

TCM-menetelmän ja -koulutuksen merkitys opettajan työhyvinvoinnille

Johanna Kiljala ja Minna-Mari Roukala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2023
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kiljala, Johanna & Roukala, Minna-Mari 2023. TCM-menetelmän ja -koulutuksen merkitys opettajan työhyvinvointiin. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 56 sivua.

Opettajien työhyvinvointi on heikentynyt viime vuosina monesta eri syystä esimerkiksi oppilaiden haastavan käyttäytymisen lisääntyessä. Haastavan käyttäytymisen lisääntymisen myötä, Kokkolassa pilotoitiin Teacher Classroom Management (TCM) -menetelmään liittyvä koulutus. Tässä tutkimuksessa selvitämme TCM-menetelmän ja siihen liittyvän koulutuksen merkitystä opettajan työhyvinvoinnille koulutukseen osallistuneiden opettajien näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa on käytetty yllä mainitusta pilottitutkimuksesta saatua valmista aineistoa. Aineisto koostui fokusryhmähaastatteluista kahdelle eri koulun ryhmälle luokanopettajia (N=12) ja erityisopettajia (N=4). Haastattelut toteutettiin kolmena eri kertana koulutuksen alussa, koulutuksen loputtu ja kolme kuukautta koulutuksen jälkeen. Nämä haastattelut tallennettiin ja litteroitiin ja tätä litteroitua aineistoa hyödynnämme tässä tutkimuksessa. Tutkimuksemme on lähestymistavaltaan laadullinen ja fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.

Tutkimukssamme ilmeni, että sekä TCM-menetelmällä, että siihen liittyvällä koulutuksella täydennyskoulutuksena oli opettajien työhyvinvointiin positiivinen merkitys. TCM-menetelmä vaikutti opettajien oppilaan käyttäytymiseen reagointiin, opettajan ryhmänhallintataitoihin, opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, positiivisuuteen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön niitä vahvistavasti ja sitä kautta merkitystä oli myös opettajan työhyvinvointiin. TCM-täydennyskoulutuksella oli myös opettajan työhyvinvointiin positiivinen merkitys kollegan ja esimiehen tuen, läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden, yhteisten toimintatapojen sekä ammatillisen osaamisen kehittymisen kautta.

Asiasanat: TCM-menetelmä ja -koulutus, täydennyskoulutus, opettajan työhyvinvointi

Sisällysluettelo

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
2	TYÖHYVINVOINTI	6
	2.1 Työhyvinvoinnin tutkimus ja kehittäminen	6
	2.2 Työhyvinvoinnin määrittelyä	9
	2.3 Opettajien työhyvinvointi.....	13
3	OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUS	20
	3.1 Täydennyskoulutuksen merkitys opettajan työssä	20
	3.2 TCM -menetelmä ja -koulutus	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
	4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys	25
	4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä	25
	4.3 Tutkimusaineisto ja sen keruu	28
	4.4 Aineiston analyysi	29
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	32
5	TULOKSET	35
	5.1 TCM-menetelmän vaikutus työhyvinvointiin.....	35
	5.2 TCM-koulutuksen vaikutukset opettajan työhyvinvointiin.....	40
6	POHDINTA	46
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	46
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus	52
	6.3 Jatkotutkimukset.....	55
7	LÄHTEET	57

1 JOHDANTO

Yhteiskunnassa ja varsinkin koulutuksessa tapahtuneet muutokset ovat tuoneet lisähaasteensa myös opettajien työhyvinvointiin. Niiden lisäksi opettajien työhyvinvointiin vaikuttaa työn kuormittavuus ja sen kasvu sekä työssä kohdattu lisääntynyt väkivalta. Opettajien työhyvinvointiin on alettu kiinnittämään yhä enemmän huomiota, koska sen on todettu heikentyneen yhä edelleen viime vuosina Opetusalan Ammattijärjestön teettämän työolobarometrin (2021) mukaan.

Yli puolet opettajista on harkinnut alanvaihtoa vuonna 2021 Opetusalan ammattijärjestön teettämän verkkokyselyn mukaan. Aderan ja Bullockin (2009) mukaan sekä luokkahuoneen ulkopuolella, että sen sisällä olevat stressitekijät johtavat opettajien kokemaan voimakkaaseen stressiin ja tyytymättömyyteen, joka taas edelleen johtaa opettajien siirtymiseen muihin ammatteihin. Myös Räsänen (2020) tutkimuksessa työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät olivat myös syitä opettajien alanvaihtoajatukseen. Opettajien alanvaihtoajatukseen vaikutti pettymys koulutuksellisiin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin koulujärjestelmässä esimerkiksi lisääntyneet työvaatimukset, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden saama liian vähäinen tuki ja resurssien puute. Myös koulutuksen sidosryhmien, ammattiyhteisön kollegoiden, opiskelijoiden ja vanhempien havaitut sosiaaliset ongelmat esimerkiksi ammatillisen tuen puute olivat merkittäviä syitä alanvaihtoajatuksille. Myös työtaakka, johon kuuluu työperäinen stressi, emotionaalinen uupumus ja riittämättömyyden tunne, vaikutti aikeisiin lähteä opettajan työstä.

Haastavan käyttäytymisen on todettu lisääntyneen kouluissa. Tällä on vaikutusta myös opettajan työhyvinvointiin. Metsäpellon ym. (2020) mukaan opettajan työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat taito vastata erilaisiin työn vaatimuksiin, muutostilanteisiin sopeutuminen ja suoriutuminen työtehtävistä. Niillä keinoilla, joilla haastavaa käyttäytymistä voidaan ehkäistä ja tukea, voidaan vaikuttaa positiivisesti myös opettajan työhyvinvointiin. Kokkolassa pilotoitiin TCM-menetelmään liittyvä koulutus yrityksenä vastata lisääntyneeseen käyttäytymisellään reagoiviin oppilaisiin (Maunula ym., 2022). TCM-menetelmä tarjoaa opettajalle keinoja ryhmänhallintaan, erilaisten oppijoiden kohtaamiseen

sekä keinoja parantaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta (Webster-Stratton ym., 2011). Lisäksi menetelmän avulla opettaja voi tukea oppilaan sosio-emotionaalista kehitystä ja vahvistaa kodin ja koulun yhteistyötä. Opettajia haastateltiin koulutuksen alussa, lopussa sekä sen jälkeen. Haastatteluita on käytetty tämän tutkimuksen aineistona

Täydennyskoulutus voi olla yksi työhyvinvointiin positiivisesti vaikuttava tekijä. Esimerkiksi Ahon (2011) mukaan täydennyskoulutuksella on positiivinen vaikutus opettajien jaksamiseen. Myös Opetusalan Ammattijärjestö on kiinnittänyt huomiota täydennyskoulutuksen tärkeyteen viime aikoina. Lyhykäisen (2023) mukaan sen yksi tavoite on saada lakiin kirjatuksi, että täydennyskoulutus on jokaisen opettajan oikeus, sekä myös velvollisuus. Tällöin pyrkimys olisi, että opettajan oman osaamisen kehittäminen tapahtuisi työajalla opettajan vapaa-ajan sijaan. Lyhykäinen (2023) toteaa myös, että täydennyskoulutuksen tulisi perustua tutkimukseen ja tätä tulisi tarjota pääsääntöisesti korkeakouluissa. Heikkinen toteaa Mannerin (2021) kirjoittamassa artikkelissa, että tutkintoon johtavan koulutuksen tulisi olla ponnahduslauta jatkuvalle oppimiselle. Lyhykäinen toteaa samassa artikkelissa, että täydennyskoulutus on opettajan työssä ehdoton, koska kaikkia tulevaisuuden taitoja ei voida perusopetuksessa opettaa. Koska haastava käyttäytyminen on kouluissa lisääntynyt, pitää sen ehkäisemiseen ja tukemiseen tarjota täydennyskoulutusta.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, voidaanko TCM-menetelmästä saaduilla hyödyillä vaikuttaa myös opettajan työhyvinvointiin. Sen lisäksi pyrimme selvittämään TCM-koulutuksen merkitystä täydennyskoulutuksena opettajien työhyvinvoinnille.

2 TYÖHYVINVOINTI

Nykypäivänä työelämässä kohdataan isoja muutospaineita. Vuosia kestänyt koronapandemia ja Ukrainan sota ovat aiheuttaneet muutoksia tähän mennessä työelämässä ja edelleen työnteon rakenteita ja edellytyksiä muokataan (Manka & Manka, 2023, s. 13). Tässä luvussa avataan monitahoista työhyvinvoinnin käsitettä.

2.1 Työhyvinvoinnin tutkimus ja kehittäminen

Työhyvinvointitutkimusta on ollut olemassa jo runsaat sata vuotta, mutta ajan saatossa painopisteet ovat muuttuneet (Manka & Manka, 2023, s. 91). Heidän mukaansa tutkimus on lähtenyt liikkeelle lääketieteestä, fysiologisesta stressitutkimuksesta 1920-luvulla. Tutkittavana kohteena oli siihen aikaan yksilö. Myöhemmin teoriaan on lisätty psykologiset ja käyttäytymiseen vaikuttavat reaktiot. Rauramo (2008, s. 16) kertoo, että työhyvinvointiin liittyvä tutkimus ja sen myötä julkinen keskustelu on painottunut erilaisiin työpahoinvoinnin muotoihin. Tähän ovat puolestaan vaikuttaneet työelämän monet muutokset ja kasvaneet vaatimukset. Ne ovat usein merkinneet enenevää uhkaa työntekijöiden terveydelle, turvallisuudelle ja hyvinvoinnille.

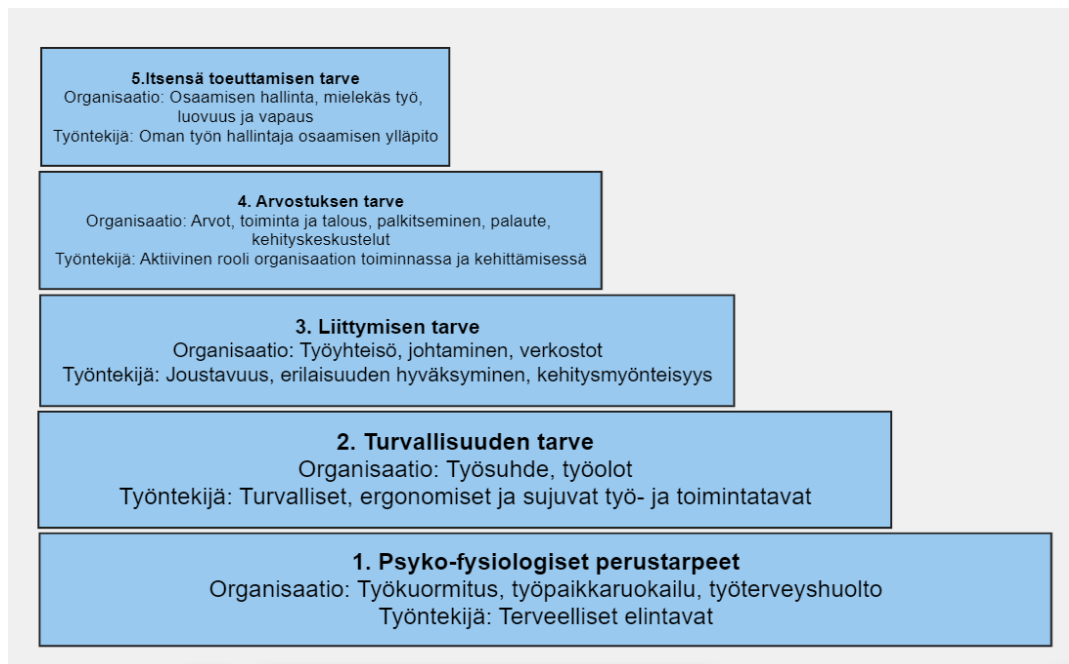
Henkilöstöjohtamisen tutkimusalueena työntekijöiden hyvinvointi on Babbisten (2008, 284) mukaan laiminlyöty. Hänen mukaansa työhyvinvointia voitiin ennustaa johdon vuorovaikutussuhteilla, tuella ja työntekijöiden luottamuksella. Edelleen hän toteaa, että henkilöstöhallinnon käytänteillä on suuri vaikutus työntekijöiden työhyvinvointiin. Vaikutukset ovat yleensä enemmän positiivisia kuin negatiivisia. Vesterinen (2010, s. 111–117) kiteyttää hyvien esihenkilöiden tarkoittavan vuorovaikutusta alaisten kanssa niin, että organisaation työt tulevat tehdyksi parhaalla mahdollisella tavalla. Edelleen hän jatkaa, että esihenkilön eräs tehtävä on kehittää alaistaitojaan, minkä jälkeen alaisten tulisi kehittää omia taitojaan. Lisäksi hän toteaa, että työyhteisö, jossa voidaan hyvin, tunnistaa

vuorovaikutteisesta esihenkilötyöstä, puheeksi ottamisen rohkeudesta, "ihmiksi olemisesta" ja suunnitelmallisesta työhyvinvoinnin kehittamisestä.

Pyöriä (2012, s.9) toteaa tutkimuksen olevan vain yksi osatekijä kehitettävässä työelämässä. Myös tutkimuksen vaikuttavuudessa olisi kehittämisen varaa. On olemassa paljon perustietoa työn organisoinnista, työterveydestä, hyviksi havaituista henkilöstökäytänteistä ja muista terveellisen ja turvallisen työympäristön ominaispiirteistä. Sen sijaan jo olemassa olevaa tietoa ei käytetä riittävästi. Työhyvinvoinnin kehittäminen on prosessi, joka on tärkeä osa organisaation normaalia tuottavuuden ja henkilöstön hyvinvoinnin kehittämistoimintaa (Kauhanen, 2012, s.199). Edelleen hän toteaa, että silloin puhutaankin jo työelämän laadusta ja työhyvinvoinnista. Työhyvinvointiin hän listaa muun muassa kuuluvaksi hyvän johtamisen, palkitsemisen, osaamisen kehittämisen, vastuullisen liiketoiminnan, työn ja muun elämän yhteensovittamisen, työajat, tasa-arvon, työkyvyn ja työterveyden sekä työturvallisuuden. Rauramokin (2008, s. 18–19) korostaa työhyvinvoinnin kehittämistä, koska se vaikuttaa työn tuloksellisuuteen, tuottavuuteen ja laatuun, puhumattakaan kustannussäästöistä.

Työyhteisön hyvinvoinnin kehittämisessä johtamisella on Juutin (2006, 83–85) mukaan keskeinen rooli. Hän jatkaa, että hyvä johtamistapa tukee ihmisten työtä työpaikoilla ja samalla se luo edellytyksiä työssä onnistumiselle. Edelleen hän painottaa esihenkilöiden roolia työntekijöiden osaamisen vaalijoina sekä toimivan työskentelyn edellytysten luojina. Jotta organisaatiosta tulisi oppiva, jokaisen työntekijän tulisi kehittää taitojaan jatkuvan koulutuksen avulla (Juuti, 2006, s. 85). Samaa toteaa Karppanen (2006, s. 161). Esihenkilöltä odotetaan hänen mukaansa tavoitteiden määrittelyä, tiedottamista, kannustamista, palautetta, koulutusta, esimerkkinä ja tukena olemista, yhteishengen luontia sekä asiantuntemusta. Näillä taidoilla pidetään yllä henkistä hyvinvointia työpaikoilla. Hyvinvoivan yhteiskunnan ja sen toimivuuden näkökulmasta katsottuna työhyvinvointiin panostaminen on perusteltua (Eskola, ym. 2017, s.220). Työelämän kehittämisstrategia 2020 on nostanut työhyvinvoinnin edistämisen yhdeksi tulevaisuuden tavoitteekseen.

Rauramo (2008) on kuvannut yksilön, työyhteisön ja koko organisaation työhyvinvoinnin kehittämistä Työhyvinvoinnin portaat – mallilla. Malli pohjautuu Maslowin (1943) tarvehierarkia –teoriaan (Rauramo, 2008, s. 9, 27–29). Hierarkia koostuu viidestä eri askelmasta: 1. psyko-fysiologista perustarpeista, 2. turvallisuuden tarpeesta, 3. liittymisen tarpeesta, 4. arvostuksen tarpeesta ja 5. itsensä toteuttamisen tarpeesta. Hyvinvoivan ihmisen edellytys on, että nämä tarpeet tulevat tyydytetyiksi sekä työssä että elämässä muutenkin. Lisäksi on syytä muistaa, että ihminen itsessään muuttuu vain vähän, mutta edelleen perustarpeet pysyvät ennallaan. Edelleen Rauramo jatkaa Maslowia (1943) mukaillen, että nämä tarpeet ovat toisistaan riippuvaisia. Kun tarve on tyydytetty riittävästi, seuraavan tason tarve nosta päätään. Vähemmän tärkeät tarpeet pienenevät, unohtuvat tai ne kielletään. Ihmisen käyttäytymistä hallitsee siis vallalla oleva tarve, koska tyydytetyt tarpeet eivät motivoi ihmistä.



Kuvio 1 Työhyvinvoinnin portaat (Rauramo (2008))

2.2 Työhyvinvoinnin määrittelyä

Pyöriä (2012) toteaa työhyvinvoinnin olevan vaikeasti määriteltävä ja mitattava käsite. Esimerkiksi Kansainvälinen työjärjestö (ILO) ja Euroopan Unioni puhuvat hyvästä työstä (decent work). Sen sijaan työ- ja elinkeinoministeriö puhuu puolestaan työelämän laadusta ja luovasta työotteesta (Pyöriä, 2012, s. 9–10).

Sosiaali- ja terveysministeriö (2023) määrittelee työhyvinvoinnin kokonaisuudeksi, jonka osat koostuvat työstä ja sen mielekkyydestä, terveydestä, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista. Työhyvinvointia lisääviä tekijöitä ovat muun muassa hyvä ja motivoiva johtaminen, työyhteisön ilmapiiri sekä työntekijöiden ammattitaito. Hyvinvointi työssä vaikuttaa muun muassa työssä jaksamiseen. Kun hyvinvointi kasvaa, kasvaa myös työn tuottavuus ja työhön sitoutuminen. Samalla sairauspoissaolojen määrä vähenee. Työturvallisuuskeskus (2023) puolestaan erittelee työhyvinvoinnin turvalliseksi, terveelliseksi ja tuottavaksi työksi. Työ koetaan tärkeäksi ja itselle merkitykselliseksi. Elämänhallintakin paranee työn kautta.

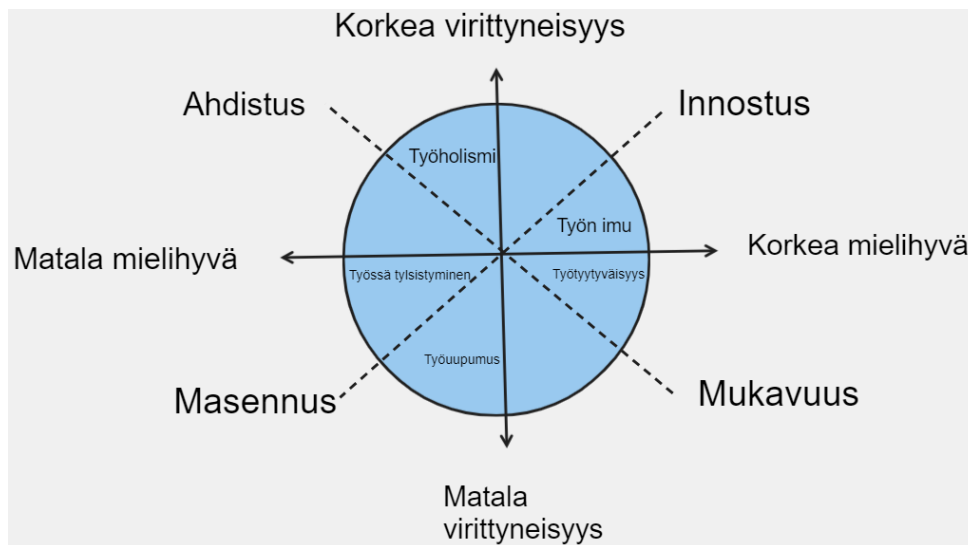
Laine (2013, s. 71–72) määrittelee työhyvinvoinnin subjektiiviseksi hyvinvoinnin tilaksi, johon vaikuttavat työkyky ja terveys, työ ja työpaikan konteksti ja -ympäristö. Lisäksi työhyvinvointiin vaikuttavat työpaikan ihmissuhteet, johtaminen ja työnantajapolitiikka. Laine näkeekin työhyvinvoinnin olevan herkkä muutoksille, ja se muodostuukin vuorovaikutuksessa muun elämän tilanteiden ja kokonaisyhyvinvoinnin kanssa. Työhyvinvoinnin käsitystä ohjaavat aikaisemat kokemukset sekä arvosidonnaisten vallan, vastuun ja erilaisten intressien vaikutus (Laine, 2013, s. 71-72).

Manka & Manka (2023, s. 108–109) nostavat esille kaksi tasoa työhyvinvointiin liittyen; yksilötason ja organisaatiotason. Yksilön työhyvinvointi koostuu monesta eri tekijästä (Manka & Manka, 2023, s. 108–109.) Heidän mukaansa tekijät voidaan jakaa neljään osaan. Ensimmäinen osa on työntekijän kokema työn hallinta. Kun työntekijä hallitsee työnsä asettamat korkeat vaatimukset, hän sitoutuu työhön, joka puolestaan vähentää poissaoloja työstä. Samalla työntekijä tulee vahvistaneeksi laajat sosiaaliset verkostot ja hän saa sitä kautta tarvittaessa

tukea. Työhallinta antaa mahdollisuuden myös vaikuttamiseen. Toisekseen hyvinvointi on elämänhallintaa. Se on uskoa siihen, että omalla toiminnalla voi vaikuttaa siihen, mitä itselle tapahtuu. Kolmanneksi hyvinvointi on jatkuvaa halua kehittyä ja oppia uutta. Viimeisenä yksilön hyvinvoinnille on merkitystä hyvällä työyhteisöllä. Kun työilmapiiri ja työryhmä toimivat hyvin, se antaa kannustavat puitteet tehdä työtä.

Laineen (2013, 72) mukaan organisaatiotasolla yritykset määrittelevät ja hahmottavat työhyvinvoinnin eri tavalla kuin yksilötasolla. Työhyvinvoinnin merkitys näyttäytyy yrityksissä esimerkiksi keskustelluissa sairauspoissaoloista ja niiden kustannuksista. Laine (2013, s. 72) nostaa esille myös kolmannen, yhteiskunnallisen tason. Keskustelu tällä foorumilla työhyvinvoinnista koskee työurien jatkamista, huoltosuhteen ongelmia ja kansantalouden kantokykyä. Siten työhyvinvoinnin määritelmä on vastaavasti erilainen kuin yksilö- tai organisaatiotasolla.

Työhyvinvointiin yksilötasolla liittyy vahvasti tunteet (Manka & Manka 2023). Warr (1990; 2007) on tuonut julki teoreettisen mallin subjektiivisesta työhyvinvoinnista. Mallin ytimenä on affektiivinen eli tunneperäinen kokemus. Nämä tunneperäisen työhyvinvoinnin kokemukset jäsennellään mielihyvän ja virittyneisyyden mukaan (Warr, 1990).



Kuvio 2. Tunneperäisen työhyvinvoinnin eri ulottuvuudet (Mäkikangas & Hakanen, 2017)

Mallissa mielihyväakselilla on suurempi painoarvo kuin virittymisellä. Virittyneisyyttä Warr ei pidä varsinaisesti hyvinvoinnin merkkinä. Tunneperäisen työhyvinvoinnin kolme avainkokemusta ovat Warrin (2007) mukaan: mielihyvä, ahdistus-mukavuus ja masennus-innostus. Näiden kokemusten avulla Warr (2007) erottelee neljä työhyvinvointia kuvaavaa tunnetilaa: ahdistus (korkea virittyneisyys, matala mielihyvä), innostus (korkea virittyneisyys, korkea mielihyvä), masennus (matala virittyneisyys, matala mielihyvä) ja mukavuus (matala virittyneisyys, korkea mielihyvä).

Bakker ja Oerlemans (2011) ovat soveltaneet työhyvinvoinnin ulottuvuuksien mallia laajemmin. He ovat tutkineet kognitiivis-affektiivisia työhyvinvoinnin kokemuksia: työuupumusta, työholismia, työn imua ja työtyytyväisyyttä. Työn imu ja työtyytyväisyys kuvaavat myönteisiä tunnetiloja (Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 111–112). Työn imu on työuupumuksen vastainen, erillinen ilmiö (Schaufeli ym., 2002, s. 71). Schaufeli (2018, s. 99) määrittelee työn imun positiiviseksi ja tyydyttäväksi työhön liittyväksi mielentilaksi. Tätä mielentilaa kuvataan tarmokkuudella (vigor), omistautumisella (dedication) ja työhön uppoutumisella (absorption). Tarmokkuudella viitataan kokemuksiin energisyy-

destä, vireydestä ja sinnikkyydestä sekä halusta panostaa työhön. Omistautuminen sen sijaan kuvaa kokemusta työn merkityksellisyydestä ja haasteellisuudesta, työn kokemista inspiroivaksi sekä kokemuksia innokkuudesta ja ylpeydestä. Uppoutuminen on syvää keskittymistä, jolloin aika kuluu nopeasti, josta saa nautintoa ja josta saattaa olla jopa vaikea irrottautua (Mäkikangas & Hakanen, s. 111–112).

Työn imun vastakohtana voidaan pitää työssä tylsistymistä (job boredom). Mäkikankaan & Hakasen (2017, s. 110) mukaan sillä tarkoitetaan tunnetilaa, joka liittyy työhön ja sen mukanaan tuomiin epämiellyttäviin tuntemuksiin ja heikkoon vireystilaan. Se voidaan yhdistää työuupumukseen merkityksettömyyden ja matalan vireystilan kautta, mutta työuupumuksesta se eroaa lievempiasteisena ja usein myös lyhytkestoisempaan. Tylsistyminen työssä ilmenee tunteiden, kognition ja käyttäytymisen tasolla, jota mitataan Suomessakin *Dutch Boredom Scale*-kyselyllä (Mäkikangas & Hakanen, 2017, s. 110, Reijseger ym., 2013, s. 508). Useimmissa töissä on mahdollista kokea lyhyelläkin aikavälillä eriasteista viritteilyä sekä mielihyvää- tai pahaa (Hakane, 2006, s. 22).

Työuupumuksessa, sekä mielihyvä että viritteily, ovat matalalla tasolla (Mäkikangas & Hakane, 2017, s. 106–107). Työuupumukseseen kuuluu lisäksi henkisten ja fyysisten voimavarojen tyhjentäminen. Myös kynnistyminen ja ammatillisen itsetunnon heikkeneminen näkyvät uupuneessa työntekijässä. Kynnistyminen on kielteinen, kylmä tai välinpitämätön tapa suhtautua työhön. Ammatillisen itsetunnon väheneminen näkyy taipumuksena arvioida negatiivisesti omaa suoriutumista työssään, heikentyneenä työtehona tai omien tietojen ja taitojen riittämättömyytenä.

Kolmas työhön liittyvä negatiivinen tunnetila on työholismi (workaholism) (Mäkikangas & Hakane, 2017, s. 108–109). Se näyttää työuupumuksen tavoin kielteisenä mielialana, mutta viritteily on korkea. Mäkikangas & Hakane (2017, s. 108–109) toteavat Schaufelia ym., (2009) mukailen, että työholismin kuuluu kaksi keskeistä asiaa: tiedollinen ja käyttäytymiseen liittyvä näkökulma. Tiedollista näkökulmaa havainnollistaa pakko tehdä ja ajatella työtä. Sen sijaan käyttäytymiseen liittyvä näkökulma näyttää ulospäin ylenpalttisena

työn tekemisenä. Vaikeus irrottautua työstä vapaa-ajalla kuuluu vahvasti työho-
lismiin.

2.3 Opettajien työhyvinvointi

Työterveyslaitoksen (Kauppi ym. 2022) teettämässä tutkimuksessa selvitettiin uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä tapahtuneita mahdollisia muu-
toksia opettajien työhyvinvoinnissa. Opettajille teetettyjen kyselyiden mukaan (2014, 2016, 2018, 2020–2021) mukaan työhyvinvointi näyttäisi heikentyneen uu-
den opetussuunnitelman myötä. Myös vuonna 2021 toteutetun opetusalan työ-
olobarometrin tulokset osoittavat, että työolot ovat opetusalan henkilöstön koke-
musten mukaan heikentyneet entisestään. Työolobarometrin mukaan esimer-
kiksi opettajien työmäärä lisääntyi ja samaan aikaan kokemus työstressistä kas-
voi, samoin poikkeuksellinen väsymys. Myös kokemus, ettei omaan työhön voi-
nut vaikuttaa lisääntyi ja myös työilon kokemus oli laskenut.

Myös korona-aika lisäsi opettajien työuupumusta ja laski opettajien
työimua. Tämä käy ilmi Salmela-Aron, Upadyayan, Ronkaisen ja Hietajärven
vuonna 2022 julkaisemassa tutkimuksessa. Syksyllä 2021 jopa 33 prosenttia opet-
tajista täytti työuupumuksen kriteerit. Salmela-Aron koronakeväällä 2020 julkai-
semassa tutkimuksessa jopa yli puolet tutkimukseen osallistuneista (58 %) oli uu-
puneita tai vaarassa uupua. Salmela-Aron ym. (2022) mukaan tilanne työuupu-
muksen ja työimun suhteen parani kuitenkin keväällä 2022.

Koronan ja opetussuunnitelmauudistuksen lisäksi opettajien työhyvinvoin-
tiin vaikuttaa lisääntynyt työmäärä. Työsuojelurahaston (Lerikkanen ym., 2020)
teettämässä tutkimuksessa kolmannes kyselyyn vastanneista opettajista koki
stressiä työssään. Opettajien kuormittumiseen vaikutti muun muassa liian suuri
työmäärä. Myös töiden kasaantuminen ja työtehtävät, jotka eivät liittyneet ope-
tustehtäviin kuormittivat opettajia. Myös Skaalvik & Skaalvikin (2015) tutkimuk-
sessa opettajan ammatin stressiä ja haasteita aiheutti työkuorma ja aikapaine.

Opettajat korostivat työpäivän hektisyyttä ja sitä, että tehtävien suorittamiseen oli liian vähän aikaa, eikä levolle ja rentoutumiselle ollut työpäivän aikana aikaa.

Onnismaan (2010) mukaan opettajan jaksamiseen ja kuormittumiseen vaikuttavat myös opettajayhteisön sisäiset vuorovaikutussuhteet. Myös Soini ym. (2008, s. 251) toteaa opettajayhteisön vuorovaikutuksen olevan merkittävä tekijä opettajan pedagogiselle hyvinvoinnille. Positiivinen ilmapiiri, kannustava johtajuus ja kollegoiden tuki edesauttoivat työssä jaksamista. Sen sijaan työn kuormittavuutta voimistivat huono ilmapiiri, vastavuoroisen ammatillisen arvostuksen puute ja ongelmat johtajuudessa. Skaalvik & Skaalvikin (2015) tutkimuksessa yhteistyö tiimeissä muiden opettajien kanssa vaikutti myönteisesti työtyytyväisyyteen, sekä työstä nauttimiseen ja oppimiseen. Tutkimuksessa opettajat kokivat etuna opettajien erilaiset vahvuudet. Vastuun jakaminen ja toisen tukeminen koettiin myös tärkeäksi.

Soini ym. (2008, s. 244, 253–254) ovat tutkineet opettajien pedagogista hyvinvointia. Käsitteellä he viittaavat oppimisen ja hyvinvoinnin väliseen voimakaaseen suhteeseen pedagogisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Pedagogisen hyvinvoinnin he näkevät osaksi opettajan työhyvinvointia. Tulosten perusteella näyttää siltä, että opettajan pedagogiseen hyvinvointiin liittyy aina vahvasti vuorovaikutus, joko suoraan tai jokin vuorovaikutuskontekstin ulkopuolinen tekijä, mutta sekin vuorovaikutuksen kautta. Opettajan tyypillisiin jaksamiseen ja kuormittumiseen vaikuttava tekijä oli pedagogisesti haastava ongelmatilanne oppilaan kanssa. Itse vuorovaikutustilanne ei varsinaisesti ollut kuormituksen syy, vaan se, miten opettaja tilanteesta selvisi.

Aho (2011, s. 5–7) on selvittänyt väitöskirjassaan opettajan selviytymistä; eli sitä, miten opettajat yksin ja yhdessä ympäristön kanssa toimimalla selviytyvät työssään ja elämässään. Työyhteisö on merkittävässä roolissa selviytymisen kannalta. Se voi olla joko tukeva tai riskin aiheuttava tekijä. Jos opettajaa ei tueta työyhteisössä, kohoaa koulun ulkopuolinen tuki tärkeäksi selviytymistä tukevaksi tekijäksi.

Coissard ym. (2017) kuvaavat yhteenkuuluvuuden tunnetta keskeisenä yhteisöllisyyden tekijänä. Ihmisen perustarpeeseen liittyy kokemus joukkoon kuulumisesta. Yhteenkuuluvuus on tunne, jossa yksilö kokee kuuluvansa tiimiin/työyhteisöön, jossa hänellä on merkitys. Jokainen yksilö tuo tiimiin oman osaamisensa ja näin tiimi myös kehittää suhteitaan ja yhteistyötään. Coissard ym. (2017) lisää myös, että yhteenkuuluvuuden kokemus vaikuttaa työelämän laadukkuuden kokemukseen. Tällä taas on merkitystä työhyvinvoinnin kannalta. Se millaiset olosuhteet työyhteisössä on (yhteenkuuluvuus, tiimiin samais- tuminen ja yhteisön tuki), vaikuttaa yksilön työhyvinvointiin ja jaksamiseen. Yksilöiden välisen yhteyden laadukkuudella on tutkitusti vaikutusta yhteisöllisyy- teen ja sitä kautta koko yhteisön hyvinvointiin (Coissard ym. 2017). Lisäksi selkeä toimintakulttuuri koulun arjessa auttaa opettajaa. Sen ei saa olla liian tiukka tai kahlitseva. Yhtenäinen tapa toimia auttaa erityisesti ongelmatilanteissa. Näin ol- len opettajalla on selväpiirteinen perusta, jolta ponnistaa sekä turva, johon voi tukeutua vaikeissa tilanteissa (Aho, 2011, s.115).

Rehtorin rooli on Ahon (2011, s. 115) mukaan merkittävä sekä yksittäiselle opettajalle että koko työyhteisölle, jotta yksilöt ja työyhteisöt jaksaisivat ja selviy- tyisivät töistään. Kouluyhteisön toiminta kiteytyykin pitkälti rehtoriin. Jotta työ- yhteisöön syntyisi avoin ja innovatiivinen ilmapiiri, rehtorilla on siinä merkittävä rooli arkipäivän teoillaan ja johtamistavallaan. Opettajan tuki on rehtori, joka on oikeudenmukainen ja työyhteisön luottamuksen ansainnut. Rehtorin ja opettaja- kollegoiden lisäksi myös muu henkilökunta, koulun keskustelukulttuuri sekä opettajan arvostus ja rooli työyhteisössä ovat tärkeitä tekijöitä opettajan selviyty- misessä työssään (Aho, 2011, s. 115). Lerkkanen (2020) korosti esimiehen tukea opettajan työhyvinvointia lisäävänä tekijänä.

Rehtorin roolin lisäksi Ahon (2011) tutkimuksessa yhdeksi opettajan tär- keimmäksi selviytymisen tekijäksi nousi itsensä kehittämisen halu. Esimerkiksi täydennyskoulutuksen avulla voidaan parantaa opettajien selviytymistä työssä ja sitä kautta heidän jaksamistaan työelämässä. Hyvärisen ym. (2017) tutkimuk- sessa tutkittiin terveysalalla työskentelevien opettajien ammatillisen osaamisen

yhteyttä työhyvinvointiin. Tulosten mukaan työhyvinvoinnin osatekijöihin vaikuttaa merkittävästi ammatillinen osaaminen sekä sen kehittäminen. Adera ja Bullocin (2010) tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä niistä tekijöistä, jotka tunne -ja käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa työskennellessä vaikuttavat opettajien stressitekijöihin ja tyytymättömyyteen työssä. Tulosten mukaan ammatillisen osaamisen riittämättömyys haastavien oppilaisen kanssa toimiessa vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin. Tämä aiheutti stressiä ja tyytymättömyyttä työhön.

Lerkkasen ym. (2020) tutkimuksessa kävi myös ilmi, että opettajien kokema stressi vaikutti tutkimuksen mukaan pedagogisen työn laatuun ja luokkahuonevuorovaikutukseen. Opettajat kokivat kuitenkin myös vahvaa työnimua. Tähän vaikutti koulun resurssit, ilmapiiri ja johtajuus. Lerkkasen ym. (2020) tutkimuksessa osoitettiin, että opettajien työhyvinvointia voidaan parantaa lisäämällä koulun resursseja, yhteistyötä opettajien välillä ja esimiehen tukea.

Roffey (2021, s. 8) korostaa positiivisen opettaja-oppilassuhteen merkityksen oppimiselle ja käyttäytymiselle. Vuorovaikutuksen laatu koulussa vaikuttaa myös opettajan hyvinvointiin ja heidän kykyynsä selvitä työn stressitekijöistä. Milatz ym., (2015, s.1) työryhmineen toteavat Roffeyn tapaan, että opettaja-oppilassuhde on merkittävä. Se nähdään resurssina opettajan työhyvinvoinnille. Onnismaankin (2010) mukaan oppilaan kanssa tapahtuvalla vuorovaikutuksella on merkittävä yhteys opettajan kuormittumiseen ja jaksamiseen. Tällaisia ovat erityisesti tilanteet, sekä niiden ratkaisut, jotka ovat ongelmallisia sosiaalisesti tai pedagogisesti. Näissä tilanteissa keskeistä on se, miten opettajalla on mahdollisuus toimia. Opettajan toimintastrategiat ja valmiudet oman toiminnan pedagogisten seurauksien jäsentämiseen vaikuttavat siihen kokeeko opettaja tilanteen kuormittavaksi vai jaksamista tukevaksi.

Corbin ym. (2019) selvittivät tutkimuksessaan opettaja-oppilassuhteen yhteyttä opettajan työuupumukseen. Tulokset osoittivat, että opettajat, jotka kuvasivat läheisiä välejä oppilaisiin, kuvasivat korkeampia henkilökohtaisia saavutuksia lukuvuoden aikana. Ristiriitaiset suhteet oppilaisiin taas olivat yhteydessä lisääntyneeseen emotionaaliseen uupumukseen. Carstensen ja Klusmannin

(2021) tutkimuksessa todettiin sosiaalisella osaamisella olevan mahdollisesti suojaava merkitys aloittavien opettajien työhön sopeutumisessa.

Lerkkasen ym. (2020) tutkimuksessa opettajat osoittivat oppilaille enemmän arvostusta ja välittämistä ollessaan vähemmän uupuneita tai stressaantuneita. Opettajan kokema stressi vaikutti tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen laatuun sitä heikentävästi. Toiminnan organisoinnin ja tunnetuen laatuun taas vaikutti työn imu sitä nostaen. Opettajat saattoivat myös kokea kynnistyneensä tai omaavansa matalan ammatillisen itsetunnon, mikä heikensi luokkahuonevuorovaikutuksen laatua.

Saloviita (2007) toteaa luokanhallinnan tarkoitettavan käytännön taitoja, joilla opettajat johtavat luokkaansa, ja joiden avulla he rakentavat selkeää järjestystä ryhmäänsä. Luokanhallintataidot käsittävät tietoa ja keinoja, miten toimia työrauhan rikkoutuessa kuin myös taitoa ennaltaehkäistä työrauhahäiriöiden syntymistä (Saloviita, 2007, 9–10). Gordonin (2001) mukaan minäpystyvyydellä on todettu olevan vaikutuksia luokanhallintaan. Opettajat, joilla oli korkea minäpystyvyys, ajattelivat, että käytösongelmaiset oppilaat pystyvät parantamaan käytöstään ja opettajalla oli mahdollisuus vaikuttaa huonoon käyttäytymiseen. Opettajat eivät useinkaan tunteneet vihan, häpeän tai syyllisyyden tunteita oppilaan käytösongelmista. Kun opettajalla on korkea minäpystyvyys, koki hän vähemmän stressiä ja suurempaa työtyytyväisyyttä. Myös Lerkkasen ym. (2020) mukaan opettajan kuormittuneisuuteen vaikutti heikko pystyvyyden kokemus.

Pystyvyyden kokemuksen on todettu olevan yksi suojaava tekijä loppuun palamiselle. Aloe ym. (2013) toteavat, että luokkahuoneen hallinnan pystyvyydellä on merkittävä yhteys loppuunpalamisen kolmeen ulottuvuuteen. Opettajat, joilla on korkeampi luokkahuoneen hallinnan pystyvyys, eivät todennäköisemmin koe loppuunpalamisen tunteita. Malinen ja Savolainen (2016) toteavat myös, että opettajan minäpystyvyydellä oli käyttäytymisen hallinnassa positiivinen vaikutus työtyytyväisyyteen ja negatiivinen vaikutus loppuun palamiseen. Martinin ym. (2011) tutkimuksessa todettiin, että opettaja joutui käyttämään enemmän energiaa kontrolloidakseen ryhmää, jos hän ei luottanut kykyihinsä saada oppilaiden mielenkiintoa opetukseen. Tämä johti oppilaiden käytöksestä

johtuvan stressin lisääntymiseen ja työtyytyväisyyden vähenemiseen. Tällä oli negatiivinen vaikutus myös opettaja-oppilassuhteeseen.

Positiivisuudella ja hyvän huomaamisella on todettu olevan myös yhteys opettajien työhyvinvointiin. Leskisenoja (2019) mukaan positiivinen pedagogiikka vaikuttaa työhyvinvoinnin osa-alueisiin kuten työn merkityksellisyyteen, työn imuun ja työhön sitoutumiseen myönteisesti. Positiivinen asenne vähentää työn mukana tuomaa kuormitusta ja muuttaa työhön suhtautumista. Siten positiivinen pedagogiikka vaikuttaa myös työssäjaksamiseen. Positiivinen suhtautuminen vastoinkäymisiin helpottuu ja oppii ajattelemaan ratkaisukeskeisemmin. Sandholm ym. (2022) toteaa, kuinka positiivinen pedagogiikka auttaa asennoitumaan haastaviin tilanteisiin paremmin. Hän myös toteaa, että se auttaa reflektoimaan omaa toimintaa, kehittymään ammatillisesti ja luomaan avointa työilmapiiriä.

Leskisenojan (2016) tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat tärkeäksi opettajan hyväntuulisuuden, iloisuuden, pirteyden ja positiivisuuden. Oppilaat kuvasivat, kuinka opettaja iloisuus tarttui myös oppilaisiin ja johti sitä kautta miellyttävän ilmapiirin syntyyn. Leskisenoja (2019) korostaa, että kun oppilaat voivat hyvin, vaikuttaa se myös opettajan tunnetilaan ja sitä kautta työssäjaksamiseen. Myönteinen asenne keventää heidän mukaansa työn kuormitusta ja työhön suhtautuminen muuttuu innostavammaksi. Myönteinen asenne auttaa myös vastoinkäymisten käsittelyssä ja ratkaisukeskeisessä ajattelumallissa

Soinin ym. (2008, s.253) tutkimuksessa nousi esille opettajan ja huoltajan välisen yhteistyön merkitys opettajan työhyvinvoinnille. Opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutus näkyi pedagogisessa hyvinvoinnissa opettajan pedagogisen työn kautta. Jos opettaja tunsivat saavansa hyväksyntää ja tukea työhönsä kodeista, niin se edesauttoi opettajan jaksamista työssä. Onnismaan (2010) mukaan opettajan jaksamiseen ja kuormittumiseen vaikutti opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutus. Metso (2004, s. 184) toteaa opettajuuden ja vanhemmuuden olevan yhteen kietoutuneita. Hänen mukaansa opettajat saavat vanhemmuudesta arvokkaita vinkkejä omaan opetukseensa. Hän siteeraa Shawta (1995),

jonka mukaan vanhemmuus on opettajuuden emotionaalinen perusta. Senpä takia Niemen mukaan (2000b, 23–24) opettajan olisi huomattava, että vanhemmille on tärkeää kuulla positiivisia asioita lapsestaan ja hänen työskentelystään koulussa ja että juuri heidän lapsensa on luokkayhteisölleen arvokas omana itsenään

3 OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUS

Täydennyskoulutuksen tarkoitus soveltuu hyvin elinikäisen oppimisen käsitteeseen. Pantzar (2013) kuvaa kuinka ihmisen perusolemukseen kuuluu olennaisena osana jatkuva elämän läpi oppiminen. Hän kuvaa kuinka ihminen hankkii kokemuksia ja virikkeitä tyydyttääkseen tarpeitaan. Tämä voi olla tietoista tai tiedostamatonta, tarkoituksellista tai satunnaista. Työ -ja elinkeinoministeriö kuvaa koko elämänkaaren aikaista, eri elämänaalueille ulottuvaa oppimista jatkuvaksi oppimiseksi. Sen tavoite on vastata työelämän muutoksista aiheutuviin osaamistarpeisiin. Pantzarin (2013) mukaan pitkään ajateltiin koulutuksen kattavan lapsuus- ja nuoruusvaiheet ja ikään kuin unohdettiin elinikäisen oppimisen merkitys. Koulutustarpeen lisääntyessä erityisesti aikuisilla, se nousi uudelleen keskusteluun.

Muuttuva työelämä edellyttää siis nykypäivänä jatkuvaa tietojen ja taitojen päivittämistä sekä oman itsensä kehittämistä (Helin, 2014, s. 11). Helin (2014, s. 4, 22) toteaaakin, että ammattina opettajan työ on jatkuvasti kehittyvä ja siihen vaikuttavat myös ulkopuolelta tulevat muutokset. Niitä ovat muun muassa koulutuspoliittiset linjaukset, muutokset opetussuunnitelmassa sekä uudet oppiaineet tai oppikokonaisuudet.

3.1 Täydennyskoulutuksen merkitys opettajan työssä

Wilen (2017, 42) toteaa opettajien täydennyskoulutuksen pääasiallisen tarkoituksen olevan uuden tiedon tuottamisen opettajan työhön. Rukajärvi-Saarela (2015, s. 69) jatkaa, että täydennyskoulutuksessa onkin syytä painottaa opetusmenetelmällisiä seikkoja ja työelämässä vastaan tulevia käytänteitä ja haasteita. Ingvarsson ym., (2005, 2) tähdentää opetuksen ja oppimisen laadun paranemisen saavutettavan opettajan ammatillista kehittymistä tukemalla.

Helin (2014, 19) määrittelee täydennyskoulutuksen tarkoittavan täydentävää ja päivittävää koulutusta, mutta sillä ei tarkoiteta jo saavutettua ammattiin

pätevöittävä koulutus. Edelleen hän toteaa täydennyskoulutuksen pitävän sisällään myös aikuiskoulutuksen, joka on aikuisille suunnattua tutkintotavoitteista ja omaehtoista koulutusta tai henkilöstökoulutusta. Lisäksi hän jatkaa, että täydennyskoulutus kuuluu peruskoulutuksen ja työkokemuksen ohella osana opettajan elinikäistä oppimista.

Myös Gregson ja Sturko (2007, s. 1) ovat havainneet, että opettaja kohtaa työssään monenlaisia opetusta koskevia muutoksia. Nämä muutokset edellyttävät opettajaa pohtimaan ja tarkastelemaan uudelleen omia uskomuksiaan ja käytänteitään luokkahuoneessa. Heidän mukaansa täydennyskoulutuksella opettajat kykenevät refleктоimaan luokkahuonekäytänteitään, jakamaan ammatillista tietämystään vertaistensa kanssa ja kehittämään enemmän yhteistyösuhteita muiden opettajien kanssa.

Samaa toteaa Niemi (2000a, s. 185), jonka mukaan keskeistä opettajan työssä on teorian ja käytännön yhtensovittaminen. Opettajan ammatillisen ajattelun kehittymiselle on tärkeää oppia tunnistamaan tilanteita, joissa on tarkoituksenmukaista toimia uudella tavalla. Samalla opettaja reflektoi ja arvioi omaa toimintaansa kriittisellä tavalla. Luukkainen (2005, s. 172) huomauttaakin, että opettaja löytää itsensä monesti tilanteista, joissa hyvä ja pitkäkään koulutus ei enää riitä kaikkiin koulumaailman muutoksiin. Useat koulua koskevat uudistukset ovatkin opettajan oman oppimisen ja kehittymisen varassa (Desimone, 2009, s. 181). Tämän takia Helin (2014, s. 4) korostaa täydennyskoulutuksen merkitystä opettajan ammatillisen kehittymisen tueksi, sillä ei voida olettaa opettajan itsenäisesti perehtyvän muutoksen tuomiin seikkoihin.

Myös Saarasen ym. (2012) tutkimuksessa nousi esille opettajien tarve täydennyskoulutukselle. Täydennyskoulutus erityisesti työkykyyn liittyen nähtiin mahdollisuutena henkilökunnan työhyvinvoinnin kehittämiseen. Täydennyskoulutuksen avulla voitaisiin tunnistaa oman työkyvyn ja kuormituksen prosesseja ja sitä kautta lisätä henkilöstön työhyvinvointia. Edelleen he (2012) korostavat esimerkiksi keskittymistä hyviksi katsottuihin käytänteisiin täydennyskou-

lutuksessa. Uusien tietojen, taitojen ja toimintatapojen oppiminen auttaisi henkilökuntaa selviytymään erilaisista vuorovaikutustilanteista toisten henkilökuntaan kuuluvien, vanhempien ja oppilaiden kanssa.

Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013 (2014) tutkimuksen mukaan opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen Suomessa näytti olevan hiipumassa. Erityisesti pidempikestoinen ja laaja-alaisesti ammatillista osaamista kehittävän täydennyskoulutuksen kysyntä oli laskussa. Samoin TALIS 2018 - tutkimuksessa (2019) käy ilmi, että täydennyskoulutuksen tärkeyttä on edelleen syytä korostaa. Ilmaista koulutusta on valtakunnallisesti tarjolla runsaasti, mutta samalla TALIS 2018 -tutkimuksen mukaan opettajien osallistumattomuus täydennyskoulutukseen sen kalleuden takia on lisääntynyt.

3.2 TCM -menetelmä ja -koulutus

Tässä tutkimuksessa selvitetään TCM-ryhmänhallintamenetelmä-koulutuksen merkitystä opettajien työhyvinvointiin. Webster-Stratton ym. (2011) kirjoittavat artikkelissaan TCM-ryhmänhallintamenetelmästä, joka kuuluu "Ihmeelliset vuodet" ryhmämuotoiseen ohjelmakokonaisuuteen. Tässä kokonaisuudessa lapsille ja huoltajille suunnattujen ohjelmien lisäksi tarjotaan koulutusta varhaiskasvatuksen ja alakoulun opetushenkilöstölle.

Webster-Stratton ym. (2011) kuvaa, kuinka TCM-ryhmänhallintamenetelmän tarkoitus on vähentää varhaisten käyttäytymisen ongelmien ja sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksien riskitekijöitä 3–8-vuotiailla lapsilla. Menetelmä pyrkii myös vahvistamaan suojaavia tekijöitä. Opettajille suunnatussa koulutuksessa keskitytään näyttöön perustuviin käytäntöihin kuten tehokkaaseen käyttäytymisen hallintaan, ennakoivaan opetukseen ja opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen taitoihin, vanhempien ja opettajien yhteistyöhön, yksittäiselle oppilaalle

luodut kehitykseen perustuviin käyttäytymissuunnitelmiin ja oppilaiden tunnesäätelyn, sosiaalisten taitojen ja ongelmanratkaisutaitojen edistämiseen (Webster-Stratton, 2011).

TCM-menetelmän tehokkuutta on tutkittu jo yli 30 vuoden ajan ja se on todettu tehokkaaksi menetelmäksi. Esimerkiksi Nyen, Melendezin ja Gardnerin (2017) tutkimuksessa tutkittiin TCM-menetelmän tehokkuutta ja kokemuksia. TCM-menetelmän todettiin vähentävän opettajien negatiivisia luokkahuoneen johtamisstrategioita ja riskialttiiden lasten käyttäytymisongelmia kuten aggressiivista ja sääntöjenvastaista käyttäytymistä. TCM-menetelmän myötä opettaja keskittyi positiivisuuteen ja luokan johtamiseen proaktiivisesti. Samalla opettajan hyvinvointi lisääntyi, koska hän pystyi olemaan luokassa rauhallisempi ja vähemmän stressaantuneempi. Lisäksi opettajat kokivat mielihyvää toimiessaan oppilaidensa kanssa. Hayland (2014, s. 13–14) sen sijaan on tutkinut TCM-sidosryhmien kokemuksia käyttäytymisen hallinnasta ja TCM-menetelmän toteuttamisesta Irlannissa. Tutkimuksen tuloksena todettiin, että opettajien myönteiset ryhmänhallintakeinot paranivat ja kielteiset sen sijaan vähenivät. TCM-menetelmä antoi opettajille uusia lähestymistapoja luokan hallintaan ja tarjosi opettajille vertaistukea sekä yhteistyötä. Samoin Kennedy ym. (2021, s. 150) on tutkinut TCM-menetelmän käyttöä ja sen yhteyttä opettajien minäpystyvyyteen, hyvinvointiin ja työuupumukseen Irlannissa, mutta vuosia myöhemmin kuin Hayland. Kennydyn ja kumppaneiden tulokset viittaavat opettajien saavan TCM-koulutuksesta psyykkistä hyötyä, joka puolestaan vaikuttaa myönteisesti opettajan hyvinvointiin.

Tässä tutkimuksessa TCM nähdään menetelmän lisäksi täydennyskoulutuksena. Aineistomme koostui haastatteluista, jotka toteutettiin TCM-koulutuksen aikana. Tämän koulutus (Maunula ym., 2022) pilotoitiin Kokkolassa elokuussa 2021 ja siihen osallistui 16 opettajaa kahdesta koulusta. Koulutus sisälsi kuusi koulutuspäivää ja se toteutettiin ryhmämuotoisena työpajakoulutuksena. Koulutus oli yhdistelmä teoriaa ja erilaisia harjoitteita. Koulutukseen sisältyi myös ongelmatilanteiden ratkaisua, vertaiskeskusteluja ja videoesimerkkejä erilaisista

vuorovaikutustilanteista. Koulutuksella pyrittiin vastaamaan lisääntyneeseen haastavaan käyttäytymiseen kouluissa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää millainen merkitys TCM-ryhmänhallintamenetelmällä ja siihen liittyvällä koulutuksella täydennyskoulutuksena on opettajien työhyvinvointiin.

Tutkimuskysymyksemme on:

1. Millainen merkitys TCM-menetelmällä ja -koulutuksella täydennyskoulutuksena on opettajien työhyvinvointiin?

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tarkoituksemme on hankkia tietoa opettajien TCM-ryhmänhallintamenetelmän ja siihen liittyvän koulutuksen merkityksestä opettajien työhyvinvointiin. Metsämuuronen (2008, s. 14) painottaa kvalitatiivisen tutkimusotteen sopivan erityisen hyvin sellaiseen tutkimukseen, jossa ollaan kiinnostuneita tapahtumien seikkaperäisistä rakenteista yleisluontoisuuden sijasta. Lisäksi yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteet tietyissä tapahtumissa kiinnostavat. Creely (2016, s. 1) toteaaakin laadullisen kasvatustieteellisen tutkimuksen olevan sekä kapeaa että syvää ja se kohdistuu sisäiseen ensikäden oppimiskokemukseen. Yllä olevien seikkojen takia laadullinen tutkimusote sopi omaan tutkimukseemme.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s.29) mukaan laadullisen tutkimuksen synonyymejä ovat kvalitatiivinen, pehmeä, ymmärtävä ja ihmistutkimus. Juuti ja Puusaari (2020, s. 9–11) toteavat laadullisen tutkimuksen tavoitteena olevan ymmärtäminen. Tämä ymmärrys tarkoittaa sitä, että ollaan kiinnostuneita tutkimuksen kohteena olevien ihmisten kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja sellai-

sista merkityksistä, joita tutkittavat antavat tutkimuksen kohteena olevalle asialle. Aineiston pohjana oleva tieto pyritään saamaan ihmisiltä, jotka toimivat luonnollisissa ympäristöissään. Edelleen he jatkavat, että laadullinen tutkimus on saanut piirteitä filosofiasta, psykologiasta, sosiologiasta, antropologiasta ja kasvatustieteistä. Tässä tutkimuksessa aineistona käytetään fokusryhmähaastattelusta kerättyjä opettajien kokemuksia TCM-ryhmänhallintamenetelmäkoulutuksesta. Opettajien vastauksista poimimme asioita, joilla on analyysimme mukaan vaikutusta opettajien työhyvinvointiin.

Tutkimusmenetelmämme liittyy läheisesti fenomenologiaan. Se kuuluukin usein laadulliseen tutkimukseen kuten sekä Juuti ja Puusaari (2020, s. 10) että Laine (2018, s. 29–31) toteavat. Juutin ja Puusaaren (2021, 10) näkemyksen mukaan fenomenologiassa on tarkoitus kartoittaa, kuinka henkilöt itse kokevat ilmiöt, joiden sisäpuolella he elävät. Huhtinen ja Tuominen (2020, s. 297–300) jatkavat, että kauppatieteellisessä tutkimuksessa fenomenologiaa sovelletaan muun muassa työhyvinvointiin sekä kokemusten ja johtamisen tutkimuksessa, jotka liittyvät työhön. He lisäävät myös, että fenomenologisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on päästä tutkimuksen kohteena olevien maailmaan. Toisin sanoen ilmiötä tutkitaan tutkimuksen kohteena olevien tutkittavien kokemustodellisuuden kautta. Bevan (2014, s.136) muistuttaakin, että fenomenologisen tutkimusotteen tavoitteena on ymmärtää ilmiö sellaisena kuin se tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden elämismaailmasta käy ilmi eikä jostakin teoreettisesta näkökulmasta käsin.

Laine (2018, 31) jatkaa, että kokemukset koostuvat oleellisesti merkityksistä. Lisäksi hän toteaa, että ympäröivä maailma, jossa elämme, näyttäytyy meille ihmisille merkityksinä. Näin ollen tutkittaessa kokemuksia, tutkitaan oikeastaan kokemusten merkitysisältöä ja sen rakennetta. Myös Tuomi ja Sarajarvi (2018, s. 40) tähdentävät fenomenologian intentionaalisuutta. Sen mukaan kaikki ilmiöt tarkoittavat yksilölle jotakin, siten kokemus syntyy merkitysten mukaan.

Kiviniemen (2018, s. 73) mukaan laadullisen tutkimuksen voi nähdä prosessina. Laadullisen tutkimuksen aineiston kerää inhimillinen olento eli useimmiten

tutkija itse. Sen seurauksena aineisto ja sen tulkinnat muovautuvat tutkijan mielessä tutkimuksen edetessä. Siten tutkimustoiminta voidaan nähdä eräänlaisena oppimistapahtumana. Laadullisen tutkimuksen prosessimaisuus näkyy Kiviniemen (2018, s. 73) mukaan myös siinä, että tutkimuksen eteneminen ei välttämättä ole selkeästi vaiheittaista ja etukäteen tiedossa, vaan se muokkautuu pikkuhiljaa tutkimuksen kuluessa. Näin ollen tutkimusmenetelmälliset ratkaisut, esimerkiksi tutkimustehtävä, teorian muodostaminen, aineiston kerääminen ja aineiston analysoiminen selkiytyvät ajan mittaan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen eri osat limittyvät toisiinsa ja muokkautuvat asteittain.

Tämän tapaista laadullista tutkimusprosessia kutsutaan Puusan ja Juutin (2021, s. 73–74) ja Laineen (2018, s. 37–38) mukaan hermeneuttiseksi. Koska hermeneuttista metodologiaa leimaa kehämäisyys ja toisteisuus, sitä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Siinä tutkija käy vuoropuhelua aineistonsa kanssa. Asteittain tutkija lähestyy kohti perusteltua tulkintaa liikkumalla hermeneuttisessa kehässä. Suddick ym., (2020) sekä Puusa ja Juuti (2021, s. 73–74) painottavat hermeneuttista sääntöä. Sen mukaan sekä kokonaisuus että sen yksittäiset osaset ovat oleellisia. Tutkimuskokonaisuus voidaan käsittää sen osasten avulla ja toisinpäin.

Edelleen Puusa ja Juuti (2021, s. 73–74) tarkentavat, että hermeneuttinen kehä ja sen spiralimaisuus eivät vain tarkenna esiymmärrystä, tutkijan omakohtaista tietoa, näkemystä tai kokemusta tutkittavasta aiheesta tutkimuksen alussa, vaan usein myös korjaavat sitä. Tavallista onkin, että tutkija palaa takaisin korjailemaan aiemmin tehtyjä oletuksiaan ja ratkaisujaan.

Tutkimukseemme kytkeytyy hermeneuttinen ulottuvuus aineistomme takia, sillä se on kerätty haastattelemalla opettajia. Laineen (2018, s. 33) mukaan hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa. Hän lisää, että näille tulkinnoille etsitään kriteerejä, joita noudattamalla voi puhua huonommista tai oikeammista tulkinnoista. Toisin sanoen tutkija yrittää löytää haastatteluvien ilmaisuista mahdollisimman todenmukaisen tulkinnan. Juuri tämän tulkinnan tarpeen takia hermeneutiikka on oleellinen tutkimuksellemme.

Laine (2018, s. 34) toteaaakin fenomenologishermeneuttisella tutkimuksella olevan kaksitasoinen rakenne. Perustaso käsittää tutkittavan koetun elämän sellaisena kuin hän sen tutkijalle ilmaisee. Sen sijaan toisella tasolla tapahtuu varsinaisen tutkimus, joka kohdistuu perustasoon. Ensimmäisellä tasolla haastateltava kuvaa kokemuksiaan ja niihin yhteydessä olevaa ymmärrystä. Toisella tasolla tutkijan tarkoitus on tematisoida ja käsitteellistää tutkijan omalla kielellä haasteltavan vastauksien merkityksiä. Näin ollen tutkimuksen tarkoituksena on nostaa Laineen (2018, s. 34) mukaan näkyviin se, mikä on koettu, mutta vielä tietoisemmin. Siten fenomenologinen lähestymistapa näkyy tutkimuksessamme haastateltavien kokemusten kuvaamisena. Hermeneutiikka puolestaan ilmenee tulkintoina, joita olemme tehneet opettajien vastauksista, jotka koskevat TCM-menetelmän ja -koulutuksen merkitystä työhyvinvointiin. Aineistoon tutustumisessa muodostimme ymmärrystä siitä, millaiset asiat toistuivat haastateltavien vastauksissa. Aineistoa läpikäydessä ja teemoittelua tehdessä myös ymmärryksemme aiheesta syveni hermeneuttisella kehällä edeten. Ymmärryksen syveneminen taas auttoi edelleen tulkitsemaan vastauksia ja niiden merkityksiä yhä paremmin.

4.3 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Tämän tutkimuksen aineisto on saatu valmiina TCM-ryhmänhallintamenetelmän pilottitutkimuksesta. Tässä pilottitutkimuksessa selvitettiin kyseisen menetelmän vaikutuksia vuosina 2021–2022. Aineisto koostuu fokusryhmähaastattelusta, joissa tarkasteltiin opettajien kokemuksia pilottijakson aikana toteutetusta TCM-koulutuksesta. Ryhmähaastattelut koostuivat teemoista, joissa opettajan kokemuksia tarkasteltiin opettajan ryhmänhallintataitojen, oppilaiden ja luokkaryhmien, kodin ja koulun yhteistyön, kouluyhteisön ja toimintakulttuurin, sekä opettajan työssäjaksamisen näkökulmista. Haastattelut toteutettiin kolmena kertana kahdelle eri koulun ryhmälle luokanopettajia(N=12) ja erityisopettajia(N=4)

(yhteensä 16 opettajaa). Ensimmäinen haastattelu toteutettiin, kun kaksi koulutuspäivää oli takana, toinen koulutuksen loputtua, kun kuusi kaikki kuusi koulutuspäivää oli takana ja viimeinen kolme kuukautta koulutuksen jälkeen. Tehdyt haastattelut tallennettiin verkkokokousjärjestelmässä ja litteroitiin. Tätä litteroitua aineistoa hyödynnämme tässä tutkimuksessa. Aineistoon kuuluu 6 eri haastattelukertaa, kolme kustakin ryhmästä. Yhteensä litteroitua tekstiä oli 189 sivua.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin laadullisena sisällönanalyysina. Aineistosta tunnistettiin sisällöllisiä elementtejä opettajan työhyvinvointiin liittyen ennen aiheeseen liittyvään teoriaan perehtymistä, sekä uudestaan teoreettisen ymmärryksen pohjalta. Aineistosta nousseet asiat jaoteltiin ensin kahteen pääluokkaan, jonka jälkeen niiden sisällöt jaettiin sisällöltään samanlaisiin ryhmiin esimerkiksi keskustelu, kokemusten jakaminen, esimiehen tuki, ryhmänhallintataidot jne. (kts tarkemmin taulukko)

Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen analysointi alkaa aineistonhankinnasta, jossa tutkija on läsnä. Koska tässä tutkimuksessa aineisto on saatu valmiina, oli erityisen tärkeää perehtyä aineistoon ennen analysoinnin aloittamista. Puusa ja Juuti (2020) toteavat myös, että tutkijan esiymmärrys vaikuttaa niin aineiston hankintaan kuin aineiston analysointiin. Tämän esiymmärryksen tunnistaminen on tärkeää.

Perehdyimme siis aineistoon lukemalla sitä ajatuksella läpi. Aineisto koostui kahden eri ryhmän haastatteluista ja tarkempaa analyysia varten jaoimme aineiston niin, että toinen meistä kävi läpi toisen ryhmän litteroidut haastattelut ja toinen toisen ryhmän. Näistä litteroiduista haastatteluista poimimme asioita, jotka ymmärryksemme mukaan liittyivät opettajan työhyvinvointiin. Tämän jäl-

keen kävimme molemmat aineistot myös yhdessä läpi, jotta kykenimme parhaamme mukaan varmistamaan, että saimme poimittua aineistosta kaikki tutkimuksemme kannalta oleelliset asiat. Olimme tässä vaiheessa perehtyneet aiheeseen lukemalla siitä erilaisia tutkimuksia ja aloittaneet kirjoittamaan teoreettista viitekehystä.

Puusa (2020) toteaa, että aineiston analyysissä analyysi ja synteesi yhdistyvät eli aineisto pilkotaan osiin ja kootaan uudelleen siitä tehtyjen synteesien mukaan. Jo hyvin alussa analyysiä aineistoa lukiessamme meille näyttäytyi aineistosta opettajan työhyvinvointiin liittyen kaksi pääluokkaa. Aineistosta nousi esille TCM-koulutuksen merkitys opettajan työhyvinvointiin täydennyskoulutuksena, mutta myös itse TCM-menetelmän vaikutukset opettajan työhyvinvointiin koulutuksen kautta. Poimimamme asiat työhyvinvointiin liittyen jaoinme ensin näihin kahteen pääluokkaan.

Analyysimme eteni ryhmittelemällä poimimiamme asioita sisällöltään samanlaisiin ryhmiin kahdessa pääluokassa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat tätä teemoitteluksi. Teemoittelussa painottuu se mitä kustakin teemasta on saatu. Siinä aineistoa pilkotaan tai ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Puusa (2020) toteaa, että teemat voivat rakentua teemojen mukaan, jotka on määriteltä jo aineiston keruuvaiheessa tai ne voivat olla uusia aineistosta löytyviä kokonaisuuksia. Meillä teemat muodostuivat aineistosta samanlaisia teemoja yhdistellen. Teemat ja niihin liittyvät esimerkkisitaatit haastatteluista, on koottu taulukkoon 1. Samalla kun jaottelimme sitaatteja teemoittain ryhmiin, teimme lisäanalyysiä sitaattien sisältämistä asioista. Edelleen kun kirjoitimme tuloslukua, analysoimme sitaatteja ja joidenkin kohdalla päädyimme myös vaihtamaan niiden paikkaa teemasta toiseen.

TAULUKKO 1 Aineiston teemoittelu

Esimerkkisitaatit	Teemat	Pääteemat
"Ensimmäisenä tulee mieleen, että semmoinen dialogisuus. Että pääsee vaihtamaan ja peilaamaan ajatuksiinsa, saamaan ehkä uusia näkökulmia tai vahvistamaan niitä."	Kollegoiden välinen keskustelu, kokemusten jakaminen, kollegoiden tuki	TCM-menettelmäkoulutuksen hyödyt
"Kyllä tämä varmaan on monella tavalla yhdistävä tekijä, jos ajattelee sitä, että on oppinut tuntemaan muita paremmin, mutta myös tämä ajattelu-tapa yhdistää.."	Läheisyys, yhteenkuuluvuus	
"Tottakai esimiestasolta pitää tulla se tuki ja linjaus, että tämä on menetelmä mitä käytetään."	Esimiehen tuki	
"..ehkä semmosta kyseenalaistamista tämä on tuonu omaan työhön."	Ammatillinen osaaminen, minäpystyvyys, itsereflektio	
"Kaikki ne opettajat, jotka tässä koulutuksessa on ollut, niin se näkyy ja heijastuu jo semmosena yhteisenä työskentelytapana ja kommentointina."	Yhteiset toimintatavat	TCM-menettelmän hyödyt
"Ehkä opettajan työssä kuitenkin haastavin osuus se ryhmänhallinta. Ja jos se toimii, niin silloin se tuo kyllä hyvinvointia ympärille paljon ja myös opettajalle."	Ryhmänhallinta	
"..vahvistanut sitä opettajien näkemystä, sitä omaa näkemystä siitä että mikä on tärkeää siellä luokassa, se kohtaaminen ja se läsnäolo oppilaiden kanssa."	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	

"Että se ei ollutkaan niin tarpeellista se hermostuminen ja semmonen negatiivisella tavalla ohjaaminen."	Haastavaan käyttäytymiseen reagointi	
"..Se on semmonen positiivinen ilmapiiri ja se tunnelma, että on hyvä olla yhdessä, semmonen tyytyväisyys ehkä kasvaa, ja tota kun todella tietoisesti sen positiivisuuden kautta ohjataan ja kannustetaan lapsia.."	Positiivisuus ja hyvän huomaaminen, luokan ilmapiiri	
"No et se voimauttais perheitäkin ja lois semmosta uskoa tulevaisuuteen ja.. ja ehkä siitä omasta lapsesta hyvän kuuleminen, niin se tuo sinne voimavaroja ja luottamusta kasvattaa sitä lasta"	Kodin ja koulun yhteistyö	

4.5 Eettiset ratkaisut

Tehtäessä laadullista tutkimusta on syytä paneutua huolellisesti myös sen eettiseen puoleen. Näin mekin teimme. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2019, s. 4-7) on laatinut ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet. Periaatteet soveltavat osaltaan Euroopan unionin yleistä tietosuojasetusta (2016/679). Samalla ne toimivat lähtökohtana ihmistieteiden eettisten toimikuntien ennakoarviointityölle. Edelleen Tutkimuseettinen neuvottelukunta toteaa, että Suomessa perustuslaki 16 § takaa tieteen vapauden. Tätä vapautta tulee tut-

kijoiden käyttää vastuullisesti. Lisäksi TENK (2019, s. 7) painottaa sitä, että ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet on tehty suojaamaan tutkimuksen kohteena olevia ihmisiä. Samalla periaatteet toimivat tutkijoiden tukena.

Lainsäädännön ohella ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ohjaavat alan tutkimusta. Eskola ja Suoranta (2014, s. 52) toteavat tutkimuksen eettisten kysymysten olevan suhteellisen uusi aihe suomalaisessa yhteiskunta- ja kasvatustieteessä. Edelleen he jatkavat, että tutkimustyö koostuu tuhansista erilaisista kysymyksistä, eikä näihin kaikkiin kysymyksiin löydy täysin aukotonta säännöstöä. Senpä takia tutkijan on ratkaistava ne itse. Toisaalta jos tutkija hyväksyy myös eettisten kysymysten ongelmallisuuden, todennäköisesti hän tekee eettisestikin korrektia tutkimusta. Tutkija joutuukin kvalitatiivista tutkimusta tehdessään koko ajan pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja sitä kautta miettimään tekemänsä työn luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 209).

Koska saimme valmiin aineiston tutkimustamme varten, kohdistuu eettiset kysymykset vahvasti tietojen käsittelyyn. Eskolan ja Suorannan (2014, s. 57) mukaan silloin korostuu luottamuksellisuus ja anonymiteetti. TENK (2019, s.11) lisää, että henkilötietoja sisältävän tutkimusaineiston käsittelyä ohjaavat suunnitelmallisuus, vastuullisuus ja lainmukaisuus. Tämä vastuullisuus kattaa koko tutkimusaineiston ja tutkimuksen elinkaaren. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 150–151) tähdentävät, että eettisiä ratkaisuja tulee eteen koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi tutkijan on noudatettava lainsäädännön ohella oman organisaationsa tutkimusta ohjaavia tietosuojaohjeita. Meidän tutkimuksessamme noudatamme Jyväskylän yliopiston vastuullisen tieteen periaatteita. Ensinnäkin yliopisto on sitoutunut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeisiin, mutta samalla myös hyvän tieteellisen käytännön (HTK) periaatteisiin.

Mäkinen (2006, s. 102) pitää yhtenä tutkimuksen tärkeimpänä periaatteena tutkimustulosten paikkansapitävyyttä, niiden yleistettävyyttä ja julkistamista. Tulosten tulee olla realistisia, mutta mahdollisia virheitäkään ei tule peitellä. Tiedeyhteisön tulisikin saada tulokset pikimmiten tarkasteltavaksi, koska siten virheetkin nousevat nopeasti esille.

Koska tutkimuksemme on fenomenologinen fokusryhmähaastatteluihin perustuva tutkimus, jonka aineiston saimme valmiina, korostuu siinä Laineen (2018, 35–36) mukaan tutkimuksen kriittisyys ja reflektiivisyys. Kriittisyydellä tarkoitetaan tutkijan omaa itsekriittisyyttä, kunkin tulkinnan kyseenalaistamista. Lisäksi tulkinnat tulee koetella. Reflektiivisyydellä puolestaan taataan se, että tutkija on tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökodistaan. Backman (2018, s.36) on asiasta samaa mieltä. Hänen mukaansa esiyymmärryksemme ei riitä tutkittavan kohteen käsittämiseen ilman reflektiivisyyttä. Reflektiivisyyden kautta lähtökohtamme ymmärtää tutkittavaa ilmiötä kehittyä näkökulman muutoksen myötä. Tätä olemme tutkimuksessamme tavoitelleet.

Tutkimuksemme analyysivaiheessa pyrimme olemaan mahdollisimman objektiivisiä. Emmekä antaneet ennakkokäsitystemme tai kokemustemme vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsimme tarkoilla ja täsmällisillä lähdeviittausmerkinnöillä itse tekstissä ja lähdeluettelossa. Tutkimuksemme alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin plagiaatintunnistusohjelmalla.

5 TULOKSET

Tässä tulosluvussa kuvaamme tuloksia aineiston analyysimme mukaisesti jaetuna kahteen pääluokkaan. Ensinnäkin tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää TCM-koulutuksen vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin. TCM-koulutuksella täydennyskoulutuksena todettiin olevan myönteinen vaikutus opettajien työhyvinvointiin. Näitä tuloksia kuvaamme ensimmäisessä luvussa. Aineistostamme nousi esille myös TCM-menetelmän positiiviset vaikutukset opettajien työhyvinvointiin sen käyttöönoton myötä. Tähän pääluokkaan kuuluneita tuloksia kuvaamme toisessa luvussa. Tuloksiin liitetyt esimerkkisitaatit on merkitty kirjainnumeroyhdistelmällä. Kirjain viittaa haasteltavan kouluun ja numero henkilöön.

5.1 TCM-menetelmän vaikutus työhyvinvointiin

Tutkimuksemme aineistosta nousi esille TCM-koulutuksen vaikutus opettajien omaan ajatteluun siltä osin, että haastavaan käyttäytymiseen suhtautuinen ja reagointi muuttui. TCM-menetelmän myötä opettaja kokivat, että eivät enää reagoineet haastaviin tilanteisiin tunteella vaan neutraalimmin ja rauhallisemmin, siitäkin huolimatta, että joskus tuli hetkiä, jolloin ei jaksaa. Myös asennoituminen oppilaaseen muuttui positiivisemmaksi. Hermostuminen tai ohjaaminen negatiivisella tavalla nähtiin tarpeettomana.

Ajattelutavan muutos näkyi myös siinä, kuinka opettajat syrjäyttivät omat negatiiviset tunteensa ja ajattelivat ratkaisukeskeisemmin haastavassa tilanteessa. Opettajan oma tapa toimia muuttui menetelmän ja siihen liittyvän koulutuksen myötä positiivisemmän pedagogiikan suuntaan. Tuloksissa ilmeni, että tietoinen rauhoittuminen esimerkiksi ennen luokkaan menoa, laski stressitasoa ja siten vaikutti positiivisesti työhyvinvointiin. Tähän rauhoittumiseen käytti myös enemmän aikaa. Eräs opettaja korosti yhteisen hyvän sekä tuttujen käytän-

töjen ja niiden kertaamisen äärelle rauhoittumista. Tämä helpotti työtä myöhemmin. Opettaja kuvasi positiivista mieltä ja rauhoittumista. Asioiden äärelle rauhoittuminen toi arkeen kaikkea hyvää jatkossa.

“..jollain lailla ne ehkä kumminkin vaikutti mulla eniten jotenkin siihen semmoiseen sanottasko asennoitumiseen siihen oppilaaseen ja jotenki sen näkeminen vähän uudella tavalla ja ite pikkusen kääntää sitä ajatusta, että miten itekin ehkä semmosista omista negatiivistista tai haastavista tunnelmista pääsee siihen ratkaisuun ja semmoseen, että mites me yhdessä tämä pistetäänki kuntoon tää asia eikä tuskastutakaan..” A13

TCM-menetelmässä painotetaan hyvää opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuikin kohtaamisen ja läsnäolon merkitys. Opettajat kokivat, että näkemys näiden tärkeydestä vahvistui menetelmän myötä. Eräs opettaja totesi, että aina ei ole vastauksia kaikkeen, mutta ollaan kuitenkin läsnä ja se on tärkeintä. Yksilölliseen kohtaamiseen, oppilaan positiiviseen huomioimiseen tulisi myös olla aikaa.

“Kyllähän se on tuo kohtaaminen joka on se semmonen tosi tärkeä asia oppilaiden kanssa. Että me otetaan sitä aikaa ja me pysähdytään ja me kuunnellaan ja vaikka meillä ei aina ole niitä vastauksia niin me kuitenkin ollaan läsnä.” B3

Eräs opettaja totesi, että sellaiset oppilaat, joilla on huonoja kokemuksia opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta voivat käyttäytyä huonosti puolustusmekanismina. Sen takia onkin tärkeää, että opettaja luo positiivisen suhteen oppilaaseen. Tällöin kohtaaminen on helpompaa ja myönteisempää myös jatkossa ja haastavissa tilanteissa. Menetelmän käyttäminen ruokki positiivisia yhteisiä kokemuksia, jotka johtivat edelleen positiivisiin kohtaamisiin oppilaan kanssa.

“Et sieltä lähdetään sieltä ihan alhaalta, pitää olla rakennettu se pohja, hyvä suhde lapseen ja positiivinen kohtaaminen ja selkeät ennakoitavat, johdonmukaiset odotukset..” A12

TCM-menetelmä korostaa positiivisia ja ennakoivia ryhmänhallintastrategioita. Ryhmänhallintataidot koettiin tässä tutkimuksessa opettajan työssä tärkeiksi ja keskeisimmäksi, mutta myös haastavimmaksi asiaksi. Ryhmänhallintataidot nähtiin yhtenä opettajan ja muiden ympärillä olevien hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Menetelmän kautta saatiin keinoja ryhmänhallintaan, työrauhan sekä rauhallisen ja positiivisen ilmapiirin parantamiseksi.

“Ja mä aattelen, että tämä on tavallaan opettajan luokanhallintataitoihin ehkä semmonen kirsikka kakun päällä.” A10

Menetelmän avulla uskallettiin pysähtyä ja keskittyä ottamaan aikaa ja tilaa tärkeisiin asioihin esimerkiksi ryhmän toimimiseen tai sääntöjen kertaamiseen sijaan, että olisi pakko mennä koko ajan eteenpäin opetuksessa. Arvojärjestyksessä oppilaiden ja opettajien hyvinvointi, sekä ryhmän toimiminen laitettiin etusijalle ja muita asioita jätettiin vähemmälle.

Muutamassa vastauksessa todettiin kiusaamisen vähentyneen ja ryhmänä toimisen taitojen parantuneen. Yhdessä vastauksessa kuvattiin oppilaiden välistä rauhaa ja lempeyttä toisia kohtaan. Menetelmä nähtiin yhtenä tekijänä vahvistamassa näitä asioita muiden asioiden lisäksi. Yhdessä vastauksessa opettaja korosti rakenteiden ja rutiinien merkitystä. Ne toivat voimaa niin opettajalle kuin oppilaillekin.

TCM-menetelmä korostaa positiivisuutta ja vahvuuksiin keskittymistä. Opettajien vastauksissa korostui hyvän huomaaminen ja oppilaan kehuminen eli positiivinen palaute. Menetelmän avulla kiinnitettiin huomioita oppilaiden toivottuun käyttäytymiseen, ei-toivotun käyttäytymisen sijaan. Eräs opettaja kuvasi, kuinka muiden kehuminen havahduttaa häiriköivää oppilasta huomaamaan, mistä saa huomiota. Eräs opettaja totesi myös, ettei hyvin käyttäytyvien ja hiljaisten oppilaiden tarvitse tuolloin kuunnella negatiivista tai käskyttävää ohjausta. Tällöin myös hyvin käyttäytyvät oppilaat hyötyvät. Myös kannustamisen ja itsetunnon vahvistamisen merkitystä tuotiin esille. Eräs opettaja nosti esille konkreettisen esimerkin “kehupiirin”. Yhdessä vastauksessa opettaja kuvasi

kuinka kannustaminen ja positiivinen palaute johti oppilaille “selkärangan nousuun”. Oppilas pystyi paremmin ottamaan kehuja vastaan ja viimein kääntämään myös omaa ajatteluaan positiivisempaan suuntaan. Oppilaat oppivat huomaamaan, ajattelemaan sekä puhumaan hyvää myös toisistaan. Positiivisuudella oli myös ilmapiiriin myönteisesti vaikuttava merkitys. Menetelmän käyttäminen toi onnistumisen kokemuksia ja sitä myöten työiloa.

“..vi behöver bara se på varandra eller något så att vi talar samma språk tycker jag, att jag tycker på något sätt att det är glädjen att kanske jag vet inte öka på något sätt i klassen, och då man märker att det lyckas och att man märker att barnen lyckas och att det blir en bättre stämning så nog får man ju själv en glädje ännu, fast jag alltid känner att; "oj vad jag tycker om det!", men här kommer ännu mer i det, att; "oj, vad roligt att vara här!", och ja inte vet inte jag om ni förstår vad jag menar, men... B1

Positiivisuuteen keskittymisen todettiin olevan suoraan opettajan hyvinvointiin vaikuttava tekijä. Opettajien vastauksissa tuli esille, kuinka positiivisuuteen keskittyminen vaikutti opettajien oman stressitason laskuun. Eräs opettaja kuvasi, kuinka stressaantuneena ja paineen alaisena suhtautuu asioihin paljon negatiivisemmin; miten tietyt tilanteet alalla ovat aiheuttaneet stressiä ja painetta. Menetelmän avulla kuitenkin tietoisesti keskittyi enemmän positiivisuuteen ja “pakotti” itseään ajattelemaan positiivisemmin. Kannustamisen ja hyviin asioihin ohjaamisen todettiin kantavan myös haastavissa tilanteissa. Positiivisella kohtaamisella rakennettiin hyvä suhde oppilaaseen ja luotiin hyvää pohjaa vuorovaikutukselle.

“Toivon ainakin, että sillä ois vaikutusta kaikkien hyvinvointiin, niin oppilaiden kuin henkilökunnan että sitä kautta myös huoltajien hyvinvointiin. Eli tavallaan tällöinen positiiviseen keskittyminen ja vahvuuksien nostaminen, niin sillä ois ennen kaikkea hyvinvoinnillinen merkitys.” B5

Vastauksissa oppilaiden lisäksi tämä positiivisuus levisi myös aikuisten keskuudessa. Eräs opettaja kuvasi, kuinka keskittyminen positiivisuuteen sai aikaan eräänlaisen hyvän kierteen, joka tarttui myös muihin. Tämän opettaja näki heijastuvan myös työssä jaksamiseen ja työtyytyväisyyteen.

“Muistetaan ehkä niinku tavallaan sanoa niitä hyviä asioita ja mä huomasin että se TCM teki kyllä sen että me ollaan keskenämme aikuiset kollegat sitten ehkä vähän paremmin muistettu sanoa toisillemme.” B4

Hyvän huomaaminen oli erään vastaajan mukaan hyvä lähtökohta opettajan ja vanhemman välisen suhteen rakentamiseen. TCM-menetelmässä korostetaan positiivista ja luottamuksellista vuorovaikutusta kotien ja koulun välillä. Positiivinen kontakti auttoi opettajien mukaan selviytymään vaikeistakin kohtaamisista vanhempien kanssa ja yhteydenotto helpottui. Positiivisuus auttoi myös luomaan parempaa kuvaa koulusta ja opettajasta.

“..Tiedetään ne haasteet, vanhemmat tietää ne haasteet ja niistäkin voidaan keskustella mut kuitenkin se pääpaino on siinä positiivisessa vuorovaikutuksessa, niin se on tosi tärkeä asia.” A15

Eräs opettaja mainitsi, että menetelmästä sai työvälineitä kohdata haastavia vanhempia ja muuttaa kanssakäymistä positiivisempaan suuntaan. Hyvä palaute lapsesta kotiin toi erään vastauksen mukaan voimavaroja ja luottamusta kasvattaa lasta. Positiivinen palaute vanhemmille poiki erään vastauksen mukaan myönteistä palautetta myös opettajalle takaisin ja sitä kautta vaikutti positiivisesti opettajan mielialaan.

Menetelmän myötä opettajat kokivat saaneensa välineitä myönteisen palautteen ja ajatuksien viemiseen koteihin ja sitä kautta mahdollisesti luomaan uusia yhteisiä käytänteitä kodin ja koulun välillä. Eräs opettaja korosti sitä, kuinka vanhemmat ja opettaja tietävät hyvin oppilaan haasteet ja niistäkin toki voi keskustella, mutta tärkeää on, että pääpaino on positiivisessa vuorovaikutuksessa.

5.2 TCM-koulutuksen vaikutukset opettajan työhyvinvointiin

Aineistosta nousi selkeästi esille kollegoiden tuen tärkeys koulutuksen aikana. Tähän sisältyi erityisesti keskustelu ja kokemusten jakaminen. Keskustelut nähtiin opettajien mielestä arvokkaina ja hedelmällisinä. Opettajat näkivät tärkeänä, että koulutuksesta nousseista asioista voi keskustella. Keskustelun myötä päästiin vaihtamaan ja peilaamaan omia ajatuksia muiden kanssa sekä saamaan uusia näkökulmia tai vahvistamaan niitä. Keskustelut nähtiin myös voimaannuttavina.

“Ku musta meillä on tosi hienot keskustelut siellä koulutuksessa, jakaminen, et se hän on mun mielestä yks semmonen avain, jos sä luet vaan kirjan niin sitte se.. Tottakai sää siinä jo jotain saat, mut mun mielestä se on paljon oivallisempaa, ku on ne keskustelut ja semmoset jakamiset.” A14

Tässä vastauksessa kävi myös ilmi, että esimerkiksi koulutuksesta saatu kirja nähtiin yksistään riittämättömänä. Koulutuksesta saatu teoria ja siellä käydyt keskustelut tukivat toisiaan.

Keskustelut antoivat opettajille mahdollisuuden jakaa kokemuksiaan ja sen nähtiin vaikuttavan positiivisesti myös suoriutumiseen työssä. Toisten kokemusten myötä oli rohkeutta lähteä kokeilemaan uutta toimintatapaa. Vastaavasti jaettiin myös kokemuksia asioista, jotka eivät toimineet. Toisilta saatiin vahvistusta omaan toimintaan tai hyviä keinoja ja uusia ideoita. Käytännön esimerkit nähtiin arvokkaina. Toisten toimintatavoissa myös tunnistettiin niitä asioita, mitä koulutuksessa oli käyty läpi ja siitä vaihdettiin ajatuksia. Yhteisen koulutuksen myötä opettajat myös pystyivät tukemaan toisiaan muistuttamalla läpi käydyistä menetelmistä.

“Jos joku asia mikä mietityttää lapsen kohdalla että miten tässä kannattaisi toimia, niin vaikka tämä meidän ryhmä joka nyt on ollut, niin voi aina kysyä, että mitenkähän mä vois in tässä, että on kuitenkin se tiimi siinä, että te tiedätte näistä, ja pystyy kysyä.” B4

Opettajat toivat esille, kuinka keskustelu muiden kollegoiden kanssa, jotka eivät ole olleet koulutuksessa, ei ollut samanlaista kuin niiden, jotka osallistuivat

koulutukseen. Eräs opettaja totesi kuitenkin, että koulutukseen liittyvä keskustelu vaikuttaa positiivisesti työyhteisön ilmapiiriin.

“Och sen tycker jag den här diskussionen lik som vi har kommit med hela utbildningen, så den där diskussionen har varit jätte viktigt för oss allihopa. Och det har varit som, det har med för sån positiv atmosfär också i hela skolan.” B2

Aineistosta nousi esille, että keskusteluiden avulla voitiin myös innostaa toisia ja sille toivottiinkin lisää aikaa ja tilaa.

“Nu är det något jättepositivt att vi på något sätt boostar varandra, så skulle jag uppleva att det skulle behövas lite mera på något vis utrymme, kanske på lärarmötet eller kanske på andra forum att få diskutera det här.” B6

TCM-koulutuksen todettiin vaikuttavan myös opettajien keskinäiseen läheisyyteen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Koulutuksessa syntyneen yhteishengen nähtiin vaikuttavan positiivisesti myös työpaikalle ja siitä oli hyötyä myös jatkossa.

“Me saatiin semmonen yhteishenki hirveen hyvä ja siitä on mun mielestä hyöä ammentaa jatkossakin meidän koulussa.” A9

Koulutuksessa yhteenkuuluvuutta lisäsi saman asian äärellä oleminen ja yhdessä tekeminen. Se nähtiin hyvin arvokkaana asiana. Koulutus yhdisti ja lähensi opettajia. Opettajat tutustuivat toisiinsa paremmin, mutta sen lisäksi myös yhteinen ajattelutapa oli opettajia yhdistävä tekijä. Tutustumisen myötä myös luottamus toisiin kasvoi ja sen myötä uskalsi sanoa omia ajatuksiaan. Koulutuksessa esille tulleita haasteita ei ollut tarpeen kätkeä vaan uskallettiin keskustella myös vaikeista asioista.

“Kyllä tämä varmaan on monella tavalla yhdistävä tekijä, jos ajattelee sitä, että on oppinut tuntemaan muita paremmin, mutta myös tämä ajattelutapa, että se yhdistää, monella tasolla on ollut sellainen yhdistävä asia.” B3

Aineistossa korostui myös yhteisten toimintatapojen merkitys kouluyhteisössä. Koulutuksesta saadut tiedot heijastuivat yhtenäisenä työskentelytapana ja keskusteluina käytävillä ja yhdessä opettaessa. Koulutus vahvisti näkemyksiä ja lisäsi systemaattisuutta toimintaan. Yhteisten toimintatapojen muodostuminen koulutuksen kautta nähtiin mahdolliseksi, kun koulutukseen osallistuu useampi henkilökunnan jäsen ja että toimintatavoista keskustellaan ja niitä pidetään yllä. Tämä lisäksi mahdollistaa opittujen toimintatapojen laajenemisen. Eräs opettaja kuvasi, kuinka yhteisellä ajattelutavalla voitiin tukea toisia ja siten työskenteleminen samassa työyhteisössä oli helpompaa. Työyhteisön kanssa koulutukseen osallistuminen nähtiin voimaannuttavana ja työn iloa tuovana.

Yhteisten toimintatapojen ja sitä kautta yhteisen päämäärän nähtiin tuovan turvaa opettajan työhön. Turvaa loi myös ajatus, että kaikki tiesivät, miten toimia, jos toinen ei jostain syystä pysty tai kykene toimimaan yhteisten toimintatapojen mukaan. TCM-koulutuksen osalta tämä korostui positiivisen tuen säilymisestä ja toimintana, jossa painotettiin vuorovaikutusta. Yhteisten käytäntöjen vahvistaminen toi myös uskoa ja luottamusta tulevaisuuteen ja työhön.

“Yhteinen näkemys niistä asioista niin se luo semmoista turvaa, että meillä kaikilla on se sama päämäärä sitten. Se varmaan vaikuttaa siihen toimintakulttuuriin aika vahvasti.” B3

TCM-koulutuksen myötä kaikista oppilaista tuli yhteisiä oppilaita ja sitä kautta myös oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen puututtiin yhdessä ja samalla tavoin huolimatta siitä minkä ryhmän tai luokan oppilaita he olivat. Opettajat olivat samalla linjalla toimiessaan oppilaiden kanssa. Eräs opettaja totesi, että uutena opettajana oli helppo päästä työyhteisöön, kun kaikilla oli sama lähestymistapa opettamiseen. Eräs opettaja korostikin yhteisöllisen otteen ja yhdessä kasvattamisen tärkeyttä. Koulun toimintakulttuuriin heijastui kaikkien koulutuksessa mukana olleiden samanlaiset toimintatavat ja yhteiset keskustelut. Yhtenäiset säännöt ja konkreettiset ohjeet luovat yhtenäistä toimintakulttuuria myös koulun ulkopuolella moniammatillisessa yhteistyössä.

Esimiehen tuki nähtiin tärkeänä. Erityisesti siten, että koulutukseen päästiin ylipäättänsä osallistumaan, mutta myös siten, että muut pääsisivät tulevaisuudessa osallistumaan samaan koulutukseen. Myös esimiestasolta tuleva linjaus siitä, mitä menetelmiä koulussa käytetään, koettiin tärkeänä. Koulutukseen osallistumista ei pidetty itsestäänselvyytenä, vaan asiana, jonka rehtori ja muu johto mahdollistivat.

Opettajat kokivat täydennyskoulutuksen kehittävän ammatillista osaamistaan, joka taas edelleen vaikutti omaan hyvinvointiin. Opettajat toivoivat ylipäättänsä koulutukselta sitä, että saisivat siitä lisää työkaluja omaan työhön. Opettajat kaipasivat myös vahvistusta omalle toiminnalleen ja totesivat useasti, ettei itse TCM-menetelmässä mitään uutta tullut esille, mutta se ikään kuin vahvisti omia näkemyksiä ja niiden käytöstä tuli suunnitelmallisempaa.

Tuloksissa ilmeni, että opettajat kokivat saavansa koulutuksesta uusia, toimivia menetelmiä käyttöön ja sitä kautta osaaminen kehittyi ja päivittyi. Työkalut, jotka toimivat, helpottivat arkea ja auttavat jaksamaan työssä. Opettajat saivat työkaluja esimerkiksi ryhmänhallintaan. Osaamisen kautta saatiin onnistumisen kokemuksia, itsevarmuutta ja luottamusta omaan työhön. Sitä kautta opettajan minäpystyvyys kasvoi. Koulutus koettiin voimaannuttavana ja antavan uskoa tulevaisuuteen. Näiden koettiin vaikuttavan myös omaan hyvinvointiin.

“On saanut tavallaan selkäreppuun työkaluja lisää ja jollain lailla uskoa siihen tulevaisuuteen ja ehkä jollain lailla voimavarojakin, voi sanoa.” A12

Aineistosta nousi esille, että koulutuksen kautta tuli myös varmuutta ja rauhaisuutta yrittämiseen ja kokeilemiseen, sekä armollisuutta itseä kohtaan.

“Musta tuntuu, että on tullut semmoinen varmuus ja luottamus että tää on hyvä juttu ja mä osaan, vaikka mä en osaa täydellisesti mutta mä opettelen.” B4

“Nyt tän koulutuksen myötä ehkä sellainen.. Rohkenen yrittää, uskallan yrittää.” A12

Eräs opettaja totesi koulutuksen avulla saavansa mahdollisuuden päivittää vanhentuneita näkemyksiään ja lisätä positiivisia keinoja. Varsinkin haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa työskentelyyn haluttiin uusia näkökulmia. Tämä mahdollistuu itsereflektion avulla, jotka nousivat esille myös tutkimuksen tuloksissa. Koulutusta kuvattiin prosessina, jonka jokainen käy yksilönä läpi. Tähän koulutuksessa sai myös tukea. Opettajien vastauksissa korostui oman ajattelun tärkeys. Koulutuksen myötä opettajat oppivat pohtimaan kriittisesti omia toiminta- ja ajattelutapojaan ja sitä kautta myös muuttamaan niitä. Eräs opettaja kuvasi tätä opettajana kasvamisena ja toinen opettajaminän vahvistumisena.

Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja totesi, kuinka opettaja pystyi omalla toiminnalla vaikuttamaan ja tuomaan hyvää ja positiivista ilmapiiriä luokkaan ja oppilaille. Toinen opettaja myös totesi ratkaisukeskeisen näkökulman lisääntyneen koulutuksen myötä. Vaikka koulutus antoi opettajien mielestä paljon uusia keinoja oppilaiden kanssa toimimiseen, se ei välttämättä kuitenkaan poista niitä ongelmia, mitä haastavasti käyttäytyvällä oppilaalla on taustalla.

“Ja viimekshän me koulutuksessa jaettiin ainakin moni sitä ajatusta, että kyllä sitä miettii ja pohtii ja sehän sitä on opettajana kasvamista, sitä omaa toimintaa oppii ajattelemaan ja miettimään, että mikä onnistu..” A12

Edellä mainittujen lisäksi, opettajien vastauksissa korostui se, kuinka täydennyskoulutuksia toivottiin järjestävän. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat toivovat, että täydennyskoulutus kuuluisi työaikaan. Koulutukseen osallistuminen vaatii investointia koulun puolelta, jotta mahdollisimman moni pystyisi osallistumaan koulutukseen. Jos koulutuksen kävisi yksi opettaja, koulutuksen vaikutus olisi vähäisempi kuin silloin kun sen kävisi useampi opettaja. Koulutuksesta saadut menetelmät koettiin hyväksi ja niistä hyötyisi varmasti moni opettaja. Yhdessä käyty koulutus mahdollisti kokemusten jakamisen ja keskustelun.

Tutkimuksemme vastauksissa tuli esille myös, että kouluttajien tulisi olla sellaisia, jotka tuntevat kouluarjen ja sen realiteetit. Pitkäkestoinen koulutus nähtiin hyödyllisempänä kuin lyhyt, koska pidempi koulutus todennäköisesti tulisi paremmin käytäntöön mukaan. Useampi kerta koulutusta mahdollistaa myös

asian sulattelun. Myös koulutuksen jälkeen toivottiin yhteydenpitoa, jotta voisi jakaa edelleen kokemuksia ja muistella koulutuksesta saatuja menetelmiä.

Koulutukselta opettajat toivoivat käytäntöön soveltuvia työkaluja. Siltä toivottiin myös mahdollisimman vähän kirjallisia tehtäviä, koska ne nähtiin kuormittavina. Muutenkin opettajille oli tärkeää, että itse koulutus ei ollut kuormittavaa, vaan päinvastoin se olisi voimaannuttava ja uusia eväitä tarjoava kokonaisuus. Koulutuksessa sai rauhassa pohtia asioita, vaikka olisi kuinka kuormittunut. Omien asioiden kyseenalaistaminen nähtiin myös mahdollisena kuormittavana tekijänä.

“Koulutuksen arvo on just yks myös semmonen, että se on oikeesti toteutettavissa sitten siinä koulun arjessa ja että se ottaa huomioon sitte ne haasteet, minkä kans painitaan.”

Edelleen yhdessä pohtiminen nähtiin tärkeänä. Opettajien vastauksista kävi ilmi, kuinka keskustelu opettajanhuoneessa herätti kiinnostusta muissa ja levitti positiivista ilmapiiriä opettajien ja muun henkilökunnan keskustelussa.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää TCM-menetelmän ja siihen liittyvän täydennyskoulutuksen merkitystä opettajan työhyvinvoinnille. Tutkimuksemme ilmeni, että itse TCM-täydennyskoulutuksella oli myönteinen merkitys opettajan työhyvinvoinnille.

Opettajien vastauksissa nousi esille täydennyskoulutuksessa käytyjen keskustelujen ja kokemusten jakamisen, sekä kollegoiden tuen tärkeys opettajien hyvinvointia edistävinä tekijöinä. Onnismaa (2010) ja Soini (2008) korostavatkin opettajayhteisön vuorovaikutuksen tärkeyttä ja Lerkkasen ym. (2020) tutkimuksessa osoitettiin opettajien yhteistyön tärkeys. Aho (2011) taas puolestaan korostaa työyhteisön tuen tärkeyttä opettajan työssä selviytymisessä. Opettajat kaipaivat mahdollisuutta jakaa omia sekä kuunnella muiden kokemuksia. Keskusteluilla nähtiin olevan näin ollen vertaistuellinen merkitys. Opettajat saivat joko vahvistusta omalle toiminnalleen tai ajatuksia siitä, kuinka voisi toimia toisin.

Toisaalta tutkielmassamme korostui opettajien kokema aikapula. Keskusteluille kollegoiden kanssa toivottiin lisää aikaa. Tähän johtopäätökseen ovat tulleet myös Skaalvik & Skaalvik (2015). Opettajan työ on suurelta osin itsenäistä yksintyöskentelyä. Tulokset osoittivat kuitenkin, kuinka tärkeää kollegoiden tuki on. Usein opettajan työ on kuitenkin hektistä, eikä aikaa muiden kanssa keskustelulle ole. Opettajan työhyvinvoinnin kannalta olisi kuitenkin hyvä löytää yhteistä keskusteluaikaa. Yhteisissä keskusteluissa jaetaan ammattitaitoa ja omia vahvuuksia, jotka edelleen vaikuttavat opettajan työhyvinvointiin.

Tuloksissamme havaittiin TCM-koulutuksen vaikuttavan yhteenkuuluvuuden ja läheisyyden tunteen lisääntymiseen ja sitä kautta opettajien hyvinvoinnin kasvamiseen. Paitsi että opettajat kokivat koulutuksen lähentävän ja yhdistävän toisiaan, he kokivat myös TCM-menetelmään liittyvän yhteisen ajattelutavan yhdistävän. Tätä tulosta tukee myös Croissardin (2017) tutkimus, jossa

selvitettiin ryhmään kuulumisen tunteen yhteyttä työntekijöiden jännityksen ja työuupumisen tunteeseen. Yhteenkuuluvuuden tunne voi tutkimuksen mukaan olla keskeinen asia, jolla vaikuttaa työhyvinvointiin. Yhteinen aika mahdollistaa yhteenkuuluvuuden ja läheisyyden tunteen syntymisen. Samoin kuten keskusteluissakin, tulisi yhteiselle ajalle löytyä tilaa. Koulutus toi työntekijöitä yhteen ja tutustutti opettajia lähemmin toisiinsa. Arkityössä ei välttämättä ole aikaa tutustua muihin niin hyvin. Koulutuksessa läheisemmälle tutustumiselle oli enemmän aikaa, joka voi myöhemmin edistää yhteistyötä tai antaa rohkeutta pyytää apua, kun sitä tarvitsee, mutta myös antaa sitä.

TCM-menetelmäkoulutuksella todettiin olevan positiivinen vaikutus myös yhteisten toimintatapojen syntyyn ja yhtenäiseen toimintakulttuuriin. Ne nähtiin positiivisena asiana työhyvinvoinnille. Yhteisen ajattelutavan nähtiin mahdollistavan toisen opettajan tukemisen ja siten yhteinen päämäärä antoi turvaa ja uskoa tulevaisuuteen ja työhön. Johtopäätöstämme tukee Ahon (2011, s.115) väitöstudkimus. Sen mukaan selkeällä toimintakulttuurilla ja yhteisillä toimintatavoilla oli selvä vaikutus opettajan työssä selviytymiseen. Toisaalta se ei saanut olla liian tiukka tai kahlitseva, mutta kollektiivinen tapa toimia esimerkiksi ongelmatilanteissa auttoi. Siten opettajalla oli sekä perusta että turva tarpeen tullen. Tutkimuksessamme korostui näkemys yhteisestä kasvatusotteesta, jossa koko koulu yhteisö pitää kaikkia oppilaita ominaan. Tämä tuo koko koulun henkilöstöä yhteen ja lisää siten yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Tutkimuksessamme esimiehen tuki nähtiin tärkeänä. Sen nähtiin ylipäänsä mahdollistavan koulutukseen pääsemisen ja osallistumisen. Opettajat pitivät tärkeänä, että menetelmien käyttöön tulee linjaus esimiestasolta. Tulostamme tukee Ahon (2011) tutkimus, jossa merkillepantavaa on se, että rehtorin rooli on oleellinen sekä yksittäiselle opettajalle että koko työyhteisölle, jotta sekä yksilöt että työyhteisöt jaksaisivat ja selviytyisivät töistään. Koko koulun toiminta kiteytyykin pitkälti rehtoriin. Myös Lerkkanen (2020) osoittaa tutkimuksessaan, että esimiehen tukea lisäämällä voidaan parantaa opettajien työhyvinvointia. Juutin (2006) mukaan johtamisella on keskeinen rooli hyvinvoinnin kehittämisessä. Esi-

miehen tukea ei pidetty tutkimuksessamme itsestänselvyytenä. Jo sijaisen hankkiminen koulutuksen ajaksi koko päiväksi useammalle opettajalle nähtiin arvokkaana asiana, jonka esimies järjesti. Koulutukseen osallistuminen riippuikin tutkimuksemme mukaan pitkälti myös siitä, miten esimies täydennyskoulutuksen arvottaa ja millaista täydennyskoulutusta esihenkilöstö pitää tärkeänä. Esimies reagoi kentältä tulleisiin ”raportteihin”. Reagoidessaan hän osoittaa pitävänsä asiaa tärkeänä ja täydennyskoulutuksen järjestäminen on yksi tapa vastata kentältä tulleisiin asioihin.

TCM-koulutukseen osallistuneet opettajat kokivat ammatillisen osaamisensa kehittyneen. Ahon (2011) tutkimuksessa yhdeksi opettajan tärkeimmäksi selviytymisen tekijäksi työssään nousi itsensä kehittämisen halu. Koulutuksen todettiin antavan mahdollisuuden itsereflektioon, oman ajattelun ja toimintatapojen kehittämiseen. Samalla he pystyivät tarkastelemaan omaa toimintaansa kriittisesti. Samaa toteavat Gregson ja Sturko (2007, s. 1), jotka ovat havainneet, että opettajan työ on muutosaltista. Muutosten myötä opettaja joutuu pohtimaan ja tarkastelemaan uudelleen omia uskomuksiaan ja käytänteitään luokkahuoneessa. Osallistumalla täydennyskoulutukseen opettajat kykenevät reflektoidaan luokkahuonekäytänteitään, jakamaan ammatillista tietämystään vertaisensa kanssa ja kehittämään enemmän yhteistyösuhteita muiden opettajien kanssa (Gregson ja Sturko, 2007). Tutkimuksessamme korostui aiemmin keskustelun ja kokemusten jakamisen tärkeys. Niillä on suuri merkitys myös opettajan ammatillisen osaamisen kehittymiselle. Ne auttavat refleктоimaan omaa toimintaa ja keksimään vaihtoehtoisia tapoja toimia.

Opettajat kokivat saavansa työhönsä myös lisää työkaluja, onnistumisen kokemuksia, itsevarmuutta ja luottamusta. Sitä kautta koulutuksella oli positiivinen merkitys myös työhyvinvointiin. Hyvärisen ym. (2017) tutkimuksessa todettiin, että ammatillisella osaamisella on yhteys työhyvinvointiin. Aderan ja Bullocin (2010) mukaan opettajan työhyvinvointiin vaikutti kokemus ammatillisen osaamisen riittämättömyydestä esimerkiksi toimiessa haastavasti käyttäytävien oppilaiden kanssa. Opettajat kokivat tuolloin tyytymättömyyttä työhön ja

työstä aiheutuvaa stressiä. Opettajat tarvitsevat työhönsä siis monenlaisia työkaluja erilaisiin arjen muuttuviin tilanteisiin. Opettajan peruskoulutus ei aina riitä vastaamaan näihin tarpeisiin, jolloin täydennyskoulutuksella voidaan yrittää vastata näihin tarpeisiin.

Aloe ym. (2013), Lerkkanen ym. (2020) ja Malinen ja Savolainen (2016) näkevät minäpystyvyyden tärkeyden loppuunpalamisen ehkäisyssä. Kun opettajalla on luokka hallinnassaan, se näkyy minäpystyvyydessä ja siten suoraan opettajan työhyvinvoinnissa. Malisen ja Savolaisen (2016) tutkimuksessa todetaan, että käyttäytymisen hallinnassa opettajan minäpystyvyydellä vaikutti positiivisesti opettajan työtyytyväisyyteen ja oli positiivinen vaikutus työtyytyväisyyteen ja vähentävä vaikutus loppuun palamiseen. Tutkimuksessamme opettajat korostivat koulutuksesta saamiensa uusien työkalujen merkitystä, kokemusten jakamista ja itsereflektointia. Niiden kautta opettajien ammatillinen osaaminen kehittyi, joka johti myös parempaan pystyvyyden kokemukseen ja edelleen parempaan luokanhallintaan. Näillä kaikilla on vaikutusta opettajan työhyvinvointiin.

Tutkimuksessamme selvitettiin TCM-koulutuksen lisäksi itse TCM-menetelmän merkitystä opettajien työhyvinvointiin. Tuloksemme osoittivat, että TCM- menetelmällä oli myönteinen vaikutus opettajien työhyvinvointiin. Opettajat korostivat oman ajattelutapansa muutosta haastavaan käyttäytymiseen reagoimisessa. Opettajat reagoivat siihen rauhallisemmin ja neutraalimmin kuin aiemmin. Nyen ym. (2017) tutkimuksen tulos on samansuuntainen kuin omamme. Heidän tutkimuksessaan opettajan työhyvinvointi lisääntyi, koska käyttämällä TCM-menetelmää opettaja itse pysyi rauhallisena ja oli siten vähemmän stressaantuneempi. Opettaja tunsu mielihyvää ja nautintoa toimiessaan oppilaiden kanssa luokassaan. Tutkimuksessamme siis korostui opettajan oma reagointi haastavaan käyttäytymiseen. Opettaja pystyykin omalla toiminnallaan ja ajattelutavallaan vaikuttamaan omaan hyvinvointiinsa.

TCM-menetelmän huomattiin vaikuttavan positiivisesti myös opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Oppilaan kohtaaminen ja läsnäolo koettiin tärkeäksi. Sekä Roffey (2021) että Milatz ym. (2015) vahvistavat saamaamme tulosta toteamalla positiivisen opettaja-oppilas-suhteen merkityksen oppimiselle

ja käyttäytymiselle. Opettaja-oppilas-suhteella todettiin olevan vaikutusta myös opettajan työhyvinvointiin. Corbinin ym. (2019) tutkimuksessa läheiset välit oppilaisiin johtivat korkeampiin henkilökohtaisiin saavutuksiin lukuvuoden aikana ja taas ristiriitaiset tunteet lisäsivät emotionaalista uupumusta. Myös Onnismaa korostaa opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen yhteyttä opettajan kuormittumiseen ja jaksamiseen. Ongelmallisissa tilanteissa keskeistä on opettajan mahdollisuudet toimia. Tähän TCM-menetelmä voi antaa keinoja. Myös opettajan oma väsymys voi vaikuttaa oppilaan häiriökäyttäytymiseen joko sitä lisäävästi tai vähentävästi (Saloviita 2014). Siten molempien osapuolien hyvinvoinnilla on vaikutusta toisiinsa. Oppilaan haastava käyttäytyminen vaikuttaa opettajan hyvinvointiin ja puolestaan opettajan jaksaminen näkyy oppilaan hyvinvoinnissa. Voidaankin ajatella, että opettajan tai oppilaan pahoinvointi voi jatkua loputtomana kierteenä.

TCM-menetelmällä todettiin olevan merkitystä myös opettajan ryhmänhallintataitoihin. Menetelmän avulla koettiin voivan vaikuttaa työrauhaan, sekä rauhallisen ja positiivisen ilmapiirin luomiseen. Saamaamme tulosta tukee Hayland (2014, s. 13–14). Hänen tutkimuksessaan todettiin, että opettajien myönteiset ryhmänhallintakeinot kehittyivät ja kielteiset sen sijaan vähenivät. Toisaalta TCM- menetelmä antoi opettajille myös uusia lähestymistapoja luokan hallintaan (Hayland, 2014, s. 13–14).

Opettajan ryhmänhallintataidoilla on merkitystä opettajan työhyvinvointiin. Tutkimuksessamme opettajat kokivat saavansa TCM-menetelmästä keinoja ryhmänhallintaan, mikä lisäsi minäpystyvyyttä ja sitä kautta työhyvinvointia. Martinin ym. (2011) mukaan luokanhallintaan liittyy oleellisesti minäpystyvyys. Lerkkasen (2020) mukaan heikko minäpystyvyys taas vaikutti opettajan kuormittuneisuuteen. Aikaisemmin todettiin, että opettajat pystyivät omalla reagoimisellaan vaikuttamaan omaan hyvinvointiinsa. Tämä korostuu myös minäpystyvyyden osalta. Gordonin (2001) mukaan korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat eivät tunteneet vihaa, häpeää tai syyllisyyttä oppilaan ongelmallisesta käyttäytymisestä. Opettaja koki tällöin myös vähemmän stressiä ja suurempaa työtyytyväisyyttä (Malinen ja Savolainen, 2016).

Tutkimuksemme opettajat painottivat positiivisuuden käyttämistä luokassa, joka puolestaan vaikutti luokan ilmapiiriin myönteisesti. Hyvän huomaa-minen ja kehuminen nähtiin menetelmän yhtenä tärkeimmästä annista. Positiivisuuteen keskittyminen vähensi myös opettajien omaa stressitasoa. Menetelmän käyttämisen todettiin lisäävän sen sijaan työniloa. Tulos tukee näkemystä, jonka Nye ym. (2017) ovat esittäneet. Heidän mukaansa käyttämällä TCM-menetelmää opettajat keskittyivät positiivisuuteen ja luokan johtamiseen proaktiivisesti. Sitä kautta opettajien hyvinvointi lisääntyi, koska he pystyivät olemaan luokassa rauhallisempia ja vähemmän stressaantuneempia. Lisäksi opettajat kokivat mielihyvää toimiessaan oppilaidensa kanssa. Leskisenojan (2019) mukaan positiivisen pedagogiikan avulla työn kuormitus vähenee ja työtyytyväisyys paranee. Siten sillä on merkitystä myös työhyvinvoinnille.

Aikaisempiin tuloksiimme peilaten positiivinen pedagogiikka auttaa myös asennoitumaan haastaviin tilanteisiin paremmin. Myös oman toiminnan reflektointi ja ammatillinen kehittyminen paranivat. Nämä asiat tulivat ilmi tutkimuksemme tuloksissa. Leskisenoja (2016) toi ilmi tutkimuksessaan myös oppilaiden näkökulman, jonka mukaan opettajan iloisuus ja positiivisuus vaikutti koko luokan ilmapiiriin. Opettajan ja oppilaan hyvinvoinnilla on yhteys toisiinsa.

Menetelmän koettiin vaikuttavan positiivisesti myös opettajan ja huoltajan väliseen suhteeseen. Opettajat kokivat saavansa lisää eväitä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Positiivinen ote auttoi luomaan paremman suhteen vanhempiin, jonka avulla selviydytään vaikeistakin tilanteista. Onnismaan (2010) mukaan opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutus vaikuttaa opettajan jaksamiseen ja siten hänen työhyvinvointiinsa. Soinin ym. (2008, s. 253) tutkimuksessa pohdittiin myös opettajan ja huoltajan välistä yhteistyötä. Heidänkin huomionsa mukaan opettajan pedagoginen hyvinvointi työssä parani, jos opettaja tunsii saavansa hyväksyntää ja tukea työhönsä kodeista. Voidaankin todeta, että positiivisempi ja vahvuuksiin keskittyvä ote saa vanhemmilta enemmän tukea ja hyväksyntää, mikä taas vaikuttaa edelleen opettajan hyvinvointiin.

Tutkimuksemme vastauksissa opettajat toivoivat koulutukselta monia asioita, kuten sen kuulumista työaikaan, osallistumismahdollisuutta useammalle henkilölle, yhteistä pohdintaa, asiantuntevia kouluttajia, pidempikestoisuutta, käytäntöön hyvin soveltuvia työkaluja, sekä mahdollisimman vähän kirjallisia tehtäviä ja kuormittavuutta. Kuten Lyhykäinen (2023) totesi, vapaa-ajalla tapahtunut oman osaamisen kehittäminen, kuormittaa opettajia. Iltapäivällä olevat koulutukset koettiin liian kuormittaviksi ja arjen toimivuutta haittaaviksi. Tämä heikentäisi koulutukseen osallistumista. Juuti (2016) pitää esimiehen roolia työntekijöiden osaamisen vaalijoina. Tässä tutkimuksessakin opettajat totesivat useasti, että esimies mahdollistaa koulutukseen osallistumisen. Juutin (2016) mukaan oppiva organisaatio vaatii, että jokaisella työntekijällä on mahdollisuus kehittää taitojaan jatkuvan koulutuksen avulla.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessamme olemme tuoneet esiin TCM- menetelmäkoulutukseen osallistuneiden opettajien kokemuksia itse menetelmästä kuin myös täydennyskoulutuksen näkökulmasta ja niiden merkityksestä työhyvinvointiin luotettavalla tavalla. Pohdittaessa tutkimuksemme luotettavuutta törmää laadullisen ja määrällisen tutkimuksen eroihin. Aaltion ja Puusan (2020, s. 179) mukaan laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä tutkimuksesta validiteetin eli tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin ja tulosten toistettavuuden eli reliabiliteetin suhteen, sillä ne eivät sellaisenaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perustaksi.

Lähtökohta laadulliseen tutkimukseen Eskolan ja Suorannan (2014, s. 211) mukaan on sen myöntäminen, että keskeinen tutkimusväline on tutkija itse. Senpä takia kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden kriteeri on itse tutkija. Tästä syystä luotettavuuden arviointi kattaa koko tutkimusprosessin. Myös Vilkan (2021, s. 196) mukaan laadullisen tutkimuksen toteuttamista ja tut-

kimuksen luotettavuutta ei voida käsitellä toisistaan erillään. Koska olemme saaneet valmiin aineiston tutkimustamme varten, luotettavuuden arviointi tutkimuksessamme koskee aineiston käsittelyä. Olemme tehneet sen mahdollisimman objektiivisesti yhdessä aineistoa analysoiden, vaikka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan täydellinen objektiivisuus onkin täysin mahdotonta saavuttaa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei Eskolan ja Suorannan (2014, s. 61) mukaan tavoitella tilastollisia yleistyksiä, vaan tavoitellaan jonkin tapahtuman kuvaamista, tietyn toiminnan ymmärtämistä tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan tuottamista jostakin ilmiöstä. Omassa tutkimuksessamme painotimme TCM-menetelmäkoulutukseen osallistuneiden opettajien kokemuksia ja heidän ajatuksiinsa, jotka olivat pääsääntöisesti samankaltaisia jo aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Koska aineistomme koostuu 12 luokanopettajan ja neljän erityisopettajan fokusryhmähaastatteluista, ei tuloksia voi yleistää koskemaan kaikkia luokan- tai erityisopettajia. Toisaalta on huomattava, että tälläkin aineistolla tulokset pääasiassa yhtenevät aiempien tutkimustulosten kanssa.

Eskola ja Suoranta (2014, s. 212–213) jakavat kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytettävät luotettavuuskriteerit kolmeen eri kategoriaan, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistavuus. Uskottavuus tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että tutkijan on varmistettava vastaako hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa myös tutkittavien käsityksiä. Oman tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi merkittävästi se, että tuloksissa esittelimme tutkittavien alkuperäisiä ilmauksia.

Toinen Eskolan ja Suorannan (2014, s. 212–213) luotettavuuskriteeri on siirrettävyys, jolla tarkoitetaan tutkimustulosten mahdollista siirrettävyyttä muihin vastaaviin tilanteisiin tietyin ehdoin. Vilkka (2021, s.197–198) painottaa, että tutkimuksen käytännön toistettavuus ja tutkimustekstin teoreettinen toistettavuus ovat täysin kaksi erillistä asiaa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuskäytännöt ja tutkimusteksti eivät ole koskaan yhteneväisiä. Edelleen hän jatkaa, että jokainen kvalitatiivinen tutkimus on kokonaisuudessaan ainutlaatuinen, joten käytännössä tutkimusta ei ikinä voi toistaa tismalleen samanlaisena. Uskomme kuitenkin, että jos oma tutkimuksemme toistettaisiin haastattelemalla samoja opettajia, saisimme suurin piirtein samalaisia tuloksia edelleen. Jos taas haastattelisimme

muuta TCM-menetelmäkoulutuksen käyneitä opettajia, saattaisivat tulokset poiketa alkuperäisistä. Toisaalta myös jonkun muun tekemänä tulokset saattaisivat vaihdella.

Viimeisenä kohtana Eskola ja Suoranta (2014, s. 212–213) listaavat vahvistavuuden, joka puolestaan tarkoittaa tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen saamaa vahvistusta aiemmista samaa ilmiötä käsitelleistä tutkimuksista. Tämä tarkoittaa sitä, että saamiamme tutkimustuloksia vahvistaa jo aiemmat tehdyt tutkimukset ja niiden tulokset. Tutkittaessa ihmisten kokemuksia ja ajatuksia on huomattava myös ajan kulumisen merkitys, sillä kokemukset ja ajatukset saattavat muuttua ajan kuluessa. Toisaalta olemme käyttäneet tutkimuksessamme mahdollisimman tuoreita tutkimuksia, joissa on käsitelty tutkimaamme asiaa.

Tulosten luotettavuutta lisää Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 164) mukaan myös se, että tutkimuksen tulokset tuodaan julki selkeästi ja ymmärrettävästi. Tähän olemme pyrkineet omassa tutkimuksessamme. Olemme käyttäneet paljon tutkittavien suoria lainauksia, joka puolestaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta käsitämme sen, että toisen ihmisen asemaan asettuminen ja hänen ajatustensa ja kokemustensa täydellinen ymmärtäminen on mahdotonta. Lisäksi osa aineistosta oli ruotsin kielistä. Kumpikaan meistä ei puhu äidinkielenään ruotsia, mikä antoi aineiston analyysille oman haasteensa. Oman lisänsä tuo se, että me tutkijat emme ole käyneet TCM-menetelmäkoulutusta. Sen takia epäilyksiä siitä, olemmeko varmasti ymmärtäneet tutkittavien kokemuksia ja ajatuksia, on täysin relevantti. Olemme kuitenkin pyrkineet parhaamme siinä asiassa tekemään. Tutkijatriangulaatiolla eli tekemällä yhdessä tutkimuksemme ja analysoimalla se yhdessä, lisää Hirsjärven (2009, s. 233) mukaan tutkimuksemme luotettavuutta.

6.3 Jatkotutkimukset

Pohtiessamme mahdollisia jatkotutkimusaiheita oman tutkimuksemme ja siihen liittyvien aiempien tutkimusten valossa, näkisimme tärkeänä erityisesti kaksi toisiinsa liittyvää aihetta. Ensinnäkin millainen on opettajien työhyvinvointi tällä hetkellä. Oaj:n teettämän työolobarometrin mukaan vuonna 2021 työhyvinvointi oli jälleen huonontunut. Kun nyt on selvitty koronan tuomista haasteista etäkouluineen, varjostaa ihmisten turvallisuuden tunnetta Ukrainan sota. Monen oppilaan ja opettajan kokemuspöörissä on henkilöitä, joiden kautta sota tulee hyvinkin lähelle. Oletettavasti nämä oppilaat lisäävät opettajan työmäärää, koska suurin osa muista luokan oppilaista, ainakin näin maalla, on kantasuomalaisia. Yhteinen kielen puute haastaa sekä opettajan että oppilaan. Opettajan työmäärän lisääntyminen näkyy vuorostaan työssä jaksamisessa, joka puolestaan vaikuttaa työhyvinvointiin. Toisaalta opettajan jaksamiseen vaikutti voimakkaasti Ahon (2011) mukaan esihenkilöt ja vertaistuki eli toiset opettajat. Tähän samaan tulokseenhan mekin päädyimme omassa tutkimuksessamme. Jos nämä asiat ovat kunnossa, saadaan pelastettua paljon. Toisaalta jos ne eivät ole kunnossa, ajautetaan kohti ongelmia.

Toisaalta Aho (2011) painottaa väitöskirjassaan täydennyskoulutuksen tärkeyttä opettajan jaksamiselle työssään. Sama asia ilmeni omassa tutkimuksessamme. Jos opettaja saa työkaluja muuttuviin ja ennalta-arvaamattomiin muutoksiin työhönsä, hän jaksaa työssään paremmin ja siten työhyvinvointi paranee. Nykypäivän koulussa levottomuus ja väkivaltaisuus sekä opettajaa että muita oppilaita kohtaan on lisääntynyt, johon Kokkolassa oli vastattu TCM-menetelmäkoulutuksella. Jatkotutkimuksena olisikin mielenkiintoista tietää, miten koulutuksen tuoma anti on purrut niissä luokissa, joissa opettaja osallistui menetelmäkoulutukseen, kun koulutuksesta on jo aikaa. Lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, onko koulutuksella edelleen vaikutusta opettajan työhyvinvointiin. Eräänä isona jatkotutkimusaiheena olisi hyvä selvittää, onko TCM-menetelmäkoulutuksen pilotointi jatkunut Kokkolassa koskien kaikkia alakouluja ja jos on, miten se

on vaikuttanut kaupungin tasolla esimerkiksi kouluista tuleviin väkivaltaraportteihin.

TALIS 2013, 2018- tutkimusten mukaan täydennyskoulutukselle on edelleen tarve, mutta siihen osallistuminen näytti olevan laskussa. Eräänä syynä mainittiin koulutuksen kalleus, vaikka ilmaistakin koulutusta tuntuu olevan runsastikin tarjolla. Tätä olisi mielestämme syytä selvittää. Opettajan ammatissa ei mielestämme tule koskaan valmiiksi. Maaailma ja ympäröivä yhteiskunta kehittyvät koko ajan, mikä vääjäämättä vaikuttaa kouluun ja siellä tapahtuvaan opetukseen ja kasvatukseen. Lähellä eläkeikää oleva opettaja ja juuri valmistunut opettaja painivat samojen ongelmien kanssa, vaikkakin heidän saamansa opettajankoulutus on todella kaukana toisistaan. Samana sen sijaan ovat pysyneet opettajien työn kohde eli oppilaat ja heidän huoltajansa. Kuten Roffey (2012) totesi tutkimuksessaan, koko koulu hyötyy opettajan hyvinvoinnista. Eräs keino opettajan hyvinvoinnin ylläpitäjänä on kouluttautuminen muuttuvissa olosuhteissa. Kuten sanonta sanoo ”Oppia ikä kaikki” koskee samalla tavoin oppilasta kuin opettajaa.

7 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.
- Adera, B. A., & Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and behavioural difficulties*, 15(1), 5-14
<https://doi.org/10.1080/13632750903512365>
- Aho, I. (2011). Mikä tekee opettajasta selviytyjän? [Väitöskirja, Tampereen yliopisto.]
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <http://www.jstor.org/stable/43549786>
- Backman, J. (2018). Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsittehistoriaa. Teoksessa K. Koivisto, J. Kukkola, T. Latomaa & P. Sandelin (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV – annan kokemukselle mahdollisuuden.* (s. 25–40). Rovaniemi: Lapland University Press.
https://www.researchgate.net/publication/313799022_Kokemuksen_mahdollisuudet
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (2011) Subjective well-being in organizations. Teoksessa K.S. Cameron & G. M. Spreitzer (toim.) *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (s. 178–189). Oxford University Press.
- Baptiste, N. (2008). Tightening the link between employee wellbeing at work and performance: A new dimension for HRM, *Management Decision* 46 (2), 284–309.
- Bevan, M. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative health research* 24(1), 136-144. <https://doi.org/10.1177/1049732313519710>

- Carstensen, B., & Klusmann, U. (2021). Assertiveness and Adaptation: Prospective Teachers' Social Competence Development and Its Significance for Occupational Well-Being. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 500-526. <https://doi.org/10.1111/bjep.12377>
- Coissard, F., Ndao, M-L., Gilibert, D. & Banovic, I. (2017). Relationships at work and psychosocial risk: The feeling of belonging as indicator and mediator. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 2017, 67 (6), pp.317 - 325. mediator
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12. doi:10.1016/j.jsp.2019.10.001
- Creely, E. (2016). 'Understanding things from within'. A Husserlian phenomenological approach to doing educational research and inquiring about learning, *International Journal of Research & Method in Education*, DOI: 10.1080/1743727X.2016.1182482
- Desimone, L. (2009). Improving Impact Studies of Teacher's Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Research Journal* 38 (3), 181-199.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. uudistettu painos, s. 27-51). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Euroopan unionin yleinen tietosuoja-asetus 2016/679. Annettu 27 päivänä huhtikuuta 2016.
- EUROOPAN PARLAMENTIN JA NEUVOSTON ASETUS (EU) 2016/ 679, - annettu 27 päivänä huhtikuuta 2016, - luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/ 46/ EY kumoamisesta (yleinen tietosuoja-asetus) (europa.eu)

- Gordon, L. M. (2001). High Teacher Efficacy as a Marker of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management. Paperiesitys, Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Gregson, J. & Sturko, P. (2007). Teachers as Adult Learners: Re-conceptualizing Professional Development. *MPAEA Journal of Adult Education* 36 (1), 1- 18.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Helin, M. (2014). *Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo – yliopistojen ja koulujen kumppanuus*. Helsingin yliopiston tutkimuksia 353.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uudistettu painos). Kariston kirjapaino Oy.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 296-307). Gaudeamus.
- Hyland, L. (2014). The Incredible Years Teacher Classroom Management Programme in Ireland: A process evaluation and observational assessment of teacher-pupil outcomes. PhD thesis, National University of Ireland Maynooth. <http://mural.maynoothuniversity.ie/4998/>
- Hyvärinen, K., Saaranen, T. & Tossavainen, K. (2017). Ammatillinen osaaminen työhyvinvoinnin osana – kyselytutkimus terveystieteen opettajille. *HOITOTIEDE* 2017, 29 (4), 252–263
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teacher's knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Australian Council for Educational Research* 13 (10), 1-20.
- Juuti, P. (2006). Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Teoksessa P. Vesterinen (toim.), *Työhyvinvointi ja esimiestyö* (s.77–91). WSOY.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa P. Juuti & A. Puusa. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 9–19). Gaudeamus.
- Karppanen, K. (2006). Esimiestyö ja työhyvinvointi. Teoksessa P. Vesterinen (toim.), *Työhyvinvointi ja esimiestyö* (s. 155–162). WSOY.

- Kauhanen, J. (2021). *Henkilöstövoimavarojen johtaminen*. (10.–11. painos). Sanoma Pro Oy.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetus suunnitelmauudistuksen aikana. *Työterveyslaitos*.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-994-5>
- Kennedy, Y., Flynn, N., O'Brien, E., & Greene, G. (2021). Exploring the impact of Incredible Years Teacher Classroom Management training on teacher psychological outcomes. *Educational psychology in practice*, 37(2), 150-168.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 73–87). PS-kustannus.
- Laine, P. (2013). *Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehtoja tutkimassa*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja - ser. C Osa - Tom. 372. Turku: Turun yliopisto.
- 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, s. 29–50). PS-kustannus.
- 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* 358.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja_E_liisa_ActaE198_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Leskisenoja, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä. PS-kustannus.
- Luukkainen, O. (2005). Opettajan matkakirja tulevaan. PS-kustannus.

- Lyhykäinen, P. (2023) OAJ. Täydennyskoulutuksesta oikeus ja velvollisuus. Blogi. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2023/taydennyskoulutuksesta-oikeus-ja-velvollisuus/>
- Malinen, O-P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*. Volume 60, November 2016, Pages 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Manka, M.-L & Manka, M. (2023). *Työhyvinvointi* (3. painos). Alma Talent.
- Manner, 2021. Opettaja-lehti. Saatavilla: <https://www.opettaja.fi/tyossa/taydennyskoulutus-on-murroksessa-opettajankoulutuksen-evaat-eivat-riita-koko-uralle/>
- Martin, N.K., Sass, D.A. & Schmitt T.A. (2011). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education* 28 (2012), 546–559.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396. <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>. Viitattu 30.6.23
- Maunula, M., Granlund, K., Harju-Luukkainen, H., & Palosaari, O. (2022). TCM-ryhmänhallintamenetelmän -käyttöönotto - laadullinen monitieteinen pilottitutkimus opettajien kokemuksista. *Kasvun Tuki -Aikakauslehti*, 2(1). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvuntuki/article/view/128823>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. (3.painos). International Methelp Ky
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen Seura.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2020). *Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. Saatavilla [www-muodossa: Psyarxiv.com/52tcv](http://www.muodossa:Psyarxiv.com/52tcv)

- Milatz, A., Lüftnegger, M. & Schober, B. (2015). Teachers' Relationship Closeness with Students as a Resource for Teacher Wellbeing: A Response Surface Analytical Approach. *Frontiers in Psychology*, 6, s. 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01949>
- Morris-Rothschild, B.K. & Brassard, M.R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology* 44 (2006), 105-121.
- Mäkikangas, A., & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno, & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 103-125). PS-kustannus.
- Niemi, H. (2000a). Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000.* (s. 169-194). Edita.
- Niemi, H. (2000b). Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa U-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto. *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja.* (s. 22-24). Edita.
- Nye, E., Melendez-Torres, G. J., & Gardner, F. (2017). Mixed Methods Systematic Review and Multilevel Meta-Analysis of a Teacher Classroom Management Programme: Effectiveness and Stakeholders' Experiences. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 2021. Työolobarometri.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2021. Saatavilla: www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/
- Patzar, E. (2013). Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa J.T. Hakala & K. Kiviniemi (Toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja*

oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden jäljillä. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Pyöriä, P. (2012). Johdanto: Hyvinvoiva henkilöstö, menestyvä organisaatio. Teoksessa P. Pyöriä. (toim.) *Työhyvinvointi ja organisaation menestys*. Gaudeamus. 7-22.

Rantanen, M., Wallin, A. & Eskola, J. (2017) Työhyvinvointia työstä, työyhteisöstä ja elämän tasapainosta: Työhyvinvointiin liitetyt voimavarat ja kuormitustekijät sekä työhyvinvoinnin edistämisen keinot. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää, & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017 : Perusteema ja 11 muunnelmaa* (s. 220-246). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>.

Rauramo, P. (2004). *Työhyvinvoinnin portaat*. Edita.

Reijseger, G., Schaufeli, W.B., Peeters, M. C. W., Taris, T. W., van Beek, I., & Ouweneel, E. (2013). Watching the paint dry at work: Psychometric examination of the Dutch Boredom Scale. *Anxiety, Stress & Coping*, 26, 508-525.

Roffey, S. (2012). Pupil Wellbeing -Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology* 29(4), 8-17.

Rukajärvi-Saarela, M. (2015). *Tutkimuksellisuudesta innostusta alakoulujen kemian opetukseen. Kehittämistutkimus osallistavan luokanopettajan perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisestä*. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 539.

Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. (2020). ' Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions ', *Social Psychology of Education*, vol. 23, no. 4, pp. 837-859. <https://doi.org/10.1007/s11218-0>

Saaranen, T., Sormunen, M., Pertel, T., Streimann, K., Hansen, S., Varava, L., Lepp, K., Turunen, H., & Tossavainen, K. (2012). The occupational well-being of school staff and maintenance of their ability to work in Finland and Estonia - focus on the school community and professional competence. *Health Education*, 112(3), 236-255.

<https://doi.org/10.1108/09654281211217777>

- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I., & Hietajärvi, L. (2022). Opettajien työn imu ja työuupumus koronapandemian aikana. *Kasvatus*, 53(5), 498–512. <https://doi.org/10.33348/kvt.125525>
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi*. PS-kustannus.
- Saloviita, T & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*. Volume 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K. & Fagerlund, K. (2022). Teachers' experiences with positive education. *Cambridge Journal of education*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2093839>
- 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, 71–92.
- Schaufeli, W. (2018). Work engagement in Europe: Relations with national economy, governance and culture. *Organizational Dynamics*, 47(2), 99.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession – What Do Teachers Say? *International Education Studies*; Vol. 8, No. 3; 2015. Canadian Center of Science and Education.
- Soini, T., Pietarinen, J. Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008, 244–257. Luettu 27.6.23
[Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä - pdf \(journal.fi\)](#)
- Sosiaali- ja terveysministeriö. Luettu 21.6.23
[Työhyvinvointi - Sosiaali- ja terveysministeriö \(stm.fi\)](#)
- Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. T. & Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods* Volume 19, 1–14. Saatavilla <https://doi.org/10.1177/1609406920947600>
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. (2014). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Opetushallitus.
- TENK. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Työelämän kehittämisstrategia (2020). (2023). [Työelämän+kehittämisstrategia.pdf \(tem.fi\)](#) (Luettu 18.7.23)
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (2023). Jatkuva oppiminen. Saatavilla: <https://tem.fi/jatkuva-oppiminen>
- Työturvallisuuskeskus. Työhyvinvointi. Luettu 21.6.23 [Työhyvinvointi - Työturvallisuuskeskus \(ttk.fi\)](#)
- Vesterinen, P-L. (2010). Hyvät työyhteisötaidot luovat hyvinvointia. Teoksessa M. Suutarinen & P-L. Vesterinen (toim.), *Työhyvinvoinnin johtaminen* (s. 111–117). Otava.
- Warr, P. B. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193–210.
- Warr, P.B. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. New York: Routledge.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C. & Newcomer, L. L. (2011). The Incredible Years Teacher Classroom Management Training: The Methods and Principles That Support Fidelity of Training Delivery. *School Psychology Review*, 40, (4), 509–529
- Wilén, L. (2017). *Tieto- ja viestintäteknikan merkitys aineenopettajien täydennyskoulutuksessa. Tutkimus peruskoulun ja lukion opettajista Keski-Suomen alueella*. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 276.
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. (5. päivitetty painos). PS-kustannus.

