

**”Onko se, että aika kulta muistot, mutta siltä tuntuu, että
jotenki oli tasapäisempää porukkaa.”**

Alkuopetuksen opettajien kokemuksia työn muutosten vaikutuksista

hyvinvointiin

Leena Peltosaari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

TIIVISTELMÄ

Peltosaari, Leena. 2020. "Onko se, että aika kulta muistot, mutta siltä tuntuu, että jotenki oli tasapäisempää porukkaa" Alkuopetuksen opettajien kokemuksia työn muutosten vaikutuksista hyvinvointiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 102 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia kokemuksia alkuopetuksen luokanopettajilla on muuttuneen opettajan työnkuvan vaikutuksista opettajan hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Pyrkimys oli sekä ymmärtää että tulkita haastateltavien kokemuksia muutosten vaikutuksista heidän hyvinvointiinsa.

Tutkimukseni oli laadullinen tutkimus ja sen metodinen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen, jonka pyrkimyksenä on ymmärtää ja tulkita aineistosta nousseita merkityskokonaisuuksia. Aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla kuudelta alkuopetuksen luokanopettajalta marras - joulukuussa 2019.

Tutkimustulokset osoittivat, että työyhteisön yhteisöllisyys lisäsi opettajien hyvinvointia. Opettajat kokivat työssään iloa oppilaiden onnistumisen kokemuksista ja arjen sujumisesta. Tämän tutkimuksen mukaan hyvinvointia kuormittivat viime vuosina tulleet työnmuutokset, oppilaiden käyttäytymisen haasteet sekä riittämättömyyden tunne. Yhä enemmän aikaa kului käyttäytymisen haasteiden vuoksi tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetukseen ja sen suunnitteluun. Oppilasaineksen muuttuminen koettiin merkittävästi hyvinvointia heikentävänä tekijänä. Opettajat elivät työelämäänsä lukuvuoden syklissä ja hyvä työyhteisö auttoi opettajia jaksamaan työssään.

Johtopäätöksenä voin todeta, että opettajien hyvinvointiin on kiinnitettävä jatkossa enemmän huomiota, sillä opettajien hyvinvointi heijastuu suoraan oppilaiden hyvinvointiin sekä opetuksen laatuun.

Keskeiset käsitteet: opettaja, hyvinvointi, kasvatusta- ja koulutusala, alkuopetus, työn muutokset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
1.1 Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 työtä ohjaavana asiakirjana..	7
1.2 Hyvinvoinnin määritelmä	8
2 OPETTAJAN TYÖN MUUTOKSET	11
2.1 Opettajan työn yleinen luonne.....	11
2.2 Kouluun kohdistetut odotukset.....	13
2.3 Inklusiivinen koulu.....	16
2.4 Oppilaiden sosioemotionaaliset taidot	19
3 HYVINVOINTI JA JAKSAMINEN OPETUS- JA KASVATUSALALLA	23
3.1 Työssä viihtyminen.....	23
3.2 Vuorovaikutus sekä kodin ja koulun yhteistyö.....	25
3.3 Työyhteisön yhteisöllisyys ja johtamisen merkitys	30
3.4 Opettajan persoonallisuus	32
3.5 Työhyvinvoinnin haasteita	34
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	37
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä	39
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	42
5.3 Aineiston keruu.....	43
5.4 Aineiston analyysi.....	47
5.5 Eettiset ratkaisut.....	50
6 TUTKIMUSTULOKSET	53
6.1 Työhyvinvointi alkuopetuksen opettajien näkökulmasta	53
6.2 Työyhteisö voimavarana haasteidenkin keskellä	54

6.3	Oppilaiden käyttäytymisen haasteet alkuopetuksessa	62
6.4	Koulutyön muutokset, kuorma vai voimavara	70
6.5	Hyvinvoinnin muutos ja ajatukset työssä jatkamisesta	77
7	POHDINTA.....	80
7.1	Yhteenveto ja johtopäätökset	80
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	83
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	85
	LÄHTEET	87
	LIITTEET.....	100

1 JOHDANTO

Keskustelu opettajien työssä jaksamisesta käy vilkkaana. Yhtä vilkkaana käy keskustelu peruskoulun opetuksen tasosta sekä uudenlaisista opetusmenetelmistä. Osa opettajista kokee työnsä olevan pelkkää kaaoksen hallintaa. Modernien opetusmetodien ja oppimisympäristöjen myötä opettajien aika tuntuu pientenkin oppilaiden kanssa menevän työrauhan ylläpitämiseen ja väliin selvittelyyn. Inklusiivista koulua on pidetty lähinnä säästötoimenpiteenä ja lähikouluperiaate onkin tullut ilman riittävää resurssia. Koskisen ja Kesosen (18.2.2020) artikkelissa kerrotaan, että joka kymmenes opettaja kohtaa työssään väkivaltaa. Tässä YLEn julkaisemassa artikkelissa tutkija Vesa Ilves toteaa, että erityisoppilaiden integrointi luokkaan altistaa väkivallalle, mikäli tukitoimet eivät ole riittävät. Opettajan työ onkin muuttunut kovasti viimeisten vuosien aikana.

Aaltolan (2002, 49–51) mukaan opettajan työ nähdään sivistyksen rakentajana. Kuitenkin on selvää, että yhteiskunnan muutokset, kasvatuksen haasteet, opetuksen tehostamispyrkimykset sekä koulun muuttuva suhde ympäristöön lisäävät haasteita opettajan työhön. Opettajan työkyky voi tulla uhatuksi ja hän voi kokea uupuvansa haasteiden alle. Aho (2011, 18) puolestaan toteaa väitöskirjassaan, että opettajan työtä tarkastellaan entistä laajempaan yhteiskunnallisena tehtävänä sen laajentuneen työnkuvan vuoksi.

Opettajan työn muutosta on käsitelty laajasti myös kansainvälisellä tutkimuskentällä. Erityisesti alkuopetukseen kohdennettua tutkimusta on saatavilla vähän, mutta opettajan työn muutoksesta tehty tutkimus käsittää myös alkuopetuksen työn muutoksen. Tulokset kertovat, että enää ei ole mahdollista keskittyä vain opettamiseen. Opettajia saattaa jopa ahdistaa opetuksen päämäärien saneleminen ylhäältä päin. Säntin (2008, 8) mukaan opettajat kokevatkin tehtävänsä haasteellisena ja resurssit vähäisinä. Koulun alkuvaiheessa lapset tulevat hyvin erilaisista lähtökohdista. Perheiden erilaiset ongelmat heijastuvat koululuokkiin oppilaiden kautta ja syrjäytyminen ja

pahoinvointi ovat yhteiskunnassa tosiasioita. Opettajan työssä korostuu yhä enemmän kasvatuksellinen elementti. Opettajat kokevat ammatillisen asemansa kyseenalaistuneen ja työmäärän lisääntyneen, mutta kuitenkin työ lasten kanssa koetaan tärkeäksi ja merkitykselliseksi. (Säntti 2008, 8.)

Oma kiinnostukseni opettajien hyvinvointia kohtaan kumpuaa pitkästä taustastani varhaiskasvatuksessa. Olen pohtinut yhteiskunnallista keskustelua seurattessani, mikä saa opettajat uupumaan pienten lasten kanssa? Koulutaipaleen alkuvuodet ovat merkittäviä lapsen myöhemmälle suhtautumiselle koulua kohtaan ja onkin erittäin tärkeä, että alkuopetuksessa on opettajia, jotka voivat tarjota oppilaalle turvallisen ja itsetuntoa tukevan ilmapiirin. Tämän vuoksi erityisesti alkuopetuksen opettajien hyvinvointiin liittyvä tutkimus on tärkeää.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa haluan selvittää, miten alkuopetuksen opettajan työn koetaan muuttuneen viime vuosien aikana ja millaisia vaikutuksia sillä on opettajan hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Haluan selvittää myös sen, mikä lisää hyvinvointia ja auttaa näin opettajia jaksamaan työssään. Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen opettajan työn muutoksia sekä hyvinvointiin ja jaksamiseen vaikuttavia tekijöitä kasvatus- ja koulutusosalalla. Tulokset puolestaan kertovat alkuopetuksen opettajien kokemuksista. Aihe on yhteiskunnallisesti merkittävä, sillä opettajien hyvinvointi heijastuu suoraan oppilaisiin. Kun työn ilo katoaa, on reitti uupumiseen selvä. Ahon (2011, 18–20) mukaan opettajien työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen vaikuttaa se, että opettaja ei kykene pitämään yllä opetusta vastaten samalla oppilaiden tarpeisiin. Opetussuunnitelman tavoitteisiin on vaikea päästä, sillä ne eivät ole tasapainossa koulun arjen kanssa. Avaan seuraavaksi tutkimukseni tärkeät käsitteet, opettajan työtä ohjaavan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä hyvinvoinnin määritelmää.

1.1 Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 työtä ohjaavana asiakirjana

Opettajien työtä ohjaava valtakunnallinen opetussuunnitelma, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, josta käytän jatkossa lyhennettä POPS, otettiin käyttöön syyslukukauden alussa 2016 (POPS 2014, 3). POPS on koulua ja opetusta ohjaava keskeinen asiakirja. Siinä kerrotaan opetuksen yleiset ja oppiainekohtaiset tavoitteet, oppisisällöt sekä arvioinnin perusteet. Alkuopetus kuuluu kiinteänä osana perusopetukseen. Vuosiluokkien 1-2 opetuksen tehtävänä on ottaa huomioon erityisesti oppilaan esiopetuksesta saamat valmiudet ja luoda myönteinen käsitys itsestä oppijana kehittämällä valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten (POPS 2014, 98-99). POPS-uudistus on koulumaailmassa paljon keskustelua herättänyt aihe.

Oppimiskäsitys kuvataan POPSissa (2014, 17) yksityiskohtaisesti ja opettajan tulee olla tietoinen siitä, miten oppiminen tapahtuu. Oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja oppiminen nähdään vuorovaikutteisena prosessina, jossa keskeistä oppilaan minäpystyvyydelle on opettajan rohkaiseva ohjaus. Myönteinen ja realistinen palaute ovat keskeisessä roolissa oppilaan oppimisen tukemisessa ja oppimisprosessin etenemisessä. Erityisen tärkeä alkuopetuksessa on luoda tilanteita, joissa oppilas kokee ilon ja onnistumisen kokemuksia. Oppimaan oppimisen taitojen opettaminen on perusta elinikäiselle oppimiselle. Oppiminen nähdäänkin osana yksilön kasvua sekä yhteisön elämän rakentamista. Oppimiskäsityksen muutoksen tulisi luoda pohjaa uudelle pedagogiikalle. (POPS 2014, 17, 98.) Opetussuunnitelman perusteet pyrkivät muokkaamaan myös opettajuutta, sillä oppijan asema kehittymisensä subjektina on vahvistunut (Luukkainen 2004, 87). Voidaan ajatella, että opettajan työn vaatimusten muuttuessa on syytä huolehtia opettajien hyvinvoinnista, sillä opettajan hyvinvointi heijastuu oppilaiden hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen sekä opetuksen laatuun.

Uutena POPSissa (2014, 20) on myös laaja-alaiset osaamistavoitteet, joilla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa

kokonaisuutta. Nyky-yhteiskunnassa ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen edellyttävät laajempaa osaamista, joten laaja-alaisen osaamisen tarve nousee maailman muutoksista. Laaja-alaisia toisiinsa liittyviä osaamiskokonaisuuksia on seitsemän: ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakeneminen. Näiden yhteinen tavoite on tukea oppilasta ihmisenä kasvamisessa sekä edistää yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. Alkuopetuksessa koululaiseksi kasvamista tuetaan yhteistyössä kodin kanssa. Erityisen tärkeää laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa on rohkaista oppilasta tunnistamaan omat vahvuutensa sekä arvostamaan itseään. Koulun tulee tarjota jokaiselle oppilaalle vuorovaikutteinen ja kannustava yhteisö. (POPS 2014, 20–24, 98–99.) Uusikylän ja Atjosen (2005, 52) sekä Schiron (2013, 4–5) mukaan opetussuunnitelmassa oppimisen tavoitteet on asetettu niin, että ne palvelevat yhteiskunnan tarpeita. Uudistuksen taustalla yleensä onkin uudenlaisen koulutuksen tarve.

1.2 Hyvinvoinnin määritelmä

Työhyvinvointi liitetään läheisesti työn mielekkyyteen. Työn mielekkyys perustuu siihen, mitä työ ihmiselle merkitsee. Toisille työ merkitsee toimeentuloa, josta saadaan materiaalista palkitsevuutta. Toisille työ on ura, jonka avulla voi edetä ja saavuttaa siten paremman aseman yhteiskunnassa. Jollekin työ on kutsumus ja kuuluu kiinteänä osana elämään. Työn mielekkyydestä riippumatta jokainen haluaa voida työssään hyvin. (Hakanen 2011, 27–28.) Työhyvinvointia määriteltäessä Innasen (2006, 23–24, 26) mukaan jokaisella on yksilöllinen strategia hyvinvoinnin saavuttamiseksi. Usein työyhteisöissä ihmiset nauttivat siitä, että saavat kokea onnistumisen tunnetta tehdessään yhteistyötä toisten kanssa. Työn mielekkyys, itsenäisyys, vapaus,

haasteellisuus sekä luovuus ovat työhyvinvoinnin sisäisiä lähteitä. Hyvinvoinnin saavuttamisen edellytys on se, että ihminen arvostaa itseään ja pitää huolta itsestään.

Työhyvinvointi ei ole yksiselitteinen ilmiö. Hakasen (2011, 18) mukaan tarvitsemme uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja työhyvinvointiin. Uusien mallien avulla voi pärjätä työn haasteiden, jatkuvan muutoksen ja epävarmuuden keskellä. Työhyvinvointia on edistetty pitkälti hedonisia arvoja käyttäen. Työyhteisöissä järjestetään virkistys- ja työkykytapauhtumia, jotka tarjoavat mielihyvää ja mukavia kokemuksia, mutta tämän turvin ei ehkäistä sitä, etteikö työntekijä uupuisi. Työn imu on tärkeintä työhyvinvointia. Se kertoo halusta saada aikaan parhaita tuloksia työssä. Se ei tarkoita, että töissä olisi aina kivaa, mutta tarmokkuuden ja työhön uppoutumisen avulla työntekijä kokee hyvinvointia ja onnellisuutta. Mielihyvän kokemus voi syntyä myös ponnistelun ja onnistumisen seurauksena. (Hakanen 2011, 6-7, 18-19, 38-41.)

Vesterisen (2006, 32) mukaan työhyvinvointia voidaan tarkastella kokonaisvaltaisen työkyvyn kautta, joka syntyy kolmesta osa-alueesta: yksilön osa-alue, työyhteisön osa-alue ja työympäristön osa-alue. Yksilön osa-alueessa vaikuttavat henkilökohtainen terveys, käytössä olevat voimavarat, sosiaaliset taidot sekä työssä tarvittavat taidot. Työyhteisön osa-alueella korostuu työyhteisön ilmapiiri sekä esimiehen toiminta. Työympäristö osa-alueeseen kuuluvat työn mielekkyys, työn vaatimukset sekä fyysiset puitteet.

Työhyvinvointia määritellessään Salovaara ja Honkonen (2013, 18-19) viittaavat Moisalón (2010) jaotteluun, jonka mukaan työhyvinvointi jaetaan neljään osa-alueeseen; fyysiseen, henkiseen, sosiaaliseen hyvinvointiin sekä asennoitumiseen omaan työhön. Fyysinen hyvinvointi käsittää niin fyysisen kuin psyykkisen terveyden. Henkinen hyvinvointi muodostuu sujuvasta arjesta, opettajan omista odotuksista sekä vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamisesta. Henkiseen hyvinvointiin kuuluvat myös työn tekemisen imu, omat voimavarat ja arjen tasapaino. Sosiaalinen hyvinvointi kattaa muun muassa perheen, ystävien, esimiehen, työkavereiden ja oppilaiden väliset suhteet. Asennoituminen omaan työhön vaikuttaa myös hyvinvointiin. Sen sisälle

voidaan ajatella arjen hallitseminen, ammatillinen osaaminen sekä ammattitaidon ylläpitäminen.

Kaivola ja Launila (2007, 128–129) puolestaan kertovat, että työhyvinvointi muodostuu toimivasta yhteistyöstä ja hyvin tehdystä työstä. Myös vastoinikäymisten sietäminen liittyy työhyvinvointiin. Työterveyslaitoksen (2009, 17) mukaan hyvinvointi on tulosta siitä, että ihmisen tarpeet tulevat täytetyksi tavoitteiden ja suunnitelmien toteutuessa. Työ koetaan mielekkääksi ja elämänhallintaa tukevaksi. Työhyvinvointia edistää turvallinen, terveellinen ja tuottava työ hyvin johdetussa organisaatiossa. (Työterveyslaitos 2009, 17, 30.) Työhyvinvointia tarkastellessa tulee ottaa huomioon myös työntekijän vapaa-aika. Tyytyväisyys sekä asenne elämää ja työtä kohtaan kuuluvat työhyvinvoinnin kokonaiskuvaan. (Kumpulainen 2013, 31, 33.) Suutarisen (2010, 24) mukaan vain ihmistä kokonaisuutena tarkastelemalla voidaan tarkastella työhyvinvointia.

2 OPETTAJAN TYÖN MUUTOKSET

Opettajan työnkuva on muuttunut ja enenevässä määrin nyky-yhteiskunta korostaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen tasavertaisuutta. Alkuopetuksen opettajan työn määritelmä on samanlainen kuin opettajan työn luonteen yleinen määritelmä, mutta alkuopetuksen opettajan konteksti on alkuopetuksen maailmassa. Tarkastelen tässä luvussa opettajan työtä ja työn muutokseen johtaneita syitä muun muassa yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen inklusiivista koulujärjestelmää. Inklusion onnistumiseen vaaditaan opetuksen eriyttämistä ja oppilasarviointia. Sen lisäksi opetusta kehitetään kokoajan vastaamaan heterogeenisen oppilasryhmän tarpeisiin. Lopuksi pohdin vielä tunteiden säätelyn merkitystä oppimisessa ja sitä, millaisena paikkana koulu näyttäytyy näiden taitojen kehittämisessä.

2.1 Opettajan työn yleinen luonne

Opettajan työ pohjaa Aaltolan (2002, 59–61) mukaan sivistyksen tavoitteluun ja rakentamiseen. Opettaja tarvitsee vision ihmisestä ja sivistyksestä, johon tähdätä. Klassisen humanismin pohjalta sivistykselle annetaan kolme ulottuvuutta: totuudellisuus, esteettisyys sekä eettisyys. Näillä ominaisuuksilla on kytkös ihmisenä olemiseen. Samalla nämä tekijät luovat perustan yhteisöjen elämällä, arvoille ja yksilön identiteetille. Totuudellisuus on tietämisen lisäksi pyrkimystä puhua totta. Esteettisyys on aistimista ja avoimuutta ihmisten ominaisuuksille. Eettisyydessä on kyse tahtomisesta, teoista, toiminnasta sekä sitoutumisesta määrättyihin periaatteisiin.

Opettajan työ on tänä päivänä muuttunut opettajasta oppimisen ohjaajaksi. Kasvattaja ja siihen liittyvä auktoriteetti nähdään vanhanaikaisena. Nyky-yhteiskunta korostaa itseohjautuvuutta sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen tasavertaisuutta. Opettaja nähdään oppimisen ohjaajana, joka pyrkii tukemaan oppilaiden itseohjautuvuutta muun muassa

opiskelijakeskeisillä opetus- ja arviointimenetelmillä. (Vuorikoski 2009, 169.) Alkuopetuksessa opettajan erityisenä tehtävänä on POPSin (2914, 98) mukaan oppilaan edistymisen huolellinen seuranta, jotta oppilaan edellytyksistä opinnoissa etenemiseen voidaan huolehtia.

Opettajan työ on hyvin paljon tunnetyötä. Vaikka vuorovaikutuksen merkitystä painotetaan, sille ei anneta riittävästi sijaa opettajan koulutusjärjestelmässä. Opettaja rakentaa ammatillista identiteettiään läpi elämän. Identiteetin rakentumiseen vaikuttavat vahvasti omat lapsuuden ja kouluvuosien kokemukset. Näiden kokemusten kautta rakentuu opettajan arvomaailma. (Vuorikoski, Törmä, Raehalme, Henriksson & Viskari 2009, 9.) Tutkimusprofessori Ari Väänänen kertoo Työterveyslaitoksen julkaisemassa 18.9.2018 artikkelissa koulun demokratisoitumisen vaikuttaneen opettajien jaksamiseen. Tunnetyö altistaa stressille ja työtehtävien muuttumisen johdosta töissä on vaikea pärjätä, mikäli mieli ei ole kunnossa. (Sarkkinen, 2018.)

Opettajan on pystyttävä selkiyttämään työnäkyään ja näkemään haasteet mahdollisuutena. Opettajan on tehtävä valintoja, mikä on kasvatuksen ja oppilaan kannalta olennaista ja tärkeää. Pedagogisen suhteen merkitys kasvaa ja kasvatusta koulussa valikoi, rajaa sekä suuntaa ihmisenä olemista. (Aaltola 2002, 52–55.) POPS (2014, 98) korostaa, että erityisesti alkuopetuksessa opettajan tehtävä on tukea oppilaan liittymistä uuteen ryhmään ja toimintaan uudessa ympäristössä aikuisen kanssa. Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom ja Soini (2017) toteavat, että opettajat, jotka kykenevät pitämään positiivisia suhteita oppilaiden kanssa, ovat todennäköisemmin motivoituneita ja sitoutuneempia opettajan työhön.

Aaltolan (2002, 55–57) mukaan oppilas voidaan nähdä ihmisen välineenä tai päämääränä. Työelämän tarpeet ja vaatimukset korostuvat silloin, kun asennoidumme ihmiseen välineenä. Koulu on osa yhteiskuntaa, joka toteuttaa yhteiskunnan intressejä. Ihmistä päämääränä tarkastellessa, huomio keskittyy erityislaatuisen yksilön arvostamiseen. Tärkeää on, että oppilaan identiteettiä tuetaan ja häntä kunnioitetaan. Ajatellaan oppilasta sitten välineenä tai päämääränä, hänen kasvaminen yhteiskunnan jäseneksi on moniulotteinen prosessi.

Rauramo (2008, 125, 127) puolestaan toteaa, että koko työyhteisön sitouttaminen työolojen kehittämiseen on tärkeää. Työyhteisön pienten epäkohtien poistaminen nopeasti antaa tilaa myönteiselle asioille. Jokaisen yksilön vastuulla on tuoda oma panoksensa ryhmän erilaisuuksia sallivan kulttuurin synnyttämiseen. Sen myötä opettaja voi työskennellä tasavertaisena jäsenenä työyhteisössään. Näin myös mahdollistuu kunnioittava ja hyväksyvä kohtaaminen.

Niemi, Hansen, Jakku-Sihvonen ja Välijärvi (2007, 11) toteavat opetusministeriölle tekemässään selvitystyössä, että opettajan työhön liittyy hyvin paljon humanistisia ja sivistyksellisiä arvoja. Opettajan työ edellyttää laaja-alaista tietämystä sekä opetettavista tieteenaloista että ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemuksesta. Opettajan tulee toimia työssään kasvatuksen, koulutuksen sekä yhteiskunnan väliset kytkennät huomioiden niin, että oppilas voi edetä oppimisessaan mahdollisimman pitkälle. Alkuopetuksen opettajan työn erityinen asema perustuu sen valmistavaan tehtävään. POPSin (2014, 98) mukaan se edellyttää oppilaiden ikäkauden ja kehitysvaiheen huomioimista sekä huolenpitoa turvallisesta ja sujuvasta siirtymistä koulupolun nivelvaiheessa.

Niemi ym. (2007, 12) korostavat opettajien elinikäisen oppimisen merkitystä. Heidän mielestään pitäisi turvata opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen mahdollisuus. Opettajan toimiessa roolimallina, hänellä on suuri yhteiskunnallinen vastuu. Myös Luukkaisen (2004, 88) mukaan opettajalta vaaditaan taitoja kehittää omaa opettajuuttaan sekä yksin että yhdessä muun työyhteisön kanssa. Saaren (2002, 189–197) näkemys vahvistaa tätä, sillä hänen mukaan yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja verkostoituminen ovat osa koulutyön tulevaisuutta. Rauramon (2008, 9) mukaan parhaimillaan työ onkin ihmiselle keskeinen hyvinvoinnin ja innostuksen lähde.

2.2 Kouluun kohdistetut odotukset

Näkemyks koulun tarkoituksesta on muuttumassa yhteiskunnan muutoksen myötä jatkuvaksi dialogiksi. Enää ei ole täysin selvää, mitä ovat ne perusasiat, jotka koulussa täytyy opettaa. Muutoksessa ovat myös käsitykset työskentelytavoista ja toimintaympäristön rakenteellisista tekijöistä. (Väljærvi 2005, 107, 111.)

Opettajan työhön kohdistuu monenlaisia odotuksia. Opettajan tulisi olla yhteiskunnallisia vaikuttajia, jotka uudistavat opetustaan ja tukevat oppijoiden kokonaisvaltaista kehitystä. Heidän odotetaan vastaavan koulutus uudistukseen joustavasti ja samalla olevan osa kehittyvää työyhteisöä. Myös oppimistulosten arviointi ja erilaiset mittaamiset kohdistuvat opettajan työhön. (Vuorikoski 2009, 170.) Ahon (2011, 21) mukaan opettajan työnkuva on laajentunut luokkahuoneen ulkopuolelle. Yhteistyötä kodin ja koulun välillä on lisätty ja muuttuneet oppimiskäsitykset sekä opetusmenetelmät ovat vaikuttaneet opettajan rooliin. Opettajalle saattaa aiheuttaa haasteita tieto- ja viestintäteknikka.

Niemen ym. (2007, 14) mukaan opettaja tarvitsee työssään myös tietoa koulutyötä ohjaavista säädöksistä. Samoin uudenlaista osaamista vaatii yhteiskunnan monikulttuuristuminen sekä kuntien moniammatilliset asiantuntijaryhmät. Myös Syrjäläisen (2002, 79–83) mukaan opettajien työhyvinvointia kuormittaa perusopetustyön muuttuminen liiallisen työnkuvan laajentumisen vuoksi.

Opettajan työhön kohdistuvat odotukset ovat muuttuneet koulutusinstituution kehityksen myötä. Opettajan ammatin arvostus vaihtelee paljon myös kulttuurisesti. Kulttuurisia piirteitä sekä yhteisön odotuksia heijastaen opettajat itse määrittävät työnsä sisällön. Näistä muodostuu opetustyön yhteiskunnallinen status. Suomessa opettajan ammatti nousee vertailuissa arvostettujen akateemisten ammattien tasolle. Kuitenkin on syytä pohtia, uhkaako opettajan ammatin arvostus murentua yhteiskunnan kasvavien säästöpainojen alla? (Väljærvi 2006, 9–10.)

Leinosen (2002, 43) mukaan koulutus kytkeytyy yhteiskunnallisiin tekijöihin sekä yhteiskuntapoliittisiin linjauksiin. Markkinatalousjärjestelmä ja ulkoiset taloudelliset paineet pakottavat koululaitosta sopeutumaan ulkoa tuleviin muutospainuksiin. Vaarana on, että oppimisen ilo katoaa, sillä

kilpailullisuus ja epävarmuus kuluttavat voimavaroja. Myös Vuorikoski (2009, 168) toteaa, että koulutuspolitiikan tarkoituksena on parantaa koulutuksen kilpailukykyä. Tavoitteena nähdään taloudellisen toiminnan vaatimien tietojen ja valmiuksien kehittäminen, josta myös talouselämä on entistä kiinnostuneempi. Vaarana voi olla, että opetuskäytännöt muokataan muualla määriteltyjen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamiseksi ja opetustyön ammattieettisten arvojen tilalle tulevat kilpailukyvyn määrittelemät tavoitteet ja taloudelliset näkökohdat.

Väljärvi (2006, 10) kertoo, että opettajan ammattiin liitetyt mielikuvat heijastuvat siihen, kuinka halutuksi opettajan tehtävä koetaan ja kuinka laadukkaaksi pedagoginen työ koulussa kehittyy. Keskeinen merkitys opettajan aseman ja arvostuksen säilymiselle on ollut se, että opettajakoulutuksen järjestää yliopisto. Suomalainen opettaja nähdään kansainvälisessä vertailussa autonomisena pedagogiikan asiantuntijana. Vahva asema yhteiskunnallinen asema heijastuu myös siihen, millainen rooli opettajilla on koulun toimintaa koskevassa päätöksenteossa. (Väljärvi 2006, 10, 18–19.)

Erilaisten ympäristöstä tulevien oppimisen mahdollisuuksien kasvaessa myös opettajan työn vaatimukset kasvavat. Opetukselta odotetaan yhä monipuolisempia valmiuksia tietoympäristön käyttöön, mutta toisaalta myös hyvin perinteisten taitojen harjoitteluun. Opettajalta edellytetään valmiutta kohdata toimintaympäristöstä välittyviä tietovirtoja ja samalla omaan asiantuntijuutensa luottaen kykyä kehittää ja arvioida omaa toimintaansa parhaalla mahdollisella tavalla oppilaita palveleviksi. (Väljärvi 2006, 21–22.) Ahon (2011, 21) mukaan 2000 -luvun oppija on tieto- ja viestintäteknologian aikalainen. Tästä syystä opettajan voi olla vaikea löytää keinoja, joilla motivoida oppijat. POPSin (2014, 98) mukaan alkuopetuksessa tulisi käyttää monipuolisia työtapoja, jotka korostavat havainnollisuutta, toiminnallisuutta, leikkiä, pelillisyyttä sekä mielikuvitusta.

Koulu elää jatkuvassa muutoksen ja pysyvyyden ristipaineessa ja opettajat eivät suhtaudu muutokseen kovin myötämielisesti. Kuitenkin virkansa puolesta opettaja on velvollinen toteuttamaan uudistamistyöhön liittyviä tehtäviä. Näihin

käytetty aika on pois siitä ajasta, jonka opettaja haluaisi antaa omalle luokalleen. (Säntti 2008, 11–12.)

Opettajan velvollisuus on käyttää POPSia opetustyössään. Opettaja soveltaa POPSiin kirjattuja tavoitteita rakentamalla mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia niin, että tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Opettajan tehtävänä onkin luoda oppijoiden oppimiselle parhaat mahdolliset puitteet. (Kosunen & Huusko 2002, 205–208.) Opettajalla on paras oppilaantuntemus, joka on avainasemassa, kun mietitään keinoja oppimisen edistämiseksi (Uusikylä & Atjonen 2005, 63). POPSin (2014, 17) mukaan oppimisprosessia ohjaa muun muassa oppilaan kiinnostuksen kohteet, työskentelytavat, tunteet ja kokemukset. Oppilasta ohjataan liittämään uuden oppimansa tiedon aikaisemmin oppimaansa. Hopmannin (2007, 116) mukaan asiat tulisikin nähdä ulkoa opettelemisen sijaan osana suurempaa kontekstia.

Opettajia saattaa jopa ahdistaa opetussuunnitelman uudistuminen ja opetuksen päämäärien saneleminen ylhäältä päin. Käytännössä uusien näkökulmien omaksuminen vie aikaa ja vaatii uudenlaista ajattelua. Myös opettajan henkilökohtaiseen elämään liittyvät asiat saattavat rajoittaa POPSin tulkintaa ja soveltamismahdollisuuksia (Kosunen & Huusko 2002, 206). POPS korostaa henkilöstön tiivistä yhteistyötä tavoitteiden toteutumisessa, jolla Luukkaisen (2004, 297) mukaan tarkoitetaan opettajuuden kehittämistä, toisilta oppimista ja asiantuntemuksen jakamista. POPSin (2014, 98) mukaan alkuopetuksessa korostuu erityisesti yhteistyö esiopetuksen ja huoltajien kanssa.

2.3 Inklusiivinen koulu

Suomessa on sitouduttu tavoittelemaan inklusiivista koulujärjestelmää (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 175). Käsitteet inklusiivinen koulu, inklusiivinen kasvatusta ja kaikille avoin koulu vastaavat suomenkielistä inklusiivikäsitettä. Hakala ja Leivo (2015) näkevät inklusiivisen opetuksen opettamisena siten, ettei ketään vammaa tai erilaisuuden vuoksi erotella toisista.

Dysonin (1999, 48–49) mukaan inklusiokäsitettä määriteltäessä on otettava huomioon erilaiset näkökulmat inklusioon.

Jotta koulu olisi valmis ottamaan vastaan erilaisia oppijoita, tulisi sen Linnilän (2011, 36–37) mukaan tuntea lapsuuden maailma, kuulla lapsen ääni, ymmärtää lapsen tarve ja halu yhteisöllisyyteen sekä erityisesti suhde opettajaan. Koulun valmiuden haasteena nähdään myös kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välillä sekä oppimisvaikeuksien riittävän varhainen tunnistaminen, ennaltaehkäisy ja tuki. Myös POPS (2014, 98) korostaa erityisesti alkuopetuksen tavoitetta oppimiseen ja kehitykseen liittyvien vaikeuksien tunnistamisesta riittävän varhain. Väyrysen (2000, 52) mukaan inklusio on yhteiskunnallisella tasolla ideologinen, poliittinen sekä käytännöllinen kysymys. Wilson (2000) puolestaan muistuttaa, että inklusiota määriteltäessä on selvitettävä, mitä osallisuudella, arvostuksella ja tasa-arvolla tarkoitetaan.

Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012, 277) toteavat, että inklusion onnistumisen keskeinen kriteeri on kokemus tasavertaisina jäsenenä yhteisöön kuulumisesta. Linnilän (2011, 17) mukaan kouluvalmiutta ja siihen liittyviä käytäntöjä on pidetty yhteiskunnassa itsestään selvinä totuuksina ja toteutettu vuodesta toiseen samanlaisena. Kouluvalmius käsitteenä saa aikaan jo ajatuksen, että valmiutta ei ole kaikilla. Lapsi, joka ei aloita koulua normaalisti, nähdään poikkeavana. Luonnollista on, että lapsen oppimisessa on yksilöllisiä eroja ja niitä lisäävät ja selittävät oppimisvaikeudet. Nämä oppimista selittävät ominaisuudet ovat kiinteästi yhteydessä oppimisympäristöön, jossa toimitaan. (Linnilä 2011, 17, 19–20.)

Väyrysen (2001, 19–20) mukaan inklusion perusajatuksena on, että erilaisuudestaan huolimatta kaikki voivat oppia. Lisäksi kaikilla meillä on tärkeä rooli yhteisön jäsenenä. Inklusion tavoitteena on ihmisoikeuksien edistäminen ja tasa-arvo sekä sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen. Tavoitteena on myös kehittää yhteisöjen taitoja niin, että yhteisön jäsenet kasvavat yhteiskunnan aktiiviseksi jäseniksi. Inklusion keskeinen käsite on osallistuminen. Osallistumisen näkökulma koulussa korostaa sitä, miten oppilas osallistuu oppimisprosessiin ja minkälaiset mahdollisuudet hänellä on vaikuttaa omaan opiskeluunsa. Osallistuminen on myös kokemus siitä, että oppilas on osa

kouluyhteisöä. Koulun muuttuminen inklusiiviseen suuntaan on ollut Hakalan ja Leivon (2015) mukaan Suomessa varsin hidas prosessi ja kouluja, joissa kaikki oppilaat opiskelisivat samoissa ryhmissä, on vielä suhteellisen vähän.

Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan ja Shaw (2000, 7) korostavat, että inklusion tarkoitus on kaikkien oppilaiden oppimis- ja osallistumismahdollisuuksien lisääminen. Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012, 282–283) mukaan tukea tarvitsevien lasten kokemukset osallistumismahdollisuuksista eivät ole samanlaiset kuin muilla. Opettajan tehtävä on huolehtia, että menetelmät tukevat jokaisen osallisuutta ja tasavertaisuutta toimijana. Myös POPS (2014, 98) korostaa, että jo alkuopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tuki turvataan ja lapsen tilanne, oppimisvalmiudet ja tarpeet otetaan huomioon.

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 98) toteavat, että yleisopetuksessa opetuksen eriyttäminen ja oppilas arviointi ovat edellytyksenä inklusion onnistumiseen. Opetusta kehitetään siis sellaiseksi, että se pystyy vastaamaan heterogeeninen oppilasryhmän tarpeisiin. Myös Boothin ym. (2000, 19–20) mukaan vammaisuuden sosiaalista mallia painottava näkökulma mahdollistuu inklusiossa. Hakalan ja Leivon (2015) mukaan kouluhallinnon siirryttyä kolmiportaiseen tuen malliin erityisopetus sai uudelleen määritellä oman paikkansa peruskoulussa. POPSissa ei avata inklusion käsitettä konkreettisesti ja näin ollen käsitteen määrittely jääkin toteuttajan tulkinnan varaan. POPS korostaa kuitenkin tasa-arvoa ja syrjäytymisen ehkäisemistä, mutta konkreettiset keinot näiden noudattamiselle jätetään myös toteuttajien vastuulle.

Inklusion toteutumiseksi opettajien sitoutuminen on äärimmäisen tärkeää. Opettajalta vaaditaan oppilaiden osallisuuden lisäämiseksi jatkuvaa opetus- ja toimintatapojen arvioimista sekä niiden kehittämistä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.) Niemen ym. (2007, 18) mukaan oppilaiden lisääntynyt erityisopetuksen tarve tulee esille lähes kaikissa opettajakoulutuksen kehittämistä koskevissa keskusteluissa. Lasten yhä moninaisemmat ongelmat heijastuvat heidän koulunkäyntiinsä. Opettajan tulisikin saada nykyistä paremmat valmiudet erilaisten oppijoiden oppimiseen liittyvien ongelmien

käsittelyyn. Hakala ja Leivo (2015) toteavatkin, että inklusiivisen koulukulttuurin kehittäminen perustuu jokaisen henkilökohtaisiin asenteisiin ja taitoihin.

Yhteiskunnan monikulttuuristuminen tuo mukanaan haasteita opetustyöhön. Opettajalla tulisi olla valmius ottaa vastaan oppilaita sekä tukea heitä heidän uudessa elämänvaiheessaan. Opettajan ammattitaitoon kohdistuu odotuksia kulttuurien tuntemuksesta. Opettajalla ei aina ole valmiuksia toimia lasten omalla äidinkielellä. Yhteiskunnassa olisi selkeästi tarvetta myös maahanmuuttajataustaisille opettajalle. (Niemi ym. 2007, 18; Sääntti 2008, 17.)

Väyrysen (2001, 17-18) mukaan inklusion tapahtuminen vaatii muutosprosessin kouluyhteisössä tai koulutuspolitiikassa. Se ei tapahdu vain määräyksiä laatimalla. Inklusio tarkastelee sitä, miten oppimisen ja osallistumisen esteitä voidaan poistaa. Oppimisen ja osallistumisen esteitä voivat olla esimerkiksi oppilaan alkuperään, sukupuoleen, sosiaaliseen statukseen, vammaisuuteen, uskontoon tai kieleen liittyviä. Esteitä voivat olla myös opetusmenetelmät, jotka eivät ota huomioon oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Inklusion pohjimmainen ajatus on siis opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelu ja muokkaaminen niin, että opetus ottaa huomioon kaikki oppilaat tasapuolisesti.

Jotta koulujärjestelmää voidaan keittää siihen suuntaan, että se tukee jokaisen oppilaan osallisuutta ja oppimista, on pedagogisella johtajalla ja koulun johdon sitoutumisella inklusiivisiin arvoihin keskeinen rooli. Kehittämisessä tärkeintä on, että opettajat sitoutuvat yhdessä edistämään inklusiivisuutta. Tutkimusten mukaan kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta omaavat opettajat suhtautuvat myönteisemmin inklusiivisuuteen kuin ne opettajat, joilla ei ole kokemusta. (Hakala & Leivo 2015.)

2.4 Oppilaiden sosioemotionaaliset taidot

Junttilan (2010, 33) mukaan suurin osa suomalaisista lapsista voi hyvin. Kuitenkin jopa 15-20 prosenttia lapsista kärsii yksinäisyydestä, kiusatuksi

tulemisesta, masennuksesta tai pahasta olost. POPSissa (2014) painotetaan sosiaalisten taitojen tärkeyttä oppimisessa ja opettajan tulisi valita työtapoja, jotka tukevat oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä luoda ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 283). Juntila (2010, 35–36) toteaa, että tunteiden säätely ja emootioiden hallinta ovat sosioemotionaalisten taitojen edellytyksiä. Vuorovaikutustaidot ovat myös yksi tärkeimmistä taidoista, joiden avulla lapsi pystyy toimimaan sosiaalisissa tilanteissa hyväksyttävällä tavalla. Vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu erityisesti alkuopetuksessa, jolloin oppilaat vasta harjoittelevat hyviä tapoja, yhteisiä pelisääntöjä sekä omien tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista (POPS 2014, 100).

Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012, 284–285) mukaan koulun tehtävä on edistää lapsen tunteiden hallinnan taitoja. Sosioemotionaaliset taidot edistävät kouluun sopeutumista, edesauttavat hyvien oppimistulosten saavuttamista sekä auttavat lasta löytämään keinoja hankalissa tilanteissa. Ennen kaikkea sosioemotionaaliset taidot edistävät lapsen mahdollisuuksia tiedostaa omaa toimintaansa.

Tunnetaitojen osaaminen koululuokassa on erittäin tärkeä, koska tunnetaidot ovat osa sosiaalista käyttäytymistämme ja ohjaavat tekojamme ja ajatuksiamme (Kokkonen 2017, 11). Tunteiden merkitys korostuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kokkosen (2017, 13, 48) mukaan tunteiden säätelytaidoilla on vaikutusta lapsen sosiaalisiin taitoihin, sillä ilman tunteita olisi mahdotonta luoda ja ylläpitää ihmissuhteita. Empatia on kykyä asettua toisen asemaan. Empatian merkitys korostuu alkuopetuksessa, sillä sen avulla opimme samaistumaan toisen ihmisen mielentilaan ja asemaan (Jalovaara 2005, 27).

Tunteiden säätelyllä on merkityksellinen rooli oppimisessa. Kuuselan ja Lintusen (2010, 119) mukaan koulu on oiva paikka näiden taitojen kehittämisessä. Opettajien sekä oppilaiden psyykkistä hyvinvointia lisää se, että meillä on taito ilmaista itseään ja toimia rakentavasti ryhmätilanteissa. Usein luokan vuorovaikutusongelmat liittyvät omien ja toisten tunteiden käsittelyyn ja

ymmärtämisen ongelmiin. Voidaan ajatella, että opettaja voi tiedostaa sosioemotionaaliset haasteet, mutta ei löydä keinoja niiden ratkaisemiseksi.

Merrel ja Gueldner (2010, 13) kertovat, että sosioemotionaalisilla haasteilla tarkoitetaan usein käytöshäiriöitä, jotka ilmenevät sosiaalisissa tilanteissa ei-hyväksyttävänä toimintana. Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, 91–92) mukaan opettajan on tärkeä huomioida oma näkemyksensä siitä, mikä on normaalia ja mikä ei. Poikkeavassa käyttäytymisessä voidaan erottaa sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus. Sosiaalisesti poikkeava ulottuvuus näyttäytyy haasteina vuorovaikutussuhteissa. Emotionaalisesti haastava käyttäytyminen saattaa jäädä helpommin huomaamatta, sillä se on mielialan häiriöitä, syrjään vetäytymistä ja tyytymättömyyttä itseään kohtaan.

Sosioemotionaaliset haasteet voidaan Pihlajan (2004, 214–216) mukaan luokitella yksilön, perheen tai laajemman verkoston alaisiksi. Ilman sosiaalista tukea jäävän perheen ongelmat, vanhempien rikostausta sekä epäjohdonmukainen kasvatus voivat vaikuttaa lapsen sosioemotionaalisen kehitykseen negatiivisesti. (Pihlaja 2004, 214–216; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 285.) Smithin ja Taylorin (2010, 131–132) mukaan sosioemotionaaliset haasteet voivat näkyä aggressiivisena käyttäytymisenä tai masentuneisuutena. Greene (2009, 23) puolestaan määrittelee sosioemotionaaliset haasteet ajattelun taitojen puutteeksi. Hänen mielestään myös kielen kehityksen viivästymät voivat olla sosioemotionaalisten ongelmien taustalla, sillä kieli on ajattelun ja kommunikoinnin väline.

Sosioemotionaaliset haasteet näkyvät useimmiten sosiaalisissa toiminnassa sekä tunteiden ilmaisussa (Pihlaja 2004, 218). Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, 93–95) mukaan sosioemotionaaliset haasteet voidaan jaotella kolmeen pääryhmään käyttäytymisen piirteiden mukaan. Nämä kolme pääryhmää ovat tarkkaavuuden ongelmat, käytöshäiriöt sekä psyykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden ongelmat. Smith ja Taylor (2010, 133) puolestaan tarkastelevat sosioemotionaalisia haasteita neljään kategoriaan jaoteltuna. Kategoriat ovat biologinen kategoria, joka tarkastelee oppilaan geenejä ja temperamenttia. Toinen on perheen struktuuria, kuten vanhemmuutta ja taloudellista tilannetta tarkasteleva kategoria. Kolmas kategoria tarkastelee sosioemotionaalisia

haasteita koulussa, jossa heikko koulumenestys ja sosiaaliset haasteet korreloivat keskenään. Neljäs kategoria on kulttuuri, johon voidaan sisällyttää median antamat käyttäytymismallit.

Aron (2011, 10–14, 106, 109) mukaan itsesäätelytaidot ovat kykyä hallita tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaa. Itsesäätelytaitoihin ja niiden kehittymiseen vaikuttavat elämäntilanne, temperamentti sekä yleinen kehitys. Itsesäätelytaidot ovat tärkeitä sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta, sillä lapsen oppiessa käsittelemään kielteisiä tunteita, hänen häiritsevä käyttäytyminen vähenee (Kokkonen 2010, 20–22). Kouluympäristöllä on merkitystä lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Itsetunnon tukeminen onkin merkittävä tekijä lapsen myönteisen minä-käsityksen vahvistamiselle. Keltikangas-Järvinen (2010, 35–36) toteaa, että hyvän itsetunnon omaava lapsi näkee ympärillään enemmän hyviä puolia. Ensimmäiset kouluvuodet ovat merkittäviä itsetunnon kehittymiselle, sillä silloin luodaan käsitys itsestä ihmisenä sekä oppijana (Toivakka & Maasola 2011, 16).

3 HYVINVOINTI JA JAKSAMINEN OPETUS- JA KASVATUSALALLA

Työssä viihtyminen on merkittävä tekijä ihmisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Työssä viihtymistä lisää työyhteisön toimivuus. Tarkastelen tässä luvussa opettajan työssä viihtymiseen liittyviä tekijöitä sekä työyhteisön vuorovaikutuksen merkitystä hyvinvoinnille. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde nähdäänkin keskeisimpänä pedagogista hyvinvointia muodostavana tekijänä. Lisäksi tarkastelen työyhteisön yhteisöllisyyttä ja johtamisen merkitystä sekä opettajan persoonallisuutta, sillä opettajan työssä persoonallisuuden osatekijät korostuvat, kun opettaja kohtaa yksilöitä ja ryhmiä. Lopuksi pohdin vielä työhyvinvoinnin haasteita.

3.1 Työssä viihtyminen

Osa ihmisen perustarpeista tyydyttyy hyvässä työssä. Hakasen (2011, 31-32) mukaan hyvä työ tyydyttää itsenäisyyttä, yhteenliittymistä ja pärjäämistä. Itsenäisyyden tarpeet tyydyttyvät ihmisen käyttäessä omia vahvuuksiaan ja yhteenliittymisen tarpeet työyhteisössä, jossa ihminen kokee olevansa osa yhteisöä. Pärjäämisen tarvetta tyydyttää se, että ihminen näkee työnsä myönteiset tulokset ja uskoo selviytyvänsä uusista haasteista. Kannustava johtaminen ja työyhteisön suotuisa ilmapiiri edesauttavat tarpeiden tyydyttymistä.

Mankan (2011, 25-26, 28, 33) mukaan iällä näyttää olevan vaikutusta siihen, millaiseksi ihminen kokee työnteon merkityksen elämässään. Suuret ikäluokat (1946-1964 syntyneet) näkevät työnteon merkityksen omanarvontunnon määrittelijänä ja heillä on korkea työmoraali. X-sukupolven (1963-1979 syntyneet) ajattelutapaan kuuluvat kouluttautumis- ja etenemismahdollisuudet

sekä hyvä palkka. Y-sukupolvi (1980-2000 syntyneet) elää virtuaalisuudessa ja verkostoissa ja heille harrastukset ovat merkittävimpiä kuin työ. Yhä useammat nuoret kertovat käyvänsä töissä vain rahan vuoksi. Työmotivaationa palkka on ulkoinen motivaatio ja sen vaikutus on kestoaltaan lyhyt. Sisäinen motivaatio parantaisi luovuutta ja sitoutumista, joita hyvinvointiyhteiskuntamme tarvitsee. Ehkä työhyvinvoinnin tukemiseen käytetään liian vähän rahaa. Työ on muuttunut ja työntekijältä odotetaan tulosta.

Onnismaan (2010, 52) mukaan työssä viihtymiseen vaikuttaa myönteisesti työyhteisön yhteisöllisyys. Opettajien työssä viihtymisen yksi keskeinen tekijä on sitoutuminen. Myönteinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa edistää työssä viihtymistä. Lehto ja Sutela (2008, 195–196) kertovat kiireen vaikuttavan kielteisesti työssä viihtymiseen. Huono työilmapiiri ja hankaluudet vuorovaikutussuhteissa vaikuttavat negatiivisesti työssä viihtymiseen.

Työhyvinvoinnista puhuttaessa käytetään usein ilmaisua työn imu tai työn ilo. Työn ilolla tarkoitetaan Salovaaran ja Honkosen (2013, 132–134) mukaan työn perusvoimaa. Työn ilo syntyy yhdessä tekemällä ja työkavereita arvostamalla ja kannustamalla. Hämäläinen (2005, 61) toteaa, että ihmisarvon kokemus on keskeinen tekijä työn ilon syntymiselle.

Hakasen (2011, 38–41) mukaan työn imua kuvataan kolmella hyvinvoinnin ulottuvuudella, jotka ovat tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen. Tarmokkuus kertoo ihmisen energisyydestä ja sinnikkyyydestä. Omistautuminen on kokemuksia merkityksellisyydestä ja ylpeydestä. Uppoutuminen on syvä keskittyneisyyden tila. Työn imun edistäminen työyhteisöissä lisää tehokkuutta, laatua ja menestystä. Sillä on siis myönteisiä seurauksia työntekijän lisäksi koko organisaatiolle. Taris, Schaufeli ja Shimazu (2010, 41, 47–48) kertovat, että työn imua kokevilla on tutkimusten mukaan parempi terveydentila eikä työn imun kokemukseen liity työn pakonomaisuuden tunnetta. Myös kansainväliset tutkimukset kertovat, että työssään viihtyvät opettajat luottavat osaamiseensa haastavissakin tilanteissa (Gkolia, Belias & Koustelios 2014, 321–322).

Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2008, 244–247) määrittävät pedagogisen hyvinvoinnin oppimisen ja hyvinvoinnin väliseksi vuorovaikutteisesti suhteeksi. Se muodostuu kouluyhteisön pedagogisesta kehittämisestä, opetustehtävän

toteuttamisesta sekä itsensä kehittämistä. Tämän lisäksi opettajan oma aktiivisuus on yhteydessä hyvinvoinnin toteutumiseen. Aktiivisuudella tarkoitetaan sitä, miten paljon opettajat osallistuvat työn suunnitteluun ja kouluympäristön vuorovaikutussuhteisiin.

Opettajan jaksamiseen vaikuttavat erilaiset vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. Pedagogisen hyvinvoinnin muodostuessa oppimisen ja vuorovaikutuksen välisessä suhteessa on opettajalla itsellään mahdollisuus vaikuttaa siihen. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on keskeisin pedagogista hyvinvointia muodostava tekijä. Opettajien väliset suhteet ovat osa pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista. Työhyvinvointia tukee positiivinen ilmapiiri sekä esimieheltä ja työkavereilta saatu tuki. (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008, 251–252, 254.) Myös työhyvinvointia väitöskirjassaan tutkinut Eriksson (2017, 82, 85) korostaa työn mielekkyyden sekä työyhteistöltä saadun tuen tukevan työhyvinvointia.

Työhyvinvointia lisää Mankan (2011, 73, 80, 82) mukaan esimiehen antama sosiaalinen tuki, innovatiivinen ilmapiiri, työn hallinta ja aktiivinen työ. Myös yksilölliset voimavarat mahdollistavat työn imun. Työhyvinvointiin tarvitaan yksilön ja työpaikan sekä työtovereiden välistä positiivista vuorovaikutusta. Hyvä ilmapiiri mahdollistaa luovuutta ja saa aikaan hyviä tuloksia. Työhyvinvointi vaatii järjestelmällistä johtamista, suunnittelua, henkilöstön voimavaroja lisäävää toimintaa ja työhyvinvoinnin jatkuvaa arviointia. Työyhteisön toimivuudesta huolehtiminen rakentaa pohjan työniloa mahdollistavalle toiminnalle. Jokainen työyhteisön jäsen on lopulta vastuussa omasta työhyvinvoinnistaan.

3.2 Vuorovaikutus sekä kodin ja koulun yhteistyö

Opettajan työ on monimuotoista ja kokonaisvaltaista ihmissuhdetyötä. Opettaja kohtaa työssään paljon erilaisia vuorovaikutustilanteita. Olipa kyse opettajan ja oppilaiden tai työyhteisön jäsenten välisistä suhteista, on selvää, että

ihmissuhteiden toimivuus vaikuttaa työssä jaksamiseen. Haikosen (1999, 106) mukaan työyhteisön ongelmat koetaan työtä rasittavina tekijöinä.

Opettajan työ on Luukkaisen (2004, 88–89) mukaan yhä enemmän kollegiaalista yhteistyötä. Yhteistyössä tärkeintä on se, miten opettajat kykenevät ratkaisemaan ongelmatilanteita. Leinonen (2002, 43–44) puolestaan toteaa, että opettaja nähdään monialaisena asiantuntijana, sillä hän ymmärtää elämää ja ihmisiä. Hän kykenee rakentamaan vuorovaikutukseen ja ymmärtää sitä maailmaa, jossa oppilaat elävät. Oppimisprosessi merkitsee luovaa vastavuoroisuutta, jossa keskeistä on jatkuva kohtaaminen ja kohdatuksi tuleminen. Voidaan ajatella, että opettajan työssä tärkein vuorovaikutussuhde luodaan oppilaan ja opettajan välille, suhteen luomista haastaa kuitenkin oppilaiden erilaiset temperamentit.

Väljärven (2006, 21–23) mukaan opettajan työssä korostuvat älyllinen, sosiaalinen ja emotionaalinen vuorovaikutus oppilaiden, työyhteisön, vanhempien sekä muun yhteiskunnan kanssa. Oppimisen ympäristöjä on mahdollista rakentaa tietojärjestelmien ja -välineiden kautta. Koulun on mahdotonta suojautua ympäröivän maailman elintapojen ja rakenteiden muutokselta. Perheiden sosiaaliset ongelmat sekä mediaympäristön muutokset näkyvät luokkahuoneessa. Opettajan on pakko arvioida ja jäsentää uudelleen omaa ammatillista osaamistaan.

Niemen ym. (2007, 13) mukaan opettajan ammatin tulee heijastaa kokonaisvaltaisesti yhteiskunnan erilaisuutta. Erityisesti esteet kulttuurien ja sukupuolten yhtäläisistä mahdollisuuksista tulisi poistaa. Viime vuosien aikaan myös kodin ja koulun yhteistyön käytännöt ovat muuttuneet. POPSin (2014, 35, 98) mukaan kotien kanssa tehtävällä yhteistyöllä tuetaan oppilaan hyvinvointia ja turvallisuutta sekä edistetään tervettä kasvua ja kehitystä. Lähtökohtana yhteistyölle on luottamuksen rakentaminen, toisiaan kunnioittavina ja tasavertaisena kasvatuskumppaneina. Tämä korostuu erityisesti alkuopetuksessa, kun luodaan yhteistyötä ja rakennetaan luottamusta huoltajien kanssa. Hirvosen, Junttilan, Kalon ja Kurttilan (2013, 10–11) mukaan yhteistyötä tehdään arjessa, johon liittyvät myös aamu- ja iltapäiväkerhot sekä koulun kerhotoiminnat. Käytännön asioiden ja tiedotuksen lisäksi tarvitaan

vuorovaikutusta, jossa huoltajat pääsevät keskustelemaan arjen sujumisesta. Hyvän vuorovaikutuksen rakentumiseen vaaditaan opettajan aloitteellisuutta. Hyvä yhteistyö kotien kanssa ennaltaehkäisee ongelmien syntymistä.

Hirvasniemi-Haverisen (2013, 22) mukaan opettajan tärkeitä työvälineitä ovat hyvät sosiaaliset- sekä vuorovaikutustaidot. Myös Metso (2013, 24–25) korostaa koulun aloitteellisuutta sekä opettajan positiivista asennetta yhteistyön rakentamisessa. Avoin ja vuorovaikutteinen koulu kannustaa vanhempia osallistumaan. Vanhemmat tulisi nähdä voimavarana, jonka avulla rakennetaan kouluhyvinvointia. Nurmi (2013, 36) korostaa yhteistyössä ymmärrystä sekä kunnioitusta toisten toimitatapoja kohtaan. Oleellista on, että näkemysten poikkeavuudesta huolimatta, aikuisten puheista välittyy arvostus ja kunnioitus toisia kohtaan.

Kodin ja koulun yhteistyö

Opetushallituksen (2007, 3) artikkelissa todetaan, että lapsen tärkein kasvu- ja kehitysympäristö on koti ja sen ohella myös koulu on lapsen kehityksen merkittävä vaikuttaja. Koulussa on tärkeä, että kaikki aikuiset toimivat johdonmukaisesti yhteisten pelisääntöjen mukaan. Parhaimmillaan kodin ja koulun välinen yhteistyö on vastavuoroista kasvatuskumppanuutta. Toimivan yhteistyön vaikutusta oppilaan koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen ja koulun arvostamiseen ei voi kiistää. Hyvällä yhteistyöllä voidaan myös ehkäistä ongelmien syntymistä.

Tärkeintä kodin ja koulun yhteistyön rakentamisessa on POPSin (2014, 35–36) mukaan luottamus, tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus. Koulun henkilöstöltä vaaditaan aloitteellisuutta yhteistyön onnistumiseksi. Tieto oppilaan oppimisen ja kasvun edistymisestä antaa huoltajalle mahdollisuuden huolehtia omalta osaltaan kasvatustehtävästään. Säännölliset, kannustavat ja oppilaan kehitystä myönteisesti kuvaavat viestit ovat tärkeitä. Erityisen tärkeää yhteistyö on koulupolun nivelvaiheissa. Huoltajien kanssa käytävä yhteinen arvopohdinta luo perustaa yhteiselle kasvatustyölle. Huoltajille tulee olla myös mahdollisuuksia tutustua koulun arkeen ja osallistua koulun toimintaan sekä kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen.

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu etenkin silloin, kun oppilaalla on tuen tarvetta. POPS (2014, 62) korostaa, että tällöin koulun henkilöstön tulee tuntea huoltajan kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvät säädökset ja määräykset. Huoltajalle annetaan tietoja oppilasta koskevien asioiden käsittelystä, tietojensaantioikeudet ja niiden luovuttamisesta ja salassapidosta. Kotiin ollaan yhteydessä heti, kun oppilaan oppimisessa, koulun käynnissä tai hyvinvoinnissaan ilmenee ongelmia. Tietoa tuen kolmiportaisuudesta sekä käytettävissä olevista tukimuodoista annetaan huoltajille ja heitä kannustetaan tukemaan omalta osaltaan lapsensa tavoitteellista oppimista. Yhteisymmärryksessä tapahtuva tuen tarpeen arviointi ja sen suunnittelu on osa kodin ja koulun säännöllistä yhteistyötä.

Kodin ja koulun yhteistyö ja sen kehittäminen on Opetushallituksen (2007, 7, 9–10) mukaan pitkäjänteistä, vuorovaikutuksellista toimintaa, jota määrittelee valtakunnalliset ja paikalliset päätökset. Opetushallitus päättää yhteistyössä Stakesin kanssa kodin ja koulun yhteistyön ja oppilashuollon keskeisistä periaatteista. Myös paikallinen opetussuunnitelma laaditaan yhteistyössä sosiaali- ja terveystieteiden kanssa. Vanhemmille tulee antaa tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta sekä mahdollisuuksista kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Vanhempien keskinäiselle yhteistyölle on myös tärkeä luoda edellytyksiä.

Kodin ja koulun yhteistyössä keskeisenä elementtinä on kuuleminen arjen vuorovaikutuksessa, keskinäinen kunnioitus, luottamus sekä tasavertainen keskustelu. Keskinäinen arvostus on hyvän yhteistyön lähtökohta. Oppimisen, terveen kasvun ja kehityksen tukeminen on yhteistyön päämääränä. Toimiva aikuisten välinen yhteistyö toimii mallina myös lapselle. Koulun tulee olla yhteistyössä aloitteellinen, mutta on myös tärkeää että vanhemmat pitävät yhteyttä kouluun aktiivisesti. Kuulluksi tulemisen kokemus on erittäin tärkeä lähtökohta toimivalle yhteistyölle ja se edellyttää turvallista ja avointa keskusteluympäristöä. Kunnioitus näkyy kaikkien osapuolten arvostamisena ja hyväksymisenä. Erityisen tärkeää kunnioituksen ilmapiirin ylläpitäminen on silloin kun koulun ja kodin arvo- ja kokemusmaailmat tai kulttuurit eivät kohtaa. (Opetushallitus 2007, 11–12.)

Opetushallituksen (2007, 12) mukaan yhteistyö edellyttää myös luottamusta, jonka tärkein perusta on oikeudenmukaisuus. Luottamuksen saavuttamiseen tarvitaan aikaa ja yhteisiä kohtaamisia. Vanhempien luottamus rakentuu siitä tiedosta, jonka he saavat opettajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta. Se näkyy muun muassa opettajan tavassa kertoa vanhemmille lapsen oppimisesta. Lapsen yksilöllisyyttä kunnioittava asenne vahvistaa vanhempien luottamusta koulun oikeudenmukaisuuteen. Tasavertaisella keskustelulla tarkoitetaan sitä, että pyritään rakentamaan yhteistä ymmärrystä.

Hyvässä yhteistyössä molemmat osapuolet saavat riittävästi tietoa toisiltaan. Opettaja jakaa tietoa kotiin oppimisesta, opettamisesta ja koulusta ja vanhemmat kertovat omasta lapsestaan, hänen tarpeista ja odotuksista koulua kohtaan. Hyvin tärkeä koulun on tietää myös kotona tapahtuvista asioista, joilla on merkitystä lapsen oppimiseen ja koulunkäyntiin. (Opetushallitus 2007, 22.)

Opetushallitus (2007, 15–16) korostaa, että toimivan yhteistyön saavuttamiseksi vaaditaan aktiivista suunnittelua, kehittämistä ja arviointia. Opetuksen järjestäjä vastaa yhteistyön yleisistä linjauksista. Rehtorin rooli on merkittävä kun rakennetaan kodin ja koulun yhteistyön tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja. Vanhemmilla on myös vastuunsa yhteistyön sujumisesta. Merkittävästi vaikuttava tekijä lasten oppimiseen ja opiskeluun on vanhempien asenne. On tärkeää, että vanhemmat ovat kiinnostuneet lapsensa koulunkäynnistä. Yhteistyön tärkein osapuoli on kuitenkin oppilas itse. Heitä tulee kuulla ja heidän tulee voida osallistua itseään koskeviin päätöksiin.

Haasteita tämän päivän yhteistyössä kodin ja koulun välillä lisää perherakenteiden muutokset. Lapsella voi olla kaksi kotia tai vanhempia kahdessa paikassa tai hänen vanhempansa saattavat olla samaa sukupuolta tai uusioperheessä elävillä lapsilla saattaa olla virallisten huoltajien lisäksi kakkosisiä ja -äitejä. Erityisen tärkeää yhteistyössä on se, että tieto tavoittaa kaikki lapsen koulunkäynnin kannalta tärkeä aikuiset. Tänä päivänä monikulttuuristen perheiden kirjo on laaja ja maahanmuuttajavanhemmat saattavat tarvita erityistä rohkaisua yhteistyöhön. (Opetushallitus 2007, 25–26.)

3.3 Työyhteisön yhteisöllisyys ja johtamisen merkitys

Yhteisöllisyyden käsite on viime vuosina noussut esille työelämässä. Hyvä työyhteisö tukee terveyttä, hyvinvointia, oppimista ja tuloksellisuutta ja sen perusta on erilaisuuden hyväksyminen. Jokainen yksilö tuo energiaa, jolla rakennetaan yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys synnyttää jäsenten välisen vuorovaikutuksen myötä sosiaalista pääomaa, joka on sekä työyhteisön että yksilön voimavara. Esimiehen oikeudenmukaisuus, vastavuoroisuus, luottamus sekä yhteiset arvot lisäävät sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma arvioidaan pienemmissä työpaikoissa suuremmaksi kuin isoissa työyhteisöissä. (Manka 2011, 115–118.)

Työyhteisötaidot ovat jokaisen työntekijän vastuulla. Työyhteisötaidoilla tarkoitetaan muun muassa vastuullisuutta, sitoutumista työtehtäviin, toisten auttamista, työpaikan viihtyvyydestä huolehtimista sekä halua toimia yhteiseksi hyväksi. Työyhteisötaidot voisi siis kiteyttää käyttäytymisen taidoiksi, johon työntekijät henkisesti sitoutuvat. Hyvät yhteistyötaidot omaava työntekijä toimii työyhteisössä rakentavasti. Hän ottaa vastuuta omasta työstään ja työympäristöstä. Vastuun ottaminen lisää motivaatiota ja sitoutumista ja työ on mielekkäämpää, kun siihen on mahdollisuus itse vaikuttaa. Toisten huomioonottaminen, kohteliaisuus ja arvostus kuuluvat myös työntekijän taitoihin. Työilmapiirin vaaliminen on työntekijän kuin myös esimiehen vastuulla. (Manka 2011, 122–123, 129–130.) Onnismaan (2010, 35) mukaan hyvinvoivan työyhteisön tärkein piirre onkin myönteinen ilmapiiri. Yildirimin (2014) tutkimus vahvistaa näkemystä siitä, että positiivinen ilmapiiri ja yhteistyö henkilökunnan välillä tukee opettajien työhyvinvointia.

Myös Roffeyn (2012, 10) mukaan positiivisessa työympäristössä on korkeat odotukset vahvan yhteisöllisen identiteetin luomiseksi. Sen lisäksi opettajat kokevat kunnioittavaa ja arvostavaa kohtelua ammattilaisena. Opettajia osallistetaan heidän työhönsä vaikuttaviin päätöksiin ja työyhteisössä luodaan mahdollisuuksia jakaa ajatuksia työkavereiden kanssa. Tällaisen työyhteisön rakentamiseen vaaditaan kuitenkin jokaisen työntekijän panostusta ja ajatusta siitä, että yhteinen menestyminen on kaikkien etu.

Työyhteisötaitojen kehittämiseen liittyy myös työntekijän oman osaamisen ja ammattitaidon päivittäminen. Työelämän muuttuvat vaatimukset pakottavat meidät tarkastelemaan omaa ammattitaitoamme. Nyky-yhteiskunnassa sosiaalisten taitojen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen merkitys on lisääntynyt. (Manka 2011, 129.) Turusen (2000) sekä Kiviniemen (2000) mukaan opettajan ylivoimainen haaste on kohdata omat kollegat opetustyön ydinkysymysten vaikeuksien kohdalla. Vaikka tiedetään, että opettajat toimivat tehokkaammin yhteistyössä ja yhteisön tukemana. (Väljærvi 2006, 25.)

Kaikissa työyhteisöissä on ajoittain ihmissuhdekitkaa. Rauramon (2008, 131) mukaan työyhteisöissä käytetäänkin joskus kohtuuttomasti voimavaroja ihmissuhdeongelmien käsittelyyn. Usein konfliktit syntyvät väärinkäsityksistä tai yksityiselämän vaikeuksista, jotka heijastuvat työyhteisön toimintaan. Sonnentagin, Ungerin ja Nägelin (2013, 168) mukaan konfliktit haastavat opettajan jaksamista ja siten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Työpaikan ihmissuhteet vaativat jatkuvaa huolenpitoa ja luottamuksen rakentaminen pohjautuu organisaation ja työyhteisön kulttuuriin, jossa esimiehen rooli on merkittävä (Rauramo 2008, 130–131).

Mankan ja Mankan (2016, 72) mukaan esimiehen rooli on merkittävä hyvän työyhteisön syntymiselle. Myös Virtanen ja Sinokki (2014, 147–149, 179) korostavat esimiehen vuorovaikutustaitojen merkitystä työyhteisössä. Esimiehen ja opettajien välisillä suhteilla on merkitystä työtyytyväisyyteen sekä työhyvinvointiin (Price 2012). Hakasen, Aholan, Härmän, Kukkosen ja Sallisen (2009, 95) mukaan tärkeintä on, että esimies edistää omalla toiminnallaan oikeudenmukaisuutta. Myös Skaalvik ja Skaalvik (2010) toteavat, että opettajien työhyvinvointiin vaikuttaa suuresti johtajalta saatu kognitiivinen ja emotionaalinen tuki, jonka perustana pidetään luottamusta ja vastavuoroisuutta. Ahon (2011, 117–118) mukaan opettajat korostavat esimiehen työn merkitystä heidän työhyvinvoinnille sekä koko työyhteisölle. Opetusalan työolobarometrin (2017) mukaan esimiehille olisi varattava riittävästi aikaa henkilöstöjohtamisen ja läsnäoloon, sillä esimiesten toiminta vaikuttaa merkittävästi opettajien hyvinvointiin sekä kykyyn tehdä töitä.

Hyvään johtamiseen on liitetty kaksi ulottuvuutta. Suorituksen johtaminen eli tavoitteiden asettaminen, ohjaaminen, neuvonta ja palaute sekä ihmisten johtaminen eli kuunteleminen, oikeudenmukaisuus ja luottamus. Modernissa johtamisessa limittyvät sekä ihmisten että toiminnan johtaminen. Jatkuvien muutosten onnistuminen edellyttää myös työntekijöiden mukaan ottamista. Johtaminen on vuorovaikutusta, jossa esimiehellä ja alaisella on omat roolinsa ja vaikutus toisiinsa. Johtajan tehtävä on motivoida alaisensa yhteisiin tavoitteisiin sekä luoda kunnolliset olot ja resurssit, jotta tehtävä hoituisivat. (Manka 2011, 95–96.)

Leppilampi (2004, 196–201) toteaa, että yhteistoiminnallinen johtaminen on avain henkilöstön jaksamiseen. Yhteistoiminnallinen johtamisen kivijalkana on positiivisen riippuvuuden periaate. Positiivisen riippuvuuden periaate voidaan nähdä ”me- hengen” luomisena ja ajatuksena, että yhteinen menestyminen on kaikkien etu. Toisena periaatteena yhteistoiminnallisessa johtajuudessa on vuorovaikutteinen viestintä. Tämän periaatteen tärkein tekijä on johtaja, joka mallintaa omalla käytöksellään työyhteisön keskinäistä dialogia sekä kohtaamista. Yhteistoiminnallisen johtajuuden seuraava periaate on työntekijöiden kehittyminen sekä vastuu omasta ja muiden työskentelystä. Yksi tärkeä periaate on sosiaalisten taitojen jatkuva harjoittelu, joka mahdollistaa työyhteisön jäsenten aidon ja vastavuoroisen kohtaamisen. Yhteistoiminnallisen johtajuuden periaatteena on myös yhdessä tapahtuva asioiden arviointi ja pohdiskelu. Yhdessä kriittisesti pohtien organisaation tapaa toimia työyhteisö saa aikaan uusia teorioita, käsitteitä, malleja ja toimintatapoja. Salovaaran ja Honkosen (2013, 71) mukaan lisäämällä sekä opettajien keskinäistä että oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta rakennetaan yhteisöllistä koulukulttuuria.

3.4 Opettajan persoonallisuus

Opettaja tekee työtä oman persoonallisuuden kautta. Ahon (2011, 25) mukaan opettajan työn keskeisiä tekijöitä ovat opettajan persoonallisuus ja oikeus toimia omana itsenään. Vuorikosken (2009, 171) mukaan persoonallisuuden kehittymiseen vaikuttavat eri elämänalueilla ja eri elämänvaiheessa saadut kokemukset. Kasvuympäristö on vaikuttanut arvojen ja asenteiden kehittymiseen. Opettajan identiteetti on siis muotoutuvat prosessi, jonka pohjana ovat lapsuuden ja nuoruuden kokemukset. Osa oppimisprosessia ovat koulutuksessa saadut tiedot ja taidot. (Vuorikoski 2009, 171.) Myös Heikonen, Toom, Pyhälto, Pietarinen ja Soini (2017) ovat opettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa todenneet, että autenttiset oppimistilanteet tarjoavat opettajaopiskelijoille mahdollisuuden harjoitella myös vuorovaikutusstrategioita. Alkuopetusta voi opiskella opettajankoulutuksessa sivuaineopintoina, jotka antavat pedagogisia ja didaktisia valmiuksia juuri alkuopetusikäisen lapsen opetukseen. Opettajan identiteetin muotoutumiseen vaikuttaa koulutusohjelma, jossa kehittyy identiteetin kehittämisen tarpeet.

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010, 44–47) mukaan ammatillinen identiteetti on elämänhistoriaan perustuva käsitys itsestä ja siitä, mitä hän pitää tärkeänä ja mihin sitoutuu työssään. Myös käsitykset työtä koskevista arvoista, eettisistä ulottuvuuksista sekä tavoitteista kuuluvat ammatilliseen identiteettiin. Työelämän muutosta koskevassa keskustelussa identiteetti näyttäytyy ongelmallisena siksi, koska työn vaatimuksissa korostetaan vahvalle ammatti-identiteetille vastakkaisia seikkoja, kuten joustavuutta ja jatkuvaa uusiutumista. Käytännöt työelämässä kuitenkin osoittavat, että työntekijän käsitykset itsestään työssä ovat entistä tärkeämpiä.

Uusikylän (2006, 63, 83–85) mukaan opettajan on tärkeä kohdata oppilaat erilaisina ihmisinä, ilman ennakkoluuloja. Opettajan kohdellessa oppilaitaan hyvin, luo hän hyvät edellytykset opiskelumotivaatiolle. Opettajan ammattitaito ja persoonallinen kypsyys mitataan ongelmaoppilaiden kohdalla. Keskeistä on, miten opettaja osoittaa kiinnostusta ja luo turvaa oppilaille. Opettajan työssä merkittävintä on kunnioitus oppilaita ja heidän perheitään kohtaan. Käyttäytymispiirteet eivät ole yhdistettävissä suoraan opettajapersoonallisuuksiin, mutta persoonallisuus vaikuttaa käyttäytymiseen.

Keltikangas-Järvisen (2006, 225–226) mukaan temperamenttipiirteet tekevät opettajista erilaisia, mutta sen perusteella ei voida sanoa, onko hyvä vai huono opettaja.

Opettaja on mukana monessa ihmissuhteessa päivittäin. Näiden ihmissuhteiden laatu joko edistää hyvinvointia tai myrkyttää työympäristöä. (Roffey 2012, 10.) Voidaankin ajatella, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on keskeisin hyvinvointiin vaikuttava tekijä. Gibbs ja Miller (2014) toteavat myös, että oppilaiden käyttäytyminen vaikuttaa opettajan kykyyn selviytyä ja hallita stressiä. Luukkaisen ja Wuorisen (2002, 96) mukaan opettajan työssä persoonallisuuden osatekijät korostuvat, kun opettaja kohtaa yksilöitä ja ryhmiä. Oppilaiden kasvun ja kehityksen tukeminen edellyttää opettajalta vahvaa persoonallisuutta ja kypsää, rajoja asettavaa aikuisuutta. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 96; Luukkainen 2004, 85.) Työhyvinvointia ja jaksamista lisää Kiviniemen (2000, 88–90) mukaan itsetuntemus ja tunteiden käsittely. Kuitenkaan Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010, 48) mukaan kiire ja työn kasvavat vaatimukset eivät jätä aikaa oman työtoiminnan pohdinnalle, joka olisi välttämätöntä identiteetin uudelleen määrittelylle ja työssä oppimiselle.

3.5 Työhyvinvoinnin haasteita

Mankan (2011, 15, 47) mukaan hieman yli puolet palkansaajista kokee työnsä henkisesti rasittavaksi. Työnsä kuormittavimmaksi kokevat terveys- ja sosiaalialan työntekijät sekä opettajat, joista tutkimuksen mukaan työnsä melko tai erittäin kuormittavaksi kertoo seitsemän kymmenestä. Psykkistä kuormitusta lisää epävarmuus, kiire ja työnteon määrän kasvu. Työhyvinvointi liittyy keskeisesti työssä jatkamiseen, sillä työn mielekkyys on yksi työssä jatkamista edistävä tekijä. Työhön liittyvät epävarmuustekijät ja työn henkinen rasittavuus lisäävät halukkuutta hakeutua eläkkeelle. Myös Skaalvik ja Skaalvik (2010) toteavat, että ulkoapäin tulevat aikapaineet heikentävät työssä jaksamista ja altistavat uupumiselle.

Opettajan työ koetaan vaativaksi ja riittämättömyyden tunne on meille kaikille varmasti tuttu. Koiviston (2001, 109) mukaan työtä tehdäänkin usein oman jaksamisen äärirajoilla ja vaikeuksista vaietaan. Syrjäläinen (2002, 79–83) vahvistaa opettajien kokevan usein riittämättömyyden tunnetta. Suonsivun (2015, 36–37) mukaan työstressi on tila, jossa työntekijä tuntee ettei selviydy hänelle annetuista odotuksista ja vaatimuksista. Tutkimusten mukaan joka neljäs työntekijöistä kokee työstressiä. Työstressi voi syntyä muun muassa kiireestä, riittämättömyyden tunteesta, tietyistä työtehtävistä, työn vaativuudesta ja sisällöstä.

Työhyvinvoinnin edistämiseen liittyy riittävyys ja työntekijän omat voimavarat vaikuttavat myös riittävyyden tunteeseen. On tärkeä huolehtia ja hoitaa omaa henkistä ja fyysistä terveyttä. Usein tunne riittävyydestä on yhteydessä myös yksilön persoonallisuuteen. Sisukas ja aktiivinen ihminen kokee onnistumista ja riittävyyttä. (Suonsivu 2015, 76–77, 79.) Opetusalan työolobarometrin (2017) mukaan kielteiset ilmiöt koulussa kertovat, että opetuksen ja kasvatuksen organisointi ja mitoitus eivät ole tasapainossa. Lasten ongelmatilanteiden hoitamisessa tulisi olla nykyistä tehokkaampi.

Syrjäläisen (2004) mukaan koulun uudistamisen kiireessä opettajilla ei ole enää aikaa opettaa. Paineita ja ristiriitaa ammattietiikan kanssa aiheuttavat myös kehittämishankkeiden varjolla tulosvastuullisuuden perustuvat markkina-arvot. Rauramon (2008, 55) mukaan kiire voi heikentää työn laatua, sillä kiireen nähdään koettelevan opettajan arvoja. Syrjäläinen (2002) näkee opettajien perustehtävän hämärtyneen koulutuspoliittisessa järjestelmässä syyksi työuupumiselle. Luukkainen (2004, 37–38, 40–41) puolestaan kertoo, että työuupumus johtaa todennäköisesti heikentyneeseen työmotivaatioon. Opettajan työssä työuupumus lisää ongelmia opetustyöhön, ihmissuhteisiin ja yhteisöllisyyteen. Väsymisen syyt liittyvät yleensä työn kuormittavuuteen ja heijastuvat myös työn hallintaan. Aikaisempien tutkimusten mukaan suurella osalla opettajia on työuupumusta ja jopa mielenterveyden häiriöitä, jotka heijastuvat opetustyöhön ja työhyvinvointiin.

Opettajien työnkuvan laajentuessa opettajilta vaaditaan monipuolisempaa osaamista ja kykyä kohdata muutoksia organisaatiossa, jossa vuorovaikutus sekä

sosiaaliset suhteet korostuvat. (Johnson 2006, 76–78.) Perkiö-Mäkelän (2009, 234–235) mukaan opettajan työtä kuormittavat vaatimukset useista suunnista. Työ on kuormittavaa henkisesti ja kielteisiä tunteita herättävät tilanteet ovat yleisiä. Kuitenkin koulutusalaalla työskentelevät ovat innostuneita työstään. Usein myös fyysiset työolot haastavat. Työpaikoilla on ongelmia opetustilojen ilmanvaihdossa sekä koulurakennusten kunnossapidossa, josta aiheutuu muun muassa sisäilmaongelmia. Tuorein Opetusalan työolobarometri (2017) osoittaa, että opettajat kokevat työstressiä keskimääräistä enemmän ja työn ilo on viimeisen neljän vuoden aikana laskenut merkittävästi. Myös työn kuormittavuus on muuttunut, eikä työaika riitä enää työn tekemiseen. Epäasiallisen kohtelun sekä kiusaamisen ja väkivallan kokemukset haittaavat myös työyhteisöjen toimivuutta ja työn iloa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tässä tutkimuksessa selvitän, millaisia kokemuksia alkuopetuksen luokanopettajilla on viime vuosien aikana muuttuneen opettajan työnkuvan vaikutuksista opettajan hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Tutkimuksessa opettajien kokemuksia hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä lähestytään heidän omien kokemusten kautta.

Olen rajannut tutkittavaa ilmiötä seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Miten alkuopetuksen opettajat kokevat koulutyön muuttuneen viime vuosien aikana?
2. Miten muutosten koetaan vaikuttaneen hyvinvointiin?
3. Mikä auttaa opettajia jaksamaan työssään?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Eskolan ja Suorannan (1998, 13) mukaan laadullinen tutkimus ymmärretään yksinkertaisimmillaan aineiston muodon kuvaukseksi. Tutkimus tarkastelee ilmiötä kehittämällä mahdollisimman tarkkoja menetelmiä. Aineisto kerätään usein haastattelemalla tai havainnoimalla ja siksi laadullista tutkimusta voidaan nimittää pehmeäksi tutkimukseksi. Tutkimukseni on metodisilta lähtökohdiltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa tutkin kasvatus- ja koulutusalan työn luonteen muutosten vaikutusta alkuopetuksen opettajien hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen sekä sitä, mikä lisää jaksamista muutosten keskellä. Tutkimuksen tarkastelun jäsentäjänä toimii siis kentältä saatava, yksittäisten toimijoiden kokemuksista koostuva, aineisto.

Tutkimuksellani ei ole pyrkimys tilastollisiin yleistyksiin vaan sen avulla pyritään muun muassa kuvaamaan jotain ilmiötä tai ymmärtämään tiettyä toimintaa. Täten tutkittavien henkilöiden tarkoituksen sopivuus korostuu, sillä he tietävät tutkittavasta ilmiöstä paljon ja heillä on kokemusta asiasta. Aineiston koon määräämiseksi ei ole tiettyjä sääntöjä vaan koko voi vaihdella tapauskohtaisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 61–63.)

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 157) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja se mahdollistaa avoimen, syvällisen ja kokonaisvaltaisen todellisuuden tutkimisen ja ymmärtämisen. Kiviniemi (2015, 78–80) puolestaan toteaa, että teorian ja aineistonkeruun vuorovaikutteisuus on laadullisessa tutkimuksessa luontevaa. Aineisto suuntaa tutkijan mielenkiintoa uudella tavalla. Vähitellen selkiytyvä tutkimuskohde antaa tutkijalla viitteitä siitä, mihin kannattaa vielä syventyä. Koska tutkimuksessani selvitän työn luonteen muutosten vaikutusta alkuopetuksen opettajien hyvinvointiin heidän kokemustensa kautta, saa tutkielman metodologinen lähestymistapa fenomenologisia piirteitä. Metsämuurosen (2001, 47) mukaan kokemuksia tutkittaessa on fenomenologian käyttö tyypillistä. Myös Pattonin (2002, 104) mukaan keskeistä fenomenologiassa

ovat subjektiiviset kokemukset elämästä sekä vuorovaikutuksen tuottamat kokemukset ovat.

Tutkimukseni tavoitteena on oman ymmärrykseni lisääminen. Kiviniemen (2015, 75) mukaan laadullista tutkimusprosessia voidaan kutsua tutkijan oppimisprosessiksi. Oppimisprosessin tavoitteena on tutkimuksen edetessä kasvattaa tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä. Tutkimusprosessin ja tutkimustehtävien muuttuessa myös aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmät saattavat muuttua. Lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavara 2003, 155).

Laadullisen tutkimuksen prosessinomaisuutta kuvaa se, että tutkimuksen edetessä tutkimustehtävä voi muuttua tai muotoutua uudelleen. Myös aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin kietoutuminen yhteen kertoo laadullisen tutkimuksen luonteesta. Tutkija voi joutua tutkimuksen erivaiheissa palaamaan takaisin alkuperäiseen aineistoon. (Eskola & Suoranta 1998, 16.) Prosessi kokonaisuudessaan on eräänlainen oppimisprosessi, jossa kasvatetaan tutkijan tietoisuutta tutkittavasta asiasta tai ongelmasta (Kiviniemi 2015, 80).

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä

Fenomenologian on perustanut filosofi Edmund Husserl (1859-1938), joka määritteli sen tarkoituksesi tutkia tietoisuudessamme olevan tiedostettavan kohteen osaa. Sen lisäksi fenomenologian tarkoituksena oli tutkia tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa. Lähestymistapana se on ollut kiistelty ja sitä onkin pidetty vaikeana etenkin aloitteleville tutkijoille. Husserlin mukaan tieto nojaa esiteoreettiseen kokemukseen eli siihen elämissä maailmaan, jossa elämme ja joka muodostaa pohjan kaikelle tietämiselle. (Judèn-Tupakka 2007, 62-63.) Lacco-O:n, Macawilenin ja Caliwanin (2018, 321) mukaan fenomenologia tulee sanasta "ilmiöt", joka tarkoittaa ihmisten tosielämän kokemuksia. Sen päätavoite

on saada lukijat ymmärtämään, kuinka muut ihmiset tuntevat ja kokevat kyseisen ilmiön.

Hermeneutiikka edustaa fenomenologiaa varhaisempaa ajattelua ja se on tarkoittanut pyhien tekstien tulkintaa. Hermeneutiikan keskeinen ajatus on merkityksien etsiminen ja sen keskeisiä käsitteitä ovat tulkinta ja ymmärtäminen, joka perustuu esiymmärryksen perustalle. Ymmärrys liikkuu hermeneuttisella kehällä, jossa todellisuus ymmärretään. (Judèn-Tupakka 2007, 64.)

Osana laajempaa hermeneuttista perinnettä on fenomenologis-hermeneuttinen perinne, jossa ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana. Fenomenologinen filosofia tuo tällöin tarkasteluun ihmiskäsityksen ja siitä saatavan tiedon luonteen sekä ymmärtämisen ja tulkinnan. Ihmiskäsityksen keskeiset käsitteet ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 31–32.) Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa, jolloin ihmistä voidaan ymmärtää tutkimalla tuota maailmasuhdetta. Näin fenomenologisen tutkimuksen kohteita ovat siis kokemuksen merkitykset. Hermeneutiikka tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä, jolloin tulkinnalle yritetään etsiä sääntöjä, joita noudattaen voitaisiin puhua vääristä tai oikeista tutkinnoista. Muita avainkäsitteitä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen avulla yritetään saada tiedetyksi jo tunnettu eli käsitteellistä kokemuksen merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35; Kakkori & Huttunen 2010, 6–8.)

Kakkorin ja Huttusen (2010, 1–2) mukaan kokemus ja ymmärtäminen ovat fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen keskeisiä elementtejä. Filosofi Edmund Husserlin mukaan fenomenologian tehtävä oli antaa uusi perusta tieteelle. Hänen merkittävin saavutus oli kehittämänsä reduktio eli sulkeistaminen. Tutkimuksessani fenomenologinen reduktio tarkoittaa sitä, että pyrin kuvaamaan kokemusta sulkien pois kaiken, mitä olen asiasta tähän mennessä ajatellut.

Tutkimuksessani pyrin fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan avulla tutkimaan yksilön subjektiivista kokemusta ja ymmärtämään sitä. Eli esimerkiksi opettajan kokemusta siitä, millaisena pienten oppilaiden

sosioemotionaaliset taidot tänä päivänä näyttäytyvät ja miten ne vaikuttavat koulunpitoon ja opettajan hyvinvointiin.

Laineen (2015, 29) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen metodi nostaa esille kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tutkimuksen takana on aina jonkinlainen käsitys ihmisestä. Kokemusten, arvojen, käsitysten ja tuntemisen kautta jokainen meistä muodostaa oman suhteensa maailmaan ja ihmistä ei koskaan voida ymmärtää irrallaan suhteestaan maailmaansa. (Laine 2015, 29–30; Bevan 2014, 139.) Tämä minun on tutkijana tärkeä ymmärtää, sillä opettaja näkee ja kokee luokkatilanteen toisin kuin esimerkiksi oppilaat.

Ympäröivästä maailmasta nousevat merkitykset rakentavat meille kokemuksia. Kun tutkitaan kokemuksia, tutkitaan siis kokemuksen merkityssisältöä rakenteineen. Hermeneuttinen ulottuvuus tuo tarkasteluun ymmärtämisen ja tulkinnan. (Laine 2015, 31, 33.) Tässä tutkimuksessa kysyessäni opettajilta kokemuksia heidän hyvinvoinnistaan, pyrin tutkijana löytämään ilmaisusta mahdollisimman oikean tulkinnan. Laineen (2015, 33) mukaan haastateltavan puheen, ilmeiden ja eleiden kautta välittyy aito kokemus.

Hermeneuttiseen tutkimukseen liittyy myös tutkijan esiyymmärrys aiheesta eli mitä tutkija tietää ja ymmärtää asiasta jo ennen tutkimusta. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen piirteiden kuuluu kaksitasoinen rakenne. Ensimmäisellä tasolla on tutkijalle ilmaistu tutkittavan elämä sellaisenaan, miten hän sen kokee. Tutkimuksessani haastateltavat kertovat kokemuksistaan ja ymmärryksestään. Toisella tasolla pyrin tutkijana löytämään ensimmäisen tason merkityksiä, esimerkiksi teemoittelemalla ja käsitteellistämällä saamaani aineistoa. (Laine 2015, 34.)

Laineen (2015, 35–38) mukaan tutkijan pitää kyseenalaistaa omia tulkintoja, jotta päästään tutkimukselliselle tasolle. Tutkijana minun oli tärkeä päästää irti omista ennakkoluuloista tai tavoista ymmärtää toista, jotta kriittinen itseymmärrys syntyi. Hermeneuttinen kehä tarkoittaa dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tässä dialogissa tutkija korjaa ja syventää ymmärrystään. Tarkoitus on, että tutkija löytää avoimen asenteen toista kohtaan. Tutkija ottaa etäisyyttä omasta tulkinnastaan ja pyrkii pääsemään irti luomastaan kuvitelmaista. Tutkimuksessani tämä näkyy siinä, että otin etäisyyttä

aineistoon ja sillä tavalla koettelin aikaisempaa hypoteesia. Aineistonkeruu vaiheen jälkeen pidin kahden kuukauden pituisen tauon ja aineistoa analysoidessani pidin myös eri pituisia taukoja saadakseni etäisyyttä aineistooni. Laineen (2015, 38) mukaan tällä varmistetaan se, että aineisto näyttäytyy erilaisena etäisyyden jälkeen.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohdejoukon valitsin sillä perusteella, että kaikki haastateltavani ovat alkuopetuksen opettajia. Laadullisen tutkimuksen aineiston hankinnassa keskitytään yleensä pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti ja perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tutkimukseeni pyydettiin mukaan kuusi henkilöä. Hirsjärven ja ym. (2007, 177) mukaan aineiston koko on riittävä silloin, kun haastatteluissa kertautuvat samat asiat eikä tutkimuksen kannalta tule enää uutta merkittävää tietoa. Kolmen ensimmäisen haastattelun jälkeen ajattelin, että haastatteluissa korostuvat jo samat asiat, mutta onneksi en lopettanut haastatteluja siihen, sillä loppuisissa haastatteluissa nousi esille jälleen uusia näkökulmia.

Sen lisäksi, että rajasin oman tutkimuksen kohdejoukkoni alkuopetuksen opettajiin, tuli heillä olla työkokemusta vähintään viisi vuotta, jotta muutoksen havainnoiminen olisi mahdollista. Näillä lakeuksilla tiesin, että tehtävä ei ole mahdoton, sillä kyläkouluilla opettajat ovat yleensä samalla luokka-asteella hyvinkin pitkään. Pyysin omaan tutkimukseeni haastateltavat puhelimitse. Koin, että se oli helppo tapa lähestyä heitä. Puhelimessa vaihdoimme muutaman sanan koulunkäynnistäni, tutkimuksestani ja kysyin, haluaisivatko he auttaa tutkimustani antamalla haastattelun. Kaikki kuusi mukaan pyydettyä alkuopetuksen opettajaa suostuivat haastatteluun ja sovimme haastatteluajat puhelimesta. Muutama haastateltavista kysyi haastattelu tilanteesta perusteluja valituksi tukemiselleen, johon kerroin, että kokemus työstä on se, joka minulle on tärkeä.

Omaan tutkimukseni haastateltavat sain todella helposti. Koin, että osalle opettajista haastattelutilanne tuntui terapialta. Useat heistä sanoivakin, että ei näistä asioita puhuta. Eskolan ja Vastamäen (2015, 28–29) mukaan motivaatio haastatteluun suostumiselle näyttäisi johtuvan ainakin kolmesta tekijästä. Ensinnäkin haastateltava voi ajatella, että osallistumalla hän saa tuoda esiin mielipiteensä asiasta. Toisaalta motivaationa voi olla halu kertoa omista merkityksellisistä kokemuksista. Positiiviset kokemukset aikaisemmasta tutkimukseen osallistumisesta voivat olla myös syy osallistumiselle.

Tutkimukseni osallistujat olivat kaikki naisia, iältään 34-61 vuotiaita ja he esiintyvät tutkimuksessani koodeilla H1-H6. Työkokemus heillä vaihteli kuudesta vuodesta 26 vuoteen. Alkuopetuksen opettajan työkokemusta heillä kaikilla oli vähintään kuusi vuotta. Oppilaiden määrä heidän luokissaan vaihteli 15-24 oppilaaseen.

5.3 Aineiston keruu

Eskolan ja Suorannan (1998, 15) sekä Bevanin (2014, 137) mukaan laadullisessa tutkimuksessa haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto ovat yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä. Omassa tutkimuksessani tutkin opettajien kokemuksia, joten haastattelu aineistonkeruu menetelmänä oli selkeä valinta. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on joustava, sillä siinä haastattelijan on muun muassa mahdollisuus toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä tai selventää sanamuotoja. Myös kysymysten esittämisen järjestys on haastattelijan päätettävissä. Haastatteliija voi samalla havainnoida haastateltavaa esimerkiksi, miten haastateltava vastaa. Tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta.

Erilaisia haastattelun muotoja ovat lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja syvähaastattelu. Näillä kaikilla pystytään hakemaan vastauksia erilaisiin ongelmiin sekä tutkimaan erilaisia ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa käytin teemahaastattelua, jolle on tyypillistä, että se etenee etukäteen valittujen

teemojen sekä tarkentavien kysymysten mukaan. Siinä korostetaan ihmisten tulkintaa, merkitystä sekä vuorovaikutusta asiasta. Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti. Teemat, jotka on etukäteen valittu perustuvat tutkimuksen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77–78.)

Laine (2015, 39) puolestaan toteaa fenomenologisen haastattelun olevan keskustelunomainen tapahtuma, jossa kysymykset laaditaan kokemukselliseen ja todellisuuden kuvailemiseen houkuttelevilla kysymyksillä. Tässä tutkimuksessa muodostin teemahaastattelukysymyksiä juurikin houkutellen opettajan kertomaan todellisesta kokemuksestaan. Kysymyksen jälkeen haastattelumme jatkui keskustellen ja välillä vastauksia tarkentaen. On tärkeä huomioida, että haastateltavilla on kokemusperäistä tietoa, mutta tutkimustulokset saadaan vasta aineistoa analysoitaessa. (Hyvärinen 2017, 24.) Voidaan siis ajatella, että tutkimuksen kohteena on kieli, jonka sisällä pyritään ymmärtämään jonkun toisen ajattelua ja tekstiä.

Tutkimusaineistoni keräsin yksilöhaastatteluilla marras- joulukuun 2019 aikana. Haastattelutilanteen aluksi kerroin haastattelun tarkoituksesta ja siitä, että haastateltavan henkilöllisyys ei missään vaiheessa tutkimusta tule ilmi (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41; Metsämuuronen 2003, 187).

Tutkimushaastattelun avulla pyritään tiettyyn päämäärä, jota ohjaa tutkimuksen tavoite (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23). Eskolan ja Vastamäen (2015, 27, 35) mukaan teemahaastattelu on suosituin tapa Suomessa laadullisen aineiston keräämiseen. Teemahaastattelu nähdään eräänlaisena keskusteluna, joka tapahtuu tutkijan ehdoilla ja hänen aloitteestaan. Tutkija pyrkii tässä vuorovaikutuksessa saamaan selville hänen tutkimuksen kannalta merkitykselliset asiat. Teemahaastattelussa tutkimuksen teemat saattavat nousta kirjallisuudesta tai aikaisemmista tutkimuksista. Vaikuttavan fenomenologitutkija Giorgin mukaan kysymykset ovat yleensä laajoja, jotta niiden avulla haastateltavalla on mahdollisuus ilmaista näkökulmaansa laajasti (Bevan 2014, 137). Osassa haastatteluistani kävi juuri näin, että haastateltava vastasi useampaan kysymykseeni jo yhdessä kysymyksessä. Tehtävänäni oli

tällöin syventää vielä vastausta lisäkysymyksillä ja näin oli luonteva edetä seuraavaan teemaan.

Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 10) sekä Eskolan ja Vastamäen (2015, 29) mukaan haastattelut voidaan jakaa strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Strukturoidun haastattelun toisessa ääripäässä on lomakehaastattelu, jonka valmiit kysymykset vastausvaihtoehtoineen esitetään samassa järjestyksessä kaikille. Strukturoimaton haastattelu muodostuu ja etenee haastateltavan ehdoilla ja muistuttaa hyvin paljon vapaata keskustelua. Puolistrukturoiduille haastatteluille on luonteenomaista, että haastattelussa jokin näkökohta on päätetty. Aineiston hankinnassa käyttämäni teemahaastattelu kuuluu puolistrukturoituihin haastatteluihin. Teemahaastattelussa käydään läpi samat teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten muoto saattaa vaihdella. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 10; Eskola & Vastamäki 2015, 29; Metsämuuronen 2003, 188–189; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Haastattelutilanteen vuorovaikutuksella nähdään olevan suuri merkitys haastattelun onnistumiselle. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11, 13.) Tutkijan tehtävä on saada esiin erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta asiasta. Haastattelussa onkin ratkaisevaa, minkälainen on haastattelijan taito tulkitella haastateltavan vastauksia (Hirsjärvi ym. 2007, 202).

Bevanin (2014, 139–142) mukaan tutkija pyrkii sulkemaan oman ennakoasenteensa haastattelutilanteessa. Hänen mukaan haastattelu jakautuu kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on saada esiin tutkittavien luonnollisen asenteen elämismailma. Toisessa vaiheessa huomio käännetään kuvailevien kysymysten avulla siihen, mistä tutkija on kiinnostunut. Kolmannessa vaiheessa tutkija pyrkii selkeyttämään tutkittavaa ilmiötä tarkentavilla kysymyksillä. Laadin Eskolan ja Vastamäen (2015, 37) ajatuksen mukaan tutkimukseni haastatteluille tueksi teemahaastattelurungon (LIITE 2), joka sisälsi kolmentasoisia teemoja. Ylimmällä tasolla oli aihepiirit, joista on tarkoitus keskustella. Toisella tasolla oli apukysymyksiä, jolla voidaan pilkkoa varsinaista teemaa. Kolmannella tasolla oli yksityiskohtaiset kysymykset, joita kysytään vain, mikäli aikaisemmilla kysymyksillä ei saada vastausta.

Haastattelutilanteessa tutkijana varmistin, että ennalta määritellyt teemat käytiin läpi, mutta laajuus ja järjestys saattoivat vaihdella haastattelujen välillä. (Eskola & Vastamäki 2015, 29; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47; Hyvärinen 2017, 21.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastattelu huomioi ihmisten asioille antamat merkitykset, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa. Hyvärinen (2017, 22) sanookin, että haastattelijan tulee ottaa huomioon se, että jokin ennalta valittu teema ei välttämättä ole kaikille haastateltaville yhtä merkityksellinen. Tutkijana koin, että vaikka hyvinvointi on kokonaisvaltainen ilmiö, on oman tutkimukseni kannalta rajattava teemat etukäteen, sillä ajattelin, että en halua tehdä tutkimusta parisuhde- tai perheongelmien vaikutuksesta opettajan työssä jaksamiseen. Rajaamalla teemat etukäteen varmistin sen, että keskustelumme pysyy ennalta määrätyissä aiheissa. Haastatteluissa tuli kuitenkin ilmi työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisuus. Sillä ihmisellä on hyvä olla silloin, kun on kaikki asiat kunnossa, niin kotona kuin työpaikalla.

Haastattelutilanteen vuorovaikutuksella on merkittävä rooli osana tutkimusprosessia. Tilanteet ovat aina vuorovaikutustilanteita, joista syntyy osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa tuotettua verbaalista materiaalia. Haastattelutilanteessa haastattelijä tarkkailee tutkittavaa, mutta myös hänen omalla toiminnallaan on vaikutusta tutkittavan toimintaan. Siksi on tärkeä, että tutkimushaastattelut nauhoitetaan. Nauhoitin tutkimukseni haastattelut yliopistokeskuksen Sony-äänitallentimelle sekä haastateltavien luvalla myös äänitiedostoksi omalle puhelimelle. Nauhoittamisen avulla tilanteeseen voidaan palata yhä uudelleen ja tilannetta voidaan tarkastella ja analysoida. Nauhoitteiden kuuntelu voi tuoda esiin uusia sävyjä, joita tutkija ei haastattelussa huomannut. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 10, 14–15; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 29.) Itse palasin omaan tutkimusaineistooni jo litteroimisen jälkeen ja kuuntelin nauhoitteilta haastateltavien äänenpainoja ja -sävyjä.

Eskolan ja Vastamäen (2015, 30) mukaan haastattelupaikalla ei ole merkitystä haastattelun onnistumiselle. Kuitenkin on syytä miettiä, ettei tila ole liian virallinen, jossa haastateltavan olo saattaa tuntua epävarmalta. Omassa tutkimuksessani tein viiden opettajan haastattelut heidän työpaikallaan ja yhden haastattelun opettajan omassa kodissa. Koin, että haastateltavien oli helpompi

osallistua haastatteluun, kun kerroin, että voin tulla tekemään sen työpäivän jälkeen hänen työpaikalleen. Näin järjesteltynä se oli heille vaivattomampaa. Yksi haastateltavista halusi haastattelun ilta-aikaan ja oli näin ollen poistunut jo työpaikaltaan ja ehdotti itse, että pidettäisiin haastattelu hänen kotonaan.

Haastattelutilanne alkaa yleensä osallistujien orientoitumisella tilanteeseen. Alussa luotiin yhteistä maaperää ja vaihdettiin muutama sana ihan jostain muusta kuin haastattelun aiheesta. Tutkijana minun tehtävä oli kertoa haastattelun aluksi haastateltavalle myös oma roolini sekä tutkimuksen tarkoitus. Samoin haastattelun lopuksi kerroin, mitä jatkossa tapahtuu. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–25; Eskola & Vastamäki 2015, 32–33.)

5.4 Aineiston analyysi

Eskolan ja Suorannan (1998, 137) mukaan aineiston analyysin tarkoituksena on selkiyttää ja tiivistää aineistoa kadottamatta kuitenkin sen sisältämää informaatiota. Tutkimukseni tavoitteena on siis ymmärrys, tulkinta ja merkityksenanto. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 16) mukaan aineiston analyysi alkaa nauhoitettujen aineistojen muuttamisesta kirjoitettuun muotoon eli litteroinnista. Litteroinnin avulla tutkija havaitsee tärkeitä yksityiskohtia aineistosta. Litteroinnissa tutkija voi merkitä litteraatioihin myös muuta kuin puhuttua toimintaa, kuten esimerkiksi liikehdintää, ilmeitä, eleitä tai katsetta. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16; Ruusuvuori & Nikander, 2017, 427–428.)

Aloitin tutkimusaineiston analyysin aineiston litteroinnilla ja lukemisella. Litteroinnin aikana haastateltavien henkilöllisyys muutettiin tunnisteettomiksi ja he esiintyvät tutkimuksessani koodeilla H1-H6. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 72 sivua, kirjasintyylin ollessa TimesNewRoman, kirjasinkoko 12 ja riviväli 1,5. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 30 minuutista 84 minuuttiin ja haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 313 minuuttia 26 sekuntia. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017, 434) mukaan sanaton viestintä sisältää paljon informaatiota, joka voi vaikuttaa siihen miten haastateltavan vastausta tulkitaan. Litteroidessa

aineistoa merkitsin ylös pitkät tauot esimerkiksi silloin, jos haastateltava jäi miettimään vastaustaan kysymykseni jälkeen tai naurahdukset, jolla oli selkeästi merkitystä kysymyksen tai vastauksen tunnereaktioon.

Eskolan ja Vastamäen (2015, 43) mukaan teemahaastatteluaineistoa analysoidaan useimmiten teemoittelemalla eli jäsennetään aineisto teemojen mukaan. Litteroinnin jälkeen järjestelin aineiston teemahaastattelurunkoni mukaan niin, että jokaisen teeman alla on kaikkien haastateltavien tähän liittyvät vastaukset. Esimerkiksi koulutyön muutokset – teeman alle keräsin kaikki sellaiset asiat, joissa haastateltava pohti sitä, millaista koulutyö on ollut aikaisemmin, mitä se on tänä päivänä ja mikä koulutyössä on muuttunut. Teemoittelulla aineistosta voidaan poimia keskeiset, tutkimusongelman kannalta merkittävät aiheet ja kuljettaa niitä teorian kanssa vuoropuhelussa. (Eskola & Suoranta 1998, 174–175; Eskola & Vastamäki 2015, 42–43.)

Laineen (2015, 41–45) mukaan fenomenologinen tutkimus etenee portaittain, jonka ensimmäisessä vaiheessa aineistosta kuvataan haastateltavan kokemus mahdollisimman tarkasti. Tässä vaiheessa tutkija näkee, mikä aineistossa on olennaista oman tutkimuksen kannalta. Tähän vaiheeseen tulee käyttää paljon aikaa, sillä olennaisuus paljastuu vasta, kun tutkijan ymmärrys ilmaisujen merkityksistä tutkittavan näkökulmasta kasvaa. Tutkimuksessani etenin niin, että litteroinnin ja lukemisen jälkeen kuuntelin haastattelut vielä uudelleen ja sen jälkeen tulostin haastattelut ja palasin aineistoon useamman kerran vielä lukemalla ne. Näin etäännytin itseäni aineistosta ja koettelin aikaisempaa ajattelua. Sen jälkeen lähdin etsimään teksteistä kokemuksista kumpuavia merkityksiä. Toisessa vaiheessa aineistosta pyritään saamaan esille merkityksen muodostamia kokonaisuuksia. Merkitysten löytäminen ja niiden yhteyksien ymmärtäminen perustuu tutkijan omaan elämäkokemuksen myötä kehittyneeseen ymmärtämiseen. Tutkimuskysymysten ehdoilla muodostuvat merkityskokonaisuudet. Analyysivaiheessa tutkija tematisoi ja käsitteellistää kuvauksessa esitettyä puhetta.

Tutkimukseni analyysi on luontevaa aloittaa teemoittelemalla, sillä minulla on tietyt teemat jo valmiiksi teemahaastattelurungossa. Samalla käytin apunani koodausta ja etenin aineiston kanssa niin, että tutkin vielä haastattelussa

puhutun merkityksiä ja sitä, mitä asialla haluttiin sanoa. Tutkijalla on tällöin Eskolan ja Suorannan (1998, 151) mukaan olemassa etukäteistietoa ja -olettamuksia tutkittavasta kohteesta, mutta ei anna niiden häiritä aineistosta nousseita teemoja ja merkityskokonaisuuksia. Alleviivasin eri väreillä aineistosta teemojen alle sopivia merkityksellisiä kokemuksia eli mitä haastateltavat ovat halunneet minulle kertoa tutkimuskysymykseeni liittyen. Alleviivauksen viereen pelkistin kokemuksia merkityssanoiksi. Tämän myötä aineistosta alkoi nousta esille toistuvia merkityskokonaisuuksia. Merkityskokonaisuuksien selkiytyttyä etsin vielä aineistostani vastauksia siihen, miten opettajat kokivat niiden vaikuttavan hyvinvointiin. Teemojen avulla merkityksiä tulkitsemalla pystyin luomaan yhteyksiä asioiden välille ja näin tarkastelemaan kokonaiskuvan syntymistä hermeneuttisen kehän mukaisesti. Vasta kokonaiskuvan saavuttamisen jälkeen pystyin pilkkomaan sitä uudelleen osiin. Taulukossa 1: *Esimerkki aineiston käsittelystä* kuvaan aineiston analyysiä aineistolainauksesta tulosten raportoitiin.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston käsittelystä.

Aineistolainaus	Merkityssana	Teema	Merkityskokonaisuus	Vaikutus hyvinvointiin
"Tuo huumori, kyllähän se on niin iso osa ja mikä on niin mukavaa ja siihen työkavereitten väliseen ja kelle voi vähä nakella jotaki ja toinen tietää, että tää on leikinlaskua."	Huumori	Hyvinvointia lisäävät tekijät	Työyhteisö voimavarana	Lisää hyvinvointia
"No tietenki rahaa kokoajan vähennetään, oppilasryhmät isontuu ja ei oo vara palkata avustajia."	Määräraha Ryhmäkoko kasvaa	Yhteiskunnalliset tekijät	Opettajan työnkuvan muutokset	Heikentää hyvinvointia

Laineen (2015, 46) mukaan seuraavassa vaiheessa luodaan kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Aiemmin erotellut merkityskokonaisuudet tuodaan nyt yhteen ja merkitysverkoston avulla tutkija selvittää koetun ilmiön merkitysrakenteita. Tämän voi tehdä myös niin, että tekee kokoelman

tutkittavien yhteisistä seikoista. (Laine 2015, 46.) Aineistoon perehtymisen jälkeen huomasi, että haastatteluista nousee paljon yhteisiä merkityksiä, joten päädyin tekemään kokoelman yhteisistä seikoista. Jatkoin hermeneuttista tulkintaa ja hermeneuttisen kehän osien yhdistelyä kokonaisuuksiksi yhdistelemällä haastateltavien ajatukset samojen kysymysten ja teemojen alle ja pyrin ymmärtämään, mitä merkityksellisiä kokemuksia kyseinen teema nostaa esille.

Tutkimukseni merkityssanojen ja teemojen alta nousi selkeästi esille kolme merkittävästi opettajien hyvinvointiin vaikuttavaa merkityskokonaisuutta: työyhteisön merkitys voimavarana, oppilaiden käyttäytymisen haasteet sekä opettajan työnkuvan muutokset. Tässä vaiheessa tulkitsin aineiston merkityksiä uudelleen käymällä läpi kaikki merkityskokonaisuudet ja niiden alla olevat teemat ja merkityssanat. Tämä syvensi ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä ja totesin, että näiden merkityskokonaisuuksien avulla sain vastauksen myös tutkimuskysymyksiini.

Viimeisenä vaiheena Laineen (2015, 48) esittämässä etenemismallissa onkin tulosten tarkastelu ja tutkimusprosessin onnistumisen itsearviointi. Kokonaisrakenteen valmistuttua tutkija voi tarkastella tuloksia tutkimuksen kannalta merkityksellisestä näkökulmasta. Tässä vaiheessa tulokset keskustelevat toisten aiheeseen liittyvien tutkimusten kanssa. Onnistunut tutkimus auttaa näkemään ilmiön monipuolisemmin tai aikaisempaa selvemmin, samalla lisäten ymmärrystämme. (Laine 2015, 48–50.) Oma ajattelua ja tulkintaa käytin tutkimuksen raportoinnissa, mutta se tapahtui tutkimustuloksista saadun tiedon ja teorian pohjalta. Myös Ronkaisen, Pehkosen, Lindblom-Ylänteen ja Paavilaisen (2013, 47) mukaan tulosten raportoinnissa ja tutkimuksellisessa kirjoittamisessa tutkijan on tarkoitus antaa tulkintaa ja muotoa antamilleen tiedoille.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessä eettisyys on erittäin tärkeä ja oleellinen asia. Jo tutkimusaiheen valinnassa on syytä pohtia sitä, mitä aiheesta jo tiedetään ja kertoa siitä. Tutkimuksesta ei saa olla haittaa tutkittaville. (Ronkainen ym. 2013, 34–35.) Olen joutunut pohtimaan tutkimuksen eettisyyttä jo tutkimusaiheen valinnassa, sillä pidän eettisyyttä tärkeimpänä asiana tutkimuksesta tehdessä. Hyvinvointiin liittyvät kysymykset voivat olla opettajille vaikeita ja täten olen pohtinut ratkaisuja turvatakseni opettajien nimettömyyden. Omassa tutkimuksessa eettisyys näkyy aihevalinnan lisäksi myös muun muassa tulkittavien kohteluna ja tulosten esittämisessä. Ne on kerrottu juuri sellaisena, kuin olen ne saanut. Hirsjärvi ja ym. (2007, 228) painottavat tulosten raportoinnissa tutkijan tekemien tulkintojen perustelua, jossa lukijaa voi auttaa lisäämällä tutkimusraporttiin suoria lainauksia haastatteluista. Myös toisten tutkijoiden töihin viitattaessa olen merkinnyt lähdeviitteet asianmukaisesti.

Eettisyyteen liittyy myös toisen kunnioittava kohtaaminen. Tutkimuksessani se näkyi muun muassa tutkittavien henkilöiden kohteluna ja kunnioittamisena. Tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan arvomaailmat kohtaavat ja tutkimustulokseen vaikuttaa, miten tutkija näkee tutkittavien arvot ja näkemykset (Grönfors & Vilka 2011, 106). Haastattelijan tulee olla rauhallinen kuuntelija. Aito läsnäolo ja kuunteleminen tarjoaa luottamuksellisen tilan myös vaikeiden asioiden käsittelylle. (Hyvärinen 2017, 33.) Tutkimuksessani kävi ilmi, että aihe oli osalle haastateltavista erittäin arka ja yksi sanoikin, että ei olisi keväällä voinut osallistua tällaiseen haastatteluun. Toisen haastateltavan työelämässä oli vain hetki sitten tapahtunut hyvinvointia kuormittavia asioita ja aistin, että aiheesta puhuminen oli paikoitellen vaikeaa.

Eettisyyttä on myös se, että tutkija kertoo haastattelun tarkoituksesta sekä käsittelee ja säilyttää saamiaan tietojaan haastateltavan anonymiteettia suojellen, kirjoittaessaan tutkimusraporttia. Henkilön tunnistettavuuteen liittyvät kysymykset olivat erityisen tärkeitä raporttia kirjoitettaessa, yksittäinen henkilö ei saa olla tunnistettavissa tutkimusraportista. Kerroin haastateltaville myös, että hänellä on mahdollisuus tarkentaa sanomisiaan jälkikäteen, ottamalla yhteyttä minuun. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17.)

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 41, 44) mukaan informaation saamisen edellytys on luottamuksellinen suhde haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastattelijan tehtävä on luoda miellyttävä yhteistyösuhde haastateltavaan. Empaattinen, puolueeton asenne sekä hieman kokeellisemmat avauskysymykset ovat keino hyvän vuorovaikutussuhteen luomiselle. Tutkimusta tehdessäni keskustelin haastateltavan kanssa arkipäivän asioita ja kuulumisia ennen haastattelua ja koin, että se vapautti ilmapiiriä.

Kerroin haastateltaville, että aineiston litteroinnin aikana haastateltavasta tulee anonyymi. Rannan ja Kuula-Luumin (2017, 418) mukaan haastattelu on tunnisteeton, mikäli tunnusomaisia piirteitä on useammalla henkilöllä. Omassa tutkimuksessani tunnusomaisia piirteinä toistui se, että kaikki haastateltavat ovat naisia, alkuopetuksen opettajia ja työskennelleet alalla yli kuusi vuotta.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettiset periaatteet ihmistieteissä ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja. Periaatteet ohjaavat haastateltavien osallistumisen vapaaehtoisuutta, tunnistetietojen käsittelyä ja sitä, miten haastateltavat esitellään tutkimusjulkaisussa. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414.) Osallistumisen vapaaehtoisuuden varmistin tutkimuksessani täyttämällä jokaiselta haastateltavalta Suostumus tieteelliseen tutkimukseen-lomakkeen (LIITE 1). Tällä paperilla varmistin samalla myös haastateltavien suostumuksen käsitellä heidän tietojaan tutkimuksessa. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti olen sopinut haastateltavien kanssa muun muassa haastattelujen käyttötarkoituksesta ja säilytyksestä. Olen saanut tutkimukselleni tutkimusluvan myös kaupungin sivistysjohtajalta, jota tutkittavien yksilöllisyyden suojelemisen vuoksi en julkaise liitteenä.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa käyn läpi aineistostani nousseet tulokset. Kerron ensin työhyvinvoinnin määritelmän alkuopetuksen opettajien kokemana, jotta ymmärryksemme sen suhteen olisi mahdollisimman yhteneväinen. Tulokset etenevät siten, että ensin kerron työyhteisön merkityksestä alkuopetuksen opettajien kokemana. Tästä jatkan oppilaiden käyttäytymisen haasteisiin ja niiden vaikutuksesta alkuopetuksen opettajan hyvinvointiin. Sen jälkeen käsittelen alkuopetuksen opettajan työn luonteen muutoksia. Lopuksi tuon esille opettajien hyvinvoinnissa tapahtuneen muutoksen sekä opettajien ajatuksia työssä jatkamisesta eläkeikään saakka.

6.1 Työhyvinvointi alkuopetuksen opettajien näkökulmasta

Opettajat määrittelevät työhyvinvoinnin tärkeimmäksi osaksi omaa työtään. Opettajat puhuivat siitä, kuinka merkittävä asia työhyvinvointi on, sillä jos se menee kurjasti, niin sitten menee kaikki kurjasti. Kuten Hakanenkin (2001, 27–28) toteaa, työn mielekkyydestä riippumatta, meillä kaikilla on tarve voida työssämme hyvin. Oma työhyvinvointi määrittelee siis sen, miten jaksaa tehdä työtä ja iloita siitä. Opettajien mukaan ”se on niinku kaiken perusta on, että ensi on itellä hyvä olla ja tavallaan sitte pystyy jotain antaa myös oppilaille ja niitten kans toimimaan.” (H1) Opettajien mukaan työhyvinvoinnin kokonaisvaltainen ymmärrys on tärkeää, koska työssä jaksaminen lisääntyy oman elämän ollessa tasapainossa.

Opettajien mukaan työhyvinvointi on sitä, että töihin on mukava tulla ja töissä on hyvä olla. Opettajat kokivat työhyvinvoinnin koostuvan arjen sujumisesta, onnistumisen kokemuksista ja oppilasryhmästä. Työhyvinvoinnin määrittelyyn ei ole yhtä oikeaa tapaa ja Innasen (2006, 24) mukaan jokaisella on yksilöllinen strategia hyvinvoinnin saavuttamiseksi. Usein työyhteisöissä ihmiset nauttivat siitä, että voivat tehdä yhteistyötä toisten kanssa ja kokea

onnistumisen tunnetta sekä merkityksellisyyttä tekemästään. Opettajien kokemuksen mukaan merkittävin vaikutus on työkavereilla ja sillä, että arki sujuu oppilaiden kanssa. ”On niinkö hyvät työkaverit ja mielellään tekee ja tottakai ne oppilaatkin vaikuttaa hyvin paljon.” (H3) Opettajan työhyvinvointia edistää myös se, että opettajan työ koetaan joustavaksi ja itsenäiseksi. Opettajat puhuivat siitä, että opettajan työssä on ihanaa se, että opettaja pystyy järjestämään työn itselleen sopivaksi. ”Sä tavallaan muokkaat sitä elämää sen malliseksi, että täällä on kaikilla hyvä olla.” (H4)

Aina työ ei oo kiva, mutta että se on pääsääntöisesti semmoinen, että mun on täällä hyvä olla ja että mä pärjään ja että mä oon semmosella omalla mukavuusalueella, että tää on sitä työtä, että mä osaan ja tähän pystyn, että minusta se kattaa sen työhyvinvoinnin. (H4)

6.2 Työyhteisö voimavarana haasteidenkin keskellä

Toimiva työyhteisö

Opettajat kokivat, että työyhteisöllä ja sen toimivuudella on erittäin merkittävä vaikutus työssä jaksamiseen. Rauramon (2008, 133) mukaan työhyvinvointia lisää työyhteisön sisäinen luottamus ja avoimuus. Työpaikan hyvä, positiivinen henki vaikuttaakin myönteisesti opettajien hyvinvointiin. Työyhteisöstä saatu tuki koettiin merkittävänä voimavarana opettajan työssä. Vaikka aikaa ei aina ole yhteisille keskusteluille, hyvinvointia lisää se, että opettaja voi luottaa työkavereiden tukeen tarvittaessa. Opettajat pitivät tärkeänä myös sitä, että työpaikalla voi olla oma itsensä ja tunnustaa väsymyksensä. He kokivat saavansa tukea rehtorilta sekä toisilta opettajilta myös vaikeissa tilanteissa. Opettajien kokemukset poikkeavat tässä suhteessa Opetusalan työolobarometrin 2017 kanssa, jossa vain 64 prosenttia oli tyytyväisiä esimieheltä saamaansa kohteluun. Opettajien kokemuksen mukaan esimies on kollegojen rinnalla lähin tuki opettajien työssä. Opettajat kertoivat, että työyhteisöön kuuluvat niin kollegat,

oppilaat, ulkopuoliset toimijat kuin vanhemmatkin. Opettajien kokemuksissa korostui se, kuinka merkityksellistä hyvinvoinnille on toimiva työyhteisö.

Tottakai sillä ryhmällä ja luokalla ja niillä lapsillakin, mutta mä melkeen sanosin, että vielä isompi on sillä aikuisoporukalla vaikka se on hyvin pieni osa aikaa siitä työajasta ja työpäivästä kerkiä niinku muitten opettajien kanssa olla ja nähdä, mutta se on kuitenkin se mistä se työhyvinvointi lähtee. (H3)

On mukavat työkaverit, ei aina mukavaa tartte olla mutta niinkö toimeen tulee, asioista puhutaan ja hommat luistaa sillä tavalla, ettei tartte niinkö pantata omaa olemassa oloaan, on apuja ja rehtorin tuki. (H5)

Hyvä semmoinen työyhteisöporukka ja seku toimii, on suunnilleen samanlaiset suuntaviivat ja ajatusmaailmat, niin se kantaa pitkälle. Siinä on helppo toimia. (H6)

Opettajan työ on vuorovaikutustyötä ja kohtaamisia päivittäin on paljon. Opettajien hyvinvoinnin kokemuksissa korostui työkavereiden merkitys. ”Työkaverit on erittäin tärkiä. Välitetään toisista.” (H3) Työkaverit nähtiinkin voimavarana, melkeinpä edellytyksenä työssä jaksamiselle. Opettajat kertoivat, että työkaverit pelastavat usein hankalankin päivän. Heiltä koettiin saavan apua ja tukea niin opetuksen haasteisiin kuin opettajan omienkin murheiden käsittelyyn. Opettajat kertoivat, että työpaikalla pystyttiin puhumaan kaikista asioista ja työkaverit tunnettiin niin hyvin, että he huomasivat ilman sanoittamistakin toisen väsymyksen tai huolet.

Työyhteisön avoimuus, luottamuksellisuus ja huumori lisäsivät opettajien hyvinvointia. Moni hankalakin asia selvitettiin lopulta huumorin avulla. Myös vitsailu ja leikkimielinen naljailu opettajien kesken koettiin hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Työyhteisön positiivinen asennoituminen auttoi myös jaksamaan työssä. Mankan (2011, 123–126) mukaan avoimuus ja palautteen antaminen ovatkin merkittäviä asioita toimivassa työyhteisössä. Dialoginen vuorovaikutus on puhumista ja kuuntelemista, aitoa kohtaamista, joka synnyttää uusia näkökulmia. Ongelmista puhuminen ja rakentavan palautteen antaminen liittyvät myös hyvään vuorovaikutukseen. Vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen ei ole aina helppoa, mutta mitä avoimempi ilmapiiri työyhteisössä on, sitä helpompaa on puuttua myös vaikeisiin asioihin. (Manka 2011, 123–126.)

Meillä ainaki se tosissaan semmoinen toimiva työyhteisö, on hyvä porukka ja se on semmosta niinku avointa se oleminen ja täällä uskaltaa ja voi niinku sanoa just silloin miltä tuntuu, milloin siltä tuntuu, että täällä ei tarvi niinku miettiä, että voinko mä avata suuni tuolla opettajanhuoneessa. (H2)

Opettajat, mehän puhutaan kaikista asioista tuolla opettajanhuoneessa. Sitte me pystytään laskeen semmosta huumoria ja leikkiä ettei mee liian vakavaksi tää homma. (H1)

Joskushan ne ahdistavat tilanteet niin se on hyvä kun sen voi laittaa nauruksi.. että ei kai tästä tuu mitään ja sitte nauretaan ja se laukaisee monta ja juttua ja asettaa uomiinsa niitä asioita, että hei tää on elämää ja näitä sattuu ja kyllä tästä selvitään. (H4)

Työyhteisön tuki

Koulun työyhteisöstä saatu tuki koetaan myös merkitykselliseksi. Opettajat kokivat, ettei heidän tarvitse jäädä yksin vaikeidenkaan asioiden kanssa. Myös Pricen (2012) tutkimus vahvistaa opettajien työhyvinvoinnin ja työyhteisön toiminnan välisen yhteyden merkityksen. Työyhteisön avoimuus vaikutti siihen, että opettajilla on myös rohkeus pyytää apua. Gibbs ja Miller (2014) toteavat myös, että ilman työyhteisön tukea opettaja voi haastavissa tilanteissa tuntea olonsa tehottomaksi ja hänen motivaationsa voi kärsiä. Opettajat kertoivat saavansa haastaviin asioihin tukea esimieheltä tai erityisopettajalta. Alkuun tukea pyydetään ja saadaan lähimmiltä työkavereilta ja rehtorilta, mutta tarvittaessa myös erityisopettajalta, kuraattorilta, kouluterveydenhoitajalta sekä psykologilta. ”Jos on jo jotain tutkimustaustaa jo lapsella niin pystyy olen sitte sinne yhteydessä, että saa sitte sieltä psykologeilta.” (H6)

Mä saan sitte hirveen hyvin apua, että en oo yksin ollenkaan tässä. Meillä on tosi hyvä tuo porukka, että pystytään koko porukan ihan pienillä niinkö vinkeillä ja sillalaila niinkö saa apua. (H3)

Mä saan apua sitte työkavereilta ja rehtorilta ja meidän pienryhmän aikuisilta ja että mua on kuunneltu, jos mulla on murhe ollu tai oon miettinyt, että mitä mä teen. (H4)

Kaikkiin saa apua ja jos ei heti niin se selvitellään yhdessä, että se on hirveen iso asiaa, että tuntee että on semmoinen tukiverkko siellä takana, että tehtiinpä mitä

asiaa tahansa ja vaikka voidaan olla erimieltä asioista, mutta että kuunteli.. tavallaan pystytään huomioimaan molempien näkökulmat siinä, että miksi toinen on erimieltä. (H6)

Opettajat määrittivät lähimmäksi yhteistyökumppaniksi työkavereiden ja rehtorin rinnalla erityisopettajan sekä vanhemmat. Opettajien kokemuksissa nousi esiin myös huoltajien merkitys koulun käynnissä. Hyvä ja luottamuksellinen kasvatuskumppanuus nähtiin voimavarana opettajan työlle. Opettajat kokivat, että toimivat suhteet kotiin ovat erittäin merkityksellisiä koulutyön sujumiselle sekä opettajan hyvinvoinnille. ”Vanhemmat on seuraava tärkein, että sitte jos tuntuu siltä että heihin on helppo olla yhteydessä niin se tekee paljon siihen.” (H6) Tärkeimpänä asiana kodin ja koulun yhteistyössä koettiin samalle puolelle asettuminen asioiden hoidossa sekä uskallus ottaa esille vaikeitakin asioita. Opettajien kertoivat kuinka tärkeä kasvatuskumppanuudessa on se, että ajatellaan lapsesta ja lapsen kasvatuksesta aika samalla lailla. Opetushallituksen (2007, 18–19) mukaan yhteistyö kodin ja koulun välillä nähdäänkin koulussa ja kodeissa voimavarana. Myönteisesti alkanut yhteistyö kantaa pitkälle. Yhteistyö ei toimi itsestään vaan sitä täytyy vaalia ja hoitaa jatkuvasti. Erityisesti muuttuvissa tilanteissa on tärkeä huolehtia yhteistyön jatkumosta. Opettajat kokivat hyvinvointia lisäävänä tekijänä myös sen, että vanhemmat luottavat opettajan ammattitaitoon. Huoltajat ja heidän toiminta koettiin myös opettajien hyvinvointia kuormittavana tekijänä.

Mikä on iso asia, niin se yhteistyö vanhempien kanssa on hirveen tärkeää. Sillä on olo että minuun luotetaan ja että vaikeistakin asioista voi reilusti puhua ja semmonen olo mulla nyt on, että mä oon uskaltanu ottaa esille asioita, jotka on vähän ehkä haitannu niin mä oon uskaltanu reilusti vanhempien kans jutella ja se yhteistyö on mennä niinku hyvin. (H4)

Senki jaksaa paremmin sen väentämisen täällä, ku ollaan vanhempien kanssa samalla puolella pöytää ja jaetaan se huoli siitä lapsesta ja meillä on yhteiset suunnitelma ja on yhdessä sovittu että näin toimitaan. (H2)

Arjen sujuminen

Opettajien hyvinvointia lisäävänä tekijänä koettiin pienet arkiset asiat, kuten arjen sujuvat rutiinit sekä oppilaiden onnistumisen kokemukset ja se,

että ”huomaa, että lapset on oppineet jotakin.”(H1) Myös Hakasen, Bakkerin ja Schaufelin (2006, 509) mukaan opettajan voimavaroja lisääviä hetkiä ovat oppilaiden oppimisen sekä onnistumisen kokemukset. Opettajat kokivat, että palaute omasta työstä tuleekin juuri oppilaiden kautta. Myös tunne siitä, että opettaja koki hallitsevansa ryhmän kanssa toimimisen, toi tyytyväisyyttä työhön.

Näkee sen innokkaan oppilaan ja miten siitä on mukava olla koulussa ja joskus ne sanovatkin ihan ääneen, että mikä on mukavaa. (H1)

Tottakai sitte ne pienet hetket mitä aina välillä tulee niitä onnistumisia ja niinkö semmosia näkee lapsista miten ne nauttii jostain jutusta tai tulee ihan sanomaan että tää oli mukavaa. (H2)

Oppilaat ja sitte nuo onnistumiset ja se että meni niinku suunnitteli asiat. (H3)

Sitte tietenki se oma luokka, että sää saat ne tietyllä tavalla hyppysiin ja sulla on semmonen tunne, että näitten kans toimiminen on luontevaa. (H4)

Opettajien kokemuksissa korostuivat erityisesti alkuopetuksen tietyt struktuurit ja rutiinit ja niiden muuttumisen koettiinkin usein sekoittavan pienten oppilaiden ajatukset ja toiminnan. Opettajien hyvinvointia lisäsi se, että saa luotua luokkaan tietynlaisen päivärytmin, mihin tukeutua ja on jonkinlaiset raamit, missä arki toimii. Räisäsen (1996, 48–49) mukaan opettajan työviihtyvyys onkin usein sidoksissa siihen, miten hyvin oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus onnistuu.

Hirveen paljo auttaa se, että on semmonen pysyvä rutiini, tietty järjestys miten hommat hoijetaan ja miten päivä kulkee. (H6)

Opettajien hyvinvointiin merkittävästi vaikuttaa myös oma asenne työtä kohtaan ja opettajat kertoivatkin, että silloin kun on jaksamista niin sitä jaksaa asennoitua ja suhtautua moneen asiaan positiivisesti ja enemmän huumorilla. Opettajat puhuivat siitä, että monesti ne jaksamiseen liittyvät asiat on omassa päässä ja opettaja itse asettaa odotuksia omalle toiminnalleen. Opettajat tiedostivat myös sen, että ”sitte jos alkaa olla voimavarat koetuksella, niin ne monesti kertautuu sitte ja tuntuu pienemmätkin asiat isommilta.”(H2)

Työhyvinvoinnin haasteita

Opettajien hyvinvointia heikentää hyvässäkin työyhteisössä muun muassa kiire, suuret ryhmäkoot, resurssien puute, oppilaiden henkilökohtaiset haasteet ja tuen tarpeet. Myös Vuorikosken (2009, 170) mukaan opettajia kuormittavat muun muassa kiire, opetuksen valmistelu sekä puutteelliset työtilat. Opettajat kertoivat, että usein oppilaat ovat aika kiireisiä ja asiasta toiseen pitäisi edetä todella nopeasti. Oppilaiden kiireen koettiin tarttuvan toisinaan opettajaankin. Koulumaailman kiire ja luokkaan liittyvät hankaluudet koettiinkin suuresti voimavaroja kuluttavana tekijänä. Opettajat olivat pohtineet, mikä kiirettä aiheuttaa ja kertoivat oivaltaneensa, että itsehän sitä kiirettä usein luo, mutta silti he kokivat, että aika loppuu jotenkin kesken. Aaltolan (2002, 52–55) mukaan ajan riittävyyden vuoksi tarvitaan valintoja keskeisten asioiden korostamiseksi. Yhteiskunnan tehokkuus ja työelämä odotuksillaan ohjaa ihmisiä tiettyihin suorituksiin. Rauramon (2008, 55) mukaan kiireen kokemukset voivat kertoa myös tarpeesta tehostaa töiden järjestelyjä.

No, se kiire ja sitte suuri ryhmä. (H3)

On niin kiire ettei kerkee oikeen mitään sanomaankaan toiselle, että nopeasti pitää sanoa, ku taas pitää hypätä johonki toiseen paikkaan, että se kiire, kiire.. (H1)

Ryhmän toimimattomuus ja haasteet aiheuttivat myös kuormitusta opettajien hyvinvoinnille. Myös Haikosen (1999, 106) tutkimuksessa huonosti käyttäytyvät oppilaat ja riitojen selvittely nähtiin työtä rasittavana tekijänä. Opettajat kertoivat, kuinka oppilaiden väliset vuorovaikutustaitojen haasteet heikentävät hyvinvointia. Opettajien hyvinvointia kuormittaa oppilaiden väliset toimimattomat henkilökemiat. Toisinaan oppilaiden välisiä suhteita ei saada toimiviksi ja opettajalla on jatkuvasti tunne siitä, ettei hän hallitse luokkaa. Myös isot luokkakoot toivat haastetta opettajan hyvinvoinnille.

Jos on semmonen ryhmä, jossa on niin ku oppilaat joilla on joko henkilökohtaisia haasteita tai sitte ite ryhmänä on semmonen vaikeasti hallittava niin kyllähän se kuormittaa. (H2)

Ja sitte semmonen luokka, joka on tosi riitainen luokka. (H1)

Opettajien kokivat, että yksi merkittävimmistä hyvinvointia kuormittavista tekijöistä on riittämättömyyden tunne, joka osittain tuntui johtuvan siitä, että opettajat ovat niin tunnollisia, että ottavat asioita omalle kontolleen. Osittain riittämättömyyden tunne kumpusi juurikin ajan puutteesta ja tunteesta, että opettaja ei löytänyt keinoja ryhmänhallintaan tai oppilaiden henkilökohtaisiin haasteisiin. Myös Erikssonin (2017, 99–101) mukaan kiire sekä työn palkitsevuuden ja omien ponnistusten välinen epätasapaino heikentävät hyvinvointia. Opettajat kertoivat, että riittämättömyyden tunne aiheuttaa ristiriitaa siitä, miten omaa aikaa voi jakaa luokan tarpeiden kesken. He joutuivat asettamaan vaakakuppiin jatkuvasti sen, että heidän antaessa enemmän huomiota tuen tarpeen oppilaalle, muu luokka jää ilman ohjausta. Riittämättömyyden tunne aiheutti myös sen, että opettajat pohtivat alituisesti sitä, että ovatko he antaneet varmasti kaikkensa ja yrittäneet kaikin mahdollisin keinoin päästä lapsen kanssa eteenpäin.

Tää on mun työ ja mun pitää vaan tästä selvitä ja sää hakkaat päätä seinään ja mitään ei tapahdu ja paskaa tulee niskaan joka suunnasta, joka päivä, ni se hämärtyy tavallaan niinku itelläki se, että mikä tässä on nyt minusta johtuvaa ja mikä osa on jostain muualta. (H2)

Sitte harmittaa se vielä, että kuitenkin on paljon tässä luokassa semmosia jotka on hyvin motivoituneita ja ahkeria, niin tavallaan ne joutuu kärsimään. (H1)

Opettajat miettivät päivän tilanteita myös vapaa-aikanaan ja sen koettiin kuormittavan hyvinvointia ja työssä jaksamista. Opettajat kokivat, että välillä pitää itselleen tehdä selväksi sitä, että ei opettaja yksin voi kaikkia pelastaa eikä maailmaa parantaa. He kokivat, että itseään täytyy muistutella jatkuvasti siitä, että ei veisi työasioita kotiin.

Ja semmonen riittämättömyyden tunne, niin se vie kyllä työhyvinvointias, että sitte illat murehtii kotona. (H4)

Ku sä heräät keskellä yötä tai aamulla, niin ensimmäisenä työasiat pamahtaa mieleen. (H2)

Hyvinvointia edistävä toiminta

Opettajat kertoivat kokeneensa, että työyhteisössä tuetaan opettajien hyvinvointia. Opettajat puhuivat kuitenkin, että hyvinvointia lisäävää toimintaa voisi olla enemmän. Kaupunki järjestää hyvinvointia tarjoamalla tyky-seteleitä liikuntaan ja kulttuuriin, sekä yhteisiä tyky-iltapäiviä virkistäytymiseen. Tykytoiminnan koettiin toisaalta verottavan opettajien vapaa-aikaa ja opettajat kokivatkin, että se edistäisi hyvinvointia paremmin, mikäli sen saisi järjestää työajalla. ”Ite en nää ratkaisuna sitä, että työpaikka järjestää jotaki työhyvinvointi kolmituntisia ja joku muu sanos mulle, että tämä on nyt sun työhyvinvointia.” (H5) Myös Hakanen (2011, 18) on todennut, että työyhteisöissä järjestettävien virkistys- ja työkykytaapahtumien avulla ei edistetä sellaista hyvinvointia, jonka turvin työntekijä ei uupuisi. Opettajien mukaan merkityksellisin tuki hyvinvoinnille olikin työyhteisön keskeinen vuorovaikutus ja avoimuus. Opettajat kertoivat, että parasta hyvinvointia on työyhteisön ja työkavereiden tuki ja se, että siihen pystyy luottamaan. Työyhteisön avoimuus ja keskustelu lisäsivät opettajien hyvinvointia. Pienessä työyhteisöissä koettiin myös, että kaikki pitävät toisistaan huolta. Myös Ahon (2011) tutkimuksesta selviää, että opettajien työstä selviytymistä lisää mahdollisuus keskusteluun sekä halu itsensä kehittämiseen. Savolainen (2001) puolestaan toteaa, että opettajat kokevat terveyttä edistävänä tekijänä työyhteisön ilmapiirin, mutta kaipaavat työyhteisöön avoimuutta ja keskustelua. Tältä osin tutkimukseni tulokset poikkeavat selkeästi Savolaisen (2001) tutkimuksesta.

Täällä on kaikki omia ihtiämme ollu vaan ja niistä puhutaan suoraan niistä asioita ja huonoistakin asioista, et siellä ei oo semmosta mitään kilpailua tai muuta. (H1)

Nää keskustelut, että puhutaan kaikista asioista, että ei oppilaista ja koulusta vaan kaikenlaista. (H3)

No, kyllähän se ku on semmosia yhteisiä keskusteluja ja palavereita ja tämmösiä niin kyllähän se tukee, että ollaan joskus saman pöydän ääressä. (H5)

Ollaan yritetty panostaa siihen, että sitä aikaa löytys joka viikko sille, että päästään keskustelemaan ja muuten olemaan. (H6)

6.3 Oppilaiden käyttäytymisen haasteet alkuopetuksessa

Sosioemotionaalisten taitojen haasteet

Opettajien mukaan tänä päivänä haasteita koulutyölle aiheuttaa oppilaiden käyttäytymisen haasteet. Opettajat kertoivat, kuinka oppilaiden taidot ovat muuttuneet viimeisten vuosien aikana. Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012, 286) mukaan inklusiivisen koulun kehittämisen haasteena ovatkin käyttäytymisellään oireilevat lapset. Miten löytää keinot, joilla vahvistaa heidän sosioemotionaalisia taitojaan niin, että kaikkien oppiminen olisi turvattu. Opettajien mukaan erilaisia lapsia on paljon ja haasteiden kirjo on valtava. Opettajien kokemukset kertoivat, että osalla oppilaista on todella puutteellisia taitoja. Suurin osa opettajista koki, että ”nyt on semmonen materiaali niissä lapsissa, että ehkä ei oo semmosia sosiaalisia taitoja.”(H5) Opettajien kokemuksissa korostui selkeästi se, että tämä lukuvuosi on ollut todella haasteellinen ja jotenkin poikkeuksellinen. Opettajat olivat pohtineet myös sitä, mistä oppilaiden käyttäytymisen muutos voi johtua.

Itsesäätelytaidot on semmosia, jotka on aika monella vielä hakusessa ja se näkyy sit just siellä semmoisena häiriökäyttäytymisestä ja rauhattomuutena ja niitten niinku opettelu ja sen asian kans tekeminen niin se on niinku täyttä työtä. (H2)

Sosioemotionaaliset taidot ovat toimivan vuorovaikutuksen edellytys. Opettajat kokivat, että oppilaiden sosioemotionaaliset taidot ovat muuttuneet. He kertoivat, että tänä päivänä ollaan jollain tavalla liian suorasanaisia ja toisen asemaan asettuminen on vaikeampaa. Opettajat kertoivat kokemuksissaan, että kavereiden kanssa toimiminen on hankalaa ja oppilaat käyttäytyvät huonosti toisia kohtaan. Opettajien kokemuksissa korostui selkeästi se, kuinka ongelmat ovat lisääntyneet ja koulussa näkyy huonoa käytöstä toisia kohtaan ”juuri tällai, että ei tuu toimeen toisten kanssa.” (H3) ja kavereille ja opettajille ”jotenki vähä töksäytellään.” (H4) Kauniston (2014) väitöskirja avaa samansuuntaisia

näkökulmia opettajan työn haasteisiin ihmissuhteiden näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että opettajan suhteet oppilaisiin, vanhempiin sekä kollegoihin ovat merkittäviä työn haasteita. Erityisesti kesken jääneet prosessit oppilaiden tai vanhempien kanssa kuluttavat merkittävästi opettajien voimavaroja ja työrauhan ylläpito koetaan ongelmaksi. Tutkimukseni tulokset opettajien kokemuksista vahvistivat myös työrauhan kuormittavuuden näkökulmaa.

Erään opettajan mukaan tätä käytöstä kuvaa hyvin sana ”ajattelemattomuus, se on semmoinen sana, joka aika hyvin kuvaa sitä, että toiselle sanotaan aika suoraan eikä yhtään aatella, että olisko tarvinu tuota ääneen sanoa.” (H4) Opettajien kokemuksissa nousi esille myös oppilaiden minä-persoonat, jotka haluavat olla äänessä, eivätkä osaa viitata ja joiden äänenkäyttö on erityisen voimakasta ja opettajat kokivat, että heidän pitää tulla kuulluksi äänen voimakkuutta lisäämällä. Opettajat pohtivat että, onko syy liialliseen itsekokeskeisyyteen jopa opetusajattelun muutoksessa ja liiallisessa yksilöllisessä huomioinnissa.

Sehän oli yhteen aikaan sitä, että yksilöllistä opetusta ja yksilöllistä tukea ja kaikkee pitää saada toimia omalla tavallaan, jokainenhan on yksilö ja pitää saaha yksilöllistä opetusta ja yksilöllistä tukea, mutta vähä niinku unohdettiin semmoinen yhdessä olemisen taidot ja sosiaaliset taidot, että ihan niitä asioita pitää muistuttaa. (H4)

Ei oo semmosia vuorottelutaitoja, välittämisen taitoa, halutaan tietyillä sitä onnea niinkö että ku on se minä- persoona, että vaikka pitää parasta kaveria kaverina tai on se paras kaveri niin silti halutaan sille joku jäynä tehdä. Sitte nämä minä-persoonat ei välttämättä osaa siinä selvittelyssääkään sitä käytöstä, että puhutaan päällekkäin ja ei haluta kuulla toisen näkemystä. (H5)

Onnismaan (2010) Opetushallitukselle tekemän laajan selvityksen mukaan merkittävin jaksamisen konteksti on oppilaan kanssa tapahtuva vuorovaikutus ja pedagogisesti haasteelliset ongelmatilanteet. Opettajien kokemuksissa nousi esille oppilaiden erilaisuuden kirjo. Opettajat kokivat, että opettamisen sijaan, yhä enemmän aikaa menee oppilaiden kasvatukseen. He kertoivat, kuinka koulussa aloitetaan peruskäytöstopojen harjoittelu. Opettajat nostivat esille myös sen, että pienillä ja hiljaisilla tytöillä on erilaiset ongelmat ja toisilla oppilailla on

tunteiden sanottamisen ongelmaa. Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, 91–92) mukaan emotionaalisesti haastava käyttäytyminen saattaa jäädä helpommin huomaamatta, sillä se on näyttäytyy syrjään vetäytymistä ja tyytymättömyytenä itseään kohtaan.

Osa ottaa sen huomion ikävämmltä keinolla ja osa saattaa sitte vetäytyä vielä pahemmin ja osa sitte luovii siinä välissä. (H2)

Luokasta löytyy yhä enenevässä määrin myös oppilaita, joilla ei ole keinoja käsitellä erimielisyyksiä puhumalla. ”On näitä tulistuvia tyypppejä, jotka hirveen äkkiä sitte käyttää sitä kättä ja hyökkää toisen kimppuun, et ei niinku pysty siihen, että hei hetkinen, että keskustellaan nyt, et ei heti ois ne nyrkit pystyssä.”(H1) Luokan vuorovaikutusongelmat liittyvätkin usein omien ja toisten tunteiden käsittelyn ja ymmärtämisen ongelmiin. Pahoinvoinnin lisääntyessä opettaja on yhä vaativamman kasvatuksellisen tehtävän edessä. (Kuusela & Lintunen 2010, 119.)

Mun mielestä ehkä niinku siihen fyysisyyteenki, että niitten kohalla, jotka pelaa tämmösiä sotapelejä tai muita tämmösiä, niin jotenki tuntuu, että se on semmosta tappomeininkiä välillä. (H2)

Ja jotku yhteenotot mitä välitunnilla on niin ne voi olla jo aika raisujakin, että ne on joskus vähä niinku säikäyttänyt, että onko ihan oikeesti. (H4)

Opettajat kokivat tämän päivän digikulttuurin vaikuttaneen siihen, miten oppilaat käyttäytyvät. Opettajien mukaan pelaaminen näkyy oppilaiden leikeissä ja melkeinpä kaikessa tekemisessä. Se näyttäytyy usein levottomuutena ja kykenemättömyytenä selvittää asioita kasvokkain puhumalla. Pelimaailman mukanaan tuomat haasteet näkyvät koulussa, sillä opettajien kokemusten mukaan pelimaailma on monesti rauhaton. Opettajat puhuivat siitä, kuinka erityisesti lomien jälkeinen levottomuus näkyy oppilaissa ja perheet kertovatkin, että lapsi on saanut pelata enemmän. Opettajien mukaan digikulttuuri on tehnyt myös kiusaamisen helpommaksi. He puhuivat siitä, kuinka sosiaalisessa mediassa on helpompi olla ilkeä, kun voi kirjoittamalla kommentoida. Opettajat

kokivat myös, että kaikki oppilaat eivät osaa erottaa pelimaailmaa enää todellisesta maailmasta.

Ja mä oon sitä mieltä, että tällä nykypäivän digikulttuurilla on oma vaikutus, lapset pelaa, ne on niitten digilaitteen kanssa aivan hirveästi, ne puhuu tosi paljon niistä kaikista peleistä ja ne asiat mistä ne keskenään keskustelee, ne leikit mitä ne leikkii, niin ne liittyy lähestulkoon aina jotenki johonki peliin tai pelaamiseen tai digijuttuun. (H2)

Ja en tiää onko sitte se että näkykö ne nämä pelisysteemit ja nämä, että ei osatakkaan kohata vastatusten vaan mielellään vaan pelattas ja oltas siellä. Että kyllä se varmaan näkyy lapsissa se, että ei enää osata sillä tavalla nii keskustella ja aina se ku jotaki saa tehdä niin heti kysytään, että saako olla puhelimella ja saako mennä tietokoneelle. Et se on melkeen se ainut tekeminen, mitä heillä voi melkeen olla. (H1)

Riidat ja rauhattomuus osana koulutyön arkea

Oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen haasteiden koettiin vaikuttavan opettajien hyvinvointiin erityisen kuormittavana tekijänä. Päivät kuluvat erimielisyyksiä selvitellessä ja järjestystä pitäessä. ”Kyllähän silloin just takki tyhjänä on, ku koulu loppuu.” (H2) Opettajat kokivat, että erityisesti hyvinvointia rasittaa se, että kaikki ei suju ja oppilaiden kesken tulee riitoja ja erimielisyyksiä. Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, 91–92) mukaan sosiaalisesti poikkeava ulottuvuus näyttäytyy juuri haasteina vuorovaikutussuhteissa. Opettajat kokivat turhauttavana sen, että heidän ajastaan 90% menee yhden tai kahden oppilaan kanssa riitojen selvittelyyn. Ja kun riitoja selvitetään ”joka välitunti kolme kertaa, niin siinäpä päivä on mennytkin sitte.” (H5) Opettajat tiedostivat myös sen, että suurimmat ongelmat aiheutuu muutaman oppilaan vuoksi.

Opettajat olivat huolissaan siitä, että riitojen selvittelystä on tullut osa opetustyönarkea. Riitojen selvittely vie todella paljon aikaa opetuksesta, mutta samalla opettajat kokivat, että se turruttaa. Kokemusten mukaan jatkuva selvittely myös turhauttaa opettajia, jos opettaja ei löydä keinoja asian eteenpäin viemiseksi. Myös Sonnentagin, Ungerin ja Nägelin (2013, 170) mukaan konfliktit heikentävät työstä palautumista ja seuraavat näin ollen ajatuksissa myös vapaa-ajalle. ”Selvittelyyn menee aikaa, ku ei oo silmiä. Pitäs kamera kulkea perässä

siellä pihalla ja käytävillä ja joka paikassa, että ehkä ois helpompi selvittää ja aikaa menis vähempi.”(H5) Opettajat kertoivat kantavansa huolta ja pelkoa myös siitä, että kun opettaja on itse täynnä jokapäiväisiä riitojen selvittelyjä ja arkipäivän tilanteita, niin todellinen pitkäkestoinen kiusaaminen saattaakin tapahtua opettajan huomaamatta.

Koko ajan joutuu miettiä, että millä sitä tätä saadaan, kokeilen yhtä, kahta, kolmia vaikka mitä juttua yrität ja aina alotat uudestaan, et onhan se niinku .. et en mä tiiä, jotenki siihenki.. ehkä kamala sanoa, mutta turtuu, että tavallaan siitä on tullu osa sitä opetustyönarkea. (H2)

Onhan se vähän kurja tunne ku työ menee siihen, että ei se haittais jos yhdestä tunnista 15 minuuttia joutuis käyttään käytävällä yhden tai kahden lapsen kanssa, mutta jos se on sama lapsi useasti niin kyllähän se vähä vie ihteltäki ku on ne 20 muuta oottamassa siellä, että kyllä se vähä haittaa menoa ja itekki tuntee semmosta, että ei tää aika voi mennä tähän. (H5)

Väljärven (2006, 21–22) mukaan opetukselta odotetaan yhä monipuolisempia valmiuksia hyvin perinteisten taitojen harjoitteluun. Ristiriitaiset, nopeat muutokset ja kasvavat vaatimukset kuluttavat opettajien voimavaroja ja jaksamista. Opettajalta edellytetään valmiutta omaan asiantuntijuutensa luottaen kykyä kehittää ja arvioida omaa toimintaansa parhaalla mahdollisella tavalla oppilaita palveleviksi.

Merkittävänä hyvinvointiin vaikuttavana koulutyön muutoksena opettajat nostivat oppilasaineksen muuttumisen ja oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät muutokset. Opettajat ajattelivat, että nykypäivänä on enemmän kärsimättömiä lapsia ja se näkyy koulun arjessa ihan kaikessa. Myös Sántin (2008, 8) mukaan opettajan työmäärä on lisääntynyt ja työssä korostuu yhä enemmän kasvatuksellinen elementti. Opettajat kertoivat, että oppilailla on kaikessa tekemisessään lyhytjänteisyyttä, he ovat rauhattomia eivätkä jaksaa keskittyä. Opettajat kokivat, että oppilaat eivät jaksaa enää istua paikallaan. Oppilasaineksen muutos ja sen vaikutukset koulutyöhön nousi esille erittäin selkeästi opettajien kokemuksissa. Opettaja puhuivat siitä, kuinka oppilaat uskaltavat tuoda itseään ja omia mielipiteitä rohkeammin esille ja ovat suorasanaisempia myös toisiaan kohtaan. Ystävällisyys ja toisten kunnioitus on heikentynyt ja perustyörauhan ylläpitämiseen menee nykyään enemmän aikaa.

Ne ei jaksaa keskittyä hirveen hyvin, ne aina äkkiä sutasee ja on heti valmiina ja sitte pitäis olla heti niitten mukana johonki menossa ja jotaki niille järjestämässä. (H1)

Opettajat kertoivat myös lasten kielenkäytön muuttuneen. He puhuivat kokemuksistaan siitä, kuinka kielenkäyttö on valtavan rumaa jo ykköskakkosluokkalaisillakin ja puheet ovat toisinaan aivan mahdottomia. Opettajat kokivat, että oppilaiden sanavarasto on kasvanut ja heillä on paljon sellaisia sanoja, joita ei opettajana toivoisi heillä edes olevan. Opettajat kokivat olevansa voimattomia tällaisen haasteen edessä ja tiedostivat myös sen, että lasten kielenkäyttöön tulisi kiinnittää enemmän huomiota kodeissa.

Sit joku kiro sanojen käyttöki nyt, sitä mä oon miettinyt ihan tosissaan, että mitä mä semmoselle voin tehdä. (H1)

Semmonen sanavarastoki on lapsilla, että minkälaisista asioita lapset puhuu, niin osalla on semmosia juttuja, jotka ei kuulu lasten elinpiiriin ei pitäis kuulua lapsen maailmaan, et kyllähän se on mun mielestä huolestuttavaa. (H2)

Kolmiportainen tuki

Opettajat kokivat, että tukea tarvitsevien, erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten määrä on selvästi kasvanut. Yhä enenevässä määrin osalle oppilaista tuen tarpeen päätös on tehty jo esikoulussa. Välijärven (2005, 107) mukaan opettajaa haastetaan kohtaamaan oppilaiden erityisongelmia, joista hänellä saattaa olla hyvinkin vähän tietoa. Opettajat kertoivat, että monella oppilaalla tuen tarve liittyy juurikin sosiaalisiin taitoihin. He kokivat myös, että sosiaalisten taitojen tuen tarve vie aikaa oppilaalta, jolla tuen tarve on oppimisen haasteissa, sillä sosiaalisten taitojen haasteet näkyvät ulospäin usein ongelmina vuorovaikutustaidoissa ja se saattaa näyttäytyä myös erilaisena pelleilynä tai roolin vetämisenä. Opettajat kokivat, että tällöin ”ehkä olisi armeliaampaa, että sä et oo niitten 20 silmäparin tuijoteltavana, että saat olla rauhassa ja harjoitella niitä sosiaalisia taitoja pienemmässä ryhmässä.”(H4)

Huomaa, että on oppilaita ryhmissä, jotka selkeesti niinku tarttis enempi tukea nii ja ne on enempi tämmösiin sosiaalisiin taitoihin liittyviä juttuja, niin joskus sitä kovasti miettii, että onko se iso ryhmä sitte se paras vaihtoehto. (H4)

Eri tahtisia lapsi, että toinen on jo valmis ja toinen on hädin tuskin päässy alottaan, niin paljo joutuu eriyttämään, tosi paljo. (H2)

Tuen tarve ja käyttäytymisen haasteet luokassa vaativat opettajalta yhä enemmän suunnittelua ja eriyttämistä. Myös Ahon (2011, 21) mukaan opettajalta edellytetään uudenlaista asiantuntijuutta, kun integraation myötä oppilaat opiskelevat yleisopetuksessa oppilasmääriltään varsin suurissa luokissa. Opettajat kokivat, että heidän aikaa kuluu paljon siihen, että kaikki ryhmä- ja parityöskentelyt täytyy miettiä, kuka on kenenki kanssa. Opettajien aikaa vaatii myös tuntien suunnittelu niin, että oppilaiden mielenkiinto ja keskittyminen säilyisi. Sen lisäksi kolmiportainen tuki edellyttää palaverieja ja erilaisten lomakkeiden täyttämistä. Kolmiportainen tuki koettiin työllistäväksi, sillä jokaisen oppilaan kohdalla täytyy miettiä, että minkälaista tukea kukin oppilas tarvitsee. Opettajat kokivatkin, että aikaa kuluu nykyisin yhä enemmän lomakkeiden täyttämiseen ja tuntien suunnitteluun. Myös palaverien aikatauluttaminen erityisopettajan ja vanhempien kanssa koettiin vievän opettajan aikaa ja energiaa.

Sitte on palaverieja ja palaveriejen kautta tulee moniammatillisuutta siihen ja muuta tämmöstä. Sitte suunnittelet ne tunnit ja sitte pitää vielä huomioida siinä ne erityiset ja tehostetut niin, se on oma haasteensa. Sitä on niin paljon ja se vie aikaa. (H6)

Opettajat olivat kokeneet, että lasten käyttäytymisen taustalla saattaa hyvin pitkälti olla aikuisen huomion tarve ja elintilan puute. He kertoivat, että lisäämällä aikuisten määrää alkuopetuksessa, ongelmia voitaisiin ennaltaehkäistä. ”Mä väitän, että monelta ongelmalta jatkossa välttyttäisiin, koska on paljo niitä lapsia, jota ihan vaan puhtaasti kaipaa huomiota.” (H2) Opettajat kertoivat, että osa lasten välisistä konflikteista johtuu pelkästään elintilan puuttumisesta. Opettajat olivat huolissaan myös siitä, että koulujen yhdistymisen myötä, ryhmäkokojen kasvaessa, ongelmat tulevat lisääntymään. He ajattelivat, että oppilaat joutuvat taistelemaan siitä, missä he mahtuvat

olemaan. Hakala ja Leivo (2015) toteavat, että ilman riittäviä tukitoimia, on erilaisten oppijoiden opettaminen isoissa ryhmissä jopa vahingollista tai ainakin vastuutonta.

Ongelmatilanteiden kuormittavuus

Opettajat miettivät lasten käytökseen liittyviä ja niiden taustalla olevia asioita myös työpäivän jälkeen. He kokivat, että viestittely kotiväen kanssa vaatii opettajilta taitoa, sillä on selvää, että vanhemmat puolustavat omaa lastaan. Kuitenkin opettajat toivoivat, että vanhemmat huomaisivat, että omakin lapsi tekee virheitä ja voi sanoa ilkeästi kaverille. Opettajat kokivat, että asioiden selvittely rasittaa ja uuvuttaa heidän hyvinvointiaan. Usein viestit kotiväen kanssa vaihdetaan työpäivän jälkeen. ”Tottakai ne on mielessä ja sitte monesti joutuu sitte viestittelemään töitten jälkeen, että asia saadaan selvitettyä.”(H3)

Opettajat kokivat myös, että

”tämmösten edessä me aikuisetkin ollaan vähä epävarmoja. Ja tottakai se mietityttää ja saattaa sitte jopa painaa mieltä. Ne on aika raskaita, siinä liikutaan kumminkin aika tunneherkillä aluella, koska jokainen vanhempi puolustaa omaa lasta, tottakai.”(H4)

Opettajat kokivat, että työ tulee mukana kotiin ja vapaa-aikaan ja erityisesti koulun ongelmatilanteet kuormittavat opettajien hyvinvointia. Opettajat kertoivat tekevänsä työtä niin vahvasti omalla persoonallaan, että hankalien asioiden kohdalla he miettivät aina myös omaa käytöstään ja syyllistävät itseään. Syyllisyyttä helpottaa, mikäli opettaja muistaa, että käytetyt menetelmät ovat sellaisia, jotka voi reilusti vanhemmille sanoa. Opettajat kertoivat, miksi he miettivät työasioita kotonaan, sen että ”tilanteen ollessa päällä, ei sitä voi niin vain voi katkasta.” (H1) Opettajat kokivat työasioiden kuormittavuuden eri tavoin. Osa opettajista miettii asioita öiseen aikaan, osa käy ylikierroksilla, eikä pysty rauhoittumaan, osa pyörittelee asioita illat mielessään ja soimaa itseään.

Se on ehkä merkittävin, että kotiajastakin paljon sitä pyörittelee mielessä iltaa myöten asioita, että se on ehkä semmonen, että monella muulla alalla vois ehkä päästä vähä helpommalla, että saa sitte jättää ne työt oikeasti työpaikalle. Ja sitte kantaa ehkä huolta vielä joistakin oppilasasioista, että onko tehny kaikkensa ja

mikä meni huonosti, niin kotona vielä joskus sitte soimaa itseään, että tässäpä tein vähä typerästi. (H6)

Opettajat joutuivat jatkuvasti miettimään omia sanojaan ja omaa käytöstään. ”Joskus pitää ponnistella aikalailta ja takki on tyhjä.” (H3) Opettajien puheissa nousi esille myös armeliaisuus itseä kohtaan. Opettajat kertoivat, kuinka he yrittävät ajatella, että riittää kun tekee parhaansa.

6.4 Koulutyön muutokset, kuorma vai voimavara

Vaatimukset ja vastuut

Koulutyöhön on tullut valtavasti lisää paperityötä sekä kaikenlaista raportointia ja kirjaamista. Opettajien kokemusten mukaan se on sellaista työtä, ”mikä ei liity siihen opetustyöhön vaan kaikki muu tilastointi ja Wilman pito ja kaiken maailman tutkimuksiin vastaaminen ja siis semmonen niinku paperityö tietokoneella tehtävä työ ja tämmönen, niin sitähan on tullu aivan hirveästi lisää.” (H2) Opettajien kokemusten mukaan edellä mainitut paperityöt pidentävät opettajien työpäivää, sillä usein erilaiset yhteydenpidot jäädytään hoitamaan työpäivän jälkeen. Opettajat kokivat, että kyselyitä tulee useista eri paikoista. Osa liittyy oppilaisiin ja oppimisympäristöihin, osa opettajien hyvinvointiin.

Kasvatustieteen professori ja aivotutkija Huotilaisen (2018) mukaan opettajan työ on luonteeltaan erittäin intensiivistä ja sosiaalista. Koulupäivät ovat rikkonaisia ja opettajien hoidettavana on useita erilaisia tehtäviä. Hänen mukaan rehtorin tehtävä on rajata ulkopuolelta tulevia vaatimuksia. Opettajien kokemukset vahvistavat tätä näkökulmaa työnluonteen muuttumisesta erilaisten tehtävien vuoksi. Opettajat kertoivat, että suurin ja hyvinvointiin merkittävimmin vaikuttanut työ on ollut POPS-uudistus, jota on tehty useita vuosia. He kertoivat, että kaikki koulutuspäivätkin viime vuosina ovat liittyneet POPSiin. Toisaalta POPStyö nähtiin mielekkäänä, sillä siellä sai jakaa kokemuksia toisten opettajien kanssa, mutta toisaalta ajallisesti pitkät istunnot ja

pitkä prosessi nähtiin hyvinvointia kuormittavana tekijänä. Myös Syrjäläisen (2002, 79–83) mukaan opettajien työhyvinvointia kuormittaa perusopetustyön muuttuminen ja työnkuvan laajentuminen.

Thl:n jotain tällöisiä terveyteen liittyviä terveystutkimuksia, osa on sitte työsuojeluasiat tavallaan ihan siis kiinteistöjä ja oppimisympäristöihin liittyviä. Ja opsiin liittyvä se yks oli se kaikista laajin.. että sitäki on jo monen vuonna tehty. (H2)

Myös erilaiset vaatimukset, uudistushankkeet, vastuualueet ja projektit ovat lisänneet opettajien työmäärää. Opettajien kokemukset poikkesivat vastuualueiden kuormittavuudessa. Selkeä vaikutus kuormittavuuden kokemuksissa oli koulun koolla. Isommissa kouluissa vastuutehtäviä oli jaettu opettajien kesken. Mitä pienempi koulu, sitä vähemmän opettajilla oli vastuutehtäviä. Pienemmissä kouluissa vastuuta ottivat eniten rehtorit, mutta opettajat kokivat sitten paikkaavansa rehtorin poissaoloa koululta ja tekevänsä osittain hänen töitään, helpottaakseen hänen kuormaansa. Välijärven (2006, 24–25) mukaan koulun kehittämistyö nähdään usein uhkana opettajan yksilölliselle vapaudelle. Jotta uudistushankkeet saadaan toimiviksi, tulee koulun yhteisöllistä näkemystä vahvistaa. Koululla tulisi olla yhteinen näkemys siitä, miten koulua halutaan uudistaa, mitä välineitä kehittämishankkeet tähän antavat ja millä kriteereillä tuloksia arvioidaan.

Kyllähän tää semmonen ammatti on, että sitä joustavuutta tarvitaan suuntaan jos toiseen. (H2)

Ja sidosryhmät, sitä sieltäkin tulee vähä semmosta painetta, että pitää olla kaikessa mukana vaikuttamassa tai muuten keskustelemassa, miten asioita hoidetaan yhdessä. (H6)

Perheiden odotukset

Vanhempien odotukset ja vaatimukset koulua kohtaan olivat myös heikentävästi opettajien hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Opettajien kokemuksista nousi esille, se että vanhempien odotukset eivät aina kohtaa opettajan toiveiden kanssa. Koululta odotetaan jopa sellaisia asioita, jotka kodit keskenäänkin voisivat

selvittää. Myös oppilaiden käyttäytymiseen oletettiin opettajalla olevan ”joku taikanappi, jolla voi muuttaa oppilaat kilteiksi ja niin, että ne osaavat käyttäytyä.”(H4) Opettajat kokivat, että koulutyötä ja opettaja arvostellaan aikaisempaa helpommin ja se tapahtuu yleensä Wilman tai muun kirjallisen viestintävälineen kautta. Opettajat ajattelivat, että kaikkea, mitä huoltajat kirjoittavat ei varmasti tulisi sanomaan kasvokkain. Koulun rooli kurinpidon ja käyttäytymisen opettajana korostui vanhempien odotuksissa.

Vanhemmatkin vaatii koululta niinku hirveästi, että koulun pitäis niinku tavallaan simsalapim heidän villit poikansa muuttaa yhtäkkiä semmosiksi, että ne osaavat olla koulussa ja osaavat käyttäytyä, eivätkä syle ketään eikä tee mitään.. niin se jotenki niinku tuntuu, että se on niinku meidän tehtävä. (H1)

Ainahan sitä oletetaan, että täällä pannaan lapset ojennukseen. (H3)

Ollaan herkästi sanomassa, että ei tehny mitään tai tuota niin ja joskus tuntuu, että koulun pitää ratkaista aika monta asiaa, jotka mun mielestä saattaa kuulua jo kodinki ratkaistavaksi, että niitä on ruvennu siirtymään jollain tavalla tänne kouluun. Että, hei, onhan siellä kotonakin niitä aikuisia että neki voi selvittää sen. (H4)

Opettajat ajattelivat, että ennen oli opettajaa kohtaan jonkinlainen kunnioitus olemassa, mutta nyt sen koettiin heikentyneen. Myös perherakenteiden muutokset näkyvät opettajan työssä. Opettajat kertoivat, että osa oppilaista eivät enää tiedä, mihin he kuuluvat. Opettajia huoletti myös se, että usein pienet oppilaat kantavat huolta sellaisistakin asioista, joista ei lapsen tarvitsi vielä murehtia. Opettajat ajattelivat, että ennen vanhemmat arvostivat koulua ja opettajaa ja kertoivat sen, mutta ”nykyään pitää vaan olla tyytyväinen siitä, jos ei kukaan mitään ota yhteyttä, että.. nyt on kaikki hyvin kun ei kukaan valita mistään.”(H1) Osa opettajista koki myös, että opettajan ammatti on hyvin leimaava sillä, sinä olet joka paikassa se opettaja.

Kiitosta ja positiivista palautetta saa aika harvoin. (H2)

Osa perheistä arvostaa opettajaa, ei ne niinkö kyseenalaista, että ne antaa opettajan tehdä työtä, mutta aina se mahtuu pari muuta joukkoon, että jotka sitte arvostelee. (H5)

Tämän päivän media ei kirjoituksillaan lisää houkuttelevuutta opettajan ammattia kohtaan. Opettajien mukaan tärkeintä on kuitenkin se, että itse tuntee oman arvonsa ja arvostaa työtään. Opettajat puhuivat siitä, kuinka on hienoa olla opettaja ja tehdä työtä isojen asioiden äärellä. He kokivat olevansa ylpeitä omasta ammatistaan ja työstään. Opettajan työ antaa mahdollisuuden suunnitella työtään oman näköiseksi ja työn jälki näkyy. Myös Välijärven (2006, 9–10) mukaan opettaja nähdään oman työnsä suunnittelijana, toteuttajana ja kehittäjänä.

Kyllä mä ihan ylpeästi, jos joku kysyy, että mikä sä oot ammatiltasi, että mä oon luokanopettaja ja se on mulle niinkö hieno juttu. (H4)

Yhteiskunnalliset ilmiöt

Tämän päivän yhteiskunta asettaa vaatimuksia opettajan työlle. Useat päätökset aiheuttavat myös välillisesti muutoksia koulutyössä. Vuorikosken (2009, 170) mukaan lisääntyneet muutospaineet ovatkin lisänneet opettajien jaksamisongelmia. Opettajat kokivat, että hyvinvointiin vaikuttavia yhteiskunnallisia vaatimuksia on paljon. Voidaan ajatella, että yhteiskunnan aiheuttama kiire ja paine vanhempien työelämässä aiheuttaa välillisesti myös oppilaiden käytökseen haasteita. Perheillä ei ole enää aikaa olla tarpeeksi yhdessä. Myös Syrjäläinen (2002, 90) toteaa, että opettajan työtä kuormittavat oppilaiden käytöshäiriöt, jotka johtuvat osaksi yhteiskunnallisista ilmiöistä, kuten esimerkiksi vanhemmuuden kriiseistä, tuloeroista ja maahanmuutosta.

Määrärahojen vähenemisen koettiin olevan yksi merkittävä tekijä opettajan työssä. Eniten se aiheutti opettajille kuormitusta koulunkäynninohjaajien palkkaamisen esteenä, mutta rahan nähtiin vaikuttavan myös ihan jokapäiväisissä hankinnoissa. Yksi iso huoli määrärahojen vähenemisessä oli luokkakokojen kasvaminen. ”Voisihan ne joskus ne päätöksen tekijät miettiä, että aina ei oo ratkaisu isot luokat, että niinkö ei ne tiä todellisuutta, mikä se on.” (H5)

Et sillalailla tavallaan se niinku et miten yhteiskunnassa pidetään huolta niistä heikompiosaisista, niin tottakai se välillisesti näkyy sitten mejän työssäki. (H2)

No tietenki raha, et ei oo määrärahoja. Kirjojen hankkimisessa ja muissa aina pitää miettiä, että mitä laitetaan ja laitetaanko ollenkaan. Ja sitte ne ryhmäkoot. (H3)

Yhteiskunnan tiukat taloudelliset raamit ovat johtaneet ryhmäkokojen kasvuun, tukitoimien leikkaamiseen sekä säästöihin sijaisjärjestelyissä (Vuorikoski 2009, 170). Yhteiskunnan tuomat muutokset koettiin ylhäältä päin sanelemisena ja opettajat sanoivatkin, että välillä ei oikeen ymmärrä, mitä ne siellä ylempänä ajattelee. Opettajat kokivat, että ehkä päättäjien on vaikea huomata kaikkien päätösten vaikuttavuutta koulun arkeen. Opettajat kokivat myös, ettei heillä ole vaikutusmahdollisuuksia muutoksiin, sillä heiltä ei kysytä mielipidettä. Mathisonin ja Freemanin (2006, 51–52) mukaan opettajilla ei ole vaikutusvaltaa kunnallispolitiikan taholta tuleviin koulun arkea koskeviin päätöksiin. Opettajat toivoivat säästöpainneiden alla olevilta kunnilta, että ryhmäkokoihin kiinnitettäisiin jatkossa enemmän huomiota, sillä suuret ryhmät eivät ole oppilaan etu. He kokivat, että päinvastoin etuluokille ja pienryhmille on kokoajan enemmän tarvetta.

Nyt on isoin ja haastavin luokka, että sillalaila koen, että tänä vuonna on väsyneempi. (H5)

No, eikös ne Opetushallitukselta tuu ne tuntikehykset ja tämmöset, että ne on semmonen haaste, että saat sen paletin toimimaan. (H6)

Mitä niinku tuolta ylemmältä taholta oli se sitte Opetushallitus tai tämmönen yhteiskunnan järjestö, mistä nyt tulee nää meidän opsit, niin siellä tehdään päätöksiä, joihin ei välttämättä oo ees kysytty mejän opettajien näkökulmaa ja mielipidettä. (H2)

Yhteiskunnan mukanaan tuomien muutosten koettiin vaikuttavan heikentävästi opettajien hyvinvointiin. Opettajat kokivat kuitenkin, että suurin kuorma on arkisessa työssä, eivätkä he jaksaa näitä yhteiskunnallisia asioita murehtia. Ylhäältä päin tulevat tehtävät on vain hoidettava, eikä niihin itse voi paljon vaikuttaa. Kosunen ja Huusko (2002, 206) toteavat opetuksen päämäärien sanelemisen ylhäältä päin ahdistavan opettajia. Käytännössä uusien näkökulmien omaksuminen vie aikaa ja vaatii uudenlaista ajattelua. Erityisesti

kuormittavana tekijänä koettiin byrokratiasta johtuva tuen tarpeen selvittelyn ja asioiden etenemisen hitaus.

Tottakai jos joku junnaa, niin semmonen tietysti vaikeuttaa tai kuormittaa. (H4)

Opettajat elävät työelämäänsä lukuvuoden syklissä. ”Sitä kummiski näin aattelee, että sitä jaksaa, että etappina aattelee tän vuoden, että ku osaa sen niinku jotenki sisäistää, niin sitä jakaa jotenki energiat tiettyyn pisteeseen ja sitte taas jatkaa ja taas, se menee vähä niinku vuosi jaksoissa.” (H5) Opettajat asennoituvat siihen, että opettajan työssä on hyviä vuosia ja sitten voi tulla huonoja vuosia. Virtasen, Perkon, Törnroosin, de Bloomin ja Kinnusen (2019) tekemän tutkimuksen mukaan opettajien tilanne on siinä mielessä hyvä, että vaikka työ on kuormittavaa, niin heillä on kesäloman lisäksi vuoden aikana useita lomia, jotka tarjoavat mahdollisuuden palautumiseen. Tutkimukseni vahvisti tätä näkemystä lomien ja lukuvuosi-syklisyyden tarpeellisuudesta opettajan työstä palautumisen näkökulmasta, mutta kuitenkin tutkimukseni kertoi, että työ on hyvin vahvasti läsnä myös vapaa-ajalla, joten irtautuminen työstä ei välttämättä täysin onnistu. Fritzin ja Sonnentagin (2006, 943) mukaan lomakaan ei takaa aina täydellistä palautumista sillä positiiviset vaikutukset voivat unohtua pian arjen palaamisen jälkeen.

POPS-uudistus

Oleellinen osa yhteiskunnan ohjausjärjestelmää on paikallinen opetussuunnitelma, jonka laadinnasta ja kehittämisestä on vastuu opetuksen järjestäjällä. Paikalliseen opetussuunnitelmaan kirjataan paikallisesti tärkeänä pidettyjä tavoitteita ja se luo yhteisen perustan päivittäiselle koulutyölle. (POPS 2014, 9.) POPSin sisään ajaminen opettajan työhön ei ole sujunut mutkitta. Se on tuonut muutoksia koulun arkeen. Opettajien kokemuksen mukaan se on lisännyt toiminnallisuutta, ryhmätöitä ja koko koulun yhteistyötä. He olivat sitä mieltä, että saatavilla oleva materiaali on myös lisännyt toiminnallisuuden puolta. Myös tekniikan koettiin lisänneen erilaisia työtapoja. Opettajat kokivat,

että kun ”tietokone avusteista opetusta on käytetty ja sen mä oon huomannu, että se on iso apu.”(H1) POPSin koettiin lisänneen myös yhteistyötä erilaisten teemaviikkojen muodossa.

Mä en hirveesti oo muuttanu näitten pienten kohdalla sitä työskentelytapaa, enkä muuta. Oon mä kuitenkin yrittäny semmoseen, että oppilaat keskenään toimis ja niinku sitä, että ryhmätöitä ois pienilläkin. (H1)

Opettajat suhtautuivat uuden POPSin noudattamiseen aika piittaamattomasti. ”Se on toki tärkein opus, mikä meitä ohjaa ja siihen on pakko perehtyä ja tiettyä, että onhan se sillalalla omalla tavallaan taakka, mutta kuuluu ammatin kuvioihin.”(H6) Myös opettajan henkilökohtaiseen elämään liittyvät asiat saattavat rajoittaa POPSin tulkintaa ja soveltamismahdollisuuksia (Kosunen & Huusko 2002, 206). Opettajat olivat sitä mieltä, että alkuopetuksessa ”en voi heti julistaa jotaki monilukutaitoa tai tällaista vaan se, että alkuopetuksen tehtävä on opettaa lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan.”(H3) Opettajat puhuivat, kuinka POPSin myötä tullut käsite itseohjautuvuudesta on aiheuttanut opettajien keskuudessa paljon keskustelua siitä, että oppilaille on kuitenkin opetettava ensin ne taidot ja annettava ne työkalut, joiden avulla oppilas voi suunnitella toimintaansa ja harjoitella itseohjautuvuutta.

Mun mielestä semmonen maalaisjärki pitää säilyttää vaikka on ne tietyt normit, niin musta se ois sulaa hulluutta olla kirjaimellisesti kiinni siinä, jos sää tiät, että tämä ei vaan mun ryhmällä toimi. (H2)

Opettajat kokivat, että POPS on erittäin joustava ja sieltä voi valita, mitä haluaa ryhmän kanssa tehdä. Toisaalta he kokivat sen olevan samalla myös semmoinen tuki, mistä löytää perusteet sille, mitä on opettanut. Opettajat kokivat kuormittavaksi POPSista nousevan ilmiölähtöisyyden ja monenlaiset ”just nämä teemat, välillä tuntuu, että pitää niinku vängällä.. ettei käy luontevasti.”(H5) Opettajat puhuivat työkavereilta saamastaan tuesta myös perinteisen opettamisen puolesta, sillä he olivat sitä mieltä, että sitä ne oppilaat kaipaavat.

Kyllä mä jotenki ajattelen, että kyllä meidän pitää niinku rauhottua, että joskus tuntuu, että ne ops:ssa esiin nousevat ilmiömäiset opettamiset ja muut, niin niistä voi äkkiä koitua vaan semmonen taakka. (H4)

POPSin muuttumisen koettiin lisäävän kuormaa opettajien hyvinvointiin. Eniten siinä kuormitti se, miten se opettajille esiteltiin ja toiseksi se, että sen sisäistäminen vaati aikaa. Myös Bantwinin (2010, 85) mukaan opetussuunnitelmauudistus voidaan kokea työtaakkaa lisäävänä asiana, mikä ei ainakaan edesauta POPSin omaksumista ja siirtämistä opetustyöhön. Osa opettajista kertoikin, että ”en mä sitä niin vakavasti ottanu”(H1) tai ”en oo niin kirjaimellisesti ottanu tätä asiaa, mä oon aika maltillisesti nuita omia toimintatapoja muuttanu.”(H2) Tärkeimpänä asiana opettajat pitivät sitä, että järjen kanssa POPSista otetaan näkökulmia ja jätetään pois niitä, mitkä eivät ole vielä olennaisia asioita.

No se on vähä kakspiippunen juttu, toki siellä on paljon asioita, mitkä innostaa ja motivoi ja vie eteenpäin sitä omaa työtä, mutta sitte se vie kyllä voimavaroja, että sä jaksat itekki pohtia niitä asioita ja tutkia ylipäätään sitä opusta. (H6)

6.5 Hyvinvoinnin muutos ja ajatukset työssä jatkamisesta

Opettajat kokivat, että työpäivät on pidentyneet ja yhä enemmän käytetään tähän työhön aikaa. Työ vaatii opettajalta jatkuvaa, intensiivistä läsnäoloa. Ahon mukaan (2011, 21, 23) vaatimukset yhteiskunnallisiin muutoksiin vastaamisessa ovat suuret, sillä yhteiskunta edellyttää opettajan oman pätevyyden jatkuvaa päivittämistä muun muassa täydennyskoulutuksen avulla. Opettajalta edellytettävä moniosaaminen asettaa opettajan ammattitaidon yhä suurempien haasteiden eteen.

Työ kuormittaa opettajia ja hyvinvointi vaihtelee vuosittain. Hyvinvoinnin kokemukset vaihtelivat myös yksilöittäin. Eräs opettaja koki, että ”kyllä mä kuormitun paljon enemmän työstä, mitä vaikka viis vuotta sitten. Se on semmosta hiljalleen kertyvää kuormaa, mikä tulee niinku sitte vuosien saatossa sen työn mukana.”(H2) Toinen opettaja puolestaan kertoi, että on ”menty parempaan, ku on päässy työhön kiinni ja kokemusta on tullu.” (H5) Opettajien kokemuksissa

nousi selkeästi esille se, kuinka opettajien korkea työmoraali vaikuttaa siihen, että vaikeita tilanteita kohdatessaan heidän olisi helppo luovuttaa ja tunnustaa, että tämän enempään en pysty. Se taas osaltaan aiheuttaa sitä, että työskennellään jaksamisen äärirajoilla.

Osa opettajista koki myös, että opettajan työ ei ole täysin vastannut sitä, mitä he olivat kuvitelleet. Vuorovaikutustaitojen merkitys sekä erilaiset oppijat olivat opettajien kokemuksen mukaan työssä ne asiat, jotka olivat yllättäneet nuoret opettajat. Työkokemuksen ja täydennyskoulutuksen kautta nämä taidot olivat tulleet vahvemmaksi. Myös Heikonen ym. (2017) toteavat, että usein opettajan uran varhaisessa vaiheessa opettajilta puuttuu strategioita ja rutiineja, jotka tekevät luokan toiminnasta toimivan. Opettajat kokivat myös, että ”onhan se työkuva muuttunu paljo, että varmaan joku aattelee, että on helpompiki tapa ansaita elantonsa.”(H6)

Moni opettaja on vaihtanut alaa, kun ei vaan enää siinä puristuksessa ja jaksaa ja kokee ne odotukset ja ne vaatimukset ja tilanteet niin haastaviksi. (H4)

Opettajat kokivat saavansa voimaa työhönsä työyhteisöstä ja siitä, että saavat tehdä perustyötä, omia vahvuuksiaan käyttäen. Mukavuusalueella työskentely ja se, että saa keskittyä perustyöhön, lisäävät hyvinvointia ja työssä jaksamista. Myöskin työkokemuksen myötä tulleen varmuuden kautta hyvinvoinnin koettiin parantuneen, sillä opettajat kokivat, että yhä enenevässä määrin osaa kiinnittää huomiota oleellisiin asioihin, eivätkä tee ekstraa jonkin asian suhteen, mikä ei olekaan niin keskeistä.

Jaksaminen vaihtelee ja riippuu vähä siitä, mihin on lähteny mukaan ja onko niitä epämukavuusalueita nyt tänä vuonna liikaa. Joka lukuvuosi on vähä niinku oma itsensä. (H4)

Siitä huolimatta, että opettajat tuntuivat viihtyvän työssään, suurin osa opettajista haaveilee jäävänsä eläkkeelle ennen eläkeikää. Suurimpana kuormittavana tekijänä koettiin lapsiaineksen muuttuminen ja tulevaisuudessa koulujen yhdistymisen mukanaan tuomat muutokset. Opettajat kertoivat, että

riippuu paljon siitä, minkälaisia oppilasryhmiä sattuu kohdalle ja miten koulumaailma muuttuu, että jaksako tehdä töitä eläkeikään asti.

Mä oon ajatellu tämän syksyn aikana, että jos aikaa tämmösiä luokkia mulle tulee niin en tiiä että miten vihtii.. se vaatii niin kamalasti. (H1)

Pitää nyt yrittää tehdä töitä kovasti, että voi jäähä vähä aikasemmin pois. (H4)

7 POHDINTA

7.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, millaisia kokemuksia alkuopetuksen luokanopettajilla on viime vuosien aikana muuttuneen opettajan työnkuvan vaikutuksista opettajan hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Opettajien hyvinvointia on tänä päivänä tutkittu hyvin paljon, mutta aikaisempaa tutkimusta kohdistuen juuri alkuopetuksen opettajien hyvinvointiin liittyen en löytänyt, mutta tutkimukseni tulosten pohjalta voisi olettaa, että opettajan hyvinvointiin liittyvät tutkimukset ovat rinnastettavissa myös alkuopetuksen opettajiin.

Tutkimukseni osoittaa, että alkuopetuksen opettajien työ on muuttunut yhteiskunnan muutosten ja kasvatuksen haasteiden myötä. Opettajat kokivat, että erityisesti alkuopetuksessa erittäin tärkeää on, että tutut rutiinit säilyvät ja arki sujuu suunnitelmien mukaan. Suurimpana yllätyksenä tutkimukseni tuloksista nousi se, kuinka paljon alkuopetuksen opettajia kuormittaa oppilaiden käyttäytymisen ja sosioemotionaalisten taitojen haasteet. Niiden koettiin muuttuneen viime vuosien aikana ja erityisesti tänä lukuvuonna haasteita koettiin olleen aikaisempaa enemmän. Ahon (2011, 18–20) mukaan opettajien työhyvinvointiin vaikuttaa se, että opettaja ei kykene pitämään yllä opetusta vastaten samalla oppilaiden tarpeisiin. Oppilaiden käyttäytymisen nähtiin olevan huonoa käytöstä toisia kohtaan ja yhteenotot olivat muuttuneet rajuimmiksi. Oppilaiden kielenkäyttö ja minä-keskeisyys haastavat myös koulutyötä. Eniten alkuopetuksen opettajia huolestutti jatkuvien riitojen selvittelyn kuuluminen osana koulutyönarkeen. He kokivat, että jatkuviin riitojen selvittelyyn turtuu ja silloin todellinen kiusaaminen voi jäädä huomaamatta.

Oppilaiden käytöksellä ja haasteiden jatkuvuudella oli suuri merkitys alkuopetuksen opettajien hyvinvointiin ja opettajat kertoivat työn tulevan kotiin ja vapaa-ajalle. Opettajat soimasivat itseään ja miettivät työtään iltaisin ja

yöaikaan. Opettajat tekevät työtä sydämellään ja käyttävät omaa persoonaansa työvälineenä. Voidaankin ajatella, että oppilaiden sosioemotionaaliset ongelmat edellyttävät opettajalta valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita.

Tutkimuksessani tuen tarpeen lisääntyminen ja siihen liittyvä eriyttämisen tarve sekä palaverit ja paperityöt koettiin hyvinvointia kuormittavina. Opettajien työnkuvan muutokset nähtiin hyvinvointia kuormittavana, mutta myös voimavarana. Kuormitusta lisäsi perheiden odotukset ja vaatimukset koulua kohtaan, jotka eivät kohdanneet opettajien näkemysten kanssa. Alkuopetuksen opettajat kokivat, että koululla odotetaan olevan keinoja erityisesti oppilaiden käyttäytymisen haasteisiin. Myös tämän päivän pelimaailman koettiin lisäävän oppilaiden levottomuutta koulussa. Toisaalta digitaalisuuden koettiin helpottavan koulutyötä, sillä materiaalia on enemmän saatavilla ja digimateriaali tukee opetusmenetelmien monipuolisuutta.

Säntin (2008, 11–12) mukaan opettaja on virkansa puolesta velvollinen toteuttamaan uudistamistyöhön liittyviä tehtäviä ja näihin käytetty aika on pois siitä ajasta, jonka opettaja haluaisi antaa omalle luokalleen. Tutkimukseni vahvisti tätä näkemystä huomattavasti lisääntyneiden erilaisten tehtävien, vastuiden, palaverien ja paperitöiden kuormittavuudesta. Kuitenkin pienemmillä kouluilla suurin vastuu oli rehtorilla. Opettajat kokivat, että heille annetut tehtävät sanellaan ylhäältä päin eikä heillä ole niihin mahdollisuutta vaikuttaa.

Tutkimukseni kertoi, että merkittävästi hyvinvointia kuormittava tekijä oli määrärahojen väheneminen, jonka nähtiin olevan myös koulunkäynninohjaajan palkkaamisen esteenä. Toinen huoli opettajilla oli rahaan liittyen koulujen yhdistämisen myötä syntyvät säästöt ja kasvavat ryhmäkoot. Viime vuosina tapahtunut POPS-uudistus koettiin hyvinvoinnin kuormaa lisäävänä tekijänä, mutta samalla työhön kuuluvana pakollisena asiakirjana. Yllätyksekseni opettajat suhtautuivat POPSin toteuttamiseen piittaamattomasti ja ”maalaisjärjellä”, kuitenkin tiedostaen asiakirjan velvoittavuuden. Aaltolan (2002, 52–53) mukaan opettajan on tehtävä valintoja, mikä on kasvatuksen ja oppilaan kannalta olennaista ja tärkeää. Tutkimukseni tulosten valossa POPSin haltuun ottamiseksi on työyhteisöissä vielä tehtävä töitä.

Tutkimukseni tulokset kertoivat, että oppilasaineksen muuttuminen alkuopetuksessa on tänä päivänä opettajan työtä kuormittava tekijä ja sen koettiin muuttuneen erityisesti viimeisten vuosien aikana. Erityisesti oppilaiden kanssa tapahtuva vuorovaikutus ja pedagogisesti haasteelliset ongelmatilanteet kuormittava opettajien hyvinvointia. Voidaankin todeta, että vuorovaikutustaidot ovat oppilaiden kanssa yhä tärkeämpi osaamisen alue opettajan työssä. Erilaiset oppijat ja oppimisvaikeudet edellyttävät opettajilta erityisosaamista, joten opettajien hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota.

Lisäksi halusin tutkimuksellani selvittää, mikä auttaa alkuopetuksen opettajia jaksamaan työssään muutosten keskellä. Opettajat kokevat työyhteisön voimavarana haasteidenkin keskellä. Opettajien hyvinvointia lisää työyhteisön vuorovaikutus ja oppilaiden onnistumisen kokemukset. Erityisen merkittäväksi opettajat kokivat työyhteisön ja esimiehen antaman tuen, niin työ- kuin henkilökohtaisissakin asioissa. Tutkimukseni korosti myös keskustelun, avoimen ilmapiirin ja huumorin vaikutusta alkuopetuksen opettajan hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Opettajat pitivät erityisen tärkeänä sitä, että työyhteisössä keskustellaan asioita ja jokainen työntekijä uskaltaa olla oma itsensä. Tutkimukseni osallistujat olivat hyvin yksimielisesti sitä mieltä, että jokaisen työyhteisö oli avoin ja keskustelulle oli tilaa, joskaan ei aina riittävästi aikaa.

Työnkuvan muuttuminen on aiheuttanut sen, että alkuopetuksen opettajalla on vähenevässä määrin aikaa perustyöhön. Opettajien olisi ehkä syytä laskea vaatimustasoaan ja uskoa ajatukseen siitä, että "sen minkä ehtii tehdä, se riittää." Tutkimukseni osoittaa, että alkuopetuksen opettajat viihtyvät työssään ja kokevat iloa työyhteisössään, mutta kuitenkin suurin osa heistä haaveilee jäävänsä eläkkeelle ennen eläkeikää. Suurimpana myötävaikuttajana tälle ajatukselle koettiin lapsiaineksen muuttuminen ja käyttäytymisen haasteiden lisääntyminen. Opettajien korkea työmoraali vaikuttaa siihen, että vaikeita tilanteita kohdatessaan heidän olisi helppo luovuttaa ja tunnustaa, että tämän enempään en pysty. Se taas osaltaan aiheuttaa sitä, että työskennellään jaksamisen äärirajoilla. Alkuopetuksen opettajat elävät työelämäänsä

lukuvuoden syklissä, toivoen, että ensi syksynä ei olisi näin vaikeaa luokkaa. Mikäli työ koetaan vain päivästä toiseen selviytymisenä, mahdollistuuko silloin kokemus työn imusta?

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että alkuopetuksen opettajien hyvinvointiin on kiinnitettävä jatkossa enemmän huomiota, sillä opettajien työssä jaksaminen on edellytys laadukkaalle koulutyölle ja vuorovaikutukselle. Vain hyvinvoiva opettaja pystyy hankkimaan uutta tietoa ja täydennyskoulutusta. Lisäämällä henkilökuntaa alkuopetukseen, tuettaisiin opettajien työssä jaksamista. Opettajien on syytä luottaa siihen, että se riittää, minkä ehtii tehdä. Voidaan ajatella, että opettajan hyvinvointia lisää myös kyky iloita elämästä, lisääntyvien tehokkuusvaatimusten puristuksessa.

Kasvatustieteen professori ja filosofi Juha T. Hakala kehoittaaakin OAJ:n 24.9.2018 julkaisemassa artikkelissa opettajia olemaan armollisia itseä kohtaan. Hänen mukaan on selvää, että mikäli kaiken tekee sata lasissa, täydellisyyteen pyrkien, on uupuminen työssä takuvarmaa. Hakala ohjeistaakin opettajia päästämään irti huolista ja hellittämään stressistä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessani luotettavuus on keskeisin asia ja edellytyksenä tutkimuksen luotettavuudelle on se, että tutkimus on tehty tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus konkretisoituu tutkimusraportissa. Laadullisen tutkimuksen kokonaisuudessa on kysymys mahdollisuudesta ymmärtää toista. Kysymys on kaksijakoinen, sillä toisaalta kyse on siitä, miten haastattelija ymmärtää haastateltavaa ja toisaalta siitä, miten joku ymmärtää tutkijan laatimaa tutkimusraporttia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 70–71.) Clarkin, Kelseyn ja Brownin (2014, 45–46) sekä Bevanin (2014, 138) mukaan tutkijan tehtävä on siirtää omat ennakko-oletuksia syrjään ymmärtääkseen ilmiötä syvemmillä tasolla.

Luotettavuutta lisää aineistonkeruun menetelmänä käytetty haastattelu, jolla tutkijana olen voinut varmistaa, että haastateltavat ymmärtävät kysymykset samoin kuin minä tutkijana. Haastattelun aikana olemme voineet vielä tarkentaa toistemme kysymyksiä. Näin yhteinen ymmärrys varmistui jo haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteessa jokaisella haastateltavalla on ollut mahdollisuus jättää haluamiaan asioita kertomatta. Haastattelutilanteet olivat luontevia ja etenivät keskustelunomaisesti. Tutkijana halusin haastattelutilanteessa välttää erityisesti kiireen tuntua, sillä koin, että aihe oli haastateltaville erittäin merkityksellinen ja tärkeä.

Ennen analyysin tekemistä sekä analyysivaiheessa olen pitänyt taukoja saadakseni riittävästi etäisyyttä aineistooni. Olen pyrkinyt ymmärtämään opettajien kokemuksia siihen sijoittuvassa kontekstissa. Litteroinnin ja haastattelujen kuuntelemisen kautta olen päässyt vielä syvemmälle aineistooni ja saanut kokonaiskäsityksen aineistostani. Kakkorin ja Huttusen (2010, 1) mukaan kokemus ja ymmärtäminen ovat fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen keskeisiä elementtejä ja tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt ymmärtämään tutkittavaan merkitysmaailmaa tässä yhteiskunnassa. Kokemukset eivät ole yleistettävissä, mutta tutkimukseni antaa merkittävää tietoa opettajien hyvinvoinnin tärkeydestä. Tutkimuksessani haastateltavien henkilöllisyys ei tule ilmi. Sen olen varmistanut muuttamalla haastateltavat anonymiteetiksi ja valitessani lainauksia tutkimusraporttiin olen varmistanut, että niiden perusteella henkilö ei ole tunnistettavissa.

Kiviniemen (2015, 84–85) mukaan tutkimuksen avoimuus ja prosessinomainen luonne lisää tutkimukseen luotettavuuden tarkasteluun oman sävyensä. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa korostetaan tämän olevan aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamista ja hallitsemista. Nämä kehitysprosessin vaiheet on syytä tuoda esille myös raportoinnissa.

Kiviniemen (2015, 86) mukaan luotettavuuden osa-alueena voidaan pitää tutkimusraporttia. Tutkimukseni raportoinnissa olen koettanut tarjota lukijalle välineet arvioida, onko käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä uskottava. Tutkimustuloksia esittäessäni halusin luotettavuuden näkyvän myös suorina lainauksia tutkimustuloksesta. Hirsjärvi ym. (2007, 228) painottaakin tulosten

raportoinnissa tutkijan tekemien tulkintojen perustelua, jossa lukijaa voi auttaa lisäämällä tutkimusraporttiin suoria lainauksia haastatteluista. Tuloksia esitettäessä suorina lainauksina, kirjasin ne juuri niin kuin ne ovat haastattelussa sanottu.

Kiviniemen (2015, 84) mukaan tutkijan tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä ja koen, että tutkimukseni luotettavuutta lisäsi siihen käytetty aika. Sillä ajan myötä syntynyt tutkimusprosessin vaihtelu kasvatti rooliani tutkijana sekä lisäsi ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan roolissa olikin erityisen tärkeää, että keskityin tutkittavien kokemuksiin puolueettomasti, omat ennakkoluulot ja -oletukset sivuun siirtäen. Tutkimukseni luotettavuutta lisäävänä tekijänä pidän myös sitä, että olen itse voinut osallistua siihen tutkijan roolissa ajatellen niin, että olisin pystynyt osallistumaan siihen myös tutkittavan roolissa.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni saa pohtimaan myös jatkotutkimusaiheita. Tutkimani ilmiön merkittävyyden ja laajuuden vuoksi jouduin rajaamaan tutkimukseni aineiston laajuutta tiukasti. Jouduin jättämään useamman näkökulman käsittelemättä. Olisin voinut mennä vieläkin syvemmälle hyvinvointia kuormittaviin tekijöihin ja kokemuksiin kuormittavuuden aiheuttamista oireista. Myös opettajan työkuvaan tulleiden paperitöiden ja tilastoinnin syitä ja tarkoituksia olisin halunnut tarkemmin selvittää. Tutkimukseni nosti merkittävästi opettajien hyvinvoinnin kuormitusta lisäävänä tekijänä oppilasaineksen muuttumisen. Minua kiinnostaisikin tietää, mistä lasten käyttäytymisen muutokset johtuvat? Mikä saa pienet lapset voimaan pahoin? Koti on lapsen kasvupaikka ja voidaankin ajatella, että kodin ja kasvuympäristön merkitys lapsen käytökseen on suuri. Sitä kautta myös vanhemmuuden tukeminen ja sen tutkiminen olisi kiinnostavaa. Toisaalta oppilaiden käytöksen syitä voisi selvittää myös oppilailta itseltään. Tutkimukseni toi esille nyt vain opettajan näkökulman. Toisaalta

voidaan kysyä miten kouluttaa hyviä opettajia? Vastaako nykypäivän opettajankoulutus kentältä tulevia vaatimuksia? Yksi mielenkiintoinen näkökulma, mitä tutkimukseni sai pohtimaan, on yhteiskunnan vaatimukset ja tehokkuus. Meillä täällä Suomessa on lapsen varhaista itsenäisyyttä ihannoiva kulttuuri, jossa jo pieniltä lapsilta vaaditaan itsekseen kasvamista. Alkuopetusikäisen lapset ovat paljon yksin kotona ja usein he kuluttavat aikaansa median parissa. Se saa minut pohtimaan, että onko näin, että media kasvattaa lapsemme? POPSiin liittyen tutkimukseni sai minut pohtimaan, että kumpi kouluissa määrää opetuksen tavoitteet, oppikirjat vai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet? Toisaalta, pitäisikö opettajien hyvinvointia kuormittavien tekijöiden sijasta keskittyä enemmän siihen, kuinka paljon hyvää työ tuo opettajien elämään? Tutkimusprofessori ja sosiaalipsykologian dosentti Jari Hakanen toteaa OAJ:n 10.10.2019 julkaisemassa artikkelissaan, että jos aina vain puhutaan ongelmista, meillä ei ole eväitä ymmärtää työhyvinvointia.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Kansanvalistusseura: Helsinki, 49–62.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Tampereen yliopisto. Acta electronica universitatis Tamperensis 905. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66711/978-951-44-7893-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 12.3.2020.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–19.
- Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 106–119.
- Bantwini, B. 2010. How teachers perceive the new curriculum reform: lessons from a school district in the Eastern Cape Province, South Africa. International Journal of Educational Development 30/ 2010, 83–90. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.ijedudev.2009.06.002>. Luettu 10.12.2019.
- Bevan, M. T. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. Saatavilla: <https://doi.org/10.1177%2F1049732313519710>. Luettu 2.1.2020.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. 2000. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Clark, M., Kelsey, K. & Brown, N. 2014. The Thornless Rose: A Phenomenological Look at Decisions Career Teachers Make To Remain in the Profession. Journal of Agricultural Education, Vol. 55(3), 43–56. Saatavilla: <https://pdfs.semanticscholar.org/501c/428ac71f82bbba1668688b068de9f3e781a6.pdf>. Luettu 2.2.2020.

- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive education. World yearbook of education 1999. London: Kogan Page, 36–53.
- Eriksson, T. 2017. Ikääntyvät ja työhyvinvointi. 45-64-vuotiaiden työssäjaksamiskokemuksia. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 585. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7096-3> Luettu 27.4.2020.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–67.
- 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.
- Gibbs, S. & Miller, A. 2014. Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609–621. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>. Luettu 27.4.2020.
- 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.
- Greene, R. W. 2009. Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Helsinki: Finn Lectura.
- Grönfors, M. & Vilkkä, H. (toim.) 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Verkkojulkaisu. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä. Saatavilla: http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf. Luettu 26.2.2020.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen

opettajan työssä. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos. Helsinki: yliopistopaino. Saatavilla:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23369/konflikt.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Luettu 12.11.2019.

Hakala, J. 24.9.2018. Opettaja, ole armollinen itsellesi. Saatavilla:

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2018/professori-opettaja-ole-armollinen-itsellesi--5-vinkkia/> Luettu 10.3.2020.

Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Saatavilla:

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48231/hakalaleiwoinklusioideologianjakoulutuspolitiikan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 16.3.2020.

Hakanen, J. 2011. Työn imu. Tammerprint Oy: Tampere.

Hakanen, J. 10.10. 2019. Työ itsessään tuo hyvinvointia. Saatavilla:

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/tutkija-jari-hakanen-tyo-itsessaan-tuo-hyvinvointia/> Luettu: 26.3.2020.

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.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001.

Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. 2017. Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia - Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250–266.

Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>. Luettu 27.4.2020.

Heikonen, L., Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. 2017. Student-teachers' strategies in classroom interaction in the context of the teaching practicum. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 534–549. Saatavilla:

<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355080>. Luettu 27.4.2020.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hirvasniemi-Haverinen, L. 2013. Opettaja yhteistyön kehittäjänä. Teoksessa J. Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin- ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliitto ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisvirasto: AS Spin Press, 22–23.
- Hirvonen, T., Junntila, N., Kalo, I. & Kurttila, T. 2013. Reissuvihkosta dialogiin – yhteistyön kehittämisestä. Teoksessa J. Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin- ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliitto ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisvirasto: AS Spin Press, 9.
- Hopmann, S. 2007. Restrained teaching: the common core of didaktik. *European Educational Research Journal* 6 (2), 109–124. Saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2007.6.2.109>. Luettu 12.11.2019.
- Huotilainen, M. 2018. Työkaluja opettajan hyvinvointiin. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/arjessa/tyohyvinvointi/opettajan-hyvinvointi/>. Luettu 26.2.2020.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Hämäläinen, P. 2005. Ihmisen kokoinen työyhteisö- avaimia hyvään vuorovaikutukseen. Hämeenlinna: Tammi.
- Innanen, P. 2006. Hyvinvointitarinoita ja -strategioita. Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro, 19–27.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.
- Judèn-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E.

- Syrjäläinen, A. Eronen & V-M, Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Juvenes, Print, 62–90.
- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 33–55.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/ 2006.
- Kaivola, T. & Launila, H. 2007. Hyvä työpaikka. Helsinki: Yrityskirjat Oy.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Saatavilla: <https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>. Luettu 2.1.2020.
- Kaunisto, S-L. 2014. ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei” Opettajien vertaisryhmä kerronnallinen ympäristönä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010, Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Koivisto, K. 2001. Tunnista ja torju työuupumus. Jyväskylä: Gummerrus.
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskinen, A. L. & Kesonen P. 18.2.2020. Yhä useampi opettaja käy

itsepuolustuskurssin raivokkaiden oppilaiden takia: ”Täytyy pitää mielessä lakipykälät, mitä saa tehdä.” YLE. Saatavilla:

<https://yle.fi/uutiset/3-11212332>. Luettu 26.2.2020.

Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. Uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 202–226.

Kumpulainen, K. 2013. Henkilöstön työssä koettu hyvinvointi. Pitkittäisseuranta muuttuvassa koulutusorganisaatiossa. Dissertations in Social Sciences and Business Studies N:o 61. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto. Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1215-2/urn_isbn_978-952-61-1215-2.pdf. Luettu 10.12.2019.

Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–110.

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 277–297.

Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 119–137.

Lacdo-O, F.L., Macawile, M.V.P. & Caliwan, M.A. 2018. The „Need to Transcend“: A Phenomenological Study on the Lived Experiences of Millennial Teachers. International Journal of Scientific Research in Education, 11(3), 318-334. Saatavilla: [http://www.ij sre.com/assets/vol.%2C-11\(3\)-lacdo-o-et-al.pdf](http://www.ij sre.com/assets/vol.%2C-11(3)-lacdo-o-et-al.pdf). Luettu 2.1.2020.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS- kustannus, 29–51.

Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis- lapsi vai koulu. Tampere: Mediapinta.

- Leinonen, M. 2002. Kohtako opettaja oppilaansa. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Kansanvalistusseura: Helsinki, 17-48.
- Lehto, A-M. & Sutela, H. 2008. Työolojen kolme vuosikymmentä. Työolotutkimuksen tuloksia 1977-2008. Helsinki: Tilastokeskus.
- Leppilampi, A. 2004. Yhteistoiminnallinen johtaminen. Avain organisaation menestymiseen ja henkilöstön jaksamiseen. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara. (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta- puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 196-217.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus- Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopisto. Acta electronica universitatis Tamperensis 318. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 13.11.2019.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manka, M-L. 2011. Työn ilo. WSOYpro Oy: Helsinki.
- Manka, M-L & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Helsinki: Talentum Pro.
- 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.
- Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. 2010. Social and Emotional learning in the classroom: Promoting mental health and Academic success. New York: Guilford Press.
- Metso, T. 2013. Vanhemmat osallisina koulun arjessa. Teoksessa J. Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin- ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliitto ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisvirasto: AS Spin Press, 24-27.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.

- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY.
- Moisalo, V. 2010. Arjen johtaminen. Käytännön esimiestyötä. Helsinki: Infor.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö- välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS- kustannus, 96–124.
- Niemi, Hansen, Jakku-Sihvonen ja Välijärvi 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriö: Yliopistopaino, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80091/tr32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 6.1.2020.
- Nurmi, U. 2013. Opettajan, huoltajan ja oppilaan roolit yhteistyössä. Teoksessa J. Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin- ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliitto ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämissivasto: AS Spin Press, 36–37.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi, katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Saatavilla: https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf Luettu 27.4.2020.
- Opetushallitus 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Opetushallitus. Saatavilla: <https://docplayer.fi/149896-Laatua-kodin-ja-koulun-yhteistyohon-opetushallitus.html>. Luettu 30.12.2019
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods 3 edition. United States of America: SAGE Publications.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 214–240.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2009. Tilanne eräillä aloilla; Koulutus. Teoksessa T.

- Kauppinen, R. Hanhela, I. Kandolin, A. Karjalainen, A. Kasvio, M. Perkiö-Mäkelä, E. Priha, J. Toikkanen & M. Viluksela (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2009. Helsinki: Työterveyslaitos, 234–238.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 26.4.2020.
- Price, H. E. 2012. Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly* 48 (1), 39–85. Saatavilla: [DOI:10.1177/0013161X11417126](https://doi.org/10.1177/0013161X11417126). Luettu 27.4.2020.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Rauramo, P. 2008. Työhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Roffey, S. 2012. Pupil Wellbeing -Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology* 29(4), 8–17.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: SanomaPro.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino, 22–56.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämiskeskustelu koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampere: Tampereen yliopisto. *Acta electronica universitatis Tamperensis* 211. Saatavilla:

- <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67246/951-44-5468-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 12.10.2019.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarkkinen, M. 18.9.2018. Opettajan työ on ikkuna työelämän muutokseen: kansansivistäjästä tuli tunnevalmentaja. Työterveyslaitos. Saatavilla: <https://www.ttl.fi/tyopiste/opettajan-tyo-on-ikkuna-tyoelaman-muutokseen-kansansivistajasta-tuli-tunnevalmentaja/>. Luettu 27.4.2020.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Schiro, M. 2013. Introduction to the curriculum ideologies. Teoksessa M. Schiro Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns. 2. Painos. Thousand Oaks: SAGE, 1–13. Saatavilla: <https://talkcurriculum.files.wordpress.com/2014/09/schiro-m-2013-introduction-to-the-curriculum-ideologies.pdf>. Luettu 12.10.2019.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A Study of relations. Teaching and teacher Education 26 (4), 1059–1069. Saatavilla: [DOI: 10.1016/j.tate.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001). Luettu 27.4.2020.
- Smith, S. W. & Taylor, G. G. 2010. Education Students with Emotional and Behavioral Disorders. Teoksessa S. Järvelä (toim.) Social and Emotional Aspects of Learning. Oxford: Elsevier.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. Aikuiskasvatus 4/ 2008, 244–257.
- 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.
- Suonsivu, K. 2015. Kohti riittävyttä: matkalla työhyvinvointiin. EU: UNIpress.
- Suutarinen, M. 2010. Työhyvinvoinnin organisointi. Teoksessa M. Suutarinen & P-L. Vesterinen (toim.) Työhyvinvoinnin johtaminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 11–44.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen

- paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto.
Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25.
- Syrjäläinen, E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamiseretoriikka.
Tiedepolitiikka 29 (2), 15–22.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta.
Kasvatus & Aika 2 (1) 2008, 7–22. Julkaisija: Kasvatuksen historian verkosto. Saatavilla: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/santti_0903082257.pdf. Luettu 3.1.2020.
- 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.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu- tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen. Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Helsinki: Opetushallitus, 19–51.
- Työterveyslaitos 2009. Työhyvinvointi- uudistuksia ja käytäntöjä. Helsinki: Työterveyslaitos. Saatavilla: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/132079/tyohyvinvointi-uudistuksia-ja-hyvia-kaytantoja.pdf?sequence=1>. Luettu 20.1.2020.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet 3. Uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

- Virtanen, A., Perko, K., Törnroos, K., de Bloom, J. & Kinnunen, U. Erilaisten taukojen merkitys työnkuormituksesta palautumisessa ikääntyvillä opettajilla. Saatavilla: <https://oma.tsr.fi/api/projects/2b094915-3693-4b1b-9eb4-ddaeedfca24e/attachment/40d6a434-a722-4a02-a935-6d9b5fe41e63> Luettu 26.2.2020.
- Virtanen, P. & Sinokki, M. 2014 hyvinvointia työstä. Työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt. Tampere: Tietosanoma Oy.
- 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.
- Vuorikoski, M. 2009. Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 149–176.
- Vuorikoski, M., Törmä, T., Raehalme, O., Henriksson, L. & Viskari, S. 2009. Johdanto. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–10.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–26.
- Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–120.
- Väyrynen, S. 2000. Towards an inclusive society. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) Meeting special and diverse educational needs: Making inclusive education a reality. Helsinki: Ministry for foreign affairs of Finland, 52–61. Saatavilla: <https://docplayer.net/11021653-Meeting-special-and-diverse-educational-needs-making-inclusive-education-a-reality-edited-by-hannu-savolainen-heikki-kokkala-hanna-alsuutari.html>. Luettu 6.1.2020.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot.

Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.

Wilson, J. 2000. Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 297-304. Saatavilla: <https://vdocuments.site/doing-justice-to-inclusion.html>. Luettu 27.2.2020.

Yildirim, K. 2014. Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews* 9(6), 153-163. Saatavilla: <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>. Luettu 27.4.2020.

LIITTEET

Liite 1. Suostumuslomake tutkimukseen osallistuvalla

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Pro Gradu- tutkielma

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa.

Ymmärrän, että antamiani henkilötietoja yhdistetään tutkimustarkoituksessa rekistereistä saatuihin tietoihin tietosuojailmoituksessa kerrotulla tavalla.

Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä siinä. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys

Yhteystiedot:

Leena Peltosaari, 040xxxxxxx, leenapeltosaarixx@xxxxx.com

Jos asiakirja on allekirjoitettu, se jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteteellisessä muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 2. Teemahaastattelurunko

Taustakysymyksiä

sukupuoli, ikä, opettajakokemus, työvuodet alkuopetuksen opettajana, työsuhde: vakituinen/ määräaikainen, koulun koko.

Työhyvinvointi

1. Mitä ajattelet työhyvinvoinnilla? Mitä työhyvinvointi mielestäsi on?

- *Jos ajattelet omaa työtäsi, mitkä tekijät lisäävät hyvinvointiasi?*
- *Mitkä tekijät heikentävät hyvinvointiasi?*

Koulutyön muutokset

2. Miten koulunpito on viimeisten vuosien aikana muuttunut? Millaisia muutoksia koulutyöhön on tullut?

- *Ovatko kasvatusta haastavat tilanteet ovat lisääntyneet?*
- *Minkälaiseksi arvioit ammattitaitosi, kun kohtaat oppilaiden erityisongelmia?*
- *Miten ja keneltä saat omalla koulullasi tukea erityistä tukea vaativan oppilaan asioissa?*
- *Miten kuvailisit viime vuosien aikana tulleiden muutosten vaikutusta sinun opetustyöhösi?*
- *Miten em. muutokset vaikuttavat hyvinvointiisi tai jaksamiseesi työssä? Missä ja miten vaikutukset näkyvät?*

Oppilaiden sosioemotionaaliset taidot

3. Minkälaisena näet oppilaiden sosioemotionaaliset taidot tänä päivänä?

- *Onko niiden osalta näkyvillä muutoksia esim. viime vuosien aikana?*
- *Minkälaisia asioita nostaisit esille?*
- *Miten oppilaiden sosioemotionaaliset häiriöt ovat vaikuttaneet hyvinvointiisi? Missä ja miten vaikutukset näkyvät?*

Opettajan työn vaatimukset

4. Miten opettajan ammatin yleiset vaatimukset ja esimerkiksi opettajiin kohdistetut odotukset ovat muuttuneet viimeisen viiden vuoden aikana?

- *Mitä mieltä olet opettajan ammatin arvostuksesta?*
- *Mitä ajattelet yhteiskunnallisista tekijöistä? Millaiset ulkoa tulevat muospaineet rasittavat koululaitosta? Mitä ne ovat mielestäsi?*

- Miten näet yhteiskunnallisten muutosten vaikuttavan hyvinvointiisi tai työssä jaksamiseen?

5. Mitä näkökulmia/ muutoksia POPS2014 on tuonut työhösi?

- Miten näet POPS2014:n vaikutuksen hyvinvoinnin näkökulmasta?

- Koetko sen hyvinvointiasi tukevana tekijänä vai taakkana? Mikä siinä kuormittaa/ voimaannuttaa?

Hyvinvoinnin muutos

6. Jos nyt vielä ajatellaan sinun omaa hyvinvointiasi, niin millä tavoin se on muuttunut viimeisen viiden vuoden aikana?

- Onko tämä muutos näkynyt jotenkin työpaikalla? Miten työpaikallasi tuetaan opettajien hyvinvointia? Onko se riittävä? Uskotko jatkavasi opettajan työssä eläkeikään asti?