

Caroline Külaots

**TYÖUUPUMUKSEEN ALTISTAVAT JA SILTÄ  
SUOJAAVAT TEKIJÄT INDUKTIOVAIHEEN  
LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSISSA**  
Kirjallisuuskatsaus suomalaisiin pro gradu -tutkielmiin

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Toukokuu 2023

# TIIVISTELMÄ

Caroline Külaots: Työuupumukseen altistavat ja siltä suojaavat tekijät induktiovaiheen luokanopettajien kokemuksissa – Kirjallisuuskatsaus suomalaisiin pro gradu -tutkielmiin

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Toukokuu 2023

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää keskeisiä luokanopettajan työn vaatimuksia ja voimavaroja induktiovaiheessa eli työuran alussa. Tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita siitä, mitkä työn ominaisuudet altistavat noviisiluokanopettajia työuupumuksen kehittymiselle ja mitkä tekijät taas mahdollisesti suojaavat siltä. Tarkastelun kohteena ovat myös yksilön ominaisuudet, jotka vaikuttavat noviisioptettajien jaksamiseen työssä joko kielteisesti tai myönteisesti.

Tutkimus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jonka aineisto koostui Andor- ja Finna-tietokannoista kerätyistä kymmenestä pro gradu -tutkielmasta. Aineiston analyysiin hyödynnettiin teorialähtöistä sisällönanalyysiä, jonka lähtökohtana toimi Demeroutin ja kollegoiden (2001) JD-R malli eli työn vaatimusten ja voimavarojen malli. JD-R mallin mukaan työelämän ominaisuudet ovat luokiteltavissa psyykkisiksi, psykologisiksi, sosiaalisiksi ja organisatorisiksi työn vaatimuksiksi tai voimavaroiksi (Schaufeli & Bakker, 2004; Bakker & Demerouti, 2007).

Tutkimustulosten mukaan noviisiluokanopettajat kokevat työssängsä vallitsevan suuret työn vaatimukset, mutta myös voimavaroja tunnistetaan työstä runsaasti. Sosiaaliset työn voimavarat tunnistetaan keskeisimmiksi kaikista työn voimavaroista induktiovaiheessa. Myös työn vaatimuksista merkittävimpiä näyttävät olevan organisatoristen vaatimusten ohella sosiaaliset työn vaatimukset. Työn psyykkisiä ominaisuuksia, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin joko kielteisesti tai myönteisesti, tunnistetaan taas vähän induktiovaiheessa.

Merkittäviä luokanopettajan työn vaatimuksia induktiovaiheessa ovat tutkimustulosten mukaan muun muassa ajan puute, haastavat oppilaat, oppilaiden oppimisen haasteet, kodin kanssa tehtävä yhteistyö, työyhteisön ilmapiiri, joka ei kannusta yhteistyön tekemiseen tai avun pyytämiseen työyhteisössä, laaja työnkuva, perehdytyksen ja tuen puute sekä työllistymisen haasteet. Merkittäviä työn voimavaroja ovat taas muun muassa työn motivoivuus, oppilaiden huoltajat, yhteisöllinen ja yhteistyön mahdollistava työyhteisö, kollegoiden ja esimiehen tuki, perehdytys sekä mahdollisuus vaikuttaa työhön.

Koska työuupumuksen kehittymiseen vaikuttaa yhtä lailla yksilö työn ominaisuuksien rinnalla (Uusitalo-Arola ym., 2022), selvitettiin tutkimuksessa myös yksilön kuormitustekijöitä ja voimavaroja. Merkittäviksi yksilön kuormitustekijöiksi tunnistetaan tutkimustulosten mukaan tunnollisuus sekä tietojen ja taitojen puute, kun taas merkittäviksi yksilön voimavaroiksi tunnistetaan omat tiedot ja taidot, armollisuus itseä kohtaan sekä positiivisuus. Työlle sekä luokanopettajakoulutukselle esitetään myös erilaisia kehitysehdotuksia, jotka kytkeytyvät tunnistettuihin kuormittaviin tai työhyvinvointia tukeviin työn tai yksilön ominaisuuksiin.

Avainsanat: työuupumus, luokanopettaja, induktiovaihe, JD-R malli

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>6</b>
2.1	Työuupumus .....	6
2.1.1	<i>Työuupumus osana työhyvinvointia</i> .....	6
2.1.2	<i>Työuupumuksen määrittelyä</i> .....	7
2.1.3	<i>Työn imu</i> .....	9
2.2	Luokanopettajan työn haasteet induktiovaiheessa .....	11
2.2.1	<i>Induktiovaihe</i> .....	11
2.2.2	<i>Työn haasteet induktiovaiheessa</i> .....	12
2.3	Työn vaatimusten ja voimavarojen malli (JD-R malli) .....	15
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>18</b>
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	18
3.2	Tutkimusmenetelmät.....	19
3.3	Aineisto .....	20
3.3.1	<i>Aineiston hankinnan kriteerit</i> .....	20
3.3.2	<i>Hakusanat ja tietokannat</i> .....	22
3.4	Aineiston analysointi .....	25
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>28</b>
4.1	Työn vaatimukset.....	29
4.1.1	<i>Psyykkiset vaatimukset</i> .....	29
4.1.2	<i>Psykologiset vaatimukset</i> .....	29
4.1.3	<i>Sosiaaliset vaatimukset</i> .....	30
4.1.4	<i>Organisatoriset vaatimukset</i> .....	33
4.2	Yksilön kuormitustekijät.....	35
4.3	Työn voimavarat.....	37
4.3.1	<i>Psykologiset voimavarat</i> .....	37
4.3.2	<i>Sosiaaliset voimavarat</i> .....	38
4.3.3	<i>Organisatoriset voimavarat</i> .....	40
4.4	Yksilön voimavarat.....	42
4.5	Kehitysehdotukset.....	44
4.5.1	<i>Työhön liittyvät kehitysehdotukset</i> .....	45
4.5.2	<i>Koulutukseen liittyvät kehitysehdotukset</i> .....	48
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>49</b>
5.1	Tulosten tarkastelua.....	49
5.1.1	<i>Tulokset ja teoria</i> .....	49
5.1.2	<i>Johtopäätökset</i> .....	58
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	60
5.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	62
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>64</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>69</b>

# 1 JOHDANTO

Työuupumuksesta – erityisesti opettajien työuupumuksesta muiden sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten lisäksi – ollaan kiinnostuneita nyt enemmän kuin koskaan aikaisemmin, ja se näkyy sekä uutisissa että tutkimuksissa juuri nyt. Uutisotsikot, kuten esimerkiksi *Vakavaan työuupumukseen sairastunut opettaja julkaisi riipaisevan kirjoituksen Twitterissä: ”En ymmärrä, miksi näin tehtiin”* (Turunen & Vesa, 2021), *Ensimmäisen työvuoden tappotahti pakotti 27-vuotiaan Tiinan vaihtamaan alaa – nuorten naisten sairauspoissaolot lisääntyneet* (Niinistö & Koivunen, 2018) ja *Horjutko jaksamisesi rajoilla? Opettaja, lähihoitaja ja työsuojeluvaltuutettu sinnittelevät romahdukseen asti, sitten iski syyllisyys: ”Ei kai näin nuorena saisi uupua”* (Kallunki, 2020) kuvaavat hyvin, kuinka huolestuttavaa kuvaa uutisissa rakennetaan etenkin nuorten opettajien työhyvinvoinnista. Tulee kuitenkin muistaa, että uutisotsikoilla on oma tavoitteensa herättää lukijan huomio ja kiinnostus uutisen lukemiseen.

Opettajien työuupumus on myös tutkimuksissa usein ilmenevä aihe, eikä mikään ihme, sillä Perkiö-Mäkelän ja Ervastin (2013) mukaan 12 prosenttia opettajista kokee työssään suurta stressiä, mikä on heidän mukaansa keskimääräistä enemmän. Yksi ajoittain näkyvä näkökulma opettajien työuupumukseen liittyvässä puheessa on työuupumus noviisiopettajien joukossa. Luokanopettajaopiskelijana kuulen usein myös kokeneilta opettajilta siitä, miten ensimmäiset vuodet ammatissa ovat raskaimpia vuosia opettajan työelämässä. Tämä kaikki on rakentanut minulle luokanopettajan ensimmäisistä vuosista työelämässä käsitystä, jossa uupumiselta ei vain voi välttyä. Tästä herääkin minulle kysymys, mistä uupuminen noviisiopettajien joukossa kumpuaa.

Mielenkiintoinen huomio on, että työkokemuksen vaikutusta opettajien kokemukseen työuupumuksesta on tutkittu vähän. Vuodet työelämässä toimii tutkimuksissa usein vain yhtenä tutkittavana muuttujana tai taustatekijänä (esim. Pyhältö ym., 2020), mutta silloinkin tämän muuttujan syvempi analyysi ja pohdinta jää suhteellisen pieneksi verrattuna muihin tutkittaviin muuttujiin.

Esimerkiksi Pyhällön ja kollegoiden (2020) tutkimuksen tulokset viittaavat kuitenkin siihen, että uransa alussa olevilla opettajilla on suurempi riski kärsiä työuupumuksesta kuin opettajilla, joilla on paljon työkokemusta. Työuupumus juuri noviisiopettajien näkökulmasta on paremmin löydettävissä tutkimuksista liittyen noviisiopettajien kokemuksiin työn haasteista ja voimavaroista.

Lähdenkin tässä tutkimuksessa selvittämään, mitä tuloksia suomalaisissa pro gradu -tutkielmissa on saatu luokanopettajan työn vaatimuksista, jotka altistavat työuupumuksen kehittymiselle, ja työn voimavaroista, jotka puolestaan suojaavat työuupumukselta, noviisiopettajien näkökulmasta. Merkittävää on se, että tutkimuksessa selvitetään nimenomaan noviisiopettajien kokemuksia siitä, mitkä työn ominaisuudet he ovat kokeneet joko työn vaatimuksiksi tai voimavaroiksi, ja miksi. Samaan aikaan tutkimuksessa pyritään myös selvittämään, missä luokanopettajien siirtymää työelämään tukevissa tekijöissä on vielä puutteita. Näin voidaan saada tietoa siitä, miten siirtymää tulisi mahdollisesti kehittää, jotta noviisiopettajien tukeminen onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Samalla voidaan myös ehkäistä työuupumuksen kehittymistä noviisiopettajien joukossa.

Kyseessä on systemaattinen kirjallisuuskatsaus pro gradu -tutkielmista ja analyysimenetelmänä tutkimuksessa toimii teorialähtöinen sisällönanalyysi. Aineiston analyysin lähtökohtana toimii siis teoria, jonka esittelen tarkemmin myöhemmin tutkimuksen teoreettista viitekehystä avatessani. Lähdenkin tutkimuksessa liikkeelle esittelemällä ensimmäiseksi tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ja teoriataustaa. Teoriataustoituksen jälkeen selvennän tutkimuksen toteuttamista eli tarkennan tutkimuksen tavoitteita, tutkimuskysymyksiä, tutkimusmenetelmää, aineiston hakua ja valintaa sekä tutkimuksessa hyödynnettyä analyysimenetelmää. Tämän jälkeen tutkimuksessa edetään tutkimustulosten esittelyyn, jonka jälkeen tuloksia tarkastellaan suhteessa aiemmin esitettyyn teoriaan. Viimeiseksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä ehdotan jatkotutkimusmahdollisuuksia.

# 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

## 2.1 Työuupumus

Koska keskeisenä tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät altistavat noviisiopettajia työuupumukselle ja mitkä tekijät toisaalta suojaavat siltä, on tärkeä ensimmäiseksi määritellä, mitä työuupumus oikeastaan tarkoittaa ja mikä voi aiheuttaa sen kehittymisen. Määrittelen aluksi lyhyesti työhyvinvointia tällä hetkellä ja työuupumuksen suhdetta siihen kohdassa 2.1.1 Työuupumus osana työhyvinvointia. Tämän jälkeen kohdassa 2.1.2 Työuupumuksen määrittelyä siirryn tarkempaan työuupumuksen määrittelyyn. Kohdassa 2.1.3 Työn imu kerron vielä lyhyesti työn imun suhteesta työuupumukseen.

### 2.1.1 Työuupumus osana työhyvinvointia

Työhyvinvointi on hyvin ajankohtainen aihe työuupumuksen rinnalla – kuuluuhan työuupumuksen käsite työhyvinvoinnin käsitteen alle, sillä työpahoinvointi, tai huono työhyvinvointi, voi johtaa työuupumuksen kehittymiseen. Työhyvinvoinnista ollaan siis kiinnostuneita juuri nyt, ja sitä tutkitaan siksi tällä hetkellä hyvin paljon. Yksi syy sen lisääntyneeseen tutkimiseen on varmasti työelämän oleminen suurten muutospaineiden alla: sen rakenteet ja edellytykset muokkautuvat koko ajan reaktiona maailmantalouden murrokselle (Manka & Manka, 2016). Muutokset työelämässä haastavat työntekijöitä, sillä heidän on osattava sopeutua ja vastata näihin aina muuttuviin työn vaatimuksiin. Joitakin suomalaisten lähteiden mukaisia työelämän megatrendejä, jotka ovat vaikuttaneet opettajankin työhön, ovat muun muassa resurssien uusjako, teknologian kehittyminen, verkottuminen ja kumppanuus, työkuulttuurin muutos, työvoiman rakennemuutos sekä globalisoituminen (Manka & Manka, 2016).

Pakkosopeutuminen tämänlaisiin suuriin työelämän muutoksiin, esimerkiksi jatkuvaan tehostamiseen työpaikoilla, aiheuttaa työntekijöille kiirettä ja stressiä (Haavisto, 2010). Jopa 82 prosenttia EVAn arvo- ja asennetutkimukseen

osallistuneista vastasi, että työpaikoilla Suomessa mennään ylikierroksilla, ja useat uupuvatkin ennenaikaisesti seurauksena työssä koetulle paineelle (Haavisto, 2010). Dayn ja Gun (2007) mukaan opettajankin työ on muuttunut hyvin suorituskeskeiseksi ja suuren työmäärän aiheuttamat paineet ovat lisääntyneet. Mankaa ja Mankaa (2016) mukailen pieni työssä koettu stressi on positiivista ja työntekijää motivoivaa, mutta vain tiettyyn rajaan saakka. Pienikin työssä koettu stressi alkaa nimittäin pitkään jatkuneena pikkuhiljaa aiheuttamaan kielteisiä seurauksia työntekijän hyvinvoinnille. Mankan ja Mankan (2016) mukaan stressin ylikuormittuminen voi aiheuttaa työntekijälle kyynisyyttä, ammatillisen itsetunnon heikkenemistä, unihäiriöitä, sairastelua ja masentuneisuutta, ja pahimmillaan se voi johtaa jopa työuupumukseen. Työuupumuksesta kerron tarkemmin kohdassa 2.1.2 Työuupumuksen määrittelyä.

### 2.1.2 Työuupumuksen määrittelyä

Työuupumus voi siis kehittyä seurauksena pitkittyneelle työstressille (Manka & Manka, 2016; Uusitalo-Arola ym., 2022). Tuunainen ja kollegat (2011) määrittelevät työuupumusta yleiseksi psyykkiseksi työhyvinvoinnin ongelmaksi. Heidän mukaansa lievänä se voi olla vain lyhytaikainen oireiluvaihe, jos työntekijä on motivoitunut ja työ on yleensä keskeinen osa työntekijän elämää. Uusitalo-Arolan ja kollegoiden (2022) mukaan työuupumuksen takana onkin usein alun perin motivoitunut työntekijä, joka kärsii työpaikallaan epäedullisista työolosuhteista työhyvinvoinnin kannalta. Syitä työuupumuksen kehittymiseen löytyy usein siis työpaikalta, mutta myös työntekijästä itsestään (Uusitalo-Arola ym., 2022). Vakavana työuupumus on yleensä pitkään kestävä tila, jonka oireisto vaihtelee riippuen vaikeusasteelta (Tuunainen ym., 2011).

Työuupumuksen kehittymiseen voivat johtaa työolosuhteet, joissa vallitsevat liian suuret työn vaatimukset suhteessa vähäisiin työn voimavaroihin (Uusitalo-Arola ym., 2022). Uusitalo-Arolan ja kollegoiden (2022) mukaan työuupumuksen kehittymiseen ovat yhteydessä muun muassa liian suuri työmäärä, työhön liittyvä epävarmuus ja ennakoimattomuus, rooliristiriidat ja epäselvyydet, niukka sosiaalinen tuki, niukat vaikuttamismahdollisuudet sekä epäoikeudenmukaisuuden kokemus. Lisäksi erityisesti opettajan työssä

korostuvat vielä tunnekuormaa aiheuttavat työn vaatimukset yhtenä keskeisenä työuupumuksen kehittymisen riskitekijänä (Hakanen ym., 2006).

Joitakin työntekijän piirteitä, jotka lisäävät riskiä työuupumuksen kehittymiselle, ovat muun muassa voimakas velvollisuudentunto (Hakanen, 2004; Uusitalo-Arola ym., 2022), liian suuret itselle tai työlle asetetut vaatimukset, vaikeus hahmottaa maailmaa ymmärrettäväksi, hallittavaksi ja mielekkääksi eli alhainen koherenssin tunne sekä tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen haasteellisuus eli aleksitymia (Uusitalo-Arola ym., 2022). Myös Mäkikangas ja kollegat (2020) toteavat, että tutkimuksissa toistuvia ennustajia työuupumuksen kehittymiselle ovat korkeat itselle asetetut odotukset työhön liittyen, mutta myös niukat selviytymisen strategiat ja työhön liittyvän stressin hallitsemisen epäonnistuminen. Uusitalo-Arola ja kollegat (2022) mainitsevatkin, että työntekijän tietoiset päätökset laiminlyödä taukoja ja jatkuvasti venyttää työpäivää suuresta työtaakasta selviytymisen pyrkimiseen altistavat työuupumukselle. Hakanen (2004) toteaa, että persoonallisuustekijöillä on kuitenkin suhteellisen pieni vaikutus työuupumuksen kehittymiseen epäedullisiin työoloihin verrattuna.

Koska tässä tutkimuksessa käsitellään työuupumuksen kokemusta luokanopettajan näkökulmasta, on otettava huomioon myös työn sosiaalisuus. Esimerkiksi Gavishin ja Friedmanin (2010) mukaan muuttujilla, kuten oppilailta saatu arvostus ja tunnustus, yhteisöllinen ja kannustava työilmapiiri sekä yleinen ammatin arvostus, on – niiden kielteisessä merkityksessä – ennustava vaikutus työuupumuksen kehittymiselle induktiovaiheessa. Myös esimiehen tuen puutteella on heidän mukaansa osuutensa väsymyksessä noviisiopettajien joukossa.

Mikä tekee työuupumuksen tunnistamisesta ja toteamisesta vaikeaa, on se, että sille ei ole ehdottomia määritelmiä tai raja-arvoja (Uusitalo-Arola ym., 2022). Uusitalo-Arolan ja kollegoiden (2022) mukaan Suomessa käytettävässä luokituksessa lievän työuupumuksen raja-arvoksi määritellään kuitenkin oireilu keskimäärin kuukausittain, kun taas vakavan työuupumuksen raja-arvona pidetään oireilua keskimäärin viikoittain tai useammin. Myös se, että lääketieteellisesti työuupumusta ei määritellä sairaudeksi, vaan elämäntilanteen hallintaan liittyväksi ongelmaksi (Uusitalo-Arola ym., 2022), voi aiheuttaa monelle



työuupumuksesta kärsivälle haasteita esimerkiksi tarpeellisen sairausloman ottamiseen ja saamiseen.

Mäkikankaan ja kollegoiden (2020) mukaan Maslachin ja kollegoiden (1996) määritelmä työuupumuksesta on tunnustetuin ammatillisessa terveyteen liittyvässä kirjallisuudessa monien työuupumuksen määritelmien joukosta. Maslach ja kollegat (1997) kuvailevat työuupumusta emotionaalisen väsymyksen, depersonalisaation ja vähentyneiden henkilökohtaisten saavutusten yhdistelmäksi. Heidän mukaansa työuupumuksen kehittyminen vaatii jollakin tavalla ihmisten kanssa työskentelemistä.

Päivittyneemmässä versiossa määritelmästä näitä kolmea ulottuvuutta kutsutaan kuitenkin nimillä väsymys, kyynisyys ja tehottomuus (Maslach ym., 2001), jotta määritelmää voitaisiin soveltaa sosiaali- ja terveystieteiden ammattien lisäksi muihinkin ammatteihin. Väsymystä sanotaan usein keskeisimmäksi ulottuvuudesta (Maslach ym., 2001), ja sillä viitataan krooniseen suurista työn vaatimuksista johtuvaan väsymykseen (Hakanen ym., 2006). Väsymys on näyttänyt linkittyvän vahvasti depersonalisaatioon eli kyynisyyteen (Maslach ym., 1997; Maslach ym., 2001), ja Maslach ja kollegat (2001) kuvailevatkin itsensä etäännyttämisen asiakkaista olevan usein reaktio työstä aiheutuvalla väsymyksellä. Tehottomuus tai henkilökohtaisten saavutusten vähentyminen viittaa taas tyytymättömyyteen liittyen juuri omiin saavutuksiin työssä (Maslach ym., 1997). Maslachin ja kollegoiden (2001) mukaan tehottomuus näyttää johtuvan tärkeiden voimavarojen puutteesta toisin kuin väsymys ja kyynisyys, jotka ovat taas näyttäneet kehittyvän seurauksena tietyille työn vaatimuksille.

On kuitenkin tärkeä muistaa, että tämä määritelmä on vain yksi monien joukossa. Mäkikankaan ja kollegoiden (2020) sanoin, sellaista työuupumuksen määritelmää tai teoriaa ei ole olemassa, joka pätsisi jokaisen uupumuksen kokemukseen.

### 2.1.3 Työn imu

Hakanen (2004) pohtii teoksessaan sitä, miten kokonaisvaltaisemman kuvan saamiseksi työhyvinvoinnista on tarkasteltava sitä kielteisten työpahoinvoinnin ja työuupumuksen lisäksi myös positiivisesta näkökulmasta, kuten työn imun kautta. Tähän suuntaan on pikkuhiljaa tutkimuksissa siirryttykin (Schaufeli ym.,

2002; Hakanen, 2004). Työn imulla Hakanen (2004) tarkoittaa Schaufelin ja kollegoiden (2002) kehittämää käsitettä 'work engagement', jonka hän on suomentanut teoksessaan juuri työn imuksi.

Työn imun tarkasteleminen osana työhyvinvoinnin tutkimista johtaa työuupumuksen määrittelemiseen työn imun vähenemisenä (Schaufeli ym., 2002). Schaufeli ja kollegat (2002) määrittelevät työn imua myönteiseksi ja tyydyttäväksi mielentilaksi työssä. He jatkavat työn imun kuvailua pitkäaikaiseksi ja kokonaisvaltaiseksi tilaksi, joka ei ole riippuvainen mistään yksittäisestä asiasta, tapahtumasta, yksilöstä tai käyttäytymisestä. Tässä mielessä työn imu muistuttaa työuupumusta, ja se voidaankin nähdä osittain vastakohtaisena tilana työuupumukselle. Työuupumuksen ulottuvuudet, väsymys ja kynnisyys, ovat nimittäin vastakohtia työn imun ulottuvuuksille, tarmolle ja työhön omistautumiselle (Schaufeli ym., 2002), joita esittelenkin tarkemmin seuraavaksi.

Työn imua kuvaavat työuupumuksen tapaan kolme ulottuvuutta, joita ovat tarmo, työhön omistautuminen ja työhön uppoutuminen (Schaufeli ym., 2002). Schaufelin ja kollegoiden (2002) mukaan työhön liittyvää tarmoa kuvailevat ominaisuudet, kuten korkea energiataso ja henkinen sinnikkyys, halukkuus nähdä vaivaa työn eteen sekä sisukkuus kohdatessa haasteita työssä. Omistautumista työhön taas ennustavat työssä koettu myönteinen haaste sekä myönteiset tunteet, kuten arvostus, innostus, inspiraatio ja ylpeys (Schaufeli ym., 2002). Viimeiseksi työhön uppoutumista Schaufeli ja kollegat (2002) kuvailevat täysin keskittyneeksi tilaksi, jolloin aika kuluu nopeasti. Silloin työntekijän sanotaan jopa olevan vaikea irrottautua työstä (Schaufeli ym., 2002). Työn imun ulottuvuuksista tarmo ja työhön uppoutuminen korreloivat vahvasti keskenään (Schaufeli ym., 2002).

Työn imun näkeminen täysin työhyvinvoinnin vastakkaisena puolena työuupumukselle on kuitenkin ongelmallista. Esimerkiksi Schaufeli ja kollegat (2002) saivat tutkimuksessaan tuloksia, joiden mukaan työn imu ja työuupumus korreloivat parhaiten negatiivisesti keskenään silloin, kun muun muassa työuupumuksen muuttujiksi valittiin ainoastaan väsymys ja kynnisyys. Silloin taas työn imua ennustaviksi muuttujiksi tuli lisätä tehokkuus työssä (Schaufeli ym., 2002). Schaufeli ja kollegat (2002) toteavatkin hyvin, että vaikka työn imu ja työuupumus ovat konseptuaalisesti vastakkaisia toisilleen, eivät ne kuitenkaan ole riippuvaisia toisistaan.

## *2.2 Luokanopettajan työn haasteet induktiovaiheessa*

Induktiovaiheen eli vasta muutamia vuosia työssä olleiden luokanopettajien kokemukset ovat keskeisiä tässä tutkimuksessa. Siksi onkin keskeistä määritellä myös luokanopettajien induktiovaihetta ja sen merkitystä työuupumuksen kehittymisen kannalta (2.2.1 Induktiovaihe). Lisäksi kohdassa 2.2.2 Työn haasteet induktiovaiheessa esitän keskeisiä luokanopettajan työn haasteita induktiovaiheessa.

### 2.2.1 Induktiovaihe

Opettajien induktiovaiheesta puhuttaessa viitataan opettajien ensimmäisiin vuosiin työelämässä. Opettajan työelämän vaiheita on jaettu kuitenkin useilla eri tavoilla, ja siksi induktiovaiheen pituus eri määritelmässä vaihtelee. Palmer ja kollegat (2005) selvittivät tutkimuksessaan, millä eri tavoin tutkijat ovat jakaneet opettajia noviiseihin ja kokeneisiin opettajiin. Heidän mukaansa, jos noviiseja ja kokeneita opettajia eroteltiin tutkimuksessa vuosilla työelämässä, vuosien määrä, jolla rajaa noviisien ja kokeneiden opettajien välille vedettiin, vaihteli kahdesta vuodesta jopa kahteenkymmeneen vuoteen asti. Useimmissa tutkimuksissa kokeneet opettajat erotettiin noviiseista kuitenkin niin, että työkokemusta täytyi olla ainakin viidestä kymmeneen vuotta (Palmer ym., 2005). Palmerin ja kollegoiden (2005) mukaan viisi vuotta opettajan työssä mukailee aikaa, jota käytetään määrittämään kokeneita työntekijöitä muissa ammateissa.

Day ja Gu (2007) ovat taas määritelleet opettajan työelämän ensimmäisen vaiheen kestävän kolme vuotta. Heidän mukaansa se on oppimisen aikaa, jolloin opettajan opettajaidentiteetti rakentuu ja luokkahuonepätevyys kehittyy. Tässä vaiheessa opettajien keskuudessa pätee korkea sitoutuneisuus työhön, mutta kolmen vuoden sisällä voidaan jo huomata kaksi eri polkua, joita pitkin uudet opettajat voivat kulkea tehokkuuden tunteen suhteen (Day & Gu, 2007). Caspersen ja Raaen (2013) toteavatkin opettajan minäpystyvyyden muokkautuvan vielä induktiovaiheessa. Ensimmäistä polkua kulkevat opettajat saavat parhaimmillaan paljon tukea rehtorilta ja muilta opettajilta, tunnustusta kehityksestään työssä, sekä koulun toimintakulttuuri on heille edullinen, mikä johtaa heidän tehokkuuden tunteensa positiiviseen kehittymiseen (Day & Gu,

2007). Toista polkua kulkeville opettajille läheskään yhtä paljon tukea ja tunnustusta ei ole tarjolla, mikä johtaa taas tehokkuuden tunteen laskemiseen (Day & Gu, 2007). Näin voidaan todeta, että tekijöillä, kuten esimiehen ja kollegoiden tuella, ammattitaidon tunnustuksella sekä koulun toimintakulttuurilla, on osansa työuupumuksen kehittymisessä induktiovaiheessa, sillä tehokkuus on yksi työuupumuksen ulottuvuuksista Maslachin ja kollegoiden (2001) määritelmässä.

Caspersen ja Raaen (2013) puhuvat myös shokista, jonka opettajat kokevat usein induktiovaiheessa. Shokki johtuu heidän mukaansa yleensä siirtymästä suojellusta koulutuksellisesta ympäristöstä oikeaan kouluympäristöön. Muutoksessa vastuu omasta koulutuksesta ja hyvinvoinnista kasvaa yhtäkkiä myös vastuuseen oppilaiden koulutuksesta ja hyvinvoinnista (Caspersen & Raaen, 2013), joka on ymmärrettävästi suuri.

### 2.2.2 Työn haasteet induktiovaiheessa

Induktiovaihe on opettajalle – ja oikeastaan kenelle tahansa työntekijälle – jo haaste itsessään: työelämään ja sen erottamiseen vapaa-ajasta vasta totutellaan ja työssä opitaan koko ajan jotakin uutta, usein omista virheistä. Nummelinin (2021) sanoin vastavalmistuneiden opettajien iltapuuhaan kuuluukin usein tuntisuunnitelmien ja diaesitysten teko, sillä valmista opetusmateriaalia ei vielä ole. Tynjälän ja Heikkisen (2011) mukaan siirtymä koulutuksesta työelämään näyttää olevan vaikeampi opettajille kuin muiden alojen ammattilaisille. Pienten askelten sijaan vastavalmistuneet opettajat ottavat suuren hypyn työelämään tullessaan: noviisiopettajat saavat heti saman vastuun kuin kokeneetkin opettajat eli sekä pedagogisen että laillisen vastuun, joskus jopa 30 oppilaasta (Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Ei siis olekaan mikään ihme, että monet opettajista kokevat shokin siirtyessään työelämään. Caspersen ja Raaen (2013) kuvailevat, että shokki koetaan yleensä kouluarjessa, kun noviisiopettaja huomaa kyvyttömyytensä toimia jossakin tilanteessa tai hallita sitä. Schwarzerin ja Hallumin (2008) tutkimuksessa pystyvyydentunne vähentyessään ennusti stressiä, joka taas ennusti uupumusasteita väsymystä ja näin myös työuupumusta.

Husun ja Toomin (2016) mukaan tutkimuksissa esiintyviä ajankohtaisia opettajan työn ominaisuuksia, ja samalla haasteita, ovat muun muassa opettaja oppimisympäristöjen muuttuminen, oppimislähtöinen ja osallistava pedagogiikka, digitalisaatio, opetussuunnitelman toteuttaminen, oppilaiden moninaisuus, oppimisen haasteet ja perusosaamisen alhainen taso. Stressiä opettajille usein aiheuttavat myös tunnetusti suuri työmäärä, aikapaineet, oppilaiden ongelmat, työyhteisön väliset konfliktit, melu, suuret oppilasryhmät, tunnustuksen puute ja kielteisten asenteiden kohtaaminen opettajan ammattia kohtaan (Cains & Brown, 1998).

Cainsin ja Brownin (1998) tutkimuksessa alakoulun noviisiopettajat raportoivat taas suurinta stressiä työssä aiheuttavan erilaisten oppijoiden ja oppilaiden eritasoisen osaamisen huomioiminen opetuksessa, opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvä paperityö, töiden tekeminen ja työmoodista irti pääsemisen vaikeus kotona, suuri valmistelun määrä, tapaamiset vanhempien kanssa, työn vaatimusten kielteinen vaikutus suhteisiin kotona tai kumppaniin, oppilaiden käyttäytymisongelmat, omien epäonnistumisten seuraukset, oppilaiden oppimisen haasteet sekä vaikeat vanhemmat, tässä järjestyksessä. Tynjälä ja Heikkinen (2011) mainitsevat noviisien useimmiten työssä kohtaamiksi henkilökohtaisemmiksi haasteiksi vielä työttömäksi jäämisen uhan, puutteelliset tiedot ja taidot, laskeneen minäpystyvyyden tunteen, lisääntyneen stressin, aikaisen työpaikan vaihtamisen, noviisin roolin työyhteisössä sekä työssä oppimisen tärkeyden. Silti kollegoiden ja rehtorin tukea on harvoin saatavilla (Caspersen & Raaen, 2013). Palautteen puute suoriutumisesta työssä näyttikin Cainsin ja Brownin (1998) tutkimuksessa olevan myös yksi merkittävistä stressin aiheuttajista työssä induktiovaiheessa.

Suomessa induktiovaiheen ongelmana on, että perehdytys on usein puutteellista tai jopa olematonta, vaikka uusien opettajien jaksamisen ja kehittymisen nähdäänkin riippuvan vahvasti perehdytyksestä (Niemi ym., 2018). Selvitysten mukaan Suomessa perehdytyskoulutusta ja mentorointia on vähän saatavilla: vuonna 2012 ainoastaan 14,5 prosentilla induktiovaiheen opettajista oli suunnitelma liittyen ammatilliseen kehittymiseen (Niemi ym., 2018). SOOLin kyselyssä saatiin samansuuntaisia tuloksia, nimittäin vastanneista opettajista 30,6 prosenttia vastasi olevansa eri mieltä ja 31 prosenttia jokseenkin eri mieltä siitä, että perehdytys on kattavaa ja hyvin suunniteltua.

Niemen ja kollegoiden (2018) mukaan perehdyttämiskoulutuksen toteuttamisen ongelmana on se, että sillä ei ole kansallisia rakenteita, säädöspohjaa, eikä yhtenäistä rahoitusta. Karvin arviointikyselyn mukaan muun muassa työehtosopimukset, rahoitusmekanismin resurssien puute sekä rakenteiden ja velvoitteiden puute ovat makrotason haasteita, jotka ehkäisevät vastavalmistuneiden opettajien perehdyttämiskoulutuksen uudistamista (Niemi ym., 2018). Perehdyttämiselle on kuitenkin tarvetta, sillä opettajankoulutus ei nähtävästi anna tarpeeksi valmiuksia työelämää varten (esim. Caspersen & Raaen, 2013; Nummelin, 2021).

Toisaalta Caspersen ja Raaen (2013) huomasivat induktiovaiheen opettajien keskuudesta mielenkiintoisen ilmiön: Vaikka mahdollisuuksia tukeen ja yhteistyöhön olisikin tarjolla, noviisiopettajien kokemus on usein vastakkainen, sillä he eivät osaa hyödyntää niitä. Caspersenin ja Raaenin (2013) mukaan työskentely kollegoiden kanssa koetaan noviisien joukossa jopa stressaavaksi tilanteeksi. Noviisiopettajien haasteena on, että he eivät osaa pukea kokemiaan vaikeuksia sanoiksi. Tämä johtaakin noviisien osallistumattomuuteen yhteistyön tekemisessä, mikäli opettajat tuntevat itsensä näkymättömiksi työyhteisössään (Caspersen & Raaen, 2013). Caspersenin ja Raaenin (2013) mukaan noviisien poisjättäytymiseen kollegoiden keskeisestä tuen ja kokemuksen jakamisesta voi olla vaikuttanut myös heidän kokemuksensa kokeneiden opettajien kyvyttömyydestä kuunnella ja samaistua heihin.

Toisessa mielessä Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016) sekä Niemi ja kollegat (2018) kritisoivat opettajankoulutusta siitä, että opinnot eivät ole päivittyneet riittävästi vastaamaan tämänhetkisiin työn haasteisiin. Esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016) mukaan valmiuksien antaminen moninaisten oppijoiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen sekä opettamiseen on ollut puutteellista. Myös erityispedagogiikan osaamisen tarve lisääntyy (OKM, 2016; Niemi ym., 2018). Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016) kritisoi sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä että opettajia koulutuksen jälkeisen kehittämisen vähäisyydestä.

### 2.3 Työn vaatimusten ja voimavarojen malli (JD-R malli)

Riippumatta ammatista, työllä ja työelämällä voidaan katsoa olevan kaksi ominaisuutta, jotka ovat työn voimavarat ja työn vaatimukset (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Demeroutin ja kollegoiden (2001) työn vaatimusten ja voimavarojen mallissa (The job demands–resources model) eli JD-R mallissa työstä tunnustetaan nämä kaksi muuttujaa. Esittelen seuraavaksi mallia ja sen soveltamista työuupumuksen kehittymisen riskin määrittelyyn.

Työn vaatimuksia määritellään olevan työn ominaisuudet, joissa työntekijältä vaaditaan pitkäjänteistä psyykkistä tai psykologista – tai molempia – ponnistelua (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Bakker & Demerouti, 2007). Vaatimukset voivat olla ominaisuudeltaan psyykkisiä, psykologisia, sosiaalisia tai organisatorisia (Schaufeli & Bakker, 2004; Bakker & Demerouti, 2007). Työn vaatimukset muuttuvat stressitekijöiksi vasta silloin, kun ne vaativat työntekijältä selkeästi suurta ponnistelua (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Silloin työn vaatimuksilla ymmärretään olevan kielteisiä psyykkisiä ja psykologisia vaikutuksia (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Bakker & Demerouti, 2007), jotka voivat johtaa työuupumukseen (Schaufeli & Bakker, 2004). Yksi näistä on muun muassa uupumusasteinen väsymys (Demerouti ym., 2001). Bakker ja Demerouti (2007) mainitsevat esimerkeiksi työn vaatimuksista korkean työpaineen, epäsuotuisan fyysisen työympäristön ja tunteellisesti kuormittavat tilanteet asiakkaiden kanssa. Hakasen ja kollegoiden (2006) mukaan opettajan työssä tunnistettuja merkittävimpiä työn vaatimuksia ovat oppilaiden häiritsevä käytös, liian suuri työmäärä ja epäsuotuisa fyysinen työympäristö.

Työn voimavaroiksi taas lasketaan työn ominaisuudet, jotka joko vähentävät työn vaatimuksia ja niihin yhdistettyjä kielteisiä sekä psyykkisiä että psykologisia vaikutuksia, auttavat työntekijää saavuttamaan työtavoitteitaan tai edistävät työntekijän oppimista, kehittymistä ja kasvua (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen ym., 2006; Bakker & Demerouti, 2007). Hakasen ja kollegoiden (2006) sanoin voimavarat ovat siis tärkeitä itsessään sen lisäksi, että ne ovat merkittäviä työn vaatimusten aiheuttamista kielteisistä vaikutuksista selviämisen kannalta. Työn voimavarojen niukkuudella voi taas olla

vastakohtaisesti kielteinen vaikutus työntekijän hyvinvoinnille (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen ym., 2006), koska silloin työntekijän on vaikea selviytyä työn vaatimusten kielteisistä vaikutuksista (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004).

Voimavaroja voi löytyä pienistä asioista, kuten työtehtävien ominaisuuksista, jolloin voimavarana voisi toimia esimerkiksi työtehtävän merkittävyys (Bakker & Demerouti, 2007). Laajimmillaan taas Bakkerin ja Demeroutin (2007) mukaan työn voimavaroja voivat olla organisaation ominaisuudet, kuten palkka. Työn vaatimusten tavoin ominaisuudet voivat olla psyykkisiä, psykologisia, sosiaalisia tai organisatorisia (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen ym., 2006; Bakker & Demerouti, 2007). Hakanen ja kollegat (2006) määrittävät keskeisiksi voimavaroiksi opettajan työssä mahdollisuuden vaikuttaa työhön, informaation saatavuuden, työjohton tuen sekä innovoivan ja sosiaalisen ilmapiirin.

Työn voimavarat ja vaatimukset ovat näyttäneet vaikuttavan negatiivisesti toisiinsa (esim. Schaufeli & Bakker, 2004). JD-R malli ehdottaakin, että niukat työn voimavarat yhdistyneinä korkeisiin työn vaatimuksiin muodostavat ravinteikkaan itämispaikan työuupumukselle (Hakanen ym., 2006). Silloin työn voimavarojen niukkuudesta johtuen työn vaatimukset ja niihin yhdistetyt kielteiset vaikutukset eivät häviä, vaan pysyvät korkeina (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen ym., 2006).

Tarkalleen JD-R malli ennustaa kaksi prosessia, jotka on tunnistettu myös opettajan työssä (Hakanen ym., 2006). Ensimmäinen prosessi liittyy työntekijän jaksamiseen ja siinä työntekijä yllirasittuu ja uupuu, koska työn vaatimukset ovat liian korkeat (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen ym., 2006). Toinen prosessi liittyy taas työntekijän motivaatioon. Siinä vähäiset työn voimavarat tekevät korkeista työn vaatimuksista selviytymisen mahdottomaksi, mikä johtaa lopulta emotionaaliseen poisvetäytymiseen työstä (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen ym., 2006). Ensimmäisessä prosessissa korostuu siis työn vaatimusten rooli, kun taas toisessa prosessissa työn voimavarojen rooli on merkittävä. JD-R mallin mukaan prosessien seurauksia voivat olla työuupumus ja vähentynyt työn imu (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen ym., 2006).



Hakasen ja kollegoiden (2006) mukaan ensimmäinen eli työntekijän jaksamiseen liittyvä prosessi näyttää olevan opettajien joukossa yleisempi kuin työntekijän motivaatioon liittyvä prosessi. Tämä selittääkin osittain työuupumuksen yleisyyttä opettajien joukossa, sillä työuupumuksen keskeisimpien ulottuvuuksien, väsymyksen ja kyynisyyden, nähdään kehittyvän seurauksena juuri tietyille työn vaatimuksille (Maslach ym., 2001).

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ja koota yhteen, mitkä ovat luokanopettajan työn vaatimuksia ja toisaalta mitkä ovat työn voimavaroja induktiovaiheessa Suomessa. Tutkimuksessa tarkastellaan siis noviisiluokanopettajien omakohtaisia kokemuksia siitä, mitkä työn ominaisuudet he ovat kokeneet henkisesti tai psyykkisesti raskaiksi, sekä mitkä työn ominaisuudet ovat taas tukeneet heidän jaksamistaan työssä ja näin mahdollisesti suojanneet heitä työuupumukselta. Tulokset ovat JD-R mallin mukaisesti luokiteltu psyykkisiin, psykologisiin, sosiaalisiin ja organisatorisiin työn vaatimuksiin tai voimavaroihin.

Työn vaatimuksia ja voimavaroja selvittämällä saadaan merkityksellistä tietoa luokanopettajan induktiovaiheen mahdollisesti puutteellisista tuen muodoista, mikä taas mahdollistaa induktiovaiheen kehittämisen parempaan suuntaan, mikäli puutteellisuuksien korjaamiseen keskitytään tulevaisuudessa. Tarkastelen tutkimuksessa hieman myös, mitä kielteisiä seurauksia tietyillä työn vaatimuksilla on ollut opettajien hyvinvointiin, jotta voidaan saada mahdollisesti lisää tietoa työuupumuksen kehittymisestä opettajien henkilökohtaisissa kokemuksissa. Samalla – vaikkakin jokseenkin pinnallisesti – tarkastelun kohteena ovat tiettyjen työn voimavarojen ehkäisevä vaikutus tiettyjen työn vaatimusten kielteisiin seurauksiin. Näin tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Mitä työn vaatimuksia on tunnistettavissa luokanopettajan työstä työuupumuksen kehittymiseen altistavina tekijöinä induktiovaiheen luokanopettajien mukaan olemassa olevien pro gradu -tutkielmien valossa?
2. Mitä työn voimavaroja on tunnistettavissa luokanopettajan työstä työhyvinvointia tukevinä ja työuupumukselta suojaavina tekijöinä

induktiovaiheen luokanopettajien mukaan olemassa olevien pro gradu -tutkielmien valossa?

### 3.2 Tutkimusmenetelmät

Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaus on hallintotieteellisenä metodina laadullisen ja määrällisen metodin yhdistelmä. Tässä tapauksessa tutkimus määrittyy kuitenkin ainoastaan laadullisen tutkimuksen alle. Viikka (2021a) määrittelee laadullista tutkimusta tulkintaan perustuvaksi tutkimustavaksi. Hänen mukaansa se sopii tutkimuksen menetelmäksi silloin, kun tavoitteena on kuvata jokin ilmiö ihmisten kokemusten avulla tai ymmärtää ihmisten tuottamia merkityksiä, jotka ovat kiistatta monitulkintaisia ja subjektiivisia. Tämä selittääkin, miksi laadullinen tutkimusmenetelmä sopii tämän tutkimuksen aiheen käsittelyyn hyvin. Tutkimuksen tavoitteenahan on kuvata induktiovaiheessa olevien luokanopettajien kokemuksia siitä, mitkä ovat luokanopettajan työn vaatimuksia ja voimavaroja.

Tutkimuksen metodina toimii systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Kirjallisuuskatsauksessa tutkimusaineistona toimivat aiemmat tutkimukset eli voidaan sanoa, että tutkimusta tehdään tutkimuksesta (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa useampaan tyyppiin, joista yksi on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa yksinkertaisesti tiivistetään, mitä tietystä aiheesta tiedetään aiempien tutkimusten mukaan (Salminen, 2011). Se eroaa muista kirjallisuuskatsauksen tyypeistä muun muassa siten, että siinä korostuvat systemaattisuus, läpinäkyvyys ja toistettavuus (Fan ym., 2022). Fanin ja kollegoiden (2022) mukaan myös tutkimuskysymys on tarkempi systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa verrattuna narratiiviseen tai integratiiviseen lähestymistapaan. Tarkoituksena ei ole välttämättä ainoastaan koota tietoa, vaan Salmisen (2011) mukaan systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa voidaan usein myös löytää ja tuoda esiin puutteita aiemmista tutkimuksista.

Salminen (2011) esittää, että syitä kirjallisuuskatsauksen tekemiselle on useita. Baumeisterin ja Learyn (1997) mukaan kirjallisuuskatsauksen valitsemiselle tutkimusmetodiksi on kuitenkin viisi pääperustelua: olemassa olevan teorian kehittäminen ja arvioiminen, teorian kehityksen historiallinen

kuvaaminen, uuden teorian rakentaminen, kokonaiskuvan luominen jostakin asiakokonaisuudesta tai ongelmien tunnistaminen. Tässä tutkimuksessa yksi perustelu metodin valitsemiselle on Baumeisterin ja Learyn (1997) mainitsema ongelmien tunnistaminen, sillä tutkimuksessa pyritään selvittämään, mistä induktiovaiheen luokanopettajien työuupumus johtuu. Toisesta näkökulmasta tutkimuksessa luodaan kokonaiskuvaa luokanopettajan työn vaatimuksista ja voimavaroista induktiovaiheessa. Toisaalta, koska JD-R malli toimii tutkimuksessa keskeisenä ohjaavana teoriana, arvioidaan kirjallisuuskatsauksessa pakostikin myös olemassa olevaa teoriaa.

Metsämuuronen (2005) nostaa myös esiin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen valitsemiselle tutkimuksen metodiksi merkittävän perustelun, jossa pyrkimyksenä on koota ja tuoda esiin tutkittua tietoa, josta voi olla apua päätöksentekoa varten (Salminen, 2011). Tämä toimii osaltaan myös perusteluna systemaattisen kirjallisuuskatsauksen valitsemiselle tutkimusmetodiksi tässä tapauksessa. Tutkimuksessa nimittäin kootaan tietoa sekä luokanopettajan induktiovaiheen tukemisen ongelmakohdista että tärkeistä luokanopettajan työn voimavaroista induktiovaiheessa, mikä saattaa vaikuttaa päätöksentekoon liittyen opettajien induktiovaiheeseen ja sen tukemiseen. Perusteluna siis systemaattisen kirjallisuuskatsauksen hyödyntämiselle tutkimusmetodina vain tässä tutkimuksessa on jo monia.

### 3.3 *Aineisto*

Kuten tekstissä tuli aiemmin ilmi, systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa korostuvat systemaattisuus, läpinäkyvyys ja toistettavuus (Fan ym., 2022). Tästä syystä esitän seuraavaksi kriteereitä, joiden perusteella aineistoa tässä tutkimuksessa hankittiin. Avaan myös luvussa 3.3.2, mitä hakusanoja ja tietokantoja aineiston hankinnassa hyödynnettiin.

#### 3.3.1 Aineiston hankinnan kriteerit

Luokanopettajien työuupumusta on tutkittu viime aikoina paljon, mutta induktiovaiheen näkökulmaa on löydettävissä vain vähän. Tämä aiheutti heti haasteita tämän tutkimuksen aineiston etsimisen kannalta. Tästä syystä

tutkimuksen aineiston etsimistä oli lähestyttävä myös luokanopettajan työn haasteiden tai vaatimusten ja voimavarojen näkökulmasta induktiovaiheessa. Myös tutkimuskysymykset muokkautuivat lopulliseen muotoonsa tästä syystä. Kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta aiheesta löytyi tutkimusartikkelien muodossa runsaasti, ja se oli sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista. Suomalaisia tutkimusartikkeleita taas ei juurikaan aiheesta ollut. Haasteisiin törmättiin siis jälleen kerran, sillä alun perin tutkimusaineistoksi oli tarkoitus valita noin viidestä kymmeneen kansainvälistä tutkimusartikkelia ja kuta kuinkin saman verran suomalaisia tutkimusartikkeleita. Aiheesta näytti löytyvän kuitenkin useampia pro gradu -tutkielmia, ja siksi tutkimuksen aineisto rajautuikin lopuksi suomalaisiin pro gradu -tutkielmiin. Aineistoon valittavat pro gradu -tutkielmat rajattiin verkosta saataviin julkaisuihin, jotka oli julkaistu 2000-luvun puolella, sillä ajankohtaisemmat tutkielmat olivat tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta soveliaampia.

Useissa pro gradu -tutkielmissä tarkastelun kohteena olivat joko luokanopettajien työn haasteet ja voimavarat, jolloin induktiovaiheen näkökulma jäi puuttumaan, tai yleensä opettajien – eli sisältäen usein varhaiskasvatuksen opettajat, aineenopettajat ja esimerkiksi erityisopettajat – työn haasteet ja voimavarat induktiovaiheessa. Tästä ei aiheutunut kuitenkaan ongelmaa, vaan tutkimuksen aineistoksi näistä tutkielmista rajautuivat ne tutkimukset, joissa tuloksista oli erotettavissa induktiovaiheessa olevien luokanopettajien kokemukset, useimmiten taustatekijöiden kautta. Tässä tutkimuksessa induktiovaiheessa olevat luokanopettajat määriteltiin Palmerin ja kollegoiden (2005) tutkimustuloksia mukaillen luokanopettajiksi, joilla on enintään viisi vuotta työkokemusta, jotta aineistosta saataisiin mahdollisimman laaja.

Mitkä usein aineiston rajaamisessa aiheuttivat pohdintaa, olivat tapaukset, joissa aihetta oli tarkennettu johonkin tiettyyn näkökulmaan. Esimerkiksi tämänlaisia tapauksia saattoivat olla pro gradu -tutkielmat, joissa aihetta tutkittiin monikulttuurisen koulun tai NOPE-koulutuksen suorittaneiden noviisiopettajien näkökulmasta. Näissä tapauksissa rajausta tapahtui lopuksi niin, että aineiston ulkopuolelle jäivät tutkielmat, joissa aihe tarkentui ainoastaan tietynlaisen taustan omistaviin noviiseihin, jotta tämän tutkimuksen aineistoon saataisiin mahdollisimman paljon erilaisia taustoja omistavia noviisiluokanopettajia. Esimerkiksi siis juuri monikulttuuriseen kouluun tarkentunut pro gradu -tutkielma

valittiin tämän tutkimuksen aineistoksi, koska kyseessä ei ollut opettajien taustaan liittyvä tarkennus, mutta taas NOPE-koulutuksen suorittaneisiin noviiseihin tarkentunut tutkielma rajautui valintakriteerien ulkopuolelle. Toisaalta myös tutkielmat, joissa aihetta tutkittiin esimerkiksi ainoastaan sosiaalisten työn ominaisuuksien näkökulmasta, rajattiin aineiston ulkopuolelle. Syynä tälle oli se, että tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää työn vaatimuksia ja voimavaroja mahdollisimman laaja-alaisesti. Keskeiset kriteerit, joita aineiston hankinnassa hyödynnettiin, löytyvät vielä liitteenä olevasta taulukosta (liite 1).

### 3.3.2 Hakusanat ja tietokannat

Tutkimuksen aineisto kerättiin Andor- ja Finna-tietokannoista. Andor-tietokannasta löytyy ainoastaan Tampereen yliopiston julkaisemia pro gradu -tutkielmia, joten laajentaminen Finna-tietokantaan oli tarpeellista. Finna-tietokannasta löytyy pro gradu -tutkielmia koko Suomen yliopistoista. Hakulausekkeeksi muodostui luokanopettaj\* AND (induktiovaihe\* OR valmistun\* OR noviisi\* OR nuor\*) AND (työuupum\* OR uupum\* OR loppuunpala\* OR burnout OR "burn out" OR stress\* OR jaksa\* OR kuormit\* OR haaste\* OR vaatimuks\* OR voimavar\*). Koska tutkimus työuupumuksesta induktiovaiheen luokanopettajien joukossa oli puutteellista, hakulausekkeen viimeiseen osaan pyrittiin keksimään mahdollisimman monta synonyymiä työuupumuksen käsitteelle. Myös kiertoteitä noviisiluokanopettajien työuupumukseen liittyville tutkielmille haettiin käyttämällä hakusanoja, kuten haasteet, vaatimukset ja voimavarat. Tämä olikin tärkeä lisä hakulausekkeeseen suhteessa lopullisiin tutkimuskysymyksiin. Hakusanoja katkaistiin \*-merkillä, jolloin hakutuloksia saatiin mahdollisimman monesta sanan taivutusmuodosta. Kun hakutuloksista tutkielmia valittiin joko osaksi tutkimusaineistoa tai suljettiin pois kriteerien mukaisesti, tutkimusaineistoksi rajautui kymmenen pro gradu -tutkielmaa (taulukko 1).

#### **TAULUKKO 1.** Tutkimusaineisto

Tietokanta	Tekijä(t) ja ilmestymisvuosi	Tutkimuksen nimi	Tutkimuksen aihe
Andor	Koskinen, M. Tampereen yliopisto. 2021.	<i>"Loppuunpalamisessa ei ole mitään produktiivista": Voimavarat hyvinvoinnin työkaluina induktiovaiheen luokanopettajilla.</i>	Induktiovaiheen luokanopettajien työhyvinvointi ja sen hallinta voimavarojen avulla
Andor	Sukanen, S. & Yli-Panula, S. Tampereen yliopisto. 2017.	<i>Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet työelämän haasteisiin: Induktiovaiheen opettajien kokemuksia työelämän haasteista ja valmiudesta niiden kohtaamiseen.</i>	Luokanopettajan työn haasteet induktiovaiheessa ja koulutuksen antamat valmiudet niitä varten
Andor	Kumpuvaara, P. Tampereen yliopisto. 2009.	<i>"Mun äiti sanoi, että sä olet tosi nuori" – Noviisiopettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta.</i>	Luokanopettajien ensimmäinen työvuosi
Andor	Walden, I. Tampereen yliopisto. 2011.	<i>"Työelämä opettaa sitten sitäkin enemmän." Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä koulutuksensa antamista valmiuksista monikulttuurisen koulun kohtaamiseen.</i>	Opettajankoulutuksen antamat valmiudet monikulttuurisuuden kohtaamiseen koulussa
Finna	Haara, E. Jyväskylän yliopisto. 2020.	<i>Noviisiluokanopettajien resilienssi ja voimavarat uran alun kokemuksissa.</i>	Luokanopettajien uran alku ja voimavarat

Finna	Vuorio, A. & Latva-Mäenpää, L.  Jyväskylän yliopisto.  2021.	<i>Luokanopettajien kokemat haasteet ja koettu tuki työuran alussa.</i>	Luokanopettajien työuran alun haasteet ja saama tuki
Finna	Parkkonen, S.  Jyväskylän yliopisto.  2021.	<i>Mitä luokanopettaja ei opi Jyväskylän yliopistossa?: Luokanopettajien kokemuksia työelämästä.</i>	Luokanopettajan työn haasteet työelämään siirtyessä ja koulutuksen antamat valmiudet niitä varten
Finna	Luokkanen, L. & Myllylä, M.  Oulun yliopisto.  2013.	<i>Nuorten ja kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työn kuormittavuudesta.</i>	Luokanopettajan työn kuormittavuus ja keinot vaikuttaa siihen nuorten ja kokeneiden opettajien käsityksissä
Finna	Jussila, J. & Numminen, N.  Turun yliopisto.  2022.	<i>Vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia induktiovaiheessa saadusta perehdytyksestä, opettajan työnkuvasta sekä sosiaalisesta tuesta.</i>	Luokanopettajien saama perehdytys ja sosiaalinen tuki induktiovaiheessa sekä mielikuvat työnkuvasta
Finna	Pyykönen, M. & Saastamoinen, S-M.  Oulun yliopisto.  2014.	<i>Noviisiluokanopettajien kokemuksia työyhteisöltä saadusta tuesta työuran alussa.</i>	Luokanopettajien työyhteisöltä saama tuki induktiovaiheessa



### 3.4 Aineiston analysointi

Aineiston analyysimenetelmänä toimii teorialähtöinen sisällönanalyysi, jossa aineiston analyysin luokittelu muodostuu valitun käsitejärjestelmän pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa luokat muodostuivat Demeroutin ja kollegoiden (2001) JD-R mallin pohjalta, jossa työn vaatimukset ja voimavarat jaetaan psyykkisiksi, psykologisiksi, sosiaalisiksi ja organisatorisiksi työn vaatimuksiksi ja voimavaroiksi.

Näin aineiston analyysin luokiksi kehittyivätkin työn psyykkiset, psykologiset, sosiaaliset ja organisatoriset vaatimukset sekä työn psykologiset, sosiaaliset ja organisatoriset voimavarat. Työn psyykkisiä voimavaroja ei ollut löydettävissä aineistosta. Lisäksi, koska aineistosta oli tulkittavissa noviiseihin itseensä liittyviä tekijöitä tai ominaisuuksia, jotka joko kuormittivat heitä tai toimivat heidän voimavarana työskentelemiseen liittyen, muodostui luokkia vielä kaksi lisää: yksilön kuormitustekijät ja yksilön voimavarat. Yksilön ominaisuudet olivat usein yksilön persoonallisuuden piirteiden kaltaisia ominaisuuksia. Yksilön ominaisuudet ovat merkittävä lisä työn ominaisuuksiin, sillä yksilöllä on yhtä lailla työolosuhteiden kanssa oma vaikutuksensa työuupumuksen kehittymiseen (Uusitalo-Arola ym., 2022). Näin analyysi mahdollistaa kokonaisvaltaisemman kuvan muodostamisen työuupumukseen johtavista tai siltä suojaavista tekijöistä induktiovaiheen luokanopettajien joukossa. Yksilön ominaisuudet eivät olleet ainoa lisä luokitteluun, vaan koska useammassa tutkielmassa nousi esille myös opettajien ehdotuksia, miten luokanopettajan induktiovaihetta voitaisiin kehittää, olen lisännyt tuloksiin myös erillisen osion, jossa tarkastellaan juuri näitä kehitysehdotuksia.

Analyysi alkoi aineistoista kerättyjen sitaattien tematisoinnin avulla. Tematisointi tarkoittaa käytännössä sitä, että aineistosta etsitään ja erotellaan tutkimusongelman kannalta keskeisiä aiheita (Eskola & Suoranta, 1998). Joitakin aineistosta löydettyjä ja eroteltuja luokanopettajan työn ominaisuuksia induktiovaiheessa olivat esimerkiksi epätietoisuus työllistymisestä ja perehdytyksen puute (taulukko 2).

#### **TAULUKKO 2.** Esimerkki tematisoinnista

<p><i>Koskinen, M. (2021). "Loppuunpalamisessa ei ole mitään produktiivista": Voimavarat hyvinvoinnin työkaluina induktiovaiheen luokanopettajilla.</i></p>	<p>"Näiden tekijöiden ohella stressiä aiheutti epätietoisuus työllistymisestä tai töiden jatkumisesta sekä seuraavan vuoden työpaikan etsiminen." s. 89</p>	<p>Epätietoisuus työllistymisestä</p>
<p><i>Vuorio, A. &amp; Latva-Mäenpää, L. (2021). Luokanopettajien kokemat haasteet ja koettu tuki työuran alussa.</i></p>	<p>"Perehdytyksen ja tuen puute korostui tutkimusaineistossamme. Yli puolet vastaajista koki, että perehdytys oli vähäistä, lähes olematonta tai sitä ei saanut ollenkaan. Omaaloitteisuus tuen ja avun pyytämässä korostui vastauksissa. Perehdytys perustui lähinnä rehtorin antamaan nopeaan koulun tilojen esittelyyn sekä turvallisuusasioihin." s. 60</p> <p>"Rehtori esitteli koulun tilat ja antoi salasanat eri palveluihin. Luokan aiempi opettaja kertoi oppilaista pikaisesti. Muut asiat olen itse</p>	<p>Perehdytyksen puute</p>

	joutunut opettelemaan ja yhä on joitakin asioita hämärän peitossa. (V3)” s. 60	
--	---	--

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tematisointi ei usein kuitenkaan riitä syvällistä analyysiä varten. Siksi analyysin jatkaminen aineiston analyysin luokitteluun teorian pohjalta on tarpeellista. Tematisoinnin kautta tunnistetut epätietoisuus työllistymisestä ja perehdytyksen puute määrittyivätkin luokittelussa työn organisatorisiksi vaatimuksiksi induktiovaiheessa.

# 4 TULOKSET

Tämän kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on selvittää, mitä työuupumukseen altistavia työn vaatimuksia on tunnistettavissa luokanopettajan työstä induktiovaiheessa, ja toisaalta, mitä työhyvinvointia tukevia tekijöitä, eli voimavaroja, on tunnistettavissa työstä induktiovaiheessa. Näin tulokset on jaettu työn vaatimukseen induktiovaiheessa (luku 4.1) ja työn voimavaroihin induktiovaiheessa (luku 4.3). Luokanopettajan työn vaatimuksiksi pyrittiin tunnistamaan työn ominaisuuksia, jotka kuormittavat joko henkisesti tai fyysisesti opettajia induktiovaiheessa, kun taas työn voimavaroiksi pyrkimyksenä oli tunnistaa työn kannalta voimavaroja antavia eli jollain tavalla noviisiopettajien jaksamista tukevia työn ominaisuuksia induktiovaiheessa.

Psyykkisissä vaatimuksissa (luku 4.1.1) keskitytään työn psyykkisiin ominaisuuksiin, jotka kuormittavat noviiseja oletettavasti fyysisesti. Psyykkisissä voimavaroissa huomio olisi kiinnittynyt jaksamista tukeviin työn psyykkisiin ominaisuuksiin. Niitä olisivat voineet olla esimerkiksi ergonominen työtuoli tai toimiva luokkatila. Työn psyykkisiä voimavaroja ei ollut kuitenkaan löydettävissä aineistosta. Työn psykologisia vaatimuksia (luku 4.1.2) ovat työn psykologiset ominaisuudet, jotka kuormittavat noviiseja henkisesti. Jos taas työn psykologiset ominaisuudet auttoivat noviisiopettajia jaksamaan työssä, luokiteltiin ne psykologisten voimavarojen (luku 4.2.1) alle. Sosiaalisissa työn vaatimuksissa (luku 4.1.3) ja voimavaroissa (luku 4.2.2) huomio käännetään työn sosiaalisiin ominaisuuksiin, jotka ovat aina yhteydessä työyhteisöön tai asiakkaisiin, joiden kanssa noviisit ovat työssä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Työn organisatorisia ominaisuuksia, kuten työsuhteeseen liittyviä ominaisuuksia, tunnistettiin joko organistariksi vaatimuksiksi (luku 4.1.4) tai voimavaroiksi (luku 4.2.3) riippuen siitä, kuormittivatko ne opettajia induktiovaiheessa vai tukivatko ne heidän jaksamistaan.

Työn ominaisuuksien lisäksi yksilön ominaisuuksia, jotka joko kuormittivat noviiseja työssä tai toimivat heille voimavarana työhön liittyen, tarkastellaan

luvuissa 4.2 Yksilön kuormitustekijät ja 4.4. Yksilön voimavarat. Viimeiseksi tuloksissa luvussa 4.5. Kehitysehdotukset raportoidaan induktiovaiheen luokanopettajien ehdotuksia induktiovaiheen kehittämiseksi. Kehitysehdotuksien ei tarvitse välttämättä olla uusia ja innovatiivisia, vaan luvun alle on luokiteltu myös noviisiopettajien toiveita täyttämään joko jo opinnoissa tai itse induktiovaiheessa koettuja aukkoja työelämään siirtymisen kannalta.

#### *4.1 Työn vaatimukset*

Esitän aineistosta tunnistettavia luokanopettajan työn vaatimuksia induktiovaiheessa alaluvuissa 4.1.1–4.1.4. Esitän myös, mitä fyysisiä tai henkisiä seurauksia työn vaatimukset ovat aiheuttaneet induktiovaiheen luokanopettajille heidän kokemuksissaan, jos niitä nousi aineistossa esille. Työn vaatimukset on luokiteltu psyykkisiksi, psykologisiksi, sosiaalisiksi ja organisatorisiksi vaatimuksiksi.

##### *4.1.1 Psyykkiset vaatimukset*

Työn psyykkisiä vaatimuksia ei aineistossa juurikaan mainittu. Aineistosta oli löydettävissä ainoastaan yksi työhön liittyvä ominaisuus, joka luokiteltiin psyykkisten vaatimusten alle. Se oli Sukasen ja Yli-Panulan (2017) tutkimuksessa kuvailtu työssä koettu fyysinen väkivalta, josta ei kerrottu sen tarkemmin.

##### *4.1.2 Psykologiset vaatimukset*

Psykologisia vaatimuksia oli löydettävissä aineistosta hiukan enemmän kuin työn psyykkisiä vaatimuksia. Esimerkiksi henkinen väkivalta oli toinen väkivallan muoto, jota osa noviisiopettajista koki työssään (Sukanen & Yli-Panula, 2017). Väkivalta näissä tapauksissa kohdistui Sukasen ja Yli-Panulan (2017) mukaan oppilaasta opettajaan erään opettajan kuvaillessa kokemaansa henkistä väkivaltaa jatkuvaksi hänen ulkonäkönsä ja ulkomuotonsa kommentoimiseksi. Koskisen tutkimuksessa (2021) ei mainittu henkistä väkivaltaa sinänsä, mutta puhetta oli samaan tapaan jatkuvasta negatiivisesta kommentoinnista oppilaiden toimesta opettajaa kohtaan.

Muita tunnistettavia työn psykologisia vaatimuksia olivat vastuu ja huoli oppilaista<sup>1</sup> sekä kokemus ajan puutteesta<sup>2</sup>. Vastuu oppilaista ilmeni Luokkanen ja Myllylän (2013) tutkimuksessa muun muassa suurena paineena siitä, että oppilaat oppivat tarvittavat asiat noviisin opetuksessa. Toisaalta myös huoli oppilaista koettiin kuormittavaksi, sillä monesti oppilaiden yksityiset ja koulun ulkopuoliset ongelmat painoivat opettajien mieltä (Luokkanen & Myllylä, 2013; Koskinen, 2021). Induktiovaiheen opettajien kokema ajan puute taas liittyi usein työn runsaisiin ja monipuolisiin työtehtäviin. Riittämättömyyden tunnetta aiheuttivat erityisesti tehtävät, jotka vievät aikaa pois opetukselta ja sen suunnittelulta<sup>3</sup>.

#### 4.1.3 Sosiaaliset vaatimukset

Sosiaalisista vaatimuksista puhuttiin aineistossa paljon. Työn sosiaaliset vaatimukset induktiovaiheessa liittyivät vuorovaikutustilanteisiin joko koulun niin sanottujen asiakkaiden, eli oppilaiden tai vanhempien, tai työyhteisön kanssa.

Oppilaisiin yhteydessä olevia sosiaalisia vaatimuksia olivat muun muassa haastaviin oppilaisiin<sup>4</sup> sekä maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin sitoutuvat työn haasteet<sup>5</sup>. Haastavien oppilaiden kuormittavuus tuli esille aineistossa oppilaiden käytösongelmina ja työrauhaongelmina, jotka vaativat opettajilta paljon ja aiheuttivat usein riittämättömyyden tunnetta<sup>6</sup>. Myös oppilaiden oppimisen haasteet mainitaan Waldenin (2011) sekä Vuorion ja Latva-Mäenpään (2021) tutkimuksissa. Haaran (2020) tutkielmassa yksi noviisiopettajista kertoo jopa alkaneensa uupumaan ensimmäisen työvuotensa aikana haastavan oppilasryhmän takia. Haastavien oppilaiden vanhempien kohtaaminen koettiin myös negatiiviseksi (Sukanen & Yli-Panula, 2017).

---

<sup>1</sup> (Walden, 2011; Luokkanen & Myllylä, 2013; Koskinen, 2021)

<sup>2</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>3</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>4</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>5</sup> (Walden, 2011; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>6</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

Esimerkiksi Sukasen ja Yli-Panulan (2017) tutkimuksessa eräs opettaja kertoi, miten hänestä tuntui ikävältä, ettei oppilaasta ollut mitään hyvää kerrottavaa vanhemmille.

Maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvät haasteet taas koettiin kuormittaviksi työn sosiaalisiksi ominaisuuksiksi, koska erityisesti suomen kielen heikko osaaminen koettiin suureksi haasteeksi heidän koulunkäyntiinsä ja oppimiseensa liittyen (Walden, 2011; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021). Eräs noviisi Waldenin (2011) tutkimuksessa koki maahanmuuttajaoppilaat vilkkaammiksi kuin suomalaissyntyiset oppilaat, mikä myös kuormitti opettajaa oppilaiden käytösongelmien kautta. Toisaalta Parkkosen (2021) tutkielmassa joillekin aineiston noviisiopettajille jo ainoastaan maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaaminen oli kuormittavaa, jos eri kulttuurien ja uskontojen kohtaaminen koettiin vaikeaksi.

Parkkosen (2021) sekä Vuorion ja Latva-Mäenpään (2021) tutkimuksissa maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäksi myös heidän vanhempiansa kohtaaminen ja heidän vanhempiansa kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyivät työn sosiaalisina vaatimuksina, jos vanhempien suomen kieli oli heikko ja yhteistä kieltä opettajan kanssa ei ollut. Yhteistyö yleensä oppilaiden huoltajien kanssa koettiin joissain tapauksissa yhdeksi työn sosiaalisiksi vaatimukseksi<sup>7</sup>. Jatkuva yhteydenpito ja viestiminen huoltajien kanssa koettiin raskaaksi sekä aikaa vieväksi, ja siten opettajan työtaakkaa lisääväksi työn ominaisuudeksi (Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017). Kuormittavaa huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö oli Luokkanen ja Myllylän (2013) mukaan silloin, jos oppilaiden huoltajilla oli tapana ottaa pienistä ja turhistakin asioista opettajaan yhteyttä, huoltajiin oli vaikea saada yhteyttä, näkemykset huoltajien ja opettajan välillä olivat erilaiset, ja jos oppilaiden huoltajat eivät luottaneet opettajan ammattitaitoon. Myös huoltajien puolelta tulevat odotukset ja vaatimukset opettajaa kohtaan aiheuttivat noviisiopettajille painetta (Luokkanen & Myllylä, 2013). Siten ne voitaisiin nähdä myös työn psykologisena vaatimuksena. Lisäksi ikävistä asioista kertominen huoltajille kuormitti Koskisen (2021) tutkimuksessa noviiseja. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö aiheutti Sukasen ja Yli-Panulan (2017) mukaan noviisiopettajille

---

<sup>7</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

stressiä ja riittämättömyyden tunnetta ja Koskisen (2021) tutkimuksessa huoltajien puolelta ajoittain tuleva negatiivinen palaute laskee noviisien luottamusta omiin kykyihinsä.

Sosiaalisiksi vaatimuksiksi aineistosta oli tunnistettavissa myös kohtaamiset työyhteisön kanssa. Kuormittavaksi koettiin jo yleisesti tulehtunut ilmapiiri työyhteisössä, jossa muun muassa yhteistyön tekemistä ei pidetty voimaannuttavana eikä noviisien ollut helppo esittää kollegoilleen tai esimiehelleen kysymyksiä<sup>8</sup>. Kumpuvaaran (2009) tutkimuksessa noviisiopettajia kuormitti klikkiytyneet työyhteisöt, etenkin, jos työyhteisöstä ei löytynyt ketään, joka tukisi noviisia hänen työelämäänsä siirtyessään. Joissakin tapauksissa työyhteisössä eli myös niin sanottu yksin selviämisen kulttuuri, jossa opettajia kuormitti työn kanssa yksin jääminen<sup>9</sup>. Työskentelykulttuurin takia opettajien täytyi usein selvittää asioita itse, mikä aiheutti noviisiopettajille yksinäisyyden tunnetta (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021). Pyykösen ja Saastamoisen (2014) mukaan se saattoi jopa vaikuttaa kielteisesti noviisien haluun jatkaa opettajana sekä kykyyn nähdä opettajuus omana loppuäänä ammattina. Kulttuuriin liittyi myös Kumpuvaaran (2009) sekä Pyykösen ja Saastamoisen (2014) tutkimuksissa ilmiö, jossa tuoreiden opettajien oli vaikea pyytää apua kokeneita kollegoiltaan tai esimieheltään joko uskalluksen tai osaamisen puutteesta johtuen, mikä kuormitti opettajia entisestään.

Työyhteisöön liittyvä työn sosiaalinen vaatimus oli myös muun muassa noviisin rooli työyhteisössä siinä mielessä, että noviisiopettajia kuormittivat esimerkiksi tilanteet, joissa oppilaiden huoltajat, heidän kollegansa tai esimiehensä eivät luottaneet heidän ammattitaitoonsa kokemuksen puutteesta johtuen (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021). Joskus kokemus alemmassa asemassa olemisesta johtui Pyykösen ja Saastamoisen (2014) tutkimuksessa yleisen rohkaisun ja kannustuksen puutteesta. Koskisen (2021) tutkimuksessa erästä opettajaa toisaalta ahdisti noviisin rooli, koska hänen kollegansa olivat tulleet kysymään

---

<sup>8</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>9</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)



häneltä neuvoa perustuen noviisin saamiin uusiin tietoihin ja taitoihin päivittyneestä opettajankoulutuksesta. Näissä tapauksissa sosiaalisiksi vaatimuksiksi on tunnistettavissa siis itse vuorovaikutustilanteet kollegoiden tai esimiehen kanssa, vaikkakin ne olivat kielteisessä merkityksessään suhteellisen harvinaisia. Sosiaalisiksi vaatimuksiksi tunnistettiin myös muun muassa yleensä kollegoiden kohtaamisen haasteet (Luokkanen & Myllylä, 2013) sekä rehtorin toimintatavat (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013).

#### 4.1.4 Organisatoriset vaatimukset

Työn organisatorisia vaatimuksia mainittiin aineistossa eniten työn sosiaalisten vaatimusten kanssa. Organisatoriset vaatimukset ovat työsuhteeseen liittyviä tekijöitä, joihin luokanopettaja voi harvoin vaikuttaa itse. Tunnistettavia luokanopettajan työn organisatorisia vaatimuksia induktiovaiheessa olivat muun muassa laaja työnkuva<sup>10</sup>, perehdytyksen ja tuen puute<sup>11</sup>, koulun resurssien puute<sup>12</sup>, työllistymisen haasteet<sup>13</sup>, koronapandemian aiheuttamat muutokset<sup>14</sup> sekä työn organisatoriset ominaisuudet, kuten iso koulu<sup>15</sup>, kausiluonteisuus<sup>16</sup> ja sähköistyminen<sup>17</sup>.

Laaja työnkuva oli ehkäpä mainituin työn organisatorisista vaatimuksista, ellei työn vaatimuksista yleensä. Monet noviisiopettajat yllättyivät luokanopettajan työtehtävien monipuolisuudesta ja runsaudesta työelämään astuessaan<sup>18</sup>. Kaikki opetustyön ulkopuoliset tehtävät kuormittivat opettajia suuresti, koska ne veivät aikaa pois sekä opetuksen suunnittelulta että itse

---

<sup>10</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>11</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>12</sup> (Koskinen, 2021)

<sup>13</sup> (Kumpuvaara, 2009; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>14</sup> (Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>15</sup> (Kumpuvaara, 2009; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>16</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017)

<sup>17</sup> (Sukanen & Yli-Panula, 2017)

<sup>18</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

opetukselta<sup>19</sup>, mikä aiheutti Luokkasen ja Myllylän (2013) sekä Koskisen (2021) mukaan työn laadun heikkenemistä. Työn laadun heikkeneminen aiheutti taas opettajissa itsevarmuuden laskemista työskentelyä kohtaan (Luokkanen & Myllylä, 2013; Koskinen, 2021). Runsaat työtehtävät aiheuttivat ongelmia myös työajan ja vapaa-ajan erottamiseen liittyen, sillä työtehtävät seurasivat opettajia usein kotiin<sup>20</sup>, mikä aiheutti Pyykösen ja Saastamoisen (2014) sekä Haaran (2020) mukaan palautumisen puutetta, ja siksi väsytti induktiovaiheen opettajia. Eniten noviisiopettajia kuormittivat erilaiset paperityöt<sup>21</sup>, mutta Luokkasen ja Myllylän (2013) sekä Koskisen (2021) tutkimuksissa myös muun muassa kokoukset ja kehittämistehtävät.

Toinen yksi mainituimmista organisatorisista työn vaatimuksista induktiovaiheessa oli perehdytyksen ja tuen puute. Useissa tapauksissa perehdytys oli täysin olematonta tai enintään koulun tiloihin ja turvallisuusasioihin tutustuttamista ennen työn alkua esimiehen toimesta<sup>22</sup>. Mainintoja Kumpuvaaran (2009) sekä Vuorion ja Latva-Mäenpään (2021) tutkimuksissa oli myös siitä, että vaikka noviiseille oli nimitetty mentoriopettaja, ei mentoritoiminta ollut toteutunut, koska mentoriksi nimitetyllä opettajalla ei ollut aikaa siihen muiden kiireiden ohella. Tuen ja tiedon puute aiheutti opettajille stressiä (Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Koskinen, 2021), ja se saattoi Pyykösen ja Saastamoisen (2014) mukaan jopa laskea opettajan työmotivaatiota, koska sopeutuminen työelämään koettiin silloin haastavaksi.

Joitakin induktiovaiheen luokanopettajia kuormitti koulun resurssien puute, joka ilmeni Koskisen (2021) tutkimuksessa myös muun muassa moniammatillisen yhteistyön puutteena. Kuormitusta aiheutti Koskisen (2021) mukaan se, että silloin opettaja joutui tekemään töitä muidenkin ammattilaisten edestä. Työllistymisen haasteet taas esiintyivät Kumpuvaaran (2009) sekä Vuorion ja Latva-Mäenpään (2021) tutkimuksissa noviisiopettajia kuormittavina tekijöinä runsaiden sijaisuuksien tekemisen muodossa, koska vakituisen

---

<sup>19</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>20</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>21</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>22</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

työpaikan saaminen oli vaikeaa. Kuormittavaksi sijaisuuksien tekemisessä koettiin etenkin se, että koulun toimintatapoihin ja työyhteisöön oli tutustuttava aina uudestaan (Kumpuvaara, 2009; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021). Joillekin stressiä taas Sukasen ja Yli-Panulan (2017) sekä Koskisen (2021) mukaan aiheuttivat määräaikaisten työsuhteiden luomat suorituspainet siitä, että työt samassa koulussa jatkuisivat pidempään.

Koronapandemian aiheuttamat muutokset olivat tunnistettavissa yhdeksi työn organisatoriseksi vaatimukseksi joissakin vuoden 2020 jälkeisissä tutkimuksissa (Kumpuvaara, 2009; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022). Esimerkiksi Koskinen (2021) mainitsee muutokset lähiopetuksesta etäopetuksen erilaisiin sovelluksiin. Iso koulu oli myös tunnistettavissa aineistosta erääksi työn vaatimukseksi. Ison koulun kuormittavuus tuli esille muun muassa perehdytyksen ja työyhteisön yhteisöllisyyden puutteena (Kumpuvaara, 2009; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022). Muita organisatorisia työn ominaisuuksia, jotka näyttäytyivät työn vaatimuksina, olivat työn kausiluonteisuus (Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017) ja sähköistyminen (Sukanen & Yli-Panula, 2017). Kuormittavaksi työn kausiluonteisuudessa koettiin Luokkasen ja Myllylän (2013) sekä Sukasen ja Yli-Panulan (2017) mukaan töiden kasautuminen lukukausien loppuun ennen joulua ja kevättä.

## *4.2 Yksilön kuormitustekijät*

Työn vaatimusten lisäksi myös yksilön kuormitustekijöitä oli tunnistettavissa aineistosta työuupumuksen riskiä nostaviksi tekijöiksi induktiovaiheessa. Induktiovaiheen luokanopettajia kuormittavia yksilön ominaisuuksia olivat muun muassa tunnollisuus<sup>23</sup> ja muut persoonallisuuden piirteet<sup>24</sup> sekä työssä tarvittavien tietojen ja taitojen puute<sup>25</sup>, joka johtui eriävistä tekijöistä. Luokkasen ja Myllylän (2013) sekä Haaran (2020) mukaan tunnollisuus koettiin kuormittavaksi persoonallisuuden piirteeksi siitä syystä, että siihen liittyi halu

---

<sup>23</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Haara, 2020)

<sup>24</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013)

<sup>25</sup> (Kumpuvaara, 2009; Walden, 2011; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

tehdä kaikki työasiat hyvin. Muita kuormittavia persoonallisuuden piirteitä, jotka Luokkanen ja Myllylä (2013) mainitsevat opettajia kuormittaviksi yksilön ominaisuuksiksi ilman tarkempia syitä, olivat herkkyys, liiallinen kiltteys, heikko itsetunto ja sitkeys.

Tiedon ja osaamisen puute erilaisissa taidoissa aiheutti opettajille Kumpuvaaran (2009) mukaan epävarmuuden ja riittämättömyyden tunnetta. Pyykösen ja Saastamoisen (2014) tutkimuksessa noviisiopettajat saattoivat joskus tuntea olonsa jopa eksyneeksi. Tietojen ja taitojen puute oli aineistossa yksi eniten mainituista induktiovaiheen luokanopettajia kuormittavista tekijöistä, ja se johtui tutkimuksissa erilaisista syistä. Esimerkiksi hyvin moni noviisiopettaja kertoi luokanopettajakoulutuksen antaneen liian vähän valmiuksia työelämään siirtymistä varten<sup>26</sup>. Valmiuksia kaivattiin muun muassa monikulttuurisuuden kohtaamiseen<sup>27</sup>, haastaviin tilanteisiin<sup>28</sup>, lakeihin ja asetuksiin<sup>29</sup>, käytännön työhön<sup>30</sup>, arviointiin<sup>31</sup>, erityispedagogiikkaan<sup>32</sup>, pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen<sup>33</sup>, moniammatilliseen<sup>34</sup> ja huoltajien kanssa tehtävään<sup>35</sup> yhteistyöhön sekä työssäjaksamiseen<sup>36</sup>. Useat luokanopettajat kertoivat myös, miten luokanopettajakoulutuksessa rakentunut kuva työelämästä ei vastannut todellisuutta, mikä kuormitti opettajia heidän työelämään siirtyessään<sup>37</sup>. Ainoastaan luokanopettajakoulutuksen puutteellisuutta ei moitittu, vaan Sukanen ja Yli-Panulan (2017) mukaan muutaman noviisiopettajan kokemuksissa myös monialaisten opintojen sijoittuminen opintojen alkuun kuormitti heitä siksi, että opinnoista saatu tieto oli jo päässyt unohtumaan työelämään siirtyessä.

Toinen aineistosta tunnistettavissa oleva syy tietojen ja taitojen puutteelle oli kokemuksen puute. Silloin kuormitusta koettiin aiheuttavan erityisesti se, että

---

<sup>26</sup> (Kumpuvaara, 2009; Walden, 2011; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>27</sup> (Walden, 2011; Parkkonen, 2021)

<sup>28</sup> (Kumpuvaara, 2009; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017)

<sup>29</sup> (Kumpuvaara, 2009)

<sup>30</sup> (Kumpuvaara, 2009; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>31</sup> (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>32</sup> (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>33</sup> (Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>34</sup> (Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>35</sup> (Kumpuvaara, 2009; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021)

<sup>36</sup> (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021)

<sup>37</sup> (Kumpuvaara, 2009; Walden, 2011; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

hyvin moni asia työssä oli induktiovaiheen opettajille vielä uutta<sup>38</sup>, mikä aiheutti muun muassa epävarmuuden<sup>39</sup> ja riittämättömyyden<sup>40</sup> tunnetta, stressiä<sup>41</sup> sekä jopa uupumista<sup>42</sup>. Noviisiopettajien kuvaama ”kantapään kautta opettelu” (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020) ja rutiinien puute (Sukanen & Yli-Panula, 2017) koettiin erityisesti raskaaksi. Opettajat Vuorion ja Latva-Mäenpään (2021) tutkimuksessa kertoivat myös jännittäneensä uusia tilanteita. Pyykösen ja Saastamoisen (2014) tutkielmassa kokemuksen puutetta kuvaillessa opettajat kertoivat myös, että he omistavat mielestään liian suppean näkökulman asioihin, kuten oppilaiden kohtaamiseen tai opetuksen järjestämiseen. Kokemuksen puute ja luokanopettajakoulutuksen puutteellisuus eivät olleet aina selkeästi erotettavissa syiksi tiettyjen tietojen ja taitojen puutteeseen, ja ne esiintyivät syinä siihen myös yhdessä.

### 4.3 Työn voimavarat

Seuraavaksi alaluvuissa 4.3.1–4.3.3 esitän aineistosta tunnistettavia luokanopettajan työn voimavaroja induktiovaiheessa. Työn vaatimuksista poiketen työn voimavaroista ei ole luotu luokkaa psyykkiset voimavarat, koska niitä ei ollut löydettävissä aineistosta. Muuten työn voimavarat on luokiteltu työn vaatimusten tapaan psykologiseksi, sosiaalisiksi ja organisatorisiksi voimavaroiksi.

#### 4.3.1 Psykologiset voimavarat

Työn voimavaroja oli tunnistettavissa psykologisten voimavarojen alle työn psykologisten vaatimusten tapaan suhteellisen vähän. Kuitenkin työn motivoivuus (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021), merkityksellisyys (Haara, 2020; Koskinen, 2021) sekä sopiva kiire (Luokkanen & Myllylä, 2013; Koskinen, 2021) ja kuormittavuus (Luokkanen & Myllylä, 2013)

---

<sup>38</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>39</sup> (Kumpuvaara, 2009; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021)

<sup>40</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>41</sup> (Sukanen ja Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021)

<sup>42</sup> (Pyykönen & Saastamoinen, 2014)

koettiin aineistossa työn psykologisiksi voimavaroiksi induktiovaiheessa. Motivoiviksi työn ominaisuuksiksi luokanopettajan työssä koettiin muun muassa opetustyö itsessään (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021), oman opettajuuden kehittäminen (Haara, 2020; Koskinen, 2021) ja työtehtävien monipuolisuus (Koskinen, 2021). Kiireen ja kuormituksen ominaisuus voimavarana tuli taas esille Luokkasen ja Myllylän (2013) sekä Koskisen (2021) mukaan silloin, kun se oli sopivaa, ja työpäivä kului kiireestä johtuen nopeasti.

#### 4.3.2 Sosiaaliset voimavarat

Sosiaalisia voimavaroja mainittiin aineistossa työn voimavaroista eniten. Työn sosiaaliset voimavarat esiintyvät työn sosiaalisten vaatimusten tapaan vuorovaikutuksessa oppilaisiin, oppilaiden huoltajiin sekä työyhteisöön, kuten kollegoihin ja esimieheen.

Oppilaiden toimiminen voimavarana opettajille oli tunnistettavissa Haaran (2020) ja Koskisen (2021) tutkielmissa oppilaiden – etenkin jos luokassa vallitsi hyvä oppimismotivaatio ja luokkahenki (Koskinen, 2021) – ja oppilailta saatavan välittömän palautteen arvostamisena. Omassa luokassa vallitseva hyvä luokkahenki tunnistettiin Koskisen (2021) mukaan itsessään voimavaraksi siksi, että silloin opettajan ei tarvinnut käyttää energiaansa esimerkiksi työrauhan ylläpitämiseen tai riitojen selvittelyyn. Oppilaiden ominaisuus, joka oli Waldenin (2011) tutkimuksessa myös tunnistettavissa voimavaraksi induktiovaiheessa, oli monikulttuurisuus. Kyseinen opettaja näki Waldenin (2011) mukaan oppilaiden erilaisten kulttuuristen taustojen rikastuttavan hänen työtään.

Oppilaiden huoltajat olivat myös tunnistettavissa aineistosta työn voimavaraksi silloin, kun opettajan suhde huoltajiin oli hyvä ja induktiovaiheen opettajat olivat huomanneet huoltajien luottavan heihin ja heidän ammattitaitoonsa (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013). Toisaalta Kumpuvaaran (2009) sekä Sukasen ja Yli-Panulan (2017) tutkimuksissa joidenkin noviisiopettajien voimavaraksi oli tunnistettavissa se, että huoltajat ymmärtävät noviisien kokemuksen puutteen. Silloin huoltajat olivat usein myös tukeneet noviiseja ja antaneet heille vinkkejä (Kumpuvaara, 2009; Sukanen & Yli-Panula, 2017). Oppilaiden tavoin Haaran (2020) ja Koskisen (2021)

tutkimuksissa myös vanhempien antama palaute toimi noviisiopettajien voimavarana.

Eniten mainintoja aineistossa sosiaalisina voimavaroina toimivista työn ominaisuuksista oli kuitenkin työyhteisöstä. Induktiovaiheen luokanopettajat kokivat tärkeäksi tuntea kuuluvansa työyhteisöön yhtenä sen täysivaltaisena jäsenenä<sup>43</sup>. Siksi voimavarana toimiakseen työyhteisön oli oltava yhteisöllinen<sup>44</sup> ja avoin<sup>45</sup>, mutta myös noviisin kannalta kannustava<sup>46</sup>. Työyhteisön yhteisöllisyyttä tuettiin erilaisten virkistymistapahtumien kautta, ja noviisit kokivatkin ne tärkeiksi työyhteisön ryhmäytymisen kannalta (Pyykönen & Saastamoinen, 2014). Tämän lisäksi työyhteisön voimavaroja antava vaikutus tuli ilmi noviisiopettajien kokemuksissa silloin, kun työyhteisössä vallitsi jakamiskulttuuri (Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021) ja tiedonkulku oli sujuvaa (Pyykönen & Saastamoinen, 2014). Sujuvasta tiedonkulusta pidettiin Pyykösen ja Saastamoisen (2014) mukaan huolta muun muassa säännöllisten kokoontumisen kautta. Jakamiskulttuuriin taas kuului vastuun ja työmäärän jakaminen, joka edisti noviisien jaksamista työssä säästämällä opettajien aikaa ja resursseja (Pyykönen & Saastamoinen, 2014).

Sellainen työyhteisön toimintakulttuuri, joka mahdollistaa yhteistyön, koettiin Koskisen (2021) mukaan induktiovaiheen opettajien toimesta voimavaroja antavaksi työn sosiaalisiksi ominaisuuksiksi. Kaikenlainen yhteistyö, eli muun muassa yhteisopettajuus<sup>47</sup> ja moniammatillinen yhteistyö<sup>48</sup>, toimi aineistossa itsessään myös opettajien voimavarana. Yhteistyön tekeminen tuki Vuorion ja Latva-Mäenpään (2021) mukaan noviisiopettajien jaksamista silloin, kun he kokivat epävarmuuden tunnetta, ja esimerkiksi moniammatillinen yhteistyö ehkäisi työn sosiaalisissa vaatimuksissa esiintyvää yksin selviämisen kulttuuria (Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017). Jotta yhteistyöllä oli positiivinen vaikutus noviisien jaksamiseen työssä, oli

---

<sup>43</sup> (Kumpuvaara, 2009; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>44</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>45</sup> (Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>46</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>47</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>48</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Jussila & Numminen, 2022)

Kumpuvaaran (2009) sekä Luokkasen ja Myllylän (2013) mukaan sen oltava vapaaehtoista sekä Vuorion ja Latva-Mäenpään (2021) mukaan kollegoiden jaettava samanlaisia ajatuksia ja linjauksia noviisin kanssa opettajana toimimiseen liittyen.

Toisaalta, vaikka työyhteisössä ei virallisesti tehty yhteistyötä kollegoiden kanssa, toimivat kollegoiden tuki ja vinkit yleensä erityisen tärkeinä voimavaroina induktiovaiheen opettajille jaksamisen kannalta<sup>49</sup>. Vuorion ja Latva-Mäenpään (2021) mukaan noviisit kuvailivat työyhteisön ja kollegoiden tukea parhaaksi tueksi induktiovaiheessa. Vertaistuellla muilta noviisiluokanopettajilta oli aivan oma asemansa voimavarana toimivana työn ominaisuutena, sillä samassa tilanteessa olevalle vertaiselle oli helppo purkaa työasioita (Kumpuvaara, 2009; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021). Kollegoiden lisäksi myös esimiehen tuella oli aineistosta tunnistettavissa hyvinvointia tukeva vaikutus<sup>50</sup>. Noviisit kokivat Kumpuvaaran (2009) mukaan tärkeäksi sen, että he voivat lähestyä esimiestään vaikeissa työtä koskevissa asioissa. Koskisen (2021) tutkimuksessa esimiehen oli induktiovaiheen opettajien mukaan oltava myös ymmärtäväinen heitä kohtaan, jotta hänen voimavarana toimiva vaikutus tulisi ilmi. Esimiehen rooli kuormitusta ehkäisevänä tekijänä tunnistettiin myös silloin, kun hänen toiminnallaan ja päätöksillään oli noviisien kokemuksissa myönteinen vaikutus muun muassa työpaikan ilmapiiriin (Luokkanen & Myllylä, 2013).

#### 4.3.3 Organisatoriset voimavarat

Organisatorisia voimavaroja oli tunnistettavissa aineistosta useita, vaikka mainintoja kyseisistä voimavaroista ei ollut montaa. Organisatorisiksi työn voimavaroiksi induktiovaiheen luokanopettajat tunnistivat perehdytyksen<sup>51</sup> ja

---

<sup>49</sup> (Kumpuvaara, 2009; Walde, 2011; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>50</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>51</sup> (Kumpuvaara, 2009; Walden, 2011; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)



mentoritoiminnan<sup>52</sup>, työn monipuolisuuden, mahdollisuuden vaikuttaa työhön<sup>53</sup>, tauot ja lomat<sup>54</sup>, pienen koulun<sup>55</sup> sekä koulun resurssit<sup>56</sup>.

Perehdytyksen merkitys noviisien voimavarana tuli aineistossa esille sen tukien työelämään sopeutumista: Perehdytys helpotti uudessa ympäristössä toimimista, sillä sen kautta opettajat saivat mahdollisuuden tutustua koulun tiloihin ja käytäntöihin (Kumpuvaara, 2009; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021). Tämä tuki Pyykösen ja Saastamoisen (2014) sekä Vuorion ja Latva-Mäenpään (2021) mukaan arjen perustyötä. Koulun ja sen käytäntöihin tutustuttaminen tapahtui Kumpuvaaran (2009) sekä Vuorion ja Latva-Mäenpään (2021) mukaan yleensä esimiehen toimesta. Perehdyttämisen voimavaroja antava luonne tuli esille parhaimmillaan muun muassa silloin, kun se oli pitkäaikaista ja suunnitelmallista sekä kun siihen liittyi jonkinlaisia mentoritoimintaa (Jussila & Numminen, 2022). Vaikka siis esimiehen rooli perehdyttämisessä oli merkittävä, oli mentorin rooli opettajien mukaan siinä myös tärkeä – toimi hän mentorina virallisesti tai epävirallisesti (Kumpuvaara, 2009; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Jussila & Numminen, 2022). Mentorin merkitys ilmeni muun muassa siten, että hänet koettiin helposti lähestyttäväksi, jolloin noviisien oli helppo esittää hänelle kysymyksiä työhön liittyen (Kumpuvaara, 2009).

Työn vaihtelevuus mainittiin Haaran (2020) ja Koskisen (2021) tutkimuksissa kuormitusta vähentäväksi työn ominaisuudeksi. Merkittävämpi kuormitusta vähentävä ominaisuus opettajan työssä induktiovaiheessa näytti kuitenkin olevan kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa työhön. Erityisesti mahdollisuus käyttää luovuutta muun muassa suunnittelutyössä motivoi ja jopa innosti usein induktiovaiheen opettajia Koskisen (2021) tutkimuksessa, ja näin toimi työn kuormitusta vähentävänä tekijänä. Koskisen (2021) tutkimuksessa osalle opettajista myös vapaus sisustaa oma opetustila toimi nähtävästi heille yhtenä työn voimavarana. Vaikka koronapandemian aiheuttamat muutokset pääasiassa kuormittivat noviisiopettajia (Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022), mainitsee Koskinen (2021) niiden jossakin määrin tukeneen noviisien

---

<sup>52</sup> (Kumpuvaara, 2009; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>53</sup> (Haara, 2020; Koskinen, 2021)

<sup>54</sup> (Koskinen, 2021)

<sup>55</sup> (Kumpuvaara, 2009; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>56</sup> (Haara, 2020; Koskinen, 2021)

hyvinvointia siten, että he pystyivät vaikuttamaan enemmän työaikaansa ja -paikkaansa suhteessa aikaan ennen niitä. Tämän lisäksi sekä mahdollisuus pitää taukoja että etenkin lomat koettiin kuormitusta vähentäviksi tekijöiksi opettajan työssä induktiovaiheessa (Koskinen, 2021).

Pienet koulut koettiin joidenkin noviisiopettajien osalta työn voimavaroiksi, koska niissä työskentelevä työyhteisö koettiin myönteisemmin verrattuna muihin kouluihin johtuen juuri koulun pienuudesta (Kumpuvaara, 2009; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022). Silloin opettajien oli Kumpuvaaran (2009) mukaan helpompi kantaa yhdessä vastuuta koulun oppilaista verrattaessa isoihin kouluihin. Hyvät koulun resurssit mainittiin myös Haaran (2020) ja Koskisen (2021) tutkimuksissa yhdeksi työn voimavaraksi, tai ainakin työtä helpottavaksi tekijäksi. Muun muassa hyvien koulun tilojen ja teknologian koettiin tukevan jaksamista työssä (Haara, 2020; Koskinen, 2021).

#### *4.4 Yksilön voimavarat*

Yksilön kuormitustekijöiden tapaan aineistoista oli tunnistettavissa yksilön voimavaroja, jotka toimivat tällä kertaa työssä jaksamista tukevinä ja kuormitusta vähentävinä yksilön ominaisuuksina. Niitä olivat omat tiedot ja taidot<sup>57</sup>, armollisuus itseä kohtaan<sup>58</sup>, positiivisuus<sup>59</sup>, oman persoonan ilmi tuonti työssä, auktoriteetti<sup>60</sup> sekä tutkiva opettajuus<sup>61</sup>.

Omiin tietoihin ja taitoihin ei välttämättä oltu aineiston noviisiopettajien joukossa luottavaisia, vaan esimerkiksi Kumpuvaaran (2009) mukaan noviisit kuvasivat enemmänkin olevansa tyytyväisiä omiin työn kannalta hyödyllisiin tietoihin ja taitoihin. Tietoja ja taitoja, joita noviisiopettajat kuvailivat työssä jaksamista tukeviksi, olivat muun muassa opetustyöhön, opettajan oikeuksiin ja velvollisuuksiin (Pyykönen & Saastamoinen, 2014), aineenhallintaan, suunnittelutyöhön (Kumpuvaara, 2009; Sukanen & Yli-Panula, 2017), arviointiin (Parkkonen, 2021), työssäjaksamiseen (Koskinen, 2021), reflektointiin

---

<sup>57</sup> (Kumpuvaara, 2009; Walden, 2011; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>58</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>59</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021)

<sup>60</sup> (Sukanen & Yli-Panula, 2017)

<sup>61</sup> (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Parkkonen, 2021)

(Kumpuvaara, 2009; Haara, 2020), sosio-emotionaaliseen kompetenssiin (Haara, 2020), työnhakuun (Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Parkkonen, 2021), kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021), kasvatuspsykologiaan, oppimiseen (Kumpuvaara, 2009), erityispedagogiikkaan (Sukanen & Yli-Panula, 2017) sekä monikulttuuriseen kohtaamiseen (Walden, 2011) liittyvät tiedot ja taidot. Edellisiä tietoja ja taitoja induktiovaiheen opettajat olivat saaneet joko luokanopettajakoulutuksen, lisäkoulutuksen tai kokemuksen kautta.

Yksi eniten aineistossa esille tulleista yksilön voimavaroista – ja mahdollisesti voimavaroista yleensä – oli armollisuus itseä kohtaan, jota toteutettiin muun muassa avun pyytämisen<sup>62</sup> sekä työn rajaamisen ja priorisoinnin kautta<sup>63</sup>. Jo oman rajallisuuden tiedostaminen<sup>64</sup> sekä itselleen anteeksi antaminen<sup>65</sup> oli noviisien mukaan tärkeää työssä jaksamisen kannalta.

Avun pyytämiseen liittyi tietynlainen oma-aloitteisuus, jota vaadittiin, koska kollegat olivat harvoin itse tarjoamassa tukeaan ja kyselemässä noviisilta kuulumisia (Kumpuvaara, 2009; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021). Avun pyytäminen heti jonkin haasteen ilmetessä koettiin tärkeäksi, jotta eteen tullut haaste ratkeaisi mahdollisimman pian, eikä opettajan tarvitsisi jäädä taistelemaan sen kanssa yksin (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021). Koskisen (2021) mukaan etenkin perehdytyksen puuttuessa aktiivisuutta avun pyytämisessä korostettiin kuormitusta vähentävänä tekijänä. Työn rajaamista ja priorisointia taas toteutettiin hyödyntämällä opeopasta ja valmiita materiaaleja, panostamalla yhteen oppiaineeseen tai opettajuuden osa-alueeseen kerrallaan<sup>66</sup> sekä välttämällä töiden tekemistä kotona<sup>67</sup>. Erityisesti työ- ja vapaa-ajan erottaminen koettiin noviisien joukossa tärkeäksi oman hyvinvoinnin kannalta<sup>68</sup>.

---

<sup>62</sup> (Kumpuvaara, 2009; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>63</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>64</sup> (Kumpuvaara, 2009; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>65</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013)

<sup>66</sup> (Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>67</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>68</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

Armollisuuden lisäksi positiivisuus oli tunnistettavissa aineistossa yhdeksi omaksi voimavaraksi (Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021). Positiiviseen asenteeseen liittyi myös huumori<sup>69</sup> ja usko itseensä sekä siihen, että kaikesta päästään yli<sup>70</sup>. Sukasen ja Yli-Panulan (2017) mukaan positiivisuus vaati opettajilta kuitenkin tunteiden hallintaa, jonka tueksi hyödynnettiin kollegoille purkautumista. Muiksi kuormitusta vähentäviksi piirteiksi mainittiin Luokkasen ja Myllylän (2013) tutkimuksessa muun muassa itseluottamus ja rauhallisuus sekä Koskisen (2021) tutkimuksessa onnellisuus. Sukasen ja Yli-Panulan (2017) mukaan oman persoonan ilmi tuonti itsessään ja omalla persoonalla opettaminen koettiin joissain tapauksissa merkittäväksi jaksamisen kannalta. Toisaalta joissakin tapauksissa täytyi noviisiopettajien mukaan pystyä irrottautumaan työstä, eikä antaa työasioille liian suurta asemaa omassa elämässä, koska se saattoi johtaa pahimmassa tapauksessa jopa uupumiseen (Kumpuvaara, 2009).

Auktoriteetti oli taas tunnistettavissa Sukasen ja Yli-Panulan (2017) tutkielmassa yksilön voimavaraksi silloin, kun se ehkäisi kuormitusta aiheuttavia työn ominaisuuksia, kuten oppilaiden häiriökäyttäytymistä. Myös tutkivalla opettajuudella oli induktiovaiheen opettajien mukaan monipuolisten oppituntien muodossa positiivinen vaikutus oppilaiden keskittymiseen, jolloin häiriökäyttäytyminen oppitunneilla vähentyi (Sukanen & Yli-Panula, 2017).

#### *4.5 Kehitysehdotukset*

Noviisiopettajat esittivät aineistossa erilaisia kehitysehdotuksia luokanopettajan induktiovaiheen kehittämiseksi. Ehdotuksia induktiovaiheen kehittämiseksi kohdistettiin sekä työhön (luku 4.5.1) että luokanopettajakoulutukseen (luku 4.5.2).

---

<sup>69</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021)

<sup>70</sup> (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020)

#### 4.5.1 Työhön liittyvät kehitysehdotukset

Ensinnäkin perehdytyksellä koettiin noviisiopettajien mukaan olevan kehittymisen varaa<sup>71</sup>. Tärkeiksi perehdytykseen sisältyviksi asioiksi laskettiin muun muassa kattava koulun käytänteisiin (Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Jussila & Numminen, 2022), tiloihin, henkilöstöön ja erityispiirteisiin (Pyykönen & Saastamoinen, 2014) tutustuttaminen, ja niitä toivottiinkin siltä. Pyykösen ja Saastamoisen (2014) tutkimuksessa noviisiopettajat ehdottivat niin sanottua perehdytyskansiota, josta löytyisivät nämä edellä mainitut tiedot. Näin opettajat pystyisivät kertaamaan työskentelyn kannalta keskeisiä tietoja (Pyykönen & Saastamoinen, 2014). Myös oppilaskohtaista tietoa olisi Pyykösen ja Saastamoisen (2014) tutkimuksessa erään opettajan mukaan tarpeellista saada ennen työn alkua, jotta opetukseen valmistautuminen sujuisi helpommin. Toki pohdintaa siitä samassa tutkimuksessa kyseiselle opettajalle aiheutti oppilaan tai oppilaiden leimautumisen vaara. Jussilan ja Nummisen (2022) tutkimuksessa osat noviiseista taas toivoivat yhteistä ohjeistusta koululta kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, tarkemmin Wilma-viestintään liittyen.

Perehdytyksen kehityksen suunnan toiveista oli tunnistettavissa kaksijakoisuutta. Osan induktiovaiheen opettajista toivoessa perehdytykseltä Pyykösen ja Saastamoisen (2014) sekä Jussilan ja Nummisen (2022) mukaan suunnitelmallisuutta perustuen siihen, että silloin sen toteutuminen olisi todennäköisemmin kattavaa ja johdonmukaista (Jussila & Numminen, 2022), kokivat useat opettajat yksilöllisen (Kumpuvaara, 2009; Pyykönen & Saastamoinen, 2014) ja tilannekohtaisen (Pyykönen & Saastamoinen, 2014) perehdyttämisen toimivammaksi itselleen. Pyykönen ja Saastamoinen (2014) korostivat perehdytykseen liittyen kuitenkin noviisien henkilökohtaisista tarpeista lähtevää tukea johtuen heidän erilaisista toiveistaan.

Perehdyttämiseen liittyen myös mentoritoimintaa toivottiin kouluilta enemmän<sup>72</sup>. Se tukisi joidenkin opettajien mukaan Pyykösen ja Saastamoisen (2014) tutkimuksessa juuri aiemmin mainittua noviisin omista tarpeista lähtevää tukea. Perehdytyksen tapaan myös mentoritoiminnalta toivottiin kuitenkin

---

<sup>71</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>72</sup> (Kumpuvaara, 2009; Walden, 2011; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

Kumpuvaaran (2009) tutkimuksessa suunnitelmallisuutta esimerkiksi säännöllisten tapaamisaikojen muodossa. Jussilan ja Nummisen (2022) mukaan tapauksissa, joissa mentorin ja noviisin henkilökemiat eivät toimi keskenään, koettiin tärkeäksi, että mentoria olisi mahdollisuus vaihtaa. Myös työnohjausta toivottiin enemmän induktiovaiheen tukemiseksi (Luokkanen & Myllylä, 2013; Koskinen, 2021).

Muita toiveita ja ehdotuksia induktiovaiheen kehittämisen kannalta olivat yhteisöllisyyden lisääminen työyhteisössä, useamman noviisin työllistäminen samaan aikaan<sup>73</sup>, uusien opettajien iltamat, vaikuttamisen mahdollisuuksien lisääminen<sup>74</sup>, ajan varaaminen yhteistyön tekemiselle<sup>75</sup> ja ammatilliselle kasvulle yleensä<sup>76</sup> sekä työnkuvan selkiyttäminen esimerkiksi työmäärän ja -ajan rajaamisen kautta<sup>77</sup>. Pyykösen ja Saastamoisen (2014) tutkimuksessa toista noviisia toivottiin työyhteisöön, koska noviisiopettajat kaipasivat mahdollisuutta keskusteluun samassa tilanteessa olevan opettajan kanssa, jotta omia kokemuksia ja tunteita voisi vertailla toisen noviisin kokemuksiin. Yleensäkin kollegiaalista yhteistyötä toivottiin enemmän (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Koskinen, 2021) ja esimerkiksi Luokkanen ja Myllylä (2013) toteavat sen yhdeksi kuormitusta parhaiten ennaltaehkäiseväksi työn ominaisuudeksi.

Induktiovaiheen opettajat toivoivat Koskisen (2021) mukaan myös pystyvänsä vaikuttaa siihen, millä tavoin he osallistuvat opetuksen ulkopuolisiin tehtäviin, kuten esimerkiksi erilaisiin työryhmiin. Koskisen (2021) tutkimuksessa työhön vaikuttamisen mahdollisuuden lisäämisen todettiin tukevan noviisien jaksamista työssä. Tämän lisäksi noviisiopettajat kokivat työmäärän ja -ajan rajaamisen merkittävimiksi keinoiksi puuttua opettajien työpahoinvointiin (Koskinen, 2021). Eräs noviisi ehdottikin rajatun opetusvelvollisuuden asettamista työtuntien vähentämiseksi induktiovaiheessa (Koskinen, 2021). Luokkanen ja Myllylä (2013) tutkimuksessa työmäärän ja -ajan rajaamiseksi induktiovaiheen opettajat ehdottivat myös niin sanottujen turhien työtehtävien karsimista. Esimerkiksi erilaisten kokousten ja palaverien suuresta määrästä

---

<sup>73</sup> (Pyykönen & Saastamoinen, 2014)

<sup>74</sup> (Koskinen, 2021)

<sup>75</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Koskinen, 2021)

<sup>76</sup> (Pyykönen & Saastamoinen, 2014)

<sup>77</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Koskinen, 2021)

johtuen opettajat toivoivat kokousten perumista, jos mitään merkittävää asiaa ei ole käytävä läpi yhdessä (Luokkanen & Myllylä, 2013). Toisaalta työajan ulkopuolella tehtävien työtehtävien – esimerkiksi suunnittelutyön – lisäämistä työaikaan ehdotettiin myös (Koskinen, 2021).

Kumpuvaaran (2009) tutkimuksessa noviisiopettajilta kysyttiin suoraan, mitä vinkkejä he antaisivat esimiehelle liittyen opettajan tukemiseen induktiovaiheessa. Vastauksissa korostettiin kuvaa, jonka esimies antaa itsestään (Kumpuvaara, 2009). Kumpuvaaran (2009) mukaan esimieheltä toivottiin muun muassa helposti lähestyttävyyttä ja avoimuutta sekä joskus jopa oma-aloitteisuutta yhteydenotossa noviiseihin johtuen nuorien opettajien uskalluksen puutteesta ottaa häneen yhteyttä itse. Eräs induktiovaiheen opettaja korosti myös sitä, että esimiehen antaman tuen tulisi olla vertaistukimaista, ettei noviiseille tulisi tunne, että he ovat alempiarvoisia suhteessa esimieheen (Kumpuvaara, 2009).

Muutoksia luokanopettajan työn rakenteisiin ehdotettiin myös resursseihin, palkkaan (Koskinen, 2021; Luokkanen & Myllylä, 2013) ja oppilasryhmiin liittyen (Koskinen, 2021). Koskisen (2021) sekä Luokkasen ja Myllylän (2013) tutkimuksissa merkittävä keino tukea induktiovaiheen opettajien jaksamista olisi noviisien mukaan resurssien lisääminen. Resursseja ehdotettiin lisättävän muun muassa opetushenkilöstöön moniammatillisen yhteistyön tukemiseksi, sillä se tukisi luokanopettajan hyvinvointia mahdollistamalla keskittymisen opetustyöhön (Koskinen, 2021). Koskisen (2021) tutkimuksen vastauksissa korostui resurssien merkitys erityispedagogiikan tukemisessa, joka koetaan usein etenkin induktiovaiheessa haastavaksi. Palkkaan liittyvissä kehitysehdotuksissa taas painotettiin ylimääräisten työtehtävien rahallista korvausta (Koskinen, 2021; Luokkanen & Myllylä, 2013). Koskisen (2021) tutkimukseen osallistuneiden noviisien mukaan ryhmäkokojen pienentäminen olisi myös merkittävä työpahoinvointia ehkäisevä muutos koskien luokanopettajan työtä induktiovaiheessa. Saman tutkimuksen noviisien käsityksissä sopivista ryhmäkoista oli kuitenkin eroavaisuuksia, erään noviisin ehdottaessa 16–18 oppilasta ja toisen ehdottaessa 5–10 oppilasta opettajaa kohden. Muutama noviisiluokanopettaja ehdotti Koskisen (2021) mukaan myös erityisluokkien palauttamista.

#### 4.5.2 Koulutukseen liittyvät kehitysehdotukset

Työn ominaisuuksien lisäksi myös luokanopettajakoulutukselle annettiin aineistossa kehitysehdotuksia. Vaikka useita eri sisältöjä toivottiin käytävän enemmän luokanopettajakoulutuksen opinnoissa, keskeiset työarkeen<sup>78</sup> ja työhyvinvoinnin ylläpitoon<sup>79</sup> tarvittavat tiedot ja taidot nousivat toistuvasti esiin tutkielmissa. Muun muassa Wilman käyttöä, pedagogiikkaa ja didaktiikka eri oppiaineisiin liittyen, työhakemuksen kirjoittamista<sup>80</sup>, arviointia<sup>81</sup>, koulun ja kodin välisen yhteistyön<sup>82</sup> sekä erityispedagogiikan<sup>83</sup> eri osa-alueita ehdotettiin käsiteltävän enemmän opinnoissa. Työhyvinvoinnin ylläpitoon tarvittaviin tietoihin ja taitoihin liittyen Koskisen (2021) mukaan induktiovaiheessa olevat opettajat toivoivat, että jo opinnoissa korostettaisiin muun muassa armollisuutta esimerkiksi oppituntien suunnitteluun liittyen. Myös työkalujen saaminen stressin käsittelyä ja hallintaa varten olisi noviisien mielestä tärkeää (Koskinen, 2021).

Koskisen (2021) tutkimuksessa keskeisten työelämätaitojen käsittelyyn ehdotettiin opintojen lopuksi kurssia, jossa näitä teemoja käytäisiin läpi. Parkkosen (2021) tutkimuksessa työelämätaitoja ehdotettiin taas käytävän läpi työelämässä olevien luokanopettajien vierailun muodossa, jossa he kertoisivat omista kokemuksistaan liittyen esimerkiksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Samaa teema voitaisiin erään noviisin mukaan harjoitella esimerkiksi opintojen viimeisessä harjoittelussa (Parkkonen, 2021).

Waldenin (2011) tutkimukseen osallistunut noviisi korosti myös sisältöjä monikulttuurisuudesta. Hän ehdotti teeman sisällyttämistä osaksi monialaisia opintoja. Myös maahanmuuttajaoppilaiden kohtaaminen oli aihe, joka tulisi koulutuksessa noviisin mukaan ottaa huomioon (Walden, 2011).

---

<sup>78</sup> (Walden, 2011; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)

<sup>79</sup> (Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021)

<sup>80</sup> (Parkkonen, 2021)

<sup>81</sup> (Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021)

<sup>82</sup> (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021)

<sup>83</sup> (Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021)



# 5 POHDINTA

## 5.1 Tulosten tarkastelua

Tämän kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli tutkia, mitkä työn ominaisuudet noviisiluokanopettajat tunnistavat heitä kuormittaviksi työssä eli työuupumuksen kehittymisen riskiä nostaviksi työn ominaisuuksiksi sekä mitkä työn ominaisuudet auttavat heitä jaksamaan työssä eli suojaavat työuupumuksen kehittymiseltä. Työn ominaisuuksien lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, mitkä yksilön ominaisuudet joko kuormittavat noviiseja tai vastakohtaisesti auttavat heitä jaksamaan työssä. Näin tarkoituksena oli saada kokonaisvaltaista kuvaa työuupumuksen kehittymisen riskistä luokanopettajan työssä induktiovaiheessa. Tuloksissa tuotiin ilmi ylös myös induktiovaiheen luokanopettajien kehitysehdotuksia induktiovaiheen kehittämistä varten. Seuraavaksi tarkastelen tutkimustuloksia ja pohdin niiden suhdetta tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

### 5.1.1 Tulokset ja teoria

Aineistosta oli tunnistettavissa JD-R mallin mukaisesti työn psyykkisiä, psykologisia, sosiaalisia ja organisatorisia työn vaatimuksia tai voimavaroja, työn psyykkisiä voimavaroja lukuun ottamatta. Työn psyykkisten vaatimusten vähäisyys ja työn psyykkisten voimavarojen olemattomuus on ymmärrettävää, sillä luokanopettajan työ ei itsessään ole kovin psyykkistä, vaan siinä painottuu sosiaalisuus eli vuorovaikutustilanteet oppilaiden, huoltajien ja työyhteisön kanssa. Toisaalta Hakasen ja kollegoiden (2006) mukaan muun muassa huono fyysinen työympäristö on yksi merkittävistä opettajan työssä tunnistettavista työn vaatimuksista. Samanlaista kuormittavaa työn ominaisuutta ei ollut tunnistettavissa tässä tutkimuksessa noviisiluokanopettajien kokemuksista. Tämä herättääkin pohtimaan, onko työympäristö kouluissa kehittynyt parempaan suuntaan Hakasen ja kollegoiden (2006) tutkimuksen ajankohdasta vai ovatko

muut luokanopettajan työn vaatimukset kasvaneet niin paljon merkittävimiksi, ettei huonoa fyysistä työympäristöä huomattu mainita aineistossa yhdeksi työn vaatimukseksi.

Yksi ainoa aineistosta tunnistettavissa oleva työn psyykkinen vaatimus oli kuitenkin erään noviisin kokema fyysinen väkivalta (Sukanen & Yli-Panula, 2017). Toisaalta koettu väkivalta tapahtuu aina vuorovaikutuksessa toiseen tai toisiin ihmisiin, joten sen voisi ajatella luokittuvan myös työn sosiaalisten vaatimusten alle. Joka tapauksessa, koettua fyysistä väkivaltaa ei voi vähätellä. Sama pätee työntekijöiden kokemaan henkiseen väkivaltaan. Koetusta fyysisestä väkivallasta voi nimittäin seurata työntekijälle fyysisiä, seksuaalisia tai henkisiä vammoja, kun taas henkisen väkivallan seurauksena uhrin henkinen tai sosiaalinen kehitys voi kärsiä (Rantaeskola ym., 2015). Kuten tutkimuksessakin ilmeni, fyysistä väkivaltaa – tai sen uhkaa – koetaan usein asiakkaiden toimesta (Lyly-Yrjänäinen, 2023). Rantaeskolan ja kollegoiden (2015) mukaan asiakastyöväkivalta aiheuttaa sitä kokevalle kaiken lisäksi pelkoa sekä epävarmuutta.

Opettajan työ on muiden ammattien tapaan ollut muutospaineiden alla (Manka & Manka, 2017), mikä heijastuu tässäkin tutkimuksessa esiin tulleissa hyvin nykyaikaisissa työn vaatimuksissa induktiovaiheessa. Esimerkiksi Husun ja Toomin (2016) sekä Niemen ja kollegoiden (2018) mainitsema oppilaiden ja perheiden moninaisuus ja -kulttuurisuus tulivat ilmi tässä tutkimuksessa noviisien kokemuksissa maahanmuuttajataustaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden sekä -huoltajien kohtaamisen haasteina (Parkkonen, 2021; Vuorion & Latva-Mäenpään, 2021). Noviisiopettajien kokemuksissa nousivat esille muun muassa oppilaiden ja huoltajien suomen kielen heikon osaamisen aiheuttamat haasteet, kuten oppilaiden oppimiseen (Walden, 2011) ja huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen (Parkkonen, 2021; Vuorion & Latva-Mäenpään, 2021). Toki oppilaiden oppimisen haasteet koettiin tutkimuksessa yleensä erääksi työn vaatimukseksi (Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021), vaikka kyseessä eivät olleetkaan maahanmuuttajataustaiset tai maahanmuuttajaoppilaat. Waldenin (2011) tutkimuksessa noviisia kuormitti myös maahanmuuttajaoppilaiden käytösongelmat.

Toinen aineistossa esiin tullut yhä enemmän luokanopettajan työssä korostuva muutos oli lisääntyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö, ja siihen liittyvät

haasteet näkyivät tässä tutkimuksessa muun muassa jatkuvan viestimisen aiheuttamana kuormituksena (Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017). Tutkimuksessa kodin kanssa tehtävä yhteistyö koettiin työn vaatimukseksi etenkin, jos huoltajilla oli tapana olla yhteydessä opettajaan liian paljon tai liian vähän, näkemykset huoltajien ja opettajan välillä eivät kohdanneet tai jos huoltajat eivät luottaneet opettajan ammattitaitoon (Luokkanen & Myllylä, 2017). Toisaalta Cains ja Brown (1998) totesivat vaikeat vanhemmat jo vuonna 1998 julkaistussa teoksessaan suurta stressiä aiheuttavaksi tekijäksi opettajan työssä.

Ajankohtaiset luokanopettajan työn muutokset ovat lisänneet luokanopettajien työmäärää, ja Day ja Gu (2007) puhuvatkin lisääntyneistä suuren työmäärän aiheuttamista paineista. Tutkimustuloksissa noviisiopettajat puhuivat paljon luokanopettajan työnkuvan laajuuden aiheuttamasta kuormituksesta<sup>84</sup>. Työtehtävien runsaus oli jopa yllättänyt noviisit<sup>85</sup>. Induktiovaiheen opettajien kokemuksissa monipuoliset työtehtävät, etenkin opetustyön ulkopuoliset tehtävät<sup>86</sup>, mainittiin luokanopettajan työn vaatimukseksi useammin kuin luokanopettajan työn ajankohtaiset haasteet yksinään. Kuormittavinta luokanopettajan työssä induktiovaiheessa näyttääkin olevan juuri työmäärään suuruus, joka on ainoastaan kasvanut luokanopettajan työnkuvan muokkautuessa vastaamaan nykyajan ilmiöihin, kuten monikulttuurisuuteen ja digitalisaatioon. Ei olekaan mikään ihme, että työ- ja vapaa-ajan erottamisen vaikeus toistui aineistossa merkittävänä noviisiluokanopettajia kuormittavana asiana työhön liittyen (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021).

Ratkaisuksi suuren työmäärän kuormittavuuteen noviisit ehdottivatkin työhön liittyvissä kehitysehdotuksissa muun muassa työtuntien ja turhien työtehtävien karsimista eri tavoin (Koskinen, 2021; Luokkanen & Myllylä, 2013). Toisaalta esimerkiksi suunnittelutyötä, jota tehdään usein työajan ulkopuolella, toivottiin lisättävän palkalliseen työaikaan (Koskinen, 2021).

---

<sup>84</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>85</sup> (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

<sup>86</sup> (Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022)

Työn sosiaalisista vaatimuksista oli tunnistettavissa aineistosta mainintoja selkeästi eniten organisatoristen vaatimusten kanssa, mikä on selitettävissä sillä, että luokanopettajan työ on yksi sosiaalisimmista ammateista. Kirjallisuudessa (esim. Day & Gu, 2007; Gavish & Friedman, 2010; Uusitalo-Arola ym., 2022) näyttää toistuvan ajatus, jossa työuupumuksen kehittymisen ajatellaan olevan vahvasti yhteydessä sosiaalisen tuen puutteeseen. Tämänkin tutkimuksen tulosten mukaan työn vaatimukseksi koettiin noviisiluokanopettajien mukaan sellainen työyhteisön ilmapiiri tai toimintakulttuuri, jossa noviisin on vaikea kysyä apua kollegoiltaan tai esimieheltään (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022). Mainintoja oli esimerkiksi klikkiytyneestä työyhteisöstä (Kumpuvaara, 2009) ja yksin selviämisen kulttuurista (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022), jotka saattoivat hallita työyhteisön toimintakulttuuria. Tuloksissa oli havaittavissa myös yksin selviämisen kulttuuriin liittyvä ilmiö, jossa noviisiopettajat eivät osaa tai uskalla pyytää apua työyhteisöltään ja näin hyödyntää mahdollisesti tarjolla olevaa kollegoidensa tai esimiehensä tukea (Caspersen & Raaen, 2013).

Mielenkiintoinen löydös tuloksissa oli erottelu isojen ja pienten koulujen välillä. Pienet koulut olivat nimittäin tunnistettavissa aineistosta yhdeksi työn voimavaraksi perustuen siihen, että työyhteisö koettiin niissä yhteisöllisemmäksi (Kumpuvaara, 2009; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022) ja vastuuta oppilaista kannettiin enemmän yhdessä (Kumpuvaara, 2009) suhteessa muihin kouluihin. Isoihin kouluihin yhdistettiin taas yleensä perehdytyksen ja yhteisöllisyyden puute (Kumpuvaara, 2009; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022). Tähän perustuen on tärkeää opettajien työhyvinvoinnin kannalta, että isoissa kouluissa mietitään tulevaisuudessa, miten lisätä työyhteisön yhteisöllisyyttä ja yhteistä vastuuta.

Tuen saamiseen liittyen oikeanlaisella perehdytyksellä voidaan sanoa olevan suuri rooli noviisien työhyvinvoinnin kannalta. Sekä aiempi kirjallisuus (esim. Niemi ym., 2018) että tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että perehdytys on Suomessa edelleen hyvin puutteellista. Noviisit antoivatkin perehdytykselle tässä tutkimuksessa runsaasti kehitysehdotuksia. Toisaalta osat noviisiopettajista painottivat opettajien omaa roolia perehdytyksen puuttuessa,

sillä erääksi yksilön voimavaraksi oli tunnistettavissa ominaisuus pyytää apua oma-aloitteisesti (Kumpuvaara, 2009; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021). Opettajat eivät saa kuitenkaan olla yksin vastuussa työelämään sopeutumisesta; induktiovaiheen opettajien mukaan perehdytyksen tulisi sisältää kattava koulun käytänteisiin (Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Jussila & Numminen, 2022), sen erityispiirteisiin, tiloihin ja henkilöstöön (Pyykönen & Saastamoinen, 2014) tutustuttaminen.

Mielenkiintoista perehdytykselle asetetuissa toiveissa oli se, että kehitystä toivottiin noviisien toimesta kahteen eri suuntaan. Joissakin tapauksissa siltä vaadittiin suunnitelmallisuutta (Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Jussila & Numminen, 2022), mutta muissa tapauksissa toisaalta noviisien yksilöllisten tarpeiden korostamista (Kumpuvaara, 2009; Pyykönen & Saastamoinen, 2014) ja tilannekohtaisuutta (Pyykönen & Saastamoinen, 2014). Noviisien joukossa, jossa perehdytystä oli kokemuksen mukaan saatu, perehdytys koettiin voimavaroja antavaksi silloin, kun se oli suunnitelmallista ja pitkäaikaista, mutta myös silloin, kun siihen liittyi mentoritoimintaa (Jussila & Numminen, 2022). Noviisiopettajien kehitysehdotuksiin kuuluikin myös mentoritoiminnan kehittäminen (Kumpuvaara, 2009; Walden, 2011; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022).

Toinen ainoastaan induktiovaiheeseen liittyvä työn ominaisuus tuen ja perehdytyksen puutteen rinnalla, joka kuormitti noviisiopettajia työssä, oli noviisin rooli. Myös Tynjälä ja Heikkinen (2011) mainitsevat sen yhdeksi opettajan työn haasteeksi induktiovaiheessa. Noviisin rooli työyhteisössä ilmeni opettajien kokemuksissa kahdella eri tavalla ja siten kuormitti opettajia eri tavoilla. Osaa noviiseista kuormitti työyhteisön ja huoltajien luottamuksen puute heidän taitoihinsa kokemuksen puutteesta johtuen (Kumpuvaara, 2009; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021) – vaikka toki myös noviisien iällä voi olla tässä joissakin tapauksissa osansa – kun taas toisille aiheutti kuormitusta se, että kokeneemmat kollegat olivat jatkuvasti kyselemässä heiltä neuvoja perustuen heidän koulutuksessa saamaansa uuteen ja päivittyneeseen tietoon (Koskinen, 2021). Induktiovaiheeseen liittyvänä ilmiönä myös Tynjälän ja Heikkisen (2011) mainitsema työttömäksi jäämisen uhka haastoi monia vastavalmistuneita luokanopettajia. Tutkimuksessa työttömäksi jäämisen uhka on löydettävissä

tuloksista organisatorisista vaatimuksista, ja se ilmeni aineistossa noviisien kokiessa suurta suorituspainetta siitä, jatkuuko heidän työsuhteensa määräaikaisen työsopimuksen jälkeen (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021).

Uudelleen ajatellen, noviisien kokemat suorituspainet olisivat voineet olla luokiteltavissa myös työn psykologisiin vaatimuksiin. Työn psykologisia vaatimuksia ja voimavaroja oli ajoittain aineiston analyysivaiheessa vaikea tunnistaa omaksi luokakseen, sillä muut työn ominaisuudet vaikuttivat usein siihen, miksi joko työn psykologiset vaatimukset kuormittivat noviiseja tai psykologiset voimavarat tukivat noviisien jaksamista työssä. Esimerkiksi suorituspainet tässä tapauksessa johtuivat määräaikaisten työsuhteiden takia (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021). Tutkimuksessa luokittelu eri luokkiin tehtiinkin tulkiten sitä, mitä noviisit korostivat aineistossa heidän kokemansa kuormituksen tai työssä jaksamisen ensisijaiseksi syyksi. On kuitenkin myös todettava se, että vaikka työn eri ominaisuudet olivat luokiteltavissa psyykkisiin, psykologisiin, sosiaalisiin ja organisatorisiin työn ominaisuuksiin, on näillä luokilla joitakin päällekkäisyyksiä.

Suuret työn vaatimukset eivät toki yksin johda työuupumuksen kehittymiseen, vaan myös voimavarojen niukkuudella on oma osansa siinä (Uusitalo-Arola ym., 2022; Hakanen ym., 2006). Toisaalta voimavaroilla on huomattu olevan työuupumusta ehkäisevä vaikutus vaikuttaen työn vaatimuksiin niiden aiheuttamaa kuormitusta vähentävästi (Hakanen ym., 2006), ja tässäkin tutkimuksessa saatiin tähän viittaavia tuloksia. Siksi koin merkittäväksi selvittää myös luokanopettajan työn voimavaroja induktiovaiheessa.

Hyvin monet työn voimavaroista ovat tuloksiin perustuen vastakohtia työn vaatimuksille, mikä on järkevää. Esimerkiksi, jos kielteiset kokemukset vuorovaikutuksesta oppilaiden, huoltajien tai työyhteisön kanssa olivat noviisien mukaan heitä kuormittavia työn ominaisuuksia, on loogista, että voimavaroja heille antoivat taas myönteiset suhteet ja kokemukset vuorovaikutuksesta. Työn sosiaalisten vaatimusten tapaan työn sosiaalisista voimavaroista oli tunnistettavissa aineistosta runsaasti mainintoja – eniten kaikista työn voimavaroista. Palaten sosiaalisen tuen puutteen merkitykseen työuupumuksen kehittymisessä, työyhteisön tuki näyttäytyi tuloksissa hyvin merkittävänä työn voimavarana noviisien kokemuksissa (Kumpuvaara, 2009; Walde, 2011;

Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022). Mielenkiintoisesti etenkin informaali tuki työyhteisöltä koettiin tärkeäksi. Saman huomion tekivät myös Cains ja Brown (1998). Onnistuneen induktiovaiheen kannalta näyttää siis olevan tärkeää, että työyhteisö on valmis tukemaan noviisia, myös informaalisti.

Myös tuloksissa voimavaraksi koettu toimiva yhteistyö kollegoiden kanssa vähensi noviisien kokemaa epävarmuutta (Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021), joka on usein yhteydessä työuupumukseen (Uusitalo-Arola ym., 2022). Tuloksissa yhteistyön eri muodot luokiteltiin sosiaalisten työn voimavarojen alle, mutta yhteistyön muodot ovat osittain myös organisatorisia työn ominaisuuksia, sillä yhteistyötä voidaan esimerkiksi määrätä tehtäväksi työajalla. Yhteistyöstä painotettiin sitä, että sen tulee olla vapaaehtoista, jotta sillä olisi voimavaroja antava vaikutus, kun taas pakollisena yhteistyön tekeminen saatettiin kokea kuormittavaksi (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013). Vapaaehtoisuus on perustellusti tärkeä ominaisuus yhteistyöhön liittyen – mutta myös yleisesti – siksi, koska silloin opettajat kokevat pystyvänsä vaikuttaa työhönsä eli tässä tapauksessa siihen, tehdäänkö yhteistyötä, ja millä tavalla. Hakasen ja kollegoiden (2006) tutkimustulosten mukaisesti tämän kirjallisuuskatsauksen tulokset viittaavatkin siihen, että mahdollisuus vaikuttaa työhön on yksi keskeisistä voimavaroista opettajan työssä. Kehitysehdotuksissa työlle noviisit toivoivat kuitenkin lisää mahdollisuuksia vaikuttaa työtehtäviinsä (Koskinen, 2021). Esimerkiksi ehdotuksena oli, että opettajat pystyisivät vaikuttamaan enemmän osallistumiseensa opetuksen ulkopuolisiin tehtäviin (Koskinen, 2021).

Yllättävän moni työn vaatimuksissa ilmenevä työn ominaisuus esiintyi myös omilla ominaisuuksillaan työn voimavaroissa. Esimerkiksi, vaikka työtehtävien monipuolisuus ja siihen liittyvä kiire koettiin ensisijaisesti kuormittavaksi (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021; Jussila & Numminen, 2022), mainittiin työn monipuolisuus (Haara, 2020; Koskinen, 2021) sekä sopiva kiire (Luokkanen & Myllylä, 2013; Koskinen, 2021) ja kuormitus (Luokkanen & Myllylä, 2013) myös motivoiviksi luokanopettajan työn ominaisuuksiksi induktiovaiheessa. Kiireen ja kuormituksen

vaikutuksen suunnan määrittä se, oliko se sopivaa (Luokkanen & Myllylä, 2013). Sopivaa kiirettä voimavarana kuvaillessa työpäivän kerrottiin sen ansiosta kuluvan nopeasti (Koskinen, 2021), mikä liittyy myös työhön uppoutumiseen, joka on yksi Schaufelin ja kollegoiden (2001) määrittelemän työn imun ulottuvuuksista.

Myös koronapandemian aiheuttamat muutokset työelämässä olivat tunnistettavissa aineistossa sekä työn vaatimukseksi että voimavaraksi. Esimerkiksi erilaiset etäopetuksen sovellukset kuormittivat joitakin noviisiopettajia, kun osa noviiseista – palaten huomioon mahdollisuudesta vaikuttaa työhön – koki muutoksien luoman mahdollisuuden vaikuttaa omaan työaikaan ja -paikkaan jaksamista tukevaksi ominaisuudeksi työssä (Koskinen, 2021).

Työhyvinvoinnin kannalta positiivinen huomio tuloksissa oli se, että luokanopettajan työ koettiin yleisesti motivoivaksi (Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021). Olihan voimavaroja tunnistettavissa aineistosta paljon työn vaatimusten ohella. Hakasen ja kollegoiden (2006) mukaan JD-R mallin ennustettava prosessi, jossa työn voimavarojen vähäisyys aiheuttaa motivaation tippumisen, ei olekaan opettajien joukossa yhtä yleinen kuin prosessi, joka ennustaa uupumista johtuen korkeista työn vaatimuksista. Hakasen ja kollegoiden (2006) huomio näyttää siis toistuvan tässäkin tutkimuksessa.

Kuten Uusitalo-Arola ja kollegat (2022) kertovat, yksilöllä on yhtä lailla työolosuhteiden kanssa oma osuutensa työuupumuksen kehittymisessä. Koin siksi tärkeäksi luokitella tuloksiin myös aineistosta tunnistettavia yksilön kuormitustekijöitä ja voimavaroja. Tässä tutkimuksessa yksilön kuormitustekijöitä olivat muun muassa tunnollisuus (Luokkanen & Myllylä, 2013; Haara, 2020), herkkyyks, liiallinen kiltteys, heikko itsetunto ja sitkeys (Luokkanen & Myllylä, 2013). Uusitalo-Arola ja kollegat (2022) luettelevat velvollisuudentunnon, joka on jokseenkin yhteneväinen tunnollisuuden kanssa, yhdeksi työuupumuksen kehittymiseen johtavista yksilön ominaisuuksiksi, mutta myös muun muassa aleksitymian sekä liian suuret itselle ja työlle asetetut vaatimukset. Liian suuret itselle ja työlle asetetut vaatimukset olivat tunnistettavissa osaltaan tämän tutkimuksen tuloksista, sillä noviisit korostivat armollisuutta itselle kuormitusta vähentäväksi yksilön ominaisuudeksi työssä (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Vuorio



& Latva-Mäenpää, 2021), mikä viittaa liian suurten itse asetettujen vaatimusten tunnistamiseen.

Uusitalo-Arolan ja kollegoiden (2022) mainitsema aleksitymia eli tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen vaikeus on osittain yhteydessä Hakasen ja kollegoiden (2006) mainitsemaan tunnekuormaan, josta kärsitään työssä etenkin luokanopettajien joukossa. Onkin mielenkiintoista, että tässä tutkimuksessa ei juurikaan tullut esille työn tunteellinen puoli, ainakaan kielteisessä mielessä, taikka tunteisiin liittyvät työn vaatimusten aiheuttamat negatiiviset vaikutukset. Toki esimerkiksi vastuu oppilaista ja oppilaista huolehtiminen (Walden, 2011; Luokkanen & Myllylä, 2013; Koskinen, 2021) sekä toki muut negatiiviset kokemukset vuorovaikutuksesta oppilaiden, vanhempien, kollegoiden tai esimiehen kanssa saattoivat aiheuttaa tunnekuormaa osalle opettajista, vaikka se ei tullutkaan ilmi aineistossa. Tuloksissa toisaalta tulee ilmi, että eräs noviisiopettaja on jopa luottavainen sosio-emotionaaliseen kompetenssiinsa (Haara, 2020). Opettajien tunnekuorman ehkäisemiseksi oli tunnistettavissa myös erilaisia keinoja, kuten kollegoille purkautuminen (Sukasen & Yli-Panulan, 2017) ja oman persoonan erottaminen työpersoonasta (Kumpuvaara, 2009). Opettajat näyttivät siis omistavan strategioita työhyvinvointinsa ylläpitämiseen, mikä voisi selittää tunnekuorman olemattomuutta tässä tutkimuksessa.

Tuloksissa yksilön kuormitustekijöiden ja voimavarojen välillä ilmeni tietynlaisia ristiriitaisuuksia. Esimerkiksi tiettyihin omiin tietoihin ja taitoihin luottaminen – tai enemmänkin niihin tyytyminen – toimi tuloksissa noviisien voimavarana (Kumpuvaara, 2009; Walden, 2011; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021), mutta lähes samoissa tiedoissa ja taidoissa koettiin olevan puutteita, mikä kuormitti osaa noviisiopettajista (Kumpuvaara, 2009; Walden, 2011; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021). Tämä herättääkin pohtimaan, mistä tämä johtuu. Eroavatko eri kaupunkien opettajankoulutusohjelmat todellakin näin paljon toisistaan keskeisten työelämään liittyen tietojen ja taitojen opettamisen suhteen, vai onko kysymys koulutuksessa tapahtuneista muutoksista eri tutkimusten aikavälillä?

Myös Tynjälä ja Heikkinen (2011) listaavat tulosten mukaisesti puutteelliset tiedot ja taidot yhdeksi työn haasteeksi induktiovaiheessa. Osaamisen puutteelle löydettiin aineistossa syitä joko koulutuksen puolelta tai kokemuksen puutteesta. Esimerkiksi Caspersenin ja Raaenin (2013) mainitseman induktiovaiheessa koettavan shokin aiheutti tuloksien mukaan luokanopettajakoulutuksen antama vääränlainen kuva työelämästä (Kumpuvaara, 2009; Walden, 2011; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021).

Ei olekaan ihme, että luokanopettajakoulutukselle koettiin tarpeelliseksi antaa kehitysehdotuksia, jotta siirtymä työelämään sujuisi helpommin. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016) sekä Niemi ja kollegat (2018) antoivat opettajankoulutukselle kritiikkiä siitä, että opinnot eivät ole päivittyneet riittävästi vastaamaan ajankohtaisiin työn haasteisiin. Koulutuksen kehityskohteita olivat noviisiopettajien mukaan muun muassa sisällöt keskeisistä työelämään (Walden, 2011; Sukanen & Yli-Panula, 2017; Koskinen, 2021; Vuorio & Latva-Mäenpää, 2021) sekä työhyvinvointiin (Koskinen, 2021; Parkkonen, 2021) liittyvistä tiedoista ja taidoista. Mäkikangas ja kollegat (2020) mainitsevatkin niukat selviytymisstrategiat ja stressin hallitsemisen epäonnistumisen joiksikin usein työuupumukseen johtaviksi tekijöiksi, joten työhyvinvointiin liittyvien tietojen ja taitojen korostamisen voidaan sanoa olevan perusteltua. Myös sisältöjä monikulttuurisuudesta kaivattiin opettajankoulutukseen lisää (Walden, 2011). Toisaalta Pyykönen ja Saastamoinen (2014) pohtivat osuvasti, tulisiko luokanopettajista opettajankoulutuksessa kouluttaa määrätietoisia, itsevarmoja sekä oma-aloitteisesti tukea hakevia yksilöitä sen sijaan, että pyrittäisiin niin sanotusti valmiiden opettajien valmistamiseen. Myös Caspersenin ja Raaenin (2013) mukaan monien tietojen ja taitojen, joita tarvitaan opettajan työstä selviytymiseen, on todettu olevan tehokkaampi oppia työkokemuksen kautta.

### 5.1.2 Johtopäätökset

Induktiovaiheessa olevat luokanopettajat näyttävät tunnistavan työstään paljon vaatimuksia, mutta toisaalta myös voimavaroja. Tämä vahvistaa Hakasen ja kollegoiden (2006) huomiota, jonka mukaan JD-R mallin ennustava prosessi, jossa liian suuret työn vaatimukset johtavat työntekijän yllirasittumiseen ja

uupumiseen, on opettajien joukossa yleisempi kuin mallin ennustava toinen prosessi, jossa työn voimavarojen niukkuus johtaa töistä poisvetäytymiseen. Luokanopettajien induktiovaiheen kehittämisen kannalta on siis keskeistä, että keskitytään erityisesti työn vaatimusten pitämiseen kohtuullisina, jotta työuupumuksen kehittymistä voitaisiin ehkäistä noviisiluokanopettajien joukossa.

Sosiaalisia ja organisatorisia työn vaatimuksia sekä sosiaalisia voimavaroja mainittiin tässä tutkimuksessa selkeästi enemmän kuin muita työn ominaisuuksia. Työn sosiaalisten vaatimusten ja voimavarojen mainintojen runsaus selittyy sillä, että luokanopettajan työ on itsessään hyvin sosiaalista. Siinä korostuu vuorovaikutus oppilaiden kanssa, mutta myös oppilaiden huoltajien ja työyhteisön kanssa. Työn sosiaalisessa aspektissa pysyen, sosiaalisen tuen määrä ja muoto näyttää olevan yksi merkittävistä työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä (esim. Cains & Brown, 1998; Day & Gu, 2007; Gavish & Friedman, 2010; Uusitalo-Arola ym., 2022). Sosiaalisten työn vaatimusten vähentämiseen ja samojen työn voimavarojen lisäämiseen olisi siis kannattavaa keskittyä luokanopettajien induktiovaihetta ajatellen.

Sosiaalisten työn ominaisuuksien kannalta vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaiden tai opettajan ja huoltajien välillä on vaikea ellei mahdoton vaikuttaa, mutta esimerkiksi työyhteisöltä saatavaa tukea olisi mahdollista lisätä erilaisin keinoin. Esimiehen rooli tässä on merkittävä. Noviisit tunnistivat esimerkiksi esimiehen vaikutuksen ilmapiiriin työyhteisössä (Luokkanen & Myllylä, 2013), mutta esimieheltä saatava tuki koettiin myös itsessään jaksamista tukevaksi työn ominaisuudeksi induktiovaiheessa (Kumpuvaara, 2009; Luokkanen & Myllylä, 2013; Pyykönen & Saastamoinen, 2014; Haara, 2020; Koskinen, 2021; Jussila & Numminen, 2022).

Myös organisatorisista työn vaatimuksista tunnistettiin mainintoja aineistossa paljon, ja organisatorisiin työn ominaisuuksiin vaikuttaminen olisikin induktiovaiheen kehittämisen kannalta mahdollisesti helpompaa ja tehokkaampaa kuin esimerkiksi työn sosiaalisiin ominaisuuksiin, sillä organisatorisella tasolla vaikuttamisen välissä ei ole muita muuttujia. Sosiaalisella tasolla tämänlaisia vaikuttamiseen väliin jääviä muuttujia ovat esimerkiksi oppilaat ja heidän huoltajansa. Etenkin perehdytys ja sen ohella mentoritoiminta ovat asioita, joiden kehittämiseen tulisi tulevaisuudessa keskittyä. Esimerkiksi noviisiopettajien ehdottama perehdytyskansio (Pyykönen

& Saastamoinen, 2014) ei olisi mielestäni ollenkaan huono idea, eikä se vaatisi kovin suurta organisatorista muutosta. Koska perehdytys jää usein hyvin puutteelliseksi, sen toteuttamista olisi kehitettävä suuntaan, jossa kattava perehdytys olisi taattu kaikille. Niemi ja kollegat (2018) kuitenkin esittävät, että perehdytyksen toteuttamista haastavat suuret makrotason ongelmat.

Työn ominaisuuksien ohella myös yksilön kuormitustekijät ja voimavarat vaikuttivat nähtävästi noviisiopettajien työhyvinvointiin. Vaikka aineistossa tunnistettaviin yksilön ominaisuuksiin sisältyi joitakin personallisuuden piirteitä, kuten tunnollisuus opettajia kuormittavana ominaisuutena ja armollisuus itseä kohtaan jaksamista tukevana yksilön ominaisuutena, toistui noviisiopettajien kokemuksissa myös joko tietojen ja taitojen puute tai tyytyväisyys omiin tietoihin ja taitoihin. Syitä työssä tarvittavien tietojen ja taitojen puutteelle löydettiin paljolti luokanopettajakoulutuksen antamien valmiuksien puutteellisuudesta, mutta myös yksinkertaisesti kokemuksen puutteesta. Induktiovaiheessa olevien opettajien huomiot koulutuksen antamista vaillinaisista valmiuksista ei ole uusi ilmiö, vaan jopa opetus- ja kulttuuriministeriö (2016) on kritisoinut koulutuksen puutteellista vastaamista ajankohtaisiin opettajan työn haasteisiin.

Tässä tutkimuksessa noviisiopettajat ehdottivat, että koulutus siirtyisi teoriapainotteisuudesta työelämän kannalta käytännönläheisempien teemojen lisäämiseen opinnoissa. Etenkin keskeisiä työelämätaitoja, mutta myös työhyvinvoinnin ylläpitämiseen liittyviä taitoja, kaivattiin lisää. Pohdinnan arvoista olisi myös, keskityttäisiinkö koulutuksessa enemmän siihen, miten teoriapainotteisia opintoja voi ja kannattaa hyödyntää työelämässä, sillä ongelmana näyttää olevan juuri se, että teoriapainotteisista opinnoista ei koeta olevan hyötyä työelämän kannalta.

## *5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys*

Tutkimuksen tekoon – etenkin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekoon (Fan ym., 2022) – kuuluu niin sanottu teoreettisen toistettavuuden periaate, jossa tutkimusprosessin tarkan ja rehellisen kuvailun on tarkoitus mahdollistaa tutkimuksen toistettavuus (Vilkkä, 2021b). Tutkimuksessa onkin kuvailtu esimerkiksi aineiston hakua, valintaa ja analyysiä tarkasti. Tämä lisää Vilkkään (2021b) nojaten myös tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimuksen luotettavuutta

on arvioitu koko ajan kuvaamalla ja perustelemalla, miten kyseisiin ratkaisuihin on päädytty, sekä kuinka tarkoituksenmukaisia tai toimivia ratkaisut ovat suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Tutkija on myös suorittanut ennen tutkimuksen tekoa tiedonhakua varten tiedonhankintataitoihin liittyvän kurssin.

Tutkimuksen aineisto rajattiin verkossa saataviin pro gradu -tutkielmiin. Tämä rajasi tietenkin pois joitakin aineistoksi sopivia ainoastaan fyysisesti saatavia tutkimuksia, mutta koska verkossa saatavista pro gradu -tutkielmista saatiin jo suhteellisen iso tutkimusaineisto, en koe tämän rajauksen vaikuttavan merkittävästi tutkimustulosten luotettavuuteen tai yleistettävyyteen.

Rajaus tehtiin myös 2000-luvulla julkaistuihin tutkimuksiin, mikä on aiheellinen, jos halutaan ajankohtaisia tutkimustuloksia. Aineiston ja näin tuloksien ajankohtaisuus lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toki tarkempi rajaus lisäisi tulosten ajankohtaisuutta vielä enemmän perustuen siihen, että luokanopettajakoulutus on muokkautunut vuodesta 2009 – jolloin siis aikaisin tutkimusaineiston pro gradu -tutkielma julkaistiin – suhteessa muuttuvaan opetussuunnitelmaan ja koulu-uudistuksiin. Vaikka tämä on otettava huomioon tutkimustuloksia tulkittaessa, en koe 13 vuoden eroa aineiston pro gradu -tutkielmien välillä tutkimuksen luotettavuutta hurjasti vähentäväksi, koska tulokset ovat kutakuinkin samansuuntaisia. Toki esimerkiksi merkittävän maailmanlaajuisen ilmiön, koronapandemian, vaikutus luokanopettajan työhön näkyi ainoastaan joissakin vuonna 2020 ja sen jälkeen julkaistuissa tutkielmissa, koska ensimmäinen koronapandemian aalto koettiin Suomessa keväällä 2020.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulosten yleistettävyys ei usein päde samalla tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa johtuen pienemmästä tutkimusjoukosta verrattaessa määrälliseen tutkimukseen. Tämän tutkimuksen voisi sanoa kuitenkin olevan yleistettävissä Suomeen, mutta ei millään tavalla suomalaisen kontekstin ulkopuolelle, koska tutkimusaineisto koostuu ainoastaan suomalaisista pro gradu -tutkielmista. Toisaalta tuloksia voitaisiin harkiten yleistää muihin sosiaali- ja terveysalan ammatteihin ja työntekijöihin sillä perusteella, kuinka samantapaisia piirteitä näillä ammattiteilla on keskenään.

Laadullinen tutkimus mahdollistaa kuitenkin ilmiön – tässä tapauksessa työuupumuksen tai tarkalleen työn vaatimusten ja voimavarojen – kuvaamisen ihmisten kokemusten kautta (Vilkkä, 2021a), mitä ei ole mahdollista tehdä yhtä syvällisesti määrällisessä tutkimuksessa. Ihmisten kokemuksia ja ihmisten

tuottamia merkityksiä tulkittaessa on kuitenkin muistettava, että ne ovat Vilkan (2021a) sanoin kieltämättä subjektiivisia ja monitulkintaisia. Tässä tapauksessa tulkintaa on jokseenkin tehty vielä muiden tutkijoiden tulkinnoista, mikä on hyvä ottaa huomioon tuloksia tarkastellessa.

Tutkimuksen arvovapauteen nähden on otettava huomioon myös se, että tutkija on – tai tulee olemaan – tutkittavan yhteisön jäsen. Vilkan (2021b) mukaan tutkijan omat arvot vaikuttavat valintoihin, joita tehdään tutkimuksessa. Arvovapaus tutkimuksessa tapahtuukin tekemällä läpinäkyväksi ne arvot, jotka vaikuttavat tutkimuksen tekoon (Vilka, 2021b). Tässä tutkimuksessa tehtyihin valintoihin on vaikuttanut tutkijan huoli omasta ja yleensä luokanopettajien työhyvinvoinnista induktiovaiheessa.

Tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä eli eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Hyvää tieteellistä käytäntöä noudattamalla varmistetaan siis tutkimuksen eettisyys (Vilka, 2021b). Tutkimuksessa on noudatettu yleensä Vilkan (2021b) hyvään tieteelliseen käytäntöön sisällyttämiä rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkimuksessa on myös Vilkan (2021b) sanoin toimittu rehellisesti ja vilpittömästi muita tutkijoita kohtaan muun muassa aina viittaamalla huolellisesti muiden tutkijoiden teoksiin silloin, kun se on aiheellista. Aineistonhankinnan eettisyyden pohtiminen ei ole tässä tutkimuksessa tarpeellista, koska kyseessä on kirjallisuuskatsaus, mikä tarkoittaa sitä, että tutkija ei ole itse kerännyt aineistoa. Kirjallisuuskatsauksessa taas korostuu se, että tutkija viittaa huolellisesti aineistoksi rajattuihin tutkimuksiin, mitä onkin toteutettu tässä tutkimuksessa. Tutkimus on myös tarkastettu Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmällä.

### *5.3 Jatkotutkimusehdotukset*

Kuten jo tutkimuksen johdannossa huomattiin, itse työuupumusta ja sen kehittymistä ei ole oikeastaan tutkittu induktiovaiheen luokanopettajien joukossa. Siksi noviisiluokanopettajien yksilöllisiä kokemuksia työuupumuksen kehittymisestä olisi sekä mielenkiintoista että merkittävää tutkia. Toki joitakin samanlaisuuksia olisi varmasti löydettävissä luokanopettajien ja yleensä opettajien kokemuksiin työuupumuksen kehittymisestä, mutta noviisiopettajan näkökulma aiheeseen olisi tärkeä, koska työuupumuksesta kärsitään harmittavan

usein jo induktiovaiheessa. Aihetta tutkimalla voitaisiin saada merkittäviä tuloksia myös luokanopettajien induktiovaiheen kehittämisen kannalta. Toisaalta merkittävää olisi syventyä tutkimaan myös työn imun kokemuksia noviisiluokanopettajien näkökulmasta, jolloin voitaisiin myös saada tärkeää tietoa induktiovaiheen kehittämistä varten.

Huomio isojen ja pienten koulujen eroista yhteisöllisyydessä ja yhteistyön tekemisessä oli myös tässä tutkimuksessa mielenkiintoinen. Siksi esimerkiksi juuri eri kokoisten koulujen työyhteisön yhteisöllisyyden kokemuksia voisi olla aiheellista tutkia lisää. Näin voitaisiin selvittää, onko ilmiö todellakin yleinen ja merkittävä. Jos näin on, isojen koulujen olisi aiheellista pohtia keinoja yhteisöllisyyden lisäämiseksi työyhteisössä.

Kolmas näkökulma, jota tutkiessa voitaisiin saada mielenkiintoisia tuloksia, on noviisiluokanopettajien eroavaisuudet liittyen heidän kokemukseensa koulutuksen antamista valmiuksista. Toki luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia on jo tutkittu, kuitenkin usein rajaten tietyn kaupungin opettajakoulutuksen näkökulmaan. Kirjallisuuskatsauksen tulokset viittaavat nimittäin siihen, että noviisiopettajien kokemukset koulutuksen antamista valmiuksista ovat hyvin erilaisia. Toisaalta luokanopettajat aineistossa olivat suorittaneet luokanopettajakoulutuksen eri aikoihin, jolloin suoritettujen opinnot todennäköisesti erosivat jonkin verran eri opettajien välillä. Eroavuuksia valmiuksissa aiheutti varmasti myös suoritettujen vapaavalintaiset tai muut opinnot. Esimerkiksi osa opettajista aineistossa oli suorittanut erityispedagogiikkaan liittyviä opintoja, kun taas osa ei. Tältä kannalta tutkimusjoukkoa olisi mielenkiintoista myös kerätä perustuen opettajien erilaisiin opintohistorioihin. Pohdintaa herättää nimittäin esimerkiksi juuri erityispedagogiikan opintojen paikka luokanopettajakoulutuksessa.

# LÄHTEET

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>.
- Cains, R. A. & Brown, C. R. Newly qualified teachers: A comparative analysis of the perceptions held by B.Ed and PGCE-trained primary teachers of the level and frequency of stress experienced during the first year of teaching. *Educational Psychology*, 18(1), 97–110. <https://doi.org/10.1080/0144341980180107>.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2013). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 189–211. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/13540602.2013.848570>.
- Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fan, D., Breslin, D., Callahan, J. L. & Iszatt-White, M. (2022). Advancing literature review methodology through rigour, generativity, scope and transparency. *International Journal of Management Reviews*, 24(2), 171–180. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12291>.



- Gavish, B. & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>.
- Haavisto, I. (2010). *Työelämän kulttuurivallankumous: EVAn arvo- ja asennetutkimus 2010*. Taloustieto Oy.
- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>.
- Kallunki, E. (8.11.2020). *Horjutko jaksamisesi rajoilla? Opettaja, lähihoitaja ja työsuojeluvaltuutettu sinnittelivät romahdukseen asti, sitten iski syyllisyys: "Ei kai näin nuorena saisi uupua"*. Yle Uutiset | yle.fi. Työuupumus. <https://yle.fi/a/3-11630096>.
- Lyly-Yrjänäinen, M. (2023). *Työolobarometri 2022*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2023:13. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-786-1>.
- Manka, M-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum Pro.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. Teoksessa C. P. Zalaquett & R. J. Wood (toim.), *Evaluating Stress: A book of resources* (s. 191–218).
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. International Methelp.
- Mäkikangas, A., Leiter, M. P., Kinnunen, U. & Feldt, T. (2020). Profiling development of burnout over eight years: relation with job demands and resources. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(5), 720-731. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1790651>.

- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V. & Huhtanen, M. (2018). *Maailman parhaiksi opettajiksi: Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. Julkaisut 27:2018. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/12/KARVI\\_2718.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/12/KARVI_2718.pdf).
- Niinistö, M. & Koivunen, L. (20.8.2018). *Ensimmäisen työvuoden tappotahti pakotti 27-vuotiaan Tiinan vaihtamaan alaa – nuorten naisten sairauspoissaolot lisääntyneet*. Yle Uutiset | yle.fi. Työuupumus. <https://yle.fi/a/3-10346419#:~:text=Työuupumus-,Ensimmäisen%20työvuoden%20tappotahti%20pakotti%2027%2Dvuotiaan%20Tiinan%20vaihtamaan%20alaa%20-%20nuorten,ja%20samalla%20vaatimukset%20ovat%20kasvaneet>.
- Nummelin, A. (14.5.2021). *Innosta uupumukseen – vastavalmistuneet opettajat työelämässä* [blogikirjoitus]. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2021/innosta-uupumukseen--vastavalmistuneet-opettajat-tyoelamassa/>.
- OKM. (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja: Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdinski, T. K. Jr. & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25. [https://doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1207/s15326985ep4001\\_2](https://doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1207/s15326985ep4001_2).
- Perkiö-Mäkelä, M. & Ervasti, J. (2013). Koulutus. Teoksessa T. Kauppinen, P. Mattila-Holappa, M, Perkiö-Mäkelä, A. Saalo, J. Toikkanen, S. Tuomivaara, S. Uuksulainen, M. Viluksela & S.Virtanen (toim.), *Työ ja terveys Suomessa 2012* (s. 197–201).
- Pyhältö, K. Pietarinen, J. Haverinen, K. Tikkanen, L. & Soini, T. (2020). Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 219–242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>.
- Rantaeskola, S., Hyyti, J., Kauppila, J. & Koskelainen, M. (2015). *Haastavat asiakastilanteet – väkivalta työssä*. Talentum.

- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja, Opetusjulkaisuja 62. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3>.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>.
- SOOL. (2019). *Selvitys opettajien perehdytyksestä*. Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry. [https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien\\_perehdytys\\_selvitys\\_2019\\_alustavat\\_tulokset.pdf](https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien_perehdytys_selvitys_2019_alustavat_tulokset.pdf).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Turunen, P. & Vesa, M. (29.6.2021). *Vakavaan työuupumukseen sairastunut opettaja julkaisi riipaisevan kirjoituksen Twitterissä: ”En ymmärrä, miksi näin tehtiin”*. Ilta-Sanomat | is.fi. Kotimaa. <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008386677.html>.
- Tuunainen, A., Akila, R. & Räsänen, K. (2011). Osaatko tunnistaa työuupumuksen ja hoitaa sitä? *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 127(11), 1139–1146.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>.
- Uusitalo-Arola, L., Tuisku, K. & Rossi, H. (18.8.2022). *Työuupumus (burnout)*. Terveyskirjasto Duodecim. Haettu 20.10.2022 osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00681/tyouupumus-burnout?q=tyouupumus%20%28burn-out%29>.

Vilka, H. (2021a). *Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.

Vilka, H. (2021b). *Tutki ja kehitä* (5. päivitetty painos.). PS-kustannus.

# LIITTEET

Liite 1: Aineiston sisäänotto- ja poissulkukriteeri

Sisäänottokriteerit	Poissulkukriteerit
Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajan työssä kuormittavia ja/tai jaksamista tukevia työn ominaisuuksia induktiovaiheessa	Tutkimus kohdistuu vain tietyn luokanopettajan työn ominaisuuksien osa-alueen tarkasteluun
Tutkimuksessa tarkastellaan noviisiluokanopettajien kokemuksia	Tutkimus kohdistuu vain tietyn taustan tai lisäkoulutuksen omistavien noviisiluokanopettajien kokemuksiin
Tutkimuksen aineistoon kuuluu enintään viisi vuotta työssä olleita luokanopettajia	Tutkimuksen tuloksissa ei ole eroteltu noviisiluokanopettajia koskevia tuloksia
Suomalaiset pro gradu -tutkielmat	Muut kuin suomalaiset pro gradu -tutkielmat
Tutkimus on tehty 2000-luvulla	Tutkimus on tehty ennen 2000-lukua
Koko tutkimus/-aineisto on saatavilla verkossa	Tutkimuksesta on saatavilla ainoastaan irrallisia ja satunnaisia poimintoja