

**Psykologiset perustarpeet koulujen työyhteisöissä sekä
niiden yhteys hyvinvointityöhön**

Henri Sertti

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Serti, Henri. 2022. Psykologiset perustarpeet koulujen työyhteisöissä sekä niiden yhteys hyvinvointityöhön. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 43 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten tyytyväisiä koulun eri henkilöstöryhmät ovat hyvinvointityöhön sekä miten he kokevat psykologisten perustarpeiden eli autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden täyttymistä työssä. Lisäksi tutkittiin, miten psykologisten perustarpeiden työssä täytyminen on yhteydessä hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen.

Tutkimus on toteutettu osana Yhteistyöllä hyvinvointia kouluyhteisöön -hanketta. Aineisto kerättiin alkuvuodesta 2020 keskisuomalaisista peruskouluista. Tutkimukseen osallistui 437 henkilökunnan jäsentä 48 eri koulusta ja 13 kunnasta. Aineisto analysoitiin käyttäen SPSS Statistics 28 -ohjelmaa. Analyysimenetelminä käytettiin Pearsonin korrelaatioita, yksisuuntaista varianssianalyysia (ANOVA) sekä hierarkkista regressioanalyysia.

Tutkimuksen perusteella rehtorit olivat muita henkilöstöryhmiä tyytyväisempiä koulussaan toteutettuun hyvinvointityöhön. Henkilöstöryhmien havaittiin eroavan toisistaan psykologisten perustarpeiden osalta. Koulun koon sekä autonomian ja yhteenkuuluvuuden täyttymisen havaittiin selittävän hyvinvointityöhön tyytyväisyyttä omassa koulussa. Hyvinvointityöhön tyytyväisyyttä omassa työssä selittivät autonomian ja kompetenssin täytyminen.

Tulosten perusteella kaikkien koulun henkilöstöryhmien näkökulmat ja tarpeet on olennaista huomioida hyvinvoivaa kouluyhteisöä kehitettäessä. Erityisesti koulunkäynninohjaajien autonomian ja yhteenkuuluvuuden tukemiseen tulisi panostaa koulujen työyhteisöissä. Lisäksi tulokset vahvistavat käsitystä henkilökunnan hyvinvoinnin merkityksestä laadukkaan hyvinvointityön toteuttamisessa.

Asiasanat: psykologiset perustarpeet, hyvinvointityö, työhyvinvointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
1.1 Hyvinvointityö kouluissa	5
1.2 Työhyvinvointi.....	8
1.3 Psykologiset perustarpeet.....	10
1.4 Psykologiset perustarpeet hyvinvointityön mahdollistajina kouluissa	13
1.5 Tutkimuskysymykset	15
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	17
2.1 Aineisto.....	17
2.2 Mittarit ja muuttujat	18
2.3 Aineiston analyysi	20
2.4 Eettiset ratkaisut.....	21
3 TULOKSET.....	23
3.1 Kuvailevat tunnusluvut ja korrelaatiot	23
3.2 Henkilöstöryhmien väliset erot hyvinvointityöhön tyytyväisyydessä ja psykologisissa perustarpeissa	24
3.3 Psykologisten perustarpeiden yhteys hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen	26
4 POHDINTA.....	28
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	28
4.2 Tutkimuksen vahvuudet, rajoitukset ja jatkotutkimustarpeet.....	33
LÄHTEET	35
LIITTEET.....	43

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten hyvinvointi on ollut julkisen keskustelun aiheena Suomessa jo vuosien ajan. Monilla menee edelleenkin hyvin, mutta kouluterveyskyselyiden perusteella yhä useampi lapsi ja nuori kokee ahdistuneisuutta, uupumusta ja yksinäisyyttä (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Viimeisen kahden vuoden aikana koronapandemia on entisestään heikentänyt osan lapsista ja nuorista hyvinvointia (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2021, s. 16–18). Koulu on tärkeä kasvuympäristö, jossa lapset ja nuoret viettävät suuren osan päivästänsä ja siten myös olennainen ympäristö hyvinvoinnin kannalta.

Hyvinvoinnin edistämisestä kouluissa säädetään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013/1287), perusopetuslaissa (1998/628) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014). Näiden säädösten mukaisesti hyvinvoinnin edistäminen kuuluu kaikkien koulun aikuisten vastuulle. Kokonaisvaltaisessa kouluhyvinvoinnin edistämisessä, hyvinvointityössä, korostuvat koko kouluyhteisön osallisuus sekä henkilökunnan moniammatillinen yhteistyö (Lakkala ym., 2019). Koulun henkilökuntaa hyvinvointityön toteuttajana on kuitenkin tutkittu hyvin vähän, eikä eri henkilöstöryhmien näkemyksiä hyvinvointityöstä ole tiettävästi aiemmin vertailtu.

Hyvinvointityön toteuttaminen kouluissa vaatii innostunutta, hyvinvoivaa ja ennen kaikkea koko yhteisön toimintakulttuuriin ja sen kehittämiseen sitoutunutta henkilökuntaa (Hietanen-Peltola ym., 2018). Työhyvinvointi puolestaan ennustaa työhön sitoutumista (Van den Broeck ym., 2016), minkä vuoksi hyvinvoivat työntekijät ovat avainasemassa onnistuneen hyvinvointityön toteuttamisessa. Koulun henkilökunnan työhyvinvointi onkin olennainen tekijä koko yhteisön hyvinvoinnin kannalta (Lester ym., 2020). Tässä tutkimuksessa koulun henkilökunnan työhyvinvointia tarkastellaan Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian mukaisten psykologisten perustarpeiden kautta. Psykologisten perustarpeiden eli autonomian, kuuluvuuden sekä kompetenssin kokemisen on havaittu olevan myönteisesti yhteydessä työhyvinvointiin, työhön sitoutumiseen

sekä työssä suoriutumiseen (Deci ym., 2017). Perustarpeiden täyttymisen yhteyttä työhyvinvointiin ja työssä sitoutumiseen on tutkittu jonkin verran myös koulujen henkilökunnan näkökulmasta (mm. Ebersold ym., 2019; Collie ym., 2016), ja tulokset ovat samansuuntaisia muiden ammattiryhmien kanssa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten tyytyväisiä koulun eri henkilöstöryhmät ovat hyvinvointityöhön, sekä miten heidän psykologisten perustarpeidensa työssä täytyminen on yhteydessä hyvinvointityön laadukkaaseen toteuttamiseen. Tavoitteenani on valottaa henkilökunnan työhyvinvoinnin merkitystä koko kouluyhteisön hyvinvointityössä.

1.1 Hyvinvointityö kouluissa

Hyvinvointi on käsite, jota on määritelty lukuisilla eri tavoilla kontekstista riippuen (ks. Koskela, 2009). OECD:n PISA-tutkimuksessa käytetty kouluhyvinvoinnin malli sisältää neljä osa-aluetta: psyykkisen, sosiaalisen, fyysisen ja kognitiivisen hyvinvoinnin (OECD, 2017). Tähän malliin voidaan viidentenä ulottuvuutena lisätä vielä materiaallinen hyvinvointi (Govorova ym., 2020). Allardtin (1993) mukaan hyvinvointi on tila, jossa ihmisellä on mahdollisuus täyttää hänen materiaaliset ja ei-materiaaliset perustarpeensa. Erityisesti kouluympäristöön sopivaksi Allardtin mallia on jatkokehittänyt Konu (2002), jonka kouluhyvinvoinnin malli sisältää neljä osa-aluetta: koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (being) ja terveydentila (health). Näistä neljästä osa-alueesta koostuva kouluhyvinvointi linkittyy kiinteästi opetukseen ja kasvatukseen sekä oppimiseen (Konu, 2002). Kouluhyvinvointi on siis monitahoinen ja koko kouluarkea läpileikkaava ilmiö, jonka kehittäminen vaatii koko kouluyhteisön yhteisöllistä työtä.

Koulun opetustehtävän lisäksi sillä on myös hyvinvointia edistävä tehtävä. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (2013/1287) mukaan oppilashuoltotyö kouluissa on ensisijaisesti ennaltaehkäisyyn painottuvaa, koko oppilaitosyhteisöä tukevaa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa. Hyvinvoinnin edistämiseen velvoittavat myös perusopetuslaki (1998/628) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

(OPH, 2014). Yhteisöllisen oppilashuoltotyön lisäksi oppilaitosten on järjestettävä myös yksilökohtaista oppilashuoltoa sitä tarvitseville opiskelijoille, mutta pääpainoa oppilashuollossa on pyritty siirtämään yksilökeskeisestä työstä kohti yhteisöllistä työtä (Hietanen-Peltola ym., 2018, s. 9). Tavoitteena on, että yhteisölliseen työhön panostaminen vähentäisi tulevaisuudessa yksilökohtaisen työn tarvetta, kun hyvinvointia kehitetään koko yhteisön tasolla ja haasteita pyritään ehkäisemään jo ennalta (Perälä ym., 2015, s. 78). Vastaavanlainen suuntaus on Suomen lisäksi käynnissä muun muassa Iso-Britanniassa (Kidger ym., 2010).

Yhteisöllinen oppilashuoltotyö ei rajoitu ainoastaan koulujen oppilashuoltoryhmien vastuulle, vaan yhteisestä hyvinvoinnin edistämisestä ovat vastuussa kaikki koulun aikuiset (Hietanen-Peltola ym., 2018, s. 9). Tämän vuoksi käytän yhteisöllisestä työstä käsitettä hyvinvointityö, joka painottaa nimenomaan kaikkien yhteisön jäsenten aktiivista roolia hyvinvoinnin edistämisessä (Sainio & Hämeenaho, 2020). Perinteisesti kouluissa hyvinvoinnin edistäminen on saatettu nähdä vain joidenkin ammattiryhmien vastuulle kuuluvana tehtävänä, mutta yhteisöllisen ja ennaltaehkäisevän hyvinvointityön perustaksi tarvitaan monitoimijuutta, eli monialaista koulun eri henkilöstöryhmien välistä yhteistyötä (Lakkala ym., 2014, s. 24). Perinteisesti koulussa ollut kahtiajako oppimisen tukeen ja oppilashuollolliseen tukeen elää vielä sitkeästi käytännön toimintakulttuurissa (Lakkala ym., 2019). Hyvinvointityön näkökulmasta raja-aitoja tulisi kuitenkin tarkastella kriittisesti ja kehittää koko yhteisöä palvelevia toimintamalleja, joihin jokainen yhteisön jäsen tuo oman panoksensa.

Sainio ja Hämeenaho (2020) kuvaavat hyvinvointityötä prosessina, jossa toimintakulttuuri rakentuu yhteisten arvojen ja tavoitteiden, yhteisön sitoutumisen sekä konkreettisten käytänteiden ja toimintamallien pohjalta. Nämä kolme ulottuvuutta täydentävät toisiaan, ja toisaalta yhteisön vahvuudet yhdessä osaluueessa voivat kompensoida haasteita toisessa (Sainio & Hämeenaho, 2020). Henkilökunnan epätietoisuus omasta roolistaan hyvinvoinnin edistämisessä voi olla merkittävä este hyvinvointityön tulokselliselle toteuttamiselle kouluissa, joten henkilökunnan yhteisten tavoitteiden määrittelyä ja jokaisen ammattilaisen sitoutumista yhteiseen työhön voi tuskin painottaa liikaa (Kidger ym., 2010;

Hung ym., 2014). Lakkala ja kollegat (2019) korostavat, että koulun henkilökunnan lisäksi myös oppilaiden ja huoltajien asiantuntemusta tarvitaan hyvinvointityön toteuttamisessa. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin nimenomaan koulun henkilökunnan näkökulmaan.

Tarkastelen hyvinvointityön laadukasta toteutumista henkilökunnan kokeeman hyvinvointityöhön tyytyväisyyden kautta. Hyvinvointityö on käsitteenä melko uusi, eikä sen mittaamiseksi ole tietojeni mukaan kehitetty muunlaisia mittareita. Tyytyväisyyttä hyvinvointityöhön on syytä tutkia myös henkilöstöryhmittäin, sillä kokemukset koulun arjesta saattavat olla eri henkilöstöryhmillä erilaisia. Vaikka tyytyväisyyttä hyvinvointityöhön ei ole aikaisemmin tutkittu, on koulun henkilöstöryhmien havaittu eroavan joissakin hyvinvointia ja kouluilmapiiriä käsittelevissä tutkimuksissa. Esimerkiksi kahdessa yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa (Capp ym., 2020; 2021) hallintohenkilökunta kuten rehtorit ja koulusihteerit arvioivat koulunsa ilmapiirin ja henkilökunnan väliset suhteet muita henkilöstöryhmiä myönteisemmiksi. Rehtoreiden on havaittu myös kokevan yleisen työtyytyväisyytensä paremmaksi kuin opetushenkilöstön (Golnik & Ilves 2020, s. 28). Puron (2011) väitöstutkimuksessa rehtorit arvioivat koulunsa erityisopetuksen laadun muita henkilöstöryhmiä korkeammaksi. Sainion ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa koulunkäynninohjaajat olivat opetushenkilöstöä ja rehtoreita huolestuneempia oppilaiden hyvinvoinnista erityisesti oppilaiden ongelmakäyttäytymisen osalta, kun taas rehtorit tunsivat huolta oppilaiden huoltajien jaksamisesta muita henkilöstöryhmiä enemmän. Littunen ja Lokkila (2021) huomasivat puolestaan koulunkäynninohjaajien kokevan työyhteisönsä vuorovaikutusilmapiirin vähemmän kunnioittavaksi kuin opettajat ja rehtorit.

Erilaisissa työnkuvissa työskentelevät koulun jäsenet muodostavat erilaisia vuorovaikutussuhteita oppilaisiin ja muihin henkilökunnan jäseniin, jolloin heidän kokemuksensa voivat olla myös erilaisia. Tällaisia ”mikroilmapiirejä” voi syntyä työpaikalla myös hyvinvointityöhön tyytyväisyyden suhteen (ks. Voight ym., 2015; Capp ym., 2021). Aiemman tutkimuksen valossa on mahdollista, että rehtorit ja muu hallintohenkilökunta ovat tyytyväisempiä hyvinvointityöhön

kuin opetushenkilöstö. Sen sijaan koulunkäynnin ohjaajat saattavat olla muuta henkilöstöä vähemmän tyytyväisiä hyvinvointityöhön.

1.2 Työhyvinvointi

Olennessa osassa hyvinvointityön toteuttamisessa ovat sen tekijät, eli koulun henkilökunta - tästä syystä hyvinvointityön yhteydessä on olennaista käsitellä myös henkilökunnan työhyvinvointia. Työhyvinvointi voidaan nähdä ”yksilön kokemuksena työnteon mielekkyydestä, työyhteisön ilmapiiristä, lähiesimiestyöstä ja johtamisesta sekä työyhteisön työn sujuvuudesta ja yhteisestä aikaansaamisen tunteesta” (Onnismaa, 2010, s. 5). Työhyvinvointia on määritelty lukuisin eri tavoin, mutta kaikkia yhdistää työn myönteisten ilmiöiden kokeminen ja siitä seuraava työntekijöiden kukoistus sekä potentiaalinsa saavuttaminen (Schulte & Vainio, 2010, s. 423). Työhyvinvointia voidaan tarkastella toisaalta positiivisten ilmiöiden kuten työn imun ja työtyytyväisyyden tai negatiivisten ilmiöiden, kuten työstressin ja työuupumuksen näkökulmasta (mm. Mazzetti ym., 2021; Demerouti ym., 2010; Bowling ym., 2010). Nämä ilmiöt eivät kuitenkaan ole toistensa vastakohtia tai sulje toisiaan pois, vaan ovat pikemminkin rinnakkaisia (Demerouti ym., 2010; Lerkkanen, 2020; Onnismaa, 2010).

Opettajien työolobarometrin mukaan reilu kolmasosa opettajista tuntee usein työstressiä, mutta toisaalta suurin osa opettajista tuntee usein myös työn imua (Golnik & Ilves, 2020). Rehtoreilla työuupumus on hyvin yleistä: vuonna 2019 yli puolet rehtoreista koki keskitasoista tai korkeaa työuupumusta, mutta toisaalta suurin osa heistä tunsu työntöitä vähintäänkin keskitasoisesti (Upadaya ym., 2020). Koronapandemian aikana opettajien työuupumusriski on kasvanut entisestään ja rehtorien innostus laskenut verrattuna pandemiaa edeltävään aikaan; yli puolet kummastakin ammattiryhmästä kokee jo jonkin asteista työuupumusta (Salmela-Aro ym., 2020). Näiden tulosten valossa on selvää, että koulujen henkilökunnan työhyvinvoinnin tukemiseen ja työuupumuksen ehkäisyyn on panostettava entistä voimakkaammin. Kouluissa olisi löydettävä ratkaisuja, jotka ruokkisivat työn imua ja tyytyväisyyttä sekä työmotivaatiota.

Yksi käytetyimmistä työhyvinvoinnin malleista on työn voimavarat – työn vaatimukset -malli (*Job Demands-Resources Model*), jossa työhyvinvointi nähdään näiden tekijöiden välillä vallitsevana tasapainona (Mazzetti ym., 2021). Työn voimavarat voidaan edelleen jakaa yksilöllisiin tekijöihin, kuten terveydentila, persoonallisuus tai ammattitaito sekä työympäristöön liittyviin tekijöihin, kuten ilmapiiri ja johtaminen työpaikalla (Schulte & Vainio, 2010, s. 424; Hobson & Maxwell, 2017). Suomalaiset opettajat kokevat työhyvinvointiaan haastaviksi tekijöiksi erityisesti suuren työmäärän, riittämättömäksi koetun ammattitaidon, haastavien oppilaiden ohjaamisen ilman riittävää resurssia, byrokratian suuren määrän ja heikot vaikuttamismahdollisuudet omaan työhön, sekä huonon johtajuuden työpaikalla (Lerkkanen ym., 2020; Onnismaa, 2010). Rehtoreilla kuormitustekijöinä korostuvat erityisesti kouluun kohdistuvat, ajoittain ristiriitaisetkin vaatimukset ja muutospaineet esimerkiksi opetussuunnitelmatyön tai digitalisaation kautta (Upadaya ym., 2020).

Toisaalta suomalaisilla opettajilla työtyytyväisyyteen ja työn imuun ovat yhteydessä positiiviset kokemukset omasta ammattitaidosta, koulun resursseista, ilmapiiristä ja johtajuudesta (Lerkkanen ym., 2020; Onnismaa, 2010). Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös kansainvälisesti. Aelterman ja kollegat (2007) havaitsivat erityisesti rehtorin ja kollegoiden antaman tuen sekä henkilökohtaisen kehittymisen tukemisen olevan positiivisesti yhteydessä belgialaisten opettajien työhyvinvointiin. Adridge ja Fraser (2016) huomasivat opettajien minäpystyvyyden, rehtorien antaman tuen ja tunnetason yhteyden kokemisen työyhteisössä edistävän työhyvinvointia australialaisissa kouluissa. Monet työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät kytkeytyvät itsemääräämisteorian mukaisiin psykologisiin perustarpeisiin, joita käsittelen seuraavaksi.

1.3 Psykologiset perustarpeet

Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteoria on yksi tunnetuimpia motivaatioteorioita. Sen mukaan ihmisillä on luontainen taipumus aktiivisuuteen sekä oppimiseen, kehittymiseen ja oman toimintansa ohjaamiseen. Yksilön sosiaalinen ympäristö kuitenkin vaikuttaa merkittävästi motivaatioon. Ihmisen motivaatio voidaan jakaa karkeasti kontrolloituun ja autonomiseen motivaatioon, joista ensimmäistä luonnehtii motivoituminen jonkin ulkoisen syyn tai paineen vuoksi, kun taas jälkimmäisessä ihminen motivoituu sisäisesti itseohjautuneesti. Itsemääräämisteorian mukaisesti ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta – autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus, joiden täytyminen johtaa motivaation sisäistymiseen sekä yksilön hyvinvoinnin lisääntymiseen (Deci ym., 2017).

Autonomialla tarkoitetaan ihmisen tarvetta toimia omasta tahdostaan ja kokea omistajuutta omasta toiminnastaan (Ryan & Deci, 2000). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että yksilön tulisi saada toimia täysin muiden tahdosta riippumatta kokeakseen autonomiaa, vaan pikemminkin kokemusta omista valinnan ja päätöksenteon mahdollisuuksista (Van den Broeck ym., 2016). Työelämän kontekstissa autonomian perustarpeen täyttymistä tukee näin ollen mahdollisuus tehdä itse päätöksiä jatkuvan ulkopuolelta tulevan ohjailun sijaan. Kompetenssin kokemisella tarkoitetaan puolestaan tilaa, jossa ihminen kykenee vaikuttamaan ympäristöönsä ja samalla kehittymään sekä kehittämään toimintaa (Ryan & Deci, 2000; Van den Broeck ym., 2016). Kompetenssi eroaa käsitteenä pystyvyydestä siten, että pystyvyys on pikemminkin kompetenssin tunteen seurauksena syntyvä odotus, kuin varsinainen perustarve (Karkkola ym., 2019). Yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan ihmisen tarvetta solmia läheisiä suhteita muiden ihmisten kanssa sekä kokea tulevansa hyväksytyksi ja kuuluvansa joukkoon (Ryan & Deci, 2000; Van den Broeck ym., 2008). Yhteenkuuluvuuden tarpeen kannalta on olennaista muodostaa muihin yhteisöön kuuluviin ihmisiin sellainen yhteys, jossa voi paitsi kokea tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi, ja toisaalta voida olla itse tällainen muita kohtaan (Van den Broeck ym., 2016).

Psykologisten perustarpeiden roolia työpaikalla on tutkittu runsaasti (mm. Deci ym., 2017; Van den Broeck ym., 2008; Karkkola ym., 2018; Vander Elst ym.,

2012). Useimmiten itsemääräämisteoriana on sovellettu työyhteisöjen kontekstiin erilaisina miniteorioina, jossa psykologiset perustarpeet selittävät, miksi yksilölliset erot tai ympäristön ominaisuudet ovat yhteydessä työssä suoriutumiseen tai työhyvinvointiin (Deci ym., 2017, s. 23). Perustarpeita voidaan tutkia paitsi niiden täyttymisen, myös mitätöitymisen (frustration) näkökulmasta (mm. Vander Elst ym., 2012). Van den Broeckin ja kollegoiden (2016) kattavassa meta-analyysissä perustarpeiden havaittiin paitsi täyttyvän yhdessä, myös vaikuttavan positiivisesti työhyvinvointiin. Perustarpeet eivät kuitenkaan olleet keskenään samalla tavalla yhteydessä myönteisiin työn ilmiöihin; esimerkiksi autonomia oli perustarpeista vahvimmin yhteydessä työn imuun ja työtyytyväisyyteen, kun taas autonomia ja yhteenkuuluvuus olivat yhteydessä tunnetasolla sitoutumiseen.

Psykologiset perustarpeet ja koulujen henkilöstö. Psykologisia perustarpeita on tarkasteltu myös opettajien näkökulmasta, ja nämä tutkimukset ovat pääosin linjassa yleisemmän työpsykologisen tutkimuksen kanssa. Useiden tutkimusten mukaan kaikki kolme perustarvetta ovat positiivisesti yhteydessä opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen sekä työn imuun ja toisaalta niiden mitätöityminen on yhteydessä ahdistuksen, vihan ja työuupumuksen kokemiseen (Klassen ym., 2012; Collie ym., 2016; Van den Berghe ym., 2014; Abós Catalán ym., 2018). Aiemman tutkimuksen perusteella autonomiaa tukeva työilmapiiri ja johtaminen selittävät perustarpeiden täyttymistä myös opettajilla – sen sijaan kouluaste (ala / yläkoulu) ja yksilölliset piirteet kuten ikä tai opetuskokemus eivät olleet merkittäviä selittäjiä (Klassen ym., 2012; Collie ym., 2016; Ebersold ym., 2019).

Opetus- ja kasvatustyön erityispiirteenä ovat läheiset suhteet oppilaisiin, joiden kanssa koetulla yhteenkuuluvuuden tunteella on merkitystä opettajan hyvinvoinnin kannalta. Klassenin ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden tunne oppilaiden kanssa selitti vahvasti opettajien työn imua ja työtyytyväisyyttä, toisin kuin yhteenkuuluvuus kollegoiden kanssa. Toisaalta Collie ja kollegat (2016) havaitsivat, että yhteenkuuluvuus kollegoiden kanssa oli merkittävä selittäjä opettajien yleiselle hyvinvoinnille ja työyhteisöön sitoutumiselle.

Työyhteisön koko saattaa olla yksi kollegoiden kanssa koettuun yhteenkuuluvuuteen vaikuttava tekijä: pienemmässä työyhteisössä voi olla helpompi jakaa asioita ja rakentaa keskinäistä luottamusta. Toisaalta yhteisön koko ei ole taes keskinäisen tukemisen kulttuurista ja positiivisesta ilmapiiristä, jotka vaikuttavat merkittävästi yhteenkuuluvuuden täyttymiseen (Aeltermann ym., 2007).

Koulun eri henkilöstöryhmien välisistä eroista psykologisten perustarpeiden kokemisessa ei ole juurikaan aiempaa tutkimusta ja yleisemminkin koulun eri henkilöstöryhmien työhyvinvointia vertailevaa tutkimusta on hyvin vähän. Rehtorit näyttäisivät kokevan psykologisten perustarpeiden täyttymistä työssä melko paljon, ja kokevan sekä autonomiaa että työtyytyväisyyttä opetushenkilöstöä enemmän (Ittner ym., 2019; Golnik & Ilves, 2020; Lester ym., 2020). Rehtorin itsenäinen työnkuva ja esimiesasema koulun työyhteisössä saattaa heijastua erityisesti vahvan autonomian kokemisena, mikä osaltaan vaikuttaa positiivisesti myös muiden perustarpeiden täyttymiseen (ks. Van den Broeck ym., 2016). Opetushenkilöstön on puolestaan havaittu kokevan enemmän työuupumusta kuin ohjaajat ja koulun tukihenkilöstö (O'Brennan ym., 2017). Capraran ja kollegoiden (2003) tutkimuksessa opetushenkilöstö arvioi minäpystyvyytensä tukihenkilöstöä matalammaksi, joskaan työtyytyväisyydessä tai työhön sitoutumisessa ei ollut näiden ryhmien välillä eroja. Opettajien muita henkilöstöryhmiä laajempi ja heikommin rajattu työnkuva yhdessä suuren työmäärän kanssa saattaa osaltaan aiheuttaa työstressiä ja sitä kautta vaikuttaa työuupumukseen ja minäkuvaan. Toisaalta koulunkäynninohjaajien mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä voivat olla opettajia vähäisemmät ja kokemus oman työn arvostuksesta sekä työyhteisöön kuulumisesta heikompi (ks. Simola, 2018; Murtonen, 2020; Eskelinen & Lundbom, 2016).

1.4 Psykologiset perustarpeet hyvinvointityön mahdollistajina kouluissa

Psykologisten perustarpeiden täyttymisellä on merkitystä paitsi henkilökunnan työhyvinvoinnin, myös oppilaiden kannalta. Van den Berghe ja kollegat (2014) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajien psykologisten perustarpeiden täytyminen ja autonominen motivaatio olivat yhteydessä oppilaiden autonomiaa tukevaan opetusvuorovaikutukseen. Vastaavasti Liun ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa opettajien autonomiaa tukeva opetustyyli ennusti oppilaiden perustarpeiden täyttymistä ja vaikutti sitä kautta heidän hyvinvointiinsa myönteisesti. Poulou (2020) havaitsi, että opettajien perustarpeiden täytyminen näytti olevan negatiivisesti yhteydessä oppilaiden tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteisiin oppilas-opettajasuhteen laadun kautta. Toisin sanoen opettajilla, jotka kokivat psykologisten perustarpeiden täyttymistä, luokahuonevuorovaikutuksen laatu oli parempi ja opettajien arvioimia käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita vähemmän.

Sellaiset opettajat, jotka kokevat työssään autonomiaa, kompetenssia ja yhteenkuuluvuutta näyttäisivät siis paitsi voivan työssään paremmin, myös pystyvän laadukkaaseen opetusvuorovaikutukseen ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen paremmin. Jos opettaja on stressaantunut tai kamppailee oman työhyvinvointinsa kanssa, hän saattaa olla kyvytön antamaan oppilaille tarvittavaa tunnetukea tai vastaamaan heidän tarpeisiinsa (Kidger ym., 2010; Lerkkanen ym., 2020). Erityisesti opettajan työuupumuksen on havaittu olevan yhteydessä alhaisempiin oppimistuloksiin sekä heikompaan opetusvuorovaikutukseen ja ilma-
piiriin luokassa (Hoglund ym., 2015).

Perustarpeiden täytyminen linkittyy hyvinvointityön laadukkaaseen toteutumiseen monin tavoin. Kouluyhteisön tasolla yhteenkuuluvuuden ja autonomian kokemisen on havaittu olevan yhteydessä yhteisiin tavoitteisiin ja päämääriin sitoutumiseen (Klassen ym., 2012; Abós Catalán ym., 2018). Lisäksi kaikki perustarpeet, mutta erityisesti autonomia, ovat yhteydessä työtyytyväisyyteen ja työn imuun, jotka osaltaan ennakoivat sitoutumista (Van den Broeck

ym., 2016; Van den Broeck ym., 2008). Sitoutuminen on yksi laadukkaan hyvinvointityön kulmakivistä (Sainio & Hämeenaho, 2020). Toisaalta perustarpeiden täytyminen on negatiivisesti yhteydessä työuupumukseen, jota luonnehtivat ahdistuksen ja merkityksettömyyden tunteet (O'Brennan ym., 2017). Yhteisten arvojen mukaan toimimiselle sekä koulun ja oppilaiden hyvinvoinnin suunnitelmalliselle kehittämiselle jää tuskin aikaa tai jaksamista, jos kaikki resurssit kuluvat arkipäiväisistä, pakollisista työtehtävistä selviämiseen.

Hyvinvointityö toteutuu suurimmaksi osaksi arkipäivän kohtaamisissa ja vuorovaikutuksessa koulun aikuisten ja oppilaiden välillä (Lakkala ym., 2019). Perustarpeiden täytyminen ennakoi parempaa (luokkahuone)vuorovaikutusta sekä kykyä antaa emotionaalista tukea oppilaille (Kidger ym., 2010; Van den Berghe ym., 2014, Poulou, 2020; Harding ym., 2019). Vaikka vuorovaikutuksen merkitys korostuu opetus- ja ohjaushenkilökunnalla muita enemmän, ovat kaikki koulun aikuiset osaltaan merkittäviä ja merkityksellisiä kasvattajia oppilaille (Caprara ym., 2003). Yksilön tasolla hyvinvointityön toteuttamiseen vaikuttavat vuorovaikutuksen ja tunnetuen lisäksi yhteisten toimintamallien tuntemus sekä käsitys omasta ammattitaidosta hyvinvoinnin edistäjänä (Perälä ym., 2015). Tästä syystä kompetenssin kokeminen voi olla merkityksellinen tekijä hyvinvointityöhön tyytyväisyydessä erityisesti oman työn näkökulmasta.

1.5 Tutkimuskysymykset

Hyvinvointityön toteuttaminen kouluissa vaatii hyvinvoivaa henkilökuntaa, joka toteuttaa työtä moniammatillisesti koko kouluyhteisön tasolla. Henkilökunnan tyytyväisyyttä hyvinvointityöhön tai työhyvinvoinnin yhteyttä laadukkaan hyvinvointityön toteuttamiseen ei kuitenkaan ole juuri tutkittu. Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulun henkilöstön kokema tyytyväisyyttä hyvinvointityöhön sekä työhyvinvointia psykologisten perustarpeiden autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden kautta (Ryan & Deci, 2000). Lisäksi tutkin, selittääkö psykologisten perustarpeiden kokeminen hyvinvointityöhön tyytyväisyyttä, jonka voidaan nähdä ilmentävän hyvinvointityön laadukasta toteutumista koulussa. Hyvinvointityöhön tyytyväisyys on tässä tutkimuksessa jaoteltu kahdeksi erilliseksi muuttujaksi: tyytyväisyydeksi vastaajan omassa kouluyhteisössä toteutettavaan työhön sekä vastaajan omassa työssään toteuttamaan hyvinvointityöhön. Näiden kahden näkökulman välillä saattaa olla eroja, joita tarkastellaan osana tutkimusta.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Eroavatko koulun henkilöstöryhmät toisistaan hyvinvointityöhön tyytyväisyyden osalta?
2. Onko henkilöstöryhmien välillä eroja psykologisten perustarpeiden täyttymisessä?
3. Onko psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen yhteydessä hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen?

Aiemman tutkimuksen perusteella koulun henkilöstöryhmät tarkastelevat koulun arkea eri tavoin omasta työroolistaan käsin, ja siten saattavat kokea koulussaan toteutetun hyvinvointityön eri tavoin (Capp ym., 2020; 2021; Puro, 2011; Sai-

nio ym., 2020). Hypoteesina on, että rehtorit ovat muita henkilöstöryhmiä tyytyväisempiä hyvinvointityöhön, ja koulunkäynninohjaajat muita henkilöstöryhmiä vähemmän tyytyväisiä.

Lisäksi henkilöstöryhmien työhyvinvoinnin osalta on havaittu eroja aikaisemmissa tutkimuksissa. On odotettavissa, että rehtorit saattavat kokea perustarpeiden, erityisesti autonomian, täyttymistä muita henkilöstöryhmiä enemmän (Ittner ym., 2019; Golnik & Ilves, 2020). Sen sijaan koulunkäynninohjaajilla autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokeminen on todennäköisesti muita ryhmiä vähäisempää (Simola, 2018). Aiemman tutkimuksen perusteella opettajien työnkuvan moninaisuus ja korkeampi työuupumus voi viitata heikompaan hallinnan tunteeseen ja näin näkyä kompetenssin kokemuksessa (Caprara, 2003).

Oletan myös, että perustarpeiden täytyminen on yhteydessä hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen. Vaikka aiheesta ei ole tiettävästi aikaisempaa tutkimusta, on perustarpeiden täyttymisen havaittu ennakoivan parempaa luokahuonevuorovaikutusta sekä olevan yhteydessä matalampaan työuupumukseen ja korkeaan työtyytyväisyyteen (Kidger ym., 2010; Van den Berghe ym., 2014, Poulou, 2020; Harding ym., 2019; O'Brennan ym., 2017; Van den Broeck ym., 2016). Näiden tekijöiden kautta koulun henkilökunnan perustarpeiden täyttyminen voi heijastua työntekijöiden kokemaan tyytyväisyyteen ja tukea laadukasta hyvinvointityön toteuttamista koulussa.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Yhteistyöllä hyvinvointia kouluyhteisöön -tutkimushankkeen puitteissa tammi-helmikuussa 2020. Hankkeen tavoitteena on tutkia hyvinvointia edistävää työtä sekä työyhteisöjen hyvinvointia keski-suomalaisissa kouluissa. Tutkimuksen otoksen kohteena oli 117 koulua kaikissa Keski-Suomen 23 kunnassa. Vastuullinen tutkija oli syksyn 2019 aikana yhteydessä näiden kuntien sivistystoimeen ja hankkeeseen lähti mukaan lopulta 14 kuntaa.

Tutkimusaineiston keruu toteutettiin sähköisenä Webropol-kyselynä. Kyselylinkki lähetettiin kaikkien hankekuntien kouluihin henkilökunnalle välitettäväksi, pois lukien sellaiset koulut, joiden osalta sivistystoimi tai koulun rehtori oli ilmoittanut koulun jäävän pois tutkimuksesta. Syyt yksittäisten koulujen poisjäämiselle liittyivät useimmiten henkilökunnan kuormittumiseen tai toiveeseen olla osallistumatta, koulun haastavaan tilanteeseen kuten sulkemiseen tai samanaikaisesti meneillään oleviin muihin tutkimuksiin. Kaiken kaikkiaan tammi-kuussa 2020 kyselylinkki lähetettiin 75 kouluun.

Kyselylomakkeen aluksi vastaajan tuli valita kunta, koulu ja oma työtehtävänsä koulussa. Työtehtävän lisäksi muihin kysymyksiin vastaaminen ei ollut pakollista. Tässä tutkimuksessa käytetyistä kysymyksistä taustatiedot sekä hyvinvointityöhön liittyvät kysymyssarjat kuten hyvinvointityöhön tyytyväisyys, esitettiin samassa järjestyksessä kaikille vastaajille. Loput kysymyssarjat, mukaan lukien tässä tutkimuksessa käyttämäni psykologisten perustarpeiden täyttyminen, esitettiin satunnaisessa järjestyksessä; lisäksi väittämien järjestys kunkin kysymyssarjan sisällä oli satunnaistettu. Näin pyrittiin minimoimaan kysymysten järjestyksen systemaattinen vaikutus vastauksiin.

Kyselyyn vastasi 437 koulujen henkilökunnan jäsentä 13 kunnasta ja 48 koulusta. Kaikkiaan tutkimukseen osallistui siis 41.0 % Keski-Suomen kouluista. Osallistuneista kouluista 25 oli alakouluja, 4 yläkouluja ja 19 yhtenäiskouluja.

Vastaajien määrä koulua kohti vaihteli 1-35 välillä. Vastaajat henkilöstöryhmittäin on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. *Kyselyyn vastanneet henkilöstöryhmittäin.*

Henkilöstöryhmä	N	Prosenttiosuus
Luokanopettajat	137	31.4 %
Aineenopettajat	103	23.6 %
Koulunkäynninohjaajat	76	17.4 %
Muut	49	11.2 %
Erityisopettajat	41	9.4 %
Rehtorit	25	5.7 %
Puuttuva tieto	6	1.3 %
Yhteensä	437	100.0 %

Vastaajista 78.9 % ($n = 345$) oli naisia ja 19.2 % ($n = 84$) miehiä, lisäksi kahdeksan henkilöä (1.8 %) valitsi "en halua vastata" -vaihtoehdon tai jätti vastaamatta sukupuolta koskevaan kysymykseen. Vastaajista 45.5 % oli työskennellyt koulu maailmassa yli 15 vuotta, alle vuoden työkokemuksen omaavia oli 2.8 % vastaajista. Nykyisessä koulussaan vähintään kymmenen vuotta työskennelleitä oli 40.3 % vastaajista, alle vuoden nykyisessä koulussaan työskennelleitä puolestaan 10.8 %.

2.2 Mittarit ja muuttujat

Tyytyväisyys hyvinvointityöhön. Tutkittavien tyytyväisyyttä hyvinvointityöhön arvoitiin kysymyksillä "Miten tyytyväinen olet oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen omassa koulussasi?" sekä "Miten tyytyväinen olet oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen omassa työssäsi?". Nämä kaksi kysymystä oman koulun ja oman työn näkökulmasta toimivat erillisinä muuttujina aineiston analyysissä. Väittämiin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla 1 (tyytymätön) - 5 (erittäin tyytyväinen).

Psykologisten perustarpeiden täytyminen. Psykologisten perustarpeiden kokemista työssä mitattiin Karkkolan ja kollegoiden (2019) suomentaman *Psykologisten perustarpeiden täytyminen työssä* -kyselyn avulla (ks. W-BNS alkuperäinen

versio Van den Broeck ym., 2010). Kysymyssarjaa muokattiin jonkin verran pi-lottitestauksen perusteella. Lisäksi tavoitteena oli lyhentää kysymyssarjaa alku-peräisestä, minkä vuoksi tämän tutkimuksen kysymyssarjassa käytettiin pääosin Karkkolan ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa korkeimmin latautuneita kysy-myksiä. Autonomiata mitattiin neljällä väittämällä (esimerkiksi ”saan tehdä työt omalla tavallani”), kuuluvuutta neljällä väittämällä (esimerkiksi ”koen, että mi-nusta välitetään työyhteisössä”) ja kompetenssia kolmella väittämällä (esimer-kiksi ”koen, että hallitsen työtehtäväni”). Kuhunkin väittämään vastattiin viisi-portaisella Likert-asteikolla 1 (*täysin eri mieltä*) - 5 (*täysin samaa mieltä*). Kaikki mit-tarissa käytetyt väittämät on esitetty liitteessä 1.

Kaksi autonomiaa sekä kaksi yhteenkuuluvuutta mittaavaa väittämää oli muotoiltu käänteisesti, minkä vuoksi käänsin niiden mitta-asteikon. Tämän jäl-keen muodostin kysymyksistä psykologisia perustarpeita kuvaavat summa-muuttujat. Autonomiamuuttujan Cronbachin alfa oli .71, joten mittarin sisäistä konsistenssia voidaan pitää melko hyvänä. Kuuluvuusmuuttujan Cronbachin alfa oli .89 ja kompetenssimuuttujan .80, joita voidaan pitää hyvinä (Metsä-muuronen, 2011, s. 549). Muodostetun mittarin faktorirakenne on aiemmin tes-tattu pro gradu -tutkielmassa samalla aineistolla (Mattila & Räsänen, 2021). Tes-tauksessa huomattiin, että ensimmäinen autonomia mittaava kysymys ristila-tautui kahdelle faktorille. Ristilatauksen vuoksi tässä tutkimuksessa toistin ana-lyysit käyttämällä autonomiamuuttujaa, josta kyseinen kysymys oli poistettu. Tulokset eivät kuitenkaan eronneet sisällöllisesti neljän kysymyksen autonomi-ammuuttujasta, jolla tehtyjen analyysien tulokset raportoin.

Henkilöstöryhmät. Kyselylomakkeessa vastaajan tuli valita hänen työteh-täväänsä parhaiten kuvaava nimike 18 vaihtoehdon joukosta. Lisäksi vastaaja pystyi valitsemaan ”muu”-vaihtoehdon ja kirjoittamaan työtehtävänsä sanalli-sesti. Analyyseja varten vastaajista muodostettiin kuusi henkilöstöryhmää ja ku-kin vastaaja koodattiin henkilöstöryhmää kuvaavalla luokittelevalla muuttujalla. Nämä ryhmät olivat *koulunkäynninohjaajat* (koulunkäynninohjaajat sekä koulu-avustajat), *erityisopettajat* (erityis- ja erityisluokanopettajat), *rehtorit* (rehtorit, kou-

lunjohtajat, vararehtorit), *aineenopettajat, luokanopettajat* sekä *muut* (mm. koulu-psykologit, kuraattorit, opinto-ohjaajat, ruokapalvelu- ja puhtaanapitohenkilöstö). Muut-ryhmään kuului siis keskenään hyvin erilaisia ammattiryhmiä, joiden tarkastelu omina ryhminään ei olisi ollut perusteltua hyvin pienten ryhmäkokojen vuoksi.

Koulun koko. Kyselylomakkeessa rehtoreiden tuli ilmoittaa koulunsa oppilasmäärä numeerisessa muodossa. Tämän perusteella oppilasmäärätieto liitettiin muihin samasta koulusta tulleisiin vastauksiin. Niiden koulujen osalta, joissa rehtori ei vastannut kyselyyn, tieto oppilasmäärästä haettiin useimmiten koulun internetsivuilta ja täydennettiin jälkikäteen. Oppilasmäärää käytetään tässä tutkimuksessa koulun kokoa kuvaavana taustamuuttujana. Vastaajien koulut olivat keskenään hyvin eri kokoisia, sillä oppilaiden lukumäärä vaihteli välillä 31 ja 930.

Koulutyyppi. Vastaajan tuli valita kyselyn alkuvaiheessa valmiista listasta koulu, jossa hän pääasiallisesti työskentelee tai jonka hän kokee eniten omaksi koulukseksi. Vastaajat koodattiin kolmeluokkaisella muuttujalla sen perusteella, oliko valinnan kohteena alakoulu, yläkoulu vai yhtenäiskoulu.

2.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin käyttäen SPSS Statistics 28 -ohjelmaa. Aluksi tarkastelin hyvinvointityöhön tyytyväisyyden sekä psykologisten perustarpeiden keskiarvoja ja keskihajontoja, sekä muuttujien välisiä korrelaatioita. Henkilöstöryhmien välisiä eroja tyytyväisyyden sekä perustarpeiden kokemisen osalta selvitin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA). Muutamien muuttujien huipukkuuden vuoksi varmistin analyysin tulokset vielä käyttämällä parametritonta Kruskalin-Wallis-testiä, jossa jakauman normaalisuudella ei ole merkitystä (Metsämuuronen, 2011, s. 785). Tulokset eivät poikenneet sisällöllisesti varianssianalyysin tuloksista, joten raportoin ainoastaan varianssianalyysin tulokset. Post hoc -parivertailuissa käytin Bonferroni-menetelmää niiden muuttujien kohdalla, joilla varianssien yhtäsuuruusoletus toteutui. Muussa tapauksessa käytin Dunnetin T3-testiä.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseen käytettiin hierarkkista regressioanalyysia. Ensimmäisellä askeleella malliin lisättiin kontrollimuuttujiksi henkilöstöryhmistä ohjaajat ja rehtorit, sillä näiden ryhmien vastaukset olivat keskimäärin pienimpiä tai suurimpia ja aiemmassa varianssianalyysissä erosivat muista. Lisäksi kahden henkilöstöryhmän lisääminen malliin oli yksinkertaisempi ratkaisu kuin kaikkien henkilöstöryhmien kontrollointi. Näiden henkilöstöryhmien lisäksi malliin otettiin mukaan muuttujaksi koulutyyppi sekä opilaiden lukumäärä, joka kuvaa koulun kokoa. Toisella askeleella malliin lisättiin psykologiset perustarpeet, joiden vaikutuksesta oltiin erityisesti kiinnostuneita. Regressioanalyysi toteutettiin erikseen hyvinvointityöhön tyytyväisyydelle omassa koulussa ja omassa työssä.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyrittiin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä sekä ihmistieteiden tutkimuseettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2012, 2019). Aineiston keräämisvaiheen eettisiin ratkaisuihin en ollut vaikuttamassa, sillä aineisto oli jo ennakkoon kerätty. Aineiston keruuvaiheessa oli kuitenkin huomioitu olennaiset tutkimuseettiset periaatteet. Tutkimukseen tarvittavat tutkimusluvut haettiin kohteena olevien kuntien käytäntöjen mukaisesti. Kolmeen kuntaan tehtiin kirjallinen tutkimuslupahakemus, kun taas muissa kunnissa päätösvalta tutkimukseen mukaan lähtemisestä oli rehtoreilla.

Tutkittavien itsemääräämisoikeuden ja vapaaehtoisuuden toteutuminen edellyttää, että tutkittavia informoidaan riittävästi tutkimuksesta sekä heidän oikeuksistaan (Kuula, 2011, s. 74). Tämän tutkimuksen aineistonkeruukyselyn alussa tutkittaville kuvattiin tutkimuksen tarkoitus, kerrottiin osallistumisen olevan vapaaehtoista sekä ilmoitettiin oikeudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Lisäksi kyselyn alussa kerrottiin tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja tarjottiin mahdollisuus tutustua tutkimuksen tietosuojailmoitukseen, jossa kuvataan tutkittavien henkilötietojen käsittelyprosessi sekä

kerätyn tiedon säilytys yksityiskohtaisesti. Tutkimukseen osallistuminen perustui siis jokaisen yksittäisen henkilökunnan jäsenen kohdalla tietoon perustuvaan suostumukseen, mikä on olennainen eettinen periaate ihmistieteissä (TENK, 2019).

Tämä tutkimus ei vaatinut eettisen ennakoarvioinnin tekemistä, sillä se kohdistui aikuisiin eikä sisältänyt haittoja tutkittaville tai muita ennakoarviointia edellyttäviä tekijöitä (ks. TENK, 2019). Tässä pro gradu -tutkimuksessa käytetty aineisto oli valmiiksi pseudonymisoitu, eli aineistosta oli poistettu sellaiset tiedot, joista vastaajat olisi voinut identifioida suoraan - esimerkiksi kunta- ja koulutiedot oli muutettu numeerisiksi. Tutkimuksen toteuttajana olen allekirjoittanut aineiston käsittelyä koskevan ohjeistuksen ja sitoutunut toimimaan sen mukaisesti. Näihin toimintatapoihin kuuluvat muun muassa aineiston säilyttäminen salasanasuojatussa kansiossa ja sen käyttäminen ainoastaan tutkimustarkoituksiin. Tutkimuksen päätteeksi aineisto hävitetään asianmukaisesti.

Rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus ovat hyvän tieteellisen käytännön kulmakiviä, joita noudatin tämän tutkielman kirjoitustyössä (TENK, 2012). Kunnioitin muiden tutkijoiden työtä muun muassa viittaamalla heidän tutkimuksiinsa asianmukaisesti. Lisäksi aineiston analysoinnissa, tulkinnassa ja tulosten raportoinnissa noudatin huolellisuutta sekä avoimuutta, jotta tutkimuksen tulokset olisivat luotettavia ja toistettavissa. Tulosten raportoinnissa varmistin, etteivät yksittäiset vastaajat ole tunnistettavissa muuttujien liiallisen tarkkuuden vuoksi (ks. Kuula, 2011, s. 146). Tuloksia esitettäessä vastaajia tarkasteltiin ainoastaan ryhmätasolla heidän ammattinsa mukaisissa ryhmissä.

3 TULOKSET

3.1 Kuvailevat tunnusluvut ja korrelaatiot

Muuttujien kuvailevat tunnusluvut sekä muuttujien väliset Pearsonin korrelaatiot on esitetty taulukossa 2. Kyselyyn vastanneet olivat keskimäärin melko tyytyväisiä hyvinvointityöhön koulussaan ($KA = 3.82$) sekä omassa työssään ($KA = 3.91$). Vastaajat kokivat psykologisten perustarpeiden täyttyvän työssään keskimäärin hyvin, joskin autonomia ($KA = 3.82$) sai hieman alhaisemman pistemäärän kuin yhteenkuuluvuus ($KA = 4.16$) sekä kompetenssi ($KA = 4.14$).

Tyytyväisyys hyvinvointityöhön omassa koulussa sekä omassa työssä korreloivat odotusten mukaisesti keskenään melko voimakkaasti ($r = .58$), mutta korrelaatiokertoimen perusteella ne voidaan kuitenkin nähdä toisistaan erillisinä muuttujina. Psykologisten perustarpeiden kokeminen korreloi tilastollisesti merkitsevästi ja melko voimakkaasti niin omassa työssä kuin omassa koulussa koetun hyvinvointityöhön tyytyväisyyden kanssa. Heikoin korrelaatio oli kompetenssiin ja koulun yhteiseen työhön tyytyväisyyden välillä ($r = .19$), kun muut korrelaatiot olivat suuruudeltaan .29-.34. Koulun koko oli negatiivisesti yhteydessä hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen sekä psykologisten perustarpeiden kokemiseen, joskin korrelaatiot olivat voimakkuudeltaan heikkoja ja yhteys kompetenssin kokemiseen ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 2. Muuttujien keskiarvot (KA), keskihajonnat (KH) ja muuttujien väliset korrelaatiokertoimet ($n = 413-437$).

	KA	KH	1.	2.	3.	4.	5.
1. Tyytyväisyys hyvinvointityöhön omassa koulussa	3.82	0.75					
2. Tyytyväisyys hyvinvointityöhön omassa työssä	3.91	0.67	.58***				
3. Autonomia	3.82	0.63	.29***	.34***			
4. Kompetenssi	4.14	0.65	.19***	.33***	.42***		
5. Yhteenkuuluvuus	4.16	0.77	.30***	.29***	.53***	.35***	
6. Koulun koko	394	223.16	-.18**	-.12*	-.10*	-.09	-.11*

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

3.2 Henkilöstöryhmien väliset erot hyvinvointityöhön tyytyväisyydessä ja psykologisissa perustarpeissa

Tyytyväisyys hyvinvointityöhön sekä perustarpeiden kokeminen henkilöstöryhmittäin on esitetty taulukossa 3. Oman koulunsa hyvinvointityöhön tyytyväisimpiä olivat rehtorit ($KA = 4.28$), jotka erosivat tilastollisesti merkitsevästi koulunkäynninohjaajista, aineenopettajista sekä luokanopettajista. Omassa työssään hyvinvointityöhön tyytyväisimpiä olivat niin ikään rehtorit ($KA = 4.20$), mutta henkilöstöryhmien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Psykologisten perustarpeiden kokemisessa oli eroja henkilöstöryhmien välillä. Vähiten autonomiaa työssään kokivat koulunkäynninohjaajat ($KA = 3.59$), jotka erosivat tilastollisesti merkitsevästi rehtoreista, luokanopettajista ja muutyhmästä. Lisäksi koulunkäynninohjaajien ja aineenopettajien välinen ero oli melkein tilastollisesti merkitsevä ($p = .050$). Koulunkäynninohjaajat erosivat autonomian kokemisessa siis lähes kaikista muista henkilöstöryhmistä. Kompetenssin tunnetta työssään kokivat eniten rehtorit ($KA = 4.48$) ja vähiten puolestaan luokanopettajat ($KA = 4.06$). Näiden kahden ryhmän ero oli tilastollisesti merkitsevä, mutta erot muihin henkilöstöryhmiin eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Sen sijaan yhteenkuuluvuuden tunnetta kokivat eniten erityisopettajat ($KA = 4.35$), jotka erosivat tilastollisesti merkitsevästi vähiten yhteenkuuluvuutta kokeneesta ryhmästä, koulunkäynninohjaajista ($KA = 3.89$).

Taulukko 3. Muuttujien keskiarvot (KA) ja keskihajonnat (KH) henkilöstöryhmittäin sekä henkilöstöryhmien väliset erot.

	Ohjaajat KA (KH)	Eriyis- opettajat KA (KH)	Rehtorit KA (KH)	Aineen- opettajat KA (KH)	Luokan- opettajat KA (KH)	Muut KA (KH)	Ryhmäerot
Tyytyväisyys hyvinvointityöhön omassa koulussa	3.59 ^b (0.88)	3.85 ^{ab} (0.69)	4.28 ^a (0.46)	3.84 ^b (0.67)	3.80 ^b (0.75)	3.89 ^{ab} (0.73)	$F(5, 422)^1 = 3.54$ $p = .004$
Tyytyväisyys hyvinvointityöhön omassa työssä	3.88 ^a (0.65)	3.90 ^a (0.54)	4.20 ^a (0.58)	3.80 ^a (0.68)	3.89 ^a (0.72)	4.05 ^a (0.68)	$F(5, 410)^1 = 1.86$ $p = .101$
Autonomia	3.59 ^b (0.66)	3.82 ^{ab} (0.60)	4.04 ^a (0.61)	3.79 ^{a(b)} (0.62)	3.88 ^a (0.58)	3.98 ^a (0.70)	$F(5, 419)^2 = 3.52$ $p = .004$
Kompetenssi	4.09 ^{ab} (0.62)	4.18 ^{ab} (0.68)	4.48 ^a (0.54)	4.13 ^{ab} (0.66)	4.06 ^b (0.66)	4.32 ^{ab} (0.55)	$F(5, 418)^2 = 2.66$ $p = .022$
Yhteenkuuluvuus	3.89 ^b (0.89)	4.35 ^a (0.67)	4.35 ^{ab} (0.61)	4.23 ^{ab} (0.68)	4.21 ^{ab} (0.75)	4.10 ^{ab} (0.85)	$F(5, 416)^1 = 3.02$ $p = .011$

Huom. Sama yläviite tarkoittaa, että ryhmien välillä ei tilastollisesti merkitseviä eroja.

Parivertailuissa käytetyt testit ilmoitettu yläindeksinä: 1 = Dunnetin T3-testi, 2 = Bonferroni-testi

3.3 Psykologisten perustarpeiden yhteys hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen

Regressioanalyysien tulokset ovat taulukossa 4. Hyvinvointityöhön tyytyväisyyttä omassa koulussa selittivät tilastollisesti merkitsevästi vastaajan työtehtävä sekä koulun koko: rehtorit olivat muita henkilöstöryhmiä tyytyväisempiä ja koulun koko oli negatiivisesti yhteydessä tyytyväisyyteen. Mallin selitysaste jäi kuitenkin kuuteen prosenttiin. Kun malliin lisättiin psykologiset perustarpeet, nousi mallin selitysosuus neljääntoista prosenttiin. Autonomia ja yhteenkuuluvuus selittivät tyytyväisyyttä hyvinvointityöhön, eli mitä enemmän autonomiaa ja yhteenkuuluvuutta koettiin, sitä tyytyväisempiä vastaajat olivat hyvinvointityöhön omassa koulussaan. Kompetenssin kokeminen ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen omassa koulussa.

Tutkittaessa hyvinvointityöhön tyytyväisyyttä omassa työssä, rehtorit kokivat tyytyväisyyttä muita henkilöstöryhmiä tilastollisesti merkitsevästi enemmän. Mallin selitysaste oli vain prosentin luokkaa. Lisättäessä malliin mukaan psykologiset perustarpeet selitysaste nousi 15 prosenttiin. Autonomia ja kompetenssi olivat tilastollisesti merkitseviä selittäjiä hyvinvointityöhön tyytyväisyydelle, kun taas yhteenkuuluvuus ei selittänyt tyytyväisyyttä tilastollisesti merkitsevästi. Koulun koko ja koulutyyppi eivät olleet yhteydessä hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen omassa työssä.

Taulukko 4. Tutkittujen selittäjien yhteydet hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen omassa koulussa ja omassa työssä. Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset.

Muuttuja	Omassa koulussa		Omassa työssä	
	Malli 1	Malli 2	Malli 1	Malli 2
	β	β	β	β
Askel 1				
Henkilöstöryhmä: rehtorit	.14**	.12*	.11*	.07
Henkilöstöryhmä: ohjaajat	-.10	-.04	.02	.07
Koulun koko	-.19***	-.16***	-.10	-.07
Koulutyyppi	.03	.06	-.03	.00
Askel 2				
Autonomia		.15*		.16**
Yhteenkuuluvuus		.17**		.09
Kompetenssi		.04		.24***
Sovitettu R^2	.06	.14	.01	.15
ΔR^2	.07***	.08***	.03	.14***

β = standardoitu regressiokerroin, sovitettu R^2 = sovitettu selitysaste, ΔR^2 = selitysasteen muutos kyseisellä askeleella. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Koulujen yhteisöllinen hyvinvoinnin edistäminen, hyvinvointityö, vaatii toteutukseen hyvinvoivaa ja sitoutunutta henkilökuntaa. Koulujen henkilökuntaa hyvinvointityön toteuttajina tai heidän työhyvinvointinsa merkitystä hyvinvointityölle ei kuitenkaan ole juuri tutkittu. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella koulujen henkilökunnan tyytyväisyyttä hyvinvointityöhön sekä heidän työhyvinvointiaan psykologisten perustarpeiden näkökulmasta. Lisäksi tutkittiin, onko psykologisten perustarpeiden kokeminen yhteydessä hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen. Koulun henkilöstöryhmät erosivat toisistaan niin hyvinvointityöhön tyytyväisyyden kuin psykologisten perustarpeiden kokemisen osalta. Psykologisten perustarpeiden ja koulun koon havaittiin olevan yhteydessä hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen, joskin osa muuttujista oli yhteydessä vain omassa koulussa koettuun tyytyväisyyteen ja toiset omassa työssä koettuun tyytyväisyyteen.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitin, miten koulun henkilöstöryhmät eroavat toisistaan hyvinvointityöhön tyytyväisyyden osalta. Rehtorit olivat hypoteesin mukaisesti tyytyväisimpiä koulussaan toteutettuun hyvinvointityöhön ja erosivat tässä suhteessa koulunkäynninohjaajista, luokanopettajista ja aineenopettajista. Näyttäisi siis siltä, että oppilaiden kanssa kaikista läheisimmin toimivat aikuiset eivät ole yhtä tyytyväisiä koulussaan toteutettuun hyvinvointityöhön kuin koulun johto ja tukitehtävissä toimiva henkilökunta. Tätä selittävät todennäköisimmin mikroilmapiirit eli eri henkilöstöryhmien erilaiset kokemukset koulun arjesta, joita on aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu muun muassa kunnioittavan vuorovaikutuksen, yleisen kouluilmapiirin ja erityisopetukseen tyytyväisyyden osalta (Capp ym., 2020; 2021; Littunen & Lökkila, 2021; Puro, 2011). Hallintohenkilökunta tarkastelee hyvinvointityötä lähinnä erilaisten toimintamallien tasolla, kun taas oppilaiden kanssa työskentelevät aikuiset näkevät

hyvinvointityön toteutumista oppilaiden näkökulmasta erilaisissa arjen tilanteissa. On mahdollista, että hyvinvointityön puutteellinen jalkauttaminen käytäntöön näkyy opetus- ja ohjaushenkilöstön vastausten keskiarvossa. Vähiten tyytyväisiä olivat koulunkäynninohjaajat, joiden huolesta oppilaiden hyvinvointia kohtaan on saatu viitteitä myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Sainio ym., 2020).

Henkilöstöryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan, kun hyvinvointityöhön tyytyväisyyttä tarkasteltiin oman työn näkökulmasta. Kaikki henkilöstöryhmät olivat keskimäärin erittäin tyytyväisiä hyvinvointityön toteuttamiseen omassa työssään, joskin rehtoreiden keskiarvo oli hieman muita korkeampi. Tuloksen perusteella kaikki henkilöstöryhmät kokivat mahdollisuutensa toteuttaa hyvinvointityötä koulussaan riittävän hyvin, eikä ammattiryhmä ollut tässä mielessä merkityksellinen tekijä. Aikaisempi tutkimus koulun oppilashuolto- ja hyvinvointityöstä kuitenkin antaa viitteitä, että kaikki koulun henkilökunnan jäsenet eivät koe hyvinvointityön edistämisen kuuluvan vastuulleen ja osaksi omaa työtehtäväänsä (Lakkala ym., 2019; Kidger ym., 2010; Koskela, 2009). On siis todennäköistä, että eroja hyvinvointityöhön asennoitumisessa ja toteuttamisessa osana omaa työtä löytyy, mutta ammattiryhmän sijaan merkityksellisempiä ovat koulujen sekä yksittäisten työntekijöiden väliset erot, joita ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu.

Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten eri henkilöstöryhmät kokivat psykologisten perustarpeiden täyttymistä. Yleisesti rehtorit kokivat psykologisten perustarpeiden täyttymistä muita henkilöstöryhmiä enemmän ja koulunkäynninohjaajat vähemmän, mutta tulokset olivat erilaisia eri perustarpeiden kohdalla. Koulunkäynninohjaajat kokivat henkilöstöryhmistä vähiten autonomiaa ja erosivat rehtoreista, luokanopettajista, muusta henkilökunnasta sekä melkein tilastollisesti merkitsevästi aineenopettajista. Tulos oli hypoteesin mukainen: aikaisemman, koulunkäynninohjaajista tehdyn laadullisen tutkimuksen perusteella osa ohjaajista kokee, etteivät he voi vaikuttaa työnsä sisältöön ja kehittämiseen paljoakaan – joskin myös päinvastaisia esimerkkejä löytyy (Murtonen, 2020);

Simola, 2018). Myös tässä tutkimuksessa koulunkäynninohjaajien kesken autonomian kokemisessa oli paljon hajontaa, eikä voida päätellä, että kategorisesti kaikki ohjaajat kokisivat autonomiansa työssä vähäiseksi. Suomalaisessa koulujärjestelmässä rehtoreiden lisäksi opettajilla on varsin laajat valinnanmahdollisuudet toteuttaa työtään haluamallaan tavalla, mikä varmasti tukee autonomian kokemusta työssä (Lerkkanen ym., 2020). Tämä selittää osaltaan koulunkäynninohjaajien ja muiden henkilöstöryhmien välistä eroa autonomian kokemisessa.

Myös yhteenkuuluvuuden osalta ohjaajien pistemäärä oli muita henkilöstöryhmiä alhaisempi, ja ohjaajat erosivat eniten yhteenkuuluvuutta kokeneista rehtoreista. Yhteenkuuluvuuden kokeminen muiden henkilöstöryhmien paitsi ohjaajien osalta oli hyvinkin korkeaa. Onkin aiheellista kysyä, otetaanko koulunkäynninohjaajat todella osaksi työyhteisöä muiden työntekijöiden tavoin. Tutkimus suomalaisista koulunkäynninohjaajista on hyvin niukkaa, mutta laadullisten tutkimusten perusteella näyttää siltä, että joissakin työyhteisöissä ohjaajat jätetään ulkopuolelle työyhteisön palaverista tai yhteisistä tapahtumista (Simola, 2018; Eskelinen & Lundbom, 2016). Tällaisen konkreettisen ulkopuolelle jättämisen lisäksi muiden koulun ammattilaisten asenteet ohjaajia kohtaan voivat liittyä yhteenkuuluvuuden kokemiseen olennaisesti: arvostavatko muut koulunkäynninohjaajan ammattitaitoa ja työpanosta? Toisessa ääripäässä eniten yhteenkuuluvuutta kokivat erityisopettajat ja rehtorit. Havainto on mielenkiintoinen – joutuuko korkea yhteenkuuluvuuden tunne siitä, että rehtorit ja erityisopettajat työskentelevät hyvin laajasti kaikkien koulun ammattilaisten kanssa?

Kompetenssin kokeminen oli niin ikään erilaista eri henkilöstöryhmissä. Rehtorit kokivat eniten kompetenssia työssään ja erosivat luokanopettajista, jotka kokivat kompetenssia vähiten. Rehtorin työ on luonteeltaan haastavaa ja ajoittain kuluttavaakin johtamistyötä (Upadaya ym., 2020; Ittner ym., 2019). Haasteisiin suhtautumisen on havaittu vaikuttavan kompetenssin kokemiseen omassa työssä: mikäli haasteet nähdään ratkaistavissa oleviksi pulmiksi eikä työtä haittaaviksi esteiksi, voi haasteiden kokeminen olla positiivisesti yhteydessä kompetenssin kokemiseen (Coxen ym., 2021). Toisaalta myös rehtoreiden kokema vahva autonomia voi osaltaan ruokkia myös kompetenssin tunnetta

työssä (ks. Golnik & Ilves, 2020). On myös mahdollista, että rehtoriksi hakeutuu sellaisia henkilöitä, jotka kokevat oman osaamisensa vahvaksi ja näin ollen kompetenssia työssään muita enemmän. Luokanopettajien heikko kompetenssin kokeminen voi heijastella työn laaja-alaisuutta ja siihen kohdistuvia muutospaineita: luokanopettajalla on kokonaisvastuu omien oppilaiden koulunkäynnistä ja sen tuesta, sekä lukuisten oppiaineiden opettamisesta. Aiemmin on havaittu, että opetushenkilöstö kokee heikompa minäpystyvyyttä ja enemmän työuupumusta kuin koulunkäynninohjaajat tai rehtorit (O'Brennan ym., 2017, Caprara ym., 2003), mikä voisi näkyä erityisesti luokanopettajien työssä sen monitahoisuuden ja laaja-alaisuuden vuoksi.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin psykologisten perustarpeiden yhteyttä hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen. Ennen psykologisia perustarpeita malliin lisätystä taustamuuttujista koulun pienempi koko oli yhteydessä hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen omassa koulussa. Pienemmässä työyhteisössä saattaa olla helpompi sopia ja keskustella yhteisistä arvoista sekä toimintamalleista hyvinvoinnin edistämiseksi, jotka ovat hyvinvointityön toteuttamisen kulmakiviä (Sainio & Hämeenaho, 2020). Koulun koon havaittiin tässä tutkimuksessa korreloivan autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemisen kanssa: pienemmässä työyhteisössä yksittäisellä työntekijällä voi olla enemmän vaikutusmahdollisuuksia paitsi oman työn, myös koko työyhteisön kehittämiseen. Yhteenkuuluvuuden näkökulmasta pienemmässä työyhteisössä kaikkiin kollegoihin tutustuminen saattaa olla nopeampaa ja ryhmähenki kenties kiinteämpi. Sen sijaan koulun koko ei ollut merkityksellinen tekijä hyvinvointityöhön tyytyväisyyteen omassa työssä. Koulutyypillä ei ollut merkitystä hyvinvointityöhön tyytyväisyydelle, mikä on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (Collie ym., 2016).

Koulun koon ja rehtoriuden kontrolloinnin jälkeen autonomia ja yhteenkuuluvuus selittivät omassa kouluyhteisössä koettua tyytyväisyyttä hyvinvointityöhön. Sen sijaan omassa työssä tyytyväisyyttä selittivät autonomia ja kompetenssi. Tulos oli osittain odotusten mukainen, mutta erot yhteenkuuluvuuden ja kompetenssin osalta olivat mielenkiintoinen löydös. Autonomian kokemisella on

havaittu olevan perustarpeista voimakkain yhteys yleisen tyytyväisyyden kanssa ja autonomialla sekä yhteenkuuluvuudella työhön sitoutumisen kanssa (Van den Broeck ym., 2016; Klassen ym., 2012; Collie ym., 2016). Kaikkien kolmen perustarpeen täyttymisen on kuitenkin havaittu olevan yhteydessä vähäisempään työuupumukseen, ja toisaalta laadukkaaseen luokkahuonevuorovaikutukseen oppilaiden kanssa (Liu ym., 2017; Van den Berghe ym., 2014; Abós Catalán ym., 2018; Poulou, 2020). Näyttäisi siltä, että hyvinvointityöhön tyytyväisyys omassa koulussa ja toisaalta omassa työssä ovat erillisiä konstruktioita, joihin vaikuttavat osin erilaiset tekijät.

Koko kouluyhteisön tasolla hyvinvointityö saatetaan kokea onnistuneeksi, kun kaikki yhteisön toimijat tuntevat oman roolinsa työssä ja sitoutuvat siihen (ks. Lakkala ym., 2014). Yhteenkuuluvuuden kokemus henkilökunnan kesken edesauttaa tätä tavoitetta, ja voi olla siten merkityksellisempi tekijä koko kouluyhteisön kuin yksittäisen työntekijän hyvinvointityön toteuttamiselle. Toisaalta taas yksittäisen työntekijän tasolla koettu ammattitaito ja siitä seuraava minäpystyvyys edistää oppilaiden hyvinvointia voivat olla hyvinkin tärkeitä edellytyksiä hyvinvointityön toteuttamisessa (ks. Karkkola ym., 2019, 92). Näin ollen kompetenssin kokemus voi olla merkityksellisempi yksittäisen työntekijän kuin koko kouluyhteisön hyvinvointityön toteutumisessa. Vaikka psykologiset perustarpeet olivat tilastollisesti merkitseviä selittäjiä hyvinvointityöhön tyytyväisyydelle, jäi kummankin mallin selitysaste melko matalaksi. Hyvinvointityön laadukkaaseen toteutumiseen vaikuttavat siis työhyvinvoinnin lisäksi myös muut tekijät, kuten organisaation toimintamallit, sitoutuminen ja käytössä olevat resurssit (Sainio & Hämeenaho, 2020; Lakkala ym., 2019).

4.2 Tutkimuksen vahvuudet, rajoitukset ja jatkotutkimustarpeet

Tämä tutkimus valotti henkilökunnan psykologisten perustarpeiden merkitystä koulujen hyvinvointityössä, mitä ei tiettävästi ole aiemmin tutkittu. Lisäksi tutkimus laajensi koulun henkilöstön työhyvinvoinnista käytävää keskustelua opettajista kaikkiin henkilökunnan jäseniin. Tulokset antavat viitteitä siitä, että eri henkilöstöryhmät kokevat työhyvinvointinsa ja koulun arjen eri tavoin, minkä vuoksi jokaisen henkilöstöryhmän näkemykset ja tarpeet tulisi ottaa tasavertaisesti huomioon hyvinvoivaa kouluuyhteisöä kehitettäessä. Tämän tutkimuksen perusteella erityisesti koulunkäynninohjaajien psykologisten perustarpeiden kokeminen on muita henkilöstöryhmiä heikompaa, ja ohjaajien autonomian sekä yhteenkuuluvuuden tukemiseen tulisikin erityisesti panostaa kouluuyhteisöissä.

Tulokset ohjaavat myös pohtimaan työhyvinvoinnin merkitystä hyvinvointityön toteutumisessa: kaikki kolme psykologista perustarvetta näyttäisivät olevan olennaisia hyvinvointityöhön tyytyväisyyden ja laadukkaan hyvinvointityön toteutumisen kannalta. Löydös on linjassa Sainion ja Hämeenahon (2020) hyvinvointityön mallin kanssa, jossa hyvinvoiva henkilökunta nähdään tärkeänä osana hyvinvointityön toteuttamista.

Tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyydessä on huomioitava muutamia rajoituksia. Tutkimukseni otos sisälsi kouluja vain Keski-Suomen alueelta, ja vain alle puolet mukaan pyydettyistä kouluista osallistui tutkimukseen. Lisäksi kouluissa kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, mikä näkyy erittäin vaihtelevina vastausmäärinä eri koulujen välillä. Ammattiryhmien välisten erojen yleistettävyyteen tulee suhtautua varauksella, erityisesti rehtorien pienen otoskoon vuoksi. Tutkimuksen toteuttaminen laajemmalla ja maantieteellisesti kattavammalla aineistolla olisi tarpeen tulevaisuudessa.

On huomioitava, että hyvinvointityön toteutumista mitattiin tässä tutkimuksessa hyvinvointityöhön tyytyväisyyden kautta, mikä ei välttämättä kuvaa hyvinvointityön todellista toteutumista kouluissa. Laadukasta hyvinvointityön toteutumista kuvaavalle mittarille olisi tarvetta, ja tällaisen mittarin kehittäminen palvelisi kouluhyvinvointiin liittyvää tutkimusta laajemminkin. Coxen ja

kollegat (2021) korostavat myös, että psykologisten perustarpeiden kokeminen vaihtelee päiväkohtaisesti todella paljon. Tämä voi vaikuttaa osaltaan tulosten luotettavuuteen, vaikka vastaajia olisikin ohjeistettu vastaamaan kysymyksiin sen mukaan, mitä he yleensä tuntevat. Lisäksi psykologisten perustarpeiden täyttymisen rinnalla myös niiden mitätöitymistä olisi hedelmällistä tarkastella, sillä perustarpeiden täytyminen ja mitätöityminen ovat osittain erillisiä konstruktioita (ks. Vander Elst ym., 2012).

On huomioitava, että tämän tutkimuksen aineisto on luonteeltaan poikittaisaineisto, jonka perusteella ei voida tehdä päätelmiä vaikutusten suunnasta psykologisten perustarpeiden ja hyvinvointityöhön tyytyväisyyden osalta. Tutkimus tarkasteli hyvinvointityöhön tyytyväisyyttä sekä työhyvinvointia koko tutkimusjoukon tasolla, mutta jatkossa tarkastelua olisi syytä ulottaa koulujen välisiin eroihin, jotka saattavat olla merkityksellisempiä kuin henkilöstöryhmien väliset erot koko tutkimusjoukon tasolla. Jokainen koulu on omanlaisensa työyhteisö, jonka kulttuuri, arvot ja käytänteet muotoutuvat paikallisten tekijöiden, kuten käytössä olevien resurssien tai johtamisen kautta (Lakkala ym., 2014). Koulujen välisten erojen tarkastelu voi auttaa tunnistamaan laadukkaan hyvinvointityön ja henkilökunnan työhyvinvointia edistäviä tekijöitä tarkemmin. Lisäksi tulisi harkita oppilashuoltoryhmään kuuluvien ja muiden työntekijöiden näkemysten vertailua – on mahdollista, että hyvinvointityö koetaan yhä edelleen josakin määrin oppilashuoltoryhmän vastuulle kuuluvaksi toiminnaksi (Lakkala ym., 2019).

Tulosten perusteella koulujen johdon tulisi kiinnittää huomiota siihen, että kaikkien koulun henkilöstöryhmien tarpeet, toiveet sekä näkemykset tulevat kuulluksi ja huomioiduksi hyvinvoivaa kouluyhteisöä kehitettäessä. Yhteisöllinen hyvinvointityö voi kukoistaa vain, jos kaikki koulun työntekijät kokevat olevansa arvostettuja ja tärkeitä työyhteisössään. Erityisesti koulunkäynninohjaajien asemaan on kiinnitettävä huomiota. Lisäksi tulokset vahvistavat ymmärrystä henkilökunnan hyvinvoinnin merkityksestä osana laadukasta hyvinvointityötä: hyvinvoiva henkilökunta tarkoittaa usein myös paremmin voivia oppilaita.

LÄHTEET

- Abós Catalán, A., Serrano, J., Clemente, J., Lucas, J. & García-González, L. (2018). Spanish validation of the Basic psychological needs at work scale: A measure to predict teachers' well-being in the workplace. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(2), 127-148.
<https://doi.org/10.1007/s10775-017-9351-4>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
<https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Aldridge, J. & Fraser, B. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environment Research*, 19, 291-307.
- Allardt, E. (1993). Having, loving, being: An alternative to the swedish model of welfare research. Teoksessa M. Nussbaum & A. Sen (toim.) *The quality of life* (s. 88-94). Clarendon press.
- Bowling, N., Eschleman, K. & Qiang, W. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 915-934.
- Capp, G., Astor, R., & Gilreath, T. (2020). Advancing a conceptual and empirical model of school climate for school staff in California. *Journal of School Violence*, 19(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1532298>
- Capp, G., Astor, R., & Gilreath, T. (2021). Exploring patterns of positive and negative school climate experiences among staff members in California. *Journal of School Violence*, 20(2), 153-166.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1862673>
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Petitta, L. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 15-31.

- Coxen, L., van der Vaart, L., Van den Broeck, A. & Rothmann, S. (2021). Basic psychological needs in the work context: A systematic literature review of diary studies. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.698526>
- Collie, R., Martin, A., Shapka, J. & Perry, N. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788-799. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000088>
- Deci, E., Olafsen, A. & Ryan, R. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Demerouti, E., Mostert, K. & Bakker, A. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 209-222.
- Ebersold, S., Rahm, T. & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: Differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education*, 22, 921-942.
<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09499-1>
- Eskelinen, T. & Lundbom, P. (2016). Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus ja aika* 10(4), 44-61.
http://www.kasvatus-jaaika.fi/dokumentit/a3_1601171059.pdf
- Golnik, T. & Ilves, V. (2020). *Opetusalan työolobarometri 2019*.
https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/o-petusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf
- Govorova, E., Benitez, I. & Muñiz, J. (2020). How schools affect student well-being: A cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S. & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated

with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>

- Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyksely 2021*. Tilastoraportti 30/2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091446139>
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhuoltoryhmä perusopetuksessa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-137-9>
- Hobson, A. & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168-191.
- Hoglund, W., Klinge, K. & Hosan, N. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53, 337-357. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.06.002>
- Hung, T., Chiang, V., Dawson, A. & Lee, R. (2014). Understanding of factors that enable health promoters in implementing health-promoting schools: A systematic review and narrative synthesis of qualitative evidence. *PloS one*, 9(9), 1-13.
- Ittner, D., Hagenauer, G & Hascher, T. (2019). Swiss principals' emotions, basic needs satisfaction and readiness for change during curriculum reform. *Journal of Educational Change*, 20, 165-192. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09339-1>
- Karkkola, P., Kuittinen, M., Hintsala, T. & Ryyänen, J. (2018). Each one counts: Basic needs mediating the association between social support and vitality at work. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.16993/sjwop.54>
- Karkkola, P., Kuittinen, M. & Van den Broeck, A. (2019). Psykologisten perustarpeiden työssä täyttymisen suomenkielinen kysely. *Psykologia*, 54(2), 91-105.

- Kidger, J., Gunnell, D., Biddle, L., Campbell, R. & Donovan, J. (2010). Part and parcel of teaching? Secondary school staff's views on supporting student emotional health and well-being. *British Educational Research Journal*, 36(6), 919-935.
- Klassen, R., Frenzel, A. & Perry, N. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>
- Koskela, T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan* [väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111211049>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uudistettu painos). Vastapaino.
- Lakkala, S., Kangas, H. & Pulju, M. (2014). *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Lapin yliopiston julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-787-2>
- Lakkala, S., Turunen, T., Laitinen, M. & Kauppi, A. (2019). Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana – Opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina. *Kasvatus*, 50(1), 47-59.
- Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulen, A. & Jogi, A. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71977>
- Lester, L., Cefai, C., Cavioni, C., Barnes, A. & Cross, D. (2020). A whole-school approach to promoting staff wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1>
- Littunen, E. & Lokkila, K. (2021). *Kunnioittava vuorovaikutus koulujen työyhteisöissä ja sen yhteys hyvinvointityöhön sitoutumiseen* [pro gradu -

tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/77869>

Liu, J., Bartholomew, K. & Chung, P. (2017). Perceptions of teachers' interpersonal styles and well-being and ill-being in secondary school physical education students: The role of need satisfaction and need frustration. *School Mental Health*, 9, 360-371.

Mattila, J. & Räsänen, N. (2021). *Palvelevalla johtajuudella työhyvinvointia kouluyhteisöön* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202201311328>

Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D. & Schaufeli, W. (2021). Work engagement: A meta-analysis using the job demands-resources model. *Psychological Reports*, 0(0), 1-38.

<https://doi.org/10.1177/003329412111051988>

Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. International Methelp, Booky.fi.

Murtonen, N. (2020). *Yhteistyö koulunkäynninohjaajien työssä perusopetuksessa* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/73455>

O'Brennan, L., Pas, E. & Bradshaw, C. (2017). Multilevel examination of burnout among high school staff: Importance of staff and school factors. *School Psychology Review*, 46(2), 165-176. <https://doi.org/10.17105/SPR-2015-0019.V46-2>

OECD (2017). Students' well-being: What it is and how it can be measured. Teoksessa *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*.

<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Raportit ja selvitykset 2010:1*. Opetushallitus.

Opetushallitus [OPH] (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 96*. Opetushallitus.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Perälä, M., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P. (2015). *Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen*. Opas 36. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-292-8>

Poulou, M. (2020). Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher-student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41(6), 499-521.

<https://doi.org/10.1177/0143034320951911>

Puro, E. (2011). *Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/36668>

Sainio, M. & Hämeenaho, P. (28.5.2020). Yhteistyöllä hyvinvointia kouluyhteisöön. *KEHO-blogi*. <https://kehofinland.fi/fi/yhteistyolla-hyvinvointia-kouluyhteisoon>

Sainio, M., Nurminen, T., Hämeenaho, P., Torppa, M., Poikkeus, A. & Aro, T. (2020). Koulujen henkilökunnan kokemukset oppilaiden hyvinvoinnista COVID-19-etäkouluaiikana: "Osa puhkesi kukkaan. Muutamat pitivät rimaa alhaalla." *NMI-Bulletin*, 30(3), 12-32.

Salmela-Aro, K., Upadaya, K. & Hietajärvi, L. (2020). Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia*, 55(6), 426-443.

Schulte, P. & Vainio, H. (2010). Well-being at work – overview and perspective. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 36(5), 422-429.

Simola, S. (2018). *Koulunkäynninohjaajan roolit ja työn arvostus* [pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201806073089>

Sosiaali- ja terveysministeriö (2021). *Lapset, nuoret ja koronakriisi*.

Valtioneuvoston julkaisuja 2021:2. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-674-7>

- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Upadaya, K., Salonen, V., Ikonen, A., Huotilainen, M. & Salmela-Aro, K. (2020). Suomalaisten rehtorien työhyvinvointiprofiilit, voimavarat ja vaatimukset. *Psykologia*, 55(02-03), 179-194.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 407-417.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981-1002.
- Van den Broeck, A., Ferris, L., Chang, C. & Rosen, C. (2016). A Review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229.

- Vander Elst, T., Van den Broeck, A., De Witte, H. & De Cuyper, N. (2012). The mediating role of frustration of psychological need in the relationship between job insecurity and work-related well-being. *Work & Stress*, 26(3), 252-271. <http://dx.doi.org/10.1080/02678373.2012.703900>
- Voight, A., Hanson, T., O'Malley, M., & Adekanye, L. (2015). The racial school climate gap: Withinschool disparities in students' experiences of safety, support, and connectedness. *American Journal of Community Psychology*, 56(3-4), 252-267.

LIITTEET

Liite 1. *Psykologisten perustarpeiden mittarissa käytetyt kysymykset (mukailtu WBNS-FI pohjalta)*

Autonomia

Asiat, joita minun täytyy töissä tehdä, vastaavat sitä mitä todella haluan tehdä.

Saan tehdä työt omalla tavallani.

Töissä minusta tuntuu usein siltä, että joudun noudattamaan toisten käskyjä.

(käänteinen)

Jos voisin valita, tekisin asiat työssä eri tavalla. (käänteinen)

Yhteenkuuluvuus

Töissä tunnen olevani osa porukkaa.

Tunnen itseni usein yksinäiseksi työyhteisössä. (käänteinen)

Koen, että minusta välitetään työyhteisössä.

En tunne yhteenkuuluvuutta työtovereideni kanssa. (käänteinen)

Kompetenssi

Tunnen olevani taitava työssäni.

Koen, että hallitsen työtehtäväni.

Tunnen pystyväni suoriutumaan jopa vaikeimmista työtehtävistä.