

**"Se tunne, kun tulee aamulla töihin, että ilmapiiri
on hyvä, sulla on siellä oma paikka..."**

Luokanopettajien sosiaalinen hyvinvointi

Veera Kokko & Satu Timonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

**Kokko, Veera & Timonen, Satu. 2020. "Se tunne, kun tulee aamulla, että ilma-
piiri on hyvä, sulla on siellä oma paikka..." Luokanopettajien sosiaalinen hy-
vinvointi. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opetta-
jankoulutuslaitos. 86 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia luo-
kanopettajilla on sosiaalisesta hyvinvoinnista työssään. Käsityksen kartoittami-
sen avulla pyrimme selvittämään, mitä opettajat ajattelevat sosiaalisen hyvin-
voinnin opettajan työssä olevan. Kokemuksia tarkastelemalla taas pyrimme saa-
maan tietoa siitä, millä tavoin sosiaalinen hyvinvointi opettajan työssä ilmenee.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja siihen osallistui kahdek-
san luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Aineisto kerättiin puolistrukturoidun
haastattelun avulla keväällä 2020. Tutkimuksen analyysissä sovelsimme aineis-
tolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset osoittivat sosiaalisen hyvinvoinnin ilmenevän myönteis-
enä kokemuksena töissä olemisesta ja työyhteisön jäsenenä toimimisesta. Opet-
tajat kokivat toimivien sosiaalisten suhteiden olevan perusta sosiaaliselle hyvin-
voinnille. Sosiaalisella hyvinvoinnilla nähtiin olevan vaikutusta kokonaisvaltai-
seen työhyvinvointiin. Toimivien sosiaalisten suhteiden ja työyhteisön sosiaali-
sen tuen koettiin edistävän työssä jaksamista sekä kuormittavista tilanteista sel-
viytymistä.

Tutkimus osoittaa, että sosiaalinen hyvinvointi on keskeinen osa opettajan
kokonaisvaltaista hyvinvointia työssä. Tämän vuoksi kouluyhteisöjen tulisi pa-
nostaa opettajien sosiaalisen hyvinvoinnin tukemiseen. Opettajien sosiaalinen
hyvinvointi ulottuu myös oppilaiden hyvinvointiin, mikä tekee aiheesta yhteis-
kunnallisesti merkittävän.

Asiasanat: luokanopettaja, sosiaalinen hyvinvointi, sosiaalinen tuki, työhyvin-
vointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	TYÖHYVINVOINTI	8
	2.1 Hyvinvointi.....	8
	2.2 Työhyvinvointi.....	9
	2.3 Työhyvinvointitutkimus ja työhyvinvoinnin mallit.....	12
3	SOSIAALINEN HYVINVOINTI	17
	3.1 Sosiaalinen hyvinvointi.....	17
	3.2 Sosiaalinen tuki	21
	3.3 Sosiaalinen hyvinvointi opettajan työssä	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
	4.1 Tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymykset ja lähestymistavat.....	27
	4.2 Tutkimukseen osallistujat.....	30
	4.3 Aineiston keruu.....	31
	4.4 Aineiston analyysi	33
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	37
	4.6 Luotettavuus.....	39
5	TULOKSET	42
	5.1 Luokanopettajien käsityksiä sosiaalisesta hyvinvoinnista	42
	5.1.1 Yhteisöllisyys ja jaetut hetket	44
	5.1.2 Esimies	45
	5.1.3 Oppilaat	47
	5.1.4 Opettajan persoona	48
	5.1.5 Tasavertaisuus ja hyväksytyksi tuleminen.....	49

5.2	Luokanopettajien kokemuksia sosiaalisesta hyvinvoinnista	51
5.2.1	Sosiaalinen tuki.....	51
5.2.2	Sosiaalisten suhteiden mahdollisuudet ja haasteet	58
5.2.3	Jaksaminen	60
6	POHDINTA.....	62
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	62
6.2	Tutkimuksen merkitys	66
6.3	Jatkotutkimusaiheet.....	68
	LÄHTEET	70
	LIITTEET.....	82

1 JOHDANTO

Opettajan työ on erottamattomasti kietoutunut lukuisiin erilaisiin sosiaalisiin suhteisiin. Se on ihmissuhdetyötä, jossa päivittäisiltä sosiaalisen kanssakäymisen tilanteilta ei voi välttyä; lukeutuvathan opettajan sosiaalisiin suhteisiin niin suhteet oppilaisiin, huoltajiin, kollegoihin kuin koulun muuhun henkilökuntaan. Erityisesti viime vuosikymmenten saatossa opetustyön luonne on muuttunut tietojen ja taitojen opettamisesta kohti kokonaisvaltaista oppilaan kohtaamista (Soini, Pietarinen & Pyhäلتö 2008, 244). Tämän myötä opetustyö on alkanut edellyttää yhä enemmän myös opettajien ja koulun muiden ammattilaisten välistä yhteistyötä, jonka avulla pyritään varmistamaan oppilaan kasvun ja kehityksen turvaaminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 35) todetaankin monipuolisen yhteistyön, sekä koulun sisäisten että ulkopuolisten kumppaneiden kanssa, olevan merkityksellistä perusopetuksen yhtenäisyyden, eheyden ja laadun varmistamiseksi.

Koulukulttuurin uudistumisen myötä opettajan työnkuva on laajentunut ja työn kuormittavuus lähestynyt kipurajaa. Samalla opettajien käytössä olevien resurssien määrä on vähentänyt, mikä on johtanut opettajien työstressin ja -uupumuksen yleistymiseen. (Ritvanen 2008, 95.) Työhyvinvointi ja työn kuormittavuus ovatkin herättäneet yleistä huolta opettajayhteisössä viime vuosina (Suortamo, Laaksola & Välijärvi, 2008, 11). Opettajayhteisöjen ohella ammattiryhmän työhyvinvointi on herättänyt huomiota valtamediassa, jossa uutisoinnille tyypillisesti on keskitytty ruotimaan erityisesti työn vaativuutta ”työpahoinvoinnin” näkökulmasta. Uutisoinnin lisäksi opettajien työhyvinvointia käsittelevä tutkimus on keskittynyt käsittelemään työhyvinvointia negatiivisessa valossa, sillä työhyvinvointitutkimusta on tehty huomattavasti enemmän sitä vähentävien tekijöiden näkökulmasta kuin sitä tukevien (Roffey, 2012, 15).

Median ja tutkimuksen huomion kiinnittymisellä opettajien työn vaatimuksiin ja hyvinvoinnin heikentymiseen voidaan pohjimmiltaan kuitenkin nähdä

olevan myönteisiä seurauksia. Sen ansiosta opettajien työhyvinvoinnin kohentamiseen voidaan tietoisesti keskittyä ja sitä tukevia tekijöitä vahvistaa. Yhteiskunnallisesti opettajien työhyvinvointi onkin aiheena hyvin merkittävä, sillä opettajakunnan lisäksi sen nähdään heijastuvan oppilaiden hyvinvointiin. Useissa tutkimuksissa (esim. Turner & Thielking 2019; Opendakker & Van Damme 2000) on todettu, että opettajan hyvinvointi vaikuttaa sekä oppilaiden oppimiseen että heidän kokonaisvaltaiseen hyvinvointiinsa koulussa.

Yhtenä tärkeimmistä opettajien työhyvinvointia tukevista tekijöistä pidetään sosiaalisia suhteita (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 58). Viimeaikaisten muutosten ja työn vaatimusten kohtaamisessa opettaja tarvitsee avukseen yhteisön tukea. Yhteistyön onnistumisen kannalta onkin selvää, että opettajien välisten sosiaalisten suhteiden ja kanssakäymisen tulee toimia (Heikkilä-Laakso 1999, 52–53). Sosiaaliset suhteet voivat joko tukea tai nakertaa opettajan kokemaa työhyvinvointia (Roffey 2012, 10; Holmes 2005, 40). Toimivat sosiaaliset suhteet tukevat opettajan jaksamista työn stressaavina ajanjaksoina (Roffey 2012, 8). Lisäksi niillä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia opettajan työhön sitoutumiseen (Collie, Shapka & Perry 2011, 15). Toimimattomat suhteet voivat puolestaan muodostua opettajan työhyvinvointia kuormittavaksi tekijöiksi ja saada aikaan viihtymättömyyttä työpaikalla (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 23).

Sosiaaliset suhteet ja sosiaalisuus kuuluvat osaksi laajempaa hyvinvoinnin ulottuvuutta, jota kutsutaan sosiaaliseksi hyvinvoinniksi. Se muodostaa merkittävän osa-alueen yksilön kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista (Kotiranta, Haaki & Niemi 2011, 241). Sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuutta ja sen yhteyttä työhyvinvointiin opettajan työssä on itsessään tutkittu vähän. Aiemmissa tutkimuksissa on sen sijaan keskitytty tarkastelemaan yksittäisten sosiaaliseen hyvinvointiin kuuluvien osatekijöiden, kuten sosiaalisen tuen, yhteyttä työhyvinvointiin. Esimerkikiksi Terry, Nielsen ja Perchard (1993) havaitsivat yhteyksiä työpaikalta saadun sosiaalisen tuen ja työntekijän hyvinvoinnin välillä. Kinman, Wray ja Strange (2011) puolestaan löysivät tutkimuksessaan todisteita siitä, että työpaikan sosiaalinen ympäristö on yhteydessä yksilön tyytyväisyyteen työtään kohtaan.

Sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen hyvinvoinnin keskeisyyden vuoksi tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan sosiaalista hyvinvointia opettajien työhyvinvoinnin osatekijänä. Tutkimuksen kohteena ovat opettajien käsitykset ja kokemukset sosiaalisesta hyvinvoinnista työyhteisöissä. Alkujaan oma kiinnostuksemme opettajan sosiaalista hyvinvointia kohtaan herätti halun tutkia aihetta. Aiheen valintaan vaikuttivat vahvasti myös median uutisointi opettajien hyvinvoinnin ympärillä sekä aiheen yhteiskunnallinen merkittävyys. Opettajien sosiaalisen hyvinvoinnin valikoitumista tutkimuksen kohteeksi puolsi myös aiempi vähäinen tutkimus aiheen ympärillä. Opettajien työhyvinvointia on tutkittu runsaasti psyykkisestä ja fyysisestä näkökulmasta, mutta sosiaalinen hyvinvointi on vielä huomattavasti vähemmän tutkittu ulottuvuus. Näin ollen opettajien sosiaalista hyvinvointia koskevalle tutkimukselle on siis myös yhteiskunnallista tarvetta. Työelämään siirtymisen kynnyksellä tämä aihe on meille hyvin ajankohtainen, ja tutkimuksemme voikin parhaimmillaan tarjota meille sekä työelämässä toimiville opettajille uusia työkaluja tulevaisuuden työhön.

2 TYÖHYVINVOINTI

2.1 Hyvinvointi

Hyvinvoinnin käsitteelle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, vaan eri tieteenalat ovat määritelleet hyvinvointia eri näkökulmista. Hyvinvointia voidaan tarkastella niin yksilön näkökulmasta kuin laajemmin koko yhteisön kannalta. Lisäksi sitä voidaan tarkastella yleisesti tai tarkemmin jollakin tietyllä alueella, kuten koulussa tai työpaikalla. (Konu 2002, 10–11, 21.) Hyvinvoinnin käsite on läheisesti yhteydessä terveyteen. Tämä ilmenee WHO:n (1946, 2) terveyden määritelmässä, jonka mukaan ”terveys on täydellinen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila”. Lappalaisen, Kuittisen ja Meriläisen (2008, 8) mukaan hyvinvointi onkin perinteisesti määritelty näistä kolmesta osa-alueesta muodostuvaksi kokonaisuudeksi, joka ilmenee onnellisuutena, elämään tyytyväisyytenä ja positiivisena mielialana. Hyvinvoinnin voidaan myös ajatella olevan sateenvarjotermi, joka sisältää alakäsitteitä esimerkiksi yksilön käsityksistä ja tuntemuksista elämästään (Dolan, Peasgood & White 2007, 95).

Honkasen ja Suomalain (2008, 11) mukaan hyvinvointi koostuu eri osatekijöistä, joita ovat henkilökohtainen hyvinvoinnin tunne, psyykkinen ja fyysinen terveys, kunnolliset elinolosuhteet sekä sosioemotionaaliset suhteet. Hyvissä elinoloissa hyvinvoiva ihminen siis tuntee itsensä psyykkisesti ja fyysisesti terveeksi ja voi hyvin myös sosioemotionaalisesti eli kykenee muodostamaan ja ylläpitämään ihmissuhteita sekä tunnistaa ja hallitsee eri tunnetiloja. Hyvinvoinnin tunne on yhteydessä aikaan, ympäristöön, mielentilaan ja kulttuuriin.

Hyvinvointitutkimus on pääasiassa keskittynyt psykologiseen näkökulmaan eli yksilön hyvinvoinnin tarkasteluun. Sitä on kuitenkin tutkittu myös sosiologisista lähtökohdista käsin tarkastelemalla yksilöä sosiaalisena toimijana yhteisöissä. (Räisänen-Ylitalo 2015, 22.) Yksi tunnetuimmista hyvinvoinnin sosiaalista ulottuvuutta painottaneista tutkijoista on Erik Allardt (1976, 21), joka on esittänyt hyvinvointiin kuuluvaksi myös sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttamisen sosiaalisessa yhteydessä. Allardt on määritellyt hyvinvoinnin olevan tila,

jossa ihmisen tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Hänen mukaansa hyvinvointi koostuu kolmesta ulottuvuudesta, joiden englanninkieliset käsitteet ovat *having*, *loving* ja *being*. (Allardt 1976, 21.) *Having* eli elintason ulottuvuus pitää sisällään fysiologiset ja aineelliset tarpeet, joiden indikaattoreita ovat esimerkiksi tulotaso, terveys ja työllisyys. *Loving* eli yhteisyyssuhteiden ulottuvuus sisältää tarpeet kiintyä muihin ihmisiin ja muodostaa sosiaalisia identiteettejä. Tähän kuuluvia indikaattoreita ovat muun muassa ystävyysuhteiden määrä, kiintymys perheeseen ja sukuun sekä kontaktit paikallisyhteisöissä. *Being* eli itsensä toteuttamisen ulottuvuus viittaa tarpeeseen toteuttaa itseään osana yhteiskuntaa. Tämän ulottuvuuden indikaattoreita ovat esimerkiksi poliittinen aktiivisuus, vapaa-ajan aktiviteetit ja luonnosta nauttimisen mahdollisuudet. (Allardt 1993, 90–91.)

Hyvinvointia voidaan lähestyä myös jakamalla se subjektiiviseen ja objektiiviseen hyvinvointiin (Vornanen 2001, 21). Subjektiivisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan yksilön henkilökohtaista kokemusta ja arviota elämästään (Stone & Mackie 2013, 15). Objektiiviseen hyvinvointiin taas kuuluvat erilaiset mitattavissa ja määriteltävissä olevat tekijät, joita pystytään arvioimaan. Näitä ovat esimerkiksi eliniänodote, elinolot, ravitsemus, koulutus, työllisyys ja tulot. (Wiseman & Brascher 2008, 357.) Nämä kaksi hyvinvoinnin osa-aluetta heijastuvat toisiinsa. Esimerkiksi terveydessä ja perhesuhteissa esiintyvät ongelmat voivat rajoittaa hyvienkin elinolojen kääntymistä hyvinvoinniksi. Vastaavasti niukoissa-kin olosuhteissa elävä yksilö voi kokea tyytyväisyyttä elämäänsä, jos terveys ja sosiaaliset suhteet ovat kunnossa. (Moisio, Karvonen, Simpura & Heikkilä 2008, 17.) Jotta ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia voitaisiin ymmärtää, täytyy ottaa huomioon sekä subjektiivisen että objektiivisen hyvinvoinnin indikaattorit ja mittarit (Wiseman & Brascher 2008, 357).

2.2 Työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin käsite on muotoutunut työviihtyvyyden, työtyytyväisyyden ja työkyvyn käsitteiden kautta 1900-luvun alkupuolelta lähtien. Tämän vuoksi se on monisäikeinen ja lukuisiin eri aiheisiin viittaava kokonaisuus, joka sisältää

työn sisältöön, yksilöön, johtamiseen sekä organisaatioon liittyvät tekijät. (Juuti 2010, 47.) Työhyvinvointia on perinteisesti tarkasteltu negatiivisten tuntemusten, kuten stressin ja uupumuksen, valossa. Enää työhyvinvointia ei kuitenkaan lähestytä vain työpahoinvoinnin ja sen myötä ilmenevien oireiden puuttumisen kautta. 2000-luvulta alkaen myös työhön liittyvät positiiviset tuntemukset, esimerkiksi työn imu, ovat saaneet enenevässä määrin jalansijaa tieteellisen tutkimuksen kentällä. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 103.)

Sosiaali- ja terveysministeriö (2005, 17) määrittelee työhyvinvoinnin yksilön kyvyksi selviytyä työtehtävistään. Työhyvinvointiin vaikuttavat henkilön fyysinen, henkinen ja sosiaalinen kunto, työyhteisön toimivuus sekä muut työympäristössä esiintyvät tekijät, kuten työsuhteen laatu tai palkkaus. Kaikkiin edellä mainittuihin tekijöihin liittyy sekä välillisiä että välittömiä fyysisiä, henkisiä ja sosiaalisia kuormitustekijöitä sekä työ- ja toimintakykyyn ja siten yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin vaikuttavia elementtejä. Myös muiden työympäristön ulkopuolisten tekijöiden, kuten työntekijän yksityis- ja perhe-elämän, taloudellisen tilanteen, elämänmuutosten tai ympäristön muiden tapahtumien vaikutukset heijastuvat yksilön työhyvinvointiin. Työhyvinvointia tarkasteltaessa onkin tärkeää muistaa ihmisen olevan kokonaisuus, jossa kaikki osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa. Tämän vuoksi työhyvinvointia tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti eikä pelkästään yhteen osa-alueeseen keskittyen. (Virolainen 2012, 12.) Juutin ja Vuorelan (2015, 15) mukaan avain työhyvinvointiin onkin yksilön elämän eri osa-alueiden välinen sopusointuinen ja tasapainoinen suhde.

Salovaaran ja Honkosen (2013, 18–19) mukaan työhyvinvoinnilla puolestaan tarkoitetaan sitä, että yksilö saa tehdä itselleen mielekästä ja sujuvaa työtä turvallisessa ja terveyttä ylläpitävässä sekä työuraa tukevassa ympäristössä. He jakavat työhyvinvoinnin neljään osatekijään: fyysiseen, henkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin ja omaan työhön asennoitumiseen. Fyysinen hyvinvointi kattaa sekä yksilön fyysisen, että psyykkisen terveyden. Henkinen hyvinvointi puolestaan muodostuu itsetuntemuksesta, henkilökohtaisista voimavaroista ja tavoitteista sekä sujuvasta arjesta. Se pitää sisällään myös niin kutsutun työn imun sekä elämän ja arjen yleisen tasapainon. Sosiaalinen hyvinvointi koostuu suhteista ja

suhtautumisesta toisiin ihmisiin työpaikalla ja yksityiselämässä. Viimeinen osa-alue, omaan työhön asennoituminen, puolestaan pitää sisällään muun muassa yksilön kyvyn hallita työarkea sekä halun ylläpitää ja kehittää omaa ammattitaitoaan ja olla läsnä työssään.

Tarkkonen (2012, 13) mieltää työhyvinvoinnin yksilötasolla ilmeneväksi kokemukseksi tai lopputulokseksi, jonka synty ja ylläpito ovat monesta eri tekijästä riippuvaisia. Osa näistä tekijöistä liittyy työn olosuhteisiin ja organisaatioon, osa taas on yhteydessä yksilöön itseensä. Olosuhteisiin ja organisaatioon liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi työn monipuolisuus, vaihtelevuus ja työyhteisön ilmapiiri. (Tarkkonen 2012, 13.) Lisäksi johtaminen, työn hallinta ja yksilölle tarjoutuvat kehittymismahdollisuudet ovat yhteydessä työhyvinvoinnin syntymiseen ja kokemiseen sekä sen ylläpitämiseen (Christensen 2008, 72). Nykyaikaisessa työssä keskeisiksi työhyvinvointia tukeviksi tekijöiksi nousevat myös työn sisällön ja ihmissuhteiden merkitys palauteen antajina (Forss 2004, 10). Yksilöllisistä tekijöistä puolestaan työhyvinvoinnin kokemiseen liittyvät esimerkiksi työntekijän elämäntilanne (esim. perhetilanne, elintavat, palautumisen strategiat), työn vaatimukset ja voimavarat (esim. kiire, työtovereiden ja esimiehen tuki). Työhyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavat osaltaan myös työntekijän yksilölliset persoonallisuuden piirteet. Esimerkiksi optimismi ja ulospäinsuuntautuneisuus ovat merkittävässä roolissa työhyvinvoinnin kannalta. (Mäkikangas, Feldt, Huhtala & Hyvönen 2017.) Myönteisten työhyvinvointiin liittyvien tilojen, kuten työtyytyväisyyden ja työn imun, vahvistaminen on tärkeää, sillä niiden seuraukset yksilölle ovat tyypillisesti myönteisiä. Työntekijätasolla työhönsä negatiivisesti suhtautuviin ihmisiin verrattuna työnsä myönteisesti kokevat ihmiset ovat tutkitusti keskimäärin terveempiä ja elämäänsä tyytyväisempiä, mikä näkyy työpaikoilla muun muassa energisyytenä, omistautumisena ja tehokkuutena. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 119–120.)

Työhyvinvointiin kohdistuu nykypäivänä aiempaa enemmän erilaisia muutospaineita ja haasteita (Manka & Manka 2016, 14). Tämä on seurausta yhteiskunnan taloudellisesta tilanteesta, jossa yritysten ja organisaatioiden on pystyttävä vastaamaan kasvaneisiin taloudellisiin vaatimuksiin sekä säilyttämään

maailmanlaajuisen kilpailukyvyn (Ahonen 2012, 11). Jos aikoo menestyä, jatkuva muutos ja kehitys on väistämätöntä (Juuti & Vuorela 2015, 13). Näin ollen työelämän odotukset osaamiselle ja työntekijän jaksamiselle ovat kasvaneet jatkuvasti ja kasvavat edelleen. Esimerkiksi työelämässä vallitseva stressi, kiire sekä kokemus työn haasteellisuudesta ovat lisääntyneet voimakkaasti. (Lindström 2002, 14.) Erityisesti työssä koettu stressi aiheuttaa yksilölle herkästi lukuisia hyvinvointi- ja terveysongelmia ja siten heikentää työssä suoriutumista ja siinä jaksamista. Työntekijöiden hyvinvoinnin heikkeneminen aiheuttaa haasteita myös yrityksille ja organisaatioille, mikä näkyy esimerkiksi eri suuruisina taloudellisinä menetyksinä. Ajan kuluessa yritysten ja organisaatioiden taloudellinen tilanne heijastuu edelleen yhteiskuntaan, minkä vuoksi työhyvinvoinnin voidaan todeta olevan merkittävä tekijä myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna. (Kinnunen & Feldt 2005, 13.)

Jotta ammattitaidon ylläpitäminen on mahdollista, on oleellista kiinnittää huomiota työntekijöiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Suortamo, Laaksola & Välijärvi 2008, 11–12). Valtiovalta on investoinut työssä jaksamisen tutkimiseen ja parantamiseen sekä työntekijöiden kuntoutukseen ja muihin tukitoimiin, mutta työhyvinvoinnin ongelmat vaikuttavat silti pysyvän työyhteisöissä. Syiksi tähän on liiallisen työmäärän ja kiireen ohella mainittu huono johtaminen, puutteelliset vaikutusmahdollisuudet, toimimattomat ihmissuhteet sekä huono ilmapääpiiri työyhteisössä. Myös turvattomuus ja epävarmuus oman aseman pysyvyyteen liittyen ja organisaatioihin kohdistuvat toistuvat muutokset koetaan rasakiksi. (Mäkipeska & Niemelä 2005, 11.)

2.3 Työhyvinvointitutkimus ja työhyvinvoinnin mallit

Työhyvinvointia on tutkittu jo runsaat sata vuotta, mutta tutkimusten painopisteet ovat vaihdelleet vuosikymmenten mukana. Työhyvinvoinnin tutkimus sai alkunsa 1920-luvulla, jolloin tutkimuksen kohteena oli yksilön kokema stressi, jonka ajateltiin syntyvän fysiologisina reaktioina kuormittaviin tekijöihin. Ajan

myötä teoriaan yhdistettiin myös psykologiset ja yksilön käyttäytymiseen vaikuttavat reaktiot. Myöhemmin reaktioperusteinen stressimalli laajeni edelleen malliin, joka kattoi yksilöiden reaktioiden lisäksi myös työn ja työolosuhteiden aiheuttamien ärsykkeiden aikaansaamat vaikutukset. Yksilön sijasta tutkimuksessa keskityttiin ympäristön piirteisiin ja ilmiöstä käytettiin stressin ohella myös sanaa kuormitus. Työtä pidettiin kuormittavana, jos sen vaatimukset ylittävät työntekijän edellytykset vastata näihin vaatimuksiin. Tällöin alettiin puhua tasapainomallista. (Manka & Manka 2016, 64.) Mikäli työn vaatimukset ja työntekijän edellytykset niihin vastaamiseen eivät kohtaa, voi työntekijän hyvinvoinnin uhaksi muodostua pitkäaikainen stressi ja jopa sen tuloksena syntyvä loppuun palaminen (Rauramo 2004, 67–68).

Tämä tasapainomalli kehittyi niin sanotuksi työn vaatimusten ja hallinnan malliksi. Sen mukaan työn psykologisten vaatimusten ja työssä päättämisen mahdollisuuksien perusteella työ tulkitaan joko aktiiviseksi, työhyvinvointia lisääväksi tai passiiviseksi, voimavaroja kuluttavaksi työksi. Painopiste siirtyi siis tasapainon saavuttamisen sijasta aktiivisempaan suuntaan: työn vaatimukset synnyttävät positiivista tai negatiivista painetta, joka antaa yksilölle oppimismahdollisuuksia ja vireyttä tai pahimmillaan passivoi ja sairastuttaa. Tähän malliin liitettiin myöhemmin vielä kolmas ulottuvuus, sosiaalinen tuki, jonka todettiin olevan ratkaisevassa asemassa yksilön työhyvinvoinnin kannalta. Ärsyke-reaktio-malleilla ei kuitenkaan pystytty selittämään työntekijöiden välisiä yksilöllisiä eroja. Jotkin työyhteisön piirteet aiheuttavat toisissa henkilöissä stressireaktioita, kun toisissa nämä samat piirteet eivät aiheuta lainkaan räsitusta. Tämän seurauksena stressin syntymiseen lisättiin yksilöllisistä tekijöistä johtuva välitysmekanismi. Lähestymistavan mukaan työhyvinvointi siis syntyy erilaisten yksilöllisten ja ympäristön tekijöiden vuorovaikutuksesta. (Manka & Manka 2016, 64–65.) Tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että ympäristötekijät, kuten työnantajan neuvotteleva johtamistyyli ja työntekijöiden mahdollisuudet vaikuttaa päätöksentekoon vaikuttavat työhyvinvointiin positiivisesti (Wood & de Mezees 2011, 1605).

Keskeistä tälle yksilöllisten ja ympäristötekijöiden vuorovaikutusta painottavalle lähestymistavalle on se, miten yksilön ominaisuudet ja osaaminen sopivat työympäristön vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Mukautuminen, eli yksilön välineet ja voimavarat menetysten, haasteiden ja uhkien kohtaamiseen, toimii välitysmekanismina. Stressiä vähentäviä voimavaroja ovat esimerkiksi terveys, myönteiset uskomukset sekä ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaidot. Ympäristön myönteisiä voimavaroja taas ovat esimerkiksi sosiaalinen tuki ja aineelliset edellytykset, kuten varallisuus. 1990-luvulla Suomessa otettiin käyttöön kolmiomalli, jonka mukaan työkykyä ylläpitävä toiminnalla kehitetään työntekijän terveyttä ja toimintakykyä, työympäristön terveellisyyttä ja turvallisuutta sekä työyhteisöä. Myös osaamisen kehittäminen on kuulunut kolmiomalliin. (Manka & Manka 2016, 65.)

Otala ja Ahonen (2005, 28) ovat mallintaneet työhyvinvointia peilaten sitä Maslowin tarvehierarkiaan. Mallin alimpana tasona on fyysinen hyvinvointi. Seuraava taso muodostuu sosiaalisesta hyvinvoinnista, johon kuuluvat työyhteisön sosiaaliset suhteet ja turvallisuus sekä fyysisten että sosiaalisten tekijöiden osalta. Ylimmän tason muodostaa psyykkinen hyvinvointi, joka sisältää oman osaamisen tunteen, arvostuksen saamisen työssä sekä itsensä toteuttamisen ja kehittämisen mahdollisuudet. Otala ja Ahonen (2005, 28) lisäävät vielä yhden ylemmän portaan, henkisen hyvinvoinnin. Siihen sisältyvät omat arvot, motiivit ja oma sisäinen energia, jotka ohjaavat ihmisen innostusta ja sitoutumista eri asioihin. Hyvinvointi lopulta lähtee omasta halusta ja itsestä, omista arvoista ja ihanteista. Mitkään työnantajan toimet eivät ole hyödyksi, jos työntekijä ei itse halua vaalia omaa hyvinvointiaan. Henkinen hyvinvointi on perusta kaikelle ja sen pettäessä seuraa usein pahoinvointia muillakin alueilla.

Manka & Manka (2016, 76) ovat tarkastelleet työhyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä mallilla (kuvio 1), jossa organisaation kulttuuri ja toimintatavat muodostavat perustan hyvinvoinnille. Työn sisällöllä ja vaikutusmahdollisuuksilla on myös oma osansa työhyvinvoinnin rakentumisessa. Nämä rakennetekijät luovat organisaation rakennepääoman. Organisaation sosiaalisen pääoman muodostumiseen puolestaan vaikuttavat johtamisen laatu ja työilmapiiri. Näitä

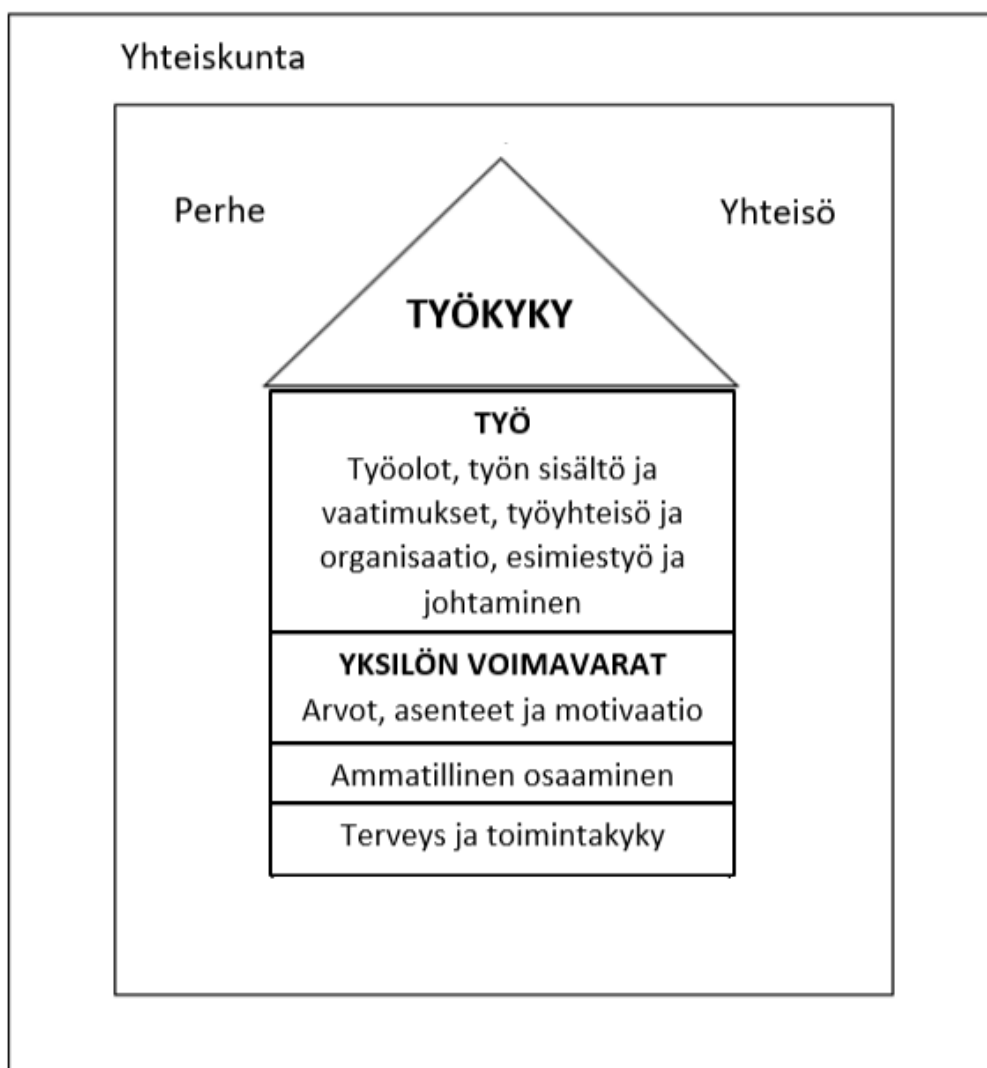
osatekijöitä työntekijä itse tulkitsee omaa työyhteisöään omien asenteidensa lävitse. Asenteiden lisäksi työntekijän psykologisella pääomalla, omalla henkisellä kunnolla, terveydellä sekä fyysisellä kunnolla on oma lisänsä työhyvinvoinnin kokemismahdollisuuksiin.



KUVIO 1. Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät (Manka & Manka 2016)

Työhyvinvointi on moniulotteinen kokonaisuus, joka koostuu eri osa-alueista. Yksi näistä osa-alueista on työkyky, jonka tarkastelun perustaksi on kehitetty työkyvyn "talomalli" (Ilmarinen, Lähteenmäki & HUUHTANEN 2003, 70). Tämän

mallin (kuvio 2) mukaan työkyvyn kokonaiskuva muodostuu yksilön voimavaroista, työhön ja työntekoon liittyvistä tekijöistä ja työn ulkopuolisesta ympäristöstä. Työkyvyn ulottuvuuksia kuvataan siinä eri kerrosten avulla, josta nimitys ”talomalli” tuleekin. Kolme alinta kerrosta muodostuvat tässä mallissa yksilön terveydestä ja toimintakyvystä sekä osaamisesta, arvoista ja asenteista. Neljännen kerroksen muodostavat työolot, työn sisältö ja vaatimukset sekä työyhteisön ja työn organisointi. Työkyvyn ulkopuoliseen lähiympäristöön kuuluvat puolestaan esimerkiksi työpaikan erilaiset tukiorganisaatiot, perhe ja lähiyhteisö. Uloimpana kaikista on ympäröivä yhteiskunta, jonka rakenne, poliittiset olosuhteet ja palvelut muodostavat työkyvyn makroympäristön. (Ilmarinen, Gould, Järviskoski & Järvisalo 2006, 23.)



KUVIO 2. Työkykymalli (Ilmarinen ym. 2003)

Kaikki talon kerrokset ovat yhteydessä toisiinsa ja yksilön on oman toimintansa avulla mahdollista kehittää näitä kaikkia. Viime vuosina työkyvyn käsitteen tarkastelussa on kuitenkin alettu yksilön voimavarojen ja työorganisaation ominaisuuksien ohella ottaa huomioon laajemmin myös yhteiskunta, sen ilmiöt sekä eri toimijoiden rooleja kuvaavat tekijät. (Ilmarinen ym. 2006, 19.)

3 SOSIAALINEN HYVINVOINTI

3.1 Sosiaalinen hyvinvointi

Mankan ja Mankan (2016) työhyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden mallin sekä Ilmarisen ym. (2003) työkykymallin (ks. kuvat 1 & 2) pohjalta voidaan todeta, että työhyvinvointia tarkastellessa ei voida sivuuttaa sen sosiaalista ulottuvuutta. Sosiaaliset verkostot ovatkin tärkeä osa myös laajemmin ihmisen kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa (Honkanen & Suomala 2008, 11). Rauramo (2004, 122) toteaaakin ihmisen olevan luonnostaan sosiaalinen olento, jolle on ominaista haluta olla toisten ihmisten läheisyydessä ja kuulua osana erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin. Rakastetuksi, hyväksytyksi ja huomatuksi tuleminen sekä itsensä tarpeelliseksi kokeminen ovat tärkeitä asioita, joita jokainen meistä haluaa. Nämä tarpeet toteutuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta ja sosiaalisuutta toteutetaan erilaisissa yhteisöissä, kuten perheessä, koulussa, työpaikoilla, tai ystävien keskuudessa. (Rauramo 2004, 122.) Sosiaalisuuden ansiosta ihmiset kykenevät laajentamaan toimijuuttaan sekä toimintansa mahdollisuuksia yksittäisen yksilön rajojen ulkopuolelle (Tuomela & Mäkelä 2011, 87). Näin ollen yhteisöjen ja yhteisöllisyyden voidaan katsoa olevan jopa ihmisen olemassaolon ja toiminnan tärkein edellytys. Yhteisö onkin yksilön tärkein voimavara ja yhteenkuuluvuuden tunne on keskeinen yhteiskuntaa koossa pitävä voima. (Rauramo 2004, 122.)

Sosiaalinen hyvinvointi liittyy keskeisesti sosiaalisuuteen. Käsitteen ytimessä on erityisesti yksilöiden sosiaalinen vuorovaikutus erilaisissa ympäristöissä. Sosiaalisen hyvinvoinnin ajatellaan kuvaavan yksilön subjektiivista koke-

musta hänen omasta sosiaalisesta ympäristöstään ja hänen toiminnastaan pienemmissä yhteisöissä sekä ympäröivässä yhteiskunnassa. (Räisänen-Ylitalo 2015, 22–23.) Sosiaaliseen hyvinvointiin kuuluvat olennaisena osana yksilön tunne osallisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta muiden kanssa sekä kokemus sosiaalisesta hyväksynnästä ja sen kautta muotoutuvasta omanarvontunteesta. (Keyes 1998, 121–122.) Salovaara ja Honkonen (2013, 19) toteavat yksilön sosiaalisen hyvinvoinnin rakentuvan ihmisen suhteesta ja suhtautumisesta perheeseen, ystäviin ja muihin sosiaalisiin verkostoihin. Hyvinvoinnin näkökulmasta katsottuna, sosiaalinen hyvinvointi muodostaa keskeisen osa-alueen yksilön kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista (Kotiranta, Haaki & Niemi 2011, 241).

Yksi tapa tarkastella sosiaalista hyvinvointia on jakaa se viiteen eri ulottuvuuteen Keyesin (1998, 122) tekemän jaottelun perusteella. Nämä viisi ulottuvuutta ovat nimeltään *sosiaalinen integraatio*, *sosiaalinen hyväksyntä*, *sosiaalinen osallistuminen*, *sosiaalinen toteuttaminen* sekä *sosiaalinen koherenssi* ja yhdessä ne muodostavat sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuuden. Näiden pohjalta sosiaalisen hyvinvoinnin ytimessä voidaan katsoa olevan yksilön arviot omasta olosuhteistaan ja toiminnastaan yhteiskunnassa (Key-Roberts 2009, 12). Seuraavaksi kuvaamme avaamme tarkemmin Keyesin (1998) sosiaalisen hyvinvoinnin jaottelua.

Ensimmäinen ulottuvuuksista, *sosiaalinen integraatio* (social integration), kuvaa yksilön henkilökohtaista arviota niiden sosiaalisten suhteiden laadusta, joita hänellä on suhteessa yhteiskuntaan ja erilaisiin yhteisöihin. Se kuvaa siis sitä, missä määrin ihmiset kokevat heillä olevan jotain yhteistä muiden yhteisön jäsenten kanssa ja missä määrin he kokevat kuuluvansa eri yhteisöihin. (Keyes 1998, 122.) Toinen ulottuvuuksista, *sosiaalinen hyväksyntä* (social acceptance), puolestaan liittyy asenteisiin toisia ihmisiä ja heidän erilaisuuttaan kohtaan. Yksilöt, jotka osoittavat sosiaalista hyväksyntää, luottavat toisiin ihmisiin ja ajattelevat heistä hyvää. Sosiaalista hyväksyntää osoittavat yksilöt omaavat myönteisen kuvan ihmisluonnosta ja kokevat olonsa miellyttäväksi toisten seurassa. (Keyes & Shapiro 2004, 354.) Kolmas ulottuvuus, *sosiaalinen osallisuus* (social contribution), taas tarkoittaa yksilön arviota omasta sosiaalisesta arvostaan eli

siitä, onko hän arvokas yhteiskunnan jäsen ja onko hänellä jotakin tarjottavaa maailmalle. Sosiaalinen osallisuus on myös keskeisesti yhteydessä yksilön minäpystyvyyden kokemukseen ja vastuullisuuteen. Tämä näkyy yksilön uskona kykynsä ja mahdollisuuksiinsa saavuttaa tavoitteita ja vastuita, joita yhteiskunta arvostaa ja pitää tärkeinä. (Keyes 1998, 122.)

Neljäs ulottuvuudesta on *sosiaalinen toteutuminen* (social actualization), jolla tarkoitetaan yksilön arvioita yhteiskunnan potentiaalista ja kehityssuunnasta. Se on uskoa siihen, että yhteiskunnalla on mahdollisuuksia kehittyä sen instituutioiden ja jäsenten avulla. Tähän ulottuvuuteen liittyy kuitenkin haasteita, sillä myönteisten kehityssuuntien havaitseminen ei aina ole helppoa maailmassa, joka ei automaattisesti muutu tai kehity paremmaksi jokaisen ihmisen kohdalla. (Keyes & Shapiro 2004, 353–354.) Olennaista tämän ulottuvuuden toteutumisen kannalta on yksilön hyvinvointi, sillä hyvinvoivat ihmiset ovat yleisesti toiveikkaita yhteiskunnan tilan ja tulevaisuuden suhteen ja kokevat, että voivat ymmärtää yhteiskunnan tapahtumia ja osaltaan edesauttaa yhteiskunnan myönteistä kehitystä (Keyes 1998, 122). Sosiaalisen toteutumisen ulottuvuuden mukanaan tuoma ymmärrys tuo elämään tarkoituksellisuutta ja sisältää kokemuksen siitä, että yhteiskunta on havainnoitavissa oleva, järjellinen ja ennustettava. (Key-Roberts 2009, 12.) Viimeinen ulottuvuus, *sosiaalinen koherenssi* (social coherence), kuvaa yksilön käsitystä sosiaalisen maailman laadusta, organisatiosta ja toiminnasta. Se on välittämistä ympäröivästä maailmasta sekä ymmärrystä maailmaa ja sen eri kulttuureja kohtaan. Sosiaalisen koherenssin merkitys korostuu erityisesti nykyaikana yhteiskunnan muuttuessa jatkuvasti monikulttuurisemmaksi ja moniarvoisemmaksi.

Toinen tapa sosiaalisen hyvinvoinnin havainnollistamiseen on jakaa se kahteen osa-alueeseen; yksilön omaan kykyyn sopeutua sosiaaliseen ympäristöönsä sekä ympäristön yksilölle antamaan tukeen. Sosiaaliseen ympäristöön sopeutuminen tarkoittaa yksilön tyytyväisyyttä omia sosiaalisia suhteitaan ja niissä toimimista kohtaan sekä yleistä tyytyväisyyttä omaan sosiaaliseen ympäristöönsä. Ympäristön yksilölle antamassa tuessa olennaista taas on sosiaalisen verkoston

laajuus ja siihen kuuluvien kontaktien laatu. (Larson 1993, 285.) Sosiaalinen hyvinvointi näyttäytyy erilaisena jokaiselle yksilölle ja sosiaaliset verkostot voivat joko helpottaa tai vaikeuttaa yksilön kykyä selviytyä erilaisissa sosiaalisissa haasteissa. Yksilön sosiaaliseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa yhteiskunnassa tapahtuva sosiaalinen luokittelu, ikä, koulutustausta sekä henkilökohtaiset itseä koskevat uskomukset. (Keyes 1998, 123.)

Sosiaalisen hyvinvoinnin tutkimus keskittyy pitkälti tarkastelemaan sosiaalisen hyvinvoinnin yhteyttä terveyteen. Esimerkiksi Van Lente, Barry, Molcho, Morgan, Watson, Harrington & McGee (2012) havaitsivat tutkimuksessaan alhaisen sosiaalisen hyvinvoinnin olevan riskitekijä mielenterveysongelmille. Sosiaalisen suhteiden merkitystä terveydelle tukee myös Holt-Lunstadin, Smithin ja Laytonin (2010) tutkimus, jonka mukaan vähän tai ei lainkaan sosiaalisia suhteita omaavilla ihmisillä on 50 prosenttia suurempi todennäköisyys kuolla keskimääräistä varhaisemmin, kuin ihmisillä, joilla sosiaalisia suhteita on riittävästi. Heidän tutkimuksensa mukaan sosiaalisten suhteet vaikuttavat terveyteen yhtä laajasti kuin esimerkiksi tupakoinnin lopettaminen, ylipainon välttäminen ja liikunta. Myös Tay, Tan, Diener & Gonzalez (2013) havaitsivat tutkimuksessaan sosiaalisten suhteiden olevan hyödyllisiä yksilön terveydelle koskien esimerkiksi kroonisten sairauksien itsehoitoa ja taipuvaisuutta itsemurhaan. Nämä tutkimukset osoittavat, kuinka merkittäviä sosiaaliset suhteet ja niiden laatu todella ovat ihmisen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja terveydelle. Yhteisöllisyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus ovat tärkeitä keinoja, joiden avulla voimme suojata sekä fyysistä että psyykkistä terveyttämme ja ennaltaehkäistä sekä torjua erilaisia terveytemme kohdistuvia riskitekijöitä.

Sosiaalisen hyvinvoinnin yhteydestä työhyvinvointiin ei ole tehty paljon tutkimusta, vaan useimmat tutkimukset keskittyvät tutkimaan joidenkin yksittäisten sosiaalisen hyvinvoinnin ja työhyvinvoinnin osatekijöiden välisiä yhteyksiä. Esimerkiksi Bakker, Albrecht ja Leiter (2010) havaitsivat tutkimuksessaan, että työpaikan sosiaalinen ympäristö ja siitä saatava tuki ovat keskeisiä tekijöitä työhön sitoutumisessa. Ernilin ja Ertosunin (2011) tutkimuksen tulokset taas

osoittavat, että työpaikan positiivinen sosiaalinen ilmapiiri vähentää työntekijöiden kokemaa yksinäisyyttä ja on merkittävä tekijä työntekijän hyvinvoinnin kannalta. Lisäksi Requena (2003) havaitsi tutkimuksessaan työpaikan sosiaalisten verkostojen ennustavan työtyytyväisyyttä ja työntekijän myönteistä kokemusta työelämänsä laadusta paremmin kuin työntekijän tai organisaation yksittäisten piirteiden ja työympäristön.

3.2 Sosiaalinen tuki

Sosiaalinen tuki on yksi keskeisistä käsitteistä tutkittaessa ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita. Siitä on esitetty useita eri määritelmiä. Sosiaalisella tuella tarkoitetaan sellaisia tekijöitä, jotka sosiaalisissa suhteissa edistävät terveyttä tai ehkäisevät stressiä. (Vahtera & Pentti 1995, 9.) Sitä voidaan siis kutsua sosiaalisista suhteista saatavaksi voimavaraksi (Cohen & Syme 1985, 4). Cobbin (1976, 300) mukaan sosiaalisella tuella tarkoitetaan yksilön tietoisuutta siitä, että häntä rakastetaan, arvostetaan sekä kunnioitetaan ja hän kokee olevansa osa jotakin sosiaalista verkostoa. Pensola ja Järvikoski (2006, 190) puolestaan kuvaavat sosiaalisen tuen olevan yksilölle reitti kytkeytyä yhteiskuntaan. Sosiaalisen tuen avulla ihminen toimii ja on osallisena erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa. Tällaiset ihmisten väliset tukea antavat suhteet luovat ympärilleen turvallisuuden kokemusta ja lujittavat yhteisön jäsenten välistä luottamusta (Salovaara & Honkonen 2013, 34–35). Sosiaalisessa tuessa merkitykselliseksi voi muodostua yleinen tunne siitä, että tukea on tarvittaessa saatavilla ja yksilöllä on joku, jonka puoleen kääntyä (Vietze 2012, 341–342). Sosiaalisella tuella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia yksilön hyvinvoinnille ja sen suojaavan ihmistä erilaisilta terveyshaitoilta (Cobb 1976; Vietze 2012). Huolimatta siitä, että sosiaalisen tuen käsitteelle on esitetty useita eri määritelmiä, sen positiivisista vaikutuksista yksilölle ollaan kuitenkin yksimielisiä (Bäckman 1987, 112–119).

Sosiaalisen tuen käsitettä voidaan jaotella eri tavoilla. Jaottelut ovat osittain päällekkäisiä, mutta niissä on havaittavissa myös eroavaisuuksia. Himberg

(1996, 48–49) jakaa sosiaalisen tuen tiedolliseen ja emotionaaliseen tukeen. Tiedollista tukea ovat esimerkiksi mahdollisuus jakaa kokemuksia sekä ratkaista erilaisia ongelmia yhdessä toisten kanssa. Toimivaa tiedollista tukea antavassa yhteisössä tietotuki voi toimia yhteisöllisenä stressinhallintakeinona. Emotionaalinen tuki on puolestaan toisen kuuntelemista ja kokonaisvaltaista hyväksymistä. Lisäksi siihen kuuluvat tehdystä työstä annettavan tunnustuksen ja palautteen antaminen ja saaminen. Emotionaalisen tuen antamisen ja saamisen kannalta olennaisia tekijöitä ovat yhteisön ilmapiiri ja viestintätyyli. Jos yhteisön viestintä on esimerkiksi huumoriin verhoutunutta nälvintää tai toisten kokemusten vatomista kovaäänisesti päivittelemällä, voi tukea tarvitseva yksilö mieluummin vaieta kuin kertoa huolensa toisille. (Himberg 1996, 48–49.)

Vahtera ja Pentti (1995, 9) jakavat sosiaalisen tuen neljään eri osa-alueeseen, joita ovat tietotuki, aineellinen tuki, arvostustuki ja henkinen tuki. Tietotukeen lasketaan esimerkiksi erilaiset neuvot ja ehdotukset; aineellista tukea puolestaan katsotaan olevan esimerkiksi rahan lainaaminen ja auttaminen. Siinä missä arvostustukea katsotaan olevan myönteisen palautteen antaminen toisen ihmisen tekemisistä ja kyvyistä, henkistä tukea taas ovat halukkuus auttaa, luottamuksellisuus, empaattisuus, kuunteleminen ja rohkaiseminen. Tämä jaottelu on esillä tässä tutkimuksessa, sillä se toimii perustana yhdelle haastattelukysymyksistämme.

Leskinen (1987) taas jaottelee sosiaalisen tuen neljään luokkaan, joilla on paljon yhteistä Vahteran ja Pentin (1995, 9) tekemän sosiaalisen tuen jaon kanssa. Leskisen (1987, 118–119) mukaan sosiaalisen tuen muodot voidaan jakaa seuraaviin luokkiin: emotionaalinen tuki, arvostusta välittävä tuki, tiedollinen tuki ja välillinen tuki. Emotionaaliseen tukeen kuuluvat hyväksymisen ilmaiseminen, toisen huomioonottaminen, läsnäolo ja kuunteleminen. Useimmiten emotionaalinen tuki välittyy ilmeiden ja eleiden kautta, mutta se voi olla myös sanallista. Arvostusta välittävä tuki taas näyttäytyy etenkin palautteen antamisena työsuo-rituksesta. Tunnustuksen saaminen omasta työstä tuo hyvää mieltä ja tukee itsetuntoa. Tiedollinen tuki, jota ovat esimerkiksi ajatusten vaihtaminen, tietojen ja

neuvojen antaminen ja ehdotusten tekeminen, on työelämässä eniten käytetty sosiaalisen tuen muoto. Se on työsuoritusten kannalta yleensä välttämätöntä. Väilliseen tukeen kuuluu henkilöstön tarpeista huolehtiminen, ammatillisen kehittymisen turvaaminen, työvälineiden hankkiminen ja työympäristön kehittämisen.

Kuten yksilön yleisellä sosiaalisella hyvinvoinnilla, myös ympäristön sosiaalisella tuella on havaittu olevan monia vaikutuksia yksilön hyvinvointiin. Useissa tutkimuksissa on tunnistettu yhteyksiä sosiaalisen tuen ja yksilön työtyytyväisyyden, työhön sitoutumisen ja mielen hyvinvoinnin välillä (Simbula, 2010; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2009). Sosiaalisen tuen on todettu olevan tärkeä voimavara kohdattaessa kuormittavia tilanteita sekä sen ehkäisevän stressiä ja työuupumusta (Larrivee 2012, 27). Myös hankalassa tilanteessa koettu ahdistus ja stressistä johtuva terveydelle haitallinen käyttäytyminen saattavat vähentyä, mikäli sosiaalista tukea on tarjolla riittävästi (Vahtera & Pentti 1995, 11). Sosiaalisen tuen ehkäisevä vaikutus stressiin ja työuupumukseen saattaa olla selitettävissä sillä, että se auttaa yksilöitä käsittelemään stressiä paremmin (Larrivee 2012, 27). Tätä puoltaa Cockburnin (1996) tutkimuksessaan esittämä havainto siitä, että keskustelu huolistaan ja murheistaan muiden kollegoiden kanssa, on yksi tärkeimmistä stressinhallintakeinoista.

Sosiaaliseen tukeen vaikuttavat sosiaalisten suhteiden olemassaolo ja niiden rakenne. Auttajan ja autettavan välisen sosiaalisen suhteen laadulla ja sosiaalisen verkoston rakenteella on merkitystä tuen antamisessa ja vastaanottamisessa. (Vahtera & Pentti 1995, 9.) Tärkeitä verkoston rakenteeseen liittyviä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä sosiaalisen tuen antamiseen ja saamiseen, ovat mm. ystävyyssuhteiden määrä, verkoston tiheys, koostumus, suhteen vastavuoroisuus ja verkoston jäsenten tapaamistiheys (Haines & Hurlbert 1992, 254).

3.3 Sosiaalinen hyvinvointi opettajan työssä

Opettajan työ on ammatti, jossa sosiaaliset suhteet ovat merkittävässä roolissa päivittäin. Opettajan työssään kohtaamia sosiaalisia suhteita on monia, ja niihin

kuuluvat esimerkiksi opettajien keskinäiset suhteet, opettaja-oppilassuhteet sekä kotien ja koulun väliset suhteet (Salovaara ja Honkonen 2013, 45). Näiden suhteiden merkitys opettajan hyvinvoinnille on keskeinen. Esimerkiksi Kinnunen (1989, 28) havaitsi tutkimuksessaan sosiaalisten suhteiden koulussa ja kotona olevan opettajien hyvinvoinnin kannalta jopa varsinaista työn määrää tärkeämpiä. Lämminhenkiset sosiaaliset kohtaamistilanteet rakentavat työpaikalla myönteistä ilmapiiriä, innostavat työntekoon ja edesauttavat kehittävän työkuulttuurin muodostumista (Virolainen 2012, 24). Näiden seikkojen ansiosta toimivat sosiaaliset suhteet vaikuttavat myönteisesti myös opettajan henkilökohtaiseen työpanokseen (Salovaara & Honkonen 2013, 54–55). Vastaavasti huonosti toimivat ihmissuhteet ja ristiriidat työyhteisössä voivat muodostua merkittäviksi stressitekijöiksi ja aiheuttaa työviihtymättömyyttä. Työyhteisön ihmissuhteet, niin työtoverisuhteet kuin esimies-alaissuhteet, ovat siis olennaisesti yhteydessä sekä työviihtyvyyteen että siinä kuormittumiseen. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 23.)

Toisinaan työ itsessään voi myös vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden muodostamista ja ylläpitoa, mikäli siihen liittyy esimerkiksi runsaasti yksintyöskentelyä, kovaa aikapainetta tai yhteisten taukojen puutetta. (Vahtera & Pentti 1995, 11). Nämä asiat ovat usein tyypillisiä opettajan arkipäivässä. Erityisesti kiire on tänä päivänä tekijä, jonka opettajat kokevat usein leimaavan työtään, ja sen ajatellaankin helposti olevan itsestänselvyys koulun työkuulttuurissa (Salovaara & Honkonen 2013, 195). Lisäksi suomalaisessa koulukulttuurissa pitkään vallinnut uskomus siitä, että opettajan on selvitettävä yksin, voi vaikeuttaa esimerkiksi avunpyytämistä tai huolten jakamista. Tämä hiljainen perususkomus kuormittaa opettajia turhaan ja voi muodostaa esteen opettajien keskinäiselle yhteistyölle. (Himberg 1996, 14.) Viime vuosikymmeninä opettajan yksin puurtamisesta ollaan kuitenkin siirrytty kohti runsaampaa yhteistyötä ja nykypäivänä yhteistyö nähdäänkin keskeiseksi osaksi opettajan työtä. Hargreavesin (1992, 80) mukaan yhteistyön merkitys opettajan työssä alkoi korostua jo 1990-luvun alussa. Tänä päivänä yhteistyö onkin yksi nykyaikaisen koulukulttuurin perusperiaatteista. Yhdessä tekemisen kulttuuri on rantautunut myös opettajankoulutukseen, sillä

esimerkiksi samanaikaisopettajuudella ja keskinäisellä yhteistyöllä on nykypäivänä suuri rooli opintojen rakentumisessa.

Onnistuneen yhteistyön lähtökohtana voidaan pitää koulukulttuurissa valitsevaa kokemusta yhteisöllisyydestä ja yhdessä tekemisestä. Tällaisessa ympäristössä jokaisella yhteisön jäsenellä on tunne joukkoon kuulumisesta, omasta arvokkuudesta sekä ryhmän hyväksynnästä. Yhteisöllisyys ja yhteistyö ovatkin jokaisen turvallisen ja hyvinvoivan koulun sekä opettajien työyhteisön perustekijöitä. (Salovaara ja Honkonen 2013, 70.) Opettajat, jotka saavat riittävästi tukea kollegoiltaan, ovat motivoituneempia ja sitoutuneempia työhönsä sekä terveempiä, kuin opettajat, jotka saavat vähän tukea (Rogers 2002, 240). Työyhteisön tuki auttaa opettajaa käsittelemään stressiä esimerkiksi oppilaiden käytösongelmista aiheutuviissa vaikeissa tilanteissa (Hart & Cooper 2002, 97).

Työhyvinvointia koskevissa tutkimuksissa työyhteisön ja sosiaalisten tukiverkostojen merkitykset ovat nousseet vahvasti esille. Esimerkiksi vuonna 2003 Työterveyslaitoksen toteuttamassa tutkimuksessa peruskoulun opettajat nimesivät työkaverit yhdeksi työnsä parhaimmista puolista (Kauppinen 2004, 270). Työyhteisö ja sen antama tuki ovatkin yksilölle keskeinen voimavara erilaisten päivittäisten stressitekijöiden ja työn haasteiden kohtaamisessa. Työkavereiden lisäksi erityisesti esimieheltä saatava tuki muodostaa merkittävän puskurin työn kuormittavuuden ja yksilön terveyden välille. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 23.)

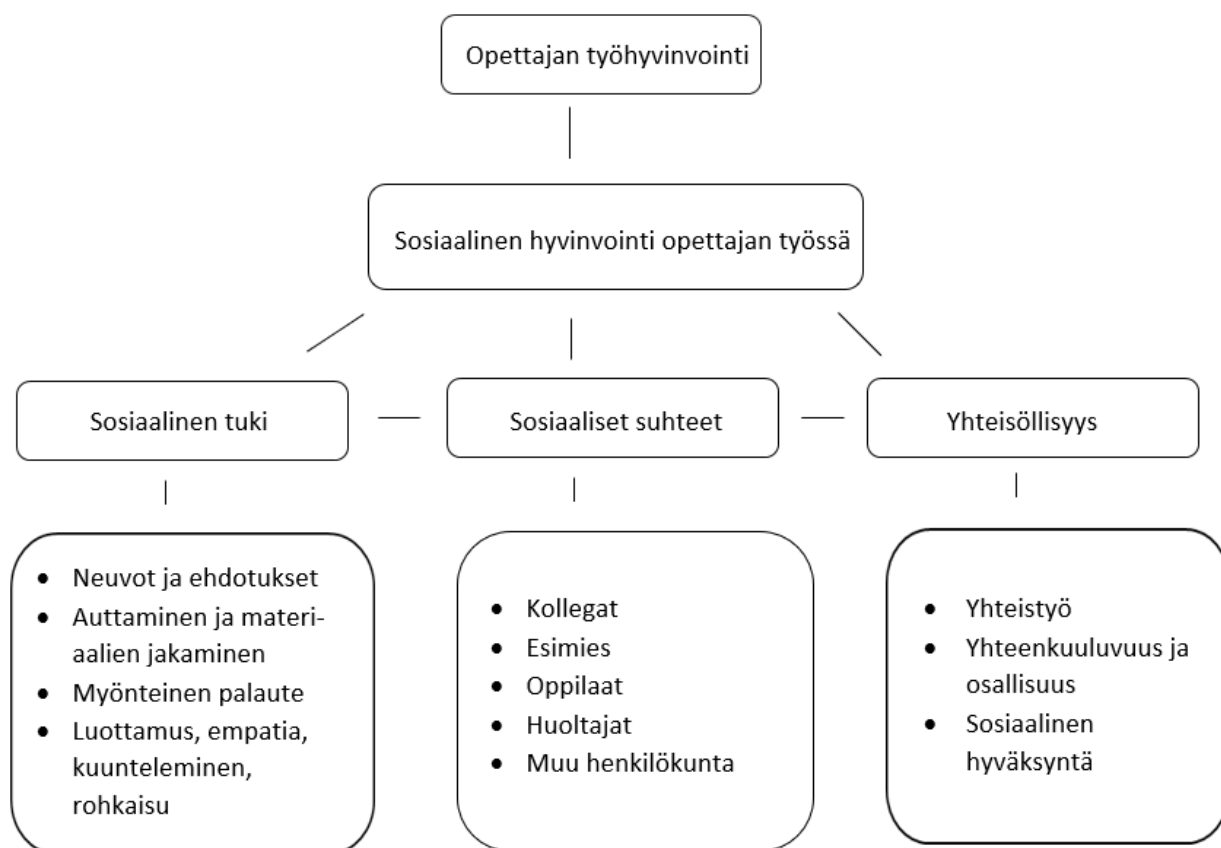
Toimivien työtoverisuhteiden merkitystä puoltaa myös Savolaisen (2001) tutkimus koulun kehittämistarpeista. Sen mukaan opettajat kokivat kehitystä tarvittavan erityisesti opettajayhteisön ilmapiirin, ihmissuhteiden, yhteistyön ja vuorovaikutuksen osalta. Näiden tekijöiden nähtiin olevan yhteydessä koko kouluyhteisön tyytyväisyyteen ja toimintaan. Useissa tutkimuksissa (mm. Censeven-Onder & Sari 2009; Kinman, Wray & Strange 2011; Fiorilli, Albanese, Gabola & Pepe 2016) onkin löydetty yhteys sosiaalisten tukiverkostojen sekä opettajan uupumuksen välillä ja todettu, että sosiaaliset verkostot voivat parhaimmillaan toimia suojaavana tekijänä opettajan työhyvinvoinnille. Yinin, Huangin &

Wangin (2016, 11) tutkimuksen mukaan hallintovirkamiesten tulisikin panostaa luottamuksellisten suhteiden luomiseen kollegoiden välille.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymykset ja lähestymistavat

Tutkimuksellamme oli kaksi päätavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on sosiaalisesta hyvinvoinnista. Toinena tavoitteena oli kartoittaa, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on sosiaalisesta hyvinvoinnista työssään. Tutkimuksen teoriataustan pohjalta kokosimme opettajien sosiaalisen hyvinvoinnin keskeiset käsitteet tutkimusta ohjaavaksi viitekehyyksi kuvioon 3.



KUVIO 3. Tutkimusta ohjaava viitekehys

Kuvion tavoitteena oli tuoda esiin tutkimuksen keskeiset käsitteet ja näkökulmat sekä havainnollistaa sosiaalisen hyvinvoinnin osuutta yhtenä opettajan työhyvinvoinnin ulottuvuutena. Viitekehys toimi meille tutkijoina eräänlaisina raameina tutkimusprosessissa ja sen pohjalta muodostimme kaksi tutkimuskysymystä. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on sosiaalisesta hyvinvoinnista?
2. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on sosiaalisesta hyvinvoinnista työssään?

Koska tutkimuksemme aihe on vahvasti sidoksissa yksilön henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan, päädyimme toteuttamaan tutkimuksen laadullisena tutkimuksena. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus keskittyy ihmisyyden ja ihmisen elämisaailman tarkasteluun, jossa yksilön henkilökohtaiset kokemukset ja merkitykset ovat jatkuvasti läsnä (Varto 1992, 23). Lähtökohtana tutkimuksen toteuttamiselle on todellisen elämän ja yksilön realististen kokemusten ja näkemysten kuvaaminen (Eskola & Suoranta 2008, 16–18). Annettujen tulkintojen syvyys ja kestävyys on laadullisessa tutkimuksessa erityisen merkityksellistä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 85). Laadullisen tutkimuksen päämääränä voidaankin tiivistäen todeta olevan tutkittavaa ilmiötä käsittelevän rikkaan, syvällisen ja kontekstuaalisen tiedon saavuttaminen (Mason 2002, 1–2).

Syvällinen kosketus tutkimusaiheeseen mahdollistetaan tavoittelemalla tutkittavien näkökulmaa. Tämän ymmärryksen avulla tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, tapahtumasta tai toiminnasta pyritään tekemään teoreettisesti mielekkäitä tulkintoja. (Kiviniemi 2001, 68.) Luonteenomaista laadulliselle tutkimukselle on se, ettei tutkimukselle ennalta määritellä tiettyä hypoteesia, vaan se muodostuu tutkijalle vasta myöhemmin tutkimusprosessin edetessä (Silverman 2011, 58). Erityisesti tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa on merkittävä, sillä aineiston pohjalta muodostetut teoreettiset tulkinnat ovat aina tutkijasta riippuvaisia (Ormston, Spencer, Barnard & Snape 2013, 4). Tutkijan on kyettävä tarkastelemaan tutkimuskohdetta kokonaisuutena ja tiedostettava, että kaikki

näkökulmat ovat huomionarvoisia. Muutoin vaarana on menettää yhteys tutkimuksen kohteena olevan ilmiön moninaisuuteen. (Taylor, Bogdan & DeVault 2016, 19.) Nämä kvalitatiivisen tutkimuksen piirteet johdattivat meidät valitsemaan sen tutkimusmenetelmäksemme; tarkastelemmehan opettajien elämismailmaa ja tarkemmin siihen sisältyviä käsityksiä ja kokemuksia. Pyrkimyksemme on tutkittavien näkökulman tavoittaminen ja sen myötä aiheen tarkastelussa pintaa syvemmälle pääseminen.

Tutkimuksemme taustalla on kaksi laadulliselle tutkimukselle tyypillistä tutkimussuuntausta, jotka ovat fenomenologinen ja fenomenografinen tutkimussuuntaus. Koska tutkimuksessamme painottuvat sekä käsitykset että kokemukset, oli molempien tutkimussuuntausten sisällyttäminen osaksi tutkimusta välttämätöntä. Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena ovat yksilön kokemukset (Patton 2002, 104). Sen mukaisesti yksilöllä käsitetään olevan kokemuksellinen suhde omaan elämäntodellisuuteensa, eli maailmaan, jossa hän elää (Laine 2001, 27). Kokemusten katsotaan olevan yksilön rakentamia merkityksiä, jotka koostuvat havainnoista, mielipiteistä, tunnekokemuksista, käsityksistä, arvostuksista ja uskomuksista (Patton 2002, 104). Kokemus siis syntyy vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa ja se saavuttaa lopullisen muotonsa ihmisen sille antamien merkitysten pohjalta (Laine 2010, 31). Merkitykset ovatkin läsnä kaikessa yksilön toiminnassa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Tässä tutkimuksessa fenomenologisen tutkimussuuntauksen mukaisesti opettajien kokemusten katsotaan rakentuvan osana ympäröivää todellisuutta ja sen vallitsevia olosuhteita ja tilanteita. Opettajien ajattelun tuottamat merkitykset ja sen pohjalta rakentuvat kokemukset siis muotoutuvat osaltaan niin tilannetekijöiden kuin subjektiivisten kokemusten pohjalta.

Fenomenografia puolestaan keskittyy tutkimaan sitä, miten ympäröivä maailma rakentuu ja ilmenee ihmisten tietoisuudessa (Marton 1990, 144). Fenomenografiaan liittyy keskeisesti ajatus konstituoinnista, eli siitä, miten käsitykset muodostuvat ja millainen niiden luonne on (Paloniemi & Huusko 2016, 119). Koska yksilön kokemustaustalla on aina vaikutusta hänen muodostamiinsa käsityksiin, voivat eri ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä vaihdella paljonkin

(Ahonen 1994, 114). Käsitusten kuvaamisen lisäksi fenomenografinen lähestymistapa pyrkii tavoittamaan laajemmin myös ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja siihen liittyvästä vaihtelusta sekä tämän vaihtelun rakentumisesta (Paloniemi & Huusko 2016, 119). Fenomenografia ei siis tutki vain tutkimuksen kohteena olevia ilmiötä tai yksilöitä sellaisenaan, vaan on kiinnostunut tutkittavien tutkimusaihetta koskevien ajatusten sisällöistä (Marton 1990, 143). Fenomenografisen lähestymistavan merkitys näkyy tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä selvittää luokanopettajien käsityksiä sosiaalisesta hyvinvoinnista sekä tehdä näkyväksi niitä osa-alueita, joiden pohjalta tämä käsitys muodostuu. Käsitusten kartoittamisen ohella pyrimme kuvaamaan opettajien käsityksissä ilmenevää vaihtelua ja niitä koskevan vaihtelun rakentumista.

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Kokeemme, että tämä osallistujamäärä oli tutkimuksemme kannalta riittävä, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä tai tarkkoja lukuja (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87). Tämän vuoksi aineiston koko laadullisen menetelmäsuuntauksen mukaisesti toteutetuissa tutkimuksissa on usein suhteellisen pieni (Patton 2015, 257). Osallistujien valinta perustui harkinnanvaraiseen otantaan sekä tutkittavien vapaaehtoisuuteen ja halukkuuteen ottaa osaa tutkimukseen. Harkinnanvaraisella otannalla tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa käytettävää menetelmää, jossa tutkittavat valitaan tutkijan asettamien kriteerien perusteella harkitusti ja tarkoitukseen sopivasti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Näin tutkimukseen valikoituu sellaisia osallistujia, joilla on kokemusta ja tietoa aiheesta, mikä maksimoi tutkimuksesta saatavan tiedon määrän (Puusa 2011, 55).

Kriteerinä tähän tutkimukseen osallistumiselle oli kokemus työyhteisön jäsenyydestä luokanopettajan työssä. Lisäksi tutkittavien oma kiinnostus aihetta kohtaan oli vaikuttava tekijä osallistujien valinnassa. Hyvän tieteellisen käytän-

nön periaatteiden mukaisesti yhtenä kriteerinä oli myös tutkittavien vapaaehtoinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128), jonka varmistimme sekä suullisesti että kirjallisesti tutkimusluvalla (Liite 1). Tutkimuslupalomakkeen lisäksi tutkittavat saivat luettavakseen tietosuojailmoituksen (Liite 2), jonka he myös vahvistivat lukeneensa ennen tutkimukseen osallistumista. Tutkittaville tehtiin selväksi, että heidän anonymiteettinsä tultaisiin säilyttämään koko tutkimuksen tekemisen ajan. Taustatietona kysyimme ainoastaan osallistujan työkokemuksen pituuden. Emme kysyneet esimerkiksi ikää tai sukupuolta, sillä emme kokeneet niiden olevan olennaisia tekijöitä tutkimuksemme kannalta. Opettajien anonymiteetin säilyttämiseksi käytämme tulososiossa merkintöjä O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7 ja O8.

Tutkimuksemme eduksi siihen osallistui opettajia, joiden työkokemus vaihteli vuodesta reiluun kahteenkymmeneen vuoteen. Aineistomme kattavuutta ajatellen tämä oli hyvä, sillä pitkän työuran tehneillä opettajilla on usein kokemusta erilaisista työyhteisöistä ja siten monipuolista tietoa sosiaalisesta hyvinvoinnista luokanopettajan työssä. Vastaavasti nuoret opettajat voivat tarjota tuoreen näkemyksen siihen, millaista on olla työyhteisössä uutena jäsenenä ja miten sosiaalinen hyvinvointi on yhteydessä hyvinvoinnin kokemukseen uudessa työssä.

4.3 Aineiston keruu

Tutkimuksemme aineistonkeruutavaksi valikoitui haastattelu, joka on yksi yleisimmistä laadullisessa tutkimuksessa käytetyistä aineistonkeruumenetelmistä. Sen avulla voidaan saada monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa tutkimusaiheesta. (Polkinghorne 2005, 142.) Haastattelulla pyritään tavoittamaan ihmisen ajatuksia, kokemuksia ja ymmärrystä eri asioista (Kvale 2007, 9; Patton 2002, 4), jonka vuoksi koimme sen olevan perusteltu valinta aineistonkeruumenetelmäksi tutkimukseemme. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelusta poikkeuksellisen tekee se, että keskustelu osallistaa tutkijat osaksi tiedon tuottamista (Schulze & Avital 2011, 1).

Haastattelu on vuorovaikutteista keskustelua, joka eroaa arkisesta kanssakäymisestä tavoitteellisuutensa ja institutionalisuutensa vuoksi. Haastattelutilanteessa haastattelijalla on erityinen tiedon intressi, jonka avulla hän suuntaa keskustelua, tekee kysymyksiä ja aloitteita sekä fokusoi keskustelua ennalta määriteltujen teemojen ympärille. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.) Tutkija seuraa haastateltavan esille tuomia aiheita ja ohjaa dialogia kohti tiedon tuottamista tutkittavasta ilmiöstä (Polkinghorne 2005, 142). Tämän haastattelijan ja haastateltavan välillä käydyn keskustelun avulla voidaan parhaimmillaan saavuttaa aitoja ja vivahteikkaita kuvauksia haastateltavien kokemuksista ja heidän niihin liittämistään tulkinnoista (Schulze & Avital 2011, 1–3). Kattavan haastatteluaineiston saavuttamiseksi tilanteen huolellinen ennakkovalmistelu on tärkeää (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Haastattelulla pyritään keräämään aineisto, jonka myötä tutkittavan tietoisuuden ja ajattelun sisältöjä koskevien tulkintojen ja uskottavien päätelmien teko on mahdollista (Puusa 2011, 73). Tutkijan on kuitenkin tiedotettava, että haastattelun kautta saatava aineisto kuvaa juuri haastateltavien subjektiivisia ajatuksia, kokemuksia ja tulkintoja, joten sen avulla ei tavoiteta absoluuttista totuutta tai yleistettävyyttä (Kvale 2007, 11; Puusa 2011, 73).

Tässä tutkimuksessa tutkimushaastattelu oli rakenteeltaan puolistrukturoitu. Tämä tarkoittaa sitä, että kysymykset olivat kaikille haastateltaville samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei oltu annettu (Eskola & Vastamäki 2010, 28). Tällaisten kysymysten avulla tutkija saa mahdollisuuden ymmärtää ja tavoittaa vastaajan näkökulma rajoittamatta sitä ennalta määritellyillä vastausvaihtoehtoilla (Patton 2002, 20–22). Puolistrukturoitu haastattelu on siis osittain ennalta määrättyä kulku, mutta se antaa tilaa joustavuudelle haastateltavan vastausten kulun huomioiden (Dunn 2005, 102). Näin haastateltavat sai mahdollisuuden vastata kysymyksiin omin sanoin ja siten tuoda esille omia näkökulmiaan ja itselleen merkityksellisiä asioita. Vastaavasti valmiit ennalta suunnitellut haastattelukysymykset takasivat, että tutkijoina saimme aineistoa, joka oli sisältöltään tutkimuskysymystemme kannalta olennaista. Haastattelukysymyksiä oli yhteensä neljä ja ne löytyvät liitteestä 3. Lähetimme haastattelukysymykset osal-

listujille muutamaa päivää ennen varsinaista haastattelua, jotta heillä oli riittävästi aikaa tutustua kysymyksiin ennalta. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) korostavat, että haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, minkä vuoksi on perusteltua antaa haastattelukysymykset tiedonantajille jo etukäteen tutustuttaviksi.

Haastattelut järjestettiin tammikuussa 2020. Kaksi niistä toteutettiin kasvokkain ja kuusi puhelimen välityksellä välimatkan vuoksi. Kaikki haastattelut äänitettiin mobiililaitteella ja äänitteet säilytettiin suojattujen tunnusten takana koko tutkimuksen tekemisen ajan, joten ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta päästä niihin käsiksi.

4.4 Aineiston analyysi

Toteutimme tutkimusaineiston analyysin laadullisen sisällönanalyysin avulla, joka on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä. Sen tavoitteena on löytää aineistosta oleellisin tieto ja koota se järjestelmällisesti tiiviiseen muotoon. Tässä menetelmässä aineiston analyysi aloitetaan pilkkomalla litte-roitu aineisto osiin, jonka jälkeen sitä lajitellaan, ryhmitellään ja lopulta järjestellään uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104–108.) Sisällönanalyysin avulla tutkijan on mahdollista löytää teoreettisia ongelmia ja siten parantaa aineiston ymmärrystä. Sen avulla on myös mahdollista esimerkiksi erotella aineistosta analyysiyksiköitä sekä yhdistellä yksiköitä eri kategorioiden tai käsitteiden alapuolelle. (Elo & Kyngäs 2008, 108.) Yksiköitä kategorisoi-taessa on tarkoituksenmukaista, että saman kategorian sisällöt jakavat saman tar-koituksen (Cavanagh 1997, 10). Kategorisoinnin avulla voidaan esimerkiksi muo-dostaa malleja, käsitteellisiä ryhmittelyjä tai karttoja tutkittavasta ilmiöstä (Elo & Kyngäs 2008, 18).

Tässä tutkimuksessa toteuttamamme laadullinen sisällönanalyysi on muo-doltaan sekä aineistolähtöinen että teoriaohjaava. Hyödynsimme aineistoläh-töistä analyysia kauttaaltaan tulosten analysoinnissa lukuun ottamatta tutkimus-

kysymyksen kaksi sosiaalista tukea käsittelevää osiota. Aineistolähtöisessä analyysitavassa aineisto itsessään toimii perustana, jonka pohjalta teoria pyritään konstruoimaan (Eskola 2001, 136). Keskeistä tälle analyysitavalle on se, etteivät analyysiyksiköt ole ennalta päätettyjä. Myöskään aikaisemmillä havainnoilla, tiedolla tai teorioilla ei ole minkäänlaista osuutta tutkittavan aiheen analyysin toteuttamisessa tai sen lopullisten tulosten muodostumisessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Aineistolähtöistä analyysiä tehtäessä yksittäisistä havainnoista edetään kohti yleisempiä väitteitä, jolloin voidaan puhua induktiivisuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 83.) Induktiivinen lähestymistapa on tarkoituksenmukainen valinta erityisesti silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä ole aiempaa tietoa tai tutkimusta (Elo & Kyngäs 2008, 109). Näin ollen induktiivisen lähestymistavan hyödyntäminen tässä tutkimuksessa on perusteltua. Vaikka toteutimme analyysia aineistolähtöisesti, on kuitenkin huomioitava, että tutkijalla on aina olemassa etukäteistietoa ja olettamuksia tutkittavasta aiheesta. Niiden ei kuitenkaan tulisi antaa häiritä aineistosta nousseita teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 153). Aineistolähtöistä analyysiä hyödynsimme tutkimuskysymyksissä yksi ja kaksi.

Teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen analyysitavan eteneminen muistuttaa toisiaan, mutta erona on, että teoriaohjaavassa sisällönanalyysiä hyödynnettäessä teoreettiset käsitteet tuodaan prosessiin valmiina aiemmasta teoritiedosta nostettuina. Ne eivät siis nouse aineistosta. Kyseinen analyysitapa ei kuitenkaan teoreettisista kytkennöistään huolimatta suoraan pohjaudu teoriaan, vaan teoria toimii apuna analyysiprosessissa. Teoritiedon tarkoituksena onkin siis avata uusia näkökulmia aiheeseen. (Eskola 2001, 137; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Teoriaohjaavan analyysitavan hyödyntäminen mahdollistikin sellaisten näkökulmien sisällyttämisen osaksi tutkimustuloksia, jotka olisivat ilman teorian apuna käyttämistä jääneet huomiotta. Kuten aiemmin mainitsimme, teoriaohjaava analyysia on hyödynnetty tutkimuskysymyksen kaksi sosiaalista tukea koskevassa luokassa.

Aloitimme analyysiprosessin kuuntelemalla keräämämme aineiston ja purkamalla nauhoitetut haastattelut kirjalliseen muotoon. Purkaminen tarkoitti tutkimuksessamme haastatteluiden yksityiskohtaista litterointia, jonka toteutimme

Eskolan ja Vastamäen (2015, 42) suosituksen mukaisesti mahdollisimman pian haastattelutilanteen jälkeen. Litteroinnin toteuttaminen välittömästi haastattelujen jälkeen auttoi meitä tutkijoina siten, että haastattelutilanteet sekä niiden kulku olivat kirkkaina mielessä, mikä teki niiden puhtaaksi kirjoittamisesta helppompaa. Litteroidessamme huomioimme myös äänityksissä kuuluvat naurahdukset ja muut äännähdykset. Kokonaisuudessaan haastattelumateriaalia kertyi 114 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 kirjoitettuna.

Litteroinnin jälkeen siirryimme tarkastelemaan nyt tekstimuotoista aineistoa tarkemmin ja luimme sen läpi useita kertoja. Lukemalla aineistoa läpi kokonaiskuvamme siitä tarkentui ja pääsimme aloittamaan teemoitteluprosessin. Teemoitteluvaiheessa aineistosta etsitään toistuvia aiheita, joiden pohjalta muodostetaan erilaisia teemoja (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92–93). Näin toimimalla aineistoa pelkistetään yhdistelemällä yksittäisiä havaintoja kokonaisuuksiksi, jolloin tutkimuskysymyksen kannalta oleellisen tiedon löytäminen ja aineiston tulkinta helpottuvat (Alasuutari 2012). Muodostimme pääteemat tutkimuskysymystemme pohjalta, jonka jälkeen tarkastelimme aineistoa pyrkien muodostamaan teemoihin kuuluvia luokkia. Nämä luokat muodostuivat sekä aineistolähtöisesti haastatteluista nousseiden toistuvien ilmaisujen perusteella että teoriaohjaavasti prosessiin valmiiksi nostettuina. Luokanopettajien käsityksiä koskevaan teemaan muodostimme viisi luokkaa: yhteisöllisyys ja jaetut hetket, esimies, oppilaat, opettajan persoona sekä tasavertaisuus ja hyväksytyksi tuleminen. Tämän teeman luokat olemme koonneet taulukkoon 1 seuraavalle sivulle.

TAULUKKO 1. Luokanopettajien käsityksiä sosiaalisen hyvinvoinnin tekijöistä.

Aineistolähtöinen
Oppilaat
Opettajan persoona
Esimies
Tasavertaisuus ja hyväksytyksi tuleminen
Yhteisöllisyys ja jaetut hetket

Luokanopettajien kokemuksia käsittelevän teeman luokat nousivat sekä teoriasta että aineistosta. Teoriatietoon pohjautuvia luokkia (mukaillen Vahtera & Pentti 1995) muodostui yksi, sosiaalinen tuki. Aineistolähtöisiä luokkia puolestaan syntyi kaksi: sosiaalisten suhteiden mahdollisuudet ja haasteet sekä jaksaminen (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Luokanopettajien kokemuksia sosiaalisesta hyvinvoinnista.

Aineistolähtöinen	Teoriaohjaava (mukaillen Vahtera & Pentti 1995)
Sosiaalisten suhteiden mahdollisuudet ja haasteet	Sosiaalinen tuki
Jaksaminen	

Onnistuneen teemoitteluvaiheen takaamiseksi on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että aineistosta löydetty teemat ovat aitoja eikä tutkija tiedostamattaan kehittä sellaisia teemoja, joita aineistossa ei oikeasti ole (Moilanen & Rähkä 2010, 61). Pyrimme toimimaan aineistomme teemoittelun aikana mahdollisimman objektiivisesti, jotta omat uskomuksemme eivät vaikuttaisi aineistoista esille nousseisiin asioihin. Teemoitteluvaiheen lopputuloksena saimme jatkokäsiteltäväksi rajatun aineiston, joka sisälsi tutkimuksemme kannalta oleellisin materiaalin.

Eskola ja Suoranta (1998, 180) korostavatkin olennaisten asioiden ja niiden jäsentämisen olevan tärkeää laadullisessa tutkimuksessa, jonka aineistosta usein riittäisi kirjoitettavaa loputtomiin.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehtäessä erityisen keskeisiksi asioiksi nousevat tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan tekemät eettiset ratkaisut, jotka kulkevat tiiviisti käsi kädessä keskenään. Molemmat perustuvat hyvän tieteellisen käytännön noudattamiselle, johon myös me tutkijoina pyrimme kaikessa toiminnassamme läpi tutkimusprosessin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132.) Hyvä tieteellinen käytäntö rakentuu eettisten kysymysten pohjalta, ja tutkijan tuleekin kiinnittää huomiota muun muassa tiedonantajien kohteluun, tietosuojaan, aineiston keruuseen sekä tutkimukseen osallistumiseen ja toiminnan avoimuuteen (Eskola & Suoranta 1998, 52–53).

Tässä tutkimuksessa olemme turvanneet tutkimuksen eettisyyttä muun muassa kohtelemalla kaikkia tutkimukseen osallistuvia henkilöitä keskenään tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti, mikä näkyi esimerkiksi informoimalla osallistujia etukäteen tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja tarkoituksesta. Tätä varten jokaiselta osallistujalta kerättiin tutkimuslupa, jossa oli esillä meidän nimmemme ja yhteistietomme sekä tutkimuksen aihe. Tutkimusluvassa tuotiin ilmi myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus sekä mahdollisuus osallistumisen keskeyttämiseen missä tahansa tutkimusprosessin vaiheessa. Lomake sisälsi tiedon siitä, että allekirjoittamalla tutkittava suostuu siihen, että hänen vastauksiaan käytetään tutkimustarkoitukseen. Huomioidaksemme uuden tietosuojalainsäädännön lähetimme osallistujille tietosuojailmoitukset ennen tutkimukseen osallistumista. Tietosuojailmoituksessa toimme ilmi sen, että tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsiteltäisiin luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen toteutettiin nimettömänä. Näin taattiin osallistujien anonymiteetin säilyminen läpi tutkimusprosessin, jolloin vastauksia ei jälkikäteen pysty yhdistämään kehen-

kään yksittäiseen henkilöön. Osallistujien tietoja tai vastauksia ei myöskään luovutettu ulkopuolisille henkilöille tietosuojan turvaamiseksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 131.) Mäkinen (2006, 114) toteaa anonymiteetin usein rohkaisevan haastateltavia puhumaan rehellisemmin ja avoimemmin omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Tämä ilmenikin myös tässä tutkimuksessa, sillä yksi haastateltavista mainitsi kokevansa ajatustensa jakamisen turvallisemmaksi tiedotettuaamme häntä yksityisyyden säilyttämisestä.

Eettisiä ratkaisuja liittyi luonnollisesti myös haastatteluaineiston tallentamiseen, säilyttämiseen ja lopulta hävittämiseen. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 92) toteavat olevan eettisesti oikein, että haastateltavalla on tiedossa, että haastattelu tullaan nauhoittamaan. Kuten aiemmin toimme esille, osallistujat saivat luettavakseen ja allekirjoitettavakseen tutkimusluvan, jolloin he tulivat tietoiseksi haastattelun nauhoittamisesta ja sen käyttämisestä tutkimustarkoitukseen. Tallentamisen lisäksi tutkijan tulee huomioida eettisyys aineiston säilyttämisessä. Säilytimme sekä nauhoitukset että litteroidut tiedostot suojattujen tunnusten takana koko tutkimusprosessin ajan, joten ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta päästä niihin käsiksi. Tutkimuksemme valmistuttua tuhoamme kaiken haastattelumateriaalin. Tällä varmistamme tutkittavien yksityisyyden säilymisen (Mäkinen 2006, 81).

Tutkimuksen etiikka kiteytyy periaatteeseen ihmisarvon kunnioittamiseen. Tämän periaatteen mukaan kaikessa tutkimukseen liittyvässä toiminnassa on pyrittävä siihen, ettei se loukkaa tutkittavaa tai aiheuta hänelle vahinkoa missään tilanteessa. (Eskola & Suoranta 1998, 56.) Esimerkiksi arkaluontoisten asioiden kysymisen tarpeellisuuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota (Hirsjärvi & Hurme 2008, 115). Tutkijan tulee selvittää itselleen, onko arkaluontoisen tiedon tuoma lisä tutkimukselle niin arvokas, että se oikeuttaa ihmisten yksityisyyden puuttumisen (Eskola & Suoranta 1998, 56). Omassa tutkimuksessamme arkaluontoiset ja henkilökohtaiset asiat eivät olleet oleellista tietoa, minkä vuoksi emme kohdanneet tarvetta kysyä kysymyksiä hyvin henkilökohtaisista kokemuksista. Annoimme osallistujille kuitenkin mahdollisuuden kertoa henkilökohtaisistakin kokemuksistaan hyväksi kokemissaan rajoissa.

4.6 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta kokonaisuutena. Tutkija joutuu jatkuvasti tarkastelemaan tekemiään ratkaisuja sekä ottamaan kantaa analyysin kattavuuteen ja tekemänsä työn luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1998, 209). Varto (1992, 103–104) esittää, että laadullisen tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Toisin sanoen tutkimus siis keskittyy tutkimaan aihetta, jota lupaa. (Varto 1992, 103–104.) Haasteensa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille asettaa se, että pääasiallinen kriteeri tutkimuksen luotettavuudelle on tutkija itse. Näin ollen jää tutkijan omalle vastuulle ulottaa luotettavuuden arviointi koskemaan koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Mäkinen (2006, 102) korostaakin, että tutkijan tulisi tutkimuksen eri vaiheissa pyrkiä koettelemaan tutkimuksen luotettavuutta ja testata tulosten mahdollista virheellisyyttä.

Lähdimme rakentamaan perustaa oman tutkimuksemme luotettavuudelle varmistamalla, että tutkimusaiheemme ja -aineistomme vastaavat toisiaan. Tämän takaamiseksi tutkimusaineisto kerättiin konkreettisesti työelämässä toimivilta opettajilta, joiden kokemuksiin ja käsityksiin tutkimuksemme kohdistuu. Tämä oli looginen ratkaisu, sillä tutkijan halutessa saada luotettavaa tietoa tietystä kohderyhmältä on ainoa ratkaisu kysyä sitä suoraan heiltä itseltään (Eskola & Suoranta 1998, 86). Lisäksi aineistonkeruu toteutettiin samalla menetelmällä kaikkien osallistujien kohdalla, mikä toimii tulostemme uskottavuutta tukevana tekijänä. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää osaltaan myös tutkijatriangulaatio, eli tutkimuksen toteuttaminen yhdessä. Tutkijatriangulaatio mahdollisti havainnoista, näkemyksistä ja tulkinnoista neuvottelemisen ja päätöksien tekemisen yhdessä. (Eskola & Suoranta 2008, 69.) Luotettavuuden turvaamisen lisäksi kahden tutkijan voimin toteutettu tutkimus mahdollistaa tutkimuksen monipuolisuuden ja näkökulmien laajemman esille tuomisen (Archibald 2016, 246).

Luotettavuutta tarkasteltaessa esiin nousee väistämättä objektiivisuuden näkökulma, joka on yhteydessä tutkijan rooliin. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä objektiivisuus merkitsee tutkijan tekemien havaintojen luotettavuutta ja

puolueettomuutta. Objektiiivisuuden takaamiseksi tutkijan on tärkeää pohtia, saavatko tutkimuksen tiedonantajat aidosti mahdollisuuden tulla kohdatuksi ja kuulluksi puhtaasti omine mielipiteineen vai välittyvätkö heidän kertomuksensa tutkijalle jonkin tämän oman uskomuksen tai linssin läpi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 136) mukaan esimerkiksi tutkijan ikä, sukupuoli, uskonto tai poliittinen asenne saattavat olla yhteydessä siihen, millaisia asioita tutkija kuulee ja havainnoi. Patton (2002, 106) kuitenkin esittää, ettei täysin objektiiivista todellisuutta ole mahdollista saavuttaa, sillä yksilön henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat tehtyjen tulkintojen taustalla muokaten subjektiiivista näkökulmaa ja siihen liittyviä käsityksiä. Lisäksi laadullista tutkimusta ohjaa erityinen tiedonintressi, jonka ansiosta tutkimusaineiston lähestyminen täysin ilman ennako-oletuksia ei ole realistista (Paloniemi & Huusko 2006, 166). Tutkijan omien käsitysten ja ennako-oletusten tiedostaminen on kuitenkin tutkimuksen suuntaamisen, toteuttamisen ja analyysin onnistumisen kannalta keskeistä ja olemmekin koko tutkimusprosessin ajan pyrkinneet täyttämään objektiiivisuuden tavoitteen kiinnittämällä huomiota siihen, että omat yksilölliset näkemyksemme ja kokemuksemme ohjaisivat toimintaamme tutkijoina mahdollisimman vähän. Tämän vuoksi py-sähdyimme toisinaan tarkastelemaan ja arvioimaan tekemiämme valintoja kriittisesti, jotta omien ennako-oletustemme vaikutukset tutkimuksen luotettavuuteen olisivat mahdollisimman vähäiset.

Yksi luotettavuutta tukevista on tutkimuksen raportointi. Tutkimusraportin kirjoittaminen ei ole irrallinen tapahtuma, vaan kuuluu osaksi tutkimustyötä. Suuri osa tutkimuksen ratkaisevista kysymyksistä ja tuloksista saa lopullisen muotonsa ja asemansa vasta tutkimusraportissa. (Varto 1992, 111.) Eskola ja Suoranta (1998, 236) korostavat, että tutkijan tuleekin kiinnittää riittävästi huomiota niihin tapoihin, joilla hän tuloksensa esittää ja raportoi. Tavoitteena on välittää lukijalle aito ja luotettava kuva keskeisistä tutkimustuloksista. Jotta tämä toteutuisi, on raportoinnin oltava riittävän yksityiskohtaista ja vakuuttavaa. Tässä tutkimuksessa kiinnitimme huomiota tulosten esittämiseen mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettävästi. Päätulosten lisäksi kirjasimme ylös myös niistä poikke-

vat tulokset, millä pyrimme takaamaan tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi huolehdimme siitä, että pidimme haastateltavien sanomat erillään omista tulkinnoistamme ja käytimme asianmukaisia tapoja niiden merkitsemiseen. Tutkimuksen ja raportoinnin luotettavuutta voidaan tukea myös lähdemateriaalin käytöllä tarkoituksenmukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tutkimuksessamme huomioimme luotettavuuden lähdemateriaalin osalta siten, että panostimme lähteiden laatuun ja tieteellisyyteen. Hyödynsimme runsaasti kansainvälisiä lähteitä, joka tuo oman lisänsä tutkimuksemme luotettavuuteen.

5 TULOKSET

Tässä luvussa keskitymme tarkastelemaan tutkimuksemme keskeisiä tuloksia. Ensimmäinen luku käsittelee tutkimuskysymystä yksi, jonka tavoitteena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä sosiaalisesta hyvinvoinnista. Toisessa luvussa syvennymme käsittelemään luokanopettajien kokemuksia sosiaalisen hyvinvoinnin merkityksestä työssään ja vastaamaan siten toiseen tutkimuskysymykseen. Koimme tulosten avaamisen tutkimuskysymys kerrallaan perustelluksi, jotta tulokset rakentuvat loogisesti edeten käsitysten tarkastelusta kokemusten kuvaamiseen. Lisäksi tutkimuskysymysten vastausten analyysitavat eroavat toisistaan, minkä takia halusimme käsitellä kysymykset erillään myös tuloksia tarkastellessamme.

5.1 Luokanopettajien käsityksiä sosiaalisesta hyvinvoinnista

Luokanopettajien mukaan sosiaalista hyvinvointia työssä kuvaa parhaiten se, että töihin on mukava tulla ja siellä on hyvä olla. Sosiaalisesti hyvinvoiva työyhteisö on vastaajien mukaan turvallinen ja avoin ja siellä vallitsee myönteinen tunnelma. Myönteisellä ilmapiirillä nähtiin olevan suuri merkitys sosiaalisen hyvinvoinnin rakentumisessa ja positiivisten tunnekokemusten, kuten ilon ja joukkuehengen, kuvattiin olevan läsnä sosiaalisesti hyvinvoivan työyhteisön päivittäisessä arjessa. Sosiaaliseen hyvinvointiin koettiin kuuluvan myös oman paikan löytäminen työyhteisön jäsenenä sekä vapaus olla oma itsensä. Näiden kerrottiin ilmenevän esimerkiksi rohkeutena ilmaista ajatuksiaan ja ideoitaan sekä haluna ja aloitteellisuutena olla yhteydessä työkavereihin.

Se (sosiaalinen hyvinvointi) kattaa sen, että kokonaisuutena siellä yhteisössä on hyväksyvä ilmapiiri. Hyväksyvä, rento, käytetään huumoria. -- Se tunne, kun tulee aamulla töihin, että ilmapiiri on hyvä, sulla on siellä oma paikka, sua arvostetaan, sulla on joitain läheisiä. (O3)

-- mä nään sen ehkä silleen että sulla on ensinnäkin hyvä mennä sinne töihin, sulla on hyvä olla siellä ja sä voit olla siellä semmonen kun sä oot ja uskallat sanoa mitä sä haluat ja sulla on muutenkin niinkun semmonen hyvä fiilis siellä olla ja mennä töihin. (O8)

Tällainen sosiaalisesti hyvinvoiva työyhteisö ja sen myötä työyhteisön jäsenten yksilöllinen sosiaalinen hyvinvointi rakentuvat haastateltavien mukaan sosiaalisen kanssakäymisen kautta. Suhteet oppilaisiin, huoltajiin ja kollegoihin sekä koulun muuhun henkilökuntaan koettiin perustaksi, jonka päälle opettajan sosiaalinen hyvinvointi rakentuu. Eräs haastateltavista kuvasi tätä seuraavasti:

-- siihen oikeestaan liittyy kaikki sosiaaliset suhteet, se että miten sulla on, minkälaiset sosiaaliset suhteet sulla on lähikollegojen kanssa, minkälainen rooli tai minkälaiset suhteet sulla on siinä koko työyhteisössä, sit se että jos, jos tota perheiden kans eli huoltajien kanssa tulee hyvin toimeen, ni se vaikuttaa myöskin siihen hyvinvointiin, sit toisaalta jos kokee olonsa opettajana luontevaksi juuri silloisen luokan kanssa, nii totta kai seki vaikuttaa. Ja sitte plus kaikki sitten muutkin niinku työyhteisön jäsenet et että onhan täällä muitaki kun opetushenkilöstöä ja kaikki on tärkei-tärkeissä rooleissa vaikuttamassa siihen että miten me itse kukin tässä työssä jaksamme. (O7)

Sosiaalisen hyvinvoinnin yhteyttä työpaikan sosiaalisiin suhteisiin kuvattiin myös kahdessa muussa vastauksessa, joissa haastateltavat tarkastelivat sosiaalista hyvinvointia jakamalla työyhteisön sosiaalisia suhteita eri osa-alueiksi, jotka yhdessä muodostavat sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuuden. Toinen haastateltavista kuvasi ymmärtävänsä sosiaalisen hyvinvoinnin muodostuvan kahdesta eri osa-alueesta, jossa toisen puolen muodostavat suhteet kollegoihin ja toisen taas suhteet oppilaisiin. Toinen vastaaja taas kuvasi käsityksiään sosiaalisesta hyvinvoinnista eräänlaisen itse kehittämänsä "laajenevan kehän" avulla. Sen ytimessä olivat oppilaat, ja seuraavat kehät koostuivat edelleen kollegoista, esimiestasosta ja koulun muista ammattilaisista. Yhteistä näiden vastaajien kuvauksille oli se, että työyhteisön erilaisia sosiaalisia suhteita ei nähty toisistaan irrallisina, vaan niiden nähtiin limittyvän ja olevan vuorovaikutuksessa keskenään.

Sosiaaliseen hyvinvointiin kuuluvien sosiaalisten suhteiden kerrottiin vaikuttavan kokonaisvaltaisesti koettuun työhyvinvointiin. Suoria ilmauksia sosiaalisten suhteiden keskeisyydestä oli yhteensä viidessä vastauksista. Opettajat kuvasivat sosiaalisilla suhteilla olevan "äärimmäisen paljon" vaikutusta työhyvinvointiin ja sosiaalisten suhteiden laadun olevan "iso osa" työhyvinvointia. Myös lopuissa kolmessa vastauksista oli havaittavissa viitteitä siihen, että opettajat kokevat työyhteisön sosiaalisten suhteiden olevan hyvin tärkeitä. Näin ollen

voidaan todeta, opettajat kokivat sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvan siis laajemmin myös työhyvinvointiin.

Seuraavaksi esittelemme tarkemmin aineistosta nousseita luokkia, joiden opettajat kokivat olevan yhteydessä sosiaalisen hyvinvoinnin yksilölliseen rakentumiseen. Nämä ovat *yhteisöllisyys ja jaetut hetket, esimies, oppilaat, opettajan persoona ja tasavertaisuus ja hyöäksytyksi tuleminen*.

5.1.1 Yhteisöllisyys ja jaetut hetket

Työyhteisön sisäinen yhteisöllisyyden kokemus nousi esille sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta hyvin merkittävänä tekijänä. Siihen liittyviä suoria mainintoja oli yhteensä seitsemässä haastattelussa. Yhteisöllisyyden koettiin rakentuvan erityisesti yhdessä tekemisen ja yhteisten hetkien kautta. Esimerkiksi kollegoiden kanssa jaetut kahvitauot, välitunnit sekä erilaiset juhlat ja koulun muut tapahtumat nähtiin hyvinä mahdollisuuksina vaihtaa kuulumisia ja kokemuksia ja samalla nauttia rennosta yhdessäolosta työkavereiden seurassa. Yhteisten hetkien koettiin piristävän kouluarkea ja samalla vahvistavan työyhteisön jäsenten välisiä sosiaalisia suhteita. Haastateltavat toivat esille myös jaetun huumorin ja yhdessä nauramisen roolin työyhteisön sisäisinä voimavaroina.

-- ja sitte ku tuolla käytävillä niitä kollegoita sun muita henkilökuntaa tapaa ni tulee sellasia ilosia, ilosia kohtaamisia ni se samalla piristää myös sitä omaa päivää ku vähä käy tuolla käytävällä tai opettajanhuoneessa poistumassa ja saa sitte jutella muiteki ku lasten kanssa. Ja toki ne sitte ku kohdataan tuolla jossaki pukuhuoneessa tai käytävällä tai opettajanhuoneessa ni ne lähentää, koen että ne lähentää ihmisiä sitte että tulee vähä semmosia kavereitaki. (O5)

Ja sitte se on mun mielestä ollu niinku ihana just, että välitunneilla tavallaan, että on semmonen niinku rento ilmapiiri ja se niinku tavallaan, että esimerkiks just mä olin perjantaina opehuoneessa. Niin nii voiaan nauraa ja jutut voi olla vähän levottomia ja semmosta, nii se on niinku tavallaan musta älyttömän hyvä-- (O2)

Yhteisöllisyyden ja yhteishengen arvostaminen näkyi aineistossa myös siten, että sosiaalinen hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden koettiin olevan koko työyhteisön yhteinen asia. Tämä tuli ilmi kahdessa haastattelussa. Sosiaalisen hyvinvoinnin rakentaminen ja luominen koko organisaation sisäisenä jaettuna tavoitteena koettiin merkityksellisenä ja sen saavuttamiseksi oli aloitettu myös konkreettisia

toimintamalleja. Yksi haastateltavista kuvasi työyhteisönsä käytäntöä seuraavasti:

--Että tähänkin me sitten ollaan ihan niinku yritetty pienin askelin puuttua, että me ollaan nyt sovittu semmonen, että on niinku kerran viikossa meil on perjantaina aina semmonen yhteinen yksi välitunti. Että kaikkien pitää tulla opettajanhuoneeseen kahville ja silloin aina vuorotellen jokainen hoitaa niinku välituntivalvonnan. Että periaatteessa niinku yhtä vaille tai kahta vaille kaikki tulis sitte sinne opettajanhuoneeseen. Ja silloin nimenommaan, että käytetään se semmoseen ihan niinku kuulumisten vaihtoon ja semmoseen. Että ei käy mittään, että mitä pietään ens liikuntatunnilla. (O4)

Kaiken kaikkiaan aineistosta välittyi, että yhteisöllisyyden ja yhteishengen luomiseen ja vahvistamiseen työyhteisöjen sisällä ollaan valmiita näkemään vaivaa. Yhteisöllisyydessä ja työyhteisön toimivuudessa tärkeää on kuitenkin se, että niitä osataan tarkastella todenmukaisesti. Yksi haastateltavista nosti esille yhteishengen aitouden merkityksen, sillä toisinaan ulospäin annettu kuva, eräänlainen "glitterkuorrutus", ei vastannut työyhteisön sisäistä todellisuutta. Hän kuvasi, että pahimmillaan ristiriita työyhteisön ulkoisen imagon ja sisäisen todellisuuden välillä vaurioittaa kokemusta yhteisöllisyydestä ja yhteenkuuluvuudesta ja siten ajaa opettajakuntaa kulkemaan "omaa tietään", esimerkiksi suhteessa hallintoon.

5.1.2 Esimies

Esimiehen ja johtamisen tapojen koettiin vaikuttavan olennaisesti työntekijän työoloihin ja siten myös sosiaaliseen hyvinvointiin. Esimiehen vaikutus opettajan sosiaaliseen hyvinvointiin tuli ilmi kuudessa haastattelussa. Erityisen tärkeäksi esimiehen toiminta nähtiin sen suhteen, saako häneltä arvostusta, apua ja tukea. Esimiehen osoittaman arvostuksen ja avunannon osalta opettajilla oli sekä huonoja että hyviä kokemuksia, mutta yhteistä haastatteluissa oli se, että lähes kaikki esimiehen toiminnan merkityksellisyyden esille nostaneet opettajat kertoivat tarvitsevänsä esimieheltä arvostusta työstään. Eräs opettajista tiivistikin, että "--se, että esimies arvostaa työtä, niin yleensä esimies sen kertoo. Jos ei muuten niin kehityskeskustelussa. Ja se on tärkeää. Jokainen haluaa esimieheltä sitä arvostusta." Esimiehen osoittaman arvostuksen lisäksi opettajat kokivat esimiehen

oikeudenmukaisuuden olevan olennainen tekijä sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Myös esimiehen tasapuolisuus esimerkiksi avunannossa ja viestinnän kullussa, nousivat esille haastateltavien vastauksissa.

Esimiehen rooli koettiin hyvin tärkeäksi myös työyhteisön sosiaalisten suhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen kannalta. Opettajat kokivat esimiehen toiminnan olevan yhteydessä työpaikan sosiaalisten suhteiden syntymiseen ja laatuun. Esimies voi siis osaltaan vaikuttaa siihen, miten sosiaaliset suhteet työyhteisössä toimivat. Myös työyhteisön yhteishengen syntymisen nähtiin lähtevän liikkeelle esimiehestä. Esimiehen merkitys yhteishengen luojaan nousee esille seuraavan opettajan vastauksessa: ”Nykyisin on erittäin hyvä koulunjohtaja, joka luo sitä yhteishenkeä tähän. Että, että ja syntyy niitä sosiaalisia suhteita ja tällaisia”.

Esimiehen roolia sosiaalisen hyvinvoinnin tukijana koskevissa vastauksissa nousivat esiin myös esimiehen kiire ja velvollisuudet. Näitä opettajat kertoivat ymmärtävänsä, mutta niiden olevan samalla harmillisia. Eräs haastateltavista kuvasi esimiessuhteen haasteita seuraavasti:

Eli välillä voi tuntua siltä että on kaks eri eri maailmaa mitä eletään. Jaa.. ja tuota toki mä ymmärrän sen että esimiestaso joutuu katsomaan niinku asioita hieman, hieman eri näkövinkkelistä.. velvotteita ja vaateita tulee tietenki hallinnon, hallinnon suunnalta mutta koen et, et se jää kyllä niinku etäisemmäksi sitten niinku tässä suhteessa. (O1)

Esimiehen kiireen ja velvollisuuksien takia esimiehen saatettiin siis kokea jäävän etäisemmäksi. Hallinnon etäisen suhteen vuoksi esimerkiksi luottamuksen, avun ja palautteen saamisen koettiin kärsivän, millä muutama haastateltavista koki olevan yhteyksiä omaan sosiaaliseen hyvinvointiinsa työssään. Kiireestä huolimatta eräs opettaja kuvasikin kaipaavansa esimieheltä eräänlaista ”rinnalla kulkijuutta, ja, ja ehkä semmosta niinkun valmentavaa johtamista ynnä muuta”.

5.1.3 Oppilaat

Sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta tärkeäksi tekijäksi nousivat oppilaat, jotka mainittiin yhteensä viidessä haastatteluista. Vaikka tutkimuksemme alkuperäisenä tavoitteena oli keskittyä erityisesti sosiaalisen hyvinvoinnin tarkasteluun koskien opettajayhteisön välisiä keskinäisiä sosiaalisia suhteita, emme voineet tutkimuksen luotettavuuden nimissä sivuuttaa aineistosta selkeästi erottuvaa oppilaiden roolia yhtenä opettajien sosiaalisen hyvinvoinnin tekijöistä. Suurin osa vastaajista mainitsi oppilaiden olevan vähintään yhtä tärkeässä tai jopa tärkeämmässä asemassa sosiaalisen hyvinvointinsa kannalta kuin omien kollegoidensa. Tämä on loogista, sillä työssään opettaja viettää suuren osan päivästään yhdessä oppilaiden kanssa. Hyvät opettaja-oppilassuhteet ja luonteva olo oman luokan kanssa koettiin eräänlaiseksi ”kannattelevaksi voimaksi” sosiaalisen hyvinvoinnin taustalla. Oppilaiden merkitystä opettajan sosiaaliselle hyvinvoinnille kuvaa hyvin yhden haastateltavan seuraava lausahdus: ”--mä koen että niinkun ne parhaimmat ja tärkeimmät sosiaaliset vuorovaikutussuhteet haluan ja luon oppilaiden kans tässä luokassa”.

Yksi vastaajista nosti haastattelussaan esille näkökulman, jonka mukaan se, miten oppilaat koulussa voivat, oli merkityksellistä hänen henkilökohtaisen sosiaalisen hyvinvointinsa kannalta. Haastateltavalle oli tärkeää, että oppilaat viihtyivät koulussa, löysivät kavereita ja kokivat, että opettaja aidosti välittää heistä. Vaikka erilaisten persoonien kohtaaminen, suuri luokkakoko ja nykyiset toimintamallit, kuten inkluusio, toivat vastaajan mukaan toisinaan omat haasteensa sosiaaliseen kanssakäymiseen opettajan ja oppilaiden välillä, oli oppilaiden avoin ja välitön kohtaaminen hänestä kaikkein merkittävintä. Haastateltava koki, että kun ”luokka toimii, sen saa pelaamaan ja pyörimään sillä lailla, että sen näkyy, että kaikkien on mukava olla”. Näin ollen, toimiva ja hyvinvoiva luokkayhteisö vaikutti positiivisesti opettajan kokemaan sosiaaliseen hyvinvointiin.

5.1.4 Opettajan persoona

Yhdeksi tärkeistä sosiaalista hyvinvointia muovaavista tekijöistä nähtiin oman persoonan merkitys. Yli puolet haastateltavista (5) toi korosti persoonan vaikuttavan sosiaaliseen hyvinvointiin ja suhteisiin työpaikalla. Persoonallisten ominaisuuksien nähtiin toimivan eräänlaisena lähtökohtana sosiaaliselle hyvinvoinnille määrittämällä esimerkiksi sitä, kuinka paljon sosiaalista kanssakäymistä työssään tarvitsee. Lisäksi persoonan kerrottiin vaikuttavan yksilön aloitteellisuuteen sosiaaliseen kontaktiin hakeutumisessa sekä halukkuuteen ja kykyyn tehdä yhteistyötä ja toimia vuorovaikutustilanteissa. Yksi opettajista tiivistä sosiaalisen hyvinvoinnin yhteyttä persoonaan seuraavasti: “--ite tuon aattelen niin sosiaalinen hyvinvointi opettajan työssä nii, asioita tietenki mitkä minusta siihen vaikuttaa on se, että minkälainen minä ite oon ja minkälaisena minä koen asiat”. Sosiaaliseen hyvinvointiin opettajan työssä siis vaikuttaa paljolti se, millainen yksilö itse on ja millaisena hän kokee vuorovaikutustilanteet työyhteisössä.

Opettajien kuvattiin olevan yleisesti ottaen sosiaalisia ja mielellään ihmisten väliseen kontaktiin hakeutuvia, mikä nousi esille kolmessa haastattelussa. Opetushenkilöstön sosiaalisuudesta johtuen erilaiset kanssakäymisen tilanteet ja esimerkiksi asioista puhuminen koettiin melko vaivattomiksi ja luonteviksi. Kuten eräs haastateltavista kuvasi, “--meiän työ on semmosta, että siel ei hirveen semmosia sulkeutuneita -- ihmisiä niinku oo”. Yleisestä sosiaalisuudesta huolimatta, opettajien keskuudessa esiintyy myös vaihtelevuutta sen suhteen, kuinka paljon sosiaalista kanssakäymistä kaivataan. Tämä tuli ilmi kolmessa haastattelussa. Esimerkiksi eräs haastateltavista kertoi kokevansa, että osa opettajista “halua pitää työidentiteetin” ja “pitää etäisyyttä” kollegoihin. Toinen osallistujista taas kuvasi, että hänessä asuu “suuri introvertti” ja “omien latujen kulkija”, minkä takia hän ei kokenut luokkahuoneessa tapahtuvan sosiaalisen kontaktin lisäksi erityisen suurta tarvetta kollegoiden väliselle vuorovaikutukselle. Tästä huolimatta kyseinen osallistuja kuitenkin tunsu oman sosiaalisen hyvinvointinsa kannalta tärkeäksi sen, että hänellä on oma roolinsa työyhteisössään.

Siinä missä persoonalliset ominaisuudet voivat tukea sosiaalista hyvinvointia, saattavat ne myös aiheuttaa ylimääräistä kuormitusta. Erityisesti herkkyys ja

empaattisuus saattavat altistaa tilanteille, joissa työpaikan sosiaaliset suhteet lisäävät omaa henkistä taakkaa. Henkistä taakkaa voivat lisätä esimerkiksi myötäeläminen toisten huolissa ja työyhteisön ristiriidoista ahdistuminen. Eräs haastateltavista kuvasi omia kokemuksiaan seuraavasti:

Mä oon toisten murheitten kantaja ja juuri tänäänki oli se tilanne että joku välitunnilla puhu, kerto ison asian elämästänsä ja siinä sitte se semmonen että, kun tunnistaa että on yliempaattinen ja myötäelää, nii mun pitää taas mieltä että mä en kannan itse sitä tunnetta. Nii mä annoin liikaa vaikuttaa erilaisten tilanteitten tai ristiriitojen, tai sellasten asioitten mitä mä aistin että ei oo kunnossa. Mä annoin liikaa niitten vaikuttaa mun hyvinvointiin. (O3)

Myös yksilön luonteen vahvuus tai jämäkkyys saattavat vaikuttaa sosiaaliseen hyvinvointiin työyhteisössä. Yksi vastaajista koki, että vahvan persoonan takia työyhteisössä on tulkittu virheellisesti, että ”kyllä tuo jaksaa”. Vahvuudesta huolimatta kyseinen osallistuja kuitenkin koki, että myös hän tarvitsee työyhteisöltään tukea ja ”rinnalla kulkijuutta”.

5.1.5 Tasavertaisuus ja hyväksytyksi tuleminen

Haastateltavat kokivat sosiaalisen hyvinvointinsa kannalta tärkeäksi sen, että työyhteisön sisällä vallitsee tasavertaisuus ja jokainen jäsen tulee hyväksytyksi omana itsenään. Tasavertaisuus mainittiin yhteensä viidessä haastattelussa ja hyväksytyksi tuleminen neljässä. Tasavertaisuutta ilmentävässä työyhteisössä kuvattiin olevan mielekästä ja turvallista ilmaista omia mielipiteitään ja tarpeitaan sekä luontevaa tehdä keskinäistä yhteistyötä. Vastaavasti alentavaan sävyyn ilmaistut kommentit ja toisen kyseenalaistaminen koettiin sosiaalista hyvinvointia heikentäviksi tekijöiksi.

Semmonen.. mm.. tai työyhteisö missä tavallaa on mukava jakaa niitä, niitä omia kokemuksia ja ajatuksia ja saaha apua ja neuvoa. Semmone turvallinen ja avoin, missä tavallaa ketää ei niinku, ketää, tai ei ajatella pahasti jos joku sanoo jotaki tai otetaan ne mielipiteet ja sellaset ajatukset avoimin mielin vastaan. Ja sitte kunnioitetaan niitä toisten, toisten mielipiteitä ja ajatuksia. (O5)

Joo no, mä nään sen ehkä silleen että sulla on ensinnäkin hyvä mennä sinne töihin, sulla on hyvä olla siellä ja sä voit olla siellä semmonen kun sä oot ja uskallat sanoa mitä sä haluat ja sulla on muutenkin niinkun semmonen hyvä fiilis siellä olla ja mennä töihin. (O8)

Tasavertaisuudesta puhuessaan haastateltavat korostivat erityisesti eri koulutus-taustoista tulevien työntekijöiden välistä yhdenvertaisuutta. Tasavertaisen suh-teen esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajaan sekä luokanopettajan kou-lunkäynninohjaajan välillä ajateltiin olevan keskeinen sosiaalisten suhteiden toi-mivuuden ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Jokaisen työntekijän osaamisen kunnioittaminen koulutuksesta riippumatta nähtiin siis tärkeäksi, kuten seuraa-vasta vastauksesta ilmenee:

-- että ei pidetä sillä lailla että opettaja on ylhäällä ja ohjaaja on alhaalla vaan koska se koulutus on aivan eri vaa että että me ollaan kaikki niinku tasa-tasavertasia aikuisia täällä koulumaailmassa että kaikkien työtä arvostetaan, se on kyl tosi tärkeä. (O5)

Työntekijöiden välistä tasavertaisuutta vaalittaessa voidaan välttyä turhilta risti-riitatilanteilta. Haastateltavat kuvasivat yhteistyön toimivan erityisesti silloin, kun toisen osaamisen nähdään tuovan lisäarvoa omaan osaamiseen. Eräs haas-tateltavista kuvasi suhteensa koulunkäynninavustajaan toimivan erityisen hyvin siksi, että molemmilla oli yhteinen näkemys toisen asemasta tasavertaisena suh-teessa itseen. Tällöin esimerkiksi auktoriteetin jakaminen luokkatilanteissa oli luontevaa eikä niin sanottuja valtataisteluja tarvinnut käydä. Vastaavasti toinen haastateltavista kertoi joutuneensa hankaliin tilanteisiin erityisopettajan kanssa, mitkä olivat aiheutuneet keskinäisen tasavertaisuuden puutteesta.

Opettajan sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta nähtiin keskeiseksi, että työ-yhteisö hyväksyy erilaiset yksilöt sellaisina kuin he ovat. Hyväksytyksi tulemi-sen kokemuksella kuvattiin olevan merkittävä vaikutus siihen, miten työyhteis-össä viihtyy. Seuraavassa vastauksessa ilmenee opettajan kokemus hyväksy-tyksi tulemisen tärkeydestä työkavereidensa keskuudessa:

Ja, ja tuota mulla on ollu niinku siinä mielessä ihana työyhteisö koko ajan että, että tämmö-nen minun niinku omanlainen kulkijuus on niinkun hyväksyty. Mä viiskytvuotispäivil-läni, kun vietettiin tuossa kakkukahvien merkeissä niin mä niinkun kiitospuheessa to-to-tesin siinä että arvostan kovin sitä että on niinkun saanu olla omanlaisensa- aidosti oman-laisensa, et sit se on niinku minusta tämmösessä opettajayhteisössä tosi, tosi hieno asia. (O1)

Kokemus hyväksytyksi tulemisesta on ihmiselle perustarve, joten ei siis ole ihme, että se on merkityksellistä yksilön sosiaaliselle hyvinvoinnille myös työyhteis-öissä.

5.2 Luokanopettajien kokemuksia sosiaalisesta hyvinvoinnista

Toinen tutkimuksemme keskeisistä tavoitteista oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on sosiaalisesta hyvinvoinnista työssään. Tämä luku keskittyy siis käsittelemään haastatteluissa esille nousseita kokemuksia, joita luokanopettajat yhdistivät sosiaaliseen hyvinvointiin. Tutkimustulokset jakaantuivat kolmeen luokkaan, joita ovat *sosiaalinen tuki*, *sosiaalisten suhteiden mahdollisuudet ja haasteet* sekä *jaksaminen*. Ensimmäiseen lukuun kuuluvat tulokset on analysoitu teoriaohjaavasti ja kaksi seuraavaa aineistolähtöisesti.

5.2.1 Sosiaalinen tuki

Tutkimuksemme taustalla vaikuttavan teorian pohjalta (mukaillen Vahtera & Pentti 1995) muodostimme aineistostamme sosiaalisen tuen luokan, johon kuuluivat neljä sosiaalisen tuen osa-aluetta: tietotuki, aineellista tuki, arvostustuki sekä henkinen tuki. Tässä kappaleessa avaamme haastateltavien kokemuksia näistä tuen eri muodoista omassa työssään.

Tietotuki. Haastateltavat kokivat työyhteisöstä saadun tietotuen olevan tärkeässä roolissa työssään ja sen toimivuuden olevan keskeistä omalle sosiaaliselle hyvinvoinnilleen. Tietotuki koettiin erityisen arvokkaaksi siitä syystä, että se toi konkreettista apua ja työkaluja omaan työhön. Opettajat kuvasivat kokemuksiinsa tietotuen merkityksestä erityisesti uran alkuvaiheessa, jolloin monet työhön liittyvät käytänteet ja toimintatavat ovat vielä uusia. Sen myötä he olivat saaneet käytännön työhön liittyvää tietämystä ja varmuutta asioihin, joita opinnot eivät olleet kattaneet. Tietotuen koettiin olevan niin merkittävä uransa aloittelevalle opettajalle, että sen saamisen tulisi olla itsestänselvyyttä jokaisessa työyhteisössä. Sen tärkeys aloittelevalle opettajalle ilmenee seuraavissa vastauksissa:

Öö, no varsinkin tälleen nuorena ja niinku alottelevana opettajana nii se oiks se nyt tietotuki nii se ensimmäinen et saa niinku niitä neuvoja nii se ois niinku äärimmä koen et se ois äärimmäisen tärkeätä ja se ehkä helposti unohtuu siellä työyhteisössä olevilla konkareilla että ne ei niinku muista että kaikki mitkä heille on jo ihan itsestänselvyyksiä siinä niinku vuoden kierrossa ja kaikki erilaiset jutut ni ne ei oo sit uudelle opettajalle selviä ja sit se et sä joudut koko ajan ite niinku kysymään ja ite niinku kaivamaan sitä tietoa ni se on aika kuormittavaa et sit se ois tosi tärkeätä varsinki tällee alkutaipaleella että se ois

niinku semmonen jollain tavalla automaatio siinä työyhteisössä että nuoret opettajat sais tukea ja neuvoja. (O8)

Mulla on ihana sillon ku mä valmistuin ni tosta tietotuesta. Oli semmonen --kollega joka ois voinu olla iältään mun isä, ja häneltä mä sain kyllä semmosta tietotaitoa siitä käytännön työstä ja viisautta että mitä ei ollu tietenkää opinnoiskaan tullu. Ja myöskin sain kyllä meidän esimieheltä. Että mulla on, on niinku että kaikki se tietämys mikä ei oo kertyny siinä oman kantapäähän kautta siinä työssä niin se tietotuki mikä on tullu niiltä kollegoilta nii on erittäin tärkeä. (O3)

Uran alkuvaiheen lisäksi tietotuen merkitys korostui erilaisissa uran käännekohtissa, kuten uudessa työpaikassa aloittaessa. Näiden uusien tilanteiden ohella tietotukea tarvittiin kuitenkin myös jokapäiväisessä arjessa, myös silloin työvuosia oli takana jo useita. Eräs suhteellisen pitkän työkokemuksen omaava opettaja tiivistikin tietotuen tarvettaan seuraavasti: "Mutta tietyis asiois kyllä neuvoja kaippaa, edelleenki kaippaa".

Keskeiseksi osaksi tietotukea ja sen yhteyttä sosiaaliseen hyvinvointiin nousivat kokemukset moniammatillisesta yhteistyöstä. Erityisesti yhteistyö erityisopettajan kanssa ja sen myötä saadut neuvot ja ohjeet olivat haastateltaville erityisen arvokkaita. Moniammatillisen yhteistyön myötä saatavaan tietotukeen vaikuttavat kuitenkin koulujen resurssit, sillä jokaisella koululla ei esimerkiksi ole omaa erityisopettajaa. Seuraavassa vastauksessa ilmenevät haastateltavan kokemukset sekä runsaasta moniammatillisen yhteistyön kautta saadusta tietotuesta, että resurssien puutteen aiheuttamista niukemmista mahdollisuuksista sen saamiseen.

Meil on erittäin hyvät erityisopettajat täs meidän yksikös, jotka on valmiita meitä ohjaamaan, kun mä sanon et nyt on tälläin, että on heränny huoli ja haluan ruveta tällästä prosessia pyörittämään. Niin sieltä tuloo tietotaitoa ja neuvoa. Mun edellises, siinä koulus, peilaan siihen pienempään yksikköön, nii meillä oli siinäki kiertävä erityisopettaja. Mutta kun hänen resurssinsa oli paljon rajallisempi, nii siinä piti paljon sitte itte, itte jos lähti tälläst tekemään, niin piti joko soitella tai muuta. Että kyllä se niinkun on tosi, tosi niinkun tärkeä osa tätä. (O6)

Aineistosta kävi ilmi, ettei tietotuen saaminen ei aina itsessään riitä tukemaan sosiaalista hyvinvointia, vaan se laadulla on merkitystä. Vastaajien mukaan tietotuen hyödyllisyyden kannalta olennaista on se, "miten asian esittää". Esimerkiksi alentavaan sävyyn esitettyjä neuvoja ei koettu omaa sosiaalista hyvinvointia tukeviksi, vaan niiden vaikutus oli pikemminkin päinvastainen. Tällaisesta

saattoi muodostua tunne siitä, että omaa osaamista kyseenalaistetaan ja väheksytään. Tämä taas saattaa johtaa siihen, että hyödyllisetkin neuvot väärin esitettyinä jätetään huomiotta.

Että miten ne niinku tulee ne neuvot. Että sitte... oon ollu sellasissa tilanteissa, että jos vaikka niinku toinen vähän sillain alentavaan sävyyn esimerkiksi neuvoon tai alkaa jotakin. Että vähän niinku tyyppisesti, että "no et ossaa". Nii sittehän se vaan niinku ei vie sitä asiaa etteenpäin. (O4)

Aineellinen tuki. Haastateltavien kokemukset aineellisen tuen saamisen suhteen vaihtelivat huonoista hyviin ja usein samalla henkilöllä olikin sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia sen saamisesta. Toimiva aineellinen tuki, materiaalien lainaaminen ja auttaminen, koettiin suurena apuna arjen työssä ja sen lievitävän työn kuormittavuutta. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa aineellinen tuki helpotti omaa työkuormaa ja auttoi löytämään uusia ideoita omaan opetustyöhön. Tällöin kaikkea ei tarvitse keksiä itse uudelleen, vaan valmiit hyväksidodetut ideat saadaan uudelleen käyttöön. Eräs opettaja kuvaa aineellista tukea työssään seuraavasti:

No, aineellinen tuki (naurahdus) ni materiaalien lainaaminen ni, sehän on ihan, ihan tuota ni tuossaki kollegoitten kans paljon tehhä sitä, että jos itellä on vaikka kuvikses ollu joku hyvä onnistunu projekti, niin kollega tuloo, että hei, että saisko sulta niitä materiaalia. Ja myö auliisti sitte sanon et ota tuosta vaan. Ja sitte jos itte on joskus vähä tuskassa, että nyt ei meinaa mitään keksiä, nii sieltä aina joku heittää, että ota nyt tuosta ja tee tuollainen projekti tai ne on tehny sellaisen. Ja se on, se toimii ja mun mielestä se on tosi niinkun hienoaki ettei tartte aina pyörittää sitä pyörää, pyörää uudestansa. (O6)

Aineellisen tuen saaminen ei kuitenkaan aina ole itsestäänselvää ja haastateltavat kokivatkin sen olevan sidoksissa ihmistyyppeihin. Osallistujien mukaan osa opettajista jakaa mielellään materiaaleja ja toimii muiden apuna, kun taas toiset ovat pidättyväisempiä ja pitävät omat idea- ja materiaalivarastonsa itsellään. Nykyään opettajien kuitenkin koettiin olevan aiempaa avoimempia tarjoamaan ja vastaanottamaan aineellista tukea ja yksi vastaajista kuvasikin materiaalien itsellään pitämisen olevan "taakse jäänyttä elämää". Hän koki, että nykytyöyhteisöissä jakaminen on hyödyllinen lähde, josta ammennetaan ideoita, aineistoa ja osaamista omaan työhön.

Vastavuoroisuuden koettiin olevan avainasemassa onnistuneen aineellisen tuen saamisen ja vastaanottamisen kannalta. Opettajat kokivat merkitykselliseksi

sen, että kollegoiden välillä vallitsee yhteinen halu ja motivaatio auttamiseen ja jakamiseen. Aineellinen tuki ei siis toimi yksipuoleisesti niin, että toinen osapuolista jakaa ja toinen vain vastaanottaa antamatta mitään takaisin. Eräs vastaajista kuvailee aineellisen tuen toimivuutta seuraavasti: "Että silloin kun se toimii hyvin, että molemmat tavallaan tekkee osansa. Ja niinku jaetaan sitä materiaalia ja, ni silloin se on kyllä ihan huippu". Vastaajille oli myös tärkeää, että kynnys avun pyytämiseen olisi matala molemmin puolin. Lisäksi eräänlaisen pyyteettömyyden kuvattiin olevan keskeistä. Vastavuoroisuudesta huolimatta aineellinen tuen tarjoaminen tai vastaanottaminen ei vastaajien mukaan saa muodostua asiaksi, josta ikään kuin jäädään velaksi.

Se saattaa tuoda myöski semmosta painetta et jos ei itse ehdi kokoajan jakaa niin tota oletetaan että kun jaat ja tuot ja jollain on aikaa ja energiaa paljo, niin sitte pitäis ikäänkun maksaa takasi. Se on semmonen asia mitä mä oon niinku pohtinu että mä ite toivoisin niin että kun antaa jollekki jonku asian ja vinkkaa, niin se otetaan niinku lahjana et sitte ei enää velota. (O3)

Aineellisen tuen katsottiin olevan hyvin merkityksellistä etenkin uudelle opettajalle, jolle omaa materiaalivarastoa ei vielä ole kertynyt. Avun tarjoaminen uudelle työntekijälle on keskeistä, sillä avun pyytäminen saattaa tuntua vaikealta silloin, kun ei vielä ole täysin sisällä työyhteisössä tai löytänyt omaa rooliaan siellä. Materiaalien jakaminen ja auttaminen voivat lievittää uuden opettajan kokemaa stressiä ja kuormitusta huomattavasti, joten on tärkeää, että aineellinen tuki toimii uuden työntekijän saapuessa työyhteisöön. Myös jo pidemmän uran tehneille opettajille aineellinen tuki on tärkeää, sillä erään vastaajan mukaan sen puute voi vähentää omaa innokkuutta työntekoa kohtaan. Kuten hän kuvailee: "jos ei sit auttamist siellä työpaikalla oo, niin kyllä se vähentää varmaan sitte sitä niinkun intoa tehdä sitä työtä".

Opettajien mielestä samanhenkisyys ja yhteisen sävelen löytäminen auttavat kollegoiden välisen aineellisen tuen onnistumisessa. Tämän lisäksi työyhteisölle voi hyödyksi löytää yhteinen linja aineellisen tuen suhteen, ettei auttaminen ja materiaalien lainaaminen muodostu kenellekään taakaksi ja siten aiheuta kitkaa yhteisön jäsenten välille.

Arvostustuki. Kaikissa haastatteluissa tuli ilmi, että arvostuksen osoittaminen on opettajan sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta keskeinen tekijä. Kokemus oman työn arvostamisesta on tärkeää jokaiselle työntekijälle ja yksi vastaajista tiivistääkin ymmärrystään arvostustuen merkityksestä seuraavasti: “Niin mun mielestä se on ittestäänselvää, että jokainen opettaja haluaa, että omaa työtä arvostetaan.” Arvostuksen osoittamisen palautteen avulla katsottiin tukevan sosiaalista hyvinvointia, ja opettajalla itsellään olevan aktiivinen rooli sekä sen saamisen että antamisen osalta. Tämä ilmenee seuraavassa vastauksessa:

“Koen edelleenkin sen että mun mielestä on hirmu tärkeää lähellä oleville ihmisille antaa sitä myönteistä palautetta niinku me tietysti tutkimusten pohjaltaki tiedämme että sil on iso merkitys. Ja tota, osottaa sitä että arvostaa toi- toisten työtä niin kyl mä koen että viikottain itse saan palautetta ja annan myöski sitä toisille.” (O7)

Palautteen antamisen ja vastaanottamisen ei aina tarvitse olla suureellista, vaan arjen pienetkin teot kantavat pitkälle. Opettajat kuvasivat esimerkiksi kollegoiden “mukavien sanojen” tai “pienien puheenvuorojen” rohkaisevan ja tukevan sosiaalista hyvinvointiaan työssä. Kollegoilta tulevan palautteen lisäksi opettajat saavat palautetta oppilailta, huoltajilta ja esimieheltä ja näiltä tahoilta tulevan palautteen merkitys onkin kollegoilta saatavan palautteen ohella hyvin suuri. Erytisesti huoltajien suunnalta tulevaa palautetta ei välttämättä juurikaan saa asioiden ollessa hyvin, vaan palautetta usein annetaan ongelmatilanteiden tai erikoistilaisuuksien, kuten vanhempainiltojen yhteydessä. Eräs opettaja mainitseekin, että “kyllä vanhemmiltaki sitte tulee mut vanhemmat on sitten semmosia et kun ne on tyytyväisiä nii sillon niistä ei kuulu yleensä mitään. Elikkä se on sen merkki että teet hyvin työsi.” (O3) Tämän vuoksi kollegoilta, esimieheltä ja oppilailta saadulla palautteella on merkittävä rooli opettajan sosiaalisen hyvinvoinnin tukijana.

Opettajan työssä oppilailtakaan tulevaa palautetta ei kuitenkaan aina välttämättä saa heti, vaan se voi tulla vasta kuukausien tai vuosienkin päästä. Yksi opettajista kuvaileekin omia kokemuksiaan oppilailta saadusta palautteesta seuraavasti:

Parhaat hetket on siinä ku ne tulee sitte vuosien päästä. Hankalat, tai vaikeat, tai surulliset, tai ilokset, tai onnelliset kohtaamiset jossaki kaupan kassalla tai muualla ja tullaan tota kiittämään ja juttelemaan ja ku ne edelleen ne murkkuikäset sitte moikkailee ja sanoo et -- ope moi tai hymyilee. (O3)

Sama vastaaja korostaakin, että tämän vuoksi opettajan on opeteltava itse osoitamaan arvostusta itselleen ja antamaan positiivista tunnustusta omasta työstään. Opettaja on siis myös itse vastuussa myönteisen kuvan ja luottamuksen säilyttämisestä omaa osaamistaan kohtaan.

Henkinen tuki. Opettajat kuvasivat sosiaalisen hyvinvointinsa kannalta olevan tärkeää, että työyhteisössä pystyy puhumaan asioista luottamuksellisesti ilman huolta siitä, että asiaa kerrotaan eteenpäin. Sosiaalisesta hyvinvointia lisäsi sekä se, että pystyi itse jakamaan asioita kollegoille, mutta myös se, että kollegat kokivat voivansa tulla puhumaan asioista luottamuksellisesti. Eräs osallistujista kuvaakin luottamuksellisten suhteiden ja kuuntelun merkitystä seuraavasti: "Koen et se on niinku tärkeätä että minuu kuunnellaan mutta myös se että joku voi tulla niinku, avautumaan myös itelle..." Kuten arvostuksen osoittamisessa, myös luottamuksen saavuttamisen suhteen opettajilta vaaditaan siis vastavuoroista ja aktiivista roolia. Parhaimmillaan työyhteisön jäsenten välinen luottamus ja vuorovaikutus voikin vastaajien mukaan syventyä ystävyudeksi. Henkisen tuen laatua työpaikalla parantaakin se, että työyhteisöstä löytyy muutama läheinen kollega.

No, ajattelen niin että, et luontevaahan se on itsellekin kuunnella toisia, ihan ketä vaan, onpa sitten vieraampi tai tutumpi ihminen mut sitten tavallaan se henkinen tuki parhaimmillaan on sillon, kun sä jonkun verran tutustut näihin opettajakollegoihin työpaikalla ja tota, tota tota, sitten... kyllähän itelläki nyt jo täällä ja sitten aiemmallaakin työpaikalla muodostu ihan ystävyysuhteitaki ja se on tietysti, et sit heidän kans pystyt ihan niinku tavallaan kaikkee jakaa mitä siihen työhönki liittyy et ku se luottamus puolin ja toisin on että ne asiat jää sitte siihen, siihen mitä jakaa -- (O7)

Henkinen tuki voi hyvin toimiessaan tukea sosiaalista hyvinvointia, mutta huonosti toimiessaan vaikutukset voivat olla päinvastaiset. Ilman luottamuksellista ilmapiiiriä ja empatiaa kuuntelu ja asioiden jakaminen eivät tunnu luontevilta. Tällöin esimerkiksi huolten jakaminen on rajoittuneempaa, sillä pelko väärinymmärretyksi tulemisesta tai luottamuksella kerrottujen asioiden leviämisestä ovat

läsnä. Seuraavassa vastauksessa ilmenee opettajan kokemus henkisen tuen puutteesta työyhteisössä.

Että ei semmosta niinku pitäs mennä sitten työkaverin kertomaan eteenpäin justiinsa, justiinsa, että pettää sen luottamuksen. Ja sitten siitä minusta seuraa justiinsa tämmöstä niinku empatian puutetta justiinsa. Ja sit ihan tämmöstä niinku ymmärtämisen puutetta, että voiaan sit niinku tavallaan... öö... käännellä niitä asioita justiinsa nii aivan, aivan tosi niinkun väärinpäin justiinsa että. Että ei niinku, että jos ei niinku kysytä ihmiseltä iteltään suoraan -- (O2)

Nykypäivänä opettajan työssä asioista puhumista hankaloittaa osaltaan tietosuojalainsäädäntö, sillä se rajaa tietyt asiat kollegoiden välisen keskustelun ulkopuolelle. Opettajat kokivat tämän olevan toisinaan harmillista, sillä esimerkiksi tiettyihin sosiaali- ja oppilashuollollisiin asioihin olisi kaivattu tukea. Tämä taas koettiin työn kuormittavuutta lisäävänä tekijänä.

Mutta sitte taas kun on justiinsa tämmösiä kaikkia sosiaalihuollollisia asioita ja sillee, että vaikka oikeesti iso huoli lapsesta. Nii sitte sä et pysty kenellekään oikein niinku laillisesti purkamaan. Ni se on jotenki niinku semmonen iso asia, mikä ehkä kuormittaa kyllä sitten. Että siihen kyllä niinku kaipais jotakin semmosta. Ja me ollaan puhuttukki sitä, niinku vaikka just, että kun kuraattorin tai sosiaalitoimen kans kun joutuu tehdä niinku yhteistyötä ni se on jotenki niinku surkeaa, että me annetaan sinne hirveesti, mutta ne ei saa sitte taas kertoa niinku meille. Että jotenki tuntuu, että pitäis niinku luottaa enempi niinku yhteiskunnankin, että jos me ollaan virassa olevia henkilöitä niin eihän me niitä niinku tuolla turuilla ja toreilla niitä asioita käsiteltäs. Mutta ois kyllä tärkeä, että niitä jossain sais niinku puhua. (O4)

Avoimesta ilmapiiristä huolimatta sosiaaliselle hyvinvoinnille oli kuitenkin merkityksellistä myös se, ettei henkinen tuki ole laadultaan liian syvälle henkilökoh-taisiin asioihin menevää. Silloin se saattaa lisätä työntekijän omaa henkistä taakkaa ja hämärtää kollega- ja ystävyysuhteen välistä rajaa. Yksi vastaajista kuvaa kokemustaan liian läheisistä kollegasuhteista ja henkisen tuen liiasta syvenemisestä seuraavasti:

Mulla oli se ensimmäinen työpaikka kyllä, kyllä tota hyvinki semmonen niinku pieni perhe, mistä justiin puhuin. Että siellä oli kyllä todella paljon tuota empatiaa, kuuntelemista, rohkaisemista ja siinä oli semmonen huono puoli että ihmiset alko tuoda tosi paljon yksityisasioita sinne työpaikalle. Jossaki vaiheessa se alko niinku nakertaa jotenki sitä työn tekemistä. (O3)

Sosiaalisen hyvinvoinnin ja työn laadun säilyttämiseksi henkisessä tuessa tärkeää onkin tasapainon säilyttäminen. On tärkeää päästä jakamaan huolia ja vastaanottamaan tukea, mutta opettajan täytyy kuitenkin muistaa oma roolinsa virkamiehenä ja siten varmistaa ammatillisuutensa säilyminen työyhteisössä.

5.2.2 Sosiaalisten suhteiden mahdollisuudet ja haasteet

Haastattelussa selvitimme, millaisia mahdollisuuksia opettajat kokevat työn tarjoavan sosiaalisten suhteiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen. Haastateltavat kuvasivat pääasiassa opettajien usein pitävän sosiaalisten suhteiden muodostamista ja ylläpitoa hyvin tärkeänä asiana. Sosiaalisten suhteiden luomisen nähtiin olevan helppoa, mutta valtaosa koki niiden ylläpitämisen olevan hankalaa. Kuten eräs haastateltavista kertoi, ”suhteiden luominen ehkä niinki on helppoa, mutta sitten taas ylläpitäminen onkin asia erikseen”. Vain yksi vastaajista koki, että opetustyössä on paljon mahdollisuuksia ja aikaa sosiaalisten suhteiden muodostamiselle ja ylläpitämiselle. Hänen kokemuksensa ilmenee seuraavassa vastauksessa:

Kyllä, kyllä tota niin niin, sille on mahdollisuutta paljokin, kyllä mä näkisin. Ja varsinkin tuolla kenttäkoulussa niin, kyllä, kyllä opettajat verkoistoituu ja luo niitä semmosia merkityksellisiä työkaveruuksia ja ihmissuhteita. Sille on paljon niinku mahdollisuuksia mä aattelen. Voi tehdä luokkayhteistyötä, on tiimit, on lukuvuosijuhlat, retket, opekokoukset, erilaiset suunnittelu-, kehittämispäivät. Tää on jatkuvaa yhteistyötä. (O3)

Suurimman sosiaalisten suhteiden ylläpitämistä hankaloittavan tekijän koettiin olevan kiire, joka mainittiin seitsemässä haastattelussa. Opettajan työn kuvailtiin olevan aikasidonnaista ja ”yksinäistä puuhaa”. Opettajat kokivat kiireen kasvaneen aiempiin vuosikymmeniin verrattuna. Työkokemus ja rutiinit toivat opettajalle lisää aikaa sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen, mutta niistäkin huolimatta joidenkin päivien aikana kollegoiden näkemisen tai kuulumisten vaihdon kerrottiin olevan hyvin rajallista.

-- vaikka ite oon kymmenen vuotta sitten, eikun onhan siitä kohta jo kakstoista (naurah- taen) valmistunu, niin sillä lailla voi niinku nähä sen, että on kyllä hirveesti niinku tullu just sitä kaikkea muuta tähän työhön jo tässä ajassa lisää. Että kun vertaa niitä työuran alkuvuosia silloin vaikka tavallaan silloin sitä kaikkea muuta kun kaikki oli uutta nii sehän oli sillä tavalla se työ raskasta. Mutta sitten se, että nyt niinku vaikka tavallaan se ite opetustyö vaikka oiskin jo aika semmosta simppeleä ja siihen niinku ei, siit ei tarvii kokea niin

stressiä, ni sitte on sitä kaikkea muuta. Että niinku semmosta, siis aika kiire on kyllä niinku ihan semmonen jatkuva. (O4)

Nii kyllä moni kokee, että tuota nii se on viime vuosina tämä opettajan työ on entistä enemmän menny kiireisemmäksi. Siinä ei enää oo semmosta niinkun aikaa. Nämä vanhemmat kollegat, joil on sitten jo yli kymmenenki vuotta opetuskokemusta niin sitä aina kaiholla tuos joskus toimittaa, että silloin 25 vuotta sitten heil oli aikaa istua kahvipöydäs ja tuota jutella ja lukea lehret läpitte, mutta nykyisin ei kerkeä kun pyörähtää hakemassa sen kahvikupin ja sitte taas mennään. (O6)

Kiireen lisäksi opetustyön kuormittavuuden koettiin olevan sosiaalisten suhteiden ylläpitoon vaikuttava tekijä. Sosiaalista kanssakäymistä tapahtuu päivän aikana paljon luokkahuoneessa oppilaiden kanssa, mikä haastateltavien mukaan vaikuttaa kollegoiden välisten vuorovaikutuksen tarpeeseen. Kuormittavan työpäivän jälkeen ei aina ole enää voimia työkavereiden väliselle sosiaaliselle kanssakäymiselle.

-- jos on ööh liikaa... liikaa töitä tai liian raskas työ, niiku ite, itestä tuntuu just, että niinku vasta semmonen kokemus justiinsa, että tota noin ni oli monta opetettavaa luokkaa yhtä aikaa. Ööm... niin, nii siinä ei niinku kauheelle sitten kerkeä eikä jaksakaan siihen työpäivän jutteluihin tavallaan niinku... öö .. niinku sitten niinku luua sitä ja antaa itestään sitä panosta niinku siihen sosiaali- ja siihen ilmapiiriin öö, niinku toimintaan ja luomiseen justiinsa. (O2)

Ja sitte mä koen että opettajan työ on kuitenkin melko kuormittavaa. Ja päivät on sillee kuormittavia ni sit iltpäivälläkää ei välttämättä oo niinku voimavaroja enää siihen et jaksais niinku ylläpitää semmosia ylimääräisiä sosiaalisia suhteita. Et sit helposti jää sinne omaan luokkaan tekemään ne työt ja sit lähtee niinku kotiin. (O8)

Vaikka sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen kuvailtiin olevan hankalaa, monet haastateltavista kuitenkin kuvailivat omaavansa läheisiä kollegasuhteita työpäivällään. Kiireestä ja työn kuormittavuudesta huolimatta sosiaalisia suhteita kuvailtiin muodostuvan, jos työyhteisöstä löytyy henkilöitä, joiden kanssa "ajatukset synkkaa hyvin yhteen". Pienten hetkien, kuten opettajainhuoneessa vietettyjen lyhyiden taukojen tai käytävillä vaihdettujen sanojen rooli nousi myös esille aineistossa tärkeänä arjen piristäjänä ja sosiaalisia suhteita ylläpitävänä tekijänä.

-- ne on just kivoja semmoset vaikka justiinsa, et joskus on tehny ite vaikka jotain pätkäsjaisuutta niin, ja sit vähän sillee niinku kirja kinalossa juoksee käytävällä ja suunnittelee niitä, että no mitäs näille pitikään nyt olla. Tuolta jostakin historian syövereistä niinku opettaa ja näin. Nii sitten kun joku kaveri siinä sanoo, työkaveri sanoo, että no kyllä se hyvin menee. Nii vaikka se tuntuu, että se on semmonen niinku klisee sanonta. Mut se on oikeesti, voi jääh niinku hirveen paljon mieleen ja auttaa siinä. (O2)

Nii sitten kun tulee niitä päiviä, että joku tulee ki yssyy vaa, että onks sulla huomenna luistelua, että tiiäks sä mis on suunnistuskartat. Ja sitte se lähteeki siitä sitten et aletaaki niinku ihan vaan vaihtelee kuulumisia ja niitä näitä, nii ne on tosi antosia sitten. Että vaikka niinku välissä tuntuu, että kun niitä töitä on, niinku se to do-lista on aivan loputon. Että sitten tuntuu, että ei sitä niinku kerkeä ees niinku juttelemaan. Mutta sitten taas kun vahingossa annatki sille sen ajan, ni sitte tuleeki semmonen olo taas, että no vitsi, että oliki hyvät porinat että. (O4)

Kiireen ja sosiaalisesti kuormittavan työn keskellä opettajakollegoiden välinen, lyhytkestoinenkin hetki voi siis toimia pienenä hengähdystaukuna ja antaa energiaa tai lisäintoa työpäivään.

5.2.3 Jaksaminen

Tutkimukseen osallistujat nostivat esille työyhteisön sosiaalisen hyvinvoinnin olevan merkittävä tekijä työssä jaksaminen kannalta. Termit ”jaksaa” ja ”jaksaminen” mainittiin suoraan neljässä haastattelussa. Lisäksi kolmesta muusta haastatteluista (1, 5 ja 8) oli löydettävissä mainintoja, joilla koemme olevan yhteyksiä työssä jaksamiseen. Eräs haastateltavista esimerkiksi mainitsi, että erityisesti työyhteisön nuoret opettajat tuovat hänen työhönsä uutta energiaa ja hän kokee, että uusien opettajien työyhteisöön mukanaan tuoman ”avoimen ja välittömän” vuorovaikutuksen olevan hänelle hyväksi. Päinvastaisesti toinen haastateltava kuvasi, että avoimien kollegasuhteiden puuttuessa, työskentely tuntuu toisinaan ”sinnittelyltä”.

Toimivat sosiaaliset suhteet työyhteisön jäsenten sisällä koettiin voimavarana, jonka kautta oman työn arjessa jaksaminen parani. Konkreettisesti työssä jaksamisen kohentuminen näkyi haastateltavien kertomuksissa työstä ”innostumisena” sekä uudenaikaisena inspiraationa työntekoa kohtaan. Sosiaalisista suhteista saatava virta nousi merkittäväksi erityisesti tilanteissa, joissa tehtävää oli paljon ja työssä vallitsi kiireinen ajanjakso. Sosiaalisten suhteiden tärkeys opettajien työssä jaksamisen tukijana tulee ilmi seuraavissa vastauksissa:

Että sosiaaliset suhteet on oikeestaan tärkein sen työssä jaksamisen kannalta. Et jos ne on kunnossa työpaikalla nii väitän, että tätä työtä jaksaa tehä kyllä vaikka kuinka pitkään ja, ja kuinka paljon, että työn määrä eikä aikakaa sillon paina. Että toki rajansa tietysti niillääki, mut sillä lailla et se on niinku peruslähtökohta kaikelle jaksamiselle että ne sosiaaliset suhteet on kunnossa. (O7)

Mun mielestä tosi tärkeä itelle että on niitä, työkavereitten kans voidaan tätä työnkuvaa laajentaa. Mun mielestä se on niinkun öö... opettajanhuoneessa, kuinka siellä kemiat toimii, ni se on mun mielestä varmaan yks tärkeimpiä asioita, jotka vaikuttaa myös siihen, että kuinka ihmiset jaksaa siinä työs sitte. (O6)

Vastaavasti toimimattomat sosiaaliset suhteet ja kitka työyhteisön sisällä koettiin kuormittavina tekijöinä, jotka heikensivät työssä jaksamista. Haastateltavat kertoivat huonojen sosiaalisten suhteiden työpaikalla vievän energiaa ja heijastuvan sitä kautta myös työhön. Yksi vastaajista toi huonojen sosiaalisten suhteiden heijastuvan työn ohella myös henkilökohtaiseen elämään.

Niin, niin sellaset tavallaan niinku sitte semmoset huonot sosiaaliset suhteet niin nii, nehän on sitten kuitenkin just tuomassa sellasta aika paljonki sellasta pahoinvointia sitten niinku siihen työhön ja sitten niinku ihan henkilökohtaseen elämään justiinsa. (O2)

Aineiston perusteella voidaan todeta, että työssä jaksaminen sekä työyhteisön sosiaalinen hyvinvointi kulkevat käsi kädessä. Työyhteisön sosiaalisen hyvinvoinnin tila voi siis vaikuttaa työntekijän omaan hyvinvointiin ja jaksamiseen joko sitä tukien tai kuormittaen.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajien käsityksiä ja kokemuksia sosiaalisesta hyvinvoinnista. Tutkimustuloksemme osoittavat, että opettajien käsityksissä sosiaalinen hyvinvointi on sitä, että töissä on hyvä olla ja työyhteisön sosiaaliset suhteet toimivat. Haastateltavien mukaan sosiaaliseen hyvinvointiin kuuluvat kaikki koulun sisäiset sosiaaliset suhteet. Opettajat kuvasivat sosiaalisen hyvinvoinnin rakentuvan sosiaalisen kanssakäymisen kautta ja työyhteisön turvallisen ja myönteisen ilmapiirin olevan keskeistä opettajan sosiaaliselle hyvinvoinnille. Työpaikan sosiaaliset suhteet olivat opettajien käsityksissä merkittäviä kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin kannalta. Tutkimuksemme mukaan opettajien sosiaalista hyvinvointia koskevissa käsityksissä nousi esiin viisi tekijää, jotka ovat yhteydessä sosiaalisen hyvinvoinnin rakentumiseen. Näitä olivat yhteisöllisyys ja jaetut hetket, esimies, oppilaat, opettajan persoona sekä tasavertaisuus ja hyväksytyksi tuleminen.

Opettajien mukaan työyhteisön yhteisöllisyys nähtiin tärkeänä sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta ja yhteisten hetkien kollegoiden kanssa ajateltiin tukevan yhteisön keskinäistä yhteishenkeä. Opettajan työyhteisöön lukeutuvat haastateltavien käsitysten mukaan myös oppilaat, jotka huolimatta tutkimuksemme keskittymisestä sosiaaliseen hyvinvointiin opettajayhteisöissä, nousivat tärkeäksi tulokseksi. Koska opettaja viettää suurimman osan työajastaan lasten kanssa, on luonnollista, että oppilaat nousivat suureen rooliin opettajan sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Ympäröivän yhteisön ja siinä ilmenevän yhteisöllisyyden tärkeyttä sosiaalisessa hyvinvoinnissa tukee Keyesin (1998, 121–122) havainto siitä, että yhteenkuuluvuus ympäröivän yhteisön kanssa on yksilön sosiaaliselle hyvinvoinnille hyvin olennaista. Myös Rauramo (2004, 122) korostaa yhteenkuuluvuuden merkittävyyttä nimeämällä sen jopa yhteisöjä ylläpitäväksi voimaksi. Yhteisöllisyys on siis eräänlainen ”liima”, joka kiinnittää yksilöt osaksi suurem-

paa joukkoa, kaikkien yhteistä kouluuyhteisöä. Yhteenkuuluvuuden lisäksi opettajien käsityksissä keskeisenä sosiaalisen hyvinvoinnin tekijänä näyttäytyi tasavertaisuus ja hyväksytyksi tuleminen. Näiden ajateltiin olevan merkittäviä yhteistyön sujumuuden kannalta ja antavan opettajalle vapautta olla oma itsensä. Myös Keyes (1998, 121–122) nostaa esiin tasavertaisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tärkeänä sosiaalisen hyvinvoinnin osatekijänä. Hän toteaa hyväksynnän ja sen myötä syntyvän arvostuksen tunteen olevan keskeinen osa yksilön sosiaalista hyvinvointia. On luonnollista, että ihmisen kokiessa olonsa ympäröivässä yhteisössä turvalliseksi ja roolinsa yhteisön jäsenenä arvokkaaksi, hän pystyy vapaammin työskentelemään eri tilanteissa ja viihtymään työssään. Jos yhteisön hyväksyntä uupuu, on kenen tahansa meistä vaikea kokea olomme hyväksi ja uskaltaa näyttää toisille todellista minäämme kaikkine sen vahvuuksineen ja heikkouksineen.

Yllä mainittujen tekijöiden lisäksi esimies nousi opettajien käsityksissä tärkeäksi sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Esimiehellä ajateltiin olevan keskeinen asema työpaikan sosiaalisten suhteiden toimivuuden ylläpitäjänä ja hänen viitoittavan tietä sille, millaisessa arvossa sosiaalista hyvinvointia työpaikalla pidetään. Näin ollen esimiehen voidaan käsittää olevan eräänlainen työpaikan sosiaalisen hyvinvoinnin suunnannäyttäjänä. Mikäli esimiehen kiinnostus työyhteisön jäsenten sosiaalisia suhteita kohtaan on vähäistä, on mahdollista, etteivät myöskään työntekijät kiinnitä niihin juuri huomiota. Myös useat työhyvinvointia koskevat tutkimukset (esim. Christensen 2008; Pahkin, Vanhala & Lindström 2007) puoltavat esimiehen keskeistä roolia työyhteisöjen hyvinvoinnissa. Koska sosiaalinen hyvinvointi kuuluu osaksi työhyvinvointia ja esimiehesuhde yksi tärkeistä opettajan sosiaalisista suhteista, voidaan mielestämme perustellusti vetää yhteys näiden tutkimusten ja oman tutkimuksemme tulosten välille.

Opettajien käsitykset osoittavat, että yksilön persoonalliset piirteet ovat yhteydessä siihen, miten sosiaalinen hyvinvointi kullekin yksilölle näyttäytyy. Tutkimustulostemme mukaan persoonan rooli näkyy esimerkiksi siinä, kuinka paljon yksilö tarvitsee sosiaalista kanssakäymistä, missä määrin hän hakeutuu toisten seuraan ja millaisina hän kokee erilaiset vuorovaikutustilanteet. Opettajien

ajateltiin yleisesti ottaen olevan luonteeltaan sosiaalisia ihmisiä, mutta myös heidän joukossaan nähtiin olevan vaihtelua sosiaalisen kontaktin tarpeessa. Persoonan asemaa sosiaalisen hyvinvoinnin tekijänä tukee Larsonin (1993, 285) havainnollistus sosiaalisten hyvinvoinnin kahdesta osa-alueesta; ympäristöstä ja yksilöstä. Hän tuo esille, että sosiaalinen hyvinvointi ei itsessään ole riippuvaista ainoastaan ympäristöstä, vaan se riippuu voimakkaasti myös yksilön omasta kyvystä sopeutua ympäristöönsä ja kyvystä kokea tyytyväisyyttä sosiaalisia suhteitaan ja niissä toimimista kohtaan. Myös Keyes (1998, 123) tuo esille, että sosiaalinen hyvinvointi jokaisen kokemana erilaista. Voidakseen sosiaalisesti hyvin, osa ihmisistä tarvitsee runsaasti sosiaalista kanssakäymistä ja yhdessä vietettyä aikaa. Vastaavasti osa taas kaipaa enemmän omaa tilaa ja kokee voivansa hyvin vähemmällä määrällä sosiaalista kontaktia. Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että persoonien erilaisuudesta huolimatta jokainen opettaja koki sosiaalisen kanssakäymisen ja yhteisöön kuulumisen hyvin keskeiseksi osaksi sosiaalista hyvinvointia. Tähän havaintoon peilaten voidaankin todeta, että yksilöllisistä eroista huolimatta oman paikan löytäminen sosiaalisista yhteisöistä on tärkeää jokaiselle.

Vertailtaessa tämän tutkimuksen sekä aiemman aihetta käsittelevän tutkimuksen tuloksia voidaan tulkita, että opettajan työssään kokema sosiaalinen hyvinvointi on yhteydessä opettajan kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin. Tätä tulkintaa tukee muun muassa Pahkin, Vanhalan ja Lindströmin (2007, 58) tutkimustulos, jonka mukaan yksi keskeisimmistä opettajien työhyvinvointia tukevista tekijöistä ovat työpaikan sosiaaliset suhteet. Lisäksi Salovaara ja Honkonen (2013, 18–19) sekä Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus (2005, 17) nimeävät sosiaalisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten suhteiden olevan yksi työhyvinvointia rakentavista osa-alueista. Työyhteisön ja sen sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeys nousee esiin myös Mankan ja Mankan (2016) työhyvinvointia sekä Ilmarisen ym. (2003) työkykyä koskevissa malleissa, joissa yhteisö näyttäytyy hyvin keskeisenä työhyvinvoinnin osa-alueena. Yhtenevä havainto tutkimustulostemme ja aiempien työhyvinvointitutkimusten välillä on se, että perinteisesti työhyvinvointiin liitetyt tekijät, kuten työyhteisön ilmapiiri ja esimiehen merkitys (Christensen 2008,

72), sekä ihmissuhteet ja niiden rooli (Forss 2004, 10) nousivat voimakkaasti esille myös tässä sosiaaliseen hyvinvointiin keskittyvässä tutkimuksessa. Tämä vahvistaa edelleen yhteyttä työhyvinvoinnin ja yksilön sosiaalisen hyvinvoinnin välillä ja osoittaa, ettei sosiaalista hyvinvointia voida työhyvinvointia pohdittaessa jättää tarkastelun ulkopuolelle.

Tutkimustuloksemme osoittavat, että opettajien kokemuksissa sosiaaliseen hyvinvointiin kuuluva sosiaalinen tuki on merkittävä työtä helpottava tekijä. Aineistossamme opettajat kuvasivat kokemuksiaan työssään ilmenevistä eri sosiaalisen tuen muodoista: tietotuesta, aineellisesta tuesta, arvostuksesta ja henkisestä tuesta (ks. Vahtera & Pentti 1995, 9). Opettajien kokemuksissa työyhteisön sisällä tapahtuva auttaminen, kannustaminen ja kuunteleminen nousivat sosiaalista hyvinvointia edistävinä tukimuotoina. Myös tiedon, materiaalien ja ideoiden jakaminen, näyttäytyivät opettajien kokemuksissa tärkeinä käytännön työn helpottajina. Tämän tutkimuksen sosiaaliseen tukeen keskittyvät tulokset ovat linjassa aiempien aihetta käsittelevien tutkimusten kanssa (esim. Simbula 2010; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli 2009; Cockburn 1996), joissa sosiaalisen tuen on todettu edistävän yksilön hyvinvointia työssä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että työhön kuuluva kiire ja yhteisen ajan puute asettivat haasteita sosiaalisten suhteiden ylläpitämiselle ja sen myötä myös sosiaalisen tuen antamiselle ja saamiselle. Tästä huolimatta pienetkin hetket ja vastavuoroinen tuki kollegoiden kanssa nousivat opettajien kokemuksissa arvokkaiksi ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta merkittäviksi. Tässä tutkimuksessa esiteltyjen opettajien kokemusten perusteella voidaan havaita, että sosiaalinen tuki, sosiaalisten suhteiden toimivuus ja sosiaalinen hyvinvointi kokonaisuudessaan auttavat opettajia jaksamaan työssä ja selviytymään kuormittavista tilanteista.

Tässä tutkimuksessa käsitelty opettajien sosiaalinen hyvinvointi ja tutkimustulosten osoittama sosiaalisen hyvinvoinnin yhteys opettajien työhyvinvointiin on merkittävä myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Aihe on ajankohtainen, sillä erityisesti opettajien työhyvinvointi ja työn kuormittavuuden kasvu ovat viime aikoina huolestuttaneet julkisessa keskustelussa (Suortamo, Laaksola

& Välijärvi, 2008, 11). Yksi avain opettajien hyvinvoinnin kohentamiseen voisi tämän tutkimusten valossa olla sosiaaliseen hyvinvointiin panostaminen. Vastaajat kuvasivat ryhtyneensä panostamaan sosiaaliseen hyvinvointiin yhdessä kollegoiden voimin, sopien esimerkiksi yhteisiä taukoja, jolloin työasioista puhuminen on kaikinensa kiellettyä. Tällaisten pienten, työyhteisön sisäisten toimien lisäksi tarvetta olisi myös hallintotason sosiaalista hyvinvointia tukeville toimille. Esimerkiksi Pahkinin, Vanhalan ja Lindströmin (2007) tutkimuksessa opettajat kokivat kaipaavansa johdolta enemmän tukea ja apua työhön. Lisäksi Yin, Huang ja Wang (2016, 11) esittivät tutkimuksensa pohjalta havainnon siitä, että hallintovirkamiesten tulisi nykyistä enemmän panostaa toimivien kollegasuhteiden luomiseen kollegoiden välille.

Yhteiskunnallinen näkökulma opettajan hyvinvointiin yhdistyy aina pohdintaan koulun perimmäisestä tehtävästä. Koulu opettajineen on olemassa oppilaita varten ja perusopetuksen päämääränä on tarjota tiedollista ja taidollista yleissivistystä, tukea lasten kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia sekä ohjata lapsia kohti kestävää elämäntapaa ja tulevaisuutta yhteiskunnan täysipainoisina jäseninä (Opetushallitus 2014, 18). Aiemman tutkimuksen perusteella (Turner & Thielking 2019; Opdenakker & Van Damme 2000) tiedämme, että opettajien hyvinvoinnilla on suoria vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen. Näin ollen pienilläkin opettajien hyvinvointia tukevilla ratkaisuilla voidaan edistää perusopetuksen päällimmäisen tehtävän toteutumista. Sosiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta voidaan puolestaan ajatella, että sosiaalisesti hyvinvoivat opettajat edesauttavat sitä, että yhteiskuntamme kouluissa on sosiaalisesti hyvinvoivia oppilaita.

6.2 Tutkimuksen merkitys

Tarvetta opettajan hyvinvoinnin tutkimukselle on jatkuvasti enemmän, sillä opettajan työnkuva on viime vuosikymmeninä käynyt läpi muutoksen, jonka vuoksi yksin toimimisen sijaan painotetaan uudella tavalla vuorovaikutuksen ja

yhteistyön tärkeyttä. Tämä tutkimuksen merkittävyys aiempien opettajan hyvinvointia käsittelevien tutkimusten joukossa korostuu erityisesti siinä, että se keskittyy ennestään vähän tutkittuun hyvinvoinnin osa-alueeseen, opettajan sosiaaliseen hyvinvointiin. Aiemman opettajan hyvinvointia tarkastelevan tutkimustuloksen perusteella voidaan todeta, että sosiaaliset suhteet voivat toimia joko opettajan työhyvinvointia tukevinä tai heikentävinä tekijöinä riippuen siitä, kuinka toimivia ne ovat (Roffey 2012, 10; Holmes 2005, 40). Näin ollen onkin tärkeää saada tietoa siitä, miten sosiaalisten suhteiden toimivuutta ja sitä kautta laajemmin myös sosiaalista hyvinvointia voidaan edistää ja negatiivisia seurauksia vastaavasti vähentää. Tässä tutkimuksessa saimme pintaraapaisua siihen, minkä tekijöiden opettajat kokevat olevan edellytyksiä sosiaaliselle hyvinvoinnille. Tällaisen tiedon selvittämisen avulla esimerkiksi mahdollisia kehittämistoimia voitaisiin kohdistaa juuri sinne, jossa niitä tarvitaan. Tämän huomioiminen työpaikoilla voi mahdollisesti osaltaan edistää päämäärää siitä, että kouluissamme työskentelee tulevaisuudessa työssään entistä paremmin voivia opettajia.

Jotta opettajien sosiaalista hyvinvointia on mahdollista tukea, on ensin tiedettävä, mitä sosiaalisen hyvinvointi ylipäätään opettajille tarkoittaa. Koulumaailman ulkopuolisen henkilön voi olla vaikeaa tai jopa mahdotonta tavoittaa oikeaa tietoa opettajien sosiaalisesta hyvinvoinnista ilman omaa kosketuspintaa itse työhön, joten asiaa on tärkeää kysyä opettajilta itseltään. Tämän tutkimuksen tulokset tarjosivat työelämässä toimivilta opettajilta lähtöisin olevaa arvokasta tietoa siitä, mitä he käsittävät sosiaalisen hyvinvoinnin olevan, millaisista tekijöistä se muodostuu ja millaisia kokemuksia heillä on siitä työssään. Tutkimuksemme voidaan siis ajatella tuovan tietoa siitä, millaisessa työyhteisössä opettajien sosiaalinen hyvinvointi mahdollistuu. Kunnat ja organisaatiot voisivat käyttää tutkimuksemme tarjoamaa tietoa hyödyksi kouluihin ja opettajiin kohdistuvan koulutuksen ja hyvinvoinnin tukena. Esimerkiksi Pahkinin, Vanhalan ja Lindströmin (2007, 58) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat tarvetta sille, että kunnat ja organisaatiot huolehtisivat paremmin työntekijöistään ja heidän hyvinvoinnistaan. Opettajayhteisöissä siis kaivataan tutkimustulostemme kaltaista tie-

toa ja sen hyödyntämistä konkreettisesti käytännön työn kehittämisessä. Huomiointavaa on, että opettajien käsitykset ja kokemukset sosiaalisen hyvinvoinnista ovat yksilöllisiä ja jokaiselle työntekijälle täydellinen työyhteisö on tuskin realistisesti saavutettavissa. Mikään ei kuitenkaan estä pyrkimistä kohti työyhteisöä, jossa opettajat voivat mahdollisimman hyvin.

Viimeisenä näkökulmana haluamme nostaa esiin mahdolliset seuraukset, joita opettajien sosiaalisen hyvinvoinnin tukemisella voi ihanteellisessa tapauksessa olla myös opettajankoulutukselle. Vuonna 2017 toimittaja Liisa Kauppinen pohti Savon Sanomissa julkaisemassaan artikkelissa sitä, kuinka julkisuuden ja median välityksellä levinnyt negatiivissävytteinen kuva opettajan työn kuormittavuudesta ja opettajien uupumuksen kasvusta ovat voineet osaltaan olla vaikuttamassa luokanopettajakoulutuksen suosion laskuun. Muutamaa vuotta myöhemmin Helsingin Sanomien julkaisussa todettiin koulutuksen hakijamäärien viimeisen kuuden vuoden aikana pudonneen liki puoleen, osittain varmasti median ylläpitämän opetusalan negatiivisen julkisuuskuvan takia (Korpela 2019). Jos opettajayhteisöjen sosiaaliseen hyvinvointiin alettaisiin tietoisesti panostamaan, voidaan sitä kautta saada aikaan myönteisiä muutoksia yleisesti opettajien työhyvinvointiin. Sen myötä ammatin positiiviset puolet voitaisiin saada suuremman yleisön näkyville ja siten myös hakijamäärät mahdollisesti nousuun. Näin voidaan osaltaan pyrkiä turvaamaan, että luokanopettajan ammatti vetää hakijoita puoleensa vielä tulevinakin vuosina.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Sosiaalisen hyvinvoinnin rooli työhyvinvoinnin edistäjänä on kiistatta merkittävä, joten jatkotutkimukselle on tarvetta. Tämä tutkimus onkin osaltaan toiminnut vasta suunnannäyttäjänä aiheelle, jonka tutkimuksellinen potentiaali on valtava. Olemassa olevaa tutkimusta opettajien sosiaalisesta hyvinvoinnista on vielä niukasti, joten sitäkin suuremmalla tutkimusta siitä kaivataan. Tämän tutkimuksen aineisto oli melko pieni, minkä takia tulokset eivät sellaisenaan ole yleistet-

tävissä. Tarvitaan siis aineistoltaan suurempia ja otoskooltaan yleistettäviä tutkimuksia. Laajemmassa tutkimuksessa määrällisen tutkimuksen menetelmät saattaisivat tarjota hyödyllistä tietoa sosiaalisesta hyvinvoinnista; esimerkiksi mitkä tekijät vaikuttavat opettajan sosiaaliseen hyvinvointiin? Määrällisen tutkimusmenetelmän arvo näkyisi erityisesti mahdollisuutena tavoittaa konkreettisia lukuja ja korrelaatioita tekijöiden välillä, minkä lisäksi tutkimustulokset saataisiin helpommin yleistettäväksi.

Myös sosiaalisen hyvinvoinnin tutkiminen pitkittäistutkimuksen avulla voisi tuoda hyödyllistä tietoa työhyvinvoinnin ja sosiaalisen hyvinvoinnin välisestä yhteydestä. Mielenkiintoinen tutkimusasetelma voisi esimerkiksi olla sosiaalista hyvinvointia edistävän intervention toteuttaminen kouluyhteisöissä. Näitä yhteisöjä voitaisiin verrata sellaisiin kouluyhteisöihin, joissa vastaavaa interventiota ei toteuteta. Tällaisen tutkimuksen tavoitteena olisi selvittää, parantaako opettajien sosiaalisen tukeminen työhyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Jos näin olisi, interventiossa käytettäviä toimia voitaisiin ottaa käyttöön laajemmin myös muissa kouluissa. Kaiken kaikkiaan tekoja opettajien sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseksi tarvitaan, joten toimet niin tutkijoiden, hallintovirkkamiesten kuin yksittäisten opettajienkin tasolla ovat tärkeitä.

LÄHTEET

- Ahonen, G. 2012. Työelämä ja sen muutos. Teoksessa T. Kauppinen, P. Mattila-Holappa, M. Perkiö-Mäkelä, A. Saalo, J. Toikkanen, S. Tuomivaara, S. Uuksulainen, M. Viluksela & S. Virtanen. Työ ja terveys Suomessa 2012: seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Työterveyslaitos: Helsinki, 11–15.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Allardt, E. 1993. Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare. Teoksessa M. Nussbaum & A. Sen. Quality of life. Oxford: Clarendon Press, 88–95.
- Archibald, M. M. 2016. Investigator triangulation: A collaborative strategy with potential for mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 10 (3), 228–250.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. 2011. Work engagement: Further reflections on the state of play. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 20 (1), 74–88.
- Bäckman, G. 1987. Yksilö, lähiympäristö ja terveys. Helsinki: WSOY.
- Cavanagh, S. 1997. Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse researcher* 4 (3), 5–16.
- Cenkseven-Onder, F. & Sari, M. 2009. The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Science: Theory & Practice* 9, 1223–1236.
- Christensen, M. (toim.) Lindström, K., Vivoll Straume, L., Hofslätt Kopperud, K., Borg, V., Clausen, T., Hakanen, J., Aronsson, G. & Gustafsson K. 2008. Positive Factors at Work: The First Report of the Nordic Project. Nordic Council of Ministers, Copenhagen.

- Cobb, S. 1976. Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine. Journal of the American Psychosomatic Society* 38 (5), 300–314.
- Cockburn, A. D. 1996. Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology* 66 (3), 399–410.
- Cohen, S. & Syme, S. L. 1985. Issues in the study and application of social support. Teoksessa S. Cohen & S.L. Syme (toim.) *Social support and health*. Academic Press, 3–22.
- Collie, R.J., Shapka, J.D. & Perry, N.E. 2011. Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools* 48, 1034–1048.
- Dolan, P., Peasgood, T. & White, M. 2008. Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology* 29 (1), 94–122.
- Dunn, K. 2005. Interviewing. In I. Hay (toim.) *Qualitative Research Methods in Human Geography*. Melbourne: Oxford University Press, 79–105.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevälle tutkijalle*. Jyväskylä: PS kustannus, 27–44.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevälle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–45.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevälle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–158.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Erdil, O. & Ertosun, Ö. G. 2011. The Relationship between Social Climate and Loneliness in the Workplace and Effects on Employee Well-Being. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 41, 469–476.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. & Pepe, A. 2016. Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (2), 127–138.
- Forss, S. 2004. Kansalliset kehitysohjelmat, työhyvinvointi ja ikääntyvien työssä pöyminen. *Eläketurvakeskuksen monisteita* 52. Helsinki.
- Haines, V. A. & Hurlbert, J. S. 1992. Network range and health. *Journal of Health and Social Behavior* 33 (3), 254–266.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hargreaves, A. 2001. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. A&C Black.
- Hargreaves, A. 1992. Contrived Collegiality: the Micropolitics of Teacher Collaboration. In N. Bennet, M. Crawford & C. Riches. *Managing change in education: Individual and organizational perspectives*. London: Sage Publications, 80–95.
- Hart, P. M. & Cooper, C. L. 2002. Occupational stress: Toward a more integrated framework. Teoksessa N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil & C. Viswesvaran. *Handbook of industrial, work and organizational psychology* 2. London: Sage Publications, 93–144.
- Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Holmes, E. (2005). *Teacher well-being: Looking after yourself and your career in the classroom*. London: Routledge Falmer.
- Holt-Lunstad, J., Smith T. B. & Layton J. B. 2010. Social Relationships and Mortality Risk: A Meta-analytic Review. *PLoS Med* 7 (7), 1–20.

- Ilmarinen, J., Gould, R., Järvikoski, A. & Järvisalo, J. 2006. Työkyvyn moninaisuus. Teoksessa: R. Gould., J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen. Työkyvyn ulottuvuudet: Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia. Helsinki: Eläketurvakeskus, 17–34.
- Ilmarinen, J., Lähteenmäki, S. & Huuhtanen, P. 2003. Kyvyistä kiinni: Ikäjohtaminen yritysstrategiana. Helsinki: Talentum.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2015. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Juuti, P. 2010. Työhyvinvoinnin strategia – mitä sillä tarkoitetaan? Teoksessa M. Suutarinen, P.-L. Vesterinen. Työhyvinvoinnin johtaminen. Helsinki: Otava, 45–55.
- Kauppinen, L. 2017. Yhä harvempi haki luokanopettajaksi: ”Julkisuudella voi olla merkitystä”. Savon Sanomat 10.06.2017. <https://www.savonsanomat.fi/kotimaa/Yh%C3%A4-harvempi-haki-luokanopettajaksi-Julkisuudella-voi-olla-merkityst%C3%A4/999156> (Viitattu 16.3.2020)
- Kauppinen, T. 2004. Työ ja terveys Suomessa 2003. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Karjalainen, A., Palo, L., Saalo, A., Jolanki, R., Mäkinen, I. & Kauppinen, T. 2009. Ammattitaudit ja ammattitautiepäilyt 2007: Työperäisten sairauksien rekisteriin kirjatut uudet tapaukset. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Työturvallisuuskeskus & K. Heikkilä-Laakso. Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 51–61.
- Keyes, C. L. & Shapiro, A. D. 2004. Social well-being in the United States: A descriptive epidemiology. Teoksessa O.G. Brim, C.D. Ryff & R.C. Kessler (toim.) How Healthy Are We?: A National Study of Well-Being at Midlife. University of Chicago Press, 350–372.
- Keyes, C. L. M. 1998. Social well-being. *Social psychology quarterly*. 61 (2), 121–140.
- Key-Roberts, M. J. 2009. The impact of a positive social media intervention on social well-being. University of Kansas.
- Kinman, G., Wray, S. & Strange, C. 2011. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support, *Educational Psychology* 31 (7), 843–856.

- Kinnunen, U. & Feldt, T. 2005. Hyvinvointi työssä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt, T. & S. Mauno. Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 56–74.
- Kinnunen, U. 1989. Teacher Stress over a School Year. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–85.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korpela, H. 2019. Luokanopettajakoulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettajapulaa ei vielä ole näköpiirissä. Helsingin Sanomat 30.5.2019.
<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006125103.html> (Viitattu 16.3.2020)
- Kotiranta, T., Haaki, R. & Niemi, P. 2011. Sosiaalisuus ja sosiaalinen hyvinvointi. Teoksessa T. Kotiranta, P. Niemi & R. Haaki. Sosiaalisen toiminnan perusta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 241–248.
- Kvale, S. 2007. Doing interviews. London: Sage.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Lappalainen, K., Kuittinen, M., Meriläinen, M., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Larrivee, B. 2012. The Vital Role of Social Support for Counteracting Burnout. Teoksessa B. Larrivee. *Cultivating Teacher Renewal : Guarding Against Stress and Burnout*. Maryland: R&L Education, 27–33.
- Larson, J. S. 1993. The measurement of social well-being. *Social indicators research* 28 (3), 285–296.
- Lee, R. T. & Ashforth, B. E. 1996. A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology* 81 (2), 123–133.
- Lehto-Salo, P. 2011. *Koulukotisijoitus – nuoren toinen mahdollisuus? mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leskinen, R. 1987. Työpaikan ihmissuhteet. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) *Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 115–126.
- Leung, D. Y. P. & Lee, W. W. S. 2006. Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping* 19, 129–141.
- Lindström, K. 2002. Työyhteisön kehittämisen haasteet. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen. *Työyhteisön terveys ja hyvinvointi*. Helsinki: Työterveyslaitos, 14–19.
- Manka, M. & Manka, M. 2016. *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro.
- Marton, F. 1990. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods. Explorations in Ethnography Series*. London: The Falmer Press, 141–161.
- Mason, J. 2002. *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

- Moisio, P., Karvonen, S., Simpura, J. & Heikkilä, M. 2008. Johdanto. Teoksessa P. Moisio, S. Karvonen, J. Simpura & M. Heikkilä. *Suomalaisten hyvinvointi 2008*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 14–28.
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Huhtala, M. & Hyvönen, K. 2017. Persoonallisuuden merkitys työhyvinvoinnissa. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt. *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 169–191.
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. 2017. Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa: A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt. *Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 103–125.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 2005. *Haasteena luottamus: Työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne*. Helsinki: Edita.
- Nias, J. 1999. *Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability, and Strength*. Teoksessa R. Vandenberghe & A. M. Huberman (toim.) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press, 223–237.
- Nieminen, T. 2006. *Ergonomia opetustyössä*. Teoksessa M. Perkiö- Mäkelä, N. Nevala. & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 43–50.
- Onnismaa, J. 2010. *Opettajien työhyvinvointi – katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus. (Viitattu 20.12.2019)
- Opendakker, M. C. & Van Damme, J. 2000. Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School effectiveness and school improvement* 11 (2), 165-196.
- Opetusalan ammattijärjestö 2018. *Opetusalan työolobarometri 2017*. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_fi_nal_0905_sivut.pdf (Viitattu 30.10.2019)

- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valituksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M. & Snape, D. 2014. The foundations of qualitative research. Teoksessa J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls & R. Ormston (toim.) *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage, 1-25.
- Otala, L. & Ahonen, G. 2005. Työhyvinvointi tuloksetekijänä. Helsinki: WSOY.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkuaminen. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Paloniemi, S. & Huusko, M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 36 (2), 119–121.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage Publications.
- Pensola, T. & Järvikoski A. 2006. Sosiaalinen tuki ja osallistuminen. Teoksessa R. Gould, J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen (toim.) *Työkyvyn ulottuvuudet – Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia*. Helsinki: Eläketurvakeskus, 109–195.
- Perkiö-Mäkelä, M. & Ervasti, J. 2012. Koulutus. Teoksessa T. Kauppinen, P. Mattila-Holappa, M. Perkiö-Mäkelä, A. Saalo, J. Toikkanen, S. Tuomivaara, S. Uuksulainen, M. Viluksela & S. Virtanen. *Työ ja terveys Suomessa 2012: seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista*. Työterveyslaitos: Helsinki, 197–201.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2010. Koulutus. Teoksessa T. Kauppinen, I. Hanhela, A. Kandolin, A. Karjalainen, A. Kasvio, M. Perkiö-Mäkelä, E. Priha, J. Toikkanen & M. Viluksela. *Työ ja terveys Suomessa 2009*. Helsinki: Työterveyslaitos, 234–238.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2006. Ergonomia opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 71–91.
- Polkinghorne, D. E. 2005. Language and meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling psychology* 52 (2), 137–145.

- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 73–88.
- Rauramo, P. 2004. *Työhyvinvoinnin portaat*. Helsinki: Edita.
- Requena, F. 2003. Social Capital, Satisfaction and Quality of Life in the Workplace. *Social Indicators Research* 61, 331–360.
- Ritvanen, T. 2008. Palaututko riittävästi päivän työstä? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan vuosi 2008–2009: teemana hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–101.
- Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology* 29 (4), 8–17.
- Rogers, B. 2002. *I get by with a little help: Colleague support in schools*. Camberwell, Vic.: ACER Press.
- Rosenholtz, S. & Simpson, C. 1990. Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers' Commitment. *Sociology of Education* 63 (4), 241–257.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 201–212.
- Russell, D. W., Altmaier, E. & Van Velzen, D. 1987. Job-Related Stress, Social Support, and Burnout among Classroom Teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269–274.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–57.
- Räisänen-Ylitalo, S. 2015. "Me - yhdessä kasvaen ja oppien - tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme": Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Sala, E. 2006. Ääniergonomia opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 93–106.
- Salovaara, R. ja Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.

- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana: Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25 (3), 293–315.
- Schulze, U. & Avital M. 2011. Designing interviews to generate rich data for information systems research. *Information and Organization* 21 (1), 1–16.
- Silverman, D. 2011. *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research*. London: Sage.
- Simbula, S. 2010. Daily fluctuations in teachers' well-being: a diary study using the Job Demands-Resources model. *Anxiety, stress, and coping* 23 (5), 563–584.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008. 244–257.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2005. Työhyvinvointitutkimus Suomessa ja sen painoalueet terveyden ja turvallisuuden näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005: 25. Helsinki.
- Stone, A. A. & Mackie, C. J. 2013. *Subjective well-being: Measuring happiness, suffering, and other dimensions of experience*. Washington, District of Columbia: The National Academies Press.
- Suortamo, M., Laaksola, H., Välijärvi, J., Mustonen, A. & Pitkänen, K. Hyvinvointi-oppimisen ja mielekkään työn perusta. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola ja J. Välijärvi (toim.) *Opettajan vuosi 2008-2009: teemana hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 11–12.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & aika* 2 (1), 7–22.
- Tarkkonen, J. 2012. *Työhyvinvointi johtamistehtävänä: periaatteet, rakenteet ja käytännöt*. Kuopio: Unipress.
- Tay, L., Tan, K., Diener, E. D., & Gonzalez, E.R. 2013. Social relations, health behaviors, and health outcomes: a survey and synthesis. *Applied psychology: Health and well-being* 5 (1), 28–78.

- Taylor, S. J., Bogdan, R. & DeVault, M. L. 2016. Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource. New Jersey: Wiley.
- Terry, D. J., Nielsen, M., & Perchard, L. 1993. Effects of work stress on psychological well-being and job satisfaction: The stress-buffering role of social support. *Australian Journal of Psychology* 45 (3), 168-175.
- Tuomela, R. & Mäkelä, P. 2011. Sosiaalinen toiminta. Teoksessa T. Kotiranta, P. Niemi & R. Haaki. Sosiaalisen toiminnan perusta. Gaudeamus: Helsinki, 87–112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turner, K. & Thielking, M. 2019. Teacher Wellbeing: Its Effects on Teaching Practice and Student Learning. *Issues in Educational Research* 29 (3), 938-960.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Vahtera, J. & Pentti, J. 1995. Voimavarat, terveys ja työelämän murros. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Van Lente, E., Barry M. M., Molcho, M., Morgan, K., Watson, D., Harrington, J. & McGee, H. 2012. Measuring population mental health and social well-being. *International Journal of Public Health* 57 (2), 421–430.
- Vartia, M. & Perkka-Jortikka, K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vietze, D-L. 2012. Social Support. Teoksessa M. J. Prinstein & B. Bradford Brown (toim.) *Encyclopedia of Adolescence*, 341–351.
- Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: BoD - Books on Demand.

- Vornanen, R. 2001. Lasten hyvinvointi. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi: yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Helsinki: Pelastakaa lapset, 20–40.
- Wiseman, J. & Brascher, K. 2008. Community Wellbeing in an Unwell World: Trends, Challenges, and Possibilities. *Journal of Public Health* 29 (3), 353–366.
- Wood, S. & de Menezes, L. M. 2011. High involvement management, high-performance work systems and well-being. *The International Journal of Human Resource Management* 22 (7), 1586–1610.
- World Health Organization (WHO). 1946. Constitution of the World Health Organization. https://treaties.un.org/doc/Treaties/1948/04/19480407%2010-51%20PM/Ch_IX_01p.pdf (Viitattu 15.11.2019)
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. 2009. Work engagement and financial returns: a diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Organizational and Occupational Psychology* 82, 183–200.
- Yin, H., Huang, S. & Wang, W. 2016. Work Environment Characteristics and Teacher Well-Being: The Mediation of Emotion Regulation Strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 13 (9), 1–16.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa (ensimmäinen sivu)



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen "Luokanopettajien kokemuksia työyhteisön sisäisten sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta työhyvinvointiin".

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoivat Satu Timonen ja Veera Kokko. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu mittauksiin flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Y-tunnus:
00458947
Sähköposti:
etanini.suutarini@jyu.fi

Puhelin:
[014] 200 1211
Faksi:
[014] 200 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi

Liite 1. Tutkimuslupa (toinen sivu)

2 (2)

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto ~~anonyymisoitetaan~~ tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 2. Tietosuojalomake (ensimmäinen sivu)

Tietosuojalaki (679/2016) 12-14, 30 artikla



TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Pro gradu -tutkielma

5.1.2020

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

"Luokanopettajien kokemuksia työyhteisön sisäisten sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta työhyvinvointiin". (Tutkimuksen otsikko saattaa muuttua.)

Tutkimus sijoittuu viikolle 3-5. Haastattelut toteutetaan viikkojen 3-5 aikana. Haastattelut tapahtuvat yksittäishaastatteluina kasvokkain tai puhelimitse ja ne nauhoitetaan älylaitteella.

Lopullinen Pro Gradu -tutkielma valmistuu viimeistään toukokuussa 2020.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuojalaki, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijä(t):

Satu Timonen
satutimo@student.jyu.fi

Veera Kokko
veankako@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

~~Kaili Kepler-Uotinen~~
kaili.kepler-uotinen@jyu.fi

Liite 2. Tietosuojalomake (toinen sivu)

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten luokanopettajat kokevat työyhteisön sisäisten sosiaalisten suhteiden vaikuttavan työhyvinvointiinsa. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat kokevat sosiaalisten suhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen mahdollisuuksien toteutuvan luokanopettajan työssä.

Tutkimuksessa säilytetään osallistujien anonymiteetti. Tulokset kuvataan seuraavasti: "Opettaja 1.", "Opettaja 2.", joten niistä ei voi päätellä kuka on sanonut mitään.

Tutkittavilta kerättävä tieto on äänitiedostoina (haastattelut). Säilytämme aineistot yliopiston tunnuksien takana, jolloin ne ovat suojatut eikä niihin pääse meidän lisäksemme kukaan muu käsiksi.

Tutkimukseen osallistuu noin 8 luokanopettajaa.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimukseen osallistuminen kestää noin puoli tuntia.

Tutkimukseen sisältyy 1 haastattelu.

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimus tuottaa tietoa koskien luokanopettajien kokemuksia työyhteisön sisäisten sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta työhyvinvointiin.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimuksessa käytetään suoria aineistositaatteja, mutta niiden perusteella ei voi päätellä, kuka on kyseessä.

Liite 3. Haastattelukysymykset

Haastattelukysymykset Pro Gradu -tutkielmaan "Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia sosiaalisesta hyvinvoinnista". Voit käyttää vastauksissasi esimerkkejä konkreettisista tilanteista ja kokemuksista työyhteisöissä. |

Tutkimuksen tekijät: Satu Timonen & Veera Kokko.

- 1. Mitä sinun mielestäsi on sosiaalinen hyvinvointi opettajan työssä?**
- 2. Miten koet työyhteisön sosiaalisten suhteiden vaikuttavan työhyvinvointiisi?**
- Sosiaalinen tuki voidaan jakaa neljään osa-alueeseen, joita ovat tietotuki (neuvot ja ehdotukset), aineellinen tuki (materiaalien lainaaminen ja auttaminen), arvostustuki (myönteinen palaute ja toisen työn arvostaminen), ja henkinen tuki (luottamus, empatia, kuunteleminen, rohkaiseminen). **Millaisia kokemuksia sinulla on näistä sosiaalisen tuen muodoista tai niiden puutteesta omassa työssäsi?**
- Työ voi itsessään vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden muodostamista ja niiden ylläpitämistä, jos siihen liittyy esimerkiksi yksintyöskentelyä, kovaa aikapainetta, kiirettä tai yhteisten taukojen puutetta. **Miten koet sosiaalisten suhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen mahdollisuuksien toteutuvan luokanopettajan työssä?**