

**Luokanopettajien tunnekokemukset ja niiden yhteys  
työn imuun**  
Anniina Mattila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mattila, Anniina. 2020. Luokanopettajien tunnekokemukset ja niiden yhteys työn imuun. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 83 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, missä määrin luokanopettajat kokevat tilannekohtaisia tunteita ja työn imua. Lisäksi tutkittiin tunnekokemuksissa ilmenevää vaihtelua vuorokauden aikana sekä sitä, missä määrin opettajien tunteet eroavat työkokemuksen suhteen toisistaan. Tutkimuksessa selvitettiin myös luokanopettajien tunteiden ja työn imun yhteyttä toisiinsa, kun työkokemus oli huomioitu.

Tutkimuksen aineisto oli osa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta, johon osallistui 50 toisen luokan luokanopettajaa. Aineisto kerättiin mobiilikyselyllä sekä kyselylomakkeella ja analysoitiin toistomittausten varianssianalyysin, yksisuuntaisen varianssianalyysin, epäparametristen testien sekä hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat luokanopettajien työn imun olevan keskimäärin korkeaa. Myönteisiä tunteita koettiin jossain määrin ja kielteisiä tunteita ei hermostuneisuutta lukuun ottamatta koettu lainkaan. Opettajien tunteissa tapahtui tilastollisesti merkitsevää muutosta vuorokauden aikana. Lyhimmän työuran tehneet kokivat vähemmän myönteisiä tunteita ja enemmän hermostuneisuutta kuin pisimmän työuran tehneet. Myönteisten tunteiden ja työn imun välillä oli vastavuoroinen yhteys: mitä enemmän luokanopettajat kokivat myönteisiä tunteita, sitä enemmän he kokivat myös työn imua ja päinvastoin. Hermostuneisuus ja työn imu eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa.

Tulokset vahvistivat aiempia tutkimuksia työn imusta sekä toivat uutta tietoa luokanopettajien tunnekokemuksista ja niiden yhteydestä työn imuun. Tutkimus osoittaa, että luokanopettajien työhyvinvoinnin tarkastelussa olisi jatkossa tärkeää huomioida myös opettajien tunnekokemukset.

Asiasanat: tunnekokemus, työn imu, työkokemus, luokanopettaja

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUNTEET</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Emootion määrittelyä .....	8
	2.2 Tunnekokemus osana emootiota .....	9
	2.3 Tunteiden luokittelua .....	12
	2.4 Opettajien tunteet.....	16
<b>3</b>	<b>TYÖN IMU</b> .....	<b>21</b>
	3.1 Työn imun määrittelyä .....	21
	3.2 Opettajien kokema työn imu.....	23
	3.3 Opettajien työn imun ja tunteiden yhteys .....	26
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>31</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja tutkittavat .....	31
	5.2 Mobiilipäiväkirja aineistonkeruumenetelmänä .....	31
	5.3 Mittarit ja muuttujat .....	33
	5.4 Aineiston analyysi.....	35
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	37
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>39</b>
	6.1 Luokanopettajien kokemat tilannekohtaiset myönteiset ja kielteiset tunteet sekä työn imu .....	39
	6.2 Luokanopettajien tunnekokemusten vaihtelu vuorokauden aikana ....	41
	6.3 Luokanopettajien tunnekokemukset työkokemuksen mukaan.....	45
	6.4 Luokanopettajien tunnekokemusten yhteys työn imuun .....	47

<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>52</b>
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	52
	7.2 Tutkimuksen arviointi.....	66
	7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet .....	69
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>72</b>

# 1 JOHDANTO

Tunteet ovat osa opettajuutta (Sutton, & Wheatley, 2003). Tutkimusten mukaan opettajien tunteet ovat yhteydessä opettajien hyvinvointiin (Chang, 2009; Keller, Chang, Becker, Goetz, & Frenzel, 2014), alanvaihtoon sekä varhaiseen eläköitymiseen (Hughes, 2001; Ingersoll, 2002). Lisäksi ne vaikuttavat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen, opetuskäytänteisiin ja opetuksen laatuun (Frenzel, Goetz, Stephens, & Jacob, 2009; Frenzel ym., 2016). Tunteet toimivat opettajille viestin välittäjinä: ne tarjoavat tietoa ympäristöstä, ihmissuhteista sekä hyvinvoinnista (Lazarus, 2006). Tunnistamalla ja ymmärtämällä omia tunteitaan opettajat voivatkin oppia paljon sekä itsestään että ympäristöstään. Tunteiden tiedostamisen myötä opettajat pystyvät myös paremmin säätelemään tunteitaan ja näin vaikuttamaan sekä omaan että oppilaiden hyvinvointiin (Chang, 2009; Shuman, & Scherer, 2014).

Vaikka viime vuosikymmenten aikana opettajien tunteita koskevat kansainväliset tutkimukset ovat lisääntyneet (Uitto, Jokikokko, & Estola, 2015), on suomalaisiin opettajiin kohdistuneita tutkimuksia edelleen verrattain vähän. Lisäksi suurin osa aiemmista opettajien tunnetutkimuksista on kohdistunut pysyvämpiin piirteenomaisiin tunnekokemuksiin, eli opettajien yleisesti kokemiin tunteisiin (trait emotions) (Frenzel ym., 2016). Jotta tavoitettaisiin opettajien hetkelliset tunnekokemukset sekä välttyttäisiin muistivirheiltä ja asioiden unohtelulta, tarvittaisiin lisää tutkimuksia tietyssä hetkessä ilmenevistä tilannekohtaisista tunnekokemuksista (state emotions) (Frenzel, 2014).

Tässä tutkimuksessa pyritään täyttämään näitä tutkimusaukkoja tarkastelemalla suomalaisten luokanopettajien tilannekohtaisia tunnekokemuksia Positive and Negative Affect Schedule (I-PANAS-SF, Thompson, 2007) -mittarin lyhennetyllä versiolla. Kyseinen mittari on Suomessa käytössä ensimmäistä kertaa luokanopettajien tunteiden tutkimisessa. Lisäksi työssä tarkastellaan, miten luokanopettajien tunteet mahdollisesti vaihtelevat vuorokauden aikana. Opettajien vuorokauden aikana kokemien tunteiden vaihtelusta ei juurikaan ole tutkimusta,

vaikka opettajan työssä tilanteet muuttuvat jatkuvasti, mikä saattaa heijastua opettajien tunnekokemuksiin. Tarkastelemalla tunteissa tapahtuvaa vaihtelua vuorokauden aikana voidaan havaita, kuinka pysyviä tai muutoksille alttiita luokanopettajien tilannekohtaiset tunnekokemukset ovat.

Aiempien tutkimusten mukaan eripituisen työuran tehneiden opettajien tunnekokemukset eroavat toisistaan (Chang, 2009; Hargreaves, 2005). Opettajan työ näyttäytyy erilaisena työuransa alussa oleville opettajille kuin työuran keskellä tai jo työuran lopussa oleville opettajille. Tämä näkyy osaltaan myös erilaisina tunnekokemuksina (Hargreaves, 2005). Aihetta on kuitenkin tarkasteltu toistaiseksi melko vähän, ja suurin osa tutkimuksista on kohdistunut muihin kuin luokanopettajiin. Tämän tutkimuksen avulla selvitetäänkin lisää sitä, eroavatko luokanopettajien tilannekohtaiset tunnekokemukset työkokemuksen suhteen toisistaan.

Tunnekokemusten lisäksi tässä työssä tarkastellaan luokanopettajien kokemaa työn imua, joka on keskeinen työhyvinvoinnin mittari. Työn imulla tarkoitetaan työhön liittyvää myönteistä ja pysyvää tunne- ja motivaatiotilaa, johon liittyvät tarmokkuuden, omistautumisen ja uppoutumisen kokemukset (Schaufeli, Salanova, González-romá, & Bakker, 2002). Opettajien työhyvinvointia on tutkittu enimmäkseen kielteisestä näkökulmasta pahoinvoinnin ja sairauksien kautta (Hakanen, 2014). Tutkimukset osoittavatkin opettajan työn henkisen kuormittavuuden (Perkiö-Mäkelä, & Ervasti, 2013), työuupumusriskin (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006) sekä työstressin lisääntyneen ja työtyytyväisyyden sekä työstä innostumisen vähentyneen (Länsikallio, Kinnunen, & Ilves, 2018). Työhön liittyvän pahoinvoinnin ja sairauksien tarkastelu ei kuitenkaan vielä anna kokonaisvaltaista kuvaa opettajien työhyvinvoinnista. Tämän vuoksi tarvitaan tietoa myös työhyvinvoinnin myönteisistä ulottuvuuksista, kuten työn imusta. Tällä tutkimuksella pyritään laajentamaan aiempaa tutkimusta selvittämällä nimenomaan luokanopettajien työn imun kokemuksia, sillä opettajien työn imua on aiemmin tarkasteltu pääasiassa yleisesti eri luokka-asteilla (esim. Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007; Hakanen ym., 2006).

Vaikka opettajien työhyvinvointi on ollut runsaasti esillä mediassa (esim. Ronkainen, 2019) ja siihen on kiinnitetty alan tutkimuksissa paljon huomiota (esim. Perkiö-Mäkelä, & Ervasti, 2013), on tunteiden rooli jäänyt näissä hyvin vähäiseksi. Kansainvälisiä tutkimuksia tunteiden ja työhyvinvoinnin välisestä yhteydestä on tehty enemmän, mutta suurin osa näistä on toteutettu työuupumuksen näkökulmasta (esim. Chang, 2009; Goetz ym., 2015; Keller ym., 2014). Kuitenkin kokonaisvaltaisen kuvan saaminen tunteiden ja työhyvinvoinnin välisestä yhteydestä edellyttää tietoa myös työhyvinvoinnin myönteisemmästä ulottuvuudesta, jota voidaan tarkastella työn imun kautta. Yläkoulun opettajien osalta tunteiden ja työn imun välistä yhteyttä on tutkittu hieman (esim. Burić, & Macuka, 2017; Salanova, Llorens, & Schaufeli, 2011), mutta luokanopettajiin kohdistuneita tutkimuksia on toistaiseksi vähän. Tällä tutkimuksella pyritään tuomaan uutta tietoa luokanopettajien tunnekokemusten yhteydestä työhyvinvointiin työn imun näkökulmasta.

## 2 TUNTEET

Tunteita pidetään monitahoisena ja vaikeasti määriteltävänä ilmiönä (Plutchik, 2001). Ne ovat hyvin subjektiivisia ja värittyneitä henkilökohtaisten merkitysten kautta sekä vaihtelevia voimakkuudeltaan, kestoltaan, sävyiltään ja merkityksiltään (Ben-Ze'ev, 2000). Lisäksi tunteet usein päällekkäistyvät (Ben-Ze'ev, 2000) ja saattavat erota toisistaan vain pienten merkityserojen kautta (Plutchik, 2001). Tunteisiin liittyy paljon myös tiedostamatonta (Plutchik, 2001), mikä on osaltaan tehnyt tunteista hyvin haastavan tutkimuskohteen ja vaikeuttanut käsitteen määrittelyä. Koska tunnetta määritellään yleensä emotion kautta, tarkastellaan tässäkin tutkimuksessa aluksi emootiota ja sen eri määritelmiä. Tämän myötä myös tunnekokemuksen asema osana emootiota on helpompi hahmottaa.

### 2.1 Emotion määrittelyä

Emootiotutkimuksen käynnistäjinä voidaan pitää Darwinia (1873), Jamesia (1884) sekä Freudia (1915), joista jokainen on tarkastellut emootiota eri näkökulmasta. Darwinin (1873) näkemyksessä korostuu emotion merkitys ihmisen sopeutumisessa ympäristöönsä. Hänen määritelmänsä mukaan emootio on biologinen ja refleksinomainen ilmiö, joka muuttaa ihmisen toimintavalmiutta ja on siten merkityksellinen ihmisen eloonjäämisen kannalta. Darwin on tuonut esille myös emotioniin liittyvät kasvojen ja kehon automaattiset tunneilmaisut, jotka vaikuttavat keskeisesti ihmisen hyvinvointiin.

James (1884) puolestaan lähestyy emootiota fysiologisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa erilaiset ärsykehavainnot aiheuttavat ihmisessä fysiologisia muutoksia, ja ihmisen tuntemus näistä muutoksista synnyttää lopulta emotion. Jamesin määritelmää on myöhemmin arvosteltu emotion ja tunnekokemuksen sekoittamisesta toisiinsa, sillä hän käytti emotion käsitettä, tarkoittaen kuitenkin tunnekokemusta (Scherer, 2005).

Freud (1915) taas toi esiin emotion psykodynaamisen puolen kuvaten ensimmäisten tutkijoiden joukossa emotion yhteyttä psyykkisiin sairauksiin.



Freudin mukaan menneisyyden tapahtumat jättävät ihmisen mieleen tiedostamattomia tunnekokemuksia ja ajatuksia, jotka vaikuttavat ihmisen käytökseen ja ovat siten yhteydessä psyykkiseen terveyteen. Darwinin, Jamesin ja Freudin jälkeen lukuisat eri tutkijat ovat tehneet merkittävää työtä emootiotutkimukseen liittyen ja vieneet sitä eteenpäin omien määritelmiensä kautta.

Tässä tutkimuksessa keskitytään Frijdan (1987), Lazaruksen (1991) sekä Schererin (1987, 2001) emootion määritelmiin, jotka ovat tämän työn kannalta keskeisiä. Frijda (1987) määrittelee emootion vuorovaikutukseen liittyväksi valmiustilaksi, joka valmisteleo ihmistä toimintaan vahvistamalla, ylläpitämällä tai häiritsemällä yksilön ja ympäristön välistä suhdetta. Frijdan näkemyksessä korostuu yksilön ja ympäristön välinen suhde, ja hän pitää Darwinin lailla toimintavalmiutta emootion keskeisenä tekijänä. Myös Lazarus (1991) tuo esiin yksilön ja ympäristön välisen suhteen määritellään emootion psykofyysiseksi reaktioksi, joka muodostuu ihmisen arvioidessa itsensä ja ympäristönsä välistä suhdetta suhteessa omiin tavoitteisiinsa. Hän pitää ärsykkeen kognitiivista arviointia emootion syntymisen kannalta olennaisena ja katsoo tunteiden ja ajattelun olevan toisiinsa vaikuttavia ja toisistaan riippuvaisia tekijöitä.

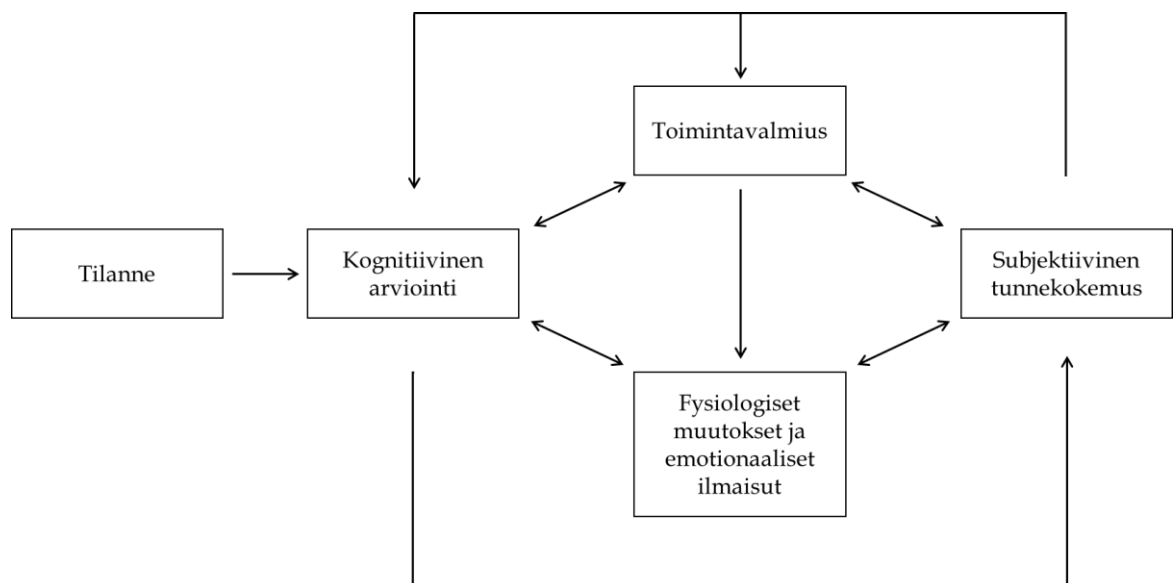
Scherer (1987, 2001) määrittelee emootion tapahtumaksi, joka syntyy ihmisen arvioidessa sisäisiä ja ulkoisia ärsykeitä suhteessa niiden henkilökohtaiseen merkityksellisyyteen, mikä aiheuttaa toisiinsa yhteydessä olevia muutoksia emootion eri osatekijöissä. Scherer pitää Lazaruksen tapaan tilanteen arviointia emootion syntymisen kannalta olennaisena ja heidän molempien emootioteoriansa luokitellaankin niin sanotuiksi arviointiteorioiksi (appraisal theories) (Shuman, & Scherer, 2014).

## 2.2 Tunnekokemus osana emootiota

Monen tutkijan mielestä määrittelyä tärkeämpää on ymmärtää emootioon liittyviä ilmiöitä – niiden luonnetta, tehtäviä, keskinäisiä suhteita ja sitä, miten ja milloin ne ilmestyvät (esim. Frijda, 1987; LeDoux, 2012). Tässä tutkimuksessa emoo-

tiota ja sen muodostumista tarkastellaankin Schererin (1987, 2009) komponenttimallin (component process model, CPM) kautta, joka kuvaa emotion dynaamista prosessiluonnetta ja sen eri osatekijöiden välisiä suhteita (ks. kuvio 1). Mallin avulla selvennetään tunnekokemuksen merkitystä ja asemaa emotion muodostumisessa.

Schererin (1987, 2009) komponenttimallin mukaan emotion koostuu viidestä keskenään vuorovaikutuksessa olevasta osatekijästä: kognitiivisesta arviosta, toimintavalmiudesta, emotionaalisista ilmaisuista, fysiologisista prosesseista sekä subjektiivisesta tunnekokemuksesta. Mesquita, Frijda ja Scherer (1997) korostavat osatekijöiden olevan itsenäisiä, vaikka ne vaikuttavatkin toisiinsa. Osatekijät eivät heidän mukaansa myöskään automaattisesti seuraa toinen toisiaan. Esimerkiksi fysiologisissa muutoksissa ja emotionaalisissa ilmaisuissa voi tapahtua muutoksia ilman toimintavalmiudessa tapahtuvia muutoksia tai päinvastoin (Mevarech, & Maskit, 2015).



KUVIO 1. Emotion prosessimainen komponenttimalli, jossa emotion eri osatekijät toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (mukaillen Scherer, 2009).

Schererin (2001) mukaan emootioprosessin ensimmäisessä vaiheessa, kognitiivisessa arviossa (kuvio 1), yksilö arvioi tilannetta erilaisten henkilökohtaisten merkitysten kautta. Tilanteen merkityksellisyys yksilön kannalta, sen seuraukset yksilön hyvinvointiin ja tavoitteisiin sekä näihin sopeutuminen ovat Schererin mukaan tilanteesta tehtävään arvioon vaikuttavia tekijöitä. Näiden lisäksi arvioon vaikuttavat myös tilanteen merkitys yksilön minäkuvalle sekä sosiaalisille normeille ja arvoille. Sutton (2007) puolestaan korostaa yksilön omien tavoitteiden, henkilökohtaisten voimavarojen sekä aiempien kokemusten vaikuttavan tilanteen arviointiin. Lazarus (1991) pitää kognitiivista arviota osatekijöistä merkittävimpänä, ja hän erottaakin sen emootiosta erilliseksi osakseen. Shumanin ja Schererin (2014) mukaan emotion ymmärtämisen kannalta ei ole kuitenkaan merkitystä, käsitetäänkö kognitiivinen arvio osaksi emootiota vai ei, koska molemmissa näkökulmissa arvioinnin nähdään olevan emotion syntymisen ensimmäinen vaihe sekä vuorovaikutuksessa muiden osatekijöiden kanssa.

Kognitiivisen arvion jälkeen emootioprosessi (ks. kuvio 1) etenee tyypillisesti toimintavalmiuteen, joka valmisteleo ihmistä toimintaan (Scherer, 2005), mutta ei aiheuta vielä minkäänlaista toimintaa (Shuman, & Scherer, 2014). Tässä vaiheessa ihminen pyrkii joko säilyttämään vallitsevan tilan tai muuttamaan sitä niin, että tila tukee hänen tavoitteitaan ja motiivejaan (Frijda, 2000). Esimerkiksi epämiellyttävän tilanteen kohdatessaan ihmisen toimintavalmiuden muutosta voisi Shumanin ja Schererin (2014) mukaan kuvata tarve paeta tilanteesta.

Kognitiivisen arvion ja toimintavalmiuden muutokset johtavat yleensä keuhossa tapahtuviin fysiologisiin muutoksiin, kuten sydämen sykkeen kohoamiseen, hikoiluun tai punastumiseen (Scherer, 2009). Näiden lisäksi ilmenee myös erilaisia emotionaalisia ilmaisuja, kuten koettua emootiota kuvastavia asentoja, ilmeitä tai eleitä. Scherer (2009) korostaa, että tässä vaiheessa syntyneet kognitiiviset arviot, toimintavalmiudet, fysiologiset muutokset ja emotionaaliset ilmaisut voivat tapahtua joko tietoisesti tai tiedostamattomasti.

Emotion muodostumisen viimeinen vaihe, subjektiivinen tunnekokemus (ks. kuvio 1), johon arkikielessä tunteella yleensä viitataan (Nummenmaa, 2010), kokoo yhteen kognitiivisesta arviosta liikkeelle lähteneen emootioprosessin

(Scherer, 2009). Tässä vaiheessa ihminen tulee tietoiseksi ainakin osittain muista emotion osatekijöistä ja pystyy lopulta myös nimeämään omia tunteitaan (Scherer, 2009). Tunnekokemukset ovat kestoaltaan lyhyitä, muutamista sekunneista tunteihin, ja ne voivat ilmestyä voimakkaana (Nummenmaa, 2016). Ekmanin (1994) mukaan tämä erottaakin tunnekokemukset pidempikestoisemmista ja matalammalla intensiteetillä ilmestyvistä mielialoista, joille ei ole selkeää aiheuttavaa tekijää. Tietoisilla tunnekokemuksilla on iso merkitys ihmisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten suhteiden sujuvuuden kannalta, sillä niiden avulla ihminen pystyy tarkkailemaan ja säätelemään omia tunteitaan sekä kommunikoidaan niistä toisten kanssa (Scherer, 2009; Shuman, & Scherer, 2014). LeDouxin ja Hofmannin (2018) mukaan tunnekokemusta pidetäänkin emotion tärkeimpänä tekijänä. Tästä eteenpäin työssä käsitellään pelkästään tunnekokemusta, johon viitataan jatkossa myös tunteen käsitteellä, emotion neljän muun osatekijän jäädessä tutkimuksen ulkopuolelle.

### **2.3 Tunteiden luokittelua**

Tunteet jaotellaan useimmiten joko tunneulottuvuuksiin tai perustunteisiin (Lazarus, 1991). Dimensionaalisessa eli tunneulottuvuuksiin perustuvassa luokittelussa tunteet erotetaan toisistaan kahden tai useamman tunneulottuvuuden perusteella, kun taas perustunteisiin perustuvassa jaottelussa tunteet erotetaan toisistaan yksittäisten perustunteiden kautta (Lazarus, 1991). Frijdan (1987) mukaan tunteita on mahdollista luokitella molemmilla tavoilla, sillä ne liittyvät tunneprosessin eri tasoihin, ja tarkastelevat ilmiötä eri näkökulmista.

Perustunteiden tutkimus pohjautuu Darwinin (1873) tekemiin havaintoihin tunteiden biologisesta perustasta sekä ihmisten johdonmukaisesti käyttämistä tunneilmauksista. Darwinin näkemykset ovat myöhemmin saaneet vahvistusta useista perustunteisiin kohdistuneista tutkimuksista (esim. Ekman, 1992; Plutchik, 2001; Posner, Russell, & Peterson, 2005). Tutkimustulokset perustunteisiin kuuluvista tunneilmauksista osoittavat niiden olevan universaaleja – samoja tun-

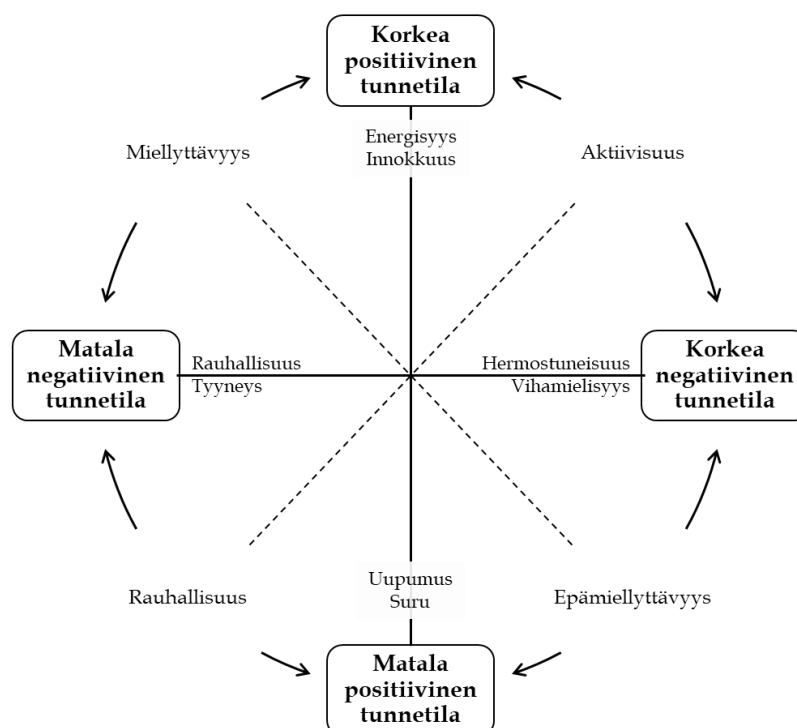
neilmaisuja on havaittu eri kulttuureissa, eri ikäryhmissä ja jopa vertailtaessa ihmisiä ja eri eläinlajeja (Ekman, 1992). Tunneilmaisuihin liittyvä näkemys on kuitenkin myöhemmin saanut osakseen kritiikkiä ja osittain kumottu (Posner ym., 2005).

Perustunteita tarkastelleilla tutkijoilla on eriäviä näkemyksiä siitä, mitkä tunteet ovat perustunteita ja mitä muut tunteet ovat suhteessa näihin. Ekman (1992) määrittelee perustunteiksi vihan, pelon, surun, nautinnon, inhon sekä hämmästyksen. Muut tunteet ovat hänen mukaansa perustunteiden tunnekategorioiden kuuluvia alakäsitteitä. Plutchik (2001) puolestaan pitää perustunteina rakkautta, myönteisyyttä, hämmästyksiä, hyljeksintää, katumusta, halveksintaa sekä aggressiivisuutta. Kaikki muut tunteet ovat hänen mukaansa näiden perustunteiden sekoituksia. Myös Izard (1977) pitää perustunteiden, eli pelon, vihan, häpeän, tyytyväisyyden, inhon, syyllisyyden, tuskan, kiinnostuksen, yllättyneisyyden sekä ilon, ulkopuolelle jääviä tunteita perustunteista muodostuvina sekoituksina.

Toinen yleinen tapa luokitella tunteita on jakaa ne erilaisiin tunneulottuvuuksiin (Lazarus, 1991). Shumanin ja Schererin (2014) mukaan ensimmäisiä tunneulottuvuusmalleja olivat Wundtin (1897) kehittämä jako miellyttävyyteen, virittyneisyyteen ja jännitteisyyteen sekä Schlosbergin (1954) tunnemalli, jossa tunteet jaoteltiin miellyttävyyteen, virittyneisyyteen ja huomioiminen-hylkääminen ulottuvuuteen. Myöhemmin tunteita on jaoteltu myös kahteen tai neljään eri ulottuvuuteen, eikä yksimielisyyttä ulottuvuuksien täsmällisestä määrästä ole saavutettu (Lazarus, 1991). Useimmiten tunteita kuvataan kuitenkin kahden eri ulottuvuuden, miellyttävyyden (valence) ja virittyneisyyden (arousal), kautta (Lazarus, 1991). Pekrunin, Muisin, Frenzelin ja Goetzin (2018) mukaan miellyttävyyttä kuvaa sitä, onko tunne miellyttävä vai epämiellyttävä ja virittyneisyys kertoo tunteen kiihdyttävyydestä tai rauhoittavuudesta. Virittyneisyys näkyy Pekrunin ja kumppaneiden (2018) mukaan usein myös fysiologisina muutoksina. Hyvin kiihdyttävä tunne nostaa sydämen sykettä ja tihentää hengitystahtia, kun taas rauhoittava tunne laittaa elimistön lepotilaan. Posner kollegoineen (2005) puolestaan korostaa, kuinka näiden kahden ulottuvuuden avulla on mahdollista

erottaa hyvin saman sävyisiäkin tunteita toisistaan. Esimerkiksi ilon tunteen voi heidän mukaansa erottaa tyytyväisyydestä, sillä ilon tunteessa miellyttävyys ja virittyneisyys ovat molemmat korkeita, kun taas tyytyväisyydessä miellyttävyys on ilon tavoin korkea, mutta virittyneisyys matala.

Miellyttävyuden ja virittyneisyyden lisäksi tunteet jaotellaan usein myönteiseen ja kielteiseen tunnetilaan (Shuman, & Scherer 2014), joiden on havaittu olevan kaksi merkittävintä ja toisistaan erillistä tunneulottuvuutta kulttuurista riippumatta (Watson, & Tellegen, 1985). Watson ja Tellegen (1985) ovat kuvanneet myönteisiä ja kielteisiä tunteita tunneulottuvuusmallin kautta, jossa tunteet erotetaan toisistaan niiden myönteisyyden (myönteinen virittyneisyys) sekä kielteisyyden (kielteinen virittyneisyys) perusteella (ks. kuvio 2). Tämän tunneulottuvuusmallin pohjalta Watson, Clark ja Tellegen (1988) ovat luoneet myös kansainvälisesti käytetyn Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) -mittarin myönteisten ja kielteisten tunteiden mittaamiseen. Tässä tutkimuksessa käytetään kyseisen mittarin lyhennettyä versiota (I-PANAS-SF, Thompson, 2007).



KUVIO 2. Kaksiulotteinen tunnemalli (mukaillen Watson, & Tellegen, 1985).

Watsonin ja kollegoiden (1988) mukaan myönteinen tunnetila kuvaa yksilön kokemuksen innostuneisuuden, virittyneisyyden ja valppauden astetta (kuvio 2). Korkeaa myönteistä tunnetilaa kuvastavat korkea miellyttävyys ja korkea virittyneisyys, jolloin esimerkiksi energisyyden ja innokkuuden tunteet ovat yleisiä. Puolestaan alhaiseen myönteiseen tunnetilaan kuuluvat vähäinen virittyneisyys ja matala miellyttävyys, jolloin ihminen voi kokea muun muassa uupuneisuuden ja surun tunteita. Kielteinen tunnetila kertoo Watsonin ja kollegoiden mukaan yksilön kokemasta ahdingosta sekä epämiellyttävästä virittyneisyydestä, johon liittyy erilaisia ikäviä tunnetiloja. Korkeaan kielteiseen tunnetilaan kuuluvat matala miellyttävyys ja korkea virittyneisyys, jolloin hermostuneisuuden ja vihamielisyyden tunteet ovat tyypillisiä. Alhaisessa kielteisessä tunnetilassa vallitsevat korkea miellyttävyys ja vähäinen virittyneisyys, ja tällöin tyypillisiä ovat rauhallisuuden ja tyyneyden tunteet.

Watson ja Tellegen (1985) kuitenkin korostavat, ettei monia tunteita voi määritellä pelkästään myönteisiksi ja kielteisiksi, vaan monet tunteet ovat näiden sekoituksia. Esimerkiksi miellyttävyyttä kuvastavat tyytyväisyyden ja ystävällisyyden tunteet ovat heidän mukaansa sekoitus sekä korkeasta myönteisestä tunnetilasta että alhaisesta kielteisestä tunnetilasta, kun taas yllättyneisyydessä ja hämmästyksessä on piirteitä sekä korkeasta myönteisestä että korkeasta kielteisestä tunnetilasta.

Watsonin ja Tellegenin (1985) malli on saanut kritiikkiä myönteisten ja kielteisten tunteiden erottamisesta erillisiksi ulottuvuuksikseen. Osa tutkijoista (esim. Barrett, & Russell, 1998) pitää myönteisiä ja kielteisiä tunteita saman ulottuvuuden vastakkaisina päinä, jolloin niiden kokeminen samanaikaisesti ei ole mahdollista. Mallia on Lazaruksen (1991) mukaan kritisoitu myös sen vuoksi, että se kategorisoi melko erilaisetkin tunteet samaan ulottuvuuteen, jolloin saatetaan menettää arvokasta tietoa tunteiden erilaisista merkityksistä. Mallissa ei Lazaruksen (1991) mukaan huomioida myöskään tunnekokemusten vaihtelua erilaisissa olosuhteissa. Esimerkiksi raukeuden tunne voi aamulla herätessä tun-

tua miellyttävältä, jos tiedossa on rauhallinen ja rento päivä. Kiireisenä ja tarkkaavuutta vaativana aamuna sama tunne voi kuitenkin tuntua hyvinkin epämiellyttävältä.

## 2.4 Opettajien tunteet

Tunteisiin kohdistuneet tutkimukset puuttuivat pitkään kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen kentältä (Pekrun, & Linnenbrink-Garcia, 2014). Zembylasin (2003) mukaan syynä tälle oli länsimaisessa kulttuurissa vallinnut väheksyntä tunteita kohtaan, joka teki kahtiajaon järjen ja tunteiden välille. Tunteet jäivätkin sivuun tutkimuksen keskittyessä opettajien kognitiiviseen ajatteluun ja uskomuksiin, joita pidettiin merkityksellisinä opetuskäytänteiden ymmärtämisessä. Myös tunteiden objektiivisen mittaamisen haastavuus aiheutti Zembylasin (2003) mukaan epäilyä tutkijoissa hidastaen tunnetutkimuksen kehitystä. Lisäksi tutkijat olivat pitkään kiinnostuneita vain oppilaiden kokemista tunteista (Frenzel, 2014). Opettajan kokemista tunteista ei aikaisemmin oltu kiinnostuneita, koska opettajan ajateltiin toteuttavan professiotaan, ja ammatillisuuteen liitettiin omien tunteiden sivuuttaminen.

Vaikka joitain tutkimuksia opettajien tunteista tehtiin jo ennen 2000-lukua (esim. Hargreaves, & Tucker, 1991; Huberman, 1989), suurempi kiinnostus niitä kohtaan heräsi vasta 2000-luvun alussa, jolloin esimerkiksi Hargreaves (2000) sekä Sutton ja Wheatley (2003) tekivät merkittävää työtä aiheen parissa. Vähitellen opettajiin kohdistunut tunnetutkimus on vakiinnuttanut asemansa tärkeänä tutkimuskohteena (Pekrun, & Linnenbrink-Garcia, 2014; Uitto ym., 2015). Tutkimuksia on Uiton ja kollegoiden (2015) kirjallisuuskatsauksen mukaan tehty muun muassa opettajan tunteista ja identiteetistä, opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteista, opettajien tunneälykkyydestä sekä opettajien emotionaalisesta uupumuksesta. Myös Pekrun kollegoineen (2018) tuo esiin opettajan tunne-elämän kielteisen puolen, kuten masentuneisuuden, ahdistuneisuuden sekä työuupumuksen saavuttaneen verrattain suuren huomion.



**Opettajien tunnekokemukset.** Opettajien on havaittu kokevan hyvin laajalti myönteisiä ja kielteisiä tunteita (Frenzel, 2014; Goetz ym., 2015; Sutton, & Wheatley, 2003), mikä kuvastaa työn tunnepitoista luonnetta (Pahkin, Vanhala, & Lindström, 2007). Kielteiset tunteet ovat kuitenkin osoittautuneet opettajilla selvästi harvinaisemmiksi kuin myönteiset tunteet (Frenzel ym., 2009; Frenzel, 2014; Goetz ym., 2015). Lisäksi tutkimuksissa on havaittu opettajien raportoivan hetkelliset, tilannekohtaiset tunteensa matalammiksi kuin pysyvämmät, piirteenomaiset tunteensa (Frenzel ym., 2009; Goetz ym., 2015).

Frenzelin (2014) kirjallisuuskatsauksen mukaan opettajien kokemiin tunteisiin kuuluvat muun muassa nautinnon, ylpeyden, suuttumuksen, ahdistuneisuuden, häpeän, syyllisyyden, säälin ja tylsistyneisyyden tunteet. Suttonin ja Wheatleyn (2003) kirjallisuuskatsauksessa opettajien on havaittu kokevan myös välittämisen, kiintymyksen, ilon, rakkauden, tyytyväisyyden, innokkuuden, turhautuneisuuden, avuttomuuden ja surun tunteita. Vaikka opettajien kokema tunneskaala onkin hyvin laaja, nousevat tietyt tunnekokemukset tutkimuksissa esille enemmän. Myönteisistä tunteista etenkin nautinto on osoittautunut opettajilla hyvin tavanomaisiksi tunteeksi (Frenzel ym., 2009; Goetz ym., 2015; Keller ym., 2014). Opettajat kokevat melko paljon myös innostuneisuutta (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert, & Pekrun, 2011) ja ylpeyttä (Darby, 2008; Goetz ym., 2015). Kielteisistä tunteista tyypillisiä ovat turhautuneisuuden (Chang, 2013; Sutton, 2007), suuttumuksen, ahdistuneisuuden (Frenzel ym., 2009; Goetz ym., 2015; Keller ym., 2014) sekä häpeän tunteet (Bibby, 2002; Hargreaves, & Tucker, 1991).

**Tunteiden vaihtelu vuorokauden aikana.** Tunteet ovat lyhytkestoisia ja tilanteiden mukaan muuttuvia (Pekrun ym., 2018), minkä vuoksi tunnekokemuksissa ehtii tapahtua monenlaista vaihtelua vuorokauden aikana. Etenkin opettajan työssä, jossa tilanteet muuttuvat jatkuvasti ja usein ennakoimatta, voisi kuvitella myös opettajien kokemissa tunteissa tapahtuvan paljon vaihtelua. Tutkimuksia opettajien tunteiden vaihtelusta vuorokauden aikana on kuitenkin tehty hyvin vähän. Stonen ja kumppaneiden (2006) tutkimuksessa opettajat olivat osa tutkimusjoukkoa, kun tunteiden vaihtelua työpäivän aikana tutkittiin eri alojen naistyöntekijöillä. Tutkimuksessa työntekijät kokivat myönteisiä tunteita eniten

iltapäivällä ja illalla, kun taas kielteiset tunteet olivat korkeimmillaan aamupäivällä ja iltapäivällä.

**Tunteisiin vaikuttavat tekijät.** Opettajan tunteisiin vaikuttavat niin itseen kohdistuvat tekijät (Darby, 2008) kuin oppilaiden (Frenzel ym., 2009; Hagenauer, Hascher, & Volet, 2015), kollegoiden (Bibby, 2002) ja vanhempien (Lasky, 2000) kanssa käytävään vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. Hyvät suhteet oppilaisiin saavat opettajissa aikaan ilon tunteita (Hagenauer ym., 2015; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012), kun taas suuttumuksen tunteet heräävät tyypillisesti oppilaiden huonon käytöksen vuoksi (Frenzel ym., 2009; Hagenauer ym., 2015). Suuttumuksen, turhautuneisuuden ja pelon tunteet aiheutuvat Laskyn (2000) mukaan myös vanhemmista, jotka eivät noudata vanhemman käytökseen soveltuvia institutionaalisia normeja. Innokkuutta ja ylpeyttä koetaan tyypillisesti oppilaiden oppimisesta ja saavutuksista sekä opettajan omien ohjauskäytänteiden kehittymisestä, kun taas ahdistuneisuus ja pelko syntyvät tyytymättömyydestä omaan opetukseen (Darby, 2008). Bulloughin, Mortensen Bulloughin ja Blackwell Mayesin (2006) mukaan opettajat kokevat ahdistuneisuutta myös luokanhallintaan liittyvistä vaikeuksista sekä huonosta opetukseen valmistautumisesta. Häpeä ja syyllisyys puolestaan heräävät, jos omia tavoitteita ei koeta saavutetuiksi (Hargreaves, & Tucker, 1991), tai pelätessä kollegoiden antamaa kritiikkiä (Bibby, 2002).

**Tunteiden merkitys.** Tutkimusten mukaan tunteet ovat yhteydessä opettajan terveyteen ja hyvinvointiin (Chang 2009; Keller ym., 2014). Kielteisten tunteiden on havaittu johtavan työuupumukseen (Frenzel ym., 2016; Keller ym., 2014; Kunter ym., 2011), kun taas myönteisten tunteiden on osoitettu lisäävän opettajan psyykkistä hyvinvointia (Kunter ym., 2011) ja työn imua (Burić, & Macuka, 2017). Opettajan tunteet vaikuttavat myös opettajan käyttämiin opetuskäytänteisiin, opetuksen laatuun sekä opettajan ja oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin (Frenzel ym., 2009; Frenzel ym., 2016). Frenzelin ja kollegoiden (2009) mukaan nautintoa kokevat opettajat pitävät oppilaiden mielestä innostavampia, johdonmukaisempia ja tiedollisesti haastavampia oppitunteja sekä tarjoavat oppilailleen enemmän autonomiaa ja tukea oppituntien aikana. Sen sijaan oppilaat

arvioivat suuttumusta kokevien opettajien opetuksen laadun huonommaksi ja annetun tuen heikommaksi. Frenzel kollegoineen (2016) tuo lisäksi esiin, kuinka opettajan myönteiset tunteet ovat positiivisesti yhteydessä selkeämpään ja vaihtelevampaan opetukseen, virheitä hyväksyvämpään ilmapiiriin, oppilaista välittämiseen sekä parempaan tukeen epäonnistumisten jälkeen. Kielteiset tunteet taas ovat negatiivisesti yhteydessä opetuksen laatuun ja oppilaiden arvostukseen.

**Tunteet ja työkokemus.** Opettajien tunteiden on havaittu vaihtelevan työkokemuksen mukaan (Chang, 2009; Goddard, & Foster, 2001; Hargreaves, 2005). Tutkimukset osoittavat työuran alussa olevien opettajien kokevan kaikenlaiset tunteet voimakkaampina kuin opettajien, jotka ovat tehneet pidemmän työuran (Chang, 2009; Hargreaves, 2005). Uran alussa olevilla opettajilla korostuvat etenkin innokkuuden (Hargreaves, 2005), ahdistuneisuuden (Chang, 2009), epävarmuuden ja hermostuneisuuden tunteet (Goddard, & Foster, 2001). Oplatkan ja Eizenbergin (2007) lastentarhanopettajiin kohdistunut tutkimus osoittaa myös turhautuneisuuden tunteiden olevan työuran alkuvaiheessa hyvin tavanomaisia.

Intratorin (2006) mukaan työuran alussa koetut kielteiset tunteet voivat johtua uudenlaisten haasteiden kohtaamisesta. Aiempi kokemus esimerkiksi opetussuunnitelman toteuttamisesta tai luokanhallinnasta on työuran alkuvaiheessa hyvin vähäistä (Chang, 2009). Lisäksi Intrator (2006) tuo esiin, että uran alkuvaiheessa opettajat saattavat myös kokea päätöksenteon vaikeaksi sekä pelätä kollegoiden arvostelua ja oppilaiden arvostuksen puutetta. Työuran alussa myönteisten tunteiden syntymisen taustalla taas voivat vaikuttaa hyvin sujuneet oppitunnit, oppilaan arvostus sekä opettajan läpimurrot ryhmän tai yksittäisen oppilaan kanssa (Intrator, 2006)

Hargreavesin (2005) tutkimuksessa työuransa keskivaiheessa olevat opettajat säilyttivät työssä tarvittavan innokkuuden, mutta innokkuuden kokemukset laskivat työuran alkuvaiheesta. Heillä oli myös vähemmän turhautuneisuutta ja enemmän varmuutta kuin aiemmin. Pitkän työuran tehneet opettajat puolestaan kokivat enemmän uupumusta ja kielteisiä tunteita sekä vähemmän myön-

teisiä tunteita. Toisaalta helpotusta ja rentoutuneisuutta koettiin aiempaa enemmän. Myös Fernández-Berrocalin, Gutiérrez-Cobon, Rodríguez-Corralesin ja Cabellon (2017) tutkimus osoittaa myönteisten tunteiden vähenevän työuran pidentymisen myötä. Kunter kollegoineen (2011) puolestaan on havainnut innostuneisuuden olevan kielteisesti yhteydessä opettajien työkokemukseen.

### 3 TYÖN IMU

Työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen kohdistuneissa tutkimuksissa on perinteisesti tarkasteltu vain työelämän kielteisiä puolia, kuten pahoinvointia ja sairauksia (Hakanen, 2014). Sama ilmiö on näkynyt myös opettajien työhyvinvointiin keskittyneissä tutkimuksissa, joissa on toistuvasti nostettu esiin opettajien työstressin ja työuupumuksen määrä (Onnismaa, 2010). Kuitenkin 2000-luvulla näkemys työhyvinvoinnista on vähitellen laajentunut, ja tarkastelu on kohdentunut myös myönteisiin työhyvinvoinnin näkökulmiin (Hakanen, 2014), kuten työn imuun (Hakanen, 2002; Schaufeli ym., 2002).

#### 3.1 Työn imun määrittelyä

Kahn (1990) oli ensimmäisiä tutkijoita, joka tarkasteli työn imua (personal engagement). Hän on määritellyt työn imun työntekijän kokonaisvaltaiseksi läsnäoloksi, sitoutumiseksi ja uppoutumiseksi työrooliinsa, jotka mahdollistavat fyysisen, kognitiivisen ja emotionaalisen itseilmaisun työssä. Kahnin (1990) jälkeen työn imua (engagement) ovat tutkineet Maslach ja Leiter (1997) määritellen työn imun työuupumuksen vastakohdaksi. Heidän mukaansa työn imua kokevalta työntekijältä puuttuvat uupumusta kuvastavien väsymyksen, kyynistyneisyyden sekä heikentyneen ammatillisen itsetunnon oireet. Sen sijaan työntekijällä on runsaasti näiden kolmen työuupumusulottuvuuden vastakkaisia energisyyden, sitoutumisen ja pystyvyyden kokemuksia. Suuremmaksi kiinnostuksen kohteeksi työn imu on tullut kuitenkin vasta 2000-luvun alussa Schaufelin ja kollegoiden (2002) tutkimusten ja heidän kehittämänsä englanninkielisen käsitteen, work engagement, myötä. Suomessa aihetta tutkinut Hakanen (2002) on luonut käsitteelle suomenkielisen vastineen, työn imu.

Tässä tutkimuksessa työn imua lähestytään Schaufelin ja hänen tutkimusryhmänsä (2002) määritelmän kautta. Heidän mukaansa työn imu on myönteinen ja pysyvä tunne- ja motivaatiotila, jolle ominaista ovat tarmokkuuden (vigor), omistautumisen (dedication) sekä uppoutumisen (absorption) kokemukset.

Tarmokkuus näkyy työntekijän energisyytenä, tuottavuutena ja sinnikkyytenä vastoinkäymisiä kohdatessa (Schaufeli ym., 2002). Schaufelin ja kollegoiden (2002) mukaan omistautumista kuvaa työntekijän sitoutuminen työhönsä, ylpeyden ja innokkuuden tunteet sekä työn kokeminen merkitykselliseksi ja haasteelliseksi. Uppoutuminen, jota koetaan yleensä vähemmän kuin tarmokkuutta tai omistautumista (Bakker ym., 2007), näkyy työntekijän syvänä keskittyneisyyden tilana, ajantajun katoamisena sekä työstä irtautumisen vaikeutena (Schaufeli ym., 2002).

Uppoutuminen muistuttaa Csikszentmihalyin (1991) määrittelemää virtauksen (flow) käsitettä, jolla tarkoitetaan syvää keskittymisen ja uppoutumisen kokemusta johonkin tehtävään tai toimintaan. Virtausta kokevalle ihmiselle on tyypillistä täydellinen hallinnan ja kontrollin tunne sekä ajantajun ja tietoisuuden katoaminen (Csikszentmihalyi, 1991). Toisin kuin työn imu, joka on laaja-alaista ja pysyvää, virtaus on lyhytkestoista ja yksittäisiin huippuhetkiin kohdistuvaa, eikä se rajaudu pelkästään työhön (Hakanen, 2014; Schaufeli ym., 2002).

Vaikka työn imu nähdään suhteellisen pysyvänä tilana, työn imun kokemukset voivat vaihdella eri päivien tai viikkojen välillä (Hakanen, 2014). Työn imulla ei myöskään tarkoiteta työn kokemista pelkästään mukavana ja vaivattomana, vaan työn haasteiden tulee tuntua mielekkäiltä ponnisteluista huolimatta (Hakanen, 2014). Toisin kuin Maslach ja Leiter (1997), Schaufeli tutkimusryhmineen (2002) painottaa, etteivät työn imu ja työuupumus ole toisensa poissulkevia tekijöitä, vaan toisistaan täysin erillisiä ilmiöitä. Työn imua kokevalla työntekijällä voi siis olla myös työuupumuksen oireita ja päinvastoin (Hakanen, 2009).

Työn imuun sekoitetaan usein sen lähikäsitteet työholismi (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008) ja työtyytyväisyys (Schaufeli, 2018), jotka kuitenkin eroavat oleellisesti työn imusta. Vaikka työn imua ja työholismia yhdistää voimakas tarve panostaa työhön, motiivit työn teon taustalla ovat erilaiset (Bakker ym., 2008). Kun työn imua kokevat työntekijät työskentelevät kovasti työstä saamansa nautinnon vuoksi, työholistien toimintaa ohjaa sisäinen pakottava tarve työn tekoon (Schaufeli, Taris, & van Rhenen, 2008). Työn imu ja työtyytyväisyys taas ovat molemmat myönteisiä tunnetiloja, mutta ne eroavat toisistaan

virittyneisyyden suhteen, joka työn imussa on korkea ja työtyytyväisyydessä matala (Schaufeli, 2018). Työn imua kokeva työntekijä tarttuu tilanteisiin aktiivisesti ja aloitteellisesti, on energinen ja ottaa haasteita mielellään vastaan, kun taas työtyytyväisyyttä kokeva työntekijä antaa asioiden vain tapahtua, ei motivoitu haasteista ja on asioihin sellaisenaan tyytyväinen (Schaufeli, 2018).

### 3.2 Opettajien kokema työn imu

Bakkerin ja hänen työryhmänsä (2007) tutkimus osoittaa suomalaisten opettajien kokevan korkeaa työn imua. Myös laajemmin koko koulutusalaan kohdistuneen vuoden 2012 Työ ja terveys Suomessa -haastattelututkimuksen mukaan koulutusalalan työntekijöiden työn imu on korkea (Perkiö-Mäkelä, & Ervasti, 2013). Hakasen, Ropposen, Schaufelin ja De Witten (2019) tuore tutkimus mukaillee aiempia tuloksia osoittaen opetuslalla koetun työn imun olevan korkea. Eroavaisuuksia opettajien työn imun kokemuksissa on kuitenkin havaittu iän (Guglielmi, Bruni, Simbula, Fraccaroli, & Depolo, 2016) ja työkokemuksen (Day ym., 2006; Hakanen, 2004) mukaan. Guglielmin ja kollegoiden (2016) mukaan nuoret opettajat kokevat työn imua enemmän kuin vanhemmat opettajat. Työuran aikana eniten työn imua koetaan työuran alussa, mutta myös uran lopussa (Day ym., 2006; Hakanen, 2004).

**Työn imua vahvistavat tekijät.** Työn imun syntymistä selitetään usein työn vaatimusten ja työn voimavarojen mallin (Job Demands-Resources Model, JD-R) kautta, jossa työn vaatimukset ja työn voimavarat voivat johtaa kahteen erilliseen, mutta rinnakkaiseen hyvinvointiprosessiin: energia- ja motivaatioprosessiin (Schaufeli, & Bakker, 2004). Energiaprosessissa työn korkeat vaatimukset voivat aiheuttaa työuupumusta ja sitä kautta heikentää työntekijän terveyttä ja työkykyä, kun taas motivaatioprosessissa työn voimavaratekijät voivat edistää työn imua ja lisätä tällä tavoin työhön sitoutumista (Hakanen, 2004). Työn voimavaratekijät, joilla tarkoitetaan työn fyysisiä, sosiaalisia ja organisatorisia piirteitä, ovatkin osoittautuneet merkittäviksi työn imua vahvistaviksi tekijöiksi

(Hakanen, 2009). Ne vähentävät kokemusta työn vaatimuksista, kuten työpaineista ja rasittavasta työympäristöstä (Bakker ym., 2007), edistävät työntekijän tavoitteiden saavuttamista sekä lisäävät henkilökohtaista kasvua, oppimista ja kehittymistä (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001).

Hakasen ja kumppaneiden (2006) mukaan merkittävimpiä työn imua vahvistavia työn voimavaratekijöitä opettajan ammatissa ovat esimiehen tuki, hyvä tiedonkulku, myönteinen ja innovatiivinen työilmapiiri sekä vaikutusmahdollisuudet omassa työssä. Näiden lisäksi työn imua lisäävät työn arvostus (Bakker ym., 2007), työn itsenäisyys (Hakanen, 2002) sekä hyvät ja palkitsevat opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteet (Klassen ym., 2012). Bakkerin ja Balin (2010) mukaan työn imua kokevat opettajat pystyvät todennäköisesti kasvattamaan myös itse omia työn voimavarojaan hakemalla kollegiaalista tukea tai etsimällä mahdollisuuksia kehittää itseään. Muiden ammattiryhmien työntekijöihin kohdistuneet tutkimukset osoittavat myös työn tarjoamien kehittymismahdollisuuksien (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2009) sekä kollegoiden tuen (Xanthopoulou, Bakker, Heuven, Demerouti, & Schaufeli, 2008) olevan tärkeitä työn voimavaroja, mikä antaa viitteitä niiden mahdollisesta merkityksestä myös opettajan työn imulle. Bakkerin ja kollegoiden (2007) mukaan työn imua lisäävät työn voimavaratekijät ovat merkittäviä etenkin työn vaatimusten, kuten oppilaiden häiriökäyttäytymisen, ollessa korkealla.

Työn voimavarojen lisäksi yksilölliset voimavarat ovat osoittautuneet tärkeiksi työn imua vahvistaviksi tekijöiksi (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2007). Yksilöllisillä voimavaroilla tarkoitetaan persoonaan liittyviä henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka edistävät yksilön kykyä kontrolloida ja vaikuttaa ympäristöönsä menestyksekkäästi (Hobfoll, Johnson, Ennis, & Jackson, 2003). Ne vaikuttavat työntekijän kokemukseen työoloistaan ja työn voimavaroistaan sekä siihen, miten hän osaa hyödyntää näitä työssään (Hakanen, 2011). Xanthopouloun ja kollegoiden (2008) mukaan yksilölliset voimavarat auttavat tavoitteiden saavuttamisessa, suojaavat erilaisilta uhkilta ja niihin liittyviltä fysiologisilta ja psykologisilta seurauksilta sekä edistävät henkilökohtaista kasvua ja kehittymistä.



Opettajien työn imusta ja yksilöllisistä voimavaroista tehtyjä kansainvälisiä vertaisarvioituja tutkimuksia ei ole. Kuitenkin muista ammattiryhmistä tehtyjen tutkimusten pohjalta voidaan ennakoida myös opettajan työn imun kannalta keskeisiä yksilöllisiä voimavaroja. Aiemmat tutkimukset osoittavat minäpystyvyyden (Laguna, Wiktor, & Żaliński, 2017; Xanthopoulou ym., 2009) optimismin (Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2012; Xanthopoulou ym., 2009) sekä työpohjaisen itsetunnon (Mauno, Kinnunen, & Ruokolainen, 2007; Xanthopoulou ym., 2009) edistävän työntekijöiden työn imun kokemuksia. Näiden lisäksi toivo (Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2012) ja sinnikkyys (Kašpárková, Vaculík, Procházka, & Schaufeli, 2018) nähdään työn imun kannalta merkittävänä yksilöllisinä voimavaroina.

Muita opettajien työn imua vahvistavia voimavaroja ovat työn merkityksellisyyden kokemukset (van Wingerden, & Poell, 2019) sekä perheeltä ja ystäviltä saatu sosiaalinen tuki (Minghui, Lei, Xiaomengi, & Potmješilc, 2018). Hakanen (2009, 2011) on esittänyt myös työn tuunaamisen eli työn muokkaamisen työntekijän näköiseksi, työn imun välittymisen ihmisten välillä sekä kodin voimavarojen vahvistavan työn imua. May, Gilson ja Harter (2004) puolestaan tuovat esiin työn turvallisuuden kokemusten sekä uskon omiin työn kannalta riittäviin voimavaroihin edistävän työn imua.

**Työn imua heikentävät tekijät.** Opettajien työn imun tarkastelussa on tärkeää tunnistaa myös tekijät, jotka voivat heikentää työn imua. Bakkerin ja kumppaneiden (2007) mukaan työn imu voi heikentyä sekä työn voimavaratekijöiden vähäisyyden että liiallisten työn vaatimusten vuoksi. Työn vaatimustekijöistä etenkin oppilaiden huono käytös (Bakker ym., 2007), työn määrällinen kuormittavuus sekä fyysisen työympäristön rasittavuus laskevat opettajien kokemaa työn imua (Hakanen, 2002). Työn voimavaratekijöiden vähäisyys puolestaan heikentää opettajan kykyä suoriutua työnsä vaatimuksista (Hakanen ym., 2006), mikä voi laskea työn imua suoraan (Bakker ym., 2007) tai välillisesti lisääntyneen työuupumuksen kautta (Hakanen ym., 2006).

**Työn imun merkitys.** Burićin ja Macukan (2017) mukaan työn imun kokemukset opettajan työssä ovat merkityksellisiä sekä opettajien itsensä että oppilaiden, vanhempien, kouluyhteisön ja yleisesti koko koulutusjärjestelmän kannalta. Hakasen (2002) mukaan työn imu edistää opettajien terveyttä ja työkykyä. Lisäksi työn imua kokevilla työntekijöillä on havaittu vähemmän ja lyhyempiä poissaoloja työstä (Schaufeli, Bakker, & van Rhenen, 2009) sekä vähemmän työstressin kokemuksia (Hakanen, 2004).

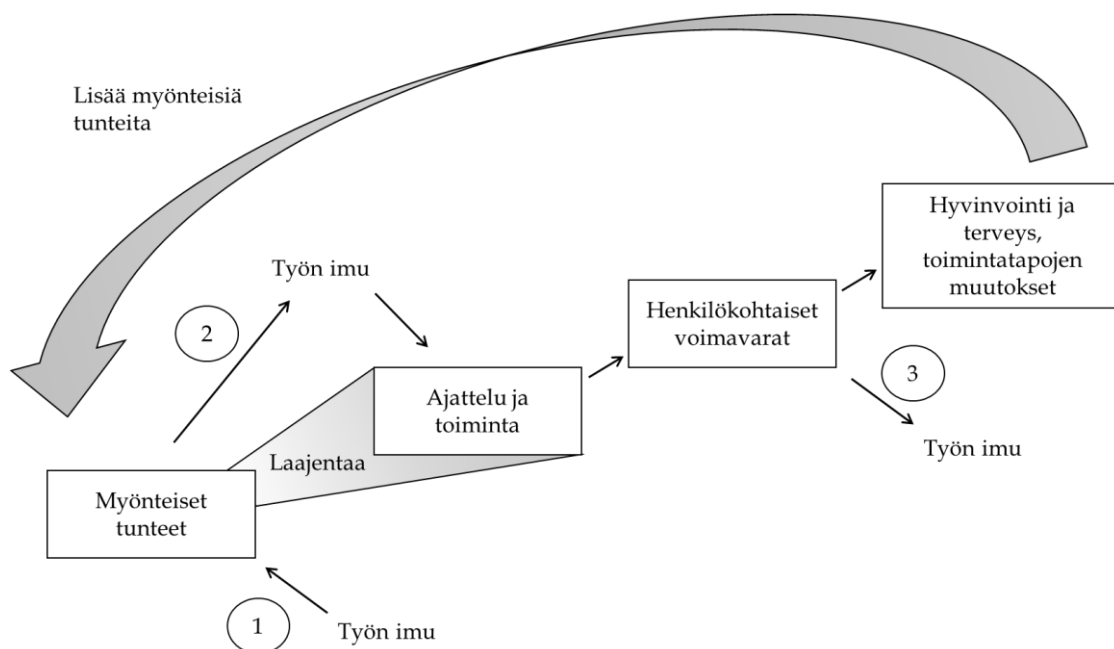
Bakkerin ja Balin (2010) mukaan opettajan kokema työn imu parantaa hänen työtään luokassa. Tätä kautta työn imun kokemisella saattaakin olla vaikutusta niin oppilaiden parempiin suorituksiin kuin yleisesti koulutuksen laatuun (Burić, & Macuka, 2017). Burić ja Macuka (2017) kuvaavat työn imua kokevaa opettajaa sitoutuneeksi oppilaille asettamiinsa oppimistavoitteisiin, kärsivälliseksi haasteita kohdatessaan sekä oppilaiden tarpeet huomioon ottavaksi. Opettajan työn imu voi tuoda myös koulun työyhteisöön myönteisen kierteen, sillä työn imun on havaittu välittyvän työtoverilta toiselle (Perhoniemi, & Hakanen, 2013). Lisäksi työn imulla on Hakasen ja kollegoiden (2006) mukaan merkittävä vaikutus työssä pysymisen kannalta. Se lisää opettajan sitoutumista organisaatioon (Hakanen ym., 2006) ja vähentää irtisanoutumisaikeita (Schaufeli, & Bakker, 2004).

### **3.3 Opettajien työn imun ja tunteiden yhteys**

Vaikka työn imu määritellään myönteiseksi tunne- ja motivaatiotilaksi (Schaufeli ym., 2002), tiedetään opettajien työn imun ja myönteisten tunteiden välisestä yhteydestä toistaiseksi melko vähän. Myös työn imun ja kielteisten tunteiden yhteyttä on tutkittu hyvin vähän, sillä kielteiset tunteet on tyypillisesti liitetty työstressiin ja -uupumukseen (Burić, & Macuka, 2017). Kansainvälisiä tutkimuksia tunteiden ja työn imun välisestä yhteydestä on kuitenkin tehty joitakin, mutta ne ovat kohdistuneet pääasiassa yläkoulun opettajiin (esim. Burić, & Macuka, 2017; Salanova, Llorens, & Schaufeli, 2011). Tämän vuoksi nimenomaan luokanopettajien tunnekokemusten ja työn imun välisen yhteyden tarkastelu on tärkeää.

Burićin ja Macukan (2017) mukaan työn imun ja myönteisten tunteiden välillä vallitsee vastavuoroinen yhteys: työn imu lisää opettajien myönteisiä tunteita, ja myönteiset tunteet puolestaan lisäävät työn imua. Myös Salanova kollegooneen (2011) on havainnut myönteisten tunteiden kasvattavan opettajien työn imun kokemuksia. Lisäksi myönteisten tunteiden on havaittu lisäävän työn imua epäsuorasti yksilöllisten voimavarojen kautta (Ouweneel, Le Blanc, Schaufeli, & van Wijhe, 2012). Ouweneelin ja kollegoiden (2012) tutkimus ei kohdistunut opettajiin, mutta tuloksen voidaan kuitenkin ajatella ennakoivan myös opettajien myönteisten tunteiden ja työn imun välistä epäsuoraa yhteyttä.

Salanovan, Schaufelin, Xanthopouloun ja Bakkerin (2010) mukaan tutkimuksissa havaittua työn imun ja myönteisten tunteiden välistä vastavuoroista yhteyttä voidaan selittää Fredricksonin (2001, 2013) laajenna ja vahvista (broaden and build) -teorian kautta, joka kuvaa myönteisten tunteiden merkitystä yksilön hyvinvoinnille. Teorian mukaan myönteiset tunteet laajentavat ihmisen ajattelun ja toiminnan mahdollisuuksia (thought-action repertoires) sekä lisäävät yksilön henkilökohtaisia voimavaroja, kuten minäpystyvyyttä ja sinnikkyyttä. Nämä puolestaan edistävät yksilön hyvinvointia, muuttavat toimintatapoja sekä lisäävät tulevaisuudessa koettuja myönteisiä tunteita. Salanovan ja kumppaneiden (2010) mukaan työn imu linkittyy Fredricksonin (2001, 2013) teoriassa esitettyihin myönteisiin tunteisiin, ajattelun ja toiminnan laajentumiseen, voimavarojen kasvuun, hyvinvointiin sekä myönteisten tunteiden kierteeseen eri tavoin (ks. kuvio 3), ja tätä kautta tutkimuksissa havaittuja myönteisten tunteiden ja työn imun välisiä yhteyksiä voidaan peilata laajenna ja vahvista -teoriaan.



KUVIO 3. Myönteisten tunteiden ja työn imun vastavuoroinen yhteys (mukailien Fredrickson, 2013).

Laajenna ja vahvista -teorian mukaan myönteiset tunteet ilmaantuvat etenkin silloin, kun ihminen on miellyttäväksi koetussa tilanteessa (Fredrickson, 2001, 2013). Työn imu myönteisenä tunne- ja motivaatiotilana voidaan Salanovan ja kollegoiden (2010) mukaan tulkita tällaiseksi miellyttäväksi myönteisiä tunteita esiin tuovaksi tilanteeksi, mikä selittää työn imun kasvattavan myönteisiä tunteita. Myönteisistä tunteista aiheutuvaa korkeampaa työn imua voidaan myös tarkastella Fredricksonin teorian kautta. Toistuvasti myönteisiä tunteita työpäikällä kokevat työntekijät ovat yleensä kiinnostuneempia työstään sekä vahvemmin kiinnittyneitä työhönsä, mikä puolestaan voi johtaa pysyvämpään motivaationaaliseen tarmokkuuden, omistautumisen ja uppoutumisen tilaan, eli työn imuun (Salanova ym., 2010). Kolmas tutkimuksissa löydetty yhteys eli se, että myönteiset tunteet lisäävät työn imua epäsuorasti yksilöllisten voimavarojen kautta, käy selkeimmin ilmi laajenna ja vahvista -teoriasta. Teorian mukaan myönteiset tunteet lisäävät yksilön henkilökohtaisia voimavaroja, joiden taas on useissa tutkimuksissa osoitettu vahvistavan työntekijän kokemaa työn imua (esim. Mauno ym., 2007; Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2012; Xanthopoulou

ym., 2009). Kuviossa 3 on esitetty edellä mainitut myönteisten tunteiden ja työn imun väliset yhteydet.

Burićin ja Macukan (2017) mukaan työn imun kokonaisvaltaisen ymmärtämisen vuoksi on tärkeää huomioida myönteisten tunteiden lisäksi myös kielteiset tunteet. Heidän tutkimuksensa osoittaakin opettajien vähäisemmän työn imun lisäävän kielteisiä tunteita, mutta myös päinvastoin, eli kielteisten tunteiden johtavan vähäisempään työn imuun. Mojsa-Kajan, Golonkan ja Marekin (2015) tutkimuksessa opettajien työn imun ja kielteisten tunteiden välistä yhteyttä on tarkasteltu erilaisten opettajaprofiilien kautta. Kyseinen tutkimus osoittaa työn imua kokevien opettajien kuuluvan profiiliin, jossa koetaan vähän kielteisiä tunteita.

Burićin ja Macukan (2017) mukaan korkeamman työn imun ja vähäisten kielteisten tunteiden yhteyttä voidaan selittää sillä, että tyypillisesti kielteiset tunteet lisäävät välttelevää ja vetäytyvää käytöstä, jotka ovat vastakkaisia käyttäytymistapoja kuin työn imuun kuuluvat aktiivisuus, aloitteellisuus ja energisyys. Matalamman työn imun ja lisääntyneiden kielteisten tunteiden yhteys taas johtuu heidän mukaansa siitä, että vähäisempää työn imua kokevat opettajat eivät ole niin energisiä tai sinnikkäitä kuin korkea työn imua kokevat, mikä voi altistaa kielteisille tunteille. Vähäistä työn imua kokevat opettajat eivät myöskään ole tyypillisesti yhtä valmiita ponnistelemaan haasteita kohdatessaan kuin korkea työn imua kokevat, mikä voi osaltaan johtaa kielteisten tunteiden kokemiseen. Lisäksi Burićin ja Macukan (2017) mukaan vähäinen työn imu kielteisiä tunteita aiheuttavana tekijänä on hyvin oletettua, jos työn imu nähdään Maslachin ja Leiterin (1997) tapaan kielteisiä tunteita sisältävän työuupumuksen vastakohtana.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, missä määrin toista luokkaa opettavat luokanopettajat kokevat tilannekohtaisia myönteisiä ja kielteisiä tunteita sekä työn imua. Lisäksi tutkitaan luokanopettajien tunnekokemuksissa ilmenevää vaihtelua vuorokauden aikana sekä sitä, missä määrin opettajien tunnekokemukset eroavat työkokemuksen suhteen toisistaan. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, miten luokanopettajien tilannekohtaiset tunnekokemukset ja työn imu ovat yhteydessä toisiinsa, kun työkokemus on huomioitu. Aiemmissä tutkimuksissa työkokemuksen on havaittu olevan yhteydessä opettajien tunteisiin (Fernández-Berrocal ym., 2017) ja työn imuun (Day ym., 2006; Hakanen, 2004), minkä perusteella työkokemus vakioidaan tässä tutkimuksessa.

1. Missä määrin luokanopettajat kokevat tilannekohtaisia myönteisiä ja kielteisiä tunteita sekä työn imua?
2. Missä määrin luokanopettajien tunnekokemuksissa on vaihtelua vuorokauden aikana?
3. Missä määrin luokanopettajien tunnekokemukset eroavat työkokemuksen suhteen toisistaan?
4. Miten luokanopettajien tunnekokemukset ovat yhteydessä työn imuun, kun työkokemus on huomioitu?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineisto on osa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI; Lerkkanen, & Pakarinen, 2017–2022) -tutkimushanketta, jonka tarkoituksena on tutkia opettajien ja oppilaiden hyvinvointia ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä sekä stressin tarttumista luokassa opettajien ja oppilaiden välillä. Lisäksi hankkeen avulla selvitetään opetustyön kuormittavuuden heijastumista luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen sekä oppilaiden oppimiseen ja motivaatioon.

Tässä tutkimuksessa käytettiin opettajien aineistoa keväältä 2019, jolloin tutkimukseen osallistui 50 toisen luokan luokanopettajaa kahdeksalta eri paikkakunnalta Keski-Suomesta. Luokanopettajista 46 oli naisia ja 3 miehiä. Työkoke-musta koulussa heillä oli 0–40 vuotta. Kaikilla oli luokanopettajan pätevyys ja lisäksi heistä 21:llä oli jokin muu kelpoisuus. Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin työn imun ja työkokemuksen osalta opettajille lähetetyn kyselylomakkeen strukturoituja kysymyksiä. Kyselylomakkeeseen vastasi 49 luokanopettajaa. Tunteiden osalta hyödynnettiin strukturoitua mobiilikyselyä, johon osallistuminen oli opettajille vapaaehtoista. Luokanopettajat saivat itse valita, vastaavatko tähän tilannekohtaisia tunteita kartoittavaan kyselyyn viiden vai kahden päivän ajan. Luokanopettajista 33 vastasi viiden päivän ajan ja 17 kahden päivän ajan. Opettajat saivat mobiilikyselyyn vastaamisesta palkkioksi 1-2 elokuvalippua riippuen osallistumispäivien määrästä.

### 5.2 Mobiilipäiväkirja aineistonkeruumenetelmänä

Tässä tutkimuksessa luokanopettajien tunnekokemusten mittaamisessa käytettiin mobiilipäiväkirjaa, joka on kehitetty perinteisten kynä-paperi-menetelmien rinnalle sujuvoittamaan joidenkin ilmiöiden tutkimista ja parantamaan tutkimuksen luotettavuutta (Malinen ym., 2009). Mobiilipäiväkirja mahdollistaa nopeat vastaukset ja sen avulla voidaan kiinnittää tietyt vastausajankohdat, jolloin

tutkittava ei pääse muuttamaan vastauksiaan jälkikäteen (Malinen ym., 2009). Yleisesti päiväkirjamenetelmä perustuu siihen, että tutkittavat raportoivat tutkimuksen kohteena olevaa asiaa toistuvasti tietyn ajanjakson verran. Tämän vuoksi se sopii hyvin etenkin yksilöllisten tunnekokemusten tutkimiseen, jotka muuten unohtuvat helposti ajan kuluessa (Malinen ym., 2009).

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat vastasivat tunnekokemuksia koskevaan mobiilikyselyyn neljä kertaa vuorokauden aikana (aamulla, aamupäivällä, iltapäivällä ja illalla) joko viiden tai kahden päivän ajan useimmiten yhden kouluviikon aikana. Viitenä päivänä kyselyyn vastanneilla luokanopettajilla ensimmäinen vastauspäivä oli maanantai ja viimeinen päivä perjantai. Kaikki luokanopettajat eivät kuitenkaan vastanneet kyselyyn yhden viikon aikana. Vastauspäiviä siirrettiin seuraavalle viikolle, mikäli opettajilla oli retki tai joku muu päivärutiinista poikkeava meno. Kahtena päivänä kyselyyn vastanneilla luokanopettajilla ei ollut sovittu tiettyjä vastauspäiviä.

Vastauksia kaikkiin mittauspisteisiin tuli eri aikoihin, koska luokanopettajat vastasivat heidän henkilökohtaisten aikataulujensa mukaan. Tämän vuoksi jokaiselle mittapisteelle muodostettiin jokaisen vastauspäivän osalta omat aikavälinsä. Aamun mittauspisteen aikaväli oli kello 3:00–8:59, aamupäivän 9:00–11:29, iltapäivän 11:30–17:59 ja illan 18:00–2:59. Tämä aineistonkeruun aikataulusuunnitelma ei kuitenkaan täysin toteutunut, joten aineistosta jouduttiin poistamaan joitakin havaintoja. Osalla tutkittavista oli esimerkiksi 15 minuutin sisällä raportoituna useampi kuin yksi havainto, minkä vuoksi 24 ylimääräistä havaintoa poistettiin aineistosta. Yhdeksän havaintoa puolestaan poistettiin, koska niitä ei voitu sijoittaa mihinkään aikaväliin.

Havaintoja kertyi yhteensä 796 kappaletta (33 opettajaa x 5 päivää x 4 kertaa päivässä + 17 opettajaa x 2 päivää x 4 kertaa päivässä), joista lopullisen aineiston muodosti 656 havaintoa, jotka noudattivat sovittuja aikaikkunoita. Näin ollen kyselyn vastausprosentti oli 82 prosenttia. Vaikka kukaan luokanopettajista ei keskeyttänyt tutkimusta, puuttuva data on Malisen ja kumppaneiden (2009) mukaan hyvin tyypillinen päiväkirja-aineistojen haaste.



### 5.3 Mittarit ja muuttujat

Luokanopettajien raportoimia *tilannekohtaisia myönteisiä ja kielteisiä tunteita* mitattiin viidellä myönteisellä (päättäväinen, tarkkaavainen, valpas, innostunut ja aktiivinen) ja viidellä kielteisellä (pelokas, hermostunut, järkyttynyt, häpeissään ja vihamielinen) tunteella, jotka pohjautuvat kansainväliseen Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) -mittariin (Watson ym., 1988). Watsonin ja kumppaneiden (1988) alkuperäinen mittari koostuu 20 eri tunteesta, mutta tässä tutkimuksessa käytettiin Thompsonin (2007) kehittämää mittarin lyhennettyä versiota (I-PANAS-SF), joka on suomennettu Lapsesta aikuiseksi -tutkimuksen käyttöön (Hietalahti, Helkama, & Kokko, 2018). Mobiilikyselyssä vastaajat saivat seuraavanlaiset ohjeet: ”Ajattele itseäsi ja sitä, kuinka tällä hetkellä tunnet. Miltä sinusta tällä hetkellä tuntuu? Valitse vaihtoehdoista sopivin.” Vastaukset annettiin viisiportaisella asteikolla, jossa 1 tarkoitti ”ei kuvaa minua lainkaan” ja 5 tarkoitti ”kuvaa minua erittäin hyvin”.

Luokanopettajien kaikista vastauksista kunkin yksittäisen tunteen osalta muodostettiin keskiarvoistetut summamuuttujat. Muuttujien reliabiliteetin osalta ei ollut mahdollista laskea kaikkien mittauskertojen yli sisäisestä yhteneväisyydestä kertovia Cronbachin alfoja. Tämän vuoksi tunteille laskettiin eri mittauspisteiden välisistä yhteyksistä kertovat toistomittausreliabiliteetit Pearsonin (normaalijakautuneet) ja Spearmanin (ei-normaalisti jakautuneet) korrelaatiokertoimien avulla (ks. taulukko 1). Keskiarvoistetut summamuuttujat muodostettiin myös jokaiselle tunteelle erikseen kaikista samaan aikaväliin annetuista vastauksista. Lisäksi kaikista myönteisistä ja kielteisistä tunteista muodostettiin keskiarvoistetut summamuuttujat. Summamuuttujien Cronbachin alfat (myönteiset tunteet .96; kielteiset tunteet .77) olivat yleisesti hyväksytyyn raja-arvon 0.70 yläpuolella (Metsämuuronen, 2011).

TAULUKKO 1. Tunnekokemusten toistomittauskorrelaatiot (N = 50).

Muuttujat	Toistomittauskorrelaatiot
Päätäväinen	-.87 - .95
Pelokas	-.31 - .97
Tarkkaavainen	-.87 - .96
Hermostunut	-.87 - .93
Valpas	-.95 - .98
Järkyttynyt	-.14 - 1.00
Innostunut	-.87 - .99
Häpeissään	-.15 - .86
Aktiivinen	-.87 - .99
Vihamielinen	-.11 - .85

Luokanopettajien raportoimaa *työn imua* mitattiin yhdeksällä väittämällä, jotka pohjautuvat Utrecht Work Engagement Scale (UWES) -mittarin (Schaufeli ym., 2002) lyhennettyyn versioon (UWES-9; Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006). Mittarin rakenne on todettu toimivaksi myös Suomessa (Seppälä ym., 2009). Luokanopettajat vastasivat väittämiin seitsenportaisella asteikolla (1 = ei koskaan, 7 = päivittäin) seuraavanlaisen ohjeen mukaan: "Kuinka usein sinulla on seuraavien väittämien kaltaisia tuntemuksia tai ajatuksia?" Väittämistä kolme mittasi työn imun ulottuvuuksista tarmokkuutta (esim. "Tunnen olevani täynnä energiaa, kun teen työtäni."), kolme omistautumista (esim. "Työni inspiroi minua.") ja kolme uppoutumista (esim. "Olen täysin uppoutunut työhöni."). Yhdeksästä työn imun väittämästä muodostettiin yksi keskiarvoistettu summamuuttuja koko työn imulle, jonka Cronbachin alfa oli korkea (.93).

Luokanopettajien *työkokemusta koulussa* selvitettiin kysymällä heiltä työskenneltyjen vuosien lukumäärää. Luokanopettajien työkokemus luokiteltiin kolmeen eri luokkaan, jotka olivat 0–12 vuotta, 13–22 vuotta sekä 23 vuotta tai enemmän. Ensimmäiseen 0–12 vuotta työskennelleiden luokanopettajien työkokemusluokkaan yhdistettiin 0–5 sekä 5.5–12 vuotta työskennelleiden luokat, sillä alle viisi ja puoli vuotta työskennelleiden opettajien luokka jäi erittäin pieneksi. Näin kaikkiin työkokemusluokkiin saatiin luokanopettajia lähes saman verran.

## 5.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 24 -tilasto-ohjelmistolla. Ennen aineiston analysointia muuttujien normaalijakautuneisuutta tarkasteltiin histogrammien sekä hajontalukujen avulla. Histogrammit osoittivat, että myönteisten tunteiden muuttujista normaalijakautuneita olivat tarkkaavainen, valpas, innostunut ja aktiivinen. Myönteisistä tunteista päättäväinen sekä luokiteltu työkokemusmuuttuja olivat lähes normaalijakautuneita, mutta kielteiset tunteet olivat hyvin vinoja ja huipukkaita, mikä kuvasi muuttujien erittäin vähäistä vaihtelua. Verrattuna muihin kielteisiin tunteisiin hermostuneisuudessa oli havaittavissa pientä vaihtelua, minkä vuoksi tunne voitiin ottaa lähemmin tarkasteltavaksi. Sen sijaan muut kielteiset tunteet jouduttiin jättämään ensimmäistä tutkimuskysymystä lukuun ottamatta tarkastelun ulkopuolelle, sillä vaihtelun puutteen vuoksi tilastollisia yhteyksiä muihin muuttujiin ei voinut tulla.

Luokanopettajien tilannekohtaisia tunnekokemuksia ja työn imun kokemuksia tutkittiin keskiarvojen ja -hajontojen sekä minimi- ja maksimiarvojen avulla. Tunnekokemuksissa ilmenevää vaihtelua vuorokauden aikana tarkasteltiin normaalijakautuneiden muuttujien, eli tarkkaavaisuuden, valppauden, innostuneisuuden ja aktiivisuuden, osalta toistomittausten varianssianalyysillä, joka mahdollistaa useampien mittausajankohtien vertailun samanaikaisesti (Nummenmaa, 2009). Tarkkaavaisuuden, valppauden ja innostuneisuuden osalta sfäärisysoletus oli voimassa. Sen sijaan aktiivisuuden osalta sfäärisysoletus ei ollut voimassa ja epsilon oli yli .75, joten tulokset tarkasteltiin Huynh-Feldt -testillä (Tests of Within-Subjects Effects), joka huomioi sfäärisyyden toteutumattomuuden. Muuttujista päättäväisyys sekä hermostuneisuus, jotka eivät noudattaneet normaalijakaumaa, analysoitiin epäparametrisellä Friedmanin testillä (Nummenmaa, 2009).

Luokanopettajien tunnekokemuksissa ilmeneviä eroja työkokemuksen suhteen tutkittiin normaalijakautuneiden muuttujien, eli tarkkaavaisuuden, valppauden, innostuneisuuden ja aktiivisuuden, osalta yksisuuntaisella varianssianalyysillä ja ei-normaalisti jakautuneiden muuttujien, eli päättäväisyyden ja

hermostuneisuuden, osalta epäparametrisellä Kruskal-Wallis -testillä (Nummenmaa, 2009). Efektin kokoa tarkasteltiin yksisuuntaisessa varianssianalyysissä osittais-etan neliön avulla, jossa arvot voivat vaihdella 0 ja 1 välillä (pieni, jos  $n_p^2 = .010-.039$ , kohtalainen, jos  $n_p^2 = .060-.110$ , suuri, jos  $n_p^2 = .140$  tai korkeampi). Kruskal-Wallis -testissä efektin koon tarkastelussa käytettiin Kendallin W:tä, jossa myös arvot voivat vaihdella 0 ja 1 välillä (pieni, jos  $0.10 \leq W < 0.30$ , kohtalainen, jos  $0.30 \leq W < 0.50$ , suuri, jos  $W \geq 0.50$ ) (Cohen, 1988).

Luokanopettajien tunnekokemusten yhteyttä työn imuun tutkittiin aluksi korrelaatiokertoimilla ja sen jälkeen hierarkkisella lineaarisella regressioanalyysillä, jonka avulla voitiin kontrolloida taustatekijä, eli työkokemus. Korrelaatiotarkasteluissa käytettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroimen lisäksi Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, koska muuttujista päättäväinen, hermostunut, työn imu sekä työkokemus eivät noudattaneet normaalijakaumaa (Nummenmaa, 2009). Korrelaatiotarkasteluissa yksittäisten myönteisten tunteiden havaittiin korreloivan voimakkaasti keskenään, ja regressioanalyysin yhteydessä niiden välillä ilmeni myös multikollineaarisuutta. Koska liian voimakas yhteys selittävien muuttujien välillä voi tuoda ongelmia regressioanalyysiin sekä vääristää tuloksia (Metsämuuronen, 2011), tunnekokemuksista käytettiin regressioanalyysissä yksittäisten myönteisten tunteiden sijaan myönteisten tunteiden keskiarvosummamuuttujaa.

Hierarkkisella lineaarisella regressioanalyysillä tarkasteltiin ensin, miten myönteiset tunteet ja hermostuneisuus ovat yhteydessä työn imuun, kun työkokemus on vakioitu. Selitettävänä muuttujana oli työn imu ja selittävinä muuttujina olivat myönteiset tunteet, hermostuneisuus ja työkokemus. Koska työkokemus oli vakioitava muuttuja, se lisättiin malliin ensimmäisellä askelmalla. Hermostuneisuus lisättiin malliin toisella askelmalla ja myönteiset tunteet lisättiin kolmannella askelmalla. Tämän jälkeen tutkittiin tunnekokemusten ja työn imun yhteyttä toisinpäin tarkastelemalla, miten työn imu on yhteydessä myönteisiin tunteisiin ja hermostuneisuuteen, kun työkokemus on huomioitu. Ensimmäisessä regressiomallissaan tarkasteltiin työn imun yhteyttä myönteisiin tunteisiin. Seli-

tettävänä muuttujana oli myönteisten tunteiden keskiarvosummamuuttuja ja selittävinä muuttujina olivat työn imu ja työkokemus. Työkokemus lisättiin malliin ensimmäisellä askelmalla vakioitavaksi muuttujaksi ja työn imu lisättiin toisella askelmalla. Tämän jälkeen omassa regressiomallissaan tarkasteltiin työn imun yhteyttä hermostuneisuuteen. Selitettävänä muuttujana oli hermostuneisuus ja selittävinä muuttujina olivat työn imu ja työkokemus. Työkokemus asetettiin malliin ensimmäisellä askelmalla vakioitavaksi muuttujaksi ja työn imu lisättiin toisella askelmalla.

Lopullisen regressioanalyysin jäännöstarkasteluissa ja oletuksien tarkastelussa selittäjien välillä ei havaittu multikollinearisuutta. Jäännökset olivat normaalisti jakautuneet ja homoskedastiset. Poikkeavia havaintoja ei ollut, mutta muuttujien yhteys oli hieman epälineaarinen. Poikkeama lineaarisuudesta ei ollut kuitenkaan suuri. Tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston otoskoko oli pieni. Pienellä otoskolla suuretkaan yhteydet eivät välttämättä tule tilastollisesti merkitseviksi (Metsämuuronen, 2011), minkä vuoksi tässä tutkimuksessa raportoitiin myös suuntaa antavat tulokset ( $p < .10$ ).

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Eettisesti kestävässä tutkimuksen teossa tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä koko tutkimusprosessin ajan. Tätä ohjaamaan Suomen tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut hyvän tieteellisen käytännön periaatteet (TENK, 2012). Tässä tutkimuksessa näitä periaatteita pyrittiin noudattamaan koko tutkimusprosessin ajan kiinnittämällä huomiota luottamuksellisuuteen, huolellisuuteen ja rehellisyyteen tutkimuksen teon eri vaiheissa (Hirvonen, 2006; TENK, 2012).

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto saatiin valmiiksi kerättynä Jyväskylän yliopiston TESSI-hankkeesta, joka on saanut Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan myönteisen lausunnon 25.8.2017. Aineistonkeruu tapahtui eettisesti kestävillä menetelmillä, mikä on Hirvosen (2006) mukaan tutkimusetiikan kannalta tärkeää. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kyselylomaketta, jonka

etuina Valli (2015) pitää sitä, että kysymykset esitetään tutkittaville täysin samalla tavalla, eikä tutkija pääse vaikuttamaan vastauksiin läsnäolollaan. Valmiin aineiston käytön voidaan myös katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkija itse ei ollut osallisena aineistonkeruussa, mikä mahdollistaa objektiivisemmän lähestymistavan aineistoon.

Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heillä oli mahdollisuus keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa ilman mitään seuraamuksia, mikä on Kuulan (2015) mukaan eettisen tutkimuksen keskeisiä piirteitä. Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta pyydettiin myös kirjalliset tutkimusluvut. Lisäksi tutkittaville annettiin tarpeeksi tietoa aineistonkeruun etenemisestä sekä kerätyn aineiston säilyttämisestä ja hävittämisestä kirjallisesti. Kuula (2015) korostaakin tutkittavien tiedottamisen merkitystä tutkimuksen teossa, sillä tällöin tutkittavat pystyvät riittävin perustein tekemään päätöksen tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimuksessa on tärkeää huolehtia myös vaitiolo- ja salassapitovelvollisuudesta (Kuula, 2015). Tässä tutkimuksessa aineiston luovutuksen yhteydessä allekirjoitettiin vaitiolo- ja tietosuojaa koskeva lomake, jolla sitouduttiin käsittelemään aineistoa asianmukaisesti ja hävittämään se tutkimuksen päätyttyä. Tutkimusaineistoa säilytettiin ja käsiteltiin vastuullisesti Jyväskylän yliopiston salanasuojatulla tutkijan henkilökohtaisella verkkolevyasemalla. Ihmistieteisiin kohdistuvassa tutkimuksessa tulee kiinnittää huomiota myös tutkittavien yksityisyyden suojelemiseen aineistoa analysoitaessa sekä tuloksia esitellessä (Kuula, 2015; Piispa, 2006). Tässä tutkimuksessa tutkittavien yksityisyydestä huolehdittiin poistamalla henkilötiedot aineistosta ja käyttämällä tutkittavista pelkkiä yksilöllisiä tunnisteita (ID-numero). Myös kyselylomakkeen käyttö aineistonkeruumenetelmänä paransi tutkittavien anonymiteettiä.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Luokanopettajien kokemat tilannekohtaiset myönteiset ja kielteiset tunteet sekä työn imu

Ensimmäiseksi tarkasteltiin, missä määrin luokanopettajat kokevat tilannekohtaisia myönteisiä ja kielteisiä tunteita sekä työn imua. Taulukossa 2 on esitetty muuttujien kuvailevat tiedot. Kuviossa 4 on esitetty luokanopettajien tilannekohtaiset tunnekokemukset ja kuviossa 5 on esitetty luokanopettajien kokeman työn imun prosenttijakaumat.

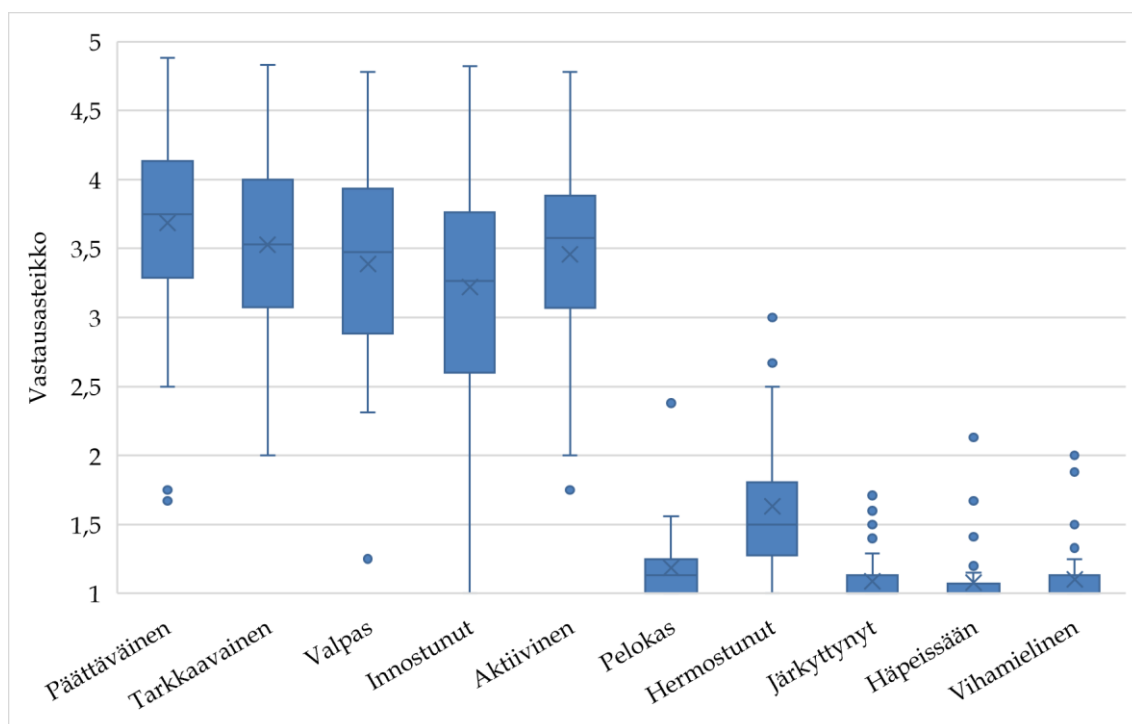
TAULUKKO 2. Tunnekokemusten ja työn imun kuvailevat tiedot.

Muuttujat	N	Ka	Kh	Med	Min	Max
<b>1. Myönteiset tunteet</b>	50	3.45	0.67	3.53	1.70	4.75
2. Päätäväinen	50	3.68	0.70	3.75	1.67	4.88
3. Tarkkaavainen	50	3.53	0.62	3.53	2.00	4.83
4. Valpas	50	3.39	0.70	3.48	1.25	4.78
5. Innostunut	50	3.22	0.84	3.26	1.00	4.82
6. Aktiivinen	50	3.46	0.70	3.58	1.75	4.78
<b>7. Kielteiset tunteet</b>	50	1.20	0.20	1.17	1.02	2.22
8. Pelokas	50	1.19	0.24	1.20	1.00	2.38
9. Hermostunut	50	1.63	0.90	1.50	1.00	3.00
10. Järkyttynyt	50	1.10	0.16	1.00	1.00	1.71
11. Häpeissään	50	1.10	0.19	1.00	1.00	2.13
12. Vihamielinen	50	1.10	0.21	1.00	1.00	2.00
<b>13. Työn imu</b>	49	6.12	0.85	6.33	3.44	7.00

Huom. Ka = Keskiarvo; Kh = Keskihajonta; Med = Mediaani; Min = Minimiarvo; Max = Maksimiarvo.

Myönteisiä tunteita luokanopettajat kokivat jossain määrin (taulukko 2 ja kuvio 4). Tunteita erikseen tarkasteltuna havaittiin, että luokanopettajat kokivat keskimäärin melko paljon päättäväisyyttä ja tarkkaavaisuutta, kun taas valppautta, innostuneisuutta ja aktiivisuutta he kokivat vain jossain määrin. Myönteisissä tunteissa oli havaittavissa myös jonkin verran vaihtelua. Osa luokanopettajista koki myönteisiä tunteita hyvin paljon ja osa vain vähän. Vaikka erot myönteisten tunteiden välillä olivat pieniä, keskiarvotasolla luokanopettajat kokivat eniten päättäväisyyttä ja vähiten innostuneisuutta, jonka vaihteluväli oli huomattavasti suurempi kuin muissa myönteisissä tunteissa.

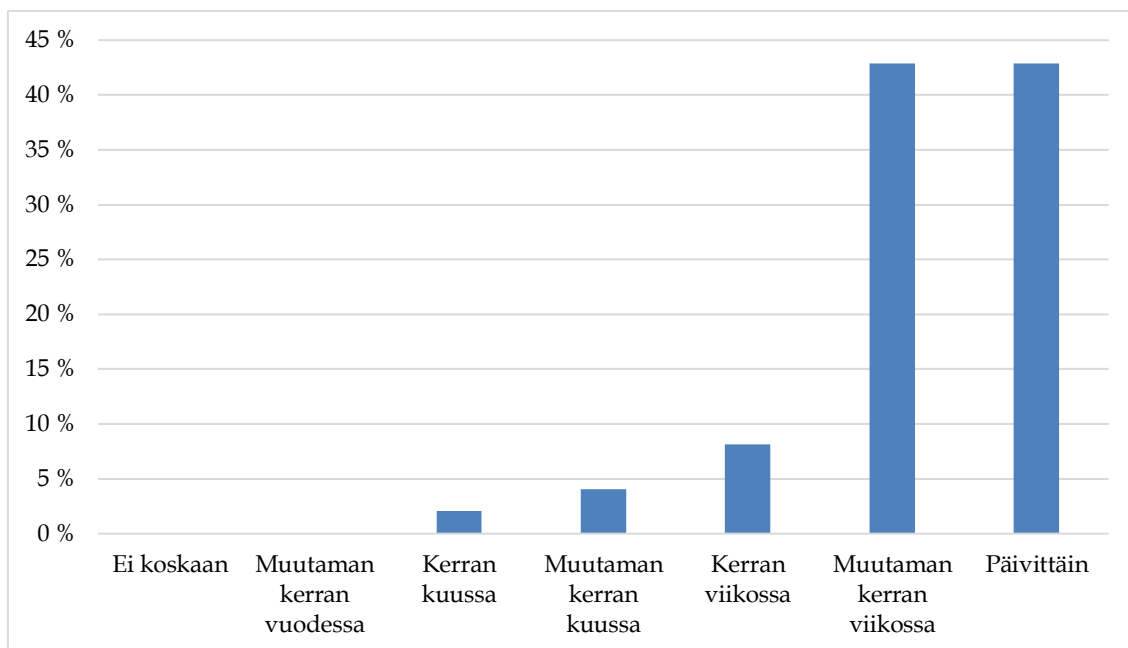
Kielteisiä tunteita koettiin erittäin vähän, ja niiden vaihtelu oli hyvin pientä. Pelokkuutta, järkyttyneisyyttä, häpeää ja vihamielisyyttä ei yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta koettu lainkaan. Hermostuneisuutta luokanopettajat sen sijaan kokivat hieman enemmän, ja siinä oli myös jonkin verran hajontaa.



KUVIO 4. Luokanopettajien tilannekohtaiset tunnekokemukset. 1 = Ei kuvaa minua lainkaan, 2 = Kuvaa minua vähän, 3 = Kuvaa minua jossain määrin, 4 = Kuvaa minua melko hyvin, 5 = Kuvaa minua erittäin hyvin ( $N = 50$ ).



Kuviosta 5 on havaittavissa, että suurin osa luokanopettajista koki työn imua muutaman kerran viikossa (42.9 %) tai päivittäin (42.9 %). Luokanopettajista 8.2 % koki työn imua kerran viikossa, 4.1 % muutaman kerran kuussa ja 2 % kerran kuussa. Tätä harvemmin työn imua ei kokenut yksikään luokanopettaja. Luokanopettajien kokema työn imu oli siis keskimäärin hyvin korkeaa, eikä siinä ollut juurikaan vaihtelua (taulukko 2 ja kuvio 5).



KUVIO 5. Luokanopettajien kokema työn imu ( $N = 49$ ).

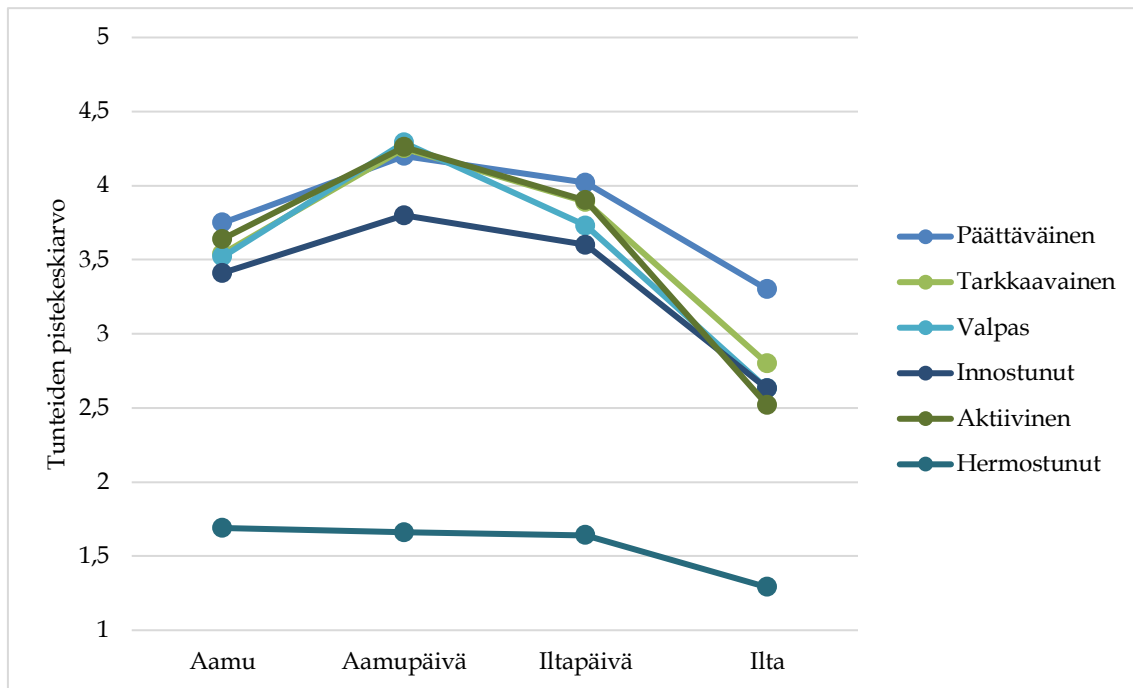
## 6.2 Luokanopettajien tunnekokemusten vaihtelu vuorokauden aikana

Seuraavaksi tarkasteltiin, missä määrin luokanopettajien tunnekokemuksissa on vaihtelua vuorokauden aikana. Tätä tutkittiin erikseen jokaisen myönteisen tunteen sekä hermostuneisuuden kohdalta. Tunnekokemusten keskiarvot ja -hajonnat eri vuorokaudenaikoina on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Luokanopettajien tunnekokemuksissa ilmenevä vaihtelu vuorokauden aikana ( $N = 40$ ).

Mittauskerta	Tunnekokemukset											
	Päätäväinen		Tarkkaavainen		Valpas		Innostunut		Aktiivinen		Hermostunut	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh
Aamu	3.75	0.67	3.54	0.70	3.52	0.71	3.41	0.94	3.64	0.73	1.69	0.71
Aamupäivä	4.20	0.58	4.25	0.72	4.28	0.60	3.80	0.89	4.26	0.65	1.66	0.57
Iltapäivä	4.02	0.68	3.89	0.66	3.73	0.82	3.59	0.85	3.89	0.70	1.64	0.66
Ilta	3.29	0.93	2.80	0.92	2.63	1.00	2.63	1.04	2.52	1.03	1.29	0.39

**Päätäväisyys.** Luokanopettajat kokivat melko paljon päätäväisyyttä aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä (taulukko 3 ja kuvio 6). Iltaan mennessä tämän tunteen kokemisessa tapahtui selvä lasku, ja päätäväisyyttä koettiin enää vain jossain määrin. Friedmanin testi osoitti, että muutos päätäväisyyden kokemisessa vuorokauden aikana oli tilastollisesti merkitsevää ( $\chi^2(3) = 49,39, p < 0.001$ ). Parittaisista vertailuista havaittiin, että tilastollisesti merkitsevä muutos tapahtui kaikkien muiden mittauskertojen paitsi aamun ja iltapäivän sekä aamupäivän ja iltapäivän välillä. Päätäväisyyttä koettiin keskiarvotasolla aamupäivällä enemmän kuin aamulla. Aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä päätäväisyyttä koettiin keskiarvotasolla enemmän kuin illalla. Aamulla ja iltapäivällä sekä aamupäivällä ja iltapäivällä päätäväisyyttä koettiin yhtä paljon.



KUVIO 6. Luokanopettajien tunnekokemuksissa ilmenevä vaihtelu vuorokauden aikana ( $N = 40$ ).

**Tarkkaavaisuus.** Luokanopettajat kokivat melko paljon tarkkaavaisuutta aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä (taulukko 3 ja kuvio 6). Iltaan mennessä tarkkaavaisuuden kokemisessa tapahtui selvä lasku, ja tarkkaavaisuutta koettiin enää vain jossain määrin. Toistomittausten varianssianalyysissä havaittiin, että muutos tarkkaavaisuuden kokemisessa vuorokauden aikana oli tilastollisesti merkitsevää ( $F(3, 37) = 33,002$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta_p^2 = 0.728$ ). Parittaiset vertailut osoittivat, että kaikkien mittauspisteiden välillä tapahtui tilastollisesti merkitsevä muutos. Tarkkaavaisuutta koettiin keskiarvotasolla aamupäivällä enemmän kuin aamulla tai iltapäivällä ja aamulla vähemmän kuin iltapäivällä. Aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä tarkkaavaisuutta koettiin keskiarvotasolla enemmän kuin illalla.

**Valppaus ja aktiivisuus.** Luokanopettajat kokivat melko paljon valppautta ja aktiivisuutta aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä (taulukko 3 ja kuvio 6). Iltaan mennessä näissä tunnekokemuksissa tapahtui selvä lasku, jolloin valppautta ja aktiivisuutta koettiin enää vain jossain määrin. Toistomittausten vari-

anssianalyysissä havaittiin, että muutos molemmissa tunnekokemuksissa vuorokauden aikana oli tilastollisesti merkitsevää (valppaus =  $F(3, 37) = 32,381$ ,  $p < 0.001$ ,  $n_p^2 = 0.724$ ; aktiivisuus =  $F(2, 398, 93,439) = 76,846$ ,  $p < 0.001$ ,  $n_p^2 = 0.663$ ). Parittaiset vertailut osoittivat, että tilastollisesti merkitsevä muutos sekä valppaudessa että aktiivisuudessa tapahtui kaikkien muiden mittauskertojen paitsi aamun ja iltapäivän välillä. Tunteita koettiin keskiarvotasolla enemmän aamupäivällä kuin aamulla tai iltapäivällä. Aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä valppautta ja aktiivisuutta koettiin keskiarvotasolla enemmän kuin illalla. Valppautta ja aktiivisuutta koettiin aamulla yhtä paljon kuin iltapäivällä.

**Innostuneisuus.** Luokanopettajat kokivat innostuneisuutta aamupäivällä ja iltapäivällä melko paljon, mutta aamulla vain jossain määrin (taulukko 3 ja kuvio 6). Iltaan mennessä innostuneisuuden kokemisessa tapahtui selvä lasku, ja innostuneisuutta koettiin enää vain jossain määrin. Toistomittausten varianssianalyysissä havaittiin, että muutos innostuneisuuden kokemisessa vuorokauden aikana oli tilastollisesti merkitsevää ( $F(3, 37) = 26,376$ ,  $p < 0.001$ ,  $n_p^2 = 0.681$ ). Parittaiset vertailut osoittivat, että tilastollisesti merkitsevä muutos tapahtui kaikkien muiden mittauskertojen paitsi aamun ja iltapäivän sekä aamupäivän ja iltapäivän välillä. Innostuneisuutta koettiin keskiarvotasolla enemmän aamupäivällä kuin aamulla. Aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä innostuneisuutta koettiin keskiarvotasolla enemmän kuin illalla. Aamulla ja iltapäivällä sekä aamupäivällä ja iltapäivällä innostuneisuutta koettiin yhtä paljon.

**Hermostuneisuus.** Luokanopettajat kokivat hermostuneisuutta vähän aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä (taulukko 3 ja kuvio 6). Iltaan mennessä hermostuneisuuden kokemisessa tapahtui selvä lasku, ja hermostuneisuutta ei koettu enää lainkaan. Friedmanin testi osoitti, että muutos hermostuneisuuden kokemisessa vuorokauden aikana oli tilastollisesti merkitsevää ( $X^2(3) = 17,73$ ,  $p < 0.001$ ). Parittaiset vertailut osoittivat, että tilastollisesti merkitsevä muutos tapahtui illan ja muiden vuorokaudenaikojen välillä. Hermostuneisuutta koettiin keskiarvotasolla vähemmän illalla kuin muina vuorokauden aikoina. Aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä hermostuneisuutta koettiin yhtä paljon.

### 6.3 Luokanopettajien tunnekokemukset työkokemuksen mukaan

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla tarkasteltiin, missä määrin luokanopettajien tunnekokemukset eroavat työkokemuksen suhteen toisistaan. Tätä tarkasteltiin erikseen jokaisen myönteisen tunteen sekä hermostuneisuuden kohdalta. Normaalisti jakautuneiden muuttujien (tarkkaavaisuus, valppaus, innostuneisuus, aktiivisuus) keskiarvot ja -hajonnat, F-arvot, vapausasteet, p-arvot, efektin koot sekä mediaaniarvot eri vuorokaudenaikoina on esitetty taulukossa 4. Einnormaalisti jakautuneiden muuttujien (päättäväinen, hermostunut) osalta nämä tiedot mediaania lukuun ottamatta on puolestaan esitetty taulukossa 5.

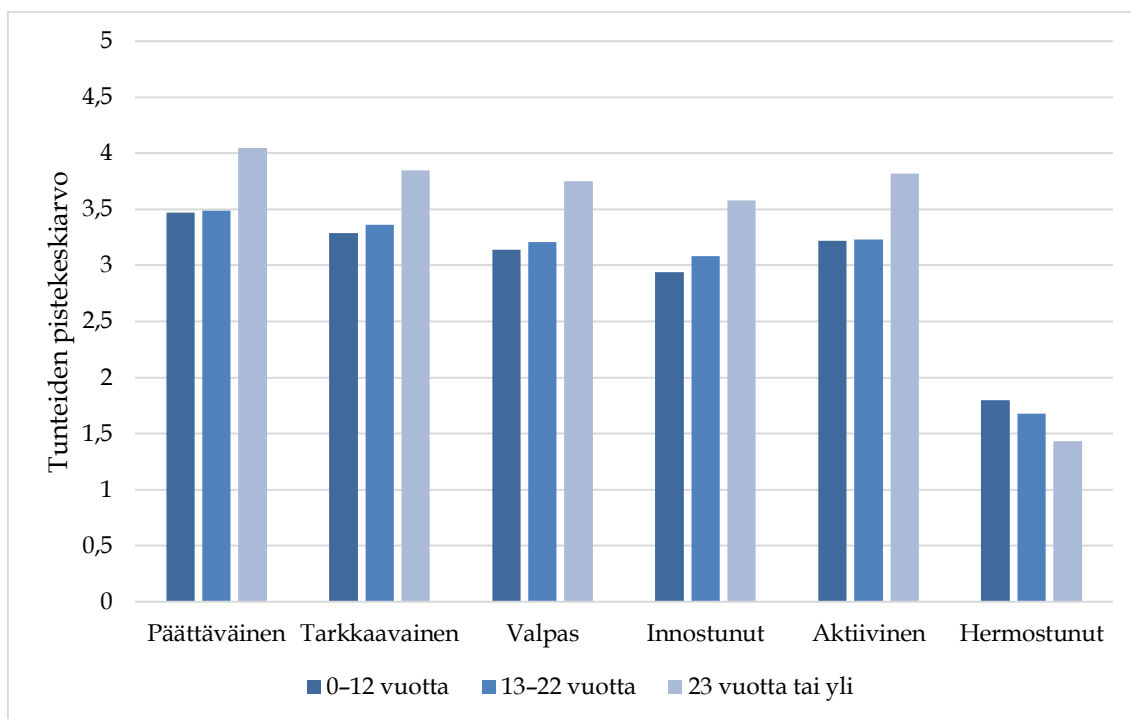
TAULUKKO 4. Tarkkaavaisuuden, valppauden, innostuneisuuden ja aktiivisuuden vaihtelu työkokemuksen mukaan.

	0-12 v (N = 16)		13-22 v (N = 16)		23 v tai yli (N = 17)		F- arvo	df <sub>1</sub> , df <sub>2</sub>	p- arvo	eta <sub>2</sub>	Med
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh					
Tarkkaavainen	3,29	3,29	3,36	0,74	3,85	0,55	1,54	2,46	0,015	0,17	3,53
Valpas	3,14	0,41	3,21	0,85	3,75	0,62	4,39	2,46	0,018	0,16	3,48
Innostunut	2,94	0,68	3,08	1,02	3,58	0,71	2,85	2,46	0,068	0,11	3,26
Aktiivinen	3,22	0,47	3,23	0,87	3,82	0,50	4,75	2,46	0,013	0,17	3,58

TAULUKKO 5. Päättäväisyyden ja hermostuneisuuden vaihtelu työkokemuksen mukaan.

	0-12 v (N = 16)		13-22 v (N = 16)		23 v tai yli (N = 17)		F- arvo	df <sub>1</sub> , df <sub>2</sub>	p-arvo	η <sup>2</sup> <sub>H</sub>
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh				
Päättäväinen	3,47	0,51	3,49	0,89	4,05	0,55	9,58	2,49	0,027	0,16
Hermostunut	1,80	0,48	1,68	0,49	1,43	0,46	7,26	2,49	0,008	0,11

**Päätäväisyys, tarkkaavaisuus ja valppaus.** Tulokset osoittivat, että eri työkokemuksen omaavat luokanopettajat erosivat päätäväisyyden, tarkkaavaisuuden ja valppauden kokemisen osalta tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (taulukko 4 ja taulukko 5). Luokanopettajat, jotka olivat työskennelleet koulussa 0–12 vuotta, kokivat vähemmän näitä tunteita kuin 23 vuotta tai kauemmin työskennelleet luokanopettajat (taulukko 4, taulukko 5 ja kuvio 7). Töitä 13–22 vuotta tehneet luokanopettajat kokivat suuntaa antavasti vähemmän päätäväisyyttä, tarkkaavaisuutta ja valppautta kuin pidemmän työuran tehneet, mutta eivät eronneet lyhyemmän työuran tehneistä tilastollisesti merkitsevästi.



KUVIO 7. Luokanopettajien tunnekokemusten vaihtelu työkokemuksen mukaan (0–12 vuotta  $N = 16$ , 13–22 vuotta  $N = 16$ , 23 vuotta tai yli  $N = 17$ )

**Innostuneisuus.** Tulokset osoittivat, että eri työkokemuksen omaavat luokanopettajat erosivat innostuneisuuden kokemisen osalta suuntaa antavasti toisistaan (taulukko 4). Luokanopettajat, joilla oli työkokemusta 0–12 vuotta, kokivat suuntaa antavasti vähemmän innostuneisuutta kuin 23 vuotta tai kauemmin työskennelleet (taulukko 4 ja kuvio 7). Töitä 13–22 vuotta tehneet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi lyhyemmän tai pidemmän työuran tehneistä.

**Aktiivisuus.** Tulokset osoittivat, että aktiivisuuden kokemukset erosivat eri työkokemuksen omaavien luokanopettajien välillä tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (taulukko 4). Sekä 0–12 vuotta että 13–22 vuotta koulussa työskennelleet luokanopettajat kokivat vähemmän aktiivisuutta kuin 23 vuotta tai kauemmin työskennelleet (taulukko 4 ja kuvio 7). Luokanopettajat, joilla oli työkokemusta 0–12 vuotta, eivät kuitenkaan eronneet tilastollisesti merkitsevästi 13–22 vuotta koulussa työskennelleistä.

**Hermostuneisuus.** Tuloksista havaittiin, että eri työkokemuksen omaavat luokanopettajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan hermostuneisuuden kokemisen osalta (taulukko 5). Luokanopettajat, jotka olivat työskennelleet koulussa 0–12 vuotta, kokivat enemmän hermostuneisuutta kuin 23 vuotta tai kauemmin työskennelleet (taulukko 5 ja kuvio 7). Työkokemusta 13–22 vuotta omaavat luokanopettajat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi lyhyemmän tai pidemmän työuran tehneistä.

## 6.4 Luokanopettajien tunnekokemusten yhteys työn imuun

Lopuksi tarkasteltiin, miten luokanopettajien tunnekokemukset ja työn imu ovat yhteydessä toisiinsa, kun työkokemus on huomioitu. Taulukossa 6 on esitetty tunnekokemusten, työn imun ja työkokemuksen väliset korrelaatiot ja taulukoissa 7 ja 8 on esitetty hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin tulokset.

Korrelaatiot (taulukko 6) osoittivat, että yksittäiset myönteiset tunteet korreloivat voimakkaasti keskenään ja niiden välillä ilmeni regressioanalyysin yhteydessä multikollineaarisuutta, minkä vuoksi lopullisessa regressioanalyysissä käytettiin myönteisten tunteiden keskiarvosummamuuttujaa. Myönteisten tunteiden keskiarvosummamuuttuja korreloi työn imun ja työkokemuksen kanssa positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi. Hermostuneisuus korreloi myönteisten tunteiden keskiarvosummamuuttujan ja työkokemuksen kanssa negatiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi. Työn imuun hermostuneisuus ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä. Myöskään työn imu ja työkokemus eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa.

TAULUKKO 6. Myönteisten tunteiden, hermostuneisuuden, työn imun ja työkokemuksen keskinäiset korrelaatiot (Tunteet ja työkokemus  $N = 50$ , työn imu  $N = 49$ ).

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
<b>1. Myönteiset tunteet</b>	1								
2. Päätäväinen	.90*** <sup>b</sup>	1							
3. Tarkkaavainen	.93*** <sup>a</sup>	.77*** <sup>b</sup>	1						
4. Valpas	.92*** <sup>a</sup>	.77*** <sup>b</sup>	.94*** <sup>a</sup>	1					
5. Innostunut	.93*** <sup>a</sup>	.83*** <sup>b</sup>	.79*** <sup>a</sup>	.74*** <sup>a</sup>	1				
6. Aktiivinen	.95*** <sup>a</sup>	.83*** <sup>b</sup>	.86*** <sup>a</sup>	.85*** <sup>a</sup>	.87*** <sup>a</sup>	1			
<b>7. Hermostunut</b>	-.56*** <sup>b</sup>	-.58*** <sup>b</sup>	-.48*** <sup>b</sup>	-.49*** <sup>b</sup>	-.53*** <sup>b</sup>	-.55*** <sup>b</sup>	1		
<b>8. Työn imu</b>	.35* <sup>b</sup>	.36* <sup>b</sup>	.32* <sup>b</sup>	.23 <sup>b</sup>	.41** <sup>b</sup>	.30* <sup>b</sup>	-.22 <sup>b</sup>	1	
<b>9. Työkokemus</b>	.46** <sup>b</sup>	.43** <sup>b</sup>	.44** <sup>b</sup>	.42** <sup>b</sup>	.34* <sup>b</sup>	.45** <sup>b</sup>	-.38** <sup>b</sup>	-.04 <sup>b</sup>	1

Huom. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

<sup>a</sup>Pearsonin korrelaatiokerroin, <sup>b</sup>Spearmanin korrelaatiokerroin



Hierarkkisella lineaarisella regressioanalyysillä tarkasteltiin ensin luokanopettajien myönteisten tunteiden ja hermostuneisuuden yhteyttä työn imuun, kun työkokemus oli vakioitu. Tulokset (taulukko 7) osoittivat, että työkokemus, myönteiset tunteet ja hermostuneisuus selittivät yhteensä 13,6 % työn imun vaihtelusta ( $F(3, 45) = 2,35, p = 0.085$ ). Ensimmäisellä askelmalla malliin lisätty työkokemus selitti 2 % työn imun vaihtelusta ( $F(1, 47) = 0,97, p = 0.329$ ), mutta tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Malliin toisella askelmalla lisätty hermostuneisuus lisäsi mallin selitysosuutta 5,3 prosenttiyksikköä ( $F(1, 46) = 2,65, p = 0.111$ ), mutta tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Malliin kolmannella askelmalla lisätty myönteisten tunteiden muuttuja lisäsi mallin selitysosuutta suuntaa antavasti (selityksasteen lisäys 6,2 prosenttiyksikköä; ( $F(1, 45) = 3,23, p = 0.079$ )). Myönteisillä tunteilla oli suuntaa antava ja positiivinen omavaikutus: mitä enemmän luokanopettaja koki myönteisiä tunteita, sitä enemmän hän koki myös työn imua. Tulokset osoittivat edelleen, että kolmannella askelmalla myönteisten tunteiden malliin lisäämisen jälkeen työkokemuksella oli suuntaa antava ja negatiivinen omavaikutus: mitä enemmän työkokemusta luokanopettajalla oli, sitä vähemmän hän koki työn imua.

TAULUKKO 7. Hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin tulokset myönteisten tunteiden, hermostuneisuuden ja työkokemuksen yhteydestä työn imuun (Tunteet ja työkokemus  $N = 50$ , työn imu  $N = 49$ ).

Selittävät muuttujat	Työn imu		
	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
Askel 1:		.02	.02
Työkokemus	-.142		
Askel 2:		.074	.053
Työkokemus	-.217		
Hermostuneisuus	-.243		
Askel 3:		.136	.062†
Työkokemus	-.292†		
Hermostuneisuus	-.127		
Myönteiset tunteet	.294†		

*Huom.* † $p < .10$ .  $\beta$  = standardoitu regressiokerroin;  $R^2$  = estimoidun mallin selityksaste,  $\Delta R^2$  = Selityksasteen ( $R^2$ ) muutos, kun kaikki askeleen muuttujat ovat mukana.

Seuraavaksi tarkasteltiin luokanopettajien työn imun yhteyttä myönteisiin tunteisiin, kun työkokemus oli vakioitu. Tulokset (taulukko 8) osoittivat, että työkokemus ja työn imu selittivät yhteensä 23,1 % myönteisten tunteiden vaihtelusta ( $F(2, 46) = 6,91, p = 0.002$ ). Ensimmäisellä askelmalla malliin lisätty työkokemus selitti myönteisiä tunteita tilastollisesti merkitsevästi (selitysaste 14 %;  $F(1, 47) = 7,70, p = 0.008$ ). Työkokemuksella oli tilastollisesti merkitsevä ja positiivinen omavaikutus: mitä enemmän työkokemusta luokanopettajalla oli, sitä enemmän hän koki myönteisiä tunteita. Malliin toisella askelmalla lisätty työn imu lisäsi mallin selitysosuutta tilastollisesti merkitsevästi (selitysasteen lisäys 9 prosenttiyksikköä;  $F(1, 46) = 5,41, p = 0,025$ ). Työn imun omavaikutus oli positiivinen ja tilastollisesti merkitsevä: mitä enemmän luokanopettaja koki työn imua, sitä enemmän hän koki myös myönteisiä tunteita.

Seuraavaksi tutkittiin luokanopettajien työn imun yhteyttä hermostuneisuuteen, kun työkokemus oli huomioitu. Tulokset (taulukko 8) osoittivat, että työkokemus ja työn imu selittivät yhteensä 14,3 % hermostuneisuuden vaihtelusta ( $F(2, 46) = 3,85, p = 0.028$ ). Ensimmäisellä askelmalla malliin lisätty työkokemus selitti hermostuneisuutta tilastollisesti merkitsevästi (selitysaste 9,4 %;  $F(1, 47) = 4,89, p = 0.032$ ). Työkokemuksella oli tilastollisesti merkitsevä ja negatiivinen omavaikutus: mitä enemmän työkokemusta luokanopettajalla oli, sitä vähemmän hän koki hermostuneisuutta. Malliin toisella askelmalla lisätty työn imu lisäsi mallin selitysosuutta 4,9 prosenttiyksikköä ( $F(1, 46) = 2,65, p = 0.111$ ), mutta tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Tulokset osoittivat myös, että työkokemuksella oli vielä työn imun lisäämisenkin jälkeen tilastollisesti merkitsevä ja negatiivinen omavaikutus.

TAULUKKO 8. Hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin tulokset työkokemuksen ja työn imun yhteydestä myönteisiin tunteisiin ja hermostuneisuuteen (Tunteet ja työkokemus  $N = 50$ , työn imu  $N = 49$ ).

Selittävät muuttajat	Myönteiset tunteet / Hermostuneisuus		
	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
Askel 1:		.141 / .094	.141** / .094*
Työkokemus	.375** / -.307*		
Askel 2:		.231 / .143	.090* / .049
Työkokemus	.418** / -.339*		
Työn imu	.304* / -.224		

*Huom.* \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .  $\beta$  = standardoitu regressiokerroin;  $R^2$  = estimoidun mallin selitysaste,  $\Delta R^2$  = Selitysasteen ( $R^2$ ) muutos, kun kaikki askeleen muuttajat ovat mukana.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, missä määrin luokanopettajat kokevat tilannekohtaisia myönteisiä ja kielteisiä tunteita sekä työn imua. Lisäksi tutkittiin opettajien tunnekokemuksissa ilmenevää vaihtelua vuorokauden aikana sekä sitä, missä määrin luokanopettajien tunnekokemukset eroavat työkokemuksen suhteen toisistaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös, miten opettajien tunnekokemukset ja työn imu ovat yhteydessä toisiinsa, kun työkokemus on huomioitu.

**Luokanopettajien tilannekohtaiset tunnekokemukset.** Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, missä määrin luokanopettajat kokevat tilannekohtaisia myönteisiä ja kielteisiä tunteita. Tulokset osoittivat, että luokanopettajat eivät kokeneet hermostuneisuutta lukuun ottamatta käytännössä lainkaan kielteisiä tunteita. Tulos näyttäytyy melko myönteisenä ottaen huomioon opettajien työmäärän ja kuormittavuuden lisääntymisen (Länsikallio ym., 2018; Pahkin ym., 2007), joiden voisi ajatella lisäävän myös opettajien kielteisiä tunteita työpäivän aikana ja sen jälkeen. Aiemmat opettajien tunteista tehdyt tutkimukset ovat osoittautuneet kielteisten tunteiden osalta ristiriitaisiksi. Määrällisesti toteutetuissa tutkimuksissa opettajat ovat tämän tutkimuksen mukaisesti kokeneet hyvin vähän kielteisiä tunteita (Fernández-Berrocal ym., 2017; Goetz ym., 2015; Keller ym., 2014), kun taas laadullisissa tutkimuksissa kielteisiä tunteita on koettu enemmän (Perkiö-Mäkelä, & Ervasti, 2013; Sutton, 2007).

Ristiriitaisten tulosten pohjalta voidaankin pohtia, antavatko laadulliset ja määrälliset tutkimukset erilaisen kuvan luokanopettajien tunnekokemuksista. Laadulliset menetelmät tarjoavat tutkittaville usein mahdollisuuden kuvailla tunnekokemuksiaan hyvin vapaamuotoisesti, jolloin kielteisetkin tunteet saattavat nousta helpommin esille. Toisaalta laadullisilla tutkimuksilla ei välttämättä tavoiteta opettajien hetkellisiä ja tilannekohtaisia tunnekokemuksia, jolloin kielteiset tunteet saattavat ylikorostua asioiden unohtamisen tai muistivirheiden

vuoksi (Frenzel, 2014). Onkin havaittu, että opettajat raportoivat tilannekohtaiset tunteensa yleensä matalammiksi kuin pysyvämmät, piirteenomaiset tunteensa (Frenzel ym., 2009; Goetz ym. 2015).

Tuloksia saattaa selittää myös se, ettei kielteisten tunteiden kokeminen ja osoittaminen ole opettajan ammatissa kovinkaan suotavaa (Sutton, 2007). Opettajien työtä kutsutaankin usein tunnetyöksi (emotional labor), jolla tarkoitetaan kielteisten tunteiden piilottelua ja myönteisten tunteiden teeskentelyä niiden sijasta (Chang, 2009). Frenzelin (2014) mukaan tunnetyössä on vaarana emotionaalisen uupumuksen kehittyminen. Jotta ennaltaehkäistäisiin opettajien emotionaalisen uupumuksen kehittymistä, tulisi kouluihin luoda ilmapiiri, joka sallii kaikenlaisten tunteiden kokemisen sekä ilmaisun hyvän käytöksen rajoissa niin työyhteisön sisällä kuin yksittäisissä luokissakin. Työyhteisön ilmapiirin luomisessa rehtorit ja heidän tunneosaamisensa nousevat todennäköisesti avainasemaan, kun taas opettajien tunneosaaminen oletettavasti korostuu luokissa.

Luokanopettajien kokemien kielteisten tunteiden vähäisyys tässä tutkimuksessa voi johtua myös mittarissa käytettyjen tunnesanojen merkityksistä. Etenkin pelokkuus, järkyttyneisyys ja vihamielisyys kuvaavat hyvin voimakkaita tunnetiloja, jotka syntyvät usein vain isoista ja merkityksellisistä tilanteista. Tämän vuoksi nämä eivät mahdollisesti kuvaa opettajien tilannekohtaisia tunnekokemuksia. Aiemmissa tutkimuksissa pelokkuutta, järkyttyneisyyttä ja vihamielisyyttä on tarkasteltu pääasiassa vain kielteisenä tunneulottuvuutena (esim. Fernández-Berrocal ym., 2017; Mojsa-Kaja ym., 2015), joten tulosten vertailu aiempiin tutkimuksiin on haastavaa. Kuitenkin suuttumusta, jota voidaan pitää vihamielisyyden lievempänä ilmaisuna, opettajat ovat kokeneet aiemmissa tutkimuksissa hieman enemmän (Frenzel ym., 2009; Goetz ym., 2015; Keller ym., 2014) kuin tässä tutkimuksessa tarkasteltua vihamielisyyttä. Voidaankin pohtia, olisivatko luokanopettajat raportoineet enemmän kielteisiä tunnekokemuksia, jos olisi käytetty toisenlaisia lievempiä ilmaisuja.

Häpeän tunteen osalta tämän tutkimuksen tulos on yhdenmukainen Goetzin ja kumppaneiden (2015) tutkimuksen kanssa, mutta Bibbyn (2002) haastatte-

lututkimuksessa häpeän tunne nousee esille tätä tutkimusta enemmän, mikä jälleen antaa viitteitä laadullisten ja määrällisten tutkimusten erilaisista tuloksista. Myös häpeän osalta tämän tutkimuksen tulos saattaa johtua sanalle annetusta merkityksestä. Häpeän tunne kohdistuu arvioon itsestä, kun taas syyllisyys liittyy enemmän oman toiminnan tarkasteluun (Frenzel, 2014). Luokanopettajien kokemukset esimerkiksi huonosta opetukseen valmistautumisesta tai aikataulutukseen liittyvistä ongelmista saattavat herättää pikemminkin syyllisyyden kuin häpeän tunteita. Tulokset olisivatkin saattaneet olla toisenlaiset, jos häpeän sijaan olisi kysytty esimerkiksi syyllisyyden tunnetta.

Hermostuneisuuden kokemuksia luokanopettajilla ilmeni tässä tutkimuksessa hieman enemmän kuin muita kielteisiä tunteita, ja siinä havaittiin myös pientä vaihtelua. Myös Goddardin ja Fosterin (2001) tutkimuksessa luokanopettajien havaittiin kokevan hermostuneisuuden tunteita. Hermostuneisuuden osalta saatua tulosta voi selittää muita kielteisiä tunteita lievempi ilmaisu. Tulokseen voi vaikuttaa myös se, että tutkimukseen osallistui vähän työuran alussa olevia luokanopettajia, joilla hermostuneisuuden on osoitettu olevan yleisempää (Goddard, & Foster, 2001). Luokanopettajien voisi kuitenkin ajatella kokevan hermostuneisuutta enemmän kuin tässä tutkimuksessa havaittiin, sillä he kohtaavat työssään jatkuvasti kyseiselle tunteelle altistavia tilanteita, kuten oppilaiden häiriökäyttäytymistä, hankaluuksia vanhempien kanssa sekä suurta työkuormitusta (Hakanen, 2006; Länsikallio ym., 2018).

Tulokset osoittivat edelleen, että luokanopettajat kokivat myönteisiä tunteita jossain määrin, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Fernández-Berrocal ym., 2017; Goetz ym., 2015; Keller ym., 2014). Kuitenkin keskiarvotasolla tarkasteltuna myönteisissä tunnekokemuksissa havaittiin tässä tutkimuksessa pieniä eroja. Päättäväisyyttä ja tarkkaavaisuutta luokanopettajat kokivat melko paljon, kun taas valppautta, aktiivisuutta ja innostuneisuutta koettiin jossain määrin. Innostuneisuuden tunteen osalta tulokset osoittivat myös, ettei osa luokanopettajista kokenut kyseistä tunnetta lainkaan. Aiemmissa tutkimuksissa päättäväisyyden, tarkkaavaisuuden, aktiivisuuden ja valppauden tunteita on tarkasteltu vain myönteisenä tunneulottuvuutena (esim. Fernández-Berrocal ym.,

2017; Mojsa-Kaja ym., 2015), joten yksittäisten tunteiden osalta tuloksia ei voitu verrata aiempiin tutkimuksiin. Luokanopettajien innostuneisuutta sen sijaan on tarkasteltu myös aiemmissä tutkimuksissa, joissa innostuneisuuden kokemukset ovat olleet hieman korkeampia kuin tässä aineistossa (Darby, 2008; Kunter ym., 2011).

Luokanopettajan ammattiin kuuluu jatkuva päätösten teko sekä huomion kiinnittäminen alati muuttuviin tilanteisiin, mikä voi selittää melko runsaita päättäväisyyden ja tarkkaavaisuuden tunteita. Toisaalta myös aktiivisuus, valppaus ja innostuneisuus kuvaavat luokanopettajille ominaisia tunteita. Voidaankin pohtia, miksi näitä tunteita koettiin tässä tutkimuksessa vain jossain määrin. Luokanopettajat ovat tyypillisesti hyvin toimeliaita, tehokkaita ja tietoisia työhönsä kuuluvista asioista, joten aktiivisuuden ja valppauden osalta tulokset voivat tuoda ilmi työhön liittyvää väsymystä tai uupuneisuutta, jotka opettajan ammatissa ovat viime aikoina lisääntyneet (Länsikallio ym., 2018). On kuitenkin syytä huomioida, että valppauden ja aktiivisuuden tunnekokemusten keskiarvot eivät eronneet suuresti päättäväisyyden ja tarkkaavaisuuden tunnekokemusten keskiarvoista.

Innostuneisuuden vähäisemmät kokemukset sekä se, ettei osa luokanopettajista kokenut innostuneisuutta lainkaan, voivat osaltaan kertoa luokanopettajien kokemasta väsymyksestä ja työuupumuksesta sekä työssä innostumisen vähenemisestä (Länsikallio ym., 2018). Työuupumuksen ja innostuneisuuden laskun yhteyttä tukee myös Kunterin ja kollegoiden (2011) tutkimus, jonka mukaan innostuneisuutta kokevilla opettajilla on matalampi työuupumusriski.

Luokanopettajien myönteisiä tunnekokemuksia tulisi edistää työpaikoilla, sillä niiden on todettu lisäävän opettajien psyykkistä hyvinvointia (Kunter ym., 2011) ja työn imua (Burić, & Macuka, 2017). Etenkin luokanopettajien innostuneisuutta olisi tärkeä vahvistaa, sillä sen avulla voitaisiin mahdollisesti suojella opettajia työuupumukselta (Kunter ym., 2011). Luokanopettajien innostuneisuuden kautta voitaisiin myös parantaa opetuksen laatua, sillä innostuneisuuden on todettu olevan tehokkaan ohjauksen ja oppilaiden motivaation edellytys (Long, & Hoy, 2006).

Sekä myönteisten että kielteisten tunnekokemusten osalta tämän tutkimuksen tuloksia voi selittää myös se, että vapaaehtoisuuteen perustuvaan tutkimukseen on saattanut valikoitua vain ne luokanopettajat, jotka kokevat paljon myönteisiä ja vähän kielteisiä tunteita. Kielteisiä tunteita kokevat luokanopettajat saattavat olla niin stressaantuneita, ettei heillä ole yhtä paljon voimavaroja osallistua tutkimukseen kuin myönteisiä tunteita kokevilla luokanopettajilla. Myönteisiä tunteita kokevat luokanopettajat taas voivat kokea tutkimukseen osallistumisen muun työn ohella innostavaksi ja motivoivaksi. Myönteisessä tunnetilassa ihmiset ovatkin tyypillisesti hyvin aktiivisia ja innokkaita (Watson ym., 1988).

**Luokanopettajien kokema työn imu.** Tunnekokemusten lisäksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, missä määrin luokanopettajat kokevat työn imua. Tulokset osoittivat, että luokanopettajien kokema työn imu oli keskimäärin korkeaa, sillä suurin osa opettajista koki työn imua päivittäin tai muutama kerran viikossa. Vastauksissa ei ollut myöskään suurta vaihtelua, sillä vain muutama luokanopettaja koki työn imua vähemmän kuin kerran viikossa. Tulosta voidaan pitää hyvin myönteisenä ottaen huomioon Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2017 työolobarometrin tulokset opettajan työn lisääntyneestä kuormittavuudesta sekä työtyytyväisyyden, työstä innostumisen ja työn ilon vähentymisestä (Länsikallio ym., 2018). Tutkimuksen tulos myötäilee kuitenkin Hakasen ja kumppaneiden (2019) tuoretta tutkimusta, jossa opetusalan työntekijöiden kokema työn imu oli korkeampaa kuin muilla ammattialoilla. Myös vuoden 2012 Työ ja terveys Suomessa -haastattelututkimus osoittaa koulutusalaalla toimivien työn imun olevan korkeaa, sillä lähes puolet vastaajista raportoi kokevansa sitä päivittäin (Perkiö-Mäkelä, & Ervasti, 2013). Tuloksia vertailtaessa on kuitenkin huomioitava, että aiemmissä tutkimuksissa opettajia on tarkasteltu yleisesti eri koulutusasteilta. Tässä tutkimuksessa sen sijaan tarkasteltiin nimenomaan luokanopettajia.

Luokanopettajien korkeaan työn imuun voi vaikuttaa työn luonne, joka tarjoaa monia työn imua edistäviä tekijöitä, kuten työn merkityksellisyyden ja haasteellisuuden kokemuksia sekä omaan työhön liittyviä vaikutusmahdollisuuksia. Työn imun ylläpitämisen ja vahvistamisen kannalta onkin tärkeää, että nämä



asiat pysyvät myös tulevaisuudessa osana luokanopettajan ammattia. Luokanopettajien korkea työn imu voi selittyä myös sillä, että vapaaehtoisuuteen perustuvaan tutkimukseen ovat saattaneet osallistua vain ne opettajat, jotka kokevat korkeaa työn imua. Koska työn imua kokevat opettajat ovat tyypillisesti tarmokkaita, energisiä ja innokkaita (Salanova ym., 2010), työn imua kokevilla luokanopettajilla on todennäköisesti myös enemmän voimavaroja osallistua tutkimukseen kuin vähäistä työn imua kokevilla luokanopettajilla.

**Luokanopettajien tunnekokemusten vaihtelu vuorokauden aikana.** Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin luokanopettajien tunnekokemuksissa ilmenevää vaihtelua vuorokauden aikana. Tulosten mukaan luokanopettajien kokemissa tunteissa tapahtui tilastollisesti merkitsevää muutosta vuorokauden aikana. Pelkästään opettajiin kohdistuneita tutkimuksia ei juurikaan ole, mutta Stonen ja kumppaneiden (2006) tutkimuksessa opettajat olivat yksi tarkastelun kohteena olleista ammattiryhmistä. Myös heidän tutkimuksensa osoittaa työntekijöiden kokemien tunteiden muuttuvan vuorokauden aikana, mutta muutos oli osittain erilaista kuin tässä tutkimuksessa. Stonen ja kollegoiden (2006) tutkimuksessa myönteisiä tunteita koettiin eniten iltapäivällä ja illalla, kun taas tässä tutkimuksessa myönteisiä tunteita koettiin eniten aamupäivällä. Kielteiset tunteet olivat Stonen ja kumppaneiden (2006) tutkimuksessa korkeimmillaan aamupäivällä ja iltapäivällä, mikä myötäilee myös tämän tutkimuksen tulosta hermostuneisuuden osalta.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajien tarkkaavaisuuden, valppauden ja aktiivisuuden tunteet muuttuivat keskenään hyvin samankaltaisesti. Aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä opettajat kokivat kyseisiä tunteita melko paljon. Kaikissa tunnekokemuksissa eri mittapisteiden välillä havaittiin kuitenkin tilastollisesti merkitsevä muutos: aamusta aamupäivään tarkkaavaisuuden, valppauden ja aktiivisuuden kokemukset lisääntyivät, kun taas aamupäivästä iltapäivään ne vähentyivät. Iltaan mennessä näissä tunnekokemuksissa tapahtui selvä lasku, jolloin tunteita koettiin enää jossain määrin.

Tulos luokanopettajien korkeimmista tarkkaavaisuuden, valppauden ja aktiivisuuden tunnekokemuksista aamupäivällä eli koulupäivän aikana, voi osoittaa, että etenkin työhön liittyvä vuorovaikutus oppilaiden kanssa synnyttää näitä tunteita. Koulupäivän aikana luokanopettajien tulee pysyä koko ajan tietoisina muuttuvista tilanteista ja kiinnittää huomiota oppilaisiin ja omaan toimintaansa, mikä todennäköisesti aiheuttaa tarkkaavaisuuden, valppauden ja aktiivisuuden tunteita. Näiden tunteiden laskuun aamupäivästä iltapäivään voi vaikuttaa oppilaiden koulupäivän päättyminen, jonka jälkeen luokanopettajilla on aikaa rauhoittua muiden työtehtävien pariin ja laskea virittyneisyystasoaan. Myös luokanopettajien matalammat tarkkaavaisuuden, valppauden ja aktiivisuuden tunteet aamulla verrattuna aamupäivään voivat johtua siitä, ettei työpäivä opetuksen osalta ole vielä alkanut. Puolestaan illalla luokanopettajien työpäivään kuuluva jatkuva ympäristön huomioimisen tarve sekä toimeliaisuus todennäköisesti vähentyvät, mikä voi selittää tunnekokemusten voimakkaampaa laskua iltaa kohden. Illallakin tarkkaavaisuutta, valppautta ja aktiivisuutta koettiin silti vielä jossain määrin, mikä saattaa osoittaa, että työ tai sen ulkopuoliset asiat, kuten perhe tai harrastukset, herättävät kyseisiä tunteita vielä tähänkin vuorokaudenaikaan.

Päätäväisyyden tunteen osalta tulokset osoittivat, että kyseistä tunnetta luokanopettajat kokivat aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä melko paljon. Aamusta aamupäivään päätäväisyyden kokemus lisääntyi, mutta aamu- ja iltapäivän välillä ei tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta. Iltaan mennessä päätäväisyys vähentyi ja sitä koettiin enää jossain määrin. Opetus- ja kasvatustyöhön keskeisesti liittyvä päätöksenteko voi selittää luokanopettajien melko korkeita päätäväisyyden kokemuksia aamupäivällä koulupäivän aikana sekä tunnekokemuksen voimistumista aamusta aamupäivään. Suomessa opettajan ammattiin kuuluu vahva autonomia eli oppilaisiin ja opetukseen liittyvä päätösten tekeminen ja suunnittelu ovat hyvin pitkälti opettajan omalla vastuulla. Koulupäivän aikana opettajat ratkaisevatkin itsenäisesti lukuisia ristiriitatilanteita, päättävät opetuksen toteutustavoista sekä toteuttavat arviointia. Tämä kaikki herättää todennäköisesti luokanopettajissa runsaasti päätäväisyyden tunteita.

Tulokset osoittivat edelleen, että luokanopettajien päättäväisyyden tunteet jäivät melko korkeiksi vielä iltapäivälläkin, jolloin oppilaiden koulupäivä on luultavasti jo päättynyt. Tällöin päättäväisyyden kokemus voi selittyä työhön kuuluvilla muilla tehtävillä, joita luokanopettajat yleensä hoitavat oppilaiden koulupäivän päätyttyä. Esimerkiksi kodin ja koulun välinen viestintä, päivän aikana tapahtuneiden asioiden kirjaaminen, kokousten pitäminen sekä seuraavan päivän opetuksen suunnittelu voivat herättää luokanopettajissa päättäväisyyden tunteita myös iltapäivällä. Iltaa kohden tapahtuva lasku päättäväisyyden kokemuksessa voi johtua päätösten teon tarpeen vähenemisestä. Tunnetta koettiin kuitenkin vielä illallakin jossain määrin, mikä saattaa osoittaa luokanopettajien miettivän työasioita vielä kotonakin. Myös työn ulkopuoliset asiat, kuten omaan perheeseen tai harrastuksiin liittyvät tekijät, voivat tuoda esiin päättäväisyyden tunteita.

Tulokset osoittivat myös, että innostuneisuutta luokanopettajat kokivat aamulla vain jossain määrin. Aamupäivään mennessä innostuneisuuden kokeminen lisääntyi ja sitä koettiin melko paljon. Aamu- ja iltapäivän välillä ei tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta innostuneisuuden kokemisessa, mutta iltaan mennessä innostuneisuus laski, jolloin sitä koettiin enää vain jossain määrin. Tulokset melko runsaasta innostuneisuuden kokemuksista aamu- ja iltapäivällä eli työpäivän aikana myötäilevät aiempia tutkimuksia, joissa opettajien on havaittu tyypillisesti kokevan melko paljon työhön liittyvää innostuneisuutta (Darby, 2008; Kunter ym., 2011).

Darbyn (2008) mukaan opettajan innostuneisuus syntyy muun muassa oppilaiden oppimisesta sekä opettajan omien ohjauskäytänteiden kehittymisestä. Myös tässä tutkimuksessa koulupäivän aikaisten innostuneisuuden kokemusten taustalla voidaan nähdä vaikuttavan samat asiat. Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat opettivat toista vuosiluokkaa, jolloin oppilaiden edistymisen eri osa-alueilla on nopeaa, kun perustaidot ovat jo melko varmasti opittu. Luokanopettajat ovatkin todennäköisesti nähneet konkreettisesti, kuinka omat oppilaat oppivat ja saavuttavat uusia tietoja ja taitoja päivittäin, mikä on voinut

synnyttää heissä innostuneisuuden tunteita. Koulupäivien aikana luokanopettajat ovat saattaneet myös huomata joissain tilanteissa oman kehityksensä ja kokee neet sen myötä innostuneisuutta. Lisäksi innostuneisuutta on voinut aiheuttaa luokanopettajan ammattiin kuuluva autonomia toteuttaa opetusta itse haluamallaan tavalla sekä hyvä työyhteisö ja sen synnyttämä hyvä työilmapiiri.

Tulokset luokanopettajien vähäisemmistä innostuneisuuden kokemuksista aamulla voivat kertoa siitä, että tunne herää vasta oppilaiden tullessa kouluun ja opettajien päästessä työskentelemään lasten kanssa. Innostuneisuuden melko runsaat kokemukset vielä iltapäivälläkin voivat puolestaan kertoa siitä, että opetuksen lisäksi myös muut työhön liittyvät asiat innostavat opettajia. Kunterin ja kollegoiden (2011) mukaan opettajat kokevat opetuksen lisäksi suurta innostuneisuutta myös opetettavia aineita kohtaan, joten esimerkiksi oppituntien suunnittelu voi herättää luokanopettajissa innostuneisuutta.

Iltaa kohden tapahtuva innostuneisuuden kokemuksen lasku tukee osaltaan päätelmää siitä, että innostuneisuuden tunne on vahvasti sidoksissa koulupäivän tapahtumiin yhdessä oppilaiden kanssa. Illalla luokanopettajat eivät enää todennäköisesti tee samaa työtä kuin koulupäivän aikana, jolloin innostuneisuutta ei välttämättä tämän vuoksi koeta enää niin paljon. Tulosta saattaa selittää myös luokanopettajien kokema uupuneisuus, jolle ammatin on havaittu altistavan (Hakanen ym., 2006). Toisaalta innostuneisuuden kokemuksen lasku iltaa kohden voi olla työpäivän jälkeistä luontaista palautumista.

Tulokset osoittivat edelleen, että päivän aikana luokanopettajat kokivat vain vähän hermostuneisuutta, ja illalla eivät enää lainkaan. Pieni ero päivän ja illan välillä voi kertoa luokanopettajan työn stressaavuudesta ja kuormittavuudesta (Hakanen ym., 2016; Länsikallio ym., 2018) tai sen intensiivisyydestä pienten oppilaiden kanssa. On kuitenkin huomioitava, että hermostuneisuuden kokemukset olivat hyvin vähäisiä myös koulupäivän aikana. Tulosta saattaa selittää se, että toisen luokan keväällä luokan rutiinit ovat jo hyvin opittu ja oppilaat tietävät, mitä koulussa tehdään ja mitä heiltä odotetaan, mikä voi vähentää luokanopettajien hermostuneisuuden tunteita. Lisäksi vapaaehtoisuuteen perustu-

vaan tutkimukseen ovat saattaneet osallistua vain ne opettajat, jotka eivät juuri-kaan koe hermostuneisuuden tunteita. Toisaalta on myös mahdollista, että luokanopettajat ovat saattaneet kokea kielteisiä tunteita, kuten hermostuneisuutta, mutta sosiaalinen suotavuus on estänyt heitä raportoimasta sitä. Luokanopettajat ovat voineet kokea, että kielteisten tunteiden hallinta kuuluu opettajan ammatillisuuteen. Hermostuneisuuden kokemuksen lasku iltaa kohden antaa kuitenkin viitteitä siitä, että luokanopettajat pystyvät palautumaan työstään ja rauhoittumaan iltaa kohden, eivätkä työ tai sen ulkopuoliset asiat aiheuta heissä hermostuneisuuden tunteita enää illalla ennen nukkumaanmenoa.

**Luokanopettajien tunnekokemukset työkokemuksen mukaan.** Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, missä määrin luokanopettajien tunnekokemukset eroavat työkokemuksen suhteen toisistaan. Tulokset osoittivat, että lyhimmän työuran tehneet luokanopettajat kokivat myönteisistä tunteista tarkkaavaisuutta, aktiivisuutta, valppautta ja päättäväisyyttä tilastollisesti merkitsevästi ja innostuneisuutta suuntaa antavasti vähemmän kuin pisimmän työuran tehneet luokanopettajat. Tulos on ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa myönteisiä tunteita on tarkasteltu yhtenä ulottuvuutena. (Fernández-Berrocal ym., 2017; Hargreaves, 2005). Näissä tutkimuksissa opettajien myönteiset tunteet vähentyivät työkokemuksen myötä. Yksittäisistä tunteista ainoastaan innostuneisuutta on tarkasteltu aiemmissä tutkimuksissa. Kunterin ja kumppaneiden (2011) tutkimus osoittaa innostuneisuuden olevan negatiivisesti yhteydessä työkokemukseen, mitä myös tämän tutkimuksen tulos mukailee. Sen sijaan Hargreavesin (2005) tutkimuksessa työuran alussa olevat opettajat kokivat enemmän innokkuuden tunteita kuin pidempään työskennelleet opettajat.

Pisimmän työuran tehneillä luokanopettajilla on yleensä jo paljon varmuutta ja rutiinia työssään, mikä voi tehdä päätöksenteon helpommaksi, ja siten näkyä tässä tutkimuksessa havaittuina runsaampina päättäväisyyden kokemuksina verrattuna lyhemmän työuran tehneisiin opettajiin. Työuransa alussa opettajat taas kokevat itsensä usein epävarmoiksi (Goddard, & Foster, 2001) ja osamattomiksi sekä päätöksenteon vaikeaksi (Intrator, 2006), mikä voi selittää vähäisempiä päättäväisyyden kokemuksia verrattuna pisimmän työuran tehneisiin

opettajiin. Työuran alussa olevien luokanopettajien vähäisempiä tarkkaavaisuuden, valppauden ja aktiivisuuden kokemuksia voi puolestaan selittää se, ettei työuran alussa omaa huomiota osata välttämättä kohdistaa työhön liittyviin asioihin yhtä nopeasti, tarkasti ja tehokkaasti verrattuna pidempään työskennelleisiin luokanopettajiin. Lisäksi työuran alussa luokanopettajien energian ja huomion vievät usein oppilaisiin sekä järjestyksen pitoon liittyvät asiat, jolloin tarkkaavaisuuden, valppauden ja aktiivisuuden kokemukset voivat tuntua itsestä vähäisemmiltä, kun huomio kiinnittyy vain tiettyihin asioihin. Myöskään stressin ja kielteisten tunteiden hallinta ei ole työuran alussa olevilla luokanopettajilla välttämättä yhtä tehokasta kuin pidemmän työuran tehneillä opettajilla, mikä voi vähentää heidän myönteisiä tunnekokemuksiaan.

Innostuneisuuden osalta tulokset hieman yllättivät, sillä työuran alussa olevat opettajat nähdään yleensä energisinä ja innokkaina, kun taas työuran myötä innokkuuden voisi ajatella vähentyvän. Tämän tutkimuksen tulosta saattaa selittää se, että pitkän työuran tehneillä luokanopettajilla työhön kuuluvat perusasiat ovat jo hallussa ja oman työn kehittämiseksi jää aikaa, mikä voi synnyttää innostuneisuuden tunteita. Työuran alussa olevilla luokanopettajilla kaikki on vielä uuden opettelua ja esimerkiksi oppituntien suunnitteluun kuluu paljon aikaa, mikä koetaan usein kuormittavaksi, ja tämä saattaa heijastua vähäisempinä innostuneisuuden tunteina. Tuloksiin on kuitenkin voinut vaikuttaa myös se, että tässä tutkimuksessa työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien luokkaan ryhmiteltiin jopa 12 vuotta työskennelleet. Tuossa vaiheessa työura ei enää ole kovin alussa, ja alkuvaiheen innokkuus on tämän vuoksi saattanut vähentyä. Yleensä työuran alkuvaiheessa oleviksi opettajiksi katsotaankin vain 0–5 vuotta työskennelleet opettajat. Tästä seuraavat 10 tai 15 vuotta ryhmitellään jo työuran keskivaiheeseen, ja näiden jälkeiset vuodet ryhmitellään työuran loppuvaiheeseen (esim. Hargreaves, 2005).

Hermostuneisuuden osalta tulokset osoittivat, että lyhimmän työuran tehneet luokanopettajat kokivat kyseistä tunnetta enemmän kuin pisimmän työuran tehneet. Tulos on yhdenmukainen Goddardin ja Fosterin (2001) tutkimuksen

kanssa, jossa työuran alkuvaiheessa olevilla opettajilla havaittiin paljon hermostuneisuuden tunteita. Tulosta saattaa selittää se, että etenkin työuran alku vaatii luokanopettajilta paljon uuden opettelua niin tuntien suunnittelun kuin työyhteisön käytänteidenkin suhteen. Pitkän työuran tehneet opettajat puolestaan ovat toteuttaneet luokanopettajan ammattiin kuuluvia työtehtäviä pidempään, eivätkä välttämättä tämän vuoksi koe hermostuneisuutta yhtä paljon.

Koska kielteisillä tunteilla on havaittu olevan vaikutusta opettajien työuupumuksen kehittymisessä (Frenzel ym., 2016; Keller ym., 2014; Kunter ym., 2011), olisi tärkeää puuttua etenkin työuransa alussa olevien luokanopettajien hermostuneisuuden kokemusten taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Myös luokanopettajien myönteisiä tunteita tulisi vahvistaa erityisesti työuran alussa, sillä niiden kautta on mahdollista edistää opettajien psyykkistä hyvinvointia (Kunter ym., 2011) ja työn imua (Burić, & Macuka, 2017). Myönteiset tunnekokemukset voivat myös kompensoida kielteisiä tunnekokemuksia.

Tulokset osoittivat myös, että työuran keskivaiheessa olevat luokanopettajat kokivat tilastollisesti merkitsevästi vähemmän aktiivisuutta ja suuntaa antavasti vähemmän päättäväisyyttä, tarkkaavaisuutta ja valppautta kuin pidemmän työuran tehneet opettajat. Toisaalta heillä oli yhtä paljon innostuneisuuden ja hermostuneisuuden kokemuksia kuin pisimmän työuran tehneillä luokanopettajilla. Aktiivisuuden osalta tulos voi osoittaa, että pidempään työskennelleet opettajat pystyvät osallistumaan lyhyemmän työuran tehneitä opettajia paremmin myös muihin tehtäviin perustyön lisäksi, mikä voi lisätä heidän aktiivisuuden kokemuksiaan. Päättäväisyyden, tarkkaavaisuuden ja valppauden osalta tulokset voivat kertoa siitä, että työuran keskivaiheessa opettajat eivät ole vielä saavuttaneet samaa varmuutta, tehokkuutta, nopeutta ja tarkkuutta työhönsä kuin pidempään työskennelleet opettajat. Työuran keskivaiheessa on kuitenkin jo voitu saavuttaa hyvä ote työhön kuuluvista perusasioista, mikä voi selittää samankaltaisia hermostuneisuuden ja innokkuuden kokemuksia kuin pidempään työskennelleillä luokanopettajilla.

Työuran keskivaiheessa olevat luokanopettajat eivät eronneet minkään tunteen osalta lyhyemmän työuran tehneistä opettajista. Kuitenkin Hargreavesin

(2005) tutkimus osoittaa työuran keskivaiheessa olevien opettajien kokevan vähemmän innostuneisuutta kuin lyhyemmän työuran tehneiden opettajien. Tämän tutkimuksen tulokseen vaikuttaa todennäköisesti se, että työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien luokkaan yhdistettiin myös 5.5–12 vuotta työskennelleet, jotka useimmiten lukeutuvat jo työuran keskivaiheessa oleviin. Ryhmissä oli siis luultavasti hyvin paljon samankaltaisuutta, minkä vuoksi tilastollisesti merkitseviä eroja ei tullut esille.

**Luokanopettajien tunnekokemusten yhteys työn imuun.** Neljännessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin luokanopettajien tunnekokemusten yhteyttä työn imuun, kun työkokemus oli huomioitu. Tulosten mukaan luokanopettajien työn imu oli yhteydessä myönteisiin tunteisiin, kun työkokemus oli huomioitu. Mitä enemmän luokanopettajat kokivat työn imua, sitä enemmän he kokivat myös myönteisiä tunteita. Kuitenkin myös päinvastainen suunta osoittautui tilastollisesti suuntaa antavaksi eli mitä enemmän luokanopettajat kokivat myönteisiä tunteita, sitä enemmän he kokivat myös työn imua. Pitkittäistutkimuksissa myönteisten tunteiden on havaittu ennustavan työn imua (Burić, & Macuka, 2017; Salanova ym., 2011) ja päinvastoin (Burić, & Macuka, 2017), mistä tämänkin tutkimuksen tulokset antavat viitteitä. Poikkileikkausasetelman vuoksi muuttujien välisistä syy-seuraussuhteista ei voida kuitenkaan tehdä johtopäätöksiä.

Myönteisten tunteiden ja työn imun positiivista vastavuoroista yhteyttä voidaan selittää Fredricksonin (2001) laajenna ja vahvista -teorian kautta. Kyseisen teorian mukaan myönteiset tunteet ilmaantuvat etenkin silloin, kun ihminen on miellyttäväksi koetussa tilanteessa. Työn imu myönteisenä tunne- ja motivaatiotilana voidaan tulkita tällaiseksi miellyttäväksi myönteisiä tunteita esiin tuovaksi tilanteeksi (Salanova ym., 2010). Myönteiset tunteet myös lisäävät yksilön henkilökohtaisia voimavaroja (Fredrickson, 2001), joiden taas on useissa tutkimuksissa osoitettu vahvistavan työntekijän kokemaa työn imua (esim. Mauno ym., 2007; Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2012; Xanthopoulou ym., 2009). Työpaikalla myönteisiä tunteita kokevat työntekijät ovat yleensä kiinnostuneempia työstään sekä myönteisesti kiinnittyneet työhönsä, mikä puolestaan voi johtaa



pysyvämpään motivationaaliseen tarmokkuuden, omistautumisen ja uppoutumisen tilaan, eli työn imuun (Salanova ym., 2010).

Tulosten tarkastelussa on kuitenkin huomioitava, että myönteiset tunteet lisäsivät työn imun vaihtelun selitysosuutta vain vähän. Samoin työn imu lisäsi myönteisten tunteiden vaihtelun selitysosuutta vain vähän. Pienistä selitysosuuksista voidaan päätellä, että luokanopettajien työn imun ja myönteisten tunteiden kokemuksiin vaikuttavat myös monet muut tekijät. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet esimerkiksi työn voimavarojen (Hakanen ym., 2006), työn merkityksellisyyden kokemusten (van Wingerden, & Poell, 2019) sekä perheeltä ja ystäviltä saadun sosiaalisen tuen (Minghui ym., 2018) olevan yhteydessä opettajien kokemaan työn imuun. Puolestaan myönteisiin tunteisiin on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi hyvät opettaja-oppilassuhteet (Hagenauer ym., 2015). Myös työkokemuksen on havaittu vaikuttavan sekä myönteisten tunteiden (Fernández-Berrocal ym., 2017) että työn imun kokemuksiin (Hakanen, 2004). Tässä tutkimuksessa työkokemus selittikin myönteisten tunteiden vaihtelusta enemmän kuin työn imu. Toisaalta työkokemus ei selittänyt tilastollisesti merkittävästi työn imun vaihtelua, mikä oli kiinnostavaa aiempiin tutkimustuloksiin nähden (Day ym., 2006; Hakanen, 2004). Todennäköisesti tulos johtuu tämän tutkimuksen pienestä otoskoosta ja työn imun vähäisestä vaihtelusta aineistossa.

Myönteisten tunteiden selitysosuuden työn imun vaihtelusta olisi kuitenkin voinut ajatella olevan isompi, sillä työn imu kuvaa myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa (Schaufeli ym., 2002). Toisaalta myös työn imun olisi voinut ajatella selittävän enemmän myönteisten tunteiden vaihtelusta, sillä työn imuun kuuluvat esimerkiksi myönteiset innokkuuden tunteet (Schaufeli ym., 2002). Tuloksiin on kuitenkin saattanut vaikuttaa esimerkiksi se, että tunteita ja työn imua tutkittiin erilaisilla mittareilla – tunteita mitattiin tilannekohtaisina tunnekokemuksina (state emotions) ja työn imua puolestaan pysyvämpänä piirteenomaisena kokemuksena (trait engagement). Koska työn imun on havaittu olevan suhteellisen pysyvää (Schaufeli ym., 2002), olisivat tunnekokemukset pysyvämpinä, piirteenomaisesti (trait emotions) mitattuina saattaneet olla voimakkaammin yhteydessä työn imuun ja selittää myös enemmän työn imun vaihtelusta. Aiemmissa työn

imun ja myönteisten tunteiden yhteyttä tarkastelleissa tutkimuksissa sekä tunteita että työn imua onkin tarkasteltu piirteenomaisina kokemuksina (Burić, & Macuka, 2017; Salanova ym., 2011). Tämä tutkimus avaakin uudenlaisen näkökulman tunteiden ja työn imun kokemusten välisen yhteyden tarkasteluun, jota on syytä selvittää lisää jatkotutkimuksissa.

Tulokset osoittivat myös, ettei koettu työn imu selittänyt hermostuneisuuden kokemusten vaihtelua tilastollisesti merkitsevästi sen jälkeen, kun työkokemus oli huomioitu. Myöskään hermostuneisuus ei selittänyt työn imun kokemusten vaihtelua tilastollisesti merkitsevästi. Tulos voi kertoa siitä, ettei työn imun ja hermostuneisuuden tunteen välillä ole todellista yhteyttä. Tuloksiin on kuitenkin todennäköisesti vaikuttanut pieni otanta sekä hermostuneisuuden kokemusten ja työn imun vähäinen vaihtelu aineistossa, sillä molempiin suuntiin tarkasteltuna muuttujat lisäsivät mallin selitysastetta selvästi ja myös molempien muuttujien omavaikutukset olivat kohtuullisen kokoisia. Suuremmalla otannalla ja isommalla vaihtelulla luokanopettajien vastauksissa tulokset olisivatkin todennäköisesti olleet tilastollisesti merkitseviä. Hermostuneisuuden ja työn imun välistä oletettua vastavuoroista negatiivista yhteyttä tukee myös se, että aiemmissa tutkimuksissa työn imun ja kielteisten tunteiden on havaittu ennustavan toisiaan (Burić, & Macuka, 2017; Mojsa-Kaja ym., 2015).

## 7.2 Tutkimuksen arviointi

Tämän tutkimuksen yksi keskeisimmistä rajoituksista on aineiston pieni otoskoko, jonka pohjalta tilastollisista analyysistä saadut tulokset eivät ole yleistettävissä perusjoukkoon eli suomalaisiin luokanopettajiin (Valli, 2015). Otoskoon kasvattaminen olisi voinut lisätä myös tilastollisesti merkitseviä tuloksia, sillä monet tulokset lähestyivät jo nyt tilastollista merkitsevyyttä. Tulosten yleistettävyydessä on huomioitava myös, että kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat Keski-Suomen alueelta, jolloin tulokset eivät välttämättä ole maantieteellisesti yleistettävissä koskemaan koko Suomea. Lisäksi tutkimuksen

intensiivisyys ja vapaaehtoisuus ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen otokseen. Kielteisissä tunteissa sekä työn imun muuttujassa ilmenevä vähäinen vaihtelu tuo osaltaan tutkimukseen rajoitteita. Vähäisen vaihtelun vuoksi kielteisistä tunteista ainoastaan hermostuneisuutta voitiin käyttää kaikissa tutkimuskysymyksissä. Tutkimuksessa käytettiin kuitenkin epäparametrisiä testejä, joiden avulla pyrittiin kontrolloimaan vähäisen vaihtelun ja pienen otoskoon tuomia haittoja (Metsämuuronen, 2011).

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää luokanopettajien tunteiden mittamisessa käytetty mobiilipäiväkirja, joka mahdollisti saman asian kysymisen monta kertaa päivässä. Tällaisella menetelmällä pystytään vähentämään mahdollisesti tuloksia vääristäviä muistivirheitä sekä asioiden unohtelua (Bolger, Davis & Rafaeli, 2003; Frenzel, 2014). Kaikki tutkittavat luokanopettajat pysyivät mukana koko aineistonkeruun ajan, mikä usein katsotaan mobiilipäiväkirjan helppouden, nopeuden ja mielekkyyden eduksi (Malinen ym., 2009). Käyttökelpoisia havaintoja oli 82 prosenttia, jota voidaan pitää melko korkeana, kun huomioidaan tutkimuksen intensiivisyys. Tutkimuksen rajoitteeksi nousee kuitenkin se, että osa luokanopettajista osallistui tutkimukseen vain kahden päivän ajan, jolloin havaintojen määrä jäi heiltä melko pieneksi. Lisäksi aikataulusuunnitelman toteutumattomuuden vuoksi aineistosta jouduttiin poistamaan joitakin havaintoja. Myös se tulee huomioida, että mobiilipäiväkirjan täyttö on voinut vaikuttaa luokanopettajien tunnekokemuksiin (Bolger ym., 2003). Jos luokanopettaja on esimerkiksi pitänyt mobiililaitteella vastaamista lähtökohtaisesti epämieluisana, se on saattanut vaikuttaa hänen tunnekokemuksiinsa ja sitä kautta siihen, että opettaja on raportoinut vähemmän myönteisiä tunteita.

Itsearviointiin perustuvien kyselyjen käyttö työn imun ja tunteiden aineistonkeruumenetelmänä sekä lisää tutkimuksen luotettavuutta että tuo siihen rajoitteita. Luotettavuutta lisää se, ettei tutkija päässyt läsnäolollaan vaikuttamaan tutkimustuloksiin (Valli, 2015). Toisaalta tutkittavat eivät päässeet myöskään esittämään täydentäviä kysymyksiä, mikä kasvattaa Vallin (2015) mukaan väärinymmärrysten riskiä. Koska tunteiden (Ben-Ze'ev, 2000) ja työn imun (Schaufeli ym., 2002) kokemusten on todettu olevan hyvin subjektiivisia, yksilö

pystyy itse parhaiten arvioimaan niitä, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta omiin arvioihin perustuvat vastaukset voivat poiketa muilla menetelmillä tehdyistä arvioista, eivätkä tunteiden osalta pysty tavoittamaan tiedostamattomia emotionaalisia prosesseja (Eteläpelto ym., 2018). Tunteisiin liittyvä tiedostamattomuus sekä tunteiden tunnistamisen vaikeus ovatkin voineet vaikuttaa tuloksiin, mikäli luokanopettajat eivät ole halunneet tai osanneet tunnistaa omia tunnekokemuksiaan. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava myös sosiaalinen suotavuus, jonka vuoksi luokanopettajat ovat esimerkiksi saattaneet jättää raportoimatta kielteisiä tunteitaan.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltiin myös sisäisen validiteetin osalta, joka kertoo, mittaavatko mittarit sisällöllisesti sitä, mitä niiden on tarkoituskin mitata (Metsämuuronen, 2011). Työn imun tarkastelussa käytetty UWES-9 -mittari on sekä kansainvälisesti (Schaufeli ym., 2006) että Suomessa (Seppälä ym., 2009) osoitettu validiksi. Lisäksi tämän tutkimuksen tulokset mukailivat hyvin pitkälti aiempia tuloksia, joten sitä voidaan pitää pätevänä mittarina myös suomalaisten luokanopettajien työn imun tarkastelussa.

Tunteiden tutkimisessa käytettyä PANAS-mittaria on Suomessa käytetty toistaiseksi melko vähän (esim. Hietalahti ym., 2018). Koska tunteilla voi olla hyvin erilaiset merkitykset eri kielissä ja kulttuureissa (Ben-Ze'ev, 2000), voidaan pohtia, onko alkuperäinen englanninkielinen mittari soveltuva suomalaisten opettajien tutkimiseen. Eri kulttuureissa tunteita ilmaistaan eri tavoin, ja Suomessa tunteiden ilmaisu on yleensä paljon hillitympää verrattuna moniin muihin kulttuureihin. Tämän vuoksi etenkin monet mittarin kielteisistä tunteista saavat Suomessa hyvin voimakkaan merkityksen, mutta toisissa kulttuureissa näillä saattaa olla huomattavasti lievempi merkitys. Tämän lisäksi tulee tarkastella, kuvaavatko mittarin suomennokset parhaalla mahdollisella tavalla alkuperäisen mittarin tunnetilaa. Esimerkiksi ”järkyttynyt” kuvaa suomen kielessä hyvin voimakasta tunnetta, kun taas englanninkielinen vastine ”upset”, on huomattavasti lievempi ilmaisu, ja sitä vastaisi ehkä paremmin sana ”tuhtunut”. Voidaankin pohtia, olisivatko luokanopettajat raportoineet enemmän kielteisiä tunteita, jos mittarissa käytetyt kielteiset tunteet olisi kielennetty toisin.

Lisäksi tulee huomioida, että tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myönteisen ja kielteisen tunneulottuvuuden lisäksi myös yksittäisiä tunteita, joiden tutkimiseen PANAS-mittaria ei ole varsinaisesti kehitetty (Watson ym., 1988). Tämän vuoksi vertailtavuus yksittäisten tunteiden kohdalta aiempiin PANAS-mittarilla toteutettuihin tutkimuksiin oli mahdotonta, koska näissä tulokset on esitetty vain tunneulottuvuuksina (esim. Fernández-Berrocal ym., 2017; Mojsa-Kaja ym., 2015). Vertailu myös sellaisiin tutkimuksiin, joissa opettajien tunteita on mitattu yksittäisinä tunteina, oli haastavaa, sillä PANAS-mittarissa käytetyistä tunteista vain muutamaa on käytetty myös aiemmissa tutkimuksissa. Voidaankin pohtia, toimiiko PANAS-mittari ainoastaan tunneulottuvuuksien mittaamiseen eikä yksittäisten tunnekokemusten tarkasteluun. Toisaalta tunteiden tarkastelu yksittäisinä tunteita lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä se tuo näkyväksi yksittäisissä tunnekokemuksissa tapahtuvat vaihtelut, vaikka näyttäisikin siltä, että tunneulottuvuuksissa vaihtelua ei juurikaan olisi. Mittareiden osalta luotettavuuden tarkastelussa tulee huomioida myös työn imun ja tunteiden erilaiset mittausmenetelmät. Työn imua tutkittiin pysyvämpänä piirteenomaisena kokemuksena (trait engagement) ja tunteita hetkellisinä tilannekohtaisesti ilmenevinä kokemuksina (state emotions), mikä on saattanut vaikuttaa tuloksiin.

### **7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet**

Tämä tutkimus antoi uutta tietoa suomalaisten luokanopettajien tilannekohtaisista tunnekokemuksista PANAS-mittaria hyödyntäen. Tutkimus laajensi myös kansainvälisesti tietoa opettajien tilannekohtaisista tunteista, sillä suurin osa aiemmista opettajien tunnetutkimuksista on kohdistunut pysyvämpiin, piirteenomaisiin tunnekokemuksiin (Frenzel, 2014). Vuorokauden aikana tehtyjen useiden mittausten myötä tutkimuksesta saatiin tietoa myös luokanopettajien tunnekokemuksissa tapahtuvasta vaihtelusta vuorokauden aikana, josta tällä hetkellä saatavissa oleva tutkimustieto on sekä Suomessa että kansainvälisesti hyvin vähäistä. Lisäksi tutkimus toi lisää tietoa eripituisen työuran tehneiden luokanopet-

tajien tunnekokemuksista. Tähänkin liittyvä aiempi tutkimustieto on suhteellisen vähäistä ja kohdistunut muihin kuin nimenomaan luokanopettajiin (esim. Goddard, & Foster, 2001; Oplatka, & Eizenberg, 2007).

Tästä tutkimuksesta saadun tiedon avulla luokanopettajia voidaan kannustaa tutkimaan omia tunteitaan ja niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tutkimus voi myös kannustaa tuomaan tunteita rohkeammin esiin työpaikoilla ja käsittelemään työn synnyttämiä tunteita myös työyhteisössä. Lisäksi tutkimuksesta saatu tieto voi hyödyttää opettajankoulutuksen kehittäjiä suunnittelemaan menetelmiä, joiden avulla luokanopettajille olisi mahdollista opettaa erilaisia tunteiden säätelystrategioita sekä täydennyskoulutuksessa että jo luokanopettajakoulutuksen aikana. Näillä kaikilla keinoilla voidaan mahdollisesti parantaa luokanopettajien ja koko työyhteisön emotionaalista hyvinvointia.

Jatkossa olisi tärkeä tutkia aihetta isommalla otoskoolla, jotta saataisiin yleistettävissä olevaa tutkimustietoa. Lisäksi olisi aiheellista selvittää, millaisiin tilanteisiin luokanopettajien tunnekokemukset liittyvät, mitä ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu. Tässä voitaisiin hyödyntää monimenetelmällistä tutkimusta, jossa aineisto kerättäisiin sekä itseraportointien että ulkoisten havainnointien avulla. Tunnekokemusten vuorokauden aikaisen vaihtelun lisäksi olisi kiinnostavaa selvittää niiden vaihtelua myös viikonpäivittäin. Tällöin saataisiin tietoa siitä, onko tunnekokemuksissa vaihtelua eri viikonpäivinä tai ilmenevätkö tietyt tunnekokemukset systemaattisesti tiettyinä vuorokaudenaikoina tai liittyen tiettyjen oppiaineiden opetukseen. Luokanopettajien tunnekokemuksia voisi tulevissa tutkimuksissa tarkastella myös muilla itseraportointiin perustuvilla tunnemittareilla, kuten Eteläpellon ja kollegoiden (2017) kehittämällä Tunneympyrä (Emotion Circle, EC) -mobiilisovelluksella. Itseraportointien lisäksi luokanopettajien tunteiden tutkiminen myös muunlaisilla tutkimusmenetelmillä, kuten fysiologisilla mittareilla, antaisi kiinnostavaa tietoa etenkin tiedostamattomista tunteista (Eteläpelto ym., 2018).

Olisi tärkeää tarkastella myös tunnetyön (emotional labor) vaikutuksia suomalaisiin luokanopettajiin ja heidän työhyvinvointiinsa. Tulevaisuudessa tutki-

muksen kohteena voisivat olla myös luokanopettajien käyttämät tunteiden säätelystrategiat sekä niiden yhteys työhyvinvointiin. Lisäksi erilaisten tunteiden säätelystrategioiden kehittämiseen perustuvien menetelmien tehokkuutta olisi hyvä tarkastella interventiotutkimusten avulla (Pekrun ym., 2018), jotta saataisiin tietoa, mitkä tunteiden säätelystrategiat ovat luokanopettajien työhyvinvoinnin kannalta merkityksellisimpiä.

Tämä tutkimus toi lisää tietoa myös luokanopettajien kokemasta työn imusta, sillä aiemmin opettajien työn imua on tarkasteltu pääasiassa yleisesti eri luokka-asteilla (esim. Bakker, 2007; Hakanen ym., 2006). Tutkimuksesta saatiin myös uutta tietoa suomalaisten luokanopettajien tunnekokemusten yhteydestä työhyvinvointiin työn imun näkökulmasta. Lisäksi tutkimus laajensi kansainvälisestikin tietoa aiheesta. Tutkimuksesta saatu tieto tunnekokemusten ja työn imun välisestä yhteydestä osoittaa, että luokanopettajien työhyvinvoinnin tarkastelussa olisi jatkossa tärkeää huomioida myös opettajien tunnekokemukset.

Tämä tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena, minkä vuoksi tunteiden ja työn imun välistä syy-seuraussuhdetta ei voitu tarkastella. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia tunnekokemusten ja työn imun välistä yhteyttä pitkittäistutkimuksella. Tällöin saataisiin tarkempaa tietoa siitä, miten myönteiset ja kielteiset tunteet vaikuttavat työn imuun ja päinvastoin, sekä voitaisiin selvittää, ennustavatko tunteet enemmän työn imua vai työn imu tunteita. Lisäksi pitkittäistutkimuksen avulla voitaisiin tutkia tarkemmin myönteisten ja kielteisten tunteiden selitysosuutta työn imusta ja saada viitteitä siitä, olisiko työn imun kannalta tärkeämpää vähentää luokanopettajien kielteisiä tunteita vai lisätä myönteisiä tunteita. Jatkotutkimuksissa tunteiden ja työn imun välistä yhteyttä olisi hyvä tarkastella myös isommalla otoskoolla. Tässä tutkimuksessa työn imua ja tunteita mitattiin eri mittareilla, mikä avaa uudenlaisen näkökulman tunteiden ja työn imun kokemusten välisen yhteyden tarkasteluun. Tämän pohjalta jatkotutkimuksissa olisikin aiheellista selvittää, onko työn imun ja tunteiden välinen yhteys erilaista eri tavoin mitattuna.

## LÄHTEET

- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*(1), 189–206.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 274–284.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress, 22*(3), 187–200.
- Barrett, L. F., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(4), 967–984.
- Ben-Ze'ev, A. (2000). *The subtlety of emotions*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bibby, T. (2002). Shame: An emotional response to doing mathematics as an adult and a teacher. *British Educational Research Journal, 28*(5), 705–721.
- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual review of psychology, 54*, 579–616.
- Bullough, R. V., Mortensen Bullough, D. A., & Blackwell Mayes, P. (2006). Getting in touch: Dreaming, the emotions and the work of teaching. *Teachers and Teaching, 12*(2), 193–208.
- Burić, I., & Macuka, I. (2017). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies, 19*(7), 1917–1933.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193–218.
- Chang, M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799–817.



- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160–1172.
- Darwin, C. (1873). *The expression of emotions in man and animals*. New York: D. Appleton & Company.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. London: Department for Education and Skills. 243-260.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3–4), 169–200.
- Ekman, P. (1994). Moods, emotions, and traits. Teoksessa Ekman, P., & Davidson, R. J. (toim.), *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press, 56–58.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Lappalainen, V., Eteläpelto, T., & Niskanen, K. (2017). Developing an on-line application, Emotion Circle (EC) for the self-assessment of emotions in agentic learning at work. Teoksessa L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (toim.), *ICERI 2017 Proceedings: 10th international conference of education, research and innovation*. Seville, Espanja, 7763–7769.
- Eteläpelto, A., Kykyri, V., Penttonen, M., Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Eteläpelto, T., & Lappalainen, V. (2018). A multi-componential methodology for exploring emotions in learning: Using self-reports, behaviour registration, and physiological indicators as complementary data. *Frontline Learning Research*, 6(3), 5–36.

- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J., & Cabello, R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology, 8*, 1–8.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist, 56*(3), 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology, 47*, 1–53.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. Teoksessa Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (toim.), *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge, 494–519.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. Teoksessa Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob B. (toim.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer, 129–151.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology, 46*, 148–163.
- Freud, S. (1915). The unconscious. Teoksessa Rieff, P. (toim.), *General psychological theory: Papers on metapsychology*. New York: Simon & Schuster, 116–150. [https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud\\_Unconscious.pdf](https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud_Unconscious.pdf) (Luettu 24.2.2020).
- Frijda, N. H. (1987). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (2000). The psychologists' point of view. Teoksessa Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (toim.), *Handbook of emotions*. (2. painos). New York: The Guilford Press, 173–191.
- Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education, 17*(3), 349–365.

- Goetz, T., Becker, E. S., Bieg, M., Keller, M. M., Frenzel, A. C., & Hall, N. C. (2015). The glass half empty: How emotional exhaustion affects the state-trait discrepancy in self-reports of teaching emotions. *PLoS ONE*, *10*(9), 1–14.
- Guglielmi, D., Bruni, I., Simbula, S., Fraccaroli, F., & Depolo, M. (2016). What drives teacher engagement: A study of different age cohorts. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(3), 323–340.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, *30*(4), 385–403.
- Hakanen J. J. (2002). Työuupumuksesta työn imuun - positiivisen työhyvinvointikäsitteen ja -menetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatiossa. *Työ ja ihminen 1/2002*, 42–58.
- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2009). *Työn imun arviointimenetelmä. Työn imu -menetelmän (Utrecht Work Engagement Scale) käyttäminen, validointi ja viitetiedot Suomessa*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2014). Onnellinen työssä: 8 ½ kysymystä työn imusta. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 304–327.
- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*, 495–513.
- Hakanen, J., Ropponen, B., Schaufeli, B., & De Witte, B. (2019). Who is engaged at work?: A large-scale study in 30 European countries. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *61*(5), 373–381.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, *16*(8), 811–826.

- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983.
- Hargreaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 491–505.
- Hietalahti, M., Helkama, K., & Kokko, K. (2018). Henkisyysarvo, perimmäisten kysymysten pohdinta ja henkinen hyvinvointi keski-iässä. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 53(1), 11–26.
- Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V. Lötjönen, S, & Sorvali, I. (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 31–49.
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 632–643.
- Huberman, M. (1989). On teacher's careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362.
- Hughes, R. (2001). Deciding to leave but staying: Teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal Of Human Resource Management*, 12(2), 288–298.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16–31.
- Intrator, S. M. (2006). Beginning teachers and the emotional drama of the classroom. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 232–239.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188–205.  
[www.jstor.org/stable/2246769](http://www.jstor.org/stable/2246769) (Luettu 20.2.2020).
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692–724.
- Kašpárková, L., Vaculík, M., Procházka, J., & Schaufeli, W. B. (2018). Why resilient workers perform better: The roles of job satisfaction and work engagement. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 33(1), 43–62.

- Keller, M. M., Chang, M., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in psychology, 5*, 1–10.
- Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150–165.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 289–301.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laguna, M., Wiktor, R., & Żaliński, A. (2017). Dynamic relationships between personal resources and work engagement in entrepreneurs. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 90*(2), 248–269.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 843–860.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality, 74*, 9–46.
- LeDoux, J. (2012). Rethinking the Emotional Brain. *Neuron, 73*(4), 653–676.
- LeDoux, J. E., & Hofmann, S. G. (2018). The subjective experience of emotion: A fearful view. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 19*, 67–72.
- Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2017–2022). Teacher and student stress and interaction in classroom. *Jyväskylän yliopisto*.  
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimus-hankkeet/kotisivut/tessi> (Luettu 3.3.2020).

- Long, J. F., & Hoy, A. W. (2006). Interested instructors: A composite portrait of individual differences and effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 22*, 303–314.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K., & Ilves, V. (2018). Opetusalan työolobarometri 2017. *OAJ:n julkaisuja 5:2018*.
- Malinen, K., Rönkä, A., Lämsä, T., Sevón, E., Poikonen, P-L. & Kinnunen, U. (2009). Päiväkirjamenetelmän toimivuus ja sovellusmahdollisuudet. Teoksessa Rönkä, A., Malinen, K., & Lämsä, T. (toim.), *Perhe-elämän paletti: Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 251–272.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, Kalifornia: Jossey-Bass.
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 70*(1), 149–171.
- May, D., Gilson, R., & Harter, L. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology, 77*, 11–37.
- Mesquita, B., Frijda, N. H., & Scherer, K. R. (1997). Culture and emotion. Teoksessa Dasen, P., & Saraswathi, T. S. (toim.), *Handbook of cross-cultural psychology. Basic processes and human development* (2. painos). Boston: Allyn & Bacon, 255–297.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Mevarech, Z., & Maskit, D. (2015). The teaching experience and the emotions it evokes. *Social Psychology of Education, 18*(2), 241–253.
- Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potmëšilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-8.

- Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers - worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), 102–119.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L. (2016). Tunteiden neurobiologia. *Suomen lääkirilehti*, 10, 725–731.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyönteinti. Katsaus opettajien työhyönteintitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 339–354.
- Ouweneel, A., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2012). Don't leave your heart at home: Gain cycles of positive emotions, resources and engagement at work. *Career Development International*, 17(6), 537–556.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & van Wijhe, C. I. (2012). Good morning, good day: A diary study on positive emotions, hope, and work engagement. *Human Relations*, 65(9), 1129–1154.
- Pahkin, K., Vanhala, A., & Lindström, K. (2007). *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. Teoksessa Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (toim.), *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge, 1–10.
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2018). *Emotions at school*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Perhoniemi, R., & Hakanen, J. (2013). Työn imun ja ystävällisyyden siirtyminen työpareilla. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 48(2), 88–101.

- Perkiö-Mäkelä, M., & Ervasti, J. (2013). Koulutus. Teoksessa Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uuksulainen, S., Viluksela, M., & Virtanen, S. (toim.), *Työ ja terveys Suomessa 2012: seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista*. Helsinki: Työterveyslaitos. 197–201.
- Piispa, M. (2006). Kvantitatiivisen tutkimuksen eettiset lähtökohdat. Esimerkkinä naisiin kohdistuvan väkivallan kyselytutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V. Lötjönen, S, & Sorvali, I. (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 141–160.
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, 89(4), 344–350.
- Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 17(3), 715–734.
- Ronkainen, A. (2019). Opettajien hyvinvointi romahti, kun erityisoppilaat sulautettiin luokkiin – yhteisopettajuus toi työn ilon takaisin kuopiolaisessa koulussa. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/uutiset/3-10929939> (Luettu 27.3.2020).
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Xanthopoulou, D., & Bakker, A. B. (2010). The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive worklife. Teoksessa Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (toim.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press, 118–131.
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). ‘Yes, I can, I feel good, and I just do it!’ On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255–285.
- Schaufeli, W. (2018). Work engagement in Europe: Relations with national economy, governance and culture. *Organizational Dynamics*, 99.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.



- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893-917.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout. A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology*, 57(2), 173-203.
- Scherer, K. R. (1987). *Toward a dynamic theory of emotion: The component process model of affective states*. Geneva Studies in Emotion and Communication, 1, 1-98.
- Scherer, K.R. (2001). Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking. Teoksessa Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (toim.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. New York: Oxford University Press, 92-120.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1307-1351.
- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A., & Schaufeli, W. (2009). The construct validity of the Utrecht Work Engagement Scale: Multisample and longitudinal evidence. *Journal of Happiness Studies*, 10, 459-481.
- Shuman, V., & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. Teoksessa Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (toim.), *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge, 13-35.

- Stone, A. A., Schwartz, J. E., Schwarz, N., Schkade, D., Krueger, A., & Kahneman, D. (2006). A population approach to the study of emotion: Diurnal rhythms of a working day examined with the day reconstruction method. *Emotion, 6*(1), 139–149.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. Teoksessa Schutz, P. A., & Pekrun, R. (toim.), *Emotion in education*. San Diego: Academic Press. 259–274.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327–358.
- Thompson, E. R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the positive and negative affect schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(2), 227–242.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyoä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa - Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje*, Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 1–42.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education, 50*, 124–135.
- Valli, R. (2015). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063–1070.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*(2), 219–235.
- Van Wingerden, J., & Poell, R. (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating roles of work engagement and job crafting. *PLoS ONE, 14*(9), 1–13.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education, 22*(2), 103–125.

- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management, 14*, 121–141.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior, 74*(3), 235–244.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Heuven, E., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2008). Working in the sky: A diary study on work engagement among flight attendants. *Journal of Occupational Health Psychology, 13*(4), 345–356.