

Tiina Hytönen & Johanna Karhunen

VOIMAVARA VAI KUORMITUSTEKIJÄ?

Luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta työhyvinvointiin.

Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma

Kevät 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tiina Hytönen ja Johanna Karhunen. 2013. Voimavara vai kuormitustekijä? Luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta työhyvinvointiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma. 121 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien sosiaalisten suhteiden yhteyttä koettuun työhyvinvointiin. Tarkoituksena oli löytää sekä työhyvinvointiin vaikuttavia kuormitus- että voimavaratekijöitä oppilaiden, kollegoiden, oppilaiden vanhempien sekä esimiehen osalta. Tutkimus tehtiin, sillä aihe on yhteiskunnallisesti tärkeä eikä sitä ole aiemmin tutkittu laajasti. Tutkimusta varten haastateltiin yksilöhaastatteluin kahdeksaa keskisuomalaista luokanopettajaa. Haastattelut tehtiin opettajien kouluilla joulukuun 2011 ja maaliskuun 2012 välisenä aikana ja ne toteutettiin teemahaastatteluin. Haastatteluista etsittiin luokanopettajien kokemuksia ja ajatuksia heidän työhyvinvoinnistaan ja sosiaalisista suhteistaan. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen yksi keskeinen tulos oli, että samat tekijät sekä kuormittavat että lisäävät luokanopettajan työhyvinvointia. Myös vuorovaikutuksen määrällä ja laadulla on merkitystä opettajan työhyvinvoinnin kannalta.

Oppilaiden osalta luokanopettajan työhyvinvointia lisäävät muun muassa oppilaiden innostuksen ja oppimisen näkeminen, työrauha sekä oppilaiden kunnioittava käytös muita kohtaan. Työhyvinvointia heikentävät esimerkiksi oppilaiden käyttäytymisongelmat, oppimisvaikeudet ja auktoriteetin kyseenalaistaminen. Kollegoiden kohdalla työhyvinvointia lisäävät muun muassa sosiaalinen tuki, yhteistyö, huumori sekä kunnioitus. Työhyvinvointia heikentävät toisen työpanoksen väheksyminen, välinpitämättömyys, kiusaamistilanteet sekä yleinen negatiivinen asenne.

Oppilaiden vanhempien osalta luokanopettajan työhyvinvointia lisäävät muun muassa myönteinen palaute, molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus sekä yhteistyön tekeminen. Työhyvinvointia voivat heikentää esimerkiksi ristiriitatilanteet sekä opettajan toiminnan kyseenalaistaminen. Esimieheltä saatava sosiaalinen tuki, hyvät henkilöstöjohtamisen taidot, molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus sekä myönteinen vuorovaikutus lisäävät opettajan työhyvinvointia. Opettajan työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä ovat esimerkiksi tuen puute, epäoikeudenmukaisuus sekä kuulluksi tulemattomuuden tunne.

Tutkimuksen perusteella jokainen luokanopettaja kokee työssään kohtaamissa sosiaalisissa suhteissaan sekä kuormitus- että voimavaratekijöitä. Luokanopettajan tulee pystyä säilyttämään tasapaino näiden välillä, jotta työhyvinvointi pysyy yllä eikä työuupumusta synny. Työhyvinvoinnin kannalta olisikin tärkeää tiedostaa, kuinka sosiaaliset suhteet vaikuttavat luokanopettajan työhyvinvoinnin kokemuksiin.

Asiasanat: luokanopettaja, työhyvinvointi, sosiaalinen tuki, sosiaaliset suhteet, kuormitustekijä, voimavaratekijä

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TYÖHYVINVOINTI.....	8
2.1	Hyvinvoinnin määritelmä.....	8
2.2	Työhyvinvoinnin ulottuvuudet.....	10
2.3	Työuupumus ja työstressi.....	18
3	SOSIAALISTEN SUHTEIDEN JA TYÖHYVINVOINNIN YHTEYDET	26
3.1	Opettajan sosiaaliset suhteet.....	26
3.1.1	Oppilaiden vaikutus opettajien työhyvinvointiin.....	27
3.1.2	Kollegoiden vaikutus opettajien työhyvinvointiin.....	29
3.1.3	Oppilaiden vanhempien vaikutus opettajien työhyvinvointiin	31
3.1.4	Esimiehen vaikutus opettajien työhyvinvointiin.....	35
3.2	Sosiaalinen tuki	38
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	42
4.1	Tutkimustehtävä	42
4.2	Tutkimusmenetelmä	42
4.3	Fenomenologinen ja fenomenografinen lähestymistapa.....	45
4.4	Aineiston hankinta.....	49
4.5	Analyysimenetelmä	50
5	TULOKSET	53
5.1	Työhyvinvointi	53
5.2	Sosiaaliset suhteet.....	56
5.3	Vuorovaikutuksen määrä ja laatu sosiaalisissa suhteissa	59
5.4	Voimavaratekijät opettajien näkökulmasta	62
5.4.1	Oppilaat opettajien kokemana.....	62
5.4.2	Kollegat opettajien kokemana.....	64

5.4.3	Oppilaiden vanhemmat opettajien kokemana	69
5.4.4	Esimies opettajien kokemana.....	71
5.5	Kuormitustekijät opettajien näkökulmasta	74
5.5.1	Oppilaat opettajien kokemana.....	74
5.5.2	Kollegat opettajien kokemana.....	76
5.5.3	Oppilaiden vanhemmat opettajien kokemana	78
5.5.4	Esimies opettajien kokemana.....	81
5.6	Tulosten yhteenveto	83
6	POHDINTA	89
6.1	Tulosten tarkastelu	89
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	101
6.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen mahdollisuudet.....	105
7	LÄHTEET	108
8	LIITTEET	120

1 JOHDANTO

”Opettajat ovat ammattiryhmänä samaan aikaan hyvin uupuneita ja hyvin tyytyväisiä työhönsä” (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 56). Viime aikoina opettajien hyvinvointi onkin ollut runsaasti esillä tiedotusvälineissä. Keskustelua on aiheuttanut myös opettajien työuupumus. Tutkimuksessamme halusimme ottaa selvää siitä, mitkä asiat opettajan työssä tuottavat työhyvinvointia ja mitkä opettajan työn piirteet ovat sellaisia, jotka kuitenkin kuormittavat opettajia heidän työssään.

Hyvinvointia on tutkittu runsaasti kielteisten ilmiöiden kautta (Pietarinen ym. 2008, 55), mutta me keskitymme tutkimuksessamme kuvaamaan myös positiivisia voimavaroja. Useissa tutkimuksissa onkin löydetty yhteyksiä hyvinvoinnin ja monien eri tekijöiden välille. Hyvinvointiin vaikuttavat esimerkiksi työ ja muu elämä, yksilön persoonallisuus ja sosiaaliset suhteet sekä onnistumisen kokemukset (Hakanen 2005a, 67; Kinnunen 1989, 28, 46; Potter 1995, 6). Työhyvinvointi-käsitteen määrittelemisen ei ole yksiselitteistä, ja jokainen määrittelee sen hieman eri tavoin omista lähtökohdistaan käsin. Kuvaammekin tutkielmassamme työhyvinvointia monien eri käsitteiden avulla. Tällaisia ovat työtyytyväisyys, työssä jaksaminen, työkyky, työn imu sekä työstressi ja työuupumus.

Työhyvinvoinnin lisäksi tutkielmassamme nousee vahvasti esiin opettajan työn sosiaalisuus. Työn sosiaalinen luonne ja yhteistyön merkitys korostuvatkin opettajan työssä. Opettajan ammatissa ei riitä, että ymmärtää opettamansa asian, vaan opettajalta vaaditaan ihmissuhdetyön asiantuntijuutta. Opettajan tulee ymmärtää ihmisen toimintaa ja hallita vuorovaikutustaitoja. (Haikonen & Kauppinen 2006, 35.) Opettajan ammatissa yhteistyö onkin edellytyksenä hyvään opettajuuteen ja kasvattamiseen. Kuitenkin yhteistyö on hyvin monialaista ja haasteellista. (Räsänen & Veistämö 2006, 69.) Tämän vuoksi opettajan työssä esiintyvät sosiaaliset suhteet saattavat myös kuormittaa opettajia. Tutkimuksessamme pyrimme löytämään sekä luokanopettajan työn sosiaalisiin suhteisiin liittyviä kuormitus- että voimavaratekijöitä, joilla on yhteys myös työhyvinvointiin. Kuormitustekijöillä tarkoitamme työhyvinvointia uhkaavia ja heikentäviä tekijöitä. Voimavaratekijöillä taas tarkoitamme työhyvinvointia ylläpitäviä ja lisääviä tekijöitä.

Valitsimme tutkimusaiheeksemme luokanopettajien työhyvinvoinnin, koska mielestämme aihe on yhteiskunnallisesti tärkeä. Halusimme ottaa tutkimuksessamme huomioon myös luokanopettajien sosiaaliset suhteet, sillä näemme sosiaalisten suhteiden olevan keskeinen työhyvinvointiin vaikuttava tekijä. Koemme sosiaalisten suhteiden tutkimisen osana työhyvinvointia tärkeäksi siitä syystä, että luokanopettaja kohtaa työssään monia erilaisia sosiaalisia suhteita ja tilanteita, jotka vaikuttavat hänen työhyvinvointiinsa perustavanlaatuisesti. Näemme myös, että luokanopettajan työ pohjautuu sosiaalisille suhteille, joten ne eivät voi olla vaikuttamatta hänen työhyvinvointiinsa. Lisäksi koemme sosiaalisten suhteiden ja työhyvinvoinnin väliset yhteydet tärkeäksi omaa tulevaa luokanopettajan ammattiamme ajatellen, joten niiden tutkiminen tuntuu mielekkäältä myös oman tulevaisuutemme kannalta.

Hyvinvoinnin on usein nähty koostuvan ihmisen psyykkisestä, fyysisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnin osa-alueesta (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008, 8), mutta tutkimuksessamme keskitymme kuitenkin pääasiassa vain työhyvinvoinnin sosiaaliseen puoleen. Kandidaatin tutkielmassamme tutkimme luokanopettajien hyvinvointia kolmen edellä mainitun osa-alueen kautta, joista sosiaalinen osa-alue nousikin keskeisenä luokanopettajien hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä.

Esille nousi esimerkiksi kollegoiden kanssa tehtävän yhteistyön vaikutus hyvinvointiin. Tutkimuksemme mukaan opettajat tekisivät mielellään yhteistyötä nykyistä enemmän ja haluaisivat, että sille varattaisiin enemmän aikaa. Heidän mukaansa yhteistyö helpottaa työntekoa ja auttaa uusien ideoiden syntymisessä. Haastateltavien mielestä työyhteisön ja yhteistyön merkitys korostuu erityisesti silloin, kun omat voimavarat ovat vähissä. Kandidaatin tutkielmamme mukaan kollegoiden lisäksi esimiehen tuella on suuri vaikutus hyvinvointiin. Saamamme tutkimusaineiston perusteella havaitsimme, että myös oppilailla on suuri merkitys hyvinvoinnin kokemiseen. Haastateltavien mielestä oppilaat ovat se tekijä, joka tuottaa opettajalle hyvinvointia. Jos näin ei tapahdu, työ tuntuu merkityksettömältä. Näiden esiin nousseiden asioiden vuoksi halusimme tässä tutkimuksessamme tutkia lisää työhyvinvointia ja erityisesti työhyvinvoinnin sosiaalista puolta. Tarkoituksenamme on selvittää sosiaalisten suhteiden ja kuormittavuuden yhteyksiä sekä sosiaalisia suhteita voimavarana. Tavoitteenamme on saada selville luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia näistä aiheista.

Tutkielmamme alkuosassa esittelemme hyvinvointiin ja työhyvinvointiin liittyviä käsitteitä tarkemmin. Työhyvinvointia voidaan määritellä työtyytyväisyyden, työssä jaksamisen, työn imun ja työkyvyn käsitteiden avulla. Tutkimuksessamme aiomme keskittyä työhyvinvoinnin positiivisiin puoliin, mutta kerromme lisäksi työuupumuksesta ja työstressistä, jotka ovat työhyvinvoinnin käänköpuolia. Tämän jälkeen käsittelemme sosiaalista tukea ja opettajan työn tärkeimpiä sosiaalisia suhteita, joita mielestämme ovat opettajan ja oppilaan välinen suhde, opettajan ja kollegan välinen suhde, opettajan ja oppilaan vanhempien välinen suhde sekä opettajan ja esimiehen välinen suhde. Sen jälkeen esittelemme tutkimuksen kulkua ja siinä käytettyjä menetelmiä. Lopuksi esittelemme tutkimuksemme tulokset sekä pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

2 TYÖHYVINVOINTI

2.1 Hyvinvoinnin määritelmä

Hyvinvointikäsitteen määrittelemisen ei ole yksiselitteistä. *Hyvinvointia* onkin määritelty kirjallisuudessa monin eri tavoin ja monilla eri käsitteillä. Erik Allardt on määritellyt hyvinvointia vuonna 1976. 1970-luvulla tehdyissä eri maiden hyvinvointia vertailevissa tutkimuksissa keskeisellä sijalla olivat elintasoon vaikuttavat osatekijät. Allardt halusi kuitenkin lisätä hyvinvointiin kuuluvaksi myös sosiaalisen puolen, kuten sosiaaliset suhteet ja yhteisyyden sekä itsensä toteuttamisen. (Allardt 2000, 19.) Allardtin tekemän määrittelyn mukaan hyvinvointi on tila, jossa ihminen voi saada keskeiset tarpeensa tyydytetyiksi. Hänen mukaansa hyvinvointiin liittyy kolme ulottuvuutta, joiden perustarpeita on tyydytettävä. Näitä tarpeita ovat fysiologiset ja aineelliset tarpeet (*having*), ihmissuhteisiin liittyvät tarpeet (*loving*) sekä itsensä toteuttamisen tarpeet (*being*). (Allardt 1976, 20–21, 38–49.) Allardtin mukaan hyvinvointitutkimuksissa keskeistä oli ottaa huomioon objektiivisten mittareiden lisäksi myös yksilöiden subjektiiviset kokemukset heidän hyvinvoinnistaan jokaisen ulottuvuuden osalta (Allardt 2000, 20).

Allardtin ajatusten voidaan nähdä pohjautuvan A. H. Maslowin motivaatioteoriaan (ks. Maslow 1987). Motivaatioteoriassa keskeistä on ihmisen tarve tyydyttää hänen perustarpeitaan. Maslowin mukaan ihmisen perustarpeita ovat fyysiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet, arvostuksen tarpeet sekä itsensä toteuttamisen tarve. Tarpeet tulee toteuttaa tässä hierarkkisessa järjestyksessä. (Maslow 1987, 15–23.) Nämä perustarpeet ovat esillä myös Allardtin (1976) tekemässä jaottelussa. Sekä Maslowin että Allardtin jaotteluissa on nähtävissä, että perustarpeiden tyydyttäminen mahdollistaa tasapainoisen elämän ja hyvinvoinnin.

Ihmisessä voidaan erottaa kolme osa-aluetta, joita ovat psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen osa-alue. Nämä samat osa-alueet voidaan nähdä myös edellä mainitussa Allardtin (1976) jaottelussa. Näiden kolmen osa-alueen voidaan ajatella esiintyvän myös Honkasen ja Suomalain (2008, 11) jaottelussa, jossa hyvinvointi rakentuu useasta eri osatekijästä, joita ovat henkilökohtainen hyvinvoinnin tunne, psyykinen ja fyysinen

terveys, kunnolliset elinolot sekä sosioemotionaaliset suhteet (Honkanen & Suomala 2008, 11). Nämä kolme hyvinvoinnin osa-aluetta eivät ole täysin toisistaan irrallisia vaan yhden osa-alueen tekijöillä on vaikutusta myös toisiin osa-alueisiin. Kaikki nämä osa-alueet ovat tärkeitä hyvinvoinnin kannalta, mutta keskitymme tutkimuksessamme lähinnä hyvinvoinnin sosiaaliseen puoleen, sillä näemme tämän osa-alueen olevan keskeinen osa opettajan työtä.

Hyvinvointia ilmentävät yksilön onnellisuus, tyytyväisyys elämää kohtaan ja positiivinen mieliala (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008, 8), jotka kuuluvatkin yhteen hyvinvoinnin kolmesta osa-alueesta, psyykkiseen hyvinvoinnin osa-alueeseen. Hyvinvointi voidaan nähdä kokemusperäisenä mielentilana. Tähän liittyvät ihmisen elämän eri puolet, minkä vuoksi hyvinvoinnin kokeminen on aina yksilöllistä. (Aalto 2006, 13.) Yleiseen henkiseen hyvinvointiin vaikuttavatkin yhtä lailla sekä työ että muu elämä (Hakanen 2005a, 67). Muun muassa ihmisen terveys ja elämäntilanne sekä tunnetilat, arvot, odotukset ja asetetut tavoitteet vaikuttavat hyvinvointiin. Myös sosiaalisilla verkostoilla, erityisesti perhesuhteilla, on vaikutusta yksilön hyvinvointiin. (Aalto 2006, 13.) Tämän lisäksi myös aika, ympäristö, mielentila ja kulttuuri vaikuttavat henkilökohtaiseen hyvinvoinnin tunteeseen (Honkanen & Suomala 2008, 11). Raskun ja Kinnusen tutkimuksen (2003, 448) mukaan suomalaisten opettajien sukupuolella ei sen sijaan ole merkitystä hyvinvoinnin kokemisessa. Työterveyslaitoksen (2012) mukaan hyvinvoiva ihminen onkin aktiivinen ja elämänsä tyytyväinen. Hyvinvoiva ihminen hyväksyy itsensä ja sietää epävarmuutta. Hänellä on myös avoin perusasenne elämää kohtaan.

Tutkimuksissa on löydetty monia hyvinvointia ylläpitäviä seikkoja. Perhon (2009, 84) mukaan opettajan hyvinvoinnin kannalta keskeistä on, että opettaja kokee selviytyvänsä työn rasituksista, olevansa omalla alallaan ja työstään innostunut. Potter sen sijaan on havainnut yksilön tarvitsevan myönteistä palautetta, onnistumisen kokemuksia ja tunteen siitä, että voi vaikuttaa omaan työhönsä ylläpitääkseen korkeata motivaatiota (Potter 1995, 6; Potter Vartiovaaran 2000, 171 mukaan). Tämän taas voidaan nähdä vaikuttavan yksilön hyvinvointiin positiivisesti.

Hyvinvointiin vaikuttavat psyykkisten, fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden lisäksi myös yksilön ulkopuoliset tekijät. Näistä yksi on kiire. Se synnyttää levottomuutta, ahdistuneisuutta, kokemuksia voimattomuudesta, osaamattomuudesta ja

riittämättömyydestä sekä työn hallinnan menettämisen pelkoa (Keskinen, 1999, 53). Nämä tekijät taas heikentävät opettajien hyvinvointia. Työn määrä ja kiire vaikuttavat myös opettajien työuupumukseen (Kinnunen & Salo 1994, 329). Tällaisia tekijöitä voidaan kutsua myös kuormitustekijöiksi. Kuormitustekijä tarkoittaaakin työsuojelusanaston (2006, 58) mukaan työssä tai työympäristössä olevaa yksilöstä itsestään riippumatonta tekijää, joka asettaa hänelle vaatimuksia. Kuormitustekijät pääasiassa heikentävät yksilön hyvinvointia.

Opettajien hyvinvointiin voivat vaikuttaa myös koulurakennuksen fyysiset puitteet, jotka voidaan toisinaan laskea myös kuormitustekijöiksi. Raskun ja Kinnusen (1999, 41) tutkimuksen mukaan melkein puolet lukion opettajista kokikin fyysisen työympäristön riittämättömäksi (Rasku & Kinnunen 1999, 41). Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan peruskoulun rehtoreiden mielestä lähes puolet koulurakennuksista oli erittäin huonossa tai välttävässä kunnossa ja joka toisessa koulussa oli ollut kosteusongelmia. Opettajat kaipasivat myös tilavampia luokkahuoneita tai ryhmäkoon pienentämistä sekä henkilökohtaisia työtiloja. (Perkiö-Mäkelä & Taskinen 2004, 269.) Näiden tekijöiden parantaminen saattaisikin edistää opettajien hyvinvointia.

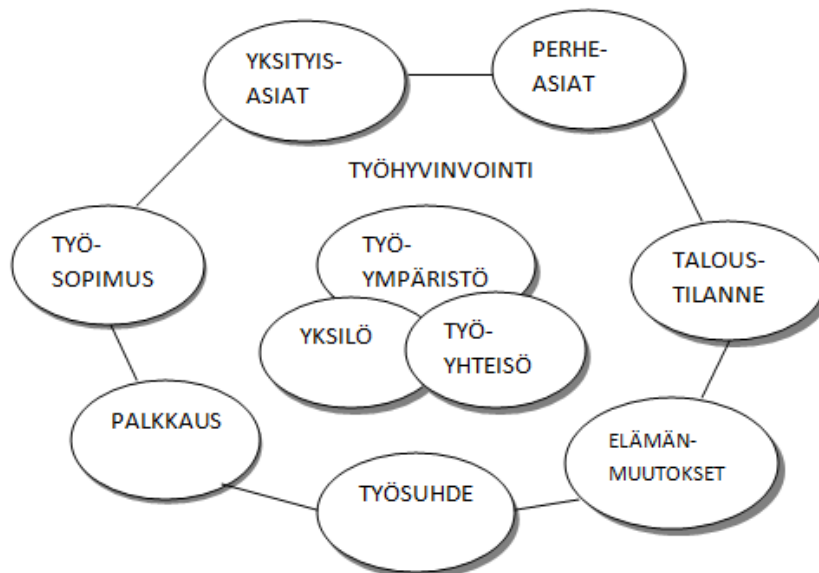
2.2 Työhyvinvoinnin ulottuvuudet

Työhyvinvointi on käsitteenä vielä melko nuori, minkä vuoksi sille ei ole vain yhtä yleisesti sovittua määritelmää. Työhyvinvointi on myös hyvin monisyinen ilmiö. Se ei ole joko-tai – ilmiö vaan toisaalta-toisaalta – ilmiö. Samat asiat voivat siis sekä lisätä että heikentää työhyvinvointia. (Launis & Koli 2005, 355.)

Työsuojelusanastossa (2006, 114) työhyvinvointi on määritelty työntekijän fyysiseksi ja psyykkiseksi olotilaksi, joka muodostuu työn, työympäristön ja vapaa-ajan sopivasta kokonaisuudesta. Työhyvinvoinnin kokeminen riippuu aina yksilöstä (Kinnunen, Feldt & Mauno 2005, 75). Kalimon, Mutasen, Pahkinin ja Toppinen-Tantereen (2001, 44) mukaan sekä työoloilla että yksilöllisillä tekijöillä nähdään olevan yhteys työntekijän kokemukseen hänen työhyvinvoinnistaan. Työhyvinvointi voidaan nähdä myös jatkumona, jossa vuorottelevat sekä kielteiset että myönteiset kehityskulut. Toisaalta työ asettaakin tekijälleen vaatimuksia, mutta toisaalta yksilöllä on myös omat voimavaransa, joiden avulla

hän pyrkii vastaamaan työn asettamiin vaatimuksiin. (Herno, Feldt, Ruoppila & Rasku 2000, 1–2; Rasku, Feldt & Ruoppila 1997, 6.) Seurauksena tästä vaatimusten ja voimavarojen välisestä ristiriidasta voi olla joko työhyvinvoinnin lisääntyminen tai heikentyminen. Palaamme tarkemmin vaatimusten ja voimavarojen väliseen ristiriitaan työn kuormittavuuden ja yksilön voimavarojen välillä tutkielmamme edetessä.

Sosiaali- ja terveysministeriön (2005, 17) mukaan työhyvinvoinnilla tarkoitetaan yksilön selviytymistä työtehtävistään. Tähän vaikuttavat yksilön itsensä kannalta hänen oma fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen kuntonsa sekä työympäristön kannalta työyhteisön toimivuus sekä työympäristön eri tekijät. Kaikkiin näihin liittyy fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia kuormitustekijöitä sekä hyvinvointiin myönteisesti vaikuttavia tekijöitä. Kuten kuvio 1 käy ilmi, näiden lisäksi työhyvinvointiin vaikuttavat useat muut tekijät, kuten yksityis- ja perhe-elämä, taloudellinen tilanne, työsuhde- ja palkka-asiat sekä elämänmuutokset. (STM 2005, 17.) Nämä kaikki asiat ovat tärkeitä yksilön työhyvinvoinnin kannalta, mutta tutkimuksessamme keskitymme lähinnä työympäristön sosiaalisiin suhteisiin.



KUVIO 1. Työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä (STM 2005, 17).

Työhyvinvointiin vaikuttavat positiivisesti oikeudenmukainen johtamiskulttuuri, työntekijöiden mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä, työntekijöiden ammattitaito ja sen ylläpitämiseen panostaminen. Mielekäs työ on motivoivaa ja näin ollen se lisää hyvinvointia. Sekä työn mielekkyys että työyhteisön ilmapiiri vaikuttavatkin yksilön työhyvinvointiin. (Aalto 2006, 13–14.) Savolaisen tekemän kyselytutkimuksen mukaan opettajista noin 98 % kokikin työnsä tärkeäksi ja mielekkääksi. Huonosti koulussa viihtyi vain kolme prosenttia opettajista. (Savolainen 2001, 61.)

Työterveyslaitoksen (2012) mukaan työssään hyvinvoiva ihminen on tyytyväinen työhönsä. Hän on kiinnostunut asioista ja sitoutunut työhönsä. Hänellä on pystyvyyden tunnetta omaa työntekoaan kohtaan ja hän osallistuu mielellään myös yhteisiin asioihin. Hyvinvoiva yksilö on sitkeä ja saa paljon aikaa työssään. Tutkimusten mukaan työssä koettu hyvinvointi onkin yhteydessä myös työn laatuun. Lisäksi sairauspoissaolot vähenevät työhyvinvoinnin kasvaessa. (Aalto 2006, 13.)

Ihmisen hyvinvoinnin ja työn välisiä yhteyksiä kuvataan yleensä tyytyväisyys-, stressi- ja työuupumuskäsitteillä (Kinnunen 1994, 222). Tutkimuksessamme kuvaamme työhyvinvointia muun muassa näiden käsitteiden avulla. Näiden lisäksi avaamme työhyvinvointia muilla siihen liittyvillä keskeisillä käsitteillä, joita ovat työssä jaksaminen, työkyky ja työn imu.

Työtyytyväisyys on työsuojelusanastossa (2006, 115) määritelty tunnetilaksi, joka ilmaisee, kuinka työntekijä kokee työnsä. Työntekijän oma arvio työstä, työyhteisöstä ja työpaikasta vaikuttaa tunteeseen työtyytyväisyydestä. Myös Mäkikankaan, Feldtin ja Kinnusen (2005, 60) mukaan työtyytyväisyys nähdään nykyään myönteisenä asenteena työtä kohtaan ja tunneperäisillä elementeillä on siinä keskeinen sijansa. Kinnusen (1994, 222) mukaan työtyytyväisyys on sitä suurempi, mitä lähempänä toisiaan yksilön odotukset ja mahdollisuudet niiden toteuttamiseen ovat.

Muun muassa Rasku ja Kinnunen (1999, 27–28, 38–39; 2003, 449) ovat tutkineet opettajien työhyvinvointia ja työtyytyväisyyttä. Heidän tutkimuksensa mukaan Suomen lukion opettajien työhyvinvointi verrattuna muiden Euroopan maiden lukion opettajien hyvinvointiin on samalla tasolla. Tutkimus osoittaa myös, että mitä tyytyväisempi opettaja on työhönsä, sitä vähemmän hän kokee työuupumuksen eri oireita ja halua vaihtaa ammattia. Tutkimuksessa on vertailtu myös Euroopan eri maiden lukion opettajien

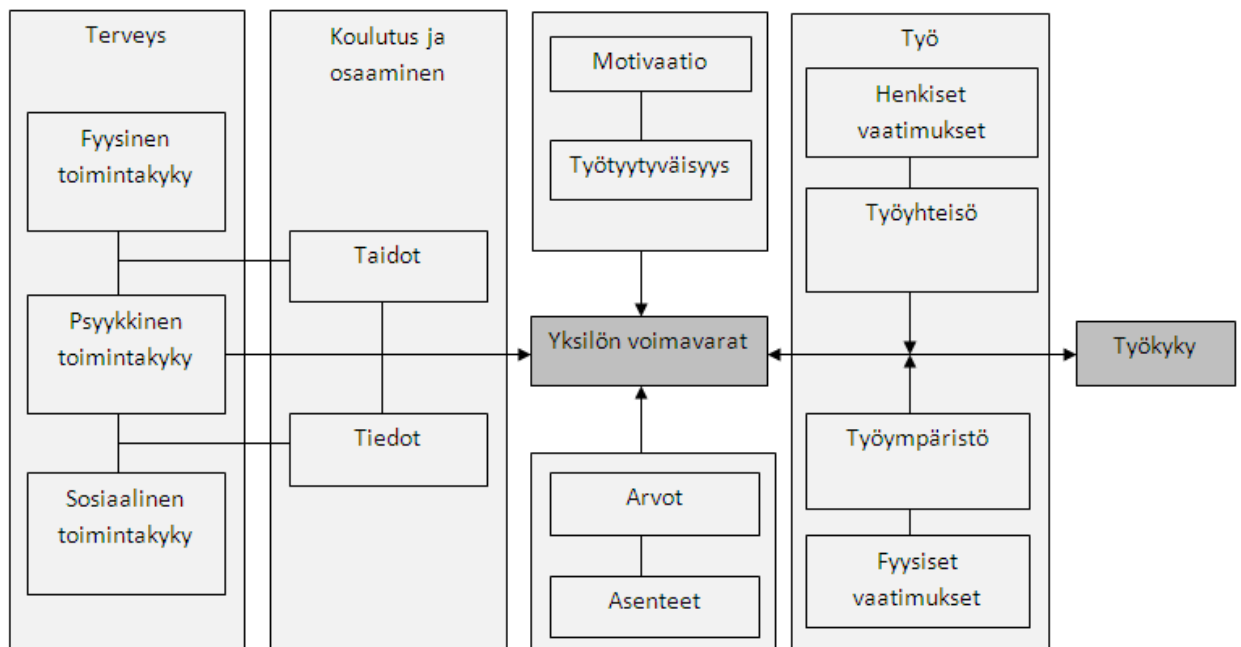
työtyytyväisyyttä. Suurimmat erot löytyivät Suomen ja Englannin opettajien välillä. Englantilaiset opettajat olivat suomalaisia opettajia tyytymättömämpiä työhönsä, kuten myös italialaiset opettajat. He olivat myös halukkaampia vaihtamaan ammattia, väsyneempiä ja kynnistyneempiä. Ainoastaan kreikkalaisilla opettajilla oli suomalaisia opettajia vähemmän väsymystä ja ammatillisen itsetunnon heikkenemistä. Sen sijaan kymmenestä maasta vain ranskalaiset ja sveitsiläiset opettajat olivat tyytyväisempiä työhönsä kuin suomalaiset opettajat. Eurooppalaisista opettajista koostuvan otoksen keskiarvoon verrattuna suomalaiset lukion opettajat olivatkin keskimäärin tyytyväisempiä työhönsä kuin eurooppalaiset kollegansa.

Työtyytyväisyyden lisäksi työhyvinvointiin liittyy keskeisesti myös *työssä jaksamisen* käsite. Savolaisen väitöskirjatutkimuksen (2001, 61) mukaan työssä jaksamisensa koki huonoksi 13 % naisopettajista ja 7 % miesopettajista. Niskasen (2000, 13–15, 89–92) mukaan työssä jaksaminen kuvaa sitä, miten yksilö suhtautuu työhönsä. Työssä jaksamisen toisessa ääripäässä on työssään viihtyvä ja motivoitunut yksilö ja toisessa ylikuormittunut ja uupunut työntekijä. Niskasen mukaan työntekijän koko elämäntilanne vaikuttaa siihen, kuinka hän työssään suoriutuu ja miten hyvinvoiva hän on. Hänen mukaansa työkykyyn ja jaksamiseen keskeisesti vaikuttavia tekijöitä ovat työn ominaisuudet ja kognitiiviset tekijät, kuten yksilön asenne, sekä työntekijän yksilölliset voimavarat.

Voimavaroihin lasketaan kuuluvaksi sekä aineelliset, sosiaaliset että persoonalliset voimavarat. Sosiaalisista voimavaroista keskeisin useimmilla ihmisillä on perhe ja siihen liittyvät ihmissuhdeverkostot. Myös ystävyysuhteet ja ihmisten parissa tapahtuvat harrastukset nähdään tärkeänä voimavaroihin vaikuttavana tekijänä. Kun ihmissuhteet ovat kunnossa, yksilön voimavaratilanne on hyvä, jolloin hän myös sietää työn kuormittavuutta paremmin, kuin silloin, jos ihmissuhteissa esiintyisi ongelmia. Persoonalliset voimavarat taas liittyvät yksilön ammatilliseen itsetuntoon. Yksilö, joka luottaa itseensä ammatillisesti ja kokee hallinnan tunteita, kestää paremmin ongelmia ja työn kuormittavuutta. (Niskanen 2000, 13–15, 89–92.) Hakasen (2005b, 170, 219) mukaan voimavaroja taas voivat olla aineelliset objektit, kuten työvälineet, olosuhteet, kuten tukea antavat sosiaaliset verkostot, henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten sosiaaliset taidot, tai energian muodot, kuten raha. Hyvinvoinnin kannalta keskeistä on se, miten hyvin yksilö pystyy suojautumaan

kuormittavilta tekijöiltä ja välttämään voimavarojen menetyksiä sekä hankkimaan uusia voimavaroja.

Ilmarisen (1999, 61) mukaan myös *työkyvyssä* on kyse yksilön voimavarojen ja työn vaatimusten välisestä tasapainosta. Kuvio 2 havainnollistaa asiaa. Yksilön terveys, johon kuuluvat sekä fyysinen, psyykkinen että sosiaalinen toimintakyky, on keskeinen voimavaratekijä. Voimavaroina voidaan pitää myös yksilöllä olevia tietoja ja taitoja, joita hän on muun muassa koulutuksensa kautta itselleen saanut. Tämän lisäksi yksilön arvot, asenteet, motivaatio ja työtyytyväisyys voidaan nähdä yksilön työkykyä ylläpitävänä voimavarana. Voimavarat ovatkin keskeisiä yksilön työkyvyn kannalta. Voimavarojen ja työn asettamien henkisten ja fyysisten vaatimusten tulisi olla tasapainossa, jotta yksilö olisi mahdollisimman työkykyinen ja sitä kautta hyvinvoiva. Henkisten ja fyysisten vaatimustekijöiden lisäksi Matikaisen (2001, 26–27) mukaan työyhteisö ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat olennaisesti yksilön työkykyyn, mikä tulee ilmi myös seuraavasta Ilmarisen (1999, 61) kuviosta.



KUVIO 2. Yksilön työkykyyn vaikuttavat tekijät (Ilmarinen 1999, 61).

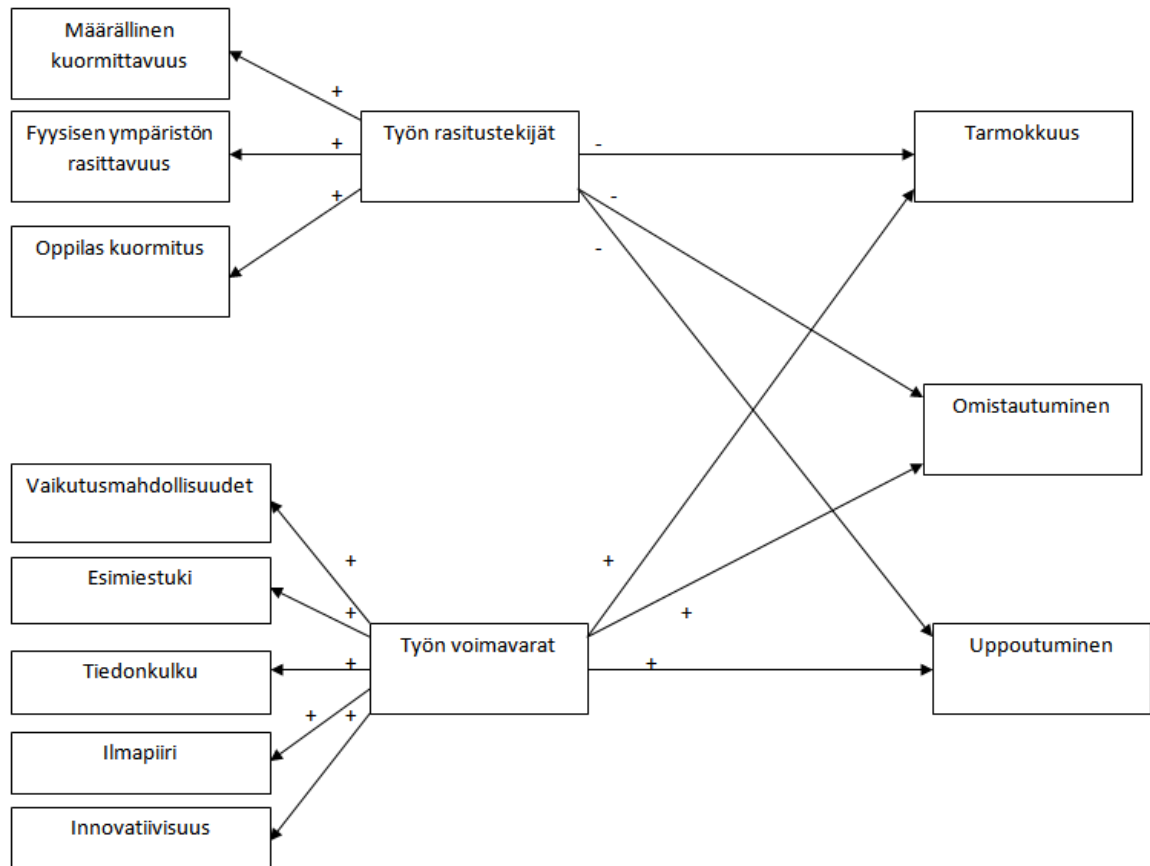
Myös Ritvasen (2008, 95–96) mukaan voimavarat ovat keskeisiä työkyvyn kannalta. Hän on todennut, että kun työntekijän fyysiset ja psyykkiset voimavarat sekä hänen työtä koskevat odotuksensa, työn asettamat vaatimukset ja sen antamat mahdollisuudet ovat tasapainossa keskenään, syntyy edellytys hyvälle työkyvylle. Myös Gould, Ilmarinen, Järvikoski ja Järvisalo (2006, 111) näkevät hyvän työkyvyn merkitsevän tasapainoa työntekijän voimavarojen, työn vaatimusten ja mahdollisuuksien sekä työn ulkopuolisen ympäristön piirteiden välillä. Tämä tasapaino on keskeistä työkyvyn kannalta myös työsuojelusanaston (2006, 46) määritelmässä. Siinä työkyky nähdään työntekijän fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn sekä ammattitaidon muodostamaksi kokonaisuudeksi suhteessa työn vaatimuksiin.

Työkyky kytkeytyykin lähes kaikkiin työelämään liittyviin tekijöihin, oli kyseessä sitten yksilön, työpaikan, sosiaalisen lähiympäristön tai yhteiskunnan tunnuspiirteet. Juuri nämä työkyvyn moninaiset yhteydet tekevät sen määrittelystä haastavaa ja työkyvyn edistämisestä vaativaa. Työkyky ei olekaan pelkästään yksilön ominaisuus vaan yksilön, hänen työnsä ja ympäristön yhteinen ominaisuus. (Ilmarinen, Gould, Järvikoski & Järvisalo 2006, 17, 19–20.)

Työkyvyn käsitettä voidaan määritellä monesta eri näkökulmasta käsin ja sen määrittely onkin muuttunut yhteiskunnallisen kehityksen myötä. Ennen työkyvyn määrittelyssä painottui paljon lääketieteellinen näkökulma, mutta nykyään siinä otetaan yhä enemmän huomioon työn vaatimusten ja yksilön voimavarojen tasapainon tarkastelu sekä moniulotteisempi työkyvyn kuvaaminen. (Ilmarinen ym. 2006, 17.)

Työkykyä tutkineen työolobarometrin mukaan kuntien työntekijöiden työkyky suhteessa työn henkisiin vaatimuksiin oli huonoin verrattuna teollisuuden ja yksityisen palvelusektorin työntekijöiden työkykyyn. Aiempiin vuosiin verrattuna työkyky on huonontunut. Vuonna 2007 lähes viidennes kuntien työntekijöistä koki henkisen työkykynsä huonoksi tai korkeintaan kohtalaiseksi. (Ylöstalo & Jukka 2008, 127.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat huolestuttavia opettajien työhyvinvoinnin kannalta siitä syystä, että opettajat ovat pääsääntöisesti kuntien työntekijöitä. Myös Terveys 2000 -tutkimuksen mukaan opettajien työssä korostuivat työyhteisön ja henkisen rasituksen ongelmat. Siitä huolimatta tutkimuksen mukaan opettajat arvioivat oman työkykynsä varsin hyväksi. (Gould & Polvinen 2006, 82, 105.)

Työhyvinvointiin liittyy keskeisesti myös käsite *työn imusta*, jota erityisesti Hakanen (2002a, 2002b, 2005a, 2005b) on runsaasti tutkinut. Työn imu on kolmiulotteinen ja se rakentuu tarmokkuudesta, omistautumisesta sekä työhön uppoutumisesta. Tarmokkuus on energisyyttä, halua panostaa työhön ja ponnistella myös vastoinkäymisiä kohdattaessa. Uppoutumisesta sen sijaan kertoo syvä keskittyneisyys, paneutuneisuus sekä näistä koettu nautinto. Omistautumisesta kertoo työn kokeminen merkitykselliseksi, innostavaksi sekä inspiroivaksi. Työn imu johtaakin useimmiten organisaatioon sitoutumiseen. Kuten kuvioista 3 voidaan nähdä, työn imua lisäävät työn voimavarat, joita ovat muun muassa esimiehen tuki, ilmapiiri, tiedonkulku, innovatiivisuus sekä vaikutusmahdollisuudet. Kannustavalla ja voimavaroja tarjoavalla työympäristöllä vaikuttaakin olevan merkittävä yhteys työn imun kokemuksiin. Sen sijaan työn määrällinen kuormittavuus, fyysisen työympäristön rasittavuus sekä oppilaista johtuva kuormitus ovat työn rasiustekijöitä ja heikentävät tarmokkuutta, omistautumista ja työhön uppoutumista eli työn imua. (Hakanen 2002a, 294–295; Hakanen 2002b, 53; Hakanen 2005a, 65–66; Hakanen 2005b, 229, 242; Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 505–507.)



KUVIO 3. Työolojen yhteys työn imuun ulottuvuuksiin opettajilla (mukailtu Hakanen 2002b, 52).

Työn imu ei ole vain hetkellinen hyvän olon tila, vaan sillä tarkoitetaan pysyvämpää ja moneen suuntaan ulottuvaa tilaa, joka ei suuntaudu vain tiettyyn asiaan, tapahtumaan, yksilöön tai käyttäytymiseen. Työn imu kuvaa siis aidosti myönteistä hyvinvoinnin tilaa sekä työntekijän innostunutta suhtautumista työhönsä. (Hakanen 2009, 33–34.) Hakasen (2009, 15, 31) tutkimusten mukaan työn imua kokeva henkilö onkin aloitteellinen ja uudistushakuinen. Hän suoriutuu työtehtävistään sekä on sitoutunut työhönsä ja organisaatioonsa. Jotta aitoa työn imua voi työssään kokea, on organisaation varmistettava yksilölle työn voimavarat, joiden avulla tyydyttyvät työntekijän itsenäisyyttä, yhteenliittymistä ja pärjäämistä koskevat perustarpeet. (Hakanen 2009, 15, 31.) Yli puolet palkansaajista kokee työn imua viikoittain. Naisilla työn imua esiintyy useammin kuin

miehillä ja kunta-alalla työskentelevillä useammin kuin muilla toimialoilla. (Elo 2010a, 84.) Työterveyslaitoksen ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkimuksen (2012) mukaan opettajat kokevatkin työssään keskimääräistä useammin työn imua (Haavisto 2012, 33–34).

Työn imuun vaikuttavat sekä työn rasitus- että voimavaratekijät. Kuten aiemmin mainitsimme työn rasisitustekijät heikentävät työn imua ja toisaalta myös lisäävät työuupumuksen riskiä. Työn imua sen sijaan lisäävät työn voimavaratekijät. Mitä sitoutuneempi ja tyytyväisempi työhönsä yksilö on, sitä enemmän hän kokee työn imua. Työkyvyllä ja terveydellä onkin positiivisia vaikutuksia työn imuun. (Hakanen 2002a, 299.) Myös työn imu ja työuupumus ovat yhteydessä toisiinsa. Mitä enemmän työntekijä kokee työn imua, sitä vähemmän hänellä on työuupumusta. (Mäkikangas ym. 2005, 71.) Työuupumusta käsitelläänkin lisää seuraavassa luvussa.

2.3 Työuupumus ja työstressi

Työuupumukselle on useita erilaisia määritelmiä ja siitä myös puhutaan monien eri käsitteiden avulla. Työuupumukseen viitattaessa käytetään työuupumuksen lisäksi usein käsitettä burnout, mutta tutkimuksessamme emme erittele näitä kahta käsitettä, vaan puhumme yleisesti työuupumuksesta.

Työuupumus tarkoittaa vakavaa, vähitellen kehittyvää stressioireyhtymää, jolle on ominaista henkinen ja fyysinen väsymys, kyynistyminen sekä ammatillisen itsetunnon lasku (Ahola, Honkonen & Nykyri 2004, 162; Schaufeli, Leiter, Maslach ja Jackson 1996, Hakasen 2005b, 22 mukaan; ks. Kalimo & Toppinen 1997, 8). Kyynistyminen ilmenee työn mielekkyyden katoamisena ja työn merkityksen kyseenalaistamisena. Ihmissuhdetyössä kyynistyneisyys voidaan nähdä etäisenä ja kylmänä suhtautumisena työn kohteena oleviin ihmisiin eli opettajan kohdalla oppilaisiin. Heikentyneestä ammatillisesta itsetunnosta sen sijaan kertoo pelko, ettei yksilö suoriudu työstään ja että työasiat eivät pysy hallinnassa. Yksilö voi myös kokea huonommuuden tunteita suhteessa omaan aikaisempaan pätevyYTEensä ja menestymiseensä. (Rasku & Kinnunen 1999, 4.)

Työuupumus voidaan nähdä myös hyvin moniulotteisena ilmiönä (Buunk & Schaufeli 1993, 68). Pines (1993, 35) on koonnut erilaisia työuupumuksen määritelmiä ja kaikissa näissä työuupumus määritellään väsymyksen ja emotionaalisen nääntymisen tilana.

Työuupumus onkin negatiivinen fyysisen, emotionaalisen ja psyykkisen väsymyksen tila (Pines 1993, 51). Emotionaalinen väsymys on yleinen stressireaktio, joka johtuu yksilön herkkyydestä (Buunk & Schaufeli 1993, 68). Myös Vartiovaaran (1996, 34) mukaan työuupumukseen keskeisesti liittyy tunnepohjainen uupumustila, joka voi ilmetä eräänlaisena omasta itsestä vieraantumisenä. Lisäksi heikentynyt henkinen suoritustaso on yleistä työuupumuksessa. Työuupumus tarkoittaaakin henkilökohtaisten voimavarojen vähittäistä loppuun kulumista. (Hakanen 2005b, 219.)

Työuupumus on myös työsuojelusanastossa (2006, 64) määritelty työn aiheuttamaksi psyykkiseksi uupumukseksi, johon liittyy usein kyyniseksi muuttunut asennoituminen työhön ja heikentynyt ammatillinen itsetunto. Työuupumuksessa on kyse motivaation laskusta, joka johtaa kyvyttömyyteen innostua työstä. Työuupumus vaikuttaa usein työn lisäksi myös vapaa-ajalla ja se voi aiheuttaa ihmissuhteista vetäytymistä. Opettajan työn luonne vaikuttaakin siihen, että työstä irrottautuminen voi olla vaikeaa myös vapaa-ajalla. (Lamminpää 1999, 109; Potter 1995, 1; Sihvonen 1997, 25.)

Työkyvyn yhteydessä mainittu ristiriita työn kuormittavuuden ja yksilön voimavarojen välillä liittyy myös työuupumukseen (Ilmarinen 1999, 61). Työuupumus voi syntyä, kun nämä kaksi voimaa joutuvat ristiriitaan eikä työntekijä selviydy ristiriidasta (Sihvonen 1997, 10). Tästä ristiriidasta selviytyminen olisikin olennaista työhyvinvoinnin kannalta. Myös Kalimo ja Toppinen (1997, 10) kuvaavat työuupumuksen syntyä, joka on seurausta ristiriidasta työn kuormittavuuden ja yksilön voimavarojen välillä. Ristiriita syntyy, kun emotionaalisisista vaatimuksista tulee liian kuormittavia ja yksilö kokee, ettei hän voi vastata niihin riittävästi (Pines 1993, 37). Työntekijän liiallinen kuormittuminen ja terveyden heikentyminen johtuvat henkisistä vaatimuksista erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa työn vaatimukset ylittävät hallintamahdollisuudet (Vahtera & Soini 1994, 21). Vaatimukset heikentävätkin elpymistä ja johtavat lopulta riittämättömyyden tunteisiin ja ammatillisen itsetunnon heikkenemiseen (Perho 2009, 85).

Myös Kinnunen ja Häätinen (2005, 274) puhuvat yksilön voimavarojen ja ympäristön vaatimusten välisestä epätasapainosta työuupumuksen yhteydessä. Epätasapainoa voidaan nähdä myös yksilön odotusten ja ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien välillä, jolloin voi syntyä työuupumusta. Kinnunen (1994, 222) näkee tämän saman ristiriidan työlle asetettujen tavoitteiden ja odotusten sekä niiden

toteuttamismahdollisuuksien välillä. Työuupumus voikin kehittyä missä tahansa ammatissa, jos työn vaatimukset ja yksilön voimavarat ovat epätasapainossa liian pitkään (Kalimo ym. 2001, 73). Kuten aiemmin mainitsimme, edellytys hyvälle työkyvyllä syntyy, kun tätä ristiriitaa ei ole.

Hakasen (2005b, 272) tutkimuksen mukaan opettajien työhyvinvointia uhkaavat työn liialliset vaatimukset. Kuten aiemmin mainitsimme, tällaisia vaatimuksia voivat esimerkiksi olla työn määrällinen kuormittavuus, oppilaiden huono käyttäytyminen sekä fyysisen työympäristön rasittavuus. Vaatimukset lisäävät työuupumuksen riskiä ja heikentävät työn imua. Työuupumus taas voi johtaa heikentyneeseen terveyteen ja sitä kautta matalaan työkykyyn. (Hakanen 2005b, 229, 242; Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 505–507.) Myös työn vähäiset voimavarat voivat lisätä työuupumusta (Hakanen 2002a, 298; 2005a, 60). Hakasen (2005b, 290) tutkimuksen mukaan voimavarojen menetykset ovatkin keskeisellä sijalla työuupumuksen synnyssä, sillä menetysten myötä on yhä vaikeampaa saavuttaa uusia voimavaroja.

Vartiovaara (1996, 95) on eritellyt eri tutkimuksissa esiin tulleita työuupumuksen riskitekijöitä, joita ovat esimerkiksi emotionaalisesti hyvin läheiset vuorovaikutussuhteet kollegoihin, positiivisen palautteen puuttuminen, toimimaton organisaatiomalli sekä kollegoiden väliset huonot ihmissuhteet. Hakasen (2005b, 282) tutkimuksen mukaan asiat, jotka voivat heikentää yleistä tyytyväisyyttä elämään, eivät kuitenkaan välttämättä lisää työuupumusoireilua. Näin ollen työuupumusta voidaan pitää vakavana kroonisena hyvinvointihäiriönä, joka erottuu muusta hyvinvoinnista.

Luokanopettajan ammatissa on nähtävissä monia työuupumuksen riskitekijöitä, sillä opettajan työ on henkisesti kuormittavaa ihmissuhdetyötä, johon kohdistuu monenlaisia vaatimuksia useista suunnista, esimerkiksi vanhemmilta, oppilailta, kunnalta ja valtiolta. Koulu onkin useiden eri ammattiryhmien sekä oppilaiden yhteinen työpaikka, jonka tulisi tukea kaikkien koulussa työskentelevien terveyttä ja työkykyä. (Perkiö-Mäkelä & Taskinen 2004, 268.) Vartiovaara (1996, 43, 79) näkeekin, että ihmissuhdealoilla toimivilla työntekijöillä on suuri vaara kokea työuupumusta, sillä työtä tehdään omalla persoonallisuudella ja henkisillä ominaisuuksilla. Työuupumusta syntyy, kun yksilö pyrkii auttamaan, palvelemaan, parantamaan tai luomaan uutta, mutta kohtaa pyrkimyksissään esteitä. Kuormitus voi olla myös emotionaalista, vaikeisiin ihmissuhdetilanteisiin liittyvää.

Tästä syntyy stressiä, mikä pitkään jatkuessaan voi aiheuttaa työuupumusta. (Elo & Mattila 2004, 105; Vartiovaara 1996, 43, 79.)

Monet tutkimukset käsittelevät työuupumusta. Näissä tutkimuksissa käy ilmi useita syitä, jotka voivat aiheuttaa työuupumusta. Kinnunen ja Hätinen (2005, 49–50) ovat artikkelissaan koonneet yhteen työuupumukseen liittyvien tutkimusten tuloksia. Tutkimuksissa työuupumukseen liittyi aina sekä työhön että työoloihin kuin myös henkilökohtaiseen elämään liittyviä seikkoja, vaikkakin työhön liittyvät tekijät korostuivat. Artikkelin mukaan työuupumuksen syntyyn saattaa usein vaikuttaa liian suuri työmäärä ja siihen liittyvä määrällinen kuormittavuus. Uudet työtehtävät tai uusien työvälineiden käyttöönotto voivat myös aiheuttaa kuormitusta ja työuupumusta. Tämän lisäksi ongelmat työpaikan sosiaalisissa suhteissa tai esimiestyössä saattavat uuvuttaa. Myös omaan henkilökohtaiseen elämään ja omiin ominaisuuksiin liittyviä syitä työuupumukselle on löydetty tutkimuksessa. Jos työ on liian keskeisellä sijalla elämässä tai yksilö on hyvin tunnollinen ja vaativa itseä kohtaan, tästä mahdollinen seuraus on työuupumus. Hakasen (2005a, 60) tutkimuksen mukaan myös kodin emotionaaliset vaatimukset voivat olla yhteydessä työuupumukseen. Kuormittavia tekijöitä voivat lisäksi olla esimerkiksi kiire sekä työn keskeytykset ja häiriöt (Elo & Mattila 2004, 105).

Myös ikä vaikuttaa työuupumuksen syntyyn. Nuoruus on yksi työuupumukselle altistava tekijä. Nuorella ei ole vielä kokemusta ja hän pyrkii tekemään työnsä ihanteellisesti. Työstään innostuneet, kunnianhimoiset ja vaatimuksensa korkealle asettavat kohtaavatkin työuupumuksen muita useammin. Tämän lisäksi työuupumukseen vaikuttaa myös sukupuoli. Naiset uupuvat miehiä enemmän. (Sihvonen 1997, 25.) Myös Kinnunen on huomannut samansuuntaisten taustatekijöiden vaikutuksen stressin kokemisessa sekä käsittelyssä. Tällaisia taustatekijöitä ovat muun muassa sukupuoli, opettajakokemus ja persoonallisuus. (Kinnunen 1989, 46.)

Opettajan työn rasittavuutta on tutkittu sekä kotimaassa että kansainvälisesti (Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen, Solovieva 2001, 3). Monissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että opetusala on henkisesti raskas ammatti (Rasku 1993, 5). Suomalaisten lukion opettajien viikoittainen työmäärä onkin Raskun ja Kinnusen vertailevan tutkimuksen mukaan suurempi kuin muissa Euroopan maissa (Rasku & Kinnunen 2003, 448–449).

Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että opettajia psyykkisesti eniten rasittavat muun muassa oppilaiden käytöshäiriöt, ylikuormitus, ajan puute, suuret opetusryhmät sekä oppilaiden huoltajien asenteet (Rasku 1993, 5; Santavirta ym. 2001, 3). Lisäksi opetustyön huonoina puolina on pidetty muun muassa heikkoa ammatin arvostusta ja työn paljoutta. Opettajille lisäävät paineita myös ajankohtaiset muutokset alalla ja niiden mukanaan tuoma julkinen keskustelu. (Rasku 1993, 5.) Opettajien työn liialliset vaatimukset uhkaavatkin heidän työhyvinvointiaan, koska ne lisäävät työuupumuksen riskiä (Hakanen 2005b, 272). Suuri luokkakoko voi myös vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin, sillä se voi heikentää opettajien työmotivaatiota (Coladarsi 1992, 333). Myös erityisesti opetustyön emotionaaliset vaatimukset, kuten oppilaiden huonon käytöksen kohtaaminen, lisäävät opettajien työuupumusta (Kinnunen & Salo 1994, 326–329).

Santavirta ym. (2001, 3, 18–21, 41–43) ovat tutkineet suomalaisen peruskoulun ja lukion opettajien työolosuhteita, työtyytyväisyyttä ja heidän työssä jaksamistaan. Tutkimuksen mukaan alakoulun opettajista 19 % koki työnsä haastavaksi ja 30 % kuormittavaksi. 31 % alakoulun opettajista ei sen sijaan kokenut työtään kuormittavaksi. Tutkimuksen mukaan 16 % opettajista koki uupumusta ja vakavasti uupuneita oli 4 %. Naisopettajat kokivat uupumusta useammin kuin miesopettajat. Opettajille eniten stressiä aiheutti kiire. Kiire kuormitti 66 % opettajista melko usein tai jatkuvasti. Myös melu, puutteelliset työtilat, opetuksen valmistelu ja kurinpito luokassa kuormittivat opettajia. (Santavirta ym. 2001, 3, 18–21, 41–43.)

Santavirran ym. (2001, 24) tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista kuitenkin koki olevansa tyytyväisiä työhönsä. He kokivat vaikutusmahdollisuutensa hyvinä, eivätkä pitäneet työnsä vaatimustasoa kovinkaan korkeana. Myös työpaikalla saatu sosiaalinen tuki koettiin hyväksi. Kaikista tyytyväisimpiä olivat ne opettajat, jotka eivät kokeneet työtään kuormittavana. He myös kokivat saavansa eniten tyydytystä työstään, olivat sitoutuneimpia sekä kokivat, että heitä arvostetaan työyhteisössä. Opettajat, jotka kokivat työnsä kuormittavaksi, olivat vähiten tyytyväisiä työhönsä, eivät saaneet tyydytystä työstään, eivät kokeneet olevansa sitoutuneita työhönsä ja kokivat, ettei heitä arvosteta työyhteisössä. (Santavirta ym. 2001, 24.)

Työterveyslaitoksen sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemän tutkimuksen (2012) mukaan oppilaiden ongelmakäyttäytyminen, kuten koulukiusaaminen

ja ilkeältä, lisäävät opettajien lyhyitä sairauspoissaoloja. Psykkistä kuormittuneisuutta, mielenterveysongelmia ja sairauspoissaoloja esiintyy enemmän huono-osaisten alueiden koulujen opettajilla kuin kouluissa, jotka sijaitsevat vauraimmilla alueilla. Opettajia kuormittavat myös suuret luokkakoot ja erityisoppilaiden lisääntyminen. (Haavisto 2012, 33.)

Opettajien työuupumuksesta on tehty tutkimus lukion opettajien osalta. Tutkimuksen mukaan 40 %:lla lukion opettajista ei ollut lainkaan työuupumusta, 59 %:lla sitä esiintyi jonkin verran ja vain 1 %:lla se oli runsasta. Yleisin työuupumusoire oli uupumusasteinen väsymys. Väsymystä harvinaisempia työuupumuksen oireita olivat ammatillisen itsetunnon heikkeneminen ja kyynistyminen. Viikoittaisella työmäärällä oli yhteyttä sekä uupumusasteiseen väsymykseen että heikentyneen ammatillisen itsetunnon kokemuksiin. (Rasku & Kinnunen 1999, 23.)

Stressi ja työuupumus ovat toisiinsa yhteydessä, mutta niillä on myös eroa. Jokainen voi kokea stressiä, mutta työuupumusta voivat kokea vain sellaiset ihmiset, jotka ovat motivoituneita ja asettavat korkeita odotuksia ja tavoitteita työllensä ja jotka odottavat saavansa merkityksellisyyden kokemuksia työstään. Henkilöt, jotka eivät ole motivoituneita, voivat kokea työstressiä, mutta eivät työuupumusta. Työstressi saattaa vaikuttaa työuupumuksen syntyyn, mutta stressi ei kuitenkaan välttämättä aiheuta työuupumusta. Ihmiset voivat palautua stressaavista ja vaativista tilanteista työssä, jos he kokevat työn merkitykselliseksi. Työstressi voikin johtua useista eri tekijöistä, mutta työuupumusta ilmenee usein työssä, jossa ollaan tekemisissä ihmisten kanssa. Työuupumus onkin usein seurausta emotionaalisista vaatimuksista, joita esiintyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Pines 1993, 38.) Opettajan työssä toiset ihmiset ja sosiaaliset suhteet ovatkin keskeisellä sijalla, jolloin opettajilla on riski kokea työuupumusta työn sosiaalisen luonteen vuoksi.

Stressin käsite voidaan jakaa hyvään ja pahaan stressiin. Arkikielessä sana stressi nähdään yleensä pelkästään pahana stressinä eli distressinä, joka liitetään henkiseen kuormittumiseen. Hyvä stressi eli eustressi lisääntyy onnistumisen kokemusten myötä, mikä taas lisää motivaatiota ja tyytyväisyyttä työtä kohtaan. (Ritvanen 2008, 95). Hyvä stressi sopivissa määrin on siis hyväksi hyvinvoinnille, kun taas huono stressi rasittaa

yksilön hyvinvointia. Tutkimuksessamme puhumme stressistä lähinnä huonona, hyvinvointia kuormittavana stressinä.

Stressi on määritelty työsuojelusanastossa (2006, 114) yksilön psyykkiseksi työssä kuormittumiseksi, joka saattaa aiheuttaa yksilölle ei-toivottuja, terveydelle haitallisia vaikutuksia. Työsuojelusanastossa työstressin määritelmään liittyy aiemmin mainittu ristiriita ulkoisten vaatimusten ja yksilön voimavarojen välillä. Stressi määritellään myös Kinnusen (1989, 4) mukaan yksilön ja hänen ympäristönsä väliseksi epätasapainoksi. Stressiä syntyy, kun ympäristön vaatimukset ylittävät yksilön voimavarat. Lazarus ja Folkman (1984, 21) painottavatkin, että stressiin liittyy keskeisesti yksilön ja ympäristön välinen suhde. Myös Rajalan (2001, 9) mukaan stressin määritelmään liittyy ympäristön ja yksilön vuorovaikutus. Stressiä syntyy, kun yksilö kokee liiallisia ulkoisia tai sisäisiä vaatimuksia, jotka heikentävät yksilön voimavaroja, ylittävät ne hetkellisesti tai häiritsevät tärkeiden tavoitteiden saavuttamista. Ihmiset kuitenkin kokevat samanlaiset tilanteet eri tavoin ja toiset ihmiset stressaantuvat herkemmin kuin toiset. Yksilön omilla tulkinnoilla ja reaktioilla onkin vaikutusta tähän asiaan, sillä ne vaikuttavat stressiin liittyvien negatiivisten tunteiden syntyyn. Tulkintojensa perusteella yksilö myös pyrkii löytämään ratkaisun stressaavaan tilanteeseen. (Lazarus & Folkman 1984, 21; Rajala 2001, 9.)

Cockburn (1996) on tutkimuksessaan selvittänyt, mitkä keinot ovat opettajien mielestä tehokkaita stressin vähentämiseksi. Tehokkaimpia näistä keinoista ovat huumorin käyttö, keskustelut muiden opettajien kanssa, priorisointi, tuntien perusteellinen suunnittelu, varmistuminen omista tiedoista ja taidoista sekä epäonnistumisen kokemusten välttäminen ennalta. (Cockburn 1996, 401–403.) Jos opettaja hallitsee nämä keinot stressin vähentämiseksi, hän voi hyvin.

Stressi on kuitenkin yleistä opettajien keskuudessa. Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan koulutusosalalla erittäin paljon stressiä kokevia oli enemmän kuin millään muulla toimialalla. 34 % koulutusosalalla työskentelevistä piti työtään henkisesti jonkin verran kuormittavana, 39 % melko rasittavana ja 13 % erittäin rasittavana. (Perkiö-Mäkelä 2010, 235; Perkiö-Mäkelä & Taskinen 2004, 269.) Luvut ovat melko suuria ja antavat viitteitä siitä, että suuri osa opettajista kokee työssään kuormitusta ja stressiä, mikä voi vaikuttaa työhyvinvoinnin kokemusten heikkenemiseen ja näin ollen lisätä myös riskiä sairastua työuupumukseen.

Työ ja terveys -haastattelututkimus 2009 kertoo, että kolmasosa suomalaisista koki työnsä rasittavaksi vuonna 2009. Henkistä rasittavuutta kokivat eniten ylimpien toimihenkilöiden ja sosiaali- ja terveystieteiden työntekijöiden lisäksi kunta-alan työntekijät, joihin suurin osa opettajistakin voidaan laskea kuuluvaksi. Myös emotionaalista eli kielteisten tunteiden aiheuttamaa psyykkistä kuormittuneisuutta esiintyi runsaasti juuri koulutusalaalla työskentelevien keskuudessa, jossa noin joka viides koki emotionaalista kuormitusta. (Elo 2010b, 14.) Tämän lisäksi kielteisiä tunteita herättävät tilanteet olivat yleisempiä koulutusalaalla kuin muilla toimialoilla (Elo 2010a, 85).

3 SOSIAALISTEN SUHTEIDEN JA TYÖHYVINVOINNIN YHTEYDET

Edellä käsitelimme tutkimuksemme kannalta olennaisia käsitteitä, jotka liittyivät työhyvinvointiin sekä työuupumukseen. Tässä luvussa yhdistämme edellä esiintyneitä käsitteitä opettajan työn sosiaaliseen puoleen. Luvussa tuleekin ilmi opettajan työn sosiaalinen luonne sekä opettajan työn keskeiset sosiaaliset suhteet ja niiden yhteydet työhyvinvointiin. Käsittelemme niin oppilaiden, kollegoiden, oppilaiden vanhempien kuin esimiehen vaikutusta opettajan työhyvinvointiin. Lopuksi kerromme sosiaalisesta tuesta keskeisenä työhyvinvointia ylläpitävänä tekijänä.

3.1 Opettajan sosiaaliset suhteet

Sosiaaliset suhteet ovat keskeisessä osassa opettajan työtä, sillä Wihersaaren (2010, 61) mukaan opettajuus muodostuu ammatille tyypillisen toimintatavan ja opettajan persoonan lisäksi sosiaalisuudesta. Opettajuudessa keskeistä on työnsä mukana kasvava sekä elämäkokemuksistaan ja persoonastaan käsin opettajuuttaan rakentava yksilö. (Wihersaari 2010, 61.) Opettajan tärkein työväline onkin hänen persoonansa. Persoonan käyttäminen on keskeisellä sijalla opettajan työssä, eikä opettaja voi irrottaa henkilökohtaista elämää työn tekemisestä. Opettajan työssä korostuvat lisäksi ihmissuhteet, vuorovaikutus ja tunteet. (Blomberg 2008, 114–115.)

Tutkimusten mukaan sosiaalisten suhteiden merkitys työhyvinvoinnille onkin keskeistä. Kinnusen mukaan hyvinvoinnin kannalta sosiaaliset suhteet koulussa ja kotona ovat tärkeämpiä kuin itse työn määrä (Kinnunen 1989, 28). Niin oppilailta, kollegoilla kuin esimiehelläkin on vaikutusta opettajien työhyvinvointiin. Tämän lisäksi koulun muu henkilökunta sekä oppilaiden vanhemmat ovat tekemisissä opettajien kanssa, joten hekin saattavat vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin. Tässä tutkimuksessamme keskityimme opettajan ja oppilaiden, opettajan ja kollegoiden, opettajan ja oppilaiden vanhempien sekä opettajan ja esimiehen välisiin sosiaalisiin suhteisiin sekä näiden sosiaalisten suhteiden ja työhyvinvoinnin yhteyksiin.

3.1.1 Oppilaiden vaikutus opettajien työhyvinvointiin

Opettajalla ja oppilailla on suuri vaikutus toisiinsa. Tutkimuksemme kannalta keskeistä on, kuinka oppilaat vaikuttavat opettajien työhyvinvointiin. Toisaalta tämä asia voidaan nähdä niinkin päin, että myös opettajalla on vaikutusta oppilaidensa hyvinvointiin. Näin ollen opettajien hyvinvoinnilla nähdään olevan laaja yhteiskunnallinen merkitys, sillä opettajien hyvinvointi vaikuttaa myös oppilaiden hyvinvointiin (Lamminpää 1999, 109). Siispä, kun opettaja voi hyvin, myös oppilas voi hyvin eli opettajan ja oppilaan hyvinvoinnilla on vaikutusta toistensa hyvinvointiin. Oppilaiden hyvinvoinnin parantaminen edistääkin opettajien hyvinvointia sekä toisaalta opettajien hyvä työkyky ja terveys tukevat myös oppilaiden hyvinvointia (Stakes 2002, 24). Hyvät ihmissuhteet koulussa vaikuttavat positiivisesti myös oppilaiden oppimiseen (Weare 2004, 108). Blombergin (2008, 121) mukaan opettajan työn ydin löytyykin opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Opettajan johdonmukainen toiminta edistää opetustilanteiden vuorovaikutussuhteiden luottamuksen rakentumista. Luottamuksen synnyttäminen vaatii kuitenkin opettajan sitoutumista opetustehtävään. Jotta opettaja voi rakentaa emotionaalisesti toimivan vuorovaikutuksen oppilaisiinsa, on hänen oltava läsnä sekä fyysisesti että psyykkisesti. (Blomberg 2008, 120.)

Opettajan työhyvinvoinnin keskeisimpiä tekijöitä ovat oppilassuhteiden tyydyttävyys ja oppilaiden käyttäytyminen (Mäkinen 1982, 44–46, 139). Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan peruskoulun opettajat pitivätkin työn parhaimpina puolina lapsia ja nuoria sekä oppimisen ilon huomaamista. Työn huonoimpina puolina sen sijaan pidettiin oppilaiden ongelmia ja rauhattomuutta. (Perkiö-Mäkelä & Taskinen 2004, 270.) Oppilaiden häiriökäyttäytyminen onkin opettajaa kuormittava tekijä ja todennäköisesti suurin opettajien stressin aiheuttaja. Varsinkin isot lapsiryhmät ja haastavat lapset voivat olla opettajalle hyvin kuormittavia. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus onkin opettajan työhyvinvoinnin ja työuupumuksen estämisen kannalta keskeistä. (Coladarci 1992, 333; Eklund ja Heinonen 2011, 233–234; Lavanti 2008, 87–88; Weare 2004, 61.) Tutkimuksen mukaan opettajat toivoivatkin saavansa apua suuriin ryhmäkokoihin, tuntijakoihin sekä oppilaiden erityisongelmiin (Savolainen, Taskinen & Viitanen 2001, 168).

Oppilaiden häiriökäyttäytymisen lisäksi oppilaiden pilkan ja aggressioiden kohteeksi joutuminen voi lisätä opettajien stressaantuneisuutta. Useinkaan opettajien kiusaamista ei oteta riittävän vakavasti ja se nähdäänkin usein tabuna, josta ei puhuta. (Rantala & Keskinen 2005, 121.) Myös tämä voi heikentää opettajien työhyvinvointia.

Kuten aiemmin mainitsimme, työhyvinvointi on hyvin monisyinen ilmiö. Ammatillisen oppilaitoksen opettajille tehdyn tutkimuksen mukaan samat asiat opettajan työssä voivatkin sekä tuottaa että heikentää työhyvinvointia. Opettajat kokivat opiskelijoiden olevan työhyvinvointia kuormittava, mutta sitä myös tuottava tekijä. Opiskelijoiden ongelmat olivat lisääntyneet ja vaikeat opiskelijat uuvuttivat opettajia. Toisaalta opiskelijoiden ajateltiin luovan koko työssä jaksamisen perustan. (Launis & Koli 2005, 352–355.)

Työn muihin kuin työtovereiden ja esimiesten välisiin vuorovaikutustilanteisiin liittyvät kielteiset tunteet ovat melko uusi kuormitustekijä, joka korostuu erityisesti pitkäkestoisissa hoito-, potilas- ja oppilassuhteissa (Lindström ym. 2005, 45, 47, 68). Opettajan kohdalla kyseessä ovat siis suhteet oppilaisiin, jotka voivat toisinaan olla hyvin kuormittavia. Vuorovaikutustilanteet eivät ole kunnossa, vaan niitä tulee korjata, jos suhteissa joutuu toistuvasti kohtaamaan kielteisiä tunteita tai arvostelua (Lindström ym. 2005, 45, 47, 68). Tämä on tärkeää sen vuoksi, että vuorovaikutussuhteilla on keskeinen merkitys työhyvinvoinnin kannalta. Kuitenkin Raskun ja Kinnusen (1999, 36, 42) tutkimuksen mukaan suomalaiset lukion opettajat kokivat sosiaaliset suhteet oppilaisiin toimiviksi. Suomalaiset opettajat arvioivat oppilassuhteensa huomattavasti paremmiksi kuin muiden Euroopan maiden opettajat.

Ahon vuonna 1981 tekemän tutkimuksen tavoitteena oli muun muassa selvittää, onko opettajien opetustyössä kokema stressi yhteydessä oppilaista johtuviin työrauhaongelmiin. Tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajaa eniten kuormittavia ja stressaavia tekijöitä olivat juuri oppilaisiin liittyvät tekijät. Ajanpuute oppilaiden ohjaamisessa ja heihin tutustumisessa sekä suuret, heterogeeniset luokat tuottivat opettajille stressiä. Myös häiritsevät ja sopeutumattomat oppilaat kuormittivat opettajaa. Luokassa esiintyvät työrauhaongelmat olivat voimakkaasti yhteydessä siihen, kuinka stressaantuneiksi opettajat itsensä kokivat. (Aho 1981, 132–135.) Vaikka kyseisen tutkimuksen toteuttamisesta onkin jo aikaa, näemme, että nämä samat asiat ovat edelleen

keskeisiä kulmakiviä opettajan työssä ja sen vuoksi kuormittavat opettajia heidän työssään tänäkin päivänä.

3.1.2 Kollegoiden vaikutus opettajien työhyvinvointiin

Oppilaiden lisäksi kollegoilla on keskeinen vaikutus opettajien työhyvinvointiin. Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan peruskoulun opettajat pitivätkin työn parhaimpina puolina oppilaiden lisäksi muun muassa mukavia työkavereita (Perkiö-Mäkelä & Taskinen 2004, 270). Esimerkiksi työyhteisöllä on suuri vaikutus opettajan työssä jaksamiseen ja terve työyhteisö vaikuttaa suoraan työntekijöiden hyvinvointiin. Työntekijöiden hyvinvoinnin voidaan taas nähdä vaikuttavan toiminnan tulokseen. (Coladarsi 1992, 333; Ilmarinen 2005, 81; Simola 2001, 35.) Työpaikan ihmissuhteet ovatkin yhteydessä sekä työhyvinvointiin että työssä kuormittumiseen (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 23).

Työhyvinvointiin keskeisesti voi vaikuttaa myös opettajien välinen yhteistyö, jonka voidaan nähdä olevan keskeinen osa opettajien työtä nykypäivänä. Yhteistyö työpaikalla vaikuttaa Kalimon ym. (2001, 77) tutkimuksen mukaan siihen, kuinka hyvin työssä jaksetaan. Siniharjun (2003, 105) tekemän tutkimuksen mukaan sekä vuonna 1984 että vuonna 1999 opettajat toivoivatkin paljon tai jonkin verran enemmän opettajien välistä yhteistyötä. Myös koulujen työoloihin ja niiden parantamiseen liittyvässä tutkimuksessa opettajat toivoivat, että he voisivat tehdä enemmän yhteistyötä opetuksen suunnittelemiseksi ja yhteisten periaatteiden sopimiseksi (Savolainen, Taskinen & Viitanen 2001, 164). Tämä sama toivomus on ollut esillä nykyäänkin, joten voimme olettaa kyseisten tutkimusten pätevän edelleen.

Kuitenkin suomalaisessa kulttuurissa vallitsee uskomus, jonka mukaan opettajan on selviydyttävä yksin kaikista tilanteista. Tällainen uskomus saattaa kuormittaa opettajia ja olla este heidän väliselle yhteistyölle. (Himberg 1996, 14.) Muutoinkin, jos vuorovaikutustilanteisiin liittyvissä asioissa on korjattavaa, tarvitaan tilanteen ratkaisemiseksi yleensä syvällistä selvittelyä ja asiantuntijoiden suunnitelmallista ongelmanratkaisua (Lindström ym. 2005, 44). Tällä tavoin voidaan päästä yli opettajien vuorovaikutukseen liittyvistä ongelmista ja parantaa opettajien työhyvinvointia.

Rajalan (2001) mukaan stressistä ja uupumisesta selviytymisen kannalta yksi keskeinen asia onkin opettajien keskinäisten suhteiden ja yhteistyön toimivuus. Yhteisöllisiä keinoja selvitä stressistä ovat laajat sosiaaliset tukiverkostot sekä opettajien yhteistyö ja yhteisöllinen suunnittelu (Rajala 2001, 67). Työssä jaksamisen ja työtyytyväisyyden kannalta onkin erittäin tärkeää, että kollegoilta voi saada tukea. Tämä johtuu siitä, että kollegat koetaan usein samastumisen kohteena ja heidän kesken tunnetaan myös yhteenkuuluvuutta. (Silvennoinen 2004, 66.) Myös Lamminpää (1999, 109) näkee yhteenkuuluvuuden keskeisenä jaksamisen kannalta. Kollegoiden tuki vaikuttaa myös yksilön työstä suoriutumiseen (Cox, Kuk & Leiter 1993, 181). Buunkin ja Schaufelin (1993, 68) mukaan stressaantuneena ei kuitenkaan usein liitytä työkavereiden joukkoon, vaan pikemminkin vältellään heitä. Tämä taas edesauttaa sitä, että yksilö ei saa tarvitsemaansa tukea stressin keskellä.

Yhteistyön tekemisen lisäksi sosiaalinen tuki on myös osaltaan vaikuttamassa opettajien työhyvinvointiin. Riittävä sosiaalinen tuki suojaakin yksilöä psyykkisiltä ongelmilta ja työuupumukselta (Fletcher & Payne 1982, Viinamäen 1997, 144 mukaan). Mitä enemmän tukea työtovereilta saadaan ja mitä paremmat ovat työtovereiden väliset suhteet, sitä parempi on työntekijöiden henkinen hyvinvointi (Simola & Kinnunen 2005, 136).

Sosiaalinen tuki voi vähentää työhön liittyvää stressiä tai siitä johtuvaa uupumusta (Elo & Leppänen 1997, 36). Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan kolme neljästä koulutusosalalla työskentelevästä kokikin saaneensa erittäin tai melko paljon tukea ja apua työtovereiltaan (Perkiö-Mäkelä 2007, 391). Työyhteisöissä, joissa kollegat tukevat toisiaan ja työongelmista voidaan avoimesti puhua, viihdytään paremmin ja myös stressiä hallitaan paremmin (Himberg 1996, 10).

Vähäinen sosiaalinen tuki ja vähäiset mahdollisuudet keskustella työasioista työtovereiden kanssa liittyvät sen sijaan opettajien mielenterveydenhäiriöihin ja masentuneisuuteen (Viinamäki 1997, 103, 144). Vähäinen sosiaalinen tuki on myös yhteydessä lisääntyneisiin sairauspoissaoloihin (Kivimäki, Vahtera, Thomson, Griffiths & Cox 1997, 858, 868). Käsittelemme lisää sosiaalista tukea ja sosiaalisen tuen muotoja luvussa 3.2.

Vaikeat ihmissuhdeongelmat ja ristiriidat työyhteisössä voivat heikentää työhyvinvointia (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 23). Tämän lisäksi myös epätasa-arvoinen kohtelu heikentää työhyvinvointia. Se lisää työtyytymättömyyttä, väsymystä, ahdistusta ja masennusta. Myös työpaikkakiusaaminen aiheuttaa samansuuntaisia oireita ja heikentää monin tavoin yksilön työhyvinvointia. (Lindström ym. 2005, 68; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 59.) Kilpailu kollegoiden kesken pienissä määrin voi olla hyväksi, mutta liiallisissa määrin myös se voi haitata yksilön työhyvinvointia (Cartwright & Cooper 1997, 76).

Kuten aiemmin mainitsimme, samat asiat opettajan työssä voivatkin sekä tuottaa että heikentää työhyvinvointia. Tämä pätee myös työyhteisöön. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat heidän välisissä suhteissaan esiintyvän ongelmia, selän takana puhumista sekä työyhteisössä olevan kuppikuntia, millä saattoi olla vaikutusta työhyvinvoinnin heikentymiseen. Toisaalta hyvä työyhteisö oli yksi työssä jaksamisen keskeinen tekijä. (Launis & Koli 2005, 354–355.)

3.1.3 Oppilaiden vanhempien vaikutus opettajien työhyvinvointiin

Myös oppilaiden vanhemmat vaikuttavat osaltaan opettajien työhyvinvointiin. Blombergin (2008, 142) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen kaikista koulun vuorovaikutussuhteista tunnepitoisimmaksi. Tästä syystä opettajat kokevat opettajien ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa esiintyvät ongelmat kuormittavina. Kaikista eniten opettajia harmittavat vanhempien laiminlyönnit kasvatusvastuun hoitamisessa ja koulunkäynnin säännöllisyydestä huolehtimisessa. Tutkimuksen mukaan kodin tuki oppilaan koulutyölle olisi kuitenkin merkittävää, sillä vanhemmilla on suuri rooli lapsen ohjaamisessa vastuulliseen opiskeluun. Opettajan tehtävänä sen sijaan on tukea kodin ja koulun välistä kumppanuutta, jolloin kumpikin osapuoli voi kokea hyötyvänsä yhteistyöstä ja kummallakin osapuolella on tärkeä tehtävä lapsen kasvattajana ja kouluttajana. (Blomberg 2008, 142.) Metson (2004, 192) tutkimuksessa vanhemmat nähtiinkin koulun taustajoukkoina ja lisäresursseina, jotka voivat auttaa koulutyön sujumisessa ja tukea opettajan työtä.

Opettajien ja vanhempien välistä vuorovaikutussuhdetta voidaan kuvata käsitteillä kumppanuus tai kasvatuskumppanuus. Kumppanuus tarkoittaa opettajan ja vanhempien

tasavertaisuutta. (Määttä 1999, 99, 106.) John Bastianin (1993, 105) mukaan kumppanuuteen kuuluvat yhteisesti jaetut päämäärät ja tavoitteet, yhteiseen toimintaan sitoutuminen, vastavuoroisuus sekä vallan ja vastuun jakaminen. Lareaun (1989, 35) mukaan kumppanuus tarkoittaa tasa-arvoista suhdetta, jossa valta ja kontrolli jakautuvat tasaisesti kummallekin osapuolelle. Jotta tällainen tasa-arvoinen suhde opettajan ja oppilaan vanhempien välillä olisi mahdollinen, opettajan tulisi nähdä oppilaiden vanhemmat voimavarana ja mahdollisuutena, ei taakkana. Kumppanuus opettajan ja vanhempien välillä auttaa rakentamaan yhteistä vastuuta lapsesta. Tällöin tiedot ja taidot lapsesta annetaan molemminpuoliseen käyttöön. (Määttä 1999, 99, 106.) Myös opetussuunnitelman mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön perustana tulee olla molemminpuolinen kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus (POPS 2004, 22). Tämä ei kuitenkaan aina toteudu. Metson (2004, 132) tutkimuksen mukaan vanhemmat toimivatkin lähinnä tiedon vastaanottajina eivätkä tasa-arvoisina yhteistyökumppaneina.

Opettajan ja oppilaan vanhempien välistä vuorovaikutusta voidaan tarkastella myös yhteistyön näkökulmasta. Kodin ja koulun yhteistyö – termiä on käytetty kuvaamaan kaikenlaista kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa. Käsitteenä se on epämääräinen eikä yhteistyön tavoitteita ole selkeästi määritelty aihetta koskevissa asiakirjoissa. Usein on vain todettu, että yhteistyötä on oltava. (Metso 2004, 27, 117.) Yhteistyötä on erilaista ja sitä voidaan kuvata erilaisin käsittein. Koulu ja koti toimivat vuorovaikutuksessa instituutiotasolla, kun taas opettajat ja vanhemmat yksilötasolla (Andonov 2007, 48). Tutkimuksessamme tarkoitamme kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä pääsääntöisesti juuri opettajan ja oppilaiden vanhempien välistä vuorovaikutusta.

Perusopetuslaissa (628/1998) ei ole juurikaan puhuttu kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Yhteistyötä on kuvattu laissa ainoastaan lauseella: ”Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa”. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kodin ja koulun välinen yhteistyö on kuitenkin otettu laajemmin esille. Opetussuunnitelman mukaan koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa, jotta huoltajat voivat tukea lapsensa oppimista ja koulunkäyntiä. Yhteistyö parantaa myös opettajan oppilaantuntemusta, jolloin hän voi suunnitella ja toteuttaa opetuksensa paremmin. (POPS 2004, 22.) Rönqvist (2008, 4) korostaa, että tutkimusten mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö on suurin yksittäinen tekijä, joka tukee lapsen koulunkäyntiä. Tämän vuoksi

onkin tärkeää, että opettaja ja vanhemmat toimivat yhteistyössä sekä lapsen kasvattajina että kouluttajina.

Perinteisesti vanhemmat eivät kuitenkaan ole olleet mukana koulun toiminnassa (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 94; Metso 2004, 116). Nykyään suomalaisessa koulukulttuurissa vanhempien osallistuminen koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön on kuitenkin suotavaa (Andonov 2007, 4) ja opettajien kannalta yhteistyö vanhempien kanssa onkin keskeistä. Siniharjun (2003, 69, 114) tutkimuksen mukaan opettajat pitivät kodin ja koulun välistä yhteistyötä oman työnsä kannalta erittäin tärkeänä. Perusta toimivalle yhteistyölle luokanopettajan ja vanhempien välillä luodaankin heti ensimmäiseltä luokalta lähtien. Sekä opettajalla että vanhemmilla on vaikutusta siihen, kuinka tiiviiksi ja millaiseksi laadultaan yhteydenpito muodostuu. (Andonov 2007, 1, 12; Launonen ym. 2004, 97; Siniharju 2003, 169.) Yhteistyö onkin yksi tärkeä osa opettajan ja vanhempien välistä vuorovaikutusta ja näin ollen se on keskeisenä tekijänä vaikuttamassa myös opettajien työhyvinvointiin.

Opettajat kokivat Siniharjun (2003, 76, 102, 158–159, 175) tutkimuksen mukaan henkilökohtaisen keskustelun vanhempien kanssa olevan ehdottomasti tärkein yhteistyömuoto kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sekä opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajien mielestä vanhempien osallistuminen henkilökohtaiseen keskusteluun on runsasta, sillä vanhemmat arvostavat henkilökohtaista tapaamista ja ovat kiinnostuneita oman lapsensa koulunkäynnistä. Näissä tilaisuuksissa molemminpuolinen tiedonvaihto ja vuorovaikutus tulevat mahdolliseksi. Tutkimuksen mukaan vuosina 1984 ja 1999 suurin osa opettajista arvioikin vanhempien asennoitumisen olevan myönteistä kodin ja koulun välistä yhteistyötä kohtaan. Henkilökohtaisen keskustelun lisäksi keskeisiä yhteistyömuotoja olivat puhelinkeskustelut, kirjalliset tiedotteet sekä vanhempainillat. (Siniharju 2003, 76, 102, 158–159, 175.) Nykyään edellä mainittujen yhteistyömuotojen lisäksi myös erilaisia sähköisiä kanavia voidaan pitää merkittävänä kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta edistävinä välineinä. Opettajien mukaan keskeistä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä oli lisäksi vanhempien ja opettajan tutustuminen sekä tiedon antaminen luokan yleisistä asioista (Siniharju 2003, 76, 158–159, 175).

Vanhempien ja opettajien välisestä yhteistyöstä keskusteltaessa toistuvat tietyt puheenaiheet. Ensinnäkin yhteistyöllä on ollut kielteinen sävy, sillä opettaja ottaa usein yhteyttä vanhempiin vain silloin, kun hänellä on negatiivista kerrottavaa oppilaasta. Toisena ongelmana on se, että yhteistyö ei tavoita kaikkia vanhempia, varsinkaan heitä, jotka siitä eniten hyötyisivät. (Metso 2004, 53.) Yhteistyöllä ei kuitenkaan saisi olla vain negatiivinen sävy, vaan tarkoituksena olisi luoda sosiaalinen verkosto, jossa korostuvat luottamus ja yhteisöllinen tuki (Launonen ym. 2004, 95). Opettajien mukaan yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää, mutta toisaalta se on ylimääräinen kuormitustekijä opettajan kiireisen työn keskellä (Metso 2004, 117; Torkkeli 2002, 40–41).

Siniharjun (2003, 69, 114) tutkimuksen mukaan opettajat olivat myös avuttomia kodin ja koulun yhteistyön haasteiden edessä, sillä koulutusta yhteistyön tekemiseen ei ole saatu. Opettajan oma aktiivisuus vaikuttaa paljon kodin ja koulun välisen yhteistyön toteutumiseen, koska nykyinen palkkausjärjestelmä ei tue yhteistyön tekemistä eikä opettajankoulutus anna valmiuksia erilaisten vanhempien kohtaamiseen (Launonen & Pulkkinen 2004, 33). Suurimpia esteitä yhteistyön tekemiselle tutkimuksen mukaan olivatkin, ettei yhteistyön tekemisestä saa palkkaa, ettei vanhemmilla ole aikaa, ja että vanhemmilla on negatiivinen tai passiivinen asenne yhteistyötä kohtaan (Siniharju 2003, 102). Esteitä yhteistyön tekemiselle saattaa aiheuttaa myös se, että koulun tulisi tarjota jokaiselle vanhemmalle mahdollisuus tehdä yhteistyötä vanhemmalle sopivalla tavalla, sillä vanhemmat toivovat kodin ja koulun väliseltä yhteistyöltä erilaisia asioita (Torkkeli 2002, 40–41).

Opettajien ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa voi lisäksi olla muita opettajaa sosiaalisesti kuormittavia tekijöitä. Esimerkiksi korkeasti koulutetut vanhemmat saattavat suhtautua kriittisesti opetukseen. Lisäksi tällä hetkellä on myös paljon vanhempia, joilla on elämänhallinnan ongelmia ja jotka jättävät tästä syystä kasvatuksen koulun vastuulle. (Launonen & Pulkkinen 2004, 33.) Tämä taas lisää opettajan työtä ja saattaa kuormittaa opettajaa. Opettajat ovatkin huolissaan siitä, että vanhemmat ovat siirtäneet kasvatusvastuutaan ja kasvatustehtäviään liiaksi heille (Metso 2004, 173).

Maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävä yhteistyö saattaa myös kuormittaa opettajaa, koska maahanmuuttajavanhemmilla voi olla erilaiset odotukset koulua ja opettajaa kohtaan. Yhteisen kielen puuttuminen lisää vuorovaikutuksen vaikeuksia eikä

yhteistyö voi olla kovin tiivistä, sillä yhteistyö on mahdotonta ilman tulkkia. Opettajan tulee ennakoida, milloin tulkkia tarvitaan ja tilata se hyvissä ajoin. Näin ollen spontaanit yhteydenotot maahanmuuttajavanhempiin eivät ole mahdollisia. (Koiranen 2004, 21–22; Launonen & Pulkkinen 2004, 33.) Tämä taas saattaa vaikuttaa siihen, että yhteistyön tekeminen tuntuu opettajista hankalalta, mikä voi heikentää myös opettajien työhyvinvointia.

3.1.4 Esimiehen vaikutus opettajien työhyvinvointiin

Esimiehellä on keskeinen rooli työntekijän hyvinvoinnin kannalta. Kollegoilta saatava tuki ei vähennä sen merkitystä, että esimieheltä saatava tuki koetaan yleensä vielä tärkeämmäksi (Silvennoinen 2004, 67). Työterveyslaitoksen tutkimuksen (2004, 270) mukaan hyvää esimiestä pidettiin kollegoiden ja oppilaiden lisäksi yhtenä työn parhaista puolista. (Perkiö-Mäkelä & Taskinen 2004, 270). Myös Kalimon ym. (2001, 77) tutkimuksen mukaan johtaminen ja esimiehen tuki vaikuttavat siihen, kuinka hyvinvoivia työntekijät ovat.

Hyvin toimivan työyhteisön avainasemassa ovat esimiehen toimivat johtamiskäytännöt. Esimiehen tulisi hallita sekä ihmisten että tehtävien johtaminen. Puutteet toisessa osa-alueessa saattavat helposti heijastua toiseen osa-alueeseen. Tehtävien johtamisessa korostuvat selkeiden tavoitteiden varmistaminen, töiden ja toiminnan suunnittelu, kehittämistarpeiden arviointi ja toteutus sekä toimivan palautejärjestelmän luominen. Ihmisten johtamisessa korostuvat sen sijaan hyvät suhteet, luottamus ja tyytyväisyys esimieheen, esimiestuki sekä esimiehen huolenpito työntekijöistä. Edellä mainitut tekijät ovat lukuisissa tutkimuksissa liittyneet hyvään elämänhallinnan tunteeseen, yleiseen hyvinvointiin ja työkykyyn, työtyytyväisyyteen sekä vähäiseen työuupumukseen. (Simola & Kinnunen 2005, 134–135.) Tutkimuksissa on tullut myös esiin, että esimies, joka monipuolisesti ottaa huomioon sekä ihmis- että tehtäväkeskeisyyden, luo työyhteisöön innostavan ja osallistuvan ilmapiirin, jossa alaiset ovat mukana suunnittelemassa työtään, voivat kehittää itseään ja soveltaa omia ideoitaan. Tällaisessa työyhteisössä esiintyy myös vähemmän kilpailuhenkeä ja ristiriitoja niin alaisten kuin esimiehen ja alaisten välillä. Tämä myös ylläpitää työhyvinvointia. (Kandolin & Kauppinen 1994, 216.)

Yhteisön johto, koulun työyhteisössä rehtori, onkin tärkeässä asemassa työhyvinvoinnin ylläpitämisessä ja edistämisessä. Toimivien johtamismenetelmien ja -tapojen on todettu olevan merkittäviä tekijöitä työntekijöiden hyvinvoinnille. Tutkimusten mukaan hyvä johtaminen lisää työntekijöiden työhyvinvointia, kun taas piittaamaton ja liian ankara johtaminen voi aiheuttaa pahoinvointia työyhteisössä. Hyvä johtaminen tukeekin ihmisten työskentelyä ja luo edellytykset onnistumiselle. (Juuti 2006, 77, 83–84.)

Henkilöstön työhyvinvointia voidaan lisätä vuorovaikutteisella ja osallistavalla johtamisella (Lindström ym. 2005, 68). Koulunjohtajan johtamistyyli onkin keskeinen viihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Olennaista on se, kuinka johtaja suhtautuu työyhteisöön. Parhaimmillaan johtaminen tukee yksilöä, kun taas pahimmillaan johtaminen voi olla autoritaarista käskemistä. (Himberg 1996, 14, 37.) Rajalan (2001, 89) tutkimuksessa on käynyt ilmi, että opettajat toivovatkin rehtorin olevan sosiaalinen ihmissuhdejohtaja, jolta saa tukea, kannustusta ja joka toimii tasapuolisesti opettajia kohtaan. Lisäksi toivottiin, että rehtori organisoisi koulun käytännöt opettajia tyydyttävällä tavalla. Rehtorin toiminnalla voi olla vaikutusta myös ihmissuhteista aiheutuvaan stressiin, työn ylikuormittavuuteen, koulun opetus- ja kasvatustyön monimutkaisuuteen sekä koulun sosiaalisen ilmapiirin muodostumiseen. (Rajala 2001, 89.)

Hyvässä johtamisessa olennaista on se, että esimies osaa johtaa sekä yksilöitä että ryhmiä. Opettajien työhyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että esimies kuuntelee alaistensa yksilöllisiä tarpeita ja toiveita, sillä juuri kuuntelemalla esimies luo perustan opettajan kokemukselle siitä, että hän tulee hyväksytyksi ihmisenä, työtoverina ja alaisena. Taitava esimies osaa ottaa huomioon myös ryhmän toiminnan peruslainsuhteet ja toimii ne huomioon ottaen. (Korppoo 2003, 150.) Rehtorin tärkeimpinä tehtävinä onkin luoda turvallinen perusta opettajan ja rehtorin väliselle vuorovaikutussuhteelle. Avoin keskustelukulttuuri syntyy rehtorin kautta ja hyvä esimies onkin vuorovaikutuksessa alaistensa kanssa mahdollisimman usein. Yhteistoiminnallinen johtaja osallistuu myös opettajien luokkatyöskentelyyn ja on kiinnostunut opettajien, vanhempien ja hallinnon ideoista. Hyvän kuuntelutaidon voidaan myös nähdä olevan hyvän johtajan ominaisuus. Hyvä esimies siis tukee ja avustaa opettajia tarpeen mukaan. (Kohonen & Leppilampi 1994, 40–42.) Tarvittaessa saatava tuki ja apu ovatkin keskeisiä tekijöitä opettajien työhyvinvoinnin kannalta.

Erityisesti silloin, kun työn kuormittavuus käy suureksi, on esimiehen tuki hyvin tärkeää työntekijälle (Elo & Leppänen 1997, 7). Esimiehen tuki onkin tärkeää, jotta yksilö ei kuormitu työstä liikaa (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 23). Työterveyslaitoksen vuonna 2006 teettämän tutkimuksen mukaan reilu puolet koulutusosalalla työskentelevistä koki saaneensa melko tai erittäin paljon tukea ja apua esimieheltään (Perkiö-Mäkelä 2007, 391). Myös yhteistyö esimiehen ja työntekijän välillä tukee työssä jaksamista. Vastuu jaksamisesta jakaantuu tällöin kummallekin osapuolelle. Opettajaa tukeva esimies myös lisää opettajien sitoutuneisuutta. (Coladarsi 1992, 333; Ilmarinen 2005, 80.)

Esimiehen tehtävänä on siis rakentaa työyhteisön olosuhteet sellaisiksi, joissa on mahdollista antaa ja saada palautetta. On myös tärkeää, että työyhteisössä voidaan olla rehellisiä ja avoimia. Luodakseen tällaiset olosuhteet esimiehen tulee tuntee alaisensa mahdollisimman hyvin. (Mäkipeska & Niemelä 2005, 39.) Oikeudenmukaiseksi ja tasapuoliseksi koettu esimies edistää työntekijöiden työhyvinvointia. Työhyvinvointia voivat lisätä myös henkilökohtainen kohtaaminen ja vuorovaikutteinen keskustelu esimiehen ja työntekijän välillä. (Aalto 2006, 14–16; Kandolin & Vartia 2010, 15.) Tutkimuksissa on myös tullut esille, että esimiehen oma asenne vaikuttaa alaisten motivaatioon ja työssä jaksamiseen (Korppoo 2003, 150), mikä taas voi parantaa opettajien työhyvinvointia. On myös tärkeää, että esimies välittää opettajille koulun arvot, päämäärät ja tehtävät. Oleellista on myös se, että esimies itse edustaa koulun arvoja ja luo uskottavuutta sekä ylläpitää omalla esimerkillään motivaatiota ja moraalialia. (Kohonen & Leppilampi 1994, 40; Simola & Kinnunen 2005, 133.)

Savolainen (2001, 64–68) selvitti väitöskirjatutkimuksessaan opettajien näkemyksiä koulun kehittämistarpeista. Osa opettajista toi esille esimiehen johtamiseen sekä esimiehen ja alaisten välisiin suhteisiin liittyviä kehittämisehdotuksia. Tutkimuksen mukaan osa opettajista oli tyytymättömiä esimiestensä organisointikykyyn, ihmissuhdetaitoihin sekä esimieheltä saatavaan tukeen. Opettajien mukaan esimiehen johtamistavan heikkouksina voidaan pitää epäavoimuutta, autoritäärisyyttä tai johtamattomuutta. Esimieheltä toivottiinkin jämäkkyyttä, dominoivien opettajien toimintaan puuttumista, parempaa toiminnan organisointia sekä parannuksia johtamistapaan. Lisäksi opettajat toivoivat esimiehen ja alaisten välille avointa keskustelua, palautteen antoa ja yhteistyötä. Päätöksentekotilanteissa opettajat toivoivat myös saavansa enemmän vaikutusvaltaa.

Tämän lisäksi opettajat toivoivat esimiehille koulutusta ja parempia vuorovaikutustaitoja. (Savolainen 2001, 64–68; Savolainen, Taskinen & Viitanen 2001, 165–168.)

Koulun kehittämisen kannalta on oleellista, kuinka hyvin esimies osaa hyödyntää koulussa olevia voimavaroja. Yhteisten tietoja ja taitojen jakaminen on järkevää resurssien käyttöä ja merkittävä osa koulun sisäistä uudistamista. Taitava johtaja toimiikin koulussa suunnannäyttäjänä, ongelmanratkaisijana ja toimeenpanijana. Työnsä osaava johtaja saa koko henkilöstönsä osallistumaan visioiden ja tavoitteiden määrittämiseen ja niiden toteuttamiseen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 39–42.) Näillä toimenpiteillä voi olla myös vaikutusta koko henkilöstön ja opettajien työhyvinvoinnin kannalta.

3.2 Sosiaalinen tuki

Sosiaalinen tuki on yksi keskeinen käsite ihmisten välisiin suhteisiin liittyvässä tutkimuksessa. Sosiaalinen tuki liittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen sekä ihmisten välisiin suhteisiin (Raitasalo 1995, 42; Silvennoinen 2004, 64) ja se on dynaaminen ilmiö (Bäckman 1987, 123). Vahteran ja Soinin (1994, 24) sekä Vahteran ja Pentin (1995, 9) mukaan sosiaalinen tuki tarkoittaa yksilön sosiaalisiin suhteisiin liittyvää terveyttä edistävää tai stressiä ehkäisevää tekijää. Cobbin (1976, 300) mukaan sosiaalinen tuki taas on määritelty tiedoksi, jonka avulla yksilö saa uskoa siitä, että häntä rakastetaan ja kunnioitetaan, hänestä pidetään huolta ja hän kokee olevansa osa jotakin verkostoa. Tukea antavat ihmisten väliset suhteet suojaavatkin yksilöä myös stressin aiheuttamilta terveyshaitoilta. (Cobb 1976, 300.) Myös Pensola ja Järvikoski (2006, 190) ovat havainneet, että sosiaalinen tuki voi lisätä terveyttä ja hyvinvointia sekä lieventää erilaisten stressitilanteiden aiheuttamaa uhkaa. Sosiaalisen tuen positiivisista vaikutuksista ollaan siis yksimielisiä, vaikka sosiaalisen tuen määritelmiä on useita erilaisia (Bäckman 1987, 112, 119).

Yksilön itsensä kokema sosiaalinen tuki saattaa erota todellisesta saadun sosiaalisen tuen määrästä (Bäckman 1987, 108). Kuitenkin Colemanin ja Iso-Aholan (1993, 111) mukaan jo sillä, että yksilö kokee sosiaalista tukea olevan saatavilla, on keskeinen merkitys stressin helpottumisen kannalta. Myös Leskisen (1987, 116) mukaan tietoisuus siitä, että apua on saatavilla tarvittaessa, lisää hallittavuuden tunnetta.

Sosiaaliset suhteet ja niistä saatava sosiaalinen tuki ovat tärkeitä voimavaroja kohdattaessa kuormitustekijöitä. Sosiaalinen tuki voi vähentää työssä koettua kuormittavuutta eli kuormittava tilanne tuntuu vähemmän kuormittavalta sosiaalisen tuen vaikutuksesta. (Vahtera 1993, 29, 41.) Jos työntekijä saa sosiaalista tukea, liittyy kuormittavaan työhön vähemmän ahdistusta, masennusta, ärtymystä ja fyysistä oireilua, kuin jos tuki on huonoa tai sitä ei ole saatavilla (Vahtera & Pentti 1995, 11). Sosiaalinen tuki voi siis näin ollen vähentää työn aiheuttamaa kuormitusta. Sosiaalisella tuella on Raitasalon (1995, 42) mukaan vaikutusta myös siihen, kuinka ihminen onnistuu hallitsemaan eteensä tulevia ristiriitoja ja uhkatilanteita.

Jotta sosiaalinen tuki olisi mahdollisimman vaikuttavaa ja tehokasta, täytyy se ajoittaa oikeaan aikaan. Tuen tulisi olla saatavilla silloin, kun avun tarvitsijan omat voimavarat ovat äärimmilleen käytössä ja ulkopuolista tukea todella tarvitaan. Ennenaikainen tuki voi johtaa yksilön omatoimisuuden vähenemiseen sekä lisätä passiivisuutta ja riippuvuutta tuen antajiin. Jos tukea taas ei ole saatavilla, kun sitä tarvitaan, voivat ongelmat monimutkaistua ja tuen tarve muuttua laaja-alaiseksi. (Kumpusalo 1991, 17.)

On olemassa erilaisia sosiaalisen tuen muotoja ja kirjallisuudessa niitä on jaoteltu eri tavoilla. Himbergin (1996, 48–49) mukaan sosiaalisen tuen voi jakaa tiedolliseen ja emotionaaliseen tukeen. Tiedollisella tuella tarkoitetaan sitä, että etsitään yhdessä ratkaisuja ongelmiin. Emotionaalinen tuki on sen sijaan toisen kuuntelemista, hyväksymistä ja myönteisen palautteen antamista. (Himberg 1996, 48–49.) Raitasalo (1995, 42) puhuu myös emotionaalista ja tietoa antavista sekä välineellisistä sosiaalisen tuen muodoista. Emotionaalisen tuen avulla on mahdollista käsitellä negatiivisia tunteita, kun taas välineellinen tuki on apua, joka on ongelmasuuntautunutta ja siinä keskitytään tunteiden sijaan ongelmien ratkaisuun. Vahteran ja Pentin (1995, 9) mukaan sosiaalista tukea on tietotuki, aineellinen tuki, arvostustuki sekä henkinen tuki. Tietotukeen lasketaan kuuluvaksi esimerkiksi neuvot ja ehdotukset; aineellista tukea taas on rahan lainaaminen tai auttaminen. Myönteisen palautteen antaminen toisen ihmisen tekemisistä tai kyvyistä kuuluu arvostustuen muotoon, kun taas henkistä tukea ajatellaan olevan halu auttaa, luottamuksellisuus, empaattisuus, kuunteleminen ja rohkaiseminen.

Leskinen (1987, 118–119) taas jakaa sosiaalisen tuen neljään luokkaan, jotka ovat hyvin samankaltaisia edellä mainitun Vahteran ja Pentin (1995, 9) tekemän jaottelun kanssa. Leskisen mukaan tietojen jakaminen, neuvojen antaminen ja ajatusten vaihtaminen ovat keskeisellä sijalla tiedollisen tuen antamisessa. Tämä on hänen mukaansa eniten työelämässä käytetty sosiaalisen tuen muoto, joskin sitä voisi käyttää vielä enemmänkin. Välillistä tukea on työntekijän tarpeista huolehtiminen sekä työvälineiden hankkiminen. Arvostusta välittävässä sosiaalisen tuen muodossa korostuu palautteen antaminen. Positiivinen palaute tuo hyvää mieltä ja tukee palautteen vastaanottajan itsetuntoa. Emotionaaliseen tukeen kuuluvat sen sijaan hyväksymisen ilmaiseminen, toisen huomioonottaminen ja kuunteleminen. Emotionaalinen tuki välittyy useimmiten sanojen lisäksi myös eleiden ja ilmeiden kautta. (Leskinen 1987, 118–119.) Silvennoisen mukaan (2004, 64) sosiaalista tukea voivat olla muun muassa toisen ammattitaidon arvostaminen ja sen osoittaminen, kiinnostus toisen työtä kohtaan, tietojen antaminen ja vaihtaminen, mahdollisuus antaa ja saada apua ja neuvoja sekä kiitoksen ja myönteisen palautteen antaminen. Tärkeää on myös tunnetason tukeminen, kuten lohduttaminen, kuunteleminen ja kannustaminen. (Silvennoinen 2004, 64.) Sosiaalinen tuki voi siis ilmetä muun muassa hyväksyntänä, arvostuksena, neuvoina ja todellisena apuna (Rasku 1993, 9). Sosiaalisen tuen muotoja on siis useita ja näiden nimet vaihtelevat, vaikka eri tutkijat puhuvatkin lähes samoista asioista.

Sosiaalisen tuen välittymiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten avun tarvitsijan ikä, hänen taustansa, kehitys- ja koulutustasonsa sekä hänen persoonallisuutensa. Ongelmasta riippuen sosiaalinen tuki painottuu joko fyysiseen, psyykkiseen tai sosiaalisen selviytymisen tukemiseen. (Kumpusalo 1991, 16.) Sosiaalinen tuki riippuu myös sosiaalisista suhteista. Tuen antajan ja tuen vastaanottajan välisen sosiaalisen suhteen luonne sekä sosiaalisen verkoston rakenne vaikuttavat sosiaalisen tuen antamiseen ja vastaanottamiseen. (Vahtera & Pentti 1995, 9.)

Raskun (1993, 9) mukaan työtovereilta ja esimieheltä saatu sosiaalinen tuki on yksi keskeisimmistä voimavaroista, joka auttaa hallitsemaan stressiä. Työpaikan ihmissuhteet ovatkin keskeisessä asemassa työstä aiheutuvan stressin hallinnassa. Stressitilanteissa, joissa työn hallintamahdollisuudet ovat vähäiset, onkin korostettu sosiaalista tukea korvaavana voimavarana (Rasku 1993, 9). Toisaalta ihmissuhteet voivat kuitenkin itsessään

myös aiheuttaa stressiä ja pahaa oloa, jos työpaikan ihmissuhteet ovat hyvin tulehtuneet ja sitä jatkuu kauan. (Leskinen 1987, 115–116.)

Allardt (2000, 22) mukaan sosiaaliset suhteet ovat keskeisiä ihmisen elämässä. Sosiaaliset suhteet antavat suojaa ja tukea ulkopuolisia ongelmia vastaan. Vapaa-ajan ystävyysuhteiden lisäksi hyvin keskeiseksi muodostuu myös työyhteisö. Työyhteisön ihmissuhteet saattavat olla osalle tärkeitä kontakteja, joita ilman yksilö saattaisi kokea itsensä yksinäiseksi. Yhteisyyden kokemus ja selkeät, kaikkien hyväksymät yhteiset tavoitteet ovat Leskisen (1987, 115) mukaan edellytyksenä hyvälle ihmissuhteille työpaikalla. Työtovereiden kanssa keskusteleminen on keskeistä tavoitteista sopimisessa ja yhteisen näkemyksen luomisessa. (Leskinen 1987, 115.) Yksilön sosiaalisilla kontakteilla onkin hyvin suuri vaikutus hänen hyvinvointiinsa ja mielenterveyteensä. Psykkinen rasittuneisuus ja huonoksi koettu terveys olivatkin Vahteran ja Pentin (1995, 61) tutkimuksessa yhteydessä sosiaalisten verkostojen pieneen määrään.

Raskun (1993, 15, 20) tekemän tutkimuksen mukaan opettajat kokivat työssä saadun sosiaalisen tuen riittäväksi. Eniten sosiaalista tukea ja rohkaisua opettajat kokivat saavansa oppilailta sekä kollegoilta. Seuraavaksi eniten tukea koettiin saatavan rehtorilta ja koulun muulta henkilökunnalta. Vähiten sosiaalista tukea opettajat sen sijaan kokivat saavansa valtakunnalliselta kouluhallinnolta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme tavoitteena on tutkia luokanopettajien sosiaalisten suhteiden vaikutusta työhyvinvointiin. Tarkoituksenamme on selvittää luokanopettajan työhyvinvointiin liittyviä kuormitus- ja voimavaratekijöitä suhteessa

- oppilaisiin
- kollegoihin
- oppilaiden vanhempiin ja
- esimieheen.

Tämän lisäksi pyrimme tutkimaan, kuinka luokanopettajan sosiaalisten suhteiden määrä ja laatu vaikuttavat hänen työhyvinvointiinsa. Tavoitteenamme on saada selville luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia näistä aiheista.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Käytämme tutkimuksessamme laadullista eli kvalitatiivista tutkimusotetta. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedonkeruun välineenä ja kuvataan todellista elämää. Yksi laadullisen tutkimuksen tunnuspiirre onkin korostaa todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivista luonnetta. Laadullinen tutkimus on kuvailevaa ja lähtökohtana siinä on aineiston monipuolinen, kokonaisvaltainen ja yksityiskohtainen tarkastelu, ei niinkään teorian testaaminen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin löytämään tosiasioita olemassa olevien totuutena pidettyjen oletusten todentamisen sijaan. (Creswell 1994, 145; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 164; Puusa & Juuti 2011, 47.)

Valitsimme laadullisen tutkimusotteen, sillä se mahdollistaa toimijoiden näkökulman ymmärtämisen ja tutkittavien ”ääni” pääsee kuuluviin (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Hirsjärvi & Hurme 2008, 22). Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan yksittäisiä tapauksia ja oleellista ovat tutkittavien omat kokemukset sekä se, että osallistuvien ihmisten

näkökulmaa korostetaan. (Puusa & Juuti 2011, 47–48). Kiviniemen (2010, 76) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija onkin kiinnostunut tutkittavien henkilöiden yksilöllisistä merkityksenannoista, joita he eri ilmiöille antavat.

Tyypillisesti laadullinen tutkimus kohdistuu pieneen otokseen, joka voidaan valita tarkoituksenmukaisesti (Patton 1990, 169; Puusa & Juuti 2011, 55). Eskola ja Suoranta (2008, 18) nimittävät tätä harkinnanvaraiseksi otannaksi. Sen hyöty on siinä, että tutkimukseen valitaan sellaisia osallistujia, joilla on kokemusta tai tietoa aiheesta, jolloin voidaan analysoida aineistoa mahdollisimman perusteellisesti ja näin ollen lisätä tutkimuksesta saatavaa tiedon määrää. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteerinä voidaankin pitää määrän sijasta aineiston laatua eli kattavuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 18; Patton 1990, 169; Puusa & Juuti 2011, 55.) Koimme tutkimusta tehdessämme tärkeänä, että kohdejoukko voidaan valita tarkoituksenmukaisesti ja jokaista vastausta voidaan pitää ainutlaatuisena. Nämä ovatkin Hirsjärven ym. (2009, 164) tekemän tiivistelmän mukaan tyypillisiä kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä.

Laadullisessa tutkimuksessa oleellista on tutkittavien näkökulmien esiin tuominen ja tästä syystä tarkoituksenmukaista on suosia aineistonkeruumenetelmiä, joissa tutkittavien ääni ja näkökulmat pääsevät esille (Puusa & Juuti 2011, 56). Tästä syystä valitsimme haastattelun, sillä sen avulla saamme selville, mitä ihminen ajattelee. Laineen (2010, 37) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelu antaa laaja-alaisinta tietoa yksilön kokemuksista. Mahdollisimman avoin ja keskustelunomainen tilanne olisi paras, jotta haastateltava saisi tilaa kertoa omista kokemuksistaan. Haastattelutilanteemme ei ollutkaan kovin jäykkä emmekä edenneet orjallisesti haastattelurungon mukaan vaan haastateltavien tahtiin.

Eskola (1975, 158) tarkoittaa haastattelulla henkilökohtaista haastattelua, jossa kysymykset esitetään suullisesti ja vastaukset merkitään muistiin. Tutkimushaastattelusta puhutaan, kun tarkoituksena on saada systemaattisesti kerättyä luotettavaa tietoa (Hirsjärvi ym. 2009, 207–208). Haastattelua on järkevää käyttää silloin, kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee (Patton 1990, 278; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Haastattelussa onkin tärkeää saada mahdollisimman paljon tietoa kysytystä asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Valitsimmekin haastattelun myös tästä syystä. Pyrimme kysymään tutkittaviltamme useita

samantapaisia kysymyksiä samoista aihepiireistä, jotta varmasti kaikki haastateltavalla oleva ajatuksista ja kokemuksista koostuva tieto saataisiin esille.

Haastattelun avulla on mahdollista saada myös sellaista tietoa, jota ei esimerkiksi voida havainnoimalla hankkia. Tällaisia ovat muun muassa ajatukset, tunteet ja aikomukset. (Patton 1990, 278.) Tutkimuksessamme halusimme kuulla juuri näitä asioita opettajilta, minkä vuoksi haastattelu tuntui juuri tähän tarkoitukseen sopivimmalta aineistonhankintamenetelmältä. Haastattelu onkin yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71).

Haastattelu onkin joustava menetelmä, sillä haastattelijä voi toistaa kysymyksen ja oikaista väärinkäsityksiä. Haastattelutilanteessa on mahdollista suunnata tiedonhankintaa ja tarvittaessa voidaan myös esittää lisäkysymyksiä. Ilmausten sanamuotoja voidaan tarkentaa ja myös keskustelu haastateltavan kanssa on mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–73.) Näistä mainitusta haastattelun hyvistä puolista olikin meille apua tietoa kerätessämme. Toisinaan vastaan tuli tilanne, ettei haastateltava ymmärtänyt kysymystä, jolloin meidän oli mahdollista kysyä kysymys uudelleen eri sanamuotoja käyttäen. Pystyimme myös poimimaan haastateltavan vastauksesta jonkin tutkimuksemme kannalta keskeisen asian ja kysymään siitä lisäkysymyksiä. Näin ollen oli mahdollista saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksemme kannalta keskeisistä aiheista.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 74) mukaan haastattelun etuna voidaan pitää myös sitä, että haastatteluun voidaan valita sellaisia henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta aiheesta. Tutkimuspyynnössämme kerroimmekin aiheen, jota haastattelu koskisi. Tämän vuoksi saimme haastatteluun osallistumaan sellaisia henkilöitä, joilla oli sanottavaa kyseisestä aiheesta. Tämä taas varmasti lisäsi tutkimuksesta saatavaa relevantin tiedon määrää.

Käytimme haastattelumuotona teemahaastattelua, sillä tämän metodin avulla on mahdollista saada tutkittavien näkökulmat esille (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Teemahaastattelun avulla pyritään löytämään tutkimuksen kannalta merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tässä haastattelumuodossa aihepiirit ovat tiedossa, mutta tarkkaa kysymysten muotoa tai järjestystä ei ole määrätty (Hirsjärvi ym. 2009, 208), on vain suosituskysymyksiä pääpiirteittäin määritellystä

aihepiiristä (Hirsjärvi & Hurme 1993, 38). Haastattelussa onkin mahdollista esittää kysymyksiä tutkijan mielestä sopivimmassa järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattellessamme tutkittavia henkilöitä kysyimme kysymykset usein eri järjestyksessä emmekä noudattaneet orjallisesti haastattelulomakettamme. Pyrimme ottamaan vastaajat huomioon yksilöllisesti ja esittämään kysymykset jokaiselle sen mukaan, mikä siinä tilanteessa kullekin henkilölle parhaimmalta vaikutti. Kaikki kysymykset tulivat kuitenkin kysytyä kaikilta, mutta järjestys ja kysymysten muoto vaihtelivat. Haastattelurunko toimi meille haastatteliijoille ikään kuin muistilistana siitä, mitä kaikkea haastattelun aikana tulee selvittää.

Haastattelurunkomme (liite 1) rakentui tutkimuskysymystemme pohjalta. Halusimme selvittää mahdollisimman kattavasti opettajien hyvinvoinnin ja sosiaalisten suhteiden yhteyksiä. Haastattelun tarkoituksena oli selvittää, onko opettajien työhyvinvoinnilla ja sosiaalisilla suhteilla yhteyttä toisiinsa. Halusimme selvittää, miten oppilaat, kollegat, oppilaiden vanhemmat sekä esimies vaikuttavat opettajien työhyvinvointiin. Kysyimme opettajilta, mikä näissä kuormittaa heitä ja toisaalta, mikä tuottaa heille hyvinvointia. Tarkoituksenamme oli myös selvittää, onko vuorovaikutuksen määrällä tai laadulla vaikutusta opettajien työhyvinvointiin. Halusimme kuulla nimenomaan jo työssä olevien opettajien ajatuksia ja kokemuksia näistä asioista.

4.3 Fenomenologinen ja fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimuksemme edustaa fenomenologista sekä fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenologia on kiinnostunut yksilöistä sekä heidän tajunnan ja maailman välisen suhteen tuottamista koetuista merkityssuhteista (Marton 1990, 144; Perttula 1995, 54). Fenomenologinen tutkimus keskittyykin selvittämään, millaiseksi ihmiset kokevat ilmiön rakenteen ja sen perusolemuksen (Patton 1990, 69). Fenomenologisen tutkimuksen ihmiskäsityksessä korostuvat kokemukset, merkitykset ja yhteisöllisyys. Fenomenologiassa tutkitaan siis ihmisten kokemuksia ja niiden pohjalla olevia merkityksiä. (Laine 2010, 28–29.) Tutkimuksemme pohjautuikin juuri opettajien omiin kokemuksiin sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta heidän työhyvinvointiinsa.

Fenomenologiassa keskeistä on asioiden ymmärtäminen ja ymmärtämiseen olemme pyrkineet myös omassa tutkimuksessamme. Fenomenologisessa tutkimuksessa jokainen yksilö myös nähdään erilaisena eikä tavoitteena olekaan löytää samankaltaisuuksia, joiden perusteella voidaan tehdä yleistyksiä vaan fenomenologisen tutkimuksen päämääränä on ymmärtää tutkittavia ja heidän merkitysmailmaansa. (Laine 2010, 30–31.) Tutkimuksessamme emme olekaan pyrkineet löytämään samankaltaisuuksia ja tekemään yleistyksiä, vaan jokaista haastateltavaa ja hänen vastaustaan on kohdeltu yksilöllisenä ja tärkeänä tutkimuksemme kannalta. Tämän lisäksi fenomenologit myös ajattelevat ihmisen suhteen maailmaa kohtaan olevan intentionaalinen. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Todellisuus ei ole neutraali vaan siihen vaikuttavat aina yksilön pyrkimykset, kiinnostuksen kohteet sekä uskomukset. (Laine 2010, 28–29.)

Fenomenologista tutkimusta tehtäessä keskeistä on esittää aineistossa esiintyvä merkitsevä aines tiivistetysti sekä luoda kokonaiskuva aineiston merkityksistä (Laine 2010, 40–44). Merkitysten kuvaamisen tulisi pohjautua hankittuun aineistoon ja olla mahdollisimman riippumatonta teoriasta (Moilanen & Räihä 2010, 53). Haastatteluista etsimme asioita, jotka liittyivät opettajan ja oppilaiden, opettajan ja kollegoiden, opettajan ja oppilaan vanhempien sekä opettajan ja esimiehen välisiin suhteisiin. Esittämämme tulokset ovatkin siis melko riippumattomia teoriasta, sillä muuta teoriaa emme aineiston analysoinnin pohjana käyttäneet. Seuraavaan lukuun olemme tuoneet haastattelussa esiin nousseita keskeisiä sisältöjä tiivistäen sekä koonneet ne kokonaisuudeksi, kuten fenomenologiassa on tapana tehdä.

Fenomenologisen tutkimuksen tulkinnallisen luonteen vuoksi tutkimuksen luotettavuutta on kyseenalaistettu. Uljensin (1991, 97) mukaan täydellistä totuutta ei fenomenologian piirissä ole edes mahdollista saavuttaa, sillä täydellistä totuutta ei ole olemassakaan. Koska todellisuus rakentuu eri yksilöille eri tavoin, ei kukaan varsinaisesti voi määrittää, mikä on todellista todellisuutta. Emme siis voi tavoitella totuudenmukaista kuvaa yhdestä ainoasta todellisuudesta, sillä sellaista ei ole olemassakaan. (Uljens 1991, 97.) Tutkimuksemme tarkoituksena onkin kuvailla useiden opettajien yksilöllisiä ajatuksia ja kokemuksia tutkimastamme aiheesta eikä löytää jotakin yhtä ainoaa oikeaa totuutta aiheeseen.

Tutkimuksemme edustaa edellä esitetyn fenomenologian lisäksi myös fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä vaihtelevat henkilöstä toiseen. Käsitykset ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, sillä ihmisten erilainen kokemustausta vaikuttaa niiden erilaisuuteen. (Ahonen 1994, 114.) Fenomenografia tutkiikin niitä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät tai kokevat jonkin ilmiön (Marton 1990, 144). Tutkimuksessamme esiintyikin fenomenografisen suuntauksen mukaisesti useita erilaisia näkemyksiä liittyen samoihin aihepiireihin, sillä eri ihmisten käsityksiin vaikuttavat erilaiset kokemustaustat, minkä vuoksi myös haastateltaviemme käsitykset olivat sisällöllisesti erilaisia ja vaihtelivat henkilöstä toiseen.

Fenomenografia koettaa kuvailla, analysoida, tulkita ja ymmärtää sitä, kuinka ihmiset käsittävät, kokevat, hahmottavat ja ymmärtävät erilaisia maailmassa olevia asioita. Tutkijoita kiinnostavat nimenomaan ihmisten erilaiset käsitykset asioista. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole kiinnostuttu siitä, miksi ihmiset ajattelevat kuten ajattelevat, vaan pyrkimys on kuvata, kuinka eri ihmiset kokevat asioita eri tavalla. (Marton 1990, 146; Niikko 2003, 28–29; Uljens 1991, 82.) Fenomenografiassa on siis kiinnostuttu toisten ihmisten kokemuksista ja niiden tutkimisesta (Niikko 2003, 24). Tähän olemme pyrkineet myös meidän tutkimuksessamme. Haastateltaviemme käsitykset ja kokemukset ovatkin olleet juuri se keskeisin aihealue, johon olemme tutkimuksessamme keskittyneet.

Fenomenografinen tutkimus etenee yleensä karkeasti ottaen seuraavanlaisesti. Aluksi tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Tämän jälkeen hän perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja tutkii alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. Tutkija haastattelee eri henkilöitä, jotka kertovat erilaisia käsityksiä halutusta asiasta. Lopuksi hän luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Hän kokoaa ne vielä ylemmän tason merkitysluokiksi selittääkseen käsitysten erilaisuutta. Fenomenografisen tutkimuksen pyrkimys on siis kuvata laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikka noudattaen. (Ahonen 1994, 115, 199.) Tutkimuksessamme olemme edenneet Ahosen esittämän kaavan mukaisesti. Kiinnostuttuamme tutkittavasta aiheestamme perehdyimme ensin asiaan teoreettisesti. Tämän jälkeen haastattelimme luokanopettajia, joilta saimmekin hyvin erilaisia käsityksiä

ja kokemuksia haluamastamme aiheesta. Lopuksi järjestelimme esille tulleet asiat suurempiin luokkiin, joista käy myös ilmi käsitysten ja kokemusten erilaisuus.

Fenomenografiassa avoin haastattelu on ollut yleisin ja tyypillisin aineistonhankintatapa (Ahonen 1994, 136; Marton 1990, 154), jota myös me käytimme tutkimusta tehdessämme. Tärkeää on, mitä kysytään ja miten kysytään. Haastattelu suoritetaan ennalta määrättyjen kysymysten avulla, jotka tarjoavat haastateltavalle mahdollisuuden valita ne kysymysten ulottuvuudet, joihin hän haluaa vastata ja kiinnittää huomiota. (Marton 1990, 144.) Haastattelussa kuvataan juuri yksilön suhdetta hänen omaan kokemukseensa jostakin ilmiöstä. Tavoitteena on ymmärtää henkilön antama näkemys tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 31–32.) Tutkimuksemme tavoitteena olikin ymmärtää haastateltavien opettajien näkemyksiä työhyvinvoinnista ja siihen liittyvistä tekijöistä. Jotta on mahdollista päästä ymmärrykseen haastateltavien näkemyksistä ja kokemuksista, Niikon (2003, 31–23) mukaan haastattelijan tehtävänä on haastattelutilanteessa luoda luottamuksellinen vuorovaikutussuhde ja yksilöllinen vapauden tunne haastateltavalle henkilölle (Niikko 2003, 31–32). Tähän pyrimme myös omaa tutkimustamme toteuttaessamme.

Fenomenologian ja fenomenografian useiden yhtäläisyyksien lisäksi näkemysten välillä on myös eroavaisuuksia. Näiden näkemyssuuntien ero on siinä, että fenomenologia on kiinnostunut suhteista, joita ilmenee ihmisten ja heitä ympäröivän maailman välillä, kun taas fenomenografia on kiinnostunut enemmänkin ajattelun sisällöistä (Marton 1990, 144). Sekä fenomenologiassa että fenomenografiassa kokemusten nähdään olevan sisäisiä suhteita subjektin ja todellisuuden, subjektin ja maailman välillä. Käsityksiä luodaan ja ajattelua rakennetaan kokemuksista käsin. (Niikko 2003, 18.) Yksilön omat kokemukset ovatkin keskeisiä tutkimuksemme kannalta. Fenomenologian peruseräiteiden mukaan kaikki tieto on vakiintuneena kokemuksemme maailmasta. Kokemukset ovat siis tapoja, joilla henkilöt kokevat tietyn ilmiön. Fenomenografian ja fenomenologian ero onkin kokemuksen käsityksen tavassa. (Niikko 2003, 18–19.)

Tutkimuksemme pyrimme selvittämään luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia heidän työhyvinvoinnistaan ja sosiaalisista suhteistaan sekä näiden välisistä yhteyksistä. Tutkimuksemme voidaan siis sanoa edustavan sekä fenomenologista että fenomenografista lähestymistapaa, sillä keskeisenä huomion kohteena tutkimuksemme

on ollut juuri yksilöiden erilaisten kokemusten ja käsitysten tutkiminen ja niistä kokonaiskuvan luominen. Keskeisenä huomion kohteena ovat olleet opettajien erilaiset ajatukset, näkemykset ja kokemukset, mikä onkin keskeistä fenomenologisessa ja fenomenografisessa lähestymistavassa.

4.4 Aineiston hankinta

Marraskuussa 2011 lähetimme sähköpostilla pyynnön tutkimukseemme osallistumisesta Jyväskylän koulujen rehtoreille, joita pyysimme välittämään viestin koulujen luokanopettajille. Osan haastateltavista saimme tällä tavoin ja osan saimme heidän kauttaan lumipalloefektinä. Muutaman haastateltavan saimme henkilökohtaisesti tai sähköpostin välityksellä kysymällä. Pyysimme haastatteluun tässä haastateltavien etsinnän loppuvaiheessa miespuolisia luokanopettajia, jotta saisimme molempien sukupuolten antamia vastauksia tutkimastamme aiheesta. Onnistuimme tässä, joten sekä miesten että naisten näkökulmat pääsevät esille tutkimuksessamme.

Haastattelimme yhteensä kahdeksaa luokanopettajaa Keski-Suomesta. Haastattelut tehtiin opettajien kouluilla joulukuun 2011 ja maaliskuun 2012 välisenä aikana ja ne toteutettiin yksilöhaastatteluina. Koska käytimme tutkimuksessamme teemahaastattelua, meillä oli valmiit suuntaa-antavat kysymykset (liite 1), jotka toimivat runkona haastattelulle. Haastattelut äänitettiin, minkä jälkeen litteroimme ne. Puhtaaksi kirjoitettua aineistoa tuli yhteensä 116 A4-kokoista sivua, kun fontti oli Times New Roman, riviväli 1.5 ja fonttikoko 12.

Laadullisen tutkimuksen näytteen sopivaa kokoa ei ole yleisesti määritelty. Sopivaan näytteen kokoon vaikuttavat useat eri tekijät, kuten mitä tutkimuksen avulla halutaan saada tietää, mikä on tutkimuksen tarkoitus, mikä on tutkimuksen kannalta hyödyllistä, mikä lisää luotettavuutta sekä se, kuinka paljon aikaa ja resursseja on käytettävissä. Pienempi haastateltavien määrä riittää siinä tapauksessa, jos tutkimuksen kannalta olennaista tietoa saadaan runsaasti jo vähäiseltä määrältä haastateltavia. (Patton 1990, 184.) Koemme, että saimme käyttämällämme kahdeksan henkilön näytteellä tutkimuksemme kannalta keskeistä tietoa runsaasti, minkä vuoksi kyseinen näytekokoo vaikuttaa tässä tutkimuksessamme riittävältä. Olisimme tietenkin voineet lisätä tutkimuksemme luotettavuutta haastattelemalla

vielä useampia henkilöitä, mutta emme runsaista yrityksistämme huolimatta saaneet enempää vapaaehtoisia osallistumaan haastatteluun.

4.5 Analyysimenetelmä

Tutkimuksessa aineistot analysoidaan niiden hankinnan jälkeen. Aineiston analysointiin voidaan käyttää sisällönanalyysia. Sen tarkoituksena on kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Analyysin tarkoitus on luoda tutkittavasta aiheesta mielekäs ja selkeä kokonaisuus, joka mahdollistaa monipuolisen tulkinnan. Tavoitteena on saada aineisto tiiviiseen muotoon, joka sisältää paljon informaatiota ja jonka pohjalta voi tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa 2011, 116; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 106, 108.)

Laadullisessa tutkimuksessa on erilaisia tapoja analysoida aineistoa. Eskolan (2010, 182–183) mukaan laadullisen analyysin voi tehdä joko aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriasidonnaisesti. Näiden kolmen eri luokan ero on siinä, miten teoria ja aineisto ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Omassa tutkimuksessamme käytämme aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa eli teoriasidonnaista analyysia. Aineistolähtöisen analyysin avulla analysoimme opettajan työhyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin sekä niiden välisiin yhteyksiin liittyviä ilmauksia, kun taas teoriaohjaavan analyysin avulla etsimme aineistosta oppilaisiin, kollegoihin, oppilaiden vanhempiin sekä esimieheen liittyviä voimavara- ja kuormitustekijöitä. Esittelemme käyttämiämme analyysimenetelmiä seuraavaksi tarkemmin.

Aineistolähtöisessä analyysissa käytetään pohjana tutkimuksesta saatavaa aineistoa ja sen pohjalta muodostetaan teoreettinen kokonaisuus (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Sisällönanalyysi perustuu tulkinnalle ja päättelylle, jossa lähdetään liikkeelle empiirisestä aineistosta ja edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Aineistolähtöisessä analyysissä on tärkeää olla avoin kerätylle aineistolle ja jäsentää siinä ilmeneviä merkityskokonaisuuksia. Kokonaiskuvan muodostuttua aineisto pilkotaan pienempiin osiin ja sitä tarkastellaan yksityiskohtaisemmin. (Puusa 2011, 120.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan aineistolähtöinen analyysi alkaa haastattelujen kuuntelulla ja aukikirjoituksella. Tämän jälkeen haastattelut luetaan läpi ja perehdytään sisältöön. Haastatteluista etsitään pelkistettyjä ilmauksia, jotka alleviivataan ja sen jälkeen

listataan. Ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, joita yhdistetään ja niistä muodostetaan luokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Olemme toimineet tutkimusta tehdessämme edellä esitetyn Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) aineistolähtöisen analyysimallin mukaisesti niiltä osin, kuin olemme tutkimuksessamme aineistolähtöistä analyysia käyttäneet. Etsimme ja alleviivasimme haastatteluaineistosta opettajan työhyvinvointiin ja opettajan sosiaalisiin suhteisiin sekä niiden välisiin yhteyksiin liittyviä ilmauksia. Tämän jälkeen pelkistimme eli tiivistimme oleelliset haastatteluista nousseet asiat ja listasimme ne. Seuraavaksi etsimme ilmauksista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Tämän pohjalta olemme kirjoittaneet aineistosta nousseet keskeisimmät haastateltavien ajatukset ja kokemukset kyseisistä aihealueista. Nämä tulevat ilmi luvuissa 5.1 ja 5.2.

Aineistolähtöisen analyysin lisäksi käytimme omassa tutkimuksessamme myös teoriaohjaavaa eli teoriasidonnaista analyysia. Jatkossa käytämme Tuomen ja Sarajärven (2009, 96) mukaisesti kyseisestä analyysimenetelmästä nimitystä teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaava analyysi etenee muuten samoin kuin aineistolähtöinen analyysi, mutta teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet eivät nouse aineistosta, vaan ne tuodaan esiin valmiina (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Teoriaohjaava analyysi ei suoranaisesti pohjautu teoriaan, vaikka analyysissa onkin mukana myös teoreettisia kytkeitä. Tällöin teoria voi toimia apuna analyysia tehdessä. Aikaisempi tieto siis vaikuttaa tässä analyysimenetelmässä, mutta sen tarkoituksena on lähinnä avata uusia näkökulmia aiheeseen. (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaan haastatteluaineisto kirjoitetaan aluksi auki ja sen jälkeen redusoidaan eli pelkistetään siten, että tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat rajataan pois. Tutkimustehtävä ohjaa tätä pelkistämisen prosessia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä alaluokat syntyvät aineistolähtöisesti aineiston pelkistettyjen ilmauksien pohjalta, mutta analyysin yläluokat tuodaan valmiina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Tutkimuksessamme toimimme edellä esitetyn Tuomen ja Sarajärven (2009, 109, 117–118) mallin mukaisesti. Kun olimme kirjoittaneet haastattelut auki sana sanalta, perehdyimme niiden sisältöön. Tämän jälkeen etsimme aineistosta pelkistettyjä ilmauksia, jotka sopivat jo aiemmin muodostamaamme runkoon ja näin ollen vastasivat

tutkimustehtäviimme. Olimme päättäneet etsiä haastatteluista oppilaisiin, kollegoihin, oppilaiden vanhempiin sekä esimieheen liittyviä voimavara- ja kuormitustekijöitä. Poimimme systemaattisesti aineistosta näihin eri osa-alueisiin kuuluvat tekijät. Nämä asiat käyvät ilmi seuraavasta luvusta, jossa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Näiden opettajan eri sosiaalisiin suhteisiin liittyvien voimavara- ja kuormitustekijöiden sisällöt muodostuivat siis aineistolähtöisesti. Koko ajan analyysia kuitenkin ohjasi mainittu jako opettajan työn keskeisistä sosiaalisista suhteista eli analyysimenetelmän voidaan siis sanoa olevan teoriaohjaava analyysi. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Eskolan (2010, 182) mukaan aineistojen avulla on myös mahdollista löytää uusia näkökulmia eikä etsiä vastauksia vain tutkijan esittämiin rajallisiin kysymyksiin. Näin ollen saadut aineistot siis edistävät tutkijan työtä pikemmin kuin latistavat sitä. Tutkimuksessamme etsimme vastauksia tutkimustehtäviimme. Aineisto antoi meille laajan näkökulman luokanopettajien käsityksistä ja kokemuksista heidän työhyvinvoinnistaan, sosiaalisista suhteistaan sekä näiden välisistä yhteyksistä. Koemme aineistojen olleen erittäin keskeinen tutkimustamme edistävä tekijä. Näemme siis, että saamamme aineistot pikemminkin edistivät tutkijan työtämme kuin olisivat sitä häirinneet.

5 TULOKSET

Edellä olemme esitelleet tutkimustamme ohjaavan teoriataustan sekä kertoneet tutkimuksen toteuttamisesta. Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme keskeisiä tuloksia. Ensin avaamme haastateltavien käsityksiä työhyvinvoinnista, työhyvinvoinnin määritelmästä sekä sen yhteyksistä opettajan sosiaalisiin suhteisiin. Tämän jälkeen puramme auki haastateltavien ajatuksia siitä, mitä sosiaalisia suhteita opettajalla työssään on. Keskeisenä tavoitteena on myös selvittää, miten opettajat kokevat sen, että he ovat työssään jatkuvassa vuorovaikutuksessa eri ihmisten kanssa. Seuraava alaluku avaa haastateltavien näkemyksiä siitä, onko vuorovaikutuksen laadulla ja määrällä vaikutusta heidän hyvinvointiinsa. Tämän jälkeen tuomme esiin opettajien ajatuksia sosiaalisista suhteista voimavarana. Kerromme erikseen oppilaista, kollegoista, oppilaiden vanhemmista sekä esimiehestä opettajien voimavarana. Seuraavaksi tuomme esiin edellä mainitut suhteet kuormitustekijöinä opettajien työssä. Lopuksi tiivistämme keskeisimmät tutkimustuloksemme sekä sanallisesti että kuvion avulla.

5.1 Työhyvinvointi

Halusimme haastattelun avulla selvittää, mitä työhyvinvointi haastateltavien mielestä tarkoittaa. Heidän mukaansa työhyvinvoinnista kertoo se, että töihin on mukava mennä ja siellä on hyvä olla. Haastatteluissa nouseekin vahvasti esiin psyykkisen hyvinvoinnin osa-alue.

– – itsestäni sen tunnistan sillee, et kun on kiva lähtee töihin, ni se on ainaki niinku hyvä merkki siitä, että asia ei ole pielessä. Mut sitte, enkä niinku välttämättä odota, että, että, että työ olis niinkun ongelmatonta. – – et mä koen sen tosiaan niin, että, että, että ei oo liian raskasta lähtee töihin. (Opettaja A)

Että tuntuu, et varmaan se henkinen puoli on sillai tärkeempi, että niitä semmosia huonojakin puitteita sietää, jos siellä muuten on hyvä olla. Ja sit toisaalta vaikka ois kuinka hienot välineet, ni jos muuten niinku on hankalaa, ni ei se sitä pelasta. Et kyllä niinku sen pistäsin tärkeämmäksi, tämmösen henkisen hyvinvoinnin. (Opettaja C)

No se tarkoittaa sitä, että aamulla on mukava lähteä töihin ja sillä töissä on mukava olla. Eikä se oo sellasta liian stressaavaa, että tuntuu, että se on sellasta kivaa tehdä. (Opettaja D)

Psykkisen hyvinvoinnin lisäksi kaksi opettajaa mainitsee myös hyvinvoinnin fyysisen puolen. Työhyvinvointi tarkoittaa heille sitä, että he suoriutuvat fyysisesti töistään eivätkä kärsi fyysisistä stressin oireista.

Sitä, että mä tuun ilosella mielellä kouluun töihin ja lähen töistä pois myös yhtä ilosella mielellä ja kotona en kärsi hirveesti vatsakivuista tai muustakaan stressin oireista. (Opettaja G)

No hyvinvointi ylipäänsä tarkoittaa sitä, että ihminen pystyy fyysisesti ja henkisesti, ni suoriutumaan niistä sen päiväsistä asioista. (Opettaja F)

Yksilön työhyvinvointiin voi vaikuttaa myös työn ulkopuolinen elämä. Erään haastateltavan mukaan tasapaino eri elämän osa-alueiden välillä on tärkeää työhyvinvoinnin kannalta. Jos työssä on rankkaa, olisi tärkeää, että vapaa-aika tasapainottaisi työssä koettuja haasteita. Toisaalta myös työyhteisön tuki voi auttaa käsittelemään työssä ilmenneitä haastavia tilanteita.

Mut sitten se, että niinku jonkunlainen tasapaino säilyy siinä. Että jos on esimerkiksi töissä jotain haastavaa niin sitten joko se siviilinpuolen elämä sitte tasapainottaa tai sitten niin, et siellä työyhteisössä pystytään käsittelemään sit riippuen tietysti sit sen ongelman laadusta, sen kuormituksen määrästä. (Opettaja A)

Myös työpaikan sosiaaliset suhteet koetaan merkityksellisiksi työhyvinvoinnin kannalta. Työhyvinvointiin vaikuttaa paljon se, millaiset suhteet työkavereihin on ja millainen ilmapiiri opettajanhuoneessa vallitsee. Toimivat kollegasuhteet sekä hyvä ilmapiiri työpaikoilla koettiin tärkeiksi työhyvinvoinnin kannalta. Tärkeää työhyvinvoinnin kannalta on myös se, että työssä ilmenevistä ongelmista ja hankalista tilanteista pystytään keskustelemaan.

– – mun mielestä työhyvinvointia on se, että, että on hyvät työkaverit ja hyvä ilmapiiri siellä töissä ja opettajanhuoneessa, että jos on jotai ongelmaa tai mitä tahansa nyt vaan, ni sen voi jakaa tuolla kollegoitten kanssa. (Opettaja B)

– – työhyvinvointiin mielestäni vaikuttaa tosi paljon sellanen, että minkälaiset suhteet on työkavereihin. Et jos on semmonen hyvä ilmapiiri toisten työntekijöitten kanssa koulussa, niin silloin on tosi helppo olla, koska silloin ne inhottavatkin tilanteet, mitä on joutunu kokemaan, niin voida käydä läpi jonkun kaverin kanssa. (Opettaja C)

No se on sitä, että viihdytään työpaikalla, työpaikalle on mukava tulla, se edesauttaa työn tekemistä, työtoverit on sellasia, että niihin uskaltaa ottaa yhteyttä, heiltä saa tukea, voidaan nauraa yhdessä, voidaan myöskin itkeä yhdessä, jakaa näitä elämän iloja ja suruja täällä. (Opettaja E)

Haastateltavat opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että opettajan sosiaalisilla suhteilla ja työhyvinvoinnilla on selkeä yhteys toisiinsa. Se, millaiset suhteet työkavereihin on, vaikuttaa haastateltavien mukaan työhyvinvointiin. Työhyvinvointia lisää, kun voi pyytää apua kollegoilta tai jakaa kokemuksia opettajien kesken. Jos sosiaalisissa suhteissa taas ilmenee ongelmia, se kuormittaa ja heikentää opettajien työhyvinvointia.

Jos ei sosiaaliset suhteet toimi töissä, ni eihän siellä oo mukava olla. Mun mielestä siinä on ihan selvä yhteys. (Opettaja D)

Esimerkiks siihen työhyvinvointiin mielestäni vaikuttaa tosi paljon sellanen, että minkälaiset suhteet on työkavereihin. (Opettaja C)

Varmasti on. Et jos mä ajattelisin, et mä puurtaisn tätä hommaa täällä ihan yksin, mulla ei olis semmosta... öö, miten mä nyt sanoisin, tukee toisista tai, tai mulla ois sellanen tunne, että mä en voi mennä kysymään keneltäkään apua tai mä en voi mennä myöntämään, et mä en osaa jotain tai mä en jaksa tehdä jotain, pyytämään apua, niin kyllä mä varmaan olisin huomattavasti huonommassa kunnossa. Ei varmaa jaksais sillai. Et sitte siinä ei ois niinku iloa siinä työssä, että, et se just, että voi mennä sanomaan toiselle, että et usko, mitä niinku tapahtu tai et voitko käsittää tai, et miten mä tekisin tän, ni varmasti ne on hyvin, niinku musta kulkee käsi kädessä. (Opettaja B)

Ja sit taas ne on myöski niitä puolia, et jos sitte niinku isompia ongelmia ilmenee (sosiaalisissa suhteissa), ni ne varmasti myöski, musta tuntuu, kuormittaa kaikista eniten sitä jaksamista. (Opettaja A)

Haastateltavien mukaan opettajan sosiaaliset suhteet siis vaikuttavat heidän työhyvinvointiinsa. Tämän lisäksi halusimme tarkastella asiaa toisinpäin ja selvittää, vaikuttaako opettajan oma työhyvinvointi hänen sosiaalisiin suhteisiinsa. Opettajien mukaan työhyvinvoinnilla onkin vaikutusta heidän sosiaalisiin suhteisiinsa. Jos opettaja voi

hyvin, hän myös jaksaa paremmin hoitaa omia sosiaalisia suhteitaan. Toisaalta taas opettajan voidessa huonosti se saattaa vaikuttaa negatiivisesti hänen sosiaalisiin suhteisiinsa, kuten oppilaisiin.

Että jos mä oon kunnossa ja jaksan tehdä tätä työtä, niin mä jaksan myös paremmin hoitaa sitten niitä sosiaalisia suhteita. (Opettaja G)

– – jos opettaja on pahalla tuulella ja riitaisa, ni sitä ei nyt tietenkään voi panna näin niinku yks yhteen, mutta että se helposti käy niin, että jos siinä pitempään jatkuu, että opettajalla on joku kriisi, ni se saattaa kriisiyttää sitä luokkaakin. – – ja samaten sitten, että se opettaja on semmonen tasapainosuus, niin, niin se usein heijastuu myöskin siihen ryhmään, että koska on enemmän voimia, ni jaksaa sitte niitä vaikeitakin tilanteita paremmin. (Opettaja F)

Kaksi opettajaa ei osannut erottaa työhyvinvointia ja sosiaalisia suhteita toisistaan, sillä ne ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. He olivat sitä mieltä, että työhyvinvointi ja sosiaaliset suhteet ovat toisiinsa koko ajan yhteydessä. Jos työhyvinvointi on huono, se vaikuttaa negatiivisesti sosiaalisiin suhteisiin, mikä taas voi heikentää työhyvinvointia entisestään ja päinvastoin.

Mun on jotenkin vaikea käsittää, kumpi tulee ensin, ne sosiaaliset suhteet vai se työhyvinvointi, että ku ne on niinku vierekkäin kulkee ja molemmat vaikuttaa toisiinsa. (Opettaja G)

Mä melkein ajattelisin näin, että ne on oikeestaan yks ja sama asia. Ne on niin kiinteesti toisiinsa sitoutunu, että mun on hankala niinku löytää ajatuksista semmonen ero. (Opettaja E)

5.2 Sosiaaliset suhteet

Haastattelussa selvitimme, kuinka opettajat käsittävät luokanopettajan sosiaaliset suhteet koulussa eli kenen kanssa luokanopettajalla on sosiaalisia suhteita koulussa ja kenen kanssa hän on vuorovaikutuksessa ja tekee yhteistyötä. Suurin osa opettajista näki, että luokanopettajan sosiaalisiin suhteisiin koulussa kuuluvat oppilaat, kollegat ja oppilaiden vanhemmat. Kaikki kahdeksan haastattelemaamme opettajaa mainitsi kollegat, seitsemän opettajaa mainitsi oppilaiden vanhemmat ja viisi opettajaa mainitsi oppilaat kuuluviksi

opettajan sosiaalisiin suhteisiin. Osassa vastauksista mainittiin opettajan sosiaalisiin suhteisiin kuuluviksi myös rehtori, keittiöhenkilökuntaa, talonmies, avustajat, kieltenopettajat, erityisopettajat, siivoajat, terveydenhoitaja, koululääkäri, psykologi, kuraattori, oppilashuoltoryhmä, tulkki, poliisi, iltapäiväkerhon ohjaajat, kouluautonkuljettajat, oppilaiden isovanhemmat, koulun naapurit, moniammatilliset yhteistyökumppanit sekä yhteistyö muihin osajiin ja kunnan henkilöstöön.

Tutkimuksessamme keskityimme kuitenkin näkemyksemme mukaan luokanopettajan tärkeimpiin sosiaalisiin suhteisiin, oppilaisiin, kollegoihin, oppilaiden vanhempiin ja esimieheen. Näemme, että nämä sosiaaliset suhteet vaikuttavat huomattavasti luokanopettajan työhön ja työhyvinvointiin, sillä opettaja on eniten vuorovaikutuksessa opettajan työssään juuri oppilaiden, kollegoiden, oppilaiden vanhempien ja esimiehen kanssa. Tämän vuoksi halusimme ottaa nämä opettajan sosiaaliset suhteet tutkimuksen kohteiksi. Esitimme haastatteluissa luokanopettajille kysymyksiä koskien oppilaiden, kollegoiden, oppilaiden vanhempien ja esimiehen vaikutusta opettajan työhyvinvointiin. Vastauksista ilmenee sekä työhyvinvointia lisääviä että heikentäviä tekijöitä jokaisen edellä mainitun sosiaalisen suhteen kohdalla. Näitä luokanopettajan työhyvinvointiin vaikuttavia sosiaalisia suhteita käsittelemme lisää luvuissa 5.4 ja 5.5.

Halusimme tutkimuksessamme myös selvittää, millaiseksi haastateltavat kokevat sen, että opettajan tulee olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa eri ihmisten kanssa. Kaikki vastaajat nostivat esille sosiaaliset suhteet sekä voimavarana että kuormitustekijänä. Sosiaalisista suhteista saa voimaa silloin, kun suhteet toimivat. Yksinäinen työ toimistossa ei olisi mukavaa, vaikka toisaalta sosiaaliset suhteet opettajan työssä vievät välillä voimia niin paljon, että töiden jälkeen on oltava hetki itsekseen. Ristiriitatilanteet sosiaalisissa suhteissa kuormittavat omaa työhyvinvointia.

Niin se (vuorovaikutus) on hyvin semmosta väsyttävää kuitenkin. Vaikka se on kivaa, olla ihmisten kans tekemisissä. Et en mä osais olla missään toimistossa töissä itekseni naputtelemassa koneella, et mutta sit se on kuitenkin hyvin voimia vievää. Et monesti on iltapäivällä sitte se, et on pakko niinkun ladata itteesä siinä hiljasuudessa eikä jaksu puhua kellekää yhtään mitään. – – Että tota mä oon ainaki niin puhelias ja avoin, että, että mun on pitää saada olla vuorovaikutuksessa, että mä, mä tuun sitte hulluksi. Tietysti mulla on niitä aikoja, että pitää ottaa sitte

kotona joku tunnin breikki, olla itekseen ja lukee tai jotain muuta, mut kyllä mä sit pääsääntöisesti koen sen kuitenkin voimavarana. (Opettaja B)

Mä oon kokenu sen negatiivisena, jos siellä on vaan ikäviä asioita, joita joutuu tutkimaan ja pohtimaan ja puhumaan, mutta sujuu, meillä on hyvä yhteistyö, niin mä oon kokenu sen miellyttävänä, voimaannuttavana, se antaa sitä työhyvinvointia eli tääkin on, ei siihen voi vastata joko tai vaan se on asioista riippuvainen tekijä. (Opettaja E)

No tietysti silloin kun, jos asiat menee hyvin, ni kyllähän siitä saa voimaa siitä vuorovaikutuksesta, mut et sit jos on sellasia tilanteita, missä on niinkun tämmösiä ristiriitatilanteita ja muita, niinni kyllähän se sitten kuormittaakin. Et se on sekä että. Ehkä vähän saattaa olla, että kausiluontostakin sitten että, et jos on sellasia hankalia asioita pinnalla, joita joutuu paljon käsittelemään. (Opettaja C)

Vaikka sosiaalisten suhteiden nähtiin myös rasittavan työhyvinvointia, loppujen lopuksi kaikki vastaajat kuitenkin kokivat sosiaaliset suhteet enemmän työhyvinvointia lisäävänä kuin heikentävänä tekijänä. Vuorovaikutukselliset suhteet antavatkin voimaa opettajan työhön ja vahvistavat työhyvinvoinnin tunnetta.

Mä ajattelen sillai, et opettajana niin, niin mä haluan tehdä tätä työtä, niin se on voimavara mulle nää vuorovaikutukselliset suhteet. (Opettaja G)

Opettajat myös kokivat, että jatkuva vuorovaikutus eri ihmisten kanssa kuuluu osaksi opettajan työtä. Jokainen opettajaksi hakeutuva tietää, että työssä ollaan paljon tekemisissä eri ihmisten kanssa, joten sosiaalisia suhteita ei voi ajatella työstä irrallisena tekijänä vaan ne vain kuuluvat osaksi opettajan työtä. Eräs haastateltavistamme vastasikin, että kokee vuorovaikutuksen

Aika luonnollisena. Mä luulen, että kaikki, jotka hakeutuu opettajaks, ni tietää, että se ei oo semmosta yksinäistä puurtamista, vaan siinä on aika paljon näitä kohtaamisia päivän aikana, eri tasosia. Että mun mielestä siinä ei tavallaan, se ei oo mikään niinku erillinen taikka tämmönen erityinen kuormittavuustekijä varsinaisesti. (Opettaja A)

– – että eihän tämmöstä ammattia sais tehdä, jos et sä oikeesti niinku tykkää olla vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. (Opettaja H)

Et kyllä mä oon vuorovaikutuksessa aivan järkyttävän paljon. Mut sehä on mun ammatti täällä. Siitä mä saan sen licksankin myös. (Opettaja G)

5.3 Vuorovaikutuksen määrä ja laatu sosiaalisissa suhteissa

Haastattelussa kysyimme opettajilta, kuinka vuorovaikutuksen määrä ja laatu oppilaiden, kollegoiden, vanhempien ja esimiehen kanssa vaikuttavat heidän työhyvinvointiinsa. Määrällä tarkoitamme sitä, minkä verran opettaja on vuorovaikutuksessa näiden eri henkilöiden kanssa. Laadulla taas tarkoitamme sitä, kuinka syvällistä vuorovaikutus eri henkilöiden kanssa on. Syvällistä vuorovaikutusta kuvaavat muun muassa keskustelujen henkilökohtaisuus, luottamuksellisuus sekä se, että asioita käsitellään rakentavasti.

Opettajat näkivät, että oppilaiden kanssa tapahtuvalla vuorovaikutuksen määrällä on merkittävää vaikutusta heidän työhyvinvointiinsa. Opettajien mielestä on pääsääntöisesti parempi, mitä enemmän vuorovaikutusta oppilaiden kanssa on. Toisaalta haastateltavien mukaan haastavien oppilaiden kanssa tapahtuva liiallinen vuorovaikutus voidaan toisinaan nähdä rasittavaksi, minkä vuoksi liian suuri vuorovaikutuksen määrä kuormittaa heitä. Myös usein tapahtuva negatiivinen vuorovaikutus ja ikävien aiheiden käsittely koetaan kuormittavaksi. Tällöinkin suuri vuorovaikutuksen määrä on opettajien mielestä työhyvinvointia heikentävää. Siltikin opettajat näkevät, että runsas vuorovaikutus on nimenomaan työn suola ja kuuluu työnkuvaan, eikä sitä mielletä loppujen lopuksi suureksi kuormitustekijäksi.

Kyllä musta se vaikuttaa, musta niinku tärkeetä on, että sä voit olla vuorovaikutuksessa lapsiin. – – Että musta se on niinku tämän työn suola, että on mahollisuutta vuorovaikutukseen. (Opettaja H)

Mä en ajattele, et mun työhyvinvointi on mitenkää riippuvainen siitä (määrästä), ku se on mun työtä. (Opettaja G)

Opettajat näkivät oppilaiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen laadun hyvin eri tavoin. Osa opettajista koki, että luokkatasolla on vaikutusta vuorovaikutuksen syvällisyyteen. Pienten oppilaiden kanssa käytävä keskustelu ei välttämättä ole niin syvällistä kuin vanhempien oppilaiden, mutta toisaalta pienten oppilaiden vilpittömyys ja aitous voidaan nähdä syvälliseksi vuorovaikutukseksi. Osa opettajista taas ei nähnyt vuorovaikutuksen laatua merkittäväksi oman työhyvinvoinnin kannalta.

Hirveen sellasta syvällistä sillä tavalla se keskustelu ei välttämättä ole, mutta se vilpittömyys, mikä näitten pienten kanssa tulee, ni se on varmaan sitä syvällisyyttä. Et ne on niin aidosti sitä, mitä ne on. (Opettaja C)

Kollegoiden kanssa käytävä vuorovaikutuksen määrä nähtiin keskeiseksi työhyvinvointiin vaikuttavaksi tekijäksi. Opettajat kokivat, että heidän työhyvinvointinsa kannalta on tärkeää, että he ehtivät päivän mittaan tavata myös kollegoitaan ja ylipäänsä aikuisia ihmisiä. Opettajat kokivat opettajanhuoneen paikkana, jossa on mahdollisuus rauhoittua, keskustella ja saada kollegoilta virtaa loppupäivän työskentelyyn. Osa opettajista kuitenkin näki, että jos vuorovaikutussuhteet eivät ole kunnossa, ei vuorovaikutusta kaivata ja liiallinen vuorovaikutuksen määrä kuormittaa opettajia.

No kyllä mä huomaan sen, että, että tota jos on semmonen päivä, ettei oikein kerkeä opettajanhuoneessa käymään ja näin, niin sitte oikeestaan vähän niinku harmittaa, et mä en oo nähny niinku ketää. – – Et kyllä mä ainaki lataan itteeni sillä, että voi puhua myöskin aikuisten kanssa päivän aikaan ja sitä kautta saaha niinku semmosta tunnetta itelleen, että noniin, okei, mä vähäks aikaa irtaannun nyt siitä lasten maailmasta ja, ja lataa sitte sitä omaa akkuaansa sitte toiste aikuisten ja kollegoitten kanssa. (Opettaja B)

Opettajat kuitenkin näkivät, että vuorovaikutuksen laatu kollegoiden kanssa on tärkeämpää kuin vuorovaikutuksen määrä. Kaikki opettajat kokivat tämän erittäin tärkeäksi työhyvinvointia lisääväksi tekijäksi. Kollegoiden välisen vuorovaikutuksen tulisi olla toista kunnioittavaa, jolloin uskaltaa helpommin kertoa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Tämä taas tuo opettajille työhyvinvointia.

Jos on kollegoita, joiden kanssa voi keskustella sillä tavalla, että tuntee, et tulee kuulluksi ja tottakai se on sellanen niinku hyvinvointia lisäävä. (Opettaja C)

Vanhempien kanssa käytävän vuorovaikutuksen määrän nähtiin olevan yhteydessä opettajien työhyvinvointiin. Opettajat olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että mitä enemmän vuorovaikutusta on, sen parempi. Opettajat kokivat, että toimiva vuorovaikutus lisää heidän työhyvinvointiaan. Jos vuorovaikutus kuitenkin vanhempien kanssa ei syystä tai toisesta toimi, koetaan se hyvin kuormittavaksi eikä vuorovaikutusta tällöin haluta määrällisesti paljon.

No jos vanhempien kanssa menee huonosti, niin vähäinen määrä on oikein hyvä sillon. Mahollisimman vähän semmosten vanhempien kanssa haluaa olla tekemisissä ja sillon mulla menee hyvin, kun mun ei tarvii olla niitten vanhempien kanssa tekemisissä. Jos taas on vanhempia, jotka tukee mun työtä, ni ha-, haluavat lastensa parasta ja kokevat, että mä toimin lasten, heidän lapsensa parhaaksi, niin sitten se on myönteistä se yhteistyö ja sen – – määrä voi olla runsas. (Opettaja E)

Opettajien mielestä vuorovaikutus vanhempien kanssa ei välttämättä ole kovin syvällistä ja tärkeämmäksi nähtiinkin vuorovaikutuksen toimivuus. Opettajat kokivat toimivan ja avoimen vuorovaikutuksen lisäävän heidän työhyvinvointiaan. Toisaalta taas, jos opettajan ja vanhempien välisissä suhteissa on kitkaa, voi se kuormittaa opettajaa todella paljon. Tärkeää onkin, että vaikeat asiat pystyttäisiin aina selvittämään, etteivät ne jää rasittamaan opettajaa tai hänen ja vanhempien välistä suhdetta.

Kyllä, et jos se vuorovaikutus on sellasta avointa ja luontevaa, ni sillon sitä on niinku helppo käydä ja se on niinku voimavara, eikä niinku rasite. Sillon jos on sellanen jollakin lailla niinku kiree se tunnelma taikka näin, niin sillon se on tietysti rasite ja se vähentää sitä (työhyvinvointia). (Opettaja C)

Kaikki opettajat näkivät, että vuorovaikutuksen laatu esimiehen kanssa on paljon tärkeämpää kuin vuorovaikutuksen määrä. On kuitenkin oleellista, että esimies olisi tavoitettavissa aina silloin, kun opettaja kokee sen tarpeelliseksi. Tässä mielessä vuorovaikutuksen määrälläkin on pieni merkitys työhyvinvointia lisäävänä tekijänä. Keskeisempää on kuitenkin se, että opettaja kokee voivansa puhua esimiehelle asiasta kuin asiasta. Opettajien työhyvinvointia lisää, jos he kokevat tulevansa kuulluksi esimiehen taholta. Esimiehen tulisi myös kunnioittaa ja huolehtia alaisistaan. Tämän lisäksi opettajat kokevat tärkeänä sen, että esimies osoittaa kiinnostustaan heitä kohtaan.

Että vaikka sen määrä ei päivittäin ois kovin iso, mutta jos kokee sen niin, että esimies kuulee, mitä on sanottavaa ja on aidosti siinä niinku läsnä, siinä keskustelussa, ni sillon erittäin paljon merkitystä. Jos tulee sellanen olo, että ei tule kuulluksi, niin kyllähän se syö voimavaroja. (Opettaja C)

No en mä tiiä siitä määrästä sillä lailla, mut että, että tuota niin, sen vuorovaikutuksen täytyy olla sellasta, et mä voin mennä kertomaan hänelle niitä ongelmia ja iloja, mitä mulla täällä on. – – Tietysti mä ajattelen myöskin niin, et jos rehtori tulee juttelemaan minulle jostakin asiasta, et se osoittaa mielenkiintoa minua ja minun tekemisiä kohtaan, niin sillä on myös merkitystä. (Opettaja G)

5.4 Voimavaratekijät opettajien näkökulmasta

Tässä kappaleessa tuomme esiin opettajien kokemuksia sosiaalisista suhteista voimavaroina heidän työhyvinvointinsa kannalta. Voimavaratekijöillä tarkoitamme työhyvinvointia ylläpitäviä ja lisääviä tekijöitä. Kerromme erikseen oppilaista, kollegoista, oppilaiden vanhemmista sekä esimiehestä opettajien voimavarana opettajien näkökulmasta.

5.4.1 Oppilaat opettajien kokemana

Haastatteluista nousee esiin, että oppilaat koetaan erittäin keskeisenä voimavaratekijänä luokanopettajan työssä. Kuten eräs haastateltavista asian mainitsi: ”– lapsista saa virtaa.” Tärkeää on nimenomaan mahdollisuus vuorovaikutukseen lasten kanssa. Oppilaat ovatkin merkittävin syy siihen, minkä vuoksi opettajat kokevat töihin menon mieluisana. Oppilaiden nähdään olevan työn suola.

No ylipäänsä mä pidän niinku lapsia sellasena keskeisenä voimavarana, että, että mä koen ainakin joka päivä jonkun semmosen jutun, että mulla on semmonen tunne, että mä tuun tänne mielelläni huomennakin. (Opettaja F)

– – niinku tärkeätä on, että sä voit olla vuorovaikutuksessa lapsiin. – – Että musta se on niinku tämän työn suola, että on mahollisuutta vuorovaikutukseen. (Opettaja H)

Onhan se ihan A ja O, että mä pidän oppilaista. (Opettaja H)

Haastateltavien mukaan työhyvinvointia lisää oppilaiden aitous ja vilpittömyys sekä iloisuus. Oppilailta saatu myönteinen palaute tai oppilaan innostuksen näkeminen auttavat opettajia jaksamaan. Myös kokemus siitä, että oppilaat pitävät opettajasta, lisää työhyvinvointia. Opettajien mukaan työhyvinvointia siis lisää

– – kun saa jonkun semmosen vilpittömän niinku myönteisen palautteen lapselta. (Opettaja C)

– – kun näkee sen lasten innostuksen. Ni kyl se niinku sitä omaa innostusta lisää. (Opettaja C)

- – *oppimisinto, kiinnostus, kiinnostus koulunkäyntiasioihin ylipäänsä.* (Opettaja F)
- – *kun huomaa, että oppilaat tykkää siitä, minkälainen ope on.* (Opettaja D)

Haastatteluista käy ilmi, että luokassa vallitsevalla ilmapiirillä on suuri merkitys luokanopettajan työhyvinvoinnin kannalta. Työhyvinvointia lisää, jos luokan työrauhaan ei tarvitse jatkuvasti puuttua, luokassa osataan ottaa muut ihmiset huomioon ja kaikilla on hyvä olla. Kunnioitus auktoriteetteja sekä muita ihmisiä kohtaan luo opettajille hyvää mieltä. Jos opettaja on saanut luokkaan hyvän ilmapiirin, oppilaat innostuvat helpommin ja tekevät mielellään eri asioita, mikä taas lisää opettajan viihtyvyyttä.

– – *työrauha on semmonen, joka tuo niinku mulle hyvinvointia, et mun ei tarvii puuttua siihen työrauha-asiaan.* (Opettaja B)

– – *tietynlainen kunnioitus, et jos oppilailla on semmosta kunnioitusta niinkun, en mä nyt sano, et auktoriteetteja, mut vanhempia ihmisiä tai yleensäkin ottaen toisia ihmisiä kohtaan, niin se tuottaa tietynlaista käyttäytymistä. Sä oot ystävällinen toisia kohtaan ja sää harkitset ehkä ennenku sää päästät suustas jotakin ja muuta, niin mun mielestä se luo semmosta rauhallisuutta ja se luo sitten mulle niinku taas hyvän mielen, et no täällä on kiva olla.* (Opettaja B)

Tottakai sitte se, että jos luokassa on hyvä henki, ni myös se. On tosi kiva mennä sellaseen luokkaan, missä on mukava olla. Et se ei tunnu semmoselta raskaalta se tunti ja se tekeminen siellä, jos luokan kanssa menee kivasti. (Opettaja C)

Elikkä tavallaan ne niinku mielellään tekee niitä asioita, et on saanu semmosen ilmapiirin sinne luokkaan, että, että ne niinku tekee mielellään, ne innostuu, ne niinku jotenki niinku luottaa siihen tunnelmaan siinä luokassa – – että lapset niinku uskaltaa jotenkin olla niinku omia itseään. (Opettaja H)

Opettajien työhyvinvointia lisää se, kun voi huomata oppilaiden oppivan. Lisäksi se, että oppilas iloitsee omasta oppimisestaan, tuottaa myös opettajalle iloa ja hyvää mieltä.

No oppilaissa se, että ku näkee, että ne oppii jotaki. (Opettaja D)

– – *on niinku tosi mukava niinku alkuopetuksessa nähdä se oppiminen, että kun esimerkiksi kun joku oppii lukemaan, jollekin tulee se, että nyt se hoksaa ton asian, ni kyl siitä niinku tulee itelleki ihan hyvä mieli.* (Opettaja C)

– – *joka kerta, kun niinku sen lapsen kohtaa ja tapahtuu semmonen pienikin edistyminen, ni mä ainakin koen sen hirveen suurena voittona ja sitten se, nähdä*

semmonen lapsen ilahtuminen siitä omasta onnistumisestaan ja se semmonen säteily, mikä siitä tulee, et ku lapsi on kiitollinen siitä, että hän on oppinu ja innostunu, ni siitähän aina, aina tulee sitte tota hyvä mieli. (Opettaja F)

Huumorintaju nousee haastatteluista tärkeäksi tekijäksi, joka vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin. Kun oppilaiden kanssa voi hassutella ja olla humoristinen, tulee siitä opettajalle itselleenkin hyvä mieli.

– – se huumorintaju on kyllä kuitenkin semmonen kantava, et jos lapsien kanssa voi vähä heittää huumoriaki joskus, ni se on semmonen, siit jää vähä itelleki vähä semmonen hyvä mieli, virne, että, no olipa hyvä juttu. (Opettaja B)

Huumori on niinku se semmonen joku leikkisyys siinä arkipäivässä – – erityisesti lasten kanssa tietysti ne hassuttelut siellä koulun arjessa. (Opettaja A)

Oppilaiden kanssa juttelu on eräs asia, josta opettajat tulevat hyvälle mielelle. Varsinkin isompien oppilaiden kanssa keskustelut voivat olla hyvinkin antoisia ja koskea monia tärkeitä asioita.

Mut sitte taas ku on opettanu isompia, niitten kanssa saattaa olla uskomattoman herkullisia semmosia keskusteluja ihan elämästä ja ihmisyydestä ja perheestä ja monista asioista – – ni mun mielestä se on kauheen tärkeä. (Opettaja H)

Must on mukava jutella oppilaitten kanssa. (Opettaja G)

Myös koulun ulkopuolella tapahtuvat kohtaamiset oppilaiden kanssa voivat olla opettajallekin hyvin merkityksellisiä. Opettaja voi saada näistä koko elämän kestäviä hienoja muistoja. Nämä kokemukset taas tuottavat opettajalle hyvin paljon työhyvinvointia. Eräälle haastateltavalle onkin jäänyt leirikoulusta

– – tavattoman hyvät kokemukset. Siellä ollaan yötä päivää sitten yhdessä, eikä meinaa malttaa nukkuakaan, kun on niin mukavaa keskenään. Ja niistä jää niitä hienoja, ihania muistoja. (Opettaja E)

5.4.2 Kollegat opettajien kokemana

Haastateltavien mukaan myös kollegat ovat erittäin keskeinen voimavaratekijä luokanopettajan työssä. Opettajat näkevät tärkeänä sen, että pystyvät keskustelemaan ja

jakamaan vaikeitakin asioita kollegoiden kesken. Asioista ei tarvitse olla samaa mieltä vaan tärkeää on löytää sellainen kollega, jonka kanssa pystyy keskustelemaan asiasta kuin asiasta. Erään haastateltavan mukaan työhyvinvoinnin kannalta keskeistä onkin,

– – että voi niitä työasioita niinku jonkun kanssa jakaa. Ni se ilman muuta ni on semmonen parantava tekijä. (Opettaja C)

Et kyl se musta se, että menee kollegoitten kanssa hyvin, ni on tosi tärkeitä ja et löytää sieltä työyhteisöstä sellasia henkilöitä, joiden kans voi sitte keskustella niistä työasioista, et on ihan tärkeitä. Tietysti, eikä se tarkota sitä, että täytyy kaikista asioista olla samaa mieltä tietenkään, vaan että on semmonen ihminen, jonka kans voi keskustella asioista. (Opettaja C)

Opettajat kokevat myös kollegoiden keskinäisen luotettavuuden hyvin tärkeäksi ja suureksi voimavaraksi. Olennaista on, että asioista voi keskustella ilman luottamuksen menettämisen pelkoa ja ettei kukaan vedä mattoa jalkojen alta. Tärkeää on myös pystyä kollegoiden kesken jakamaan asioita, jotka ärsyttävät tai harmittavat. Kun saa purkaa myös tällaiset negatiiviset asiat pois mielestään, auttaa se vahvistamaan työhyvinvointia.

Se on tosi suuri voimavara, että jos joku asia ittee keljuttaa, ni vaikka voi sen sitte tuolla opettajan huoneessa puhaltaa ulos, eikä kukaan vetäse mattoa jalan alta... (Opettaja C)

– – työyhteisön, et sieltä löytyy niitä semmosia, joitten kanssa voi jakaa niitä kokemuksia ja saa vapaasti puhista aina niitä ärsytyksiä myöskin, niin tuota, ja on semmonen luottavainen ilmapiiri ja tietää, että niinku kukaan ei vedä mattoa jalkojen alta, ni, niinni tottakai ne lisäävät sitä työhyvinvointia. (Opettaja A)

Myös samanhenkisyys ja kumppanuus kollegoiden kesken lisäävät luokanopettajien työhyvinvointia. Haastateltavien mielestä asioista ei tarvitse olla samaa mieltä, mutta on tärkeää, että niistä voidaan avoimesti keskustella. Työhyvinvoinnin kannalta keskeistä on kokemus yhteenkuuluvuuden tunteesta sekä se, että jokainen voi tuntea olevansa oma itsensä erilaisista persoonallisuuksista koostuvassa työyhteisössä. Eräs vastaajista myös korostaa, että yhteenkuuluvuuden edellytyksenä on, että jokainen kertoo jotakin omasta henkilökohtaisesta elämästään kollegoiden kesken.

– – *voimavarana nyt varmasti on se semmonen samanhenkisyyys kuitenkin. Ei tarvii olla välttämättä aina samaa mieltä, mutta se, että niinku, että asioita voidaan jollai lailla niinku sillei samalta viivalta ratkoo, ajattelen nyt lähinnä tässä näitä kollegoita. (Opettaja A)*

– – *et tehään sitä työtä yhdessä, että oisko se sitte nimenomaan sitä kumppanuutta sitte jollai lailla siellä, että kuulutaan jotenki kuitenkin niinku siihen samaan porukkaa ja... Ehkä se on se semmonen yhteenkuuluvaisuuden tunne. (Opettaja A)*

Musta se kertoo sillo aika paljon, että, et meillä kaikilla täällä opettajilla on varmaan ihan mukava olla, vaikka me ollaan persooniltamme erilaisia, mutta kuitenkin, sillai ehkä sopivasti samanlaisia hulluja. (Opettaja B)

Varmaan niinku semmonen tietynlainen avoimuuskin on se mikä, että kyllä mua esimerkiks kiusaa tietyllä, tietyllä tavalla se, et jos joku ei ittestänsä kerro yhtään mitään. – – Että kyllä mun mielestä niinku se semmonen on ainakin, mikä yhdistää, niinku jos aattelee kollegoiden kanssa. (Opettaja B)

Huumorin nähdään olevan opettajan työssä yksi voimavaratekijä ja työhyvinvointia tuottava asia. Opettajanhuoneen huumorintaju koetaankin välttämättömäksi työhyvinvoinnin kannalta.

Että jos tulee toimeen työkavereitten kanssa ni, niin, ni... Ja sitte musta meillä on täällä niinku tosi semmonen huumorintajunen sakki, mut mä luulen, et kaikissa opettajanhuoneissa on se huumorintaju, taju täytyy olla, tässä työssä ei muuten kovin pitkälle pötkitä. (Opettaja D)

Jos mä aattelen kollegoita, niin varmaan semmonen tapa ajatella samalla tavalla, et ollaan niinku samalla aaltopituudella ja, ja huumorintaju ja, ja niinku semmonen, et ollaan niinku samantyyllisiä ihmisiä. (Opettaja B)

Toisten opettajien tuki koetaan hyvin tärkeäksi oman työhyvinvoinnin kannalta. Erään opettajan mukaan luottamus siihen, että muilta opettajilta saa apua tilanteessa kuin tilanteessa, auttaa jaksamaan. Tärkeää on kokea, että kaikkea ei tarvitse osata tehdä itse, vaan apua ja tukea voi pyytää ja saada kollegoiltaan.

No sitte tietysti luotettavuus, et voi luottaa siihen – – et mun ei tarviikkaa tästä välttämättä niinku selvitä ite. (Opettaja B)

Ja sitte tietenki niinku kaikki semmonen tuki, mikä tulee muilta. (Opettaja D)

Työhyvinvoinnin kannalta tärkeää on, että voi tehdä yhteistyötä sekä kollegoiden että avustajien kanssa. Eräs opettaja korosti avustajan olevan hyvin suuri voimavara ja tuki hänen työnsä kannalta. Toinen opettaja kertoi osallistuneensa samanaikaisopettajuuskokeiluun kollegansa kanssa. Hän koki samanaikaisopettajuuden suurena voimavarana, koska asioista ja kokemuksista pystyi keskustelemaan sekä vastuuta jakamaan toisen opettajan kanssa.

– – ku osallistuin sellaseen samanaikaisopettajuuskokeiluun, tutkimukseen yhden kollegan kanssa, ni siinä todettiin kumpikin se, et miten suuri voimavara on se, että oli toinen niinku samanlainen aikuinen siinä tilanteessa, jonka kanssa saatto sitten niitä juttuja mieltää yhdessä ja jakaa niitä kokemuksia ja oli joku toinenkin, joka katso niinku samasta vinkkelistä niitä asioita ja sitte voitiin niitä yhdessä pohtia. Et se koettiin semmosena erittäin suurena voimavarana siinä. Ja sitte just että saatto sitä vastuuta ja muuta jakaa sen toisen kanssa. (Opettaja C)

No justinsa semmonen, jos on niinku hyvä avustaja luokassa, jonka kanssa yhteistyö pelaa oikein niinku, kuin unelma suorastaan. Ja, ja tuota nii, nii, ni se on niinku mun mielestä tuntuu, että se on niinku semmonen voimavara. (Opettaja D)

Luokanopettajat kokevat yhteistyön tekemisen ja yhdessä suunnittelemisen tärkeäksi voimavaraksi. Yhteistyön tekeminen kollegoiden kanssa koetaan mukavaksi, jos työyhteisöstä löytyy samanhenkisiä ihmisiä, joiden kanssa on helppo suunnitella opetusta. Eräs opettaja kokeekin työnsä huippuvuotiksi ne ajat, jolloin hän on saanut tehdä tiivistä yhteistyötä muutaman kollegan kesken.

Et ihanat työkaverit, joitten kanssa suunnitellaan ja, ja puretaan, ni ne on tosi tärkeä voimavara. On, että mä sen takia tykkään olla isossa koulussa, että täältä löytyy aina hengenheimolaisia. Tosi niinku, joitten kanssa on kiva tehdä yhteistyötä. Tärkeä voimavara. (Opettaja H)

No mulla on ollu semmosia ihan rinnakkaisuokanopettajia, joitten kanssa suunnitellaan ja tehään tosi paljon yhteistyötä, et meillä niinku synkkaa älyttömän hyvin ja, ja pietään yhteisiä tunnin... Sehän on aivan niinku älyttömän ihanaa. Et tuntuu, et ne on huippuvuosia ollu, kun on saattanu olla meitä kolme opettajaa, jotka ollaan tehty kaikkee yhdessä. (Opettaja H)

– – että ideoidaan yhdessä, mut sitte kyllä niinku kauheen kiva on niinku niitten kanssa jutella ihan muistakin elämänasioista. (Opettaja H)

Haastateltavien mukaan se, että työpaikalla voi kokea olevansa hyväksyty ja arvostettu, lisää työhyvinvointia ja työssä viihtymistä. Kun kollegat luottavat toistensa ammattitaitoon, kaikki viihtyvät työpaikalla paremmin. Myös toisten huomioon ottaminen ja kunnioittaminen ovat tärkeitä tekijöitä opettajan työhyvinvoinnin kannalta.

No tietenki se yhteistyö, ku se sujuu, ni silloin sitä on hyvä olla, et jos kokee sillä lailla, että on ite niin ku siellä työyhteisössä semmonen hyväksyty ja tyyppi ja näin ja... saa arvostusta ja niin pois päin, ni totta kai se niin ku vaikuttaa. (Opettaja D)

Et kyl mä tykkään, et se on semmosta niinku toista kunnioittavaa ja, ja meillä on niinku mukavaa ja pystytään puhumaan muustakin ku työstä, ni silloin se on kivaa. (Opettaja H)

No semmonen, et mä huomaan, että luotetaan ja tykätään ja semmoset tietenki. Ku huomaa, että tässä osaa niinku työnsä tehdä sillä lailla, että kaikki on tyytyväisiä, ni silloinhan se on kaikista mukavinta. Silloinhan siinä viihtyy. (Opettaja D)

– – et otetaan toiset huomioon, ni se on mun mielestä voimavara ja sellaset ihmiset, jotka, jotka niinku pystyy tuomaan semmosia myönteisiä asioita siihen kanssakäymiseen. (Opettaja F)

Haastateltavien mukaan on hyvin tärkeää päästä kesken työpäivän opettajanhuoneeseen, jotta voi keskustella aikuisten ihmisten kanssa. Tällöin on mahdollista olla ajattelematta työasioita tai toisaalta on myös mahdollisuus purkaa mielessä olevia työasioita. Mietityttävien asioiden kertominen ja niistä palautteen tai neuvojen saaminen lisäävät myös opettajien työhyvinvointia. Kollegoiden nähdään olevan opettajien tuki ja turva, joihin voi tukeutua hankalan tilanteen tullen ja tämä voi tuottaa opettajille työhyvinvointia.

Sitä jaksaa enemmän, jos esmes välit kollegoitten kanssa on sellaset, että pystyy kertomaan niitä ahdistavia asioita ja saamaan sieltä sellasta palautetta, joka, joka sitte auttaa. (Opettaja G)

– – mun on ihan pakko päästä välitunnilla opettajanhuoneeseen, ihan pakko. Jos mä joutusin tänne jäämään, musta tuntuu, et mä en sais missään helvetin vaiheessa ladattua päänappia – – Et kyllä sillä on merkitystä myöski sit siellä niillä kollegoilla, ketkä siellä on, että en mä niinku haluis yksin siellä opettajanhuoneessa olla. (Opettaja G)

Ni onhan se tuki ja turva, tavallaan niinku joka asiassa. Et jos mä joudun kahnauksiin täällä vanhempien tai oppilaitten kanssa, ni saan mä nyt, kollegoilta

mä saan. Tää on se mun vertaisryhmä täällä, jolle mä voin kertoa niitä asioita ja siitä tulee se palaute niinkun ne sen asian näkee sitten. Kyllä sillä on merkitystä. (Opettaja G)

5.4.3 Oppilaiden vanhemmat opettajien kokemana

Haastatteluista käy ilmi, että vanhemmilla on oppilaiden ja kollegoiden jälkeen seuraavaksi eniten vaikutusta heidän työhyvinvointiinsa. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö onkin viime vuosina lisääntynyt ja oppilaiden vanhempien vaikutus luokanopettajan arkeen on korostunut.

Vanhemmat on sellanen tärkeä yhteistyötaho myöski, joka on esimerkiks jos aattelee tätä kolmeekymmentä vuotta, korostunu tosi paljon siitä ajasta, ku aikoinani alotin. (Opettaja C)

Opettajat kokevat, että vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön perustana on molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus. Kumpikaan osapuoli ei sanele toiselle, kuinka lasta tulisi kasvattaa, vaan tärkeää on, että lasta pystytään kasvattamaan yhdessä tasavertaisesti. Parhaimmillaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö voi olla opettajalle hyvin suuri voimavara. Tällainen on mahdollista silloin, jos vanhempiin voi ottaa yhteyttä negatiivisissakin asioissa ilman, että vanhempien reaktioita tarvitsee pelätä.

Ja niinku vanhempienkin kanssa, se ehkä enemmän se kasvatuskumppanuus, että kiskotaan sitä köyttä sinne samaan suuntaan eikä toinen toisessa päässä ja toinen toisessa päässä. (Opettaja A)

No ehkä siinäki tavallaan se molemminpuoleinen kunnioitus tai arvostus. – – Semmonen molemminpuolinen kasvattajuuden arvostaminen. Semmonen tasavertaisuus kuitenkin siinä. Kumpikaan ei sanele toiselle osapuolelle, että miten sun pitäis tää kasvatustehtäväsi hoitaa. (Opettaja A)

Kodin ja koulun välinen yhteistyö parhaimmillaan voi olla ihan uskomattoman suuri voimavara. Että sun ei tarvii yhtään niinku jännittää tai pelätä, jos sä otat sinne kotiin yhteyttä, yleensä, jos se on joku negatiivinen asia. (Opettaja B)

– – meillä on niinku sama päämäärä. Vanhemmat katsoo sitä sieltä kotoa, kotoa käsin ja minä katson sitä täältä koulusta käsin. Meill on sama päämäärä on se oppilaan hyvinvointi ja kehittyminen. (Opettaja G)

Et jos mä nään, et vanhemmat niinkun arvostaa ja niinku yrittää niinku omalta osaltaan tehdä parhaansa sen lapsen eteen, ni se auttaa minua jaksamaan. (Opettaja H)

Haastateltavat pitävät keskusteluyhteyttä vanhempiin suurena voimavarana työhyvinvointinsa kannalta. Oleellista on, että vaikeistakin asioista pystytään puhumaan, vaikka niistä ei oltaisi samaa mieltä. Keskeistä on, että vanhemmat eivät hyökkää opettajia kohtaan, vaan että asioista voidaan keskustella aikuismaisesti, avoimesti ja rakentavasti. Tähän kuuluu myös se, että vanhemmat voivat nähdä omista lapsistaan sekä hyviä että huonoja puolia.

Että välit jos on vanhempien kanssa semmoset, että voi niinku keskustella asioista, voi tuoda myös hankalia asioita esille, ni kyllä se on semmonen voimavara. Ei tietysti kaikkien vanhempien kanssa tartte olla samaa mieltä, eikä ikinä näin tietysti olekaan eikä pidä ollakkaan, mutta kuitenkin, että asioista pystyy keskustelemaan. Ja myös se, että jos vanhemmat kokee jonkun asian niinku semmosena, et mietityttää tai eivät ymmärrä tai ovat eri mieltä, että myös ne voi ottaa niitä esille ja myös sillä tavalla, että eivät, et se ei oo semmonen hyökkäys välttämättä, vaan semmonen keskusteleva yhteys, ni kyl se ihan tärkeä on. (Opettaja C)

Ja vanhemmissa mun mielestä se, että rakentavasti pystytään niinku keskustelemaan asioista ja näkemään niinku omassa lapsessa sekä hyviä että huonoja puolia niinkun kiihottomasti, niin varmaan se, keskusteluyhteyden niinku semmonen aikuismaisuus ja avoimuus, mikä se sit onkaan, ni tuo sitä semmosta, että, et niinku sit jaksaa ja kokee, että no tää sujuu ihan kivasti. (Opettaja B)

– – semmonen avoimuus siitä tilanteesta ja kyky vastaanottaa, ottaa tota kommentteja ja vastaanottaa, halu vastaanottaa apua sille lapselle ja halu tehdä yhteistyötä, että yhdessä tehään sitä työtä, että autetaan sitä lasta eteenpäin asioissa mitkä tarvii sitä. (Opettaja F)

Ja sitte se, että ku käydään kaikkia keskusteluja, et ne on aina semmosia myönteisiä ja rakentavia. (Opettaja H)

Haastateltavien mukaan työtä on mukava tehdä silloin, kun vanhemmat osoittavat luottavansa opettajan kykyihin. Heidän mukaansa työhyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että vanhemmat luottavat siihen, että opettaja opettaa ne asiat, mitkä koulussa kuuluukin opettaa.

No jos musta tuntuu sillä tavalla, että vanhemmat luottaa siihen, että mitä mä täällä touhuan näitten tenavien kanssa päivät pitkät ja että mä opetan ne asiat

mitkä pitää, niin, niin, silloin minustaki tuntuu mukavalta tehdä tätä työtä. (Opettaja D)

– – että ku on itsellä semmonen tuntu, että vanhemmat nyt niin ku ihan selvästi on sitä mieltä, että mä handlaan tämän homman täällä, että, että homma toimii, ni, ni tietenki tänne tulee ihan eri mielellä, ku jos ois semmosia vanhempia, jotka niinku epäilee. (Opettaja D)

Vanhemmat luottaa mun ammattitaitooni. Se on ehdoton. Se, se, et mä voin kokea sen, niin, niin silloin mä voin toimia täysillä semmoisena opettajana kuin mä olen. (Opettaja E)

Opettajien mukaan myös vanhemmilta saatava kiitos ja myönteinen palaute auttavat jaksamaan arjen työssä. Positiivisen palautteen seuraukset voivat olla pitkäaikaisiakin. Myönteinen kanssakäyminen vanhempien kanssa lisää opettajien työhyvinvointia.

Varsinkin jos joku vanhempi sanoo jotain kiitosta, ni se on tosi mukava kuulla. Että ku joskus kuulee jotain kiitosta ni, ni semmosia on niinku mukava. Mä sanonki se sille, että no onpas mukava kuulla, ku joku joskus sanoo. (Opettaja D)

Mut sit tietysti se positiivinen palaute, jossa sitten vanhemmat kehuu opettajaa tai sanoo sen, et heidän lapsensa käy mielellään koulua ja niin edelleen, niin tuota se kyllä kantaa pitkälle. Että pienikin kehuminen silloin tällön auttaa aina. (Opettaja G)

Jos vanhemmat on myönteisiä, niin, niin myönteisellä kanssakäymisellä on myönteiset seuraukset mun työhyvinvointiin. (Opettaja E)

Erään opettajan mukaan eniten työhyvinvointia tuottaa se, että opettaja näkee vanhempien välittävän lapsestaan ja pitävän tästä hyvää huolta.

Se huolenpito, et pitää huolta lapsestaan, ni kyl se oikeesti tuottaa hyvinvointia. (Opettaja H)

5.4.4 Esimies opettajien kokemana

Haastattelujen perusteella luokanopettajat eivät näe, että esimiehellä olisi kovinkaan suurta vaikutusta heidän työhyvinvointinsa kannalta verrattuna oppilaisiin, kollegoihin ja vanhempiin. Kuitenkin opettajille tuottaa työhyvinvointia muun muassa se, että opettajan ja

esimiehen välinen molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus ovat kunnossa. Vuorovaikutuksen määrä esimiehen kanssa ei olekaan niin suuressa roolissa kuin laatu.

Ja sit se esimies nyt tietysti on se, että joka niinku, must siinä on ehkä semmonen molemminpuoleinen kunnioitus semmonen aika oleellinen seikka. (Opettaja A)

Opettajat kokevat heidän työhyvinvointinsa lisääntyvän, jos esimies on jämäkkä, oikeudenmukainen, joustava ja avoin. Tärkeää on, että esimies kuuntelee ja ymmärtää opettajan huolia sekä murheita ja on ihmisystävällinen alaisiaan kohtaan, eikä niinkään ylhäältä päin käskyjä antava diktaattori. Esimiehen tulisi opettajien mukaan myös muuttaa asioita ongelmatilanteita huomatessaan. Opettajan tulisi lisäksi voida tukeutua esimieheen ja luottaa siihen, että esimies ei vedä mattoa jalkojen alta vaikeissakaan tilanteissa.

No esimiehissä – – se tietty jämäkkyys ja oikeudenmukaisuus ja, mut kuitenkin semmonen avoimuus ja valmius kuunnella ja, ja ehkä muuttaaki jotain asioita, jos ne ei oo hyvin, että, että ei vaan mennä semmosella diktaattorimaisella otteella. (Opettaja B)

No taas sanosin, että jos esimiehen kanssa tulee toimeen, ni totta kai, totta kai se hyvinvointi on tuota niin, ni tai sitä voi sitte hyvin. Ja tuota nii, jos esimies on semmonen, että se kuuntelee, jos on jotain asiaa ja ottaa asiallisesti kantaa ja, ja kaikkea tyrmää ja sillä lailla, et jos on semmonen ymmärtäväinen ja ihmisystävällinen henkilö, ni, niin, niin totta kai se on mukavampi tulla töihin, ku et jos ois semmonen joku hirmu pomo. (Opettaja D)

Mä ite pidän sillei järkevänä sitä, että esimiehessä ois joustavuutta, mutta myös semmosta määrätietoisuutta, että ei jäähä, jää epäselväks, että jos on sovittu jotain, ni sitten toimitaan niinku on sovittu eikä jahkailla sitten enää sen jälkeen. (Opettaja F)

Haastateltavien mukaan työhyvinvoinnin kannalta keskeistä on, että voi tukeutua esimieheen vaikeissakin tilanteissa. Erityisen tärkeää on esimiehen tuki tilanteissa, joissa toisena osapuolena on koulun ulkopuolinen henkilö, esimerkiksi oppilaan vanhempi. Jos esimieheltä saa tällöin tukea, se vähentää vaikeasta tilanteesta johtuvaa kuormitusta. Erään opettajan mukaan työhyvinvointia lisääkin esimiehen osalta

– – empatia, myötäeläminen ja kiinnostus mun työtä kohtaan. (Opettaja G)

No kyllä sekin on tärkeätä, että esimies on sellanen, johon voi niinku tukeutua ja joka ei vedä mattoa jalan alta pois sellasessa pahassa tilanteessa tai näin, että. Ja et jos on tällasia jotakin vaikka hankalia juttuja joskus, niin että on esimies, joka on niinku siinä myös rinnalla, eritoten sillon et, jos on niinku johonki muualle päin tällästä hankalata. (Opettaja C)

Eräällä opettajalla on kokemusta sellaisesta esimiehestä, joka piti huolta alaisistaan ja heidän työhyvinvoinnistaan. Hänen mukaansa hyvä esimies lähestyy alaisiaan henkilökohtaisesti, kysyy vointia ja tarjoaa apua. Tällöin opettaja voi tuntea olonsa turvalliseksi. Opettaja myös kokee voivansa mennä kertomaan asioitaan esimiehelle tietäen, että esimies pyrkii ratkaisemaan ongelmat. Opettajan mukaan keskeistä on myös se, että esimies hyväksyy alaisensa sellaisina, kuin he ovat. Tästä syntyy pohja hyvälle yhteistyölle.

– – siinä oli semmonen esimies, joka todella piti huolta mun hyvinvoinnistani, niin, että saatto kysellä multa nähdessään vaikka iltapäivällä mut siellä, niin kysy, et 'hei, eikös sulta ole jo tunnit loppunu'. Mä sanoin, et 'on ne loppunu'. 'No mitäs hyvänen aika sä täällä vielä teet, mee kotiin siitä, et ei sun tarvii täällä olla.' Tai sitten kysy, et 'miten sä oikein jaksat, oot sä pärjänny tän vaikeen luokan kanssa' – – Tässä on niinku esimerkki hyvästä esimiehestä, että ihan henkilökohtaisesti lähestyy ja kysyy, miten mä voin ja tarjoaa apuansa. Siinä, semmonen esimies on niinku aivan vallan mainio. Ja sillon tietää, että jaksaa työssä, koska vaikka mitä tulee, niin mä voin mennä sinne esimiehen luokse ja kertoo mun ongelmani ja hän paneutuu niihin ja pyrkii löytämään ratkasuita. (Opettaja E)

– – että esimies hyväksyy minut tällaisena kuin minä olen, eikä yritä muuttaa mua muuksi ja siltä pohjalta lähtee mun kanssa tekemään yhteistyötä. (Opettaja E)

Esimies normittaa koulun käytänteitä, millä on keskeinen merkitys myös opettajan työn kannalta. Hyvässä tapauksessa se voi lisätä opettajien työhyvinvointia, mutta joissain tapauksissa se voi myös kuormittaa opettajia. Tärkeää olisikin, että esimies ottaa vastuun hänelle kuuluvista asioista.

Että, ja kyllähän esimiehellä sillä tavoin on tosi paljon merkitystä, et kyllähän esimies aika paljon normittaaakin niitä koulun monia käytäntöjä, et mitenkä siellä toimitaan. Et kyllä sillä ehdottomasti on merkitystä. (Opettaja C)

Se on musta tärkeätä, että me ollaan työntekijöitä ja meillä on esimies, joka ottaa sitten viimekädessä vastuun vastuuasioista ja jonka puoleen voi kääntyä. (Opettaja F)

5.5 Kuormitustekijät opettajien näkökulmasta

Edellisessä luvussa tuli ilmi opettajien kokemuksia heidän työhyvinvointiaan lisäävistä voimavaratekijöistä. Tässä luvussa avaamme opettajien ajatuksia ja kokemuksia sosiaalisista suhteista kuormittavina tekijöinä. Kuormitustekijöillä tarkoitamme työhyvinvointia uhkaavia ja heikentäviä tekijöitä.

5.5.1 Oppilaat opettajien kokemana

Haastateltavien opettajien mukaan oppilaat voivat toisinaan kuormittaa opettajia. Erityisesti oppilaiden oppimisvaikeudet ja käyttäytymisongelmat ovat opettajien mielestä kuormitustekijöitä. Oppilaiden keskittymisongelmat ja jatkuva haastava käyttäytyminen heikentävät opettajien jaksamista ja voivat aiheuttaa jopa työuupumusta. Röyhkeä ja itsekäs käytös sekä niihin puuttuminen rasittavat opettajia. Myös työrauhaongelmat heikentävät opettajien työhyvinvointia. Lisäksi opettajia voi kuormittaa, jos oppilaat kyseenalaistavat opettajan auktoriteettia.

– – jos on luokka, missä on hirveesti kaikenlaista ja oppilaitten kanssa hirveesti vääntöä ja on paljon oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia ja käyttäytymishäiriöitä ja kaikkia keskittymishäiriöitä ja kaikkia semmosia, ni tietenki se on paljo raskaampaa ja on hirveen raskasta mennä töihin. (Opettaja D)

– – jos on sellasta haastavaa käyttäytymistä kovin paljon, ni se, et jos jatkuvasti joutuu niinkun haastamaan jonku tilanteen päivä toisensa jälkeen ja tunti tunnilta ja minuutti minuutilta, ni kyllähän se tietysti voimille käy ja vaatii semmosta sitkeyttä. (Opettaja C)

Elikkä oppilaissa kuormittaa se, että, et sitä työrauhaa ei ole tai ei kunnioiteta toisia tai – – tää röyhkeys ja itsekkyyys ja oman edun tavoittelu ja, ja tämmönen, ku sit niihin joutuu puuttuu niihin tilanteisiin sitten niinkun. (Opettaja B)

Mutta sitte jos on kovin vaikeita ja haasteellisia lapsia, ni ne saattaa syödä kyllä pitkässä juoksussa hirveesti niinku voimavaroja. Ja tota ja jos siihen ei saa niinku sitte apuja, ni sit voi mennä kyllä ihan oikeesti niinku aikalailla, et uupuukin. (Opettaja H)

Mutta, että jos luokkaan nyt sattuu ongelmatapauksia, että tietää jo aamulla työpaikalle tullessaan, että taas tänään mä joudun selvittelemään jotakin asioita ja

taas tänään se oppilas pistää jonkun asian pääläelleen tai tekee jotakin väärää, niin kyllä se rasittaa ja jopa ahdistaa. (Opettaja E)

– – *jos oppilaat kyseenalaistaa mun auktoriteetin.* (Opettaja E)

Näkyvät oppilaiden käytöshäiriöt vaikuttavat useimpien opettajien mielestä heidän työhyvinvointiinsa heikentävästi, mutta kaksi opettajaa mainitsee, kuinka myös hiljainen oppilas voi kuormittaa heitä. Hiljaiseen oppilaaseen on vaikeaa saada kontaktia tai innostaa häntä mukaan koulun toimintaan. Oppilasta tulee näin ollen ikään kuin raahata mukana, mikä voi rasittaa opettajaa.

Mutta se on mulle, mun opettajapersoonalle vaikeampaa se täysin hiljanen oppilas, et miten mä sen saisin innostettua mukaan tähän toimintaan. Että joskus se semmonen hiljasuus on niinkun kuormittavaa. (Opettaja G)

Mutta sitten on taas sitä, että kun ei tunne oppilasta ollenkaan, ni sen kanssa eläminen on ihan toisenlaista. Se on vaan se mun asiakas, jonka mä raahaan ne tunnit perässäni sen päivän ja sen se on siinä. (Opettaja E)

Haastatelluista opettajista kolme mainitsee, että oppilaiden kotiongelmat saattavat näkyä koulussa. Opettaja ei voi kuitenkaan kovinkaan paljoa vaikuttaa kotona esiintyviin ongelmiin. Tällöin opettaja kokee voimattomuuden tunteita ja se koetaan hyvin kuormittavaksi ja työhyvinvointia heikentäväksi asiaksi.

– – *kotitilanteitten ongelma, jotka sitten näkyy täällä, että sellaset asiat joihin on, joihin ei pysty niinkun oikein suoranaisesti vaikuttamaan. Et ehkä se on kaikkein niinku raskainta.* (Opettaja F)

No ehkä semmonen, että lapsella on kotona paha olo ja se näkyy täällä, ni kyllähän se kuormittaa hirveesti. Kokee sen oman voimattomuuden. (Opettaja H)

Oppilaiden keskinäiset ongelmat voivat myös kuormittaa opettajia. Jos oppilaiden välillä on kinaa, jota ei saada selvitettyä, se on opettajallekin rankkaa. Kaksi opettajaa mainitseekin, että toisten kiusaaminen oppilaiden keskuudessa kuormittaa, sillä opettajan tehtävänä olisi huolehtia, ettei kiusaamista pääse tapahtumaan.

Jos joku oppilas kiusaa toistaa, niin se kuormittaa se, koska mun tehtävänä on pitää huolta, että niin ei tapahdu täällä. (Opettaja G)

Haastateltavien mukaan väkivaltaiset oppilaat kuormittavat opettajia myös henkisesti. Jos oppilas potkii, lyö tai uhkailee toisia, on tilanne hyvin vakava. Raskaimmalta tuntuukin juuri avoin aggressio, jossa opettaja joutuu rauhoittamaan oppilasta ikään kuin pakottaen muita oppilaita suojellakseen. Tällaiset tilanteet voivat olla haitaksi opettajien työhyvinvoinnille.

No sitte tietysti ehkä kaikkein ikävintä musta on väkivaltaiset oppilaat. Semmonen, joka koko ajan hakkaa ja lyö. – – Tämmösiä on ollu tässä nyt viimeaikoina, ni ne on oikeestaan ollu henkisesti kauheen raskaita. (Opettaja H)

– – sillon tällön sit semmosta avointa aggressiota, et kyl me, kyl me siihen törmätään siihen täällä nyt kuitenkin, ei nyt onneks päivittäin, mutta kuitenkin aika usein, ni se on tietysti todella kuormittavaa, että ehkä kaikkein, kaikkein pahinta on se, et jos joutuu niinku johonki tämmöseen holding juttuun, että joku potkii, potkii, puree tai muuten uhkailee toista, ni on sitte vakava, vakava tilanne. Ne on, ne on kaikista rankimpia. (Opettaja F)

Eräs opettajista ei varsinaisesti osaa nimetä, mitkä asiat oppilaissa kuormittavat häntä. Hän näkee asian pikemminkin opettajasta itsestään johtuvana tiedon puutteena, jolloin hän kokee itsensä neuvottomaksi vaikean tilanteen kohdatessa.

Se ei nyt johdu tavallaan siitä oppilaasta vaan hänessä olevasta jostakin esimerkiksi oppimisen ongelmasta, että sit just niinku on neuvoton jonku asian kanssa. (Opettaja A)

5.5.2 Kollegat opettajien kokemana

Haastateltavat kokivat kollegat pääasiassa voimavarana oman työhyvinvointinsa kannalta. Eräs haastateltavista ei osannutkaan mainita kollegoihin liittyviä kuormitustekijöitä.

Mä en oikeestaan koe kollegoita kyllä millään tavalla niinku, että ne mitenkään ehkä rasittas mua. (Opettaja B)

Haastatteluista nousee kuitenkin esiin joitakin kollegoihin liittyviä kuormitustekijöitä. Kollegoiden osalta opettajien työhyvinvointia kuormittaakin esimerkiksi se, jos kollega

väheksyy toisen työpanosta tai vetää maton toisen jalkojen alta. Myös se, ettei tule kuulluksi, rasittaa opettajia.

– – kollegan taholta, et jos tulee sellanen olo, että ei tule kuulluksi ja jollakin tavalla mitätöidään se, mitä on tehnyt, ni kyllä se niinku kuormittaa. (Opettaja C)

– – näihin työvuosiin mahtuu niitaki tilanteita, et joku on vetässy sen maton alta. (Opettaja A)

Kuormittavana saatetaan kokea myös se, jos opettajanhuoneessa puhutaan paljon henkilökohtaisia asioita tai jos joku kollegoista on jatkuvasti äänessä. Eräs haastateltava kokee opettajan työn olevan muutenkin niin kuormittavaa, ettei haluaisi kuunnella muiden henkilökohtaisen elämän ongelmia työpaikalla.

– – sellasen asian oon kokenu aika rasittavana, että, jos työpaikalla puhutaan hirveen paljon omia asioita, niin kun tää työ on muutenkin kuormittavaa, niin jotenki on tärkeätä se, että töissä ollaan töissä – – jos kuiskutellaan ja supsutellaan jostakin henkilökohtaisista asioista, ni se voi olla aika rasittavaa. (Opettaja F)

Jos siinä on esimerkiks semmonen kollega, joka opettajanhuoneessa on esimerkiks koko ajan äänessä, siis koko ajan, eikä koskaan oo niinku hiljaa eikä kuuntele muita, ni se kyllä rasittaa ihan järkyttävästi. (Opettaja G)

Opettajat kokevat kuormittavana sellaisen kollegan, joka ei noudata yhteisesti sovittuja sääntöjä. Tällaisen henkilön kanssa on vaikeaa toimia samassa työyhteisössä. Myös välinpitämätön kollega, johon ei tunnu saavan yhteyttä, koetaan erittäin rasittavaksi.

Semmonen opettaja, joka ei yhtään toimi samojen sääntöjen mukaan, kun mitä on tavallaan yhdessä sovittu tai ne on muotoutunu ne säännöt meille, ni sellanen kollega on kyllä sitten aika hankala ja se rasittaa. (Opettaja G)

Ehkä semmonen kollega, joka ois välinpitämätön muita kohtaan, ni semmonen ois ehkä kaikista. Et siihen ei sais mitään kontaktia, ni se kyllä harmittas sitten. (Opettaja G)

Opettajien työhyvinvointia voi kuormittaa myös se, jos työyhteisössä on henkilöitä, jotka näkevät ympärillään vain negatiivisia asioita. Eräs haastateltava onkin joutunut kokemaan tällaisten kollegoiden työhyvinvointia heikentävän vaikutuksen entisessä työyhteisössään.

Hänen mielestään se rasitti ja jopa ahdisti niin paljon, että se vaikutti omaan työskentelyyn ja oli osasy siihen, että loppujen lopuksi hän vaihtoi työpaikkaa.

– – ni siellä kuormittavuus synty muutamista opettajista, jotka, jotka koko ajan näkivät ympäristössään vaan negatiivisia asioita. Heillä oli tarve haukkua taikka aliarvioida taikka mollata esimiestä taikka työtovereita syystä taikka toisesta taikka kolmannelta, ihan mistä vaan. – – Niin niitten kuunteleminen oli semmosta, että, että se rasitti ja se jopa ahdisti ja silloin halus pois siitä tilanteesta ja toivoi, ettei tänään enää kohtais sitä ihmistä. Ja se sitten paino mieltä ja vaikutti siihen työskentelyynkin negatiivisesti. (Opettaja E)

– – et ei liikaa mässäillä semmosilla negatiivisilla asioilla. Mä en taho jaksaa sitä. (Opettaja H)

Kollegan henkilökohtaiset ongelmat saattavat rasittaa muita opettajia. Kollegan pitkään jatkuva outo ja ailahteleva käytös voi heikentää myös muiden opettajien työhyvinvointia.

Tietysti rasittavia on ollu joskus, jos kollegalla on ollut niinku vaikeeta. – – mut se ei oo sitä paljastanu, sen käytös on vaan ollu semmosta ailahtelevaista ja semmosen kans ei niinku taho tietysti pitemmän päälle jaksaa. (Opettaja H)

Erittäin raskasta opettajille voi olla myös se, että he kokevat tulevansa kiusatuiksi työyhteisössään. Pelko siitä, että joutuu kohtaamaan muiden kollegoiden ilkeyttä, vaikuttaa negatiivisesti opettajien työhyvinvointiin.

Sitten tietenkin sellanen, että, jos jotenki joutuu sellaseen asemaan, mitä varmaan kaikissa työyhteisöissä saattaa joskus tulla, että tuntuu, et tulee jotenkin kiusatuksi jostain asiasta, ni, ni sehän vie voimia ihan hirveesti sitte. (Opettaja F)

Et jos se on semmosta, et mä joudun koko ajan olee vähän niinku varpaillaan tai, tai niinku pelkää, et mulle ollaan ilkeitä, ni se ei oo kivaa. (Opettaja H)

5.5.3 Oppilaiden vanhemmat opettajien kokemana

Opettajat mainitsivat oppilaiden vanhempien kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta piirteitä, jotka he kokivat kuormittaviksi tekijöiksi oman työhyvinvointinsa kannalta. Vanhemmat, jotka mitätöivät tai kyseenalaistavat opettajan toimintaa, heikentävät opettajien työhyvinvointia. Aiheettomat hyökkäykset vanhempien taholta ovat myös yksi

kuormittavuustekijä. Haastateltavia kuormittavat myös ristiriitatilanteet, joita esiintyy vanhempien kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.

– – jos on sellasia vanhempia, jotka mitätöi, taikka kaiken tekemisen tai kyseenalastaa juttuja, niin kyllä se myös syö sitä hyvinvointia. – – et jos tulee semmosia niinku aiheettomia hyökkäyksiä. Että niinku hyökätään ennenku niinku on ees niinku asiaa millään lailla käsitelty niinni, ni kyllähän se kuormittaa. (Opettaja C)

Ja vanhempien kanssa tietysti kuormittaa se, että, että jos puututaan mun mielestä, tai niinkun on asiat, mistä keskustellaan, jotenki epäolennaisia tai, tai se sävy siihen on hyökkäävä tai jotenki tuomitseva tai semmonen ei-aikuismainen, niin ehkä ne on ne asiat. (Opettaja B)

– – on semmosia hankalia, et jonku vanhemman kanssa pitää väentää jostain asiasta tai tämmöstä näin. (Opettaja D)

Kaikkein raskainta mulle on ollu vanhempien kanssa silloin, kun vanhemmat eivät ole hyväksyneet mun toimintatapoja tai näkevät ne väärinä eli eivät luota mun ammattitaitoon. (Opettaja E)

Erästä opettajaa kuormittaa myös vanhempien puuttuminen hänen opetustapoihinsa. Jos vanhempien ja koulun päämäärät ja säännöt eivät kohtaa, seurauksena siitä voi olla toimimaton yhteistyö. Tämä taas voi heikentää opettajan työhyvinvointia.

– – vanhemmat ovat tulleet tietoisiksi oikeuksistaan tai on alkanu päästä vallalleen semmonen minäkeskeisyys, että jokainen voi vähän niinku ite päättää, miten tätä elämää eletään. Ja kun se tunkee sitte koulunki alueelle, ni vanhemmat haluais päättää, miten mun lastani opetetaan. Ja silloin, jos mennään koulun ohjeistuksen ulkopuolelle tai että se ei sovikaan ne vanhempien ohjeet näihin koulun opetussuunnitelmaan ja sääntöihin, ni sitte tullaan törmäyskurssille. Ja siitä seuraa sitte taas se, että vanhempien kanssa ei yhteistyö sujukaan, koska opettaja joutuu vetämään johonkin rajan. (Opettaja E)

Opettajia saattaa kuormittaa se, että erilaisten vanhempien kanssa tulee löytää yksilöllinen tapa toimia. Opettaja stressaantuu, kun hän joutuu etukäteen miettimään, kuinka asiat kullekin vanhemmalle ilmaisee. Myös mieleltään sairaiden vanhempien kohtaaminen voi toisinaan olla hankalaa. Tapaamiset, joihin liittyy väkivallan uhkaa, koetaan ahdistaviksi ja vastaisuudessa niihin pyritään varautumaan etukäteen mahdollisimman hyvin, jotta oma turvallisuus ja työhyvinvointi olisi taattu.

Et kyllähän se tietenkin sinne tuntuu kuormittavalta, jos on joku semmonen vanhempi, että tietää, et tälle pitää nyt vähän miettiä, et mites mä nyt tän asian nyt otan esille, etten mä niin ku heti sitä paukauta päin naamaa. (Opettaja D)

Ja sinne oli ihan oikeesti niinku mieleltään sairaita vanhempia – – kohtaamiset on ollu tosi niinku erikoisiakin – – on ollu niinku väkivallan uhkaakin, että isä saattaa tulla arviointikeskusteluun yksin ihan humalassa ja mä oon yksin pimeessä koulutalossa. (Opettaja H)

Vanhemmat, jotka koetaan liian läheisinä, rasittavat opettajaa. Kahdella opettajalla on kokemusta sellaisista vanhemmista, jotka ovat halunneet avautua omista henkilökohtaisista asioistaan opettajalle. Tämä on kuormittanut opettajien työhyvinvointia.

– – että ku vanhemmat kokee opettajan läheisenä, ni ne tukeutuu sitten minuun omissa henkilökohtaisissa ongelmissaan, niin, että mä oisin tervetullu heidän aviokriisiä selvittää kotiin. (Opettaja E)

– – on semmosia ripustautuja vanhempia, jotka niinku ripustautuu siihen opettajaan – – ni se lapsen opettaja saattaa olla se ainoa henkireikä. Sit ne soittelee iltasin ja viikonloppusin ja, ja tota hakee tukea näille omille jutuilleen, ni se on rankkaa. (Opettaja H)

Jos oppilaalla on opettajan mielestä joitakin ongelmia ja oppilaan vanhempi ei halua nähdä omassa lapsessaan mitään vikaa tai ongelmilta suljetaan silmät, opettaja voi kokea itsensä neuvottomaksi. Tämä voi heikentää opettajien työhyvinvoinnin tunnetta.

– – vanhempi niinku omasta kyvyttömydestään – – sulkee silmänsä siltä, että ei mun laps. Ni se on aika, aika kuormittava juttu. (Opettaja F)

Opettajat kokevat kuormittavaksi sen, jos vanhemmat ottavat yhteyttä rehtoriin ennen kuin ovat edes yrittäneet selvittää asiaa ja keskustella siitä opettajan kanssa. Tällaiset vuorovaikutussuhteet jäävät painamaan mieltä ja voivat vaikuttaa opettajan työhön pidemmänkin aikaa. Myös vanhemmat, jotka haukkuvat opettajaa lapselleen, koetaan hyvin hankaliksi ja kuormittaviksi.

Ja sitku mä tiedän, et siellä on joku vanhempi, joka, joka tuota niin ottaa yhteyttä rehtoriin ja haukkua rätyyttää minut sitten rehtorille tai muuta vastaavaa, niin se niinku jäytää koko ajan sit siellä. – – Et se, se näissä vanhemmissa, et ne on niinku,

et jos ne menee huonosti ne suhteet, niin ne painaa koko ajan siellä taustalla, niistä ei pääse irti ollenkaan. (Opettaja G)

– – mun mielestä pahinta siinä, mitä vanhempi voi tehdä opettajalle, on niinku vetää matto jalkojen alta, että, että jos vanhempi on eri mieltä opettajan kanssa, ni se mennään, keskustellaan opettajan kanssa eikä lapsen kautta, että se on aika syövää, jos näin toimitaan. (Opettaja F)

Eräs opettajista kertoo joutuneensa uransa aikana hyvin hankalaan tilanteeseen yhden vanhemman kanssa. Hänen työstään oli ilman pätevää syytä valitettu oikeusministeriöön. Tämän lisäksi häntä uhkailtiin ja haukuttiin huonosti hoidetusta työstä. Opettajan mukaan tämä kokemus oli hyvin kuormittava ja hänen työhyvinvointiaan heikentävä. Tällöin hän ei olisi jaksanut mennä töihin ollenkaan.

Olen opettajaurani aikaan ni käyny semmosenki läpi, että mun työstäni on valitettu opetusministeriöön, oikeusministeriöön asti, perättömiä kylläkin, mutta siis oon joutunu tämmösen yhden isän ikään kuin ei nyt uhkailemaksi, mutta hän soitti kotiin ja haukku ja kiroili ja soitti opetuspäällikölle ja, et kuinka hänen lapsensa on jätetty ilman opetusta ja muuta, ku hän ei voinu hyväksyä sitä, että hänen lapsellaan oli hirveen suuria oppimisvaikeuksia. – – Mä muistan sen tunteen, että mä en jaksu mennä sinne töihin ja mä en halua mennä sinne, että ku nyt ei taas tiiä sit, mitä tulee, ku ne oli sellasia ihan arvaamattomia, yllättäviä ne kommentit. Että, että oon sitten senki puolen kokenu kyllä. (Opettaja B)

5.5.4 Esimies opettajien kokemana

Haastatteluista käy ilmi, että esimiehellä ei ole yhtä suuri vaikutus opettajien työhyvinvointiin kuin oppilailta, kollegoilla tai vanhemmilla. Yksi syy tähän voi olla se, että opettajien mukaan esimiehen kanssa ollaan määrällisesti vähiten vuorovaikutuksessa verrattuna oppilaisiin, kollegoihin tai vanhempiin.

Haastateltavat osaavat kuitenkin kertoa myös tilanteita, joissa esimies kuormittaa opettajien työhyvinvointia. Opettajat mainitsevatkin esimiehen heikentävän heidän työhyvinvointiaan silloin, kun esimies ei kuuntele tai opettaja ei koe tullessa kuulluksi. Haastateltavien mukaan heitä kuormittaakin se, että

– – ei tule kuulluksi niinku esimiehen taholta. (Opettaja C)

– – esimies, ei, ei niinku kuuntele, ni se on aika kiusallista. (Opettaja F)

Opettajat näkevät, että esimiehen riittämättömät taidot henkilöjohtamisessa voivat vaikuttaa työilmapiiriin heikentävästi ja sitä kautta myös opettajien työhyvinvointiin. Hänen mukaansa työhyvinvointia heikentää myös, jos esimies ei muuta asioita, vaikka tiedostaa ongelmien olemassaolon.

– – jos sitten on puutteita, lähinnä siinä henkilöjohtamisessa, ni kyl se sitte heijastuu siihen koko työilmapiiriin ja sitä kautta sitte yksittäisten opettajienkin hyvinvointiin. (Opettaja A)

– – pitkittyneet semmoset just tämmöset psyykkiset kuormitukset, että jos todetaan yhteisesti, että työyhteisössä niinku ei voida hyvin, mut sit sille asialle ei kuitenkaan oikeesti tehä mitää, ni ne on sitte sellaset, tarvittas jo ehkä kenties niinku ulkopuolista apua, jonkunlaista työnhajausta, mutta ei tule, ei nähä tärkeeksi ja se on nimenomaan sitte esimiehestä kiinni yleensä. (Opettaja A)

– – koulussa, ni mun mielestäni, niin korostuu varmaan se, että esimies on henkilöstöjohtaja. – – et sillä henkilöstöjohtamisella on tosi paljon, tärke merkitys. (Opettaja F)

Opettajia kuormittavat myös erimielisyydet esimiehen kanssa. Hetkellistä kuormitusta on aiheutunut, jos esimies on käskenyt tekemään jotakin, mikä ei itsestä tunnu hyvältä. Jos esimies on määräilevä, eikä ota opettajien näkökantoja huomioon, vaan toimii oman linjansa mukaisesti, se heikentää työilmapiiriä ja voi tätä kautta vaikuttaa myös opettajien työhyvinvointiin. Myös huonosti lähestyttävä tai jopa pelottavaksi koettu esimies ahdistaa, jos opettaja kokee, ettei hän uskalla kertoa omia asioitaan tälle.

Tai sit se voi olla niin, että joku asia, missä me rehtorin kanssa ollaan eri mieltä ja hän sit kuitenkin sanoo, miten se pitää tehä, ni sitte voi olla, että se hetkellisesti kuormittaa, kun ittee ottaa päähän, et no mun mielestä tää nyt ei oo hyvä näin, mut tää nyt vaan pitää tehä. (Opettaja B)

– – jos mä koen esimiehen huonosti lähestyttäväksi tai, tai jopa pelottavaksi, etten uskalla mennä sanomaan omia asioita tai jos on jotain ongelmia, niin ahdistaaahan se. (Opettaja E)

No huonon työilmapiirinhän esimies saa aikaan sillä, että ottaa tällasen määräilevän linjan elikkä ei neuvottele työntekijöitten, opettajien kanssa opetuksen

linjaamisesta vaan lähtee määräämään ja, ja vetää oman linjansa, jolloin puhutaan niinku diktatuurista ja se, se on hirveän raskasta. (Opettaja E)

Opettajien mielestä epäoikeudenmukainen ja välinpitämätön esimies, joka ei ole kiinnostunut alaistensa tekemisistä, koetaan työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi. Jos opettaja kokee, ettei saa tarvitsemaansa tukea esimieheltä, voi se tuntua hyvin raskaalta. Kuormittavaa on,

– – jos esimies on epäoikeudenmukainen ja kohtelee minua tylästi eikä ole kiinnostunut minun tekemisistäni pätkääkään. (Opettaja G)

Ehkä semmonen välinpitämättömyys. Ehkä se, että asiat ei oo kohillaan, mutta esimies ei välitä. – – Kyl se sitte käy, käy voimille, kun pitää yrittää selvitä, eikä saa tukea esimiehestä. (Opettaja H)

5.6 Tulosten yhteenveto

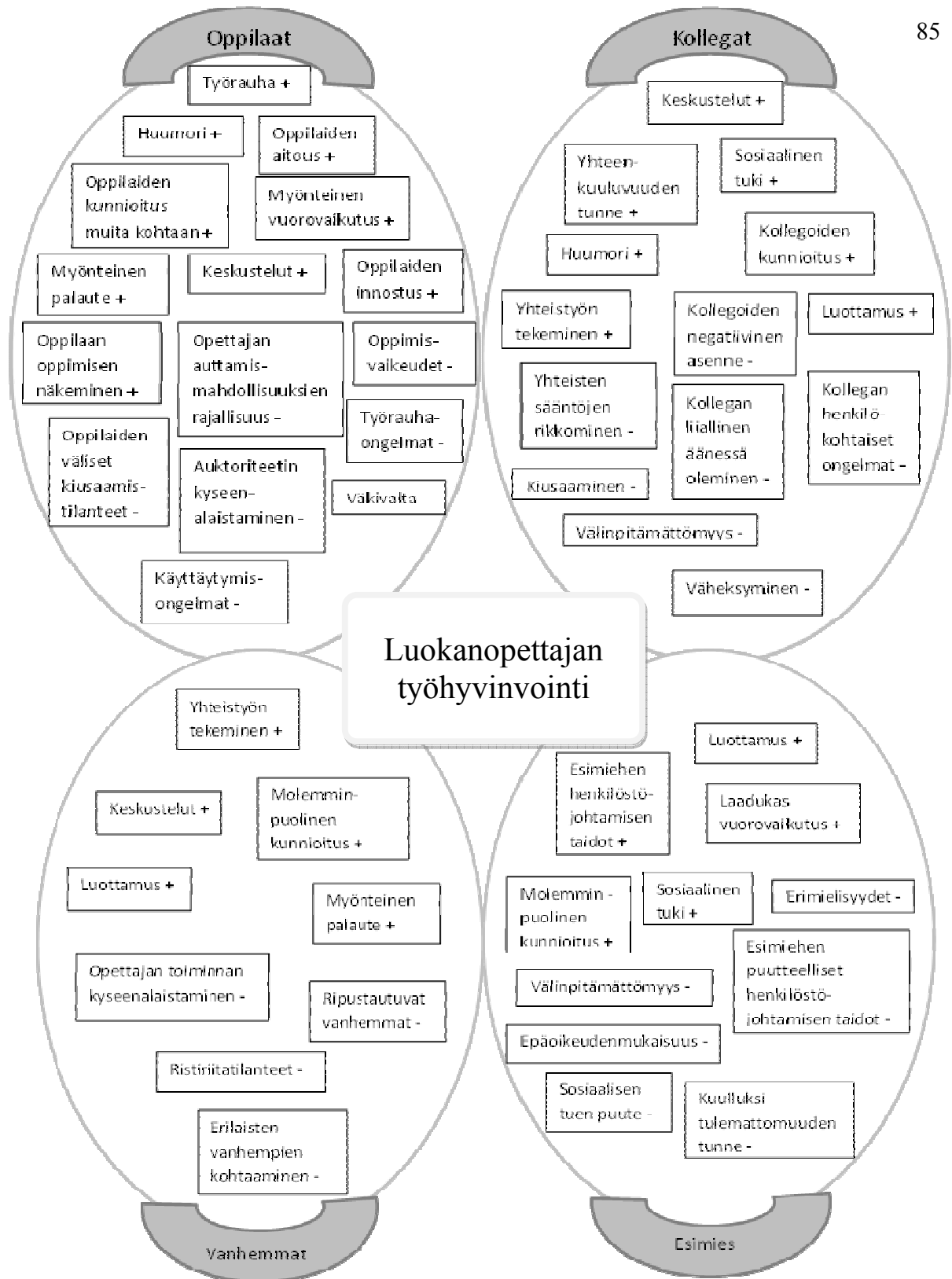
Edellisessä luvussa toimme esille tutkimuksemme keskeiset tulokset kokonaisuudessaan. Tässä luvussa tiivistämme tärkeimmät tutkimustuloksemme luokanopettajan työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Kerromme vuorovaikutuksen määrän ja laadun vaikutuksista luokanopettajan työhyvinvointiin sekä kokoamme luokanopettajan keskeisten sosiaalisten suhteiden vaikutukset opettajan työhyvinvointiin (kuvio 5).

Vuorovaikutuksen määrä ja laatu vaikuttavat luokanopettajan työhyvinvointiin. Pääsääntöisesti opettajan tulisi olla määrällisesti paljon vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Vuorovaikutus ei kuitenkaan saisi olla liian negatiivissävytteistä, sillä silloin se voi muuttua työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi. Vuorovaikutuksen laatu oppilaiden kanssa ei ole niin keskeisellä sijalla kuin määrä, sillä vuorovaikutus oppilaiden kanssa ei välttämättä ole kovin syvällistä.

Kollegoiden sekä oppilaiden vanhempien kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa sekä laadulla että määrällä on merkitystä opettajan työhyvinvoinnin kannalta. Vuorovaikutusta tulisi olla määrällisesti tarpeeksi ja sen olisi oltava laadultaan syvällistä. Sen sijaan liian vähäinen vuorovaikutuksen määrä tai laadultaan heikko vuorovaikutus voi heikentää opettajan työhyvinvointia. Esimiehen kohdalla vuorovaikutusta ei tarvitse olla

määrällisesti kovinkaan paljoa, kunhan se on laadukasta. Tärkeää on, että opettaja kokee tulevansa kuulluksi.

Kuten tutkimuksestamme on aiemmin käynyt ilmi, luokanopettajan sosiaaliset suhteet voivat toimia sekä voimavara- että kuormitustekijöinä. Luokanopettajan sosiaalisista suhteista työhyvinvointiin vaikuttavat siis suhteet oppilaisiin, kollegoihin, oppilaiden vanhempiin sekä esimieheen. Kuviossa 5 olemme vetäneet tutkimustuloksemme yhteen näiden eri sosiaalisten suhteiden osalta. Työhyvinvointia lisäävät voimavaratekijät on merkitty kuvioon merkillä + ja työhyvinvointia heikentävät kuormitustekijät merkillä -.



KUVIO 5. Yhteenvedo tuloksista.

Oppilaiden osalta opettajan työhyvinvointia lisäävät oppilaiden aitous, oppilailta saatava myönteinen palaute sekä oppilaiden innostuksen ja oppimisen näkeminen. Huumori, myönteinen vuorovaikutus, työrauha ja keskustelut oppilaiden kanssa sekä oppilaiden kunnioittava käytös muita kohtaan edesauttavat opettajan työhyvinvointia. Sen sijaan oppilaiden käyttäytymisongelmat, oppimisvaikeudet, väkivaltaisuus ja kiusaamistilanteet vaikuttavat negatiivisesti opettajan työhyvinvointiin. Sen lisäksi opettajaa kuormittavat luokassa esiintyvät työrauhaongelmat, opettajan vaikutusmahdollisuuksien rajallisuus sekä se, jos oppilaat kyseenalaistavat opettajan auktoriteettia. Nämä tekijät liittyvät luokanopettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen ja sitä kautta vaikuttavat opettajan työhyvinvointiin.

Myös kollegoilla on suuri vaikutus opettajan työhyvinvointiin. Myönteisessä hengessä käydyt keskustelut, kollegoilta saatava sosiaalinen tuki sekä kollegoiden keskinäinen kunnioitus ja luottamus lisäävät opettajan työhyvinvointia. Myös opettajien välisellä yhteenkuuluvuuden tunteella, huumorin käytöllä sekä yhteistyön tekemisellä on työhyvinvointia nostattava vaikutus. Kollegat voivat kuitenkin vaikuttaa myös negatiivisesti opettajan työhyvinvointiin. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa toisen työpanoksen väheksyminen, välinpitämättömyys toista kohtaan, yhteisten sääntöjen noudattamattomuus sekä yleinen negatiivinen asenne. Myös kollegoiden henkilökohtaiset ongelmat, kollegoiden väliset kiusaamistilanteet ja kollegan liiallinen äänessä olo voivat heikentää opettajan työhyvinvointia.

Oppilaiden vanhemmat vaikuttavat omalta osaltaan opettajan työhyvinvointiin. Myönteinen palaute, molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus, positiivisessa hengessä käydyt keskustelut sekä yhteistyön tekeminen edesauttavat opettajan työhyvinvointia. Työhyvinvointia sen sijaan voivat heikentää ristiriitatilanteet, opettajan toiminnan kyseenalaistaminen, erilaisten vanhempien kohtaaminen ja ripustautuvat vanhemmat.

Myös esimies voi vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin sitä sekä lisäävästi että heikentävästi. Esimieheltä saatava sosiaalinen tuki, molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus sekä myönteinen vuorovaikutus lisäävät opettajan työhyvinvointia. Esimiehen hyvät henkilöstöjohtamisen taidot ovat omiaan lisäämään opettajan työhyvinvointia, mutta puutteellisina nämä taidot voivat heikentää opettajan työhyvinvointia. Opettajan työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä ovat myös esimieheltä saatavan tuen puute, esimiehen

epäoikeudenmukaisuus ja välinpitämättömyys, erimielisyydet opettajan ja esimiehen välillä sekä kuulluksi tulemattomuuden tunne.

Edellä esittelimme erikseen tiivistetysti, kuinka oppilaat, kollegat, oppilaiden vanhemmat sekä esimies vaikuttavat opettajien työhyvinvointiin. Oppilaiden, kollegoiden, oppilaiden vanhempien ja esimiehen osalta luokanopettajan työhyvinvointiin vaikuttavat osittain myös samat asiat, joita erittelemme seuraavaksi hieman tarkemmin.

Opettajan sosiaalisessa suhteessa kollegoihin, oppilaiden vanhempiin ja esimieheen korostuvat luottamus sekä molemminpuolinen kunnioitus. Nämä tekijät ovatkin keskeisellä sijalla rakentamassa laadultaan syvällistä vuorovaikutusta ja näin ollen lisäämässä luokanopettajan työhyvinvointia.

Kollegoiden ja esimiehen kohdalla sen sijaan korostuvat sosiaalisen tuen tärkeys voimavarana ja välinpitämättömyyden merkitys kuormitustekijänä. Jos opettajaa kohdellaan välinpitämättömästi ja hän ei saa sosiaalista tukea näissä sosiaalisissa suhteissaan, voi se olla hänen työhyvinvointiaan heikentävä tekijä. Luokanopettajan sosiaalisissa suhteissa esimieheen ja kollegoihin löytyy myös eroavaisuuksia. Esimiehen kohdalla keskeisesti luokanopettajan työhyvinvointiin vaikuttavat kuulluksi tulemisen tunne sekä esimiehen henkilöstöjohtamisen taidot ja oikeudenmukaisuus. Esimiesasemasta johtuen nämä asiat eivät käy ilmi muissa opettajan työhyvinvointiin vaikuttavissa sosiaalisissa suhteissa. Kollegoiden kohdalla luokanopettajan työhyvinvoinnin kannalta keskeistä on sen sijaan yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteistyön tekeminen. Nämä lisäävät työyhteisön vaikutusta luokanopettajan työhyvinvointia lisäävänä tekijänä.

Yhteistyön tekeminen nousee keskeiseksi tekijäksi kollegoiden lisäksi myös luokanopettajan suhteessa oppilaiden vanhempiin. Myös keskustelut kollegoiden, oppilaiden vanhempien ja oppilaiden kanssa nähdään opettajan työhyvinvointia lisäävänä tekijänä. Oppilaiden ja kollegoiden välisessä vuorovaikutuksessa huumorilla on keskeinen merkityksensä työhyvinvoinnin kannalta. Tämän lisäksi oppilailta ja oppilaiden vanhemmilta saatava myönteinen palaute voi toimia voimavaratekijänä.

Suhteet oppilaisiin ja oppilaiden vanhempiin sisältävät muista sosiaalisista suhteista poikkeavia työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Luokanopettajan ja oppilaan suhde eroaa muista opettajan sosiaalisista suhteista, joten myös työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät ovat erilaisia oppilaiden kohdalla. Opettajan ja oppilaiden välillä onkin jatkuvasti erilaisia

vuorovaikutustilanteita, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin joko sitä heikentävästi tai lisäävästi. Myös luokanopettajan ja oppilaiden vanhempien suhde eroaa muista opettajan sosiaalisista suhteista yhteisen kasvatuskumppanuuden vuoksi, joten myös voimavara- ja kuormitustekijät poikkeavat osaltaan muista sosiaalisista suhteista.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta työhyvinvointiin. Halusimme selvittää luokanopettajan työhyvinvointiin liittyviä kuormitus- ja voimavaratekijöitä suhteessa oppilaisiin, kollegoihin, oppilaiden vanhempiin ja esimieheen. Rajasimme tutkimuksessamme luokanopettajan työn sosiaaliset suhteet mielestämme neljään tärkeimpään luokanopettajan työhyvinvointiin vaikuttavaan sosiaaliseen suhteeseen, joita ovat suhteet opettajan ja oppilaan välillä, opettajan ja kollegan välillä, opettajan ja oppilaan vanhempien välillä sekä opettajan ja esimiehen välillä. Näimme näiden olevan keskeisimpiä luokanopettajan työhyvinvointiin vaikuttavia sosiaalisia suhteita. Myös suurin osa haastattelemistamme luokanopettajista näki oppilaiden, kollegoiden ja oppilaiden vanhempien olevan merkityksellisimpiä sosiaalisia suhteita luokanopettajan työssä. Lisäksi puolet opettajista mainitsi suhteen esimieheen olevan yksi luokanopettajan tärkeä sosiaalinen suhde.

Tutkimuksessamme keskityimme siis luokanopettajan työn sosiaalisiin suhteisiin ja tutkimme niiden yhteyttä työhyvinvointiin. Huomasimme, että aiemmissa työhyvinvointia koskevissa tutkimuksissa ja malleissa (ks. esim. Ilmarinen 1999, 61) on korostettu yksilön omaa työhyvinvointia ottamatta suuremmin huomioon yksilön sosiaalisia suhteita ja niiden vaikutusta työhyvinvointiin. Koemme kuitenkin sosiaaliset suhteet keskeiseksi osaksi luokanopettajan työtä ja näemme niiden vaikuttavan suurelta osin luokanopettajan työhyvinvointiin. Tämän vuoksi halusimme luoda oman luokanopettajia koskevan työhyvinvointimallin, joka ottaa huomioon keskeisesti myös sosiaaliset suhteet työhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Kerrommekin mallista seuraavaksi tarkemmin.

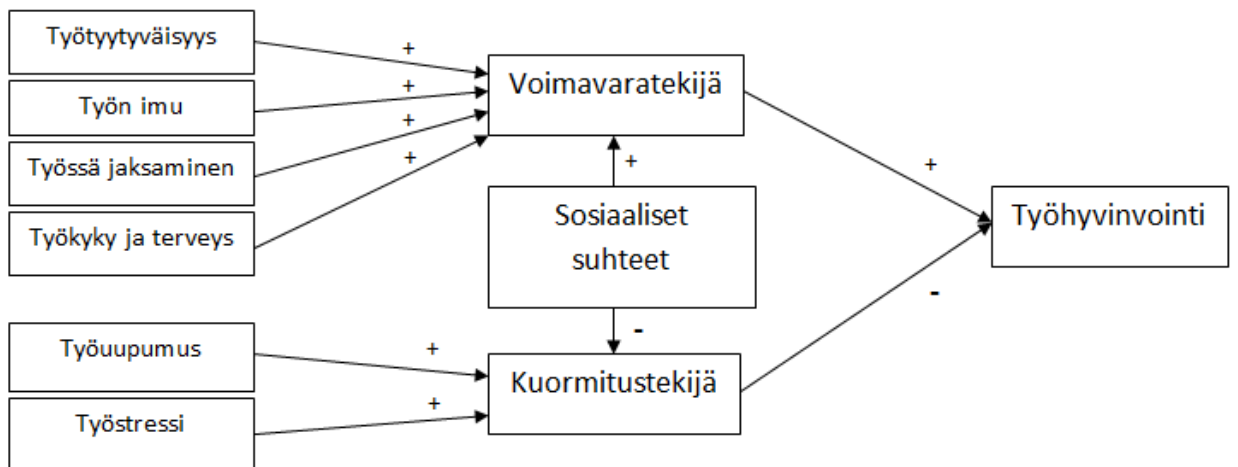
Oman suuntaa-antavan työhyvinvointimallin olemme luoneet sekä omien haastatteluiden että joidenkin aiemmin mainittujen hyvinvointiin liittyvien mallien pohjalta (ks. Hakanen 2002b, 45, 52; Ilmarinen 1999, 61). Omassa työhyvinvointimallissamme (kuvio 6) halusimme nostaa keskeiselle sijalle luokanopettajan sosiaaliset suhteet sekä niihin liittyvät voimavara- ja kuormitustekijät, jotka ovat aiemmin tässä tutkimuksessa

tulleet esiin. Kuten kuviosta käy ilmi, olemme koonneet tutkimuksessa käytetyt keskeiset käsitteet, joita ovat työtyytyväisyys, työn imu, työssä jaksaminen, työkyky ja terveys sekä työuupumus ja työstressi, kuvaamaan sitä, ovatko ne positiivisessa yhteydessä voimavaratekijöihin vai kuormitustekijöihin.

Näemme, että kun luokanopettajan työhyvinvointi on hyvä, työtyytyväisyys, työn imu, työssä jaksaminen sekä työkyky ja terveys ovat yhteydessä voimavaratekijöihin. Sen sijaan työuupumus ja työstressi ovat yhteydessä kuormitustekijöihin. Tämä tarkoittaa sitä, että kun luokanopettajalla on työtyytyväisyyttä, työn imua, työssä jaksamista sekä työkykyä ja terveyttä, ne toimivat työhyvinvointia edistävinä voimavaratekijöinä. Jos taas jokin edellä mainituista työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä ei ole kohdallaan, muuttuu se sen sijaan kuormitustekijäksi. Esiintyessään myös työuupumus ja työstressi ovat kuormitustekijöitä ja tällöin ne ovat negatiivisessa yhteydessä voimavaratekijöihin, jolloin myös työhyvinvointi heikkenee. Jos taas luokanopettaja ei koe työuupumusta tai työstressiä, on hänellä silloin enemmän voimavaratekijöitä ja näin ollen työhyvinvointikin on parempi.

Näemme, että luokanopettajan sosiaalisilla suhteilla on merkittävä vaikutus hänen työhyvinvointiinsa. Kuten kuviosta käy ilmi, sosiaaliset suhteet voivat toimia sekä voimavara- että kuormitustekijänä. Kun luokanopettaja kokee koulun sosiaaliset suhteet toimiviksi, ovat ne työhyvinvointia lisäävä voimavaratekijä. Jos taas sosiaalisissa suhteissa esiintyy ongelmia, kuormittavat ne luokanopettajaa ja näin ollen toimivat työhyvinvointia heikentävänä tekijänä.

Kaikki edellä mainitut ja seuraavasta kuviosta ilmi tulevat asiat ovat siis yhteydessä luokanopettajan työhyvinvointiin joko sitä lisäävänä tai heikentävänä tekijänä. Yksittäisinä tekijöinä kuvion asioilla ei kuitenkaan ole kovin suurta vaikutusta, vaan sen sijaan kaikkien kuviossa esiteltyjen tekijöiden yhteisvaikutus ratkaisee, kuinka hyvinvoiva luokanopettaja on.



KUVIO 6. Oman ja aiempien tutkimusten pohjalta muodostettu työhyvinvointimalli. (mukailtu Hakanen 2002b, 45, 52; Ilmarinen 1999, 61).

Tutkimme siis luokanopettajan työhyvinvoinnin ja sosiaalisten suhteiden yhteyttä käyttäen haastattelua tutkimusmenetelmänä, sillä näimme, että tämän menetelmän avulla saamme luokanopettajilta nimenomaan kokemuksia ja ajatuksia kyseisestä asiasta. Haastatteluista kävi ilmi, että työhyvinvointia voivat sekä lisätä että heikentää samat asiat. Toisaalta esimerkiksi oppilaiden voidaan nähdä olevan luokanopettajan työn keskeinen voimavara, mutta toisaalta muun muassa oppilaiden haastava käyttäytyminen voi heikentää opettajan työhyvinvointia. Myös Launiksen ja Kolin (2005, 355) mukaan samat asiat sekä lisäävät että heikentävät työhyvinvointia. Heidän mielestään työhyvinvointi voidaan siis nähdä monisyisenä ilmiönä.

Kirjallisuudessa työhyvinvoinnille ei olekaan vain yhtä määritelmää, mikä tuli esiin myös haastatteluista. Haastatellut opettajat määrittelivät työhyvinvoinnin osittain eri tavoin, jokainen omista kokemuksistaan käsin. Työhyvinvoinnin kokeminen riippuukin aina yksilöstä (Kinnunen ym. 2005, 75), mikä oli lähtökohtana myös omassa tutkimuksessamme. Tutkimuksestamme käy ilmi, että luokanopettajien ajatukset ja kokemukset vastaavat suurelta osin jo aiemmin saatuja tutkimustuloksia (ks. esim. Coladarei 1992, 333; Eklund ja Heinonen 2011, 233–234; Himberg 1996, 10; Kalimo ym. 2001, 77; Lavanti 2008, 87–88;

Metso 2004, 117; Mäkinen 1982, 44–46, 139; Perkiö-Mäkelä & Taskinen 2004, 270; Silvennoinen 2004, 66; Weare 2004, 61). Haastatteluista nousi esiin monia sellaisia asioita, joita osasimme odottaa ja joita on käsitelty myös kirjallisuudessa.

Hyvinvoinnin voidaan nähdä koostuvan ihmisen psyykkisestä, fyysisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista (Lappalainen ym. 2008, 8; ks. Allardt 2000, 20–21, 38–49; Honkanen & Suomala 2008, 11; STM 2005, 17). Nämä kolme osa-aluetta eivät ole täysin toisistaan irrallisia vaan yhden osa-alueen tekijöillä on vaikutusta toisiin osa-alueisiin. Tämä olikin lähtökohtana tutkimuksessamme. Myös haastatellut opettajat näkivät työhyvinvoinnin koostuvan näistä kolmesta osa-alueesta. Tärkeimmiksi osa-alueiksi koettiin työhyvinvoinnin sosiaalinen ja psyykinen puoli. Näiden lisäksi fyysisen osa-alueen ja henkilökohtaisen elämän nähtiin vaikuttavan opettajien työhyvinvointiin. Tutkimuksessamme keskityimme kuitenkin pääasiassa hyvinvoinnin sosiaaliseen puoleen, sillä näemme tämän olevan olennainen osa luokanopettajan työtä.

Kuten aiemmin mainitsimme, näemme, että opettajien työhyvinvoinnilla on laaja yhteiskunnallinen merkitys. Tämä liittyy siihen, että opettajien hyvinvointi vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin (Lamminpää 1999, 109). Siis, kun opettaja voi hyvin, myös oppilas voi hyvin. Osassa haastatteluista käykin ilmi, että opettajan työhyvinvointi on nähtävissä oppilaissa, heidän käyttäytymisessään sekä luokan toimivuudessa. Opettajan työhyvinvoinnilla onkin vaikutusta oppilaiden toimintaan sekä hyvässä että pahassa.

Opettajan työhyvinvoinnin keskeisimpinä tekijöinä voidaan nähdä oppilassuhteiden tyydyttävyyden ja oppilaiden käyttäytyminen (Mäkinen 1982, 44–46, 139). Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan peruskoulun opettajat pitivätkin työn parhaimpina puolina lapsia ja nuoria sekä oppimisen ilon huomaamista (Perkiö-Mäkelä & Taskinen 2004, 270). Myös haastatteluista käy ilmi, että oppilaat ovat opettajan työn suola. Työhyvinvointia lisääviä tekijöitä nähtiin olevan oppilaiden aitous ja vilpittömyys, iloisuus, oppilailta saatu myönteinen palaute sekä oppilaan innostuksen näkeminen. Lisäksi kokemus siitä, että oppilaat pitävät opettajasta, lisää opettajien työhyvinvointia. Koemme myös itse juuri oppilaiden olevan keskeinen osa luokanopettajan työtä ja yksi tärkeimmistä syistä luokanopettajan ammattiin hakeutumiselle.

Toisaalta haastatteluista käy kuitenkin ilmi, että toisinaan oppilaat ovat hyvin runsaasti opettajaa kuormittava tekijä. Haastattelujen mukaan erityisesti oppilaiden

käyttäytymisongelmat, haastava käyttäytyminen ja työrauhaongelmat heikentävät opettajien hyvinvointia. Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan työn huonoimpina puolina pidettiin juuri oppilaiden ongelmia ja rauhattomuutta (Perkiö-Mäkelä & Taskinen 2004, 270). Myös Ahon tutkimuksen (1981, 132–135) mukaan häiritsevät oppilaat ja työrauhaongelmat kuormittavat opettajia ja ovat yhteydessä työuupumukseen. Oman kokemuksemme pohjalta voimme yhtyä edelliseen ja todeta, että haastavat oppilaat ja työrauhaongelmat ovat opettajan työhyvinvointia runsaasti kuormittava tekijä. Wearen (2004, 61) mukaan oppilaiden häiriökäyttäytyminen onkin todennäköisesti suurin opettajien stressin aiheuttaja.

Oppilaiden lisäksi kollegoilla nähdään olevan keskeinen merkitys opettajien työhyvinvoinnin kannalta. Työpaikan ihmissuhteet ovatkin yhteydessä sekä työhyvinvointiin että työssä kuormittumiseen (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 23). Haastateltavien mukaan kollegoita voidaan pitää erittäin tärkeinä voimavaratekijöinä luokanopettajan työssä. Opettajat kokevat hyvin tärkeänä, että he voivat keskustella ja jakaa vaikeitakin asioita kollegoiden kesken. Myös Himbergin (1996, 10) mukaan työyhteisöissä, joissa kollegat tukevat toisiaan ja työongelmista voidaan avoimesti puhua, viihdytään paremmin ja myös stressiä hallitaan paremmin. Haastateltujen opettajien mukaan toisten opettajien tuki onkin erittäin tärkeää oman työhyvinvoinnin kannalta. Myös Silvennoisen (2004, 66) mukaan työssä jaksamisen ja työtyytyväisyyden kannalta kollegoilta saatava tuki on erittäin tärkeää. Mitä enemmän tukea työtovereilta saadaan ja mitä paremmat ovat työtovereiden väliset suhteet, sitä parempi on työntekijöiden henkinen hyvinvointi (Simola & Kinnunen 2005, 136). Kuitenkin yllättävä Vartiovaaran (1996, 95) esittelemä tutkimustulos oli, että emotionaalisesti hyvin läheiset vuorovaikutussuhteet kollegoihin ovat työuupumuksen riskitekijä.

Kollegoiden tuki vaikuttaa lisäksi yksilön työstä suoriutumiseen (Cox, Kuk & Leiter 1993, 181). Myös yhteistyö työpaikalla vaikuttaa Kalimon ym. (2001, 77) tutkimuksen mukaan siihen, kuinka hyvin työssä jaksetaan. Haastateltavat opettajat kokivatkin yhteistyön erittäin tärkeänä voimavaratekijänä. Tulevina luokanopettajina näemme asian samalla tavalla. Koemme, että yhteistyön tekeminen ja kollegoilta saatava tuki ovat varsinkin aloittelevalla luokanopettajalle tärkeitä työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta.

Haastatellut opettajat näkivätkin kollegat pääasiassa voimavaratekijänä. Opettajat osasivat kuitenkin mainita kollegoiden osalta myös työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Näistä yksi oli kiusatuksi joutuminen työyhteisössä. Opettajien mukaan pelko kiusatuksi joutumisesta vaikuttaa negatiivisesti työhyvinvointiin. Työpaikkakiusaaminen voikin aiheuttaa työtyytymättömyyttä, väsymystä, ahdistusta ja masennusta sekä näin ollen heikentää yksilön hyvinvointia monin eri tavoin (Lindström ym. 2005, 68; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 59). Haastateltavat näkivät myös kollegoiden välisissä suhteissa esiintyvät ongelmat ja ristiriidat työhyvinvointia heikentäviksi tekijöiksi. Kollegan väheksyminen, välinpitämättömyys ja asenteiltaan negatiiviset kollegat koettiin kuormitustekijöiksi. Vaikeat ihmissuhdeongelmat ja ristiriidat työyhteisössä voivatkin heikentää työhyvinvointia (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 23).

Himbergin (1996, 14) mukaan suomalaisessa kulttuurissa vallitsee uskomus, jonka mukaan opettajan on selviydyttävä yksin kaikista tilanteista. Tällainen uskomus saattaa kuormittaa opettajia ja olla este heidän väliselle yhteistyölle. Tämä ei kuitenkaan saa vahvistusta opettajien haastatteluiden perusteella. Opettajat näkivät, että yhteistyötä tehdään heidän mielestään liian vähän, mutta syy vähäiseen yhteistyöhön johtuu yhteistyölle varatun ajan niukkuudesta.

Siniharjun (2003, 105) tutkimuksen mukaan jo sekä vuonna 1984 että vuonna 1999 opettajat toivoivat paljon tai jonkin verran enemmän opettajien välistä yhteistyötä. Myös haastattelemamme opettajat toivoivat, että yhteistyötä tehtäisiin enemmän ja sille myös varattaisiin enemmän aikaa. Näemme, että yhteistyölle varatun ajan vähäisyys voi johtua siitä, että aiemmin sille ei ole varattu aikaa johtuen edellä mainitusta Himbergin (1996, 14) esittelemästä uskonnuksesta, jonka mukaan opettajien tulee selviytyä työstään yksin. Jostain syystä aikaa yhteistyön tekemiseen ei nykyäänkään ole lisätty, vaikka haastateltavien mielestä sille olisi suuri tarve nykyajan koulun haasteiden keskellä. Koemmekin, että tulevaisuudessa luokanopettajan työn kannalta olisi tärkeää, että yhteistyötä pystyttäisiin tekemään enemmän ja näin ollen sille varattua aikaa tulisi lisätä. Nykyään luokanopettajat joutuvat tekemään suuren osan yhteistyöstä kollegoiden kanssa omalla ajallaan, mikä saattaa vähentää kiinnostusta yhteistyön tekemiseen, vaikka se nähdäänkin tärkeänä ja tarpeellisena työhyvinvointia lisäävänä tekijänä. Jotta yhteistyön tekemistä voitaisiin lisätä,

tulisi luokanopettajille varata palkallista yhteistyön tekemiseen tarkoitettua aikaa, mikä toteutuakseen vaatiiikin poliittisia toimenpiteitä.

Haastatteluissa korostui myös oppilaiden vanhempien vaikutukset opettajien työhyvinvointiin. Erään haastateltavan mukaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on viime vuosina lisääntynyt ja vanhempien vaikutus opettajien arkeen on korostunut. Perinteisesti vanhemmat eivät olekaan olleet mukana koulun toiminnassa (Metso 2004, 116; Launonen ym. 2004, 94), mutta suomalaisessa koulukulttuurissa vanhempien osallistuminen koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön on kuitenkin suotavaa (Andonov 2007, 4). Näemme, että tiivis yhteistyö vanhempien kanssa voi olla suuri voimavara luokanopettajan työssä. Näin ajattelivat myös haastatellut opettajat. Koemme kuitenkin, että aikaa vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle ei ole varattu riittävästi. Opettajankoulutus ei myöskään mielestämme anna riittäviä valmiuksia yhteistyön tekemisille. Siniharjun (2003, 69, 114) tutkimuksen mukaan opettajat ovatkin avuttomia kodin ja koulun yhteistyön haasteiden edessä, sillä koulutusta yhteistyön tekemiseen ei ole saatu. Myöskään nykyinen palkkausjärjestelmä ei tue yhteistyön tekemistä (Launonen & Pulkkinen 2004, 33). Kuten kollegoidenkin kohdalla, olisi opettajille varattava palkallista aikaa yhteistyön tekemiseen myös vanhempien kanssa, jotta tiivis yhteistyö kodin ja koulun välillä saavutettaisiin ja vaikutukset näkyisivät myös opettajien työhyvinvoinnissa.

Haastatellut opettajat olivatkin sitä mieltä, että lasta tulisi kasvattaa yhdessä vanhempien kanssa tasavertaisesti. Yhteistyön perustana nähdään molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus. Lareaun (1989, 35) mukaan kumppanuus tarkoittaa tasa-arvoista suhdetta, jossa valta ja kontrolli jakautuvat tasaisesti kummallekin osapuolelle. Bastianin (1993, 105) mukaan kumppanuuteen kuuluvat myös yhteisesti jaetut päämäärät ja tavoitteet, yhteiseen toimintaan sitoutuminen, vastavuoroisuus sekä vallan ja vastuun jakaminen. Näemmekin kumppanuuden vanhempien ja opettajien välillä olevan keskeistä luokanopettajan työhyvinvoinnin kannalta. Uskomme, että onnistuessaan yhteistyö vanhempien kanssa voi olla antoisaa ja luokanopettajan työtä tukevaa. Myös haastateltavien mukaan yhteistyö vanhempien kanssa onkin onnistuessaan hyvin suuri työhyvinvointia lisäävä voimavara.

Haastateltavien mukaan luokanopettajien hyvinvointia lisäävätkin vanhempien osalta monet asiat. Yhden haastateltavan mukaan opettajalle hyvinvointia tuottaa, kun hän

näkee vanhempien pitävän huolta lapsestaan. Blombergin tutkimuksen (2008, 142) mukaan opettajia harmittavatkin kaikista eniten vanhempien laiminlyönnit kasvatusvastuun hoitamisessa ja koulunkäynnin säännöllisyydestä huolehtimisessa. Haastateltavat pitävät suurena voimavarana myös keskusteluyhteyttä vanhempien kanssa. Tärkeää on, että vaikeistakin asioista pystytään puhumaan, vaikka niistä ei oltaisi samaa mieltä. Siniharjun tutkimuksen (2003, 76, 158–159, 175) mukaan opettajat kokivatkin henkilökohtaisen keskustelun vanhempien kanssa olevan ehdottomasti tärkein yhteistyömuoto kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Koemme, että nykyään yhteistyön tekeminen vanhempien kanssa painottuu pitkälti sähköiseen vuorovaikutukseen ja kasvokkain tapahtuva kanssakäyminen jääkin liian vähälle. Näemme, että tätä kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta luokanopettajan ja vanhempien välillä tulisi lisätä, sillä vaikeistakin asioista olisi parempi keskustella avoimesti kasvatustien. Näin välttyttäisiin turhilta väärinymmärryksiltä ja ristiriitatilanteilta. Tämä parantaisi myös luokanopettajan ja vanhempien välistä kasvatuskumppanuussuhdetta, millä olisi varmasti positiivisia vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin.

Kuten myös haastatteluista käy ilmi, opettajien mukaan yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää, mutta toisaalta se on ylimääräinen kuormitustekijä opettajan kiireisen työn keskellä (Metso 2004, 117). Haastateltavien opettajien mukaan heitä kuormittaa, jos vanhemmat kyseenalaistavat tai mitätöivät heidän toimintaansa. Launosen ja Pulkkinen (2004, 33) mukaan korkeasti koulutetut vanhemmat saattavat suhtautua kriittisesti opetukseen, mikä taas voi kuormittaa opettajia. Blombergin (2008, 142) tutkimuksen mukaan opettajat kokevatkin vanhempien kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa esiintyvät ongelmat kuormittavina. Myös haastateltujen omat kokemukset ja ajatukset tukevat tätä tutkimustulosta.

Myös esimies vaikuttaa omalta osaltaan luokanopettajan työhyvinvointiin. Silvennoisen (2004, 67) mukaan kollegoilta saatava tuki ei vähennä sen merkitystä, että esimieheltä saatava tuki koetaan yleensä vielä tärkeämmäksi. Tutkimuksemme tulokset eivät kuitenkaan tue tätä väitettä. Haastatteluiden mukaan esimiehen merkitys opettajien työhyvinvoinnin kannalta ei ole niin oleellinen kuin muiden jo esille tulleiden opettajan sosiaalisten suhteiden.

Haastatellut opettajat kuitenkin kokevat työhyvinvointinsa kannalta keskeiseksi sen, että esimies on oikeudenmukainen, kuuntelevainen ja avoin. Oikeudenmukaiseksi koettu esimies edistääkin työntekijöiden hyvinvointia (Aalto 2006, 14–16). Haastateltavien mukaan tärkeää on myös se, että esimies lähestyy alaisiaan ja toisaalta se, että esimiestä on helppo lähestyä. Opettajan hyvinvointia voivatkin lisätä myös henkilökohtainen kohtaaminen ja vuorovaikutteinen keskustelu esimiehen ja työntekijän välillä (Aalto 2006, 14–16). Haastattelemamme opettajat kokevat työhyvinvointia tukevaksi tekijäksi sen, että he voivat tukeutua esimieheen vaikeissakin tilanteissa. Myös Kalimon ym. (2001, 77) tutkimuksen mukaan esimiehen tuki vaikuttaa siihen, kuinka hyvinvoivia työntekijät ovat. Erityisesti silloin, kun työn kuormittavuus käy suureksi, on esimiehen tuki hyvin tärkeää työntekijälle (Elo & Leppänen 1997, 7). Haastateltujen opettajien mielestä vaikeissakin tilanteissa esimieheltä saatava tuki voi vähentää tilanteista johtuvaa kuormitusta.

Myös esimiehen johtamistyyllillä on vaikutusta luokanopettajien työhyvinvointiin. Haastateltujen opettajien mukaan määräilevä esimies, joka ei ota muiden näkökantoja huomioon, heikentää työilmapiiriä ja tätä kautta myös opettajien työhyvinvointia. Himbergin (1996, 14, 37) mukaan koulunjohtajan johtamistyyli onkin keskeinen viihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Olennaista on se, kuinka johtaja suhtautuu työyhteisöön. Parhaimmillaan johtaminen tukee yksilöä, kun taas pahimmillaan johtaminen voi olla autoritaarista käskemistä. Rajalan (2001, 89) tutkimuksessa on myös käynyt ilmi, että opettajat toivovat rehtorin olevan sosiaalinen ihmissuhdejohtaja, jolta saa tukea, kannustusta ja joka toimii tasapuolisesti opettajia kohtaan. Myös haastateltavat näkevät, että esimiehen riittämättömät henkilöjohtamistaidot voivat vaikuttaa työyhteisön jäsenten työhyvinvointiin heikentävästi. Keskeistä luokanopettajan työhyvinvoinnin kannalta olisikin ammattitaitoinen, hyvät ihmissuhdetaidot omaava ja oikeudenmukainen esimies.

Tutkimusta tehdessämme emme löytäneet luokanopettajan työhyvinvointiin keskittyviä tutkimuksia, vaan suurin osa tutkimuksista keskittyi kuvaamaan työhyvinvointia ylipäänsä. Koemme kuitenkin, että luokanopettajan työ eroaa ainakin osittain muista ammateista, erityisesti sosiaalisten suhteiden osalta. Löysimme myös muutamia opettajien työhyvinvointia koskevia tutkimuksia, mutta nekin kertoivat pääsääntöisesti lukion opettajien työhyvinvoinnista. Näemme kuitenkin, että luokanopettajan työhyvinvointiin vaikuttavat osin eri tekijät kuin aineenopettajien. Koemme myös, että luokanopettajan ja

aineenopettajan työhön liittyvät sosiaaliset suhteet eroavat toisistaan suurelta osalta, vaikka yhtäläisyyksiäkin löytyy. Esimerkiksi suhde oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa on varmasti hyvin erilainen luokanopettajalla ja aineenopettajalla oppilaiden iästä ja heidän kanssaan vietetyn ajan suuruudesta johtuen. Aiemmin tehtyjen tutkimusten luokanopettajanäkökulman puuttumisen vuoksi näimme tärkeäksi tutkia juuri luokanopettajien työhyvinvointia ja sosiaalisia suhteita. Koemme tutkimuksemme olleen merkittävä ja tuottaneen tietoa juuri luokanopettajien näkökulmasta käsin.

Tutkimuksessamme saadut tulokset vastaavat suurelta osin lukemaamme kirjallisuutta. Haastatteluista käy kuitenkin ilmi muutamia asioita, joita lukemassamme kirjallisuudessa ei ole käsitelty. Tällaisia luokanopettajan työhyvinvointiin vaikuttavia asioita luokanopettajan ja oppilaiden välisessä suhteessa olivat opettajan ja oppilaiden välinen huumorin käyttö, oppilaiden aitous sekä kunnioitus muita kohtaan. Haastatteluista nousi myös esiin, että opettajan auttamismahdollisuuksien rajallisuus voi tuntua kuormittavalta ja näin ollen heikentää työhyvinvointia. Luokanopettajan ja kollegoiden välisessä suhteessa yhteenkuuluvuuden tunne, huumorin käyttö, yhteisten sääntöjen rikkominen, kollegan liiallinen äänessä oleminen, kollegan henkilökohtaiset ongelmat sekä kollegan negatiivinen asenne ovat sellaisia asioita, joita lukemassamme kirjallisuudessa ei noussut esiin. Myös luokanopettajan ja oppilaiden vanhempien välisessä suhteessa opettajaan ripustautuvat vanhemmat ja erilaisten vanhempien kohtaaminen olivat asioita, joita ei lukemassamme kirjallisuudessa ole mainittu työhyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä. Sen sijaan luokanopettajan ja esimiehen välisessä suhteessa ei haastatteluista noussut esiin mitään yksittäistä uutta asiaa, mitä ei aiemmissa tutkimuksissa ole tullut ilmi. Tutkimuksemme tulokset esimiehen osalta ovat siis samassa linjassa aiemmista tutkimuksista saatujen tulosten kanssa.

Tutkimuksessamme esiin tulleista asioista ei voi kuitenkaan tehdä yleistyksiä, sillä ne ovat vain yksittäisten opettajien ajatuksia ja kokemuksia. Kuten Kinnunen ym. (2005, 75) ovat todenneet, työhyvinvoinnin kokeminen riippuukin aina yksilöstä. Näin ollen eri asiat vaikuttavat eri tavalla kunkin opettajan kokemukseen työhyvinvoinnista. Näemmekin, että jokaisen opettajan henkilökohtaiset ajatukset ja kokemukset ovat arvokkaita ja merkityksellisiä sekä heille itselleen että meille tutkimuksemme ja tulevaisuutemme kannalta.

Sosiaalisten suhteiden määrän ja laadun yhteyttä työhyvinvointiin ei ole aiemmin tutkittu. Päätimme kuitenkin tutkia tätä asiaa, sillä halusimme nähdä, onko sosiaalisten suhteiden määrällä ja laadulla vaikutusta luokanopettajien työhyvinvointiin. Koimme asian tutkimisen mielenkiintoisena, sillä uskoimme saavamme uutta ja hyödyllistä tietoa työhyvinvointiin vaikuttavista asioista. Tutkimuksemme osoittaa, että sosiaalisten suhteiden määrä ja laatu vaikuttavat luokanopettajan työhyvinvointiin. Tutkimuksemme mukaan oppilaiden kanssa käytävän vuorovaikutuksen määrä on tärkeää työhyvinvoinnin kannalta, mutta vuorovaikutus oppilaiden kanssa ei sen sijaan ole laadultaan välttämättä kovin syvästi. Kollegoiden ja oppilaiden vanhempien kanssa sekä vuorovaikutuksen laadulla että määrällä on merkitystä luokanopettajan työhyvinvoinnin kannalta. Sen sijaan esimiehen kanssa käytävän vuorovaikutuksen tulisi olla laadukasta, mutta määrällisesti sitä ei luokanopettajan työhyvinvoinnin kannalta tarvita kovinkaan paljoa.

Näemme, että oppilaiden kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta tulee olla mahdollisimman paljon. Mitä enemmän olemme oppilaittemme kanssa tekemisissä, sitä paremmin opimme tuntemaan oppilaamme ja näin ollen heidän opettamisensa ja jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen on helpompaa. Koemme myös, että oppilaat oppivat tuntemaan opettajansa paremmin ja kokevat olonsa turvallisiksi, mikä edesauttaa hyvän ryhmähengen syntymistä ja hyviin oppimistuloksiin pääsemistä. Nämä asiat ovat osaltaan lisäämässä opettajan työhyvinvointia. Ajattelemmekin olevamme onnekkaita sen vuoksi, että saamme tulevassa luokanopettajan työssä olla runsaasti tekemisissä oppilaittemme kanssa ja oppia tuntemaan heidät henkilökohtaisesti, mikä esimerkiksi aineenopettajan työssä ei aina ole mahdollista.

Koemme, että saamamme tutkimustulos koskien kollegoiden kanssa käytävää vuorovaikutuksen määrää ja laatua, on samassa linjassa omien näkemystemme kanssa. Omien kokemustemme pohjalta voimme sanoa, että riittävä vuorovaikutus kollegoiden kanssa auttaa jaksamaan työpäivän aikana. Opettajanhuoneeseen meno kesken koulupäivän antaa hengähdystauon kiireiseen koulutyöhön ja luo tilaisuuden keskustella työn ulkopuolisista asioista kollegoiden kanssa. Tämä voi antaa voimavaroja työpäivästä selviytymiseen, varsinkin, jos kokee itsensä kuormittuneeksi. Kollegoiden kanssa käytävät keskustelut ja heiltä saatu tuki voivatkin siis lisätä työhyvinvointia. Koemme myös kollegoiden kanssa käytävän vuorovaikutuksen laadun keskeiseksi työhyvinvointia

ylläpitäväksi asiaksi. On hyvä, että keskusteltaessa tärkeistä asioista kollegoiden välinen vuorovaikutus olisi laadukasta ja syvällistä, mutta näemme myös, että aina vuorovaikutuksen ei tarvitse olla syvällistä. Toisinaan huumori ja pinnallisemmat keskustelut voivat tuoda tarpeellisen irtioton arjesta ja näin tuottaa opettajalle työhyvinvointia.

Myös tutkimustulos vanhempien kanssa käytävän vuorovaikutuksen määrästä ja laadusta kohtaa omat ajatuksemme. Olemme yhtä mieltä siitä, että vuorovaikutusta tulisi olla määrällisesti tarpeeksi, mutta ei kuitenkaan niin paljoa, että se vie opettajalta liikaa aikaa ja muodostuu näin ollen kuormitustekijäksi. Näemme myös, että vuorovaikutuksen määrä vanhempien kanssa on yksilökohtaista ja riippuu vanhemmista, mutta myös oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä tekijöistä. Osa vanhemmista kaipaa määrältään runsaampaa vuorovaikutusta, kun taas osalle vanhemmista vähäisempikin vuorovaikutuksen määrä riittää. Myös esimerkiksi oppilaan oppimisvaikeudet tai käyttäytymisvaikeudet voivat lisätä vuorovaikutuksen määrän tarvetta. Näemme myös, että vuorovaikutuksen tulisi olla laadultaan syvällistä ja asiallista, jotta opettajan ja vanhempien välille muodostuisi positiivinen kasvatuskumppanuussuhde (ks. Bastiani 1993; Lareau 1989; Määttä 1999). Koemme siis opettajan ja vanhempien välisen toimivan suhteen olevan työhyvinvointia lisäävä tekijä.

Näemme myös suhteen esimieheen yhdeksi luokanopettajan työhyvinvointiin vaikuttavaksi tekijäksi. Itsellämme ei ole vielä juurikaan kokemusta esimiehen kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta koulumaailmassa. Olemme kuitenkin kohdanneet esimiehiä muissa työympäristöissä ja sen pohjalta voimme todeta, että vuorovaikutuksen määrällä ei ole yhtä suurta merkitystä kuin laadulla. Tärkeää ei siis ole se, kuinka paljon vuorovaikutusta esiintyy esimiehen kanssa vaan se, että käytävä vuorovaikutus olisi mahdollisimman laadullista ja syvällistä. Myös tutkimustuloksemme vuorovaikutuksen määrästä ja laadusta tukevat tätä omaa kokemustamme.

Koemme, että tutkimuksemme vuorovaikutuksen määrästä ja laadusta on hyödyllinen. Tutkimustulostemme avulla voimme kiinnittää huomiota tutkimuksessamme ilmenneisiin asioihin tulevassa luokanopettajan ammatissamme. Tämä voi antaa meille mahdollisuuden parantaa omaa työhyvinvointiamme tietoisesti kiinnittämällä huomion luokanopettajan työssä tapahtuvan vuorovaikutuksen määrään ja laatuun.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Ennen kuin valitsimme tutkimusaiheemme, mietimme onko tutkimuskysymyksemme tärkeä ja tarpeellinen sekä sitä, voisimmeko saada aikaan tutkimuksemme avulla merkityksellisiä tuloksia. Myös Mäkelä (1998, 59) näkee nämä kaksi näkökohtaa tärkeiksi tutkimusaihetta valitessa. Tutkimuksemme aihe on ollut runsaasti esillä tiedotusvälineissä, joten koemme, että tutkimusaiheemme on tärkeä sekä yhteiskunnallisesti että tulevaa luokanopettajan ammattiamme ajatellen. Tarkoituksenamme oli kerätä mahdollisimman kattava aineisto vastaamaan tutkimustehtäviämme. Keräämämme aineisto olikin hyvin monipuolinen ja löysimme vastauksia tutkimuksemme kannalta olennaisiin kysymyksiin. Tämän lisäksi saimme myös sellaisia tutkimustuloksia, joiden näemme olevan tulevaisuutemme kannalta hyödyllisiä pystyäksemme huolehtimaan omasta työhyvinvoinnistamme sosiaalisesti kuormittavassa opettajan työssä.

Mäkelä (1998, 57) asettaa tutkimukselle myös muita reunaehtoja. Tutkimus tulee suunnitella ja toteuttaa niin, että se edistää tietoa. Tämän lisäksi tutkimuksen tulosten on oltava tosia, sillä uutta tietoa voidaan saavuttaa vain totuuden pohjalta. (Mäkelä 1998, 57.) Tutkimustuloksista ja käytetyistä menetelmistä ei saisikaan raportoida huolimattomasti ja harhaanjohtavasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 133). Olemmekin pyrkineet toteuttamaan edellä mainittuja reunaehtoja siten, että tutkimuksemme edistäisi tietoa ja tavoittelisi totuutta. Koemme onnistuneemme pyrkimyksessämme. Mäkelän (1998, 69) mukaan tärkeää on myös se, että tutkija perehtyy jo suunnitteluvaiheessa tutkimuksen taustatietoon. Näin vältetään jo tehdyn toistaminen. Ennen tutkimukseen ryhtymistä perehdyimmekin laajasti teorioihin ja aiempiin tutkimustuloksiin, mutta emme juuri löytäneet nimenomaan luokanopettajan työhyvinvointia koskevia tutkimuksia. Myöskään luokanopettajan sosiaalisten suhteiden ja työhyvinvoinnin välistä yhteyttä ei mainittavasti esiintynyt lukemassamme tutkimuskirjallisuudessa. Näin ollen koemme saaneemme tutkimuksemme avulla uutta tärkeää tietoa kyseisestä aiheesta.

Mäkelän (1998, 59–78) mukaan tutkijan vastuulla on saavuttaa tutkimukselle asetetut tavoitteet. Jokaisen tutkijan tuleekin pyrkiä mahdollisimman hyvään tutkimukseen omien kykyjensä ja voimavarojensa mukaan. Tutkijan tulee myös toteuttaa tutkimus niin huolellisesti kuin vain mahdollista. Näin voidaan taata, että tulosten laatu on paras

mahdollinen. Tärkeää on myös suorittaa tutkimuksen tehokas analyysi niin, että se edistää tietoa mahdollisimman hyvin. (Mäkelä 1998, 59–78.) Olemmekin tehneet parhaamme, jotta saisimme mahdollisimman kattavan ja totuudenmukaisen kuvan luokanopettajan työhyvinvoinnista ja siihen liittyvistä sosiaalisista suhteista.

Myös tutkimuksen raportoinnin osalta olemme tehneet parhaamme. Pyrimme objektiivisuuteen raportoimalla tutkimustuloksista luotettavasti ja niitä muuttamatta. Liitimme saamiamme tutkimustuloksia aiempiin tutkimustuloksiin ja löysimme niistä myös useita yhtymäkohtia. Tuomen ja Sarajärven (2009, 133) mukaan keskeistä hyvän tieteellisen käytännön kannalta on myös se, että aiempiin tutkimustuloksiin viittaaminen ei ole puutteellista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 133). Olemmekin omassa tutkimuksessamme pyrkineet käyttämään riittäviä lähdeviittauksia aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin viitatessamme.

Tutkijan yksityiskohtainen selostus tutkimuksen toteuttamisesta kohentaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Lisäksi litteroitujen otteiden runsas esille tuominen on osaltaan lisäämässä aineiston aitoutta ja tutkimuksen luotettavuutta (Ahonen 1994, 153–154). Omassa tutkielmassamme olemme kertoneet tutkimuksen kulusta tarkasti. Olemme myös tutkielmamme tulos-osiossa käyttäneet suoria lainauksia parantamaan tutkimuksen luotettavuutta sekä luettavuutta.

Valitsimme haastattelun tiedonkeruumenetelmäksi, koska koimme sen olevan luotettavin tiedonkeruutapa aineistomme hankintaan. Tärkeää oli, että saimme haastateltavien näkökulmat esille. Haastattelussa oli myös mahdollista korjata väärinkäsityksiä ja toistaa kysymys, kun haastateltava ei sitä ymmärtänyt. Haastattelu on joustava menetelmä ja pystyimme esittämään haastattelun aikana esiin nousevia lisäkysymyksiä aiheesta. Koemme, että juuri haastattelu oli paras mahdollinen tiedonkeruumenetelmä vastaamaan tutkimuksemme tavoitteita. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 22, 34–35; Hirsjärvi ym. 2009, 164; Puusa & Juuti 2011, 56; Tuomi & Sarajärvi 2009, 71–73.)

Pyrkimyksenämme oli saada haastateltaviksi kymmenen luokanopettajaa. Yrityksistämme huolimatta vain kahdeksan opettajaa suostui haastatteluun. Tästä syystä näyte jäi melko pieneksi, mikä voi olla luotettavuutta heikentävä tekijä, mutta koska tarkoituksenamme ei ollut saada yleistettäviä tuloksia, näemme tämän haastateltavien

määrän riittäväksi. Laadullisten tutkimusten pohjalta ei olekaan tarkoitus tehdä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä (Eskola & Suoranta 2008, 65). Saamamme aineisto oli kuitenkin sisällöltään rikasta ja tuki tutkimuksemme tarkoitusta. Jokaisella haastatteluun osallistuneella opettajalla oli runsaasti ajatuksia työhyvinvoinnista, mikä lisäsi aineiston rikkautta ja voi olla luotettavuutta parantava tekijä. Haastateltavien vastauksista löytyi useita eri näkökulmia työhyvinvointiin, ja lisäksi monet keskeisimmät asiat nousivat esille useimmissa vastauksissa. Aaltion ja Puusan (2011, 157) mukaan tutkimuksen tavoitteena tulisikin pitää sitä, että se kuvastaisi tutkittavien käsityksiä ja heidän kokemusmaailmaansa mahdollisimman tarkasti.

Luotettavuutta lisäsi myös se, että jokaisella haastateltavalla opettajalla oli suhteellisen pitkä työkokemus opettajan työssä. Näin ollen heille on kertynyt runsaasti omakohtaisia kokemuksia, minkä vuoksi he pystyivät myös kertomaan niistä meille hyvin monipuolisesti. Haastattelumme osallistui sekä nais- ja miesopettajia, joten saimme molempien sukupuolien käsitykset esille. Emme kuitenkaan nähneet sukupuolen olevan erotteleva tekijä työhyvinvoinnin kokemisessa, vaan samoja asioita nousi esiin sekä miesten että naisten vastauksissa. Vastauksissa ilmeni pikemminkin yksilöllistä vaihtelua vastaajien välillä, mikä ei ollut riippuvaista sukupuolesta.

Haastattelulla tiedonkeruumenetelmänä saattoi olla vaikutusta siihen, kuinka syvällisiä vastauksia haastateltavat antoivat. Haastateltavat kuitenkin kertoivat hyvin henkilökohtaisistakin asioista haastatteluissa, joten emme kokeneet vaikuttavamme vastausten laatuun ja syvyyteen negatiivisessa mielessä. Emme myöskään näe, että haastatteluympäristöllä olisi ollut negatiivista vaikutusta vastausten laatuun. Eskolan ja Vastamäen (2010, 29–30) mukaan haastattelupaikka onkin keskeinen tekijä haastattelun onnistumisen kannalta. Tutkimuksemme haastattelut toteutettiin haastateltavien omilla kouluilla, joten ympäristö oli tuttu ja turvallinen haastateltavalle.

Toisaalta näin jälkikäteen pohdimme, olisiko haastateltavan kuitenkin ollut helpompi puhua henkilökohtaisistakin asioistaan yhdelle haastattelijalle kahden sijaan. Yleisesti ottaen näemme silti, että kahden haastattelijan tekemä haastattelu on luotettavampi kuin yhden. Etuna on, että haastattelutilannetta ja haastattelusta saatavaa aineistoa tulkitsee kaksi henkilöä. Tällöin tutkimuksesta tulee objektiivisempi, sillä haastattelijan omat subjektiiviset tulkinnat eivät määritä tutkimuksen tuloksia.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisääkin se, että haastattelun aikana ja aineiston analysoinnissa teimme samanlaisia havaintoja ja tulkintoja.

Tutkimuksessamme on käytetty paikoitellen melko vanhaakin aineistoa, mikä saattaa omalta osaltaan heikentää tutkimuksemme luotettavuutta. Perustelemme kuitenkin sen käyttöä sillä, että käsitykset hyvinvoinnista eivät ole juuri muuttuneet vuosien varrella. Samat tekijät vaikuttavat edelleenkin jossain määrin opettajien hyvinvointiin. Opettajan työn sosiaalinen puoli on kuitenkin vuosien saatossa muuttunut. Tämän vuoksi vanhemmassa kirjallisuudessa saattaa esiintyä asioita, jotka eivät enää tänä päivänä ole yhtä päteviä. Tärkeää olisikin tehdä uusia tutkimuksia sosiaalisiin suhteisiin liittyen, jotta niistä saataisiin uudempaa, ajankohtaisempaa tietoa.

Tutkijan on tutkimusta tehdessään kiinnitettävä huomiota myös eettisiin kysymyksiin. Tutkijan omalla vastuulla onkin muun muassa tutkimuksen aihe. Tutkijan on pohdittava, vahingoittaako se ihmisiä ja onko se eettisten normien vastainen vai ei. (Mäkelä 1998, 96.) Koemme, että tutkimuksemme noudattaa eettisiä normeja, sillä tutkimuksen kuluessa emme ole vahingoittaneet tai loukanneet ketään emmekä salanneet tutkimukseen osallistuvilta tietoja vaan olemme toimineet avoimesti ja tutkimukseen osallistuvia henkilöitä kunnioittaen. Nämä seikat ovatkin Tuomen ja Sarajärven (2009, 131–132) mukaan tutkimuksen keskeisiä eettisiä lähtökohtia. Myöskään tutkittavien harhaanjohtaminen ei ole suotavaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131–132.) Jokaiselle tutkittavalle tulisikin antaa riittävästi informaatiota tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta (Eskola & Suoranta 2008, 56). Kerroimme haastattelupyynnössämme sekä myös itse haastattelutilanteessa tutkimuksemme luonteesta ja tarkoituksesta tutkittaville, jotta tutkimuksemme perustuisi avoimuuteen ja eettiset kysymykset tulisivat huomioituiksi.

Hirsjärvi yms. (2009, 25) pitävät tutkimuksenteon lähtökohtana ihmisarvon kunnioittamista. Tuomen ja Sarajärven (2009, 131–132) mukaan keskeistä onkin, että tutkimukseen osallistujille ei aiheuteta vahinkoa. Tärkeää on myös, että kaikki tutkimukseen osallistuvat jäävät nimettömiksi siten, että heitä ei voida tutkimuksesta tunnistaa. Tutkimustietojen on oltava luottamuksellisia eikä niitä saa luovuttaa ulkopuolisille tai käyttää muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131–132.) Myös Eskolan ja Suorannan (2008, 56–57) mukaan luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat kaksi keskeistä käsitettä tutkimuksen tietojen käsittelyyn liittyen.

Heidän mukaansa tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyden paljastuminen on tehtävä mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola & Suoranta 2008, 56–57). Tutkimuksessamme kenenkään tutkimukseen osallistuneen opettajan henkilöllisyyttä ei voi tunnistaa. Emme ole kertoneet tarkkoja paikkakuntia tai kouluja, joiden opettajat haastatteluihin ovat osallistuneet. Tutkimuksestamme ei myöskään käy ilmi yksittäisiin opettajiin liittyviä tunnuspiirteitä, joiden avulla heidät olisi mahdollista tunnistaa. Olemme siis tältä osin noudattaneet tieteellisen tutkimuksen keskeisiä eettisiä normeja.

Tutkimuksen eettisiin näkökulmiin voidaan nähdä liittyvän myös se, millainen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä on. Eettisesti hyvänä lähtökohtana voidaan pitää sitä, että tutkimuksessa tulee säilyttää vapaa vuorovaikutusmahdollisuus ja tutkijan ja tutkittavan välinen suhde on mahdollisimman riippumaton. (Eskola & Suoranta 2008, 54–55.) Myös Hirsjärvi yms. (2009, 25) korostavat ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittamista. Jokaisen tulee itse saada päättää, osallistuuko hän tutkimukseen vai ei. (Hirsjärvi yms. 2009, 25.) Tutkimuksemme tutkittavat suostuivatkin haastatteluun omasta tahdostaan ja tietojen antaminen perustui aina vapaaehtoisuuteen.

Kiviniemen (2010, 76) mukaan laadullinen tutkimusprosessi voidaan nähdä eräänlaisena tutkijan oppimisprosessina, jossa tutkija pyrkii koko tutkimuksen ajan lisäämään tietoisuuttaan tutkittavasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Koemmekin saaneemme tutkimuksen teon aikana paljon uutta ja hyödyllistä tietoa luokanopettajan sosiaalisista suhteista ja työhyvinvoinnista, mikä on lisännyt tietoisuuttamme tutkittavasta ilmiöstä. Tunneimme kehittyneemme myös tutkijoina. Haastatteluiden edetessä opimme ottamaan haastateltavia paremmin huomioon ja kysymään kysymykset haastateltavien kannalta ymmärrettävässä järjestyksessä. Haastatteluiden kuluessa opimme myös yhä enemmän kiinnittämään huomiota tutkimuksemme kannalta oleellisiin asioihin ja näin ollen keräämään tutkimustamme tukevan aineiston.

6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen mahdollisuudet

Tutkimuksemme on merkityksellinen luokanopettajille, sillä heidän on hyvä tietää työhyvinvointiinsa vaikuttavista tekijöistä. Sosiaaliset suhteet ovat keskeinen osa luokanopettajan työtä, joten tutkimuksemme avulla opettajien on mahdollista kiinnittää

huomiota työssään kohtaamiin sosiaalisiin suhteisiinsa ja siihen, kuinka ne vaikuttavat heidän työhyvinvointiinsa. Opettajien on hyvä tiedostaa, että sosiaaliset suhteet voivat toimia sekä voimavara- että kuormitustekijöinä ja että niiden yhteisvaikutus ratkaisee, kuinka hyvinvoivia tai kuormittuneita opettajat työssään ovat.

Tutkimuksemme on merkityksellinen, sillä se lisää tietoisuutta opettajien työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Kun opettaja tiedostaa sosiaalisten suhteiden merkityksen oman työhyvinvointinsa kannalta, hänen on mahdollista vaikuttaa omaan työhyvinvointiinsa. Opettajan vuorovaikutussuhteista tulisikin keskustella koulu yhteisössä avoimesti ja yrittää mahdollisuuksien mukaan muokata suhteita paremmin työhyvinvointia ylläpitäviksi. Opettajat voivat vaikuttaa omalla toiminnallaan erityisesti kollega-suhteisiinsa siten, etteivät heikennä toistensa työhyvinvointia ja toisaalta rakentavat vuorovaikutustaan toimivammaksi.

Keskityimme tutkimuksessamme luokanopettajan sosiaalisiin suhteisiin ja työhyvinvointiin. Tutkimuksia luokanopettajien sosiaalisista suhteista ja työhyvinvoinnista ei ole aiemmin juurikaan tehty, joten näemme tärkeäksi, että tulevaisuudessa tutkimukset keskittyisivät enemmän luokanopettajien näkökulmien huomioon ottamiseen. Oleellista olisi tutkia nimenomaan luokanopettajia, sillä aiempia aineenopettajiin liittyviä tutkimustuloksia ei voi täysin soveltaa luokanopettajien kohdalla, koska aineenopettajien ja luokanopettajien ammateissa on suuria eroavaisuuksia.

Tärkeää olisi tehdä uusia tutkimuksia opettajien sosiaalisiin suhteisiin liittyen, jotta niistä saataisiin uudempaa, ajankohtaisempaa tietoa. Sosiaalisten suhteiden ja työhyvinvoinnin yhteyksiä tulisi myös tutkia tarkemmin, sillä sosiaaliset suhteet ovat keskeinen osa luokanopettajan työtä. Näin ollen niillä on myös suuri vaikutus opettajan työhyvinvointiin. Mikäli sosiaalisten suhteiden ja työhyvinvoinnin välisiä yhteyksiä tutkittaisiin tarkemmin, voisivat opettajat saada uusia ajatuksia ja ideoita, kuinka omaa työhyvinvointia olisi mahdollista parantaa sosiaalisiin suhteisiin liittyvillä asioilla.

Sosiaalisten suhteiden merkitys luokanopettajan työssä on nykyään korostunut. Sosiaaliset suhteet ovat olleet aina osa luokanopettajan työtä, mutta tänä päivänä opettajilta vaaditaan yhä parempia vuorovaikutustaitoja ja toisaalta myös yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa on lisääntynyt. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista tehdä vertailevaa tutkimusta nuorten ja jo kauan työssä olleiden opettajien välillä, jolloin olisi mahdollista

tutkia, onko heidän sosiaalisissa suhteissaan ja toisaalta työhyvinvoinnin kokemuksissa eroavaisuuksia.

7 LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat - perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 153–166.
- Aalto, R. 2006. Työelämän selviytymisopas – käytännön ohjeita työhyvinvointiin. Helsinki: WSOY.
- Aho, S. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailla esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A 78.
- Ahola, K., Honkonen, T. & Nykyri, E. 2004. Työuupumus. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, P. Heikkilä, S. Lehtinen, K. Lindström, J. Toikkanen & A. Tossavainen. Työ ja terveys Suomessa 2003. Helsinki: Työterveyslaitos, 143–202.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 113–160.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Allardt, E. 2000. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa E. Nurminen (toim.) Sosiaalipolitiikan uudet avaukset. Palmenia-kustannus, 16–29.
- Andonov, L. 2007. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehykset koululaisen kehityskeskusteluissa. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos: Tutkimuksia 280.
- Bastiani, J. 1993. Parents as Partners: Genuine Progress or Empty Rhetoric? Teoksessa P. Munn (ed.) Parents and School. Customers, Managers or Partners? London: Routledge, 101–116.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto: Tutkimuksia 291. Viitattu 3.4.2012.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf?sequence=1>

- Buunk, B.P. & Schaufeli, W.B. 1993. Burnout: a Perspective from Social Comparison Theory. Teoksessa W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (toim.) Professional Burnout - Recent Developments in Theory and Research. Taylor & Francis, 53–70.
- Bäckman, G. 1987. Yksilö, lähiympäristö ja terveys. Helsinki: WSOY.
- Cartwright, S. & Cooper, C.L. 1997. Managing Workplace Stress. London: Sage.
- Cobb, S. 1976. Social Support as a Moderator of Life Stress. Teoksessa Psychosomatic Medicine. Journal of the American Psychosomatic Society 38 (5), 300–314.
- Cockburn, A. D. 1996. Primary Teachers' Knowledge and Acquisition of Stress Relieving Strategies. Teoksessa British Journal of Educational Psychology 66, 399–410.
- Coladarci, T. 1992. Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. Journal of Experimental Education 60, 323–337.
- Coleman, D. & Iso-Ahola, S. 1993. Leisure and Health: The Role of the Social Support and Self-Determination. Teoksessa Journal of Leisure Research 25 (2), 111–128.
- Cox, T., Kuk, G. & Leiter, M. P. 1993. Burnout, Health, Work Stress and Organizational Healthiness. Teoksessa W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (toim.) Professional Burnout - Recent Developments in Theory and Research. Taylor & Francis, 177–194.
- Creswell, J. 1994. Research Design – Qualitative & Quantitative Approaches. Thousand Oaks: Sage.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy, 216–235.
- Elo, A-L. 2010a. Työn henkinen kuormittavuus ja hyvinvointi työssä. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, I. Kandolin, A. Karjalainen, A. Kasvio, M. Perkiö-Mäkelä, E. Priha, J. Toikkanen & M. Viluksela (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2009. Helsinki: Työterveyslaitos, 82–89.
- Elo, A-L. 2010b. Työstressi ja sen hallintamahdollisuudet työssä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, M. Hirvonen, A-L. Elo, I. Kandolin, K. Kauppinen, T. Kauppinen, R. Ketola, T. Leino, P. Manninen, S. Miettinen, K. Reijula, S. Salminen, M. Toivanen, S. Tuomivaara, M. Vartiala, S. Venäläinen & M. Viluksela. Työ ja terveys - haastattelututkimus 2009. Helsinki: Työterveyslaitos, 14. Viitattu 28.2.2013.

http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/tyo_ja_terveys_suomessa/Documents/tyo_ja_terveys_haastattelututkimus_2009.pdf

- Elo, A-L. & Leppänen, A. 1997. Esimies työkyvyn tukena. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Elo, A-L. & Mattila, P. 2004. Psykkinen kuormitus, stressi ja kehittymismahdollisuudet työssä. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, P. Heikkilä, S. Lehtinen, K. Lindström, J. Toikkanen & A. Tossavainen. Työ ja terveys Suomessa 2003. Helsinki: Työterveyslaitos, 105–142.
- Eskola, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät II. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus, 26–44.
- Fletcher, BC. & Payne, RL. 1982. Levels of Reported Stressors and Strains amongst Schoolteachers: some UK data. *Educational Review* 34, 267–278.
- Gould, R., Ilmarinen, J., Järvisalo, J. & Koskinen, S. (toim.) 2006. Työkyvyn ulottuvuudet – Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia. Helsinki.
- Gould, R. & Polvinen, A. 2006. Työkyky eri ammateissa, toimialoilla ja työnantajasektoreilla. Teoksessa R. Gould, J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen (toim.) Työkyvyn ulottuvuudet – Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia. Helsinki, 82–96.
- Haavisto, P. 2012. Työ, terveys, turvallisuus: työhyvinvoinnin erikoislehti 6–7/2012. Helsinki: Työterveyslaitos, 32–34.
- Haikonen, R-L. & Kauppinen, H. 2006. Erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa R.-L. Haikonen & U.-M. Hänninen (toim.) Kohti toimivaa yhteistyötä – moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä. *Tutkiva opettaja. Journal of Teacher researcher* 1, 34–44.

- Hakanen, J. 2002a. Työn imu ja työuupumus – laajennetun työhyvinvointimallin kehittäminen ja testaaminen. Teoksessa *Psykologia* 37, 1/2002, 291–301.
- Hakanen, J. 2002b. Työuupumuksesta työn imuun: positiivisen työhyvinvointikäsitteen arviointimenetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatiossa. Teoksessa *Työ ja ihminen* 16, 1/2002. Helsinki: Työterveyslaitos, 42–58.
- Hakanen, J. 2005a. Työn ja kodin vaatimusten ja voimavarojen yhteydet työn imuun, työuupumukseen, työholismiin ja muun elämän hyvinvointiin. Teoksessa *Työ ja ihminen* 19, 1/2005. Helsinki: Työterveyslaitos, 49–70.
- Hakanen, J. 2005b. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. *Työ ja ihminen* 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2009. Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? Kohti laadukasta työelämää. Helsinki: Työterveyslaitos. Viitattu 10.10.2012. http://www.tsr.fi/tsarchive/files/Selvityksia/TSR_Tata_on_tutkittu2009.pdf
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli W.B. 2006. Burn Out and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology* 43, 495–513. Viitattu 27.2.2012. http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=272058&_user=1234512&_pii=S0022440505000890&_check=y&_origin=article&_zone=toolbar&_coverDate=31-Jan-2006&view=c&originContentFamily=serial&wchp=dGLbVIV-zSkzS&md5=951de54e6bc1af92ed5cbd9a02e441bb/1-s2.0-S0022440505000890-main.pdf
- Herno, H-T., Feldt, T., Ruoppila, I. & Rasku, A. 2000. Esimiesten elämänhallinnan tunteen ja työhyvinvoinnin muutokset vuosina 1996–99. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 345.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö - huomaa, ymmärrä, uskalla. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. 6. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2008. Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.

- Ilmarinen, J. 1999. Ikääntyvä työntekijä Suomessa ja Euroopan unionissa – tilannekatsaus sekä työkyvyn, työllisyyden ja työllisyyden parantaminen. Helsinki: Työterveyslaitos, Sosiaali- ja terveysministeriö, Työministeriö.
- Ilmarinen, J. 2005. Pitkää työuraa! Ikääntyminen ja työelämän laatu Euroopan unionissa. Helsinki: Työterveyslaitos, Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 15.3.2012. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-8407.pdf
- Ilmarinen, J., Gould, R., Järvikoski, A. & Järvisalo, J. 2006. Työkyvyn moninaisuus. Teoksessa R. Gould, J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen (toim.) Työkyvyn ulottuvuudet – Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia. Helsinki, 17–34.
- Juuti, P. 2006. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Teoksessa Vesterinen, P. Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOY, 77–92.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kalimo, R. Mutanen, P. Pahkin, K. & Toppinen-Tanner, S. 2001. Työssä jaksamisen voimavarat: työolot ja yksilölliset tekijät jaksamisen ennustajina. Teoksessa Työ ja ihminen 15, 2/2001, 73–82.
- Kandolin, I. & Kauppinen, K. 1994. Nais- ja miesjohtaja, johtamistapa ja työyhteisön toimivuus. Teoksessa K. Lindström (toim.) Terve työyhteisö: Kehittämisen malleja ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos, 211–218.
- Kandolin, I. & Vartia, M. 2010. Työyhteisön toimivuus ja ilmapiiri. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, M. Hirvonen, A-L. Elo, I. Kandolin, K. Kauppinen, T. Kauppinen, R. Ketola, T. Leino, P. Manninen, S. Miettinen, K. Reijula, S. Salminen, M. Toivanen, S. Tuomivaara, M. Vartiala, S. Venäläinen & M. Viluksela. Työ ja terveys -haastattelututkimus 2009. Helsinki: Työterveyslaitos, 15. Viitattu 28.2.2013. http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/tyo_ja_terveys_suomessa/Documents/tyo_ja_terveys_haastattelututkimus_2009.pdf
- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa K. Heikkilä-Laakso. Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus. Jyväskylä: Gummerus, 51–61.

- Kinnunen, U. 1989. Teacher Stress over a School Year. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 70. University of Jyväskylä.
- Kinnunen, U. 1994. Työn henkiset ja sosiaaliset vaatimukset ja ikääntyvän työntekijän hyvinvointi. Teoksessa J. Kuusinen, E. Heikkinen, P. HUUHTANEN, J. Ilmarinen, J. Kirjonen, I. Ruoppila, T. Vaherva, O. Mustapää & S. Rautoja (toim.) 1994. *Ikääntyminen ja työ*. Helsinki: Työterveyslaitos, 221–231.
- Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) 2005. *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus.
- Kinnunen, U. & Hätinä, M. 2005. Työuupumus ja jaksaminen työelämässä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus, 13–74.
- Kinnunen, U. & Salo, K. 1994. Teacher Stress: an Eight-Year Follow-up Study on Teachers' Work, Stress and Health. *Anxiety, Stress, and Coping* 7, 319–337.
- Kivimäki, M., Vahtera, J., Thomson, L., Griffiths, A. & Cox, T. 1997. Psychosocial Factors Predicting Employee Sickness Absence during Economic Decline. *Journal of applied psychology* 82, 858–872.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II –näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus, 70–103.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu yhdessä kehittäen*.
- Koiranen, T. 2004. Monikulttuuristen lasten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. *Tutkiva opettaja* 2/2008, 21–27.
- Korppoo, L. 2003. Työyhteisö työkyvyn tukena. Teoksessa M. Antti-Poika., K-P, Martimo. & K. Husman (toim.) Helsinki: Duodecim, 148–154.
- Kumpusalo, E. 1991. Sosiaalinen tuki, huolenpito ja terveys. *Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja* 8/1991. Helsinki.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. painos. PS-kustannus, 28–45.

- Lamminpää, A. 1999. Työkykyä ja hyvinvointia ylläpitävät toimijat. Teoksessa K. Heikkilä-Laakso (toim.) Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 105–111.
- Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41.
- Lareau, A. 1989. Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education. London, New York & Philadelphia: The Falmer Press.
- Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Teoksessa Työ ja ihminen 19, 3/2005. Helsinki: Työterveyslaitos, 350–366.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Juva: PS-Kustannus. 91-111.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Juva: PS-Kustannus.
- Lavanti, A. 2008. Palaudutko riittävästi päivän työstä? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi – teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-Kustannus, 87–94.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company.
- Leskinen, R. 1987. Työpaikan ihmissuhteet. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia - Terveys ja työelämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos, 115–126.
- Lindström, K., Elo, A-L., Hopsu, L., Kandolin, I., Ketola, R., Lehtelä, J., Leppänen, A., Mukala, K., Rasa, P-L. & Sallinen, M. 2005. Työkuormituksen arviointimenetelmä TIKKA. Jyväskylä: Työterveyslaitos.
- Marton, F. 1990. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative Research in Education: Focus and Methods. Explorations in Ethnography Series. London: The Falmer Press, 141–161.
- Maslow, A. H. 1987. Motivation and Personality. 3. painos. Harper & Row, Publishers, Inc.

- Matikainen, E. 2001. Työkykyä ylläpitävän toiminnan organisointi ja periaatteet. Teoksessa T. Aro & E. Matikainen (toim.) Työkyky hallintaan – suunnitelmat käytännön toiminnaksi, 26–32.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Painosalama.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. PS-kustannus, 46–69.
- Mäkelä, P. H. 1998. Tutkijan vastuu. Teoksessa A. Saarnilehto (toim.) Tutkijan oikeudet ja velvollisuudet. Helsinki: WSOY, 57–102.
- Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. PS-kustannus, 13–74.
- Mäkinen, R. 1982. Teachers' Work, Well-Being, and Health. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 46. University of Jyväskylä.
- Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 2005. Haasteena luottamus – työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana – Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Niskanen, M. 2000. Henkisen työsuojelun osa-alueet. Teoksessa M. Niskanen, K. Murto & J. Haapamäki. Menestys ja jaksaminen – Miten toteuttaa henkistä työsuojelua. Jyväskylän Koulutuskeskus Oy, 13–17.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. 2. painos. Sage Publications.
- Pensola, T. & Järvikoski A. 2006. Sosiaalinen tuki ja osallistuminen. Teoksessa R. Gould., J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen (toim.) Työkyvyn ulottuvuudet – Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia. Helsinki, 109–195.

- Perho, H. 2009. Työn vaatimukset ja voimavarat nais- ja miesluokanopettajien työuupumuksen, ammatinvalintatyytyväisyyden ja työn imun tekijöinä. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen, M. Pehkonen (toim.) Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta, Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Lapin yliopisto, 84–98.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2007. Koulutus. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, P. Heikkilä, A. Kasvio, S. Lehtinen, K. Lindström, J. Toikkanen & A. Tossavainen (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2006. Helsinki: Työterveyslaitos, 389–394.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2010. Koulutus. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, I. Kandolin, A. Karjalainen, A. Kasvio, M. Perkiö-Mäkelä, E. Priha, J. Toikkanen & M. Viluksela (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2009. Helsinki: Työterveyslaitos, 234–238.
- Perkiö-Mäkelä, M. & Taskinen, H. 2004. Koulutus. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, P. Heikkilä, S. Lehtinen, K. Lindström, J. Toikkanen & A. Tossavainen. Työ ja terveys Suomessa 2003. Helsinki: Työterveyslaitos, 203–294.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. POPS. 2004. Opetushallitus. Luettavissa osoitteessa http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Luettavissa osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 53–74.
- Pines, A. M. 1993. Burnout: An Existential Perspective. Teoksessa W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (toim.) Professional Burnout - Recent Developments in Theory and Research. Taylor & Francis, 33–52.
- Potter, Beverly A. 1995. Preventing Job Burnout: Transforming Work Pressures into Productivity. Menlo Park, CA, USA: Course Technology Crisp. Viitattu 16.5.2011. <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10058888&ppg=14>

- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat - perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 114–125.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat - perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 47–57.
- Raitasalo, R. 1995. Elämänhallinta sosiaalipolitiikan tavoitteena. Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuksia 1. Helsinki.
- Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 1. Lapin yliopisto.
- Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. ”Ei meidän koulussa... eihän?” Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. OKKA-säätiön vuosikirja 2005, 120–160.
- Rasku, A. 1993. Ikääntyvä opettaja – voimavarat ja eläkehakuisuus. Jyväskylän yliopisto. Työelämän tutkimusyksikkö. Helsinki: Työterveyslaitos ja Työsuojelurahasto.
- Rasku, A., Feldt, T. & Ruoppila, I. 1997. Esimiesten työ, työympäristö ja hyvinvointi vuosina 1987 ja 1996. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 335.
- Rasku, A. & Kinnunen, U. 1999. Lukion opettajien työolot ja hyvinvointi: Vertaileva tutkimus Euroopan eri maissa. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 341.
- Rasku, A. & Kinnunen, U. 2003. Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology and Health* 18, 441–456.
- Ritvanen, T. 2008. Palaututko riittävästi päivän työstä? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi – teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-Kustannus. 95–101.
- Räsänen, J. & Väistö, K. 2006. Yhteistyö vanhempien kanssa. Teoksessa R-L. Haikonen & U-M. Hänninen (toim.) Kohti toimivaa yhteistyötä – moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher researcher* 1, 69–78.
- Rönnqvist, L. 2008. Att mötas i samtal – Samtalet som redskap i kommunikationen mellan hemmet och skolan. Förbundet Hem och Skola i Finland rf.

- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto.
- Savolainen, A., Taskinen, H. & Viitanen, E. 2001. Koulu yhteisöjen odotukset työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. *Kasvatus* 32 (2), 154–172.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. 1996. The MBI-General Survey. Teoksessa C. Maslach, S. E. Jackson & M. P. Leiter (toim.) *Maslach Burnout Inventory Manual*. 3. painos. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. 19–26.
- Sihvonen, A. 1997. Miten ehkäisen työuupumuksen? Helsinki: Suomen Mielenterveysseura SMS.
- Silvennoinen, M. 2004. Vuorovaikutuksen avaimet. Talentum Media Oy.
- Simola, A. 2001. Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 188.
- Simola, A. & Kinnunen, U. 2005. Toimiva organisaatio henkilöstön hyvinvoinnin ja organisaation tuloksellisuuden kannalta. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus, 119–141.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Tutkimuksia 242.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. STM. 2005. Työhyvinvointitutkimus Suomessa ja sen painoalueet terveyden ja turvallisuuden näkökulmasta. Helsinki. Viitattu 10.1.2012. <http://pre20090115.stm.fi/hm1135943559410/passthru.pdf>
- Stakes. 2002. Kouluterveydenhuolto 2002. Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille. Sosiaali- ja terveysministeriö ja Stakes. Stakes, Oppaita 51. Viitattu 28.2.2013 https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104361/Oppaita51_2002.pdf?sequence=1

- Torkkeli, M. 2002. Kuuluuko koulussa vanhempien ääni? Teoksessa Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? 38–41.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Työsuojelusanasto. 2006. Sanastokeskus TSK. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Työterveyslaitos 2012. Viitattu 21.5.2012.
http://www.ttl.fi/fi/terveys_ja_tyokyky/tyokuormituksen_hallinta/henkinen_kuormittuminen/sivut/default.aspx
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L. Syrjäjä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja: kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990: esitelmää. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991. Oulu: Oulun yliopisto, 80–107.
- Vahtera, J. 1993. Työn hallinta, sosiaalinen tuki ja terveys. Turun yliopisto. Työ ja ihminen. Työympäristötutkimuksen aikakausikirja. Lisänumero 1.
- Vahtera, J. & Pentti, J. 1995. Voimavarat, terveys ja työelämän murros. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 7. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Vahtera, J. & Soini, S. 1994. Psykososiaaliset voimavarat ja tasa-arvo työssä. Työpoliittinen tutkimus 84. Helsinki: Työministeriö.
- Vartia, M. & Perkka-Jortikka, K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla – työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat.
- Vartiovaara, I. 1996. Burnoutista jaksamiseen - aika itkeä, aika iloita. Helsinki: Otava.
- Vartiovaara, I. 2000. Jaksamisen rajat. Porvoo: WSOY.
- Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasittuneisuus. Kuopion yliopisto.
- Weare, K. 2004. Developing the Emotionally Literate School. London: Sage.
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Tampereen yliopistopaino Oy, Juvenes Print. Viitattu 3.4.2012. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8310-3.pdf>
- Ylöstalo, P. & Jukka, P. 2008. Työolobarometri lokakuu 2007. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 6/2008.

8 LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Esittelemme itsemme. Tutkimme opettajan sosiaalisia suhteita ja niiden yhteyttä hyvinvointiin. Valitsimme aiheen, koska se nousi kandidaatin tutkielmasta esiin keskeisenä hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Olemme kiinnostuneita kuulemaan jo työssä olevien opettajien ajatuksia ja kokemuksia liittyen sosiaalisiin suhteisiin ja hyvinvointiin.

1. Voisitko kertoa, kuinka kauan olet ollut opettajana ja mikä on opettajataustasi?
2. Mitä työhyvinvointi mielestäsi tarkoittaa?
3. Miten käsität opettajan sosiaaliset suhteet koulussa?
 - ✓ Mitä sosiaalisia suhteita opettajalla on koulussa eli kenen kanssa opettaja tekee yhteistyötä ja kenen kanssa opettaja on vuorovaikutuksessa mielestäsi?
4. Onko mielestäsi hyvinvoinnilla ja opettajan sosiaalisilla suhteilla yhteyttä?
 - ✓ Kuinka koulun sosiaaliset suhteet vaikuttavat työhyvinvointiisi? Miksi?
 - ✓ Kuinka työhyvinvointi vaikuttaa koulun sosiaalisiin suhteisiin? Miksi?
5. Millaiset sosiaaliset suhteet koet voimavaraksi ja millaiset kuormitustekijäksi?
6. Mikä vaikutus oppilailla, kollegoilla, esimiehellä ja vanhemmilla on hyvinvoinnin kannalta mielestäsi?
 - ✓ Miten vuorovaikutuksen määrä oppilaiden, kollegoiden, esimiehen ja vanhempien kanssa vaikuttaa hyvinvointiisi?
 - Määrällä tarkoitamme sitä, kuinka paljon sinä olet vuorovaikutuksessa näiden kanssa.
 - ✓ Miten vuorovaikutuksen laatu oppilaiden, kollegoiden, esimiehen ja vanhempien kanssa vaikuttaa hyvinvointiisi?

- Laadulla tarkoitamme sitä, kuinka syvällistä vuorovaikutus näiden kanssa on?
 - ✓ Millaisia esimerkkejä tulee mieleesi?
 - ✓ Mitkä asiat oppilaissa, kollegoissa, esimiehessä ja vanhemmissa tuottavat hyvinvointia sinulle?
 - Jos sinun pitäisi mainita jokaisesta näistä yksi asia, joka tuottaa hyvinvointia, niin mikä se olisi mielestäsi?
 - ✓ Mitkä asiat oppilaissa, kollegoissa, esimiehessä ja vanhemmissa kuormittavat sinua?
 - Jos sinun pitäisi mainita jokaisesta näistä yksi asia, joka kuormittaa eniten, niin mikä se olisi mielestäsi?
7. Millaisena sinä koet sen, että opettajan tulee olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa eri ihmisten kanssa?
- ✓ Onko se voimavara vai kuormitustekijä?
8. Miten kuormittavat vuorovaikutussuhteet voisi kääntää voimavaraksi? Miten kuormittavia vuorovaikutussuhteita voisi muuttaa/kehittää niin, että niistä tulisi voimavara?

Kiitos haastattelusta!