

**Luokanopettajien kokema työhyvinvointi ja työyhteisön  
merkitys työhyvinvoinnille**

Jenna Leppänen & Niina Tervämäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2019  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Leppänen, Jenna & Tervämäki, Niina. 2019. Luokanopettajien kokema työhyvinvointi ja työyhteisön merkitys työhyvinvoinnille. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 71 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien työhyvinvointia ja työyhteisön merkitystä sille. Tavoitteena oli selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa, mikä merkitys työyhteisöllä on heidän kokemalleen työhyvinvoinnille, sekä mitkä tekijät työyhteisössä edistävät ja mitkä heikentävät heidän työhyvinvointiaan. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä tammikuussa 2019. Tutkimukseen osallistui 51 luokanopettajaa ympäri Suomea. Laadullinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat, että suurin osa luokanopettajista koki työhyvinvointinsa hyväksi tai erittäin hyväksi. Työyhteisöllä nähtiin olevan suuri merkitys työhyvinvoinnille. Yleisimmiksi työhyvinvointia edistäviksi tekijöiksi työyhteisössä osoittautuivat kollegiaalisuus, työyhteisön suotuisa ilmapiiri ja esimiehen tuki. Yleisimmiksi työhyvinvointia heikentäviksi tekijöiksi työyhteisössä osoittautuivat puolestaan johtamisen ongelmat, työyhteisön epäsuotuisa ilmapiiri ja kollegiaalisuuden vähäisyys.

Tulokset antavat viitteitä siitä, että työyhteisöllä on merkitystä luokanopettajien työhyvinvoinnille, minkä vuoksi sen toimivuuteen tulisi kiinnittää huomiota. Resursseja tulisi tutkimuksen perusteella suunnata erityisesti työyhteisön ilmapiirin, kollegiaalisuuden ja johtajuuden tukemiseen. Lisäksi aihetta on tarpeen tutkia lisää, jotta tutkimustietoa voitaisiin hyödyntää käytännössä työyhteisön kehittämiseen luokanopettajien työhyvinvointia tukevaksi.

Asiasanat: työhyvinvointi, työyhteisö, työyhteisön ilmapiiri, kollegiaalisuus, johtajuus, luokanopettaja

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TYÖHYVINVOINTI</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Opettajien työhyvinvointi.....	10
	2.2 Työhyvinvoinnin psykososiaalinen ulottuvuus.....	11
<b>3</b>	<b>TYÖYHTEISÖ OSANA OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTIA</b> .....	<b>13</b>
	3.1 Koulu työyhteisönä.....	13
	3.2 Opettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät työyhteisön näkökulmasta .....	14
	3.2.1 Työyhteisön ilmapiiri .....	16
	3.2.2 Kollegiaalisuus.....	18
	3.2.3 Johtajuus .....	20
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>26</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	26
	5.2 Aineistonkeruu ja tutkittavat .....	26
	5.3 Aineiston analyysi .....	28
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	34
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>37</b>
	6.1 Luokanopettajien työhyvinvointi ja työyhteisön merkitys sille .....	37
	6.1.1 Luokanopettajien kuvailua heidän kokemastaan työhyvinvoinnista.....	38
	6.1.2 Luokanopettajien kuvailua työyhteisön merkityksestä heidän kokemalleen työhyvinvoinnille.....	39

6.2 Luokanopettajien työhyvinvointia edistävät ja heikentävät tekijät työyhteisössä .....	41
6.2.1 Työhyvinvointia edistävät tekijät .....	41
6.2.2 Työhyvinvointia heikentävät tekijät.....	44
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>47</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47
7.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	55
7.3 Jatkotutkimushaasteita.....	59
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>62</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>68</b>

# 1 JOHDANTO

Työn merkitys yksilön hyvinvoinnille on suuri. Yksilön hyvinvointi määrittyy pitkälti sen kautta, mitä ihminen tekee työkseen ja miten häntä kohdellaan työssään (Robertson & Cooper 2011). Kouluyhteisön henkilökunnan hyvinvoinnin edistäminen on ajankohtainen aihe Suomessa. Opettajien työkykyyn liittyvistä ongelmista ja työstä johtuvasta uupumisesta työkykyongelmista ja uupumisesta sekä erilaisista työympäristön fyysisistä ongelmista raportoidaan usein mediassa. Suomessa sekä useissa muissa maissa on tutkimusten mukaan paljon aloittelevia opettajia, jotka vaihtavat työhön liittyvän uupumuksen myötä ammattia jo muutaman vuoden kuluttua valmistumisestaan ja toinen vielä suurempi ongelma on opettajien varhainen eläkkeelle siirtyminen (Hakanen, Bakker & Shaufeli 2006).

Uusin Opetusalan työolobarometri (Länsikallio, Kinnunen ja Ilves 2018) osoittaa suomalaisten peruskoulun opettajien työhyvinvoinnin laskeneen edellisestä kahden vuoden takaisesta mittauskerrasta: Työstressi on lisääntynyt ja työnilo huolestuttavasti vähentynyt. Lisäksi työolobarometrin mukaan työstressin määrä opetusallalla on huomattavasti korkeampi kuin muilla ammattialoilla keskimäärin. Opettajien työhyvinvoinnin tutkiminen ja sen edistäminen on siten hyvin ajankohtainen ja tärkeä aihe. Sitä onkin tutkittu runsaasti, ja Hakanen kollegoineen (2006) korostaa opettajien olevan työhyvinvoinnin tutkimuksessa tutkituin yksittäinen ammattiryhmä. Huomasimme kuitenkin tutkimuskirjallisuuteen tutustuessamme, että tutkimusta nimenomaan luokanopettajien työhyvinvoinnista on niukasti, joten sitä on tarpeen tutkia lisää.

Virtanen ja Sinokki (2014) toteavat yhteiskuntapoliittisesta näkökulmasta katsottuna työkykyisellä ja hyvinvoivalla työvoimalla olevan suuri merkitys myös Suomen kansantaloudelle. Heidän mukaansa huonon työhyvinvoinnin vaikutukset ulottuvat laajasti hyvinvointiyhteiskuntaamme ja näkyvät esimerkiksi lisääntyneinä sairaus-, eläke- ja työttömyyskuluina. Virtanen ja Sinokki (2014) tuovat esille työssäkäyvien eläkeiän nostamisen osana julkisen talouden kontrollointia. Lisäksi he toteavat ihmisen eliniänodotteen olevan mahdollisesti

nousussa, mikä tarkoittaa sitä, että työn merkitys osana ihmisen elinkaarta kasvaa pidentyvän työssäolojakson vuoksi. Kuitenkaan pelkkä eläkeiän nosto ei heidän mukaansa pidennä ihmisten työuria ja saa aikaan taloudellista hyötyä, mikäli työntekijät eivät säily työkykyisinä. Roffey (2012) herätteleekin pohtimaan, onko järkevää panostaa opettajien laadukkaaseen ja kalliiseen kouluttamiseen, mikäli he lopulta jättävät ammattinsa uupumisen myötä vain muutamien työvuosien jälkeen. Olennaista olisikin saada työikäiset opettajat viihtymään ammatissaan.

Työhyvinvointia on yleisesti tutkittu varsin paljon, ja ajan myötä tutkimuksen painopisteet ovat muuttuneet (Manka 2012). Nykyään on enenevässä määrin siirrytty tarkastelemaan työhyvinvoinnin sosiaalista ulottuvuutta eli ihmisten välistä kanssakäymistä osana työhyvinvoinnin muodostumista (Virtanen & Sinokki 2014). Eräänlaisena edistysaskeleena voidaan pitää sitä, että 2000-luvun alusta on työkykytutkimuksen kentällä havahduttu tarkastelemaan laajemmin yksilön työkykyä ja työhyvinvointia osana työyhteisöä sekä selvittämään työyhteisön mahdollisuuksia tukea yksilön työssä selviytymistä (Okko 2013). Muutoksia tulisikin Okon (2013) mukaan saada aikaan pysähtymällä tarkastelemaan työyhteisössä ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita, työntekijöiden välistä luottamusta sekä johtamiskulttuuria.

Opettajien työssäjaksamisen ja -selviämisen lisäksi yksittäisen opettajan kokeman työhyvinvoinnin voidaan nähdä olevan yhteydessä laajemmin koko koulun toimintaan ja sen hyvinvointiin (Onnismaa 2010; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010a). Soini kollegoineen (2010a) osoittaa opettajien työhyvinvoinnin olevan ratkaisevan tärkeä koulutuksen tavoitteiden saavuttamisessa niin luokahuoneessa kuin koko kouluyhteisön tasolla. Tämä tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että opettajien työhyvinvointi on tiiviisti sidoksissa heidän onnistumiseensa pedagogisessa tehtävässä, joka puolestaan liittyy opettajan ja työyhteisön kykyyn kehittää pedagogisia toimia. Myös Maslach ja Leiter (1997) toteavat, että hyvinvoivalla työyhteisöllä on yhteys sen jäsenten hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen. He osoittavat yhteyden ilmenevän myös toisin päin – hyvinvoivat yksilöt tukevat työyhteisön hyvinvointia ja toimivuutta. Aiempien tutkimusten

perusteella voidaan siis olettaa työyhteisöllä olevan merkitystä opettajien ja sitä kautta koko koulun hyvinvoinnille. Tämän vuoksi aihetta on tärkeä tutkia tarkemmin työhyvinvointia edistävien ja heikentävien tekijöiden näkökulmasta.

Runas opettajien työhyvinvoinnin heikkenemiseen liittyvä uutisointi ohjasi meitä selvittämään, millainen on luokanopettajien kokema työhyvinvointi tällä hetkellä. Ennakko-oletuksemme on, että luokanopettajien kokeman työhyvinvoinnin taso on melko matala. Tutkimuksessa selvitetään myös, millainen merkitys työyhteisöllä on heidän kokemalleen työhyvinvoinnille sekä, mitkä tekijät työyhteisössä edistävät tai heikentävät luokanopettajan työhyvinvointia. Oletamme, että työyhteisö on vahvasti yhteydessä luokanopettajien työhyvinvointiin. Koemme tutkimusaiheen myös henkilökohtaisesti tärkeäksi, sillä olemme molemmat siirtymässä pian työelämään.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoisuutta luokanopettajien työhyvinvoinnista ja työyhteisön merkityksestä heidän työhyvinvoinnilleen, sillä aiempia tutkimuksia aiheesta on hyvin niukasti. Tutkimuksen avulla pyritään myös löytämään työyhteisössä olevia tekijöitä, joita kehittämällä tai tukeamalla voitaisiin edistää luokanopettajien ja koko koulun hyvinvointia.

## 2 TYÖHYVINVOINTI

Työhyvinvoinnin määrittely ei ole yksiselitteistä. Se on Juniperin (2011) mukaan subjektiivinen ja moniulotteinen käsite, jota voidaan selittää hieman eri tavoin riippuen kontekstista. Saaranen, Pertel, Streimann, Laine ja Tossavainen (2015) toteavat eri ammattiryhmien erilaisten työn sisältöjen ja vaatimusten hankaloitettavan työhyvinvoinnin määrittelyä. Myös Laaksonen (2008) korostaa työhyvinvoinnin kokemisen olevan hyvin yksilöllistä. Hän toteaa, että samassa työpaikassa ja samoissa työtehtävissä toimivien työntekijöiden kokema työhyvinvointi voi poiketa toisistaan huomattavasti. Hän lisää myös yksittäisen työntekijän työhyvinvoinnin voivan vaihdella esimerkiksi eri tilanteissa, eri ajankohtina ja eri ikäkausina. Näin ollen työhyvinvoinnille ei ole yhtä yleisesti käytettyä määritelmää, vaan määritelmät vaihtelevat sen mukaan, keneltä, milloin, miten ja missä kysytään.

Manka (2012) lähestyy työhyvinvoinnin käsitettä myönteisestä näkökulmasta, sillä hänen mukaansa työhyvinvointi on seurausta työhön liittyvistä myönteisistä kokemuksista. Hän toteaa siihen vaikuttavan yksilöön ja työpaikkaan, työtehtäviin, esimieheen sekä työkavereiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyvät asiat. Robertson ja Cooper (2011) nimeävät työhyvinvoinnin avaintekijöiksi palkitsevan työn, hyvät suhteet kollegoihin ja säännöllisen saavutuksen tunteen. Saarasan kollegoiden (2015) mukaan työhyvinvointia vahvistavia tekijöitä ovat puolestaan työyhteisön tyydyttävä ilmapiiri, työntekijöiden pätevyys sekä hyvä ja motivoiva johtajuus. Työhyvinvointi voi näkyä yksilössä esimerkiksi työn imuna ja ilona sekä organisaatiossa voimavarana, joka on seurausta hyvinvointien työntekijöiden tekemästä hyvästä tuloksesta ja hyvästä ilmapiiristä (Manka 2012).

Työhyvinvointia voidaan tarkastella myönteisen lähestymistavan lisäksi myös työpahoinvoinnin näkökulmasta. Työpahoinvointia aiheuttavia tekijöitä voidaan Virolaisen (2012) mukaan luonnollisesti pitää merkittävinä työhyvin-



voinnin esteinä. Hän nimeää yleisimmiksi työpahoinvointia aiheuttaviksi tekijöiksi työn kiireisyyden sekä stressin ja muiksi merkittäviksi työpahoinvoinnin tekijöiksi esimerkiksi epävarmuuden kokemisen työpaikalla sekä työpaikkakiusaamisen. Pitkittyessään niistä voi seurata hänen mukaansa työn ilon katoamista ja pahimmillaan työuupumusta. Hakanen ja kumppanit (2006) määrittelevät stressin seuraukseksi epätasapainosta työn vaatimusten ja käytettävissä olevien resurssien välillä.

Useat työelämän tutkijat ovat esittäneet ajatuksen siitä, että työhyvinvointi rakentuu pääosin työssä ja työn kautta (esim. Okko 2013; Robertson & Cooper 2011). Saaranen, Tossavainen, Turunen ja Vertio (2006) kuitenkin korostavat yksityiselämän heijastuvan yksilön ja koko koulun henkilökunnan työhyvinvointiin ja näin ollen pitävät työelämän ja yksityiselämän erottamista toisistaan mahdottomana. Heidän mukaansa yksilön työhyvinvointi rakentuu vuorovaikutuksessa kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kanssa, joka sisältää yksityiselämän huomioimisen lisäksi fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden huomioon ottamisen.

Työhyvinvointi-käsitteen rinnalla puhutaan yleisesti myös työtyytyväisyydestä sekä työkyvystä. Skaalvik ja Skaalvik (2010) määrittelevät työtyytyväisyyden joko myönteiseksi tai kielteiseksi yksilön tekemäksi arvioksi työnsä mielekkyydestä. Näin ollen työtyytyväisyyttä voidaan heidän mukaansa käsitellä tunnepohjaisena reaktiona työtä kohtaan. He toteavat edelleen työhyvinvoinnin määrittelyssä samalla tavoin kuin työtyytyväisyyden arvioinnissa haasteeksi nousevan sen, ettei ole olemassa yleisesti sovittuja ja yksiselitteisiä kriteerejä, jotka määrittäisivät työtyytyväisyyttä. Heidän mukaansa voidaan pitää jopa ongelmallisena sitä, että erilaiset olosuhteet työssä voivat olla tärkeitä eri yksilöille, ja näin ollen eri työn osa-alueet määrittävät vahvemmin koettua työtyytyväisyyttä (ks. myös Skaalvik & Skaalvik 2011). Okon (2013) mukaan työhyvinvoinnin tutkimuksessa on 2000-luvun alkuun saakka keskitytty pitkälti työkykykeskeiseen tarkasteluun. Tällöin työkyvyn käsitteen on nähty huomioivan työntekijän osallisuus työyhteisössä sekä työyhteisön tarjoama tuki yksilön työssä selviytymisessä (Okko 2013). Tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin

työhyvinvointi -käsitettä kuvaamaan luokanopettajien henkilökohtaista kokemusta heidän työhön liittyvästä hyvinvoinnista.

## 2.1 Opettajien työhyvinvointi

Opettajien työhyvinvointia on tutkittu runsaasti niin Suomessa (esim. Pietarinen, Soini, Pyhälto & Salmela-Aro 2013; Saaranen ym. 2006) kuin kansainvälisestikin (esim. Price 2012; Skaalvik & Skaalvik 2010). Tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan opettajien työhyvinvointia hyvin pitkälti stressin, työn vaatimusten ja työuupumuksen kautta (Hakanen ym. 2006). Työhyvinvoinnin sijaan tutkimuksen kohteena on siis ollut pikemminkin työpahoinvointi.

Opettajien työhyvinvointi onkin ollut koetuksella viime vuosina ja siihen on kohdistunut paljon huolta (Bubb & Earley 2004). Työ ja terveys Suomessa -haastattelututkimuksessa (TTL 2009) ilmeni, että opettajien työ on fyysisesti kevyempää kuin useilla muilla ammattialoilla, mutta henkisesti sen sijaan raskaampaa kuin useimmilla muilla aloilla keskimäärin. Saarasen ja kollegoiden (2006) tutkimus tuo esille opettajien kokevan yhä tiukempien vaatimusten, työn epätasapainon, tiukkojen budjettien sekä työn yksinäisyyden aiheuttavan liiallista stressiä. Heidän tutkimuksessaan kouluyhteisön henkilökunnan työhyvinvoinnin nähdään muodostuvan resurssien ja stressitekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta, jossa kohtuullinen stressi on myönteistä ja jopa välttämätöntä. Haitallista stressiä sen sijaan syntyy, kun vaatimukset ovat puutteellisia tai päinvastoin liiallisia suhteessa resursseihin (Saaranen ym. 2006). Myös Skaalvikin ja Skaalvikin (2010) tutkimuksessa havaittiin, että yksi voimakkaasti opettajien työtyytyväisyyttä heikentävä ja uupumiselle altistava tekijä oli ulkoapäin tulleet aikapaineet työssä. Lisääntyneen työmäärän aiheuttama kiire yhdistettynä konflikteihin kollegoiden kanssa sekä johdolta saatavan tuen puutteeseen ovat omiaan johtamaan opettajat uupumisen partaalle (Skaalvik & Skaalvik 2009).

Tuorein Opetusalan työolobarometri (Länsikallio ym. 2018) osoittaa, että suomalaisista opettajista 40% koki työstressiä erittäin tai melko usein. Edeltä-

vällä mittauskerralla vuonna 2015 vastaava lukema oli 33%. Lisäksi työolobarometrin tuloksissa ilmenee, että työstressin määrä opetusalailla on huomattavasti korkeampi kuin muilla aloilla keskimäärin, ja työn ilo puolestaan on laskenut merkittävästi viimeisen neljän vuoden kuluessa. Työolobarometristä selviää myös, että lähes joka toinen kyselyyn vastannut opettaja tai rehtori oli kokenut työssään epäasiallista kohtelua tai kiusaamista. Kiusaamista tapahtui eniten oppilaiden toimesta, mutta sitä ilmeni myös työyhteisön aikuisten keskuudessa. Kaupin ja Pörhölän (2009) mukaan opettajien välinen kiusaaminen ilmenee usein esimerkiksi juoruiluna, mustamaalaamisena tai sosiaalisena eristämisenä työyhteisöstä. Esimiehen taholta ilmenevä kiusaaminen puolestaan näkyy heidän mukaansa esimerkiksi sopimattomana käytöksenä tai töiden jakamisen tarkoituksellisenä epätasaisuutena.

Toisaalta työolobarometrin mukaan opettajista 72% koki kuitenkin tyytyväisyyttä työhönsä (Länsikallio ym. 2018). Myös Onnismaa (2010) toteaa opettajien terveyden ja työkyvyn olevan keskimäärin parempia kuin useilla muilla aloilla. Hakanen kollegoineen (2006) painottaakin, että opettajien työolosuhteiden ja työhyvinvoinnin tutkimisen näkökulmaa olisi tarpeellista muuttaa stressin ja työn aiheuttamien rasitusten sijaan kohti myönteisempiä näkökulmia. Savolainen (2001) on hyödyntänyt myönteistä näkökulmaa tutkiessaan suomalaisissa peruskouluissa työskentelevän henkilöstön työoloja pyrkimyksenään tunnistaa terveyttä ja työtyytyväisyyttä synnyttäviä tekijöitä. Hänen tutkimuksensa osoitti, että opettajat arvioivat työilmapiirin ja yhteistyön toimivuuden melko hyväksi, ja ehdotetut kehittämistarpeet kohdistuivat pitkälti työn psykososiaalisiin tekijöihin. Näitä mainittuja kehitettäviä tekijöitä olivat työyhteisön ilmapiiri, ihmissuhteet, yhteistyö ja vuorovaikutus.

## **2.2 Työhyvinvoinnin psykososiaalinen ulottuvuus**

Työhyvinvointia voidaan tarkastella fyysisestä, psyykkisestä sekä sosiaalisesta näkökulmasta, joista tässä tutkimuksessa keskitytään kahteen jälkimmäiseen. Työhyvinvoinnin psyykkisistä ja sosiaalisista tekijöistä yhdessä käytetään yleis-

sesti nimitystä ”psykososiaalinen työhyvinvointi”. Virolaisen (2012) mukaan psyykkinen työhyvinvointi itsessään pitää sisällään muun muassa työilmapiirin, työn stressaavuuden sekä työpaineet. Sosiaalinen työhyvinvointi puolestaan tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että työntekijällä on mahdollisuus hyvään sosiaaliseen kanssakäymiseen työyhteisön jäsenten kanssa sisältäen sen, että työntekijöiden välit ovat hyvät, heidän on helppo lähestyä toisiaan ja mahdollista keskustella työasioista keskenään vapaasti. Työn psykososiaalisten piirteiden on huomattu vaikuttavan niin työntekijöiden terveyteen, työkykyyn kuin hyvinvointiinkin (Tuomi 2007).

Savolainen (2001) määrittelee psykososiaalisen työhyvinvoinnin koostuvan muun muassa työyhteisön ilmapiiristä, ihmissuhteista, yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta. Tämän rinnalla hän puhuu työpaikan psykososiaalisesta ympäristöstä, jolla on merkitystä yksilön itsetunnolle ja oppimiselle. Hänen mukaansa psykososiaalisen ympäristön koulussa muodostavat henkilöstön ja oppilaiden kokemukset, arvot, arvostukset, asenteet, ihmissuhteet, tunnustuksen saaminen sekä turvallisuuden tunne. Okko (2013) kuvaa psykososiaalisten työolojen tarkoittavan laajasti työn sisältöön ja sujumiseen, työpaineisiin, vaikutusmahdollisuuksiin, johtamiseen, työilmapiiriin, tasa-arvoon sekä muutoksiin suhtautumiseen liittyvien tekijöiden yhdessä luomaa henkistä tilaa työssä.

### 3 TYÖYHTEISÖ OSANA OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTIA

Opettajilla on aiemmin ollut mahdollisuus toteuttaa työtään hyvin itsenäisesti (Huhtanen 2002), kun taas nykyään opettajan työtä tehdään pitkälti yhteistyössä muun työyhteisön kanssa (Luukkainen 2004). Työyhteisö voidaan siis nähdä olennaisena osana opettajien työtä. Lukuisat tutkimukset vahvistavat työyhteisön toiminnan ja opettajien työhyvinvoinnin välillä olevan selvän yhteyden (Hakanen ym. 2006; Price 2012; Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro 2011). Saara- sen ja kumppaneiden (2006) mukaan työyhteisön toiminta on yhteydessä opettajan kokeman työhyvinvoinnin lisäksi työtehtävistä selviytymiseen, ammattitaidon kehittymiseen ja yleisesti työoloihin.

#### 3.1 Koulu työyhteisönä

Työyhteisölle ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Leppäsen (2002) mukaan 1980-luvulla työyhteisön käsitteen sijaan puhuttiin yleisesti työpaikan ihmissuhteista ja sosiaalisista suhteista, mutta seuraavalle vuosikymmenelle siirryttäessä työyhteisöstä tuli yleinen suomenkielinen ilmaus työpsykologisessa kirjallisuudessa. Hän määrittelee työyhteisön yksittäisistä henkilöistä koostuvaksi yksiköksi, jossa kaikki työskentelevät yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Koulut ovat moniammatillisia työyhteisöjä, joissa toimijoina ovat opettaja ja kasvatustyöstä vastaavien henkilöiden lisäksi esimerkiksi keittiö- ja siivoushenkilökunta, kanslian työntekijät, oppilashuollon henkilöt sekä vahtimestarit. Sosiaalisilla suhteilla onkin opettajien työssä keskeinen asema, sillä opettajat voivat työskennellä yhden koulupäivän aikana usean ammattiryhmän kanssa (Pietarinen ym. 2013). Cantellin (2011) mukaan koulun laajasta työyhteisöstä löytyy toisistaan poikkeavia ihmistyyppisiä ja jo pelkästään opettajien joukossa

erilaiset työnkuvat, opetustehtävät ja roolit, iät, sukupuoli ja persoonallisuudet muodostavat erilaisuuden kirjon opettajainhuoneeseen. Opettajat pitävätkin sosiaalista työympäristöään yhtenä monimutkaisena, dynaamisena ja moniulotteisena kokonaisuutena (Pyhäلتö ym. 2011).

Pyhäلتö kollegoineen (2011) jakaa koulun laajan sosiaalisen toimintaympäristön neljään osaan, jotka ovat opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, vuorovaikutus työyhteisön sisällä, opettajankoulutuksen vuorovaikutus ja koulujärjestelmän vuorovaikutus, johon sisältyy koulun hallinto ja uudistukset. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan edellä mainituista sosiaalisista toimintaympäristöistä työyhteisöä, ja siihen määritellään kuuluvaksi kaikki koulun aikuiset. Näin ollen esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus rajautuu tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

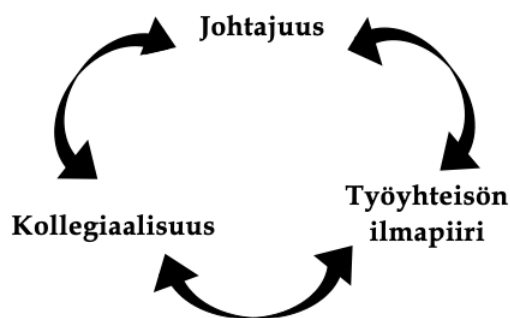
### **3.2 Opettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät työyhteisön näkökulmasta**

Tutkimukset osoittavat työyhteisön olevan merkittävä tekijä sekä opettajien työssäjaksamiselle että työssä kuormittumiselle (Aho 2011; Soini, Pyhäلتö & Pietarinen 2010b; Tuomi 2007). Työssäjaksamista Ahon (2011) tutkimuksen mukaan edistävät esimerkiksi luottamus, avoin keskustelukulttuuri, toisen kunnioittaminen, erilaisuuden hyväksyminen ja yhteiset toimintatavat. Soinin ja kumppaneiden (2010b) tutkimuksessa opettajien työssäjaksamista edistäviksi tekijöiksi puolestaan nousivat kannustava johtajuus, mahdollisuus keskustella avoimesti omassa työssä koetuista ongelmista, työyhteisön myönteinen ilmapiiri sekä kollegoiden tuki.

On myös havaittu, että kouluyhteisöjen johtajien ja opettajien välisillä suhteilla on merkitystä koettuun työhyvinvointiin sekä työtyytyväisyyteen (Price 2012). Työympäristön sosiaalisten resurssien eli sosiaalisen tuen sekä työtovereiden ja esimiehen tuen on todettu vahvistavan opettajien selviytymistä stressaavissa työhön liittyvissä olosuhteissa sekä vähentävän työn kuormitusta (Ju, Lan, Li, Feng & You 2015; Aho 2011). Myös Hakasen kollegoiden (2006) tutki-

muksessa ilmenee, että työpaikan sosiaalinen tuki on negatiivisesti yhteydessä opettajien työssä uupumiseen. Hänen mukaansa opettajat, jotka raportoivat saavansa hyvää tukea esimieheltä ja kollegoilta, kokivat vähemmän työssä kuormittumista ja työuupumusta kuin opettajat, jotka kokivat työyhteisön sosiaalisen tuen olevan heikko. Ju kollegoineen (2015) kiteyttää kannustavalla ja luottamuksellisella työyhteisöllä olevan ratkaiseva merkitys opettajien työtyytyväisyydelle.

Työyhteisön tuen puutteen nähdäänkin altistavan opettajia työssä uupumiselle (Saaranen ym. 2006). Esimerkiksi työyhteisön jäsenten välinen kateus, yhteisöllisyyden ja yhteistyön puute sekä epätasa-arvoisesti toimiva rehtori nousivat Ahon (2011) tutkimuksessa opettajien työn kuormitustekijöiksi. Soini kollegoineen (2010b) puolestaan havaitsi huonon työilmapiirin, vastavuoroisen ammatillisen arvostuksen puutteen sekä erilaisten johtajuuden ongelmien lisäävän työssä kuormittumista. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan tarkemmin, miten työyhteisön ilmapiiri, kollegiaalisuus ja johtajuus koulun työyhteisössä ovat yhteydessä opettajien kokemaan työhyvinvointiin.



KUVIO 1. Opettajien työhyvinvoinnin tekijöiden väliset yhteydet

Sen lisäksi, että työyhteisön ilmapiirin, kollegiaalisuuden ja johtajuuden on havaittu olevan yhteydessä opettajien työhyvinvointiin (Soini ym. 2010b), näiden kolmen työhyvinvoinnin tekijän välillä on aiempien tutkimusten perusteella todettu olevan selkeitä yhteyksiä. Loimme näiden tekijöiden välisiä yhteyksiä havainnollistavan kuvion (kuvio 1). Johtajuuden merkitys kollegiaalisuudelle näkyy Saaraseen ja kollegoiden. (2006) mukaan siinä, että rehtorilla on suuri vaikutusmahdollisuus kollegiaalisuuden tukemisessa. Hän toteaa rehtorin voivan

esimerkiksi järjestää kokouksia tai muuta yhteistyötä vaativaa toimintaa, sillä yhteistyöllä on huomattu olevan vaikutus opettajien välisen kollegiaalisuuden kehittymiselle. Yhteys on havaittavissa myös toisinpäin, sillä kollegiaalisen tuen, esimerkiksi kokeneempien kollegoiden kanssa keskustelemisen, on todettu edistävän hyvää johtamista (Nuutinen, Heikkilä-Tammi, Manka & Bordi 2013). Myös työyhteisön ilmapiirin ja johtajuuden välinen suhde on vastavuoroinen. Työyhteisössä vallitseva myönteinen ilmapiiri tukee johtajuutta, ja johtajuudella on vaikutusta työyhteisön ilmapiiriin (Kinnunen, Feldt ja Mauno 2016). Lisäksi työyhteisön myönteinen ilmapiiri toimii perustana hyvälle kollegiaalisille suhteille (Sahlberg 1996), ja hyvät kollegiaaliset suhteet puolestaan auttavat luomaan työyhteisöön myönteistä ilmapiiriä (Shah 2012).

### **3.2.1 Työyhteisön ilmapiiri**

Työpaikalla vallitsevaa yleistä tunnelmaa kuvataan usein arkikielessä työilmapiirin käsitteellä. Nakarin (2003) mukaan haasteita työilmapiiri-käsitteen määrittelylle aiheuttaa sen vahva yhteys ympäristöön, sillä määritelmät riippuvat asiayhteydestä ja ympäristöstä. Hänen mukaansa työilmapiiri on käsitteenä moniulotteinen ja se muodostuu työyhteisön jäsenten työyhteisön toimivuutta koskevien subjektiivisten havaintojen luomasta kokonaisuudesta.

Työilmapiirin, ilmapiirin ja työyhteisön ilmapiirin käsitteitä käytetään usein rinnakkain ja niillä kuvataan tilanteesta riippuen jopa täysin samaa asiaa (Nakari 2003). Tässä tutkimuksessa käytetään pääosin käsitettä ”työyhteisön ilmapiiri”, jonka ajatellaan koostuvan luokanopettajien subjektiivisista työilmapiiriä koskevista havainnoista ja syntyvän työyhteisön aikuisten välisen vuorovaikutuksen kautta.

Moranin ja Volkwein (1992) mukaan työilmapiiri on organisaation melko pysyvä ominaisuus ja se erottaa organisaation muista organisaatioista. He toteavat työilmapiirin heijastavan organisaation normeja ja arvoja sekä sisältävän työyhteisön jäsenten kollektiivisia havaintoja organisaation eri tekijöistä, esimerkiksi yhteenkuuluvuudesta, luottamuksesta, tuesta ja tasapuolisuudesta. Heidän sekä Nakarin (2003) mukaan ilmapiiri syntyy vuorovaikutuksessa ja se



muokkaa ihmisten käyttäytymistä. Jokainen työntekijä vaikuttaa osaltaan työyhteisön ilmapiirin muodostumiseen, sillä se syntyy työyhteisön arkisen toiminnan seurauksena (Sinokki 2010). Kinnunen kollegoineen (2016) korostaakin, että työyhteisön ilmapiiriä kehitettäessä on tärkeä huomioida työntekijöiden aktiivinen toimijuus ilmapiirin rakentumisessa. Ilmapiiriä ei rakenneta työntekijöille valmiiksi, vaan se vaatii sekä työntekijöiden että esimiehen aktiivista toimintaa (Kinnunen ym. 2016).

Työyhteisön jäsenten keskinäisellä vuorovaikutuksella on merkittävä rooli työilmapiirin rakentumisessa (Virolainen 2012). Myönteiset ja aktiiviset vuorovaikutussuhteet työntekijöiden sekä työntekijöiden ja esimiehen välillä ovat merkittävä tekijä yksilön työhyvinvoinnin sekä työyhteisön myönteisen työilmapiirin rakentumisessa (Manka 2012). Pyhällön ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa ilmenee, että useissa suomalaisissa peruskouluissa opettajat kokevat vuorovaikutuksen kuitenkin työyhteisön kanssa haastavimmaksi ja ongelmallisimmaksi osaksi työtään. Opettajat kaipaavat muun muassa mahdollisuutta keskustella avoimesti opettajayhteisössä koetuista ongelmista (Soini ym. 2010b).

Työntekijöiden hyvinvointia edistävä myönteinen työilmapiiri edellyttää Geuen (2018) mukaan työntekijöiden välistä toimintaa, joka puolestaan edistää kunnioitusta, luottamusta, tasa-arvoa ja sosiaalista osallisuutta. Nämä ohjaavat hänen mukaansa edelleen työtovereita luottamaan toistensa ammatilliseen osaamiseen sekä suvaitsemaan epäonnistumisia. Virtasen ja kollegoiden (2009) tutkimuksessa koulun henkilökunta korostaa osallisuuden olevan hyvin merkittävä kouluorganisaation ilmapiiriin vaikuttava tekijä. Thomas (2000) määrittelee osallisuuden käsitettä kuvailemalla sitä yksilön kokemien mahdollisuuksien kautta. Osallisuus rakentuu hänen mukaansa muun muassa yksilön mahdollisuuksista valita oma osallistumisensa, ilmaista ajatuksensa ja näkemyksensä, saada tukea osallistumiseen sekä tehdä myös itsenäisiä päätöksiä.

Työntekijöiden välistä luottamusta pidettiin osallisuuden rinnalla toisena vahvana kulmakivenä kouluyhteisön ilmapiirille (Virtanen ym. 2009). Myös Laaksonen (2008) painottaa työntekijöiden välisen luottamuksen tärkeyttä ja

toteaa sen muun muassa luovan sallivaa ilmapiiriä virheiden tekemiselle. Saaranen kollegoineen (2006) toteaa, että luottamuksen tulisi koskettaa koko työyhteisöä. Heidän mukaansa ei riitä, jos koulun henkilökunta kykenee osoittamaan keskinäistä luottamusta, mutta avoin kommunikointi rajautuu koskemaan vain pientä osaa työntekijöistä. Tällöin työyhteisössä voi heidän mukaansa ilmetä eristyneisyyttä sekä epäluottamusta joitain henkilöstön jäseniä kohtaan. Myös työyhteisön koko sekä työympäristön hajanaisuus voivat eristää työyhteisön jäseniä toisistaan ja siten rajoittaa heidän keskinäistä vuorovaikutustaan (Oksanen ym. 2013).

Hierarkisuuden, opettajien välisen kilpailun ja kateuden, kiusaamisen, uusien ja vanhojen työntekijöiden välillä olevien jännitteiden sekä puutteen työn arvostuksessa on nähty vaikuttavan kielteisesti opettajien työilmapiiriin (Cantell 2011). Työilmapiirin laadun on edelleen havaittu olevan yhteydessä opettajien kokemaan työhyvinvointiin (Onnismaa 2010; Saaranen ym. 2015; Savolainen 2001). Huonolla työilmapiirillä on osoitettu olevan yhteys esimerkiksi työntekijöiden terveyden heikentymiseen, joka näkyy erityisesti psyykkisten oireiden lisääntymisenä (Oksanen ym. 2008). Aho (2011) toteaaakin opettajien työssäjaksamista pohtiessaan, että jokaisella opettajalla tulisi olla työyhteisössään vähintään yksi ihminen, jonka seurassa on mahdollista olla oma itsensä ja jonka kanssa voi jakaa työpaikalla ajatuksia työasioiden lisäksi muistakin arkipäivään kuuluvista asioista.

### **3.2.2 Kollegiaalisuus**

Kelchtermans (2006) määrittelee kollegiaalisuuden kollegoiden välisten suhteiden laaduksi. Mäntylä (2002) puolestaan toteaa kollegiaalisuuden olevan yksinkertaistettu käsite kollegiaaliselle yhteistyölle. Hän lisää, että opettajista puhuttaessa kollegiaalisuudella tarkoitetaan opettajien välistä yhteistyötä, jossa korostuu reflektiivinen toiminta. Asiantuntemuksen jakamisen ja toisilta oppimisen lisäksi kollegiaalisuuteen liittyvien muiden tekijöiden, kuten yhteisen pohittamisen, tutkimisen ja kyseenalaistamisen, avulla on tarkoitus kehittää omaa opettajuutta ja tukea pedagogista kehittymistä (Mäntylä 2002). Sahlberg (1996)

toteaa kollegiaalisuuteen liittyvän runsaasti auttamiseen ja tukemiseen liittyviä normeja työyhteisössä sekä velvollisuus sitoutua yhteisiin päätöksiin ja tavoitteisiin. Tässä tutkimuksessa käytetään kollegiaalisuuden käsitettä kuvaamaan sekä luokanopettajien välistä käytännön yhteistyötä että luokanopettajien toisiltaan saamaa henkistä tukea ja arvostusta.

Sahlberg (1996) on jakanut kollegiaalisuuden eri tasoihin: tarinointiin, dialogiin, auttamiseen ja yhteistoiminnallisuuteen. Hänen mukaansa kollegiaalisuus syvenee asteittain. Tarinointi on kollegiaalisuuden muodollinen taso, jolla kollegat voivat saada toisiltaan vaikutteita vain satunnaisesti. Dialogin ja auttamisen tasoilla kollegat tukevat ja auttavat toisiaan sekä keskustelevat ammatillisista asioista. Yhteistoiminnallisuus on kollegiaalisuuden korkein taso, jolle on ominaista ammatillinen kehittyminen, kollegoiden positiivinen sosiaalinen riippuvuus toisistaan sekä konkreettiset yhteistyön muodot, kuten yhteisopettajuus, yhdessä suunnittelu tai toisten opetusten seuraaminen. Sahlberg (1996) toteaa tälle tasolle pääsemisen vaativan paljon aikaa ja työtä.

Harris ja Anthony (2001) ovat esittäneet kollegiaalisuudella olevan kaksi muotoa, jotka ovat emotionaalisesti tukeva kollegiaalisuus ja kollegiaalinen vuorovaikutus. Emotionaalisesti tukeva kollegiaalisuus sisältää heidän mukaansa avoimen kommunikaation, toisten ajatusten kuuntelemisen ja toisten työn kunnioittamisen. Kollegiaalinen vuorovaikutus puolestaan kannustaa opettajaa kehittymään ja sille on tyypillistä henkilökohtaiset, intensiiviset suhteet kollegoiden välillä sekä kollegoiden välinen opetukseen liittyvien arvojen, tavoitteiden ja visioiden jakaminen. Skaalvik ja Skaalvik (2009) toteavat sekä kollegiaalisen vuorovaikutuksen että emotionaalisen tuen olemassaolon vaikuttavan myönteisesti opettajien selviytymiseen työhön liittyvästä stressistä. Kollegiaalinen tuki voi siis toimia kantavana voimana kuormittuneen opettajan selviytymisessä (Aho 2011), ja tuen puute puolestaan merkittävänä riskitekijänä työssä uupumiselle (Dorman 2003).

Shah (2012) on todennut kollegiaalisuuden vaikuttavan myönteisesti ja erittäin voimakkaasti opettajan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen, työtyytyväisyyteen, ammatilliseen ja organisatorisen sitoutumiseen sekä koko koulun

hyvinvointiin. Kollegiaalisuuden on lisäksi nähty lisäävän merkittävästi opettajien minäpystyvyyden tunnetta (Goddard & Skrla 2006) ja vähentävän opettajien epävarmuutta ja ylikorostunutta itseriittoaistisuuden tunnetta (Sahlberg 1996). Sen on myös ajateltu olevan perusta koko koulun kehittämiseksi oppivaksi organisaatioksi (Sahlberg 1996).

Saarasen ja kumppaneiden (2006) mukaan kollegiaalisuuden ja sitä kautta opettajien voimavarojen vahvistajana on kollegoiden välinen yhteistyö. Jotta kollegat voivat tehdä toimivaa yhteistyötä ja sitoutua yhteiseen projektiin, heillä on oltava Harrisin ja Anthonyn (2001) mukaan yhteisten arvojen, tavoitteiden ja opetusnäkökulman lisäksi suhde, jolle on ominaista luottamus, huolenpito ja keskinäinen kunnioitus. Kollegoiden täytyy myös olla valmiita antamaan palautetta toisilleen ja ottamaan sitä vastaan (Harris & Anthony 2001). Cantell (2011) toteaa kuitenkin, ettei kollegan tarvitse välttämättä olla hyvä ystävä, vaan merkityksellistä on avoin keskusteluyhteys työasioista ja näin vertaistuen tarjoaminen. Tärkeänä pidetään hänen mukaansa myös sitä, että opettaja voi kokea saavansa arvostusta kollegoiltaan.

Hargreaves (1994) nostaa esille ajatuksen siitä, että kollegiaaliset suhteet voivat työn laadun edistämisen lisäksi heikentää sitä, jos kollegiaalisuus on pakotettua. Hän toteaa, että kollegiaalisuuden tulisi olla vapaaehtoista ja opettajista itsestään lähtevää, sillä pakotetusta kollegiaalisuudesta, joka voi sisältää esimerkiksi hallinnollisia määräyksiä ja kontrollointia, on tutkimustulosten mukaan seurannut työn laadun paranemisen sijaan opettajien toiminnan tehottomuutta, joustamattomuutta ja sitoutumattomuutta. Tällöin kollegiaalisuudesta on tullut mahdollisuuden sijaan vaatimus ja sillä on saavutettu päinvastaisia asioita, kuin mitä on pyritty saavuttamaan (Hargreaves 1994).

### **3.2.3 Johtajuus**

Kirjallisuudessa käytetään usein rinnakkain termejä ”johtajuus” ja ”johtaminen”. Sydänmaanlakan (2003) mukaan ne ovat johtamisen kaksi eri muotoa, joilla on paljon yhteistä, mutta myös eroavaisuuksia. Yhteistä johtajuudella ja johtamisella on hänen mukaansa se, että ne liittyvät kumpikin vaikuttamiseen,

ihmisten kanssa työskentelyyn sekä tehokkaaseen tavoitteen saavuttamiseen. Eroavaisuudeksi hän nimeää sen, että johtaminen on enemmän tehtävälähtöistä ja johtajuus puolestaan enemmän ihmislähtöistä. Sydänmaanlakka (2003) siis ajattelee ihmisten ja asioiden johtamisen olevan toisistaan erillisiä asioita. Mankan (2012) mukaan ihmisten johtaminen koostuu johdettavien kuuntelemisesta, oikeudenmukaisesta kohtelusta ja luottamuksen rakentamisesta. Hän käyttää asioiden johtamisesta termiä suorituksen johtaminen, johon hän liittää tavoitteiden asettamisen, ohjaamisen ja palautteen antamisen suorituksista. Hänen mukaansa modernissa johtamiskäsityksessä ja -tutkimuksessa ihmisten ja asioiden johtaminen nähdään kuitenkin toisistaan erottamattomiksi asioiksi.

Tässä tutkimuksessa johtamista käsitellään modernin johtamiskäsityksen mukaisesti (ks. Manka 2012). Tutkimuksessa käytetään sekä termejä ”johtajuus” että ”johtaminen”. Johtajuus käsitetään Ahosen (2008) tavoin laajempänä terminä, joka sisältää johtamisen. Ahonen (2008) määrittelee johtamisen olevan johtajuuden konkreettista toimintaa, esimerkiksi rehtorin tai koulun johtajan arkisten työtehtävien muodostama kokonaisuus. Hän kuvaa johtajuuden olevan johtamisen ydin. Northouse (2015) käsittää johtamisen olevan vuorovaikutteinen prosessi, johon osallistuvat sekä johtaja että alaiset. Hänen mukaansa johtaja pyrkii prosessissa vaikuttamaan alaisiin yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, mutta johtajan ominaisuuksien lisäksi alaiset vaikuttavat johtamiseen.

Alava, Halttunen ja Risku (2012) toteavat, että jokaisella oppilaitoksella on opetus- ja koulutusalan erityislainsäädännön edellytysten mukaisesti oltava oppilaitoksen toiminnasta vastaava rehtori, joka toimii koulussa työpaikan johtajana koulutuksen järjestäjän eli kunnan alaisena. Heidän mukaansa yksi merkittävistä rehtorin työhön kuuluvista toimialueista on kouluyhteisön henkilöstön johtaminen. Virolainen (2012) määrittelee työhyvinvointia edistävän johtamisen olevan demokraattista ja oikeudenmukaista sekä työntekijälle sopivasti vapautta ja vastuuta antavaa. Onnismaa (2010) puolestaan toteaa liian ankaran, välinpitämättömän tai kylmäkiskoisen johtamisen heikentävän opettajien työhyvinvointia. Van Dierendonckin, Borrilin, Haynesin ja Striden (2004) mukaan hyvään johtajuuteen kuuluu se, että johtaja osoittaa alaisille luottamusta, kun-

nioittaa heitä ja antaa hyvää palautetta. Huono johtajuus sen sijaan koostuu heidän mukaansa esimiehen jatkuvasta alaisten kontrolloinnista, epäoikeudenmukaisesta johtamisesta, vähäisestä tuesta ja palautteenannosta sekä huonosta kommunikaatiosta.

Rehtorilla on monella tavalla tärkeä rooli osana opettajien työhyvinvoinnin rakentumista (Laine, Saarinen, Ryhänen & Tossavainen 2017; Tuomi 2007). Castro Silva (2017) jakaa tutkimuksessaan rehtorin tuen neljään osa-alueeseen: innovaatioiden tukeen, ammatillisen kehittymisen tukeen, välineelliseen tukeen sekä tunne- ja informaatiotukeen. Skaalvikin ja Skaalvikin (2010) tutkimuksessa selvisi, että opettajien työhyvinvointiin ja sitä kautta ammatissa pysymiseen vaikuttavat erittäin voimakkaasti johdolta työhön saatava kognitiivinen sekä emotionaalinen tuki ja tunne siitä, että rehtorilta voi pyytää apua ja neuvoja erilaisissa tilanteissa. Opettajien ja rehtorin välisten suhteiden perustana pidettiin vastavuoroista luottamusta ja kunnioitusta. Myös Nislin (2016) sekä Sinokki (2009) korostivat tutkimustulostensa pohjalta johtajan tuen merkitystä työntekijöiden hyvinvoinnille. Sinokin (2009) mukaan vähän tukea esimiehiltään saaneilla työntekijöillä esiintyi kaksi kertaa enemmän mieliala- ja ahdistuneisuushäiriöitä paljon tukea saaneisiin työntekijöihin verrattuna.

Yksi merkittävä johtajuuden kautta opettajien työhyvinvointiin yhteydessä oleva tekijä on opettajien kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa omaan työhönsä. Harris ja Anthony (2001) painottavat, että koulun johdon olisi tarpeellista tukea ja järjestää opettajille erilaisia mahdollisuuksia kehittää itseään heille tärkeissä asioissa. Lisäksi opettajat haluavat osallistua heidän työtään koskevaan päätöksentekoon (Savolainen 2001). Cantell (2011) toteaa, että työntekijöiden kuuntelemisen ja heidän kanssaan ratkaisun hakemisen erilaisiin ongelmiin olevan olennainen osa rehtorin tehtäviä. Hän tähdentää, että kun yksittäisille opettajille on annettu mahdollisuus vaikuttaa omiin työjärjestelyihinsä, sen myönteiset vaikutukset ovat ulottuneet laajemmin koko työyhteisöön ja opettajien välisiin suhteisiin. Rehtorin vaikutusmahdollisuus työskentelykulttuurin edistämiseen kouluissa voidaankin nähdä Saarasen ja kollegoiden (2006) mukaan erityisenä. He toteavat opettajien keskinäisen luottamuksen syntymisen

kannalta erilaisten yhteisten tapahtumien, esimerkiksi kokousten järjestämisellä, voivan olla tärkeä rooli, sillä yhteistyön nähdään yhtäaikaisesti kehittävän kollegiaalisuutta sekä tarjoavan vaikutusmahdollisuuksia.

Cantell (2011) näkee rehtorin toiminnalla olevan merkitys myös sille, miten opettajat suhtautuvat toisiinsa opettajanhuoneessa. Rehtorilta odotetaan hänen mukaansa tasapuolisuutta sääntöjen ja työyhteisön periaatteiden noudattamisessa. Ahon (2011) tutkimuksessa rehtorin ja muun koulun henkilökunnan välisen oikeudenmukaisuuden ja luottamuksellisuuden nähtiin olevan perusta työyhteisön toimivuudelle. Rehtorin johtamisen puolestaan koettiin olevan perusta yhteisöllisyyden ja arjen toiminnan rakentumiselle. Myös Sinokin (2010) mukaan esimiehen oikeudenmukaisella alaisten kohtelulla ja -päätöksenteolla on merkittävä myönteinen vaikutus alaisten työkykyyn ja hyvinvointiin. Hän täsmentää oikeudenmukaisuuden ja kuulluksi tulemisen olevan tärkeää kaikille työntekijöille. Niiden toteutuessa työntekijät ovat hänen mukaansa tyytyväisempiä ja sitoutuneempia työhönsä.

Myös työhön perehdyttäminen kuuluu johdon tehtäviin ja vastuisiin (Savolainen 2001). Alhijan ja Freskon (2010) tutkimuksen mukaan toimivalla mentoiminnalla eli perehdyttämisellä ja johdon sekä kollegoiden tuella voidaan vaikuttaa huomattavasti uusien opettajien työssä pysymiseen. Uusi opettaja on Ahon (2011) mukaan liitettävä tällä tavoin koulun sosiaaliseen verkostoon ja autettava tutustumaan koulun kulttuuriin. Selkeällä ja sopivan joustavalla toimintakulttuurilla voidaan hänen mukaansa tukea opettajien työssäjaksamista ja selviytymistä erityisesti ongelmatilanteissa. Savolaisen (2001) tutkimus vahvistaa selkeän toimintakulttuurin tärkeyden. Hänen tutkimuksessaan opettajat kertoivat merkittäviksi johtajuuden epäkohdiksi johtamisen puutteen ja heikon työn organisoinnin sekä epäavoimuuden. Opettajat olivat tutkimuksen mukaan usein myös tyytymättömiä esimiestensä ihmissuhdetaitoihin ja heiltä saamaansa tukeen. Sen sijaan he toivoivat mahdollisuutta avoimeen keskusteluun ja yhteistyöhön rehtorin kanssa sekä osoittivat tarpeen johtamisen jämakkyydelle, hyvälle perehdyttämiselle ja selkeälle toiminnan organisoinnille.

Myös Ahon (2011) tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat rehtorin roolia sekä koko työyhteisön että yksittäisen opettajan työssä selviytymisessä. Toisaalta Aho (2011) nostaa esille myös asian kääntöpuolena sen, että rehtoritkin voivat tarvita tukea alaisiltaan. Hänen mukaansa ideaalitilanne on sellainen, jossa tuki on kaksisuuntaista eli rehtori ja opettajat tukevat molemmat toisiaan. Van Dierendonckin ja kumppaneiden (2004) tekemä tutkimus johtajuuden ja työntekijöiden hyvinvoinnin välisestä suhteesta tukee Ahon (2011) ajatusta tuen kaksisuuntaisuudesta. Heidän tutkimuksensa mukaan rehtorin tuki ja hyvä johtaminen edistävät työntekijöiden hyvinvointia, joka puolestaan tukee hyvää johtajuutta. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkita rehtoreiden työhyvinvointia vaan tarkastellaan johtajuuden merkitystä luokanopettajien työhyvinvoinnille.



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millainen on luokanopettajien kokemus työhyvinvointi ja millainen merkitys työyhteisöllä on heidän kokemalleen työhyvinvoinnille. Lisäksi selvitetään, mitkä tekijät työyhteisössä edistävät ja heikentävät luokanopettajien kokemaa työhyvinvointia. Opettajien työhyvinvointia on tutkittu aiemmin verrattain paljon. Sen sijaan erityisesti luokanopettajien työhyvinvointia ei ole tutkittu juuri lainkaan. Myös työn sosiaaliseen ulottuvuuteen on keskitytty työhyvinvoinnin tutkimuksen kentällä vain niukasti. Tässä tutkimuksessa syvennyttäänkin tutkimaan nimenomaan luokanopettajien työhyvinvointia sekä sitä, millä tavalla työyhteisö työn psykososiaalisena ulottuvuutena on osa heidän kokemaansa työhyvinvointia. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millaiseksi luokanopettajat kuvailevat työhyvinvointiaan ja työyhteisön merkitystä sille?
2. Mitkä tekijät työyhteisössä edistävät ja heikentävät luokanopettajien mukaan heidän kokemaansa työhyvinvointia?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimuksen kohteena on luokanopettajien kokemukset heidän työhyvinvoinnistaan sekä työyhteisön merkityksestä sille. Lisäksi tutkitaan, mitkä tekijät työyhteisössä edistävät ja heikentävät luokanopettajien kokemaa työhyvinvointia. Valitsimme tutkimukseemme laadullisen tutkimusotteen, sillä sen avulla on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016) mukaan mahdollista saada kokonaisvaltaista ja yksityiskohtaista tietoa valitusta tutkimusjoukosta. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista keskittyä tarkastelemaan ja kuvaamaan todellista elämää ja tutkittavien kokemuksia sekä pyrkiä löytämään ja paljastamaan niiden avulla tosiasioita tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016; Patton 2002). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksemme tarkoituksena ei siis ole tuoda esille tulosten avulla yleistettävää tietoa, vaan tutkittujen henkilöiden kuvailuja kokemuksistaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksessa hyödynnetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä aineiston luokittelun ja teemoittelun avulla.

### 5.2 Aineistonkeruu ja tutkittavat

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella tammikuussa 2019. Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kyselylomake, sillä tarkoituksena oli saada suhteellisen laaja tutkimusaineisto. Pidimme aluksi haastattelua mahdollisena aineistonkeruumenetelmänä, mutta päädyimme lopulta käyttämään kyselylomaketta, sillä koimme tärkeäksi, että tutkimuksemme otoskoko olisi melko suuri. Ajattelimme kyselylomakkeen eduksi myös sen, että tutkittavat voivat osallistua tutkimukseen täysin anonymiminä, jolloin kysymyksiin vastaaminen saattaisi olla luontevampaa ja rehellisempää kuin haastattelutilanteessa. Hirs-

järvi ja kumppanit (2016) toteavatkin tutkittavalla olevan haastattelutilanteessa taipumus sosiaalisesti suotavien vastausten antamiseen. Lisäksi ajattelimme, että kyselyn kautta luokanopettajilla voisi olla matalampi kynnyks osallistua tutkimukseemme, kun ei tarvitsisi sopia erillisiä haastatteluaikoja vaan tutkittavat voisivat vastata kysymyksiin rauhassa heille sopivana ajankohtana. Valli (2001) lisää kyselylomaketutkimuksen hyväksi puoliksi sen, ettei tutkija vaikuta läsnäolollaan tutkittavien vastauksiin. Kysymys esitetään jokaiselle täysin samassa muodossa eivätkä siihen vaikuta esimerkiksi haastattelijan äänenpainot. Vallin ja Perkkilän (2015) mukaan kyselylomake on myös taloudellinen ja nopea aineistonkeruumenetelmä.

Kyselylomakkeen käytön rajoituksena voidaan kuitenkin pitää Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sitä, ettei tutkija voi antaa lisätietoa tai selventää kysymyksiä varmistaakseen, että vastaaja on ymmärtänyt sen eikä tutkijalla myöskään ole mahdollisuutta kysyä osallistujilta tarkentavia kysymyksiä aiheesta. Kyselyn ja haastattelun olennaisin ero aineiston keruumenetelmänä onkin tutkijan roolissa ja tiedonkeruuvaiheen toiminnassa (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimuksen kyselylomake julkaistiin Alakoulun aarreaitta -nimisessä Facebook-ryhmässä, jossa oli kyselyn julkaisuhetkellä yhteensä noin 35 800 jäsentä. Ryhmä on tarkoitettu alakoulun opettajille sekä opettajaksi opiskeleville, mutta ryhmään liittyminen ei edellytä alalla työskentelyä tai opiskelua. Oletettavasti suurin osa ryhmän jäsenistä on kuitenkin alakoulun opettajia tai opettajan ammattiin kouluttautuvia. Valitsimme kyseisen Facebook-ryhmän aineistonkeruupaikaksi sen vuoksi, että uskoimme saavamme sieltä monipuolisia vastauksia luokanopettajilta eri puolelta Suomea. Rajasimme osallistumiskelpoisuuden työelämässä oleviin luokanopettajiin, kun jaoimme Alakoulun aarreaitta -ryhmässä osallistumispyynnön tutkimukseemme.

Tutkimuksen kyselylomake (liite 1) koostui neljästä esitietojäsenkysymyksestä sekä viidestä varsinaisesti tutkimukseemme aiheeseen syventävästä kysymyksestä. Esitietokysymyksiä lukuun ottamatta kaikki kyselylomakkeessa esitetyt kysymykset olivat muodoltaan avoimia, sillä tarkoituksena oli

saada esille tutkittavien tuottamia kuvauksia ilman liiallista vastausten ohjailamista. Pattonin (2002) mukaan vastaajien on mahdollista avoimien kysymysten avulla nostaa esille vapaasti valitsemaansa asioita, ja tutkijoilla puolestaan on mahdollisuus tarttua niihin ja ymmärtää maailmaa vastaajien näkökulmasta. Strukturoitujen kysymysten käyttäminen määrittäisi vastauksissa nousevia asioita pitkälti etukäteen (Patton 2002). Toisaalta myös avoimia kysymyksiä käytettäessä kysymyksenasettelulla on merkitystä, sillä nekin voivat johdatella vastaajaa tiettyyn suuntaan (Valli 2018). Sen vuoksi kyselylomakkeen kysymyksistä pyrittiin muodostamaan mahdollisimman neutraaleja.

Kyselyymme kertyi vastauksia runsaasti lyhyen ajan sisällä. Saimme 51 vastausta yhden vuorokauden aikana, jonka jälkeen suljimme kyselyn. Tutkimukseen osallistui luokanopettajia erikokoisista suomalaisista kouluista. Oppilasmäärältään pienimmässä koulussa oli 119 oppilasta ja suurimmassa 1100 oppilasta. Luokan oppilasmäärä oli keskimäärin 20 oppilasta. Tutkittavien työkokemus jakautui melko tasaisesti ensimmäisestä työvuodesta yli 15 vuoden työkokemukseen. Kyselyyn vastanneista luokanopettajista yksi oli mies ja loput naisia.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Aineiston analysoinnin tarkoituksena on luoda kerätystä aineistosta selkeä ja tiivistetty sanallinen kuvaus, jonka avulla tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista tehdä luotettavia johtopäätöksiä (Hirsjärvi ym. 2016). Laadullista sisällönanalyysia käytetään Pattonin (2002) mukaan usein laajojen tekstikokonaisuuksien analysointiin. Sen avulla pyritään erilaisia luokitteluja hyödyntäen tiivistämään, analysoimaan ja tulkitsemaan tekstin keskeisiä merkityksiä ja sisältöjä (Patton 2002). Tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui laadullinen sisällönanalyysi.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi eteni teoriaohjaavan sisällönanalyysin mallin mukaan. Ennen aineiston keräämistä ja tutkimuksen toteuttamista tutustuimme tutkittavaan ilmiöön liittyvään teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin.

Tämän pohjalta tutkimukselle luotiin teoreettinen viitekehys. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoreettinen viitekehys toimii teoriaohjaavassa analyysissä aineiston analysoinnin apuna, mutta analyysi ei pohjautu ainoastaan teoriaan vaan myös kerättyyn aineistoon. Analyysin tehtyämme muokkasimme vielä teoriataustaa vastaamaan paremmin tutkimuksemme tavoitetta ja tutkimustuloksia.

Laadullisen aineiston analyysissä on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan useita vaiheita ja analyysi kulkee mukana koko tutkimuksen ajan. He toteavat aineiston analysoinnin alkavan siitä, kun päätetään, mikä aineistossa kiinnostaa ja sen pohjalta ryhdytään käymään läpi aineistoa. Heidän mukaansa teoriaohjaavassa analyysissä aineistosta valitaan aineistolähtöisesti analyysiyksiköt, joihin ryhdytään jäsentämään ilmiötä koskevan aiemman tiedon ohjaamana, jolloin teorian voidaan nähdä määrittelevän analyysissä tiettyjä reunaehtoja. Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköksi valikoitui ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla luokanopettajien *kuvailut työhyvinvoinnista ja työyhteisön merkityksestä sille* ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla heidän mainitsemansa *työhyvinvointia edistävät ja heikentävät tekijät*.

Analyysiyksikköjen valitsemisen jälkeen jatkoimme aineiston analysointia siten, että luimme molemmat ensin koko tutkimusaineiston läpi useamman kerran. Sen jälkeen tarkastelimme toisistamme erillään aineistosta nousevia asioita tutkimuskysymys kerrallaan. Selkeytimme tekstiä itsellemme mielekkäällä tavalla, kuten koodaamalla samankaltaiset ilmaukset samalla värillä (Patton 2002). Itsenäisen aineistoon tutustumisen jälkeen pohdimme yhdessä, mitä kiinnostavaa ja huomioitavaa aineistosta mielestämme nousi esille.

Etenimme analyysissä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla luokittelemalla vastauksissa nousseita yhtäläisyyksiä. Luokittelu tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sitä, että aineistosta määritellään erilaisia luokkia, minkä jälkeen on esimerkiksi mahdollista laskea, montako kertaa luokat esiintyvät aineistossa. Ensimmäisessä kaksiosaisessa tutkimuskysymyksessä luokiksi muodostuivat *hyvä tai erittäin hyvä, melko hyvä tai kohtalainen ja huono tai erittäin huono sekä erittäin suuri, suuri tai melko suuri*. Näiden luokkien alle koko-

simme niitä kuvaavia asioita ja ilmiöitä ensin toisistamme erillään. Lopuksi yhdistimme kuvaukset yhtenäisiksi yhdessä pohtien, perustellen ja tarkastellen.

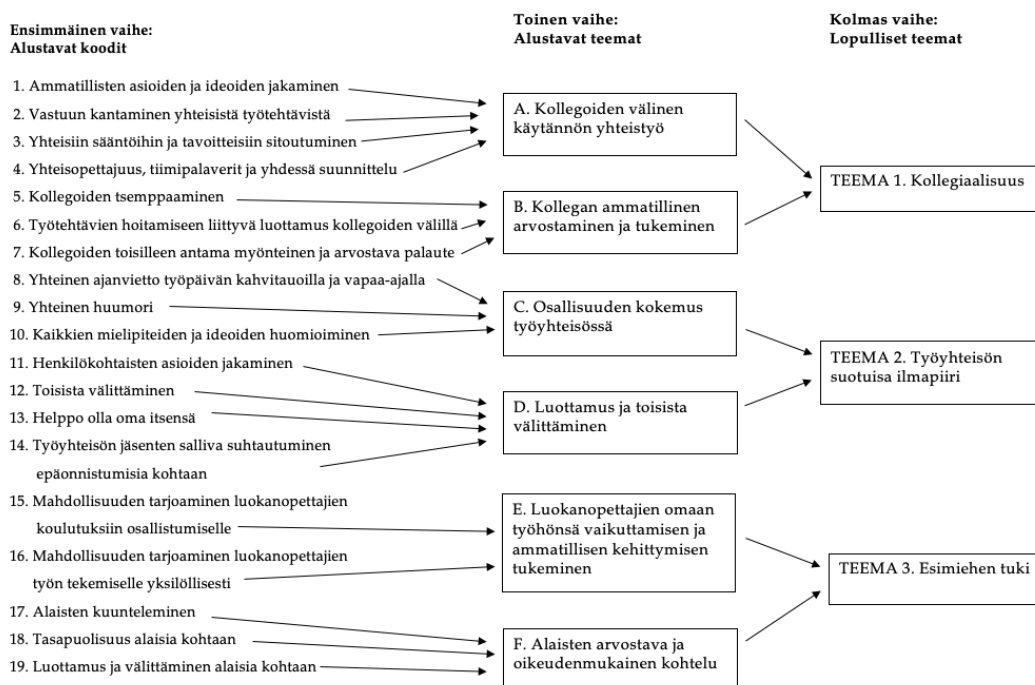
Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysivaihe vaati tekstin koodauksen jälkeen runsaasti enemmän aikaa ja kriittistä tarkastelua. Tutkimuskysymyksen luonteen vuoksi aineiston jäsentäminen tapahtui teemoittelun avulla. Teemoittelussa tarkoituksena on Moilasan ja Rähän (2016) mukaan aineiston pelkistäminen, joka tapahtuu poimimalla aineistosta olennaisimmat asiat. He täsmentävät, että sen avulla pyritään ymmärtämään tekstin keskeisimmät merkitykset ja luomaan niistä merkitysverkosto, jossa jokaisella teemalla on sen merkityssisällön esille tuova sanallinen ilmaisumuoto. Teemoittelu tarjoaa myös mahdollisuuden vertailla eri teemojen eli aiheiden esiintymistä aineistossa (Eskola & Suoranta 2008).

Moilanen ja Rähä (2016) huomauttavat, että teemoittelun vaarana voi olla se, että tutkija alkaa luoda tekstistä sellaisia teemoja, joita sieltä ei todellisuudessa löydy. Sen vuoksi he korostavat, että yksittäisen tutkijan lisäksi jonkun toisen henkilön olisi tarpeellista tarkastella aineistosta tehtyjä tulkintoja kriittisesti. Tämän tutkimuksen toteutuksessa mukana oli kaksi tutkijaa, mikä mahdollisti laajempaa kriittisyyttä teemojen arvioinnissa ja niiden luomisessa ja tuki sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta.

Teemoittelu toteutettiin tässä tutkimuksessa siten, että tutustuimme ensin toiseen tutkimuskysymykseen vastaavaan aineistoon toisistamme erillään. Jäsensimme aineistoa omissa Word-tiedostoissamme muodostamalla sekä työhyvinvointia edistävien että heikentävien tekijöiden osalta niitä vastaavat alustavat koodit ja teemat. Itsenäisen työskentelyn jälkeen pohdimme yhdessä kriittisesti teemojen muotoutumista. Huomasimme, että erikseen muodostamamme teemat olivat sisällöltään ja merkitykseltään hyvin samankaltaisia. Olennaisimmat erot tekemiemme teemoittelujen välillä olivat käyttämässämme sanavallinnoissa. Tarkastelimme edelleen kriittisesti aineistoa ja muodostuneita teemoja pyrkien minimoimaan tulkinnallisuuden tuoman vääristymisen. Teemoittelu vaikeutti lopullisten teemojen osittainen päällekkäisyys. Erityisesti kollegiaalisuuteen ja ilmapiiriin liittyvien alustavien teemojen kohdalla jouduimme

pohtimaan erityisen tarkkaan, minkä lopullisen teeman alle ne sijoittuvat. Aineiston lisäksi teoria ohjasi teemoitteluamme ja tuki ratkaisujen tekemisessä. Varmistuttuamme yhteisestä näkemyksestämme muodostimme yhdessä luokanopettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevista edistäväistä ja heikentävistä tekijöistä lopulliset koodit ja teemat sekä teimme analyysin etenemistä kuvaavat teemoittelukuviot (kuvio 2 ja 3).

Kuvioissa 2 ja 3 alustavat koodit koostuivat aineistosta esille nousseista yleisimmin mainituista tekijöistä, jotka yhdistettiin molemmissa kuvioissa kudeksi alustavaksi teemaksi. Alustavista teemoista muodostettiin edelleen kolme lopullista teemaa. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin luonne voidaan huomata teemoittelukuvioiden muodostamisessa, sillä alustavat koodit on nostettu aineistosta, mutta teoria on ohjannut teemojen muotoutumista. Seuraavaksi perustellaan teemoittelua tarvittavilta osin aineiston ja teorian avulla sen ymmärrettävyyden ja luotettavuuden lisäämiseksi. Aluksi tarkastellaan työhyvinvointia edistäviä tekijöitä (kuvio 2) ja sen jälkeen sitä heikentäviä tekijöitä (kuvio 3).



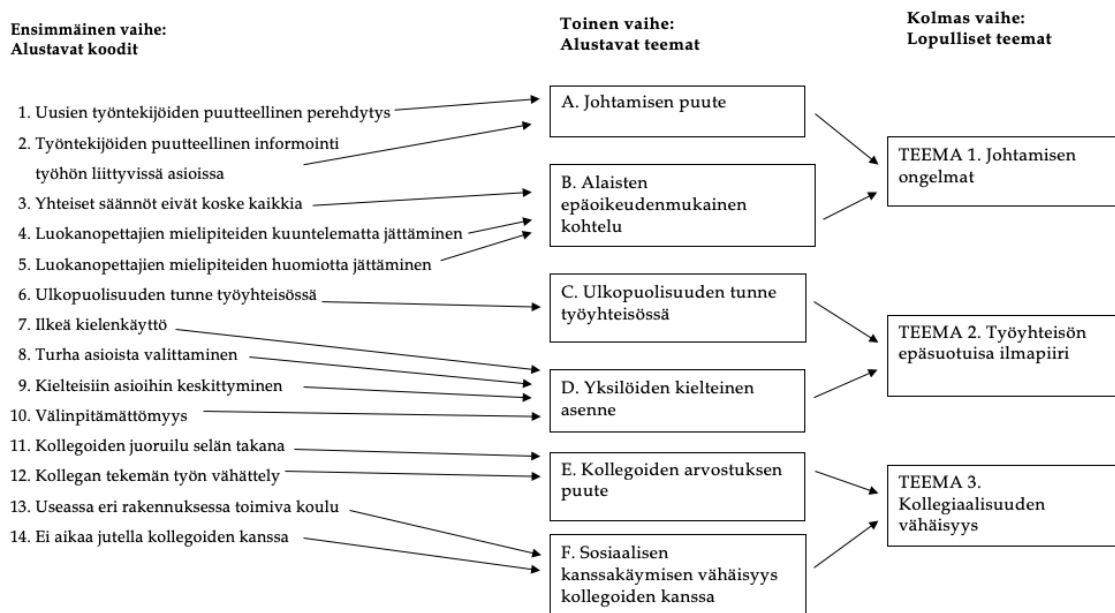
KUVIO 2. Työhyvinvointia edistävien tekijöiden analyysin kuvaus

Alustavaan teemaan Kollegoiden välinen käytännön yhteistyö (ks. kuvio 2) liitettiin ammatillisten asioiden ja ideoiden jakaminen, vastuun kantaminen yhteisistä työtehtävistä, yhteisiin sääntöihin ja tavoitteisiin sitoutuminen sekä yhteisopettajuus, tiimipalaverit ja yhdessä suunnittelu. Nämä kollegiaalisuuteen liittyvät asiat kuuluvat nimenomaan luokanopettajien tekemään konkreettiseen yhteistyöhön ja siten yhdistyivät teemoittelussa saman alustavan teeman alle. Näin ollen myös vastuun kantaminen yhteisistä työtehtävistä pitää sisällään konkreettisesti oman osuuden hoitamisen yhteisistä työtehtävistä. Alustavaan teemaan Kollegan ammatillinen arvostaminen ja tukeminen liitettiin puolestaan kollegoiden tsemppaaminen, työtehtävien hoitamiseen liittyvä luottamus kollegoiden välillä sekä kollegoiden toisilleen antama myönteinen ja arvostava palaute, jotka ovat abstraktimpia kollegiaalisuuteen yhteydessä olevia asioita. Työtehtävien hoitamiseen liittyvä luottamus kollegoiden välillä koostuu maininnoista, joissa korostui kollegoiden luottamus toisen ammatilliseen osaamiseen. Näistä kahdesta alustavasta teemasta muodostui lopullinen teema *Kollegiaalisuus*. Sahlbergin (1996) näkemys kollegiaalisuuden eri tasoista ohjasi teemoitteluamme, ja jaoimme kollegiaalisuuden sen pohjalta konkreettiseen ja abstraktimpaan osa-alueeseen.

Alustavaan teemaan Osallisuuden kokemus työyhteisössä liitettiin yhteinen ajanvietto työpäivän kahvitauoilla ja vapaa-ajalla, yhteinen huumori ja kaikkien mielipiteiden ja ideoiden huomioiminen. Teeman muodostaminen perustuu Thomaksen (2000) näkemykseen, jonka mukaan osallisuudesta. Henkilökohtaisten asioiden jakaminen, toisista välittäminen, työyhteisön jäsenten salliva suhtautuminen epäonnistumisia kohtaan sekä tunne siitä, että on helppo olla oma itsensä, muodostivat alustavan teeman nimeltä Luottamus ja toisista välittäminen. Nämä alustavat teemat yhdistettiin samaan lopulliseen teemaan *Työyhteisön suotuisa ilmapiiri*. Tämä jaottelu perustuu Moranin ja Wolkveinin (1992) määritelmään, jonka mukaan ilmapiiri pitää sisällään työyhteisön jäsenten kokemukset esimerkiksi luottamuksesta ja yhteenkuuluvuudesta, jonka sijaan käytämme käsitettä osallisuus.



Luokanopettajien omaan työhönsä vaikuttamisen ja ammatillisen kehittymisen tukeminen yhdisti alustavat koodit Mahdollisuuden tarjoaminen luokanopettajien koulutuksiin osallistumiselle ja Mahdollisuuden tarjoaminen luokanopettajien työn tekemiselle yksilöllisesti yhdeksi alustavaksi teemaksi. Alustavaan teemaan Alaisten arvostava ja oikeudenmukainen kohtelu puolestaan nähtiin kuuluvan alaisten kuunteleminen, tasapuolisuus alaisia kohtaan sekä luottamus ja välittäminen alaisia kohtaan. Näistä alustavista teemoista muodostettiin lopullinen teema *Esimiehen tuki*.



KUVIO 3. Työhyvinvointia heikentävien tekijöiden analyysin kuvaus

Työhyvinvointia heikentävistä tekijöistä muodostettiin oma teemoittelukuvionsa (kuvio 3). Alustava teema Johtamisen puute koostui uusien työntekijöiden puutteellisesta perehdytyksestä ja työntekijöiden puutteellisesta informoinnista työhön liittyvissä asioissa. Alustavaan teemaan Alaisten epäoikeudenmukainen kohtelu puolestaan nähtiin kuuluvan maininnat, jotka liittyivät siihen, että yhteiset säännöt eivät koske kaikkia, opettajien mielipiteitä ei kuunnella tai niitä ei huomioida. Alustava koodi 4 (kuvio 3) piti sisällään sen, ettei rehtori kuuntele luokanopettajia ollenkaan. Alustava koodi 5 poikkesi siitä siten, että rehtorin

kuvailtiin kuuntelevan luokanopettajia, mutta jättävän heidän mielipiteensä kuitenkin huomiotta. Johtamisen puute ja alaisten epäoikeudenmukainen kohdeltu yhdistettiin lopulliseksi teemaksi nimeltään *Johtamisen ongelmat*.

Ulkopuolisuuden tunne työyhteisössä pysyi samana alustavasta koodista alustavaksi teemaksi, sillä siihen sisältyi mainintoja, joissa kuvailtiin selkeästi nimenomaan ulkopuolisuuden tunnetta erilaisin sanavalinnoin, kuten ”kuppikunnat, osattomuus niistä” ja ”porukat, joihin ei pääse mukaan”. Yksilöiden kielteinen asenne –alustava teema koostui ilkeästä kielenkäytöstä, turhasta asioiden valittamisesta, kielteisiin asioihin keskittymisestä ja välinpitämättömyydestä. Edellä mainitut asiat kuvasivat yksilöiden kielteistä asennetta huonojen toimintatapojen kautta ja ne oli vastauksissa liitetty yksilöiden asenteisiin. Näistä muodostettiin lopullinen teema *Työyhteisön epäsuotuisa ilmapiiri*. Teemoittelu nojaa Moranin ja Wolkveinin (1992) näkemykseen ilmapiiristä.

Alustavaan teemaan Kollegoiden arvostuksen puute nähtiin kuuluvaksi kollegoiden juoruilu selän takana ja kollegan tekemän työn vähättely. Alustava teema Sosiaalisen kanssakäymisen vähäisyys kollegoiden kanssa muodostui kahdesta alustavasta koodista: useassa eri rakennuksessa toimivasta koulusta sekä kollegoiden kanssa jutteluun liittyvästä ajanpuutteesta. Nämä yhdistettiin lopulliseksi teemaksi nimeltään *Kollegiaalisuuden vähäisyys*.

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Etiikka on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan olennainen osa kaikenlaista tieteellistä tutkimusta. He toteavat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan muodostuvan yleisistä ihmisoikeuksista. Sen lisäksi Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) antaa ohjeistuksen hyvistä tieteellisistä käytännöistä, joita tulisi noudattaa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Sen mukaan tutkimuksen teon lähtökohtana on rehellisyys ja huolellisuus. Tutkimuseettiset periaatteet sisältävät kolme osa-aluetta: tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, vahingoittamisen välttämisen sekä yksityisyyden ja tietosuojan (Kuula

2011). Pyrimme noudattamaan tutkimuksen teon eettisiä periaatteita huolellisesti tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa.

Ennen tutkimuksen toteuttamista tutustuimme perusteellisesti tietosuojakäytänteisiin ja laadimme eettisten periaatteiden mukaisesti tietosuojailmoituksen (liite 2), jossa erittelimme yksityiskohtaisesti tutkimukseen osallistumiseen ja kerätyn aineiston käyttöön liittyvät tutkijoiden oikeudet ja velvollisuudet. Pyrimme myös kuvaamaan siinä mahdollisimman laajasti tutkimuksemme tarkoitusta, toteutusta ja tutkittavien oikeuksia. Tämä tietosuojailmoitus liitettiin osaksi kyselyä. Jokaisen tutkimukseen osallistuneen tuli ilmoittaa, että on lue- nut tietosuojailmoituksen ja hyväksyy siinä kerrotut oikeudet ja velvollisuudet päästäkseen vastaamaan kyselyyn. Eskola ja Suoranta (2008) tuovatkin esille yhtenä eettisenä periaatteena sen, että ennen tutkimuksen toteuttamista tutkit- taville henkilöille annetaan riittävästi informaatiota tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta. Heidän mukaansa tutkittaville on myös korostettava tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tähän tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, sillä jaoin kyselylomakkeen linkin Facebook-ryhmässä, jossa vastaajilla oli vapaus osallistua tai jättää osallistumatta tutkimuksemme. Tut- kimukseen osallistuminen oli myös mahdollista keskeyttää missä vaiheessa ta- hansa ilman mitään seuraamuksia.

Luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat merkittäviä näkökohtia ihmis- tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008), minkä vuoksi ne ovat tärkeitä asioita myös tämän tutkimuksen kohdalla. Luottamuksellisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijalla ei ole oikeutta käyttää kerättyä tutkimusaineistoa muuhun tarkoi- tukseen kuin mihin se on alun perin tarkoitettu (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tätä tutkimusta varten kerättyä aineistoa ei käytetä pro gradu -tutkielman lisäksi muuhun tarkoitukseen. Tutkittavien anonymiteettiä puolestaan suojeltiin tässä tutkimuksessa siten, ettei tutkimukseen osallistuvilta kerätty kyselyssä tarkkoja henkilötietoja, kuten nimeä tai asuinpaikkakuntaa. Tutkimuksessa esille tuodut sitaatit eivät myöskään voi paljastaa yksilön henkilöllisyyttä. Tutkimusaineistoa säilytettiin tutkimuksen ajan Jyväskylän yliopiston salasanasuojatussa tietover- kossa U-aseamalla, jolloin ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta päästä käsiksi

aineistoon. Lisäksi tutkimusaineisto hävitettiin asianmukaisesti pro gradu - tutkielman valmistuttua.

## 6 TULOKSET

Seuraavissa luvuissa käsitellään tutkimustuloksia tutkimuskysymys kerrallaan. Ensin esitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia siitä, millaiseksi luokanopettajat kuvailevat työhyvinvointiaan sekä työyhteisön merkitystä heidän työhyvinvoinnilleen. Kaksiosaiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset tuodaan esille kahdessa osassa. Seuraavaksi esitellään toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tekijöitä, jotka työyhteisössä edistävät ja heikentävät luokanopettajien kokemaa työhyvinvointia. Myös tämän kaksiosaisen tutkimuskysymyksen tulokset esitellään erikseen siten, että ensin esitellään työhyvinvointia edistävät tekijät ja sen jälkeen sitä heikentävät tekijät. Tuloksia pyritään havainnollistamaan piirakkakuvioiden sekä aineistosta nostettujen sitaattien avulla. Piirakkakuvioiden tarkoitus on havainnollistaa aineistosta esille nousseiden työhyvinvointiin yhteydessä olevien tekijöiden jakautumista eri teemoihin toista tutkimuskysymystä tarkastellessa. Sitaatit puolestaan tuovat luokanopettajien äänen autenttisesti esille ja toimivat näin aineistoa aidosti kuvaavina esimerkkeinä. Numeroimme vastaajat ja viittaamme heihin seuraavasti: ”luokanopettaja 1”, ”luokanopettaja 2” ja niin edelleen.

### 6.1 Luokanopettajien työhyvinvointi ja työyhteisön merkitys sille

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään, millainen on tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien työhyvinvointi ja mikä merkitys työyhteisöllä on heidän kokemalleen työhyvinvoinnille. Luokanopettajia pyydettiin kyselyssä kuvailemaan omaa työhyvinvointiaan tutkimukseen osallistumisen hetkellä sekä oman työyhteisönsä merkitystä sille.

### 6.1.1 Luokanopettajien kuvailua heidän kokemastaan työhyvinvoinnista

Luokanopettajat käyttivät työhyvinvointiaan kuvaillessa lyhyitä määritelmiä, kuten ”hyvä”, ”kohtalainen” tai ”huono”. Määritelmien pohjalta muodostettiin kolme luokkaa, joita ovat ”hyvä tai erittäin hyvä”, ”melko hyvä tai kohtalainen” ja ”huono tai erittäin huono”. Luokanopettajien määritelmistä 65 prosenttia sijoittui ”hyvä tai erittäin hyvä” -luokkaan. ”Melko hyväksi tai kohtalaiseksi” työhyvinvointinsa määritteli 23 prosenttia luokanopettajista. Loput 12 prosenttia määritelmistä sisälsivät maininnan ”huonosta tai erittäin huonosta” työhyvinvoinnista.

Hieman yli puolet luokanopettajista kuvaili työhyvinvointiaan edellä mainittujen määritelmien lisäksi sitä edistävien tai heikentävien tekijöiden kautta. Aineistosta oli havaittavissa, että luokanopettajien määrittelemää tiettyä työhyvinvoinnin tasoa kuvailtiin samankaltaisilla tekijöillä. Luokanopettajat, jotka määrittelivät työhyvinvointinsa olevan hyvä tai erittäin hyvä, kuvailivat työhyvinvointiaan lähes poikkeuksetta sitä edistävien tekijöiden kautta. Edistäviksi tekijöiksi mainittiin esimerkiksi oman työn mielekkyys, selkeä ero työn ja vapaa-ajan välillä, toimiva työyhteisö, arvostuksen saaminen omalle työlle sekä tuen ja avun saaminen niin rehtorilta kuin kollegoiltaakin. Muutamassa vastauksessa (esim. luokanopettaja 4 ja luokanopettaja 32) mainittiin myös työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Näitä olivat kiire, hankala yhteistyö vanhempien kanssa sekä kuormittavat työhön liittyvät muutokset.

Kiitettävä. Ennakkopelkoihini nähden jopa erinomainen --. Koen työskenteleväni unelmaduunissani hauskojen ja innostavien lapsien parissa. Työn ja vapaa-ajan välillä on selkeä ero. (luokanopettaja 4)

Koen työhyvinvointini tällä hetkellä hyväksi. Viihdyn hyvin omassa työssäni, saan toteuttaa itseäni, saan tarvittaessa apua ja tukea työkavereilta ja esimieheltäni sekä koen, että työtäni arvostavat niin oppilaideni huoltajat kuin koulun aikuiset. Välillä tosin riittämättömyyden tunne, kiire ja turhautuminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön heikentää työhyvinvointiani. (luokanopettaja 32)

Luokanopettajat, joiden määritelmät sijoittuivat luokkaan melko hyvä tai kohtalainen, kuvailivat työhyvinvointiaan hyvin vaihtelevasti sekä sitä edistävien että heikentävien tekijöiden kautta (esim. luokanopettaja 39). Edistäviksi teki-

jöiksi mainittiin muun muassa mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön, lomat ja yhteistyö kollegoiden kanssa. Heikentäviksi tekijöiksi puolestaan lukeutuivat työyhteisön epäsuotuisa ilmapiiri sekä esimiehen tuen puute.

Minulla on äärimmäisen hyvä yhteisopettajuustyöpari ja meillä on hyvä avustaja. -- Esimiehen toiminta ei aina tue työhyvinvointia, koska asiat eivät etene, niihin ei oteta kantaa ja vaikeissa tilanteissa ei voi luottaa, että hän on "selän takana". Työhyvinvointini on melko hyvä. (luokanopettaja 39)

Huonoksi tai erittäin huonoksi työhyvinvointinsa määritelleet luokanopettajat puolestaan käyttivät ainoastaan työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä työhyvinvointinsa kuvailussa. Vastauksissa usein esille nousseita heikentäviä tekijöitä olivat epäsuotuisa työilmapiiri, esimiehen huonot johtamistaidot, jatkuvat työhön liittyvät muutokset ja liian suuri työmäärä, kuten käy ilmi myös alla olevista sitaateista (luokanopettaja 47 ja luokanopettaja 11).

Työskentelen tällä hetkellä aika kaaosmaisessa tilassa olevassa koulussa. Olen ollut siellä yli 15 vuotta ja henki on vain huonontunut. Rehtorilla ei ole ihmissuhdetaitoja eikä hän näe, mitä koulussa on meneillään. Hän lukkiutuu huoneeseensa eikä häntä saa häiritä. -- Työhyvinvointi - onko sitä?! (luokanopettaja 47)

Huonoksi. Vedän työparini kanssa isoa luokkaa, eikä ole tarpeeksi esim. ohjaajaresursseja. Välillä työilmapiiri on huono koulun aikuisten kesken. Työpäivät ovat pitkiä ja jatkuvat muutokset kuormittavat. (luokanopettaja 11)

Kaksi vastaajista korosti myös omien vahvasti yksityiselämään sidoksissa olevien tunne- ja olotilojen vaikuttavan omaan työhyvinvointiinsa. Toinen heistä mainitsi esimerkiksi stressaavan elämäntilanteen näkyvän myös työssäjaksamisessaan.

### **6.1.2 Luokanopettajien kuvailua työyhteisön merkityksestä heidän kokemalleen työhyvinvoinnille**

Luokanopettajat kuvailivat työyhteisön merkitystä työhyvinvoinnilleen pääosin määrittelemällä merkityksen suuruutta termeillä "erittäin suuri", "suuri" tai "melko suuri". 51 prosenttia luokanopettajista mainitsi työyhteisön merkityksen olevan työhyvinvoinnille "erittäin suuri". Merkitystä piti puolestaan suurena 41 prosenttia vastaajista. Loput kahdeksan prosenttia osoittivat merkityksen olevan "melko suuri". Yksikään luokanopettajista ei maininnut työyhteisön

olevan työhyvinvoinnille vain vähän merkityksellinen tai täysin merkityksetön. Eräs luokanopettaja kiteytti työyhteisön merkityksen seuraavalla tavalla:

Kaikki työhyvinvointi lähtee liikkeelle työyhteisöstä. (luokanopettaja 33)

Työyhteisön merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille nähtiin lähes poikkeuksetta hyvin myönteisenä asiana. Työyhteisön kautta saatava henkinen tuki kuormittavissa työtilanteissa osoittautui yhdeksi suurimmista tekijöistä työhyvinvoinnin muodostumiselle. Osa luokanopettajista kertoi pitävänsä työyhteisön tukea jopa välttämättömänä työssä selviytymisen kannalta (esim. luokanopettaja 23 ja luokanopettaja 48).

Työyhteisö kantaa rankkojen päivien läpi, mutta myös iloitsee onnistumisista. (luokanopettaja 23)

Opettajan työtaakka on valtava, lapset ja perheet voi huonosti. Tukea ei saa mistään, resursseja ei ole mihinkään, vaitiolovelvollisuus sitoo. Työkaverit ovat ainoita, jotka jakavat tuskan ja huumori auttaa jaksamaan. (luokanopettaja 48)

Lisäksi eräs luokanopettajista kuvaili työyhteisön myönteistä merkitystä työhyvinvoinnilleen palautteen saamisen mahdollistajana. Vastauksessa (luokanopettaja 25) nousi esille myös työyhteisön merkitys työssä kehittymisen edistäjänä.

Ihan älytön. Erittäin suuri tuen ja palautteen antaja. Kannustavat keskustelevat kollegat lataavat minua. Voin peilata ideoita, kehittyä ja kehittää. (luokanopettaja 25)

Työyhteisön merkitystä kuvailtiin hyvin harvoissa tämän aineiston vastauksissa kielteisen näkökulman kautta. Osa luokanopettajista toi vastauksissaan kuitenkin esille, että työyhteisön merkitys heidän työhyvinvoinnilleen voi olla joko sitä edistävä tai heikentävä (luokanopettaja 31).

Työyhteisö voi tukea tai vetää mattoa yksilön alta. (luokanopettaja 31)

Nämä luokanopettajat kuvailivat myös tarkemmin, mitkä tekijät työyhteisössä tekevät siitä joko heidän työhyvinvointiaan edistävän tai heikentävän. Näitä tekijöitä käsitellään toisen tutkimuskysymyksen kautta seuraavassa luvussa.



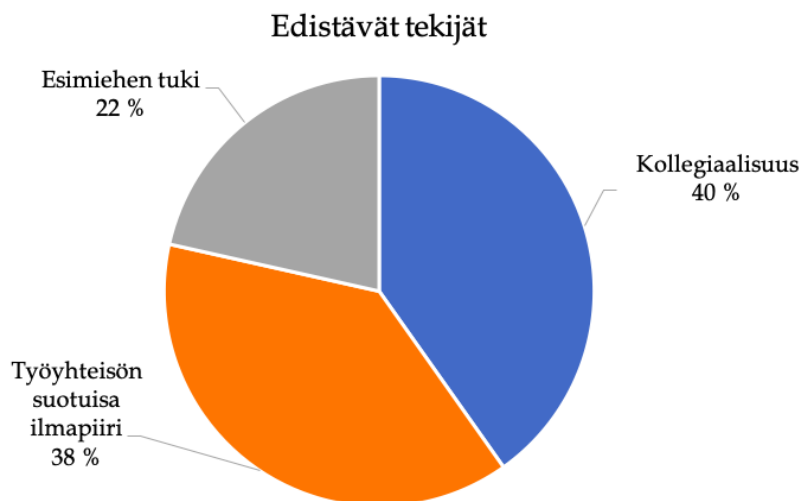
## 6.2 Luokanopettajien työhyvinvointia edistävät ja heikentävät tekijät työyhteisössä

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät työyhteisössä edistävät ja heikentävät luokanopettajien kokemaa työhyvinvointia. Tutkimuskysymyksessä oli kaksi osaa, joista toisessa luokanopettajia pyydettiin mainitsemaan työyhteisöstä tekijöitä, jotka edistävät heidän työhyvinvointiaan ja toisessa puolestaan tekijöitä, jotka heikentävät sitä. Sekä työhyvinvointia edistävästä että heikentävästä tekijöistä muodostui teemoittelun myötä kolme lopullista teemaa (kuviot 2 ja 3). Molemmista lopulliset teemat liittyivät työyhteisön ilmapiiriin, kollegiaalisuuteen sekä johtamiseen. Nämä keskenään samansuuntaiset teemat koostuivat sisällöllisesti hieman toisistaan poikkeavista alustavista teemoista ja edelleen alkuperäisistä koodeista. Lisäksi nämä teemat jakautuivat edistävien ja heikentävien tekijöiden osalta opettajien antamien mainintojen mukaan eri tavoin. Teemojen koko siis perustuu mainintojen yleisyyteen. Teemojen suuruuseroista riippumatta kaikki edellä mainitut teemat olivat tutkimustulostemme mukaan merkittäviä työhyvinvoinnin tekijöitä. Seuraavissa luvuissa esitellään erikseen aineistosta esille nousseita työhyvinvointia edistäviä ja heikentäviä tekijöitä.

### 6.2.1 Työhyvinvointia edistävät tekijät

Kuviossa 4 on esitetty opettajien kuvaamien työhyvinvointia edistävien tekijöiden jakautuminen eri teemoihin. Siitä on nähtävissä lopullisten teemojen mainintojen yleisyys suhteessa toisiinsa. Suurin teema koostui *Kollegiaalisuus* -teemaan liittyvistä tekijöistä. Tutkimukseen osallistuneista 51:stä opettajasta 43 mainitsi yhden tai useamman työhyvinvointia edistävän tekijän, joka luokiteltiin kuuluvaksi tämän teeman alle. Seuraavaksi suurin ja vain hieman edellistä pienempi teema muodostui *Työyhteisön suotuista ilmapiiri* -teemaan kuuluvista tekijöistä. Tämän teeman alle sijoitetuista asioista yhden tai useamman mainitsi 41 luokanopettajaa. Kolmesta teemasta huomattavasti pienimmäksi osoittautui

*Esimiehen tuki*, jonka alle luokitelluista tekijöistä yhden tai useamman mainitsi 23 luokanopettajaa.



KUVIO 4. Luokanopettajien työhyvinvointia edistävät tekijät työyhteisössä

*Kollegiaalisuus* -teema koostui luokanopettajien maininnoista, jotka liittyivät kollegoiden väliseen käytännön yhteistyöhön sekä kollegan ammatilliseen arvostamiseen ja tukemiseen (kuvio 2). Kollegoiden välinen käytännön yhteistyö piti sisällään asioita, jotka nähtiin merkittävinä edistävinä tekijöinä luokanopettajien työssä toimimisen ja konkreettisen työn tekemisen kannalta. Näihin tekijöihin lukeutuivat ammatillisten asioiden jakaminen kollegoiden kesken, vastuun kantaminen yhteisistä työtehtävistä, yhteisiin sääntöihin ja tavoitteisiin sitoutuminen sekä yhdessä työn tekeminen ja suunnittelu, kuten yhteisopettajuus tai tiimipalaverit. Kollegan ammatillinen arvostaminen ja tukeminen puolestaan sisälsi kollegoiden tsemppaamisen, työtehtävien hoitamiseen liittyvän luottamuksen kollegoiden välillä sekä kollegoiden toisilleen antaman myönteisen ja arvostavan palautteen. Seuraavat sitaatit (luokanopettaja 2 ja luokanopettaja 47) kuvaavat konkreettisesti, miten kollegiaalisuus edistää luokanopettajien kokemaa työhyvinvointia.

Saan päivittäin valtavasti henkistä tukea ja tsemppiä työpariltani ja muilta ykkösluokkien opettajilta sekä erityisopettajalta. (luokanopettaja 2)

Töiden jakaminen (ei niin, että vain osaava/jaksava/ideoiva tekee ja toimii). -- Vastuun ymmärtäminen. (luokanopettaja 47)

Toiseksi suurin teema *Työyhteisön suotuista ilmapiiriä* koostui maininnoista, jotka liittyivät osallisuuden kokemuksiin työyhteisössä sekä luottamukseen ja toisista välittämiseen (kuvio 2). Osallisuuden kokemus työyhteisössä piti sisällään yhteisen huumorin, yhteisen ajanvieton työpäivän kahvitauoilla ja vapaa-ajalla sekä kaikkien mielipiteiden ja ideoiden huomioimisen. Luottamus ja toisista välittäminen puolestaan sisälsi henkilökohtaisten asioiden jakamisen, toisista välittämisen, työyhteisön jäsenten sallivan suhtautumisen epäonnistumisia kohtaan sekä tunteen, että on helppo olla oma itsensä. Seuraavissa sitaateissa luokanopettajat (luokanopettaja 18, 40 ja 23) kuvailivat työyhteisön ilmapiiriin liittyviä asioita, joiden he kokivat edistävän omaa työhyvinvointiaan.

Välitetään toisistamme, ketään ei jätetä yksin. -- Aamulla ei tarvitse kokeilla ilmapiiriä, vaan tiedät sen olevan positiivinen. (luokanopettaja 18)

Työyhteisön ilmapiiri, jossa jokainen saa olla oma itsensä ja jossa on tilaa erilaisille ideoille ja luovuudelle. Työyhteisössä on mahdollisuus heittää ilmoille hullujakin ideoita, joista sitten porukalla jalostetaan toimivat ratkaisut. -- (luokanopettaja 40)

Työpaikan tunnelma, jossa suora tuuletus on sallittua, eikä kukaan ajattele, että olet huono työssäsi, vaikka joskus vähän roiskuu. (luokanopettaja 23)

Kolmesta luokanopettajien työhyvinvointia edistävästä teemasta pienimmäksi teemaksi muodostui *Esimiehen tuki*. Tämä teema sisälsi mainintoja, jotka koskivat luokanopettajien omaan työhönsä vaikuttamisen ja ammatillisen kehittymisen tukemista sekä alaisten arvostavaa ja oikeudenmukaista kohtelua (kuvio 2). Luokanopettajien omaan työhönsä vaikuttamisen ja ammatillisen kehittämisen mahdollistaminen sisälsi esimiehen tarjoaman mahdollisuuden luokanopettajien koulutuksiin osallistumiselle sekä työn tekemiselle yksilöllisesti. Alaisten arvostava ja oikeudenmukainen kohtelu sen sijaan piti sisällään alaisten kuuntelemisen, tasapuolisuuden alaisia kohtaan ja luottamuksen ja välittämisen alaisia kohtaan. Seuraavat sitaatit tuovat esille eräiden luokanopettajien ajatuksia johtajuuden roolista heidän työhyvinvointinsa tukemisessa (luokanopettaja 43 ja luokanopettaja 11).

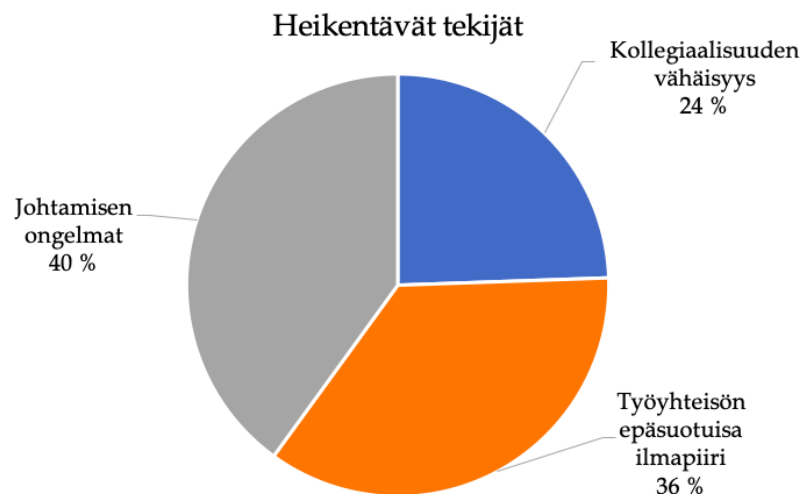
Hyvä ja huolehtiva rehtoristo siinä [työhyvinvoinnin edistämässä] pääosassa. Johtajisto huolehtii henkilökunnan hyvinvoinnista, kuuntelee, tukee ja LUOTTAA työntekijöihinsä. (luokanopettaja 43)

Vapaus kokeilla (tilojen puitteissa) erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja mahdollisuus kouluttautua halutessaan tärkeää. (luokanopettaja 11)

Kaiken kaikkiaan luokanopettajien työhyvinvointia edistäviä tekijöitä työyhteisössä luettiin vastauksissa hyvin laajasti. Vastaukset olivat myös pituudeltaan laajamittaisia.

### 6.2.2 Työhyvinvointia heikentävät tekijät

Kuviossa 5 on esitetty työyhteisön näkökulmasta luokanopettajien työhyvinvointia heikentävien tekijöiden jakautuminen eri teemoihin. Kuviosta voidaan huomata ero teemojen välisessä suuruudessa eli mainintojen yleisyydessä. Työhyvinvointiaan heikentäviä tekijöitä luetellessaan luokanopettajat mainitsivat eniten asioita, jotka luokiteltiin kuuluvaksi teemaan *Johtamisen ongelmat*. 18 luokanopettajaa kaikista 51:stä tutkimukseen osallistuneesta luokanopettajasta mainitsi yhden tai useamman tähän teemaan kuuluvan tekijän. Toiseksi suurimmaksi teemaksi aineiston pohjalta nousi *Työyhteisön epäsuotuisa ilmapiiri*, jonka alle sijoittuivat 16 luokanopettajan antama yksi tai useampi maininta. Pienin osuus maininnoista muodostui *Kollegiaalisuuden vähäisyys* -teemaan kuuluvista tekijöistä. Tähän teemaan sijoitetuista tekijöistä yhden tai useamman mainitsi 11 luokanopettajaa. Kuusi luokanopettajaa ei maininnut mitään työhyvinvointia heikentävää tekijää työyhteisön näkökulmasta.



KUVIO 5. Luokanopettajien työhyvinvointia heikentävät tekijät työyhteisössä

*Johtamisen ongelmat* -teema koostui maininnoista, jotka liittyivät johtamisen puutteeseen sekä alaisten epäoikeudenmukaiseen kohteluun (kuvio 3). Johtamisen puute muodostui uusien työntekijöiden puutteellisesta perehdytyksestä ja työntekijöiden puutteellisesta informoinnista erilaisissa työhön liittyvissä asioissa. Alaisten epäoikeudenmukaiseen kohteluun puolestaan sisältyi luokanopettajien mielipiteiden kuuntelematta tai huomiotta jättäminen esimiehen taholta sekä se, etteivät yhteiset säännöt koske kaikkia. Seuraavat sitaatit (luokanopettaja 38 ja luokanopettaja 5) ilmentävät luokanopettajien kokemuksia johtajuudesta heidän työhyvinvointiaan heikentävänä tekijänä.

Rehtori ei mielestäni perehdytä uusia työntekijöitä tarpeeksi perusteellisesti. Toisinaan tuntuu, ettei minuakaan ole perehdytetty kaikkiin koulun tapoihin tai muihin työhön liittyviin asioihin --. Tämä vaikuttaa työhyvinvointiini. (luokanopettaja 38)

Esimiehemme ei luota työntekijöihin vaan haluaa itse tehdä päätökset ottamatta minäkäänlaista mielipidettä asianosaisilta. (luokanopettaja 5)

*Työyhteisön epäsuotuisa ilmapiiri* -teemaan sisältyi luokanopettajan maininnat, jotka koskivat ulkopuolisuuden tunnetta työyhteisössä sekä yksilöiden kielteistä asennetta. Ulkopuolisuuden tunne työyhteisössä sisälsi luokanopettajien kuvailuissa ainoastaan selkeästi ulkopuolisuuden tunteeseen liittyviä mainintoja. Yksilöiden kielteinen asenne puolestaan ilmeni vastauksissa ilkeänä kielenkäytönä, turhana asioista valittamisena, kielteisiin asioihin keskittymisenä sekä vä-

linpitämättömyytenä, kuten alla olevista sitaateista käy ilmi (luokanopettaja 10 ja luokanopettaja 2).

Kuppikunnat, osattomuus niistä. (luokanopettaja 10)

Jotkut työyhteisön negatiiviset henkilöt. Joillekin ei koskaan kelpaa mikään, ja se jatkuva valittaminen latistaa yleistä tunnelmaa, kun kukaan ei halua riidellä. (luokanopettaja 2)

*Kollegiaalisuuden vähäisyys* -teema puolestaan koostui maininnoista, jotka pitivät sisällään kollegoiden arvostuksen puutteeseen sekä kollegoiden sosiaalisen kanssakäymisen vähäisyyteen liittyviä asioita. Kollegoiden arvostuksen puutteeseen yhdistettiin maininnat, jotka liittyvät kollegoiden juoruiluun selän takana sekä toisen tekemän työn vähättelyyn. Kollegoiden sosiaalisen kanssakäymisen vähäisyyteen liittyväksi asiaksi puolestaan luettiin luokanopettajien kokemaa kiire, joka aiheutti sen, ettei heillä ollut aikaa jutella kollegoiden kanssa sekä koulun toimiminen useassa eri rakennuksessa, jolloin luokanopettajat eivät kohdanneet toisiaan tarpeeksi usein. Alla olevat sitaatit toimivat oivallisina esimerkkeinä kollegiaalisuuden vähäisyydestä (luokanopettaja 11 ja luokanopettaja 3).

Ihmiset eivät arvosta tai ole kiinnostuneita toisten projekteista/tehdyistä jutuista. (luokanopettaja 11)

Välituntisin opettajanhuoneessa ei juurikaan näy ihmisiä, vaan ihmiset ovat kiireisiä ja tekevät välituntisinkin töitä luokissaan. Tämän, eli henkilökunnan välisen sosiaalisen kanssakäymisen vähäisyyden, koen vaikuttavan työhyvinvointiini negatiivisesti. (luokanopettaja 3)

Kokonaisuudessaan työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä mainittiin vastauksissa huomattavasti vähemmän kuin sitä edistäviä tekijöitä. Sen lisäksi että kaikki luokanopettajat eivät tuottaneet tähän kysymykseen lainkaan mainintoja, saadut vastaukset olivat myös lyhyempiä kuin työhyvinvointia edistävien tekijöiden kohdalla.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen on luokanopettajien kokemus työhyvinvointi tutkimukseen osallistumisen hetkellä ja millainen rooli työyhteisöllä on heidän työhyvinvoinnilleen. Lisäksi pyrittiin tunnistamaan työyhteisössä olevia työhyvinvointia edistäviä ja heikentäviä tekijöitä. Tulokset osoittivat, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista koki työhyvinvointinsa hyväksi. Tutkimuksessa havaittiin myös työyhteisöllä olevan suuri merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille. Luokanopettajien mainitsemat työhyvinvointia edistävät ja heikentävät tekijät työyhteisössä liittyivät työyhteisön ilmapiiriin, kollegiaalisuuteen ja johtamiseen. Vaikka teemat työhyvinvointia edistävien ja heikentävien tekijöiden osalta olivat hyvin samansuuntaiset, luokanopettajien maininnat jakautuivat niiden osalta määrällisesti eri tavoin. Seuraavaksi pohditaan tuloksia yksityiskohtaisemmin.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensiksi pyrimme selvittämään, millainen on luokanopettajien kokemus työhyvinvointi. Aiempien tutkimusten perusteella oli tarkoituksenmukaista kiinnittää huomiota luokanopettajien työhyvinvointiin, sillä opettajien työssäjaksamisen on todettu vaikuttavan heidän oman hyvinvointinsa lisäksi myös oppilaiden ja koko koulun hyvinvointiin (Onnismaa 2012; Soini ym. 2009). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että suurin osa luokanopettajista koki työhyvinvointinsa hyväksi tai erittäin hyväksi. Tämä oli yllättävä tulos, sillä mediassa esillä olleet uutiset ja tutkimustulokset (esim. Hakanen ym. 2006; Länsikallio ym. 2018) olivat ohjanneet oletuksiamme siten, että odotimme luokanopettajien kokemuksen työhyvinvoinnistaan olevan huonompi. Ennakko-oletuksemme ei siis toteutunut. Toisaalta myös viimeisimmässä työolobarometrissä 72% opettajista koki työtyytyväisyyttä (Länsikallio ym. 2018), jonka voidaan nähdä olevan vahvasti yhteydessä työhyvinvointiin. On kuitenkin huomioitava, ettei työolo-

barometristä käy ilmi erikseen luokanopettajien työhyvinvointi. Joka tapauksessa tästä näkökulmasta tarkasteltaessa saamamme tutkimustulos ei ollut aivan niin yllättävä. Opettajat kokevat siis työhön liittyvän väsymyksen, stressin ja kuormittuneisuuden lisäksi vahvaa työtyytyväisyyttä.

Luokanopettajien hyvää työhyvinvointia tässä tutkimuksessa voi osaltaan selittää myös se, että kyselyihin vastaavat tyypillisesti sellaiset opettajat, joilla on siihen riittävästi voimavaroja ja tässä tapauksessa he ovat myös aktiivisia Facebookin käyttäjiä. Voi siis olla, ettemme saaneet vastauksia niiltä opettajilta, joilla on ongelmia työssäjaksamisessaan. Lisäksi kyselyn ajankohdalla voi tässä tutkimuksessa olla oma vaikutuksensa saatuihin tuloksiin. Kysely toteutettiin tammikuussa, joten juuri joululomalta palanneiden luokanopettajien näkemys työhyvinvoinnistaan saattoi olla todellista arkea parempi. On myös tärkeää huomioida, että työhyvinvointia ei voida täysin irrottaa yksilön laajemmasta hyvinvoinnin kokemuksesta, sillä Saarasen ja kollegoiden (2006) mukaan yksityiselämä ja työelämä vaikuttavat väistämättä toinen toisiinsa. Näin ollen työpaikalla hyvinvointia kuormittavat tekijät eivät välttämättä vaikuta yhtä vahvasti sellaisen yksilön työhyvinvointiin, jolla työelämän ulkopuolella ei ole juurikaan jaksamista kuormittavia tekijöitä kuin sellaisen yksilön työhyvinvointiin, jolla niitä on paljon.

Luokanopettajien hyväksi koetusta työhyvinvoinnista kertoi tutkimustuloksissamme opettajien kuvailujen lisäksi se, että kuusi luokanopettajaa ei maininnut mitään työhyvinvointia heikentävää tekijää työyhteisöstään. Huomasimme myös, että luokanopettajien kuvailut työhyvinvointia edistävästä tekijöistä työyhteisössä olivat huomattavasti pidempiä ja esille nousi runsaammin eri tekijöitä kuin työhyvinvointia heikentävien tekijöiden kuvailuissa. Tuloksista oli kokonaisuudessaan huomattavissa luokanopettajien kokemusten ja näkemysten myönteisyys.

Mielenkiintoista tuloksissa oli se, että luokanopettajat, jotka määrittelivät työhyvinvointinsa hyväksi tai erittäin hyväksi, kuvailivat työhyvinvointiaan lähes poikkeuksetta pelkästään myönteisten, työhyvinvointia edistävien teki-



jöiden kautta. Sen sijaan luokanopettajat, jotka kokivat työhyvinvointinsa huonoksi, kuvailivat sitä vastaavasti heikentävien tekijöiden avulla. Tätä voi selittää se, että koettu hyvinvoinnin tila ohjaa huomaamaan joko myönteisten tai kielteisten tekijöiden olemassaolon ja siten ohjaa määrittelemään työhyvinvointiaan niiden mukaisesti.

Tavoitteena oli selvittää myös, millainen merkitys työyhteisöllä on luokanopettajien kokemalle työhyvinvoinnille. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat näkivät työyhteisöllä olevan vahva merkitys heidän työhyvinvoinnilleen. Valtaosa luokanopettajista mainitsi merkityksen olevan ”erittäin suuri” tai ”suuri” ja vain muutama mainitsi sen olevan ”melko suuri”. Työyhteisön merkitys työhyvinvoinnille ilmeni myös siinä, että tutkittavat mainitsivat työyhteisöön liittyviä tekijöitä runsaasti, kun heitä pyydettiin kuvailemaan yleisesti omaa työhyvinvointiaan. He siis toivat työhyvinvoinnin merkityksen vahvasti esille jo ennen varsinaista kysymystä työyhteisön merkityksestä työhyvinvoinnille. Tämä tulos herättää pohtimaan, valikoituiko kyselyn vastaajiksi tutkimuksen kuvauksen ja osallistumiskutsun myötä luokanopettajia, jotka jo lähtökohtaisesti pitävät työyhteisön merkitystä suurena työhyvinvoinnilleen. Työyhteisön merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille oli ennakkoletuksemme mukainen sekä samansuuntainen useiden aiempien yleisesti opettajien näkökulmasta tehtyjen tutkimustulosten kanssa (esim. Hakanen ym. 2006; Ju ym. 2015; Price 2012; Pyhältö ym. 2011). Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että työyhteisöllä on tärkeä merkitys myös luokanopettajien kokemalle työhyvinvoinnille.

Tuloksista ilmeni, että luokanopettajat määrittelivät työyhteisön merkityksen työhyvinvoinnilleen lähes poikkeuksetta hyvin myönteisenä asiana. Vain muutama luokanopettaja osoitti työyhteisön voivan yhtä lailla toimia työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Tulos on samansuuntainen Soinin ja kollegoiden (2010b) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan työyhteisöllä on suuri merkitys opettajien työssäjaksamiselle, mutta vähäinen merkitys heidän työssä kuormittumiselleen. Ahon (2011) tutkimuksessa työyhteisö puolestaan osoittau-

tui yhtä merkittäväksi tekijäksi niin opettajien työssäjaksamisen kuin työssä kuormittumisenkin kannalta. Näin ollen voidaan huomata ero meidän ja Ahon (2011) tutkimustuloksia verrattaessa.

Toisaalta vastauksissa oli myös ristiriitaisuutta, joka liittyi työyhteisön merkitykseen työhyvinvoinnille. Havaitsimme, että vaikka suurin osa luokanopettajista kuvaili työyhteisön merkityksen olevan työhyvinvoinnilleen pääosin myönteinen, mutta samat opettajat saattoivat silti tuoda myöhemmin vastauksissaan esille voimakkaita kielteisiä näkemyksiä omasta työyhteisöstään. Esimerkiksi eräs luokanopettaja kuvaili työyhteisöllään olevan ”ihan älytön” merkitys omalle työhyvinvoinnilleen ja perusteli vastaustaan ainoastaan työhyvinvointiin liittyvillä myönteisillä maininnoilla. Kuitenkin kysyttäessä myöhemmin omaa työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä työyhteisössä, kyseinen luokanopettaja luetteli useita tekijöitä liittyen työyhteisön ilmapiiriin ja esimiehen toimintaan. Tämä kertoo mahdollisesti siitä, että työyhteisö nähdään joka tapauksessa selkeästi enemmän voimavarana kuin voimavaroja vievänä asiana, vaikka työyhteisössä olisi myös kehitettäviä asioita.

Seuraavaksi selvitettiin luokanopettajien työhyvinvointia edistäviä sekä heikentäviä tekijöitä työyhteisössä. Tulosten mukaan yleisimmät luokanopettajien työhyvinvointia edistävät tekijät työyhteisössä olivat Kollegiaalisuus, Työyhteisön suotuisa ilmapiiri ja Esimiehen tuki. Tyypillisimmiksi heidän työhyvinvointiaan heikentäviksi tekijöiksi puolestaan muodostuivat Johtajuuden puute, Työyhteisön epäsuotuisa ilmapiiri ja Kollegiaalisuuden vähäisyys. Nämä tulokset ovat linjassa erityisesti Soinin tutkimusryhmän (2010b) esittämien tutkimustulosten kanssa. Soini kollegoineen (2010b) on tutkinut opettajien työssäjaksamista edistäviä ja heikentäviä tekijöitä, joista edistävien tekijöiden kohdalla merkittävimmiten osoittautuvat myönteinen ilmapiiri, kannustava johtajuus ja kollegoiden tuki. Yleisimmiksi työssäjaksamista heikentäviksi tekijöiksi puolestaan nousivat heidän tutkimuksessaan huono ilmapiiri, vastavuoroinen ammatillisen arvostuksen puute sekä johtajuusongelmat. Soini ja kumppanit (2010b) eivät käyttäneet tutkimuksessaan kollegiaalisuuden käsitettä, mutta

heidän tutkimustuloksissaan esiin nousseet ”kollegoiden tuki” ja ”vastavuoroinen ammatillisen arvostuksen puute” sisältyvät omassa tutkimuksessamme käytettyyn kollegiaalisuuden käsitteeseen. Saamamme tulokset ovat joiltain osin linjassa myös muiden aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa (ks. esim. Aho 2011; Saaranen ym. 2015; Skaalvik & Skaalvik 2010). Niistä jokaisessa on korostunut yhden tai useamman edellä mainitun tutkimuksessamme esille tulleen työhyvinvoinnin tekijän merkitys.

Tulokset osoittivat, että luokanopettajat mainitsivat työhyvinvointia edistäviä tekijöitä eniten kollegiaalisuuteen sekä työyhteisön ilmapiiriin liittyen. Näihin kahteen edellä mainittuun tekijään verrattuna johtajuuteen liittyviä tekijöitä mainittiin työhyvinvointia edistävänä osa-alueena aineistossamme huomattavasti vähemmän. Hieman hämmentävän tuloksista tekee se, että johtajuus mainittiin lisäksi kaikkein merkittävimpänä työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Tämä herättää pohtimaan, miten johtajuus voi olla samaan aikaan yhteydessä työhyvinvointiin näistä kolmesta tekijästä vähiten edistävasti ja eniten heikentävästi. Voi olla, että johtajuutta ei välttämättä tiedosteta niin vahvasti, kun se toimii hyvin, mutta sen merkitys korostuu huomattavasti, kun siinä ilmenee puutteita tai ongelmia. Ratkaisujen hakeminen erilaisiin ongelmiin onkin Cantellin (2011) mukaan yksi olennainen koulun johtajan ja rehtorin tehtävä. Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tulokset osoittavat johtajuuden olevan kuitenkin merkittävä luokanopettajien työhyvinvointiin yhteydessä oleva tekijä. Tulos on yhteneväinen aiempien opettajien työhyvinvointia selvittäneiden tutkimusten tulosten kanssa (esim. Nislin 2016; Price 2012; Sinokki 2009; Skaalvik & Skaalvik 2010).

Johtajuuteen liittyvistä tekijöistä alaisten oikeudenmukaista kohtelua ja myös heidän epäoikeudenmukaista kohtelua mainittiin vastauksissa huomattavan paljon. Johtamisen oikeudenmukaisuus nähdään myös tutkimuskirjallisuudessa oleellisena tekijänä työntekijöiden työhyvinvoinnin rakentumiselle (Sinokki 2010; Virolainen 2012). Aho (2011) korostaakin johtamisen oikeudenmukaisuuden merkitystä työhyvinvoinnille toteamalla sen olevan työyhteisön

toimivan arjen kulmakivi. Epäoikeudenmukaisen johtamisen puolestaan osoitetaan olevan selkeä merkki huonosta johtamisesta (Van Dierendonck ym. 2004).

Kollegiaalisuuden vahva merkitys opettajien työhyvinvoinnin muodostumiselle sekä sitä edistävänä (esim. Aho 2011; Shah 2012; Skaalvik & Skaalvik 2009) että heikentävänä tekijänä (esim. Dorman 2003) on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa. Kollegiaalisuus osoittautui meidän tutkimuksessamme kaikkein merkittävimmäksi luokanopettajien työhyvinvointia edistäväksi tekijäksi, mutta vähiten heikentäväksi tekijäksi. Yksi mahdollinen selitys tälle voi olla kollegiaalisuuden näkyminen vahvana konkreettisena tukena ja yhteistyönä luokanopettajien arjessa silloin, kun se koetaan toimivaksi. Sen sijaan, kun kollegiaalisuus työyhteisössä on vähäistä, se ei välttämättä vaikuta luokanopettajan työhön yhtä vahvasti, sillä luokanopettaja voi edelleen meidän näkemyksemme mukaan työskennellä halutessaan melko itsenäisesti. Tästä syystä kollegiaalisuuden vähäisyys tai puute ei välttämättä määritä jokaisen yksilön työhyvinvointia samalla tavoin. Kollegiaalisuuden merkitystä luokanopettajien työhyvinvoinnille ei voida kuitenkaan vähätellä, sillä tulokset osoittivat, että kollegiaalisuus on vahvasti yhteydessä luokanopettajien kokemaan työhyvinvointiin niin edistävänä kuin heikentävänäkin tekijänä.

Työyhteisön ilmapiiri puolestaan osoittautui tuloksissa lähes yhtä merkittäväksi sekä työhyvinvointia edistäväksi että heikentäväksi tekijäksi. Näin ollen työyhteisön ilmapiirin vahva merkitys työhyvinvoinnin rakentumiselle, niin myönteisessä (esim. Soini ym. 2010b) kuin kielteisessäkin (esim. Oksanen ym. 2008) mielessä, on samansuuntainen aiempien tutkimustulosten kanssa. Soinin ja kollegoiden (2010b) tutkimuksessa työyhteisön myönteinen ilmapiiri osoittautui opettajien työssäjaksamista tukevaksi tekijäksi, kun taas Oksasen (2008) mukaan huono työilmapiiri on yhteydessä työntekijöiden terveyteen heikentävästi.

Työyhteisön ilmapiirin vahvaa merkitystä luokanopettajien kokemalle työhyvinvoinnille voidaan pyrkiä selittämään Nakarin (2003) ja Sinokin (2010) työyhteisön ilmapiiriä koskevien määritelmien kautta. Nakarin (2003) mukaan

ilmapiiri syntyy vuorovaikutuksessa ja Sinokki (2010) täydentää sen syntyvän työyhteisön arkisen toiminnan seurauksena. Näin ollen tutkimustuloksemme voidaan ajatella olevan hyvin looginen, sillä työyhteisön ilmapiiri on väistämättä läsnä luokanopettajien jokapäiväisessä arjessa ja sitä kautta yhteydessä heidän kokemaansa työhyvinvointiin.

On mielenkiintoista vertailla, miten tuloksista nousseet työhyvinvointia määrittävät tekijät eli työyhteisön ilmapiiri, kollegiaalisuus ja johtajuus jakautuivat mainintojen määrän mukaan sekä pohtia, mitkä asiat voisivat selittää niiden yleisyyden välisiä eroja. On kuitenkin hyvä muistaa työyhteisön ilmapiirin, kollegiaalisuuden ja johtajuuden olevan vahvasti yhteydessä toinen toisiinsa (ks. esim. Kinnunen ym. 2016; Nuutinen ym. 2013; Saaranen ym. 2006; Sahlberg 1996; Shah 2012), eikä niiden vertaileva tarkastelu työhyvinvointia edistävinä tai heikentävinä tekijöinä sen vuoksi ole välttämättä kovin tarkoituksenmukaista. Huomion arvoista on myös se, että nämä kaikki kolme tekijää ovat mainintojen yleisyydestä riippumatta tämän tutkimuksen mukaan merkittäviä työhyvinvointia määrittäviä tekijöitä.

Virolainen (2012) nimeää työpaikkakiusaamisen yhdeksi yleisimmistä työpahoinvointia aiheuttavista tekijöistä. Lisäksi tuorein opettajia koskeva työolobarometri osoittaa, että lähes puolet heidän kyselynsä vastanneista opettajista tai rehtoreista oli kokenut työssään epäasiallista kohtelua tai kiusaamista (Länsikallio ym. 2018). Tässä tutkimuksessa kukaan luokanopettajista ei suoraan maininnut kiusaamista työyhteisössään, mikä on mielestämme hieman yllättävää. Tuloksissa nousi kuitenkin esille luokanopettajien kuvailemana työyhteisön jäsenten välistä epäasiallista kohtelua, kuten selän takana juoruilua, ilkeää kielenkäyttöä sekä toisen työn vähättelyä, joiden voidaan nähdä olevan jonkin tasoista kiusaamista. Edellä mainittuja asioita nousi tutkimuksessamme esille kuitenkin melko vähän, minkä vuoksi niistä ei muodostettu omaa kiusaamiseen liittyvää teemaa, vaan ne sijoitettiin keskenään eri teemojen alle.

Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että työyhteisön toimivuuteen tulisi kiinnittää erityistä huomiota, sillä työyhteisöllä on suuri merkitys luokan-

opettajien työhyvinvoinnin rakentumiselle. Tämän tutkimuksen perusteella resursseja tulisi suunnata erityisesti työyhteisön ilmapiiriin, kollegiaalisuuden ja johtajuuden tukemiseen. Tulosten pohjalta pohdimme, että työyhteisön ilmapiiriä voisi mahdollisesti kehittää tekemällä enemmän asioita sen puolesta, että jokainen työntekijä kokisi kuuluvansa työyhteisöönsä ja sillä, että jokainen työntekijä pyrkisi pitämään oman asenteensa ja käyttäytymisensä myönteisenä. Kollegiaalisuutta voisi edistää esimerkiksi kannustamalla luokanopettajia tiiviiseen yhteistyön tekemiseen ja lisäämällä mahdollisuuksia kollegoiden väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen työpäivän aikana. Riittävä perehdytys ja työntekijöiden informointi, alaisten oikeudenmukainen kohtelu sekä luokanopettajien ammatillisen kehittymisen mahdollistaminen puolestaan voisivat olla keinoja parantaa johtajuutta.

Aiempaa tutkimusta opettajien työhyvinvoinnista on tehty runsaasti (esim. Pietarinen ym. 2013; Price 2012; Saaranen ym. 2006; Skaalvik & Skaalvik 2010), mutta nimenomaan luokanopettajien työhyvinvointia sekä työyhteisön merkitystä työhyvinvoinnille on sen sijaan tutkittu niukasti. Sen vuoksi tämän tutkimuksen tulokset tuovat tarpeellisen lisän työhyvinvoinnin tutkimukseen. Tutkimuksen tarpeellisuudesta kertoo myös se, että saimme kyselyymme runsaasti vastauksia lyhyen ajan sisällä.

Tutkimukselle asetetut tavoitteet toteutuivat, sillä saimme tietoa siitä, millainen on luokanopettajien työhyvinvointi ja mikä on työyhteisön merkitys sille. Saimme tietoa myös luokanopettajien työhyvinvointia edistävästä ja heikentävistä tekijöistä. Yksi tutkimusaiheemme valintaperuste oli oma mielenkiintomme aihetta kohtaan, sillä olemme molemmat pian siirtymässä työelämään, ja aihe tuntui siksi erityisen merkitykselliseltä. Koemme, että tutkimuksen tekeminen lisäsi runsaasti tietämystämme aiheesta ja nosti esille asioita, joita voimme tukea omalla toiminnallamme työyhteisössä ja sitä kautta vaikuttaa niin omaan kuin muidenkin työhyvinvointiin.

Tässä tutkimuksessa tutkimme nimenomaan, miten työyhteisö on yhteydessä luokanopettajien työhyvinvointiin emmekä sitä, mikä merkitys luokan-

opettajalla on työyhteisön hyvinvoinnille. Yksilön hyvinvoinnin on kuitenkin todettu tukevan työyhteisön hyvinvointia (Maslach & Leiter 1997), joten on mielenkiintoista pohtia myös yksilön mahdollisuutta edistää työyhteisön hyvinvointia. Tutkimustulostemme pohjalta esimerkiksi yhteistyön tekemisellä, kollegoiden tukemisella ja toisista työyhteisön jäsenistä välittämällä voidaan mahdollisesti ajatella olevan myönteinen merkitys myös työyhteisön hyvinvoinnille.

Koska tutkimus on laadullinen, tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä. Ne tuovat kuitenkin tärkeää informaatiota yksittäisten luokanopettajien kokemasta työhyvinvoinnista ja työyhteisön merkityksestä sille. Työyhteisön esille tulleen tärkeän merkityksen luokanopettajien työhyvinvoinnille toivotaan herättävän keskustelua alalla, jotta siihen kiinnitettäisiin erityisesti huomiota työhyvinvoinnin tukemisessa. Myös tutkimuksessamme esille nousseet työhyvinvointia edistävät ja heikentävät tekijät työyhteisön näkökulmasta on tärkeää huomioida niin luokanopettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa kuin laajemminkin työhyvinvoinnin kehittämisessä. Tämä on tärkeää, jotta koulutus vastaisi täsmällisesti työelämän tarpeisiin. Koulutuksen tulisi antaa opiskelijoille valmiuksia toimia työyhteisön hyvinvointia tukevana jäsenenä. Tutkimustuloksiamme tarkasteltaessa voidaan esittää, että luokanopettajaopiskelijoiden tulisi tulla koulutuksen aikana tietoisiksi erityisesti työyhteisön ilmapiirin, kollegiaalisuuden ja johtajuuden merkityksestä työhyvinvoinnilleen sekä oppia, miten niitä voisi omalla toiminnallaan tukea ja kehittää.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on olennaista huomioida tutkijoiden ja tutkittavien roolit osana laadullista tutkimusprosessia. Eskola ja Suoranta (2008) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat, että lähtökohtana luotettavuuden arvioinnissa on tutkijana myöntää, että tutkijat toimivat tutkimuksessaan keskeisinä tutkimusvälineinä. Tällä he tarkoittavat sitä, että tutkijan arvolähtökoh-

dat väistämättä vaikuttavat siihen, miten hän pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Näin ollen tutkijana ei ole mahdollista saavuttaa täydellistä objektiivisuutta, sillä tutkija toimii tutkimuksessaan yhtä aikaa sekä tutkimusasetelman luojana että tulkitsijana (Hirsjärvi ym. 2016; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa pyrittiin tarkastelemaan kriittisesti rooleja tutkijoina siten, että arvot tai omat ajatukset tai oletukset eivät ohjaisi tutkimuksen etenemistä ja lopulta vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin. Erityisesti aineistoa analysoidessa oli tärkeää muistaa mahdollisimman avoin sekä neutraali lähestymistapa aihetta kohtaan. Neutraalin suhtautumisen avulla pyrittiin luomaan avoin kenttä kaikenlaisten tulosten ja ilmiöiden esille nousemiselle kerätystä aineistosta. Teoria ohjasi kuitenkin tulosten teemoittelua tutkimusaineiston rinnalla.

Myös tutkimusaiheen rajaamisen osalta on tarpeellista tarkastella luotettavuutta. Työhyvinvoinnin arvioimisessa on Saarasen ja kollegoiden (2006) mukaan olennaista huomioda, että työhyvinvointi rakentuu vuorovaikutuksessa kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kanssa, eikä työelämää ja yksityiselämää voi täysin erottaa toisistaan. Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksista ei voida esimerkiksi suoraan päätellä, että huonosti työssään voivien luokanopettajien työhön liittyvät tekijät yksin määrittelevät koettua työhyvinvointia. Samoin tarkasteltaessa työhyvinvointia psykososiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta, ei voida Saarasen ja kollegoiden (2006) mukaan mitätöidä työn fyysisen ulottuvuuden väistämätöntä vaikutusta koetulle kokonaisvaltaiselle työhyvinvoinnille.

Yksi näkökulma tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tarkastella aineiston keruutapaa ja saatuja vastauksia. Kysely aineistonkeruumenetelmänä on monella tavalla toimiva ja tutkittavien edun mukainen (ks. Valli 2001). Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat kuitenkin esille kyselylomakkeen rajoitteena sen, että kyselyssä oletetaan, että tutkimukseen osallistuvat osaavat ilmaista itseään toivotulla tavalla kirjallisesti. He lisäävät vielä, että kyselyyn vastatessaan tutkittavat voivat ymmärtää kysymykset eri tavoin kuin tutkija on alun perin tar-



koittanut, eikä tutkija voi haastattelutilanteen tavoin täsmentää tai toistaa kysymystä hieman eri lailla muotoillen. Valli (2018) korostaakin, että on syytä arvioida kysymysten muotoilua tarkoin, sillä mikäli tutkija ja vastaaja ymmärtävät kysymyksen eri tavoin, synnyttää se suuren riskin tulosten vääristymiselle. Tässä tutkimuksessa kyselyn kysymykset laadittiin harkiten ja niistä pyrittiin tekemään mahdollisimman yksiselitteisiä. Lisäksi niiden toimivuutta testattiin ennen kyselyn julkaisemista muutamalle opettajalle tehdyn pilottikyselyn avulla.

Kyselylomakkeen kysymyksistä onnistuttiin laatimaan melko yksiselitteisiä ja ymmärrettäviä. Ainoastaan yhden kysymyksen kohdalla pohdittiin kyselyn lähetettyä, olisiko sen voinut ilmaista eri tavalla. Kyselylomakkeen kohdassa 8 luokanopettajia pyydettiin kuvailemaan, millainen merkitys heidän työyhteisöllään on heidän työhyvinvoinnilleen (ks. liite 1). Jälkeenpäin pohdittiin, olisiko voitu kysyä ensin, onko työyhteisöllä merkitystä heidän työhyvinvoinnilleen ja sen jälkeen pyytää heitä perustelemaan vastauksensa. Toisaalta esitettyyn kysymykseen oli mahdollista vastata myös työyhteisön merkityksen olevan vähäinen tai ettei sillä ole lainkaan merkitystä.

Esitietokysymyksiä lukuun ottamatta kaikki kyselylomakkeen kysymykset olivat avoimia. Vallin (2018) mukaan avoimien kysymysten rajoitteena on se, että niihin vastataan usein melko suppeasti, mikä hankaloittaa aineiston analysointia. Saadut vastaukset olivat kuitenkin pääosin laajoja ja monipuolisia ja mahdollistivat aineisto luokittelun ja teemoittelun.

Tutkimusaineisto kerättiin Facebookissa opettajille ja kasvatusalan toimijoille suunnatun Alakoulun aarreaitta -ryhmän kautta. Kysely tehtiin Webropol-kyselyohjelmistolla ja linkki jaettiin kyseisen Facebook-ryhmän kautta. Vaikka ryhmä on suljettu ja on oletettavaa, että tiiviisti kouluarkea käsittelevät aiheet eivät kiinnosta kasvatus- ja opetustyön ulkopuolella toimivia, on olennaista arvioida aineiston keruuseen liittyvää luotettavuutta. Aineiston vääristymiseen tässä kohtaa on mahdollista johtaa se, mikäli kyselyyn vastaajien joukossa on varsinaisen tutkimusjoukon ulkopuolisia eli ei luokanopettajana toi-

mivia henkilöitä. Osallistumispyynnön yhteydessä korostettiin, että vastaajiksi toivottiin ainoastaan sillä hetkellä luokanopettajina työskenteleviä henkilöitä. Tällä tavoin pyrittiin karsimaan ainakin tahattomat vääristymät pois. Aineistonkeruumenetelmää arvioidessa oltiin siis tietoisia mahdollisesta riskistä, mutta tarkan arvioinnin myötä tultiin siihen lopputulokseen, että todennäköisyys tulosten vääristymiselle on hyvin pieni.

Koska tutkimusaineisto kerättiin sosiaalisen median yhteisöpalvelun kautta, on aiheellista pohtia, millaisia luokanopettajia lopulta valikoitui vastaajiksi. Luotettavan aineiston näkökulmasta voidaan kriittisesti arvioida, tuoko tutkimuksemme esiin kapea-alaisesti vain tietynlaisten persoonien, mahdollisesti sosiaalisessa mediassa aktiivisten luokanopettajien, näkemyksiä aiheesta. Lisäksi voidaan pohtia, onko tutkimukseen valikoitunut hyvinvoivia- tai sellaisia luokanopettajia, jotka jo lähtökohtaisesti ajattelevat työyhteisöllä olevan suuri merkitys työhyvinvoinnille. Tällaisessa tapauksessa on mahdollista, että se vaikuttaisi ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksiin työyhteisön merkitystä vahvistavasti.

Mielenkiintoinen huomio on myös tutkimuksemme osallistuneiden luokanopettajien sukupuolijakauma. Tutkimukseen osallistui 50 naista ja vain 1 mies. Tämä voi mahdollisesti osaltaan värittää tuloksia, sillä aineiston vastauksista käy ilmi lähinnä naisluokanopettajien näkökulma. Vaikka laadullisella tutkimusotteella ei pyritäkään tulosten yleistettävyyteen, on hyvä huomioida, että tämän tutkimuksen tuloksia ei voida esittää koskemaan yleisesti luokanopettajia vaan ainoastaan naispuolisia luokanopettajia. Olisikin mielenkiintoista tarkastella jatkossa, pysyisivätkö tulokset samanlaisina, jos miehiä olisi vastaajina yhtä paljon kuin naisia.

Aineiston sisällön luotettavuuden arviointiin on myös syytä kiinnittää huomiota. Tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt vastasivat kyselyyn anonyymisti, minkä vuoksi aineiston alkuperään palaaminen ja vastausten tarkentaminen on luonnollisesti mahdotonta. Tämä osoittautui aineistoa analysoidessa välillä hieman pulmalliseksi, sillä esimerkiksi samaa termiä käyttäneet vas-

taajat saattoivat tarkoittaa sillä eri asioita. Esimerkiksi luokanopettajien määrittelyssä omaa työhyvinvointiaan, ei voi olla varmoja, kuvasivatko he täsmälleen samaa työhyvinvoinnin tasoa käyttäessään termiä ”kohtalainen”. Kuten aiemmin on mainittu, tutkijan tulkinnoilla on keskeinen merkitys laadullisen tutkimuksen tulosten muodostumisessa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tulkintoja pyrittiin tekemään harkitusti ja minimoimaan näin ylitulkinnan vaaran, sillä tulkintojen oikeellisuutta ei ollut mahdollista varmistaa alkuperäisiltä vastaajilta.

Myös aineiston keräämisajankohdalla voi olla merkitystä saatuihin vastauksiin. Kysely toteutettiin heti joululoman jälkeen opettajien palattua takaisin opetustyöhön. Kokemuksia tutkittaessa vastausten laatuun voi mahdollisesti vaikuttaa vastaajan sen hetkiset voimavarat ja tunnetilat. Hiljattain ollut ja mahdollisesti lepoa tarjonnut joululoma voi tässä tapauksessa värittää tuloksia myönteisemmäksi esimerkiksi koetun työhyvinvoinnin osalta. Olisikin tarpeellista tutkia tilannetta vaikkapa loppusyksystä tai loppukeväästä ja arvioida näin tulosten luotettavuutta tältä osin.

Tutkimusaineiston vahvuus on sen monipuolisuus, sillä tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat työskentelevät ympäri Suomea erikokoisissa kouluissa ja näin ollen myös erikokoisissa ja erilaisissa työyhteisöissä. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan nähdä lisäävän myös sen, että aineistoa tarkasteli kaksi tutkijaa, sillä se todennäköisesti vähensi mahdollisten virhetulkintojen määrää aineistoa analysoitaessa.

### **7.3 Jatkotutkimushaasteita**

Opettajien työhyvinvoinnin on nähty vaikuttavan koko koulun hyvinvointiin (Soini ym. 2010a). Oppilaat ovat kouluyhteisön suurin yksittäinen ryhmä. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista selvittää oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia opettajien työhyvinvoinnista. Lisäksi olisi kiinnostavaa syventyä siihen, miten opettajien työhyvinvointi on yhteydessä nimenomaan oppilaiden hyvin-

vointiin ja päinvastoin. Ajankohtaista olisi myös tutkia pelkästään oppilaiden hyvinvointia ja verrata saatuja tutkimustuloksia opettajien työhyvinvointiin.

Tutkimuskirjallisuudesta on löydettävissä niukasti tietoa koulun työyhteisön merkityksestä luokanopettajien työhyvinvoinnille. Tutkimuksemme tulokset osoittavat työyhteisön olevan merkittävä tekijä luokanopettajien kokemalle työhyvinvoinnille ja siksi näemmekin tärkeäksi, että aihetta tutkittaisiin lisää ja kattavammin menetelmin. Tutkimuksessa voitaisiin hyödyntää esimerkiksi teemahaastattelua, joka voisi antaa aiheesta täydentävämpää tietoa. Aihetta olisi tarpeen tutkia laadullisen tutkimusmenetelmän lisäksi määrällisiä menetelmiä hyödyntäen, jotta saataisiin yleistettävämpää tietoa luokanopettajien työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Esimerkiksi kyselylomaketutkimus voitaisiin toteuttaa määrällisenä huomattavasti suuremmalla otoskoolla.

Useat tutkimukset osoittavat työyhteisön toiminnan ja opettajien hyvinvoinnin välillä olevan selvä yhteys (Hakanen ym. 2006; Price 2012; Pyhältö ym. 2011). Työyhteisö ei kuitenkaan aina toimi sen jäsenten työhyvinvointia edistävästi. Syynä sille voi olla lukuisia eri tekijöitä. Yhtenä merkittävänä työhyvinvointia edistävänä tekijänä puolestaan voidaan nähdä työntekijöiden välinen yhteistyö (Savolainen 2001). Luokanopettajaopiskelijoina voimme oman kokemuksemme kautta vahvistaa yhteistyön merkityksen hyvinvoinnin edistäjänä. Koemme, että luokanopettajakoulutus ohjaa opiskelijoita opinnoissaan vahvasti yhteistyön tekemiseen, ja meitä kiinnostaakin, miten tämä yhteisöllinen tekeminen voitaisiin siirtää vielä vahvemmin myös työelämään. Entä voisiko luokanopettajaopiskelijoita valmentaa jo opintojen aikana selkeämmin työyhteisöä kehittäviksi ja tukeviksi työntekijöiksi?

Tutkimustulosten mukaan työyhteisön ilmapiiri on yksi merkittävimmistä luokanopettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevista tekijöistä. Jatkotutkimus voisi keskittyä selvittämään, miten työyhteisön ilmapiiri muodostuu ja mikä on rehtorin tai kollegiaalisuuden rooli sen muodostumisessa. Toisaalta olisi myös mielenkiintoista keskittyä tutkimaan rehtoreiden työhyvinvointia, sillä sekä aiemman tutkimuksen että tämän tutkimuksen perusteella rehtorin toiminnalla

on suuri merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille. Kollegiaalisuutta puolestaan voisi tutkia lisää esimerkiksi sen hyötyjen ja mahdollisten haittojen tarkastelun näkökulmasta.

Tutkimusten mukaan Suomessa ja useissa muissa maissa monet työuraansa aloittelevat opettajat vaihtavat ammattiaan nimenomaan työn liiallisen henkisen kuormittavuuden ja työhön liittyvän uupumuksen myötä vain muutaman työvuoden kuluttua (Hakanen ym. 2006; Skaalvik & Skaalvik 2016). Erityisen tarpeellista olisikin tutkia, miten voitaisiin ehkäistä aloittelevien opettajien ammatin jättäminen – voisiko esimerkiksi työyhteisön kautta saatava oikeanlainen tuki tai mentorointi estää uupumisen? Olisi siis perusteltua tehdä lisää tutkimusta siitä, mitä tekijöitä koulun työyhteisössä kehittämällä ja tukemalla voitaisiin parantaa luokanopettajien työhyvinvointia. On myös tarkoituksenmukaista pohtia, voitaisiinko yksinkertaisesti tietoisuutta työyhteisön eri tekijöistä lisäämällä ratkaista ainakin osittain tämä yleinen ongelma.

## LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 352. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Alhija, F. N.-A., & Fresko, B. 2010. Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education* 26 (8), 1592-1597.
- Bubb, S. & Earley, P. 2004. *Managing teacher workload: Work-life balance and wellbeing*. London: Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Pub; SAGE Publications 2004.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Castro Silva, J. 2017. School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education* 40 (4), 505-520.
- Van Dierendonck, D., Borrill, C., Haynes, C. & Stride, C. 2004. Leadership behavior and subordinate well-being. *Journal of Occupational Health Psychology* 9 (2), 165-175.
- Dorman, J. P. 2003. Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education* 6 (2), 107-127.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Geue, P. E. 2018. Positive practices in the workplace: Impact on team climate, work engagement, and task performance. *The Journal of Applied Behavioral Science* 54 (3), 272-301.
- Goddard, R. D., & Skrla, L. 2006. The Influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly* 42 (2), 216-235.
- Hakanen, J., A. Bakker, and W. Shaufeli. 2006. Burnout and work demands among teachers. *Journal of School Psychology* 43 (6), 495-513.

- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harris, D. L., & Anthony, H. M. 2001. Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran to novice teachers. *Teacher Development* 5 (3), 371–389.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Kirjayhtymä Oy.
- Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio – näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. *Kasvatus* 4/2002.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W. & You, X. 2015. The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education* 51 (10), 58–67.
- Juniper B. 2011. Defining employee wellbeing. *Occupational Health*, 63 (10), 25.
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. 2009. Harassment experienced by school teachers from students: A review of the literature. In T. A. Kinney & M. Pörhölä (eds.), *Anti and pro-social communication: Theories, methods and applications*, 49–58. New York: Peter Lang.
- Kelchtermans, G. 2006. Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006), 220–237.
- Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. 2016. Authentic leadership and team climate: Testing cross-lagged relationships. *Journal of Managerial Psychology* 31 (2), 331–345.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Laaksonen, H. 2008. *Luottamukseen perustuvan voimistavan johtamisen prosessimalli ja työyhteisön hyvinvointi: Mallin testaus sosiaali- ja terveydenhuollon dementiayksiköissä*. Väitöskirja. Vaasan yliopisto.
- Laine, S., Saarinen T., Ryhänen E. & Tossavainen K. 2017. Occupational wellbeing and leadership in a school community. *Health Education* 117 (1), 24–38.
- Leppänen, A. 2002. Työyhteisön kehittämisen tavoitteet. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen (toim.) *Työyhteisön terveys ja hyvinvointi*. Helsinki: Työterveyslaitos, 36–44.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Manka, M-L. 2012. Työnilo. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. 1997. The truth about burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moilanen, P. & Rähkä P. 2016. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Moran, E., T. & Volkwein, J. F. 1992. The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations* 45 (1), 19-47.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Nakari, M.-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 226. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Nislin, M. 2016. Nerve-wracking or rewarding? A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Northouse, P. G. 2015. *Leadership: theory and practice*. 7.ed. Los Angeles: Sage Publications cop.
- Nuutinen, S., Heikkilä-Tammi, K., Manka, M-L, Bordi, L. 2013. Vuorovaikutteinen johtajuus työssä jatkamisen keinona. Toimintatutkimus eri-ikäisten johtamisesta kolmessa organisaatiossa. Tampereen yliopisto, Johtamiskorkeakoulu, Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos.
- Okko, S. 2013. Hyvä työ ja työhyvinvointi tuloksellisuuden tekijöinä: Hyvä työpanos, aikaansaavuus ja pitkät työurat - Valtion henkilöstön kokemuksia ja näkemyksiä. Valtiokonttori, Kaiku-työelämäpalvelut.
- Oksanen, T., Kawachi, I., Kouvonen, A., Takao, S., Suzuki, E., Virtanen, M., Pentti, J., Kivimäki, M. and Vahtera, J. 2013. Workplace determinants of social capital: cross-sectional and longitudinal evidence from a Finnish cohort study. *PLOS ONE* 8 (6), 1-7.
- Oksanen, T., Vahtera, J., Kouvonen, A., Virtanen, M., Linna, A., Elovainio, M., Pentti, J. & Kivimäki, M. 2008. Sosiaalinen pääoma työelämän muutoksis-



sa: Vaikutukset mielenterveyteen ja depression ilmaantuvuuteen? Työterveyslaitos 2008.

- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Helsinki: Opetushallitus.  
[https://www.researchgate.net/publication/314259763\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi\\_Opetushallitus](https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus) Luettu 24.9.2019.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods 3 edition. United States of America: SAGE Publications.
- Pietarinen, J., Soini, T., Pyhältö K. & Salmela-Aro, K. 2013. Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education* 35 (2013), 62–72.
- Price, H.E. 2012. Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly* 48 (1), 39–85.
- Pyhältö, K., Pietarinen J. & Salmela-Aro K. 2011. Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education* 27 (7), 1101–1110.
- Robertson, I., Cooper, G. 2011. Well-being. Productivity and happiness at work. CPI Antony Rowe. Chippenham & Eastborne.
- Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing – teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology* 29 (4), 8–17.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H. & Vertio, H. 2006. Occupational wellbeing in a school community – staff’s and occupational health nurses’ evaluations. *Teaching and Teacher Education* 22 (6), 740–752.
- Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S. Tossavainen, K. 2015. Occupational well-being of school staff experiences and results from an action research project realised in Finland and Estonia in 2009–2014. Itä-Suomen yliopisto.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnan valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

- Shah, M. 2012. The importance and benefits of teacher collegiality in schools – a literature review. *Procedia - Social and Behavioural Sciences* 46 (2012), 1242–1246.
- Sinokki, M. 2010. Work community – a threat and support to mental health. *Duodecim; lääketieteellinen aikakauskirja*, 126 (15), 1803.
- Sinokki, M., Hinkka, K., Ahola, K., Koskinen, S., Klaukka, T., Kivimäki, M., Puukka, P., Lönnqvist, J. & Virtanen, M. 2009. The association between team climate at work and mental health in the Finnish Health 2000 study. *Occupational and environmental medicine*. 66 (8), 523.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2009. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education* 25 (3), 518–524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 1059–1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. 2011. Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress and Coping* 24 (4), 369–385.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2016. Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education* 7 (13), 1785–1799.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010a. Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 16 (6), 735–751.
- Soini, T. Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010b. "Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa" – tutkimushankkeen (2007–2009) loppuraportti.
- Sydänmaanlakka, P. 2003. Intelligent leadership and leadership competencies. developing a leadership framework for intelligent organizations. Väitöskirja. Helsingin teknillinen korkeakoulu.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla osoitteesta: <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>.
- Thomas, N. 2000. Children, family and state: decision-making and child participation New York: Houndmills Macmillan Press.

- Tuomi, K. 2007. Työyhteisön toiminta, henkilöstön hyvinvointi ja yrityksen menestyminen työelämän murroksessa. Teoksessa A., Kasvio & J., Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 121–134.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- TTL = Työterveyslaitos. 2009. Työ ja terveys Suomessa 2009. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–51.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 92–116.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R., Valli & J., Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, 109-120. 4. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on Demand.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. 2009. Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health* 19 (5), 554–560.
- Virtanen, P. & Sinokki, M. 2014. Hyvinvointia työstä. Työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt. Tampere: Tietosanoma Oy.

## LIITTEET

### Liite 1. Kyselylomake

## Työyhteisön merkitys luokanopettajien kokemalle työhyvinvoinnille

Kyselylomake sisältää neljä kysymystä työhyvinvointiin liittyen. Työhyvinvointia käsitellään työyhteisön näkökulmasta. Toivomme, että vastaat jokaiseen kysymyksiin rauhassa. Vastauksesi käsitellään anonyymisti. Suuri kiitos vastauksestasi jo etukäteen!

### 1. Tietosuojailmoitus:

[https://docs.google.com/document/d/1qT79LMUj\\_\\_fUvT2MLo82zqdE3rowhEHu\\_MawNFwZjlc/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1qT79LMUj__fUvT2MLo82zqdE3rowhEHu_MawNFwZjlc/edit?usp=sharing)

Olen lukenut ja hyväksyn tietosuojailoituksen.

### 2. Sukupuoleni on

Nainen

Mies

Joku muu/En halua kertoa

### 1. Olen toiminut luokanopettajana

0-5 vuotta

5-15 vuotta

yli 15 vuotta

### 4. Kouluni oppilasmäärä

### 5. Luokkani oppilasmäärä

### 6. Mitä työhyvinvointi mielestäsi tarkoittaa?

---

---

---

---

---

**7. Kuvaile, millaiseksi koet työhyvinvointiasi tällä hetkellä.**

---

---

---

---

---

Tässä tutkimuksessa olemme rajanneet työyhteisö -käsitteen koskemaan ainoastaan **työyhteisön aikuisia**. Toivomme, että vastaat kysymyksiin tästä näkökulmasta.

**8. Kuvaile, millainen merkitys työyhteisölläsi on työhyvinvoinnillesi.**

---

---

---

---

---

**9. Mitkä asiat omassa työyhteisössäsi edistävät työhyvinvointiasi?**

---

---

---

---

---

**10. Mitkä asiat omassa työyhteisössäsi heikentävät työhyvinvointiasi?**

---

---

---

---

---

**KIITOS VASTAUKSESTASI!**

Liite 2. Tietosuojalomake  
Tietosuoja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla



## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

### TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

8.1.2019

**Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja. Tutkittava voi keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa missä vaiheessa tahansa, ilman että siitä aiheutuu hänelle mitään seuraamuksia.**

#### 1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Työyhteisön merkitys luokanopettajien kokemalle työhyvinvoinnille- tutkimus. Tutkimukseen osallistutaan täyttämällä n. 10-15 min kestävä anonyymi kyselylomake internetissä. Tutkimuksen tulokset valmistuvat vuoden 2019 aikana. Tutkimuksesta valmistuu kasvatustieteen pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle.

#### 2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

Tutkittavan nimenomainen suostumus

#### 3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

**Tutkimuksen tekijät:**

Jenna Leppänen, jenna.a.turja@student.jyu.fi  
Niina Tervämäki, niina.m.tervamaki@student.jyu.fi

**Tutkimuksen ohjaajat:**

Marja-Kristiina Lerkkanen, marja-kristiina.lerkkanen@jyu.fi

Eija Pakarinen, eija.k.pakarinen@jyu.fi

#### 4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää työyhteisön merkitystä luokanopettajan kokemalle työhyvinvoinnille. Lisäksi selvitetään, mitkä tekijät työyhteisössä edistävät tai heikentävät luokanopettajan kokemaa työhyvinvointia. Tutkimuksessa selvitetään myös, millainen on luokanopettajien kokema työhyvinvointi tutkimukseen osallistumisen hetkellä. Kysely

toteutetaan työelämässä oleville luokanopettajille. Tutkimuksesta saatava tieto voi auttaa huomaamaan mahdollisen tarpeen työyhteisön hyvinvoinnin tukemiseen osana yksilön työhyvinvointia.

## **5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ**

Tutkimukseen osallistuminen kestää noin 5-15min. Tutkimuksen aineisto kerätään kyselylomakkeella Alakoulun aarreaitta -Facebook-ryhmästä. Kyselylomake sisältää neljä taustatietoja kartoittavaa kysymystä ja viisi avointa kysymystä, joihin tutkittavat vastaavat anonymisti. Tutkimukseen ei sisälly muita osia. Tutkimusaineiston analysointi suoritetaan kvalitatiivista tutkimusmenetelmää käyttäen.

## **6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT**

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu tutkittavalle mitään haittaa. Tutkittava ei myöskään saa mitään rahallista tai muuta hyötyä tutkimukseen osallistumisesta.

## **7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN**

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Pro gradu -tutkielmassa voidaan käyttää lyhyitä sitaatteja tutkittavien vastauksista, mutta niin, että niistä ei voida henkilöitä yksilöinä tunnistaa. Tutkimukseen osallistujien henkilöllisyyttä ei voida tunnistaa missään tutkimuksen vaiheessa tutkimustuloksista tai niiden pohjalta tehtävistä selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## **8. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN**

Tutkittavalla on oikeus perua antamansa suostumus tutkimukseen osallistumiseen missä vaiheessa tahansa, sillä henkilötietojen käsittely perustuu tutkittavan antamaan suostumukseen. Mikäli tutkittava peruu suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>). Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

## **9. HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA TUTKITTAVAN OIKEUDET**

Anonymisti kerättyjä henkilötietoja säilytetään ilman tunnistetietoja tutkijoiden U-aseamalla Jyväskylän Yliopiston salanasuojatussa tietoverkossa tutkimuksen ajan. Tutkimusaineisto hävitetään, kun pro gradu -tutkielma on valmis (n. 1 vuosi aineiston keuruusta). Jos tutkittavalla on kysyttävää tutkimukseen liittyvistä tietosuojasioista, hän voi olla yhteydessä tutkimuksen tekijöihin ja hänellä on mahdollisuus saada lisätietoja.