

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä ohjattujen opettajaharjoitteluiden ja opettajan työn stressitekijöistä ja niistä selviämisestä

Manta Huhtamäki & Essi Matilainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huhtamäki, Manta & Matilainen, Essi. 2021. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä ohjattujen opettajaharjoitteluiden ja opettajan työn stressitekijöistä ja niistä selviämisestä. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 130 sivua.

Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ohjattujen luokanopettajaharjoitteluiden stressitekijöistä ja niistä selviämisestä sekä heidän näkemyksiään luokanopettajan työn stressitekijöistä ja stressistä selviytymisen keinoista. Vastauksia tarkastellessamme kiinnitimme huomiota siihen, miltä osin opiskelijat ajattelivat näiden tekijöiden eroavan ja miltä osin pysyvän samankaltaisina työelämään siirryttäessä. Aihetta on tärkeä tutkia, koska parhaimmillaan tulokset voivat auttaa luokanopettajakoulutuksen kehittämistä siten, että opiskelijat saavat parempia valmiuksia vastata työelämän stressiin. Tutkimuksemme tuo näkyväksi keinoja, joiden opiskelijat ovat kokeneet auttavan harjoitteluiden stressistä selviämiseen.

Toteutimme kvalitatiivisen tutkimuksen haastatteleamalla kuutta luokanopettajaopiskelijaa eräästä suomalaisesta yliopistosta. Tutkittavistamme viisi oli naisia ja yksi mies. Analysoimme litteroidun aineiston laadullista sisällönanalyysiä käyttäen.

Aineistostamme nousi esiin neljä teemaa, joihin liittyviä asioita opiskelijat mainitsivat sekä harjoitteluiden että luokanopettajan työn yhteydessä mahdollisina stressitekijöinä. Nämä teemat olivat oman riittävyyden kyseenalaistaminen, oppilaisiin liittyvät tekijät, vuorovaikutuksen haasteet ja ajanhallinnan pulmat. Lisäksi haastatteluissa mainittiin asioita vain harjoitteluiden stressitekijöinä tai vain luokanopettajan työn stressitekijöinä. Stressistä selviytymisen keinoista puhuttaessa yhteisiä teemoja harjoitteluissa ja luokanopettajan työssä olivat ohjaajien, vertaisten ja työyhteisön tuki sekä yhteistyö, psyykkaus, ajatusmallit ja itsensä kehittäminen sekä ajankäytön rajaaminen ja vapaa-aika. Näiden lisäksi haastatteluissa mainittiin asioita vain harjoitteluihin tai vain luokanopettajan työhön liittyvinä stressistä selviytymisen keinoina. Tutkimuksemme perusteella opetusharjoitteluihin ja näkemyksiin luokanopettajan työstä liittyy runsaasti stressitekijöitä. Opiskelijat ovat kuitenkin löytäneet itselleen sopivia stressistä selviytymisen keinoja, kuten sosiaalisen tuen etsimisen sekä ajankäytön rajaamisen, joiden ajattelevat olevan käyttökelpoisia keinoja myös työelämässä.

Avainsanat: stressitekijät, stressistä selviytymisen keinot, luokanopettajaopiskelijat, ohjattu harjoittelu, luokanopettajan työ

Sisällys

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 STRESSI.....	7
2.1 Stressin määritelmä.....	7
2.2 Työperäinen stressi.....	8
2.3 Stressistä selviytymisen keinot	11
3 KORKEAKOULUOPISKELIJAN HYVINVOINTI.....	14
3.1 Korkeakouluopiskelijan hyvinvointimalli	14
3.2 Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi tutkimusten valossa	16
4 TYÖHYVINVOINTI.....	19
4.1 Työhyvinvoinnin mallit	19
4.2 Opettajien työhyvinvointi tutkimusten valossa	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	25
5.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset	25
5.2 Tutkimuskonteksti.....	25
5.3 Tutkimukseen osallistujat.....	28
5.4 Tutkimusaineiston keruu.....	29
5.5 Aineiston analyysi	33
5.6 Eettiset ratkaisut.....	37
5.7 Tutkimuksen luotettavuus	40
6 STRESSITEKIJÄT LUOKANOPETTAJAHARJOITTELUISSA JA NÄKEMYKSET LUOKANOPETTAJAN TYÖN STRESSITEKIJÖISTÄ	44
6.1 Oman riittävyyden kyseenalaistaminen.....	44
6.2 Oppilaisiin liittyvät tekijät	49
6.3 Vuorovaikutuksen haasteet.....	53

6.4	Ajanhallinta.....	58
6.5	Pelkästään harjoitteluihin liitetyt stressitekijät.....	61
6.6	Pelkästään luokanopettajan työhön liitetyt stressitekijät.....	66
6.7	Yhteenveto stressitekijöitä koskevista kokemuksista ja näkemyksistä.	67
7	STRESSISTÄ SELVIITYMISEN KEINOT	
	LUOKANOPETTAJAHARJOITTELUIDEN JA LUOKANOPETTAJAN	
	TYÖN YHTEYDESSÄ.....	69
7.1	Ohjaajien, vertaisten ja työyhteisön tuki sekä yhteistyö	69
7.2	Psyykkaus, ajatusmallit ja itsensä kehittäminen	74
7.3	Ajankäytön rajaaminen ja vapaa-aika.....	76
7.4	Pelkästään harjoitteluihin liitetyt stressistä selviytymisen keinot.....	79
7.5	Pelkästään luokanopettajan työhön liitetyt stressistä selviytymisen keinot	81
7.6	Yhteenveto selviytymisen keinoja koskevista kokemuksista ja näkemyksistä	82
8	POHDINTA.....	84
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	84
8.2	Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkittävyys	88
8.3	Jatkotutkimushaasteet	90
	LÄHTEET	92
	LIITTEET.....	105

1 JOHDANTO

Kiinnostuimme tutkimaan luokanopettajaopiskelijoiden stressitekijöitä ja selviytymisen keinoja opetusharjoitteluissa, koska olemme huomanneet koulutuksessamme, että opiskeluiden aikana erityisesti harjoittelut ovat useiden opiskelijoiden mielestä kuormittavia ja vievät voimavaroja. Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu opetusharjoitteluiden olevan stressaava ajanjakso opettajaopiskelijoille (Caires, Almeida & Vieira 2012, 172; Chaplain 2008, 205). Suomalaisessa opettajankoulutuskontekstissa on kuitenkin vähemmän tutkittu sitä, millaiset syyt selittävät opetusharjoittelun stressaavuutta, tai millä keinoin opettajaopiskelijat ovat pyrkineet stressin kanssa selviämään. Tämän vuoksi halusimme lähteä tätä itse tutkimaan.

Harjoittelukokemusten ohella selvitimme tutkimuksessamme myös luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä luokanopettajan työn stressitekijöistä ja stressistä selviytymisen keinoista, koska luokanopettajuus on ammatti, johon liitetään esimerkiksi korkeaa emotionaalista uupumusta (Schaufeli & Enzmann 1998, 63), ja Suomessa opettajien kokeman työstressin määrän on huomattu olevan korkeammalla tasolla kuin muilla aloilla keskimäärin (OAJ 2017a, 19). Tutkimuksen avulla pyrimme selvittämään sitä, ajattelivatko opiskelijat harjoittelujen stressitekijöiden vastaavan työelämän mukanaan tuomia stressitekijöitä vai olivatko stressitekijät heidän mielestään erilaisia harjoitteluissa ja työelämässä. Samalla pystyimme selvittämään, olettivatko opiskelijat samojen stressistä selviytymisen keinojen auttavan myös työelämässä kuin harjoittelun aikana. Tulokset voivat parhaimmillaan ohjata luokanopettajankoulutuksen kehittämistä siten, että opiskelijat saavat parempia valmiuksia työelämän stressitekijöistä selviämiseen. Meistä on tärkeää kiinnittää huomiota sekä opettajien että opettajaopiskelijoiden hyvinvointiin ja tutkimuksemme tuokin näkyväksi keinoja, joiden opiskelijat ovat nähneet auttavan stressinhallinnassa.

Ohjatut harjoittelut nähdään keskeisenä osana opettajan pedagogisia opintoja (Pursiainen ym. 2019, 88), joiden suorittaminen on Suomessa välttämät-

tömyys luokanopettajan kelpoisuuden saamiseksi (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 4 §). Luukkainen (2004, 216) on määrittänyt opetusharjoittelun tehtävän olevan ensisijaisesti kouluttaa ja toissijaisesti totuttaa opettajan työtodellisuuteen (Luukkainen 2004, 216). Opettajaopiskelijan opettajina toimivat opetusharjoitteluissa sekä yliopiston didaktikko että koululla oleva ohjaaja (Jyrhämä 2005, 24). Ohjatuissa harjoitteluissa ohjaajat pyrkivät tukemaan opiskelijan ammatillista kehittymistä mallintamalla itse sitä, mitä opettajuus voi olla, vahvistamalla opiskelijan ammatillista itsetuntoa, opettamalla vuorovaikutustaitoja, kehittämällä opiskelijan ohjaustaitoja ja metakognitiivisia taitoja sekä kasvattamalla opiskelijaa kohti eettistä toimintatapaa (Jyrhämä 2002, 98). Tutkimuksessa perehdyimme siis siihen, mitkä harjoitteluun kuuluvista monipuolisista tekijöistä vaikuttavat opiskelijoiden stressikokemukseen ja miten opiskelijat pyrkivät selviytymään stressistä.

Opettajien stressi on yhä enemmän esillä mediassa ja tutkimuksissa. Opetusalan ammattijärjestön vuonna 2017 toteutetusta työolobarometristä selviää, että työstressi luokanopettajien keskuudessa on kasvanut ja työn ilo vähentynyt (OAJ 2017a, 19 & 26). Työstressiä aiheuttavat esimerkiksi ponnistelujen ja palkkion epäsuhta, epätasapaino työn vaatimuksissa ja hallinnassa sekä epäoikeudenmukaisuus työympäristössä (Glucshkoff 2017, 3). Pyhältö, Pietarinen ja Salmela-Aro (2011, 1108) nostavat opettajien työhyvinvointia ja burn outia koskevassa tutkimuksessa esiin opettajuuden ammatin moniulotteisuuden ja sen, miten opettajan työhyvinvointia ei voi lähestyä vain yhdestä näkökulmasta, sillä opettajan kokema kuormitus oppilaiden kanssa on erilaista kuin kuormitus vaikkapa kollegoiden seurassa. Tutkimusten perusteella keinoja moniulotteisen stressin ennaltaehkäisemiseksi ja hallitsemiseksi luokanopettajan työssä siis tarvitaan.

2 STRESSI

2.1 Stressin määritelmä

Stressillä on erilaisia merkityksiä erilaisissa tilanteissa. Yleisimmän määritelmän stressille on ehdottanut Hans Selye (Selye 1980, 6), jonka mukaan stressi on epämääräinen kehon vastaus johonkin vaatimukseen. Stressi on hänen mukaansa välttämätön osa elämää ja se voi virittää toimintaan ja menestykseen. Se voi kuitenkin myös aiheuttaa sairauksia, kärsimystä ja kuolemaa. (Selye 1980, 6.) Lääketieteellisestä näkökulmasta huomattava tai äkillinen stressi laittaa kehon ylikierroksille, mikä johtuu stressihormonien erittymisestä verenkiertoon. Stressihormoneja ovat muun muassa adrenaliini ja kortisoli. Jos stressi on kohtuutonta, saa se aikaan muutoksia käytöksessä, kuten ärsyyntymistä, ahdistusta, unettomuutta, levottomuutta ja hermostumista. (Selye 1980, 7-8; OAJ 2017a, 19.) Stressi vaikuttaa myös fyysiseen terveyteen, ja se voi aiheuttaa terveysongelmia, kuten kohonnutta verenpainetta, päänsärkyä ja vatsavaivoja (Tamminen & Solin 2014, 89). Lisäksi stressi saattaa huonontaa sosiaalista toimintakykyä ja johtaa eristäytymiseen ja joustamattomaan sosiaaliseen kanssakäymiseen (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 94).

Stressiä syntyy erilaisissa tilanteissa, ja on yksilöllistä, missä määrin ihminen kokee stressiä ja mitkä asiat saavat hänessä aikaan stressin kokemuksen. Stressiä aiheuttavia tekijöitä kutsutaan stressitekijöiksi, ja ne voivat olla mitä tahansa havaintoja tai tapahtumia, jotka saavat aikaan stressiä yksilössä. Usein stressiä syntyy tilanteissa, joissa henkilöön kohdistuvat vaatimukset ylittävät hänen voimavaransa ja vaativat liiallista ponnistelua, joka kuluttaa runsaasti psyykkistä energiaa. (Toivio & Nordling 2013, 127-128.) Vaatimukset voivat olla henkilön itsensä asettamia itselleen tai ulkopuolelta tulevia vaatimuksia. Stressiä kuvataan eri tieteenaloilla myös hieman eri tavoin, koska stressin merkitykset painottuvat oman tieteenalan ilmiöihin. Esimerkiksi käyttäytymistieteissä stressiä kuvataan havaintona uhasta, joka johtaa ahdistukseen, jännittyneisyyteen ja

vaikeuteen sopeutua. Sosiologeille stressi taas tarkoittaa sosiaalista epätasapainoa ihmisten elämässä. (Fink 2010, 5.) Stressi on yleinen tunne myös työpaikoilla, jolloin puhutaan työperäisestä stressistä.

2.2 Työperäinen stressi

Työstressi voidaan nähdä yksilön reaktiona tilanteeseen, joka haastaa hänen selviytymistään siinä mielessä, että työn vaatimukset ja yksilöön kohdistuva paine eivät ole tasapainossa hänen tietojensa ja taitojensa kanssa (Leka, Griffiths & Cox 2003, 3). Työstressi on seurausta pitkään jatkuneista työn sisältöön liittyvistä psyykkisistä kuormitustekijöistä ja/tai sosiaalisista vuorovaikutukseen liittyvistä kuormitustekijöistä. Kinnunen-Amoroso (2017) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että työstressi vaikuttaa työntekijöiden terveyteen ja hyvinvointiin ja se lisää sairauspoissaoloja ja pahimmillaan aiheuttaa työkyvyttömyyttä ja mielenterveysongelmia. (Kinnunen-Amoroso 2017, 913.) Työstressin aiheuttamat monipuoliset haittavaikutukset työntekijälle ja työpaikan tuottavuudelle ovat kiinnostaneet tutkijoita jo pitkään. Lisäksi työstressin ilmeneminen ja työstressin syiden selvittäminen ovat olleet useiden tutkijoiden mielenkiinnon kohteita jo vuosikymmenien ajan.

JDC-malli (Job Demand-Control model) on Robert Karasekin 1970-luvun jälkipuoliskolla kehittämä työstressimalli. Sen mukaan työperäinen haitallinen kuormitus liittyy työn vaatimusten ja työn hallinnan väliseen vuorovaikutukseen (Karasek 1979, 285). JDC-mallissa työn vaatimuksilla tarkoitetaan muun muassa työn hektisyyttä, työtehtävien aiheuttamia paineita, suurta työmäärää ja liian vähäistä aikaa tehdä työt loppuun. Työn hallinnalla tarkoitetaan esimerkiksi mahdollisuuksia käyttää omia taitojaan ja luovuuttaan, osallistua itseä ja työtä koskevaan päätöksentekoon sekä vapautta työssä (Karasek 1979, 289, 291.)

JDC-mallissa esitetään, että työn vaatimusten ja työn hallinnan ollessa yhtä korkeat on kyseessä aktiivinen työ. Aktiivisessa työssä vaatimukset ja hallinta ovat tasapainossa ja työntekijällä on tunne, että hän selviää työn vaatimuksista,

kuten työmäärästä, koska hänellä on mahdollisuudet hallita työntekoaan esimerkiksi osallistumalla työtään koskeviin päätöksiin. Passiivisesta työstä on kyse silloin, kun työn vaatimukset ja mahdollisuudet vaikuttaa ovat vähäiset. Tällöin vaatimukset ja hallinnan tunne ovat niin matalalla, että työntekijä ei pääse kokemaan esimerkiksi autonomiaa työtään kohtaan ja työn merkitys itselle voi pienentyä, koska se ei esimerkiksi anna tarpeeksi virikkeitä itsensä kehittämiseen tai uuden oppimiseen. Aktiivisilla töillä on tutkimusten mukaan yhteys tyytyväisyyteen ja vähentyneeseen masennukseen, ja tämä ilmiö tunnetaan yleisesti aktiivisen oppimisen hypoteesina. Passiiviset työt taas koetaan epämiellyttäväksi, ja niiden on myös todettu heikentävän kokonaisaktiivisuutta ja alentavan ongelmanratkaisukykyä. Tällöin puhutaan kuormittavuushypoteesista. (Karasek 1979, 288, 303.)

Karasek ja hänen yhteistyökumppaninsa Töres Theorell (Karasek & Theorell 1990) kehittivät mallia myöhemmin niin, että se ottaa huomioon myös työhön liittyvän sosiaalisen tuen ulottuvuuden. Tätä laajennettua JDC- mallia kutsutaan JDSCS-malliksi (Job Demand-Control-Support model). Sosiaalisen tuen voi nähdä olevan esimerkiksi kollegoilta ja johtajalta saatavaa emotionaalista tukea, apuja ja neuvoja ja sen on osoitettu määrittävän sitä, miten ihminen suhtautuu psykologisiin vaatimuksiin sekä töissä että vapaa-ajalla (Johnson & Hall 1998, 1336).

Karasekin ja Theorellin laajennetussa mallissa JDC-mallin kuormittavuushypoteesi ja aktiivisen oppimisen hypoteesi voidaan jakaa saadun sosiaalisen tuen määrän mukaan kahtia joko eristäytyneeseen tai kollektiiviseen työhön. Eristäytyneessä työssä sosiaalista tukea saa vähän ja kollektiivisessä työssä paljon. Testituloksista ilmeni, että työntekijän oppimista, työmotivaatiota ja työssä kehittymistä edesauttaa parhaiten työ, joka on samanaikaisesti sekä kollektiivista että aktiivista. Työntekijä pääsee tällöin sekä toteuttamaan itseään työssään että jakamaan ja saamaan ideoita ja ehdotuksia kollegoiltaan. Omien tietojen ja taitojen soveltamisen mahdollisuus sekä yhteistyö ja kollegoiden tuki vahvistavat työntekijän motivaatiota ja turvallisuuden tunnetta työssä. Testit myös vahvistivat, että työperäinen kuormitus on yhteydessä sydän- ja verisuonisairauksien

yleisyyteen ja työntekijät, jotka saavat vain vähän sosiaalista tukea, kärsivät suuremmissa määrin haitallisesta työperäisestä kuormituksesta (Johnson & Hall 1998, 1336; Kinnunen & Feldt 2005, 20.)

Vitamiiniteoria (Warr 1994) on toinen tunnettu malli, jonka kautta stressiä on pyritty lähestymään. Tämän teorian keskeinen perusajatus on se, että ympäristötekijät vaikuttavat ihmisen henkiseen hyvinvointiin. Nämä ympäristötekijät on mahdollista jakaa yhdeksään eri luokkaan, jotka ovat kontrollin mahdollisuus, mahdollisuus omien taitojen hyödyntämiseen, ulkoapäin asetetut tavoitteet, työtehtävien vaihtelevuus, työympäristön selkeys, raha, turvallisuus, mahdollisuus sosiaalisiin kontakteihin sekä sosiaalinen arvostus. (Warr 1994, 87.) Myöhemmin Warr on täydentänyt mallin ulottuvuuksiksi myös johdon tuen, uran tulevaisuuden näkymät sekä tasa-arvoisuuden (Warr 2007, 114). Kaikkia näitä asioita tarvitaan työhyvinvoinnin syntymiseen ja säilymiseen, kuten vitamiineja tarvitaan terveyden ylläpitämiseksi, mutta tietyn rajan jälkeen nämä asiat eivät enää lisää hyvinvointia ja saattavat jopa käydä haitallisiksi (Warr 1994, 88). Juuri tämä ajatus siitä, että hyvinvointi ei kasva lineaarisesti loputtomiin, erottaa Warrin teorian esimerkiksi Karasekin mallista, jossa lähtökohtaisesti oletetaan, että esimerkiksi työn vaatimusten kasvaessa myös työssä koettu rasittuneisuus kasvaa suoraviivaisesti (Karasek 1979, 288).

Eri ympäristötekijät vaikuttavat Warrin mukaan hyvinvoinnin osa-alueisiin eri tavoin, sillä esimerkiksi työn korkeiden vaatimusten on nähty linkittyvän vahvemmin ahdistuneisuutena kuin masentuneisuutena, kun taas tunne kontrollin vähäisyydestä näkyy helpommin masentuneisuutena kuin ahdistuneisuutena (Warr 1994, 93). Toisaalta Warr myöntää, että ihmisillä on myös mahdollisuus itse jonkin verran vaikuttaa ympäristön olosuhteisiin, ja ihmiset ovat toisistaan eroavia yksilöitä (Warr 1987, 237). Tärkeitä yksilöllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat ihmisen ja ympäristön suhteeseen, on luokiteltu yleisen mielenterveyden tason, väestöryhmään liittyvien tekijöiden, arvojen ja taitojen yläluokkien kautta. Esimerkiksi alempaan sosioekonomiseen luokkaan kuuluvalla ihmisellä saattaa olla vähemmän mahdollisuutta kontrolliin kuin ylemmän sosioekonomi-

sen luokan ihmisillä, ja esimerkiksi työn korkeat vaatimukset saattaavat vaikuttaa negatiivisemmin ihmiseen, joka kärsii mielenterveydellisesti, kuin ihmiseen, joka voi mielenterveydellisesti hyvin. (Warr, 1987, 244–245.)

Warrin vitamiinimallia on testattu monissa maissa ja erilaisilla aloilla, mutta tulokset mallin pätevyydestä ovat olleet ristiriitaisia. Esimerkiksi Mäki-kangas, Feldt ja Kinnunen (2007, 214) eivät havainneet epälineaarista yhteyttä työn piirteiden ja työhön liittyvän affektiivisen työhyvinvoinnin välillä esimiehiä koskevassa pitkittäistutkimuksessaan. Epälineaarinen yhteys hyvinvoinnin ja työn eri ulottuvuuksien välillä on sen sijaan havaittu esimerkiksi hollantilaisessa tutkimuksessa, jossa mallin vaikuttavuutta tutkittiin 1437:n terveystalouden työntekijän osalta (De Jonge & Schaufeli 1998, 400). Lisäksi mallia tukevia tuloksia on saatu myös testattaessa Karasekin työstressimallin toimivuutta. Rasku ja Kinnunen (2003, 453) totesivat tutkimuksessaan, että Karasekin malli oli liian yksinkertainen selittämään työstressiä suomalaisten lukio-opettajien kohdalla. Esimerkiksi somaattisten oireiden todettiin tutkimuksissa kasvavan sekä tilanteessa, jossa työnvalvonta oli heikkoa, että tilanteessa, jossa se oli erityisen vahvaa (Rasku & Kinnunen 2003, 450). Tällaisten havaintojen voi nähdä tukevan Warrin vitamiinimallin oletusta käyräviivaisesta yhteydestä hyvinvoinnin ja työn piirteiden välillä. Koska lukio ja alakoulu ovat kuitenkin ympäristöinä erilaisia, ei näiden tulosten pohjalta voi yleistää mallin selittävän luokanopettajien stressiä.

2.3 Stressistä selviytymisen keinot

Transaktionaalinen stressiteoria on yksi tunnetuista teorioista, joka keskittyy paitsi työstressiin myös siitä selviytymiseen. Kyseisessä teoriassa stressinhallintaa lähestytään coping-keinojen kautta, joilla Lazaruksen ja Folkmanin mukaan tarkoitetaan kognitiivista ja käytöksellistä keinoja, joiden avulla pyritään hallitsemaan sellaisia sisäisiä ja/tai ulkoisia vaatimuksia, jotka yksilö arvioi raskaiksi tai voimavaransa ylittäviksi (Lazarus & Folkman 1984, 141). Nimenomaan tilanteen arviointi on nähty teoriassa keskeisenä, sillä sen mukaan ihminen arvioi ensinnä primaariarviona sitä, millainen vuorovaikutustilanne ympäristön kanssa

on, ja mikäli hän toteaa ympäristön olevan tilanteessa uhkaava, pyrkii hän sekundaariarvioinnin avulla määrittämään, mitä voi tilanteessa tehdä (Kinnunen & Feldt 2005, 17). Nämä arvioinnit vaikuttavat siihen, millaisin coping-keinoin yksilö hyödyntää selvitäkseen tilanteessa (Snyder 1999, 9).

Ihmisen käyttämät coping-keinot on mahdollista jakaa tunnekeskeisiin coping-keinoihin, joiden tarkoituksena on säädellä omia tunnereaktioita tilanteessa, sekä ongelmakeskeisiin coping-keinoihin, joiden tarkoituksena on suoremmin hallita tai muuttaa ongelmaa, joka uhkaa stressiä aiheuttaa (Lazarus & Folkman 1984, 150). Tunnekeskeisinä coping-keinoina voi pitää esimerkiksi toiveikasta ajattelua ja emotionaalisen tuen etsintää, kun taas ongelmakeskeisiä coping-keinoja ovat esimerkiksi vaihtoehtoisten ratkaisumallien luominen ja uusien taitojen opettelu (Snyder 1999, 10). Teorian mukaan stressikokemus on jaoteltavissa hälytys-, vastustus- ja uupumisvaiheeseen, jossa kussakin vaaditaan erilaisia coping-keinoja. Esimerkiksi hälytysvaiheessa ihminen voi koettaa etäännyttää itseään tilanteesta tai etsiä palautetta jo tehdyistä teoista ja ajatuksista, kun taas vastustusvaiheessa nämä keinot eivät enää välttämättä näyttäyty yhtä toimivina coping-keinoina. (Lazarus & Folkman 1984, 147.) Yksittäinen keino ei siis näyttäydykään teorian valossa puhtaasti tehokkaana tai tehottomana, vaan coping-keinon hyödyllisyyden voi katsoa riippuvan sekä yksilöstä että tilanteesta (Snyder 1999, 10).

Työn voimavaratekijät näyttäytyvät tärkeinä stressistä selviytymisessä. Ne ovat positiivisia ja voimaannuttavia työn aspekteja ja auttavat selviämään myös haasteellisista tilanteista. Työn voimavaratekijöiksi katsotaan kuuluvan ne työn psykologiset, fyysiset, sosiaaliset tai organisatoriset piirteet, jotka alentavat työn vaatimuksia ja fyysisiä ja psykologisia haasteita. Ne auttavat saavuttamaan tavoitteita ja saavat aikaan oppimista ja kehittymistä työssä. (Demerouti ym 2001, 501.) Voimavarat voidaan jaotella työn järjestelyä, tehtävää, vuorovaikutusta ja organisatorista tasoa koskeviksi keinoiksi, ja ne motivoivat työntekijää tai koko työyhteisöä ja ovat tärkeä osa stressistä selviytymisessä (Hakanen 2011, 49-51).

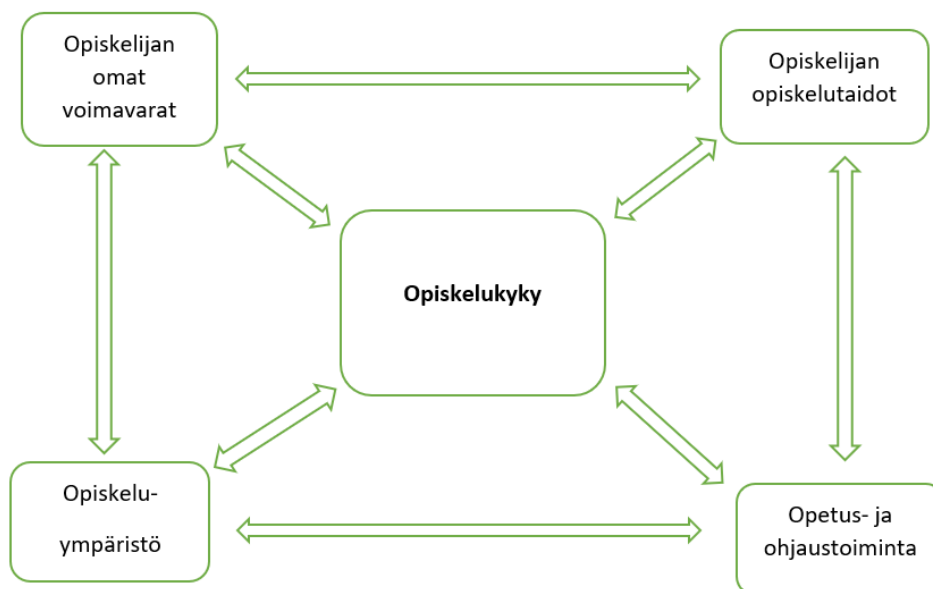
Monissa ammateissa ja töissä on yhteneväisiä työn voimavaratekijöitä, jotka ovat tärkeitä hyvälle työhyvinvoinnille ja sujuvalle työsuoriutumiselle. Tällaisia voimavaratekijöitä ovat esimerkiksi tehtävien kokeminen merkitykselliseksi, työroolien- ja tavoitteiden selkeys, joustavuus työajoissa, työyhteisön ja esimiehen tuki sekä luottamus yhteisössä. Lisäksi jokaisessa työssä on juuri sille työlle tyypillisiä voimavaroja, joiden avulla työstä ja stressistä selviää helpommin, ja voi kokea työn imua. (Hakanen 2011 51 & 54-58.) Esimerkiksi Hakanen on testannut työn vaatimusten - työn voimavaratekijöiden mallia opettajilla ja muulla opetusalan henkilökunnalla. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia työn imua ja työuupumusta opetusalan organisaatiossa. (Hakanen 2004, 232-247.) Kyselyssä työolojen voimavaratekijöitä olivat vaikutusmahdollisuudet työssä, esimiehen tuki ja apu, tiedonkulku työyhteisössä, työyhteisön ilmapiiri ja innovatiivisuus. Vaikutusmahdollisuudet tarkoittavat mahdollisuuksia osallistua työtä ja itseä koskeviin asioihin, esimiehen tuella tarkoitetaan esimieheltä saatua apua, tukea, tietoa ja palautetta, tiedonkulku kuvaa toimivaa tiedonkulkua työyhteisössä, ilmapiiri työyhteisön vapautuneisuutta ja kannustusta ja innovatiivisuus ryhmä- ja kehittämistyötä. Näiden voimavaratekijöiden todettiin olevan positiiivisessa yhteydessä opettajien ja muun opetusalan henkilökunnan työn imun osaluksi eli tarmokkuuteen, omistautumiseen ja työhön uppoutumiseen. (Hakanen 2004, 233-234 & 239.)

Edellä mainitut voimavaratekijät ovat myös opetusalan organisaation työntekijöiden stressistä selviytymiskeinoja, koska voimavaratekijöillä on myönteiset seuraukset minäpystyvyydelle ja sitoutumiselle työhön, jolloin työntekijä jaksaa työtä paremmin ja hänellä on voimavaroja selvitä haasteista. Työntekijä ei ole niin altis stressille, koska hänellä on voimavaroja kohdata potentiaalisesti stressaavia tilanteita. Työn voimavaratekijät ovat siis myös stressistä selviytymiskeinoja ja niiden riittävyys johtaa yksilön ja koko työyhteisön parempaan menestykseen työssä.

3 KORKEAKOULUOPISKELIJAN HYVINVOINTI

3.1 Korkeakouluopiskelijan hyvinvointimalli

Opiskelijan hyvinvoinnin voi nähdä koostuvan monista eri tekijöistä, jotka liittyvät sekä opiskelijaan itseensä että yhteiskuntaan hänen ympärillään (KOTT 2016, 113). Hyvinvointiin vaikuttaviksi tekijöiksi on nimetty esimerkiksi turvalliset ja läheiset ihmissuhteet, riittävän hyvä terveydentila, toimeentulon kohtuullisuus sekä työn mielekkyys, joka opiskelijoiden kohdalla määrittyy opiskeluiden mielekkyyden kautta (Kunttu 2007, 6). Opiskelijan hyvinvointia voidaan lähestyä myös opiskelukyvyn käsitteen kautta, sillä tämän termin on nähty liittyvän vahvasti opiskelijan psyykkiseen hyvinvointiin, opintomenestykseen ja kokonaisuvaan opiskelijan arjesta (KOTT 2016, 110). Opiskelukyvyn taustalla nähdään vaikuttavan seuraavat tekijät: opiskelijan omat voimavarat, opiskelijan opiskelutaidot, opetus- ja ohjaustoiminta sekä opiskeluympäristö (Kunttu 2007, 7). Nämä osa-alueet ovat toisistaan erillisiä, mutta vaikuttavat kuitenkin toisiinsa kuvion 1 osoittamalla tavalla.



Kuvio 1. Opiskelukykyymalli (Kunttu 2007, 7).

Opiskelijan omilla voimavaroilla tarkoitetaan opiskelukykykymallissa esimerkiksi yksilön persoonallisuutta, sosiaalisia suhteita ja terveydentilaa, mitkä tukevat opiskelijan opiskelukykyä (Kunttu 2007, 7). Yleensä opiskeluaika sijoittuu ihmisen nuoruuteen tai varhaisaikuisuuteen, jolloin yksilö on yleensä fyysisesti varsin terve, mutta esimerkiksi uudelle paikkakunnalle muuttaminen ja taloudellinen itsenäisyys saattavat haastaa opiskelijaa henkisesti (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 59–61). Opiskelukyvyyn säilymisen ja ylläpitämisen kannalta olisikin tärkeää tukea opiskelijaa elämänhallinnassa, minäpystyvyydessä sekä sosiaalisen tuen löytämisessä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020, 36).

Opiskelijan opiskelutaidot liittyvät paitsi opiskelutekniikan hallintaan, myös esimerkiksi opiskelijan opiskelulle antamiin merkityksiin, oman oppimisen reflektointiin ja ohjaukseen sekä muiden kanssa toimimiseen. Puutteet näissä taidoissa voivat olla merkityksellisiä opiskelijan opiskelukyvyyn kannalta sikäli, että ilman näitä taitoja opiskelija voi joutua työskentelemään kohtuuttoman paljon opintopisteiden eteen, eikä tulos silti välttämättä silti tyydytä häntä. Tämä voi johtaa turhautumiseen, motivaation laskuun ja stressiin. (Kunttu 2007, 8.) Sen sijaan opiskelutaitojen hallinta edesauttaa opiskelijan osallisuutta sekä motivaatiota opintoihin (Törmä & Mäkinen 2012, 76).

Opetus- ja ohjaustoiminta on myös olennaisessa osassa opiskelijan opiskelukyvyyn kannalta. Vaikka opiskelu korkeakouluissa onkin itsenäisempää kuin toisella asteella, näyttäytyvät opiskelukykykymallissa keskeisenä myös ohjauksen pätevyys, vuorovaikutteisuus ohjaajan ja ohjattavan välillä sekä se, että opiskelija pääsee osaksi opiskeluyhteisöön (Kunttu 2007, 8–9). Ohjaus tukee opiskelukykyä sikäli, että se voi auttaa opiskelijaa kiinnittymään opiskeluyhteisöön ja opiskelun tavoitteeseen (Vehviläinen 2014).

Opiskeluympäristö vaikuttaa opiskelijan opiskelukykyyn moniulotteisesti fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön kannalta. Tällöin opiskelukyvyyn kannalta nähdään keskeisenä paitsi se, millaisissa fyysisissä ympäristöissä opintoja järjestetään tai millaisia välineitä käytetään, myös esimerkiksi oppilaitoksen toimintakulttuuri tai se, millainen ilmapiiri opiskelijoiden ja henkilökunnan sekä opiskelijoiden kesken vallitsee. (Kunttu 2007, 9.)

3.2 Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi tutkimusten valossa

Opiskeluajan on pitkään nähty olevan stressaava ajanjakso ihmisen elämässä (esim. Hamaideh, 2009, 69; Misra, McKean, West & Russo 2000). Erityisesti ensimmäisen opiskeluvuoden yliopistossa on katsottu testaavan opiskelijan kykyä selvitä stressistä, sillä tähän vuoteen liittyy monia akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalaisia haasteita, jotka ovat uusia opiskelijalle (D’Zurilla & Sheedy 1991, 842). Suomessa korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia on tutkittu 2000-luvun ajan neljän vuoden välein toistuvilla terveystutkimuksilla, ja näitä tutkimuksia vertaamalla on havaittu muun muassa, että vaikka opiskelijoiden tyytyväisyys koulutusvalintoihinsa on kasvanut, on esimerkiksi yksinäisyys lisääntynyt ja toimeentulon pulmien yhteys psyykkiseen pahoinvointiin vahvistunut (KOTT 2016, 123).

Uusimman korkeakouluopiskelijoita koskevan hyvinvointitutkimuksen (KOTT 2016) mukaan opiskelijoiden kokemus hyvinvoinnistaan on korkeampi fyysisesti kuin psyykkisesti, sillä kyseisen tutkimuksen mukaan 76 prosenttia opiskelijoista koki fyysisen hyvinvointinsa olevan vähintään hyvällä tasolla, kun taas henkisen hyvinvoinnin kohdalla näin koki vain 66 prosenttia vastanneista (KOTT 2016, 31). Tämä vastaa opiskelukykykymallin yhteydessä esitettyä näkemystä siitä, että opiskelu haastaa opiskelijaa erityisesti henkisen hyvinvoinnin osalta.

Uusimmassa korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointitutkimuksessa (KOTT 2016, 47) 15–17 prosenttia vastanneista toivoi saavansa apua opiskelutaitoihin liittyen. Tämä voi selittyä osittain opintojen luonteella. Yliopistossa vaaditaan esimerkiksi varsin itsenäistä otetta opintojen suunnitteluun sekä hyviä kognitiivisia valmiuksia, mutta toisinaan opiskelijan on vaikeaa näihin vaatimuksiin vastata (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020, 38). Esimerkiksi viimeisimmän suomalaisia korkeakouluopiskelijoita koskevan hyvinvointitutkimuksen perusteella opiskelijoille aiheuttavat eniten stressiä esiintymistilanteet sekä otteen saaminen omista opinnoista (KOTT 2016, 36). Toisaalta opiskelijan stressin taustalla voi olla myös muita tekijöitä kuin suoraan opiskeluun liittyviä asioita. Ross, Niebling &

Heckert (1999) toteavat yleisimpiä kroonisen stressin aiheuttajia olevan yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa muutokset nukkumistavoissa, lomat, muutokset ruokailutottumuksissa, uudet vastuut sekä lisääntynyt työmäärä opiskeluissa.

Korkeakouluopiskelijan hyvinvoinnissa on joiltakin osin huomattavissa myös positiivista kehitystä. Tyytyväisyys ohjaukseen on näyttänyt kasvaneen 2000-luvun aikana sekä yliopistossa että ammattikorkeakouluissa, minkä voi nähdä positiivisena seikkana opiskelukyvyn kannalta. Toisaalta tutkittavien joukkoon mahtui myös niitä henkilöitä, joiden mielestä opintojen ohjaus oli täysin riittämätöntä. (KOTT 2016, 69.)

On myös muistettava, että eri yliopistoissa ja eri tiedekunnissa opiskelijoiden hyvinvointi ja sitä tukevat tai uhkaavat tekijät voivat näyttäytyä hyvinkin erilaisina. Esimerkiksi opettajaopiskelijoiden hyvinvointia tutkittaessa on huomattu, että tämän alan opiskelijoiden kohdalla tyypillisempää on riittämättömyyden kuin kyynisyyden tunne (Väisänen 2019, 54), minkä voi ajatella vaikuttavan myös siihen, miten stressi opiskelijoiden kohdalla ilmenee. Myös stressin yleisyys voi vaihdella eri alojen välillä, sillä esimerkiksi viimeisimmässä korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointitutkimuksessa suomalaiset kasvatustieteen opiskelijoista vain 7 prosenttia koki kärsivänsä opiskelu-uupumuksesta, kun vastaava luku oli taidekorkeakouluissa 19 prosenttia. Lisäksi 78 prosenttia kasvatustieteen opiskelijoista koki kuuluvansa johonkin ryhmään, joka liittyi opiskeluun (KOTT 2016, 70 & 79), minkä voi katsoa luovan edellytyksiä sosiaalisen tuen saamiseksi. Opettajaopintojen on nähty olevan luonteeltaan sosiaalisia ja tarjoavan opiskelijalle sosiaalista tukea, mikä voi tällä alalla auttaa opiskelijaa selviytymään stressaavista tilanteista (Väisänen 2019, 55).

Toisaalta opiskelijan hyvinvointi voi vaihdella paljonkin opintojen aikana, sillä jotkin kurssit voivat näyttäytyä stressaavampina kuin toiset. Esimerkiksi Caires, Almeira ja Vieira (2012, 172) havaitsivat tutkimuksessaan, että ohjatut harjoittelut ovat opettajaopinnoissa vaativa ajanjakso, johon liittyy esimerkiksi ahdistusta ja uupumuksen tunteen lisääntymistä. Myös esimerkiksi Chaplainin (2008, 205) tutkimuksen mukaan 38 % opettajaharjoittelijoista koki opetusharjoit-

telunsa hyvin tai erittäin stressaavana. Toisaalta jokainen opiskelija ei koe harjoitteluita samalla tavalla, vaan joidenkin kohdalla ohjatut harjoittelut voivat kasvattaa minäpystyvyyden tunnetta ja vähentää stressiä, kun taas toisten kohdalla harjoittelun vaikutus stressiin ja minäpystyvyyteen voi olla päinvastainen (Klassen & Durksen 2014, 167).

4 TYÖHYVINVOINTI

4.1 Työhyvinvoinnin mallit

Työn vaatimusten ja työn voimavarojen malli (TV-TV) (englanniksi The Job Demands-Resources Model, JD-R) on tunnettu työhyvinvointia tutkiva malli, joka mittaa työn imua ja työuupumusta. Tämän Evangelia Demeroutin, Wilmar Schaufelin ja Arnold Bakkerin kehittämän mallin mukaan työolosuhteet voidaan jakaa kahteen kategoriaan: työn vaatimuksiin ja työn voimavaroihin. (Demerouti 2001, 499; Hakanen 2011, 103–104.) Mallissa työn voimavaratekijät ovat niitä työn fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia tai organisatorisia ulottuvuuksia, jotka joko alentavat työn vaatimuksia, tukevat työtavoitteiden saavuttamisessa tai edistävät yksilön henkilökohtaista kasvua ja kehitystä. Työn vaatimustekijät taas ovat työn fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia tai organisaatioon liittyviä aspekteja, jotka vaativat pitkäkestoista fyysistä, kognitiivista tai emotionaalista ponnistelua, mikä kuluttaa voimavaroja. Työn vaatimukset muuttuvat stressitekijöiksi silloin, kun vaatimukset vaativat niin suuria ponnisteluja, että ne saavat aikaan negatiivisia emotioita, kuten masennusta, ahdistusta tai burnoutia eli työuupumusta. (Schaufeli & Bakker 2004, 296.)

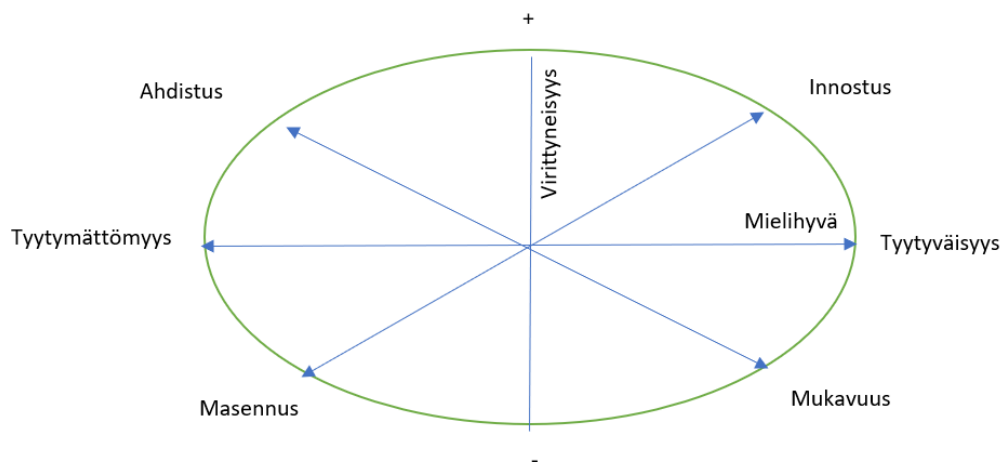
Työn voimavaratekijät ovat tärkeä osa työhyvinvointia, ja ne edesauttavat työn imun syntymistä ja ylläpitoa. Työn imu on Hakasen (Hakanen 2011, 38) suomenkoski Schaufelin ja hänen työryhmänsä käsitteestä ”work engagement”. Schaufeli ja hänen kumppaninsa (Schaufeli & Bakker 2004) määrittivät työn imun myönteiseksi tunneilmastoksi työssä, jolloin työntekijän suhtautumista työhön kuvailevat olennaisesti tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen. (Schaufeli & Bakker 2004, 295). Tarmokkuus tarkoittaa korkeaa työskentelyenergiaa ja sinnikkyyttä työssä. Omistautumista työlle luonnehtivat tunne merkityksellisyydestä, innostus, inspiraation ja ylpeyden kokemukset sekä haasteet. Tarmokkuus ja omistautuminen ovat positiivisia vastakohtia työuupumukselle ja kyynisyydelle työtä kohtaan. Kolmas työn imun ilmiö, työhön uppoutuminen, tarkoittaa keskittymistä työskentelyyn ja mielekkääksi koettuun

työhön sitoutumista. (Schaufeli & Bakker 2004, 295.) Työn imu tarkoittaa täten tilaa, jossa työntekijän tai työyhteisön työhyvinvointi on korkealla ja työolot ovat laadukkaita.

Työuupumus voi johtua pitkittyneestä työstressin kokemuksesta, jolloin työntekijä on ollut jo pitkään hermostunut, levoton ja ärtynyt. Työstressin johtaessa työuupumukseen on työhyvinvointi jo erittäin huono. Työuupumukseen kuuluvat heikentyneet voimavarat, vireystilan romahtaminen ja negatiivisten tunteiden syventyminen. (Hakanen 2011, 21.) Työn vaatimusten ja voimavarojen mallissa työn vaatimuksilla on yhteys työuupumukseen. Uupumus on seurausta liian suuriksi koetuista työn vaatimuksista, kuten fyysisestä työn raskaudesta tai aikapaineista. Sen sijaan työn voimavarojen puutteella, kuten sosiaalisen tuen ja työtä koskevan päätösvallan vähyydellä, on yhteys heikentyneeseen työhön sitoutumiseen. (Demerouti ym 2001, 499.) Työntekijän työhyvinvointi kärsii, kun hän kokee, ettei hänen tietonsa, taitonsa tai voimavaransa riitä työn vaatimusten suorittamiseen, tai hän kokee, että vaatimusten täyttämiseen on annettu liian vähän aikaa. Tällaisessa tilanteessa vaarana on työuupumus. Heikentynyt sitoutuminen työhön taas heikentää samalla työhyvinvointia, koska työhön ei ole motivaatiota ja sitä ei koeta mielekkääksi, jolloin työn tekeminen aiheuttaa kielteisiä tunteita ja voi saada aikaan työtehtävien välttelyä, jolloin ne voivat kasaantua.

Affektiivisen työhyvinvoinnin mallin (Warr 1987, 41) on myös nähty olevan yksi keskeisimmistä työhyvinvoinnin malleista (Kinnunen & Feldt 2005, 18). Sen pohjana toimii ajatus siitä, että yksilön hyvinvoinnin perusolollisuudet ovat mielihyvä ja virittyneisyys (Warr 1987, 40). Tällöin esimerkiksi tietty määrä mielihyvää ei aina näyttäydy yksilölle samankaltaisena, vaan sen vaikutus yksilön hyvinvointiin riippuu myös siitä, miten korkea yksilön vireystaso on (Warr 2007, 20). Affektiivisen työhyvinvoinnin malli pyrkii mittaamaan tätä yksilön kokemaa hyvinvointia hänen kokemansa mielihyvän, innostuksen sekä mukavuuden kautta (Warr 1987, 41). Mielihyvän kokemus näyttäytyy siis mallissa hyvinvoinnin kannalta keskeisenä, ja sillä on mallissa oma akselinsa (mielipaha-mieli-

hyvä), kun taas kaksi muuta akselia huomioivat samanaikaisesti sekä kokemuksen tuottamaa mielihyvää että yksilön virittäytyneisyyttä (Warr 2007, 21). Tämä malli on esitetty kuviossa 2.



Kuvio 2. Affektiivisen työhyvinvoinnin malli (Warr 1987, 41).

Kuviosta on huomattavissa, että esimerkiksi tyytymättömyys yhdistettynä korkeaan virittäytyneisyyteen näyttäytyy ahdistuksena, kun taas mukavuuden kokemuksessa tyytyväisyys on korkealla tasolla, mutta virittäytyneisyys matalalla (Warr 2007, 21). Työelämäkontekstissa mallissa kuvattu ahdistus voi ilmetä esimerkiksi jännityksenä, kun taas mukavuus tyytyväisyytenä vallitsevaan olotilaan. Masennus-innostus -akselilla tapahtuvat muutokset voivat näkyä työelämässä vaihteluna työperäisestä stressistä ja burnoutista aina tilanteeseen, jossa työ tuottaa mielihyvää ja osallisuutta. (Warr 1987, 47–49.) Koska mallissa keskeistä on yksilön oma kokemus, katsotaan yksilön omilla tulkinnoilla olevan keskeinen rooli työhyvinvointia määritettäessä (Laine 2013, 42).

4.2 Opettajien työhyvinvointi tutkimusten valossa

Moni opettaja ajattelee työskentelevänsä unelma-ammattissaan ja kokee työn imua useita kertoja viikossa, mutta tämä ei tarkoita sitä, etteivät opettajat voisi samanaikaisesti kokea myös työhönsä liittyvää väsymystä. Esimerkiksi kolmasosa ensimmäisen luokan opettajista on kokenut paljon tai erittäin paljon stressiä

työssään läpi lukuvuoden. (Lerikkanen ym. 2020, 56–57.) Kutsumusammatti voi siis yhtäältä innostaa ja siihen ollaan sitoutuneita, mutta toisaalta se myös rasittaa ja aiheuttaa kuormittuneisuutta ja stressiä (Hakanen 2011, 106). Yleisesti ottaen luokanopettajien ja opettajien työstressi on viime vuosina ollut kasvussa. Työstressin määrä opettajilla on selvästi korkeampi kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin ja työtyytyväisyys on vähentynyt huolestuttavasti. (OAJ 2017a, 19 & 26.)

Kuormittavimpana asiana opettajat kokevat Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2017 toteutetun työolobarometrin mukaan työmäärän (OAJ 2017a, 11), mikä nousi esiin myös Lerkkasen ym. tutkimuksessa useimpien opettajien vastauksissa (Lerikkanen ym. 2020, 33). Työmäärä koetaan opettajien keskuudessa liialliseksi työaikaan nähden ja työtehtävien lisääntyminen sekä suuret oppilasryhmät kuormittavat. Työmäärän lisääntyminen on muun muassa seurausta vuoden 2014 opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2014), mikä selviää OAJ:n ja Uutissuomalaisen vuonna 2018 toteutetussa kyselytutkimuksessa, jossa 90 prosenttia 350 peruskoulunopettajasta näki opetussuunnitelman (2014) työllistäneen heitä entisestään. (Korkeakivi 2018.) Toisaalta työmäärän lisääntymistä voi selittää myös esimerkiksi kolmiportaisen tuen toteuttamisella, sillä OAJ:n kyselyn (2017b) perusteella esimerkiksi pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen ja kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön kuluu opettajien mukaan enemmän aikaa kolmiportaiseen tukeen siirtymisen myötä (OAJ 2017b, 16).

Kolmiportainen tuki saattaa aiheuttaa opettajille stressiä myös siinä mielessä, että koulujen resurssit tuen järjestämiseen eivät monien opettajien mielestä ole riittäviä, ja esimerkiksi opetusryhmän koossa on vain harvojen opettajien mukaan huomioitu oppilaiden tuen tarpeita (OAJ 2017b, 10). Kokemus resurssien riittämättömyydestä luokassa olevien oppilaiden tukemiseen näyttäytyi stressitekijänä noin 70 prosentille ensimmäisen luokan opettajista (Lerikkanen ym. 2020, 33). Resurssien vähäisyys ja epätasa-arvoinen jakautuminen näyttäytyy kouluilla tuen puutteen lisäksi myös esimerkiksi opetusvälineissä ja materiaaleissa. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston informaatioteknologian tiedekunta tutki tieto- ja viestintätekniikan käyttöä opetuksessa Keski-Suomen peruskouluissa keväällä

2016 ja tulokset osoittivat, etteivät resurssit tietotekniikan suhteen jakautuneet tasaisesti. Koulujen välillä oli eroja etenkin tietokoneiden määrissä ja osassa kouluista oppilaiden käytettävissä olevia tietoteknisiä laitteita oli vain vähän. (Mäki-Lohiluoma 2017.) Sen lisäksi, että resurssit ovat niukat, ne siis lisäksi jakautuvat epätasaisesti koulujen välillä.

Epäasiallisen kohtelun ja kiusaamisen kokemusten määrä opettajien keskuudessa oli työolobarometrin (OAJ 2017a, 12) mukaan erittäin huolestuttava. Peruskoulun opettajat, joihin kuuluvat myös luokanopettajat, kokivat opettajista eniten epäasiallista kohtelua ja kiusaamista oppilaiden tai opiskelijoiden ja huoltajien taholta. Jopa 42 prosenttia peruskoulun opettajista koki kiusaamista tai epäasiallista kohtelua oppilaiden tai opiskelijoiden taholta ja 31 prosenttia vanhempien taholta. (OAJ 2017a, 13.) Oppilaat ja opiskelijat saattavat kiusata sanallisesti, sanattomasti tai fyysisesti opettajia, ja viestinnän tarkoituksena on olla loukkaavaa, kiusallista tai uhkaavaa (Kauppi & Pörhölä 2010, 133). Vanhemmilta opettajat saavat osakseen esimerkiksi epäasiallista kielenkäyttöä, epäreilua kritisointia, häiritseviä yhteydenottoja viestintäteknologian välityksellä ja maineen mustaamista (Kauppi 2015, 13). Kiusatuksi tulemisella on selkeä yhteys terveyteen ja hyvinvointiin. Kiusaaminen työpaikalla aiheuttaa työntekijässä stressiä, huonoa itsetuntoa, ahdistusta, uupumusta ja masennusta. (Vartia 2001, 63.) Stressi kiusaamisesta vaikuttaa luonnollisesti opettajan opetustyöhön negatiivisesti, mikä taas lisää stressiä entisestään.

Työyhteisöön liittyviä stressitekijöitä luokanopettajan ammatissa ovat muun muassa huonosti toimiva yhteistyö, puutteellinen rehtorin tuki ja tiedonkulun ongelmat. (Hakanen 2004, 274.) Huonosti toimiva yhteistyö ja avoimen keskusteluilmapiirin puuttuminen luo turvattomuuden tunnetta työyhteisöön ja estää tiedonkulun luokanopettajien ja muun henkilökunnan välillä. Puutteellinen tiedonkulku voi aiheuttaa väärinkäsityksiä työyhteisössä ja estää kokemusten ja ajatusten jaosta syntyviä oivalluksia. Puutteellinen työyhteisön ja rehtorin tuki taas johtaa luottamusongelmiin työyhteisössä ja vähentää mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä. Huonon johtamisen lisäksi Lerkkasen ym. (2020) tutkimuk-

sessä opettajalle aiheutti stressiä myös kokemus siitä, ettei hänellä ole vaikutusmahdollisuuksia sellaisiin hallinnon päätöksiin, jotka hänen työhönsä vaikuttavat (Lerikkanen ym. 2020, 59).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ohjattujen harjoitteluiden stressitekijöistä ja siitä, millaisia selviytymiskeinoja he ovat hyödyntäneet näiden tekijöiden kanssa selvitäkseen. Tämän lisäksi tarkastelemme opiskelijoiden käsityksiä stressitekijöistä ja stressistä selviytymisen keinoista luokanopettajan työssä sekä vertaamme näiden käsitysten yhteneväisyyttä harjoitteluissa koettuun. Näiden tavoitteiden pohjalta tutkimuskysymyksiksemme muotoutuivat seuraavat kysymykset:

- 1) Millaiset tekijät ovat näyttäneet luokanopettajaopiskelijoiden mielestä stressaavina ohjatuissa luokanopettajaharjoitteluissa ja millaisia selviytymiskeinoja luokanopettajaopiskelijat ovat näiden tekijöiden kanssa hyödyntäneet?
- 2) Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on luokanopettajan työssä ilmenevistä stressitekijöistä ja selviytymiskeinoista näiden stressitekijöiden kanssa?
- 3) Mitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä työelämän stressitekijöistä ja selviytymiskeinoista on verrattuna opetusharjoittelussa koettuun?

5.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tutkimus erään suomalaisen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista harjoitteluiden stressitekijöistä ja stressistä selviytymiskeinoista harjoitteluiden aikana. Lisäksi tutkimme sitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on luokanopettajan työssä ilmenevistä stressitekijöistä sekä keinoista näiden tekijöiden kanssa selviämiseen. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ym-

märtäminen tutkittavien näkökulmasta (Juuti & Puusa 2020) eli yksilön elämämaailman tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Koska tutkimustamme ohjasi pyrkimys nimenomaan syvälliseen ymmärrykseen, oli kvalitatiivinen lähestymistapa tutkimustehtäväämme sopiva valinta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen pieni otoskoko mahdollistaa syvällisemmän ja yksityiskohtaisemman perehtymisen tutkittavien kokemuksiin kuin kvantitatiivinen tutkimus, jossa joudutaan yleistettävyyden vuoksi rajaamaan osallistujien vastauksia tiettyjen vastauskategorioiden sisään (Patton 2002, 14). Vaikka stressiä olisi mahdollista tutkia kvantitatiivisin menetelmin, emme sillä tavalla olisi saaneet laajoa vastauksia siihen, millaiset asiat opiskelijaa stressaavat tai stressin kanssa tukevat, vaan esimerkiksi listauksia siitä, mitkä asiat ovat opiskelijoille stressaavia ja mitkä näistä asioista ovat yleisimpiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla on mahdollista tarjota rikasta yksityiskohtaista ja monipuolista selontekoa aiheesta (Braun & Clarke 2006, 78), ja tällainen syvälinen ja yksityiskohtainen analyysi mahdollistuu pienen otoskoon ansiosta. Koska tutkimuskysymyksen tai tutkimuskysymyksien tulisikin ohjata tutkimusmetodin valintaa (Patton 2002, 13), päädyimme niiden ohjaamina laadullisten menetelmien käyttöön.

Puhuttaessa luokanopettajaharjoitteluiden stressitekijöistä ja selviytymiskeinoista tutkimuksemme pohjaa vahvasti fenomenologiseen tutkimusperinteesseen, jossa tutkimuksen kohteena ovat tapahtumille annetut merkitykset (Tuomi & Sarajarvi 2009, 48). Fenomenologiassa keskeistä on se, että tutkittavat ovat itse kokeneet ilmiön, jota tutkitaan. Ihmisen kokemus ilmiöstä välittyy fenomenologiassa sen kautta, miten yksilö esimerkiksi kuvailee tapahtumia, arvottaa niitä tai muistaa ne. (Patton 2002, 104.) Koska opiskelijat kertovat haastatteluissamme, miten erilaiset asiat harjoitteluissa ovat vaikuttaneet heidän stressiinsä tai stressin kanssa selviämiseen, eivät vastaukset ole puhtaasti kokemuksista kertovia, vaan kokemuksia on tulkittu ja niille on annettu merkityksiä. Ymmärrys ihmisestä aktiivisena merkitysten tuottajana onkin yksi fenomenologian lähtökohdista (Juuti & Puusa 2020).

Kaksi viimeistä tutkimuskysymystä on vaikeampi sijoittaa tutkimuksen lähestymistapojen kentälle, sillä niissä tutkittiin opiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn stressitekijöistä ja selviytymiskeinoista. Tutkittavamme eivät vielä haastatteluiden tekohetkellä olleet valmistuneet luokanopettajiksi, jolloin ei voitu olettaa heillä olevan kokemuksia luokanopettajana työskentelemisestä sellaisena, kuin se harjoitteluiden ulkopuolella näyttäytyy. Niinpä fenomenologian sijaan näiden kysymysten voi katsoa pohjautuvan osin fenomenografiaan, jossa tutkimuksen kohteena ovat yksilön käsitykset tutkittavasta asiasta (Metsämuuronen 2011, 240).

Fenomenografisella tutkimuksella pyritään hahmottamaan niitä eroja, joita yksilöiden välillä on tutkittavan asian ymmärryksessä tai käsittämisessä, sekä tulkitsemaan ilmiön merkitystä erilaisten käsitysten valossa (Rissanen 2006). Tutkimuksella pyritään tässä tutkimusstrategiassa siihen, että yksilöiden erilaisista käsityksistä saataisiin luotua kuvauskategoriajärjestelmä tai tulosavaruus tutkittavasta ilmiöstä (Metsämuuronen 2011, 241). Meidän tutkimuksessamme pyrkimyksenä olikin kartoittaa myös luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn stressitekijöistä ja selviytymiskeinoista harjoittelukokemusten lisäksi. Kuitenkin on huomioitava, että harjoitteluissa ja tehtyjen sijaisuuksien kautta opiskelijat ovat päässeet kokeilemaan myös luokanopettajan työssä toimimista joiltain osin, joten työssä on myös fenomenologisia lähtökohtia. Fenomenologiaan kuuluu oletus siitä, että tietäminen kehittyy vähitellen yksilön ja ympäristön vastavuoroisessa suhteessa Tällöin ei ajatellakaan, että käsitykset pysyisivät muuttumattomina, vaan totuutena nähdään se, miten ilmiö tietyssä kontekstissa yksilölle näyttäytyy. (Huhtinen & Tuominen 2020.) Niinpä vaikka luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työelämästä eivät katakaan kaikkia luokanopettajan työn eri elementtejä, heidän koulutuksensa kattaa niistä joitakin, ja siksi käsitysten voi kuitenkin katsoa pohjautuvan osin heidän omiin kokemuksiinsa. Tämän vuoksi fenomenologia on läsnä koko tutkimuksemme taustalla.

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaopiskelijaa eräästä suomalaisesta yliopistosta. Tutkittavista henkilöistä viisi oli naisia ja yksi mies. Tutkimusotantamme koostui luokanopettajaopiskelijoista, koska tutkimuksemme tarkoituksena oli tuoda esiin luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoitteluiden stressitekijöistä ja stressistä selviytymisen keinoista sekä luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä luokanopettajan työn stressitekijöistä ja selviytymisen keinoista. Valitsimme tutkittaviksi henkilöiksi opiskelijoita, jotka olivat käyneet vähintään kaksi ensimmäistä opetusharjoittelua ja olivat näin saaneet jo pidemmältä ajalta kokemuksia opetusharjoitteluiden stressitekijöistä ja stressistä selviytymisen keinoista.

Pidimme tutkittavia etsiessämme huolta siitä, että opiskelijoilla olisi eri määrä harjoitteluita takana. Lopullinen tutkimusotanta jakautui niin, että kaksi opiskelijaa olivat suorittaneet OH2:n, kaksi OH3:n ja kaksi OH4:n. Lisäksi neljällä opiskelijalla oli myös sijaisuuksia takana, joten tutkimusotantamme kuului vaihteleva määrä kokemuksia luokanopettajan roolissa toimimisesta. Koimme kokemusten määrällisen vaihtelevuuden hyödyllisenä tutkimuksemme kannalta, koska se mahdollisti eri opiskeluvaiheessa olevien opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten analysoinnin. Taulukkoon 1 on koottu taustatiedot kustakin haastateltavastamme.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistujat

Haastattel-tava	OH1	OH2	OH3	OH4	Sivuainehar-joittelu	Tehdyt sijaisuudet
O1	x	x	x		x	muutamia yksittäisiä päiviä
O2	x	x			x	-
O3	x	x			x	yksittäisiä päiviä, yhteensä joita-kin viikkoja
O4	x	x	x	x	x	yksittäisiä päiviä
O5	x	x	x	x	x	pitempajaksoinen, n. 1,5 kk
O6	x	x	x		x	-

5.4 Tutkimusaineiston keruu

Aineistomme kerättiin maaliskuussa 2020 neljän päivän aikana. Aineisto kerättiin kasvokkain haastatteluin, jotka kestivät 25.23–34.13 minuuttia. Haastattelut soveltuivat tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi, sillä pyrimme saamaan selville luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä, ja parhaimmillaan haastatteluiden katsotaan mahdollistavan välillisen pääsyn tutkittavan ajattelun sisältöihin (Puusa 2020). Haastatteluiden avulla saadaankin selville sellaisia asioita, kuten ajatuksia ja tunteita, joita ei observeimalla pysty havaitsemaan (Patton 2002, 341). Vaikka myös kyselylomakkeella olisi pystynyt tutki-
maan ajattelun sisältöihin liittyviä asioita, haastattelu mahdollistaa kyselyloma-
ketta paremmin kysymysten täsmentämisen tarvittaessa ja haastatteluiden
kautta voidaan saada myös kuvaavia esimerkkejä haastattelun teemasta (Hirs-
järvi & Hurme 2008, 35–36). Lisäksi haastattelun etuna on sen joustavuus kysy-
mysten esittämisjärjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Meidän tutkimuk-

sessamme tämä tarkoitti sitä, että pystyimme valikoimaan osan haastattelukysymyksistämme sen mukaan, mitä haastateltava itse nosti luontaisesti haastattelussa esiin, mikä ei kyselylomakkeessa olisi ollut samalla tavoin mahdollista. Koska nämä seikat olivat sekä tutkimuksen luotettavuuden että tutkimustehtävän kannalta meille tärkeitä, oli haastattelu tähän tutkimukseen kyselylomaketta perustellumpi valinta.

Haastattelut olivat tyypiltään puolistrukturoituja haastatteluja. Puolistrukturoidun haastattelun määrittely ei ole yksiselitteistä, sillä esimerkiksi Tuomi & Sarajärvi (2009, 75) näkevät teemahaastattelun tarkoittavan samaa asiaa kuin puolistrukturoidun haastattelun, Hirsjärven & Hurmeen (2008, 47) mukaan teemahaastattelu on yksi puolistrukturoidun haastattelun muodoista, kun taas Puusan (2020) mukaan nämä kaksi ovat kokonaan eri asioita. Tässä tutkimuksessa puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan haastattelutyyppiä, jossa joitakin näkökohtia on päätetty ennalta, mutta jotakin on kuitenkin jätetty myös päätettäväksi vasta haastattelun aikana (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Tällainen haastattelu rakentuu ennalta mietittyjen teemojen ja niihin linkittyvien kysymysten varaan, mutta se voi tutkimuksesta riippuen olla lähempänä hyvin strukturoitua tai hyvin avointa haastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Meidän haastatteluissamme kaikille tutkittaville esitettiin kolme tutkimuskysymyksiin pohjautuvaa johdantokysymystä, jotka lähetettiin kaikille etukäteen sähköpostilla, mutta sen lisäksi haastattelun aikana kysyttiin valikoiden etukäteen mietittyjä syventäviä kysymyksiä, jotka on kuvattu liitteessä 1, sekä spontaanisti haastattelun pohjalta syntyneitä kysymyksiä. Puolistrukturoitu haastattelu sopi tutkimukseemme, sillä strukturoidumpi lomakehaastattelu on enemmän tutkijan kuin tutkittavan maailmaan rajoittuva, eivätkä tutkittavan kokemukset välttämättä sovi ennakolta ajateltuihin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 45). Strukturoimattomassa syvähaastattelussa taas olisi määritelty pelkästään ilmiö, jota tutkitaan, ja muut kysymykset rakennetaan vastausten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76), mikä olisi saattanut johtaa siihen, että haastattelumme olisivat lähteneet eriytymään hyvin eri suuntiin, mikä olisi tehnyt analyysistä hankalaa, ellei jopa mahdotonta. Puolistrukturoidun haastattelun etuna

nähdäänkin se, että haastateltavilta saa vastauksia tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin, mutta samalla se mahdollistaa myös sen, että tutkittavat voivat nostaa esiin asioita, jotka olisivat voineet strukturoidummassa haastattelussa jäädä huomiotta (Puusa 2020).

Tutkimuksen aluksi haluttiin selvittää tutkimuksen kannalta olennaiset taustatiedot, eli se, mitkä harjoittelut haastateltavat ovat tehneet, sekä se, miten paljon kasvatusalan työkokemusta heillä on. Tutkimuksen alussa on tärkeää myös esitellä tutkimuksen tarkoitus ja äänityskäytänteet sekä käydä läpi tutkitavalla mahdollisesti olevat kysymykset (Kvale 2007, 55). Niinpä nämä asiat käsiteltiin ennen äänityksen aloittamista tutkimuksen tietosuojalomakkeen läpikäynnin sekä suostumuslomakkeen allekirjoituksen yhteydessä. Kyseiset asiakirjat oli lähetetty tutkittaville myös aiemmin sähköpostilla, jotta tutkittavilla oli aikaa perehtyä niihin etukäteen. Lomakkeiden lisäksi tutkittaville oli lähetetty ennakoon myös aiheeseen liittyvät haastattelun johdantokysymykset ja pyydetty heitä jäsentämään ajatuksiaan esimerkiksi miellekartan muotoon. Näiden kysymysten lähettäminen tutkittaville oli tärkeää siinä mielessä, että tutkittavilla on aikaa tutustua etukäteen kysymyksiin, minkä voi katsoa edesauttavan sitä, että haastattelujen kautta saadaan mahdollisimman laaja aineisto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Avointen ja laajojen johdantokysymysten avulla pyrimme siihen, että tutkittavat pääsivät itse kertomaan omasta kokemuksestaan tutkittavasta ilmiöstä. Tällaisten johdantokysymysten kautta on mahdollista saada tutkittavilta luonnostaan rikkaita ja spontaaneja kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Kvale 2007, 60.) Meidän haastatteluissamme johdantokysymyksiä, joilla kunkin teeman käsittely aloitettiin, olivat seuraavat:

- 1) Millaiset tekijät ovat näyttäneet sinulle stressaavina luokanopettajaharjoitteluiden aikana? Voit miettiä kysymystä esimerkiksi oppilaisiin, harjoittelun ohjaajiin, itseesi, toisiin harjoittelijoihin tai mediaan liittyen.

- 2) Millaisia keinoja olet hyödyntänyt selvittääksesi luokanopettajaharjoitteluiden stressaavista tilanteista? Mieti valmiiksi joitakin konkreettisia esimerkkejä sellaisten keinojen käytöstä, mitä olet hyödyntänyt.
- 3) Millaisia stressitekijöitä ajattelet esiintyvän luokanopettajan työssä, ja millaiset selviytymiskeinot voisivat käsitystesi mukaan auttaa näiden tekijöiden kanssa selviytymisessä?

Kun haastateltava oli ensin kertonut aiheesta vapaasti, kyseltiin häneltä ennaltaamietittyjen lisäkysymysten joukosta niitä kysymyksiä, jotka hänen kertomaansa liittyivät (Esim. *Jos jotkut asiat ovat stressanneet myöhäisemmissä harjoitteluissa vähemmän kuin ensimmäisissä harjoitteluissa, onko tässä näkemyksesi mukaan taustalla harkasta saatu kokemuksen kasvaminen, vai vaikuttaako taustalla myös muita tekijöitä?*). Osassa haastatteluista vastauksia pyrittiin myös laajentamaan apukysymyksin (Esim. *Tuleeko sinulle mieleen jotain mikä on stressannut sinua harjoitteluissa oppilaisiin liittyen?*) tai koottiin vastausta yhteen varmistamaan sitä, että haastattelija on ymmärtänyt haastateltavaa oikein (Esim. *eli jos mä tarkennan vielä, niin sä tavallaan tarkoitat sen niinku just että harkan luonne on vaikuttanu siihen stressaavuuteen?*). Esimerkiksi vastausta tarkentavat kysymykset muotoutuivat vasta tutkimuksen aikana, sillä niitä ei pystynyt etukäteen ennustamaan. Tutkimuksen lopuksi jokaiselta haastateltavalta kysyttiin myös, haluaako hän vielä lisätä tai täydentää vastaukseensa jotakin, jotta haastateltavalla oli varmasti mahdollisuus nostaa esiin kaikki omasta mielestään tärkeät asiat tutkimastamme ilmiöstä.

Haastattelut toteutettiin yliopiston tiloissa luokkahuoneessa, joka oli varattu meille tutkimuskäyttöön. Tällä varmistettiin sitä, että tila on rauhallinen, mitä pidetään tärkeänä haastattelupaikkaa valittaessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 74). Jokainen haastattelu nauhoitettiin puheentallennussovelluksella tietokoneella, joka ei ollut yhdistettynä internetiin haastatteluiden aikana. Nauhoittamista pidetään usein perusteltuna, sillä sitä kautta haastatteluun pystyy palaamaan uudelleen, analysoimaan haastattelun kulkua sekä raportoimaan sitä tarkemmin (Tiittula & Ruusuvoori, 2005).

Haastatteluiden toteuttamisen jälkeen haastattelut litteroitiin eli muutettiin kirjalliseen muotoon. Meidän tutkimuskysymyksemme kannalta oli riittävää, että litterointi toteutettiin sanatasolla, sillä tätä tarkempi litterointi on yleensä tarpeen vain keskustelunanalyysiä tehdessä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 140). Yhteensä litteroitua tekstiä kertyi 66 sivua käytettäessä Times New Roman-fonttia koolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Litterointiin kuuluu aineiston läpikäynti useaan otteeseen, mikä on tärkeää siinä mielessä, että tutkijan perehtyneisyys aineistoon näkyy analyysin laadussa (Puusa 2020). Koska aineisto oli tallennettu kryptatulle muistitikulle, jota toinen tutkimuksen tekijöistä säilytti, vain toinen tutkijoista pystyi koronapandemian vuoksi tutustumaan aineistoon litterointiprosessin kautta. Tätä ei kuitenkaan yleisesti nähdä tutkimuksessa ongelmana, sillä puhtaaksikirjoittaminen nähdään varsin rutiininomaisena vaiheena, ja sen voisi periaatteessa tehdä myös joku muu henkilö kuin tutkimuksen tekijä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 140). Se tutkimuksen tekijöistä, joka ei litteroinut tekstejä, käytti paljon aikaa aineiston läpikäyntiin sen ollessa kirjallisessa muodossa, minkä ansiosta molemmat tutkijat olivat riittävän perehtyneitä aineistoon ennen kuin analyysiprosessi jatkui pidemmälle.

5.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä laadullisena sisällönanalyysinä. Laadullisella sisällönanalyysillä voidaan tuottaa toistettavissa olevia ja päteviä päätelmiä analysoitavasta aineistosta. Kyseinen analyysitekniikka tarjoaa mahdollisuuden uusiin oivalluksiin ja tutkijan ymmärryksen kasvamiseen tutkittavasta ilmiöstä, sekä tietoon, joka tukee käytännön toimintaa. (Krippendorff 2018, 24.) Meidän tutkimuksemme tarkoitus oli nimenomaan kasvattaa sekä omaa ymmärrystämme ilmiöstä että löytää yleisesti välineitä stressinhallintaan ja nostaa esiin stressiä ilmiönä, minkä vuoksi laadullisen sisällönanalyysin voi katsoa sopineen tutkimukseemme hyvin.

Toteuttamamme sisällönanalyysi oli induktiivista eli aineistolähtöistä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksemme analyysiyksiköiden valinta ei perustunut

etukäteistietoihimme tai mihinkään olemassa olevaan teoriaan, vaan ne luotiin aineistomme pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Induktiivinen analyysi katsotaan toimivaksi silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä ei ole paljon aikaisempaa tietoa tai tieto on hajanaista (Elo & Kyngäs 2007, 113). Aineistolähtöisyys oli perusteltu valinta tutkimuksellemme, koska aiempia tutkimuskysymystemme suuntaisia tutkimuksia ei Suomesta löydy paljoa.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti aineistomme analysointi eteni osin päällekkäin aineiston keruun kanssa (Metsämuuronen 2011, 254). Jo haastatteluja tehdessään haastattelija voi kiinnittää huomiota esimerkiksi siihen, miten useasti jokin asia mainitaan tai missä asioissa haastattelut eroavat toisistaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136), mitä mekin haastattelijoina huomasimme tekemämme.

Luettuamme aineiston useaan otteeseen läpi teimme valinnan siitä, että analyysiyksikkönämme toimivat ajatuskokonaisuudet, joissa haastateltava kertoo jostakin tutkimuskysymystemme kannalta olennaisesta asiasta. Tämän lisäksi teimme päätöksen siitä, että jätämme analysoimatta piilomerkityksiä esimerkiksi hiljaisuuden tai naurahdusten taustalla, ja keskitymme vain siihen, mitä haastateltava sanoo. Nämä päätökset on tärkeää tehdä tutkimuksen analyysin valmisteluvaiheessa (Elo & Kyngäs 2007, 109).

Analyysiyksikköjen päättämisen jälkeen lähdimme redusoimaan aineistoa, mikä tarkoittaa sitä, että pelkistimme aineistoa tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin asioihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Tämä prosessi on kuvattu luokanopettajan työn stressitekijöiden osalta taulukossa 2, josta osa on kuvattu esimerkinomaisesti alla. Laajemmat taulukot ilmausten pelkistämisestä löytyvät liitteistä 2, 4, 6 ja 8. Kumpikin tutkijoista redusoi aineiston itsenäisesti, jonka jälkeen kävimme videopuhelun avulla läpi havaintojamme siitä, millaisia ilmauksia olimme poimineet ja mikä niitä yhdisti ja mikä erotti.

Taulukko 2: Luokanopettajaharjoitteluiden stressitekijöiden redusointi (taulukon loppuosa löytyy liitteestä 2)

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<p><i>Ihan ensimmäisenä kirjoitin niinku tällasesta oman riittävyden kyseenalastamisesta, ehkä semmosesta omasta epävarmuudesta tai riittämättömyyden tunteesta tai... mikä varsinki näis ensimmäisis harjoituissa oli jotenki tosi vahvasti läsnä. (O6)</i></p> <p><i>...oli semmonen tunne et nyt pitää olla pätevä, pitää osata nää hommat, et jos mä nyt feilaan, niin sit niinku tavallaan ei oo tarpeeks hyvä ollakseen ope. Et siinä oli semmosta riittämyyden pelkoo. (O1)</i></p>	Pelko omasta riittävydestä
<p><i>sellanen tekijä mikä ressaat usein, on se omat asettamat rajat, niinku rima, et mihin tota pyrkii. (O5)</i></p> <p><i>niissä harjoituksissa on päässy oikeesti tekeen niitä oikeitten lasten kaa niinku oikeessa luokassa, nii mä oon niinku ite ite arvottanu ne niin tärkeiksi, nii sitte mä oon sen takii kokenu niistä vähän suorituspainetta. (O4)</i></p>	Itselle asetetut vaatimukset
<p><i>Oli semmonen hanke, ja siinä oli tavallaan valmis materiaali, jota ei oltu niinku itse tehty, vaan me vaan otettiin se materiaali ja menttiin tekeen se. Et vaikka sen luki kuinka monta kertaa etukäteen, niin siitä ei ollu kuitenkaan sellasta varmuutta, että mitä täs tehään. (O1)</i></p>	Valmiin materiaalin käytön tuoma epävarmuus siitä, mitä tunneilla on tekemässä

Redusointi toimi pohjana aineistomme klusteroinnille eli ryhmittelylle, sillä ryhmittelyssä pyrkimyksenä on yhdistää yksittäisiä ilmauksia samankaltaisuuden perusteella yleisemmän käsitteen alle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Tällöin esimerkiksi pelko omasta riittävydestä, opettajan toiveisiin vastaaminen, itselle asetetut vaatimukset sekä valmiin materiaalin käytön tuoma epävarmuus siitä, mitä tunneilla on tekemässä, ryhmiteltiin kaikki kuulumaan alateemaan suorituspainet. Analyysiprosessin lopussa alateemoista abstrahoitettiin tutkimuksen pääteemat. Tällöin pyrkimyksenä oli käsitteellistää ilmiötä yhdistelemällä alateemoja siten, että päädyttiin teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Esimerkiksi alaluokista "suorituspainet" ja "vertailu muihin harjoittelijoihin" yhdistyi yhteinen pääteema "Oman riittävyden kyseenalaistaminen". Joissakin tapauksissa varsinaisia alateemoja ei enää syntynyt, jolloin redusoitujen ilmausten pohjalta abstrahoitettiin suoraan pääteemat. Seuraava

ote taulukosta 3 kuvaa sitä, miten klusterointi ja abstrahointi etenivät luokanopettajaharjoitteluiden osalta. Kokonaisuudessaan klusterointi ja abstrahointitaulukot löytyvät liitteistä 3, 5, 7 ja 9.

Taulukko 3: luokanopettajaharjoitteluiden stressitekijöiden klusterointi ja abstrahointi (taulukon loppuosa löytyy liitteestä 3)

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Pelko omasta riittävydestä	Suorituspaineeet	Oman riittävyden kyseenalaistaminen
Itselle asetetut vaatimukset		
Valmiin materiaalin käytön tuoma epävarmuus siitä, mitä tunteilla on tekemässä		
Tuntien sisällön vertailu suhteessa toisten harjoittelijoiden tunteihin	Vertailu muihin harjoittelijoihin	
Oman itsen vertaaminen toisiin harjoittelijoihin		
Arvioinnin kohteena oleminen	Arvioinnin kohteena oleminen	Harjoittelun luonne
Toisten opiskelijoiden läsnäolo ja arviointi omilla tunteilla		
Ohjaajien erilaiset vaatimukset	harjoitteluluokkien ja -ohjaajien toimintatapojen erot	
Luokkien erilaiset toimintatavat		
Vaatimukset tuntisuunnitelmia kohtaan	Vaatimukset tunti- ja jakosuunnitelmia sekä raportointia kohtaan	
Harjoitteluihin kuuluvat kirjalliset työt		
Opetusharjoittelukoulun korkea vaatimustaso tunteja kohtaan	Opetusharjoittelukoulu ympäristönä	

Opetusharjoittelukoulun erilaisuus kenttäkoulun harjoitteluluokkaan verrattuna		
--	--	--

Teemojen kehittämisen jälkeen lähdimme kirjoittamaan niiden sisältöä auki aineistoesimerkkejä hyväksikäyttäen. Tämä nähdään tärkeänä, sillä pelkkä teemojen ja alateemojen listaus itsessään ei vielä itsessään riitä, vaan tulisi myös kuvata mitä mihinkin teemaan ja alateemaan kuuluu, sekä miten ne liittyvät toisiinsa ja tutkittavaan ilmiöön (Vaismoradi ym 2016, 107). Alateemoista kirjoittaessamme pyrimme myös selvittämään, millä perusteella aineiston on katsottu kuuluvan juuri kyseiseen teemaan, mikäli oletimme, että tämä valintaperusteemme saattaisi muussa tapauksessa jäädä lukijalle epäselväksi. Lopullisessa työssämme käsitelimme samanaikaisesti ilmiöitä sekä harjoitteluiden että luokanopettajan työn osalta, jolloin saimme työssämme selkeämmin osoitettua harjoitteluiden ja luokanopettajan työn välillä nähtyjä yhtäläisyyksiä ja eroja. Analyysitekstien valmistuttua alkuperäiset aineistot luettiin jälleen läpi, jotta varmistettiin, ettei mitään tutkimuskysymyksen kannalta oleellista aineistosta jäänyt analyysin ulkopuolelle. Laadulliselle sisällönanalyysille onkin tyypillistä, että alkuperäiseen aineistoon palataan myös myöhemmissä tutkimusvaiheissa (Elo & Kyngäs 2007, 113).

5.6 Eettiset ratkaisut

Eettisesti hyväksyttävä ja luotettava tieteellinen tutkimus edellyttää hyvää tieteellistä käytäntöä koskevien ohjeiden soveltamista. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on julkaissut ohjeen hyvästä tieteellisestä käytännöstä (HTK-ohje) ja loukkausepäilyjen käsittelemisestä. HTK-ohje asettaa hyvälle tieteellisellä käytännöllä soveltavalle tutkimukselle muun muassa sellaisia kriteerejä kuin rehellisyys ja huolellisuus tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät, muiden tutkijoiden tekemän työn kunnioittaminen ja asianmukainen viittaaminen, vastuullisuus aineiston säilyttämisessä ja raportoinnissa sekä tutkimuslupien hankkiminen. (TENK 2009,

4 & 6.) Olemme noudattaneet HTK-ohjetta koko tutkimusprosessimme ajan, jotta tutkimuksemme olisi mahdollisimman luotettava ja eettinen ja tulokset uskottavia.

Tutkimuksen etiikan kannalta nähdään tärkeänä, että tutkimukseen osallistujat ovat tietoisia siitä, miten heidän antamiaan haastatteluja hyödynnetään (Kvale 2007, 27). Niinpä heti tutkimuksen osallistumisesta kysyessämme toimme esiin mitä olemme tutkimassa, ja ennen tutkimusta lähetimme tutkimukseen osallistujille vielä tarkemman kuvauksen tutkimuksestamme, jotta heille olisi selkeää, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa. Lisäksi toimme esiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mikä kuuluu oleellisesti tutkittavien itsemääräämisoikeuteen (TENK 2009, 4-6).

Useita päiviä ennen haastatteluja lähetimme tutkittaville suostumuslomakkeen osallistumisesta tutkimukseen ja tietosuojailmoituslomakkeen, jossa oli täydellinen selonteko tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja yksityisyyden suojasta. Tietosuojalain mukaan tutkimusta tehdessä on huolehdittava siitä, että yksittäisen henkilön tiedot eivät ole tunnistettavissa tutkimuksessa (Tietosuojalaki 31 §) ja tietosuojalomakkeessa kuvasimme toimia, joilla varmistamme tietosuojan toteutumista. Kerroimme, että tutkittavat ovat anonyymejä, mutta tutkittavan henkilöllisyyden tunnistamiseen on pieni mahdollisuus suorien sitaattien kautta. Suorat sitaatit voivat paljastaa esimerkiksi samassa luokassa olleelle luokanopettajaharjoittelijalle, kenestä on kyse, jos tutkittava kuvaa tiettyä selkeästi tunnistettavaa tapahtumaa luokassa.

Avasimme myös eettisten periaatteiden mukaisesti, kuinka keräämme aineiston, kuinka säilytämme luotettavasti tutkimusaineiston, ja milloin tulemme hävittämään sen. Tietosuojailmoituksessa oli lisäksi meidän molempien yhteystiedot ja ohjaajamme yhteystiedot mahdollisia kysymyksiä varten. (TENK 2009, 8 & 13.) Otimme haastattelutilanteeseen suostumuslomakkeen allekirjoitettavaksi, ja sen lisäksi otimme mukaan vielä tietosuojailmoituslomakkeen, varmistaaksemme, ettei tutkittavalla ole epäselvyyksiä tutkimukseen liittyvistä asioista. Haastattelut tapahtuivat kasvokkain ja tallensimme ne puheentallennussovel-

luksella kannettavalla tietokoneella, joka ei ollut yhdistettynä internetiin hastatteluiden aikana. Haastattelun jälkeen siirsimme aineiston kryptatulle muistitilulle. Näin varmistimme, ettei ulkopuolisilla ole pääsyä tutkimusaineistoomme, ja tutkittavien yksityisyyden suoja säilyy, mikä on tärkeää tutkimusetiikan kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Kunnioitimme tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkittavia informoimalla heille tarkkaan tutkimuksesta ja sitoutumalla analysoimaan aineisto huolellisesti ja eettisesti kestäväällä tavalla. Tiedämme, että lopputulos laadullisessa tutkimuksessa riippuu tutkijoiden luovuudesta, panostuksesta ja analyttisistä kyvyistä vastata tutkimuskysymyksiin (Vaismoradi ym 2016, 101) joten olimme kärsivällisiä aineiston prosessoinnissa ja siirryimme asteittain syvemmälle aineiston analyysiin. Aineiston analysoinnin tulee myös olla johdonmukainen, looginen ja kiinnostava selonteko teemojen sisältä ja niiden ympäriltä ja sen pitää sisältää tarpeeksi todisteita teemojen merkityksestä aineistosta otettujen lainauksien avulla (Braun & Clarke 2006, 93). Varmistimme täyttävämmä nämä kriteerit sitoutumalla löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiimme, arvioimalla ja reflektoimalla tekemäämme, kommunikoimalla toistemme kanssa ja perustelemalla tekemämme valinnat. Pyrimme myös kirjoittamaan prosessin auki mahdollisimman kiinnostavalla tavalla, jotta lukijat kokisivat raportin mielekkäänä lukea ja tällä tavalla tutkimuksen merkitykset avautuisivat heille. Mielestämme olemme onnistuneet tekemään oikeutta tutkittavillemme raportissamme, koska olemme noudattaneet eettisesti kestäviä periaatteita.

Myös tiedonhankintamenetelmämme ovat tutkimuksessamme olleet eettisesti kestäviä. Olemme käyttäneet loogisia ja johdonmukaisia lähteitä tutkimuksemme kannalta. Viittaamme kirjallisuuteen asianmukaisissa kohdissa ja olemme huomioineet aiheeseemme liittyvät aiemmat tutkimukset omassa tutkimuksessamme. Täten olemme tutkijoina pitäneet huolen siitä, että kunnioitamme muiden tutkijoiden työtä ja viittaamme asianmukaisesti heidän julkaisuihinsa ja noudatamme näin hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2012, 6).

5.7 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähestyä käsitteiden uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys kautta (Puusa & Juuti 2020). Uskottavuuden katsotaan liittyvän tutkimuksen validiteettiin, eli siihen, onko tutkija onnistunut tavoittamaan tutkittavien näkökulman ja kyennyt välittämään sen lukijoille siten, kuin tutkittavat ovat sen tarkoittaneet (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Luotettavuudella taas viitataan Puusan ja Juutin mukaan siihen, että tutkimus on toteutettu oikealla tavalla läpi tutkimusprosessin, ja tutkija kykenee kuvaamaan prosessin lukijalle perinpohjaisesti osoittaen näin ammattitaitoaan lukijalle (Puusa & Juuti 2020). Tutkimuksen eettisyyttä voi pohtia sekä tiedonhankinnan ja tutkittavien suojaamisen kautta, että tutkimustulosten soveltamisen kautta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Jotta lukija pystyisi arvioimaan tutkimuksemme luotettavuutta, pyrimme seuraavissa kappaleissa kuvaamaan, miten olemme näitä asioita pyrkineet varmistamaan. Lisäksi kuvaamme avoimesti myös joitain sellaisia seikkoja, jotka saattavat horjuttaa tutkimuksemme luotettavuutta.

Tutkimusta analysoidessamme pyrimme rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen, kuten tiedeyhteisön tunnustamiin toimintatapoihin kuuluu (TENK 2012, 6). Aineiston litteroinnin jälkeen tiedostimme, että aineiston analyysi tulee olemaan monivaiheinen prosessi, joten olimme asennoituneita työskentelemään huolellisesti ja pitkäjänteisesti. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jossa emme etsineet objektiivista totuutta määrällisen tutkimuksen tavoin, vaan tiedostimme, että vaikutamme tutkijoina luomaamme tutkimusasetelmaan ja tulosten tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tämä on tietyllä tapaa väistämättömyys tutkimuksemme pohjautuessa fenomenologiaan. Tämän tutkimusperinteen taustalla vaikuttaa hermeneuttinen ajattelu siinä mielessä, että merkitykset rakentuvat aina osin tulkinnoista, ja toista kuunnellessaan ihminen peilaa sanottua omiin kokemuksiinsa (Huhtinen & Tuominen 2020). Niinpä mekään emme tutkijoina pysty täysin objektiivisesti suhtautumaan aineistoomme, vaan tulkitoihimme vaikuttaa jossain määrin myös se, millaisia kokemuksia meillä itsel-

lämme on luokanopettajaharjoitteluissa syntynyt. Laadullinen sisällönanalyysimme voi siis sisältää tulkinnallisia väärinkäsityksiä, mutta olemme parhaamme mukaan pyrkineet tuottamaan pätevää, yksityiskohtaista ja monipuolista selon- tekoa aineistostamme.

Tutustuimme ja syvennyimme aktiivisesti aineistoon vähitellen, mikä kuuluu laadulliseen tutkimukseen. Luimme useasti läpi haastatteluaineistot ja koodasimme systemaattisesti merkityksellisiä asioita. Näin pyrimme pitämään huolta siitä, että löydämme kaikki tärkeät asiat tutkimuskysymystemme kanalta ja tuloksemme ovat täten uskottavia. Yhdistelimme ja erottelimme analyysiyksiköitä, pohdimme niiden merkityksiä ja muodostimme kokonaiskuvaa aineistosta. Huolellisen ja tarkan analysoinnin jälkeen pystyimme muodostamaan aineistosta löytyneiden analyysiyksiköiden perusteella teemoja ja alateemoja arvioiden koko ajan kirjoitusprosessinkin aikana niiden merkitystä tutkimuksemme. Kirjoitusprosessissa käytimme runsaasti aineistoesimerkkejä aineiston sisältä, millä perustelimme teeman merkitystä tutkimuksemme ja näin lisäsimme tulosten luotettavuutta. Autenttisten aineistoesimerkkien avulla lukija pääsee arvioimaan johtopäätösten luotettavuutta ja merkityksellisyyttä. Olemme eettisesti kestävien ja vastuullisten työskentelytapojen ansiosta onnistuneet tarjoamaan raportissamme johdonmukaisen, loogisen ja kiinnostavan selonteon teemojen sisältä ja niiden ympäriltä. (Braun & Clarke 2006, 93.) Tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös se, että meitä oli kaksi tutkijaa prosessoimassa aineistoa. Usein laadullisessa tutkimuksessa nähdään ongelmana, että aineistoa lähestytään vain yhden ihmisen näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136), mutta meidän tutkimuksemme tämä ei ollut ongelma.

Tutkimuksemme sisältää myös tekijöitä, joiden voi nähdä vähentävän luotettavuutta. Meillä oli vain kuusi tutkittavaa, vaikka alunperin saimme ohjeeksi haastatella kahdeksaa henkilöä. Lisäksi vain yksi haastateltavistamme oli miespuolinen henkilö, vaikka alunperin pyrimme saamaan vähintään kaksi miespuolista henkilöä tutkimukseemme. Haastateltavien jääminen vain kuuteen ja vain yhden miespuolisen haastateltavan saaminen selittyy vaikeutena saada haastateltavia koronaviruksesta aiheutuneen epidemian seurauksena. Laajemman

yleistettävyyden saamiseksi tutkittavia pitäisi olla enemmän ja lisäksi heitä pitäisi olla useammasta eri yliopistosta. Meidän tutkimuksessamme luokanopettajaopiskelijat olivat vain yhdestä tietyistä yliopistosta. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä tutkittujen tapausten ulkopuolelle ei nähdä kovinkaan keskeisenä, vaan uskottavuuden kannalta tärkeämpi kriteeri on se, että ilmiötä on pyritty ymmärtämään mahdollisimman syvällisesti (Puusa & Julkunen 2020).

Pohdimme myös, olisiko ollut tarpeen selittää stressin ja stressistä selviytymisen keinojen käsite tutkittavillemme. Stressi ja selviytymiskeinot olivat tutkimuksessamme tärkeitä konstruktioita ja tärkeää olisi, että tutkittavat ymmärtävät käsitteet samalla tavoin kuin me tutkijoina ymmärrämme (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b). Päädyimme kuitenkin siihen, ettemme avaa käsitteitä ”stressi” ja ”selviytymiskeino” opiskelijoille, koska koimme, että ne ovat käsitteitä, jotka ovat yleisesti tunnettuja. Haastatteluvillamme oli myös mahdollisuus kysyä tarkennusta kysymyksiimme ennen haastattelua ja haastattelun aikana, mikäli käsitteet olisivat olleet epäselviä. Myös se, että haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna, mahdollisti sen, että olisimme haastattelijoina voineet tarkentaa käyttämiämme käsitteitä, mikäli olisimme huomanneet haastateltavan ymmärtäneen ne eri tavalla, kuin mitä tarkoitimme. Lisäksi pohdimme, rajoittaisiko stressin tai stressistä selviytymisen keinojen määritelmän antaminen opiskelijoille opiskelijoiden autenttisia kokemuksia ja uskomuksia stressistä ja niistä selviytymisestä. Näiden syiden vuoksi emme käsitteitä erikseen haastattelun alussa avanneet.

Koemme, että tutkimuksemme kannalta olemme saaneet kattavan määrän vastauksia stressistä ja selviytymiskeinoista, koska ennen haastattelua annoimme ennakkotehtävän opiskelijoille, joissa annoimme heille materiaalia valmistautua haastatteluun, joka sisälsi johdantokysymykset, jotka on esitetty kappaleessa Tutkimusaineiston keruu. Opiskelijat olivat siis etukäteen päässeet muistelemaan, pohtimaan ja kokoamaan kokemuksia ja uskomuksia stressistä ja stressistä selviytymiskeinoista. Viidellä opiskelijalla oli mukana miellekartta tai

muistilappu haastattelutilanteessa, joka oli heille apuna vastauksien muodostamisessa ja ajatusten tuomisessa esiin. Tämän voi nähdä luotettavuutta lisäävänä tekijänä, koska ilman ennakkotehtävää joitakin tekijöitä olisi mahdollisesti jäänyt vastauksista pois, koska niitä ei olisi muistettu tai niiden yhteyttä stressiin tai selviytymiskeinoihin ei nopeasti ohimenevässä ja mahdollisesti jännittävässä haastattelutilanteessa olisi tajuttu.

6 STRESSITEKIJÄT LUOKANOPETTAJAHARJOITTELUISSA JA NÄKEMYKSET LUOKANOPETTAJAN TYÖN STRESSITEKIJÖISTÄ

Tässä luvussa kuvaamme niitä tekijöitä, jotka näyttäytyivät opiskelijoille stressaavina tekijöinä luokanopettajaharjoitteluissa ja joiden he ajattelivat olevan mahdollisia stressitekijöitä luokanopettajan työssä. Analyysimme perusteella haastatteluista nousi esiin neljä teemaa, joihin liittyviä stressitekijöitä opiskelijat käsittelivät sekä harjoitteluiden että luokanopettajan työn yhteydessä mahdollisina stressitekijöinä. Nämä teemat olivat oman riittävyyden kyseenalaistaminen, oppilaisiin liittyvät tekijät, vuorovaikutuksen haasteet ja ajanhallinnan pulmat. Tämän lisäksi haastatteluissa nousi esiin asioita, jotka nähtiin vain luokanopettajaharjoitteluiden stressitekijöinä sekä vain luokanopettajan työn yhteydessä mainittuja stressitekijöitä. Nämä teemat käsitellään omina alalukuinaan.

6.1 Oman riittävyyden kyseenalaistaminen

Viiden opiskelijan vastauksissa stressitekijänä nousi esiin riittämättömyyden tunteen kanssa kamppaileminen ohjatuissa luokanopettajaharjoitteluissa ja mahdollisena stressitekijänä luokanopettajan työssä. Osittain riittämättömyyden tunne kumpusi opiskelijoiden omista vaatimuksista itseään kohtaan ja osittain toisten ihmisten odotuksista tai sosiaalisesti rakentuneesta käsityksestä siitä, mikä on riittävän hyvää opettajuutta. Toisaalta opiskelijat nostivat esiin myös opettajan työn muuttuvat vaatimukset yhdeksi tekijäksi, joka saattaa työelämässä aiheuttaa riittämättömyyden tunteita.

Itse itselle asetetut vaatimukset aiheuttivat luokanopettajaharjoitteluissa stressiä yhteensä neljälle opiskelijalle. Etenkin ensimmäisiin opetusharjoitteluihin oli näiden opiskelijoiden kokemuksissa liittynyt oman riittävyyden kyseenalaistamista ja suorituspainetta. Ensimmäinen harjoittelu oli monille opiskelijoille ensimmäinen kerta opettajan roolissa, mikä toi lisästressiä:

jos miettii OH1:stä, nii siinä ylipäättään se, että sä meet ekaa kertaa todennäköisesti kentälle tekemään, nii se... se ainaki jännitti. (O5)

Opiskelija voi kokea harjoittelutilanteen myös eräänlaisena näytönpaikana, sillä yksi haastateltavistamme kertoi ajatelleensa ensimmäisen opetusharjoittelun määrittävän sitä, onko itsestä opettajaksi vai ei. Riittämättömyyden pelko oli hänen kohdallaan sidoksissa mustavalkoiseen ajattelutapaan, jonka mukaan oma osaaminen opettajana oli nähtävissä heti ensimmäisestä harjoittelusta lähtien, eikä hän tuolloin hahmottanut taitojen kehittymistä harjoittelun myötä. Tämä loi kyseiselle opiskelijalle riittämättömyyden tunteita ja stressiä.

OH1:ssä oli semmonen tunne et nyt pitää olla pätevä, pitää osata nää hommat, et jos mä nyt feilaan, niin sit niinku tavallaan ei oo tarpeeks hyvä ollakseen ope. (O1)

Toisaalta stressi omien vaatimusten saavuttamisesta ei liittynyt pelkästään siihen, että opettajana toimiminen oli opiskelijoille uutta. Kaksi opiskelijoista löysi tämän kaltaisen stressin taustalta sellaisia itseensä liittyviä syitä, jotka eivät johtuneet niinkään tilanteesta, vaan jotka liittyivät vahvemmin opiskelijaan itseensä. Toisen opiskelijan (O5) mukaan hänen persoonaansa kuului tietynlainen stressiherkkyys ja tavoitteellisuus, kun taas toinen opiskelija (O4) kuvasi stressin syntyvän osin siitä, että hän arvottaa harjoittelut korkealle, ja haluaa siksi suorittaa ne mahdollisimman hyvin. Oma tunnollisuus ja halu oppia mahdollisimman paljon muuttui stressitekijäksi silloin, jos oman riman asetti liian korkealle.

mä oon aika stressaava tyyppi, ja hirveesti yliajattelen aina kaikkee, nii tota ehkä yks sellanen tekijä mikä ressaan usein, on se omat asettamat rajat, niinku rima, et mihin tota pyrkii. (O5)

niissä harjoitteluissa on päässy oikeesti tekeen niitä oikeitten lasten kaa niinku oikeessa luokassa, nii mä oon niinku ite arvottanu ne niin tärkeiksi, nii sitte mä oon sen takii kokenu niistä vähän suorituspainetta. (O4).

Kuten aiemmat esimerkit osoittavat, positiivinen asia, kuten pyrkimys kohti omaa parasta tai jonkin asian arvottaminen tärkeäksi, johti liiallisessa määrin myös stressiin. Samoin työelämästä puhuttaessa nosti yksi opiskelija esiin elinikäiseen oppimiseen liittyvän käänköpuolen. Pohjimmiltaan elinikäinen oppiminen nähdään tavoiteltavana asiana luokanopettajuudessa (ks. esim Luukkai-

nen 2004, 298; EU 2007, 12), mutta opiskelija nosti esiin huolen siitä, voiko elinikäisen oppimisen tavoittelu johtaa siihen, että opiskelija löytää aina omasta toiminnastaan kehittämiskohteita, eikä osaa olla tyytyväinen itseensä.

Aina haluais tehdä enemmän ja haluais vähä vielä olla parempi ja tukea vähä enemmän ja... jotenki... että se on semmonen stressitekijä, minkä varmaan moni kohtaa. (O6).

Sosiaalisen ympäristön asettamat odotukset aiheuttivat kolmelle opiskelijalle riittämättömyyden tunnetta. Harjoitteluiden yhteydessä opiskelijat kertoivat stressiä aiheutuneen siitä, kun vertasi omaa tekemistään jonkun toisen harjoittelijan tekemiseen. Toisen harjoittelijan ideat eivät siis välttämättä toimineetkaan tukena omalle suunnittelutyölle, vaan saivat opiskelijan kyseenalaistamaan omien tuntiensa toteutusta.

Jaa... no sitten... no vertailu muihin harjoittelijoihin on myös ollu yks stressaava tekijä, ku tuntuu että jokaisessa luokassa, tai niinku muissa luokissa, ku siinä missä sä just oot, nii kaikki harjoittelijat tekee ihan hullun hienoja omia opetusmateriaaleja -- nii sit itelleki tuli semmonen et ei vitsi nyt munki täytyy ruveta vähä parantamaan tätä mun geimiä, et se ei riitä et mä opetan niinku sieltä opeoppaasta (O4)

Aina vertailu ei rajoittunut pelkästään tuntien sisältöihin ja pedagogiikkaan, vaan yksi opiskelija pohti myös sitä, miten harjoitteluiden yhteydessä voi alkaa vertailemaan myös henkilökohtaisempia ominaisuuksia. Koska opettajan työssä on yleisen näkemyksen mukaan oma persoona vahvasti esillä, opiskelija voi pohtia myös henkilökohtaisempia ominaisuuksiaan suhteessa muihin ja kokea stressiä tähän liittyen, mitä Opiskelija 5 sitaatissa kuvaa.

No siinähan vois verrata vaikka missä. Y-ylipäätänsä siinä, jos vaikka miettii harkkapaaria, nii että no kummasta ne lapset tykkää enemmän, ja kaikkee niinku, kyllähän siitä keksis vaikka mitä (O5).

Myös työelämän osalta sosiaalisen ympäristön ajateltiin tuovan stressiä opettajan arkeen. Opettajuuteen kohdistuu vaatimuksia hyvin monelta taholta, ja esimerkiksi Aho kyseenalaistaa väitöskirjassaan opettajan mahdollisuutta vastata näihin vaatimuksiin (Aho 2011, 35). Lisäksi luokanopettajien kohdalla hyppy opiskelijasta työelämään on varsin suuri, sillä vastavalmistuneella opettajalla on heti täysi pedagoginen ja juridinen vastuu (Jokinen, Taajamo, Välijärvi 2014, 37). Vaikka opettajaopiskelija kokisikin opettajan työhön kuuluvan autonomian luot-

tamuksen osoituksena, nosti osa opiskelijoista työelämän mahdollisena stressitekijänä esiin myös sen, toteuttaako hän työtään sen luottamuksen arvoisesti, jota hän ammattinsa puolesta yhteiskunnassa nauttii.

suhun luotetaan että sä teet sun työn hyvin, nii sit se paine siitä et no nyt mun täytyy tehdä mun työ hyvin, et tuleeko...Kääntyyks se vähän sillee, et sit tulee niinku tosi iso paine tehdä kaikkee tosi hienoo... -- (O4)

Toisaalta yhteiskunnan ohella myös yksittäinen työyhteisö voi asettaa omia vaatimuksiaan ja toiveitaan uutta opettajaa kohtaan, mikä nähtiin yhtenä mahdollisena stressin aiheuttajana työelämässä. Yksi opiskelija pohti esimerkiksi sitä, millaisia odotuksia kentällä toimivilla opettajilla on vastavalmistunutta opettajaa kohtaan. Hänen mukaansa vastavalmistuneelta opettajalta odotetaan innovatiivisuutta ja luovuutta ja uudenlaista pedagogiikkaa osaksi koulun arkea. Nämä odotukset näyttäytyivät opiskelijalle mahdollisena stressitekijänä siksi, että hän epäili, pystyykö näitä vaatimuksia aina täyttämään.

oon miettiny, että noniin ny mä meen jonneki työyhteisöön, nii entäs sitten ku ne odottaa siellä että mä opetan jotenki uudella ja mielenkiintosella ja aivan mielettömällä innovatiivisella pedagogiikalla, mutta mä vaan oon sillee "No nii lapset, ottakaapa työkirjat esille". (O4)

Työn alati muuttuva luonne nousi esiin silloin, kun riittämättömyyden tunteesta puhuttiin työelämäkontekstissa. Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on järjestää opetus niin, että opetuksessa otetaan huomioon muutokset koulua ympäröivässä maailmassa ja vahvistetaan koulun tehtävää kestävän tulevaisuuden rakentajana (Opetushallitus 2014, 9). Tämä asettaa opettajalle vaatimuksen pysyä perillä muuttuvan maailman ja yhteiskunnan tiedoista ja taidoista, mikä voi joidenkin haastateltaviemme mielestä aiheuttaa stressiä luokanopettajan työssä. Luokanopettajana toimiessa täytyy kyetä mukauttamaan omaa toimintaansa vastaamaan sen hetkisen ja tulevan maailman tarpeita, mikä voi olla haastavaa, vaikeaselkoista, monipuolista ja työlästä. Jos oma osaaminen ei ole tiedoissa ja taidoissa sillä tasolla kuin toivoisi, voi riittämättömyyden tunteet muuttua stressitekijäksi luokanopettajan työssä, kuten haastateltavat toteavat seuraavassa:

sun pitää koko ajan tietää maailman asioista, sun pitää olla ajan hermoilla, tiedon... jotenki... niinku olla tiedonjanoinen ja näin, et se voi olla stressitekijä. (O6)

Ja sitten ku tieto muuttuu, se täytyy niinku päivittää sitä tietoa. (O1)

Yksi opettajan työhön aika ajoin muutoksia aiheuttava yhteiskunnallinen tekijä on opetussuunnitelma, jonka kaksi opiskelijaa nosti esiin stressaavana tekijänä. Opetussuunnitelma on koko yhteiskunnan tason koulu-uudistus ja sen perusteet ovat pohjana paikallisille opetussuunnitelmille. Pohjimmiltaan opetussuunnitelma antaa opettajalle raamit työnsä toteuttamiseen, mutta uudistusten myötä opettaja voi joutua muuttamaan omaa toimintaansa ja sisäistämään uudenlaisia asioita osaksi opetustaan, mikä saattaa tuntua opettajasta haastavalta. Myös haastattelemamme opiskelijat näkivät opetussuunnitelman tuomat uudistukset mahdollisina stressitekijöinä luokanopettajan työssä:

mietin myös tätä tämmöstä opetusalan dynaamisuutta, muuttuvaa tätä niinkun työn kenttää, että... esimerkiks uus OPSi, uudet menetelmät, opettajan tarvii jatkuvasti kouluttautua. (O6)

ku OPS uudistuu ja kaikki niinkun on nyt vähän niinku kysymysmerkinä, että mihin suuntaan itteään pitäis niinkun kehittää ja, ja sitte tuntuu, että on koko ajan kasvavia vaatimuksiaki opettajille. (O2)

On huomattu, että luokanopettajia stressaa muuttuvassa työn kentässä ja kasvavissa vaatimuksissa se, ettei koulun arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka välttämättä kohtaa toisiaan käytännön tasolla (Onnismaa 2010, 41). Tällöin opettajana voi väsyä uudistamistyöhön, johon ei välttämättä ole puitteita, tai joka on epäselkeää, jolloin itseään voi olla vaikea kehittää oikeaan suuntaan. Tämän kaltaisen epäselkeys oli kohdannut yhtä opiskelijaa erään harjoittelun yhteydessä, jossa toimintakulttuuri erosi varsin paljon totutusta. Vaikka pohjimmiltaan opiskelija kertoikin saaneensa valmiit raamit opetuksensa toteuttamiseen, ei ulkoapäin annettu toteutustapa sisäistynyt opiskelijalle samoin kuin itse suunnitellut tunnit, minkä aiheuttamaa epävarmuutta omasta toiminnasta seuraava esimerkki kuvaa:

Oli semmonen hanke, ja siinä oli tavallaan valmis materiaali, jota ei oltu niinku itse tehty, vaan me vaan otettiin se materiaali ja mentiin tekeen se. Et vaikka sen luki kuinka monta kertaa etukäteen, niin siitä ei ollu kuitenkaan sellasta varmuutta, että mitä täs tehään. Se oli vähän niinku että mentiin ja tehtiin. Se loi semmosta epävarmuutta, joka sitten stressas. (O1)

6.2 Oppilaisiin liittyvät tekijät

Kaikkien haastateltaviemme vastauksissa stressitekijöinä nousivat esiin oppilaisiin liittyvät tekijät. Opiskelijat olivat kokeneet luokanhallintaan ja työrauhaan kuuluvaa stressiä luokanopetusharjoitteluisa, ja he olettivat luokan sisäisiin ongelmiin vastaamisen olevan luokanopettajan työssäänkin stressitekijä. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan myös luokanopettajaharjoitteluisa koettu stressi oppilaiden tarpeisiin vastaamisesta tulee olemaan työssä vahvasti esillä.

Luokan sisäisiin ongelmiin vastaaminen aiheutti stressiä kolmelle opiskelijalle harjoitteluisa. Kaksi opiskelijaa mainitsi luokan sisäisiin ongelmiin vastaamisen stressitekijänä tulevaisuuden työelämässä ja heistä toinen puhui aiheesta myös harjoitteluiden stressin yhteydessä. Etenkin ensimmäisessä tai ensimmäisissä harjoitteluisa luokanopettajaopiskelijoita ovat mietityttäneet työrauhaongelmat ja luokanhallinta. Joitakin opiskelijoita on stressannut se, että opettaminen saattaa jäädä taustalle, kun aikaa ja voimavaroja joutuu käyttämään liikaa työrauhaongelmiin puuttumiseen. Opiskelija 3 ja opiskelija 2 toteavat luokanhallinnan ja työrauhaongelmat liittyvän stressiin seuraavasti:

varsinki niinko ensimmäisillä kerroilla, ku meet luokkaa, nii se kurinpidollinen asia. (O3)

Että miten pitää sitä kuria samalla ku yrittää opetella sitä perusasiaa, opettamista niinku itseään, että siihen kuulu siihen kurinpitoon niin paljo aikaa, että oikeestaan sille luokalle ei oikeen muuhun jäänykkään sitä aikaa oikeen paljon. (O2)

Ensimmäisissä harjoitteluisa opiskelija rakentaa itselleen tapoja ja menetelmiä, ja luo käsityksiä siitä, mitä tarkoittaa luokanhallinta ja miten tulee vastata kurinpidollisiin asioihin. Lisäksi ammatillisen kehittymisen noviisivaiheessa korostuvat tekninen osaaminen, lyhyen aikavälin tavoitteet ja problemaattisten tilanteiden yksityiskohdat. Kiinnittäessään runsaasti huomiota oman opettamisen tekniikoihin ja ohjaukseen voi opiskelija nähdä luokassa tapahtuvat häiriötekijät ja käytökseen puuttumisen erittäin stressaavana (Leino 2004, 57).

Haastaviksi koetut oppilaat ja oppilasryhmät sekä työrauhaongelmat nähtiin myös työelämässä potentiaalisina stressitekijöinä. Huomioitavaa vastauksissa kuitenkin oli, että sana "luokanhallinta" ei esiintynyt vastauksissa puhuttaessa työelämästä. Tämän voi katsoa viittaavan siihen, että opintojen aikana kyky

luokanhallintaan kehittyä, ja opiskelijat kykenevät erittelemään tarkemmin sitä, millaiset luokan sisäiset haasteet voivat olla heidän stressinsä taustalla työelämässä. Seuraavat aineistoesimerkit kuvaavat kahden opiskelijan ajatuksia luokan sisäisistä ongelmista työelämän stressin taustalla:

sit työrauhaongelmat, aika yleisiä opettajan työssä varmasti.. öö.. suuri stressitekijä. (O6)

jos luokassa on joku haastava oppilas tai haastava oppilasryhmä. (O1)

Luokan sisäisistä ongelmista puhuttaessa esiin nousi myös koulukiusaaminen. Tämä teema ei noussut esiin missään haastatteluissa harjoitteluista puhuttaessa, mutta sen sijaan luokanopettajan työn stressistä puhuttaessa opiskelija 1 kertoi, että häntä stressaa, jos luokassa esiintyisi ongelmatilanteita, joita ei ole koulutuksessa kohdannut. Tällaisista tilanteista hän nosti esimerkiksi koulukiusaamisen.

koulukiusaamista tai -- jotain semmosii, mitä ei oo päässy täällä ehkä niin aidosti kohtaan. (O1)

Edeltävä lainaus kuvaa sitä, miten opiskelijan stressi voi osaltaan syntyä myös siitä, että hän ei ole kohdannut joitakin haasteita opintojensa aikana, sillä tällöin hän tuntee olonsa epävarmaksi näiden haasteiden kohtaamisesta luokanopettajan työssä. Esimerkiksi opiskelijan esiin nostamaan koulukiusaamiseen olisi tärkeää puuttua nopeasti sen negatiivisten seurausten vuoksi. Opiskelija voi kuitenkin kokea pelkoa siitä, ettei välttämättä osaa toimia tarkoituksenmukaisella tavalla emotionaalisesti latautuneessa tilanteessa, jossa oppilailla voi olla vaikeuksia säädellä tunteitaan ja käsitellä omaa asemaansa ja itseään kiusaamistilanteessa.

Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen oli stressitekijänä neljän opiskelijan vastauksissa, joista kolme mainitsi oppilaiden tarpeet stressitekijänä sekä harjoitteluissa että tulevaisuuden työelämässä. Tähän teemaan kuului mainintoja sekä eriyttämisen vaikeuksista että ylipäätään sellaisten oppilaiden kohtaamisesta, joiden tausta on rikkinäisempi. Näiden lisäksi oppilaat kuvasivat oppilaiden erilaisten tarpeiden liittyvän myös perhe- ja kulttuuritaustaan. Opiskelijoiden ko-

kemusten mukaan harjoitteluissa oppilaiden tarpeisiin vastaaminen oli haastavaa siksi, että niissä luokan kanssa vietetty aika on varsin lyhyt. Toisaalta stressiä syntyi myös siksi, että opiskelijat kyseenalaistivat omaa osaamistaan vastata erilaisiin haastesiin, joita oppilailla ilmeni:

Ja totaa... sit myös kirjoitin oppilaantuntemuksen vähyydestä, et se on harjoitteluis ollu kans, et saat-, saattaa olla tosi lyhyt aika, mitä me kävään niitten oppilaitten kans sielä olemassa ennen opetusta, nii ehkä se, et kun ei tiedä, mitä tarpeita niil oppilailla on, ja ei tietenkää viel niin paljo osaamista siihen, et miten... miten minä vastaan niihin sen oppilaan, tota.. tarpeisiin tai muihin. (O6)

OH2:n harkas oli niinku erityisoppilas, niin ku hänelle ois pitäny eriyttää sitä niinku koko ajan, nii sitten vaan ku ei sellasta oo tehty aiemmin tällee, ja sit jotenki tuntu et se muu luokkaki oli vaikee hallita ku se oli tosi hankala luokka ja siinä oli paljo työrauhaongelmia ja muita ongelmia myös (O2)

Opiskelijat kokivat siis, että heillä ei ollut riittävästi tietoa erilaisiin tarpeisiin vastaamisesta eikä toisaalta riittävästi aikaa tutustua oppilaisiin, jotta heidän yksilölliset tarpeensa hahmottuisivat opiskelijalle. Vuonna 2007 on linjattu, että vuoteen 2020 mennessä kaikkien opettajaopiskelijoiden tulisi koulutuksensa aikana saada paremmat valmiudet käsitellä niitä ongelmia, joita erilaisten lasten oppimiseen liittyy (Opetusministeriö 2007, 18). Kuitenkin opiskelijoiden kokemusten mukaan koulutus ei tarjonnut riittävästi välineitä oppilaiden haasteiden kohtaamiseen harjoitteluissa, vaan aiheuttaa heille stressiä. Myös valtakunnan tasolla tehdyssä lukuvuoden 2018 – 2019 harjoittelupalautteesta huomataan, että didaktisen osaamisen kohdalla keskiarvoisesti heikoiten opettajaopiskelijat kokevat monipuolisten arviointimenetelmien käytön lisäksi taitonsa eriyttää (eNorssi b, 34–39).

Opiskelijat ajattelivat oppilaiden erilaisten tarpeiden olevan stressitekijä myös opettajan työssä, koska he kokivat, etteivät ole saaneet tarpeeksi kokemusta erilaisiin tarpeisiin vastaamisesta koulutuksessa. Seuraavassa esimerkissä se opiskelija, joka ei maininnut oppilaiden erilaisia tarpeita vielä luokanopettajaharjoitteluiden stressitekijänä, kuvaa kokemustaan opetusharjoittelukoulun ympäristönä, jossa kolmiportaisen tuen muodot eivät käy käytännössä tutuksi:

sehän niinku [harjoittelukoululla] on kyllä, et ku siel ei oo noita erityisen tuen oppilaita ku ihan muutama, eikä varmaan noita tehostetun tuenkaan aina välttämättä, nii sehän on semmonen kyllä, mikä tulee eteen tuolla työelämässä, mihin [harjoittelukoulu] ei valmista lainkaan. Et se on varmaan myös yks niistä stressitekijöistä siinä tulevassa työssä, että jos oma opetusryhmä on tosi niinku heterogeeninen... (O4)

Kyseinen opiskelija siis koki, että harjoittelukoulussa opetusryhmät olivat homogeenisempiä kuin kenttäkouluissa, ja hän olettikin tämän nousevan työelämässä stressitekijäksi. Myös esimerkiksi Blombergin tutkimuksen mukaan ryhmän heterogeenisyys on noviisiopettajan työn haastavin asia (Blomberg 2008, 200). Erilaiset tuen tarpeet ovat yleisopetuksen luokissa nykyään varsin yleisiä, sillä esimerkiksi syksyllä 2018 erityistä tai tehostettua tukea saavia peruskoululaisia oli 18,8 prosenttia, ja lisäksi erityisen tuen oppilaat opiskelevat yhä vähemmän omissa erityiskouluissaan ja enemmän integroituna yleisopetuksen luokkiin ainakin osa-aikaisesti (stat.fi 2018). Tämän vuoksi on oletettavaa, että opiskelija tulee luokanopettajan työssään opettamaan myös erityisen ja tehostetun tuen oppilaita, ja siksi opiskelijalle näyttäytyy stressaavana se, ettei hän ollut harjoittelussa kohdannut erityisen tai tehostetun tuen oppilaita lainkaan tai juuri lainkaan. Yleisesti inklusioihanteen toteutumisen kannalta voisi ajatella tärkeäksi sen, että jo opettajankoulutuksen aikana opiskelija saisi valmiuksia kolmiportaisen tuen toteuttamiseen, sillä opettajankoulutuksella on nähty olevan keskeinen rooli siinä, että koulu muuttuisi paremmin oppilaiden tarpeisiin vastaavaksi (Mikola 2011, 266).

Opiskelijat kuvasivat vasta luokanopettajan työssä potentiaalisena stressitekijänä oppilaiden perhe- ja kulttuuritaustan. Seuraavassa esimerkissä opiskelija 2 kuvaa huoltansa erilaisista kulttuureista tulevien oppilaiden tarpeiden vastaamisesta:

mitä tulee ekana mieleen niinku stressitekijöistä, niin justin ne erilaiset vaatimukset noilla oppilailla, niinku ne tarpeet, että on paljo niinku erityisoppilaita ja erilaisista taustoista tulevia, erilaisia kulttuureja, niinku että pitäis kuitenkin kaikille löytää niinku joku raamit, että missä niinku mennään (O2).

Edeltävässä esimerkissä opiskelija ei määritä tarkemmin sitä, mitä tarkoittaa erilaisista taustoista tulevilla. Luokan oppilaiden erot esimerkiksi sosioekonomisessa taustassa, uskonnossa ja elämäntavoissa, voidaan nähdä tekevän luokasta monikulttuurisen (Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018, 21). Usein monikulttuurisuus kuitenkin ymmärretään maahanmuuton kautta. Tällöin saattaa riippua opiskelupaikkakunnasta, miten hyvät valmiudet opiskelija saa ulkomaa-laistaustaisten oppilaiden opettamiseen. Voi siis olla, että monikulttuurisuutta ei

mainittu stressitekijänä harjoitteluissa sen takia, että opiskelijat eivät ole kohdanneet sitä juurikaan harjoitteluiden aikana. Mikäli opiskelija ei pääse harjoitteluisaan kohtaamaan ulkomaalaistaustaisia oppilaita, voi hän kokea epävarmuutta kyvyistään vastata heidän tarpeisiinsa tulevaisuudessa.

Vaikka opiskelijat nostivatkin esiin tarkkoja oppimisen pulmia ja muita yksilöllisiä haasteita, kuvasi yksi opiskelija stressitekijänä myös sitä, miten ennättää kohtaamaan jokaisen luokkansa oppilaan ylipäätään, oli tällä sitten haasteita tai ei:

mitä mä aattelen et mistä stressiä just vois nousta, nii jokaisen lapsen kohtaaminen. Koska siihen mun mielestä sisältyy se kaikki. Että sä... löyät niitä lapsen haasteita ja tunnustat niitä ja joka päivä pystyt kohtaamaan sen ja näkeen, et onks tällä lapsella nyt kaikki fine, ja miten mä pystyn tukeen sitä mahdollisimman hyvällä tavalla. Miten mä voin kohdata hänen vanhemmat, miten mä voin suunnitella tunnit ja näin. Että siihen kohtaamiseen mun mielestä öö... oikeestaan perustuu kaikki. (O5)

Opiskelija kuvasi ajatuksiaan siitä, miten luokanopettajan työssä voi välillä tuntua hankalalta ehtiä kohtaamaan jokainen oppilas. Kyseinen opiskelija näki oppilaan kohtaamisen hyvin tärkeänä osana opettajuutta, ja siksi hänelle on tärkeää ehtiä kohtaamaan jokainen oppilas. Kohtaaminen voidaankin nähdä kasvatuksen ytimenä ja alati läsnä olevana osana opettajuutta (Wihersaari 2011; Luukkainen 2004, 198). Syy, miksi jokaisen lapsen yksilöllinen kohtaaminen stressitekijänä mainittiin vasta luokanopettajan työn stressitekijänä, on todennäköisesti se, että työssä on todella vasta kokonaisvaltaisessa vastuussa koko luokasta ja sen jokaisesta oppilaasta. Harjoitteluissa päävastuu on luokan omalla opettajalla. Jokaiselle lapselle on tärkeää kokemus kuulluksi, ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemisesta (Gordon 2006, 36), ja oppilasta kuuntelemalla ja hänelle tilaa antamalla vaikuttaa merkittävästi siihen, että oppilas kokee jäsenyyttä kouluyhteisönsä (Hovila 2004, 180). Nämä asiat ovat niitä, joihin opiskelija kohtaamisella pyrkii luokanopettajan työssä.

6.3 Vuorovaikutuksen haasteet

Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, ja vaikka tämä usein nähdäänkin positiivisena ja jaksamista tukevana asiana opettajan työssä, voivat erilaiset ihmissuhteet

myös välillä olla varsin haastavia. Kaikkien haastateltaviemme vastauksissa oli-kin näkyvissä harjoitteluiden yhteydessä se, että erilaiset vuorovaikutustilanteet joko ohjaajien tai vertaisten kanssa aiheuttivat heille jossain määrin stressiä. Työ-elämästä puhuttaessa viisi kuudesta haastateltavastamme ajatteli stressiä syntyvän niistä haasteista, joita syntyy vuorovaikutuksessa työyhteisön tai lapsen huoltajien kanssa.

Vuorovaikutus ohjaajien kanssa mainittiin ohjatuissa luokanopettajaharjoitteluissa stressitekijänä tilanteissa, jotka liittyivät palautteenantoon tai tilanteissa, joissa ohjaaja puuttui oppitunnin kulkuun vahvemmin, kuin opiskelija olisi toivonut. Harjoitteluissa painotetaan sitä, että opiskelija pääsee kokeilemaan omaa opettajuutta, mutta kahden opiskelijan mukaan ohjaajat antoivat joskus yksipuolisesti palautetta sen perusteella, minkä he itse näkivät toimivana. Tällöin opiskelijat olivat ajoittain joutuneet muuttamaan omaa toimintaansa suuntaan, joka ei ollut tuntunut itsestä luontevalta, ja tämä aiheutti stressiä opiskelijoille.

OH2:ssa mulla oli tosi tiukka Norssin ohjaaja, joka oli semmonen, että "No kun teet mun tavalla niin se tunti menee hyvin" ja näin, nii oli tosi jotenki semmosta uuvuttavaa niinku yrittää saavuttaa niitä sen tavoitteita niinku silleen... (O5)

Toisaalta opiskelijoiden kokemukset ja toiveet palautteen suhteen vaihtelivat hyvin paljon. Kaksi opiskelijoista oli kokenut stressaavana sen, jos oli saanut harjoittelussa lähinnä lyhyttä ja kehuva palautetta, sillä heidän mukaansa tällainen palaute ei kehittänyt opettajuutta eteenpäin. Toisaalta yksi haastateltavistamme kertoi toivoneensa, ettei saisi juuri lainkaan palautetta, sillä hänestä laaja palaute saattoi johtaa siihen, että seuraavalla tunnilla hän mietti vain palautteessa annettuja kehityskohteita, mikä aiheutti hänelle stressiä.

välillä on tuntunut, et oon saanut liian vähän palautetta tunneista, et nää ohjaajat on saat-tanu kuitata sen silleen vaan, että "hyvin meni" jne. et ei oo saanu sit sitä kehittymistä... tai semmosta materiaalia sinne kehittymiseen. (O6)

jos sieltä tulee aiva hirviästi kaikkea, joka puolelta ja tosi monta asiaa, nii sitte mä oon sil-lee että voisko tämä jo loppua, että sitte alkaa ressa muu silleen... Ei välttämättä siinä tilanteessa silleen, mutta sitte ku mennään seuraavalle tunnille, ja mä vaan mietin että ok, ny se sano viime tunnin jälkeen 86 asiaa palautteessa, ja pystynkö mä nyt ees kahta muis-taan nii seuraavalla tunnilla, tai kehittään. (O3)

Palautteen antamisen lisäksi yksi opiskelija kertoi stressiä aiheutuneen harjoitteluissa myös siitä, että luokanopettaja puuttui harjoittelijan tuntiin opiskelijan mielestä liiaksi. Vaikka pohjimmiltaan harjoittelija tiesikin olleensa vasta harjoittelemassa luokanopettajana toimimista ja kertoi arvostaneensa luokanopettajan apua, hän oli toisaalta sitä mieltä, että apua yritettiin antaa liikaa. Opiskelijan mukaan näin oli käynyt erään harjoittelun yhteydessä, kun hän opetti luokkaa, jossa oli paljon käytöshäiriöitä. Nämä käytöshäiriöt johtivat siihen, että luokan oma opettaja puuttui useasti luokan tekemisiin ja ajoittain otti opiskelijan mielestä liiankin paljon vastuuta tuntien ohjauksesta.

tavallaan ehkä vähä ärsyttiki ja stressas sitte se, että toinen puuttu vähä liikaa, että ei.. ei mulla oo nyt oike mitään kuvaa itellä et miten mä en ois tehny tai tälleen, ku toinen jo lähti tekemään omaansa siinä, että.. (O2).

Ohjatun harjoittelun yksi keskeisistä tavoitteista on valmistaa opettajaopiskelijaa tehtäviin, joita opiskelija tulee tulevaisuudessa kohtaamaan (eNorssi a). Tällöin ohjaajan liika puuttuminen voi johtaa siihen, että opettajaopiskelijat jäävät paitsi tärkeistä oppimiskokemuksista, joissa voisi harjoitella omia keinoja ja sopeutumista erilaisiin tilanteisiin luokassa.

Vuorovaikutus vertaisten kanssa oli näyttäytynyt harjoitteluiden yhteydessä stressaavana kahdelle opiskelijalle. Nämä vastaukset olivat erotettavissa luvussa 5.1 käsitellystä toisten ihmisten toiminnasta aiheutuneesta riittämättömyyden tunteesta, sillä näissä vastauksissa stressin katsottiin aiheutuneen nimenomaan toisen harjoittelijan kanssa toimimisesta ja näissä vuorovaikutussuhteessa syntyneistä ristiriidoista. Opiskelijoiden mukaan yhteistyö vertaisten kanssa saattoi aiheuttaa stressiä silloin, jos omaa toimintaa joutui muuttamaan työskentelytapojen erotessa paljon keskenään, tai jos omia ajatuksia ei saanut kuuluviin. Haastatteluissamme opiskelijat kuvasivat tällaisia tilanteita seuraavilla tavoilla:

Ainakin viime harjoitteluissa on noitten muitten opiskelijoitten kanssa sujunu hommat ihan hyvin, mutta on ollu niitäkin tilanteita, että selkeesti jonkun kanssa ei henkilökemiat kohtaa, ettei saa välttis omaa ääntä kuuluviin, tai... ei tuu kuulluks vaan vaikka sais sen äänen kuuluviin, niin ne on ehkä semmosii stressaavia tekijöitä. (O1)

Jaa.. no sitten no yhteisopettajuutta oon joutunu tekeen melke joka harjottelussa, ja se on stressaavaa sen takia, et jos oma tyyli ei sovi sen toisen kaa yhteen, et jos joutuu mukauttaa omaa toimintaa tosi paljon. (O4)

Mikäli opiskelija ei kokenut olevansa vuorovaikutustilanteessa tasa-arvoisessa asemassa vertaisen kanssa, tai saaneensa toimia itselleen luonnollisella tavalla, saattoivat Maslown (1943, 380–381) tarvehierarkian mukaiset tarpeet yhteenkuuluvuudesta ja arvostuksesta vaarantua. Tämä on mahdollinen selitys sille, miksi vuorovaikutus toisen harjoittelijan kanssa alkoi tuntua haastattelemistamme opiskelijoista stressaavalta.

Vuorovaikutuksen haasteet työyhteisössä näyttäytyivät mahdollisena stressitekijänä kolmen opiskelijan haastattelussa. Näistä opiskelijoista kaksi kertoi harjoitteluiden yhteydessä vuorovaikutuksen haasteista vertaisten kanssa, mikä tuo omalta osaltaan esiin sitä, että harjoittelijat muodostivat tietyllä tapaa omanlaisensa työyhteisön luokkaan, ja toisaalta työyhteisössä koulun muut aikuiset muodostavat uudelle opettajalle vertaisryhmän. Tämän ryhmän sisällä olevat vuorovaikutushaasteet huolettivat opiskelijoita kahdesta syystä. Ensinnäkin työyhteisön ongelmat, kuten vuorovaikutushaasteet tai yhteisten pelisääntöjen puuttuminen, saattoivat itsessään huolettaa opiskelijaa. Toisekseen työyhteisön ongelmien ajateltiin johtavan myös siihen, että yksilöllä ei ole käytössään työyhteisön tukea stressistä selviytymisen keinona.

...työyhteisön ongelmia, esimerkiksi jotain vuorovaikutushaasteita, esimiehen kans voi olla jotain ongelmaa tai mitä ikinä. Tai esimerkiksi sem- semmosta oon kuullu, et on vaikka työyhteisössä vaikka tosi erilaisia sääntöjä. Et toiset opettajat antaa oppilaitten tehdä ihan eri tavalla, kun toiset taas on niinku täysin eri linjoilla. (O6)

no työyhteisö on mun mielestä tosi tärkeä, niinku tuki siinä työssä, mut sit jos työyhteisö on huono, nii sithän se... niinku sähän et saa sitä tukea siitä työyhteisöstä. (O4).

Vaikka vuorovaikutusta opettajan työssä lähestytäänkin yleensä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen kautta, olisi tärkeää muistaa, että vuorovaikutus liittyy opettajan työhön myös esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön kautta (Kostiainen & Gerlander 2009, 6–7). Opiskelijoiden maininnoissa työyhteisön haasteet ajateltiin paitsi luokanopettajien keskinäisinä haasteina, myös luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön haasteina tai opettajan ja rehtorin välisinä haasteina. Työyhteisön ihmissuhteiden on huomattu vaikuttavat yksilön motivaatioon, tuloksellisuuteen sekä hänen kokemaansa työhyvinvointiin (Rau-

ramo 2004, 123). Huonoksi koettu työyhteisö voi pahimmillaan aiheuttaa opettajalle jopa niin paljon stressiä, että hän vaihtaa sen takia kokonaan alaa (Jokinen ym. 2013, 37). Koska opiskeluvaiheessa opiskelija ei vielä varmuudella tiedä, minne tulee työllistymään, näyttäytyy työyhteisö potentiaalisena stressitekijänä työelämässä.

Vuorovaikutuksen haasteet huoltajien kanssa nousivat neljän haastateltavamme vastauksissa mahdollisiksi työelämän stressitekijöiksi. Tällöin haasteita ajateltiin syntyvän huonosti toimivasta yhteistyöstä, vanhempien kärkkäydestä, epäkunnioittavasta viestinnästä sekä yleisesti ottaen haastavista tilanteista vanhempien kanssa. Perusopetuslaissa lukee, että opetuksessa on oltava yhteistyössä kotien kanssa (Perusopetuslaki 628/1998, 3§). Osa opiskelijoista kuitenkin pohti sitä, kuinka kiinnostuneita vanhemmat ovat tekemään yhteistyötä koulun kanssa, ja miten vuorovaikutussuhteet huoltajiin ylipäätään rakentuvat.

jos on vaikka joku huoli oppilaasta, ja se vanhempi niinku reagoi siihen, ja kuinka paljo kiinnostaa olla yhteyksissä ja tälle. (O2)

ne vanhemmat mua mietityttää oikeestaan eniten siinä työssä. Että miten se yhteistyö niitten kans sujuu. (O3)

Luokanopettajaopiskelijoita mietitytti se, että luokanopettajana voi olla hankaluuksia syyttelevien vanhempien kanssa, jotka käyttäytyvät ja viestivät epäkunnioittavasti ja uhkaavasti. Stressin ajateltiin liittyvän myös siihen, etteivät vanhemmat hellitä opettajan antamien perustelujen jälkeen syytöksissään tai he eivät ole edes valmiita kuuntelemaan perusteluita. Kahta opiskelijaa myös mietitytti, miten opettajana jaksaa, jos vanhempien omat ongelmat heijastuvat taapaan, jolla he viestivät opettajan kanssa.

vähän pelottaakin jopa että jos sieltä rupiaakin sitte tulemaan jotain vihasia äijiä kylään, tai semmosia äkäsiä viestejä. Ja ei itse asiassa se, että niitä tulee, vaan se, että jos ne ei usko mitään järkipuhetta, tai että ne vaan jankkaa jotain samaa asiaa. (O3)

oon kuullu monia casejä, joissa vanhempien mielenterveysongelmat purkautuu sinne niinku opettajan kanssa sinne viestintään, että sinne saattaa tulla vaikka joka päivä joku haukkumaviesti. Eikä sille voida mitään, koska sun on pakko pitää se Wilma auki, että se vanhempi pystyy laittaa sulle viestiä. (O4)

Aiemmat esimerkit kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden ajatusta siitä, että työssä jaksaminen voi olla koetuksella, jos saa jatkuvasti negatiivisia ja uhkaavia kommentteja vanhemmilta, vaikka itse kokee, että tekee työtä lapsen parhaan eteen. Kodin ja koulun vuorovaikutus voidaan nähdä opettajan työn tunnepitoisimpana ja herkimpänä alueena ja vuorovaikutuksen haasteet kotien kanssa ovat näyttäneet myös noviisiopettajille kuormittavina. Opettajalla on kuitenkin vastuu rakentaa kasvatuskumppanuutta kodin ja koulun välille. (Blomberg 2008, 142.) Tämän kaltainen ajatus yhteydenpidon väistämättömyydestä näkyi myös haastateltaviemme vastauksissa esimerkiksi opiskelija 4:n kuvauksessa siitä, että opettajan on oltava tavoitettavissa Wilman kautta.

6.4 Ajanhallinta

Neljä luokanopettajaopiskelijaa mainitsi kokeneensa ajanhallintaa koskevaa stressiä luokanopettajaharjoitteluiden aikana. Stressi ajanhallinnasta johtui heidän kohdallaan muiden kurssien työmäärästä ja vaatimuksista opetusharjoittelun rinnalla tai töistä opetusharjoittelun ohella. Kysyttäessä näkemyksistä luokanopettajan työn stressitekijöistä jokainen opiskelija oli sitä mieltä, että tulee kokea ajanhallintaa koskevaa stressiä tulevaisuuden työelämässä. Tällöin ajanhallintaa koskeva stressi liittyi epävarmuuteen ajan riittämisestä kaikkeen työhön ja työmäärän seurauksena tulevaan kiireeseen. Lisäksi opiskelijoita pohditutti kiireen vaikutus noviisiopettajana, töiden kulkeutuminen kotiin, ja opettajan työn kiire perheellisenä opettajana.

Muut opinnot opetusharjoitteluiden rinnalla olivat aiheuttaneet stressiä kahdelle haastateltavallemme. Ajanhallinnalliset asiat stressivat opiskelijoita, vaikka he kertoivatkin pyrkivänsä aikatauluttamaan ja priorisoimaan opintojaan. Opiskelija 1 kuvaili muihin opintoihin liittyvää aikataulustressiä näin:

kun muut opinnot ei jää tauolle harkan ajaks, nii sitten tulee semmosia ihania ongelmia et pitäis olla monessa paikassa yhtä aikaa ja ei oikein riitä aika tehdä kaikkee, niin se on ehkä semmonen stressaavinta. Niitten palikoitten järjestely. Ja sitten priorisointi. (O1)

Edellä opiskelija kuvasi stressiä syntyneen siitä, että harjoittelu meni aikataulullisesti päällekkäin joidenkin muiden opintojen kanssa, jolloin opiskelijan

täytyi tehdä valintoja harjoittelun ja muiden opintojen välillä. Toisen opiskelijan mukaan harjoitteluiden stressiin vaikutti myös se, että muilla harjoittelun kanssa päällä olevilla kursseilla oli myös stressiä aiheuttavia tekijöitä. Tällöin opiskelija ei voinut täysin keskittyä vain harjoitteluun, vaan myös muut stressitekijät kuormittivat häntä.

on siis muita kursseja päällekkäin menossa, voi olla kiire niitten kanssa, stressiä myös niihin, nii ehkä tää luokanope.. tai siis tää harjoittelu stressaa ja kuormittaa senkin takia niin paljon. Et eri asia jos ois vaan pelkkä harkka menossa, ja voisit keskittyä täysillä vaan siihen, et mitä teet, ja ois aikaa käsitellä niitä ajatuksia. Nii ehkä se tekee oman stressaavuutensa. (O6)

Työt harjoitteluiden rinnalla oli stressitekijä kahdelle luokanopettajaopiskelijalle. He kertoivat käyneensä töissä harjoitteluiden ohella, mikä heidän mielestään oli lisännyt kiirettä harjoittelujakson aikana.

Että kun mä kävin silloin vielä iltatöissä, ja tälle, nii voi olla että se tuntu välillä vähä mahdottomalta että ne sit suurimmaksi osaksi jäi sitten vasta harkan jälkeen tuo propen tekeminen ja sitte suunnittelu oli sitte sellanen kertarysäys sellanen, että suunnitteli paris päiväs. (O2)

Ja sitte, no aikasemmin mä oon tehny töitä mun harjoitteluitten ohe- ohella, et mul on ollu silleen tosi kiireinen elämänjakso monesti aina OH- harjoitteluitten aikana. (O4)

Opiskelija 2:n kuvauksesta välittyi se, että opiskelun ohella tehtävän työn vuoksi suunnittelutyö ja muut kirjalliset tehtävät jäivät helposti tehtäväksi vasta työpäivän jälkeen, eikä niihin tällöin välttämättä ehdi perehtyä niin syvällisesti kuin haluaisi. Yliopisto-opiskelijoiden kohdalla työssäkäynti opiskeluiden ohella on varsin yleistä, sillä esimerkiksi vuonna 2018 56 prosenttia yliopisto-opiskelijoista kävi töissä opintojensa ohella tilastokeskuksen koulutustilastojen mukaan (SVT 2020). Haastatteluissamme ei tullut esiin, mitkä motiivit vaikuttivat opiskelija 2:n ja opiskelija 4:n kohdalla työskentelyyn opintojen ohella. Kuitenkin esimerkiksi Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisun mukaan 74 prosenttia vuonna 2005 valmistuneista opiskelijoista on nähnyt opintojen aikana työskentelemisen välttämättömänä toimeentulonsa kannalta (Aho, Karhunen & Vanttaja 2012, 100). Tällaisessa tilanteessa opiskelijalla ei välttämättä ole mahdollisuutta jättää työntekoa tauolle opetusharjoittelun ajaksi, vaan hänen täytyy yrittää tasapainoilla opintojen ja työn välillä, mikä voi käydä stressaavaksi.

Ajanhallintaa koskeva stressi luokanopettajan työssä nousi esiin kaikissa kuudessa haastattelussa. Stressiin kuului epävarmuus ajan riittämisestä kaikkien työhön ja työmäärän seurauksena tuleva kiire. Työmäärän aiheuttama kiire vastavalmistuneena ja perheellisenä nousi myös esiin. Lisäksi opiskelijat pohtivat, että työt saattavat kulkeutua kotiin, koska opettajan voi olla joskus vaikea rajata työaikaansa.

opettajan työssä on se vähän niinku liikkuva aika että koska sun työt loppuu ja tälle.. että... vai teeksä sitte myöhään illalla sitte töitä, niin niin... ainaki tämmösiä stressitekijöitä... (O2)

luokanopettajan työhön kuuluu stressitekijänä se, että työ kulkeutuu helposti kotiinkin. Et sen ajankäytön kans voi olla haasteita, et joko sä viel suunnittelet niitä tunteja taiii pohdit jotain työasioita kotona. (O6)

Opiskelijoiden käsitys siitä, että työt kulkeutuvat kotiin sopii yleiseen näkemykseen opettajan työn erityispiirteestä, jonka mukaan opettaja on opettaja vapaa-aikanakin. Järnefeltin ja Lehdon (2002, 63) toteuttamassa tutkimuksessa työn kiireestä opettajat kertoivat opettajan työn olevan niin kokonaisvaltaista, että työasiat jäävät helposti pyörimään mieleen työn jälkeenkin.

Luokanopettajaopiskelijat yhdistivät kiireen tunteen siis yleisesti luokanopettajan työhön, mutta haastatteluissa korostui myös stressitekijänä kiire etenkin vastavalmistuneena opettajana. Opiskelija 3 kertoi uskovansa, että ensimmäisinä työvuosina itselle ei ole vielä kertynyt niin paljon materiaalia, jota voisi hyödyntää tunneilla, vaan tuntien suunnittelu täytyy aloittaa ilman mitään pohjamateriaalia. Tämä näyttäytyi opiskelijalle potentiaalisena stressitekijänä siksi, että hän kyseenalaisti sitä, miten aika riittää tähän suunnittelutyöhön.

ku sulla o piettävänä joku 30 tuntia vai 25 tuntia viikosa, ja ensimmäisinä vuosina ku sulla ei oo juurikaan mitään pohjamateriaalia, eikä oo semmosta öö.. mitään pohjasuunnitelmaa ennestään, nii... Nii se tuntuu tosi ressaavalta täsä vaiheessa, että miten sä pystyt tekemään sen kaiken. (O3)

Förbom (2003, 109) toteaa, että vastavalmistuneelle opettajalle voi olla vaikea arvioida omaa jaksamista ja työtehtävien vaativuutta ja hänellä voi olla haasteita oppia omat rajansa työssä. Toisaalta yhdessä haastattelussamme nousi esiin myös se, että vaikka opiskelija haluaisikin työtään rajata, hän voi kokea stressiä

myös siitä, mahdollistetaanko työajan rajaaminen samalla tavalla kaikille, jos sitä toivoo.

Et jos sitte vaikka kokee, et haluis tehdä vähemmän töitä, mut ei vaikka saa tehdä. Tai et myönnetäänks sitä kaikille... Ei välttämättä varmaan. (O4)

Huoli jaksamisesta luokanopettajan työssä nousee esiin, jos on stressaava ja kiireinen tilanne sekä kotona että koulussa. Luokanopettajan työssä on liikkuva aika ja usein työt tulevat kotiin asti. Tämä taas voi tuntua stressaavalta sen vuoksi, että aika perheen kanssa kärsii töiden takia.

Ajanhallintaa koskeva stressi luokanopettajaharjoitteluissa pohjautui haastatteluissa vaatimuksiin ja töihin harjoittelun ulkopuolisilta tahoilta. Itse harjoittelua ei niinkään koettu ajanhallinnallisen stressin lähteenä, vaan muut kurssit ja työt harjoittelun rinnalla saivat harjoittelujaksolla aikaan stressiä ajanhallinnasta. Luokanopettajan työssä taas ajanhallintaa koskeva stressi liitettiin näkemyksissä suurelta osin opettajan työhön ja sen vaatimuksiin. Luokanopettajaopiskelijat osaavat siis hahmottaa luokanopettajan työnkuvan laajuuden sekä vastuun ja tietävät, että töiden hoitaminen hyvin tulee viemään aikaa ja saattaa johtaa siihen, että työt kulkeutuvat kotiin. Työnkuvaan kuuluu, esimerkiksi suunnittelu ja arviointi, opettaminen opetussuunnitelman mukaan, eriyttäminen ja oppilaiden tarpeisiin vastaaminen, yhteistyö kodin ja kollegoiden kanssa sekä tapahtumien järjestely ja koulun kehittämistyö. Nämä työnkuvat ovat moninaisemmat kuin harjoitteluissa ja jatkuvat vuoden ympäri, toisin kuin harjoittelu.

6.5 Pelkästään harjoitteluihin liitetyt stressitekijät

Aineistostamme oli erotettavissa ryhmä stressitekijöitä, joista puhuttiin vain harjoitteluiden yhteydessä, ei luokanopettajan työstä puhuttaessa. Nämä stressitekijät liittyivät arvioinnin kohteena olemiseen, harjoitteluluokkien ja -ohjaajien toimintatapojen eroihin, tunti- ja jaksosuunnitelmia sekä raportointia koskeviin vaatimuksiin sekä harjoittelukouluun ympäristönä.

Arvioinnin kohteena oleminen näyttäytyi stressitekijänä kolmelle haastatavallemme. Välttämättä stressin ei nähty liittyvän niinkään arvioinnin sisältöön, vaan ylipäänsä siihen, että tiedosti jonkun toisen tarkkailevan omaa toimintaa arvottaen tehtyjä ratkaisuja. Tätä yksi haastateltavistamme kuvaili seuraavasti:

itelleni on sellanen tosi stressaavaa, et joku arvioi tai arvostelee koko ajan -- Eli ihan sama mitä mä teen, mitä mä sanon, nii joku saattaa joka asiasta ottaa jotain muistiinpanoja. (O6).

Tilanne, jossa joku toinenkin on todistamassa mahdollisia omia virhearvioiteja ja palaa mahdollisesti niihin, aiheutti opiskelijoille ikäviä tunteita ja stressiä. Intratorin (2006, 235) mukaan aloittelevat opettajat voivat kokea itsensä haa-voittuviksi tiedostaessaan olevansa esimerkiksi oppilaiden, johtajien ja kollegoiden arvostelun kohteena. Samankaltaiset tunteet koskivat haastatteluidemme perusteella myös luokanopettajaharjoitteluita, joissa opiskelijat ovat yhtä lailla arvioinnin kohteina. Arviointi voi olla opiskelijoille itsetuntokysymys ja aiheuttaa negatiivisia tunteita ja stressiä. Yksi haastateltavistamme näki arvioitavana olemisen kaikkein stressaavimpana asiana ohjatuissa harjoitteluissa, mitä hän kuvasi seuraavasti:

Etä jotenki... jotenki mulle on aina ollu kaikista ressaavinta se, että joku kahtoo mun tekemistä ja arvioi sitä, ja sitte mä en tykkää ylipääntensä, niinkö jos mä saan palautetta jostain, niin mä en tykkää lusia sitäkään. Mä en tykkää olla arvioitavana. Se on mun mielestä niinkö ehkä niinkö eniten ressaava asia. (O3).

Arvioinnin kohteena olemiseen liittyvä stressi voi kohdistua myös toisiin luokanopettajaharjoittelijoihin, jotka ovat seuraamassa tuntia. Talvitie, Peltokallio ja Mannisto (2000, 85) huomasivat tutkimuksessaan, että vaikka toisten opiskelijoiden läsnäolo nähtiin yleisesti positiivisena toisilta saatavien ideoiden, neuvon ja tuen ansiosta, osa opiskelijoista koki toisten harjoittelijoiden läsnäolon hermostuttavana. Yksi haastateltavamme kuvaili paineita syntyvän tuntia seuraavasta yleisöstä tilanteissa, joissa ei vielä ole täysin varma omasta osaamisesta. Epävarmuus omasta osaamisesta yhdistettynä siihen, että ajattelee, mitä muut vertaiset ajattelevat, ja miten he arvioivat tekemistä, tuottaa stressiä.

ku ei itekään niinku oikein osaa vielä ja sitte siel on niinku paljo kattomassa ja arvioimassa ja näin nii ehkä siitä tulee sellasia paineita. (O2).

Harjoittelun ohjaajien erilaiset vaatimukset ja harjoitteluluokkien väliset erot aiheuttivat stressiä viidelle haastateltavistamme. Vastauksen katsottiin kuuluvan tähän teemaan, mikäli haastateltava painotti vastauksessaan harjoittelunohjaajien tai -luokkien keskinäisiä eroja, kun taas silloin, jos opiskelija keskittyi kuvaamaan mitä haasteita hän oli jonkin yksittäisen harjoittelunohjaajan tai -luokan kanssa kokenut, katsottiin vastaus kuuluvaksi tapauskohtaisesti joko teemaan 6.2 tai 6.3.

Suomessa yliopistojen välillä on eroja siinä, kuinka monta opintopistettä opetusharjoittelut luokanopettajaopinnoista muodostavat (Pursiainen ym. 2019, 90). Kuitenkin saman yliopiston sisällä harjoitteluiden tulisi laskennallisesti vaatia yhtä paljon työtä jokaiselta opiskelijalta, sillä kuudenkymmenen opintopisteen tulisi vastata 1600 työtuntia (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 5 §). Tällöin yhden opintopisteen laskennallinen työtuntimäärä on 26,67 tuntia. Opiskelijoiden vastauksista kuitenkin heijastuu se, että ohjaajilla on ollut varsin suuri vaikutus siihen, kuinka paljon työtä harjoittelu lopulta teettää, ja osa opiskelijoista koki stressaavana sen, että opettajien vaatimukset erosivat toisistaan varsin paljon, mitä seuraavat esimerkit kuvaavat:

se työmäärä ja ne vaatimukset mitä harjoittelijalle annetaan, vaihtelee ihan älyttömästi siitä ohjaajasta. (O5)

Ja... sitten nimenomaan siitä sitte että kun nuo ohjaajat, kun niitä on niin erilaisia ollu, et tos edellises harkas, OH2:ssa on ollu niinku, öö, niinku se aineenopettaja ja se luokanopettaja nii ne oli ihan erilaisia. Et toinen oli semmonen että tosi vapaa, ja ei oikeen sanonu juuta eikä jaata mihinkään, että mitä mä tein. Ja sitte toinen oli sellanen että tässä on sulle niinku nämä asiat ja näin sun pitää tehdä, ja sitte vielä kokoustettiin tunnin ajan ja tälleen, että... että niinku mitä ne vaatii ja tälleen, että halus sen selkeyttää.. siinä se. (O2)

Jotta harjoitteluille olisi myös yhtenäisiä suuntaviivoja, Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL on koonnut suosituksia opetusharjoittelun järjestämiseen, missä määritetään mm. opetusharjoittelun ohjaajan velvollisuuksia (SOOL 2015, 9–10). Koska opettajuuteen liittyy varsin vahva autonomisuus, on kuitenkin luonnollista, että opettajien välillä on eroja siinä, miten he opetustaan toteuttavat. Tämä heijastuu siihen, miten he luokassa toimivat ja millaisin menetelmin opettavat. Opetusharjoitteluiden yhteydessä tämä aiheutti yhdelle opiskelijalle

stressiä siinä mielessä, että hänen oli vaikeaa ennakoida, miten kussakin luokassa toimitaan, ja häntä turhautti se, miten käytännöt erosivat toisistaan.

Ja se on mun mielestä myös ressaavaa, tulee koko ajan lisää mieleen ku täsä mieltii tätä, nii sä meet monee erilaisee luokkaa, koska se luokka on aina tottunu erilaisii työskentelytapoihi. Nii se on mun mielestä aina semmonen tosi semmonen haastava juttu, koska me lekeen mitä vaan sä sitte teet sielä, nii sitte ne oppilaat o sillee: "ei me näin tehä sitä, me tehää se näin", ja sitte ok, viereisessä luokassa tehti näin, mutta... (O3)

Vaatimukset raportointia sekä tunti- ja jaksosuunnitelmia kohtaan mainittiin stressitekijänä yhteensä neljässä haastattelussa. Vaikka usein kirjallisista töistä puhuessaan opiskelijat puhuivat myös ajankäytöllisestä stressistä, oli taustalla kuitenkin nähtävissä ajatus harjoittelun ohjaajien vaatimuksista tai siitä, että asioita vain "piti" harjoittelun puitteissa tehdä. Tämän vuoksi aiheita koskevat maininnat luokiteltiin harjoittelun luonteeseen liittyväksi stressitekijäksi, ei ajankäyttöön liittyviin stressitekijöihin. Seuraava esimerkki kuvastaa opiskelijan stressiä kirjallisista töistä.

Mm.. sitten tota nää kirjalliset työt oon maininnu kans. Meijänki on näis luokanopehar-kois pitäny [kasvunkansiota] kirjottaa, pitäny tehä tuntisuunnitelmat kaikista tunneista tosi tarkkaan, välillä jaksosuunnitelmia, ehkä jotain kokonaissuunnitelmia, sitte tunneille tehdä materiaalit, ehkä arviointijuttuja: itsearviointilomakkeita, vertaisarviointilomakkeita ja muuta. Et se on tosi työlästä, mikä taas sitten stressaa. Et miten se aika, liittyy tuohon kiireeseen, aikaan ehkä tääkin. (O6)

Vaikka sekä harjoittelun raportointi että tunti- ja jaksosuunnitelmat nähtiin työläinä ja sitä kautta stressaavina, ei kukaan haastateltavistamme lähtenyt suoranaisesti kyseenalaistamaan raportin tai kasvunkansion tekemistä. Sen sijaan tunti- ja jaksosuunnitelmien tekeminen herätti joissakin opiskelijoissa kritiikkiä ja kyseenalaistamista. Kyseenalaistaminen johtui muun muassa erilaisista ja välillä hyvin vaativistakin odotuksista tunti- ja jaksosuunnitelmia kohtaan. Myös tunti- ja jaksosuunnitelmien merkityksellisyyttä oman itsensä kannalta kyseenalaistettiin.

sulla pitää kaiken takana olla ihan hirveesti työtä, ku todellisuudessa se on et sä vedät vaikka pari ranskalaista viivaa, ja sä oot ite kartalla siitä, mitä sä teet. (O5)

tuntisuunnitelmia pitää tehä tosi tarkasti, niin se, että ne syynätään sitten taas lause lauseelta, ja kaikki sanat et ootko kirjottanu oikein jonku tavoitteen tai muuta.. (O6).

Edeltävistä esimerkeistä on nähtävissä se, että joidenkin opiskelijoiden mielestä tunti- ja jaksosuunnitelmien kohdalla huomio kiinnittyi välillä epärelevantteihin asioihin, ja energian käyttäminen sanavalintoihin ja tavoitteiden pikkutarkkaan avaamiseen tuntui heistä stressaavalta. Opiskelijat siis kokivat epärealistisena tarkkuuden, jolla tuntisuunnitelmia ohjattiin tekemään, minkä takia he kyseenalaistivat niiden tekemisen mielekkyyden.

Opetusharjoittelukoulu ympäristönä mainittiin stressaavana kahden opiskelijan vastauksissa. Näiden opiskelijoiden mukaan harjoittelukoululla yleinen vaatimustaso oli muita kouluja korkeampi, mikä aiheutti stressiä siitä, saavuttiko sen tason, mitä koulun puolesta odotettiin.

Ku tunteja on vähän, nii tuntuu, että niihin pitäis panostaa ihan hulluna, että tavallaan on siellä [harjoittelukoulun] tasolla, missä pitäis olla. (O4)

[harjoittelukoululla] -- tulee semmonen fiilis, et kaiken pitäis nyt jotenki olla semmosta maata-mullistavaa, ja hirveen jotenki innovatiivista ja daa-daa-daa, ja vitsi miten hieno juttu... Ku lapsetki kaipaa semmosta ihan perusopettamistaki ja näin... (O5)

Opiskelija 5:n vastauksesta on huomattavissa, että odotukset tuntien innovatiivisuudesta eivät niinkään tulleet lapsilta, vaan ne kumpusivat itsestä tai toisten odotuksista. Kyseinen haastateltava kyseenalaisti myös harjoittelukoulusta saadun kokemuksen realistisuutta suhteessa muihin kouluihin. Hän kuvasi kenttäkoululla tekemäänsä harjoittelua luokassa, joka oli ollut opiskelijan mukaan haastavana pidetty ryhmä:

Mutta tota sitte ku mä tajusin et okei, et näitä ne arkielämän realiteetit oikeesti voi olla, että mä saan yhen oppilaan vaikka ees pysyys koulussa koko päivän. Nii jotenki laskeutu sieltä Norssin vaatimuksista niihin normaaleihin vaatimuksiin. (O5)

Tässä esimerkissä korostui opiskelijan kokemus siitä, että harjoittelukoulun oppilaiden ongelmat eroavat kenttäkoulun oppilaiden ongelmista. Myös esimerkiksi Blomberg on tehnyt vastaavan kaltaisia havaintoja noviisiopettajia koskevassa pitkittäistutkimuksessaan. Hänen tuloksensa osoittivat opettajien kaipaavan koulutukselta lisää välineitä heterogeenisen luokan kohtaamiseen, hankalina pidettyjen ryhmien ryhmäyttämiseen sekä yksittäisen oppilaan asioiden eteenpäin viemiseen (Blomberg 2008, 201).

6.6 Pelkästään luokanopettajan työhön liitetyt stressitekijät

Aineistostamme oli erotettavissa myös joukko stressitekijöitä, joista puhuttiin vain luokanopettajan työn yhteydessä. Nämä stressitekijät liittyivät opettajan työtehtäviin opettamisen lisäksi.

Opettajan työtehtävät opettamisen lisäksi nousivat esiin kahden opiskelijan haastatteluissa puhuttaessa luokanopettajan työn stressitekijöistä. Nämä stressitekijät liitettiin nimenomaan tulevaisuuden työhön, koska harjoitteluissa ei ollut mahdollista saada täyttä kuvaa tai tarpeeksi harjoitusta kaikista opettajan työtehtävistä. Tällaiset stressitekijät kuormittivat opiskelijoita itsessään työtehtävien monipuolisuuden ja runsauden vuoksi, mutta myös sen takia, että niistä ei ole saanut koulutuksen aikana tarpeeksi tai kokemuksia. Opettajan työtehtävistä ei ole olemassa tarkkoja säädöksiä, eikä niitä ole lueteltu missään laissa, vaan ne määräytyvät työsopimuksen, viranhoitomääräyksen tai vakiintuneen käytännön perusteella. Yleisesti opettajan työhön voi kuitenkin katsoa kuuluvan opetuksen lisäksi työympäristön turvallisuudesta huolehtimisen, suunnittelu- ja arviointityön, yhteistyön kotien kanssa, arvioinnin, tukiopetuksen ja kolmiportaisen tuen antamisen, oppilashuoltotyön sekä toiminnan kehittämis- ja arviointityön. (OAJ, 2019, 2.) Ne opiskelijat, jotka tästä aiheesta puhuivat, kattoivat vastauksissaan nämä eri elementit varsin monipuolisesti, mitä seuraava esimerkki kuvastaa:

esimerkiks ihan niinku tällaset ku pedagogisten asiakirjojen täyttäminen tai oppilashuoltoryhmän toiminta, tai jotkut tällaset et mitä vaikka kuuluu opettajan työaikaan, mihin kaikkii palaverieihin ja systeemeihin pitää osallistua ja mistä kaikesta pitää täyttää joku paperi, nii ihan vaa jo semmonen et sä opettelet kaiken sen, et mitä muuta pitää tehdä, ku aamusin ilmestyä sinne luokan eteen paasaamaan niille lapsille. (O4).

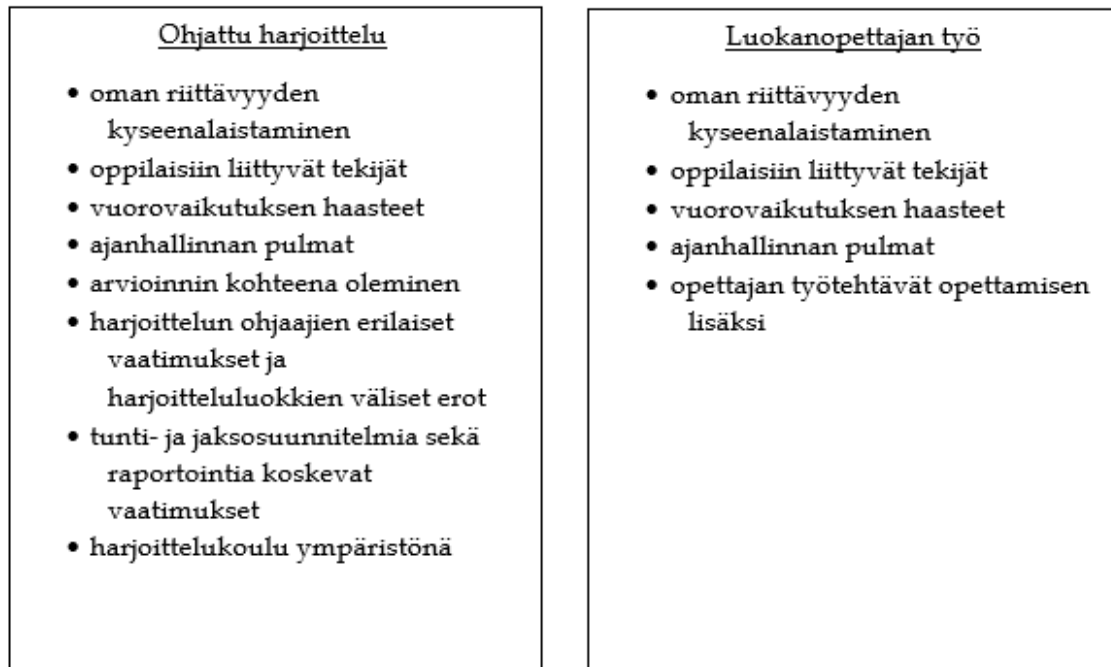
Opiskelijan vastauksessa on nähtävissä se, että hänen kokemuksensa mukaan koulutuksessa ei juuri käyty läpi, mitä muuta opettajan työhön liittyy kuin opettaminen, ja nämä asiat täytyy opetella vasta työelämässä. Myös Komulaisen väitöskirjatutkimuksessa on havaittavissa, että vaikka 41,2 prosenttia luokanopettajaopiskelijoista kertoi harjoitteluiden auttaneen hahmottamaan opettajan ammatin kokonaisuutta, 28,3 prosenttia opiskelijoista olisi kuitenkin toivonut harjoitteluiden ohjauksen kohdentuvan paremmin kognitiivisiin taitoihin, mihin

laskettiin kuuluvaksi myös opettajan työn kokonaisuuden hahmottamisen (Kommulainen 2010, 124 & 146). Opiskelijoiden oletukset opettajan laajan työnkuvan aiheuttamasta stressistä vastaavat myös työelämässä olevien opettajien stressikäsitteiksi, sillä OAJ:n työolobarometrissä kaksi kolmasosaa vastaajista oli maininnut työssään kuormittaviksi tekijöiksi työn liiallisen määrän suhteessa työaikaan, sekä lisääntyneet työtehtävät (OAJ 2017a, 11).

6.7 Yhteenveto stressitekijöitä koskevista kokemuksista ja näkemyksistä

Kuvioon 3 on koottu yhteenvetona ne tekijät, jotka haastattelemamme luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin stressitekijöinä ohjatuissa harjoitteluissa ja luokanopettajan työssä. Kuten kuviosta on nähtävissä, luokanopettajaopiskelijat näkevät omaan riittävyyteen, oppilaisiin, vuorovaikutukseen ja ajanhallintaan liittyviä stressitekijöiden olevan jollain tapaa läsnä sekä ohjatuissa harjoitteluissa että työelämässä. Ohjatuista harjoitteluista löytyi kuitenkin myös tekijöitä, joita opiskelijat eivät liittäneet enää työelämän stressitekijöiksi, ja luokanopettajan työn yhteydessä opiskelijat puhuivat opettajan työtehtävien moninaisuudesta stressaavana tekijänä, joka ei harjoitteluiden yhteydessä noussut esiin.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ja näkemykset stressitekijöistä ohjatuissa harjoitteluissa ja opettajan työssä



Kuvio 3. Yhteenveto stressitekijöistä ohjatuissa harjoitteluissa ja luokanopettajan työssä.

7 STRESSISTÄ SELVIYTYMISEN KEINOT LUOKANOPETTAJAHARJOITTELUIDEN JA LUOKANOPETTAJAN TYÖN YHTEYDESSÄ

Tässä luvussa kuvaamme niitä tekijöitä, jotka näyttäytyivät opiskelijoille stressistä selviytymisen keinoina luokanopettajaharjoitteluissa tai joiden he ajattelivat olevan mahdollisia stressistä selviytymisen keinoja luokanopettajan työssä. Analyysimme perusteella haastatteluista nousi esiin kolme teemaa, joihin liittyviä stressistä selviytymisen keinoja opiskelijat käsittelivät sekä harjoitteluiden että luokanopettajan työn yhteydessä mahdollisina selviytymisen keinoina. Nämä teemat olivat ohjaajien, vertaisten ja työyhteisön tuki sekä yhteistyö, psyykkaus, ajatusmallit ja itsensä kehittäminen sekä ajankäytön rajaaminen ja vapaa-aika. Näiden lisäksi haastatteluissa nousi esiin asioita, jotka nähtiin vain luokanopettajaharjoitteluihin tai vain luokanopettajan työhön liittyvinä stressistä selviytymisen keinoina. Nämä teemat käsitellään omina alalukuinaan.

7.1 Ohjaajien, vertaisten ja työyhteisön tuki sekä yhteistyö

Kaikissa haastatteluissamme nousi jollakin tapaa esiin toisten ihmisten antaman tuen tärkeys stressin kanssa selviämässä. Ohjatuissa harjoitteluissa opiskelijat kertoivat saaneensa tukea harjoittelun ohjaajilta ja toisilta harjoittelijoilta, ja luokanopettajan työssä he katsoivat tuen lähteeksi työyhteisönsä ja siinä tapahtuvan yhteistyön.

Harjoittelun ohjaajilta saatu tuki oli toiminut stressistä selviytymisen keinona neljälle opiskelijalle. Tukemisen tavat vaihtelivat eri opiskelijoiden välillä, ja esiin nousseita tukemisen keinoja olivat ohjaajan antama palaute, apu ja neuvot erilaisissa ongelmatilanteissa, ohjaajalta saatu henkinen tuki sekä ylipäänsä se, että oli joku, jolle puhua. Ohjaajan antama palaute näyttäytyi stressistä selviytymisen keinona yhdelle opiskelijalle, koska sen avulla hän katsoi kehittyneensä

opettajana eteenpäin. Seuraavassa esimerkissä opiskelija kuvaa saamaansa ohjausta stressistä selviytymisen keinona kertoen sen merkityksestä oman osaamisensa kehittymiseen:

Niin tää englannin opettaja anto tosi yksityiskohtasta palautetta, ja siinä... mä, musta niinku tuntu et mä kehityin tosi paljon, KOSKA mä sain paljon palautetta. Ja mä pyysin enemmän ohjausta, varsinki siihen englantiin. (O4)

Kuten opiskelija aiemmassa esimerkissä kuvasi, saattoi hän myös itse pyytää ohjaajaltaan lisäohjausta, jos koki sitä tarvitsevansa. Aina tuon ohjauksen ei tarvinnut olla palautetta tehdyistä ratkaisuista, vaan ohjaajalta pystyi kysyä apua myös erilaisten tilanteiden ratkaisemiseen. Dialogisessa ja tasa-arvoisessa ohjauksessa ohjaaja ja opiskelija tekevät yhteistyötä ja pyrkivät yhdessä selvittämään opittavia asioita (Sarja 2003, 76), minkä kaltaista tilannetta eräs opiskelija kuvasi stressinhallintakeinona seuraavasti:

Et esimerkiksi ku on näitä työrauhaongelmia tai jotain et ei oike tiiä et mitä tekis näitten oppilaitten kanssa, nii yks keino on itellä ollu avun pyytäminen silt ohjaajalta. -- Nii se on ollu tosi semmonen konkreettinen juttu, ja on saanu niinku semmosta ammattinäkökulmaa siihen tilanteeseen... (O6)

Toisaalta opiskelijat eivät aina pitäneet tärkeänä sitä, että ohjaaja olisi antanut mitään konkreettisia neuvoja erilaisissa tilanteissa toimimiseen, vaan välillä stressin hallinnan tukemiseksi riitti pelkästään se, että opiskelija mielsi ohjaajansa turvalliseksi tukihenkilöksi, joka luotti opiskelijan osaamiseen. Esimerkiksi opiskelija 2 kertoi häntä auttaneen harjoittelun stressin kanssa sen, että ohjaaja ei esittänyt hänelle lisävaatimuksia, vaan oli opiskelijan tukena:

mul oli tosi rento o-, tai silleen rento ohjaaja, että... ei tullu mitään niinku vaatimuksia. pikemminkin oli niinku henkisenä tukena, et se melki niinku autto sitä stressin hallitsemista siinä että... ja oli tosi mukava ohjaaja, että ei tullu mitää lisäkuormitusta. (O2)

Aiemmassa esimerkissä on nähtävissä se, että harjoittelijan kokemuksen mukaan stressin hallintaa lisäsi se, että ohjaaja ei lähtenyt rajoittamaan opiskelijan toimintaa, vaan antoi tämän toimia pitkälti sillä tavalla, minkä opiskelija itse parhaaksi näki. Lisäksi aito, empaattinen ja kunnioittava ohjaaja on usein myös helposti lähestyttävä ja tällaiselle ohjaajalle on helppo puhua. Ohjaajalle puhuminen ja tuen saaminen taas voivat myös itsessään vähentää stressiä. Esimerkiksi

yksi opiskelija kertoi stressin syntymistä ehkäiseen pelkästään jo se, että sai sa-
nottua ääneen, mitkä asiat häntä harjoittelun alussa huolettivat:

Öö.. sitte, no harjottelusta riippuen nii ihan ohjaajalle puhuminen, ainaki tossa päättöhar-
jottelussa mä pystyin ihan niinku no... mul on aika... siis tyyliin ekan tapaamisen jälkeen
mulla helpotti kaikki ressi siihen harjotteluun liittyen, ja mul ei oike missään vaiheessa
noussu ne stressitasot siinä harjottelussa. (O5)

Vertaisten merkitys harjoitteluiden stressin kanssa selviytymiseen nousi
esiin jokaisessa haastattelussamme. Esimerkiksi negatiivisten tunteiden ja epä-
onnistumisen kokemusten purkamisen toisille harjoittelijoille näyttäytyi opiske-
lijoilta tärkeänä. Tärkeänä nähtiin erityisesti oma lähin ystäväpiiri, mutta toi-
saalta myös samassa luokassa työskentelevät harjoittelijat, sillä heidän kanssaan
pystyi keskustelemaan juuri kyseisen harjoitteluluokan asioista, joita ei ulkopuo-
lisille olisi voinut avata.

no kyllä ainakin vertaistukee tulee niinku muilta harjoittelijoilta, et pystyy jankkaan niitä
asioita läpi ja ihan siis dissaan kaikki asiat, jos vaan siinä hetkessä stressaa ja ahdistaa.
(O1).

pystyy keskusteleen [muiden samassa luokassa olevien harjoittelijoiden kanssa] niist op-
pilaista, mitä ei periaatteessa saa tehdä kenenkään muun kun vaan ne jotka on niitten
kans työkentelemässä... (O6).

Opiskelijoille oli haastatteluidemme perusteella tärkeää päästä jakamaan
omia kokemuksiaan muille samassa tilanteessa oleville, ja toisaalta kuulla, mitä
muut ovat harjoitteluissaan kokeneet. Se, että vertaiset mainittiin kaikissa haas-
tatteluissamme stressistä selviytymisen keinona, vastaa hyvin esimerkiksi Thoit-
sin esittämää näkemystä siitä, että sosiaalisesti samanarvoiset ja samoja asioita
kohdanneet tai kohtaavat ihmiset kykenevät ymmärtämään yksilön tilanteen to-
dennäköisesti empaattisesti, ja tarjoamaan siksi todennäköisimmin tehokkainta
tukea (Thoits 1986, 420). Koska kaikissa yliopistoissa harjoittelua suoritetaan vä-
hintää 20 opintopisteen verran osana opettajan pedagogisia opintoja (Pursiainen
ym., 2019, 90), saavat kaikki luokanopettajaopiskelijat omakohtaisia kokemuksia
siitä, miltä tuntuu pitää opetustuntia harjoittelussa, ja pystyvät siten samaistu-
maan toisen kokemuksiin.

Tunnetuen lisäksi opiskelijat kokivat vertaiset myös informatiivisena tu-
kena, sillä kaksi opiskelijaa kuvasi vertaisten kanssa toimimisen auttavan tuntien

suunnittelussa ja pitämisessä. Ero näiden opiskelijoiden vastauksissa oli kuitenkin siinä, että toinen heistä koki hyödyllisenä lähinnä tuntinsa puimisen jälkikäteen, kun taas toisen opiskelijan stressinhallintakeinona näyttäytyi omien ideoiden läpikäyminen jonkun vertaisen kanssa ennen tunnin pitämistä.

vertaisten kaa mä tykkään miettiä sit jälkikäteen sitä et mikä meni hyvin ja mikä meni huonosti, ja analysoida niinku jälkikäteen. Sillon se on niinko.. selvästi auttaa, ja auttaa myös niihi seuraavii kertoihin. (O3).

ihan sekin, et vaikka käy niinku oman tuntisuunnitelman jonku kanssa läpi. (O4).

Työyhteisön tuki ja yhteistyö nähtiin hyvin samankaltaisessa valossa kuin vertaisilta saatu tuki harjoitteluiden aikana. Viisi opiskelijaa puhui tästä teemasta työelämän yhteydessä selviytymisen keinona, ja he ajattelivat tuen olevan sekä informatiivista, että tunnetukea. Erona harjoitteluihin opiskelijat näkivät vertaistuen lähteenä kuitenkin laajemmin koko työyhteisön yksittäisten opiskelijatoverien sijasta. Yhdessä haastattelussa välittyi se, että opettajan työyhteisö voi olla hyvinkin laaja, eikä se koostu välttämättä vain luokanopettajista. Tällaisessa moniammatillisessa yhteistyössä työskenteleminen tuo yhteen erilaista asiantunte- musta, minkä eräs opiskelija ajattelee tukevan erilaisten haastavien tilanteiden selvittelyä ja sitä kautta auttavan stressin kanssa selviämisessä:

kirjotin tämmösiks selviytymiskeinoiks vaikutusmahdollisuudeks tämmösen moniam- matillisen yhteistyön, eli otetaan siihen... tota... niihin haastaviin tilanteisiin ja oppilai- den kans toimimiseen vaikka erityisopettaja tueks, tai vaikka koulun johtoa tai oppilas- huoltoryhmää, tai yms yms (O6)

Toisaalta myös yhteistyö toisten samaa työtä tekevien kanssa näyttäytyi opiskelijoiden vastauksissa mahdollisena stressistä selviytymisen keinona. Opis- kelijat toivat esiin sitä, että muilta opettajilta saatu tuki esimerkiksi perehdytyk- sen tai neuvojen, vinkkien ja valmiiden materiaalien kautta voi mahdollisesti olla tekijä, jolla oma työmäärä ei kasvaisi jaksamisen kannalta liian suureksi. Lisäksi yksi opiskelija nosti esiin sen, että kiireen kanssa selviytymistä voisi auttaa se, jos pääsisi toteuttamaan opetusta yhteisopetuksena jonkun toisen kanssa, jolloin esi- merkiksi suunnittelutyöstä ei olisi kaikki vastuu heti itsellä.

yritän varmasti sitten... niinkö saaja neuvoja niiltä jotka on siellä pitempään ollu töissä, ja kysellä niiltä, että onko niillä jotain valmiita materiaaleja, tai valmiita runkoja miten jonku

jakson voi vetää, tai semmosia. Että niitten kautta vähä helpottaa ensimmäisinä vuosina omaa työtaakkaa (O3).

Se, mikä siihen auttaisi, olisi se, että siellä koulussa ois joku sellanen aikuinen, muu opettaja, se joka vähän niinku perehdyttäis sua (O4)

Ja mikä vois siihen olla semmonen selviytymisstrategia, nii esimerkiksi yhteisopettajuuden näkökulma, jaetaan sitä vastuuta esim suunnittelutyöstä, ja muuta, nii voi ehkä auttaa sen kannalta. (O6).

Opiskelijoiden esimerkeissään kuvaama kollegiaalisuus on positiiviseen muutokseen tähtäävän koulun ominaispiirteitä. Kollegiaalisuudella tarkoitetaan muun muassa yhteistä suunnittelutyötä ja ammatillista dialogia. (Sahlberg 1996, 127.) Sunnittelutöiden jakaminen vähentää omaa työtaakkaa, ja asiantuntijuuden jakamisella luodaan toinen toistaan tukevaa luotettavaa työympäristöä, jossa tieto kulkee. Yhteistyö kokeneempien opettajien kanssa on tunnistettu aiemminkin keskeiseksi uuden opettajan jaksamisen kannalta, sillä esimerkiksi Onnismaan (2010) mukaan se, että nuori opettaja jää ilman työyhteisönsä tukea, voi johtaa siihen, että työuran alku tuntuu raskaalta ja opettaja kokee yksinäisyyden tunteita työyhteisössään (Onnismaa 2010, 38).

Työyhteisöstä puhuttaessa opiskelijat nostivat stressistä selviytymisen keinoiksi paitsi toisilta saadut neuvot ja materiaalit, myös ylipäättään sen, että olisi olemassa yhteisö, jossa asioista voi keskustella ja purkaa stressaavilta tuntuneita tilanteita työkavereiden tai esimiehen kanssa. Se, että koulussa aikuiset sitoutuisivat yhtenäiseen toimintakulttuuriin, ja olisivat valmiita keskustelemaan asioista keskenään, oli tekijä, jonka ajateltiin ehkäisevän stressin syntymistä opettajan työssä.

ja sit jos tulee ongelmia, nii puhuu työkavereille tai esimiehille ongelmista (O2).

koen ne semmoisina selviytymisstrategioina, semmosina et yhteisiä sääntöjä, yhtenäistä toimintakulttuuria, semmonen avoin keskusteluilmapiiri, että miten asiat pitäisi hoitaa. (O6)

Kestävän yhteisöllisyyden ylläpitämiseen tarvitaan muun muassa luottamusta, toisen kunnioitusta, avointa keskustelukulttuuria ja erilaisuuden hyväksymistä (Aho 2011, 114). Haastattelemiemme luokanopettajaopiskelijoiden käsi-

tysten mukaan kestävä ja aito yhteisöllisyys luo turvaa, ja työpaikalle on mukavampi tulla ja työhön on helpompi sitoutua, kun vierellä on kollegoita, jotka auttavat stressistä selviytymisen kanssa.

7.2 Psyykkaus, ajatusmallit ja itsensä kehittäminen

Viisi kuudesta opiskelijasta mainitsi psyykkauksen, ajatusmallien tai itsensä kehittämisen stressistä selviytymisen keinona harjoitteluissa ja työelämässä. Näistä viidestä henkilöstä neljä puhui kyseisistä asioista sekä harjoitteluiden että luokanopettajan työn kohdalla. Psyykkaukselle ja ajatusmalleille oli ominaista järjkeily ja jonkinlainen ajattelutavan muutos positiivisempaan suuntaan. Opiskelijoiden vastauksissa luokanopettajan työtä koskien oli nähtävissä vahvasti myös ajatus siitä, että opettajankoulutus ei valmista kaikkeen, mitä luokanopettaja työssään kohtaa, jolloin osa asioista tulee ottaa haltuun vasta työelämässä tai lisäkoulutuksilla. Tällainen keskeneräisyys näyttäytyi opiskelijoille tietyllä tapaa myös stressistä selviytymisen keinona, koska keskeneräisyyden vuoksi ei itseltä voi vaatia täydellisyyttä.

Koska harjoitteluissa ja luokanopettajan työssä on asioita, joita opiskelija ei suoraan kykene muuttamaan, kertoi osa haastateltavistamme muuttaneensa ajatteluaan näitä asioita kohtaan. Esimerkiksi arvioinnin kohteena olemisen stressa- tessa ja riittämättömyyden tunteiden kanssa kamppaillessa opiskelija 6 kuvasi stressistä selviytymisessä auttaneen ajatuksen siitä, että harjoitteluissa ei tarvitse osata kaikkea täydellisesti, vaan siellä ollaan oppimassa:

on just hyvä näin, ja kehittyy koko ajan, ja sen eteenhän me siellä harkassa ollaankin, että meistä tulis niitä ammattilaisia, sitte joskus... (O6)

Tämän kaltainen armollisuus omaa itseä kohtaan nousi esiin myös opiskelija 5:n haastattelussa. Hänen mukaansa stressiin auttaa oman ajattelun muuttaminen siten, että pyrkii hyväksymään oman epätäydellisyyteensä opettajana toimiessaan.

myös sitte semmonen armollisuus myös itseä kohtaan, ettei aina tarvi olla niinku täydellinen tai heti valmis joka tilanteessakaan. (O5)

Opiskelijoiden näkemyksissä tulevaisuuden työelämästä korostui myös armollisuus itseään kohtaan. Tieto ensimmäisten työvuosien stressaavuudesta voi auttaa opiskelijaa ennakoimaan stressikokemusta, jolloin se näyttäytyy yksilölle normaalimpana asiana, kuin jos hän ei tietäisi muidenkin kokeneen stressiä samassa tilanteessa. Tällöin ensimmäisten työvuosien stressi voi näyttäytyä ikään kuin väistämättömänä osana uran alkua, jolloin itseä kohtaan pitää olla armollinen ja luottaa siihen, että asiat rupeavat sujumaan, kuten opiskelija 4, opiskelija 3 ja opiskelija 1 totesivat vastauksissaan:

tieto siitä, että se tulee olemaan stressaavaa, nii mua helpottaa käsittelemään stressiä, et se ei tuu tavallaan niinku yllätyksenä, et ne ensimmäiset vuodet saattaa tuntua tosi raskailta. (O4)

Mä uskon, että helpottuu sitte ajan mittaan, eikä siihe varmaan oo mitään hirviää oikopolkua miten siitä selvitään. (O3)

Ja sitten ku menee itte siihen omaan ekaan niinku pidempään työpaikkaan, niin muistais sen, että alussa se voi olla vähän hakemista, mut sitten jossain vaiheessa se lähtee enemmän rullaan eteenpäin. (O1)

Vastauksissa korostuu järkeily, jolla pyritään stressin hyväksymiseen etenkin ensimmäisinä vuosina ja luottoon siihen, että asiat alkavat järjestymään. Lazaruksen ja Folkmanin teorian valossa huomataan opiskelijoiden puhuvan tunnesuuntautuneista coping-keinoista pyrkiessään muuttamaan ajatteluaan stressitekijöitä kohtaan. Tunnekeskeisten coping-menetelmien käyttö onkin varsin yleistä tilanteissa, joissa yksilö ei näe hänellä olevan juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa suoraan stressaavaan tilanteeseen (Lazarus & Folkman 1984, 150). Opiskelijat kuvasivat sitä, miten pyrkivät näkemään stressaavat tilanteet luonnollisempana osana harjoittelua ja työelämää, sen sijaan, että ne olisivat osoituksia omasta osaamattomuudesta. Tämän kaltainen optimistisen ajattelutapa on hyödyllinen siinä mielessä, että optimistisuuden on nähty korreloivan erilaisten toimintastrategioiden ja sosiaalisen tuen etsimiseen, jotka toimivat coping-keinoina stressistä selviämiseen (Scheier, Carver, Bridges 1994, 1966–1068). Kaksi opiskelijoista kuvasi kuitenkin ajattelutapansa muutosta myös negatiivisemmassa valossa harjoitteluissa. Toinen opiskelijoista näki hieman negatiivisena coping-keinona sen, että laski jäljellä olevia pidettäviä tunteja, kun taas toinen puhui ajattelunsa muutoksesta kyynistymisenä:

realisoi sitä, et okei, mä nyt hoian tän alta. (O5)

mä oon yrittäny vähä kyynistyä sillee, että ei se oo nii nuukaa, että meneekö se hyvin vai huonosti se harkkatunti, et se on auttanu mua ehkä eniten. (O3)

Kuitenkin siihen, oliko kyynistyminen tässä tapauksessa puhtaasti negatiiviseen ajatteluun liittyvää, voidaan suhtautua varauksella, sillä sisällöllisesti opiskelijan kyynistymiseksi nimeämä käytös muistutti toisten opiskelijoiden kuvausta armollisuudesta itseä kohtaan, ja opiskelija itsekin totesi seuraavasti:

Se (kyynistyminen) ei nyt ehkä oo hyvä sana siihe. (O3)

Opiskelijoiden vastauksissa toistui myös havainto siitä, että työelämässä tulee esiin sellaisia haasteita, joita harjoitteluissa ei ole tullut kohdanneeksi. He olivat kuitenkin omaksuneet ajatuksen siitä, että luokanopettajan työssä tulee jatkuvasti oppia uutta ja kehittää itseään esimerkiksi lisäkoulutuksilla. Tällainen ajatus elinikäisestä oppimisesta on yhteiskunnassamme tärkeä ihanne, joka opettajaopiskelijan tulisi koulutuksensa aikana omaksua (esim. Blomberg 2008, 62; EU 2007, 12).

Mut koen myös, et se voi olla myös semmonen selviytymiskeino, myös se. Että voin uudistua ja hankkii lisää tietoo, ja et silloin ehkä selviydytkin tästä stressitekijästä, kun vaan niinku... on utelias. Maailman... maailman tietoihin ja koulutukseen ja näin... (O6)

Sit vois yks mikä helpottaa, nii kouluttautuminen ylipäättään, et sä omaa tietoutta lisää, ja sitä kautta saavutat semmosta itsevarmuutta. (O5)

Utelias ja tutkiva asenne voi siis opiskelijoiden mukaan tarjota välineitä stressistä selviämiseen, ja auttaa opiskelijaa selviämään sellaisten haasteiden kanssa, joihin koulutus ei ole valmistanut.

7.3 Ajankäytön rajaus ja vapaa-aika

Ajankäytön rajaus ja vapaa-aika nousivat esiin neljän opiskelijan haastatteluissa puhuttaessa sekä luokanopettajaharjoitteluiden että luokanopettajan työn stressistä selviytymisen keinoista. Ajankäytön rajaus ja vapaa-aika koettiin tärkeinä keinoina palautua harjoitteluiden ja luokanopettajan työn työmäärästä ja oman

ajan vaaliminen kiireisinä aikoina koettiin merkityksellisenä. Vapaa-aikaan liittyy keskeisesti toiminnan vapaaehtoisuus, sillä toisille se voi tarkoittaa sitoutumista ja sosiaalisuutta mutta toisille yksinoloa ja rauhaa (Liikkanen 2004). Opiskelijat kokivat selkeästi rentoutumisen ja rauhoittumisen näkökulman tärkeänä vapaa-ajallaan. Harjoitteluiden yhteydessä opiskelijoiden selviytymiskeinona oli esimerkiksi tuntien suunnittelun lopettaminen johonkin tiettyyn kellonaikaan, tai se että sai olla yksinään omien ajatustensa kanssa.

rajaa selkeesti sen, et millon tekee koulutyötä, ja millon sit niinku illalla vaikka, et nyt mä en enää mieli niit tunteja, et se on nyt hyvä, ja sillä mennään. -- Et on sit sitä omaa aikaa, rentoutumista, mitä se ikinä onkaan, et vaikka kattoo jotain Netflix-sarjaa tai muuta. Et se on tosi tärkeä. (O6)

sen mä oon ehkä huomannu et mä tarvin sen semmosen vaan et mä makaan yksin sohvalla, enkä puhu kellekään mitään (naurahdus). (O4)

Hyvin vastaankaltaisia selviytymiskeinoja nousi esiin myös työelämästä puhuttaessa. Opiskelijat näkivät tärkeänä, että myös työelämässä määrittäisi itselleen jonkinlaisen rajan sille, milloin lopettaa työasioista huolehtimisen, ja korostivat vapaa-ajasta huolehtimisen tärkeyttä.

vapaa-ajan ja työajan välillä selkee niinku erotus. Että tota... Kun sä lähdet töistä, niin siten sä oot vapaa-ajalla. Tai mihin sä sen sit ikinä rajaatkaan. Mut että päästät niist tunteista irti. (O6)

ainaki, että muistaa sen oman vapaa-ajan. (O2)

OAJ ja Uutissuomalainen toteuttivat 2018 kyselytutkimuksen peruskoulunopettajilta, jossa he tutkivat uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) toimeenpanoa. Tutkimuksessa selvisi, että yli 90 prosenttia 350 peruskoulunopettajasta oli sitä mieltä, että uuden opetussuunnitelman myötä työmäärä on kasvanut. (Korkeakivi 2018.) Opettajat ovat siis erittäin työllistettyjä, mikä on voinut olla myös haastattelemiemme opiskelijoiden tiedossa. Tämä saattaa selittää sitä, miksi luokanopettajaopiskelijat ajattelivat työajan rajaamisen ja vapaa-ajan vieton tärkeinä stressistä selviytymisen keinoina.

Opiskelijat pyrkivät vapaa-ajallaan suuntaamaan ajatuksensa pois harjoittelusta ja kokivat rennon tekemisen tärkeänä, jonka aikana voi palautua. Rau-

hoittumisen merkitys nähdään palautumisen lisäksi tärkeänä ennen tuntien kohtaamista harjoittelussa. Tällöin korostuu ajatusten hiljalleen suuntaaminen päivään rauhallisella tahdilla ja rauhallisin ajatuksin, mikä vähentää stressiä. Opiskelija 1 kuvaili esimerkiksi aloittavansa harjoittelunaikana päivänsä kynttiläaamupalalla, joka toimi hänelle keinona rauhoittua ja hallita stressiä.

Ja semmonen niinkun rauhoittumiskeino ennen niinkun päivän alottamista ja tuntien kohtaamista, niin ihan semmonen kynttiläaamupala. (O1)

Rentoutuminen ja rauhoittuminen vähentävät stressiä, joten oma aika nähtiin merkityksellisenä. Keskeistä oli, että muuten kiireisenä ja työläänä aikana pääsi yksilönä valitsemaan ja kokemaan sen, mitä kokee vapaaehtoisesti. Vapaa-ajalla omat näkökulmat ja valinnat ovat niitä, jotka määrittelevät, miten ajan käyttää. (Liikkanen 2004.)

Rentoutumisen ja rauhoittumisen lisäksi yksi opiskelija nosti tärkeänä vapaa-aikaan liittyvänä stressiä lieventävänä tekijänä opetusharjoittelussa ja työelämässä terveydestä huolehtimisen. Hänen mielestään stressin kanssa selviämisessä tukee se, jos peruspohja elämässä on kunnossa liikunnan, ravinnon ja unen osalta.

et on vahva pohja elämässä niinku unen, liikunnan, ruuan tasapainolle. (O1)

Luokanopettajan työstä puhuessaan opiskelijat mainitsivat myös työajan rajaamisen eri keinoin mahdollisuutena selvitä stressistä. Opiskelija 2 ja opiskelija 4 eivät tosin olleet varmoja, olisivatko heidän pohtimansa tavat mahdollisia kouluissa, joissa he tulevat opettamaan:

Ja sitte varmaan mä haluaisin ainakin, mä en tiedä onko opettajilla sitte tota mahdollista saada niinku työpuhelin esimerkiksi, tai joku tällanen Wilma tai joku, että on vaan sen kautta yhteyksissä vanhempien kanssa. (O2)

et onko kuinka helppo on vaikka saada joku, et tekis 80 prosenttia. (O4)

Työajan ja vapaa-ajan raja voi olla erittäin häilyvä, jos luokanopettajana saa vanhemmilta yhteydenottoja pitkin päivää sähköpostilla ja viesteillä. Työpuheliin voi esimerkiksi jättää kouluun ja pitää yhteyttä vanhempiin koulussa ollessaan, jolloin kotona voi rauhoittua vapaa-aikaan ja koettaa päästä irti stressistä.

Elämäntilanteen taas ollessa muutenkin stressaava tai hektinen tuntuu työhön liittyvä stressi entistä kuormittavammalta, jonka vuoksi opiskelija 4:n kuvaama tapa työajan pienentämisestä 80 prosenttiin normaalista työajasta voi opiskelijan mielestä toimia yhtenä stressistä selviytymisen keinona. Opiskelijoiden vastaukset työelämän ajankäytön rajaamisesta olivat myös siis hyvin konkreettisia keinoja ja ideoita, joilla he pyrkivät saamaan lievitettyä töiden kulkeutumista kotiin.

7.4 Pelkästään harjoitteluihin liitetyt stressistä selviytymisen keinot

Harjoitteluiden aikana opiskelijoiden vastauksissa ilmeni myös sellaisia stressistä selviytymisen keinoja, joita kukaan heistä ei nostanut erillisenä tekijänään esiin puhuttaessa stressistä selviytymisen keinoista luokanopettajan työn yhteydessä. Nämä tekijät olivat kategorisoitavissa suunnittelemisen ja organisoinnin sekä selkeän kommunikoinnin alle.

Suunnitteleminen ja organisointi olivat viidelle opiskelijalle keino hallita ja pyrkiä ennaltaehkäisemään harjoitteluiden aikana syntyvää stressiä. Nämä opiskelijat kokivat, että kun tunnin ehti miettiä ja valmistella huolella, ei tuntia pitäessä syntynyt paniikkia ja stressiä. Joillekin opiskelijoille huolellinen valmistautuminen tarkoitti sitä, että oli etukäteen ennättänyt miettiä ratkaisumalleja siihen, jos ensimmäinen suunnitelma ei toimikaan, kun taas toisille opiskelijoille huolellinen valmistautuminen johti siihen, että yllättäviin tilanteisiin pystyi reagoimaan hetkessä paremmin, kun itsellä oli kirkas ajatus siitä, mihin tunnilla pyritään.

mä oon käyny niitä skenaarioita läpi, nii mulla yleensä on mielessä joku asia, et näin mä nyt tän teen. (O5)

Ja sit se, että ei hätäänny sielä luokassa tai stressaa, ku tietää että mä oon tehny jo paljon töitä tän eteen ja mul on hyvät materiaalit, ja niinku... on selvät sävelet sen oman tekemisensä kanssa. Nii sit on... jää aikaa niille semmosille yllättävillekki tilanteille, tai jotenki hmh (naurahdus) että ei... ei stressaa jotenki niin paljo kohdata jotain uusia juttuja, ku se peruspaketti on jo kasassa. (O6)

Edeltävät esimerkit osoittavat, että suunnittelutyö saattoi opiskelijoiden mielestä olla yhtä lailla erilaisten opetusmateriaalien etsimistä ja valmistamista

tuntia varten kuin myös päänsisäistä suunnittelutyötä, jossa opiskelija mietti mielessään erilaisia ratkaisumalleja ja arvotti niitä suhteessa toisiinsa. Vaikka ihmissuhdetyölle voidaan pitää tyypillisenä sitä, että kaikkia tilanteita ei kykene ennakoimaan (Järnefelt 2002, 81), voi huolellinen suunnittelutyö kuitenkin opiskelijoiden mukaan vähentää stressiä. Suunnittelutyön ansiosta opiskelijat ovat valmiimpia reagoimaan vaihtuviin tilanteisiin luokassa ja toimimaan tilanteeseen sopivalla tavalla, kun jo suunnitteluvaiheessa on ymmärretty, että tunnilla voi tapahtua odottamattomia asioita.

Pelkästään tuntien suunnittelun lisäksi opiskelijat puhuivat myös siitä, miten tärkeää on suunnitella ja organisoida omaa toimintaansa harjoittelun aikana jo etukäteen. Kahden opiskelijan mukaan harjoittelun stressiä lievitti se, että he selkiyttivät harjoittelun vaatimaa työmäärää itselleen sopivalla tavalla. Toiselle opiskelijalle tämä tarkoitti sitä, että hän merkitsi kalenteriinsa paitsi pidettävät tunnit, myös aikoja tuntien suunnitteluun, kun taas toinen opiskelija kertoi erilaisten tehtävien töiden listauksen auttavan häntä organisoimaan ja selkiyttämään harjoittelun vaatimuksia itselleen.

mä oikein laitoin kalenteriin itelleni ylös, et mä siis oike menin tonne Norssin sinne opehuoneeseen tekemään näitä, tai tonne koulun kirjastolle. Nii se vähensi multa sitä stressiä siitä, et mul oli nii monta juttuu tehtävänä, et jos mä en saakkaa niit tehtyy. (O4)

Kaikki kurssit ja sit erikseen niinku opetusharjoittelu listaa, että mitä niinku pitää tehdä. Sit laittaa aina niinku silleen viikon aikana et montako tuntii pitää pitää ja mitä niihin pitää tehdä niin senkin vaan laittaa silleen ”tämän viikon to do-list”. Ja sit saattaa olla vielä päiväkohtaisia, että tänään pitää tehdä tämä. (O1)

Selkeä kommunikointi oli stressistä selviytymisen keino kahdelle opiskelijalle. Kertomalla selkeästi omista toiveistaan ja tarpeistaan työskentelyn tai ohjauksen suhteen opiskelijat katsoivat pystyneensä jossain määrin ehkäisemään stressin syntymistä. Selkeä kommunikointi oli opiskelijoiden mielestä tärkeää sekä yhteisopettajuudessa toisen harjoittelijan kanssa, että ohjaajan kanssa toimiessa.

No ehkä silleen just niinku tavallaan yrittää jo alusta alkaen ilmasta itseään tosi selkeesti, että mä, mä tykkään siitä, että me hoidetaan tää homma niinku ajoissa pakettiin. (O4)

Ja mulla anto kyllä kivasti just siinä päättöharjottelussa se ohjaaja palautetta, toisaalta mä kyl sanoin hänelle suoraan, et mä kaipaän, varsinki ku tää on mun viimeinen harjottelu, mä kaipaän semmosta konkreettista, ja oikeesti jos joku menee välillä penkin alle, nii sano siitä! Ei sillee et ”ho-hoo sä oot ihan surkee opettaja”, mut kuitenkin niinku että mieta tota vielä. (O5)

Tämän kaltaisen omien toiveiden esiin tuomisen voi nähdä ongelmasuuntautuneena coping-keinona, sillä näin toimimalla opiskelijat pyrkivät muuttamaan ympäristöä siten, että se on heille vähemmän stressaava (Lazarus & Folkman 1984, 152). Aiemmin tutkimuksissa on huomattu, että erityisesti ohjaavien didaktikkojen, mutta jossain määrin myös luokanopettajien kyvyssä täyttää opiskelijoiden ohjausta koskevia odotuksia on puutteita (Väisänen 2005, 169). Omat toiveet selkeästi esiin tuomalla opiskelijat ajattelevat voivansa vaikuttaa siihen, millaista ohjausta saavat, ja molemmat haastateltavat kokivatkin hyötynensä toiveidensa esiin tuomisesta ohjaajille. Avoin kommunikointi on olennaista myös opetusharjoittelussa vertaisten kesken pidetyissä yhteisopettajuustunneissa, sillä on huomattu, että yhteisopettajuus vaatii onnistuakseen jatkuvaa kommunikointia (Trent ym. 2003, 217).

7.5 Pelkästään luokanopettajan työhön liitetyt stressistä selviytymisen keinot

Aineistostamme oli erotettavissa myös stressistä selviytymisen keinoja, josta puhuttiin vain luokanopettajan työn yhteydessä. Nämä stressistä selviytymisen keinot liittyivät rutiineihin ja työskentelytapoihin luokanopettajana toimiessa.

Rutiinit ja työskentelytavat näyttäytyivät kahdelle luokanopettajaopiskelijalle stressistä selviytymisen keinoina luokanopettajan työssä. Rutiinien ja selkeiden työskentelytapojen luomisella luokanopettajaopiskelijat ajattelivat asioiden organisoinnin helpottuvan ja hallinnantunteen omasta toiminnasta kasvavan.

”Jaa ehkä justinsa jotain rutiineitten luomista sinne luokahuoneeseen ja se että on selkeet työskentelytavat ja rutiinit. Nii sit ku tietää, että asiat toimii tällä tavalla, niin niit ei tarvi etukäteen mitenkään stressata, kun tietää et ne hoituu, omalla painollaan.” (O1)

Kuten opiskelija yllä kuvaa, rutiinien luomisen voi katsoa lisäävän opettajan hallinnantunnetta, kun on etukäteen selvittänyt itselleen, miten tunti etenee.

Rutiinien luomisen hyvänä puolena voidaan pitää myös sitä, että niiden on nähty lisäävän kouluarjen ennakoitavuutta myös oppilaille, ja vähentävän sen ansiosta ei-toivottua käyttäytymistä luokassa (Kern & Clemens 2007, 67). Se, miksi harjoitteluiden yhteydessä luokan rutiinit nähtiin stressitekijänä, mutta luokanopettajan työstä puhuttaessa stressistä selviytymisen keinona, selittyyne sillä, että harjoitteluissa opiskelijan täytyi omaksua toisen opettajan luomat rutiinit, jotka eivät välttämättä vastanneet hänen omia ajatuksiaan tehokkaasta luokkahuoneen organisoinnista. Koska opettajan persoonan nähdään vaikuttavan hänen tapansa työskennellä (Blomberg 2008, 10), on luonnollista, että opiskelija saattaisi haluta toimia luokassa eri tavoin, kuin luokan oma opettaja. Toimiessaan itse opettajana työn autonomisuus taas mahdollistaa sen, että luokkaan voi luoda sellaiset rutiinit ja toimintatavat, kuin itse näkee mielekkäiksi, mikä voi opiskelijoiden mielestä auttaa stressistä selviytymisessä. Yksi opiskelijoista näki rutiinit hyödyllisiksi etenkin uran alussa, jos työn organisointi tai suunnittelu aiheuttaa stressin kokemuksia.

Mm sitten jos semmosia tekijöitä mitkä vois helpottaa, niin tota rutiinit, ihan ehottomasti. Meki ollaan alottavia opettajia ku me mennään töihin, ja tota.. ei voi olettaakaan heti et on täydellinen joka asiassa, et pitää antaa itelleen vähä tilaa siinä et kehitty, kehittää niitä omia rutiineita ja jotenki niitä malleja. (O5)

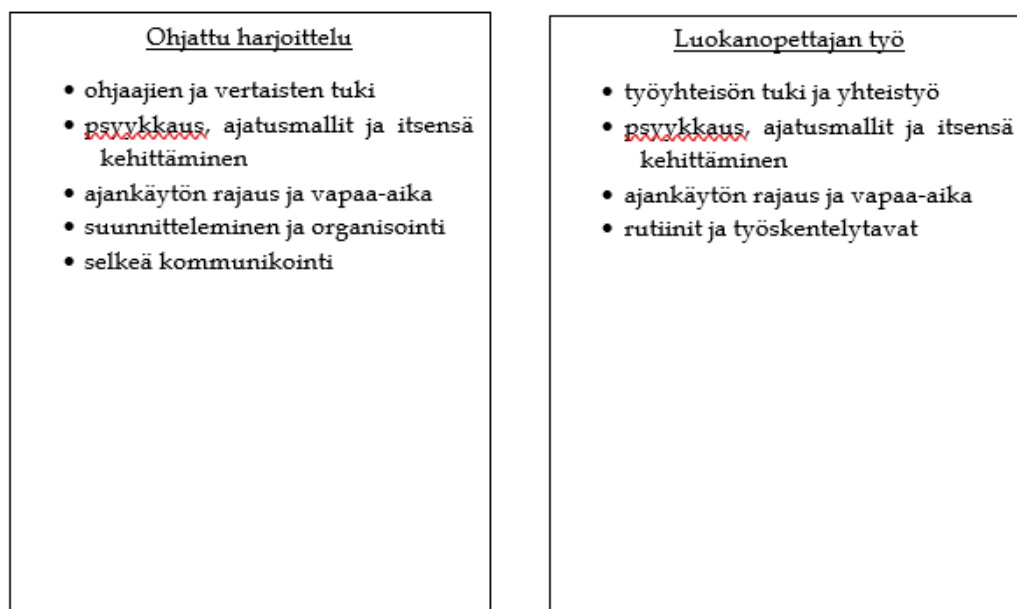
Vaikka rutiinit näyttäytyivätkin edeltävässä sitaatissa opiskelijan mielestä tärkeänä selviytymiskeinona, on hänen mukaansa tärkeää olla itselleen armollinen myös tämän asian suhteen. Opiskelijan mukaan rutiinien kehittyminen vie oman aikansa, ja siksi itselle tulisi antaa tilaa kehittää niitä vähitellen.

7.6 Yhteenveto selviytymisen keinoja koskevista kokemuksista ja näkemyksistä

Kuvioon 4 on koottu yhteenvetona ne tekijät, jotka haastattelemamme luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin selviytymisen keinoina ohjatuissa harjoitteluissa ja luokanopettajan työssä. Itsensä psyykkaaminen, ajatusmallien muuttaminen ja itsensä kehittäminen sekä ajankäytön rajaus ja vapaa-aika nousivat opiskelijoiden vastauksissa esiin sekä harjoitteluista että työelämästä puhuttaessa. Myös

sosiaalinen tuki nähtiin tärkeänä selviytymisenkeinona, mutta harjoitteluiden yhteydessä sosiaalisen tuen katsottiin tulevan ohjaajilta ja vertaisilta, kun taas työelämässä laajemmin työyhteisöltä. Ohjatuissa harjoitteluissa selviytymisen keinoina nähtiin myös suunnitteleminen ja asioiden organisointi sekä selkeä kommunikointi ohjaajien ja toisten harjoittelijoiden kanssa, mikä ei työelämässä enää erikseen noussut esiin. Rutiinit ja työskentelytavat sitä vastoin nousivat selviytymisen keinoina esiin vasta luokanopettajan työstä puhuttaessa.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ja näkemykset stressistä selviytymisen keinoista ohjatuissa harjoitteluissa ja opettajan työssä



Kuvio 4. Yhteenvedo selviytymisen keinoista ohjatuissa harjoitteluissa ja luokanopettajan työssä.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia stressitekijöitä luokanopettajaopiskelijat liittävät luokanopettajakoulutuksen ohjattuihin harjoitteluihin ja luokanopettajan työhön. Selvitimme myös, millaisia stressistä selviytymisen keinoja luokanopettajaopiskelijat ovat harjoitteluissaan hyödyntäneet stressitekijöitä kohdatessaan, ja mitä stressistä selviytymisen keinoja he ajattelevat voivansa hyödyntää luokanopettajina toimiessaan. Tutkimuksessamme havaitsimme, että vaikka stressitekijät ja selviytymisen keinot yksittäin olivatkin erilaisia harjoitteluista ja työelämästä puhuttaessa, ne liittyvät samoihin teemoihin keskenään. Huomioitavaa on, että opetusharjoitteluiden osalta joihinkin vastauksiin liittyi tietyllä tapaa käsitys harjoittelutilanteen tilapäisyydestä, kun taas työelämästä puhuttaessa oli havaittavissa, että opiskelijat pyrkivät löytämään keinoja, jotka hyödyttäisivät heitä pidemmällä aikavälillä. Tuloksistamme myös selviää, että jotkut asiat saattavat olla harjoitteluissa stressitekijöitä, mutta töissä nämä samaiset asiat voivat ilmetä stressistä selviytymisen keinoina. Lisäksi tuloksemme osoittavat, että jos jokin asia on stressitekijä, ei se sulje pois sitä, että samainen asia voi myös näyttäytyä stressistä selviytymisen keinona.

Uusimman korkeakouluopiskelijoita koskevan hyvinvointitutkimuksen (KOTT 2016) mukaan opiskeluaika haastaa opiskelijan jaksamista erityisesti henkisesti (KOTT 2016, 31). Tarkasteltaessa tuloksiamme tämän opiskelukykyymallin pohjalta on huomattavissa, että harjoittelu-aika haastoi opiskelijoita kaikilta opiskelukyvyyn osa-alueilta. Opiskelukyvyyn taustalla vaikuttavat tekijät ovat opiskelijan omat voimavarat, opiskelijan opiskelutaidot, opetus- ja ohjaustoiminta sekä opiskelu-ympäristö. (Kunttu 2007, 7.) Esimerkiksi omia voimavaroja kulutti kokemus riittämättömyydestä, opiskelutaitoja haastoi harjoittelun aikatauluttaminen muiden opintojen lomaan, ohjaajilta saatava palaute ei välttämättä vastannut opiskelijan toiveita, jolloin opetus- ja ohjaustoiminta ei tukenut opiskelijan opiskelukykyä, ja harjoittelukoulun ilmapiiri loi joidenkin opiskelijoiden kertoman

mukaan suorituspaineita, eikä toiminut opiskelukykyä tukevana tekijänä. Toisaalta jotkin stressitekijöinä nähdyt asiat, kuten oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaaminen eivät suoranaisesti linkity mihinkään opiskelukyvyn osa-alueeseen. Opetusharjoittelussa opiskelija on samanaikaisesti opiskelijan ja opettajan roolissa, minkä vuoksi pelkästään opiskelijan hyvinvointiin keskittyvä malli ei täysin kykenekään kattamaan kaikkia opettajaopiskelijan hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä.

Verrattaessa haastateltaviemme näkemyksiä esimerkiksi OAJ:n työolobarometriin, joissa opettajina työskentelevät henkilöt puhuvat työnsä stressitekijöistä, on huomattavissa, että vastaukset muistuttavat pitkälti toisiaan. Esimerkiksi ajanhallinnallinen stressi nousi esiin jokaisen opiskelijan haastattelussa, mikä käy yksiin sen kanssa, että työmäärän paljous näyttäytyi opettajille stressaavimpana asiana opettajien työssä. (OAJ 2017a, 11.) Tutkimuksemme perusteella ajanhallinnallinen stressi on harjoittelussa lähes poikkeuksetta läsnä ja sijoittuu luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksissä työn stressitekijänä erityisesti ensimmäisiin uravuosiin. Samalla tapaa opiskelijat nostivat mahdollisina stressitekijöinä esiin oppilaiden tarpeisiin vastaamisen sekä erilaiset vuorovaikutuksen haasteet työyhteisössä ja kotien kanssa, jotka nousivat esiin stressitekijöinä myös OAJ:n kyselyssä.

Toisaalta meidän tutkimustuloksissamme on löydettävissä eroja OAJ:n kyselyyn nähden, sillä esimerkiksi suuret ryhmäkoot eivät nousseet stressitekijäksi yhdenkään opiskelijan vastauksissa, kun kaksi kolmasosaa OAJ:n kyselyyn (OAJ 2017a, 11) vastanneista oli nähnyt tämän stressitekijänä työssään. Lisäksi oma riittämättömyys nousi aineistossamme esiin erillisenä stressitekijänä, kun OAJ:n työolobarometrissä riittämättömyyttä ei nostettu yksittäisenä tekijänä esiin. Riittämättömyyden tunteet liittyivät tutkimuksessamme esimerkiksi vaatimukseen itseä kohtaan tai luokanopettajan työn muuttuviin vaatimuksiin. Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin mukaan (Demerouti ym 2001) luokanopettajaopiskelijoille aiheutuu siis stressiä muun muassa työelämän tuomista organisationaalista vaatimuksista, kuten uusien opetussuunnitelmien ja muuttuvan tiedon

omaksumisesta ja niistä mahdollisista kognitiivisista ja emotionaalisista ponnisteluista, joita itsensä kehittäminen edellyttää (Schaufeli & Bakker 2004, 296).

Tutkimuksemme vahvistaa Karasekin JDC-mallin (1978) oletusta siitä, että hallinnan tunteella on merkittävä vaikutus yksilön kokemukseen työn stressaavuudesta. Työn hallinnalla tarkoitetaan esimerkiksi mahdollisuuksia käyttää omia taitojaan ja luovuuttaan, osallistua itseä ja työtä koskevaan päätöksentekoon sekä vapautta työssä (Karasek 1979, 289). Esimerkiksi harjoitteluiden aikana luokan rutiinit näyttäytyivät osalle opiskelijoista stressaavina, koska omaa toimintaa joutui muuttamaan suuntaan, joka ei tuntunut itsestä luontevalta. Luokanopettajan työssä rutiinien taas nähtiin toimivan stressistä selviytymisen keinona, koska työelämässä opiskelijat katsoivat voivansa luoda ja päättää luokan toimintatavat ja rutiinit itse.

Myös Warrin vitamiiniteorian (1994, 88) ajatus siitä, että tietyt tekijät eivät kasvata hyvinvointia loputtomiin, vahvistui tutkimuksessamme joissakin yksittäisissä tapauksissa. Esimerkiksi ohjaajan tuki näyttäytyi pohjimmiltaan opiskelijoille tärkeänä stressistä selviämässä, mutta mikäli ohjaaja alkoi ohjata luokan toimintaa vahvasti opiskelijan tunnin aikana, näyttäytyi tämä opiskelijalle stressaavana. Kuitenkin suurin osa opiskelijoiden esiin nostamista asioista näyttäytyi heidän vastauksissaan selkeästi joko stressitekijänä tai selviytymisen keinona, minkä vuoksi tutkimuksemme ei laajemmin vahvistunut tutkimuksessamme.

Harjoitteluista puhuttaessa tutkimustuloksemme vahvistavat käsitystä siitä, että luokanopettajaopintojen sosiaalinen luonne toimii opiskelijoiden hyvinvointia tukevana tekijänä, sillä kaikki haastattelemamme opiskelijat nostivat esiin vertaiset yhtenä stressistä selviytymisen keinona. Tämä halu etsiä tukea muilta työyhteisössä on siinä mielessä merkityksellinen, että työyhteisöstä saatu yhteisöllisyyden kokemus, palaute ja peilauspinta omalle työskentelylle on nähty merkittävänä hyvinvointia tukevana ja rakentavana tekijänä myös työpäikällä (Hakanen 2011, 57). Huomionarvoista kuitenkin on, että harjoitteluissa opiskelijat selkeästi näkevät itsensä opiskelijaroolista käsin, hakien tukea lähinnä omalta ohjaajalta ja vertaisilta, eivätkä koko työyhteisöltä, kuten luokanopettajan työstä puhuessaan. Yhtenä opetusharjoitteluiden tavoitteena pidetään myös sitä,

että opettajaopiskelija muodostaisi sen aikana identiteettiään opettaja- ja koulu-yhteisön jäsenenä (Väisänen 2005, 156), mutta tämän tutkimuksen perusteella voidaan kysyä, miten hyvin opiskelijat lopulta pääsevät osaksi kouluyhteisöä, ja millaisia valmiuksia heillä on esimerkiksi etsiä moniammatillista tukea luokanopettajan työssä esiin nouseviin ongelmiin. Toisaalta harjoitteluiden lyhytkestoinen luonne ei tietyllä tapaa tarjoa mahdollisuutta kaikkien sellaisten selviytymiskeinojen käyttöön, joita opiskelijat katsovat voivansa työelämässä hyödyntää ja opiskelijat ovat tutkimuksemme perusteella hyväksyneen ajatuksen siitä, että opiskeluaika ei valmista heitä kaikkeen, ja asioita oppii myös myöhemmin työelämässä.

Pohdittaessa opiskelijoiden vastauksia Lazaruksen ja Folkmanin (1984) stressiteorian valossa, on huomattavissa, että luokanopettajaopiskelijoilla on harjoitteluiden yhteydessä ollut käytössä sekä tunne- että ongelmakeskeisiä coping-keinoja, ja he ajattelevat myös työelämässä hyödyntävänsä molempia näistä coping-tyyleistä. Harjoitteluiden yhteydessä tunnekeskeisinä coping-keinoina nousi esiin esimerkiksi se, että opiskelija pyrki pois täydellisyyden vaatimuksistaan, tai että kokiessaan olevansa arvosteltavana, opiskelija pyrki ajattelemaan, että muutkin opiskelijat ovat kokeneet saman, eikä arvostelu kohdistu vain häneen. Opiskelijat puhuivat myös paljon siitä, miten tärkeää olisi työelämässä olla armollinen itselleen, ja tiedostaa se, että ensimmäiset vuodet ovat usein opettajan työssä raskaita. Edellä mainitut tekijät luokitellaan tunnekeskeisiksi coping-keinoiksi, sillä niiden kautta opiskelija ei varsinaisesti pyri muuttamaan itsessään tilannetta, vaan ajatteluaan siihen (Lazarus & Folkman 1984, 150).

Valtaosa opiskelijoiden esiin tuomista stressistä selviytymisen keinoista oli ongelmakeskeisiä keinoja, sillä opiskelijat kertoivat, kuinka olivat aktiivisesti hakeneet tukea toisilta ihmisiltä, pyrkineet aikatauluttamaan elämäänsä tai kommunikoimaan selkeästi omista tarpeistaan, ja myös työelämän osalta opiskelijat aikoivat näiden kaltaisia keinoja hyödyntää. Tällaisten keinojen olemassaolo on sikäli merkityksellistä, että ainakin osin opettajan työn stressitekijät ovat sellaisia, mihin opettaja periaatteessa voi yrittää omalla toiminnallaan vaikuttaa. Tällai-

sisä tilanteissa ongelmakeskeisten coping-keinojen valitsemisen on ajateltu vähentävän stressitekijöitä ja liittyvän psykologiseen hyvinvointiin (Snyder 1999, 10).

8.2 Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkittävyys

Meillä oli tutkijoina toive siitä, että tutkimuksellamme olisi merkitystä myös laajemmin yhteiskunnassamme, ei vain omassa elämässämme. Meitä motivoi selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä stressistä ja stressistä selviytymisestä opetusharjoitteluissa ja työssä, koska oletimme voivamme samalla nostaa esiin asioita, joiden avulla on mahdollista parantaa luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien hyvinvointia. Luokanopettajaopiskelijat ja luokanopettajat voivat löytää tutkimuksestamme välineitä stressinhallintaan ja reflektoida omia kokemuksia ja näkemyksiä tutkittavien vastauksiin stressistä ja siitä selviytymisestä. Etenkin luokanopettajaopiskelijat voivat saada tutkimuksestamme samastumisen kohteita ja ymmärtää, että he eivät ole yksin tunteidensa ja kokemustensa kanssa koskien opetusharjoitteluja. Tutkimuksemme myös selkeästi osoittaa, että stressi on varsin yleinen ilmiö ja usein vertaisten on koettu auttavan sen lievittämisessä. Stressin yleisyyden tuominen esiin voi vähentää sen stigmaa ja häpeää stressistä, jolloin sekä luokanopettajaopiskelijat että luokanopettajat toivottavasti uskaltavat jakaa enemmän stressin tuomia tunteita vertaisilleen ja kollegoilleen. Jakaminen ja vertaisten empaattinen kuuntelu ja tuki stressistä selviytymisen apuna voi tuoda lisää turvallisuutta opiskelija- tai työyhteisöön.

Tutkimuksemme voi nähdä myös sisältävän lisää tekijöitä, jotka voivat mahdollistaa luokanopettajakoulutuksen kehittämisen. Tutkimuksemme mukaan opiskelijat kokevat vaihtelevasti ohjauksesta saatavan hyödyn ja tutkijoina koemme, että opetusharjoitteluista voi saada mielekkäämpiä, opettavaisempia ja vähemmän stressaavia, jos ohjaussuhdetta pyritään muuttamaan dialogisemmaksi. Opiskelija voi esimerkiksi kertoa ohjaajalle, mitä hän toivoo ohjaukselta, ja ohjaaja voi kertoa opiskelijalle, mitä tavoitteita hän on asettanut ohjaukselle.

Opetusharjoitteluiden painottuminen myös enemmän opiskelijan minuuteen ja autonomiaan voi tutkimuksemme mukaan tehdä opetusharjoitteluista hyödyllisempiä opiskelijan kannalta. Opiskelijoiden vastauksissa mainittiin myös opetusharjoittelukoulun homogeeninen ympäristö stressitekijänä. Tutkijoina uskomme, että mahdollisuudet tehdä opetusharjoitteluja enemmän kenttäkouluilla voi lisätä luokanopettajaopiskelijoiden kokemusta omasta pätevyydestä koskien tulevaisuuden työelämää.

Yhteiskunnallisesti merkittävä tulos tutkimuksessamme oli luokanopettajaopiskelijoiden kritiikki koulutusta kohtaan. Opiskelijat kritisivat stressin ja siitä selviytymisen käsittelyn puutetta. Koulutusta kehittämällä stressin ja stressistä selviytymisen käsittelyn suhteen voi olla kauaskantoiset vaikutukset myös luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen ja näkemyksiin stressistä selviytymisestä luokanopettajana. Osa haastateltavista koki tutkimuksessamme, ettei heillä ole tällä hetkellä riittävästi itsevarmuutta tai valmiuksia selvitä luokanopettajina stressistä, mikä on myös yhteiskunnallisesti merkittävä tulos. Jos luokanopettajaopiskelijoita pelottaa jo opiskeluvaiheessa työuupumus, varhaiselle eläkkeelle jääminen ja alanvaihto, on kyseessä huolestuttava ilmiö, joka saattaa johtaa alan vetovoiman vähenemiseen ja opintojen keskeyttämiseen. Tällaisia negatiivisia käsityksiä omasta selviytymisestä voi mahdollisesti vähentää koulutusta kehittämällä.

Myös he, jotka uskoivat pärjäävänsä stressin kanssa tulevaisuuden työssä, ovat sitä mieltä, ettei stressiä ja siitä selviytymistä käsitellä tarpeeksi koulutuksessa. Jokainen opiskelija oli sitä mieltä, että stressiä käsitellään hyvin vähän koulutuksessa, minkä voi nähdä yhteiskunnallisesti merkittävänä tuloksena. Paljon puhutaan luokanopettajien työhyvinvoinnin heikentymisestä, työuupumuksesta ja kiireestä, mutta luokanopettajakoulutus ei paneudu näihin asioihin tutkimuksemme mukaan riittävästi. Tämä saa tutkimuksemme mukaan opiskelijoissa aikaan hämmennystä ja tyytymättömyyttä koulutukseen. Opiskelijat myös toivovat enemmän tietoa opettajan työstä käytännöstä ja koulutus saa kritiikkiä siitä, että opiskelijan kontolla on selvittää useita osa-alueita opettajuudesta, joita olisi hyvä käsitellä koulutukseen kuuluvilla kursseilla automaattisesti, esimerkiksi

juuri työelämän stressitekijöiden jäsentämistä. Opiskelijat ovat siis tutkimuksemme mukaan sitä mieltä, että koulutuksessa käsitellään liian vähän stressitekijöitä ja stressistä selviytymistä työelämässä ja he vahvasti toivovat, että ne tulisivat osaksi kursseja tai niiden käsittelemiseen olisi kokonaan oma kurssi.

8.3 Jatkotutkimushaasteet

Koska luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia luokanopettajaharjoitteluiden ja luokanopettajan työn stressitekijöistä ja stressistä selviytymisen keinoista on viime vuosina tutkittu varsin vähän, ei tutkimuksemme perusteella voi vielä tehdä laajoja yleistyksiä siitä, miten ilmiö laajemmalti koetaan. Niinpä samoja tutkimuskysymyksiä olisikin tärkeää tutkia lisää, ja verrata esimerkiksi eri yliopistojen välisiä tuloksia selvittäen, eroavatko opiskelijoiden kokemukset eri korkeakoulujen välillä. Tällöin yliopistot voisivat myös oppia toisiltaan toimivia käytäntöjä, mikä kehittäisi ja yhdenmukaistaisi yliopistokoulutusta eri puolilla Suomea.

Toisaalta tärkeä jatkotutkimusaihe olisi verrata luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä luokanopettajan työn stressitekijöistä ja selviytymiskeinoista työssäolevien luokanopettajien kokemuksiin. Näin pystyttäisiin tutkimaan, ovatko opiskelijoiden näkemykset samankaltaisia kuin luokanopettajien autenttiset kokemukset. Tällä tavalla voisi saada tärkeää tietoa siitä, kuinka todennukaista kuvaa koulutus, opettajat itse sekä media välittävät luokanopettajan työtodellisuudesta opiskelijoiden keskuuteen. Tällainen tutkimus toisi ymmärrystä siitä, miten tietoisia luokanopettajaopiskelijat ovat tulevaisuuden työelämän stressitekijöistä ja kuinka he uskovat selviytyvänsä niistä. Tällaisen tutkimuksen tulokset auttaisivat kehittämään luokanopettajakoulutusta suuntaan, joka valmistaa opiskelijoita paremmin tulevaisuuden työelämään ja työelämässä kohdat-taviin stressitekijöihin.

Tutkimuksemme perusteella opiskelijoilla on tälläkin hetkellä runsaasti ideoita koulutuksen kehittämiseen ja he kritisoivat koulutusta siitä, ettei se valmista tarpeeksi työelämän stressitekijöihin ja stressistä selviytymiseen. Tältä

pohjalta voisikin ajatella, että luokanopettajaopiskelijoilla olisi myös laajemmalti näkemyksiä siitä, miltä osin koulutus on palvellut tarkoitustaan, ja miltä osin sitä voisi vielä kehittää. Jatkotutkimuksena voisikin vielä syvällisemmin selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat toivovat luokanopetusta kehitettävän, jotta se valmistaisi heitä paremmin työelämään.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66711/978-951-44-7893-2.pdf?sequence=1> Luettu 3.3.2021.
- Aho, S., Karhunen, H. & Vanttaja, M. 2012. Opiskeluaikaisen työssäkäynnin yleisyys, luonne ja vaikutukset – yhteenvetoa ja pohdintaa. Teoksessa S. Aho, S-M. Hynninen, H. Karhunen & M. Vanttaja. 2012. Opiskeluaikainen työssäkäynti ja sen vaikutukset. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 26/2012. Työ- ja elinkeinoministeriö, Helsinki, 96–105.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 4 §. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Blomberg, S. 2008. Noviiisopettajana peruskoulussa – Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2006; 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. 2012. Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35:2, 163–178. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- De Jonge, J., Schaufeli, W.B. 1998. Job Characteristics and Employee Well-Being: A Test of Warr's Vitamin Model in Health Care Workers Using Structural

- Equation Modelling. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 19, No. 4 (Jul., 1998), 387-407.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. 2001. The job demands: resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86:3. 499–512.
- D’Zurilla, T. J. & Sheedy, C. F. 1991. Relation Between Social Problem-Solving Ability and Subsequent Level of Psychological Stress in College Students. *Journal of Personality and Social Psychology* 1991, Vol. 61, No. 5,841-846.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2007. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115 doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- eNorssi a= eNorssi 2020. Ohjattu harjoittelu.
<https://enorssi.fi/ohjattu-harjoittelu/> Luettu: 3.3.2021.
- eNorssi b= eNorssi. Valtakunnallinen harjoittelupalaute 2018 - 2019.
<http://www.enorssi.fi/opetusharjoittelu/ohjatun-harjoittelun-arviointi-1/Opetusharjoittelunvaltakunnallinenpalaute20182019.pdf> Luettu 6.5.2020
- EU 2007= Euroopan yhteisöjen komissio 2007. Komission tiedonanto neuvostolle ja Euroopan parlamentille. Opettajankoulutuksen laadun parantaminen. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN> Luettu 15.6.2020.
- Fink, G. 2010. *Stress Science: Neuroendocrinology*. Elsevier’s Science and Technology Rights Department in Oxford. Elsevier Inc.
- Förbom, M. 2003. *Mentori aloittelevan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Gluschkoff, K. 2017. *Psychosocial work characteristics, recovery, and healthrelated outcomes in teaching*. Department of Psychology and Logopedics Doctoral Programme in Population Health Faculty of Medicine, Helsinki, Finland.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu (suomentanut Maisa Savolainen)*. Helsinki: LK-kirjat.

- Hakanen J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Sosiaalipsykologian alan väitöskirja. Työ ja ihminen, Tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hamaideh, S.H. 2009. Stressors and reactions to stressors. *International Journal of Social Psychiatry*. Vol 57(1): 69–80 <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177%2F0020764009348442>
- Heiskanen, T., Salonen, K. & Sassi, P. 2006. Mielenterveyden ensiapukirja. Helsinki: SMS-Tuotanto Oy.
- Helin, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) 2015. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus – tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 2014:4. Helsinki: Opetushallitus, 55–63.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatioissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Huhtinen, A-M, & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus oy.
- Intrator, S. 2006. Beginning teachers and emotional drama in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 57, 232-239.
- Johnson, J & Hall, E. 1998. Job strain, workplace social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 1336, 1342.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä-hankkeen tulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 50, Jyväskylä.

- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) 2014. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.
- Jyrhämä, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikkaa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) 2005. Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3, Joensuu: Joensuun yliopistopaino 91–107.
- Järnefelt, N. 2002. Työpaineiden vähentäminen - Yksilön keinot. 74–97. Teoksessa N. Järnefelt & A-M. Lehto (toim.) 2002. Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimuksia kiirekokemuksista työpaikoilla. Tutkimuksia 235. Tilastokeskus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Karasek, R. 1979. Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 2. 285-308. Sage Publications, Inc. on behalf of the Johnson Graduate School of Management, Cornell University.
- Karasek, R & Theorell, T. 1990. *Healthy work : stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic books.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. 2010. Peruskoulun opettajat oppilaidensa kiusaamina: kiusaamisen muodot, kohteena olevat opettajat ja kiusaavat oppilaat. *Työelämän tutkimus*, 8(2), 131–144.

- Kauppi, T. 2015. Opettaja kiusattuna. Peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta. *Jyväskylä studies in humanities* 253. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kern & Clemens 2007. Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, Vol. 44(1), 2007. DOI: 10.1002/pits.20206.
- Kinnunen, U. & Feldt, T. 2005. Stressi työelämässä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. 2005. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kinnunen-Amoroso, M. 2017. Työstressin hallinnan yhteiset käytännöt puuttuvat. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 2017:133 (10) 913-914. Vantaa: Suomen Terveystalo Oy.
<https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo13718.pdf>. Luettu 3.6.2020.
- Klassen, R. M. & Durksen, T. L. 2014. Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction* 33 (2014), 158–169. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Akateeminen väitöskirja, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Korkeakivi, R. 2018. Työtaakka kasvoi opsin myötä. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2018/tyotaakka-kasvoi-opsin-myota/> Luettu 14.5.2020.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009*, 6–25.
- KOTT 2016=Kunnttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki.

- Krippendorff, K. 2018. *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. SAGE Publications.
- Kunttu, K. 2007. Opiskelukyky on opiskelijan työkykyä. Teoksessa Kunttu, K. (toim.) 2007. *Opiskeluyhteisön terveydeksi. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Oppaita 2*. Helsinki, 6–10.
- Kvale, S. 2007. *Doing Interviews*. SAGE Publications, London. <https://dx-doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781849208963.n5> Luettu 28.5.2020.
- Laine, P. 2013. *Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdoja etsimässä*. Akateeminen väitöskirja, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- Lazarus & Folkman 1984. *Stress, Appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Leino, T. 2004. *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Leka S, Griffiths A, Cox T. *Work organisation and stress: systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives*. Protecting workers' health series no. 3. Geneve: WHO 2003.
- Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Liikkanen, M. 2004. *Vapaa-aika - työn vastakohta, harrastuksia vai vapautta? Tilastokeskuksen hyvinvointikatsaus*. Helsinki. https://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2004_2_vapaa-aika.html Luettu: 6.5.2020.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus–Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Maslow, A.H. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 1943, nro 50(4), 370–396.

- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. e-kirja Opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Misra, R., McKean, M., West, S. & Russo, T. 2000. Academic stress of college students: comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal* Jun2000, Vol. 34 Issue 2.
- Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. 2007. Warr's scale of job-related affective well-being: A longitudinal examination of its structure and relationships with work characteristics. *Work & Stress*, 21:3, 197-219. DOI: 10.1080/02678370701662151.
- Mäki-lohiluoma, J. 2017. Tietotekniikkaa käytetään kouluissa vaihtelevasti eivätkä resurssit jakaudu tasaisesti. Uutislinja.
<http://uutislinja.fi/tietotekniikkaa-kaytetaan-kouluissa-vaihtelevasti-eivatka-resurssit-jakaudu-tasaisesti/>. Luettu 19.8.2020.
- OAJ 2017 a= Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2017. Opetusalan työolobarometri 2017.
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf luettu 15.6.2020.
- OAJ 2017 b=Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2017. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi.
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_fina1_sivuittain.pdf Luettu 8.1.2020.
- OAJ 2019= Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2019. Voi hyvin työssä! - Joka jäsenen työaikaopas.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/voi-hyvin-tyossa--jokajasenentyoaikaopas/> luettu 15.6.2020

- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Opetusministeriö 2007= Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. edition. Sage Publications, London.
- Perusopetuslaki 628/1998, 3§.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peuna, I. 2019. Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus oy.
- Puusa, A. 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus oy.
- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus oy.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Salmela-Aro, K. 2011. Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and teacher education* 2011, vol.27 (7), 1101-1110.
- Rasku, A. & Kinnunen, U. 2003. Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, 18:4, 441–456.
<https://doi.org/10.1080/0887044031000147184>
- Rauramo, P. 2004. *Työhyvinvoinnin portaat*. Helsinki: Edita.

- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 23.5.2020.
- Ross, S., Niebling, B & Heckert, T. 1999. Sources of Stress among College Students. *College Student Journal*, Vol. 33, Issue 2. Alabama: Project Innovation.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen J. 2018. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen peruskoulussa. Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Helsinki: Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2018:6.
- Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a= Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tiedearkisto.
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html Luettu 25.9.2020.
- Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b= Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_3.html. Luettu 29.5.2020.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa - Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 119. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Sarja, A. 2003. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. 73–78. Teoksessa R. Silkelä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja No:1 Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulut. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
- Schaufeli, W. B & Enzmann, D. 1998. *The Burnout Companion To Study And Practice: A Critical Analysis*. CRC Press, 1998.
- Scheier, M. F., Carver, C.S. & Bridges, M.W. 1994. Distinguishing Optimism From Neuroticism (and Trait Anxiety, Self-Mastery, and Self-Esteem): A Reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology* 1994, Vol. 67, No. 6, 1063-1078.
- Selye, H. 1980. A Personal Message from Hans Selye. *Journal of Extension*. Montreal: International Institute of Stress. 6–11.
- Snyder, C. R. 1999. *Coping: The Psychology of What Works*. Oxford University Press. New York.
- SOOL 2015= Suositukset opetusharjoittelulle. 2015. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL.
https://www.sool.fi/site/assets/files/1321/suosituksset_opetusharjoittelulle-2015-web.pdf luettu 5.5.2020.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2006. *Opiskeluterveydenhuollon opas*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:12. Helsinki.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2020. *Opiskeluterveydenhuollon opas 2020*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2020:14. Helsinki.
- stat.fi 2018 = http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html luettu 8.6.2020
- SVT 2020= Suomen virallinen tilasto. 2020. *Opiskelijoiden työssäkäynti [verkkojulkaisu]*. 2018. Helsinki: Tilastokeskus.
https://www.stat.fi/til/opty/2018/opty_2018_2020-03-12_tie_001_fi.html
Luettu 7.5.2020
- Talvitie, U. Peltokallio, L. & Mannisto P. 2000. Student Teachers' Views about their Relationships with University Supervisors, Cooperating Teachers and Peer Student Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*,

01 March 2000, Vol.44(1), 79-88. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/713696662>

Tamminen, N. & Solin, P. (toim.) 2014. Mielenterveyden edistäminen työpaikalla. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.

TENK 2009= Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Luettu 29.5.2020.

TENK 2012= Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 29.5.2020.

Thoits, P.A. 1986. Social Support as Coping Assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1986, Vol.54(4), 416-423.

Tietosuojalaki 2018/1050.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050> Luettu 5.3.2020.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2005. Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Toivio, T. & Nordling, E. 2013. Mielenterveyden psykologia 3. Uudistettu painos. Helsinki: Edita.

Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M.H., Parrot, P.S., Martin, T. F. & Smith, W. G. 2003. Creating and sustaining a special education/general education partnership: a story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education* 19 (2003) 203-219. [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/S0742-051X\(02\)00104-X](https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/S0742-051X(02)00104-X)

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Törmä, S. & Mäkinen, S. 2012. Avoimen yliopiston opiskelijat opintojen merkityksiä rakentamassa ja opiskelutaitoja kehittämässä. Teoksessa M. Mäkinen ym. 2012. *Osallistava korkeakoulutus*, 75-99.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 2016, Vol. 6, No. 5. 100-110.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794> luettu 5.5.2020.
- Vartia, M-L. 2001. Consequences of workplace bullying with respect to the well-being of its targets and the observers of bullying. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(1), 63–69.
- Vehviläinen, S. 2014. *Ohjaustyön opas*. Helsinki: Gaudeamus.
- Väisänen, P. 2005. Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3 Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa - Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulut. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 155–179.
- Väisänen, S. 2019. Student teachers' study well-being in teacher education. How is it constructed and regulated during studies? Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, No 142. University of Eastern Finland, Joensuu.
- Warr, P. 1987. *Work, unemployment and mental health*. Clarendon Press, Oxford.
- Warr, P. 1994. A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress* 1994, vol.8. no. 2, 84-97.
- Warr, P. 2007. *Work, Happiness and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Association, Mahwah New Jersey.

Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen - opettajuuden ydin? Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.

LIITTEET

Liite 1 Haastatteluihin etukäteen mietityt syventävät kysymykset

-Onko harjoittelujen stressitekijöissä ollut eroa eri harjoittelujen välillä, tai painottuvatko ne eri tavoin eri harjoitteluissa?

-Tuleeko sinulle mieleen jotain mikä on stressannut sinua harjoitteluissa oppilaisiin/harjoittelun ohjaajiin/itseesi/toisiin harjoittelijoihin/ mediaan liittyen (jos tuntuu että haastattelu pyörii vain tietyn teeman ympärillä)?

-Jos jotkut asiat ovat stressanneet myöhäisemmissä harjoitteluissa vähemmän kuin ensimmäisissä harjoitteluissa, onko tässä näkemyksesi mukaan taustalla harkasta saatu kokemuksen kasvaminen, vai vaikuttaako taustalla myös muita tekijöitä?

-Mikä stressinhallintakeinoista, jota itse olet käyttänyt, on sinusta ollut kaikkein paras?

-Oletko huomannut, että jokin keino, millä koitat hallita stressiä ja mitä olet käyttänyt, ei olisikaan toiminut sinulla?

-Tuleeko sinulle mieleen jotain tiettyjä tilanteita pitämiltäsi oppitunneilta, jotka ovat olleet sinusta stressaavia, ja miten olet koettanut hallita stressiä juuri siinä hetkessä?

-Miten itse suhtaudut:

-paljon palautetta/ niukka "hyvin meni"-palaute

-vertaisten tuki (miten paljon kokee hyödylliseksi)

-yhteisiopettajuus (stressaako enemmän vai vähemmän)

-Oletko itse aktiivisesti koettanut harjoitteluiden aikana vaikuttaa toisten ihmisten toimintaan liittyviin stressitekijöihin (esim kysyä palautetta ohjaajalta, kertoa jos jokin toisen harjoittelijan toiminnassa stressaa tms.)?

-vertaiset saman luokan sisällä/ omat kaverit → onko saatu tuki erilaista?

-Mitkä kaikki asiat ovat vaikuttaneet noihin uskomuksiin, joita sinulla on luokanopettajantyön stressitekijöistä?

-Ovatko opettajantyön stressitekijät sinusta sellaisia, että voit vaikuttaa niihin itse?

-Koetko saaneesi harjoittelujen tai ylipäätään koulutuksen aikana sellaisia hallintakeinoja, joita voit hyödyntää tulevaisuudessa opettajan työssä?

-Onko sinulla tunne siitä, että sinulla on hyvät valmiudet pärjätä työelämän stressitekijöiden kanssa?

-Onko sinulla vielä jotain sanottavaa tästä aiheesta, mitä emme ole huomanneet kysyä?

Liite 2

Taulukko 2 Luokanopettajaharjoitteluiden stressitekijöiden redusoinnista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>Ihan ensimmäisenä kirjoitin niinku tällasesta oman riittävyden kyseenalastamisesta, ehkä semmosesta omasta epävarmuudesta tai riittämättömyyden tunteesta tai... mikä varsinki näis ensimmäisis harjoitteluissa oli jotenki tosi vahvasti läsnä. (O6)</i> <i>...oli semmonen tunne et nyt pitää olla pätevä, pitää osata nää hommat, et jos mä nyt feilaan, niin sit niinku tavallaan ei oo tarpeeks hyöä ollakseen ope. Et siinä oli semmosta riittämyyden pelkoo. (O1)</i>	Pelko omasta riittävydestä
<i>sellanen tekijä mikä ressaat usein, on se omat asettamat rajat, niinku rima, et mihin tota pyrkii. (O5)</i> <i>niissä harjoitteluissa on päässy oikeesti tekeen niitä oikeitten lasten kaa niinku oikeessa luokassa, nii mä oon niinku ite ite arvottanu ne niin tärkeiksi, nii sitte mä oon sen takii kokenu niistä vähän suorituspaineita. (O4)</i>	Itselle asetetut vaatimukset
<i>Oli semmonen hanke, ja siinä oli tavallaan valmis materiaali, jota ei oltu niinku itse tehty, vaan me vaan otettiin se materiaali ja mentiin tekeen se. Et vaikka sen luki kuinka monta kertaa etukäteen, niin siitä ei ollu kuitenkaan sellasta varmuutta, että mitä täs tehään. (O1)</i>	Valmiin materiaalin käytön tuoma epävarmuus siitä, mitä tunteilla on tekemässä
<i>Jaa... no sitten... no vertailu muihin harjoittelijoihin on myös ollu yks stressaava tekijä, ku tuntuu että jokaisessa luokassa, tai niinku muissa luokissa ku siinä missä sä just oot, nii kaikki harjoittelijat tekee ihan hullun hienoja omia opetusmateriaaleja</i>	Tuntien sisällön vertailu suhteessa toisten harjoittelijoiden tunteihin

<p>-- nii sit itelleki tuli semmonen et ei vitsi nyt munki täytyy ruveta vähä parantamaan tätä mun geimiä. (O4)</p> <p>...mäpäs keksin näin hienon", ja "mä keksin näin hienon". Et en ite oo harrastanu sitä, mut oon huomannu, ja tietty tuntenu itessäni sen, et kyl jotenki vertaa itteään toisiin. (O5)</p> <p>Tai sit ku kattoo muiden tekemistä, nii tulee vähä niinku vertailua. (O2)</p>	
<p>No siinähan vois verrata vaikka missä. Y-ylipäättänsä siinä, jos vaikka miettii harkkaparia, nii että no kummasta ne lapset tykkää enemmän, ja kaikkee niinku, kyl lähän siitä keksis vaikka mitä. (O5).</p>	<p>Oman itsen vertaaminen toisiin harjoittelijoihin</p>
<p>ehkä itelleni on sellanen tosi stressaavaa, et joku arvioi tai arvostelee koko ajan. (O6)</p> <p>kaikista ressaavinta se, että joku kahtoo mun tekemistä ja arvioi sitä. (O3)</p>	<p>Arvioinnin kohteena oleminen</p>
<p>ku ei itekään niinku oikein osaa vielä ja sitte siel on niinku paljon kattomassa ja arvioimassa ja näin nii ehkä siitä tulee sellasia paineita. (O2)</p>	<p>Toisten opiskelijoiden läsnäolo ja arviointi omilla tunteilla</p>
<p>se työmäärä ja ne vaatimukset mitä harjoittelijalle annetaan, vaihtelee ihan älyttömästi siitä ohjaajasta. (O5)</p> <p>sä joudut aina tutustuun uudestaan siihen ohjaajaan ja siihen sun didaktikkoon, ja sitte neki tutustuu suhun, nii sit se alku on aina semmosta ihmettelyä, että kuka odottaa ja minkälaista. (O4)</p> <p>se aineenopettaja ja se luokanopettaja nii ne oli ihan erilaisia. Et toinen oli semmonen että tosi vapaa, ja ei oikeen sanonujuuta eikä jaata mihinkään, että mitä mä tein. Ja sitte toinen oli</p>	<p>Ohjaajien erilaiset vaatimukset</p>

<p><i>sellanen että tässä on sulle niinku nämä asiat ja näin sun pitää tehdä. (O2)</i></p> <p><i>Ja sekin tavallaan oli stressaavaa, että mitäköhän toi opettaja haluaa multa. (O1)</i></p>	
<p><i>sä meet monee erilaisee luokkaa, koska se luokka on aina tottunu erilaisii työskentelytapoihi. Nii se on mun mielestä aina semmonen tosi semmonen haastava juttu. (O3)</i></p> <p><i>...ku se siivoaminen meni ihan hösseliksi, koska opettaja ja oppilaat on tottunu johonki toiseen, mihin sä et oo tottunu. Ja sit sun pitäs aina yhtäkkiä ottaa uudessa luokassa haltuun ne uudet tavat... (O4)</i></p>	<p>Luokkien erilaiset toimintatavat</p>
<p><i>hirveen tarkka tuntisuunnitelma, ja sulla pitää kaiken takana olla ihan hirveesti työtä, ku todellisuudessa se on et sä vedät vaikka pari ranskalaista viivaa, ja sä oot ite kartalla siitä, mitä sä teet (O5)</i></p> <p><i>tuntisuunnitelmia pitää tehdä tosi tarkasti, niin se, että ne syynätään sitten taas lause lauseelta, ja kaikki sanat et ootko kirjoittanu oikein jonku tavoitteen tai muuta. (O6)</i></p> <p><i>se on ollu aika ressaavaa, et onks tää nyt tarpeeks niinku tarkka suunnitelma sitte et se kelpaa. (O2)</i></p> <p><i>vaikka ne sanoo aina et me ei tehdä jaksosuunnitelmia tai tuntisuunnitelmia niinku niille opettajille, nii kyllähä me ne oikeesti tehään niille, ja niil on nii erilaisia odotuksia ja vaatimuksia siitä, että mimmosia niitte vaikka pitää olla, nii sitte ainaki mulle on ollu välillä tosi hankala hahmottaa, että vaiks kuinka laajasti jotku OPS:in tavoitteet pitää olla avattuna sielä. (O4)</i></p>	<p>Vaatimukset tuntisuunnitelmia kohtaan</p>
<p><i>Meijänki on näis luokanopeharkois pitäny [kasvunkansiota] kirjottaa, pitäny tehdä tuntisuunnitelmat kaikista tunneista tosi tarkkaan, välillä jaksosuunnitelmia, ehkä jotain kokonaissuunnitelmia, sitte tunneille tehdä materiaalit, ehkä arviointijuttuja:</i></p>	<p>Harjoitteluihin kuuluvat kirjalliset työt</p>

<p><i>itsearviointilomakkeita, vertaisarviointilomakkeita ja muuta.</i> (O6)</p>	
<p><i>"[Harjoittelukoululla] ehkä on semmonen tietynlainen [harjoittelukouluikupla] tietyllä tapaa, et tulee semmonen fiilis, et kaiken pitäis nyt jotenki olla semmosta maatumullistavaa" (O5)</i> <i>"Ku tunteja on vähän, nii tuntuu että niihin pitäis panostaa ihan hulluna, että tavallaan on siellä harjoittelukoulun] tasolla, missä pitäis olla" (O4)</i></p>	<p>Opetusharjoittelukoulun korkea vaatimustaso tunteja kohtaan</p>
<p><i>se oli niin iso shokki ku tulee jostain [harjoittelukoulun] lintukodosta ja tälleen näin ja sit aa et tämmönen porukka vielä, koska normiluokka [harjoittelukoulun] ulkopuolellaki on jo erilainen ku se [harjoittelukoulun] luokka, mut sit vielä tommonen luokka verrattuna [harjoittelukoulun] luokka oli tosi iso hyppy.</i> (O5)</p>	<p>Opetusharjoittelukoulun erilaisuus kenttäkoulun harjoitteluluokkaan verrattuna</p>
<p><i>... Että miten pitää sitä kuria samalla, ku yrittää opetella sitä perusasiaa. (O2)</i> <i>...et ei aina koe et on tarpeeks kykyjä sen luokan hallintaan. (O6)</i> <i>sitte on ne semmoset tietyt hankalat oppilaat, joita... tota miettii etukäteen, tai ku ne aiheuttaa jotain ongelmia, nii ne ehkä vähä resaa. (O3)</i></p>	<p>Kurin pitäminen/ Luokanhallinnallinen osaaminen</p>
<p><i>kirjotin oppilaan tuntemuksen vähyydestä, et se on harjoitteluis ollu kans, et saat-, saattaa olla tosi lyhyt aika, mitä me käyään niitten oppilaitten kans sielä olemassa ennen opetusta, nii ehkä se, et kun ei tiedä, mitä tarpeita niil oppilailla on. (O6)</i></p>	<p>Oppilastuntemuksen vähäisyys</p>
<p><i>OH2:n harkas oli niinku erityisoppilas, niin ku hänelle ois pitäny eriyttää sitä niinku koko ajan, nii sitten vaan ku ei sellasta oo tehty aiemmin tälle. (O2)</i></p>	<p>Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen</p>

<p><i>... kyl se oli stressaavaa, ehkä niinku... varsinki aluks. ---Nii aluks varsinki, että oppi niinku niihin käytänteisiin, ja pääs jotenki sieltä linnatornista alas sillee, et ei nyt yritäkään mitään ihan täydellistä, et ei se tällä porukalla konkreettisesti onnistu, että piti kehitellä jotain... (O5)</i></p>	
<p><i>mutta sitte tavallaan ehkä vähä ärsyttiki ja stressas sitte se, että toinen puuttu vähä liikaa. (O2)</i></p>	<p>Ohjaajien puuttuminen tunnin kulkuun</p>
<p><i>mä en saanu ihan hirveesti siitä mitään irti siitä ohjauksesta, kun se opettaja vaan hoki et sä vedät tosi hyvin, et menee tosi hienosti. (O4)</i></p> <p><i>Mutta sitte jos sieltä tulee aiva hirviästi kaikkea, joka puolelta ja tosi monta asiaa, nii sitte mä oon sillee että voisko tämä jo loppua, että sitte alkaa ressaavaa mua silleen (O3)</i></p> <p><i>välillä on tuntunut, et oon saanut liian vähän palautetta tunteista (O6)</i></p> <p><i>Mutta ehkä siinä kuitenkin siinä palautteenannossa puuttu sit joku semmonen välittömyys ja ehkä semmonen rentous, että vähä jotenki aina jännitti saaha häneltä palautetta, vaikka meidän välit oliki sillee ihan fine. (O5)</i></p>	<p>Ohjaajien antama palaute</p>
<p><i>...on ollu niitäkin tilanteita, että selkeesti jonkun kanssa ei henkilökemiat kohtaa, ettei saa välttää omaa ääntä kuuluviin, tai... ei tuu kuulluks vaan vaikka sais sen äänen kuuluviin, niin ne on ehkä semmosii stressaavia tekijöitä. (O1)</i></p>	<p>Yhteistyön toimimattomuus vertaisten kanssa</p>
<p><i>yhteisopettajuutta oon joutunu tekeen melke joka harjottelussa, ja se on stressaavaa sen takia, et jos oma tyyli ei sovi sen toisen kaa yhteen, et jos joutuu mukauttaan omaa toimintaa tosi paljon. (O4)</i></p>	<p>Pakko oman toiminnan mukauttamiseen toisen harjoittelijan tyylin mukaan</p>

<p><i>No ihan ekana aikataulut. Koska kun muut opinnot ei jää tauolle harkan ajaks, nii sitten tulee semmosia ihania ongelmia et pitäis olla monessa paikassa yhtä aikaa ja ei oikein riitä aika tehdä kaikkee, niin se on ehkä semmonen stressaavinta. (O1)</i></p> <p><i>Niin tota, on siis muita kursseja päällekkäin menossa, voi olla kiire niitten kanssa, stressiä myös niihin, nii ehkä tää luokanope... tai siis tää harjoittelu stressaa ja kuormittaa senkin takia niin paljon. (O6)</i></p>	<p>Muiden opintojen suorittaminen harjoitteluiden yhteydessä</p>
<p><i>Että kun mä kävin silloin vielä iltatöissä, ja tälle, nii voi olla että se tuntu välillä vähä mahdottomalta että ne sit suurimmaksi osaksi jäi sitten vasta harkan jälkeen tuo</i></p> <p><i>[kasvunkansion] tekeminen ja sitte suunnittelu oli sitte sellanen kertarysäys sellanen, että suunnitteli paris päiväs (O2)</i></p> <p><i>Ja sitte, no aikasemmin mä oon tehny töitä mun harjoitteluitten ohe- ohella, et mul on ollu silleen tosi kiireinen elämänjakso monesti aina OH- harjoitteluitten aikana (O4)</i></p>	<p>Työt harjoitteluiden ohella</p>

Liite 3

Taulukko 3 luokanopettajaharjoitteluiden stressitekijöiden klusteroinnista ja abstrahoinnista

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Pelko omasta riittävydestä	Suorituspainet	Oman riittävyyden kyseenalaistaminen
Itselle asetetut vaatimukset		
Valmiin materiaalin käytön tuoma epävarmuus siitä, mitä tunneilla on tekemässä		
Tuntien sisällön vertailu suhteessa toisten harjoittelijoiden tunteihin	Vertailu muihin harjoittelijoihin	
Oman itsen vertaaminen toisiin harjoittelijoihin		
Arvioinnin kohteena oleminen	Arvioinnin kohteena oleminen	Harjoittelun luonne
Toisten opiskelijoiden läsnäolo ja arviointi omilla tunneilla		
Ohjaajien erilaiset vaatimukset	harjoitteluluokkien ja -ohjaajien toimintatapojen erot	
Luokkien erilaiset toimintatavat		
Vaatimukset tuntisuunnitelmia kohtaan	Vaatimukset tunti- ja jakosuunnitelmia sekä raportointia kohtaan	
Harjoitteluihin kuuluvat kirjalliset työt		

Opetusharjoittelukoulun korkea vaatimustaso tunteja kohtaan	Opetusharjoittelukoulu ympäristönä	
Opetusharjoittelukoulun erilaisuus kenttäkoulun harjoitteluluokkaan verrattuna		
Kurin pitäminen/ Luokanhallinnallinen osaaminen	Luokanhallinta ja työrauhaongelmat	Oppilaisiin liittyvät tekijät
Oppilastuntemuksen vähäisyys	Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen	
Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen		
Ohjaajien puuttuminen tunnin kulkuun	Ohjaajat	Vuorovaikutuksen haasteet
Ohjaajien antama palaute		
Yhteistyön toimimattomuus vertaisten kanssa	Toiset harjoittelijat	
Pakko oman toiminnan muuttamiseen toisen harjoittelijan tyylin mukaan		
Muiden opintojen suorittaminen harjoitteluiden yhteydessä	Muut opinnot	Ajanhallinta
Työt harjoitteluiden ohella	Työt harjoitteluiden rinnalla	

Liite 4

Taulukko 4 Luokanopettajaharjoitteluiden stressistä selviytymisen keinojen redusoinnista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>Niin tää englannin opettaja anto tosi yksityiskohtasta palautetta, ja siinä... mä, musta niinku tuntu et mä kehityin tosi paljon, KOSKA mä sain paljon palautetta. Ja mä pyysin enemmän ohjausta, varsinki siihen englantiin. (O4)</i>	Ohjaajien antama kehittävä palaute
<i>mul oli tosi rento o-, tai silleen rento ohjaaja, että... ei tullu mitään niinku vaatimuksia. pikemminkin oli niinku henkisenä tukena, et se melki niinku autto sitä stressin hallitsemista siinä että... ja oli tosi mukava ohjaaja, että ei tullu mitää lisäkuormitusta. (O2)</i> <i>Öö.. sitte, no harjottelusta riippuen nii ihan ohjaajalle puhuminen, ainaki tossa päättöharjottelussa mä pystyin ihan niinku no... mul on aika... siis tyyliin ekan tapaamisen jälkeen mulla helpotti kaikki ressi siihen harjotteluun liittyen, ja mul ei oike misään vaiheessa noussu ne stressitasot siinä harjottelussa. (O5)</i>	Ohjaajien antama henkinen tuki
<i>Et esimerkiks ku on näitä työrauhaongelmia tai jotain et ei oike tiiä et mitä tekis näitten oppilaitten kanssa, nii yks keino on itellä ollu avun pyytäminen silt ohjaajalta. -- Nii se on ollu tosi semmonen konkreettinen juttu, ja on saanu niinku semmosta ammattinäkökulmaa siihen tilanteeseen... (O6)</i>	Ohjaajien antamat neuvot
<i>no kyllä ainakin vertaistukee tulee niinku muilta harjottelijoilta, et pystyy jankkaan niitä asioita läpi ja ihan siis dissaan kaikki asiat, jos vaan siinä hetkessä stressaa ja ahdistaa. (O1)</i>	Vertaisten tuki tunteiden ja kokemusten purkamisessa

<p><i>että niinku sai sitte vähä niinku vertaistukea sitten. Että niinku varsinki jos toinen oli tehny sen harkan, nii tavallaan, kyllä se oli... (O2)</i></p> <p><i>koska usein voi tuntua varsinki jos jonku somen kautta kattoo kuinka kaverit jakaa, että ai vitsit mä sain tosi ihanan kortin mun kavereilta ja meni niin hyvin kaikki tunnit”, mut sit niilläki on niitä hirveitä tunteja takana. Nii sit ku pääsee niinku verhoja raottamaan, että okei et ei se oo vaan niitä ihania tunteja, joillaki on kans ihan hirveitä kokemuksia niinku sullaki, nii se helpottaa ainaki tosi paljon. (O5)</i></p> <p><i>pystyy keskusteleen niist oppilaista, mitä ei periaatteessa saa tehdä kenenkään muun kun vaan ne jotka on niitten kans työskentelemässä... (O6)</i></p>	
<p><i>vertaisten kaa mä tykkään miettiä sit jälkikäteen sitä et mikä meni hyvin ja mikä meni huonosti, ja analysoida niinku jälkikäteen. Sillon se on niinko.. selvästi auttaa, ja auttaa myös niihi seuraavii kertoihin. (O3)</i></p> <p><i>ihan sekin, et vaikka käy niinku oman tuntisuunnitelman jonku kanssa läpi. (O4)</i></p>	<p>Vertaisten antama informatiivinen tuki</p>
<p><i>Öö no sitte koen tämmösen tarkan etukäteissuunnittelun ihan hirveen tärkeeks itelle, et valmistautuu niihin tunteihin tosi tarkkaan. (O6)</i></p> <p><i>et täytyy aina miettiä et mitä jos tää meneekin pieleen tää hieno suunnittelu tai asia et se ei toimi ku niillä oli ongelmia niinku et kuinka ees opiskellaan koulussa, et täytyy sitte miettiä et mikä on sit se vaihtoehto B. (O2)</i></p>	<p>Huolellinen suunnittelutyö</p>
<p><i>mä oikein laitoin kalenteriin itelleni ylös, et mä siis oikein menin tonne [harjoittelukoulun] sinne opehuoneeseen tekemään näitä, tai tonne koulun kirjastolle. (O4)</i></p>	<p>Työskentelyn organisoiminen</p>

<p><i>Kaikki kurssit ja sit erikseen niinku opetusharjoittelu listaa, että mitä niinku pitää tehdä. Sit laittaa aina niinku silleen viikon aikana et montako tuntii pitää pitää ja mitä niihin pitää tehdä niin senkin vaan laittaa silleen "tämän viikon to do-list. Ja sit saattaa olla vielä päiväkohtaisia, että tänään pitää tehdä tämä. (O1)</i></p>	
<p><i>et mikä mua nyt niinku tässä stressaa, ja pystynkö mä niinku tekemään sille asialle jotain. (O5)</i></p>	<p>Stressin syiden järkeily</p>
<p><i>et sit ku alkaa stressaan kaikki asiat, oppitunnin pitäminen ynnä muuta, nii sit niinku teki semmosta mielikuvarajoittelua ennen nukkumaanmenoa, että oli semmonen arkku, ja sitten se arkku on auki ja sitten mä pistän sinne eka [harjoittelukoulun] ja sitten mä pistän sinne jonkun (naurahdus) matematiikan oppitunnin, OPSin, oppilaat, kaikki vuoron perään mä pistän ne sinne arkkuun, sit mä pistän sen arkun kiinni, mä pistän siihen kauheen ison lukon, sit mä kiedon sen jollai.. jollain niinkun rautalangalla tai semmotteella vähän paksummalla niinku kans siihen, sit mä hautaan sen maan alle, sit mä rakennan siihen jonku talon ja sit mä meen vasta nukkuun. (O1)</i></p>	<p>Stressinhallinta mielikuvien avulla</p>
<p><i>"on just hyvä näin, ja kehittyä koko ajan, ja sen eteenhän me siellä harkassa ollaankin, että meistä tulis niitä ammattilaisia, sitte joskus... (O6)</i> <i>myös sitte semmonen armollisuus myös itteä kohtaan, ettei aina tarvi olla niinku täydellinen tai heti valmis joka tilanteessakaan. (O5)</i></p>	<p>Armollisuus itseä kohtaan positii- visten ajatusmal- lien kautta</p>
<p><i>"realisoi sitä, et okei, mä nyt hoian tän alta (O5)</i> <i>mä oon yrittäny vähä kyynistyä sillee, että ei se oo nii nuukaa, että meneekö se hyöin vai huonosti se harkkatunti, et se on aut- tanu mua ehkä eniten. (O3)</i></p>	<p>Armollisuus itseä kohtaan realisti- suuden kautta</p>

<p><i>rajaa selkeesti sen, et millon tekee koulutyötä, ja millon sit niinku illalla vaikka, et nyt mä en enää mieli niit tunteja, et se on nyt hyvä, ja sillä mennään. (O6)</i></p> <p><i>Ja tietysti se, että aikatauluttaa niinku, ettei niinku koko iltaa sitte käytä siihen. (O2)</i></p>	<p>Työskentelyajan rajaaminen</p>
<p><i>Et on sit sitä omaa aikaa, rentoutumista, mitä se ikinä onkaan, et vaikka kattoo jotain Netflix-sarjaa tai muuta. Et se on tosi tärkeä. (O6)</i></p> <p><i>sen mä oon ehkä huomannu et mä tarvin sen semmosen vaan et mä makaan yksin sohvalla, enkä puhu kellekään mitään (naurahdus). (O4)</i></p>	<p>Oma aika ja rentoutuminen</p>
<p><i>huomioi sen, että on riittävä uni, liikunta ja ravinto, semmotteet ihan perus, mitkä on kaikessa vahvana pohjana. (O1)</i></p>	<p>Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen</p>
<p><i>No ehkä silleen just niinku tavallaan yrittää jo alusta alkaen ilmasta itseään tosi selkeesti, että mä, mä tykkään siitä, että me hoidetaan tää homma niinku ajoissa pakettiin. (O4)</i></p>	<p>Omien toiveiden ja tarpeiden ilmaiseminen muille harjoittelijoille</p>
<p><i>Ja mulla anto kyllä kivoasti just siinä päättöharjottelussa se ohjaaja palautetta, toisaalta mä kyl sanoin hänelle suoraan, et mä kaipaen, varsinki ku tää on mun viimeinen harjottelu, mä kaipaen semmosta konkreettista, ja oikeesti jos joku menee välillä penkin alle, nii sano siitä! Ei sillee et "ho-hoo sä oot ihan surkee opettaja", mut kuitenkin niinku että mieli tota vielä. (O5).</i></p>	<p>Omien toiveiden ja tarpeiden ilmaiseminen ohjaajalle</p>

Liite 5

Taulukko 5 Luokanopettajarjoitteluiden stressistä selviytymisen keinojen klusteroinnista ja abstrahoinnista

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Ohjaajien antama kehittävä palaute	Ohjaajien tuki	Ohjaajien ja vertaisten tuki
Ohjaajien antama henkinen tuki		
Ohjaajien antamat neuvot		
Vertaisten tuki tunteiden ja kokemusten purkamisessa	Vertaisten tuki	
Vertaisten antama informatiivinen tuki		
Huolellinen suunnittelutyö		Ajanhallinta ja suunnittelu
Työskentelyn organisoiminen		
Stressin syiden järjestyminen		Psyykkaus ja ajatusmallit
Stressinhallinta mielikuvien avulla		
Armollisuus itseä kohtaan positiivisten ajattelumallien kautta		
Armollisuus itseä kohtaan realistisuuden kautta		
Työskentelyn rajaaminen		Ajankäytön rajaaminen ja vapaa-aika
Oma aika ja rentoutuminen		
Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen		

Omien toiveiden ja tarpeiden ilmaiseminen muille harjoittelijoille		Selkeä kommunikointi
Omien toiveiden ja tarpeiden ilmaiseminen ohjaajille		

Liite 6

Taulukko 6 Luokanopettajan työn stressitekijöiden redusoinnista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>opettajan työssä on se vähän niinku liikkuva aika, että koska sun työt loppuu ja tälle... että... vai teeksä sitte myöhään illalla sitte töitä, niin niin... ainaki tämmösiä stressitekijöitä... (O2) tääki on semmonen ammatti, et ei tosiaan työ tekemällä lopu, et vois niinku koko ajan tehdä ja keksiä ja miettiä. (O5)</i>	Työajan rajaamisen haasteet
<i>kiire on sellanen, mikä tulee varmaan niinku ihan ensimmäisenä monelle mieleen näistä stressitekijöistä. (O6)</i>	Kiire
<i>ku sulla o piettävänä joku 30 tuntia vai 25 tuntia viikosa, ja ensimmäisinä vuosina ku sulla ei oo juurikaan mitään pohjamateriaalia, eikä oo semmosta öö.. mitään pohjasuunnitelmaa ennestään, nii... Nii se tuntuu tosi ressaavalta tässä vaiheessa, että miten sä pystyt tekemään sen kaiken. (O3) sitten ku valmistuu, nii varmaan tulee semmonen tosi kova työmäärä, ja siit voi tulla kiireen tuntu. (O1)</i>	Epävarmuus ajan riittämisestä kaikkeen työhön noviisiopettajana
<i>Et jos sitte vaikka kokee, et haluis tehdä vähemmän töitä, mut ei vaikka saa tehdä. Tai et myönnetäänks sitä kaikille... Ei välttämättä varmaan. (O4)</i>	Kiireisen elämänsä ja työkiireen yhdistäminen
<i>sit työrauhaongelmat, aika yleisiä opettajan työssä varmasti... öö... suuri stressitekijä. (O6)</i>	Työrauhaongelmiin vastaaminen
<i>...jos luokassa on joku haastava oppilas tai haastava oppilasryhmä (O1)</i>	Haastavaan käytökseen vastaaminen

<p><i>esiintyy jotain muita ongelmatilanteita, koulukiusaamista tai -- jotain semmosii, mitä ei oo päässy täällä ehkä niin aidosti kohtaan. (O1)</i></p>	<p>Epävarmuus omasta osaamisesta kohdata ongelmatilanteita</p>
<p><i>mitä tulee ekana mieleen niinku stressitekijöistä, niin justiin ne erilaiset vaatimukset noilla oppilailla, niinku ne tarpeet, että on paljo niinku erityisoppilaita ja erilaisista taustoista tulevia, erilaisia kulttuureja, niinku että pitäis kuitenkin kaikille löytää niinku joku raamit, että missä niinku mennään. (O2).</i></p> <p><i>...oppimisvaikeuksia, jotain semmosii, mitä ei oo päässy täällä ehkä niin aidosti kohtaan." (O1)</i></p> <p><i>sehän niinku [harjoittelukoululla] on kyllä, et ku siel ei oo noita erityisen tuen oppilaita ku ihan muutama, eikä varmaan noita tehostetun tuenkaan aina välttämättä, nii sehän on semmonen kyllä, mikä tulee eteen tuolla työelämässä, mihin [harjoittelukoulu] ei valmista lainkaan. Et se on varmaan myös yks niistä stressitekijöistä siinä tulevassa työssä, että jos oma opetusryhmä on tosi niinku heterogeeninen... (O4)</i></p> <p><i>No sitte mä kirjotin oppilaiden erilaiset tarpeet, on kans stressitekijä. Esimerkiks on... voi olla erilaisia perhetaustoja, voi olla oppimisvaikeuksia, voi olla käytösongelmia, ja siis... täähän on ihan loputon kirjo, jokane lapsihan on yksilö, ja niillä on ne yksilölliset tarpeet. (O6)</i></p>	<p>Oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaaminen heterogeenisessä ryhmässä</p>
<p><i>mitä mä aattelen et mistä stressiä just vois nousta, nii jokaisen lapsen kohtaaminen. Koska siihen mun mielestä sisältyy se kaikki. Että sä... löyät niitä lapsen haasteita ja tunnistat niitä ja joka päivä pystyt kohtaamaan sen ja näkeen, et onks tällä lapsella nyt kaikki fine, ja miten mä pystyn tukeen sitä mahdoli-</i></p>	<p>Jokaisen oppilaan kohtaaminen yksilöllisesti</p>

<p><i>simman hyvällä tavalla. Miten mä voin kohdata hänen vanhemmat, miten mä voin suunnitella tunnit ja näin. Että siihen kohtaamiseen mun mielestä öö... oikeestaan perustuu kaikki. (O5)</i></p>	
<p><i>...työyhteisön ongelmia, esimerkiks jotain vuorovaikutushaasteita, esimiehen kans voi olla jotain ongelmaa tai mitä ikinä. Tai esimerkiks semmesta oon kuullu, et on vaikka työyhteisössä vaikka tosi erilaisia sääntöjä. Et toiset opettajat antaa oppilaitten tehdä ihan eri tavalla, kun toiset taas on niinku täysin eri linjoilla. (O6)</i></p> <p><i>kollegoitten kanssa voi ehkä tulla ongelmia, haasteita. (O1)</i></p>	<p>Vuorovaikutushaasteet työyhteisössä</p>
<p><i>no työyhteisö on mun mielestä tosi tärkeä, niinku tuki siinä työssä, mut sit jos työyhteisö on huono, nii sithän se... niinku sähän et saa sitä tukea siitä työyhteisöstä. (O4).</i></p>	<p>Työyhteisön tuen puute</p>
<p><i>jos on vaikka joku huoli oppilaasta, ja se vanhempi niinku reagoi siihen, ja kuinka paljo kiinnostaa olla yhteyksissä ja tällein.(O2)</i></p> <p><i>ne vanhemmat mua mietityttää oikeestaan eniten siinä työssä. Että miten se yhteistyö niitten kans sujuu. (O3)</i></p> <p><i>...stressitekijänä myös haastavat vanhemmat tai huoltajat, jota, jotka tota... voi aiheuttaa kaiken näkösiä tilanteita... opettajan työn kannalta. (O6)</i></p>	<p>Huonosti toimiva yhteistyö ja ongelmat vanhempien kanssa</p>
<p><i>oon kuullu monia casejä, joissa vanhempien mielenterveysongelmat purkautuu sinne niinku opettajan kanssa sinne viestintään, että sinne saattaa tulla vaikka joka päivä joku haukkumaviesti. Eikä sille voida mitään, koska sun on pakko pitää se Wilma auki, että se vanhempi pystyy laittaa sulle viestiä. (O4)</i></p>	<p>Kärkkäät ja epäkunnioittavasti viestivät vanhemmat</p>
<p><i>esimerkiks ihan niinku tällaset ku pedagogisten asiakirjojen täyttämisen tai oppilashuoltoryhmän toiminta, tai jotkut tällaset et mitä vaikka kuuluu opettajan työaikaan, mihin kaikkii palavereihin ja systeemeihin pitää osallistua ja mistä kaikesta pitää täyttää</i></p>	<p>Opettajan monipuolisen työnkuvan opetteleminen</p>

<p><i>joku paperi, nii ihan vaa jo semmonen et sä opettelet kaiken sen, et mitä muuta pitää tehdä, ku aamusin ilmestyä sinne luokan eteen paasaamaan niille lapsille. (O4).</i></p>	
<p><i>...ku OPS uudistuu ja kaikki niinkun on nyt vähän niinku kysymysmerkkinä että mihin suuntaan itteään pitäis niinkun kehittää ja,,ja sitte tuntuu että on koko ajan kasvavia vaatimuksiaki opettajille. (O2)</i></p> <p><i>Nii ehkä semmonen yks mikä mulla myös nous, nii öö oli työn muuttuva luonne. Koska koko ajan tulee uusia vaatimuksia ja uusia juttuja (O5)</i></p>	<p>Uudistukset ja kasvavat vaatimukset</p>
<p><i>sun pitää koko ajan tietää maailman asioista, sun pitää olla ajan hermoilla, tiedon... jotenki...niinku olla tiedonjanoinen ja näin, et se voi olla stressitekijä. (O6)</i></p> <p><i>Ja sitten ku tieto muuttuu, se täytyy niinku päivittää sitä tietoa. (O1)</i></p>	<p>Tiedon muuttuva luonne ja ajantasalla pysyminen</p>
<p><i>Aina haluais tehdä enemmän ja haluais vähä vielä olla parempi ja tukea vähä enemmän ja... jotenki... että se on semmonen stressitekijä, minkä varmaan moni kohtaa. (O6)</i></p>	<p>Itse itselle asetetut vaatimukset</p>
<p><i>oon miettiny, että noniin ny mä meen jonneki työyhteisöön, nii entäs sitten ku ne odottaa siellä että mä opetan jotenki uudella ja mielenkiintosella ja aivan mielettömällä innovatiivisella pedagogikalla, mutta mä vaan oon sillee "No nii lapset, ottakaapa työkirjat esille". (O4)</i></p>	<p>Muiden asettamat odotukset</p>

Liite 7

Taulukko 7 Luokanopettajan työn stressitekijöiden klusteroinnista ja abstrahoinnista

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Työajan rajaamisen haasteet		Ajanhallinta
Kiire		
Epävarmuus ajan riittämisestä kaikkeen työhön noviisiopettajana		
kiireisen elämänjakson ja työkiireen yhdistäminen		
Työrauhaongelmiin vastaaminen	Luokan sisäisiin ongelmiin vastaaminen	Oppilaisiin liittyvät tekijät
Haastavaan käytökseen vastaaminen		
Epävarmuus omasta osaamisesta kohdata ongelmatilanteita		
Oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaaminen heterogeenisessä ryhmässä	Oppilaiden erilaiset tarpeet	
Jokaisen oppilaan kohtaaminen yksilöllisesti		
Vuorovaikutushaasteet työyhteisössä	Työyhteisön haasteet	Vuorovaikutuksen haasteet

Työyhteisön tuen puute		
Huonosti toimiva yhteistyö vanhempien kanssa	Haasteet vanhempien kanssa	
Kärkkäät ja epäkunnioittavasti viestivät vanhemmat		
Opettajan monipuolisen työnkuvan opetteleminen		Opettajan työtehtävät opettamisen lisäksi
Uudistukset ja kasvavat vaatimukset	Opettajan työn alati muuttuvat vaatimukset	Oman riittävyyden kyseenalaistaminen
Tiedon muuttuva luonne ja ajan- tasalla pysyminen		
Itse itselle asetetut vaatimukset	Omat ja muiden vaatimukset	
Muiden asettamat odotukset		

Liite 8

Taulukko 8 Luokanopettajan työn stressistä selviytymisen keinojen redusoinnista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>Kirjotin tämmösiks selviytymiskeinoiks vaikutusmahdollisuu- deks tämmösen moniammatillisen yhteistyön, eli otetaan siihen... tota... haastaviin tilanteisiin ja oppilaiden kans toimimiseen, vaikka erityisopettaja tueks, tai vaikka koulun johtoa tai oppilas- huoltoryhmää, tai yms yms. (O6)</i>	Yhteistyö kolle- goiden kanssa
<i>yritän varmasti sitten... niinkö saaja neuvoja niiltä jotka on sielä pitempään ollu töissä, ja kysellä niiltä, että onko niillä jotain val- miita materiaaleja, tai valmiita runkoja miten jonku jakson voi vetää, tai semmosia. että niitten kautta vähä helpottaa ensimmäi- sinä vuosina omaa työtaakkaa. (O3)</i> <i>voisin verrata kollegoita oikeestaan siihen harjotteluissa olevaan vertaistukeen, et varsinki jos on tosi toimiva työilmapiiri, nii se on tosi kiva mennä varsinki alottavana opettajana mennä jutte- leen kokeneitten opettajien kanssa. (O5)</i>	Kokeneempien kollegoiden apu ollessa novii- siopettaja
<i>Et on hyvä, jos kohtaat niitä haastavia tilanteita vanhempien kanssa, et sulla on joku, jonka kans purkaa, tai joku, jonka otat siihen tilanteeseen mukaan. (O6)</i> <i>puhuu työkavereille tai esimiehille ongelmista (O2)</i>	Kollegoiden tuki ongelmatilan- teissa
<i>työyhteisö on mun mielestä tosi tärkeä, niinku tuki siinä työssä. (O4)</i> <i>yhteisiä sääntöjä, yhtenäistä toimintakulttuuria, semmonen avoin keskusteluilmapiiri, että miten asiat pitäisi hoitaa. (O6)</i>	Yhteisöllinen toi- mintakulttuuri ja työyhteisö

<p><i>Jaa ehkä justtiinsa jotain rutiineitten luomista sinne luokkahuoneeseen ja se että on selkeet työskentelytavat ja rutiinit. Nii sit ku tietää, että asiat toimii tällä tavalla, niin niit ei tarvi etukäteen mitenkään stressata, kun tietää et ne hoituu, omalla painollaan. (O1)</i></p> <p><i>kehittää niitä omia rutiineita ja jotenki niitä malleja (O5)</i></p>	<p>Rutiinien merkitys työnhallinnassa</p>
<p><i>vapaa-ajan ja työajan välillä selkee niinku erotus. Että tota... Kun sä lähdet töistä, niin sitten sä oot vapaa-ajalla. Tai mihin sä sen sit ikinä rajaatkaan. Mut että päästät niist tunteista irti. (O6)</i></p> <p><i>ainaki, että muistaa sen oman vapaa-ajan. (O2)</i></p>	<p>Vapaa-ajan ja työajan erottaminen</p>
<p><i>Mut niit selviytymiskeinoi et miten sit siitä arjesta ehkä pääsis niin ehkä taas semmosta niinku ennaltaehkäisevää et on vahva pohja elämässä niinku unen, liikunnan, ruuan tasapainolle (O1)</i></p>	<p>Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen</p>
<p><i>Ja sitte varmaan mä haluaisin ainakin, mä en tiedä onko opettajilla sitte tota mahdollista saada niinku työpuhelin esimerkiksi, tai joku tällanen Wilma tai joku, että on vaan sen kautta yhteyksissä vanhempien kanssa. (O2)</i></p> <p><i>Nii siihen en kyllä tiiä, et onko kuinka helppo on vaikka saada joku, et tekis 80 prosenttia (O4)</i></p>	<p>Vapaa-ajan riittävyydestä huolehtiminen rajamalla työaika</p>
<p><i>Et ei heti oleta, et kaikki sujuu täydellisesti, ja et mun pitäis olla täysin valmis opettaja. Vaan antaa itelleen vähän tilaa, ja niinku... et ei kukaan pysty olemaan täydellinen opettaja, tässä voi oppii koko ajan lisää. O5)</i></p> <p><i>Kaikkea ei aina voi tehdä niin hyvin ja täydellisesti ja timanttisesti ku mitä haluais, et on vaan pakko sit joustaa jostain. Välillä on mentävä ehkä vähän... vähän helpomman kautta. (O6)</i></p> <p><i>ehkä silleen niinku alottavana opettajana semmonen armollisuus -- Ja sitten ku menee itte siihen omaan ekaan niinku pidempään</i></p>	<p>Epätäydellisyyden hyväksyminen</p>

<p><i>työpaikkaan, niin muistais sen, että alussa se voi olla vähän ha- kemista, mut sitten jossain vaiheessa se lähtee enemmän rullaan eteenpäin. (O1)</i></p>	
<p><i>Sit vois yks mikä helpottaa, nii kouluttautuminen ylipäättään, et sä omaa tietoutta lisää, ja sitä kautta saavutat semmosta itsevar- muutta. (O5)</i></p> <p><i>Mut koen myös, et se voi olla myös semmonen selviytymiskeino, myös se. Että voin uudistua ja hankkii lisää tietoo, ja et silloin ehkä selviydytkin tästä stressitekijästä, kun vaan niinku... on utelias. Maailman... maailman tietoihin ja koulutukseen ja näin... (O6)</i></p>	<p>Itsensä kehittämi- nen hankkimalla tietoa ja koulut- tautumalla</p>
<p><i>tieto siitä, että se tulee olemaan stressaavaa, nii mua helpottaa käsittelemään stressiä, et se ei tuu tavallaan niinku yllätyksenä, et ne ensimmäiset vuodet saattaa tuntua tosi raskailta.” (O4)</i></p> <p><i>Mä uskon että helpottuu sitte ajan mittaan, eikä siihe varmaan oo mitään hirviää oikopolkua miten siitä selvitään (O3)</i></p>	<p>Stressin enna- kointi ja siihen valmistautumi- nen</p>
<p><i>... mitkä asiat tulee sitte uutena, nii sit mä tiedän et niiden vas- tapainona mulla on monia taitoja, jotka mä jo osaan. Et sit kaikki ei tuu olemaan vaan sellasta et... et miten tästä nyt selvi- tään. (O4)</i></p>	<p>Omien vahvuuk- sien tiedostami- nen ja itseensä luottaminen</p>

Liite 9

Taulukko 9 Luokanopettajan työn selviytymiskeinojen klusteroinnista ja abstrahoinnista

Pelkistetty ilmaus	Ala-luokka	Yläluokka
Yhteistyö kollegoiden kanssa		Työyhteisön tuki ja yhteistyö
Kokeneempien kollegoiden apu ollessa noviisiopettaja		
Kollegoiden tuki ongelmatilanteissa		
Yhteisöllinen toimintakulttuuri ja työyhteisö		
Rutiinien merkitys työnhallinnassa		Rutiinit ja työskentelytavat
Vapaa-ajan ja työajan erottaminen		Ajankäytön rajaaminen ja vapaa-aika
Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen		
Vapaa-ajan riittävydestä huolehtiminen rajaamalla työaikaa		
Epätäydellisyyden hyväksyminen		Ajatusmallit ja itsensä kehittäminen
Stressin ennakointi ja siihen valmistautuminen		
Omien vahvuuksien tiedostaminen ja itseensä luottaminen		
Itsensä kehittäminen hankkimalla tietoa ja kouluttautumalla		