

Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja sen edistämisestä

“Työhyvinvointi on vähä laajempi käsite, se ei oo yhden päivän tunne tai mieliala”

Tiia-Maria Kukila & Jenni Vihavainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kukila, Tiia-Maria & Vihavainen, Jenni. 2018. Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja sen edistämisestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 121 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään luokanopettajien työhyvinvointia tukevia ja haastavia tekijöitä sekä työyhteisön merkitystä työhyvinvoinnille. Lisäksi tarkastellaan opettajien kokemuksia työhyvinvoinnin tukemisesta. Tutkielman avulla tuodaan esille heidän kokemuksia työhyvinvoinnistaan. Tuloksia voidaan hyödyntää opettajien työhyvinvoinnin kehittämistyössä.

Tutkielma on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty teemahaastatteluiden avulla keväällä ja syksyllä 2017. Tutkielmaan osallistui kuusi luokanopettajaa, joista kaksi oli miehiä ja neljä naisia. Aineiston analyysivaiheessa aineisto teemoiteltiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia avuksi käyttäen.

Tutkielman keskeisimmät tulokset osoittavat, että luokanopettajien työhyvinvointia määrittävät useat yksittäiset tekijät, kuten vuorovaikutustilanteet, resurssit, päätöksenteko ja työyhteisö. Samat tekijät, jotka opettajat kokivat lisäävän kokemuksia työhyvinvoinnista, voivat myös heikentää sitä. Työhyvinvoinnin tukemisen osalta opettajat kokevat kehityksen olevan vielä kesken. Opettajat kertovat saaneensa jonkin verran tukea työhyvinvoinnilleen työnantajaltaan, mutta vastuu työhyvinvoinnin tukemisesta on silti suurilta osin opettajilla itsellään. Toisaalta kokemus hyvinvoinnista on henkilökohtainen, sillä yksilö tietää parhaiten, milloin ja millaisissa asioissa hän tukea tarvitsee. Tällöin vastuu työhyvinvoinnin tukemisesta on aina osittain myös yksilöllä itsellään.

Tutkielman tulokset tukevat aiempia työhyvinvointia koskevia tutkimustuloksia työhyvinvointia tukevien ja haastavien tekijöiden osalta. Poiketen aiemmista tutkimuksista tässä tutkielmassa tuodaan esiin keinoja, joilla opettajien hyvinvointia voidaan kehittää. Tämä antaa merkityksellisen näkökulman myös yhteiskunnallisesti, sillä opettajien hyvinvointi heijastuu koko kouluyhteisöön.

Avainsanat: luokanopettaja, työhyvinvointi, työssä jaksaminen, työyhteisö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	5
2 TYÖHYVINVOINTI	10
2.1 Aiempia tutkimuksia opettajien työhyvinvoinnista.....	15
2.2 Työhyvinvoinnin ulottuvuudet	17
2.2.1 Työssä viihtyminen.....	17
2.2.2 Työn imu.....	18
2.2.3 Työssä jaksaminen ja palautuminen.....	20
2.2.4 Pedagoginen hyvinvointi	23
2.3 Sosiaaliset suhteet	25
2.4 Työhyvinvoinnin haasteet	26
3 TYÖYHTEISÖ JA TYÖHYVINVOINTI	31
3.1 Rehtorin rooli työyhteisössä.....	33
3.2 Työyhteisön arvot	35
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset.....	36
4.2 Tutkimusmenetelmät	36
4.3 Tutkittavat.....	38
4.4 Aineiston analyysi	39
4.5 Eettiset ratkaisut.....	43
5 TULOKSET	44
5.1 Luokanopettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät	44
5.1.1 Vuorovaikutustilanteet työhyvinvointia rakentamassa.....	45
5.1.2 Työympäristö työhyvinvoinnin osa-alueena	54

5.1.3	Itsensä toteuttaminen opettajan työssä	60
5.1.4	Henkilökohtaiset tekijät.....	63
5.2	Työyhteisö ja työhyvinvointi	65
5.3	Vapaa-aika ja palautuminen työstä.....	71
5.4	Työhyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen kouluissa.....	75
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	80
6.1	Työhyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät	80
6.2	Työhyvinvoinnin tukeminen	97
6.3	Tutkimuksen luotettavuus	105
6.4	Jatkotutkimusehdotuksia.....	106
LÄHTEET	109
LIITTEET	119

1 JOHDANTO

Työntekijöiden työhyvinvointi nousi yhteiskunnallisessa keskustelussa vahvasti esiin 1990-luvun laman jälkeen, kun työn vaatimukset muuttuivat ja työ alkoi henkisesti kuormittaa selkeästi aiempaa enemmän (Hakanen 2004, 227). Ilmiö on edelleen ajankohtainen, sillä työhyvinvoinnin osalta työkyvyn ja työtyytyväisyyden on todettu 2010-luvulla jatkaneen heikentymistään. Näiden heikentyneiden työhyvinvoinnin osa-alueiden taustalta on löydetty täysin samoja tekijöitä kuin jo 1990-luvulla. Muun muassa lisääntynyt stressi, työmäärän kasvu, työssä kohdattu väkivalta sekä yleisesti pidentynyt työaika ovat tekijöitä, jotka kuormittavat työssä käyviä opettajia. (Mansikka 10.5.2016; Ojala & Ahonen 2003, 25–27, 36; Hakanen 2004, 227.) Se, miksi edelleen samat syyt kuormittavat opettajien hyvinvointia työssä, tekee tämän tutkielman merkitykselliseksi, sillä tämän tutkielman avulla selvitämme paitsi kokemuksia niistä tekijöistä, joista hyvinvointi työssä muodostuu, myös kokemuksia siitä, miten luokanopettajien hyvinvointia voitaisiin tukea ja edistää.

Sekä aiemmissa tutkimuksissa että etenkin mediassa on laajasti uutisoitu opettajien työuupumuksesta ja työn kuormittavuudesta. Tämä herätti mielenkiinnon tutkia työhyvinvointia ja sitä, mitkä ovat niitä tekijöitä, jotka saavat opettajat kokemaan väsymystä ja jopa uupumaan työssään, mutta myös niitä tekijöitä, jotka tukevat työssä jaksamista. Lisäksi aiheen tutkiminen on yhteiskunnallisesti merkityksellistä, sillä opettajien hyvinvoinnin on todettu heijastuvan koko kouluyhteisön hyvinvointiin. Tämä osoittaa tutkielman tärkeyden, sillä yksi keskeinen ammattikunta yhteiskunnassamme on tutkimusten mukaan jo pitkään tehnyt työtään suuren kuormituksen alla. Tärkeää onkin saada kokemuksia opettajilta ja siten löytää syitä tälle hyvinvoinnin epäkohdille ja pohtia, miten tilannetta voitaisiin parantaa. Kiinnitämmekin tässä pro gradu -tutkielmassa huomiota siihen, miten hyvinvointia luokanopettajien työssä voitaisiin edistää tulevaisuudessa. Tällaiselle tutkimuskohteelle on myös yhteiskunnallista tarvetta, sillä aiemmissa tutkimuksissa ei tätä näkökulmaa ole juurikaan otettu esiin. Lisäksi Roffey (2012, 15) huomauttaa, että opettajien hyvinvointiin keskittyvää

tutkimusta juuri sen edistämisen näkökulmasta on tehty huomattavasti vähemmän kuin niitä tutkimuksia, joissa keskitytään selvittämään työssä esiintyviä hyvinvointia haastavia tekijöitä. Tämän vuoksi onkin tärkeä ottaa hyvinvointia haastavia tekijöitä selvittävän tutkielman yhteydessä esiin myös edistämisen näkökulma.

Pietiläinen (2016) kirjoittaa, että nykyisin luokanopettajat toimivat kesellä useita muutoksia ja hän viittaakin OAJ:n työolobarometriin, jonka mukaan opettajien työmäärässä on havaittu huomattavaa kasvua. Työmäärän kasvun myötä on myös todettu työajan riittämättömyys työhön kuuluvien asioiden hoitamiseen, joten työtä tehdään myös iltaisin ja viikonloppuisin. Merkittävin työmäärää lisäävä tekijä opettajien arjessa on erilaiset hallinnolliset paperityöt. Nämä koulun ulkopuolelta tulevat vaatimukset ovat opettajien jaksamista kuormittavia ja niiden mahduttaminen koulun arkeen on toisinaan hyvinkin haastavaa. Riittävä ennakointi, kuten tiedottaminen, työmäärän kasvuun varautuminen, lisäresurssien hankinta ja yhdessä muutokseen valmistautuminen, isojen muutosten edessä puolestaan helpottaisi opettajien arkea myös ylimääräisten töiden hoitamisen suhteen. (Pietiläinen 2016.)

Työhyvinvoinnin tutkiminen onkin tärkeää, sillä kuten useissa muissakin työyhteisöissä, myös opettajien kohdalla työolosuhteet ovat jatkuvassa muutoksessa. Tämän vuoksi koemme tämän tutkielman aiheen tärkeäksi. Kun saadaan ajantasaista tietoa luokanopettajien kokemuksista hyvinvoinnista, voidaan myös ajoissa huomata työssä esiintyviä epäkohtia, jotka haastavat hyvinvointia työssä. Tällaisia tämän hetken suuria muutoksia, joista on tärkeä saada autenttisia kokemuksia heiltä, joita muutokset koskevat, ovat Pietiläisen (2016) mukaan integraatio, inkluusio sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntynyt määrä. Tämän myötä myös oppilasaines moninaistuu. Heterogeenisen oppilasaineuksen kasvun lisäksi myös luokkakoot ovat kasvaneet, jolloin opettajien yhdelle oppilaalle antama aika pienenee ja siten myös oppilaantuntemus vie paljon enemmän aikaa. (Pietiläinen 2016.) Tällöin opettajan perustyön tekeminen vaikeutuu, mikä asettaa oman haasteensa hyvinvoinnin kokemiselle. Tämä on viime vuosina

myös lisännyt opettajien työmäärää ja samalla myös haastanut heidän jaksamistaan työn kuormituksen kasvaessa.

Toinen tuore ja iso muutos opettajien työssä on uusi opetussuunnitelma, joka on saanut myös mediassa paljon huomiota juuri opettajien kuormittavalla suurella työmäärällä. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman myötä opettajat joutuvat suunnittelemaan ja ottamaan työssään huomioon uudenlaisia asioita, joiden sisäistäminen kuormittaa jaksamista. Haasteelliseksi on koettu lisäksi se, että opetussuunnitelma painottaa asioita, joita opettajien ei nykyisillä käytössä olevissa resursseilla ole mahdollista toteuttaa, ainakaan työajan puitteissa. (Pietiläinen 2016.) Voidaankin pohtia, miten tällaiset isot muutokset heijastuvat hyvinvointiin työssä. Tutkielmamme tarkoituksena onkin selvittää, kokevatko opettajat näiden viime aikaisten suurten työnkuvaansa koskevien muutosten heijastuneen hyvinvointiinsa työssä ja miten ne ilmenevät hyvinvoinnissa.

Luokanopettajien työhyvinvoinnin tutkiminen on tärkeää myös siksi, että esimerkiksi Kauppinen kirjoittaa Savon Sanomissa (2017) siitä, kuinka median ja julkisuuden kautta välittyneet negatiivissävytteiset viestit opettajien vaativasta työstä ja uupumisesta voivat olla osasyynä viime kevään merkittävästi laskeneeseen luokanopettajakoulutuksen suosioon. Opettajien uupumuksesta huolensa ilmaisee myös Korkeakivi (2016), joka Opettaja-lehdessä kirjoittaa uupumuksen taustalla olevan juuri kiireen, kasvaneiden ryhmäkokojen, lisääntyneen työmäärän sekä haastavien oppilaiden. Korkeakivi (2016) nostaa esiin luokanopettajien hyvinvointia haastavina tekijöinä juuri niitä tekijöitä, joita jo aiemmin esittelimme suurten muutosten myötä luokanopettajat ovat työssään kohdanneet. Jos opettajien aitoja kokemuksia kentältä tuodaan näkyviin ja suuremman yleisön tietoon, uskomme sillä voitavan saada tehokkaammin aikaan myönteisiä muutoksia myös yleisesti opettajien työhyvinvointiin. Täten voidaan osaltaan pyrkiä varmistamaan, että luokanopettajan ammatti kiinnostaa hakijoita vielä tulevaisuudessakin. Tätä pidimme yhtenä tausta-ajatuksena kyseiselle pro gradu -tutkielmalle.

Kuten aiemmissa kappaleissa on tuotu esiin, tämän tutkielman keskeisenä tarkoituksena on tuoda esiin luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja

niistä tekijöistä, jotka joko lisäävät tai heikentävät sitä. Aiempien tutkimusten mukaan opettajien työhön sitoutuminen ja korkea koulutus eivät ole takuita siitä, että työssä viihdyttäisiin tai että se tuottaisi hyvinvointia. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 56.) Jotta muutoksia työhyvinvoinnin kokemuksissa voi tapahtua, on tärkeä selvittää niitä tekijöitä, jotka pahoinvointia tuottavat. Tämä työ osaltaan pureutuu tähän haasteeseen ja siksi tällä tutkielmalla on tärkeä merkitys myös yhteiskunnallisesti.

Opettajan työ onkin siitä mielenkiintoinen, että samalla kun se tuottaa tekijälleen hyvinvointia muun muassa pedagogisen vuorovaikutuksen kautta, se voi hyvin helposti kääntyä itseään vastaan, jolloin opettaja alkaa menettää työn tuomaa iloa ja kokea uupumuksen tunnetta (Pietarinen ym. 2008, 56). Opettajien työhyvinvoinnin tutkiminen on tärkeää myös siksi, että voitaisiin selvittää tapoja kehittää opettajien hyvinvointia työssä. On myös tärkeä saada selville, mitkä ovat luokanopettajien kokemusten mukaan tällä hetkellä juuri niitä tekijöitä, jotka haastavat työhyvinvointia. Virolaisen (2012, 11) mukaan työhyvinvointi on viime aikoina ollut laajasti esillä erilaisissa medioissa ja entistä enemmän siihen on alettu myös kiinnittää huomiota. Tutkimuksia ja kokemuksia luokanopettajien hyvinvoinnista työssä tarvitaan kuitenkin lisää, jotta aihe saisi enemmän huomiota valtakunnallisesti ja näin ollen hyvinvointia koskevia muutoksia voitaisiin tehdä. Tutkimuksien tarve luokanopettajien työhyvinvointia koskien on oleellinen myös siksi, että vaikka opettajien työhyvinvointia koskevaa tutkimusta on tehty paljon, nimenomaan suomalaisten opettajien työhyvinvointia koskevia tutkimuksia on toistaiseksi verrattain vähän, jonka vuoksi halusimmekin tutkielmassamme ottaa näkökulmaksi juuri luokanopettajien kokemukset omasta työhyvinvoinnistaan. Uusi Teaching and Learning International Survey eli Talis 2018 antaa laajemman katsauksen ei ainoastaan suomalaisten, vaan muidenkin OECD-maiden opettajien ja rehtoreiden työoloista. Hankkeen tulokset julkaistaan vuonna 2019 ja ne tuottavat kansainvälisesti vertailukelpoista tietoa muun muassa opettajien työtyytyväisyydestä. (Opetushallitus 2016.)

Uudessa opetussuunnitelmassa on lisäksi entistä vahvemmin tuotu esiin yhteistyötä opettajien keskuudessa ja yleisesti tiedetään, että opettajan ammatti

vaatii hyviä vuorovaikutustaitoja, halusimme ottaa tutkielmaamme mukaan työyhteisön näkökulman. Tämän näkökulman avulla haluamme selvittää, millaisena voimavarana työyhteisö koetaan ja millaisen merkityksen opettajat työyhteisölle antavat tarkastellessaan hyvinvointiaan.

Tässä pro gradu -tutkielmassa lähestymme aihetta aiemman teorian kautta siten, että luvussa 2 esittelemme tutkielmamme kannalta keskeisiä työhyvinvointiin liittyviä käsitteitä, hyvinvointia työssä tukevia ja haastavia elementtejä sekä aiempia tutkimuksia liittyen opettajien kokemaan hyvinvointiin työssä. Teoriaosuuden lopuksi luvussa 3 käsittelemme työyhteisön ja esimiehen roolia osana hyvinvoinnin rakentumista työssä. Tutkielman toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja esittelemme luvussa 4. Tutkielman tulokset on luettavissa luvusta 5, jonka jälkeen luvussa 6 esittelemme tiivistäen tutkielmamme keskeiset tulokset ja pohdimme tutkielmamme luotettavuutta.

2 TYÖHYVINVOINTI

Tutkielmamme pääkäsitteenä on työhyvinvointi. Työhyvinvointiin liittyviä lähi-käsitteitä ovat muun muassa työviihtyvyys ja työssä jaksaminen (Ojala & Ahonen 2003). Lisäksi Pasivaaran (2009, 16) mukaan työhyvinvointi on laaja kokonaisuus, joka rakentuu yksilöiden koetusta hyvinvoinnista sekä työympäristön vaikutuksista.

Työhyvinvoinnille on useita määritelmiä, mikä heijastuu vaikeutena määritellä sitä tarkasti. Koska työhyvinvointi on jokaisen henkilökohtainen kokemus, ei voida nimetä tekijöitä, jotka liittyisivät työhyvinvointiin jokaisessa tapauksessa. Työntekijät pitävät erilaisia asioita arvossaan ja tuottamassa työhyvinvointia, joten myös työhyvinvointi muodostuu jokaisen kohdalla eri tekijöistä. (Ojala & Ahonen 2003, 20; Hakanen, Ahola, Härmä, Kukkonen & Sallinen 2009, 86.) Kuten Lazaruskin (1991, 127–128) kirjoittaa, koettujen tunteiden taustalla ovat aina yksilölliset kokemukset, jotka muokkaavat niitä reaktioita, joita tilanteet ihmisissä herättävät. Tämän vuoksi työhyvinvoinnin tarkka määrittely on siis haastavaa. Pasivaarakin (2009, 16–17) korostaa hyvinvoinnin yksilöllistä kokemista, mutta lisäksi hyvinvoinnin määrittelyssä on huomioitava työn ja vapaa-ajan tasapaino, joka edistää hyvinvointia. Voidaankin todeta, että hyvinvointi syntyy, kun ihminen voi fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti hyvin. Kun yhdellä terveyden osa-alueella on ongelmia, heijastuu tämä myös hyvinvoinnissa laajemmin. Tämän kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin huomiointi onkin tärkeää, sillä työllä on suuri rooli ihmisten arjessa. (Ojala & Ahonen 2003, 20.)

Opettajien hyvinvointia voidaan tarkastella Anne Konun (2003, 6, 43–44, 59) koulun hyvinvointimallin pohjalta. Tämä malli pohjaa Allardtin sosiologiseen hyvinvointimalliin ja koulun hyvinvointimalli onkin luotu useamman tieteenalan kirjallisuuden avulla. Mallissa yhdistyy niin hyvinvointi, kasvatus kuin opetus. Vaikka koulun hyvinvointimalli on tehty oppilaan näkökulmasta, sitä voidaan soveltaa myös opettajien hyvinvoinnin tarkasteluun. Tällöin kuitenkin

joitain hyvinvoinnin osa-alueiden mittareita on sovellettava siten, että opetuksesta ja kasvatuksesta puhuttaessa tarkoitetaan täydennyskoulutusta ja oppimisella ja saavutuksilla puolestaan viitataan työhön liittyvään oppimiseen ja kasvamiseen. (Konu 2003, 6, 43–44, 59.)

Koulun hyvinvointimallissa hyvinvointiin liittyviä tekijöitä ovat kotiolut sekä ympäröivä yhteisö. Hyvinvointi voidaan jakaa vielä neljään osa-alueeseen, jotka muodostuvat koulun olosuhteista, sosiaalisista suhteista, mahdollisuudesta itsensä toteuttamiseen ja terveydentilasta. (Konu 2003, 6–7, 43–44.) Myös Pasivaaran (2009, 16–17) mukaan hyvinvointi muodostuu hyvin samankaltaisista tekijöistä, sillä hänen mukaansa oppimiskokemukset, terveelliset elämäntavat, ihmissuhteet sekä innostava työ tuottavat hyvinvointia. Lisäksi Konu (2003, 44) määrittelee koulun hyvinvointimallissa koulun olosuhteet fyysisiksi tiloiksi ja palveluiksi, joita koulussa on. Kaikki ne tekijät, jotka muokkaavat koulun ympäristöä ja tiloja, luokitellaan kuuluvaksi tähän osa-alueeseen. Se, miten koulun toiminta on muodostettu, kuten ryhmäkoot ja lukujärjestys, muokkaavat olosuhteita. Myös luokassa vallitseva työrauha, viihtyisyys ja lämpötila heijastuvat kokemuksiin fyysisistä tiloista. Mikäli tarkastellaan palveluita, joita koulu tarjoaa, voidaan huomio kiinnittää saatuun ohjaukseen, joka opettajan näkökulmasta voisi olla työnohjausta.

Koulun hyvinvointimallissa sosiaaliset suhteet pitävät sisällään koulussa ilmenevät vuorovaikutussuhteet eri toimijoiden välillä. Lisäksi sosiaaliin suhteisiin lasketaan kuuluvaksi ryhmädynamiikka, mahdolliset kiusaamistapaukset, kodin ja koulun välinen yhteistyö, työyhteisön yleinen ilmapiiri sekä päätöksenteko koulussa. Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on kouluhyvinvoinnin näkökulmasta merkityksellinen asema, sillä vastavuoroinen vuorovaikutussuhde tukee molempien osapuolten hyvinvointia ja viihtyvyyttä. (Konu 2003, 44–45.) Itsensä toteuttamisen osa-alue on Konun (2003, 45) mukaan ensisijaisesti osoitus kunnioituksesta ja yhdenvertaisesta kohtelusta. Lisäksi itsensä toteuttaminen takaa mahdollisuuden kokea työnsä merkityksellisenä. Jokaiselle olisikin itsensä toteuttamisen osa-alueen puitteissa taattava mahdollisuus osallistua päätöksentekoon. (Konu 2003, 45–46.) Viimeisenä osa-alueena koulun

hyvinvointimallissa on terveydentila, joka määritellään sairauksien tautien puuttumiseksi. Terveys onkin yksi tärkeimmistä voimavaroista, kun tarkastellaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Terveystilaan on kuitenkin aina yhteydessä hyvinvoinnin muut osa-alueet ja tämän vuoksi myös terveydentilassa esiintyviä haittatekijöitä on mahdollisuus kompensoida tukemalla muita hyvinvoinnin osa-alueita. (Konu 2003, 46.)

Otala ja Ahonen (2003, 20–21) puolestaan kuvaavat työhyvinvoinnin rakentumista Maslowin tarvehierarkiaan pohjautuvan porrasmallin kautta. Aivan kuten Maslowin teoriassa myös työhyvinvoinnin pohjana eli ensimmäisenä tasona on fyysinen hyvinvointi. Kun fyysiset perustarpeet ovat tyydytettyjä, on mahdollista saavuttaa työhyvinvoinnin ylemmät tasot. Toinen taso koostuu koe-tusta turvallisuuden tunteesta. Turvallisuus muodostuu muun muassa työn jatkuvuudesta ja siitä, että tietää, mitä tekee. Sosiaalinen hyvinvointi muodostaa kolmannen tason. Tämä taso muodostuu pitkälti työpaikalla olevista sosiaalisista suhteista ja yhteenkuuluvuuden tunteesta. Sosiaalinen osa-alue on tärkeä, sillä se näyttäytyy työhön sitoutumisessa ja myös työssä jaksamisessa. Työhyvinvoinnin rakentumiseksi onkin tärkeää, että työntekijälle syntyy tunne arvostuksesta. Kun työntekijän tekemää työtä arvostetaan, heijastuu tämä jokaiselle hyvinvoinnin osa-alueelle. Kun kaikki alempien tasojen tarpeet on tyydytetty, muodostuu työntekijälle mahdollisuus toteuttaa itseään. Tämä ilmenee etenkin omien tavoitteiden saavuttamisena ja itsensä kehittämisenä. (Otala & Ahonen 2003, 20–21.)

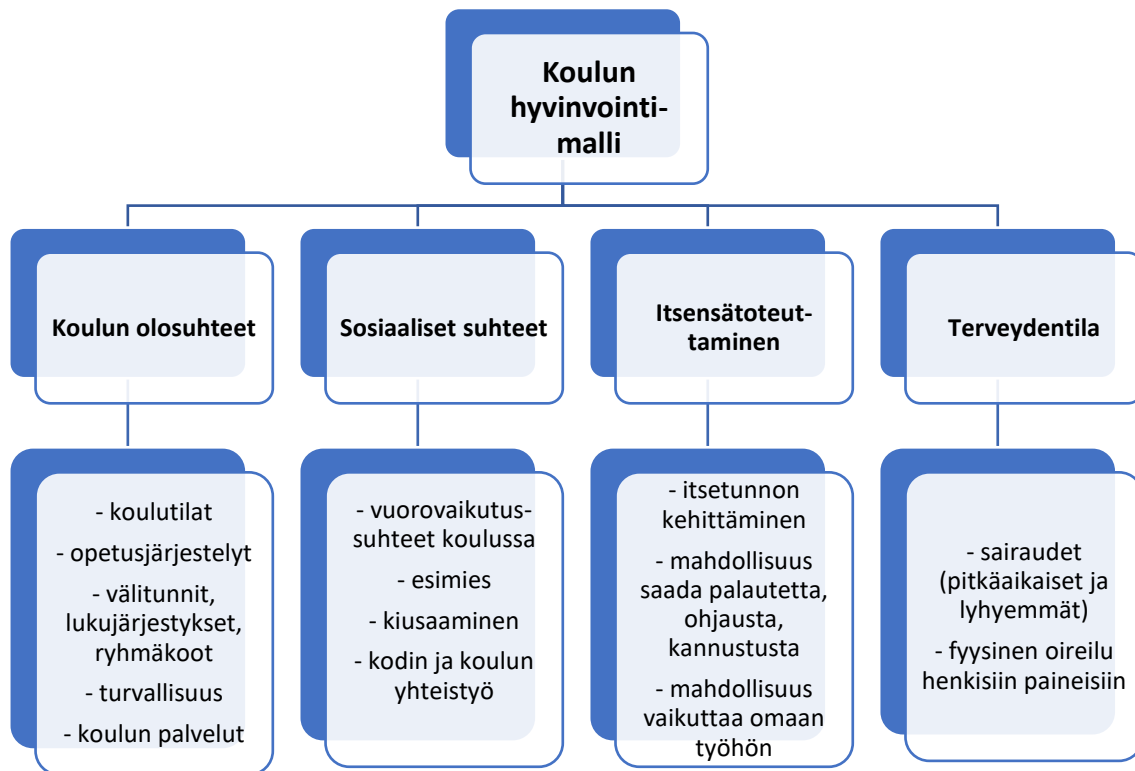
Työhyvinvointi koostuu Otalan ja Ahosen (2003, 19) mukaan myös pitkälti työntekijän kokemuksesta työpäivästään, millaiseksi he tuntevat olonsa. Tähän kokemukseen liittyy muun muassa työyhteisön ilmapiiri, osaaminen, jaksaminen ja työn mielekkyys. Työhyvinvointi koostuu siis koko yhteisön hyvinvoinnista, mutta myös jokaisen siellä työskentelevän yksilön kokemasta hyvinvoinnin tunteesta. Työhyvinvoinnin kannalta olisi tärkeää, että jokaisella työntekijällä olisi mahdollisuus päästä tuntemaan onnistumisen tunnetta ja kokemaan työn synnyttämää iloa. Nämä positiiviset kokemukset johtavat usein innostukseen työtä kohtaan ja siten myös lisäävät työntekijän sitoutumista työhönsä. Työhyvinvoinnin kehittämisessä tulisikin huomioida tämä yhteys, sillä ne heijastuvat

toinen toisiinsa. Lisäksi työyhteisössä vallitseva työviihtyvyys siirtyy työntekijältä toiselle. (Ojala & Ahonen 2003, 19–20.)

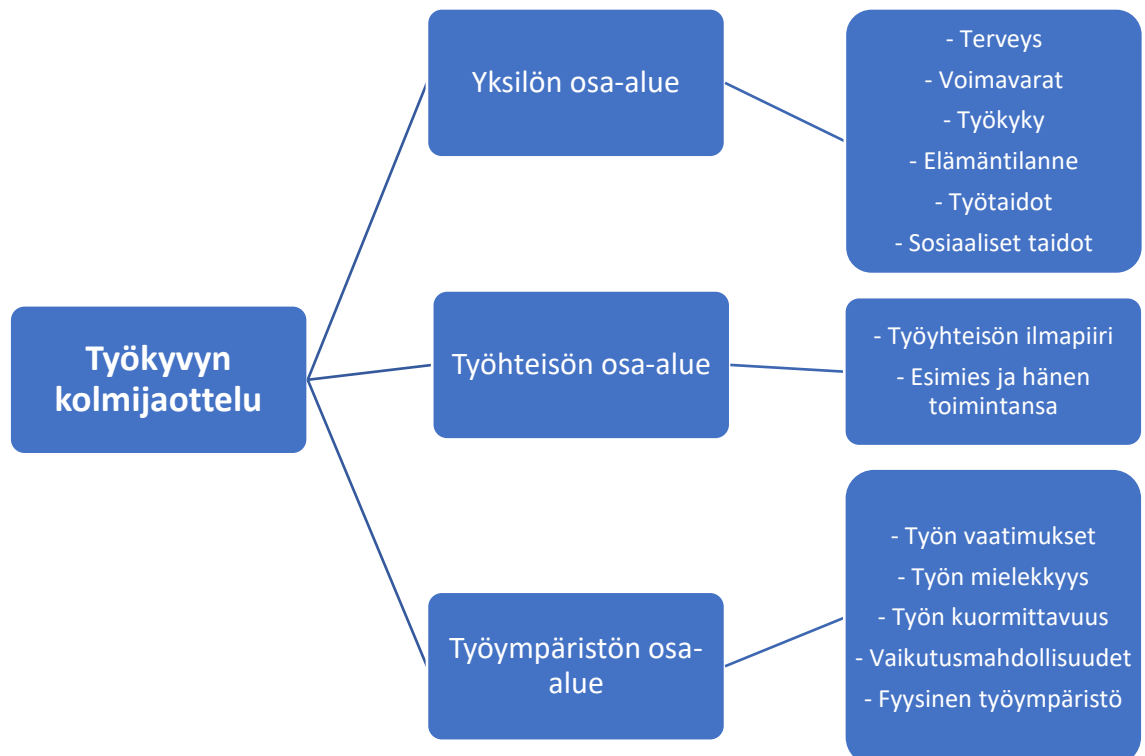
Rauramo (2008) tarkastelee työhyvinvointia niin ikään porrasmallin kautta. Mallissa kiinnitetään erityisesti huomiota ihmisen perustarpeisiin ja niiden heijastumiseen työssä. Aivan kuin Ojalan ja Ahosen (2003) porrasmalli, myös Rauramon työhyvinvoinnin mallissa taustalla on Maslowin tarvehierarkia. Portaajat koostuvat niin yksilöllisistä tekijöistä kuin työyhteisössä ilmenevistä tekijöistä, jotka osaltaan muodostavat koettua työhyvinvointia. Työhyvinvoinnin ensimmäinen portaalla on psykofysiologiset perustarpeet, toisena portaana on turvallisuuden tarve, kolmannella portaalla on yhteisöön kuulumisen tarve, neljäntenä portaana on arvostuksen tarve ja viimeisen portaan muodostaa itsensä toteuttamisen tarve. (Rauramo 2008, 34–35.) Malli on kaiken kaikkiaan hyvin samankaltainen Ojalan ja Ahosen (2003) työhyvinvoinnin mallin kanssa.

Vesterinen (2006, 32) puolestaan kuvaa työhyvinvoinnin muodostumista kokonaisvaltaisen työkyvyn kautta. Kokonaisvaltainen työkyky syntyy kolmesta osa-alueesta: yksilön osa-alueesta, työyhteisön osa-alueesta ja työympäristön osa-alueesta. Yksilön osa-alueeseen kuuluu henkilökohtainen terveys, työkyky, käytössä olevat voimavarat, elämäntilanne, työssä tarvittavat taidot sekä sosiaaliset taidot. Työyhteisön osa-alue puolestaan koostuu esimiehestä ja hänen toiminnastaan sekä työyhteisön yleisestä ilmapiiristä. Työympäristön osa-alue muodostuu työn asettamista vaatimuksista, työn mielekkyydestä, työn kuormittavuudesta, työn yksilölle mahdollistamista vaikutusmahdollisuuksista sekä työn fyysiset puitteet, kuten tilat ja käytössä olevat materiaalit ja välineet. (Vesterinen 2006, 32.)

Tässä tutkielmassa keskeisimpinä teoreettisina viitekehyksinä on Konun (2003) koulun hyvinvointimalli (ks. kuvio1) sekä Vesterisen (2006) työkyvyn kolmijaottelua (ks. kuvio 2). Sekä Konun (2003) että Vesterisen (2006) malleissa on sisällöllisesti hyvin samankaltainen jaottelu. Oman aineistomme jaottelu näiden pohjalta oli selkeää, sillä aineistostamme oli löydettävissä samoja sisällöllisiä teemoja ja osa-alueita kuin näissä teoreettisissa viitekehyksissä.



KUVIO 1. Konun (2003) koulun hyvinvointimalli.



KUVIO 2. Vesterisen (2006) työkyvyn jaottelu kolmeen osa-alueeseen.

Tutkielmassamme painotamme erityisesti Konun (2003) koulun hyvinvointimalli ja sen neljää osa-aluetta, jotka yllä olevassa kuviossa (ks. kuvio 1) esitellään. Lisäksi tutkielmamme taustalla on ajatus Vesterisen (2006) kolmijaottelusta (ks. kuvio 2), jonka pohjalta lähdimme aineistoamme jakamaan pienempiin osiin.

2.1 Aiempia tutkimuksia opettajien työhyvinvoinnista

Luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksia on tutkittu aiemmissä tutkimuksissa niin määrällisin kuin laadullisinkin tutkimusmenetelmin. Määrällisissä tutkimuksissa työhyvinvointia on tutkittu erilaisten mittareiden avulla, kun taas laadullisissa tutkimuksissa aihetta on tutkittu muun muassa haastatteluin, kirjoitelmin ja havainnoiden.

Aho (2011) on tutkinut väitöskirjassaan opettajien selviytymistä laadullisella tutkimusotteella. Hän on kerännyt aineistonsa 10 opettajalta käyttäen erilaisia aineistonkeruutapoja, kuten haastatteluita ja kirjoitelmia. Hän on tarkastellut opettajasta itsestään sekä ympäristöstä löytyviä tekijöitä, jotka selittävät työstä selviytymistä. Aho löysi selviytymisen taustalta useita yksittäisiä tekijöitä, joista korostuivat työyhteisön yhteisöllisyys, persoonallisuus, itsensä kehittäminen, ulkopuolinen tuki ja kokonaisvaltainen elämäkatsomus. Myös työyhteisö koetaan opettajien selviytymisen kannalta erittäin keskeisenä tekijänä, mutta on huomioitava, että se voi heijastua työntekijöiden selviytymiseen niin myönteisesti kuin kielteisestikin. Lisäksi tuloksista käy ilmi, että työpaikan ulkopuolisen tuen rooli korostuu etenkin silloin, kun tukea omasta työyhteisöstä ei ole saatavilla. (Aho 2011.)

Syrjäläisen tutkimuksessa (2002) tarkastellaan opettajien kokemuksia omasta jaksamisesta koulun kehittämisen muutospaineessa. Tutkittavien joukosta löytyy niin ala- kuin yläkoulun opettajia ja rehtoreita. Merkittävin tutkimustulos osoittaa, että opettajat uupuvat, kun koulun arjen ja koulun kehittämistä ajavien tahojen vaatimukset eivät kohtaa. Tämä luo opettajille paineita. Opettajien mukaan kehittämistyön onnistumista voisi edesauttaa koulun ja opettajien arjen tunteminen sekä se, että opettajat otettaisiin enemmän mukaan

varsinaiseen kehittämistyöhön ja sen suunnitteluun. Opettajien jaksamista puolestaan tukee pääosin oma työyhteisö ja yksilön henkilökohtaiset voimavaratekijät. (Syrjäläinen 2002.)

Santavirta (2001) tutkimusryhmineen on selvittänyt tutkimuksessaan opettajien työympäristössä esiintyviä tekijöitä, heidän kokemaansa työtyytyväisyyttä sekä työssä jaksamista. Selvitys on osa laajempaa seurantatutkimusta, joka aloitettiin vuonna 1998. Tutkimuksen tuloksista selviää, että opettajat pitävät työtään palkitsevana, mikä auttaa heitä myös jaksamaan työssä. Se, miten vaativaa työ on ja mikä on vaatimusten suhde opettajien omiin mahdollisuuksiin päättää omasta työstään, muodostaa tutkimuksen mukaan työtyytyväisyyttä. Kaikkein merkittävimmät tekijät, jotka heijastuvat työn kuormittavuuteen ja siten työssä jaksamiseen, ovat jatkuva kiire, melu, resurssien puutteellisuus ja vähäisyys sekä päivittäinen työ, jonka määrä on kasvanut vuosien saatossa. Lisäksi tutkimuksesta käy ilmi se, miten naisopettajat kokevat enemmän stressiä kuin miesopettajat. Syitä tälle on löydetty muun muassa siitä, että naiset stressaavat päivittäisestä työhön kuuluvista asioista, kun taas miehillä stressiä aiheuttaa hallinnolliset tekijät. Tutkimuksessa pohditaankin, kuormittavatko naiset itseään tunnollisuudellaan stressin syntyessä päivittäisestä työstä. (Santavirta 2001.)

Taris, Schaufeli ja Shimazu (2010) ovat tarkastelleet tutkimuksessaan työriippuvuutta ja työn imua (work engagement). Työn imu on tässä tutkimuksessa tulkittu hyvänä muotona työriippuvuudesta, eikä työn imun kokemus vaadi taustalleen työriippuvuutta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että työn imu tuottaa myönteisiä asioita sekä yksilölle itselleen että hänen työyhteisölleen, kuten esimerkiksi työhyvinvointia, iloa, tyytyväisyyttä ja terveyttä, kun taas työriippuvuus toimii päinvastoin. Työn imun kannatella yksilöä, kokee hän tekevänsä työtä mielihyvän vuoksi, ilman pakon tunnetta, joka puolestaan työriippuvaisella ilmenee varsin voimakkaana. (Taris ym. 2010.)

Tässä tutkielmassa käytämme yllä esiteltyjä tutkimuksia tukena omille tuloksillemme. Kuitenkin näistä edellä esitellyistä tutkimuksista poiketen tässä tutkielmassa nostetaan esiin työhyvinvoinnin tukeminen juuri opettajien kokemuksista käsin. Tuomme esiin opettajien kokemuksia siitä, miten he toivoisivat

hyvinvointiaan työssään tuettavan. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelemme tarkemmin työhyvinvointia synnyttäviä elementtejä.

2.2 Työhyvinvoinnin ulottuvuudet

Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme työmme kannalta keskeisiä työhyvinvoinnin ulottuvuuksia. Nämä käsitteet pohjautuvat lukemaamme teoriaan ja sieltä keskeisesti esiin nousseisiin hyvinvointia työssä rakentaviin tekijöihin. Konun (2003) koulun hyvinvointimallin osiot: koulu fyysisenä tilana, itsensä toteuttaminen sekä terveydentila, käsitellään seuraavissa alaluvuissa osana laajempia työhyvinvoinnin osatekijöiden kokonaisuuksia.

Lähemmässä tarkastelussa on työssä viihtyminen, työn imu, työssä jaksaminen sekä pedagoginen hyvinvointi, joista viimeksi mainittu kokoaa nämä kolme edellä mainittua työhyvinvoinnin osa-aluetta osaksi opettajan hyvinvointia työssä. Pedagoginen työhyvinvointi, joka opettajan työssä on tärkeä hyvinvoinnin osa-alue, tarvitsee myös toteutuakseen työssä viihtymisen, työssä jaksamisen sekä työn imun kokemuksia. Lisäksi on todettu pedagogisen hyvinvoinnin mahdollistavan juuri näiden kolmen osatekijän ilmenemisen opettajan työssä. (Soini ym. 2008, 56.) Suhde näiden välillä on siis vastavuoroinen ja niin työssä viihtyminen, työssä jaksaminen, työn imu sekä pedagoginen hyvinvointi muodostaa lukemamme teorian mukaan toisiaan tukevan kokonaisuuden opettajien hyvinvoinnin kokemuksissa.

2.2.1 Työssä viihtyminen

Työssä viihtyminen on työhyvinvoinnin alakäsite, jolla kuvataan tyytyväisyyttä työtä kohtaan (Marjala 2009, 189). Työssä viihtymistä rakentavat useat erilaiset tekijät, joita työympäristössä esiintyy. Työssä viihtymisen näkökulmasta työn tulisi olla sopivasti haastavaa, mutta työhön kohdistuvien tavoitteiden tulisi kuitenkin olla realistisesti saavutettavissa. Työn tulisi lisäksi vastata edes osittain asetettuihin odotuksiin, sillä ihminen sitoutuu ja motivoituu työhönsä, kun hän saa toteuttaa tavoitteitaan. Sellainen työntekijä, joka tunnistaa heikkoutensa ja

vahvuutensa samoin kuin toiveensa työhön nähden, kykenee luomaan itselleen tavoitteita, jotka ovat sopivan panostuksen avulla saavutettavissa. Tällaista toimintaa kutsutaan tavoitteelliseksi ammatilliseksi kehittymiseksi. (Hakanen ym. 2009, 17–18; Pasivaara 2009, 8–12.) Kansainvälisessä tutkimuksessa on myös havaittu, että työhönsä tyytyväiset ja työssään viihtyvät opettajat luottavat omaan osaamiseensa ja kykyihinsä haastavissakin tilanteissa. (Gkolia, Belias & Koustelios 2014, 321–322). Soini tutkimusryhmineen (2008, 251) kirjoittaakin siitä, miten pedagogisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että opettaja kokee hallitsevansa haastavia ja epämiellyttäviäkin tilanteita. Hallinnan tunteen syntymiseksi on tärkeää, että opettaja on löytänyt itselleen luontevat ja oikeanlaiset ratkaisumallit tilanteisiin. Lisäksi Konun (2003) mukaan työssä viihtymistä lisää mahdollisuus työskennellä omien kykyjen mukaisesti saaden tukea ja palautetta. Myös kollegoilta ja esimieheltä saatu positiivinen kannustus ja arvostus lisäävät työn kokemista merkityksellisenä ja siten myös työssä viihtymistä. (Konu 2003, 6–7, 43, 45–46.) Marjalakin (2009, 55–56) nostaa esiin sen, miten yhteisöllisyyden on todettu tukevan työssä viihtymistä.

Hakanen tutkimusryhmineen (2009, 4–5) nostaa esiin sen, miten työhyvinvoinnin kokemuksissa on tapahtunut positiivisia muutoksia, jotka tukevat työssä viihtymistä. Oma työ on monesti koettu aiempaa mielekkäämpänä ja enemmän kehittymismahdollisuuksia tuottavana. Viimeisimmän vuosikymmenen aikana useat työntekijät ovat havainneet vaikuttamismahdollisuuksiensa lisääntyneen ja työtehtäviensä monipuolistuneen. (Hakanen ym. 2009, 4–5.) Työtehtävien monipuolisuus onkin Lehdon ja Sutelan (2008, 191, 193) mukaan tärkeä tekijä työssä viihtymisessä. Tyypillisesti ne, jotka arvostavat työn monipuolisuutta, pitävät työssä viihtymisen kannalta tärkeänä tekijänä myös työn mielenkiintoisuutta. Monipuolisen työn on todettu aktivoivan työntekijöitä, sillä se tarjoaa haasteita ja lisää mielenkiintoisuutta.

2.2.2 Työn imu

Työssä viihtymisen ja siitä nauttimisen seurauksena voi syntyä työn imun kokemuksia. Työn imua kuvataan käsitteellä ”work engagement”, jota voidaan pitää

työuupumuksen vastakohtana. Työn imun kokeminen edellyttää työntekijältä uskoa omiin kykyihin, innokkuutta ja energisyyttä työtä kohtaan sekä työhön sitoutumista. Työn tulee puolestaan olla riittävän haastavaa, innostavaa sekä tekijälleen merkityksellistä, että se synnyttää työn imun kokemuksia. Työn imu on tutkijoiden mukaan pitkäkestoinen tila, jossa työntekijän motivaatio on korkealla. (Hakanen 2004, 230; Marjala 2009, 193–194; Virolainen 2012, 90–92.) Taris ja kumppanit (2010, 41) kirjoittavat, että työn imun kokemiseen ei liity tunnetta työn pakonomaisuudesta. Lisäksi Hakanen tutkimusryhmineen (2009, 86–89) kirjoittaa siitä, miten työn imu syntyy todennäköisemmin työympäristössä, joka tarjoaa työntekijälle itsemääräämisoikeuden osalta riittävästi mahdollisuuksia päättää työtään koskevista asioista. Työn imun kokemista tukee myös ympäristö, joka vahvistaa työntekijän tunnetta omasta osaamisesta työssään ja jossa vallitsee vahva yhteenkuuluvuuden tunne. Marjala (2009, 194) nostaa lisäksi esiin työn imun kokemisen vaatimuksiksi työympäristön osalta alaisiaan tukevan esimiehen sekä työpaikan yleisesti hyvän ilmapiirin. Työn imu onkin työhyvinvoinnin kannalta tärkeä voimavara, sillä sen on havaittu ennaltaehkäisevän työuupumusta (Hakanen ym. 2009, 86–89; Marjala 2009, 193). Lisäksi työn imun on todettu olevan voimavara hetkinä, jolloin työ on kuormittavaa, sillä tärkeää on, että työ on tekijälleen mielekästä ja hän saa työhönsä tukea (Rauramo 2008, 17).

Manka, Hakala, Nuutinen ja Harju (2010, 10) sekä Taris ym. (2010, 47–48) kirjoittavat, että työn imua kokevilla työntekijöillä on tutkimusten mukaan keskimääräistä parempi terveydentila, mikä osaltaan suojaa heitä sairauspoissaoloilta ja ennenaikaiselta eläkkeeltä. Työn imua voidaan pitää tärkeänä ja tavoiteltavana tilana myös siksi, että sen on todettu leviävän työyhteisössä työntekijältä toiselle, mikä puolestaan tukee koko yhteisön hyvinvointia työssä. Työn imun tuottama innostus omaa työtään kohtaan onkin yksi tärkeistä työhyvinvoinnin osa-alueista, sillä innostumista kokiessaan työ ei tunnu raskaalta, vaan se on mielekästä ja työntekijä tuntee työn palkitsevan tekijäänsä. Toisaalta on myös muistettava jättää riittävästi aikaa työstä palautumiselle, vaikka työ olisi kuinka mukaansatempaavaa tahansa. Työn imu voikin helposti viedä mukanaan, sillä työn tekemistä ei malttaisi keskeyttää. Tällöin kuitenkin on vaarana,

että jaksaminen heikentyy, kun palautumisen kannalta tärkeä lepo jää vähäiseksi. Lepo ja palautumista kuitenkin, vaikka työ olisikin mielekästä. (Manka ym. 2010, 10.)

2.2.3 Työssä jaksaminen ja palautuminen

Työssä viihtyminen ja työn imu tarjoavat hyvän pohjan työssä jaksamiselle. Opettajien jaksamista tarkastellaan usein yksilötasolla, vaikka jaksamista tukevia tekijöitä tulisi hakea myös laajemmalti esimerkiksi koulupäivistä (Syrjäläinen 2002, 106–107). Onnismaa (2010, 51) kirjoittaakin, kuinka opettajien voimavaroja lisääviä tekijöitä ovat muun muassa esimieheltä saatu tuki, toimiva vuorovaikutus oppilaiden kanssa, mutkaton tiedonkulku ja työssä koettu itsenäisyys sekä vaikutusmahdollisuudet. Lisäksi Stenberg (2011, 134) mainitsee huumorin keinona huolehtia työssä jaksamisesta. Myös Roffey (2012, 14) painottaa naurun ja hauskuuden tehoa työssä jaksamisen suhteen. Kauko-Valli ja Koironen (2010, 100–101) nostavat esiin työn ilon, jonka on havaittu tukevan työssä jaksamista, sillä työn ilo lisää tyytyväisyyttä omaa työtä kohtaan. Työn ilon ja henkisen hyvinvoinnin välillä onkin todettu olevan toisiaan tukeva vaikutus. Työn iloon liittyy vahvasti myös tunteet. Positiivisten tunteiden myötä myös työnteko helpottuu, sillä ne lisäävät työtehokuutta ja luovuutta. Työn ilon syntyyn liittyvät samankaltaiset tekijät kuin työssä jaksamiseen, kuten työpaikan vuorovaikutussuhteet, esimiehen toiminta sekä kehitysmahdollisuudet. (Kauko-Valli & Koironen 2010, 100–102.)

Työssä jaksamisen on opettajien kohdalla kuitenkin ollut jo pitkään koe-tuksella ja viimeisten vuosien aikana opettajien työtaakkaan ja työhyvinvointiin onkin kohdistunut paljon huolta. Vuonna 2003 tehdyn brittiläisen tutkimuksen mukaan luokanopettajat tekivät jopa yli 50 tunnin työviikkoja, joihin lukeutui myös lomien aikaista työskentelyä. (Bubb & Earley 2004, 3–6.) Vastaavanlainen ilmiö on ollut havaittavissa myös suomalaisten opettajien keskuudessa, sillä heidän työmääränsä on ollut huimassa kasvussa viime vuosien aikana (Mether 2018). Pasivaaran (2009 16–17) huomauttaa, että sopivasti kuormittava työ ei ole

este koetulle työhyvinvoinnille, vaan se saattaa jopa tukea työntekijää positiivisesti. Tällöin työssä onnistumiset myös palkitsevat työntekijää ja auttavat jaksamaan työssä. Kuitenkin jos kuormitus on pitkäkestoista ja voimakasta, voi sillä olla työssä jaksamista heikentäviä seurauksia. (Pasivaara 2009, 16–17.) Työssä jaksamisen liittyy olennaisesti palautuminen, jonka tärkeyden Manka ja Manka (2016, 99) nostavat esiin. Varmistaakseen sen, ettei kuormittuminen johtaisi jaksamisen puutteeseen, on pidettävä huoli siitä, että työstä palautuminen onnistuu. Riittävää palautumista pidetäänkin kuormittumisen vastavoimana. Palautumisen avulla on mahdollista tasapainottaa kuluneita voimavaroja ja sen onkin havaittu ehkäisevän työuupumusta. (Manka & Manka 2016, 99.) Myös Trougakos ja Hideg (2009, 44–45) painottavat työpäivien välisen vapaa-ajan merkitystä palautumiselle, sillä vapaa-aika tukee voimavarojen palautumista. Mikäli palautumista ei pääse tapahtumaan, heikentää se työntekijän hyvinvointia työssä.

Sonnentag ja Fritzin (2007, 204) mukaan palautumista voi tapahtua neljän eri psykologisen mekanismin kautta. Näitä palautumista edesauttavia psykologisia mekanismeja ovat rentoutuminen, taidon hallinta, kontrolli sekä psykologinen irrottautuminen. Psykologisella irrottautumisella tarkoitetaan sitä, että työntekijä kykenee jättämään työnsä työpaikalle, eikä se ajatuksissa seuraa vapaa-ajalle. Tämä mahdollistaa palautumisen, koska tällöin työpäivän aikaansaama virittäytyminen ei jatku enää vapaa-ajalla. (Sonnentag & Fritz 2007, 204–206.) Sonnentag (2001, 199, 205) kirjoittaa, että sosiaaliset suhteet ja tapahtumat vapaa-ajalla ovat yksi tapa irrottautua työstä, sillä tällöin käytössä ei ole samat voimavarat, joita työssä tarvitaan. Sosiaaliset suhteet siis tarjoavat vastapainoa työlle. Rentoutumista puolestaan tarvitaan irrottautumisen tueksi, sillä rentoutuminen auttaa purkamaan työhön virittäytymisen tilaa ja mahdollistaa palautumista tukevien mielihyvän tunteiden muodostumisen. Kokemus rentoutumista tuottavista tekijöistä on yksilöllinen, mutta niitä voivat olla esimerkiksi lukeminen, liikunta tai television katselu. (Sonnentag & Fritz 2007, 204–206.) Taidon hallinta palautumismekanismina tarkoittaa sitä, että työntekijällä on vapaa-ajallaan sellaista toimintaa, joka tuottaa onnistumisen kokemuksia. Kun onnistumisen kokemuksia syntyy, lisääntyy myös yksilön sisäiset voimavarat, kuten usko

omiin kykyihin ja positiivinen mieliala. Vapaa-ajalla lisääntyvä taidon hallinta voi tarjota yksilölle haasteita, mutta niitä pidetään positiivisina, sillä ne tukevat palautumista tarjoamalla voimavaroja arkeen. Kontrolli liitettynä palautumiseen merkitsee yksinkertaisesti sitä, että ihmisellä on mahdollisuus päättää itse siitä, mitä vapaa-ajallaan tekee. Kontrollilla on tutkittu olevan palautumista edistävä vaikutus, sillä se lisää ihmisen tunnetta omasta pystyvyydestä, mikä puolestaan auttaa tekemään oman palautumisen kannalta suotuisia valintoja tulevaisuudessakin. (Sonnentag & Fritz 2007, 206–207.) Palautumisen tärkeydestä kertoo Sonnentagin (2003, 525) mukaan se, että työstään riittävästi palautuneet työntekijät sitoutuvat työhönsä.

Optimaalista palautumista ajatellen olisi suotavaa lähteä ajoissa työpaikalta, mikä auttaa irrottamaan ajatukset irti työstä loppupäiväksi. Erityisesti ylityöt heikentävät päivittäisiä palautumismahdollisuuksia. Lisäksi palautumista hidastavat riittämätön lepo ja vähäiset vuorovaikutussuhteet. Palautumista voidaan puolestaan tukea muun muassa liikunnalla sekä ystävien ja perheen kanssa vietetyllä ajalla, mikä tarjoaa vastapainoa työlle. Tärkeintä on siis tehdä vapaa-ajalla jotain sellaista, mikä eroaa päivittäisestä työnkuvasta. (Hakanen ym. 2009, 24–25; Hämäläinen 2001, 156–157; Manka & Manka 2016, 100.) Lisäksi Pasivaara (2009, 16–17) kirjoittaa siitä, miten tärkeää on, että työ ja vapaa-aika ovat tasapainossa. On kuitenkin luonnollista, että työntekijän ikääntyessä päivittäinen palautuminen vie enemmän aikaa kuin nuoremmilla. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää kiinnittää aiempaa enemmän huomiota palautumiseen jo 40 ikävuoden jälkeen. (Hakanen ym. 2009, 24–25; Hämäläinen 2001, 156–157; Manka & Manka 2016, 100.)

Niemisen (2006, 43) mukaan opettajan työ on vuosien saatossa muuttunut henkisesti raskaammaksi ja työ vaatiikin opettajalta aiempaa enemmän perinteisen opetus- ja kasvatustyön rinnalle. Yksi tällainen perinteiseltä opetus- ja kasvatustyöltä aikaa vienyt ja työn kuormitusta merkittävästi lisännyt tekijä on paperitöiden runsaasti lisääntynyt määrä (Bubb & Earley 2004, 22; Methner 2018). Onnismaan (2010, 17–18) mukaan opettajien jaksamista haastavat tällä hetkellä etenkin työolosuhteissa ilmenevät epäkohdat, kuten erilaiset paineet, työn määrä ja

useat yhtäaikaista muutokset (myös Methner 2018). Lisäksi vaikeudet oppilaiden kanssa, jotka voivat olla esimerkiksi motivaation puutetta tai käytösongelmia koskevia, heijastuvat opettajan työssä jaksamiseen. Työssä jaksamattomuudella kuvataan sitä, että työntekijä ei ehdi vapaa-ajalla riittävästi palautua työpäivistä. Tällöin esimerkiksi viikonloppu ei riitä työviikosta palautumiseen. Pahimmillaan kesälomakin on liian lyhyt työvuodesta palautumiseen. Opettajien työstä palautumista käsittelevissä tutkimuksissa onkin huomattu, että opettajien palautuminen työstä saattaa alkaa vasta heinäkuun lopussa. Pitkään jatkuneesta palautumattomuudesta voi seurata totaalinen uupuminen. Todennäköisintä uupuminen on silloin, kun työ on liian vaativaa ja omat mahdollisuudet hallita työtä ovat vähäisiä. (Onnismaa 2010, 17–18.) Vartiovaara (2000, 5, 174) kuitenkin tarkentaa, että on vaikea arvioida, missä jaksamattomuuden raja menee, sillä se on henkilökohtainen kokemus ja sen tietää vain yksilö itse.

2.2.4 Pedagoginen hyvinvointi

Opettajan työ on mielenkiinnon kohteena monissa tutkimuksissa, sillä samalla kun se tuottaa paljon mielekkyyttä työhön, se myös haastaa jaksamista. Tämän vuoksi pedagoginen hyvinvointi, joka määritellään oppimisen ja hyvinvoinnin väliseksi vuorovaikutteiseksi suhteeksi, on ensiarvoisen tärkeässä roolissa, jotta työn tekeminen tukisi hyvinvointia työssä. Pedagoginen hyvinvointi muodostuu koko kouluyhteisön pedagogisesta kehittämisestä, mahdollisuudesta toteuttaa opetustehtävää sekä itsensä kehittämisestä. Lisäksi pedagogisen hyvinvoinnin toteutumiseen on yhteydessä keskeisesti se, miten paljon opettajat kokevat aktiivisuutta toiminnassaan ja osallisuutta päätöksenteossa sekä merkityksellisyyttä työssään. Aktiivisuus toiminnassa tarkoittaa sitä, miten paljon opettajat osallistuvat esimerkiksi työn suunnitteluun, työyhteisön sisällä vuorovaikutussuhteiden luomiseen sekä niin oppilaille suunnattuun kuin kodin ja koulun väliseen viestintään. Lisäksi opettajien aktiivisuus toiminnassa pitää sisällään itsereflektion eli opettajien oman arvioinnin työstään ja kehitystarpeistaan. Pedagogista hyvinvointia luo myös koulun yleinen vuorovaikutusilmapiiri. Pedagogista

hyvinvointia puolestaan heikentää muun muassa opettajiin kohdistettu liian tarkka kontrolli sekä vuorovaikutusongelmat kouluyhteisössä. Koska opettajien hyvinvoinnin on todettu myös heijastuvan koko kouluyhteisön hyvinvointiin, on tärkeää, että pedagogiseen hyvinvointiin kiinnitetään huomiota. (Soini, Pietarinen & Pyhälto 2008, 244–247.) Myös Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen (2008, 9) nostavat esiin vastaavia määrittelyitä ja lisäksi tuovat esiin sen, miten pedagoginen hyvinvointi on toimintaa, jossa luodaan positiivisia tunnekokemuksia ja tuetaan oppimista ja kehitystä.

Pedagogisen hyvinvoinnin muodostuessa vuorovaikutuksen ja oppimisen välisessä suhteessa, siis opettajan työn ytimessä, on opettajalla itsellään mahdollisuus vaikuttaa näihin tekijöihin ja siten myös osaltaan itse tukea omaa hyvinvointiaan työssä. Pedagogisen hyvinvoinnin turvaamiseksi on kuitenkin tärkeää, että koulun toimet tukevat koulujen perustehtävän toteutumista ja opettajien mahdollisuuksia toteuttaa tätä tehtävää. (Soini ym. 2008, 254.) Opettajien kohdalla erityisesti jaksamiseen liittyvistä tekijöistä mainitaan kuitenkin erilaiset vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. Oppilaiden ja opettajan välinen suhde, opettajan ja vanhempien väliset kohtaamiset sekä opettajayhteisön keskinäinen vuorovaikutus ovat tekijöitä, jotka muodostavat pedagogista hyvinvointia sekä sen lisäksi heijastuvat jaksamiseen ja työn kuormittavuuteen. Siten niiden osuus jaksamisessa ja myös hyvinvoinnin osalta on merkittävä. Yleisin pedagogista hyvinvointia muodostava tekijä näistä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde. Samalla kuitenkin eniten hyvinvoinnin haasteita tuottavat ongelmalliset tilanteet oppilaiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. (Soini ym. 2008, 249–251.) Opettajien väliset vuorovaikutussuhteet ovat toiseksi yleisin osa-alue pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa. Positiivinen ilmapiiri, työtovereilta saatu tuki ja hyvä esimies ovat tekijöitä, jotka auttavat jaksamaan työssä. Henkisesti raskaassa työssä on tärkeää, että päivän kulkua voi purkaa jonkun kanssa ja että vaikeissa tilanteissa on saatavilla apua. Tämän vuoksi toisilta opettajilta saatu tuki on ensiarvoisen tärkeää työssä jaksamisessa. (Soini ym. 2008, 251–252.) Sonnentagin, Ungerin ja Nägelin (2013, 168) mukaan kuitenkin erilaiset konfliktit

työpaikalla voivat haastaa jaksamista ja siten kokonaisvaltaista hyvinvointia työssä.

2.3 Sosiaaliset suhteet

Sosiaalisia suhteita työpaikoilla pidetään työhön voimavaroja tuottavana tekijänä (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 58). Myös Roffey (2012, 8) mainitsee vuorovaikutussuhteiden laadun kouluyhteisössä olevan yhteydessä opettajan kokemukseen työhyvinvoinnista. Kannustava ja hyväksyntää osoittava vuorovaikutus työyhteisössä sekä yhdessä tekeminen rakentavat työntekijöiden positiivista kuvaa itsestään (Hakanen ym. 2009, 99–100; Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 58; Vartiovaara 2000, 179). Työpaikkojen sosiaalisten verkostojen ja sosiaalisten taitojen merkitystä korostaa lisäksi se, että työtä tehdään yhä useammin moniammatillisissa tiimeissä. Työyhteisö pitää sisällään monenlaista osaamista, jota erilaiset ihmiset ja ammatilliset taustat tuovat mukanaan. Työyhteisön toimivuudesta kertoo se, että yhteisö pystyy hyödyntämään kaikkien jäsentensä osaamista. Erilaisuus tulisi näin ollen nähdä työyhteisön voimavarana. (Pasi-vaara 2009, 54.)

Työ opettajana vaatii hyviä ihmissuhdetaitoja, sillä opetustyöhön kohdistuu vaatimuksia useilta eri tahoilta, kuten päättäjiltä ja vanhemmilta. (Uusikylä 2006, 28, 121). Opettajan työssä sosiaaliset suhteet muodostuvat vertaissuhteista, opettaja-oppilassuhteista, yhteisössä vallitsevasta ryhmädynamiikasta sekä yhteistyöstä kotien ja koulun välillä. Olennaista on myös opettajien keskinäinen yhteisöllisyys, jolla viitataan opettajien välisiin myönteisiin vuorovaikutussuhteisiin. Kaikki nämä tekijät heijastuvat hyvinvointiin ja koettuun tyytyväisyyteen työssä. (Konu 2003, 6–7, 43–45.)

Kiusaaminen puolestaan on osoitus siitä, että ryhmädynamiikassa on ongelmia ja yleisessä hyvinvoinnissa on puutteita. (Konu 2003, 6–7, 43–45.) Hakanen ym. (2009, 99–100) ja Vartiovaaran (2000, 179) mukaan myös juoruilu on yksi merkittävä tekijä, joka vähentää työn tuomaa iloa ja laskee motivaatioita työtä kohtaan. Työssä tarvittavien ihmissuhdetaitojen puute, eli työntekijän

kykenemättömyys toimivaan vuorovaikutukseen työtovereidensa kanssa, voi johtaa työuupumukseen. (Hakanen ym. 2009, 99–100; Vartiovaara 2000, 179.) Pasivaara (2009, 25–27) nostaakin esiin sen, miten sosiaalinen tuki työyhteisössä on muun muassa stressiä ennaltaehkäisevää toimintaa, jossa vastavuoroisuus korostuu. Sosiaalisten suhteiden laadusta kertovat tekijät, kuten konfliktien vähäisyys, kannustus sekä avun tarjoaminen ja sen saaminen. Yksi tärkeä keino, jolla voidaan tukea sosiaalista vuorovaikutusta, on vertaistuki. Vertaistuen avulla samanlaisessa tilanteessa olevat ihmiset pystyvät ymmärtämään toistensa elämäntilanteita ja antamaan tukea toinen toisilleen. (Pasivaara 2009, 25–27.) Konun (2003) koulun hyvinvointimallista esiin nouseva työnohjaus pohjautuu vertais- tuelle ja kokemusten jakamiselle työyhteisössä, mikä tarjoaa mahdollisuuden omien ajatusten purkamiselle. Vartiovaara (2000, 5, 174) nostaa esiin sen, miten toisinaan ihminen voi yrittää jaksaa yksin liian pitkään ja kieltää vaikeuksien olemassaolon, jottei häntä esimerkiksi leimattaisi huonoksi työntekijäksi. Tällaisessa tilanteessa työn ulkopuolisen ihmissuhdeverkoston merkitys auttajana korostuu. (Vartiovaara 2000, 5, 174.) Työssä jaksamisen kannalta voidaan siis todeta, että on tärkeää ylläpitää sosiaalisia suhteita myös työpaikan ulkopuolella.

2.4 Työhyvinvoinnin haasteet

Vaikka opettajan työ ei ole fyysisesti raskasta, on työn henkinen kuormittavuus yksi korkeimmista, sillä noin puolet opettajista kokee työn olevan henkisesti melko tai erittäin raskasta (Onnismaa 2010, 16). Roffey (2012, 9) nostaa esiin ar- vion, jonka mukaan jopa reilu viidesosa opettajista jättää työnsä kolmen ensimmäisen työvuoden aikana ja jopa yli puolet viiden työvuoden jälkeen. Opettajan työ onkin jo pitkään ollut tutkimusten kohteena ja mielenkiintoa on etenkin he- rättänyt sen kuormittavuus ja syyt, jotka ovat johtaneet opettajien uupumiseen. Tutkimuksista on saatu selville, että muun muassa suuri työmäärä, ajankäytön hallinnan vaikeus, työolosuhteet, oppilaiden ongelmat, viestintä vanhempien kanssa sekä suuret luokkakoot ovat keskeisimpiä tekijöitä opettajien henkisen kuormituksen lisääntymisessä. (Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen,

Tuominen & Solovieva 2001, 3.) Lisäksi Aro (1998, 18) toteaa, että tiukka taloudellinen tilanne lisää työpaineita. Onnismaan (2010, 15–16) mukaan haasteita opettajien työhyvinvoinnille asettaa erityisesti viime vuosina runsaasti lisääntynyt byrokratia, lisäkoulutuksen ja esimieheltä saadun tuen puute sekä kasvanut työmäärä. Työmäärän kasvun myötä raportointi on lisääntynyt huomattavasti. Muutos heijastuu myös oppilaiden kanssa tehtävään työhön, sillä oppilaiden ongelmat ovat muuttuneet ja näinä päivinä oppilaat kohtaavat täysin erilaisia ongelmia kuin vielä muutama vuosikymmen sitten. Myös yleinen työhön kohdistuva arvostuksen puute heijastuu työn kuormittavuuteen. (Onnismaa 2010, 15–16; Lehto & Sutela 2008, 195–196.) Arvostuksen puutteesta kertoo sekin, että Mulfordin (2003, 6) mukaan monet kouluhenkilökunnan ulkopuoliset ihmiset kokevat tehtäväkseen neuvoa, kuinka koulussa tulisi toimia.

Onnismaan (2010, 16) mukaan terveydessä ilmenevät oireet ovat keskeisiä merkkejä hyvinvoinnin puutteesta. Hakanen (2009, 4) lisää, että työhyvinvoinnin epäkohtien heijastuessa yksilön terveyteen, ne ilmenevät myös työnteossa. Konun (2003, 6–7, 43, 46) mukaan terveys onkin tärkeä tekijä hyvinvoinnin muodostumisessa, koska sitä pidetään voimavarana, joka tukee muita elämän osa-alueita, sillä ihminen reagoi henkisiin paineisiin fyysisten oireiden kautta. Myös Hakanen (2009, 4) kirjoittaa siitä, miten työssäkäyvien terveysongelmien aiheuttajina on tutkittu olevan muun muassa jatkuva kiire ja liian suuret työhön kohdistuvat vaatimukset suhteessa voimavaroihin. Näiden lisäksi ylimääräiset kuormittavat tekijät, kuten tulevaisuuden epävarmuuteen liittyvät pelot työn jatkuvuudesta ja epäoikeudenmukaisista päätöksistä heijastuvat terveysongelmina. (Hakanen 2009, 4.) Myös fyysisellä työympäristöllä on keskeinen asema työhyvinvoinnissa, sillä erilaiset sisäilmaongelmat ovat yleistyneet kouluissa ja siten myös opettajien arjessa. Tämä puolestaan ilmenee erilaisina fyysisinä oireina, kuten astmana, iho-oireina ja äänen käyttöön liittyvinä ongelmina, opettajien kokemuksissa työhyvinvoinnista. (Manka 2012, 85; Virtanen & Sinokki 2014, 176–177.) Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n (2016) teettämän opetusalan työolobarometrin mukaan jopa yli kolmasosalla opettajista oli todettu terveydelle haitallinen sisäilmaongelmasta johtuva oire viimeisen vuoden sisällä.

Sairastuneisuuden on myös todettu lisääntyneen viime vuosina, mikä käy ilmi kasvaneina sairauspoissaoloina kuluneen vuoden aikana (OAJ 2016 opetusalan työolobarometri). Näin ollen voidaan ajatella, että koulurakennusten terveellisyydessä on paljon parantamisen varaa, jotta fyysisiä työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä saataisiin karsittua. Konu (2003, 6–7, 43, 46) kuitenkin huomauttaa, että kokemus terveydentilasta ja sen kokeminen suhteessa hyvinvointiin työssä on aina henkilökohtainen.

Manka (2012, 15) nostaa esiin, että noin puolet työssäkäyvistä henkilöistä kokee työssään psyykkistä räsitusta. Kuormittuneimpien ammattiryhmien joukossa ovat opettajat, joiden keskuudessa jopa yli seitsemän kymmenestä kokee itsensä joko osittain tai merkittävästi kuormittuneeksi. (Manka 2012, 15.) Kiire ja töiden kasautuminen ovatkin yleisimpiä työn kuormittavuutta lisääviä tekijöitä opettajien arjessa. Tästä kertoo muun muassa se, että opettajien keskuudessa koetaan, että heillä ei ole aikaa tauolle työn lomassa. Työn kasautumista lisää lisäksi se, että osa opettajista kokee, että he joutuvat tekemään sellaisia työtehtäviä, jotka eivät kuulu heille, mikä vie aikaa työnkuvaan kuuluvien työtehtävien teolta. (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 58; Lehto & Sutela 2008, 195–196.) Myös Mathison ja Freeman (2006, 47) kirjoittavat ennen kaikkea kiireen, mutta myös heikon työn arvostuksen sekä puutteellisen tuen ja resurssien niukkuuden lisäävän opettajien kuormitusta.

Onnismaa (2010, 15) mukaan stressi on tekijä, joka muodostuu yksilön ja ympäristön suhteessa. Stressi syntyy, kun yksilö kokee voimavaroihinsa nähden liian suuria vaatimuksia ja odotuksia. Tällöin hyvinvointi joutuu koetukselle, sillä stressin on tutkittu aiheuttavan erilaisia reaktioita, kuten ahdistusta, jännittyneisyyttä, hermostuneisuutta, vaikeuksia keskittyä ja jopa ongelmia muistamisessa. (Onnismaa 2010, 15; Virtanen & Sinokki 2014, 192; Santavirta ym. 2001, 2–3.) Holmesin (2005, 20–21) sekä Mankan ja Mankan (2016, 93–94) mukaan on olemassa positiivista ja negatiivista stressiä. Käsite ”eustress” on positiivista stressiä kuvaava termi, jolla tarkoitetaan lyhytkestoista stressitilaa, joka auttaa motivoitumaan ja saamaan energiaa, jotta vaadittava työ tulee tehdyksi. Käsitteellä ”distress” puolestaan kuvataan negatiivinen stressiä, joka voi johtaa tilanteeseen,

jossa yksilön realistiset työtavoitteet ja varsinaisen työn tekeminen ovat epätasapainossa. (Holmes 2005, 20–21; Le Blanc, de Jonge & Schaufeli 2008, 124.)

Hakanen ja kumppanit (2009, 86–89) kirjoittavat siitä, miten työstä aiheutuvan kuormituksen syyt linkittyvät usein muun muassa työolojen tai työn tuottamaan jatkuvaan paineeseen, jolloin Onnismaan (2010, 16) mukaan puhutaan psyykkisistä kuormitustekijöistä. Psyykinen kuormitus syntyy, kun työ haastaa tekijäänsä joko liikaa tai liian vähän. Lisäksi stressiä voivat Onnismaan (2010, 16) että Hakasen ja kumppaneiden (2009, 86–89) mukaan aiheuttaa epäselvyydet vuorovaikutussuhteissa. Näitä tilanteita ovat esimerkiksi epäselvyydet kunkin työntekijän asemasta ja tehtävänkuvasta sekä konfliktit kollegoiden keskuudessa. Onnismaa (2010, 16) nostaa esiin työn järjestämistä koskevat stressiä aiheuttavat tekijät, kuten jatkuvan kiireen, liian suuren vastuun sekä itsesäätelyn puuttumisen. Lisäksi Onnismaa (2010, 16) ja Hakanen sekä kumppanit (2009, 86–89) kirjoittavat stressin syntyvän tilanteissa, joissa työsuhteen jatkumiseen liittyy epävarmuutta sekä oman ammatillisen kehittymisen mahdollisuudet ovat niukkoja. Mathison ja Freeman (2006, 48, 61) ovat havainneet, että erityisesti naisvaltaisilla aloilla esiintyy korkeaa stressitasoa. Myös Hämäläinen (2001, 67) nostaa esiin huomion kilteistä naistyöntekijöistä, joilla on taipumusta ylisuorittamiseen, josta helposti seuraa voimavarojen ehtyminen. Koska luokanopettajista noin kaksi kolmesta on naisia, joissain kouluissa osuus on vieläkin suurempi (Laakso 2014), on huoli luokanopettajien jaksamisesta tästäkin syystä aiheellinen.

Roffeyn (2012, 8) mukaan pitkittynyt stressi voi aiheuttaa yksilölle fysiologisia muutoksia, kuten muistiin yhteydessä olevan hippokampuksen toiminnan heikentymistä. Kun stressi jatkuu riittävän pitkään, voi se lopulta johtaa uupumukseen (Santavirta ym. 2001, 2–3). Uupumus on seurausta paitsi pitkään jatkuneesta stressitilasta myös siitä, että työntekijä on liian pitkään joutunut olemaan tilanteessa, jossa hänen on pitänyt toimia paineen alla, johon hänen voimavaroinsa eivät kuitenkaan ole olleet riittävät. Tällöin ponnisteluistaan huolimatta työntekijä ei ole saanut vastineeksi arvostusta, joka tukee jaksamista. (Onnismaa 2010, 15.) Stressistä seuranneen uupumuksen taustalta löytyvät melko yleisesti myös yksilön omat turhan korkealle asetetut vaatimukset työn suhteen (Karasek

& Theorell 1990, 31–40; Havukainen ja Lavikkala 2011, 77, 81; Juuti 2006, 81.) Juutin (2006, 81) mukaan työuupumus on vakava stressioireyhtymä, joka kehittyy hitaasti ja ilmenee muun muassa fyysisenä ja henkisenä voimattomuutena. Myös Santavirta tutkimusryhmineen (2001, 2–3) kirjoittaa, että uupumukselle on tyyppillistä kokonaisvaltainen jatkuva väsymys, joka heijastuu niin työhön kuin vapaa-aikaan. Työuupumuksesta kärsivä henkilö ei enää koe työstä saatavaa iloa, työ menettää merkityksensä, eikä henkilö tunne hallitsevansa omaa työtään. Tällöin myös työstä suoriutuminen heikentyy. (Santavirta ym. 2001, 2–3.) Ritvanen (2008, 95) kirjoittaa opettajan ammatissa olevan tavallista enemmän henkisiä rasitteita, jotka voivat altistaa yksilön uupumukselle. Onnismaan (2010, 15) mukaan työhyvinvoinnissa tapahtuneista positiivisista muutoksista huolimatta työelämässä uuvutaan edelleen liian usein (Onnismaa 2010, 15; Hakanen ym. 2009 4–5).

3 TYÖYHTEISÖ JA TYÖHYVINVOINTI

Koulun opettajat ja muut koulussa työskentelevät henkilöt muodostavat työyhteisön. Yhteisölle on tyypillistä, että sen jäsenet tuntevat toisensa ja ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Lisäksi yhteisöllä on aina perustehtävä, joka on yhteisön jäsenten tiedossa. (Huusko 1999, 17.) Työterveyslaitoksen (2017) määrittelyn mukaan työyhteisö on toimiva, jos työyhteisö työskentelee yhteisen tavoitteen ja päämäärän hyväksi. Tällöin jokaisella jäsenellä on oma selkeä roolinsa, esimies toimii oikeudenmukaisesti ja viestii avoimesti sekä vaikeidenkin asioiden käsittely tapahtuu vastuullisesti (Työterveyslaitos 2017). Kuitenkin on muistettava, että jokainen työyhteisö on yksilöllinen. Tämän ajatuksen mukaan myös jokainen työyhteisö omaksuu omat tavat ja toimintamallit, jotka ohjaavat juuri kyseisen yhteisön jäsenten työtä. (Bennett 2003, 51; Juuti 1998, 43.)

Havusen ja Lavikkalan (2011, 21) mukaan työpaikan ilmapiiri ei rakennu itsestään, vaan se on monien tekijöiden kokonaisuus. Ilmapiirin rakentaminen ja kehittäminen onkin kaikkien työyhteisön jäsenten yhteinen tehtävä. Tästä syystä kaikkien yhteisön jäsenten tuleekin ajoittain tarkastella työyhteisön ilmapiiriä ja omaa henkilökohtaista rooliaan siinä (Manka 2012, 129). Lisäksi Juuti (1998, 42) kirjoittaa, että työilmapiirillä on selvä yhteys stressin kokemiseen ja koettuun työtyytyväisyyteen. Voidaan siis todeta, että työilmapiiri on keskeinen elementti myös silloin, kun tarkastellaan hyvinvoinnin työssä.

Lehto ja Sutela (2008, 191) nostavat esiin sen, miten opetuslalla läheiset suhteet kollegoihin lisäävät huomattavasti työssä viihtymistä. Läheisimmillä kollegoilla on myös Karppasen (2006, 160) mukaan keskeinen rooli siinä, millaisen kokemuksen yksilö omasta työstään saa. Mitä enemmän työtä tehdään yhdessä, sen suurempana kollegoiden merkitys koetaan. Virtanen ja Sinokki (2014, 162–163) sekä Manka (2012, 115) nostavatkin esiin sen, miten työhyvinvoinnin kannalta yhteisöllisyys on merkittävässä asemassa, sillä yhteisöllisyyden tuoma luottamuksellisuus on tärkeä tekijä työhyvinvoinnin kokemusten muodostumisessa. Lisäksi työyhteisössä, jossa koetaan yhteisöllisyyttä, on hyvä esimies, avoin vuorovaikutus, työtehtävät on jaettu selkeästi ja yhteiset toimintaa

ohjaavat säännöt. (Virtanen & Sinokki 2014, 162–163.) Työyhteisön avoimuus vuorovaikutuksessa tukee hyvinvointia työssä. Ensisijaisesti avoimella vuorovaikutuksella tarkoitetaan sitä, että työpaikalla keskustellaan työhön liittyvistä asioista niiden henkilöiden kanssa, joita asia koskettaa. Olennaista on myös se, että keskustelua käydään rakentavassa hengessä ja tarkoituksena on päästä hyvään lopputulokseen. (Virtanen & Sinokki 2014, 166–169.) Ahon (2011, 114) mukaan yhteisöllisyys tuottaa hyvinvointia, sillä se lisää opettajien työssä jaksamista. Koska jokaisella on työyhteisössä oikeus olla juuri sellainen kuin on ja saada arvostusta osakseen, pidetään työyhteisöä työhyvinvoinnin osalta yhtenä voimavarana myös tämän vuoksi. Toimiva työyhteisö vaatii jokaisen jäsenen kunnioittamista, avointa keskusteluilmapiiriä, yhteisiä toimintatapoja sekä ennen kaikkea luottamuksellisuutta jäsentensä välille. (Aho 2011, 114–116.) Lisäksi Manka (2012, 115, 117) nostaa esiin sen, miten yhteisöllisyys voi toimia myös voimavarana stressistä selviytymiseen.

On havaittu, että jos useampi kollega voi töissä hyvin, vahvistaa tämä koko työyhteisön hyvinvointia. Positiivista asennetta voidaan tukea esimerkiksi jakamalla työstä saatuja onnistumisen kokemuksia koko yhteisön kesken. (Manka 2012, 77, 124.) Hämäläinen (2001, 150) kirjoittaa, että työyhteisön mutkaton tiedonkulku rakentaa työyhteisön sisäistä yhteishenkeä ja toimivalla yhteishengellä on suuri voima työyhteisön jäsenten jaksamiselle. Manka ja Manka (2016, 70) puolestaan nostavat esiin työyhteisössä vallitsevan hyvän vuorovaikutuksen, joka tuottaa yhteisöön sosiaalista pääomaa, joka puolestaan edesauttaa luottamuksen ja vastavuoroisuuden periaatteiden kehittymistä. Pienemmissä työyhteisöissä sosiaalisen pääoman merkitys koetaan jopa vahvempana kuin isoissa yhteisöissä (Manka 2012, 117).

Työyhteisössä, jossa ei koeta yhteisöllisyyttä, jäsenet voivat tuntea itsensä yksinäisiksi. Tilanteessa, jossa opettaja on yksinäinen, kontaktit kollegoihin ovat vähäisiä. Tämä puolestaan voi ennakoida sitä, että opettaja ei koe pystyvänsä pyytämään apua työyhteisöstään. (Holmes 2005, 69–73.) Lisäksi Onnismaa (2010, 25) korostaa, että opettajayhteisössä vallitseva ilmapiiri heijastuu myös oppilaiden hyvinvointiin. Huono työilmapiiri voi ilmetä äärimmäisissä tapauksissa jopa

oppilaiden mielenterveysongelmina (Onnismaa 2010, 25). Jo näistä syistä opettajien ja samalla koko työyhteisön hyvinvointiin on syytä kiinnittää erityistä huomiota.

Hämäläisen (2005, 24) mukaan hyvien asioiden korostaminen kannattelee työyhteisöä. Työyhteisön työhyvinvointi ei kuitenkaan ole ainoastaan työpäikällä olevien tekijöiden summa, vaan jokainen työyhteisön jäsen tuo mukanaan tekijöitä työn ulkopuolelta, jotka heijastuvat hyvinvointiin. Hyvä esimies osaa käsitellä näitä työn ulkopuolelta tulevia tekijöitä siten, että ne eivät vahingoita kenenkään työyhteisössä työskentelevän henkilön hyvinvointia. Myös yhteiskunta on osaltaan läsnä työhyvinvoinnissa. Se määrittää muun muassa arvojen ja valtakunnallisesti tehtävien päätösten kautta työntekijöiden oloja ja siten myös tukee tai horjuttaa työhyvinvointia. (Virtanen & Sinokki 2014, 154–155.)

3.1 Rehtorin rooli työyhteisössä

Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, esimiehellä on keskeinen rooli työyhteisön jäsenten hyvinvoinnissa. Lain mukaan jokaisessa koulussa on oltava sen toiminnasta huolehtiva rehtori, joka toimii annetun lainsäädännön ja opetussuunnitelman mukaisesti, kuitenkin huomioiden sen ympäristön, jossa toiminta toteutetaan. Tämän vuoksi johtaminen eri kouluilla voi olla keskenään erilaista ja rehtorilla voi olla erilaisia tehtäviä riippuen siitä, millaisessa koulussa hän toimii. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 14.) Havunen ja Lavikkala (2011, 85) kirjoittavat, että työturvallisuuslain myötä esimiehellä on kuitenkin aina vastuu työturvallisuudesta ja samalla valta puuttua havaitsemiinsa epäkohtiin työhyvinvoinnin osalta. Lisäksi esimiehen on lain mukaan oltava tietoinen työn sisältämistä riskeistä ja arvioitava niiden merkitys alaistensa terveyttä ja turvallisuutta ajatellen. Tällainen ennakoiva työsuojelu on usein tehokkain työsuojelumuoto. (Havunen & Lavikkala 2011, 85.)

Mankan ja Mankan (2016, 72) mukaan hyvän työyhteisön syntyminen vaatii hyvää johtajuutta, sillä kuten Virtanen ja Sinokki (2014, 179) nostavat esiin, työyhteisön kulttuuri muodostuu pääosin sen pohjalta, millaista mallia esimies

toimillaan tarjoaa. Erityisen keskeisessä asemassa esimiehen toimissa on hänen vuorovaikutustaitonsa, sillä hyvä johtaja ylläpitää työyhteisön innostuneisuutta työtä kohtaan ja tukee heitä työssään. Lisäksi esimiehen on synnyttävä yhteisöön turvallisuutta muun muassa osoittamalla arvostusta työntekijöitä ja heidän tekemää työtä kohtaan sekä kiinnitettävä huomiota luottamukseen työpaikalla. Tärkeintä on turvallisuuden kokemus, sillä se on pohjana työhyvinvoinnin synnylle. (Virtanen & Sinokki 2014, 147–149.) Hakasen ja kumppaneiden (2009, 93) mukaan monissa organisaatioissa juuri esimies on avainasemassa henkilöstönsä hyvinvoinnista huolehtimisessa. Esimiehen tulee edistää työssään oikeudenmukaisuutta huomioimalla työntekijöiden näkemyksiä, toimimalla johdonmukaisesti, saattamalla päätöksenteon periaatteet julkisiksi ja korostamalla tehtyjen päätösten muokattavuutta. (Hakanen ym. 2009, 95; Vartiovaara 2000, 180.)

Myös Aho (2011, 117–118) nostaa esiin sen, miten rehtorin asemaa koulussa pidetään tärkeänä, sillä opettajat painottavat rehtorin työn merkitystä sekä työyhteisölle että opettajien työssä jaksamisen kannalta olennaisena tekijänä. Rehtorin odotetaan olevan henkilö, joka takaa työhön tukea ja turvaa. Lisäksi tasapuolinen sekä oikeudenmukainen johtaminen ja vallankäyttö ovat tekijöitä, jotka ovat tärkeitä hyvän esimiehen tunnuspiirteitä, joita myös rehtorilta vaaditaan. (Aho 2011, 95–96, 117–118; Virtanen & Sinokki 2014, 148–149.)

Mankan ja Mankan (2016, 71) mukaan on tärkeää, että esimiesten ja alaisen välisessä vuorovaikutuksessa välittyy alaisille tunne omasta hyödyllisyydestä ja tärkeydestä. Lisäksi johtajan merkitys kuuntelijana ja hänen vastuunsa tiedonvälityksen huolehtimisesta heijastuvat työyhteisön hyvinvointiin. (Manka & Manka 2016, 71–72.) Myös Virtanen ja Sinokki (2014, 147) korostavat vuorovaikutteisuutta esimiestyössä. Työntekijöiden viihtyminen työssään kantautuukin esimiehen vuorovaikutustaidoista, sillä parhaimmillaan hän saa viestinnällään työntekijät innostumaan työstään. Tähän vaaditaan myös esimiehen osoittamaa arvostusta työntekijöiden työtä kohtaan. Hämäläinen (2001, 135, 145) sekä Ristikangas ja Grünbaum (2014, 22) nostavatkin esiin sen, miten tärkeää esimiehen taito johtaa ja hänen aito kiinnostuksensa alaistensa toimintaa kohtaan on. Tämä ilmenee esimerkiksi palautteen antamisena. Myönteisen palautteen on todettu

lisäävän työmotivaatiota, ylläpitävän innostusta työtä kohtaan ja tukevan jaksamista (Heiske 1997, 142). Esimieheltä vaadittavista yhteistyötaidoista kertoo myös se, että esimiehellä tulisi olla ymmärrystä erilaisuutta kohtaan ja halua tukea sitä (Pasivaara 2009, 11; Hämäläinen 2001, 145). Tuen määrän, laadun ja tarpeen tunnistaminen ei Ristikankaan ja Grünbaumin (2014, 23) mukaan kuitenkaan aina ole helppoa, mutta se ei myöskään anna syytä sen toteuttamatta jättämiselle.

3.2 Työyhteisön arvot

Bennettin (2003, 53) mukaan työyhteisön kulttuuri rakentuu arvoista ja säännöistä. Työyhteisössä arvot ovat tärkeä tekijä, joka ohjaa muun muassa päätöksentekoa, käyttäytymistä, motivaatiota ja yleistä asennetta. Erilaisten arvojen avulla voidaan myös tukea hyvinvointia työssä. Kun työyhteisössä painotetaan esimerkiksi oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, ystävällisyyttä ja toisten kunnioittamista, voidaan tukea työn iloa ja yhteisöllisyyttä, jotka osaltaan edistävät hyvinvointia työssä. (Virtanen & Sinokki 2014, 179.)

Työhyvinvoinnin kokemisen kannalta on tärkeää, että työpaikan toimintaa ohjaavat arvot ovat yhteisesti sovittuja ja sellaisia, että niillä tuetaan yleistä hyvinvointia työssä (Havunen & Lavikkala 2011, 164; Ojala & Ahonen 2003, 24). Tehtyjen valintojen ja valittujen arvojen kautta tulisi puolestaan osoittaa työntekijöille, että heidän työtään ja osaamistaan arvostetaan (Hämäläinen 2001, 164). Vaikka asenteet ja arvot ovat Virtasen ja Sinokin (2014, 179) mukaan jokaisella yksilölliset, on työyhteisön arvoilla suuri merkitys muun muassa yhteisön yhteiseen asenteeseen ja motivaation. Lisäksi arvokeskustelussa tulisi huomioida se, että koulussa opettajat toimivat myös eräänä keskeisenä mallina oppilaiden kehittyvälle arvopohjalle (Hämäläinen 2001, 159, 163; Hämäläinen 2005, 77.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimusongelmamme on: *Millaiseksi opettajat kokevat työhyvinvointinsa?* Tutkimuskysymyksinä tässä pro gradu -tutkielmassa on seuraavat kysymykset:

1. Mitkä tekijät opettajien kokemusten mukaan lisäävät työhyvinvointia?
2. Mitkä tekijät opettajien kokemusten mukaan haastavat työhyvinvointia?
3. Millainen on toimiva työhyvinvointia tukeva työyhteisö?
4. Millä tavoin opettajien työhyvinvointi huomioidaan kouluissa?

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkielmamme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa tutkimme opettajien omia kokemuksia hyvinvoinnista työssä. Tutkielmamme valitsimme laadullisen otteen, sillä aineistomme avulla hahmotamme käsiteltävää ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa onkin tarkoitus Denzinin ja Lincolnin (1994, 4) sekä Tuomen ja Sarajärven (2013, 20) mukaan etsiä sosiaalisen kokemuksen merkityksiä ja tutkia, kuinka kokemus muodostuu. Laadullisessa tutkimuksessa on lisäksi olennaista, että tutkimustulokset vastaavat tehtyjä havaintoja ja teoria tukee tutkimustuloksia. (Denzin & Lincoln 1994, 4; Tuomi & Sarajärvi 2013, 20.) Olemme valinneet tutkimusmenetelmät tarkoin, jotta ne tukevat vastauksen saamista tutkielmalle asettamiimme kysymyksiin (Mason 2002, 27).

Koska tutkielmassamme selvitämme opettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja samalla niitä kokemuksiin perustuvia elementtejä, joita opettajat liittävät työhyvinvoinnin kokemuksiin, saa tutkielmamme metodologinen lähestymistapa fenomenologisia piirteitä. Metsämuurosen (2001, 47) mukaan fenomenologian käyttö onkin tyypillistä silloin, kun halutaan selvittää kokemuksia. Tässä tutkielmassa fenomenologia ilmenee siten, että tuomme esiin opettajien kokemuksia antamalla tutkielmassa äänen heille. Holstein ja Gubrium (1994, 262) sekä Patton (2002, 104) kirjoittavatkin, että fenomenologiassa keskeistä ovat

subjektiiviset kokemukset elämästä, luonnosta ja sosiaalisesta järjestyksestä, mikä on huomioitu myös tutkielmassamme, sillä korostamme luokanopettajien roolia tiedontuottajina ja heidän kokemuksiensa tärkeyttä. Fenomenologisen tutkimuksen keskiössä on juuri ihmisten välisen vuorovaikutuksen tuottamat kokemukset ja näiden kokemusten liittyminen itse tapahtumaan (Holstein & Gubrium 1994, 262; Patton 2002, 104).

Kokemusten tutkimisessa on tarkoituksena tutkia nimenomaan yksilöllisiä kokemuksia, eikä tehdä laajoja yleistyksiä. Tämän johdosta analyysissäkään ei tarvitse sivuuttaa yksittäisiä kokemuksia, sillä ihmisiä tutkittaessa nousee aina esiin sellaisia kokemuksia, jotka ovat yhteisiä monille, mutta myös sellaisia, joiden kokeminen on hyvinkin yksilöllistä. Kokemusten tutkimisessa nämä molemmat ovat tärkeitä. (Laine 2015, 45.) Omassa tutkielmassamme tutkittavia on kuusi, jolloin meidän täytyy muodostaa edellä mainittuja merkityskokonaisuuksia jokaisen haastattelun osalta omansa. Tämän jälkeen voimme tarkastella näistä esiin nousseita merkityskokonaisuuksia ja verrata niitä toisiinsa ja etsiä samankaltaisuuksia ja eroja.

Usein fenomenologiasta puhuttaessa liitetään siihen fenomenologis-hermeneuttinen käytäntö, jossa painottuu merkitys-sanankäyttö. Fenomenologis-hermeneuttisessa käytännössä kiinnitetään huomiota tutkittavien kokemusten lisäksi tapaan, jolla yksilö tulee ymmärretyksi tutkittavaan aiheeseen liittyen. Tämä ymmärrys on samalla merkityksellinen tutkijan kannalta, sillä kerrottu asia liittyy siihen, jonka tutkittava kokee olennaiseksi. (Varto 1992, 100). Toisin sanoen, kun tutkimme luokanopettajien kokemuksia, kertovat he omista kokemuksistaan ja omasta mielestään tärkeistä ja olennaisista asioista. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 34) tuovat jo aiemmin esitellyn merkitys-sanankäytön lisäksi esille termit ”kokeemus” ja ”yhteisöllisyys”, jotka niin ikään liittyvät fenomenologisen sekä hermeneuttisen ihmiskäsityksen kannalta tehtävään tutkimukseen.

Haastattelut on toteutettu teemahaastatteluna, joka on strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelu rakentuu tutkijan muodostamien teemojen ympärille. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Tilastokeskus.) Olemme muodostaneet haastatteluita varten neljä isompaa teemaa, joiden alle

hahmottelimme muutamia apukysymyksiä haastattelun etenemisen tueksi. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 47–48) kirjoittavatkin, että näiden rakennettujen teemojen avulla on tarkoitus päästä keskusteluun, joka auttaa tutkijaa löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiin. Päädyimme teemahaastatteluun, sillä se antaa meille mahdollisuuden tarkastella hyvinvointia työssä nimenomaan luokanopettajien itse esiin nostamista kokemuksista käsin, koska kysymykset eivät ole etukäteen tarkasti rajattuja. Lisäksi koemme, että aiheen moninaisuuden vuoksi teemahaastattelu tarjoaa meille mahdollisuuden saada tietoa aiheesta, koska meitä ei ohjaa ennalta määrätty haastattelurunko. Haastattelussa meillä on mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä ja esittää jatkokysymyksiä sellaisista aiheista, joita emme välttämättä osaisi kysyä. Lisäkysymysten esittämisen avulla voimme välttää mahdolliset epätarkkuudet ja väärinymmärrykset haastatteluiden aikana.

4.3 Tutkittavat

Tutkielmamme aineisto on kerätty kuuden luokanopettajan haastatteluista. Emme asettaneet haastateltavien löytymiselle tarkkoja kriteerejä, vaan perustimme haastateltavien löytymisen vapaaehtoisuuteen (myös Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Toivoimme kuitenkin, että ilmoittautuneilla haastateltavilla olisi keskenään erilainen työhistoria, jolloin saisimme mahdollisimman monipuolisen aineiston. Haastateltavien joukossa oli sekä miehiä että naisia, joilla oli hyvinkin erilaisia koulutus- ja työhistorioita.

Tähän tutkielmaan haastateltavat valikoituivat keskisuomalaisten koulujen luokanopettajista. Lähetimme haastattelupyynnön Keski-Suomen alueella useiden kuntien kouluihin, joissa rehtorit välittivät pyyntömme luokanopettajille. Saimmekin nopeasti yhteydenottoja aiheestamme kiinnostuneilta opettajilta ja sovimme heidän kanssaan haastatteluajankohdat. Samalla hoidimme tutkimusluvut (Liite 2) kuntoon. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tarjosimme luokanopettajille mahdollisuuden valita haastattelupaikan ja heille sopivan ajankohdan. Näin omalta osaltamme lähdimme rakentamaan haastattelu-tilanteesta mahdollisimman mukavaa haastateltaville, sillä haastattelupaikalla

tiedetään olevan vaikutusta haastattelutilanteeseen (Ruusuvuori 2010, 229.) Lisäksi muistutimme opettajia osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta kieltäytyä haastattelusta missä vaiheessa tahansa. Suoritimme haastattelut kevään 2017 ja syksyn 2017 aikana. Haastatteluiden aluksi pyysimme haastateltavia kuvaamaan omia käsityksiään työhyvinvoinnin käsitteestä ja siitä, millaisia elementtejä he siihen liittävät, koska työhyvinvointi käsitteenä on vaikeasti määriteltävä ja vahvasti kokemuksiin perustuva. Näin pystyimme varmistamaan, että ymmärrämme työhyvinvoinnin käsitteen siten, miten haastateltavatkin ja näin ollen puhumme samasta asiasta. Haastateltavilla oli hyvin selkeitä käsityksiä työhyvinvoinnin käsitteestä ja niissä oli hyvin paljon samankaltaisia piirteitä kuin lukemissamme teorialähteissäkin.

Olemme tutkielmassamme keskittyneet laadullisen aineiston keräämiseen, missä ei Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ole tarkoitus kerätä määrällisesti runsasta aineistoa, vaan laadullisesti kattava aineisto, joka tarjoaa tutkijalle vastauksia tämän tutkimusongelmaan. Tästä syystä päädyimme lopulta kuuteen haastateltavaan, sillä saimme kerättyä näistä haastatteluista kattavan ja monipuolisen aineiston. Toiseksi huomasimme haastatteluiden litteroinnin jälkeen, että aineistostamme on havaittavissa sisällöllistä toistoa. Tämä Eskolan ja Vastamäen (2015, 41) esiin nostama saturaatio, jossa aineisto alkaa toistaa itseään tuottamatta enää uutta tietoa, toteutui tutkielmassamme, minkä vuoksi pitäydyimme kuudessa haastateltavassa, jotka tarjosivat meille riittävän aineiston.

4.4 Aineiston analyysi

Koska tutkielmassamme on fenomenologinen lähestymistapa luokanopettajien hyvinvointiin, olemme lähteneet rakentamaan tutkimusaineistomme analyysiä fenomenologialle tyypillisellä tavalla. Olemme säilyttäneet kokemukset mahdollisimman autenttisina, eikä oma tulkintamme tule ilmi niissä. Toisaalta tutkija nostaa esiin tutkimuksensa kannalta tärkeitä asioita, jolloin autenttisuus jonkin verran rikkoutuu. Jotta olennaisten asioiden hahmottaminen aineistosta helpotui, käytimme paljon aikaa huolelliseen aineistoon tutustumiseen. Olennaisen

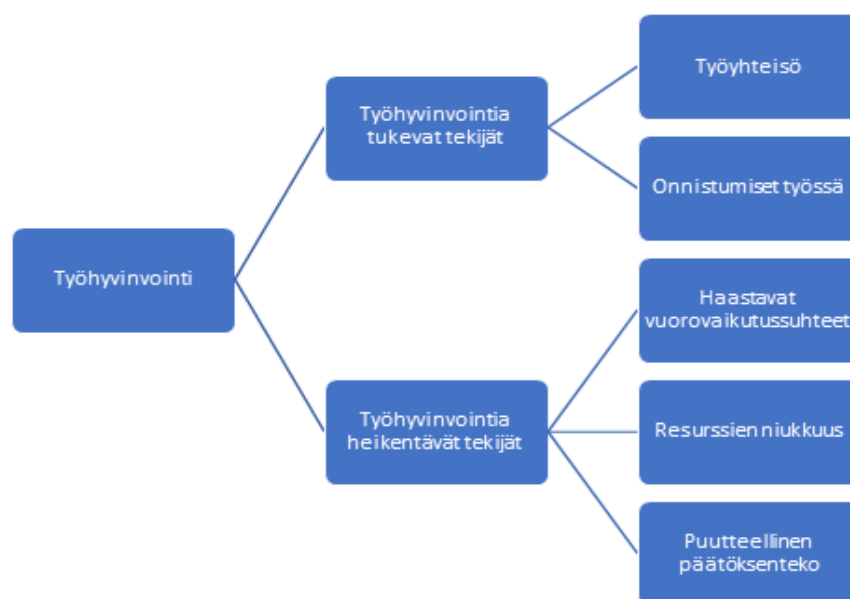
asian tunnistamiseksi luotimme siihen, että olemme ymmärtäneet, mitkä kokemukset tutkittaville olivat tärkeitä. (Laine 2015, 42.)

Olemme analysoineet aineistomme käyttämällä laadullista sisällönanalyysiä, joka niin Tuomen ja Sarajärven (2013) kuin Pattoninkin (2002, 453) mukaan soveltuu kaikkiin laadullisiin tutkimuksiin aineiston analyysimenetelmäksi. Sisällönanalyysillä on mahdollista analysoida monenlaisia aineistoja eri tyyppisissä tutkimuksissa. Se pohjautuu tulkintoihin ja päättelyyn, joiden avulla on mahdollista päästä empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi toimiikin apuvälineenä aineiston jäsentämisessä tiiviiksi ja ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi, kuitenkin säilyttäen aineiston sisällyttämän tiedon. (Braun & Clarke 2006, 87–88; Tuomi & Sarajärvi 2013, 91, 108, 112; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Käytämme sisällönanalyysiä oman tutkielmamme analyysimenetelmänä, sillä luomme aineistostamme teemoja, joiden avulla tarkastelemme, miten tutkimusongelma hahmotuu kerätyn aineiston kautta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2013, 225) mukaan analyysin tekemiseen on sen haastavuuden vuoksi syytä varata riittävästi aikaa. Huolellisen ja selkeän analyysin avulla voimme taata tutkielmamme laadukkuuden ja luotettavuuden.

Tutkielmassamme toteutamme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa edetään aineistojohdoisesti siten, että teoreettisten käsitteiden rakentaminen ei perustu suoraan teoriaan, vaan aineistosta tehdyille havainnoille etsitään tukea teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108, 112–113, 117; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Teoriaohjaava sisällönanalyysi tukee parhaiten tutkielmamme analysointia, sillä huomio tutkielmassamme on haastateltavien kokemuksissa, joille haluamme antaa painoarvoa. Näille kokemuksille haemme teoriasta tukea ja siten kuljetamme keskenään keskustelevasti niin aineistosta esiin nousevia havaintoja kuin teoriaa. Tätä aineiston ja teorian keskinäistä keskustelua, jota ohjaa teoria, kutsutaan abduktiiviseksi analyysiksi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 99.) Eskola ja Suoranta (1998, 176) kirjoittavatkin, että onnistunut teemoittelu koostuu siitä, että aineistosta tehdyt havainnot ja teoria keskustelevat keskenään.

Tutkielmassamme aineiston analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa olemme kirjoittaneet haastattelut kirjalliseen muotoon eli litteroineet ne. Litteroitu aineisto tuli kokonaisuudessaan 40 sivuiseksi, sillä kirjasimme ylös kaikki havainnot mahdollisimman tarkasti. Kun aineisto on kirjoitettu auki, on Braunin ja Clarken (2006, 87) mukaan vuorossa aineistoon tutustuminen ja sen määrittäminen, mitä aineistosta lähdetään tarkastelemaan. Lähdimme hakemaan vastausta tutkielmalle asettamiimme kysymyksiin ja keskittymään niihin esiin nouseviin asioihin, jotka vastaavat tutkielmalle asetettuihin tehtäviin. Eskola ja Suoranta (1998, 175, 182) sekä Alasuutari (2001, 40) kirjoittavatkin, että aineistosta on tyypillistä hakea juuri tutkimusongelmaan vastaavia teemoja. Tärkeintä on, että suuresta aineistosta, onnistuu löytämään tutkimuksen kannalta tärkeimmät asiat. Tutkielmamme kannalta olennaista on löytää aineistosta tutkittavien aitoja kokemuksia työhyvinvoinnista.

Aineistomme koodaaminen tapahtuu jo haastatteluista varten muodostamiemme teemojen kautta (myös Patton 2002, 453). Lisäksi olemme teemoitelleet aineistoa yhdistelemällä haastatteluista useasti esiin tulevia samankaltaisia asioita (Eskola & Suoranta 1998, 183). Olemme jakaneet aineistomme kahteen isompaan teemaan: työhyvinvointia tukeviin tekijöihin ja työhyvinvointia haastaviin tekijöihin. Näiden kahden ison teeman sisällä olemme tehneet vielä aineiston jaottelua pienempiin alaluokkiin.



KUVIO 3. Tutkielman teemojen muodostuminen.

Sisällönanalyysille onkin tyypillistä, että aineistoa aletaan jakaa pienempiin osiin yhdenmukaisuuksien ja erojen perusteella. Aineistosta voidaan lähteä myös etsimään yhtäläisyyksiä kirjallisuuteen, kuten tässä tutkielmassa teemme. Näin luomme samalla yhteyksiä teoreettisiin lähteisiin. (Patton 2002, 453–454; Tuomi & Sarajärvi 2013, 91, 108, 112; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Lisäksi nostamme esiin yksittäisiä kokemuksia, joita luokanopettajien kertomuksissa esiintyy (myös Eskola & Suoranta 1998, 182).

Aineiston pilkkomisen myötä kokosimme aineistoa uudelleen ja muodostimme siitä tutkielman kannalta toimivan kokonaisuuden. Luodut teemat muuttuvat usein, sillä analysoinnin edetessä tutkija huomaa uudenlaisia lähestymistapoja ja kysymyksiin paremmin vastaavia luokitteluja. Samalla kun pilkoimme aineistoa osiin ja kokosimme uudelleen, loimme käsitteitä tutkimuksen tulosten selittämistä varten. (Eskola & Suoranta 1998, 158; Patton 2002, 453–454; Tuomi & Sarajärvi 2013, 91, 108, 112; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Kun luokittelua on testattu ja se on todettu toimivaksi, voi aloittaa aineiston analysoinnin toimivaksi havaitulla luokittelulla (Alanen 2017; Braun & Clarke 2006, 91).

Omassa tutkielmassamme fenomenologinen lähestymistapa toteutuu, kun palaamme valittuun ilmiöön eli luokanopettajien kokemuksiin työhyvinvoinnista (Giorgi 1988, 26). Aineistosta luomme pienempiä ilmiöitä, jotka yhdessä muodostavat varsinaisen kokonaisilmiön. Tutkimuskysymyksen tulisi ohjata merkityskokonaisuuksien luontia, mutta ei määrittää sitä, sillä tutkijan tulee kunnioittaa aineistoa. Pienempiä merkityskokonaisuuksia haetaan etsimällä aineistosta samankaltaisia merkityksiä, jotka muodostavat omia kokonaisuuksiaan ja selittävät lopulta tutkittavaa kokonaisilmiötä. (Laine 2015, 43–48.) Omassa tutkielmassamme työhyvinvointi on laaja ilmiö, jota on haasteellista määritellä yksiselitteisesti, sillä se koostuu monista merkityskokonaisuuksista. Tämän vuoksi olemme olleet analyysivaiheessa huolellisia, jotta emme jättäisi mitään ilmiön kannalta olennaista merkityskokonaisuutta pois.

Lopuksi tarkastelemme saamiamme tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Saamamme tutkimustulokset ovat kuitenkin keskiössä ja arvioimme

aiempia tutkimustuloksia suhteessa omiin tuloksiimme. Näin säilytämme tutkielmamme tarkoituksen eli tuomme luokanopettajien äänen kuuluviin heidän yksilöllisten kokemustensa kautta. (Laine 2015, 48–49.)

4.5 Eettiset ratkaisut

Jokaisen tutkimuksen kohdalla on pohdittava myös eettisyyttä. Tutkimuksen teossa on aina läsnä päätöksiä, joita täytyy pohtia eettisyyden näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 52–53). Huomioimme eettisyyden haastateltavien henkilöisyyden suojaamisessa. Emme nimenneet haastattelemiamme opettajia tähän tutkielmaan heidän omilla nimillään, emmekä kuvitteellisilla nimillä, jolloin myöskään vastaajan sukupuoli ei käy vastauksesta ilmi. Lisäksi eettisyys huomioitiin lupa-asioissa, sillä hoidimme luvat kuntoon ennen haastatteluiden aloittamista. Haastattelukysymysten esittämisessä pohdimme eettisyyttä kysymällä vain sellaisia asioita, jotka ovat tutkielmamme kannalta olennaisia, mikä on tyyppistä laadullisen tutkimuksen tekemisessä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 103.)

Tutkielman eettisyyden takaamiseksi kerroimme jokaisen haastattelun alussa haastateltavalle haastattelun vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta kieltäytyä osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Haastatteluiden aluksi kävimme myös läpi, mitä tutkimme ja tarjosimme mahdollisuuden haastateltaville kysyä tutkielmaan liittyviä kysymyksiä missä vaiheessa tahansa. Toimimme myös ilmi sen, että aineisto on ehdottoman luottamuksellinen ja haastateltavien anonymiteetti turvataan tutkielmassa. Lisäksi kerroimme, että aineisto ei joudu ulkopuolisten käsiin ja se tullaan hävittämään tutkielman valmistuttua. Haastateltuja tehdessämme olemme huomioineet myös sen, että se ei liikaa kuormita haastateltavia ja jos tilanne sen vaatii, haastattelu keskeytettäisiin, sillä sen ei ole tarkoitus haitata hyvinvointia. Näiden eettisten periaatteiden taustalla on Tuomen ja Sarajärven (2013, 131) mukaan ihmisoikeudet, jotka ohjaavat tutkimuksen eettisiä valintoja.

5 TULOKSET

5.1 Luokanopettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät

Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen myötä olemme keskittyneet siihen, millaisten asioiden luokanopettajat kokevat muokkaavan omaa hyvinvointiaan työssä. Opettajien kokemuksissa esiintyy useimmiten sellaiset tekijät kuten vuorovaikutustilanteet työpaikalla, esimiehen rooli, käytössä olevat resurssit sekä opettajien työtä koskeva päätöksenteko. Kaikkein merkittävimmäksi tekijäksi työhyvinvoinnin kokemuksissa opettajat nimesivät oman työyhteisönsä, jota käsittelemme myöhemmin luvussa 5.3 omana kokonaisuutena.

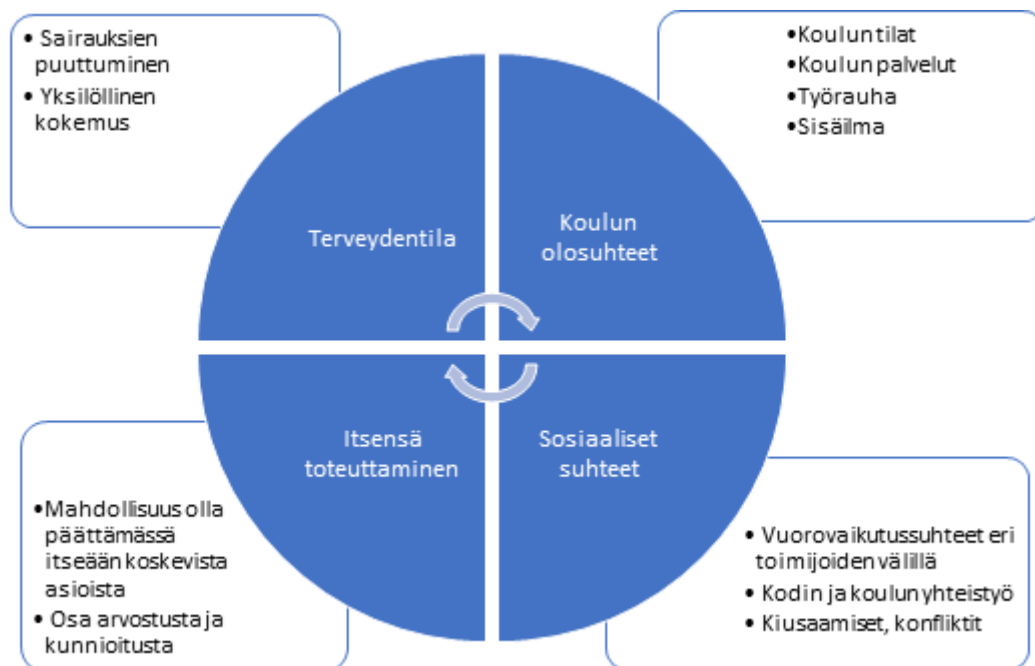
Pro gradu -tutkielmamme osoittaa, että luokanopettajan ammatissa on paljon myös opetustyön ulkopuolisia tekijöitä, jotka kuormittavat opettajia. Luokanopettajan työssä suurin kuormitus kohdistuukin niin opettajien kokemusten kuin myös Otalan ja Ahosen (2005, 58–59) mukaan henkiseen jaksamiseen:

Täähän on vaatimuksiltaan kova ammatti. Vaikka tää ei oo fyysisesti rankka ammatti, niin kyllä tää mehut vie. Tän työn vaatimukset on kasvanu ja esimerkiksi nytte opetussuunnitelmauudistus, ni kyllä on verottanu voimia ja vieny paljon työaika ulkopuolella. (Opettaja 1)

Tämän tutkielman pohjalta voidaan myös todeta, että opettajien kokema henkinen kuormitus haastaa työssä jaksamisen, työssä viihtymisen ja työstä saatavan ilon. Erilaiset vuorovaikutussuhteissa ilmenevät ongelmatilanteet ovat tyypillisimpiä henkistä jaksamista kuormittavia tekijöitä luokanopettajien kokemusten mukaan. Toinen yleinen jaksamista haastava tekijä on työssä tapahtuneet suuret muutokset, kuten työmäärän kasvaminen ja uusi opetussuunnitelma.

Pro gradu -tutkielmamme tulokset ovat rakentuneet Vesterisen (2006) kolmijaottelun pohjalta (ks. Liite 3), sillä tuloksistamme on havaittavissa niin yhteisöllisiä, yksilöllisiä kuin myös työympäristöön liittyviä tekijöitä. Lisäksi

olemme keskeisenä teoreettisena viitekehyksenä käyttäneet Konun (2003) koulun hyvinvointimallia.



KUVIO 4. Konun (2003) koulun hyvinvointimalli

Seuraavissa alaluvuissa keskitymme tarkastelemaan hyvinvointia luokanopettajien kokemuksista käsin Konun (2003) koulun hyvinvointimallin viitekehyksessä. Ensin käsittelemme sosiaalisia suhteita, jonka jälkeen siirrymme tarkastelemaan koulun olosuhteita. Kolmantena esittelemme opettajien itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Viimeisenä paneudumme opettajien henkilökohtaisiin tekijöihin, jolloin Konun (2003) mallin pohjalta olemme terveyden osa-alueella.

5.1.1 Vuorovaikutustilanteet työhyvinvointia rakentamassa

Konun (2003) koulun hyvinvointimallissa yksi osa-alue on sosiaaliset suhteet. Tämä osa-alue korostui myös haastattelemiemme luokanopettajien kokemuksista. Pietarinen kumppaneineen (2008, 55) kirjoittaakin, että opettajan työssä keskeisessä roolissa ovat vuorovaikutussuhteet, sillä opettaja on työssään päivittäin tekemisissä toisten ihmisten kanssa hyvin laajasti. Lisäksi hän kohtaa ihmisiä

kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa ja viestii muun muassa oppilaiden koteihin päivittäin. Toimivat vuorovaikutussuhteet ovatkin avainasemassa opettajan työhyvinvoinnin kokemuksissa, sillä ne auttavat jaksamaan työssä ja tuottavat iloa työhön. (Pietarinen ym. 2008, 55.) Lisäksi Vartiovaara (2000, 165–166) kirjoittaa siitä, miten työn tuottama ilo on tärkeä tekijä työssä jaksamisessa. Kun työstä saatu ilo katoaa, työssä jaksaminen vaatii uusia motivaatiotekijöitä. Tällöin motivaatiotekijät muuttuvat usein ulkoisiksi tekijöiksi, jotka puolestaan eivät lisää hyvinvointia työssä jaksamisen osalta kuten sisäiset motivaatiotekijät.

Sen lisäksi, että opettajat nimesivät yhdeksi suurimmaksi henkistä jaksamista tukevaksi tekijäksi erilaiset vuorovaikutustilanteet, tutkielmastamme selviää, että opettajien kokemusten mukaan vuorovaikutussuhteet ovat myös yksi keskeisimmistä henkistä hyvinvointia haastavista tekijöistä. Päivittäisissä vuorovaikutussuhteissa voi opettajien mukaan olla paljon ongelmia ja haastavia tilanteita, jotka lisäävät henkistä kuormitusta ja siten heijastuvat työhyvinvointiin haastaen luokanopettajien työssä jaksamista.

Oppilasryhmä

Opettajat nostavat kokemustensa perusteella esiin oppilasryhmän työssä koetun hyvinvoinnin kannalta merkityksellisenä tekijänä. Erityisesti onnistumiset oppilaiden kanssa tuottavat paljon iloa opettajien työhön ja samalla tästä saa voimavaroja työssä jaksamiseen. Etenkin vaikeiden ongelmien ratkaisu ja toimivan vuorovaikutussuhteen muodostaminen oppilaisiin pitkän työn jälkeen, on opettajien mukaan palkitsevaa ja antaa työn tekemiseen paljon uutta energiaa. Onnistumiset oppilaiden kanssa koetaan tärkeiksi hyvinvointia työhön tuottaviksi tekijöiksi myös sen vuoksi, että ne saavat opettajat luottamaan vahvemmin omaan ammattitaitoonsa, jota he ovat vaikeina aikoina voineet kyseenalaistaa. Opettajat kokevat, että myös sillä, millainen luokka heillä on, on iso merkitys hyvinvoinnille. Opettajien kokemuksia oppilasryhmän merkityksestä koetulle työhyvinvoinnille tukee myös Onnismaan (2010, 51) huomio siitä, että antoisat oppilas-suhteet lisäävät työmotivaatiota. Opettajat määrittelevät hyvinvointia lisäävän luokan sellaiseksi, joka innostaa heitä työssään, kuten Opettaja 3 kertoo:

Vaikka luokka on tosi haastava, että mulla ei varmaan oo ollu näin haastavaa luokkaa, mutta siellä on kuitenkin niin paljon ilon aiheita ja kun tulen tuolta, että "Hyvää huomenta!" ja "Hyvää huomenta ihana opettaja!", niin kyllä se hymyilyttää. (Opettaja 3)

Kun haastava luokka tukee hyvinvointia työssä, se tarjoaa opettajien kokemusten mukaan riittävästi positiivisia haasteita työhön, mikä auttaa pysymään virkeinä työssä. Tällöin opettajat pääsevät myös todella haastamaan itseään, mitä useat opettajat pitävät tärkeänä tekijänä työssä jaksamisen kannalta. Tällöin työ sisältää monipuolisia haasteita, eikä käy tylsäksi. Myös Soini tutkimusryhmineen (2008, 249–251) tuo esiin sen, miten pedagogisesti haastavien tilanteiden ratkaiseminen tukee kokemuksia hyvinvoinnista, sillä se lisää hallinnan tunnetta työssä ja synnyttää kokemuksia omasta kyvykkyydestä.

Viimeisten vuosien aikana oppilasaineuksessa on kuitenkin tapahtunut opettajien kokemusten mukaan paljon muutoksia ja opettajat ovatkin kohdanneet uudenlaisia haasteita oppilaiden kanssa. Haasteiden edessä he ovat joutuneet myös etsimään uusia työtapoja niiden ratkaisemiseksi. Uudenlaisten ongelmien lisäksi opettajat kokevat, että oppilaiden ongelmien määrä on lisääntynyt ja siten myös niiden ratkaiseminen työllistää opettajaa aiempaa enemmän. Opettajat kokevatkin, että heidän työnkuvansa sisältää nykyisin paljon muutakin kuin vain opetustyötä. Vaikka työnkuvan monimuotoisuus tiedostetaan opettajien keskuudessa ja se koetaan yhtenä työn voimavarana, nimeävät opettajat sen silti myös jaksamista haastavaksi tekijäksi. Opettajat kuvailevat oppilaiden ongelmien aiheuttamaa työmäärän kasvua muun muassa siten, että jo ennen seuraavan työpäivän alkamista, on mielessä tulevan työpäivän ongelmat ja valmistautuminen siihen, miten paljon aikaa päivästä menee jälleen välituntien tapahtumien selvittelyyn, alkaa jo vapaa-ajalla, jonka tulisi olla palautumista varten:

Se sana "opettaja" on hirveen pieni osa loppujen lopuksi siitä ajasta, mitä mä täällä vietän. Että mä oon psykiatri ja psykologi ja äiti ja terveydenhoitaja ja vaikka mitä. Ja kyllä mä tiedän, että luokanopettaja on myös kasvattaja, mutta

*kuitenkin se kaikki ylimääräinen on niitä, että ei niitä kauheesti kyllä halua.
(Opettaja 6)*

Vaikka siis opettajan rooli kasvattajana tiedostetaan, koetaan sen mukanaan tuoma työmäärä henkisesti raskaaksi ja osin sen myös koetaan syrjäyttävän itse opetustyö. Opettajat mainitsevatkin toiveen siitä, että saisi keskittyä opetustyöhön ja muu jaksamista verottava työ edes hieman vähentyisi.

Opettajien kokemusten mukaan myös luokassa oppilaiden keskinäiset riititilanteet ovat yleistyneet ja tämä oppilaiden riitojen selvittely vaatii opettajalta paljon aikaa. Kaikki nämä lisääntyneet ongelmat oppilaiden kohdalla haastavat opettajan työssä jaksamista, kun energiaa kuluu vaativien ja rankkojenkin asioiden selvittämiseen. Erilaisten riitatilanteiden ja muiden opetustyön ulkopuolisten tilanteiden selvittäminen vie nopeasti esimerkiksi viikonlopun jälkeisen rentoutuneen mielen pois. Tämä puolestaan heijastuu opetukseen ja työssä jaksamiseen. Samalla kun päivän aikana kuluu paljon aikaa ongelmatilanteiden selvittelyyn, vie se aikaa pois opetustyöltä, mikä on opettajien mukaan turhauttavaa ja syö työn mielekkyyttä; näin Opettaja 3 kuvaa tuntemuksiaan:

Ja kun sitä [välienselvittelyä] tulee paljon, ite väsyy ja kun tulee matikan tunti ja siellä on niitä, jotka ei osaa, niin tuntuu, että mulla on takki niin tyhjä, että ei jaksakaan enää niin paljon kuin pitäisi. (Opettaja 3)

Lisäksi oppilaiden sosiaalisissa suhteissa ilmenevät ongelmat työllistävät opettajia myös työpäivän jälkeen, kun on tehtävä kirjauksia ja selvitystöitä aiheeseen liittyen. Tämä puolestaan heijastuu opettajien kokemusten mukaan heidän palautumiseensa. Tilanteissa, joissa palautuminen ei pääse alkamaan ajoissa, kotiin päästessä työasiat ovat edelleen mielessä ja niiden pohtiminen jatkuu vapaa-ajallakin.

Opettajat kertovat, että usein oppilailla ilmenevien sosiaalisten ongelmien taustalla on kotona tapahtuvat asiat. Vanhemmat ovat kuitenkin opettajien kokemusten mukaan entistä vahvemmin sitä mieltä, että koulun

kasvatusvelvollisuus on hyvin suuri ja kotiasioiden heijastuminen kouluun osin jopa kielletään. Tilanteissa, joissa oppilaiden paha olo purkautuu luokassa, opettajat kokevatkin joutuvansa ikävään välikäteen, sillä opettajan on käsiteltävä asiaa oppilaan huoltajien kanssa, vaikka tilanne saattaa tuntua epämiellyttävältä ja haastavalta, kuten Opettaja 2 luonnehtii:

Sitte kun sitä tilannetta lähetään purkamaan, niin siinä voi opettajakin saada kuraan ylleen, kun se tapahtu koulussa ja sit ope reagoi siellä siihen, kun sen pitää kuitenkin kantaa koko ryhmästä vastuu, että se ei oo vaan se yks tenava siinä.
(Opettaja 2)

Opettajien kokemusten mukaan perheet eivät aina tunnu ymmärtävän, miten paljon lapsi kantaa huolta ja murehtii perheen ongelmia ja uusia perhetilanteita. Tämä kuitenkin ilmenee koulussa, jossa lapsen käytös voi olla ongelmallista. Tilanne ei siis aina välttämättä näyttäydy samanlaisena kotona ja koulussa, jossa lapsen paha olo voi purkautua. Myös Rajakaltio (1999, 27) kirjoittaa siitä, että oppilaiden ongelmat kotioloissa ovat kasvaneet ja ne myös heijastuvat koulun arkeen entistä vahvemmin. Opettajien kokemusten mukaan tämä vaikeuttaa heidän asemaansa, sillä mikäli käytös ei vastaa sitä, mihin huoltajat ovat kotona totuneet, kertovat opettajat, että keskustelut harvoin pysyvät asiallisina. Koska opettajat kuitenkin ajavat oppilaan etua, on vaikeidenkin tilanteiden kohtaaminen välttämätöntä. Tämä kuitenkin heijastuu opettajien kokemusten mukaan heidän hyvinvointiinsa työssä, sillä ikävät asiat painavat mieltä ja saavat työn tuntuman epämiellyttävältä ja jopa ahdistavalta. Opettajat toteavatkin, että työstä saatu ilo auttaa jaksamaan stressaavinakin ajanjaksoina, mutta jos työn ilo katoaa, on työkin henkisesti paljon väsyttävämpää.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Vanhempien kohtaaminen on hyvin keskeinen opettajien työhyvinvointiin heijastuva tekijä aivan ensimmäisiltä työvuosilta saakka. Opettajat mainitsevat oppilaiden mukavat ja yhteistyökykyiset vanhemmat hyvinvointia työssä lisäävänä

elementtinä. Kun vanhempien kanssa yhteistyö sujuu hankalissakin tilanteissa luontevasti, tuntuu työkin opettajien mukaan miellyttävältä ja työssä jaksaa paremmin. Myös Soini ja kumppanit (2008, 249–253) kirjoittavat, että yhteistyö oppilaiden huoltajien kanssa heijastuu opettajien hyvinvointiin, vaikkakaan ei yhtä voimakkaasti kuin opettajan suhde oppilaisiin ja toisiin opettajiin. Kun vanhemmat osoittavat tukensa opettajan työlle ja ilmaisevat luottonsa hänen pedagogiselle osaamiselle, on sen todettu lisäävän opettajan hyvinvointia työssä (Soini ym. 2008 249–253).

Opettajat kuitenkin tunnistavat vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa runsaasti piirteitä, jotka horjuttavat kokemuksia työhyvinvoinnista. Opettajat mainitsevat, että vanhemmilla on mahdollisuus hankaloittaa opettajien elämää hyvin paljon ja yhteistyökyvyttömät vanhemmat myös käyttävät tämän mahdollisuuden hyväkseen. Luokanopettajat kokevatkin vanhempien kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa runsaasti erilaisia ristiriitatilanteita, jotka ovat henkisesti hyvin raskaita. Opettajat kertovat vaikeiden kohtaamisten heijastuneen sekä työhön että vapaa-aikaan muun muassa ärtyneisyytenä ja väsymyksenä.

Opettajat nostavat esiin myös sen, miten hankalat tilanteet vanhempien kanssa saavat heidät varovaisiksi työssään. Varovaisuudella he suojelevat paitsi omaa henkistä jaksamistaan, mutta yrittävät myös säilyttää asialliset välit oppilaiden koteihin. Tällainen toiminta koetaan kuitenkin henkisesti kuormittavaksi, koska varovaisuus estää tekemästä työtä täysin omana itsenä. Opettajat korostavatkin, että vuorovaikutuksella vanhempien kanssa on heidän jaksamisensa kannalta suuri merkitys:

Pahimpana aikana sillon, kun oli sitä, et sieltä vanhempien suunnalta hyökättiin, niin olin sairaslomalla loppukeväästä. Ja ihan vaan sen takia, ei jaksanu, ei niinku pystyny. (Opettaja 5)

Varovaisuus vanhempien kohtaamisessa selittyy opettajien kokemusten mukaan myös sillä, että nykyisin vanhemmat ovat herkempiä tekemään valituksia heistä viranomaisille. Lisäksi opettajat kertovat, että he ovat saaneet osansa

sosiaalisessa mediassa tapahtuvasta viestinnästä hyvinkin epäasiallisina kommentteina ja kirjoituksina. Sekä helpoksi tehdyn valitusmahdollisuuden että sosiaalisen median lisääntyneen käytön vuoksi luokanopettajat kokevat, että vanhempien kanssa viestintään tulee käyttää paljon aikaa ja harkintaa sen suhteen, millaisia viestejä koteihin itsestään ja toiminnastaan antaa. Opettajat kertovat kokevansa, että heidän on muistettava jatkuvasti turvata selustansa, jotta mahdollisissa epäselvissä tilanteissa heillä on esittää dokumentteja tapahtumista. Kaikki tällainen opettajien mukaan ylimääräinen työ kuitenkin kuormittaa henkisesti ja haastaa työssä jaksamista ja työn tuottaman ilon syntymistä.

Toimivan vuorovaikutussuhteen rakentaminen koteihin ei aina onnistu, vaikka opettaja tekisi kaikkensa, mikäli vastapuoli ei ole halukas yhteistyöhön. Tilanteet ovat paitsi henkisesti kuormittavia, mutta lisäksi ne saavat aikaan tunteen omasta voimattomuudesta, kun käytössä olevat keinot tilanteen ratkaisemiseksi loppuvat. Opettajat kuvaavatkin, että tällaisissa tilanteissa, joissa toimivaa vuorovaikutussuhdetta ei saada muodostettua, heidän on hyvin vaikea toteuttaa omaa työtään ja toimia lapsen parhaaksi, kun tukea tarvittaisiin myös kodin puolelta:

Joillakin vanhemmilla, kun tietää, että ei oo kaikilla eväät ihan kauheen hyvät ollu, niin lapsilla kuin aikuisilla, niin se syö suhtautumistapaa opettajaan. Että on ollu omia huonoja kokemuksia koulusta ja sitte koetaan, että täällä on vihollinen vastassa, vaikka yrittäis rakentavasti asioista jutella. (Opettaja 3)

Uusikylä (2006, 53) kirjoittaa, että ideaalitalanne koulun ja kodin välisessä yhteistyössä olisi se, että oppilaiden huoltajilla ja opettajilla olisi selkeä käsitys siitä, mikä kummankin osapuolen tehtävä on, eikä epäselvyyksiä pääsisi syntymään. Opettajat kuitenkin kertovat, että he kohtaavat viikoittain hankalia tilanteita, joissa opettajan ja vanhempien näkemykset kasvatuksellisista asioista tai oppilaan oppimista koskevista järjestelyistä eivät kohtaa, kuten Opettaja 5 kuvaa:

Joku vanhempi on ollut vahvasti sitä mieltä, et sä et vaan pysty opettamaan mun lasta, et sä et vaan osaa, et sä et kykene ja miten sä oot tänne töihin ees päässy. (Opettaja 5)

Opettajat kokevat vanhempien suunnalta tulevat hyökkäykset henkisesti raskaiksi ja kertovat niiden heijastuvan siihen, miten he suoriutuvat työstään. Kun mielessä on vanhempien esittämät kyseenalaistukset omaa työtä kohtaan, on opetustyön tekeminen haastavaa. Opettajat kuvailevat sitä, miten vanhempien esittämät syytökset saavat opettajan itsensäkin kyseenalaistamaan omaa toimintaansa ja osaamistaan. Lisäksi eräs opettaja tuo esiin sen, miten töihin lähteminen on hyvin vaikeaa tilanteissa, joissa vanhemmat ovat esittäneet raskaita syytöksiä opettajaa kohtaan. Opettajat kokevat, että etenkin vastavalmistuneena ja vain muutamia työvuosia opettajina toimittuaan tällaiset tilanteet olivat henkisesti hyvinkin raskaita ja asioita pohti mielessään etenkin iltaisin, jolloin tilanne heijastuu myös palautumiseen unettomuuden kautta. Molemminpuolinen kunnioitus onkin yhteistyössä tärkeää, jotta oppilaan turvallinen kasvu ja kehitys voidaan taata. Opettajat kertovat, että tapaukset, joissa vanhemmat kyseenalaistavat opettajan ammattitaidon ja sitä kautta oppilaan edun toteuttamisen, kuormittavat henkisesti ja horjuttavat työssä viihtymistä.

Rehtorin rooli

Luokanopettajat kokevat rehtorin roolin merkittävänä työssä koettua hyvinvointia tukevana tekijänä. Rehtorilta odotetaan innostuneisuutta ja kiinnostusta työntekijöiden toimintaa kohtaan, jota myös Virtanen ja Sinokki (2014, 148–149) pitävät työhyvinvoinnin kokemisen kannalta tärkeänä; näin kertoo Opettaja 4:

Rehtorin asema on myös merkityksellinen, et jos rehtori on sellanen, joka osaa motivoida eikä vaan anna ylhäältä päin käskyjä, niin silloin se toki lisää sitä [hyvinvointia työssä]. (Opettaja 4)

Hämäläinen (2005, 14) mainitsee, että esimiehen työssä merkittävintä eivät ole vain teot vaan lisäksi hänen olemuksensa. Tärkeää on myös se, että esimies kykenee tarvittaessa motivoimaan työyhteisöä, saamaan alaisensa toimimaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tarkastelemaan työyhteisön toimintaa kokonaisuudessaan. (Hämäläinen 2005, 14.)

Esimiehen oikeudenmukainen toiminta on opettajien mukaan myös keskeinen tekijä työssä viihtymisen ja työssä jaksamisen tukemisessa (myös Manka & Manka 2016, 28). Lisäksi opettajat mainitsevat, että esimieheltä saatu arvostus omaa työtä kohtaan motivoi heitä työssään ja samalla myös lisää hyvinvointia työssä, minkä Onnismaakin (2010, 15) toteaa. Opettajat kertovat, että esimiehen osoittama arvostus saa heidät tuntemaan itsensä tärkeiksi sekä huomatuiksi ja samalla heidän työnsä tulee merkitykselliseksi, kun sen tärkeys tunnustetaan ja tunnustetaan. Tämä puolestaan tukee opettajien mukaan heidän työssä jaksamistaan, kun heidät huomioidaan työpaikallaan, eikä heidän työnsä ole näkymättömyydessä.

Toisaalta esimies voi olla opettajien kokemusten mukaan myös esteenä heidän koetulle työhyvinvoinnille ja etenkin työssä jaksamiselle. Opettajat kokevat, että vahvan pedagogisen johtajan puute lisää heidän työmääräänsä, koska tällöin heillä ei ole esimiestä, jonka puoleen voisi kääntyä ongelmallisissa tilanteissa. Opettajat kertovat, että hyvän esimiehen puute voi ilmetä myös siten, että esimies siirtää omaa kiirettään opettajiin, jolloin kynnys pyytää apua tai kertoa huolistaan kasvaa. Esimiehen pätevyyden puute voi olla myös sitä, että hän unohtaa tehdä työnsä, ei muista jakaa opettajille heidän tarvitsemaansa tietoa, ei järjestä riittävästi koulutusta tai ei ole kiinnostunut opettajien työstä ja hyvinvoinnista, kuten Opettaja 3 kuvaa kokemuksiaan:

Ja sitten tulee sivistystoimenjohtajalta viestiä, että teidän koululta on tämmöset asiat tekemättä ja mä oisin voinut hoitaa ne varajohtajana aiemmin, jos mulle ois kerrottu nää aikasemmin. Mutta sitte ne saattaa tulla niin, että tämmönen homma, että tää olis pitäny olla kaks viikkoo sitte valmis. Niin semmosen on aina vähä rasittavia. (Opettaja 3)

Tällaisissa tapauksissa opettajat kokevat, ettei heillä ole sitä henkilöä, joka ajaa heidän etujaan ja on kiinnostunut työn sujuvuudesta. Tämä puolestaan aiheuttaa opettajille usein ylimääräistä työtä, kun heidän on itse lähdettävä hakemaan omia oikeuksiaan ja puolustamaan etujaan. Opettajat toivovatkin saavansa esimieheltä tukea työhönsä ja odottavat hänen myös hoitavan työnsä siten, että opettajien on mukava ja helppo toimia omassa työssään.

5.1.2 Työympäristö työhyvinvoinnin osa-alueena

Työympäristön osalta Konun (2003) koulun hyvinvointimallissa keskitytään koulun olosuhteiden osa-alueeseen, joka pitää sisällään niin koulun fyysiset tilat, mutta myös koulun tarjoamat erilaiset palvelut, kuten työnohjauksen ja riittävät resurssit työntekoon. Työympäristön puitteissa yksi suurimmista työhyvinvointia haastavista kokonaisuuksista on käytössä olevat resurssit. Opettajat kokevat, että etenkin nykyisessä taloustilanteessa resurssit ovat kaventuneet huomattavasti aiempiin työvuosiin verrattuna. Sijaisten palkkaamisen suhteen on tehty säästölinjauksia ja useammissa kunnissa ei palkata lyhytaikaisia sijaisia ollenkaan. Tämä puolestaan lisää opettajien työmäärää entisestään, mikäli kollega on poissa töistä. Sen lisäksi, että yksi ihminen tekee kahden ihmisen työt, menee valmiiksi tehdyt suunnitelmat uusiksi poissaolojen ilmetessä. Lisäksi lyhyessä ajassa täytyy kehittää uusi suunnitelma päivälle; Opettaja 3 luonnehtii tilannetta seuraavanlaisesti:

Mä otan sit viereisen luokan tähän näin ja yritän sit jaksaa isomman porukan kanssa. Ja se on aika raskasta, jos tulee paljon tämmöstä, että joutuu olemaan kahdena ihmisenä ja niitä on aika paljon. (Opettaja 3)

Opettajat kertovat siitä, miten oppilasmäärät ovat kasvaneet osassa kouluista huimasti, eikä koulu pysty enää vastaamaan nykyiseen oppilasmäärään. Koulussa on tehty luokkahuoneita tiloista, jotka eivät sovellu opetuskäyttöön, koska muitakaan tiloja ei ole. Opettajat kokevat, että tämä aiheuttaa heidän työhönsä,

paitsi yleisesti ongelmia viihtymisessä, myös suunnittelun ja opetuksen toteuttamisen suhteen isoja ongelmia, kun tila ei vastaa käyttötarkoitusta. Lisäksi kasvaneet luokkakoot hankaloittavat luokan sisäistä työskentelyä, kun tilaa ei ole riittävästi. Myös Keltikangas-Järvinen (2014, 125) nostaa esiin luokkakokojen kasvun yhtenä tämän hetken koulutuspolitiikan merkittävimpänä keskustelunaiheena. Opettajat kokevat tämän luokkakokojen kasvun ahdistavana tekijänä, sillä työ haluttaisiin tehdä kunnolla ja panostaa perinteiseen opetustyöhön ja sen laadukkuuteen, mutta suuri oppilasmäärä koetaan haasteena tälle tavoitteelle. Tilanteen vuoksi opettajat kokevat turhautumista työssään. Opettajat ilmaisevatkin huolensa siitä, että ryhmäkokojen kasvamiseen ei puututa:

Ennen oli selkeesti sanottu, että näin ei voi olla, niin tänä päivänä sanotaan, että kukas näin on sanonu, se voi olla vaikka 30 lasta, jos näin päätetään. Miten siinä opettajana takaat sen, että jokaiselle oppilaalle riittää aikaa. (Opettaja 2)

Opettajat ovat huolissaan siitä, että heidän aikansa ei tahdo riittää oppilaiden kohtaamiseen kasvaneiden ryhmäkokojen ja suuren työmäärän myötä. Oppilaiden hyvinvointi on kuitenkin opettajille tärkeää ja kun oppilaat voivat hyvin, lisää se myös opettajien viihtymistä työssä. Opettajat kokevat, että oppilas tarvitsee perusturvallisuutta arkeen ja opettajan tehtävä olisi luoda sitä. Kun tämä tavoite ei täyty, opettajat kokevat, että he eivät ole pystyneet tekemään työtään toivotulla tavalla. Lisäksi sopiva luokkakoko takaa riittävästi aikaa oppilaan kohtaamiseen, mikä mahdollistaa tutustumisen oppilaaseen ja siten kehittää oppilaantuntemusta. Opettajat toivovatkin, että muutosten edessä muistettaisiin myös se, että vuorovaikutus oppilaiden kanssa on tärkeä osa opettajan työtä ja sille olisi löydettävä aikaa:

Ne ettii ihan samoja asioita noi tenavat, ne ettii sitä vanhemmat ja aikuisen kontaktia ja sellasta hyväksymistä siinä vuorovaikutuksessa, on niillä sit rautaa korvissa tai poskessa, niin siitä huolimatta siellä on se sama lapsi takana. (Opettaja 2)

Iso oppilasmäärä kasvattaa yleisesti myös kokonaistyömäärää. Eräs opettaja kuvailee, miten hänellä kuluu huomattavasti enemmän aikaa työpäivästä muun muassa kokeiden tarkistukseen, aineiden lukemiseen ja kirjauksiin kuin kollegoillaan, joilla on pienemmät oppilasryhmät. Lisäksi aikaa on isomman ryhmän kanssa löydyttävä enemmän esimerkiksi arviointikeskusteluihin ja koteihin lähetettävien viestien kirjoittamiseen. Ison oppilasryhmän myötä opettajat ovat havainneet työpäivän jälkeen henkisen väsymyksen lisäksi fyysisiä oireita, kuten päänsärkyä, sillä isommassa ryhmässä on myös enemmän meteliä ja liikettä.

Aiemmin käytössä olleita ryhmäkokoja ylärajaa kaivattaisiinkin takaisin, sillä sen lisäksi, että se luo tasa-arvoa kaikkiin suomalaisiin peruskouluihin, se tukee opettajan työn onnistumista. Opettajat kertovat, että ovat työssään paljon kyseenalaistaneet suuren opetusryhmän hyötyjä; Opettaja 2 tiivistää ajatuksensa:

Iso [ryhmäkoko] nähdään, että se on tuottavampaa, mutta kuka sanoo, että siellä opetetaan parhaiten tai oppii parhaiten, niin siitä mä en oo niinkään vakuuttunut. Miksi sitten ei vaan avattaisi tuolta luentoa ja laiteta sata lasta kerralla kuuntelemaan sitä? (Opettaja 2)

Opettajien kokemusten mukaan resurssien puute ilmenee myös liian vähäisessä henkilöstömäärässä. Opettajat kokevat, että heidän oman jaksamisen kannalta olisi tärkeää, että kouluilla olisi riittävästi töissä pätevää henkilökuntaa. Kuitenkin taloustilanteesta johtuen on osaan kouluista kieltäydytty palkkaamaan muun muassa päteviä koulunkäynninohjaajia. Opettajat kokevat, että tämä tilanne heijastuu paitsi heidän työhönsä myös oppilaisiin, sillä koulunkäynninohjaaja olisi eduksi heidän oppimiselleen. Tilannetta on yritetty ratkaista kunnan taholta, mutta opettajat eivät koe, että ratkaisut olisivat olleet toimivia, sillä niissä ei ole ajateltu suoranaisesti opettajan ja opetusryhmän etuja, kuten Opettaja 3 kertoo:

Koulunkäynninohjaajiksi tarjotaan työkkäristä henkilöä, joka ei halua tulla ja joka ei pärjää ja sit on niinku yks lapsi lisää täällä opetettavana. (Opettaja 3)

Toisaalta vastaavanlainen resurssipula tulee ilmi erään opettajan kokemusten mukaan myös turvallisuuden puutteena. Pienellä koululla on liian vähän aikuisia, jotka voivat kantaa vastuuta koulun arjessa. Kun koululta puuttuu yksi aikuinen, on opettajilla jatkuva huoli siitä, mitä jos jotain tapahtuu ja koululta loppuu sellaiset työntekijät, joilla on laillinen vastuu tilanteessa. Nämä tilanteet, joissa henkilökunnan määrässä koetaan puutteita ovat henkisesti kuormittavia, lisäävät opettajien työmäärää ja siten haastavat jaksamista.

Resurssit heijastuvat myös työn määräaikaaisuuteen, jolloin työn jatkuvuuden tuoma epävarmuus heikentää hyvinvointia työssä. Opettajat kertovat, miten keväisin stressi alkaa nousta esiin ja ajatukset pyörivät paljon sen ympärillä, säilyykö työpaikka ja missä työt syksyllä jatkuvat. Epävarmuus omasta työpaikasta vie henkistä energiaa ja heijastuu työhön muun muassa siten, ettei sille pysty omasta tahdosta huolimatta antamaan kaikkea panostaan. Stressaava tilanne omasta tulevaisuudesta heijastuu myös työstä palautumiseen, sillä työhön liittyvien asioiden ollessa jatkuvasti mielessä, estyy työpäivästä palautumisen kannalta tärkeä rentoutuminen vapaa-ajalla. Tämä jatkuvassa stressitilassa oleminen on opettajien kokemusten mukaan henkisesti hyvin raskasta. Vaikka työpaikan jatko selviäisikin jo hyvissä ajoin, kokevat opettajat säännöllisesti vaihtuvat työpaikat myös henkisesti kuormittaviksi. Kun pysyvyys työstä puuttuu ja joutuu aina vuoden välein aloittamaan työn puhtaalta pöydältä, vaaditaan opettajalta jatkuvaan sopeutumista ja uuteen yhteisöön sulautumista. Lisäksi tällaisissa tilanteissa, kun työpaikka vaihtuu säännöllisesti, ei pääse syntymään kunnollista sidettä oppilaisiin ja työyhteisöön. Opettajat jopa kokevat, ettei tätä sidettä edes uskalla täysin muodostaa, koska tietää työyhteisön kuitenkin pian taas vaihtuvan.

Resurssien vähäisyyden aiheuttama henkinen kuormitus syntyy, etenkin pienillä kouluilla, muun muassa pienemmän määrärahaosuuden aiheuttaman ylimääräisen stressin myötä. Opettajat joutuvat pohtimaan, miten voisivat hoitaa asiat mahdollisimman hyvin käytössä olevilla varoilla ja vielä turvata koulunsa oppilaiden tasavertaisen aseman suhteessa kunnan isompiin kouluihin. Lisäksi kun kyse on pienestä koulusta, joka taistelee vuosittain olemassaolostaan, on

rahankäytön suhteen oltava erityisen tarkka, että koulu ei tilastoissa näyttäisi liian suurelta kuluerältä. Eräs opettaja kertoo siitä, miten he ovat pienessä kyläkoulussa paljon pohtineet sitä, onko kyläkoulun etuja huomioitu lakkautuspäätöksiä tehtäessä vai perustuuko päätökset ainoastaan siihen, miten paljon oppilas maksaa. Vaikka pieni koulu työympäristönä tuottaa hyvinvointia työhön, on henkinen jaksaminen kovilla, kun koulun tulevaisuus on epävarma. Tällöin myös pidemmän ajan suunnitelmia on vaikea tehdä. Koulun säilyttämiseen liittyvät asiat tuovat työhön ylimääräisiä stressitekijöitä, jotka lisäävät henkistä kuormitusta.

Osa opettajista kokee, että ongelmat koulun sisäilmassa heijastuvat suuresti heidän työhönsä. Opettajat joutuvat käyttämään muun muassa mikrofonia puhuessaan, sillä reagointi sisäilmaongelmiin ilmenee äänen häviämisen kautta. Lisäksi sisäilmaongelmat aiheuttavat muitakin fyysisiä ongelmia, kuten päänsärkyä, iho-oireita ja flunssalle tyypillisiä piirteitä. Pahoiksi päästyään nämä oireet pakottavat opettajat sairauslomille, sillä työnteko tilassa, joka sairastuttaa heitä, koetaan mahdottomaksi; kokemuksiaan kuvailee Opettaja 5:

Jos joutuu kattomaan sitä, et työkaverit oireilee tai ite joutuu mieltii sitä, että johtuuks tää mun ripsiväristä tänään vai mistä se johtuu, et nyt omia silmiä kuttittaa. Tai näkee sen, että oppilaista on säännöllisesti neljäsosa poissa, ni se on aika raskasta ja se tekee työyhteisöön kyllä taakan. (Opettaja 5)

Useissa kunnissa on tilanne, että koulun tilojen on todettu olevan vanhentuneita tai käyneen liian pieniksi suhteessa niiden käyttötarkoitukseen. Myös fyysisiä puutteita terveyttä silmällä pitäen on havaittu viime aikoine entistä enemmän. Tiukassa taloustilanteessa uusien koulujen rakentaminen ei kuitenkaan ole aina mahdollista. Opettajat kokevat, että uudet tilat kuitenkin vastaisivat hyvinvoinnin haasteille, mikä pidemmän päälle voisi tulla kustannuksiltaan edullisemmaksi kuin toistuvat sairauslomat, joita terveydelle epäedulliset tilat aiheuttavat.

Konun (2003, 44) koulun hyvinvointimallissa koulun olosuhteiden osaluueessa eli työympäristöön kuuluu myös käytössä olevat resurssit, jotka

heijastuvat opetuksen järjestelyyn. Viime vuosien suurin muutos resurssien osalta ja sitä myöten opetuksen järjestämiseen liittyen on ollut uusi opetussuunnitelma. Se on selvästi muuttanut opettajien työtä ja tuonut siihen uusia elementtejä, jotka ovat haastaneet työssä jaksamista. Näin ollen uusi opetussuunnitelma on vaatinut opettajilta runsaasti perehtymistä uusiin työssä huomioitaviin osa-alueisiin. Opettajat kokevat, että muutoksia on tullut kerralla liian iso määrä, eikä niiden sisäistämiseen tahdo riittää aikaa. Se työmäärä, joka uuden opetussuunnitelman sisäistämiseen tulisi käyttää, on tuntunut opettajista valtavaltalta:

Mä oon opetellu tietokoneohjelmat ja muut mitä sieltä tulee iltaisin ja viikonloppuisin ja se vielä menee, mutta täs [uusi opetussuunnitelma] on vähä liikaa. Mä haluisin tehdä paremmin tän työn. (Opettaja 3)

Työmäärän lisääntyessä myös opettajien henkinen kuormitus on kasvanut. Moni opettaja onkin kokenut olevansa pulassa ison muutoksen edessä, sillä uuden opetussuunnitelman vaatimukset eivät ole olleet selkeitä. Uuden opetussuunnitelman sisällön ymmärtämiseen onkin täytynyt paneutua huolella, että työtä pystyy tekemään tavoitteiden mukaisesti, mitä kuvastaa Opettajan toteamus:

Ja jotkut monialaiset kokonaisuudet, niin ihan hirveän vaikea saada kiinni, että miten me asetetaan tavoitteet ja miten toteutetaan arvioinnit. Että tää on aika iso ja kuormittaa. En ole uusi OPS – vastainen, et mun tehtävä on se, että mä perehdyyn siihen mitä sieltä tulee, mutta tää on sen verran iso, että työnantajan pitäis vähä paremmin perehdyttää. (Opettaja 3)

Uusi opetussuunnitelma on ollut yksi isoimmista esillä olleista jaksamista haastavista tekijöistä, sillä perehtyminen siihen on tapahtunut pitkälti työajan ulkopuolella, eikä koulutuksia ole työnantajan taholta juurikaan tarjottu. Opettajat ovatkin olleet ilman selkeää ohjeistusta ison työmäärän kanssa ja yrittäneet etsiä ratkaisuja siihen, mitä heiltä odotetaan uuden opetussuunnitelman osalta ja miten he voisivat toteuttaa sitä. He eivät kuitenkaan ole aina olleet täysin

tyytyväisiä tekemiinsä ratkaisuihin, mutta ovat toisaalta tehneet parhaansa anetuilla resursseilla. Tämä on ollut opettajille henkisesti kuluttavaa ja samalla vienyt aikaa työpäivästä palautumiselta, kun perehtyminen on tapahtunut suurimmaksi osaksi vapaa-ajalla. Lisäksi opettajat kokevat, että uusi opetussuunnitelma on muuttanut työnkuvaa melko paljon. Opettajat ovat joutuneen paljon punnitsemaan erilaisia vaihtoehtoja uuden ja vanhan opetussuunnitelman välillä, sillä läheskään aina käytössä olevat resurssit eivät vastaan uuden opetussuunnitelman asettamia vaatimuksia. Tämä paitsi vaikeuttaa työn tekemistä, mutta samalla myös lisää opettajien kokemaa stressiä työssä, kuten Opettaja 5 kertoo:

Halutaan uusia toimintatapoja ja muita, mut ei oo välttämättä varaa ostaa vaikka kaikkii kirjoja. Sitten kun jonku iänikuisen vanhan kirjan ja uuden OPS:n välissä kamppaillet, ni onhan se, jos työtänsä haluaa tehdä hyvin, niin aika kammottavaa. (Opettaja 5)

Luokanopettajien kokemusten mukaan huomio viedään pois totutusta perinteisestä opetustyöstä, kun rinnalle on tullut uusia ilmiöitä, joita opetuksessa pitäisi tuoda esiin. Opettajat pitävät kuitenkin edelleen tärkeinä ja keskeisinä taitoina luku-, lasku- ja kirjoitustaitoja sekä itsensä ja toistensa kanssa toimeen tulemistä. Näiden opettamiselle pitäisi antaa enemmän arvostusta ja aikaa, näin asian kokee muun muassa Opettaja 2:

Vaikka me miten annetaan pädit tai läppärit ja sieltä voi tehdä tehtäviä, niin ei nää neljä oo mihinkään hävinny. Mulle riittää se, että saan ne neljä asiaa lapset oppimaan, kyllä nää tämän ajat ilmiöt myöhemmin tulee. (Opettaja 2)

5.1.3 Itsensä toteuttaminen opettajan työssä

Konun (2003) koulun hyvinvointimallin kolmas osa-alue on itsensä toteuttaminen, joka osaltaan vastaa myös opettajien mahdollisuuksiin olla mukana työtään koskevassa päätöksenteossa. Opettajat kokevat yleisesti työssään positiivisena

asiana ja hyvinvointiaan työssä tukevana piirteenä työn itsemääräämisoikeuden. Heillä on mahdollisuus päättää päiviensä sisällöistä ja tehdä muutoksia niihin oman jaksamisensa ja luokan tarpeiden mukaisesti. Tämä tukee niin opettajien työssä jaksamista kuin myös edesauttaa työn kokemista mielekkäänä. Opettajat kuitenkin toteavat, että mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä, on paikallista ja usein vain hyvin pientä kokonaiskuvaa ajatellen. He nostavatkin esiin sen, miten yhteiskunnan yleinen mielipide heidän työstään ja sen helppoudesta heijastuu heidän työhyvinvoinnin kokemuksiin. Yhteiskunnassa vallitseva vanhoillinen käsitys opettajien työn helppoudesta koetaan opettajien keskuudessa heidän työnsä vähättelynä. Todellisuudessa opettajat itse kokevat työnsä henkisesti hyvinkin kuluttavana. Kun yhteiskunnassa työtä pidetään helppona, on tuen saaminen työhön opettajien mukaan haastavaa, mikä on henkisesti raskasta:

On hirveen hankala selittää ihmisille, jotka tätä työtä ei oo tehny, että kun se yleinen mielipide on se, että noin pitkät lomat ja vaan 45 minuuttia töitä ja sitte pääsee taas kahville ja hirmu lyhyet päivät. Kyllä mua kieltämättä välillä nyppii semmonen asia, että mä tuun tänne, tänäkin aamuna mä oon tullu vartin yli seittemän ja nyt mä oon täällä vielä [melkein klo. 17] ja mä oon saanu tänään viidestä tunnista palkan. (Opettaja 1)

Kun päätöksentekijöillä on virheellinen käsitys opettajan työstä, he myös opettajien kokemusten mukaan uskovat, että kuka tahansa on kykenevä tekemään opettajan työtä ja tekemään päätöksiä työtä koskien. Tämä puolestaan saa opettajat tuntemaan itsensä aliarvostetuiksi osaamisensa suhteen. Yleinen työstä saatu arvostus koetaan kuitenkin tärkeäksi tekijäksi työssä jaksamisen kannalta:

On päättäjiä, jotka ajattelee, että opettajat pääsee töissä tosi helpolla. Vaikee on semmosten ihmisten ymmärtää, jotka tätä työtä ei täällä tee tai joka ei ole täällä koululla. Kyllä mä oon monta kertaa sanonutkin, et tervetuloa, tule kuukaudeks mun luokkaan ja toivoisinkin, että joskus tulisi, et näkisivät millaista se on. (Opettaja 1)

Yhteiskunnassa vallitsevan virheellisen opettajan työtä koskevan asenteen vuoksi opettajat myös kokevat, että heidän on vaikea luottaa päättäjiin. Opettajat nostavat esiin sen, miten he kokevat, että päätöksentekijät eivät kuuntele heitä tehdessään päätöksiä, jotka koskevat nimenomaan opettajia. Opettajat pitävät tätä loukkaavana ja kokevat samalla, ettei heidän ammattitaitoonsa luoteta tai sitä ei arvosteta. Lisäksi tilanne, jossa ei ole mahdollista vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin, koetaan stressaavana ja siten henkisesti hyvin kuormittavana. Opettajien kokemusten mukaan päätökset heijastuvatkin heidän työhönsä yleensä negatiivisesti ja horjuttavat hyvinvointia työssä. Niistä päätöksistä, jotka on tehty koskien koulujen arkea, seuraa usein käytännössä toimimattomia ratkaisuja. Tämä puolestaan aiheuttaa ylimääräisiä järjestelyjä ja sen asian kanssa painimista, tekeekö asiat edelleen vanhalla tavalla vai lähteekö muuttamaan toimintatapoja annettujen päätösten mukaisesti. Tällöin muun muassa työn tuotama ilon ja työssä viihtymisen kohdalla esiintyy suuria haasteita.

Lisäksi opettajat kokevat, että päätöksenteossa liikaa ratkaisee ja määrää raha, eikä se, mikä olisi toimivin ja kaikkien kouluyhteisön jäsenten kannalta paras ratkaisu. Koulujen johdon voidaankin todeta saaneen paljon liiketaloudellisia piirteitä, joissa keskitytään tuloksenteekoon ja kustannusten pienentämiseen. Opettajat kokevatkin huolta suomalaisen koulujärjestelmän muutoksista ja niiden kohdistumisesta pitkälti väärin asioihin, kuten Opettaja 2 kuvaa:

Meillä on Suomessa joskus ollut maailman paras koulujärjestelmä, niin miksi meidän pitää jotenkin jättää taakse niitä asioita. Tiedetään, mikä on polkupyörä ja tiedetään, miten valmistetaan se. Niin miksi emme luota siihen, vaan otetaan kiinalainen polkupyörä ja sanotaan, että tässä on paremmat rapasuojat. Me osataan tää homma, mutta me haetaan jotain muuta. (Opettaja 2)

Opettajat toivoisivat, että päätöksenteossa heitä kuunneltaisiin enemmän. He kertovat, että työn mielekkyyttä ja hyvinvointia työssä heikentäviä tekijöitä ovat juuri ne asiat, jotka muutoksissa menevät huonompaan suuntaan. Opettajat ovat

myös huomanneet, että nämä muutokset vievät koulua pois siitä, mikä ennen on johtanut Suomen peruskoulujärjestelmän maailman parhaaksi.

5.1.4 Henkilökohtaiset tekijät

Henkilökohtaisia tekijöitä Konun (2003) koulun hyvinvointimallissa käsitellään muun muassa terveyden osa-alueella. Lisäksi Vesterisen (2006) työkyvyn kolmi- jaottelussa on oma osa-alueensa yksilöllisille ominaisuuksille, jotka heijastuvat hyvinvoinnin kokemuksiin työssä. Luokanopettajien kokemusten mukaan heidän hyvinvointinsa työssä rakentuu pääasiassa työyhteisön, oppilaiden, esimiehen ja käytössä olevien resurssien pohjalta. Näiden lisäksi opettajat kertovat hyvinvointinsa työssä syntyvän myös työn ulkopuolisen elämän pohjalta, mikä osaltaan joko tukee tai horjuttaa koettua työhyvinvointia. Tasapaino omassa henkilökohtaisessa elämässä on opettajien kokemusten mukaan tärkeä hyvinvointia työssä edistävä tekijä. Opettajat kokevat pystyvänsä keskittymään työhönsä paremmin ja energiaa riittää työn tekemiseen, kun kotiasiat eivät paina mieltä. Välillä on kuitenkin jaksoja, jolloin omassa työn ulkopuolisessa elämässä on vaikeita hetkiä, jotka heijastuvat myös työhön. Tällöin voimia työn tekemiseen on rajoitetusti käytössä ja työssä pienetkin haasteet voivat tuntua ylitseväsemättömiltä. Työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen nouseekin tässä kohtaa opettajien kokemuksissa olennaiseksi tekijäksi. Opettajat kokevat työn ja perheen yhdistämisen tekijäksi, joka tuottaa stressiä, sillä usein syntyy tunne, että jompaa kumpaa tulee laiminlyöneeksi. Opettajat kertovat, että he joutuvat jatkuvasti tasapainottelemaan näiden kahden välillä. Eri elämäntilanteissa painottuvat opettajien kertoman mukaan vahvemmin joko perhe tai työ. Opettajien on myös vaikea antaa itselleen lupaa suorittaa työtä vähemmällä panostuksella ilman painavaa syytä, vaikka oman jaksamisen kannalta olisikin parempi antaa itselleen lupa hellittää. Hakanen (2004, 144) kirjoittaakin, että persoonallisuustekijöistä etenkin velvollisuudentunne ja ylitunnollisuus ovat todellinen uhka työhyvinvoinnille. Hän myös korostaa, että oman hyvinvoinnin takaamiseksi olisi opeteltava

kieltäytymään ja antamaan itselleen armoa työnsä tekemisessä; näin kokee myös Opettaja 3:

Mä annoin itselleni luvan, kun lapset oli pieniä, tehdä työni sillä tavalla, että mä jaksan sen ja nyt kun lapset on isompia, niin mä koen, että mun pitäis tehdä enemmän hommia, että mä oisin parempi tässä. Mä huomaan, että aika monetkin kokee sillä tavalla, että et nyt pitäis jaksaa sitä, tätä ja tuota. Ja se vaikuttaa kaikkeen siihen työssä olemiseen, mitä ei välttämättä anneta toisten taholta, mutta itse asettaa itselleen vaatimuksia. (Opettaja 3)

Opettajan persoona voi siis olla joko työhyvinvointia tukeva tai sitä haittaava. Persoona heijastuu tapaan, jolla opettaja suhtautuu työssään esimerkiksi haasteisiin tai vastoinkäymisiin. Toiset reagoivat niihin voimakkaammin kuin toiset. Tyypillisimpiä voimakkaita reaktioita ovat opettajien mukaan ahdistus tai tilanteen aiheuttama suuri stressi. Opettajat ovat kuitenkin havainneet, että iän myötä suhtautumistapa voi muuttua neutraalimmaksi, mikä voi siten edistää työhyvinvointia:

Sitä mukaan, ku kroppa rapistuu, nii mieli ottaa asiat paljo lungimmin, et suorittajakeskeisenä ihmisenä joskus oon ottanu paljo enemmänki paineita työstä. (Opettaja 1)

Opettajat nostavat esiin hyvinvointia työssä tukevana elementtinä sen, että yksilö kykenee tunnistamaan työssään omat vahvuutensa ja mielenkiinnon kohteensa. Näin hänen on mahdollista saada onnistumisen ja nautinnon kokemuksia työhönsä. Nämä myönteiset kokemukset vahvistavat sekä itsetuntoa että tuottavat voimavaroja työssä jaksamiseen. Se, että opettaja saa tehdä työtä omalla persoonallaan ja omalla tavallaan, on opettajien mukaan heidän työhyvinvointinsa kannalta merkittävä tekijä. Omien vahvuuksien löytäminen ja se, että sekä itse että myös kollegat antavat niiden näkyä työssä, on opettajien mukaan tärkeä omalle

jaksamiselle. Opettajat kokevatkin tärkeäksi, että koulussa tuetaan jokaisen erilaista otetta työhön ja kannustetaan omien näkemysten toteuttamiseen.

5.2 Työyhteisö ja työhyvinvointi

Konun (2003) koulun hyvinvointimallin sosiaalinen osa-alue pitää sisällään myös työyhteisön sisäiset vuorovaikutukset, joihin tässä luvussa paneudutaan. Luokanopettajat kokevat, että kaikkein merkittävin tekijä heidän työhyvinvointinsa tukemisessa on oma työyhteisö. Työyhteisön tärkeimmäksi ominaisuudeksi opettajat nimeävät sen, että yhteisö sallii jokaisen olla oma itsensä, kuten Opettaja 1 luonnehtii:

Mul on hirveen kivat työkaverit ja täällä voi aika vapaasti sanoa ihan suoraan, et voi vittu, ku meni perseelleen viime tunti. Että täällä ei tarvihe yrittää olla enempää ku mitä on. (Opettaja 1)

Kun saa olla vapaasti oma itsensä, eikä tarvitse pohtia, mitä muut ajattelevat, kokevat opettajat myös olonsa tervetulleeksi yhteisöön. Tällöin ei tarvitse kuluttaa energiaa siihen, että joutuu olemaan mieliksi muille ja peittämään oman luonteensa. Näin ollen myös työtä pystyy tekemään vapautuneemmin:

Siellä [työyhteisössä] saa olla semmonen mikä on ja myös esimies arvostaa sitä, että työntekijät on erilaisia ja ne osaa erilaisia asioita ja ne tekee työtä erilailla. (Opettaja 1)

Myös Pasivaara (2009, 11) ja Hämäläinen (2001, 145) nostavat esiin erilaisuuden arvostamisen ja kaikkien jäsenten tasavertaisuuden. Lisäksi Heiske (1997, 163) kirjoittaa siitä, miten yksilöiden erilaisuus kannattelee työyhteisöä. Kun työyhteisössä hyväksytään erilaiset jäsenet jokainen omana itsenään, ei yhteisön sisällä opettajien kokemusten mukaan myöskään ilmene juurikaan ilkeilyä tai pahan puhumista kollegoista, vaan yhteisössä on rento ilmapiiri ja työtä tehdään

iloisella mielellä. Pasivaara (2009, 54) kirjoittaakin, että työyhteisöissä on erilaisia jäseniä, joista jokainen on tärkeä yhteisölle, sillä jokaisella on erilaisia vahvuuksia, joista työyhteisö voi yhteisesti hyötyä. Onkin tärkeää, että yhteisö osaa hyödyntää jäsentensä erilaista osaamista mahdollisimman monipuolisesti. Opettajat kertovat, että ovat työyhteisöissään avoimesti tuoneet esiin jokaisen vahvuuksia muun muassa työtehtävien kautta ja siten tukeneet jäsentensä hyvinvointia työssä, aivan kuten Opettaja 2 kuvaa:

Meillä nyt tuli kouluavustaja, joka laittaa minun työpöydän järjestykseen, hän luo kaunista ja minun kollega useasti sanoo, että hän saa näyttämään kyläkoulun kauniilta, piirustukset on seinillä ja sommitellaan hyvin. (Opettaja 2)

Työyhteisö, joka tuo esiin jokaisen osaamista ja vahvuuksia, tukee myös työssä jaksamista. Vastuun jakaminen opettajien kesken on helpompaa, kun jokainen voi ottaa hoitaakseen niitä tehtäviä, jotka ovat itselle mieluisia ja joissa kokee olevansa vahvimmillaan.

Lisäksi opettajat nostavat esiin tärkeänä työyhteisön ominaisuutena sen luotettavuuden, jota Uusikyläkin (2006, 98) korostaa. Kun työyhteisön jäsenet pystyvät luottamaan toisiinsa, on opettajien mukaan myös työskentely vapaampaa, koska tällöin opettajat tiedostavat, että jokainen yhteisön jäsen toimii yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Manka ja Manka (2016, 70) mainitsevat, että luottamus ei rakennu itsestään, vaan sen syntyminen edellyttää hyvää vuorovaikutusta. Opettajat kertovat, että kun työyhteisö koetaan luottamukselliseksi, yhteisössä uskaltaa olla oma itsensä ja esittää uusia ideoita, vaikka niiden toimivuudesta ei olisi ihan varma. Avoin ja luottamuksellinen yhteisö mahdollistaa myös sen, että voi rohkeasti sanoa toiselle, jos jokin hiertää välejä tai jokin asia ei toimi. Eikä tämän asian tarvitse tällöin pelätä pilaavan suhdetta:

Luottamus luo sitä, että voi sinne sämpylöiden väliin sanoa ja toinen voi sanoa mulle, että nyt niinku ei oikein menny putkeen. Ja kun se on semmonen, että se ei oo naljaileva ilmapiiri, niin ollaan voiton puolella. (Opettaja 2)

Työyhteisön sisäinen luottamus mahdollistaa myös vaikeista asioista puhumisen, liittyivätpä ne työhön tai yksityiselämään. Myös Hämäläinen (2005, 129) kirjoittaa, että työyhteisössä olisi hyvä pystyä jakamaan sekä omia hyviä että huonoja tuntemuksiaan luottamuksellisesti. Se, että vaikeistakin asioista pystyy luottamuksellisesti keskustelemaan työyhteisön sisällä, on opettajien mukaan ensiarvoisen tärkeää heidän jaksamisensa kannalta. Kun tietää, että tarvittaessa työyhteisöltä saa tukea ja apua omaan työhön tai yksityiselämässä oleviin ongelmiin, on töihin helppo tulla. Myös Pasivaara (2009, 25–27) kirjoittaa työyhteisön sisäisen vertaistuen merkityksestä työhyvinvoinnille, mitä myös Opettaja 5 korostaa:

Et jos minulla tai jollain on heikko päivä, ni sieltä tullaan kysymään, tullaan ha-laamaan ja ehdotetaan, pitäiskö meidän mennä viikonloppuna istumaan jonnekin ja juttelemaan. Ja jos on jotain mihin tarvii apua, ni sit sitä saa ja suhtaudutaan hirveen empaattisesti ja ystävällisesti siihen, jos tarvii apua. (Opettaja 5)

Opettajat kokevat, että tiivis työyhteisö tukee jäsentensä hyvinvointia työssä. Kun työyhteisö on riittävän pieni, kaikki oppivat tuntemaan toisensa, mikä osaltaan lisää jo aiemmin mainittuja keskinäistä luottamusta ja erilaisuuden hyväksyntää. Lisäksi opettajat kokevat pienen työyhteisön merkittävänä etuna työhyvinvoinnin kannalta, koska pienessä työyhteisössä jäsenten on mahdollista saada nopeasti toisistaan tukea ja jopa solmia keskinäisiä ystävyysuhteita. Myös Man-kan (2012, 117) mukaan pienemmissä työyhteisöissä sosiaalisen pääoman, kuten hyvän vuorovaikutuksen, merkitys koetaan suurempia työyhteisöjä voimakkaampana. Yhteisöllisyyden yhteydessä opettajat nostavat esiin myös tunteen ryhmään kuulumisesta. Tiivis työyhteisö on työhyvinvoinnin kannalta merkityksellinen myös siksi, että kun opettajat tuntevat toisensa hyvin, he pystyvät tuomaan esiin toistensa vahvuuksia. Opettajat kuvailevat laajemminkin yhteisöllisyyttä kollegojen keskuudessa tärkeäksi hyvinvointia työssä edistäväksi tekijäksi, kuten Opettaja 3 kiteyttää:

Me ollaan kaikki läsnä ja me tehdään paljon asioita yhdessä. Meillä on ihan tavallista kokoontua koko tämän talon väki tähänkin luokkaan ja suunnitellaan asioita yhdessä. Ja se on tosi iso asia siinä, vaikka ei oo toista tokaluokan opea tässä näin, niin kokee, että me ollaan tekemässä samaa asiaa ja ajatellaan asioista samalla tavalla. (Opettaja 3)

Opettajien kokemusten perusteella yhteisöllisyys on kuitenkin tulkittavissa hyvin eri tavoin yksilöstä riippuen. Yhdelle opettajalle riittää yhteisöllisyyden luojaksi se, että työpaikalla puhalletaan yhteen hiileen ja toimitaan ryhmänä. Toinen opettaja kokee tärkeäksi tekijäksi yhteisöllisyyden kannalta sen, että heillä on pieni yhteisö, jossa tehdään töitä yhdessä ja vietetään myös välitunteja yhdessä. Eräs opettaja kokee tärkeäksi yhteisöllisyyttä lisääväksi tekijäksi sen, että vieteään myös vapaa-ajalla aikaa yhdessä. Yhteisöllisyys voi siis syntyä monista eri asioista. Opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että yhteisöllisyys helpottaa keskinäistä vuorovaikutusta ja parantaa yleistä työilmapiiriä. Eräs opettaja kertoo, miten yhteisöllisyys tukee työssä jaksamista siten, että heidän työyhteisössään keneltäkään ei vaadita enempää kuin jaksaa tehdä, eikä odoteta, että työstä tulisi selviytyä yksin. Tällaiset piirteet ovat jokaisen opettajan kokemusten mukaan hyvinvointia tukevalle työyhteisölle tärkeitä ominaisuuksia.

Työyhteisön sisäinen vuorovaikutus on keskeisessä asemassa siinä, edistääkö vai haittaako työyhteisö työhyvinvoinnin kokemuksia. Opettajat kuvailevat, että toimiva työyhteisö rakentuu hyvän vuorovaikutuksen varaan. Opettajat kokevat tärkeäksi, että kaikkien koulun henkilökunnan jäsenten välit ovat toimivat, jolloin yhteistyö onnistuu ongelmitta. Vaikka pääsääntöisesti vuorovaikutus eri ammattiryhmien kesken on toimivaa, on muutamilla opettajilla myös kokemuksia ikävistäkin tilanteista:

Meillä on kyllä koulunkäynninohjaajien kanssa tosi hyvät välit, meillä on kaikille samalla viivalla, että me ei eroteta heitä mitenkään. Mutta sitte esimerkiksi siistijöiden ja ruuanjakajien kanssa tulee aika paljon konflikteja. Tuntuu, että

heillä on semmonen oma työnsä, mitä me häiritään kaikilla tavoillamme. (Opettaja 3)

Opettajien keskinäinen toimiva vuorovaikutus koetaan tärkeäksi myös siksi, että opettajat näyttävät esimerkkiä oppilaille toivontunlaisesta sosiaalisesta kanssakäymisestä. Tästä syystä opettajat kokevat, että koulun henkilökunnan tulisi kiinnittää huomiota keskinäisen vuorovaikutuksen laatuun, jotta oppilaille välittyisi selkeä kuva siitä, millaiseen vuorovaikutukseen koulussa ja yhteiskunnassa yleensä kannustetaan.

Opettajat kokevat, että työyhteisö tukee heidän työhyvinvoinnin kokemista erityisen hyvin etenkin silloin, kun muuten työssä on raskaampaa, mutta työyhteisö saa tulemaan iloisena töihin. Yhteisesti luotu kulttuuri onkin monelle opettajalle voimavara työssä jaksamisessa. Stenberg (2011, 134) korostaa muun muassa huumorin merkitystä työssä koetun hyvinvoinnin edistämässä, mikä nousee esiin myös jokaisen opettajan kokemuksista. Opettaja kertovat, että työyhteisön sisäinen vuorovaikutus on yksi suurimmista tekijöistä, joka saa henkisesti raskaan työn tuntumaan hieman kevyemmältä, kuten Opettaja 3 korostaa:

Oon ollu pitkään täällä samassa paikassa, enkä oo juurikaan edes ajatellu muualle lähtemistä. Tunnetaan toisemme ja semmonen huumori kannattelee työssäolossa. Töihin on mukava tulla. (Opettaja 3)

Opettajat nostavatkin esiin sen, miten työyhteisössä omakin mieli piristyy, kun ilo tarttuu muilta opettajilta itselle. Eräs opettaja kertoo vastaavan kokemuksen innostuneisuuden leviämisestä työyhteisössä. Kun työyhteisön jäsenet ovat innokkaita kehittämään osaamistaan ja suhtautuvat positiivisesti työhönsä, siirtyy tämä asenne työyhteisössä helposti jäseneltä toiselle. Tällöin työyhteisön sisäinen asenne tukee kaikkien jäsentensä työssä jaksamista ja viihtymistä. Heiskan (1997, 151) mukaan yksilölle onkin tyypillistä, että hän tutkii yhteisön muiden jäsenten toimintatapoja sekä ajatuksia ja pyrkii omaksumaan niitä omaan toimintaansa. Tämä selittää sitä, miksi yhteisössä innostuneisuus tarttuu jäseneltä toiselle.

Vaikka työyhteisö on edellä kuvattu usein työhön voimavaroja tuottavana tekijänä, voi se olla opettajien kokemusten mukaan myös tekijä, joka haastaa hyvinvointia. Opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa olevat ongelmat heijastuvat koko kouluyhteisön hyvinvointiin. Erään opettajan kokemuksen mukaan toimimaton vuorovaikutus opettajien keskuudessa vaikeuttaa yhteisistä säännöistä sopimista. Tämä puolestaan heikentää vuorovaikutusta opettajien keskuudessa entisestään, kun erilaiset toimintatavat ja säännöt ajavat opettajia keskenään kauemmas toisistaan. Kun tällaista esiintyy työyhteisössä, koetaan työskentely henkisesti hyvin raskaaksi, eikä työtovereilta saa sitä tukea omalle jaksamiselle, mitä moni opettaja kaipaa:

Kyllä me aika lailla napistaan täällä ja tehdään asioita aika eri tavalla. Niin se koko koulun näkökulmasta on aika ikävää. (Opettaja 6)

Mikäli työyhteisön sisälle muodostuu pieniä ryhmiä, jotka eivät toimi yhteisöllisyyden edistämiseksi, kokevat opettajat sen estävän avointa vuorovaikutusta, jonka seurauksena yhteisöllisyys rakoilee. Yhteisöllisyyden puute on yksi suurimmista työyhteisön sisäisistä ongelmatekijöistä, joka heijastuu työhyvinvoinnin kokemuksiin. Opettajat kokevat, että työyhteisöstä saatava voima, joka lisää työssä viihtymistä ja auttaa jaksamaan työssä, katoaa yhteisöllisyyden puuttuessa.

Opettajien mukaan heidän ammattikunnassaan tiivis yhteistyö on kiinteä osa arkea, jolloin myös omia asioita jaetaan kollegojen kesken. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että jokaisella on mahdollisuus puhua henkilökohtaisista asioista, oli ne miten vaikeista tahansa, jos puhuminen auttaa jaksamaan työssä. Opettajat kuitenkin kokevat, että tiivis yhteisöllisyys voi johtaa myös siihen, että yhden työyhteisön jäsenen murheet siirtyvät kollegoille. Tämä haastaa myös omaa jaksamista, mutta toisaalta kollegan tukeminen koetaan tärkeänä asiana, eikä siitä haluta luopua.

Työyhteisön rakenne on opettajien kokemusten mukaan myös tekijä, joka haastaa hyvinvointia työssä. Tämä on tekijä, johon on hyvin vaikea opettajien itse

vaikuttaa. Työyhteisön rakenne ilmenee opettajien arjessa hyvinkin eri tavoin, sillä joidenkin kohdalla se on selkeästi työtä kuormittava ominaisuus. Opettajien ikäjakauma tai se, minkä verran eri sukupuolten edustajia työyhteisössä on, heijastuu muun muassa yhteisten töiden jakautumiseen, kuten Opettaja 2 kokee:

Olin ainoa miesopettaja meidän 10 hengen työyhteisössä, joka tarkoitti sitä, että kouluissa määrättyt tehtävät kasaantuvat mulle. Jos tuli tilanne, vaikkapa välituntivalvontaa tai järjestyksen valvontaa, niin se saatettiin suunnata mulle. Tai liikuntatunneilla, joka toisaalta oli ihan mukavaa, kun luokat meni uimahalliin, niin minä olin sit mukana monellakin reissulla. Jälkeenpäin huomasin, että se söi henkistä energiaa. (Opettaja 2)

Kun yksittäisten opettajien vastuulle kasaantuu oman työn lisäksi paljon muitakin koulun töitä, verottaa se opettajan työssä jaksamista. Tällöin opettajien kokemusten mukaan ne asiat, jotka tavallisesti tuottavat työhyvinvoinnin kokemuksia ja lisäävät työn mielekkyyttä, alkavatkin esiintyä negatiivisina asioina ja saavat työn tuntumaan raskaalta.

5.3 Vapaa-aika ja palautuminen työstä

Vapaa-aika on luokanopettajien mukaan olennaista työstä palautumiselle, jota puolestaan tarvitaan, että työssä jaksaa. Opettajat kuvaavat työn henkistä kuormittavuutta ja kertovat, että hyvänkin palautumisen jälkeen työn aloitus on aina raskasta. Tämän pohjalta voidaan entisestään korostaa palautumisen tärkeyttä työssä jaksamiselle:

Ja maanantaipäivinä varsinkin huomaa sen, et sillon ei kyllä jaksa tehdä mitään muuta kotona ku maata sohvalla ja lukee kirjaa. Mul on se onnellinen asema, et mul ei oo enää ku kissoja ja mies hoiettavana ja mieski on kohtalaisen omatoiminen. Mä voin tehdä nii, mut mä voin kuvitella jonkun pienten lasten äidin. Kyl se on aika kovilla, kun tää työ itessään vie kuitenkin mehut. (Opettaja 1)

Palautuminen ja vapaa-ajan erottaminen työstä on kuitenkin ajoittain vaikeaa, mikä asettaa haasteen opettajien hyvinvoinnille. Opettajat kokevat, että oma jaksaminen on koetuksella useampia kertoja lukuvuoden aikana ja tähän liittyen työstä palautumiseen varattu aika ei riitä. Kun työ seuraa vapaa-ajalle, on vaikea irtautua työpäivästä. Opettajat ovatkin joutuneet pohtimaan työ- ja yksityiselämänsä liittyviä asioita luodessaan itselleen sopivaa toimintamallia opettajuuteensa. Yksi suurimmista kysymyksistä oman jaksamisen kannalta on ollut yhteydenpito koteihin. Luokanopettajien mukaan useat vanhemmat ajattelevat opettajien olevan töissä vuorokauden ympäri ja yhteydenottoja saattaa tulla vielä hyvinkin myöhään illalla, kuten Opettaja 3 kuvailee:

Jotku vanhemmat saatto soitella iltasinkin, ei välttämättä hirveen pahoissa asioissa, mutta kyllähän ne oli kuitenkin sellasia, joita ei itse välttämättä olis halunnut puida, mut sit toisaalta aatteli, että tää voi olla tosi tärkeää asia sille toiselle ja on halunnut kuunnella. (Opettaja 3)

Opettajat kertovat, että he ovat yhteydenottoihin liittyen pohtineet paljon, tarvitseeko heidän olla tavoitettavissa työajan ulkopuolella:

Kyllä mä aika herkästi aika monet asiat otan, että sit se rajan tekeminen, että ei mun tarvi aina vastata puhelimeen. Että ei sitä ennen vanhaankaan, kun oli lankapuhelimet, lenkillä ollu puhelinta, niin ei mun tarvi vastata tai ottaa edes puhelinta mukaan. Ja jos on soitettu eikä oteta uudestaan yhteyttä, niin en soita takasi. (Opettaja 3)

Eräs opettaja puolestaan kertoo kokemuksensa siitä, miten vapaa-ajalla vastaanotetut työpuhelut jäävät pyörimään mieleen ja vaikeuttavat illalla nukahtamista. Useampi opettaja kuitenkin tarkentaa, että tilanne on helpottunut melko paljon, kun käyttöön otettiin Wilma, jossa viestintä kotien kanssa pääasiassa tapahtuu. Tällöin viestien lukeminen on luonnollista ajoittaa suurimmaksi osaksi

työpäivään ja ne on helpompi jättää töihin kuin niissä tilanteissa, joissa yhteydenpitoväline kodin ja koulun välillä on ainoastaan puhelin.

Palautumisen ja työssä jaksamisen kannalta onkin tärkeää, että opettaja pystyy luomaan itselleen toimivan ja riittävän palautumisen huomioivan työrytmin, jonka mukaan hän työtään tekee. Jollekin toimii työpäivän aloittaminen aiemmin aamulla, kun taas joku toinen jatkaa työpäivää opetusvelvollisuuden päätyttyä. Opettajat kertoivat myös tekevänsä työtä kahdessa osassa, jolloin virallisen koulupäivän ja suunnittelutyön väliin jää lepotauko ja työtä jatketaan kotona. Kun sopiva rytmi työn tekemiselle löytyy, on opettajien mukaan tärkeää pitää siitä mahdollisimman hyvin kiinni, että työ ja vapaa-aika olisi erotettavissa ja palautuminen työstä mahdollistuu. Eräs opettaja kuitenkin nostaa esiin haasteen työn ja vapaa-ajan erottamisessa. Hän kertoo lukevansa vapaa-ajallaan esimerkiksi ammattikirjallisuutta tai selailevansa internettiä ja kun vastaan tulee kiinnostava artikkeli tai opetusmateriaalia, sekoittuu työ ja vapaa-aika väistämättä koko ajan. Opettajat kokevatkin, että tahtomattaan myös vapaa-ajalla asioita tulee ajateltua työn kautta:

Kamppailen sen [työ- ja vapaa-ajan erottaminen] kanssa, koska tykkään työstäni, oon hirveen innoissaan siitä ja haluaisin kauheesti kehittää uutta ja sit sitä hyvin helposti saattaa illalla lipsahtaa. (Opettaja 5)

Opettajat nostavat esiin myös sen, miten he ovat suunnitelleet lukuvuoden alussa selkeästi erottavansa työ- ja vapaa-ajan muun muassa rajaamalla erikseen päivittäisen suunnitteluajan ja jättämällä kaikki työmateriaalit työpaikalle. Useampi opettaja kuitenkin toteaa, että tämä suunnitelma ei ole onnistunut, koska raja työ- ja vapaa-ajan välillä on hyvin häilyvä. Usein opettajat kokevat, etteivät edes tiedosta sitä, kun ovat alkaneet ajatella jotain asiaa työn kautta. Toisaalta opettajat myös tuovat ilmi, että etenkin lukukausien loppupuolella työmäärä kasvaa runsaasti ja työt seuraavat kotiin väistämättä. Opettajat kokevat, että tällöin hengähdystaukoa työstä on vaikea saada, mutta lähestyvät lomat auttavat jaksamaan. Opettajat kuitenkin tiedostavat vapaa-ajan tärkeyden palautumiselle ja työssä

jaksamiselle, vaikka aina ei olisi mahdollista lopettaa työpäivää silloin, kun se virallisesti loppuu; näin luonnehtii Opettaja 1:

Muistan viime keväänä kevätjuhlaa ennen, mulla oli kuutosen äidinkielen puolikas ryhmä ja sitte toisella opettajalla se toinen puolikas ja tehtiin niitten kanssa sellanen valtava prokkis. Me ommeltiin muutamaa päivää ennen sitä juhlaa ilta-kymmeneltä vielä toisen opettajan kanssa niitä saamarin rapujen pukuja tuolla meidän tuvan pöyän ääressä. Niin mä aattelin, että joo-o, ihan heti en taas tähän lähe, että kyllä se, että työssä jaksaa, niin tarvii sen vastapainon sille. (Opettaja 1)

Opettajien kokemuksista käy ilmi, että palautuminen on sekä hyvinvoinnin että terveyden kannalta erittäin tärkeää. Opettajat kuvailevat, miten pitkittynyt stressi ja palautumisen puute aiheuttavat heille sekä fyysisiä että psyykkisiä oireita. Toisinaan viikonloppu tai loma ei riitä palautumiselle. Opettajien kokemusten mukaan tämä kertoo siitä, että työ kuormittaa sillä hetkellä liikaa ja väsyminen sekä työssä että työtä kohtaan kasvaa. Mitä kauemmin pitkittynyt stressi ja kuormitus jatkuvat, sitä enemmän myös palautuminen vaatii aikaa:

Ei tää loppukevät keskimäärin mitää hirveetä herkkua oo, et mä toivoisin, että mä joskus osaisin organisoida tai jollain tapaa toimia niin, että täs keväällä ei olis sellasta tuhannen voipunutta oloa. Mutta en oo ihan varma, et mikä se salaisuus on tai onko sellasta, ku kyllähän täällä kaikki on väsyneitä tässä vaiheessa. (Opettaja 5)

Kaiken pitkittyneen stressin ja kasautuneiden hyvinvointia työssä haittaavien tekijöiden summana esiin nousee erään opettajan kertoman mukaan työhyvinvoinnin laskun vakavin seuraus, burn out. Yksi opettajista kertoo käyneensä läpi työuupumuksen, joka oli juuri seurausta useista eri tekijöistä, jotka haastoivat työhyvinvoinnin kokemista:

Kyllä tästä työstä saa helposti tehtyä itelleen myös sellasen, että se uuvuttaa hyvinkin nopeesti. Täytyis vaan ite koittaa pitää huoli siitä, että välillä vähempiki panostus riittää, että ei aina tarvi yrittää mitää suurta sirkusta järjestää. (Opettaja 6)

Opettaja kertoo kokemustaan ja mainitsee, että tilanne on vaatinut pakollisen pysähtymisen ja voimien keräämisen, että työhön pystyy jälleen palaamaan. Tällöin on ollut pakko pohtia niitä tekijöitä, jotka auttavat jaksamaan työssä ja lähteä hakemaan työltään niitä piirteitä, jotta välttyttäisiin uudelta uupumuskokemukselta.

5.4 Työhyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen kouluissa

Neljännessä tutkimuskysymyksessä selvitimme sitä, miten luokanopettajat kokevat, että heidän hyvinvointiaan työssä tuetaan ja millaisia näkemyksiä heillä on siitä, miten hyvinvointia työssä voitaisiin tukea paremmin tulevaisuudessa. Opettajien kokemukset saamastaan tuesta ovat keskenään hyvin samankaltaisia. Kaikissa kokemuksissa korostuu näkemys siitä, että jonkin verran tukea saadaan, mutta tukea tarvittaisiin lisää etenkin uran alkuvaiheessa, isojen muutosten edessä ja haasteellisten työjaksojen aikana. Resurssien jakautuminen onkin asia, jonka opettajat kokevat työhyvinvointinsa lisäämisessä keskeisenä tekijänä. Kun resurssit ovat kunnossa, opettajat kokevat voivansa keskittyä työn tekemiseen, ilman ylimääräisiä stressitekijöitä. Työ ei myöskään väsytä silloin, kun käytössä on riittävä määrä resursseja, sillä ne turvaavat työssä jaksamisen ja samalla myös oppilaiden hyvinvointia. Sellaiset muutokset, jotka heijastuvat niin opettajien kuin oppilaidenkin arkeen ja hyvinvointiin, on opettajien kokemusten mukaan syytä miettiä huolella loppuun saakka ja varmistaa riittävät resurssit muutosten toteuttamista varten; näin kuvaa Opettaja 1:

Se [inkluusio] on ajatuksena kauheen kaunis, mutta se ei toimi, että jos meillä on pitkälti yli kahenkymmenen oppilaan luokkia ja ne kaikki erityisoppilaat

täräytetään sinne samaan. Jos on esimerkiksi meluava ADHD-oppilas, okei hänellä on oikeus olla siinä porukassa, mutta hän ei pysty oppimaan isossa porukassa ja hän vie sen oppimisen mahdollisuuden niiltä kaikilta muiltaki siinä luokassa, että mun mielestä tällaisia resursseja pitää niinku olla. (Opettaja 1)

Kokemuksiin työhyvinvoinnin tukemisesta liittyy muun muassa se, millaista tukea opettajat itse odottavat saavansa ja millaiseen tukeen he ovat tottuneet. Yksi opettaja kokee, että hän saa työnantajaltaan riittävästi tukea. Heille on koulussa järjestetty työnohjausta, liikuntakerho sekä perusterveydenhuollon palvelut, jotka koetaan helposti saavutettaviksi ja riittäviksi tukemaan hyvinvointia. Lisäksi koululla tuodaan esiin opettajien ammattijärjestön palveluita ja niiden tapahtumiin kannustetaan lähtemään mukaan. Toisaalta opettajilla on myös kokemuksia siitä, että tukea on näennäisesti tarjolla, mutta sitä täytyy itse osata vaatia. Aina työnantajan tarjoamia tukitoimia ei pidetä riittävinä, vaan opettajat ovat päätyneet järjestämään itse hyvinvointiaan edistäviä tapahtumia, joissa myös kohotetaan työyhteisön yhteishenkeä ja samalla saadaan vastapainoa työlle:

Yritetään aina välillä pitää yhteissuunnitteluaikoja, että pelataan jotain yhdessä tai lähdetään retkelle. Siinä tulee sellasta vapaamuotoista keskustelua ja hyvinvointia lisäävää liikkumista ja niissä ei tietenkään pohdita mitää hankalia asioita. Sen jälkeen onkin virkistynyt olo. (Opettaja 3)

Eräässä koulussa on lähdetty mukaan työhyvinvointia tukeviin hankkeisiin, mutta hankeajan jälkeen, niiden toteuttamista ei ole jatkettu. Opettajat ovat ratkaisseet tilanteen muun muassa tukemalla toinen toisiaan, kun esimieheltä tai kunnalta ei tukea riittävästi ole tarjolla. Opettajat edistävät hyvinvointiaan työssä muun muassa keskustelemalla keskenään vaikeista ja mieltä painavista asioista. Opettajat voivat näin itse edesauttaa omaa työssä jaksamistaan sekä työstä suoriutumistaan:

Semmonen toisten ihmisten huomioon ottaminen ei vaan opettajina ja avustajina, vaan ystävinä, niin se on tosi merkityksellistä. Sitte ku, vuosia ollaan tuettu aina sitä ihmistä, jolla on ollu vaikee tilanne, niin se on tässä ollu se, joka on hitsannu enemmänkin yhteen. Että jotenkin huomaa niistä, jotka eivät avaa omaa itseään yhtään sille työyhteisölle, niin he jää sit sivuun aina vähän kaikesta. (Opettaja 3)

Opettajat toivoisivat myös työnohjauksen kuuluvan vakituisesti hyvinvoinnin edistämiseen työssä. Opettajat kokevat, että heidän työssä jaksamisen kannalta olisi tärkeää, että heille tarjottaisiin säännöllisesti mahdollisuus keskustella sekä omassa työssä ilmenevistä ongelmista kuin myös työyhteisön kipupisteistä. Opettajat kokevat tarpeelliseksi keskustella asioista työyhteisön ulkopuolisen henkilön kanssa, joka voi tarjota puolueettomia näkemyksiä tilanteisiin. Lisäksi ulkopuolisen henkilön läsnäolon koetaan mahdollistavan sen, että asioista pystytään puhumaan avoimemmin.

Opettajilla on usein työssä ajanjaksoja, jolloin tukea tarvittaisiin ja esimiehen olisi sitä tärkeä antaa. Luokanopettajat kokevatkin hyvin vahvasti tarvetta esimieheltä saadulle tuelle työssään ja ilmaisevat sen merkityksen yleisesti työhyvinvoinnille. Opettajat kertovat, että tuki on olennainen tekijä jaksamisen kannalta, kuten Opettaja 5 kuvaa kokemuksiaan:

Sanotaan että muutamia vuosia sitten, kun oli haastavia oppilaita tai haastavia ryhmiä ni, silloin oli sellasia tilanteita, joissa oikeesti halus, että nyt tarvitaan tukea ylhäältä päin ja sillon sitä ei tullu. (Opettaja 5)

Lisäksi opettajat kokevat, että tärkeä osa heidän hyvinvointinsa edistämistä työpaikalla, on se, että esimies myös näkyisi siellä. Kun esimies ei vieraille työpaikalla, opettajat eivät pysty luottamaan siihen, että hän tietäisi, mitä koulussa tapahtuu ja mistä päivät koostuvat. Opettajat kokevat, että kun esimies ei edes vieraille heidän työpaikallaan, ei hän myöskään kykene täysin pitämään opettajien puolia päätöksenteossa ja muissa vastaavissa tilanteissa. Toive siitä, että esimies säännöllisesti tapaisi opettajia heidän työpaikallaan nousee esiin erityisesti

pienten koulujen opettajien keskuudesta. Pienten kyläkoulujen opettajat kokevat tämän tärkeäksi siksi, että arki pienissä kouluissa on täysin erilaista kuin isoissa kouluissa, jolloin koulun arjen ja tilanteiden ymmärtäminen esimiestasolla voi olla hankalaa:

Kun hän [esimies] näkee, että mikä siellä koulussa on tyypillistä, että mitä tehdään, että se arki on tyystin erilaista. Jos esimies tulee käymään paikan päällä. Sillä olisi iso meitä kannustava vaikutus, että se tulis käymään. Mutta en oo kovin paljo nähny. (Opettaja 2)

Vuosien saatossa tapahtunut muutos luokanopettajien työhyvinvoinnissa on opettajien mukaan ollut nähtävissä jo jonkin aikaa. Opettajien työmäärä ja työlle asetut vaatimukset ovat lisääntyneet huomasti. Lisäksi oppilaiden ongelmat ovat muuttaneet vuosien saatossa muotoaan ja ne ovat nykyisin myös opettajien mukaan rankempia ja monimuotoisempia. Kaikki tämä kuormittaa opettajien hyvinvointia työssä, sillä työssä jaksaminen on koetuksella monella opettajilla. Myös yleisesti tiedossa oleva uusien opettajien uupuminen ja alan vaihtaminen osoittavat opettajien kokemusten mukaan viitteitä siitä, että jokin on työssä koetun hyvinvoinnin osalta pielessä. Opettajien kokemuksissa esiintyy työssä koetun hyvinvoinnin tukemisen suhteen tarve käydä julkisesti avointa keskustelua työhyvinvoinnin ongelmakohdista, kuten Opettaja 2 tiivistää:

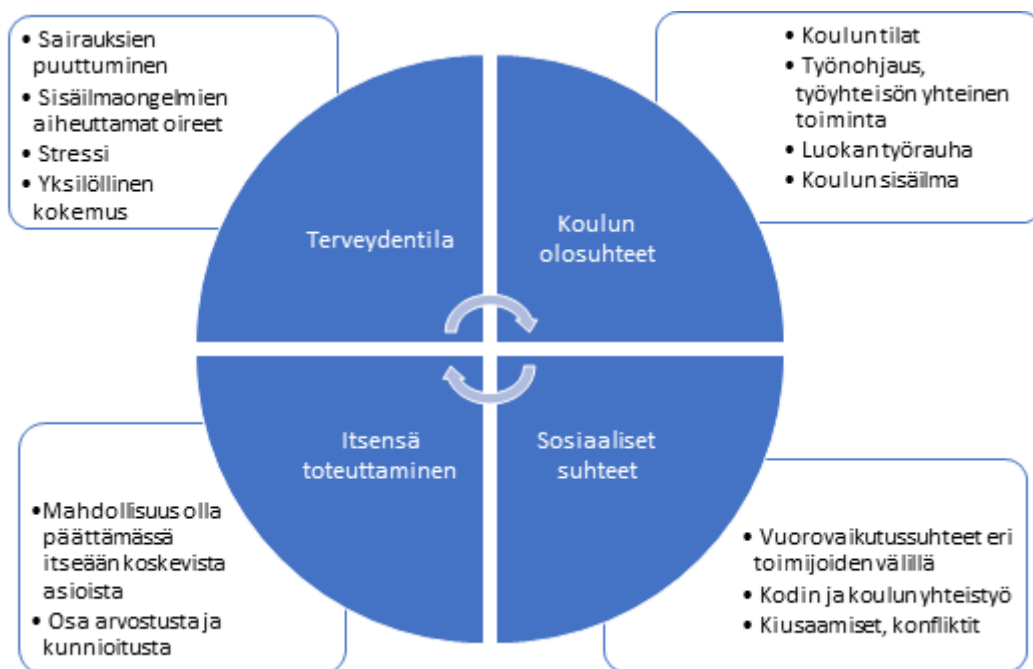
Se, että Suomessa alettaisiin keskustella ihan oikeesti niistä asioista, jotka vaikuttaa, niin työhyvinvointi, tai jokin muu tänä päivänä rapautunut, mistä se johtuu. Koska meillä on ihan oikeesti osaamista. (Opettaja 2)

Kaiken kaikkiaan opettajat kokevat, että jo hyvin pienillä asioilla voidaan tukea heidän hyvinvointiaan työssä. Pelkästään se, että esimies osoittaa tukensa ja arvostuksena opettajien työlle auttaa jaksamaan. Tämän lisäksi opettajat korostavat heidän roolinsa huomioimista ja lisäämistä yleisessä päätöksenteossa. Kun opettajat pääsisivät itse vahvemmin jo kuntakohtaisesti päätöksentekoon, voitaisiin

heidän hyvinvointiaan työssä keskeisesti kohentaa. Ennen kaikkea tarvitaan kuitenkin tutkimusta aiheesta ja konkreettisia kehittämistoimia, jotka suunnataan juuri opettajien tarpeeseen.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Olemme alla olevaan kuvioon koostaneet omat tuloksemme Konun (2003) koulun hyvinvointimallin pohjalle.



KUVIO 5. Tutkielmamme tulokset Konun koulun hyvinvointimallin pohjalta.

6.1 Työhyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät

Opettajien kokemusten pohjalta voidaan todeta, että hyvinvointi työssä ei ole yksiselitteinen kokonaisuus, vaan se rakentuu useista yksittäisistä tekijöistä. Keskeisenä tuloksena tässä pro gradu -tutkielmassa voidaan työhyvinvoinnin kokemusten osalta pitää sitä, että samat tekijät voivat olla sekä työhyvinvoinnin kokeuksia tukevia että sitä horjuttavia. Se, ovatko nämä tekijät työhyvinvointia tukevia vai sitä horjuttavia, määräytyy pitkälti opettajien yksilöllisistä voimavaroista ja muista ympäristössä esiintyvistä tekijöistä. Mikäli opettajien arjessa ei työpaikan ulkopuolella ole juurikaan tekijöitä, jotka kuormittavat jaksamista, on todennäköisempää, etteivät työpaikalla ilmenevät stressaavat, henkistä jaksamista haastavat tekijät kuormita opettajaa. Mikäli taas omassa elämässä

työpaikan ulkopuolella on paljon haasteita, lisäävät työssä ilmenevät jaksamista haastavat tekijät helpommin henkistä kuormitusta. Lisäksi tämän tutkielman osoittaa, että opettajien työssä koettuun hyvinvointiin liittyvät tekijät keskittyvät henkiseen hyvinvointiin ja työ rankkuus ilmenee juuri henkisen jaksamisen osa-alueella. Saalvikin ja Saalvikin (2016, 1786) mukaan tämä on tärkeä huomio, sillä he toteavat, että useat opettajat vaihtavat alaa juuri siksi, että työ opetuslalla käy henkisesti liian raskaaksi. Opettajien työn henkinen kuormittavuus on kansainvälinen ilmiö, sillä alan vaihtaminen on yleinen ilmiö useissa eri maissa (Saalvik & Saalvik 2016, 1786).

Soinin ja kumppaneiden (2008, 244) mukaan opettajan työ koostuu sekä opetustyöstä tietojen ja taitojen osalta että kokonaisvaltaisesta kasvatustyöstä. Opettaja tarvitsee työssään käyttöönsä siis hyvin laajaa osaamistaan aina ainekohtaisten sisältöjen hallinnasta ihmisen toiminnan ymmärtämiseen. Opettajien työlle haastetta asettaa kuitenkin opetus- ja kasvatustyön huomioiminen yhtäaikaaisesti. Opettajien työnkuva on viime vuosina laajentunut huomattavasti ja entistä suuremmassa roolissa on kokonaisvaltainen työskentely niin oppilaiden kuin kotienkin kanssa. Tämä onkin yksi tekijä, joka haastaa opettajien työssä jaksamista, sillä henkisen kuormituksen lisääntyessä heikentyy myös hyvinvointi työssä. (Soini ym. 2008, 244.) Pro gradu -tutkielmamme tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajien arjesta löytyy melko paljon tilanteita ja elementtejä, jotka kuormittavat heidän työssä jaksamistaan. Haikosen (1999, 23) mukaan opettajan työtä pidetään henkisesti raskaana ammattina, jossa on läsnä useita stressaavia tilanteita. Ammatille tyypillinen henkinen kuormitus ja stressi on todettu useissa tutkimuksissa muun muassa työuupumuksena, joka on kasvatustalan ammattilaisille erittäin yleistä. (Haikonen 1999, 23; Onnismaa 2010, 15.)

Vuorovaikutussuhteiden edut ja haasteet

Opettajien kokemusten mukaan merkittävin työhyvinvoinnin kokemuksia muokkaava tekijä heidän työssään on erilaiset vuorovaikutussuhteet. Opettajat ovat päivittäin vuorovaikutuksessa niin oppilaiden, toisten opettajien ja koulun muun henkilökunnan kuin oppilaiden huoltajien kanssa. Sekä tämän tutkielman

tuloksista että Roffeyn (2012, 8) artikkelista käy ilmi näiden vuorovaikutussuhteiden merkitys työhyvinvoinnin kokemuksille, sillä vuorovaikutussuhteiden koetaan lisäävän työn mielekkyyttä ja työstä saatavaa nautintoa. Yhtenä keskeisimpänä työssä jaksamista tukevat elementtinä opettajat nimesivät onnistumiset työssä, etenkin oppilaiden kanssa. Tätä huomiota tukee myös Bakkerin ja Leitterin (2010, 4) havainto siitä, että positiiviset kokemukset työssä ovat tärkeimpiä työssä jaksamista tukevia tapahtumia. Myös Hakanen, Bakker ja Schaufeli (2006, 509) tuovat esiin sen, miten opettajan työssä suurimpia voimavaroja tuottavia hetkiä ovat onnistumiset oppilaiden kanssa ja oppilaiden oppimisen kokemukset. Tämän tutkielman nojalla voidaan todeta, että opettajien työssä hyvinvointia tuottaa perustyö ja työssä jaksamista lisää se, mikä monet opettajat ovat alalle saaneet hakeutumaan: työskentely lasten ja nuorten kanssa kasvatus- ja opetus-työn parissa.

Oppilaiden huoltajat ovat Syrjäläisen (2002, 82) mukaan yhä vahvemmin mukana koulun arjessa ja siten myös yhteistyö koulun ja kotien välillä on kasvanut. Pääasiassa tämän on havaittu tuottaneen positiivisia muutoksia opettajien ja huoltajien väliseen vuorovaikutukseen. Opettajat kuvailivat, miten vanhemmilla on nykyisin melko matala kynnys ottaa opettajiin yhteyttä myös työajan ulkopuolella, vastaavanlaisen havainnon ovat tehneet myös Sormunen, Tossavainen ja Turunen (2011, 195). Opettajat kuitenkin kokivat myöhäisten vanhemmilta tulleiden myöhäisten yhteydenottojen haittaavan heidän palautumistaan. Sormunen ja kumppanit (2011, 195) kirjoittavatkin, että vanhemmista yli puolet kokevat, että he voivat olla yhteydessä opettajiin iltaisin tai viikonloppuisin. Opettajat pitivät toimivaa vuorovaikutusta kotien kanssa tärkeänä ja eivät osin siksi ole halunneet täysin kieltää vapaa-ajalla tulevia yhteydenottoja. Toimiva vuorovaikutussuhde oppilaiden huoltajien kanssa on opettajien mukaan heidän koetun työhyvinvoinnin kannalta tärkeää, sillä se mahdollistaa sen, että opettaja voi tehdä työtään oppilaan edun mukaisesti. Haikonen (1999, 34) kirjoittaa, että opettajat saavat työssään monenlaista palautetta päivittäin ihmisiltä, joiden kanssa ovat tekemisissä. Olisi kuitenkin tärkeää, että palaute olisi positiivista, sillä se lisää myös luottoa omaan ammatilliseen osaamiseen. (Haikonen 1999, 34.)

Skaalvikin ja Skaalvikin mukaan (2016, 1787) opettajien luotto omaan pätevyyteen voidaan määritellä kyvyksi suunnitella, järjestää ja toteuttaa opetusta. Lisäksi usko omaan ammatilliseen pätevyyteen edistää työtyytyväisyyttä ja työhön sitoutumista (Skaalvik & Skaalvik 2016, 1787).

Opettajien arjessa on myös paljon sellaisia tilanteita, joissa vuorovaikutus ei toimi toivotulla tavalla, vaan se on konfliktien sävyttämää. Tämä heijastuu opettajien työssä koettuun hyvinvointiin ylimääräisenä haasteena ja stressiä lisäävänä tekijänä. (Syrjäläinen 2002, 82.) Myös Skaalvik ja Skaalvik (2016, 1786) kirjoittavat siitä, miten konfliktit vuorovaikutussuhteissa ovat opettajan työssä yksi keskeisimmistä stressitekijöistä, joka heijastuu työtyytyväisyyden laskuun sekä opettajien käsityksiin omasta kyvystään hoitaa työtään. Haikosen (1999, 98) mukaan on tärkeää, että vuorovaikutus kaikkien toimijoiden kanssa on toimivaa, vaikka suhde ihmiseen ei olisikaan henkilökohtaisesti tärkeä. Konfliktitilanteet myös niissä ihmissuhteissa, jotka eivät ole kaikkein tärkeimpiä, ovat opettajille henkisesti raskaita. Opettajien kohdalla konfliktitilanteiden stressaavuus kumpuaa muun muassa siitä, että on itse ollut osallisena tilanteessa, jossa on mahdollisesti toiminut epäoikeudenmukaisesti. Tämä puolestaan horjuttaa opettajien käsitystä itsestä oikeudenmukaisena henkilönä. (Haikonen 1999, 95–96, 98.) Tutkielmassamme opettajat kertoivatkin kokeneensa työuriensa aikana paljon tilanteita, joissa juuri oppilaiden vanhemmat ovat sanallisesti hyökänneet opettajaa kohtaa ja saaneet heidät epäilemään omaa toimintaansa tilanteissa, joissa tietävät toimineensa oikeudenmukaisesti. Haikonen (1999, 34, 95–96) sekä Skaalvik ja Skaalvik (2016, 1786) kirjoittavatkin, että nimenomaan konfliktitilanteet saavat opettajat kokemaan, että heitä arvostellaan ihmisinä ja siten tämä heijastuu myös opettajien käsityksiin siitä, miten kykeneviä he ovat tekemään työtään. Voidaankin todeta, että ulkopuolisilta tuleva palaute muokkaa paljon sitä kuvaa, jonka opettaja itsestään luo.

Yksi opettajien kokemuksista esiin tulleista konflikteja aiheuttavista tilanteista on vanhempien ja opettajan erilaiset näkemykset oppilaan koulunkäynnin tukemisesta ja sitä koskevista päätöksistä. Myös Soini kumppaneineen (2008, 252–253) nostaa esiin tämän yhtenä opettajaa kuormittavana tekijänä. Sen lisäksi

he kirjoittavat, että opettajan kuormitusta lisää se, mikäli oppilaan kotioloissa on haasteita ja kotona lapsen koulunkäyntiin sekä yleiseen hyvinvointiin suhtaudutaan välinpitämättömästi (Soini ym. 2008, 252–253). Kun vanhemmat eivät ole yhteistyökykyisiä ja ilmaisevat negatiivisen asenteensa koulunkäyntiä kohtaan, kokivat opettajat vaikeaksi yhteistyön tekemisen vanhempien kanssa oppilaan edun tavoittelemiseksi. Tämä puolestaan vaikeuttaa työtä, minkä opettajat mainitsivatkin lisäävän stressiä ja vähentävän työn tuottamaa tyytyväisyyttä ja iloa. Lisäksi Haikonen (1999, 98) huomauttaa, että mikäli konfliktitilanne äityy pahaksi opettajan ja vanhempien välillä, voi asioiden hoitaminen olla hankalaa. Tällaisen konfliktitilanteen jälkeen on tyypillisestä, että opettaja kokee suurta henkistä kuormitusta, sillä tilanteen seuraukset voivat esiintyä työssä vielä pitkään (Haikonen 1999, 98). Tutkielmamme tulokset osoittavat sen, miten paljon on kiinni opettajan persoonallisuudesta sen suhteen, missä määrin konfliktitilanteet stressaavat heitä. Joillekin konfliktitilanteet ovat henkisesti jopa niin raskaita, että he välttävät niitä muun muassa pyytämällä kollegaa hoitamaan tilanteet, joiden tietää johtavan konflikteihin. Opettajat, jotka välttävät juuri aikuisten välisiä konfliktitilanteita, pyrkivät säilyttämään työn vaatimat toimivat vuorovaikutussuhteet ja näin itse tukevat omaa työssä jaksamistaan.

Se, miksi vuorovaikutustilanteet vanhempien kanssa koetaan henkisesti raskaiksi, voi olla osittain lähtöisin jo opiskeluajoilta. Yhdenkään haastattelemamme luokanopettajan saamaan koulutukseen ei ole sisältynyt keskustelua siitä, mitä vanhempien kanssa käytävässä viestinnässä on tärkeä ottaa huomioon. Opettajat kertoivatkin, että he ovat työn lomassa joutuneet paljon pohtimaan sitä, millaisin keinoin he lähtevät lähestymään oppilaiden huoltajia ja miten yhteydenpito koteihin hoidetaan niin, että kohtaamiset eivät olisi henkisesti kuormittavia. Sormusen ja kumppaneiden (2011, 200) mukaan onkin tyypillistä, että opettajan kokemattomuus sekä epävarmuus heijastuvat haasteina kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen.

Tutkielmamme tuloksista selviää se, miten opettajat kokivat myös oppilaiden keskinäiset konfliktitilanteet oman jaksamisen kannalta haasteellisiksi. Haikonen (1999, 84) nostaa esiin sen, miten konfliktit ovat henkisesti erityisen

raskaita, vaikka opettaja ei itse olisikaan osallisena tilanteessa. Tällaisia tilanteita ovat erityisesti oppilaiden väliset konfliktit, jotka kuormittavat paitsi siksi, että niiden selvittäminen vie aikaa opetustyöltä, mutta myös siksi, että konfliktitilanteiden ratkaiseminen voi viedä useita päiviä. Etenkin tilanteissa, joissa opettajan työmäärä on jo valmiiksi suuri ja jaksaminen koetuksella, pienetkin konfliktitilanteet saattavat tuntua henkisesti hyvinkin raskailta. (Haikonen 1999, 84, 89, 99, 107.) Haastattelemamme opettajat kuvasivatkin, miten jatkuvat oppilaiden keskinäiset konfliktit vievät huomiota pois varsinaisesta opetustyöstä, eikä näitä tilanteita jaksaisi kovinkaan usein. Opettajat kertoivat, että tilanteissa, joissa on pitkään selvitetty oppilaiden ristiriitoja, huomaa, että voimia opetustyölle ei jää jäljelle. Hakanen (2004, 252) lisää, että oppilaiden käyttäytymisessä ilmenevät ongelmat ovat yksi keskeisimmistä syistä opettajien stressin ja uupumuksen synnyssä. Sonnentag ja kumppanit (2013, 170) kirjoittavat, että konfliktit voivat heikentää myös työpäivästä palautumista. Mikäli työntekijä ei pysty irrottautumaan konfliktista työpaikalla, seuraa se ajatuksissa myös vapaa-ajalle, jolloin työpäivästä irtautuminen ei onnistu.

Työympäristö tarkastelussa

Jo useampia vuosia sitten on havaittu epäkohtia koulujen fyysisissä tiloissa, joissa on todettu puutteita niin tilojen riittämättömyyden, opetukseen soveltumattomuuden kuin myös sisäilmaongelmien osalta. Toisaalta havaittavissa on jo pidemmän ajan ollut resurssien niukkeneminen, kuten ryhmäkokojen suurentuminen sekä näiden myötä tulevat haasteet luokanopettajien työhön. (Huusko 1999, 155–158.) Vastaavia tuloksia on havaittavissa myös tästä tutkielmasta, sillä luokanopettajat kokivat erilaisten heidän työtään koskevien päätösten lisäävän heidän työmääräänsä ja täten myös työ lisää henkistä kuormitusta. Tähän pro gradu -tutkielmaan haastattelemamme opettajat kuvasivat yhtenä tämän hetken suurimpana työhyvinvoinnin haasteena työssä tapahtuneita suuria muutoksia. Uusi opetussuunnitelma on isoin muutos, joka on tuonut mukanaan myös paljon pienempiä muutoksia. Bubb ja Earley (2004, 22) sekä Syrjäläinen (2002, 83) tuovatkin esiin sen, miten opettajien kokemusten mukaan heidän työmääränsä on

viimeisten vuosien aikana kasvanut huomattavasti. Nämä muutokset ja työmäärän lisääntyminen puolestaan heijastuvat opettajien jaksamiseen heikentäen sitä. Perinteisen opetustyön rinnalle on tullut uudistusten myötä runsaasti paperityötä ja varsinaisen työpäivän jälkeisiä palaverieita. (Syrjäläinen 2002, 83; Bubb & Earley 2004, 22.) Myös opettajat kertoivat, että työhön on tullut runsaasti lisää erilaista raportointia. Lisäksi oppilaiden osalta opettajat olivat kohdanneet täysin uudenlaisia ongelmia, jotka työllistävät myös työajan ulkopuolella.

Santavirta tutkimusryhmineen (2001, 18, 41) kirjoittaa, että työssä esiintyvä väsymys kumpuaa suurimmaksi osin kiireestä ja opetustyön ulkopuolisesta työstä, joka on viime vuosina lisääntynyt nopeasti. Myös Bubb ja Earley (2004, 16) kirjoittavat brittiläisessä tutkimuksessaan, että opettajien työajasta noin 30% kuluu opetustyön ulkopuoliseen työhön. Tulos on tämän tutkielman varjolla hyvin verrattavissa suomalaisten opettajien työmäärään ja työn jakautumiseen, sillä opettajat kokivat, että opetustyölle on yhä vähemmän aikaa. Santavirta ja kumppanit (2001, 18, 41) toteavat lisäksi, että kiireen on myös todettu lisäävän huomattavasti stressiä opettajien arjessa. Myös tutkielmamme tuloksista selviää, että opettajat kokivat työssään väsymystä, jonka taustalla on runsaasti kasvanut työmäärä. Väsymys oli tyypillisintä lukukausien loppupuolella. Näin ollen voidaan myös todeta, että opettajien muuttunut työnkuva kuormittaa heitä siinä määrin, että palautumiselle ei jää riittävästi aikaa, mikä heijastuu yleisenä väsymyksenä töissä ja jopa fyysisessä terveydessä havaittavissa olevina oireina. Etenkin uuden opetussuunnitelman tultua käyttöön, kertoivat opettajat todella joutuneensa ponnistelemaan, että jaksaisivat tehdä työnsä ja selviäisivät työn uusista vaatimuksista. Myös Bubb ja Earley (2004, 3) kirjoittavat vaatimuksista, joita opettajat työssään kohtaavat. Juuri opetussuunnitelman asettaman vaatimat aiheuttavat opettajille runsaasti stressiä ja lisäävät työn kuormitusta, sillä kouluilla ei välttämättä ole riittävästi resursseja, jotta opettajat voisivat vastata näihin vaatimuksiin (Bubb & Earley 2004, 3). Vastaavia kokemuksia käy ilmi myös tämän tutkielman tuloksista. Opettajat eivät ole saaneet käyttöönsä riittävästi resursseja, jotta voisivat toteuttaa sellaista opetusta kuin uusi opetussuunnitelma edellyttää. Vaikka erilaisin uudistuksin pyritään lisäämään hyvinvointia ja jaksamista

kouluissa, ongelmaksi muodostuu usein se, että loppujen lopuksi uudistukset tuottavat opettajille lisää työtä ja siten enemmän ongelmia jaksamisen kanssa (Pietarinen ym. 2008, 54). Näin on opettajien kokemusten mukaan käynyt uuden opetussuunnitelman kanssa. Vaikka opettajat kokivat sen innostaneen kehittämään opetustaan, vaati se myös runsaasti energiaa ja verotti työssä jaksamista. Pietarinen tutkimusryhmineen (2008, 57–58) lisääkin, että erilaiset muutokset ja kehittämisvaatimukset ovat tekijöitä, jotka vaativat aina normaalia enemmän ponnostusta ja jaksamista, että prosessi onnistuu. Koska jokainen muutos haastaa opettajien jaksamista ja heijastuu sitä kautta myös oppilaisiin, on tärkeää, että kouluissa pohditaan huolella, miten muutosprosessia käsitellään ja viedään läpi. Näin voidaan turvata jaksaminen muutosta läpikäydessä. (Pietarinen ym. 2008, 57–58.)

Haastattelemamme opettajat kertoivat päiviensä sisältävän paljon elementtejä, jotka lisäävät väsymyksen tunnetta ja stressiä. Skaalvikin ja Skaalvikin (2016, 1786) mukaan opettajien stressin on todettu heijastuvan niin opetuksen laatuun kuin myös opettajan omaan jaksamiseen. Aivan kuten tutkielmamme tuloksista on havaittavissa, myös Santavirran ja tutkimusryhmän (2001, 41) tutkimustuloksissa todetaan, että melu ja käyttötarkoitusta vastaamattomat tilat ovat tekijöitä, jotka lisäävät opettajien kokemaa stressiä työssä. Haastattelemamme opettajat kokivat, että tilat, jotka eivät sovellu opetustarkoitukseen tuottavat ylimääräistä stressiä, kun työn tekemiselle ei ole tarjottu riittävän hyviä puitteita ja samalla työn tekeminen hankaloituu. Tämä heijastuu pidempään jatkuessaan opettajien kokemusten mukaan sekä opettajan jaksamiseen, mutta myös oppilaiden viihtyvyyteen ja oppimiseen, minkä myös Skaalvik ja Skaalvik (2016, 1786) toteavat tutkimuksessaan. Skaalvik ja Skaalvik (2016, 1786) sekä Pietarinen tutkimusryhmineen (2008, 57–58) kirjoittavat, että mikäli opettajat kuormittuvat liikaa, heikentää se opettajien toimijuutta. Lisäksi koulun toimintaympäristön ollessa väsymistä ja kuormitusta pitkän aikaa lisäävä, voi pahimmillaan seurauksena olla uupuminen. Uupumisen on puolestaan todettu heikentävän opettajan omia keinoja selviytyä työstä ja palautua siitä. Uupumusta pidetään myös tekijänä, joka heijastuu aiemmin mukaviksi koettuihin ja jaksamista ylläpitäviin

asioihin tehden niistä henkistä kuormitusta lisääviä tekijöitä opettajan arkeen, mikä käy ilmi tämänkin tutkielman tuloksista. (Pietarinen ym. 2008, 57–58.)

Skaalvik ja Skaalvik (2016, 1786, 1788, 1795) nostavat tutkimuksessaan esiin tekijöitä, jotka lisäävät opettajien työssään kokemaa stressiä. Keskeisimpiä tällaisia stressiä aiheuttavia tekijöitä ovat oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen, liian suuri työmäärä, kiire, itsemääräämisoikeuden puute, konfliktit työyhteisössä ja sekä oppilasaineksen monimuotoisuus. Myös Haikonen (1999, 29–30) on suomalaisessa tutkimuksessa löytänyt samanlaisia stressitekijöitä opettajien arjesta kuin Skaalvik ja Skaalvik (2016) norjalaisessa tutkimuksessaan. Roffey (2012, 8) kuitenkin huomauttaa, että pitkittynyt stressi ei tue hyvinvointia. Skaalvik ja Skaalvik (2016, 1786) kirjoittavat, miten stressi heijastuu opettajien työhön sitoutumiseen, alhaiseen työtyytyväisyyteen, heikentyneeseen käsityksiin omista kyvyistä hoitaa työtään sekä lisääntyneeseen uupumusriskiin. Lisäksi Bubb ja Earley (2004, 10) nostavat esiin sen, että juuri stressin aiheuttamat terveysongelmat ovat suurin sairauspoissaoloja selittävä tekijä. Tutkielmamme haastattelemamme opettajat kokivat myös työssään väsymisen ja stressin olevan tyypillisesti seurausta useista yhtä aikaa kuormittavista tekijöistä, jotka kasautuvat arkeen. Pitkittyneenä stressin on lisäksi todettu aiheuttavan muun muassa muistiongelmia (Roffey 2012, 8). Tämä vaikeuttaa etenkin opettajien työssä työn tekemistä, sillä opettajat kokivat, että työssään heidän täytyy pitää mielessään paljon asioita samanaikaisesti, jotta työn tekeminen on sujuvaa.

Haikonen (1999, 29–30) nostaa esiin tärkeän huomion siitä, että opettajille stressiä aiheuttaa heidän itsensä asettamat vaatimukset ja odotukset, jotka saattavat olla liian suuria käytössä oleviin voimavaroihin nähden. Skaalvik ja Skaalvik (2016, 1786) nostavat esiin huomion, jonka mukaan opettajat kokivat samojen tekijöiden aiheuttavan työssään stressiä, kun puolestaan Santavirran ja tutkimusryhmän (2001, 5, 41–42) mukaan stressi on tyypillisempää naisilla kuin miehillä ja tekijät, jotka rasittavat naisopettajia ja miesopettajia eroavat toisistaan. Naiset kokevat rasitusta selkeästi miehiä enemmän niistä tekijöistä, jotka kuuluvat olennaisesti työhön. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi opetuksen suunnittelu ja valmistelu, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä työssä esiintyvä kiire. Miehillä

puolestaan isoimpana kuormittavana tekijöinä ovat hallinnolliset tekijät. (Santavirta ym. 2001, 5, 41–42.) Santavirran ja kumppaneiden (2001, 42) mukaan voidaankin pohtia, kertooko tämä siitä, että naisopettajat tekevät työstä itselleen kuormittavan liiallisella tunnollisuudellaan. Tätä kysymystä on aiheellista pohtia myös tutkielmamme tulosten valossa, sillä useampi haastattelemamme naisopettaja kertoi, että he ovat usein itse vaatineet itseltään huomattavan paljon, eivätkä ole pystyneet antamaan itselleen mahdollisuutta ottaa rennommin. Nämä vaatimukset koskivat tyypillisesti työn perusuunnitusta, kuten tuntien suunnittelua ja valmistelua. Täten voidaan myös tutkielmamme tulosten perusteella todeta, että naisten ja miesten keskuudessa erilaiset asiat synnyttävät työssä stressiä. Lisäksi se, että naisille stressiä aiheutti tyypillisemmin sellaiset tekijät, jotka kuuluvat opettajan perustyöhön kuin miehille, tulee esiin myös tämän tutkielman tuloksista. Santavirran ja kumppaneiden (2001, 42) tutkimustulosten kanssa meidän tutkielmamme havainto on linjassa myös sen suhteen, että juuri miesopettajien keskuudessa esiin nousi hallinnolliset tekijät stressinaiheuttajina, kun taas naisopettajat kertoivat stressin syntyvän työhön kuuluvista elementeistä. Tärkeää on kuitenkin huomata se, että vaatimuksia ei tällöin aseta mikään ulkopuolinen taho, vaan opettaja itse. Santavirta tutkimusryhmineen (2001, 4) tukee myös tätä havaintoa opettajan itselleen asettamista paineista, sillä heidän mukaansa opettajan työ on varsin itsenäistä, mikä tarjoaa opettajalle vapauden tehdä omia ratkaisuja työtä koskien. Tämä on juuri tekijä, joka voi lisätä opettajien työn kuormittavuutta. Opettaja voi vapaudellaan asettaa itselleen suuria vaatimuksia, joihin hän ei kykene loppujen lopuksi vastaamaan. (Santavirta ym. 2001, 4.) Haikosen (1999, 27) mukaan voidaan siis todeta, että opettajan vapaudella itse suunnitella työtään, on merkittävä asema siinä, miten paljon työ stressaa.

Se, että opettajilla on työssään paljon vapautta ja mahdollisuuksia tehdä itse valintoja työtään koskien, ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajat kokisivat yleisesti heillä olevan hyvät mahdollisuudet olla mukana päätöksenteossa, joka koskee heidän työtään (Santavirta ym. 2001, 4). Tutkielmamme tuloksista käykin ilmi se, miten opettajat kokivat, ettei heillä ole riittävästi valtaa vaikuttaa heitä koskevaan päätöksentekoon kunnallisella ja valtakunnallisella tasolla.

Skaalvikin ja Skaalvikin (2016, 1786) mukaan opettajien itsemääräämisoikeus on kuitenkin yksi tärkeimmistä työssä jaksamista tukevista tekijöistä. Opettajien on edelleenkin mahdollista muokata päivien kulkua ja toteuttaa opetusta itsensä näköisesti, mutta esimerkiksi kunnallispolitiikka on tullut entistä vahvemmin mukaan koulujen arkea koskeviin päätöksiin, eikä opettajilla ole vaikutusvaltaa näissä päätöksissä (Mathison & Freeman 2006, 51–52; Santavirta ym. 2001, 40). Tutkielmamme tuloksista ilmenee, että tämä koetaan opettajien osalta heidän työhyvinvoinnin kokemuksiensa heikentävänä tekijänä, sillä kunnan päättäjät eivät välttämättä ymmärrä opettajien työtä riittävästi tehdäkseen sitä koskevia päätöksiä. Opettajat kokivatkin useat päätökset loukkaavina ja heidän työtään haittaavina. Etenkin uuden opetussuunnitelman edessä opettajat ovat joutuneet ottamaan vastaan ylhäältä annettuja määräyksiä voimatta lainkaan itse vaikuttaa siihen, miten muutoksen mukanaan tuomat asiat olisi paras hoitaa. Syrjäläinen (2002, 93) nostaakin tutkimuksessaan esiin vastaavan tuloksen, jonka mukaan opettajat tuntevat etenkin suurten kouluun kohdistuvien muutosten kohdalla jäävänsä päätöksenteossa syrjään. Syrjäläinen kirjoittaa myös Fink ja Stollin (2000, 299) tutkimuksesta, jossa 15 vuoden ajan opettajat olivat niin ikään kokeneet jääneensä kouluun liittyvissä uudistuksissa päätöksenteon ulkopuolelle. Ilmiö on siis kansainvälisestikin tunnettu, eikä kohdistu ainoastaan suomalaisiin opettajiin. (Syrjäläinen 2002, 93.) Pietarinen tutkimusryhmineen (2008, 59) kuitenkin kirjoittaa, miten tärkeää hyvinvoinnin kokemiseen kannalta on tunne siitä, että saa itse tehdä päätöksiä työssään. Lisäksi se, ettei kukaan liian tarkasti ohjaile tekemisiä, auttaa työntekijää luomaan kuvaa itsestään kykenevänä hoitamaan työnsä ja ennen kaikkea hallitsevansa työnsä. Tilanteissa, joissa haastattelemamme opettajat olivat kokeneet, etteivät olleet saaneet ääntään kuuluville, oli synnyttänyt juuri sellaisia tuntemuksia, joihin Pietarinen ja kumppanit (2008, 59) viittaavat. Se, että opettajat kokivat voivansa päättää siitä, miten omaa työtään tekevät koulutasolla, oli jokaisen haastattelemamme opettajan mukaan tekijä, joka lisää niin työn mielekkyyttä kuin jaksamista työssä. Tilanteissa, joissa jaksaminen on juuri sillä hetkellä koetuksella, korostui opettajien mukaan luokanopettajan työn vapaus. Se, että lukujärjestystä voi muokata vaihtamalla oppiaineiden

paikkoja, oli monelle opettajalle tärkeä jaksamista edesauttava tekijä. Soini ja kumppanit (2008, 254) kirjoittavatkin siitä, miten pedagoginen hyvinvointi muodostuu myös opettajan oman toiminnan myötä, hänellä ollessa mahdollisuus vaikuttaa työn keskeisiin elementteihin, vuorovaikutukseen ja oppimiseen. Pedagogisen hyvinvoinnin turvaamiseksi onkin tärkeää, että koulun toimet tukevat koulujen perustehtävän toteutumista ja opettajien mahdollisuuksia toteuttaa tätä tehtävää. (Soini ym. 2008, 254.)

Cooley ja Yovanoff (1996, 338) kirjoittavat, että opettajan työssä on paljon sellaisia tekijöitä, joista he eivät voi itse päättää, vaan ohjeistus on annettu ylemmältä taholta. Näitä asioita ovat esimerkiksi luokkakoot, millaisia oppilaat ovat, resurssit sekä työn vaatimukset, kuten valtakunnallinen opetussuunnitelma. Toisaalta työstä löytyy Cooleyn ja Yovanoffin (1996, 338) mukaan myös sellaisia ominaisuuksia, joihin opettaja voi itse vaikuttaa ja siten itse edistää työhyvinvoinnin kokemuksia. Näitä asioita, joissa opettaja voi käyttää itsemääräämisoikeuttaan työssään ovat muun muassa päivien kulku, tuntien sisällöt ja yleisesti oma toiminta ja asennoituminen työhön (Cooley & Yovanoff 1996, 338). Koska hyvinvointi työssä koostuu myös koulumaailman ulkopuolisista tekijöistä, on alettu pohtia ja keskittyä entistä enemmän niihin tekijöihin, joihin opettajat voivat itse vaikuttaa lisätäkseen omia kokemuksiaan työhyvinvoinnista (Soini ym. 2008, 253). Santavirta ja kumppanit (2001, 39, 41) kuitenkin huomauttavat, että opettajien vaikutusmahdollisuuksien parantaminen entisestään vaatisi kuitenkin yhteistyön tehostamista koulun ja päättäjien välillä. Muutokset vaikuttamismahdollisuuksien lisäämisessä ovat tärkeitä. Se, että opettajat kokevat pystyvänsä vaikuttamaan omaa työtään koskeviin päätöksiin, lisää heidän työtyytyväisyyttä sekä työssä jaksamistaan. (Santavirta ym. 2001, 39, 41.)

Santavirta ja kumppanit (2001, 6–7) ovat tehneet huomion, että työtyytyväisyys tukee työhyvinvointia ja suojaa työntekijää henkistä jaksamista haastavilta tekijöiltä. Opettajan työssä on paljon sellaisia tekijöitä, jotka edistävät työtyytyväisyyttä. Tutkimusten mukaan eniten työtyytyväisyyttä tukevat tekijät, jotka motivoivat opettajia työhönsä. Näitä ovat muun muassa vapaus suunnitella omaa työtään, mahdollisuus käyttää luovuutta työssään, työn sosiaalinen

luonne, työn tarjoamat monipuoliset mahdollisuudet ja sen vaihtelevuus sekä pitkät lomat. Lisäksi Holmesin (2005, 144) mukaan työtyytyväisyyttä lisäävät mahdollisuudet kehittyä työssä ja arvostuksen saaminen tehdystä työstä. Myös Virolainen (2012, 85) nimeää työn mielekkyyden tärkeäksi tekijäksi työhyvinvoinnin muodostumisessa. Kun työ koetaan mielekkääksi, työntekijä viihtyy työssään ja työ tuntuu antoisalta. Mielekäs työ siis lisää työtyytyväisyyttä. Vaikka työssä olisi paljon hallittavia osa-alueita ja erilaisia haasteita, ei se välttämättä ole kuitenkaan työhyvinvoinnin kannalta negatiivinen asia. Tällöin työ voi monipuolisuudellaan ja riittävällä haasteellisuudellaan antaa tekijälleen riittävästi energiaa ja voimavaroja työssä jaksamiselle. Samoin se, että työstään nauttii, suojaa työssä esiintyvien stressitekijöiden vaikutukselta. (Virolainen 2012, 85.) Taloudellisten resurssien vähyys on puolestaan tekijä, joka heikentää työtyytyväisyyttä (Santavirta ym. 2001, 6–7). Nämä huomiot ovat löydettävissä myös tämän pro gradu -tutkielman tuloksista.

Työyhteisö keskiössä

Yhtenä tämän pro gradu -tutkielman keskeisimpänä tuloksena voidaan pitää työyhteisön roolia luokanopettajien työhyvinvoinnin kehittymisessä. Tutkielmaamme haastattelemat opettajat nimesivät työssä koetun hyvinvoinnin kannalta tärkeimmäksi sitä tukevaksi tekijäksi työyhteisön. Otalan ja Ahosen (2003, 24) mukaan työpaikan voidessa hyvin voivat myös työntekijät hyvin ja päinvastoin. Molempien hyvinvointi onkin tärkeää, koska hyvinvointi työssä heijastuu työn tekemiseen ja työssä jaksamiseen. Opettajat nostivat esiin työyhteisöön liittyen yhteisöllisyyden, johon lukeutuu ajatus erilaisuuden hyväksymisestä, jäsenten välisestä luottamuksesta, huumorista ja vuorovaikutuksen avoimuudesta erittäin olennaisena oman työssä jaksamisen kannalta. Työyhteisön tuki koettiin sekä sosiaalisena että henkisenä voimavarana ja sen merkitys korostuu etenkin haastavina ajanjaksoina. Myös Aho (2011, 114–116), Huusko (1999, 158) ja Syrjäläinen (2002, 112) ovat tutkimuksissaan todenneet, että työyhteisön yhteisöllisyys on merkittävässä asemassa opettajien työhyvinvoinnin suhteen. Huuskon (1999, 166–167) mukaan kollegoilta saatu tuki ja kannustus ovat opettajien mukaan

ensiarvoisen tärkeitä tekijöitä työyhteisön yhteisöllisyyden syntymisessä. Lisäksi se, että jokainen saa yhteisössä olla oma itsensä on yhteisöllisyyden kannalta olennainen piirre.

Opettajat kuvailivatkin kokemuksiaan avoimesta työyhteisöstä, joka tarjoaa vertaistukea arkeen, mikä puolestaan auttaa jaksamaan työssä, kun kollegoilta tietää saavansa tukea tarvittaessa. Lisäksi tieto siitä, että asioista voi avoimesti keskustella ja yhdessä pohtia niihin ratkaisuja, oli monelle opettajalle tärkeä ominaisuus toimivassa työyhteisössä. Kollegoilta saatu tuki voi koskea henkilökohtaisessa elämässä ilmeneviä asioita, mutta suuri voimavara kollegoista on myös työhön liittyvässä suunnittelutyössä. Kinman, Wrayb ja Strangea (2011, 850) kirjoittavat työyhteisön sosiaalisen tuen voimasta vaikeissa tilanteissa. Heidän mukaansa sosiaalinen tuki auttaa opettajaa selviytymään haastavista tilanteista, mikä puolestaan lisää tyytyväisyyttä työhön (Kinman, Wrayb, Strangea 2011, 850). Huusko (1999, 190) korostaa, että hyvän yhteistyön taustalla on kommunikointi ja sen toimivuus kouluyhteisössä. Tutkielmamme tuloksista käykin ilmi, että useat opettajat kokivat, että heidän työyhteisössään kommunikointi on avointa, luotettavaa ja sujuvaa. Pienemmissä kouluissa yhteistyö koko koulun henkilökunnan kanssa on melkeinpä välttämätöntä, että koulun arki pyörii toivotulla tavalla, mutta isommissa kouluissa yhteistyö voi keskittyä suurimmilta osin vain rinnakkaisluokkien välille. Isoimpien koulujen opettajat eivät kuitenkaan pitäneet tätä koko koulun tiivistä yhteistyön puutetta suoranaisesti heikkoutena, vaan kokivat, että se tuki, jota he saavat ja antavat pienemmissä ryhmissä on riittävää. Toisaalta pienten koulujen opettajat pitivät välttämättömänä koko koulun yhteistyötä terveen ilmapiirin sekä viihtyisän työyhteisön takaamiseksi.

Virtanen ja Sinokki (2014, 166–169) nostavat esiin avoimuuden tuoman hyödyn työhyvinvoinnille, mutta huomauttavat myös, että työyhteisön sisällä avoimuudesta voi olla erilaisia näkemyksiä. Kaikki eivät ole halukkaita jakamaan omia asioitaan, kun taas toiset tuovat myös elämänsä työpaikan ulkopuolelta keskusteluihin ja kertovat tapahtumista hyvinkin avoimesti. (Virtanen & Sinokki 2014, 166–169.) Opettajat kokivat, että mikäli pieni osa henkilökunnasta ei

halua jakaa asioitaan työyhteisössä, vähentää se yhteisöllisyyden tunnetta heidän osaltaan, vaikkakin opettajat täsmensivät, että jokaisella on oikeus päättää siitä, mitä työyhteisössä kertoo. Niin huolien kuin ilojenkin jakamista voidaan kuitenkin pitää tämän tutkielman nojalla keinona, joka ensisijaisesti auttaa työntekijöitä jaksamaan työssään ja toisaalta myös lisää yhteisöllisyyttä. (myös Holmes 2005, 72–73.)

Sekä Ahon (2011, 117) tutkimuksessa että tässä tutkielmassa luokanopettajat kokivat, että työyhteisö voi parhaimmillaan olla hyvinvointia työssä tukeva elementti, mutta toisaalta sen on myös koettu haastavan sitä. Opettajat kertoivat, että haasteita voivat aiheuttaa muun muassa toimimattomat henkilökemiat ja työyhteisön sisäpiiriryhmät, jotka vaikeuttavat yhteisöllisyyden kokemista ja heikentävät työssä koettua hyvinvointia. Skaalvikin ja Skaalvikin (2016, 1788) mukaan juuri työyhteisössä esiintyneet konfliktit lisäävät opettajien työssä koettua stressiä ja siten haastaa jaksamista työssä. Lisäksi opettajat huomauttivat, että edellä kuvatut epäkohdat työyhteisössä voivat heijastua jopa koko työyhteisön hyvinvointiin ja sitä kautta oppilaisiinkin, mistä myös Onnismaa (2010, 25) kirjoittaa. Opettajat kokivat myös, että työyhteisön rakenne, iän tai sukupuolen suhteen, on eräs olennainen tekijä työhyvinvoinnin kannalta. Tämä ilmiö on nähtävissä etenkin pienemmissä kouluissa ja työyhteisöissä, joissa työyhteisön rakenne korostuu työntekijöiden vähyyden vuoksi, mikä voi lisätä joidenkin yksittäisten opettajien tavanomaista työtaakkaa ja sitä kautta myös yksilöiden kuormitusta. Lampisen, Viitasen ja Konun (2013, 81) sekä Haikosen (1999, 31) mukaan tunne yhteenkuuluvuudesta ja yhteisöllisyydestä on osoittanut positiivista yhteyttä yksilön tyytyväisyyteen. Lisäksi Skaalvikin ja Skaalvikin (2016, 1796) mukaan toimivien ihmissuhteiden on todettu suojaavan stressiä aiheuttavilta tekijöiltä ja tukevan opettajien tyytyväisyyttä työtä kohtaan (myös Haikonen 1999, 31). Opettajien kokemuksista ilmenee se, että vaikka heillä on kokemusta monenlaisista työyhteisöistä, niin juuri tämänhetkinen työyhteisö koetaan yhteisöliseksi. Näin ollen voidaan siis todeta, että luokanopettajat kokevat olevansa tältä osin tyytyväisiä työhönsä. Tämä tukeekin tutkielmamme merkittävintä tulosta

siitä, miten luokanopettajat kokevat työyhteisön merkittävimpana hyvinvointiaan työssä tukevana tekijänä.

Palautumista tarvitaan työhyvinvoinnin tueksi

Palautumisen tärkeys on Zijlstran ja Sonnentagin (2006, 129–138) mukaan siinä, että vapaa-ajalla tapahtuvan palautumisen avulla työntekijä valmistautuu uusiin haasteisiin, joita hän työssään kohtaa. Luokanopettajat kokivat työpäivästä palautumisen merkityksen hyvin suurena omalle työssä jaksamiselle ja terveydelle. Ikäänymisen merkitys suhteessa palautumiseen on kuitenkin syytä tiedostaan, sillä kuten Skaalvik ja Skaalvik (2016, 1786) kirjoittavat, ikäänymisellä opettajilla työpäivän aiheuttamasta kuormituksesta palautuminen kestää kauemmin kuin nuoremmilla opettajilla. Vastaavan huomio käy ilmi myös tämän tutkielman tuloksista. Ahon (2011, 146–147) tutkimuksen tavoin myös tässä tutkielmassa luokanopettajat kertoivat, että toisinaan palautuminen on riittämätöntä arjen keskellä ja joskus lomatkaan eivät takaa riittävää palautumista. Myös Sonnentag ja Fritz (2007, 205–206) sekä Trougakos ja Hideg (2009, 44–45) kirjoittavat siitä, miten vapaa-ajalle seuraavat työt estävät palautumista. Pitkään jatkunut kuormittumisen ja palautumisen epätasapaino on aiheuttanut seurauksia, jotka ovat ilmenneet opettajilla eriasteisina psyykkisinä sekä fyysisinä oireina ja jopa pahimmillaan työuupumuksena. Holmesin (2005, 162–163) mukaan on tyypillistä, että vapaa-ajan viettoa haittaa tekemättömät työt, jotka saavat opettajan tuntemaan olonsa epä mukavaksi. Pitkään jatkuessa tämä ei kuitenkaan palautumisen ja hyvinvoinnin kannalta ole hyvä asia. Lisäksi luokanopettajien kokemuksista eritoten paperityöt, oppilaiden huoltajien koulutyöajan ulkopuoliset yhteydenotot ja stressi ovat palautumista ehkäiseviä tekijöitä. Santavirta tutkimusryhmineen (2001, 4, 39) puolestaan kirjoittaa työn tarjoamista haasteista, jotka liiallisina kuormittavat, mikä voi ennakoita jopa työuupumusta. Kun työ kuormittaa liikaa, ei palautumista ehdi tapahtua viikonlopun aikana, jolloin myös väsymys hitaasti kasvaa. Fritzin ja Sonnentagin (2006, 943) mukaan lomatkaan eivät aina takaa täydellistä palautumista, sillä vaikka loma edesauttaa irrottautumista työstä, sen positiiviset vaikutukset voivat kadota pian arjen alkamisen jälkeen.

Palautumisajan riittämättömyys viittaa tutkielmamme tulosten perusteella myös siihen, että työt ovat läsnä vapaa-ajalla joko niin, että opettaja ei malta olla tekemättä töitä työajan ulkopuolella tai sitten hän ei pysty irtautumaan työstään omasta tahdostaan huolimatta. Työssä jaksamisen kannalta paras ratkaisu olisi, että työ tarjoaisi riittävästi haastetta olematta kuitenkaan liian kuormittava.

Sonnentagin (2001, 203–205) mukaan vapaa-aika on tärkeää palautumisen kannalta. Erityisesti rentoutumisen merkitys korostuu, sillä tällöin toiminta ei kuormita yksilöä, kun tekemisestä nauttii ja se tuottaa mielihyvää (Sonnentag 2001, 203–205). Palautumisen kannalta on siis tärkeää erottaa työ- ja vapaa-aika. Työn ja vapaa-ajan suhdetta olisi hyvä oppia hallitsemaan itselle sopivilla palautumisen keinoilla, kuten harrastuksilla. (Holmes 2005, 162–163; Aho 2011, 137–141.) Sonnentagin ja Fritzin (2007, 205–206) mukaan harrastuksilla onkin tutkittu olevan myönteinen vaikutus rentoutumiseen ja siten palautumiseen. Harrastusten kautta on mahdollista kohottaa mielialaa ja samalla irtautua työpäivästä (Sonnentag & Fritz 2007, 205–206). Useat haastattelemamme opettajat kertoivatkin harrastusten olevan heille tärkeä keino palautumisessa. Edellä kuvattu ajatus työ- ja vapaa-ajan rajaamisesta käy myös selkeästi ilmi luokanopettajien puheesta, mutta sen toteutuminen arjessa koetaan kovin haasteelliseksi. Bubb ja Earley (2004, 4–6) toteavatkin, että työ- ja vapaa-ajan erottamisen vaikeus on opettajien keskuudessa hyvin tyypillinen ongelma. Opettajat kuitenkin totesivat, että työn ja vapaan erottaminen helpottuu iän ja kokemuksen myötä, mikä käy ilmi myös Ahon (2011, 140) tutkimuksesta. Palautumista voidaan pitää onnistuneena silloin, kun työntekijä kokee, että on pystynyt levätä riittävästi vapaa-ajallaan. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja on henkisesti riittävän palautunut palatakseen takasin työn pariin. (Zijlstra & Sonnentag 2006, 129–138.) Palautumisen tärkeyden huomioon ottaen on yllättävää, että tutkimusta aiheesta on tehty verrattain vähän (Feldt, Kinnunen, Rönkä, Kinnunen & Rusko 2007, 62–63; Trougkos & Hideg 2009, 45). Opettajien koetun työhyvinvoinnin kehittämisen kannalta myös palautumiseen keskittyneelle tutkimukselle olisi siis selkeästi tarvetta.

6.2 Työhyvinvoinnin tukeminen

Valtakunnallisesti työhyvinvointiin on alettu kiinnittää huomiota myös ylemmillä tahoilla, sillä esimerkiksi työlainsäädännöllä edistetään työntekijöiden hyvinvointia turvaamalla heille sellaiset työolot, jotka lisäävät hyvinvointia. Työhyvinvointiin huomion kiinnittäminen on tärkeää myös siksi, että sillä, ettei työntekijä voi hyvin, on myös taloudellisia seurauksia. Nämä seuraukset on havaittavissa niin työn laadussa kuin sairauspoissaoloinakin. (Ojala & Ahonen 2003, 25–27, 36.) Onnismaa (2010, 15) nostaa kuitenkin esiin huomion, että vaikka työhyvinvointiongelmien on kiinnitetty huomiota ja niihin on kehitelty parannusehdotuksia, on niiden toteutuminen käytännössä ollut melko vähäistä. Toisaalta Virtasen ja Sinokin (2014, 141) mukaan tulee huomioida se, että huomiota työhyvinvoinnin osalta on saanut fyysinen työturvallisuus. Kuitenkin työkyvyn eli henkisen hyvinvoinnin ja työssä jaksamisen huomiointi työhyvinvointikeskustelussa on lisääntynyt vasta juuri viime vuosina. (Virtanen & Sinokki 2014, 141.)

On esitetty, että tukea työssä jaksamiseen tarvittaisiin entistä enemmän kunnilta. Kuntien toivotaan olevan kiinnostuneita opettajien jaksamisesta ja yleisestikin hyvinvoinnista. On myös tärkeää, että koulu organisaationa kannustaa ja motivoi opettajia siten, että he innostuvat työstään ja panostavat siihen. Näin ei kuitenkaan läheskään jokaisessa koulussa tapahdu. Tämä osoittaa tarpeelliseksi kunnille osoitetun toiveen opettajien hyvinvoinnin huomioimisesta. (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 58–59.) Myös Vesterinen (2006, 29) kirjoittaa, että työssä koetun hyvinvoinnin tukeminen ei ole samanlaista joka työpaikassa, vaan tukitoimissa on huomattaviakin eroja. Hyvinvoinnin tukemista ei kuitenkaan saa unohtaa, sillä se on yksi tärkeimmistä työssä jaksamisen tukimuodoista.

Selvitetyämme luokanopettajien kokemuksia heidän saamastaan työhyvinvoinnin tuesta ja ehdotuksia mahdollisista tukitoimien parantamisesta, voimme tulosten perusteella todeta, että luokanopettajat kokivat melko yksimielisesti saaneensa jonkin verran tukea hyvinvoinnilleen työssä. Opettajille järjestettyjä tukitoimia ovat olleet esimerkiksi työnohjaus, liikuntakerho ja

perusterveydenhuollon palvelut. Kuitenkin opettajien kokemuksista välittyi halu lisätuen saamiseen erityisesti uran alussa sekä työhön kohdistuvien haasteiden ja muutosten yhteydessä. Tärkeimmiksi työhyvinvoinnin tukijoiksi opettajat kokivat oman esimiehen tuen sekä työyhteisön ulkopuolisen tuen. Vaikka opettajat kuvasivat tukea jossain määrin olevan tarjolla, tarvitsee sitä joissain tapauksissa myös osata itse vaatia. Hakanen ja kumppanit (2009, 86–89) puoltavat ajatusta työntekijöiden tukemisen tärkeydestä toteamalla, että työntekijöiden hyvinvoinnin tukemisella taataan työntekijöiden työssä jaksaminen. Tällaisten ennakointien tukitoimien voidaan myös ajatella olevan taloudellisesta näkökulmasta kannattavia (Ojala & Ahonen 2003, 25–27, 36; Roffey 2012, 9). Onnismaa (2010, 51) ja Aho (2011, 117–118) kirjoittavat esimieheltä saadun tuen lisäävän opettajien voimavaroja. Myös tässä pro gradu -tutkielmassa rehtorin rooli koettiin luokanopettajien keskuudessa vahvasti työssä koettua hyvinvointia ja työssä jaksamista tukevana tekijänä. Opettajien kokemusten mukaan hyvinvointia työssä tukeva rehtori osaa johtaa, motivoida alaisiaan, olla avoin ja läsnä työpaikalla sekä kohdella kaikkia työyhteisön jäseniä oikeudenmukaisesti ja kunnioitavasti. Hakanen (2006, 34–36) kirjoittaakin, että rehtorin tarjoama tuki ja kannustus ovat oleellisia tapoja tukea opettajien työssä jaksamista. Opettajat toivoivat oman työhyvinvointinsa parantamisen kannalta, että esimiehen viestintä ja asioista tiedottaminen olisi sujuvaa, mikä on noussut esiin myös Santavirran ja kumppaneiden (2001, 3–4) tutkimuksessa. Edellä lueteltujen opettajien hyvinvointia työssä tukevien rehtorin ominaisuuksien ilmeneminen työyhteisöissä ei opettajien mukaan kuitenkaan ole käytännössä itsestään selvää. Osa opettajista koki saaneensa työlleen ja työhyvinvoinnilleen tarpeeksi tukea, mutta toiset puolestaan olivat ajoittain kokeneet esimiehen antaman tuen riittämättömäksi tai jopa täysin olemattomaksi. Tutkielmamme tulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajat kokevat tärkeäksi sen, että esimies huomaa heidät ja heidän työnsä, sillä tämä tukee opettajien kokemaa arvostuksen tunnetta omasta työstään, mikä puolestaan edesauttaa työssä jaksamisessa.

Hyvän esimiehen puute puolestaan koettiin opettajien keskuudessa työhyvinvoinnin kokemista haastavaksi tekijäksi. Myös Skaalvikin ja Skaalvikin

(2016, 1788) mukaan esimieheltä saadun tuen ja arvostuksen puutteen on todettu heikentävän työssä jaksamista. Lisäksi esimiehen tuen puutteen on tutkittu heijastuvan opettajan käsitykseen omasta osaamisestaan (Skaalvik & Skaalvik 2016, 1796). Santavirran ja tutkimusryhmän (2001, 3–4) mukaan on tärkeää tukea opettajia työn kuormittavuuden aiheuttamien oireiden keskellä, mikä korostui myös tätä tutkielmaa varten haastateltujen luokanopettajien puheessa. Jos työntekijä kokee antavansa työlleen enemmän kuin hän siitä itselleen saa, katoaa työn tuotama ilo ja merkityksellisyys helposti (Santavirta ym. 2001, 3–4). Tähän tutkielmaan haastatellut luokanopettajat kertoivat, että mikäli kouluissa on aktiivisia opettajia, ovat he järjestäneet esimieheltä saadun tuen puuttuessa vertaistukeen pohjautuneita ryhmiä, joissa opettajat tukevat ja kannustavat toinen toisiaan. Lisäksi opettajat kertoivat, että jos esimieheltä ei ollut saatu tukea, olivat luokanopettajat järjestäneet itseohjautuvasti myös omia työhyvinvoinnin edistämiseen tähtääviä tapahtumia, kuten retkiä ja liikuntatapahtumia.

Omalta esimieheltä saadun tuen lisäksi opettajat kokivat ulkopuolisen ammattiavun, työnohjauksen, merkityksen suureksi oman työssä koetun hyvinvoinnin tukemisen kannalta (myös Aho 2011, 143–146). Työhyvinvoinnin kannalta yksi tärkeä elementti on työn hallinnan tunne, jota juuri työnohjauksella voidaan tukea. Työn hallintaan sisältyy luottamus omiin kykyihinsä ja omien, työtä koskevien, vaikutusmahdollisuuksien tunnistaminen, jotka puolestaan lisäävät työssä jaksaminen ja siten myös hyvinvointia työssä. Se, että ymmärtää, millaiset mahdollisuudet on vaikuttaa työhönsä, auttaa jaksamisessa myös siten, että työntekijälle konkretisoituu käytössä olevat resurssit, joita hänellä on työn asettamiin vaatimuksiin vastaamisessa. (Nieminen 2006, 45.) Lisäksi työnohjauksella voidaan tukea opettajien hyvinvointia ja jaksamista työssä. Sen avulla pyritään muun muassa parantamaan opettajien henkilökohtaisia resursseja kasvatus- ja opetustyössä sekä tukemaan koko työyhteisöä. (Onnismaa 2010, 39.) Niemisen (2006, 44) mukaan työnohjaus voi jopa lisätä työyhteisön yhteisöllisyyttä, sillä se mahdollistaa työyhteisön jäsenten välisen kokemusten jakamisen ja uusien näkökulmien saamisen työhön. Luokanopettajat toivoivat, että he saisivat työnohjausta säännöllisesti ja nimenomaan työyhteisön ulkopuoliselta

ammattihenkilöltä, sillä sen koetaan turvaavan paremmin vuorovaikutuksen avoimuus. Hämäläinen (2005, 89) nostaakin esiin sen, miten työnohjauksella on mahdollista puhdistaa työyhteisön ilmapiiriä ja parantaa työyhteisön jäsenten vuorovaikutustaitoja. Tämä edellyttää kuitenkin jokaisen työyhteisön jäsenen luottamusta, että vaikeistakin asioista voidaan avoimesti keskustella (Hämäläinen 2005, 89). Sen lisäksi, että opettajat toivoivat työnohjausta työhönsä, he kokivat tarvitsevansa myös valtakunnallisen julkisen keskustelufoorumia, jossa voitaisiin avoimesti keskustella työhyvinvoinnin ongelmakohdista.

Edellä mainittujen tukimuotojen ja kehittämisehdotusten lisäksi luokanopettajat kokivat koulun tiloissa olevan paljon parantamisen varaa. Viime aikoina on paljon uutisoitu valtakunnallisesti kouluissa lisääntyneistä sisäilmaongelmista, jotka ovat aiheuttaneet haasteita opettajien työhyvinvoinnille (Koivuranta 16.5.2016). Myös tässä tutkielmassa luokanopettajat nostivat esiin samaisen ongelman. OAJ:n (2016) opetusalan työolobarometrin tulokset kertovat sisäilmaongelmien sekä sairastuttaneen opettajia että lisänneen heidän sairauspoissaoloja. Opettajien kokemusten mukaan sisäilmaongelmat ja niistä aiheutuvat oireet voivat pahimmillaan viedä opettajan työkyvyn. Haastattelemamme opettajat kertoivatkin, miten sisäilmaongelmien aiheuttamat oireet lisäävät heidän stressiään, kun sekä kollegoita että oppilaita on toistuvasti poissa ja omienkin oireiden alkuperää alkaa jännittämään. Lisäksi työolobarometristä (OAJ 2016) käy ilmi, että sisäilmaongelmien lisäksi koulun tiloissa puhuttaa niiden riittämättömyys kasvaneiden oppilasmäärien tarpeisiin ja opetukselle asetettuihin vaatimuksiin nähden. Opetustilojen pieni koko opettajien puheessa nousee esille myös Perkiö-Mäkelän (2006, 73–74) tutkimuksessa. Opetustilojen soveltumattomuus vaikeuttaa opettajien kokemusten mukaan heidän työtään ja samalla myös haastaa työssä viihtymistä, kun työn tekemiseen ei ole otollisia mahdollisuuksia. Tähän epäkohtaan luokanopettajat toivoivatkin saavansa tukea kunnan taholta. Vesterinen (2006, 32) muistuttaa, että työhyvinvointia kehitettäessä täytyy kuitenkin huomioida, että kehityksen on kohdistuttava kaikkiin työhyvinvoinnin osa-alueisiin, ei ainoastaan yksilön ominaisuuksiin.

Opettajien työhyvinvointiin panostaminen on kuitenkin tärkeää jo siksi, että hyvinvoinnin työssä on todettu heijastuvat oppilaiden oppimiseen. Lisäksi opettajien hyvinvointi on yhteydessä siihen, miten koulu onnistuu sen pedagogisen tehtävän toteuttamisessa. On myös huomioitava se, että hyvinvoiva opettaja todennäköisemmin keskittyy myös itsensä kehittämiseen ja omaan ammatilliseen kehittymiseensä. Tällöin tästä hyötyy niin oppilaat kuin koko työyhteisö. (Soini, Pyhälto & Pietarinen 2009, 5.) On lisäksi todettu, että työntekijöiden jakamisen ja terveyden edistämisen kannalta merkittävin ennaltaehkäisevä työ tapahtuu työoloja ja työyhteisöjä kehittämällä, vaikkakin yksittäisen työntekijän vastuu omasta terveydestään on huomioitava. (Hakanen ym. 2009, 4–5.) Yksilön onkin Ritvasen (2008, 101) mukaan tärkeä havainnoida työnsä stressitekijöitä ja oppia kuuntelemaan ja reagoimaan oman kehonsa viesteihin riittävän ajoissa. Tärkeää on, että työntekijä huomioi omat voimavaransa tilanteen mukaan. Työssä jaksamiseen onkin syytä kiinnittää huomiota jo ennen kuin ongelmat johtavat työuupumukseen, josta voi seurata masennus tai jopa työkyvyn menetys. (Havukainen ja Lavikkala 2011, 77, 81; Juuti 2006, 81.) Santavirta ja kumppanit (2010 2001, 5) korostavat myös työnantajan roolia työuupumuksen ennaltaehkäisemisessä. Lisäämällä opettajien omia vaikutusmahdollisuuksia työtään kohtaan sekä järjestämällä työtä sellaiseksi, että se tarjoaa riittävästi ammatillista haasteellisuutta, voidaan tukea työssä jaksamista ja ehkäistä stressiä sekä uupumusta (Santavirta ym. 2001, 5). Lisäksi kouluissa voidaan panostaa opettajien terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen esimerkiksi palkkaamalla luokkiin avustajia ja järjestämällä liikunnallisia tapahtumia (Turunen, Tossavainen & Vertio 2004, 425.) Hakanen ja kumppanit (2009, 86–89) korostavat, että organisaatiotasolla tulisi keskittyä hyvinvointijohtamiseen eli panostaa työskentelyn ja hyvinvoinnin edellytyksiin. Tällä tavoin voidaan saavuttaa pitkäaikaisia tuloksia, jotka turvaavat työntekijöiden jaksamisen.

Yhteenveto

Hyvinvointitutkimuksille on ollut tyypillistä lähteä hakemaan vastauksia negatiivisten, hyvinvointia haastavien, tekijöiden kautta. Kuitenkin viime vuosina on jonkin verran yleistynyt myös se, että lähdetäänkin tutkimaan myös niitä tekijöitä, jotka edesauttavat hyvinvoinnin muodostumista. (Soini ym. 2008, 245.) Siksi mekin lähdimme lähestymään hyvinvointia omassa tutkielmassamme myös niiden tekijöiden kautta, jotka lisäävät luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksia. Aineistosta huomasimmekin nopeasti, että työhyvinvointia haastavia tekijöitä löytyi luokanopettajien kertomuksista huomattavasti enemmän kuin positiivisia, työhyvinvointia tukevia tekijöitä. On kuitenkin muistettava, että kysymys on yksilöllisistä kokemuksista ja se, mikä jollekin toiselle on hyvinvointia kuormittava tekijä, ei välttämättä toiselle ole ollenkaan työhyvinvoinnin kannalta haastava tekijä.

Pedagoginen hyvinvointi koskee koko kouluyhteisöä, joka yhdessä luonnistunutta opetus- ja kasvatustehtävää. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että opettajien hyvinvointiin työssä kiinnitetään huomiota, sillä se, miten opettaja voi, heijastuu myös oppilaiden arkeen ja oppimiseen. (Soini ym. 2008, 245.) Myös tähän tutkielmaan haastatellut opettajat tunnistivat sen, että heidän hyvinvointinsa heijastuu oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen. Tämän tärkeän näkökulman varjolla voidaan todeta, että opettajien hyvinvointiin työssä on tarvetta tulevaisuudessaakin kiinnittää huomiota ja pyrkiä kehittämään heidän hyvinvointiaan. Roffey (2012, 15) tarkentaa Soinin ja kumppaneiden huomiota tuomalla esiin näkökulman, jonka mukaan opettajien työhyvinvoinnin edistäminen kannattaa, sillä se lisää koulun mahdollisuuksia kohdata oppilaiden erilaiset tarpeet. Tällä riittäväällä oppilaiden tarpeiden huomioimisella voidaan jopa onnistua vähentämään useiden oppilaiden sekä käytökseen että oppimiseen liittyvän tuen tarvetta (Roffey 2012, 15.) Yhteiskunnan ollessa jatkuvassa muutoksessa, vaaditaan myös opettajilta mukautumista näihin muutoksiin. Opettajien voidaankin todeta olevan alati mukana yhteiskunnan muutoksissa, sillä työssään he ovat ensimmäisten joukossa havainnoimassa näiden muutosten seurauksia. Oppilaiden mukana kouluun kulkeutuvat kotien ongelmat, jotka puolestaan kumpuavat

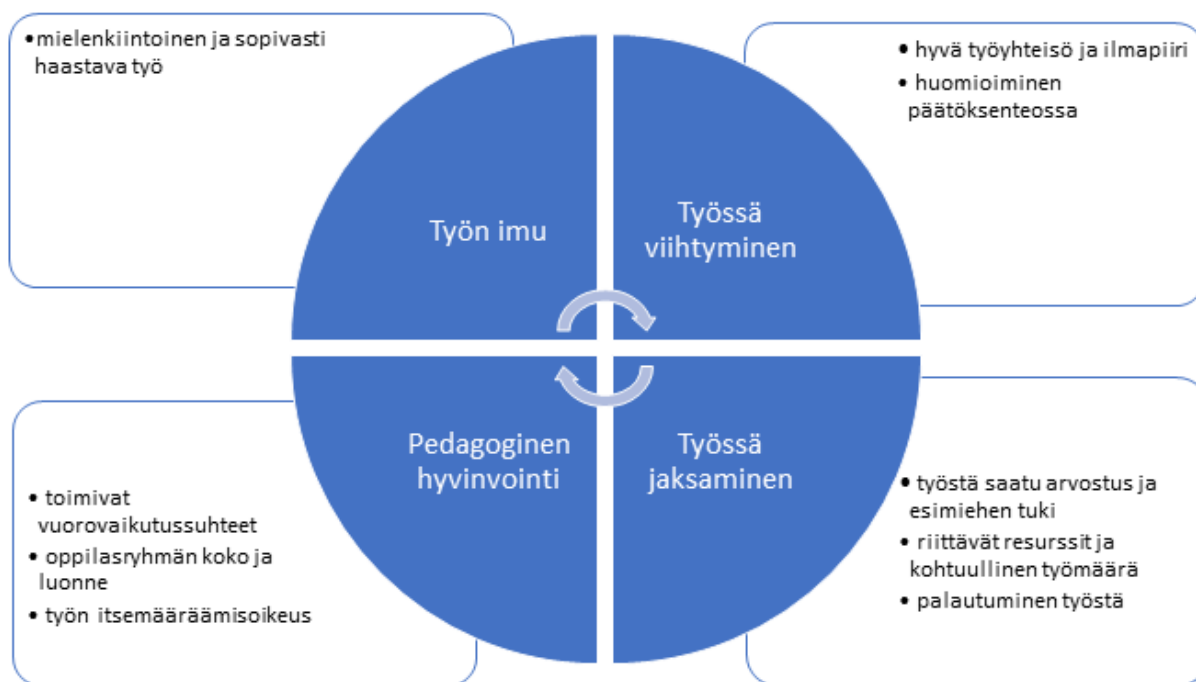
yhteiskunnasta. (Huusko 1999, 95.) Tämä onkin opettajan työn yksi henkisesti raskaimpia puolia, sillä kuten tutkielmamme tuloksista käy ilmi, oppilaiden ongelmat ovat vuosi vuodelta kasvaneet ja ne ovat entistä vahvemmin läsnä koulun arjessa. Lisäksi opetustyön muuttuessa opettajilta vaaditaan entistä enemmän joustavuutta, mukautumista uusiin tilanteisiin, luovuutta sekä yhteistyötaitojen kehittämistä (Huusko 1999, 96). Voidaan myös todeta, että koska oppilaiden ongelmat heijastuvat myös opettajien hyvinvointiin työssä, on tärkeää, että kehitystyötä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi tehdään, jotta opettajien hyvinvointi työssä kohentuu.

Tutkielmamme teoriakehyksessä esiintyvät työviihtyvyys ja työssä jaksaminen tulivat opettajien kokemuksissa esiin useasti, kun taas työn imun käsite ei tällaisena ilmaisuna noussut esiin kertaakaan. Pohdimmekin, onko työn imun kokeminen opetuslalla harvinaista vai eikö sitä tunnusteta. Toisaalta työn imu voidaan helposti nähdä negatiivisena, kuormittavana tekijänä. Kuitenkin tuloksista on havaittavissa, että osa opettajista mainitsee nauttivansa työstään ja haluavansa jatkuvasti kehittää siinä itseään, jolloin työlle haluaa antaa paljon aikaa. Tällöin liikutaan jo lähellä työn imua, mutta ehkä sitä ei täysin osata nimetä.

Siitä huolimatta, että tutkielmaamme haastattelemamme opettajat nimesivät runsaasti jaksamista kuormittavia tekijöitä arjestaan, eivät opettajat kuitenkaan kokeneet yleistä hyvinvointiaan työssä negatiiviseksi tai halunneet toisinaan vaihtaa alaa. Voidaankin todeta, että työ opettajien kohdalla sisältää riittävästi voimavaroja tuottavia elementtejä, jotta työtä jaksaa vaikeinakin aikoina. Vasta, kun työ ei enää tuota iloa ja se menettää merkityksensä pitkäaikaisesti, voidaan ammatin vaihtoa pitää todennäköisenä.

Kokonaisvaltainen työhyvinvointi kattaa sisäänsä niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisen ja henkisenkin työhyvinvoinnin. Työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisuus muodostuu siitä, että jokainen näistä osa-alueista heijastuu toisiinsa ja kaikkia tarvitaan hyvinvoinnin muodostumiseen. (Virolainen 2012, 11–12.) Tämän tutkielman tuloksista on tehtävissä vastaavia huomioita, sillä opettajat kuvailivat esimerkiksi henkisen väsymyksen ja stressin heijastuvat myös fyysiseen terveyteen siinä esiintyvänä oireina. Lisäksi fyysisessä terveydessä

esiintyvät tekijät, kuten melun aiheuttama päänsärky sekä sisäilmaongelmista johtuvat oireet, ilmenevät haasteina myös henkisen työhyvinvoinnin kokemuksissa. Nykypäivän tuloskeskeisessä yhteiskunnassa voidaan pohtia työntekijän henkisen jaksamisen arvostamista sekä työntekijän kuuntelemisen tarvetta keskeisenä hyvinvointia työssä edistävänä tekijänä.



KUVIO 6. Tutkielman tulokset keskeisten käsitteiden ympärille koottuna.

Yllä olevassa kuviossa on vielä kootusti esitetty tutkielmamme keskeisten käsitteiden viitekehyksessä työhyvinvoinnin kokemuksia muokkaavia tekijöitä luokanopettajien kokemusten pohjalta. Kuten kuvioista käy ilmi, on tärkeä muistaa, että jokainen osa-alue on vuorovaikutuksessa toisiinsa. Tässä olemme kuitenkin esittäneet luokanopettajien kokemuksista esiin nousseita työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä siitä näkökulmasta, mihin työhyvinvoinnin alakäsitteeseen ne ensisijaisesti luokanopettajien kertomuksissa sijoittuivat.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärven ym. (2013, 231) mukaan tutkimusta toteutettaessa on pohdittava sen validiteettia ja reliabiliteettia. Laadullisen tutkimuksen analyysin tärkeimpiä ominaisuuksia ovat systemaattisuus ja tulkinnan luotettavuus, joita olemme tuoneet esiin tarkalla kuvauksella analyysin etenemisestä sen eri vaiheineen. Lisäksi luotettavuutta lisää se, että tutkija tuo näkyville aineiston rakennetta ja osia, joiden pohjalta tärkeimmät havainnot on muodostettu. Aineiston analyysin hyvien puolien esittelyn lisäksi myös mahdollisten rajoitteiden kertominen lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 21–22; Hirsjärvi ym. 2013, 231–232.) Tässä tutkielmassa eräänä rajoitteena voidaan pitää käyttämäämme aineistonkeruumuotoa, haastattelua, sillä kuten Patton (2002, 307) sekä Hirsjärvi ja Hurme (2008, 93) kirjoittavat, voi itse haastattelutilanne vaikuttaa henkilön vastauksiin ja hänen kykyynsä olla aidosti rehellinen. Tässä tutkielmassa käsitellyt aiheet eivät kuitenkaan olleet erityisen arkaluonteisia, mikä lisää käyttämämme temahaastattelun luotettavuutta.

Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, meidän ei ollut tutkielmassamme tarkoitus yleistää saatuja lopputuloksia, vaan selvittää ja tarkastella nimenomaa tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemuksia aiheesta, mikä on Alasuutarinkin (2001, 251) mukaan tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Tämä ei kuitenkaan vähennä tutkielmamme vaatimaa luotettavuutta käytettyjen menetelmien suhteen. Olemme lisänneet tutkielmamme luotettavuutta nostamalla aineistosta esiin tuloksia tukevia sitaatteja havaintojamme lisäksi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 194). Luotettavuudesta kertoo myös se, että tutkielma on mahdollista toistaa tutkimuksen vaiheiden tarkan avauksen myötä (Hirsjärvi ym. 2013, 231).

Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää huomioida se, että jokainen tutkija on toimija, joka tulkitsee aineistoaan ja tuloksiaan omalla tavallaan. Tästä huolimatta tutkijan on kuitenkin pysyteltävä tutkimuksessaan puolueettomassa roolissa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 135–136.) Tässä tutkielmassa tutkijoita oli kaksi ja huomasimme tekevämme aineistosta sekä tuloksista hyvin samanlaisia

havaintoja ja tulkintoja, mikä lisää tutkielmamme luotettavuutta. Tutkielman edetessä luotettavuuden kannalta oli erittäin hyvä, että aineistoa tarkasteli kaksi tutkijaa, sillä pystyimme pohtimaan asioita yhdessä ja täten käymään aineistoa läpi todella tarkasti. Meidän oli tutkijoina helpompi säilyttää puolueeton ja kriittinen näkökulma tutkittavia luokanopettajia sekä koko tutkimusta kohtaan, sillä kokemuksemme luokanopettajan työstä ja tehtävistä ovat vielä melko vähäisiä.

Lisäksi laadullista tutkimusta tehdessä on huomioitava sen validiteetti. Täällä Hirsjärven ja kumppaneiden (2013, 231–232) mukaan tarkoitetaan saatujen tulosten uskottavuuden tarkastelua sekä tutkimukseen valitun menetelmän kykyä mitata sitä, mitä tutkimuksessa halutaan selvittää. Laadullisen tutkimuksen laatuun voidaan panostaa jo aineiston keruun yhteydessä esimerkiksi haastattelukoulutuksella ja varmistamalla haastattelun tallennusvälineiden toiminta (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 184.) Omassa tutkielmassamme kävimme ennen haastatteluja huolellisesti läpi oman teemahaastattelurunkomme ja varmistimme molempien ymmärryksen siitä. Lisäksi käytimme haastattelutilanteissa aina kahta tallennusvälinettä, jotta turvaisimme nauhoituksen onnistumisen.

Litteroimme haastattelut heti, kun olimme saaneet ne tehtyä, sillä myös näin tutkimuksen laatua voidaan kohentaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185.) Takasimme litterointien laadun sopimalla yhdenmukaiset tavat ja ohjeet litterointia varten. Tämän lisäksi jaoin haastatteluiden litterointivastuuta tasapuolisesti kummallekin. Litteroimme haastattelumme sanatarkasti luotettavuuden takaa-miseksi. Tutkielmaamme valittuihin sitaatteihin olemme tarkentaneet hakasul-kuihin aiheeseen liittyviä huomautuksia liittyen kontekstiin, josta puhutaan.

6.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Lankshear ja Knobel (2004, 4–5) kirjoittavat, että opettajia koskevalla tutkimukselle tulee olla tavoite, jonka avulla voidaan kehittää opettajuutta ja siten myös oppimista. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tuoda esiin opettajien autenttisia kokemuksia tämän hetkisestä hyvinvoinnista työssään: millaisista tekijöistä heidän työhyvinvointinsa rakentuu. Lisäksi tämän tutkielman

tarkoituksena on esitellä opettajien näkemyksiä siitä, millaisin erilaisin keinoin heidän hyvinvointiaan työssä voitaisiin tulevaisuudessa edistää.

Tämän tutkielman aihetta voidaan kuitenkin soveltaa tulevaisuudessa tehtäviin tutkimuksiin ja kehitellä aiheesta jatkotutkimuksia, jolla käsiteltävästä ilmiöstä, hyvinvoinnista työssä, voitaisiin saada laajempi käsitys. Tämän pro gradu -tutkielman tulosten voidaan monilta osin todeta tukevan aiempia tutkimustuloksia koskien opettajien työhyvinvointia lisääviä ja heikentäviä tekijöitä. Lisäksi työyhteisön roolin tutkiminen opettajien työhyvinvoinnin kannalta tuotti runsaasti tietoa esimerkiksi käytännön työhyvinvoinnin edistämistyötä ajatellen. Tutkielman teon yhteydessä tuli eteemme myös mahdollisia muita tutkimusaiheita. Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, nostivat luokanopettajat tässä tutkielmassa esiin rehtorin roolin vahvasti työhyvinvointiin vaikuttavana elementtinä ja samaista ilmiötä havaittavissa myös muissa opettajien työhyvinvointia koskevissa tutkimuksissa. Olisi varsin kiinnostavaa ottaa tutkielman aiheeksi tarkemmin juuri rehtorin merkitys opettajien työhyvinvoinnille ja selvittää hänen käytännön keinoja edistää työyhteisönsä työhyvinvointia, sillä kuten Hakanen ja kumppanit (2009, 93) toteavat, on usein juuri esimies avainasemassa henkilöstönsä hyvinvoinnista huolehtimisessa. Tutkielmasta saatuja tuloksia voitaisiin käyttää myöhemmin apuvälineenä esimerkiksi tulevia rehtoreita koulutettaessa.

Meidän tutkielman ollessa laadullinen ja otannan ollessa suhteellisen pieni, olisi kiinnostavaa toteuttaa laajempi, mahdollisesti määrällinen tutkimus koskien suomalaisten opettajien työhyvinvointia, jossa tarkasteltaisiin eritoten alueellisten erojen yhteyttä työhyvinvoinnille. Lisäksi pro gradu -tutkielmasamme opettajat nostivat jaksamisen merkityksen erittäin tärkeäksi työhyvinvoinnille. Eräs tärkeä ja mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi haastatella työuupumuksen kokeneita opettajia ja selvittää mikä saa heidät palaamaan työhönsä tai vaihtoehtoisesti vaihtamaan alaa. Paljon on puhuttu myös nuorten opettajien uupumisesta ja alanvaihdosta vain muutamien työvuosien jälkeen (Roffey 2012, 9). Syitä näille ilmiöille olisikin tärkeää selvittää lisää ja siten tuoda tätä haastetta suuremman yleisön tietoon. Samalla olisi kiinnostavaa selvittää, onko

ongelmalle jotain tehtävissä jo etukäteen. Tuloksia edellä kuvatuista tutkimuksista olisi mahdollista hyödyntää esimerkiksi opettajankoulutuksessa.

Tämän tutkielman yhteydessä luokanopettajat toivat esiin opettajan ja oppilaiden huoltajien välisen toimivan yhteistyön edistävän työhyvinvointia. Mielinkiintoinen tutkimusaihe olisi selvittää tarkemmin opettajien ja huoltajien yhteistyön haasteita ja haastatella opettajia heidän kokemuksistaan sellaisissa tilanteissa, joissa yhteistyö on ollut pulmallista tai jopa toimimatonta. Tulokset tällaisesta tutkimuksesta voisivat tarjota opettajille vertaistukea kautta maan.

Kuten tämän pro gradu -tutkielman tuloksista ilmenee, heijastuu opettajien hyvinvointi työssä myös oppilaiden hyvinvointiin. Tämän tutkielman aiheita voisikin edellä mainitun huomion pohjalta viedä kohti koko koulun hyvinvoinnin tutkimista. Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia oppilaita ja heidän kokemuksiaan siitä, millaisena he pitävät omaa hyvinvointiaan kouluissa ja millaiset tekijät sitä muokkaavat. Oppilaita haastatteleamalla voitaisiin selvittää lisäksi sitä, millaisen merkityksen he antavat opettajalleen suhteessa omaan hyvinvointiinsa ja täten päästäisiin myös paneutumaan siihen, miten opettajien työhyvinvointi heijastuu oppilaiden hyvinvointiin. Hyvinvoinnin taustalla ovat kuitenkin samanlaiset tekijät sekä oppilailla että opettajilla (Konu 2003). Tulokset tarjoaisivat yhteiskunnallisesti merkityksellistä tietoa koko koulun hyvinvoinnista ja myös oppilaiden hyvinvoinnista suomalaisessa peruskoulussa. Lisäksi tulosten avulla voitaisiin osoittaa opettajien työhyvinvoinnin tukemisen tärkeys päättäjille.

LÄHTEET

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja.

Aro, T. 1998. Työkyvyn ylläpidon suunnitelma käytännön toiminnaksi. Teoksessa T. Aro & E. Matikainen (toim.) Työkyky hallintaan -suunnitelmat käytännön toiminnaksi. Helsinki: Työterveyslaitos, 16–25.

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Helsinki: Opetushallitus.

Bakker, A. & Leiter, P. 2010. Work Engagement: Introduction. Teoksessa A. Bakker & P. Leiter (toim.) Work engagement – a handbook of essential theory and research. Hove; New York: Psychology Press 2010, 1–9.

Bennett, N. 2003. Structure, Culture and Power in Organisations. Teoksessa N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (toim.) Effective Educational Leadership. London: The Open University, 44–61.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3:2. UK: Routledge Taylor & Francis Group, 77–101.

Bubb, S. & Earley, P. 2004. Managing Teacher Workload: Work-life Balance and Wellbeing. London: Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Pub; SAGE Publications 2004.

Cooley, E. & Yovanoff, P. 1996. Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, Vol. 62, Issue 4, 336–355.

Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Handbook of qualitative research. United States of America: SAGE Publications.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli. & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.

Feldt, T., Kinnunen, U., Rönkä, T., Kinnunen, M-L & Rusko, H. 2007. Kuormituksesta palautuminen ja sen mittaaminen: psykologinen ja fysiologinen näkökulma. Teoksessa A. Aro, T. Feldt & V. Ruohomäki (toim.) TOP1: puheenvuoroja työ- ja organisaatiopsykologiasta. Helsinki: Edita, 60–82.

Fritz, C. & Sonnentag, S. 2006. Recovery, well-being, and performance-related outcomes: The role of workload and vacation experiences. *Journal of Applied Psychology*, 91 (4), 936–945.

Giorgi, A. 1988. *The Phenomenological Psychology of Learning and the Verbal Tradition*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. 2014. Teacher's Job Satisfaction and Self-efficacy: a review. *European Scientific Journal* vol.10, No.22, 321–342.

Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsinki: Yliopistopaino.

Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.

Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos

Hakanen, J., Ahola, K., Härmä, M., Kukkonen, R. & Sallinen, M. 2009. *Voiman lähteet: työn voimavarojen ABC*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli W. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.

Havunen, R. & Lavikkala, A. 2011. *Ongelmia ratkaiseva esimies*. Helsinki: Talentum Media Oy.

Heiske, P. 1997. *Hyvinvointia työyhteisöön*. Helsinki: Yrityskirjat Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Holmes, E. 2005. *Teacher well-being. Looking after yourself and your career in the classroom*. Lontoo: RoutledgeFalmer.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. *Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive Practice*. 1994. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln. *Handbook of qualitative research 1994*. United States of America: SAGE Publications, 262–273.

Huusko, J. 1999. *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* N:o 49.

Hämäläinen, P. 2001. *Jaksamisesta innostumiseen - työssä ja elämässä*. Helsinki: Tammi.

Hämäläinen, P. 2005. *Ihmisen kokoinen työyhteisö. Avaimia hyvään vuorovaikutukseen*. Helsinki: Tammi.

Juuti, P. 1998. *Yrityksen johtamis- ja toimintatapa sekä henkilöstön yhteistyökyky*. Teoksessa T. Aro & E. Matikainen (toim.) *Työkyky hallintaan -suunnitelmat käytännön toiminnaksi*. Helsinki: Työterveyslaitos, 39–48.

Juuti, P. 2006. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro, 77–91.

Karasek, R & Theorell, T. 1990. Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life. New York, Basic Books.

Karppanen, K. 2006. Esimiestyö ja työhyvinvointi. Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro, 155–162.

Kauko-Valli, S. & Koiranen, M. 2010. Työnilo ja henkinen hyvinvointi. Teoksessa M. Suutarinen & P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvoinnin johtaminen. Helsinki: Otava, 100–110.

Kauppinen- Saaranen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus> Viitattu 20.3.2017.

Kauppinen, L. 2017. Luokanopettajakoulutuksen suosiossa roima pudotus. Savon Sanomat 10.6.2017.

Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.

Kinman, G., Wrayb, S. & Strangea, C. 2011. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. Educational Psychology Vol. 31, No. 7, 843–856.

Koivuranta, E. 2016. Ylen kysely: Sadoissa kouluissa on ollut sisäilmaongelmia. Yle-uutiset. 16.5.2016.

<https://yle.fi/uutiset/3-8879339> Viitattu 22.1.2018.

Korkeakivi, R. 2016. Opettajan savotta paisuu. Opettaja-lehti. 21.10.2016. 28–29.

- Laaksola, H. 2014. Urakehitystä kiintiöiden sijaan. Opettaja-lehti 12/2014. <http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=Opettaja-Lehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755736021> Viitattu 5.10.2017.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–51.
- Lampinen, M-S., Viitanen, E. & Konu, A. 2013. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus yhteisöllisyydestä työelämässä. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2013: Vol. 50, Nro. 1, 71–86.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A handbook for Teacher Research: from design to implementation. Aidenhead: Open University Press.
- Lazarus, R. 1991. Emotion and Adaption. New York: Oxford University Press.
- Le Blanc, P., de Jonge, J. & Schaufeli, W. 2008. Job Stress and Occupational Health. Teoksessa N. Chmiel (toim.) An Introduction to Work and Organizational Psychology. A European Perspective. Blackwell: Malden, 119–147.
- Lehto, A-M. & Sutela, H. 2008. Työolojen kolme vuosikymmentä: Työolotutkimusten tuloksia 1977–2008. Helsinki: Tilastokeskus.
- Manka, M-L. 2012. Työnilo. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Manka, M-L., Hakala, L., Nuutinen, S., Harju, R. 2010. Työn iloa ja imua – työhyvinvoinnin ratkaisuja pientyöpaikoille. https://kuntoutussaatio.fi/files/391/tyhyopas_lopullinen.pdf Viitattu 10.8.2017.
- Manka, M-L & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Helsinki: Talentum pro.

Mansikka, O. 10.5.2016. OAJ:n kysely: Opettajien työolot ovat heikentyneet – taustalla stressi, väkivalta ja työajan pidentyminen. Helsingin Sanomat. <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002900412.html> Viitattu 29.1.2017.

Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Oulu: Oulu University Press.

Mason, J. 2002. Qualitative researching. London: Sage Publications.

Mathison, S. & Freeman, M. 2006. Teacher Stress and High Stakes Testing: How Using One Measure of Academic Success Leads to Multiple Teacher Stressors. Teoksessa R. Lambert & C. McCarthy (toim.) Understanding teacher stress in an age of accountability. Connecticut: IAP-Information Age Publishing, 43–63.

Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 7–11.

Mether, U. 2018. Opettajan huoli: aika ei riitä enää opettamiseen – miten kaikki hienot uudistukset viedään onnistuneesti maaliin? Uusimaa 6.1.2018.

<https://www.uusimaa.fi/artikkeli/595709-opettajan-huoli-aika-ei-riita-ena-opettamiseen-miten-kaikki-hienot-uudistukset> Viitattu 22.1.2018.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.

Mulford, B. 2003. Leadership in Education: Losing Sight of our Interests. Teoksessa N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (toim.) Effective Educational Leadership. London: The Open University, 3–13.

Nieminen, T. 2006. Työnohjaus koulutyön tukena. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 43–50.

OAJ 2016. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 4:2016.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf Viitattu 14.8.2017.

Opetushallitus 2016. Mitä opettajille nykyään kuuluu? Verkkouutinen 8.6.2016. http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/mita_opettajille_nykyaan_kuuluu Viitattu 15.10.2017.

Otala, L. & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: WSOY.

Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen – QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos.

Pasivaara, L. 2009. Työnsä kokoinen ihminen. Helsinki: Tammi.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods 3 edition. United States of America: SAGE Publications.

Perkiö-Mäkelä, M. 2006. Ergonomia opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 71–93.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhälä, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 53–74.

Pietiläinen, J. 2016. Opettajien arki on karu: kiusaamista, ylitöitä ja rankkaa byrokratiaa – Jaksaisitko itse tätä? Helsingin Uutiset 5.10.2016. <http://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/440889-opettajien-arki-on-karu-kiusaamista-ylitoita-ja-rankkaa-byrokratiaa-jaksaisitko> Viitattu 29.1.2017.

Rajakaltio, H. 1999. Yhteistoiminnallinen kehittämistapa koulutoimessa. Teoksessa Työturvallisuuskeskus. Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 27–50.

Ristikangas, M-R & Grünbaum, L. 2014. Valmentava esimies. Onnistumista palvelevat positiot. Helsinki: Talentum Pro.

Ritvanen, T. 2008. Palaututko riittävästi päivän työstä? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009: teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–101.

Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology* Vol. 29 No. 4, 8–17.

Ruusuvuori, J. 2010. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyytinen näkökulma. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 228–252.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 8–29.

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. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2016. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, 1785–1799.

Soini, T. Pyhältö, K. & Pietarinen, J. “Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa” – tutkimushankkeen (2007–2009) loppuraportti.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008, 244–257.

Sonnentag, S. & Fritz, C. 2007. The Recovery Experience Questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology* 12 (3), 204–221.

Sonnentag, S. 2001. Work, recovery activities, and individual well-being: a diary study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6 (3), 196–210.

Sonnentag, S. 2003. Recovery, Work Engagement, and Proactive Behavior: A New Look at the Interface Between Nonwork and Work. *Journal of Applied Psychology* 88 (2003), 518–528.

Sonnentag, S., Unger, D. & Nägel, I. 2013. Workplace conflict and employee well-being. The moderating role of detachment from work during off-job time. *International Journal of Conflict Management*, Vol. 24 issue: 2, 166–183.

Sormunen, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2011. Home-School Collaboration in the View of Fourth-Grade Pupils, Parents, Teachers, and Principals in the Finnish Education System. *The School Community Journal* Vol. 21, No. 2, 185–212.

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja.

Taris, T. Schaufeli W. & Shimazu, A. 2010. The push and pull of work: the differences between workaholism and work engagement. Teoksessa A. Bakker. & P. Leiter (toim.) *Work engagement – a handbook of essential theory and research*. Hove [England]; New York: Psychology Press 2010, 39–53.

Trougakos, J. & Hideg, I. 2009. Momentary work recovery: the role of within-day work breaks. Teoksessa S. Sonnentag, P. Perrewé & D. Ganster (toim.) *Research*

in occupational stress and well-being, Volume 7: Current perspectives on job-stress recovery. Bradford, UK: Emerald Group Publishing Limited, 30–84.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turunen, H., Tossavainen, K. & Vertio, H. 2004. How can critical incidents be used to describe health promotion in the Finnish European Network of Health Promoting Schools? University of Kuopio. Department of Nursing Science. The Finnish Centre of Health Promotion. Health Promotion International Vol. 19 No. 4, 419–427.

Työterveyslaitos 2017. Toimiva työyhteisö. <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/> Viitattu 19.12.2018.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Vartiovaara, I. 2000. Jaksamisen rajat. Helsinki: WSOY.

Varto, J. 1992. Fenomenologinen tieteenkriittikki. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelut.

Vesterinen, P. 2006. "Aamulla, kun heräät, sinulla on hyvä mieli lähteä töihin – ja se jatkuu koko päivän." Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro, 29–48.

Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on Demand.

Virtanen, P. & Sinokki, M. 2014. Hyvinvointia työstä. Työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt. Tampere: Tietosanoma Oy.

Zijlstra, F.R.H. & Sonnentag, S. 2006. After Work Is Done: Psychological Perspectives on Recovery from Work. European Journal of Work and Organizational Psychology, 15, 129–138.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

1. Koulutustausta?
2. Työhistoria, miten pitkään olet toiminut luokanopettajana?
3. Mitä luokkaa opetat, luokan oppilasmäärä?

1. Työhyvinvointi yleisesti

- Miten määrittelet työhyvinvoinnin? Millaisia elementtejä siihen kuuluu / Millaisista elementeistä se koostuu?
- Millaisena näet työhyvinvoinnin tällä hetkellä yleisesti opettajien keskuudessa?
- Mitä työhyvinvointi tarkoittaa sinulle?

2. Työhyvinvointia lisäävät tekijät

- Millaisista tekijöistä työssä sinun työhyvinvointisi syntyy?
- Miten ne lisäävät työhyvinvointiasi?
- Onko oma hyvinvointisi työssä työurasi aikana muuttunut? Millä tavalla?

3. Työhyvinvointia haastavat tekijät

- Millaiset tekijät ovat haastaneet työhyvinvointiasi?
- Miten ne ovat heijastuneet työhösi?

4. Työyhteisö, työhyvinvoinnin edistäminen

- Millainen on toimiva työyhteisö? Kuvaile työyhteisöäsi.
- Tuetaanko työpaikallasi opettajien työhyvinvointia? Koetko sen riittäväksi?
- Millaisilla keinoilla opettajien työhyvinvointia voitaisiin edistää?
- Miten itse edistät omaa työhyvinvointiasi?

Liite 2. Tutkimuslupahakemus

Kunta/kaupunki

Perusopetus, alakoulu

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi. Haemme tutkimuslupaa opintoihimme kuuluvaan pro gradu -opinnäytetyön tekemiseksi. Tutkielmamme tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista. Tutkielmamme haemme luokanopettajia ja tarkoituksena on haastatella heitä huhtikuun 2017 aikana. Kokonaisuudessaan työn on tarkoitus valmistua syksyllä 2017. Työssämme sitoudumme noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä asetuksia. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistujilla on myös mahdollisuus jättäytyä pois tutkielmasta, milloin tahansa. Uskomme, että tutkielmastamme on hyötyä kehitettäessä opettajien työhyvinvointia. Tarvittaessa annamme tutkielmastamme myös lisätietoja.

2.3.2017

Liite 3. Taulukko aineiston analysoinnista

Taulukko 1. Teemoittelu Vesterisen (2006) mallin pohjalta

	Työhyvinvointia tukevat tekijät	Työhyvinvointia haastavat tekijät
Yksilön osa-alue	<p>onnistumiset oppilaiden kanssa tasapaino kotiasioissa toimiva yhteistyö huoltajien kanssa palautuminen vapaa-ajalla harrastukset omien vahvuuksien löytäminen opettajan persoona</p>	<p>kiire stressi liian suuret odotukset kovat vaatimukset terveydelliset ongelmat ylikuormittuminen lisääntyneet työtehtävät haastavat huoltajat työ- ja vapaa-ajan rajaamisen vaikeus palautumattomuus työn pysyvyyden puute uusi OPS haastava oppilasaines opettajan persoona</p>
Työympäristön osa-alue	<p>kollegiaalinen tuki esimieheltä saatu tuki myönteinen ilmapiiri arvostus huumori yhteisöllisyys luottamus erilaisuuden hyväksyminen yhdessä tekeminen työnohjaus</p>	<p>riittämätön henkilöstömäärä sijaiskiellot konfliktit koulun henkilöstön kanssa riittämätön tuki klikit työyhteisössä työyhteisön rakenne vahvan johtajan puute uusi OPS</p>
Työyhteisön osa-alue	<p>sisäilmaongelmat riittämättömät opetustilat kasvaneet luokkakoot taloudelliset paineet laajemman vaikutusmahdollisuuden puute henkisesti raskas työ uusi OPS</p>	<p>sopivat työtehtävät riittävät resurssit terve työympäristö mahdollisuus vaikuttaa omiin päiviin mielenkiintoinen ja monipuolinen työ</p>