

**”Happinaamari ensin omille kasvoille ja sitten autetaan
muita” – kouluhenkilöstön kuvauksia omasta
työhyvinvoinnistaan hyvinvointityön kontekstissa**

Jenna Heikkinen & Jenni Rintapää

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Heikkinen, Jenna & Rintapää, Jenni. 2024. "Happinaamari ensin omille kasvoille ja sitten autetaan muita" - kouluhenkilöstön kuvauksia omasta työhyvinvoinnistaan hyvinvointityön kontekstissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 28 sivua.

Suomen peruskouluissa koko kouluuyhteisön hyvinvointia pyritään edistämään yhteisöllisellä oppilashuoltotyöllä. Tämä hyvinvointityö nähdään olennaisena osana jokaisen koulun aikuisen tehtäväkuvaa ja sitä toteutetaan kouluuyhteisöissä yhteistyössä eri asiantuntijoiden kanssa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten kouluhenkilöstö sanoittaa omaan hyvinvointiaan hyvinvointityön kontekstissa ja millaisen merkityksen kouluhenkilöstön toimijat antavat yhteistyön tekemiselle oman hyvinvointinsa kannalta.

Tutkimuksessamme hyödynsimme vuonna 2020 Yhteistyöllä hyvinvointia kouluuyhteisöön -hankkeessa kerättyä kyselytutkimusaineistoa. Tutkimukseen osallistui alun perin 437 kouluhenkilöstön jäsentä Keski-Suomen peruskouluista. Tässä tutkimuksessa kyselyaineistoa rajattiin 231 henkilöstön vastaukseen, joissa käsiteltiin henkilökunnan hyvinvointia kouluuyhteisöissä. Analyysimenetelmänä hyödynsimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä tarkastellen aineistoa Demeroutin ym. (2001) työn vaatimusten ja voimavarojen mallin pohjalta. Tutkimuksen tuloksemme muodostivat kuusi teemaa: puutteelliset aikaresurssit, vuorovaikutuksen ja ilmapiirin merkitys, yhteinen toimintakulttuuri, vähäiset vaikutusmahdollisuudet työhön, johtajan ja esihenkilön rooli sekä toimiva yhteistyö. Tutkimustuloksemme osoittivat, että eri tekijöiden merkitys työhyvinvoinnille ei ole yksiselitteinen, vaan sama tekijä näyttäytyi usein kaksisuuntaisesti sekä työhyvinvoinnin heikentäjänä että edistäjänä.

Asiasanat: hyvinvointityö, työhyvinvointi, kouluhenkilöstö, yhteistyö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	
SISÄLTÖ	
1 JOHDANTO	1
1.1 Kouluhenkilöstön työhyvinvointi osana hyvinvointityötä.....	2
1.2 Yhteistyö voimavarana vai vaatimuksena?	5
1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys.....	7
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	9
2.1 Tutkimuskonteksti ja -aineisto	9
2.2 Aineiston analyysi.....	10
2.3 Eettiset ratkaisut	12
3 TULOKSET	15
3.1 Aikaresurssien puute kuormittamassa kouluhenkilöstöä.....	16
3.2 Vuorovaikutus ja ilmapiiri tukemassa työyhteisöä.....	16
3.3 Yhteisen toimintakulttuurin kautta yhteisöllisyyttä	18
3.4 Vähäiset vaikutusmahdollisuudet työhön heijastuvat työssä jaksamiseen	19
3.5 Johtajuuden ja rehtorin rooli työhyvinvoinnin keskiössä	20
3.6 Toimiva yhteistyö tukemassa hyvinvointia	20
4 POHDINTA	23
LÄHTEET	29

1 JOHDANTO

Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen on olennainen osa suomalaisten peruskoulujen perustehtävää (Opetushallitus, 2023). Vallitsevassa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) painotetaan, kuinka kaikkien koulu yhteisössä työskentelevien vastuulla on huolehtia koulu ympäristöä koskevasta hyvinvoinnista. Tämän yhteisöllisen oppilashuoltotyön nähdäänkin edellyttävän kouluhenkilöstön sitoutuneisuutta sekä myös yhteistyötä koulun eri toimijoiden välillä (Sainio & Hämeenaho, 2023). Laissa ei kuitenkaan viitata vain oppilaiden ja opiskelijoiden yksilölliseen hyvinvointiin, vaan siinä korostuu yhteisöllinen oppilashuoltotyö eli koko koulu yhteisöä koskeva hyvinvointi ja sen tukeminen (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013). Sen vuoksi tässä tutkimuksessa yhteisöllisestä oppilashuoltotyöstä käytetään termiä hyvinvointityö sen tuodessa paremmin ilmi, kuinka hyvinvointityö ulottuu koko koulu yhteisöön: sitä ovat velvollisia toteuttamaan kaikki koulun toimijat ja hyvinvointityön katsotaan koskevan samanaikaisesti myös koko kouluhenkilöstön hyvinvointia (Hietanen-Peltola ym., 2018; Sainio & Hämeenaho, 2020c).

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, miten kouluhenkilöstö tuo esille oman hyvinvointinsa hyvinvointityön yhteydessä sekä saada ymmärrystä, millaisena tekijänä yhteistyö näyttäytyy kouluhenkilöstön hyvinvoinnin kannalta. Kouluhenkilöstön hyvinvointia tarkastellaan tässä tutkimuksessa kirjallisuudesta esille nousseen työn vaatimusten ja voimavarojen teorian avulla (Demerouti ym., 2001), joka ohjasi mielenkiintoamme lähteä tarkastelemaan työhyvinvointia heikentäviä sekä edistäviä tekijöitä koulu yhteisöissä. Aiempaa tutkimusta koulu yhteisön hyvinvoinnista hyvinvointityön kontekstissa on tehty vain vähän (Sainio ym., 2022; Sainio & Hämeenaho, 2023) eikä keskiössä ole aiemmin ollut henkilökunnan oman hyvinvoinnin kuvailu. Koulu yhteisössä hyvinvointityön

kannalta oleellisena nähdään myös yhteistyön tekeminen, mikä tunnistetaan normiksi monissa työyhteisöissä (Decuyper ym., 2010), kuten myös kouluyhteisöissä (Hynek ym., 2020). Koko kouluhenkilöstöä kattavaa tutkimusta yhteistyön merkityksestä työhyvinvoinnille ei ole aiemmin tehty, joten tarkastelemme yhteistyötä tästä näkökulmasta. Tutkimuksemme laadullisen otteen kautta pyrimme tuomaan syvempää ymmärrystä kouluhenkilöstön työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä sekä yhteistyön merkityksestä. Tässä tutkimuksessa käyttämämme mallia ajatellen sen osalta aiempi tutkimus on keskittynyt aiemmin vain opettajiin sekä määrälliseen tutkimukseen (Hakanen ym., 2018; Seppälä ym., 2018; Yin ym., 2018), joka antaa meille mahdollisuuden tuoda täydentävää tietoa mallia hyödyntäen.

1.1 Kouluhenkilöstön työhyvinvointi osana hyvinvointityötä

Työhyvinvoinnille ei ole yhtä yhtenäistä määritelmää (Dodge ym., 2012), vaan sen määrittelyissä eri tieteenaloilla on eroavaisuuksia (Vänskä, 2022). Työhyvinvointia voidaan tarkastella niin yksilön, organisaation kuin yhteiskunnan tasoilla, mikä tuo käsitteen määrittelyyn omat haasteensa (Virolainen, 2012). Esimerkiksi yksilön työhyvinvointia on tarkasteltu tutkimuksissa niin työuupumuksen, työn imun kuin työtyytyväisyyden kautta (Benevene & Fiorilli, 2015; Fang & Qi, 2023; Hakanen ym., 2018). Kirjallisuudessa työn imu määritellään kirjallisuudessa suhteellisen pysyväksi motivaatio- ja tunnetilaksi, johon liittyy kolme ulottuvuutta: tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen (Schaufeli & Bakker, 2004). Työuupumus puolestaan määritellään seuraukseksi pitkäaikaisesta työperäisestä stressistä, joka voi ilmetä emotionaalisenä uupumuksena, masennuksena sekä henkilökohtaisten saavutusten heikkenemisenä (Schaufeli ym., 2009). Organisaation tasolla taas on tutkittu erilaisten työympäristöjen vaikutusta työhyvinvointiin sekä sitä, kuinka erilaiset muutokset työyhteisössä vaikuttavat työhyvinvointiin (D'Oliveira & Persico, 2023; Elovainio ym., 2015; Sainio ym., 2022).

Työhyvinvointia tarkastellaan erilaisten teorioiden kautta. Näistä teorioista yksi on Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoria, jossa hyvinvoinnin keskiössä ovat ihmisen perustarpeet: autonomia, kykeneväisyys ja yhteenkuuluvuus, joiden tyydyttyessä ihminen motivoituu toimintaan kokien sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan, 2008). Hyvinvointia on määritellyt myös Seligmanin (2011) PERMA-teorian avulla, jossa esillä ovat viisi elementtiä, jotka liittyvät hyvinvointiin ja työtyytyväisyyteen: positiiviset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavutukset (Seligman, 2018). Ajatuksena teoriassa on, että nämä elementit eivät yksin esiintyessään määritä hyvinvointia, vaan niitä yhdessä mittaamalla voidaan saada kokonaisvaltainen kuva yksilön tai yhteisön hyvinvoinnista (Seligman, 2011).

Tässä tutkimuksessa hyödynnämme Demeroutin (2001) työn vaatimusten ja voimavarojen mallia työhyvinvoinnin teoriana. Malli on myös yksi yleisesti käytetyistä paradigmoista kirjallisuudessa, joka käsittelee työhön liittyvää stressiä (Mazzetti ym., 2023) sekä sitä on hyödynnetty laajasti työntekijöiden hyvinvointia koskevissa tutkimuksissa (Bakker ym., 2014). Tällä hetkellä malli on suosittu tutkimuksissa, joissa tutkitaan, kuinka työntekijöiden työhön sitoutumista voitaisiin edistää sekä työuupumusta vähentää (Schaufeli, 2017). Mallin kerryttämää tietoa käytetään edistämään niin yksilön, yksittäisen ryhmän kuin koko organisaation terveyttä, hyvinvointia ja suoriutumista (Bakker & Albrecht, 2018). Malli sopii siis hyvin osaksi tutkimustamme, sillä se vastaa kiinnostukseemme lähteä tarkastelemaan työhyvinvoinnin taustalla olevia tekijöitä sekä miten ne näyttäytyvät työhyvinvoinnin kannalta niin yksilö- kuin yhteisötasolla.

Mallissa työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät on ryhmitelty kahteen luokkaan: työhön liittyviin vaatimuksiin sekä työhön liittyviin voimavaroihin (Mazzetti ym., 2023), mikä antaa meille mahdollisuuden tutkimuksessamme tarkastella samanaikaisesti sekä työhyvinvointia heikentäviä että edistäviä tekijöitä kouluyhteisöissä. Työhön liittyvät vaatimukset tulevat mallissa esiin erilaisina työn fyysisinä, psyykkisinä ja sosiaalisina ominaispiirteinä, jotka kuormittavat työntekijää ja vaativat ponnisteluja, kun taas työhön liittyvät

voimavarat tulevat esille teoriassa työn ominaispiirteinä, jotka osaltaan lieventävät työhön liittyvää ponnistelua, edesauttavat työhön liittyvien tavoitteiden saavuttamista sekä mahdollistavat työssä kehittymisen (Demerouti ym., 2001). Malli olettaa, että työn vaatimukset yhdessä puutteellisten voimavarojen kanssa voivat johtaa työuupumukseen, kun taas riittävät voimavarat voivat osaltaan edistää työhön sitoutumista sekä muita myönteisiä seurauksia, kuten halua kehittyä työssä (Mazzetti ym., 2023). Voimavarat toimivat siis ikään kuin suojaavana tekijänä työn vaatimuksille (Bakker ym., 2014). Mallin lähtökohtana on ajatus siitä, että jokainen työ sisältää sekä vaatimuksia että voimavaroja (Schaufeli, 2017).

Huomion kohteeksi mallissa nousevat sekä tekijät, jotka voivat tuottaa yksilölle stressiä sekä vähentää työhön liittyviä voimavaroja että voimavaratekijät, jotka voivat osaltaan motivoida työn tekoon työn imua edistäen (Schaufeli, 2017). Näiksi kuormittaviksi työn vaatimuksiksi ovat ilmenneet opettajien keskuudessa lisääntyvä työkuorma, tarve vastata häiriökäyttäytymiseen ja aikapaineessa toimiminen sekä roolien epäselvyys (Bermejo-Toro ym., 2016; Granziera ym., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, kuinka persoonallisuustekijät, kuten optimismi ja myönteinen minäpystyvyys voivat toimia voimavaratekijöinä opettajana työskennellessä (Bakker & Demerouti, 2017). Lisäksi tehtävien vaihtelevuuden ja merkityksellisyyden sekä autonomian kokemuksen on havaittu voivan edistää työssä jaksamista (Christian ym., 2011). Erityisesti mahdollisuuden muovata omaa työtään on nähty voivan tuoda työhön mielekkyyttä sekä motivoida työn tekemiseen (Bakker & Demerouti, 2017).

Työyhteisöön liittyvät tekijät, kuten kollegiaalinen sosiaalinen tuki, työn ohjaus ja palautteen saaminen, edistävät työhyvinvointia (Kaihoi ym., 2022; Schaufeli & Bakker, 2004). Lisäksi johtajuudella on merkitystä, sillä sitoutunut johtajuus on tullut esille hyvinvointia edistävänä tekijänä (Schaufeli, 2017). Myös Cann ym. (2021) tunnistivat tutkimuksessaan kolme keskeistä johtamiseen liittyvää tekijää, jotka parantavat opettajien työhyvinvointia. Ensimmäinen asia on oman työn arvostus: opettajille on tärkeää, että esihenkilö arvostaa heidän

työtään ja ponnistelujaan. Toisena opettajat kokivat tärkeäksi ammatillisen kehittymisen edistämisen esihenkilön tasolta ja kolmantena opettajien riittävän toimivallan mahdollistamisen päätöksenteossa ja muutoksissa.

Aiemmin koulukontekstia ja koko koulun hyvinvointia koskien on todettu, kuinka yhteenkuuluvuuden tunne, myönteinen ilmapiiri sekä myönteiset vuorovaikutussuhteet edistävät koulu yhteisöjen hyvinvointia (Lester ym., 2020). Hyvinvointityöllä kouluissa pyritään juuri edistämään samankaltaisia tekijöitä: yhteisöllisyyttä, hyvää vuorovaikutusta koko koulu yhteisön tasolla sekä turvallisuuden tunnetta koulu yhteisöissä (Opetushallitus, 2023). Huomion arvoista on, kuinka hyvinvointityötä ei kouluissa toteuteta yksin vaan muiden kouluhenkilöstön toimijoiden kanssa (Sainio & Hämeenaho, 2023).

1.2 Yhteistyö voimavarana vai vaatimuksena?

Yhteistyö nähdään olennaisena osana kouluissa toteutettavaa hyvinvointityötä: sen toteuttamisessa eri alojen asiantuntijat yhdistävät oman osaamisensa (Opetushallitus, 2023). Tätä ja nykypäivän koulu yhteisöä ajatellen enenevässä määrin esimerkiksi opettajien katsotaan tarvitsevan yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa suoriutuakseen työtehtävistään (Vangrieken ym., 2015). Myös koulujärjestelmän monimutkaisuus tekee hankalaksi ratkaista erilaisia ongelmia ilman muiden asiantuntijoiden apua (Griffiths ym., 2021). Lisäksi yhteistyön tekemistä koulu yhteisöissä pidetään hyvien koulujen ominaisuutena (Muckenthaler ym., 2020; Vangrieken ym., 2015).

Se, millainen toiminta määritellään yhteistyöksi, on hyvin vaihtelevaa eikä yhteistyön käsite ole yhtenäinen. Yhteistyö määritellään esimerkiksi ryhmässä tapahtuvaksi vuorovaikutukseksi, jota tarvitaan yhteisen tehtävän suorittamiseen (Vangrieken ym., 2015). Määritelmä antaa yhteistyöstä hyvin laajan kuvan. Yhteistyön kuvataan myös voivan käsittää eritasoista toimintaa (Vangrieken ym., 2015). Esimerkiksi Gräsel ym. (2006) on määritellyt yhteistyön kolmeen eri tasoiseen yhteistyön muotoon sen mukaan, kuinka pinnallisella tai syvällä tasolla yhteistyötä tehdään. Myös Little (1990) on aiemmin kuvannut

yhteistyön muotoja sekä niiden intensiteettiä ja jatkuvuutta. Yhteistyön eri tasoihin nähdään kuuluvan tiedon ja materiaalin jakaminen muiden kanssa, työvastuun jakaminen kollegoiden kanssa sekä yhteissuunnittelu (Gräsel ym., 2006).

Yhteistyötä on aiemmissa tutkimuksissa keskitytty tarkastelemaan useimmiten yhden asiantuntijan ja koulun välillä eikä yhteistyön tarkastelussa ole ollut mukana useita asiantuntijoita samanaikaisesti (Allen-Meares ym., 2013; Farrell ym., 2010). Tutkimustietoa on puutteellisesti esimerkiksi siitä, kuinka yhteistyö asiantuntijoiden välillä vastaa opettajan tarpeisiin (Borg & Drange, 2019). Yhteistyötä kuvaillaan usein tehtävän samankaltaisten asiantuntijoiden kanssa, kuten esimerkiksi erityisopettajien luokanopettajien kanssa sekä rehtorien muiden johtajien kanssa (Fukkink & Van Verseveld, 2020).

Kouluyhteisön tasolla hyödyt ovat tulleet esille koulun ilmapiirin kautta, joka kannustaa innovatiivisuuteen sekä tasa-arvoisuuteen, ottaa huomioon oppilaiden tarpeet, kaventaa valtarakenteita sekä edistää ammatillista jakamista (Vangrieken ym., 2015). Asiantuntijoiden välinen yhteistyö nähdäänkin mahdollisuutena jakaa vastuuta ja tietotaitoa yhdessä muiden kanssa (Edwards, 2012). Yhteistyötä voivat puolestaan hankaloittaa asiantuntijoiden omat henkilökohtaiset kasvatukselliset ja ammatilliset näkemyserot (Weist ym., 2012). Myös kaikkien koulun toimijoiden osallistaminen yhteistyön tekemiseen on tullut esille yhteistyön tekemisen haasteena. (Wiedebusch ym., 2022). Koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa haasteina nähdään muun muassa yhteisen ajan puute, eristäytyneisyys muista ammattilaisista sekä se, ettei yhteistyölle ole paikkaa (Borg & Drange, 2019).

Opettajatasolla opettajien kuvataan olevan enemmän motivoituneita ja kokevan vähemmän työtaakkaa, kun he tekevät yhteistyötä (Vangrieken ym., 2015). Yhteistyön tekemiseksi onnistuneesti tarvitaan yhteisiä tavoitteita, työtovereiden halukkuutta, avoimuutta ja luottamusta koulun sisällä sekä rehtorin tukea ja riittävästi aikaresursseja (Goddard ym., 2007; Wiedebusch ym., 2022). Opettajia yhteistyö voi auttaa kehittymään myös ammatillisesti (Muckenthaler ym., 2020). Toisaalta haittapuolina nähdään kokemus kilpailusta,

jännitteet, autonomian väheneminen sekä lisääntyvä työtaakka (Vangrieken ym., 2015). Opettajan työn ulkopuolelta tulevat vaatimukset voidaan kokea myös yhteistyön sijaan eräänlaisina käskyinä, jotka tuovat uusia velvoitteita perustyön ohelle (Fornaciari, 2019).

Oppilaille yhteistyön hyödyt näyttäytyvät erilaisina toimintakäytänteinä, joiden avulla tuetaan sosioemotionaalisia taitoja, asenteita, tarkoituksenmukaista käyttäytymistä, akateemista suoriutumista sekä pyritään vaikuttamaan häiriökäyttäytymiseen (Vangrieken ym., 2015). Yhteistyön tavoite kouluyhteisössä onkin selvä: yhteistyötä tehdään eri asiantuntijoiden kesken, jotta voidaan vastata oppilaista nouseviin tarpeisiin (Fenwick & Kelly, 2023). Hyvinvointityö ja sen sisältämä yhteistyö nähdäänkin tärkeänä niin oppilaiden hyvinvoinnin kuin oppimisenkin kannalta (Opetushallitus, 2023). Aiempien tutkimusten perusteella kouluhenkilöstön kannalta yhteistyö on näyttäytynyt usein voimavarana työhyvinvoinnille (Vangrieken ym., 2015), vaikka yhteistyön toteuttamisessa voi ilmetä myös haasteita (Weist ym., 2012). Aiemmat tutkimustulokset antavat tässä tutkimuksessa mielenkiintoiset lähtökohdat yhteistyön tarkastelemiselle: näyttääkö yhteistyö kouluhenkilöstön voimavarana vai sen vaatimuksena?

1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Vuonna 2013 yhteisöllinen oppilashuoltotyö eli hyvinvointityö kirjattiin lakiuudistuksella Suomen peruskouluja koskevaksi velvoitteeksi (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013). Tämä uudistus velvoitti kouluja toteuttamaan yhä vahvemmin ennaltaehkäisevää työtä hyvinvoinnin tukemiseksi (Sainio & Hämeenaho, 2020c). Tarkasteltavaksi tuli myös, kuinka lakiuudistuksen myötä kaikkien kouluhenkilöstön toimijoiden tulisi toteuttaa tätä hyvinvointia edistävää työtä (Sainio & Hämeenaho, 2023).

Tätä peruskoulujen hyvinvointityötä on alun perin tutkittu Yhteistyöllä hyvinvointia -hankkeessa (Sainio & Hämeenaho, 2020b). Alkuperäisen hankkeen tavoitteena on ollut tarkastella koulujen hyvinvointityötä, saavuttaa

kouluhenkilöstön näkemyksiä hyvinvointityöstä sekä pyrkii kehittämään hyvinvointia edistävää toimintaa kouluissa (Sainio & Hämeenaho, 2020c). Meidän tutkimuksemme tavoitteenamme taas on tarkastella peruskoulujen henkilöstön oman hyvinvointinsa kuvausta sekä millaisen merkityksen yhteistyö kouluyhteisöissä saa työhyvinvoinnin kannalta.

Tutkimuksemme taustalla on ajatus siitä, kuinka kouluhenkilöstön hyvinvointi on osa kouluissa tehtävää hyvinvointityötä (Lester ym., 2020; Sainio & Hämeenaho, 2023). Huomion arvoista on myös, kuinka koulun aikuiset vastaavat oppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta: sitä edistävästä yhteisöstä, sen toimintatavoista sekä -malleista (Hietanen-Peltola ym., 2018; Opetushallitus, 2023), mikä tuo esiin kouluhenkilöstön hyvinvoinnin tarkastelemisen tärkeyden. Tutkimuskysymyksemme on:

Millaisia asioita koulun henkilöstö nostaa esille hyvinvointityöstä puhuessaan ja millainen merkitys yhteistyöllä on henkilöstön oman hyvinvoinnin kannalta?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti ja -aineisto

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kouluhenkilöstön kuvauksia työhyvinvoinnistaan hyvinvointityön kontekstissa. Tutkimuksessamme hyödynnämme Yhteistyöllä hyvinvointia kouluyhteisöön -tutkimushankkeen kyselyaineistoa, joka on saatavilla Aila-tietokannasta (Sainio & Hämeenaho, 2020a). Hankkeen tutkimus on toteutettu Keski-Suomessa vuonna 2020 ja se on kohdentunut kaikkiin Keski-Suomen kuntiin ja niiden peruskouluihin (24 kuntaa sekä 117 koulua).

Kyselytutkimus on toteutettu hankkeen tutkijoiden toimesta ottamalla yhteyttä eri kuntien sivistystoimiin, jotka ovat arvioineet koulujen mahdollisuutta tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimuksen toteuttamiseksi myönteisen päätöksen saatuaan tutkijat ovat lähestyneet eri koulujen johtoa, jotka ovat tehneet päätökset mahdollisesta kyselytutkimukseen osallistumisesta. Hankkeen kyselytutkimus on toteutettu Webropol-kyselynä, johon on vastannut lopulta 437 eri koulujen henkilökunnan toimijaa (13 kunnasta, 48 koulusta)

Tutkimuksessamme käytimme kyselyaineiston neljää avointa kysymystä. Kysymyksissä selvitettiin, miten vastaajat toivoisivat koulunsa hyvinvointityötä kehitettävän, millaiset tekijät vaikeuttavat hyvinvointityön toteuttamista kouluissa, mitä muita hyvinvointiin liittyviä huolenaiheita omassa koulussa on esillä sekä mitä muuta vastaajat haluaisivat kertoa omassa koulussaan toteutettavasta hyvinvointityöstä. Avokysymyksiin oli vastannut 373 tutkimukseen osallistujaa, joista osa oli vastannut vain osaan kysymyksistä. Rajasimme aineistostamme pois ne vastaajat, joiden avovastaukset eivät koskeneet hyvinvointia työyhteisössä, mikä kavensi aineistomme 231 vastaajan vastauksiin. Avovastausten sisältö vaihteli runsaasta kuvailusta hyvin lyhyisiin muutaman sanan vastauksiin.

Suurin osa vastaajista oli luokanopettajia (38 %). Aineenopettajia vastanneista oli 19 % ja koulunkäynninohjaajia oli 13 %. Erityisopettajia sekä

erityisluokanopettajia vastaajista oli 11 %. Koulun johtoa edustettuna aineistossa oli 7 % (rehtorit, koulunjohtajat, vararehtorit). Muita kouluhenkilöstön toimijoita aineistossamme oli 12 % (psykologit, kuraattorit, opinto-ohjaajat, resurssiopettajat, esikoulun opettajat, koulusihteerit, puhtaanapidon työntekijät).

2.2 Aineiston analyysi

Aineistomme analyysimenetelmänä hyödynsimme laadullista sisällönanalyysiä. Tämä valinta mahdollisti tutkimusaineistomme läheisen tarkastelun sekä tulkintojen tekemisen aineistosta pysyen lähellä vastaajien kokemuksia (Graneheim ym., 2017). Sisällönanalyysi sopi myös avovastauksien ja niiden sisältöjen havainnointiin sitä käytettäessä kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä systemaattisesti (Kyngäs ym., 2011).

Aineiston tarkastelun lähestymistavaksi tarkemmin valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa aiempi teoria toimii analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Henkilöstön hyvinvointiin liittyvien tekijöiden ollessa mielenkiinnon kohteenamme käytimme analyysimme tukena aiempaa mallia työn vaatimuksista ja voimavaroista (Demerouti ym., 2001). Mallin avulla suuntasimme havainnointiamme kohti sekä hyvinvointia heikentävien että edistävien tekijöiden tarkastelua.

Sisällönanalyysin kuvataan koostuvan kolmesta eri päävaiheesta: valmisteluvaiheesta, jossa perehdytään aineistoon; analyysivaiheesta, jossa ilmaisuja poimitaan ja ryhmitellään eri tasoihin luokkiin sekä raportointivaiheesta, jossa analyysin pääluokat esitellään (Elo & Kyngäs, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysimme alkoi tutkimusaineiston lukemisella useampaan kertaan ja sen sisältöön laajasti perehtymällä kokonaisuuden hahmottamiseksi. Sen jälkeen lähdimme poimimaan aineistosta omaan tutkimusaiheeseemme sopivat alkuperäisilmaisut, eli ne ilmaukset, joissa osallistujat puhuvat työhyvinvoinnistaan. Aineistomme ulkopuolelle jäivät

vastaukset, jotka eivät sopineet omaan rajaukseen. Taulukossa 1 on nähtävillä aineistomme analyysin eteneminen sekä sen vaiheet.

Taulukko 1

Aineiston analyysin vaiheet

Alkuperäisilmaisu	Ydin	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka (teema)
Hyvinvointiin panostetaan koulussamme paljon. Uskon koulussa tehtävällä hyvinvointityöllä olevan suuri vaikutus lapsiin, erityisesti niihin, joiden kotoa ehkä puuttuu tuki tai se on lapselle riittämätön. Omaa työhyvinvointia edistävät parhaiten mahtavat työkaverit, yhdessä tekemisen meininki, huumori sekä avoimuus. Yhteissuunnittelu ja ideoiden jakaminen opettajien kesken on työni suola. (Erityisopettaja 344)	Yhteisön tuki	Yhteisöllisyys hyvinvoinnin tukena	Toimintakulttuuri hyvinvoinnin tukena	Yhteisen toimintakulttuurin kautta yhteisöllisyyttä
Koulut ovat voimakkaita asiantuntijayhteisöjä, joihin on vaikea päästä sisälle. Kouluissa ei arvosteta toisia ammattikuntia ja ei pystytä tekemään aidosti yhteistyötä. Liian ammattiyhteisöjä ja ei haluta liata omaa "pesää". (Aineenopettaja 343)	Arvostus	Kouluhenkilöstön haluttomuus rakentaa yhteisöllisyyttä	Toimintakulttuuri hyvinvointia heikentämässä	Yhteisen toimintakulttuurin kautta yhteisöllisyyttä

Alkuperäisilmaisujen poimimisen jälkeen värikoodasimme vielä ilmaukset sen mukaan liittyivätkö ne työhyvinvointiin sitä heikentävästi vai edistävästi. Tämän jaottelun jälkeen pelkistimme ilmaisuista niiden ytimen, josta muodostuivat alaluokat sekä vähitellen ryhmittelimme pelkistetyt ilmaisut yhtäläisyyksien perusteella yläluokkiin. Näistä luokista muodostuivat raportointivaiheen pääluokat eli teemat, jotka kuvaavat työhyvinvointia hyvinvointityön kontekstissa (Taulukko 1).

Aineistomme analyysi perustui loogiseen päättelyyn sekä tulkintaan, jossa aineisto ikään kuin hajotetaan osiin, käsitteellistetään sekä kootaan uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin kuvataan olevan induktiivinen analyysin muoto, jossa päättely etenee yksittäisistä havainnoista kohti yleistyksiä (Elo & Kyngäs, 2008). Toisaalta ajatteluamme ohjasi myös deduktiivinen päättely tarkastellessamme aineistoa osittain aiemman mallin kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018), mikä suuntasi mielenkiintoamme lähteä tarkastelemaan tekijöitä, jotka osaltaan heikentävät tai edistävät työhyvinvointia. Induktiivinen lähestymistapa aineistoomme oli tarpeellinen ilmiömme ollessa hyvin moninainen, jolloin valmista teoriamallia ei ollut käytettävissä (Kyngäs ym., 2019).

2.3 Eettiset ratkaisut

Tutkijoina meitä velvoittavat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet, joiden peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkanto (TENK, 2023). Ihmistieteitä koskien tärkeä eettisesti kestävä tutkimuksen lähtökohta on myös ihmisarvon kunnioittaminen, joka tarkoittaa tutkittavien itsemääräämisoikeuden turvaamista, vahingoittumattomuutta sekä yksityisyyden suojaamista (Kuula, 2015). Tutkimuksen eettisten ratkaisujen ja tutkimuksen uskottavuuden nähdään olevan erottamattomia toisistaan: uskottavuus perustuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimusta suunnitellessa, toteuttaessa sekä dokumentoidessa tieteellinen toiminta tulee toteuttaa huolellisesti (TENK, 2023). Tutkimustamme suunnitellessamme perehdyimme aiheesta tehtyihin aiempiin tutkimuksiin, joiden pohjalta muodostimme tutkimuskysymyksemme sekä teimme muut tutkimukseen liittyvät valintamme, kuten analyysimenetelmävalintamme. Tutkimusaineistoa emme tässä tutkimuksessa keränneet, vaan hyödynsimme jo aiemmin kerättyä aineistoa, minkä vuoksi emme ole osallistuneet aineiston keräämiseen liittyviin eettisiin valintoihin.

Aineiston keräämisen kannalta tärkeinä asioina nähdään tarvittavista luvista ja suostumuksista huolehtiminen ennen tutkimusaineiston keruuta: sen avulla osoitetaan arvostusta kaikkia tieteellisen toiminnan osapuolia kohtaan (TENK, 2023). Tämän tutkimuksen osalta ennen hankkeen tutkimusaineiston keräämistä tutkijat lähestyivät koulujen sivistystoimia, jotka arvioivat kunnan koulujen mahdollisuuden osallistua tutkimukseen sekä sen jälkeen peruskoulujen esihenkilöstöä, joka teki päätökset tutkimukseen osallistumisesta omien kuntiensä ja koulujensa käytänteiden mukaisesti. Myös tutkimuksen kyselylinkki lähetettiin esihenkilöstön kautta.

Tutkimukseen osallistuminen oli kohderyhmälle vapaaehtoista. Vapaaehtoisuus tuki osaltaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta (Kuula, 2015). Itsemääräämisoikeuden toteutumiseksi tutkittavan tulee saada myös riittävästi tietoa suostuakseen tutkimukseen ennen tutkimukseen osallistumista (TENK, 2023). Riittävän tiedon saaminen toteutui Webropol-kyselyn alussa esille tulleiden tietojen kautta tutkimuksen tarkoituksesta, luottamuksellisuudesta sekä osallistujan oikeuksista. Webropol-kysely sisälsi myös linkin tietosuojailmoitukseen, josta tutkimukseen osallistuja sai tietoa henkilötietojen tallentamisesta sekä käsittelystä. Toisaalta on huomioisen arvoista, että esihenkilöt ovat toimineet kouluissa kyselytutkimuksen välittäjinä, mikä on voinut tuoda työntekijöille kokemuksen velvollisuudesta osallistua tutkimukseen (Kuula, 2015).

Hankkeen kyselyaineisto luovutettiin käyttöömme sitoumuslomakkeen allekirjoittamisen jälkeen, jossa esillä olivat käyttöoikeudet sekä aineiston

käsittelyyn ja säilyttämiseen liittyvät asiat. Käyttöoikeuksia koskien säilytimme aineistoa vain välttämättömän ajan, joka tässä tapauksessa on opinnäytetyön valmistumiseen asti. Tutkimusaineisto, jota tässä tutkimuksessa hyödynnettiin, oli valmiiksi pseudonymisoitu eli nähtävillämme ei ollut tunnistetietoja. Arkaluontoisten tietojen, kuten kuntien ja koulujen tiedot olivat nähtävillä vain numeerisina, mikä antoi mahdollisuuden säilyttää aineistoa asianmukaisesti yliopiston tarjoamassa Office 365 -palvelussa. Käsittelimme aineistoa ulkopuolisilta suojassa sekä opinnäytetyön valmistumisen jälkeen hävitämme aineiston omista järjestelmistämme.

Laadullisen tutkimuksen uskottavuudelle on annettu muutamia kriteereitä, joita ovat puolueellisuus, riittävän tarkka kuvaus, triangulaatio sekä moniäänisyys (Tracy, 2010). Tiedostamme, että toimimme väistämättä tutkimuksessamme tiedon rakentajina laadullista tutkimusta tehdessämme. Raportoinnissa pyrimme tuomaan esille mahdollisimman tarkan kuvauksen tutkimuksestamme. Tutkimuksessamme toteutuu triangulaatio eli kahden tutkijan asetelma, joka tuo tarkasteltavaksi kaksi näkökulmaa yhden näkökulman tarkastelun sijasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Moniäänisyys tulee esille tarkastellessamme tutkimuksessamme kaikkia koulun toimijoita.

3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme hyvinvointityön kontekstissa koulun henkilökunnan hyvinvointia. Lisäksi halusimme selvittää, millainen merkitys yhteistyöllä on osana hyvinvointia. Aineistoa analysoitaessa usein oli haastavaa erottaa, puhuivatko osallistujat henkilökunnan vai oppilaiden hyvinvoinnista vai ajateltiinko samojen asioiden vaikuttavan molempiin osapuoliin.

Osallistujat korostavat vastauksissaan sitä, kuinka hyvinvointityö on läsnä koulun arjessa jatkuvasti. Erityisen tärkeänä pidetään henkilökunnan hyvinvointiin panostamista, sillä hyvinvoiva henkilökunta luo pohjaa myös hyvinvoiville oppilaille, kuten rehtori 225 kuvaa hyvin kokonaisvaltaisesti. Kun henkilökunta ja työyhteisö voivat hyvin ja heidän hyvinvointiinsa panostetaan, valuu tämä hyvä myös oppilaille. Koko koulun yhteisen hyvinvointikulttuurin edistämisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää huolehtia aikuisten hyvinvoinnista, työolosuhteista ja avoimesta keskusteleavasta toimintakulttuurista, silloin myös voimavarat suuntautuvat oikein jokaisen oppilaan kohdalla.

”Happinaamari ensin omille kasvoille ja sitten autetaan muita”. Jos henkilökunta on väsynyt eikä saa tarvitsemaansa tukea ja vaikuttamismahdollisuuksia, asenne muuttuu helposti kyyniseksi eikä hyvinvointityö välity silloin oikealla tavalla myöskään oppilaille. (Rehtori 225)

Aineistosta tunnistimme kuusi teemaa, jotka osallistujat nostivat esille puhuttaessa koulun hyvinvointityöstä henkilökunnan näkökulmasta. Nämä teemat ovat: aikaresurssien puute kuormittamassa kouluhenkilöstöä, vuorovaikutus ja ilmapiiri tukemassa työyhteisöä, yhteisen toimintakulttuurin kautta yhteisöllisyyttä, vähäiset vaikutusmahdollisuudet työhön heijastuu työssä jaksamiseen, johtajuuden ja rehtorin rooli työhyvinvoinnin keskiössä sekä toimiva yhteistyö tukemassa hyvinvointia. Teemojen esittelemisen jälkeen tarkastelemme, millaiseksi yhteistyön rooli osana hyvinvointityötä rakentui tämän tutkimuksen perusteella.

3.1 Aikaresurssien puute kuormittamassa kouluhenkilöstöä

Aineistostamme keskeisimmin esille nousee aikaresurssin puute ja sen vaikutus henkilökunnan hyvinvointiin. Kiire mainitaan aineistossa hyvin usein ja se on selittämässä lähes jokaista resursseihin liittyvää kommenttia jossain määrin.

Koulumme on kasvanut liian suureksi. Liian suuri koulu ja työyhteisö on liian kankea, liian aikataulutettu, liian meluisa ja kiireinen. Työpäivät ovat yhtä juoksua paikasta toiseen. Koskaan ei tunnu siltä, että työpäivä meni rauhallisesti vaan aina on kiire. Tämä ei ole hyvä asia. Kiire tuo myös sen, että ei ole aikaa kohdata lapsia ja toisia kollegoita. Kunhan vain suoriutuu itse päivästä juuri ja juuri. Miten saada kiire pois koulusta? Siihen kun löytyisi ratkaisu, niin se olisi hieno juttu. Kouluja ei pidä paisuttaa liian suuriksi. Alle 400 oppilaan koulut ovat sopivan kokoisia, mutta sen yli menevä oppilasmäärä tekee koulun arjen kankeaksi ja "armeijamaiseksi" ja liian aikataulutetuksi. Kova melu ja jatkuva hälinä, satojen lasten vilinä lisää myös stressiä ja vie hyvinvointia koulusta. (Luokanopettaja 61)

Luokanopettajan 61 mukaan kiireen takana on usein liian suureksi koettu työmäärä sekä liian vähäinen aika työtehtävien hoitamiseen. Kiireen koetaan vaikuttavan negatiivisesti myös vuorovaikutukseen niin kollegoiden kuin myös oppilaiden kanssa. Osallistajat toteavat, että arjessa ei ole aikaa kohdata oppilaita eikä olla heille läsnä. Aikaa ei ole myöskään pysähtyä kysymään kollegoilta kuulumisia. Kiireen keskellä kaivataan usein myös työrauhaa, jotta keskittyminen perustyöhön olisi mahdollista.

Osallistajat kokevat myös väsymystä ja uupumusta omasta työmäärästään ja toivovat työtehtävien vähenemistä. Uusiin hankkeisiin mukaan lähteminen on nihkeää, sillä työmäärän koetaan olevan liian suuri jo ennestään. Osallistajat myös toteavat, että "hyviin asioihin", kuten työhyvinvointia tukeviin toimiin, ei vain ole aikaa ja jaksamista kaiken muun työn keskellä. Myös ohjaaja- ja erityisopettajaresurssia toivotaan lisää, erityisesti silloin, jos luokassa on useita oppilaita, joilla on tuen tarpeita.

3.2 Vuorovaikutus ja ilmapiiri tukemassa työyhteisöä

Myönteisen ilmapiirin vaikutus näyttäytyy aineistossamme keskeisenä tekijänä hyvinvoinnille. Myönteinen ja kannustava ilmapiiri edesauttaa henkilökunnan hyvinvointia, kun taas vastaavasti huono ilmapiiri henkilökunnan kesken heikentää hyvinvointia. Myönteinen ilmapiiri työyhteisössä näyttäytyi

aineistossa toimivan vuorovaikutuksen kannalta olennaisena tekijänä. Toisaalta toimivien vuorovaikutussuhteiden työntekijöiden kesken sanoitettiin tukevan myönteisen ilmapiirin syntyä ja ylläpitämistä. Tästä syystä näitä kahta tekijää, vuorovaikutusta ja ilmapiiriä, ei voi erottaa toisistaan irrallisiksi tekijöiksi.

Koulussamme on henkilökuntaa, joka on hyvin sitoutunut oman ja oppilaiden (ja muun henkilökunnan) hyvinvoinnin edistämiseen, jopa palkittu siitä työstä. Liikuntaan kannustetaan, mutta huomioidaan myös henkisen ja hengellisen hyvinvoinnin puoli. Työyhteisö kantaa hyvin paljon toistensa iloja ja suruja. Vointia kysellään usein. Oppilaiden ja opettajien suhde on ehkä tavanomaista kodikkaampi ja läheisempi. (Luokanopettaja 190)

Luokanopettaja 190 kuvaa omassa työyhteisössään vallitsevaa positiivista ja toisia tukevaa ilmapiiriä, johon hän nostaa kuuluvaksi muun muassa ilojen ja surujen jakamisen kollegoiden kesken. Ilmapiiristä puhuttaessa osallistujat nostavat esiin myös yhteishengen merkityksen sekä muiden kunnioittamisen ja arvostamisen, joka nähdään olevan jopa hyvinvoinnin perustana.

Vuorovaikutuksessa osallistujat pitävät tärkeänä avointa ja rakentavaa keskustelua, joka on tärkeää myös työyhteisössä vallitsevan ilmapiirin kannalta. Osallistujat kokevat tärkeänä, että asioista keskustellaan avoimesti, jolloin jokainen pääsee ottamaan kantaa ja kertomaan erilaisia näkökulmia aiheeseen. Käskyjen tai toimintamallien saneleminen ylhäältä käsin koetaan ikävänä ja hyvinvointia vähentävänä.

Melko usein korviin kantautuu pahan puhumista jostakin työyhteisön jäsenestä ja/tai asian hoitamisesta, joka liittyy johonkuhun työyhteisön jäseneseen. Asioista puhutaan ilmeisesti jossakin foorumissa, koska itse on usein täysin tietämätön asioista, jotka jollakin tavalla leimahtaa pintaan. Ihmisiin on vaikea luottaa ja tuntuu että pinnan alla kytee jotakin jatkuvasti. (Luokanopettaja 66)

Luokanopettaja 66 kuvaa, miten pahan puhuminen työyhteisössä heikentää ilmapiiriä ja sitä kautta hyvinvointia. Useat osallistujat ovat kokeneet omalla työpaikallaan pahan puhumista jostain työyhteisön jäsenestä. Osalle ei myöskään ollut selvää, missä tällaista keskustelua käydään. Tällainen toiminta heijastuu negatiivisesti työpaikalla vallitsevaan ilmapiiriin, mutta aiheuttaa ongelmia myös vuorovaikutussuhteissa, sillä moni osallistuja toteaa, että on vaikeaa luottaa enää työkavereihin ja heidän tarkoituksperiinsä, kun ei voi tietää, kuka tällaista toimintaa harjoittaa.

3.3 Yhteisen toimintakulttuurin kautta yhteisöllisyyttä

Koulun toimintakulttuuri tuli myös merkittäväksi tarkastelun kohteeksi aineistossamme. Osallistujien vastauksista välittyy toive yhtenäisestä toimintakulttuurista, jossa henkilökunnan kesken vallitsisi vahva me-henki ja yhdessä tekemisen meininki, jossa kaikki puhaltavat yhteen hiileen ja pitävät myös kiinni yhteisesti sovituista asioista.

Opettajien näkökulmasta: ryhmäyttäisin työporukkaa vielä enemmän, sillä tällä hetkellä täällä on käynnissä murros, jossa vanhoja pitkän uran tehneitä on jäänyt ja jäämässä eläkkeelle sekä samaan aikaan paljon uusia uran alussa olevia opettajia on saapunut mukaan remmiin. Pitäisi siis alkaa luomaan nykyhetkeen uutta me henkeä eikä elää menneessä. Tätä onkin jo tapahtunut, että suuntana on uuden "tarinan luominen", mutta välillä kuohahtelee, kun asioita ei välttämättä tehdäkään, kuten ennen. (Luokanopettaja 39)

Luokanopettaja 39 toteaa henkilökunnan ryhmäyttämisen olevan tärkeä yhteisöllisyyttä rakentava tekijä työyhteisössä. Ryhmäyttämisen nähdään rakentavan yhteisen toimintakulttuurin syntyä ja samalla toimivaa vuorovaikutusta sekä mahdollistavan yhteistyötä kollegoiden kesken. Myös yhteenkuuluvuuden nähdään kasvavan ja ulkopuolisuuden tunteen vähenevän ryhmäytymisen myötä. Toisten kunnioittaminen ja arvostaminen koetaan myös tärkeäksi arjessa. Sen nähdään lisäävän tasa-arvoa sekä hyvinvointia työyhteisössä. Lisäksi henkilökunnan pysyvyys koettiin tärkeänä tekijänä ja vaihtuvuus henkilökunnassa puolestaan todettiin hankalaksi muun muassa yhteistyön rakentamisen kannalta.

3.4 Vähäiset vaikutusmahdollisuudet työhön heijastuvat työssä jaksamiseen

Vähäiset vaikutusmahdollisuudet omaan työhön näyttäytyvät aineistossa hyvinvointia heikentävänä tekijänä. Kun omaan työnkuvaan ei ole mahdollista vaikuttaa, tunne oman työn hallittavuudesta vähenee. Lisäksi lisääntyvän työkuorman nähdään vievän aikaa oppilaskohtaamisilta. Havaittavissa oli, kuinka mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön esimerkiksi lisäkouluttautumisen kautta ja mahdollisuus osallistua työn ohjaukseen osoittautuivat työssä jaksamista ja sen mielekkyyttä tukevaksi tekijäksi. Kouluttautuminen

mahdollistaa ammattitaidon ylläpitämisen ja kehittämisen jatkuvassa muutoksessa olevassa koulumaailmassa.

Työssäjaksamisen ja työhyvinvoinnin kannalta oleellisinta olisi tunne, että voi vaikuttaa omaan työhön. Tähän on monissa työpaikoissa nykyään hyvät mahdollisuudet: on joustavia työaikoja, etätyömahdollisuus, mahdollista muokata omaa työroolia ja tehtäviä omien toiveiden mukaisesti. Koulumaailmassa tämä ei ole mahdollista, varsinkaan koulunkäynnin ohjaajan työssä. Työaikaa nostetaan koko ajan, halusit sitä itse tai et, ja työ on hyvin pakkotahtista tunnilta toiselle juoksemista, jossa pääajatus ei todellakaan ole työntekijän työssäjaksaminen vaan resurssin käyttäminen ja työntekijän hyödyntäminen viimeiseen jaksamisen pisaraan asti. (Ohjaaja 176)

Opetustyöhön on valunut aikojen kuluessa ulkoapäin vaatimuksia siitä ja tästä. Nyt YS aika ylittyy puolella ja teen todellisuudessa lähes joka päivä 10h:n mittaisia työpäiviä (opetustunnit, oppilaspalaverit, ohjaustyö, tuntien suunnittelu, arviointipalaverit, yhteissuunnittelu muiden opettajien kanssa, tuen lomakkeet, tiimipalaverit, verkostopalaverit oppilaiden asioista, nivelpalaverit, oppilashuolto, sidotut YS palaverit joka viikko, viiteen jaksoon tehtävät lukujärjestykset ja tuntien paikoista sopiminen opettajien kanssa, vierailijat koululla, tutkimuspyynnöt tiedekunnasta ja muualta jne.) Työpäivä jatkuu vielä kotona ja siitä huolimatta en ehdi tehdä kaikkea mitä pitäisi, vaan laahaan koko ajan jäljessä. (Erityisopettaja 333)

Ohjaaja 176 kertoo vähäisistä vaikutusmahdollisuuksista omaan työhönsä ja työaikaansa liittyen. Esiin työhyvinvoinnin kannalta tulevat työaikojen lisäksi vähäiset vaikutusmahdollisuudet myös työn sisältöön ja työtahtiin. Osallistujat kokevat riittämättömyyden tunteita, joka näkyy esimerkiksi erityisopettaja 333 kuvauksena siitä, kuinka vaikka töitä tekisi kuinka paljon tahansa, ei silti ehdi tekemään kaikkea mitä pitäisi. Huomion arvoista on, kuinka aineistosta esiin nousee, kuinka perustyö, esimerkiksi opettaminen nähtiin antoisana; siihen liittymättömät työtehtävät taas kuormittavat kouluhenkilöstöä.

3.5 Johtajuuden ja rehtorin rooli työhyvinvoinnin keskiössä

Aineistostamme havaittavissa oli myös, kuinka esihenkilöllä on keskeinen rooli hyvinvointityössä ja henkilökunnan hyvinvoinnin edistäjänä. Hyvä johtaja on läsnäoleva päätöksentekijä, kun taas epäsuotuisan johtajuuden piirteiksi nousivat etäisyys työyhteisöstä sekä saavuttamattomuus. kuten aineenopettajat 59 ja 360 kuvaavat aineistoesimerkeissä.

Koulun rehtorin rooli on hyvin tärkeä koulun hyvinvointityön edistäjänä. Omassa koulussani iso kiitos kuuluu hyvälle johtajalle! (Aineenopettaja 59)

Toivoisin minun mielestäni nykyaikaista pomoa! Eli kuuntelee, kyselee mielipiteitä ja tekee nopeasti päätöksiä työyhteisön jäsenien mielipiteen huomioiden. Keskustelu on hyvää juttu, mutta viikkoja kestävä asioiden pohdinta ei. Fyysinen läsnäolo paikan päällä, koulussa. Juttelu oppilaiden kanssa esim. välitunnilla. Ja ikävistäkin asioista oppilaiden kanssa keskustelua. Edellinen jää liian usein opettajien huoleksi! (Aineenopettaja 360)

Aineistoesimerkeissä aineen opettajat 59 ja 360 kuvaavat hyvää johtajuutta. Aineenopettaja 59 tuo esiin, kuinka koulun johdolla on iso rooli kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämässä. Aineenopettaja 360 taas kuvaa monia hyvän johtajuuden elementtejä: kuuntelemisen, mielipiteiden kyselemisen, nopeiden ja tehokkaiden päätösten tekemisen, keskustelemisen ja läsnäolon. Hyvän esihenkilön koetaan aineistossamme nostavan merkittävästi työhyvinvointia ja sen sijaan taas huonoksi koettu esimies vaikuttaa negatiivisesti osallistujien koettuun työhyvinvointiin. Esihenkilöltä saatu tuki omaan työhön koetaan tärkeäksi työhyvinvoinnin kannalta kuten myös kehityskeskustelut esihenkilön kanssa.

3.6 Toimiva yhteistyö tukemassa hyvinvointia

Yhteistyöllä koetaan olevan hyvin keskeinen rooli osana koulun hyvinvointityötä: yhteistyön rooli ja halu yhteistyön tekemiselle välittyy myös hyvin vahvasti aineistossamme. Aineistosta ei ollut havaittavissa henkilöstön kuvauksia siitä, kuinka yhteistyötä ei haluttaisi tehdä eri toimijoiden kesken. Sen sijaan henkilöstön jäsenet toivat esille kokemuksia yhteistyön toimimattomuudesta.

Hyvinvointiin panostetaan koulussamme paljon. Uskon koulussa tehtävällä hyvinvointityöllä olevan suuri vaikutus lapsiin, erityisesti niihin, joiden kotoa ehkä puuttuu tuki tai se on lapselle riittämätön. Oma työhyvinvointia edistävät parhaiten mahtavat työkaverit, yhdessä tekemisen meininki, huumori sekä avoimuus. Yhteissuunnittelu ja ideoiden jakaminen opettajien kesken on työni suola. (Erityisopettaja 344)

Yhteistyö yhdistetään usein vahvasti sekä henkilökunnan että myös oppilaiden hyvinvointiin, kuten käy ilmi erityisopettajan 344 kommentista. Yhteistyöstä ja hyvinvoinnista puhuttaessa esiin nousevat kollegat, huumori, avoimuus ja ideoiden jakaminen kollegoiden kesken. Ideoiden ja materiaalien jakamisen kollegoiden kesken koetaan lisäävän yhteisöllisyyttä ja myös vähentävän

työtaakkaa yksittäiseltä opettajalta. Se, miten kollegoista puhuttiin, jakoi aineistossamme tutkittavat kahtia: hyvät kollegat ja heidän kanssaan tehty yhteistyö koetaan tärkeäksi hyvinvoinnin kannalta, mutta vastaavasti kollegat, joiden kanssa yhteistyö on toimimatonta tai hankalaa, vaikuttaa hyvin negatiivisesti vastaajien kokemaan hyvinvointiin.

Koulut ovat voimakkaita asiantuntijayhteisöjä, joihin on vaikea päästä sisälle. Kouluissa ei arvosteta toisia ammattikuntia ja ei pystytä tekemään aidosti yhteistyötä. Liian ammattiylpeitä ja ei haluta liata omaa "pesää". (Aineenopettaja 343)

Aineistostamme nousee esille myös yhteistyötä estäviä tai sitä vaikeuttavia tekijöitä: aineenopettaja 343 nostaa esille muun muassa arvostuksen puutteen muita työntekijöitä kohtaan sekä liiallisen ammattiylpeyden, joka estää yhteistyön muiden toimijoiden kanssa. Lisäksi työpisteiden sijainti eri paikoissa koetaan yhteistyötä vaikeuttavaksi tekijäksi. Varsinkin pienemmillä paikkakunnilla monet opettajat tekevät töitä usealla eri koululla ja vaihtavat näin ollen kouluja eri päivinä tai jopa kesken päivän, jolloin yhteisen ajan löytäminen yhteistyön tekemiseen kollegoiden kanssa voi olla haastavaa. Tämä usean työpisteen malli saa aikaan myös muita haasteita, kuten työyhteisöön kiinnittymisen, joka voi olla vaikeaa, jos työskentelee useassa eri työyhteisössä ja jokaisessa vain muutaman päivän viikossa. Työyhteisöön kiinnittymättömyys tai ulkopuolisuuden tunteet työyhteisössä laskevat tutkittavien mukaan työhyvinvointia.

Myös henkilökunnan vaihtuvuus vaikeuttaa yhteistyötä, sillä uuden työntekijän tullessa menee aina aikaa, ennen kuin yhteistyö saadaan taas toimivaksi. Näiden tekijöiden lisäksi yhteistyöhön liittyen osallistujat puhuvat myös yhteissuunnittelun tärkeydestä. Osa osallistujista myös kokee, että omassa työpaikassaan työt eivät jakaudu tasapuolisesti ja reilusti kaikille. Lisäksi esiin nostetaan työparin sekä yhteisen ajan puute: pienemmissä kouluissa ei välttämättä ole työparia, jonka kanssa työkuormaa voisi jakaa niin, ettei kaikkea tarvitsisi tehdä itse ja toisaalta vaikka työpari olisi, ei välttämättä ole yhteistä aikaa suunnitella ja jakaa vastuita.

4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme kouluhenkilökunnan hyvinvointia heikentäviä ja edistäviä tekijöitä heidän omien kuvaustensa kautta hyvinvointityön kontekstissa. Olimme kiinnostuneita myös yhteistyön merkityksestä työhyvinvoinnille yhteistyön ollessa keskeisessä roolissa hyvinvointityön toteuttamisessa. Aineistona käytimme Yhteistyöllä hyvinvointia koulu yhteisöön -hankkeessa kerättyä kyselyaineistoa (Sainio & Hämeenaho, 2020a). Aineiston analyysimenetelmänä hyödynsimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa teoriaksi valikoitui Demeroutin (2001) työn vaatimusten ja voimavarojen malli. Analyysin myötä tutkimuksemme tuloksiin muodostui kuusi pääteemaa, jotka ovat: aikaresurssien puute kuormittamassa kouluhenkilöstöä, vuorovaikutus ja ilmapiiri tukemassa työyhteisöä, yhteisen toimintakulttuurin kautta yhteisöllisyyttä, vähäiset vaikutusmahdollisuudet työhön heijastuu työssä jaksamiseen, johtajuuden ja rehtorin rooli työhyvinvoinnin keskiössä sekä toimiva yhteistyö tukemassa hyvinvointia. Seuraavaksi tarkastelemme teemojamme ja niiden sisältöä ajatteluamme ohjannutta työn vaatimusten ja voimavarojen mallia hyödyntäen.

Työn vaatimusten ja voimavarojen mallissa hyvinvointiin vaikuttavat tekijät on jaettu työhyvinvointia heikentäviin sekä edistäviin tekijöihin sen mukaan, millaisena ne näyttäytyvät työhyvinvoinnin kannalta (Mazzetti ym., 2023). Työn vaatimusten nähdään aiheuttavan stressiä, vievän voimavaroja sekä voivan johtaa työuupumukseen, kun taas työn voimavarat edistävät työssä suoriutumista, tukevat työmotivaatiota sekä ylläpitävät työhyvinvointia (Demerouti ym., 2001). Tarkastellessamme tutkimustuloksiamme malliin peilaten kävi ilmi, kuinka sama hyvinvointiin liittyvät tekijä toimii usein sekä voimavarana että vaatimuksena työhyvinvoinnille kietoutuen tiiviisti yhteen. Näin ollen jaottelu suoraviivaisesti voimavaroihin ja vaatimuksiin tässä tutkimuksessa ei onnistunut.

Teemoista rajallisiin aikaresursseihin ja kiireeseen liittyvä teema oli ainoa, joka osoittautui selkeästi voimavaroja ja työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi.

Ajan rajallisuutta kuvatessaan osallistujat kokivat, ettei heillä ole aikaa kohdata tai olla läsnä oppilaille ja kollegoille. Monet kaipasivat aikaa ja rauhaa perustyön hoitamiseen. Myös työmäärä koettiin liian suureksi käytettävissä oleviin aikaresursseihin nähden. Esille nousi myös, kuinka osallistujat kokivat, ettei kaiken kiireen keskellä ole aikaa ja jaksamista osallistua työhyvinvointia edistäviin toimiin. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, kuinka lisääntyvä työkuorma sekä aikapaineessa toimiminen heikentävät työhyvinvointia (Bermejo-Toro ym., 2016; Granziera ym., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Muut teemat näyttäytyivät tutkimuksessamme kaksisuuntaisina. Kouluhenkilökunnan kuvauksista riippuen ne olivat havaittavissa joko työn voimavarana tai vaatimuksena. Esimerkiksi myönteiseen ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen liittyvä teema nousi aineistossamme keskeiseksi työhyvinvointia tukevaksi tekijäksi, mutta aineistossa oli havaittavissa myös, kuinka huono ilmapiiri ja toimimaton vuorovaikutus näyttäytyi työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Tutkimuksessamme ilmapiiri kytkeytyi vahvasti yhteen vuorovaikutuksen kanssa: aineistosta oli havaittavissa, kuinka myönteinen ilmapiiri työyhteisössä edesauttaa toimivien vuorovaikutussuhteiden syntyä henkilöstön kesken ja hyvät vuorovaikutussuhteet puolestaan ylläpitävät myönteistä ilmapiiriä. Myös yhteishenki, muiden kunnioittaminen ja avoin keskustelu työyhteisössä koettiin tärkeäksi ilmapiirin ja vuorovaikutuksen kannalta. Aiemmissa tutkimuksissa Lester ym. (2020) ovat todenneet kouluhenkilöstön hyvinvointia edistäviksi tekijöiksi yhteenkuuluvuuden tunteen, myönteisen ilmapiirin sekä myönteiset vuorovaikutussuhteet kouluhenkilökunnan kesken, jotka tulivat esille myös tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksessamme yhtenäinen toimintakulttuuri, jossa puhalletaan yhteen hiileen, koetaan vahvaa me-henkeä sekä sitoudutaan yhteisiin tavoitteisiin sekä niiden toteuttamiseen, tuli esille selkeänä hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Tämän toimintakulttuurin syntymistä kouluihin nähtiin edesauttavan hyvän ilmapiirin sekä toimivien vuorovaikutussuhteiden. Yhteisestä toimintakulttuurista puhuttaessa tuli esille myös henkilökunnan pysyvyyden tärkeys, kouluttautumisen ja työnohjauksen mahdollisuus sekä

tasa-arvon merkitys työyhteisössä. Schaufeli ja Bakker (2004) ovat aiemmin nimenneet kollegoiden sosiaalisen tuen sekä työnohjauksen toimivan voimavaratekijöinä hyvinvoinnille.

Jos kouluun ei ollut onnistuttu rakentamaan yhtenäistä toimintakulttuuria, aineistosta oli havaittavissa, kuinka henkilökunnalta puuttuu silloin kokemus yhteisöllisyydestä. Tällöin myös moni koki olevansa yksin ongelmiansa ja vastuidensa kanssa. Tämä saa helposti aikaan myös erottelua omiin oppilaisiin, jolloin yhteinen vastuunkanto oppilaista ei toteudu. Yhtenäisen toimintakulttuurin puute näyttäytyi tutkimuksessamme asiana, joka kuormittaa kouluhenkilöstön toimijoita ja sitä kautta heikentää työhyvinvointia.

Johtajuuden ja esihenkilön rooli koettiin myös tärkeänä työhyvinvoinnin kannalta. Hyvä esihenkilö nähtiin voimavaratekijänä, ja hyvän esihenkilön sanoitettiin tukevan, kuuntelevan, kysyvän mielipiteitä, keskustelevan ja olevan läsnä työntekijöilleen. Esihenkilöllä on varsin merkittävä rooli työyhteisön jäsenenä: hän luo omalla toiminnallaan pohjaa ilmapiirin syntymiselle ja yhteisöllisyydelle, mitkä toimivat merkittävinä tekijöinä työhyvinvointia ajatellen. Esihenkilön rooli näyttäytyi työyhteisön lisäksi myös yksittäisten työntekijöiden tasolla: jos työntekijät kokivat jääneensä vaille esihenkilön tukea ja apua, koettiin se hyvinvointia heikentäväksi. Vastaavanlaisia havaintoja ovat tehneet myös Cann ym. (2021) tutkiessaan johtajuutta. Huono esihenkilö näyttäytyi tutkimuksessamme työyhteisöstä etäällä olevana päätöksentekijänä, joka ei ollut läsnä kouluyhteisön arjessa.

Työn vaatimusten ja voimavarojen mallissa työn voimavarojen nähdään edesauttavan työn vaatimuksista selviämistä (Demerouti ym., 2001). Työn vaatimusten kielteinen vaikutus nousee esiin, kun stressitekijöistä tulee liian suuria tai ne vaativat liikaa ponnisteluja (Mazzetti ym., 2023). Tämä näyttäytyi meille tutkimuksessa osallistujien kuvauksina, joissa he toivat esille kokemuksiaan omasta työstään. Näissä vastauksissa heijastui usein työn mielekkyyden puute, joka näyttäytyi usein myös työssä jaksamisen heikentymisenä ja suurempana kuormittuneisuutena: Vaikka perustyö koettaisiin mielekkäänä, omaan työhön kohdistuvien vähäisten

vaikutusmahdollisuuksien koettiin heikentävän hyvinvointia: omaan työaikaan, -paikkaan, -tahtiin, ja työn sisältöön ei osallistujien mielestä voi vaikuttaa tarpeeksi. Osallistujat kokivat usein myös oman työn hallinnan puutetta sekä riittämättömyyden tunteita työssään, joka heijastui esimerkiksi oppilaiden kohtaamiseen.

Toisena mielenkiinnonkohteenamme halusimme selvittää yhteistyön merkitystä kouluhenkilöstön työhyvinvoinnille. Aineistossamme yhteistyön rooli osana henkilöstön hyvinvointia näyttäytyi hyvin vahvasti. Osallistujat kokivat vahvaa halua tehdä yhteistyötä, joskaan aina se ei erinäisistä syistä ollut mahdollista. Yhteistyöstä puhuttaessa esiin nostettiin kollegat, huumori sekä ideoiden ja materiaalien jakaminen. Materiaalien jakamisen nähtiin myös vähentävän työkuormaa ja lisäävän yhteisöllisyyttä työkavereiden kesken. Kouluhenkilöstön vahva halu tehdä yhteistyötä oli jokseenkin yllättävää, sillä aiemmissa tutkimuksissa on todettu, kuinka opettajat usein näkevät itsensä autonomisina toimijoina, mistä ei haluta luopua (Fornaciari, 2019). Yhteistyötä myös pyritään tekemään niin, ettei oma autonomia vähene ja yhteisiin tavoitteisiin sekä palautteen antamiseen perustuvia yhteistyön muotoja käytetään vain harvoin (Muckenthaler ym., 2020). Aineistossamme näyttäytyvä vahva ja monipuolinen halu yhteistyön tekemiselle oli siis hieman yllättävä tutkimustulos. Voidaan ajatella, että autonomiasta kiinni pitäminen on tapa pitää kiinni omaan työhön liittyvistä vaikutusmahdollisuuksista, jotka kouluhenkilöstä kokee tärkeäksi, mutta toisaalta on huomattu, että yhteistyö voi vähentää työmäärää.

Aiemmat tutkimukset ovat myös tuoneet tietoa siitä, kuinka yhteistyö ei aina onnistu (Weist ym., 2012). Tutkimuksemme toi nähtäville, millaisia tekijöitä toimimattoman yhteistyön takana voi olla. Kollegoista puhuttaessa vastaukset jakautuivat kahtia: aina yhteistyö ei syystä tai toisesta onnistunut; se voitiin kokea hankalaksi ja näissä tilanteissa toimimattoman yhteistyön koettiin heikentävän merkittävästi työhyvinvointia. Muita yhteistyötä estäviä tekijöitä olivat arvostuksen puute muita työntekijöitä kohtaan sekä liiallinen ammattiyllpeys. Joissain tilanteissa työpisteet kollegan kanssa saattoivat sijaita

eri paikoissa, jolloin yhteistyön tekeminen käytännössä koettiin hankalaksi ajan ollessa rajallista.

Osaltaan yhteistyön tekemistä haastoi se, että pienemmillä paikkakunnilla opettajat saattavat opettaa useassa eri toimipisteessä, jolloin yhteinen aika on rajallista. Useassa toimipisteessä työskentelevät kokevat usein myös hankaluuksia työyhteisöön kiinnittymisessä.

Goddards ym. (2007) ovat aiemmin todenneet, kuinka onnistuneen yhteistyön taustalla tulee olla yhteisiä tavoitteita, kollegoiden halukkuutta yhteistyön tekemiselle, avoimuutta ja luottamusta, rehtorin tukea sekä riittävät aikaresurssit. Tutkimustuloksemme toivat hyvin samankaltaisia tuloksia tarkasteltavaksi. Tutkimuksemme pohjalta voimme tehdä johtopäätöksen siitä, kuinka myönteinen ilmapiiri sekä vuorovaikutus, yhtenäinen toimintakulttuuri sekä hyvä johtajuus tukevat toimivan yhteistyön rakentumista kouluyhteisöissä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli luoda syvempää ymmärrystä koko kouluhenkilöstön hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä hyvinvointityön kontekstissa. Aiempi tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan lähinnä yksittäisiä asiantuntijoita eikä koko kouluyhteisöä koskevaa tutkimusta ole juurikaan aiemmin tehty, minkä vuoksi tutkimuksemme toi uudenlaista sekä moninaista tietoa ja ymmärrystä tutkimusaiheesta. Tehdessämme laadullista tutkimusta sen luotettavuutta lisäävät tutkimusprosessin huolellinen ja johdonmukainen raportointi (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Tässä tutkimuksessa olemme pyrkinneet läpinäkyvästi tuomaan esille tutkimuksemme vaiheet sekä analyysin etenemisen, jonka pohjalta olemme tehneet havaintomme ja tulkintamme aineistosta. Tämän tutkimuksen luotettavuutta tukevat osaltaan myös tutkimuksen laaja aineisto sekä kahden tutkijan asetelma, mikä lisää analyysin luotettavuutta (Braun & Clarke, 2019).

Tutkimuksemme sisälsi myös rajoitteita. Ensinnä hyödynsimme aiemmin kerättyä kyselyaineistoa, mikä sai aikaan sen, etteivät avokysymykset kohdentuneet koskemaan kouluhenkilöstön omaa työhyvinvointia, vaan hyvinvointityötä, jolla edistetään hyvinvointia kouluyhteisöissä. Toisaalta oletimme henkilökunnan hyvinvoinnin kuvauksen ilmenevän aineistosta sen

ollessa osa hyvinvointityötä ja niin tapahtuikin: reilusti yli puolet vastaajista toivat puheissaan ilmi henkilöstön hyvinvoinnin vastauksissaan. Kyselyn lähtökohtien takia osallistujat kertoivat kuitenkin vastauksissaan enemmässä määrin oppilaiden hyvinvoinnista oman työhyvinvointinsa sijaan. Usein oli myös vaikea erottaa, olivatko osallistujat tarkoittaneet omaa vai oppilaiden hyvinvointia vai ajattelivatko he asian vaikuttavan molempiin. Lisäksi aineisto on kerätty vain Keski-Suomen peruskouluista eivätkä tämän tutkimuksen tulokset siten ole yleistettävissä; emme ole tietoisia siitä, onko hyvinvoinnin kokemuksissa eroja muualla Suomessa. Toisaalta tehdessämme laadullista tutkimusta, ei tarkoituksenammekaan ollut saada objektiivista ja yleistettävää tietoa.

Jatkossa olisi tärkeää tutkia lisää koko kouluhenkilöstön hyvinvointia hyvinvointityön kontekstissa, sillä käyttämässämme aineistossa keskiössä on ollut oppilaiden hyvinvoinnin ja koulun hyvinvointityön edistämisen tarkasteleminen. Tehdyn kyselytutkimuksen rajoituksessa Keski-Suomen peruskouluihin olisi tärkeää tarkastella kouluhenkilöstön hyvinvointia ja hyvinvointityön toteutumista Suomen laajuisesti, jotta voidaan nähdä mahdollisia eroja eri puolilla Suomea ja tutkia niiden syitä. Tässä tutkimuksessa emme olleet kiinnostuneet ammattiryhmien välisistä hyvinvointikokemusten eroista, mutta havaitsimme tutkimusta tehdessämme mahdollisia eroja koulun eri toimijoiden välillä. Tulevaisuudessa voisi olla perusteltua tutkia sekä laadullisesti että määrällisesti, onko ammattiryhmien välillä eroja hyvinvoinnin kokemuksessa koulukontekstissa sekä miten ne voivat ilmetä osana työhyvinvointia. Mielenkiintoinen tarkasteltava tutkimusaihe voisi olla myös tarkastella, miten hyvinvointi näyttäytyy eri kouluyhteisöissä sekä onko kouluyhteisöjen välillä eroja.

Tämä tutkimus osoittaa, että kouluhenkilöstöllä on vahva halu tehdä yhteistyötä toistensa kanssa sekä rakentaa yhteistä toimintakulttuuria. Nämä yhdessä tukevat osaltaan työhyvinvointia. Puutteelliset aikaresurssit sekä vähäiset vaikutusmahdollisuudet oman työn sisältöön koetaan työn kuormittavana tekijänä, mikä osaltaan heikentää työhyvinvointia. Esihenkilön

rooli sekä vuorovaikutuksen ja ilmapiirin merkitys kouluyhteisössä näyttäytyvät myös kaksisuuntaisesti hyvinvoinnin kannalta; niiden nähtiin voivan osaltaan joko tukea tai heikentää työhyvinvointia niiden luonteen mukaan. Tutkimuksessamme vahvana näyttäytyi kouluhenkilöstön hyvinvointiin huomion kiinnittäminen, sillä hyvinvoiva kouluhenkilöstö jaksaa panostaa myös oppilaiden hyvinvointiin. Tästä ajatuksesta sekä aineistossamme rehtorin toteamuksesta syntyikin ajatuksemme - "happinaamari ensin omille kasvoille, sitten autetaan muita".

LÄHTEET

- Allen-Meares, P., Montgomery, K. L., & Kim, J. S. (2013). School-based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review. *Social Work, 58*(3), 253–262. <https://doi.org/10.1093/sw/swt022>
- Bakker, A. B., & Albrecht, S. (2018). Work engagement: Current trends. *Career Development International, 23*(1), 4–11. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*(1), 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Benevene, P., & Fiorilli, C. (2015). Burnout Syndrome at School: A Comparison Study with Lay and Consecrated Italian Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*.
<https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/5490>
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology, 36*(3), 481–501.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, R., & Powell, D. (2021). A Model of Positive School Leadership to Improve Teacher Wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology, 6*(2), 195–218. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00045-5>
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work Engagement: A Quantitative Review and Test of Its Relations with Task and Contextual

- Performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89–136.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van Den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), Article 3.
<https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/89>
- D’Oliveira, T. C., & Persico, L. (2023). Workplace isolation, loneliness and wellbeing at work: The mediating role of task interdependence and supportive behaviours. *Applied Ergonomics*, 106, 103894.
<https://doi.org/10.1016/j.apergo.2022.103894>
- Elovainio, M., Heponiemi, T., Jokela, M., Hakulinen, C., Penseau, J., Aalto, A.-M., & Kivimäki, M. (2015). Stressful work environment and wellbeing: What comes first? *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(3), 289–300.
<https://doi.org/10.1037/a0038684>
- Fang, J., & Qi, Z. (2023). The influence of school climate on teachers’ job satisfaction: The mediating role of teachers’ self-efficacy. *PLoS One*, 18(10), e0287555. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287555>
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils’ academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 62(4), 435–448.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.486476>

- Fornaciari, A. (2019). A Lonely Profession?: Finnish Teachers' Professional Commitments. *Schools, 16*(2), 196–217. <https://doi.org/10.1086/705645>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record, 109*(4), 877–896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2020). *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact* (C. F. Mansfield, Toim.). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1>
- Hakanen, J., Peeters, M. C. W., & Schaufeli, W. B. (2018). Different types of employee well-being across time and their relationships with job crafting. *Journal of Occupational Health Psychology, 23*(2), 289–301. <https://doi.org/10.1037/ocp0000081>
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E., & Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia: Opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa [D5]*. THL. <https://www.julkari.fi/handle/10024/136782>
- Hynek, K. A., Malmberg-Heimonen, I., & Tøge, A. G. (2020). Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care, 1*–10. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1708281>
- Kaihoi, C. A., Bottiani, J. H., & Bradshaw, C. P. (2022). Teachers Supporting Teachers: A Social Network Perspective on Collegial Stress Support and Emotional Wellbeing Among Elementary and Middle School Educators. *School Mental Health, 14*(4), 1070–1085. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09529-y>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M., & Kanste, O. (2011). Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede, 23*, 138–148.

- Lester, L., Cefai, C., University of Malta, Cavioni, V., University of Milano-Bicocca, Milan, Italy, Barnes, A., Telethon Kids Institute, Australia, Cross, D., & Telethon Kids Institute, Australia, Edith Cowan University. (2020). A Whole-School Approach to Promoting Staff Wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(2), 1–22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1>
- Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2023). Work Engagement: A meta-Analysis Using the Job Demands-Resources Model. *Psychological Reports*, 126(3), 1069–1107. <https://doi.org/10.1177/003329412111051988>
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486–504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Opetushallitus. (2023). *Perusopetuksen opiskeluhoolto on koulun hyvinvointityötä ja tukee jokaista oppilasta* | Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/perusopetuksen-opiskeluhoolto-koulun-hyvinvointityota-ja-tukee-jokaista-oppilasta>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013 Oppilas- ja. (2013). *FINLEX® - Säädökset alkuperäisinä: Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013*. Oikeusministeriö. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Sainio, M., & Hämeenaho, P. (2020a). *Hyvinvointityö ja työyhteisöjen hyvinvointi keski-suomalaisissa kouluissa 2020* | Jyväskylän yliopisto. <https://services.fsd.tuni.fi/catalogue/FSD3611>
- Sainio, M., & Hämeenaho, P. (2020b). *Yhteistyöllä hyvinvointia kouluyhteisöön* | Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/fi/tutkimusryhmat/yhteistyolla-hyvinvointia-kouluyhteisoon>
- Sainio, M., & Hämeenaho, P. (2020c). *Yhteistyöllä hyvinvointia kouluyhteisöön: Tutkimushankkeessa edistetään koulujen hyvinvointityötä Keski-Suomessa. KEHO*. <https://kehofinland.fi/fi/yhteistyolla-hyvinvointia-kouluyhteisoon>
- Sainio, M., & Hämeenaho, P. (2023). Hyvinvointi koettuna, kuvattuna ja tulkittuna. *JYU Studies*, 1–211. <https://doi.org/10.17011/jyustudies/3>

- Sainio, M., Hämeenaho, P., Rönkkö, M., Nurminen, T., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Merjonen, P., & Aro, T. (2022). Interpersonal work resources and school personnel well-being before and after lockdown during the first phase of the COVID-19 pandemic in Finland. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100013. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100013>
- Schaufeli, W. B. (2017). Applying the Job Demands-Resources model. *Organizational Dynamics*, 46(2), 120–132. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seppälä, P., Hakanen, J. J., Tolvanen, A., & Demerouti, E. (2018). A job resources-based intervention to boost work engagement and team innovativeness during organizational restructuring: For whom does it work? *Journal of Organizational Change Management*, 31(7), 1419–1437. <https://doi.org/10.1108/JOCM-11-2017-0448>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- TENK. (2023). *Hyvätieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.

- Tracy, S. J. (2010). *Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Virolainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Books on Demand.
- Vänskä, M. (2022). *Työhyvinvointi ja sen kehittäminen julkisessa organisaatiossa*.
- Weist, M. D., Mellin, E. A., Chambers, K. L., Lever, N. A., Haber, D., & Blaber, C. (2012). Challenges to Collaboration in School Mental Health and Strategies for Overcoming Them. *Journal of School Health*, 82(2), 97–105.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00672.x>
- Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A Multilevel Analysis of Job Characteristics, Emotion Regulation, and Teacher Well-Being: A Job Demands-Resources Model. *Frontiers in Psychology*, 9, 2395.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>