

**Kollegiaalisen tuen yhteys luokanopettajien kokemaan  
työn merkityksellisyyteen**

Anu Paukkunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Paukkunen, Anu. 2023. Kollegiaalisen tuen yhteys luokanopettajien kokemaan työn merkityksellisyyteen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 27 sivua.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, missä määrin kollegiaalinen tuki on yhteydessä luokanopettajien kokemaan työn merkityksellisyyteen. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien työkokemuksen yhteyttä kollegiaaliseen tukeen ja työn merkityksellisyyteen. Tutkimuksessa käytetty aineisto on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta. Tässä tutkimuksessa käytettiin keväällä 2022 sähköisellä kyselylomakkeella kerättyä aineistoa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 338 luokanopettajaa. Aineiston analyysissa hyödynnettiin Spearmanin korrelaatiokertoimia sekä lineaarista regressioanalyysiä.

Tulokset osoittivat, että kollegiaalinen tuki oli positiivisesti yhteydessä luokanopettajien kokemaan työn merkityksellisyyteen. Luokanopettajien työkokemuksella ei ollut tulosten mukaan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä koettuun kollegiaaliseen tukeen tai työn merkityksellisyyteen. Tulokset vahvistivat jo olemassa olevaa tutkimustietoa kollegiaalisen tuen yhteydestä työhyvinvointiin työn merkityksellisyyden näkökulmasta.

Tulosten kautta voidaan lisätä ymmärrystä kollegiaalisen tuen merkityksestä jo opettajankoulutuksessa. Opiskelijoiden ymmärrystä työn merkityksellisyydestä voidaan lisätä jo opintojen aikana. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia, mitkä tekijät ovat vahvemmin yhteydessä työn merkityksellisyyden kokemiseen tai mihin työhyvinvoinnin osiin kollegiaalisella tuella on vahvempi yhteys.

Asiasanat: kollegiaalinen tuki, työn merkityksellisyys, työkokemus, luokanopettaja

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Kollegiaalinen tuki.....	5
1.2 Työn merkityksellisyys .....	9
1.3 Tutkimuskysymykset .....	11
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>13</b>
2.1 Tutkimusaineisto.....	13
2.2 Muuttujat ja mittarit .....	13
2.3 Aineiston analyysi .....	14
2.4 Eettiset ratkaisut.....	15
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>17</b>
3.1 Muuttujien väliset korrelaatiot .....	17
3.2 Kollegiaalisen tuen yhteys työn merkityksellisyyteen.....	17
3.3 Työkokemuksen yhteys koettuun kollegiaaliseen tukeen ja työn merkityksellisyyteen.....	18
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>19</b>
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	19
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	20
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>23</b>

# 1 JOHDANTO

Kollegiaalista tukea ja yhteisöllisyyttä työkavereiden kanssa tarvitaan vahvistamaan opettajien työssä jaksamista (OAJ, 2019a). Kollegiaalisella tuella voidaan vaikuttaa niin opettajiin, oppilaisiin kuin koko koulun toimintaan (Lerang ym., 2021). Laadukas koulu tarvitsee toimiakseen hyvinvoivia opettajia (Janik, 2015). Aiempien tutkimusten mukaan opettajat pysyvät myös alalla pidempään, kun kokevat saavansa työssään kollegiaalista vuorovaikutusta ja tukea (Charner-Laid ym., 2016; Casely-Hayford ym., 2022). Kollegiaalisen tuen merkitys työhyvinvoinnin lisäämisessä on todettu useissa aiemmissa tutkimuksissa (Pyhältö ym., 2011; Shah, 2012).

Kollegiaalisen tuen on todettu tutkimuksissa vähentävän työn kuormitusta ja lisäävän opettajien työhyvinvointia (Hascher ym., 2021; Lerkkanen ym., 2020). Opettajien työhyvinvoinnista ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä on oltu pitkään tutkimuksissa kiinnostuneita. Työssä jaksaminen ja työhyvinvointi on merkityksellistä, koska ne vaikuttavat olennaisesti myös työn laatuun (OAJ, 2021). Työhyvinvointia on tutkittu paljon muun muassa työuupumuksen näkökulmasta (Minkkinen ym., 2019; Salmela-Aro ym., 2021). Tutkimuksissa on todettu monien opettajien vaihtavan alaa huonon työhyvinvoinnin vuoksi (Janik, 2015).

Vaikka opettajien työ nähdään usein kuormittavana ja haastavana, myönteinen tutkimus opettajien työhyvinvoinnista on kuitenkin lisääntynyt. Tällaisten tutkimusten keskiössä on ollut, miten voidaan vain uupumuksen ennaltaehkäisemisen lisäksi edistää opettajien työhyvinvointia. Myönteinen näkökulma työhyvinvointiin on lisännyt paljon tutkimusta opettajien työn imusta ja myöhemmin opettajien työn merkityksellisyys on noussut myös keskeiseksi temaksi tutkimuksissa. On tärkeää tutkia keinoja, joiden avulla voidaan lisätä luokanopettajien työhyvinvointia ja siten myös alalla pysymistä. Työn merkityksellisyys on yksi näkökulma opettajien työhyvinvoinnin tutkimisessa.

Opettajien ammattijärjestön (2019b) mukaan yksi keskeinen kannuste opettajan työhön on työn kokeminen merkitykselliseksi. Opettajien työn merkityksellisyttä lisää ymmärrys työn tavoitteista ja työn tekemisen merkityksestä (OAJ,

2021). Jo opettajankoulutuksessa olisi tärkeää lisätä opiskelijoiden ymmärrystä tekijöistä, jotka ylläpitävät ja mahdollisesti edistävät työn merkityksellisyyden kokemusta. Koska työn merkityksellisyydestä on tehty vasta vähän tutkimusta, voidaan esimerkiksi pohtia, onko opettajien työn merkityksellisyyttä pidetty aiemmin itsestäänselvytenä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vahvistaa aiempaa tutkimusta kollegiaalisen tuen yhteydestä opettajien työhyvinvointiin työn merkityksellisyyden näkökulmasta. Opettajien kollegiaalista tukea työhyvinvoinnin näkökulmasta on tutkittu aiemmissa tutkimuksissa jonkin verran. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu kollegiaalisen tuen yhteys myönteisiin tekijöihin kouluympäristössä, niin opettajien keskuudessa kuin laajemmin (Kelchtermans, 2006; Pyhälto ym., 2011). Tässä tutkimuksessa tutkitaan kollegiaalisen tuen yhteyttä opettajien työn merkityksellisyyden kokemiseen. Aikaisemmissa kollegiaalista tukea ja työn merkityksellisyyttä käsittelevissä tutkimuksissa kollegiaalisuuden merkitystä työn merkityksellisyyden kokemisessa on sivuttu (Minkkinen ym., 2020; Soini, 2012).

Työn merkityksellisyyden lisäksi tässä tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien työkokemuksen yhteyttä kollegiaaliseen tukeen ja työn merkityksellisyteen. Monet aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet tutkimaan uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemuksia kollegiaalisesta tuesta sekä työn merkityksellisyydestä tai vertailleet eri uravaiheessa olevien opettajien kokemuksia (Bullough & Hall-Kenyon, 2011; Charner-Laid ym., 2016; Thomas ym., 2021).

## **1.1 Kollegiaalinen tuki**

Kollegiaalinen tuki hyödyttää niin opettajia kuin oppilaita (Aiemmissä tutkimuksissa kollegiaalista tukea on määritelty monin eri tavoin. Keskeistä monille määrittelyille on kollegiaalisen tuen yhteys opettajan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen. Harris ja Anthony (2001) määrittelevät kollegiaalisen tuen kannustavana, avoimesti kommunikoivana sekä toisten huolia ja ideoita huomioonottavana. Myös Casely-Hayfordin ja kollegojen (2022) mukaan kollegiaaliselle tuelle on ominaista sosiaalinen yhteys, tuki ja luottamus. Mäntylä (2002) määrittelee

kollegiaalisuudessa kollegoiden vastavuoroisuuden lisäksi keskeiseksi kriittisen reflektion kollegoiden välillä. Kelchtermans (2006) ja Shah (2012) määrittelevät puolestaan kollegiaalisen tuen toisia innostavaksi ja opettajien ammatillista kehittymistä edistäväksi. Lisäksi keskeiseksi näissä tutkimuksissa nousi myös kollegiaalisuuden merkitys oppilaiden oppimisen ja koko koulun laadun näkökulmasta. Shahin (2012) mukaan kollegiaalista tukea kokevat opettajat ovat lisäksi avoimempia erilaisille ideoille ja opetusmenetelmille. Myös Lerangin ja kollegoiden (2021) mukaan kollegiaalisella tuella on yhteys opettajien positiivisempiin asenteisiin. Kollegiaalisella tuella on siis yhteyttä moniin opettajuuteen liittyviin tekijöihin.

Kollegiaalisuutta ei pidetä yksiselitteisenä käsitteenä tutkimuksissa (Harris & Anthony 2001; Kelchtermans, 2006; Löfgren & Karlsson, 2016). Harris ja Anthony (2001) ovat selittäneet kollegiaalisuuden epämääräisyyttä sillä, että sanaa käytetään liikaa ja se on avoin monille tulkinnoille. Artikkelin mukaan usein ajatellaan kaikenlaisen vuorovaikutuksen lisäävän työyhteisön kollektiivisuutta. Opettajien suhteelliset kokemukset ja tunteet liittyvät kollegiaalisuuden kokemukseen (Löfgren & Karlsson, 2016). Mäntylä (2002) mukaan kollegiaalisuuden käyttämiseen tutkimuksissa tulee olla kriittinen. Ensimmäinen kritiikki kohdistuu aikaan ja resursseihin, sillä opettajien yhteistä toimintaa rajaa usein kiire sekä työssä jaksaminen. Toisena kritiikki kohdistuu kollegiaalisuuden kriittisyyteen ja epämääräisyyteen kuten Harrisin ja Anthony'n (2001) artikkelissa.

Anderson ja West (1994) määrittelevät kollegiaalisen tuen neljän osa-alueen avulla: visio, osallistuva turvallisuus, tehtävälähtöisyys ja innovaation tuki. Visio käsittää tiimin yhteiset tavoitteet ja visiot sekä niiden saavutettavuuden. Osallistuva turvallisuus tarkoittaa tiimin osallistumista päätöksentekoon eli kokevatko tiimiläiset turvalliseksi ehdottaa esimerkiksi uusia ideoita. Tehtävälähtöisyys sisältää ajatuksen sitoutumisesta saavuttaa tehtävien standardit ja seurantamenetelmien käytön. Viimeinen, innovaation tuki, tarkoittaa innovaatioiden käytännön tukemista.

Käytettäessä kollegiaalisuuden käsitettä on tärkeää erottaa yhteistyö ja kollegiaalisuus toisistaan, koska niitä käytetään usein tutkimuksissa rinnakkain

(Kelchtermans, 2006). Yhteistyössä keskeistä on yhteinen toiminta, mutta kollegiaalisuudessa keskeistä on työyhteisön suhteiden laatu (Kelchtermans, 2006; Ning ym., 2015). Laadun lisäksi keskinäinen luottamus, kunnioitus ja välittävyys kuvaavat kollegiaalisuutta (Ning ym., 2015). Kollegiaalisuus vaatii koko työyhteisön yhteisiä arvoja ja tavoitteita (Harris & Anthony, 2001). Harrisin ja Anthony'n (2001) mukaan yhteistyö on kuitenkin olennaista toimivan kollegiaalisuuden kehittymiselle, koska kaikenlainen yhteistyö lisää kollektiivista kapasiteettia työympäristössä. Lisäksi kollegoiden välinen yhteistyö lisää tietoa, taitoja sekä sitoutumista työhön. Opettajien väliset erilaiset tunteet voivat joko heikentää tai vahvistaa kollegiaalisuutta (Löfgren & Karlsson, 2016) Opettamisessa pyritään siirtymään yhä enemmän koko koulun laajuiseen yhteistyöhön ja keskusteluun kollegoiden sekä muun kouluyhteisön välillä (Harris & Anthony, 2001).

Kollegiaalisen tuen on todettu vähentävän opettajien työuupumusta ja ammatillista stressiä, ja lisäävän tyytyväisyyttä (Casely-Hayford ym., 2022; Shah, 2012). Pyhältön ja kollegojen (2011) mukaan kollegiaalisen tuen puute voi haitata opettajien työssä jaksamista. Erimielisyydet kollegoiden kesken voivat aiheuttaa opettajilla ammatillista riittämättömyyden tunnetta, kyynisyyttä ja vieraantumista työstä (Pyhältö ym., 2011). Charner-Laidin ja kollegoiden (2016) mukaan merkityksellinen ja kannustava kollegiaalinen tuki on puolestaan yhteydessä parempaan opettajien tyytyväisyyteen ja muutoksiin sopeutumiseen. Kollegiaalisella tuella voidaan lisätä työhyvinvointia edistävää työympäristöä (Casely-Hayford ym., 2022). Kollegiaalinen tuki auttaa haastavissa tilanteissa ja vähentää näin opettajien stressiä (Casely-Hayford ym., 2022).

Opettajalle voi tulla eteen muutoksia työympäristöön, jotka vaikuttavat työssä jaksamiseen. Kollegiaalisen tuen on todettu auttavan opettajia selviytymään haastavista tilanteista (Hascher ym., 2021; Thomas ym., 2021). Kollegiaalinen tuki mahdollistaa henkilökohtaista kasvua ja uusien taitojen omaksumista (Hascher ym., 2021). Myös Mäntylän (2002) tutkimuksessa kollegiaalisen tuen todetaan helpottavan opettajien epävarmuutta ja selviämistä haastavista tilanteista. Casely-Hayfordin ja kollegoiden (2022) mukaan kollegiaalinen tuki onkin yksi keskeisimmistä tekijöistä pysyä opetuslalla haasteista huolimatta. Myös

Hildenin ja kollegoiden (2023) mukaan kollegojen väliset keskustelut ja tuki ovat keskeisiä tekijöitä opettajien ammatilliseen kehitykseen ja oppimiseen.

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu kollegiaalisen tuen yhteys työhyvinvoinnin lisäksi myös opetukseen. Lerangin ja kollegoiden (2021) mukaan kollegiaalinen tuki tukee opetusta, koska opettajilla on mahdollisuus ajatusten vaihtamiseen, palautteen saamiseen ja keskusteluun erilaisista opetusstrategioista. Kollegiaalinen tuki voi siten parantaa opettajien omia asenteita ja työtyytyväisyyttä (Lerang ym., 2021).

Harris ja Anthony (2001) ovat esitelleet erilaisia tapoja edistää kollegiaalisuutta. Tavat on jaettu kolmeen luokkaan: mentorointiin, yhteissuunnitteluun ja opettajaverkostoihin. Mentoroinnin periaatteena on tarjota riittävää emotionaalista tukea uransa alkuvaiheessa oleville opettajille. Esimerkiksi erilaisten opetuksen jännitteiden selvittäminen on keskeistä kollegiaaliselle tuelle (Hilden ym., 2023). Yhteissuunnittelussa keskeistä on yhteisten tavoitteiden kautta saatava tuki opetukseen (Harris & Anthony, 2001). Opettajaverkostot tarjoavat puolestaan opettajille mahdollisuuden keskusteluihin. Shahin (2012) mukaan kollegiaalisuutta parantaa yhteisten tavoitteiden ymmärtäminen ja suunnitelma myös näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Myös Mäntylän (2002) mukaan suhtautuminen erilaisiin yhteisiin käytäntöihin kohtaan voi olla ristiriitainen, jos kollegoilla ei ole selvää yhteistä toimintakulttuuria. Hyvässä kollegiaalisuudessa opettajat ovat aidosti kiinnostuneita toistensa toiminnasta (Harris & Anthony, 2001). Tällaisessa kollegiaalisuudessa opettajien välillä ei ole kilpailua, vaan toisten onnistumisista voidaan iloita (Harris & Anthony, 2001).

Luokanopettajien työkokemuksen yhteyttä kollegiaaliseen tukeen on tutkittu jonkin verran. Aiemmissa tutkimuksissa on vertailtu muun muassa uusien ja kokeneempien opettajien kokemuksia kollegiaalisuudesta (Harris & Anthony, 2001; Pogodzinski, 2014). Pogodzinskin (2014) tutkimuksessa uusien ja kokeneempien opettajien välillä ei havaittu kollegiaalisessa tuessa. Myös kollegiaalisen tuen merkitystä keskittyen uusien opettajien osalta on tutkittu jonkin verran (Charner-Laid ym., 2016). Charner-Laidin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa havaittiin, että uusille opettajille kollegiaalinen tuki oli tärkeää ja sitä olisi



toivottu vielä lisää. Myös Thomasin ja kollegojen (2021) tutkimuksessa korostettiin uusien opettajien kokeman kollegiaalisen tuen merkitystä. Kyseisessä tutkimuksessa saatiin tuloksia siitä, että kollegiaalisella tuella oli yhteyttä haastavien tilanteiden tukemisessa.

## 1.2 Työn merkityksellisyys

Työn merkityksellisyyttä käsittelevissä tutkimuksissa käytetty teoreettinen viitekehys on Stegerin ja kollegoiden (2012) luoma Work and Meaning Inventory -mittari. Malli määrittelee työn merkityksellisyyttä kolmen ulottuvuuden kautta: psykologisen merkityksellisyyden, merkitysten luomisen työn kautta sekä motivaation tehdä laajemmin hyvää. Mallin mukaan psykologinen merkityksellisyys sisältää subjektiivisen ajatuksen siitä, että työ on ihmiselle tärkeää ja merkityksellistä. Toinen ulottuvuus tarkoittaa, että työn merkityksellisyys voi syventää ihmisten ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. Kolmas ulottuvuus, motivaatio tehdä suurempaa hyvää, kuvaa ajatusta siitä, että työtä pidetään usein mielekkäämpänä, jos sillä on myös laajempaa merkitystä työn ulkopuolella.

Useissa tutkimuksissa työn merkityksellisyys nähdään psykologisesta näkökulmasta (Janik, 2015; Lavy, 2022; Minkkinen ym., 2020). Minkkinen ja kollegat (2020) määrittelevät työn merkityksellisyyttä yksilön psykologisena tilana, joka sisältää ajatuksen työn emotionaalisesta järkevyydestä, työhön sitoutumisesta sekä riittävästä energiasta ongelmien ja haasteiden selvittämisessä. Myös Lavyn (2022) mukaan merkityksen löytäminen työstä lisää opettajien psykologisia voimavaroja ja voi siten vähentää työuupumusta sekä lisätä työhön sitoutumista. Kun opettaja kokee sopivan työhönsä, se lisää opettajien kokemaa työn psykologista merkityksellisyyttä (Janik, 2015). Työn psykologinen merkityksellisyys edistää puolestaan työmotivaatiota, työhön sitoutumista sekä henkilökohtaista kasvua (Janik, 2015). Myös Tummersin ja Kniesin (2013) tutkimuksessa työn merkityksellisyys nähdään psykologisen voimaantumisen ulottuvuutena. Lisäksi työn merkityksellisyydessä on keskeistä yksilön löytämä työn henkilökohtainen merkitys (Willey, 2017). Merkityksen luominen työn eri osa-alueilla

sekä laajemmin myös työn ulkopuolella nähdään keskeisenä koetussa työn merkityksellisyydessä (Lavy, 2022; Rothmann & Hamunkang`andu 2013). Työn merkityksellisyys liitetään myös subjektiiviseen kokemukseen itsestä sekä työympäristöstä (Minkkinen ym., 2020; Soini ym., 2012; Steger ym. 2012).

Työn merkityksellisyyden kokemus voi lähteä itsestä tai työstä. Merkityksellisyyden kokemus työssä liittyy itsenäisyyteen ja vapauden kokemiseen, kiinnittymisenä työyhteisöön sekä omien tavoitteiden saavuttamiseen (Soini ym., 2012). Steger kollegoineen (2012) esittelevät erilaisia malleja ja lähestymistapoja työn merkityksellisyydelle. Osa malleista korostaa työpaikan suhteiden merkitystä ja osassa korostuu merkityksen löytäminen työstä sekä itsestä. Yksilön toiminta edistää sekä itseä että työyhteisöä (Steger ym., 2012).

Työn merkitykselliseksi kokeminen voi suojata opettajaa haastavassa työympäristössä (Minkkinen ym., 2020). Työn merkityksellisyyden puute puolestaan lisää riskiä turhautumiseen, joka edeltää työuupumuksen syntymistä (Lavy, 2022). Stegerin ja kollegoiden (2012) mukaan työnsä merkitykselliseksi kokevat ihmiset kertovat paremmasta työhön sopeutumisesta ja siten työhyvinvoinnista. Työnsä merkitykselliseksi kokevat ihmiset raportoivat myös parempaa yhteenkuuluvuutta ja osallistumista työryhmän toimintaan (Steger ym., 2012). Työn merkitykselliseksi kokeminen lisää siis aiempien tutkimusten mukaan työhyvinvointia.

Työn merkityksellisyyttä käsittelevissä tutkimuksissa käsitellään usein työhön kiinnittymistä tai työn imua. Soinin ja kollegoiden (2012) mukaan työhön kiinnittyminen vaatii merkityksellisyyden löytämistä eri työn osa-alueilta, ja usein työhön kiinnittynyt opettaja kokeekin työnsä merkitykselliseksi (Soini ym., 2012). Schaufel ja kollegat (2002) määrittelevät tutkimuksessaan työhön sitoutumisen mielentilaksi, jolle on tyypillistä tarmokkuus, omistautuminen sekä uppoutuminen. Rothmannin ja Hamukang`andun (2013) tutkimuksessa todettiin työn merkityksellisyyden yhteys työhön sitoutumiseen. Työhön sitoutumisen lisäksi huomattiin työn merkityksellisyyden yhteys korkeampaan sisäiseen motivaatioon. Työn merkityksellisyyden kokeminen nähtiin tutkimuksessa myös tärkeänä opettajien stressinsietokyvyn kannalta. Kokemukset työn

merkityksellisyydestä liittyvät niin elämän- ja työtyytyväisyyteen, sitoutumiseen organisaation toimintaan sekä vähäisempään työn vaihtamiseen (Rothmann & Hamukang'andu, 2013). Kun opettaja kokevat pystyvänsä ilmaisemaan työssään itseään, se lisää myös työn merkityksellisyyden kokemusta (Rothmann & Hamukang'andu, 2013).

Kollegiaalisen tuen yhteyttä työn merkityksellisyyteen on tutkittu jonkin verran aiemmissa tutkimuksissa (mm. Janik, 2015; Willey, 2017). Willeyn (2017) mukaan opettajien kokemusten erilaiset suhteet kollegoihin olivat lähde työn merkityksellisyydelle. Erityisesti kollegat, jotka olivat rehellisiä, antoivat merkityksellistä palautetta ja haastoivat toistensa ammattitaitoa, painottuivat tutkimuksessa. Lisäksi kollegoilta saatava arvostus lisäsi opettajien mukaan tunnetta oman työn merkityksellisyydestä. Janikin (2015) tutkimuksessa todettiin työn esihenkilö- ja kollegasuhteilla olevan merkitystä opettajien työn psykologisen merkityksellisyyden kokemiseen. Työympäristö ja -yhteisö voivat myös heikentää työn merkityksellisyyden kokemusta, jos työntekijä ei ymmärrä yhteisiä tavoitteita ja niiden suhdetta omaan työhönsä (Tummers & Knies, 2013).

Työn merkityksellisyyden ja opettajien työkokemuksen yhteyttä on tutkittu opettajien osalta vähän aiemmissa tutkimuksissa. Bullough ja Hall-Kenyon (2011) ovat tutkineet työkokemuksen yhteyttä opettajien kokemaan työn kutsu-mukseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että 6–10 vuotta työskennelleet opettajat raportoivat vähemmän kokemuksia työstä kutsumuksena vähemmän ja enemmän työskennelleisiin opettajiin verrattuna. Schadenhofren ja kollegojen (2018) tutkimuksessa työn merkityksellisyyden kokeminen on ollut puolestaan vahvempaa työuran aloittaneilla työntekijöillä.

### **1.3 Tutkimuskysymykset**

Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajien kokemaa kollegiaalista tukea ja työn merkityksellisyyttä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, missä määrin luokanopettajien kollegiaalinen tuki on yhteydessä työn merkityksellisyyden kokemiseen. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, missä määrin

luokanopettajien työkokemus on yhteydessä kollegiaaliseen tukeen ja työn merkityksellisyyteen.

Aiemmat tutkimukset ovat todenneet kollegiaalisen tuen olevan yhteydessä parempaan työhyvinvointiin (Hascher ym., 2021; Shah, 2012). Työn merkityksellisyys nähdään kuitenkin tutkimuksissa (Lavy, 2022; Minkkinen ym., 2020) keskeisenä työhyvinvoinnin edistäjänä, joten on perusteltua tutkia, mitkä tekijät ovat yhteydessä korkeampaan työn merkityksellisyyden kokemiseen. Tähän tutkimukseen on valittu juuri kollegiaalisen tuen yhteys työn merkityksellisyyteen, koska kollegiaalinen tuki on keskeinen seikka myös opettajien työhyvinvoinnin tukemisessa (Charner-Laid ym., 2016).

Opettajien työkokemuksen yhteyttä kollegiaaliseen tukeen ja työn merkityksellisyyteen on tutkittu toistaiseksi vain vähän. Tulosten kautta voidaan saada uutta tietoa opettajien työkokemuksen yhteydestä kollegiaaliseen tukeen ja työn merkityksellisyyteen. Siten voidaan lisätä ymmärrystä työkokemuksen yhteydestä opettajien kokemuksiin työstä.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Missä määrin kollegiaalinen tuki on yhteydessä luokanopettajien kokemaan työn merkityksellisyyteen?
2. Missä määrin luokanopettajien työkokemus on yhteydessä kollegiaaliseen tukeen ja työn merkityksellisyyteen?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimusaineisto

Tämän pro gradu -tutkielman aineisto on osa Jyväskylän yliopiston Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom -hanketta (TESSI; Lerkkanen & Parkarinen, 2016–2022). TESSI-hankkeen tarkoituksena on selvittää esimerkiksi opilaiden ja opettajien hyvinvointia ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä, sekä opettajien työn kuormittavuuden yhteyttä luokkahuonevuorovaikutukseen. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty luokanopettajilta sähköisesti Webropol-kyselynä keväällä 2022. Kyselyyn vastanneita luokanopettajia oli yhteensä 338, joista naisia oli 265 ja miehiä 73. Kyselystä käytettiin aineistoa, joka liittyi luokanopettajien kokemaan kollegiaaliseen tukeen sekä työn merkityksellisyyteen. Lisäksi aineistosta hyödynnettiin opettajien työkokemuksen määrä vuosina.

### 2.2 Muuttujat ja mittarit

**Kollegiaalinen tuki.** Luokanopettajien kollegiaalista tukea mitattiin tässä tutkimuksessa kysymyksillä, jotka mittasivat kollegoiden tukea ja organisaation sosiaalista ilmapiiriä (Mäkikangas ym., 2021). Kollegiaalista tukea mitattiin neljällä väittämällä (esim. ”Vaikeuksissa saa aina apua ja tukea muilta.” ja ”Työpaikalla vallitsee avoin ilmapiiri ja yhteishenki.”) Väittämiin vastattiin asteikolla 1-5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Neljästä väittämästä luotiin keskiarvosummamuuttuja, joka nimettiin kollegiaaliseksi tueksi. Kollegiaalisen tuen Cronbachin alfa -kerroin oli hyvä ( $\alpha = .88$ ).

**Työn merkityksellisyys.** Luokanopettajien kokemaa työn merkityksellisyyttä mitattiin tässä tutkimuksessa Stegerin ja kollegoiden (2012) WAMI-mittarilla. WAMI-mittaria on käytetty yleisesti työhyvinvointia mittaavissa tutkimuksissa. WAMI-mittarilla mitataan työn merkityksellisyyttä kolmesta eri ulottuvuudesta; psykologinen merkitys työssä, merkitysten luominen työn kautta ja motivaatio vaikuttaa yhteiseen hyvään. WAMI-mittari koostuu kymmenestä

väittämästä. Tässä tutkimuksessa käytetään ainoastaan työn psykologista merkityksellisyyttä. Työn merkityksellisyyttä mitattiin neljän eri väittämän avulla (esim. "Ymmärrän, kuinka työni vaikuttaa elämäni tarkoitukseen." ja "Minulla on hyvä käsitys, mikä tekee työstäni merkityksellisen."). Väittämiin vastattiin asteikolla 1-5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Neljästä väittämästä luotiin työn merkityksellisyyden kokemista kuvaava keskiarvosummamuuttuja. Cronbachin alfa -kerroin työn merkityksellisyydelle ( $\alpha = .89$ ) oli hyvä.

**Työkokemus.** Opettajien työkokemusta kysyttiin avoimella kysymyksellä, jota hyödynnettiin tässä tutkimuksessa taustamuuttujana toisessa tutkimuskysymyksessä. Tutkittavien tuli vastata kysymykseen vuosien tarkkuudella. Vastaukset vaihtelivat 1 ja 36 vuoden välillä.

### 2.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä hyödynnettiin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmistoa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokeman kollegiaalisen tuen yhteys työn merkityksellisyyden kokemiseen. Lisäksi tavoitteena oli selvittää työkokemuksen yhteyttä kollegiaaliseen tukeen ja työn merkityksellisyyteen. Ensimmäisenä lähdettiin tutkimaan muuttujien normaalijakautuneisuutta. Normaalijakautuneisuutta tarkasteltiin hajontalukujen sekä histogrammien avulla. Kaikkia muuttujia tarkasteltiin myös keskiarvojen ja -hajontojen kautta. Kollegiaalista tukea mittaava muuttuja oli analyysin mukaan riittävästi normaalijakautunut. Työn merkityksellisyys -muuttuja oli vino ja huipukas, eli ei-normaalijakautunut. Regressiomallin jäännökset olivat kuitenkin riittävän normaalijakautuneita, joten se ei haitannut mallin käyttöä.

Muuttujia kuvailevat tunnusluvut ja korrelaatiokertoimet on esitetty myöhemmin (Taulukko 1). Tämän tutkimuksen mittareiden reliabiliteettia eli luotettavuutta tarkasteltiin laskemalla molemmille keskiarvoistetuille summamuuttujille Cronbachin alfa -kertoimet (Metsämuuronen, 2011). Muuttujien reliabiliteetit ovat luotettavia niiden ollessa  $>.60$  (Metsämuuronen, 2011).

Muuttujien välisiä yhteyksiä tutkittiin korrelaatiokertoimilla ja lineaarisen regressioanalyysin avulla. Korrelaatiokertoimet kuvailevat muuttujien välistä riippuvuutta sekä, onko riippuvuudet positiivisia vai negatiivisia (Vilkkä, 2007). Regressioanalyysin avulla voidaan tutkia muuttujien vaikutusta ja mitata haluttua ilmiötä (Metsämuuronen, 2006). Regressioanalyysissä valitaan ensimmäisenä muuttujat, joista vähintään yksi on selittävä ja yksi selitettävä muuttuja (Metsämuuronen, 2006). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta selittävänä muuttujana oli kollegiaalinen tuki ja selitettävänä muuttujana työn merkityksellisyys. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla selittäväksi muuttujaksi valittiin työkokeemus ja selitettäväksi kollegiaalinen tuki sekä työn merkityksellisyys. Koska analyysi tehtiin lineaarisella regressioanalyysillä, molemmista muuttujista, kollegiaalisesta tuesta ja työn merkityksellisyydestä, tehtiin omat analyysit.

Analyysin tulosten luotettavuuden lisäämiseksi varmistettiin lineaarisen regressioanalyysin lähtöoletusten toteutuminen (Metsämuuronen, 2006). Tässä tutkimuksessa otoskoko oli riittävän suuri ( $n = 338$ ) regressiomallin käyttöön (Valli, 2015). Lineaarisen regressioanalyysin yhtenä lähtöoletuksena on, että muuttujien arvot vaihtelevat ja ne voivat saada useampia eri arvoja (Valli, 2015), mikä toteutuu tässä tutkimuksessa. Koska tutkimuskysymyksissä tutkitaan kerrallaan aina yhden selittävän muuttujan yhteyttä selitettävään muuttujaan, mahdollista selittävien muuttujien multikollineaarisuutta ei tarvitse ottaa huomioon. Kaikkien muuttujien VIF-arvot ovat myös matalia (1.000–1.006), eli muuttujien kolineariteetti on vähäinen (Metsämuuronen, 2006). Standardoituja residuaaleja tarkastelemalla havaittiin virhetermien olevan normaalijakautuneita ja homoskedastisia. Näin ollen lineaarisen regressioanalyysin lähtöoletukset täyttyivät.

## **2.4 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen eettisyyden tulee kulkea läpi koko tutkimusprosessin ajan (Tähtinen ym., 2020). Eettisyys tulee huomioida niin tutkimuksen lähtökohdissa kuin tutkimusaineiston käsittelyssä ja tulkitsemisessä (Tähtinen ym., 2020). Tämän tutkimuksen tekemisessä on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan

(2019) laatimia yleisiä tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita sekä hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Hyvät tieteelliset käytännöt parantavat tutkimuksen luotettavuutta, yleistettävyyttä ja eettisyyttä. Tutkimuksessa hyödynnettiin valmiiksi kerättyä aineistoa TESSI-tutkimushankkeesta.

Tutkimuksen tekemisen yleisiin eettisiin periaatteisiin kuuluu muun muassa tutkittavien itsemääräämisoikeus ja vapaaehtoisuus, sekä se, että tutkimus ei saa aiheuttaa tutkittavalle riskejä tai haittoja (TENK 2019). Tutkimukseen osallistujat ovat antaneet tietoon perustuvan suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (Kuula, 2015). Tutkimukseen osallistujat ovat saaneet riittävää tietoa ennen osallistumistaan tutkimuksen kulusta, aineiston käyttämisestä sekä säilyttämisestä (Kuula, 2015).

Hyviä eettisiä periaatteita on noudatettu myös tutkimuksen aineiston käsittelyssä ja säilyttämisessä. Tutkimusaineisto on anonymisoitu jo ennen aineiston luovuttamista tutkijalle, jolloin aineistosta ei ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä osallistujia. Tämän tutkimuksen tekijä ei ole osallistunut aineistonkeruuseen eikä hänellä ole ollut minkäänlaisia yhteyksiä tutkittaviin (TENK, 2019). Yksi tärkeimmistä ehdoista tutkimusaineiston luottamukselliseen käyttöön on aineiston käyttö ja säilyttäminen sovitulla tavalla (Kuula, 2015). Aineiston säilyttämisen eettisyydessä on tärkeää, että aineisto säilytetään asiallisesti ja siihen ei pääse käsi kukaan ulkopuolinen (Tähtinen ym., 2020). Tämän tutkimuksen aineisto säilytettiin tutkielman ajan tietoturvallisesti salasanasuojatulla ulkoisella kovalevyllä, ja tiedosto hävitettiin sovitulla tavalla heti tutkielman valmistuttua. Tutkimuksen aineisto analysoitiin ja raportoitiin mahdollisimman täsmällisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Raportoinnissa on käytetty viittauksia asianmukaisesti esimerkiksi aikaisempiin tutkimuksiin viitattaessa (Tähtinen ym., 2020).



## 3 TULOKSET

### 3.1 Muuttujien väliset korrelaatiot

Muuttujien välisiä korrelaatioita tutkittiin Spearmanin korrelaatiokertoimella. Aiemmin todettiin kollegiaalisen tuen ja työn merkityksellisyyden olevan riittävästi normaalijakautuneita, joten muuttujien riippuvuuksien tarkasteluun valittiin Spearmanin korrelaatiokerroin. Korrelaatiokertoimet osoittivat (Taulukko 1), että kollegiaalisen tuen ja työn merkityksellisyyden välillä on kohtalainen korrelaatio ( $p < .01$ ). Luokanopettajien työkokemus ei korreloinut tilastollisesti merkitsevästi kollegiaaliseen tukeen tai työn merkityksellisyyteen.

**Taulukko 1.** Muuttujien otoskoot ( $N$ ), keskiarvot ( $KA$ ), keskihajonnat ( $KH$ ) ja korrelaatiokertoimet (Spearman).

Muuttuja	$N$	$KA$	$KH$	1	2	3
1. Kollegiaalinen tuki	338	3.96	0.77	-	-	
2. Työn merkityksellisyys	338	4.04	0.81	.189**	-	
3. Työkokemus	336	18.92	10.1	.072	-.038	-

Huom. \*\* $p < .01$

### 3.2 Kollegiaalisen tuen yhteys työn merkityksellisyyteen

Ensimmäistä tutkimuskysymystä lähdettiin selvittämään lineaarisen regressioanalyysin avulla. Seuraavaksi on esitetty analyysin tulokset (Taulukko 2).

**Taulukko 2.** Lineaarisen regressioanalyysin tulokset kollegiaalisen tuen yhteydestä työn koettuun merkityksellisyyteen.

Muuttuja	<i>B</i>	<i>KV</i>	$\beta$	<i>p</i>
Vakio	3.32	.24		<.001
Kollegiaalinen tuki	.18	.06	.17	.002
$R^2$			.03*	
Mallin sopivuus		$F(1, 326) = 9.76$		

*Huom.*  $N = 338$ , \* $p < 0.1$

Tulokset osoittivat, että kollegiaalinen tuki selittää työn merkityksellisyyden kokemisesta tilastollisesti merkitsevästi ( $p < .01$ ). Mallin selitysasteesta voidaan päätellä, että kollegiaalinen tuki selittää 3 % luokanopettajien työn merkityksellisyyden kokemuksen vaihtelusta. Tämän tutkimuskysymyksen tulokset osoittivat, että kollegiaalisella tuella on positiivinen yhteys luokanopettajien kokemaan työn merkityksellisyyteen, eli mitä enemmän luokanopettajat kokivat työssään kollegiaalista tukea, sitä merkityksellisemmäksi he kokivat työnsä.

### 3.3 Työkokemuksen yhteys koettuun kollegiaaliseen tukeen ja työn merkityksellisyyteen

Lineaarisen regressioanalyysin tulokset osoittivat, että luokanopettajien työkokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kollegiaaliseen tukeen ( $F(1, 330) = 1.729$ ,  $p = .189$ ). Työkokemuksella ei ollut myöskään tilastollisesti merkitsevää yhteyttä työn merkityksellisyyteen regressioanalyysin tulosten mukaan ( $F(1, 329) = .006$ ,  $p = .940$ ).

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Opettajien työhyvinvointia on tutkittu paljon ja aiemmat tutkimukset (Casely-Hayford ym., 2022; Shah, 2012) ovat todenneet kollegiaalisella tuella olevan yhteyttä parempaan työhyvinvointiin. Puolestaan työn merkityksellisyyttä suhteessa kollegiaaliseen tukeen on tutkittu aiemmin vasta vähän. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, missä määrin luokanopettajien kollegiaalinen tuki on yhteydessä koettuun työn merkityksellisyyteen. Lisäksi tutkittiin, missä määrin opettajien työkokemus on yhteydessä kollegiaaliseen tukeen ja työn merkityksellisyyteen. Tutkimuksen aihe on tärkeä, koska luokanopettajien työhyvinvointiin liittyviä näkökulmia on tarkasteltu pitkään työuupumuksen näkökulmasta. Vaikka opettajien työn merkityksellisyydestä ja sen yhteydestä työhyvinvointiin on tehty vasta vähän tutkimusta, myönteinen näkökulma työhyvinvointiin parantamiseen on lisääntynyt. Näin voidaan löytää keinoja parantaa luokanopettajien työhyvinvointia sen sijaan, että keskityttäisiin pelkästään löytämään keinoja uupumisen ehkäisemiseen.

Ensimmäisenä tutkimuksessa selvitettiin kollegiaalisen tuen yhteyttä koettuun työn merkityksellisyyteen. Tulokset osoittivat, että kollegiaalisella tuella on positiivinen yhteys työn merkityksellisyyden kokemukseen: mitä enemmän kollegiaalista tukea opettajat raportoivat, sitä merkityksellisemmäksi luokanopettaja kokee työnsä. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu kollegiaalisen tuen yhteys parempaan työhyvinvointiin (Charner-Laid ym., 2016; Hascher ym., 2021). Suhde kollegioihin ja heiltä saatu arvostus lisäsi koettua työn merkityksellisyyttä (Willey, 2017). Kollegoiden merkitys oli useampien aiempien tutkimusten mukaan merkityksellistä juuri koetun psykologisen merkityksellisyyden kanssa (Janik, 2015). Tässä tutkimuksessa työn merkityksellisyyttä tutkittiinkin juuri Stegerin ja kollegoiden (2012) määrittelyn mukaan psykologisen merkityksellisyyden kautta. Tulosten perusteella voidaan todeta, että kollegiaalisella tuella on yhteyttä ainakin opettajien kokeman psykologisen merkityksellisyyden kanssa.

Kollegiaalisella tuella voidaan siis lisätä tutkimusten perusteella opettajien työhyvinvointia.

Toisena tutkimuksessa selvitettiin työkokemuksen yhteyttä kollegiaaliseen tukeen ja työn merkityksellisyyteen. Tulosten mukaan luokanopettajien työkokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä koettuun kollegiaaliseen tukeen. Aiemmissa tutkimuksissa opettajien työkokemusta suhteessa kollegiaaliseen tukeen on tutkittu pääosin eri uravaiheessa olevien opettajien osalta, ja tutkimuksissa on keskitytty selvittämään tuen laatua ja sen merkitystä opettajille (Charner-Laid ym., 2016; Pogodzinski, 2014). Vaikka aiemmissa tutkimuksissa on tutkittu paljon kollegiaalisen tuen merkitystä uusien opettajien osalta (Thomas ym., 2021), tuki näyttäytyy tulosten perusteella merkittäväksi työkokemuksen määrästä huolimatta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan ajatella, että kollegiaalisella tuella on merkitystä kaikille opettajille riippumatta työuran vaiheesta.

Tulokset osoittivat, että opettajien työkokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä myöskään koettuun työn merkityksellisyyteen. Työn merkityksellisyyden osalta opettajien työkokemuksen yhteyttä on tutkittu aiemmin vähän. Aiemmissa tutkimuksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia työkokemuksen yhteydestä työn merkityksellisyyteen tai kokemukseen työn kutsumuksesta (Bullough & Hall-Kenyon, 2011; Schadenhofer ym., 2018). Bulloughin ja Hall-Kenyonin (2011) tutkimuksen tuloksissa oli eroja eri uravaiheessa olevien opettajien kokeman työn merkityksellisyyden välillä. Koska työn merkityksellisyyttä mitattiin vain psykologisen merkityksellisyyden kautta, voidaan pohtia, olisiko työkokemuksella voinut olla tilastollista yhteyttä muiden Stegerin ja kollegoiden (2012) työn merkityksellisyyden ulottuvuuksien kanssa: merkitysten luomiseen työn kautta tai motivaatioon vaikuttaa yhteiseen hyvään.

## **4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä voidaan tarkastella muun muassa tutkimuksen otoskoon ja tutkimusaineiston kautta. Tutkimuksen otoskoko ( $n =$

338) oli riittävä määrälliseen tutkimukseen, mikä parantaa tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Tutkimukseen osallistujista naisia oli huomattavasti enemmän ( $n = 265$ ) kuin miehiä ( $n = 73$ ). Otoksen sukupuolijakauma kuvaa kuitenkin hyvin luokanopettajien perusjoukkoa (Opetushallitus, 2020). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin osana laajempaa TESSI-tutkimushanketta. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselyllä, jolloin kysely oli kaikille tutkimukseen osallistujille sama, eikä tutkija pystynyt vaikuttamaan kyselyjen tuloksiin. Toisaalta osallistujilla ei ollut mahdollisuutta kysyä tarkentavia kysymyksiä, minkä vuoksi kysymykset on voitu ymmärtää eri tavoin.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Validiteetilla tarkoitetaan mittareiden tarkoituksenmukaisuutta ja pätevyyttä kyseisessä tutkimuksessa (Tähtinen ym., 2020). Tässä tutkimuksessa luokanopettajien kollegiaalista tukea mitattiin kollegoiden tukea ja sosiaalista ilmapiiriä mittaavilla kysymyksillä (Mäkikangas ym., 2021). Tutkimuksen reliabiliteetin arvioinnissa olennaista on, että tutkimus on toistettavissa ja se ei tuota sattumanvaraisia tuloksia (Valli, 2015). Ei-sattumanvaraisuutta edistää oikeanlaisten mittareiden valinta ja soveltuvuus (Valli, 2015). Tässä tutkimuksen reliabiliteettia lisättiin laskemalla jokaiselle keskiarvoistetulle summamuuttujalle Cronbachin alfa-kertoimet, jotka ylittivät yleisesti hyväksytyyn raja-arvon. Tutkimuksen eri vaiheet on myös raportoitu tarkasti, jolloin tutkimuksen toistettavuus on mahdollista.

Olisi mielekäästä tutkia jatkossa, mitkä muut tekijät selittävät enemmän luokanopettajien kokemaa työn merkityksellisyyttä. Jatkossa voisi myös tutkia, mihin muihin työhyvinvoinnin osa-alueisiin kollegiaalisella tuella on enemmän yhteyttä. Luokanopettajien työkokemuksella ei ollut tässä tutkimuksessa tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kollegiaaliseen tukeen tai työn merkityksellisyyteen. Jatkossa voitaisiin rajata työkokemusta esimerkiksi vasta uransa aloittaneisiin opettajiin tai pitkän uran tehneisiin opettajiin. Mielenkiintoista olisi myös tehdä vertailevaa tutkimusta työn merkityksellisyyden kokemisesta uusien ja pidempään työtä tehneiden opettajien välillä. Kollegiaalista tukea ja työn

merkityksellisyyttä voitaisiin tutkia myös eri taustamuuttujilla työkokemuksen lisäksi, kuten sukupuolella.

Aiemmissa työn merkityksellisyyttä käsittelevissä tutkimuksissa työyhteisö oli tekijänä työn merkityksellisyyden lisäämisessä. Esimerkiksi Soinin ja kollegoiden (2012) sekä Minkkisen ja kollegoiden (2020) mukaan kiinnittyminen ja tunne työyhteisöön kuulumisesta oli osa työn merkityksellisyyden kokemusta. Kiinnostavaa olisi tutkia luokanopettajien työn merkityksellisyyttä pitkittäistutkimuksena. Tutkimuksessa voitaisiin selvittää, muuttuuko opettajien työn merkityksellisyys ja siihen liittyvät tekijät pidemmällä aikavälillä. Koska työn merkityksellisyyttä on tutkittu vähän, sen tutkiminen tuottaa uutta tietoa opettajien työhyvinvoinnista juuri työn merkityksellisyyden näkökulmasta.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajankoulutuslaitoksessa. Koska kollegiaalinen tuki edistää työhyvinvointia ja työn merkityksellisyys on keskeinen tekijä alalla pysymisessä, jo opintojen aikana voidaan lisätä tulevien opettajien ymmärrystä näiden merkityksistä paremman työhyvinvoinnin kannalta.

## LÄHTEET

- Anderson, N., & West, M. A. (1996). The team climate inventory: Development of the TCI and its applications in teambuilding for innovativeness. *European Journal of work and organizational psychology*, 5(1), 53-66. <https://doi.org/10.1080/13594329608414840>
- Bullough, R. V., & Hall-Kenyon, K. M. (2011). The call to teach and teacher hopefulness. *Teacher Development*, 15(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.571488>
- Casely-Hayford, J., Björklund, C., Bergström, G., Lindqvist, P., & Kwak, L. (2022). What makes teachers stay? A cross-sectional exploration of the individual and contextual factors associated with teacher retention in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103664. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103664>
- Charner-Laird, M., Szczesiul, S., Kirkpatrick, C. L., Watson, D., & Gordon, P. (2016). From collegial support to critical dialogue: Including new teachers' voices in collaborative work. *Professional Educator*, 40(2), n2.
- Harris, D. L., & Anthony, H. M. (2001). Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 5(3), 371-390.
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Swiss primary teachers' professional well-being during school closure due to the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 687512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687512>
- Hildén, E., Löfdahl Hultman, A., & Ribaeus, K. (2023). Teaching as a new mission: Swedish preschool teachers' collegial discussions. *Early years*, 43(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1880374>
- Janik, M. (2015). Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. *South African Journal of Education*, 35(2), 1008-1008. <https://doi.org/10.15700/saje.v35n2a1008>

- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.  
<https://doi.org/10.25656/01:4454>
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S. K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*, 3(2019), 2021-01.
- Kuula, A. 2015. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lavy, S. (2022). A meaningful boost: Effects of teachers' sense of meaning at work on their engagement, burnout, and stress. *AERA Open*, 8, 23328584221079857. <https://doi.org/10.1177/23328584221079857>
- Lerang, M. S., Ertesvåg, S. K., & Virtanen, T. (2021). Patterns of teachers' instructional support quality and the association with job satisfaction and collegial collaboration. *Educational Psychology*, 41(10), 1300-1318.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1988519>
- Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. M., & Jõgi, A. L. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja*.
- Löfgren, H., & Karlsson, M. (2016). Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach. *Teaching and Teacher Education*, 60, 270-280.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.022>
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki. *International Methelp*.
- Minkkinen, J., Auvinen, E., & Mauno, S. (2020). Meaningful work protects teachers' self-rated health under stressors. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 140-152. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.209>
- Minkkinen, J., Mauno, S., Feldt, T., Tsupari, H., Auvinen, E., & Huhtala, M. (2019). Uhkaako työn intensiivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. *Psykologia*, 54(04), 255-301.



- Mäkikangas, A., Leiter, M. P., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2021). Profiling development of burnout over eight years: Relation with job demands and resources. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 30*(5), 720–731. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1790651>
- Mäntylä, R. (2002). Yksin mutta yhdessä-Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä.
- Ning, H. K., Lee, D., & Lee, W. O. (2015). Relationships between teacher value orientations, collegiality, and collaboration in school professional learning communities. *Social Psychology of Education, 18*, 337-354. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9294-x>
- OAJ. Opetusalan ammattijärjestö. (15.8.2019a). Professorilta 5 vinkkiä: Vuorovaikutustaitoja kehittämällä lisää työhyvinvointia. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/professorilta-5-vinkkia-vuorovaikutustaitoja-kehittamalla-lisaa-tyohyvinvointia/>
- OAJ. Opetusalan ammattijärjestö. (8.5.2019b). Onko opettajan työn vetovoima katoamassa? <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/ollinblogi/2019/onko-opettajan-tyon-vetovoima-katoamassa/>
- OAJ. Opetusalan ammattijärjestö. (18.5.2021). 5 nostoa työhyvinvoinnin johtamisesta – työhyvinvointi on jatkuva osa työn arkea. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2021/5-nostoa-tyohyvinvoinnin-johtamisesta--tyohyvinvointi-on-jatkuva-osa-tyon-arkea/>
- Opetushallitus. (2020). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019.
- Pogodzinski, B. (2014). Collegial support and novice teachers' perceptions of working conditions. *Journal of Educational Change, 15*, 467-489. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9221-x>
- Pyhältö, K., Pietarinen J. & Salmela-Aro K. 2011. Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education 27*(7), 1101–1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>

- Rothmann, S., & Hamukang'andu, L. (2013). Callings, work role fit, psychological meaningfulness and work engagement among teachers in Zambia. *South African Journal of Education*, 33(2).  
<https://doi.org/10.15700/saje.v33n2a699>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., & Hietajärvi, L. (2021). Rehtorien ja opettajien hyvinvointi koronapandemian aikana. *Työn tuuli*, 1, 2021.
- Schadenhofer, P., Kundi, M., Abrahamian, H., Blasche, G., Stummer, H., & Kautzky-Willer, A. (2018). Job-related meaningfulness moderates the association between over-commitment and emotional exhaustion in nurses. *Journal of Nursing Management*, 26(7), 820-832.  
<https://doi.org/10.1111/jonm.12602>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315.  
<https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., and Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *J. Happiness Stud.* 3, 71–92.  
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools— A literature review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1242-1246.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.282>
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E., & Järvinen, S. (2012). Mitä jos opettaja etäänny työstään. Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus*, 2(2012), 5-20.
- Steger, M. F., Dik, B. J., and Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *J. Career Assessm.* 20, 322–337.  
<https://doi.org/10.1177/1069072711436160>
- Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2021). Unpacking the dynamics of collegial networks in

- relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education*, 36(5), 611-636. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736614>
- Tummers, L. G., & Knies, E. (2013). Leadership and meaningful work in the public sector. *Public Administration Review*, 73(6), 859-868. <https://doi.org/10.1111/puar.12138>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M., & Tähtinen, R. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita (2. uudistettu painos.). *Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos*.
- Valli, R. (2015). Johdatus tilastolliseen tutkimukseen (2. uud. p.). *PS-kustannus*.
- Vilka, H. (2007). Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet, 118-132, 149-152.
- Willey, C. R. (2016). *Meaningful teaching: An interpretive phenomenological analysis of how international school teachers experience meaningful work*. Northeastern University.