



**TURUN
YLIOPISTO**

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä psykologisten voimavarojen merkityksestä työelämässä

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto

Laatija:
Ella Ylönen

16.4.2025
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Ella Ylönen

Otsikko: Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä psykologisten voimavarojen merkityksestä työelämässä

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Satu Laitinen

Sivumäärä: 59 sivua

Päivämäärä: 16.4.2025

Opettajien uupuminen ja opettajapula ovat olleet toistuvia aiheita mediassa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa viime vuosina. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, voisivatko psykologiset voimavarat edistää luokanopettajien työhyvinvointia. Tutkimuksessa psykologisilla voimavaroilla viitattiin tekijöihin, jotka helpottavat kuormittavista tai stressaavista tilanteista selviämistä.

Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten luokanopettajaopiskelijat käyttävät psykologisia voimavaroja ja miten he näkevät niiden merkityksen tulevassa ammatissaan. Tämän lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, miten luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat työelämään siirtymiseen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla. Tutkimusta varten haastateltiin viittä Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijaa. Haastatteluaineisto analysoitiin kvalitatiivisella menetelmällä käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Aineistosta muodostettiin yläluokkia ja tarkentavia alaluokkia tutkimuskysymysten aihealueiden perusteella.

Tutkimustulokset osoittivat, että luokanopettajaopiskelijoilla on monipuolisesti psykologisia voimavaroja ja he hyödyntävät niitä elämän eri osa-alueilla. Luokanopettajaopiskelijat myös pitivät psykologisia voimavaroja jaksamista tukevinä tekijöinä luokanopettajan työssä.

Luokanopettajaopiskelijoiden suhtautuminen työelämään siirtymiseen käsitti niin myönteisiä kuin kielteisempiäkin ajatuksia. Kaikki haastateltavat odottivat työelämää, mutta tiedostivat myös siihen liittyvät haasteet. Tämän myötä osa haastateltavista oli kokenut jännitystä tai ahdistusta pohtiessaan siirtymää opiskelijasta opettajaksi. Tutkimuksen tulokset tuovat esiin psykologisten voimavarojen keskeisen merkityksen luokanopettajien työhyvinvoinnissa.

Avainsanat: psykologiset voimavarat, työhyvinvointi, työuupumus, opettajapula, luokanopettajaopiskelijat, luokanopettajan työ

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Jaksaminen luokanopettajan työssä	7
2.1	Työelämään siirtyminen	7
2.2	Luokanopettajan työnkuvan muutos	8
2.3	Työhyvinvointi	9
2.4	Työuupumus	10
2.5	Työuupumuksen ja opettajapulan vaikutukset	11
3	Psykologiset voimavarat	13
3.1	Minäpystyvyys ja itseluottamus	14
3.2	Itsemyötätunto ja optimismi	15
3.3	Stressinhallintakyky ja resilienssi	16
4	Tutkimusongelmat	18
5	Menetelmä	20
5.1	Osallistujat	20
5.2	Aineistonkeruumenetelmä	21
5.3	Aineiston analyysi	23
5.4	Tutkimusetiikka	24
6	Tulokset	26
6.1	Psykologisten voimavarojen hyödyntäminen	26
6.1.1	Itsetunto	27
6.1.2	Itsemyötätunto	28
6.1.3	Optimismi	29
6.1.4	Stressinhallintakyky	29
6.1.5	Resilienssi	32
6.1.6	Haastavat tekijät	33
6.2	Suhtautuminen työelämään siirtymiseen	34
6.2.1	Työhyvinvointi	34
6.2.2	Työelämäsiirtymän tukeminen	37
6.3	Psykologisten voimavarojen merkitys opettajan ammatissa	39
6.3.1	Arjessa jaksaminen	39
6.3.2	Haasteissa jaksaminen	41
7	Pohdinta	42
7.1	Johtopäätökset	42
7.1.1	Psykologiset voimavarat	42
7.1.2	Työelämään siirtyminen	44
7.2	Tutkimuksen haasteet ja luotettavuus	45
7.3	Jatkotutkimusehdotukset	46

Lähteet	48
Liitteet	56
Liite 1. Tietosuojalomake	56
Liite 2. Tutkimuslupalomake	57
Liite 3. Haastattelurunko	58
Liite 4. Haastateltavan selitelappu	59

1 Johdanto

Opettajan työ on noussut viime vuosina yhä enemmän esille sekä medioissa että yhteiskunnallisissa keskusteluissa. Keskiössä on ollut opettajien uupuminen ja työpaikasta irtisanoutuminen, niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Aihetta onkin tutkittu laajasti eri maissa. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa toteutetussa tutkimuksessa (Thom, 2019, s. 3) haastateltiin opettajia, jotka olivat työskennelleet alle viisi vuotta, sekä heitä, jotka olivat ehtineet jo lopettaa opettamisen ensimmäisten viiden työvuoden aikana. Haastattelussa selvisi, että opettajat eivät lopettaneet opettamista sen takia, että heillä ei enää olisi intohimoa työtään kohtaan, vaan sen vuoksi, että suorituspaineeet ja vaatimukset olivat liian suuret (Thom, 2019, s. 3). Juuri opettajien suuren työmäärän on todettu aiheuttavan stressiä ja loppuun palamista, mikä taas johtaa irtisanoutumiseen (De Witte ym., 2023, s. 19; Goddard & Goddard, 2006, s. 71). Nämä epäsuotuisat työolot ovat yksi niistä syistä, jotka ovat johtaneet laajaan opettajapulaan muun muassa Japanissa, Yhdysvalloissa ja monissa Euroopan maissa (Sutcher ym., 2016, s. 2, 4; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024, s. 18).

Opettajapula ei ole uusi ilmiö. Pula opettajista on ollut ajankohtainen jo useiden vuosikymmenien ajan (Pipho, 1998; Sutcher ym., 2016). Opettajapulan syiksi on luokiteltu muun muassa oppilasmäärien kasvu, alan houkuttelevuuden heikkeneminen sekä opettajien eläköityminen (Darling-Hammond, 1984, s. 1–2; OECD, 2001, s. 12; Sutcher ym., 2016, s. 4). Pohdintaa ja monenlaisia kehitystoimia eri tahoilta on ehdotettu, ja myös toimeenpantu opettajapulan ja opettajien jaksamisen parantamiseksi. Näitä ovat muun muassa opettajan ammatin houkuttelevuuden lisääminen, palkkaustason nostaminen sekä työaikojen ja -määrän vähentäminen (European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2023; Thom, 2019; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). On kuitenkin selvää, että muutosten näkyminen kentällä voi viedä aikaa, minkä vuoksi työhyvinvoinnin vaaliminen vaatii vaivannäköä myös opettajilta.

Luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta erityisesti koulutuksen kohdistaminen työelämän konkreettisiin haasteisiin on merkitsevää, jotta jo opiskeluaikana olisi mahdollista valmistautua työelämän haasteisiin ja vaatimuksiin. Lisäksi De Witten ja kollegoiden (2023, s. 15–16) mukaan erityisesti vastavalmistuneille opettajille tulee tarjota systemaattista tukea, kuten perehdytystä ja mentorointia, jos heidät halutaan pitää alalla.

Tämä tutkimus pyrki selvittämään, millaisia ajatuksia luokanopettajaopiskelijoilla on työhön siirtymisestä ja toisaalta miten psykologiset voimavarat voisivat olla yksi keino luokanopettajien työhyvinvoinnin tukemiseksi. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia omista psyykkisistä valmiuksista työelämään on tärkeä tutkia, koska niillä on mahdollisuus vaikuttaa oman hyvinvoinnin ylläpitämiseen ja siten myös työssä jaksamiseen. Ziton ja kollegoiden (2024, s. 8) mukaan on tärkeää, että luokanopettajaopiskelijat kokevat jo ennen työelämään siirtymistä, että heillä on muun muassa stressinhallintakykyä. Tämän vuoksi stressinhallintastrategioiden kehittämistä tulisi sisällyttää opintoihin (Zito ym., 2024, s. 8). Työelämään valmistautuminen alkaa jo opiskeluaikana tai viimeistään työelämään siirtyessä. Onkin olennaista, että siirtymä opiskelusta työelämään olisi mahdollisimman sujuva, jotta opettajat eivät uupuisi ensimmäisten työvuosien aikana ja lopettaisi opettamista. Monilla vastavalmistuneilla opettajilla on kuitenkin haasteita ensimmäisten työvuosien aikana ja psykologisilla voimavaroilla voi olla suurikin merkitys jaksamiseen (Ingersoll & Strong, 2011, s. 201; Lightsey, 1996, s. 590).

Työhyvinvoinnin tukeminen voi ehkäistä työuupumusta ja toisaalta ylläpitää halua jatkaa luokanopettajan ammatissa (Bryner, 2021, s. 70; Rothenberger, 2017, s. 574).

Huomionarvoista on myös, että opettajien uupumisella ja opettajapulalla on vaikutuksia oppilaisiin (Clotfelter, 2009, s. 18–19; Holme ym., 2018, s. 62; Yrttiaho & Posio, 2021, s. 25). Aihetta on siis erittäin tärkeää tutkia, jotta olisi mahdollista vähentää opettajien uupumista ja siitä johtuvaa opettajapulaa sekä pitää huolta myös oppilaiden hyvinvoinnista ja oppimisesta.

2 Jaksaminen luokanopettajan työssä

Jaksaminen luokanopettajan työssä on yhä useammin koetuksella. Heikentynyt työhyvinvointi ja jaksaminen opettajan työssä johtuvat useista tekijöistä (Mijakoski ym., 2022). Nämä tekijät myös aiheuttavat alanvaihtoa, mikä osaltaan saa aikaan opettajapulaa (Bryner, 2021, s. 70; Murto & Walli, 2023, s. 4). Opettajapulan seuraukset taas näkyvät oppilaiden heikommassa oppimistuloksissa (Holme ym., 2018, s. 62). Erityisesti aloittelevat nuoret opettajat ovat haavoittuvassa asemassa työssä jaksamisen kannalta. Murrin ja Wallin (2023, s. 15) mukaan nuoremmat opettajat kokevat vanhempia kollegoitaan enemmän stressiä. Työhyvinvointia edistämällä parannetaan sekä työntekijöiden, että työorganisaation hyvinvointia (Hamar ym., 2015, s. 370; Wright & Huang, 2012, s. 1189). Kouluorganisaatiossa työntekijöiden jaksaminen vaikuttaa myös oppilaisiin (Clotfelter, 2009, s. 18–19; Yrttiaho & Posio, 2021, s. 25).

2.1 Työelämään siirtyminen

Opettajankoulutuslaitokselta valmistuttaessa siirrytään usein luokanopettajan töihin (Turun yliopisto, Opinto-opas 2024–2027: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma). Monelle vastavalmistuneelle tämä on ensimmäinen siirtyminen täysipäiväiseen työelämään. Veenmannin (1984, s. 148) mukaan siirtyminen työelämään tuo uusia velvollisuuksia ja vastuuta, joihin täytyy totutella uuden työn ohessa. Näitä ovat esimerkiksi muuttaminen ja uusien ihmissuhteiden luominen (Veenmann, 1984, s. 148). Pulkkinen ja kollegoiden (2023, s. 243, 245) mukaan siirtymät, esimerkiksi työelämään siirtyminen, ovat osa aikuisuuden määrittelyä. Siirtymien kokeminen on yhteydessä yksilön hyvinvointiin (Pulkkinen ym., 2023, s. 247).

Jokisen ja kollegoiden (2012, s. 170–171) mukaan opettajan työhön siirtymisen vaihetta voidaan kuvata induktiovaiheen kautta, joka ajoittuu opettajankoulutuksen ja työelämän taitekohtaan. Induktiovaihe voi sisältää ammatillista kehittymistä, kuten ammatillisen identiteetin vahvistumista, sekä työpaikkakulttuuriin tutustumista (Jokinen ym., 2012, s. 170–171). Muun muassa opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisen tukeminen olisikin tärkeää, koska se vaikuttaa motivaatioon, työtyytyväisyyteen, sitoutumiseen sekä itseluottamukseen (Canrinus ym., 2011, s. 604). Useat vasta aloittaneet opettajat eivät kuitenkaan koe saavansa tarpeeksi tukea induktiovaiheessa (Barkauskaité & Meškauskienė, 2018, s. 34; Hudson, 2012, s. 60).

Murron ja Wallin mukaan (2023, s. 4) erityisesti vastavalmistuneet opettajat ovat alttiita alanvaihdolle, ja heikko tuki siirryttäessä opettajan tehtäviin on alanvaihtoaikeiden taustalla. Yksi syy voi myös olla vastavalmistuneiden opettajien kokema “todellisuusshokki”.

Veenmannin (1984, s. 143) mukaan todellisuusshokilla tarkoitetaan opettajankoulutuksen aikana muodostuneita tavoitteita ja odotuksia, jotka joutuvat ristiriitaan yksilön kohdatessa työelämän realiteetit. Esimerkiksi opiskelun aikana muodostuneet ennakkoluulottomat ja edistykselliset asenteet vaihtuvat myöhemmin päinvastaisiksi (Veenmann, 1984, s. 145). Veenmannin (1984, s. 147) mukaan tämä voidaan tulkita niin, että opettajankoulutuksen antamat tiedot ja taidot unohtuvat, kun teoreettisesta maailmasta siirrytään käytännön opetustyöhön.

Onnismaan (2015, s. 198) mukaan opettajankoulutuksen haaste onkin ollut teoria- ja käytännön opintojen yhdistämisessä. Opettajankoulutuksen keskeinen osa-alue on ainedidaktiikka (Turun yliopisto, Opinto-opas 2024–2027: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma). Adarkwahin ja kollegoiden (2022, s. 111) mukaan opettajat ovatkin varmempia kyvyistään opettaa, kuin hallita luokkaa tai edistää oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Koulutuksen tavoitteena on valmistaa opiskelijoita työhön. Toisaalta on mahdotonta, että koulutus valmistaisi kaikkeen, mitä työuran myöhemmissä vaiheissa tulee vastaan (Veenman, 1984, s. 167). Olisi kuitenkin tärkeää, että jo opintojen aikana olisi mahdollista saada tietoa työn arkisemmista asioista, jotta niihin voisi tutustua etukäteen.

2.2 Luokanopettajan työnkuvan muutos

Luokanopettajien työnkuva on muuttunut monin tavoin 2000-luvulla. Monikulttuurisuus on aiempia vuosia vahvemmin läsnä opettajien arjessa, teknologian kehitys on mahdollistanut monien uusien opetustapojen käyttämisen sekä opetussuunnitelmissa tapahtuneet muutokset ovat muuttaneet opetuksen kenttää. Lahdenperän ja Postareffin (2025, s. 12) tekemän tutkimuksen mukaan äkilliset pedagogiset muutokset ovat yhteydessä opettajien hyvinvointiin. Muun muassa työterveyslaitoksen (Kauppi ym., 2022, s. 72) tekemän tutkimuksen mukaan opettajien työhyvinvoinnissa oli esiintynyt laskua uuden opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen. Yhdessä uusien opetussuunnitelmien luomien vaatimusten ja muutosten kanssa, muuttuvat pedagogiset ja didaktiset käytänteet muodostavat kokonaisuuden, mikä vaatii opettajilta paljon. Opettajien kokema stressi ja työkuormitus onkin lisääntynyt viime vuosina (Murto & Walli, 2023, s. 15).

Viimeisten vuosikymmenien aikana on myös lisääntynyt tarve opettaa yhä monimuotoisempia oppilasryhmiä. Mayerin ja kollegoiden (2017, s. 77) mukaan oppilasryhmien monimuotoisuus ilmenee maantieteellisenä, sosioekonomisena ja demokraattisena moninaisuutena.

Moninaisuuden tuomat muutokset muovaavat koulujen olosuhteita ja vaikuttavat sekä oppilaisiin, että opettajiin. Koulujen olosuhteet voivat vaihdella huomattavasti riippuen esimerkiksi siitä, missä koulu sijaitsee, ja minkä kokoinen kyseinen koulu on. Opettajan on pystyttävä sopeutumaan näihin muutoksiin, muokkaamaan työskentelytapojaan sekä pyrittävä luomaan tasavertaiset ja opetus suunnitelman mukaiset oppimismahdollisuudet kaikille oppilaille. Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ, 2025) tekemän jäsenkyselytutkimuksen mukaan yhdeksän kymmenestä vastanneesta kokeekin työn haastavuuden lisääntyneen työuransa aikana.

Muuttunut työnkuva on myös osaltaan lisännyt opettajien työmäärää. Opetusalan Ammattijärjestön tekemän työolobarometrin mukaan työmäärä on yksi merkittävä kuormitusta aiheuttava tekijä (Melkko & Ilves, 2024, s. 7). Työmäärä voi myös yllättää vasta työuraansa aloittavan opettajan. Goddardin ja Goddardin (2006, s. 67) tutkimuksen mukaan 42 % opettajista olivat kokeneet, että työmäärä oli osoittautunut suuremmaksi kuin mitä he olivat osanneet odottaa. Odottamattoman suuri työmäärä voi hankaloittaa erityisesti työelämän alkutaivalta. Pitkittyneenä se voi myös aiheuttaa työhyvinvoinnin heikkenemistä ja stressiä, mikä taas altistaa uupumukselle (World Health Organization, 2022).

2.3 Työhyvinvointi

Työhyvinvointi on hyvin laaja käsite, ja sitä on myös määritelty eri tavoin. Yleispätevä määritelmä viittaa työntekijän toimintakykyyn psyykkisellä, fyysisellä ja sosiaalisella tasolla (Laine ym., 2020, s. 288–289). Mankan ja Mankan (2016, s. 76) mukaan työhyvinvointiin vaikuttaa muun muassa työntekijän omat resurssit, kuten fyysinen ja psyykkinen jaksaminen, sekä organisaation tasolla luodut toimintatavat ja mahdollisuudet, kuten ammatillinen kehittyminen, inklusiivinen johtaminen sekä avoin työyhteisö. Laineen ja kollegoiden (2020, s. 289) mukaan työhyvinvointiin liittyvässä tutkimuksessa korostuvat myös työn ja vapaa-ajan sovittamiseen, työntekijän persoonallisuuteen sekä fyysisen työympäristöön liittyvät diskurssit. Nämä työhyvinvointiin liittyvät osa-alueet voivat näyttäytyä niin hyvinvointina kuin pahoinvointinakin. Hyvinvointi näyttäytyy esimerkiksi flow-tilana, motivoitumisena tai työtyytyväisyytenä, kun taas pahoinvointi voi ilmetä stressinä, uupumuksena tai kyynisyytenä (Tampereen yliopisto ja ammattikorkeakoulu – työhyvinvoinnin tutkimusryhmä). Onnismaan

(2010, s. 43) mukaan tällaisista yksittäisistä tekijöistä koottu määritelmä ei kuitenkaan anna riittävää kuvaa opettajien työhyvinvoinnista. Huomioitavaa opettajien työhyvinvoinnin tutkimisessa onkin se, että opettajat kokevat samanaikaisesti työnsä sekä mielekkääksi, että kuormittavaksi (Soini ym., 2008, s. 244).

Koko työyhteisön hyvinvointi on merkittävä jaksamista tukeva tekijä (Murto & Walli, 2023, s. 4). Työyhteisön haasteet, kuten ilmapiirinongelmat, heijastuvat myös oppilaiden hyvinvointiin (Onnismaa, 2010, s. 25). Onkin tärkeää, että ilmapiiri työpaikalla on vahvistava ja motivoiva, koska se myös vähentää stressiä (OAJ, 2025, s. 7). Myös työn merkityksellisyydellä on keskeinen merkitys työhyvinvointiin. Hagerin (2018, s. 87) mukaan merkityksellisyyden kokemus voi lisätä innostusta ja työtyytyväisyyttä, mikä taas voi näyttäytyä flow-tilana. Vastaavasti, jos työn kokee merkityksettömänä, voi alkaa tuntea uupumukseen liittyviä oireita (Hager, 2018, s. 87).

Työhyvinvoinnin tukeminen on tärkeää, koska se vaikuttaa sekä työntekijään, että työorganisaatioon. Yksilön työhyvinvoinnin edistäminen on yhteydessä parempaan fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen (Hamar ym., 2015, s. 370). Työorganisaatiot hyötyvät työhyvinvointiin panostamisesta, sillä työntekijöiden hyvinvoinnin edistämisen lisäksi se lisää työntekijöiden sitoutuneisuutta organisaatioon sekä parantaa heidän työsuorituskykyään (Wright & Huang, 2012, s. 1189).

2.4 Työuupumus

Erityisesti kasvatusalalla työskentelevät, kuten opettajat, ovat alttiita uupumiselle (Goddard & Goddard, 2006, s. 62). Uupumus viittaa muun muassa väsymykseen, fyysiseen ja psyykkiseen epämukavuuden tunteeseen sekä vaikeuteen suorittaa tehtäviä (Hockey, 2013, s. 1). Hockeyn (2013, s. 1–2) mukaan uupumus on merkittävä rasite, joka uhkaa niin fyysistä kuin psyykkistäkin terveyttä, ja siten myös hyvinvointia. Huomioitavaa on kuitenkin se, että uupumus nähdään monessa suhteessa negatiivisena asiana, kun sen voisi nähdä tilaisuutena pysähtyä ja arvioida omia prioriteettejaan (Hockey, 2013, s. 8). Sen sijaan, että uupumus nähtäisiin ihmistä heikentävänä tilana, voitaisiinkin se huomioida kehon mekanismina, joka varoittaa ylikuormituksesta (Mosso, 1906, s. 156; Thorndike, 1900, s. 481, viitattu lähteessä Hockey, 2013, s. 5). Maailman terveysjärjestön (World Health Organization, WHO, 2022) ICD-11-tautiluokitus määrittelee uupumuksen (burnout) työstä johtuvana pitkäaikaisena ja hallitsemattomana stressinä. WHO:n (2022) mukaan uupumus ilmenee väsymisenä, työtytyttömyytenä ja kyvyttömyyden tunteena. Tämä näkemys toistaa vahvasti

työpahoinvoinnin oireita (Tampereen yliopisto ja ammattikorkeakoulu – työhyvinvoinnin tutkimusryhmä). Työpahoinvointi voi siis johtaa työuupumukseen.

Opettajien työuupumukseen vaikuttaa muuttuneen työnkuvan lisäksi useat tekijät. Carrollin ja kollegoiden (2021, s. 425) tutkimuksen mukaan erityisesti työmäärä ja odotukset aiheuttavat paljon stressiä opettajille. Tämän lisäksi tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että moninaiset tuen tarpeet sekä muuttuvan opetussuunnitelman seuraaminen kuormittavat heitä (Carroll ym., 2021, s. 425, 427). Työuupumukseen vaikuttavat vaatimukset voivat myös tulla organisaation lisäksi työntekijältä itseltään. Awwad-Tabryn ja Levkovichin (2024, s. 4475) mukaan itsestä kumpuava vaativuus ja kriittisyys voivat aiheuttaa stressiä.

Työuupumuksen on todettu olevan yhteydessä opettajien alanvaihtoaikeisiin (Agyapong ym., 2022, s. 17). Agyapongin ja kollegoiden (2022, s. 17) mukaan mitä vakavammasa työuupumuksesta on kyse, sitä vakavammin opettajat harkitsisivat alanvaihtoa. Brynerin (2021, s. 70) mukaan työuupumus saakin opettajat vaihtamaan työpaikkaa ja siten aiheuttaa myös opettajapulaa. Jotta opettajat jaksavat sitoutua työhönsä, heidän resilienssiään on tuettava sekä mahdollistettava myönteisten tunteiden kokeminen töissä (Agyapong ym., 2022, s. 17). Työhyvinvointia edistämällä voidaankin ehkäistä uupumusta (Bartram, 2023, s. 1246).

2.5 Työuupumuksen ja opettajapulan vaikutukset

Opettajapulalla on moninaisia vaikutuksia ensisijaisesti opettajiin ja oppilaisiin. Uupuneet, epäpätevät tai vaihtuvat opettajat voivat joissain tilanteissa aiheuttaa haasteita oppilaiden oppimisessa ja kouluhyvinvoinnissa. Oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, joista yksi merkittävimmistä on opettajat (Hattie, 2009, s. 238). Opettaja voi vaikuttaa oppilaaseen niin negatiivisesti kuin positiivisestikin opetuksen laadun sekä oppilaan kanssa muodostamansa suhteen kautta (Hattie, 2009, s. 126). Huomioitavaa kuitenkin on, että opetuksen korkea laatu hyödyttää oppilasta vain silloin, jos hänellä on hyvä suhde opettajaansa (Pulkkinen ym., 2023, s. 131). Onkin tärkeää, että opettajalla on voimavaroja ylläpitää vuorovaikutussuhteita oppilaisiinsa. Tutkimuksissa on myös saatu selville, että opettajan vuorovaikutussuhteet oppilaidensa kanssa ovat yhteydessä opettajan hyvinvointiin (Evans ym., 2019, s. 65; Spilt ym., 2022, s. 731). Myönteinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa voi olla monelle opettajalle yksi tärkeimmistä tekijöistä, joka lisää työssä jaksamista. Runhaarin (2013, s. 2026) mukaan vuorovaikutus oppilaiden kanssa on keskeinen osa opettajantyön palkitsevuutta. Jotta opettaja voi luoda myönteisiä vuorovaikutussuhteita oppilaisiinsa ja tukea oppilaidensa oppimista, on opettajan voitava hyvin.

Heikentynyt työhyvinvointi voi vaikuttaa siihen, ettei opettaja kykene tukemaan oppilaiden akateemista kehittymistä (Clotfelter, 2009, s. 18–19; Yrttiaho & Posio, 2021, s. 25).

Uupuminen voi esimerkiksi aiheuttaa työpoissaoloja. Tutkimuksissa on saatu tuloksia, jotka viittaavat opettajien poissaolojen heikentävän oppilaiden oppimismahdollisuuksia ja oppimistuloksia (Clotfelter ym., 2009, s. 18–19, 27–28). Erityisesti opettajien poissaolot vaikuttivat Millerin ja kollegoiden (2008, s. 196) tutkimuksessa neljäsluokkalaisten oppilaiden matemaattiseen osaamiseen.

Myös yleisemmällä tasolla koulutuksen laatu on uhattuna. Gambin ja De Witten (2023, s. 34) mukaan koulutuksen eriarvoistuminen on syvenemässä erityisesti alueilla, joilla opettajapula on vaikea. Tämä näkyy eroina eri koulujen oppilaiden akateemisissa suorituksissa (Gambi & De Witte, 2023, s. 34). Opettajilla on siis merkittävä vaikutus oppilaiden akateemiseen koulumenestykseen. Tutkimuksissa on myös huomattu opettajien roolin sekä opettajan ja oppilaiden välisen suhteen vaikutus oppilaiden sosiaaliseen, fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin (De Witte ym., 2023, s. 14–15; Kim, 2021, s. 14). Koulun ja opettajien vaikutukset voivat olla kauaskantoisia, ennustaen jopa oppilaiden terveyttä tulevaisuudessa (Kim, 2021, s. 14). On siis erittäin tärkeää, että opettajilla on jaksamista vahvistaa kahdenkeskisiä suhteita oppilaisiinsa, koska se tukee merkittävästi sekä opettajien, että oppilaiden hyvinvointia.

3 Psykologiset voimavarat

Hobfollin (2002, s. 307) mukaan voimavaroilla (engl. resources) viitataan yleisesti asioihin, jotka ovat merkityksellisiä sellaisenaan tai joiden avulla voidaan saavuttaa tavoiteltavia päämääriä. Esimerkiksi itsetuntoa arvostetaan sellaisinaan, kun taas rahan avulla voidaan saavuttaa jotain (Hobfoll, 2002, s. 307). Pasa Mondelon ja Remorin (2021, s. 2) mukaan psykologiset voimavarat kohdistuvat niihin tekijöihin, joiden avulla yksilö navigoi kuormittavissa olosuhteissa. Tällaiset tekijät ovat käsityksiä ja tietoa, mutta myös yksilön persoonallisuuteen liittyviä asioita (Pasa Mondelo & Remor, 2021, s. 2). Voimavarojen yhteyttä hyvinvointiin on tutkittu runsaasti (Hobfoll, 2002, s. 307).

Lightseyn (1996, s. 590) mukaan useat tutkimustulokset ovat osoittaneet myös psykologisten voimavarojen vaikuttavan hyvinvointiin. Tutkimukset ovat kuitenkin usein keskittyneet vain yksittäisiin psykologisiin voimavaroihin (Lightsey, 1996, s. 590). Psykologisiin voimavaroihin voidaan tutkimuskirjallisuuden perusteella lukea muun muassa minäpystyvyys, itseluottamus, itsemyötätunto, optimismi, stressinhallintakyky ja resilienssi (Alborzkouh ym., 2015, s. 43–44; Lightsey, 1996, s. 597; Manka ym., 2014, s. 6; Remor & Amorós-Gomez, 2013 viitattu lähteessä Pasa Mondelo & Remor, 2021, s. 2). On kuitenkin hyvä huomioida, että psykologiset voimavarat saattavat olla limittyneitä ja mahdollisesti peräisin yhdestä lähteestä, kuten itsetunnosta (Hobfoll, 2002, s. 310). Esimerkiksi Pyszczynskin ja kollegoiden (2004, viitattu lähteessä Neff, 2011, s. 3) mukaan he, joilla on vahva itsetunto ovat optimistisempia kuin he, joiden itsetunto on heikompi. Tämän tutkimustuloksen perusteella optimismi voitaisiin siis nähdä juontuvan itsetunnosta.

Psykologisia voimavaroja on mahdollista kehittää. Pasa Mondelon ja Remorin (2021, s. 11) toistama *Psychological Resources Program* -interventio lisäsi osallistujien optimistisuutta ja resilienssiä sekä vähensi heidän kokemaansa stressin määrää. Hwangin ja kollegoiden (2019, s. 1698) tutkimuksessa taas selvisi, että itsemyötätuntoista suhtautumista lisäämällä voidaan lieventää yksilön kokemaa stressiä. Olisikin tärkeää, että esimerkiksi stressinhallinnan, minäpystyvyyden tai itsemyötätunnon kehittämistä voitaisiin sisällyttää opettajankoulutukseen (Awwad-Tabry & Levkovich, 2024, s. 4477; Hussain & Khan, 2022, s. 113; Zito ym., 2024, s. 8). Kun psykologisia voimavaroja on enemmän, on mahdollista toimia paremmin haastavissa olosuhteissa ja selvitä niistä vähemmällä psyykkisellä rasituksella (Hobfoll, 2002, s. 316).

3.1 Minäpystyvyys ja itseluottamus

Banduran (1986, s. 391) mukaan se, miten yksilö ajattelee suoriutuvansa, tai olla suoriutumatta elämässä vastaan tulevista tilanteista tai tehtävistä, on hänen käsityksensä omasta pystyvyydestään. Virheellinen käsitys omasta pystyvyydestä voi johtaa siihen, että yksilö yrittää suoriutua tehtävistä, jotka ovat liian haastavia tai vastaavasti, kun käsitykset omista taidoista ovat todellisuutta matalampia, yksilö ei uskalla yrittää (Bandura, 1986, s. 393–394). Yksilön ajatus siitä, miten hän tulee suoriutumaan tietystä tilanteesta tai tehtävästä vaikuttaakin siihen millaisia oletuksia hän tekee tilanteen tai tehtävän lopputuloksesta (Bandura, 1986, s. 392). On myös tärkeää ymmärtää, että minäpystyvyys on yksilön omia uskomuksia ja käsityksiä hänen omasta pystyvyydestään (Mills, 2007, s. 419). Nämä käsitykset eivät ole objektiivisia totuuksia ja voivat erota esimerkiksi muiden arvioista yksilön pystyvyydestä. Sen lisäksi, että yksilön käsitys hänen omasta minäpystyvyydestään vaikuttaa hänen käytökseensä ja toimintaansa, on sillä todettu olevan yhteys myös yksilön hyvinvointiin (Bagdziūnienė, 2023, s. 8; Bandura, 1997).

Minäpystyvyyttä on myös tutkittu opettajien näkökulmasta, jonka myötä on luotu käsite ‘opettajan minäpystyvyys’ (Friedman & Kass, 2002, s. 675). Opettajan minäpystyvyydellä viitataan siihen, kuinka vahvasti opettaja luottaa pystyvänsä ohjaamaan oppilaiden oppimista ja vaikuttamaan heidän opintomenestykseensä (Friedman & Kass, 2002, s. 675). Opettajan minäpystyvyys vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin heidän minäpystyvyydestään sekä on yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin ja motivaatioon (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, s. 783). Hoy ja Spera (2005, s. 352) tutkimuksessa opettajien kokema minäpystyvyys laski opiskeluaajoista siirryttäessä työelämään. Tähän minäpystyvyyden kokemukseen ensimmäisen työvuoden aikana oli yhteydessä opettajien saama tuki (Hoy & Spera, 2005, s. 352). Toisaalta työuran alkuvaiheessa koettu epävarmuus omasta pystyvyydestä voi olla luonnollinen osa ammatillisen kehittymisen prosia (Tynjälä & Heikkinen, 2011, s. 14). Minäpystyvyys on kuitenkin Singhin ja kollegoiden (2019, s. 1700) tutkimuksen mukaan positiivisesti yhteydessä työhyvinvointiin. Tämän vuoksi olisi tärkeää tukea aloittelevien opettajien minäpystyvyyttä.

Minäpystyvyyden käsitteeseen liittyy läheisesti itseluottamus. Itseluottamus määräytyy sen mukaan, miten yksilö käsittää omat kykynsä (Greenacre ym., 2014, s. 170). Esimerkiksi yksilön näkemys siitä, onko hänellä kykyjä hallita luokkaa, liittyy yksilön itseluottamukseen. Yleisesti käsitetty itseluottamus liittyy kuitenkin vahvasti itsetunnon käsitteeseen (Greenacre

ym., 2014, s. 170). Itsetunto kattaa käsityksen sekä yksilön omista kyvyistä että omasta arvosta (Rosenberg, 1965, viitattu lähteessä Zhao ym., 2021; Westfall, 2020, s. 381). Itsetunto ei ole objektiivinen arvio yksilöstä ja on täten ennemminkin tulkinta kuin kiistaton tosiasia (Zeigler-Hill, 2013, s. 2). Itsetunto on nähty tärkeänä yksilölle, koska se on positiivisesti yhteydessä hyvinvointiin sekä tukee yksilön kokemusta hänen kykenevyydestänsä tehdä omia päätöksiä ja ohjata omaa elämäänsä (Pyszczynski ym., 2004, s. 452). Itsetunto on kuitenkin hyvin altis muutokselle (Swann, 1996, viitattu lähteessä Neff, 2011, s. 3). Esimerkiksi elämänmuutokset, ikääntyminen sekä näihin liittyvät emotionaaliset ja reflektiiviset prosessit voivat aiheuttaa muutoksia itsetunnossa (Reitz, 2022, s. 4–8). Neffin (2003, s. 86) mukaan ei voidakaan selvästi sanoa, että korkea itsetunto olisi yleinen ratkaisu ongelmiin, toisin kuin on usein ajateltu. Korkealla itsetunnolla voi olla negatiivisiakin vaikutuksia, ja siksi onkin pyritty löytämään vaihtoehtoisia tulokulmia, kuten itsemyötätunto, hyvinvoivan minäkuvan rakentamiseksi (Neff, 2003, s. 86).

3.2 Itsemyötätunto ja optimismi

Neff (2003, s. 87) viittaa itsemyötätunnolla yksilön myötätuntoiseen suhtautumiseen itseensä hänen kohdatessaan haasteita, kuten epäonnistumisia. Myötätuntoinen suhtautuminen on ymmärrystä ja ystävällisyyttä itseään kohtaan vaikeissakin tilanteissa (Neff, 2003, s. 87). Itsemyötätunnolla on havaittu olevan positiivinen yhteys henkiseen hyvinvointiin (Bluth & Neff, 2018, s. 605). Esimerkiksi Bluthin ja Neffin (2018, s. 605) mukaan itsemyötätunto voi olla lähde resilienssille yksilön kohdatessa erilaisia stressitekijöitä. Itsemyötätunto on myös yhteydessä vähäisempään stressiin, ahdistukseen ja negatiivisiin tunteisiin (Bag ym., 2022, s. 253). Lisäksi pysyvämpi omanarvontunne liittyy itsemyötätuntoon itsetuntoa vahvemmin, koska itsemyötätunto ei perustu lopputulemiin, toisin kuin itsetunto (Neff & Vonk, 2009, s. 43–44; Neff, 2011, s. 2).

Itsemyötätunnolla voi myös olla tärkeä rooli ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Awwad-Tabryn ja Levkovichin (2024, s. 4475) tutkimuksessa opettajat kertoivat hyödyntävänsä itsemyötätuntoa ammatillisena lähestymistapana, joka paransi heidän työsuoritustaan ja työhyvinvointiaan. Vastaavasti Zhangin & Chenin (2016, s. 254) tutkimuksen mukaan epäonnistumisten yhteydessä itsemyötätuntoinen suhtautuminen johtaa parempaan yksilölliseen kasvuun.

Itsemyötätunto on myös yhteydessä optimismiin (Bag ym., 2022, s. 253). Optimismi liittyy käsityksiin ja odotuksiin tulevaisuudesta (Carver ym., 2010, s. 880). Carverin ja kollegoiden

(2010, s. 886–887) mukaan odotukset vaikuttavat siihen, miten ihmiset käsittelevät mahdollisuuksia tai stressaavia asioita. Optimistit odottavat hyviä lopputuloksia haastavissakin olosuhteissa (Carver ym., 2010, s. 881). Myönteisten odotusten ylläpitäminen auttaa sopeutumaan vastoinikäymisiin paremmin kuin kielteisten odotusten ylläpitäminen (Carver ym., 2010, s. 886). Optimistit kokevatkin vähemmän stressiä kuin pessimistit (Baldwin ym., 2003). Toisaalta on myös todettu, että liiallinen optimismi voi johtaa huonompiin valintoihin (Chang ym., 2009, s. 497; Forgeard & Seligman, 2012 s. 115).

Optimismin myönteiset vaikutukset hyvinvointiin ovat kuitenkin moninaiset. Optimistisemmat yksilöt voivat olla fyysisesti terveempiä kuin vähemmän optimistiset yksilöt, ja lisäksi he ovat tyytyväisempiä elämäänsä ja arvioivat oman hyvinvointinsa paremmaksi myös stressaavissa tilanteissa (Forgeard & Seligman, 2012, s. 111–112). Optimismi mahdollistaakin selviytymiskeinojen hyödyntämisen pitkittyneissäkin tilanteissa (Carver ym., 2010, s. 885).

Opettajien akateeminen optimismi koostuu useasta osa-alueesta, liittyen läheisesti muun muassa opettajan uskomuksiin niin omista kuin oppilaidensakin kyvyistä (Üzüm & Ünal, 2023, s. 18). Sen lisäksi, että opettaja kokee hallitsevansa kykyjä kehittää oppilaidensa taitoja, on tärkeää, että opettaja olettaa myös oppilaidensa pystyvän tähän kehitykseen. Opettajien akateeminen optimismi mahdollistaakin oppimista ja kehittymistä vahvistavan oppimisympäristön luomisen (Üzüm & Ünal, 2023, s. 18).

3.3 Stressinhallintakyky ja resilienssi

Stressi on tila, jossa yksilö on ylivirittynyt ulkoisen tai sisäisen haasteen seurauksena (Kassymova ym., 2018, s. 47; Kim & Diamond, 2002, s. 454). Onnismaan (2010, s. 18) mukaan opetustyön aiheuttama stressi altistaa jatkuvalla psyykkiselle ja fyysiselle kuormitukselle. Stressitekijöitä töissä voi olla esimerkiksi työn ja vastuun määrä sekä kollegiaaliset suhteet (Cooper, 1983, s. 371–373). Stressitekijät aiheuttavat stressireaktioita, jotka voivat ilmetä psykologisina, fysiologisina tai käyttäytymisen muutoksina (Esch & Stefano 2007, s. 230). Stressireaktioiden tavoitteena on mahdollistaa selviytyminen haastavissa tilanteissa (Esch & Stefano 2007, s. 230). Kognitiivisen arvioinnin kautta yksilö määrittelee tilanteen laadun, jonka myötä hän voi arvioida omat kykynsä ja mahdollisuutensa selvitä tilanteesta (Lazarus & Folkman, 1984, viitattu lähteessä Spada ym., 2008, s. 1173). Stressin koettuun voimakkuuteen vaikuttaakin yksilön käsitys siitä, onko hänellä kykyä hallita kokemaansa stressiä (Kim & Diamond, 2002, s. 454).

Stressiä on mahdollista hallita monin eri tavoin. Esch (Esch & Stefano, 2007, s. 230) on jakanut stressinhallintatekniikat neljään osa-alueeseen, jotka muodostavat BERN-mallin. BERN-malli koostuu käyttäytymiseen (behavior), liikuntaan (exercise), rentoutumiseen (relaxation) sekä ravitsemukseen (nutrition) liittyvistä osa-alueista (Esch & Stefano, 2007, s. 230). Näistä osa-alueista käyttäytymiseen liittyviä stressinhallintatekniikoita ovat muun muassa mielekäs tekeminen, vuorovaikutus ja tuki, ja rentoutuminen sisältää meditaation ja hengellisyyden (Esch & Stefano, 2007, s. 230). Ongin ja kollegoiden (2004, s. 135) mukaan tutkimuksissa käytettyjä stressinhallintatekniikoita on runsaasti. Yleensä tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet vahvasti kognitioon ja käyttäytymiseen (cognitive-behavioral techniques, CBTs) liittyviin stressinhallintatekniikoihin, kuten stressitason itsearviointiin ja ajanhallintaan, sekä rentoutumiseen, meditaatioon ja mielikuvien luomiseen (Ong ym., 2004, s. 134–135).

Opettajien alanvaihtoa koskevissa tutkimuksissa on noussut esille paineensietokyvyn eli resilienssin merkitys, joka on koetuksella liian vähäisen työajan ja odotusten kasaantumisen vuoksi (Thom, 2019, s. 3). Russon ja kollegoiden (2012, s. 1475) mukaan resilienssi on kykyä ylläpitää psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia haastavista olosuhteista huolimatta. Tämän lisäksi resilienssillä voidaan viitata kykyyn palautua vastoinkäymisistä ja jatkaa ponnistelua niistä huolimatta (Immink, 2018, s. 3, Manka ym., 2014, s. 6). Resilienssin on todettu olevan yhteydessä opettajien hyvinvointiin (Bagdžiūnienė, 2023, s. 8). Resilienssi vaikuttaakin siihen, että opettajat eivät vaihda alaa (Agyapong ym., 2022, s. 17).

4 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden psykologisia voimavaroja, niiden merkitystä luokanopettajan ammatissa sekä luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä työelämään siirtymisestä. Keskiössä on luokanopettajaopiskelijoiden psykologiset voimavarat ja niiden hyödyntäminen jo opiskeluvaiheessa, mutta myös työelämässä. Tämän lisäksi ollaan kiinnostuneita siitä, miten luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat työelämään siirtymiseen eli millaisia ajatuksia, näkemyksiä tai tuntemuksia heillä on tulevasta ammatistaan.

1. Miten psykologisten voimavarojen hyödyntäminen ilmenee luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa?

Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrkii tarkastelemaan, millaisia psykologisia voimavaroja luokanopettajaopiskelijoilla on, sekä miten ja millaisissa tilanteissa he niitä käyttävät. Monet tutkimukset muun muassa stressinhallintakykyyn liittyen ovat keskittyneet interventioden toteuttamiseen (Ong ym., 2004), eikä siihen, miten yksilöt oma-aloitteisesti käyttävät stressinhallintatekniikoita.

2. Millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on työelämään siirtymisestä?

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on työelämään siirtymisestä. Opettajantyön kuormittavuutta sekä työuran alun haasteita on tutkittu paljon (Barkauskaitė & Meškauskienė, 2018, s. 34; Carroll ym., 2021, s. 425; Hudson, 2012, s. 60; Veenmann, 1984, s. 143–147). Kuitenkaan luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä työelämään siirtymisestä ei ole tutkittu yhtä paljoa. García-Aracilin ja kollegoiden (2018, s. 57) tutkimuksen mukaan yliopisto-opiskelijat useimmiten tuntevat itsensä päteviksi ja odottavat työelämään siirtymisen olevan onnistunut. Tämän tutkimuksen otokseen ei kuitenkaan sisällynyt kasvatustieteen opiskelijoita.

3. Miten luokanopettajaopiskelijat kokevat psykologisten voimavarojen merkityksen tulevassa ammatissaan?

Kolmas tutkimuskysymys käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, millainen merkitys psykologisilla voimavaroilla on opettajan ammatissa. Luokanopettajan työ koetaan yleisesti kuormittavana (Soini ym., 2008, s. 244). Kuitenkin työhyvinvointia tukemalla voidaan vähentää työn aiheuttamaa kuormitusta ja tukea työssä jaksamista. Psykologisten voimavarojen on todettu olevan yhteydessä hyvinvointiin (Lightsey, 1996, s. 590). Erityisesti

kuormittavissa tilanteissa useampien voimavarojen hallitseminen on hyödyllistä, sillä ne edistävät suoriutumiskykyä ja psykologista hyvinvointia (Hobfoll, 2002, s. 316).

Psykologisten voimavarojen rooli opettajan työhyvinvoinnissa voikin olla merkittävä.

5 Menetelmä

Tämä tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus pyrkii havainnoiden ja kommunikoiden ihmisten kanssa saamaan vastauksia erinäisiin tutkimuksellisiin ongelmiin (Kirk & Miller, 1986, s. 8). Yksi laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä on haastattelu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83), joka valikoitui tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelu on monipuolinen tiedonkeruumenetelmä, joka mahdollistaa syvällisen ymmärryksen monimutkaisistakin aiheista vuorovaikutuksen avulla (Cohen, 2007, s. 349). Tässä tutkimuksessa haluttiin saada selville luokanopettajaopiskelijoiden omia näkemyksiä ja kokemuksia, minkä vuoksi tutkimuksessa hyödynnettiin laadullista tutkimusotetta ja aineisto kerättiin haastattelemalla.

5.1 Osallistujat

Tutkimuksen osallistujien valintaan vaikuttavat muun muassa aika, käytettävissä olevat resurssit sekä osallistujien saavutettavuus (Cohen ym., 2007, s. 100). Tämän tutkimuksen kohderyhmänä olivat luokanopettajaopiskelijat ja tutkimuksen osallistujat olivat siksi Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Tutkittavat valittiin suuremmasta kohderyhmästä vapaaehtoisuuden perusteella. Tutkittavalle kohderyhmälle lähetettiin UTU-mailin kautta kutsu tutkimukseen (liite 2). Koska tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, halukkaat ilmoittautuivat omaehtoisesti mukaan tutkimukseen. Vapaaehtoisten joukosta haastateltavat valittiin vastausjärjestyksen mukaan, ilman erillisiä taustatekijöitä.

Tutkimukseen tarvittava haastateltavien määrä riippuu siitä, kuinka haastattelut antavat tietoa (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 58). Haastateltavien henkilöiden määrää voi arvioida muun muassa saturaation perusteella. Saturaatio tai kylläisyys perustuu siihen, että kun tehdyistä haastatteluista ei saada enää merkittävää uutta tietoa, haastatteluja on tehty tarpeeksi (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 60). Myöskään, kun laadullisen tutkimuksen kohdalla ei ole tarkoituksena esittää tilastollisia yleistyksiä, tutkittavien määrää tärkeämpää on, että tutkittavilla henkilöillä on kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tämän tutkimuksen haastatteluihin ilmoittautui kahdesti lähetetyn tutkimuskutsun jälkeen yhteensä viisi luokanopettajaopiskelijaa. Viiden haastattelun jälkeen voitiin todeta, että aineisto oli tarpeeksi kattava.

Haastattelun alussa informanteilta kerättiin muutamia taustatietoja, jotka on esitetty taulukossa 1. Taustatietoja olivat ikä, vuosikurssi, suoritettut opetusharjoittelut sekä

sijaistamiskokemus opettajana tai muu työkokemus. Muusta työkokemuksesta sisällytettiin tutkimukseen vastaajien työkokemukset kasvatusalan tehtävissä. Sukupuolta ei otettu osaksi taustatietoja, koska sitä ei nähty oleellisena tekijänä tutkimuksen kannalta. Haastateltavien ikä vaihteli 22–45 vuoden välillä.

Haastateltavista kolme oli kandidaattivaiheen opiskelijoita ja kaksi maisterivaiheen opiskelijoita. Maisterivaiheen opiskelijoista molemmat olivat valmistuneet kandidaateiksi muista opinto-ohjelmista. Haastateltavat, jotka olivat kolmannella vuosikurssilla, olivat suorittaneet ensimmäisen ja toisen opetusharjoittelun. Maisterivaiheen opiskelijat olivat suorittaneet ensimmäisen opetusharjoittelun. Haastateltavien sijaistamiskokemus koulussa tai muissa kasvatusalan tehtävissä vaihteli yksittäisistä päivistä useampaan vuoteen. Lyhyillä ajanjaksoilla viitattiin tässä yksittäisiin päiviin tai viikkoihin. Pidemmät ajanjaksot on ilmoitettu kuukausien tai vuosien tarkkuudella. Kandidaattivaiheen opiskelijat olivat 22–24-vuotiaita ja heidän työkokemuksensa kasvatusalalla oli yksittäisiä päiviä tai muutaman kuukauden mittaisia sijaisuuksia. Maisterivaiheen opiskelijat olivat 29- ja 45-vuotiaita ja he olivat työskennelleet kasvatusalalla useamman vuoden ajan.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot.

	Ikä	Suoritetut lo-opetusharjoittelut	Kasvatusalan työkokemus
H1	22	1, 2	Lyhyet ajanjaksot
H2	22	1, 2	Lyhyet ajanjaksot
H3	24	1, 2	Lyhyet ajanjaksot ja yksi pidempi (3kk)
H4	45	1	6 vuotta (VAKA-opettaja)
H5	29	1 (+ erityisopet. harjoittelut)	4 vuotta

5.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, koska tutkimuksessa haluttiin saada selville tutkittavien omia näkemyksiä ja tarkoituksperiä (Cohen ym., 2007, s. 349; Eskola & Suoranta, 1998, s. 86). Näin oli mahdollista saada kokonaisvaltainen käsitys tutkimuksen aiheesta. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina.

Puolistrukturoitu haastattelu mahdollistaa sen, että haastattelussa keskustelua voidaan käydä vapaammin. Hirsjärven ja Hurmeen (2010, s. 47–48) mukaan puolistrukturoidun haastattelun haastattelukysymysten sisältö ja haastattelun teemat ovat jokaisessa haastattelussa samat.

Haastattelujen ei kuitenkaan tarvitse olla täysin identtisiä, sillä esimerkiksi

haastattelukysymysten järjestys tai muotoilu voivat poiketa (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 47,

mukaillen Fielding, 1993 ja Robson, 1995). Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tämä mahdollisti sen, että haastateltavien ei tarvinnut jakaa omia ajatuksiaan useiden tuntemattomien ihmisten kanssa, toisin kuin esimerkiksi ryhmähaastattelussa. Yksilöhaastattelu varmistaakin esimerkiksi sen, että jokaisella haastateltavalla on mahdollisuus kertoa niin paljon tai vähän kuin haluaa.

Haastattelurunko (liite 3) koostui tutkittavien taustietoihin liittyvistä kysymyksistä sekä varsinaisista haastattelukysymyksistä. Taustoittavat kysymykset liittyivät haastateltavien ikään, opintojen vaiheeseen, suoritettuihin opetusharjoitteluihin, sijaistamiskokemuksiin sekä muuhun työkokemukseen. Näitä kysymyksiä seuraavat kysymykset olivat jaettu viiteen osa-alueeseen. Nämä osa-alueet käsittelivät haastateltavien näkemyksiä opetusalan tilanteesta, työelämään siirtymisestä, psykologisista voimavaroista, tuesta sekä työhyvinvoinnista.

Haastatteluissa psykologiset voimavarat määriteltiin tutkimuskirjallisuuden avulla haastateltaville ja lisäksi heille annettiin esimerkkejä psykologisista voimavaroista vastaamisen tueksi (liite 4). Tämä perustui esitestausvaiheen havaintoihin, joissa ymmärrettiin psykologiset voimavarat hyvin eri tavalla. Lisäksi esitestauksen perusteella haastattelukysymyksiä ja niiden ulkoasua muokattiin ymmärrettävämmiksi sekä tutkimusongelmia vastaavammiksi. Haastattelun lopussa haastateltaville annettiin tilaisuus kertoa kokemuksistaan ja näkemyksistään lisää. Haastattelut etenivät samassa järjestyksessä ja haastattelukysymykset esitettiin sisällöllisesti samankaltaisesti kaikille haastateltaville.

Haastattelut suoritettiin kasvotusten joulukuussa 2024 ja tammikuussa 2025. Haastattelujen alussa haastateltaville kerrattiin tietosuojalomakkeen sisällöistä haastattelun äänittäminen, äänitiedoston tietoturvallinen säilyttäminen sekä haastatteluaineiston anonyymi käyttö tutkimuksessa (liite 1). Kokonaisuudessaan tietosuojalomake oli lähetetty jo etukäteen tutkimuskutsun yhteydessä. Haastateltavan suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja haastattelun äänittämiseen tallennettiin myös äänitteelle haastattelun alussa. Haastattelut äänitettiin Turun yliopiston tietoturvalisilla laitteilla, joista äänitiedostot siirrettiin Seafile-palveluun, joka on Turun yliopiston tietoturallinen pilvipalvelu. Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan mahdollisimman mukava tilanne ja haastateltavien toiveet haastattelujen ajankohdasta sekä paikasta otettiin huomioon. Haastatteluissa haastattelija pyrki eleillään ja ilmaisuillaan luomaan luottamuksellista ilmapiiriä. Non-verbaalisen viestinnän kautta pyrittiin myös motivoimaan haastateltavaa. Haastattelut aloittavien taustakysymysten tarkoituksena oli

helpottaa haastattelun aloittamista. Haastattelut kestivät noin 20–40 minuuttia, ja jokainen haastattelu otettiin osaksi tutkimusta.

5.3 Aineiston analyysi

Aineistosta saadun tiedon jäsentäminen, oivaltaminen sekä tulkitseminen ovat aineistokäsittelyn tavoitteita (Cohen ym., 2007, s. 461). Aineistokäsittely alkaa haastattelujen litteroimisella, jonka jälkeen siirrytään tiedon jäsentämiseen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 109). Litteroinnin tarkkuuttaa määrittää muun muassa tutkimuskysymykset ja aineiston analyysimenetelmä (Ruusuvuori & Nikander, 2017, Haastatteluaineiston litterointi). Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston litterointi toteutettiin sanatarkasti. Eleitä tai ilmeitä ei otettu osaksi litterointia, koska ne eivät olleet oleellisia tekijöitä tutkimuskysymysten vastaamisen kannalta. Litteroimisen jälkeen tutustuttiin aineistoon tarkemmin ja pyrittiin löytämään sieltä tietoa, joka oli merkittävää tutkimuksen ongelman kannalta.

Cohenin ja kollegoiden (2007, s. 461) mukaan tutkijan on pohdittava mitä hän aineiston analyysiltään haluaa, sillä se määrittää sen, miten aineistoa aletaan tulkitsemaan. Tutkimuksen tarkoituksena voi muun muassa olla yksilöiden tai ryhmien kokemusten ymmärtäminen, säännönmukaisuuksien löytäminen tai erottavien ja yhdistävien tekijöiden tunnistaminen (Cohen ym., 2007, s. 461). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla luokanopettajien kokemuksia, löytää niistä samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia ja tulkita saatua tietoa tieteellisen kirjallisuuden valossa. Tutkimuksen aineistoa käsiteltiin analysoimalla kerättyä haastattelumateriaalia teoriaohjaavalla analyysillä. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysi ei suoraan johda teoriasta, mutta teoriaa voidaan hyödyntää osana analyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Teoriaohjaava sisällönanalyysi pohjaa vahvasti aineistoon, mutta abstrahoinnissa hyödynnetään teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä hyödynnettiin teoreettista käsitteistöä ylä- ja alaluokkien nimeämisessä.

Tutkimuksen aineiston analysointi alkoi analyysiyksiköiden etsimisellä. Analyysiyksiköt voivat olla muun muassa yksittäisiä sanoja, lauseita tai kokonaisia ajatuskulkuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Analyysiyksiköiden valitsemista ohjasivat tutkimuskysymykset, mutta aineisto käytiin läpi kokonaisvaltaisesti. Teoriaohjaavassa analyysissä edetäänkin aluksi hyvin aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 111). Analyysiyksiköt nimettiin niin, että *h* tarkoitti haastateltavaa, *v* vastausta ja *a* analyysiyksikköä, eli yksi analyysiyksikkö

esitettiin esimerkiksi muodossa h3/v5/a2. Analyysiyksiköiden koodaamisen jälkeen analyysiyksiköiden sisällöt pelkistettiin. Sisällönanalyysin pelkistämävaiheessa eli redusoinnissa alkuperäisten ilmausten sisältö tiivistetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124). Redusoinnin jälkeen siirrytään klusterointiin eli ryhmittelyyn, jossa pelkistetyistä ilmauksista muodostetaan alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125). Esimerkit aineiston redusoinnista ja klusteroinnista tässä tutkimuksessa löytyy taulukosta 2. Klusteroinnin jälkeen abstrahoinnissa, eli käsitteellistämisen vaiheessa, alaluokista muodostetaan yläluokkia ja yläluokat muodostavat pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–126). Esimerkki abstrahoinnista tässä tutkimuksessa löytyy taulukosta 3. Luokkien muodostamisen apuna käytettiin tässä tutkimuksessa teoreettisia käsitteitä, kuten psykologiset voimavarat ja työhyvinvointi. Tässä tutkimuksessa jokaiseen tutkimuskysymyksen muodostettiin yksi pääluokka ja kahdesta kuuteen yläluokkaa. Alaluokkia jokaisessa yläluokassa oli vähintään kaksi ja enimmillään kuusi.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston redusoinnista ja klusteroinnista.

Alkuperäinen ilmaus (/analyysiyksikkö)	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Mut kyl mull välillä jännittää, ku mä oon vaik nähny jotain haasteista, ku puhutaan, ni tulee semmonen niinku jännittyny olo, et nyt mun niinku pitäis pärjätä siellä	Haasteista kuuleminen.	Työn haasteet ja vaatimukset
No sellasta hektistä, et pitää olla koko ajan niinku tosi skarpina ja sillee niinku jaksavainen (..).	Työ vaatii keskittymistä ja jaksamista.	

Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Työn haasteet ja vaatimukset	Työhyvinvointi	Työelämä
Työssä viihtyminen		
Työelämäosaaminen	Työelämäsiirtymän tukeminen	
Kollegiaalinen tuki		

5.4 Tutkimusetiikka

Erityisesti laadullinen tutkimus, jota hyödynnetään kasvatustieteiden alalla, nostaa esiin tutkimusentekoon liittyviä eettisiä tekijöitä, koska siinä usein tutkitaan ihmisiä (Dooly ym., 2017, s. 351). Tutkimusetiikka onkin ehdoton osa tutkimusprosessia. Tämän tutkimuksen toteuttamisessa noudatettiin Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita (TENK, 2023).

Nämä peruseriaatteet käsittävät muun muassa tutkimuksen puolueettomuuden, reliabiliteetin sekä vastuullisuuden (ALLEA, 2023, s. 5; TENK, 2023, s. 12).

Kun osallistujien kerääminen tutkimusta varten aloitetaan, tulee tutkijan ilmaista selkeästi tutkimuksensa tarkoitus, sisältö sekä menetelmät (Cohen ym., 2007, s. 55). Tutkimukseen osallistumisen on oltava vapaaehtoista ja se vaatii osallistujan suostumuksen. Suostumus suojaa yksilön vapautta sekä itsemääräämisoikeutta (Cohen ym., 2007, s. 52). Suostumukseen sisältyy oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai keskeyttää osallistuminen missä tahansa tutkimusprosessin vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Tässä tutkimuksessa osallistujien suostumuksen vapaaehtoisuudesta pidettiin huolta ilmoittamalla tutkimuksen kohderyhmälle tutkimuslupalomakkeessa tutkimuksen vapaaehtoisuudesta sekä oikeudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen.

Tutkimusta tehdessä on pidettävä huolta siitä, että tutkittaville ei koidu tutkimukseen osallistumisesta mitään haittoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Haastatteluun osallistumisesta pyrittiinkin tekemään mahdollisimman helppoa, niin haastatteluajan kuin -paikankin suhteen. Myös muu tutkittavien turvallisuus on otettava huomioon (TENK, 2023, s. 13). Esimerkiksi haastateltavan tietojen turvaaminen on olennaisen tärkeää. Tutkittaville on kerrottava aineiston käytöstä sekä säilyttämisestä ja näiden on toteuduttava vaadittujen käytänteiden mukaisesti (ALLEA, 2023, s. 7–8). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin haastattelemalla ja haastattelut äänitettiin. Tästä kerrottiin haastateltaville ja luvan saanti sisällytettiin äänitteeseen. Haastateltaville kerrottiin myös tietosuojalomakkeessa, miten heidän antamiaan tietoja säilytetään. Tutkimuksen haastattelujen äänitteet säilytettiin tietoturvalisessa Seafire-pilvipalvelussa ja äänitiedostot hävitettiin litterointien tullessa valmiiksi. Vielä haastattelutilanteessa kerrattiin, että haastateltavien tiedot pysyvät anonymieinä ja niitä hyödynnetään vain tutkimuskäyttöön. Haastateltavien omia nimiä ei käytetty sähköpostiviestien lisäksi missään muissa tutkimukseen liittyvissä tiedostoissa, vaan ne korvattiin anonymisoiduilla tunnisteilla, kuten H1. Haastattelujen litteroinneista poistettiin myös haastateltavien mainitsevat nimet ja paikkakunnat, joista haastateltavat olisivat voineet tulla tunnistetuiksi.

6 Tulokset

Tutkimuksen tulokset jakautuivat tutkimuskysymysten ympärille. Ensimmäinen tutkimuskysymys kartoitti luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia psykologisten voimavarojen hyödyntämisestä. Toinen tutkimuskysymys keskittyi luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumiseen työelämään siirtymiseen. Kolmas tutkimuskysymys tarkasteli luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia psykologisten voimavarojen merkityksestä opettajan ammatissa. Tulokset jokaiseen tutkimuskysymykseen käytiin läpi yksitellen. Jokaisen tutkimuskysymyksen tulokset jaettiin ylä- ja alaluokkiin ja niitä on havainnollistettu taulukoiden avulla.

6.1 Psykologisten voimavarojen hyödyntäminen

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia psykologisten voimavarojen hyödyntämisestä. Tämän tutkimuskysymyksen tulokset muotoutuivat vahvasti haastatteluissa esimerkkeinä annettujen psykologisten voimavarojen ympärille. Näitä valmiina annettuja psykologisia voimavaroja olivat itseluottamus, minäpystyvyys, optimismi, resilienssi, itsemyötätunto sekä stressinhallintakyky. Näiden lisäksi haastateltavien vastauksista nousi seuraavia tekijöitä, jotka voi käsittää psykologisina voimavaroina: itsevarmuus, itsetuntemus ja itsearvostus. Haastateltavat antoivat esimerkkejä tilanteista, joissa he käyttivät näitä psykologisia voimavaroja. Nämä esimerkit jakautuivat kuuteen yläluokkaan, joita olivat itsetunto, optimismi, itsemyötätunto, stressinhallintakyky, resilienssi sekä hankaloittavat tekijät (taulukko 4).

Taulukko 4. Psykologiset voimavarat -pääluokan jakautuminen ylä- ja alaluokkiin.

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Psykologiset voimavarat	Itsetunto	1) minäpystyvyys 2) itseluottamus 3) heikon itsevarmuuden kompensointi
	Itsemyötätunto	4) itseensä suhtautuminen 5) omat vaatimukset
	Optimismi	6) toiveikkaus 7) luottamus hyviin lopputulemiin
	Stressinhallintakyky	8) ennakointi 9) stressin lievitys 10) palautuminen 11) kognitiivinen arviointi
	Resilienssi	12) sinnikkyys 13) selviytyminen
	Hankaloittavat tekijät	14) korkea vaatimustaso 15) asioiden kasaantuminen

6.1.1 Itsetunto

Haastatteluissa nousi esiin useita psykologisia voimavaroja, jotka liittyivät yksilön suhtautumiseen hänen omiin kykyihinsä ja taitoihinsa. Psykologisista voimavaroista, minäpystyvyys, itseluottamus ja itsevarmuus liittyvät vahvasti toisiinsa. Niihin liittyy erityisesti käsityksiä omista kyvyistä ja taidoista (Bandura, 1977, s. 79; Bandura, 1986, s. 390–394; Greenacre ym., 2014, s. 170) sekä näiden käsityksien kautta kokemus omasta arvosta. Itsetunto kattaa niin käsitykset pystyvyydestä ja kyvyistä, kuin myös omasta arvosta (Rosenberg, 1965, viitattu lähteessä Zhao ym., 2021; Westfall, 2020, s. 381). Tämän vuoksi minäpystyvyydestä, itseluottamuksesta ja itsevarmuudesta muodostettiin yhteinen yläluokka, itsetunto. Tämän yläluokan alle syntyi kolme alaluokkaa. Nämä alaluokat olivat minäpystyvyys, itseluottamus sekä heikon itsevarmuuden kompensointi.

Minäpystyvyys -alaluokka kuvasi sitä, kuinka haastateltavat luottivat siihen, että he pystyvät selviytymään kuormittavistakin tilanteista. Eräs haastateltavista kuvasi minäpystyvyyttään näin: *“Ja mul on toi minäpystyvyyksi aika hyvällä tolalla, et uskon, että selviydyn elämässä niinkun kaikista tilanteista.”* (H2) Haastatteluissa nousi myös esiin se, kuinka erityisesti kuormittavissa tilanteissa minäpystyvyyden kokemus voi horjua: *“(..) et tavallaa vaikka oli niinku rankkoja tilanteita ja sellasii hetkii siin, vaik sijaisuuden aikana, että mietti, et ei oikeesti jaksa, ni sit vaa oli sillee, et kyl mä niinku pystyn tähän (..)”* (H3)

Itseluottamus -alaluokka sisälsi haastateltavien kokemuksia luottamuksesta siihen, että osaa toimia tilanteissa oikein tai saa hoidettua vaaditut asiat. Haastateltavat kuvasivat, kuinka aiemmat kokemukset tai aiemmin opitut asiat olivat omiin kykyihin luottamisen pohjalla.

Ja sit mul on kumminki semmonen optimistinen asenne, et “mä saan kumminki tehtyä tän, ku mä saan aina kaiken tehtyy”. Et oli se sit vähä ikävää ja oli se sit rankkaa, ni aina tulee kaikki kumminki tehtyy, ennemmin tai myöhemmin, ni sit tommonen ajatus myös tukemassa sitä stressaavaa elämäntilannetta. (H2)

Itseluottamusta, ainakin kun oon tehny työtä, niin huomaa, että oppii uusii asioita ja sit oppii niinku luottamaan siihen, että, et mä tiedän miten täs tilantees pitää toimia. Niin se auttaa tommissis haastavissa tilanteissa. (H4)

(..) aika paljon luotan siihen mun kykyyn ja siihen taitoon niinku olla läsnä siellä luokassa ja reagoida rauhallisesti niihin asioihin. (..) ni sitte mä luotan siihen mun omaan tapaan toimia (..). (H5)

Kolmas itsetunnon alaluokka, heikon itsevarmuuden kompensointi, sisälsi esimerkkejä tavoista, joilla haastateltavat pyrkivät kompensoimaan heikkoa itsevarmuuttaan. Yksi tapa oli

välttää sellaisia tilanteita, joissa ei ollut varma omista kyvyistään: *“En välttämättä oo myöskään ihminen, joka hakeutuu sellasiin tilanteisiin, mis mulla ei ois itseluottamusta, mut kyllähän niitä pakosta tulee.”* (H2) Myös itsevarmana teeskentelyä hyödynnettiin tilanteissa, joissa oma valmistautuminen koettiin puutteelliseksi.

(..) mulla on semmonen ‘fake it till you make it’ -asenne, että tavallaan, vaikka mä tietäisin, et mä meen nyt pitää oppituntia johon mää oon tosi huonosti valmistautunu ja on vähän semmonen olo, että mää en niinku itekkää oo välttämättä ihan perillä siitä aiheesta, ni sit mä niinku vaa uskottelen itelleni, et mää kyllä niinku, kyllä mää osaan, ja sillee kyl pärjää vähintäänki. (H3)

6.1.2 Itsemyötätunto

Itsemyötätunnon yläluokasta koostettiin kaksi alaluokkaa: itseensä suhtautuminen sekä omat vaatimukset. Ensimmäinen alaluokka kuvasi sitä, kuinka haastateltavat pyrkivät suhtautumaan lempeästi itseensä epäonnistumisten tai riittämättömyyden tunteiden ilmentyessä. Tämän lisäksi yhdeksi itsemyötätunnon keinoksi luettiin positiivisen minäpuheen harjoittaminen erityisesti tilanteissa, joissa omat ajatukset nähtiin itselle haitallisiksi tai ne keskittyivät negatiivisiin asioihin. Toisaalta osa haastateltavista koki, että juuri itsemyötätunto on sellainen psykologinen voimavara, jota olisi tarpeen vielä kehittää.

Ja kyl mä koen, et kyl mä niinku suhtaudun itseeni silleen lempeästi ja ymmärtäväisesti, kun on tullu epäonnistumisia tai riittämättömyyden tunnetta (..) jos ne ajatukset on vähä semmosia itseään niinku semmosia, et nei kehittä mua ja ne vaan tuottaa mulle hallaa (..). Niin myös niinku osaan hyvin tunnistaa näit ajatuksia ja tunteita ja sit ehkä työntää ne pois, kun pitää. (H2)

(..) vaikka niinku harrastuksissa, et mä harrastan joukkuevoimistelua, ni siinä just huomaa, et ku paljon katotaan videolta sitä omaa tekemistä, ni et siinä ehdottomasti jotenki pitää myös ehkä niinku sitä itsemyötätuntoo. Et siinä helposti menee siihen, et “voisin tehdä ton paremmin ja ton paremmin ja ton paremmin”, mutta kuitenkin pyrin löytää myös niitä “ton mä tein paremmin ku viime treeneissä” ja sillee “toi näyttää hyvältä” ja sillee. (H3)

Mun heikkous on aina ollu toi itsemyötätunto. Et se on semmonen mikä on mulle tosi vaikeaa. Et tota helposti sitten turhaudun itseeni tai soimaan itseäni, jos tulee vastoinkäymisiä. Et se on semmonen ainaki mitä pitää ehdottomasti harjotella vielä. (H4)

Toinen itsemyötätunnon alaluokista, omat vaatimukset, käsitteli haastateltavien ajatuksia vaatimuksista. Yksi haastateltavista kertoi, kuinka liialliset vaatimukset voivat tuoda lisää stressiä: *“Et ei oo ainakaa mitään itse asettamia rajoja mitä pitäis noudattaa ja tois niinku*

lisää stressiä.” (H2) Lisäksi sen ymmärtäminen, että itseltä ei ole realistista vaatia täydellistä suoriutumista tuli esiin erään haastateltavan vastauksessa.

Et sitte sille niinku on itsemyötätuntoo, että joskus siellä voi epäonnistuu. Kaikki tunnii ei oo priimaa ja se on nyt ihan selvä juttu (...). (H5)

6.1.3 Optimismi

Optimismiin liittyvät kokemukset muodostivat kaksi alaluokkaa: toiveikkuus sekä luottamus hyviin lopputulemiin. Toiveikkuus -alaluokka käsitti toiveikkuuden ylläpitämisen tilanteissa, joissa asiat eivät olleet menneet suunnitellulla tai halutulla tavalla. Tästä huolimatta haastateltavat ajattelivat, että asiat tulevat järjestyseen uudestaan ja monimutkaisista tilanteista voi oppia.

Mulla on aika myönteinen elämänasenne, ni toi optimismi. Elikkä jos täytyy syystä, koko ajan luotan siihen, että asiat menee hyvin ja jos ei joskus mee, ni sit ne taas järjesty uudestaan. (H5)

(..) kyllä mun kokemus on enemmän se, että enemmän tulee niitä hyviä juttuja. Sit välil tulee niitä missä, mitä jää sit pohtimaan ja miettii, et “no mitäs mä oisin voinu tehdä toisella tavalla paremmin” ja sitte todennäköisesti seuraavalla kerralla, ku mulla tulee sellanen tilanne, ni sitte mulla on taas tiäks uusi työkalu toimii siin tilantees. (H5)

Luottamus hyviin lopputulemiin -alaluokka liittyi haastateltavien ylläpitämään luottoon siitä, että asiat tulevat päättymään hyvin. Usko hyviin lopputulemiin oli erään haastateltavan mukaan peräisin vahvasta luottamuksesta omaan onnistumiseen: *“Ni ja varmaan siinä on niinku optimismiäki, sit mä luotan niinku tosi paljon siihen mun onnistumiseen, ni sit mä jaksan niinku selvitä siitä stressaavasta tilanteesta (...).”* (H5) Haastateltavat näkivät tällaisen optimismiin pohjautuvan, hyviä lopputuloksia ennakoivan, ajatusmallin vähentävän ahdistusta sekä helpottavan haastavasta tilanteesta selviämistä.

(..) mä oon aika semmonen optimistiluonteinen, että jos joku menee huonosti, niin mä silti odotan, et loppupeleissä kaikki tulee menemään just niin miten piti. Eli toivon huonossaki tilanteessa tai pitäydyn huonossakin tilanteessa semmoseen hyvään ja niinku hyvään lopputulokseen ja koen, et se myös vie semmosta ahdistusta mun harteilta pois. (H2)

6.1.4 Stressinhallintakyky

Stressinhallintakyvyn yläluokka jakaantui haastateltavien vastausten perusteella neljään alaluokkaan. Nämä alaluokat olivat ennakointi, stressin lievitys, palautuminen ja kognitiiviset tekijät. Haastateltavat antoivat esimerkkejä ennakoivasta stressinhallinnasta eli tavoista, joiden

avulla he pyrkivät ehkäisemään stressiä. Ennakointi liittyi muun muassa suunnitelmallisuuteen ja valmistautumiseen. Suunnitelmallisuus ja valmistautuminen nähtiin tärkeänä, kun jonkin asian tekeminen jännitti tai aiheutti stressiä: “(..) *mää vaa sitte yritän tehdä vaa asioita sen etee, että se asia mistä mä stressaan menis hyvin.*” (H3)

Sitte, no jos nyt vaikka mieltä sitä, mä tein sen erkkaharjottelun viime syksynä ja siellä oli välil tosi jännittäviä tai et mua niinku ihan aidosti jännitti niinkun pitää joku tunti vaikka siellä koko luokalle tai jotai, ni sitte kyl mä niinku valmistauduin siihen tosi huolellisesti. Et sitten tavallaan sit se laski sitä jännitystä, koska mä tiesin mitä mä teen siellä. (H5)

Myös omasta hyvinvoinnista huolehtiminen, kuten riittävä unensaanti ja ravinto, nähtiin ennakoivana keinona ehkäistä stressin syntymistä. Muun muassa unen määrän nähtiin vaikuttavan arjen haasteista selviämiseen.

(..) se on semmosta niinkun ennakointia, että, et kun nukkuu hyvin, ni sitte on niinku tosi paljon enemmän voimia tiäks niinku reagoida niihin juttuihin. Ni ehkä semmost niinku ehkä stressinhallintakykyä tai sit jotenki ennakoi sitä, koska sitte jos on väsyny, ni heti huomaa, että asiat tuntuu ihan hirveen jotenki vaikealta (..). (H5)

Ja koen, et mul on kyllä hyvä stressinhallintakyky, ku mä oon aika rutiini-ihminen. Et mä meen aina tiettyyn aikaan nukkumaan ja herään tiettyyn aikaan vaik oiski vapaapäivä. (H2)

(..) mut sitten mä myös muistan sen itsen huoltamisen siin välissä. Et sitte jos mä oon tehny vaik koko päivän koulujuttui, ni mä lähen lenkille. Mä pääsen niinku ulkoilmaan, ulkoilu, ni mä koen, et semmost stressinhallintaa, ja sit mä tuun sisälle ja sitten syön jotain hyvää, mikä niinku hoitaa mua sisäisesti (..). (H2)

Toinen alaluokka käsitti stressin lievitykseen liittyvät esimerkit. Haastateltavat mainitsivat erilaisia tapoja, joilla he hallitsevat stressiä. Olennaista oli, että on itse tietoinen niistä asioista, jotka lievittävät stressiä. Näitä oli muun muassa harrastukset, muiden kanssa puhuminen sekä itsensä rauhoittaminen.

Ja stressinhallintakykyä, et tietää sitte, et mitkä ne on ne omat asiat, mitkä lievittää sitä stressiä. Et mä teen käsitöitä ja tota kuntoilen ja jotain tällasta, ni tiedän jo mitä välillä tarvitaan sit, ku huomaa, et rupee kiehumään yli. (H4)

(..) mä tykkään kyllä käsitellä kotona ittekseni tai poikaystävän kanssa. Sillee, mä koen, et mä tarviin aika paljon niinku puhumista, jos mua joku häiritsee, ni sit mä niinku tiän senki, ni mä tykkään sit höpötellä vähän kaikille. (H2)

No, no jos mua vaikka stressaa hirveesti niinku koulu, mä tiän, et mulla on paljon tekemistä, ni kyl mä sit niinku pyrin ottamaan sen tilanteen niskan päältä. Mä oon

sillee, et “hei nää pitää tehdä”. Mää niinku puhun itselleni ja rauhotan itseni (...).
(H2)

Kolmas alaluokka kuvasi palautumiseen liittyviä tekijöitä. Haastateltavat kokivat, että työajan ja -määrän rajaaminen on tärkeää, jotta aikaa jää itselle ja palautumiselle. Yksi haastateltavista kuvasi työn rajaamista näin: “(..) koittaa jättää ne asiat esimerkiks, just jos puhutaan töistä, ni töihin.” (H1) Haastateltavat myös korostivat tietynlaista suhtautumista työhön, jossa tekeminen ei koskaan lopu. Lisäksi oman jaksamisen huomioiminen voi mahdollistaa palautumisen tarpeen tunnistamisen.

(..) ehkä sellasta kykyä, että osaa vetää sen rajan siihen, että ne työt ei seuraa kotiin (...). Et pakko siinä on niinku joku sellanen mindset ottaa, että pystyy hyväksyyn sen, että opettajantyössä on niinku aina asioita, mitä vois tehdä. Et ikinä ei oo sellanen tilanne, että on tehny kaiken mitä voi tehdä, aina vois tehdä lisää. Ni, et kuitenkin sitte osaa suhtautua siihen työhön niin, että antaa myös sitte sitä aikaa itelle, että ei tee niitä töitä. (H3)

(..) joku asia mikä häiritsee mua, et pitäis vaikka valita kahden eri asian väliltä ja mulla on riittämätön olo, ku haluais tehdä molemmat, ni sit ehkä kuuntelee, et mihin on jaksamista ja tämmöstä. Kyl mä tosi paljon kuuntelen itteeni niinku viikkotasolla, että mihin on jaksamista ja tämmöstä. (H2)

Työajan rajaamisen lisäksi mieluisten asioiden tekeminen tai salliminen itselle koettiin osaksi stressinhallintaa. Esimerkiksi harrastukset, kuten urheilu tai käsityöt, nähtiin toimivina tapoina palautua: “Ja sit koittaa niinku vapaa-ajal sit keskittyä muuhu, esimerkiks urheiluun tai johonki käsitöihin tai johonki mitkä on itelle semmosii mieluisia.” (H1) Myös itsensä palkitseminen ja rentous luettiin osaksi stressistä palauttavia tekijöitä.

Ja sitte mä osaan myös palkita itseäni oikein hyvin. Et sitten se palkinto, onks se sit päiväunet vai herkuttelu joka päivä, ni sillee mä oon aika niinku rento itteni kanssa, et mulle ei oo semmosii rajoja, ni must tuntuu, et seki tukee aika hyvin tätä mun niinku stressinhallintaa. (H2)

Neljäs alaluokka kuvasi stressinhallinnan kognitiivisia ulottuvuuksia. Kognitiivisen arvioinnin kautta haastateltavat pyrkivät käsittelemään tietoaan tilanteesta ja hyödyntämään sitä stressinsä hallitsemiseksi. Esimerkiksi tilanteen realiteettien tiedostaminen oli erään haastateltavan keino hallita stressiä: “(..) sit mä tiedostan faktat, et tän verran aikaa, tän verran asioi, laitan kaiken tärkeysjärjestykseen (...).” (H2) Myös omien ajatusten tietoinen suuntaaminen pois työasioista ilmeni yhtenä strategiana: “No ehkä sillee, että kääntää niinkö ajatuksen jonneki muualle (...).” (H1) Lisäksi kognitiiviseen arviointiin kuuluu omien kykyjen ja mahdollisuuksien arviointi, jota yksi haastateltavista pystyi hyödyntämään parantaakseen selviytymistään: “Niin no mulla on ehkä se itsetuntemus se, et mä koen, et mä

tunnen itteni tosi hyvin, niin mä tunnistan just ne eri tarpeet eri tilanteissa, mikä sit auttaa mua just pärjäämään.” (H2)

6.1.5 Resilienssi

Resilienssin yläluokkaan muodostui kaksi alaluokkaa. Toinen alaluokista käsitti sinnikkyyteen viittaavat kokemukset ja toinen selviytymiseen liittyvät tekijät. Sinnikkyyteen viittaavat kokemukset liittyivät usealla haastateltavalla siihen, kuinka vaikeissakin tilanteissa he silti jaksoivat yrittää tai pitkittyneissä tilanteissa jatkaa eteenpäin.

(..) jos on ollu vaik sijaistamas ja siellä on tullu joku vaikee tilanne, vaiks oppilaan kanssa, ni mun mielestä toi ehkä toi resilienssi tulis siihen. Niinkö silti yrittää. (H1)

(..) resilienssi, et sitte jaksaa, no, vaikka toi ei oo yksittäinen tilanne ja tapahtuu useempii. Ni että se on tosi rankkaa, mut sitte jotenki jaksaa kuitenkin sitte eteenpäi niissä tilanteissa. (H3)

Resilienssi ehdottomasti. Mun toi paikka missä mulla on virka, ni ei oo mikään kaikkein helpoin päiväkot, et tota siel on ollu tosi haastavia kausia, mut et silti sinne aina tulee palattua takaisin. Et toki siellä on semmosia asioita, muitaki, mitkä siihen vaikuttaa, muttet en lannistu niinku semmosista, että olen aina valmis yrittämään uudestaan. (H4)

Resilienssin toisessa alaluokassa selviytymiseen viittaavat kokemukset liittyivät osaltaan itsensä suojelemiseen ja toisaalta rationaaliseen ajatteluun. Haastateltavat pyrkivät muun muassa selittämään tilanteita ulkoisilla tekijöillä, mikä auttoi heitä selviämään haastavista tilanteista. Tämän lisäksi realiteettien tiedostaminen toi helpotusta tilanteeseen.

No ainaki jossain treeneiss vois olla semmonen tilanne, että jos menee vaikka huonosti tai saa huonoo kommentti tai joku niinku tavallaa lyttää alas, ni sitte pystyy siitä selviytymää. (..) et mä en kuuntele mitä ne muut sanoo, vaan mietin vaa et, mä tiän et mä oon hyvä, et en mä usko noita. (H1)

No resilienssi tosissaan siinä, et jos on ollu koronavuosia ja kaiken maailman hankaluuksia, niin ymmärtää sen, että se on hetkellistä. Ja et tota, et se ei tuu jatkumaan ikuisesti (..). (H4)

(..) mä koen, että mulle tulee sellanen selkee moodi päälle. Et sit jos on joku sellanen ajanjakso vaikka joku rankempi, vaikka just kakkosharkka, ni olihan se aika jäätävä työmäärältään ja sillee oli tosi pitkiä päiviä, mut sit semmosessa mulle tulee vaa semmonen tsemppi, tsemppimoodi päälle. (H3)

(..) tuli niinku vaik monta monta kertaa viikossa sellanen tilanne, että niinko oppilas huutaa ja haukkuu (..) ni ehkä tää on just sellanen asia, missä jotenki on käyttäny sellast niinku, sillee jotenki koittanu ajatella just sen järjen kautta. Että ei

oo ottanu niitä asioita, mitä se oppilas sanoo niinku ihon alle ja sitte vaa, et on vähän niinku enemmän menny ne toisest korvast sisää ja toisesta ulos. Ja sillee just kääntäny ne niin, että ymmärtää sen, että se oppilas voi tosi pahoin, että sei huuda niitä asioita sen takia, että mää oon oikeesti niitä asioita mitä se huutaa, vaan sen takia, että se purkaa nyt jotain niinku sellasta tosi ikävää oloa, mikä sillä on itellä. (H3)

6.1.6 Haastavat tekijät

Haastavien tekijöiden yläluokkaan muodostui kaksi alaluokkaa. Muodostuneet alaluokat käsittivät korkean vaatimustason sekä asioiden kasaantumisen. Korkea vaatimustaso - alaluokka liittyi haastateltavien itselleen luomiin, osittain epärealistisiin vaatimuksiin, jotka haastoivat tilanteista selviämistä. Tämä ilmeni esimerkiksi seuraavasti: *“No ehkä just varmaan, se et must tuntuu, et mä vaadin iteltäni tosi paljon ja mä haluaisin onnistua aina (..)”* (H3)

Ja sit jos ne on kaikki vähän niinku tärkeitä. Ja sit ku mää oon aika mo-, semmonen et mä haluaisin antaa kaiken, kaiken ittestäni kaikelle. Tai ei välttämättä kaikelle, mutta ainaki niille asioille, mitkä mua kiinnostaa. Ja just vaik on nyt syksy takana, mis on niinku sivuaineopiskeluja, ni ei mulla oo sivuaineena mitään mikä mua ei kiinnostais. Jotenki et haluis antaa koko ajan kaiken ittestäni. Niin kyl mä koen ne haasteelliseks. (H2)

Toinen alaluokka kokosi haastateltavien kokemukset asioiden kasaantumisesta, minkä koettiin hankaloittavan selviytymistä. Haastateltavat kokivat, että jos tekemistä oli paljon tai haasteita oli elämän eri osa-alueilla, tilanteen hallitseminen tuntui vaikeammalta.

No jos niit tehtävi on tosi paljon tai jotain. Sit mä koen niinku haasteelliseks, et miten mul riittää aikaa. (H2)

Sanotaan ehkä semmonen, et jos ne niinkun kasaantuu. Et jos tulee paljon, et jos tulee, on vaikka työssä jotain ja sitte saattaa tulla perheen kanssa jotain tai jostain muualta vielä, jos tulee vaikka terveysturpeita, et jos tulee niinku paljon kerralla, ni silloin huomaan, et tota on stressinhallintakyky koetuksella. (H4)

No joskus sit tiäksä, joskus vaa alkaa kaatuu tilanteet päälle, et esimerkiks jos on suunnitellu vaikka, että tänään mä teen mun esseen, minkä deadline on tänään ja sitte tota yhtäkkiä tapahtuuki vaik joku, et tiäks kotona vaikka joku semmonen tiäksä tosi yllättävä tilanne mihin sun on pakko puuttua (..) et mun pitäs tehdä tota toista, ni silloin se vaatii aika paljon just tämmöstä jotain, jotain stressinsietoa tai jotain, että sitten niinku pitää vaa koota päässä se, että tää asia on nyt vaan tehtävä, ja sitten mä teen ensin tämän ja sit mä vielä tämänki jälkeen pystyn tekemään seuraavan asian, että sei niinku kaada sitä tilannetta. (H5)

6.2 Suhtautuminen työelämään siirtymiseen

Toinen tutkimuskysymys käsitteli luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia työelämään siirtymisestä. Tämän tutkimuskysymyksen tulokset jakoivat haastateltavien näkemykset työelämään siirtymisestä kahteen yläluokkaan, työhyvinvointi sekä työelämäsiirtymän tukeminen (taulukko 5). Nämä yläluokat muodostuivat yhdeksästä alaluokasta (taulukko 5). Työhyvinvoinnin yläluokka koostui haastateltavien ajatuksista työelämään siirtymisestä, jotka liittyivät työhyvinvoinnin eri osa-alueisiin, kuten työn viihtyvyyteen, merkityksellisyyteen sekä työn kuormittaviin tekijöihin. Työelämäsiirtymän tukeminen -yläluokka käsitti haastateltavien toiveet tuen muodoista, joita he halusivat saada niin opintojen aikana kuin myös työelämässä.

Taulukko 5. Työelämä-pääluokan jakaantuminen ylä- ja alaluokkiin.

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Työelämä	Työhyvinvointi	1) työssä viihtyminen 2) työn haasteet ja vaatimukset 3) ammatillinen kehittyminen 4) työn merkityksellisyys 5) työn mahdollisuudet 6) työyhteisö
	Työelämäsiirtymän tukeminen	7) työelämäosaaminen 8) järjestetty tuki 9) kollegiaalinen tuki

6.2.1 Työhyvinvointi

Työhyvinvointi -yläluokka koostui kuudesta alaluokasta, joita olivat: työssä viihtyminen, työn haasteet ja vaatimukset, ammatillinen kehittyminen, työn merkityksellisyys, työn mahdollisuudet sekä työyhteisö. Nämä alaluokat ilmentävät työhyvinvoinnin laajuutta sekä sen eri osa-alueiden merkitystä luokanopettajan työssä. Haastateltavista neljä oli jossain vaiheessa ollut huolissaan tai pohtinut työhyvinvointiaan tulevassa ammatissaan.

Työssä viihtyminen -alaluokka käsitti haastateltavien positiiviset käsitykset sekä työn miellyttävyyteen liittyvät ajatukset opettajan työstä. Haastateltavat odottivat, että työ tulee tuntumaan mielekkäältä ja sitä haluaa tehdä.

No ehkä niinku kuitenkin kiva (..). Tai mun mielestä on kiva päästä niinku töihin, ettei oo vaa enää opiskelija. (H1)

Nii, no semmost niinku, mä odotan sitä, et se tuntuu hyvältä, pääsääntöisesti. Et tietty kaikissa töissä on stressiä ja ei aina jaksais mennä, mutt se tuntuu hyvältä se mun arki siellä töissä ja se mun paikka siellä koulussa tuntuu hyvältä. (H2)

Työn merkityksellisyys -alaluokka käsitti haastateltavien ajatukset siitä, miten eri tavoin luokanopettajan työ voi olla merkityksellistä. Luokanopettajan työ nähtiin arvokkaana ja tärkeänä. Tärkeäksi työn teki haastateltavien mielestä opettajan keskeinen rooli oppilaiden elämässä. Lisäksi oppilaiden kehittymisen seuraaminen nähtiin palkitsevana tekijänä luokanopettajan työssä: *“(..) sitte tosi myös semmosta palkitsevaa, koska siel tota pääsee oikeesti näkemään, kun oppilaat oppii ja kasvaa.” (H5)*

(..) arvokkaana työnä mä nään, et mulla on jotenki tosi arvokas olo, ku mä oon siellä töissä, niinku itse. Et mä oon niinku jollekki tärkeä ja et mä teen tärkeätä työtä. (H2)

No mä nään, et se on todella merkityksellinen ammatti ja sellanen tosi, se on todella tärkeä ammatti. Ja se on monille oppilaille saattaa olla se opettaja niinku tosi tosi tärke ihminen ja sellanen tasanen aikuinen omassa elämässä. (H3)

Työyhteisö -alaluokka käsitti haastateltavien toiveet hyvästä työyhteisöstä. Hyvän työyhteisön ajateltiin tukevan omaa työskentelyä antamalla motivaatiota sekä luomalla mahdollisuuksia omien ajatusten ja tuntemusten jakamiseksi. Työyhteisöltä toivottua vertaistukea kuvattiin seuraavasti: *“Mä odotan mahdollisesti tulevista työkavereista ni semmosta niinkun erilaista semmost ystävyyttä, missä voi jakaa sitä työarkea ja opettajuutta (..).” (H2)*

Sitte toinen mitä mä niinku odotan ja toivon tosi paljon, on se, että löytäis semmosen työpaikan missä ois tosi kiva työyhteisö. Että se ois varmasti sellanen, mikä tois myös sellasta motivaatioo siihen työhön. (H3)

Työn haasteet ja vaatimukset -alaluokka käsitti haastateltavien näkemyksiä ja oletuksia luokanopettajan työn luonteesta. Eräs haastateltavista näki luokanopettajan työn seuraavanlaisesti: *“Aika kuormittavana ja ehkä haastavana.” (H1)* Jokainen haastateltava ajatteli, että opettajan työhön kuuluu haasteita ja vaatimuksia. Yksi haastateltavista kuvasi ajatuksiaan näin: *“Mut kyl mull välillä jännittää, ku mä oon vaik nähny jotain haasteista, ku puhutaan, ni tulee semmonen niinku jännittyny olo, et nyt mun niinku pitäis pärjätä siellä.” (H2)* Työn haastavaan luonteeseen ajateltiin vaikuttavan työarjen kiireisyys sekä vaatimukset monenlaiselle osaamiselle erilaisten tukitarpeiden lisääntyessä.

No sellasta hektistä. Et pitää olla koko ajan niinku tosi skarppina ja sillee niinku jaksavainen, koska niinku, jos on väsyny, niin se on aika raskasta jaksaa niinkun ennakoita ja huomata mitä kaikkea luokassa tapahtuu ja pitää niitä niinku, sitä toimintaa omissa käsissä. (H5)

Ja, no sitten tietty moninaiset luokat tuo moninaisia niinku tilanteita, et semmonen tosi monipuolinen arki tulee varmasti olemaan ja sinänsä haastava, ku pitää niinku olla sitte turvallinen aikuinen, huomioida jokainen yksilönä ja niinkun täyttää yksilöiden tarpeet ja ku luokas on kumminki monta kymmentä päätä varmastikin, ni siinä on niinkun työläs, työläs on hyvä (...). (H2)

Mut tota tuentarpeisia lapsia on paljon, maahanmuuttajataustasia. Et he luo semmosen omanlaisen tarpeen sille, et mimmmost osaamist täytyy olla. (H4)

Huolta haastateltaville toi näiden haasteiden kanssa selviäminen sekä avun pyytäminen ja saaminen. Tämän myötä siirtyminen työelämään herättikin osittain jännittyneitä tai ahdistuneitakin tunnetiloja. Eräs haastateltavista myös näki opettajankoulutuksen luovan epärealistisia vaatimuksia.

Ni sit ehkä just se jännittää, että kuinka paljon sit pitää tukeutua muiden ihmisten apuun ja kuinka paljon niinku vaik tuleval työpaikal ihmiset on valmiita auttamaan. Nii just se, että se jännittää, koska haluais jotenki olla sillee itsenäinen ja pystyy niinko toimii itsenäisesti siin työssä, mut tietää, et tulee olee paljo asioita, mitkä on sellasia, et on aiva pihalla, et “mikä tääki on” ja sillee. Sen takii just varmaa se on aika semmonen, vähän jopa ahdistavaki ajatus se työelämään siirtyminen. (H3)

Nii, et siitä voi mun mielestä vähän enemmänki puhua siitä, et niinku koulussa tai täällä yliopistolla, siitä lempeydestä sitä omaa juttuu kohtaan. Sitä että meillä ei aina tarvi olla tosissaankaan niitä spehtaakkelei joka tunti, koska nythän meidän demot on aina tavallaan niitä. Ni sithän tästä jää tavallaan näkymättömiin just ne basic tunnit, ni sit ehkä se vaa, et niit on ja niit kuuluu olla ja se niinku on sitä arkee ja sit. Nii, ehkä sellasesta voi jutella enemmän, et sitten niinku, et se niinku menee syvälle sinne niinku tajuntaan, että, että ei tarvi niinku, joo, et sit voi alottaa sillee niinku, olla tyytyväinen vähemmästä, et ehkä semmonen keskustelu on ihan tervetullu. (H5)

Työn mahdollisuudet -alaluokka käsitti haastateltavien ajatukset ja odotukset erilaisista mahdollisuuksista luokanopettajan työssä. Haastateltavat odottivat muun muassa omaa luokkaa sekä oppilaiden opettamista. Näitä odotuksia kuvattiin seuraavasti: “*Kyl mä niinku varmaa odotan eniten sitä, että oikeesti pääsee niinku jonku oppilasryhmän kans toimimaan silleen pidemmän aikaa.*” (H3)

Mä odotan sitä, että mä pääsen tota tekemään käytännössä nyt sitä mitä varten mä olen opiskellu, eli opettamaan. Sitä opettamista kaikkein eniten. (H4)

Haastateltavat näkivät luokanopettajan työn myös monipuolisena. Monipuolisuus ilmeni haastateltavien mukaan mahdollisuutena opettaa eri ikäryhmiä sekä käyttää erilaisia opetusmenetelmiä.

Ja monipuolisena. Ja mä tykkään siitä ajatuksesta, että pääsee niinku vähän jokaselle luokalle opettamaan. Tietty eri kouluis on eri käytäntö, mut sillee ajatuksena, et mä olen pätevä ykkösestä kutoseen opettamaan, ni se on must, semmonen monipuolisuus on kiva. (H2)

Ja tota sitte myöski mun mielestä hauskaa, koska nyt ku on tuolla luokanopettajakkoulutuksessa, ni mun mielestä siel tehää kaikkii kivoi juttuja, kuvikses ja musiikis ja liikas ja kaikessa. Ni sitte, et siin on kyllä tosi paljon mahdollisuuksia ja nii. (H5)

Ammatillinen kehittyminen -alaluokka koostui haastateltavien ajatuksista työssä kehittymisestä. Haastateltavat odottivat muun muassa työkokemuksen karttumista: *“Kai niinku vaa et saa työkokemusta ja näkee erilaisia kouluja esimerkiks.” (H1)* Vuosien tuoman työkokemuksen ajateltiin myös helpottavan työtä.

Alkuun varmasti paljon semmosta, et joutuu tekemään, ehkä enemmän töitä sen suunnittelun ja muun eteen, et löytyy semmonen niinkun käytännön osaaminen siihen työhön. Mut et varmasti sekin helpottuu siinä sitten vuosien saatossa. (H4)

Toisaalta yksi haastateltavista koki, että mielellään vielä kehittää ammattitaitoaan opiskelujen parissa. Hän kuvasi tuntemuksiaan näin: *“(..) niin tavallaa tuntu ihan hyvältä, et saa hetken viel keräillä ehkä sitä just tietotaitoo ja sellasta valmistautumista.” (H3)*

6.2.2 Työelämäsiirtymän tukeminen

Työelämäsiirtymän tukeminen -yläluokka koostui kolmesta alaluokasta, jotka kuvasivat erilaisia työelämän osa-alueita, joihin koettiin tarvetta tuelle sekä näiden tukitoimien järjestämistä. Näitä alaluokkia olivat työelämäosaaminen, järjestetty tuki sekä kollegiaalinen tuki. Jokainen haastateltava toivoi saavansa tukea työn induktiovaiheessa. Nuoremmat haastateltavat (H1, H2, H3) kokivat kaipaavansa enemmän tukea myös opintojen aikana vanhempiin haastateltaviin (H4, H5) verrattuna.

Työelämäosaaminen -alaluokka koostui pitkälti hyvin konkreettisista asioista, joista haastateltavat toivoivat saavansa tietoa joko jo opintojen aikana tai siirryttäessä työelämään. Haastateltavat kokivat tarvetta tarkemman ja realistisemman työnkuvan muodostamiseksi: *“(..) semmost niinku, et miten se koulun niinku arkipäivä kulkee.” (H4)* Erityisesti erilaisten lomakkeiden täyttäminen nähtiin sivuutettuna asiana opinnoissa. Tämän lisäksi tieto työehdoista, kuten oppituntimääristä ja palkanmaksusta, koettiin tarpeellisena.

No ehkä haluis vaa käytännössä tietää, et miten kaikki asiat menee ja et miten tietyt tilanteet hoidetaan ja niinku et mitä siihen työhön oikeesti kuuluu, et niit ei ehkä niinku käydä läpi juuri ollenkaa. Et ainaki tosi moni ketä on niinku

opettajaks valmistun, ni sano et tulee aika uutena kaikki asiat. (..). Et mite vaiks jotkut tietyt lomakkeet täytetään yms. (H1)

(..) voitais enemmän opettaa vaik, et voitais konkreettisesti harjotella, et miten täytetään jotain lomakkeita. (..) miten vaikka niinku se, että jos mä huomaan, että oppilas on tuen tarpeessa, ni miten mä alotan sen prosessin, että se oppilas pääsis sinne tuen piiriin. Ja mitä kaikkii lomakkeita on (..) tai vaikka lastensuojeluilmotuksen tekeminen tai niinku jotain tollasta. (H3)

Kaikki nää oppituntimäärät ja mistä saa palkkaa ja mistä ei palkkaa, ja kaikki tämmöset. Et tota semmosta tietoa kollegoilta ja tietenki esimieheltä (..). (H4)

Järjestetty tuki -alaluokka kuvasi haastateltavien kokemaa tarvetta järjestelmälliselle tuelle. Haastateltavat näkivät tärkeänä, että tukea tarjottaisiin tiettyjen henkilöiden toimesta, joka samalla myös madaltaisi avun pyytämistä. Tuesta toivottiin myös vuorovaikutteista, jotta se ei olisi vain aloittavan opettajan toimesta kumpuavaa, vaan myös tuen järjestäjät olisivat aktiivisia tarjoamaan sitä.

No mä koen, et se ois tärkeätä, et se tuki ois jotenki järjestelmällistä. Et se ois tarkoituksenmukaista ja se ois oikeesti suunniteltu. (..) ois joku ehkä tietty tai tietyt henkilöt, jolle vois niinkun uskoutua ja he ois niinku värvätty siihen. Ni tois semmosta turvaa ja semmosta, et se asenne on oikeesti, et mua halutaan auttaa, ettei tuu sellanen olo, jos mä kysyn jotain apuaa, et mä oisin taakka (..). (H2)

No ainaki ois ihanaa, että mulla on semmonen joku emmä tiiä sanotaanks sitä ihan työpariks, mutta joku läheinen opettaja, jonka kaa mä pystyn niinku hyvin käydä niit juttui läpi. (..) Ni ehkä semmonen ois tärkeätä, et ois joku semmonen luotto-, luottotyökaveri, kenelt saa sit semmosta tietynlaista tukea. (H5)

Kollegiaalinen tuki -alaluokka kuvasi haastateltavien odotuksia ja toivomuksia työyhteisön tarjoamasta tuesta. Haastateltavat toivoivat erityisesti tukea työkavereilta siirtyessään työelämään ja näkivät sen merkittävänä asiana: *“Kollegoiden tuki on varmasti ensiarvoisen tärkeää, ketkä on ollu siellä koulussa jo ja tietää niist semmosista koulumaailman jutuista (..).”* (H4). Työkavereiden toivottiin toisaalta luovan auttavaista ilmapiiriä, mutta myös tarjoavan konkreettista apua. Haastateltavat ajattelivat, että kokeneemmat kollegat voisivat tukea työuran alussa olevaa opettajaa muun muassa ottamalla vastuuta opetuksen ulkopuolisista tehtävistä tai jakamalla omaa osaamistaan helpottaakseen uuden opettajan työtaakkaa.

Ni must ois kiva kuulla semmoselt, joka on ollu siel kentäl jo, mut siit ei oo kauaa ku hän on ollu opinnois kumminki. Ni ois kiva kuulla, et mitkä hänel oli tärkeitä. Ni sielt vois saada semmost konkretiaa. (H2)

Varmaan just niinku ylipäättään sellast niinku kollegoilta toivoisin varmasti sellast tukea (..) ni ehkä just se mitä mä mietin, vois olla tosi reilua ehkä, ku opettaja

alottaa ihan ensimmäistä kertaa ois se, että tavallaan ne kollegat vähä helpottais sitä taakkaa sillä, että ne niinku auttais siinä, et ottais niitä sellasii ylimääräsiä jotai joulujuhlasuunnitteluu tai sellasta niinku enemmän, et jäis sit oikeesti aikaa sille opettamiselle ja niihi oppilaisiin keskittymiselle. (H3)

Sitte mikä toinen juttu, niin tavallaan sit ne, jotka on opettanu sitä vuosikurssia tai jotain luokkatasoa tai jotaki luokkaa ja tehny ne jonkinnäkösen tavallaan, niinku vähän ajatellu sitä, että missä vaihees opettais vaikka mitäki OPS:in sisältö. Ni sit että pääsis juttelee niiden opettajien kaa, ja ottaa heiltä niinku ideoit siihen, että mikä vois olla niinku hyvä tapa toteuttaa tätä OPS:iä niinku tässä oppiaineessa, et mitä ne on niinku käyttäny. Ni ei tarvi ihan niinku kaikkee lähtee kehittele itte ja miettii, et sitte voi testata ekana vuonna vähän niiden muiden ajatuksia ja sitten löytää niitä omia. (H5)

6.3 Psykologisten voimavarojen merkitys opettajan ammatissa

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä psykologisten voimavarojen merkityksestä tulevassa ammatissaan. Jokaisen haastateltavan mielestä psykologisilla voimavaroilla oli keskeinen merkitys opettajan ammatissa. Haastateltavat kokivat, että heillä on riittävästi psykologisia voimavaroja, jotta he voivat selvitä työelämästä. Tästä huolimatta he ajattelivat, että kehitettävää on, ja osa myös näki, että tämänhetkisillä psykologisilla voimavaroilla työ olisi kuormittavaa. Haastateltavat korostivat sitä, kuinka psykologiset voimavarat ovat tärkeitä työssä jaksamisen kannalta. Työssä jaksaminen jaettiin yläluokkiin arjen ja haasteiden mukaan (taulukko 6). Nämä kaksi yläluokkaa käsittivät yhteensä neljä alaluokkaa (taulukko 6).

Taulukko 6. Psykologisten voimavarojen merkitys -pääluokan jakaantuminen ylä- ja alaluokkiin.

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Psykologisten voimavarojen merkitys	Arjessa jaksaminen	1) vuorovaikutus 2) työskentely omalla persoonalla
	Haasteissa jaksaminen	3) epätäydellisyyden hyväksyminen 4) työn kuormittavuus

6.3.1 Arjessa jaksaminen

Arjessa jaksaminen -yläluokka käsitti haastateltavien näkemyksiä psykologisten voimavarojen tärkeydestä työstä suoriutumisen kannalta. Tämä yläluokka jakaantui kahteen alaluokkaan, jotka olivat vuorovaikutus ja työskentely omalla persoonalla. Vuorovaikutus -alaluokka koostui haastateltavien ajatuksista psykologisten voimavarojen merkityksestä, kun tehdään töitä muiden ihmisten kanssa.

Luokanopettajan työhön kuuluu vahvasti niin muiden aikuisten kuin myös lasten kanssa työskentely, mikä johtaa monenlaisiin, myös ennakoimattomiin, tilanteisiin. Haastateltavien mielestä tällaisista tilanteista selviämistä helpottaa, jos on psykologisia voimavaroja. Luokanopettajan työssä on myös keskeistä kohdata ja tukea oppilaita yksilöllisesti, mikä voi haastateltavien mukaan vaatia psykologisia voimavaroja.

No varmasti kaikkia näitä [psykologisia voimavaroja] mitä tässä on mainittu, kyllä. Et se on, kuitenkin tehdään isojen ja pienien ihmisten kanssa töitä, niin siinä tulee kaikkennäkösi tilanteita. Et nää on kaikki kyllä oikein hyviä keinoja siinä kohtaa, jos tulee jotain haasteit vastaan. (H4)

Ehottomasti varmasti näitä kaikkia [psykologisia voimavaroja], mitkä tässä on mainittu, että (..) just sen takii, koska ne tilanteet voi olla niin yllättäviä, ni sulla on oltava tämmösiä voimavaroja puuttua. Siellä tapahtuu niin paljon eri asioita, kaikilla on omat niinku, monta yksilöä, jolla on omat murheet ja ilot ja sun pitää niinku pystyy kohdata jokainen, ni kyl sä tarvit tosi paljon semmosta niinku jaksamista ja semmosta justiinsa, et pohdit sitä, pohdit näit sun omia voimavaroja. (H5)

Arjessa jaksaminen -yläluokan toinen alaluokka kokosi haastateltavien ajatuksia siitä, kun työskentelee omana itsenä luokanopettajan ammatissa. Vuorovaikutukseen pohjautuvan työn nähtiin vaativan omalla persoonalla työskentelemistä, mikä myös osaltaan nähtiin kuormittavana tekijänä. Lisäksi luokanopettajan työn nähtiin vaikuttavan vahvasti emotionaalisesti. Haastateltavat näkivät psykologisten voimavarojen tukevan omana itsenä työskentelyä ja työn synnyttämän tunnekuorman kantamista.

Iha valtava, ihan niinku sillee, jos vaik, jos ei olis psykologisii voimavaroi, vaik ei niinku eihän niitä tiedostais, että niitä käyttää, ni niitä käyttää ihan niinku joka ikisenä päivänä (..). Et tossa on niinku, joka päivä mustu tuntuu, et on niinku tunteet pelissä jollain tavalla, niinku hyvässä ja pahassa, vaikka sitä ei niinku niille oppilaille näyttäiskää, nii sillee, joo. Koen, että ihan valtava merkitys. (H3)

No, niinku mä sanoin, kun tehdään ihmisten kanssa töitä, niin se on mun mielestä semmonen, et se, se on niin semmosta, vuorovaikutusta. Ja just siinä tarvitaan niin paljon semmosia tunnetaitoja ja muita, niin on ehdottomasti tosi iso merkitys, kun sä teet omalla persoonalla työtä. (H4)

Mun mielestä tosi tärkeä, että täähän on todella kova työ sen takii, koska mehän pistetään tosi paljon itsemme likoon. Me ollaan koko ajan esillä, niinku, meitä arvioidaan paljon varmasti (..). (H5)

6.3.2 Haasteissa jaksaminen

Haasteissa jaksaminen -yläluokka kuvasi haastateltavien näkemyksiä psykologisten voimavarojen merkityksestä työssä jaksamisen kannalta. Haasteissa jaksaminen -yläluokka jakaantui epätäydellisyyden hyväksymiseen ja työn kuormittavuuteen. Epätäydellisyyden hyväksyminen -alaluokka käsitti haastattelijoiden ajatuksia psykologisten voimavarojen merkityksestä työhön liittyvien epäonnistumisen ja keskeneräisyyden hyväksymisessä. Psykologisten voimavarojen nähtiin tukevan hyväksyvää suhtautumista epätäydellisyyksiä kohdatessa.

No, et vaiks olis niinku semmosii, tai niinkö yrittäisit kaikkes, ni ei se välttämät siltikää mee sillee miten sä oisit toivonu et se menee. Ni sit pitää vaa hyväksyy se, et mite asiat on ja jatkaa eteenpäi. (H1)

Mutta koen, et ehkä toi itsemyötätunto on myös tärkeä (...). Niin tota, se on ehkä tärkeä ja varsinki silleen ku siirtyy sinne niinku opettamaan, ni ei kaikkee voi tehdä täydellisesti, ja me ei olla täydellisiä ihmisiä, ni ehkä semmonen pitää asennoitua siihen, et kaikki ei tuu menee just niinku sä haluat, ni osaa olla niinku myötä, niinku myötäilevä itselle, ni se on ehkä tärkeä varsinki tos alussa. (H2)

Työn kuormittavuus -alaluokka koostui haastateltavien näkemyksistä siitä, kuinka psykologiset voimavarat tukevat jaksamista kuormittavassa työssä. Haastateltavat ajattelivat, että psykologisten voimavarojen omaaminen ja hyödyntäminen mahdollistavat jaksamisen luokanopettajan työssä. Yksi haastateltavista myös ajatteli, että itsensä kunnioittaminen auttaa työssä jaksamista.

Mun mielest niil on aika suuri merkitys. Et jos noita taitoja ei oo, ni sit voi olla aika vaikeeta selviytyä työelämässä. (H1)

No kyl siin on suuri [merkitys]. Kyl mä niinku nään sen kumminkin sit stressaavana työnä ja semmosena ylikuormittavana. Ni se on tärkeätä, et millane ihminen on ja mitä tarvii siihen palautumiseen, et jaksaa taas höpötellä seuraavan päivän ja seuraava viikko ja seuraava kuukausi, et kyl siin pitää pitää semmonen, hyvä semmonen tasapaino. (H2)

Et tavallaan tota kunnioitan niitä, sitä mun omaa jaksamista ja sitä mun omaa elämää sen verran, että mä en niinkun, et mulle on tosi, tosi harvoin vien tavallaan töitä niinku kotiin. En ikinä tee viikonloppusin töitä tai liian pitkälle iltaa tai sillee, et sitte mä niinku pidän sitä työhyvinvoinnin kannalta todella tärkeänä, et mä kunnioitan sitä mun omaa niinku aikaa ja mun omaa elämää ja mun omaa arkee. Et sitte ne työt on niinku työt (...). (H5)

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella psykologisten voimavarojen roolia luokanopettajaopiskelijoiden tämänhetkisessä elämäntilanteessa sekä myöhemmin heidän siirtyessään opettajan ammattiin. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoilla on monenlaisia psykologisia voimavaroja, joita he hyödyntävät niin tämänhetkisissä opinnoissa, työelämässä kuin harrastuksissakin. Psykologisten voimavarojen avulla haastateltavat pystyivät suoriutumaan tehtävistä haastavienkin ajanjaksojen aikana ja toisaalta selviämään kuormittavissa olosuhteissa. Psykologisten voimavarojen merkitys nähtiin keskeisenä luokanopettajan työssä jaksamisen ja työstä suoriutumisen kannalta. Tutkimuksessa myös selvitettiin, millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla oli työelämään siirtymisestä. Haastateltavilla oli myönteisiä odotuksia työelämän suhteen, mutta samalla he myös tiedostivat työhönsä liittyvät haasteet ja toivoivatkin tukea erityisesti työn induktiovaiheessa. Enemmistö haastateltavista oli myös ollut joskus huolissaan työhyvinvoinnistaan tulevassa ammatissaan.

7.1 Johtopäätökset

7.1.1 Psykologiset voimavarat

Haastateltavat hyödynsivät eri tavoin psykologisia voimavaroja elämässään. Muun muassa minäpystyvyys ja itsetunto sekä itseluottamus nähtiin tärkeinä tekijöinä kuormittavista tilanteista selviämisessä. Esimerkiksi tämän myötä itseluottamusta pyrittiin kompensoimaan tilanteissa, joissa se oli alhaisella tasolla. Haastateltavat myös kuvasivat kuinka aiemmat kokemukset vahvistavat itsetuntoa. Tämä tulos on linjassa Neffin (2011, s. 2) näkemyksen kanssa, jonka mukaan itsetunto on ennemminkin seuraus onnistumisista kuin niiden syy. Olisikin tärkeää, että luokanopettajaopiskelijat voisivat opintojensa aikana saada onnistumisen kokemuksia, koska opettajien minäpystyvyys on alhaisimmillaan ensimmäisen työvuoden lopussa (Swan ym., 2011, s. 136). Aiemmat onnistumisen kokemukset ja niiden myötä lisääntynyt itsetunto voisivatkin suojata aloittelevia opettajia merkittävältä minäpystyvyyden tunteen laskulta haastavassa induktiovaiheessa. Toisaalta, jos minäpystyvyyden tunne lisääntyy liialti opetusharjoitteluiden aikana, se voi voimistaa minäpystyvyyden tunteen laskua siirryttäessä työelämään (Swan ym., 2011, s. 136).

Haastatteluista saadut tulokset viittaavat myös siihen, että kuormittavien tilanteiden yhteydessä minäpystyvyys voi horjua. Liu ja kollegat (2024, s. 5) ovatkin löytäneet stressin ja

minäpystyvyyden väliltä kaksisuuntaisen yhteyden: lisääntynyt kokemus stressistä voi heikentää minäpystyvyyden tunnetta ja toisaalta minäpystyvyyden tunteen vähentyessä stressin tunne voi lisääntyä. Haastateltavin mukaan optimistinen asenne voi kuitenkin vähentää ahdistusta ja helpottaa tilanteesta selviämistä. Baldwinin ja kollegoiden (2003) mukaan optimistisemmat ihmiset kokevatkin vähemmän stressiä.

Haastateltavat hyödynsivät monipuolisesti eri stressinhallintatekniikoita. Haastateltavat hyödynsivät BERN-mallin osa-alueista käyttäytymiseen, liikuntaan sekä ravitsemukseen liittyviä tekniikoita. Näiden lisäksi kognitioon ja käyttäytymiseen (CBT) liittyviä tekniikoita nousi esiin haastateltavien vastauksissa. Meditaatiota tai mielikuvaharjoituksia ei hyödynnetty stressinhallintatekniikoina tämän tutkimuksen haastatteluaineiston perusteella. Toisaalta monissa tutkimuksissa on tutkittu stressinhallintatekniikoiden vaikutusta interventoiden kautta, ja tällöin stressinhallintatekniikat on annettu osallistujille valmiina (Ong ym., 2004). Olisikin tärkeä tutkia millaisia stressinhallintatekniikoita yksilöt oma-aloitteisesti hyödyntävät.

Kaikki haastateltavat kokivat, että heillä on tarpeeksi psykologisia voimavaroja selvitäkseen opettajan työstä. Osa haastateltavista kuitenkin koki, että tietyt psykologiset voimavarat, kuten itsemyötätunto, vaativat kehittämistä. Itsemyötätunnon hankaluus voi juontaa siitä, että opettajankoulutuksessa ei käsitellä itsemyötätuntoa (Awwad-Tabry & Levkovich, 2024, s. 4477; Gibbons & Newberry, 2023, s. 32) Itsemyötätuntoisemman keskustelukulttuurin lisääminen opettajankoulutuksessa ja työpaikoilla voisi auttaa kehittämään tätä tärkeää psykologista voimavaraa. Dodsonin ja Hengin (2022, s. 10) mukaan työntekijät voivatkin tarvita yhteisön tukea itsemyötätunnon harjoittamiseen. Sen lisäksi, että yksittäiset psykologiset voimavarat voivat vaatia enemmän kehittämistä, erilaiset tekijät voivat haastaa kuormittavista tilanteista selviämistä. Haastateltavien kokemusten mukaan asioiden kasaantuminen sekä omat epärealistiset vaatimukset luovat stressiä. Myös Awwad-Tabry ja Levkovich (2024, s. 4475) toteavat, että itsestä kumpuava vaativuus sekä kriittisyys voivat aiheuttaa stressiä.

Psykologiset voimavarat koettiin erittäin tärkeiksi luokanopettajan työssä. Niin aiempien tutkimusten kuin myös tämän tutkimuksen mukaan opettajantyö on henkisesti kuormittavaa (Carroll ym., 2021, s. 425; Onnismaa, 2010, s. 18). Haastateltavat kokivat, että psykologisia voimavaroja voi hyödyntää niin luokanopettajan työn arjessa kuin haastavissakin tilanteissa.

Psykologiset voimavarat mahdollistavatkin erittäin kuormittavissa tilanteissa paremman toimintakyvyn ja voivat suojata psykologista hyvinvointia (Hobfoll, 2002, s. 316).

7.1.2 Työelämään siirtyminen

Haastateltavien näkemykset työelämään siirtymisestä jakaantuivat työhyvinvointiin ja tukeen liittyviin tekijöihin. Jokaisella haastateltavalla oli positiivisia odotuksia työelämään liittyen, jotka liittyivät muun muassa työn merkityksellisyyteen, ammatilliseen kehittymiseen sekä työyhteisön merkitykseen. Nämä tekijät ovat yhteydessä työhyvinvointiin (Manka & Manka, 2016, s. 76). Soinin ja kollegoiden (2008, s. 244) mukaan opettajan työ koetaan mielekkäänä, mutta samalla sitä myös pidetään kuormittavana. Kaikki haastateltavat mainitsivatkin myönteisten odotusten lisäksi työhön liittyviä haasteita ja vaatimuksia, jotka aiheuttivat osalla negatiivisiakin tunteita. Tulevaisuuden pohtiminen on kuitenkin hyödyllistä, koska se auttaa suhtautumaan sellaisiin vaatimuksiin, joita opettajaksi opiskelevat eivät ole osanneet kuvitella ennen ensimmäisiä opetuskokemuksiaan (Hamman ym., 2013, s. 330).

Toinen työelämään siirtymiseen liittyvä aihepiiri oli tuki. Jokainen haastateltava toivoi tukea työn induktiovaiheeseen. Osa haastateltavista koki, että opettajankoulutus ei valmista käytännön tehtäviin työelämässä, kuten lomakkeiden täyttämiseen, tai anna realistista kuvaa luokanopettajan työn arjesta. Smeplassin ja Leiulfstrudin (2022, s. 156) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuksen keskittyvän muodollisiin vaatimuksiin, minkä myötä todellinen käsitys koulun arjesta jää vähemmälle huomiolle. Osa haastateltavista kokikin kaipaavansa enemmän tukea työelämään siirtymiseen jo myös opintojen aikana. Haastateltavista he, jotka olivat vanhempia ja joilla oli enemmän työkokemusta, eivät kuitenkaan kokeneet tarvitsevansa yhtä paljon tukea opiskelujen aikana kuin nuoremmat haastateltavat. Tämä herättää kysymyksen siitä, onko enemmän opintojen vai perehdyttämisen tehtävänä tukea luokanopettajaopiskelijoiden käytännön valmiuksia. Tuen tulisi kuitenkin olla haastateltavien mukaan järjestelmällistä. Lisäksi haastateltavat toivoivat, että saisivat tulevaisuudessa tukea työkollegoiltaan. Aloittelevat opettajat saavatkin usein tukea kollegoiltaan, mikä voi korvata tai täydentää perehdytystä (Pogodzinski, 2014, s. 468). Tuen saaminen on kuitenkin erittäin tärkeää, koska yksilön saama tuki heijastuu hänen henkiseen hyvinvointiinsa sekä stressinhallintakykyynsä (Hobfoll, 2002, s. 309).

7.2 Tutkimuksen haasteet ja luotettavuus

Eskolan ja Suorannan (1998, s. 211) mukaan laadullisen tutkimuksen kohdalla tutkimuksen arviointi perustuu tutkimusprosessin luotettavuuteen. Tutkimusprosessin tekee subjektiivinen tutkija, minkä myötä tutkija itse on tutkimuksen luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211). Tutkimuksen luotettavuutta on pohdittu yleensä reliabiliteetin ja validiteetin kautta, mutta nämä termit ovat peräisin määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Reliabiliteetin eli johdonmukaisuuden arviointi liittyy esimerkiksi siihen, tekisikö toinen tutkija samanlaiset johtopäätökset tai saataisiinko tutkimusta toistettaessa samankaltaiset tulokset (Cohen ym. 2007, s. 148; Price ym., 2018, s. 63). Kuitenkaan juuri tutkimuksen toistettavuus ei ole niin yksinkertaista, kun tutkitaan ilmiöitä ilman niiden manipulointia (Cohen ym., 2007, s. 148). Cohenin ja kollegoiden (2007, s. 148) mukaan tämän voi kuitenkin nähdä laadullisen tutkimuksen vahvuutena, koska ilman manipulointia saadaan luonnollisempi kuva tutkittavasta asiasta. Tästä huolimatta tutkimusprosessin tarkka kuvaaminen on olennaista, jotta sen toistaminen olisi mahdollista ja työnteko on läpinäkyvää sekä arvioitavissa. Tässä tutkimuksessa pyrittiin avaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden valintaa, tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä, aineistonkeruun toteutumista sekä aineiston analysointia.

Tutkimuksen aineistonkeruu sujuin pääosin hyvin. Haastattelujen pituus vaihteli 20–40 minuutin välillä. Lyhyemmissä haastatteluissa haastattelijalle välittyi kuitenkin tunne, että haastateltava halusi hoitaa tilanteen mahdollisimman nopeasti. Tällöin tarkentavat kysymykset jäivät haastattelijan toimesta vähemmälle, mikä on voinut vaikuttaa vastausten tulkintaan. Tämän myötä voikin myös pohtia oliko haastattelukysymyksiä liikaa. Toisaalta osa vastaajista taas vastasi laajasti viimeisiinkin kysymyksiin.

Haastattelutilanteessa haastateltaville annettiin selitelappu, joka sisälsi psykologisten voimavarojen määritelmän ja esimerkkejä psykologisista voimavaroista. Vaikka haastateltaville annettiin mahdollisuus antaa esimerkkejä muistakin psykologisista voimavaroista, kokemukset keskittyivät vahvasti ennalta annettuihin vaihtoehtoihin. Esimerkit mahdollistivat sen, että haastateltavat käsitelivät samoja psykologisia voimavaroja. Tämä valinta perustui esitestaukseen, jossa ilmeni, että määritelmän kautta psykologiset voimavarat voidaan käsittää hyvin moninaisesti. Psykologisten voimavarojen määritelmä onkin melko laaja ja määritelmään sopivia psykologisia voimavaroja on enemmän kuin tässä tutkimuksessa on käsitelty. Esimerkkien antaminen osaltaan rajoittaa aineiston

monipuolisuutta ja on voinut vaikuttaa aineiston tulkintaan. Toisaalta valmiit esimerkit helpottivat vastaamista ja mahdollistivat johdonmukaisemman analyysin.

Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, joka pohjaa vahvasti aineistolähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisen analyysin haasteena on tutkijan omien ennakkoluulojen vaikutus aineiston analyysiin ja toisaalta teoriaohjaavassa aiempi tieto ohjaa analyysiä (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 109). Tämän tutkimuksen analyysiprosessin läpinäkyvyyttä on pyritty lisäämään havainnollistamalla aineiston analyysin eri vaiheita konkreettisin esimerkein.

Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä muun muassa pienen otoskoon ja tulosten tulkinnanvaraisuuden vuoksi. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan aina tarvitse olla tulosten yleistäminen, vaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön valitseminen voi sen sijaan laadullisessa tutkimuksessa perustua ilmiön selittämiseen (Alasuutari, 2011, s. 235, 237). Toisaalta Alasuutarin (2011, s. 237) mukaan, kun laadullisen tutkimuksen analyysissä raakahavainnot yhdistetään metahavainnoiksi, ei ole enää puhe yksittäisistä tapauksista, koska nämä yhteydet eivät ole sidoksissa vain aineistosta löytyviin havaintoihin ja esimerkkitapauksiin. Esimerkiksi tämän tutkimuksen analysoinnissa muodostui Työelämään siirtyminen -yläluokka, jonka alaluokat työelämäosaaminen, järjestetty tuki sekä kollegiaalinen tuki ilmensivät haastatteluaineistoista esiin nousseita toistuvia aihepiirejä, jotka muodostuivat yksittäisistä havainnoista. Nämä alaluokat ja niistä muodostunut yläluokka kuvasivat laajemmin työelämään siirtymisen ilmiöön liittyviä näkökulmia, ja niihin on mahdollista sisällyttää tutkimuksen ulkopuolisia esimerkkejä. Alasuutarin (2011, s. 238) mukaan havaintojen pelkistämisen voikin nähdä yleistämisen tapaisena prosessina. Puusa (2020, s. 145) kuitenkin huomauttaa, että on vaikea tehdä luotettavia johtopäätöksiä laadullisesta aineistosta.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, miten luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat työelämään siirtymiseen sekä millainen merkitys psykologisilla voimavaroilla on luokanopettajaopiskelijoille. Osaa tutkimuksen tuloksista myös tukee aiemmin tehtyjen tutkimusten tulokset. Tutkimusta opettajien työhyvinvoinnista on tehty paljon ja tällä hetkellä erityisesti nuorten opettajien työhyvinvointi on erittäin ajankohtainen tutkimuskohde. Murrin ja Wallin mukaan (2023, s. 15) erityisesti nuoremmat opettajat kokevat enemmän stressiä ja arvioivat työkykynsä heikommin kuin vanhemmat opettajat. Tämä tutkimus antaa tärkeää

tietoa siitä, miten luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat työelämään siirtymiseen ja erityisesti millaista tukea he siihen kaipaavat. Olisi tärkeää tutkia laajemmin millä tavoin opettajankoulutusta ja perehdytystä voisi kehittää. Myös tuki työn induktiovaiheessa on erittäin tärkeää, mutta sen saaminen vaihtelee paljon (Barkauskaitė & Meškauskienė, 2018, s. 31). Olisikin olennaista luoda yhtenäinen ja suunniteltu perehdytysohjelma, jotta jokaisella aloittelevalla opettajalla on yhtäläinen mahdollisuus saada tukea.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, voisiko psykologisia voimavaroja hyödyntää osana luokanopettajien työhyvinvointia. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että psykologiset voimavarat voivat olla yksi työhyvinvointia tukevista keinoista. Tämän myötä voisikin pohtia, miten opettajankoulutuksessa sekä työelämässä luokanopettajien työhyvinvointia voidaan parantaa psykologisia voimavaroja apuna käyttäen. Erityisesti psykologisten voimavarojen merkitys työelämään siirtyessä on olennainen jatkotutkimuksen kohde. Työhyvinvoinnin tukemisen lisäksi psykologiset voimavarat voivat lisätä yleistä hyvinvointia (Lightsey, 1996, s. 590). Hyvinvointia tukemalla voidaan myös ehkäistä opettajien uupumista ja näin vaikuttaa myös opettajapulaan (Agyapong ym., 2022, s. 17; Bartram, 2023, s. 1246). Erilaisten interventioiden kautta olisi myös mahdollista selvittää, vaikuttaako psykologisten voimavarojen kehittäminen oppilaiden hyvinvointiin ja oppimistuloksiin.

Psykologisia voimavaroja on usein tutkittu yksittäisinä voimavaroina (Lightsey, 1996, s. 590). Pasa Mondelon ja Remorin (2021, s. 11) toistama *Psychological Resources Program* -interventio antaa suuntaa tutkimuksille, joissa psykologisista voimavaroista luodaan kokonaisuuksia, jotka vaikuttavat esimerkiksi työhyvinvointiin. Toisaalta myös yksittäisten psykologisten voimavarojen tutkiminen ja vertaileminen voi antaa tärkeää tietoa siitä, onko hyödyllistä kehittää useita psykologisia voimavaroja vai keksittyä vain yksittäisiin voimavaroihin. Psykologiset voimavarat voivat olla lähtöisin yhdestä voimavarasta (Hobfoll, 2002, s. 310), jolloin yhden psykologisen voimavaran kehittäminen voisi lisätä muita psykologisia voimavaroja.

Tämän tutkimuksen tulosten valossa on mahdollista esittää, että psykologisten voimavarojen hyödyntäminen opettajankoulutuksessa ja työelämässä voi olla yksi keino parantaa luokanopettajien työhyvinvointia, ehkäistä työuupumusta sekä tukea työelämään siirtymistä. Jatkotutkimukset voivat syventää ymmärrystä siitä, kuinka psykologisia voimavaroja voidaan tehokkaimmin hyödyntää, joko kokonaisuuksina tai yksittäisinä voimavaroina.

Lähteet

- Adarkwah, M. A., Zeyuan, Y., Kwabena, S., & Mensah-Abludo, W. (2022). Novice Teachers' Self-Efficacy Beliefs in Teaching Multiple Subjects: Relations to Academic Performance of Basic School Students in Ghana. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 101–125.
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Alasuutari, P., & Vastapaino, kustantaja. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Osuuskunta Vastapaino.
- Alborzkouh, P., Nabati, M., Zainali, M., Abed, Y. & Shahgholy Ghahfarokhi, F. (2015). A review of the effectiveness of stress management skills training on academic vitality and psychological well-being of college students. *Journal of Medicine and Life*, 8(4), 39–44.
- ALLEA - All European Academies. (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity – Revised Edition 2023*. https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/guidance/european-code-of-conduct-for-research-integrity_horizon_en.pdf
- Awwad-Tabry, S., & Levkovich, I. (2024). “We felt so alone, but at least we felt it together”: Self-compassion among teachers. *Psychology in the Schools*, 61(12), 4465–4482.
<https://doi.org/10.1002/pits.23289>
- Bag, S. D., Kilby, C. J., Kent, J. N., Brooker, J., & sherman, K. A. (2022). Resilience, self-compassion, and indices of psychological wellbeing: A not so simple set of relationships. *Australian Psychologist*, 57(4), 249–257.
<https://doi.org/10.1080/00050067.2022.2089543B>
- Bagdžiūnienė, D., Kazlauskienė, A., Nasvytienė, D., & Sakadolskis, E. (2023). Resources of emotional resilience and its mediating role in teachers' well-being and intention to leave. *Frontiers in Psychology*, 14, 1305979.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1305979>
- Baldwin, D. R., Chambliss, L. N., & Towler, K. (2003). Optimism and stress: an African-American college student perspective. *College Student Journal*, 37(2), 276-.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barkauskaitė, M., & Meškauskienė, A. (2018). Problems and Support Needs of Beginning Teachers during the First Years in the Profession. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 5(2), 24–36.
<https://doi.org/10.26417/ejser.v10i1.p89-95>
- Bartram, T., Cooper, B., Cooke, F. L., & Wang, J. (2023). Thriving in the face of burnout? The effects of wellbeing-oriented HRM on the relationship between workload,

- burnout, thriving and performance. *Employee Relations*, 45(5), 1234–1253.
<https://doi.org/10.1108/ER-06-2022-0273>
- Bluth, K., & Neff, K. D. (2018). New frontiers in understanding the benefits of self-compassion. *Self and Identity*, 17(6), 605–608.
<https://doi.org/10.1080/15298868.2018.1508494>
- Bryner, L. (2021). The Teacher Shortage in the United States. *Education and Society*, 39(1), 69–80. <https://doi.org/10.7459/es/39.1.05>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Carroll, A., Flynn, L., O'Connor, E. S., Forrest, K., Bower, J., Fynes-Clinton, S., York, A., & Ziaei, M. (2021). In their words: listening to teachers' perceptions about stress in the workplace and how to address it. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(4), 420–434. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1789914>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879–889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Chang, E. C., Chang, R., & Sanna, L. J. (2009). Optimism, Pessimism, and Motivation: Relations to Adjustment. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(4), 494–506.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00190.x>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2009). Are Teacher Absences Worth Worrying about in the U.S.? Working Paper 24. Jolkaisussa National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Keith R. B.). (2007). *Research methods in education* (6. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Cooper, C. L. (1983). Identifying stressors at work: Recent research developments. *Journal of Psychosomatic Research*, 27(5), 369–376. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(83\)90068-5](https://doi.org/10.1016/0022-3999(83)90068-5)
- Darling-Hammond, L. (1984). *Beyond the commission reports: The coming crisis in teaching*. Rand Corporation.
- De Witte, K., De Cort, W., Gambi, L. (2023). *Evidence-based Solutions to Teacher Shortages. NESET report*. Publications Office of the European Union.
<https://nesetweb.eu/en/resources/library/tackling-teacher-shortages/>
- Dodson, S. J., & Heng, Y. T. (2022). Self-compassion in organizations: A review and future research agenda. *Journal of Organizational Behavior*, 43(2), 168–196.
<https://doi.org/10.1002/job.2556>
- Dooly, M., Moore, E., & Vallejo, C. (2017). Research Ethics. *Research-publishing.net*. Research-publishing.
- Esch, Tobias & Stefano, George. (2007). A Bio-Psycho-Socio-Molecular Approach to Pain and Stress Management. *Research in Complementary Medicine*, 14, 224–34.
https://www.researchgate.net/publication/5991332_A_Bio-Psycho-Socio-Molecular_Approach_to_Pain_and_Stress_Management
- Eskola, J., Suoranta, J., & Vastapaino, kustantaja. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2023). *Education and training monitor 2023: comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/936303>
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>
- Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.002>
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Gambi, L., & De Witte, K. (2023). *The uphill battle: The amplifying effects of negative trends in test scores, COVID-19 school closures and teacher shortages*. FEB Research Report Department of Economics.
- García-Aracil, A., Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2018). Students' perceptions of their preparedness for transition to work after graduation. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 49–62. <https://doi.org/10.1177/1469787418791026>
- Gibbons, S., & Newberry, M. (2023). Exploring self-compassion as a means of emotion regulation in teaching. *Teacher Development*, 27(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2149613>
- Goddard, M. & Goddard, R. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: associations with serious intentions to leave. *Australian Educational Researcher*, 33(2), 61–75.
- Greenacre, L., Tung, N. M., & Chapman, T. (2014). Self confidence, and the ability to influence. *Academy of Marketing Studies Journal*, 18(2).
- Hager, Frank. (2018). The links between meaningfulness of work, work-engagement and mental well-being. DOKBAT 2018 - 14th Annual International Bata Conference for Ph.D. Students and Young Researchers (Vol. 14). Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Management and Economics.
- Hamar, B., Coberley, C., Pope, J. E., & Rula, E. Y. (2015). Well-Being Improvement in a Midsize Employer: Changes in Well-Being, Productivity, Health Risk, and Perceived Employer Support After Implementation of a Well-Being Improvement Strategy. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 57(4), 367–373. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000433>
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L., & Indiatsi, J. (2013). Teacher Possible Selves: How Thinking about the Future Contributes to the Formation of Professional Identity. *Self and Identity*, 12(3), 307–336. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.671955>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. & Gaudeamus oy, kustantaja. (2010). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.

- Hobfoll, S. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. <https://doi.org/10.1037//1089-2680.6.4.307>
- Hockey, R. (2013). *The psychology of fatigue : work, effort, and control* (1. painos). Cambridge University Press.
- Holme, J. J., Jabbar, H., Germain, E., & Dinning, J. (2018). Rethinking Teacher Turnover: Longitudinal Measures of Instability in Schools. *Educational Researcher*, 47(1), 62–75. <https://doi.org/10.3102/0013189X17735813>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *The Australian Journal of Teacher Education*, 37(7). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>
- Hussain, S. & Khan, S.A. (2022). Self-efficacy of teachers: A review of the literature. *Multi-Disciplinary Research Journal* 10(1), 110–116.
- Hwang, Y.-S., Medvedev, O. N., Krägeloh, C., Hand, K., Noh, J.-E., & Singh, N. N. (2019). The Role of Dispositional Mindfulness and Self-compassion in Educator Stress. *Mindfulness*, 10(8), 1692–1702. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01183-x>
- Immink, R. (2018). *Resilience*. Oak Tree Press.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T., Morberg, Å., Tynjälä, P., Saarnivaara, M., & Stenström, M.-L. (2012). The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. *Transitions and Transformations in Learning and Education*, 169–185. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_11
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Karjalainen, P., Huikko, E., Appelqvist-Schmidlechner, K., Jahnukainen, J., Manninen, M., Eväsoja, M., Kautto., T. (2022). *Koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten ja nuorten aikuisten mielenterveys- ja päihdehoito: Suosituksia perusterveydenhuollon toimijoille*. <https://www.julkari.fi/handle/10024/145867>
- Kassymova, G. K., Kosherbayeva, A. N., Sangilbayev, O. S., Schachl, H. J., Cox, N. B. C. R., & Chinakhov, D. (2018). Stress management techniques for students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 198, 47–56.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos.
- Kim, J. (2021). The Quality of Social Relationships in Schools and Adult Health: Differential Effects of Student-Student Versus Student-Teacher Relationships. *School Psychology*, 36(1), 6–16. <https://doi.org/10.1037/spq0000373>

- Kim, J. J., & Diamond, D. M. (2002). The stressed hippocampus, synaptic plasticity and lost memories. *Nature Reviews. Neuroscience*, 3(6), 453–462. <https://doi.org/10.1038/nrn849>
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. SAGE.
- Lahdenperä, J., & Postareff, L. (2025). Teacher well-being in change: a quantitative analysis of schoolteachers' approaches to teaching and their teaching-related well-being during rapid shift in their work environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2468182>
- Laine, P., Lindberg, M. & Silvennoinen, H. 2020. Työhyvinvoinnista tarvitaan väestötason seurantatietoa. Työhyvinvoinnin käsite ja mittaamisen problematisointia ja kehittelyä. *Hallinnon tutkimus*, 35(4), 287–303. Viitattu 25.3.2025. <https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/98521/56287>
- Lightsey, O. R. (1996). What Leads to Wellness?: The Role of Psychological Resources in Well-Being. *The Counseling Psychologist*, 24(4), 589–735. <https://doi.org/10.1177/0011000096244002>
- Liu, X., Li, Y., & Cao, X. (2024). Bidirectional reduction effects of perceived stress and general self-efficacy among college students: a cross-lagged study. *Humanities & Social Sciences Communications*, 11(1), 271–278. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02785-0>
- Manka, M.-L., Larjovuori, R.-L., & Heikkilä-Tammi, K. (2014). *Voimavarat käyttöön : miten kehittää psykologista pääomaa?* Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulun tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos.
- Manka, M.-L., & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum Media.
- Mayer, D., Dixon, M., Kline, J., Kostogriz, A., Moss, J., Rowan, L., ... White, S. (2017). *Studying the Effectiveness of Teacher Education : Early Career Teachers in Diverse Settings* (1. painos). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3929-4>
- Melkko, S. & Ilves, V. (2024) *Opetusalan työolobarometri 2024*. Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ).
- Mijakoski, D., Chepte, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M. D., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S., McElvenny, D. M., Mediouni, Z., Mesot, O., Minov, J., Nena, E., Otelea, M., Pranjic, N., Mehlum, I. S., van der Molen, H. F., & Canu, I. G. (2022). Determinants of Burnout among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5776-. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095776>
- Miller, R. T., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2008). Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence From One Urban School District. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 181–200. <https://doi.org/10.3102/0162373708318019>
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation. *Language Learning*, 57(3), 417–442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x>
- Murto, K. & Walli, U. (2023). *Työhyvinvointiohjelma*. Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ).

- Neff, K. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
- OECD. 2001. *Teachers for tomorrow's schools : analysis of the world education indicators*. (2001 painos). World Bank Staff Content Provider, & Unesco Staff Content Provider.
- Ong, L., Linden, W., & Young, S. (2004). Stress management: What is it? *Journal of Psychosomatic Research*, 56(1), 133–137. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00128-4)
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus.
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., & Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years*, 35(2), 197–210. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ). (2025). *Yhdeksän kymmenestä opettajasta kertoo työn vaativuuden lisääntyneen – ”Tilanne vaatii toimia päättäjiltä ja työnantajilta”*. Viitattu 19.3.2025. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2025/yhdeksan-kymmenesta-opettajasta-kertoo-tyon-vaativuuden-lisaantyneen/>
- Pasa Mondelo, G., & Remor, E. (2021). Psychological Resources Program - An intervention to foster psychological resources: Evaluation of results in the Brazilian population. *Cogent Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1892304>
- Persson, P. B., & Bondke Persson, A. (2016). Fatigue. *ACTA PHYSIOLOGICA*, 218(1), 3–4. <https://doi.org/10.1111/apha.12756>
- Pipho, C. (1998). A “real” teacher shortage. *Phi Delta Kappan*, 80(3), 181–182.
- Pogodzinski, B. (2014). Collegial support and novice teachers' perceptions of working conditions. *Journal of Educational Change*, 15(4), 467–489. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9221-x>
- Price, P.C., Jhangiani, R.S., Chiang, I-C.A., Veale, J.F. (2018). *Research Methods in Psychology*. New Zealand Edition.
- Pulkkinen, L., Ahonen, T., Ruoppila, I., Aunola, K., PS-kustannus, kustantaja, Santalahti-kustannus, kustantaja, ... Santalahti-kustannus, kustantaja. (2023). *Ihmisen psykologinen kehitys* (10., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Julkaisussa Puusa, A., Juuti, P., Aaltio, I., & Gaudeamus oy, kustantaja. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why Do People Need Self-Esteem? A Theoretical and Empirical Review. *Psychological Bulletin*, 130(3), 435–468. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.435>

- Reitz, A. K. (2022). Self-esteem development and life events: A review and integrative process framework. *Social and Personality Psychology Compass*, 16(11). <https://doi.org/10.1111/spc3.12709>
- Rothenberger, D. A. (2017). Physician Burnout and Well-Being: A Systematic Review and Framework for Action. *Diseases of the Colon & Rectum*, 60(6), 567–576. <https://doi.org/10.1097/DCR.0000000000000844>
- Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers' work engagement: Considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(10), 2017–2030. <https://doi.org/10.1111/jasp.12155>
- Russo, S. J., Murrough, J. W., Han, M.-H., Charney, D. S., & Nestler, E. J. (2012). Neurobiology of resilience. *Nature Neuroscience*, 15(11), 1475–1484. <https://doi.org/10.1038/nn.3234>
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo. (2017). 21. Haastatteluaineiston litterointi. Julkaisussa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Singh, S. K., Pradhan, R. K., Panigrahy, N. P., & Jena, L. K. (2019). Self-efficacy and workplace well-being: moderating role of sustainability practices. *Benchmarking : An International Journal*, 26(6), 1692–1708. <https://doi.org/10.1108/BIJ-07-2018-0219>
- Smepllass, E., & Leiulfstrud, H. (2022). A Widening Gap Between Official Teacher Training and Professional Life in Norway. *Interchange (Toronto. 1984)*, 53(2), 151–165. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09445-1>
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuskasvatus*, 28(4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Spada, M. M., Nikčević, A. V., Moneta, G. B., & Wells, A. (2008). Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1172–1181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.010>
- Spilt, J. L., Verschueren, K., Minderhout, M. B. W. M., & Koomen, H. M. Y. (2022). Practitioner Review: Dyadic teacher–child relationships: comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(7), 724–733. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13573>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teachers supply, demand, and shortages in the U.S.*. Learning Policy Institute.
- Swan, B. G., Wolf, K. J., & Cano, J. (2011). Changes in Teacher Self-Efficacy from the Student Teaching Experience through the Third Year of Teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128–139. <https://doi.org/10.5032/jae.2011.02128>
- Tampereen yliopisto ja ammattikorkeakoulu – työhyvinvoinnin tutkimusryhmä. (Ei pvm.). *Työhyvinvoinnin kokonaisvaltainen malli*. Viitattu 25.3.2025. <https://www.tyohyvinvointi.fi/>
- Thom, J. (2019). *How to stop new teachers quitting*. The Times Educational Supplement.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun yliopisto. (Ei pvm.). *Opinto-opas 2024–2027: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma*. Peppi. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/14002/o?period=2024-2027>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa, Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO.
- Üzüm, S., & Ünal, A. (2023). Factors Affecting Teachers' Academic Optimism in Secondary Schools. *Research on Education and Psychology*, 7(1), 15–38. <https://doi.org/10.54535/rep.1257091>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178
- Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J., Jang, K. L., & Stapleton, J. (2006). *Literature Review of Concepts: Psychological Resiliency*.
- Westfall, S. (2020). Self-esteem, Theory of. Julkaisussa Nave, C. S. (Ed.). (2020). *The Wiley encyclopedia of personality and individual differences*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- World Health Organization. (2022). *International Classification of Diseases Eleventh Revision (ICD-11)*. Viitattu 31.3.2025. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en>
- Wright, T. A., & Huang, C.-C. (2012). The many benefits of employee well-being in organizational research. *Journal of Organizational Behavior*, 33(8), 1188–1192. <https://doi.org/10.1002/job.1828>
- Yrttiaho, R., & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja: positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. PS-kustannus.
- Zeigler-Hill, V. (2013). *Self-esteem*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203587874>
- Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-Esteem and Academic Engagement Among Adolescents: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 12, 690828–690828. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>
- Zito, S., Petrovic, J., Böke, B. N., Sadowski, I., Carsley, D., & Heath, N. L. (2024). Exploring the stress management and well-being needs of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104805-. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104805>

Liitteet

Liite 1. Tietosuojalomake

1. Rekisterin nimi	Luokanopettajaopiskelijoiden psykologiset voimavarat työelämään siirtymisen tukena
2. Rekisterinpitäjä	Ella Ylönen <i>Tiedot poistettu</i> Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta
3. Vastuuhenkilöiden yhteystiedot	Ella Ylönen <i>Tiedot poistettu</i> Tietosuojavastaavan yhteystiedot: DPO@utu.fi +358 29 450 4361
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä psykologisista voimavaroista ja niiden merkityksestä siirryttäessä työelämään. Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelemalla ja tietoa tallennetaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista ja käsityksistä esimerkiksi psykologisten voimavarojen käyttämisestä, psykologisten voimavarojen merkityksestä, työelämään siirtymisestä, opettajan työnkuvasta ja ammatin luonteesta. Tutkimustulosten perusteella pyritään tuomaan esille mahdollisia kehityskohteita luokanopettajaopiskelijoiden tukemiseksi työelämään siirtymisessä. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)
5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: äänitiedosto, sähköpostiosoite, ikä, vuosiluokka, suoritettut opetusharjoittelut, sijaistamiskokemukset/aiempi työkokemus.
6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle. Aineiston oikeudet ovat kandidaatin tutkielman tekijällä sekä kandidaatin tutkielman ohjaajalla.
7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolella.
8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelut äänitetään ja äänitiedostot siirretään ja säilytetään tietoturvalisessa pilvipalvelussa, Seafilessa. Tämän jälkeen äänitiedostot poistetaan äänitysohjelmasta. Haastattelut litteroidaan. Näissä tiedostoissa haastateltavat pysyvät tunnistamattomina: haastateltava 1, haastateltava 2. Äänitteet hävitetään, kun kandidaatin tutkielma on valmis ja arvioitu. Tutkimukseen osallistuja hyväksyy, että hänen vastauksiaan hyödynnetään kandidaatin tutkielman lisäksi mahdollisesti myös pro gradu- tutkielmassa. Tutkimustietoja säilytetään enintään 1.5.2027 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvalisesti.

9. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta yliopistoilta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 2. Tutkimuslupalomake

Hei!

Olen kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta. Teen kandidaatin tutkielmani aiheesta “Luokanopettajaopiskelijoiden psykologiset voimavarat työelämään siirtymisen tukena”.

Haastatteluun voit osallistua, jos opiskelet Turun yliopistossa luokanopettajaksi. Haastattelu toteutetaan kasvotusten. Haastattelun kesto on arviolta noin 30 minuuttia. Haastattelussa esitetään kysymyksiä liittyen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin ja käsityksiin muun muassa psykologisten voimavarojen käyttämisestä, psykologisten voimavarojen merkityksestä, työelämään siirtymisestä, opettajan työnkuvasta sekä ammatin luonteesta.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää tutkimuksen tai peruuttaa antamasi suostumuksen osallistua tutkimukseen milloin tahansa.

Liitteenä on tietosuojalomake. Osallistumalla haastatteluun annat suostumuksen haastatteluvastausten käyttöön kandidaatin tutkielmassani ja tarpeen mukaan myös pro gradu -tutkielmassa. Haastatteluun vastataan anonymisti, eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa sen perusteella.

Voit ilmoittautua haastateltavaksi vastaamalla tähän sähköpostiviestiin. Haastattelut toteutetaan alustavasti joulukuun aikana. Jos haluat lisätietoja, voit kysyä sähköpostitse. Kiitos paljon osallistumisestasi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Ella Ylönen

Liite 3. Haastattelurunko

Haastateltavan taustaan liittyvät tiedot

- Minkä ikäinen olet?
- Missä vaiheessa olet luokanopettajaopintojasi?
- Mitkä opetusharjoittelut olet suorittanut?
- Minkä verran olet tehnyt opettajan sijaisuuksia?
- Onko sinulla muuta työkokemusta?

Näkemykset opetusalan tilanteesta

- Millaisena näet opettajan ammatin tällä hetkellä? Millaista ajattelet työn olevan?
- Mistä tietolähteistä käsityksesi opettajan ammatista muodostuu?

Näkemykset työelämään siirtymisestä

- Miten suhtaudut siirtymään opiskelijasta opettajaksi?
- Mitä odotat työelämältä?
- Miten koet tehtyjesi opettajansijaisuuksien tai opetusharjoitteluiden merkityksen työelämään siirtymisessä?
 - Onko sinulla antaa esimerkkejä, miten ajattelet käyttäväsi jotain jo oppimaasi työelämässä?
- Miten ajattelet selviytyväsi työstäsi?
 - Esimerkiksi haasteellisista tilanteista tai kuormittavista ajanjaksoista?

Selitelapun antaminen haastateltavalle.

Näkemykset psykologisten voimavarojen merkityksestä

- Millaisia psykologisia voimavaroja olet käyttänyt?
- Missä tilanteissa olet näitä psykologisia voimavaroja käyttänyt?
 - Kertoisitko esimerkin jostain tilanteesta, jossa olet käyttänyt jotain voimavaraa/-varoja?
- Mitkä asiat tekevät sinulle haastavaksi selvitä kuormittavista tai stressaavista tilanteista?

- Mistä olet oppinut psykologisten voimavarojen käytöstä?
- Millaisia psykologisia voimavaroja uskot tarvitsevasi opettajan työssäsi?
- Ajatteletko omaavasi tarpeeksi psykologisia voimavaroja työelämään? Miksi?
- Millainen merkitys psykologisilla voimavaroilla on mielestäsi opettajan ammatissa?

Näkemykset tuen tarpeesta

- Millaista tukea olet saanut työelämään siirtymiseen opintojen aikana?
- Millaista tukea haluaisit työelämään siirtymiseen opintojen aikana?
- Millaista tukea haluaisit, kun olet siirtynyt työelämään?

Näkemykset työhyvinvoinnista

- Oletko huolissasi työnhyvinvoinnistasi tulevassa opettajan ammatissasi? Miksi/miksi et?
- Mitkä psykologiset voimavarat koet merkittäviksi työhyvinvoinnin kannalta?
- Millä tavoin voit itse edistää työhyvinvointiasi?

Liite 4. Haastateltavan selitelappu

Psykologiset voimavarat ovat sellaisia asioita, joiden avulla selviät stressaavista ja haastavista tilanteista. Psykologisia voimavaroja ovat esimerkiksi:

- **Minäpystyvyys** tarkoittaa sitä, miten yksilö ajattelee selviytyvänsä elämässään eteen tulevista tilanteista.
- **Itseluottamus** tarkoittaa luottamusta omaan kykyihin ja taitoihin.
- **Optimismi** on myönteinen elämäsenne, jonka omaava odottaa hyviä lopputulemia myös haastavissa tilanteissa.
- **Resilienssi** tarkoittaa kykyä toipua haastavista tilanteista tai ajanjaksoista. Sen voi myös ymmärtää sinnikkyytinä, eli kykynä jaksaa yrittää uudestaan vastoinkäymisistä huolimatta.
- **Itsemyötätunto** on kykyä suhtautua itseensä lempeästi ja ymmärtäväisesti silloinkin, kun kohtaa esimerkiksi epäonnistumisia tai riittämättömyyden tunnetta.
- **Stressinhallintakyky** on kykyä tai tietoa käyttää keinoja, jotka auttavat hallitsemaan stressiä ja sen vaikutuksia.