

Lastuna laineilla vai oman työnsä kapteenina?

Näkökulmia opettajien työhyvinvointiin

Katariina Väkeväinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Väkeväinen, Katariina. 2019. Lastuna laineilla vai oman työnsä kapteenina? Näkökulmia opettajien työhyvinvointiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 79 sivua.

Tutkielman aiheena oli opettajien työhyvinvointi. Tarkoituksena oli pyrkiä kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan luokanopettajien ja aineenopettajien kokemuksia työhyvinvointia edistävästä ja heikentävästä tekijöistä.

Tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka tieteenfilosofisena lähtökohtana oli fenomenologis- hermeneuttinen tutkimus. Tutkimusaineisto koostui neljän luokanopettajan ja neljän aineenopettajan haastatteluista. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Aineiston analyysi tapahtui Perttulan (1995) kuvaaman viisivaiheisen mallin mukaan, joka pohjautuu Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmään.

Tutkielman tulosten mukaan opettajat kokivat kiireen ja työmääränsä lisääntyneen. Oppilasaineksen heterogeenistuminen ja inklusio olivat laajentaneet opettajan tehtävää enemmän kasvatukselliseen suuntaan aiheuttaen uupumusta ja riittämättömyyden tunnetta. Yhteistyö kodin ja moniammatillisten työryhmien kanssa oli lisännyt työtä ja pidentänyt työpäivää. Hyvä työyhteisö oli edistänyt työhyvinvointia ja oli vaikuttanut työn mielekkyyden kokemiseen. Samoin haastavissa oppilastilanteissa ja sisäilmaongelmien keskellä työyhteisön tuki koettiin merkittäväksi. Johtaminen ja esimiestyö tulivat esiin edistävänä ja heikentävinä tekijöinä. Erityisesti tiedonkulkuun ja nopeisiin muutoksiin opettajat toivoivat johdon taholta parempaa reagointia, joka antaisi aikaa toiminnan järjestelyyn ilman asioiden ja kiireen kasautumista.

Asiasanat: työhyvinvointi, työssä jaksaminen, työn mielekkyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
1.1	Opettajan työn muutos.....	6
2	TYÖHYVINVOINTI	10
2.1	Työhyvinvoinnin lähtökohtia	10
2.2	Opettajien työhyvinvointi.....	12
2.3	Työnimu... ..	15
2.4	Työuupumus	16
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
4	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT	20
4.1	Laadullinen tutkimus	20
4.2	Fenomenologis- hermeneuttinen tutkimusote.....	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1	Tutkimuksen kohderyhmä	26
5.2	Tutkimusaineiston hankinta.....	27
5.3	Aineiston analyysi ja tulkinta.....	31
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	33
6	TUTKIMUSTULOKSET	37
6.1	Työhyvinvointia edistävät tekijät	37
6.1.1	Mielekäs työnkuva	38
6.1.2	Työn määrä.....	40
6.1.3	Työyhteisö	41
6.1.4	Hyvä johtaminen ja esimiestyö	42

6.1.5	Työstä irrottautuminen	43
6.2	Työhyvinvointia heikentävät tekijät	45
6.2.1	Työn määrä.....	45
6.2.2	Inkluusio ja resurssien määrä.....	48
6.2.3	Sisäilmaongelmat.....	49
6.2.4	Haastavat oppilastilanteet.....	50
6.2.5	Johtaminen ja esimiestyö.....	52
7	POHDINTA.....	55
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	55
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi.....	59
	LÄHTEET.....	65
	LIITTEET.....	75

1 JOHDANTO

Opettajan työhyvinvointi on ollut ajankohtaisena aiheena median otsikoissa. Yhä useampi opettaja uupuu ja väsyty työssä, jopa vaihtaa alaa. Helsingin Sanomat (30.5.2019) uutisoi luokanopettajakoulutuksen hakijamäärien rajusta laskusta. Myös Opettajien ammattijärjestön työolobarometri (OAJ 2017) kertoo karua kieltä opettajaksi kouluttautuneiden hakeutumisesta muihin töihin. Ammattijärjestön puheenjohtaja Olli Luukkainen (31.7.2019) arvioi Yle uutisten haastattelussa kehityskulun kertovan, etteivät palkkataso, työolosuhteet tai opettajan urakehitys enää houkuta nuoria kasvatusta ja opetustyöhön. Opettajat kokevat ammatillisen asemansa kyseenalaistuneen ja työmääränsä lisääntyneen. Järjestö uutisoi myös pettyneensä hallituksen erityisopetusta koskeviin leikkauksiin, jotka pitävät erityisoppilaat luokissa ja vähentävät resursseja. Inklusion jalosta ajatuksesta on tullutkin säästötoimi, jossa resursseja ei ole riittävästi ja tuki ei aina siirry oppilaan mukana yleisopetukseen. Tämän opettajat näkevät yhtenä suurena kuormitustekijänä, joka aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta ja vaikuttaa työn mielekkyyden kokemuksiin.

Onnismaan (2010, 55) mukaan opetustyö on henkisesti raskasta ja stressin kokeminen yleisempää kuin muilla aloilla. Opetusalan ammattijärjestön viimeisin työolobarometri (OAJ 2017) kertoo opettajien työkyvyn selvästä heikentymisestä. Työtyytyväisyys, työn ilo ja työstä innostuminen ovat laskussa liiallisen kuormituksen ja yhteistyö ongelmien takia. Myös terveydelliset haitat ja puutteet työoloissa aiheuttavat sairauspoissaoloja. (OAJ 2017.) Myös Vuorikangas & Väisänen (2010, 72) vahvistavat kiireen, työn ruuhkautumisen ja heterogeenisen oppilasaineksen kuormittavan opettajia iästä riippumatta, johtaen opettajien kasvaaviin vaikeuksiin selvitä omasta työstään. Hakanen (2011, 69) lisäksi toteaa, ettei ole samantekevää, millaista työhyvinvointia työpaikoilla edistetään, koska työntekijöihin kohdistuvat vaatimukset ovat suuria ja työtä tehdään usein muun elämän kustannuksella. Roffey (2011,10) korostaa stressin vaikutusta ylikuormitukseen, jolloin opettaja ei voi taata oppilaan tarvitsemaa optimaalista oppimisympäristöä, joka heijastuu myös opetuksen laatuun.

Kiinnostukseni aiheeseen syntyi oman työkokemukseni kautta. Olen kokenut opettajan hektistä arkea käytännössä sekä nähnyt kollegojen uupuvan ja väsyvän työmäärän alla. Tikittävänä aikapommina ovat myös monessa kunnassa ja kaupungissa sisäilmaongelmat, jotka pakottavat pohtimaan omaa terveyttä ja aiheuttavat epävarmuutta opetuksen jatkumisesta ja toteuttamisesta. Liikunnanohjaajana ja kohta valmistuvana luokanopettajana jaksamiseen liittyvät asiat kiinnostavat. Millä tavalla itse voin kiinnittää huomiota työn rajaamiseen ja voimavarojen säilymiseen sekä edistää oman työhyvinvointini säilymistä?

1.1 Opettajan työn muutos

Koulutuksen uudistaminen osui talouslaman keskelle 1990-luvulla. Tällöin tulivat kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat yhtenäistämään perusopetusta. Vastuu kasvatuksesta ja kehittämisestä siirtyi enemmän yksittäisille kouluille, joka tarkoitti myös toimintaansa kehittäviä opettajia. (Rantala 2008, 24.) Rokka (2011, 29) toteaa opetussuunnitelman muutostarpeen taustalla olleen Suomen voimakkaamman liittymisen osaksi kansainvälistä yhteisöä sekä talouselämän tarpeen palvelemisen. Opettajat veloitettiin tiukemmin opetussuunnitelmatyöhön, jolloin he myös joutuivat itse laatimaan työlleen tavoitteet ja määrittelemään opetuksensa sisällöt. Vuoden 1999 perusopetuslaki korosti myös kotien kanssa tehtävää yhteistyötä, jolloin uudistus merkitsi opettajan työn muuttumista avoimempaan ja yhteisöllisempään suuntaan. (Rantala 2008, 24-25.)

Uudistamisen yhteydessä jouduttiin säästötoimiin, joka tarkoitti monien pienten koulujen ja opettajan virkojen lakkauttamista. Monet opettajat joutuivat siirtymään uusiin tehtäviin ja kouluyhteisöihin. (Rantala 2008, 24-25, Lindström 2000, 63.) Laman jälkimainingissa opettajat esittivät myös perheiden ongelmien näkyvän koululuokissa. Erityisopetus kärsi tuolloin myös eniten, vaikka sitä olisi tarvittu ongelmien kasvaessa. (Lindström 2000, 62-63, 66.)

Tieto- ja viestintätekniiikan tulo kouluihin monimuotoisesti opettajan työnkuvaa. Oppiminen alettiin nähdä aktiivisesti vuorovaikutteisena, pakottaen opettajan oppimaan nopeasti uutta ja päivittämään omaa osaamistaan. Tietoteknistyminen johti myös älylaitteiden markkinoille tuloon sekä opetuksen teknistymiseen sähköisten oppimateriaalien, oppimisympäristöjen ja sovellusten myötä. Oppiminen ja informaation hankkiminen muuttuivat monikanavaiseksi muuttaen myös opettajan roolia ainoasta tiedonjakajasta oppimista ohjaavampaan suuntaan. (Luukkainen 2000, 100-101.) Sinokki (2016, 24) toteaa digitalisaation myös hämärtäneen työn ja vapaa-ajan erottamista, älylaitteet mahdollistavat työnteen rajattomuuden sekä yhteydenpidon vuorokauden ajasta riippumatta. Sántin (2008,17) mukaan oppilaiden kasvuympäristöissä ja elintavoissa tapahtuneet muutokset ovat muuttaneet myös auktoriteettisuhteita ja perheiden merkitystä, opettaja ei enää erotu ikänsä, koulutuksensa tai kokemuksensa myötä samoin kuin aikaisemmin.

Lisääntynyt maahanmuutto 1990-luvulla toi kansainvälistymisen ja oppilasaineen heterogeenistymisen koululuokkiin. Opettajat joutuivat kohtaamaan uudenlaisia haasteita kielellisten, kulttuurillisten ja katsomuksellisten kysymysten valossa. Vaikutukset ulottuivat myös opettajan työhön, koska peruskoululla oli suuri merkitys kouluikäisten lasten kotouttamisen onnistumisessa. Olenaiseksi osaksi tuli myös koulun osaamisen ja toimintakulttuureiden päivitys. Tämä kehitys huomioitiin vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa, johon keskeisenä painopisteenä kirjattiin kansainvälisyyden kohtaaminen. (Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017, 22-23, 27.)

Työn ilmapiiri muuttui 2000-luvulla, jolloin opettamista pidettiin enemmän yhteisvastuullisena työnä, jossa näkyi kollegoiden keskinäisen tarkkailun ja valvonnan lisääntyminen. Yksin työskentelyä ei katsottu hyvällä ja yhä useampi opettaja sopeutui erilaisiin yhteisiin suunnittelu- ja kehittämistehtäviin. Opettajilta odotettiin myös vireää kehittämisasennetta sekä avointa asettumista laadunarvioinnin kohteeksi. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 73.) Yhteisöllinen tekeminen ja tiedon luonti edellyttivät uusia toimintamalleja, jossa muiden ihmisten näkö-

kulmat haastoivat omia ajatuksia. Tämä edellytti myös rakentavan vuorovaikutuskulttuurin kehittämistä työyhteisöissä. (Cantell & Kallioniemi 2016, 49-50.) Sääntti (2008,15) myös toteaa, että yhteistyön onnistuminen on kiinni riittävästä ajasta ja opettajien yksilöllisten piirteiden yhteensopivuudesta, ei niinkään ammatillisista valmiuksista.

2010- luvulla monikulttuurisuus ja yhteiskunnan moninaisuus on osa arkipäivää. Tämä näkyy myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa, jossa ei enää puhuta maahanmuuttajista, vaan erilaisista oppijoista, monikielisyydestä ja moninaisesta yhteiskunnasta. (Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017, 27-28,30, 32.)

Vuonna 2011 uudistunut perusopetuslaki toi mukanaan lähikouluperiaatteen sekä kolmiportaisen tuen. Opetusalan ammattijärjestön teettämän selvityksen (OAJ 2017) mukaan kolmiportainen tuki on lisännyt opettajien työmäärää ja työpäivän pituutta. Jopa yli 85% opettajista arvioi pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen, kodin ja koulun yhteistyöhön sekä opettajien väliseen yhteistyöhön käytetyn työajan lisääntyneen. Myös moniammatilliset työryhmät koettiin hyviksi, mutta aikaa vieviksi ja byrokraatisiksi, jotka saattavat hidastaa ja viivästyttää tuen aloittamista. Opettajat toivoivat tähän harkintaa ja kokoontumisia tarpeen mukaan. Asiakirjoihin ja kokoontumisiin käytettyä aikaa ei ole työajassa tai palkassa huomioitu, vaan työ on jäänyt omalla ajalla tehtäväksi. (OAJ 2017, 16-18.)

Sääntti (2008,11) toteaa opettajan olevan virkansa ja asemansa puolesta velvoitettu toteuttamaan ylhäältä annettuja uudistuksia, jotka saattavat olla pois ajasta, jonka opettaja haluaisi antaa omalle luokalleen tai ryhmälleen. Muutoksiin saattaa liittyä epärealistisia odotuksia, jotka toteutetaan tiukalla aikataululla. Vaikka suomalainen opettaja on itsenäisempi kuin monen muun maan kollegat, koulumaailmaa ohjaa kuitenkin tiukasti säädellyt lait, asetukset sekä valtakunnallinen ja paikallinen opetussuunnitelma. Myös työyhteisöön ja paikallisuuteen liittyvät perinteet ja kulttuuri ohjaavat myös toimintaa, jolloin voi olla vaikea löytää tilaa omille henkilökohtaisille projekteille. (Sääntti 2008, 15.)

Opetussuunnitelmia kehitetään jatkuvasti, jolloin suunnittelut, kokeilut, arviointi kulkevat rinnakkain (Heikkilä-Laakso 1999, 13). Sänkki (2008,17) myös toteaa koulun olevan yhä avoimempi kotien suuntaan opetussuunnitelman ja perusopetuslain ohjaamana. Opettajan on oltava valmiina perustelemaan toimintatapojaan sekä raportoimaan oppilaan kehitymisestä ja koulumenestyksestä. Yhteistyö kotien kanssa on tärkeää ja edesauttaa oppimista, mutta jatkuva raportointi ja tarkkailun alla oleminen koetaan väsyttävänä. Opetustyöhön kohdistuneet odotukset ovat lisääntyneet ja vanhempien aktiivinen rooli näkyy esimerkiksi opettajiin ja kouluihin koskevien valitusten lisääntymisenä. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 72-73.)

Opettajien edellytetään vastaavan työnsä tuloksista ja tulosvastuullisuuteen saattaa liittyä syyllisyyden tunteita tekemättömistä töistä tai pitäytymisessä tarkasti säädellyssä materiaalissa tukahduttaen luovuuden ja innovatiivisuuden käyttämisen. Opettajaprofession kehittymisen kannalta ulkoapäin säädellyt vaatimukset ja muutokset koulukulttuurissa ja oppimisen ja opettamisen olosuhteissa saattavat muodostua uhkaksi, jos niihin ei osata reagoida ajoissa. (Luukkainen 2004, 68, 70.)

2 TYÖHYVINVOINTI

2.1 Työhyvinvoinnin lähtökohtia

Työhyvinvoinnin tutkimus lähti liikkeelle 1920-luvulla lääketieteellisestä, yksilökohtaisesta stressintutkimuksesta, jolloin stressin nähtiin syntyvän fysiologisena reaktiona erilaisiin kuormittaviin tekijöihin, esimerkiksi melu, kylmä ja työn raskaus. Myöhemmin tutkimuksiin liitettiin mukaan myös psykologiset ja käyttäytymiseen vaikuttavat reaktiot, joilla haluttiin suojella työntekijän terveyttä vaaroilta. Tästä syntyi työsuojelu. (Manka & Manka 2016, 64.)

Työhyvinvointi on kokonaisuus sisältäen fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja henkisen työhyvinvoinnin. Kaikki osatekijät liittyvät toisiinsa, jolloin työhyvinvoinnin tarkastelua täytyy tehdä kokonaisvaltaisesti. Työhyvinvointi käsittää työn mielekkyydeksi ja sujuvuudeksi, mikä tapahtuu turvallisessa, terveyttä edistävässä, työuraa tukevassa työympäristössä ja työyhteisössä. Työpaikan, työnteon, työyhteisön lisäksi myös omat elintavat, terveys, perhe ja elämän asenne vaikuttavat työhyvinvoinnin käsitteeseen. (Virolainen 2012, 11-12.) Puttonen, Hasu & Pahkin (2016, 6) lisäksi toteavat työhyvinvoinnin näkyvän työhön paneutumisessa, työn laadussa sekä tuloksessa.

Työhyvinvoinnin tärkein edellytys on tasapaino työn vaatimusten ja hallinnan välillä. Riittämättömyyden tunteista aiheutuva stressi kärjistyy silloin, kun työ on henkisesti vaativaa ja työn hallinta vähäistä. Korkean vaatimustason yhdistyessä hallinnan tunteeseen yksilö taas kokee motivoituvansa. Hallinnan tunne tarkoittaa työntekijän mahdollisuutta vaikuttaa omaan työhönsä ja tehdä itsenäisiä päätöksiä. (Pyöriä 2012, 11.)

Työkyvyn käsite lanseerattiin käyttöön 1980-luvun lopussa työmarkkinajärjestöjen sopiessa työkykyä ylläpitävästä toiminnasta. Työssäjaksamisen käsitteestä ja työuupumuksesta alettiin puhua seuraavalla vuosikymmenellä. (Virtanen & Sinokki 2014, 82-83.) Suomessa tuli myös käyttöön 1990-luvulla työhyvinvoinnin kolmiomalli, jossa työntekijän työkyvyn ylläpidossa huomioitiin työntekijän terveyden, toimintakyvyn, työympäristön ja työyhteisön samanaikainen

kehittäminen. TYKY-toiminta katsottiin tuolloin liikunta- ja virkistyspainotteiseksi toiminnaksi, jossa työterveyshuollolla oli tärkeä rooli sen rinnalla. (Manka & Manka 2016, 67.) Laaja-alainen TYKY-toiminta sisältää toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on kehittää työkykyä, terveyttä, osaamista, hyvinvointia sekä työn tuottavuutta ja laatua. Nykyään tätä kutsutaan työhyvinvoinnin edistämistoiminnaksi eli TYHY-toiminnaksi. (Rauramo 2008, 24.) Laine (2013, 21) myös korostaa työhyvinvoinnin näkökulman laajenneen koskemaan koko työelämän laatua, jolloin tarvitaan laaja-alaisempaa näkökulmaa ja uudenlaista lähestymistapaa.

Laki velvoittaa myös työpaikat kehittämään työhyvinvointiaan. Vuonna 2002 tulleessa työturvallisuuslaissa on määritelty työnantajan velvollisuus myös psyykkisen hyvinvoinnin vaalimiseen. (Manka 2007, 50.) Virtasen & Sinokin (2014, 93) mukaan työntekijöiden työkyvyn ylläpito ja työyhteisön kehittäminen korostuvat aikaisempaa enemmän. Työturvallisuuslaki lisäksi velvoittaa esimiehen huolehtimaan fyysisen ja psyykkisen kuorman kohtuullisuudesta muistaen kuitenkin tunneosaamisen tarpeen, koska parhaimmillaan johtaminen on toimivaa vuorovaikutusta esimiehen ja työntekijän välillä. Työntekijällä itsellään on myös vastuu oman itsensä johtamisesta ja työyhteisön toimivuudesta. (Manka & Manka 2016, 8.)

Työkyvyn käsitteellä viitataan ensisijaisesti yksilölliseen tasoon jaksaa, osata ja kyetä tehdä työnsä riittävän hyvin. Työturvallisuuskeskuksen (2012, 5) mukaan työkyvyn kannalta tavoitteena on, että työn ja voimavarojen välillä on mahdollisimman hyvä tasapaino. Virtanen & Sinokki (2014, 91) toteavat myös työkyvyn olevan monitahoinen kokonaisuus sisältäen työntekijän voimavarat, työn, työyhteisön, lähiyhteisön ja yhteiskunnan. Työturvallisuuskeskus (2012, 4) korostaa työhyvinvoinnin rakentuvan työkyvyn pohjalle, koska on vaikea kokea työhyvinvointia ilman työkykyä tai työpaikkaa. Työkyky ei ole vain yksilön ominaisuus, vaan yksilön, työn ja ympäristön yhteinen ominaisuus. Se viittaa yksilötasolla ammatillisiin valmiuksiin, stressinsietokykyyn, persoonallisuuteen, hallinnantunteeseen, työssä jaksamiseen, työn merkitykseen, arvomaailmaan,

työllistymiskykyyn ja työhyvinvointiin. Myös ympäristön ulkopuolisten tekijöiden kuten yhteiskunnan rakenteiden, perheen ja lähiympäristön on todettu vaikuttavan yksilön työkykyyn. (Työterveyslaitos 2012, 6; Vesterinen 2006, 31.)

Moniulotteisuus tekee myös työhyvinvoinnin määrittelystä vaikeaa, koska sen sijoittumista ei voida liittää pelkästään yhden tieteenalan alle. Se on myös hyvin subjektiivinen kokemus, joka voi tarkoittaa monia eri asioita riippuen kenneltä kysytään. (Laine 2013, 36, 45; Virtanen & Sinokki 2014, 28.) Salovaara & Honkonen (2013, 19-20) toteavat, etteivät sairauspoissaolot eivät aina kerro työhyvinvoinnin luonnetta, ihminen voi voida huonosti työssään, vaikka ei tarvitsikaan sairauslomaa. Sen määrittely tapahtuu aina jossakin sosiaalisessa kontekstissa, joka vaikuttaa päädyttävään määritelmään.

Työelämän muuttuva tahdin mukana muuttuvat myös työhyvinvoinnin tarpeet. Työpaikan menestyminen riippuu sen uusiutumiskyvystä ja toiminnan kehittämisestä. Samoin myös työhyvinvointia on seurattava ja kehitettävä ja uudistettava työelämän mukana. Työntekijöihin kohdistuvat vaatimukset ovat usein suuria ja työtä tehdään myös muun elämän kustannuksella. Työhyvinvointiin panostaminen kannattaa, vaikka se tietääkin kustannuksia, koska sen laiminlyöminen tulee vieläkin kalliimmaksi. Hyvinvoiva yksilö ja työyhteisö ovat tuottavampia ja innovatiivisempia ja maksavat yritykselle satsaamisen takaisin. Hyvä työhyvinvointi parantaa myös yrityksen mainetta ja kiinnostavuutta. (Puttonen, Hasu, Pahkin 2016, 4; Onnismaa 2010, 6; Hakanen 2011, 16.)

2.2 Opettajien työhyvinvointi

Luukkainen (2010,6) toteaa opettajien työhyvinvointia olevan tutkittu muita ammattiryhmiä enemmän. Koli (2014,16) kuitenkin muistuttaa opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksen kentän olevan hajanainen, koska tutkimuksista ei ole ollut merkittävää hyötyä opettajayhteisöjen työhyvinvoinnin kehittämisessä. Onnismaa (2010,15) vahvistaa, että vaikka työn kuormittavuutta on tutkittu, silti opettajan työhyvinvointiongelmien ovat lisääntyneet parantamishdotusten jäädessä toteutumatta tai johtamatta työhyvinvoinnin kokemusten lisääntymiseen. Kolin

(2014, 16) mukaan tutkimustietoa on riittävästi, mutta kyse on enemmänkin tutkimuksen laadusta, ovatko tutkimukset tuottaneet sellaista tulosta, joka auttaa ymmärtämään opettajan työhyvinvointia tämän päivän koulussa.

Kuva opettajien työhyvinvoinnista on ristiriitainen, koska samat asiat työssä sekä heikentävät että vahvistavat työhyvinvointia (Koli 2014,1). Virtanen, Vaaland & Ertesvåg (2019, 240-241) toteavat opettajuuden olevan yksi stressaavimmista ammateista, jossa oppilaiden opettajien välisillä suhteilla, vuorovaikutuksella ja luokkahuonehallinnalla on vaikutuksia työtyytyväisyyden kokemuksiin. Onnismaa (2010, 55) lisäksi korostaa opettajien työhyvinvoinnin huomioimisen olevan tärkeää koulun yleisen ilmapiirin kannalta, koska luottamuksellisessa ilmapiirissä työntekijät kokevat olevansa ymmärrettyjä ja hyväksytyjä, joka näkyy ja vaikuttaa myös oppilaiden hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen ja opetuksen laatuun. Salovaara & Honkonen (2013, 21) lisäksi toteavat, että opettaja voi panostaa työhönsä paljonkin, jos panostus on tasapainossa sen kanssa, mitä opettaja kokee työstä saavansa. Virtanen, Vaaland & Ertesvåg (2019, 242) toteavat työtyytyväisyyden näkyvänä täyttymyksenä ja ylpeytenä työstä nauttimisesta.

Työstressi on korkeampi opettajilla kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin ja on lisääntynyt kaikissa ikäryhmissä huolestuttavasti (OAJ 2017,19). Vuorovaikutus oppilaiden kanssa pedagogisesti, sosiaalisesti haastavat ongelmat sekä niiden ratkaiseminen ovat merkittäviä kuormittumiseen ja jaksamiseen liittyviä tekijöitä. Uupumusasteinen väsymys on yleistä koulutuksen ammattialoilla opettajan tehdessä työtä omalla persoonalla, jossa mukana on tunnepitoista vuorovaikutusta. (Luukkainen 2004, 39, 41.) Onnismaan (2010,18) mukaan olennaista vuorovaikutustilanteissa on kuitenkin opettajan oma toimijuus, kuinka hän tilannekohtaisesti pystyy toimimaan eli millainen toimijuus hänelle mahdollistuu.

OAJ (2017,6) työolobarometrin mukaan yli puolet opettajista kokivat töiden määrän liiallisena melko usein tai erittäin usein, myös yli puolet (55%) opettajista tekivät töitä viikonloppuisin. Jaksaminen oli heikointa niissä oppilaitoksissa,

joissa on tehty muutoksia työn sisältöön tai leikkauksia. Myös epäasiallinen kohtelu ja kiusaaminen ovat lisääntyneet. Eniten kiusaamista aiheuttavat oppilaat, mutta myös epäasiallista kohtelua tapahtuu työyhteisöjen sisällä. Tämä on aiheuttanut joka kymmenelle sairauspoissaoloja työstä. (OAJ 2017, 6, 8,12.) Kiusaamisen syitä Onnismaan (2010,11) mukaan kannattaa etsiä enemmän rakenteellisista syistä kuin persoonallisuuden piirteistä, koska johtajuudessa ja työn organisoinnissa on tuolloin ongelmia. Manka (2011, 18-19) toteaa Suomen olevan Euroopan kiusaamistilastojen ykkösenä, eniten kiusaamista tapahtuu kunta-alalla ja seurakunnissa, myös naisvaltaisilla aloilla kiusaaminen on yleisempää. Syyt näihin nähdään olevan liiassa kiireessä, työn organisoinnin heikkoudessa sekä puutteellisessa johtamiskulttuurissa.

Myös oppilaiden aiheuttama fyysinen väkivalta opettajaa kohtaan työssä on lisääntynyt sekä esimiesten toiminta arvioitiin heikommaksi kuin vuonna 2015. Tasapuolinen kohtelu, tuki ja apu tehtävien hoitamiseen ja rakentava palaute työssä onnistumisesta saivat heikoimmat arviot. (OAJ 2017,16.)

Opettajien työtyytyväisyys, työhön syventyminen ja työn ilo ovat heikentyneet alle suomalaisen työelämän keskiarvon. Lasten ja nuorten ongelmatilanteita pitäisi pystyä hoitamaan tehokkaammin sekä töiden tasapuoliseen jakautumiseen tulisi kiinnittää huomiota. Opettajien ja esimiesten ammatinhallintaa tulisi kehittää, täydennyskoulutus tulisi olla suunnitelmallista koko työuran aikana muodostaen johdonmukaisen kokonaisuuden. (OAJ 2017, 26.)

Onnismaan (2010,18) mukaan opettajan jaksaminen ja kuormittuminen liittyvät kolmeen tekijään: Opettajan ja oppilaan, opettajayhteisön sekä opettajan ja huoltajan väliseen vuorovaikutukseen. Luukkainen (2000, 88) toteaa myös opettajan työnkuvan laajenneen sosiaalisesti, koska useissa tapauksissa oppimisen esteet ovat sosiaaliseen puoleen liittyviä ja opettajalla on kokonaisvaltainen vastuu oppijasta.

Tapaturma-alttius on opettajan työssä pieni. Suurimmat kehittämisen tarpeet liittyvät työhyvinvoinnin johtamiseen, henkisen kuormituksen hallintaan sekä fyysisten olojen puutteeseen. Rehtori on myös keskeisessä roolissa sosiaa-

listen suhteiden rakentamisessa, koska niillä on suuri merkitys opettajien työhyvinvoinnille. Monet koulut ovat huonossa tai välttävissä kunnossa. Kosteus- ja homevauriot aiheuttavat opettajien, oppilaiden ja henkilökunnan sairastumisia ja poissaoloja. On todettu, että jopa puolessa peruskoulujen ja lukioiden rakennuksissa esiintyy kosteus- ja homevaurioita. Myös äänenkäytölle, kantavuudelle ja viestinnälliselle toimivuudelle kohdistuu opettajan ammatissa suuret vaatimukset. Myös työn fyysisen ergonomian kehittämiseksi on tarvetta. Isot ryhmäkoot ja pienet luokkatilat sekä säilytystilojen puute sekä opettajien henkilökoh- taisten tilojen vähyys haittaavat työn tekemistä. (Onnismaa 2010,8-9; Salovaara & Honkonen 2013, 21-22.)

2.3 Työnimu

Työnimu-käsite rantautui 2000-luvun alussa positiivisen psykologian kautta työ- ja organisaatiopsykologiaan. Se juontaa juurensa englanninkielisestä termistä work engagement, joka suomennoksen mukaan tarkoittaa pysyvää tunne- ja motivaatiotilaa, jota kuvataan kolmella ulottuvuudella: tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen. (Virolainen 2012, 90.) Hakanen (2018, 28) toteaa työnimuun vaikuttavan työn kehittävyden, esimiehen arvostuksen, tuen sekä myönteiset kontaktit. Lisäksi Virolainen (2016, 90) liittyy myös työnimuun myös hyvän sosiaalisen ilmapiirin, innovatiivisuuden ja hyvän tiedonkulun.

Työnimun on nähty olevan työhön sitoutumisen taustalla, joka antaa sinnikkyyttä ja saa halun panostaa työhön ja ponnistella vastoinkäymisissä (Virolainen 2016, 92-93). Mankan (2011,143) mukaan sitoutuminen työhön luo työntekijälle halun antaa parastaan ja motivoi aktiiviseen toimintaan. Työnimu sisältää myös kognitiivisen ja emotionaalisen ulottuvuuden. Omistautumisessa työntekijä kokee työnsä merkitykselliseksi, innostuu, inspiroituu ja kokee ylpeyttä työstään. Työhön uppoutumista luonnehtii syvä keskittymisen tila, paneutuminen ja siitä saatu nautinto, aika kuluu huomaamatta ja irrottautuminen on vaikeaa. (Hakanen 2009, 9.)

Tärkeää on myös työn kokeminen riittävän haasteelliseksi. (Virolainen 2016, 91; Schaufel & Bakker 2004, 295.) Stressi voi olla myös positiivinen, liikkeelle paneva ja huippusuorituksiin kannustava voima, joka lisää elinvoimaisuutta ja saa työntekijän kehittämään kykyjään ja ponnistelemaan. (Virtanen & Sinokki 2014, 208). (Manka 2011, 144) kuitenkin muistuttaa, että tärkeää on tunnistaa oma ylikuormituspisteensä, jotta vältytään negatiiviselta paineelta.

Manka (2011,143) toteaa työnimun olevan myös yhteydessä hyvinvointiin kotona, parisuhteeseen ja perheeseen. Työn imulla on myös kollektiivisia piirteitä, jotka voivat tarttua ihmisten välillä. Työn imua kokeva ihminen voi välittää energisyyttä ja innostusta, joka vaikuttaa työyhteisön ja perheen yleiseen ilmapiiiriin. (Hakanen 2009, 13-14.) Virolainen (2012,919) lisäksi toteaa työnimua kokevan henkilön myös nauttivan muusta elämästä. Sonnetag (2003, 519) muistuttaa palautumisen ja levon olevan yhteydessä työnimuun, joka omistautumisen, sitoutumisen ja uppoutumisen lisäksi vaikuttaa ennakoivaan käyttäytymiseen, joka on tärkeää nopeita muutoksia kohdatessa.

2.4 Työuupumus

Työuupumus määritellään pitkittyneen stressin aiheuttamaksi häiriötilaksi, jota luonnehtii uupumusasteinen väsymys, kyynistynyt asenne työtä kohtaan ja heikentynyt ammatillinen itsetunto (Nurmi 2016,17). Työuupumus on pitkällinen ja monisyinen prosessi, jossa kuormittavat tekijät toistuvat ilman, että työntekijällä tai työyhteisöllä on mahdollisuuksia purkaa niistä syntynyttä stressitilaa. Tämä johtaa hiljalleen voimavarojen ylittymiseen. (Koivisto 2011, 53.)

Työuupumus voidaan jaotella kolmeen tasoon: lievä, kohtalainen ja vakava. Lievässä työuupumuksessa työntekijä kokee tunneväsymystä, kohtalaisessa työuupumuksessa tunneväsymyksen rinnalle nousee ajattelun kyynisyyttä ja vakavassa uupumisen vaiheessa työntekijän oma ammatillinen itsetunto horjuu. (Koivisto 2011, 55.) Syinä voivat Luukkaisen (2004,37) mukaan olla työn laadulliset ja

määrälliset kuormittavat tekijät, työyhteisön toimintatavat, voimavaroihin liittyvät arvostustekijät, suhde työhön, taipumus stressiin tai kokonaiselämäntilanne. Ihmiseen kohdistuva kuormitus voidaan jaotella myös kolmeen kuormitustyyppiin: työ ja vastuu, muutokset ja omat ajatukset. Muutokset taas haastavat ihmisen psykologiseen sopeutumisprosessiin, joka sisältää monenlaisia tunteita, myös uupumusta ja väsymystä. (Nurmi 2016, 25.) Virolainen (2016, 35) toteaa uupumisen aiheuttavan työssä suoriutumisen heikentymistä, joka edelleen vahvistaa stressin kokemista.

Uupumisen tilassa ihminen kokee itsensä tyhjäksi ilman fyysistä tai henkistä energiaa tarttua asioihin. Kyynisyyteen liittyy kielteinen asennoituminen ja reagointi työtehtäviin ja työyhteisöön heijastuen negatiivisesti työn tekemisen tehoon ja laatuun. Kielteinen asennoituminen omaan itseen saa usein epäilemään omaa ammatillista pätevyyttä sekä oman osaamisen riittävyttä. (Virolainen 2016, 35-36.) Luukkaisen (2004, 37) mukaan heikentyneen ammatillisen itsetunnon takana on pelko, ettei suoriudu työstään ja työasiat eivät pysy hallinnassa aiheuttaen huonommuuden tunteita omaa aikaisempaa pätevyyden tunnetta kohtaan. Koivisto (2011, 54) lisäksi toteaa kyynisyyden olevan puolustusmekanismi, jonka avulla ihminen pyrkii suojautumaan työperäisiltä vaatimuksilta ja kiireiltä, liian yksipuolisesti ja pitkään käytettynä siitä tulee työhyvinvointia heikentävä tekijä.

Stressi ja työuupumus eivät ole synonyymejä, vaikka niiden syyt ovat pitkälti samoja. Molempien lähtökohtana on ihmisen ja ympäristön ristiriita, joka aiheuttaa uupumista. Uupuminen kuitenkin luokitellaan pitkäaikaiseksi, jatkuvaksi väsymyksen tunteeksi, joka ei liity työn yksittäisiin kuormitushuippuihin, eikä häviä viikonlopun tai loman aikana. (Luukkainen 2004, 36-38; Onnismaa 2010,15.) Koiviston (2011, 56) mukaan työuupumus ei ole sisäinen mielentila, vaan johtuu pääsääntöisesti ulkopuolisista tekijöistä. Virtanen & Sinokki (2014, 214) myös lisäävät uupuneella työntekijällä olevan voimakas sisäinen motivaatio, mutta hänen selviytymiskeinonsa ovat riittämättömät kuormittavassa tilanteessa. Mankan (2011, 145) mukaan työuupumus voi myös vaania, jos työ ei anna riittävästi tyydytystä, sisältöä ja ammatillista kehitystä.

Luukkaisen (2004, 37) mukaan on todennäköistä työuupumuksen johtavan heikentyneeseen työmotivaatioon, -kuntoon ja -suoritukseen. Työssään uupunut henkilö saattaa sairastua masennukseen, joka edelleen johtaa sairauspoissaoloihin. (Virtanen & Sinokki 2014, 214). Työuupumuksen tutkiminen on hankalaa, koska kaikki uupumus ei ole työuupumusta ja oireet tai työolot säilyvät usein pysyvinä tai muuttumattomina. Vaikka työolojen ja työuupumuksen välisiä yhteyttä on tutkittu, niin samanaikaisesti ei ole tutkittu muun elämän rasitusten vaikutuksia. Vaikka ymmärrys työuupumisen syistä ja seurauksista on syventynyt, käsitys ilmiön luonteesta ei olennaisesti ole syventynyt. (Hakanen 2004, 26.)

Yle-uutisten (8.10.2019) tiedotteessa tutkimusprofessori Jari Hakanen tiedottaa, että työterveyslaitos on laatimassa työuupumukselle raja-arvot, jossa tutkimushanke tuottaa liikennevalomallin työuupumuksen tunnistamiseen. Suomessa ei ole määritelty virallisesti kliinisiä työuupumuksen raja-arvoja, jolloin Hakasen mukaan nämä helpottaisivat työntekijää ja esimiestä tunnistamaan työuupumuksen hälytysmerkkejä ajoissa ja joiden avulla saataisiin luotettavaa tietoa, kuinka moni suomalainen uupuu työssään.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tutkimuksen aiheena on opettajien työhyvinvointi. Tutkimustehtävänä on pyrkiä kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan luokanopettajien ja aineenopettajien kokemuksia työhyvinvointia edistävästä ja heikentävästä tekijöistä. Olen kiinnostunut, millaisia asioita ja määritelmiä opettajat liittävät työhyvinvointiin. Tutkimustehtävä nousee mediassa käydystä ajankohtaisesta keskustelusta opettajan uupumisesta ja aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Opettajan työhyvinvointia on tutkittu paljon, mutta kuitenkin tuloksilla ei ole ollut parantavaa vaikutusta, koska opettajien kokema työhyvinvointi on jatkuvasti heikentynyt.

Tutkimuskysymykset

1. Millaiset asiat opettajien kokemana edistävät työhyvinvointia ja työssä jaksamista?
2. Millaiset asiat opettajien kokemana kuormittavat ja heikentävät työhyvinvointia ja työssä jaksamista?

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT

4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus pyrkii tutkittavan ilmiön tarkempaan kuvaamiseen ja syvempään ymmärtämiseen (Aila 2005, 1074). Kiviniemen (2018, 73, 75) mukaan kyseessä on intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen, jossa tutkija itse toimii aineistonkeruun välineenä. Varto (1992, 23-24, 26) toteaa laadullisen tutkimuksen kohteena olevan ihmisen ja hänen elämänsä maailmansa, jossa merkitykset syntyvät ihmisten kautta tutkijan ollessa osana tätä merkitysyhteyttä. Tuomi & Sarajärvi (2018, 98) toteavat myös, ettei laadullisessa tutkimuksessa ole tarkoitus päästä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään antamaan mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle, jolloin tutkimus on usein kuvailevaa eli deskriptiivistä ja samalla enemmän hypoteeseja luovaa kuin testaavaa. Ilmiön käsitteellistäminen tapahtuu myös vähitellen, eikä tarkoitus ole testata ennalta määriteltyä teoriaa. Pelkän aineiston varassa tutkimusta ei tehdä, vaan saatu aineisto käy tiivistä vuoropuhelua myös teorian tiedon kanssa. (Kananen 2017,36; Kiviniemi 2018, 77; Patton 2002, 4.)

Omassa tutkimuksessani pyrin kuvaamaan, ymmärtämään sekä tulkitsemaan opettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja tavoittamaan kokonaisvaltaisen kuvan, millaiset tekijät edistävät ja heikentävät luokanopettajien ja aineenopettajien työssä jaksamista.

Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa näkökulmat, tulkinnat ja ratkaisut muotoutuvat ja kehittyvät vähitellen prosessin aikana, jolloin siitä tulee myös ymmärtävä tutkimus, koska tutkimusmetodina on eläytyminen tutkittavan kohteen ilmapiiriin, ajatuksiin, motiiveihin ja tunteisiin. (Kiviniemi 2018, 73.) Tuomi & Sarajärvi (2018, 34) liittävät ymmärtämiseen lisäksi intentionaalisuuden eli aikomuksellisuuden ymmärtää tutkittavan asian merkityksellisyys.

Hankittua aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, jolloin tavoitteena on selvittää tutkittavien näkemys tutkittavasta ilmiöstä tai asiasta tai ymmärtää ihmisten toimintaa tietyssä ympäristössä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Hirsjärvi & Hurme (2000, 25) toteavat laadullisen tutkimuksen olevan kiinnostunut monesta yhtäaikaaisesta tekijästä, jotka vaikuttavat lopputulokseen. Kiviniemi (2018,81) myös toteaa aineistonkeruumenetelmien vaikuttavan, mitä ilmiöstä voidaan oppia ja saada irti. Lisäksi Alasuutarin (2012) mukaan laadullinen aineisto muodostuu havaintojen pelkistämisestä sekä arvoituksen ratkaisemisesta, jossa kaikki mysteeriiin kuuluvat seikat tulee pystyä ratkaisemaan niin, etteivät ne ole ristiriidassa tulkinnan kanssa. Alasuutari (2012) toteaa myös aineiston tarkastelun tulevan tehdä tietystä teoreettis- metodologisesta lähtökohdista, jolloin huomio kiinnittyy vain siihen, mikä on kysymyksen asettelun ja teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaista.

Teoreettinen viitekehys määrää, millainen aineisto kannattaa kerätä ja millaista menetelmää sen analyysissä kannattaa käyttää (Alasuutari 2012). Tuomi & Sarajärvi (2018, 23) toteavat teorian merkityksen olevan tärkeä tutkimuskokonaisuuden mieltämiseen sekä tutkimuksen etiikan ja luotettavuuden hahmottamiseen. Lisäksi Alasuutari (2012) toteaa laadulliselle tutkimukselle olevan olennaista aineiston keräämisen, joka mahdollistaa tarkastelun mahdollisimman monelta kantilta, jolloin sen vahvuudeksi nousee ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus.

Varton (1992, 30) mukaan laadullinen tutkimus edellyttää ontologista erittelyä, koska jokainen tutkittava on olemassa omalla tavallaan, kuitenkin olematta erillään ja irrallaan tyhjässä maailmassa. Sosiaalinen maailma on olemassa ihmisten kesken. Ihmisten kokema todellisuus on ajallinen ja siksi myös kertomusten kautta rakentunut tieto on syytä ottaa yhdeksi tieteellisen tutkimuksen lähestymistavaksi. Maailmankuva, ihmisen identiteetti ja itseymmärrys muuttavat muotoaan ihmisen hankkiessa uusia kokemuksia ja keskustellessaan muiden ihmisten kanssa. Tiedosta tulee kertomusten verkko, joka ammentaa uutta materiaalia kulttuurisesta varannosta ja liittyyäkseen uudelleen siihen takaisin. (Heikkinen 2018, 177-178.)

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Yleisesti ilmaistuna fenomenologiaa määrittää kiinnostus elettyyn todellisuuteen, inhimilliseen elämysmaailmaan ja sen todellisuuteen (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010,9). Lien, Pauleen, Kuo & Wang (2012,189-190) toteavat fenomenologian olevan filosofia ja metodi, jonka päämääränä on ymmärtää elettyä kokemusta tarjoten tutkijoille keinon ymmärtää yksilöitä ja heidän käyttäytymistään ympäristössään toisten kanssa.

Fenomenologian oppi-isänä pidetään Edmund Husserlia, jonka yksi keskeisistä pyrkimyksistä oli antaa uusi perusta tieteelle ja filosofialle, joka pyrkii tutkimaan tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa. (Kakkori 2009, 2; Kakkori & Huttunen 2011, 2.) Sloan & Bowe (2014, 5) toteavat Husserlin nähneen fenomenologian keinona saavuttaa tiedon todellisen merkityksen tunkeutumalla syvempään tietoisuuteen, keskeisenä näkökantanaan tunnistaa eletty elämä. Perttulan (1995,7,9) mukaan ihmisen välitön subjektiivinen kokemus oli Husserlille totuuden perusta, jossa ihmisen inhimillinen ja historiallinen elämismaailma on keskeisessä roolissa sekä myös tieteellisen toiminnan takana.

Perttula (1995, 8) myös toteaa Husserlin tavoitelleen absoluuttista, puhdasta tietoa, jolloin hän näki tiedon syntyvän ja maailman ymmärtämisen tapahtuvan kokemuksen kautta. Moilanen & Rähä lisäksi (2018, 51) korostavat herkkyyden merkitystä vivahteiden tulkinnassa, koska merkityksiä etsiessä asioita joudutaan suhteuttamaan toisiinsa. Perttulan (1995, 10) mukaan tutkijan tulee pyrkiä irtautumaan luonnollisesta asenteestaan ja aikaisemmista käsityksistään, tarkoittaen asioiden havoinnismispyrkimystä, kuin kohtaisi ne ensimmäistä kertaa. Tätä irtautumista kutsutaan fenomenologiseksi reduktioksi, jossa pyritään sulkeistamaan omat asenteet ja tavat, jolloin voidaan tavoittaa yksilön välitön ja aito kokemus ilman tutkijan omien asenteiden vaikutusta.

Fenomenologiassa korostuu tutkijan esiymmärryksen tiedostamisen tärkeys, koska asioita pyritään kuvaamaan mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Samoin myös teoriaan ja kirjallisuuteen tutustuminen voivat auttaa esiymmärryksen tiedostamisessa, mutta merkityksen kuvaaminen tulee tukeutua ja pohjautua hankittuun aineistoon. (Moilanen & Rähä 2018, 56.)

Omaa esiymmärrystäni tutkailin refleктоimalla omia kokemuksiani ja käsityksiäni opettajana toimimisesta eri kouluissa ja luokka-asteilla sekä tiedostamaan omia käsityksiäni työhyvinvointiin vaikuttavista seikoista. Esiymmärryksen vahvistamiseksi hankin myös teoriatietoa työhyvinvoinnista sekä muutoksista, jotka ovat koululaitosta ja opettajuutta kohdanneet. Hankittua aineistoa kävin läpi moneen kertaan, jotta olisin uskollinen sen kertomalle ja pystyisin tavoittamaan haastateltavan sanoman vapautuen näin omista ennakkokäsityksistäni ja olettamuksistani.

Laine (2018, 36-37) toteaa tutkijan reflektiivisen asenteen mahdollistavan ennakolta selittävien mallien tunnistamisen ja niiden sivuun laittamisen tutkimuksen ajaksi, jotta tutkimusta ei ohjailtaisi tietoisesti ennalta määrättyyn suuntaan.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa ovat keskeisessä asemassa kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet, jotka pohjautuvat ihmiskäsitykseen sekä kysymykseen kokemuksesta koskevan tiedon luonteesta (Laine 2018, 29). Hermeneutiikka ja fenomenologia ovat molemmat filosofisia suuntauksia oman omat perinteensä sekä lähtökohtansa. Historiassa niillä on yhtymäkohtia, mutta niiden välillä nähdään ristiriitaisuutta ja eroavaisuuksia, kuitenkin kokemus ja ymmärtäminen ovat molempien kannalta keskeisiä elementtejä. Fenomenologia nähdään yleisellä tasolla tutkimukseksi ilmiöiden olemuksesta ja hermeneutiikka taas tulkinnan opiksi. Fenomenologian päämääränä on löytää asioiden olemus, hermeneutiikassa taas asiat ovat kielen ja tulkinnan kautta. (Kakkori & Huttunen 2011,1; Kakkori 2009,2.)

Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen vuoksi. Haastateltava sanoittaa omia kokemuksiaan ja tutkija pyrkii löytämään haastateltavan kerronnasta oikean tulkinnan. Ilmaisut, niin kielelliset kuin kehollisetkin, ovat hermeneuttisen tutkimuksen kohteena, jolloin ilmaisussa on oma merkityksensä ja niitä voidaan ymmärtää vain tulkitsemalla. (Laine 2018, 33.) Laine (2018, 33) toteaa hermeneutiikan tarkoittavan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneutiikka on luonteeltaan dialogista ymmärtämisen taitoa kuulijan ja puhujan välillä, jolloin siitä tulee kuuntelemisen

taitoa. Hermeneuttinen kehä muodostuu osien ja kokonaisuuksien dialektisesta vuorovaikutuksesta, jossa päämääränä on tavoittaa puhujan tarkoituspäämäärä. Kokonaisuuksien ja osien ymmärtämisen vuoksi meidän on hypättävä tälle kehälle ymmärtääksemme mysteerinkaltaista kokonaisuutta. (Kakkori 2009, 3.)

Husserlin oppilas Martin Heidegger on todennut ymmärryksen ja tulkinnan edellyttävän toinen toisiaan. Kokemusten lisäksi hän korosti tulkinnan ja sanoman kuuntelemisen merkitystä. Tulkitseminen pohjautuu kolmeen tekijään: edellä hallussa olevaan, ennakkonäkymään ja esikäsitykseen. Näiden kautta jokin tulkitaan joksikin. (Kakkori & Huttunen 2011, 6-7.)

Hermeneuttinen dialogi on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, jolloin tutkijan oma ymmärrys syvenee ja korjaantuu. Tällöin aineistoon joudutaan ottamaan etäisyyttä, refleктоimaan omaa tulkintaa ja palaamaan uusin silmin takaisin aineiston tarkasteluun. Hermeneuttisen kehän kulkemisen avulla tutkija pyrkii vapautumaan omasta minäkeskeisyydestään ja saavuttamaan avoimen asenteen tutkittavaa kohtaan. (Laine 2018, 37-38.) Sloan & Bove (2014,11) toteavat hermeneuttisen reflektiivisyyden voivan auttaa tulkitsemaan merkityksiä tai lisäämään tulkintojen arvoa. Myös Patton (2002, 477) toteaa tutkijan kulkevan aineiston ja oman ymmärryksen välillä merkityksen etsinnässä muodostaakseen tulkinnallisen näkökulman.

Tutkimustehtävänäni on pyrkiä kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan luokanopettajien ja aineenopettajien kokemuksia työhyvinvointia edistävästä ja heikentävästä tekijöistä siinä kontekstissa, missä opettajat tällä hetkellä toimivat. Ihminen on kokonaisuus olematta irrallaan muusta ympäristöstä, joten opettajien kokemuksiin työhyvinvointia edistävästä ja heikentävästä tekijöistä vaikuttavat koko elämäntilanne ja aikaisemmat kokemukset. Miettisen ym. (2010, 69) mukaan on aina nähtävä mihin laajempaan yhteyteen ja tilanteeseen kyseinen ilmiö sijoittuu.

Hermeneuttisen kehän ansiosta esiymmärrys aiheesta elää tulkinnan myötä ja pakottaa pohtimaan asioita, joista tulkintamme lähtee liikkeelle, vaikuttaen

kohteen tulkitsemiseen ja kokemiseen. Tulkintatilanteen suhteellisuuden ymmärtämisen avulla säilytämme avoimuuden myös toisille kokemistavoille. (Miettinen ym. 2010, 72.)

Ihmisen kokema todellisuus on ajallinen ja siksi myös kertomusten kautta rakentunut tieto on syytä ottaa yhdeksi tieteellisen tutkimuksen lähestymistavaksi. Näkemys maailmasta, ihmisen identiteetti ja itseymmärrys muuttavat muotoaan ihmisen hankkiessa uusia kokemuksia ja keskustellessaan muiden ihmisten kanssa. Tiedosta tulee kertomusten verkko, joka ammentaa uutta materiaalia kulttuurisesta varannosta ja liittyyäkseen uudelleen siihen takaisin. (Heikkinen 2018, 177-178.)

Edellä mainittuihin määritelmiin nojaten tutkimukseni tieteenfilosofiseksi näkökulmaksi muotoutui fenomenologis- hermeneuttinen tutkimus, joka on lähellä Heideggerin filosofiaa pyrkiessäni tulkitsemaan ja ymmärtämään opettajien kuvaamia kokemuksia työhyvinvoinnista. Situaation käsite toteutuu myös, koska työhyvinvoinnin kuvaukset liittyvät aina myös laajempaan asiayhteyteen, eivätkä ole irrallaan yksilön muusta elämästä. Jokainen kertomus on tilansidonnaisuuden lisäksi ainutkertainen, eikä toistu täsmälleen samanlaisena, koska taustalla vaikuttavat jokaisen työkokemus ja yksilöllinen elämänpolku.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimustani varten haastattelin kahdeksaa eri-ikäistä ja eri kouluasteilla toimivaa luokanopettajaa ja aineenopettajaa. Tarkoitukseni oli löytää mahdollisimman sopivia henkilöitä aineistolähteiksi, joiden avulla pystyisin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini. Aila (2005,1074) toteakin laadullisen tutkimuksen pyrkivän löytämään mahdollisimman hyviä tiedonantajia, joiden avulla voidaan muodostaa riittävän monipuolinen kuva ilmiöstä pyrkimättä mahdollisimman laajaan otokseen.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ikä, koulutus ja työkokemus

	Ikä	Koulutus	Työkokemus
Opettaja 1	36	Luokanopettaja, aineenopettaja	19v luokanopetus, aineopetus
Opettaja 2	55	Luokanopettaja	27v luokanopetus
Opettaja 3	48	Sosionomi, luokanopettaja, aineenopettaja erityisopettaja	16v luokanopetus erityisopetus
Opettaja 4	54	Luokanopettaja	30v luokanopetus
Opettaja 5	39	Aineenopettaja	15v aineenopetus
Opettaja 6	41	Luokanopettaja	14v luokanopetus
Opettaja 7	45	Luokanopettaja aineenopettaja	18v luokanopetus, aineenopetus
Opettaja 8	29	Aineenopettaja	3v aineenopetus

Aineistooni valikoitui eri-ikäisiä, eri kouluasteilla toimivia sekä perhesuhteiltaan erilaisia opettajia. Tutkimustehtävääni ja tutkimuskysymyksiini nojaten olin kiinnostunut saamaan molempien sukupuolten näkökulman ja kokemuksen esiin, jolloin voin tehdä vertailua löytyykö mahdollisesti yhteneväisyyksiä tai eroavaisuuksia kuormittavien ja voimavaroina toimivien asioiden välillä. Nuorin haastateltavani oli 29-vuotias ja vanhin 55-vuotias. Työkokemukset vaihtelivat 3 vuodesta 30 vuoteen. Tällä tietoisella valinnalla halusin saada esiin vaikuttavatko ikä, työkokemus tai perhesuhteet hyvinvoinnin ja jaksamisen kokemuksiin. Mielenkiintoista oli myös nähdä, löytyikö luokanopettajilta ja aineenopettajilta yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia työssä jaksamisen ja kuormituksen suhteen.

5.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusaineistoni koostui kahdeksan opettajan haastattelusta. Valitsin tutkimusaineistoni hankintatavaksi teemahaastattelun, koska Laineen (2018, 39) mukaan haastattelu on laajin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmansuhdetta. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaation maailmaan haastateltavan pukiessa sanoiksi oman kokemuksensa, jossa tutkija pyrkii löytämään sille mahdollisimman oikean tulkinnan. (Laine 2018,33). Myös Bevan (2014, 136) toteaa haastattelun mahdollistavan yksilön kokemusten kuvaamisen sellaisenaan.

Haastattelujen sopimiseen parasta on henkilökohtainen yhteydenotto, joko sähköposti tai sosiaalinen media, jossa kannattaa tuoda esiin, miksi juuri kyseinen henkilö on valikoitunut kohteeksi, esimerkiksi työkokemuksensa tai ammatinsa vuoksi. Myös aineiston käsittelyn luottamuksellisuus, käyttö sekä haastattelun kesto on syytä tuoda esiin. Tällöin henkilöllä on mahdollisuus myös kieltäytyä, mikäli hän ei koe itseään sopivaksi. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 31.) Lisäksi haastateltava on saatava kiinnostumaan aiheesta ja hänelle on välitettävä

käsitys osuutensa tärkeydestä osallistumiseen. Kuitenkin kunnioittaen haastateltavan mahdollista kielteistä päätöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 85.)

Haastateltaviani lähestyin sähköpostilla ja tekstiviestillä. Tämä antoi heille aikaa miettiä suostumustaan sekä omaa aikatauluaan. Toin myös esiin ehdottoman osallistumisen vapaaehtoisuuden, mutta myös korostin heidän hyvää soveltumista tutkimukseni kohderyhmään esimerkiksi luokanopettajana ja aineenopettajana. Haastattelut kestivät 30 minuutista yhteen tuntiin. Kestoksi olin jo yhteydenottoviestissä määritellyt maksimissaan yhden tunnin, jotta haastateltava ei uupuisi tai joutuisi uhraamaan kohtuuttomasti omaa aikaansa. Ajan ilmoittamisen näin toimivan myös suostumista edistävänä seikkana. Toteutus tapahtui yksilöhaastatteluina kasvokkain ja keskustelut nauhoitettiin sanelimen avulla. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 36 sivua (riviväli 1).

Vastaanotto tutkimustani kohtaan oli ehdottoman positiivista ja kaikki valitsemani henkilöt suostuivat haastattelupyyntöihin. Suostumista edistivät kiinnostus aiheeseen, halu auttaa gradun valmistumisessa sekä mahdollisuus puhua aiheeseen liittyvistä asioista.

Tutkimukseni aineistonkeruussa käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelu eroaa muista haastatteluista sen kohdentuessa tiettyihin teemoihin, jotka ohjaavat haastattelua ja joiden perusteella keskustelua käydään. Myös Hirsjärvi & Hurme (2000, 47-48) vahvistavat teemahaastattelun teemojen ja aihealueiden olevan kaikille samat, mutta kysymysten tarkka järjestys tai muoto voivat vaihdella, kuitenkin olematta täysin vapaa, kuten syvähaastattelu. Tällöin ei myöskään ole tarpeen takertua yksityiskohtaisiin kysymyksiin, vaan teemojen väljyys antaa mahdollisuuden haastateltavan omalle kerronnalle ottaen huomioon ihmisten tulkinnat ja heidän antamansa merkitykset asioille. Laine (2018, 39) toteaaakin fenomenologisen haastattelun olevan mahdollisimman avoin, keskustelunomainen ja luonnollinen tapahtuma antaen haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa. Teemat toimivat myös itselleni tukena varmistaen, että saisin tutkimuskysymyksieni ja tutkimustehtäväni kannalta olennaista tietoa. Lisäksi Eskola, Lähti & Suoranta (2018, 41) muistuttavat teemojen olevan

avainasemassa, millaista tietoa haastattelulla voidaan saada. Omat teemani nousivat aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta sekä ajankohtaisessa mediassa käydystä opettajan uupumiseen ja hyvinvointiin liittyneestä keskustelusta.

Haastatteluteemoja laatiessani aiheen rajausta nousi tärkeään rooliin. Opettajien työhyvinvoinnin ollessa tutkimuskohteena ei ollut järkevää käydä läpi koko historiallista ajanjaksoa, millaisia muutoksia peruskoulu on kokenut. Muutoksilla on vaikutusta työn tekemiseen ja ne ovat yhtenä tärkeänä osana vaikuttamassa opettajien kokemuksiin, mutta tietoisella rajauksella keskityin vain niihin muutoksiin, jotka ovat tapahtuneet 1990-luvulta alkaen. Tästä ajanjaksosta alkaen opettajan työ ja rooli ovat muuttuneet eniten. Tietotekniikan ansiosta tiedon saanti on tullut nopeammaksi ja monikanavaisemmaksi, joka on muuttanut opettajan työtä ja roolia ainoastaan tiedon jakajasta enemmän oppimista ohjaavampaan suuntaan. Monikulttuurisuus ja kolmiportainen tuki ovat heterogeenistäneet oppilastasainesta ja lisänneet työmäärää ja työn vaativuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen vaiheet, esimerkiksi tutkimustehtävä ja aineistonkeruu voivat tarkentua ja muotoutua vasta tutkimuksen edessä. Tutkimuksen prosessiluonteisuuden kuuluu tutkijan oman tietoisuuden kehittyminen ja mahdollisesti mielenkiinnon kohdistuminen uusiin ideoihin. Aineistosta voi myös nousta sellaisia näkökulmia tai näkökantoja esiin, jotka pakottavat tutkijan tekemään uudelleen linjauksia niin tutkimustehtävän kuin aineiston analyysin suhteen, jolloin voidaan puhua myös tutkijan omasta oppimisprosessista. (Kiviniemi 2018, 73-74, 79.)

Töttö (2000, 66) toteaa kaiken tutkimuksen olevan tutkijan ja kohteen vuoropuhelua, joka tapahtuu aineiston avulla ja aineisto on tutkijan ja tutkittavan välissä. Tutkijana minun oli maltettava kuunnella, pyrkimättä olettamaan asioita ennalta tai ohjailemaan haastateltavia antamaan tietynlaisia vastauksia. Laine (2018, 39) myös vahvistaa, että haastattelukysymysten tulisi ohjailla haastateltavaa mahdollisimman vähän ja kysymykset tulisi pyrkiä laatimaan niin, että vastauksista tulisi kuvailevan kertomuksen omaisia.

Haastattelut sujuivat avoimessa, kiinnostuneessa, rennossa ja keskustele-
vassa ilmapiirissä. Laine (2018, 39) toteaaakin fenomenologisen haastattelun ole-
van tyypillisesti avoin ja keskustelunomainen tilanne, jossa haastateltavan oma
kerronta on pääosassa. Myös Perttula (1995, 65) vahvistaa hyvän tutkimustilan-
teen olevan sellainen, jossa tutkija mahdollisimman vähän vaikuttaa tutkittavan
esiin tuomiin kokemuksiin, jotta he voivat kuvata niitä juuri sellaisenaan, kuin
ne heidän arkielämässään esiintyvät.

Aloitin haastattelun lämmittelykysymyksillä, jossa kysyin kuulumisia ja
päivän sujumista. Opettajat saivat myös kertoa kuinka he aikoinaan ovat ope-
tusalalle hakeutuneet, jonka jälkeen kartoitin taustatietoja, työpaikkoja ja työvuo-
sia. Nämä aloituskysymykset käynnistivät hyvin haastattelun ja kirvoittivat
muistelemaan omaa työhistoriaa, jonka jälkeen oli hyvä jatkaa valittujen teemo-
jen parissa. Monesti myös teemat tulivat esiin haastateltavan kerronnassa ilman
erillistä kysymystä. Eskola ym. (2018, 45) toteaaakin, että haastateltavan on hyvä
antaa kertoa alussa mahdollisimman vapaasti, miten he määrittelevät aihepiirin
ja mitä heille tulee mieleen siitä, jotta ei tule liikaa johdatelleeksi haastattelua.
Myös Laine (2018,37) vahvistaa, ettei heti ensimmäiseksi kannata mennä suoraan
aiheeseen, vaan johdatella haastateltavaa ja jutustella yleisistä asioista. Pyysin
haastateltavia myös määrittelemään omin sanoin työhyvinvoinnin ja työkyvyn
käsitteet sekä pohtimaan, millaiseksi he tällä hetkellä oman työhyvinvointinsa ja
työkykynsä kokevat.

5.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Tutkimusaineistoni analysoinnin aloitin litteroimalla haastattelut sana sanalta. Näin varmistin, ettei mitään olennaista jäisi pois. Analysoinnissa käytin Perttulan (1995) kuvaamaa Giorgin viisivaiheista fenomenologisen psykologian tutkimusmenetelmää, jossa Perttulan (1995, 68-69) mukaan tarkoitus on tavoittaa ilmiön mielellisyys parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan kerättyyn aineistoon avoimesti ja huolellisesti ilman ennakkokäsityksiä. Näin pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman kokonaisvaltainen näkemys, jotta päästään mahdollisimman lähelle tutkittavien kokemusmaailmaa. Sulkeistamisen avulla tutkija erottaa ennakkokäsitykset ja siirtää ne syrjään tutkimuksen ajaksi, joka auttaa pääsemään lähemmäksi toisen ihmisen kokemusta. (Perttula 1995, 69-70.)

Tein itse tietoisesti työtä jo etukäteen miettimällä teemojen ja kysymysten asettelua. Pyrin myös aineiston käsittelyvaiheessa pitämään omat kokemukseni ja oletukseni mahdollisimman hyvin erillään tutkittavien kertomista asioista. Haastattelun aikana pyrin kuuntelemaan herkällä korvalla sekä eläytymään ja keskittymään tutkittavan kokemuksiin. Luin aineistoa useita kertaa läpi kokonaiskuvan saamiseksi sekä tein merkintöjä, otin etäisyyttä ja palasin jälleen takaisin aineiston pariin. Haastattelut tapahtuivat noin kolmen kuukauden ajanjaksoilla, jolloin myös oma tietoisuus aiheesta ja haastattelujen tekemisestä tutkijana ehti kehittyä. Kiviniemi (2018, 85-86) toteaa tutkimusraportin olevan tulkinallinen näkemys ja tutkijan olevan tulkintojen tekijä, jolloin tutkijan on hahmotettava mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan ja perusteistaan, minkä pohjalta niihin on päädytty. Myös minun itseni oli ymmärrettävä, että omat kokemukseni ja tietoni vaikuttivat osaltaan tulkintojen tekemiseen. Reflektoimalla omia käsityksiäni pyrin erottamaan omat kokemukseni tutkittavien kokemuksista mahdollisimman hyvin.

Toisessa vaiheessa Perttulan (1995, 71) mukaan on tärkeää tehdä aineiston erottelua ja erottaa merkityksen sisältäviä yksiköitä, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviä tietoja. Tämä on jo tehtävä senkin vuoksi, koska aineisto on

liian laaja analysoitavaksi ja hahmotettavaksi kokonaan. Omassa tutkimuksessani aineistoon kertyi myös sellaista tietoa, joka ei tutkimuksen kannalta ollut merkittävää, mutta jonka haastateltava koki merkitykselliseksi kertoa. Perttula (1995, 72) toteaa myös, että tutkijan on tiedettävä, mitä merkityskokemuksia hän haluaa tutkia ja tässä vaiheessa on tärkeää pitää mielessä tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset, jotka ohjaavat kysymyksenasettelua. Oma kiinnostukseni kohdistui opettajien kokemuksiin työhyvinvointia edistävästä ja heikentävistä tekijöistä. Näitä merkityksenantoja aloitin korostuskynällä yliviivaamalla aukikirjoitetusta aineistosta.

Kolmannessa vaiheessa yliviivamilleni merkityksenannoille ja ilmauksille tein erottelua antaen niille oman koodimerkinnän (liite 2). Merkityksen sisältävistä yksiköistä pyrin näin saavuttamaan yksikön keskeisen sisällön, todeten saman ilmiön voivan sisältää useitakin merkityksiä. Perttulan (1995, 75) mukaan tämä vaihe on tärkeä, jossa tutkijan tulee käyttää mahdollisimman yksiselitteistä kieltä jäsentääkseen tutkimusaineistoa mahdollisimman yksiselitteiselle kielelle. Tässä vaiheessa siirrytään fenomenaliselta tasolta kohti fenomenologista tasoa, jolla viitataan etenemiseen merkitysverkoston kuvaamista kohti.

Neljännessä vaiheessa käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostin yksilökohtaisen merkitysverkoston, joissa asetin ne sisällöllisesti toistensa yhteyteen, koska kokemukset eivät muodostu erillisistä merkityssuhteista, vaan ovat kietoutuneet toisiinsa (liite 3). Perttula (1995, 77-78) toteaa metodin edellisten vaiheiden auttavan luotettavassa yksilökohtaisessa rajaamisessa. Tein jokaisesta haastateltavasta oman yksilökohtaisen käsitekartan, millaisia asioita he liittivät työhyvinvointia edistäviin ja heikentäviin asioihin, jolloin pyrin hahmottamaan opettajien kokemusten toistuvia ja tutkimustehtäväni kannalta keskeisimpiä merkitysisältöjä.

Viidennessä vaiheessa siirryin yksilökohtaisesta merkitysverkostosta yleiseen merkitysverkostoon. Perttulan (1995, 84-85) mukaan tämä tarkoittaa tutkijan jatkuvaa vuoropuhelua yksilökohtaisen ja yleisen merkitysverkoston välillä, tarkoituksena nostaa esiin ilmiön keskeiset sisällöt. Yksittäisten kokemusten pohjalta etsin yhteisiä sisältöjä, jotka eivät kuitenkaan tarkoittaneet koettujen

maailmojen samankaltaisuutta. Perttulan (1995, 89) korostaa kyseessä olevan tutkijan muodostama käsitteellinen likiarvo tutkittavien yhteisistä kokemuksista. Näistä yleisistä merkitysverkostoista myös muodostui tutkimustulosten pääteemat ja otsikot (liite 4).

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Hirsjärvi & Hurme (2000,19) toteavat kaikkiin tutkimuksiin liittyvän eettisiä ratkaisuja, mutta ihmistieteissä ne ovat läsnä tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Varto (1992, 34) toteaa tutkimusten eettisten kysymysten olevan asetettu jo ennen tutkimusta, koska kaikkeen inhimilliseen toimintaa kuuluu eettinen vastuu liittyen tutkimuksen lähtökohtiin, tutkimustyöhön ja sen tuloksiin. Myös Kananen (2017,176) vahvistaa tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun ja riskienhallintaan tulevan varautua jo työn suunnitteluvaiheessa. Lähtökohtana on tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, tähän viittaa jo perustuslain itsemääräämisoikeus (Nieminen 2010,35).

Tutkittavien yksityisyyden kunnioittaminen kuuluu tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin, alkaen jo tutkittavien hankkimisesta. Tutkimukseen suostuessaan tutkittava määrittää itse yksityisyytensä rajat päättäessään, mitä hän itsestään haluaa tutkimuksen käyttöön antaa. (Kuula 2006, 124-125.) Perttula (1995, 97) lisäksi toteaa ihmistieteissä luotettavuuden määräytyvän suhteessa tutkittavaan ilmiöön, jossa tutkijalla on oltava etukäteiskäsitys tutkittavasta asiasta ja samalla myös osattava valita mielekäs tutkimusmenetelmä, jotta pystytään tavoittamaan tutkittava ilmiö mahdollisimman hyvin.

Henkilökohtainen viestipyyntö antoi haastateltavilleni aikaa pohtia omaa suostumustaan ja myös kieltäytyä mahdollisesta osallisuudesta. Toin myös yhteydenotossani esiin tutkimukseni aiheen ja haastattelun keston sekä lähetin suostumuksen jälkeen myös haastattelun teemat haastateltavien pyynnöstä etu-

käteen. Näin haastateltavan ei tarvinnut jännittää teema-alueita etukäteen tai niiden mahdollista arkaluonteisuutta, joka olisi voinut toimia kerrontaa rajoittavana tekijänä. Myös hyvä etukäteisvalmistautuminen toimi ajansäästäjänä sekä antoi haastateltavalle riittävästi ennakkotietoa tutkimuksen taustasta, jotta hänelle syntyi selkeä käsitys, mihin oli suostumassa. Haastateltava sai myös itse valita ajan ja paikan, jolloin hänellä säilyi mahdollisuus kontrolloida ja vaikuttaa tilanteen rauhallisuuteen ja miellyttävyyteen. Tutkimuslupia ei tarvittu erikseen, koska tutkittavat olivat aikuisia ja tutkimuksessa käsiteltiin opettajien henkilökohtaisia kokemuksia.

Haastattelu edellyttää rauhallista paikkaa, jolloin muiden ulkopuolisten henkilöiden läsnäolo ei häiritse haastattelutilannetta. Häiriötekijöille altis paikka saattaa vähentää haastateltavan halua vastata kysymyksiin, joilla saattaa olla vaikutusta aineiston niukkuuteen ja tätä kautta myös tutkimuksen luotettavuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 127.) Eskola ym. (2018, 33-34) vahvistavat myös haastattelupaikan merkityksen tärkeyden, koska kyseessä on sosiaalisten tilanteiden määrittämä vuorovaikutustilanne, jolloin myös käytännön järjestelyt kannattaa tehdä haastateltavalle mahdollisimman vaivattomiksi, koska paikka ja siihen kiinnittyvät merkitykset vaikuttavat millaiseksi tilanne muodostuu.

Tutkimusaineistoni keräsin yleensä koululla lukittujen ovien takana, joko koulupäivän päätyttyä tai ennen työpäivän alkua. Yksi haastateltava pyysi minut omasta toivomuksestaan kotiinsa. Haastateltavan itse valitsema paikka, ilman vaaraa muista kuulijoista vapautti tunnelmaa, vähensi haastateltavan jännitystä ja epävarmuutta sekä toi aineistoon mahdollista runsautta estäen tietojen leviämisen muille tahoille. Kysyin etukäteen luvan haastattelun nauhoitukseen ja kerroin haastattelujen käsittelyn tapahtuvan luottamuksellisesti, nauhoitukset eivät tulisi pääsemään muiden käsiin ja kuuluville. Tallennuslaitteiden käyttö ja käynnistäminen käytiin vielä läpi ennen haastattelun aloittamista.

Oma haastatteluaineistoni sisälsi suorja- ja epäsuoria tunnistetietoja. Tällöin tulee sovellettavaksi henkilötietolaki, koska tietoja on kerätty suoraan tutkitavilta. Tämän vuoksi on oltava myös tarkkana analysoinnissa ja tulkinnessa,

ettei kenenkään henkilöllisyys ole tunnistettavissa tekstistä. Myös koulujen paikkakunnat pyritään suojaamaan, etteivät ne tulisi ilmi. Keskusteluissa muiden kanssa ei saa kertoa, ketä on haastateltu tai miltä paikkakunnilta aineistoa on kerätty.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy aineiston käsittelyn riittävä avoimuus, jotta tutkijalla on mahdollisuus yllätyä, kyseenalaistaa sekä etsiä uusia tapoja kuvata ilmiötä. Useasti saattaa olla kiusaus kirjoittaa valmiiksi mietittyjä käsityksiä aineistosta. Eettisyyteen liittyy myös aineiston esille tuonti, esimerkiksi millaisia aineistolainauksia käytetään. (Gordon 2006, 247.)

Pyrin tiedostamaan omat ennakkokäsitykseni ja oletukseni irrallaan olemaan uskollinen aineiston kertomalle. Aineistolainaukset säilytin alkuperäismerkityksessään, kuitenkin säilyttäen haastateltavan yksityisyydensuojan, ettei kenenkään henkilöllisyys tai paikkakunta olisi lainausten perusteella tunnistettavissa.

Tutkimusaineistoni koostui opettajien kokemuksista ja jokaisen opettajan kertoma tarina on henkilön subjektiivinen käsitys työhyvinvointia edistävästä ja heikentävistä seikoista. Samat asiat voivat toimia eri henkilöillä sekä edistävinä että heikentävinä tekijöinä ja ne näyttäytyvät aina yksilöllisinä rakentuneessa kontekstissa. Perttula (1995,100-101) toteaa, ettei tutkimustulosten siirrettävyyttä ole syytä pitää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä, koska ihmisen elämäntilanne ja rakennetekijät, situaatio, ovat keskeinen osa tutkittavaa ilmiötä ja vaikuttavat kokemusten rakentumiseen.

Tutkijana on myös tiedostettava omien käsitysten vaikutus tulkintoihin. Perttulan (1995,101) mukaan tutkija muodostaa käsitteellisen muotoilun toisen ihmisen subjektiivisesta kokemuksesta. Oman tutkimukseni tuloksia ei näin ole mielekästä sellaisenaan siirtää toisiin olosuhteisiin, vaikka yhtymäkohtia onkin aikaisempiin tutkimuksiin, joita opettajan työhyvinvoinnista on tehty. Eri maassa tai eri kouluissa ja ympäristöissä yksilöiden kokemukset saattaisivat muodostaa toisenlaisia tuloksia riippuen keitä ja kuinka paljon henkilöitä on tutkimuksen kohteeksi valittu. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt tuomaan esiin ja kuvaamaan tutkimusprosessin etenemisen vaiheittain.

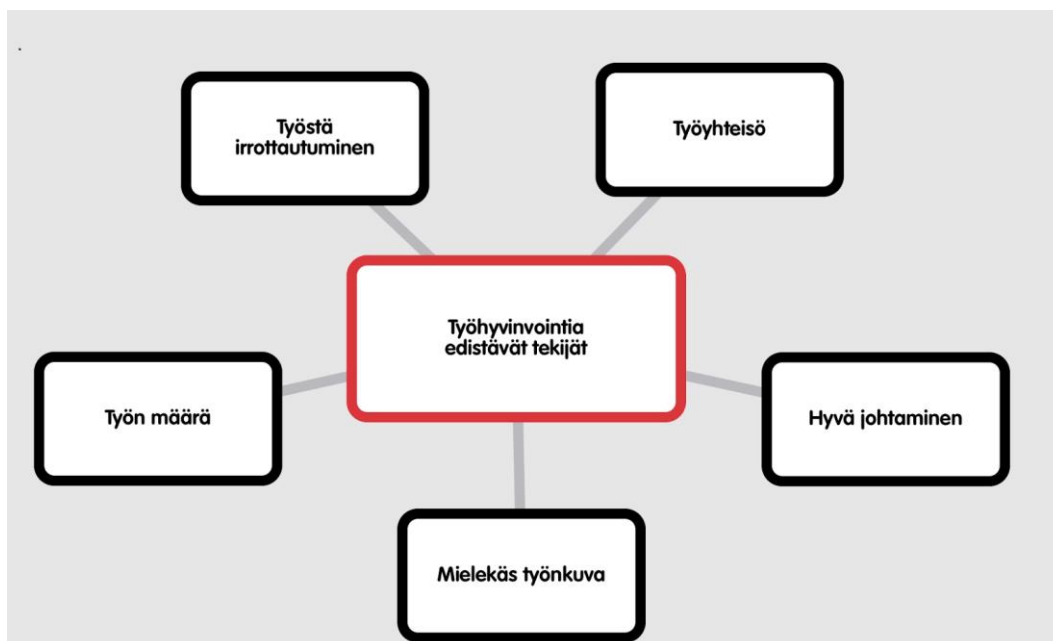
Myös Kiviniemi (2018, 85) vahvistaa, että on olennaista selvittää miten ja millaisten olettamuksen varassa aineistoa on kerätty, joka perustelee lukijalle, ettei kyseessä ole pelkkä tyylikeino, vaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleva keskeinen valinta. Perttulan (1995, 97-98) mukaan luotettavuus määräytyy aina suhteessa tutkittavaan ilmiöön, samoin myös luotettavuuden kriteerit eivät perustu tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin, jolloin ei myöskään ole mielekästä omaksua realibiliteetin ja validiteetin käsitteitä.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Alaluvussa 6.1 kuvailen opettajien kokemuksia työhyvinvointia edistävästä tekijöistä, jotka auttavat jaksamaan työssä. Alaluku 6.2 kuvaa opettajien kokemuksia työhyvinvointia heikentävistä tekijöistä. Huomattavaa on, että samat tekijät voivat toimia sekä edistävinä että heikentävinä tekijöinä myös samanaikaisesti riippuen henkilön yksilöllisestä kokemuksesta.

6.1 Työhyvinvointia edistävät tekijät

Opettajien kokemukset työhyvinvointia edistävästä tekijöistä kiteytyivät viiteen merkityskokonaisuuteen (kuvio 1): 1) mielekäs työnkuva 2) työn määrä 3) työyhteisö 4) hyvä johtaminen ja 5) työstä irrottautuminen.



KUVIO 1. Opettajien työhyvinvointia edistävät merkityskokonaisuudet

6.1.1 Mielekäs työnkuva

Jokainen opettaja puhui työn mielekkyyden tärkeydestä ja sen vaikutuksesta omaan työhyvinvointiin. Mielekkään työnkuvan kokemuksiin he liittivät työn sopivan haasteellisuuden, omaan työhön vaikuttamisen, työn hallinnan tunteen ja oman työn kehittämisen. Seitsemän opettajaa koki työnsä tällä hetkellä mielekkääksi, joista kolme aineenopettajaa liitti työn riittävän haasteellisuuden mielekkyyden kokemuksiin, koska liian helppo työ ei motivoi ja anna haasteita tarpeeksi. Yksi opettaja oli tietoisesti hakeutunut uuteen työpaikkaan saadakseen uutta kipinää ja motivaatiota. Virolainen (2012, 32) myös vahvistaa, jollei työ tarjoa henkistä tai fyysistä haastetta kiinnostuminen ja yrittäminen laskevat helposti. Tämä edistää yksilön hakeutumista toisiin työtehtäviin tai uuteen työpaikkaan. Laine (2013, 42) lisää muutoksen olevan mahdollisuus työhyvinvoinnin tekijöiden muovaamiseen ja kokonaistason nostamiseen.

Välillä kaipaa haasteita, ku pitkään on tehny samaa, nii alkaa herkästi mennä siihen saman toistamiseen, jos ei muutosta hae. Uusi työ tuo motivaatiota ja mielenkiintoa. (Opettaja 5)

Mä oon nähnyt nuo muutokset hyvänä juttuna, onhan mulla kuitenkin jollakin tavalla muuttunut kokoajana työnkuva. (Opettaja 7)

Yksi opettaja oli uupumisen seurauksena saanut muutosta omaan työnkuvaansa ja työtehtäviinsä. Koiviston (2001, 157-158) mukaan henkiselle työhyvinvoinnille ovat tärkeitä työn mielekkyyden kokemukset, hallinnan tunne ja arvostus sekä aktiivinen, keskusteleva sekä tukea antava työyhteisö ja johto, jotka pystyvät tunnistamaan ja löytämään kuormitusta aiheuttavia tekijöitä ja kokeilemaan vaihtoehtoisia toimintatapoja.

Nyt, ku mä sain levätä syksyn ja kerätä voimia, mä en ois uskonu, että mä nautin työstäni vielä, mutta se uupumus vie sinne niin syvälle ja pohjalle ja näkee vaan sitä mustaa. (Opettaja 1)

Nyt mulla on erittäin mielekäs ja mieluisa työnkuva, mä oon pelkästään yläkoulussa ja lukiossa. Nyt mä koen, että mulla on aikaa suunnitella tunteja ja tehdä niitä asioita hyvin. (Opettaja 1)

Seitsemän opettajaa koki pystyvänsä vaikuttamaan omaan työhönsä. Tämän he näkivät erittäin tärkeänä työn mielekkyyden kokemisen kannalta. Myös Manka & Manka (2016, 107) toteavat työn hallinnan tunteen vaikuttavan työn itsenäisyyden kokemuksiin, vapauteen ja aikataulutukseen omaa työtä koskevissa päätöksissä ja menettelytavoissa.

Kyllä mä pystyn omaan työhön vaikuttamaan, se on tärkeää, mä innostun kaikesta uudesta, haluan kokeilla kaikkia juttuja, saa ite päättää niistä päivistä. (Opettaja 6)

Mahollisuus luovuuteen tää on monipuolinen homma. Sä pystyt suunnitella sitä ajankäyttöä ja sitte sitä työtäkin. (Opettaja 4)

Kyllä mä koen, että pystyn vaikuttaa työhöni, sillä tavalla että pystyn oman aikatauluni suunnitella. (Opettaja 7)

Neljä opettajaa, kolme luokanopettajaa ja yksi aineenopettaja koki tärkeänä saada olla mukana kehittämistoiminnassa, jonka ansiosta mahdollistui vaikuttaminen oman työn tekemiseen ja työympäristöön, vaikka se pidentääkin työpäivää ja tuo lisää työtä. Itselle merkittävää asiaa ei koettu kuormittavana, vaan se nähtiin pikemminkin innostavana haasteena työn mielekkyyden parantamiseen.

Mun työhyvinvointiin vaikuttaa tosi paljon, että mä saan olla kehittämässä sitä työtä ja suunnittelemassa ja aina siellä, missä tapahtuu tykkäisin olla. (Opettaja 3)

Kun on vetäjänä ryhmissä pysyy paljon vaikuttamaan, millaisiksi ne päivät muodostuu. Koen että on mukava kun on erilaista ja ainakin kun mukana tällaisissa ryhmissä niin kokee että pystyy vaikuttamaan asioihin. (Opettaja 8)

Virtanen & Sinokki (2014,191) myös vahvistavat, etteivät työn vaatimukset sinälleen kuormita, jos niissä yhdistyvät hyvät vaikutusmahdollisuudet, jolloin työstä

saadusta kokemuksesta tulee positiivinen haaste, jossa tapahtuu oppimista, motivoitumista ja kehittymistä.

6.1.2 Työn määrä

Kaikki opettajat kokivat, ettei työtä ainakaan ole liian vähän. Työn määrän he näkivät olevan suorassa suhteessa voimavaroihin ja jaksamiseen sekä työn mielekkyyden kokemiseen. Jokainen opettaja kertoi, että tällä hetkellä työn määrä on sopiva voimavaroihin nähden, kuitenkin todeten, etteivät vuodet ja opetettavat ryhmät ole samanlaisia.

Paljon mieluummin oon aineenopettaja ja mulla ei tällä hetkellä oo ees valvontaluokkaa, mä toivon, ettei mulle tulekaan, aivan älyttömän iso säästö voimavaroissa. (Opettaja 1)

Työmäärä tällä hetkellä sopiva, edellisen ryhmän kanssa ei ollut. (Opettaja 5)

Tottakai jos sattuu samoille viikoille paljon kaikkea, niin voi tuntua että on raskasta, mutta kyllä mä kokonaisuutena tykkään että on monenlaista ja saa olla monessa mukana. (Opettaja 8)

Opettajien työkokemukset vaihtelivat 30 vuodesta 3 vuoteen. Kaikki opettajat kertoivat, että olivat iän ja työkokemuksen myötä oppineet suunnittelemaan, organisoimaan ja rajaamaan työn määräänsä, jonka he kokivat tärkeänä kokonaiskuormituksen hallinnassa ja työhyvinvoinnin edistämisessä. Uupumisen ja väsymisen kokemuksia oli sekä luokanopettajilla että aineenopettajilla. Kahdella opettajalla ne olivat myös toimineet pysäyttäjänä ja pakottaneet hakemaan muutosta työmääränsä vähentämiseen. Kaksi opettajista korostivat perheen merkitystä työn rajaamisessa. Sukupuolten välillä ei suuria eroja ollut, naiset olivat kokeneet uupumista ja stressiä kuitenkin hieman miehiä enemmän.

Mä otin sellasen periaatteen, kun tammikuussa palasin pitkän sairausloman jälkeen työhön, että mä en tee viikonloppusin töitä. (Opettaja 1)

Mutta iän myötä mä oon ainakin ruvennut tekemään, että rajaan niitä juttuja, että mä en lähe kaikkiin enää, enkä ota kaikkia juttuja, mihin ehkä nuorena lähti sillä lailla, että mun täytyy tai multa odotetaan sitä. (Opettaja 4)

Työntekijä itse pystyy omaa työtään muokkaamalla vaikuttamaan työnsä voimavaroihin ja vaatimuksiin ja sen kautta edistämään myös omaa työhyvinvointiaan. Työn tuunaamisen on todettu olevan myös yhteydessä korkeampaan työniimuun, työn mielekkyyteen, energisyyteen sekä parempaan työssä suoriutumiseen. (Seppälä & Hakanen 2017, 158, 160,163.)

6.1.3 Työyhteisö

Jokaisessa haastattelussa mainittiin työyhteisön merkitys työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Tärkeäksi koettiin asioiden jakaminen, tuen ja avun saanti ja mahdollisuus keskusteluun haastavissa oppilastilanteissa. Työyhteisön merkitys nähtiin tärkeänä myös työn mielekkyyden kokemisen kannalta, jolloin työhön tuleminen oli mukavaa, kun näki omia työtovereita. Salojärvi (2006, 53-54) myös korostaa tehokkaasti ja inhimillisesti toimivan työyhteisön vahvistavan yksilöiden työhyvinvointia ja organisaation menestystä, koska työntekijän panos on tärkeä ja hän voi kokea saavansa tukea ja arvostusta.

Minusta meillä on aivan hirveän mukava ja hyvä tämä työilmapiiri ja nytkin vaikka on ollut tämmöistä hankalaa, niin oikeastaan se vasta korostuu. (Opettaja 4)

Kyllä pystyy vaikeita asioita jakamaan. (Opettaja 4)

Työyhteisössä on hyviä persoonia, jotka edistää työhyvinvointia. (Opettaja 5)

On sellaiset työkaverit, jotka tukee ja auttaa ja jakaa ideoita ja puhaltaa yhteen hiileen, kannustaa ja on silleen, että on kiva tulla töihin, kun näkee tiettyjä ihmisiä. (Opettaja 2)

Yhteisöllisyydestä ja yhteisön välisestä vuorovaikutuksesta syntyy sosiaalinen pääoma, joka muodostuu voimavaraksi ja vahvistaa työyhteisön toimintaa. Tämän lisäksi sillä on vaikutuksia myös työntekijän terveyteen edistämällä luottamusta vastavuoroisuutta ja verkostoitumista. (Manka & Manka 2016, 132.) Työyhteisössä tarvitaan myös avointa vuorovaikutuskulttuuria, jonka eteen jokaisen täytyy nähdä vaivaa. Erityinen huomio on kohdistettava vuorovaikutuksen sävyyn, koska kieli, mitä yhteisössä viljellään vaikuttaa työyhteisön kehittymiseen. (Manka 2011,120-122.)

Mä koen, että tää on tiimityötä ja joukkuetyötä ja mitä paremmin tää tiimi täällä voi ja se, miten pärjätään täällä yhdessä tuo itellekin motivaatiota. (Opettaja 7)

Työkaverit on sellasia että niiden kanssa sujuu niin se on tosi mukavaa. (Opettaja 6)

Oon saanu palautetta ihan mukavasti sekä mä tykkään että annetaan sekä positiivista että negatiivista palautetta. (Opettaja 7)

Vaikka esimiehellä ja johtamisella on suuri merkitys, on jokaisen yksilön panostus myös tärkeää, koska hyviä työyhteisöjä rakennetaan yhdessä ja yhteisvastuullisesti. (Salojärvi 2006, 54.)

6.1.4 Hyvä johtaminen ja esimiestyö

Kaikki opettajat mainitsivat esimiestyön tärkeyden työhyvinvoinnille ja työyhteisölle. Kaksi luokanopettajaa koki, että kiitosta tulee riittävästi, heitä kuunnellaan ja kehittämisideoita pyydetään ja otetaan vastaan. Virtanen & Sinokki (2014,181) myös vahvistavat työntekijän tuntevan itsensä arvostetuksi ja tärkeäksi, kun hänen toiminnastaan annetaan palautetta. Vesterinen (2006, 41, 77) korostaa hyvän johtamisen liittyvän työhyvinvointiin, koska hyvinvoivassa työyhteisössä työntekijän voi kokea mahdollisuutta vaikuttaa omaan työhön, tavoitteisiin ja tuloksiin.

Kiitosta olis tärkeä saada enemmänkin työstä, tulee meillä jonkin verran, mutta enempi sais esimiehet siihen kiinnittää huomiota, koska opettajan työ on hirveän raskasta. Ja jotenki se sellanen kiitos, pienikin asia nostaa aina omaa itsetuntoa ja itsearvostustakin. (Opettaja 1)

Kyllä mä mielestäni saan kiitosta työstäni. On se tarpeellista. (Opettaja 4)

Hyvät työyhteistyötaidot ovat välttämättömiä hyvän johtajuuden syntymiselle. Työhyvinvoinnin kehittämisen kannalta tärkeintä on työntekijöiden kuuntelu. (Manka 2016, 136-137.) Virtanen & Sinokki (2014, 158) lisäksi muistuttavat, että esimiehen tulee muistaa oma kuunteleva roolinsa.

Oon kokenut, että oon saanu vastuuta ja päässyt sellasiin tilanteisiin, mä oon kokenut palkkioksi omasta työstäni, että oon saanu olla mukana sellaisissa jutuissa. (Opettaja 3)

Nyt on ehkä parhaiten reagoitu, kun on voitu siirtyä sairaista tiloista pois, on voinut käydä juttelemassa asioita. (Opettaja 6)

On iso asia ollu tässä, että esimies ymmärtää jaksamiseen liittyvät asiat älyttömän hyvin, multa ihan kysyttiin, että haluaisikko, että ois näin. (Opettaja 1)

Edellisiä lainauksia voi tulkita Vesterisen (2006, 84, 90) tavoin, jonka mukaan johtaminen on yhteinen tuote ja tulokset ovat yhteisiä, hyvä ihmisten johtaminen tukee työntekijöiden työskentelyä ja luo edellytykset työssä onnistumiselle.

6.1.5 Työstä irrottautuminen

Jokainen opettaja koki tärkeäksi työstä irrottajaksi omat harrastukset ja muun mielekkään tekemisen, joka antaa vastapainoa ja muuta ajateltavaa. Kinnunen (2017, 142) toteaa työn jälkeisen vapaa-ajan olevan keskeistä palautumisen kannalta, jolloin toiminnan tulisi perustua vapaaehtoisuuteen. Jokaisella opettajalla oli yhtenä tekijänä fyysinen tekeminen työstä irrottajana. Kinnunen (2017, 142)

myös toteaa liikunnalla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella olevan näyttöä palautumisen edistämiseksi. Kinnusen tavoin voinee ymmärtää myös seuraavia esimerkkejä.

Puutarhan hoito, vaikkei niitä talvisin pysty tekemään Siinä tulee se fyysinen, että kun kärrää kottikärryillä maata hikipäässä, ei tarvi kyllä ajatella mitään työasioita silloin. (Opettaja 4)

Jotain mielekästä muuta tekemistä, luontoliikuntaa, millä pääsee irti ja viikonloppuna katson jotain elokuvia tai sarjoja, saa muuta ajateltavaa. (Opettaja 8)

Liikunta ja käsityöt irrottavat työstä, nytkin teen sukkaa, kun siinä on tarpeeksi paljon kaikennäköisiä kuvioita, ei ehdi miettiä muuta. (Opettaja 6)

Viisi opettajaa mainitsi myös kesäloman tärkeyden työasioiden unohtamiselle ja palautumiselle. Yksi opettaja koki palautuneensa vasta kesän aikana ja erään opettajan kokemus oli, ettei kesälomakaan välttämättä riitä palautumiseen, jos stressi jää päälle.

Olisin ollu aika valmis ihan sairauslomalle, mutta sitä ihminen vaan jatkaa ja jatkaa ja ajattelee, että jaksan vielä. Onneks tuli kesä, kuukausi mulla meni siihen toipumiseen. (Opettaja 6)

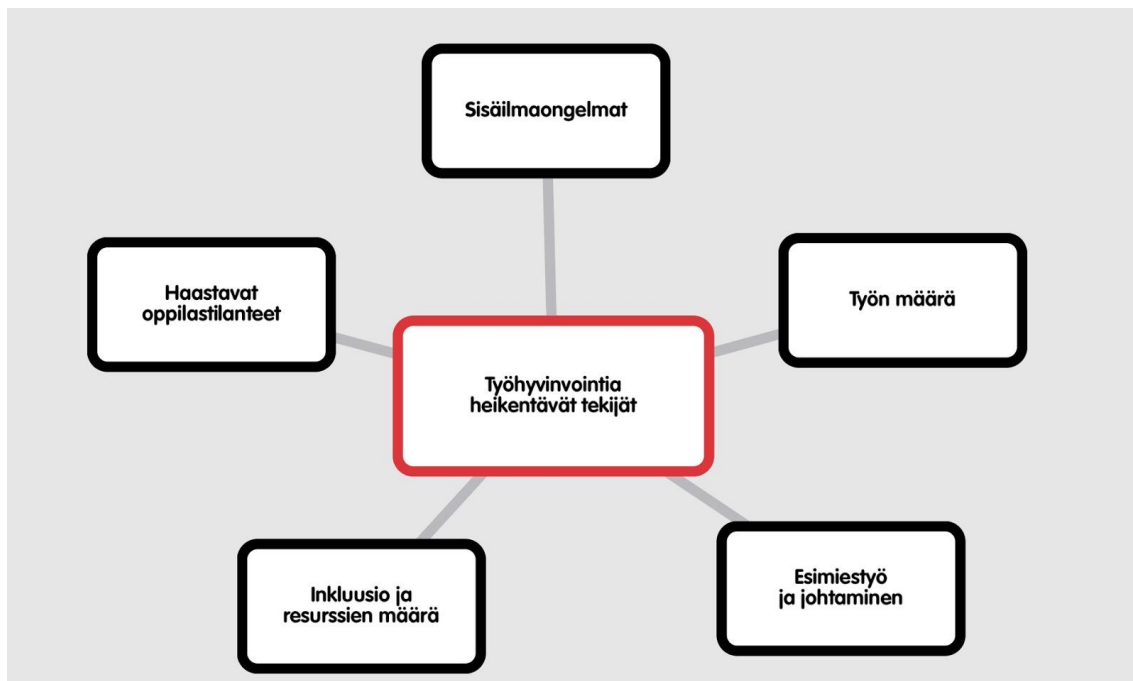
Ja nyt kun on enää kuukausi jäljellä, niin kyllä sitä kesälomaakin odottaa ja ja pitkä lukuvuosi on takana ja monenlaista on tehty. (Opettaja 8)

Mun kevät oli sellasta, etten mä itekään tajunnut, että mä olin ihan väsynyt ja loppuun palamisen kynnyksellä, ihan hermosto ylikierroksilla, mä en enää palautunut ollenkaan. (Opettaja 1)

Palautumisongelmat ovat yleisiä koulutusalailla ja niillä on myös todettu olevan yhteyksiä työuupumuksen riskin lisääntymiseen. Palautumiseen on kiinnitettävä huomiota päivittäin, koska ihmisessä ei ole akkua, jota lomalla pystyisi lataamaan koko vuodeksi. Irrottautuminen on tärkeää myös työnteon ollessa mukavaa, koska se takaa työnteosta nauttimisen myös tulevaisuudessa. (Manka 2011, 184.)

6.2 Työhyvinvointia heikentävät tekijät

Työhyvinvointia heikentävät tekijät tiivistyivät viiteen merkityskokonaisuuteen (kuvio 2): 1) työn määrä 2) inklusio ja resurssien määrä 3) sisäilmaongelmat 4) haastavat oppilastilanteet sekä 5) esimiestyö ja johtaminen.



KUVIO 2 Opettajien työhyvinvointia heikentävät merkityskokonaisuudet

6.2.1 Työn määrä

Jokainen opettaja koki työn määrän suureksi. Viiden luokanopettajan kokemus erityisesti oli, että uusi opetussuunnitelma on entisestään lisännyt työn määrää ja tilat, joissa opetus tapahtuu eivät välttämättä tukeneet uuden opetussuunnitelman toteuttamista tai aiheuttivat ainakin haasteita. Myös arviointi koettiin työllistäväksi ja aikaa vieväksi. Yksi aineenopettaja olisi toivonut koulutusta arvioinnin osalta. Opettajien kokemusta vahvistaa myös OAJ:n (2017,8) työolobarometri, jonka mukaan opettajien työn määrä on lisääntynyt huolestuttavasti ja eroaa selkeästi suomalaisen työelämän keskiarvosta.

Mä koin, että työn määrä lisääntyy ja meidän pitäis olla hirmu monipuolisia, mutta mistä sitä aikaa tuli lisää. Ei mistään. Sen kaiken päälle lisättiin vaan uutta, mitään ei otettu pois. Kyllä se vaikuttaa jaksamiseen. (Opettaja 1)

Sitten kun tuli tämä uusi opetussuunnitelma, jolla on nämä omat vaatimukset ja meillä nämä tilat ei minusta kyllä nyt yhtään tue sitä uuden Ops:n toteuttamista ja mä koin sen aika rankaks. (Opettaja 4)

Uus Ops lisännyt töitä, uuteen arviointiin ei koulutettu millään lailla, miten se tehdään, eri paikkakunnilla erilainen, ei minusta oo edelleenkään tasa-arvoinen. (Opettaja 6)

Tämä arviointi teettää aika paljon ja vie aikaa. Meilläkin on nämä arviointikeskustelut ja jos on 20 oppilaan luokka, niin täällä ollaan tosi paljon iltaisin. (Opettaja 4)

Myös kokouksissa, tiimeissä ja palavereissa nähtiin tiivistämisen ja tehostamisen varaa. Opettajat kokivat raskaaksi kokoontumiset, jotka eivät liittyneet tai niissä ei käsitelty omaan työkuvaan liittyviä asioita. Näiden koettiin turhaan lisäävän työpäivän pituutta. Myös alakoulun ja yläkoulun välisiä tiimejä ei nähty välttämättä toimiviksi, koska niissä liikutaan niin eri maailmoissa.

Erilaiset tiimit ja kokoukset, joissa käsitellään asioita, jotka eivät omaan työkuvaan kuulu, ne kuormittaa ja niihin menee paljon aikaa. Välillä miettii voisiko ajan käyttää tehokkaamminkin. (Opettaja 6)

Tiimit on sekä että, niissä pitäis selkeämmin nähdä se maali, mitä tavoitellaan ja milloin voi oikasta tarvittaessa. (Opettaja 7)

Kehusmaa (2011, 69) toteaa kokousten monesti olevan näennäisosallistamista, jossa osallistujat näyttävät kiltisti oman roolinsa täysin tietoisina tästä ja omat työtehtävät jäävät kokouksien jälkeen tehtäväksi ja työpäivä venyy iltaan.

OAJ:n (2017,6) työolobarometrin mukaan opettajien työmäärä on kahden vuoden lisääntynyt huomattavasti, opettajat tekevät noin 18,5 tuntia viikossa opituntien ulkopuolista työtä. Viisi opettajaa kertoivat tekevänsä töitä kotona, vaikka kaikilla oli pyrkimys tai ainakin haave vähentää sitä. Yksi luokanopettaja

kertoi tilojen rajoittavan valmisteluja, koska oma luokka on varattu oppituntien jälkeen muuhun käyttöön.

Pakko on miettiä työasioita kotona. Nyt tässä tilanteessa, kun meillä alkaa musiikkiopisto tässä joka päivä, niin mun pitää kiireellä lähteä pois alta. (Opettaja 4)

Kyllä paljon tulee vapaa-aikana ja viikonloppunakin tehtyä näitä hommia ja on välttämätöntäkin tehdä. Sen kun sais vielä, että viikonlopun pyhitettyä vapaalle, sitä mä en oo tähän päivään mennessä vielä keksinyt, että miten mä saisin sen hoidettua. (Opettaja 4)

Joskus välituntisin ehtii viestiä laittaa, mutta yleensä ne jää sinne työajan ulkopuolelle, joko aamulla, iltapäivällä tai illalla. Kyllä se kuormittaa, mitä enempi työtä sen enempi kuormittaa. (Opettaja 2)

Kaikki wilma-merkinnät oli tehtävä illalla ja sitten sähköpostit kattoo ja whatsappi laulaa kahessa ringissä työasioita, oli pakko seurata, että pysyt jollakin tavalla kärryillä mitä muutoksia seuraavana päivänä saattoi olla. Se oli tosi kuormittava tekijä monelle muillekin. (Opettaja 5)

Mietin liikaa työasioita kotona, oon liian tunnollinen. (Opettaja 6)

Tutkimuksen tuloksissa näkyi opettajien ammattikunnan tunnollisuus ja halu tehdä työnsä mahdollisimman hyvin. Tässä ei ollut eroa luokanopettajien tai aineenopettajien välillä. Työajan rajaaminen oli myös hankalaa, koska sähköpostin ja sosiaalisen median kautta on mahdollisuus olla tavoitettavissa koko ajan. Wilma-merkinnät ja sähköpostien lukeminen ja lähettäminen jäivät pakosta työajan ulkopuolelle, koska välitunnilla on valmisteltava seuraavan tunnin opetusta tai siirryttävä toiseen opetuspaikkaan. Tuloksissa myös tuli esille molempien sukupuolten mieltävän ja tekevän työasioita vapaa-ajalla, mutta naisten kokemuksesta tulkitsin heidän pohtivan niitä hieman miehiä enemmän.

Työhön kulutetaan enemmän tunteja, mutta onko tehokkuus lisääntynyt samassa suhteessa. Töiden kulkeutuessa päivän päätteeksi kotiin, paikataan ilmaisella työllä aikapulaa tai halutaan häiriötöntä työaika. (Kehusmaa 2011, 67,

72.) Virtanen & Sinokki (2014, 208) lisäävät, että kiinnostavat työt, voimakas velvollisuudentunne tai tarve näyttää tehokkaalta, erinomaiselta tai tärkeältä voivat olla syitä oman työmäärän vaikeaan rajaamiseen.

Suomalaiset usein ratkaisevan työkiireitään viemällä töitä kotiin, yli puolet suomalaisista työskentelee korvauksetta työpäivän jälkeen kotona. Töiden kotiin viemisen taustalla on vahva työhön sitoutuminen ja tiukka työmoraali, joka luo halun työskennellä entistä tehokkaammin. (Virolainen 2012, 59.)

6.2.2 Inklusio ja resurssien määrä

Perusopetuslain uudistuessa 2011 lakiin liitettiin lähikouluperiaatteen lisäksi kolmiportainen tuki, jossa oppilaalla on oikeus saada heti tukea tuen tarpeen ilmetessä. Tutkimusten tulosten perusteella opettajat kokivat erityisoppilaiden siirtymisen luokkiin erittäin kuormittavaksi resurssien puutteen vuoksi. Yksi opettaja mainitsi inklusion pelkäksi säästötoimeksi, joka otetaan opettajan selkänahasta. Työn stressaavuus ja riittämättömyyden tunteet verottivat opettajien voimavaroja. Yksi aineenopettaja kertoi koulun kokeilevan suurta inklusiota ja toteutettavan sitä ilman riittävää resurssia. Kolme luokanopettajaa toi esiin käytöshäiriöisten integroinnin. Sitä pidettiin hankalimpana asiana vaikuttaessaan toisten oppilaiden käyttäytymiseen sekä vieden aikaa opetustyöltä muiden oppilaiden kustannuksella. Onnismaa (2010, 17) toteaaakin työn vaativuudella olevan selkeä yhteys työntekijän uupumiseen.

Meillä on suuri inklusio, todella paljon on erityisoppilaita, kaikki erityisen tuen ja tehostetun tuen oppilaat jaoteltu yleisopetuksen ryhmiin ja sehän se tuo nimenomaan sen haasteen siihen ja koen sellasena työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. (Opettaja 5)

Mä en ajatuksena vastusta integraatiota ja se on ajatuksena hyvin jalo, mutta sitä mä sanon, että jos oppilaalla on vaikeita käyttäytymisen ongelmia ja että on vaikea sopeutua isompaan ryhmään, niin silloin mä pidän, että on parempi, että sellane kuntoutus tapahtuu pienemmässä ryhmässä. Ei voi tavallaan taata sellasta turvallista oppimisympäristöä. Siinä on mun mielestä niinku se raja. (Opettaja 4)

Oppilaissa on nykyään paljon käytöshäiriöitä, oppimishäiriöitä ja sellasta levottomuutta ja rauhattomuutta oppitunneilla, että opettamiseen jää huomattavasti vähemmän aikaa kuin ennen. (Opettaja 5)

Myös resurssien puute koettiin haasteena, joka tuli esiin kaikissa haastatteluissa. Seitsemän opettajaa koki, ettei integroinnin yhteydessä avustajia ja henkilökuntaa ei ole riittävästi ja tuki ei aina siirry oppilaan mukana yleisopetuksen luokkaan tai kohdennu oikeaan paikkaan.

Jos kolmasosa tai puolet on erityisen tuen tehostetun tuen oppilaita ei se yks avustaja riitä, että sais niille oppilaille riittävän tuen. (Opettaja 5)

Nythän tuo näkyy käytännössä luokanopettajan työssä, kun integroidaan erityisoppilaita sinne perusopetuksen ryhmiin. Se ei oo hyvä asia, ensinnäkin siihen tarvis hirveästi lisää resursseja luokkaan ja se kaikki on pois opettajan selkänahasta. (Opettaja 1)

Meillä on se hankaluus, että ollaan tällä hetkellä niin eri pisteissä, tavallaan tuen kohdentaminen on välillä vaikeaa eikä se välttämättä kohdennu sinne, missä tarvetta olisi. (Opettaja 6)

Hakala & Leivo (2015, 14) toteavat, ettei koulu ei kehity inklusiiviseksi pelkästään hallinnollisella päätöksellä tai opettajien ponnisteluilla, koska kyse on koko toimintakulttuurin muutoksesta, jossa kokonaisvaltaisella johtamiskulttuurilla on keskeinen osa yhteisön kehittämisessä. Opettajien haastatteluista oli tulkittavissa myös johtoportaan vastuun tärkeys ennakointiin ja riittävän tuen järjestämiseen

6.2.3 Sisäilmaongelmat

Kuusi opettajaa nimesi sisäilmaongelmat isoksi kuormittavaksi tekijäksi, jotka ovat lisänneet työmäärää useiden muuttojen vuoksi ja tuoneet epävarmuutta opetuksen jatkumiseen ja toteuttamiseen. Samalla vaikuttaen työpaikan yleiseen ilmapiiriin. Kaksi opettajaa myös kertoi sisäilman vaikuttaneen omaan terveydentilaansa.

Suomessa altistutaan rakennusten kosteusvaurioille ja oireita lisääville epäpuhtauksille vähemmän kuin Euroopassa keskimäärin. Tilanteet vaihtelevat kuitenkin ja Suomessakin on paljon tehtävää hyvän sisäilman ja työympäristön edistämiseksi. (Lampi & Pekkala 2018,37.) Reijula (1999, 65) korostaakin sisäilmaongelmien olevan työsuojelukysymys, jonka vuoksi on tärkeää ottaa sisäilma-asiat säännöllisesti työyhteisössä esille.

Täälläkin ollaan eri paikkoihin siirrytty, kun on näitä rakennusongelmia. Kesällä yllättäen tieto, että tänne siirrytään. Lisää työtä siinä oli vaihtaa ope-
tuspaikkaa ja vähän uuden opettelemista, lisää oppilaita tuli luokkaan, työmäärä lisääntyi. (Opettaja 2)

Kyllähän se tietysti omaankin työhön vaikuttaa, kun se huoli ja murhe on läsnä joka koululla, miten ratkaista ja missä tilassa ollaan. Yleinen ilmapiiri on sellainen alakuloinen ehkä välillä. (Opettaja 3)

Kyllä nämä kaikki muutanko minne ja nää kaikki homeet, kyllä ne vei työhyvinvointia niin että viime keväänä mä ajattelin, etten mä enää jaksata tätä työtä. (Opettaja 6)

On kaks tekijää, sisäilma ja stressi missä ollaan ja mitä nyt ja siitäkin voi ihan sairastua, oon minäkin sairastunut, kaks diagnoosia tullut vuoden sisään, se on kurjaa. (Opettaja 6)

Onnismaa (2010,9) toteaa, että sisäilmaongelmien vakavuus näkyy opettajilla todettujen homealtistukseen liittyvien ammattitautien määrässä. OAJ:n (2017, 22) teettämässä sisäilmatutkimuksessa ilmeni, että peruskoulussa ja esikoulussa joka viides opettaja oli vaihtanut työtä tai työpistettä sisäilmaongelmien vuoksi. Tutkimuksen mukaan naiset raportoivat enemmän työhön ja työoloihin liittyvistä haitoista. Tämä tuli myös esiin omassa tutkimuksessani.

6.2.4 Haastavat oppilastilanteet

Kuusi opettajaa totesi haastavien oppilastilanteiden kuormittavan ja vaikuttavan työssä jaksamiseen. Oppilasaineksessa nähtiin myös tapahtuneen muutoksia, samoin myös oppilaiden perhetilanteissa. Oppilailla nähtiin myös olevan paljon

kouluelämän ulkopuolisia ongelmia, jotka heijastuvat koulunkäyntiin. Levottomuuden ja käytöshäiriöiden todettiin lisääntyneen sekä kaksi luokanopettajista toivat esiin kuormittavina tekijöinä myös erilaiset näkemykset vanhempien kanssa. Luukkainen (2004, 145) myös toteaa kotien paineiden siirtyvän oppilaiden mukana kouluun, jolloin opettajilta nämä tilanteet vaativat taitoa ja herkkyyttä käsitellä arkojakin asioita. Yksi luokanopettaja toi esiin väkivallan uhkan ja yleisesti raa`istuneen kielenkäytön. Myös opettajien työolobarometri (2017,16) vahvistaa väkivallan määrän kasvaneen varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa, samalla todeten, että koulutusta näiden tilanteiden kohtaamiseen ja niissä toimimiseen annetaan liian vähän.

Oppilaat, jos ne myös voimaannuttaa, ne myös voi kuormittaa, on haastavia oppilaita, haastavia ryhmiä, oppimisvaikeuksia ja levottomuutta. On raskasta pitää sellasia tunteja ja ne ehtomasti eniten kuormittaa. (Opettaja 8)

Isot ryhmät ja käytöshäiriöt, siellä ei välttämättä oo aikaa puuttua kaikkiin ongelmiin siellä,että sais ees osalle taattua, että ne pystyis jotakin tekemään siellä tunnilla. (Opettaja 5)

Musta 10-15 vuodessa on tapahtunut aika iso muutos. Oppilailla paljon sellaisia ongelmia, jotka heijastuvat kouluun. Sitten on nämä käytösongelmat, nyt on tullut tämä fyysinenkin väkivalta, saattaa oppilas lyödäkin ihan kimpaantuessa, sitä ei oo ollut ennen, että se on musta sellainen viiden vuoden, alta kymmenen vuoden ilmiö. (Opettaja 4)

Kaikista isoin kuormittavan tekijä on mun mielestä tässä työssä, että jos kokee, että tulee ongelmatilanteita lasten kanssa, jos kokee,ettei vanhempien kanssa nähdä tätä tilannetta nyt samalla lailla, et me ollaan ikään kuin eri puolilla. (Opettaja 4)

Onnismaa (2010, 18) myös toteaa peruskoulun opettajalle merkittäväksi jakamisen ja kuormittumisen aiheuttaja on oppilaan kanssa tapahtuva vuorovaikutus sekä sosiaaliset että pedagogiset ongelmatilanteet ja niiden ratkaisut, joissa opettaja myös joutuu kohtaamaan vanhemmat oman persoonan ja elämäkokemuksen avulla, pääasiassa ei-ammattillisin välinein. Luukkainen (2004, 148) myös

korostaa opettajan ammatin olevan ihmissuhdetyötä, joka sisältää jatkuvasti eettisiä valintoja.

6.2.5 Johtaminen ja esimiestyö

Esimiesten toiminta tuli myös esiin työhyvinvointia heikentävänä seikkana. Opettajat toivat esiin tiedonkulun tärkeyden. Erityisen kuormittavana nähtiin muutokset, joihin täytyy reagoida nopeasti sekä pystyä järjestämään toimintaa tiukalla aikataululla. Työhyvinvoinnissa kaksi opettajaa korosti ennaltaehkäisevän työn merkitystä johdon puolelta. Myös OAJ:n työolobarometri (2017, 22) toteaa esimiesten toiminnan heikentyneen ja vain 35% opettajista koki, että tiedonkulku toimii erittäin tai melko hyvin henkilökunnan ja johdon välillä, kun esimiehistä 65% koki tiedonkulun toimivan hyvin. Mielenkiintoista oli myös, että OAJ:n (2017, 22) työolobarometrin mukaan vain 38% opettajista koki, että työpaikalla panostetaan toiminnan henkilöstön kehittämiseen erittäin tai melko paljon, kun taas esimiehistä 71% oli tätä mieltä. Kehusmaa (2011, 31-32) myös toteaa organisaatioiden johdolla olevan usein varsin positiivinen kuva työhyvinvointiin panostamisesta, jolloin suurin väärinymmärrys liittyy työhyvinvoinnin käsitteen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen.

Jos tiedonkulku on hyvin hidasta, asioita ei kerrota riittävän ajoissa esimiehen tasolta ja asiat tulee vaan yks kaks, pitäis yhtäkkiä järjestää jotain. Se ennakoitavuus ois kaikkein parasta, että tiedetään asioista ajoissa ja pystytään vaikuttamaan niihin. (Opettaja 5)

Meillä ei oo esimies paikalla, jos ois paikalla, vois kerrota huomaamansa, ois hyvä, että me ois saatu henkistä tukea sellasta jotain apua, tiedän niitä, jotka on joutunut käsitellä isoja asioita luokassa, oisko ne voinut saada jo ennakoita eikä vasta kriisin jälkeen. (Opettaja 6)

Joutuu aika nopealla aikataululla reagoimaan, että pitää esimerkiksi viikossa olla seuraavan vuoden valinnaisaineet tehtynä tai tuleekin tieto, että meillä onkin tämmönen isompi suunnittelukokous. Tämmöset johdon organisointi tai että tulis kaikki aikataulut hyvissä ajoin lukukaudeksi tai vaikkapa lukuvuodeksi osasi suunnitella omaa elämää paremmin ja myös sitä omaa opetusta. Ne on aika kuormittavia. (Opettaja 5)

Tutkimusten tulosten mukaan tärkeänä koettiin myös esimiesten osoittama kiinnostus ja kuuntelu työntekijöitä kohtaan. Tuloksista kävi ilmi, että opettajat toivoisivat panostusta myös työhyvinvointia ennaltaehkäisevään työhön, joka näkyisi hyvänä ennakointina ja ennakkosuunnitteluna. Pelkkä esimiehen kuuntelutuki ei sellaisenaan riitä, vaan tarvitaan konkreettisia tekoja työkuorman vähentämiseksi tai resurssien lisäämiseksi. Wink (2006, 140) toteaa, että arvot ovat tärkeä osa johtamista ja pienilläkin reaktioilla on merkitystä, koska johtamisen etiikka ilmenee siinä, kuinka esimies suhtautuu alaisiinsa ja mikä on hänen ihmiskuvansa ja kuvansa työntekijöistä. Virtanen & Sinokki (2014, 169) lisäksi muistuttavat, että tyytymättömyyden ja suurten odotusten vuoksi esimies saattaa joutua syntipukin rooliin muita herkemmin, jolloin tärkeään rooliin tulee rakentavan palautteen antaminen, jonka hallitseminen parantaa johtamistapaa edistäen koko työyhteisön hyvinvointia.

Viestiä esimiehille ja johtoportaaseen että ottakaa työhyvinvointiasiat vakavasti, esimies ei voi sanoa, että lepää sitten kesälomalla, mitä on tehty. (Opettaja 1)

Meillä kyllä pystytään avoimesti kertoa ja jakamaan asioita, mutta johto ei oo pystynyt reagoimaan niin hyvin kun ois pitänyt, niinku esimerkiks tähän työssä jaksamiseen. (Opettaja 5)

Kyllä iso vastuu on johtoportaille ja kaikissa näissä ulkoisten puitteiden luomisessa, tää on mun mielestä sellanen riskialtis ala, että tähän saadaan mahutettua ja voidaan sulloa paljon ja mun mielestä tähän pitäis selkeämmin tehdä raja. (Opettaja 4)

Ehkä mä olisin kaivannut keskustelutukea ja tätä ois voinu järjestää näiden vuosien aikana, se työssä jaksaminenkin ois ollu parempaa. (Opettaja 6)

Onnismaa (2010, 29) toteaa rehtoreiden työn myös olevan yhä vaativampaa ja vaikeampaa kireiden aikataulujen, muutosten ja ympäristön odotusten vuoksi. Eräs luokanopettaja myös toi esiin esimiesten ison työmäärän, jolloin unohtuu hoidettavaksi tarkoitettuja asioita.

Tuntuu, että esimiehilläkin on töitä aika paljon, ei ne kerkeä muistaa näitä asioita. (Opettaja 2)

Kaksi opettajaa olisi kaivannut myös uuden opetussuunnitelman pohjalta yhteisiä keskusteluja ja linjauksia. Helakorpi (2001,150) toteaa opetussuunnitelman koostamisen ja arvioinnin olevan tärkeä osa sitoutumista, jossa työyhteisö käy läpi suunnitelman ja keskustelee sen soveltamisesta. Olennaista on, että siinä ovat kaikki opettajat mukana.

Olisin ite kaivannut, että opettajat ois kokoontunut yhteen ja miettinyt mitä uus Ops tarkoittaa ja miten se voi näkyä työssä, ja oisko jotain yhteistä. Yhteistä ei oo johdon tasolta ollut ollenkaan. (Opettaja 8)

Kunnan sisällä pitäis olla, että mietitään mitä esim. tarkoittaa hyvä oppiminen, mitä taitoja lapsi tarvii koska jokainen ope miettii eri tavalla. Se on vaikeaa. (Opettaja 6)

Luukkainen (2000, 93) toteaa opettajien yhteisellä suunnittelulla ja pohdiskelulla olevan tärkeä merkitys opettajan, oppilaitoksen ja opetuksen kehittämisessä. Onnismaa (2010, 30) toteaa myös kestävä johtamisen mahdollistavan ideoiden ja käytänteiden jakamisen, hyväksi havaittuja käytänteitä tulisi pitää yllä, samanaikaisesti kuitenkin niitä kehittäen.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli pyrkiä kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan luokanopettajien ja aineenopettajien kokemuksia työhyvinvointia edistävästä ja heikentävistä tekijöistä. Tarkastelun kohteena olivat eri-ikäiset, eri kouluissa toimivat ja eri sukupuolta olevat luokanopettajat ja aineenopettajat. Tavoitteena oli tutkia, millaiset asiat edistävät tai heikentävät opettajien kokema työhyvinvointia. Tässä luvussa tarkastelen ja pohdin tutkimuksen keskeisiä tuloksia, arvioin tutkimuksen luotettavuutta sekä esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien työhyvinvointi oli hyvin henkilökohtainen kokemus, jossa samat asiat voivat toimia yhtäaikaaisesti työhyvinvointia edistävinä ja heikentävinä tekijöinä. Opettajien työssä jaksaminen vaihteli paljon vuosittain opetettavan ryhmän mukaan, mutta jonkinasteista stressiä opettajien kokemusten mukaan työhön liittyi aina. Yleisesti ottaen opettajat totesivat levottomuuden ja käyttäytymisen ongelmien lisääntyneen oppilailla, samoin myös oppilasaines oli luokissa heterogeenistynyt. Samalla työtahti oli muuttunut kiihkeimmäksi ja työmäärä oli lisääntynyt. Opettajan tehtävä on laajentunut yhä enemmän kasvatukselliseen suuntaan, joka sisältää aikaa vievää yhteistyötä kotien ja moniammatillisten työryhmien kanssa. Oppilasasioiden hoito, wilma-merkinnät ja erilaiset kokoontumiset lisäsivät työn määrää ja pidensivät työpäivää. Erityisen ja tehostettujen tuen oppilaiden siirto yleisopetuksen ryhmiin oli kuormittanut opettajia ja oppilasmäärän kasvattaminen ilman lisääntyneitä resursseja oli aiheuttanut ylimääräistä stressiä ja riittämättömyyden tunnetta. Erityisen raskaaksi ja opettajan voimia verottaviksi koettiin ryhmät, joissa käy-

töshäiriöisten oppilaiden integrointi tapahtui yleisopetuksen ryhmiin. Inklusiota ei varsinaisesti vastustettu, mutta sen toteuttaminen käytännössä koettiin vaikeaksi. Inklusiota toteutettaessa resursseja, avustajia ja opettajia tarvittaisiin paljon enemmän, jotta erityisen ja tehostetun tuen oppilaat saisivat riittävän tuen ja pystyttäisiin turvaamaan kaikkien oppilaiden turvallinen ja tasapuolinen opiskelu ja oppiminen. Soini, Pietarinen, Pyhältö, Westling, Ahonen ja Järvinen (2012, 5) toteavat opettajan liiallisen kuormituksen vaikuttavan heikentävästi työhön kiinnittymiseen ja opettajien kärsivän eniten työuupumuksesta verrattuna muihin akateemisiin ammattilaisiin.

Työmäärää oli myös lisännyt opettajan työnkuvan laajeneminen. Opettajien kokemuksen mukaan työnkuva sisältää tänä päivänä paljon muuta kuin vain opettajuuden, on oltava esimerkiksi lakimies, poliisi, sairaanhoitaja, terapeutti ja sosiaalityöntekijä samanaikaisesti. Tämä aiheutti monelle epävarmuutta oman roolinsa vaatimuksista ja epäilystä, että tuskin työhyvinvointi ainakaan kohenee, jos opettajan työtä paisutetaan ja siihen jatkuvasti sisällytetään enemmän asioita. Sännti (2008, 11) toteaa opettajan olevan virkansa ja asemansa puolesta velvoitettu toteuttamaan ylhäältä annettuja uudistuksia, jotka saattavat olla pois ajasta, jonka opettaja haluaisi antaa omalle luokalleen tai ryhmälleen. Sännti (2008, 12) myös lisää opettajien tarvitsevan enemmän valmennusta yhteistyöhön vanhempien kanssa, koska kotien kanssa tehtävä yhteistyöajatus ei välttämättä vielä täysin ole istunut suomalaiseen koululaitokseen.

Erityisen kuormittavina opettajat kokivat haastavat oppilastilanteet, joissa vanhempien kanssa oli eriävät näkemykset ja oltiin ikään kuin eri puolilla asiaa. Tämä vaatii opettajalta ammattiroolin ja oman persoonan välimaastossa luovimista. Salovaara & Honkonen (2013, 28) toteavat monen opettajan kokevan epävarmuutta ulkoapäin tulevista odotuksista ja vaatimuksista eikä siihen asettuminen ei ole aina helppoa. Myös Rajakaltio (1999, 27) toteaa vanhempien vaikuttavan yhä aktiivisemmin ja asettavan koululle kasvavia vaatimuksia, samoin myös yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa kotien ja koulun suhteeseen.

Opettajat totesivat myös vanhempien kiireen näkyvän koulun arjessa. Kaikilla vanhemmilla ei ehkä ole aikaa tai jaksamista kasvattaa lapsiaan, jolloin kasvatusvastuu siirtyy enemmän koulujen tehtäväksi. Tämä taas vie aikaa opetustyöltä ja uuvuttaa opettajia. Luukkainen (2004, 85) vahvistaa opettajia hämmentävän siirtymä opetuksesta kasvattamisen puoleen. Lisäksi Luukkainen (2004, 42) toteaa myös opettajan työn tulevaisuuden olevan epävarmempi ja monet opettajat kokevat edellytykset työn menestykselliselle hoitamiselle uhkaavan murentua. Keskinen (1999, 53) vahvistaa myös kiireen pakottavan opettajan miettimään omaa kykenemistään vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa sekä kuinka olla samalla innostava sekä työtovereita tukeva kollega. Näyttää siltä, että peruskoulun ajama tasa-arvo ei myöskään pääse toteutumaan, jos opettaja uupuu ja voimavarat eivät riitä kaikkien auttamiseen.

Työkokemuksen ansiosta jokainen opettajista oli oppinut rajaamaan ja organisoimaan työtään paremmin, mutta myös uupumuksen kokemukset olivat pakottaneet muutoksen hakemiseen. Tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä, esimiestason ennaltaehkäisevän työn merkityksestä työhyvinvoinnin kokemisessa. Johtamisella ja esimiestyöllä nähtiin olevan suuri vaikutus työhyvinvoinnin luomisessa ja ylläpidossa. Hyvä tiedonkulku ja muutoksista tiedottaminen johdon tasolta ajoissa antaisi opettajille aikaa reagoida tuleviin asioihin, jolloin kiireen kasautuminen ja ylimääräinen kuormittuminen olisi vältettävissä. Luukkainen (2004, 85) toteaa talous- ja laatu vastuun olevan osa opettajan ja rehtorin työtä, mutta keskustelua niiden välisestä suhteesta tarvitaan kaikilla tasoilla. Karppanen (2006,161) vahvistaa lisäksi, ettei pidä unohtaa esimiehen vaikutusmahdollisuutta työn sisältöön, työtapoihin, palkkaukseen ja ilmapiiriin ja työporukan koostumukseen, jolloin näitä asioita tulisi myös työpaikalla vaalia. Manka & Manka (2016, 137) toteavat hyvän johtamisen synnyttävän hyviä työyhteisötaitoja, jotka taas ovat tärkeitä hyvän johtajuuden muodostumiselle.

Kiitoksen saaminen esimieheltä koettiin palkitsevana asiana ja nähtiin kannustimena työssä jaksamiselle. Sitä myös toivottiin enemmän. Haastattelujen perusteella myös keskustelutukea olisi kaivattu etukäteen, jotta opettajat olisivat

voineet käydä purkamassa mielen päällä painavia asioita ennen niiden kasautumista. Palautteen antamisella on vaikutuksia työn merkityksellisyyden kokemiseen ja työntekijän näkökulmasta palaute on merkki, kuinka hyvin työtehtävissä on onnistuttu. Arvostus lisää keskinäistä hyvinvointia ja arvostavan suhtautumisen avulla on helpompaa tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. (Virtanen & Sinokki 2014,120, 202.)

Uuden opetussuunnitelman käyttöönotto oli vaatinut ylimääräistä työtä ja sisäilmaongelmien kanssa painiskelevissa kouluissa sen toteuttaminen oli edelleen haasteellista, koska siellä olevat tilat eivät tukeneet toteuttamista. Virtanen & Sinokki (2014, 177) toteavat sisäilmaongelmien olevan usein monitahoisia ja niiden ratkaiseminen vaatii aikaa, rahaa ja asiantuntemusta, jolloin myös työn sujuminen kärsii, jos joudutaan siirtymään oireiden vuoksi väistötiloihin. Johdon osalta olisi kaivattu myös yhteisiä kokoontumisia, joissa olisi käyty läpi opetussuunnitelmaa ja pohdittu yhteisesti esimerkiksi arviointiin ja oppimiseen liittyviä asioita. Yhteisten linjausten puuttuessa opettajan tietämys tai paneutuminen opetussuunnitelmaan näyttää jäävän puutteelliseksi tai hataraksi, joka todennäköisesti aiheuttaa vaikeuksia opetuksen tasa-arvoisuuden takaamiselle opetussuunnitelman monitulkinnallisuuden vuoksi. Koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen on pakottanut opettajia kasvamaan ja kehittymään nopeassa tahdissa. Opetussuunnitelmatyön onnistuminen edellyttää yhdessä tekemisen kulttuuria, oppilaitosjohdon tukea ja sitoutumista. Ilman esimiestahon viestiä ja ohjausta opetussuunnitelmatyön tärkeydestä saattaa opetussuunnitelma jäädä vain merkityksettömäksi nipuksi papereita. (Luukkainen 2004, 86, 112.)

Työyhteisön merkitys koettiin vahvasti työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Erityisen tärkeänä ja korostuneena sen vaikutus näkyi sisäilmaongelmien keskellä. Yhteishengen nähtiin jopa vahvistuneen alakuloisesta ilmapiiristä huolimatta. Tärkeänä nähtiin asioiden jakaminen kollegoiden kanssa, avun ja tuen saaminen sekä haastavista oppilasasioista keskusteleminen. Myös muiden opettajien tuki ja näkemys opettajan oikeusturvan kannalta, jotta haastavien oppilastilanteiden arviointi ja toimenpiteet eivät perustuisi vain yhden opettajan näke-

mykseen. Tärkeänä tekijänä työhyvinvoinnille opettajat näkivät tasapainon voimavarojen ja työn määrän välillä. Opettajat ovat edelleen hyvin tunnollinen ammattikunta, joka haluaa tehdä työnsä mahdollisimman hyvin ja jatkaa työpäiväänsä tarvittaessa kotona, kun työaika ei riitä. Onko opettajan jaksettava uupumiseen ja väsymiseen asti, ennen työmäärän rajausta? Luukkainen (2004, 90) toteaa opettajien saavan heikosti työkaluja hallinnollisiin tehtäviin, oppilashuoltoon ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, vaikka yhä enemmän opettajalta edellytetään luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvien asioiden osaamista ja taitamista. Opettaja ei voi kieltäytyä kodin ja koulun yhteistyöstä, mutta työyhteisössä olisi ehkä syytä käydä keskustelua ja sopia käytänteitä, missä mitta-kaavassa yhteistyötä tehdään ja toteutetaan.

Jokainen opettaja koki työstä irrottautumisen tärkeänä asiana työhyvinvoinnin säilymiselle. Työnkuvan laajentuminen, työpäivän pidentyminen ja jatkuvasti tavoitettavissa oleminen saattavat aiheuttaa haasteita työn rajaamiselle sekä vähentävän palautumisaikaa. Pennonen (2011, 10-11) toteaaakin hektisen elämäntahdin johtavan siihen, että palautumisen puutteesta saattaa tulla suurempi kansantaloudellinen terveysongelma, kuin itse työn rasitusasteesta.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden osalta on syytä tarkastella koko tutkimusprosessia ja sen johdonmukaisuutta. Kiviniemi (2018, 73) toteaa laadullisen tutkimuksen olevan prosessi, jossa tutkimuksen eri vaiheet kehittyvät samanlaisesti tutkijan tietoisuuden kehittyessä, jossa pyritään tavoittamaan tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä. Tutkielman tekeminen oli myös itselleni eräänlainen oppimisprosessi, joka pakotti pohtimaan, palaamaan yhä uudelleen takaisin, syventäen ja laajentaen omaa ymmärrystäni työhyvinvoinnista sekä kehittämään tutkimuksen tekijänä.

Tutkimukseni tavoitteena oli kuvata, ymmärtää ja tulkita luokanopettajien ja aineenopettajien kokemuksia työhyvinvointia edistävästä ja heikentävästä seikoista. Keskeisenä käsitteenä oli opettajien kokemuksen tutkiminen. Tutkimukseni perustuu fenomenologiseen tutkimuskenttään ja Heideggerin hermeneuttiseen fenomenologiaan. Valintaani puoltaa pyrkimys kuvata ja tulkita opettajien kokemuksia työhyvinvoinnista. Myös Perttula (1995, i, 2) vahvistaa valintani toteamalla fenomenologisen tutkimuksen sopivan hyvin ihmisen kokemuksen kuvaamiseen sekä teemahaastattelun avulla hankitun laadullisen aineiston analysointiin. Laine (2018, 33) toteaa hermeneuttisen ulottuvuuden tulevan mukaan tulkinnan tarpeen vuoksi. Opettajien kokemusten tulkinnassa tuli esiin myös työhyvinvoinnin yksilöllinen ja kokonaisvaltainen kokemus. Samat tekijät näyttäytyivät opettajien kokemina sekä työhyvinvointia edistävinä että heikentävinä seikkoina, jossa kokemus työhyvinvoinnista ei esiinny irrallisena kokemuksena, vaan on sidoksissa myös aikaisempaan elämäkokemukseen ja elämäntapahtumiin. Perttula (1995, 18-19) viittaa myös tähän tilanteeseen käsitteellä, koska ei ole olemassa kahta ihmistä, jotka olisivat tarkalleen samassa suhteessa maailmaan samalla tavalla. Laineen (2018, 30) mukaan myös ihminen rakentuu suhteessa maailmaan ja rakentaa maailmaa, jolloin jokaisella opettajalla on myös oma suhde työhyvinvointiin, joka koostuu aiemmista kokemuksista, käsityksistä, arvoista ja tuntemisen tavoista.

Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys tulivat esille jo tutkimuksen alkuvaiheissa, pohtiessani, millä saisin parhaiten opettajien oman henkilökohtaisen kokemuksen kuuluviin? Hakala (2018, 22) toteaa laadullisen tutkimuksen sopivan ja sitä käytettävän, kun halutaan tarjota ääni esimerkiksi tietyille ihmisryhmälle. Omassa tutkimuksessani tämä ääni kuului luokanopettajille ja aineenopettajille. Haastateltavien valintaa ja henkilömäärää täytyi pohtia etukäteen, jotta aineistosta tulisi riittävän kattava ja pystyisin vastaamaan tutkimuskysymyksiini ja tutkimustehtävääni. Luotettavuuteen vaikutti myös huolellinen suunnittelu ja valmistautuminen haastattelujen suhteen, koska saatavan aineiston sisältö vaikutti siihen, mitä tutkimuksesta opin ja sain irti. Päädyin suorittamaan aineiston

keruun yksilöllisenä teemahaastatteluna, koska koin tällä tavoin pääseväni lähelle yksilön kokemusta ja kokemusmaailmaa. Myös Laine (2018, 33) vahvistaa fenomenologisen aineiston kokoamisessa yleensä käytettävän haastattelua, jossa haastateltava voi sanoittaa itse oman kokemuksensa.

Aineiston hankinta on tärkeä vaihe tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Samoin teemakysymysten pohtiminen, jotta ne pysyisivät riittävän väljinä enkä tutkijana liikaa ohjailisi haastateltavia, vaan mahdollistaisiin vapaan, avoimen kerronnan ja kokemusten kuvaamisen.

Pyrin kiinnittämään huomion, että haastateltava pystyisi kertomaan mahdollisimman vapaasti omista kokemuksistaan. Laine (2018, 39) toteaa myös fenomenologisen haastattelun olevan mahdollisimman avoin ja keskustelunomainen, joka jättää tilaa haastateltavan omalle kerronnalle. Tätä pohjustin haastattelupaikan ja -ajankohdan valinnalla, johon haastateltava sai itse vaikuttaa. Näin pyrin Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 33) mukaisesti tekemään käytännön järjestelyt haastateltaville mahdollisimman vaivattomiksi. Sopiva aika ja rauhallinen paikka toivat rentoutta ja vaikuttivat myös sisällön avoimuuteen ja mahdolliseen runsauteen sekä loivat edellytykset miellyttävälle ilmapiirille. Myös aineiston leviäminen ulkopuolisille kuulijoille estettiin. Toin aineiston käsittelyn luottamuksellisuuden esiin, jotta se ei toimisi haastatteluissa kerrontaa ehkäisevänä seikkana.

Luotettavuuden takaamiseksi nauhoitin haastattelut ja litteroin ne sana sanalta, jotta kaikki haastateltavan kertoma tieto tulisi tallennettua. Pyrin suorittamaan litteroinnin välittömästi haastattelun päätteeksi, joka mahdollisti aineiston läpikäynnin saman tien ja toimi osana kokonaiskuvan luomista. Luotettavuutta puolsi myös haastattelujen tapahtuminen noin kolmen kuukauden ajanjaksolla, jolloin myös oma tietoisuuteni tutkijana ehti kehittyä ja ymmärrys aiheesta ja ilmiöstä syventyä. Teoreettiseen viitekehykseen perehtyminen tutkimuskirjallisuutta lukemalla auttoi aiheen rajaamisessa sekä kasvatti tietämystäni työhyvinvoinnin laaja-alaisuudesta. Tutkimuskirjallisuudesta pyrin löytämään myös tuoreita lähteitä, jotka paransivat tutkimukseni luotettavuutta sekä päivittivät ymmärrystäni työhyvinvoinnista ja opettajan työstä mahdollisimman ajantasaiseksi.

Tämä auttoi myös teemojen laadinnassa ja mahdollisti aineiston vastaamisen tutkimuskysymyksiini ja tutkimustehtävääni.

Tutkimuksen analysointi tapahtui Perttulan (1995, 69-89) viisivaiheisen mallin mukaan, joka perustuu Giorgin fenomenologisen psykologian metodiin. Menetelmän luotettavuutta puolsi sen hyvä soveltuminen teemahaastattelun avulla kerättyyn laadullisen tutkimusaineiston analysointiin. Tutkimuksen eteneminen on kuvattu ja raportoitu vaiheittain, joka vahvistaa myös luotettavuutta. Tällöin lukijan on helppo seurata tutkimuksen etenemistä ja johdonmukaisuutta. Myös tutkijana minun täytyi tiedostaa oman tulkinnallinen merkitykseni ja ymmärtää tutkimukseni olevan yhden tutkijan näkemys ja tulkinta opettajien työhyvinvoinnin kokemuksien kuvaamisesta. Tämä vahvistaa myös Perttulan (1995, 70) näkemystä, etteivät tutkijan ja tutkittavan kokemukset ole milloinkaan erotettavissa täydellisesti toisistaan. Samoin aineisto oli melko pieni ja kuvaus tiettyjen opettajien kokemuksista. Laineen (2018, 57) mukaan on eduksi, jos tutkija pystyy näkemään omat lähtökohtansa ja tiedostamaan oman esiymmärryksensä aiheesta.

Aineisto ja oma tulkintani kävivät vuoropuhelua hermeneuttisella kehällä. Laine (2018, 38) toteaaakin tulkinnan ja aineiston käyvän dialogia, jossa tutkijan oma ymmärrys jatkuvasti korjaantuu ja syvenee. Otin tietoisesti myös etäisyyttä aineistoon ja palasin jälleen takaisin, jotta pystyin uusin silmin tarkastelemaan sisältöä ja löytämään mahdollisesti uusia merkityksiä. Laineen (2018, 38) mukaan hermeneuttinen kehä auttaa tutkijaa pitämään yllä kriittistä tietoisuutta omasta rajoittuneisuudestaan ja subjektiivisuudestaan. Ymmärsin myös, että aikaisempi oma kokemus opettajan ja liikunnanohjaajan työstä sekä hyvinvoinnin kokemuksista on osa omaa elämänhistoriaani. Tulkinnat eivät koskaan ole yksiselitteisiä ja ne nojaavat aineiston lisäksi teoriaan. Moilanen & Räihä (2018, 51) toteavat lisäksi merkitysten tulkinnan edellyttävän herkkyyttä havaita erilaisia sävyjä, koska niitä joudutaan myös suhteuttamaan toisiin asioihin.

Tutkimusten luotettavuutta olen pyrkinyt vahvistamaan myös käyttämällä paljon aineistolainauksia, jotka tuovat esiin haastateltavan ilmaisun ja alkuperäisen kokemusmaailman. Moilanen & Rähä (2018, 68) painottavat aineistolainauksien merkitystä, koska tulkinta rakentuu haastateltavan kertoman varaan. Aineistolainauksia käyttäessäni olen pyrkinyt myös suojaamaan tutkittavan henkilöllisyyden, paikkakunnan ja koulun, jotta ketään ei niiden perusteella voida tekstistä tunnistaa.

Tutkimuksessani pyrin etenemään johdonmukaisesti ja noudattamaan eettistä ja tutkittavaa kunnioittavaa työtapaa. Mielestäni myös tutkittava sai tutkimuksen alussa avoimesti ja rehellisesti tietoa tutkimuksen laadusta, jotta hän riittävän tiedon varassa pystyi päättämään omasta osallistumishalukkuudestaan.

Opettajan työtä käytännössä tehneenä ja liikunnanohjaajana työssä uupuneita kohdanneena minua on pitkään kiinnostanut työhyvinvointi ja siihen liittyvät asiat. Opettajien työhyvinvointia on tutkittu paljon, mutta tutkimusten tulosten perusteella vaikuttaa siltä, ettei merkittävää parannusta ole kuitenkaan seurannut ja tulosten siirtyminen käytäntöön on ontunut. Hyvinvointi työssä on kuitenkin iso potentiaali työyhteisölle ja ilmapiirille vaikuttaen myös opettajien opetuksen laatuun ja työhön sitoutumiseen. Jatkotutkimusaiheena olisikin mielenkiintoista teettää työhyvinvointitutkimus tietylle koululle, jonka perusteella aktiivisesti pyrittäisiin vaikuttamaan ja tekemään parannuksia opettajien kokemaan työhyvinvointiin ja koko työyhteisön hyvinvointiin. Myös toteutuneita parannuksia seurattaisiin sekä arvioitaisiin niiden vaikutuksia esimerkiksi vuosittain. Ulkopuolisen tutkijan tekemänä voitaisiin saada luotettavampia tutkimustuloksia ja tietoa, jolloin työntekijät uskaltaisivat ehkä vieläkin avoimemmin kertoa kokemuksiaan ja toiveitaan ilman pelkoa vaikutuksista työpaikan henkilösuhteisiin tai oman työpaikan säilymiseen. Seuranta muutosten toteuttamisesta pakottaisi tekemään parannuksia ja ottamaan työhyvinvoinnin aktiiviseen käsittelyyn.

Myös esimiehille olisi kiinnostavaa teettää tutkimus, kuinka he ymmärtävät työhyvinvoinnin ja miten he kokevat siihen omalla työpaikalla panostettavan.

Esimiehet eivät välttämättä tiedä, kuinka alaiset jaksavat ja voivat työssä. Opettajien työolobarometri (2017) myös vahvistaa, että esimiehillä on monesti positiivisempi kuva työpaikan ja työntekijöiden työhyvinvoinnista ja siihen panostamisesta. Mielenkiintoista olisi myös vertailla työpaikan esimiesten ja opettajien työhyvinvointitutkimuksia keskenään, eroavatko tulokset paljonkin toisistaan. Luoma & Arikoski (2008, 133) myös vahvistavat esimiehen tärkeyttä tulevaisuuden ennustamisessa, jolloin hänen tulee tietää, mitä muutosprosessien aikana tapahtuu, millaisia resursseja ja osaamista tarvitaan sekä millaisia haasteita ja mahdollisuuksia muutos tuo mukanaan. Soini, Pietarinen, Pyhälto, Westling, Ahonen & Järvinen (2012, 8) myös lisäävät, että miten mielekkään työympäristön koulu opettajilleen tarjoaa, vaikuttaa myös opettajan työhön kiinnittymiseen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, miten tärkeää opettajankoulutuksessa tulisi tuoda esiin opettajan oman hyvinvoinnin huolehtimisen tärkeys ja antaa työkaluja työhyvinvoinnin säilyttämiseen. Soini ym. (2012, 11) toteavat oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen laadun olevan keskeinen tekijä perusopetuksen onnistumisessa sekä yksilöllisten ja yhteiskunnallisten oppimisen ja hyvinvoinnin tavoitteiden onnistumisessa. Opettajan hyvinvointi heijastuu oppilaisiin ja heidän hyvinvointiinsa sekä vaikuttaa annettavan opetuksen laatuun.

LÄHTEET

- Aira, M. 2005. Laadullisen tutkimuksen arviointi. *Duodecim* 121, 1073-77.
- Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus. ePub-versio. Tampere: Vastapaino.
- Bevan, M.T. 2014. A Method of Phenomenological interviewing. *Qualitative Health Research*, 24 (1), 136-144.
- Cantell, H. & Kallioniemi, A. 2016. Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-51.
- Gordon, T. 2006. Naistutkimus ja eettisyyden teoriat ja käytännöt. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Hakapaino, 241-257.
- Hakala, J.T. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-26.
- Hakala, J.T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika* 9 (4), 8-23.
- Hakanen, J. 2011. *Työnimu*. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun.
Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsingin yliopisto.
Sosiaalipsykologian laitos.
- Heikkilä-Laakso, K. 1999. Muutos ja muutoksessa eläminen.
Teoksessa (toim.) Työterveyslaitos. Jyväskylä: Gummerus, 7-26.
- Heikkinen, H. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.)
Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutki-
muksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja
täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-187.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.
- Helsingin Sanomat. 2019. Luokanopettajakoulutukseen hakevien määrä
romahti, mutta opettajapulaa ei vielä ole näköpiirissä. Helsingin Sanomat
30.5. 2019.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun
teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia.
Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematii-
kasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 273-280.
- Kakkori, L & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja
fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A, Saari, O-J, Jokisaari & V-M.
Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatustilfilosofia aikalauskritiikkinä*, 367-400.
Tampereen yliopisto.

- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja oppinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karppanen, K. 2008. Esimiestyö ja työhyvinvointi.
Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOY, 155-170.
- Kehusmaa, K. 2011. Työhyvinvointi kilpailuetuna. Hämeenlinna: Karisto.
- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja.
Teoksessa Työturvallisuuskeskus (toim.) Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Gummerus.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona.
Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. Kasvatus & Aika 4 (1) 2010, 7-25.
- Kinnunen, U. 2017. Työstä palautuminen.
Teoksessa A, Mäkikangas, S, Mauno & T, Feld. (toim.) Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 127-147.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-86.
- Koivisto, K. 2001. Tunnista ja torju työuupumus. Jyväskylä: Gummerus.
- Koli, A. R. 2014. Työn mieltä etsimässä. Työhyvinvoinnin edistäminen ammatinopettajan työssä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.

- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa.
Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen ja I. Sorvali (toim.) 2006. Etiikka ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino, 124-137.
- Laine, P. 2013. Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdot tutkimassa. Turun Yliopiston julkaisuja. Sarja C 372.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.
- Lampi, J. & Pekkanen, J. 2018. Terve ihminen terveissä tiloissa. Kansallinen sisäilma ja terveys- ohjelma 2018-2028. Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos.
- Lien, B.Y-H., Pauleen, D.J., Kuo, Y.M. & Wang, T.L. 2012. The Rationality and Objectivity of Reflection in Phenomenological Research. *Qual Quant* (2014) 48:189–196.
- Lindström, A. 2000. Teoksessa S. Wasser (toim.) Onko Peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 62-74.
- Luoma, J. & Arikoski, J. 2008. Menestystä ja hyvinvointia organisaatioon muutoksessa. Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOY, 123-136.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Hakapaino.

- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus-ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Luukkainen, O. 2017. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki. OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin parantamiseksi. OAJ.2017.
- Manka, M. 2007. Työrauhanjulistus. Jyväskylä: Gummerus.
- Manka, M. 2011. Työnilo. Helsinki: WSOY.
- Manka, M. & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Helsinki: Talentum Pro.
- Miettinen, S., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Vastapaino.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-72.
- Mäkelä, M.L., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2017. Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990-2010- luvuilla. Kasvatus ja Aika 11(4), 22-38.
- Mäkikangas, M., Mauno, S., Feld, T. 2017. Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu.
Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen, K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 25-63.
- Nurmi, H. 2016. Työuupumuksen itsehoito. Helsinki: Duodecim.
- OAJ, 2017. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi.
Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004 - 2009. Opetushallitus.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods.
Thousand Oaks: Sage.
- Pennonen, M. 2011. Recovery from Work Stress.
Antecedents, Processes and Outcomes. University of Tampere.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena.
Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Puttonen, S., Hasu, M. & Pahkin, K. 2016. Työhyvinvointi paremmaksi:
Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Putus, T., Länsikallio, R. & Ilves, V. 2017. Koulutus, - kasvatus, -tutkimusalan sisäilmatutkimus 2017. Turku: Turun yliopisto ja Opetusalan ammattijärjestö.
- Pyöriä, P. 2012. Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus.

- Rajakaltio, H. 1999. Yhteistoiminnallinen kehittämistapa koulutoimessa.
Teoksessa Työturvallisuuskeskus (toim.) Työhyvinvointi opetustyössä. Jyväskylä: Gummerus.
- Rantala, J. 2008. Opettajuuden muutos 1990-luvun Suomessa.
Teoksessa R. Meriläinen (toim.) Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Artikkelisarja. Tampere: OKKA-säätiö.
- Rauramo, P. 2008. Työhyvinvoinnin portaat. Helsinki: Edita.
- Reijula, K. 1999. Koulun fyysinen työympäristö.
Teoksessa Työturvallisuuskeskus (toim.) Hyvinvointi opetustyössä. Jyväskylä: Gummerus, 63-83.
- Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing-teacher wellbeing:
Two sides of the same coin. *Educational & Child Psychology*. 29. No. 4, 8-17.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampereen yliopisto.
- Salminen, J, & Säntti, J. 2012. Akateemisen yleisdidaktiikan vaikea ja lyhyt historia 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus & Aika* 6 (2) 2012, 5-20.
- Salojärvi, S. 2006. Osaaminen, työhyvinvointi ja luovuus- positiivinen kierre.
Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOY, 49-60.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja!
Jyväskylä: PS-kustannus.

Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. 2004.

Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi- sample study. *Journal of Organizational Behaviour* 25, 293-315.

Seppälä, P. & Hakanen, J. 2017. Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feld Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 149-167.

Sinokki, M. 2016. Työmotivaatio. Helsinki: Tietosanoma.

Sloan, A. & Bowe, B. 2014. Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers experiences of curriculum design. *Qual Quant* (2014) 48: 1291.

Soini, Pietarinen, Pyhältö, Westling, Ahonen & Järvinen 2012.

Mitä jos opettaja etäännyty työstään. Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* (2) 2012.

Sonnetag, S. 2003. Recovery, Work engagement and Proactive behaviour, A New Look at the Interface Between Nonwork and Work. *Journal of Applied Psychology* 88 (2003), 518-528.

Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta.

Kasvatus & Aika 2 (1) 2008, 7-22.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.

Helsinki: Tammi.

- Työturvallisuuskeskus 2012. Työhyvinvointia kaikille sukupolville.
Työturvallisuuskeskus.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu: laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Vesterinen, P. 2006. Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOY.
- Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi.
Helsinki: Books on Demand.
- Virtanen, P. & Sinokki, M. 2014. Hyvinvointia työstä.
Työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja pelisäännöt. Helsinki: Tietosana.
noma.
- Virtanen, Vaaland & Ertesvåg 2019. Associations between observed patterns of classroom interactions and teachers wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240-252.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien muutoksessa. *Kasvatus & Aika* (4) 2010, 63-81.
- Wink, H. 2006. Dialoginen kehityskeskustelu työhyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOY, 139-153.

Yle uutiset haastattelu 2019. OAJ haluaa nostaa oppivelvollisuusikää,
korottaa opettajien palkkoja ja sitovan opettajamitoituksen kouluihin.
Luukkainen, O. Yle uutiset. 31.7.2019.

Yle uutiset tiedote 2019. Työuupumukselle tulossa kansalliset raja-arvot. Hak-
nen, J. Yle Uutiset 8.10.2019.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

TAUSTAKYSYMYKSET

Miten sinusta tuli opettaja?

Ikä, perhesuhteet,

Opiskelupaikka, valmistumisvuosi

**Kuvaile työhistoriaasi: Ensimmäinen työpaikka, vuosi,
työpaikat, työvuodet**

Työ tällä hetkellä

Kuvaile työtäsi

Oma työskentelypaikka ja työnkuva?

Luokka-aste, oppilasmäärä, opetustuntien määrä sekä muut tehtävät.

Millaista koulutusta ja perehdytystä olet saanut nykyiseen työtehtävääsi?

Millaisia muutoksia työssäsi on tapahtunut?

Millainen on työkykysi tällä hetkellä?

Miten määrittelet työhyvinvoinnin?

Miten määrittelet työkyvyn?

Työhyvinvointia edistävät / heikentävät tekijät

Millaiset asiat tekevät työn tekemisen mielekkääksi ja edistävät työssä jaksamista ja työhyvinvointia?

Millaiset asiat vaikeuttavat tai tekevät raskaaksi ja heikentävät työssä jaksamista ja työhyvinvointia?

Mahdollisia tukikysymysteemoja, jos kerronta jää niukaksi

- Oppilasaineksen vaikutus
- Työkaverit, työyhteisö, ilmapiiri
- Esiemiessuhteet
- Mahdolliset työpaikan tai työnkuvan muutokset
- Uuden opettelu
- Opetussuunnitelmat
- Hankkeet
- Työn haasteellisuus / haastamattomuus
- Stressi tai uupuminen työssä?
- Millaiset asiat stressaavat / uuvuttavat?
- Apua ja tukea jaksamiseen?
- Onko työpaikalla mahdollisuus jakaa hankalia asioita?
- Työn tekeminen kotona?
- Kiitoksen ja kannustuksen saaminen työstä?
Työasioiden miettiminen kotona?
- Pystytkö vaikuttamaan omaan työhösi?
- Työmäärän kohtuullisuus ja sopivuus

Haastateltavan vapaa sana

Liite 2. Esimerkki analyysin kolmannesta vaiheesta

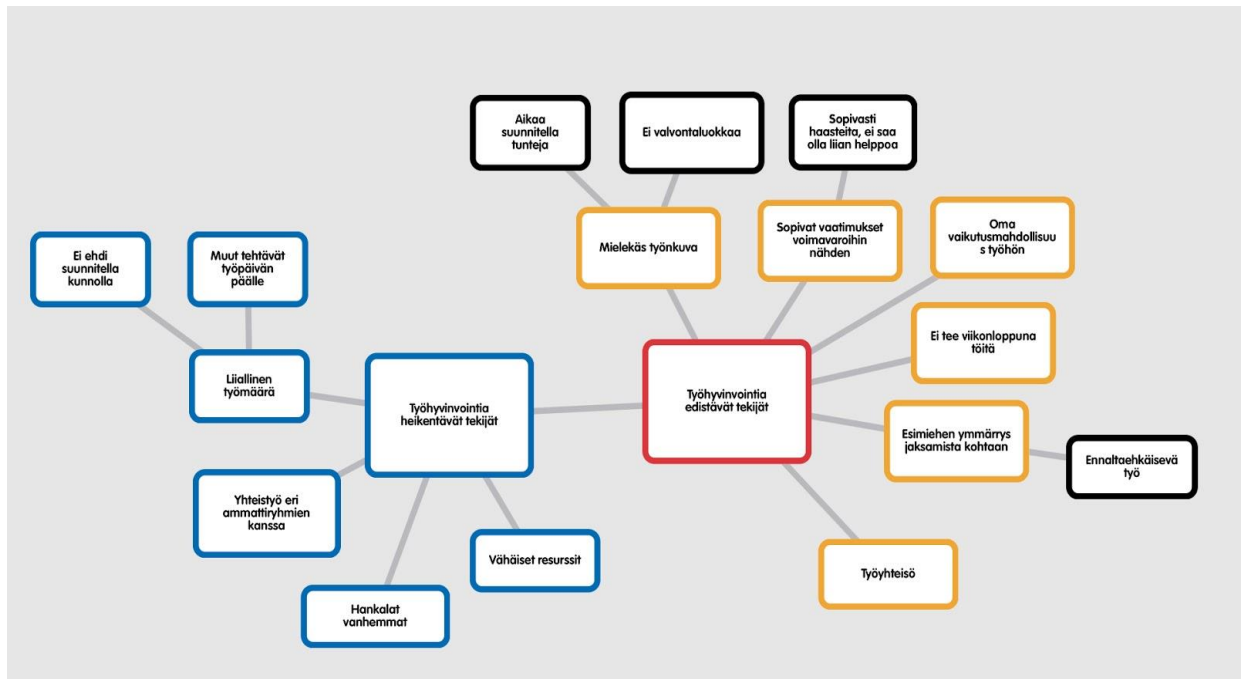
MERKITYKSEN SISÄLTÄVIEN YKSIKÖIDEN KÄÄNTÄMINEN

On iso asia, että esimies ymmärtää jaksamiseen liittyvät asiat ja suhtautuu niihin hyvin.	Esimiehen ymmärrys / edistävä tekijä
Monipuolisuus omassa työssä, saa päättää ite niistä päivistä ja kokeilla erilaisia juttuja	Työhön vaikuttaminen / edistävä tekijä
Täällä on musta ollut sellanen mukava auttamisen ilmapiiri, että saa apua ja tukea, jos tarttee.	Työilmapiiri / edistävä tekijä
Kyllä haastetta saa olla ja se kuuluukin työhön ja sen kokee pystyvänsä hoitamaan	Sopivat haasteet / edistävä tekijä
Meillä suuri inkluusio, todella paljon erityisoppilaita, kaikki tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaat jaoteltu yleisopetuksen ryhmiin ja se tuo nimenomaan sen haasteen ja koen työhyvinvointia heikentävänä tekijänä.	Inkluusio / heikentävä tekijä
Mä koin, että työn määrä lisääntyy ja meidän pitäis olla hirmu monipuolisia.	Työn määrä / heikentävä tekijä
Erilaiset tiimit ja kokoukset, joissa käsitellään asioita, jotka eivät omaan työnkuvaan kuulu, ne kuormittaa ja niihin menee paljon aikaa	Turha tiimityö / heikentävä tekijä
Tää meidän sisäilma on täysin ylimääräinen, jonka kautta tulee paljon lisäkuormaa	Huono sisäilma / heikentävä tekijä

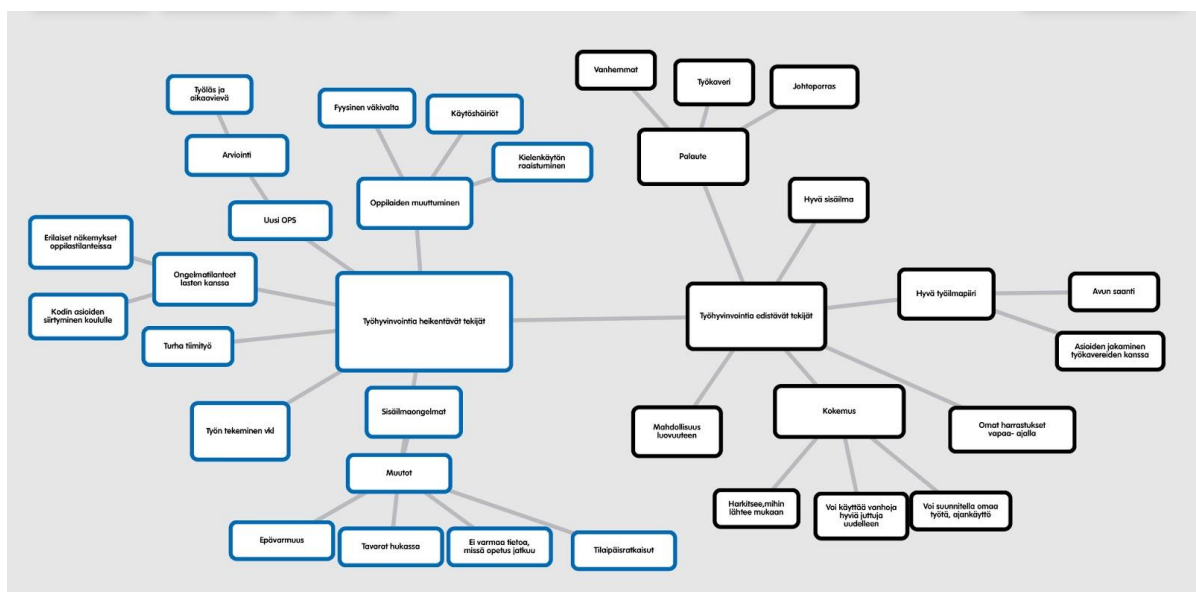
Liite 3. Esimerkki analyysin neljännestä vaiheesta

YKSILÖKOHTAISEN MERKITYSVERKOSTON LUOMINEN

Aineenopettaja (opettaja 1)



Luokanopettaja (opettaja 4)



Liite 4. Analyysin viides vaihe

YLEINEN MERKITYSVERKOSTO

Opettajien kokemuksia työhyvinvointia edistävästä tekijöistä

- Mielekäs työkuva
- Työyhteisö
- Työn määrä
- Hyvä johtaminen
- Työstä irrottautuminen

Opettajien kokemuksia työhyvinvointia heikentävistä tekijöistä

- Sisäilmaongelmat
- Työn määrä
- Haastavat oppilastilanteet
- Inklusio ja resurssien määrä
- Esimiestyö ja johtaminen