

*"Töihin on joka päivä mukava tulla,
sen se tuunaaminen tekee"*
**- lukion erityisopettajien kokemuksia
työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisestaan**
Mia Männistö

Aikuiskasvatustieteen proseminarityö
Kevätlukukausi 2024
Jyväskylän yliopisto
Avoin yliopisto

TIIVISTELMÄ

Männistö, Mia. 2024. *”Töihin on joka päivä mukava tulla, sen se tuunaaminen tekee”* – lukion erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisesta. Aikuiskasvatustieteen proseminarityö. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto. 71 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää lukion erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisesta. Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä lukiolain uudistuttua vuonna 2019 lukion erityisopettajan työnkuva on muutoksessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella ja sen aineistonkeruumenetelmä oli teemahaastattelu. Aineisto kerättiin marraskuussa 2023 haastatella viittä lukion erityisopettajaa kolmesta eri kunnasta. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä oli työn vaatimusten ja voimavarojen malli.

Tutkimustulosten mukaan lukion erityisopettajan työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä olivat suuri työmäärä, epäselvä työnkuva, emotionaalinen kuormitus sekä esihenkilön puutteellinen tuki. Työhyvinvointia edistäviä tekijöitä olivat työpaikan ihmissuhteet, työpari tai työtiimi, työn positiiviset haastevaatimukset sekä vuosityöaikajärjestelmän mahdollistama autonomia. Lukion erityisopettajat kokivat, että voivat hallinnollisen tuen ja työssä koetun vapauden mahdollistamina tuunata työtään lisäämällä työnsä voimavaroja ja haastevaatimuksia sekä vähentämällä työnsä estevaatimuksia. Työn tuunaamisen koettiin edistävän merkittävästi työhyvinvointia ja siihen kaivattiin lisää ohjausta.

Tutkimustuloksia voi hyödyntää erityisopettajien työhyvinvoinnin ylläpitämiseen ja edistämiseen. Työn tuunaamisen mahdollistaminen ja siihen annettava ohjaus ovat keskeisiä tekijöitä työhyvinvoinnin tukemisessa.

Asiasanat: työhyvinvointi, työn tuunaaminen, työn vaatimusten ja voimavarojen malli

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 TYÖHYVINVOINTI	8
2.1 Työhyvinvoinnin ulottuvuuksia.....	8
2.1.1 Kielteisiä työhyvinvoinnin tiloja ja niiden käsittelykeinoja	8
2.1.2 Myönteisiä työhyvinvoinnin tiloja	10
2.2 Työn vaatimusten ja voimavarojen malli	12
3 TYÖN TUUNAAMINEN	16
3.1 Työn tuunaaminen osana työhyvinvointia	16
3.2 Työn tuunaamisen tapoja	16
3.3 Työn tuunaamisen mahdollistajia ja seurauksia	18
3.4 Opettajien ja erityisopettajien työn tuunaaminen.....	19
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	21
4.2 Tutkittavat ja aineiston keruu	21
4.3 Aineiston analyysi	24
4.4 Eettiset ratkaisut.....	26
5 TULOKSET	28
5.1 <i>"Sitä tekemistä olis niin paljon kun vaan tekis ja enemmän"</i> – työhyvinvointia heikentävät tekijät.....	28
5.2 <i>"Työpari on elinehto mun työlle"</i> – työhyvinvointia edistävät tekijät	31
5.3 <i>"Saa tehdä siitä työstä sen näkösen, et se on mielekästä"</i> – kokemuksia työn tuunaamisesta.....	34
6 POHDINTA	38
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	38

6.2 Tutkimuksen arviointi.....	41
6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytäntöön soveltaminen.....	42
LÄHTEET	44
LIITTEET.....	60

1 JOHDANTO

Työhyvinvointi on keskeinen osa nykyaikaista työelämää. Muuttuvassa työelämässä korostuu tarve löytää sellaisia käytäntöjä, jotka tukevat työntekijöiden hyvinvointia. Kestävän työelämän keskiössä voidaankin ajatella olevan ns. inhimillinen pääoma (Manka & Manka, 2023, s. 9) eli ihmiset organisaatioiden voimavarana. Työhyvinvointiin panostaminen on tärkeää niin työntekijöiden kuin organisaatioiden näkökulmasta: työhyvinvointi näkyy työssä jaksamisena ja työssä tehokkaasti suoriutumisenä sekä työhön sitoutumisena ja sen merkitykselliseksi kokemisenä (Manka & Manka, 2023, s. 70, 73; Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 117, 119). Opetusalan toimijoiden työhyvinvoinnilla on merkitystä koko yhteiskunnan toimivuuden kannalta: hyvinvoivat opettajat luovat pohjan oppijoiden kasvulle ja oppimiselle, mikä edistää koulutusjärjestelmää kokonaisvaltaisesti.

Mäkikangas ja Hakanen (2017, s. 104) sekä Laine (2013, s. 36, 42) luonnehtivat *työhyvinvointia* monimerkityksiseksi käsitteeksi: kyseessä on henkilön subjektiivisesti koettu hyvinvoinnin tila, joka kytkeytyy toimintaympäristöönsä eli siihen vaikuttavat esimerkiksi yksilölliset voimavarat, työpaikan ihmissuhteet ja toimintaperiaatteet sekä johtaminen. Mankan ja Mankan (2023, s. 109–110) mukaan työhyvinvointiin vaikuttavat johtamisen laatu, työyhteisön ilmapiiri, työn piirteet sekä työntekijän omat tulkinnat. Moniulotteista työhyvinvoinnin ilmiötä voidaan jaotella erilaisiin työhyvinvoinnin tiloihin, jotka eroavat toisistaan työntekijän kokeman vireystilan sekä mielihyvän asteen mukaan (Bakker & Oerlemans, 2012, s. 180; Hakanen, 2011, s. 21, 24; Manka & Manka, 2023, s. 149–150). Tästä lähtökohdasta tämän tutkimuksen tarkastelu rajataan neljään työhyvinvoinnin ilmiöön: myönteisiä työhyvinvoinnin tiloja ovat *työtyytyväisyys* ja *työn imu*, kielteisiä puolestaan *työstressi* ja *työuupumus* (ks. käsitteiden keskinäinen luokittelu liite 1, kuvio 1). Työhyvinvointia lähestytään tässä tutkimuksessa *työn vaatimusten ja voimavarojen mallin* näkökulmasta. Mallissa työn erilaiset ominaisuudet jaetaan kuormitusta aiheuttaviin vaatimuksiin sekä jaksamista tukeviin voimavaroihin (Demerouti & Bakker, 2011, s. 1–2). Työn vaatimusten on todettu

olevan yhteydessä kielteisiin työhyvinvoinnin tiloihin, ja työn voimavarojen puolestaan yhteydessä myönteisiin työhyvinvoinnin tiloihin (de Jonge & Dormann, 2017, s. 94; Schaufeli & Taris, 2014, s. 43, 48). Työn vaatimusten ja voimavarojen malliin liittyy olennaisesti *työn tuunaamisen* käsite. Tällä tarkoitetaan työntekijän yksilöllistä työn muokkaamista, jossa työn vaatimustekijöitä vähentämällä ja työn voimavaratekijöitä lisäämällä voidaan parantaa työhyvinvointia (Demerouti & Bakker, 2013, s. 421; Gennaro, 2019, s. 14; Le Blanc ym., 2017, s. 50; Manka & Manka, 2023, s. 152).

Opettajien työhyvinvoinnista sekä työn tuunaamisesta löytyy paljon tutkimustietoa. Viimeisimmän opetusalan työolobarometrin mukaan opettajien työhyvinvointia heikentävät työn määrän kasvu sekä työn pirstaloituminen (OAJ, i.a.). Aiempien tutkimusten (mm. Skaalvik & Skaalvik, 2018) perusteella opettajien työn vaatimustekijöiksi on tunnistettu muun muassa aikapaineet ja työn emotionaalinen kuormittavuus, voimavaroiksi puolestaan työssä koettu autonomia sekä esihenkilön tuki. Opettajien työn tuunaamisella on todettu olevan myönteinen vaikutus työn imuun, työssä suoriutumiseen sekä tyytyväisyyteen työtä ja uraa kohtaan (Alonso ym., 2019; Oubibi ym., 2022). Erityisopettajien työhyvinvoinnista ja työn tuunaamisesta sen sijaan tutkimusta on tehty vähemmän – etenkin lukioasteella. Tämä tutkimus täyttää tätä tutkimuksellista aukkoa.

Lukion erityisopettajan työnkuva on ollut muutoksessa viime vuosina: vuonna 2019 voimaan astuneen lukiolain merkittävimpiä uudistuksia oli lukion erityisopetuksen kirjaaminen lakiin ensimmäistä kertaa (L 714/2018 28 §; OAJ, 2019). Alustavien tutkimustulosten mukaan lukion erityisopettajat kokevat työnkuvansa osin epäselvänä ja työn merkittävimpinä haasteina pidetään resurssipuuttoa sekä työtaakan lisääntymistä oppivelvollisuuden laajenemisen myötä (Ikonen, 2020, s. 43; Laatikainen, 2021, s. 60). Tämän laadullisen proseminarityön tavoitteena on tutkia lukion erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisestaan. Työssä tarkastellaan sekä työhyvinvointia että työn tuunaamista työn vaatimusten ja voimavarojen mallin näkökulmasta. Tutkimus auttaa tunnistamaan lukion erityisopettajien työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä

sekä sitä, miten työtapoja tuunaamalla voidaan ylläpitää ja edistää lukion erityisopettajien työhyvinvointia.

Tutkimusraportti etenee siten, että luvuissa 2 ja 3 käydään läpi tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Luvussa 2 eritellään työhyvinvoinnin ulottuvuuksia ja esitellään työn vaatimusten ja voimavarojen malli. Luvussa 3 tarkastellaan työn tuunaamista osana työn vaatimusten ja voimavarojen mallia. Tämän jälkeen luvussa 4 käydään läpi tutkimuksen metodologia. Tutkimuksen tulokset esitellään luvussa 5. Lopuksi luvussa 6 pohditaan kokoavasti tutkimustuloksia ja niistä tehtäviä johtopäätöksiä sekä esitetään mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja tapoja soveltaa saatuja tuloksia käytäntöön.

2 TYÖHYVINVOINTI

2.1 Työhyvinvoinnin ulottuvuuksia

2.1.1 Kielteisiä työhyvinvoinnin tiloja ja niiden käsittelykeinoja

Työstressi. Stressitekijät ovat kuormitusta aiheuttavia tapahtumia tai tilanteita ja stressireaktiot puolestaan niitä yksilön fysiologisia tai psykologisia vasteita, joita ilmenee stressitekijän vuoksi (Dewe ym., 2012, s. 24; Feldt ym., 2017, s. 39–40). Sekä stressitekijöihin reagoiminen että stressin erilaiset käsittelytavat ovat yksilöllisiä (Feldt ym., 2017, s. 40). Onkin mielekästä tarkastella stressiä pelkkien ärsykkeiden ja reaktioiden lisäksi näiden välisen yhteyden ja sen dynamiikan kautta (Dewe ym., 2012, s. 25; Feldt ym., 2017, s. 42–43). Tällä tavoin tarkasteltuna stressiä voidaan sanoa ilmenevän silloin, kun yksilö arvioi häneen kohdistuvien vaatimusten ylittävän käytössään olevat voimavarat (Kinnunen, 2019, s. 220; Yrttiaho & Posio, 2021, s. 210). Kasautuessaan työstressi aiheuttaa hyvinvointiongelmia, ja tästä syystä olisikin tärkeää, että työntekijä voi palautua työstään eli vähentää omia stressioireitaan sekä täydentää voimavarojaan (Feldt ym., 2017, s. 39; Kinnunen, 2019, s. 228). Palautumista voi tapahtua työpäivän aikana esimerkiksi työtä rytmittämällä, mutta vielä keskeisempiä ovat vapaa-ajan palauttavat toiminnot (esim. harrastukset) ja kokemukset (esim. rentoutunut olotila) (Kinnunen, 2019, s. 228; Manka & Manka, 2023, s. 230–231). Käsitteellä *coping* viitataan stressinkäsittelykeinoihin, joilla yksilö käsittelee niitä vaatimuksia, jotka ylittävät hänen voimavaransa (Mäkikangas ym., 2017, s. 176; Kinnunen, 2019, s. 232). Ongelmasuuntautuneilla stressinkäsittelykeinoilla yksilö pyrkii aktiivisesti ratkaisemaan vallitsevan tilanteen ja tunnesuuntautuneilla stressinkäsittelykeinoilla puolestaan lieventämään tilanteen aikaansaamia negatiivisia tunteita (Dewe ym., 2012, s. 26; Feldt ym., 2017, s. 61; Mäkikangas ym., 2017, s. 177).

Työuupumus. Työn vaatimusten ylittäessä toistuvasti ja pitkäkestoisesti työntekijän käytössä olevat voimavarat, voi seurata työuupumus eli kroonistunut työpahoinvointi (Hakanen, 2009, s. 28; Mickel & Dallimore, 2012, s. 67; Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 106; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 151). Työuupumus

koostuu uupumusasteisesta emotionaalista väsymyksestä, kyynistymisestä sekä ammatillisen itsetunnon vähenemisestä (Bakker & Oerlemans, 2012, s. 182; Kinnunen, 2019, s. 224; Laine, 2013, s. 53; Manka & Manka, 2023, s. 151; Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 107). Ammatillisen itsetunnon väheneminen ilmenee siten, että työntekijä arvioi omaa työssä suoriutumistaan negatiivisesti ja kokee osaamisensa olevan riittämätöntä (Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 107). Riittämättömyyden tunne työssä on keskeinen työuupumuksen tekijä, joka saa uupuneen työntekijän kokemaan tehottomuutta ja tunteettomuuttakin (Suonsivu, 2015, s. 53).

Kielteiset työhyvinvoinnin tilat opettajien työssä. Lähtökohtaisesti kielteisten työhyvinvoinnin tilojen seuraukset ovat kielteisiä (Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 117). Työstressi heikentää työssä suoriutumista ja voi vähentää työhön sitoutumista, lisätä työpaikan sosiaalisia konflikteja sekä lisätä aikeita vaihtaa työpaikkaa (Feldt ym., 2017, s. 39, 41). Työuupumus puolestaan ennustaa myöhempää masennusoireilua ja on yhteydessä työtehon määrälliseen ja laadulliseen vähenemiseen, laskeneeseen työtyytyväisyyteen sekä heikentyneeseen terveydentilaan (Hakanen, 2009, s. 48; McGeary & McGeary, 2012, s. 181–182; Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 107). Skaalvik ja Skaalvik (2007, s. 613) luettelevat mahdollisiksi **opettajien** stressin lähteiksi oppilaiden haastavan käyttäytymisen, työympäristön muutokset sekä ongelmat suhteissa kollegoihin tai oppilaiden huoltajiin. Opettajien uupumuksen taustatekijöitä ovat muun muassa liiallinen työmäärä sekä työn ristiriitaiset vaatimukset, jotka voivat johtaa uranvaihtoi-keisiin (Gluschkoff, 2017, s. 30; Räsänen ym., 2020, s. 852; 2022, s. 330). Opettajien työssään kokema stressi heikentää heidän työtyytyväisyyttään, työhön sitoutumistaan sekä minäpystyvyyden kokemustaan (Klassen & Chiu, 2010, s. 749; 2011, s. 123–124; Schwarzer & Hallum, 2008, s. 168; Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 621). Robinson ym. (2019, s. 300) ovat tutkineet **erityisopettajien** työhyvinvoinnin ilmiöitä ja todenneet, että mitä heikompi on erityisopettajien työtyytyväisyys, sitä suurempi on heidän todennäköisyytensä työssä uupumiseen. Herman ym. (2023, 127–128) esittävät tutkimuksensa pohjalta erityisopettajien stressitekijöiksi erityi-

sesti toisten erityisopettajien vähäisen määrän samalla työpaikalla, epätasa-arvoiset koulun käytänteet sekä heikentyneen turvallisuuden tunteen omassa työympäristössä. Henkilöresurssin lisäksi myös yleisen resurssin puutteen, suuren työmäärän, työn aikapaineiden, rooliristiriitojen sekä hallinnollisen tuen puutteen on todettu lisäävän erityisopettajien työstressiä sekä uupumista (Adeniyi ym., 2010, s. 78; Antoniou ym., 2009, s. 103; Brunsting ym., 2014, s. 705).

Erityisopettajien stressinkäsittelykeinoja. Yleisimpiä erityisopettajien työssään käyttämiä stressinkäsittelykeinoja ovat työtehtävien uudelleenjärjestely ja priorisointi, työn mielekkäämmäksi tekeminen sekä sosiaalisen tuen hyödyntäminen (Antoniou ym., 2009, s. 107). Tällaiset työtä mukauttavat keinot olivat myös Cancion ym. (2018, s. 472) tutkimuksen pohjalta yleisimpiä erityisopettajien stressinhallintakeinoja. Ruble ym. (2023, s. 131) esittävät puolestaan, että tunnesuuntautuneiden stressinkäsittelykeinojen käyttäminen ehkäisee erityisopettajien uupumista. Myös itsehyväksyntää korostavat mindfulness-harjoitukset voivat ehkäistä erityisopettajien stressiä sekä uupumista (Sun ym., 2019, s. 6). Erityisopettajien uupumista voidaan ehkäistä myös kollegiaalisella tuella ja tukea antavalla työympäristöllä (Park & Shin, 2020, s. 12; Soini ym., 2019, s. 633).

2.1.2 Myönteisiä työhyvinvoinnin tiloja

Työtyytyväisyys. Työtyytyväisyydellä tarkoitetaan työntekijän henkilökohtaista tulkintaa työstään (Bakker & Oerlemans, 2012, s. 181; Laine, 2013, s. 43; Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 113). Työtyytyväisyyttä voidaan määritellä työntekijän myönteiseksi tunnetilaksi tai asenteeksi työtään kohtaan (Fahed-Sreih, 2020, s. 1; Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 113). Bakkerin ja Oerlemansin (2012, s. 181) mukaan työtyytyväisyyden kokemuksessa yhdistyvät positiivinen suhtautuminen työhön sekä rajallinen virittäytyneisyys työtä kohtaan. Työtyytyväisyyttä voidaan tutkia kokonaisvaltaisena tunteena työtä kohtaan tai vaihtoehtoisesti koetua tyytyväisyyttä työn eri piirteitä kuten esimerkiksi työyhteisön ihmissuhteita tai palkkaa kohtaan (Bakker & Oerlemans, 2012, s. 181–182; Fahed-Sreih, 2020, s. 1; Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 114).

Työn imu. Kuten työtyytyväisyydenkin käsitteellä, myös työn imulla viitataan myönteiseen suhtautumiseen työtä kohtaan. Työn imun ilmiö koostuu työntekijän tarmokkuudesta, sitoutuneisuudesta työhönsä sekä pystyvyyden ja uppoutumisen kokemuksista ja se eroaa työtyytyväisyydestä siten, että siinä mielihyvään yhdistyy korkea virittäytyneisyys työtä kohtaan (Hakanen, 2009, s. 31, 33; Manka & Manka, 2023, s. 52, 101; Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 111). Schaufeli (2021, s. 2) sekä Bakker ja Oerlemans (2012, s. 181) muistuttavat, että vaikka työn imua kokevat työntekijät omistautuvat työlleen ja uppoutuvat siihen, he osaavat myös lopettaa työn tekemisen ja erottaa sen vapaa-ajastaan.

Myönteiset työhyvinvoinnin tilat opettajien työssä. Yleistäen voidaan todeta, että myönteisten työhyvinvoinnin tilojen seuraukset ovat myönteisiä (Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 117). Korkean työtyytyväisyyden on todettu korreloivan paremman työssä suoriutumisen sekä työhön sitoutumisen kanssa (Kašpárková ym., 2018, s. 45; Wen-Rou, 2020, s. 35). Työn imun on puolestaan todettu olevan yhteydessä suurempaan tyytyväisyyteen työtä ja elämää kohtaan, työntekijän hyvinvointiin ja työkykyyn, parempaan työn tuottavuuteen sekä työntekijän aktiiviseen sopeutumiseen muutostilanteissa (Hakanen, 2009, s. 39; Larjo-vuori ym., 2015, s. 18; Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 119; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 153). **Opettajien** työtyytyväisyys on yhteydessä muun muassa annetun opetuksen laatuun, opettajien hyvinvointiin sekä heidän pysymiseensä alalla (Klausmann ym., 2008, s. 709–710; Klassen & Chiu, 2011, s. 126; Toropova ym., 2021, s. 92–93). Lerkkasen ym. (2020, s. 42) mukaan opettajien työn imuun ovat yhteydessä koulun resurssit, ilmapiiri sekä johtajuuden laatu. **Erityisopettajien** työtyytyväisyyteen vaikuttavat esimerkiksi tarjolla olevat resurssit, työmäärän hallittavuus, työssä koettu autonomia sekä hallinnollinen tuki (Andrews & Brown, 2015, s. 130; Bettini ym., 2017, s. 253; Conley & You, 2017, 533; Prather-Jones, 2011, s. 6). Erityisopettajien työssään kokema työn imu on yhteydessä heidän hyvinvointiinsa etenkin työhön uppoutumisen sekä työlle omistautumisen prosessien kautta (Fu ym., 2021, s. 4; Guo ym., 2022, s. 6). Minghui ym. (2018, s. 6) ovat tutkimuksensa pohjalta ehdottaneet, että työn imun kokemus toimii vä-

littävänä tekijänä sosiaalisen tuen sekä pystyvyyden kokemuksen kesken: erityisopettajien kokema työn imu voi rohkaista paitsi tavoittelemaan sosiaalista tukea työssä, myös käyttämään sitä työn tekemisen resurssina. Erityisopettajien kokemuksen työn imun on todettu lisäävän niin työssä suoriutumista kuin työn pitämistä merkityksellisenä kutsumuksena (Wang ym., 2022, s. 7; Zhang & Guo, 2023, s. 105).

2.2 Työn vaatimusten ja voimavarojen malli

Työhyvinvointia voidaan lähestyä työn vaatimusten ja voimavarojen mallin avulla. Tässä mallissa työn erilaiset ominaisuudet jaetaan työn kuormitusta aiheuttaviin vaatimuksiin sekä työn energiaa antaviin ja jaksamista tukeviin voimavaroihin (Demerouti & Bakker, 2011, s. 1–2; Kinnunen, 2019, s. 224; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 149–151). Työn vaatimustekijöiden nähdään kuluttavan työntekijän fyysisiä ja psyykkisiä voimavaroja, ja siksi vaatimukset saattavat johtaa uupumiseen sekä terveysongelmiin (Bakker ym., 2014, s. 399; Bakker & Demerouti, 2017, s. 274; Demerouti & Bakker, 2011, s. 2; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 151). Työn voimavaratekijöiden käsitetään puolestaan motivoivan työn tekemistä, ja siksi voimavaratekijät voivat lisätä työn imua (Bakker ym., 2014, s. 399; Demerouti & Bakker, 2011, s. 2; Knight ym., 2017, s. 793; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 151). Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin mukaan työstressiä aiheuttaa tilanne, jossa työn vaatimukset ovat korkeita, mutta työn tarjoamat voimavarat niiden kohtaamiseen heikkoja – päinvastainen tilanne puolestaan edistää työn imua (Demerouti & Bakker, 2011, s. 2; Dewe ym., 2012, s. 32; Hakanen, 2009, s. 26; Kinnunen, 2019, s. 224; Manka & Manka, 2023, s. 101; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 149–151). Manka ja Manka (2023, s. 97) tiivistävät ydinajatuksen olevan, että työhyvinvointia voidaan edistää työn voimavaroja kehittämällä ja työssä pahoinvointia ehkäisemään pitämällä työn vaatimukset kohtuullisina. Suurin osa vaatimusten ja voimavarojen mallin empiirisistä tutkimuksista osoittaa että työn vaatimukset ovat yhteydessä kielteisiin työhyvinvoinnin tiloihin kuten työuupumukseen, ja työn voimavarat ovat yhteydessä myönteisiin

työhyvinvoinnin tiloihin kuten koettuun työtyytyväisyyteen (de Jonge & Dormann, 2017, s. 94; Schaufeli & Taris, 2014, s. 43, 48). Työn vaatimusten ja voimavarojen mallia on esitelty kuviossa 2 (ks. liite 1).

Työn vaatimukset. Työn vaatimuksilla viitataan kaikkiin niihin fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin sekä organisatorisiin tekijöihin, jotka vaativat työntekijältä pitkäkestoista ponnistelua (Brauchli ym., 2013, s. 118; Demerouti & Bakker, 2011, s. 2; Hakanen, 2009, s. 47; Kinnunen, 2019, s. 224; Manka & Manka, 2023, s. 102; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 151). Tällaisia ovat esimerkiksi epäsäännölliset työskentelyajat, ristiriitaiset odotukset, korkea työtaakka, organisaatiotason muutokset sekä emotionaalisesti kuormittavat tilanteet (Demerouti & Bakker, 2011, s. 2; Hirvensalo ym., 2011, s. 69; Kinnunen, 2019, s. 224; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 151; Simbula, 2010, s. 565). Työn vaatimukseen liittyy aina voimavarojen ehtymistä (Manka & Manka, 2023, s. 102). Mauno ym. (2017, s. 74) jakavat työn vaatimukset tarkemmin *määrällisiin* ja *laadullisiin* vaatimukseen, jolloin määrällisiä vaatimuksia ovat työn määrään sekä työtahtiin liittyvät tekijät ja laadullisia vaatimuksia puolestaan sellaiset ponnistelut, joita työssä suoriutuminen vaatii. Tyypillisiä työn määrällisiä vaatimuksia ovat muun muassa ylityöt sekä työn intensiivisyys, ja tyypillisiä työn laadullisia kuormitustekijöitä ovat muun muassa työn kognitiivista prosessointia edellyttävät vaatimukset, työssä kohdatut eettisesti haastavat tilanteet, rooliristiriidat sekä työn emotionaalinen kuormittavuus esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa (Mauno ym., 2017, s. 75–76; van Veldhoven, 2013, s. 119; Zapf ym., 2013, s. 153, 155, 158). Työn vaatimukset voidaan jakaa myös *este-* ja *haastevaatimukseen*: siinä missä estevaatimukset lisäävät kuormitusta, haastevaatimukset voivat kuormittamisen lisäksi motivoida työntekijää (Demerouti & Bakker, 2011, s. 4; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 152; Zapf ym., 2013, s. 147).

Vaatimukset opettajien työssä. Opettajien työssä tyypillisiä vaatimuksia ovat aikapaineet, töiden ylikuorma, kurinpidon haasteet, päätöksenteon vaativuus, oppijoiden alhainen motivaatio, työyhteisön konfliktit, esihenkilön riittämätön tuki, koetut esteet henkilökohtaisen kehittymisen tiellä, huono fyysinen työympäristö, oppija-aineksen monimuotoisuus, arvomaailmaan liittyvät ristirii-

dat, työn emotionaalinen kuormittavuus sekä omaan rooliin liittyvät epäselvyydet (Admiraal & Kittelsen Røberg, 2023, s. 8; Hakanen ym., 2006, s. 497; Kinnunen ym., 2009, s. 45; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 1252; Yrttiaho & Posio, 2021, s. 28-30). Opettajien työn vaatimusten on todettu olevan yhteydessä työssä väsymiseen ja heikkoon hyvinvointiin sekä työn emotionaalisten ja kognitiivisten vaatimusten takia erityisesti emotionaaliseen uupumiseen (Dicke ym., 2018, s. 273; Feuerhahn ym., 2013, s. 185; Hakanen ym., 2006, s. 507; Han ym., 2020, s. 1781; Yin ym., 2016, s. 10). **Erityisopettajien** työn vaatimustekijöitä ovat etenkin vähäinen hallinnollinen tuki, resurssien puutteellisuus sekä lain vaatimat kirjaukset (Hester ym., 2020, s. 354–355, 359; Vittek, 2015, s. 5). Starkin ja Koslouskin (2021, s. 71) mukaan sosiaalisen tuen sekä resurssien puutteen lisäksi erityisopettajien työssä korostuu emotionaalinen uupuminen. Erityisopettajat kokevat työssään niin myönteisiä kuin kielteisiä tunteita hyvin intensiivisesti, ja he joutuvat säätelmään tunteitaan ammatillisuuden normien edellyttämällä tavalla sekä voidakseen vastata oppijoiden tuen tarpeisiin (Stark & Koslouski, 2021, s. 71). Erityisopettajan työnkuva itsessään asettaa työtä tekeväälle korkeita vaatimuksia: vastataksaan oppijoiden tuen tarpeisiin erityisopettajat tasapainottelevat monien eri roolien välillä, mikä kuluttaa voimavaroja (Ansley ym., 2016, s. 177).

Työn voimavarat. Työn voimavaroilla viitataan sellaisiin fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin sekä organisatorisiin tekijöihin, jotka vähentävät työn vaatimusten aiheuttamaa kuormitusta, auttavat työn tavoitteiden saavuttamisessa sekä mahdollistavat työntekijälle työssä oppimista ja kehittymistä sekä henkilökohtaista kasvua (Brauchli ym., 2013, s. 118; Demerouti & Bakker, 2011, s. 2; Hakanen, 2009, s. 47; Kinnunen, 2019, s. 224; Manka & Manka, 2023, s. 53, 102; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 149–151). Tällaisia voimavaratekijöitä ovat muun muassa vaikutusmahdollisuudet omaan työhön, sosiaalinen tuki, hyvä työn hallinta, mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon, varmuus työn pysyvyydestä, uramahdollisuudet sekä psykologisesti turvallinen ilmapiiri (Demerouti & Bakker, 2011, s. 2; Hakanen, 2009, s. 47; Hirvensalo ym., 2011, s. 69; Larjovuori ym., 2015, s. 28; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 150–151). Työn voimavarat toimivat de Jongen

ja Dormannin (2017, s. 93–94) luonnehdinnan mukaan puskurina työn vaatimusten negatiivista vaikutusta vastaan ja ovat erityisen tärkeässä roolissa silloin, kun työn vaatimustaso on korkea. Voimavaratekijöinä voidaan pitää myös sellaisia työntekijän henkilökohtaisia voimavaroja, jotka ylläpitävät henkilön resilienssiä eli psyykkistä selviytymiskykyä: optimismia, minäpystyvyyttä sekä ammatillista itsetuntoa (de Jonge & Dormann, 2017, s. 94).

Voimavarat opettajien työssä. Tyypillisiä voimavaroja opettajien työssä ovat työssä koettu autonomia, työyhteisön sekä esihenkilön tuki, koettu oikeudenmukaisuus, työn vaikutusmahdollisuudet, myönteiset suhteet oppijoihin ja heidän huoltajiinsa, mahdollisuus työssä oppimiseen ja kehittymiseen, innovatiivinen työyhteisö sekä yhteisöllinen ja turvallinen työskentelykulttuuri (Admiraal & Kittelsen Røberg, 2023, s. 8; Evers ym., 2016, s. 238; Hakanen ym., 2006, s. 497; Kinnunen ym., 2009, s. 45; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 1253; Yrttiaho & Posio, 2021, s. 32-33). Opettajien työn voimavarojen on todettu olevan yhteydessä työn imun kokemukseen sekä työhön sitoutumiseen (Dicke ym., 2018, s. 273; Hakanen ym. 2006, s. 507; Han ym., 2020, s. 1782). Opettajien työhyvinvointia edesauttavat erityisesti luottamus kollegoihin sekä kollegoilta ja esihenkilöltä saatu tuki (Huang ym., 2019, s. 324; Maas ym., 2022, s. 1557–1558; Yin ym., 2016, s. 10). Opettajien työhyvinvointi ennustaa Skaalvikin ja Skaalvikin (2018, s. 1270) mukaan tahtotilaa pysyä alalla. Erityisen voimakas yhteys opettajien työhyvinvointiin on todettu olevan henkilökohtaisilla voimavaroilla, kuten minäpystyvyyden kokemuksella sekä tunne- ja ongelmasuuntautuneiden stressinkäsittelykeinojen käytöllä, sillä nämä säätelevät jopa työn voimavaroja enemmän työn vaatimusten vaikutuksia opettajien hyvinvointiin (Bermejo-Toro ym., 2016, s. 495). **Erityisopettajien** työn voimavaroja ovat Murangin ym. (2022, s. 7, 11, 15) mukaan mahdollisuus kehittää omaa tietotaitoa, osallisuus päätöksenteossa, merkityksellisten ihmissuhteiden rakentaminen ja ylläpitäminen sekä omien tavoitteiden asettaminen. Erityisopettajien henkilökohtaisista voimavaroista etenkin tunneäly on tärkeä: hyvät tunnetaidot edesauttavat erityisopettajia suoriutumaan työssään sekä rakentamaan myönteisiä ihmissuhteita työssään (Wang ym., 2022, s. 7).

3 TYÖN TUUNAAMINEN

3.1 Työn tuunaaminen osana työhyvinvointia

Työn tuunaamisella tarkoitetaan työntekijälähtöistä työn muokkaamista oman työskentelyn optimoimiseksi (Le Blanc ym., 2017, s. 50; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 155; Wrzesniewski ym., 2013, s. 283). Oman työnsä tuunaamisella työntekijä voi pyrkiä vastaamaan työelämän muutoksiin, kuten lisääntyneisiin työtehokkuuden paineisiin, organisatorisiin muutoksiin sekä tarpeeseen päivittää omaa tietotaitoaan (Demerouti & Bakker, 2013, s. 415; Le Blanc ym., 2017, s. 50; Walk & Handy, 2018, s. 18).

Tarkasteltaessa työn tuunaamista luvussa 2.2 esitellyn työn vaatimusten ja voimavarojen mallin mukaisesti kyseessä on työntekijän oma-aloitteinen pyrkimys vähentää työn vaatimustekijöitä sekä lisätä työn voimavaratekijöitä; tällä tavoin työntekijä tekee työstään mielekkäämpää ja tyydyttävämpää (Demerouti & Bakker, 2013, s. 421; Gennaro, 2019, s. 14; Le Blanc ym., 2017, s. 50; Manka & Manka, 2023, s. 152). Työtään tuunamalla työntekijä voi tasapainottaa työn vaatimusten ja voimavarojen välistä epäsuhtaisuutta ja parantaa sekä työssä suoriutumistaan että työhyvinvointiaan (Bakker, 2014, s. 234; Gennaro, 2019, s. 14, 114–115). Luhtinen ym. (2021, s. 197, 210) ovat todenneet työtään monipuolisesti tuunaavien kokevan vahvempaa työn merkityksellisyyttä kuin työtään keskivertoa vähemmän tuunaavien. Gennaro (2019, s. 7) luonnehtii, että tarkoituksena työn tuunaamisessa on, että työntekijä voi muokata työtään siten, että se palvelee aiempaa paremmin omia tarpeita ja kykyjä.

3.2 Työn tuunaamisen tapoja

Työn tuunaamisen tapoja on luokiteltu eri tavoin. Wrzesniewskin ja Duttonin (2001, s. 185) mukaan työtä tuunataan muokkaamalla joko työtehtäviä, sosiaalisia suhteita tai omia työtä koskevia näkökulmia. Esimerkkejä näistä ovat uusien työtehtävien sisällyttäminen työnkuvaan, erilaiset tavat olla vuorovaikutuksessa

muiden työntekijöiden kanssa sekä työntekijän omat pohdinnat työn laajemmasta merkityksestä (Bakker & Demerouti, 2017, s. 276; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 154).

Työn vaatimusten ja voimavarojen mallia vasten tarkasteltuna työtä voi tuunata työn voimavaroja lisäämällä sekä työn vaatimuksia vähentämällä (Demerouti & Bakker, 2011, s. 7; ks. liite 1, kuvio 2). Työn tuunaamisen tapoja voidaan tällöin erottaa neljä erilaista: rakenteellisten voimavarojen lisääminen, sosiaalisten voimavarojen lisääminen, haastavien vaatimusten lisääminen sekä haitallisten estevaatimusten vähentäminen (Gennaro, 2019, s. 14; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 154; Tims ym., 2012, s. 183; 2015, s. 730; Tims ym., 2013, s. 429). *Rakenteellisia voimavaroja lisätessään* työntekijä esimerkiksi pyrkii ammatillista tietotaitoaan tai vastuualueitaan kartuttamalla kehittymään omassa työssään (Bakker ym., 2012, s. 1366; Manka & Manka, 2023, s. 152; Tims ym., 2012, s. 176–177). *Sosiaalisia voimavaroja lisäämällä* työtä voi tuunata esimerkiksi pyytämällä esihenkilöltä tai kollegoilta neuvoa tai palautetta omasta työstä (Bakker ym., 2012, s. 1366; Manka & Manka, 2023, s. 152; Tims ym., 2012, s. 176). Kun työntekijä lisää vastuuta työssään tai esimerkiksi ottaa vastaan motivoivia työprojekteja, kyseessä on *haastavien vaatimusten lisääminen* (Seppälä & Hakanen, 2017, s. 154; Tims ym., 2012, s. 176). *Haitallisia estevaatimuksia vähentäessä* työn tuunaaminen tapahtuu esimerkiksi siten, että työntekijä välttää sellaisten työtehtävien tekemistä, joihin tämän käytössä olevat resurssit eivät riitä ja esimerkiksi delegoi niitä toisille työntekijöille (Tims ym., 2012, s. 181; 2015, s. 730–731). Yksilöllisen työn muokkaamisen lisäksi työn tuunaamista voi tapahtua yhteisen toiminnan tuloksena. Tällaisessa kollektiivisessa työn tuunaamisessa saman työtiimin jäsenet muokkaavat yhteisellä päätöksellä työnsä voimavaroja ja vaatimuksia, jotta he voivat päästä yhteisiin tavoitteisiinsa (Tims ym., 2013, s. 432). Zhang ja Parker (2019, s. 142) esittävät, että kollektiivista työn tuunaamista tulisi tutkia lisää, sillä yksilötason työn tuunaaminen voi olla siirrettävissä yhteisön tasolle ja kollektiivinen työn tuunaaminen voi kannustaa yksilötason työn tuunaamiseen.

3.3 Työn tuunaamisen mahdollistajia ja seurauksia

Työn tuunaamiseen kannustavat erilaiset tilannetekijät sekä työntekijän yksilölliset tekijät. Työn tuunaamiseen myötävaikuttavia tilannetekijöitä ovat työssä koettu autonomia ja työntekijän toiminnanvapaus, työtehtävien monipuolisuus ja riittävä haasteellisuus, esihenkilön kannustus, työntekijöiden voimaantumiseen tähtäävä johtamistyyli ja henkilöstöhallinta sekä organisaatiossa tapahtuvat muutokset (Demerouti, 2014, s. 240; Demerouti & Bakker, 2013, s. 423; Gennaro, 2019, s. 61-62; Le Blanc ym., 2017, s. 54; Saragih ym., 2020, s. 80, 87; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 156-157; Zhang & Parker, 2019, s. 134-135). Työntekijän yksilöllisiä tekijöitä, jotka kannustavat työn tuunaamiseen, ovat aktiivinen ja aloitteellinen persoonallisuus, tavoitesuuntautuneisuus eli pyrkimys henkilökohtaiseen kasvuun ja myönteiseen lopputulokseen, vahva minäpystyvyys sekä myönteinen työhyvinvoinnin tila, työn imu (Demerouti, 2014, s. 241; Demerouti & Bakker, 2013, s. 423; Gennaro, 2019, s. 56-59; Le Blanc ym., 2017, s. 55; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 157-158; Zhang & Parker, 2019, s. 134-135). Myös työntekijän omaan työuraan liittyvät odotukset voivat motivoida työn tuunaamiseen (Masood ym., 2023, s. 46).

Työn tuunaamisella on seurauksia niin työntekijän kuin organisaation tasolla, joista jälkimmäisestä hyvä esimerkki on tutkimuksissa löydetty työn tuunaamisen ja työhön sitoutumisen välinen yhteys (Le Blanc ym., 2017, s. 56). Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin mukaisesti työn tuunaamisella on todettu olevan yhteys työntekijän hyvinvointiin (Gennaro, 2019, s. 66-67; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 158). Tims ym. (2016, s. 50) täsmentävät, että työntekijä voi kokea työnsä merkitykselliseksi, kun hän lisää työnsä voimavaroja ja vähentää työnsä vaatimustekijöitä. Työn tuunaamisen on todettu vaikuttavan myönteisesti työntekijän kokemaan työn imuun, työtyytyväisyyteen sekä työssä suoriutumiseen (Bakker & Oerlemans, 2019, s. 427; Chen ym., 2023, s. 3137; Demerouti, 2014, s. 241; Gennaro, 2019, s. 67; Petrou ym., 2015, s. 477; Seppälä & Hakanen, 2017, s. 158-160; Zhang ym., 2021, s. 597). Työn tuunaamisen myönteiset seuraukset työntekijälle riippuvat kuitenkin työn tuunaamisen tavoista. Siinä missä työn voimavarojen sekä haastevaatimusten lisääminen ehkäisevät työuupumusta ja

vahvistavat työn imua, työn estevaatimusten vähentämisellä voi olla päinvastaisia seurauksia (Bakker ym., 2005, s. 177; Bakker ym., 2016, s. 182; Petrou ym., 2015, s. 477). Seppälä ja Hakanen (2017, s. 158–159) esittävät, että työntekijä saattaa estevaatimuksia vähentämällä kuormituksen alentamisen lisäksi muuttaa samalla työtään tylsemmäksi ja jäädä näin ilman inspiroivia onnistumisen kokemuksia. Työn tuunaamisen myönteisiä vaikutuksia saadaan siis aikaan lisäämällä työn innostavia puolia kuten rakenteellisia ja sosiaalisia voimavaroja sekä työntekijää haastavia vaatimuksia (Le Blanc ym., 2017, s. 56; Tims ym., 2012, s. 183). Kollektiivisella työn tuunaamisella on myönteisiä seurauksia niin yksilön kuin tiimin työssä suoriutumiseen, ja se myötävaikuttaa sekä yksilötason työn tuunaamiseen että koko tiimin työn imuun (Tims ym., 2013, s. 445, 447).

3.4 Opettajien ja erityisopettajien työn tuunaaminen

Työn tuunaamisen tapoja, mahdollistajia ja seurauksia on tutkittu opetusympäristössä. Opettajien työn tuunaamisella on todettu olevan myönteinen vaikutus työn imuun, työssä suoriutumiseen sekä tyytyväisyyteen työtä ja uraa kohtaan (Alonso ym., 2019, s. 6; Oubibi ym., 2022, s. 11). Työn tuunaamisen eri tavoista erityisesti opettajan työn rakenteellisten voimavarojen lisääminen sekä työn haastevaatimusten lisääminen edistävät työn imun kokemusta (Huang ym., 2023; s. 10; Peral & Geldenhuys, 2016, s. 10). Tällaisia tapoja ovat esimerkiksi uusien asioiden oppiminen sekä tarjoutuminen osallistujaksi uusiin projekteihin (Huang ym., 2023, s. 6).

Hallinnollinen tuki on tärkeä opettajan työn tuunaamisen mahdollistaja: etenkin esihenkilön voimaannuttava tapa johtaa edesauttaa opettajien työn tuunaamista (Dash & Vohra, 2019, s. 363). Dash ja Vohra (2019, s. 363) mainitsevat voimaannuttavan johtamisen esimerkeiksi opettajien autonomian vaalimisen, palautteen antamisen sekä mahdollisuuden tarjoamisen työtehtävien vaihtelevuuteen. Kuten yksilönkin tasolla, opettajien kollektiivisella työn tuunaamisella on myönteinen vaikutus työn imuun, työtyytyväisyyteen sekä työssä suoriutumiseen (Alonso ym., 2019, s. 6). Kollektiivinen työn tuunaaminen on parantanut

etenkin kokemattomien opettajien työssä suoriutumista (Leana ym., 2009, s. 1185). Yleisesti työn tuunaamisella on myönteinen vaikutus opettajien työhyvinvointiin sekä työn merkityksellisyyden kokemukseen (Bhagat & Arora, 2021, s. 17; Dreer, 2022, s. 8–9; Peral & Geldenhuys, 2016, s. 9; van Wingerden & Poell, 2019, s. 7; Zhai ym, 2023, s. 10).

Erityisopettajien työn tuunaamisen on todettu edistävän työn imua sekä ehkäisevän työuupumusta (Murangi & Bailey, 2022, s. 9; Ortogero ym., 2017, s. 18). Xie (2022, s. 8) esittää lisäksi, että työtään tuunaamalla erityisopettajat parantavat työmotivaatiotaan ja siten myös työhönsä sitoutumista. Työn tuunaamisen tavoista erityisopettajat käyttävät eniten haitallisten estevaatimusten vähentämistä (van Wingerden ym., 2013, Timsin ym., 2015, s. 630 mukaan). Tämä on mielenkiintoista, sillä kuten luvussa 3.2 todetaan, tällaisella työn tuunaamisella voi olla jopa työhyvinvointia heikentäviä vaikutuksia. Mäkelä (2021) on tutkinut työn tuunaamista eläinavusteisella pedagogiikalla. Mäkelän (2021, s. 229–230) tulosten mukaan haastatellut – joista osa oli erityisopettajia – kokivat työn tuunaamisella olleen myönteinen vaikutus heidän työhyvinvointiinsa sekä työtyytyväisyyteensä. Haastatellut raportoivat, että he ovat voineet työtään tuunaamalla vähentää estevaatimuksia kuten emotionaalisesti kuormittavia tilanteita, lisätä haastevaatimuksia vahvistamalla pedagogista tietotaitoaan sekä lisätä voimavarojaan laajentamalla työrooliaan ja verkostoitumalla ammatillisesti (Mäkelä, 2021, s. 224, 227–228).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoitus ja samalla sen tutkimustehtävä on kuvata ja ymmärtää lukion erityisopettajien kokemuksia omasta työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisestaan. Tutkimuksessa tarkastellaan millaisia kokemuksia lukion erityisopettajilla on heidän työhyvinvointiaan heikentävistä tai edistävästä teki-
jöistä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan lukion erityisopettajien tapoja tuunata omaa työtään sekä työn tuunaamisen mahdollistajia ja seurauksia. Tiivistetysti tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitkä tekijät lukion erityisopettajien kokemusten mukaan heikentävät työhyvinvointia?
2. Mitkä tekijät lukion erityisopettajien kokemusten mukaan edistävät työhyvinvointia?
3. Millaisia kokemuksia lukion erityisopettajilla on oman työnsä tuunaamisesta työhyvinvointinsa ylläpitämiseksi ja parantamiseksi?

4.2 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimuksen tavoite on ohjannut tutkimukseen osallistuneiden valintaa. Tutkimuksella, jossa tavoitellaan syvällistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ja aineiston avulla tuodaan esille tutkittavien näkökulmia ja asioille antamia merkityksiä (Coolican, 2019, s. 53; Eskola & Suoranta, 2014, s. 15–16, 18; Patton, 2002, s. 14, 227, 230; Ronkainen ym., 2020, s. 83, 101; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 73, 98, 160). Puusa ja Juuti (2011, s. 55) nimittävät tätä *tarkoituksenmukaisuusperiaatteeksi*: tutkimukseen valitaan sellaisia tutkittavia, joilla on mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin marraskuun 2023 aikana viideltä lukion erityisopettajalta kolmesta eri kunnasta, jotka kaikki voidaan määritellä asukasluvun mukaan suuriksi kunniksi. Potentiaalisia haastatel-

tavia etsittiin julkaisemalla sosiaalisessa mediassa lukion erityisopettajien suljetussa ryhmässä pyyntö osallistua tutkimukseen. Koska tämä ei tuottanut tulosta, haastateltavia etsittiin lumipallo-otannan avulla. Tässä aineistonkokoamismenettelmässä alkutilanteessa tunnettu avainhenkilö johdattaa tutkimuksen tekijän informanttien pariin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Kolmen lumipallo-otannalla löydetyn haastateltavan lisäksi kontaktoin kaksi haastateltavista sitä kautta, että olen työskennellyt heidän kanssaan aiemmissa työyksiköissäni. Kahdella tutkittavista erityisopettajan kelpoisuus oli osa heidän tutkintoaan ja kolme tutkittavista oli aiemman tutkintonsa lisäksi opiskellut erilliset erityisopettajan opinnot. Tutkittavien työkokemus lukion erityisopettajana vaihteli 2 ja 17 vuoden välillä. Kolme tutkittavista työskenteli haastatteluhetkellä 500–700 opiskelijan lukiossa ja kaksi tutkittavista yli tuhannen opiskelijan lukiossa. Työyksiköiden erityisopettajaresurssit vaihtelivat: kaksi tutkittavista työskenteli haastatteluhetkellä lukionsa ainoana erityisopettajana, kolmella oli joko työpari tai useamman työn tekijän erityisopettajatiimi.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin teemahaastattelu, sillä siinä vastaajat pääsevät Eskolan ja Suorannan (2014, s. 88) luonnehdinnan mukaan puhumaan suhteellisen vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn aineiston voidaan nähdä edustavan hyvin vastaajien omia käsityksiä. Myös tutkimuskysymykset olivat perusteena teemahaastattelun valinnalle: se sopii aineistonkeruumenetelmäksi tutkimukseen, jossa korostetaan ihmisten asioille antamia merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88).

Aineistonkeruu aloitettiin laatimalla teemahaastattelurunko (ks. liite 2). Lähtökohtaisesti teemahaastattelun teemat perustuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä tutkimuksen tavoitteisiin (Eskola ym., 2018; Puusa, 2011a, s. 82; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88). Vaikka teemahaastattelulle on tyypillistä pelkien teema-alueiden kirjaaminen ja se, että tarkat kysymykset puuttuvat (Eskola & Suoranta, 2014, s. 87; Hirsjärvi ym., 2016, s. 208), tämän tutkimuksen teemahaastattelurungossa oli valmiita kysymyksiä, jotta haastateltavat saattoivat tutustua niihin jo etukäteen. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 85) mukaan on perusteltua antaa haastattelukysymykset haastateltaville etukäteen tutustuttaviksi,

jotta haastattelun avulla saadaan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Valmiista kysymyksistä huolimatta kaikissa teemahaastatteluissa pyrittiin ylläpitämään avointa ja keskustelunomaista ilmapiiriä ja antamaan tutkittavien ajatuksille mahdollisimman paljon tilaa. Eskolan ym. (2018) ja Puusan (2011a, s. 82) mukaan teemahaastattelussa onkin tärkeää, että tutkimuksen tekijä antaa haastateltavien puhua vapaasti, mutta keskittyy olennaiseen ja johdattelee keskustelua reagoimalla siihen, mitä haastateltava pitää tärkeänä. Tämän tutkimuksen keskiössä ovat käsitteet *työn vaatimustekijä*, *työn voimavaratekijä* ja *työn tuunaaminen* ja haastatteluissa kiinnitettiin huomiota siihen, että kaikki tutkittavat ymmärsivät nämä samoin tavoin. Teoreettiset käsitteet tulisi muuttaa kielelle, jota tutkittavat ymmärtävät ja koska tuunaamisen käsitteen odotettiin olevan tutkittaville ennestään tuntematon, se määriteltiin tutkittaville etukäteen lähetetyssä haastattelurungossa. Lisäksi tutkittaville lähetetyssä haastattelurungossa esitettiin konkreettisia esimerkkejä työn tuunaamisen tavoista.

Ennen teemahaastattelujen toteuttamista tehtiin esihaastattelu yhdelle lukion erityisopettajalle, joka ei osallistunut varsinaiseen tutkimukseen. Esihaastattelun tarkoituksena on Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan testata haastattelurunkoa, kysymysten muotoilua ja käsiteltävien aihepiirien järjestystä. Esihaastattelulta lukion erityisopettajalta saadun palautteen avulla teemahaastattelurunkoa muokattiin kysymyksiä vähentämällä sekä kysymysmuotoja selventämällä. Kysymysten muotoiluun on tärkeää kiinnittää huomiota, jotta vältetään mahdolliset tulkintavirheet (Puusa, 2011a, s. 78).

Teemahaastattelut toteutettiin tutkittavien toiveiden mukaisesti: kaksi haastattelusta toteutettiin kasvotusten haastateltavan työpaikalla tämän omissa työhuoneessa, kolme Microsoft Teams -verkkokokouksina. Eskolan ja Suorannan (2014, s. 92–93) mukaan haastateltaville onkin hyvä antaa mahdollisuus valita itselleen sopiva ja neutraali haastattelupaikka. Haastattelut tallennettiin omiksi tiedostoikseen joko erillisellä äänentallentimella tai Teams-kokouksen tallenteena. Haastattelujen kokonaiskesto oli yhteensä 4 tuntia ja 43 minuuttia. Haastatteluiden kesto vaihteli 44 minuutista 1 tuntiin ja 16 minuuttiin.

4.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa lukion erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisesta lähestytään laadullisella tutkimusotteella. Laadullisen näkökulman valintaa puoltaa tutkimuksen tavoite: kuvata ja ymmärtää lukion erityisopettajien omia kokemuksia. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja keskiössä ovat asioille annetut merkitykset sekä ihmisten omat kokemukset omasta elämämaailmastaan (Coolican, 2019, s. 64; Hirsjärvi ym., 2016, s. 161, 164; Patton, 2002, s. 14; Ronkainen ym., 2020, s. 81–82). Laadullinen tutkimus on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 33, 98) mukaan ymmärtävää tutkimusta, jossa pyritään yleistämisen sijaan tulkitsemaan ilmiöitä. Myös Eskola ja Suoranta (2014, s. 67) sekä Ronkainen ym. (2020, s. 82) korostavat tulkinnallisuutta laadullisessa tutkimusprosessissa.

Aineisto koostui viidestä teemahaastattelusta, jotka litteroitiin sanatarkasti jättäen pois ainoastaan toistoja sekä täytesanoja. Aineistoa kertyi viidestä teemahaastattelusta yhteensä 63 sivua käyttäen fonttikokoa 12 ja riviväliä 1,5. Litteroidusta tekstistä jätettiin pois tunnistetekijöitä kuten paikkakuntien tai muiden opettajien nimiä. Litterointiin kirjattiin haastateltavien puheen asiasisällön lisäksi heidän pohdintataukonsa sekä selvät tunteenilmaisut kuten nauru ja liikuttuminen. Ronkaisen ym. (2020, s. 119) mukaan pelkän puhutun sisällön sekä yksinkertaisten vuorovaikutuksen piirteiden litteroiminen on riittävää silloin, kun analyysin tarkoituksena ei ole tunnistaa puheen retorisia ulottuvuuksia. Kun tutkimuksen tuloksia kuvataan luvussa 5, käytetään merkintää (...) ilmaisemaan, että kyseistä havainnollistavaa tutkimusaineiston sitaattia on lyhennetty sen pääsisältö säilyttäen.

Aineiston analyysissä oli tavoitteena löytää aineistosta kuvauksia työhyvinvointiin ja työn tuunaamiseen liittyvistä kokemuksista ja tulkita niitä onnistuneesti tutkittavien oma näkökulma säilyttäen. Aineisto analysoitiin *sisällönanalyysillä*. Patton (2002, s. 453) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 117, 122) määrittelevät sisällönanalyysin laadullisen aineiston analyysimenetelmäksi, jolla pyritään

tuomaan esille aineiston informaatioarvo sitä tiivistämällä ja selkeyttämällä. Sisällönanalyysi toteutettiin tässä tutkimuksessa *teoriaohjaavasti*. Puusan (2011b, s. 120–121) mukaan analyysi voi lähteä käyntiin aineistolähtöisesti, ja prosessin edetessä analyysia ohjaava ajatus valikoidaan tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä – tässä tutkimuksessa työn vaatimusten ja voimavarojen mallista sekä työn tuunaamisen käsitteestä. Tällä tavalla vältetään puhtaasti aineistolähtöisen analyysin ongelma, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 109) mukaan on se, että aineistosta tehtyjä havaintoja ei voi pitää täysin objektiivisina eikä irrallisina tutkimuksen tekijän käyttämistä käsitteistä. Objektiivinen aineiston analyysi edellyttää tutkimuksen tekijän subjektiivisuuden tunnistamista (Eskola & Suoranta, 2014, s. 17).

Aineiston analyysi aloitettiin rajaamalla tarkastelu tutkimuskysymysten perusteella kiinnostavaan aineistoon: litteroidusta aineistosta korostettiin tekstinkäsittelyohjelmalla eri värein kaikki teksti, jossa haastateltavat kuvailivat joko työhyvinvointiaan heikentäviä tekijöitä, työhyvinvointiaan edistäviä tekijöitä tai työnsä tuunaamista. Eskola ja Suoranta (2014, s. 156) nimittävät prosessia *koodaamiseksi*. Teoriaohjaava sisällönanalyysi lähtee etenemään aineiston ehdoilla, jolloin aineiston sisältämiä alkuperäisilmaisuja ensin pelkistetään eli *redusoidaan*, ja sen jälkeen samankaltaisia ilmaisuja ryhmitellään yhteen eli *klusteroidaan* (Puusa, 2011b, s. 121; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–124, 133). Puusa (2011b, s. 121) nimittää tätä aineiston *teemoitteluksi*. Aineistosta eroteltuja alkuperäisilmauksia redusoitiin ja redusoidut ilmaukset koottiin kolmeen eri listaan tutkimuskysymysten mukaan. Aineisto ryhmiteltiin systemaattisesti kiinnittämällä huomiota redusoitujen ilmausten samankaltaisuuksiin sekä eroavaisuuksiin. Aineiston redusoinnin jälkeen aineistosta klusteroitiin teemoja värikoodauksen avulla ja samaa kokemusta kuvaavat ilmaukset ryhmiteltiin omiksi alaluokikseen, jotka nimettiin Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) ohjeistuksen mukaisesti luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Taulukossa 1 (ks. liite 3) esitetään esimerkki aineiston redusoinnista sekä klusteroinnista tutkimuskysymyksen 2 (työhyvinvointia edistävät tekijät) osalta. Aineistoa käsitteellistettiin eli *abstrahoitin* Tuomen ja Sa-

rajärven (2018, s. 125, 133) teoriaohjaavan sisällönanalyysin kuvauksen mukaisesti. Aineistoa tiivistettiin yhdistämällä eri alaluokkia yläluokiksi ja liittämällä nämä aineistosta muodostetut yläluokat analyysin lopuksi tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen käsitteisiin pääluokiksi. Abstrahointi tuotti tutkimuskysymysten 1 ja 2 osalta pääluokat *työhyvinvointia heikentävät tekijät* ja *työhyvinvointia edistävät tekijät*. Tutkimuskysymyksen 3 osalta pääluokat olivat *työn tuunaamisen tavat*, *työn tuunaamisen mahdollistajat* ja *työn tuunaamisen seuraukset* (ks. esimerkki abstrahoinnista liite 4, taulukko 2).

4.4 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä, joka Hirsjärven ym. (2016, s. 23) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 150) mukaan on eettisesti hyvän ja uskottavan tutkimuksen edellytys. Hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattaminen ohjaa tutkimuksen tekijää suorittamaan tutkimustyönsä huolellisesti ja tarkasti, raportoimaan tulokset rehellisesti ja yksityiskohtaisesti sekä huomioimaan muiden tutkijoiden tekemät työt aiheesta (Hirsjärvi ym. 2016, s. 24, 26; Ronkainen ym., 2020, s. 152; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150). Hyvän tieteellisen käytännön mukaisten periaatteiden käsittelyä jatketaan luvussa 6.2.

Kaikille tätä tutkimusta varten haastatetuille lukion erityisopettajille sekä heidän edustamiensa organisaatioiden esihenkilöille toimitettiin tiedote tutkimuksesta, jossa kuvailtiin tutkimuksen tarkoitus ja sen kulku (ks. liite 5) sekä tutkimusta koskeva tietosuojailmoitus (ks. liite 6), koska eettisesti kestävässä tutkimuksessa tutkittaville tulee Ronkaisen ym. (2020, s. 126) ja Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 136) mukaan selittää tutkimuksen tarkoitus sekä saada tutkittavilta heidän selkeään ymmärrykseensä perustuva suostumus osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseen. Eri kuntien toimintatavoista riippuen tutkimuslupa haettiin ja saatiin joko lukion rehtorilta tai koulutuspalvelupäälliköltä tai molemmilta. Tutkittavien informoitu eli tietoon perustuva suostumus (Ronkainen ym., 2020, s. 127) varmistettiin siten, että he allekirjoittivat sähköisesti ennen haastattelujaan

suostumuslomakkeen (ks. liite 5). Suostumus varmistettiin vielä suullisesti haastattelujen alussa. Haastattelutilanteissa tutkimusetiikka huomioitiin suojaamalla tutkimuspaikka: kaikki haastattelut toteutettiin joko kahden kesken rauhallisessa työtilassa tutkittavan työpaikalla tai suojatussa verkkokokouksessa niin, että sekä tutkimuksen tekijä että tutkittava olivat yksin rauhallisessa tilassa.

Tutkimuksen henkilötietoja käsiteltäessä on huomioitava aineiston säilyttäminen sekä anonymisointi (Ronkainen ym., 2020, s. 127). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto äänitettiin sekä säilytettiin luottamuksellisesti ja tutkimusraportti kirjoitettiin tutkittavien anonymiteetti suojaten. Tutkimuksen aineisto pseudonymisoitiin litteroitaessa eli haastatteluista poistettiin kaikki mahdolliset henkilö- ja tunnistetiedot ja jokaiselle tutkittavalle annettiin lukion erityisopettajuuteen viittaava tunnistekoodi (esim. LEO1 = ensimmäinen haastateltu lukion erityisopettaja). Koska tutkittavien henkilöllisyys on heidän esihenkilöidensä tiedossa, tutkittavien tunnistettavuuteen kiinnitettiin erityisen paljon huomiota. Tutkittavien tunnistaminen pyrittiin estämään aineiston anonymisoinnin lisäksi siten, että tutkittavista ei kerrottu yksityiskohtaisia taustatietoja (ks. luku 4.2). Tutkimusaineistoa ja tutkimusrekisteriä säilytettiin tietoturvallisesti ja niiden hävittäminen hoidettiin asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä (ks. liitteet 5 ja 6).

5 TULOKSET

5.1 ”Sitä tekemistä olis niin paljon kun vaan tekis ja enemmän” – työhyvinvointia heikentävät tekijät

Määrälliset vaatimustekijät. Haastateltujen lukion erityisopettajien mukaan työhyvinvointia heikensivät etenkin työmäärä sekä työtahti. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki tutkittavat mainitsivat tehtävän työn määrän yhdeksi suurimmista kuormitustekijöistään. Syynä tähän nähtiin työyksikön riittämätön erityisopettajaresurssi suhteessa lukio-opiskelijoiden tuen tarpeisiin:

Sitä tekemistä olis niin paljon kun vaan tekis ja enemmän. (...) Tuntuu et aika ei riitä ja resurssit on tuen tarpeeseen nähden liian vähäistä ja siihen nähden minkälaista työtä haluais tehdä. (...) Kalenteri on monesti silleen et saattaa olla kuukausi tukossa. Kysynnän määrä on suurin [kuormitustekijä], kysyntää on enemmän kuin pystyn tarjoamaan. (LEO5)

Vaikka kaikki tutkittavat työskentelivät haastatteluajankohtana vain yhdessä työyksikössä, osalla heistä oli kokemusta työskentelystä useammassa työyksikössä samanaikaisesti. Kahden tai useamman työyksikön alaisena työskenteleminen nähtiin yhtenä työmäärää lisäävänä tekijänä: ”Kun on joutunut vaihtelevaan taloa niin kaikki sellaiset käytännön jutut, vaikka miten kopiokone toimii, ne kuormittaa” (LEO3). Tutkittavat pohtivat myös oppivelvollisuuden laajentamisen sekä lukiolain uudistumisen roolia lukion erityisopettajan työmäärässä. Tutkittavat kuvailivat, että lukioon tulee yhä enemmän peruskouluaiikana vahvasti tuettuja oppijoita ja laki velvoittaa vastaamaan kaikkien tuen tarpeisiin:

Ihan se opiskelijaprofiili et minkälaisilla valmiuksilla ja motivaatiolla tullaan lukioon. Kun peruskoulu päättyy, nuoret on edelleen oppivelvollisia kun ne siirtyy lukioon ja siellä on tavallaan edelleen paperilla niitä samantyyppisiä velvollisuuksia toteuttaa sitä tukea. Mutta toinen aste ei oo valmistautunut vastaamaan niihin velvotteisiin, ei meillä oo selkeää vastaavaa massiivista järjestelmää ja rakennetta kaikkia tukemaan. (LEO2)

Laadulliset vaatimustekijät. Tutkittavien kokemusten mukaan lukion erityisopettajan työhyvinvointia heikensivät erilaiset kognitiiviset ja emotionaaliset vaatimukset. *Kognitiivista* kuormaa tuotti etenkin lukion erityisopettajan työnkuva, jota eri haastateltavat kuvailivat ”pirstaleiseksi”, ”epämääräiseksi” ja ”epäselväksi” ja sen koettiin haastavan etenkin oman työn suunnittelua ja aikataulutusta. Työnkuvan nähtiin olevan muovautumassa ja murroksessa johtuen siitä,

että kyseessä on ”valtakunnan tasollakin uusi työtehtävä, joka on tullut tuonne lainsäädäntöönkin vasta aika hiljattain” (LEO4). Tulokinnanvarainen työnkuva kuormitti lukion erityisopettajia tiedon tuottamisen, päätöksenteon sekä rooliritiitojen vuoksi: tutkittavat kuvailivat joutuvansa toistuvasti selventämään omaa työnkuvaansa eri sidosryhmiensä jäsenille ja rajaamaan omaa työtään näissä keskusteluissa. LEO1 kuvaili tällaisen tiedon jakamisen olevan itselleen kuormittavin työn vaatimustekijä: hän kohtasi ja selvitteli työyhteisössään ymmärtämättömyyttä ja asenteellisuutta, ja tähän käytetty työaika oli ”aina niistä oikeista ydintehtävistä ja nuorelle annettavasta tuesta pois”. Vaikka työnkuvan selventäminen koettiin kuormittavaksi, tutkittavat myös toivoivat asian helpottavan lähivuosina:

Tässä joutuu paljon avaamaan sitä [työnkuva] esihenkilölle ja kollegoille... myöskin huoltajille ja opiskelijoille. Että mitä lukion erityisopettaja voi tehdä, mitä se osaa tehdä, mitä se ei ole. Se on yks semmonen mikä rassaa, mutta se voi olla että viiden vuoden päästä asiat on jo selkeempiä ja tämmönen työnkuva tulee suurellekin yleisölle ja myöskin esihenkilölle ja koulutuksen järjestäjälle tutuksi. (LEO4)

Tutkittavat kuvailivat *emotionaalista* kuormitusta tulevan lukion erityisopettajan työssä ”tunnetyöstä” eli siitä, että työ edellyttää hyvää tunteiden säätelyä sekä positiivisten tunteiden näyttämistä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, vaikka opettaja todellisuudessa kokisi tilanteissa negatiivisia tunteita. Lukion erityisopettajan työn miellettiin sisältävän paljon sosiaalista vuorovaikutusta, joka etenkin suuressa työyksikössä koettiin kuormittavaksi: ”Tää on todella suuri oppilaitos. Täällä on *todella* paljon nuoria (...) ja opettajakin on paljon niin tässä omassa roolissa joutuu tekemään valtavan väkijoukon kanssa töitä” (LEO4). Haastatteluissa nostettiin useaan otteeseen esille kokemukset yksinäisyydestä ja riittämättömyydestä. Molempien taustasyiksi esitettiin puutteellista erityisopettajaresurssia. Yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden tunne tuli siitä, ettei samassa työyksikössä ollut toista erityisopettajaa, jonka kanssa jakaa asioita. LEO3 kuvaili riittämättömyyden tunteen tulevan siitä, että työparin puuttuessa yksittäiseen erityisopettajaan kohdistuu paljon vaatimuksia: ”Moni sanoo, että ’voi ihanaa, nyt tämä opiskelija saa sinulta kaiken tarvitsemansa tuen’ ja sit mä oon ihan et ei se saa multa mitään muuta kun tän lukiläusunnon et sori, ei oo mahdollisuutta

eikä aikaa auttaa”. Emotionaalista kuormaa syntyi lukion erityisopettajan työssä yksilökohtaamisista opiskelijoiden kanssa:

Ne muut jutut mitä siellä nuoren elämässä saattaa olla mitkä vaikuttaa siihen oppimiseen ni ne on välillä todella rajuja. Tulee sellanen olo et kun arki on niin hektistä niin ite ei aina käsittele kaikkee mitä kuulee ja näkee ni loppuun asti. (...) On helppo sanoa että älä huolehdi tai älä sure. Jonkinlaiselle käsittelylle pitäis olla tilaa ja aikaa että pystyis sulkemaan huolia mielestään. (LEO2)

Ne nuoret ja ne yksilöajat ja niiden nuorten kanssa tehtävä työ. Voi olla semmosia nuoria et tuntuu aika intensiiviseltä, se on semmosta rinnalla kulkemista, se tuntuu välillä tosi kuormittavalta (...) Tulee sellanen emotionaalinen kuorma kun kohtaa paljon uupuneita nuoria. (LEO5)

Työyhteisön negatiivinen ilmapiiri nostettiin tutkittavien kuvauksissa esiin työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Esimerkiksi LEO1 kuvaili kokemuksiaan: ”[Työhyvinvointia heikentää] jos mä kuulen puhuttavan nuorista niin et se ei oo asiallista. Puhutaan väheksyen, naureskellen tai jotenkin ilkkuen”. Esihenkilön puutteellisesta tuesta oli kaikilla tutkittavilla kokemusta työuransa varrelta työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. LEO2 kuvaili kokemustaan, jossa tällaisen esihenkilön kanssa työskennellessä tuen puute johtui arvostiriidoista: ”[Hänen] kanssa en kyllä koe kuuluvani samaan tiimiin. Musta tuntuu et me ei puhuta samaa kieltä ja olemme hyvin erimielisiä (...) meidän tavoissa katsoa maailmaa ja ihmisiä.” Erityisen kuormittavina nähtiin kokemukset sellaisista esihenkilöistä, jotka eivät tiedä riittävästi erityisopettajan työnkuvasta eivätkä ole siitä kiinnostuneita.

Seurauksia ja käsittelykeinoja. Erilaisista työhyvinvointia heikentävistä tekijöistä tutkittavat kertoivat seuraavan väsymystä, turhautumista, aikapainetta ja asioiden unohtelua. Työn vaatimustekijöiden takia osa tutkittavista kertoi kokevansa työstressiä ja jopa työuupumuksen tasoista väsymistä ja hetkittäistä kyyntymistä. LEO4 kuvaili työstressin olevan ”siinä eteisessä, koko ajan tulemassa, se fiilis (...) kun pitäis sukkaapuikolla rassata aivoja, kuin siellä olis sata muurausta”. Haastateltavat käsittelivät työstressiään valitsemalla vapaa-ajalleen palauttavia harrastuksia sekä käsittelemällä stressiä erilaisilla selviytymiskeinoilla. LEO1 kuvaili tunnesuuntautunutta stressinkäsittelykeinoaan: ”Oon joutunut koveuttamaan itseni, että tajuan että en voi taikoa kenellekään optimaalista tukea”.

Ongelmasuuntautuneista stressinkäsittelykeinoista tutkittavat antoivat esimerkeiksi työtehtävien rajaamisen sekä työn ja vapaa-ajan erottamisen toisistaan.

5.2 *”Työpari on elinehto mun työlle”* – työhyvinvointia edistävät tekijät

Sosiaaliset voimavaratekijät. Haastateltujen lukion erityisopettajien mukaan työhyvinvointia edistivät monenlaiset sosiaaliset voimavaratekijät. Kaikki haastateltavat mainitsivat lukio-opiskelijat itselleen merkittäväksi voimavaratekijäksi:

Mä tykkään olla nuorten kanssa. Se antaa mulle ihan valtavasti. Tykkään näiden teinien huumorintajusta ja häröilystä ja siitä et eletään hetkessä. Nautin siitä että on teiniviikareita kertomassa vitsejä tai häsläämässä tai kertomassa et hei nyt mulla meni vähän yli. (...) Nuorten maailma pitää mut nuorena, mä pysyn ajan hermolla ja tiedän mistä puhutaan. Siitä mä nautin. (LEO1)

Sekä lukio-opiskelijoiden spontaanit ja arkiset kohtaamiset että varsinaiset lukion erityisopettajan työnkuvaan kuuluvat yksilötapaamiset mainittiin voimavaratekijöiksi, jotka olivat ”palkitsevia”, ”motivoivia” ja ”merkityksellisiä”. Siinä missä työparin puutteen kerrottiin olevan kuormittavaa, työpari tai työtiimi koettiin varsin merkittäväksi työhyvinvointia edistäväksi tekijäksi. LEO3 kuvaili tällaisen tilanteen olevan ”luksusta”, LEO2 puolestaan piti työpariaan ”tukena ja turvana, elinehtona mun työlle, kun ei tätä pystyis tekemään yksin”. Tutkittavat kertoivat pitävänsä voimavarana myös hedelmällistä yhteistyötä aineenopettajien, opinto-ohjaajien sekä opiskeluhuoltoryhmän työntekijöiden kanssa: ”Se voimavara on se yhteistyö eri työntekijöiden kanssa... Et vaikka oon yksin erityisopettajana siinä koulussa niin en oo kuitenkaan yksin niiden [opiskelijoiden] haasteiden kanssa” (LEO5). Yhteistyön lisäksi työyhteisön merkitys tuli näkyväksi ”ystävällisenä ilmapiirinä” sekä ”arkisissa juttutuokioissa”. Kaksi haastateltavista kertoi nykyisen esihenkilönsä olevan työhyvinvointiin myönteisesti vaikuttava asia:

Mulla on tosi vapaat kädet ja se liittyy mun esihenkilöön. (...) Hän sano ihan suoraan että hän ei oleta et hän näkee mua joka päivä koululla. Et hän tietää että hoidan mun työt ja se on hänelle pääasia. Et hän luottaa siihen ja jatka samaan malliin. Se luottamus (...) se tuu mulle sen että mä teen enemmän täysillä sitä työtä. (LEO1)

Aivan mahdollottoman ihana tämä meidän rehtori, joka arvostaa ja on koko ajan arvostanut erkan työtä. Aina pääsee koulutuksiin (...) Hän on kiinnostunut, antaa resurssia, jos haluan tehdä jotain niin hän on aivan innoissaan siitä ja tukee. Et aina kaikki käy. Se on jotenkin aivan ihanaa. (hymyilee) Hänellä on syvä ymmärrys tuen tarpeisia kohtaan. (LEO3)

Myös LEO5 kertoi työskennelleensä aiemmin sellaisen esihenkilön kanssa, jolla oli ”kiinnostus [oppimisen] tukeen ja tuen kehittämiseen ja koko erityisopetukseen”. Tämä esihenkilö edisti LEO5:n työhyvinvointia tarjoamalla tukeaan viikoittaisten keskustelujen sekä yhteisen kehittämistyön avulla.

Rakenteelliset voimavaratekijät. Lukion erityisopettajan työssä toteutettava vuosityöaikajärjestelmä mainittiin yhtenä työhyvinvointia edistävänä tekijänä, sillä sen avulla voi esimerkiksi säädellä sekä rajata omia työaikojaan:

Mä en ikinä sovi ennen aamukymmentä tapaamisia jos se on musta kiinni. Tuun toki aikaisemmin töihin, mutta musta on ihana alottaa työt sillee et voi (...) rauhassa perehtyä siihen seuraavaan asiakkaaseen. Ei tarvi kotona tehdä mitään, se on ihan mieletön etuus. Tää vuosityöaika! Et mä en edes ota tietokonetta koskaan kotiin! Illat ja viikonloput vapaat! Tää on ihanaa. (LEO3)

Vaikka epätarkka työnkuva koettiin kuormittavaksikin tekijäksi (ks. luku 5.1), yhdessä vuosityöajan kanssa sen koettiin tutkittavien mukaan kuitenkin mahdollistavan työpäivien rytmittämisen oman hyvinvoinnin edistämiseksi. Tärkeiksi koettiin muun muassa ”kunnolliset ruokatunnit” sekä mahdollisuus tauottaa työpäiviä niin, että niihin mahtuu esimerkiksi lyhyitä taukojumppia sekä ”rentoutusnäkökulmaa” hengitys- tai läsnäoloharjoitusten muodossa. Epätarkka työnkuva pystyttiin kääntämään voimavaraksi myös siitä näkökulmasta, että se toi työn tekemiseen hyvinvointia edistävää vapautta:

Jos ajattelee niitä rakenteissa olevia [voimavaroja] niin kyllähän se työnkuva on niin epätarkka että sekin voi olla. Siitä voi ammentaa jaksamisen tukea. Esimerkiksi voi rytmittää työskentelyä ihan eri lailla kuin muussa opetustyössä. Koen suurena voimavarana että mulla ei oo minkäänlaista arviointivastuuta tai vaikka valvontavastuuta. (LEO2)

Työn fyysisistä voimavaratekijöistä uudet ja viihtyisät työtilat koettiin työhyvinvointia edistäväksi ilon aiheeksi. LEO5 kuvaili hymyillen: ”Voimavara on meidän uus rakennus ja uudet työtilat. Kiva fiilis mennä töihin kun se ympäristö on hyvä ja viihtyisä”. Työhyvinvoinnin kannalta tärkeäksi koettiin oma työhuone, jossa saa tarvittaessa työpäivän aikana palautua ja ”puhalleta rauhassa”.

Haastevaatimukset ja henkilökohtaiset voimavarat. Kaikki tutkittavat tunnistivat työssään ja pitivät voimavaranaan positiivisia haastevaatimuksia eli

tekijöitä, jotka kuormittamisesta huolimatta motivoivat heitä. Jopa koko lukion erityisopettajan työnkuvaa pidettiin haastevaatimuksena: ”Koko työ on sitä! Kun siinä tulee eteen arvaamattomia ja yllättäviä tilanteita (...) jotka lisää emotionaalista kuormittumista ja huolta (...) mutta tunnistan että tietyssä mielessä se on just sitä kiinnostavinta ja merkityksellisintä tässä työssä” (LEO2). Myös LEO1 kuvaili lukion erityisopettajan työn haastavuuden olevan samanaikaisesti sitä, mistä hän nauttii eniten: ”Aina on asioita, joita täytyy selvittää. Oon luontaisesti sellainen että haluan aina oppia uutta ja se pitää mua tässä työssä.” Työn ydin-tehtäviin kuuluvaa nuorten yksilöllistä kohtaamista kuvailtiin haastevaatimuksena ”salapoliisityönä” ja kuormituksena, joka voi ”poikia kiinnostuksen kohteita”. Konkreettiset esimerkit liittyivät lukion erityisopettajien oman osaamisen kartuttamiseen:

Esimerkiksi tänään oli matikan opiskelija tossa laskemassa todennäköisyyslaskentaa. En osaa käyttää matikan Libre Officen todennäköisyysohjelmaa ni mä laitoin nyt itelle ylös että mä haluan oppia sen. Mun ei tarteis osata sitä, mutta mä *haluan* oppia sen! Mä haluan niinku ymmärtää mitä nää opiskelijat tekee, ja se helpottaa sitä kautta muakin jatkossa kun seuraava tulee tekemään frekvenssiprosentteja mun kanssa. (LEO1)

Mulla on aika paljon niitä kahdenkeskisiä tapaamisia nuorten kans et sieltä saa sen voiman et okei, tohon pitäis jotakin keksiä ja vaikka se tilanne on vaikee, niin tulee se innostus lähtee selvittämään. (...) Nyt pohdin että toi nepsyvalmentajakoulutus olis tarpeellinen tässä hommassa eli ne [yksilötapaamiset] innostaa opiskelemaan ja kouluttautumaan ja hakemaan sitä lisätietoo. (LEO4)

Työhyvinvointia edistivät tutkittavien mukaan myös erilaiset henkilökohtaiset voimavarat kuten perhe, ystävät ja harrastukset. Henkilökohtaisten voimavarojen merkitys työhyvinvoinnille tuli esiin kahden tutkittavan käyttämästä ilmaisusta ”happinaamari laitetaan ensin itselle”. LEO4 kuvaili: ” Kyl itsestä täytyy tässä työssä pitää huoli (...) ja pitää itsensä tasapainoisena että musta ois jotain hyötyäkin”. Vapaa-ajan mieluisat ajanvietteet kuten saunominen, matkustelu ja oma rauhallinen aika olivat yksi tapa pitää yllä ja edistää työhyvinvointia. Tutkittavat kuvailivat työhyvinvoinnilleen tärkeiksi myös ammatillista itsetuntoa ja myönteistä elämänasennetta.

Seurauksia. Tutkittavat kertoivat erilaisten voimavaratekijöiden näkyvän heidän työnjäljessään sekä tuntuvan omassa fyysisessä ja henkisessä olotilassa:

Kun on arjessa voimavaroja, se näyttäytyy niin että kun tuun työpaikalle, mun olemusta ei tarvi työkavereiden tai opiskelijoiden ennakoita. (...) Mä pysyn ymmärtäväisenä ja ystävällisenä ja osaan niitä rajojanikin pitää. Se näkyy sellaisena tasaisena työn suorittamisena (nauraa). (LEO4)

Ne voimavarat on niitä kannattelevia ja rauhottavia tekijöitä, joihin välillä täytyy aika tietoisestikin suunnata itsensä tai oma huomionsa. Ne laskee verenpainetta! (nauraa) Sit pitemmällä tähtäimellä (...) etenkin haastevaatimukset lisää työn imua. (LEO2)

LEO5 kuvaili voimavaratekijöiden näkyvän arjessa konkreettisesti siten, että ”kehittämistyölle ja kaikelle ajatustyölle on enemmän voimia ja energiaa”. Työhyvinvointia edistävien tekijöiden koettiin tekevän työstä ”kevyempää” ja kokonaisuudessaan merkityksellistä.

5.3 ”Saa tehdä siitä työstä sen näkösen, et se on mielekästä” - kokemuksia työn tuunaamisesta

Työn tuunaamisen tavat. Kaikki tutkittavat kuvailivat tuunaavansa työtään moninaisin keinoin. Kuten taulukosta 2 (ks. liite 4) voi nähdä, työtä tuunattiin lisäämällä rakenteellisia voimavaroja, sosiaalisia voimavaroja ja haastevaatimuksia sekä vähentämällä estevaatimuksia. Lukion erityisopettajien kokemusten mukaan työn *rakenteellisia voimavaroja* voi lisätä muun muassa priorisoimalla:

Teen paljon päivittäin sellaisia valintoja et mä priorisoin jonkun asian tekemisen. Esimerkiksi just nyt on monta kymmentä lukematonta Wilma-viestä, joissa on erilaisia pyyntöjä. Luen ne kaikki ja sit päätän missä järjestyksessä vastaan niihin ja mitä ne vastaukset sisältää. Et kuinka nopealla aikataululla lupaan jotain tehdä. (...) Se on sellasta mikropriorisointia mitä ei voi mitata työtuntien määrässä vaan siinä miten paljon annan omaa ajatusenergiaa eri asioille. (LEO2)

LEO1 antoi esimerkin työtehtävän uudelleen organisoinnista yksilölukitestin teettämisen osalta. LEO1 kertoi teettävänsä opiskelijoilla testin eri osiot valmiista ohjeistuksesta poikkeavalla järjestyksellä, jolloin hän voi tarkistaa aiempia testin osioita opiskelijan vielä tehdessä viimeisiä osioita. Tällä tavalla LEO1 kertoi säästäneensä ”energiaa ja ihan valtavasti tunteja”. Oman tietotaidon lisääminen oli yksi tuunaamisen tavoista ja annetut esimerkit tästä vaihtelivat yksittäisen sähköisen oppimisalustan omaksumisesta kokonaisuin työn ohessa tehtäviin opinto-kokonaisuuksiin. LEO5 kertoi pyrkivänsä vaikuttamaan työyksikkönsä rakenteisiin omaa työtään tuunatakseen: ”Oon vienyt eteenpäin esihenkilötasolle että meille on saatu nämä [aineenopettajien pitämät tukikurssit]. Pyrin vaikuttamaan

siihen muuhun tukeen, jota meidän koululla järjestetään, jotta se helpottais sitä mun työtäni”. *Sosiaalisia voimavaroja* tutkittavat kertoivat lisäävänsä esimerkiksi osallistamalla työnohjaukseen ja tukeutumalla esihenkilöönsä työtehtäviensä organisoinnissa. Tutkittavat pyrkivät tuunaamaan työtään myös hakemalla tukea joko erityisopettajakollegastaan tai opiskeluhuoltoryhmän työntekijöistä. LEO4 kuvaili iloisesti: ”Tossa oven takana on toinen erkka, jolla on pitkä kokemus et tässä on sellanen jatkuva työnohjaus menossa! (nauraa) Ihan huikkeeta ja kul-lanarvosta!”. Työn kollektiivinen tuunaaminen oli kaikille tutkittaville vähintään jossain määrin tuttua. Osa kuvaili tehneensä sitä yhdessä saman kaupungin mui-den lukioden erityisopettajien kanssa luodessaan yhteisiä raameja työnkuvalle, osa kertoi tuunaavansa työtään yhdessä työparinsa tai tiiminsä kanssa niin, että työtehtäviä jaettiin kunkin omien vahvuuksien ja osaamisalueiden mukaan. Ko-kemukset kollektiivisesta tuunaamisesta olivat parhaimmillaan hyvin positiivi-sia:

Työn tuunaaminen tiimissä voi ehdottomasti toimia lukion erkan työssä ja oon sitä aiem-min tehnytkin työparin kanssa. (...) Sitä [tuunaamista] kannattaa tehdä kollegan kanssa, se on äärimmäisen arvokasta ja parhaimmillaan timanttista työtä et voit ottaa kummankin vahvuudet mukaan. (LEO1)

Vaarana kollektiivisessä työn tuunaamisessa nähtiin ”poteroituminen” ja se, että tuunaamisesta tuleekin ”kilpailu kenellä on kaikista kurjinta”. Tutkittavat kertoivat lisäävänsä *haastevaatimuksia* esimerkiksi opettamalla itse luomiaan ja räätä-löimiään opintojaksoja sekä toteuttamalla erilaisia oppimisen tuen pajoja. LEO3 kuvaili kokemustaan itse kehittämänsä kurssin opettamisesta: ”Sen vetäminen vaatii aina semmosen tsempin ja se vähän kuormittaa, mutta tulee semmonen kiva fiilis et ai että oli ihanaa ja hyötyä meille kaikille siitä!”. Pajatoiminta tehosti tutkittavien kokemusten mukaan työskentelyä, sillä sen avulla saavutettiin use-ampia opiskelijoita samanaikaisesti. Hankkeita pidettiin yhtenä tapana lisätä työn haastevaatimuksia: eri hankkeiden myötä voi esimerkiksi saada ”vaihtelua arkeen” ja kehittää työtä uusien yhteistyötahojen kanssa. Työtä tuunattiin myös tarkastelemalla sitä uusista näkökulmista:

Ensin mä ajattelin et onko se [lukitestausta] nyt niin hirveen tärkeää hommaa. Mut nyt kun mä aattelen sen niin et se on prosessi, joka alkaa lukion ykkösellä (...) ja kun ne lähtee jatko-opintoihin niin ne saa lisääjat pääsykokeisiin, lisääjat tentteihin. Eli sillä on itse asiassa tosi

kauaskantoinen merkitys ihan sillä ”pelkällä” lukion erkan tekemällä lukitestillä mitä joku voi ajatella et mitä tolla nyt on merkitystä. Mut sit kun se ajatellaankin näin, niin sillä on iso merkitys! Et onkin aika tärkeitä juttuja. (LEO4)

Tutkittavat pyrkivät tuunaamaan työtään vaikuttamalla liialliseksi koettuun työmäärään sekä kiireen tuntemukseen. Tällaisesta *estevaatimusten vähentämisestä* LEO3 antoi esimerkiksi oman työpäivän aikatauluttamisen mahdollisimman mielekkäästi: ”kalenteroin sitä itselleni sopivaksi (...) et on tarpeeks aikaa jokaiselle [työtehtävälle]”. Erityisopettajatiimissä työskennellessä työmäärää pystyi LEO4:n mukaan tasoittamaan: ”Me voidaan keskittyä eri asioihin (...) et kaikki ei sohella kaikkee”.

Työn tuunaamisen mahdollistajat ja seuraukset. Tutkittavien mukaan lukion erityisopettajan työnkuvan vapaus ja moninaisuus sekä työssä toteutettava vuosityöaika mahdollistivat työn monipuolisen tuunaamisen. LEO1 kuvaili työnkuvan merkitystä tuunaukselle: ”Sen perustyön voi muokata hyvin oman näköiseksi. Sen aikataulun ja työn sisällön, sen mihin asioihin mä panostan”. Merkittävänä työn tuunaamisen mahdollistajina nähtiin myös esihenkilön tuki sekä mahdollisuus ”pallotella asioita” saman työyksikön erityisopettajakollegoiden kanssa. Työn tuunaamisen mahdollistajana nähtiin myös tilaisuudet vaikuttaa oman työyksikön toimintaan ja rakenteisiin. Tämä onnistui esimerkiksi osallistumalla lukion johtoryhmän toimintaan. Esille tuotiin myös kokemus siitä, miten oma asema työyhteisössä vaikutti mahdollisuuteen tuunata työtään:

Sit semmonen luottamus. Opettajat ja esihenkilöt arvostaa mua työntekijänä ja erityisopetuksen asiantuntijana. Et minua kuullaan, se mahdollistaa paljon. (...) Saattaa olla jopa niin, että jos puhutaan jostain tuesta niin opettajat sanoo mulle että meniskö se asia paremmin jos *minä* vien sitä asiaa eteenpäin. (LEO5)

Vaikka tutkittavat kokivat työnkuvansa mahdollistavan työnsä tuunaamisen, sen estäjänä nähtiin työn määrälliset vaatimustekijät: liiallinen työn määrä ja liian vähäinen erityisopettajaresurssi suhteutettuna tuen tarpeessa oleviin lukio-opiskelijoihin. Tutkittavien mukaan tukea työn tuunaamiseen oli mahdollista saada esimerkiksi työnohjauksesta, täydennyskoulutuksista, oman työyksikön erityisopettajakollegoilta, sosiaalisen median ryhmistä sekä Suomen lukioiden erityis-

opettajien yhdistyksen mahdollistamista verkostoista. Varsinaista ohjausta mukaan tutkittavista ei ollut kokenut saaneensa työnsä tuunaamiseen ja tälle koettiin olevan tarvetta:

Kun oli tosi kuormittunut olo, laitoin yli kuukausi sitten esihenkilölle viestin, että ens kerralla kun nähdään, niin olis *pakko* rajata tätä työtä ja miettiä niitä keinoja yhdessä. Mut sit aina kun meillä on se tapaaminen, niin musta tuntuu ettei me ikinä päästä etenemään sen asian suhteen kun ei kumpikaan oikein keksi että mitä siitä työstä vois ottaa pois. (LEO5)

Pitäs olla enemmän [ohjausta] (...) Ehkä jostain kunnan henkilöstöpuolelta vois tulla tämmöstä. Aika vähän tai suoraan sanottuna ei yhtään mitään oo tullut sieltä. Onhan siellä nyt henkilöstöasiantuntijoita! *He* vois joskus lähestyä meitä opettajia. (...) Ois kiva saada selasta ohjausta tai sparrausta joltain henkilöstöihmiseltä. (LEO4)

Tutkittavien mukaan työn tuunaamisella oli paljon positiivisia seurauksia. Tuunaamisen avulla työstä tuli ”vaihtelevaa”, ”sujuvaa”, ”mielekästä” ja ”merkityksellistä”. Tuunaamisen koettiin auttavan tekemään tutkittavista tehokkaita ja näin vaikuttavan työn tuloksellisuuteen. Tutkittavat kuvailivat työn tuunaamisen pitävän olon ”virkeänä”, ”tyytyväisenä” ja ”innokkaana” ja mahdollistavan sen, että työhön ei ”leipäänny”. Kaikki tutkittavat kokivat työn tuunaamisen edistävän merkittävästi heidän työhyvinvointiaan ja tuunaaminen nähtiin jopa tärkeimpänä tekijänä työhyvinvoinnin kannalta:

Töihin on joka päivä mukava tulla, sen se tuunaaminen tekee. (...) Hyvinvoinnin kannalta on *tosi* tärkeä asia, siis *todella* (nyökkäilee painokkaasti). Työnkuva, joka antaa mahdollisuuksia, sellainen tää on (hymyilee). (LEO4)

Tuunaamisen merkitys... (pohtii pitkään) Mietin tässä eri superlatiivien välillä. Todella suuri merkitys! (...) Se tekee sen muutoin itsessään vaativan ja kuormittavan työn sellaks, että sitä pystyy tekemään. (LEO2)

Työhyvinvoinnin kannalta tuunaaminen on tärkeä osa, tosi tärkeä. Et sä pystyt tekemään asioita sillä tavalla, että koet sen olevan sulle mielekästä ja soveltaa sen siihen arkeen niin et se toimii. Se on äärimmäisen tärkeää. (pohtii pitkään) Emmä tiiä onko se melkein tärkeintä jos miettii oikein rehellisesti! (nauraa) Saa tehdä siitä työstä sen näkösen, et se on mielekästä niitten tiettyjen raamien sisällä. (LEO1)

Tutkittavat korostivat tuunaamisen merkitystä etenkin työssä jaksamiselle, ja usea tutkittava kuvaili voivansa tuunaamisen avulla tehdä työstään enemmän oman itsensä ja arvojensa näköistä.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää lukion erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisesta. Tutkimustulosten (ks. liite 7, taulukko 3) perusteella lukion erityisopettajan työ sisältää vaatimuksia ja voimavaroja, jotka joko heikentävät tai edistävät työhyvinvointia. Tulosten mukaan lukion erityisopettajan työtä voi tuunata lisäämällä työn voimavaroja ja haastevaatimuksia sekä vähentämällä työn estevaatimuksia. Tällainen työn tuunaaminen edistää tulosten perusteella oleellisesti työhyvinvointia.

Lukion erityisopettajat kokivat työhyvinvointiaan *heikentäviksi tekijöiksi* etenkin riittämättömästä resurssista johtuvan työmäärän sekä työtahdin. Näitä havaintoja tukevat aiemmin tehdyt tutkimukset, joissa resurssien puutteellisuus sekä suuri työmäärä on tunnustettu erityisopettajien kuormitustekijöiksi (Adeniyi ym., 2010; Antoniou ym., 2009; Herman ym., 2023). Puutteellinen resurssi aiheutti tutkittavien mukaan yksinäisyyden ja riittämättömyyden tunteita. Lukion erityisopettajien työhyvinvointia heikensivät esihenkilön puutteellinen tuki sekä emotionaalista kuormitusta synnyttävä tunnetyö, jotka ovat myös aiemmissa tutkimuksissa (Brunsting ym., 2014; Hester ym., 2020; Stark & Koslouski, 2021) todettu erityisopettajien työn vaatimustekijöiksi. Lukion erityisopettajan murroksessa oleva työnkuva koettiin epäselväksi ja kuormittavaksi. Lukiolain uudistuminen nähtiin yhdessä oppivelvollisuuden laajentumisen kanssa taustatekijöinä riittämättömään resurssiin sekä liialliseen työmäärään. Työn vaatimustekijöistä aiheutuvaa työstressiä lukion erityisopettajat pyrkivät käsittelemään erilaisilla selviytymiskeinoilla ja aiempien tutkimustulosten (Ruble ym., 2023) mukaan tällaiset voivatkin ehkäistä erityisopettajien uupumista.

Lukion erityisopettajat kokivat työhyvinvointiaan *edistäviksi tekijöiksi* monenlaiset sosiaaliset voimavaratekijät kuten opiskelijoiden kohtaamiset, työh-

teisön tuen sekä yhteistyön lukion muun henkilökunnan kanssa. Merkityksellisten ihmissuhteiden rakentaminen ja ylläpitäminen on todettu erityisopettajien työn voimavaraksi myös Murangin ym. (2022) tutkimuksessa. Lukion erityisopettajien työhyvinvointia edistivät hyvän resurssin mahdollistama työpari tai työtiimi sekä esihenkilön tuki, mikä oli yhtenevä tulos aiempien tutkimustulosten (mm. Andrews & Brown, 2015; Prather-Jones, 2011) kanssa. Vuosityöaikajärjestelmää ja epätarkkaa työnkuvaa pidettiin lukion erityisopettajan työn voimavaretehtävänä. Näiden avulla mahdollistuivat työmäärän hallittavuus sekä työssä toteutuva autonomia, joiden on myös aiemmissa tutkimuksissa (Bettini ym., 2017; Conley & You, 2017) havaittu edistävän erityisopettajien työhyvinvointia. Lukion erityisopettajat kokivat myös henkilökohtaisten voimavarojen edistävän työhyvinvointiaan ja aiemman tutkimuksen (Bermejo-Toro ym., 2016) perusteella tiedetäänkin niiden säätelevän työn vaatimusten vaikutuksia opettajien hyvinvointiin. Lukion erityisopettajat kokivat työnsä haastevaatimusten ylläpitävän ja edistävän työhyvinvointiaan, mikä vastaa työn vaatimusten ja voimavarojen mallissa esitettyä näkemystä (Demerouti & Bakker, 2011; Zapf ym., 2013). Käytännön tasolla haastevaatimukset näkyivät lukion erityisopettajien oman osaamisen kehittämisenä, ja niiden koettiin lisäävän työn imua. Murangin ym. (2022) mukaan mahdollisuus kartuttaa omaa tietotaitoa onkin yksi erityisopettajien työn voimavaroista, ja Wang ym. (2022) sekä Zhang ja Guo (2023) ovat todenneet työn imun lisäävän erityisopettajien työssä suoriutumista ja työn merkityksellisenä pitämistä.

Lukion erityisopettajat tuunasivat työtään lisäämällä työnsä voimavaroja ja haastevaatimuksia sekä vähentämällä työnsä estevaatimuksia. *Rakenteellisia voimavaroja* lisättiin esimerkiksi lisäkouluttautumalla ja *sosiaalisia voimavaroja* kollegiaalisella yhteistyöllä. Tulokset olivat tältä osin yhteneviä aiemman tutkimusnäytön kanssa: Mäkelän (2021) tutkimuksessa pedagogisen osaamisen vahvistaminen sekä ammatillinen verkostoituminen olivat osa raportoituja erityisopettajien työn tuunaamisen tapoja. Aiemmasta tutkimuksesta (van Wingerden ym., 2013, Timsin ym., 2015 mukaan) poiketen tämän tutkimuksen aineiston perusteella ei voida päätellä erityisopettajien käyttäneen tuunaamisen tapana eniten

haitallisten estevaatimusten vähentämistä – vaikka siitäkin mainittiin muutamia esimerkkejä. Tämä voi johtua siitä, että tässä tutkimuksessa koko lukion erityisopettajan työstä piirtyi kuva yhtenä isona haastevaatimuksena, ja osallistujien pohdissa työnsä tuunaamista vastauksissa korostui positiivisten *haastevaatimusten lisääminen* esimerkiksi hankkeisiin osallistumalla. Uusiin projekteihin osallistujaksi tarjoutuminen on Huangin ym. (2023) mukaan tuunaamisen tapa, joka edistää työn imun kokemusta opettajien työssä.

Työn tuunaamisen mahdollistajina pidettiin hallinnollista tukea sekä työssä koettavaa vapautta, mikä on yhtenevä tulos Dashin ja Vohran (2019) opettajien työn tuunaamista käsittelevän tutkimuksen kanssa. Lisäksi merkittäväksi mahdollistajaksi mainittiin riittävän resurssin takaavat saman työyksikön erityisopettajakollegat. Työn tuunaamiseen kaivattiin lisää ohjausta. Tämä on huomionarvoista siitä syystä, että työn tuunaamisen koettiin paitsi edistävän työn tuloksellisuutta ja työtyytyväisyyttä, myös olevan erittäin merkittävä tekijä työhyvinvoinnin kannalta. Myös aiemman tutkimustiedon (Cancion ym., 2018; Murangi & Bailey, 2022; Ortogero ym., 2017) perusteella työn tuunaaminen edistää erityisopettajien työn imua sekä ehkäisee työuupumusta.

Tämä tutkimus vahvisti aiemmissa tutkimuksissa esille tullutta tietoa siitä, että erityisopettajan työ sisältää vaatimuksia ja voimavaroja, jotka joko heikentävät tai edistävät työhyvinvointia. Tutkimus myös vahvisti aiempaa tutkimustietoa siitä, että erityisopettajat voivat edistää työhyvinvointiaan tuunaamalla työtään työn vaatimusten ja voimavarojen mallin mukaisesti eli lisäämällä työnsä voimavaroja ja haastevaatimuksia sekä vähentämällä työnsä estevaatimuksia. Tutkimus toi uutta tietoa erityisopettajaresurssin merkityksestä lukion erityisopettajan työhyvinvoinnille. Työyksikön riittämätön resurssi näkyi työmäärän ja työtahdin kuormittavuutena sekä yksinäisyyden ja riittämättömyyden tunteina. Riittävä resurssi puolestaan mahdollisti työparin tai työtiimin, joita pidettiin yhtenä merkittävistä työhyvinvointia edistävästä tekijöistä. Työn tuunaamisen osalta tutkimus toi uutta tietoa siitä, että lukion erityisopettajat kokevat tarvitsevänsä enemmän ohjausta oman työnsä tuunaamiseen.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimusprosessi on selostettu mahdollisimman tarkasti, sillä tutkimuksen tekijä toimii tutkimusvälineenä ja siten luotettavuuden kriteerinä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 211; Hirsjärvi ym., 2016, s. 232). Tässä tutkimusraportissa kuvataan sekä tutkimuksen toteuttamisprosessia että tutkimusaineistosta saatuja tuloksia ja niistä tehtyjä tulkintoja hyvän tieteellisen käytännön (Ronkainen ym., 2020, s. 152; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150) periaatteiden mukaisesti eli mahdollisimman läpinäkyvästi, avoimesti ja rehellisesti. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu laajasti eri näkökulmista ja mahdollisimman tuoreesta tutkimustiedosta. Luotettavuutta on pyritty lisäämään myös Hirsjärven ym. (2016, s. 232–233) ohjein konkretisoimalla aineiston analyysia havainnollistavin taulukoin sekä tarjoamalla lukijalle tutkimustulosten tulkintojen perustana olleita havainnollistavia aineistositaatteja. Koska aineiston analyysi perustuu tutkimuksen tekijän tulkintoihin, on eettisesti perusteltua ja tutkimuksen luotettavuutta parantavaa, että tutkittavat saavat halutesaan tutkimustulokset luettavakseen (Eskola & Suoranta, 2014, s. 212; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 165). Tämä mahdollisuus taattiin kaikille tähän tutkimukseen osallistuneille. Tutkimustuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä vertailtiin aiempiin tutkimuksiin: samansuuntaiset tulokset lisäävät sekä tämän että aiempien tutkimusten uskottavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta saattoi rajoittaa se, että tunsin kaksi tutkittavista ennestään. Tuttuus vaikutti mahdollisesti siten, että tutkittavat ovat olleet taipuvaisia tarjoamaan haastattelutilanteissa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Pyrin tutkimusprosessin aikana säilyttämään riittävän etäisyyden kaikkiin tutkittaviin taatakseni mahdollisimman objektiivisen aineiston tulkinnan. Haastattelutilanteissa pyrin ottamaan neutraalin tarkkailijan ja osittain myötäeläjän roolin sekä suhtautumaan kaikkiin tutkittaviin informantteina. Tutkimuksen luotettavuutta rajoittavana tekijänä voidaan pitää aiheen tuttuutta, sillä työskentelen itsekin opetusalailla. Haastateltavien työnkuvan tuttuus hankaloitti objektiivisena pysymistä, mutta opetusalan tuntemus oli myös ymmärrystä lisäävä te-

kijä: teemahaastatteluihin oli helppo luoda luottamuksellinen ilmapiiri, koska ja-
oimme haastateltavien kanssa saman ammattikielen sekä haastatteluissa esiin
tuotuja arjen kokemuksia.

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää tutkittavien heterogeenisyyttä: tut-
kittavat valittiin kolmesta eri kunnasta ja vaihtelua esiintyi tutkittavien koulu-
tustaustassa, työkokemuksen määrässä, työyksikön koossa sekä työyksikön eri-
tyisopettajaresurssissa. Heikkoutena voidaan pitää sitä, että mukana ei ollut yh-
tään tutkittavaa asukasluvun mukaan pieneksi määritellystä kunnasta tai alle 500
opiskelijan lukiota. Vaikka tutkimuksen kattava viitekehys on vahvuus, yhdis-
tettynä proseminarityön rajalliseen pituuteen se on myös yksi tutkimuksen ra-
joite; keskittymällä kapeampaan tutkimuskohteeseen – esimerkiksi pelkkään
työn tuunaamiseen – olisi mahdollisesti saatu tätä tutkimusta enemmän ja syvä-
lisempää tietoa. Laadullisen tutkimusotteen sekä haastateltavien rajallisen luku-
määrän vuoksi tämän tutkimuksen tuloksia ei myöskään voida yleistää koske-
maan kaikkia lukion erityisopettajia. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin ko-
rostuu tilastollisten yleistysten saavuttamisen sijaan se, että tutkimalla riittävän
perusteellisesti yksittäisiä tapauksia, saadaan selville mikä kaikki tutkittavasta
ilmiöstä on merkityksellistä ja voisi näin toistua yleisemmälläkin tasolla (Eskola
& Suoranta, 2014, s. 66; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytäntöön soveltaminen

Tässä tutkimuksessa lukion erityisopettajien kokemuksia selvitettiin teemahaas-
tatteluilla. Tutkimusmenetelmä on rajallinen ja jatkotutkimuksia voisikin toteut-
taa triangulaatiolla eli monimetodisesti (Ronkainen ym., 2020, s. 105; Tuomi &
Sarajärvi, 2018, s. 166) yhdistämällä erityyppisiä aineistoja kuten eläytymiskirjo-
itusmenetelmää ja haastatteluja tai lähestymällä tutkimuskohdetta määrällisellä
tutkimusotteella. Näin saataisiin entistä laajempaa ja syvällisempää tietoa tutki-
musaiheesta sekä mahdollistettaisiin hyvien käytänteiden tunnistaminen koko
erityisopettajien ammattiryhmälle jalkautettavaksi. Tässä tutkimuksessa tuli

esiin lukion erityisopettajien positiivisia kokemuksia työn kollektiivisesta tuunaamisesta. Jatkossa olisi hyödyllistä tutkia erikseen lisää sitä, miten kollektiivisen työn tuunaamisen keinoin voidaan ylläpitää ja edistää erityisopettajien työhyvinvointia. Koska kaikki tämän tutkimuksen tutkittavat edustivat suurten kuntien organisaatioita ja työskentelivät tutkimukseen osallistuessaan vähintään 500 opiskelijan lukiossa, olisi jatkossa mielenkiintoista toteuttaa vertailevaa tutkimusta, johon sisältyisi myös pienten kuntien ja lukioiden erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisestaan. Tämän lisäksi voisi olla hyödyllistä selvittää, millä tavoin lukioiden erilaiset tekijät, kuten sisäänottokeskiarvo tai peruskoulussa erityistä tukea saaneiden nuorten osuus opiskelijamäärässä, näkyvät erityisopettajien työn vaatimus- ja voimavaratekijöissä sekä työn tuunaamisen tavoissa. Tässä tutkimuksessa työn tuunaamista lähestyttiin tarkastelemalla työn vaatimuksia ja voimavaroja. Jatkossa olisi tärkeää tutkia lisää niitä yksilöllisiä tekijöitä, jotka mahdollistavat erityisopettajan työn tuunaamisen. Tämä lisätieto tukisi osaltaan erityisopettajien työhyvinvointia.

Tämä tutkimus on tuottanut uutta tieteellistä tietoa lukion erityisopettajien työhyvinvoinnista ja työn tuunaamisesta ja laajentaa näin ymmärrystä työhyvinvoinnista yleisesti sekä työn tuunaamisen merkityksestä muuttuvassa työelämässä. Tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää soveltamalla niitä opetusalan työhyvinvoinnin edistämiseen. Tulosten perusteella lukion erityisopettajien työhyvinvointia voidaan tukea työpaikoilla kiinnittämällä huomiota lukion riittävään erityisopetusresurssiin sekä lukion erityisopettajan työnkuvan selkeyttämiseen. Lisäksi lukion erityisopettajien työhyvinvointia voidaan ylläpitää ja edistää huomioimalla työn voimavaratekijät kuten esihenkilön tuki, työn tarjoamat haastevaatimukset sekä vuosityöaikajärjestelmän mahdollistama vapaus vaikuttaa omaan työhön. Työnantajat voivat tukea lukion erityisopettajien työhyvinvointia myös mahdollistamalla työn tuunaaminen ja siihen annettava ohjaus. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella työn tuunaaminen edistää merkittävästi erityisopettajien työhyvinvointia.

LÄHTEET

- Adeniyi, S. O., Fakolade, O. A., & Tella, A. (2010). Perceived Causes of Job Stress among Special Educators in Selected Special and Integrated Schools in Nigeria. *New Horizons in Education*, 58(2), 73–82.
- Admiraal, W., & Kittelsen Røberg, K. (2023). Teachers' Job Demands, Resources and Their Job Satisfaction: Satisfaction with School, Career Choice and Teaching Profession of Teachers in Different Career Stages. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104063. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104063>
- Alonso, C., Fernández-Salineró, S., & Topa, G. (2019). The Impact of Both Individual and Collaborative Job Crafting on Spanish Teachers' Well-Being. *Education Sciences*, 9(2), 74. <https://doi.org/10.3390/educsci9020074>
- Andrews, A. & Brown, J. L. (2015). Discrepancies in the Ideal Perceptions and the Current Experiences of Special Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 126–31. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i6.984>
- Ansley, B. M., Houchins, D., & Varjas, K. (2016). Optimizing Special Educator Wellness and Job Performance Through Stress Management. *Teaching Exceptional Children*, 48(4), 176–185. <https://doi.org/10.1177/0040059915626128>
- Antoniou, A., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 3.
- Bakker, A. B. (2014). Daily Fluctuations in Work Engagement: An Overview and Current Directions. *European Psychologist*, 19(4), 227–236. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000160>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(2), 170–180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A. B. & Oerlemans, W. G. (2012). Subjective Well-Being in Organizations. Teoksessa G. M. Spreitzer & K. S. Cameron (toim.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (s. 179–189). Oxford Library of Psychology.
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. (2019). Daily Job Crafting and Momentary Work Engagement: A Self-Determination and Self-Regulation Perspective. *Journal of Vocational Behavior, 112*, 417–430. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.12.005>
- Bakker, A. B., Rodríguez-Muñoz, A., & Sanz Vergel, A. I. (2016). Modelling Job Crafting Behaviours: Implications for Work Engagement. *Human Relations, 69*(1), 169–189. <https://doi.org/10.1177/0018726715581690>
- Bakker, A. B., Tims, M., & Derks, D. (2012). Proactive Personality and Job Performance: The Role of Job Crafting and Work Engagement. *Human Relations (New York), 65*(10), 1359–1378. <https://doi.org/10.1177/0018726712453471>
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a Model of Teacher Well-Being: Personal and Job Resources Involved in Teacher Burnout and Engagement. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames), 36*(3), 481–501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., . . . Benedict, A. (2017). Workload Manageability Among Novice Special and General Educators: Relationships With Emotional Exhaustion and Career Intentions. *Remedial and Special Education, 38*(4), 246–256. <https://doi.org/10.1177/0741932517708327>

- Bhagat, P., & Arora, N. (2021). The Impact of Job Crafting on Workplace Well Being in Teaching Professionals. *Anwesh*, 6(1), 14.
- Brauchli, R., Schaufeli, W. B., Jenny, G. J., Füllemann, D., & Bauer, G. F. (2013). Disentangling Stability and Change in Job Resources, Job Demands, and Employee Well-Being – A Three-Wave Study on the Job-Demands Resources Model. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 117–129. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.003>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education & Treatment of Children*, 37(4), 681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education and Treatment of Children* 41(4), 457–481. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
- Chen, H., Yang, X., Xia, W., Li, Y., Deng, Y., & Fan, C. (2023). The Relationship between Gratitude and Job Satisfaction: The Mediating Roles of Social Support and Job Crafting. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 42(4), 3134–3141. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01658-y>
- Conley, S. & You, S. (2017). Key Influences on Special Education Teachers' Intentions to Leave: The Effects of Administrative Support and Teacher Team Efficacy in a Mediational Model. *Educational Management, Administration & Leadership*, 45(3), 521–540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>
- Coolican, H. (2019). *Research Methods and Statistics in Psychology* (7. painos). Psychology Press.
- Dash, S. S., & Vohra, N. (2019). The Leadership of the School Principal: Impact on Teachers' Job Crafting, Alienation and Commitment. *Management Research News*, 42(3), 352–369. <https://doi.org/10.1108/MRR-11-2017-0384>
- Demerouti, E. (2014). Design Your Own Job Through Job Crafting. *European Psychologist*, 19(4), 237–247. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000188>

- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The Job Demands–Resources Model: Challenges for Future Research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 1–e9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2013). Job Crafting. Teoksessa M.C.W. Peeters, J. de Jonge & T.W. Taris (toim.), *An Introduction to Contemporary Work Psychology* (s. 414–433). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Dewe, P. J., O’Driscoll, M. & Cooper, C. L. (2012). Theories of Psychological Stress at Work. Teoksessa R.J. Gatchel & I.Z. Schultz (toim.), *Handbook of Occupational Health and Wellness* (s. 23–38). Springer US.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A Longitudinal Study of Teachers' Occupational Well-Being: Applying the Job Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Dreer, B. (2022). Teacher Well-Being: Investigating the Contributions of School Climate and Job Crafting. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Evers, A. T., van der Heijden, B. I. J. M., Kreijns, K., & Vermeulen, M. (2016). Job Demands, Job Resources, and Flexible Competence: The Mediating Role of Teachers’ Professional Development at Work. *Journal of Career Development*, 43(3), 227–243. <https://doi.org/10.1177/0894845315597473>
- Fahed-Sreih, J. (2020). Introductory Chapter: Job Satisfaction and Career Development. Teoksessa J. Fahed-Sreih (toim.), *Career Development and Job Satisfaction* (s. 1–6). IntechOpen.
- Feldt, T., Kinnunen U. & Mauno, S. (2017). Työstressin teoreettisia malleja. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä: Työhyönteinnin psykologiset perusteet* (s. 39–71). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Feuerhahn, N., Bellingrath, S., & Kudielka, B. M. (2013). The Interplay of Matching and Non-Matching Job Demands and Resources on Emotional Exhaustion among Teachers. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 171–192. <https://doi.org/10.1111/aphw.12002>
- Fu, W., Wang, C., Tang, W., Lu, S., & Wang, Y. (2021). Emotional Intelligence and Well-Being of Special Education Teachers in China: The Mediating Role of Work-Engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 696561. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.696561>
- Gennaro. (2019). *Job Crafting*. Emerald Publishing Limited.
- Gluschkoff, K. (2017). *Psychosocial Work Characteristics, Recovery, and Health-Related Outcomes in Teaching*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/198017>
- Guo, Q., Wang, Y., Liu, Q., Wang, T., Zhang, L., Huang, Z., & Cao, S. (2022). Psychological Capital and Occupational Well-Being: Mediating Effects of Work Engagement Among Chinese Special Education Teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 847882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847882>
- Hakanen, J. (2009). *Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? Kohti laadukasta työelämää*. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Bai, Y. (2020). Challenge Job Demands and Job Resources to University Teacher Well-Being: The Mediation of Teacher Efficacy. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 45(8), 1771–1785. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1594180>
- Herman, K. C., Sebastian, J., Eddy, C. L., & Reinke, W. M. (2023). School Leadership, Climate, and Professional Isolation as Predictors of Special Education Teachers' Stress and Coping Profiles. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(2), 120–131. <https://doi.org/10.1177/10634266221148974>

- Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and Underappreciated': Special Education Teachers Describe Stress and Attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348–365.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita* (21. painos). Tammi.
- Hirvensalo, M., Yang, X. & Telama, R. (2011). Liikkeestä energiaa – työssä jaksaminen ja liikunta. Teoksessa P. Pietikäinen (toim.), *Työstä, jouta ja jaksa: Työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus* (s. 69–78). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huang, X., Wang, C., Lam, S. M., & Xu, P. (2023). Teachers' Job Crafting: The Complicated Relationship with Teacher Self-Efficacy and Teacher Engagement. *Professional Development in Education*, (2.1.2023), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2162103>
- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job Characteristics and Teacher Well-Being: The Mediation of Teacher Self-Monitoring and Teacher Self-Efficacy. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 39(3), 313–331.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>
- Ikonen, K. (2020). *Lukion erityisopettajan työnkuva ja heidän siinä kokemansa haasteet*. [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto].
<http://hdl.handle.net/10138/319854>
- de Jonge, J. & Dormann, C. (2017). Why Is My Job So Stressful? Characteristics, Processes and Models of Stress at Work. Teoksessa N. Chmiel, F. Fraccaroli, & M. Sverke (toim.), *An Introduction to Work and Organizational Psychology: An International Perspective* (3. painos) (s. 80–101). Wiley Blackwell.
- Kašpárková, L., Vaculík, M., Procházka, J., & Schaufeli, W. B. (2018). Why Resilient Workers Perform Better: The Roles of Job Satisfaction and Work

Engagement. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 33(1), 43–62.

<https://doi.org/10.1080/15555240.2018.1441719>

Kinnunen, U. (2019). Työstressi ja siitä palautuminen: Katsaus alan tutkimuksen kehitykseen. Teoksessa T. Heiskanen, S. Syvänen & T. Rissanen (toim.), *Mihin työelämä on menossa? Tutkimuksen näkökulmia* (s. 217–242). Tampere: Tampere University Press.

Kinnunen, U., Siltaloppi, M. & Mauno, S. (2009). Työ ja palautuminen. Teoksessa U. Kinnunen & S. Mauno (toim.), *Irtiottoja työstä: työkuormituksesta palautumisen psykologia* (s. 41–66). Tampereen yliopisto, psykologian laitos.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>

Knight, C., Patterson, M., & Dawson, J. (2017). Building Work Engagement: A Systematic Review and Meta-Analysis Investigating the Effectiveness of Work Engagement Interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 38(6), 792–812. <https://doi.org/10.1002/job.2167>

L 714/2018. Lukiolaki 10.8.2018.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>

Laatikainen, N. (2021). *Erytyisopetus uudistuvassa lukiossa: Lukion erityisopettajien näkemyksiä erityisopetuksen toteutuksesta ja sen tulevaisuudesta lukiouudistuksen myötä*. [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto].

<https://www.utupub.fi/handle/10024/152060>

- Laine, P. (2013). *Työhyvinvoinnin kehittäminen: Hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimassa*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
<https://www.utupub.fi/handle/10024/93684>
- Larjovuori, R., Manka, M., & Nuutinen, S. (2015). *Inhimillinen pääoma. Työhyvinvointia, tuloksellisuutta, pidempiä työuria?* Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Leana, C., Appelbaum, E., & Shevchuk, I. (2009). Work Process and Quality of Care in Early Childhood Education: The Role of Job Crafting. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1169–1192.
<https://doi.org/10.5465/AMJ.2009.47084651>
- Le Blanc, P., Demerouti E. & Bakker A. B. (2017). How Can I Shape My Job to Suit Me Better? Job Crafting for Sustainable Employees and Organizations. Teoksessa N. Chmiel, F. Fraccaroli, & M. Sverke (toim.), *An Introduction to Work and Organizational Psychology: An International Perspective* (3. painos) (s. 48–63). Wiley Blackwell.
- Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Messala, M., Soininen, V., Aulén, A., & Jögi, A. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.
- Luhtinen, V., Immonen, A., Mäkikangas, A., Huhtala, M., & Feldt, T. (2021). Työn tuunaamisen profiilit sosiaali- ja terveysalan organisaatioissa: Yhteydet työhyvinvointiin. *Työelämän tutkimus*, 19(2), 197–221.
<https://doi.org/10.37455/tt.99646>
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2022). School Principals' Social Support and Teachers' Basic Need Satisfaction: The Mediating Role of Job Demands and Job Resources. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1545–1562. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09730-6>
- Manka, M., & Manka, M. (2023). *Työhyvinvointi* (3., uudistettu painos). Alma Talent.
- Masood, H., Podolsky, M., Budworth, M., & Karajovic, S. (2023). Uncovering the Antecedents and Motivational Determinants of Job Crafting. *Career*

Development International, 28(1), 33–54. <https://doi.org/10.1108/CDI-07-2022-0209>

- Mauno, S., Huhtala, M. & Kinnunen, U. (2017). Työn laadulliset kuormitustekijät. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 73–99). Jyväskylä: PS-kustannus.
- McGeary, C. A. & McGeary, D. D. (2012). Occupational Burnout. Teoksessa R. J. Gatchel & I. Z. Schultz (toim.) *Handbook of Occupational Health and Wellness* (s. 181–200). Springer US.
- Mickel, A. E. & Dallimore E. J. (2012). Work Stress: Help Me Get My Feet Back on the Ground. Teoksessa N. P. Reilly, M. J. Sirgy & C.A. Gorman (toim.) *Work and Quality of Life: Ethical Practices in Organizations* (s. 65–78). Springer Netherlands.
- Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potmješilc, M. (2018). Teacher Efficacy, Work Engagement, and Social Support Among Chinese Special Education School Teachers. *Frontiers in Psychology*, 9, 648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00648>
- Murangi, A., & Bailey, L. (2022). Employee Engagement of Special Needs Teachers in Windhoek, Namibia: The Moderating Role of Job Crafting. *SA Journal of Industrial Psychology*, 48(1), e1–e10. <https://doi.org/10.4102/sajip.v48i0.1964>
- Murangi, A., Rothmann, S., & Nel, M. (2022). Special Education Teachers' Job Demands-Resources Profiles and Capabilities: Effects on Work Engagement and Intention to Leave. *Frontiers in Psychology*, 13, 942923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.942923>
- Mäkelä, L. (2021). Opettajien kokemuksia työn tuunaamisesta koira-avusteisen pedagogiikan avulla: Tarkastelussa työn vaatimukset, työn voimavarat ja hyvinvointi työssä. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 41(3), 222–235. <https://doi.org/10.33336/aik.111578>
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Huhtala, M. & Hyvönen, K. (2017). Persoonallisuuden merkitys työhyvinvoinnissa. Teoksessa A. Mäkikangas,

- S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 169–191). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 103–125). Jyväskylä: PS-kustannus.
- OAJ. (i.a.). <https://www.oaj.fi/arjessa/tyohyvinvointi/tutkimustietoa-opetusalan-tyooloista/>
- OAJ. (8.3.2019). Uusi laki tuo erityisopetuksen kaikkiin lukioihin – OPH kartoitti nykytilaa. OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/uusi-laki-tuo-erityisopetuksen-kaikkiin-lukioihin--oph-kartoitti-nykytilaa/>
- Ortogero, S. P., Black, R. S., & Cook, B. G. (2017). How Expert Special Educators Effectively Negotiate Their Job Demands. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 1–19.
- Oubibi, M., Fute, A., Xiao, W., Sun, B., & Zhou, Y. (2022). Perceived Organizational Support and Career Satisfaction among Chinese Teachers: The Mediation Effects of Job Crafting and Work Engagement during COVID-19. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 14(2), 623. <https://doi.org/10.3390/su14020623>
- Park, E., & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers' Burnout. *SAGE Open*, 10(2), 215824402091829. <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3. painos). Sage.
- Peral, S., & Geldenhuys, M. (2016). The Effects of Job Crafting on Subjective Well-Being amongst South African High School Teachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 42(1), 1–e13. <https://doi.org/10.4102/sajip.v42i1.1378>
- Petrou, P., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2015). Job Crafting in Changing Organizations: Antecedents and Implications for Exhaustion and

- Performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(4), 470–480.
<https://doi.org/10.1037/a0039003>
- Prather-Jones, B. (2011). How School Administrators Influence the Retention of Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *The Clearing House*, 84(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/00098655.2010.489387>
- Puusa, A. (2011a). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 73–87). JTO.
- Puusa, A. (2011b). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 114–125). JTO.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 47–57). JTO.
- Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H., & Schumacker, R. E. (2019). A Study of the Relation between Special Education Burnout and Job Satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295–303.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12448>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, S. (2020). *Tutkimuksen voimasanat* (1.–4. painos). Sanoma Pro.
- Ruble, L., McGrew, J., Fischer, M., Findley, J., & Stayton, R. (2023). School and Intrapersonal Predictors and Stability of Rural Special Education Teacher Burnout. *Rural Special Education Quarterly*, 42(3), 124–135.
<https://doi.org/10.1177/87568705231180885>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why Leave the Teaching Profession? A Longitudinal Approach to the Prevalence and Persistence of Teacher Turnover Intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Soini, T., Väisänen, P., & Pyhältö, K. (2022). Experienced Risk of Burnout among Teachers with Persistent Turnover

Intentions. *Teacher Development*, 26(3), 317–337.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2055629>

Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>

Saragih, S., Margaretha, M. & Situmorang, A.P. (2020). Analyzing Antecedents and Consequence of Job Crafting. *International Journal of Management, Economics and Social Sciences* 2020, 9(2), 76–89.

<https://doi.org/10.32327/IJMESS/9.2.2020.5>

Schaufeli, W. B. (2021). Engaging Leadership: How to Promote Work Engagement? *Frontiers in Psychology*, 12, 754556.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754556>

Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. Teoksessa G. F. Bauer & O. Hämmig (toim.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach* (s. 43–68). Springer Berlin Heidelberg.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171.

<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>

Seppälä, P. & Hakanen, J. (2017). Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 149–168). Jyväskylä: PS-kustannus.

Simbula, S. (2010). Daily Fluctuations in Teachers' Well-Being: A Diary Study Using the Job Demands-Resources Model. *Anxiety, Stress, and Coping*, 23(5), 563–584. <https://doi.org/10.1080/10615801003728273>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and

Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job Demands and Job Resources as Predictors of Teacher Motivation and Well-Being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D., & Kontu, E. (2019). Special Education Teachers' Experienced Burnout and Perceived Fit with the Professional Community: A 5-Year Follow-up Study. *British Educational Research Journal*, 45(3), 622–639. <https://doi.org/10.1002/berj.3516>
- Stark, K., & Koslouski, J. (2021). The Emotional Job Demands of Special Education: A Qualitative Study of Alternatively Certified Novices' Emotional Induction. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 60–77. <https://doi.org/10.1177/0888406420931497>
- Sun, J., Wang, Y., Wan, Q., & Huang, Z. (2019). Mindfulness and Special Education Teachers' Burnout: The Serial Multiple Mediation Effects of Self-Acceptance and Perceived Stress. *Social Behavior and Personality*, 47(11), 1–8. <https://doi.org/10.2224/sbp.8656>
- Suonsivu, K. (2015). *Kohti riittävyttä: Matkalla työhyövinvointiin*. UNIPress.
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and Validation of the Job Crafting Scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2015). Examining Job Crafting from an Interpersonal Perspective: Is Employee Job Crafting Related to the Well-Being of Colleagues? *Applied Psychology*, 64(4), 727–753. <https://doi.org/10.1111/apps.12043>
- Tims, M., Bakker, A. B., Derks, D., & van Rhenen, W. (2013). Job Crafting at the Team and Individual Level: Implications for Work Engagement and Performance. *Group & Organization Management*, 38(4), 427–454. <https://doi.org/10.1177/1059601113492421>

- Tims, M., Derks, D., & Bakker, A. B. (2016). Job Crafting and Its Relationships with Person–Job Fit and Meaningfulness: A Three-Wave Study. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.007>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher Job Satisfaction: The Importance of School Working Conditions and Teacher Characteristics. *Educational Review (Birmingham)*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- van Veldhoven, M. (2013). Quantitative Job Demands. Teoksessa M. C. W. Peeters, J. de Jonge & T. W. Taris (toim.), *An Introduction to Contemporary Work Psychology* (s. 117–143). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Vittekk, J. E. (2015). Promoting Special Educator Teacher Retention: A Critical Review of the Literature. *SAGE Open*, 5(2), 215824401558999. <https://doi.org/10.1177/2158244015589994>
- Walk, M., & Handy, F. (2018). Job Crafting as Reaction to Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 54(3), 349–370. <https://doi.org/10.1177/0021886318777227>
- Wang, J., Wang, Y., Zhu, N., & Qiu, J. (2022). Special Education Teachers' Emotional Intelligence and Its Relationships with Social Support, Work Engagement and Job Performance: A Job Demands-Resources Theory's Perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 28.11.2022, 1–10. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2149893>
- Wen-Rou, H. (2020). Job Training Satisfaction, Job Satisfaction, and Job Performance. Teoksessa J. Fahed-Sreih (toim.), *Career Development and Job Satisfaction* (s. 25–46). IntechOpen.
- van Wingerden, J., & Poell, R. F. (2019). Meaningful Work and Resilience among Teachers: The Mediating Role of Work Engagement and Job Crafting. *PloS One*, 14(9), e0222518. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222518>
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work. *The Academy of Management Review*, 26(2), 179–201. <https://doi.org/10.2307/259118>

- Wrzesniewski, A., LoBuglio, N., Dutton, J. E. & Berg, J. M. (2013). Job Crafting and Cultivating Positive Meaning and Identity in Work. Teoksessa A. B. Bakker (toim.), *Advances in Positive Organizational Psychology: Vol. 1* (s. 281–302). Emerald.
- Xie, Z. (2022). Work Motivation and Organisational Commitment among Inclusive Education Teachers in China: The Mediating Role of Job Crafting. *International Journal of Developmental Disabilities*, 21.2.2022, 1–10. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2042157>
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work Environment Characteristics and Teacher Well-Being: The Mediation of Emotion Regulation Strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 907. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>
- Yrttiaho, R., & Posio, S. (2021). *Opettajien hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. PS-kustannus.
- Zapf, D., Semmer, N. K. & Johnson, S. (2013). Qualitative Demands at Work. Teoksessa M. C. W. Peeters, J. de Jonge & T. W. Taris (toim.), *An Introduction to Contemporary Work Psychology* (s. 144–168). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Zhai, Y., Xiao, W., Sun, C., Sun, B., & Yue, G. (2023). Professional Identity Makes More Work Well-Being among In-Service Teachers: Mediating Roles of Job Crafting and Work Engagement. *Psychological Reports*, 332941231189217. <https://doi.org/10.1177/00332941231189217>
- Zhang, L., & Guo, X. (2023). Social Support on Calling: Mediating Role of Work Engagement and Professional Identity. *The Career Development Quarterly*, 71(2), 97–110. <https://doi.org/10.1002/cdq.12321>
- Zhang, F., & Parker, S. K. (2019). Reorienting Job Crafting Research: A Hierarchical Structure of Job Crafting Concepts and Integrative Review. *Journal of Organizational Behavior*, 40(2), 126–146. <https://doi.org/10.1002/job.2332>
- Zhang, F., Wang, B., Qian, J., & Parker, S. K. (2021). Job Crafting towards Strengths and Job Crafting towards Interests in Overqualified Employees:

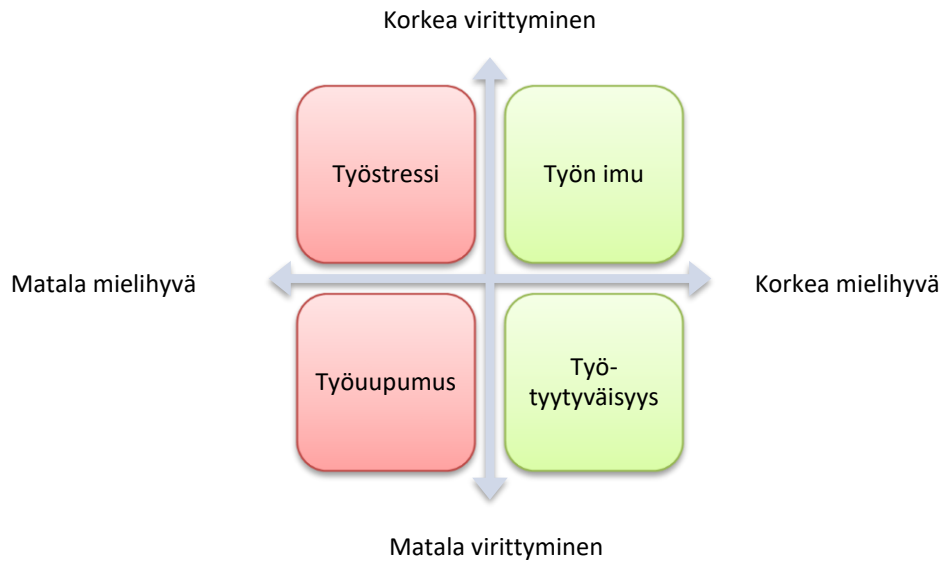
Different Outcomes and Boundary Effects. *Journal of Organizational Behavior*, 42(5), 587–603. <https://doi.org/10.1002/job.2517>

LIITTEET

Liite 1. Työhyvinvointi, vaatimusten ja voimavarojen malli ja tuunaaminen

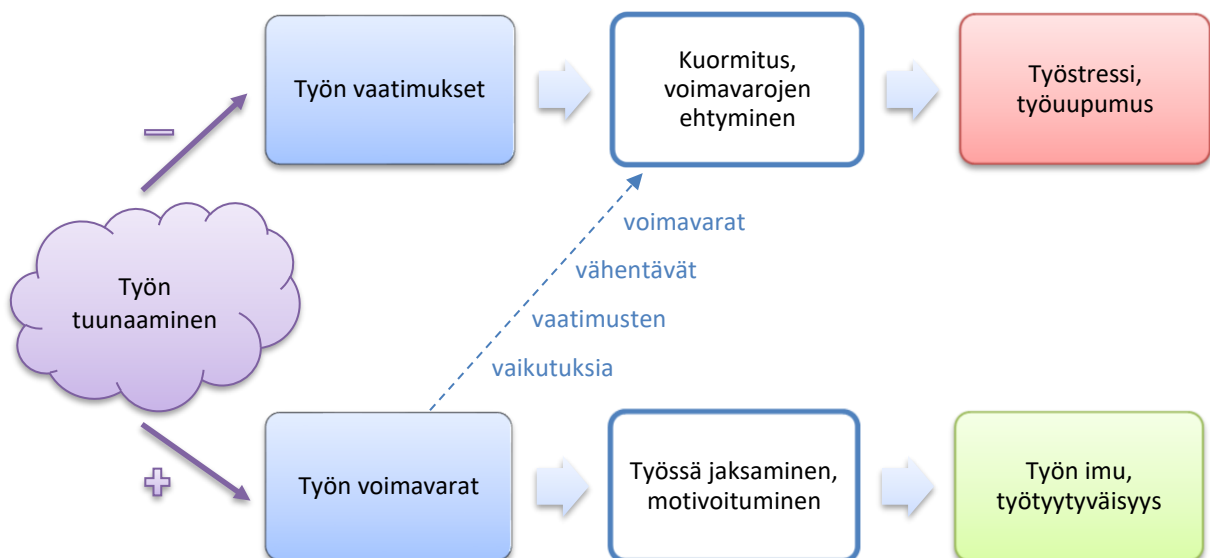
Kuvio 1

Työhyvinvoinnin ulottuvuuksia



Kuvio 2

Työn vaatimusten ja voimavarojen malli ja työn tuunaaminen



Liite 2. Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

- Nimesi?
- Millainen on koulutustaustasi ja tutkintosi?
- Millainen on työhistoriasi ja kuinka pitkään olet työskennellyt lukion erityisopettajana?
- Millainen on työnkuvasi? Mistä kaikesta työsi koostuu?
- Kuinka suuressa yksikössä työskentelet tällä hetkellä? Onko sinulla työparia tai -tiimiä?

Työn vaatimustekijät

- Työn vaatimustekijät voivat olla este- tai haastevaatimuksia. Kuvaile sellaisia työsi vaatimuksia, jotka saattavat lisätä kuormitusta, mutta sen lisäksi voivat motivoida sinua työntekijänä.
- Millaisia tekijöitä tunnistat lukion erityisopettajan työssä, jotka kuormittavat sinua?
- Kuvaile tilanteita, joissa havaitset työn kuormitustekijöitä. Miten nämä kuormitustekijät konkreettisesti näkyvät?
- Mitkä tekijät työssäsi lukion erityisopettajana koet kaikkein kuormittavimpina? Miksi?
- Kuvaile tilannetta, jossa työn vaatimustekijät ylittävät käytössä olevat voimavarasi. Miten se konkreettisesti näkyy ja mitä tilanteesta seuraa? Millaisilla tavoilla käsittelet tällaista tilannetta?

Työn voimavaretekijät

- Millaisia tekijöitä tunnistat lukion erityisopettajan työssä, jotka toimivat sinun voimavaroinasi?
- Millaisia muita voimavaroja sinulla on, jotka edistävät omaa työhyvinvointiasi?
- Kuvaile tilanteita, joissa havaitset työn voimavaretekijöitä. Miten nämä voimavaretekijät konkreettisesti näkyvät?
- Mitkä voimavaretekijät koet työssäsi lukion erityisopettajana kaikkein tärkeimpinä? Miksi?
- Kuvaile tilannetta, jossa sinulla on runsaasti voimavaretekijöitä. Miten se konkreettisesti näkyy ja mitä siitä sinulle seuraa?

Työn tuunaaminen

- Kuvaile omia kokemuksiasi työn tuunaamisesta eli sen muokkaamisesta. Miksi ja millaisilla tavoilla muokkaat omaa työtäsi? Kuvaile mahdollisimman tarkasti.
- Mitkä ovat mielestäsi parhaita tapoja muokata lukion erityisopettajan työtä ja miksi?
- Onko joitain työn muokkaamisen tapoja, jotka mielestäsi eivät toimi ja miksi?
- Mikä sinulle on työn muokkaamisessa helppoa? Entä vaikeaa? Miksi?
- Työtä voi muokata myös kollektiivisesti eli tiimin tasolla. Millaisia ajatuksia sinulla tästä herää? Onko sinulla kokemuksia tästä, millaisia?
- Millaista ohjausta tai tukea olet saanut oman työsi muokkaamiseen? Onko se ollut riittävää?
- Mitkä tekijät omassa työssäsi mahdollistavat sinulle työsi muokkaamisen? Entä estävät?
- Millaisia seurauksia työn muokkaamisella on ollut sinulle?
- Millainen merkitys työn muokkaamisella on oman kokemuksesi mukaan työhyvinvoinnillesi?

Lisäksi

- Tuleeko sinulle vielä mieleen jotain, mitä haluaisit sanoa työhyvinvoinnista tai työn tuunaamisesta?

Liite 3. Esimerkki aineiston redusoinnista ja klusteroinnista

Taulukko 1

Esimerkki aineiston redusoinnista ja klusteroinnista: työhyöntein edistävät tekijät

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
"Saun usein voimaa siitä opiskelijan tapaamisesta. Et on ihanaa, jos opiskelija vaikka avautuu jostain ja oon luottamuksen arvoinen, se on ihanaa."	Yksilötapaamiset opiskelijoiden kanssa	Lukio-opiskelijoiden kohtaaminen
"Ne tärkeät käytäväkohtaukset nuorten kanssa! Sellasta inhimillistä vuorovaikutusta."	Spontaanit kohtaamiset opiskelijoiden kanssa	
"Mun liikuntaharrastus on sellanen, että se pakottaa irrottautumaan henkisesti töistä." "Noi jumpat tuo mulle hyvää oloa ja voimavaroja."	Harrastukset	Harrastukset ja vapaa-aika
"Se voimavara tulee myös vapaa-ajasta, tyyliin kylmäuinnit ja kolme kertaa viikossa saunomiset."	Mieluisat ajanvietteet	
"On ollut sellainen rehtori, jolla on kiinnostus erityisopetukseen ja tuen kehittämiseen liittyen. Koen, että mun työtä arvostetaan ja saun tukea." "Aivan mahdottoman ihana tämä meidän rehtori, joka arvostaa ja on koko ajan arvostanut erkan työtä."	Rehtorin tuki	Esihenkilön tuki

Liite 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Taulukko 2

Esimerkki aineiston abstrahoinnista: työn tuunaamisen tavot

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Oman tietotaidon lisääminen	Rakenteellisten voimavarojen lisääminen	Työn tuunaamisen tavot
Työtehtävien organisointi ja priorisointi		
Vaikuttaminen koulun rakenteisiin		
Kollegiaalinen yhteistyö ja vuorovaikutus	Sosiaalisten voimavarojen lisääminen	
Työnohjaukseen osallistuminen		
Tukeutuminen esihenkilöön		
Pajatoiminta ja räätälöidyt opintojaksot	Haastevaatimusten lisääminen	
Työn tarkastelu uudesta näkökulmasta		
Hankkeisiin osallistuminen		
Työpäivän aikatauluttaminen	Estevaatimusten vähentäminen	
Työn osittainen delegointi		

Liite 5. Tutkittavien tiedote ja suostumuslomake tutkimukseen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

AVOIN YLIOPISTO

1.11. 2023



TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. Pyyntö osallistua tutkimukseen:

Lukion erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisestaan

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan lukion erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista sekä työn tuunaamisesta eli muokkaamisesta oman työskentelyn optimoimiseksi.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska sinulla on kokemusta lukion erityisopettajan työstä.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä. Tutkimukseen osallistuu 4–5 eri lukioissa työskentelevää erityisopettajaa useasta eri kunnasta. Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

3. Tutkimuksen kulku

Tutkittavia haastatellaan ennakkoon laaditun teemahaastattelurungon mukaisesti. Haastattelut toteutetaan loppusyksyllä 2023 joko kasvotusten tai haastateltavan toiveesta etäyhteydellä. Jo-kaista tutkittavaa haastatellaan yhden kerran ja haastattelu kestää 1–1,5 tuntia.

Tutkimushaastattelu tallennetaan erillisellä nauhurilla. Tutkimuksen tekijä tekee lisäksi muistiinpanoja haastattelun aikana. Haastattelusta muodostuva tutkimusaineisto litteroidaan. Litteroidut haastattelut siirretään erilliseen tiedostoon ja samalla aineisto pseudonymisoidaan eli haastattelusta poistetaan kaikki mahdolliset henkilö- ja tunnistetiedot.

Tutkimusaineistosta valmistuu tutkimusraportti 2.3.2024 mennessä. Tutkimusaineistoa eli haastattelutallenteita sekä tutkijan muistiinpanoja säilytetään 2.5.2024 saakka salasanalla suojatulla kovalevyllä lukitussa kaapissa, jonka jälkeen ne hävitetään asianmukaisesti.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimus tuottaa uutta tieteellistä tietoa lukion erityisopettajien työhyvinvoinnista ja työn tuunaamisesta ja laajentaa näin ymmärrystä työhyvinvoinnista yleisesti sekä työn tuunaamisen merkityksestä muuttuvassa työelämässä. Tutkimuksen tulosten perusteella esitetään pohdintoja siitä, miten lukion erityisopettajien työhyvinvointia voitaisiin jatkossa tukea paremmin työpaikoilla.

Teemahaastatteluun osallistumalla edesautat opinnäytetyön valmistumista sekä saat mahdollisuuden keskustella kokemuksistasi liittyen omaan työhyvinvointiisi sekä työsi tuunaamiseen.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkimukseen osallistumisesta ei odoteta aiheutuvan riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu aikuiskasvatustieteen aineopintojen proseminarityö, joka tallennetaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistoon.

Tutkittavien tunnistettavuuteen liittyvät tiedot on poistettu tietosuojailmoituksessa kuvatulla tavalla, eikä valmiissa tutkimusraportissa ole mitään suoria tunnistetietoja. Myös välillisten tunnistetietojen julkaisua pyritään välttämään.

Tutkittava voi halutessaan ilmaista toiveensa (myös jälkikäteen) valmiin proseminarityön saamisesta, jolloin se toimitetaan hänelle kohtalaisen ajan kuluessa.

8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Mia Männistö
puh. xxxxxxxxxx
mia.m.mannisto@gmail.com

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Lukion erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisestaan

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut sähköpostitse tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkimuksen tekijälle tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,
- että minulta kerätään tietoa tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen ja
- että minulta kerättyjä henkilötietoja kerätään, käytetään ja käsitellään tietosuojailmoituksessa kuvatun mukaisesti.

Vahvistus:

Klikkaamalla tätä ruutua ilmaisen suostumukseni osallistua tutkimukseen. Lisäksi annan suostumukseni suullisesti taltioitavan haastattelun alussa, ja tutkimuksen tekijä dokumentoi sen luotettavalla tavalla. *HUOM! sähköinen kysely [tässä linkissä](#).*

Ilmaisen suostumukseni osallistua tutkimukseen.

Yhteystiedot: Mia Männistö
puh. xxxxxxxxxx
mia.m.mannisto@gmail.com

Paperista tai taltioitua suostumusta säilytetään tietoturvallisesti, kuten muutakin henkilötietoa.

Liite 6. Tutkimuksen tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ YLIOPISTON
AVOIN YLIOPISTO



TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on: Mia Männistö
puh. xxxxxxxxxx
mia.m.mannisto@gmail.com

Tutkielman ohjaajat ja yhteystiedot

Maarit Koskinen, yliopistonopettaja
maarit.g.koskinen@ju.fi
+358 408054246

ja

Auli Talamo, yliopistonopettaja
auli.talamo@ju.fi
+358 4055767784

2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoa, joka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöinä toimivat:

Zoom-sovellus (toimittaa Tieteen keskus CSC) sekä Microsoft. Jyväskylän yliopisto on laatinut näiden tahojen kanssa tietojenkäsittelysopimuksen.

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa *Lukion erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja työn tuunamisesta* käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, työvuosien lukumäärä, koulutustausta, haastattelutallenne, haastattelumuistiinpanot. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Tutkittavan suostumus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.a, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.a)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tunnistettavuuden poistaminen

Aineisto pseudonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**.

Kyllä Ei, koska tutkielman tekijä on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri (kaikki tutkimukseen liittyvät tiedot esim. viestit ja sähköpostit) hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 05/2024 mennessä

9. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Tutkimuksen tekijät tiedot: Mia Männistö
puh. xxxxxxxxxx
mia.m.mannisto@gmail.com

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 7. Tutkimustulokset

Taulukko 3

Tutkimustulokset: lukion erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisestaan

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Työmäärä	Työn määrälliset vaatimustekijät	Työhyvinvointia heikentävät tekijät
Työtahti		
Epäselvä työnkuva	Työn laadulliset vaatimustekijät	
Tunnetyö		
Sosiaalinen vuorovaikutus		
Yksinäisyyden ja riittämättömyyden tunteet		
Esihenkilön puutteellinen tuki		
Lukio-opiskelijoiden kohtaaminen	Työn sosiaaliset voimavaratekijät	
Työpari / työtiimi		
Kollegiaalinen tuki ja yhteistyö		
Esihenkilön tuki		
Vuosityöaika	Työn rakenteelliset voimavaratekijät	
Epätarkka työnkuva		
Viihtyisä työympäristö		
Työnkuva	Työn haastevaatimukset	
Oman osaamisen kartuttaminen		
Läheiset ihmiset		Henkilökohtaiset voimavarat
Harrastukset ja vapaa-aika		

(Jatkuu)

Tutkimustulokset: lukion erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja työn tuunaamisesta

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Oman tietotaidon lisääminen	Rakenteellisten voimavarojen lisääminen	Työn tuunaamisen tavat
Työtehtävien organisointi ja priorisointi		
Vaikuttaminen koulun rakenteisiin		
Kollegiaalinen yhteistyö ja vuorovaikutus	Sosiaalisten voimavarojen lisääminen	
Työnohjaukseen osallistuminen		
Tukeutuminen esihenkilöön		
Pajatoiminta ja räätälöidyt opintojaksot	Haastevaatimusten lisääminen	
Työn tarkastelu uudesta näkökulmasta		
Hankkeisiin osallistuminen		
Työpäivän aikatauluttaminen	Estevaatimusten vähentäminen	
Työn osittainen delegointi		
Epätarkka työnkuva	Työssä koettava vapaus	Työn tuunaamisen mahdollistajat
Vuosityöaika		
Esihenkilön tuki	Hallinnollinen tuki	
Työpari / työtiimi	Sosiaalinen tuki	
Työnohjaus ja verkostoituminen		
Työn imu	Myönteiset työhyvinvoinnin tilat	Työn tuunaamisen seuraukset
Työtyytyväisyys		
Työn tuloksellisuus		
Työn merkityksellisyys		