

Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä

Olli Muittari & Jesse Pelamo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Muittari, Olli ja Pelamo, Jesse. 2023. Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 64 sivua.

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoisuutta luokanopettajien työhyvinvoinnin tämänhetkisestä tilasta. Tämän ohella selvitimme työhyvinvointia edistäviä ja heikentäviä tekijöitä luokanopettajien kokemusten pohjalta. Tutkimuksessamme hyödynsimme fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Haastattelimme viittä 3–10 vuotta työskennellyttä luokanopettajaa. Toteutimme haastattelut tammi- helmikuussa vuonna 2023. Aineisto analysoitiin hyödyntämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että enemmistö haastateltavista koki oman työhyvinvointinsa hyväksi ja sen olevan riittävällä tasolla oman jaksamisensa kannalta. Toisaalta osa haastateltavista ei kuitenkaan kokenut työhyvinvointiaan riittäväksi. Työhyvinvointia edistäviksi tekijöiksi nousivat työyhteisö ja kollegat, vapaa-aika, esihenkilön rooli ja oppilaat. Heikentäviksi tekijöiksi muodostuivat oppilaiden häiriökäyttäytyminen, työmäärä, kiire ja resurssit.

Työhyvinvointi näyttäytyy usein valtamediassa negatiivisena ilmiönä. Tutkimus osoitti usean luokanopettajan työhyvinvoinnin olevan riittävä, minkä vuoksi työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä on syytä tarkastella myös positiivisesta näkökulmasta. Työhyvinvoinnin kokemus on yksilöllistä, minkä takia on tarkoituksen mukaista pohtia, olisiko esimerkiksi resurssien lisäämisellä ylläpitävä ja parantava vaikutus luokanopettajien työhyvinvointiin nykyisessä tilanteessa.

Asiasanat: luokanopettaja, työhyvinvointi, työtyytyväisyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 TYÖHYVINVOINTI	7
2.1 Työhyvinvoinnin määrittelyä	7
2.2 Opettajien työhyvinvointi.....	10
2.2.1 Työstressi	12
2.2.2 Työhön leipääntyminen.....	13
2.2.3 Työtyytyväisyys.....	14
2.2.4 Työn imu.....	15
2.3 Työhyvinvointia edistävät tekijät	17
2.4 Työhyvinvointia heikentävät tekijät	18
2.5 Tutkimuksia opettajien työhyvinvoinnista	20
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	24
4.2 Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimukseen osallistujat.....	25
4.3 Aineiston analyysi	26
4.4 Eettiset ratkaisut.....	31
5 TULOKSET	33
5.1 Luokanopettajien kokema työhyvinvointi.....	33
5.2 Työhyvinvointia edistävät tekijät	34
5.2.1 Työtyytyväisyys.....	38
5.2.2 Työn imu.....	39
5.3 Työhyvinvointia heikentävät tekijät	41
5.3.1 Työstressi	45
5.3.2 Työhön leipääntyminen.....	46
6 POHDINTA	47
6.1 Tulosten tarkastelu	47
6.2 Tutkimuksen luotettavuus	49
6.3 Jatkotutkimusaiheet.....	52
LÄHTEET	54

LITTEET..... 64

1 JOHDANTO

Opettajien työhyvinvointi ja sen epäkohdat herättävät paljon keskustelua. Etenkin koronapandemian aikana vallinneet pitkät etäopetusjaksot nostivat jo aiemmin keskustelua herättäneen aiheen uudella tavalla esille joukkotiedotusvälineissä. Esimerkiksi Opettaja-lehden artikkelissa (2/2023) kerrotaan, että opettajien into työtä kohtaan on palannut vähitellen koronasumun jälkeen, mutta uupumus on jopa pandemian alkua korkeammalla tasolla. Toisaalta akatemiaprofessori Katariina Salmela-Aro toteaa artikkelissa opettajien työhyvinvoinnin olevan paremmalla tasolla kuin keväällä 2020, sillä motivaatio työtä kohtaan on palautunut pandemian jälkeen.

Kahden vuoden välein toteutettava opetusalan ammattijärjestön työolobarometri tuo esille jo useamman vuoden ajan kasvussa olleen opettajien työmäärän jatkaneen nousuaan (Golnick & Ilves, 2021). Uusikylä (2006) huomauttaa, että myös oppilaat ja vanhemmat luovat opettajille suurelta määrin erilaisia vaatimuksia kunnan ja valtion ohella. Tällä hetkellä opettaja kohtaa työssään muutenkin paljon erilaisia kuormitusta ja työmäärää lisääviä haasteita. Pietiläinen (2016) mainitsee, että lisääntyneen työmäärän ohella opettajien vapaa-ajalla tapahtuva työskentely on kasvanut työajan ollessa puutteellista työmäärään nähden ja vaikuttaa näin ollen työn kuormittavuuteen.

Nyman ja Kiviniemi (2011) tuovat esille, että työuran alussa ja lopussa ihmiset kohtaavat aiempaa enemmän haasteita työssä jakamisen osalta. Opettajien työhyvinvointia onkin syytä tutkia tarkemmin, sillä aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esille, että monet vastavalmistuneet opettajat päätyvät vaihtamaan alaa usein vain muutaman työvuoden jälkeen. Alan vaihdon syyksi onkin nostettu esille työuupumus. (Hakanen, Bakker & Shaufeli, 2006; Roffey, 2012.) Vaikka opettajien työhyvinvointi on parantunut koronapandemia aikaan verrattuna, tuovat silti useat opettajat esille, että kasvanut työmäärä ja muuttunut työnkuva lisäävät työuupumusta ja saavat aikaan uranvaihtosuunnitelmia (Niemi,

2023). Halusimme kuitenkin tutkia nimenomaan luokanopettajien tämänhetkistä työhyvinvointia, koska olemme valmistumassa itse kyseiseen ammattiin.

Luokanopettajien tämänhetkisen työhyvinvoinnin tilan lisäksi halusimme selvittää erilaisia työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Pyrimme kartoittamaan työhyvinvointia heikentävien tekijöiden lisäksi myös työhyvinvointia edistäviä tekijöitä. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että muun muassa toimivalla työyhteisöllä ja työkavereilla on selvä positiivinen vaikutus opettajien työhyvinvointiin (Kauppi, ym., 2022; Soini, ym. 2008). Median uutisoinnin opettajien työhyvinvoinnista ollessa usein hyvinkin negatiivisävytteistä halusimme osittain senkin takia selvittää myös työhyvinvointia edistäviä tekijöitä, jotta niitä osattaisiin tulevaisuudessakin säilyttää hyvällä tasolla.

Pro gradu -tutkielmassamme lähdemme perehtymään aluksi luokanopettajien työhyvinvointiin teorian kautta. Teoria ohjaakin osittain tutkimuksemme etenemistä aina haastattelukysymysten luomiseen saakka. Teoriassa pu-reudutaan työhyvinvoinnin käsitteeseen ja sen moninaisuuteen sekä tuodaan esille aiemmissa tutkimuksissa nousseita työhyvinvointia edistäviä ja heikentäviä tekijöitä. Esittelemme tutkimuksestamme myös Hakasen (2006) mallin työhyvinvoinnin ulottuvuuksista. Tutkimuksemme aihe on ajankohtainen, ja pyrimmekin tutkimuksella lisäämään tietoa opettajien tämänhetkisestä työhyvinvoinnista, jotta tulevaisuudessa sen edistämiseksi onnistuttaisiin tekemään oikeita päätöksiä.

2 TYÖHYVINVOINTI

2.1 Työhyvinvoinnin määrittelyä

Työhyvinvointi on kokonaisuudessaan monimerkityksellinen ja hyvinkin ristiriitainen käsite. Työhyvinvointia on myös määritelty usealla eri tavalla, mikä tekee määritelmien joukosta hyvinkin laaja-alaisen. (Onnismaa, 2010.) Paasivaara (2009) pitää työhyvinvointia laajana ilmiönä, johon vaikuttavat esimerkiksi työyhteisön jäsenet, työturvallisuus ja työn jatkuva kuormittavuus. Paasivaara (2009) toteaa myös, että osa ihmisistä kokee työn kuormittavuuden ja työhön liittyvät epäonnistumiset ja onnistumiset henkilökohtaisemmin kuin toiset. (Paasivaara, 2009.)

Virolaisen (2012) mukaan työhyvinvointia on tarkasteltava hyvinkin kokonaisvaltaisesti, sillä työhyvinvointiin liittyy oleellisesti fyysiset, sosiaaliset ja psyykkiset osa-alueet. Nämä koostuvat muun muassa työilmapiiristä, sosiaalisista suhteista, työn kuormittavuudesta ja työn aiheuttamista paineista. Kyseiset kolme osa-aluetta ovat yhteydessä keskenään ja esimerkiksi kokemus heikosta työilmapiiristä (psyykkinen osa-alue) voi lisätä työn kuormittavuuden tuntemista (fyysinen osa-alue). (Virolainen, 2012.) Baptisten (2008) mukaan työhyvinvointi muodostuu koko työyhteisön ja työntekijän hyvinvoinnista, jossa huomioidaan fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen osa-alue laajana kokonaisuutena. Vesterinen (2006) niin ikään kuvailee työhyvinvoinnin muodostuvan tietynlaisesta tasapainosta fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen osa-alueiden välillä. Laine (2013) kuvailee työhyvinvointia enemmän yksilön kokemuksen kautta. Kokemukseen työhyvinvoinnista vaikuttavat erilaiset tekijät kuten työympäristö, työyhteisön ihmissuhteet, terveydentila, työkyky ja esimiestyö. Laineen mukaan työhyvinvoinnin kokemus muodostuu kuitenkin edellä mainittujen tekijöiden yhteydestä ihmisen muuhun elämään ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Laine, 2013.)

Työturvallisuuskeskus (2022) määrittelee työhyvinvointia laajaksi kokonaisuudeksi: ”Työhyvinvointi tarkoittaa turvallista, terveellistä ja tuottavaa työtä, jota ammattitaitoiset työntekijät ja työyhteisöt tekevät hyvin johdetussa organisaatiossa. Työ koetaan mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Työ tukee elämän kokonaisuutta”. Lisäksi työhyvinvointia pidetään hyvinkin yksilöllisenä kokemuksena. (Työturvallisuuskeskus, 2022.) Koska työhyvinvointi ei ole konkreettinen asia, on sen tarkka määritteleminen vaikeaa. Työhyvinvointi merkitsee eri ihmisille erilaisia asioita, kuten työn joustavuutta, työn mielekkyyttä ja merkittävyyttä tai työssä viihtyvyyttä (Ojala & Ahonen, 2005). Erilaisten koulussa työskentelevien ammattiryhmien jäsenten kuten, opettajien, keittiöhenkilökunnan ja siivoojien vaihtelevat työn sisällöt ja vaatimukset tekevät myös työhyvinvointikäsitteen määrittelemisestä ja ymmärtämisestä mutkikasta (Saaranen ym. 2015).

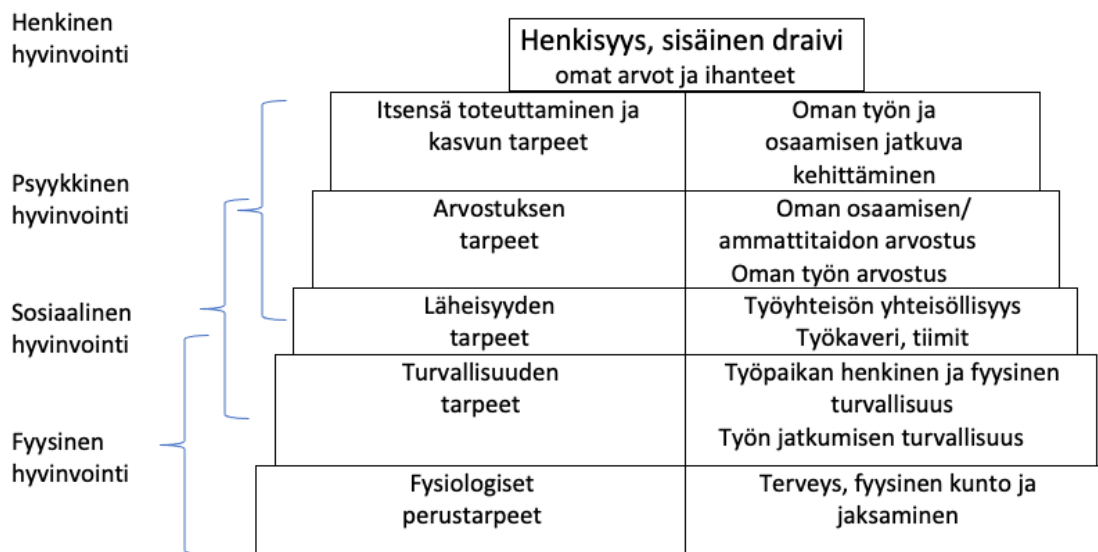
Jo reilun sadan vuoden ajan työhyvinvointia on tutkittu enenevässä määrin, mutta tutkimusta on painotettu eri tavalla ajan kuluessa. Ensiksi tutkimus keskittyi yksilöön ja yksilön stressin muodostumiseen erilaisten ulkoisten tekijöihin pohjalta, joilla uskottiin olevan vaikutusta ihmisen työkykyyn. Tähän tueksi liitettiin myöhemmin psykologisia ja käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä, tätä kutsuttiin reaktioperustaiseksi stressimalliksi. Sitten mallia monipuolistettiin ja tutkimus alkoi painottua myös työn, ympäristön ja työolosuhteiden stressiä stimuloivien yksityiskohtien tutkimiseen. Työhyvinvoinnin tutkimus otti askeleen kohti kokonaisvaltaisempaa kuvaa, kun sosiaalinen tuki otettiin kolmanneksi ulottuvuudeksi malliin. Yksilöiden kokemat eroavaisuudet eivät kuitenkaan selittyneet mallin avulla, joten lähestymistapa muokkaantui välitysmekanismilla. Tämän avulla saatiin esille yksilöiden henkilökohtaisten ominaisuuksien ja osaamisen vaikutukset työympäristön vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin omia voimavaroja ja välineitä hyödyntäen. (Manka & Manka, 2016.)

Manka & Manka (2016) esittelevät työhyvinvointiin vaikuttavia työpaikan sisäisiä tekijöitä voimavaralähtöisen mallinsa avulla. Malli muodostuu rakennepääomasta, sosiaalisesta pääomasta ja psykologisesta pääomasta. Rakennepää-

oma koostuu muun muassa organisaation toimintatavoista, työn sisällöstä ja vaikutusmahdollisuuksista. Työilmapiiri ja johtamisen laatu liittyvät puolestaan sosiaaliseen pääomaan. Psykologinen pääoma muodostuu ihmisen henkisestä ja fyysisestä kunnosta sekä terveydestä. (Manka & Manka, 2016.)

Rauramo (2004) pureutuu työhyvinvointiin viiden askelman porrasmallin avulla. Malli pohjautuu Maslow'n tunnettuun psykologiseen tarvehierarkian malliin. Portaiden avulla tarkastellaan työyhteisöä, organisaatiota ja yksilöä, pyrkimyksenä työhyvinvoinnin jatkuva kehittäminen. Portaiden viisi tasoa muodostuvat alhaalta ylöspäin järjestyksessä psykologiset tarpeet, turvallisuuden tarve, liittymisen tarve, arvostuksen tarve ja itsensä toteuttamisen tarve. (Rauramo, 2004.)

Otala & Ahonen (2005) esittelevät oman mallinsa (ks. kuvio 1) yksilön työhyvinvoinnin tarkasteluun, joka pohjautuu niin ikään Maslow'n tunnettuun tarvehierarkiaan. Kuviossa alimman tason ja työhyvinvoinnin perustan luovat fyysiologiset perustarpeet, johon sisältyvät esimerkiksi nesteytys, ravinto ja riittävä uni. Työpaikan henkinen ja fyysinen turvallisuus nivoutuvat työn jatkumisen kanssa toiseen tasoon. Olennaista työn fyysisen ja henkisen turvallisuuden kannalta ovat turvallinen työilmapiiri, turvalliset työtilat ja työvälineet. Kolmas taso koostuu läheisyyden tarpeista. Työkaverit, työyhteisö tai tiimit luovat läheisyyden tunnetta ja yleensä muodostavat ihmiselle halun olla osana ammatti- tai työyhteisöä. Neljännen tason muodostavat arvostuksen tarpeet, joita työelämässä hyvin pitkälti edustavat oma osaaminen ja ammattitaito. Viides taso koostuu itsensä toteuttamisen ja kasvun tarpeista, joihin voidaan sisällyttää esimerkiksi intohimo saavuttaa tavoitteita ja päämääriä sekä kehittää omaa osaamistaan. Ihmisten kiinnostukseen ja sitoutumiseen vaikuttavat erilaisissa konteksteissa esimerkiksi omat arvot, motiivit ja sisäinen energia. Näiden ohella ihmisen sisäinen draivi ja henkisyys muodostavat kuvion ylimmän tason. (Otala & Ahonen, 2005.)



Kuvio 1. Työhyvinvoinnin malli (Ojala & Ahonen, 2005).

2.2 Opettajien työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin käsitettä on opettajien suhteen useimmiten tutkittu työuupumuksen, stressin, sairastavuuden ja pahoinvoinnin näkökulmista (Hakanen, 2004). Myönteisemmät näkökulmat, kuten työn imu, ovat kuitenkin tulleet vähitellen enemmän mukaan tutkimukseen (Mäkikangas & Hakanen, 2017; Kinnunen, 2019). Työterveyslaitoksen tutkimuksessa on todettu, että opettajat kokevat useammin työn imua kuin työuupumusta ja stressiä (Hakanen, 2006). Huomattavia opettajien työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteiden laatu, työmäärä ja työyhteisön tuki (Collie ym., 2015).

Jari Hakanen (2006; 2011) mallintaa työhyvinvoinnin ulottuvuuksia mielihyvän ja mielihäviön sekä korkean ja matalan aktivaatiotason kautta (ks. kuvio

2).



Kuvio 2. Työhyvinvoinnin ulottuvuudet (mukaillen Hakanen, 2006).

Kuvion vasemmassa ylänurkassa kohtaavat matala mielihyvän kokemus ja korkea aktivaatiotaso. Ne kuvaavat muun muassa kasvavaa työuupumusta ja stressiä. Jos tämä tilanne jatkuu pitkään, voi seurauksena olla aktivaatiotason lasku ja työhön leipääntyminen (kuvion vasen alanurkka). Hakasen mukaan viihtymistä työssä kuvaa matala aktivaatiotaso ja korkea mielihyvä (kuviossa oikea alanurkka). On positiivista kokea työtyytyväisyyttä, mutta se ei riitä itsessään ylläpitämään työmotivaatiota. Opetustyössä voi kuitenkin olla jaksoja, joissa matala aktivaatiotaso ja mielihyvä painottuvat. Nämä jaksot ovat hyvinvoinnin kannalta tärkeitä ja ne saattavat esiintyä usein hyvin raskaiden jaksoiden jälkeen. Työn imua kuvaavat mielihyvä ja korkea aktivaatiotaso (oikea ylänurkka).

2.2.1 Työstressi

Kumpulaisen (2013) mukaan stressillä tarkoitetaan kaikkea, mikä horjuttaa elimistön tasapainotilaa ja aiheuttaa yksilölle liian kovia vaatimuksia hänen voimavaroihinsa nähden. Käsitteen määrittely ei kuitenkaan ole yksiselitteistä ja sillä on useita merkityksiä. Määrittelyissä toistuvat kuitenkin tilanteet, joissa yksilön hyvinvointi vaarantuu ympäristön vaatimusten ollessa liian korkeita, eikä yksilö pysty vastaamaan niihin. (Lazarus, & Folkman, 1987). Työstressillä tarkoitetaan stressiä, joka johtuu työhön liittyvistä tekijöistä. Sitä syntyy tilanteissa, joissa työn vaatimukset ovat korkealla ja työntekijän voimavarat eivät riitä vastaamaan niihin (Siegrist, 1996).

Wiegand ym. (2012) ovat jaotelleet työhön liittyviä stressitekijöitä yksilö-, ja organisaatiotasolle sekä ihmissuhteisiin liittyviksi. Myös työtehtäviin liittyvät stressitekijät kuten aikapaine ovat yleisiä. Yksilötasolla esimerkiksi perheeseen liittyvät ongelmat voivat näyttäytyä työstressinä. Ihmissuhteisiin liittyviä ongelmia voi puolestaan olla koettu häirintä tai epäasiallinen kohtelu työpaikalla. Organisaatiotasolla esimerkiksi esimiehen tai kollegoiden tuen puute voi näyttäytyä stressitekijänä. Myös teknologian kehityksen myötä, työelämä on kokenut merkittäviä muutoksia. Teknologian tuoma muutos työelämään on myös lisännyt työn kuormittavuutta ja muovannut työn ja vapaa-ajan lähemmäksi toisiaan, tehden niiden erottamisesta vieläkin haastavampaa. (Juuti & Salmi, 2014). Tämä voi ilmentyä yhtenä uutena stressiä lisäävänä tekijänä.

Opettajien työstressiä on käsitelty pääosin yksilötasolla, vaikka tutkimukset viittaavat koetun stressin johtuvan usein muista tekijöistä. Etenkin organisaatiotason ongelmat ja työn rakenteelliset tekijät olisi syytä ottaa tarkasteluun opettajien stressiä tutkittaessa. Esimerkiksi ongelmien kieltäminen, syyllisten etsiminen ja työyhteisön sisällä samanhenkisiin ryhmiin jakautuminen ja toisten ulkopuolelle jättäminen ovat organisaatiotason ongelmia, joihin tulisi kiinnittää huomiota, jotta työstressiä olisi mahdollista vähentää. Tärkeää on, että työyhteisön

jäsenet kokevat ongelmien olevan yhteisiä ja haluavat muutosta. Toiminnan kehittämisessä tulisi ottaa huomioon ja hyödyntää työyhteisön jäsenten kokemuksia ja näkemyksiä, jotta työstressiä voitaisiin vähentää ja keskittyä työhyvinvoinnin lisäämiseen. (Seinä, 2009).

Pitkään jatkunut työstressi voi pahimmillaan johtaa työuupumukseen ja loppuun palamiseen (Virolainen, 2012). Vakava työuupumus, ”burnout”, määritellään asteittain työssä kehittyväksi stressioireyhtymäksi, johon liittyvät ammatillisen itsetunnon heikkeneminen, kokonaisvaltainen väsymys sekä kyyninen asenne työtä kohtaan (Hakanen, 2006). Juuti ja Salmi (2014) puhuvat myös burnoutista ja sen yhteydestä pitkittyneeseen stressiin. Ammatillisen itsetunnon heikentyessä työntekijä voi kokea pelkoa työssä suoriutumisesta ja työasioiden hallinnasta. Uupunut työntekijä kokee poikkeuksellista väsymystä, mikä ei häviä viikonlopun tai lomankaan aikana, eikä liity yksittäisiin kuormitustekijöihin. Kyynisen asenteen mukana työntekijä kadottaa työn ilon ja voi kyseenalaistaa koko työn merkityksen. Opettajan työssä kyynistyminen voi näyttäytyä esimerkiksi etäisenä suhtautumisena oppilaisiin ja muihin kollegoihin. (Luukkainen, 2004).

Pahkin, Vanhala ja Lindström (2007) toteavat saaneensa aiempien tutkimuksien kaltaisia tuloksia. Tulosten perusteella opettajat kokevat työstressiä keskimääräisesti muita aloja enemmän. Työstressillä nähtiin olevan heikentäviä vaikutuksia opettajien työssä jaksamiseen. Lisäksi työstressi on yhteydessä olennaisesti muun muassa työkyvyn heikkenemiseen, työtyytyväisyyteen ja koettuun uupumuksen tunteeseen. (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007.)

2.2.2 Työhön leipääntyminen

Työstressin ja -uupumuksen lisäksi yhtenä työpahoinvoinnin tilana pidetään työhön leipääntymistä. Hakasen (2011) mukaan leipääntymistä voidaan pitää

työn imun vastakohtana ja siihen voi johtaa muun muassa haasteeton ja liian yksinkertainen työ. Tylsistymisen seurauksena työntekijä turhautuu työhönsä ja hänen työmotivaationsa kärsii. Työhön leipääntymistä voidaan kokea myös monipuolisessa ja kehittävässä työssä, jolloin leipääntyminen johtuu usein työntekijän kokeman kunnioituksen ja kiitosten puutteesta. Tällaisessa tilanteessa työntekijöille olisi tärkeää antaa tunnustusta tekemästään työstä, jotta he eivät kokisi olevansa korvattavissa. Myös jatkuva ylikuormitus tai pitkän työuran aikaansaama rutinoituminen voivat saada työntekijän leipääntymään työhönsä.

Eri ammattiryhmistä erityisesti toimistotyöntekijöiden on todettu kärsivän työhön leipääntymisestä, mutta myös opettajan ammatista voidaan löytää leipääntymiselle altistavia tekijöitä. Rogozinskyn (2018) mukaan opettajat ovat yksi harvoista ammateista, joilla on usein tietty tapa työskennellä ja he voivat tehdä työtään vuodesta toiseen hyödyntäen samoja materiaaleja ja työtapoja. Erityisesti aineenopettajat, jotka työskentelevät vain opettamiensa aineiden parissa, mutta myös luokanopettajat, jotka opettavat esimerkiksi säännöllisesti samoja luokkasteita, voivat rutinoitua työhönsä ja kokea sen myötä työhön leipääntymistä. Makasheva, Gromova, Burykhin, & Makasheva (2016) ovat toisaalta sitä mieltä, että juuri opettajien on mahdollista toteuttaa työtään hyvin monipuolisesta, mikä puolestaan vähentää tylsistymisen kokemuksia ja työhön leipääntymistä.

2.2.3 Työtyytyväisyys

Työtyytyväisyys liittyy vahvasti yksilön kokemaan työhyvinvointiin. Työtyytyväisyydestä puhutaan usein limittäin työviihtyvyyden kanssa, jota pidetään työhyvinvoinnin alakäsitteenä. (Marjala, 2009.) Työssä viihtymistä pidetään usein tärkeänä päämääränä ja työhön tyytymätön työntekijä koetaan jopa haitaksi organisaatiolle (Pöyhönen, 1987). Työtyytyväisyyttä voidaan mitata Pöyhösen (1987) mukaan sillä, miten hyvin työ vastaa työntekijän odotuksia ja miten hänen erilaiset tarpeensa tulevat tyydytetyiksi työn kautta.

Työn mielenkiintoisuus, tiimityö ja työyhteisön ilmapiiri ovat tekijöitä, joiden katsotaan vaikuttavan myönteisesti työviihtyvyyteen. Myös suhde esimieheen ja itsensä hyödylliseksi tunteminen ovat tärkeitä tekijöitä viihtyvyyden kannalta. (Lehto & Sutela, 2008). Opettajien työviihtyvyyttä tutkittaessa esiin ovat nousseet etenkin työhön sitoutuminen, sosiaalinen tuki ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Negatiivisen vuorovaikutuksen on katsottu vähentävän opettajien kokemaa työviihtyvyyttä, kun taas opettajien voimavaratekijöistä etenkin kollegoiden tuen on nähty edistävän työssä viihtymistä. (Onnismaa, 2010.)

Räisänen (1996) puolestaan tuo esille opettajien työtyytyväisyyteen positiivisesti vaikuttaviksi tekijöiksi muun muassa työajat, lomat, itsensä ja oman opetuksen kehittämisen taidot ja vapauden työskennellä omalla tyyllillä ja itselle sopivalla tavalla. Räisänen mainitsee myös, että melun vähäisyys ja myönteinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa lisäävät työtyytyväisyyden tunnetta. (Räisänen, 1996.) Työtyytyväisyyttä enemmän kokevat opettajat jättävät epätodennäköisemmin työnsä tai vaihtavat ammattia sekä ovat lisäksi sitoutuneempia työhönsä (Skaalvik & Skaalvik 2011; Selcuk 2020). Tämän vuoksi tulevaisuudessa opettajien työtyytyväisyyteen pitäisi panostaa ehdottomasti enemmän ja koulussa pitäisi tehdä tarvittavia toimenpiteitä sen ylläpitämiseksi.

2.2.4 Työn imu

Schaufelin (2018) mukaan työtyytyväisyyttä voidaan pitää työn imun lähikäsitteenä, koska työn imu ja työtyytyväisyys ovat molemmat myönteisiä mielentiloja. Työntekijät, jotka kokevat työn imua, ovat kuitenkin motivoituneempia, aktiivisempia ja ennakoivampia kuin työntekijät, jotka kokevat vain työtyytyväisyyttä. Siksi työn imun katsotaan olevan vielä työtyytyväisyyttäkin tavoittelumpi tila.

Työn imulla tarkoitetaan myönteistä ja tyydyttävää työhön liittyvää tunnetta ja motivaatiotilaa, johon liittyy tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen.

Tarmokkuus tarkoittaa sinnikkyyttä ja korkeaa energiatasoa, ponnistelua vastoinkäymisissä ja yleisesti halua panostaa työhön. Omistautumiselle luonteenomaista on kokemus innostuksesta, inspiraatiosta, työn merkityksellisyydestä sekä ylpeydestä. Uppoutumisella tarkoitetaan täyttä keskittymistä ja syventymistä työhön, jolloin työstä irtautuminen voi olla vaikeaa ja työaika kuluu nopeasti. (Schaufeli ym., 2002.) Schaufelin (2002) mainitsee myös, että työuupumus ja työn imu ovat toisiaan täydentäviä käsitteitä, mutta niitä tulisi tutkia menetelmillä, jotka ovat toisistaan riippumattomia.

Työn imun kokeminen on melko yleistä ja myös opettajat kokevat sitä melko usein (Hakanen, 2005; Schaufeli ym., 2002). Sitä ei kuitenkaan voida kokea jatkuvasti, minkä takia palautuminen ja rentoutuminen on tärkeää (Bakker, 2011). Työn imun kokemisen ajatellaan myös voivan vaihdella hyvin paljon päivien välillä. Päivinä, jolloin tunnetaan olevan palautunut, koetaan voimakkaampaa työn imua kuin silloin, kun työntekijä kokee olevansa väsynyt. (Sonnentag ym., 2010).

Opettajien työn imua käsitteiden tutkimuksien mukaan opettajat kokevat työn imua eri tavalla. Opettajien kokemukseen työn imusta vaikuttavat sukupuoli (Skaalvik & Skaalvik, 2018), aiempi työkokemus ja ikä (Guglielmi, Bruni, Simbula, Fraccaroli & Depolo 2015; Hakanen, 2004). Onnismaa (2010) sekä Hakanen, ym. (2008) mainitsevat, että työn voimavaratekijät ovat yhteydessä kokemukseen työn imun vahvistumisesta. Opettajien työn imun kannalta olennaisia voimavaratekijöitä ovat rehtorin tai esimiehen tuki, hyvä kommunikaatio, työilmapiiri ja palaute tehdystä työstä. Voimavaratekijöillä on havaittu olevan yhteyttä myös työmotivaatioon, tavoitteiden saavuttamiseen, ammatilliseen kasvuun ja haasteista selviytymiseen. (Hakanen & Perhoniemi 2012; Onnismaa 2010). Hakanen (2006) toteaa myös, että työn imu voi vaikuttaa positiivisesti työhön sitoutumiseen ja työssä jaksamiseen. Esimerkiksi hyvä työilmapiiri ja rehtorin tuki ovat työn imua ylläpitäviä tekijöitä, jotka voivat suojata opettajaa, kun muut tekijät koetaan kuormittavaksi. Myös Perkiö-Mäkelä ym. (2012) nostavat esille työn imua lisääviksi tekijöiksi muun muassa oikeanlaisen esimies tuen ja

positiivisen vuorovaikutuksen merkityksen. Työn imun voimistuessa oletettavasti myös työkyky kohentuu. (Perkiö-Mäkelä ym., 2012.)

2.3 Työhyvinvointia edistävät tekijät

Opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat tutkimusten mukaan monet asiat kuten työyhteisön ilmapiiri, kollegoiden tuki, työn vaatimusten kohtuullisuus sekä johtaminen (esim. Paasivaara 2009, Juuti & Vuorela 2015, Hakanen 2006).

Paasivaaran (2009) mukaan työtyytyväisyyteen vaikuttavat myönteisesti muun muassa vaatimusten kohtuullisuus, työyhteisön myönteinen vuorovaikutus, selviytymiskeinojen riittävyys, terveelliset elämäntavat, innostava työ sekä yksilön kannalta mielekkäät vapaa-ajan harrastukset. Hän painottaa myös, että koettu hyvinvointi koostuu työn ja vapaa-ajan oikeanlaisesta tasapainosta. (Paasivaara, 2009) Weziak- Bialowolska ja kollegat (2020) ovat tutkimuksessaan saaneet samankaltaisia tuloksia. Heidän mukaansa yleinen hyvinvointi elämän eri osa-alueilla vaikuttaa myös työhyvinvointiin. Muun muassa vapaa-ajan sosiaaliset suhteet ja merkityksellisyyden kokemus vaikuttavat koettuun työhyvinvointiin (Weziak-Bialowolska ym. 2020). On kuitenkin huomattava, että opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät ovat subjektiivisia kokemuksia ja ne voivat erota hyvin paljon eri opettajien välillä (Skaalvik & Skaalvik, 2009). He havaitsivat myös henkilökohtaisten ominaispiirteiden, esimerkiksi kyvyn käsitellä stressiä, olevan yhteydessä koettuun työhyvinvointiin.

Juutin & Vuorelan (2015) mukaan johtamisella voidaan vaikuttaa erittäin kokonaisvaltaisesti työhyvinvointiin. Johtamisella pystytään vaikuttamaan lähes kaikkiin työhyvinvoinnin tekijöihin, mutta myös aloittamaan työpaikoilla toimenpiteitä näiden kehittämiseksi. Työhyvinvointia tukeva johtaminen saattaa

luoda työntekijälle mahdollisuuden vaikuttaa työpaikan sisäisiin asioihin. Lisäksi työntekijöiden kuunteleminen, mielipiteiden huomioiminen, onnistumisen arvostaminen sekä tilan ja ajan antaminen vaikuttavat positiivisesti työhyvinvointiin. (Juuti & Vuorela, 2015). Baptiste (2008) niin ikään tähdentää esimiehen tarjoaman tuen positiivisista yhteyksistä työntekijöiden työhyvinvointiin. Myös Hakanen (2005) toteaa esimiehen tuen olevan tärkeä voimavara työssä jaksamiselle. Rehtorin opettajalle antama tuki on erityisen merkittävää silloin, kun opettaja kokee työhyvinvointinsa uhatuksi. Muita hänen mukaansa tärkeitä voimavaroja työhyvinvoinnin kannalta ovat tiedonkulku, innovatiivisuus, ilmapiiri ja vaikutusmahdollisuudet työssä. (Hakanen, 2005.) Rehtorin tuen merkittävyyttä koulumaailmassa korostaa myös Ahon (2011) tutkimuksesta saadut tulokset. Kyseisessä tutkimuksessa kaikki vastaajat painottivat koko työyhteisön sekä yksittäisen opettajan kannalta, että työssä selviytymiseen yksi tärkeimmistä vaikuttavista tekijöistä on rehtori. (Aho, 2011).

Pahkin ym, (2007) mukaan opettajat kokevat hyvien sosiaalisten suhteiden olevan voimavara heidän työssään. Erityisesti esimiehen ja kollegoiden tarjoamalla kuuntelutuella nähtiin olevan työhyvinvointia edistäviä vaikutuksia. (Pahkin, Vanhala, Lindström, 2007). Sosiaalisten suhteiden merkittävydestä puhuu myös Roffey (2012), joka toteaa, että opettajien työhyvinvointia koulussa edistää esimerkiksi vuorovaikutussuhteiden laatu.

2.4 Työhyvinvointia heikentävät tekijät

Viime vuosina opettajien työhyvinvointi ja työssä jaksaminen on yleisesti ottaen mennyt huonompaan suuntaan (Golnick & Ilves, 2021; Länsikallio ym., 2018). Opettajat kokevat kohtaavansa lisääntyvissä määrin negatiivisia ilmiöitä, muun muassa väkivaltaa ja kiusaamista. Myös työn jakautuminen koetaan epätasapuoliseksi. Liiallinen työmäärä, suuret oppilasryhmät ja lisääntyneet työtehtävät

koetaan työkykyä heikentäviksi tekijöiksi (Länsikallio ym. 2018). Myös Lerkkanen ym. (2020) selvityksen mukaan tuen ja resurssien puute koettiin kuormittaviksi tekijöiksi. Lisäksi esimerkiksi uuden opetussuunnitelman tuoma muutos ja jatkuva melu nousivat esiin kuormittavina tekijöinä (Lerkkanen ym. 2020). Liiallinen kuormittavuus työssä aiheuttaa opettajille haitallista ja ylimääräistä stressiä, joka saattaa alentaa työkykyä huomattavasti ja pitkittyessään johtaa työuupumukseen (Salovaara & Honkonen, 2013). Saloviita & Pakarinen (2021) toteavat, että nuoremmat opettajat ovat hivenen alttiimpia kokemaan työuupumusta, osittain kokemuksen puutteen vuoksi. Lisäksi alemmilla peruskoulun luokilla työuupumuksen kokemus on vähäisempää kuin ylemmillä sekä suurempi koulun koko korreloi työuupuneisuuden lisääntymisen kanssa. (Saloviita & Pakarinen, 2021).

Lehto ja Sutela (2008) mainitsevat, että muun muassa kiire, huono työympäristö, huono tiedonkulku työpaikalla ovat yhteydessä heikompaan työviihtyvyyden kokemiseen (Lehto & Sutela, 2008.) Kyseisistä tekijöistä kiireen koettiin vaikuttavan eniten, ja se opettajien työssä voisi linkittyä työmäärään kasvuun. Edellä mainittuun kiireeseen voisi liittyä myös kohtuuttoman suuri paperityön määrä, jonka Van Droogenbroeck ym., (2014) mainitsevat tutkimuksessaan yhdeksi opettajien työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi. Myös Yrttiaho ja Posio (2021) mainitsevat työpäivien kiireellisyyden yhdeksi opettajaa kuormittavaksi tekijäksi. Lisäksi he nostavat haastaviksi ja osittain kuormittaviksi tekijöiksi kasvatuksellisen vastuun, heikon sisäilman, työpäivien katkonaisuuden, vajavaiset työolot ja tilojen toimimattomuuden. (Yrttiaho & Posio, 2021.)

Hakanen (2005) on nostanut tutkimuksessaan esiin opettajien työolotekijöitä, joiden koetaan vaikuttavan hyvinvointiin. Opettajan työn vaatimuksista hän mainitsee oppilaiden huonon käytöksen, työn määrällisen kuormittavuuden ja fyysisen työympäristön rasittavuuden vaikuttavan opettajien koettuun hyvinvointiin. Oppilaiden huonosta käytöksestä seuraavaa kuormittavuutta hän kuvailee sillä, että kunnioituksen puute ja käytöshäiriöt lisäävät opettajien työtaakkaa. Työn määrällinen kuormittavuus kuvaa Hakasen (2005) tutkimuksessa käytettävissä olevan ajan ja työmäärän epätasaista suhdetta. Työympäristön rasittavuus

pitää sisällään hyvinvoinnille ja terveydelle haitalliset ympäristöt, puutteelliset resurssit ja vajaat tilat sekä epäviihtyisyyden. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja yleisen käyttäytymisen kontrollointi nousivat esille myös Chaudhurin ym., (2022) tutkimuksessa luokanopettajia poikkeuksellisen paljon kuormittavina tekijöinä. Näiden ohella vaikeuksia tuotti myös ohjeiden antaminen erityisesti ryhmässä, joissa tasoerot olivat merkittäviä. (Chaudhuri ym., 2022.)

2.5 Tutkimuksia opettajien työhyvinvoinnista

Jo pidemmän aikaa sekä kansallisesti että kansainvälisesti opettajien työssä jaksaminen, työhyvinvointi ja siihen vaikuttavat tekijät ovat olleet tutkimuksen kohteina. Erityisesti koronapandemian aikana saadut kokemukset etäopetuksesta ja opetussuunnitelman uudistuksen tuomat haasteet ovat nousseet myös yhä enemmän määrin mediakeskustelun ja uutisoinnin piiriin. Esille nousseita teemoja ovat olleet esimerkiksi opettajien työstressi ja työssä jaksaminen. (Lerkkanen ym., 2020.)

Aho väitöskirjassaan ”mikä tekee opettajasta selviytyjän?” (2011) tarkasteli opettajien selviytymiseen vaikuttavia tekijöitä opettajan itsensä ja ympäristön vaikutuksesta. Selviytymisen hän määrittelee muun muassa työn nauttimisen sekä työn mielekkäänä kokemisen kautta. Vastaavasti selviytymisen riskitekijät vaikuttavat negatiivisesti työniloon, lisäävät työuupumusta ja voivat johtaa sairauspoissaoloihin. Laadullisin menetelmin tehdyn tutkimuksensa perusteella selviytymisen riskitekijöiksi ilmenivät muun muassa oppilaat, vanhemmat, kollegat, rehtori sekä muuttunut ja laajentunut työnkuva. Itsensä kehittämisen halu, selviytymistä tukevat persoonalliset ominaisuudet, holistinen elämäntähtämys ja mahdollisuus keskustella työhön liittyvistä asioista työyhteisössä tai lähipiirissä olivat selviytymisen kannalta olennaisia tekijöitä. (Aho, 2011).

Lerikkanen ym., (2020) tutkivat ensimmäisen luokan opettajien työhyvinvointiin ja stressin säätelyyn sekä työn imuun ja palautumiseen liittyviä tekijöitä. Lisäksi työhyvinvoinnin yhteys pedagogisen työn laatuun oli tarkastelun kohteena. Tulosten perusteella melko paljon tai paljon työssään stressiä koki kolmannes opettajista. Kuormittuneisuutta opettajilla lisäsivät muun muassa oppilaiden moninaiset tuen tarpeet ja oppilaiden ohjaaminen ilman riittävää tukea, työmäärä, töiden kasaantuminen ja opetuksen ulkopuoliset työtehtävät. Edellä mainittujen seikkojen ohella vaikutusmahdollisuuksien puutteet ja heikommat pystyvyyskokemukset yhdistyivät voimakkaampaan stressin ja kuormittuneisuuden tunteeseen. Työssä jaksamista ja työn imua lisäsivät esimiestyö, opettajien välinen yhteistyö sekä koulun resurssit ja ilmapiiri. (Lerikkanen ym., 2020).

Soini ym., (2008) tarkastelivat opettajien pedagogista hyvinvointia ja pureutuivat siihen opettajien kokemusten perusteella opettajia kuormittavista ja jaksamista edesauttavista asioista ja tapahtumista. Kuormittavuuteen ja heikompaan jaksamiseen liittyivät johtajuusongelmat, huono työilmapiiri, ammatillisen arvostuksen puute ja erityisesti erilaiset opettajan ja oppilaan väliset vuorovaikutustilanteet kuten pedagogisesti haastavien ongelmatilanteiden ratkaiseminen. Ongelmatilanteiden ratkaisuun liittyi olennaisesti se, miten hyviksi ja kattaviksi omat ratkaisukeinot ja toimintamahdollisuudet koettiin. Sen sijaan jaksamiseen positiivisesti vaikuttivat työyhteisön positiivinen ilmapiiri, kannustava johtajuus ja työkaverien antama tuki. Tulosten perusteella opettajien koettuun kuormittuneisuuden ja jaksamisen tunteeseen liittyi aina vuorovaikutus. (Soini, ym. 2008.)

Kauppi, ym. (2022) syventyivät opettajien työhyvinvointiin ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin vuosien 2014 ja 2021 välisenä aikana. Tutkimuksessa perehdyttiin tarkemmin uuden opetussuunnitelman käyttöönoton, johtamisen laadun sekä koulun sosioekonomisten tekijöiden yhteyksiin opettajien työhyvinvointiin. Lisäksi tarkasteltiin eri koulujen käytänteitä ja tapoja parantaa opettajien työhyvinvointia. Tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella luokanopettajilla unihäiriöt, työstressin määrä, työmäärä, koettu terveys heikensivät koettua

työhyvinvointia. Lisäksi sosioekonomisesti heikommilla koulualueilla työhyvinvoinnissa koettiin enemmän haasteita. Oppilaiden kanssa koetuilla haasteilla oli negatiivinen vaikutus työhyvinvointiin, mutta toisaalta oppilaiden kanssa koetun onnistumisen kokemukset vaikuttivat työhyvinvointiin positiivisesti. Esihenkilöiden antamalla tuella, kollegoiden vertaistuella ja yleisesti yhteistyöllä koulussa havaittiin olevan työhyvinvointia edistäviä ja vahvistavia vaikutuksia. (Kauppi ym., 2022).

Opetusalan työolobarometrin (Golnick & Ilves, 2021) mukaan opettajien kokemus työnilo jatkoi jo aiempaa laskuaan vuoden 2019 työolobarometriin nähden. Lisäksi kokemus työyhteisön toiminnasta ja tiedonkulusta olivat heikentyneet. Samalla opettajien kokemukset työstressistä, työmäärästä ja väsymisestä olivat puolestaan lisääntyneet. (Golnick & Ilves, 2021.) Näin ollen, jo aiemmin esitettyihin tutkimuksien tuloksiin pohjaten, opettajien työolobarometri antaa samansuuntaisia tuloksia opettajien työhyvinvointiin positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavista tekijöistä.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimusten tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia omasta työhyvinvoinnista, ja onko työhyvinvointi riittävällä tasolla jaksamisen kannalta. Lisäksi halusimme saada selville, mitkä tekijät edistävät luokanopettajien työhyvinvointia sekä, mitkä tekijät heikentävät luokanopettajien kokemaa työhyvinvointia. Tutkimuskysymykset muotoituivat seuraaviksi:

1. Millaiseksi luokanopettajat kokevat oman työhyvinvointinsa tällä hetkellä ja onko se riittävällä tasolla jaksamisen kannalta?
2. Mitkä tekijät edistävät luokanopettajien työhyvinvointia?
3. Mitkä tekijät vaikuttavat heikentävästi työhyvinvointiin?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Toteutimme tutkimuksemme laadullisin menetelmin eli tutkimuksemme on kvalitatiivinen tutkimus. Yleisesti kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on tapahtumien tai ilmiöiden tarkastelu tilastollisten yleistysten sijasta. Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on, että haastateltavat tai tutkimukseen osallistuvat henkilöt omaavat paljon kokemusta tutkittavasta tapahtumasta. Tämän takia tutkimukseen pyritään valitsemaan henkilöitä, jotka voisivat tuoda esille kokemuksiinsa tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Näin ollen, tutkimuksemme tarkoituksena ei ollut laajempi tulosten yleistäminen vaan tutkittavien henkilöiden kokemusten syvällisempi tarkastelu, joka on tunnusomaista kvalitatiiviselle tutkimukselle (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haluamme perehtyä nimenomaan luokanopettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin työhyvinvoinnista eli voimme rajata aiheen tietyn asian/ilmiön ympärille lisäksi emme tavoittele kyseisen ilmiön yleistettävyyttä (Patton, 2002), jonka vuoksi laadullisen tutkimusmenetelmän valitseminen oli selvillä alusta asti.

Tutkimuksemme tavoitteena on tuoda esille siis luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista, minkä takia fenomenologinen lähestymistapa tulee osaksi tutkimustamme. Metsämuuronen (2001) toteaa, että fenomenologian valitseminen on tunnusomaista, kun tarkastellaan kokemuksia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat fenomenologiassa kokemusten ja merkitysten tärkeyttä tutkimuksen rakentumisen kannalta. Tutkimuksessamme fenomenologian tueksi tulee hermeneutiikka, koska pyrimme ymmärtämään ja tietyllä tavalla tulkitsemaan luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Laine (2018) korostaa, että ihmisten kokemukset tietyistä ilmiöistä saavat keskenään samanlaisia piirteitä, mutta myös erilaisia piirteitä. Tämä johtuu siitä, että ihmisen kokeminen on erittäin yksilöllistä. (Laine, 2018.) Haastateltavilla on tutkimuksessamme jokaisella oma näkemyksensä työhyvinvoinnista, joka on

muodostunut heidän elämismaailmansa pohjalta (Laine, 2018). Näin ollen fenomenologia tulee tutkimuksessamme esille nimenomaan haastateltavien kokemusten kuvaamisen kautta. Hermeneutiikka näkyy puolestaan tulkinnan kautta, koska pyrimme ymmärtämään ja tulkitsemaan, mikä merkitys osalla vastauksista on luokanopettajien kokemaan työhyvinvointiin. Laine (2018) korostaa fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan tarvetta, kun vastauksia joudutaan osittain tulkitsemaan.

4.2 Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineisto koottiin haastattelemalla viittä luokanopettajaa. Lähetimme pyynnön osallistua tutkimukseen 10 entuudestaan tuntemallemme henkilölle, joiden tiesimme toimivan luokanopettajina. Haastateltaviksi päätyi lopulta sekä miehiä että naisia, lisäksi haastateltavat olivat työskennelleet luokanopettajina 3–10 vuoden ajan ja kaikki työskentelivät eri puolilla Suomea. Haastattelut toteutettiin tammikuussa ja helmikuussa vuonna 2023. Jokaisella haastateltavilla oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen ja tämän vuoksi painotimme vapaaehtoisuutta, kun lähetimme henkilöille pyynnön osallistua tutkimukseen.

Päädymme aineistonkeruumenetelmää valittaessa haastatteluun, koska se on erittäin monipuolinen keino ja pystyy tarjoamaan runsaasti sisältöä (Eskola & Suoranta, 2014). Puusa ja Juuti (2020) siteeraavat Koskista, Alasuutaria ja Peltoa, joiden mukaan aineistonhankintamenetelmän perustelu on olennaista. Lisäksi he tuovat esille haastattelun toimivuutta ja ainutlaatuisuutta, kun yksilön omakohtaisia kokemuksia, merkityksiä ja tulkintoja halutaan saada selville. (Puusa & Juuti, 2020.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat myös, että halutessamme selvittää ihmisen toimintaa ja ajattelua, on järkevää kuunnella henkilön omia ajatuksia toiminnan syistä. Tämä ohjasi meitä valitsemaan haastattelun aineiston keräämistä varten.

Halusimme luoda haastattelutilanteista mahdollisimman miellyttävän haastateltavalle. Annoimmekin haastateltaville mahdollisuuden valita haastattelujankohdan. Lisäksi haastateltavat saivat valita haastattelun toteutustavaksi joko etähaastattelun tai kasvotusten tapahtuvan haastattelun. Totesimme myös, että haastattelun tarjoama joustavuus, kuten väärinymmärrysten oikaiseminen, kysymysten toistaminen ja sanamuotojen selventäminen sekä keskustelun mahdollisuus haastateltavien kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018) täydentävät erinomaisesti haastattelujamme ja samalla vähentävät mahdollisia väärinymmärryksiä. Tutkimuksemme kannalta oli tärkeää, että saamme kerättyä paljon tietoa luokanopettajien kokemuksista työhyvinvoinnista, minkä vuoksi annoimme haastateltaville haastattelukysymykset jo etukäteen. Tämä on suositeltavaa onnistuneen haastattelun näkökulmasta sekä on eettisesti perusteltua. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna, sillä se tuo ennen kaikkea esille yksilöiden asioista tekemiä tulkintoja ja merkityksiä, joita halusimmekin selvittää. Lisäksi teemahaastattelu tarjoaa mahdollisuuden syventäville ja tarkentaville kysymyksille, jotka pohjautuvat tutkittavien vastauksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Vaikka kvalitatiivisen tutkimuksen teossa onkin aina keskusteltu haastattelujen yhdenmukaisuuden merkityksestä ja välttämättömyydestä, halusimme silti esittää haastattelukysymykset kaikille samassa järjestyksessä ja pidimme huolen, että eri haastattelujen välillä kysymysten sanamuodot eivät vaihdelleet keskenään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jokaisen haastattelun jälkeen suoritimme litteroinnit välittömästi, sillä se vaikuttaa haastattelun laatuun positiivisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2010).

4.3 Aineiston analyysi

Lähdimme toteuttamaan aineiston analyysia laadulliselle tutkimukselle ominaisella tavalla hyödyntämällä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hyö-

dynsimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka lähtee liikkeelle aineistolähtöisestä sisällönanalyysista. Pehdyimme aineistoon todella huolellisesti, minkä takia aloimme vähitellen hahmottaa aineistomme kokonaisuutta ja esille nousevia tutkimuksemme kannalta olennaisia teemoja ja yhtäläisyyksiä. Litteroitua aineistoa haastatteluista kertyi kaiken kaikkiaan noin 26 sivua. Emme muokanneet haastateltavien vastauksia, jotta heidän esille tuomat asiat pysyisivät todellisina. Yleisesti tavoitteenamme oli saada aineistosta kattava kokonaiskuva, jotta voimme muodostaa myöhemmin tutkimuksemme kannalta luotettavia päätelmiä ja merkityksiä (Hirsjärvi ym., 2016).

Tutkimuksessamme esittelemme Hakasen (2006) mallin työhyvinvoinnin ulottuvuuksista (ks. kuvio 2.), jota hyödynsimme haastattelukysymyksiä luodessa. Tämän takia osa haastattelukysymyksistä muotoutui siis teorialähtöisesti. Mallin kuvaamisen lisäksi määrittelemme myös teoreettisessa viitekehyksessä mallin käsitteitä, minkä takia aineiston analysointi oli tarkoitus toteuttaa aluksi teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Tämä tarkoittaa, että Hakasen aiemmin luoma malli ohjaisi tutkimuksessamme aineiston analysointia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineistosta nousi esille kuitenkin paljon muitakin olennaisia asioita, minkä takia aineiston analysointi tapamme muuttui teoriaohjaavaksi. Teoriaohjaavassa analyysissä analysointi ei kytkeydy täysin teoriaan vaan teoria ainoastaan avustaa analysointia (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Sarajärvi ja Tuomi (2018) esittelevät tämän lisäksi analyysin muotoja. Tässä tutkimuksessa teoria ohjaa tiettyllä tapaa päättelyä Hakasen (2006) mallia hyödyntäen, jolloin puhutaan induktiivisesta päättelystä. Luokanopettajien kokemukset ja teoria saavat vahvistusta toisistaan ja abduktiivisen päättelyn pyrkimyksenä onkin selittää seurauksien syitä parhaalla mahdollisella tavalla. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Hyödynsimme analysoinnissamme kolmivaiheista prosessia, joka sisältää aineiston redusoinnin eli pelkistämisen, klusteroinnin eli ryhmittelyn ja abstrahoinnin eli käsitteellistämisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Miles & Huberman, 1994). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla värikoodasimme luokanopettajien vastauksista kohdat, joista saimme vastauksia tutkimuskysymystä ajatellen. Teimme erilliseen Word-tiedostoon taulukot, jossa vastaukset olivat aluksi

alkuperäisinä ilmauksina, jonka jälkeen ilmauksista muodostettiin pelkistetyt ilmaukset (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. *Esimerkki redusoinnista.*

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Kokonaisuudessaan ihan hyväksi, et tietysti on semmosta vaihtelua päivien tai viikkojen välillä niissä fiiliksissä mutta pääsääntöisesti ihan hyväksi. LO3	Kokee, että kokonaisuudessaan luonnollinen vaihtelu huomioiden työhyvinvointi on ihan hyvällä tasolla.
Ihan hyvä tuotaniinni, aika kepeä on työ ollut nyt viime aikoina, lukuun ottamatta nyt tätä ihan viime paria kolmea viikkoa suunnilleen tässä, että aika vuodenvaihten jälkeen ollu aika haipakkaa, mutta iha hyvin tässä jaksaa, iha hyvä on työhyvinvointi joo. LO2	Kokee, että työ on ollut pääsääntöisesti helpohkoa, vaikka ajoittain on kiire. Kokee, että jaksaa hyvin ja työhyvinvointi on ihan hyvä.
Tota öö no jos pitäis ehkä jotain en nyt osaa mitään kouluarvosanaa tai numeroa sille antaa, mutta kyllä mä jokapäivä ihan hyvällä mielellä lähen töihin, mutta eihän se nyt niinku hyvä oo, niiku se työssä jaksaminen että, että totaa joo. LO1	Lähtee hyvällä mielellä joka päivä töihin, mutta työssä jaksaminen/työhyvinvointi ei ole hyvä tällä hetkellä.

Pelkistämisen jälkeen alaluokkiin muodostui luokanopettajien vastausten perusteella: *työhyvinvointi on kokonaisuudessaan hyvä ja työhyvinvointi ei ole kokonaisuudessaan hyvä (ks. taulukko 2).*

TAULUKKO 2. *Esimerkki klusteroinnista.*

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>Koen, että kokonaisuudessaan luonnollinen vaihtelu huomioiden työhyvinvointi on ihan hyvä. LO3</p> <p>Kokee, että työ on ollut pääsääntöisesti helpohkoa, vaikka ajoittain on kiire.</p> <p>Kokee, että jaksaa hyvin ja työhyvinvointi on ihan hyvä. LO2</p>	<p>Työhyvinvointi on kokonaisuus huomioiden hyvä.</p>
<p>Lähtee hyvällä mielellä joka päivä töihin, mutta työssä jaksaminen/työhyvinvointi ei ole hyvä tällä hetkellä. LO1</p>	<p>Työhyvinvointi ei ole kokonaisuus huomioiden hyvä.</p>

Yläluokkia muodostui niin ikää kaksi: *työhyvinvointi on riittävällä tasolla* ja *työhyvinvointi ei ole riittävällä tasolla* (ks. taulukko 3.) Saimme haastattelukysymyksien ja vastausten luokittelun avulla suoraan vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme, koska yhdessä haastattelun kysymyksessä vastaajat kertoivat suoraan, kokevatko he työhyvinvointinsa olevan riittävällä tasolla.

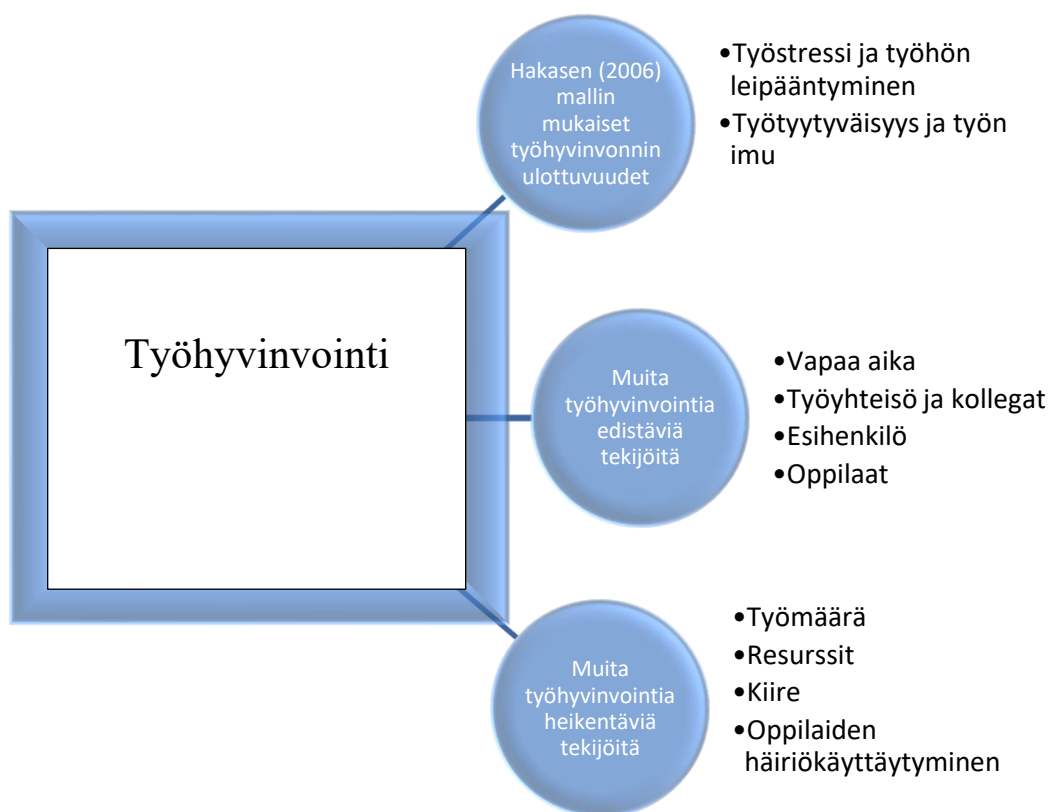
TAULUKKO 3. *Esimerkki abstrahoinnista.*

Alaluokka	Yläluokka

<p>Työhyvinvointi on kokonaisuudessaan hyvällä tasolla.</p> <p>Työhyvinvointi on kokonaisuus huomioiden hyvä.</p>	<p>Työhyvinvointi on riittävällä tasolla.</p>
<p>Työhyvinvointi ei ole kokonaisuus huomioiden hyvä.</p>	<p>Työhyvinvointi ei ole riittävällä tasolla.</p>

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla päädyimme hyödyntämään aineiston analysoinnissa teemoittelua, jossa keräsimme aineistosta toisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia asioita. Teimme kumpikin teemojen muodostamisen aluksi yksin, koska teemojen luomisessa yksittäinen tutkija voi muodostaa huomaamattaan teemoja, joita ei oikeasti aineistosta tule esille. Tämä parantaa tutkimuksemme luotettavuutta, koska tarkastimme siis toistemme luomat teemat ja tulkinnat kriittisesti. (Moilanen & Rähä, 2016.) Muodostuneista teemoista ryhmittelimme samankaltaiset ja toistuvat asiat omiksi alaluokikseen, joista muodostimme tämän jälkeen kaksi pääluokkaa: *työhyvinvointia edistävät tekijät* ja *työhyvinvointia heikentävät tekijät*. Kolmas pääluokka oli Hakasen (2006) mallin mukainen, jossa on niin ikään kaksi työhyvinvointia edistävää (*työn imu ja työtyytyväisyys*) ja kaksi työhyvinvointia heikentävää tekijää (*työstressi ja työhön leipäänlyminen*). Aineistostamme nousi esille siis yhtäläisyyksiä teoreettisen viitekehyksen ja muun kirjallisuuden kanssa (Patton, 2002).

Kuvio 3. Muodostuneista teemoista.



4.4 Eettiset ratkaisut

Laadullisen tutkimuksen tekemisessä on aina syytä tarkastella myös tutkimuksen eettistä näkökulmaa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta ohjeistaa, että hyvää tieteellistä käytäntöä olisi syytä noudattaa koko tutkimuksen teon ajan. Pyrimme noudattamaan tutkimuksessamme tiedeyhteisön toimintamalleja ja tekemään huolellista tutkimus työtä läpi tutkimuksen teon, mutta varsinkin tuloksien tal-
lentamisessa ja esittämisessä. (TENK, 2012.)

Tutkimuksessamme haastattelujen eettisyys ja haastateltavien anonymiteetin säilyttäminen olivat tärkeässä asemassa (Eskola & Suoranta, 2008). Ennen haastatteluja tutustuimme ja teimme tietosuojailmoituksen ohjeiden mukaisesti.

Huolehdimme, että tietosuojailmoituksesta tulee selkeästi ilmi, mitä henkilötietoja haastateltavilta kerätään ja miten aineistoa käytetään ja käsitellään. Tietosuojailmoitus toimitettiin haastateltaville sähköpostitse ennen haastattelujen suorittamista. Tutkimuksessamme haastateltavien henkilötietoja ei kysytä eikä niitä tule mitenkään esille. Käytämme haastateltavista ainoastaan koodeja luokanopettaja 1, luokanopettaja 2, ja niin edelleen, joten edes haastateltavien sukupuolta ei voi saada selville, jolloin varmistamme anonymiteetin säilymisen. Painotimme haastateltaville, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja haastattelun voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa (Mäkinen, 2006). Tuomi ja Sarajärvi (2018) ja Mäkinen (2006) mainitsevat myös, että on eettisesti perusteltua, että haastateltavat tietävät jo ennen haastattelutilannetta tutkimuksen aihealueen tai haastattelukysymykset. Tästä syystä annoimme haastateltaville haastattelukysymykset jo ennen haastattelun suorittamista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Mäkinen, 2006.) Mainitsimme myös tietosuojailmoituksessa, että haastattelujen äänitallenne litteroidaan välittömästi haastattelujen jälkeen, jonka jälkeen äänitallenne sekä litteroitu aineisto hävitetään asiaan kuuluvalla tavalla tutkimuksen valmistuttua. Lisäksi olemme viitanneet toisiin tutkimuslähteisiin asiaankuuluvalla tavalla ja näin erittelimme meidän ja toisten tutkijoiden äänet toisistaan.

5 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymysten oli tarkoitus selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa, mitkä tekijät edistävät työhyvinvointia ja mitkä tekijät vaikuttavat työhyvinvointiin heikentävästi. Tarkastelimme luokanopettajille tekemiemme haastattelujen aineistoa näiden tutkimuskysymysten pohjalta, mutta lisäksi sidoimme aineistoon saatuja vastauksia teoriaan liittämällä vastauksia Hakasen mallissa (2006) esiintyviin työhyvinvoinnin ulottuvuuksiin. Luokanopettajien kokemaa työhyvinvointia kuvataan luvussa 6.1. Työhyvinvointia edistäviä tekijöitä esitellään luvussa 6.2 ja samassa luvussa käsitellään myös opettajien kokemaa työtyytyväisyyttä ja työn imua. Luvussa 6.3 esitetään aineistosta nostettuja työhyvinvointiin heikentävästi vaikuttavia tekijöitä sekä luokanopettajien kokemuksia työstressistä ja työhön leipääntymisestä. Käytämme suoria lainauksia luokanopettajien vastauksista, jolloin saamme heidän äänensä muuttumattomana esille. Lukujen alussa aineiston teemoittelun myötä eniten mainintoja saaneet työhyvinvointia edistävät ja heikentävät tekijät esitetään kuviossa.

5.1 Luokanopettajien kokema työhyvinvointi

Luokanopettajat kuvasivat työhyvinvointiaan ensin yleisellä tasolla omin sanoin, minkä jälkeen he arvioivat työhyvinvointia jaksamisensa kannalta joko riittäväksi tai riittämättömäksi. Haastatelluista opettajista useat kokivat työhyvinvointinsa pääsääntöisesti hyväksi ja arvioivat sen olevan riittävällä tasolla jaksamisen kannalta.

“Kokonaisuudessaan ihan hyväksi, et tietysti on semmosta vaihtelua päivien tai viikkojen välillä niissä fiiliksissä mutta pääsääntöisesti ihan hyväksi.” (LO 3)

Toisaalta aineistossa oli myös vastauksia, joissa työhyvinvointia ei koettu hyväksi ja sitä kuvattiin jaksamisen kannalta riittämättömäksi.

“Mun työhyvinvointi ei oo tällä hetkellä kovin hyvä ja musta tuntuu että mun työhyvinvointi ei ole riittävällä tasolla jaksamisen kannalta.” (LO 5)

Erään vastaajan oli myös haastavaa kuvailla työhyvinvointiaan ja määritellä, onko se jaksamisen kannalta riittävällä tasolla. Työhyvinvointi on laaja ja vaihteleva käsite, jota ei välttämättä ole aina helppo arvioida yksiselitteisesti.

“Tota öö no jos pitäis ehkä jotain en nyt osaa mitään kouluarvosanaa tai numeroa sille antaa, mutta kyllä mä jokapäivä ihan hyvällä mielellä lähen töihin, mutta eihän se nyt niinku hyvä oo, niiku se työssä jaksaminen että, että totaa joo.” (LO 1)

Luokanopettajan 1 vastaus erosi muista opettajien vastauksista oleellisesti, sillä hän pitää selvästi työstään, mutta kokee työnsä liian kuormittavaksi pitkällä aikavälillä. Kyseinen opettaja kertoi myös olevansa tyytyväinen, että on saavuttanut opettajan ammatin, mikä kertoo hänen arvostuksestaan omaa työtänsä kohtaan.

5.2 Työhyvinvointia edistävät tekijät

Aineiston teemoittelun perusteella luokanopettajien kokema työhyvinvointia edistävät tekijät jaoteltiin neljään eri teemaan. Muodostuneiden teemojen saamia mainintoja emme erikseen esitä prosentuaalisessa muodossa, koska se ei anna todenmukaista kuvaa aineiston koon ollessa melko suppea. Luokanopettajien vastauksista työhyvinvointia edistäviksi tekijöiksi nousivat seuraavat neljä teemaa: *työyhteisö ja kollegat, oppilaat, esihenkilön rooli ja vapaa-aika*.

Kuvio 4. Työhyvinvointia edistävät tekijät.



Työyhteisö ja kollegat. Aineiston teemoittelussa työyhteisö ja kollegat nousivat esiin lähes jokaisessa haastattelussa ollen merkittävä työhyvinvointia edistävä tekijä. Opettajat korostivat työyhteisöltä ja kollegoilta saadun tuen tärkeyttä ja merkitystä koettuun työhyvinvointiin. Kollegoiden kanssa koettiin mahdolliseksi jakaa ajatuksia ja tunteuksia yleisesti elämästä, mutta myös koulun arjesta ja sen muuttuvista tilanteista. Osa opettajista kertoi työskentelevänsä läheisesti toisen opettajan kanssa ja koki työparin olevan tärkeä tuki etenkin tilanteissa, joissa kaipaa toisen ammattilaisen mielipidettä ja vahvistusta.

“No mulla on ihan sika hyvä työporukka ja työkaverit, joilta saa tukea ja apua siellä töissä.” (LO1)

“Itsellä on työpari, jonka kanssa työskentelen niin on koko ajan joku, jolta voi kysyä neuvoja tai mielipiteitä tai tehdä yhteisopettajuutta, et ei oo sellasta tunnetta et ois koskaan yksin niiden asioiden kanssa.” (LO3)

Yksi opettaja mainitsi kollegoiden hyvän fiiliksen ja työyhteisön ilmapiirin siirtyvän myös itselle ja koki sen edistävän työhyvinvointia ja työssä viihtymistä. Työkavereiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen nähtiin suoraan vaikuttavan omaan työhyvinvointiin.

“Sitten, jos työkavereilla on ”hyvä päivä ” niin sitten mullakin on iha hyvä päivä kanssa.” (LO2)

Oppilaat. Toiseksi teemaksi aineiston teemoittelun myötä muodostui oppilaat. Kaikki opettajat kokivat myönteiset kokemukset oppilaiden kanssa työhyvinvointia edistäväksi tekijäksi. Opettajat kertoivat pyrkivänsä siihen, että he ehtisivät kohtaamaan oppilaita kahden kesken koulupäivien aikana, koska sen koettiin olevan hyvin tärkeää sekä oppilaalle että opettajalle itselleen. Henkilökohtaisten kohtaamisen aikana opettajan on helpompi olla läsnä yhdelle oppilaalle ja tarjota juuri hänen tarvitsemaansa tukea. Yksittäisenä asiana useista haastattelusta nousi esiin oppilaiden onnistumiset ja niistä yhdessä iloitseminen. Opettajien mukaan oppilaiden onnistumisen kokemukset tuovat paljon iloa heille itselleenkin ja vahvistavat työhyvinvointia.

“Kyllähän ne nyt tulee ne onnistumisen kokemukset ja ne iloiset kohtaamiset niitten lasten kanssa, kun ne hoksaa tai huomaa osaavansa jotain.” (LO1)

“Joku lapsi onnistuu sellasessa asiassa, mikä sille on ollut aiemmin tosi vaikeeta tai on selvästi kehittynyt jossakin taidoissa.” (LO5)

Opettajien mukaan myös oppilaiden hyvinvointi ja kouluviihtyvyys itsessään heijastuvat luokassa tuoden mukanaan myönteistä ilmapiiriä ja sitä kautta hyvinvointia myös opettajalle. Vuorovaikutussuhteiden vaikutus työhyvinvointiin vaikutti aineiston perusteella olevan vahva, oli kyse sitten oppilaiden tai esimerkiksi kollegoiden kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta.

Esihenkilön rooli. Kolmanneksi luokanopettajien kokema työhyvinvointia edistäväksi teemaksi muodostui esimiehen rooli. Esimiehen rooli nousi esiin useissa haastatteluissa ja tässä aineistossa lähes kaikissa vastauksissa esimiehen toiminta koettiin nimenomaan työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Yksi haastatteluista opettajista mainitsi, että esimiehellä voisi olla myös työhyvinvointia heikentävä vaikutus, mutta sellaisia vastauksia konkreettisten esimerkkien osalta aineiston analyysin yhteydessä ei juurikaan noussut esiin.

”No sittenhän toki esimiehellä on joko hyvä tai tosi tosi huono vaikutus...nääh muut esimiehet ketä ollu niin ne on kyllä erilaisia kaikki, mutta niitten kanssa on tullu kaikkien kanssa semmonen olo vähintäänkin jossain vaiheessa että ne seisoo tavallaa niiku omien työntekijöittensä takana, että jos tulis semmonen hankala tilanne nii ne kyllä puolustaa sitä omaa työntekijäänsä, mutta on kyllä tosi isot erot esimiehiläkin... että sillein.” (LO 2)

Positiivisen palautteen saaminen nähtiin tärkeänä niin ammattidentiteetin kannalta kuin myös pystyvyyden tunteen kannalta. Aineiston analyysin perusteella näyttääkin, että haastatelluille luokanopettajille juuri esimieheltä saatu positiivinen palaute on tärkeää, sillä opettajan työssä esimerkiksi oppilailta ja vanhemmilta suoraa positiivista palautetta ei ole välttämättä tarjolla lainkaan.

”Sitte se, että saa omasta työstään palautetta että meille esimerkiksi esihenkilö, rehtori, hyvin avoimesti antaa positiivista palautetta että mikä on mennyt hyvin saa sitä vahvistusta omalle työlleen ja ammatti-identiteetilleen ja tuntee et niinku osaa sen homman mitä tekee.” (LO3)

Vapaa-aika. Neljänneksi teemaksi aineiston analyysissä muodostui vapaa-aika ja sen merkitys luokanopettajien kokemaan työhyvinvointiin. Vapaa-aikaan liittyviä asioita nousi esiin lähes jokaisen haastatellun vastauksissa. Vastausten perusteella työhyvinvoinnin saavuttamiseksi myös vapaa-ajalla tulisi olla hyvinvointia tuottavaa toimintaa.

”Työhyvinvointiin vaikuttaa edistävästi myös se että mulla iltaisin jotain muuta tekemistä että käyn harrastuksissa ja muitakin ihmisiä niin saa hyvin kaikki työtutut pois mielestä.” (LO 5)

Yksi vastaajista toi esiin, että on työhyvinvoinnin kannalta tärkeää, ettei siviilielämässä ole mitään henkisesti kuormittavia tekijöitä. Vapaa-aika ja työhyvinvointi vaikuttivat aineiston analyysin perusteella linkittyvän tunne-elämän osalta selvästi yhteen.

“Se, että kotona on kaikki asiat niin ettei mikään semmoinen kotiasia paina mieltä.” (LO 4).

Vaikka työ- ja vapaa-aika liittyvät toisiinsa, nousi vastauksissa esiin myös tarve rajata työaika selkeästi. Luokanopettajat kokivat, että vapaa-aikaa on tärkeää jäädä riittävästi ja työasiat on parempi hoitaa koululla kuin illalla kotona. Vastauksista kävi ilmi, että työ- ja vapaa-ajan rajaamisen tarve on tullut opettajille selvemmäksi kokemuksen myötä ja he ovat kehittyneet siinä ymmärryksen kasvaessa.

“Ymmärtää sen et se työ ei koskaan lopu et sitä vois tehdä 24/7 vuorokauden ympäri mut et sit on pystynyt rajaamaan itsestä sillain että jää tarpeeksi vapaa-aikaa ja on vapaa-ajalla muuta tekemistä.” (LO 3)

“Osaan tällä hetkellä paremmin rajata omaa työaikaa en tee enää kotona juurikaan mitään työtöitä vaan pyrin hoitamaan työasiat työpaikalla ja lähden sillain suhta ajoissa töistä kotiin eli aikaisemmin saatoin jäädä aika pitkäksi aiaa suunnitteleen opetusta ja vastaileen viesteihin ja muuta tällästä niin nykyään hoidan ne lyhyemmässä ajassa ja ei mee enää niin kauaa siellä työpaikalla oppituntien jälkeen.” (LO 5)

5.2.1 Työtyytyväisyys

Työtyytyväisyys ja työn imu ovat Hakasen (2006) mallin mukaiset myönteiset käsitteet työhyvinvointiin liittyen. Kaikki vastaajat kertoivat kokevansa työtyy-

tyväisyyttä edes jonkin verran. Vastaajat kertoivat työtyytyväisyyteen positiivisesti vaikuttaviksi tekijöiksi oppilaat, työyhteisön, kollegat, ansaitun vastuun sekä työstä aidosti nauttimisen. Vastaajista kaikki kertoivat oppilailta olevan positiivinen vaikutus heidän työtyytyväisyyteensä. Toinen selkeä työtyytyväisyyttä lisäävä tekijä oli työyhteisö ja kollegat, jotka lähes kaikki vastaajista mainitsivat. Suurin osa vastaajista nosti esille työtyytyväisyyden, kun pyysimme vastaajia mainitsemaan yhden neljästä Hakasen (2006) työhyvinvoinnin ulottuvuuksista, mitä he mielestään kokevat eniten työssään. Tässä kohdassa esille nousi, että lähes jokainen haastateltava nauttii aidosti luokanopettajan työstä. Esimerkit kahden vastaajan kuvailuista työtyytyväisyyden kokemisesta:

”Kyllä varmasti työtyytyväisyyttä, että pääsääntöisesti viihdyn hyvin työssäni ja se työ on oikeasti mukavaa ja tykkään työstäni. En keksi mitä työtä tekisin mieluummin.” (LO 3)

”No kyllä tällä hetkellä ainakin tunnen työtyytyväisyyttä kaikista päällimmäisenä ja koen että olen omalla alallani.” (LO 4)

Vastaajat nostivat esille myös työn vastuullisuuden ja mahdollisuuden tehdä itse valintoja työhönsä liittyen työtyytyväisyyttä lisääviksi tekijöiksi. Vastuullisuuden positiivinen puoli näkyi esimerkiksi mahdollisuutena tehdä valintoja opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa. Lisäksi työn tasaisuus ja osittainen ennakoitavuus sekä lasten kanssa työskentelystä pitäminen saivat yksittäiset maininnat työtyytyväisyyden kohdalla.

5.2.2 Työn imu

Haastateltavista kaikki kertoivat kokevansa työn imua jollakin tasolla. Työn imun kokemisen voimakkuus ja yleisyys vaihtelivat paljon opettajien kesken. Haastateltavista lähes kaikki mainitsivat työn imun yhteydessä oppilaiden kanssa tapahtuvan toiminnan. Toimintaan liittyivät muun muassa yleisesti onnistuneet oppitunnit, onnistunut opetuksen suunnittelu ja toteutus sekä isommat

oppilaiden kanssa toteutetut projektit, jonka yhteydessä itse tekeminen ja suunnittelun tuoma vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa lisäsivät työn imua. Lisäksi eräs opettajista mainitsi kokevansa työn imua erityisesti, kun oppilaat nauttivat yhdessä tekemisestä.

“Jos ne oppilaat on mukana siinä hommassa ja huomaa et ne nauttii siitä koko porukalla ja on tavallaan kivaa. Sillon tulee yleensä itellekin semmonen kai vois sanoa että flowtila.” (LO 2)

Työn imun kokemusta kuvailtiin myös erään vastaajan toimesta hyvinkin laajaksi monesta asiasta muodostuvaksi kokonaisuudeksi. Opettaja koki työn imuun vaikuttavan esimerkiksi sen, että kokee työnsä tärkeäksi ja haluaa tehdä sen mahdollisimman hyvin.

“Työn imua oon kyllä myös kokenut erityisesti semmosta innostusta ja inspiraatiota ja kokemusta siitä työn merkityksellisyydestä ja myös uppoutumista siihen työhön oikeastaan myös tota tarmokkuutta oikeastaan kaikkia työn imun osa-alueita ja siihen liittyy varmasti hyvin vahvasti just sama mitä tuossa äskeisessä et tykkää omasta työstään ja kokee sen tärkeänä ja haluaa tehdä sen mahdollisimman hyvin.” (LO 3)

Usea vastaajista nosti esille myös kiireen ja työpäivien hektisyyden luovan heille työn imua. Eräs vastaaja koki kiireen ja hektisyyden aiheuttaman työn imun enemmän negatiivisena asiana, mutta muutama vastaaja puolestaan näki tämän näyttäytyvän enemmän työhön uppoutumisena.

“Tietenki jos miettii, on vähän niinkun kahenlaista työn imua, että on tavallaa niin kiire et se päivä vähä niinku menee vaa ohi että ei muista kunnolla sen jälkeen mitään, niin kiire aiheuttaa sen.” (LO 3)

“No kyllä koen työhön uppoutumista että aika menee nopeasti, viikot menee nopeasti ja koko lukuvuosi menee nopeasti.” (LO 4)

5.3 Työhyvinvointia heikentävät tekijät

Aineiston analysoinnin jälkeen työhyvinvointia heikentävistä tekijöistä muodostui neljä pääluokkaa, jotka olivat resurssit, kiire, työmäärä ja oppilaiden häiriökäyttäytyminen. Vastauksien teemoittelussa pyrimme analysoimaan vastauksia näiden neljän pääluokan näkökulmasta ja vaikutti siltä, että eri teemoihin liittyneet vastaukset liittyivät osittain toisiinsa. Osa vastauksista olisi ollut mahdollista sijoittaa useampaankin pääluokkaan.

Kuvio 5. Työhyvinvointia heikentävät tekijät.



Resurssit. Ensimmäiseksi teemaksi työhyvinvointia heikentävistä tekijöistä aineiston analyysissä nousi resurssit. Opettajat toivat vastauksissaan esiin, että resurssit muun muassa työntekijöiden määrän suhteen eivät ole aina riittävät. Eriyisesti sairastumisten tai muiden poissaolojen sattuessa koettiin vaikeuksia.

“Syksyllä ku oli rankkaa ja ei ollu resursseja ja ohjaajat oli koko ajan jossain saikulla ja mulla on niitä erityisoppilaita siellä nii sitten itteksee siellä oli niitten kanssa pärjättävä.” (LO 1)

“Resurssit eli ihmisiä kun on poissa niin joutuu kiireessä tekemään monen ihmisen töitä niin se vaikuttaa heikentävästi siihen työhyvinvointiin.” (LO4)

Myös integraatio nousi vastauksissa esiin ja osa opettajista koki, että resurssit vastata erityisoppilaiden tarpeisiin eivät ole riittävät. Eräs opettaja kritisoi integraation toteutumista käytännössä, eikä nähnyt sen sujuvaan toteutumiseen olevan tarpeeksi resursseja.

“No siitäkkin puhuttu paljon somessa pakko siitäkkin sanoa siitä kuinka integroidaan jatkuvasti ja heitellään tonne luokkaan ja sitten pitäis siellä koittaa pärjätä ja erityisopettajalla on tietty resurssi ja ynnä muuta ja kyllähän sen nyt on vaan ikävä kyllä ihan täys fakta että ne integraatio oppilaat osittain kärsii siitä ja sitent ne oppilaat jotka siellä pärjää ja joilla ei oo tuen tarvetta niin nekin siitä kärsii ku kaikki yrittää pärjäää keskenään ja selviytyä ja ei oo tähänkään resursseja.” (LO 1)

“Käyttäytymisen puolen tuen tarvitsijoita ja oppimisen puolen tuen tarvitsijoita on luokassa resursseihin nähden liian paljon.” (LO 5)

Opettajat kertoivat myös, että resurssien puutteen vuoksi tukea ei ole saatavilla oppilaiden lisäksi myöskään heille itselleen. Osa opettajista kertoi, että heidän on pärjättävä yksin, eikä apua ole aina tarjolla. Työtaakan kantaminen yksin koettiin raskaana tehtävänä.

“Apua ja tukea ei tietenkään saa koska ite siellä pitää pärjätä koska ei oo resursseja koska ei oo mahdollisuuksia , koska mmm joo...” (LO 1)

“Myös se että tällä hetkellä tota työtä tekee aika yksin ettei oo rinnakaisluokkaa ollenkaan eli oon ainut ykkösluokan opettaja ni ei pysty yhtään sitä työtaakkaa jakaan tai suunnitteleen opetusta yhdessä tai pitään yhteisiä oppitunteja niin työtä tekee tällä hetkellä aika yksin.” (LO 5)

Kiire. Toiseksi työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi aineiston teemoittelussa nostimme kiireen. Suurin osa haastatelluista opettajista nosti kiireen esiin työhyvinvointiin vaikuttavana asiana. Kiire saattaa johtua suurelta osin työmäärästä, mutta luokanopettajat puhuivat kiireestä niin useassa kohdassa, että päätimme

nostaa kiireen esiin omana työhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Eräs opettaja totesi työn tauottamisen olevan vaikeaa ja vertasi tilannetta myös muihin ammatteihin.

“Päivän aikana ei välttämättä ehdi pitää taukoja että kun esimerkiksi ruokailukin on semmosta että on siinä valvomassa ettei ole mitään ruokataukoa niinkuin jossain työpaikassa voisi olla ja välituntisin menee aikaa erilaisiin selvittelyä vaativiin tilanteisiin ja muihin juokseviin asioihin.” (LO 3)

“No kiire ainakin tulee mieleen heikentävästi vaikuttavana.” (LO 4)

Opettajat kertoivat kiireen lisäävän ylimääräistä stressiä, mikä osaltaan heikentää työhyvinvointia. Asioiden kasaantumisen kiireen takia koettiin myös vaikuttavan työhyvinvointiin heikentävästi.

“Ny tää on ollu vähä kiireisempää tässä vuodenvaihteen jälkeen, mutta tuotaniin semmonen ylimääräinen ressi tai jos on kauhee kiire ja on tuhat asiaa yhtä aikaa, et ne on nyt varmaa semmosia mitkä eniten vaikuttaa.” (LO 2)

Työmäärä. Kolmanneksi työhyvinvointiin heikentävästi vaikuttavaksi luokaksi muodostui työmäärä. Liian suuri työmäärä loi edellä mainittua kiirettä ja työstressiä. Luokanopettajien vastauksista nousi selkeästi esiin, että työmäärää kasvattaa monet varsinaisen opetustyön ulkopuolella tapahtuvat asiat, kuten kodin ja koulun välinen yhteydenpito. Lisäksi luokanopettajat kertoivat, että heiltä vaaditaan paljon muutakin kuin vain oppilaiden opettamista ja opetuksen suunnittelua.

“Siis meiltä vaaditaan paljon öö pitäs tehdä kaikkea, mä oon oppilaskunnanhallituksessa ja mä oon liikuntavastaavana ja ja pitäs olla hyvinvointi tiimissä ja pitäis hoitaa kaikkea.” (LO 1)

“Kodin ja koulun ja oikeastaan muidenkin koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön menee välillä tosi paljon aikaa mikä on sitte pois jostakin muusta.” (LO 3)

Oppilaiden häiriökäyttäytyminen. Aineiston analyysissä neljänneksi työhyvinvointiin heikentävästi vaikuttavaksi tekijäksi nousi oppilaiden häiriökäyttäytyminen. Useampi haastateltu opettaja kertoi oppilaiden häiriökäyttäytymisen vaikuttavan heikentävästi työhyvinvointiinsa. Opettajia kuormitti esimerkiksi se, että oppilaiden käytöshäiriöiden kanssa menee niin paljon aikaa, että varsinaiseen opetustyöhön on hankala päästä käsiksi.

“Jos siellä on 20 oppilasta niin 19 ei pysty kuunnella ja ehkä se 1 on opetettu siihen että voi istua hiljaa ja kuunnella paikallaan. Siellä halailaan pulpettia.. me lähetään siis niin perusteista siellä koulussa... että sä istut PAIKALLAS, nii se on ihan äärimmäisen raastavaa.” (LO 1)

Toisaalta häiriökäyttäytymisestä johtuvien tilanteiden selvittely koettiin ylipäänsä itsessäänkin raskaaksi ja voimavaroja vieväksi. Oppilaiden häiriökäyttäytymisestä johtuvien toimenpiteiden nähtiin aiheuttavan paljon lisätyötä erilaisten tahojen muun muassa huoltajien, kuraattorin, terveydenhoitajan ja muiden koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämän koettiin kuluttavan sekä paljon aikaa että opettajan voimavaroja.

“Oppilaiden häiriökäyttäytyminen on myös mikä välillä hetkellisesti vaikuttaa myös siihen omaan työhyvinvointiin ja jaksamiseen.” (LO 3)

“Tosi paljon menee voimavaroja siihen että selvittelee niitä tilanteista siellä koulupäivän aikana niin sen lisäksi voimavaroja menee siihen kun koulupäivän jälkeen siihen kun niistä tilanteista raportoi huoltajille ja niitä mahdollisesti raportoi myös kuraattorin tai terveydenhoitajan tai sitten ihan koulun ulkopuolisten tahojen kanssa moniammatillisesti ja koen että se myös heikentää tällä hetkellä sitä työhyvinvointi.” (LO 5)

5.3.1 Työstressi

Hakanen (2006) esittää mallissaan (ks. kuvio 2.) työhyvinvoinnin ulottuvuuksissa myös työstressin ja työhön leipääntymisen työhyvinvointiin vaikuttavina ulottuvuuksina. Haastattelukysymyksissä kysyimme haastatelluilta luokanopettajilta, ovatko he kokeneet työstressiä ja mikä sitä mahdollisesti aiheuttaa. Vastauksista kaikki olivat kokeneet työstressiä. Useat vastaajat nostivat työstressin esiin, kun kysyimme, mitä Hakasen (2006) työhyvinvoinnin ulottuvuuksista haastateltavat kokevat muita useammin ja vahvemmin työssään. Työstressiä aiheuttavat tekijät olivat vastauksissa pitkälti samoja kuin työhyvinvointiin heikentävästi vaikuttavat tekijät eli resurssit, kiire, työmäärä ja oppilaiden häiriökäyttäytyminen.

”Tällä hetkellä koen aika voimakastakin työstressiä ja siihen vaikuttaa aikalailla ne samat tekijät jotka mainitsin tossa aikasemmin työhyvinvointia heikentäväksi tekijöiksi eli oppilaiden huonon käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn haasteet liian vähäiset resurssi yhteistyön ja kollegoiden tuen puute ku ei pysty pitää niin paljon yhteisopettajuutta kun haluaisi eli aika samoja tekijöitä kun mitä jo mainitsinkin siinä aikaisemmin.” (LO 5)

Näiden tekijöiden lisäksi opettajat mainitsivat vastauksissaan muutamia yksittäisiä tilanteita ja tapauksia, jotka ovat aiheuttaneet stressiä. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi haastavat kohtaamiset vanhempien kanssa sekä muun muassa oppilaiden lääkityksestä vastuun ottaminen. Opettajien vastauksista näkyi vastuuntuntoisuus ja opettajan laaja työnkuva.

”Joskus haastavat tilanteet huoltajien kanssa voi aiheuttaa hetkellistä stressiä jos ollaan esimerkiksi todella eri mieltä jostakin tilanteesta huoltajien kanssa tai oppilaasta ja esimerkiksi hänen tarvitsemastaan tuesta ja oon joutunut esimerkiksi semmoseen palaveriin missä vanhemmat on ollu paikoin tosi hyökkäviä ja epäasiallisia.” (LO 3)

”Saattaa sitten herätä yöllä et miettii muistinkohan mä hoitaa tän ja laitinkohan mä sille viestiä ja ainii mä en muista muistinko varmistaa et se ottaa sen astma piipun mukaan kotiin, kun tarvii tuosta lääkityksestäkin nykyään huolehtia.” (LO 1)

5.3.2 Työhön leipääntyminen

Työhön leipääntymisen kokemuksia ei noussut vastauksissa esiin yhtä paljon kuin kokemuksia työstressistä. Useampi opettaja kertoi, ettei ole juurikaan kokenut työhön leipääntymisen tunnetta. Kysymykseen, koetko jotain edellä mainituista (työtyytyväisyys, työn imu, työstressi ja työhön leipääntyminen) muita useammin ja vahvemmin työssäsi ja jos koet, osaatko sanoa miksi, kukaan haastatelluista opettajista ei nostanut erikseen esiin työhön leipääntymistä. Eräs opettajista kertoi kuitenkin kysymykseen vastatessaan, että on harkinnut alan vaihtoa ja sitä, että voisi tehdä muutakin.

“Väsymys aiheuttaa ja sit semmonen ylenpalttinen stressi, että silloin tulee eniten semmosia ajatuksia että voishan sitä kyllä muutakin tehdä elämällä kun tätä hommaa, mutta tuota eioo kyllä vielä... viime vuonna oli lähellä että oisin niiku oisin vähä ja niiku ja ajattelinkin että vaihan alaa, mutta ei se sit kuitenkaa niinku niin pitkälle menny.” (LO 2)

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimushypoteesin mukaisesti uskoimme, että luokanopettajien työhyvinvointi ei ole kovin hyvällä tasolla ja opettajien työssä jaksamisen suhteen saattaa olla haasteita. Tutkimustulosten mukaan enemmistö opettajista koki kuitenkin työhyvinvointinsa olevan tällä hetkellä hyvällä ja riittävällä tasolla, vaikka joukossa oli myös opettajia, jotka eivät näin kokeneet. Tulos on myönteinen ottaen huomioon viimeaikaisen keskustelun opettajan työn kuormittavuudesta ja esimerkiksi työmäärän kasvusta ja näiden tekijöiden vaikutuksista työhyvinvointiin (esim. Golnick & Ilves, 2021; Niemi 2023). Työhyvinvointia on aikaisemmin tutkittu enimmäkseen työuupumuksen, sairastavuuden, stressin ja pahoinvoinnin näkökulmista (Hakanen, 2004). Tästä syystä meitä kiinnosti, nouseeko opettajien vastauksissa esiin myös myönteisempiä kokemuksia työhyvinvoinnista.

Tulokset osoittivat, että työhyvinvoinnin kokemus on hyvin vaihteleva. Yksi haastateltu opettaja koki työhyvinvointinsa olevan tällä hetkellä hyvällä tasolla, mutta kertoi miettineensä edellisenä vuonna alanvaihtoa. Tämä saattaa kertoa, että opettajan työhyvinvointiin voi vaikuttaa vahvasti esimerkiksi tämänhetkinen opetusryhmä tai ajankohtainen maailmantilanne, mikä varmasti heijastuu oppilaiden ja opettajien kautta myös koulumaailmaan. Koronapandemia ja maailmanpoliittisen tilanteen seuraukset ovat vaikuttaneet ihmisten hyvinvointiin viime vuosina, eikä koulumaailma ole tästä poikkeus.

Työhyvinvoinnin käsite on laaja ja tuloksissa nousi esiin niin henkiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen kuin fyysisenkin hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä Otalan & Ahtosen (2005) työhyvinvoinnin mallin mukaisesti. Tulosten mukaan muun muassa vapaa-ajan, sosiaalisten suhteiden ja yöunien merkitys on suuri opettajien koetulle työhyvinvoinnille. Tämä osoittaa työhyvinvoinnin olevan luonnollisesti yhteydessä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, eikä ainoastaan työpaikalla tapahtuviin asioihin. Tässä tutkimuksessa työhyvinvointia edistäviksi

tekijöiksi muodostui tulosten mukaan työyhteisö ja kollegat, oppilaat, esihenkilön rooli ja vapaa-aika, mitkä ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa (esim. Soini ym., 2008, Kauppi, 2022).

Luokanopettajan ammatti on varsinkin ajoittain hyvin kuormittava. Perustyö vaatii paljon suunnittelutyötä, mutta työnkuvaan liittyy paljon erilaisia liikuvia osia sillä, oppilasaines on hyvin heterogeeninen. Oppilaat ja heidän kanssaan koetut vuorovaikutustilanteet nousivat tässä tutkimuksessa aikaisempien tutkimusten tavoin (esim. Collie ym., 2015) esiin sekä työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä että työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Oppilaiden tarpeet ovat keskenään erilaisia ja opettajan työn kuormittavuuteen ja siten myös koettuun hyvinvointiin vaikuttaa olennaisesti oppilaiden tuottamat haasteet. Odotetusti resurssien puute vaikutti lisäävän opettajien kokemaa työstressiä, joka vaikuttaa työhyvinvointiin kielteisesti. Inklusio ja integraatio ovat esiintyneet aktiivisesti viime aikojen koulumaailmaa koskevassa keskustelussa ja varsinkin integraation haasteet nousivat esiin myös tämän tutkimuksen aineistossa. Työhyvinvointi on subjektiivinen kokemus ja tässä tutkimuksessa koetussa työhyvinvoinnissa oli selkeitä eroja vastaajien välillä. Tässä tutkimuksessa työhyvinvointia heikentäviksi tekijöiksi tulosten mukaan nousivat resurssit, kiire, työmäärä ja oppilaiden häiriökäyttäytyminen. Nämä tekijät liittyvät vahvasti toisiinsa ja toisinaan lienee vaikeaa määritellä, mikä tekijöistä on syy ja mikä seuraus. Esimerkiksi oppilaiden häiriökäyttäytyminen lisää usein opettajan työmäärää, mikä saattaa johtaa kiireeseen ja sen myötä heikentää työhyvinvointia. Toisaalta on mahdollista, että kiire vaikuttaa opettajan työn laatuun jo lähtökohtaisesti, mikä lisää muun muassa oppilaiden häiriökäyttäytymistä.

Tutkimuksen tekemisessä hyödynsimme Hakasen (2006) mallia työhyvinvoinnin ulottuvuuksista. Osa haastattelukysymyksistä muodostui mallin pohjalta liittyen opettajien kokemuksiin työn imusta, työtyytyväisyydestä, työhön leipääntymisestä ja työstressistä. Malli sopeutui mielestämme hyvin havainnollistamaan opettajien hallitsevia tuntemuksia työhyvinvointiin liittyen. Toisaalta edellä mainittujen termien kysyminen haastatteluissa saattoi ohjata opettajia vas-

taamaan tietyllä tavalla ja tällä tavoin mahdollisesti rajasi vastaukset työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä tiettyyn muottiin. Muidenkin tekijöiden kuin työn imun, työtyytyväisyyden, työhön leipääntymisen ja työstressin kokemista olisi erilaisella lähestymistavalla ollut mahdollista selvittää.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tutkijoiden oma asema tulee vahvasti ilmi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille, että tutkijoilla itsellään on yksi tutkimuksen oleellisimmista rooleista ja samalla tutkijat itse ovat eräänlaisia tutkimusvälineitä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2016) mainitsevat myös, että tutkijalla itsellään on vaikutusta niin tutkimuksen tuloksiin kuin koko tutkimusprosessiinkin. Tarvittavien tulkintojen toteuttamiseen ja johtopäätösten syntyyn vaikuttaa vääjäämättömästi tutkijan omat arvot, joten objektiivisuuden ensiluokkainen saavuttaminen on lähes mahdotonta (Hirsjärvi ym., 2016; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaikka tutkimuksessamme teorialla oli vaikutusta tutkimusaineistosta nousseisiin teemoihin, tutkimuksen luotettavuutta lisää kuitenkin se, että pyrimme olemaan mahdollisimman objektiivisiä aineistoa analysoidessa. Tällä mahdollistimme sen, että todelliset aineistosta esille nousevat asiat tulivat varmasti näkyviksi. Tämän ohella tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että molemmat analysoivat aluksi aineiston yksin, jolloin vertaisarviointia syntyi automaattisesti. Lisäksi tekemämme havainnot ja tulkinnat muodostuneista teemoista ja alustavista työhyvinvointia edistäväistä ja heikentävistä tekijöistä olivat yhtäläisiä, mikä lisää analysoinnin luotettavuutta. Toisaalta itse parityöskentelyllä oli myös luotettavuuteen positiivinen vaikutus, koska se mahdollisti yksityiskohtaisemman aineiston tarkastelun sekä yhteistyön tarkempien pohdintojen ja tulkintojen osalta.

Tutkimuksemme fenomenologinen lähestymistapa tuo oman haasteensa, koska tutkimuksen avulla saatu tieto perustuu yksittäisiin tilanteisiin ja tässä tapauksessa henkilöiden omiin kokemuksiin työhyvinvoinnista (Tökkäri, 2018).

Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimuksemme tarkoituksena ei ollut luoda yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä (Alasuutari, 2012). Tutkimuksemme osallistujien ollessa luokanopettajia, voimme Tökkärin (2018) mukaisesti muodostaa johtopäätöksiä, sillä haastateltavat omaavat yhteisiä piirteitä.

Tutkimuksemme luotettavuuden näkökulmasta pitää pohtia, toivatko vastaajat aidosti esille omia kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. Pyrimme tekemään haastattelutilanteista mahdollisimman miellyttävät haastateltaville ja annoimme mahdollisuuden tutustua etukäteen haastattelukysymyksiin. Lisäksi yritimme luoda haastattelukysymyksistä mahdollisimman selkeät painottamalla tutkittavien omia kokemuksia, jotta haastateltavat toisivat esille yleisten käsityksiensä sijasta yksinomaan omia henkilökohtaisia kokemuksiaan. Kokemukset ovat haastateltavien henkilökohtaisia heidän itsensä muodostamia tuntemuksia, kun taas käsitykset ovat mahdollisesti syntyneet muiden henkilöiden ja yhteisöjen vaikutuksesta. (Laine, 2015.) Luokanopettajien vastaukset olivat selvästi heidän kokemuksiansa pohjautuvia ja vastausten tarkempi kriittinen tarkastelu kokemusten ja näkemysten välillä ei ollut tarpeellista. Olimme varautuneet esittämään tarkentavia kysymyksiä väärinymmärrysten välttämiseksi, mutta vastoin ennako-odotuksia niille ei haastattelujen aikana ilmaantunut tarvetta. Tämä oli luotettavuuden kannalta hyvä asia, sillä Laineen (2015) mukaan haastattelussa pitäisikin tavoitella tilannetta, jossa tutkijan ei tarvitse enää asetella kysymyksiä uuteen muotoon. Haastattelujen kysymykset ja tarkasteltavat teemat eivät olleet luonteeltaan arkaluontoisia ja haastateltavien ei tarvinnut paljastaa itsestään mitään äärimmäisen henkilökohtaisia asioita. Tämä vaikuttaa positiivisesti haastattelujen luotettavuuteen, sillä pelkästään haastattelutilanne saattaa säädellä haastateltavien vastauksia ja rehellisten vastausten saavuttaminen voi tulla sen myötä uhatuksi (Patton, 2002; Hirsjärvi & Hurme, 2010).

Aaltio ja Puusa (2020) korostavat, että tutkimus, jossa fenomenologia on läsnä, olisi tärkeää tuoda esille aineistosta syntyneet teemat ja esitellä ne todenmukaisesti. Yritimme esitellä mahdollisimman selkeästi tutkimuksemme aineiston analysoinnin ja sen erinäiset vaiheet sekä taulukon avulla tuoda esille

teemoittelun tuotoksena muodostuneita teemoja. Tällä tutkimusprosessin tarkalla esittämisellä on luotettavuutta tukeva vaikutus, koska se tekee tutkimuksen toistamisen mahdolliseksi (Hirsjärvi ym., 2016). Tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös se, että tulosten raportoinnissa saamme vastaajien äänen kuuluvaksi todenmukaisesti suorilla sitaateilla, mitkä tukevat myös osaltaan tekemiämme havaintoja ja tutkimuksen tuloksia. (Hirsjärvi & Hurme, 2010). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille sitaattien merkitystä tutkimuksen todenmukaisuuden ja läpinäkyvyyden kannalta. Niin kuin aikaisemmin mainitsimme, hermeneutiikan osuus näkyy tutkimuksessamme haastateltavien kokemusten tulkitsemisen kautta. Tökkäri (2018) korostaa, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijalla pitää olla osaamista kokemusten tulkitsemisessä. Kokemusten tulkitseminen yritettiin jättää mahdollisimman vähäiseksi, jotta se ei vaikuttaisi tuloksiin väärentävästi. Luotettavuuden kannalta oli kuitenkin äärimmäisen hyvä, että aluksi yksin tekemämme tulkinnat olivat yhtäläisiä keskenään, joten tekemiemme tulkintojen virhemarginaali pienentyi.

Vaikka tutkimuksemme luotettavuutta lisää ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja toteuttamamme testihaastattelu (Aspers, 2009), on syytä pohtia, oliko haastattelujen suorittamisen ajankohdalla millainen vaikutus tutkimuksen tuloksiin. Toteuttamalla haastattelut marraskuun lopussa tai vaihtoehtoisesti toukokuun alussa, jolloin luokanopettajilla on takana pidempi työjakso ilman pitkää lomaa, voisi vaikuttaa jollakin tavalla tutkittavien vastauksiin ja sitä kautta tutkimuksen tuloksiin. Myös aineistomme koko oli suhteellisen pieni ja vaikka tutkittavien vastauksista muodostui selvästi yhteneväisiä teemoja. Luotettavuuden kannalta olisi ollut hyvä, jos aineistoa olisi vielä kylläännytetty muutamilla lisähaastatteluilla. Tällä olisi voitu selvittää, tuottavatko vastaajat vielä uutta tietoa tutkittavasta aiheesta vai alkaako aineisto toistaa itseään (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Eskola & Suoranta, 2014).

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Luokanopettajien työhyvinvointi on tärkeä pitää hyvällä tasolla, jotta opettajat pysyisivät alalla mahdollisimman pitkään. Tämä pro-gradu -tutkielma antoi samansuuntaisia tuloksia luokanopettajien työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä kuin aikaisemmat tutkimukset. Tutkimuksemme otos oli kuitenkin suhteellisen pieni ja tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tutkia luokanopettajien työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä myös kvantitatiivisesti. Opetusalan työolobarometri antaa tietysti viitteitä ongelmista, kuten työmäärän kasvun jatkumisesta (Golnick & Ilves, 2021). Olisi kuitenkin erittäin hyvä selvittää suurella otannalla, mistä esimerkiksi kasvanut työmäärä oikeasti johtuu ja mitkä tekijät siihen ennen kaikkea vaikuttavat. Tämä voisi ohjata päättäjiä oikeaan suuntaan pohdittaessa, millaisilla toimenpiteillä ongelmiin on mahdollista puuttua.

Kvalitatiivisesti toteutettu ja otokseltaan suuri tutkimus voisi myös antaa viitteitä siitä, onko asioita tehty ja tekemässä oikeaan suuntaan valtakunnallisella tasolla. Esimerkiksi oppilaiden ohjaaminen ilman riittävää tukea eli toisin sanoen resurssien puute ja oppilaiden moninaiset tuen tarpeet nousivat esille meidän tutkimuksessamme, niin kuin myös Lerkkasen ym. (2020) toteuttamassa tutkimuksessa työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä. Olisikin mielenkiintoista selvittää, onko esimerkiksi inklusion nykyinen toteutus oikeanlainen, jotta opettajien työmäärä pysyisi kohtuullisena ja ennen kaikkea opetuksen laatu voitaisiin säilyttää hyvällä tasolla. Lisäksi voidaan pohtia, olisiko koulutuksen määrärahoja kasvattamalla ja sitä kautta henkilöstöresursseja lisäämällä positiivinen vaikutus niin oppilaiden oppimiseen kuin opettajien jaksamiseen ja opetuksen laatuun.

Oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja sen aiheuttamat ongelmat nousivat tutkimuksessamme esille. Häiriökäyttäytymisenä voidaan pitää myös opettajien kokemaa epäasiallista kohtelua ja väkivaltaa, jotka olivat myös lisääntyneet vuoden 2021 opetusalan työolobarometrin mukaan (Golnick & Ilves, 2021). Olisikin

mielenkiintoista tutkia, miten ja millaista häiriökäyttäytymistä ilmaantuu niin alakoulussa kuin yläkoulussa. Lisäksi olisi erittäin kiinnostavaa tietää, kokevatko opettajat voivansa puuttua tarpeeksi hyvin sen kitkemiseksi. Näiden ohella voidaan selvittää, mitä toimenpiteitä opettajat käyttävät häiriökäyttäytymisen kitkemiseksi ja onko heillä jotain ehdotuksia, miten siihen voitaisiin tulevaisuudessa paremmin puuttua. Mikäli jatkuvaa häiriökäyttäytymistä pystyttäisiin vähentämään, luokanopettajien työhyvinvointi todennäköisesti paranisi, mutta tärkeämpi positiivinen vaikutus sillä olisi itse opetukseen. Tämän tutkimuksen perusteella olisi aiheellista selvittää, voisiko henkilöstöresursseja lisäämällä olla vaikutusta opettajien työhyvinvointiin ja, olisiko sillä positiivinen vaikutus sitä kautta myös oppimistuloksiin.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). *Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon?* Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177–188). Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Aspers, P. (2009). Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach (The Cologne Seminars). Teoksessa *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. 9:2. (s. 1–12). doi: 10.1080/20797222.2009.11433992
- Baptiste, N. (2008). Tightening the link between employee wellbeing at work and performance: A new dimension for HRM, *Management Decision* 46 (2), 284–309.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265–269.
- Chaudhuri, S., Muhonen, H., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2022). Teachers' focus of attention in first-grade classrooms: exploring teachers experiencing less and more stress using mobile eye-tracking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 1076–1092.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri 2021*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
- 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.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology, 43*(6), 495-513.
- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2005). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työ ja ihminen: Tutkimusraportti 27. Helsinki: Helsingin yliopisto ja Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. *Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29-42.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R., & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal

initiative and work-unit innovativeness. *Journal of vocational behavior*, 73(1), 78–91.

Hakanen, J. & Perhoniemi, R. (2012). *Työn imun ja työuupumuksen kehityskulut ja tarttu- minen työtoverista toiseen*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Kirjayhtymä Oy.

Juuti, P. & Salmi, P. (2014). *Tunteet ja työ: Uupumuksesta iloon*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Juuti, P. & Vuorela, A. (2015) *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. Juva: PS-kustannus.

Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V., Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos. Helsinki.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Kinnunen, U. (2019). Työstressi ja siitä palautuminen: Katsaus alan tutkimuksen kehitykseen. *Mihin työelämä on menossa?: Tutkimuksen näkökulmia*.

Kumpulainen, K. (2013). *Henkilöstön työssä koettu hyvinvointi: Pitkittäisseuranta muuttuvassa koulutusorganisaatiossa*. (Doctoral dissertation, Itä-Suomen yliopisto).

- Laine, P. (2013). *Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdot tutkimassa*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja - ser. C Osa - Tom. 372. Turku: Turun yliopisto.
- Laine, T. (2015). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim). *Ikkunoita. tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 29-51). PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29 – 50.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York:Springer.
- Lehto, A-M. & Sutela, H. (2008). *Työolojen kolme vuosikymmentä: Työolotutkimusten tuloksia 1977–2008*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. M., & Jögi, A. L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja.
- Luukkainen, O. (2004). *Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K., & Ilves, V. (2018). *Opetusalan Työolobarometri 2017*. [Working Conditions Barometer for Teaching in 2017]. OAJ julkaisusarja, 5.

- Manka, M.-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum pro.
- Makasheva, N. P., Gromova, A. S., Ishtunov, S. A., Burykhin, B. S., & Makasheva, Y. S. (2016). The problem of professional burnout in stress management.
- Marjala, P. (2009). *Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina - narratiivinen arviointitutkimus*. Oulu: Yliopistopaino.
- Metsämuuronen, J. (2001). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Moilanen, P. & Räihä P. (2016). *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Mäkikangas, A., & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. In A. Mäkikangas, S. Mauno, & T. Feldt (Eds.), *Tykkää työstä : Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (pp. 103-125). PS-kustannus
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Niemi, L. (2023). *Opettajat kertovat ongelmista, joiden takia he harkitsevat alan vaihtoa*. Helsingin Sanomat. Luettu 2.2.2023.
- <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009305514.html>

- Nyman, H. ja Kiviniemi, M. (2011). *Katsaus eläketurvaan vuonna 2010*. Helsinki: Eläketurvakeskus. (20)
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Opettajalehti. Korkeakivi, R. (Helmikuu 2023). Into palasi, uupumus jäi. *Opettajalehti*, 12-14.
- Otala, L. & Ahonen, G. (2005). *Työhyvinvointi tuloksen tekijänä*. Helsinki: WSOY.
- Paasivaara, L. (2009). *Työnsä kokoinen ihminen*. Helsinki: Tammi.
- Pahkin, K., Vanhala, A., & Lindström, K. (2007). Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen. *QPS Nordic-ADW-Monitoring Age Diverse Workforce*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, Kalifornia: Sage.
- Perkiö-Mäkelä, M., Hakanen, J., & Hirvonen, M. (2012). Työkyky, työn imu ja työssäjatkamisajatukset. Teoksessa T. Kauppinen & M. Perkiö-Mäkelä (toim.) *Työ, terveys ja työssäjatkamisajatukset* (s.101-120). Työterveyslaitos.
- Pietiläinen, J. 2016. Opettajien arki on karu: kiusaamista, ylitöitä ja rankkaa byrokratiaa – Jaksaisitko itse tätä? *Helsingin Uutiset*. Luettu 2.2.2023.
<https://www.helsinginuutiset.fi/paikalliset/1559024>

Puusa, A., Juuti, P. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. .
Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 103–117). Gaudeamus.

Pöyhönen, T. (1987). Työtyytyväisyyden rakentuminen. Teoksessa Lindström, Kari – Kalimo, Raija (toim.): *Työpsykologia terveys ja työelämän laatu*. Helsinki: Työterveyslaitos. 127-141.

Rauramo, P. (2004). *Työhyöinnin portaat*. Helsinki: Edita.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational and child psychology*, 29(4), 8.

Rogozinsky, D. (2018). Teachers: What to do if you're the one who's bored in class.

Räisänen, T. (1996). Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31. Väitöskirja.

Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S. Tossavainen, K. (2015). Occupational well-being of school staff experiences and results from an action research project realised in Finland and Estonia in 2009–2014. Itä-Suomen yliopisto.

Salovaara, R., & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-19.

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education* 97, 103221.

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X20314128?token=580A84390677B0C65CE07CB28DB965D97050384307E0597EEA3855569C111FC27B>

[D35FC802F8F05FBE95A1CF7FE38CD9&originRegion=eu-west-1&originCreation=20230117074113](https://doi.org/10.1080/00140139.2023.2011707)

- Schaufeli, W. (2018). Work engagement in Europe: Relations with national economy, governance and culture. *Organizational Dynamics*, 47(2), 99.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Seinä, S. (2009). Stressistä työhyvintoihin. Teoksessa Helander, J. (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Selcuk, D. (2020). The Role of Self-Efficacy in Job Satisfaction, Organizational Commitment, Motivation and Job Involvement. *Eurasian Journal of Educational Research* 85, 205–224. DOI: 10.14689/EJER.2020.85.10
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education: An International Journal* 21 (5), 1251–1275.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of

belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27, 1029–1038. DOI: 10.1016/j.tate.2011.04.001

Soini, T., Pietarinen, J. Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008, 244-257. Luettu 11.1.2023.
<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93841/52519>

TENK. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Työturvallisuuskeskus. Työhyvinvointi. Luettu 29.1.2023
<https://ttk.fi/tyoturvallisuus/tyohyvinvointi/>

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI*. (s. 64–84). Lapland university press.

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

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and teacher education*, 43, 99-109.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>

Vesterinen, P. (2006). "Aamulla, kun heräät, sinulla on hyvä mieli lähteä töihin..." Teoksessa Vesterinen, P. (toim.) *Työhyvinvointi ja esimiestyö*. Helsinki: WSOYPro

- Virolainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: Books on Demand.
- Yrttiaho, R. & Posio, S. (2021). Opettajan hyvinvointikirja. *Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. PS-kustannus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Weziak-Bialowolska, D., Bialowolski, P., Sacco, P. L., VanderWeele, T. J., & McNeely, E. (2020). Well-being in life and well-being at work: Which comes first? Evidence from a longitudinal study. *Frontiers in Public Health*, 103.
- Wiegand, M., Chen, Y., Hurrell, J., Jex, A., Nakata, E., Nigam, E., Tetrick, E. (2012). A consensus method for updating psychosocial measures used in niosh health hazard evaluations. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 54(3), 350–355.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelukysymykset:

1. Millaiseksi kuvailisit työhyvinvointiasi tällä hetkellä?
2. Millaisten tekijöiden koet vaikuttavan myönteisesti työhyvinvointiisi tällä hetkellä?
3. Millaisten tekijöiden koet vaikuttavan työhyvinvointiisi heikentävästi?
4. Koetko työhyvinvointisi olevan riittävällä tasolla jaksamisesi kannalta?
5. Oletko kokenut työssäsi työstressiä? Jos olet mikä sitä aiheuttaa?
6. Oletko kokenut työssäsi työhön leipääntymistä? Jos olet mikä sitä aiheuttaa?
7. Oletko kokenut työssäsi työtyytyväisyyttä? Jos olet mikä sitä aiheuttaa?
8. Oletko kokenut työssäsi työn imua? Jos olet niin mitkä sitä tuottavat tai mikä sitä aiheuttaa?
9. Koetko jotain edellä mainituista muita useammin ja vahvemmin työssäsi?
Jos koet, osaatko sanoa miksi?