

**”Että jos sä tykkäät ja nautit sun työstäs, niin
kyllä se vain näkyy”**

**Esikoulunopettajien ja ensimmäisen luokan luokanopettajien
käsitteitä työtyytyväisyyden rakentumisesta**

Leena Yli-Rahnasto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Yli-Rahnasto, Leena. 2015. "Että jos sä tykkäät ja nautit sun työstäs, niin kyllä se vain näkyy". Esikoulunopettajien ja ensimmäisen luokan luokanopettajien käsityksiä työtyytyväisyyden rakentumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tässä tutkimuksessa tutkin, millaisia käsityksiä esikoulunopettajilla ja ensimmäisen luokan luokanopettajilla on työtyytyväisyyden rakentumisesta. Tutkimuksen tuloksista ja johtopäätöksistä on hyötyä opettajankoulutuslaitokselle ja kentän työntekijöille. Tutkimukseni tuloksista on nähtävissä opettajien työtyytyväisyyden rakentumisen monimuotoisuus.

Tutkimukseni on laadullinen ja tutkimusotteeni fenomenografinen. Keräsin tutkimukseni aineiston keväällä 2014 yksilöhaastatteluin eräästä suomalaisesta kaupungista. Haastattelin kahta ensimmäisen luokan luokanopettajaa, kahta päiväkodissa työskentelevää esikoulunopettajaa ja kolmea koulussa toimivaa esikoulunopettajaa. Analysoin tutkimukseni aineiston fenomenografista analyysiä mukaillen. Muodostin analyysin jälkeen horisontaalisen kuvauskategorijärjestelmän.

Opettajien käsitykset työtyytyväisyydestä koskevat työ- ja vapaa-aikaa opettajan työssä, opettajan työn kuormittavuutta, opettajan työn sisältöihin vaikuttavia tekijöitä, viihtymistä opettajan työssä ja opettajan työhön sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Nämä kaikki yhdessä rakentavat opettajien työtyytyväisyyttä. Keskeistä opettajien myönteisen työtyytyväisyyden kannalta ovat muun muassa motivaatio, työilmapiiri ja lasten palautteet.

Hakusanat: esikoulunopettaja, luokanopettaja, käsitys, työtyytyväisyys, fenomenografia

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TYÖHÖN LIITTYVÄÄN TYYTYVÄISYYTEEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ	7
2.1	Työtyytyväisyys	7
2.1.1	Työtyytyväisyys käsitteenä	7
2.1.2	Opettajan työtyytyväisyys	10
2.1.3	Opettajan työtyytymättömyys	11
2.2	Työhyvinvointi	12
2.2.1	Työhyvinvointi käsitteenä	12
2.2.2	Opettajan työhyvinvointi	14
2.2.3	Opettajan hyvinvointi ja kehittyminen	15
2.3	Työn ilo	17
2.3.1	Organisaatio ja opettaja	17
2.3.2	Koulun ja päiväkodin johtaminen	20
2.3.3	Työyhteisö ja työilmapiiri opettajan työssä	21
2.3.4	Opettajan työ	23
2.4	Työn imu	26
2.4.1	Työn imu käsitteenä	26
2.4.2	Opettajan työn imu	27
2.4.3	Opettajan työmotivaatio	28
2.5	Työn hallinta	30
2.5.1	Työn hallinta käsitteenä	30
2.5.2	Opettajan työn hallinta	31
2.5.3	Opettajan työorientaatio	32

2.5.4	Työn kuormittavuus.....	33
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	36
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	37
4.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa	37
4.2	Tutkimusmenetelmät	39
4.3	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	41
4.4	Aineiston analyysi	44
4.5	Luotettavuus	48
4.6	Eettiset ratkaisut.....	51
5	TULOKSET.....	53
5.1	Työ- ja vapaa-aika opettajan työssä.....	53
5.2	Opettajan työn sisältöihin vaikuttavat tekijät	55
5.3	Opettajan työn kuormittavuus	61
5.4	Työhön sitoutumiseen vaikuttavat tekijät	64
5.5	Viihtyminen opettajan työssä	67
6	POHDINTA.....	71
6.1	Tulosten tarkastelu	71
6.2	Jatkotutkimushaasteita.....	79
	LÄHTEET	81
	LIITTEET.....	87

1 JOHDANTO

Tutkimuksessani selvitän, millaisia käsityksiä esikoulunopettajilla ja ensimmäisen luokan luokanopettajilla on työtyytyväisyyden rakentumisesta. Työyhteisö sijoittuu tutkimuksessani kouluun ja päiväkotiin. Esikoulunopettajat ovat tutkimuksessani lastentarhanopettajakoulutuksen omaavia ja ensimmäisen luokan luokanopettajat luokanopettajiksi valmistuneita. Valitsin tutkimukseeni koulussa työskentelevien esikoulunopettajien lisäksi päiväkodissa toimivia esikoulunopettajia saadakseni kokonaiskuvan työtyytyväisyyden rakentumisesta. Tutkimuksessani on kaksi eri ammattiryhmää, koska ne kiinnostavat minua myös oman koulutustaustani vuoksi. Olen valmistunut aiemmin lastentarhanopettajaksi ja jatkan nyt opintojani luokanopettajakoulutuksessa. Minulla on myös hallinnollisia ja yhteiskuntatieteellisiä opintoja, jotka vaikuttivat tutkimusaiheeni valintaan.

Näkemykseni mukaan tällaista tutkimusta tarvitaan, koska työtyytyväisyystutkimusta on tehty esimerkiksi koulun henkilökunnan eri ammattiryhmien näkökulmasta, mutta niissä ei ole vertailtu esikouluopettajien ja ensimmäisen luokan luokanopettajien työtyytyväisyyttä. Esimerkiksi Savolaisen (2001) tutkimuksessa tarkastellaan opettajien, oppilaiden ja koulun muun henkilökunnan näkemyksiä koulusta työpaikkana. Opettajien eri ammattiryhmien vertailu antaa tutkimukselleni uuden näkökulman.

Avaan työtyytyväisyys-käsitteen rinnalle tutkimukseni muitakin tyytyväisyyden kannalta keskeisiä käsitteitä. Näin pyrin selkeyttämään omaa näkemystäni työtyytyväisyyteen ja sen eri lähtökohtiin. Taustoitan tutkimustani myös muiden tutkimusten avulla. Työtyytyväisyystutkimukseni lähtökohta on myönteinen. Työhyvinvointia ja työtyytyväisyyttä on tutkittu usein työuupumuksen näkökulmasta. Pro graduni otsikko on suora lainaus tutkimukseni ai-

neistosta ja se ilmentää hyvin tutkimukseni työtyytyväisyys-käsitteen myönteistä sisältöä.

Tutkimukseni on laadullinen ja tutkimusotteeni fenomenografinen. Tutkimukseni haastattelut toteutin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimukseeni osallistui kolme koulussa työskentelevää esikoulunopettajaa, kaksi päiväkodin esikoulunopettajaa ja kaksi ensimmäisen luokan luokanopettajaa. Tutkimukseni koko aineisto on kerätty eräästä suomalaisesta kaupungista huhti- ja toukokuussa 2014. Aineiston analyysimenetelmänä käytin fenomenografista aineiston analyysiä.

2 TYÖHÖN LIITTYVÄÄN TYYTYVÄISYYTEEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ

Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat työtyytyväisyys, työhyvinvointi, työn ilo, työn imu, työn hallinta ja siihen liittyvä työn kuormittavuus. Nämä käsitteet ovat tutkimuksessani sidoksissa toisiinsa ja täydentävät toisiaan työtyytyväisyysnäkökulmasta. Pyrin lähestymään työtyytyväisyyden rakentumista uudesta näkökulmasta ja selvittämään esikoulunopettajien ja luokanopettajien käsityksiä siitä. Työtyytyväisyys määritellään yleensä työhyvinvoinnin kautta, mutta tutkimuksessani käänän tämän määritelmän toisinpäin ja lähestyn työhyvinvointia osana työtyytyväisyyttä. Formanin (2004, 210) mukaan yksilöt suhtautuvat työhön eri tavoin. Työ voi olla toisille kutsumus, kun taas toiset ajattelevat työtä välineellisesti ja tekevät työtä vain ansaitakseen elantonsa. Suhtautuminen työhön vaihtelee niin, että työn merkitys voi korostua jossakin tilanteessa enemmän tai olla toisina hetkinä merkityksettömämpi. Ensimmäisenä avaam työtyytyväisyyden rakentumista yleisesti, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan sitä opettajien näkökulmasta.

2.1 Työtyytyväisyys

2.1.1 Työtyytyväisyys käsitteenä

Työtyytyväisyys käsitteenä on erotettava työhyvinvoinnista. Työtyytyväisyys kuvaa, minkälaiseksi työntekijät kokevat organisaation, jossa työskentelevät. Työntekijän kannalta työtyytyväisyys siis merkitsee, millaista on tehdä töitä juuri siinä organisaatiossa, työyhteisössä ja työtehtävissä. (Rauramo 2004, 33.) Mäkikankaan, Feldtin ja Kinnusen (2005, 59) mukaan työtyytyväisyyden mittaamisella pyritään selvittämään, pitävätkö työntekijät työstään. Räisänen (1996, 43) sen sijaan toteaa, että työtyytyväisyyttä on pyritty tutkimuksissa avaamaan työn kokemisen kautta. Työtyytyväisyyden voidaankin ajatella sijoit-

tuvan johonkin innostuksen ja mielihyvän osa-alueiden väliin (Warr 1999, 393–395). Crannyn, Smithin ja Stonen (1992, 1) mukaan työtyytyväisyys on tunnepi-toinen reaktio työhön, jonka seurauksena työntekijä vertailee todellisia työnsä tuloksia toivomiinsa seurauksiin ja odotuksiin.

Työtyytyväisyydellä on merkityksellinen osa toisiinsa liittyvässä järjestelmässä, jossa tyytyväisyys on pienempien osien summa, mutta kasvaa hiljalleen isommaksi kokonaisuudeksi. Tyytyväisyyden tietyt näkökulmat työtilanteissa ovat syynä työn erilaisten puolien kokemiseen yleensä. Yleinen työtyytyväisyys koostuu eri osista eikä vain juuri välittömästi työtilanteesta. Tällaisia eri osia ovat onnellisuus ja hallinnollinen puoli sekä johtaminen. Nämä kaikki osat voivat aiheuttaa esimerkiksi hidasteita ja jokainen osa liittyy yhteistyökyyneen sekä käyttäytymiseen työssä. (Cranny ym. 1992, 5.) Räisäsen (1996, 45) mukaan yksilö on tyytyväinen, jos hän kokee saavansa työstään sen, mitä hän on halunnut saavuttaa. Työn kokeminen on kuitenkin yksilöllistä. Työhönsä tyytyväisen työntekijän odotukset omaa työtään kohtaan saattavat olla vähäiset. Työntekijän työhön liittyvien odotusten kasvaessa yksilö tulee kuitenkin tyytyväisemmäksi saavuttaessaan tavoitteensa. Tällä on myös käänteinen puoli; jos työntekijä ei saavuta tavoitteitaan, se vaikuttaa hänen tyytymättömyyteensä työtä kohtaan.

Työkyky ja työntekijän terveys vaikuttavat hänen hyvinvointiinsa. Työ asettaa työntekijälle vaatimuksia, ja työntekijöiden jaksaminen näiden vaatimusten alla heijastuu myös organisaation hyvinvointiin. Organisaation toimintakykyisyyttä pitävät yllä ne työntekijät, joille työ on sopivaa niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. (Harald 1997, 5.) Ikä ja työvuosien kertyminen ovat merkityksellisiä työelämässä, silloin kun mietitään työn koostumusta, sisältöä ja työympäristöä (Paloniemi 2009, 57). Formanin (2004, 213) mukaan useissa työtyytyväisyystutkimuksissa on havaittu vanhempien työntekijöiden olevan tyytyväisempiä työhönsä kuin nuorempien työntekijöiden. Mottaz (1987, 394, 399) toteaaakin, että ikä on yhteydessä työtyytyväisyyteen, työstä saatavaan tunnustukseen ja arvoihin. Työstä saatava tunnustus ja arvot vaikuttavat myös merkittävästi työtyytyväisyyteen. Vanhemmat työntekijät kokevat nuoria työntekijöitä

useammin työnsä tarkoituksenmukaiseksi, ja he voivat toteuttaa itseään kokonaisvaltaisemmin. He saavat työstään usein myös parempaa palkkaa. Vanhemmat työntekijät kokevat lisäksi, että heidän työolosuhteensa ovat paremmat kuin nuorilla.

Mottaz (1987, 401, 403–404, 406) esittelee mahdollisia selityksiä iän yhteydestä työtyytyväisyyteen. Ensimmäinen on työpaikan tai työn vaihto. Vanhemmat työntekijät voivat yksinkertaisesti vain olla paremmissa työpaikoissa kuin nuoret työntekijät. He ovat työskennelleet pidempään, ja siten he ovat voineet vaihtaa työpaikoista toisiin. Vanhemmilla työntekijöillä saattaa olla myös vähemmän odotuksia työhönsä liittyen. Vanhempien työntekijöiden vaatimukset työtään kohtaan ovat voineet vähentyä vuosien saatossa, ja siksi he kokevat olevansa tyytyväisempiä työhönsä kuin nuoret. Työntekijät pitävät tärkeämpänä sisäistä kuin ulkoista tunnustusta työstään. Kauemmin työtään tehneille kuitenkin on mahdollista, että ajan kuluessa sisäisten palkkioiden tärkeys vähenee ja näin ulkoisista tekijöistä tulee merkittävämpiä työtyytyväisyyden määrittäjiä.

Taittosen, Janhosen, Johansonin, Nikkilän ja Pirttilän (2008, 29) tutkimuksen mukaan työtyytyväisyys, sitoutuminen organisaatioon ja työkyky vaikuttavat toisiinsa myönteisesti sekä työntekijöiden arvioiman tehokkuuden että sujuvuuden kanssa. Yleinen työtyytyväisyys työtä kohtaan ja oman työkyvyn myönteisenä näkeminen ovat parempia sellaisilla työntekijöillä, joiden näkemysten mukaan oman ryhmän työt hoituvat tehokkaasti ja sujuvasti. Työntekijöiden arvioima työn sujuvuus ja tehokkuus auttavat organisaatioon sitoutumista sekä halua pysyä samassa työpaikassa. Heikko vuorovaikutus ryhmän sisällä voi vaikuttaa ristiriitojen ja kiistojen muodostumiseen, jotka heikentävät työn yksilöllisesti arvioitua sujuvuutta ja tehokkuutta. Tämä puolestaan heikentää työssä viihtymistä ja työkykyä. (Taittonen ym. 2008, 29–30.)

Sisäisen hallinnan tunne rakentaa elämän mielekkyyttä ja kiinnostavuutta. Tällöin yksilö näkee maailman totuudenmukaisesti ja objektiivisesti. Yksilöllä on näin myös myönteinen ajattelutapa, ja hän ei näe uusia asioita ongelmina, vaan hän on valmis uusiin kokemuksiin, koska uskoo selviytyvänsä ponniste-

lemalla eteenpäin. (Manka 2006, 155.) Yksilö toimii joustavasti tilanteiden mukaan, eikä rasitu helposti muuttuvissa tilanteissa. Hän on myös terveempi, kuin sellaiset yksilöt joilla sisäisen hallinnan tunne on melko heikko. Puolensa pitämisen osaaminen kuuluu myös vahvaan hallinnan tunteeseen. Epäonnistumisten syyt yksilö voi löytää ja etsiä muun muassa itsensä ulkopuolelta muista ihmisistä tai olosuhteista yleensä. Yksilö voi näin ollen uskoa onnistumisten syiden kuitenkin olevan hänessä itsessään, hänen omissa ominaisuuksissaan. (Manka 2006, 155.)

2.1.2 Opettajan työtyytyväisyys

Opettajien varmuus omasta ammatinvalinnastaan on yhteydessä heidän ammatilliseen kehittymiseensä. Persoonalliset ominaisuudet, tarpeet ja kyvyt heijastuvat siihen, miten opettajat kokevat työnsä. Opettajien työtyytyväisyyteen vaikuttavat myös työntekijän kyvyt kehittää itseään ja uudistaa omaa opetustaan. Tyytyväisimpiä työhönsä ovat opettajat, jotka kokevat halunneensa työskennellä lasten kanssa. (Räisänen 1996, 3.)

Räisänen (1996, 92–93) tutkimuksen mukaan opettajat tekevät työtään melko itsenäisesti. Heidän työtyytyväisyyttään lisää vapaus tehdä työtään omalla tavallaan. Työ on myös harvoin sidottu toisten opettajien työhön ajallisesti, ja työstä voi tehdä itselleen niin vaihtelevan kuin haluaa. Opettajien työajat ja lomat lisäävät heidän tyytyväisyyttään työtä kohtaan. Työn viihtyvyyttä lisää myös meluton työyhteisö ja järjestys. Savolainen (2001, 62) toteaa, että opettajat toivovat mahdollisuuksia lisätä työkykyään muun muassa vapaamuotoisten itsensä kunnossa pitämiseen kannustavien toimintojen ja ammatillisen tukemisen kautta.

Oppilaskeskeisyys näkyy opettajien työssä niin ajallisesti kuin sisällöllisesti. Opettajien työssä painottuu työn suunnittelu oppilaille sopivaksi. Opettajat viettävät suurimman osan työajastaan lapsiryhmän kanssa. Myönteinen työtyytyväisyys näkyy opettajien työssä, kun he kokevat, että opettaja-oppilas -vuorovaikutus on onnistunutta. Palkitseviksi hetkiksi työssään opettajat kokevat, kun heidän oppilaansa menestyvät koulun kilpailuissa, myöhemmässä

opiskelussaan tai yleensä elämässä. Opettajat kokevat, että saavat parhaat palkintonsa oppilaiden myönteisinä palautteina oppimistilanteissa. (Räisänen 1996, 94.) Koko koulua koskevien asioiden hoitoon osallistuminen ja sisäisesti palkitseva työ motivoi opettajia. Ulkoisilla kannusteilla ja olosuhteilla ei ole merkittävää osuutta työn mielekkääksi kokemisen kannalta. Opettajien itsensä toteuttamisen ja yhteenkuuluvuuden tarpeet vaikuttavat pitkäaikaisen motivaation muodostumiseen. (Hämäläinen & Sava 1989, 36.)

2.1.3 Opettajan työtyytymättömyys

Räisänen (1996, 93–94) toteaa tutkimuksessaan, että opettajien työtyytymättömyyttä aiheuttavat oppilasryhmien suuret koot. Oppimateriaalien hankinnan vaikeus aiheuttaa opettajissa myös tyytymättömyyttä. Koulutukseen osallistuminen vaihtelee opettajilla, ja he kokevat koulutuksen jäävän liian paljon heidän omaehtoisuutensa varaan. Melu ja kiireen kokeminen näkyvät opettajien työssä erityisesti lukukausien lopussa, jolloin ne heijastuvat opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen. Hämäläisen ja Savan (1989, 35) mukaan pitkään jatkuva pahan olon tunne, joka ei kohdistu mihinkään yksittäiseen asiaan, johtaa tyytymättömyyteen ja koulun toiminnan häiriintymiseen, koska se saattaa ilmetä jatkuvana valittamisena. Tällainen passiivinen tyytymättömyys heijastuu myös opetustyöhön ja vaikuttaa muihinkin työyhteisön jäseniin.

Opettajat kokevat, että työyhteisössä opettajat ottavat mallia muilta opettajilta ja se saa aikaan tarvetta olla hyvä opettaja. Hyvä opettaja ei ole kuitenkaan yksiselitteinen käsite, vaan siihen voi kuulua erilaisia tulkintoja. Opettajien työtyytymättömyyttä aiheuttaa opettajainhuoneista puuttuva kasvatuskeskustelu, jota voitaisiin käydä avoimesti. Toiselle opettajalle puhuminen ei kuitenkaan aina onnistu, koska ongelmia on vaikea myöntää. Ongelmien kuunteleminen tulisi olla luontevaa, mutta kaikissa työyhteisöissä tällaista mahdollisuutta ei ole. Työyhteisön ilmapiiri heijastuu myös opettajien työhön. (Räisänen 1996, 96–99.) Savolaisenkin (2001, 67) tutkimuksessa opettajat kertovat, että toivoisivat työyhteisöön enemmän avoimuutta ja että keskustelua voitaisiin käydä tavoitteista, työstä, tehtävänkuvista ja ongelmista.

Almiala (2008, 119, 121–123, 125, 128–129, 133) toteaa tutkimuksessaan, että opettajan työuran muutokseen vaikuttavat tekijät liittyvät usein ammatilliseen ja työympäristön kriisiin. Ammatilliseen kriisiin on yhteydessä opettajan turhautuminen omaan työhönsä, hankalat oppilaat ja vanhemmat, työn rasakaaksi kokeminen, uran alkuvaiheen vaikeudet, henkilökohtaiset arvot ja opettajan rooli. Työympäristön kriisiin on yhteydessä sosiaalisten suhteiden toimimattomuus ja ongelmat johtajuudessa. Tyytymättömmimpiä opettajia ovat ne, jotka kokevat tärkeäksi työstä saatavan palkan, työskentelytilat, työvälineet ja yhteiskunnallisesti arvostetuksi tulemisen (Räisänen 1996, 105). Työtyytyväisyyttä ei kuitenkaan lisää pelkästään ahkerammin työskentely (Holmes 2005, 144).

2.2 Työhyvinvointi

Työhyvinvointi on yhteydessä työtyytyväisyyteen, ja siksi avaan tätä näkökulmaa seuraavaksi. Tarkastelen työhyvinvoinnin käsitettä aluksi yleisellä tasolla. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan työhyvinvointia opettajien näkökulmasta.

2.2.1 Työhyvinvointi käsitteenä

Työhyvinvoinnista on olemassa monia erilaisia määritelmiä, joista avaan tässä tutkimukseni kannalta keskeisimpiä. Hakasen (2004, 227) huomioiden mukaan työhyvinvointia koskeva tutkimus ja työssä jaksamisesta esillä ollut julkinen keskustelu ovat viime vuosina keskittyneet työuupumukseen ja -stressiin. Myönteinen ymmärrys työhyvinvoinnista on siten jäänyt vähemmälle huomiolle, koska sopivia käsitteitä ja menetelmiä ei ole löytynyt. Manka, Hakala, Nuutinen ja Harju (2010, 7) toteavat, että työhyvinvointi nähdään nykyään laaja-alaisena ja siihen nähdään kuuluvan erilaisia tekijöitä yksilöstä, työyhteisöstä ja organisaatiosta. Yksilön työhyvinvointia lisäävät vaikuttamis- ja kouluttautumismahdollisuudet omaan työhön, työn mielekkäänä pitäminen, johdonmukainen ja kannustava johtaminen sekä palaute ja työpaikalla vallitseva luottamus muihin työyhteisön jäseniin.

Työhyvinvoinnin perinteiset mallit eivät huomioi tarkastelussaan työn, työorganisaation, teknologian ja työntekijän tai työyhteisön aktiivisuutta. Perinteiset mallit tutkivat työn psyykkistä rasittavuutta, eivätkä sitä, miten voitaisiin aikaansaada työn iloa ja myönteistä motivaatiota. Modernein viitekehys on näin ollen laaja-alainen työhyvinvoinnin käsite, johon sisältyy muun muassa aiemmista stressimalleista puuttuneet ulottuvuudet työmotivaatiosta ja työn imusta. Laaja-alaisen näkemyksen mukaan työorganisaatiossa, työn organisoinnissa, esimiestoiminnassa tai ryhmän toiminnassa näkyvät kehittämistarpeet käynnistävät muutossysäyksen työhyvinvointiin ja mahdollistavat oppimisen. (Manka, Kaikkonen & Nuutinen 2007, 6.)

Otalan ja Ahosen (2003, 19) mukaan työhyvinvointi tarkoittaa työntekijän hyvinvointia eli jokaisen työntekijän henkilökohtaista viretilaa ja tunnetta. Toisaalta se tarkoittaa myös yhteistä viretilaa koko työyhteisössä. Ennen kaikkea se on yksilöiden ja työyhteisön jatkuvaa kehittämistä sellaiseksi, jossa jokaisella on mahdollisuus kokea onnistumista ja työn iloa. Myönteisyys, innostus ja sitoutuminen tarttuvat ja koko työyhteisöön saadaan näin lisää voimavaroja. Voimavaroilla voidaan luoda menestystä.

Rauramo (2004, 39) toteaa, että hyvinvoinnin taustoja mietittäessä pitäisi huomioida ihmisen kokonaisvaltainen psykofyysinen olemus, jossa työ vaikuttaa vapaa-aikaan ja toisinpäin. Yksityiselämään liittyvät ongelmat vaikuttavat oppimiseen, työhön, luovuuteen ja itsensä toteuttamiseen. Tarvehierarkiaporaatit voivat auttaa paikantamaan puutteet ja näin voidaan parantaa yksilön luovuutta sekä kehittymistä työssään. Työn kuormitus vaikuttaa puolestaan yksilön vapaa-ajalla ja ystäväpiirissä. Perusasiat on oltava kunnossa niin yksityiselämässä kuin työssäkin, jotta päästäisiin kapuamaan portaita ylöspäin. Hyvinvoinninportaista korkeinta tarvehierarkiaporraa on mahdotonta saavuttaa, jos alemman tason tavoitteet eivät ensin pääse toteutumaan. Työhyvinvoinninportaat ovat väline työhyvinvoinnin jatkuvaan kehitykseen, joka tähtää kestävyyskehitykseen. Yksilön on tarkoitus nousta porras portaalta ylöspäin itseään, ympäristöä, yhteisöä ja organisaatiota arvioiden sekä kehittäen, jos tämä on

mahdollista. Tavoitteena on lopuksi päästä ylimmälle portaalle. (Rauramo 2004, 39–40.)

Portaita on yhteensä viisi. Ensimmäinen porras pitää sisällään psykologiset tarpeet, jonka osa-alueita ovat terveydenhuolto, ruoka, virvokkeet, liikunta, lepo, palautuminen ja vapaa-aika. Toisen portaan tehtävä on kehittää yksilön turvallisuuden tarpeen tunnetta, jossa keskeisessä asemassa ovat työyhteisö, työympäristö, ergonomia, työjärjestelyt, palkkaus ja työn pysyvyys. (Rauramo 2004, 40.) Kolmannelle portaalle siirryttäessä tärkeäksi tulee liittymisen tarve. Liittymisen tarpeessa keskeisiä ovat ryhmät, tiimit, johtaminen, esimiestyö ja organisaation me-henki. Neljännelle eli toiseksi viimeiselle portaalle noustessaan yksilön kehittymisen lähtökohdaksi nousee arvostuksen tarve. Arvostuksen tarpeeseen sisältyvät arvot, kulttuuri, strategia, tavoitteet, mittaaminen, palkitseminen, palautejärjestelmät ja kehityskeskustelut. Kaikkien neljän portaan tavoitteiden toteutumisen jälkeen yksilölle tulee mahdolliseksi saavuttaa viides ja viimeinen porras eli itsensä toteuttamisen tarpeen porras. Viides porras keskittyy kehittämään yksilön oppimisen ja osaamisen hallintaa, urakehitystä, suunnittelua, metakognitiivisia taitoja ja luovuutta. (Rauramo 2004, 40.)

2.2.2 Opettajan työhyvinvointi

Hakasen (2006, 30) mukaan opettajien työhyvointiin vaikuttaa virittyneisyys ja mielihyvä. Vähäistä mielihyvää luonnehtii masennus ja ahdistus. Työhyvinvoinnin näkökulmasta työuupumusta luonnehtii virittyneisyyden ja mielihyvän alhainen taso. Sen sijaan korkea virittyneisyys yhdistettynä alhaiseen mielihyvään kuvaa stressiä ja alkavaa työuupumusta. Opetustyössä koettu viihtyminen on myönteistä, mutta se ei ole yksistään palkitsevaa eikä ylläpidä siten työmotivaatiota. Työn imu puolestaan luonnehtii innostusta, virittyneisyyttä ja mielihyvää työssä. (Hakanen 2006, 30, 32.)

Savolaisen (2001, 50, 61) tutkimuksen tulosten mukaan koulussa työskentelevien naisten hyvinvointi on tasaista. Hyvinvoinnissa on merkitseviä eroja koulujen kesken, kun tarkastellaan koulussa työskentelevien miesten hyvinvointia. Miesopettajien hyvinvointi on yhteydessä koulun ilmapiiriin, kannus-

tukseen, yhteistyöhön ja tukeen työssä. Opettajat arvioivat kuitenkin työolojen huonoimmaksi puoleksi fyysisen työympäristön ja parhaimmaksi ilmapiirin ja yhteistyön koulussa. Holmes (2005, 44) sen sijaan toteaa, että opettajien työhön vaikuttaa stressi. Opettajien stressiä aiheuttavat muun muassa huono työympäristö, ylityöt, liian suuri työtaakka, ristiriitatilanteet työyhteisössä, alhainen työmoraali ja muutosvastarinta.

2.2.3 Opettajan hyvinvointi ja kehittyminen

Opettajien identiteetin kehittymisen kannalta on tärkeää, että he kykenevät rakentamaan itselleen sellaisen työympäristön, joka tuottaa työyhteisölle ja opettajille itselleen tyydytystä (Kari 1996, 79). Räisänen (1996, 77) tutkimuksen mukaan opettajien työ vaatii monipuolista ammatillista osaamista ja oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioon ottamista. Opettajat kokevatkin usein uupumusta ja riittämättömyyden tunteita.

Opettajat kokevat työn ongelmien ja uupumuksen myöntämisen hankalaksi. Opettajat eivät aina arvosta työtään, vaikka heillä olisi hyvä käsitys kyvykkyydestään, taidoistaan ja onnistumisestaan opetustyössä. Opettajat kokevat työssä onnistumisensa johtuvan kärsivällisyydestä, ymmärryksestä ja oppilaan ongelmien ymmärtämisestä. Opettajien työ on sosiaalista ihmisten kanssa toimimista, jossa vaaditaan ihmissuhdetaitoja. Opettajat suhtautuvat myönteisesti toisiin ihmisiin, jos heidän oma käsityksensä itsestään on myönteinen. Opettajien viihtyminen työssään riippuu eniten heistä itsestään. Henkilökohtaisen elämän kriisit vaikuttavat myös työelämän kriiseihin. (Räisänen 1996, 77–78.) Opettajien psyykinen ja tiedollinen hyvinvointi onkin yhteydessä emotionaaliseen hyvinvointiin. Opettajien emotionaaliset tekijät ovat yhteydessä oppimisen asenteisiin ja tätä kautta myös ammatilliseen kehittymiseen. (Holmes 2005, 133.)

Räisänen (1996, 91) tutkimuksen mukaan myönteinen ammatillinen kehitys vaikuttaa ammatilliseen minään ja näin myös oppilaan tukemiseen sekä ymmärtämiseen. Opettajat ovat tyytyväisiä ammatilliseen minäänsä, jos he kokevat olevansa riittävän taitavia ja kyvykkäitä opettajia. Haitallista opettajien

ammattilliselle minälle ja ammatissa kehittymiselle on taitojen riittämättömyyden kokeminen. Opettajien ammatillisen kehittymisen ennuste ei ole myönteinen, jos opettajat eivät ole tyytyväisiä työtilanteeseensa. Opettajien kokema itsearvostus ja itseluottamus vaikuttavatkin opettajien myönteisen minäkäsityksen kehitykseen (Törmä 2011, 241). Savolaisen (2001, 68) tutkimuksen mukaan koulun henkilökunta toivoo ammatillisen osaamisen tukemista täydennyskoulutuksilla, työnohjauksella ja perehdyttämisellä. Karila (1997, 91) sen sijaan toteaa, että päiväkodeissa työskentelevien opettajien aiemmat työkokemukset ovat yhteydessä heidän oman asiantuntijuutensa sisällölliseen rakentumiseen. Aiempien työkokemusten avulla opettajat löytävät työnsä kehittymiselle tavoiteltavia ja välteltäviä seikkoja.

Luukkaisen (2004, 70) tutkimuksessa selvisi, että opettajien ammattitaitoon on yhteydessä professionaalisuus, joka tuo opettajien työhön vapautta ja myös mahdollisuuden toimia vastuullisina opettajina. Opettajien ammattiin kuuluu loogisen päättelyn ja rationaalisen ajattelun lisäksi opettajien oma persoonallisuus sekä emotionaaliset tekijät. Professionaalisuus nähdään sitoutumisena työhön ja pyrkimyksenä tehdä työtä parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan persoona vaikuttaa tiedollisten tekijöiden lisäksi opettajan kehittyvään ammattitaitoon. Näin ollen on opettajien sitouduttava työhönsä myös persoonallisten tekijöiden tasolla, koska opettajat ovat työssään palvelutehtävissä. Tämän vuoksi opettajille on merkittävää, että he kykenevät yhdistämään oman persoonansa opettajan rooliinsa ja ammattieettisiin tekijöihin. (Luukkainen 2004, 70.)

Identiteetin rakentaminen tapahtuu opettajien koko elämän ajan. Opettajan oma henkilökohtainen elämä on sidoksissa työhön, koska opettajien työssä oma persoona on keskeinen ammatillisen osaamisen väline. (Vuorikoski & Törmä 2007, 9.) Heikkisen (1999, 284–285) mukaan opettajien ammatillisen identiteetin käsite on suhteessa opettajien persoonalliseen ja kollektiiviseen identiteettiin. Kollektiivinen identiteetti pitää sisällään käsityksen siitä, millaisiin arvoihin elämämme perustuu. Opettajat siirtävät näin ollen omassa työssään oppilailleen sellaisia arvoja, tietoja ja taitoja joita pidetään oppimisen kan-

nalta arvokkaina. Persoonallinen identiteetti näkyy puolestaan yksilöllisyydessä ja muovautuu itsensä ilmaisujen kautta.

2.3 Työn ilo

Työntekijän kannalta mielekäs ja sopiva työ pitää yllä terveyttä ja työkykyä. Työn tulisi vastata työntekijän psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia ominaisuuksia sekä olla enemmän kuin vain pelkkää jaksamista työssä. Parhaimmillaan työ tuottaakin tekijälleen iloa ja innostusta. (Rauramo 2004, 66.) Mankan (2011) mukaan työn iloon kuuluu hyvinvoiva organisaatio, moderni johtaminen, toimiva työyhteisö, työ ja yksilö itse. Sivuan näiden käsitteiden sisältöjä tutkimuksessani ja avaan niitä opettajan näkökulmasta. Työn ilon määrittelen tutkimuksessani osaksi työtyytyväisyyden rakentumista, ja siten se on tutkimuksessani keskeinen. Avaan työn ilon käsitettä organisaation ja opettajien näkökulmasta, koska esikoulunopettajat ja luokanopettajat työskentelevät päiväkodissa sekä koulussa.

2.3.1 Organisaatio ja opettaja

Opettajat toteuttavat ja suunnittelevat omaa opetustyötään itsenäisesti. Opettajat tekevät kuitenkin yhteistyötä samanlaista työtä tekevien kanssa, esimerkiksi samaa oppiainetta opettavien opettajien kanssa. Opettajayhteisön rakenteelliset ominaisuudet ovat yhteydessä asiantuntijaorganisaation tunnusmerkkeihin. (Vulkko 2001, 25.) Kouluorganisaation kehittämiseen ja muutospyrkimyksiin ovat vaikuttaneet oppimiskäsitysten uudistuminen. Oppimiskäsitysten muutokset heijastuvat oppimisen ja opettamisen merkityksiin. Tällä on merkitystä myös laajemmin oppimisympäristölle ja koko koulun organisaatiolle. Asiantuntijaorganisaation tieto on sen aineeton tuote. Asiantuntijaorganisaation työntekijöiden asiantuntemus voidaan nähdä suhteellisena ja työn tuloksia voi olla vaikea havaita. Työn tulosten laadun arvioiminen ei ole myöskään yksiselitteistä asiantuntijaorganisaatiossa. (Vulkko 2001, 5, 23.)

Mankan (2011, 79) mukaan hyvinvoiva organisaatio on tavoitteellinen. Tavoitteellinen organisaatio on luonut itselleen selkeän vision tulevaisuudestaan, ja sillä on toimintasuunnitelma sen toteuttamista varten. Organisaatio vaikuttaa tulevaisuuteensa ottamalla huomioon ympäristöstä tulevat vaatimukset ja huomioi ne aktiivisesti suhteuttamalla strategioitaan niihin. Työntekijöiden osallistuessa organisaation tavoitteiden laadintaan he saavat työlleen sisältöä ja ovat kiinnostuneempia toteuttamaan tavoitteita. Rauramo (2004, 151) toteaa, että oppivan organisaation ydin muodostuu tavoitteista, visiosta, arvoista ja toimintavaroista. Oppimisprosessi on väline, jonka avulla työyhteisö voi päästä tavoitteeseensa. Koko organisaation tulisi tuntea yhteinen visio ja tavoitteet, jotta työntekijät pystyisivät kehittämään jatkuvasti omaa työtään. Tämän kautta mahdollistuu organisaation jäsenten sitoutuminen toimintaan, jotta he voivat kokea iloa oppimisestaan sekä työn tuloksellisuudesta. Myös Lindströmin (2002a, 54–55) mukaan oppiva organisaatio voi saada aikaan menestystä, kehitystä ja sillä on mahdollisuus myös uudistua. Oppivassa organisaatiossa työskentelevän on oltava valmis oppimaan ja huomaamaan päivittäiset oppimisen mahdollisuudet.

Joustava rakenne on hyvinvoivan organisaation yksi osatekijä. Työpaikalla tarvitaan kuitenkin sääntöjä, jotka jokaisen työntekijän täytyy tietää ja sääntöjen tulee olla kaikille yhteiset. (Manka 2011, 83.) Joustava rakenne antaa työntekijöille mahdollisuuden tehdä päätöksiä itsenäisesti omalla alueellaan ja hankkia tietoa työnsä tueksi. Näin työntekijä kokee, että hän saa tarvitsemansa tiedon ja aloitteellisuus voi kasvaa. Tiimityöskentely kasvattaa työpaikoilla vastuullisuutta, itsenäisyyttä, aloitteellisuutta ja sitoutumista työhön. Työn mielekkääksi kokemisen kannalta onkin tärkeää, miten työntekijä pääsee vaikuttamaan päätöksentekoon, joko suoraan tai tiiminsä kautta. (Manka 2011, 84.)

Ojalan ja Jokivuoren (2012, 34) mukaan työntekijöillä, jotka työskentelevät valtionsektorilla, on hyvät mahdollisuudet koulutukseen. Kuntasektorilla työntekijät kokevat myös työnsä arvostusta useammin kuin esimerkiksi yksityisellä sektorilla työskentelevät. Irtisanomisuhan kokeminen on kuntasektorilla vähäistä.

Työyhteisön kehittäminen pohjautuu siihen, että halutaan kehittää työyhteisön terveyttä (Lindström 2002b, 20). Hyvinvoivaan organisaatioon kuuluukin Mankan (2011, 84–85) mukaan osaamisen jatkuva kehittäminen. Nopeasti muuttuva ympäristö vaatii työyhteisöltä kehittämiskykyä. Työyhteisön tulisi olla kehittämiskykyinen ja näin oppiva, koska silloin se kykenee paremmin vastaamaan muuttuvan ympäristön haasteisiin. Organisaation tavoitteet oppivassa organisaatiossa ovat samassa linjassa yksilöiden, ryhmien ja koko organisaation kanssa. Organisaation tulisi määritellä nykyinen ja tulevaisuudessa tarvittava osaaminen niin, että sen tavoitteet ja oppimisen suunta ovat selkeät. Työvoimaa tulee olla oikeaan tarpeeseen, ja tehokkuuden varmistamiseksi työvoimaa tulisi olla sopivasti myös juuri oikeaan aikaan (Julkunen 2009, 30). Oppiva organisaatio tarvitsee toteutuakseen innovatiivisen ilmapiirin, vuorovaikutustaitoja ja väljyyttä ajankäytössä. Oppimisen kannalta tärkeitä ovat myös päivittäiset kohtaamiset työyhteisön jäsenten kanssa. Kokemustiedon siirtyminen työyhteisössä eteenpäin vaatii ilmapiirin epämuodollisuutta. (Manka 2011, 85.) Oppiminen on avainasemassa, kun mietitään yksilön ja organisaation hyvinvointia. Yksilön ja organisaation on opittava ja uudistuttava, koska ne edistävät hyvinvointia. (Manka 1999, 257.)

Manka (2011, 85) toteaa, että myös työympäristön toimivuus on osa hyvinvoivaa organisaatiota. Työympäristön toimivuus vaikuttaa työhyvinvointiin. Työhyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että työntekijöiden toiveet otetaan huomioon mahdollisimman hyvin ja nopeasti. Fyysisestä työympäristöstä poistettujen epäkohtien jälkeen pystytään kehittämään muita työhyvinvoinnin alueita. Tällainen alue on muun muassa vuorovaikutuksen toimivuus.

Hyvinvoivan organisaation yksi tärkeä osa-alue on työhyvinvointisuunnitelman tekeminen. Työyhteisön hyvinvointia voidaan pohtia yhdessä henkilökunnan kanssa. Työhyvinvointisuunnitelma voidaan tehdä esimerkiksi vuodeksi. Ennen suunnitelman laadintaa on hyvä selvittää hyvinvoinnin nykyinen tila työyhteisössä. Selvityksen voi tehdä muun muassa työyhteisökyselyllä, itsearviointeilla ja kehityskeskusteluilla. (Manka 2011, 87.)

2.3.2 Koulun ja päiväkodin johtaminen

Mankan (2011, 111) mukaan työn iloon kuuluu moderni johtaminen. Moderniin johtajuuteen sisältyy muun muassa oikeudenmukaisuus, luotettavuus, tunteälykkyys, psykologinen ja emotionaalinen tuki, huolehtiminen työntekijöistä, innostaminen luovaan ajatteluun ja optimismiin johtaminen. Huomio kiinnittyykin siihen, mitä johtamiselle saavutetaan. Työntekijöillä ei aina ole selkeää käsitystä esimiehensä työn sisällöstä. (Manka 2011, 112–113.) Esimiehen tulisi olla saavutettavissa ja yhteydessä työntekijöihinsä viikoittain. Henkilökohtaisilla ja kasvokkain tapahtuvilla kohtaamisilla on iso merkitys esimies-työntekijä suhteeseen. (Manka 2011, 113.) Moderni johtajuus lisää työntekijän työtyytyväisyyttä ja työhyvinvointia sekä pienentää sairauspoissaoloja. Työyhteisötaitojen ja työntekijöiden suorituskyvyn nostamisen kannalta työpaikalla tulisi vallita luottamuksen ilmapiiri ja esimiehen toiminnan tulisi olla hyvää sekä oikeudenmukaista, jotta tämä toteutuisi. (Manka 2011, 114.) Työntekijät pettyvät, jos esimies ei halua tai ei pysty vastaamaan työntekijöiden tarpeisiin (Hämäläinen & Sava 1989, 81). Savolaisen (2001, 68) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että heidän esimiehensä ei tue heitä ja esimiehen organisointikyvyt ovat vajaat. Opettajat toivovatkin esimieheltä parannusta ihmissuhdetaitoihin.

Esimies on vastuussa koko koulusta organisaationa, mutta myös henkilökunnastaan (Gupta 2006, 59). Esimiehen rooli johtajana on merkityksellinen, kun kehittymiselle ja oppimiselle luodaan hyvää ympäristöä (Järvinen 1999, 271–272). Esimiehen ammattiin kuuluukin kehittämistyö, opiskelu, kehittämismyönteisyys, itsestä huolehtiminen ja koulun asioista perillä olo (Hänninen 2009, 44). Koulun esimies vastaa talousjohtamisen lisäksi pedagogisesta asiantuntemuksesta, henkilöjohtamisesta ja innovatiivisesta otteesta muutoksien aikaansaamiseksi. Koulun esimiehen on huomioitava koulu kokonaisuutena ja kehitettävä koulun henkilöstön yhteistyötä. Koulun johdon ja esimiehen on tuettava oppilaiden oppimista. Oppilaiden oppimiseen vaikuttaa opettajien saama tuki ja siksi koulun johdon onkin tuettava opettajia heidän opetustyössään. Kouluilla on asiakkanaan oppilaat, mutta myös heidän perheensä. (Räty 2000,

134–136.) Myös Uusikylän (2006, 15) mukaan koulun esimiehen tulisi huomioida opettajansa ja auttaa heitä pääsemään yhteisiin tavoitteisiin.

Päiväkodin esimiehen työ on monitahoista, ja hän toimii erilaisissa toimintaympäristöissä. Esimiehen toimintayksiköt ovat hyvin erilaisia niin rakenteeltaan kuin kooltaan. Päiväkodin esimiehen työhön vaikuttavat toimintayksikön henkilökunta ja henkilökunnan koulutustaso. Lasten määrä ja ikä vaikuttavat myös osaltaan esimiehen toimintayksikön organisointiin. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 4.) Osa päiväkodin esimiehistä painottaa työssään pedagogista johtamista ja osa hallinnollista johtajuutta. Toimintaympäristössä toimiminen nähdään kahdella eri tavalla. Osa päiväkodin esimiehistä haluaa sulautua muiden työntekijöiden joukkoon. Toiset esimiehet kokevat puolestaan vastuun kantamisen suurempana ja haluavat toiminnallaan myös viestiä sitä. (Karila 1997, 61.)

Feldtin, Huhtalan ja Lämsän (2012, 137) mukaan työyhteisön esimiehen tulee ottaa huomioon monenlaiset käyttäytymisodotukset. Esimiestyön ongelmat johtuvatkin usein siitä, että esimies ei ole varma siitä, kuinka hänen tulisi menetellä erilaisten odotusten ristiriidassa. Esimiehen näkemykset ja hyvinvointi heijastuvat koko organisaatioon. Hänellä on myös vastuu organisaation eettisistä asioista, koska hän voi vaikuttaa organisaatiokulttuurin luomiseen. Organisaation eettisyys on kuitenkin laaja kysymys, mutta eettisesti hyvä esimies on merkittävä osa sen luomista. (Feldt ym. 2012, 137.)

2.3.3 Työyhteisö ja työilmapiiri opettajan työssä

Työyhteisö on työtä tekevä yhteisö, joka tekee oman osansa organisaation tehtävästä (Leppänen 2002, 38). Työpaikan yhteisöllisyyden on nähty tukevan hyvinvointia, terveyttä, oppimista ja tuloksellisuutta. Se on luonut työyhteisöön myös yhteenkuuluvaisuutta ja tarjonnut turvaa sekä auttanut työntekijöitä havaitsemaan ympäristönsä. Hyvä yhteisö huomioi jokaisen jäsenensä ja auttaa heitä toteuttamaan omaa yksilöllisyyttään. Työntekijöiden erilaisuus tuo yhteisöön myös voimaa, jolla yhteisöllisyyttä voidaan rakentaa. Erilaisuuden hyväksyminen onkin tärkeä osa yhteisöllisyyden perustaa. (Mankan 2011, 115.) Uu-

distuksia välttelevässä ja jännittyneessä työilmapiirissä koetaan fyysisiä ja psyykkisiä ongelmia paljon useammin kuin miellyttäväksi koetussa sekä uusia ideoita sallivassa ilmapiirissä (Manka 2006, 61).

Nakari (2003, 111) toteaa tutkimuksessaan, että työilmapiiri, sairauspoissaolot ja stressi ovat yhteydessä toisiinsa. Hyvä ilmapiiri vähentää sairauspoissaoloja, ja stressiä kun taas huono ilmapiiri lisää niitä. Hämäläisen ja Savan (1989, 20, 34) mukaan koulun ilmapiiri onkin yhteydessä työtyytyväisyyteen. Opettajat tarvitsevat työssään oman koulunsa, hallinnon ja koko koulu yhteisön tukea. Myös Savolainen (2001, 76) toteaa, että opettajien välinen yhteistyö lisää opetuksen laatua, kiinnostavuutta koulutyötä kohtaan ja mahdollisuuksia kohdata opetus- ja kasvatustyön ongelmia. Yhteistyön kehittämisessä on kuitenkin keskeistä tiedostaa vallitsevat toimintakulttuurit.

Erilaisuuden hyväksyminen työyhteisössä on haaste. Erilaisuus saattaa aiheuttaa epäluuloisuutta, pelkoa ja epävarmuutta. Erilaisuuden hyväksyminen ja sen kohtaaminen edellyttää omien käsitysten ja ajattelutapojen muutosta. Ajatusten ristiriidat ja kyseenalaistaminen syntyvät erilaisuudesta, mutta ne voivat tuoda mukanaan myös luovuutta, voimaa, terveyttä ja kriittisyyttä. (Manka 2011, 130.) Ryhmän toiminta pohjautuu vuorovaikutukselle ryhmän sisällä ja sen ulkopuolella. Ryhmän sosiaaliset ja psykologiset piirteet vaikuttavat yhteisymmärrykseen sekä siinä jaettuun näkemyksiin, joiden kautta ryhmä toimii. (Taittonen ym. 2008, 5–6.) Oppilaitosten toiminnan tavoitteiden tulisi olla kaikille työntekijöille selkeät, ja niiden tulisi yhdistää työntekijöitä (Hämäläinen & Sava 1989, 29).

Salovaara ja Honkonen (2013, 132) kuvaavat työn ilon käsitteeksi, johon kuuluu synergiaa ja työn imua. He kuvaavat työn ilon voimana, joka hahmotetaan vastavoimana esimerkiksi väkivallalle. Työn iloa ja näin ollen myös työtyytyväisyyden lisääntymistä perustellaan sillä, että työn ilo lisääntyy kun se on yhdessä tehtyä. Ilon korostetaan myös olevan tunne, joka täytyisi tunnistaa. Ilon tunteen tunnistamisen ymmärretään edistävän työn tekemistä. Tunteiden nähdään myös koskettavan ympäröiviä ihmisiä ja tarttuvan heihin. Tunteiden tarttumisen ajatellaan olevan huomaamatonta. Työkavereista voidaan havaita

tarttuvan niin myönteisiä kuin kielteisiäkin tunteita toisiin työntekijöihin. Työn ilon kannalta on tärkeää, että opettajanhuoneessa vallitsee hyvä ilmapiiri. (Salovaara ja Honkonen 2013, 132–133.) Myönteinen ilmapiiri syntyy työn mielekkyydestä ja tarkoituksellisuudesta (Hämäläinen & Sava 1989, 29). Opettajien työ onkin usein tunnettyötä (Vuorikoski & Törmä 2007, 9).

2.3.4 Opettajan työ

Manka (2011, 146) toteaa, että työn itsensä antamia keinoja työn iloon ovat työn suunnittelu, työyhteisön tuki ja myönteinen palaute, oppimisen mahdollisuus ja sananvalta. Työn tavoitteita mietittäessä on tärkeätä ymmärtää mihin työn tavoitteilla pyritään. Tuki työyhteisössä ja myönteinen palaute tarkoittavat sitä, missä työntekijä tai työntekijät ovat onnistuneet. Oppimisen mahdollisuus merkitsee haasteellisten tehtävien tekoa ja työn kiertoa, jotta yksilöt osaisivat arvostaa omaa ja muiden työtä. Jokaisella työntekijällä pitäisi olla sananvaltaa ja näin mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten yhdessä työskennellään tavoitteiden saavuttamiseksi. (Manka 2011, 146.) Tasapuolinen kohtelu, kuten jokaisen työntekijän arvostaminen työssä ja työn jakaminen oikeudenmukaisesti, tekevät osaltaan motivoivan ja kehittävän työn mahdolliseksi. Työntekijöiden hyvinvointiin vaikuttavat näin ollen myös esimiestoiminta ja tasapuolisuus työpäikällä. (Nakari 2003, 190.)

Rädyn (2000, 33) mukaan koulu yhteisön tavoitteiden asettaminen etenee monen vaiheen läpi. Tavoitteiden asettamisprosessin voidaan nähdä alkavan lainsäädännöstä, ja siihen vaikuttavat myös valtion tulo- ja menoarviot. Eduskunta esittelee huomionsa koulutuksen tilasta ja lausuu näkemyksensä koulutuksen kehittämistarpeista. Opetusministeriö ottaa huomioon eduskunnan lausunnot ja vie niitä eteenpäin. Valtakunnalliset tavoitteet vaikuttavat koulujen arkipäivään merkittävästi. Valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat pohjana koulujen opetustyölle. Opetussuunnitelmat avaavat yleisesti sitä, mitä opettajien työltä vaaditaan, mutta jokainen koulu vastaa itse opetuksensa valmistelusta ja tavoitteiden saavuttamisen keinoista. (Räty 2000, 33–34.)

Opettajien työtä luonnehtii heidän työskentelemisensä palveluammattissa. (Kari 1996, 49). Lukuvuoden aikana jokainen opettaja huolehtii omasta opetuksesta. Oppilaat ovat opettajien niin sanottuja asiakkaita. (Räty 2000, 134–135.) Opetus on vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on tukea oppilaiden kehittymistä ja oppimista (Hämäläinen & Sava 1989, 19). Opettajien työ on pääasiallisesti oppimisympäristöjen suunnittelua, joissa painottuu tiedon ja osaamisen tukeminen (Räty 2000, 158).

Opettajien aika kuluukin yleensä suunnitteluun ja opetukseen (Uusikylä 2006, 20). Räty (2000, 247–250) toteaa, että opettajilla on kuitenkin monipuolinen työn kuva. Opettajien erilaisiin rooleihinsa opettajina toimimisen lisäksi lukeutuvat muun muassa valmentajana, mentorina, järjestelijänä, valmistelijana, projektien ohjaajana, asiantuntijana ja oppimateriaalinen valmistelijana toimiminen. Karilan (1997, 57) mukaan päiväkodeissa tehtävää työtä luonnehtii kaksi erilaista näkemystä. Työ koetaan joko rutiininomaisena tai luovana työnä, jossa vaaditaan jatkuvaa kehittymistä.

Yksilö eli työntekijä itse voi vaikuttaa työn iloon psykologisen pääoman, terveyden ja fyysisen kunnan kautta. Työelämän muutokset edellyttävät yksilöiltä sopeutumiskykyä, mutta myös mahdollisuuksia toimia itse muutoksen liikkeelle sysäävänä voimana. Työ organisoidaan usein työyhteisössä niin, että työntekijät toimivat itsenäisesti ja vaikuttavat osaltaan omaan työnsä ja työyhteisönsä työhön. Tällöin työntekijä ei ole vain ulkopuolinen objekti, vaan hän voi vaikuttaa työhönsä. (Manka 2011, 147–149.)

Aveyn, Wernsingin ja Luthansin (2008, 48) mukaan paljon tutkimuksia on tehty työntekijöiden muutoksen vastustamisesta, mutta vain pieni osa tutkimuksista on keskittynyt siihen, että myönteiset työntekijät voivat saada aikaan organisaatiomuutoksia. Työntekijöiden psykologinen pääoma on yhteydessä heidän myönteisiin tunteisiinsa, jotka vaikuttavat työssä tapahtuvien muutosten hallintaan. Myönteiset tunteet vaikuttavat asenteisiin ja nostavat innostusta sekä vähentävät kyynisyyttä. (Avey ym. 2008, 48.) Viitala (2012, 86) toteaaakin, että henkilöstöä valittaessa painotetaan joustavuutta, joka on yhteydessä työpanokseen.

Mankan (2011, 147, 199) mukaan terveys ja fyysinen kunto ovat merkittävä osa yksilön työn iloa. Stressi voi olla myönteistä ja valmistaa yksilöä huippusuorituksiin. Liiallinen paine kuitenkin hankaloittaa elimistön palautusjärjestelmän toimintaa ja voi johtaa työuupumukseen. Työntekijän olisikin hyvä huomata itsestään, miten keho viestii myönteisen stressin muutoksesta kielteisempään suuntaan. (Manka 2011, 199.) Yksilön fyysistä kuntoa ja terveyttä ylläpitävät muun muassa stressin tunnistaminen ja hallinta, riittävä uni, liikunta, ruokavalio ja oma aika (Manka 2011, 200).

Salovaara ja Honkonen (2013, 133) toteavat, että työn ilo avartaa näkökulmaa, kun puhutaan pahoinvoinnin lisäksi työyhteisön voimavaroista ja ilosta tehdä työtä. Ilon nähdään saavan aikaan muun muassa aktiivisuutta. Aktiivisuus nähdään kuuluvaksi ihmisen perusolemukseen. Aktiivisuuden taso riippuu myönteisten kokemusten määrästä suhteessa kielteisiin tunteisiin. Opettajien aktiivisuus ja oma-aloitteisuus voivat luoda kouluun ja sen yhteisöön myönteistä kulttuuria sekä yhteisöllisyyttä. Myönteisten tunteiden on havaittu edistävän henkilökohtaisia voimavaroja ja terveyttä. Työn ilo vaikuttaa tarkkaavaisuuteen ja huomiokykyyn sekä helpottaa näin uusien ideoiden syntymistä. Työn ilo näyttäytyy myös empatian kasvuna. Empatia on opettajille tärkeä asia, koska sen avulla opettajat voivat olla myötätuntoisia myös itseään kohtaan. Työn ilo kasvaa kun epäonnistumiset eivät vaikuta vahvasti opettajien hyvinvointiin. (Salovaara & Honkonen 2013, 133–134.)

Korpinen (2007, 37) toteaa, että opettajien hyvä itsetunto näkyy vuorovaiikutustilanteiden laadussa ja siinä, miten laajalle ne vaikuttavat. Opettajat tekevät työtään sosiaalisissa ja yhteiskunnallisissa tilanteissa. Opettajien itsetuntoon ja työssä jaksamiseen vaikuttavat heidän saamansa palaute työstä sekä työn arvostus. Useimmat opettajat kokevat työnsä lasten ja nuorten parissa palkitsevaksi sekä saavat siitä voimaa. Lapsilta ja oppilailta saatu palaute onkin usein opettajille tärkeämpää kuin esimerkiksi esimiehen palaute työstä. (Korpinen 2007, 37.)

Työn ilo rakentuu pienemmistä osatekijöistä. Työn ilo ei ole valmiiksi tiedostettua, vaan siihen kuuluu asioita, jotka voi oppia. Iloa tuottavat asiat voivat

olla pieniä, ja niitä tulisi olla mukana jokaisessa päivässä. Opettajat arvioivat työssään iloa tuottaviksi asioiksi esimerkiksi työkaverit, mukavat oppilaat, innostavat oppiaineet ja yhteiset tapahtumat. Hyvinvoinnin kannalta on merkityksellistä, että jokaisessa työpäivässä on joitain toistuvia hyviä asioita. (Salovaara & Honkonen 2013, 135.)

2.4 Työn imu

Työn imu vaikuttaa käsitykseni mukaan työtyytyväisyyteen. Tarkastelen työn imua seuraavaksi yleisellä ja opettajan tasolla. Avaan myös opettajan työmotivaatiota, sillä näen sen olevan yhteydessä työn imuun.

2.4.1 Työn imu käsitteenä

Työn imu on vastakkainen käsite työuupumukselle. Työn imua kuvaavat sopiva työkuormitus, valinnanvapaus, asianmukainen työn huomiointi, työyhteisön tuki, tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus. Työntekijä kokee työn imussa myös työnsä tarkoituksenmukaiseksi ja arvostetuksi. (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 416–417.) Maslach ym. (2001, 417) avaavat Schaufelin tutkimusta, jonka perusteella työn imua kuvaavat ajan kulumisen huomaamattomasti eteenpäin ja työstä irrottautumisen vastenmielisyys. Työntekijä kokee työn imussa tarmokkuutta, omistautumista ja uppoutumista työhönsä. Schaufelin, Salonovan, Gonzalez-Roman ja Bakkerin (2002, 75) mukaan työn imu on virtauksen tyylinen tunnetila, johon kuuluu muun muassa täydellinen keskittyminen, ajattelun sujuminen ja ajantajun menettäminen. Työn imu on kuitenkin tunnetilana virtausta kokonaisvaltaisempi, pysyvämpi hetki, ja se ei myöskään kohdistu vain yhteen asiaan.

Hakanen (2004, 229) toteaa, että tarmokkuus on energisyyden kokemista, halua tehdä työnsä hyvin, sinnikkyyttä ja ponnistelua eteenpäin myös vastoin käymisiä kohdatessa. Uupumusasteinen väsymys on käsitteellisesti tarmokkuuden vastakohta. Omaan työhön omistautuminen vaatii kokemusten muodostumista merkityksellisiksi sekä innokkuutta, inspiraatiota, ylpeyttä ja haas-

teellisuutta työssä. Omistautuminen tarkoittaa syvempää samaistumista työhön. Vastakkaisena käsitteenä omistautumiselle on kyynisyys. Uppoutumisesta kertoo syvä keskittyneisyyden tila, panostaminen työhön ja niistä seuraava mielihyvä. Uppoutuessaan työhön aika kuluu huomaamatta ja irrottautuminen työstä voi olla hankalaa. (Hakanen 2004, 229.)

Työn imu motivoi sitoutumaan työhön, haluun toimia mahdollisimman hyvin ja aktiiviseen toimimiseen työssä. Työn imu näyttää olevan sidoksissa myös hyvinvointiin kotona, vanhemmuudessa ja parisuhteessa. Imu voi siirtyä myös muihin työntekijöihin, mutta kukaan ei voi olla koko ajan työn imussa. Jokaisen työntekijän työpäivään kuuluu hetkittäin myös epämiellyttäviä tehtäviä, jolloin aika ei liiku itsestään eikä työ innosta. (Manka 2011, 143.) Koetun työhyvinvoinnin keskeisiä käsitteitä ovat työuupumus ja työn imu. Työuupumus ja työn imu vaikuttavat työssä jaksamiseen ja siihen, jatkaako työntekijä työssään. (Hakanen 2004, 15.)

Hakasen (2004, 290) mukaan työn imu on käänteisessä yhteydessä työstressiin, työuupumukseen ja työpaikanvaihtoajatuksiin. Myönteisessä yhteydessä työn imu on terveyteen, työkykyyn ja työtyytyväisyyteen. Työn imu myönteisenä, pysyvänä sekä laajalle levittäytyvänä kokemuksena työn tarmokkuudesta, omistautumisesta ja uppoutumisesta on voimavara. Nakari (2003, 190) toteaa tutkimuksessaan, että työyhteisön hyvä sosiaalinen vuorovaikutus korvaa työn kehittävyttä, jos se on puutteellista. Näin se myös vähentää stressiä työssä, jonka kuormittavuus on keskimääräistä vähäisempää. Hyvässä työympäristössä, jossa työn kehittävyys ja kuormittavuus ovat tasapainossa, palkitsemisen ja työntekijöiden hyvinvoinnin välillä ei nähdä olevan yhteyttä. Työ on tässä tilanteessa sisäisesti palkitsevaa.

2.4.2 Opettajan työn imu

Perusopetusta ylemmissä opetustehtävissä työskentelevillä työuupumusaste on vakava (Kauppinen, Heikkilä, Lehtinen, Lindström, Näyhä, Seppälä, Toikkanen & Tossavainen 2000, 121). Hakasen, Bakkerin ja Schaufelin (2006, 495, 502–504) tutkimuksessa kartoitettiin suomalaisten opettajien työn imua ja työuupumuk-

sen rakentumista. Tutkimustulosten mukaan työnvaatimukset korreloivat myönteisesti työuupumukseen ja työterveyden huonoihin puoliin. Työn voimavarat puolestaan korreloivat myönteisesti työn imuun ja organisaatioon sitoutumiseen. Työn voimavarat vähensivät työuupumusta. Työuupumuksen oireet olivat kielteisessä yhteydessä organisaatioon sitoutumiseen ja myönteisesti yhteydessä työterveyden huonoihin puoliin. Työn imu puolestaan korreloi myönteisesti organisaatioon sitoutumiseen. Day (2007, 1-2) toteaa, että opettajien sitoutuminen työhönsä on usein yhteydessä lasten oppimiseen. Opettajien tiedot ja pedagogiset taidot eivät yksin riitä opettajan työssä suoriutumiseen, vaan opettajalta vaaditaan myös sitoutumista työhönsä.

Salovaara ja Honkonen (2013, 135-139) päättelivät opettajien osallisuuden lisäävän innostusta työyhteisössä ja sen olevan yhteydessä myös työhyvinvointiin. Innostuksen nähdään muodostuvan itsenäisyydestä tehdä omaa työtä, opettajien omista onnistumisista ja yhteisistä onnistumisen hetkistä. Työssä innostumisen nähdään olevan jokaisen opettajan asia, ja jokainen opettaja voi vaikuttaa siihen. Innostusta voimistaa myös yhdessä osaaminen. Työyhteisön tuki vahvistaa opettajien osaamista. Opettajien työssä nähdään kuitenkin olevan paljon kuormittavia tekijöitä. Työn imun kokemuksella on merkitystä opettajien lisäksi esimerkiksi koko työyhteisölle. Työn imun seuraukset saattavat näkyä jopa vuosia. Opettajat, jotka kokevat työn imua, saavat paljon tehdyksi ja ovat muun muassa uudistushakuisia omassa työssään. Työn imu tarttuu työyhteisössä opettajista toisiin. Savolainen (2001, 70) toteaaakin, että opettajat toivovat työyhteisöltä keskustelua ja avoimuutta. Keskustelun ja yhteistyön nähdään avaavan erilaisia mahdollisuuksia koulun kehittämistyöhön.

2.4.3 Opettajan työmotivaatio

Hakanen (2004, 257) toteaa, että työhön ja työpaikkaan sitoutumiseen vaikuttavat työn imun avulla työn voimavarat. Työn voimavarat voivat vaikuttaa työn sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Työn sisäisellä motivaatiolla on merkitystä työntekijän henkisen kasvun, oppimisen ja kehittymisen kannalta. Työn ulkoiset motivaatiotekijät ovat merkityksellisiä, koska niistä on hyötyä työn tavoit-

teiden saavuttamisessa. Almiolan (2008, 108–113) tutkimuksen mukaan opettajien uravalinnan motiiveina on opetusalan arvostus, joka muodostuu ammatin tuttuudesta perheessä, läheisten merkityksestä ja kannustuksesta alalle sekä henkilökohtaisista arvoista. Uravalinnan motiiveihin vaikuttavat myönteisesti myös lapsuuden ja nuoruuden kokemukset, kuten halu opettaa, harrastuneisuus ja lasten kanssa työskentely.

Opettajien työmotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat kaikki sellaiset prosessit, jotka suuntaavat, virittävät ja ylläpitävät opettajien käyttäytymistä. Motivaatiotapahtuma tulisi ymmärtää tapahtumasarjaksi, johon vaikuttavat opettajien persoonien lisäksi ulkoiset tekijät. (Ruohotie 1978, 91.) Ruohotien (1993, 14) mukaan motivaatioprosessi muodostuu motivaation perustasta, motivaatioprosessin ytimestä ja seurauksista. Motivaation perustasta eli ihmisen tarpeista, arvoista ja motiiveista syntyy motivaatioprosessi, jota seuraa motivaatioprosessin ydin. Motivaatioprosessin ytimessä ovat toiminnan tavoitteellisuus ja suoritukset. Suorituksista seuraavat toiminnan palkkiot ja tyytyväisyys. Maslow (1954, 80, 84, 89–91, 93, 97) määrittelee tarveteoriassaan erilaisiksi motivaatioon vaikuttaviksi tekijöiksi seuraavat asiat: yksilön fysiologiset tarpeet, turvallisuuteen liittyvät tarpeet, johonkin kuulumisen ja rakkauteen liittyvät tarpeet, arvostukseen liittyvät tarpeet, itsensä toteuttamiseen liittyvät tarpeet, pyrkimykset tietää ja ymmärtää sekä esteettisyyteen liittyvät tarpeet.

Ruohotien (1978, 20) mukaan fysiologiset tarpeet hallitsevat yksilöiden toimintaa, jos kaikki tarpeet ovat tyydyttämättä. Fysiologiset tarpeet toistuvat säännöllisesti, mutta ne on myös helppo tyydyttää. Fysiologisten tarpeiden tyydyttämisen jälkeen yksilö pyrkii varmistumaan siitä, että tarpeet on tyydytetty myös tulevaisuudessa. Turvallisuuden tarve ilmenee emotionaalisesti monella tavalla. Turvallisuuden tarpeiden tyydyttymisen jälkeen ne eivät enää ohjaa yksilön toimintaa aktiivisesti. Johonkin kuulumisen ja rakkauteen liittymisen tarpeet ilmenevät yksilön sosiaalisessa puolessa. Yksilö tarvitsee toisten ihmisten seuraa ja haluaa kuulua johonkin ryhmään. Tämän tarpeen puuttuminen nähdään sopeutumattomuutena. Arvostuksen tarve eroaa johonkin kuulumisen ja rakkauden tarpeesta siten, että yksilölle ei riitä enää pelkästään hy-

väksyminen. Yksilö haluaa erottua ryhmästä ja olla jotakin erikoista. Arvostuksen tarpeen tyydyttäminen antaa mahdollisuudet itseluottamuksen, kyvykkyyden, tarpeellisuuden ja hyödyllisyyden tunteen kokemiseen. Itsensä toteuttamisen tarpeet ilmenevät, kun kaikki muut tarpeet on tyydytetty. Tässä vaiheessa yksilö haluaa käyttää koko kapasiteettiaan ja tuntee pystyvänsä yhä parempiin saavutuksiin käyttäessään luontaisia voimavarojaan. Itsensä toteuttamisen tarpeet vaihtelevat yksilöiden välillä. (Ruohotie 1978, 20-21.)

2.5 Työn hallinta

Työn hallinta liittyy näkemykseni mukaan työtyytyväisyyteen. Työn hallinnan yhtenä osana on myös työn kuormittavuus, joka on näin ollen yhteydessä työtyytyväisyyden rakentumiseen. Tarkastelen seuraavaksi työn hallintaa ja siihen liittyviä seikkoja, joiden voidaan nähdä vaikuttavan opettajien työhön.

2.5.1 Työn hallinta käsitteenä

Mahdollisuudet päättää omasta työstään ja sopivat psykologiset vaatimukset lisäävät työntekijän aktiivisuutta ja näin työhyvinvointia. Psykologisten vaatimusten nousu ja kykenemättömyys vaikuttaa omaan työhön lisäävät passiivisuutta ja kuluttavaa työtä. (Manka 2011, 56.) Työn hallinnan kasvu lisää hyvinvointia useammalla osa-alueella. Hyvässä työyhteisössä ilmapiiri on yksilöä arvostava ja se on rakenteiltaan matala. Hallintaa lisäävät mahdollisuudet vaikuttaa oman työn tavoitteisiin ja tapoihin tehdä työtä. Työn tulee kuitenkin olla sopivasti haasteellista ja samalla myös kuormittavaa. (Manka 2006, 167.)

Mankan (2011, 56) mukaan työn hallinnan ja vaatimusten mallissa työn vaatimukset lisäävät stressiä, mutta päätösvalta vähentää stressiä ja saa aikaan oppimisen halun. Vaatimusten ja hallinnan mallissa on kaksi eri ulottuvuutta. Stressitasolla työntekijän työn hallinta ja vaatimukset ovat epätasapainossa. Aktiivisuustasolla työn hallinta ja sen vaatimukset ovat puolestaan kohdallaan. Passiivisuus-aktiivisuusnäkökulma on samankaltainen kuin tuottavuus- ja motivaatioulottuvuus. Tuottavuus- ja motivaatioulottuvuuden perusteella voidaan

ennustaa, kuinka työntekijä pysyy mukana muuttuvissa työelämän haasteissa, työhön sitoutuneena, valmiina oppimaan uutta ja tuottavana. Työntekijän oppimisen ja kehittymisen kannalta on tärkeää, että työ on aktiivista, koska se antaa mahdollisuuden vastata työelämän uusiin haasteisiin. Aktiivinen työ ennaltaehkäisee myös stressin syntymistä ja on näin hyväksi työntekijän terveydelle. (Manka 2011, 56–57.) Kun työntekijän työn hallinta on hyvää, se sitouttaa työntekijän työhön, nostaa työtyytyväisyyttä, työsuoritusta, työmotivaatiota ja vähentää poissaoloja sekä vaihtuvuutta (Manka 2011, 58.)

Yksilö voi vaikuttaa oman hallinnan tunteen lisäämiseen. Hän voi tutkia omia ajattelutottumuksiaan, jotka ovat muodostuneet hiljalleen ja ovat yksilölle tiedostamattomia. (Manka 2006, 168.) Omien asenteiden ymmärtäminen ja uskomusten tiedostaminen helpottaa sitä, että voimme vaikuttaa niihin. Tottumusten muuttamiseen ja uusien ajattelutapojen sisäistämiseen tarvitaan kuitenkin sitkeyttä ja ponnisteluja. Ajattelu- ja toimintamallit kehittyvät oikeista tilanteista annetuista palautteista, joten kehitystä voidaan luonnehtia joko myönteisenä jatkumona tai kielteisenä syklinä. Oppimista tapahtuu, kun ongelmatilanne palautetaan tietoisesti mieleen pohdittavaksi ja näin voidaan ymmärtää tilanteen merkitykset uudesta näkökulmasta. Yksilö oppii reagoimaan eri tavalla samantyyllisen ongelmatilanteen toistuessa. (Manka 2006, 169–170.)

2.5.2 Opettajan työn hallinta

Työ alkaa tuntua stressaavalta, kun ihminen kokee, että hänelle tärkeitä työärsyksiä on liian vähän tai ärsyksiä alkaa olla liian paljon. Tilanteet ja niiden vaatimukset saavat aikaan stressiä, jos hän kokee, ettei kykene vastaamaan tilanteen odotuksiin. Opettajat kokevat, että heidän työssään on liian paljon paineita ja vaatimuksia. Opettajat, jotka harkitsevat ammatinvaihtoa, kokevat stressiä koko ajan. Stressioireista kärsivät myös uudistushakuiset opettajat, joilla on iso oppilasryhmä opetettavanaan. (Räisänen 1996, 102–103.) Savolaisen (2001, 70) tutkimuksen mukaan kymmenesosa opettajista kokee oman työssä jaksamisensa heikoksi. Opettajat tarvitsevatkin aikaa työnsä pohtimiseen,

suunnitteluun, taitojensa kehittämiseen ja vuorovaikutukseen toisten opettajien kanssa (Bubb & Earley 2004, 3).

Koulu koetaan usein mielekkääksi työpaikaksi, jossa on mahdollisuus työskennellä lasten ja nuorten parissa. Oppilaiden oppimisen ja kasvamisen tukeminen antaa mahdollisuuksia myös opettajille heidän omaan henkilökohtaiseen kasvuunsa. (Hämäläinen & Sava 1989, 19.) Opettajat toivovatkin työkykyä ylläpitävien toimenpiteiden sisältävän mahdollisuuksia kehittää omaa työtään ja työyhteisöä. Ammatillisen kehittymisen tueksi opettajat näkevät mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutuksiin ja työnohjaukseen. Pehdytys koetaan myös merkittäväksi työkykyä ylläpitäväksi asiaksi. (Savolainen 2001, 70.)

Martin (1993, 375) mukaan opettamisen monimuotoisuus vaikuttaa opettajien työn hallintaan, ja siksi heidän tulisi sisäistää laaja tietomäärä eri asioista. Laajan tietomäärän hallinta auttaa opettajaa tekemään valintoja intuitiivisesti eri vaihtoehtojen välillä. Pedagoginen valmius ja osaaminen helpottavat opettajien selviytymistä monimuotoisissa oppimistilanteissa. Tätä varten opettajilla tulisi olla mahdollisuus reflektoida kokemuksiaan yksin tai ryhmässä ja käyttää tietojaan sekä taitojaan ratkaistakseen ongelmia. Kokemusten reflektointi auttaa myös tietojen ja taitojen soveltamisessa uusiin tilanteisiin. (Martti 1993, 375.)

2.5.3 Opettajan työorientaatio

Räisäsen (1996, 107–108) tutkimuksen mukaan työorientaatio on työntekijän tapa kokea ja nähdä työnsä. Työorientaatiossa on tunteisiin vaikuttavia tekijöitä, jotka vaikuttavat työhön pitkänkin ajan. Opettajien työorientaatiotyyppejä ovat ammatinvaihto-, minä-, ammatti- ja kutsumusorientaatio. Opettajien ammatinvaihto-orientaatioon vaikuttavat muun muassa työssä eteneminen ja palkkaus. Tässä orientaatiossa lasten parissa työskentely ei ole vastannut opettajien odotuksiin työtään kohtaan. Hakanen (2011, 26) toteaa, että ne, jotka kokevat työn vain työnä ja odottavat työltään lähinnä materiaalisia palkkioita, eivät koe työn sisältöä tärkeäksi itse työn kannalta.

Minäorientaatio näkyy opettajilla harrastuksiin suuntautumisena. Opettajien suuntautuminen harrastuksiin näkyy virkamiesmäisesti tai taiteellisesti työhön orientoitumisena. Virkamiestyypisille luokanopettajille ammatinvalinta on ollut vaihtoehto, kun hänen ensisijainen toiveammattinsa ei ole toteutunut. Hän tekee työtään painottamalla opetuksessaan tietoaineita ja asiallisuutta. Taiteellisesti työhönsä orientoituneet opettajat kokevat olevansa taiteellisia ja sosiaalisia. Heidän työssään korostuvat taitoainepainotteisuus ja vapaamuotoinen oppiminen. (Räisänen 1996, 116–119.)

Ammattiorientoituneita ovat opettajat, jotka aikovat jatkaa opettajan työssään. Näin orientoituneet opettajat työskentelevät usein ammattiyhdistyksissä ja toimivat opettajien yhteisissä tapahtumissa. Opettajat kokevat olevansa valmiita ja kiinnostuneita kehittämään työtään sekä itseään opettajina. He näkevät myös työn merkitykselliseksi osaksi heidän elämäänsä. (Räisänen 1996, 123, 125, 130.) Myös Hakasen (2011, 27) mukaan työn urana näkevät ihmiset panostavat työhönsä henkilökohtaisia voimavarojaan ja haluavat kehittyä työssään.

Kutsumusorientoituneet opettajat kokevat kutsumuksen yleväksi käsitteeksi. Kutsumus on opettajille käsite, joka vaikuttaa heidän tunteisiinsa ja on samalla myös epärationaalinen. Kutsumusorientoituneet opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä ja työstään saamiinsa palkkioihin. Kodin ja koulun yhteistyö sujuu heiltä hyvin, ja he keskittyvät yksittäisen oppilaan auttamiseen ja työskentelevät näin myös perheiden ja ammattiauttajien kanssa. He ovat myös kiinnostuneita kasvatuksesta ja kokevat olevansa sopivia työhönsä. (Räisänen 1996, 130, 133–134, 138.) Työn kutsumuksena näkevät yksilöt kokevat, että työ on kiinteä osa heidän elämäänsä. He kokevat myös, että työ on itsessään palkitsevaa ja antaa mahdollisuuden tehdä työtä, joka on sosiaalisesti arvostettavaa. (Hakanen 2011, 27.)

2.5.4 Työn kuormittavuus

Työn kuormitustekijät tulevat usein esille, kun pohditaan työhyvinvointia ja siten käsitykseni mukaan myös työtyytyväisyyttä mietittäessä. Avaankin tutkimuksessani myös työn kuormittavuuteen yhteydessä olevia tekijöitä. Viitalan

(2012, 216) mukaan työn kuormittavuuteen vaikuttavat työympäristön eri tekijät. Työn kuormitus voi olla myönteistä tai haitallista. Haitallinen kuormitus aiheuttaa työn hallinnassa puutteita. Kuormitus ei ole kuitenkaan aina haitallista, vaan työntekijä tarvitsee myönteistä kuormitusta voidakseen kehittyä, tuntea olonsa hyväksi ja kokeakseen esimerkiksi aikaansaamisen tunteita. (Viitala 2012, 216–217.) Työssä, jonka kuormittavuus on melko alhainen mutta kehittävyys keskimääräistä parempi, ilmenee vain vähän stressin piirteitä. Myös sairauspoissaolot vähenevät, kun työ on kehittävää. (Nakari 2003, 119.) Savolaisen (2001, 79, 82) mukaan opettajien sairaudet ja ikääntyminen tulisi huomioida henkilöstön työjärjestelyissä yhä paremmin. Opettajat toivovatkin omaa työtilaa, jossa heillä olisi mahdollisuus elpymiseen ja työn pohtimiseen.

Hakanen (2004, 288) toteaa, että kuormituskokemus kehittyy olosuhteissa, joissa arvostettuja voimavaroja uhataan, ne menetetään tai yksilö laittaa voimavarojaan käyttöön saamatta odottamaansa tulosta. Työuran epävakaudessa on kyse tällaisista voimavarojen menetyksistä, jatkuvasta menetyksen uhasta tai odottamansa tuloksen saavuttamattomuudesta, vaikka voimavaroja olisi sijoitettu. Työelämän vakaus on voimavara jo itsessään, mutta nykyään se koetaan itsestäänselvyyden asemasta usein erityiseksi saavutukseksi ja arvostuksen lähteeksi. Vakaa asema työelämässä auttaa uusien hyvinvointia lisäävien voimavarojen saavuttamisessa. Sen avulla on mahdollista myös suunnitella ja toteuttaa oman elämän muita kiinnostuksen kohteita. Vakaa työura on näin ollen myönteisessä yhteydessä yleensä tyytyväisyyteen elämässä. (Hakanen 2004, 288.) Julkisen (2009, 31–32) mukaan lyhytaikainen työvoima kuitenkin lisää vakinaisten työntekijöiden kuormittavuutta, jos lyhytaikaisia työntekijöitä on paljon. Osa- ja määrä-aikaisten töiden ei voida kuitenkaan aina sanoa olevan huono asia.

Hakasen (2004, 288) mukaan voimavarojen saavuttaminen on arvokasta, koska uudet voimavarat vähentävät jo saavutettujen voimavarojen menettämisen todennäköisyyttä. Näin uudet voimavarat mahdollistavat paremmin erilaisien haasteiden kohtaamisen jatkossa. Työttömyyden kertaluonteisuus kuvaa sitä prosessia, kuinka yksilö on selvinnyt takaisin työelämään ja on voimavarojen menetyksen jälkeen onnistunut saavuttamaan uusia voimavaroja sekä vah-

vistamaan omaa ammatillista itsetuntoaan. Useissa työttömyyskokemuksissa voimavarojen menetys alkaa kuitenkin jo näkyä. Työpaikan vaihtaminen saattaa sen sijaan olla joskus voimavarojen menettämisen uhan ja niiden saavuttamisen kannalta myönteinen kokemus. Menettämisen uhkaa kuvaa tässä huonon työpaikan jättäminen ja saavuttamista puolestaan kuvaa hakeutuminen itselle sopivampaan työpaikkaan, josta voi muodostua myönteinen kokemus.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimustehtäväni, joka on muotoutunut teorian pohjalta.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää esikoulunopettajien ja ensimmäisen luokan luokanopettajien työtyytyväisyyden rakentumista. Tutkimuksessani esikoulunopettajat ovat lastentarhanopettajia, joista kaksi työskentelee päiväkodin esiopetusryhmässä ja kolme koulun puolella esiopetuksessa. Luokanopettajat ovat ensimmäisen luokan luokanopettajia. Lähestyn tutkimustehtävääni seuraavan opettajien työtyytyväisyys käsityksiä koskevan tutkimuskysymyksen kautta:

Millaisia käsityksiä esikoulunopettajilla ja ensimmäisen luokan luokanopettajilla on työtyytyväisyyden rakentumisesta?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsittelen aluksi laadullisen tutkimukseni tutkimuskohdetta ja fenomenografista lähestymistapaa. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan haastattelua tutkimusmenetelmänäni. Kuvaan myös tutkimukseni etenemistä ja tutkittaviani. Lisäksi avaan vielä fenomenografista aineiston analyysia tutkimuksessani. Lopuksi käsittelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisiä ratkaisuja.

4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimusote laadullisessa tutkimuksessani on *fenomenografinen*. Fenomenografia edustaa laadullisesti suuntautunutta empiiristä tutkimusotetta, jossa tutkitaan yksilöiden toisistaan eroavia käsityksiä maailmasta (Järvinen & Järvinen 2000, 86). Fenomenografia on tyypillinen lähestymistapa juuri kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Fenomenografinen tutkimus keskittyy ihmisten arkipäiväisiin käsityksiin eri ilmiöistä ja ilmiöiden erilaisiin ymmärtämisen muotoihin. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Marton 1988, 155–156.) Ahonen (1994, 115) toteaa, että fenomenografia tutkii juuri käsityksiä, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön. Käsitykset voivat kuitenkin muuttua, koska ne ovat dynaaminen ilmiö. Yksilö voi muuttaa käsityksiään nopeastikin pienessä ajassa. Käsitystä ei tule kuitenkaan ymmärtää synonyymiksi mielipiteelle, koska käsitys on pysyvämpi rakennelma, jonka avulla yksilö jäsentää uutta tietoa. (Ahonen 1994, 117.)

Fenomenografia eroaa muista käsitystutkimuksista, koska se tutkii erityisesti käsitysten sisällöllisiä eroja. Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana onkin analysoida, kuvailla ja ymmärtää ilmiöstä muodostuvia monenlaisia käsityksiä sekä niiden suhteita toisiinsa. Ajattelutapojen ja käsitysten erojen kuvailu ja löytäminen ovat fenomenografisen tutkimuksen tavoitteita. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Omassa tutkimuksessani tarkastellaan esikoulunopettajien ja

ensimmäisen luokan luokanopettajien käsityksiä työtyytyväisyyden rakentumisesta.

Todellinen ja koettu maailma nähdään fenomenografiassa yhdeksi samanaikaiseksi maailmaksi (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Käsitusten erilaisuus muodostuu kokemustaustasta. Käsitukset ovatkin laadullisesti erilaisia. (Ahonen 1994, 114.) Käsitusten muodostuminen tapahtuu tietoisuudessa, jossa todellisuutta koskevat kokemukset vaikuttavat niihin. Niissä näkyy myös yhteisölle ja yksilölle tyypilliset piirteet. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Käsitys on ajattelun ja kokemuksen yhteistyössä muotoutunut näkemys kyseessä olevasta ilmiöstä (Ahonen 1994, 117).

Ronkaisen, Pehkosen, Lindblom-Ylänteen ja Paavilaisen (2014 81–82) mukaan laadullisessa tutkimuksessa erityistä huomiota kiinnitetään yksilön oman elämismaailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana. Yksilön kokemukset, havainnot ja toiminnot ovat yhteydessä paikkaan, aikaan ja erilaisiin tilanteisiin. Laadulliset tutkimukset näkevät myös merkitykset keskeiseksi lähtökohdakseen. Merkityksien välittyminen ymmärretään niin, että todellisuutta ei voida kohdata ainoastaan sellaisenaan, vaan monenlaiset merkityksiä sisältävät käytännöt ovat osa niitä. Tutkimuksessani merkitysten välittyminen on yhteydessä opettajien elämismaailmaan ja siihen, millaisia merkityksiä heidän käsityksensä työtyytyväisyydestä heijastavat.

Huusko ja Paloniemi (2006, 163, 165) toteavat, että fenomenografia ohjaa tutkimusprosessia, mutta se ei ole ainoastaan tutkimus- tai analyysimenetelmä. Siinä ei myöskään tehdä todellisuutta koskevia väittämiä lauseiksi. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata yksilöiden käsityksiä ilmiöistä, jotka ovat ja tapahtuvat todellisuudessa. Sen tavoitteena on myös sellaisten ajattelutapojen systematisointi ja löytäminen, jotka ovat sosiaalisesti tärkeitä sekä jaettuja muiden kanssa. Fenomenografiassa on tarkoitus edetä järjestelmälliseen kuvaukseen yli yksilörajojen. Pyrkimyksenä on saada tietoa käsitysten erilaisuudesta tietyssä ryhmässä. Käsitteitä tutkittaessa huomiota kiinnitetään siihen, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja millaisessa suhteessa ne ovat toi-

siinsa. Omassa tutkimuksessani valitsin tutkittaviksi ryhmiksi ensimmäisen luokan luokanopettajat ja esikoulunopettajat sekä koulusta että päiväkodista.

Ronkaisen ym. (2014, 83) mukaan laadullisessa tutkimuksessa näkyy tutkimuksen kokonaisvaltaisuus, koska siinä korostuu käsitys, että merkityksiä täytyy tutkia ja ymmärtää osana asiayhteyttä johon ne liitetään. Haastattelulausumien merkitykset liitetään tämän vuoksi haastateltavan keskusteluun ja osaksi yksilön elettyä elämää. Laadullisessa tutkimuksessa merkitysten tulkintojen ja ymmärtämisen liittäminen asiayhteyteen ja kokonaisuuteen vaikuttaa siihen, että tutkittavia on vähän. Näin tutkija kykenee hallitsemaan aineiston analysointia paremmin. Tutkimuksessani haastateltavien lausumat merkityksiä sisältävät käsitykset liitettiin niiden asiayhteyteen. Aineiston analyysi oli myös hyvin hallittavissa, sillä tutkittavia oli seitsemän.

4.2 Tutkimusmenetelmät

Käytin pro gradu -tutkielmassani tutkimusmenetelmänä yksilöhaastattelua (Ks. Ronkainen 2014, 116). Valitsin haastattelun tutkimusmenetelmäksi, koska haastattelun avulla voidaan saada selville sellaista tietoa, mitä ei havainnoimalla suoraan saataisi (Patton 2002, 340–341). Fenomenografisen tutkimuksen tyyppillisen aineistonkeruumenetelmä on haastattelu (Ahonen 1994, 136; Marton 1988, 154). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 72–73) toteavat, että haastatteluissa halutaan päästä selville tutkittavan mielipiteestä jostakin asiasta ja siten se on helpposti ymmärrettävissä tutkimuksen lähtökohdaksi. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on joustava. Joustavuutta haastatteluun tuo se, että haastattelija voi muun muassa selventää kysymyksiään toistamalla ne ja esittää kysymykset siinä järjestyksessä, kun näkee sen aiheelliseksi. Omassa tutkimuksessani tein muutamia tarkentavia kysymyksiä ja selvensin muutamia kysymyksiä. Tämä on tyyppillistä temahaastattelussa. (Ks. Hirsjärvi 2004a 197; Patton 2002, 343, 349.) Ahosen (1994, 121) mukaan fenomenografisen tutkimuksen lähtökohta on se, että yksilö on tietoinen olento. Yksilö rakentaa tietoisesti käsityksiä erilaisista ilmiöistä ja kykenee kielellään ilmaisemaan omat käsityk-

sensä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija aloittaa vuorovaikutuksen tutkittavan kanssa, eikä keskity tarkkailemaan tutkittavan ulkoisia pinnallisia vastareaktioita. (Ahonen 1994, 122.) Haastatteluiden aikana keskityinkin tutkittavan ilmaisuihin ja pyrin ymmärtämään ilmiöstä nousevia käsityksiä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään kirjalliseen muotoon laitettuja tekstejä (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Pro gradu -tutkielmani aineisto on litteroitua tekstiä, eli tekstiksi purettua materiaalia. Tekstiksi purettua materiaalia voi tulkita monella eri tavalla. Tutkimusanalyysin edetessä tein päättelyä ja tulkintaa, jonka varaan rakensin tulevat valintani. Tutkimusprosessissani tapahtui näin ollen tulkintojen ketju, jossa pystyin tulkinnan avulla perustelemaan tulevan näkemykseni. (Ks. Ronkainen ym. 2014, 82–83.)

Kerroin haastattelun aluksi haastateltavilleni tutkimuksestani ja kartoitin tutkimukseeni osallistujien taustatietoja ennen kuin aloitin varsinaisen haastattelun. Tutkimusaiheeni takia avasin taustatietojen kartoittamisen avulla haastattelutilannetta ja yritin luoda luottamuksellisen ilmapiirin. Taustatietokeskustelun avulla pyrin myös saamaan keskustelutilanteesta mahdollisimman miellyttävän. (Ks. Eskola & Vastamäki 2001, 30.)

Teemahaastattelu on eräänlainen keskustelu, jossa tutkija tekee aloitteen ja pyrkii pääsemään selville tutkittavan ajatuksista vuorovaikutuksen avulla (Eskola & Vastamäki 2001, 24; Silverman 2011, 164). Teemahaastattelun lähtökohdiana on etukäteen valitut teemat ja kysymykset. Kysymykset laaditaan niin, että niiden avulla löydetään tutkimuksen kannalta merkitykselliset vastaukset. Ennalta valitut teemat pohjautuvat tutkimuksen viitekehykseen. Teemahaastattelun strukturoinnin aste vaihtelee sen teemojen sisältäminen kysymysten mukaan. Teemahaastattelussa voi olla puoliavoimia kysymyksiä tai avoimia kysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–77.) Fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruussa on merkityksellistä juuri kysymystenasettelun avoimuus, jotta yksilöiden erilaiset käsitykset voivat ilmetä aineistossa (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Kysymystenasettelun avoimuus on yhteydessä myös siihen, että haastateltava voi itse valita vastauksensa näkökulman (Marton 1988, 154). Tutkimuksessani käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa kysymykset

olivat puoliavoimia. Haastattelun teemat oli määritelty etukäteen, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelivat haastattelusta toiseen. (Ks. Eskola & Vastamäki 2001, 26–27.) Tallensin tekemäni haastattelut kahdella eri äänityslaitteella, joilla pyrin varmistamaan haastattelujeni äänenlaadun. Esitetasin tutkimukseni haastattelukysymykset kahdella kasvatustieteen opiskelijalla, joista toinen oli luokanopettajaopiskelija ja toinen yleisen kasvatustieteen opiskelija (ks. Ahonen 1994, 137). Haastattelujen esitestaamisella pyrin siihen, että saisin haastattelukysymysteni kautta mahdollisimman paljon tietoa opettajien työtyytyväisyyden rakentumisesta (ks. Patton 2002, 344).

Haastattelun teemoina olivat työtyytyväisyys, työhyvinvointi, työn ilo, työn imu, työn hallinta ja työn kuormittavuus. Haastattelun kysymykset löytyvät liitteestä 1. Haastattelun teemat nousivat tutkimukseni teoriasta.

Eskolan ja Vastamäen (2001, 27) mukaan myös haastattelupaikka on hyvin olennainen osa haastattelun onnistumista. Haastattelu paikaksi tulisi valita mahdollisimman rauhallinen paikka, sillä siten pystytään keskittymään parhaiten itse haastatteluun. Haastattelin tutkimukseeni osallistujia heidän työpaikallaan, koska se oli heille tuttu ympäristö. Haastattelupaikan valintaan vaikutti kuitenkin myös opettajien aikataulut. Sovimme haastateltavien kanssa tietyn haastattelupäivän. Kerroin haastateltavilleni äänittäväni haastattelut ja toivoin, että he voisivat varata haastattelua varten jonkun rauhallisen tilan työpaikaltaan.

Eskolan ja Vastamäen (2001, 25–26) mukaan tutkimuksen haastatteluun osallistuvilla on mahdollisuus tuoda omat mielipiteensä ilmiöstä näkyviksi. Tutkimushaastattelu mahdollistaa tutkimukseen osallistuvien yksilöiden äänen kuulumisen. Tutkittavat voivat myös nähdä tutkimukseen osallistumisen kanavana kertoa omista kokemuksistaan.

4.3 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Keräsin pro gradu -tutkielmani aineiston maaliskuussa ja huhtikuussa 2014. Tärkeää aineiston kannalta on se, että se kuvaa tutkittavaa ilmiötä mahdolli-

simman hyvin (Ronkainen 2004, 117). Tutkittavan ilmiön kannalta olikin keskeistä, että valitsin tutkimukseeni tutkittaviksi koulun ja päiväkodin puolella työskenteleviä esikoulunopettajia sekä ensimmäisen luokan luokanopettajia. Päädyin näihin tutkittaviin oman koulutustaustani vuoksi. Näkemykseni mukaan myös ammattiryhmät olivat rakenteellisesti riittävän lähellä toisiaan.

Tutkimukseeni osallistui kolme koulussa työskentelevää esikoulunopettajaa, kaksi ensimmäisen luokan luokanopettajaa ja kaksi päiväkodin esikoulu-ryhmän opettajaa. Kaikki tutkimukseeni osallistuneet esikoulunopettajat olivat lastentarhanopettajia ja ensimmäisen luokan luokanopettajat luokanopettajaksi valmistuneita. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat työskentelivät kaikki samassa kunnassa, ja kahta tutkittavaa lukuun ottamatta he työskentelivät eri yksiköissä. Opettajien työsuhteiden vakinaisuus ja työuran pituus vaihtelivat paljon.

Pro gradu -tutkielmani haastateltavat eli tutkimukseni informantit valitsin sattumanvaraisesti anonyymien kaupungin eri yksiköistä. Olin informantteihin ensin yhteydessä sähköpostilla, ja kahdelle soitin puhelimella. Sovin näin tutkimukseeni osallistumisesta. Tutkimukseeni osallistui yhteensä seitsemän opettajaa, joista kuusi oli naisia ja yksi mies. Tutkimukseeni osallistunut mies oli päiväkodissa työskentelevä esikoulunopettaja. Toteutin haastattelut keväällä 2014.

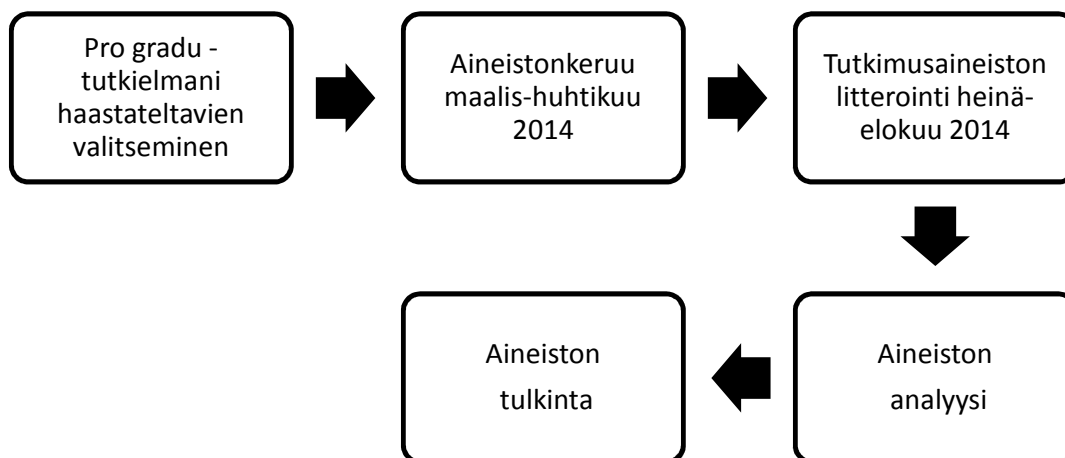
Litteroin haastatteluni heinä- ja elokuussa 2014. Tutkimukseeni osallistuneiden henkilöllisyyden turvaamiseksi korvasin heidän nimensä peitenimillä. Tällä tavoin varmistin tutkittavien anonymiteetin. Tutkimukseni aineistossa esiintyi myös muiden henkilöiden ja paikkojen nimiä, jotka olen muuttanut. (Ks. Ronkainen ym. 2014, 127.)

Litteroin haastattelut todella tarkasti sanasta sanaan (ks. Hirsjärvi 2004b, 210). Yhden haastateltavan kohdalla jätin haastattelusta kuitenkin osan litteroimatta haastateltavan pyynnöstä. Pisteet ja pilkut toimivat litteraatioissani virkkeiden ja lauseiden väleinä selkeyttämässä tekstiä. Litteroitua tekstiä tuli haastatteluista yhteensä 58 sivua. Litteroidun aineiston määrät ovat nähtävissä taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Litteroitu aineisto

Ammattiryhmä	Opettajien määrä	Litteroitu aineisto
Koulun esikoulunopettajat	3	22 sivua
Päiväkodin esikoulunopettajat	2	13 sivua
Ensimmäisen luokan luokanopettajat	2	23 sivua

Koulussa työskentelevien esikoulunopettajien haastatteluista muodostui yhteensä 22 sivua litteraatiota ja päiväkodissa työskentelevien esikoulunopettajien haastatteluista tuli yhteensä 13 sivua litteraatiota. Luokanopettajien haastatteluista litteroitua tekstiä muodostui yhteensä 23 A4-arkkia. Aineiston analyysin tein keväällä 2015. Kuvaan koko tutkimukseni etenemisen kuviossa 1.



KUVIO 1. Tutkimukseni eteneminen

Tutkimuksen teorian kirjoittaminen ja siihen perehtyminen ovat olleet mukana tutkimukseni eri vaiheissa. Seuraavaksi tarkastelen aineiston analyysiani.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto on tiedon tuottamisen kannalta keskeinen. Tutkin aineistoa mahdollisimman ennakkoluulottomasti, koska aina on mahdollista, että tutkittavat liittyvät tutkittavaan ilmiöön erilaisia tekijöitä kuin tutkija. Aineiston käsittelyn alkuvaiheessa kiinnitin huomiota aineiston sisältöön ja siihen, mitä siitä mahdollisesti puuttuu. (Ks. Hirsjärvi 2004b, 209; Ronkainen ym. 2014, 122.)

Teoria on keskeinen laadullisessa tutkimuksessa, ja siksi sitä tarvitaan tutkimuksen tekemisessä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 17). Fenomenografisen tutkimuksen toteuttaminen pohjautuu kuitenkin empiiriseen aineistoon. Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöinen ja tulkinta muodostetaan vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Kategorisoinnin perustana on näin ollen itse aineisto. Teoria on kuitenkin mukana tulkinnallisten kuvauskategorioiden muodostamisessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; ks. Ahonen 1994.) Kuvauskategorioiden muodostaminen perustuu siten teoreettiseen ajatteluun. Teoriaa ei voi erottaa tutkimusprosessista, ja teoreettinen perehtyminen vaikuttaa tutkijan aineiston hankintaan ja tulkintaan. Tutkijan oma subjektiivisuus, eli hänen tietonsa ja odotuksensa, ovat suhteessa hänen tutkimukseensa, vaikka hän ei sitä haluaisikaan. (Ahonen 1994, 122–123, 127; Marton 1988, 147; Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.) Tutkimuksessani teorioihin perehtymiseni on vaikuttanut osaltaan aineistoni hankintaan ja tulkintaan.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa käsitellään kokonaisuutena (Häkkinen 1996, 39). Fenomenografisen analyysin tavoitteena on aineiston rakenteellisten erojen löytäminen. Rakenteellisten erojen tarkoituksena on selvittää käsitysten yhteyttä tutkittavaan ilmiöön. Erojen pohjalta muodostetaan kuvauskategorioita, jotka ovat käsitteellisesti erilaisia ja kuvaavat eri tapoja käsitellä tutkimuksen ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Marton 1988, 146.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa on neljä vaihetta, jotka ovat nähtävissä tämän luvun lopussa olevasta kuviosta 2. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköiden eli käsitysten tulkinta ei kohdistu lauseisiin tai aineistossa ilmeneviin yksittäisiin sanoihin, vaan ajatukselliseen kokonaisuuteen. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.) Laadullisessa tutkimuksessa ilmaisun tulee olla ajatuksellinen kokonaisuus, jotta siitä voi tulkita perustellusti merkityksen. Tutkija määrittelee merkitysyksikön lukemalla aineistonsa ilmaisut ja tarkastelemalla niiden asiayhteyksiä. Tutkija voi määrittellä merkitysyksikön tulkinnan aikana ja sen ehdoin, mutta ei etukäteen ulkoisin perustein. Aineiston lukeminen tutkimuksen teoriaa silmällä pitäen avaa tutkijalle merkitysyksiköiden rajat. Merkitysyksiköt asettuvat usein limittein, ja samat ajatusyhteydet voivat näin tukea useampaa merkitystä. (Ahonen 1994, 143.)

Aloitin tutkimukseni analyysin tulostamalla litteroimani yksilöhaastattelut ja luin ne useaan kertaan läpi. Aineiston lukemisella pyrin hahmottamaan aineistoni kokonaisuutta ja opettajien käsitysten eroja. Aineiston lukemisen jälkeen aloin etsiä aineistosta merkitysyksiköitä, jotka kuvasivat opettajien ajatuksia. (Ks. Huusko & Paloniemi 2006.) Alleviivasin opettajien ajatuksia erivärisillä kynillä litteroituun materiaaliin. Huomioin tässä vaiheessa haastattelukysymysteni teemat. Tiivistin opettajien ajatuksia alleviivauksista ja kirjoitin ne erivärisille paperilapuille. Jokaisella haastateltavalla oli oman värisensä paperit, jotta minun oli helppo tarkistaa tiivistykseni litteroidusta materiaalista.

Analyysin toisessa vaiheessa merkitysyksiköistä eli käsityksistä tehdään ensimmäisen tason kuvauskategorioita, jotta ilmauksia voitaisiin vertailla toisiinsa. Merkityksellistä tässä ei ole käsitysten määrä vaan niiden laadullinen erilaisuus. (Ahonen 1994, 127; Huusko & Paloniemi 2006, 167, 169.) Kuvauskategoriat tekevät ymmärrettäviksi yksilöiden ilmaisujen merkitykset. Tutkija pyrkiikin löytämään mahdollisimman paljon oleellisia kuvauskategorioita, jotta hän voi kuvata yksilöiden käsityksiä. Kuvauskategorioilla selitetään aineistosta löydettyjen käsitysten ilmausten teoreettiset yhteydet. (Ahonen 1994, 127, 146.) Tässä kohtaa tarkastelin opettajien erilaisia käsityksiä ja levitin paperilaput

opettajien tiivistetyistä ajatuksista isolle tasaiselle alustalle. Ryhmittelin opettajien tiivistettyjä ajatuksia liittämällä samankaltaisia käsityksiä yhteen, jonka jälkeen muodostin käsityksistä kokoavia käsitteitä. Samankaltaisista kokoavista käsitteistä muodostui kuvauskategorioita. Ensimmäisen tason kuvauskategoria oli muun muassa ”suunnitteluajan pysyvyys”.

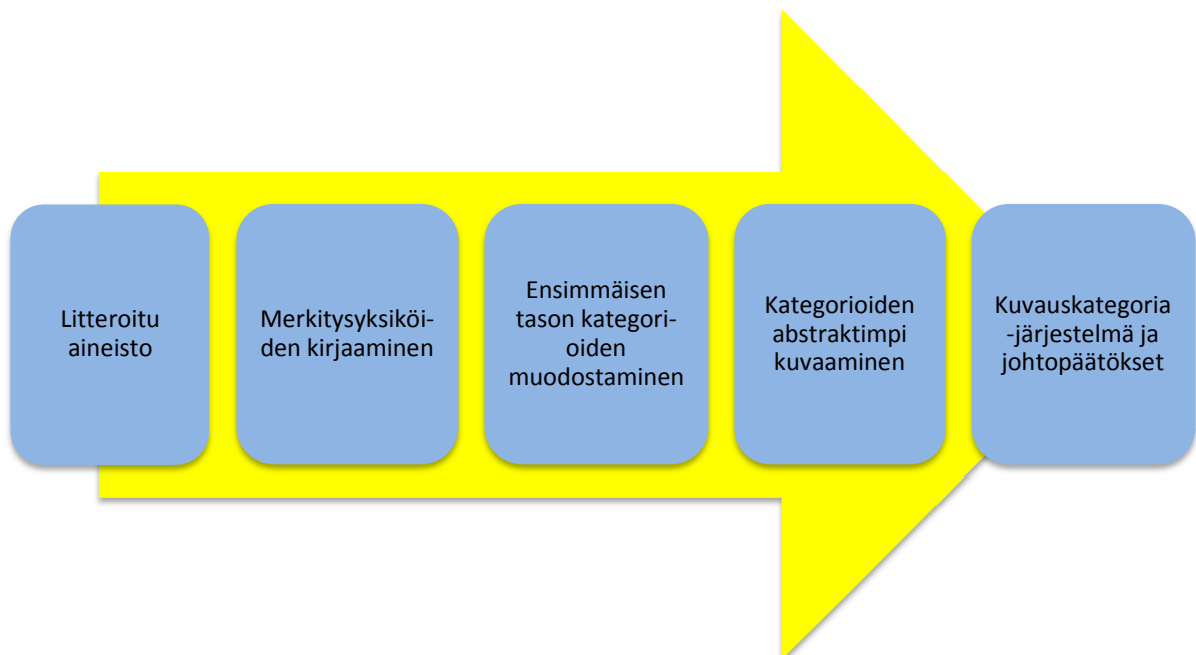
Aineiston analyysin kolmannessa vaiheessa siirrytään kuvauskategorioiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla. Abstraktimmalla tasolla pyritään kuvauskategorioiden suhteiden täsmentymiseen. Kuvauskategorioiden kuulumat käsitysten erityispiirteet, ja ne liitetään suorien lainausten avulla empiiriseen aineistoon. Sisältöjen auki kirjoittaminen avaa kuvauskategorioiden suhteita toisiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006, 167–168.) Tässä analyysin vaiheessa yhdistin ensimmäisen tason kuvauskategorioita toisiinsa abstraktimmalla tasolla ja muodostin toisen tason kuvauskategorioita. Toisen tason kuvauskategoriaksi muodostui esimerkiksi ”työmäärän yhteys työ- ja vapaa-aikaan”.

Toisen tason kuvauskategorioiden muodostamisen jälkeen niputin vielä niitä yhteen ja muodostin kolmannen tason kuvauskategorioita. Kolmannen tason kuvauskategoriaksi muodostui muun muassa ”työ- ja vapaa-aika opettajan työssä”. Tarkastelin tässä vaiheessa myös aineistolainauksia, jotta löytäisin niistä parhaiten opettajien käsityksiä kuvaavat ajatukset kolmannen tason kuvauskategorioiden nimiksi.

Neljännessä vaiheessa luodaan kuvauskategoriajärjestelmä, jota voidaan kutsua myös tulosalueeksi. Se koostuu tutkittavan ilmiön käsitysten eroista. (Huusko & Paloniemi 2006, 167, 169.) Kuvauskategoriat muodostuvat erilaisista ajattelutavoista, ja ne eivät siten korosta vain yhden yksilön ajattelua. Käsitykset voivat muodostua keskenään ristiriitaisiksi, tai ne voivat tukea toinen toistaan. Vastakkaiset käsitykset ovat myös mahdollisia. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Kuvauskategorioista on mahdollista muodostaa joko hierarkkinen, vertikaalinen tai horisontaalinen kuvauskategoriajärjestelmä (Uljens 1989, 47). Hierarkkisessa kuvauskategoriajärjestelmässä osa käsityksistä on kehittyneempiä ja laajempia kuin toiset käsitykset. Tämä on yhteydessä siihen, että käsitykset

eroavat laadullisesti toisistaan ja ne voidaan asettaa hierarkkiseen järjestykseen. Vertikaalisessa järjestelmässä kuvauskategoriat voidaan järjestää ajan, yleisyyden tai tärkeyden perusteella paremmuusjärjestykseen, kun taas horisontaalisessa kuvauskategoriajärjestelmässä kuvauskategoriat ovat samanarvoisia ja verrattavissa toisiinsa. (Uljens 1989, 47–51.) Tutkimuksessani kuvauskategoriajärjestelmä oli horisontaalinen ja kaikki kategoriat olivat näin ollen samanarvoisia. Esimerkiksi ”viihtymisen opettajan työssä” ja ”opettajan työhön sitoutumiseen vaikuttavat tekijät” olivat samanarvoisia kuvauskategorioita. Kuvaan aineiston analyysiäni eri vaiheita esimerkillä, joka on nähtävissä liitteestä 2.



KUVIO 2. Fenomenografisen aineiston analyysin vaiheet Uljensia (1989, 41) ja Huuskoa ja Paloniemeä (2006, 167) mukailten

Aineiston analyysin jälkeen käsityksistä syntyneistä kuvauskategorioista tehdään johtopäätöksiä. Näissä tarkastellaan tutkittavien käsitysten eroja tutkittavasta ilmiöstä. (Ahonen 1994, 126.) Tieteellisen tutkimuksen kannalta on keskeistä, että tutkija kykenee perustelemaansa aineiston pohjalta tekemänsä luokittelut ja jäsennykset (Ronkainen ym. 2014, 122). Tutkimukseni johtopäätöksiä avaan pro gradu-tutkielmani tulososassa.

4.5 Luotettavuus

Tutkimukseeni osallistuneet esikoulunopettajat ja ensimmäisen luokan luokanopettajat olivat kahta tutkittavaa esikoulunopettajaa lukuun ottamatta eri yksiköistä. Tämä lisäsi näkemykseni mukaan tutkimuksen luotettavuutta, koska näin erilaiset yksiköt pääsivät haastateltavien kautta mukaan tutkimukseeni. Näin ollen tutkimuksen luotettavuutta lisäsivät haastateltavieni erilaiset yksikökohtaiset olosuhteet. Valitsin haastateltavat tutkimukseeni sattumanvaraisesti, koska halusin saada selville erilaisia käsityksiä tutkimastani ilmiöstä – työtyytyväisyyden rakentumisesta.

Eskolan ja Suorannan (2008, 210) mukaan laadullisessa tutkimuksessa arvioidaan tutkimusprosessia kokonaisuutena. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden yksi tärkeimmistä tarkastelun kohteista on tutkija itse. Tutkimusprosessia ohjasivat omat näkemykseni tutkittavasta ilmiöstä, mutta huomioin nämä lähtökohdat tutkimuksessani. Ronkainen ym. (2014, 113) toteavat, että tutkimusratkaisut vaikuttavat osaltaan aineistoon. Tutkimusratkaisuja miettiesäni teoriaan perehtyminen ja omat kiinnostuksen kohteeni vaikuttivat tutkittavan ilmiön valintaan ja tutkimuskysymyksen laadintaan. Tutkimuskysymykseni vaikutti näin ollen myös kerättyyn aineistoon (ks. Ahonen 1994, 122).

Laadullisen tutkimuksen validiteettia eli pätevyyttä voidaan kuvata esimerkiksi uskottavuuden ja vakuuttavuuden näkökulmista. Validiteetin kuvauksissa hyväksytään se, että tieto on osittaista, ihmisten ja ihmisryhmien tuottamaa sekä tiedoksi hyväksymää. Validiteetin tarkastelussa hyväksyttävää on myös tietämisen epävarmuus. Laadullisen tutkimuksen tutkimustulokset saavat arvonsa tietona, kun niistä vakuututaan. Vakuuttuminen sisältää rationaalisen päättelyn lisäksi myös tunteita ja etuajattelua. Tämän vuoksi tutkimustiedon pätevyyttä voidaan arvioida esimerkiksi uskottavuuden näkökulmasta. (Ronkainen ym. 2014, 135; Ks. Eskola & Suoranta 2008, 211.)

Tutkimuksen uskottavuutta tarkastellessaan tutkija kiinnittää huomiota tutkittavien käsityksiin ja siihen, vastaavatko ne hänen tulkintojaan (Eskola & Suoranta 2008, 211). Tutkija vaikuttaa tutkimuksensa tuottamaan tietoon. Tul-

kinnallisuuden korostuminen on yhteydessä siihen, että merkitykset ovat keskeisiä ja kokemuksellisia. Tulokset ymmärretään laadullisessa tutkimuksessa tulkinnaksi. Tulkintojen nähdään pohjautuvan aina jo useampaan kertaan tulkittuun. Tutkijalta edellytetäänkin laadullisessa tutkimuksessa analyysimenetelmien käyttöä, analyyttistä herkkyyttä ja osaamista. (Ronkainen ym. 2014, 82.)

Olen tutkimuksessani pyrkinyt ymmärtämään tutkittavien käsitysten merkityksiä. Käsitysten merkitysyksiköiden löytämisessä olen käsitellyt tutkittavieni ilmaisuja laajoina yksiköinä. Tutkijana olen huomionnut myös sen, että ilmaisun merkitys riippuu ilmaisun tekijän lisäksi itsestäni ilmaisun tulkitsijana. Tiedostin tämän taustaoletuksen tutkimuksessani, ja siksi se ei ole näkemykseni mukaan merkittävästi vaikuttanut tulkintoihini. (Ks. Ahonen 1994, 124.) Tutkimukseni tietämisen varmuutta on lisännyt se, että olen tiedostanut omat ennako-oletukseni tutkittavasta ilmiöstä (ks. Eskola & Suoranta 2008, 212). Haastatteluiden nauhoittamien lisäksi myös tutkimukseni luotettavuutta, koska näin pystyin tallentamaan tarkasti tutkittavien kertomat käsitykset, enkä ollut vain oman muistini varassa ja keskityin paremmin haastatteluun (ks. Eskola & Suoranta 2008, 89–90; Patton 2002, 380–381).

Eskolan ja Suorannan (2008, 212) mukaan tutkimuksen arvioinnin takana on kyse tutkimusraportissa esitettyjen väitteiden, kuvausten ja selitysten perusteltavuudesta sekä siitä, kuinka totuudenmukaisia ne ovat. Ronkainen ym. (2014, 139) toteavat, että tutkimuksen tuottama tieto ja itse tutkimus tulisikin arvioida kokonaisuutena. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessiani mahdollisimman tarkasti esimerkiksi kuvion 1 avulla. Olen kertonut tutkimukseni lähtökohdista ja tutkittavien valintaan liittyvistä seikoista oleelliset asiat. Aineistoni analyysissä olen kuvannut fenomenografisen tutkimukseni analyysin etenemistä seikkaperäisesti, ja analyysini on ollut kattavaa, sillä kuvauskategorioiden muodostaminen oli luontevaa (ks. Eskola & Suoranta 2008, 215). Tutkimukseni tuloksia havainnollistan litteroiduilla aineisto-esimerkeillä. Tutkimusprosessini kuvauksesta löytyvät tutkimukseni lähtökohdat, tutkimusongelmat, tutkittavat, tutkimustilanne, aineiston keruu ja prosessin kulku (ks. Ahonen 1994, 131).

Tutkijan on myös huomioitava tutkimusta tehdessään tieteellisen tiedon laatu ja osattava perustella tutkimuksensa tulosten yleistettävyyttä tai yleistettävyyden rajallisuus (Ronkainen ym. 2014, 129). Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin vaikeaa miettiä ennakolta aineiston kokoa ja riittävyttä (Eskola & Suoranta 2008, 215). Tutkimukseeni osallistui seitsemän opettajaa. Fenomenografisen tutkimukseni tarkoituksena oli tutkittavien erilaisten käsitysten löytäminen. Käsitysten erilaisuuteen vaikutti opettajien kokemustausta. Kuten aiemmin on jo tullut esille fenomenografiassa tutkitaankin käsitysten sisällöllisiä eroja. (Ahonen 1994, 114–115.) Merkityksellistä ei ole käsitysten lukumäärä, vaan niiden laadullinen erilaisuus (Ahonen 1994, 127; Huusko & Paloniemi 2006, 167, 169). Tutkimukseni aineisto on kuitenkin kattava, ja se lisää tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimuksessani muodostin viisi pääkuvauskategoriaa, jotka ilmentävät näkemykseni mukaan hyvin tutkittavaa ilmiötäni.

Edustettavuudella tarkoitetaan kerätyn aineiston perusjoukon vastaavuutta (Ronkainen ym. 2014, 149). Edustavuus oli tutkimuksessani hyvä, mutta tutkittavia olisi voinut olla jokaisesta ryhmästä vähintään kolme. Sain kuitenkin käsityksen tutkittavien käsitysten sisällöllisistä eroista. Tutkimukseni aineiston aitouteen pyrin sillä, että kuvauskategoriat vastaisivat tutkittavien ilmaisemia käsityksiä ilmiöstä (ks. Ahonen 1994, 129).

Tutkijan tulee rakentaa tutkittavan ja itsensä välille luottamus, jotta haastattelutilanteesta tulee luonteva. Vuorovaikutuksen tulee olla enemmän keskustelemaa kuin kuulustelumaista. Haastattelijan tehtävä on ensisijaisesti kuunnella haastateltavaa. Haastateltavalle tulee myös antaa riittävästi aikaa vastata kysymyksiin. Haastattelutilanne edellyttää tutkijalta perehtymistä teoriaan ja sen hallintaa sekä kysymysten vapaan muotoilun luontevuutta haastattelutilanteessa. Tutkijan kannattaakin harjoitella ja tehdä muutama esitestausta, jotta varsinaisesta aineistonkeruutilanteesta tulisi mahdollisimman ymmärrettävä ja luonteva. (Ahonen 1994, 136–137.) Tutkimukseni luotettavuutta lisäsi se, että olin ennen aineiston keräämistä perehtynyt tutkimukseni teoreettisiin lähtökohtiin ja tehnyt kaksi esitestausta, jotta haastattelutilanteesta tulisi mahdollisimman luonteva.

Tutkimukseni kuvauskategorioissa pyrin luotettavuuteen niin, että ne vastaisivat tutkittavien tarkoittamia käsityksiä. Pyrkimykseni oli välttää aineiston ylitulkintaa. Olen huomionut myös tutkimuksen intersubjektiivisuuden eli sen, että merkitysten tulkintaa ohjaavat tutkittavan ja tutkijan näkemykset merkityksistä. (Ks. Ahonen 1994, 129–130.) Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkimuksen relevanssi, eli onko aineisto ja muodostuneet kuvauskategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta (Ahonen 1994, 130). Tutkimukseni relevanssia tarkastellessani olen pitänyt teoreettiset lähtökohdat johdonmukaisesti mukana jokaisessa tutkimukseni vaiheessa.

4.6 Eettiset ratkaisut

Ronkaisen ym. (2014, 126) mukaan tutkimuksen aineiston keräämisessä on noudatettava eettisten ratkaisujen lisäksi juridisia säännöksiä. Tutkimuksen tekeminen ei saa loukata tutkittavia tai yleensä ketään (Törmä 2011, 17). Nämä ajatukset sisältyvät hyvään tutkimusetiikkaan. Otin tutkittaviini yhteyttä sähköpostilla ja puhelimitse. Kerroin tutkittaville, millaisesta tutkimuksesta on kyse ja sen, että haen tutkimukseeni luvat myös kaupungilta. Toteutin tutkimukseni aineiston keruun vasta saatuani luvat kaupungilta ja tutkittavien esimiehiltä eli rehtoreilta tai päiväkodinjohtajilta. Tutkittavien kannalta oli tärkeää, että myös heidän esimiehensä tiesi, että he osallistuvat tutkimukseen, koska haastattelut toteutettiin tutkittavien työaikana. Varmistin tutkittavilta ennen haastattelun aloittamista myös kirjallisesti heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseeni. Tutkittavilla oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksestani milloin tahansa (ks. Ronkainen ym. 2014, 126).

Tutkimukseni tutkimuskaupunki on anonymi, sillä näin varmistan että tutkittavieni anonymiteetti säilyy. Anonymiteetin säilymisen takia koodasin tutkimukseni haastateltaville ja haastattelussa esiintyville henkilöille sekä paikoille peitenimet. Näin toimiessani pyrin varmistumaan siitä, ettei tutkimukseeni osallistujia voida selvittää. (Ks. Ronkainen ym. 2014, 127; Silverman 2011, 94.)

Käytin tutkimusaineistoa kerätessäni itselleni sopivia ilmauksia. Haastatteluissa avasin joitakin käsitteitä haastateltaville, mutta pyrin siihen, että haastateltavat kokisivat itsensä tasavertaiseksi kanssani. (Ks. Eskola & Vastamäki 2001, 32–33.) Haastattelijana pyrin myös ensisijaisesti kuuntelemaan haastateltavaa ja annoin hänelle riittävästi aikaa ilmaista omat käsityksensä (ks. Ahonen 1994, 136–137).

Eskola ja Vastamäki (2001, 26) toteavat, että tutkimukseen osallistuvilla voi olla hyviä kokemuksia tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta. Tämän vuoksi halusin omalla tutkimuksellani antaa hyvän kuvan tieteellisen tutkimuksen tekemisestä. Annoin haastateltaville riittävästi aikaa vastata kysymyksiin ja olin avoin heidän käsityksilleen ilmiöstä. Haastattelun lopuksi annoin jokaiselle haastateltavalleni vielä suklaalevyn, ja näin kiitin heitä tutkimukseeni osallistumisesta.

Eskolan ja Suorannan (2008, 56) mukaan tutkimuksen tietojen käsittelyssä on keskeistä kiinnittää huomiota luottamuksellisuuteen ja anonymiteettiin. Tietoja julkistaessaan tutkijan tulee huolehtia luottamuksellisuuden säilyttämisestä. Tutkimukseni teossa olenkin noudattanut tarkasti kaikkia eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä aineiston keruussa, käsittelyssä, säilyttämisessä sekä esittämisessä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 129). Olen tehnyt tutkimukseni noudattaen tutkimuksen teon rehellisyyttä ja vilpittömyyttä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 130).

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Selvitin tutkimuksessani, millaisia käsityksiä esikoulunopettajilla ja ensimmäisen luokan luokanopettajilla on työtyytyväisyyden rakentumisesta. Tässä tulososassa pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Fenomenografisessa analyysissä muodostin viisi horisontaalisesti toisiinsa yhteydessä olevaa pääkuvauskategoriaa. Tämä luku jakautuu näiden pääkuvauskategorioiden mukaan viiteen alalukuun analyysin kuvauskategoriajärjestelmää kuvaillen. Nämä pääkuvauskategoriat ovat seuraavat; työ- ja vapaa-aika opettajan työssä, opettajan työn kuormittavuus, opettajan työn sisältöihin vaikuttavat tekijät, viihtyminen opettajan työssä ja opettajan työhön sitoutumiseen vaikuttavat tekijät. Kuvaan näiden viiden pääkuvauskategorian alatason kuvauskategorioita ja annan niiden sisällöistä aineistoesimerkkejä, jotka avaavat tulosteni eri näkökulmia.

Tuloksissa erittelen esikoulunopettajat päiväkodin ja koulun esikoulunopettajiin heidän työpaikkansa mukaan, koska haluan huomioida näin mahdolliset käsitysten erot. Päiväkodin esikoulunopettajilla tarkoitan päiväkodissa työskenteleviä esikoulunopettajia ja koulun esikoulunopettajilla koulussa työskenteleviä esikoulunopettajia. Ensimmäisen luokan luokanopettajista käytän ainoastaan termiä luokanopettaja, koska tutkimukseeni osallistui vain ensimmäisen luokan luokanopettajia.

5.1 Työ- ja vapaa-aika opettajan työssä

Työn ja vapaa-ajan tasapaino

Esikoulunopettajien käsitykset työn ja vapaa-ajan tasapainosta jakautuivat neljään alatason kuvauskategoriaan. Näissä alatason kuvauskategorioissa esille tulivat seuraavat asiat: rooli työssä, koulutuksen vaikutus työhön, kokemuksen

vaikutus sekä työ ja perhe-elämä. Luokanopettajat eivät maininneet työn ja vapaa-ajan tasapainottamisen tekijöitä. Kaksi esikoulunopettajaa, joista toinen työskenteli koulussa ja toinen päiväkodissa näkivät työroolin ja vapaa-ajan roolit erillisiksi, niin kuin alla oleva esimerkki 1 osoittaa.

Esimerkki 1: Juha: - - - Mut mul on työminä ja mulla on olemassa tietenki siviiliminä. Ne eroo pikkasen toisistaan. Et kyllä se on rooli täällä. - - -¹

Yksi päiväkodin esikoulunopettaja perusteli koulutuksen vaikuttaneen siihen, että hän pystyi erottamaan työn ja vapaa-ajan toisistaan. Koulun esikoulunopettaja puolestaan perusteli työn ja vapaa-ajan erottamisen kokemuksen tuoman kehittymisen kautta. Yksi koulun esikoulunopettaja mainitsi työn ja perhe-elämän tasapainottavan toisiaan. Toisaalta yhden päiväkodin esikoulunopettajan käsityksistä nousi esiin se, että yksityiselämän vaikeudet voivat siirtyä työhön.

Työmäärän yhteys työ- ja vapaa-aikaan

Luokanopettajien ja esikoulunopettajien käsitykset työmäärän yhteydestä työ- ja vapaa-aikaan ryhmittäytyivät neljään kuvauskategoriaan. Nämä kuvauskategoriat olivat delegointi, vapaa-ajalla suunnittelu, suunnitteluajan pysyvyys ja työllistävät tehtävät. Työmäärään vaikutti yhden päiväkodin esikoulunopettajan mukaan se osaako työtehtäviä siirtää myös muille, kuten esimerkki 2 osoittaa.

Esimerkki 2: Jaana: - - - Että kaikkea ei tarvi ehtiä ja oon oppinu delegoimaan hommia.

Yksi luokanopettaja, kaksi koulun esikoulunopettajaa ja yksi päiväkodin esikoulunopettaja suunnittelivat vielä vapaa-ajallaankin. Vapaa-ajallaan he suunnittelivat ja valmistelivat erilaisia asioita. Tämä käy ilmi esimerkistä 3.

¹ Esimerkeissä merkintä - - - tarkoittaa, että merkinnän kohdalta on jätetty pois litteroitua tekstiä aineistosta.

Esimerkki 3: Tuula: - - - mutta tuota niin hirveen paljon tulee ajateltua kotona. - - - Ihan sellasia ideoitakin syntyy.

Koulun esikoulunopettajan mukaan suunnitteluajan pysyvyys vaikutti työ määrään ja siihen, pitääkö töitä jatkaa vielä vapaa-ajalla. Kummatkin luokanopettajat näkivät kasaantuvien työtehtävien vaikuttavan työ- ja vapaa-ajan erottamiseen.

5.2 Opettajan työn sisältöihin vaikuttavat tekijät

Tiedonhankinta ja työssä kehittyminen

Esikoulunopettajien ja luokanopettajien käsitykset tiedonhankinnasta ja työssä kehitymisestä jakaantuivat kuuteen alataason kuvauskategoriaan. Nämä alataason kuvauskategoriat olivat seuraavat; koulutuksien avulla kehittyminen, toisten työntekijöiden ideat, kokemuksen kautta kehittyminen, osatun asian vahvistaminen, informaatio Internetistä ja ammattikirjallisuus. Luokanopettajat ja yksi koulun esikoulunopettajista käsittivät koulutuksiin osallistumisen kehittävän heidän osaamistaan. Kuitenkin yhden päiväkodin esikoulunopettajan käsityksistä nousi esille, etteivät koulutukset aina ole niin merkityksellisiä. Tämä käy ilmi esimerkistä 4.

Esimerkki 4: Jaana: - - - Mutta tuota niin en mä nyt kauheen intona niihin (koulutuksiin). - - -

Kaksi koulun esikoulunopettajaa ja toinen päiväkodin esikoulunopettajista hyödynsivät toisten työntekijöiden ideoita. Tämä oli yhteydessä heidän työnsä sisältöihin. He myös suhtautuivat myönteisesti toisten työntekijöiden ideoihin. Tästä kertoo esimerkki 5.

Esimerkki 5: Jaana: - - - Kyllähän me paljo tässäkin talossa puhutaan ja jaetaan hyviä tietoja ja juttuja niin kun keskenämme. - - -

Yhden luokanopettajan ja yhden koulun esikoulunopettajan käsityksistä näkyi, että he vahvistivat mielellään ammatillisia taitoja, joita he jo osasivat. Yhden päiväkodin esikoulunopettajan mukaan myös työkokemus auttoi kehittymään ja vaikutti näin työn sisältöihin, kuten esimerkki 6 osoittaa.

Esimerkki 6: Juha: - - - Nyt sen huomaa, et on jo sitä kokemusta, et voi niin kun nähä asioita silleen, et ei enää nää vaan asioita, et tuo on huono tapa ja tuo on hyvä tapa. Vaan et täs on nyt kaks erilaista tapaa tehdä tää joku juttu ja josta sitte valitaan se. - - -

Kaksi koulun esikoulunopettajaa etsivät ideoita ja tietoa Internetistä sekä kirjallisuudesta. He näkivät myös, että heidän käsityksensä tiedon hankinnasta oli myönteinen. Tämä käy ilmi esimerkistä 7.

Esimerkki 7: Tanja: - - - Netistä tulee aika paljon etsittyä ihan tietoo. Välillä tulee luettua jotain lehtiä, kirjallisuutta, mistä tulee ajatuksia ja semmosia, vähä syvempiäki, isompiaki juttuja. - - -

Tiedonhankinta ammattikirjallisuuden avulla oli kahden koulun esikoulunopettajan ja yhden päiväkodin esikoulunopettajan mukaan yhteydessä työssä kehittymiseen ja siten myös työn sisältöihin.

Lasten tavoitteet

Luokanopettajilla ja esikoulunopettajilla oli monenlaisia käsityksiä lasten tavoitteista. Opettajien käsityksissä näkyi, että lasten käyttäytyminen, itsetunnon vahvistaminen, ryhmähengen muodostaminen, omatoimisuus ja akateemisten taitojen kehittyminen ovat merkityksellisiä tavoitteita, jotka tulisi saavuttaa. Yksi luokanopettaja mainitsi juuri käyttäytymisen tärkeäksi tavoitteeksi. Tämä käy ilmi esimerkistä 8.

Esimerkki 8: Katri: - - - Mä en odota ite niin kun mitään oikeestaan muuta, en hae niitä kiitettäviä vaan just se käyttäytyminen. - - -

Kumpikin luokanopettaja ja yksi päiväkodin esikoulunopettaja mainitsivat lasten itsetunnon vahvistamisen tärkeäksi tavoitteeksi. Kaikkien kolmen koulun esikoulunopettajan mukaan lasten ryhmähengen luominen oli merkityksellinen tavoite, kuten esimerkki 9 osoittaa.

Esimerkki 9: Terhi: - - - Ja ennen kaikkea mä toivon, että mä kykenen tekemään sellasta työtä, että me onnistuttais luomaan sellanen ryhmähengi, että jokaisella lapella on tänne hyvää tulla. - - -

Lasten omatoimisuuden mainitsivat kaksi koulun esikoulunopettajaa, toinen luokanopettajista ja yksi päiväkodin esikoulunopettaja. Lasten omatoimisen toiminnan kehittyminen nähtiin hyvänä tavoitteena. Tämä käy ilmi esimerkistä 10.

Esimerkki 10: Kiira: - - - Ja sitten kun näkee joskus semmosen, että sä et oo sanonut, että näin täytyy toimia vaan se tulee jostain. Se juttu menikin ihan noin, että mun ei tarvikaan mennä siihen mitenkään puuttumaan. - - -

Yksi luokanopettaja, yksi päiväkodin esikoulunopettaja ja yksi koulun esikoulunopettaja näkivät lasten akateemisten taitojen kehittymisen yhtenä tärkeänä lasten tavoitteena. Tämä käy ilmi esimerkistä 11.

Esimerkki 11: Kiira: - - - No tietysti yks mitä nyt tietysti odotan on se, että lapset saa hyvään ja vahvan lukutaidon. - - - Ja hyvään laskutaidon. - - -

Kuitenkin muita tavoitteita, kuten itsetunnon vahvistamista ja omatoimisuutta, pidettiin opettajien kesken tärkeämpinä tavoitteina. Kaikki opettajat mainitsivat lapsille ainakin yhden tavoitteen. Lasten tavoitteiden asettelu näyttäytyikin opettajien käsityksissä merkityksellisenä.

Työpaikan resurssit

Esikoulunopettajilla ja luokanopettajilla oli käsityksiä työpaikan resursseista ja ne jakautuivat neljään alatason kuvauskategoriaan: tilat, poissaolot, muun henkilökunnan saatavuus työn tueksi ja välineet. Tilojen sisäilmaongelmiin oli yhteydessä yhden luokanopettajan mukaan työpaikan resurssit. Nämä resurssit olivat yhteydessä myös hänen toteuttamiinsa sisältöihin, koska kaikkia koulun tiloja ei ollut mahdollista hyödyntää. Tilojen viihtyisyys ja koko olivat yhteydessä työssä toteutettavien sisältöjen mahdollisuuksiin yhden luokanopettajan ja kahden koulun esikoulunopettajan käsitysten mukaan. Tästä kertoo esimerkiksi 12.

Esimerkki 12: Tanja: - - - Ja tietysti on ihan plussaa, jos tilat on viihtyisät - - -. No täällä koululla on kyllä ollu tosi hyvin tilaa. - - -

Luokanopettajilla ja esikoulunopettajilla oli käsityksiä myös työpoissaoloista ja siitä, miten ne vaikuttavat suunniteltuihin työn sisältöihin. Yhden luokanopettajan, yhden koulun esikoulunopettajan ja yhden päiväkodin esikoulunopettajan käsityksistä nousi esille se, että työkaverin poissaolon takia voi joutua tekemään uusia järjestelyjä. Yksi päiväkodin esikoulunopettaja mainitsi, että poissaolot ovat yhteydessä työn sisältöihin, jos tilalle ei saada sijaista. Tämä käy ilmi esimerkistä 13.

Esimerkki 13: Juha: - - - Tottakai ne vaikuttaa (poissaolot), onhan täällä sit semmosta näinä päivinä kun on taloudellisesti niin kun tiukkaa, niin kun sijaisia ei aina tuu niin on mentävä sillä mitä on. - - -

Kumpikin luokanopettaja mainitsi, että muun henkilökunnan saatavuus työn tueksi on yhteydessä työn sisältöihin. Henkilökunnan saatavuudella he tarkoittivat avustajien mukana oloa opetuksessa ja samanaikaisopettajuutta esimerkiksi erityisopettajan kanssa. Tässä esimerkki 14 avaa muun henkilökunnan tukea tarkemmin.

Esimerkki 14: Kiira: - - - Kyllä se tietysti se resurssointi, eli onko mahdollisuus saada niitä ryhmäjakoja ja onko avustaja käytettävissä. - - - se samanaikaisopettajuus, niin kun me ollaan tehty paljon erityisopettajan kanssa, niin se on kanssa sellanen aika kiva juttu. - - -

Yhden luokanopettajan ja yhden koulun esikoulunopettajan käsityksistä kävi ilmi, että välineet ovat yhteydessä siihen millaisia sisältöjä he voivat suunnitella ja toteuttaa. Välineiden ja laitteiden tulisi olla heidän mukaansa kunnossa ja niitä tulisi olla riittävästi.

Työtehtävien hoitaminen

Työtehtävien hoitaminen jakaantui esikoulunopettajien ja luokanopettajien käsitysten mukaan kahteen alatasoon kuvauskategoriaan: kokemukseen työtehtävistä ja työtehtävien sisällön selvittämiseen. Luokanopettajien, yhden koulun esikoulunopettajan ja yhden päiväkodin esikoulunopettajan käsityksistä nousi esille se, että kokemus työtehtävistä vaikuttaa työn sisältöjen hoitamiseen. Heidän mukaansa kokemus toi jämakkyyttä työtehtäviin ja auttoi niiden hallinnassa. Kaikkien esikoulunopettajien ja luokanopettajien mukaan työkokemus oli yhteydessä myös kykyyn käsitellä yllättäviä tilanteita. Esimerkki 15 osoittaa työkokemuksen merkityksen.

Esimerkki 15: Terhi: Musta tuntuu mitä enemmän mä oon saanu kokemusta niin sitä paremmin mä työssäni viihdyn. Ja harvemmin tulee niitä ihan sellasia tilanteita, että mitä ihmettä mä teen tai mä oon pulassa, auttakaa.

Kaksi koulun esikoulunopettajaa ja kummatkin luokanopettajat mainitsivat työtehtäviin kuuluvien asioiden selvittäminen olevan tärkeää. Tämä käy ilmi esimerkestä 16.

Esimerkki 16: Tanja: - - - joo sujuu, koska oon ottanu selvää asioista. Jos en osaa jotain tai jos ei suju niin kysyn kyllä. Oon kova kyselemään. - - -

Opettajat selvittivät työtehtäviään muun muassa kysellen asioista muilta työyhteisön jäseniltä. Työtehtävien selvittäminen nähtiin osana opettajan työtä.

Työn sisältöjä ohjaavat tekijät

Luokanopettajien ja esikoulunopettajien käsitykset työn sisältöjä ohjaavista tekijöistä ryhmittivät viiteen alatason kuvauskategoriaan: esimiehen määräykset, budjetin vaikutus oppimateriaaleihin, vapaus työn teossa, työkavereiden vaikutus työn sisältöihin sekä opetussuunnitelmat ja asiakirjat ohjaavana tekijänä. Yksi luokanopettaja ja yksi koulun esikoulunopettaja mainitsivat, että työn sisältöihin vaikuttavat esimiehen määräykset. Tällaisia määräyksiä olivat esimerkiksi erilaisten asiakirjojen laadinta ja tarviketilausten tekeminen koko koululle. Myös budjetti oli yhteydessä yhden luokanopettajan mukaan siihen, mitä oppimateriaaleja on käytössä ja siten myös työn sisältöihin. Kuitenkin yksi luokanopettaja, yksi koulun esikoulunopettaja ja yksi päiväkodin esikoulunopettaja näkivät, että heillä on melko laaja vapaus ja lupa tehdä työtä itselle mieluisella tavalla. Tämä käy ilmi esimerkistä 17.

Esimerkki 17: Juha: --- Taivas on rajana, et kuinka sää sen sit lapsille viet sen asian mikä pitää käsitellä. ---

Kahden koulun esikoulunopettajan käsityksistä nousi esille se, että työkavereilla on vaikutusta työn sisältöihin. Heidän mukaansa muun muassa suunnittelu-työtä tehtiin yhdessä työparin kanssa ja toisten mielipiteet toteutettavista sisällöistä otettiin huomioon. Tästä kertoo tarkemmin esimerkki 18.

Esimerkki 18: Tuula: --- enhän minä nyt ihan itse voi päättää siinä mielessä, että --- siitä siis keskustellaan, kun me sovitaan. Meillä ei esim oo --- tänä vuonna --- kirjaa. Niin sit aina keskustellaan, et mitkä kirjaimet me otetaan yhdessä ja sitten --- miten me lähetään sitä (tekemään). ---

Luokanopettajat ja päiväkodin esikoulunopettajat sekä yksi koulun esikoulunopettajista mainitsivat myös opetussuunnitelmien ja muiden asiakirjojen ohjaa-

van heidän työnsä sisältöjä. Seuraavassa esimerkissä 19 käy ilmi opetussuunnitelman ohjaava puoli.

Esimerkki 19: Jaana: - - - Kyllä, kyllähän se (opetussuunnitelma) ohjaa. Sehän antaa ne raamit. - - -

Yksi koulun esikoulunopettajista ei kuitenkaan maininnut opetussuunnitelmia tai muita asiakirjoja lainkaan.

5.3 Opettajan työn kuormittavuus

Kuormittavuus ja työtehtävien haasteet

Esikoulunopettajien ja luokanopettajien käsitykset kuormittavuudesta ja työtehtävien haasteista jakoutuivat seuraavaan kuuteen alatasoon kuvauskategoriaan: aika työtehtävissä, epäselvät vastualueet, sosiaaliset kohtaamiset, työnkuvan monimuotoisuus, lapsille tapahtuvat yllätykset ja työpaikan sijainti. Luokanopettajat, yksi päiväkodin esikoulunopettaja ja kaksi koulun esikoulunopettajaa mainitsivat ajan työtehtävien hoidossa. Luokanopettajien, päiväkodin esikoulunopettajan ja yhden koulun esikoulunopettajan käsityksistä nousi esille se, että työaika ei aina riitä työtehtävien hoitamiseen ja se aiheuttaa työnkuormittavuutta. Yksi koulun esikoulunopettajista oli kuitenkin tyytyväinen saamaansa suunnittelu-aikaan, ja yksi koulun esikoulunopettaja näki, että työaika on yhteydessä työtehtävien keskeneräisyyteen. Hänen mukaansa työn kuormittavuutta aiheuttaakin vaikeus sietää keskeneräisyyttä. Työajan riittämättömyys työtehtävien hoitamiseen käy ilmi esimerkkistä 20.

Esimerkki 20: Kiira: - - - Ja sitten sulle tulee sitä koko ajan, että tuntuu, että aika ei riitä, riitä, riitä. Se tekee sen kuormittavuuden. - - -

Yksi koulun esikoulunopettaja mainitsi, että työn haasteellisuutta lisäävät epäselvät vastualueet. Hänen mukaansa haasteita syntyy moniammatillisen yh-

teistyön epäselvistä vastuualueista. Yhden päiväkodin esikoulunopettajan mukaan sosiaaliset kohtaamiset vanhempien tai muiden ihmisten kanssa saattavat lisätä työn haasteellisuutta, jos tilanteet ovat vaativia. Kaksi koulun esikoulunopettajaa mainitsivat, että sosiaaliset tilanteet saattavat olla myös yllättäviä ja siten myös haasteellisia. Tämä käy ilmi esimerkistä 21.

Esimerkki 21: Tanja: - - - Tai jollaki vanhemmalla saattaa olla joku yllättävä asia, mikä pitää selvittää justinsa sillä hetkellä - - -

Työnkuvan monimuotoisuus näkyi yhden koulun esikoulunopettajan ja luokanopettajien käsityksissä. Heidän mukaansa opettajan työhön kuuluu paljon muutakin kuin pelkkä opetus. Luokanopettajien käsityksissä erilaiset yhteydenpidon tarpeet eri ammattiryhmiin ja erilaiset paperityöt näyttäytyivät lisääntyneenä kuormana, joka johtui opettajan työn monimuotoisuudesta. Koulun esikoulunopettaja mainitsi myös, että koulutus ei valmista riittävästi opettajan ammatin monimuotoisuuteen. Esimerkki 22 avaa näitä käsityksiä tarkemmin.

Esimerkki 22: Tanja: - - - No opettajuus käsitteenä on aika laaja, mitä nyt on huomannut. Että tavallaan siihen kuuluu aivan älyttömästi kaikkea, mitä ei koulutuksessa tullu mietyttyäkää. Että se ei oo pelkääntään sitä, että opettaa ja kasvattaa lapsia. - - - Opettajan ammatti kattaa tai siis se sisältää vähä kaikkea mahdollista. Ja työn kuormittavuus niin kyllä mä senkin yhdistän siihen opettajuuteen jollakin tapaa. - - -

Työtehtävien haasteita lisäsivät luokanopettajien ja kahden koulun esikoulunopettajan näkemysten mukaan erilaiset lapsille tapahtuvat yllätykset. Näihin yllätyksiin ei voinut aina varautua, ja tämä aiheutti työpäivään erilaista kuormittavuutta. Tästä kertoo tarkemmin esimerkki 23.

Esimerkki 23: Tanja: - - - Että joku lapsi voi satuttaa itsensä ja yhtäkkiä pitää lähteä sitä auttamaan ja antaa muille joku tehtävä. - - -

Työpaikan sijainti oli yhden koulun esikoulunopettajan ja yhden päiväkodin esikoulunopettajan mukaan kuormittavuutta lieventävä tai lisäävä tekijä. He mainitsivat, että alueen vieraskielisyys näkyy myös päiväkodin arjessa ja tuo sinne lisähaasteita.

Kuormittavuus ja siihen vaikuttamien

Opettajien käsitykset kuormittavuudesta ja siihen vaikuttamisesta ryhmittivät analyysissä viiteen alatasen kuvauskategoriaan. Nämä kategoriat olivat opettajan persoona, henkilökunnan pysyvyys, hyvinvointisuunnitelma, työn mittasuhteet ja koulutus kuorman vähentäjänä. Yksi luokanopettaja, yksi päiväkodin esikoulunopettaja ja yksi koulun esikoulunopettaja mainitsivat opettajan persoonan vaikuttavan heidän työhönsä. Yksi päiväkodin esikoulunopettaja piti omaa persoonansa tärkeimpänä työkaluna, jota tulisi sen takia vaalia. Koulun esikoulunopettaja puolestaan näki hyvänä asiana juuri sen, että hänellä on mahdollisuus tehdä työtä omalla persoonallaan. Tämän osoittaa esimerkki 24.

Esimerkki 24: Terhi: - - - Mä jotenkin koen että mulla on vapaus ja lupa tehdä tätä työtä omalla persoonalla. Että ainakin uskon niin, että jokainen meistä sitä omalla tyylillään tekee. - - -

Yhden luokanopettajan ja yhden päiväkodin esikoulunopettajan näkemysten mukaan henkilökunnan pysyvyys oli yhteydessä opettajan työn kuormittavuuteen. He mainitsivat, että henkilökunnan pysyvyys läpi vuoden helpottaisi työn tekoa, kun aina ei tarvitsisi lähteä perusasioista uuden työkaverin kanssa. Tästä kertoo esimerkki 25.

Esimerkki 25: Jaana: - - - niin jos henkilökunta olis koko vuoden sama niin se ei välttämättä ihan hirvittävään paljo kuormittaisi. Mutta nyt se on kuormittanu, tänä keväänä kyllä, kun työkaverit on vaihtunu jatkuvasti. - - -

Kukaan tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista tai esikoulunopettajista ei ollut tietoinen siitä, että heillä olisi työpaikalla käytössä hyvinvointisuunni-

telma. Yksi luokanopettaja oli kuitenkin melko varma siitä, että heillä on hyvinvointisuunnitelma, vaikka sitä ei olekaan käyty läpi hänen läsnäollessaan. Kahden koulun esikoulunopettajan mukaan työpaikalla oli esillä erilaisia hyvinvointiin liittyviä asiakirjoja, mutta he eivät olleet perehtyneet niihin. Yksi päiväkodin esikoulunopettaja näki erilaiset virkistystapahtumat hyvinvointia kehittäviksi linjauksiksi. Hyvinvointisuunnitelman tiedostamisesta kertoo esimerkki 26.

Esimerkki 26: Katri: - - -Epäilen, ei oo puhuttu koskaan. - - -

Päiväkodin esikoulunopettaja mainitsi, että työhön ei tarvitse aina käyttää kaikkia vapaana olevia resurssejaan, vaan työn voi joskus ottaa rennommin. Koulun esikoulunopettajat puolestaan painottivat työn tavoitteiden asettamista realistisiin mittasuhteisiin. Tämä käy ilmi esimerkistä 27.

Esimerkki 27: Terhi: - - - No se työ pitää osata asettaa. Just se siitä tavoitteiden asettelusta, että pitää oppia olemaan realistinen - - -

Kaksi koulun esikoulunopettajaa ja yksi päiväkodin esikoulunopettaja mainitsivat myös, että heillä on mahdollisuus itse vaikuttaa työn kuormittavuuden kokemiseen. Koulutukseen osallistuminen oli yhteydessä yhden luokanopettajan kuormittavuuden käsityksiin. Hän käsitti, että oli saanut uutta voimaa koulutuksista ja hyviä vertaiskokemuksia.

5.4 Työhön sitoutumiseen vaikuttavat tekijät

Myönteinen suhtautuminen opettajan ammattiin

Toisen tason kuvauskategoria ”myönteinen suhtautuminen opettajan ammattiin” jakaantui analyysin pohjalta kolmeen alatason kuvauskategoriaan. Nämä kuvauskategoriat olivat ammatin valinta, ammatillinen kehittyminen ja vahvuudet opettajan ammatissa. Luokanopettaja ja yksi päiväkodin esikoulunopet-

taja käsittivät myönteisen suhtautumisen opettajan ammattiin johtuvan heidän onnistuneesta ammatin valinnastaan. Heidän käsityksissään nousi esille kiinnostus työskennellä lasten parissa. Ammatinvalinnan onnistuminen tulee esiin esimerkissä 28.

Esimerkki 28: Tuula: No ehkä se, että koko ammatinvalinta on alun perin ollu onnistunu.

Kaksi koulun esikoulunopettajaa ja yksi luokanopettaja mainitsivat myönteisen suhtautumisensa opettajan ammattiin näkyvän myös heidän halussaan kehittyä ammatillisesti. He näkivät ammatillisen kehittymisen olevan myönteistä ja siten he myös kiinnittävät siihen huomiota. Tämä käy ilmi esimerkistä 29.

Esimerkki 29: Terhi: - - - Ja sitten kun on huomannu, että joitakin asioita mä tässä omassa työssäni jo osaan, niin se on ollu kauheen palkitsevaa.

Luokanopettajien käsityksistä nousi esille se, että he ymmärsivät omien vahvuksiensa lisäävän heidän myönteistä suhtautumistaan opettajan ammattiin. He mainitsivat omiksi vahvuuksikseen muun muassa opetustaitonsa, ryhmähengen nostattamisen taidon ja auktoriteetin, joka oli yhteydessä hyvään äänenkäyttöön.

Opettajan motivaatio

Opettajan motivaatioon ja sitä kautta työhön sitoutumiseen oli yhteydessä opettajien käsitysten mukaan työpari, varmuus työn teossa, uuden oppiminen, työn merkityksellisyys, asenne työtä kohtaan ja työn tulosten näkeminen. Opettajan motivaatiota lisäsi yhden päiväkodin esikoulunopettajan käsityksen mukaan työpari, jonka kanssa työtehtävät sujuivat vaivattomasti. Kahden koulun esikoulunopettajan näkemysten mukaan motivaatiota ja työhön sitoutumista lisäsi se, että tietää, mitä tekee ja kuinka. Luokanopettaja, kaksi koulun esikoulunopettajaa ja yksi päiväkodin esikoulunopettaja mainitsivat, että uusien asioiden

oppiminen on motivoivaa ja sitouttaa heitä työhönsä. Tämä käy ilmi esimerkiksi 30.

Esimerkki 30: Terhi: - - - Siis haluan itseäni kehittää ja tätä toimintaa täällä. Ja jaksan innostua, niin ehkä mä sitä kautta arvioin, että oon ihan motivoitunu. - - -

Työn merkityksellisenä kokeminen vaikutti opettajien käsityksiin työhön sitoutumisesta. Työ käsitettiin myös motivoivaksi, jos se oli merkityksellistä. Muun muassa yksi koulun esikoulunopettajista näki opettajan työn olevan suuri osa hänen elämäänsä ja siksi todella merkityksellistä hänelle. Kuitenkin viran saaminen vaikutti yhden luokanopettajan ja yhden koulun esikoulunopettajan mukaan sen hetkisen työn ja työpaikan näkemiseen merkityksellisenä. Näillä opettajilla ei ollut virkaa. Virka olisi luokanopettajan käsityksen mukaan motivoinut ja sitouttanut häntä jatkamaan opettajan työssä. Esikoulunopettaja mainitsi, että hänen motivaationsa oli keväällä niukempaa, koska hän ei tiennyt, missä hän jatkaa seuraavana syksynä. Hän oli kuitenkin sitoutunut opettajan työhön ja halusi jatkaa ammatissa. Tämän osoittaa esimerkki 31.

Esimerkki 31: Tanja: - - - No mä koen, et mä oon sitoutunu työhön, koska mä ajattelen tään sillai, että ihan sama kuinka lyhyen tai pitkän ajan mä oon tietyssä ryhmässä. Mutta tärkeintä, että mä sillä hetkellä oon niitten lasten kanssa, vaikka olisin vaan yhden päivän sijaisena. - - - Mutta tottakai täytyy mainita, että mitä pidemmälle kevät on nykyin menny, et se sitoutuminen on ehkä vähä löyhempää. Ja kun tietää, ettei jatka täällä syksyllä. - - -

Esikoulunopettajat näkivät merkitykselliseksi asenteensa työtä kohtaan. Kaksi koulun esikoulunopettajaa ja päiväkodin esikoulunopettajat ymmärsivät työstä nauttimisen olevan yhteydessä asenteisiinsa ja näin myös heidän motivaatioonsa työtä kohtaan. Tämä käy ilmi esimerkistä 32.

Esimerkki 32: Jaana: - - - No sanotaan, että kyllä - - - sellasella asennekysymyksellä on iso merkitys. Että jos sä tykkäät ja nautit työstäs, niin kyllä se vain näkyy. - - -

Asenteiden lisäksi työn tulosten näkeminen oli esikoulunopettajille tärkeää. Työssä onnistuminen ja sen vaikutusten näkeminen käsitettiin merkitykselliseksi. Yksi päiväkodin esikoulunopettaja ja kaksi koulun esikoulunopettajaa huomioivat työnsä tuloksissa erityisesti lasten kehittymisen. Tämä motivoi myös esikoulunopettajia omassa työssään. Työn tulosten näkemisen sijaan yksi luokanopettaja näki palkan vaikuttavan työmotivaatioonsa.

5.5 Viihtyminen opettajan työssä

Työyhteisön ilmapiiri

Luokanopettajilla ja esikoulunopettajilla oli monenlaisia käsityksiä työyhteisön ilmapiiristä. Heidän käsityksensä jakautuivat seuraavaan neljään alatasen kuvauskategoriaan: työyhteisön koko, yhteiset virkistysmahdollisuudet, työkavereiden merkitys ja työyhteisön henki. Yksi koulun esikoulunopettaja mainitsi, että työyhteisön ilmapiiriin vaikuttaa työyhteisön koko. Hänen näkemyksensä mukaan pieni työyhteisö oli hyväksi työyhteisön ilmapiirille, koska silloin ei tarvinnut huomioida niin monia päiväkodin ryhmiä ja työskentely oli sujuvampaa. Yhden luokanopettajan käsityksen mukaan yhteiset virkistysmahdollisuudet pitivät yllä työyhteisön myönteistä ilmapiiriä. Käsityksistä nousi esiin, että työkavereilla oli kuitenkin suurin merkitys työyhteisön ilmapiiriin, koska kaikki koulun esikoulunopettajat, yksi päiväkodin esikoulunopettaja ja yksi luokanopettaja mainitsivat työkavereiden vaikuttavan työyhteisön ilmapiiriin. Tämä käy ilmi esimerkistä 33.

Esimerkki 33: Tanja: No ehkä ihan ekana työkaverit, että on hyvä porukka. - - -

Työyhteisön henki oli työkavereiden lisäksi merkityksellinen tekijä työyhteisön ilmapiirin kannalta. Kaksi koulun esikoulunopettajaa, yksi päiväkodin esikoulunopettaja ja yksi luokanopettaja mainitsivat, että hyvä ja tervehenkinen työ-

yhteisö on myönteisesti yhteydessä työyhteisön ilmapiiriin. Tämän osoittaa esimerkki 34.

Esimerkki 34: Jaana: Huumoria täytyy olla tietyn verran, ettei tää nyt niin kauheen vakavaa oo. - - - Mutta se, että kuuluu naurua niin se on aina hyvä merkki.

Työyhteisön hengen kannalta opettajat pitivät keskeisenä, että asioista voitiin neuvotella ja että asioihin voitiin suhtautua välillä huumorilla. Yhden luokanopettajan mukaan oli myös tärkeää, että työpaikalla ei kiusata ketään.

Työntekijöiden odotukset esimiehen toiminnasta

Opettajilla oli odotuksia esimiehensä toiminnasta ja siitä miten, tämä vaikuttaa työyhteisön ilmapiiriin. Nämä odotukset jakautuivat seuraavaan kolmeen alataason kuvauskategoriaan: esimiehen läsnäolo ja tavoitettavuus, esimiehen asiantuntijuus sekä esimiehen tuki ja arvostus. Päiväkodin esikoulunopettaja ja kaksi koulun esikoulunopettajaa mainitsivat, että esimiehen läsnäololla ja tavoitettavuudella on merkitystä opettajan työssä viihtymiseen. Tämä käy ilmi esimerkistä 35.

Esimerkki 35: Juha: No sillai tietenki, et se (esimies) on läsnä. - - -

Esimiehellä nähtiin olevan vastuu omasta työstään asiantuntijana ja hänen käsitettiin vastaavan siitä työntekijöilleen. Yksi päiväkodin esikoulunopettaja ja yksi koulun esikoulunopettaja toivoivatkin esimieheltään hyvää pedagogista johtamista. He käsittivät pedagogisen johtamisen olevan tärkeämpää kuin hallinnollinen johtaminen. Yksi luokanopettaja toivoi esimieheltään myös hyvää ohjausta oppilashuollon asioissa. Kaksi koulun esikoulunopettajaa ja yksi päiväkodin esikoulunopettaja mainitsivat, että tiedonkulku työntekijöille ja kokonaisuuden hallinta on esimiehen toiminnassa tärkeää. Tästä kertoo tarkemmin esimerkki 36.

Esimerkki 36: Juha: Sillai et sillä on tavoitteita työhönsä ja työyhteisön suhteen ja näkemyksiä siitä kaikesta. - - - se oli mun vaatimus et mä haluun pedagogisesti vahvan johtajan. - - -

Esimiehen tukea ja arvostusta työlleen odottivat myös kaikki koulun esikoulunopettajat ja yksi luokanopettaja. Esimiehen arvostuksen he ymmärsivät niin, että heidän ideansa ja ajatuksensa huomioitiin.

Palaute

Luokanopettajien ja esikoulunopettajien käsitykset palautteesta jakautuivat kuuteen alatason kuvauskategoriaan. Nämä kuvauskategoriat olivat ulkopuolinen palaute, opettajan oma palaute itselle, lasten palaute, esimiehen palaute, vanhempien palaute ja työkavereiden palaute. Luokanopettaja, yksi koulun esikoulunopettaja ja yksi päiväkodin esikoulunopettaja mainitsivat työpaikkansa ulkopuolelta tulevan palautteen vaikuttavan heidän työssä viihtymiseensä. Tällaista ulkopuolista palautetta antoivat muun muassa bussikuskit ja museoitten virkailijat. Kaikki koulun esikoulunopettajat ymmärsivät myös itselleen antamansa palautteen merkitykselliseksi asiaksi. He näkivät päivittäiset työssä onnistumiset ja niiden ymmärtämisen myönteisinä palautteina itselleen. Tämä käy ilmi esimerkkistä 37.

Esimerkki 37: Terhi: Se liittyy varmaan siihen kokemukseen, että niinkun ymmärtää, että jokaisessa päivässä on onnistumisen hetkiä. - - -

Kaikki esikoulunopettajat ja yksi luokanopettaja mainitsivat lasten palautteen olevan yhteydessä heidän viihtymiseensä opettajan työssä. Yksi luokanopettaja ei sen sijaan nähnyt lasten palautetta tärkeänä työssä viihtymisensä kannalta. Esikoulunopettajat ja yksi luokanopettaja ymmärtävät kuitenkin, että lapset antavat hyvin monimuotoista palautetta heidän työstään. Myönteinen palaute vahvisti opettajien työssä viihtymistä. Tämän osoittaa esimerkki 38.

Esimerkki 38: Tanja: Yleensä ne on niitä kun lapsi tulee halaan ja tai sanoo, että tää juttu oli kivaa tai että oot hyvä opettamaan. - - -

Yksi päiväkodin esikoulunopettaja ja yksi koulun esikoulunopettaja mainitsivat esimiehen myönteisen palautteen olevan yhteydessä työyhteisön ilmapiiriin ja sen lisäävän myös onnistumisen tunnetta työtehtävissä. Samat esikoulunopettajat käsittivät myös vanhemmilta saamansa palautteen olevan heille merkityksellistä. Yksi koulun esikoulunopettaja mainitsi lisäksi työkavereilta saamansa palautteen olevan yhteydessä hänen viihtymiseensä opettajan työssä.

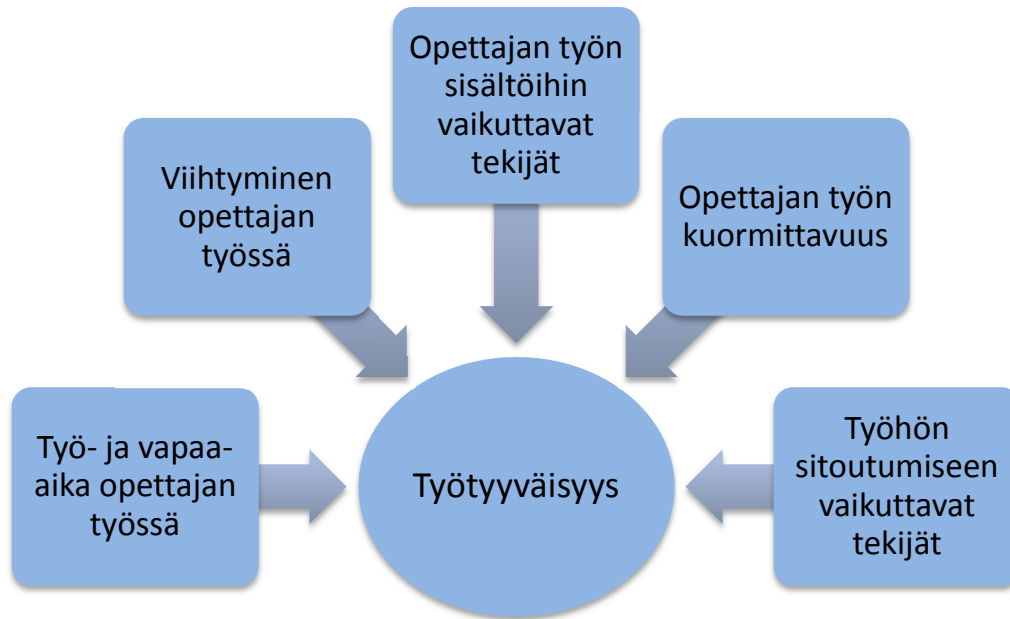
6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin esikoulunopettajien ja ensimmäisen luokan luokanopettajien työtyytyväisyys rakentuu. Muodostin esikoulunopettajien ja ensimmäisen luokan luokanopettajien työtyytyväisyyden rakentumista koskevista käsityksistä horisontaalisen kuvauskategoriajärjestelmän, joka sisältää viisi kuvauskategoriaa. Pääkuvauskategorioiksi muodostuivat seuraavat viisi kuvauskategoriaa: työ- ja vapaa-aika opettajan työssä, opettajan työn kuormittavuus, opettajan työn sisältöihin vaikuttavat tekijät, viihtyminen opettajan työssä ja opettajan työhön sitoutumiseen vaikuttavat tekijät. Tässä luvussa tarkastelen näiden pääkuvauskategorioiden keskeisimpiä tuloksia ja vertailen niitä muihin tutkimuksiin. Tämän jälkeen käsittelen vielä tutkimuksen pohjalta heränneitä jatkotutkimushaasteita.

6.1 Tulosten tarkastelu

Opettajien käsityksistä nousi esille, että heidän työtyytyväisyytensä rakentumiseen ovat yhteydessä seuraavat asiat: viihtyminen opettajan työssä, työn sisällöt, työ- ja vapaa-ajan välinen suhde, työn kuormittavuus ja sitoutuminen työhön. Nämä seikat ilmenivät monipuolisesti tutkimukseni tuloksista. Tutkimukseni pääkuvauskategorioita havainnollistaa opettajien työtyytyväisyyden rakentumista hahmottava kuvio 3. Räsänen (1996, 158) on todennut, että työtyytyväisyyteen vaikuttaa ammatinvalintatytytyväisyys, joka on yhteydessä myös opiskeluorientaatioon ja ammatissa kehittymiseen. Ammatinvalinta tyytyväisyys näkyi myös tutkimukseni tuloksissa. Kuitenkin Formanin (2004, 213) mukaan useissa työtyytyväisyystutkimuksissa on havaittu, että vanhemmat työntekijät ovat usein tyytyväisempiä työhönsä kuin nuoremmat työntekijät. Tutkimukseni tuloksissa ei tullut selkeästi esille opettajien iän vaikutusta työtyyty-

väisyyteen. Kokemus opettajan työstä nähtiin sen sijaan työtyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä.



KUVIO 3. Työtyytyväisyyden rakentumisen viisi pääkuvauskategoriaa

Luokanopettajien ja esikoulunopettajien käsitykset opettajan työssä viihtymisestä nähtiin koskevan työyhteisön ilmapiiriä, esimiehen toimintaa ja palautetta työstä. Näistä työyhteisön ilmapiiri ymmärrettiin tärkeimmäksi osaksi työssä viihtymistä. Se jakautui neljään osa-alueeseen, joita olivat työyhteisön koko, yhteiset virkistysmahdollisuudet, työkavereiden merkitys ja työyhteisön henki. Näistä keskeisimmäksi opettajat käsittivät työkaverit, joilla oli vaikutusta koko työyhteisön ilmapiiriin.

Savolaisen (2001, 55) tutkimuksen mukaan opettajat näkivät työilmapiirin ja yhteistyön muiden opettajien sekä koulun henkilökunnan kanssa hyväksi. Työkavereiden koettiin tukevan työtehtävien hoitoa ja arvostavan myös toisten työtä. Avoimuuden työyhteisössä opettajat ja muu henkilökunta kokivat kuitenkin hieman heikommaksi. Myös Salovaara ja Honkonen (2013, 133) ovat todenneet, että työn iloa ja näin ollen myös työtyytyväisyyden lisääntymistä voidaan perustella sillä, että työn ilo lisääntyy, kun työ on yhdessä tehtyä. Tutki-

mukseni tulokset antoivatkin viitteitä siitä, että opettajat näkevät työkavereiden olevan myönteisesti yhteydessä työtyytyväisyyteensä, jos ilmapiiri työyhteisössä on hyvä ja avoin. Työilmapiirin yhteys opettajien työtyytyväisyyteen olikin keskeistä. Siten opettajien olisi hyvä huomioida itsensä työyhteisönsä ilmapiirin rakentajana ja sen vaikutukset työtyytyväisyyteensä.

Räisänen (1996, 101) tutkimuksessa selvisi, että esimiehen vaikutus opettajien viihtyvyyteen työssään ja opettajanhuoneen ilmapiiriin on suuri. Tutkimuksessani esikoulunopettajien ja luokanopettajien käsityksistä nousi esille se, että esimiehen toiminnalla ja palautteilla on yhteys opettajien työssä viihtymiseen sekä sitä kautta myös työtyytyväisyyteen. Opettajat odottivat esimieheltään tukea, arvostusta, läsnäoloa, tavoitettavuutta ja asiantuntijuutta. Esimiehen palaute opettajille oli myös merkityksellistä. Tutkimukseni tuloksista kuitenkin kävi ilmi, että päiväkodin esikoulunopettajat eivät maininneet esimiehen tuen tai arvostuksen vaikuttavan työhönsä. Myös Savolaisen (2001, 66, 68) mukaan opettajat toivoivat esimieheltä tukea, parempaa puuttumista oppilashuollon asioihin, yhteistyötä ja palautteen antoa. Tuloksistani nousi esiin myös oppilashuollon ohjaus. Esimiehen tulisikin kiinnittää oppilashuoltoon enemmän huomiota ja ohjata opettajia oppilashuollon asioissa.

Opettajat ymmärsivät lasten palautteiden olevan merkittävästi yhteydessä heidän työssä viihtymiseensä. Kaikki esikoulunopettajat ja yksi luokanopettaja näkivät lasten palautteiden olevan yleensä melko myönteisiä. Yksi luokanopettaja ei kuitenkaan kiinnittänyt työssään huomiota lasten palautteisiin. Räisänen (1996, 94) onkin todennut, että opettajat, jotka kokevat suhteensa oppilaisiin onnistuneeksi ja pystyvät toteuttamaan työssään omia kykyjään, ovat yleensä tyytyväisiä työhönsä. Myös Korpisen (2007, 37) mukaan useimmat opettajat kokevat työnsä lasten ja nuorten parissa palkitsevaksi ja saavat siitä voimaa. Lapsilta ja oppilailta saatu palaute onkin usein opettajille merkityksellisempää kuin esimerkiksi esimiehen palaute työstä. Tutkimukseni tulosten pohjalta voidaan todeta, että opettajien pitäisi luoda tilanteita, joissa heillä on mahdollisuus kiinnittää erityisesti huomiota lapsilta saamiinsa myönteisiin palautteisiin.

Lasten myönteiset palautteet ovat yhteydessä myös opettajien työtyytyväisyyteen.

Opettajien käsitykset työn sisältöihin vaikuttavista tekijöistä jakautuivat seuraavaan viiteen osa-alueeseen: työn sisältöjä ohjaavat tekijät, työpaikan resurssit, lasten tavoitteet, työtehtävien hoitaminen sekä tiedonhankinta ja työssä kehittyminen. Työn sisältöjä ohjaavat tekijät heijastuivat opettajien käsityksistä selkeästi. Työn sisältöjä ohjaavia tekijöitä olivat muun muassa työkaverit sekä opetussuunnitelmat ja asiakirjat. Esikoulunopettajien käsityksistä nousi esiin se, että työkavereilla oli vaikutusta työn sisältöihin. Esikoulunopettajat hyödynsivätkin toisten työntekijöiden ideoita ja siten ne vaikuttivat myös heidän työnsä sisältöihin. Luokanopettajat eivät kuitenkaan nähneet, että työkavereilla olisi vaikutusta niin selkeästi heidän toteuttamiinsa työn sisältöihin. Sen sijaan he ymmärsivät työkaverit tukiresursseina merkityksellisiksi. Henkilökunnan resursseilla he tarkoittivat avustajien mukana oloa opetuksessa ja samanaikaisopettajuutta esimerkiksi erityisopettajan kanssa. Näkemykseni mukaan esikoulunopettajien yhteistyö muiden esikoulunopettajien tai lastenhoitajien kanssa oli enemmän työn käytäntöihin sidottua, kuin luokanopettajien työ. Työn käytäntöihin sitomisella tarkoitan tässä sitä, että esiopetusryhmää ohjasi aina yksi tai kaksi esikoulunopettajaa, ja heillä oli tukenaan myös esimerkiksi lastenhoitaja.

Opetussuunnitelmien ja asiakirjojen nähtiin olevan yhteydessä muihin työtä ohjaaviin tekijöihin ja siten myös työn sisältöihin. Räisäsen (1996, 69–70) tutkimuksen mukaan opettajien työn sisältöjä ja tavoitteita määrittivät opetussuunnitelmat. Kasvatus- ja opetustyössä opettajien mielenkiinto suuntautui kuitenkin lasten persoonallisuuden kehittämiseen. Tällaisiksi tavoitteiksi opettajat nimesivät muun muassa elämänasenteen ja omatoimisuuden tukemisen. Tämä tuli esille myös tutkimuksessani, jossa kaikki opettajat mainitsivat ainakin yhden lasten toimintaan liittyvän tavoitteen. Opettajat näkivät lasten tavoitteiden olevan yhteydessä työnsä sisältöihin. Yhdeksi merkitykselliseksi tavoitteeksi he ymmärsivät lasten omatoimisuuden tukemisen. Opettajien tulisi siten kiinnittää työssään huomiota lasten tavoitteisiin ja siihen, miten niihin päästään. Lasten

tavoitteiden asettamisen yhteys opettajien työn sisältöihin tulisi tiedostaa selkeämmin, koska tämä on yhteydessä osaltaan myös opettajien työtyytyväisyyden rakentumiseen.

Martti (1993, 375) on todennut, että opettamisen monimuotoisuus vaikuttaa opettajien työn hallintaan. Tutkimukseni tulokset antoivat viitteitä siihen, että opettajien työtehtävien sisällön hoitamiseen oli yhteydessä muun muassa kyky hoitaa yllättäviä tilanteita. Kaikkien esikoulunopettajien ja luokanopettajien mukaan työkokemus oli yhteydessä yllättävien tilanteiden käsittelyyn. Tiedonhankinnan ja työssä kehittymisen kannalta luokanopettajat ja yksi koulun esikoulunopettajista näkivätkin koulutukseen osallistumisen kehittäneen heidän osaamistaan. Kuitenkin yhden päiväkodin esikoulunopettajan käsityksistä nousi esille, etteivät koulutukset aina olleet niin merkityksellisiä.

Luokanopettajilla ja esikoulunopettajilla oli erilaisia käsityksiä työ- ja vapaa-ajasta. Esikoulunopettajat ja luokanopettajat näkivät työmäärän olevan yhteydessä työtyytyväisyyteensä. Esikoulunopettajien mukaan myös työn ja vapaa-ajan tasapainon erilaiset tekijät vaikuttivat työtyytyväisyyteen. Luokanopettajat eivät kuitenkaan maininneet työn ja vapaa-ajan tasapainon tekijöitä. Sen sijaan yhden päiväkodin esikoulunopettajan käsityksistä nousi esille, että yksityiselämän huolet saattoivat siirtyä työhön. Rauramon (2004, 40) mukaan perusasioiden onkin oltava kunnossa niin yksityiselämässä kuin työssä, jotta työntekijän hyvinvointi voisi kasvaa. Opettajien viihtyminen työssään riippuu eniten heistä itsestään ja henkilökohtaisen elämän kriisit ovat yhteydessä myös työelämän kriiseihin (Räisänen 1996, 78). Työn ja vapaa-ajan tasapaino olikin opettajien työtyytyväisyyden kannalta tärkeää.

Työ- ja vapaa-ajan erottaminen toisistaan jakautui opettajien kesken melko tasaisesti. Yksi luokanopettaja, kummatkin päiväkodin esikoulunopettajat ja yksi koulun esikoulunopettajista kertoivat erottavansa työ- ja vapaa-ajan toisistaan. Heidän mukaansa eron tekeminen työ- ja vapaa-ajan välillä oli yhteydessä myönteiseen työtyytyväisyyteen. Muut kolme opettajaa näkivät työ- ja vapaa-ajan eron tekemisen vaikeana tai keinotekoisena. Työmäärä vaikutti osaltaan työ- ja vapaa-ajan eron tekemiseen näillä kolmella opettajalla. Myöskään Savo-

laisen (2001, 55) tutkimuksen mukaan opettajien työtehtäviin tarkoitettu työaika ei riittänyt niiden hoitamiseen. Tutkimuksessani kaksi esikoulunopettajaa erottivat työ- ja vapaa-ajan toisistaan ottamalla työssään erilaisen roolin. Kuitenkin Luukkaisen (2004, 70) mukaan opettajille on tärkeää, että he kykenevät yhdistämään oman persoonansa opettajan rooliinsa ja ammattieettisiin tekijöihin. Opettajan persoona ja sitä kautta myös hänen roolinsa on yhteydessä hänen kehittyvään ammattitaitoonsa. Tutkimukseni tulosteni pohjalta voidaan todeta, että opettajat käsittivät voivansa ottaa eri roolit työssä ja vapaa-ajalla. Opettajan työ on kuitenkin niin monimuotoista, että roolien ottaminen saattaa olla haasteellista. Myös Vuorikosken ja Törmän (2007, 9) mukaan opettajien oma henkilökohtainen elämä on sidoksissa työhön, koska opettajien työssä oma persoona on keskeinen ammatillisen osaamisen väline.

Opettajien käsitykset opettajan työn kuormittavuudesta muodostivat laajan kokonaisuuden. Tähän kokonaisuuteen kuuluivat työtehtävien haasteet ja kuormittavuuteen vaikuttamien. Kuormittavuutta aiheuttivat työajan riittämättömyys työtehtävien hoidossa, epämieluisen työpaikan sijainti, lasten epämuokavat yllätykset, epäselvät vastuu-alueet, haasteelliset sosiaaliset kohtaamiset ja työnkuvan monimuotoisuus. Kuormittavuutta vähensi puolestaan se, että opettaja sai tehdä työtään omalla persoonallaan, henkilökunnan pysyvyys, kouluksiin osallistuminen ja työn mittasuhteisiin asettaminen. Yhden päiväkodin esikoulunopettajan käsityksen mukaan opettajan työ olikin raskas, mutta samalla antoisa.

Räisäsen (1996, 77, 102) tutkimuksen mukaan työtytyttömyyttä aiheuttivat työnkuvaan liittyvät tekijät kuormittivat opettajia etenkin psyykkisesti. Luokanopettajan työ oli moninaista ja ammatillisia valmiuksia vaativaa, koska lasten tarpeet olivat usein erilaisia. Tästä syystä opettajat kokivat usein uupumusta ja riittämättömyyttä. Myös Almialan (2008, 124) tutkimuksessa selvisi muun muassa, että työmäärän kasvu ja siitä seurannut kiire vaikuttivat opettajien voimavaroihin. Nämä alensivat myös merkittävästi opettajien työtytyttömyyttä. Tutkimukseni tulokset antoivatkin viitteitä siitä, että opettajien työtytyttömyyttä lisäisi esimerkiksi se, että työaika olisi riittävästi työtehtävien hoi-

tamiseen, työpaikan mieluinen sijainti, selvät vastuu-alueet, sosiaalisten kohtaamisten vaivattomuus ja henkilökunnan pysyvyys. Työnkuvan selkeyttäminen voitiinkin nähdä olevan yhteydessä myös opettajan myönteiseen käsitykseen ammatin monimuotoisuudesta. Opettajaksi opiskeleville ja opettajille täytyisikin antaa mahdollisuuksia keskustella opettajan työn monimuotoisuudesta esimiehensä tai muiden opettajien kanssa.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat eivät tierneet, oliko heidän työpaikallaan käytössä hyvinvointisuunnitelma. Hyvinvointisuunnitelman tekeminen ja noudattaminen työpaikalla vaikuttaisi näkemykseni mukaan opettajien työn kuormittavuuden alenemiseen. Mankan (2011, 87) mukaan hyvinvoivan organisaation yksi tärkeä osa-alue onkin työhyvinvointisuunnitelman tekeminen. Työyhteisön hyvinvointia voidaan sen avulla pohtia yhdessä henkilökunnan kanssa.

Esikoulunopettajat ja luokanopettajat ymmärsivät työhön sitoutumiseensa vaikuttaviksi tekijöiksi myönteisen suhtautumisen opettajan ammattiin ja motivaation työtään kohtaan. Kaikki esikoulunopettajat ja yksi luokanopettaja näkivät olevansa sitoutuneita työhönsä. Työhön sitoutuminen olikin tärkeä osa opettajien työtyytyväisyyden rakentumisesta. Kuitenkin yksi luokanopettaja ei nähnyt olevansa sitoutunut opettajan ammattiin ja oli myös tyytymätön opettajan palkkaan. Manka (2011, 143) onkin todennut, että työn imu motivoi sitoutumaan työhön, haluun toimia mahdollisimman hyvin ja aktiiviseen toimimiseen työssä. Myös Hakasen (2004, 15) mukaan työuupumus ja työn imu vaikuttavat työssä jaksamiseen, ja siihen jatkaako työntekijä työssään.

Myönteinen suhtautuminen opettajan ammattiin piti sisällään kolme kuvauskategoriaa: ammatin valinnan, ammatillisen kehittymisen ja vahvuudet opettajan ammatissa. Ammatin valinnan onnistuminen, itsensä kehittäminen ja vahvuuksien tiedostaminen olivat yhteydessä työtyytyväisyyteen. Räisäsen (1996, 81) mukaan opettajien vahvoiksi kokemat osaamisalueet vaikuttavat opettajien myönteiseen käsitykseen ammattiminästä. Myös vahva ammatti-identiteetti on yhteydessä onnistuneeseen ammatinvalintaan, opettajien innostuneisuuteen työtään kohtaan ja haluun kehittää ammatillista osaamistaan (Räi-

sänen 1996, 86). Tutkimuksessani luokanopettajat ymmärsivät omien vahvuksiensa lisäävän heidän myönteistä suhtautumistaan opettajan ammattiin. Vahvuuksinaan he näkivät muun muassa opetustaitonsa, ryhmähengen nostattamisen taidon ja auktoriteettinsa, joka oli yhteydessä hyvään äänenkäyttöön. Opettajien olisikin hyvä kiinnittää huomiota omiin vahvuuksiinsa, koska ne ovat yhteydessä opettajien työtyytyväisyyden rakentumiseen. Myös Manka (2006, 155) on todennut, että yksilö voi nähdä onnistumisten syiden olevan hänessä itsessään, hänen omissa ominaisuuksissaan.

Tutkimukseni tulosten perusteella tulkitsen, että tutkimukseeni osallistuneista opettajista suurin osa oli ammattiorientoituneita tai kutsumusorientoituneita opettajia. Opettajien käsityksistä nousi esille, että he olivat muun muassa kiinnostuneita lasten kasvatuksesta ja työnsä kehittämistä. Näiden lisäksi he halusivat kehittää itseään opettajina. Yhden opettajan käsityksistä sai kuitenkin sellaisen kuvan, että hän ei ollut sitoutunut työhönsä ja harkitsi ammatinvaihtoa. (Ks. Räisänen 1996, 108, 125, 138.)

Opettajan motivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä olivat muun muassa työn tulosten näkeminen, asenne työtä kohtaan ja uuden oppiminen. Räisänen (1996, 105–106) tutkimuksen mukaan työtytymättömyys ja työtyytyväisyys olivat riippuvaisia opettajien työn kokemisesta ja opettajista itsestään. Työhönsä tyytyväiset opettajat kokivat merkityksellisiksi itsensä opettajina ja arvostivat työtään. Tyytyväiset opettajat olivat tyytyväisiä työnsä sisältöön ja sisäisiin palkkioihin. Omassa tutkimuksessani sisäisten palkkioiden arvostaminen tuli esille muun muassa työn tulosten näkemisen kautta. Esikoulunopettajat kiinnittivät erityisesti huomiota juuri työn sisäisten palkkioiden havaitsemiseen ja asenteeseensa työtä kohtaan. Kaikki koulun esikoulunopettajat ymmärsivät itselleen antamansa myönteiset palautteet merkitykselliseksi asiaksi työn sisäisten palkkioiden näkökulmasta. He näkivät päivittäiset työssään onnistumisen kokemukset ja niiden myöntämisen tärkeinä palautteina itselleen. Sen sijaan uusien asioiden oppiminen nähtiin motivoivana sekä työhön sitouttavana seikkana. Opettajat ymmärsivät motivaationsa työtään kohtaan keskeiseksi tekijäksi työtyytyväisyyden rakentumisen kannalta. Opettajien ja opettajiksi opiskelevi-

en pitäisikin kiinnittää huomiota omaan motivaatioonsa ja siihen, miten myönteisesti he suhtautuvat opettajan työhön.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija seurustelee aineistonsa kanssa koko ajan, koska se auttaa tutkijaa tutkimusaineiston tulkinnassa. Tutkimusaineiston tulkinta ei tapahdu hetkessä, ja siksi tutkija kiinnittää aineistoonsa huomiota merkityksiä tulkitessaan, aineistoa luokitellessaan ja raporttia kirjoittaessaan. Tutkimuksen kokoava teoria syntyy vasta aineistoa käsitellessä, ja siksi teorian tulee antaa vaikuttaa tutkijan aineiston tulkintaan. (Ahonen 1994, 125.) Tutkimukseni teoria vaikutti omalta osaltaan aineiston tulkintaan ja luokitteluun. Huuskon ja Paloniemen (2006, 165) mukaan fenomenografiassa on myös tarkoituksena saada selville käsitysten erot tiettyjen ryhmien välillä. Tällöin käsityksistä ei ole tarkoituksen mukaista tuottaa yksilötason kuvauksia. Omassa tutkimukseni yhtenä johtopäätöksenä oli kuitenkin, että käsitykset ovat yksilöllisiä. Ryhmien sisällä olevien yksilöiden käsitykset erosivat paikoin toisistaan. Tämän vuoksi kaikkia käsityksiä ei voida yleistää ryhmän yhteiseksi.

6.2 Jatkotutkimushaasteita

Tutkimuksessani selvitin esikoulunopettajien ja ensimmäisen luokan luokanopettajien käsityksiä työtyytyväisyyden rakentumisesta. Opettajien työtyytyväisyyttä on tutkittu aikaisemmin esimerkiksi Räisäsen (1996), Savolaisen (2001) ja Almilalan (2008) akateemisissa väitöstutkimuksissa. Niissä ei ole kuitenkaan tarkasteltu suoraan työtyytyväisyyskäsitteiden rakentumista, vaan niissä on sivuttu aihetta. Räisäsen (1996, 53) tutkimuksessa työtyytyväisyyttä tutkitaan esimerkiksi ammatillisen kehittymisen ja työorientaation ymmärtämisen kautta. Savolaisen (2001, 40) tutkimuksessa pyrittiin selvittämään koulun työolojen vaikutusta oppilaisiin ja koulun henkilöstöön sekä sitä, miten ne vaikuttavat oppilaiden ja henkilökunnan terveyteen ja työtyytyväisyyteen. Almilalan (2008, 8) tutkimuksessa pääpaino oli opettajien työuran muutosprosessissa ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Omassa tutkimuksessani huomioin myös erilaisten

ammattiryhmien ja työpaikkojen vaikutuksen työtyytyväisyyden rakentumiseen.

Työtyytyväisyyden rakentumista voitaisiin jatkossa tutkia esimerkiksi vertailemalla päiväkodissa eri ikäisten lasten parissa työskentelevien lastentarhanopettajien ja eri luokka-asteilla työskentelevien luokanopettajien työtyytyväisyyksien rakentumista. Tarkoituksena olisi selvittää muun muassa, vaikuttaako lasten ikä merkittävästi työtyytyväisyyden rakentumiseen. Lastentarhanopettajien työtyytyväisyyden rakentumista on muutenkin tutkittu vain vähän.

Keräsin aineistoni yhdestä kaupungista. Mielenkiintoista jatkotutkimuksen kannalta olisi, jos aineisto kerättäisiin useammasta kaupungista. Näin ollen voisi selvittää, eroaako työtyytyväisyyden rakentuminen kaupunkikohtaisesti esikoulunopettajien ja luokanopettajien välillä. Olisiko jossakin kaupungissa kiinnitetty erityistä huomiota työtyytyväisyyteen? Kiinnostavaa olisi myös selvittää, miten eri kaupungeissa työskentelevien lastentarhanopettajien ja luokanopettajien koulutustaustat ja sukupuoli vaikuttavat työtyytyväisyyden rakentumiseen.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 114-160.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualla - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S. & Luthans, F. 2008. Can positive employees help positive organizational change? Impact on psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *Journal of Applied Behavioral Science* 44 (1), 48-70. Viitattu 12.01.2015.
<http://jab.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/44/1/48.full.pdf+html>
- Bubb, S. & Earley, P. 2004. Managing teacher workload: work-life balance and well-being. London: Thousand Oaks. Viitattu 19.4.2015.
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI1MTIxOF9fQU41?sid=8a804d2e-328e-4b9c-9a91-42b9460b9cef@sessionmgr4005&vid=1&format=EB&rid=1>
- Cranny, C. J., Smith, P. C. & Stone, E. F. 1992. Job satisfaction. Lexington Books: New York.
- Day, C. 2007. Teacher matter: connecting work, lives and effectiveness. Maidenhead: McGraw-Hill, Open University Press. Viitattu 20.4.2015
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIzNDE5NF9fQU41?sid=510e4b2b-3c8b-4349-b259-9c22c30e9bcd@sessionmgr114&vid=0&format=EB&rid=1>
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Feldt, T., Huhtala, M. & Lämsä, A.-M. 2012. Johtajan työn eettiset haasteet. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus, 137-154.
- Forma, P. 2004. Työhön suhtautuminen ja työssä jaksaminen. Teoksessa P. Forma & J. Väänänen (toim.) Työssä jaksaminen ja työssä jatkamisen tukemi-

- nen kunta-alalla. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Kuntatyö 2010 – tutkimus.
- Gupta, K. 2006. School management. New Delhi: Pragun Publications. Viitattu 20.4.2015
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10415523>
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 27. Työterveyslaitos. Tampereen yliopistopaino.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43 (6), 495–513. Helsinki: Elsevier Ltd. Viitattu 04.04.2014.
http://www.beanmanaged.com/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_134.pdf
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Harald, K. 1997. Liikuntaharrastukset ja työkyky rakennusviraston työntekijöillä. Helsingin kaupungin tietokeskuksen muistioita 1997:5. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Heikkinen, T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Ete-läpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY, 275–290.
- Hirsjärvi, S. 2004a. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara Tutki ja kirjoita. 10. painos. Helsinki: Tammi, 180–208.
- Hirsjärvi, S. 2004b. Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara Tutki ja kirjoita. 10. painos. Helsinki: Tammi, 209–215.
- Holmes, E. 2005. Teacher well-being. Looking after yourself and your career in the classroom. New York: RoutledgeFalmer.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173. Viitattu 23.02.2015
<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>

- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettisen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Suomen kaupunkiliitto.
- Hänninen, R. 2009. Hyvän elementit ammatillisen koulutuksen johtajuudessa ja rehtorin työssä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Julkunen, R. 2009. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 18–48.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A, Eteläpelto & P, Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustiede. Helsinki: Otava.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kauppinen, T., Heikkilä, P., Lehtinen, S., Lindström, K., Näyhä, S., Seppälä, A., Toikkanen, J. & Tossavainen, A. 2000. Työ ja terveys suomessa. Työterveyslaitos.
- Korpinen, E. 2007. Ilon pedagogiikka – avain terveeseen itsetuntoon. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1, 36–48.
- Lastentarhanopettajaliitto. 2004. Päiväkodin johtajana on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Lastentarhanopettajaliitto ry.
- Leppänen, A. 2002. Työyhteisön kehittämisen tavoitteet. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen. (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos, 36–44.
- Lindström, K. 2002a. Organisaatioteoriat ja organisaatioiden kehittämissuunnaukset. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos, 46–65.
- Lindström, K. 2002b. Työyhteisön kehittämisen haasteet. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen. (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos, 14–23.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino. Viitattu 11.02.2015

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1>

- Manka, M-L. 1999. Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Manka, M-L. 2006. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Manka, M-L., Kaikkonen, M,-L. & Nuutinen, S. 2007. Hyvinvointia työyhteisöön. Eväitä kehittämistyön avuksi. Tampere: Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. Tampereen yliopisto & Euroopan Sosiaalirahasto.
- Manka, M-L., Hakala, L., Nuutinen, S. & Harju, R. 2010. Työn iloa ja imua – työhyvinvoinnin ratkaisuja pientyöpaikoilla. Tampere: Tammerprint Oy. Viitattu 02.04.2014.
http://www.kuntoutussaatio.fi/files/391/tyhyopas_lopullinen.pdf
- Manka, M-L. 2011. Työn ilo. Helsinki: WSOY Oy.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative research in education: Focus and methods. London: The Falmer Press, 141-161.
- Martti, M. 1993. Opettajankoulutus opettajan ajatteluprosessin kehittäjänä. Teoksessa P. Ruohotie., J. Leino & P. Rauhala. (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Ammattikasvatussarja 7. Tampere: Tampereen yliopisto, 373-466.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. P. 2001. Job burnout. Annual Review of Psychology 52 (1), 397-422.
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0e85fc00-b823-409b-ae78-0d1758571cbf%40sessionmgr4002&vid=1&hid=4112> Viitattu 23.2.2015
- Maslow, A. H. 1954. Motivation and personality. New York: Harper & Brothers.
- Mottaz, C. J. (1987). Age and work satisfaction. Work and Occupations 14 (3), 387-409.
- Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet, 56-74.

- Nakari, M-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino. Viitattu 04.04.2014
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13357/9513915484.pdf?sequence=1>
- Ojala, S. & Jokivuori, P. 2012. Työhyvinvointi ja organisaation talous työntekijöiden silmin. Teoksessa P. Pyöriä. (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus, 23–40.
- Otala, L. & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksetekijänä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Paloniemi, S. 2009. Ikä ja ikäisyys työssä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 49–63.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oak: Sage.
- Rauramo, P. 2004. Työhyvinvoinnin portaat. Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Ruohotie, P. 1978. Opettajien työmotivaatio. Teoreettinen viitekehys opettajien työmotivaation tutkimiseksi. Tampereen yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 13.
- Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie., J. Leino & P. Rauhala (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Ammattikasvatussarja 7. Tampere: Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, 3–80.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31. Väitöskirja.
- Räty, O. 2000. Rehtori johtajana. Oppimisen johtaminen. Virrat: Olli & Leena Räty.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin opettaja! Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies* 3 (1), 71–92. Viitattu 23.02.2015

<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=ef4006ef-eb96-4d5f-9a13-a18e72a87d45%40sessionmgr4002&hid=4112>

- Silverman, D. 2011. Interpreting qualitative data. A Guide to the principles of qualitative research. 4. painos. Thousand Oak: Sage.
- Taittonen, M., Janhonen, M., Johanson, J-E., Nikkilä, R. & Pirttilä, I. 2008. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi työorganisaatioissa – Sosiaalisen pääoman ekspressiiviset ja instrumentaaliset ulottuvuudet. Työsuojelurahasto: Työterveyslaitos ja Helsingin yliopisto. Viitattu 02.04.2014
http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/Documents/Sosiaalinen_paaoma_ja_hyvinvointi_tyorganisaatioissa_Tiimiaineistoraportti.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1. Väitöskirja.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala, V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 11–28.
- Viitala, R. 2012. Henkilöstöjohtaminen, strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2007. Opettaja peilissä, katse ammatilliseen kasvuun. 1.-2. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Warr, P. 1999. Well-being and the workplace. Teoksessa D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (toim.) Well-being. The Foundations of hedonic psychology. New York: Russel Sage, 392–412.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Haastattelu

Taustatiedot

Nimi

Työpaikka

Opetatko esiopetusryhmää? / Mitä luokka-astetta opetat?

Millaisessa työsuhteessa olet?

Työtyytyväisyys

1. Kerro minulle niitä tekijöitä, jotka lisäävät viihtyvyyttäsi tai tyytyväisyyttäsi työyhteisössäsi?
2. Millaisia syitä löydät onnistuneen työsi taustalta?
3. Sujuvatko eri työtehtävät sinulta hyvin? Miksi?
4. Millaisia tuloksia odotat työltäsi?
5. Tuleeko työssäsi vastaan yllättäviä tilanteita? Miten suhtaudut niihin?

Työhyvinvointi

6. Koetko työssäsi onnistumisen hetkiä? (Millaisia ne ovat?)
7. Erotatko työ- ja vapaa-ajan toisistaan? Miten?

Työn ilo

8. Mikä lisää tyytyväisyyttä työssäsi? (henkinen ja fyysinen)
9. Jos kehität omaa osaamistasi, niin millä tavoin?
10. Miten esimiehesi vaikuttaa tyytyväisyyteen työssäsi?
11. Onko työpaikallasi käytössä jonkinlainen työhyvinvointisuunnitelma?

Työn imu

12. Koetko olevasi sitoutunut työhösi ja millä tavalla?

Työn hallinta

13. Kerro esimerkki siitä millä tavalla voit päättää oman työsi sisällöistä?

Työn kuormittavuus

14. Pohdi opettajuutta ja työn kuormittavuutta?

Muita kysymyksiä

Haastattelun lopuksi haluaisin kysyä, onko sinulla herännyt muita tyytyväisyyteen liittyviä asioita, joita en ole huomannut kysyä?

Onko sinulle herännyt kysymyksiä tutkimustani koskien?

Paljon kiitoksia haastattelusta!

Liite 2. Esimerkki aineiston analyysin eri vaiheista

Opettajien ajatuksia kuvaavat merkitysyksiköt	Ensimmäisen tason kuvauskategoria	Toisen tason kuvauskategoria	Kolmannen tason kuvauskategoria/pääkuvauskategoria
Kaikkea ei tarvi ehtiä, olen oppinut delegoimaan. ESI/PK	Delegointi		
Meillä on ollu paljo suunnittelu-aikaa ja se on päteny. ESI/KL			
Suunnittelu-aikana mahdollisuus miettiä. ESI/KL	Suunnitteluajan pysyvyys	Työmäärän yhteys työ- ja vapaa-aikaan	Työ- ja vapaa-aika opettajan työssä
Teen liikaa töitä lasten eteen. LO			
Suunnitelmat jne. lisäävät työtaakkaa. LO	Työllistävät työtehtävät		
Suunnittelen pääs, en kirjallisesti vielä vapaa-ajalla. LO			
Hirveen paljo tulee ajateltua kotona. ESI/KL			
Vien suunnittelutyötä kotiin, asioiden valmisteluja. ESI/KL	Vapaa-ajalla suunnittelu		
Ainakin niin kun ajatustyötä. ESI/PK			

Esimerkki aineiston analyysin eri vaiheista kuvaa ”työ- ja vapaa-aika opettajan työssä” kolmannen tason kuvauskategorian muodostusta. Tämä kolmannen tason kuvauskategoria pitää sisällään kaksi toisen tason kuvauskategoriaa, jotka ovat ”työmäärän yhteys työ- ja vapaa-aikaan” sekä ”työn ja vapaa-ajan tasa-

paino”. Toisen tason kuvauskategoriat jakautuvat vielä alemman tason kuvauskategorioihin. Tässä keskityn kuvaamaan tarkemmin ensimmäisen tason kuvauskategorioita, jotka sisältyvät toisen tason kuvauskategoriaan, jonka olen nimennyt seuraavasti: ”työmäärän yhteys työ- ja vapaa-aikaan”. Toisen tason kuvauskategoria ”työn ja vapaa-ajan tasapaino” sisältää myös useamman alemman tason kuvauskategorian, mutta jätän ne tässä tämän tarkastelun ulkopuolelle. Opettajien ajatuksia kuvaaviin merkitysyksiköihin olen myös merkinnyt haastateltavan ammattiryhmän ja sen, työskenteleekö hän koulussa vai päiväkodissa (ESI/PK = päiväkodin esikoulunopettaja, ESI/KL = koulun esikoulunopettaja, LO = luokanopettaja)