

Anna Keijonen & Elisa Korkiamäki

**SOSIAALINEN JA FYYSINEN TYÖYMPÄRISTÖ OSANA OPET-
TAJAN PEDAGOGISTA HYVINVOINTIA**

Itä – Suomen Yliopisto & Jyväskylän Yliopisto

Filosofinen tiedekunta & Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2011

TIIVISTELMÄ

KEIJONEN, A. & KORKIAMÄKI, E. 2011. Sosiaalinen ja fyysinen työympäristö osana opettajan pedagogista hyvinvointia. Itä-Suomen yliopisto: Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto & Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. 110 sivua. 4 liitettä.

Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa opettajien pedagogisesta hyvinvoinnista, jota tässä tutkimuksessa määritellään sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön näkökulmasta. Tutkimuksen avulla pyrittiin kuvailemaan ja selittämään opettajan pedagogisen hyvinvoinnin ilmiötä näiden kahden tekijän osalta. Tutkimukseen osallistui 108 alakoulun opettajaa Etelä-Suomen, Länsi-Suomen, Itä-Suomen, Oulun sekä Lapin lääneistä keväällä 2011.

Tutkielman taustalla on Haringin, Havu-Nuutisen & Mäkihongon (2008) pedagogisen hyvinvoinnin malli, joka käsittää neljä kategoriaa: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, sekä terveys ja fyysinen jaksaminen. Tässä tutkielmassa aihe rajautui opettajien välisiin sosiaalisiin suhteisiin sekä koulun olosuhteisiin fyysisen työympäristön näkökulmasta. Molemmat vaikuttavat konkreettisesti opettajan työhön, joten tutkielmassa tarkasteltiin näiden kahden tekijän yhteyttä opettajien työn toteuttamiseen ja sitä kautta osaltaan pedagogiseen hyvinvointiin. Tutkimus on luonteeltaan empiiris-analyttinen survey-tutkimus, jossa tutkittiin opettajien tämänhetkisiä käsityksiään sosiaalisesta vuorovaikutuksesta työyhteisössään sekä fyysisen työympäristön merkitystä. Tutkimus toteutettiin mixed method –menetelmällä, joka painotui kvantitatiiviseen tutkimusmenetelmään.

Tulokset osoittivat opettajien olevan tyytyväisiä työyhteisönsä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joka sisälsi pääasiassa koulun yhteisten asioiden suunnittelua sekä oppilaita koskevia asioita. Vuorovaikutussuhteissa haasteita olivat opettajien persoonallisuuksien erilaisuus sekä yhteisen ajan puute. Merkittävimpänä taustatekijänä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa nousi esiin koulun koko, joissa pienten koulujen opettajat olivat tyytyväisempiä työyhteisönsä vuorovaikutukseen. Opettajien tämänhetkiset fyysiset työympäristöt olivat eritasoisia, sillä noin puolet vastaajista oli tyytymättömiä fyysisiin työskentelyolosuhteisiinsa. Suurimpia ongelmia olivat sisäilmanlaatu, opetustilojen lämpötilavaihtelut sekä tietoteknisten laitteiden taso ja riittävyys.

Tulosten perusteella pedagoginen hyvinvointi on näiden kahden tekijän näkökulmasta erittäin merkittävä opettajan työssä suoriutumisen kannalta. Sosiaalinen vuorovaikutus jakaantui kolmeen ulottuvuuteen *yhteistyö ja ilmapiiri*, *opetusyhteistyö* sekä *vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista*. Fyysisen työympäristön keskeisimmät tekijät ovat *opetustilat*, *tarvikkeet ja materiaalit* sekä *tilojen sopivuus*, *toimivuus* ja *viihtyisyys*. Nämä osaltaan vaikuttavat opettajan opetustyön toteuttamiseen ja opettajan työhyvinvointiin sekä sitä kautta myös *pedagogiseen hyvinvointiin*.

Asiasanat: Opettajan pedagoginen hyvinvointi, työssäjaksaminen, työhyvinvointi, sosiaalinen vuorovaikutus, fyysinen työympäristö

ABSTRACT

KEIJONEN, A. & KORKIAMÄKI, E. 2011. Social and physical work environment as a part of teachers' pedagogical wellbeing. University of Eastern Finland. Philosophical faculty. Applied pedagogics and teacher training department & University of Jyväskylä: Pedagogical faculty. Teacher training department. Master's thesis in education. 110 pages. 4 Appendices.

The objective of the study was to produce information about teachers' pedagogical wellbeing, which is defined in this study from the perspectives of social interaction and physical working environment. The study pursued to describe and explain teachers' pedagogical wellbeing through these two factors. 108 primary school teachers from Southern, Western, Eastern, Oulu and Lapland's fief took part in this study in the spring 2011.

This study is based on Haring's, Havu-Nuutinen's & Mäkihönko's (2008) model of pedagogical wellbeing, which includes four categories: school conditions, social relations, potential for self-fulfillment as well as health and physical ability. The focus in this study is on teachers' social relations and schools' conditions from physical working environments. Both of these factors have concrete impact on teachers work. This gave the reason to view these two factors interrelate with teachers' implementation of work and also partially pedagogical wellbeing. This study is empiric-analytical survey study in which teachers' current conceptions of social interaction and physical working environment's implication was explored. This study was implemented by mixed method in which the focus was on quantitative research method.

The results indicate that teachers are satisfied with social interaction in their work communities. Social interaction involved mainly planning of schools general affairs as well as issues that concerned pupils' affairs. Challenges in social interaction were diverse personalities and the lack of common time with other teachers. The most significant factor in social interactions was the size of the school. Results indicated that teachers in smaller schools were more pleased with social interaction in working communities. This study also indicates that teacher's physical working environments are in very different level. Approximately half of the teacher's were disaffected with their physical working environment. The biggest problems were the quality of inside air, improper classroom temperature as well as the quality and sufficiency of information technology devices.

The results indicate that pedagogical wellbeing from social interactions and physical working environments viewpoint is significant for keeping up in teachers work. Social interaction divided in three dimensions: *teamwork and atmosphere, teaching cooperation* as well as *interaction in schoolwork's outside matters*. Physical working environments most notable dimensions were: *teaching spaces, supplies and materials* as well as *proper, functional and cosy spaces*. These social interactions and physical working environments dimensions effect on teachers possibilities in executing teaching as well as teachers' well-being in work and partly in teachers' pedagogical well-being.

Keywords: Teachers pedagogical well-being, working ability, well-being in work, social interaction, physical working environment

ESIPUHE

Luokanopettajaopinnoissa olemme tutustuneet moniin erilaisiin kasvatusta, koulutusta, opetusta ja oppimista koskeviin teemoihin. Opintojen ohella tehtyjen opettajien sijaisuuksien kautta olemme kiinnittäneet huomiota eritasoisiin työskentelyolosuhteisiin sekä erilaisiin työyhteisöihin. Kandidaatin tutkielman aihetta pohtiessa selvisi, että Itä-Suomen yliopistossa näitä tekijöitä pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen alaisuudessa on tutkittu esi- ja alkuopetuksen näkökulmasta. Näin ollen kiinnostus opettajan pedagogiseen hyvinvointiin heräsi kandidaatin seminaarissa syksyllä 2009, josta teimme kandidaatin tutkielman. Sitten tämä innoitti tutkimaan aihetta vielä pro gradu – tutkielmassa.

Yhteistyönä Itä-Suomen yliopistoon tehty kandidaatin tutkielma kannusti selvittämään mahdollisuuksia toteuttaa pro gradu – tutkielma yhteistyönä edelleen kahden eri yliopiston alaisuudessa. Halusimme jatkaa mielenkiintoisen aiheen parissa yhdessä, huolimatta siitä, että toinen opiskelijoista siirtyi kandidaatin tutkinnolla Jyväskylän yliopistoon suorittamaan maisteriopinnot loppuun. Toivomme, että tämä pro gradu -tutkielma arvostellaan yhteisesti, sillä olemme toteuttaneet tutkimuksen alusta loppuun saakka yhteistyönä sekä yhtä suurella työpanoksella.

Haluamme kiittää erityisesti KT Sari Havu-Nuutista Itä-Suomen yliopistosta, joka on ohjannut tutkimustyötämme syksystä 2009 lähtien antamalla erilaisia näkökulmia ja asiantuntevia neuvoja tutkielman onnistumiseksi. Lisäksi haluamme kiittää työmme toiselle ohjaajalle kasvatustieteen professori Eira Korpiselle Jyväskylän yliopistosta.

Erityiskiitokset haluamme osoittaa perheillemme. Etenkin isovanhemmille sekä appi-vanhemmille kiitokset lasten ja koiran hoidosta, jotta olemme saaneet tehdä tutkimustyötä keskeytyksettä. Lämpimät kiitokset myös avio- ja avomiehille, jotka ovat eläneet tutkimusprosessissa tiiviisti mukana tukien ja kannustaen.

Tutkimusprosessi on ollut mielenkiintoinen matka kohti ymmärrystä opettajan työhön oleellisesti vaikuttavista tekijöistä. Prosessi on ollut aikaa vievä ja pitkälinen projekti, jossa tutkimuksen tekeminen on ollut melkoista vuoristorataa ja toisinaan myös rankkaa muiden opintojen ohella. Kuitenkin prosessi on ollut antoisa ja merkittävä omassa opettajaksi kasvamisessa.

Joensuussa 26.5.2011

Anna Keijonen

Seinäjoella 26.5.2011

Elisa Korkiamäki

Sisällys

1 JOHDANTO	7
2 PEDAGOGINEN HYVINVOINTI OPETTAJAN TYÖN VIITEKEHYKSENÄ	13
2.1. Hyvinvoinnin käsite	14
2.2 Pedagogiikan määrittelyä.....	15
2.3 Hyvinvoinnin ja pedagogiikan suhde	16
2.4 Pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen opettajan työssä	18
2.4.1 Opettajan hyvinvointi työssä	22
2.5 Pedagoginen hyvinvointi tässä tutkimuksessa.....	23
3 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS OPETTAJAN TYÖN NÄKÖKULMASTA	25
.....	25
3.1 Vuorovaikutuksen määrittelyä.....	26
3.2 Työyhteisön sosiaalisen vuorovaikutuksen rakentuminen	28
3.3 Opettajien välinen vuorovaikutus	30
3.4 Koonti sosiaalisesta vuorovaikutuksesta opettajan työssä.....	31
4 FYYSSINEN TYÖYMPÄRISTÖ OPETTAJAN TYÖN NÄKÖKULMASTA.....	32
4.1 Työympäristön käsitteen määrittelyä.....	32
4.2 Terveellinen ja turvallinen työympäristö	34
4.3 Opetustilat ja -varusteet opetustyön ulottuvuuksina.....	36
4.4 Työympäristön ulottuvuudet opetustyössä	37
4.5 Koonti opettajan fyysisestä työympäristöstä	39
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	41
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	44
6.1 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa.....	45
6.2 Pilottitutkimus.....	47
6.3 Tutkimuksen mittari ja muuttujat	48

6.4 Otantamenetelmät, aineisto ja tutkimushenkilöt.....	49
6.4.1 Tutkimukseen osallistuneiden opettajien henkilökohtaiset ja ammatilliset tekijät	51
6.5 Aineiston analyysi.....	53
6.6 Tutkimusmenetelmän luotettavuus	56
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	58
7.1 Sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteys opettajan pedagogiseen toimintaan sekä pedagogiseen hyvinvointiin	58
7.1.1 Työyhteisöjen sosiaalinen vuorovaikutus opettajien arvioimana	58
7.1.2 Opettajien henkilökohtaisten ja työyhteisöllisten tekijöiden yhteys opettajien väliseen vuorovaikutukseen	66
7.1.3 Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja moniammatillisen työyhteisön yhteys käytännön opetustyön toteuttamiseen.....	73
7.2 Fyysisen työympäristö ja sen yhteys opettajan pedagogiseen hyvinvointiin	77
7.2.1 Fyysinen työympäristö opettajien arvioimana.....	77
7.2.2. Fyysisen työympäristön yhteys opettajan haluamien pedagogisten ratkaisujen toteuttamiseen	83
7.2.3 Fyysisen työympäristön tekijöiden sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteys	89
8. POHDINTA	92
8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset.....	92
8.1.1 Sosiaalinen vuorovaikutus osana opettajien pedagogista hyvinvointia	93
8.1.2 Fyysinen työympäristö osana opettajien pedagogista hyvinvointia	96
8.1.3 Sosiaalinen vuorovaikutus ja fyysinen työympäristö osana opettajan pedagogista hyvinvointia	98
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	100
8.3 Jatkotutkimusehdotuksia ja loppusanat	102
LÄHTEET	104
LIITTEET	111

1 JOHDANTO

Suomalaisen koulutuksen taso on saanut viime aikoina paljon huomiota niin kotimaassa kuin kansainvälisesti. Esimerkiksi Suomen menestyminen PISA – kokeissa (OECD 2010) on osoittanut suomalaisen koulutuksen olevan vertailuissa moniin muihin maihin huippuluokkaa. Suomalaiseen koulutusjärjestelmään halutaan tutustua muiden maiden opetusviranomaisten, opetusalan ammattilaisten ja poliitikkojen toimesta. Suomen tietotoimiston (mtv3 – STT 2010) mukaan vierailijoiden mielenkiinnon kohteena ovat opetusministeriö, koulut ja pääkaupunkiseudun opetusvirasto. Usein koulutuksesta puhuttaessa huomio keskittyykin oppilaisiin ja koululaitoksen kehittämiseen. Hyvä menestyminen maksaa oman hintansa ja kouluopetuksen toteutuksesta vastaa opettaja. Tässä pro gradu -tutkielmassa haluamme siirtää huomion opettajiin ja heidän hyvinvointiinsa työelämässä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisena opettajat kokevat vuorovaikutuksen työyhteisöissä sekä työn toteuttamisen mahdollisuudet työympäristöissään. Nämä kaksi ulottuvuutta ovat oleellisesti läsnä opettajan jokapäiväisessä työssä.

Suomalaisen koulutuksen korkean tason ylläpitämiseksi tulee koulutusta jatkuvasti myös kehittää, ja yhtenä kohteena ovat opettajien työskentelyolosuhteet. Kehittyäkseen työssään nopeasti kehittyvässä yhteiskunnassa, opettajan tulee pysyä muutoksessa mukana. Samanaikaisesti kuitenkin resursseja vähennetään, ja luokkakoot suurenevät. Heinosen (2002, 17)

mukaan muutokset ovat osa opettajien ja koulujen arkea pysyvästi. ”Ihmisen pärjääminen työ- ja arkielämässä riippuu siitä, miten hän kykenee mukautumaan uusiin tilanteisiin, hyödyntämään osaamaansa ja oppimaan uutta”. Näihin haasteisiin vastauksena voi olla esimerkiksi yhteistyön ja vuorovaikutuksen kehittäminen työyhteisössä. OAJ:n tavoiteohjelmassa vuosille 2010–2014 (8/10) asetetaan tavoitteita suomalaisen koulutuksen kehittämiseksi. OAJ pitää tärkeänä työhyvinvoinnin ylläpitämistä ja kehittämistä opettajien ammatinvaihtohalukkuuden vähentämiseksi. Tulevaisuudessa koulujen työyhteisöissä tulee panostaa yhä enemmän yhteistyön tekemiseen yhteisten linjausten mukaisesti. Työyhteisön ilmapiiri voi vaikuttaa opettajan hyvinvointiin negatiivisesti, jolloin huono ilmapiiri voi kuormittaa opettajaa. Toisaalta hyvä ilmapiiri voi vaikuttaa positiivisesti, ja opettaja saa vertaistukea kollegoiltaan. Tämän tutkimuksen avulla pyritäänkin kartoittamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä opettajan pedagogiseen toimintaan ja sitä kautta pedagogiseen hyvinvointiin. Toimivan yhteistyön avulla voidaan helpottaa muuten kuormittavaa työtaakkaa, sillä kaikesta ei tarvitse selvittää yksin.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on pedagogisen hyvinvoinnin käsite, jota tutkitaan opettajan työn toteuttamisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa pedagoginen hyvinvointi merkitsee opettajan mahdollisuutta tarkastella omaa hyvinvointiaan pedagogisten ratkaisujen kautta. Opettajan pedagoginen hyvinvointi vaikuttaa myös oppilaan hyvinvointiin, koska opettajan toimintamenetelmillä edistetään oppilaan kasvua ja kehitystä koulussa (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko 2008, 17). Tutkimuksessa halutaan selvittää sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä fyysisen työympäristön vaikutuksia opettajan työn toteuttamiseen sekä työssä jaksamiseen. Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen (2008, 215) toteavat, että pedagogisen hyvinvoinnin ylläpitämiseksi on merkityksellistä tunnistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen, pedagogisen toimintaympäristön ja -kulttuurin sekä tukitoimien tärkeys yksilölle ja yhteisölle. Lisäksi on oleellista tunnistaa edellä oleviin tekijöihin vaikuttavat riskit hyvinvoinnin takaamiseksi sekä tukemiseksi mahdollisissa ongelmatilanteissa. Tutkielman aihetta mietittäessä kiinnostuimmekin opettajan työn keskeisistä tekijöistä. Ensisijaisesti esille nousivat työyhteisöjen hyvinvointi sekä yhteistyön merkitys opettajan työssä.

Tässä tutkielmassa halutaan kartoittaa myös fyysisen työympäristöjen erilaisuuden vaikutusta työn tekemiseen. Päivittäin opettaja työskentelee fyysisessä työympäristössä, jonka todennäköisesti on suunnitellut joku muu kuin opettaja itse. Oppivelvollisuuslain säätämisen (1921) sekä sotien jälkeinen suurten ikäluokkien syntyminen aiheuttivat nopean tar-

peen uusille koulurakennuksille. Koulujen rakentamista varten haluttiin valmiita piirustuksia, joiden mukaan rakentaminen kävisi nopeammin. Tällainen valmis malli ohjasi koulurakentamista aina 1990-luvun alkupuolelle asti. Tästä johtuen suurin osa suomalaisista koulurakennuksista on samantyyppisiä. Opetusmenetelmien muuttumisen ja teknologian kehittymisen myötä tällaiset perinteiset koulurakennukset eivät enää ole yhtä toimivia käytännössä. (Tapaninen 2006, 54–55.) Tämän vuoksi tarkoituksena on erityisesti selvittää, vastaavatko nykyajan koulurakennukset ja niiden tarjoamat työympäristöt tämän hetkisiin opettajan työn haasteisiin ja minkälainen vaikutus näillä tekijöillä on opettajien mahdollisuuksiin toteuttaa pedagogista näkemystään ja sitä kautta pedagogiseen hyvinvointiin. Vaikka tarkastelemme tutkimuksessa kahta erillistä tekijää - sosiaalista vuorovaikutusta sekä fyysistä työympäristöä osana pedagogista hyvinvointia - pyrimme myös selvittämään yhteyttä näiden kahden ilmiön välillä.

Tutkielman aihe on myös ajankohtainen, sillä se on ollut 2000-luvulla esillä alan julkaisuissa. Muun muassa Ängeslevä (2008, 26–31) kirjoittaa opetusministeriön koolle kutsuman keskusteluryhmän tapaamisesta, jossa opettajan työn kehittämishankkeen aiheina esille nousivat koulun eri ammattilaisten kohtaaminen sekä fyysiset työolot. Vuosina 2008 ja 2009 on myös ilmestynyt teos *Opettajan vuosi* (Suortamo, Laaksola & Välijärvi 2008, 2009), joissa teemana vahvasti ovat hyvinvointi sekä terve työympäristö. Suortamo ym. (2008, 5; 2009, 7) korostavat opetustyön laatuun vaikuttavan oleellisesti opettajan sekä fyysinen että psyykinen terveys. Merkittävimpänä ongelmana koulurakennuksissa on noussut esiin koulujen sisäilma- ja homeongelmat. Myös opettajien työssä jaksaminen, työhyvinvointi sekä työssä viihtyvyys ovat pinnalla olevia aiheita. Opettajien hyvinvointia on tutkittu, mutta vasta viime aikoina aiheita on lähestytty pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen kautta, johon myös tämä tutkielma pohjautuu. Tutkimusaiheen ajankohtaisuudesta kertoo myös Soinin, Pyhällön & Pietarisen (2010, 735) julkaisu, jonka mukaan opettajan pedagogisen ajattelun toteuttamisen mahdollisuus vaikuttaa opettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Lisäksi opettajan hyvinvoinnin tärkeyttä korostetaan etenkin laadukkaan koulutustason ylläpitämiseksi.

Ajankohtaisuuden lisäksi kiinnostuimme aiheesta Joensuun yliopistossa esiopetuksen näkökulmasta suoritettujen tutkimusten perusteella. Haringin ym. (2008) tutkimuksessa käsitellään pedagogista hyvinvointia opettajan ja oppilaiden näkökulmasta. Tutkijat nostavat esille esimerkiksi fyysisen ympäristön huomattavan merkityksen niin opettajan kuin las-

tenkin pedagogiseen hyvinvointiin. Myös Siekkisen & Niirasen (2008, 38) mukaan huomio tulisi kiinnittää koulun olosuhteiden vaikutuksiin opettajiin sekä heidän työskentelyolosuhteisiin, sillä nämä vaikuttavat myös lasten pedagogiseen hyvinvointiin. Haringin ym. (2008) sekä Siekkisen & Niirasen (2008) tutkimukset pohjautuvat Konun & Rimpelän (2002, 83) rakentamaan koulun hyvinvointi – malliin, jonka lähtökohtana on Allardtin (1976) kehittämät hyvinvoinnin indikaattorit. Työntekijän eli tässä tutkimuksessa opettajan hyvinvointi puolestaan on vahvasti yhteydessä yhteiskunnan hyvinvointiin. Työssään hyvinvoiva yksilö ei myöskään koe työtään liian kuormittavana. Julkusen (2008, 17–18) mukaan 2000-luvun yhteiskuntapolitiikan yhtenä keskeisenä tavoitteena oleva kansalaisten hyvinvointi muotoutuu taloudellisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin avulla.

Hyvinvointi tai sen puuttuminen näkyy myös opettajan työurassa. Viime vuosina opettajan koulutukseen hakeutuneiden määrä on kasvanut runsaasti, mutta samaan aikaan osa maisterin tutkinnon suorittaneista ei välttämättä hakeudu opettajan työhön lainkaan tai alaa halutaan vaihtaa muutaman työssäolovuoden jälkeen. Tähän voi vaikuttaa muun muassa opettajan työn kokeminen liian kuormittavana sekä matala palkkataso koulutukseen verrattuna (Almiala 2008, 6). Almiala (2008) on selvittänyt väitöskirjassaan opettajan työuran muutosta ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Tutkimus osoitti opettajien kokevan työnsä liian kuormittavana ajan saatossa, jonka johdosta kaikki 12 tutkimukseen osallistunutta opettajaa olivat vaihtaneet uraa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien hyvinvointia työssä vähensivät muun muassa materiaalien puute tai vanhanaikaisuus, luokkakokojen kasvu sekä paineet työyhteisön sosiaalisissa suhteissa.

Almialan kanssa samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Rasku & Kinnunen (1999) selvittäessään lukion opettajien työoloja ja hyvinvointia. Suomalaiset lukion opettajat olivat tyytyväisiä työssään sen sisältöön, koska työ esimerkiksi koettiin riittävän haasteelliseksi. Sen sijaan tyytymättömyyttä ilmeni muun muassa työn fyysisen kuormittavuuden ja työympäristön riskien osalta. Tutkimuksen mukaan lähes puolet vastaajista oli tyytymättömiä työympäristöönsä. Myös Savolaisen (2001) koulua työpaikkana oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta koskevassa tutkimuksessa opettajien arvioissa parhaimpina puolina korostuivat yhteistyön ja ilmapiirin kokeminen. Sen sijaan huonoimpana koettiin fyysinen työympäristö. Vaikka opettajien hyvinvointia on tutkittu aiemminkin, nostetaan tässä tutkimuksessa esiin opetustyön näkökulma, jossa opettajien hyvinvointia määritetään sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä fyysisen työympäristön tekijöiden osalta.

Huolimatta työhyvinvoinnissa tapahtuneista positiivisista muutoksista, työn jatkuva muutos kuormittaa opettajien voimavaroja edelleen. Kuormittavuudesta käytetään yleisimmin sanaa stressi, jolla viitataan distressiin (paha stressi). Eustressi puolestaan on ns. hyvää stressiä, jota kertyy onnistumisista ja hyvästä mielialasta. Riittävä fyysinen ja psyykkinen palautuminen ovat edellytyksiä eustressille. Distressissä työntekijä uupuu ja voimavarat alkavat ehtyä. (Ritvanen 2008, 95–96.)

Stoeberin & Rennertin (2008, 37) mukaan opettajan työ on yksi niistä ammateista, joissa koetaan työstressiä keskimääräistä enemmän. Skaalvikin & Skaalvikin (2009, 518) tutkimuksen mukaan stressiä voivat aiheuttaa lisääntynyt työtaakka, oppilaiden ongelmakäyttäytyminen, opettajien ja vanhempien väliset suhteet, kollegoiden väliset ristiriidat, ylemmän tahon tuen puuttuminen sekä itsenäisyyden ja itsensä toteuttamisen puute. Skaalvikin & Skaalvikin (2009) tutkimus osoitti monen opettajan kärsivän vähentyneestä työtyytyväisyydestä sekä loppuun palamisesta, johon pitkäkestoinen stressi voi pahimmillaan johtaa.

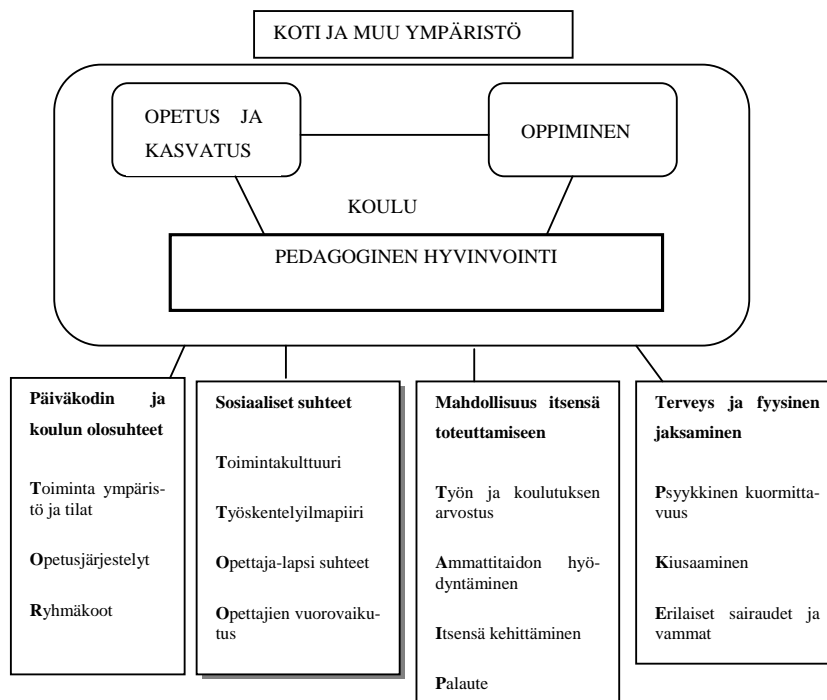
Stressi, muutospaineet, yhteistyö ja työympäristö voivat joko kuormittaa tai kannustaa opettajaa työssään. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää opettajien omia käsityksiä työstään. Koetaanko vuorovaikutusta olevan riittävästi vai onko se rasite? Ovatko opettajat tyytyväisiä työskentelyolosuhteisiin ja tukevatko työympäristöjen puitteet opettajaa työssään? Näihin kysymyksiin etsittiin vastauksia jo kandidaatin tutkielmassa, joka valmistui keväällä 2010. Pilottitutkimuksen tulokset osoittivat opettajien fyysisissä työympäristöissä olevan huomattavia eroja, joiden nähtiin vaikuttavan opettajan työn toteuttamiseen. Myös sosiaalisen vuorovaikutuksen osalta vastauksissa ilmeni suurta hajontaa. Koulun koko oli selkein esiin noussut tekijä opettajien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kandidaatin työssä tutkittiin yhden paikkakunnan tilannetta, joka innoitti tutkimaan aihetta myös laajemmassa mittakaavassa.

Tämä pro gradu -tutkielma kuuluu osaksi kasvatustieteen, sosiologian, psykologian, yhteiskuntatieteen ja terveystieteen tutkimuskenttää, ja on luonteeltaan empiiris-analyttinen survey-tutkimus. Tutkielman aihetta lähestytään mixed methods -menetelmällä (Creswell 2003, 209–210), jossa yhdistetään sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Aineisto kerätään puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Kvantitatiivinen aineisto analysoidaan tilastollisin menetelmin ja kvalitatiivinen aineisto sisällön analyysillä. Tämä tutkimus käsittelee opettajien kokemuksia hyvinvoinnista työssään. Tavoitteena on selvittää millainen vaikutus sosiaalisella vuorovaikutuksella ja fyysisellä työympäristöl-

lä on opettajan työhön sekä työssä jaksamiseen ja sen myötä pedagogiseen hyvinvointiin. Tutkimustehtävässä olemme rajanneet tutkimuksen kohdejoukon alakoulun opettajiin. Näiden näkökulmien avulla pyritään saamaan tietoa opettajien pedagogisen hyvinvoinnin kehittämiseksi ja työssä jaksamisen edistämiseksi. Tuloksista saatavan informaation avulla voidaan keskittyä tarkemmin parantamaan mahdollisia ongelmakohtia ja nostamaan yleisesti esiin opettajien kokemukset tämänhetkisestä työssäjaksamisestaan. Tällä hetkellä suomalainen koulutus on korkealaatuista (esim. PISA), ja siihen vaikuttaa suurilta osin opettajien kentällä tekemä työ. Koulutuksen laadun ylläpitämiseksi tai jopa parantamiseksi tulee opettajien työskentelyolosuhteisiin ja voimavaroihin panostaa sekä kiinnittää entistä enemmän huomiota. Tämä tutkielma pyrkii osaltaan selvittämään tämänhetkistä tilannetta ja osoittamaan opettajien pedagogisen hyvinvoinnin merkittävyyden.

2 PEDAGOGINEN HYVINVOINTI OPETTAJAN TYÖN VIITEKE- HYKSENÄ

Opettajan työn toteuttamista ja siinä onnistumista säätelevät monet tekijät, joita kuvaa tämän tutkimuksen lähtökohtana oleva pedagogisen hyvinvoinnin malli (Haring ym. 2008, 16). Pedagoginen hyvinvointi koostuu neljästä kategoriasta (kuvio 1): koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen sekä terveys ja fyysinen jaksaminen. Haringin ym. (2008, 16) pedagogisen hyvinvoinnin malli rakentuu Konun & Rimpelän (2002, 83) koulun hyvinvointi -mallin pohjalta. Näissä malleissa taustalla vaikuttavat Allardtin (1976) määrittelemät hyvinvoinnin indikaattorit: having – elinolot, loving – sosiaaliset suhteet sekä being – itsensä toteuttaminen. Konun & Rimpelän (2002) luomassa koulun hyvinvointi -mallissa health – terveydentila on nostettu neljänneksi tekijäksi Allardtin (1976) kolmen muun hyvinvoinnin indikaattorin rinnalle. Omassa sosiologisessa teoriassaan Allardt (1976) sijoitti terveyden having – osa-alueen yhteyteen.



KUVIO 1. Pedagogisen hyvinvoinnin koostuminen (Haring ym. 2008, 16.)

2.1. Hyvinvoinnin käsite

Hyvinvointi on laaja käsite, mutta perinteisesti sillä voidaan tarkoittaa ihmisen fyysistä, henkistä sekä sosiaalista hyvää oloa (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 7-11.). Toisaalta Suutarin (2008, 6) mukaan hyvinvoinnista ei ole olemassa yleispätevää määritelmää, jolloin jokainen itse muodostaa oman käsityksensä hyvinvoinnin sisällöstä. Oulun yliopiston ja Oulun Eteläisen instituutin Hyvinvoinnin perspektiivit -hankkeen esiselvityksessä Suutari (2008, 6) kuitenkin viittaa Allardtin (1976, 37–38) tieteelliseen hyvinvoinnin kolmijakoiseen määritelmään, jossa hyvinvointia määritellään yksilön mahdollisuuksilla keskeisimpien tarpeidensa tyydyttämiseen. Yleisesti hyvinvointi voidaan nähdä oleellisena osana ihmisen elämää niin työssä kuin vapaa-ajallakin. Hyvinvointi ei ole pysyvä tila, vaan se voi vaihdella ja usein se liitetään terveyden käsitteeseen. Se on itsenäinen tekijä, joka voidaan määrittää myös sairauden kautta, mutta se on kuitenkin laajempi kuin terveyden käsite (Todres & Galvin 2010, 5). Myös Konun (2002, 10) mukaan terveyden ja hyvin-

voinnin käsitteet ovat yhteydessä toisiinsa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien tämänhetkisiä käsityksiään työyhteisönsä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä fyysisestä työympäristöstä. Näiden käsitysten pohjalta tarkastellaan opettajien hyvinvointia työssään, sillä aikaisempien tutkimusten valossa (Haring ym. 2008; Konu 2002) sekä sosiaalinen vuorovaikutus että fyysinen työympäristö ovat merkittäviä tekijöitä hyvinvoinnissa.

Allardt (1976, 21) määrittelee hyvinvoinnin tarvekäsitteellä, jossa hyvinvointi koostuu yksilön mahdollisuuksista keskeisimpien tarpeidensa tyydyttämiseen. Näitä tarpeita ovat mahdollisuus hyödyntää omia resurssejaan, toimiminen muiden ihmisten kanssa sekä näkeminen itsensä osana yhteiskuntaa. Allardt pohjaa teoriansa hyvinvoinnin koostumisesta Maslown (1943) tarvehierarkiaan, jossa on olemassa viisi perustarvetta: fysiologiset, turvallisuuden, rakkauden ja yhteenkuuluvuuden, arvostuksen sekä itsensä toteuttamisen tarpeet. Päästäkseen tarpeidensa tyydyttämisessä korkeimmalle eli itsensä toteuttamisen tasolle, tulee yksilön muiden tarpeiden olla tyydyttyneitä.

Haringin ym. (2008, 15) mukaan koulun hyvinvointi -malli (Konu & Rimpelä 2002) toimii lähtökohdana pedagogisen hyvinvoinnin tarkastelussa. Tutkimuksessaan Haring ym. (2008) peilaavat hyvinvoinnin indikaattoreita pedagogisesta näkökulmasta, jolloin tarkastelun kohteena ovat opettajien ja oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavat pedagogiset toimenpiteet. Tutkielmamme mukailee Haringin ym. (2008) tutkimuksen viitekehystä kohdistuen näkökulman opettajan pedagogiseen hyvinvointiin.

2.2 Pedagogiikan määrittelyä

Pedagogiikan käsitteen määrittely on muuttunut ajan myötä, sillä aiemmin pedagogiikka käsitteenä on viitannut kasvatusta koskevaan oppiin, kasvatustieteeseen sekä käytännön kasvatustoimintaan. Nykyisin pedagogiikan käsite voi pitää sisällään myös kasvatustieteellisen ja opetusopin eli didaktiikan käsitteet. Didaktiikalla tarkoitetaan opetustyön käytännön toimia eli välineitä, järjestelyjä, ja menetelmiä opetuksen toteuttamiseksi. Kokonaisvaltaisesti pedagogiikka koostuu opettajan näkemyksellisistä sekä menetelmällisistä ratkaisuista ope-

tukseen ja kasvatukseen liittyen. (Atjonen, Halinen, Hämäläinen, Korkeakoski, Knubb-Manninen, Kupari, Mehtäläinen, Risku, Salonen & Wikman 2008, 20–21). Mikäli pedagogiikka määritellään pyrkimykseksi ohjata toisen oppimisprosessin etenemistä, on pedagogiikka siinä tapauksessa ajattelua ja toimintaa, jotka ovat tiiviisti vuorovaikutuksessa keskenään (Haring 2003, 9). Näin ollen opettajan pedagogista toimintaa ohjaavat kasvatusta, opetusta ja opiskelua muovaavat ratkaisut. Myös Patrikainen (1999, 74) määrittelee pedagogiikkaa toimina, joilla pyritään oppimisen ja ihmisenä kasvamisen ohjaamiseen opetus suunnitelman ja sitä kautta opettajan määrittelemien tavoitteiden mukaan. Toisaalta fyysinen toimintaympäristö ja toimintakulttuurit vaikuttavat opettajan mahdollisuuksiin toteuttaa omaa pedagogista ajatteluaan (Haring ym. 2008, 30). Tässä tutkielmassa tarkastellaan fyysistä ympäristöä opettajien näkökulmasta, jolloin toimintaympäristön sijaan voidaan puhua työympäristöstä.

Käytännössä opettajan työ tarkoittaa kasvatuksellisten päätösten tekemistä, johon liittyy jatkuva oman toiminnan arvioiminen. Tällaista jatkuvaa päätösten tekemistä, jossa opettajan ajattelu on vahvasti yhteydessä opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessiin, voidaan kutsua opettajan pedagogista toimintaa ohjaavaksi pedagogiseksi ajatteluksi. Opetustyö pohjaa ensisijaisesti opetussuunnitelmaan, joka määrää opetettavan sisältötiedon. Opettajan oman pedagogisen ajattelun kautta muotoutuvat ne pedagogiset ratkaisut, joilla hän välittää sisältötiedon oppilaille. Näin ollen opettajan kyky opettaa asiasisältöjä oppilaille mielekkäällä ja monipuolisella tavalla on opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan lopputulos. (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 18, 23, 26.)

2.3 Hyvinvoinnin ja pedagogiikan suhde

Meriläinen ym. (2008, 9-11) ovat yhdistäneet pedagogiikan sekä hyvinvoinnin ja luoneet pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen. Tämän he määrittelevät pedagogiikaksi, jonka avulla voidaan saada aikaan mielekkäitä tunnekokemuksia, vahvistaa oppimisprosessia sekä vaikuttaa yksilöön kokonaisvaltaisesti. Riippuen näkökulmasta voidaan pedagogisen hyvinvoinnin käsitettä soveltaa kohdistumaan yksilöön, yhteisöön tai organisaatioon. Objektista

riippuen käsitteen merkitys vaihtelee. Tässä tutkielmassa pedagogista hyvinvointia peilataan yksilön eli opettajan näkökulmasta. Meriläinen ym. (2008, 10) jatkavat, ettei pedagogista hyvinvointia voida mitata sellaisenaan, vaan sitä tutkittaessa on hyödynnettävä erilaisia indikaattoreita, joita ovat esimerkiksi työtyytyväisyys. Tämän tutkielman avulla pedagogista hyvinvointia pyritään kartoittamaan empiirisellä tutkimuksella, jossa selvitetään opettajien tyytyväisyyttä tämänhetkiseen työyhteisönsä sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä fyysiseen työympäristöön.

Kuittinen ym. (2008, 155) korostavat pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavan olennaisesti toimintaympäristöissä ja oppimistilanteissa tapahtuva vuorovaikutus. Myös opettajien ja oppijoiden väliset sosiaaliset suhteet näkyvät sekä yksilön että yhteisön hyvinvoinnissa. Haring ym. (2008, 18) sekä Kuittinen ym. (2008, 212) käyttävät termiä toimintaympäristö. Hannafin & Land (1997, 172) määrittelevät opetuksen ja kasvatuksen toimintaympäristön koostuvan käytännönläheisyydestä, teknologisuudesta, psykologisuudesta, pedagogisuudesta sekä kulttuurisuudesta. Tässä tutkielmassa toimintaympäristö nähdään käsitteenä työympäristö, sillä toimintaympäristön tekijöitä peilataan opettajan työn toteuttamisen mahdollisuuksien näkökulmasta. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Kuittinen ym. 2008; Haring ym. 2008; Hannafin & Land 1997) toimintaympäristö nähdään paikkana, jossa myös oppija toimii, jolloin termi omaa useamman toimijan näkökulman. Näin ollen työympäristö eroaa toimintaympäristöstä siten, että se on paikka, jossa opetustyötä tarkastellaan opettajan näkökulmasta.

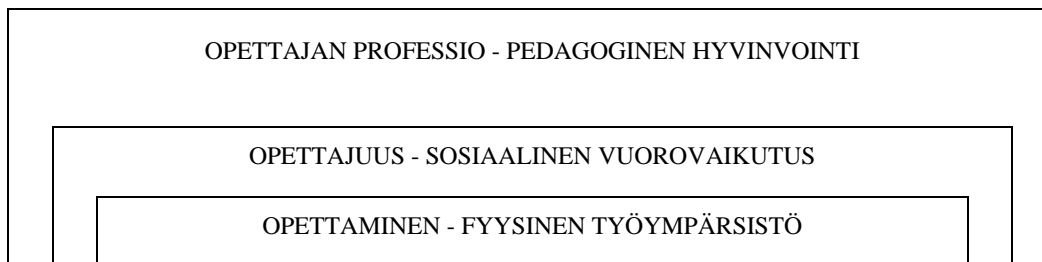
Tutkimuksessa nostetaan keskiöön työympäristöissä tapahtuva opettajien välinen vuorovaikutus, sillä ilmapiiri on olennainen osa työympäristöä. Myös Kuittinen ym. (2008, 210) näkevät yhteistyön ja ilmapiirin olevan lähtökohtana yhteisön pedagogiselle hyvinvoinnille, jolloin yhteisön jäseneltä odotetaan aktiivista toimijuutta, osallisuutta sekä vaikuttamista yhteisönsä toimintaan. Vuorovaikutus ja toiminta voivat edistää tai toisaalta heikentää yksilön osallisuutta yhteisössä. Useissa tutkimuksissa on noussut esiin toimintaympäristön tärkeä rooli osana opettajan pedagogista toimintaa (Brotherus 2004, 127; Haring 2003, 143,144; Niikko & Havu-Nuutinen 2004, 69). Myös Haringin ym. (2008, 30) mukaan toimintaympäristö ohjaa opettajan toimintaa työssään. Mikäli toimintaympäristö ei ole tarkoituksenmukainen, se voi rajoittaa työntekijöiden yhteistyötä ja jopa heikentää opettajan ammatti-identiteetin rakentumista (Kuittinen ym. 2008, 212–213).

2.4 Pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen opettajan työssä

Opettajan työtä voidaan tarkastella niin kasvatustieteen, sosiologian, yhteiskuntatieteen kuin työn- ja ammattitaidon tutkimuksen kautta. Luukkaisen (2004, 47) mukaan opettajan ammatissa keskeisintä on opettaminen, vaikka opettajan työhön sisältyy paljon muutakin. Opettajat käyttävät noin 11 % työajastaan opetuksen ulkopuolisiin tehtäviin kuten suunnitteluun, työn koordinointiin työtovereiden kanssa, omaan ammatilliseen kehittymiseen, työnsä dokumentoimiseen sekä keskustelujen käymiseen kollegoiden kanssa ongelmien ratkaisemiseksi koulussa (Aili 2006, 138). Luukkainen (2004, 47) toteaa näkökulman opettajan ammatin tarkasteluun olevan laaja, mutta käsitteiden opettajuus, professio, kompetenssi ja kvalifikaatio avulla sitä voidaan lähestyä. Aikaisemmin opettajan työtä on tarkasteltu hyvän opetustaidon, kulttuurin siirtämisen sekä moraalisen ja eettisen kutsumustyön näkökulmista. 1990-luvulla tarkasteluun otettiin mukaan opettajuuden ja profession aspektit.

Väitöskirjassaan Luukkainen (2004, 47) on selvittänyt opettajan professiota laaja-alaisesti. Keskeisimpänä tekijänä hän näkee opettajuuden, korostaen kuitenkin, etteivät nämä termit ole synonyymejä. Opettajan professioon kuuluu yhteiskunnallinen velvollisuus, vastuu ammatillisesta pätevyydestä ja eettisyydestä. Yhteiskunta ja kulttuuri heijastuvat opettajuuteen, jota jokainen toteuttaa oman ammatillisen identiteettinsä kautta. Näin ollen opettajuus on kaksijakoinen ilmiö, johon vaikuttavat sekä yhteiskunnan odotukset opettajan työstä että yksilön käsitys tehtävästään (vrt. kuvio 1). Luukkaisen (2004, 85, 87–88) mukaan opettajuus vaikuttaa olennaisesti opettajan pedagogisiin toimiin, opetussuunnitelman toteuttamiseen, yhteistyöhön eri tahojen kanssa sekä itsensä ammatilliseen kehittämiseen. Opettajat peilaavat työssään aina senhetkistä yhteiskuntaa, jolloin opettajan on pysyttävä muutoksessa mukana. Joitakin yhteiskunnan muutosten mukana eläminen voi kuormittaa. Kuviossa (2) kuvataan Luukkaisen (2004, 47) opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen keskinäistä suhdetta sekä sen yhteyttä pedagogisen hyvinvoinnin käsitteeseen. Opettamiseen vaikuttaa konkreettisesti fyysinen ympäristö, jossa opettaja toimii. Opettajuutta, sen muodostumista sekä kehittämistä voi ohjata työyhteisön vuorovaikutus niin negatiivisesti kuin positiivisestikin. Kuvion ylin taso, opettajan professio, sisältää opettajuuden sekä opettamisen käsitteet. Jotta opettaja voisi toteuttaa opettajan professiotaan par-

haalla mahdollisella tavalla, tulee opettajan voida hyvin työssään. Näin ollen pedagoginen hyvinvointi on yhteydessä opettajan profession käsitteeseen.



KUVIO 2. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde pedagogiseen hyvinvointiin (mukailten Luukkainen 2004, 47)

Luukkaisen tapaan Almiala (2008) on käsitellyt opettajan ammattiin kohdistuvia muutos-paineita ja odotuksia. 1950- ja 1960-luvuille asti opettajan odotettiin kasvattavan oppilais-taan yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Opettajan rooli oli olla isänmaallinen sekä olla mu-kana vaikuttamassa yhteiskunnallisiin asioihin. Peruskoulu-uudistuksen myötä 1970-luvulla opettajan työ muuttui asiasisältöpainotteiseksi ja luokanopettajia alettiin kouluttaa yliopistossa. 1990-luvulla opettajan työ oli jälleen murroksessa, jolloin opettaja nähtiin enemmän ohjaajana kuin tiedon jakajana (Kivinen & Rinne 1994, 75).

Myös Työministeriö (2002, 9) kuvaa nykyään opettajan työtä ohjaamisena, jossa oppilaan oman oppimisprosessin edistäminen nähdään etusijalla. Lisäksi työnkuvaan vaikuttavat kansainvälistyminen, monikulttuurisuus sekä tietotekniikan kehitys ja sen myötä uudenlai-set oppimisympäristöt. Työnkuvan muutoksella on etenkin fyysisen työympäristön osalta suuri merkitys, sillä työympäristön tulee mahdollistaa kehityksen näkyminen myös koulu-maailmassa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen osalta työn muutos on jo sinällään merkittävää, jolloin vuorovaikutus voi olla voimavara opettajien kohdatessa muutoksia työelämässä. Myös kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus näkyvät nykyisin opettajien työyhteisöissä henkilökunnan muuttuessa monikansallisemmaksi. Tämä tuo osaltaan omat haasteensa, sillä tästä johtuen työpaikoilla kohdataan myös erilaisia työtapoja ja tottumuksia (Työter-veyslaitos 2007, 145).

Uudenlaisista oppimisympäristöistä merkittävimmän intervention koulumaailmaan on teh-nyt tietotekniikan ja teknologian kehittyminen. Sen myötä koulujen ja opettajien työn haas-

teena on tekniikan hallitseminen ja hyödyntäminen opetustyössä. Helsingin yliopiston CI-CERO Learning –selvitysraportin (2008) mukaan tietotekniikan käyttöön liittyvien koulutusten avulla on opettajien osaaminen lisääntynyt ja yhä useammilla on mahdollisuus hyödyntää osaamistaan työssään. Muutosten myötä perinteistä oppimiskäsitystä on jouduttu tarkistamaan, eikä opettajan roolina enää ole tiedon suora välittäminen oppilaille. Oppilasta tulee ohjata etsimään tietoa itsenäisesti, esittämään kysymyksiä sekä ennen kaikkea konstruimaan oppimaansa kriittisesti.

Opettamisen lisäksi opettajan työnkuvaan kuuluu olennaisesti yhteistyön tekeminen sekä kollegoiden että koulun muun henkilökunnan kanssa. Työministeriön (2002, 8) mukaan opettajan ammatin nähdään muuttuneen 1990-luvun laman jälkeen. Aikaisemmin korostettiin itsenäisyyttä ja yksin pärjäämistä. Nykyisin on havahduttu kehittämään koulua toimivaksi organisaatioksi, joka edellyttää kaikkien työyhteisön jäsenten yhteistä toimintaa. Työministeriön tapaan Lima (2001, 97) mainitsee opettajien välisen kollegiaalisuuden olevan tärkeimpiä tekijöitä kouluorganisaation kehittämisessä. Keskinäisen ammatillisen vuorovaikutuksen avulla halutaan edistää koulujen toimintatapoja, mikä myös osaltaan edesauttaa työssäjaksamista. Täten edellytyksenä laadukkaalle opetukselle voidaan pitää hyvää sosiaalista vuorovaikutusta, mikäli opettajat esimerkiksi ideoivat opetuksen toteutusta yhdessä tai jakavat opetusmateriaaleja keskenään. Työyhteisön hyvä ilmapiiri voi osaltaan tukea opettajaa esimerkiksi ongelmatilanteissa sekä yleensäkin työn tekemisessä.

Koulun henkilökunnan kohtaamisen lisäksi opettajan työnkuvaan kuuluu vuorovaikutus oppilaiden ja vanhempien kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 20) käsitellään kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Sen mukaan ensisijainen kasvatusvastuu on kodilla, mutta koulun tulee tehdä kotien kanssa yhteistyötä tukeakseen lapsen oppimista ja kasvua. Opettajalta edellytetään lisäksi aktiivisuutta yhteistyön muodostamiseen ja kehittämiseen. Pulkkinen (2002, 220–221) mainitsee kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen muotoja olevan yhteydenpito, yhteistyön tekeminen sekä yhteisten asioiden eteen toimiminen. Kuitenkin useimmiten vuorovaikutus jää yhteydenpidon tasolle. Metson (2004, 53) mukaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä leimaa ongelmakeskeisyys opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön ollessa usein vain lapsen ongelmiin keskittyvää. Myös vanhempien tavoitettavuus voi olla ongelma, jolloin opettajan on yksipuolisesti vaikeaa luoda tai ylläpitää yhteistyötä. Kinnusen & Viitalan (2008, 14) tutki-

muksen perusteella opettajat kuvailevat yhteistyön olevan toimivaa silloin, kun se ei rasita kumpaakaan osapuolta eikä kuluta heidän voimavarojaan.

Koulun ja kodin välisen yhteistyön lisäksi moniammatillisuus on tärkeä ulottuvuus opettajan päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Se voi olla työyhteisön sisäinen prosessi, jolloin koulutustaustaltaan erilaiset yksilöt tuovat osaamisensa yhteiskäyttöön luoden samalla uudenlaista osaamista. Ulkoista moniammatillisuutta on toimiminen yhteistyössä organisaation ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämä osaltaan haastaa vuorovaikutuksen, sillä osaamisen rajojen ylittämisen lisäksi saatetaan joutua ylittämään myös hallinnollisia rajoja kunkin yhteistyön edustajan toimintaa ohjatessa erilaiset säädökset. (Karila & Nummenmaa 2001, 146–147.)

Sisäinen ja ulkoinen moniammatillisuus näkyvät konkreettisesti opettajan työssä päivittäin yhteistyön tekemisenä eri tahojen kuten rehtorin, muiden luokanopettajien, erityisopettajien tai aineenopettajien kanssa. Nykyään myös koulunkäynninohjaajien läsnäolo opetuksen aikana luokassa on yleistä, minkä lisäksi yhteistyötä saatetaan tehdä esimerkiksi terveydenhoitajan tai psykologin kanssa. Opettajan ammatissa jo kontaktitahojen laajuus arki-työssä vaatii opettajalta yhteistyökykyä ja taitoa neuvotella. (Haikonen & Hänninen 2006, 8.)

Opettajan työnkuvan laajuuden ymmärtäminen on oleellista tämän tutkielman osalta, jotta voidaan käsittää tarkemmin opettajien välisen vuorovaikutuksen lähtökohdat sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Opettajan työssä ihmissuhteet, jotka ovat vastavuoroisia ja toisistaan riippuvaisia, ovat tärkeässä roolissa opettajan vuorovaikutukseen perustuvan urakehityksen kannalta (Ruohotie 2000, 68). Kuviossa 2 esitettiin opettajan profession ja pedagogisen hyvinvoinnin suhde, jossa opettaminen on voimakkaasti yhteydessä opettajan työn toteuttamisen mahdollistavaan ympäristöön. Opettajuuteen vaikuttaa olennaisesti ympäröivä työyhteisö. Opettaminen ja opettajuus ovat opettajan profession osat, jotka nähdään tässä tutkielmassa osana pedagogisen hyvinvoinnin muodostumista.

2.4.1 Opettajan hyvinvointi työssä

Tässä tutkimuksessa työhyvinvointia tarkastellaan opettajan työn näkökulmasta. Keskeisenä tekijänä oleva pedagogisen hyvinvoinnin käsite pitää sisällään käsitteen työhyvinvointi, joka on läsnä pedagogisen hyvinvoinnin mallin (kuvio 1) kaikissa neljässä kategoriassa. Sosiaali- ja terveysministeriö (2010) määrittelee verkkosivustollaan työhyvinvoinnin koostuvan työntekijän terveydestä ja jaksamisesta, työpaikan turvallisuudesta, työn hyvästä hallinnasta, työilmapiiristä, sekä johtamisesta. EU-maissa on tehty yleisesti työhyvinvointiin liittyvää tutkimusta. Gallien (2003, 61) mukaan Tanskassa, Ruotsissa sekä pienemmässä mittakaavassa Suomessa näyttäisi olevan korkeampi laatu työtehtävissä ja paremmat mahdollisuudet osallistua niihin kuin monessa muussa maassa. Näin ollen tulee kiinnittää huomiota myös muihinkin työhyvinvoinnin ulottuvuuksiin kuten ilmapiiriin, työssäjaksamiseen sekä työympäristön turvallisuuteen.

Viimeisen vuosikymmenen yksi puhuttaneimmista vaikeuksista eri työyhteisöissä ovat olleet työhyvinvointiin liittyvät kysymykset. Työntekijät kokevat yhä enemmän eriasteista uupumusta, väsymistä ja yleistä työn kuormittavuutta. Tästä johtuen sairauspoissaolot ovat kasvaneet merkittävästi. Syitä työhyvinvoinnin huonontumiselle on esitetty monia, mutta usein keskusteluissa esiintyvät suuren työmäärän, kiireen ja aikataulujen tuottamat ongelmat. Myös huono johtaminen uskalletaan nykyisin nostaa esiin entistä useammin, samoin kuin pelko omasta asemasta jatkuvien muutospaineiden alla. Merkittävänä ongelmina työpaikoilla koetaan myös ihmissuhteisiin ja työyhteisöjen yleiseen ilmapiiriin liittyvät vaikeudet. Yhdessä nämä tekijät johtavat yhä useamman työntekijän uupumiseen, ja hyvinvoinnin kriisi työyhteisöissä on todellinen. (Mäkipeska & Niemelä 2005, 11.)

Julkisuudessa paljon puhuttaneet työyhteisöjen hyvinvointi sekä siihen liittyvät kysymykset ovat olleet esillä myös opettajayhteisöissä. Myyrän (2010, 42–45) mukaan Opettaja-lehden järjestämän kyselyn perusteella useiden koulujen ja päiväkotien työyhteisöistä löytyy häiritsevän käyttäytymisen rajan ylittävä työyhteisön jäsen. Päivittäisessä työssään opettaja kohtaa jatkuvasti muita työyhteisönsä jäseniä, eikä erilaisilta vuorovaikutustilanteilta voitane välttyä. Himbergin (1996, 11) käyttämä termi organisaatio tarkoittaa joukkoa ihmisiä, joilla on yhteinen tavoite saavuttaa tietty päämäärä. Esimerkiksi koulussa työskentelee eri ammattialojen edustajia, jolloin jokaisesta ammattiryhmästä voi muodostua varsinaisen organisaation sisällä pienempiä ryhmiä. Ryhmien ollessa keskinäisessä vaikutukses-

sa toisiinsa voivat esimerkiksi ongelmat yhden ryhmän sisällä heijastua lopulta koko organisaatioon. Erityisesti vaikeudet ihmissuhteissa näkyvät helposti organisaation koko toiminnassa. Yhteisten tavoitteiden ja päämäärien asettaminen yhdessä vaikuttaa työssä jakamiseen ja työn tuloksiin.

Työyhteisön jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi myös opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on merkittävää. Kyriacoun (2001, 33) mukaan tarvitaankin lisää tutkimusta opettaja-oppilas -vuorovaikutuksesta ja luokkahuoneen ilmapiiristä sekä näiden vaikutuksesta opettajan stressiin. Useimmiten stressin on nähty heijastuvan opettajan negatiivisena suhtautumisena oppilaisiin. Tämän suuntaista tutkimusta on tehty esi- ja alkuopetuksen näkökulmasta (Siekkinen & Niiranen 2008, 41–41, 42–45). Kyriacou (2001, 33) siirtäisi huomion kuitenkin siihen, miten positiivinen luokkahuoneen ilmapiiri voisi ennaltaehkäistä opettajan stressiä. Lisää tietoa tarvitaan myös siitä, miksi ja miten ulkopuoliset tekijät ja niiden aiheuttamat paineet niin opettajille kuin oppilaille voivat heikentää positiivista opettaja-oppilas -vuorovaikutusta joissakin luokissa. Kyriacou (2001, 28) käsittelee opettajien kokemaa stressiä negatiivisena tunteena, joka pitää sisällään vihaa, pelkoa, jännittyneisyyttä, turhautumista ja masentuneisuutta. Opettajien stressiin liittyvät tutkimukset ovat usein Kyriacoun (2001) mukaan yleispäteviä, ja näin ollen hän on tutkimuksissaan selvittänyt erityisesti opettajan työn stressaavuutta.

2.5 Pedagoginen hyvinvointi tässä tutkimuksessa

Tässä tutkielmassa aihe rajautuu kahteen pedagogisen hyvinvoinnin mallin tekijään: koulun olosuhteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Haringin ym. (2008, 28; 2009) esi- ja alkuopetuksessa toteutettujen tutkimusten perusteella toimintaympäristöt ja vuorovaikutus nousivat merkittävimmiksi pedagogisen hyvinvoinnin tekijöiksi. Lisäksi tutkimukset osoittivat fyysisen ympäristön laadun ja ryhmäkokojen asettavan opettajan työlle haasteita. Tässä tutkielmassa kartoitetaan alakoulun opettajien pedagogista hyvinvointia. Tutkimusaihe rajautuu aikaisempien tutkimusten tulosten perusteella kahteen keskeisimpään pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavaan tekijään: sosiaalisen vuorovaikutukseen ja fyysiseen työympä-

ristöön. Myös tutkijoiden henkilökohtainen kiinnostus opettajien konkreettisiin työskentelyolosuhteisiin juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön näkökulmasta on vaikuttanut tutkimuksen rajautumiseen.

Koulun olosuhteet sisältävät toimintaympäristön ja tilat, opetusjärjestelyt sekä ryhmäkoot. Koulu rakennuksena on paikka, jossa opettaja käytännössä toteuttaa työtään ja näin ollen se voi olla merkityksellinen opettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Haringin ym. (kuvio 1) pedagogisen hyvinvoinnin mallin toimintaympäristö ja tilat sekä opetusjärjestelyt ovat tässä tutkimuksessa osa fyysistä työympäristöä. Tässä tutkimuksessa toimintaympäristöstä ja tiloja, sekä opetusjärjestelyjä tarkastellaan opettajan työn näkökulmasta. Käsite sosiaaliset suhteet pitää sisällään toimintakulttuurin, työskentelyilmapiirin, opettaja-lapsi –suhteet, opettajien välisen vuorovaikutuksen ja moniammatillisuuden. Työssään opettaja ei voi välttyä vuorovaikutustilanteilta, sillä työpäivän aikana hän toimii oppilaiden, vanhempien tai koulun muun henkilökunnan parissa. Tässä tutkielmassa pedagogista hyvinvointia tarkasteltaessa kohdistetaan huomio opettajien väliseen kanssakäymiseen. Nykyaikana yhden opettajan koulut ovat harvinaisuus, jolloin työpaikalla on todennäköisesti päivittäin läsnä kollega, jonka kanssa sosiaalinen vuorovaikutus on mahdollista. Nykyisin kouluilla vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitys näkyy myös lisääntyneenä tiimityöskentelynä.

Pedagogista hyvinvointia opettajan työn näkökulmasta tarkasteltaessa tulee ymmärtää, mitä opettajan työ pitää sisällään, jotta voidaan muodosta käsitys hyvinvoinnista opettajan työssä. Opettaja vaikuttaa omilla pedagogisilla ratkaisuillaan siihen, millaiseksi hän oman hyvinvointinsa töissä rakentaa. Opettajan pedagogisen toiminnan lisäksi hyvinvointiin voivat vaikuttaa etenkin työympäristö, toiset opettajat, oppilaat, vanhemmat sekä muu koulun henkilökunta. Työympäristön laatu ja sen tarjoamat mahdollisuudet oman pedagogisen ajattelun toteuttamiseen voivat vaihdella. Lisäksi erilaisten toimijoiden kohtaaminen opettajan työssä tuo omat haasteensa. Nämä tekijät ovat aina olleet läsnä opettajan työssä, kuitenkin opettajan työn monisäikeisyys ja muutosalttius tuovat omat haasteensa opettajuuteen.

3 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS OPETTAJAN TYÖN NÄKÖKULMASTA

Pedagogisen hyvinvoinnin yhtenä indikaattorina nähdään sosiaalinen vuorovaikutus. Opettaja kohtaa työssään jatkuvasti useita vuorovaikutustilanteita, jotka osaltaan säätelevät myös pedagogista toimintaa. Työyhteisön positiivinen vuorovaikutus luo avoimen ilmapiirin, jossa tuen saaminen kollegoilta erilaisissa tilanteissa edistää opettajan työn toteuttamista ja osaltaan pedagogista hyvinvointia. Näin ollen työyhteisön osapuolten vuorovaikutus on tärkeää. Tässä luvussa käsitellään aluksi vuorovaikutusta yleisellä tasolla ja sen rakentumista työyhteisöissä. Lopuksi vuorovaikutusta tarkastellaan opettajan työn näkökulmasta.

3.1 Vuorovaikutuksen määrittelyä

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus opettajan työssä rakentuu sosiaalisesta kanssakäymisestä työyhteisön kollegoiden kanssa. Voidaksemme ymmärtää opettajien välistä sosiaalista vuorovaikutusta käsitellään tässä osiossa aluksi vuorovaikutusta yleisellä tasolla. Ihmisen elämää laajasti tarkasteltaessa voidaan sen sanoa olevan kauttaaltaan sosiaalista. Yksilön ja yhteisöjen tavat toimia kulttuurissaan sekä maailman kokeminen ja ulkoisesti siihen vaikuttavat tekijät - kuten elinolot - vaihtelevat huomattavasti. Toisten ihmisten vaikutus on kuitenkin merkittävä tekijä yksilön selviytymisessä arjen keskellä. Ihminen tarvitsee selviytyäkseen muita ihmisiä, jolloin toisten yksilöiden tarvitseminen muovautuu yhteiseksi nimittäjäksi kaikkialla huolimatta missä ja miten arkeaan elää (Pirttilä-Backman, Suoninen, Lahikainen & Ahokas 2010, 11).

Ihmisten välistä vuorovaikutusta on tutkittu jo 1800-luvun loppupuolella sosiaalipsykologisen tieteen näkökulmasta. Tarkastelun alla ovat olleet vuorovaikutus sekä sen edellytykset ja siitä johtuvat seuraukset. Etenkin kahden yksilön välinen vuorovaikutus erilaisissa ryhmissä on ollut tutkijoiden kiinnostuksen kohteena jo kauan. Tutkijoita on kiinnostanut myös ympäristön vaikutukset ihmiseen ja se, kuinka ihminen kykenee hyödyntämään ympäristöä omassa elämässään, sen rakentamisessa sekä muokkaamaan ympäristöään (Pirttilä-Backman ym. 2010, 11–12). Sosiaalisessa ympäristössä toimiessaan yksilö ei voi välttyä kohtaamisilta toisten ihmisten kanssa eikä näin ollen vuorovaikutustilanteilta. Myös opettajien työssä vuorovaikutustilanteita kohdataan päivittäin.

Pirttilä-Backmanin ym. (2010, 27) mukaan valtaosa ihmisistä on nykyisin niin tottunut päivittäiseen vuorovaikutukseen, ettei monikaan kiinnitä huomiota toisten ihmisten läsnäoloon tai sen merkitykseen itselleen. Yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen aletaankin usein kiinnittää huomiota vasta sitten, kun edessä on ongelmia, erilaisuutta tai joku toimii eri tavoin kuin muu läsnä oleva yhteisö. Ihmisten väliselle vuorovaikutukselle olisi kuitenkin hyväksi kohdata etenkin erilaisuutta, sillä tällöin ihmisillä on Pirttilä-Backmanin ym. (2010, 27–28) mukaan mahdollisuus oppia ymmärtämään esimerkiksi erilaisia kulttuureja ja toimintatapoja. Kansainvälistyminen on ajankohtainen aihe myös opetustyössä monikulttuurisuuden alkaessa näkyä niin kollegoiden kuin oppilaidenkin osalta.

Erilaisuuden hyväksyminen ja yhteistyöhön kykeneminen toisten kanssa on nykyisin tärkeää jatkuvasti muuttuvassa ja kehittyvässä yhteiskunnassa. Vuorovaikutuksen tutkiminen onkin noussut tärkeäksi tutkimuskohteeksi ollen jalusta, johon Suonisen (2010, 29) mukaan inhimillinen ja sosiaalinen elämä nojaavat. Jo 1900-luvun alussa Mead (1934) esitti myöhemmin sosiaalipsykologian keskeiseksi ajatukseksi nousseen teorian siitä, kuinka ihminen kehittyy ihmiseksi olemalla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa sekä samalla oppii näkemään itsensä toisten näkökulmasta. Vuorovaikutuksen selittäminen kokonaisvaltaisesti on Suonisen (2010, 30) mukaan haastavaa, sillä osallisena on aina vähintään kaksi yksilöä, jotka ovat keskenään riippuvaisia toisistaan. Luonteeltaan vuorovaikutuksen sanotaan olevan sekä jatkuvaa että koko ajan muuttuvaa ja prosessimaista. Harvoin kyseessä on Pirttilä-Backmanin ym. (2010, 27) mukaan kuitenkin irralliset tai yksittäiset tapahtumat, vaan usein kohteena ovat tapahtumien ketjut ja jatkumot. Interaktio eli vuorovaikutus on yleensä seurausta ihmisten välisestä toiminnasta ja muotoutuu sen kautta toiminnaksi, johon kumpikaan osallisena oleva henkilö ei pystyisi ilman toista (Suoninen 2010, 31).

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksella tarkoitetaan sosiaalista kanssakäymistä työyhteisön kollegoiden kanssa. Aallon (2006, 13–15) mukaan työn mielekkäänä kokeminen, työyhteisön ilmapiiri, sekä tunne arvostuksesta ja hyväksynnästä työyhteisössä vaikuttavat ihmisen työssä jaksamiseen. Ne ovat myös merkittäviä tekijöitä työhyvinvoinnin kannalta. Terminä sosiaalinen vuorovaikutus tarkoittaa ihmisten välisten suhteiden kuvaamista ajallisesti etenevänä prosessina. Vuorovaikutuksen muotoja on monia, mutta puhuttaessa sosiaalisesta vuorovaikutuksesta Pirttilä-Backman ym. (2010, 27) toteavat sen olevan osittain tiedostamatonta, eikä siihen kiinnitetä jatkuvasti huomiota. Esimerkiksi työyhteisöissä vuorovaikutus voi olla itsestään selvää ja rutinoitunutta, eikä vuorovaikutusta välttämättä osata hyödyntää riittävästi organisaation toiminnassa.

Työyhteisössä tarvitaan eri osapuolten vuorovaikutusta organisaation toimimiseksi. Työpaikalla vuorovaikutuksessa ovat kaikki yhteisön jäsenet, jolloin henkilöstön koko voi vaikuttaa sosiaaliseen viestintään. Henkilöstön keskinäisiä vuorovaikutussuhteita täytyy ylläpitää tarpeen mukaisen tuen saamisen takaamiseksi kaikille. Keskinäisen vuorovaikutuksen kokeminen tärkeänä edistää hyvinvointia työpaikalla, sillä työntekijöiden välinen sosiaalinen tuki nostaa motivaatiota edesauttaen työyhteisöön sitoutumisessa. Sosiaalisella tuella tarkoitetaan ihmisten välisiä suhteita, toisen työn arvostamista ja siitä kiinnostumista, työ-

yhteisön kaikkien jäsenten kunnioittamista, tiedon jakamista, avun saantia ja antoa, sekä yleisesti toisen työstä positiivisen palautteen antamista. Myös erilaisissa tilanteissa toisen tukeminen ja kuunteleminen kuuluvat olennaisesti edellä mainittuun sosiaaliseen tukeen. (Silvennoinen 2004, 64–65.)

Silvennoisen mukaan vuorovaikutuksen lähtökohta on viestinnässä. Viestinnän avulla on mahdollisuus vuorovaikutukseen toisten kanssa. Frey, Botan & Kreps (2000, 27) määrittelevät kommunikaation käsitteen (latinankielessä ”communis”) merkitsevän samaa kuin viestintä, jonka Silvennoinen suomentaa yhteiseksi tekemisenä. ”Sitä viestintä juuri onkin: mielikuvien ja merkitysten jakamista, asioiden ja käsitysten yhteiseksi tekemistä.” (Silvennoinen 2004, 18) Vuorovaikutuksen avulla ihminen rakentaa käsitystä itsestään, omia päämääriään, arvojaan ja tavoitteitaan. Viestimällä toisten kanssa muodostetaan myös käsityksiä kanssaviestijöistä. (Silvennoinen 2004, 18.)

3.2 Työyhteisön sosiaalisen vuorovaikutuksen rakentuminen

Opettajan työssä työyhteisö koostuu moniammatillisesta opetushenkilökunnasta, esimiehestä, laitoshuolto- sekä muusta koulun henkilökunnasta. Koulu on näiden kaikkien ryhmi- en työn toteuttamisen ympäristö. Tässä tutkimuksessa keskitytään opetushenkilöstön sosiaalisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. Yleisesti työyhteisöissä on monia erilaisia vuorovaikutussuhteita, joissa sisältö vaihtelee laajasti. Vuorovaikutus voi olla luonteeltaan positiivista edistäen työyhteisön toimivuutta (Nevalainen 2007, 34). Työyhteisön jäsenten keskinäinen kommunikointi voi koskea Nevalaisen (2007, 34) mukaan myös pelkästään työhön kuuluvia asioita, jolloin vuorovaikutus on muodollisempaa kuin tilanteissa, joissa työyhteisössä keskustellaan muustakin kuin työhön liittyvistä asioista.

Vuorovaikutukselle asetetaan työyhteisöissä nykyisin melkoisia haasteita esimerkiksi työyhteisön kehittämisen ja itse työn kannalta (Malkavaara 2006, 78–79). Työpaikalla asioista sopiminen ja keskustelu synnyttävät usein erilaisia mielipiteitä, joten hyvässä ilmapiirissä monille ajatuksille annetaan mahdollisuus tulla julki. Lima (2001, 116–117) nostaa esiin erilaisten mielipiteiden esilletuomisen tärkeyden huomauttaen liian harmonisessa ja myö-

täilevässä ilmapiirissä monen hyvän kehitysidean voivan mennä hukkaan. Näin ollen työyhteisön ristiriidat voivat olla myös positiivisia lopputulokseltaan ja kehittää työyhteisöä. Kuitenkin liian joustamattomassa työyhteisössä erilaisten näkökulmien esittäminen voi tuntua vaikealta, mikäli työyhteisön toimintakulttuuri ei tue ja arvosta erilaisia mielipiteitä.

Suomessa on tuhansia kouluja, joissa työskentelee päivittäin suuri joukko eri ammattialojen edustajia opettajista laitoshuoltohenkilökuntaan. Kaikissa kouluissa - kuten työyhteisöissä yleensä - on erilainen työskentelyilmapiiri. Yhteistä kaikille työyhteisöille kuitenkin lienee ajoittain esiintyvät ihmissuhteisiin liittyvät ongelmat. Haastavimpina pidetään henkilökemioista johtuvia ongelmia tilapäisten riitojen sijaan. Henkilökemioista johtuvien kiistojen taustalla yhtenä tekijänä selitetään olevan yksilön aikaisemmat tunnekokemukset. Näistä erityisesti aiemmin selvittämättä jääneet kokemukset voivat muodostaa yksilölle tunneristiriitoja, jotka kohdistuvat purkautumisena esimerkiksi työtovereihin (Himberg 1996, 11). Piispasen (2008, 155) mukaan koulun sosiaalinen ja psyykinen ilmapiiri vaikuttavat myös kouluympäristöön, koska yksilön omat kokemukset hyvinvoinnistaan heijastuvat koko yhteisöön. Näin ollen hyvinvoivat opettajat voivat positiivisesti vaikuttaa niin kollegoihin kuin oppilaisiinkin.

Himbergin (1996, 11) mukaan huonojen henkilösuhteiden taustalla voi olla myös projektio, jossa yksilö havaitsee tiedostamattaan toisessa henkilössä piirteitä, joita ei itsessään hyväksy. Tästä johtuen kollegoita voidaan huomaamattaan syyttää niistä piirteistä, joita omasta toiminnastaan pyrkii karsimaan. Himberg (1996, 11) toteaa, ettei kaikkia työtovereita tarvitse pitää ystävinään, mutta kaikkien kanssa tulisi pystyä keskustelemaan työhön ja työyhteisöön liittyvistä asioista. Työyhteisön ristiriidat eivät kuitenkaan aina ole ihmissuhteista kehittyneitä, vaan voivat olla seurausta organisaation toiminnan ongelmista.

Kollegoilta saatavan tuen merkitys korostuu Silvennoisen (2004, 66) mukaan erityisesti kriisi- tai ongelmatilanteissa. Tällöin omilta työkavereilta saatu apu ja tuki lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta, sekä edistävät työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Luottamus koetaan tärkeänä yleisesti vuorovaikutussuhteissa, mutta etenkin ongelmatilanteissa turvallisuuden tunteen kokeminen asioista puhuttaessa on tärkeää. Asioiden jakaminen toisten kanssa on tarpeellista myös muissa kuin ongelmatilanteissa. Etenkin opettajan työssä esimerkiksi vanhempien kohtaamisessa tai oppilaiden ongelmien selvittämisessä tuen saaminen kollegoilta voi olla merkittävää opettajan työssä jaksamisen kannalta. Laursenin (2006, 94) tutkimuksen mukaan opettajat eivät koe tiimityöskentelyä pakkona, vaan korostavat

sen olevan tarpeellista. Tulokset osoittavat opettajien tekevän yhteistyötä etenkin suunnittelun osalta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertovat myös opettajienhuoneen ilma- piirin, jossa voi keskustella muustakin kuin työstä, olevan merkittävä osa yhteistyötä kollegoiden välillä.

3.3 Opettajien välinen vuorovaikutus

Opettajien välistä yhteistyötä on tutkittu etenkin työhyvinvoinnin näkökulmasta. Esimerkiksi Skotlannissa tehty tutkimus kertoo opettajaopiskelijoiden huomioista ongelmallisista opettajien välisistä suhteista työyhteisöissä niin ammatillisessa kanssakäymisessä kuin muissakin vuorovaikutustilanteissa (Johnston 2010). Soinin ym. (2010) tutkimuksessa opettajien pedagogisesta hyvinvoinnista opettaja yhteisön nähtiin näyttelevän tärkeää osaa opettajien ammatillisessa hyvinvoinnissa. Opettajat pitivät erityisen tärkeänä positiivista ilmapiiriä ja emotionaalista tukea. Sen sijaan Savolaisen (2001, 64,66) tutkimuksen mukaan työyhteisössä vuorovaikutusta ja yhteistyötä olisi syytä kohentaa koko yhteisön työtyytyväisyyden edistämiseksi.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys etenkin aloitteleville opettajille ja heidän työhyvinvoinnilleen voi olla huomattava. Riittävän kollegiaalisen tuen puuttuminen etenkin uran alkuvaiheessa voi kuormittaa noviisiopettajaa liikaa ja tuloksena voi olla halu vaihtaa alaa (Darling-Hammond 2003, 7, 12). Myös Bradley'n (2007) tutkimuksen tulokset osoittavat tuen saannin olleen vähäistä uran alkuvaiheessa, työtyytyväisyyden vähentyneen sekä halukkuuden lopettaa opettajan työ lisääntyneen. Opettajien välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen yksi muoto voi olla kokeneemman opettajan antama ammatillinen tuki. Tuen tarve on yksilöllistä, jolloin toinen kaipaa enemmän tukea työuransa alussa kuin toinen. Toisaalta tuen antaja voi olla liian innokas ohjeistamaan, ja vuorovaikutuksen laatu saattaa kärsiä. Sosiaalinen vuorovaikutus voi olla tärkeä voimavara kaikille työyhteisön jäsenille tai pahimmillaan aiheuttaa koko työyhteisöä koskevia ongelmia.

3.4 Koonti sosiaalisesta vuorovaikutuksesta opettajan työssä

Opettajat kohtaavat päivittäin kouluilla kollegoitaan sekä muuta opetushenkilöstöä, joten vuorovaikutustilanteilta tuskin välttyään työpäivän aikana. Esimerkiksi työyhteisöjen palaverissa osallistujien keskinäisellä viestinnällä luodaan tunne yhteenkuulumisesta, yhteisistä tavoitteista sekä arvostuksen tunteesta (Malkavaara 2006, 78). Malkavaaran kuvaus onkin ihannekuva onnistuneesta vuorovaikutuksesta. Erilaisten persoonallisuuksien aiheuttamat ristiriidat henkilökemioissa voivat kuitenkin vaikeuttaa yhteisten tavoitteiden asettamista ja yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumista. Malkavaara (2006, 78) näkee, ettei ilman yhteistä vuorovaikutusta voi syntyä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opettajan työssä yhteenkuuluvuuden tunne voi edistää työssä jaksamista. Esimerkiksi opetustyön suunnittelun jakaminen muiden opettajien kanssa voi helpottaa työtaakkaa. Toisaalta Haringin (2003, 222) tutkimus osoitti, ettei esi- ja alkuopettajien yhteissuunnittelu ja -opetus kuitenkaan ollut kovin yleistä. Tämän pohjalta voidaankin pohtia, ymmärretäänkö opetuslalla hyödyntää sosiaalista vuorovaikutusta voimavarana työn suunnittelussa ja toteutuksessa. Töiden jakamisen ei tarvitse olla konkreettista, vaan esimerkiksi keskustelut ja mielipiteiden vaihtaminen voivat edistää työhyvinvointia ja sitä kautta pedagogista hyvinvointia.

Ihmisen hyvinvointi työyhteisössä on tärkeä osa myös opettajan pedagogista hyvinvointia. Opettajien väliset vuorovaikutustilanteet kuuluvat opettajan päivittäiseen työhön, joten työyhteisön ilmapiirillä sekä yhteistyön toimivuudella voi olla vaikutusta opettajan jaksamiseen sekä pedagogiseen hyvinvointiin. Vuorovaikutussuhteilla on merkitystä myös koko organisaation toimintaan sekä hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien tämänhetkisiä kokemuksia sosiaalisesta vuorovaikutuksesta työyhteisössä sekä sen merkitystä opettajien pedagogiseen hyvinvointiin. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen lisäksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös fyysistä työympäristöä ja sen vaikutuksia opettajan pedagogiseen toimintaan. Niin sosiaalinen vuorovaikutus kuin fyysinen työympäristökin ovat konkreettisia tekijöitä opettajan pedagogisessa toiminnassa. Seuraavassa luvussa kuvataan fyysisen työympäristön merkitystä opettajan työn näkökulmasta.

4 FYYSINEN TYÖYMPÄRISTÖ OPETTAJAN TYÖN NÄKÖKULMASTA

Fyysinen ympäristö on vuorovaikutuksen tapaan yksi pedagogisen hyvinvoinnin indikaattoreista. Ympäristön merkitys korostuu opettajan työn näkökulmasta vaikuttaen käytännön tasolla opetustyön toteuttamismahdollisuuksiin ja sitä kautta osaltaan myös pedagogiseen toimintaan ja hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa opettajan työympäristönä nähdään koulu fyysisenä ympäristönä. Tässä luvussa käsitellään aluksi fyysistä työympäristöä yleisellä tasolla, jonka jälkeen sitä tarkastellaan opettajan työn näkökulmasta.

4.1 Työympäristön käsitteen määrittelyä

Fyysisen työympäristön ja oppimisympäristön käsitteet nivoutuvat tässä tutkimuksessa yhteen, sillä oppilaan näkökulmasta koulu nähdään oppimisympäristönä ja opettajan näkökulmasta työympäristönä. Opettajan työn kannalta on merkittävää, miten lapset viihtyvät

koulussa ja kuinka fyysinen ympäristö vaikuttaa oppimisen tuloksiin. Fyysinen työympäristö asettaa reunaehdot opetuksen toteuttamiselle, eikä opettaja itse voi siihen useinkaan vaikuttaa. Koulu on perinteinen ympäristö, jossa opetus ja opiskelu tapahtuvat. Kirjallisuudessa käytetään monia termejä, kuten opetus-, opiskelu- ja oppimisympäristö. Opettajan näkökulmasta katsottaessa korostetaan oppimisympäristön didaktista kokonaisuutta, jossa opettajan kasvatustajattelu ja tavoitteellinen toiminta ovat oleellinen osa oppimisympäristöä (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 41). Kuitenkin terminä oppimisympäristö rajaa ulkopuolelle kaikki muut tilat, joissa opettaja perinteisen luokkahuoneen lisäksi työskentelee. Näin ollen termi työympäristö kuvailee laajemmin opettajan työn kokonaisvaltaisuutta. Opettajan työ koostuu varsinaisen luokkahuonetyöskentelyn eli opetuksen lisäksi myös työn suunnittelusta ja yhteistyöstä kollegoiden sekä kodin kanssa. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä työympäristö, sillä se käsittää muutkin työskentelytilat kuin pelkän luokkahuoneen. Lisäksi opettajan työssä myös esimerkiksi työn suunnitteluun tarvittavat tilat ovat osa opettajan pedagogista toimintaa.

Opettajan fyysisellä työympäristöllä tarkoitetaan opetusolosuhteita, opetustiloja ja -materiaaleja, sekä muita opetuksen valmisteluun ja toteutukseen tarvittavia tiloja ja välineitä. Kaikki nämä fyysiset tekijät vaikuttavat siihen, kuinka opettaja voi käytännössä toteuttaa pedagogista ajatteluaan. Työympäristöllä ei ole merkitystä ainoastaan pedagogiikan toteuttamisen kannalta, vaan se vaikuttaa myös kokonaisvaltaisesti hyvinvointiin (Laursen 2006, 83). Työympäristö ei aina tue opettajan pedagogista ajattelua, jolloin käytettävissä olevia tiloja joudutaan muuntelemaan oman näkemyksen mukaiseksi. Työministeriö (2002, 10–11) mainitsee opettajiin kohdistuvista vaatimuksista, joissa opettajan tulee sopeutua moniin yhtäaikaaisesti vaikuttaviin yhteiskunnallisiin muuttujiin. Tästä johtuen työympäristöä ja työtapoja joudutaan muuntelemaan ajanmukaiseksi. Samankaltaisia huomioita nostaa esiin myös Cornell (2002, 33–34), jonka mukaan opetuksen tulee kehittyä muun yhteiskunnan taloudellisten tarpeiden ohella. Nykyaikana koulun tavoitteena on ohjata oppilasta elinikäiseen oppimiseen, omien vahvuksiensa löytymiseen sekä edistää kansainvälistymistä. Myös Aalto, Ahokas & Kuosa (2007, 38) korostavat opetuksen laadun turvaamista uusien oppimisympäristöjen, menetelmien ja teknologian avulla oppilaan kasvun ja kehityksen takaamiseksi. Tietoteknologian kehittyminen ja muuttuneet oppimisympäristöt haastavat opettajan pysymään muutoksessa mukana ja kehittämään omaa ammattitaitoaan. Nämä edellyttävät työympäristöltä sekä materiaaleilta muunneltavuutta ja uusiutuvuutta,

jotta opettaja voi toteuttaa työssään ajan vaatimia muutoksia sekä suunnitella opetukseen monipuolista.

4.2 Terveellinen ja turvallinen työympäristö

Opetus- ja kulttuuriministeriö (tiedote 2006) on ottanut kantaa turvalliseen oppimisympäristöön sekä opettajan näkökulmasta työympäristöön. Ministeri Raskin mukaan fyysisissä oppimisympäristöissä on parantamisen varaa, sillä esimerkiksi vain noin neljänneksessä kouluista on hyvä ilmanvaihto ja noin 200 koulussa kärsitään homeongelmista. Samansuuntaisia huomioita omassa tutkimuksessaan on tehnyt Savolainen (2001, 68,70). Fyysisen kouluympäristön osalta lähes puolet opettajista piti sisäilman laatua huonona. Opetusministeriön työryhmien muistiossa (2002:27) kerrotaan terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteita koskevasta taustamuistiosta, jonka tarkoituksena on toimia apuvälineenä koulujen rakentamiselle ja arvioinnille. Samassa muistiossa käsitellään koulurakennusten uudisrakentamisen ja vanhojen rakennusten peruseräparannusten suurta tarpeesta. Kuitenkaan vuosittaiset myönnettyt valtionosuudet eivät riitä kaikkiin tarpeisiin, ja monet kunnat ovatkin rakentaneet ja peruskorjanneet kouluja ilman valtion tukea. Koulurakennusten puitteet ovat siis merkittävä tekijä niin oppilaiden kuin opettajienkin pedagogiselle hyvinvoinnille. Puitteiden merkittävyys opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta on noussut esiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Muun muassa ympäristön turvallisuus, siisteys, esteettisyys sekä tarkoituksenmukaisuus opetustyön toteuttamisen näkökulmasta vaikuttavat keskeisesti hyvinvointiin ja viihtymiseen koulutyössä (ks. Haring 2003; Nuikkinen 2005, 2009; Piispanen 2008).

Opetushallitus (2004) määrittelee oppimisympäristön opetussuunnitelman perusteissa oppimiseen liittyvän fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden sekä sosiaalisten suhteiden kokonaisuudeksi, jossa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat. Fyysinen oppimisympäristö koostuu koulurakennuksesta, tiloista, sekä opetusvälineistä ja oppimateriaaleista. Oppimisympäristöjä ovat myös koulurakennuksen ulkopuoliset tilat ja paikat. Oppimisympäristön tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja oppimista, oppimismotivaatioita ja uteliaisuutta

sekä edistää oppilaiden aktiivisuutta, itseohjautuvuutta, ja luovuutta tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Myös psyykkinen, fyysinen, sekä sosiaalinen turvallisuus ovat tärkeitä elementtejä oppimisympäristössä (Opetushallitus 2004). Opetussuunnitelman mukaiset oppimisympäristön tehtävät ovat osa opettajan työtä, sillä fyysisellä ympäristöllä on myös vaikutus siihen, miten opettaja kykenee toteuttamaan pedagogista näkemystään opetustilanteissa (ks. esim. Niikko & Havu-Nuutinen 2004). Opetussuunnitelman perusteet käsittelevät fyysistä ympäristöä oppimisympäristönä, mutta tässä tutkimuksessa koulun fyysisestä ympäristöstä käytetään termiä työympäristö, sillä tiloja tarkastellaan opettajan työn näkökulmasta.

Perusopetuslain 1998/29§ mukaan jokaisella opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Myös työturvallisuuslaki (2002) määrittelee tarkoin fyysisen työympäristön elementtejä, joiden tulee täytyä. Työturvallisuuslain pykälät 32–34 käsittelevät työpaikan fyysisiä olosuhteita, kuten työympäristön turvallisuus ja terveellisyys, ilmanvaihto ja huoneen tilavuus sekä valaistus. Jokaisella työntekijällä on oikeus turvalliseen työympäristöön, joka on myös osa viranomaisten määrittelemää työhyvinvointia. Kuitenkin lakiasetukset ovat melko yleispäteviä, sillä laissa käytetään muun muassa termejä ”riittävä”, ”turvallinen” ja ”asianmukainen”. Koska nämä asiat eivät ole mitattavissa, on lakien toteutuminen tulkinnanvaraista. Näin ollen työympäristöt eri kouluilla voivat vaihdella huomattavasti. Täten myös pedagogiikan toteutusmahdollisuudet vaihtelevat.

Varsinaista pedagogiikkaa toteutetaan useimmiten luokkatilassa, mutta esimerkiksi opetuksen suunnittelussa voi työtilana olla jokin muu tila koulussa tai opettajan koti. Opettaja tarvitsee työssään rauhallista tilaa myös muun kuin varsinaisen opetustyön tekemiseen, mikä tulisi huomioida koulutiloja suunniteltaessa. Sama tekijä nousi esiin Savolaisen tutkimuksessa (2001, 70), jossa opettajat kokivat työympäristössä ongelmana oman rauhallisen työskentelytilan puuttumisen. Opetuksen suunnitteluun vaikuttaa osaltaan, millainen käytössä oleva luokkatila on. Merkittävää on, onko luokassa riittävästi tilaa, pystyykö sitä muuntelemaan esimerkiksi ryhmätyötä tehdessä tai järjestettäessä rauhallisempaa työskentelytilaa osalle oppilaista. Luokkatilojen muuntelu on nykyään arkipäivää koulutyössä. Aikaisemmin opetustiloja muunneltiin vähän ja tilat oli suunniteltu siten, että ohjaaja tekee työtään luokan edessä. Oppilaiden työpisteet oli sijoitettu tarkkaan järjestykseen, jotta oppilaat voivat ilman häiriötä kuunnella opettajaa (Cornell 2002, 33). Cornellin mukaan tämä

sopi teollistumisen aikakaudelle vastaten tuolloin taloudellisiin, sosiaalisiin, teknologisiin ja kansan tarpeisiin.

4.3 Opetustilat ja -varusteet opetustyön ulottuvuuksina

Nykyisin koulutilojen suunnittelussa huomioidaan erilaiset oppijat ja opetusmenetelmät sekä mahdollisuus opetustilojen muunneltavuuteen. Kuitenkin monet nykyisellään toimivat koulut on rakennettu oppivelvollisuuslain ja suurten ikäluokkien seurauksena, eivätkä ne vastaa nykyajan koulutushaasteisiin (Tapaninen 2006, 54–55). Uusia kouluja rakennetaan ja vanhoja peruskorjataan, jotta koulut saataisiin vaatimusten osalta samalle tasolle. Haasteena ovat alati muuttuvat tarpeet, jolloin koulujen muutosprosessin pitäisi olla jatkuvaa. Hiltunen (2003, 2) toteaaakin: ”Ennen valtio antoi koulurakentamiseen suorat ohjeet. Nyt niitä ei enää ole, vaikka tällaisen muutoksen keskellä koko valtakuntaa koskevia yleisiä ohjeita juuri kaivattaisiin – jottei käy niin, että eri puolilla Suomea koulut ovat hyvin erilaisia”. Tapaninen (2006, 57) mainitsee myös, että 1990-luvulla muuttuneesta koululainsäädännöstä jäi lakiin ainoastaan yksi fyysistä työympäristöä ohjaava normi, joka koskee opetukseen osallistuvan oikeutta turvalliseen opiskeluympäristöön.

Koulutilojen erilaisuuden lisäksi koulut voivat olla eriarvoisessa asemassa myös käytettävissä olevien materiaalien ja välineiden osalta. Työvälineet, eli kaikki opetuksessa käytettävät materiaalit ja tarvikkeet, ovat merkittäviä opettajan työn hyvän hallinnan ja toteuttamisen kannalta. Useimmiten opettajilla on käytössä kotiluokat, joissa työskennellään. Työn toteuttamisen kannalta on olennaista, löytyvätkö opetuskäyttöön tarvittavat välineet omasta luokasta vai tarvitseeko välineitä hakea ennakkoon tai tunnin aikana muista koulun tiloista. Myös Alerby, Bengtsson, Bjurström, Hörnqvist & Kroksmark (2006, 12–13) mainitsevat huoneen voivan luoda opetuksen kannalta odotuksia, mahdollisuuksia tai olla innostava. Toisaalta se voi asettaa rajoituksia opetukseen, mikäli luokkahuone ei ole tarkoituksenmukainen opettajien ja oppilaiden käyttöön.

Nykyisin yhteiskunnassa tarvitaan tieto- ja viestintäteknologiaa lähes kaikilla ammattialoilla. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) on useita

mainintoja tietotekniikan käytöstä opetuksessa muun muassa äidinkielen sisällöissä sekä eheyttämisen ja aihekokonaisuuksien osalta. Aihekokonaisuuksissa ihminen ja teknologia sekä viestintä- ja mediataidot tietotekniikan opetuskäyttöä painotetaan. Nykyisin audiovisuaalisten laitteiden taso ja riittävyys ovat myös osa koulujen arkea. Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin & Means (2000, 76) mainitsevat, että jo koulussa oppilaille tulee antaa valmiudet toimia alati kehittyvässä maailmassa ja olemaan tehokkaita tulevassa työelämässä yhteiskunnan hyväksi. Nykyään tietotekniikka on osa arkipäivää ja työelämää, joten koulussa on tarpeen kiinnittää huomiota oppilaiden tietotekniseen osaamiseen. Tämän mahdollistamiseksi tulisi kouluilta löytyä nykyaikaiset laitteet ja välineet. Helsingin yliopiston CICE-RO Learning –selvitysraportissa (2008) tietoteknisten laitteiden osalta on kiinnitetty huomiota juuri koulujen eriarvoisuuteen. Tietotekniikan lisääminen ja ajanmukainen ylläpitäminen kouluissa vaati suuria resursseja, mikä asettaa eri kuntien koulut eriarvoiseen asemaan. Käytettävissä olevien laitteiden ja välineiden lisäksi myös ympäröivien tilojen hyvä kunto ja viihtyisyys ovat tärkeitä tekijöitä fyysisessä työympäristössä. Kaikkien koulujen tilojen ja materiaalien riittävyyden tai kunnan vaihtelevan tason saattaminen samalle tasolle on haastavaa, sillä uudistukset vaativat aikaa ja rahallisia resursseja (Heppel, Chapman, Millwood, Constable & Furness 2004, 13).

4.4 Työympäristön ulottuvuudet opetustyössä

Tapanisen (2006, 62) mukaan koulua fyysisenä työympäristönä opettajan työhyvinvoinnin kannalta arvioidaan koulun koon, koulun sekä opetustilojen mitoituksen, henkilöstötilojen, sisäilman, lämpöolojen, kosteus- sekä homeongelmien, valaistuksen, kalustuksen, ergonomian, esteettömyyden, ääniolosuhteiden sekä tilojen siisteyden näkökulmasta. Koulun fyysisiä oloja tutkittaessa on käynyt ilmi suurimpana ongelmana juuri sisäilman laatu (Nuikkinen 2009, 33–37). Reijulan (1999, 63) mukaan maassamme vain harvoissa kouluissa luokkien sisäilma vastaa viranomaisten ohjeiden mukaista huoneilmaa. Huoneilman laatuun vaikuttavat olennaisesti myös ryhmäkoot. Säästötoimenpiteiden seurauksena ryhmäkoot ovat liian suuria luokkatiloihin nähden, minkä seurauksena luokkien ilmanvaihto ei

ole riittävää. Useimmat koulurakennukset ovat iäkkäitä, eikä koululuokkien suunnittelu vastaa nykypäivän tarpeita.

Nykyaikana rakentamista valvotaan erilaisten määräysten avulla. Kuitenkin jo olemassa oleville koulurakennuksille riittää, että ne ovat rakennusajankohtansa määräysten mukaisesti rakennettu (Tapaninen 2006, 58,65). Reijulan (1999, 65) mukaan suomalaisten koulurakennusten yleisimpiä ongelmia ovat kosteusvauriot. Kosteus itsessään ei ole haittatekijä, mutta kosteuden säilyessä rakenteissa pitkään voi muodostua hometta. Tämä voi aiheuttaa hengitystieoireita, tulehdussairauksia sekä lisätä riskiä allergiaan tai astmaan sairastumiselle. Terveydellisten tekijöiden lisäksi myös opetus- ja työskentelytilojen valaistus on tärkeää. Eloholman (1999, 67–69) mukaan valaistuksen suunnitteluvaiheessa tulee huomioida valaistustasot, ympäristönpinnat, kiiltokuvastumisen vaikutus, häikäisy, päivänvalo sekä valaistusmuutokset. Opetustilanteissa on tavanomaista luokassa olevien työskentelypisteiden muuttuvuus sekä luokan kalusteiden järjestyksen muuntelu. Näin ollen valaistuksen huono sijoittelu voi osaltaan estää opettajan haluamaa luokkatilan muuntelua. Valaistuksen tulisikin toimia kaikenlaisissa tilanteissa. Myös riittävä päivänvalo on tärkeää viihtyvyyden ja energiansäästösyiden kannalta.

Näön ohella kuuloaistin huomioiminen fyysisessä ympäristössä on tärkeää. Sala (1999, 75) käyttää termiä puheviestintäergonomia. Tällä tarkoitetaan ympäröivän tilan merkitystä ääneen siten, että tilansuunnittelun tulisi tukea sekä kuulijaa että puhujaa suoriutumaan viestintätilanteessa mahdollisimman hyvin. Opettajan työssä ääni on yksi tärkeimmistä työvälineistä, ja esimerkiksi luokkatilojen kaikuisuus vaikuttaa opettajan äänenkäyttöön. Myös kuulijan kannalta tilan akustiikalla on merkitystä. Luokan äänimaailmaan vaikuttavat ympäristöstä, naapuriluokasta tai käytäviltä kantautuvat äänet. Perinteinen luokkahuone asettaa haasteita akustiikalle luokkien ollessa tyypillisesti isoja tiloja, joissa kaiunta ja taustamelu voivat vaikeuttaa puheviestintää (Sala 1999, 79–80). Myös Viljanen (1999, 84) painottaa akustiikan merkitystä jo suunnitteluvaiheessa ja mainitsee ääniasioiden jäävän helposti vähemmälle huomiolle.

Opettajan ja oppilaiden hyvinvoinnin kannalta viihtyvyys on merkittävässä asemassa koulussa (Aaltola 2003, 23). Lodgen tutkimuksessa (2007, 152) lasten piirustuksista nousikin esiin, miten paljon lapset kiinnittävät huomiota yksityiskohtiin fyysisessä ympäristössä. Tämä tukee fyysisten ympäristöjen viihtyisyyden merkittävyyttä koulutyössä. Siihen voi vaikuttaa, millaisia elementtejä luokkaan on mahdollista laittaa - esimerkiksi onko seinillä

riittävästi tilaa lasten töille tai onko luokassa riittävästi säilytystilaa. Opettajan työn kannalta riittävät säilytystilat omassa opetustilassa helpottavat käytännön työtä, jolloin tarvittavia materiaaleja ei tarvitse hakea koulun muista tiloista esimerkiksi kesken tunnin. Lisäksi luokan riittävä lämpötila ja hyvä sisäilman laatu ovat merkityksellisiä tekijöitä niin opettajan kuin oppilaidenkin fyysisen terveyden näkökulmasta.

Työskentelyn kannalta oleellista on myös valon riittävyys luokassa sekä työtilojen (pulttit/työtasot/tuolit) hyväkuntoisuus. Huonekalujen ergonomiaa kreikkalaisissa kouluissa ovat selvittäneet Panagiotopoulou, Christoulas, Papanckolaou & Mandroukas (2004). Tutkimus osoitti käytettävissä olevien kalusteiden ja oppilaiden fyysisten tarpeiden välillä olevan huomattava ristiriita, sillä tietyt standardikoon työpisteet eivät soveltuneet kaikille oppilaille. Opettajan ergonomiaan voi vaikuttaa oman työpisteen soveltuvuus opettajalle sekä sijoittelu oppilaisiin nähden. Esimerkiksi lasten kuvaamataidon töiden esille asettaminen voi olla haastavaa ergonomisesti, mikäli korkkitaulut ovat liian ylhäällä ja opettaja joutuu kurottelemaan tuolin avulla. Toisaalta myös kumarteleminen lasten työpisteillä voi rasittaa opettajaa fyysisesti. Savolaisen tutkimuksessa (2001, 70) runsas neljännes oppilaisista ja opettajista mainitsi työskentelypaikkojen ergonomian olevan huono. Koulupäivän aikana oppilaat istuvat suurimman osan ajasta omilla työskentelypisteillään, jolloin ergonomiaan tulee kiinnittää huomiota. Ergonomisella istuma-asennolla on merkitystä niin oppilaan kuin opettajankin fyysiseen terveyteen.

4.5 Koonti opettajan fyysisestä työympäristöstä

Opettajan työssä fyysinen työympäristö toimii kehyksenä itse opetustyölle fyysisen tilan ja sen toimivuuden ollessa osa opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Fyysisiä tekijöitä ovat tilat, materiaalit sekä välineet. Tilojen kannalta on oleellista niiden muuntelu opetuskäytössä sekä käytettävissä olevan säilytystilan riittävyys. Kuten edellä mainittiin, on myös il-

manlaadulla, valon riittävydellä, ergonomialla sekä akustiikalla merkitystä opettajan ja lasten työskentelyn ja hyvinvoinnin kannalta. Lisäksi työskentelytilojen viihtyisyys ja ympäristö ovat esteettisen mielihyvän kannalta tärkeitä. Nykyisin koulurakennusta ei liitetä pelkästään opetusta koskeviin tietoihin ja taitoihin, vaan sen tulee tukea laadukasta opettamista ja oppimista monipuolisesti (Piispanen 2008, 130). Tässä tutkimuksessa opettajan fyysinen työympäristö rajautuu kouluun rakennuksena sekä ympäristöön, jossa koulu sijaitsee. Koulurakennuksen ja sen sijainnin rajautuminen opettajan fyysiseksi työympäristöksi on perusteltua, sillä näissä tiloissa opettaja toteuttaa työtään suurimman osan ajasta.

Seuraavassa luvussa esitetään tämän tutkimuksen tehtävä sekä tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen raportoidaan tutkimuksen toteutusta tarkemmin, jonka jälkeen tarkastellaan tulosten valossa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön merkitystä opettajan pedagogiseen toimintaan ja sitä kautta opettajan pedagogiseen hyvinvointiin.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa opettajien pedagogisesta hyvinvoinnista, jota tässä määritetään sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisten työympäristöjen näkökulmasta. Tutkimuksessa kartoitetaan sitä, miten merkittäviä tekijöitä nämä ovat pedagogisessa hyvinvoinnissa. Tutkimustehtävä jakautuu kahteen erilliseen osa-alueeseen: sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön tarkasteluun. Tutkimuskysymysten avulla pyritään kuvailemaan sekä selittämään vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön roolia opettajan työssä, ja sitä kautta ymmärtämään opettajan pedagogisen hyvinvoinnin ilmiötä. Ohessa on esitetty kaksi tutkimuskysymystä alakysymyksineen:

1. Millainen merkitys sosiaalisella vuorovaikutuksella on opettajan pedagogiseen toimintaan ja sitä kautta pedagogiseen hyvinvointiin?

Tämän tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään, onko sosiaalisella vuorovaikutuksella yhteyttä opettajan pedagogiseen toimintaan ja sitä kautta pedagogiseen hyvinvointiin. Sosiaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan sosiaalista kanssakäymistä kollegoiden sekä esimiehen kanssa.

1.1. Minkälaiseksi opettajat arvioivat työyhteisönsä sosiaalisen vuorovaikutuksen?

Ensimmäisen alakysymyksen avulla on tarkoitus kuvailla, millaiseksi opettajat kokevat vuorovaikutuksen työyhteisössään tällä hetkellä ja miten se vaikuttaa osaltaan pedagogiseen hyvinvointiin.

1.2. Ovatko opettajan henkilökohtaiset ja työyhteisölliset tekijät yhteydessä opettajien väliseen vuorovaikutukseen?

Tässä kysymyksessä opettajan henkilökohtaisia tekijöitä ovat työssäolovuodet, ikä, lääni, koulutus ja sukupuoli. Työyhteisöllisiä tekijöitä katsotaan olevan moniammatillisuus sekä koulun koko. Tällä kysymyksellä pyritään kartoittamaan opettajan henkilökohtaisten ja työyhteisöllisten tekijöiden yhteyttä opettajien väliseen vuorovaikutukseen, ja sitä kautta osaltaan pedagogiseen hyvinvointiin.

1.3. Missä määrin sosiaalinen vuorovaikutus tukee käytännön opetustyön toteuttamista?

Tällä tutkimuskysymyksellä pyritään selittämään, edistääkö tai heikentääkö sosiaalinen vuorovaikutus opettajan käytännön työtä. Käytännön työllä tarkoitetaan niitä toimia, joissa opettajat konkreettisesti tekevät yhteistyötä työn suunnittelun ja toteutuksen osalta.

2. Millainen merkitys fyysisellä työympäristöllä on opettajan pedagogiseen toimintaan ja sitä kautta pedagogiseen hyvinvointiin?

Tämän tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään, missä määrin fyysinen työympäristö on yhteydessä opettajan pedagogiseen toimintaan ja sitä kautta osaltaan pedagogiseen hyvinvointiin. Fyysisellä työympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opetusolosuhteita, opetustiloja, opetusmateriaaleja sekä muita opetuksen valmisteluun ja toteutukseen tarvittavia tiloja ja välineitä.

2.1. Minkälaiseksi opettajat arvioivat tämän hetkisen fyysisen työympäristönsä?

Ensimmäisellä fyysisen työympäristön alakysymyksen avulla pyritään kuvailemaan opettajien käsityksiä tämänhetkisistä työympäristöistään.

2.2. Mahdollistavatko käytettävissä olevat opetusvälineet ja tarvikkeet opettajan haluamien pedagogisten ratkaisujen toteutuksen?

Toisen alakysymyksen avulla selvitetään, onko fyysisellä työympäristöllä (opetusvälineet, -tarvikkeet ja – materiaalit) yhteyttä opettajan käytännön työhön ja onko sillä merkitystä osaltaan opettajan pedagogiseen hyvinvointiin.

2.3. Miten sosiaalinen vuorovaikutus sekä fyysisen työympäristön tekijät ovat yhteydessä toisiinsa ja sitä kautta osaltaan pedagogiseen hyvinvointiin?

Tämän kysymyksen avulla tarkastellaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön välistä yhteyttä toisiinsa sekä näiden yhteyttä osaltaan pedagogiseen hyvinvointiin.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opettajan pedagoginen hyvinvointi koostuu monesta osatekijästä (ks. kuvio 1.). Tässä tutkimuksessa pedagogista hyvinvointia tarkastellaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön näkökulmista. Tutkimus sivuaa kasvatustieteen ohella sosiologiaa, psykologiaa, yhteiskuntatieteitä sekä terveystiedettä. Tämä tutkimus on luonteeltaan empiiris-analyttinen survey-tutkimus. Survey-tutkimuksessa tietoa kerätään standardoidusti ihmisjoukolta ja saadun aineiston avulla pyritään vertailemaan, selittämään ja kuvailemaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134). Tutkimusmenetelmäksi valittiin survey-tutkimus, koska tarkoituksena on kuvailla opettajien kokemuksia tämänhetkisistä työolosuhteistaan sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä fyysisen työympäristön osalta.

6.1 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa

Tämä tutkimus painottuu kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen, jossa tavoitteena on löytää yhteyksiä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisten työympäristöjen merkityksestä opettajien pedagogiseen hyvinvointiin. Kyseessä on empiiris-analyyttinen survey-tutkimus, jossa tutkitaan ihmisen käyttäytymistä osana tai suhteessa ympäristöönsä. Empiiriselle tutkimukselle on ominaista havaintojen tekeminen tutkimuskohteesta mittaamalla ja analysoimalla tuloksia sekä linkkien muodostaminen saadun tiedon perusteella asiayhteyksien välille (Nummenmaa 2009, 15). Lisäksi empiirisessä tutkimuksessa käsitellään erilaisia muuttujia, joilla tarkoitetaan mitattavaa ominaisuutta, joiden arvot ovat erilaisia eri kohteilla (Nummenmaa 2009, 31).

Tässä tutkimuksessa tietoa kerätään monimetodimenetelmällä mittarin koostuessa sekä kvantitatiivisista että kvalitatiivisista osa-alueista. Teddlie & Tashakkori (2003, 15) sekä Creswellin (2003, 15–16) mukaan monimetodimenetelmän (mixed method) yksi tapa on yhdistää kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineiston keruuta sekä analyysiä. Silvermanin (2006, 51) mukaan kahden menetelmän yhdistämisen avulla voidaan saada laajempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. Teddlie & Tashakkori (2003, 15) toteavat Silvermanin (2006, 51) tapaan kahden menetelmän yhdistämisessä toisen menetelmän avulla voitavan vahvistaa tutkimuksen tuloksia. Tässä tutkimuksessa haluttiin saada opettajan oma ääni esiin ja tarjota mahdollisuus kuvailla tämänhetkisiä työoloja sekä sosiaalisesta että fyysisestä työympäristöstä. Denzinin & Lincolnin (2003, 5, 16) mukaan kvalitatiivisella menetelmällä pyritään mahdollisimman naturalistiseen lähestymistapaan, jolloin tutkittavien omat käsitykset ilmiöstä saadaan paremmin esiin.

Kvantitatiivinen tutkimus voidaan määritellä paradigmaksi, joka korostaa yleisiä syyseuraus -lakeja. Taustalla vaikuttaa realistinen ontologia, joka selvittää todellisuuden luonnetta. Tässä todellisuus muodostuu puolueettomista faktoista. Kvantitatiiviselle tutkimukselle on ominaista aikaisemmista tutkimuksista saatu tieto ja teoria, käsitteiden määrittely, aineiston keruu numeerisessa muodossa, tutkittavien henkilöiden valinta, muuttujien muodostaminen, aineiston muuttaminen tilastolliseksi sekä päätelmien tekeminen kerätyn aineiston perusteella. (Hirsjärvi ym. 2009, 139.)

Tässä tutkimuksessa aineisto kerätään teorian pohjalta luodun mittarin avulla. Mittari sisältää selittäviä kvantitatiivisia väittämiä sekä kuvailevia kvalitatiivisia avoimia kysymyksiä. Tutkittavat henkilöt valikoidaan monivaiheisella ositetulla otannalla. Kvantitatiivinen aineisto analysoidaan SPSS-ohjelmiston avulla ja kvalitatiiviset osiot sisällön analyysillä.

Määrällisen tutkimuksen avulla voidaan tutkia empiirisiä eli kokemusperäisiä ilmiöitä. Tilastolliset menetelmät pyrkivät löytämään selityksiä ilmiöiden säännönmukaisuudesta mutta myös satunnaisista havainnoista. Lisäksi siinä mitataan yhteyttä ilmiöiden välillä tai toisaalta niiden eroavaisuuksia (Nummenmaa 2009, 22; Metsämuuronen 2001, 10). Vaikka tarkastelemme tutkimuksessa kahta erillistä tekijää: sosiaalista vuorovaikutusta sekä fyysistä työympäristöä osana pedagogista hyvinvointia, pyrimme myös selvittämään yhteyttä näiden kahden ilmiön välillä.

Kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan laadullista tutkimusta, jossa tutkittavasta kohteesta pyritään saamaan mahdollisimman kokonaisvaltainen kuvaus. Määrällinen tutkimus pyrkii yleistämään tutkittavaa ilmiötä, kun laadullisen tutkimuksen päämääränä on kuvailla tarkemmin tiettyä ilmiötä. Siinä tapaukset tutkitaan ainutlaatuisina, ja aineisto tulkitaan kyseisen tapauksen perusteella. (Hirsjärvi ym. 2009, 139,161) Denzinin & Lincolnin (2003, 16) mukaan kvalitatiivisella tutkimuksella saadaan syvällisempää tietoa tutkittavasta ilmiöstä, mitä ei voida määrällisin menetelmin mitata. Laadullisin menetelmin voidaan rikastaa aineistoa, jolloin yksilöllinen näkemys saadaan selkeämmin esiin (Denzin & Lincoln 2003, 16). Tutkimuksen mittarissa kvalitatiivisissa avoimissa kysymyksissä vastaajalle annetaan mahdollisuus laajasti omin sanoin kuvailla kokemuksiaan. Laadullisin menetelmin halutaan selvittää tarkemmin millaisena opettajat itse kokevat fyysisen työympäristönsä sekä opettajien välisen vuorovaikutuksen. Vastaamalla avoimiin kysymyksiin tutkittavat saavat omin sanoin kuvailla tämän hetkisen tilanteen mukaisesti hyviä puolia sekä haasteita molemmista osa-alueista.

6.2 Pilottitutkimus

Aikaisemmista tutkimuksista voi löytää omaan tutkimukseen sopivan mittarin, kuitenkin nimenomaista tutkimusta varten kehitetty mittari on onnistuessaan tarkoituksenmukaisempi. Mittaria rakennettaessa tulee huomioida tutkimuksen luotettavuuden riski. Ennen varsinaista tutkimusta tulee mittari testata pilottitutkimuksella, jonka avulla voidaan karsia heikot ja merkityksettömät kysymykset pois tai edelleen kehittää niitä (Hirsjärvi ym. 2009, 204; Metsämuuronen 2001, 44).

Tutkimusaihetta on esituttu kandidaatin tutkielmassamme keväällä 2010. Tämä pro gradu –tutkielma nojaa vahvasti kandidaatin tutkielmaan, jossa sama tutkimus toteutettiin yhdellä paikkakunnalla syksyllä 2009. Tutkielmassa selvitettiin yhden kaupungin alakoulujen 1 - 6 –luokkien opettajien pedagogista hyvinvointia. Kyselylomake lähetettiin 77 luokanopettajalle ja tutkimukseen otettiin mukaan 12 alakoulua. Tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin paikkakunnalla toimiva erityiskoulu, koska pedagogista hyvinvointia selvitettiin pelkästään yleisopetuksen näkökulmasta. Kandidaatin tutkielmassa näyte muodostui 36 opettajasta, jolloin vastausprosentiksi muodostui 46.6 %. Vastanneista 75 % (n=27) oli naisia ja 25 % (n=9) miehiä. Koska kysely suoritettiin kaupungin kaikille alakoulun opettajille, oli kyseessä kokonaistutkimus.

Tutkimuksessa käytettiin survey- tutkimusta, jossa tiedonkeruu tapahtui puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Puolistrukturoitu kyselylomake valikoitui siten, että kohdejoukon haluttiin kuvailevan fyysisiä sekä sosiaalisia työolojaan omasta näkökulmastaan väittämien lisäksi. Kyselylomake sisälsi kvantitatiivisia väittämiä sekä avoimia kysymyksiä. Avoimet kysymykset edustavat kvalitatiivista tutkimussuuntausta, joiden avulla pyrittiin kartoittamaan opettajien senhetkisiä työoloja fyysisen työympäristön ja opettajien sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Mittari rakentui aikaisempien tutkimuksien pohjalta (Konu & Rimpelä 2002).

Rakentamamme mittari osoittautui esitutkimuksen perusteella reliaabeliksi, sillä 46 väittämällä mittari sai Cronbachin alfa-arvoksi 0.89. Näin ollen tässä pro gradu – tutkimuksessa mittari pohjautuu kandidaatin tutkimuksen kyselylomakkeeseen, jota muokattiin tätä tutkimusta varten. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena toistaa kandidaatin tutkielmassa tekemämme tutkimus laajemmassa mittakaavassa.

6.3 Tutkimuksen mittari ja muuttujat

Tutkimuksessa aineiston keruussa käytetty kyselylomake koostuu kolmesta osa-alueesta, joista ensimmäisessä kartoitetaan taustatiedot, toisessa opettajien välistä vuorovaikutusta ja kolmannessa osiossa fyysisen työympäristön toimivuutta. Tässä tutkimuksessa tiedonkeruu tapahtuu puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla (liite 1.). Kyselylomake sisältää Likert -asteikollisia väittämiä sekä avoimia kysymyksiä.

Väittämät ovat riippuvia muuttujia, joissa käytetään Likert-asteikkoa skaalan ollessa yhdestä viiteen (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä). Vallin (2001, 35) mukaan Likert-asteikossa vastausvaihtoehdot on nimetty sanalliseen muotoon. Asteikossa on keskimmäisenä neutraaliluokka, joka yleisimmin on nimetty ”en osaa sanoa” -vaihtoehdoksi. Mittarissa oleva neutraaliluokka mahdollistaa jokaiselle vastaajalle löytyvän vastausvaihtoehdon ongelmallis-sakin kysymyksissä, joissa mielipiteen arvioiminen tuntuu hankalalta. Tällä vaihtoehdolla vastaajalle tarjotaan vaihtoehto mielipiteen julkituomisesta. Avointen kysymysten avulla pyrimme kartoittamaan opettajien tämän hetkisiä kokemuksia työoloista opettajien sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön näkökulmasta. Avoimilla kysymyksillä saadaan yleiskuva siitä, millaiseksi opettajat kokevat tämän hetkiset työolonsa.

Kyselylomakkeen taustatiedoissa (A) vastaajia pyydetään kertomaan sukupuoli, syntymävuosi ja työssäolovuodet. Mahdollisten alueellisten erojen kartoittamiseksi vastaajilta kysytään, minkä läänin alueella työpaikka sijaitsee. Lisäksi selvitetään opettajan itse opettamat sekä koulussa opetettavat vuosiluokat. Koulun kokoa kartoitetaan koulussa toimivien opettajien lukumäärän perusteella. Opettajien pedagogista hyvinvointia mitattaessa myös opettavien ryhmien koko on tarkoituksenmukaista selvittää. Vastaajaa pyydetään vielä ilmoittamaan työsuhteensa laatu ja koulutus. Taustatiedot ovat riippumattomia muuttujia, joiden avulla voidaan vertailla eri ryhmien eroja ja yhtäläisyyksiä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön osalta.

Mittarin toisessa osassa (B) tarkastellaan opettajien välistä vuorovaikutusta sekä sen yhteyttä opettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan sosiaalista kanssakäymistä kollegoiden sekä esimiehen kanssa. Ensin vastaajia pyydetään kuvailemaan, kuinka usein on viimeksi kuluneen kuukauden aikana tehnyt yhteistyötä toisten

opettajien kanssa. Seuraavissa kohdissa kysytään, millaisissa tilanteissa opettajat tekevät yhteistyötä sekä mitkä asiat opettajat kokevat tämän hetkisinä haasteina työpaikkansa vuorovaikutussuhteissa. Kolmen avoimen kysymyksen jälkeen seuraavat väittämä, jotka koskevat sosiaalista vuorovaikutusta.

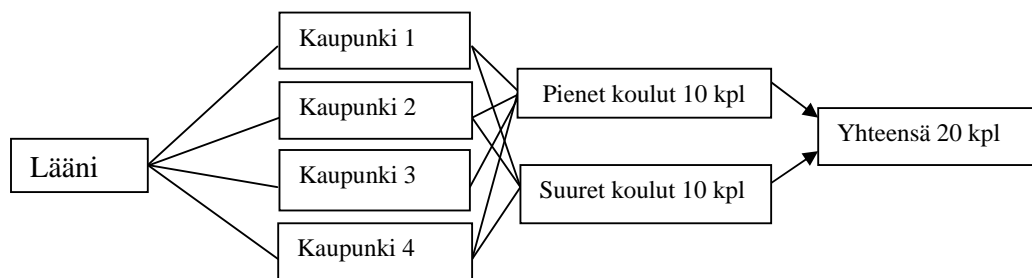
Kolmannessa osassa (C) kartoitetaan fyysisen työympäristön vaikutusta opettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Opettajan fyysisellä työympäristöllä tarkoitetaan opetusolosuhteita, opetustiloja, opetusmateriaaleja sekä muita opetuksen valmisteluun ja toteutukseen tarvittavia tiloja ja välineitä. Fyysisen työympäristön toimivuutta tarkastellaan opettajan työn näkökulmasta. Kolmannessa osassa vastaajia pyydetään aluksi kuvailemaan lyhyesti fyysistä työympäristöään. Opettajien tulee myös kuvailla, mitkä ovat heidän fyysisen työympäristön parhaita puolia sekä mihin asioihin he haluaisivat muutoksia. Tämän jälkeen seuraavat väittämät, jotka on jaettu kahden teeman alle: opetusolosuhteet ja -tilat sekä kalusteet, varusteet, opetusvälineet ja materiaalit.

6.4 Otantamenetelmät, aineisto ja tutkimushenkilöt

Tutkimuksessa kohdejoukkona ovat alakoulussa työskentelevät opettajat. Tutkimukseen otettiin mukaan Etelä-Suomen, Länsi-Suomen, Itä-Suomen, Oulun sekä Lapin läänien alueilla työskenteleviä opettajia. Tämä tutkimus toteutettiin monivaiheisena osittena otantana (Nummenmaa 2007, 22–23). Läänit valittiin harkinnanvaraisesti, jonka jälkeen tarkempi otanta tehtiin osittain satunnaisesti. Jokaisesta läänistä arvottiin ensin neljä kaupunkia sen perusteella, että Lapin läänissä kaupunkeja on vain neljä. Näin ollen tutkimukseen otettiin mukaan yhteensä 20 kaupunkia eri puolilta Suomea. Tämän jälkeen kussakin kaupungissa perusopetuksen alaisuudessa toimivat alakoulut listattiin. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin yksityiset, sairaala- ja ruotsinkieliset koulut sekä Ahvenanmaan maakunta.

Seuraavaksi jokaisen kaupungin koulut jaettiin suuriin ja pieniin yksiköihin koulun opetusryhmien määrän mukaan. Koulut, joissa oli neljä opetettavaa luokka-astetta tai vähemmän, lukeutuivat pieniin kouluihin. Suuria kouluja olivat ne, joissa oli viisi opetettavaa ryhmää tai enemmän. Kaupunkien koulut listattiin yhden läänin osalta kerrallaan. Näin otos jakau-

tui tasaisesti jokaiseen lääniin, ja otokseen saatiin sekä pieniä että suuria kouluja tasapuolisesti jokaisesta läänistä. Otantamenetelmällä varmistettiin, että tutkimus koskee erilaisia kouluja. Näin ollen tutkimukseen saataisiin mahdollisimman paljon eri kokoisia työyhteisöjä ja -ympäristöjä. Otannan eteneminen on havainnollistettu kuviossa 3.



KUVIO 3. Kohdejoukon valinta

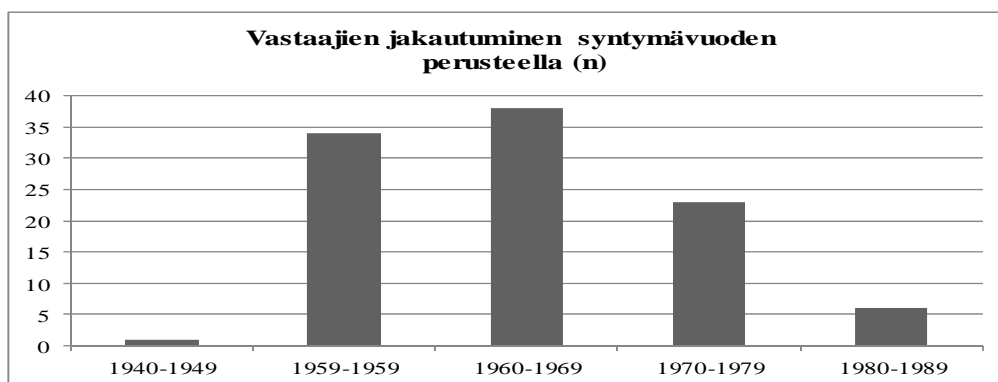
Kohdekoulujen arvonnin jälkeen jokaisen koulun rehtorille lähetettiin saateviesti sähköpostitse (liite 2). Viestissä heitä pyydettiin välittämään koulunsa opettajille erillinen sähköposti (liite 3), joka sisälsi instruktion tutkimuksesta sekä hyperlinkin, josta pääsi suoraan vastaamaan kyselyyn. Aineiston keruu tapahtui helmi- ja maaliskuun aikana vuonna 2011. Kyselyn toteutuksessa huomioitiin talvilomien porrasteinen ajankohta viikoilla 8-10. Kysely lähetettiin rehtoreille viikolla 7 ja vastausaikaa oli viikon 10 loppuun saakka. Kyselyn lähettämisen jälkeen laitettiin vielä kaksi kertaa (viikoilla 9 ja 10) muistutus kyselyyn osallistumisesta.

Suuresta kohdejoukosta sekä laajoista alueellisista välimatkoista johtuen päädyimme toteuttamaan kyselyn sähköisessä muodossa. Sähköisen kyselyn etuna on helppous, hyvä saavutettavuus, nopeus sekä edullisuus. Lisäksi sähköinen kysely on vastaajalle vaivatonta, sillä viestissä on linkki, josta pääsee suoraan kyselylomakkeeseen. Tietokoneen avulla vastaaminen on vaivatonta, sillä lähettäjän ei tarvitse viedä täytettyä lomaketta minnekään, vaan sen saa lähetettyä suoraan tutkimuksen toteuttajille. Myös vastaajan anonymiteetti säilyy, sillä kyselylomakkeessa kartoitetaan vain vastaajan lääni. Kuitenkin sähköpostilla välitetty kyselypyyntö jättää vastaajalle tutkijan etäiseksi, jolloin kyselyyn on helpompaa jättää vastaamatta.

Kyselyn välittämispyyntö lähetettiin sadalle rehtorille ja kyselyllä tavoitettiin kaikkiaan 1103 alakoulun opettajaa, mikäli kaikki rehtorit ovat välittäneet kyselyn eteenpäin. Kyselyn kokonaisvastaajamääräksi muodostui 108 opettajaa, jolloin tutkimuksen oletettu vastausprosentti olisi 9.8 %. Vastaajista 80.6 % oli naisia (n=87) ja 19.4 % miehiä (n=21). Tutkimuksen vastaus- ja katoprosenttia käsitellään tarkemmin luvussa tutkimusmenetelmän luotettavuus.

6.4.1 Tutkimukseen osallistuneiden opettajien henkilökohtaiset ja ammatilliset tekijät

Tässä tutkimuksessa otos muodostui alakoulun opettajista Etelä-Suomen, Länsi-Suomen, Itä-Suomen, Oulun sekä Lapin lääneissä. Vastaajien ikä jakaantui välille 28–62 vuotta, joten vastaajat luokiteltiin kymmenen vuoden välein viiteen eri ryhmään. Otoksessa eniten vastaajia oli vuosina 1960–1969 syntyneissä (n=38). Toiseksi eniten vastaajia oli 1950–1959 syntyneissä (n=34). Kolmanneksi eniten olivat vastanneet 1970–1979 syntyneet (n=23) opettajat. Loput vastaajat jakaantuivat tasaisesti muihin ikäryhmiin (kuvio 4). Kuuressa vastauslomakkeessa syntymävuotta ei ollut ilmoitettu laisinkaan.



KUVIO 4. Vastaajien ikäjakauma

Kyselyyn osallistuneiden koulujen koko määräytyi opettajien lukumäärän mukaan. Vastaukset tiivistettiin aineiston analyysiä varten kolmeen luokkaan. Pieniksi kouluiksi määriteltiin koulut, joissa toimii 1-5 opettajaa. Keskikokoisilla kouluilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kouluja, joissa työskentelee 6-15 opettajaa ja suuriksi kouluiksi luokiteltiin koulut,

joissa toimii 16 tai enemmän opettajaa. Puuttuvia vastauksia tässä kysymyksessä oli kolme. Tutkimuksen mukaan eniten vastaajia oli suurista kouluista, joissa opettajia oli 16 tai enemmän (n=57). Pienistä kouluista vastauksia saatiin vähiten (n=18) (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Koulun koko opettajien lukumäärän mukaan

	Koulun koko	Osuus %
Pienet koulut	1-5 opettajaa	16.7
Keskikokoiset koulut	6-15 opettajaa	27.8
Suuret koulut	16 tai enemmän opettajaa	52.8
Puuttuva tieto		2.7
Yhteensä	(n = 108)	100

Opettajien koulutustaustaa vertailtaessa kyselylomakkeen yhdeksän vaihtoehtoa tiivistettiin: vakituinen luokanopettaja, määräaikainen luokanopettaja, vakituinen aineenopettaja, määräaikainen aineenopettaja, vakituinen erityisopettaja, määräaikainen erityisopettaja, päätoiminen tuntiopettaja, sivutoiminen tuntiopettaja ja muu aineiston tulkinnallisista syistä neljään luokkaan: luokanopettaja, aineenopettaja, erityisopettaja sekä muu. Vastaajista 63 % (n=68) oli luokanopettajia, aineenopettajia oli 7.4 % (n=8), erityisopettajia oli 19.4 % (n=21) sekä muuhun luokkaan kuuluvia vastaajia oli 10.2 % (n=11).

Vastaajat jakautuivat tasaisesti viiden tutkimuksessa mukana olleen läänin kesken. Eniten vastauksia saatiin Oulun läänistä (n=26). Vähiten vastausinnokkuutta oli Lapin läänissä (n=16). Kyselylomakkeessa selvitettiin myös koulussa opetettavia vuosiluokkia. Tämän perusteella käy ilmi, että tutkimuksessa on mukana 14 % (n=15) opettajia yhtenäiskouluista. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista työskentelee kouluilla, joissa opetetaan vuosiluokkia esiopetuksesta kuudenteen luokkaan saakka. Näin ollen tutkimukseen on osallistunut monipuolisesti opettajia erilaisilta kouluilta, jolloin sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä fyysisestä työympäristöstä saadaan erilaisia kuvauksia. Lähtökohtaisesti vastaajat voivat erota jo sen vuoksi, että esimerkiksi yhtenäiskoulut voivat olla kooltaan suurempia, jolloin myös työyhteisön koko voi olla suurempi ja työyhteisön moniammatillisuus laajempaa.

TAULUKKO 2. Vastaajien jakautuminen lääneittäin

		Osuus %
Etelä-Suomi		19
Länsi-Suomi		20
Itä-Suomi		22
Oulun lääni		24
Lapin lääni		15
Yhteensä	(n = 108)	100

Tutkimukseen osallistuneista vastaajista suurin osa (63 %) toimii luokanopettajana. Miesten vastausinnostus oli vähäisempää, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, ettei sukupuolten välisiä eroja tässä tutkimuksessa ole tarkoituksenmukaista kartoittaa. Vastaajat olivat pääsääntöisesti 40–60 -vuotiaita, mikä vastaa keskimääräistä tämänhetkistä ikärakennetta opetuslalla (Ojala 2011, 40). Vastaajien jakautuessa tasaisesti läänien kesken opettajien ääni saadaan kuuluviin ympäri Suomen. Tulokset osoittavat eniten vastausinnostusta olleen suurien koulujen opettajissa, joissa myös työyhteisöt ovat suurempia. Kuitenkin vastaajia oli myös keskikokoisilta ja pieniltä kouluilta, jolloin koulun koon merkitystä sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja fyysiseen työympäristöön voidaan selvittää.

6.5 Aineiston analyysi

Mittarin koostuessa sekä kvantitatiivisista että kvalitatiivisista osioista on tutkimuksessa käytetty erilaisia analyysimenetelmiä. Aineiston väittämät analysoitiin SPSS (Statistical Package for Social Sciences) -ohjelmistolla, joka soveltuu kvantitatiivisen aineiston analysointiin (Metsämuuronen 2006, 462). Aineisto syötettiin SPSS-ohjelmistoon, jonka jälkeen tarkistettiin aineiston virheetön syöttäminen. Tähtisen & Isoahon (2001, 39) mukaan aineiston analysointi aloitetaan yleensä tutkimalla keskeisimpiä muuttujia keskilukujen kuten frekvenssien ja keskiarvojen avulla. Myös tämän tutkimuksen tulosten tarkastelu aloitettiin tutkimalla keskilukuja yleiskuvan saamiseksi aineistosta. Etenkin taustamuuttujien osalta keskiluvut antavat olennaista tietoa vastaajien jakautumisesta eri ryhmiin erilais-

ten ominaisuuksien perusteella (esimerkiksi lääni, ikä, työssäolovuodet, koulutustausta). Lisäksi kvantitatiivista aineistoa analysoitiin faktorianalyysillä, ristiintaulukoinnilla, varianssianalyysillä sekä korrelaatiolla. Käytettyjä analyysimenetelmiä kuvaillaan tarkemmin vielä tulosten käsittelyn yhteydessä.

Faktorianalyysi on menetelmä, jossa usean muuttujan samanaikaista yhteisvaihtelua voidaan tarkastella. Sillä voidaan selvittää onko muuttujilla keskenään samankaltaista vaihtelua, ja mitkä muuttujat ovat riippumattomia toisistaan. Faktorianalyysillä aineistoa voidaan tiivistää aineiston esittämiseksi yksinkertaisemmin mutta yleisemmin. (Nummenmaa 2007, 333.)

Aineiston tarkempaan kuvailuun käytetään ristiintaulukointia, jolla pyritään etsimään yhteyksiä jatkoanalyysiä varten (Tähtinen & Isoaho 2001, 67). Ristiintaulukoinnin avulla saadaan siis esiin ne tekijät, joita tarkastellaan tarkemmin varianssianalyysin avulla. Varianssianalyysi tarkastelee muuttujissa ilmenevää hajontaa, joihin vaikuttavat jokaisen vastaajan yksilölliset erot (Nummenmaa 2007, 176). Yksisuuntaisella varianssianalyysillä voidaan tutkia, poikkeavatko kahden tai useamman muuttujan keskiarvot toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (Nummenmaa 2007, 182). Korrelaation avulla selvitetään muuttujien välistä yhteyttä riippuvuuden merkitessä sitä, että muuttujien arvot eivät ole satunnaisia vaan ne vaihtelevat samankaltaisesti (Nummenmaa 2007, 264; Tähtinen & Isoaho 2001, 107). Tässä tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät on esitetty vielä jokaisen tutkimuskysymyksen osalta luvun lopussa taulukossa 3.

Kvalitatiivista otetta edustavat avoimet kysymykset analysoidaan sisällönanalyysillä, joka on laadullisen tutkimuksen perusmenetelmä soveltuen kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Tämän tutkimuksen kvalitatiivisen osuuden analyysin nähdään Tuomen & Sarajärven (2002, 99) mukaan olevan teorialähtöistä. Tässä analyysi tukeutuu vahvasti ennalta määriteltyyn teoriaan, jonka kautta vastauksia luokitellaan. Tässä tutkimuksessa pedagogisen hyvinvoinnin tasoa mitataan sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä fyysisen työympäristön ulottuvuuksista, jolloin muita pedagogisen hyvinvoinnin malliin vaikuttavia osa-alueita (kuvio 1) ei huomioida. Kvalitatiivisen aineiston analyysi aloitetaan teemoittelemalla vastauksia samankaltaisiin luokkiin niiden merkitysten perustella: positiivinen, neutraali ja negatiivinen. Teemoittelussa aineistosta on löydettävä tutkimusongelman kannalta olennaisia teemoja, jonka jälkeen voidaan eritellä olennainen aines koko aineistosta (Eskola & Suoranta 2005, 174). Teemoittelussa tulee kuitenkin

muistaa teorian ja empirian vuorovaikutus, jotta saadaan vastauksia esitettyihin tutkimusongelmiin (Eskola & Suoranta 2005, 175).

Osa kvalitatiivisesta aineistosta myös kvantifioidaan sisällön analyysin ohella. Eskolan & Suorannan (2005, 164–165) mukaan kvantifioimalla aineistoa voidaan myös kvalitatiivisia osioita esittää lukuina. Tässä tutkimuksessa kvantifioinniksi voidaan käsittää luokittelu teemoihin sekä esimerkiksi vastaajien prosentuaalisten osuuksien ilmoittaminen. Myös Vallin (2007, 185) mukaan kvantifioiminen voidaan käsittää aineiston koodaamisena siten, että samankaltaisille vastauksille annetaan sama arvo, kuten myös tässä tutkimuksessa tehdään.

TAULUKKO 3. Tutkimusongelmat ja – kysymykset sekä niiden analyysimenetelmät

Tutkimusongelmat ja kysymykset:

Analyysimenetelmät:

1. Millainen merkitys sosiaalisella vuorovaikutuksella on opettajan pedagogiseen toimintaan ja sitä kautta pedagogiseen hyvinvointiin?

1.1. Minkälaiseksi opettajat arvioivat työyhteisönsä sosiaalisen vuorovaikutuksen?	<ul style="list-style-type: none"> - Frekvenssit (keskiluvut) - Faktorianalyysi - Sisällönanalyysi (teemoittelu)
1.2. Ovatko opettajan henkilökohtaiset ja työyhteisölliset tekijät yhteydessä opettajien väliseen vuorovaikutukseen?	<ul style="list-style-type: none"> - Faktoripistemäärät - Ristiintaulukointi - Yksisuuntainen varianssianalyysi - Keskiarvot, keskihajonnat - Sisällönanalyysi (teemoittelu) - Korrelaatio
1.3. Missä määrin sosiaalinen vuorovaikutus tukee käytännön opetustyön toteuttamista?	<ul style="list-style-type: none"> - Keskiarvot, keskihajonnat - Korrelaatio - Yksisuuntainen varianssianalyysi - Sisällönanalyysi (teemoittelu)

2. Millainen merkitys fyysisellä työympäristöllä on opettajan pedagogiseen toimintaan ja sitä kautta pedagogiseen hyvinvointiin?

2.1. Minkälaiseksi opettajat arvioivat tämän hetken fyysisen työympäristönsä?	<ul style="list-style-type: none"> - Frekvenssit (keskiluvut) - Sisällönanalyysi (teemoittelu)
2.2. Mahdollistavatko käytettävissä olevat opetusvälineet ja tarvikkeet opettajan haluamien pedagogisten ratkaisujen toteutuksen?	<ul style="list-style-type: none"> - Faktorianalyysi - Korrelaatio - Varianssianalyysi - Ristiintaulukointi - Sisällönanalyysi (teemoittelu)
2.3. Miten fyysisen työympäristön tekijät sekä vuorovaikutus ja opetusyhteistyö suuntaavat opettajan käytännön työn toteuttamista ja sitä kautta osaltaan opettajan pedagogista hyvinvointia?	<ul style="list-style-type: none"> - Korrelaatio - Sisällönanalyysi (teemoittelu)

6.6 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Kysely lähetettiin viikolla 7 1103 opettajalle, mikäli kaikki rehtorit ovat välittäneet sähköpostiviestin eteenpäin. Kyselyyn vastasi 108 opettajaa. Näin ollen oletettu vastausprosentti (9,8 %) suhteessa kohdejoukon kokoon jäi melko alhaiseksi ja katoprocentiksi muodostui 91,2 %. Suuri katoprocentti on Hirsjärven ym. (2009, 196) mukaan tavanomaista sähköisen kyselyn yhteydessä. Sähköisen kyselyn etuna on nopeus ja helppous, toisaalta suurelle joukolle lähetettävällä kyselyllä ei useinkaan saada korkeaa vastausprosenttia (Hirsjärvi ym.

2009, 196). Toisinaan myös tutkimuksen arka aihe voi karsia vastaajia. Tässä tutkimuksessa vastaajien kadon tarkempi selvittäminen on mahdotonta, sillä nimettömän kyselyn perusteella ei voida kartoittaa, ketkä opettajista ovat kyselyyn vastanneet.

Tutkimuksen katoon voi osaltaan vaikuttaa rehtoreiden aktiivisuus kyselypyyntöme edelleen välittämisessä. Kyselyn lähettäminen henkilökohtaisesti suoraan opettajille olisi voinut vaikuttaa vastausprosenttiin positiivisesti tai negatiivisesti. Koska tutkimukseen haluttiin mahdollisimman suuri kohdejoukko, valittiin tässä tutkimuksessa kyselyn välittäminen rehtoreiden kautta. Vastausprosenttia saattoi heikentää kyselyn huono ajankohta talvilomista johtuen.

Tässä tutkimuksessa menetelmän validiteettia voidaan arvioida myös triangulaation näkökulmasta. Hirsjärven ym. (2009, 231–233) mukaan tutkimuksen validius voi parantua triangulaation kautta. Triangulaatio voidaan käsittää muun muassa tutkimusmenetelmien yhteiskäyttönä sekä useamman tutkijan yhteistyönä. Näin ollen Hirsjärven ym. (2009, 231–233) mukaan tässä tutkimuksessa voidaan katsoa täyttyvän edellä mainitut ehdot triangulaatiolle, mikä osaltaan lisää tämän tutkimuksen validiteettia. Tutkimusmenetelmän luotavuuteen voi osaltaan vaikuttaa myös analyysimenetelmät. Tässä tutkimuksessa validiteettia lisää onnistunut faktorianalyysi ja faktoreiden selkeä latautuminen sosiaalisen vuoro-vaikutuksen sekä fyysisen työympäristön osa-alueissa.

Kvalitatiivisen aineiston analyysimenetelmänä sisällön analyysi voi olla rajoittava, mikäli tutkijat yksinkertaistavat tai supistavat aineistoa liikaa analyysivaiheessa (Lankshear & Knobel 2004, 334). Kvalitatiivisen aineiston analyysivaiheessa pyrittiin välttämään liiallista supistamista teemoittelemalla vastauksia ensin useisiin luokkiin yhtäläisyyksien perusteella. Tämän jälkeen aineistoa tiivistettiin edelleen yhdistelemällä muodostuneita luokkia selkeiksi pääteemoiksi. Tutkimuksen validiteetin kannalta analyysivaiheessa on oleellista, että tutkijat käsittelevät aineistoa objektiivisesti. Tällä kyetään välttämään Lankshearin & Knobelin (2003, 361–362) mukaan 'halo-efekti', jossa tutkijat tuottavat haluamansa kaltaisia tuloksia antamalla suurempia merkityksiä esimerkiksi tietyille vastauksille. Myös tässä tutkimuksessa aineiston objektiivinen tarkastelu toteutuu monivaiheisen teemoittelun tuloksena. Objektiivisuutta lisää myös se, että kaikki vastaukset huomioitiin siten, että yksittäiselle muista poikkeavalle vastaukselle annettiin oma luokka.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELO

7.1 Sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteys opettajan pedagogiseen toimintaan sekä pedagogiseen hyvinvointiin

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko sosiaalisella vuorovaikutuksella yhteyttä opettajan pedagogiseen toimintaan ja sitä kautta pedagogiseen hyvinvointiin. Tähän pääkysymykseen vastataan kolmen alakysymyksen avulla. Tutkimustulokset esitetään jokaisen kysymyksen osalta erikseen.

7.1.1 Työyhteisöjen sosiaalinen vuorovaikutus opettajien arvioimana

Tämän tutkimuskysymyksen tulosten avulla kuvataan, millaiseksi opettajat kokevat vuorovaikutuksen työyhteisössään tällä hetkellä ja miten se osaltaan vaikuttaa pedagogiseen hyvinvointiin. Mittarissa mielipidettä mitattiin Likert-asteikolla 1-5. Aineiston tulkinnan selkiyttämiseksi ja SPSS-ohjelmiston ajojen suorittamiseksi asteikkoa tiivistettiin kolmiluokkaiseksi siten, että vaihtoehdot *täysin eri mieltä* ja *jokseenkin eri mieltä* yhdistettiin ryhmäksi *eri mieltä*. *En osaa sanoa* -luokka säilyi ennallaan. Vastausryhmät jokseenkin *sa-*

maa mieltä ja täysin samaa mieltä yhdistettiin ryhmäksi *samaa mieltä*. Sosiaalisen vuorovaikutuksen väittämien frekvenssien jakautumisen tarkastelun jälkeen todettiin, että opettajat ovat suurimmaksi osaksi tyytyväisiä työyhteisönsä vuorovaikutukseen.

Taulukossa 4 on esitetty ne mittarin osiot, joiden osalta mielipiteissä esiintyi hajontaa. Muita osioita ei tässä yhteydessä kuvata, sillä niihin vastaajat olivat tyytyväisiä. Tulosten perusteella vuorovaikutus työpaikan ulkopuolella tai keskustelu henkilökohtaisesta elämästä on vähäisempää. Yli puolet (64.5 %) opettajista kuitenkin kokivat pystyvänsä keskustelemaan myös henkilökohtaisista asioista työpaikalla. Yhteistyö on yleisintä lähikollegojen kanssa (66.7 %) ja vähäisempää oman koulun ulkopuolisten opettajien kanssa. Yli puolet vastaajista (53.7 %) suunnittelee tunteja yhteistyössä toisen opettajan kanssa (taulukko 4). Lisäksi enemmistö (62 %) opettajista ilmoitti havainneensa työyhteisössään ristiriitoja. Kaikkiin muihin sosiaalisen vuorovaikutukseen mittarin osioihin vastaajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä (ks. liite 4). Tulokset osoittavat, että opettajat ovat tyytyväisiä esimerkiksi koulun moniammatilliseen yhteistyöhön, työpaikan yleiseen ilmapiiriin sekä koulun yhteisten asioiden suunnitteluun ja toteutukseen.

TAULUKKO 4. Opettajien mielipide-erot sosiaalisesta vuorovaikutuksesta

Väittämät	eri mieltä (%)	en osaa sanoa (%)	samaa mieltä (%)	yhteensä (%)	n
Työyhteisössäni on yhteistä toimintaa myös työpaikan ulkopuolella	30.6	13.9	55.6	100	108
Voin jutella työkavereilleni, jos minulla on ongelmia henkilökohtaisessa elämässäni	20.4	14.8	64.5	100	108
Suunnittelen tunteja yhteistyössä kollegoiden kanssa	30.6	15.7	53.7	100	108
Teen paljon yhteistyötä lähikollegani kanssa	15.7	17.6	66.7	100	108
Tapaan toisten koulujen opettajia säännöllisesti	48.1	13.9	38	100	108
En ole havainnut työyhteisössäni mitään ristiriitoja	62	13	25	100	108

Myös kvalitatiivinen aineisto tukee kvantitatiivisin menetelmin kerätyn aineiston tuloksia. Kvalitatiivisen aineiston tulosten perusteella yhteistyö näyttäisi olevan erittäin merkittävässä roolissa opettajien työyhteisöissä. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, kuinka usein opettajat olivat tehneet viimeksi kuluneen kuukauden aikana yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Kysymyksenasettelussa vastaajalle oli tarkennettu vuorovaikutuksen koskevan esimerkiksi keskustelua työstä, vapaa-ajasta sekä ongelmista. Tähän kysymykseen oli vastattu pääsääntöisesti lyhytsanaisesti. Aineistosta nousi selkeästi esiin rakenne, jonka perusteella vastausten analyysi aloitettiin teemoittelemalla vastaukset kolmeen luokkaan: päivittäin, lähes päivittäin/viikoittain, harvemmin. Selkeän rakenteen perusteella tuloksia päädyttiin kvantifioimaan (ks. Eskola & Suoranta 2005) sisällön analyysin lisäksi tämän kysymyksen osalta.

Suurin osa opettajista oli tehnyt yhteistyötä jatkuvasti tai päivittäin. Myös viikoittain yhteistyötä tehtiin paljon. Kahden vastauksen mukaan yhteistyötä tehtiin harvemmin ajanpuutteen vuoksi. Vastauksissa yhteistyön sisältöinä mainittiin keskustelut työstä ja vapaa-ajasta, ajatuksien ja ideoiden vaihtaminen, ongelmien selvittäminen sekä työssäjaksaminen. Vastaaajista 77.8 % (n=84) ilmoitti tehneensä yhteistyötä toisten opettajien kanssa viimeksi kuluneen kuukauden aikana päivittäin.

Työni perustuu koko ajan yhteistyöhön eri opettajien ja henkilöstön jäsenten kanssa. Opetan pääsääntöisesti samanaikaisesti muiden opettajien kanssa.
(vastaaja 4)

Pienessä työyhteisössämme tulee juteltua paljonkin oisten opettajien kanssa. Työstä keskustelua on päivittäin, vapaa-ajasta hieman harvemmin. Kouluun liittyviä ongelmia pyrimme ratkomaan ydessä, mikä on mielestäni onnistunut hyvin.
(vastaaja 52)

17.6 % (n=19) vastaajista ilmoitti tekevänsä yhteistyötä lähes päivittäin tai viikoittain. Sen sijaan 4.6 % (n=5) vastaajista ilmoitti tekevänsä yhteistyötä harvemmin kuin viikoittain.

Lähes päivittäin, tosin tarvetta yhteiselle keskustelulle olisi paljon enemmänkin ja ajanpuute on suurin syy, miksi se ei toteudu (vastaaja 15)

En juuri yhtään kertaa, aika ei riitä toisten opettajien näkemiseen.
(vastaaja 68)

Lisäksi selvitettiin, millaisissa tilanteissa opettajat tekevät yhteistyötä. Vastajalle oli tarkennettu kysymyksen sisältöä seuraavin esimerkein: suunnittelu, konfliktien selvittäminen sekä yhteiset projektit. Tähän kysymykseen oli vastattu hyvin monisanaisesti ja selkeät päälinjat nousivat vastauksista esille.

Aineistosta nousi vahvasti esiin kymmenen eri teemaa yhteistyöstä, joita kuitenkin ei voida selkeästi erottaa toisistaan. Teemoista muodostettiin kolme osa-aluetta: suunnittelu, keskustelut sekä tiedottaminen. Vastajat kertoivat suunnittelevansa opetusta, opetusjärjestelyjä, aikatauluja sekä yhteisiä tapahtumia, retkiä ja teemapäiviä. Keskustelutilanteet jakautuivat erilaisiin yhteistyötilanteisiin ja vapaampaan keskusteluun muun muassa välituntien aikana tai ennen ja jälkeen koulupäivän. Tiedottaminen jakautui palavereihin, kokouksiin ja keskusteluihin oppilaita sekä koko koulua koskevista asioista. Lisäksi keskusteltiin ongelmatilanteista ja konflikteista sekä työnkuvaan ja työn toteuttamiseen liittyvistä asioista.

Kouluarjen suunnittelu, opetuksen ja opetusjärjestelyjen suunnittelu, oppilaiden sääntöjen rikkominen, palaverit, kehityskeskustelu, kimpapakyydit ja kaikki mitä nyt koulun arkeen liittyy.
(vastaaja 23)

Yhteiset projektit (suunnittelu ja toteutus), tiimipalaverit (jokai toinen viikko), teemapäivät (kerran kuussa), opettajakokoukset (joka toinen viikko) välituntikeskustelut päivittäin
(vastaaja 46)

opetuksen suunnittelu, oppilaan oppimis- ja käytös-/sopeutumisongelmiin korjaaminen, oppimisympäristön kehittäminen, työturvallisuuden/liikenneturvallisuuden lisääminen (opettajat/oppilaat)
(vastaaja 90)

Huomionarvoista on se, että suurin osa opettajista (62 %, n=67) oli havainnut ristiriitoja työyhteisössään. Opettajat kokivat haasteellisimpina työyhteisönsä vuorovaikutussuhteissa erilaiset persoonallisuudet, näkemuserot asioista ja työn toteuttamisesta sekä yhteisen ajan puutteen. Opettajat nostivat esiin myös esimiehen toiminnan sekä työyhteisöjen koon vaikutuksen työyhteisönsä sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Suurin puute on yhteisen rauhallisen ajan puuttuminen. – Erilaiset persoonat törmäilevät toisiinsa... toistuvastikin(...) (vastaaja 16)

Konfliktit yhteistyössä rehtorin ja erit.op. kanssa. suunnittelu yksin, koska rinnakkaisluokan opettaja ei 'jaks' tehdä yhteistyötä juhlat (...)
(vastaaja 32)

esimiehen keskittymisen liian moniin asioihin, leipätyö tulee hoidettua viiveellä
(vastaaja 69)

Yhteistyöverkosto on laaja ja ajan järjestäminen yhteistyö ylläpitämiseen on vaikeaa(...)
(vastaaja 50)

ei ole mitään ylipääsemättömiä ongelmia-Meillä on hyvä lähiesimies, jonka alaisuudessa on turvallista pelätä. Koska johtajuudesta ei ole riisuttu ihmisyyttä, saa erehtyä, osata ja opetella asiota. Luovuudelle on näin muodoin tilaa.
(vastaaja 82)

Opettajat kokivat olevansa pääsääntöisesti tyytyväisiä työyhteisöjensä tähänhetkiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tässä tutkimuksessa korostui sosiaalisen vuorovaikutuksen suuri rooli opettajan päivittäisessä työssä, sillä opettajat ilmoittivat tekevänsä yhteistyötä päivittäin tai lähes päivittäin. Myös Haring ym. (2009) ovat saaneet vastaavanlaisia tuloksia tutkimuksessaan, josta ilmeni sosiaalisen vuorovaikutuksen merkittävä rooli työyhteisöjen sisällä sekä eri työyhteisöjen välillä.

Työyhteisöjen sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita olivat erilaiset persoonallisuudet, ajanpuute sekä tyytymättömyys esimiestoimintaan. Myös Savolaisen (2001, 66) tutkimuksessa opettajat kokivat tarvetta kehittää johtamista, avoimuutta ja keskustelua työyhteisössä sekä yhteistyötä. Savolaisen (2001, 64) mukaan koulun työolojen kehittämiskohteina mainittiin erityisesti työyhteisön ilmapiiriin, ihmissuhteisiin, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. Myös Himbergin (1996, 11) mukaan erilaisista henkilökemioista aiheutuvat ristiriidat ovat haastavimpia ongelmia työyhteisöissä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samankaltaisia, sillä tähänhetkisinä haasteina opettajat kokivat työyhteisöissään erilaisten persoonallisuuksien aiheuttamat ilmapiiriongelmat.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen muuttujien välisiä yhteyksiä tutkittiin faktorianalyysillä. Faktorointi suoritettiin kokeilemalla erilaisia vaihtoehtoja, kunnes kommunaliteetti- ja faktoriarvot olivat parhaimmat. Sosiaalisen vuorovaikutuksen väittämistä latautui selkeästi kolme faktoria. Väittämien kommunaliteettiarvoja (.57-.91) voidaan Nummenmaan (2007, 339), Tähtisen & Isoahon (2001, 131,135) sekä Gaurin & Gaurin (2009, 133) mukaan pitää

erittäin hyvinä, sillä yleisen käytännön mukaan .3 arvoa suuremmat kommunaliteetit osoittavat, että faktorien avulla voidaan selittää muuttujien arvojen vaihtelua. Faktorimallin voidaan todeta χ^2 -testin mukaan sopivan sosiaalisen vuorovaikutuksen osalta aineistoon hyvin, sillä testin perusteella vertailtavat muuttujat liittyvät toisiinsa ($\chi^2(207) = 218.53$, $p > .05$) (Nummenmaa 2007, 349). Muodostuneet faktorit nimettiin: 1. *Yhteistyö ja ilmapiiri*, 2. *Opetusyhteistyö* sekä 3. *Vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista*. Alla olevista taulukoista (5-7) ilmenevät kullekin väittämälle latautuneet faktori- ja kommunaliteettiarvot. Muuttuja latautuu tietyille faktorille, mikäli muuttujan arvo kyseisellä faktorilla on huomattavasti suurempi kuin muilla latauksilla (Nummenmaa 2007, 338).

TAULUKKO 5. Sosiaalisen vuorovaikutuksen faktori 1: Yhteistyö ja ilmapiiri

Yhteistyö ja ilmapiiri	Faktorilataus	Kommunaliteetti
Minun on helppo tulla toimeen muiden opettajien kanssa	.59	.63
Pystyn kertomaan toisille opettajille mahdollisista ongelmatilanteista ilman pelkoa	.50	.75
Puhumme työkavereiden kanssa avoimesti työhön liittyvistä asioista	.64	.67
Koulussamme vallitseva henki on yleisesti toisia kannustava ja tukeva	.45	.85
Pyrimme yhdessä työtovereiden kanssa ratkaisemaan koulussa esiintyviä ongelmia	.63	.68
Omia mielipiteitäni huomioidaan koulutyön kehittämisessä	.76	.73
Uskallan tuoda esille omia ajatuksiani työyhteisössä	.82	.69
Ilmapiiri työyhteisössämme on hyvä	.58	.82
En ole havainnut työyhteisössäni mitään ristiriitoja	.39	.58

Faktorissa *yhteistyö ja ilmapiiri* korostuu avoin vuorovaikutus. Työntekijän näkökulmasta on tärkeää uskaltaa tuoda omia ajatuksiaan esiin työyhteisöissä. Myös toisten ajatusten huomioiminen sekä kannustaminen ja tukeminen työssä ovat merkittäviä tekijöitä. Tämä edesauttaa mahdollisten ongelmatilanteiden ratkomista yhdessä työtovereiden kanssa, sekä edistää koko kouluyhteisön kehittymistä.

TAULUKKO 6. Sosiaalisen vuorovaikutuksen faktori 2: Opetusyhteistyö

Opetusyhteistyö	Faktorilataus	Kommunaliteetti
Koen saavani työtovereilta apua opetustyössä	–.86	.91
Opettajat vaihtavat opetusmateriaaleja keskuudessaan	– .38	.75
Suunnittelen tunteja yhteistyössä kollegoiden kanssa	– .54	.71
Teen paljon yhteistyötä lähikollegani kanssa	– .67	.76
Saan työkavereilta uusia ideoita opetuksen toteutukseen	– .44	.65
Koen, että minulla olisi enemmän annettavaa työyhteisön kehittämiseksi	.41	.57

Faktorissa *opetusyhteistyö* korostuu etenkin vuorovaikutus pedagogisesta näkökulmasta. Selkeimpinä tekijöinä näkyvät avun saaminen työtovereilta opetustyössä ja tiiviin yhteistyön tekeminen etenkin lähikollegan kanssa.

TAULUKKO 7. Sosiaalisen vuorovaikutuksen faktori 3: Vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista

Vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista	Faktorilataus	Kommunaliteetti
Voin jutella työkavereilleni, jos minulla on ongelmia henkilökohtaisessa elämässäni	– .75	.76
Kollegat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	– .55	.70
Keskustelen työyhteisössä koulun ulkopuolisista asioista	– .71	.71
Työyhteisössäni on yhteistä toimintaa myös työpaikan ulkopuolella	– .58	.59
Työyhteisön ilmapiiri vaikuttaa omaan työhöni	– .44	.64

Kolmas faktori *vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista* keskittyy epäviralliseen vuorovaikutukseen opettajien keskuudessa. Tässä faktorissa korostuvat keskustelut kollegoiden kanssa etenkin koulutyön ulkopuolisista sekä henkilökohtaisista asioista.

Faktoroinnin perusteella muodostettujen summamuuttujien luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-testillä. Tutkimuksissa käytetyistä reliabiliteettitestauksista yleisin on Cronbachin alfa-kerroin, jolla voidaan mitata myös mittarin eri osa-alueiden luotettavuutta (Tähtinen & Isoaho 2001, 138). Sosiaalisen vuorovaikutuksen summamuuttujien Cronbachin alfa-arvot käyvät ilmi taulukosta 8. Tähtisen & Isoahon (2001, 137) mukaan tämän

utkimuksen summamuuttujien Cronbachin alfa-arvoja voidaan pitää hyvänä kaikkien arvojen ollessa melko lähellä arvoa yksi, jolloin summamuuttujia voidaan pitää homogeenisena.

TAULUKKO 8. Sosiaalisen vuorovaikutuksen summamuuttujat ja Cronbachin alfat

Summamuuttuja	Cronbachin alfa	Väittämien määrä
Yhteistyö ja ilmapiiri	.87	9
Opetusyhteistyö	.66	6
Vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista	.76	5

Kaikkiaan opettajat kertoivat olevansa tiiviisti vuorovaikutuksessa muiden opettajien kanssa. Vuorovaikutuksessa merkittävimpinä tekijöinä opettajat mainitsivat tiedottamisen, suunnittelun ja keskustelut, jotka kaikki sisälsivät pedagogisia ulottuvuuksia: opetus- tai kasvatustehtäviä. Koko koulua koskevien yhteisten asioiden ja tapahtumien suunnittelu ja toteutus olivat yleisimpiä aiheita työyhteisöjen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämän perusteella voidaan Nevalaisen (2007, 34) tapaan todeta, että vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista on muodollisempaa keskustelujen koskiessa pääsääntöisesti työasioita. Toisaalta joidenkin opettajien mielestä yhteistyötä on liian vähän etenkin yhteisen ajanpuutteen vuoksi. Soinin ym. (2010) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat työyhteisönsä vaikuttavan opettajan ammatilliseen hyvinvointiin. Nämä seikat tukevat sitä johtopäätöstä, että yhteistyötä tarvitaan ja sen merkitys opettajien pedagogiseen toimintaan on suuri. ”Opettajan käsitys itsestään ja suhteestaan muihin yhteisön jäseniin muodostaa keskeisen viitekehyksen sille, miten hän koulun perustehtävän tulkitsee ja miten se ohjaa hänen pedagogista toimintaansa” (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2008, 245–246).

7.1.2 Opettajien henkilökohtaisten ja työyhteisöllisten tekijöiden yhteys opettajien väliseen vuorovaikutukseen

Opettajan henkilökohtaisten ja työyhteisöllisten tekijöiden yhteyttä opettajien väliseen vuorovaikutukseen tarkastellaan opettajien henkilökohtaisten sekä työyhteisöllisten tekijöiden kautta. Opettajan henkilökohtaisilla tekijöillä tarkoitetaan ikää, työssäolovuosia, läänin, koulutusta ja sukupuolta. Tässä tutkimuksessa työyhteisöllisiä tekijöitä katsotaan olevan moniammatillisuus sekä koulun koko.

Selvitettäessä opettajien henkilökohtaisten ja työyhteisöllisten tekijöiden yhteyttä opettajien väliseen vuorovaikutukseen aineistoa analysoitiin muodostetuilla summamuuttujilla ristiintaulukoinnin sekä varianssianalyysin avulla. Ristiintaulukoinnissa ainoastaan toisella faktoripistemäärällä eli summamuuttujalla *Opetusyhteistyö* näyttäisi olevan merkitsevä yhteys ($p=.003$, $df=6$, $\chi^2=19.685$) taustamuuttujan työsuhde eli koulutuksen kanssa. Varianssianalyysillä selvitetään tarkemmin työsuhteen ja opetusyhteistyön välistä yhteyttä. Analyysissä käytetään viisiportaista mielipideluokitusta (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin samaa mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä) tarkempien tulosten selvittämiseksi. Opettajien mielipiteet opetusyhteistyöstä koulutuksen perusteella luokiteltuna ilmenevät taulukosta 9. Varianssianalyysi osoittaa, että opetusyhteistyöllä ja koulutuksella on tilastollisesti merkitsevä yhteys ($F=3.18$, $p=.03$, $df=3$). Keskiarvoja vertailtaessa koulutuksen perusteella tyytyväisimpiä opetusyhteistyöhön ovat erityisopettajat, kun taas aineenopettajat ovat vähiten tyytyväisiä muihin opettajiin verrattuna. Kuitenkin kaikki vastaajat ovat melko tyytyväisiä opetusyhteistyöhön (taulukko 9).

TAULUKKO 9. Opetusyhteistyö opettajien arvioimana

Koulutus	n	Keskiarvo	Keskihajonta
Luokanopettaja	68	3.6	.55
aineenopettaja	8	3.1	.48
erityisopettaja	21	3.7	.69
Muu	11	3.7	.43
yhteensä	108	3.6	.58

($F=3.18$; $p=.03$; $df=3$)

Opettajien koulutuksen ja summamuuttujien *Yhteistyö ja ilmapiiri* sekä *Vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista* välillä ei ilmennyt varianssianalyysillä tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Näiden summamuuttujien osalta keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 10 ja 11. Keskiarvojen perusteella opettajat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä työyhteisöjensä yhteistyöhön ja ilmapiiriin sekä vuorovaikutukseen muista koulutyöhön liittymättömistä asioista. Aineenopettajat olivat tyytyväisempiä epävirallisempaan vuorovaikutukseen kuin muut opettajat. Sen sijaan keskiarvot yhteistyötä ja ilmapiiriä koskien olivat yhdenmukaiset kaikilla opettajilla.

TAULUKKO 10. Yhteistyö ja ilmapiiri opettajien arvioimana

Koulutus	n	Keskiarvo	Keskihajonta
luokanopettaja	68	4.1	.59
aineenopettaja	8	4.2	.24
erityisopettaja	21	4.2	.58
muu	11	4.2	.49
yhteensä	108	4.1	.56

(F=1,28; p=.944; df=3)

TAULUKKO 11. Vuorovaikutus koulun ulkopuolisista asioista opettajien arvioimana

Koulutus	n	Keskiarvo	Keskihajonta
luokanopettaja	68	3.9	.65
aineen opettaja	8	4.2	.62
erityisopettaja	21	3.9	.93
muu	11	3.7	.94
yhteensä	108	3.9	.74

(F=.662; p=.577; df=3)

Opetusyhteistyön ja koulutuksen välinen yhteys täydentyy myös kvalitatiivisen aineiston tuloksilla. Avointen kysymysten perusteella tiimiopettajuus ja yhteistyö aineenopettajien sekä erityisopettajien kanssa nousi esiin. Opettajat mainitsivat tekevänsä yhteistyötä eri oppiaineissa sekä erityisesti taito- ja taideaineiden suunnittelussa ja opetuksen toteutuksessa. Jonkin verran opetettiin myös toisten opettajien ryhmiä, jolloin opettajien välillä tapahtui oppilaita koskevaa tiedonsiirtoa.

Työni perustuu koko ajan yhteistyöhön eri opettajien ja henkilöstön jäsenten kanssa. Opetan pääsääntöisesti samanaikaisesti muiden opettajien kanssa.

(vastaaja 4)

(...)Meillä toimii ns. tiimiopettajuus toisen ekaluokan opettajan kanssa. Aloitamme yhdessä (2 opea + kaikki ekaluokan oppilaat) koulupäivän. Eriytämme opetusta äidinkielessä ja matematiikassa, muuta oppiaineet vedämme samanaikaisopettajuutena. Erityisopettajan kanssa teemme lähes päivittäin yhteistyötä sopimalla, ketkä oppilaista saavat klinikkamuotoista osa-aikaista erityisopetusta sekä keskustelemalla oppisisällöistä.

(vastaaja 105)

Muiden faktoripistemäärien osalta tehtyjä ristiintaulukointeja verrattaessa opettajan henkilökohtaisiin ja työyhteisöllisiin tekijöihin ei esiintynyt merkitseviä eroja. Tämän vuoksi kaikkia väittämiä tarkasteltiin yksittäisinä tapauksina. Analysoimalla yksittäiset väittämät saadaan tarkemmin esiin ne tekijät ja muuttujat, joilla on tilastollista merkitsevyyttä taustamuuttujien näkökulmasta. Ristiintaulukoinnin avulla selvisi, että koulun koolla, opettajan iällä sekä työssäolovuosilla ja läänillä on yhteyttä sosiaalisen vuorovaikutuksen osioihin. Analyysin perusteella koulun koko on useimmin esiintynyt opettajien väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen vaikuttavana tekijänä. Oheisessa taulukossa (12) on esitetty ne tekijät ja väittämät, joilla oli tilastollisesti merkitseviä eroja.

TAULUKKO 12. Taustamuuttujien yhteys sosiaaliseen vuorovaikutukseen

Tekijä	Väittämä	p-arvo	df	n	x²
Koulun koko	Koulussamme vallitseva henki on yleisesti toisia kannustava ja tukeva	.010	6	108	16.846
Koulun koko	Kollegat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	.028	6	108	14.194
Koulun koko	Saan työkavereilta uusia ideoita opetuksen toteutukseen	.006	6	108	17.957
Koulun koko	Tapaan toisten koulujen opettajia säännöllisesti	.016	6	108	15.609
Opettajan ikä	Tapaan toisten koulujen opettajia säännöllisesti	.025	10	108	20.463
Lääni	Opettajat vaihtavat opetusmateriaaleja keskuudessaan	.030	8	108	17.051
Työssäolovuodet	Voin jutella työkavereilleni, jos minulla on ongelmia henkilökohtaisessa elämässäni	.014	8	108	19.131

(p=.003, df=6, n=108, kh=19.685)

Ristiintaulukoinnin perusteella löydetyt merkitsevät tekijät ja väittämät tutkittiin varianssi-analyysillä, jolla ei kuitenkaan noussut esiin tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä taustatekijöiden ja väittämien välillä. Ristiintaulukoinnin tulosten perusteella tarkastellaan kuitenkin näiden tekijöiden ja väittämien keskiarvojen jakautumista ryhmittäin. Taulukossa 13 on esitetty opettajien mielipiteiden jakautuminen koulun koon sekä iän perusteella suhteessa väittämiin, joilla ristiintaulukoinnin mukaan oli tilastollista merkitsevyyttä. Koulun koolla ei näyttäisi keskiarvojen perusteella olevan suuria eroja siinä, ovatko opettajat kiinnostuneita toistensa kuulumisista, saavatko opettajat työkavereiltaan uusia ideoita opetustyöhön tai tapaavatko he myös toisten koulujen opettajia säännöllisesti. Kuitenkin pienillä (1-5 opettajaa) kouluilla keskiarvot olivat suurimpia kaikkien väittämien osalta verrattuna keskikokoisiin (6-15 opettajaa) ja suuriin (16 tai enemmän opettajaa) kouluihin. Näin ollen pienten koulujen opettajat olivat tyytyväisimpiä taulukosta 13 ilmenevistä sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvistä tekijöistä.

TAULUKKO 13. Koulun koon ja opettajan iän yhteys yhteistyöhön

Koulussamme vallitseva henki on yleisesti toisia kannustava ja tukeva	n	Keskiarvo	Keskihajonta
1-5 opettajaa	18	2.94	.236
6-15 opettajaa	30	2.87	.434
16 tai enemmän opettajaa	57	2.75	.606
Yhteensä	105	2.85	.508
Kollegat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	n	Keskiarvo	Keskihajonta
1-5 opettajaa	18	2.72	.669
6-15 opettajaa	3	2.6	.675
16 tai enemmän opettajaa	57	2.65	.668
Yhteensä	105	2.66	.671
Saan työkavereilta uusia ideoita opetuksen toteutukseen	n	Keskiarvo	Keskihajonta
1-5 opettajaa	18	2.67	.686
6-15 opettajaa	30	2.53	.776
16 tai enemmän opettajaa	57	2.56	.682
Yhteensä	105	2.59	.715
Tapaan toisten koulujen opettajia säännöllisesti	n	Keskiarvo	Keskihajonta
1-5 opettajaa	18	2.94	.236
6-15 opettajaa	30	2.87	.434
16 tai enemmän opettajaa	57	2.75	.606
Yhteensä	105	2.85	.425
Tapaan toisten koulujen opettajia säännöllisesti	n	Keskiarvo	Keskihajonta
1940–1949	1	3	0
1959–1959	34	1.91	.866
1960–1969	38	1.68	.904
1970–1979	23	2.04	.976
1980–1989	6	2.33	1.033
Yhteensä	102	2.19	.927

Ristiintaulukoinnin mukaan *läänin* ja *opetusmateriaalien vaihtamisen opettajien kesken* välillä olisi tilastollista merkitsevyyttä. Varianssianalyysi ei kuitenkaan osoittanut tilastollista merkitsevää yhteyttä. Keskiarvojen vertailun perusteella opettajat ympäri Suomen olivat sitä mieltä, että opettajat vaihtavat opetusmateriaaleja keskuudessaan. Etelä-Suomen läänissä työskentelevät opettajat olivat eniten samaa mieltä ($n=20$; $ka=2.90$; $kh=.447$) väittämän kanssa. Oulun läänin opettajat olivat vastaajista vähiten samaa mieltä väittämän kanssa ($n=26$; $ka=2.54$; $kh=.761$). Muiden läänien vastaajien keskiarvot mielipiteissä sijoituivat Etelä-Suomen sekä Oulun läänien opettajien väliin. Pääsääntöisesti opettajat vaihtavat opetusmateriaaleja keskuudessaan riippumatta missä päin Suomea he työskentelevät. Näin ollen opettajien välillä näyttäisi olevan opetusyhteistyötä.

Koulun koon merkitystä tutkittiin vielä korrelaatiolla kaikkien sosiaalisen vuorovaikutuksen väittämien kanssa. Taulukossa 14 esitetään ne mittarin osiot, joiden kanssa koulun koolla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys toisiinsa.

TAULUKKO 14. Koulun koon yhteys opettajien sosiaaliseen vuorovaikutukseen

Koulun koko	p	r
Työyhteisössäni on yhteistä toimintaa myös työpaikan ulkopuolella	.000	.365
Pyrimme yhdessä työtovereideni kanssa ratkaisemaan koulussa esiintyviä ongelmia	.027	-.213
Uskallan tuoda esille omia ajatuksiani työyhteisössä	.015	-.234
En ole havainnut työyhteisössäni mitään ristiriitoja	.002	-.292

Pienemmillä kouluilla opettajat ovat tulosten perusteella (taulukko 14) tyytyväisempiä työyhteisönsä sosiaaliin suhteisiin. Pienillä kouluilla opettajat uskaltavat tuoda omia ajatuksiaan esille, ja koulussa ratkotaan ongelmia yhdessä kollegoiden kanssa. Toisaalta pienillä kouluilla havaittiin helpommin ristiriitoja työyhteisössä. Isommilla kouluilla puolestaan oli enemmän yhteistä toimintaa myös työpaikan ulkopuolella. Korrelaatio osoitti myös opettajan iällä ($p=.010$; $r=-.25$) ja työssäolovuosilla ($p=.011$; $r=.24$) olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä havaittuihin ristiriitoihin työyhteisössä.

Tutkimukseen osallistuneissa opettajissa oli työkokemuksen perusteella paljon vaihtelevuutta. Vastaajien työkokemus jakaantui alle yhdestä vuodesta aina 40 työssäolovuoteen. Aineistossa työssäolovuodet jaettiin kahdeksaan luokkaan viiden vuoden välein. Opettajien työssäolovuosilla oli ristiintaulukoinnin perusteella merkitsevyyttä sen suhteen, voivatko opettajat keskustella kollegoittensa kanssa myös henkilökohtaisesta elämästään (taulukko 12). Sen sijaan varianssianalyysi ei osoittanut tilastollista merkitsevyyttä ryhmien välillä. Keskiarvojen vertailun perusteella avoimimpia olivat opettajat, joilla on työkokemusta 26–30 –vuotta ($n=5$; $ka=2.80$; $kh=.447$).

Tässä tutkimuksessa koulun koon (taulukko 13 ja 14) merkitys korostui tärkeimpänä tekijänä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Mitä pienemmällä koululla opettaja työskentelee, sitä paremmin yhteistyö toimii ja näin ollen vaikuttaa opettajan hyvinvointiin työssään. Savolaisen tutkimuksen (2001, 64,66) perusteella vuorovaikutusta ja yhteistyötä tulisi parantaa koko työyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi. Tässä tutkimuksessa väittämät, joilla

oli yhteys koulun koon kanssa, liittyvät vahvasti työyhteisön ilmapiiriin ja ideoiden saamiseen työtovereilta. Myös Soinin ym. (2010) tutkimus osoitti opettajien kokevan positiivisen ilmapiirin ja emotionaalisen tuen tärkeänä.

Suuressa työyhteisössä haasteena saattaa olla se, että joukkoon mahtuu enemmän erilaisia persoonallisuuksia mutta myös erilaisia käytännön ideoita. Toisaalta pienemmässä työyhteisössä yhteistyön tekeminen voi olla välttämätöntä käytännön asioiden toimivuuden kannalta. Esimerkiksi kyläkouluilla, joissa toimii vain kaksi opettajaa, voivat molemmat olla vastuussa esimerkiksi kaikista koulussa järjestettävistä tapahtumista ja juhlista. Tällöin myös työtaakka saattaa olla suurempi kuin opettajalla, joka työskentelee suuressa yhteisössä, jolloin opettajia yhteisten tapahtumien järjestämiseen ja suunnitteluun on enemmän.

Tämän tutkimuksen mukaan erilaiset persoonat tuovat omat haasteensa opettajien väliseen vuorovaikutukseen. Jotkut opettajat ovat innokkaampia tekemään yhteistyötä, kun taas toiset ovat itsenäisempiä työnsä suorittamisessa. Toisaalta jäsenten erilaisuus voi olla työyhteisölle positiivista, sillä Silvennoisen (2004, 64–65) mukaan eri osapuolten vuorovaikutusta tarvitaan organisaation toimivuuden tukemiseksi. Clementin & Vandenberghe (2000, 88–89) tutkimuksen perusteella opettajissa voidaan havaita kolmenlaista autonomiatyyppiä. Ensimmäisessä autonomian muodossa opettaja on yksin haasteen edessä ja olosuhteiden pakosta joutuu selviämään yksin. Toisessa autonomian muodossa opettaja tietoisesti jättää kertomatta ongelmista kollegoilleen ja selvittää haasteen omasta tahdostaan omin voimin. Kolmannessa autonomian muodossa opettaja tiedostaa kollegalla olevan tarvittavaa tietotaitoa, jota hän tarkoituksenmukaisesti hyödyntää haastavassa tilanteessa. Tämä osoittaa sen, että toisinaan olosuhteet voivat vaikuttaa opettajan mahdollisuuksiin käsitellä ongelmia yhdessä kollegan kanssa. Toisaalta joku saattaa myös tietoisesti jättää hyödyntämättä tarjolla olevan kollegiaalisen tuen. On myös tilanteita, joissa opettaja ei välttämättä saa kaipaamaansa tukea kollegaltaan.

Myös tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni, etteivät kaikki opettajat saaneet tukea kollegoilta sitä tarvitessaan. Erityisesti uraansa aloitteleville opettajille kollegiaalisen tuen saaminen työhyvinvoinnin kannalta on merkittävää, ja pahimmillaan sen puuttuminen voi johtaa Darling-Hammondin (2003, 7, 12) mukaan alan vaihtoon. Etenkin oppilaiden oppimisvaikeuksissa tuen saaminen esimerkiksi erityisopettajalta korostui tärkeänä voimavarana tämän tutkimuksen osalta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Silvennoinen (2004, 66) toteaaakin juuri työtovereilta saatavan tuen merkityksen olevan erityisen tärkeää kriisi- tai

ongelmatilanteissa. Tässä tutkimuksessa moniammatillisuus työyhteisöllisenä tekijänä oli opettajien kokemana merkittävä tuki työn toteuttamisessa ja vaikuttaa opettajien väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Muista opettajien henkilökohtaisista tekijöistä sukupuolierojen tutkiminen olisi ollut kiinnostavaa, sillä 95.4 % (n=103) vastaajista oli sitä mieltä, että työyhteisössä tulisi olla sekä miehiä että naisia. Aikaisemmin toteutettujen tutkimusten perusteella sukupuolten välillä on löytynyt eroja. Esimerkiksi Savolainen (2001, 61) on tutkinut opettajien työhyvinvointia, jossa miesten osalta ilmeni hyvinvoinnissa olevan merkitseviä eroja koulujen välillä. Naisten kokemana hyvinvointi kouluissa oli puolestaan tasaista. Tässä tutkimuksessa sukupuolten välisiä eroja olisi ollut mielenkiintoista kartoittaa, mutta miesvastaajien vähäisyyden vuoksi mahdollisia eroja tai yhtäläisyyksiä ei ole tarkoituksenmukaista kartoittaa tai tuoda esiin.

7.1.3 Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja moniammatillisen työyhteisön yhteys käytännön opetustyön toteuttamiseen

Tutkimuksen aineiston avulla selitetään, edistääkö tai heikentääkö sosiaalinen vuorovaikutus opettajan käytännön työtä. Tätä tutkittiin tarkastelemalla sosiaalisen vuorovaikutuksen summamuuttujien *yhteistyö ja ilmapiiri*, *opetusyhteistyö* sekä *vuorovaikutus koulun ulkopuolisista asioista* korrelaatiota. Taulukosta 15 ilmenee, että opettajat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä tähänhetkiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keskiarvot osoittivat opettajien kokevan työyhteisönsä yhteistyön ja ilmapiirin hyväksi, sen sijaan opetusyhteistyöhön oltiin vähiten tyytyväisiä (taulukko 15). Huomionarvoista on myös se, että koulutyön ulkopuoliseen vuorovaikutukseen oltiin tyytyväisempiä kuin opetusyhteistyöhön.

TAULUKKO 15. Opettajien tyytyväisyyden yhteys sosiaalisen vuorovaikutuksen osa-alueisiin

Summamuuttuja	Keskiarvo	Keskihajonta	N
Yhteistyö ja ilmapiiri	2.7	.515	108
Opetusyhteistyö	2.2	.625	108
Vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista	2.4	.7	108

Korrelaatio osoitti, että mitä tyytyväisempiä opettajat ovat työyhteisönsä yhteistyöhön ja ilmapiiriin, sitä tyytyväisempiä he ovat myös opetusyhteistyöhön ($p=.001$; $r=.317$). Samanlainen merkitsevä yhteys on myös yhteistyön ja ilmapiirin sekä koulutyön ulkopuolisen vuorovaikutuksen välillä ($p=.000$; $r=.409$). Tulosten mukaan hyvä ilmapiiri ja yhteistyö vaikuttavat myös opettajien väliseen vuorovaikutukseen koulutyön ulkopuolisten asioiden osalta. Näin ollen työyhteisön ilmapiirin ollessa hyvä, työpaikalla keskustellaan myös muista kuin työhön liittyvistä asioista ja opetusyhteistyöhön ollaan tyytyväisiä.

Tarkasteltaessa sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteyttä opettajan käytännön työn toteuttamiseen ovat oleellimmat summamuuttajat *yhteistyö ja ilmapiiri* sekä *opetusyhteistyö*, sillä nämä summamuuttajat sisältävät väittämiä opettajan käytännön työn toteutuksesta (ks. faktoritaulukot 5-7). Sosiaalisen vuorovaikutuksen summamuuttujilla sekä väittämällä ”koulun moniammatillinen työyhteisö tukee minua opetustyössäni” suoritettiin yksisuuntainen varianssianalyysi. Väittämää hyödynnettiin varianssianalyysissä, sillä frekvenssien tarkastelun perusteella 81.5 % ($n=88$) opettajista oli tyytyväisiä koulun moniammatilliseen tukeen opetustyössä. Testi osoitti summamuuttujilla *yhteistyö ja ilmapiiri* sekä *vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista* olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys (taulukko 16). Sen sijaan *opetusyhteistyössä* ei ilmennyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä väittämän kanssa.

TAULUKKO 16. Sosiaalisen vuorovaikutuksen summamuuttujien ja moniammatillisen yhteistyön tuen merkitys opetustyöhön välinen yhteys

Koulun moniammatillinen työyhteisö tukee minua opetustyössäni	Keskiarvo	df	F	p-arvo
Yhteistyö ja ilmapiiri	2.2	2	8.455	.000
Opetusyhteistyö	2.2	2	2.15	.122
Vuorovaikutus koulutyön ulkopuolista asioista	2.4	2	8.665	.000

Myös korrelaatio osoitti väittämällä ”koulun moniammatillinen työyhteisö tukee minua opetustyössäni” olevan merkitsevää yhteyttä summamuuttujien *yhteistyö ja ilmapiiri* ($p=.009$; $r=.249$) sekä *vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista* ($p=.002$; $r=.295$) kanssa. Sen sijaan *opetusyhteistyön* osalta yhteys ei ollut merkitsevä ($p=.133$; $r=.145$). Näin ollen opettajien ollessa tyytyväisiä moniammatillisen työyhteisön tukeen opetustyössä olivat he myös tyytyväisiä työyhteisönsä yhteistyöhön ja ilmapiiriin sekä muuhun koulutyön ulkopuoliseen vuorovaikutukseen. Opetusyhteistyöllä ei näyttäisi olevan niin merkittävää roolia opetustyöhön.

Huomionarvoista tulosten osalta on se, että opettajat ovat tyytyväisiä vuorovaikutukseen, joka sisältää muutakin kuin työhön liittyvät asiat. Kuitenkin avointen vastausten perusteella vain muutama opettaja kertoi keskustelewansa kollegoiden kanssa myös muista kuin työhön liittyvistä asioista. Tämä saattaa johtua toisaalta siitä, että kyselyyn osallistuneet opettajat ovat ajatelleet vastatessaan vain työhön liittyvää vuorovaikutusta.

Pienessä työyhteisössämme tulee juteltua paljonkin oisten opettajien kanssa. Työstä keskustelua on päivittäin, vapaaajasta hieman harvemmin.(...)
(vastaaja 68)

Työhön, työssä jaksamiseen ja vapaa-aikaan liittyvistä asioista juttelen päivittäin toisten opettajien kanssa. (...)
(vastaaja 68)

Korrelaation ja varianssianalyysin perusteella opetusyhteistyöllä ei ollut merkitsevää yhteyttä koulun moniammatillisen työyhteisön tuen näkökulmasta. Kuitenkin avoimissa vastauksissa opettajat toivat esille, miten yhteistyötä toisten opettajien kanssa tehdään etenkin opetustyön käytännön järjestelyjen ja oppilaiden asioiden osalta. Yhteistyö etenkin luokanopettajien ja erityisopettajien kesken nostettiin useissa vastauksissa esiin. Koulutyön ulkopuolisen vuorovaikutuksen tavoin myös opetusyhteistyön tulokset ovat ristiriitaisia kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston perusteella.

S2 opetuksen ja yleisopetuksen yhteensovittaminen. Tämän hetken tilanne S2 oppilaalla, mitä harjoitellaan tai mihin asioihin keskitytään.
(vastaaja 80)

*töiden suunnittelu (lähinnä rinnakkaisluokan opettaja) -
oppituntien järjestelyt muissa luokissa, joita opetan -*

työrauhaongelmat -yhteistyö oppimisen ongelmista erityisopettajan ja rehtorin kanssa -yhteiset koulun projektit -kilpailut ja urheilutoiminta -monialainen yhteistyötyö muissa kuin oppimiseen liittyvissä ongelmissa -juhlien suunnittelu -oppimisympäristöjen järjestely -pedagogiset pohdiskelut (vastaaja 55)

Tutkimuksen tulokset osoittivat opettajien olevan pääsääntöisesti tyytyväisiä työyhteisönsä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tekijät: *yhteistyö ja ilmapiiri, opetusyhteistyö* sekä *vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista* olivat myös yhteydessä toisiinsa, sillä ne korreloivat keskenään. Mitä tyytyväisempiä opettajat olivat esimerkiksi työyhteisönsä ilmapiiriin ja yhteistyöhön, sitä tyytyväisempiä he olivat myös muihin sosiaalisen vuorovaikutuksen tekijöihin. Tämä osaltaan kertoo siitä, että ilmapiirin ollessa hyvä yhteistyötä voidaan tehdä tiiviimmin ja vuorovaikutus voi olla henkilökohtaisempaa. Myös Piispasen (2008, 155) tutkimus osoitti koulun sosiaalisen ilmapiirin vaikuttavan koko kouluympäristöön, jolloin hyvinvoivat opettajat heijastavat positiivisesti niin kollegoihin kuin oppilaisiinkin.

Tämän tutkimuksen autenttiset vastaukset osoittivat opettajien tekevän yhteistyötä etenkin suunnittelun osalta, mutta myös moniammatillisesti etenkin erityisopettajien ja luokanopettajien kesken. Karila & Nummenmaa (2001, 146-147) toteavatkin moniammatillisuuden olevan tärkeä osa opettajan päivittäistä vuorovaikutusta. Kuitenkin tämän tutkimuksen kvantitatiivisten tulosten mukaan opetusyhteistyö ei ollut niin merkittävässä roolissa opetustyön toteuttamisen kannalta kuin hyvä yleinen yhteistyö ja ilmapiiri työyhteisössä. Samaan tapaan on Aalto (2006, 13-15) todennut työn mielekkäänä kokemisen, ilmapiirin sekä arvostuksen tunteen ja hyväksynnän olevan tärkeitä tekijöitä työyhteisössä ihmisen hyvinvoinnin kannalta. Toisaalta Himberg (1996, 11) korostaa, ettei kaikkien työyhteisön jäsenten kanssa tarvitse olla ystäviä, mutta työhön liittyvistä asioista tulisi pystyä keskustelemaan jokaisen kanssa. Sen sijaan opetusyhteistyön merkitys opettajan työssä korostui tässä tutkimuksessa opettajien autenttisissa vastauksissa, jolloin yhteistyö käytännön tasolla oli monipuolista. Koulun moniammatillisen työyhteisön tuki opetustyössä korostui myös hyvän yhteistyön ja ilmapiiriin sekä koulutyön ulkopuolisen vuorovaikutuksen näkökulmista. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että hyvä ilmapiiri ja yhteistyö, opetusyhteistyö sekä vuorovaikutus myös koulun ulkopuolisista asioista tukevat opettajan käytännön opetustyötä ja sitä kautta edistävät työssäjaksamista.

Soinin ym. (2008, 251) tutkimuksessa opettajat nostivat opettajayhteisön vuorovaikutuksen toiseksi merkittävimäksi jaksamisen ja työn kuormittavuuden tekijäksi pedagogisessa hyvinvoinnissa heti opettaja-oppilas -vuorovaikutuksen jälkeen. Suurin osa vastaajista liitti kollegiaalisen kanssakäymisen nimenomaan jaksamisen elementiksi, jolloin edistäviä tekijöitä olivat työyhteisön hyvä ilmapiiri, esimiestoiminta ja työtovereiden tuki ylipäänsä. Nämä samaiset tekijät tulivat myös työn kuormittavuuden lisääjinä esiin, mikäli ilmapiiri, johtajuus tai ammatillinen arvostus koettiin heikkoina. Soinin ym. (2008) tutkimuksen tapaan tässä tutkimuksessa etenkin työyhteisön ilmapiiri ja yhteistyö, vuorovaikutus muista kuin kouluun liittyvistä asioista sekä opetusyhteistyö koettiin hyvänä, jolloin sosiaalinen vuorovaikutus nähtiin voimavarana ja käytännön työn toteutusta tukevana.

7.2 Fyysisen työympäristö ja sen yhteys opettajan pedagogiseen hyvinvointiin

Tutkimuksen toisessa osa-alueessa haluttiin selvittää, onko fyysisellä työympäristöllä yhteyttä opettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Tähän pääkysymykseen vastataan kolmen alakysymyksen avulla. Tutkimustulokset esitetään jokaisen kysymyksen osalta erikseen.

7.2.1 Fyysinen työympäristö opettajien arvioimana

Tämän tutkimuskysymyksen avulla kuvaillaan opettajien käsityksiä tämänhetkisestä työympäristöstään sekä tarkastellaan sen yhteyttä pedagogiseen hyvinvointiin. Tulosten esittelyn osalta raportointi etenee tutkimuskysymyksittäin. Kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tulokset esitetään rinnakkain. Tulosten esittelyn yhteydessä aineistossa on myös vastaajilta otettuja autenttisia lainauksia.

Tutkittaessa frekvenssejä fyysisen työympäristön väittämien osalta (liite 4), opettajien mielipiteet erosivat huomattavasti. Taulukossa 17 on esitetty ne mittarin osiot, joihin opettajat olivat tällä hetkellä pääsääntöisesti tyytyväisiä fyysisen työympäristön osalta. Mittarin muissa osioissa mielipiteet jakautuivat kahtia (liite 4). Yleisesti opettajien mielestä kouluilta löytyy riittävästi sopivia materiaaleja ja tarvikkeita opetuksen toteuttamiseen. Kuitenkin tietoteknisten laitteiden osalta ilmeni hajontaa mielipiteissä. 42.6 % vastaajista (n=46) koki, ettei koululta löytynyt riittävästi ajanmukaisia tietoteknisiä laitteita. Sen sijaan 48.1 % (n=52) opettajista koki tietoteknisten laitteiden tason ja riittävyyden hyvänä. Tämä ilmeni myös tutkimuksen kvalitatiivisista osioista, sillä opettajien mukaan joillakin kouluilla av-laitteisiin oli panostettu ja ne olivat ajanmukaisia, toisaalta joillakin kouluilla tietoteknisiä laitteita ei ollut riittävästi tai ne eivät vastanneet tämän hetkisiä tarpeita opetustyössä.

TAULUKKO 17. Fyysisen työympäristön parhaita puolia opettajien kokemana

Väittämät	Eri mieltä (%)	En osaa sanoa (%)	Samaa mieltä (%)
Opetustilassani on riittävästi valoa	9.3	4.6	86.1
Turhaudun usein, koska fyysiset työskentelyolosuhteet ovat heikot	71.3	12	16.7
Joudun usein muuttamaan opetusta, koska opetustilat ja -materiaalit ovat puutteelliset	70.4	12	17.6
Koululta löytyy sopivia tarvikkeita/materiaaleja opetuksen toteuttamiseen	15.7	13	71.3
Koululta löytyy riittävästi tarvikkeita/materiaaleja	18.5	11.1	70.4

Myös fyysisen työympäristön väittämien osalta vastausluokat tiivistettiin kolmiluokkaiseksi kuten edellä sosiaalisen vuorovaikutuksen analysoinnissa: eri mieltä, en osaa sanoa, samaa mieltä. Opettajia pyydettiin kuvailemaan koulurakennusta, koulun sijaintia sekä koulun rakennusajankohtaa. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli kouluilla, jotka oli rakennettu 1980-luvulla tai aikaisemmin. 1960–1970-luvulla rakennettuja kouluja oli selkeästi eniten. Hieman alle puolet vastaajista (n=37) ilmoitti, että koulussa on tehty remonttia tai peruskorjausta rakennusajankohdan jälkeen. Fyysisen työympäristön puutteina mainittiin erityisesti sisäilmanlaatuun, ilmanvaihtoon ja opetustilojen lämpötiloihin liittyvät seikat, jotka nousivat esiin myös fyysisen työympäristön osioissa (vrt. liite 4). Useasta vastauksesta ilmeni myös ovien ja ikkunoiden vetoisuus. Lisäksi työskentelyti-

lojen lämpötilojen vaihtelu vuodenaikoihin nähden koettiin ongelmana. Sisäilmanongelmat näyttäisivät tulosten perusteella olevan suurimpia ongelmakohtia opettajien tämänhetkisis- sä fyysisissä työympäristöissä. Mielenpitojen hajontaa selittää osaltaan se, että osa vastaa- jista työskentelee remontoituilla tai uusissa koulurakennuksissa.

*(...)Rakennus on peräisin 1960-luvulta ja viimeisin peruskorjaus on tehty n. 10 vuotta sitten. Sali odottaa peruskorjausta.
(vastaaja 38)*

*Koulurakennus on vanha rakennus, johon on tehty remontteja mutta ajan hammas alkaa näkymään ja jotain isompaa remonttia rakennukseen voisi tehdä.
(vastaaja 54)*

*Minun luokkatilani sijaitsee 1960-luvulla rakennetussa lisäosassa, joka on fyysisesti tosi huonossa kunnossa. muu osa koulusta (noin 60 %) on jo saneerattu ajanmukaiseksi.luokkahuone on ve- toinen, talvella palelee, muulloin on kuuma, ilmastointi puuttuu.
(vastaaja 55)*

*Sisäilmaongelmat pitäisi nopeasti hoitaa kuntoon perusteellisesti, sillä monta opettajaa on jo sairastunut vakavasti ja kroonisesti.
(vastaaja 59)*

*Säleikaihtimet, jotta aurinko ei kevätkaudella kuumuttaisi luok- kaa. Pitävät ikkunat, ettei pakkasella palelisi ikkunapuolella luokkaa. Ilmastointi, jotta paremmin jaksettaisiin opiskella.(...)
(vastaaja 60)*

*kylmät lattiat palelluttaa varpaat pakkasilla, ilmanvaihto van- hanaikainen
(vastaaja 63)*

Opettajia pyydettiin myös kertomaan omasta mielestään fyysisen työympäristönsä parhaita puolia. Tähän kysymykseen kuusi opettajaa oli jättänyt kokonaan vastaamatta. Aineistosta erottui selkeästi kolme pääteemaa: luonnonläheisyys ja hyvät urheilumahdollisuudet, ope- tusolosuhteet- ja tilat sekä kalusteet, varusteet, opetusvälineet ja – materiaalit.

Useimmissa vastauksissa (n=67) vastaajat kokivat työympäristönsä parhaina puolina ava- rat, valoisat sekä värikkäät tilat. Nämä tekijät nousivat positiivisina asioina myös kvantita- tiivisen aineiston osalta (taulukko 17). Lisäksi fyysiset tilat koettiin toimivina ja tiloja oli mahdollisuus muunnella pedagogisten ratkaisujen mukaan. Myös ergonomian toimivuus ja kalusteiden kunto sekä ääniergonomia ja työrauha nähtiin hyvänä puolena fyysisessä työ- ympäristössä.

*Kauneus, valoisuus, paljon puuta ja väriä
(vastaaja 14)*

*Koulun viihtyvyys, tilojen värinkäyttö, toiminnalliset ratkaisut ja tilojen käytön monimuotoisuus, muunneltavuus ja sovellettavuus.
(vastaaja 24)*

*(...)Ergonomiaan on kiinnitetty huomiota, esim. luokassani on oppilailla korkeat pöydät.(...)
(vastaaja 29)*

*(...)Oma työrauha on paras puoli. Ei ylimääräistä melua ja hälinää, joka häiritsisi oppitunteja.
(vastaaja 55)*

Toisena isona teemana opettajat (n=39) korostivat luonnonläheisyyttä, hyviä urheilumahdollisuuksia sekä erilaisten vierailumahdollisuuksien läheisyyttä. Myös koulun piha-alueita pidettiin virikkeellisinä ja riittävän kokoisina.

*Lähellä oleva luonto ja hyvät liikuntamahdollisuudet.
(vastaaja 43)*

*laaja ympäristö :pelikenttä, pihamaa, puutarha
(vastaaja 63)*

Kolmantena positiivisena tekijänä työympäristössä koettiin kalusteiden, varusteiden, opetusvälineiden ja –materiaalien hyvä taso ja riittävyys. Myös väittämien mukaan koululta löytyviin materiaaleihin ja välineisiin oltiin tyytyväisiä (taulukko 17). Useammasta avoimesta vastauksesta ilmeni ajanmukaisten tietoteknisten laitteiden riittävyys opettajien käytössä. Vastauksista ilmeni, että dokumenttikamerat ja videotykit ovat yleistyneet huomattavasti koulujen varustuksessa. Väittämissä ilmeni kuitenkin suurta mielipidehajontaa tietoteknisten laitteiden riittävyyden ja hyvän kunnon osalta. Opettajat, jotka olivat tyytyväisiä koulunsa tietotekniseen varusteluun, toivat sen myös selkeästi esille avoimissa vastauksissa.

*Tekninen varustus on hyvä - toimivat tietokoneet ja dokumenttikamerat(...)
(vastaaja 21)*

*(...)ajankohtaiset laitteet ja materiaalit
(vastaaja 93)*

*Opetusvälineet ovat uusia ja nykyaikaisia ja niitä on jatkuvasti uusittu pitäin niiden tasoa ajan tasalla.
(vastaaja 100)*

Työympäristöä koskevassa kolmannessa avoimessa kysymyksessä pyydettiin kertomaan, mitä muutoksia vastaaja haluaisi tämänhetkiseen tilanteeseen. Aineisto teemoiteltiin kolmeen luokkaan: tilat ja varusteet; lämpötila, kosteusvauriot ja sisäilman laatu sekä opettajien sosiaalityilat.

Luokkatila on todella pieni ja ahdas, erotettu kiinteällä väliverholla naapuriluokasta. Äänieristys ei ole todellakaan paras mahdollinen. Lisää toivoisin myös pienempiä tiloja luokan lähetyville, jolloin voisi paremmin eriyttää opetusta.
(vastaaja 98)

Kaikkiin luokkiin pitäisi saada atk-varustelu tasavertaiseksi. Lisäksi koulussamme on liian vähän luokkahuoneita, musiikkiluokka ja kuvataideluokka puuttuvat, sisäliikuntatunnit järjestetään napurikiinteistössä.
(vastaaja 106)

Luokkatilat ja varusteet käsittävät opetuksen eriyttämisen, muiden tilojen kunnon ja toimivuuden, kalusteiden kunnon ja ergonomian, opetusvälineet ja materiaalit sekä meluongelmat. Eniten opettajat kaipasivat fyysiseen työympäristöönsä lisää tilaa opetuksen eriyttämiseen. Näiden lisäksi suurena ongelmakohtana fyysisessä työympäristössä opettajien mielestä olivat kosteusvauriot, lämpötila sekä sisäilman laatuun liittyvät seikat. Useissa vastauksissa kerrottiin niin opettajien kuin oppilaidenkin oirehtivan, jonka vuoksi kaivattiin kosteuskartoitusta ja remontointia. Ilmanvaihdon kerrottiin olevan puutteellista. Useissa tapauksissa ikkuna oli ainoa ilmanvaihtokanava. Myös lattioiden ja ikkunoiden vetoisuudesta aiheutuva kylmyys sekä lämpiminä vuodenaikoina tilojen liiallinen kuumuus olivat tekijöitä, joihin opettajat halusivat muutosta.

Kolmantena teemana esiintyi opettajien tyytymättömyys sosiaalityiloihin sekä rauhallisiin työskentelytiloihin. Etenkin työn suunnitteluun sekä muiden työasioiden hoitamiseen tarvittavat tilat koettiin puutteellisina. Opettajat kokivat, että esimerkiksi puhelinkeskusteluita vanhempien kanssa oli hankalaa käydä opettajainhuoneessa, jossa ei ollut rauhallista tilaa tätä varten.

(...)isommat sosiaalityilat, isomman opettajahuoneen ja sen yhteyteen työskentelytilat.
(vastaaja 85)

Tilaratkaisuissa tarvittaisiin nimenomaan henkilökohtaiseen työhön lisää tilaa. Silloin työn suunnitteluun ja toteuttamiseen tarvittavan materiaalin käsittelyyn olisi paremmat mahdollisuudet.
(vastaaja 9)

Opettajat kokivat työympäristönsä haasteina samoja tekijöitä, jotka nousivat esiin osassa vastauksissa, jotka koskivat työympäristön parhaita puolia. Haasteena opettajat kokivat luokkatilojen ahtauden oppilasryhmien kokoon nähden. Myös luokkatilan muunneltavuuteen ja opetuksen eriyttämiseen sekä opettajien sosiaalituloihin haluttiin parannusta. Näillä tekijöillä nähtiin olevan suuri merkitys opetustyön toteuttamiseen. Opettajien kuvailemana tämän hetkiset fyysiset työympäristöt olivat vaihtelevia. Vastausten perusteella luonnonläheisyys sekä urheilu- ja vierailumahdollisuudet koettiin hyvänä asiana. Myös työskentelytilojen avaruus, valoisuus sekä värikkyys ilmenivät useiden opettajien vastauksissa positiivisina tekijöinä. Lisäksi nykyajan vaatimusten mukainen tekniikka, sekä oppimateriaalien riittävyys ja ajanmukaisuus olivat mainitsemisen arvoisia hyviä, mutta myös kehittämisen tarpeessa olevia puolia työympäristöissä. Luokkien tilavuus sekä mahdollisuus muunnella tilaa opetuskäytössä esiintyi monen opettajan vastauksessa. Joidenkin vastaajien mielestä fyysinen työympäristö mahdollisti opettajan haluamat pedagogiset ratkaisut, kun taas osa vastaajista oli tähän tyytymättömiä.

Ensimmäisen fyysistä työympäristöä käsittelevän avoimen kysymyksen avulla saatiin yleiskuva opettajien tämänhetkisistä työskentelyolosuhteista. Björklidin (2005, 18–19) mukaan fyysisten työympäristöjen kartoituksessa tulee ottaa huomioon ympäristö kokonaisuutena, kuten koulun sijainti, koko, ikä ja kunto sekä tilojen käytön tehokkuus. Tulosten perusteella koulut oli rakennettu pääosin 1980-luvulla tai aikaisemmin ja useita rakennuksia oli peruskorjattu. Tämä osaltaan selittää opettajien mielipiteiden jakautumista fyysisen työympäristön osalta. Positiivisina asioina opettajat kokivat koulua ympäröivien piha-alueiden viihtyisyyden. Sen sijaan Savolaisen (2001, 54) tutkimuksessa puolet opettajista ja oppilaista koki koulupihan virikkeellisuuden huonona. Savolaisen (2001, 54) tapaan suurimpana ongelmakohtana tässä tutkimuksessa opettajat toivat esille työskentelytilojen ilmanlaadun ja lämpötilan, mikä osoittaa tarvetta kiinnittää huomiota koulujen kuntoon etenkin terveydellisten tekijöiden näkökulmasta.

Piispasen (2008, 123) mukaan fyysisen ympäristön tulee käsittää tilojen lisäksi myös välineiden ja materiaalien riittävyyden. Niiden tehtävänä on edistää opettajan monipuolista pedagogista toimintaa sekä luoda mahdollisuus hyödyntää ajanmukaisia tietoteknisiä välineitä. Tässä tutkimuksessa opettajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä käytössä oleviin materiaaleihin ja tarvikkeisiin. Ainoastaan tietoteknisten laitteiden osalta opettajien mielipiteet erosivat. Tämä osoittaa myös sen, että tietotekniikkaa halutaan hyödyntää opetuskäy-

tössä, ja se voi osaltaan monipuolistaa opetustyötä. Näin ollen myös koulujen ajan tasalle saattamiseen tulisi kiinnittää huomiota, jotta koulut eri puolella Suomea saataisiin tasa-arvoiseksi tietoteknisten laitteiden varustelun osalta. Koulujen eriarvoinen asema tietoteknisessä varustelussa on nostettu esiin myös Helsingin yliopiston CICERO – Learning selvitysraportissa (2008). Kuitenkin koulujen tasa-arvoisen aseman tavoittelu vaatii rahallisten resurssien lisäksi aikaa (Heppel ym. 2004, 13). Tässä tutkimuksessa myös materiaalien ja tarvikkeiden riittävyys sekä hyvä kunto olivat tärkeitä asioita opettajan työn toteuttamisen kannalta. Näihin työympäristön tekijöihin tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat tyytyväisiä.

7.2.2. Fyysisen työympäristön yhteys opettajan haluamien pedagogisten ratkaisujen toteuttamiseen

Tämän tutkimuskysymyksen avulla selitetään, tukeeko fyysinen työympäristö (opetusvälineet, -tarvikkeet ja -materiaalit) opettajan käytännön työtä ja onko sillä yhteyttä osaltaan opettajan pedagogiseen hyvinvointiin.

Faktorianalyysillä muodostettujen summamuuttujien avulla aineistoa voidaan tulkita laajemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Faktorianalyysi suoritettiin fyysisen työympäristön väittämille, jossa sosiaalisen vuorovaikutuksen väittämien tavoin aineisto latautui selkeästi kolmeen eri faktoriin. Myös fyysisen työympäristön väittämien kommunaliteetit olivat hyviä, sillä arvot vaihtelivat välillä .65-.89. Kuten sosiaalisen vuorovaikutuksen väittämien osalta myös fyysisen työympäristön väittämissä faktorimalli näyttäisi sopivan aineistoon hyvin ($\chi^2(297)=328.49$; $p>.05$). Faktorit nimettiin *Opetustilat*, *Tarvikkeet ja materiaalit* sekä *Tilojen sopivuus, toimivuus ja viihtyisyys*. Oheisista taulukoista (18–20) ilmenevät faktoreiden lataukset ja kommunaliteetti-arvot.

TAULUKKO 18. Fyysisen työympäristön faktori 1: Opetustilat

Opetustilat	Faktorilataus	Kommunaliteetti
Opetustilastani löytyy erilaisia pelejä ja kirjoja oppilaiden käyttöön	.55	.69
Pystyn järjestämään opetustilaani lukunurkkauksen/rauhallisen työskentelypaikan/ryhmytyötilan	.77	.79
Opetustilassani on riittävästi säilytystilaa	.53	.71
Opetusta on helppo toteuttaa myös luokkahuoneen ulkopuolella	.31	.56
Toisista luokista kantautuu melua opetustilaani	-.33	.48
Turhaudun usein, koska fyysiset työskentelyolosuhteet ovat heikot	-.42	.73
Opetusryhmieni koot ovat luokkatilaan nähden sopivia	.58	.73
Olen tyytyväinen opetustiloihini	.53	.85
Käytössäni oleva opetustila on liian ahdas	-.65	.72
Pystyn muuntelemaan luokkaa opetuskäytössä	.73	.76
Opetustilassani on riittävästi valoa	.36	.65

Faktori *opetustilat* kuvaa käytössä olevien luokkatilojen tarkoituksenmukaisuutta opetuksessa. Opetuksen toteuttamisessa luokkatilan muunneltavuus sekä tilavuus korostuvat. On tärkeää, että luokkatila on opetettavalle ryhmällä riittävän suuri, jotta tilat mahdollistavat erilaisten työskentelytapojen käytön.

TAULUKKO 19. Fyysisen työympäristön faktori 2: Tarvikkeet ja materiaalit

Tarvikkeet ja materiaalit	Faktorilataus	Kommunaliteetti
Koululta löytyy sopivia tarvikkeita/materiaaleja opetuksen toteuttamiseen	-.99	.98
Koululta löytyy riittävästi tarvikkeita/materiaaleja	-.80	.76
Käytössäni olevat opetusmateriaalit mahdollistavat eriyttämisen hyvin	-.40	.77
Koululla on riittävästi nykyaikaisia tietoteknisiä laitteita	-.46	.65
Koulurakennus on ajanmukaisesti varustettu	-.40	.77

Faktori *tarvikkeet ja materiaalit* käsittää käytössä olevien opetusvälineiden ja materiaalien riittävyyden, tason sekä tarkoituksenmukaisuuden. Käytännön opetuksessa on tärkeää, että tarvittavia materiaaleja ja tarvikkeita on riittävästi ja niitä on helposti saatavilla.

TAULUKKO 20. Fyysisen työympäristön faktori 3: Tilojen sopivuus, toimivuus ja viihtyisyys

Tilojen sopivuus, toimivuus ja viihtyisyys	Faktorilataus	Kommunaliteetti
Ilmanvaihto luokkatilassa on toimiva	– .92	.87
Opetustilojen lämpötila on työskentelyyn sopiva kaikkina eri vuodenaikoina	– .57	.68
Koululla on hyvät tilat opetuksen valmisteluun	– .49	.67
Huonekalut ovat hyväkuntoisia	– .56	.81
Työympäristöni on turvallinen	– .42	.67
Käyttämiini opetustiloihin on mieluista mennä opettamaan	– .49	.85
Sisäilman laatu koulussa on hyvä	– .94	.89
Käyttämäni opetustilat ovat viihtyisiä	– .47	.88

Faktori *tilojen sopivuus, toimivuus ja viihtyisyys* kuvaa opetustilojen kokonaisvaltaista sopivuutta opetustyössä. Niin opettajan kuin oppilaidenkin kannalta on tärkeää, että fyysinen ympäristö on viihtyisä, turvallinen ja hyväkuntoinen. Erityisen tärkeää opetustiloissa on toimiva ilmanvaihto, puhdas sisäilma sekä vuodenaikoihin sopivat lämpötilat.

Faktoroinnin perusteella muodostettujen summamuuttujien luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-testillä. Fyysisen työympäristön summamuuttujien Cronbachin alfa-arvot käyvät ilmi taulukosta 21.

TAULUKKO 21. Fyysisen työympäristön summamuuttujat ja Cronbachin alfat

Summamuuttuja	Cronbachin alfa	Väittämien määrä
Opetustilat	.451	11
Tarvikkeet ja materiaalit	.840	5
Tilojen sopivuus, toimivuus ja viihtyisyys	.887	8

Selvitettäessä fyysisen työympäristön merkitystä opettajan haluamien pedagogisten ratkaisujen toteutukseen tarkasteltiin ensin fyysisen työympäristön summamuuttujien *opetustilat, tarvikkeet ja materiaalit* sekä *tilojen sopivuus, toimivuus ja viihtyisyys* korrelaatioita. Taulukosta 22 ilmenee keskiarvojen sijoittuvan luvun 2 (=en osaa sanoa) molemmin puolin. Tämä selittyy fyysisen työympäristön väittämien mielipiteiden hajonnalla (liite 4).

TAULUKKO 22. Opettajien tyytyväisyyden yhteys fyysisen työympäristön osa-alueisiin

Summamuuttuja	Keskiarvo	Keskihajonta	n
Opetustilat	2.2	.588	108
Tarvikkeet ja materiaalit	2.1	.794	108
Tilojen sopivuus, toimivuus ja viihtyisyys	1.9	.785	108

Korrelaatio osoitti, että mitä tyytyväisempiä opettajat ovat opetustiloihin sitä tyytyväisempiä he ovat myös tarvikkeisiin ja materiaaleihin ($p=.000$; $r=.477$). Samankaltainen merkitsevä yhteys ilmeni myös opetustilojen sekä tilojen sopivuuden, toimivuuden ja viihtyisyyden välillä ($p=.000$; $r=.523$). Tulosten mukaan opetustiloilla, tarvikkeilla ja materiaaleilla sekä tilojen yleisellä hyvällä kunnolla ja viihtyisyydellä näyttäisi olevan merkitsevää yhteyttä keskenään. Näin ollen fyysisen työympäristön tekijöillä on merkittävä rooli opetus-työssä.

Summamuuttujien avulla voidaan selvittää, mahdollistavatko käytettävissä olevat opetusvälineet ja –tarvikkeet opettajan haluamien pedagogisten ratkaisujen toteutuksen. Fyysisen työympäristön summamuuttujien sekä väittämän ”Fyysinen työympäristö mahdollistaa haluamani pedagogiset ratkaisut” avulla tehtiin varianssianalyysi. Varianssianalyysin perusteella väittämällä ja kaikilla fyysisen työympäristön summamuuttujilla on tilastollisesti merkitsevää yhteyttä (taulukko 23).

TAULUKKO 23. Fyysisen työympäristön summamuuttujien merkitys pedagogisten ratkaisujen toteuttamiseen

Fyysinen työympäristö mahdollistaa haluamani pedagogiset ratkaisut				
	Keskiarvo	df	F	p-arvo
Opetustilat	2.2	2	21.357	.000
Tarvikkeet ja materiaalit	2.1	2	19.417	.000
Tilojen sopivuus, toimivuus ja viihtyisyys	1.9	2	25.927	.000

Myös korrelaatio osoitti väittämällä ”Fyysinen työympäristö mahdollistaa haluamani pedagogiset ratkaisut” olevan merkitsevää yhteyttä kaikkien fyysisen työympäristön summamuuttujien (*opetustilat* ($p=.000$; $r=.508$), *tarvikkeet ja materiaalit* ($p=.000$; $r=.518$) sekä *tilojen sopivuus, toimivuus ja viihtyisyys* ($p=.000$; $r=.560$)) kanssa. Näin ollen mitä tyytyväisempiä opettajat olivat fyysisen työympäristönsä tarjoamiin mahdollisuuksiin toteuttaa haluamiaan pedagogisia ratkaisuja, sitä tyytyväisempiä he olivat myös opetustiloihin, materiaaleihin ja tarvikkeisiin sekä tilojen sopivuuteen, toimivuuteen ja viihtyisyyteen. Kuitenkin tarkasteltaessa väittämän ”Fyysinen työympäristö mahdollistaa haluamani pedagogiset ratkaisut” frekvenssejä, vain 40.7 % ($n=44$) opettajista oli samaa mieltä väittämän kanssa ja puolestaan 41.7 % ($n=45$) oli eri mieltä. Näin ollen hieman alle puolet opettajista koki fyysisen työympäristönsä olevan toimiva opetustyön toteuttamisen kannalta.

Myös tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto osoitti selkeää mielipiteiden hajontaa fyysisen työympäristön osalta. Tähän osaltaan saattaa vaikuttaa se, että avointen vastausten mukaan osa opettajista työskenteli kouluilla, joissa esimerkiksi tietoteknisten laitteiden hankintaan oli panostettu.

(...)Opetusvälineet ovat uudehkoja, käytössäni on esim. dokumenttikamera ja videotykki sekä kannettava tietokone.
(vastaaja 72)

Edelleen kehitettävää: TVT-laitteet(...)
(vastaaja 4)

Opettajien vastausten perusteella suurin ero mielipiteissä ilmeni tietoteknisten laitteiden osalta, jotka ovat nykyään merkittävä osa opettajan pedagogisia työvälineitä ja materiaaleja. Piispasen (2008, 129) tutkimuksessa opettajat korostivat tietoteknisten laitteiden tärkeyttä uudenlaisina oppimisympäristöinä sekä osana nykypäivää ja tulevaisuutta. Myös tässä tutkimuksessa useat maininnat siitä, että tietoteknisiä laitteita oli joko riittävästi ja ne olivat

uudenaikaisia tai toisaalta niiden puuttuminen tai vanhanaikaisuus korostaa sitä, että opettajat tarvitsevat ja kaipaavat näitä työssään. Teknologisuuden merkitystä koulumaailmassa korostaa myös Ahokas (2007, 38), jonka mukaan teknologian avulla voidaan tarjota oppilaille uudenlaisia oppimisympäristöjä, opetusmenetelmiä sekä turvata elinikäinen oppiminen ja opetuksen laadukkuus. Tämä pätee myös opettajan näkökulmasta, ja toisaalta opettajilta myös vaaditaan yhä laajempaa osaamista tietotekniikan käytön hyödyntämiseen opetustyössä. Kuitenkin koulujen huono varustelu voi estää tai heikentää uudenlaisten opetusmenetelmien toteuttamista.

Summamuuttujien tarkastelun jälkeen ristiintaulukoitiin vielä kaikki fyysisen työympäristön väittämät taustatekijöiden kanssa. Ristiintaulukoitaessa fyysisen työympäristön kolmi-luokkaiseksi tiivistettyjä väittämiä ilmeni, että opettajan ja työyhteisön lähtökohdilla: työssäolovuosilla, vastaajan iällä, koulun koolla, luokkakoolla sekä läänillä, oli tilastollisia merkitsevyyksiä suhteessa väittämiin, jotka esitetään taulukossa 24.

TAULUKKO 24. Ristiintaulukoinnissa ilmenneet tilastolliset merkitsevyydet

Tekijä	Väittävä	P-arvo	df	n	χ^2
Luokkakoko	Huonekalut ovat hyväkuntoisia	.005	4	84	15.088
Luokkakoko	Toisista luokista kantautuu melua opetustilaani	.041	4	84	9.989
Luokkakoko	Sisäilman laatu koulussa on hyvä	.012	4	84	12.829
Lääni	Käyttämiini opetustiloihin on mieluista mennä opettamaan	.026	8	108	17.448
Lääni	Pystyn muuntelemaan luokkaa opetuskäytössä	.040	8	108	16.154
Koulun koko	Pystyn järjestämään opetustilaani lukunurkkauksen/rauhallisen työskentelypaikan/ryhmätyötilan	.025	6	108	14.488
Opettajan ikä	Koululta löytyy riittävästi tarvikkeita/materiaaleja	.012	10	108	22.765
Työssäolovuodet	Koululta löytyy riittävästi tarvikkeita/materiaaleja	.027	16	108	28.633

Fyysisen työympäristöjen väittämien ristiintaulukoinnissa luokkakoon, läänin, koulun koon, opettajan iän sekä työssäolovuosien vaikutusta väittämiin (taulukko 24) verrattaessa ilmeni tilastollista yhteyttä, sillä kaikkien väittämien p-arvo oli pienempi kuin .041. Tämän jälkeen yhteyttä selvitettiin vielä varianssianalyysin avulla, josta ei kuitenkaan noussut esiin tilastollista merkitsevyyttä ja eroja keskiarvojen jakaantumisessa.

Tulosten perusteella työympäristön tekijät sekä heikensivät että edistivät opettajien käytännön työtä. Tätä selittää tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien vaihtelevat työ-

olot. Opetustiloihin oltiin eniten tyytymättömiä, ja opettajat kokivat, että mahdollisuus eriyttämiseen oli ongelmallista tämän hetkiseen fyysisen työympäristön puitteissa. Myös Piispasen (2008) tutkimuksen tulokset tukevat tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia. Tilojen osalta muunneltavuus on tärkeää, jotta sitä voidaan hyödyntää yksilö- ja ryhmätyöskentelyssä sekä eri aineiden opetuksessa (Piispanen, 2008, 172). Kosteusongelmat, lämpötila sekä sisäilmanlaatu esiintyivät myös muutostoiveina useamman opettajan vastauksessa. Näistä aiheutuvien ongelmien koettiin vaikuttavan negatiivisesti työskentelyyn koulussa. Nuikkinen (2009, 33-37) toteaa sisäilman huonon laadun olevan yksi suurimpia haittatekijöitä tämänhetkisissä koulurakennuksissa. Ilmastointi ja sisäilmanlaatu olivat opettajien mukaan ongelmallisia myös Savolainen (2001, 68) tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajien mielipiteet jakautuivat kahtia fyysisen työympäristön osalta. Noin puolet opettajista oli tyytyväisiä ja puolet tyytymättömiä fyysiseen työympäristöönsä. Suurin osa opettajista piti koululta löytyviä tarvikkeita ja materiaaleja hyvinä, ja niitä oli riittävästi. Ainoastaan tietoteknisten laitteiden osalta mielipiteissä oli selkeää hajontaa. Lisäksi tutkimus osoitti, että mitä tyytyväisempiä opettajat ovat opetustiloihin, tarvikkeisiin ja materiaaleihin sekä tilojen sopivuuteen, toimivuuteen ja viihtyisyyteen, sitä paremmin fyysinen työympäristö mahdollistaa opettajan haluamien pedagogisten ratkaisujen toteuttamisen. Pedagogiikan toteuttamisen lisäksi Laursen (2006, 83) toteaa työympäristöllä olevan vaikutusta myös opettajan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, jolloin työympäristön merkitystä hyvinvoinnin näkökulmasta tulee korostaa.

7.2.3 Fyysisen työympäristön tekijöiden sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteys

Tutkimuksen tulosten perusteella selvitetään sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön välistä yhteyttä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kaikkien kolmen summamuuttujan: *yhteistyö ja ilmapiiri*, *opetusyhteistyö* sekä *vuorovaikutus koulutyön ulkopuolisista asioista* välistä yhteyttä fyysisen työympäristön kolmeen summamuuttujaan: *opetustilat, tarvikkeet ja materiaalit* sekä *tilojen sopivuus, toimivuus ja viihtyisyys* tutkittiin korrelaation avulla. Korrelaatiolla voidaan osoittaa, että muuttujien arvot vaihtelevat samankaltaisesti (Nummenmaa 2007, 264). Testin perusteella sosiaalisen vuorovaikutuksen ensimmäinen

summamuuttuja *yhteistyö ja ilmapiiri* korreloi fyysisen työympäristön summamuuttujien *opetustilat* ($p=.000$; $r=.258$) sekä *tarvikkeet ja materiaalit* ($p=.000$; $r=.394$) kanssa. Näiden summamuuttujien välillä voidaan Nummenmaan (2007, 278) mukaan katsoa olevan heikkoa lineaarista yhteyttä.

Tässä tutkimuksessa myös kvalitatiivisen aineiston perusteella tilajärjestelyjen koettiin asettavan haasteita vuorovaikutukselle. Työskentely usealla koululla koettiin joidenkin opettajien mielestä vuorovaikutusta heikentävänä tekijänä, sillä etenkin tiedon kulussa oli ongelmia. Osa opettajista myös työskenteli parakkikouluissa, jolloin työskentelyolosuhteet eri opettajien välillä vaihtelivat ja aiheuttivat ongelmia myös sosiaalisessa kanssakäymisessä.

(...)Lisäksi sisäilmaongelmat ja tästä johtuvat järjestelyt aiheuttavat epätasa-arvoisen asetelman opettajien välille. (vastaaja 106)

työskentelen kahdessa koulussa, välillä poissaollessa tulee asioita, joista en ole kuullut (vastaaja 103)

(...)isommat sosiaaliset tilat, isomman opettajahuoneen ja sen yhteyteen työskentelytilat. (vastaaja 85)

(...)väljempi koulu, jossa opettajille myös työskentelytilat ja sosiaalityilat(...) (vastaaja 40)

Opettajille rauhallinen puhelimeen puhumis huone. Ei voi keskittyä vanhempien puheliuihin oikein missään. Opettajan huone, sosiaalihuone ja kopiointihuone on tiloja, joista soitamme, mutta aina joku tulee 'kolistelemaan'.(...) (vastaaja 108)

Opettajat kertoivat fyysisen työympäristön vaikuttavan osaltaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen työpaikalla. Esimerkiksi aineenopettajat tai tuntiopettajat saattavat työskennellä useammalla kuin yhdellä koululla, jolloin opettaja toimii useammassa eri työyhteisössä samanaikaisesti. Tämä vaikuttaa opettajien mukaan vuorovaikutukseen ja erityisesti tiedon kulkuun. Myös Nuikkisen (2009, 266) tutkimustuloksissa tilojen merkitys vuorovaikutukseen korostui. Hänen mukaansa asianmukaiset tilaratkaisut edistävät yhteenkuuluvuutta. Tämän tutkimuksen perusteella osa opettajista koki erilaiset tilapäisratkaisut (esimerkiksi remontin vuoksi) lisäävän epätasa-arvoa ja aiheuttavan ongelmia työyhteisön ilmapiiriin.

Savolaisen (2001, 70) tapaan myös tässä tutkimuksessa opettajien sosiaalitilojen ahtauden tai puuttumisen koettiin vaikuttavan työyhteisön ilmapiiriin ja kanssakäymiseen kollegoiden kanssa. Vastauksista kävi ilmi myös kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä opettajan ja oppilaiden välisen yhteistyön suuri rooli opettajan työssä. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää opettajien välistä vuorovaikutusta, joten kodin ja koulun sekä opettajan ja oppilaiden välistä yhteistyötä käsitellään myöhemmin jatkotutkimusaiheita käsittelevässä osiossa.

Tutkimus osoitti, että sosiaalisella vuorovaikutuksella ja fyysisellä työympäristöllä on tilastollisesti merkitsevää yhteyttä toistensa kanssa. Myös opettajien autenttisista vastauksista ilmeni, että esimerkiksi tiloilla on merkitystä opettajien sosiaaliseen vuorovaikutukseen, sillä tilat ja vuorovaikutus nousivat esiin niin sosiaalisen vuorovaikutuksen kuin fyysisen työympäristön avoimissa vastauksissa.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön välisen yhteyden tarkasteleminen on mielenkiintoista, sillä Konun (2002) tutkimuksessa näiden tekijöiden yhteyttä ei tarkasteltu, vaikka ne nousivatkin esiin tutkimuksen tuloksista. Konu (2002, 62,64) tarkasteli fyysistä ympäristöä ilmastonin, lämpötilan, siisteyden sekä huonekalujen ergonomian näkökulmista, ja sosiaalisia suhteita tutkimuksessa tarkasteltiin kaverisuhteiden, opettaja-oppilas suhteiden sekä kiusaamisen näkökulmista. Sen sijaan Konun tutkimus (2002) käsiteli kaikki pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueet (kuvio 1) ja tutkimus tehtiin oppilaiden näkökulmasta.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön yhteyttä osoittaa myös se, että tässä tutkimuksessa opettajien sosiaalitilojen ja opettajanhuoneiden osalta kaivattiin muu-
tosta parempaan. Tämän tutkimuksen tapaan Savolainen (2001, 68) totesi opettajien tarvitsevan rauhallista työtilaa. Tässä tutkimuksessa moni opettaja toi esiin ympäröivien tilojen viihtyisyyden ja esteettisyyden. Nuikkisen (2009, 232) mukaan tällaiset kokemukset työympäristöstä lisäävät viihtyvyyttä työssä ja vaikuttavat henkilöstön suhteisiin sekä työssäjaksamiseen. Samaan tapaan sekä Aaltola (2003, 23) että Lodge (2007, 152) toteavat viihtyvyyden olevan tärkeässä roolissa koulussa opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Näin ollen myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että sosiaalinen vuorovaikutus sekä fyysinen työympäristö itsenäisinä tekijöinä sekä yhteisvaikutuksessa keskenään ovat yhteydessä opettajan pedagogiseen hyvinvointiin.

8. POHDINTA

8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko sosiaalisella vuorovaikutuksella sekä fyysisellä työympäristöllä yhteyttä opettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Tutkimusongelmia lähestyttiin selvittämällä, millaiseksi opettajat kokevat työyhteisönsä tämän hetkisen vuorovaikutuksen, vaikuttavatko opettajan henkilökohtaiset ja työyhteisölliset tekijät vuorovaikutukseen sekä tukeeko työyhteisön tämänhetkinen vuorovaikutus käytännön opetuksen toteuttamista. Myös fyysisen työympäristön osalta selvitettiin millaiseksi opettajat kokevat tämän hetkisen fyysisen työympäristönsä, mahdollistavatko käytettävissä olevat opetusvälineet ja tarvikkeet opettajan haluamien pedagogisten ratkaisujen toteutuksen. Lopuksi tarkasteltiin miten sosiaalinen vuorovaikutus ja fyysinen työympäristö ovat yhteydessä toisiinsa ja sitä kautta osaltaan pedagogiseen hyvinvointiin. Kuittisen ym. (2008, 215) mukaan pedagogisen hyvinvoinnin ylläpitämiseksi on tärkeää tunnistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen, pedagogisen toimintaympäristön ja -kulttuurin sekä tukitoimien tärkeys yksilölle ja yhteisölle. Näin ollen pedagogisen hyvinvoinnin tutkiminen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön tekijöiden näkökulmasta on perusteltua.

Opettajien pedagoginen hyvinvointi on tutkimusalueena melko tuore. Konu (2002) on selvittänyt oppilaiden hyvinvointia koulussa koulun hyvinvoinnin mallin kautta. Aihetta on tutkittu myös esiopetuksen osalta oppilaiden ja opettajan näkökulmasta. Haringin ym. (2008) tutkimuksessa opettajien ja oppilaiden hyvinvointia peilattiin pedagogisen hyvinvoinnin mallin (kuvio 1.) avulla, joka pohjautuu Konun & Rimpelän (2002) koulun hyvinvointimalliin. Pedagogisen hyvinvoinnin kaikissa ulottuvuuksissa (kuvio 1) on läsnä työhyvinvoinnin käsite, joka sosiaali- ja terveysministeriön (2010) mukaan koostuu työntekijän terveydestä, jaksamisesta, työpaikan turvallisuudesta, työn hyvästä hallinnasta, työilmapiiristä sekä johtamisesta. Näin ollen pedagogisen hyvinvoinnin tutkimuksen kohdistaminen etenkin alakoulun opettajien sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja fyysiseen työympäristöön on tärkeää. Toteuttamalla tämä tutkimus Etelä-Suomen, Länsi-Suomen, Itä-Suomen, Oulun sekä Lapin lääneissä pyrittiin saamaan kattavaa tietoa näiden alueiden alakoulussa työskentelevien opettajien käsityksistä, jotka koskevat työyhteisöjen sosiaalista vuorovaikutusta ja fyysistä työympäristöä, sekä sitä kautta saatua kuvaa hänen pedagogisesta hyvinvoinnistaan. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin pedagogisen hyvinvoinnin mallin kahta ulottuvuutta: sosiaalista vuorovaikutusta sekä fyysistä työympäristöä. Tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin mallin kaksi muuta ulottuvuutta: mahdollisuus itsensä toteuttamiseen sekä terveys ja fyysinen jaksaminen, eli pedagogisen hyvinvoinnin mallin henkilökohtaiset ulottuvuudet. Näin ollen tämän tutkimuksen tulosten yhteys opettajan pedagogiseen hyvinvointiin on rajallinen, sillä vain kahta pedagogisen hyvinvoinnin tekijää tutkittiin.

8.1.1 Sosiaalinen vuorovaikutus osana opettajien pedagogista hyvinvointia

Tutkimuksessa selvitettiin opettajien välistä sosiaalista vuorovaikutusta osana opettajien pedagogista hyvinvointia. Tutkimuksessa kartoitettiin, onko opettajien välisellä vuorovaikutuksella merkitystä työhyvinvointiin ja sitä kautta pedagogiseen hyvinvointiin.

Tutkimuksen mukaan opettajat olivat pääosin tyytyväisiä työyhteisönsä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja opettajat kertoivat vuorovaikutuksen olevan päivittäistä kollegoiden kanssa. Eniten yhteistyötä kerrottiin tehtävän yhteisten tapahtumien sekä projektien suunnittelun ja toteutuksen osalta. Suunnittelu, keskustelut ja tiedottaminen olivat kollegiaali-

sen yhteistyön pääteemat työyhteisöissä. Myös Laursenin (2006, 94) tutkimuksen mukaan opettajat tekevät yhteistyötä erityisesti suunnittelun osalta. Haasteita vuorovaikutukselle asettivat jatkuva kiire ja yhteisen ajan puute sekä persoonallisuuksien erilaisuus työyhteisössä.

Vaikka kvalitatiivisen aineiston perusteella vastaajien kuvailut olivat luonteeltaan positiivisia, nousi kvantitatiivisesta aineistosta esiin mielipiteiden hajontaa etenkin opetusyhteistyön osalta. Nykyään tiimiopettajuutta ja yhteistyön tekemistä korostetaan aiempaa enemmän, sillä koulun kehittäminen edellyttää nykyisin työyhteisön kaikkien jäsenten yhteistä toimintaa (Työministeriö 2002, 8). Tällä hetkellä työelämässä on vielä paljon suurten ikäluokkien edustajia, jotka työuransa alkupuolella eivät välttämättä ole tottuneet yhteistyön hyödyntämiseen, sillä aiemmin opettajan on odotettu toimivan itsenäisesti. Näin ollen vanhoista käytänteistä voi olla hankalaa päästää irti ja muuttaa toimintatapoja yhteistyötä hyödyntäväksi.

Toisaalta uransa alkuvaiheessa olevat opettajat saattavat kaivata enemmän tukea kollegoilta työnsä tekemisessä, mutta eivät rohkene pyytää sitä oman ammatillisen epävarmuutensa näyttämiseksi. Usein nuorilla opettajilla voi olla myös tuoreita, uusia ideoita opetuksen tai koulun käytänteiden kehittämiseen, mutta kokeneet pitkän linjan opettajat eivät välttämättä koe tarvetta muuttaa vanhoja hyviä toimintamuotoja. Lima (2001, 116-117) korostaa mielipiteiden esilletuomisen tärkeyttä, sillä liian yksimielisessä työyhteisössä hyvät kehitys-ideat voivat mennä hukkaan. Työyhteisön avoin ja kannustava ilmapiiri edistäisi yksilön rohkeutta tuoda mielipiteitään esille. Yksilöt ovat myös erilaisia, jolloin toinen voi pitää enemmän itsenäisestä työskentelystä, kun puolestaan jollekin yhteistyön tekeminen on luonnollisempaa. Edellä mainitut syyt voivat osaltaan selittää sitä, miksi mielipiteet hajoavat opetusyhteistyön tekemisen osalta.

Tulosten perusteella koulutuksella ja opettajien välisellä yhteistyöllä näyttäisi olevan merkitystä, sillä etenkin tiimiopettajuus sekä yhteistyö niin aineen- kuin erityisopettajienkin kanssa nousivat esiin Laursenin (2006) tutkimuksen tapaan. Opettajat eivät koe yhdessä työskentelyä pakkona vaan korostavat sen olevan tärkeää (Laursen 2006, 94). Tässä tutkimuksessa myös koulun koon merkitys korostui sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Etenkin kvalitatiivisen aineiston osalta ilmeni, että pienemmillä kouluilla yhteistyö on välttämätöntä koulun toiminnan sujuvuuden kannalta. Myös kvantitatiiviset tulokset osoittivat, että pienillä kouluilla työskentelevät opettajat olivat tyytyväisempiä työyhteisönsä sosiaalisiin

suhteisiin. Pienten koulujen opettajat kokivat työyhteisöt avoimiksi, jolloin omia mielipiteitä uskallettiin tuoda esiin ja ongelmia ratkottiin yhdessä kollegoiden kanssa. Tässä tutkimuksessa moniammatillisuus sekä koulun koko nähtiin työyhteisöllisinä tekijöinä opettajien välisessä vuorovaikutuksessa. Näin ollen työyhteisölliset tekijät vaikuttivat opettajien väliseen vuorovaikutukseen. Kuitenkin opettajien kertomuksista ilmeni, että erilaiset persoonallisuudet tuovat haasteita kollegoiden vuorovaikutukseen. Tulokset osoittavat myös opettajien henkilökohtaisilla tekijöillä osaltaan olevan vaikutusta sosiaaliseen vuorovaikutukseen työpaikalla.

Ihmiset ovat luonteeltaan erilaisia, jolloin toinen voi olla vuorovaikutustilanteessa ujompi tai vetäytyvä, kun taas toinen kaipaa ideoiden vaihtamista ja osallistuu aktiivisemmin työyhteisönsä toimintaan. Myös näkemykselliset erot pedagogisessa ajattelussa voivat estää tai haitata vuorovaikutusta. Toisaalta tällaiset näkemyserot voivat myös synnyttää hedelmällistä keskustelua ja johtaa parhaimmassa tapauksessa uusiin ideoihin ja opetuksen käytännön toteutukseen. Lima (2001, 116–117) toteaaakin erilaisten mielipiteiden olevan rikkaus työyhteisössä, jolloin näkemyserot tuottavat ristiriitojen sijaan lopulta hyviä kehitysideoita. Silvennoisen (2004, 64–65, 199) mukaan työyhteisössä tarvitaan kaikkien osapuolten vuorovaikutusta yhteistyön toimivuuden takaamiseksi. Työyhteisön kaikkien jäsenten tulisi muistaa, että vain ottamalla osaa työyhteisön asioihin voi vaikuttaa ja saada omia mielipiteitään esiin. Toisinaan tämä voi olla haastavaa, mikäli koulun kulttuuri, ilmapiiri tai yhteisöllisyys ei ole salliva kaikkien osapuolten mielestä.

Mielenkiintoa tulosten osalta herätti se, että työkavereiden välistä kommunikointia koulun ulkopuolisista asioista oli erittäin vähän. Tätä tulosta voi osaltaan selittää se, että opettajat ovat vastatessaan pohtineet enemmänkin opettajan työhön liittyviä tekijöitä kuin vuorovaikutusta henkilökohtaisesta näkökulmasta. Laursenin (2006, 99) mukaan yhteistyö kollegoiden välillä on parempaa, mikäli opettajanhuoneessa voidaan kommunikoida muistakin kuin työasioista. Voidaankin pohtia, pitäisikö opettajia kannustaa tekemään enemmän yhteistyötä myös koulutyön ulkopuolella, mikäli tämä voisi edistää myös yhteistyön tekemistä työasioissa. Etenkin työyhteisön esimiehet ja jäsenet voisivat suunnitella erilaisia tapahtumia ja toimintoja työyhteisölleen, jolloin yhteenkuuluvuuden tunnetta voitaisiin kehittää yhteisen vapaamman toiminnan avulla. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että työyhteisön jäsenten tulisi jakaa henkilökohtaisia asioitaan kollegoiden kanssa. Kuitenkaan työntekijöitä ei voida velvoittaa osallistumaan, mikä osaltaan saattaa jakaa työyhteisön jäseniä eril-

leen, sillä aina työyhteisössä on niitä yksilöitä, jotka eivät halua osallistua tällaiseen toimintaan. Toisaalta Nevalaisen (2007, 34) mukaan työyhteisössä voidaan keskustella pelkästään työhön liittyvistä asioista, jolloin vuorovaikutus on vain luonteeltaan muodollisempaa.

8.1.2 Fyysinen työympäristö osana opettajien pedagogista hyvinvointia

Tutkimuksessa selvitettiin myös fyysisen työympäristön yhteyttä opettajan työn toteuttamiseen ja siten osaltaan pedagogiseen hyvinvointiin. Lisäksi kartoitettiin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön tekijöiden yhteyttä toisiinsa.

Tutkimus osoitti opettajien fyysisten työympäristöjen olevan vaihtelevia, sillä mielipiteissä oli eroja. Tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan fyysisten työympäristöjen ongelmiksi opettajat kokivat rakennusten huonon kunnon ja epäkäytännöllisyyden. Opettajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä tarvikkeiden ja materiaalien laatuun sekä riittävyyteen. Mielenkiintoista oli, että ainoastaan tietotekninen varustelu kouluilla aiheutti mielipide-eroja tarvikkeiden ja materiaalien suhteen. Noin puolet opettajista koki koululta löytyvän riittävästi ajanmukaisia tietoteknisiä laitteita. Puolet opettajista koki koulun varustetason riittämättömänä tietotekniikan osalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) tietotekniikan painottaminen koulutyössä on saanut yhä laajempaa huomiota. Opetustyön suunnittelu pohjautuu opetushallituksen määrittelemiін tavoitteisiin ja sisältöihin. Näin ollen opettaja ei voi toteuttaa opetussuunnitelmaa, mikäli työympäristö ei ole asianmukainen tietoteknisten laitteiden osalta.

Haringin ym. (2008) tutkimuksen mukaan fyysinen ympäristö on merkittävä tekijä opettajan pedagogisessa toiminnassa. Tämä ilmeni myös tässä tutkimuksessa, sillä tilojen viihtyisyyden etenkin avaruuden, valoisuuden ja värikyyden puolesta sekä koulua ympäröiviin piha-alueisiin oltiin tyytyväisiä. Etenkin urheilu- ja vierailumahdollisuuksien sijainti koulun lähellä mainittiin työympäristön parhaina puolina. Yleisesti vastauksissa kritiikki kohdistui koulurakennuksen ilmanvaihtoon, sisäilmanlaatuun ja lämpötilaan.

Reijulan (1999, 63) mukaan suuri osa maamme kouluista on vanhoja ja huonokuntoisia, eivätkä täytä viranomaisten ohjeistusta esimerkiksi sisäilman osalta. Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneviä Reijulan kanssa, sillä koulurakennusten kerrottiin olevan vanhoja, ja peruskorjauksen tarpeessa. Reijula (1999, 63) toteaa koulurakennusten olevan vanhoja, jolloin ne eivät vastaa nykypäivän vaatimuksia opetuskäytössä. Tämä tukee myös tämän tutkimuksen tuloksia, sillä puolet vastanneista opettajista kaipasi peruskorjausta koulurakennukseen. Tulosten perusteella fyysiset työympäristöt ovat kunnoltaan ja varustukseltaan erilaisia. Tämä asettaa koulut sekä opettajat, jopa saman koulun sisällä, eriarvoiseen asemaan työympäristön osalta. Vastaajien mielestä fyysinen työympäristö vaikuttaa oleellisesti opettajan työn toteuttamiseen ja sitä kautta myös pedagogiseen hyvinvointiin.

Laursenin (2006, 84) mukaan työympäristö ei vaikuta ainoastaan työn toteuttamiseen vaan sillä on yhteys myös kokonaisvaltaisesti hyvinvointiin. Avointen vastausten perusteella noin puolet koulurakennuksista oli vanhoja ja joitakin koulurakennuksia oli jo korjattu tai remontoitua parhaillaan. Tämä osaltaan selittää sen, että osa opettajista oli tyytyväisempiä fyysisiin työympäristöihinsä. Etenkin sisäilmaongelmien todettiin aiheuttavan riskejä niin opettajien kuin oppilaidenkin fyysiselle terveydelle. Tämän tutkimuksen lisäksi myös aikaisemmat tutkimukset (Nuikkinen 2009; Savolainen 2001) ovat osoittaneet, että sisäilmanlaadun ongelmat ovat erittäin suuri haittatekijä suomalaisissa kouluissa. Savolaisen (2001, 68,70) tutkimuksessa puolet opettajista oli tyytymättömiä työympäristönsä sisäilmanlaatuun.

Tulosten mukaan puolet opettajista koki käytettävissä olevien opetusvälineiden ja – materiaalien mahdollistavan halutut pedagogiset ratkaisut. Tietotekniset laitteet olivat merkittävin opetusvälineisiin liittyvä tekijä. Joillakin kouluilla näiden laatuun ja riittävyyteen oli panostettu, kun taas joillakin kouluilla opettajat kokivat tietoteknisten laitteiden riittävyyden suurena puutteena. Nykyisin av-laitteiden merkitys opetustyön monipuolistajana koetaan tärkeänä ja niiden puutteellisuus asettaa opettajat eriarvoiseen asemaan. Myös opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa on saanut enemmän huomiota. Mikäli koululta ei löydy asianmukaisia välineitä, on opettajan mahdotonta toteuttaa opetussuunnitelman vaatimuksia tietotekniikan osalta. Mielipiteet tietoteknisiä laitteita koskien voivat olla ristiriitaisia siinä mielessä, että opettaja, joka ei ole tottunut hyödyntämään näitä opetustyössään, ei myöskään välttämättä kaipaa tähän osa-alueeseen parannusta. Jotkut voivat jopa kokea laitteiden hankintaan käytettävät re-

surssit turhana. Teknologian hyödyntäminen monipuolistaa oppimisympäristöjä ja etenkin nyky-yhteiskunnassa tietoteknisten taitojen opettaminen oppilaille on tärkeää.

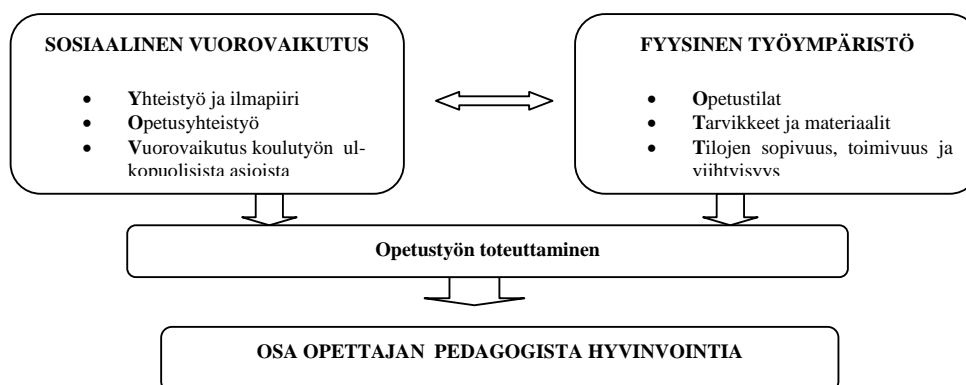
Opetustilojen osalta muunneltavuus on merkittävää opetustyössä. Etenkin mahdollisuus järjestää rauhallinen työskentelytila oppilaille oli merkittävä puute Savolaisen (2001, 70) tutkimuksessa. Tällainen tarve nousi esiin myös tämän tutkimuksen osalta, sillä osa opettajista mainitsi käytettävissä olevien opetustilojen tarjoamat mahdollisuudet muuntelemiseen heikkoina. Kuten muissakin fyysistä työympäristöä koskevissa osa-alueissa myös tässä oli mielipidehajontaa. Kaikkiaan tulosten mukaan fyysiset työympäristöt olivat hyvin erilaisia. Tulosten perusteella voidaankin pohtia, pitäisikö Suomessa olla yhtenäinen linjaus koulutilojen rakentamisen osalta, jotta kaikilla opettajilla olisi samanlaiset mahdollisuudet toteuttaa työtään. Tällä hetkellä pieniä kouluja lakkautetaan ja oppilaita kerätään suuremmille kouluille, jolloin myös oppilaiden koulumatkat pitenevät. Koulujen kunnostaminen ja ylläpito vaativat suuria resursseja, joten tämä osaltaan tuo suuren haasteen koulujen samalle tasolle saattamiseen. Toisaalta kaikki lakkautettavat koulut eivät aina ole huonokuntoisia, jolloin voidaankin pohtia, onko koulujen toiminnan lakkauttaminen oikea ratkaisu.

8.1.3 Sosiaalinen vuorovaikutus ja fyysinen työympäristö osana opettajan pedagogista hyvinvointia

Haringin ym. (2008, 28) tutkimus osoitti päiväkodin ja koulun toimintaympäristön sekä niiden sisäisen ja välisen vuorovaikutuksen olevan keskeisiä opettajan pedagogisen hyvinvoinnin tekijöitä sekä ohjaavan voimakkaasti pedagogiikkaa ja yhdenmukaisen pedagogisen ajattelun toteutumista. Toisaalta Konun (2002, 62) tutkimuksessa oppilaat kokivat fyysisten olosuhteiden vaikutuksen yleiseen hyvinvointiin olevan vähäisempää, mutta sosiaalisten suhteiden vaikutus oli merkittävä. Näiden aikaisempien tutkimusten tulosten perusteella fyysisen työympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välistä yhteyttä sekä niiden merkitystä opettajan hyvinvointiin työssään haluttiin selvittää tässä tutkimuksessa. Tutkimus osoitti sosiaalisella vuorovaikutuksella ja fyysisellä työympäristöllä olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä toistensa kanssa. Näiden osa-alueiden yhteyttä kuvastavat myös

tutkimuksen kvalitatiiviset tulokset, joissa opettajien mukaan esimerkiksi tiloilla oli merkitystä opettajien sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Tutkimuksen lähtökohtana oli Haringin ym. (2008) pedagogisen hyvinvoinnin kuvio (1), johon tämä tutkimus pohjautui keskittyen mallin kahteen osa-alueeseen: sosiaalisiin suhteisiin sekä koulun olosuhteisiin. Tässä tutkimuksessa näistä tekijöistä käytetään termejä sosiaalinen vuorovaikutus ja fyysinen työympäristö. Tutkimus osoitti, että näillä osa-alueilla on merkitystä opettajan hyvinvointiin opetustyössään ja näin ollen opettajan hyvinvoinnilla on yhteys myös pedagogiseen hyvinvointiin. Alla oleva kuvio (5) kuvastaa tutkimuksen keskeisimmät tulokset, jossa sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkitystä opetustyön toteuttamiseen ja fyysinen työympäristö vaikuttaa opettajan mahdollisuuksiin toteuttaa haluamiaan pedagogisia ratkaisuja. Molemmista tutkimuksen osa-alueista nousi esiin kolme keskeisintä tekijää, jotka on esitetty kuviossa 5. Nämä tekijät vaikuttavat opettajan työn toteuttamiseen, ja ovat sitä kautta osa opettajan pedagogista hyvinvointia.



KUVIO 5. Sosiaalinen vuorovaikutus ja fyysinen työympäristö osana opettajan pedagogista hyvinvointia

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että mittaustulokset ovat toistettavissa, ja käytetty mittari vastaa sitä, mitä tutkitaan. Mittarin luotettavuutta eli reliabeliutta ja pätevyyttä eli validiutta arvioidaan tutkimuksessa. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen mittariin siten, että tutkimus on toistettavissa eivätkä tulokset ole sattumanvaraisia. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin tärkeää huomioida, että mittarit ja menetelmät eivät aina vastaa sitä, mitä tutkija haluaa selvittää. Luotettavuus voi kärsiä, jos vastaajat ovat ymmärtäneet kysymykset eri tavoin kuin mitä tutkijat ovat tarkoittaneet (Hirsjärvi ym. 2009, 231–233).

Tutkimuksen mittarissa käytettiin sekä kvantitatiivisia väittämiä että kvalitatiivisia avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeessa oli useita samankaltaisia väittämiä, jonka avulla pyrittiin luotettavuuden parantamiseen. Tutkimuksen väittämät korreloivat keskenään hyvin SPSS -ohjelmistossa, jolloin mittaria voidaan pitää luotettavana. Lisäksi tutkimuksessa käytetty faktorianalyysi (taulukot 4-6 sekä 17-19) osoittaa mittarin hyvää validiutta faktoripistemäärien osalta.

Mittari reliabiliteettia testattiin Cronbachin alfa-kertoimella, joka on Tähtisen & Isoahon (2001) mukaan yleisin kasvatustieteessä käytetty reliabeliusmittaus. Kertoimen ollessa lähellä arvoa 1, voidaan mittaria pitää homogeenisena, eli mittarin muuttujat ovat yhdenmukaisia keskenään. Tutkimuksen mittaria voidaan pitää erittäin hyvänä, sillä Cronbachin alfa -testillä mittari saa arvon .89 (taulukko 25). Tämä osoittaa sen, että mittari on yhtenäisen.

TAULUKKO 25. Cronbachin alfa-kerroin

Mittarin reliabiliteetti	
Cronbachin alfa	Väittämien määrä
.89	52

Avoimilla kysymyksillä haluttiin saada autenttinen kuva opettajien tämän hetkisistä työolosuhteista heidän omasta näkökulmastaan. Creswell (2003, 208–225) käyttää termiä *mixed methods*, jolla tarkoitetaan kahden erilaisen lähestymistavan käyttöä tutkimuksessa. Usean menetelmän yhteiskäytöstä käytetään myös termiä *triangulaatio* (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen menetelmän yhdistäminen tässä tutkimuksessa lisää näin ollen tutkimuksen validiteettia.

Kysymysten asettelussa etenkin avointen kysymysten osalta vastaajille tarkennettiin, millä asioilla vastaajan halutaan käsittelevän. Tämä voi osaltaan vaikuttaa vastauksiin niin, että vastaajat pohtivat asioita liian suppeasti vain esimerkkien kautta. Toisaalta ohjeet antavat suuntaa silloin, kun kysymysalue on laaja. Väittämässä käytettiin termiä *opetustilassani*, millä haluttiin suunnata vastaajaa miettimään etenkin niitä tiloja, joissa hän itse työskennellessään toimii. Termi *kotiluokka* olisi saattanut rajoittaa liikaa vastaajia pohtimaan tilannetta vain yhden luokkahuoneen osalta. Näin ollen esimerkiksi kiertävät opettajat, joilla ei ole omaa kotiluokkaa, olisivat saattaneet jättää vastaamatta näihin kysymyksiin. Kyselylomakkeessa oli myös rajattu vastaajien toimintaa niin, että oli mahdollista valita vain yksi vaihtoehto väittämien ja muutaman taustamuuttujan osalta. Tällä vältettiin ristiriitaiset vastaustulokset.

Tutkimus toteutettiin helmi-maaliskuussa 2011 ja kysely lähetettiin 1103 opettajalle. Tutkimukseen osallistui 108 opettajaa tasaisesti kaikista lääneistä, jolloin tutkimuksen oletetuksi vastausprosentiksi muodostui 9.8 %. Vastaajista 80.6 % oli naisia (n=87) ja 19.4 % miehiä (n=21). Heikko vastausprosentti selittyy osaltaan tutkimuksen huonosta ajankohdasta ennen talvilomia ja niiden aikana. Tutkimuksen toteuttamisen ajankohta voi osaltaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Lisäksi tutkimuksen toteuttaminen sähköisesti ja kyselyn välittäminen koulujen rehtoreiden kautta saattoi osaltaan vaikuttaa vastaaja katoon. Myös kyselyn laajuus sekä avoimet kysymysosiot saattoivat vaikuttaa opettajien vastausinnostukseen.

Tutkimus on toistettavissa mittarin ollessa reliaabeli. Cronbachin alfa-testin perusteella tähän tutkimukseen kehitettyä mittaria voidaan hyödyntää edelleen. Tutkimus voitaisiin toteuttaa samankaltaisesti tai laajemmassa mittakaavassa koskemaan koko Suomea ja alakoulussa työskenteleviä opettajia. Mikäli vastausprosentti olisi ollut suurempi, olisivat tutkimuksen tulokset olleet paremmin yleistettävissä koskemaan koko Suomea. Tulokset kertovat kuitenkin tutkimukseen osallistuneiden (n=108) opettajien tämänhetkisistä käsityksis-

tä omasta hyvinvoinnistaan työssä ja ovat suuntaa antavia. Mikäli vastausprosentti olisi ollut kattavampi, voitaisiin tutkia onko sukupuolella vaikutusta opettajien käsityksiin omasta pedagogisesta hyvinvoinnistaan. Tässä tutkimuksessa miesvastaajien vähäisyydestä johtuen ei sukupuolieroja kartoitettu lainkaan, vaikka opetusala onkin hyvin naisvaltainen ala.

Tämän tutkimuksen myötä saatiin tietoa viiden läänin opettajien käsityksistä työyhteisönsä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä fyysisestä työympäristöstä ja niiden yhteydestä pedagogiseen hyvinvointiin. Vaikka vastaajien määrä jäi vähäiseksi, mittarin onnistuminen paransi tutkimuksen lopputulosta. Kyselyn käytännön toteuttaminen ei onnistunut halutulla tavalla, vaikka kyselyn välittäminen rehtoreiden avulla vaikuttikin lupaavalta. Henkilökohdainen aineiston keruu koulukohtaisesti tai kyselyn lähettäminen suoraan jokaiselle tutkimukseen valikoituneelle henkilölle olisi voinut parantaa vastausprosenttia. Tutkimuksen myötä saimme kuitenkin vastaukset asettamiimme tutkimusongelmiin.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia ja loppusanat

Kirjallisuuden perusteella opettajien pedagogista hyvinvointia on tutkittu vasta vähän. Tästä johtuen jatkotutkimukselle näyttäisi olevan tarvetta. Samanlainen tutkimus voitaisiin toteuttaa koko maassa. Toisaalta olisi mielenkiintoista kartoittaa myös esimerkiksi yhden kaupungin tilannetta, mikäli haluttaisiin saada kaupunkikohtaista tietoa. Aihetta voitaisiin tutkia kohdentamalla tutkimus koskemaan esimerkiksi tiettyä koulua, jolloin saataisiin kartoitettua koulun sisäisiä käsityksiä tilanteesta. Olisi myös mielenkiintoista selvittää löytyykö eroja ylä- ja alakoulujen opettajien välillä.

Jatkotutkimuksessa voitaisiin selvittää pedagogista hyvinvointia myös niiltä pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueilta, jotka rajasimme omasta tutkimuksestamme pois. Haringin ym. (2008) mallissa pedagogista hyvinvointia tutkittiin fyysisten ympäristöjen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi myös terveyden ja fyysisen jaksamisen sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tutkia kokonaisvaltaisemmin myös opettajien ja esimiesten välisiä vuorovaikutussuhteita ja niiden merkitystä työhyvinvoin-

tiin. Tutkimuksessa opettajat kertoivat myös kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä opettajan ja oppilaiden välisen yhteistyön roolin merkittävydestä opettajan työssä. Myös näitä osa-alueita olisi mielenkiintoista kartoittaa opettajan pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön tekijöiden avulla pyrittiin saamaan tietoa opettajien pedagogisen hyvinvoinnin kehittämiseksi ja työssäjaksamisen edistämiseksi. Tämän tutkimuksen tulosten myötä voidaan keskittyä tarkemmin parantamaan esiin nousseita ongelmakohtia tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemusten avulla. Tutkimus osoitti sosiaalisella vuorovaikutuksella ja fyysisellä työympäristöllä olevan merkitystä opettajan työhön ja sitä kautta myös opettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Tämänhetkisen tilanteen valossa tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluilla on tarvetta kehittää sekä työyhteisön vuorovaikutusta että fyysisiä työskentelyolosuhteita. Tämän perusteella tulisi kiinnittää huomiota myös opettajien jaksamiseen työelämässä, sillä pedagogisella hyvinvoinnilla on merkitystä opettajien työssäjaksamiseen.

LÄHTEET

- Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2007 Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030. Menestyksen eväät – hankkeen väliraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen e-julkaisuja. <http://www.tse.fi> [luettu 5.3.2011]
- Aalto, R. 2006. Työelämän selviytymisopas – Käytännön ohjeita työhyvinvointiin. Saarijärvi: Offset.
- Aaltola, J. 2003. Opettajan työn ´mieli´? Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia 1, 15–25.
- Ahokas, I. 2007. Koulutus ja oppiminen 2030 – tulevaisuusbarometri. Teoksessa Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2007 Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030. Menestyksen eväät – hankkeen väliraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen e-julkaisuja 3/2007, 10–38. <http://www.tse.fi> [luettu 25.3.2011]
- Aili, C. 2006. Lärares tidsanvändning utanför undervisningen. Teoksessa Vetenskaprådet. resultatdialog 2006. Forskning inom utbildningsvetenskap. Vetenskapsrådets rapportserie 15:2006, 7-14. <http://www.cm.se> [luettu 22.1.2011]
- Alerby, E., Bengtsson, J., Bjurström, P., Hörnqvist, M-L. & Kroksmark, T. 2006. Det fysiska rummets betydelse i lärandet. Teoksessa Vetenskaprådet. resultatdialog 2006. Forskning inom utbildningsvetenskap. Vetenskapsrådets rapportserie 15:2006, 7-14. <http://www.cm.se> [luettu 22.1.2011]
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.
- Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Stockholm. Forskning i fokus, nr. 25.
- Bradley, G. 2007. Job tenure as a moderator of stressor – strain relations: A comparison of experienced and new-start teachers. *Work & Stress*. 21 (1), 48–64.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251.
- CICERO Learning – selvitysraportti. 2008. Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa ja opiskelussa. Helsingin yliopisto. <http://www.cicero.fi> [luettu 12.2.2011]

- Clement, M & Vandenberghe, R. 2000. Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16(1), 81-101.
- Cornell, P. 2002. The impact of changes in teaching and learning on furniture and the learning environment. *New Directions for Teaching and Learning*. Winter 2002 (92), 33-42.
- Cresswell, J. W. 2003. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California Thousand Oaks: Sage.
- Darling-Hammond, L. 2003. Keeping good teachers: why it matters what leaders can do. *Educational Leadership*. 60(8), 6-13.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (editors). 2003. *Strategies of Qualitative Inquiry*. California Thousand Oaks: Sage.
- Eloholma, M. 1999. Opetustilojen valaistus. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Työturvallisuuskeskus. Jyväskylä: Gummerus, 67–75.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Frey, L., Botan, C. & Kreps, G. 2000. *Investigating communication*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Gallie, D. 2003b. The quality of working life: is Scandinavia different? *European Sociological Review*. 19(1), 61-79.
- Gaur, A.S. & Gaur S.S. 2009. *Statistical methods for practice and research*. New Delhi: Sage.
- Haikonen, R-L. & Hänninen, U-M. 2006. Moniammatillinen yhteistyö on jaettava asiantuntijuutta. Teoksessa R-L. Haikonen & U-M. Hänninen (toim.) *Kohti toimivaa yhteistyötä – Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä*. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Research*. 1, 7-10.
- Hannafin, M. & Land, S. 1997. The foundation and assumptions of technology-enhanced student centered learning environments. *Instructional Science*. 25(3), 167–202.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 93.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Painosalama, 15–34.
- Haring, M., Havu-Nuutinen S. & Mäkihonko, M. 2009. Establishing Pedagogical Well-being? Teachers' and their work with school beginners. Paper presentation. Early Conference. Amsterdam, 24.–29. 8.2009.
- Heppel, S., Chapman, C., Millwood, R., Constable, M. & Furness, J. 2004. Building learning futures...A research project at Ultralab within the CABE / RIBA "Building Futures" programme. <http://rubble.heppel.net> [luettu 31.3.2011]

- Hiltunen, S. 2003. Koulutila syntyy yhteistyössä ja neuvotellen. *Oppiva – lehti*. 2/2003, <http://www.tampere.fi> [luettu 17.12.2009]
- Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö – huomaa, ymmärrä, uskalla*. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Karisto.
- Höglund, S. 2011. Koeta olla yskimättä. *Opettaja* 3, 10–13.
- Johnston, D. H. 2010. 'Losing the joy': student teachers' experiences of problematic relations with host teachers on school placement. *Teacher Development*. 14(3), 307–320.
- Julkunen, R. 2008. Hyvinvointia menestymällä. Teoksessa M. Lairio, H.L.T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Turku: Painosalama, 11–42.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. *Teachers' Pedagogical Thinking – Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: P. Lang.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. *Matkalla moniammatilliuuteen*. Kuvauskohteena päiväkotit. Juva: WS Bookwell.
- Kinnunen, E-L. & Viitala, J. 2008. Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. *Tutkiva opettaja*. *Journal of Teacher Researcher*. 2, 6-14.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1994. Kansanopettajat ja kansalaiskuvan muutos Suomessa 1800-1900 – luvuilla. Teoksessa Suomen kouluhistoriallinen seura. *Koulu ja menneisyys*. Helsinki: Yliopistopaino, 73–105.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17(1), 79 - 87.
- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa M. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Painosalama, 209–218.
- Kuittinen, M. & Meriläinen, M. 2008. Opiskelijan psykologinen sopimus. Teoksessa M. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Painosalama, 155-173.
- Kyriacou, C. 2001. Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*. 53(1), 27–35.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. *A handbook for teacher research. From design to implementation*. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Laursen, P. 2006. *Aito opettaja*. Keuruu: Otava.

- Lima, J. A. 2001. Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*. 2(2), 97-122.
- Lodge, C. 2007. Regarding learning: Children's drawings of learning in the classroom. *Learning Environment Research*. 10(2), 145-156.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Malkavaara, H-L. 2006. Vuorovaikutus palaverissa. Teoksessa T. Surakka (toim.) *Työyhteisön palaverit – yhdessä tavoitteisiin*. Helsinki: Edita Prima, 78-89.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Opetushallitus.
- Maslow, A. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 50(4), 370-396).
- Mead, G.H. 1934. *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, K. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Painosalama, 7-15.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatusta – Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Painosalama.
- Metsämuuronen, J. 2001. *Metodologian perusteet ihmistieteissä*. Viro.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Vaajakoski: Gummerus.
- Mtv3-STT. Verkkouutiset 8.9.2010. Pisa-turistit rynnivät Suomeen - moni jää rannalle. <http://www.mtv3.fi/uutiset/kotimaa>. [Luettu 12.10.2010]
- Mäkipeska, M., Niemelä, T., 2005. *Haasteena luottamus – Työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne*. Helsinki: Edita Prima.
- Myyrä, E., 2010. Työyhteisö vahvemmillä kuin yksilö. *Opettaja* 42, 42-45.
- Nevalainen, V. 2007. *Ihminen ja... työ. Työelämässä voi selvitä hengissä*. Helsinki: Edita Prima.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2004. *Esiopetuksen laatu. Liperin kunnan esiopetuksen arviointi 2002-2003*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nuikkinen, K. 2005. *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Saarijärvi: Opetushallitus.
- Nuikkinen, K. 2009. *Koulurakennus ja hyvinvointi*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

- Nummenmaa, L. 2007. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- OAJ:n tavoiteohjelma vuosille 2010–2014, 8/10. Opetusalan Ammattijärjestä OAJ. <http://www.oaj.fi> [luettu 12.2.2011]
- OECD. Education at a Glance. 2010.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojala, M-L. 2011. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2010. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2010. Tampere: Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6, 37–66.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27. Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. <http://www.minedu.fi> [luettu 26.11.2010]
- Oppilaalla oikeus henkisesti ja fyysisesti turvalliseen oppimisympäristöön. Opetus- ja kulttuuriministeriö, tiedote: 2006. <http://www.minedu.fi> [luettu 26.11.2010]
- Otala, L. 2002. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WS Bookwell.
- Panagiotopoulou, G., Christoulas, K., Papanckolaou, A. & Mandroukas, K. 2004. Classroom furniture dimensions and anthropometric measures in primary school. *Applied Ergonomics*. 35(2), 121–128.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Piispanen, M. 2008. HYVÄ OPPIMISYMPÄRISTÖ. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus.
- Pirttilä-Backman, A-M., Suoninen, E., Lahikainen, A.R. & Ahokas, M. 2010. Arjen sosiaalisuus. Teoksessa E. Suoninen, A-M. Pirttilä-Backman, A.R. Lahikainen & M. Ahokas. Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOY, 11–28.
- Perusopetuslaki 628/29. Suomen säädöskokoelma.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.
- Rasku, A., Kinnunen, U. 1999. Lukion opettajien työolot ja hyvinvointi: vertaileva tutkimus Euroopan eri maissa. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Julkaisuja 341.
- Reijula, K. 1999. Koulujen sisäilman laatu. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Työturvallisuuskeskus. Jyväskylä: Gummerus, 63–66.

- Ritvanen, T. 2008. Palaututko riittävästi päivän työstä? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola, J. Välijärvi. (toim.). 2008. Opettajan vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi. Juva: WS Bookwell, 95–101.
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C. M., Gordin, D. N. & Means, B. M. 2000. Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. The future of children. *Children and Computer Technology*. 10 (2), 76-101.
- Ruohotie, P. 2000. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa K. Harra. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Okka –säätien vuosikirja 2000. Saarijärvi: Offset, 64-71.
- Sala, E. 1999. Puheviestintäergonomia opetustyössä. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Työturvallisuuskeskus. Jyväskylä: Gummerus, 75–83.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 830.
- Siekkinen, M. & Niiranen, P. 2008. Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Painosalama, 35–49.
- Silvennoinen, M. 2004. Vuorovaikutuksen avaimet. Jyväskylä: Gummerus.
- Silverman, D. 2006. Interpreting qualitative data. Third edition. Great Britain: Sage.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. 2009. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education* 25, 518-524.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*. 28(4), 244–257.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 16 (6), 735-751.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2010. Työsuojelu. <http://www.stm.fi> [luettu 10.02.2010]
- Stoeber, J. & Rennert, D. 2008. Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*. 21(1), 37–53.
- Suoninen, E. 2010. Päivittäinen vuorovaikutus. Teoksessa E. Suoninen, A-M. Pirttilä-Backman, A.R. Lahikainen & M. Ahokas. Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOY, 29–88.
- Suortamo, M., Laaksola, H., Välijärvi, J. (toim.). 2008. Esipuhe. Opettajan vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi. Juva: WS Bookwell.
- Suortamo, M., Laaksola, H., Välijärvi, J. (toim.). 2009. Esipuhe. Opettajan vuosi 2009–2010. Terve työympäristö! Juva: WS Bookwell.

- Suutari, S. 2008. Hyvinvoinnin perspektiivit – Esiselvitys hyvinvointialan tutkimus- ja kehittämistoiminnan käynnistämisestä Oulun Eteläisellä alueella. Oulun Yliopisto, Oulun Eteläisen instituutti. <http://www.oulu.fi> [luettu 15.1.2011]
- Tapaninen, R. 2006 Koulurakennuksen vaikutus hyvinvointiin opettajan työssä. Teoksessa Hyvä Koulu. Työterveyslaitos. Vammala: Vammalan kirjapaino, 53–70.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2003. Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie, C. (editors). 2003. Handbook of Mixed Methods in social & behavioral research. U.S.A: Sage, 3-50.
- Toderes, L. & Galvin, K. 2010. "Dwelling-mobility": An existential theory of well-being. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being. 5, 1-6.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Työministeriö. Työvoiman kehittäminen ja ohjaus – tiimi. 2002. Opetusala. Edita Prima.
- Työterveyslaitos. 2007. Työ ja terveys Suomessa 2006. (toim.) T. Kauppinen, R. Hanhela, P. Heikkilä, A. Kasvio, S. Lehtinen, K. Lindström, J. Toikkanen & A. Tossavainen. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Työturvallisuuslaki 738/32–34. Suomen säädöskokoelma.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia – Ensiaskeleet kvantitatiivisen käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja C, oppimateriaalit: 13.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Valli, R. 2007. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell, 184–212.
- Viljanen, V. 1999. Opetustilojen akustiikka. Teoksessa hyvinvointi opetustyössä. Työturvallisuuskeskus. Jyväskylä: Gummerus, 84-90.
- Ängeslevä, M. 2008. Hyvästä vielä paremmaksi. – Opetusalan työhyvinvointi asiantuntijoiden työlliställä. Opettaja 26–31, 14–15.

LIITTEET

LIITE 1. Kyselylomake

Opettajan pedagoginen hyvinvointi

Tämän kyselyn tavoitteena on tarkastella opettajan pedagogista hyvinvointia fyysisen ja sosiaalisen työympäristön näkökulmasta. Toivomme, että vastaatte kyselyyn oman työympäristönne näkökulmasta. Tavoitteena on tarkastella tämänhetkistä tilannetta työyhteisössäsi.

A Taustatiedot

Sukupuoli nainen mies

Syntymävuosi _____

Työssäolovuodet _____

Minkä läänin alueella työpaikkasi sijaitsee?

Etelä-Suomi

Länsi-Suomi

Itä-Suomi

Oulu

Lappi

Luokat, joita opetat:

1 lk

2 lk

3 lk

4 lk

5 lk

6lk

Koulussani opetetttavat vuosiluokat:

1-2

1-4

1-6

1-9

muu, mikä? _____

Opetusryhmässäni on keskimäärin _____ oppilasta
lukumäärä

Koulussani on _____ opettajaa
lukumäärä

Työsuhde

- vakituinen luokanopettaja
- vakituinen aineenopettaja
- vakituinen erityisopettaja
- määräaikainen luokanopettaja
- määräaikainen aineenopettaja
- määräaikainen erityisopettaja
- päätoiminen tuntiopettaja
- sivutoiminen tuntiopettaja
- muu, mikä _____

B Opettajan hyvinvointi – vuorovaikutus

Tässä osiossa tarkastellaan opettajien välistä vuorovaikutusta sekä sen vaikutusta opettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan sosiaalista kanssakäymistä kollegoiden sekä esimiehen kanssa.

Kuinka usein olet viimeksi kuluneen vuoden aikana tehnyt yhteistyötä toisten opettajien kanssa (esim. keskustelut työstä, vapaa-ajasta, ongelmista jne.)?

Millaisissa tilanteissa teet yhteistyötä (esim. suunnittelu, konfliktien selvittäminen, yhteiset projektit jne.)?

Mitkä asiat koet tämän hetkisinä haasteina työpaikkasi vuorovaikutussuhteissa?

Seuraavat väittämät kuvaavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä opettajan työssä. Arvioi, missä määrin olet samaa mieltä väittämän kanssa käyttäen seuraavaa asteikkoa. Ympyröi sopivin vaihtoehto

1= täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= en osaa sanoa, 4= jokseenkin samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä

Koulun moniammatillinen työyhteisö tukee minua opetustyössäni	1	2	3	4	5
Minusta olisi tärkeää, että työyhteisössä on sekä miehiä että naisia	1	2	3	4	5
Minun on helppo tulla toimeen muiden opettajien kanssa	1	2	3	4	5
Pystyn kertomaan toisille opettajille mahdollisista ongelmatilanteista ilman pelkoa	1	2	3	4	5
Puhumme työkavereideni kanssa avoimesti työhön liittyvistä asioista	1	2	3	4	5
Keskustelen työyhteisössä koulun ulkopuolisista asioista	1	2	3	4	5
Työyhteisössäni on yhteistä toimintaa myös työpaikan ulkopuolella	1	2	3	4	5
Voin jutella työkavereilleni, jos minulla on ongelmia henkilökohtaisessa elämässäni	1	2	3	4	5
Koen saavani työtovereilta apua opetustyössä	1	2	3	4	5
Koulussamme vallitseva henki on yleisesti toisia kannustava ja tukeva	1	2	3	4	5
Opettajat vaihtavat opetusmateriaaleja keskuudessaan	1	2	3	4	5
Suunnittelen tunteja yhteistyössä kollegoiden kanssa	1	2	3	4	5
Teen paljon yhteistyötä lähikollegani kanssa	1	2	3	4	5
Pyrimme yhdessä työtovereideni kanssa ratkaisemaan koulussa esiintyviä ongelmia	1	2	3	4	5
Kollegat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	1	2	3	4	5
Koen olevani yksinäinen työyhteisössäni	1	2	3	4	5

Omia mielipiteitäni huomioidaan koulutyön kehittämisessä	1	2	3	4	5
Uskallan tuoda esille omia ajatuksiani työyhteisössä	1	2	3	4	5
Ilmapiiri työyhteisössämme on hyvä	1	2	3	4	5
Työyhteisön ilmapiiri vaikuttaa omaan työhöni	1	2	3	4	5
Tapaan toisten koulujen opettajia säännöllisesti	1	2	3	4	5
Koen, että minulla olisi enemmän annettavaa työyhteisön kehittämiseksi	1	2	3	4	5
En ole havainnut työyhteisössäni mitään ristiriitoja	1	2	3	4	5
Saan työkavereilta uusia ideoita opetuksen toteutukseen	1	2	3	4	5

C Fyysinen työympäristö

Opettajan fyysisellä työympäristöllä tarkoitetaan opetusolosuhteita, opetustiloja, opetusmateriaaleja ja muita opetuksen valmisteluun ja toteutukseen tarvittavia tiloja ja välineitä. Tässä osiossa tarkastellaan fyysisen ympäristön toimivuutta opettajan työn näkökulmasta.

Kuvaile lyhyesti fyysistä työympäristöäsi (millainen koulurakennus on, missä koulu sijaitsee, milloin koulurakennus on rakennettu jne.)

Mitkä ovat mielestäsi fyysisen työympäristösi parhaat puolet? Miksi?

Mihin asioihin haluaisit muutoksia fyysisessä työympäristössäsi? Miksi?

Seuraavat väittämät kuvaavat fyysisen työympäristön merkitystä opettajan työssä. Arvioi, missä määrin olet samaa mieltä väittämän kanssa käyttäen seuraavaa asteikkoa. Ympyröi sopivin vaihtoehto.

1= täysin eri mieltä, 2= joksinkin eri mieltä, 3= en osaa sanoa, 4= joksinkin samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä

Opetusolosuhteet ja -tilat

Koulurakennus on ajanmukaisesti varustettu	1	2	3	4	5
Olen tyytyväinen opetustiloihini	1	2	3	4	5
Käytävissäni oleva opetustila on liian ahdas	1	2	3	4	5
Pystyn muuntelemaan luokkaa opetuskäytössä	1	2	3	4	5
Opetustilassani on riittävästi valoa	1	2	3	4	5
Sisäilmanlaatu koulussa on hyvä	1	2	3	4	5
Käyttämäni opetustilat ovat viihtyisiä	1	2	3	4	5
Työympäristöni on turvallinen	1	2	3	4	5
Opetusta on helppo toteuttaa myös luokahuoneen ulkopuolella	1	2	3	4	5
Fyysinen työympäristö mahdollistaa haluamani pedagogiset ratkaisut	1	2	3	4	5
Toisista luokista kantautuu melua opetustilaani	1	2	3	4	5
Käyttämiini opetustiloihin on mieluista mennä opettamaan	1	2	3	4	5
Turhaudun usein, koska fyysiset työskentelyolosuhteet ovat heikot	1	2	3	4	5
Opetusryhmiäni koot ovat luokkatilaan nähden sopivia	1	2	3	4	5

Ilmanvaihto luokkatilassa on toimiva	1	2	3	4	5
Opetustilojen lämpötila on työskentelyyn sopiva kaikkina eri vuodenaikoina	1	2	3	4	5
Joudun usein muuttamaan opetusta, koska opetustilat ja – materiaalit ovat puutteelliset	1	2	3	4	5
Pystyn järjestämään opetustilaani lukunurkkauksen / rauhallisen työskentelypaikan /ryhmyötilan	1	2	3	4	5
Koululla on hyvät tilat opetuksen valmisteluun	1	2	3	4	5
<u>Kalusteet, varusteet, opetusvälineet ja materiaalit</u>					
Opetustilassani on riittävästi säilytystilaa	1	2	3	4	5
Opetustilastani löytyy riittävästi tarvikkeita	1	2	3	4	5
Huonekalut ovat hyväkuntoisia	1	2	3	4	5
Koululta löytyy sopivia tarvikkeita/materiaaleja opetuksen toteuttamiseen	1	2	3	4	5
Koululta löytyy riittävästi tarvikkeita/materiaaleja	1	2	3	4	5
Käytössäni olevat opetusmateriaalit mahdollistavat eriyttämisen hyvin	1	2	3	4	5
Kaikilla luokkani oppilaille on ergonominen työskentelypaikka	1	2	3	4	5
Opetustilastani löytyy erilaisia pelejä ja kirjoja oppilaiden käyttöön	1	2	3	4	5
Koululla on riittävästi nykyaikaisia tietoteknisiä laitteita	1	2	3	4	5

Kiitos osallistumisestanne!

LIITE 2. Saatekirje rehtorille

Itä-Suomen yliopisto & Jyväskylän yliopisto

Hyvä rehtori,

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistoista. Pyydämme koulunne opettajia ottamaan osaa Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistoissa yhteistyönä toteutettavaan pro gradu –tutkimukseen. Tutkimuksessa pyritään selvittämään sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön merkitystä alakoulun opettajien pedagogiseen hyvinvointiin. Tämän tutkimuksen avulla pyritään kiinnittämään huomiota alakoulussa työskentelevien opettajien pedagogiseen hyvinvointiin. Tutkimuksessa kartoitetaan opettajien välisiä vuorovaikutussuhteita sekä fyysisiä työskentelyolosuhteita, joiden kautta pedagogista hyvinvointia mitataan. Kysely toteutetaan Etelä-Suomen, Länsi-Suomen, Itä-Suomen, Oulun ja Lapin lääneissä.

Pyydämme ystävällisesti teitä lähettämään jäljessä saapuvan sähköpostiviestin kaikille koulunne opettajille. Jotta tutkimuksemme olisi kattava, olisi ensiarvoisen tärkeää, että mahdollisimman moni opettaja vastaisi oheisessa linkissä olevaan kyselyyn. Pyydämme teitä kannustamaan koulunne opettajia vastaamaan kyselyyn 16.2.2011 – 6.3.2011 välisenä aikana.

Kaikki vastaukset käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti. Kyselyyn vastaaminen vie vain hetken, joten toivomme koulunne panosta kaikkia opettajia koskevan tärkeän ja ajankohtaisen tutkimuksen edistämiseksi. Toivommekin, että kannustatte mahdollisimman monia opettajia vastaamaan kyselyymme. Toimitamme halutessanne tutkimuksemme myös teidän koululenne, jolloin toivottavasti tutkimuksen tuloksista on hyötyä opetustyön kehittämiseksi.

Yhteistyöstä kiittäen

Anna Keijonen (Itä-Suomen yliopisto) & Elisa Korkiamäki (Jyväskylän yliopisto)

apiiroin@student.uef.fi

elisa.e.korkiamaki@jyu.fi

LIITE 3. Saatekirje opettajille

Itä-Suomen yliopisto & Jyväskylän yliopisto

Hyvä opettaja,

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistoista. Pyydämme Teitä ottamaan osaa Itä-Suomen yliopistossa ja Jyväskylän yliopistossa yhteistyössä toteutettavaan pro gradu –tutkimukseen. Tutkimuksessa pyritään selvittämään sosiaalisen vuorovaikutuksen ja fyysisen työympäristön merkitystä alakoulun opettajien pedagogiseen hyvinvointiin. Kysely toteutetaan Etelä-Suomen, Länsi-Suomen, Itä-Suomen, Oulun ja Lapin lääneissä.

Tutkimuksessamme kartoitetaan opettajien välisiä vuorovaikutussuhteita sekä fyysisiä työskentely-olosuhteita, joiden kautta pedagogista hyvinvointia mitataan. Tämän tutkimuksen avulla pyritään kiinnittämään huomiota alakoulussa työskentelevien opettajien pedagogiseen hyvinvointiin. Jotta tutkimuksemme olisi kattava, olisi ensiarvoisen tärkeää, että mahdollisimman moni opettaja vastaisi oheisessa linkissä olevaan kyselyyn. Kyselyyn pääsette vastaamaan alla olevasta linkistä.

Kaikki vastaukset käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti. Kyselyyn vastaaminen vie vain hetken, joten toivomme teidän panostanne kaikkia opettajia koskevan tärkeän ja ajankohtaisen tutkimuksen edistämiseksi. Toivomme teidän vastaavan kyselyyn 16.2.2011 - 6.3.2011 välisenä aikana.

<http://elomake.joensuu.fi/lomakkeet/2314/lomake.html>

Ystävällisin terveisin

Anna Keijonen (Itä-Suomen yliopisto) & Elisa Korkiamäki (Jyväskylän yliopisto)

Lisätietoja saa tarvittaessa sähköpostitse

Anna Keijonen

apiiroin@student.uef.fi

Elisa Korkiamäki

elisa.e.korkiamaki@jyu.fi

LIITE 4. Suorat jakaumat mittarin osioista

Väittäjä	1=eri mieltä (%)	2=en osaa sanoa (%)	3=samaa mieltä (%)	n
Sosiaalinen vuorovaikutus				
Koulun moniammatillinen työyhteisö tukee minua	6.5	12	81.5	108
Minusta olisi tärkeää, että työyhteisössä on sekä miehiä että naisia	0.9	3.7	95.4	108
Minun on helppo tulla toimeen muiden opettajien kanssa	-	1.9	98.1	108
Pystyn kertomaan toisille opettajille mahdollisista ongelmatilanteista ilman pelkoa	1.9	1.9	96.3	108
Puhumme työkavereideni kanssa avoimesti työhön liittyvistä asioista	-	2.8	97.2	108
Keskustelen työyhteisössä koulun ulkopuolisista asioista	9.2	6.5	84.3	108
Työyhteisössäni on yhteistä toimintaa myös työpaikan ulkopuolella	30.6	13.8	55.6	108
Voin jutella työkavereilleni, jos minulla on ongelmia henkilökohtaisessa elämässäni	20.4	14.8	64.8	108
Koen saavani työtovereilta apua opetustyössä	6.5	9.3	84.2	108
Koulussamme vallitseva henki on yleisesti toisia kannustava ja tukeva	5.5	6.5	88	108
Opettajat vaihtavat opetusmateriaaleja keskuudessaan	9.2	10.2	80.6	108
Suunnittelen tunteja yhteistyössä kollegoiden kanssa	30.6	15.7	53.7	108
Teen paljon yhteistyötä lähikollegani kanssa	15.7	17.6	66.7	108
Pyrimme yhdessä työkavereideni kanssa ratkaisemaan koulussa esiintyviä ongelmia	3.7	8.3	88	108
Kollegat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	11.1	13.9	75	108
Koen olevani yksinäinen työyhteisössäni	88	6.5	5.5	108
Omia mieleipiteitäni huomioidaan koulutyön kehittämisessä	7.4	13	79.6	108
Uskallan tuoda esille omia ajatuksiani työyhteisössä	1.8	6.5	91.7	108
Ilmapiiri työyhteisössämme on hyvä	7.4	8.3	84.3	108
Työyhteisön ilmapiiri vaikuttaa omaan työhöni	3.7	4.6	91.7	108

Tapaan toisten koulujen opettajia säännöllisesti	48.1	13.9	38	108
Koen, että minulla olisi enemmän annettavaa työyhteisön kehittämiseksi	32.4	41.7	25.9	108
En ole havainnut työyhteisössäni mitään ristiriitoja	62	13	25	108
Saan työkavereilta uusia ideoita opetuksen toteutukseen	13	18.5	68.5	108
Fyysinen työympäristö				
Koulurakennus on ajanmukaisesti varustettu	31.5	9.3	59.2	108
Olen tyytyväinen opetustiloihini	33.3	10.2	56.5	108
Käytettävissäni oleva opetustila on liian ahdas	60.2	11.1	28.7	108
Pystyn muuntelemaan luokkaa opetuskäytössä	36.1	16.7	47.2	108
Opetustilassani on riittävästi valoa	9.3	4.6	86.1	108
Sisäilmanlaatu koulussa on hyvä	39.8	19.4	40.8	108
Käyttämäni opetustilat ovat viihtyisiä	24.1	19.4	56.5	108
Työympäristöni on turvallinen	13	18.5	68.5	108
Opetusta on helppo toteuttaa myös luokkahuoneen ulkopuolella	32.4	15.7	51.9	108
Fyysinen työympäristö mahdollistaa haluamani pedagogiset ratkaisut	41.7	17.6	40.7	108
Toisista luokista kantautuu melua opetustilaani	50.9	17.6	31.5	108
Käyttämiini opetustiloihin on mieluista mennä opettamaan	15.7	22.3	62	108
Turhaudun usein, koska fyysiset työskentelyolosuhteet ovat heikot	71.3	12	16.7	108
Opetusryhmieni koot ovat luokkatilaan nähden sopivia	27.8	8.3	63.9	108
Ilmanvaihto luokkatilassa on toimiva	43.5	14.8	41.7	108
Opetustilojen lämpötila on työskentelyyn sopiva kaikkina eri vuodenaikoina	37	16.7	46.3	108
Joudun usein muuttamaan opetusta, koska opetustilat ja -materiaalit ovat puutteelliset	70.4	12	17.6	108
Pystyn järjestämään opetustilaani lukunurkkauksen/rauhallisen työskentelypaikan/ryhmätyötilan	50	11.1	38.9	108
Koululla on hyvät tilat opetuksen valmisteluun	40.7	17.6	41.7	108
Opetustilassani on riittävästi säilytystilaa	35.2	7.4	57.4	108
Opetustilastani löytyy riittävästi tarvikkeita	22.2	11.1	66.7	108

Huonekalut ovat hyväkuntoisia	28.7	13	58.3	108
Koululta löytyy sopivia tarvikkeita/materiaaleja opetuksen toteuttamiseen	15.7	13	71.3	108
Koululta löytyy riittävästi tarvikkeita/materiaaleja	18.5	11.1	70.4	108
Käytössäni olevat opetusmateriaalit mahdollistavat eriyttämisen hyvin	23.1	14.9	62	108
Kaikilla luokkani oppilaille on ergonominen työskentelypaikka	35.2	21.3	43.5	108
Opetustilastani löytyy erilaisia pelejä ja kirjoja oppilaiden käyttöön	32.4	12	55.6	108
koululla on riittävästi nykyaikaisia tietoteknisiä laitteita	42.6	9.3	48.1	108