänä vahvistuu, kun hän uskoo voivansa tehdä työtänsä itselleen tärkeiden arvojen mukaisesti, kokee sisäistä motivaatiota työssä ja uskoo voivansa vaikuttaa asioihin työnsä kautta (Gu & Day 2007; Hong 2012). Positiivisen katsomuksen voidaan nähdä vaikuttavan myös opettajan identiteettiin, jota myös pidetään yhtenä merkittävänä voimavaratekijänä. Johnsonin ja kollegojen (2014) mukaan resiliентtejä opettajia luonnehtii kyky nähdä itsensä elinikäisenä oppijana ja reflektoida omia kehityskohteitaan samalla tuntien vahvaa itseluottamusta.

Minäpystyvyys eli käsitys omasta kompetenssista auttaa lähestymään haasteita ja saa panostamaan niiden ratkaisemiseen, mutta myös kasvaa haasteiden voittamisesta (Beltman ym. 2011; Hong 2012). Tschannen-Moran ja Hoy (2007) huomauttavat minäpystyvyyden olevan erityisen herkkä asia juuri noviisiopettajien kohdalla, sillä heillä työn hallinnan ja haasteiden voittamisen kokemukset vasta kertyvät työkokemuksen lisääntyessä. Minäpystyvyydellä on tärkeä merkitys myös motivaatiolle (Collie & Perry 2019). Edellä mainittujen lisäksi yhdeksi tärkeimmäksi voimavaratekijäksi opettajan resilienssin kasvu on tunnistettu sosio-emotionaalinen kompetenssi, joka käsittää muun muassa yksilön tunneälyn ja sosiaaliset taidot (Mansfield ym. 2016b; Ainsworth & Oldfield 2019). Tunneäly on itseymmärrystä sekä kykyä havaita, säädellä ja ilmaista tunteita, ja sosiaaliset valmiudet auttavat muodostamaan ja ylläpitämään ihmissuhteita (Pojjula 2018; Tait 2008).

**Kontekstuaaliset voimavaratekijät.** On selvää, että vaikka yksilölliset voimavaratekijät ovat tärkeitä resilienssille, eivät ne yksin ole riittäviä (Fernandes ym. 2019). Erityisesti noviisiopettajien resilienssiä tarkastelevissa tutkimuksissa

kontekstuaalisten tekijöiden merkityksen on todettu korostuvan, sillä muun muassa minäpystyvyys, identiteetti ja motivaatio ovat sosiaalisesti rakentuvia ilmiöitä (esim. Tschannen-Moran & Hoy 2007; Le Cornu 2013; Seppälä & Hakanen 2017). Kontekstuaalisilla voimavaratekijöillä tarkoitetaan ympäristöstä, yksilön ulkopuolelta löytyviä, työhön tai henkilökohtaiseen elämään liittyviä mesotason tekijöitä (esim. Mansfield ym. 2016b; Schwarze & Wosnitza 2018). Mansfieldin ja kollegojen (2016a) katsauksessa noviisiopettajien resilienssille tärkeimmiksi voimavaratekijöiksi nousivat ihmissuhteet töissä ja sen ulkopuolella.

Relationaalisen resilienssin termiä on paljon käytetty kuvaamaan opettajan resilienssin sosiaalista ja ihmissuhteisiin pohjautuvaa luonnetta (Jordan 2006; Gu 2014; Le Cornu 2013). Jordanin (2006) mukaan resilienssi syntyy kasvua, toimijuutta, ja pystyvyyttä tukevissa yhteyksissä, ja niiden menestyksekkäs hyödyntäminen on merkittävä resilienssin merkki. Opettajan merkittävimpien suhteiden työssä on tutkittu rakentuvan opettajan ja koulun johdon, opettajan ja kollegoiden sekä opettajan ja oppilaiden välillä (Mansfield ym. 2016a; Gu 2018). Rehtorin rooli on monissa tutkimuksissa havaittu ristiriitaiseksi, sillä vaikka heidän työpaikkaa koskevilla ratkaisuillaan, antamallaan tuella ja tunnustuksella on noviisiopettajan pystyvyyden kokemukselle suuri merkitys, vaikuttaa rehtorilta saatavan tuen puute resilienssiä laskevasti (Gu & Day 2007; Peters & Pearce 2012; Länsikallio ym. 2018).

Kollegasuhteet ovat parhaimmillaan vastavuoroisia ja voimaannuttavia, ja tarjoavat niin noviisille kuin kokeneellekin opettajalle emotionaalista tukea, kuuluvuuden tunnetta ja vahvistusta minäpystyvyydelle sekä käytännönläheisempää tiedollista tukea (Le Cornu 2013; Gu 2014). Yhteisöllinen koulukulttuuri ja työyhteisön positiivinen ja välitön ilmapiiri luovat perustan vahvoille suhteille ja kollektiiviselle pystyvyyden tunteelle (Johnson ym. 2014; Ainswoth & Oldfield 2019). Sekä muodolliset että informaalit suhteet työpaikalla eri henkilöiden kanssa ovat tärkeitä voimavaratekijöitä opettajille (Beltman ym. 2011). Gun (2014) mukaan myös positiivinen suhde oppilaisiin on merkittävä resilienssin lähde, joka mahdollistaa ammatillisen tarkoituksen tunteen ja pystyvyyden kokemisen.

Opettajien suhteet työn ulkopuolella ovat saaneet kohtalaisen vähän huomiota voimavaratekijöitä tutkittaessa (Beltman ym. 2011). Ammatillisten suhteiden lisäksi henkilökohtaiset suhteet perheenjäseniin ja muihin läheisiin tarjoavat ensisijaisesti emotionaalista tukea kuuntelun ja vahvistuksen muodossa, sekä vastapainoa työelämälle (Le Cornu 2013; Day & Hong 2016). Opettajaystävät ja muut sosiaaliset verkostot työn ulkopuolella tarjoavat vertaistukea, jota jokaisessa työyhteisössä ei ole saatavilla (Le Cornu 2013). Henkilökohtaisten suhteiden ja koetun elämäntilanteen onkin havaittu olevan suuressa roolissa novii-siopettajien resilienssin rakentumisessa, mutta toisaalta tuen puute ja tyytymättömyys on todettu myös rajoittavaksi tekijäksi (Morgan 2011; Le Cornu 2013).

Relationaalisen resilienssin näkökulman ohella on tunnistettu myös muita kontekstuaalisia voimavaratekijöitä, jotka liittyvät esimerkiksi työn luonteeseen, työskentely-ympäristöön sekä vapaa-aikaan. Voimavaratekijöinä voidaan nähdä muun muassa työoloihin liittyvät asiat, kuten opetusresurssit ja työn sisällön sekä työaikojen joustavuus (Li, Gu & He 2019). Myös esimerkiksi noviisiopettajien siirtymävaihetta tukevat rakenteet ja organisatoriset käytänteet voidaan nähdä eräänlaisina voimavaratekijöinä (Johnson ym. 2014).

**Resilienssistrategiat.** Mansfield ja kollegat (2016b) sisällyttävät opettajaresilienssin prosessimalliin myös erilaiset resilienssistrategiat, jotka ovat yksilön toimintatapoja ja keinoja hallita työn olosuhteita. Resilienssistrategioiden hyödyntämiseen vaikuttavat osaltaan yksilölliset ja kontekstuaaliset voimavaratekijät, mutta strategioiden hyödyntäminen voi myös vaikuttaa vastavuoroisesti voimavarojen vahvistumiseen (Castro ym. 2010). Johnsonin ja muiden (2014) mukaan resilienssit opettajat käyttävät aktiivisesti monipuolisia strategioita pyrkiäkseen tasapainoon työssä, ja Beutel kollegoineen (2019) toteaa tämän liittyvän opettajan vahvaan toimijuuteen, joka ilmenee proaktiivisuutena työn haasteita kohtaan. Tutkimuksissa tunnistettuja resilienssistrategioita ovat muun muassa yhteinen ongelmanratkaisu, ajanhallinta sekä työn rajaamisen keinot (Mansfield ym. 2016b; Castro ym. 2010). Pyhältö kollegoineen (2020) on tutkinut esimerkiksi kehittyneiden itsesäätelyn strategioiden olevan yhteydessä uupumisen ehkäisyyn opettajan työssä.

## 1.4 Tutkimustehtävä

Opettajien resilienssistä on tehty runsaasti tutkimusta erityisesti ulkomailla. Aiempi tutkimus on osoittanut opettajan resilienssin olevan kriittisen tärkeää sekä opetuksen laadulle että opettajan omalle hyvinvoinnille ja menestymiselle työssä. (Gu 2014; Salmela-Aro & Upadyaya 2018). Harvemmat tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet resilienssiprosessin tarkasteluun uransa alussa olevien luokanopettajien näkökulmasta. Noviisiopettajien uupumuksen tasoja silmällä pitäen on olemassa vakava huoli opettajan työelämän ja työtapojen kestävyyydestä, minkä vuoksi tarvitaan lisää tietoa noviisiopettajien kokemuksista (Le Cornu 2013; Engvik & Emstad 2017). Tämän tutkimuksen tehtävänä on ymmärtää paremmin luokanopettajien uran aloitukseen liittyviä kokemuksia ja sitä, millainen merkitys resilienssillä juuri uran alussa olevalle opettajalle on. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, millaiset voimavaratekijät nousevat merkitykselliseksi resilienssin rakentumiselle tässä kyseisessä uran vaiheessa.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisena luokanopettajan uran aloitus näyttäytyy noviisien kokemuksissa?
2. Millaiset voimavaratekijät ovat keskeisiä noviisiluokanopettajan resilienssille näissä kokemuksissa?

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimuksessa luokanopettajien uran aloitusta ja siinä merkittäviä voimavareteknijöitä tutkittiin laadullisen tutkimushaastattelun keinoin. Seuraavissa luvuissa esitellään tarkemmin tutkimuksen kulkua, menetelmällisiä valintoja ja eettisiä ratkaisuja.

### 2.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Laadullinen tutkimus on Suterin (2012) mukaan tutkimusote, jolla pyritään ymmärtämään monimutkaisia ilmiöitä ja moninaisia todellisuuksia. Laadullisen tutkimuksen keinoin voidaan tavoittaa kontekstuaalista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä sen sijaan, että pyrittäisiin tilastolliseen yleistettävyyteen tai yhden tietyn totuuden esittämiseen (Dilley 2004; Eskola & Suoranta 1998). Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, ymmärtää, käsitteellistää ja saavuttaa kokonaisvaltaista tietoa tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä (Mason 2002). Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat novii-siluokanopettajien kokemukset ja niissä korostuvat voimavareteknijät, joita tutkitaan fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan avulla.

Fenomenologiassa kohteena olevasta ihmisen elämysmaailmasta pyritään löytämään kiinnostavia merkityksiä ja tekemään tarkkoja kuvauksia (Kvale 2007). Toisen ihmisen kokemuksen tutkimiseen liittyy väistämättä niistä välittyvien merkitysten tulkinta eli hermeneutiikka (Laine 2018). Hermeneutiikassa olennaista on, että tutkija on tietoinen omista käsityksistään ja lähtökohdistaan ymmärtää toisen ihmisen kokemusta – omasta esiymmärryksestään. Tässä tutkimuksessa oma esiymmärrykseni on rakentunut henkilökohtaisista kokemuksistani epäpätevänä luokanopettajana toimimisesta, keskusteluista kollegojen kanssa sekä mediassa käytävästä keskustelusta.

Tulkinnallisissa lähestymistavoissa tutkija itse on tutkimuksensa merkittävä tutkimusväline (Laine 2018; Suter 2012). Jotta voidaan aidosti ymmärtää ja selittää ihmisen elämysmaailman ilmiöitä niiden todellisissa konteksteissa, omaa



esiymmärrystä ja valintoja tulee tarkastella kriittisesti tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat laadullisen tutkimuksen vaiheiden parhaimmillaan kietoutuvan yhteen niin, että tutkijan tulkinta läpäisee koko tutkimusprosessin vaikuttaen valintoihin alusta loppuun asti.

## **2.2 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimuksen otos koostui kymmenestä luokanopettajasta, jotka valittiin harkinnanvaraisen otannan keinoin (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimukseen osallistumisen kriteereiksi määriteltiin, että henkilö: 1) on valmistunut luokanopettajaksi vuosina 2018-2020 ja 2) työskentelee tutkimushetkellä luokanopettajana. Harkinnanvaraisen otannan keinoin varmistettiin, että osallistujilla on todella kokemusta siitä ilmiöstä, joka on tämän tutkimuksen kohteena (Laine 2018). Osallistujien rekrytoiminen toteutettiin lumipallo-otannalla, jossa kriteereihin sopivien avainhenkilöiden kautta löydettiin lisää osallistujia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Ensimmäiset avainhenkilöt löytyivät omista kontakteistani, mutta lopulta vain yksi osallistujista oli minulle entuudestaan tuttu.

Osallistujat olivat valmistuneet kolmesta eri yliopistosta ja työskentelivät haastatteluhetkellä ala- tai yhtenäiskouluissa Keski- ja Etelä-Suomen alueilla hyvin eri kokoisissa kouluissa ja työyhteisöissä. Osallistujien työkokemus pätevänä luokanopettajana vaihteli kolmesta kuukaudesta kolmeen työvuoteen, mitä on usein pidetty tutkimuksissa opettajan uran ensimmäisenä vaiheena (esim. Day 2008; Pogodzinski ym. 2013). Osallistujista kolme oli miehiä ja seitsemän naisia.

## **2.3 Tutkimusaineiston keruu**

Tutkimuksen aineisto kerättiin syys-lokakuussa 2020 teemahaastatteluina. Masonin (2002) mukaan tulkinnallisissa lähestymistavoissa, haastattelu on toimiva metodi päästä käsiksi ihmisten kokemuksiin ja niissä piileviin merkityksiin. Haastatteluvuorovaikutuksen keinoin voidaan saavuttaa tarkkaa kuvailua ja

moninaisia näkökulmia tutkimuskohteesta, minkä vuoksi se onkin yksi käytemmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä (Dilley 2004). Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan haastattelu sopii erityisesti tunnepitoisen ja kontekstuaalisen informaation keräämiseen, sillä toisen ihmisen kokemuksen tulkinta, täsmentäminen ja vahvistaminen mahdollistuvat vuorovaikutuksessa tutkijan ja osallistujan välillä. Haastattelu on siis joustava metodi, jolla saadaan tutkimuskohteesta yksityiskohtaista tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Teemahaastattelu tai puolistrukturoitu haastattelu on väljästi rakennettu ja vuorovaikutteinen, mutta tiettyihin teemoihin fokusoitu haastattelu (Mason 2002). Tässä tutkimuksessa haastattelurungon (ks. Liite 1) teemat rakentuivat tutkimuskysymysten pohjalta teoreettisen katsauksen ohjaamana. Haastattelurungon toimivuutta testattiin koehaastattelussa yhdellä opettajalla, minkä jälkeen siihen tehtiin joitakin muutoksia ennen varsinaisia haastatteluja. Kysymyksenasettelultaan väljä haastattelurunko antoi mahdollisuuden pysyä avoimena haastateltavien kokemuksille, kysyä tarkentavia kysymyksiä ja saavuttaa syvempää ymmärrystä ilmiöstä, kuin tiukan strukturoidun haastattelun toteuttaminen (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Teemahaastattelut toteutettiin koronariskin vuoksi etäyhteyksin Zoom-ohjelman kautta. O'Connor ja Madge (2017) toteavat verkkohaastattelujen kasvattaneen suosiotaan viime vuosikymmenen aikana, sillä haastattelun toteuttaminen verkkoyhteydellä tuo joustavuutta ajan, paikan ja osallistujien määrän suhteen tehden aineistonkeruusta kulutonta ja tehokasta. Zoom-ohjelman käyttö mahdollisti haastattelun toteuttamisen aivan kasvokkaisen vuorovaikutuksen omaisesti videoyhteydellä, mikä teki haastattelun vuorovaikutuksesta sujuvaa ja haastateltavien tulkinnasta minulle tutkijana helpompaa. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan haastattelutilanne ja sen roolit voivat vaikuttaa haastateltavien vastauksiin, minkä vuoksi pyrin tutkijan roolissa luomaan tilanteesta mahdollisimman luottamuksellisen ja informaalin. Haastattelut kestivät 30-56 minuuttia ja ne tallennettiin videotiedostoina litterointia varten hyvien tietosuojakäytäntöiden mukaisesti (ks. 2.5 Eettiset ratkaisut).

Koska haastattelun tieto on aina kontekstuaalista, tulisi haastattelutilanteessa varmistaa tämän kontekstin luominen, jotta saadaan esiin juuri tutkimuksen mielenkiinnonkohteena olevia kokemuksia (Mason 2002). Sen lisäksi, että osallistujat saivat tietää haastattelun teemat etukäteen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018), käytettiin tässä tutkimuksessa piirrostehtävää haastattelua täydentävänä elementtinä. Esimerkiksi Sumsion (2004) ja Johnson kollegoineen (2014) ovat hyödyntäneet omissa tuoreiden luokanopettajien resilienssiä tarkastelevissa tutkimuksissaan samankaltaisia *line drawing* -piirrostehtäviä, joissa osallistuja hahmottelee kokemuksiaan kuvaavan viivan selitteineen paperille (ks. 3.1 Tulokset). Tässä tutkimuksessa osallistujat saivat piirrostehtävän ohjeen (Liite 3) etukäteen sähköpostitse, palauttivat kuvan piirroksestaan ennen haastattelua, ja kertoivat kokemuksistaan kuvan tuella haastattelun aikana.

## 2.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Siinä tavoitteena ei ole saada yleistettävää tietoa, vaan saavuttaa aineiston kautta syvempää ymmärrystä ilmiöstä (Suter 2012). Varsinainen analyysivaihe alkoi litteroimalla videoitu haastatteluaineisto heti jokaisen haastattelun jälkeen muodostaen 50 sivua litteroitua tekstiä fonttikoolla 12. Välittömällä, huolellisella ja sanatar-kalla litteroinnilla pyrin vaikuttamaan tutkimuksen laatuun (Hirsjärvi & Hurme 2008). Samalla suoritettiin aineiston anonymisointi, jossa haastateltavat saivat aineistossa tunnisteet H1, H2 jne. ja epäsuorat tunnistetiedot karsittiin tietosuojan turvaamiseksi (Kuula 2011). Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) kutsuvat litterointia olennaiseksi osaksi aineiston ja tutkijan lähentymistä, josta Kvalen (2007) mukaan alkaa tulkinnallisen tutkimuksen hermeneuttinen kehä, eli jatkuva dialogi tutkijan ja aineiston välillä.

Aineistoon tutustumisen ja monien lukukertojen jälkeen kokonaiskuva aineistosta alkoi muodostua. Ensimmäinen askel kohti aineiston tutkimuskysymysten mukaista erittelyä syntyi aineiston pelkistämisen kautta, jossa koodasin

aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaisia alkuperäisilmauksia eri väreillä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän jälkeen etenin järjestelemällä koodattuja ilmauksia omiin taulukoihinsa tutkimuskysymysten mukaisesti ja ryhmittelemällä pelkistettyjä ilmauksia samankaltaisuuksien perusteella taulukoiden sisällä. Tutkimuskysymyksen 1 kohdalla jatkoin aineistolähtöistä analyysia induktiivisen päättelyn avulla luomalla ryhmitellyistä ilmauksista alaluokkia (taulukko 1) ja niistä edelleen yläluokkia. Yläluokkien ja niitä määrittävien pääluokkien muodostaminen on osa aineiston abstrahointia eli käsitteellistämistä, jolla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
H2: No itelle se oli kyl aikamoinen mylly... Semmonen tunteiden vuoristorata, olin kyllä jo sen ensimmäisen joulun kohdalla sitä mieltä et jos tää on tällstä niin mä keksin jotain muuta tekemistä. Tosi kuormittavasti alko.	Tunteiden vuoristorata Alanvaihtoajatukset	Isku vasten kasvoja
H7: Ja sitten pääsin työhaastatteluun ja sitten kyllä ihan innoissaan ja jännityksellä odotin sitä alkua, niinku silleen henkisesti valmistauduin. No eka työpäivä sit olikin aika rankka, semmonen aika järkytyskin, että miten rankkaa se työ on.	Järkytys työn rankkuus	
H4: Ja sen takia tossa on se tosi voimakas nousu siinä heti alussa. Ja sitten tavallaan kun se käytäntö iskee vasten kasvoja.	Isku vasten kasvoja	

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla pelkistettyyn aineistoon sovellettiin teoriaohjaavaa analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018), jossa aikaisempi tieto toimii apuna aineiston jäsentämisessä. Kuten ensimmäisenkin tutkimuskysymyksen kohdalla, edettiin tässäkin aluksi aineistolähtöisesti ryhmittelemällä aineistoa tutkimuskysymyksen kannalta mielekkäisiin teemoihin. Tästä analyysi jatkui abduktiivisen päättelyn avulla peilaamalla luotuja teemoja valmiiden teorioiden mukaisiin malleihin (Tuomi & Sarajärvi 2018) muodostaen alaluokkia. Luokitte-  
lua ohjaavana teoriana käytettiin Mansfieldin ja kollegojen (2016b, 5) systemistä resilienssimallia, jonka avulla empiirisestä aineistosta välittyviä merkityksiä oli

mahdollista käsitteellistää ylä- ja pääluokiksi (taulukko 2) (Tuomi & Sarajärvi 2018).

TAULUKKO 2. Esimerkki teoriaohjaavan analyysin etenemisestä

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	
Optimismi	Elämäkatsomus	Yksilölliset voimavarat	
Positiivisuus			
Kasvun mindset			
Itsetuntemus	Sosio-emotionaalinen kompetenssi		
Käsittely, säätely			
Sosiaaliset taidot			
Empatia, herkkyys			
Kollegat	Ihmissuhteet työssä		Kontekstuaaliset voimavarat
Tärkeät henkilöt			
Oppilaat			
Rehtori			

Sisällönanalyysin tavoitteena oli tavoittaa aineistosta niitä piileviä merkityksiä, jotka eivät alkuperäisilmauksissa suoraan ole näkyvissä (Ruusuvoori ym. 2010). Tässä onnistuminen edellytti analyysilta aineiston systemaattisen järjestelyn ulkopuolelle ulottuvaa avointa ja kokonaisvaltaista läpikäyntiä. Fenomenologis-hermeneuttiselle lähestymistavalle ominaisesti aineiston analyysi ei kummankaan tutkimuskysymyksen kohdalla edennyt lineaarisesti, vaan kehämäisen päättelyprosessin kautta, jossa palataan säännöllisesti aineistoon tarkastamaan omien tulkintojen kestävyttä ja tehdään mahdollisia muutoksia aineiston luokitteluun (Eskola & Suoranta 1998). Avoimuus ja reflektiivisyys analyysissa ovat edellytyksiä luotettavan tutkimuksen tekemiselle, sillä ilman niitä on mahdollonta pysyä uskollisena osallistujien kokemuksille tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 1998).

## 2.5 Eettiset ratkaisut

Kuula (2011) esittelee teoksessaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaista hyvää tieteellistä käytäntöä, jota jokaisen tutkija tulisi työssään noudattaa. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisia rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkuuden eettisiä periaatteita on noudatettu tämän tutkimuksen jokaisessa työvaiheessa raportointia ja arviointia myöten. Tämä ilmenee esimerkiksi muiden tutkijoiden työn kunnioittamisena asianmukaisin viittaamiskäytännöin sekä aineistonkeruun ja analyysin avoimena ja tarkkana raportointina. Lisäksi tutkimuksen teossa on sitouduttu tieteelliselle tiedolle asetettuihin vaatimuksiin, kuten uuden tutkimustiedon tuottamiseen, tutkijan itsenäisyyteen ja riippumattomuuteen. (Ks. Kuula 2011.)

Tämän tutkimuksen merkittävimmät eettiset ratkaisut liittyvät tiedonhankinnan eettiseen kestävyYTEEN, jota voidaan tarkastella mikroeettisten tekijöiden näkökulmasta (Kuula 2011; Kvale 2007). Ihmistieteissä hyvä tieteellinen käytäntö korostaa erityisesti tutkimukseen osallistujien suojaamista (Kvale 2007). Tässä tutkimuksessa osallistujien itsemääräämisoikeutta on turvattu osallistumisen vapaaehtoisuuden periaatteella, ja osallistujilla on ollut mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta sen missä tahansa vaiheessa (Kuula 2011). Jokaiselta osallistujalta on saatu tietoon perustuva kirjallinen suostumus mukana olosta (Liite 2), mikä tarkoittaa, että heitä on informoitu ennen tutkimusta kirjallisesti tutkimuksen toteuttamisesta, osallistumisesta ja aineiston käyttötavoista (Kuula 2011). Kaikki osallistujien tunnistettavuuteen liittyvät tiedot on poistettu litteroinnin yhteydessä ja osallistujilta kerättyä tutkimustietoa on käsitelty luottamuksellisesti (Kuula 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistoa on säilytetty tietoturvallisesti henkilökohtaisten salasanojen takana Jyväskylän yliopiston asemalla tutkimuksen ajan, minkä jälkeen aineisto hävitetään.

Myös tutkimushaastatteluihin itseensä liittyy eettisiä seikkoja, kuten osallistujan yksityisyyden ja kokemusten kunnioittaminen haastattelun aikana (Kvale 2007). Tutkimushaastattelut käytiin salanasuojatussa istunnossa luottamuksellisuuden takaamiseksi. Jotta haastattelu olisi mahdollisimman turvallinen

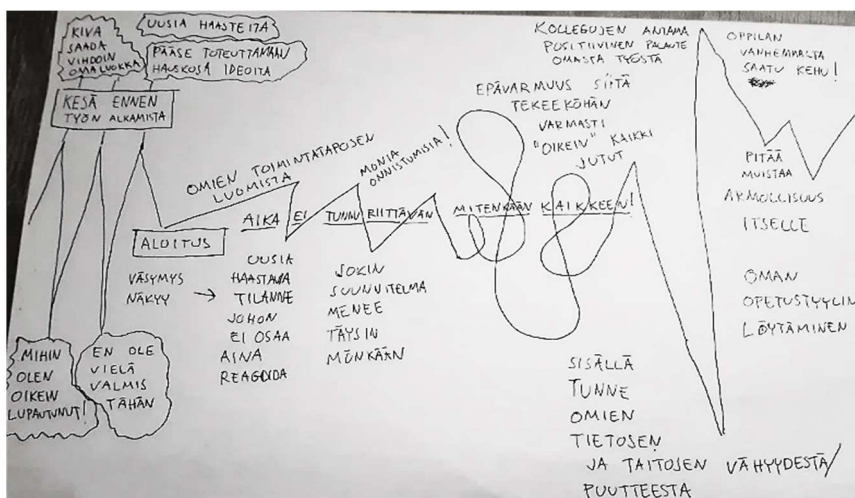
tilanne haastateltavalle, pyrin informoimaan osallistujia riittävästi etukäteen haastattelusta, madaltamaan mahdollista valta-asetelmaa informaalin vuorovaikutuksen kautta sekä pitäytymään neutraalina omassa ulosannissani haastattelun aikana (ks. Kvale 2007). Haastatteluvuorovaikutuksessa mahdollistui lisäksi lisäkysymysten tekeminen ja omien tulkintojen varmistaminen, mikä vähentää riskiä tulkita ja esittää osallistujien kokemuksia toisin kuin he itse ovat tarkoittaneet. Tutkimuksen eettiseen kestävyyteen voi myös vaikuttaa positiivisesti se, että kaikki paitsi yksi osallistujista olivat minulle tutkijana entuudestaan tuntemattomia, jolloin suhde tutkittaviin ei ole vaikuttanut tutkimustietoon.

### 3 TULOKSET

Tässä luvussa tutkimuksen tulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan noviisiluokanopettajien kokemuksia uran aloittamisesta kokonaisuudessaan. Toisessa alaluvussa käsitellään noviisiluokanopettajien resilienssille ja hyvinvoinnille tärkeitä voimavara-tekijöitä.

#### 3.1 Työuran alku noviisiopettajien kokemuksissa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajan uran aloittamiseen liittyy. Merkitysten tulkinnan ja ymmärtämisen tukena toimivat osallistujien kuvalliset esitykset kokemuksistaan uran alussa (kuva 1). Kokonaisuudessaan osallistujien kokemuksista välittyy noviisien tarve vahvalle arkipäivän resilienssille (Gu 2018), sillä työuran aloitusta värittävätkin pikemminkin jatkuva epävarmuus ja epätasaisuus kuin yksittäiset taikaiskut tai riskitekijät. Noviisiopettajien kokemuksissa työuran aloitus näyttäytyy ensin iskuna vasten kasvoja, minkä jälkeen ensimmäiset vuodet ovat epätasaisen aaltoileva selviytymisen jakso. Työuran alku koettelee noviisien hyvinvointia, ja monen pyrkimyksenä onkin löytää tasapainoa arkeen ja työhön.



KUVA 1. Esimerkki osallistujan piirroskuvasta.



**Isku vasten kasvoja.** Uran alku näyttäytyi noviisiopettajien kokemuksissa haasteellisena jaksena. Siirtymässä opettajankoulutuksesta täysvastuulliseksi ammatilaiseksi työhön kohtaavat noviisin omat odotukset ja koulutuksen antamat valmiudet sekä opettajan työn todellisuus. Työn käytäntöä kuvaillaan iskuksi vasten kasvoja, kun motivoitunut noviisiopettaja törmää työn vaatimuksiin ja omaan rajallisuuteensa opettajana. Turhautumista ja riittämättömyyden tunteita aiheuttavat muun muassa niukoiksi koetut resurssit, hallinnollisen työn määrä, aikapaineet ja omien valmiuksien rajallisuus. Sen lisäksi, että noviisiopettaja kantaa vastuun luokastaan kuten kollegiansakin, hän samalla vasta omaksuu uuden ammattinsa käytänteitä ja huomaa valitettavan usein jäävänsä tehtävässään yksin.

H6: No siis siinä muuttui kuva itsestä opettajana ihan täysin. Valmistui semmoinen kuva itsestä niiden sijaisuuksien kautta että mitkä on niitä mun vahvuuksia opettajana ja tuntui että pystyn luomaan vaikka läheisen suhteen oppilaisiin ja sitä kautta että hommat meni niin kivasti siellä luokassa. Niin sitten oli kyllä semmoinen isku vasten kasvoja, että ymmärsin että nyt tarvitaan aika paljon enemmän et tää homma lähtee toimimaan.

H5: Se itse päivittäistyön tekeminen on hirveen kivaa, mutta jotenkin se kaikki säälä siinä on tosi rasittavaa. - - Miten se okl ei oo valmistanut mua tohon mitö siel oikeesti tehään. Koko tää syksy on ollut kauheimmillaan sitä, et sille opettamiselle ja läsnäololle, kun mä olin kuvitellut et se oli ehkä 95% tosta hommasta, mutku se onkin enää sen 60%. Et sit se loput 40% onkin sitä paperisotkua, Populuksen täyttämistä, työsähköpostin käyttöönottoa, tehostetun ja erityisen tuen suunnitelmia ja niiden lukemista

**Selviytyminen.** Erityisesti ensimmäinen vuosi näyttäytyy noviisiopettajien kokemuksissa hyvin vaihtelevana ja epätasaisena selviytymisen aikana. Alun hämmennyksen jälkeen työn kokonaisuus alkaa hahmottua, mutta sen myötä myös se, kuinka moneen opettajan pitäisi työssään venyä. Ensimmäistä vuotta kuvailaan tunteiden vuoristoradaksi, huippujen ja aallonpohjien vaihteluksi sekä myllyksi. Työn on jatkuvaa uuden oppimista kantapäähän kautta, mutta voi ottaa aikaa, ennen kuin oma toiminta alkaa tuottaa tulosta.

H2: No itelle se oli kyl aikamoinen mylly... Semmonen tunteiden vuoristorata, olin kyllä jo sen ensimmäisen joulun kohdalla sitä mieltä et jos tää on tällästä niin mä keksin jotain muuta tekemistä. Tosi kuormittavasti alko.

H3: Et opettajan työhön on semmoinen että aina voi olla parempii tunteja, aina voi kehittyä, aina vois olla parempi opettaja. Mut sitte mä en kyennyt saada mun aivoista sitä jotenkin hyväksymään itselleni, jotenkin se keskeneräisyys ei riittäny mulle, nythän mä oon jotenkin huomannut sen et mä oon ollu aika kriittinen ja ankara itseäni kohtaan, että kyllä vähemmälläkin tekee hyvää ja näkee.

Opettajan uran alkuvaihe koetaan hyvin kokonaisvaltaisesti kuluttavana vaiheena, jolloin monen noviisiopettajan hyvinvointia koetellaan. Tasapainoa etsitään muun muassa työn rajaamisen ja tunnollisuuden välillä, sillä noviisiopettaja joutuu monesti arviomaan uudelleen koulutuksen ja itsensä työilleen asettamat rimat. Työn arjessa voimavarat kuluvat selviytymiseen, jolloin energiaa kehitymiselle ja kestävien työtapojen luomiselle ei aina löydy. Lähes kaikki noviisiopettajat kuvailivat työn vievän voimia, kuormittavan ja väsyttävän, ja osa tunnisti selviytymisen aiheuttavan myös ajoittaisia uupumuksen ja loppuun palamisen tuntemuksia.

H10: - -kyllä tiedän että työelämä vie enemmän aikaa ja henkisiä resursseja kuin mitä haluaisin että se vie. Vaikka musta tuntuu että en ajattele töitä kotona, niin silti joka perjantai yö tulee sellainen ihan kauhea liskodisko jonka aikana sen koko viikon tapahtumat niinkun fuusioituu keskenään. - - Ja nyt on ainakin huomannut sen että se viikonloppu ei meinaa riittää siihen palautumiseen.

H6: Mä jouduin kyllä tosi pahaan tilanteeseen - - Mutta sitten me alettiin molemmat siinä ekan työvuoden aikana uupumaan kuitenkin tosi pahasti, että oli niin vaikea porukka. Ei olis ikinä voinut ajatella opintojen aikana et minkälaista se arki voi oikeesti olla.

**Kohti tasapainoa.** Vaikka noviisiopettajien kokemuksissa korostuvat uran alkuvaiheen epätasaisuus ja koettelevuus, oli jokaisen osallistujan kokemuksista tulkevissa myös toiveikkuutta ja luottamusta asioiden järjestymiseen. Noviisiopettajilla on jatkuva pyrkimys kohti työn hallinnan tunnetta ja tasaista arkea, jossa työkaluja löytyy erilaisten haasteiden kohtaamiseen. Tässä tasapainon etsimisen prosessissa erilaisten voimavaratekijöiden tunnistaminen ja hyödyntäminen on erityisen tärkeää, sillä jatkuva selviytyminen ei riitä vahvistamaan noviisiopettajan resilienssiä ja luomaan hyvinvointia työssä vaan voi kuluttaa sitkeänkin työntekijän loppuun ajan myötä. Noviisiopettajien kokemusten perusteella ottaa aikansa, että työ alkaa palkita tekijäänsä.

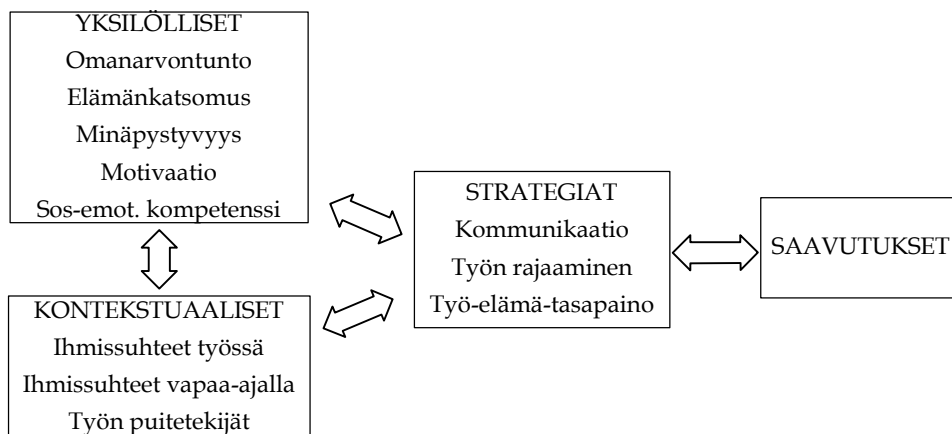
H1: Joo nyt tuntuu siltä että perusjutut on hallussa eli tiedän millaista on opettaa, mitä se vaatii, mutta nyt mä näkisin että mä haluan parantaa sitä mun aiheenhallintaa, kehittää ja panostaa nyt siihen että sitä enemmän. Koko ajan tässä pystyy parantamaan omaa toimintaansa. Parempia oppitunteja haluaisin vetää.

H6: Mä tykkään työstäni, vaikka 1. vuoden jälkeen, voin myöntää, harkitsin alanvaihtoa. Se oli niin raskas, mutta nyt kun nähnyt sitä hyvää arkea niin kyllä tää on silleen mielekäs ja merkityksellinen. - - Et on kohdannut niin uskomattomiakin tilanteita tossa työssä että on semmonen mitä vielä voi tulla eteen. Se oli niin semmonen kova koulu se 1. vuosi.

Näiden kokemusten perusteella ei ole yllättävää, että opettajan uran alkuvaihetta pidetään työhyvinvoinnin kannalta herkkänä jaksena, jolloin osalle noviiseista herää jopa alanvaihtoajatuksia. Tilanteita ja koettelemuksia on monenlaisia, mutta kokonaisuudessaan noviisiopettajien kokemuksista on tulkittavissa äärimmäinen tarve joustavuudelle, sopeutumiselle ja kestäkyvyille, resilienssille, työn alkuvuosina. Vaikka moniin kontekstuaalisiin tekijöihin uran aloituksessa-kin voidaan vaikuttaa, ovat epävarmuus, ennustamattomuus ja epätasaisuus silti myös osa opettajan työtä, minkä vuoksi tarve vahvalle arkipäivän resilienssille korostuu entisestään. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen anti johdattaakin tarkastelemaan sitä, miten näistä erilaisista epävarmuuden ja epätasapainon kokemuksista selviydytään, eli millaiset voimavaratekijät noviisiopettajien resilienssiä rakentavat.

### **3.2 Voimavaratekijät noviisiopettajien kokemuksissa**

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset voimavarat ovat noviisiluokanopettajille tärkeitä uran alkuvaiheessa. Aineiston teoriaohjaavassa analyysissä käytettiin apuna Mansfieldin ja kollegojen (2016b, 5) opettajaresilienssin prosessimallia, jossa voimavaratekijät jaetaan yksilöllisiin ja kontekstuaalisiin voimavaroihin. Yksilöllisten voimavarojen tarkastelun kautta löytyi useita yläluokkia, joista tuloksissa raportoidaan viisi merkittävintä: omanarvontunto, minäpystyvyys, elämäkatsomus, motivaatio ja sosio-emotionaalinen kompetenssi. Kontekstuaaliset voimavaratekijät jakautuivat kolmeen yläluokkaan: ihmissuhteet työssä ja työn ulkopuolella sekä työn puitetekijät. Myös eräät tietyt resilienssistrategiat nousivat aineistosta tarkasteluun, ja ne sisällytettiin tuloksiin, kuten opettajaresilienssin mallissakin on tehty. Noviisiluokanopettajien tärkeimpiä voimavaratekijöitä on esitelty kuviossa 2.



KUVIO 2. Noviisiluokanopettajien voimavaratekijät tutkimuksessa.

**Yksilölliset voimavaratekijät.** Aineiston perusteella noviisiluokanopettajilla on runsaasti yksilöllisiä voimavaroja suojaamassa heitä työssään, mutta näihin voimavaroihin harvemmin viitattiin haastattelulitteraatissa suoraan. Tämä voisi kertoa siitä, että omien vahvuuksien ja voimavarojen tunnistaminen on noviiseille vierasta tai haastavaa. Aineistossa noviisiopettajien voimavaroina korostuivat monet erilaiset psykologiset ja emotionaaliset tekijät, joista omanarvontunto näyttäytyi suurimpana yläluokkana. Omanarvontunto ilmeni haastateltavien kertomuksissa armollisuuden ja itsestä huolehtimisen kautta, mikä on ollut monelle opettajalle tärkeä oivallettava asia.

H2: Tää on vaan sun työtä, että älä elä tällain koko elämäsi. Että pidä työaika ja se että pitää muistaa se oma jaksaminen. Et sitte kun huomaat että se vaikuttaa sun uniin se jaksaminen ja sä mietit vaan työjuttuja, niin haet sitä apua.

H5: On oppinut siihen että mä riitän vähempänäkin ja meidän ei tarvii saada tehtyä niin paljoa. Se on ollut yks isoimmista. Mulla on aina ollut sellainen suorittajan mentaliteetti, se on ollut se ajatuspohja, niin on siinä ollut tekeminen, et voi antaa itsensä välillä mennä vähän pienemmällä. Joutuu hirveesti tekee sitä että mä saan olla rikki ja mun ei tarvii osata vielä. Että puhuu itselleen nätisti ja jos sä palat loppuun niin se on ookoo ja sun ei tarvii nyt jaksaa.

Oman hyvinvoinnin kunnioittaminen ja armollisuus itselle liittyvät läheisesti myös toiseen yläluokkaan, elämäkatsomukseen, johon on kiteytetty optimismi, positiivisuuden ja kasvun ajattelutavan voimavaratekijöitä. Haasteista huolimatta noviisiopettajat näkivät mahdollisuuksia onnistumiseen ja kehittymiseen sekä itsessään että vallitsevissa tilanteissa.

H1: Jos et osaa ulkoistaa sitä tilannetta, jos joku asia ei mene hyvin niin sä aattelet ettei mee hyvin koska minä olen huono niin sehän saattaa niinku kääntää tämän koko homman menemään alaspäin. Kun taas jos osaat aatella sillä lailla että tämä ei nyt mennyt hyvin koska minun joku toiminta on mennyt jossakin vaiheessa pieleen, korjaanpa sen.

H5: Ainakin positiivisuus, sellainen usko elämään ja siihen että asiat järjestyy, se on varmasti yks iso.

Jokainen haastatelluista noviisiopettajista sivusi myös minäpystyvyyttä voimavaratekijänä. Vaikka pystyvyyttä vahvistavaa kokemuspohjaa ei vielä olisi kertynyt käytännön työssä, pienilläkin uran alun onnistumisen kokemuksilla ja työn hallinnan tunteella on sitäkin suurempi merkitys, jotta tulevia tilanteita ei koeta uhkana, vaan voitettavina haasteina. Minäpystyvyyden ja autonomian kokemus on merkityksellinen myös sisäisen motivaation saavuttamiselle työssä. Yhdessä minäpystyvyyden ja motivaation voimavarat tukevat noviisiopettajan toimijuutta ja proaktiivisuutta vaativissa työolosuhteissa. Motivaation yläluokka yhdisti analyysissa työhön liittyviä positiivisia asenteita, kiinnostusta, kutsumusta ja merkityksellisyyttä.

H8: Jos on jotain ollut hankalaa eikä oo mennyt silleen että olisi osannut itse tehdä tai ei oo ollut sellainen läpihuutojuttu, niin jos ne onkin saanut onnistumaan niin niistä on tullut sellainen fiilis, että tää on se mitä mä haluan tehdä ja tätä mä osaan tehdä tän jälkeen.

H10: Ja jotenkin aattelen että kun tää työ on sellaista aaltoliikettä, niin sit kuitenkin siitä että kokee niitä tunteita ja tuntee sitä työtään, niin se jotenkin saa yrittämään olemaan parempi. Et jotenkin huolestuisin jos mulle ei tulis sellainen fiilis että nyt mä en oo ollut paras mahdollinen itseni, koska mitä varten sitä sit yrittäis olla niitä oppilaita varten siellä jos on täysin välinpitämätön.

H5: Kyllä myös nautin niiden aineiden opettamisesta mistä tykkään itse ihan hirveesti. Niiden opettaminen, tuntien vetäminen ja suunnittelukin on kivaa.

Aiemman tutkimuksen suuntaisesti sosio-emotionaalinen kompetenssi näyttäytyi tärkeänä voimavaratekijänä, vaikkakin se harvoin suoraan nimettiin sel-laiseksi aineistossa. Pohjimmiltaan vuorovaikutustaidot, itsetuntemus ja säätely mahdollistavat omien yksilöllisten ja ympäröivien kontekstuaalisten voimavarojen tunnistamisen ja niiden hyödyntämisen, sillä esimerkiksi ihmissuhteiden muodostaminen ja niiden ylläpitäminen edellyttävät yksilöltä sosio-emotionaalista kompetenssia.

H1: Mulla on ehdottomasti se ihmisläheisyys ja sitä kautta nuo vuorovaikutustaidot. Miten me vuorovaikutetaan ylipäänsä ihmisten kanssa ja sitten oppilaiden kanssa. Se on auttanut kyllä tosi paljon. Esiintymisjännitystä ei oo ja sitten pystyy kohtaamaan oppilaita oikealla tavalla.

H5: Se itsetuntemus on kaiken pohja tavallaan, että osaa kuunnella itseään, miltä tuntuu nyt ja mitä se tarkoittaa, mitä voin tehdä sille, mitä tarvitsen just nyt, miten voin huijata ehkä itseäni olemaan tässä hetkessä vähän eri tavalla... Miten mä voin toimia kun musta nyt tuntuu tältä ja myös se että mä tiään että musta voi joskus tuntua tältä ja se on okei, nyt musta sit tuntuu tältä. Jotenkin että tunnistaa niitä omia tunteita ja osaa toimia niiden vaatimalla tavalla.

**Kontekstuaaliset voimavaratekijät.** Yksilöä ympäröivien kontekstuaalisten voimavaratekijöiden tarkastelussa korostui aiempien tutkimusten mukaisesti resilienssin relationaalinen eli ihmissuhteisiin pohjautuva luonne. Kontekstuaalisten voimavarojen hyödyntäminen riippuu niiden olemassaolosta eri konteksteissa, mutta tässä tutkimuksessa noviisiopettajien voimavarat olivat hyvin yhteneväisiä erilaisista lähtökohdista huolimatta. Suurimpia voimavaroja noviisiopettajille ovat erilaiset ihmissuhteet työssä ja työn ulkopuolella, mutta vain, jos niiden koetaan tarjoavan riittävää sosiaalista tukea. Ihmissuhteet eivät siis automaattisesti ole voimavaroja, vaan niiden luonteella on suuri merkitys. Kontekstuaalisen voimavarojen kohdalla korostuvat noviisiopettajien hyvin erilaiset tarpeet - osalle merkityksellisintä on emotionaalinen tuki, kun taas toiset arvostavat eniten käytännöllistä ja tiedollista tukea. Ensimmäinen yläluokka, ihmissuhteet työssä, muodostui monista eri luonteisista ihmissuhteista ja tuen muodoista. Jokainen noviisiopettaja koki työyhteisön voimavarakseen. Tärkeimpinä tekijöinä näyttäytyivät työyhteisön avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri sekä kuuluvuuden tunne, ja kollegiaalinen yhteistyö sekä vertaistuki.

H1: Sitten kun työpaikalla on mukava työilmapiiri ja arvostetaan toisia niin sehän ruokkii kanssa tekemään töitä paremmin. Miettiä että se on vähän niinku yritys missä kaikki antaa oman panoksen niin siellä jos sinua arvostetaan totta kai sinäkin arvostat muita ja haluat tehdä paremmin.

H2: Kun huomaat että se vaikuttaa sun uniin se jaksaminen ja sä mietit vaan työjuttuja, niin haet sitä apua. Siinä kohtaa tulee rehtorin tuki ja työkavereiden tuki - - Että siellä voidaan puhua luottamuksella asioista, pyytää apua ja ettei tarvitse miettiä että uskallanko mä nyt mennä sanomaan tästä asiasta. Meidän opettajahuoneeseen kyllä todella moni tulee välillä että missä täällä on baarikaappi. Voi kyllä luottaa muihin. Ja jos on kiire päivä niin voi vaihdella välkkävalvontoja et en kerkeä tai mä en tänään jaksa tai on joku riidan selvitys niin se on kyllä tosi tärkeää.

Iso osa noviisiopettajista kertoi lisäksi työyhteisöstä löytyvän jonkun tärkeän henkilön, josta on muodostunut erityinen voimavara työuran alussa. Näitä henkilöitä olivat esimerkiksi lähin erityisopettaja tai kokeneempi kollega, jotka omasta aloitteestaan tai sattumoisin ovat päätyneet noviisiopettajan tukijaksi. Tämä sattumanvaraisuus kuitenkin herättää kysymyksen siitä, onko noviisiopettajan saama tuki kiinni vain tuurista tai kollegojen hyväntahtoisuudesta, eikä niinkään vankoista noviisiopettajia tukemaan suunnitelluista rakenteista.

H4: Meillä oli molemmilla ykköset kun mä aloitin, ja sit tosi tiivisti suunniteltiin tulevaa vuotta. - - Ja sit pikkuhiljaa aina huomasin että menin aina heidän puoleensa, oli mikä tahansa kysymys. Jossain vaiheessa se sit heitettiin ihan jopa huumorilla, että 'nyt sovitaan, mä oon sun tutor-opettaja, tuu aina vaan oli asia mikä tahansa.' Se tuli hänen puoleltaan, ja musta se oli tosi ihana.

H5: Ne työkaverit on auttanut, yks erityisesti. Sille mä oon soittanut ja ollaan nähty. - - Sit ihan se et me puhuttiin sen kans rekseille et se tietää mikä mun jaksamistilanne on. Se on ollut hirveen iso voimavara, oon sille saanut soittaa ja sen kanssa ihan vaan itkee ja sanoo

että en jaksaa. Ja sit ollaan yhdessä mietitty että miten sit jaksaisin. Niin se on ollut sellainen kannustava ja auttava ja vienyt mua eteenpäin, pitänyt mun puolia.

Kollegojen ohella omat oppilaat näyttäytyivät aineistossa noviisiopettajille merkittävänä voimavarana. Läheinen suhde oppilaisiin, oppimisen saavutukset ja vilpittömän palaute oppilailta tekevät opettajan työn merkitykselliseksi vahvistaen pystyvyyden tunnetta ja motivaatiota työssä.

H7: Ja sitten myös ne oppilaat on toinen, eri tavalla auttaa jaksamaan. Tavallaan ne oppilaat on se syy miksi tätä työtä haluaa tehdä, ja se työyhteisö auttaa siinä matkalla, tukee, kannustaa.

H4: Toisaalta, mun täytyy myös mainita mun oppilaat. Vaikka mä heidän kanssa, tai osan kanssa eniten painin, niin kyllä he silti saa mulle hymyn huulille. Ja sitten kun sitä oppimista tulee, niin se tulee tavallaan niin merkitykselliseksi se oma työ. Että tottakai se on tosi iso voimavara. Mä yhtäkkiä tajusin, et hetkonen, ehkä tärkein on niinkun sanomatta!

Suhde rehtoriin on tulkittavissa jokseenkin ristiriitaiseksi voimavaratekijäksi. Moni noviisiopettaja koki rehtorin voimavarakseen hänen tekemisensä työyhteisöä koskevien ratkaisujen, työntekijän huomioimisen ja luottamuksen osoittamisen kautta, mutta aivan uran alussa riittämättömäksi koettu rehtorin tuki aiheutti myös lannistumisen tunteita (ks. 3.1).

H4: Kyllä se myös lähtee siitä johtajuudesta, että kun on hyvä johtaja ja hän tekee semmosia päätöksiä, mikä tukee meidän työskentelyä, niin kyllä se on tosi tärkeä. Tottakai johdon pitää siitä huolehtia, että työntekijät voi hyvin ja että he tulee kuulluksi. Et jos heil on jotain semmosia missä he tuntee voimattomuutta, että he pystyisi kertomaan ja heitä kuultaisiin ja oltaisiin valmiita tekemään jotain asialle. - - Ja että saa häneltä luottamusta sitä kautta, että tee näin ja näin, mä luotan kyllä suhun että sä sen hoidat parhain päin. Siitä tulee itselle sellanen hyvä fiilis, että muhun luotetaan vaikka vähän työkokemusta onkin.

Lähes puolet noviisiopettajista viittasi myös oppilaiden huoltajiin voimavarana, vaikka monilla oli myös hankalia kokemuksia huoltajien kanssa toimimisesta. Kuten oppilaidenkin, myös huoltajien positiivisen ja pyyteettömän palautteen voi tulkita lisäävän noviisiopettajan itsevarmuutta ja merkityksellisyyden tunnetta työssä.

H9: Sit oon laittanut tonne kuvaan ihan ylimmäks huipuks sellaisen, että kun toiminut jossain tilanteessa hyvin ja tullut oppilaan vanhemmilta sellainen palaute, että kiitos, kun hoidit tän asian näin hyvin tai kiitos kun olet tehnyt töitä tämän asian eteen, mahtavaa että oppilaamme on luokallasi. Melkein herkistää enemmän kuin se, että työkaveri kehuu, kun se tulee oppilaan vanhemmilta jotenkin yllättäen ja pyytämättä. Niin siinä tulee luottamus siihen että tekee asioita oikein.

Työhön liittyvien ihmissuhteiden lisäksi noviisiopettajille tärkeinä voimavaratekijöinä näyttäytyivät ihmissuhteet työn ulkopuolella. Oma perhe ja parisuhde toimivat ensisijaisesti emotionaalisen tuen lähteenä kuunnellen ja vahvistaen uskoa omaan tapaan tehdä työtä. Lähes kaikille noviisiopettajille ystävät ja erityisesti opettajaystävät ovat sekä itseisarvona tärkeitä, mutta ne näyttävät vaikuttavan myös välillisesti kompensoimalla tukevan työyhteisön tai kaivatun parisuhteen puutetta. Vanhat opiskelutoverit tarjoavat monille sellaista vertaistukea, jota ei missään muussa muodossa ole saatavilla.

H3: Sitten no parisuhde myös, on jonkinlainen voimavara. Ehkä se, kun pääsee keskustelemaan nii sit samalla käsittelee jotain tilanteita, nii sitä kautta auttaa taas omaa ajattelua, et miten sitä sit miettii tai kannattais miettii. Ehkä jonkinlaiseen jäsentämiseen tai tilanteen purkamiseen - -.

H2: Mulla on paljon opettajaystäviä, me puhutaan aina töistä kun me nähdään, kaikki avautuu, se on kun terapiaa, se on tosi kivaa, mutta sitten yleensä se menee siihen että joku sanoo jossain vaiheessa et hei nyt puhutaan jostain muusta. Se on tosi tärkeitä, koska ne on niitä ihmisiä jotka 100 % ymmärtää mitä sinä teet työkseksi, mitä koet ja miten se työ kuormittaa sua.

Kolmas ja pienin yläluokka, työn puitetekijät, koostui työjärjestelyihin ja työympäristöön liittyvistä voimavaratekijöistä. Näitä ovat esimerkiksi opettajan työajat, työn vaihtelevuus ja vapaus sekä optimaalinen fyysinen työympäristö, minkä voidaan ajatella myös vapauttavan voimavaroja työn vaatimusten kohtamiseen.

H7: Semmonen työn vapaus on yksi, mikä tukee sitä jaksamista, että voi suunnitella ja korjata kokeita kotona, ettei oo koko päivää pakko olla koululla. Ja se vapaus, että voi itse suunnitella ja päättää, mitä niille oppilailla opettaa ja miten, niin sekin on tosi kiva.

H8: Tällä hetkellä koen myös, että lähes uudessa koulurakennuksessa työskentely itsessään on mulle iso voimavara. Ilmanvaihto toimii, teknologia toimii, on siistit ja puhtaat tilat. Että ero viimekevään kouluun esim. on valtava, että kyllä se tuo sellaista jaksamista lähteä töihin kun tietää että täällä on hyvä olla eikä siitä aiheudu itselle mitään oireita.

**Strategiat.** Kolmas pääluokka, erilaiset strategiat, nousi aineistosta tiiviissä yhteydessä yksilöllisiin ja kontekstuaalisiin voimavaratekijöihin. Aineistosta on tulkevissa, että noviisiopettajat hyödyntävät monenlaisia strategioita säilyttääseen tasapainon työssään. Strategioiden, kuten kommunikaation, yhteisen ongelmanratkaisun, työn rajaamisen ja työ-elämä-tasapainon säilyttämisen käyttäminen edellyttää jo mainittujen yksilöllisten ja kontekstuaalisten voimavaratekijöiden



den olemassaoloa, ja toisaalta strategioiden käyttö voi olla yhteydessä myös näiden voimavarojen vahvistumiseen. Noviisiopettajien käyttämät strategiat ovat yhteneviä aiemman tutkimuksen ja Mansfieldin ja kollegojen (2016b) opettajaresilienssin prosessimallin kanssa.

Lähes kaikki osallistujat mainitsivat hakevansa aktiivisesti apua ja pyrkivänsä etsimään ratkaisuja työnsä haasteisiin yhteistyössä muiden kanssa. Sosioemotionaalisen kompetenssin voidaan ajatella olevan avainasemassa tämän strategian hyödyntämisessä, sillä vahvat verkostot ja luottamus toisiin eivät synny itsestään.

H8: Siinä kohtaa aika herkästi otan joko esimiestä tai kollegaa jollain tavalla siihen avuksi. Koen että se on iso apu, ettei kannata yksin lähteä liikaa ruotimaan. Niin koen että se on kyllä aina ollut tosi hyvä ratkaisu, että jakaa sitä asiaa jonkun kanssa tai kysyy neuvoa kokeneemalta että miten mä tästä selviän.

Työn rajaamisen strategia yhdistää sekä työn sisällön rajaamisen tavoitteita asettamalla ja työtehtäviä priorisoimalla, että työn ajallisen rajaamisen tauottamalla ja työpaikalla vietettyä aikaa vähentämällä. Työn rajaamiseen kuuluvilla strategioilla pyritään tasapainottamaan opettajan työn loputtomien vaatimusten sekä noviisiopettajan tunnollisuuden, ja koetun työhyvinvoinnin epäsuhtaa. Tähän strategiaan viittasivatkin lähes kaikki noviisiopettajat puhuessaan omanarvontunnosta ja itsestään huolehtimisesta yksilöllisenä voimavarana. Työn rajaamista pidetään ensiarvoisen tärkeänä oman työhyvinvoinnin kannalta, sillä liiallinen työkuorma verottaa voimavaroja entisestään.

H2: . Ei pidä venyä ihan kaikkeen. Jos pyydetään pääsetkö oppilaskuntaan mukaan johtamaan sitä, älä lähe jos et jaks. Kaikkeen ei tarvii sanoa joo. Se on myös fiksu sanoa että hei että mulla on ihan liikaa kaikkea että pitää huolen siitä omasta työhyvinvoinnista ja jaksamisesta.

H9: Et on vaan vienyt niin paljon aikaa et on vaan pitänyt jossain vaiheessa nipistää siihen, että tekee vaan yks asia kerrallaan ja jossain vaiheessa päivää toteaa, että kello on niin paljon että pakko lopettaa. Pitää opetella se sellainen, että jossain vaiheessa mennään tällä ja se on siinä. -- Ei voi heittäytyä sosiaalityöntekijäks tai kuraattoriks, kaikessa ei voi aina vaan auttaa ja se pitää itse oppia rajaamaan sitä omaa työtä.

Läheisesti työajan rajaamiseen liittyy myös työ-elämä-tasapainon säilyttäminen esimerkiksi vastapainoa harrastuksista hakemalla ja palautumisen mahdollisuuksia varmistamalla. Useamman noviisin kokemuksista on kuitenkin tulkitta-

vissa, että aivan uran alkuvaiheessa energiaa ei aina riitä edes mukaviin ja vastapainoa tuottaviin tekemisiin vapaa-ajalla. Monilla palautumisen ja oman hyvinvoinnin vaaliminen on korostunut vasta työelämän paineissa kun hyvinvoinnin tasapainoa koetellaan.

H1: No mulla se on ehkä harrastaminen. Pääsee purkamaan energiaa ja saa ajatukset kokonaan pois. Kun tämä työ on sellanen että se seuraa työaikojen jälkeenkin vielä. Sillon pääsee semmoisen omaan tilaan, se on kyllä, on ollut helpottavaa ainakin minulle.

H5: Ja ehkä siin eniten korostuu se vapaa-ajan merkitys, itsensä hoitaminen et silloin kun on vapaalla niin oikeesti on ja tekee asioita mitkä itsestä tuntuu hyvältä et mikä auttaa palautumaan. Tottakai kun työhyvinvointi liittyy niin paljon siihen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin niin kaikki sellainen mikä laittaa ajatuksia pois kaikesta stressaavasta. Fyysisten asioiden pitää olla hirveen kunnossa. Että sä nukut tarpeeksi, syöt säännöllisesti ja harrastat liikuntaa ja oot ihmisten kanssa ja teet semmosii asioita mistä tykkäät.

Muut noviisiopettajien hyödyntämät strategiat liittyvät muun muassa huumoriin, työn ennakointiin ja reflektointiin, joiden nähdään helpottavan työn paineita ja lisäävän hyvinvointia. Monipuolisten strategioiden hyödyntäminen kuvastaa noviisiopettajien proaktiivista lähestymistapaa vaativiin työolosuhteisiin, mitä voidaan pitää myös vahvan resilienssin merkinä. Tämän tutkimuksen tuloksista on tulkittavissa, että noviisiopettajat eivät vain selviydy työstään, vaan pyrkivät aktiivisesti vaikuttamaan kokemuksiinsa työstä erilaisia strategioita ja voimavaroja hyödyntämällä.

## 4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia uralla aloittamisesta ja merkittävimpiä voimavaroja uran alussa. Tutkimuskysymyksinä oli 1) Millaisena luokanopettajan uran aloitus näyttäytyy noviisiopettajien kokemuksissa? ja 2) Millaiset voimavaratekijät ovat keskeisiä noviisiluokanopettajien resilienssille näissä kokemuksissa? Tutkimuksen tuloksista voidaan tulkita, että luokanopettajan uran aloitus on usein kuormittavaa selviytymisen aikaa, jolloin tarve vahvalle arkipäivän resilienssille on erityinen luokanopettajan hyvinvoinnin ja työn jatkuvuuden kannalta. Noviisiluokanopettajien resilienssi rakentuu monien yksilöllisten ja kontekstuaalisten voimavaratekijöiden vuorovaikutuksessa, minkä lisäksi noviisiopettajat hyödyntävät erilaisia strategioita hallitakseen työtään ja löytääkseen siihen tasapainoa.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajan uran aloitus näyttäytyy eräänlaisena iskuna vasten kasvoja, kun noviisiopettaja siirtyy opettajankoulutuksesta täysvastuulliseksi ammattilaiseksi työhön. Uran alussa opettajan odotukset työn luonteesta ja sisällöstä ikään kuin törmäävät työn todellisuuteen, mistä moni kokee hämmennyksen ja turhautumisen tunteita. Koulutuksen antamat valmiudet tuntuvat työn käytäntöön nähden riittämättömiltä, eikä työ aina vastaa opettajankoulutuksessa luotua mielikuvaa. Kuten Jokinen ja muut (2014) ovat todenneetkin, ei noviisiopettaja saa pehmeää laskua työhönsä, vaan ottaa harteilleen yhtäläisen vastuun kuin kollegansa ja oppii samalla työtään niin sanotusti kantapään kautta. Noviisiopettaja suhtautuu työhönsä tunnollisesti ja pyrkii kantamaan vastuunsa, mutta ei välttämättä saa työkuormaansa kaipaamaansa apua. Tämä tulos on yhteneväinen muun muassa Castron ja kollegoiden (2010) ja Blombergin (2008) aiempien havaintojen kanssa.

Pyhäntö kollegoineen (2020) ja Länsikallio kollegoineen (2018) ovat tutki-neet noviisiopettajien kokevan työssään enemmän kuormitusta ja olevan usein alttiimpia uupumiselle kuin kokeneet kollegansa. Monet noviisiopettajat kokevat

henkistä, emotionaalista väsymystä ja uupumusta, eikä energiaa palauttavaan toimintaan tahdo riittää (MacCallum & Price 2010). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella nämä ilmiöt eivät varsinaisesti yllätä, sillä ensimmäinen työvuosi näyttäytyy noviisiopettajien kokemuksissa epätasaisena selviytymisen aikana, jolloin tarve työn rajaamiselle nousee ja hyvinvointia koetellaan. Päivästä toiseen selviytyminen kuluttaa voimavaroja ja jos työ ei palkitse tekijäänsä, on mahdollista että voimavarat lopulta ehtyvät pysäyttävin seurauksin. Morgan (2011) korostaa, että usein kuluttavinta opettajan työssä ovat siihen luontaisesti kuuluvat jokapäiväinen paine ja pienetkin negatiivissävytteiset tilanteet, eivätkä niinkään yksittäiset vastoinkäymiset. Tämän vuoksi olisikin erityisen tärkeää, että opettajilla olisi ammattiin siirtyessään työkaluja kohdata työn vaativat olosuhteet ja vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa, sillä koulutuksen antina pedagogiset valmiudet yksin eivät riitä (Sikma 2021).

Epätasaisen ja kokonaisvaltaisesti kuluttavan selviytymisen aikana noviisiopettajat kuitenkin onnistuivat säilyttämään toiveikkuuden ja luottamuksen siihen, että arki tasaantuu ajan myötä tehden työn mielekkäämmäksi. Vaikka raskas alkuvaihe saattaa herättää jopa alanvaihtoajatuksia, aivan tavallisen ja tasaisen työn arjen koetaan olevan palkitsevaa ja merkityksellistä. Uusiautti kollegoineen (2014) korostavatkin, että haasteellinen työ ei automaattisesti vähennä hyvinvointia työssä, vaan voi myös kasvattaa sen mielekkyyttä ja opettajan ammatillista kasvua. Kun oma työ alkaa tuottaa tulosta, minäpystyvyys vahvistuu ja tulevien haasteiden kohtaaminen voi käydä helpommaksi. Voimavaroista rakentuva arkipäivän resilienssi mahdollistaa noviisiopettajan kohdata työhönsä väistämättömästi kuuluvia olosuhteita ja saavuttaa työn hallinnan tunteen ja tasapainon sekä sitoutuneisuuden opettamiseen (Brunetti 2006; Gu 2018).

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisista voimavarakiteijöistä tämä noviisiopettajille merkityksellinen resilienssi rakentuu. Mansfieldin ja kollegojen (2016b) opettajaresilienssin prosessimallin mukaisesti voimavarakiteijat jakautuivat yksilöllisiin ja kontekstuaalisiin voimavaroihin sekä yksilön käyttämiin strategioihin. Tämän tutkimuksen tuloksissa vahvistuu Ungarin (2011) sosio-ekologinen resilienssinäkökulma, jonka mukaan resilienssi on

sosiaalisesti ja kontekstuaalisesti rakentuvaa. Noviisiopettajien yksilöllisten voimavarojen, kuten minäpystyvyyden ja sosio-emotionaalisen kompetenssin voidaan tulosten perusteella tulkita vahvistuvan vuorovaikutuksessa kontekstuaalisiin voimavaroihin, pääasiassa ihmissuhteisiin, kuten opettajaresilienssin prosessimallin kaksisuuntaiset nuolet kuvastavatkin. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida tehdä päätelmiä erilaisten voimavaratekijöiden tärkeydestä tai todellisesta vaikutuksesta resilienssiin, mutta tulokset antavat tietoa siitä, millaiset voimavaratekijät näyttäytyvät noviiseille merkityksellisinä.

Yksilölliset voimavaratekijät, jotka tässä tutkimuksessa oli jaettavissa viiteen Mansfieldin ja muiden (2016b) viitekehykseen yhtenevään luokkaan, eivät yksinään rakenna vahvaa resilienssiä, mutta ne vaikuttavat yksilön kykyyn tunnistaa ja hyödyntää muita voimavaroja ympärillään (Seppälä & Hakanen 2017). Suurimpana yksilöllisenä voimavarana aineiston perusteella näyttäytyi omanarvontunto, joka ilmeni noviisiopettajien kokemuksissa armollisuutena itselleen ja tietoisuutena oman hyvinvoinnin merkityksestä. Tämä ilmeni aineistossa myös resilienssistrategioiden, kuten työn rajaamisen muodossa. MacCallum ja Price (2010) havaitsivat tutkimuksessaan samansuuntaisesti noviisiopettajien tiedostavan oman hyvinvoinnin merkityksen ja panostavan siihen työssä, vaikka esimerkiksi Sikma (2021) on todennut, ettei juuri noviisiopettajien kohdalla näin aina ole. Myös optimistinen ja positiivinen elämäkatsomus yhdistettynä vahvaan ammatilliseen kutsumukseen näyttäytyvät tässä tutkimuksessa noviisiopettajille merkityksellisinä voimavaroina, mikä voi olla erityisen tärkeää aaltoilevan uran aloituksen rajoittaessa minäpystyvyyden kokemuksia (Tschannen-Moran & Hoy 2007). Haasteiden voittamisesta ja muiden ihmisten tuesta rakentuva minäpystyvyys yhdessä itsetuntemuksen ja sosiaalisten valmiuksien kanssa kasvattavat motivaatiota työhön. Mansfieldin ja muiden (2016b) mukaan sosiaalisesti hajautuva resilienssi rakentuukin olemassa olevien yksilöllisten voimavarojen varaan.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että noviisiopettajille merkityksellisimpiä kontekstuaalisia voimavaratekijöitä ovat erilaiset ihmissuhteet töissä ja työn ulkopuolella, mikä on linjassa viimeaikaisten tutkimustulosten kanssa (Mansfield

ym. 2016a; Gu 2018). Työyhteisön ilmapiiri, kollegiaalinen tuki ja yksittäiset tärkeät ihmiset töissä yhdistettynä rehtorilta saatavaan tunnustukseen ja vahvaan emotionaaliseen yhteyteen oppilaiden kanssa toimivat Le Cornun (2013) mukaan polttoaineena opettajan työssä. Työn ulkopuolella perhe, parisuhde ja ystävät ovat monelle tärkeitä voimavaroja noviisiopettajille. Kuten Poijula (2018) huomauttaa, eivät ammatilliset tai henkilökohtaisetkaan ihmissuhteet automaattisesti toimi yksilön voimavaroina, vaan olennaista on niiden tarjoama sosiaalinen tuki ja yksilön kyky hyödyntää näitä ihmissuhteita voimavaroina. Noviisiopettajien kokemuksista on tulkittavissa, että jokainen luokanopettaja on erilainen ja hyötyy eri tavoin emotionaalista ja tiedollisesta tuesta työhönsä. Tutkimuksen tulokset voivat kieliä siitä, että monet noviisiopettajat kasvavat opettajankoulutuksen aikana kollektiiviseen työskentelyyn, jonka jo itsessään voidaan tulkita olevan heille voimavara. Ihmissuhteiden hyödyntäminen voimavaratekijänä ilmeni aineistossa myös kommunikaation ja yhteisen ongelmanratkaisun strategioiden muodossa.

Koska ihmissuhteet työssä vaikuttavat olevan merkittävässä roolissa resilienssin rakentumisessa, herää aineiston perusteella myös kysymyksiä noviisiopettajien uran aloituksen tukirakenteista yleisemmässä mittakaavassa. Vaikka merkittävimäksi koettu tuki saatiin työyhteisöltä ja useampi noviisi nimesi voimavarakseen jonkun tärkeän henkilön töissä, näyttäytyy noviisien saama tuki pikemminkin sattumanvaraisena yksittäisten henkilöiden ansiona kuin vahvojen ja suunnitelmallisten tukirakenteiden tuloksena. Esimerkiksi Peters ja Pearce (2012) ja Engvik ja Emstad (2017) pitävät huolestuttavana, että monen noviisiopettajan työolot riippuvat kollegoiden ja rehtorien hyväntahtoisuudesta, ja että kouluissa harvemmin on olemassa protokollaa noviisiopettajien integroimiseen työhönsä. Myös Suomessa kansallisten induktio- ja mentorointiohjelmien puute on tunnistettu (Harju & Niemi 2018; Taajamo & Puhakka 2020). Taitin (2008) mukaan noviisiopettajat tarvitsevat ohjausta ja tukea tullakseen tehokkaiksi ja rakentaakseen resilienssiään, mutta miten käy niiden noviisien, joiden työyhteisöissä ei löydy näitä hyväntahtoisia kollegoita?

Noviisiopettajien kokemukset tässä tutkimuksessa ovat linjassa aiempiin tutkimuksiin, joissa opettajankoulutuksen ja työn todellisuuden välinen kuilu korostuu (Blomberg 2008; Jokinen ym. 2012). Miten noviisiopettajien tietä voitaisiin tasoittaa niin, että ura ei ala iskulla vasten kasvoja johtaen selviytymistaisteiluun ja pahimmillaan voimavarojen ehtymiseen? Mansfieldin ja kollegoiden (2016b) mukaan vastuun noviisiopettajista tulisi olla jaettu yksilön lisäksi opettajankoulutuksen, työpaikkojen, työnantajien, ja päättäjien kesken. Heidän mukaansa opettajankoulutuksella on avainrooli noviisien resilienssin rakentamisessa yksilöllisten voimavarojen kehittämisen ja kontekstuaalisten voimavarojen valjastamisen kautta. Jokinen ja muut (2014) korostavat, että opettajankoulutusta tulisi tuoda lähemmäksi käytäntöä, mistä tämän tutkimuksen kaikki noviisit olivat samaa mieltä. Vaikka yksilön resilienssi nähdään kehittyvänä ja kehitettävänä kykyinä, ei se Beltmanin ja kollegoiden (2011) sekä Fantillin ja Mcdougalin (2009) mukaan vapauta työnantajia vastuusta: tarve on tukimekanismeille kuten mentoroinnille, perehdytys-ohjelmille, rajatulle työkuormalle ja lisäresursseille uran alussa sekä vastuullisille rekrytointikäytännöille. Noviisiopettajan hyvinvointi uran alussa ei saa olla tuurista kiinni, vaan se pitäisi pyritä takaamaan monipuolisilla keinoin.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää sen menetelmällinen tarkkuus ja relevanttius. Harkinnanvaraisen otannan kautta saavutettiin tutkimusongelman kannalta täsmällinen otos (Eskola & Suoranta 1998), jolta teemahaastattelun keinoin kerättiin runsas aineisto. Haastattelumetodin rajoitteena on, että se on riippuvainen tutkimuksen mielenkiinnonkohteiden sanallistamisesta kysymyksiin, tutkittavien kyvystä sanallistaa kokemuksensa, sekä tutkijan kyvystä tavoittaa ja tulkita merkityksiä (Mason 2002; Kvale 2007; Latomaa 2008). Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin takaamaan tarkan teoreettisen perehtymisen avulla, mikä vaikutti myönteisesti myös haastattelun suunnitteluun ja toteuttamiseen. Masonin (2002) peräänkuuluttama haastattelun konteksti luotiin haastatteluun orientoivalla piirrostehtävällä, joka kerättiin osallistujilta haastattelun ja tulkinnan tueksi. Tutkijana olen tiedostanut esiyymmärrykseni tutkimuksen teossa ja punninnut kriittisesti tehtyjä ratkaisuja, mistä on raportoitu kattavasti. Tulkinallisessa

tutkimuksessa virhetulkinnat tutkittavien kokemuksista ovat mahdollisia (Hirsjärvi & Hurme 2008), mutta ne on pyritty minimoimaan jo haastatteluvuorovai-  
kutuksessa sekä systemaattisen sisällönanalyysin kautta.

Menetelmällistä luotettavuutta edistää myös tutkimusprosessin perusteel-  
linen raportointi (Eskola & Suoranta 1998; Ruusuvuori ym. 2010). Aineistonke-  
ruu on kuvattu seikkaperäisesti ja teoriaohjaavaa analyysia on havainnollistettu  
visualisoimalla sitä taulukkoesimerkein. Tutkimuksen uskottavuutta on pyritty  
vahvistamaan teoreettisin perusteluin eli aiempaan tutkimuksiin peilaten ja em-  
piirisiin perusteluin eli itse tutkimusaineistoon katkelmilla viitaten (Latomaa  
2008). Tulosten tulkinnat saavat vahvistusta aiemmista tutkimuksista (Eskola &  
Suoranta 1998), mutta toisen tutkijan panos olisi varmasti tuonut niihin lisävar-  
muutta. Tutkimuksen teossa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (Kuula  
2011) läpi prosessin ja eettisiä ratkaisuja on kuvattu tarkemmin luvussa 2.5. Laa-  
dullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyyttä (Ruusuvuori  
ym. 2010), vaan syvempi ymmärrys ilmiöstä, mitä valituilla metodeilla on tavoit-  
tettukin. Tarkemmalla tutkimusongelman rajaamisella esimerkiksi vain voima-  
varatekijöihin, olisi kenties saavutettu vieläkin relevantimpi aineisto ja sitä  
kautta entistäkin syvempää tulkintaa, mikä tässä tutkimuksessa saattaa jäädä  
jokseenkin laveaksi.

Noviisiopettajien resilienssi ja sitä rakentavat voimavarat on ajankohtainen  
ja yhteiskunnallisesti merkittävä tutkimuskohde, sillä huoli noviisiopettajien  
uran aloituksen tukirakenteiden kestävydestä ja noviisien hyvinvoinnista on to-  
distettu aiheelliseksi (Taylor ym. 2020; Räsänen ym. 2020; Beltman ym. 2011).  
Tutkimus avaa näkökulmia noviisien kokemuksiin ja tarjoaa tärkeää tietoa opet-  
tajankoulutuksen kehittämiseen, työnantajille ja noviisiopettajille itselleen. Jat-  
kossa tärkeää olisi tutkia esimerkiksi interventio-ohjelmien vaikuttavuutta re-  
silienssille opettajankoulutuksessa ja työelämässä, sillä Gun (2014) sanoin, suuri  
kysymys ei ehkä olekaan, mikä opettajan hyvinvointia horjuttaa, vaan miten voi-  
daan tukea opettajaa kestävästi ja kukoistamaan työssään.



## LÄHTEET

- Ainsworth, S. & Oldfield, J. 2019. Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education* 82, 117-128.  
doi:10.1016/j.tate.2019.03.012
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle: Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review* 6(3), 185-207. doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001
- Blomberg, S. 2008. Noviiisiopeettajana peruskoulussa: aloittelevien luokanopettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä lukuvuodesta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 291.
- Brunetti, G. J. 2006. Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education* 22(7), 812-825. doi:10.1016/j.tate.2006.04.027
- Castro, A. J., Kelly, J. & Shih, M. 2010. Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education* 26(3), 622-629.  
doi:10.1016/j.tate.2009.09.010
- Collie, R. & Perry, N. 2019. Cultivating teacher thriving through social-emotional competence and its development. *The Australian Educational Researcher*. doi:10.1007/s13384-019-00342-2.
- Day, C. 2008. Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change* 9(3), 243-260.  
doi:10.1007/s10833-007-9054-6
- Day, C. & Hong, J. 2016. Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education* 59, 115-125.  
doi:10.1016/j.tate.2016.05.015

- Dilley, P. 2004. Review: Interviews and the philosophy of qualitative research. *The Journal of Higher Education* 75 (1), 127-132.
- Easterly, R. T. I. & Myers, B. E. 2018. Personal Resilience as a Predictor of Professional Development Engagement and Career Satisfaction of Agriscience Teachers.(Survey). *Journal of Agricultural Education* 59(1), 119. doi:10.5032/jae.2018.01119
- Engvik, G. & Emstad, A. B. 2017. The Importance of School Leaders' Engagement in Socialising Newly Qualified Teachers into the Teaching Profession. *International Journal of Leadership in Education* 20 (4), 468-490. doi:10.1080/13603124.2015.1048745
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Falecki D. & Mann E. 2021. Practical Applications for Building Teacher WellBeing in Education. Teoksessa Mansfield C. (toim.) *Cultivating Teacher Resilience*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_11)
- Fantilli, R. D. & Mcdougall, D. E. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education* 25(6), 814-825. doi:10.1016/j.tate.2009.02.021
- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M., Silva, J. & Wosnitza, M. 2019. Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher* 46(4), 681-698. doi:10.1007/s13384-019-00344-0
- Gu, Q. 2014. The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 20(5), 502-529. doi:10.1080/13540602.2014.937961.
- Gu, Q. 2018. (Re) conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. Teoksessa M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (toim.), *Resilience in education - Concepts, contexts and connections*. Cham: Springer, 13-33.

- Gu, Q. & Day, C. 2007. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and teacher education* 23(8), 1302-1316.  
doi:10.1016/j.tate.2006.06.006
- Harju, V. & Niemi, H. 2018. Teachers' changing work and support needs from the perspectives of school leaders and newly qualified teachers in the Finnish context. *European Journal of Teacher Education* 41(5), 670-687.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1529754>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Høigaard, R., Giske, R. & Sundsli, K. 2012. Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education* 35 (3), 347-357. doi:10.1080/02619768.2011.633993
- Hong, J. 2012. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses, *Teachers and Teaching* 18(4), 417-440. doi: 10.1080/13540602.2012.696044
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter, J. 2014. Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Teachers and Resilience: Interdisciplinary Accounts* 20(5), 530-546.  
doi:10.1080/13540602.2014.937957
- 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 opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 37-44.

- Jordan, J. 2006. Relational resilience in girls. Teoksessa S. Goldstein & R. Brooks (toim.), *Handbook of resilience in children*. New York, NY: Springer.
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Al Hashmi, W., Kim, L. E., Longden, K., Metsäpelto, R., . . . Györi, J. G. 2018. National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education* 72(C), 64-74. doi:10.1016/j.tate.2018.03.001
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. painos). Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. Los Angeles; London: SAGE.
- Kyriacou, C. 2011. Teacher stress: from prevalence to resilience. Teoksessa J. Langan-Fox, & C. L. Cooper (toim.), *Handbook of stress in the occupations*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Inc, 161-173.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys - tulkinta - ymmärtäminen* (3. painos). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 17-85.
- Le Cornu, R. 2013. Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *The Australian journal of teacher education*, 38(4). doi:10.14221/ajte.2013v38n4.4
- Lerikkanen, M., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. & Jögi, A. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.
- Li, Q., Gu, Q. & He, W. 2019. Resilience of Chinese Teachers: Why Perceived Work Conditions and Relational Trust Matter. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(3), 143-159. doi:10.1080/15366367.2019.1588593

- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf) (luettu 13.11.2020)
- McCallum, F. & D. Price. 2010. Well Teachers, Well Students. *The Journal of Student Wellbeing* 4 (1), 19–34. doi:10.21913/JSW.v.4i1.599.
- Manka, M., Larjovuori, R. & Heikkilä-Tammi, K. 2014. Voimavarat käyttöön: Miten kehittää psykologista pääomaa? Tampere: Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulun tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. 2016a. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education* 54, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. 2016b. Classroom ready? Building resilience in teacher education. Teoksessa R. Brandenburg, S. McDonough, J. Burke, & S. White (toim.), *Teacher Education: Innovation, intervention and impact*. Singapore: Springer, 211-229.
- Mason, J. 2002. *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., ... Warinowski, A. 2020. Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Morgan, M. 2011. Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3-4), 92-104. <https://doi.org/10.1080/03033910.2011.613189>
- Mäkikangas, A. 2007. Personality, well-being and job resources. From negative paradigm towards positive psychology. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 320.
- Nyman, T. 2009. Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 40(4).

- O'Connor, H. & Madge, C. 2017. Online interviewing. Teoksessa Fielding, N., Lee, R., & Blank, G. The SAGE Handbook of online research methods, 416-434. London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781473957992
- Peters, J. & Pearce, J. 2012. Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching*, 18(2), 249-262. doi:10.1080/13540602.2012.632266
- Pogodzinski, B., Youngs, P., & Frank, K. 2013. Collegial climate and novice teachers' intent to remain teaching. *American Journal of Education*, 120(1), 27-54. <https://doi.org/10.1086/673123>.
- Pojula, S. 2018. Resilienssi: Muutosten kohtaamisen taito. Helsinki: Kirjapaja.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L. & Soini, T. 2020. Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*. doi:10.1007/s10212-020-00465-6
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., & Graber, K. C. 2016. The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511-536. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x>.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-38.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhälto, K., Soini, T. & Vaisanen, P. 2020. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions.(Report). *Social Psychology of Education*, 23(4), 837. doi:10.1007/s11218-020-09567-x
- Saari, T. 2016. Resilienssi työntekijän voimavarana asiantuntijatyön aikapaineiden hallinnassa. *Hallinnon tutkimus*, 35(3), 232-243.
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 145-161. doi:10.1016/j.tate.2003.09.007

- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. 2018. Role of demands-resources in work engagement and burnout in different career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 190-200. doi:10.1016/j.jvb.2018.08.002
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. 2019. Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers. *Frontiers in psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.02254
- Seligman, M. 2008. Positive Health. *Applied Psychology*, 57, 3-18. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x.
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Varadharajan, M. & Burke, P. F. 2018. The experiences of early career teachers: New initiatives and old problems. *Professional development in education*, 44(2), 209-221. doi:10.1080/19415257.2016.1274268
- Schwarze, J., & Wosnitza, M. 2018. How does apprentice resilience work? Teoksessa M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (toim.), *Resilience in education - Concepts, contexts and connections*. Cham: Springer, 35-52.
- Seppälä, P. & Hakanen, J. 2017. Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: ps-kustannus, 149-167.
- Sikma L. 2021. Building Resilience: Using BRiTE with Beginning Teachers in the United States. Teoksessa Mansfield C. (toim.) *Cultivating Teacher Resilience*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_6)
- Sumsion, J. 2004. Early childhood teachers' constructions of their resilience and thriving: A continuing investigation. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 275-290. doi:10.1080/0966976042000268735
- Suter, W. N. 2012. Qualitative data, analysis, and design. Teoksessa Suter, W. N. *Introduction to educational research: A critical thinking approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, 342-386.

- Tait, M. 2008. Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention.(Report). *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. 2020. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7-9 ensituloksia, osa 2. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2020:18. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opetuksen-ja-oppimisen-kansainvalinen-tutkimus-talis-2018-osa-2> (luettu 13.11. 2020)
- Taylor, M., Mclean, L., Bryce, C. I., Abry, T. & Granger, K. L. 2019. The influence of multiple life stressors during Teacher Training on Burnout and Career Optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 86, . doi:10.1016/j.tate.2019.102910
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. E-kirja.
- Ungar, M. 2011. The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x
- Ungar, M., Ghazinour, M. & Richter, J. 2013. Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348-366. doi:10.1111/jcpp.12025
- Uusiautti, S., Harjula, S., Pennanen, T. & Määttä, K. 2014. Novice teachers' well-being at work. *Journal of Educational and Social Research* 4 (3), 177-186. doi:10.5901/jesr.2014.v4n3p177
- Vuorinen, K. 2015. Resilienssi on kehittyvä ominaisuus. Blogikirjoitus. <https://kaisavuorinen.com/uncategorized-fi/resilienssi-on-kehittyva-ominaisuus/> (luettu 13.11.2020)
- Wenström, S. 2019. Innostus on eteenpäin vievä voima opettajan työssä. *Psykologia : tiedepoliittinen aikakauslehti*, 54(5), 371-374.





## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimussuostumus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

#### SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen *Luokanopettajien käsityksiä re-silienssistä uran ensivuosina*.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Essi Haara. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistteisessä muodossa.

## Liite 2. Haastattelurunko

*Tässä haastattelussa on kolme pääteemaa. Ensin kysyn kokemuksistasi ensimmäisiin työvuosiin liittyen, ja sivutaan tekemääsi piirrostehtävää. Toisessa ja kolmannessa teemassa kysymykset koskevat omia työhön liittyviä voimavarojasi.*

Taustatietoja

- Valmistumisvuosi, työkokemus, nykyinen työsuhde (luokka-aste, koulun koko)

### TEEMA 1: Omat resilienssin kokemukset (piirros)

1. Millainen prosessi luokanopettajan ammatissa aloittaminen on sinulle ollut?
  - Millaiset kokemukset ovat olleet itsellesi merkityksellisiä?
  - Mitkä asiat ovat koetelleet sinua?
  - Millä keinoin olet selviytynyt eteenpäin tilanteista?
2. Millaisena koet tällä hetkellä oman työsi?
  - Millaisia asioita olet oivaltanut tähän mennessä?

### TEEMA 2: Yksilölliset voimavarat työssä

**Voimavarat = tekijöitä, jotka tukevat sinua työssä**

3. Kerro itsellesi tärkeimmistä voimavaroista työssä?

**Yksilölliset voimavarat työssä**

4. Millaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia tai piirteitä koet kuuluvan voimavaroihisi?

### TEEMA 3: Kontekstuaaliset voimavarat työssä

5. Millaisia itsesi ulkopuolisia tekijöitä koet voimavaroiksesi?
  - Millä tavoin erilaiset ihmissuhteet tukevat sinua opettajana?
  - Muita työhön liittyviä tai työn ulkopuolisia voimavaroja, joista haluat kertoa?
6. Ovatko voimavarasi (yksilölliset tai ulkoiset) muuttuneet opettajuuden alkuaajoista? Millä tavoin?
  - Millaisia muita voimavaroja toivoisit saavasi hyödyntää työn tukena?

### TEEMA 4: Täydentävä teema

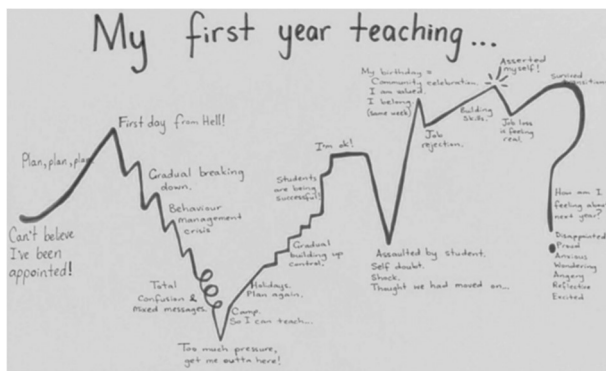
7. Millaiset asiat saavat luokanopettajan pärjäämään (hyvin) työssään?
  - Millaisia asioita tai ominaisuuksia tarvitaan?
  - Miksi osa opettajista lähtee, osa uupuu ja osa kukoistaa?
8. Miten luokanopettajia voisi tukea sitoutumaan työhönsä?
  - Kenellä on vastuu siitä, että luokanopettaja voi sitoutua työhönsä?
  - Millaisia valmiuksia koulutus antaa voimavarojen näkökulmasta?
9. Haluatko vielä lisätä jotakin haastattelun teemoihin liittyen?

### Liite 3. Ohje haastattelua täydentävään piirrostehtävään

Haastattelua täydentämään pyydän Sinua tekemään pienen piirrostehtävän. Tekemääsi piirrosta käytetään haastattelun pohjana lisäämään tutkijan ymmärrystä ensivuosisiasi opettajana. Lue ensin ohjeet kokonaan. Tee sitten tehtävä ja palauta se ohjeen mukaisesti viimeistään päivää ennen sovittua haastattelua.

1. Tee piirrostehtävä valkoiselle A4-kokoiselle paperille vaakaan.
2. Käytä mustekynää tai muuta kynää, josta jää vahva ja luettava jälki.
3. Piirrä paperille vasemmalta oikealle kulkeva viiva, joka kuvaa omia tähänastisia kokemuksiasi luokanopettajan työssä. Vaakatasossa → piirroksessa etenee aika (esim. varsinaisen työkokemuksen alusta nykyhetkeen). Pystyatasossa ↓ piirroksessa kulkevat omat fiiliksesi ja kokemuksesi työstä.

*Pyri muistelemaan itsellesi merkittäviä isoja tai pieniä tilanteita, oivalluksia, huippuhetkiä ja pohjakosketuksia matkallasi nykyhetkeen. Pyri kuvaamaan kokemuksiasi piirroksessa rehellisesti ja monipuolisesti. Mitä merkityksellisiä asioita ehkä muistat itsensäsi, luokassasi, työyhteisössä, koulussa ja sen ulkopuolella?*



Vieressä näet esimerkin siitä, miltä piirros voi näyttää (Johnson ym. 2014). Ulkoasuun ei tarvitse panna vaan riittää, että piirroksesi on luettava.

4. Lisää viivallesi lyhyitä selitteitä (riittävän isolla, että näkyvät kuvassa). Ne voivat olla yksittäisiä sanoja, lauseita tai tunnelmia kuvaamassa tiettyä kohtaa viivallasi. Älä kirjoita paperiin ihmisten, koulujen tai kaupunkien nimiä, joista Sinut tai työnantajasi voisi tunnistaa!
5. Ota valmiista piirroksista kuva. Pyri varmistamaan, että piirroksen luettavuus säilyisi kuvassa mahdollisimman hyvin.
6. Lähetä kuva sähköpostin liitteenä viimeistään päivää ennen sovittua haastattelua.

**Kiitos! Jos tehtävästä tulee kysyttävää, tavoitat minut sähköpostilla.**