

**Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnin voima-  
vara- ja kuormittavuustekijöistä**

Johanna Huttunen & Marianne Mäki-Maunus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Syyslukukausi 2024  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Huttunen, Johanna & Mäki-Maunus Marianne. 2024. Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnin voimavara- ja kuormittavuustekijöistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 60 sivua.**

Tutkimuksen tarkoitus on kuvata ja ymmärtää millaisia kokemuksia luokanopettajilla on voimavarojen merkityksestä omalle työhyvinvoinnilleen. Lisäksi selvitetään, mitkä tekijät vievät voimavaroja eli heikentävät työhyvinvointia. Tässä tutkimuksessa voimavaroilla tarkoitetaan sellaisia tekijöitä, jotka vahvistavat työhyvinvointia. Tutkimusta tarkastellaan positiivisen psykologian näkökulmasta käsin, sillä tutkijat haluavat korostaa myönteistä lähestymistä tutkittavaan aiheeseen.

Kyseessä oli laadullinen tutkimus ja tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Aineisto kerättiin keväällä 2024 haastattelemalla kuutta luokanopettajaa. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teema-haastattelua. Aineisto analysoitiin tulkitsevaa fenomenologista analyysimenetelmää apuna käyttäen.

Tutkimus osoitti, että luokanopettajat tunnistivat hyvin voimavarojaan eli työhyvinvointiaan vahvistavia tekijöitä. Näistä merkittävin oli henkilökohtainen hyvinvointi, joka sisälsi perustarpeista huolehtimisen, vapaa-ajan sekä arvot. Myös kouluuyhteisön ihmissuhteet koettiin tärkeänä voimavarana ja kannattelevana tekijänä työssä. Huomattavasti vähemmän mainittiin työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä, joista keskeisimpiä ja eri osa-alueisiin vaikuttavimpia olivat sisäilmaongelmat ja työn rajaaminen.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että suurelta osin samat tekijät, jotka vahvistivat työhyvinvointia eli koettiin voimavaroina, saattoivat toisinaan myös kuormittaa opettajia.

Asiasanat: työhyvinvointi, voimavarat, luokanopettaja, positiivinen psykologia, fenomenologis-hermeneuttinen

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Opettajan työn luonne ja muutos .....	7
	2.2 Opettajan työhyvinvointi käsitteenä.....	11
	2.3 Myönteinen näkökulma työhyvinvointiin.....	15
	2.4 Työhyvinvoinnin voimavarat ja kuormittavuustekijät .....	21
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>27</b>
	4.1 Tutkimuksen lähtökohta.....	27
	4.2 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat .....	29
	4.3 Aineiston analyysi .....	32
	4.4 Eettiset ratkaisut.....	36
<b>5</b>	<b>LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TYÖHYVINVOINNIN VOIMAVARA- JA KUORMITTAVUUSTEKIJÖISTÄ</b> .....	<b>38</b>
	5.1 Työhyvinvoinnin voimavaratekijät.....	38
	5.2 Työhyvinvoinnin kuormittavuustekijät .....	48
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>54</b>
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	54
	6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	62
	6.3 Jatkotutkimusaiheet.....	63
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>64</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>71</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajien työhyvinvointi on jatkuvasti ajankohtainen aihe ja erityisesti viime aikoina keskustelun kohteena on ollut opettajien työssäjaksaminen ja työhyvinvoinnista huolehtiminen. Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) selvittää kahden vuoden välein kasvatustyö-, koulutus- ja tutkimusalan työntekijöiden kokemuksia työhyvinvoinnista, työoloista sekä johtamisesta. Vastaajina kyselyssä ovat opettajat ja opetusalan esihenkilöt varhaiskasvatuksesta yliopistoihin. Uusimmasta työolobarometrista (OAJ, 2021) selviää, että opettajien työolot ovat heikentyneet entisestään ja kaksi kolmasosaa opettajista on harkinnut alan vaihtoa työn kuormittavuuden vuoksi. Opettajat kertovat myös lisääntyneestä työperäisestä stressistä, unihäiriöistä sekä lisääntyneestä huolesta suhteessa työmäärään. Kyselystä ilmenee, että esihenkilön merkitys nähdään erittäin tärkeänä, sillä hyvällä esihenkilötyöllä on vaikutusta muuan muassa työhyvinvointiin, esimerkiksi käytyjen kehityskeskustelujen kautta.

Opettajien hyvinvointiin on myös kansainvälisesti kiinnitetty yhä enemmän huomiota viime vuosina. Hascherin ja Waberin (2021) mukaan tämä on johdantanut lukuisiin empirisiin tutkimuksiin eri tieteenaloilla, joissa on haluttu tutkia opettajien työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Opettajien työhyvinvointi on tärkeä tutkimuskohde, sillä opettajilla on merkittävä rooli niin yksilöä kuin yhteiskuntaa ajatellen. Erityisesti kasvatustyössä työskentelevän opettajan on tärkeää huolehtia ensin omasta hyvinvoinnistaan, jotta voi olla esimerkkinä oppilaille. Metsäpelto ym. (2021) vahvistavat myös opettajien ammatillisen hyvinvoinnin tärkeyden, jota he kuvaavat opettajien kyvyillä ja taidoilla säädellä kokemiaan haasteita ja voimavaroja työssään.

Työhyvinvoinnin aihetta on tutkittu haasteiden sijaan myös myönteisistä näkökulmista käsin. Työhyvinvoinnin tutkimus on löytänyt suuntaa korostamalla positiivisia voimavaroja työkyvyn kehittämisessä (Dreer, 2021; Hakanen,

2018). Seligman ja Lång (2008), joista ensimmäistä on pidetty positiivisen psykologian isänä, tuovat esiin, kuinka onnellisuutta voidaan vahvistaa tunnistamalla ja käyttämällä sitä eri tilanteissa. He ovat tuoneet uutta suuntaa työhyvinvoinnin tutkimukseen positiivisen psykologian ja vahvuuksien näkökulmaa vahvistaen. Seligman (2011b, 26–27) tiivistääkin positiivisen psykologian perusidean kukoistuksen (eng. flourishing) ajatukseen, jonka tavoitteena on kehittää ihmisen hyvinvointia tasapainon, merkityksellisyyden ja flow-tunnetilan avulla. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena käyttää teoreettisena näkökulmana Seligmanin (2011b) PERMA-teoriaa, joka koostuu hänen mukaansa myönteisistä tunteista, uppoutumisesta, ihmissuhteista, merkityksen kokemuksesta, aikaansaamisesta ja elinvoimaisuudesta.

Manka ja Manka (2023, 96) kuvaavat myös, kuinka työkyvyn ylläpitämisestä on viime vuosina siirrytty työhyvinvoinnin kehittämiseen ja myönteisten voimavarojen korostamiseen. Taustalla tällaisessa ajattelussa heillä on aiemmin mainittu positiivinen psykologia, joka on värittämässä työpsykologiaa kiinnittämällä huomiota juuri työn voimavaratekijöihin. Manka ja Manka (2023, 97) nostavatkin esille työn voimavaroista keskeiset voimaannuttavat piirteet, joita ovat esihenkilön antama sosiaalinen tuki, innovatiivinen ilmapiiri, työn hallinta ja aktiivinen työ. Samoin Dreer (2022) nostaa tutkimuksessaan esiin, miten positiivisilla kokemuksilla ja myönteisillä tunteilla työssä on keskeinen vaikutus haluttujen työsuoristusten kannalta sekä yksilö- että organisaatiotasolla. Aiemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että myönteiset tunteet vaikuttavat työskentelyyn liittyviin käyttäytymismalleihin sekä kognitiivisiin työskentelytapoihin (Dreer, 2021). Vaikka painotus voimavarakeskeisessä työhyvinvointimallissa on myönteinen, niin tarkoituksena ei ole kiistää tai vähätellä epämiellyttäviä tunteita tai kokemuksia. Tarkoituksena on nostaa esiin niitä seikkoja, jotka vaikuttavat myönteisesti hyvinvointiimme ja edesauttavat ratkaisukeskeisten toimintamallien tunnistamisessa (Yrttiaho ja Posio, 2021, 32–34).

Tutkimuksessa tuomme esille Mankan ja Mankan (2023, 110) hyvinvointimallin, joka perustuu Mankan (1999) väitöstutkimukseen, jossa selvitettiin menestyvän ja hyvinvoivan organisaation sekä hyvinvoivan ihmisen piirteitä. Mankan ja Mankan (2023, 108–110) työhyvinvointimallissa keskeisessä roolissa on voimavarakeskeisyys eli kyseessä ovat ne tekijät, jotka kannattelevat hyvinvointia. Leskisenoja (2023) yhtyy Mankan ja Mankan (2023) ajatukseen korostaen, että voimavarakeskeisyys sekä työn myönteisten tekijöiden vahvistaminen auttavat vähentämään työn kuormitusta ja lisäämään työhyvinvointia.

Tutkimuksessamme on tarkoituksena lähestyä opettajien työhyvinvointia keskittymällä erityisesti opettajien voimavaratekijöihin niin Mankan ja Mankan (2023) hyvinvointimallin kuin Seligmanin (2011b) PERMA-teorian avulla, jotka molemmat korostavat myönteistä ja voimavarakeskeistä toimintamallia, niin yksilön kuin koko organisaation tasolla. Vaikka keskiössä tässä tutkimuksessa onkin opettajien työhyvinvointiin liittyvät voimavaratekijät, niin tarkastelemme myös työhyvinvointiin vaikuttavia kuormittavuustekijöitä. Rajasimme tutkimuksemme koskemaan alakoulussa työskenteleviä luokanopettajia, sillä aihe on meille tulevana luokanopettajina ajankohtainen ja tärkeä.

## 2 OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI

Opettajien työhyvinvointiin liittyvää tutkimusta tehdään säännöllisesti ja viimeaikaisissa tutkimuksissa on noussut esille opettajien heikentynyt työhyvinvointi sekä mahdolliset alanvaihtoaikomukset (Hascher ja Waber, 2021; Kauppi ym., 2022). Muutokset opettajan työn sisällössä uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä sekä lisääntyneet osaamisvaatimukset ovat osaltaan vaikuttaneet opettajien työhyvinvointiin (Kauppi ym., 2022). Tämän luvun alussa avaamme luokanopettajan työn luonnetta. Sen jälkeen tuomme esille työhyvinvointiin liittyvää käsitteistöä yleisesti sekä painottaen myönteistä näkökulmaa.

### 2.1 Opettajan työn luonne ja muutos

Opettajan osaaminen ja ammatillinen kehittyminen on koko työuran aikana kehittyvä prosessi, johon keskeisesti vaikuttaa ammatillisesta hyvinvoinnista huolehtiminen (Metsäpelto ym., 2021). Tutkijat edelleen jatkavat, että ammatillisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan opettajan kykyä säädellä työssä kokemiaan voimavaroja ja haasteita sekä sitä, miten yksilö pystyy sopeutumaan muutostilanteisiin, joita opettajan työ päivittäin sisältää. Opettajan ammatillinen hyvinvointi ei ainoastaan vaikuta työntekijään itseensä, vaan Lerkkasen ym. (2020, 59–60) mukaan sillä on myös vaikutusta opetuksen laatuun sekä oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen. Opettajan työhyvinvoinnista huolehtimisella on siis moniulotteinen merkitys.

Perusopetuksessa työskentelevän opettajan työtä säätelee voimassa oleva opetussuunnitelma, sen sisältämä oppimiskäsitys sekä opetussuunnitelman muodostama pedagoginen toiminta (OPS 2014). Opettajan vastuulla on myös huolehtia siitä, että oppilaat saavat laadukasta opetussuunnitelman mukaista opetusta. Ammatillinen vastuullisuus työn luonteena on siis keskeinen. Metsäpellon ym. (2021, 144, 159) mukaan opettajan työ sisältää moniulotteista asian tuntijatyötä, joka tulee esiin ammatillisena osaamisena, pedagogisena taitavuutena, kykynä huomata ja kohdata yksilö sekä ryhmä. Myös Penttinen ym. (2022)

tuovat tähän liittyen esille sen, miten opettajien tulisi kiinnittää erityistä huomiota ohjausvuorovaikutukseen niin esiopetuksessa kuin koulussa. He jatkavat, kuinka hyvä ohjausvuorovaikutus tukee lasten kiinnostusta opetuksen sisältöön ja auttaa oppimisen kannalta sopivien työskentelytapojen kehittymisessä. Jögi ym. (2023) taas kuvaavat tutkimuksessaan opettajan työn olevan luonteeltaan sosiaalista, jossa työtä tehdään jatkuvassa vuorovaikutuksessa niin oppilaiden kuin toisten opettajien sekä koulussa työskentelevien aikuisten kanssa. Työn sosiaalinen luonne voi siten luoda työn sisältöön myös tietynlaisia haasteita. Vaikka aihe on opettajan työhön nähden tärkeä, niin tutkimuksia Jögin ym. (2023) mukaan liittyen opettajien hyvinvointiin luokkaympäristössä on tehty suhteellisen vähän. Tätä olisi kuitenkin äärimmäisen tärkeä tutkia enemmän, sillä Hascher ja Waber (2021) vahvistavat, miten sosiaaliset suhteet ovat keskeisessä roolissa opettajan työssä jaksamisessa ja vaikuttavat merkittävästi koko kouluyhteisöön sekä itse työhön. Voidaan siis ajatella edellisten tutkimusten perusteella, että opettajien hyvinvointi työssä on opettajan ammatin ja oppilaiden oppimisen kannalta ratkaisevan tärkeässä roolissa (Chan, 2023).

Opettajan pedagoginen osaaminen on olennainen osa luokanopettajan työtä. Työn autonomisuus vaikuttaa tähän keskeisesti, koska opettaja voi itse suunnitella, toteuttaa ja kehittää omaa työtään itselleen mieluisalla tavalla (Tynjälä ym., 2013, 40). Opetushallituksen (2014, 34–35) opetussuunnitelma tuo esiin luokanopettajan pedagogisen työn sisältöä, joka pääasiallisesti on luokkahuoneessa tapahtuvaa opetus- ja kasvatustyötä. Tähän sisältyy joko oppilaiden omista tarpeista lähtöisin olevia asioita tai siihen voidaan liittää ajatus kasvatustyön yhteiskunnallisesta merkityksestä. Jantunen ja Haapaniemi (2013) myös vahvistavat, miten opettajan työhön vaikuttaa nopeasti muuttuva ympäristö ja koulun tehtävänä on olla osa tätä muuttuvaa yhteiskuntaa. He lisäävät vielä, kuinka tärkeää olisikin opettajien osoittaa omalla työurallaan kehitystä ja vahvistaa omaa ammattitaitoaan erilaisten kouluttautumisten kautta näiden jatkuvien muutosten keskellä. Uuden oppiminen tuo työn iloa, antaa sisältöä ja voimia työhön, opettajallekin (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 158).



Lindén (2010) tuo esiin väitöskirjassaan, kuinka Suomessa opettajan työ on muuttunut kahden vuosikymmenen aikana sekä uusien opetussuunnitelmien että yhteiskunnallisten muutosten vuoksi. Tämä muutosprosessi on vaikuttanut opettajan työhön liittyviin osa-alueisiin, kuten opetusmenetelmiin ja oppimisympäristöihin. Voimassa oleva opetussuunnitelma (OPS 2014) painottaa koulunkäyntiin liittyviä työtapoja ja oppiaineisiin liittyviä painotusalueita, jotka luovat opetukselle uusia mahdollisuuksia. Mäntynen (2016) täydentää, että opettajalle tämä antaa paljon mahdollisuuksia eli pedagogisen vapauden toteuttaa työtään monella eri tavalla sekä vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja opetusmateriaaleihin. Samalla se kuitenkin haastaa ja velvoittaa käyttämään jatkuvasti uudenlaisia työtapoja, oppimisympäristöjä sekä erilaisia arviointimenetelmiä työssä. Tämä mahdollisesti lisää opettajan riittämättömyyden tunnetta siitä, ettei opettajana kykene toteuttamaan työtään tarpeeksi monipuolisesti tai luovasti (Mäntynen, 2016). Riittämättömyyden tunteen vastapainoksi Yrttiaho ja Posio (2021, 159–160) tuovat merkityksellisyyden tunteen. He kirjoittavat, kuinka opettajan työ ei aina ole helppoa, mutta oppiessa tunnistamaan työn merkitykseen liittyvät tekijät, on mahdollista ponnistella läpi haasteiden ja työn vaikutukset näkyvät laajasti myös yhteiskunnassa.

Opettajan työn luonne heijastuu monipuolisena vuorovaikutuksena myös työyhteisössä. Koulun työyhteisöön voidaan liittää niin oppilaat, vanhemmat kuin kouluympäristössä toimivat aikuisetkin kuten opettajakollegat, rehtori ja muu henkilökunta. Lerkkasen (2014) mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tarkoituksena on ohjata ja kannustaa, ja luoda oppilaalle edellytykset oppimisen avulla omien tavoitteiden saavuttamiseen. Hän tuo myös esiin opettajan sensitiivisyyden, joka tulee esiin opettajan tunnistaessa oppilaiden yksilölliset tarpeet ja kykenee reagoimaan niihin. Lisäksi opettaja on valmis tarjoamaan oppilaalle rohkaisua, lohdutusta tai tukea erilaisten ongelmien ja haasteiden keskellä.

Dreer (2021) tuo tutkimuksessaan esiin, että työyhteisössä muun muassa kollegoiden välinen tunneilmaisullinen vuorovaikutus on tärkeää työssä viihtymisen kannalta. Vangriekenin ym. (2015) katsaustutkimuksessa esiin tulleista tuloksista voitiin myös tunnistaa, miten opettajatyöyhteisössä yhdistyvät eri persoonallisuudet sekä roolit, joten kollegoiden kanssa tehtävä yhteistyö voi toimia niin opettajan voimavarana kuin myös työtä haastavana tekijänä. Dreer (2021) vahvistaa tätä ajatusta esittämällä, kuinka koulun ilmapiiriä arvioidaan yksilötasolla, sillä eri yksilöt voivat kokea asioita eri tavoin. Yrttiaho ja Posio (2021) nostavat esiin koulu-yhteisössä tärkeänä rehtorin roolin, joka luo myös omalla esimerkillään ja toiminnallaan mallin työyhteisöstä, jossa ollaan kiinnostuneita jokaisen työntekijän asioista ja kunnioitetaan kaikkien työpanosta sekä osaamista. Työyhteisön merkitys on tutkimusten valossa näin ollen suuri, ja toimivan työympäristön voidaan nähdä vahvistavan työntekijän omaa ammatti-identiteettiä ja uskallusta olla oma itsensä opettajan moniulotteisessa työssä.

Opettajan työn sisältöön liittyy yhä enemmän muutakin kuin opettamista. Opettajan työ on Minkkisen ym. (2019) mukaan muuttunut yhä intensiivisemmäksi ja muu työmäärä opetustyön lisäksi on kasvanut huomattavasti. Mäkikangas ja Hakanen (2017) lisäävät, miten opettajalle kasaantuneet suuret vastuut ja lisätyömäärä on nähty myös heikentävän opettajien kokemusta työn merkityksellisyydestä. Hakanen taas tuo (2018, 252–253) tutkimuksessa esille opettajien työuupumukseen ja työhön sitoutumiseen liittyviä haasteita, joista yhdeksi nousee kasvatuksellinen osuus ja oppilaiden huonon käyttäytymisen kohtaaminen ja siihen puuttuminen. Mäntynen (2016, 45) kuvaakin tutkimuksessaan värikäästi luokanopettajan merkityksellistä roolia ja laajaa työnkuvaa, jossa opettaja on yhteydessä oppilaiden, kotien ja eri yhteistyötahojen kanssa, ja opettajalta voidaan odottaa milloin sosiaalityöntekijän, sairaanhoitajan tai sovittelijan, milloin poliisin, papin tai psykologin taitoja. Tämä edellä mainittu lista kuvastaa hyvin opettajan ammatin moniulotteisuutta ja samalla haastaa myös opettajan työssä selviytymistä.

Kuten jo Lindén (2010) on todennut väitöksessään tuodessaan esiin opettajan työn muuttuneet olosuhteet ja sen eri kontekstit, niin hän valottaa kuinka koulutuksen uudelleen järjestäytymistä on pidetty keskeisessä asemassa yhteiskunnallisten muutosten keskellä. Samoin Metsäpelto ym. (2021) korostavat opettajakoulutuksen kehittämistä. On selvää, että opettajan kasvatus- ja opetuksellinen vastuu on edelleen ajankohtainen, yhteiskunnallisesti tärkeä aihe.

## 2.2 Opettajan työhyvinvointi käsitteenä

Työhyvinvointi käsitteenä on monitahoinen ja laaja. Tämä tulee esiin muun muassa Hascherin ja Waberin (2021) opettajien työhyvinvointia koskevassa katsaus- tutkimuksessa, joka sisälsi 98 tutkimusta vuosilta 2000–2019. Näistä tutkimuksista voitiin luokitella opettajien hyvinvointiin liittyen viisi eri tutkimusala, jotka ovat hyvinvointipsykologia, positiivinen psykologia, työ- ja organisaatio- psykologia, opettajien työhyvinvointi ja terveystutkimus. Tämän kattavan tutkimuksen lisäksi myös Dreer (2021) toteaa työhön liittyvän hyvinvoinnin olevan moniulotteinen ilmiö, jota hän käsitteellistää omassa tutkimuksessaan soveltamalla Seligmanin (2011b) PERMA-mallia viiden eri ulottuvuuden avulla. Samoin Manka ja Manka (2023, 95–100) nostavat esiin työhyvinvointiin liittyvän positiivisen psykologian ja voimavaramallit, jotka tuovat työhyvinvointitutkimukseen myönteisen näkökulman. Yhteenvetona voidaan todeta useiden tutkimusten perusteella työhyvinvoinnin olevan moniulotteinen, mielenkiintoinen ja kasvava tutkimuskenttä, jota voidaan monen eri tieteenalan avulla tutkia (Hascher ja Waber, 2021).

Laine (2013, 23) toteaa työhyvinvoinnin tutkimuksen olevan yhteydessä siihen, millaisena työhyvinvoinnin käsite nähdään ja miten se on ajan myötä muuttunut. Hän edelleen määrittelee työhyvinvoinnin subjektiiviseksi hyvinvoinnin kokemukseksi, johon työntekijän työkyky ja terveys, työ ja työympäristö vaikuttavat laajasti ymmärrettynä. Näiden lisäksi työpaikan ihmissuhteet, johtaminen ja työnantajapolitiikka värittävät myös työhyvinvoinnin määritelmää (Laine, 2013, 71–72). Viitala (2021, 130) tiivistää työhyvinvoinnin käsitteen tarkoittamaan

konkreettisten keinojen käyttöä työhyvinvoinnin edistämiseksi ja työpahoinvoinnin ehkäisemiseksi. Vartiainen (2017, 13) taas painottaa työhyvinvointiin liittyvää henkilökohtaista hyvinvoinnin johtamista, joka on vuorovaikutuksessa elämän eri osa-alueiden sekä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kanssa. Manka ja Manka (2023, 93–94) tuovat esiin edellä mainittujen asioiden lisäksi työhyvinvointiin ja työelämän laatuun vaikuttavia tekijöitä. Näitä ovat työntekijän yksilölliset hyvinvointiin liittyvät voimavarat, työsuojeluun vaikuttavat käytännöt, työpaikan toimintaperiaatteet sekä työlainsäädäntö.

Edellä kuvattu työhyvinvoinnin laaja määrittely tuo esiin, miten työllä on yhteiskunnassa suuri merkitys ja siihen vaikuttaa vahvasti jokaisen henkilökohtainen kokemus. Laine ym. (2016, 289) täydentävät, että työkykyä, työterveyttä ja työtyytyväisyyttä on tutkittu kauan, mutta edelleen on haastavaa löytää selkeä määrittely nykyaikaiseen ja laaja-alaiseen työhyvinvointikäsitteeseen.

Virtanen ja Sinokki (2014, 17) tuovat esiin ajatuksen, että ilman työtä yhteiskunta hajoaisi ja siltä putoaisi perusta pois. He vielä jatkavat, ettei tämän vuoksi ole mitenkään yhdentekevää, miten ihmiset viihtyvät työssään, mitä työ heille merkitsee ja mitä tavoitteita heillä on työn suhteen. Martela ja Pessi (2018) vahvistavat myös, miten työn merkityksellisyydellä on nykypäivänä yhä keskeisempi rooli, joka vaikuttaa työhön sitoutumiseen, motivaatioon sekä yleisesti työssä viihtymiseen. Moninaiset käsitykset työhyvinvoinnista kuvastavat, miten suuri merkitys työhyvinvoinnilla on yksilölle itselleen kuten myös koko yhteisölle. Dreer (2021) täydentää, että vaikka työhyvinvointi nähdäänkin yksilön henkilökohtaisena asiana, sen toimivuus luodaan kuitenkin työpaikoilla. Hän jatkaa, kuinka hyvässäkin työyhteisössä ja -ilmapiirissä on tärkeää löytää erilaisia keinoja ja työkaluja positiivisen mielenlaadun ylläpitoon.

Yksilön kokema työhyvinvointi ei ole yksiselitteinen käsite. Martelan ja Pessin (2018) mukaan ihmiset pitävät erilaisia asioita arvossaan ja työssään mielekkäinä, joten työhyvinvointi muodostuu jokaisen yksilön kohdalla eri asioista. Mäkikangas ja Hakanen (2017, 104–105) tuovat esiin eri tilanteiden muokkaamat yksilölliset tunnekokemukset, jotka osaltaan haastavat työhyvinvoinnin selkeän

määrittelyyn jäsentämisessä. Laine (2013, 26) vahvistaa tätä ajatusta kirjoittamalla, kuinka työhyvinvoinnin yksilönäkökulma heijastelee tarvetta pohtia elämän laadun ja onnellisuuden kysymyksiä. Manka (2011) taas nostaa esiin arvostetuksi tulemisen, oikeudenmukaisen kohtelun sekä täysivaltaisuuden työyhteisössä, jotka ovat keskeisiä yksilön työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Näiden näkökulmien mukaan työhyvinvoinnissa siis korostuu yleisesti työntekijän kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin subjektiivinen kokemus (Kauhanen, 2016, 28–29). Tällöin hyvinvoinnin määrittelyssä on huomioitava muun muassa työn ja vapaa-ajan tasapaino, jonka on tutkitusti huomattu edistävän hyvinvointia (Väänänen ym., 2020, 14; Kinnunen ym., 2016, 253). Viitala (2021, 93) myös vahvistaa, kuinka työhyvinvoinnista kiinnostuneessa työyhteisössä tulisi keskittyä työntekijän kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja vapaa-ajan tasapainon löytämiseen työn vaatimusten kanssa.

Työyhteisössä jokainen jäsen vaikuttaa omalta osaltaan työympäristön ilmapiiriin ja siellä viihtymiseen. Vaikka yksilöllä on vastuu omasta toiminnastaan, niin työhyvinvoinnista on huolehdittava myös organisaation tasolla (Laine ym., 2016, 291). Tähän liittyen Manka (2011, 116) tuo esiin yhteisöllisyyden merkityksen, jossa jäsenten välinen vuorovaikutus synnyttää sosiaalista pääomaa. Hän jatkaa kuvaamalla yhteisöllisyyttä sellaiseksi piirteeksi, joka vahvistaa yhteisön keskinäistä luottamusta, vastavuoroisuutta ja verkostoitumista. Sosiaalinen pääoma organisaatiossa on Mankan (2011, 116) mukaan koko yhteisön ja yksilön voimavara. Herrera ym. (2021, 2) kuvaavat Mankan (2011) tavoin vuorovaikutuksen ja tiimityöskentelyn olevan yhä enemmän osa modernia työkenttää. Herrera ym. (2021) jatkavat, että keskeistä on toimiva ja rakentava viestintä, joka on nykyisten työhaasteiden ratkaisemisessa tärkeää. Työhyvinvointi ei näin ollen voi olla pelkästään työnantajan asia, vaan tärkeää on ottaa kaikki tekijät huomioon. Manka (2011, 77) vahvistaakin, että työhyvinvointi on hyvin moniulotteinen ja systeeminen kokonaisuus, jossa eri osat vaikuttavat vahvasti toisiinsa.

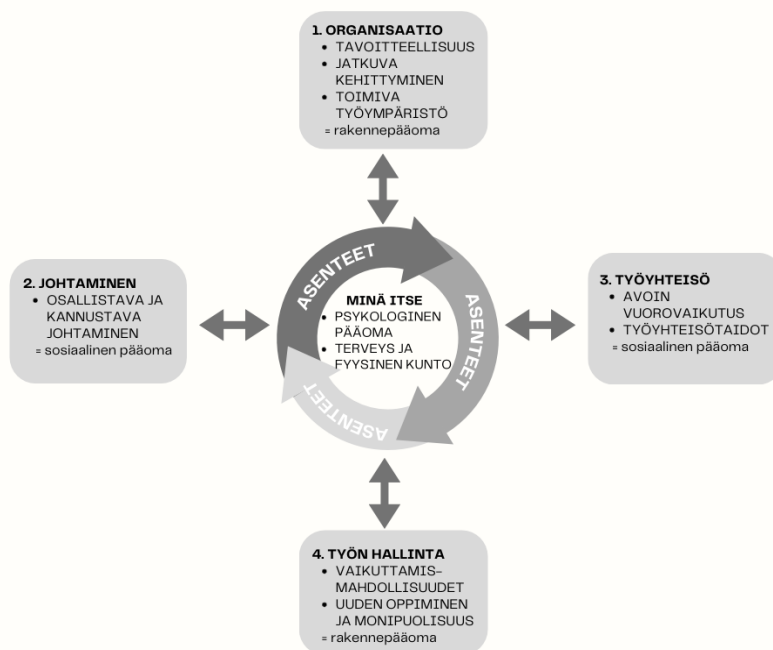
Manka ja Manka (2023, s.110) esittelevät kokonaisvaltaisen työhyvinvointimallin, joka koostuu työyhteisön voimaannuttavista elementeistä (kuvio 1). Vielä

tarkemmin kuvattuna, työhyvinvointimallin lähtökohta on voimavarakeskeisyys. Mallilla haetaan vastauksia siihen,

mitkä organisaation, työyhteisön, työn, johtamisen ja yksilön piirteet mahdollistavat työhyvinvoinnin siten, että tuloksena on mahdollisimman hyvin ja menestyksekkäästi toimiva työpaikka, mutta samaan aikaan myös hyvinvoiva ja terve työntekijä, jonka on mahdollista kokea työniloa. (Manka, 2011, 75.)

## Kuvio 1

*Voimavaralähtöinen työhyvinvointimalli Mankaa ja Mankaa (2023, 110) mukailleen.*



Kuvion keskiössä on yksilö itse, joka tulkitsee omaa työpaikkaansa omien asenteidensa pohjalta (Manka & Manka 2023, 111). Tausta-ajatuksena on yksilön voimavarakeskeisyys ja minäpystyvyys, jotka määrittävät yksilön omat tulkinat selviytyä työstä, sen muutoksista ja haasteista. Tähän vaikuttavat Mankan ja Mankan (2016, 75) mukaan myös työntekijän psykologinen pääoma, mahdollisuus vaikuttaa työhön, työyhteisö, terveys ja jopa fyysiset voimavarat. Työhyvinvoinnin kokemus on kuitenkin jokaisella yksilöllä omanlainen. Luthans ym. (2007, 16) määrittelevätkin psykologisen pääoman subjektiiviseksi kokeemukseksi ja voimavaroiksi, joiden avulla yksilö kykenee ottamaan vastaan haastavia tehtäviä ja selviytymään niissä, pystyy luottamaan työssä menestymiseen ja on valmis työskentelemään pitkäjänteisesti tavoitteiden saavuttamiseksi, sekä

selviämään vastaantulevista ongelmista kääntäen ne omaksi edukseen. Yrttiaho ja Posio (2021, 27) taas nimeävät psykologisen pääoman selviytymiskeinoksi, jota yksilö käyttää kohdatessaan erilaisia elämäntilanteita. He liittävät psykologiseen pääomaan muun muassa toiveikkuuden, optimismin, sitkeyden ja myönteisyyden.

Hyvinvoiva organisaatio vaikuttaa yksilön työhyvinvointiin (Viitala, 2021). Manka ja Manka (2016, 76) tuovat esiin mallissa, miten organisaation tasolla hyvinvointi ei synny itsestään, vaan se vaatii järjestelmällistä johtamista. Sitä voidaan edistää strategisella suunnittelulla, lisäämällä henkilöstön voimavaroja erilaisilla toimilla ja arvioida jatkuvasti työhyvinvointitoimintaa (Manka, 2011, 80). Mallissa korostuu organisaation tavoitteellisuus (visio), joustavuus ja jatkuva kehittyminen, jotka vahvistavat työympäristön toimivuutta ja työhyvinvointia.

Virtanen ja Sinokki (2014, 119) kirjoittavat, miten johtajuudella on hyvin keskeinen vaikutus hyvinvointikokemuksiin työssä. He jatkavat, että johdon tehtävänä on osoittaa organisaatiolle suuntaa ja välittää henkilöstölle organisaation arvopohja ja eettinen suunta. Hakanen (2018, 253) liittää johtajuuden koulukontekstiin, jossa rehtorin yksi tärkeimmistä tehtävistä on innostuksen luominen ja johtajuuden tulisi olla osallistavaa ja kannustavaa. Hän jatkaa, että tämä tulee esiin hyvänä vuorovaikutussuhteena johtajan ja johdettavan välillä, jossa esihenkilöllä ja työntekijällä on oma rooli ja vaikutus työssä. Koulumaailman jatkuvien muutosten keskellä työntekijällä on aktiivinen rooli ja vastuu omasta työstään. Hyvä keskinäinen vuorovaikutus ja yhteistyö opettajien välillä sekä rehtorin antama ohjaus ja tuki kannustaa työyhteisöä rakentamaan yhteiset tavoitteet kaikille tiettäväksi vahvistaen entistä paremmin työn voimavaroja (Hakanen, 2018, 274).

### **2.3 Myönteinen näkökulma työhyvinvointiin**

Positiivisen psykologian värittämässä työpsykologiassa on pyritty kiinnittämään huomiota työn voimavaratekijöihin (Manka ja Manka 2023, 96). Positiivinen psykologia toimii perinteisen psykologian rinnalla, jonka tutkimuksen kohteina on

Uusitalo-Malmivaaran (2015, 18–19) mukaan ollut mielensairauksien poistaminen, onnellisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen ja lahjakkuuden vaaliminen. Seligman ja Csikszentmihalyi (2000) tuovat esiin artikkelissaan, kuinka psykologia tuo hyvin vähän esille niitä yksilöllisiä tekijöitä, jotka tekevät elämästä elämisen arvoisen. He kirjoittavatkin, että positiivinen psykologia määritellään onnellisuuden ja hyvinvoinnin tutkimusalaksi, joka tavoittelee löytämään yksilön elämään myönteisesti vaikuttavia asioita ja vahvuuksia.

Positiivisessa psykologiassa on alusta saakka ollut onnellisuuden tutkiminen keskiössä. Ojanen (2023) tuo teoksessaan esille, että positiivisen psykologian tieteellinen lähestymistapa kohdistuu ihmisen ajatusten, käyttäytymisen ja tunteiden tutkimiseen sekä siihen, mikä tekee elämästä eniten elämisen arvoista. Hän vielä täydentää, kuinka tutkijoiden laatimissa onnellisuutta ja hyvää elämää kuvaavissa kirjoissa on myös ohjeita siitä, miten tulisi elää onnellista elämää. Avolan ja Pentikäisen (2019, 25) mukaan positiivinen psykologia painottaa heikkouksien sijasta yksilön vahvuuksia, ja ennen kaikkea myönteisiä voimavaroja, ominaisuuksia ja tunteita.

Samoin Watkins (2016) tuo esiin, kuinka positiivinen psykologia on ennen kaikkea hyvän elämän tieteellistä tutkimusta, jossa onnellisuuden ja hyvinvoinnin kokemusta halutaan tutkia myös käytännössä, tieteellisestä näkökulmasta käsin. Tähän liittyen Avola ja Pentikäinen (2019, 25) tuovat esiin myönteisten instituutioiden, kuten kouluyhteisön positiivisen tutkimuksen. Tätä Seligman ym. (2009) kuvaavat pyrkimyksenä ohjata vallitsevien toiminta- ja ajatusmallien suuntaamista yhä enemmän ongelmakeskeisistä ajatusmalleista ratkaisukeskeyteen ja myönteisyyteen. Avola ja Pentikäinen (2019) nostavat tämän lisäksi esiin myös yksilön vahvuudet sekä kyvyn selvittää elämän eri haasteista ja ongelmista ratkaisukeskeisesti.

Positiivisen psykologian oppi-isäksi nimitetty psykologian tohtori Martin Seligmanin ajatuksena oli nostaa hyvinvointi keskeiseksi teemaksi pessimistisen ajattelutavan rinnalle. Seligman (2011b) avaa hyvinvoinnin ajatusta siten, että



pelkästään pahoinvoinnin poistaminen ei riitä, että yksilö voi hyvin tai pareminkin kukoistaisi (eng. flourish). Tämä kukoistuksen käsite viittaa kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, johon voidaan liittää monet elämän eri osa-alueet (Seligman, 2011b). Ojanen (2023, 23–28) täsmentää, että positiivisen psykologian tutkimuksessa on huomioitava, että vaikka tieteenala tutkii muun muassa positiivista elämänasennetta, optimismia ja toiveikkuutta sekä näiden vaikutusta hyvinvointiin, se ei kuitenkaan kiellä epämiellyttävien tunteiden olemassaoloa. Hän jatkaa, kuinka positiivisen psykologian yhtenä tarkoituksena on kehittää uusia menetelmiä, joilla ihmisten hyvinvointia voitaisiin parantaa. Yhtenä tutkimuksen kohteena viime vuosina ovat olleet myös organisaatiot ja ympäristöt (Ojanen 2023, 33).

Positiivinen psykologia on saanut osakseen myös paljon kritiikkiä. Kritiikki on kohdistunut muun muassa siihen, ettei ole riittävästi tietoa siitä, mitä positiivisen psykologian tiede on tai toisaalta siihen, että positiivisen psykologian keinoja käytetään fyysisissä sairauksissa eettisesti arveluttavalla tavalla (Yrttiaho ja Posio, 2021, 56; Ojanen, 2023, 20). Ojanen (2023, 21–22) tuo myös esiin, kuinka työelämässä on saatu kielteisiä tuloksia positiivisen psykologian käytöstä tunteisiin liittyen. Vaikka kritiikkiä on noussut monesta eri näkökulmasta, niin Seligman (2002) itse mainitsee, ettei positiivinen psykologia tavoittele jatkuvaa onnellisuuden tunnetta tai yritä kieltää epämiellyttäviä tunteita ja elämän varjopuolia. Tarkoituksena on nostaa niitä seikkoja esiin, jotka vaikuttavat myönteisesti yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Ojanen, 2023, 21).

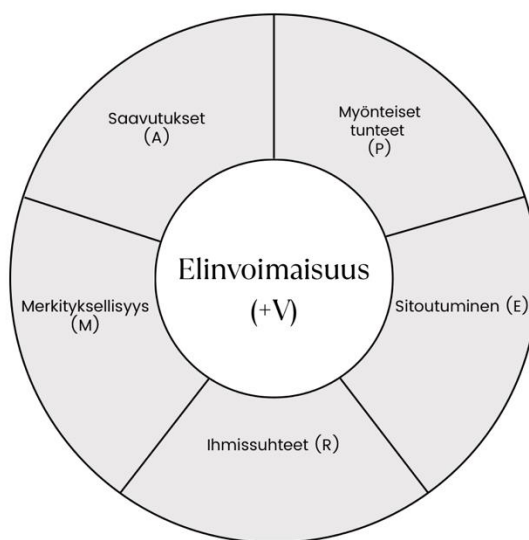
Seligmanin (2011b) yksi merkittävistä tutkimuksen kohteista on ollut PERMA-hyvinvointimallin kehittäminen. Sen perimmäinen tarkoitus on kuvata ihmisen vapaata valintaa vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa. Malli pitää sisällään tietyt perusteet ja indikaattorit hyvän olon tunteisiin, ja ylläpitää positiivista asennetta ja tunnetta mahdollisimman pitkään jokapäiväisessä elämässä. Seligman (2002) itse väittää, että onnellisuus koostuu positiivisista tunteista, sitoutumisesta ja merkityksestä. Myöhemmin hän muutti tutkimuskohteensa onnellisuudesta hyvinvointiin, jossa hyvinvointia ja kukoistusta voidaan edistää omilla valinnoilla. Manka ja Manka (2023, 96) toteavat myös, että tämä näkökulma on

olennaisesti vaikuttanut työhyvinvoinnin käsitteen suuntaamiseen uudella tavalla, joten mallia voidaan soveltaa myös kouluuyhteisön työhyvinvoinnin tutkimuksessa.

Seligmanin (2011b, 16–17) PERMA-teoria koostuu viidestä hyvinvoinnin peruselementistä (kuvio 2.). Seligman itse painottaa, että hyvinvointimallin keskeisimmät elementit ovat hyvinvointia edistävien asioiden lisääminen, myönteisten tunteiden vahvistaminen ja turvallisten ihmissuhteiden ylläpitäminen (Seligman, 2011b). Teorian tavoitteena on pyrkiä tunnistamaan omia tunteita ja vahvuuksia sekä harjoittelemaan pettymysten käsittely- ja sietokykyä.

## Kuvio 2

*PERMA-hyvinvointimallin osa-alueet Yrttiahon ja Posion (2021) kukoistuksen kehää mukailleen.*



Pessi ja Spännäri (2023, 96) tuovat esiin Seligmanin (2011) PERMA-teorian (kuvio 2) viisi elementtiä, jotka ovat; myönteiset tunteet (P, *positive emotions*), sitoutuminen (E, *engagement*), ihmissuhteet (R, *relationships*), merkityksellisyys (M, *meaning*) sekä saavuttaminen, aikaansaaminen (A, *accomplishment*). Viime vuosina eri tutkijat ja asiantuntijat ovat lisänneet PERMA-malliin vielä kuudennen osa-alu-

een, joka Leskisenojan (2023, 230) mukaan korostaa psykologisen ja fyysisen hyvinvoinnin saumatonta yhteyttä. Tätä kuudetta elementtiä kutsutaan tavallisesti nimellä terveys (*Health*) PERMA+H tai elinvoimaisuus (*Vitality*) PERMA+V.

Myönteiset tunteet Leskisenojan (2016, 34–35) mukaan tuovat onnellisuutta, mielihyvää sekä mukavuuden tunnetta. Lipponen (2023, 70) tuo esiin artikkelissaan Fredricksonin ja kumppaneiden kehittämän teorian tuloksia myönteisten tunteiden merkityksestä. Tutkimukset osoittavat muun muassa myönteisten tunteiden tuovan mukanaan lisää luovuutta, vahvistaen elämäntyytyväisyyttä ja parantaen kykyä kohdata vastoinkäymisiä paremmin. Tämän lisäksi myönteiset tunteet auttavat toipumaan stressistä sekä vähentävät kielteisten tunteiden aiheuttamia negatiivisia psyykkisiä ja fyysisiä vaikutuksia (Lipponen, 2023, 70–71). Tämä osa-alue tulee esiin Mankan ja Mankan (2023) hyvinvointiteoriassa psykologisen pääoman alueella, johon omat asenteet ja fyysiset tekijät vaikuttavat oleellisesti. Keskeisenä ajatuksena tässä on Seligmanin (2011b) sekä Mankan ja Mankan (2023) mukaan, että yksilö pystyy tähän itse vaikuttamaan ja kasvattamaan omaa henkistä pääomaa elämän varrella.

Sitoutuminen kuvastaa PERMA-teoriassa tietynlaista uppoutumista työhön sekä omien vahvuuksien ja taitojen käyttämistä eri tilanteissa (Yrttiaho & Posio, 2021, 109). Tällaista uppoutumisen ja sitoutumisen tilaa kuvastaa hyvinvoivan organisaation sisällä työhön liittyvä innokkuus, jota voidaan kuvata ns. "flow-tilana" tai työn imuna sekä työn ilona (Hakanen, 2011; Manka, 2016). Manka ja Manka (2023, 150) selventävät, kuinka työn imu motivoi sitoutumiseen ja haluun antaa itsestään parasta työn parissa.

Ihmissuhteiden merkitys on Leskisenojan (2016, 36–37) sekä Lipposen (2023, 77) mukaan PERMA-teorian ja positiivisen psykologian hyvinvointiajattelun ydin. Lipponen (2023) jatkaa tuoden esiin Lyubomirskyn tutkimustuloksia, jossa hyväntekeminen toisille ja ystävällisyys kollegoiden välillä vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta, merkityksellisyyttä ja sitä myötä myös yksilön hyvinvointia sekä onnellisuutta. Ferguson ym. (2012, 38) vahvistavat myös, että toimivat ihmissuhteet, sosiaalinen tuki sekä arvostuksen kokeminen työssä ovat yksi-

lön hyvinvoinnin näkökulmasta keskeisessä asemassa työssä jaksamisen ja viihtymisen kannalta. Yhteenvedona voidaan Mankan ja Mankan (2023, 192) mukaan nähdä yhteisöllisyyden olevan työyhteisön kannalta merkittävä työhyvinvoinnin näkökulmasta, jota edistää arkiset hyväntekemisen taidot sekä oman työn aktiivinen tekeminen. Lisäksi he täydentävät sosiaalisen pääoman syntyvän hyvästä johtamisesta ja toimivasta työyhteisöstä (Manka ja Manka, 2023, 179).

Merkityksellisyyden kokeminen PERMA-teorian elementtinä on Seligmanin (2011b) mukaan hyvin laaja osatekijä hyvinvointiin, joka voidaan taas Mankan ja Mankan (2023) työhyvinvointimallissa nähdä työhön liittyvänä hallinnan tunteena. Yrttiahon ja Posion (2021, 160) mukaan tutkimukset osoittavat, että merkityksellisyyden kokeminen vaikuttaa kukoistukseemme toiseksi eniten heti ihmissuhteiden jälkeen. Leskisenoja (2016, 34–35) tuo myös esiin, kuinka omien vahvuuksien ja voimavarojen tunnistaminen sekä oman elämän arvokkuuden tunteminen tuo mukanaan vahvaa merkityksellisyyden tunnetta yksilölle. Työelämässä merkityksellisyyden tunne tulee esiin usein hyvän tekemisessä, toisten auttamisessa tai työssä onnistumisessa (Pessi & Saari, 2008). Martela ym. (2017) vahvistavat myös, miten hyväntekeminen ja merkityksellisyyden välinen yhteys on vahva silloin, kun positiiviset tunteet ja psykologiset perustarpeet (vapaaehtoisuus, huolenpito, läheisyys) huomioidaan.

Aikaansaamisen kokemus on myös keskeinen osa-alue kukoistukseen. Lipponen (2023, 73) kuvaa, kuinka hyvinvointi sekä selviäminen ovat pitkälti sidoksissa kokemukseen omasta pystyvyydestä. Mankan ja Mankan (2023, 114) mukaan tämä voidaan liittää voimavaralähtöiseen työhyvinvointimalliin hyvinvointivan organisaation osa-alueeseen, jossa tavoitteellisuus nähdään osana turvallista toimintaa työssä. Tämä taas tulee esiin siten, että organisaatiolla on tulevaisuudesta selkeä visio sekä strateginen toimintasuunnitelma sen toteuttamiseksi. Työelämässä siis aikaansaamiseen voidaan liittää saavuttamisen tai motivaation näkökulma. Uusiautti ja Määttä (2014) kirjoittavatkin, että saavuttamiseen kytkeytyy myös muita hyvinvoinnin elementtejä, kuten toimintaan uppoutuminen, myönteiset tunnekokemukset, sosiaalinen tuki tai menestyminen jonkin suuremman tarkoituksen hyväksi.

## 2.4 Työhyvinvoinnin voimavarat ja kuormittavuustekijät

Työhyvinvointia on tutkittu paljon työstä johtuvan pahoinvoinnin eli työstressin ja työuupumuksen näkökulmasta (Hakanen ym., 2006). Lazaruksen ja Folkmanin (1984) teorian mukaan yksilö kokee stressiä silloin, kun ei kykene vastaamaan ympäristön vaatimukseen ja näin ollen hänen hyvinvointinsa heikkenee. Tutkijat edelleen jatkavat, että eri ihmiset stressaantuvat erilaisissa tilanteissa ja eroavat siinä, miten he reagoivat ja käsittelevät stressaavia tilanteita. Luostarinen ja Peltonmaa (2016, 216) puolestaan esittävät, että kaikki työhön liittyvä stressi ei ole negatiivista. He toteavat, että sopivan haasteelliset tehtävät ja innostava tekeminen voivat paineenkin alla auttaa motivoitumaan ja kokemaan työn imua.

Työhön liittyviin vaatimuksiin ja voimavaroihin on pyritty löytämään eri teorioiden ja tutkimusten kautta ratkaisuja työhyvinvoinnin edistämiseksi. Muun muassa Bakkerin ja Demeroutin (2017) työstressi- ja motivaatioteorian avulla on mahdollista tunnistaa työhön liittyviä kuormittavia vaatimuksia sekä työtä energisoivia voimavaroja. Myös Laine ym. (2016) tuovat esiin, että aiemmissa työhyvinvointia koskevissa tutkimuksissa on nostettu esiin entistä enemmän sellaisia työn ominaisuuksia, jotka vahvistavat yksilön hyvinvointia ja työpyritään näkemään osana ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin rakentumista. Tutkijat edelleen jatkavat, että positiivisten voimavaratekijöiden korostaminen voidaan nähdä tietynlaisena vastareaktiona aiemmin mainitulle stressi- ja ongelmalähtöiselle lähestymiselle. Christensenillä (2008, 72) on työhyvinvointiin liittyvä voimavaramalli, jossa havainnollistetaan työtä tukevia ja edistäviä voimavaroja. Mallissa työhön liittyviin voimavaroihin lukeutuu työyhteisön tuki ja työn hallinnan kokemus, ja toisaalta taas yksilön henkilökohtaisia voimavaroja ovat optimistisuus ja pystyvyyden tunne työssä. Keskeisenä taustalla vaikuttavat motivaatio työhön ja työn merkityksellisyyden kokeminen.

Työhön liittyvien voimavaratekijöiden merkitys on noussut esiin myös opettajien työhyvinvointitutkimuksissa ja lisäksi varsinaisen työn sisällön tarkastelussa. Vaikka aiemmat tutkimukset ovat viime aikoina tuoneet esiin opettajan työtä kuormittavia sekä työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä, niin opetusosalta

löytyy myös tutkimuksia siitä, miten suomalaiset opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä ja kokevat vahvaa työn imua (Kauppi ym., 2022; Opetusalan ammattijärjestö, 2019). Dreerin (2021) mukaan opettajan työn voimavarat syntyvät usein työstä, työyhteisöstä ja yksilöstä itsestään. Bakker ja Demerouti (2017) kuvaavat ammattikunnasta riippumatta työn voimavaroiksi työn fyysisiä (esim. työergonomia), psykologisia (esim. mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhön), sosiaalisia (esim. kollegoiden tai esihenkilön tuki) tai organisatorisia (esim. työn varmuus ja psykologisesti turvallinen ilmapiiri) tekijöitä, jotka edesauttavat kohtaamaan ja vähentämään työssä koettuja haasteita sekä mahdollistamaan työn tavoitteiden saavuttamisen. Seppälän ja Hakasen (2017, 151) mukaan työn voimavarat ovat tärkeitä henkilökohtaisen kasvun, oppimisen ja kehittymisen mahdollistajia. Näin ollen niillä on myös tärkeä rooli opettajan ammatillisen kasvun kehittämisessä ja työn merkityksellisyyden tunteen kokemisessa.

Opettajat ovat tuoneet esille työhyvinvointia tukevia tekijöitä, jotka syntyvät työn arjessa silloin, kun opettaja kokee työssään onnistumisen kokemuksia (Kauppi ym., 2022, 59). Vapaus toteuttaa työtä monella eri tavalla hyödyntäen omia vahvuuksia on yksi voimavaratekijä opettajan työssä. Lerkkasen (2016) mukaan voimavarana voi jollekin toimia mahdollisuus kokeilla uudenlaisia opetusmenetelmiä tai osallistua erilaisiin projekteihin. Toiselle taas se, että vuodesta toiseen voi hyödyntää aiemmin suunniteltuja suunnitelmia luottaen omaan ammatitaitoon ilman suuria ponnisteluja. Se, että opettaja kokee itsensä päteväksi ja ajattelee itsestään myönteisesti, on oleellista työn ilon kokemisessa (Dreer, 2021). Bakker ym. (2007, 281) tuovat taas esiin näkökulmaa, jossa organisaatioilmapiiri ja innovatiivisuus voivat olla ratkaisevia tekijöitä työhön sitoutumisen kannalta, koska ne pitävät opettajien työn mielenkiintoisena ja samalla haastavana, ja tarjoavat heille mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen.

Myönteisillä tunteilla yleisesti on suuri vaikutus opettajan työssä. Leskinen (2016, 56) kirjoittaa, että myönteisten tunteiden ylläpitäminen kouluyhteisössä lisää yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta, joka vaikuttaa koko

koulun toimintakulttuuriin sekä jokaiseen kouluyhteisön jäseneen. Ihmissuh-teilla onkin yksi keskeinen vaikutus hyvinvointiin, jotka lisäävät työn voimava-roja. Esihenkilön antama kannustava tuki, niin työssä onnistumisessa kuin haas-tavien tilanteiden kohdatessa, on yksi tärkeä voimavara opettajan työssä (Haka-nen, 2018, 258). Manka ja Manka (2023, 102) vahvistavat myös esihenkilön kan-nustuksen ja tuen olevan tärkeä työn voimavara, joka voi myös vähentää työssä koettuja haasteita. Näiden edellisten lisäksi Chan ym. (2023) mukaan opettajan työn suurimpiin voimavaratekijöihin lukeutuu myönteiset kohtaamiset oppilai-den kanssa, joiden on myös nähty vaikuttavan positiivisesti oppilaiden koulu-menestykseen. Soini ym. (2008) toisaalta nostavat esiin oppilaan ja opettajan vä-lisen vuorovaikutuksen olevan monitahoinen, perustuen tutkimukseen opetta-jien pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen kuormittumisen ja jaksamisen nä-kökulmasta. Soinin ym. (2008) tutkimuksen mukaan ratkaisevana tekijänä oli se, miten opettaja kykeni vuorovaikutustilanteessa käyttämään mielekkäitä toimin-tastrategioita ja pedagogista valmiuttaan oppilaiden kanssa toimiessa.

Hyvin usein työn voimavaroja tuovat tekijät koostuvat samoista asioista kuin työtä kuormittavat tai heikentävät tekijät. Aiemmin esille tuotu kuvaus opettajan työn luonteesta ja sen moniulotteisuudesta kuvastaa sitä, miten päivit-täinen kuormittavuuden kirjo on myös hyvin laaja. Vaikka opettajan työssä fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia ja organisatorisia vaativuustekijöitä on useita (Hascher ja Waber, 2021), niin Seppälä ja Hakanen (2017, 152) painottavat, että työn ja yksilön voimavaroilla on merkittävä rooli työntekijän hyvinvoinnissa. He jatkavat, kuinka työn kuormittaessa yksilölliset voimavarat voivat olla tällöin kannattelevia tekijöitä, mutta jos työn vaatimukset tai kuormittavat tekijät ovat kuitenkin pitkäkestoisia ja edellyttävät jatkuvasti työntekijän voimavaroja ylittä-viä ponnisteluja, niin tällöin niillä on eriasteisia fyysisiä ja psyykkisiä kustannuk-sia työntekijälle.

Opettajan työn psyykkisiä kuormitustekijöitä ovat työn vastuullisuus, huoli oppilaista ja monenlaiset tunteet, joita tulee vastaan päivittäin erilaisissa vuoro-

vaikutustilanteissa (Norrena, 2021, 139–140). Dreer (2021) tuo myös esiin tutkimuksessaan opettajan työn sisältävän tunneperäistä väsymystä sekä haasteellisen työn aikaan saamaa stressiä. Nämä tekijät voivat näkyä Luostarisen ja Peltomaan (2016, 219) mukaan muun muassa luokan ryhmäkokojen kasvaessa, resurssien vähetessä ja monenlaisten odotusten ristipaineessa. Näiden seurauksesta opettajien riittämättömyyden tunne alkaa helposti kasvaa, joka vaikuttaa myös omaan hyvinvointiin työssä. Työn fyysisiin kuormittavuustekijöihin taas voivat vaikuttaa sellaiset tekijät, joihin opettaja ei itse pysty aina vaikuttamaan. Näitä voivat olla esimerkiksi koulun työympäristö ja sen tarjoamat resurssit, joilla opetustyötä tehdään. Opetusalan ammattijärjestön (2023) teettämässä työelämäoppaassa mainitaan, että opetusalan kuormitustekijöihin vaikuttavat työympäristön puutteet, kuten liian pienet tai epätarkoituksenmukaiset tilat, sisäilmaongelmat ja keskittymistä häiritsevä melu. Myös OAJ:n (2021) teettämä työolobarometri osoittaa näiden edellä mainittujen tekijöiden heikentävän opettajien työhyvinvointia sekä työssä viihtymistä.

Vaikka kaikkiin koulussa tapahtuviin työtä haastaviin tilanteisiin ei löydy ratkaisua, niin Bakkerin ym. (2007, 280) tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että työn voimavaratekijät ovat opetustyössä erityisen merkityksellisiä, opettajien ajoittain hyvinkin stressaavissa olosuhteissa. Aiemmin mainitussa Dreerin (2021) tutkimuksessa selvitettiin opettajien työhyvinvointia PERMA-teorian osatekijöiden avulla, jossa tuloksista selvisi positiivisten tunteiden olevan keskeinen tekijä opettajien työtyytyväisyyteen ja työhön sitoutumiseen. Voidaan siis ajatella, että voimavarojen löytäminen työstä ja sen piirteistä voi lisätä opettajien työhyvinvointia, sitoutumista työhön ja auttaa opettajia selviytymään hyvin erilaisista työtä heikentävistä tekijöistä.

Edellä on tuotu esille opettajan työn voimavaroja ja työtä heikentäviä tekijöitä. On selvää, että ammattikunnasta riippumatta työ koetaan toisinaan kuormittavana, mutta keskeistä on, miten työstä palaudutaan. Kinnusen (2017, 128) mukaan palautumisen tarkoituksena on palauttaa yksilön voimavaroja, kuten



positiivista mielialaa tai energiaa, ja korjata työstä aiheutuneita kielteisiä vaikutuksia, kuten väsymystä tai stressiä. Hän jatkaa, että mikäli työstä ei palaudu riittävästi, työssä kuormittuminen kasaantuu ja kuormittumisen pitkittyessä tämä voi johtaa monenlaisiin terveysongelmiin. Samoin Manka ja Manka (2023, 227) avaavat työkuormituksesta palautumista, jossa olennaista on uusien sisäisten voimavarojen hankkiminen erilaisin palautumisen keinoin. Näitä voimavaroja voivat olla levon ja työstä irrottautumisen lisäksi uudet ja itselle merkitykselliset mielihyvää tuovat vapaa-ajan toiminnot (Manka ja Manka, 2023, 231). Yrttiaho ja Posio (2021, 219) tuovat esiin kukoistuksen kehän kuudennen elementin, elinvoimaisuuden, jossa keskeisenä osana on palautumisen merkitys. He kuvaavat työelämän ja vapaa-ajan suorituskeskeistä ajatusmaailmaa, jossa herkästi unohtuu palautumisen tärkeys. Ratkaisuksi kouluyhteisöön he tuovat vuorovaikutuksen merkityksen, jossa tärkeää olisi keskustella yhdessä niistä asioista, jotka koetaan stressaaviksi. Samalla he herättelevät palautumiseen liittyviin ratkaisuihin kysymällä, "voiko työn tasapuolisella jakamisella tai vastuutehtävien kierrolla vähentää opettajien kuormitusta?" tai "mistä tehtävistä voidaan karsia ja mihin asioihin opettaja voivat itse vaikuttaa?".

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on voimavarojen merkityksestä työhyvinvoinnilleen sekä selvittää, mitkä tekijät kuluttavat voimavaroja. Tutkimustehtävä sekä koottu aineisto johdattivat meidät muodostamaan seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitkä tekijät vahvistavat luokanopettajien työhyvinvointia?
2. Mitkä tekijät heikentävät luokanopettajien työhyvinvointia?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Esittelemme tässä luvussa luokanopettajien kokemusten tutkimiseen ja niiden ymmärtämiseen sopivan tutkimusmetodin. Lisäksi kerromme aineiston hankinnasta ja analyysiprosessista. Lopuksi tarkastelemme tutkimuksen eettisiä periaatteita.

### 4.1 Tutkimuksen lähtökohta

Tutkimuksessamme on tarkoitus tutkia, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on voimavarojen merkityksestä työhyvinvointiin. Kyseessä on kokemukseen liittyvä tutkimus, joten se pohjautuu fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Tutkimus on myös luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen, sillä aineisto kerätään haastattelemalla ja pyrkimyksenä on ymmärtää ihmisten kokemuksia liittyen tutkittavaan aiheeseen. Kiviniemi (2018) tuo myös esiin laadullisen tutkimuksen luonteen, joka on tietynlainen oppimistapahtuma eli jatkuva prosessi. Hän tuo esiin, kuinka tässä prosessissa tutkija voi vaikuttaa itse muun muassa aineiston hankintaan, jonka vuoksi aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat saattavat kehittyä ja muokkautua tutkimusprosessin edetessä.

Laadulliselle tutkimukselle on myös ominaista, että tutkimuksen tekemisessä tutkijalta vaaditaan tietynlaista joustavuutta ja avoimuutta, sillä alkuasetelma Kiviniemen (2018) mukaan saattaa muuttua huomattavastikin tutkimuksen edetessä. Hän kuitenkin jatkaa, että keskeistä on löytää johtavat ideat ja rajata aineistoa hahmottaakseen tutkimuksen ydinsanomaa. Oman tutkimuksemme edetessä ajattelumme syventyi ja pystyimme haastattelutilanteissa esittämään aiheesta tarkentavia kysymyksiä tutkittaville.

Fenomenologinen menetelmä soveltuu Laineen (2018) mukaan ennen kaikkea ihmiskäsitystä ja kokemusta koskevan tiedon tutkimisen metodiksi. Hän jatkaa, kuinka tähän läheisesti kuuluu myös hermeneuttinen ihmiskäsitys, jossa yh-

distyy kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Laine (2018) painottaa vielä fenomenologian rajoittuvan siihen, jonka ihminen kokee itse elettyinä maailmana ja itsenä tuossa maailmassa. Omassa tutkimuksessamme on juuri tarkoituksena saada tietoa luokanopettajien omista kokemuksista työssä ja siitä, kuinka he kokevat voimavarojen merkityksen liittyen omaan työhyvinvointiinsa. Näihin kokemuksiin vaikuttaa myös opettajien näkemykset ympäröivään yhteisöön sekä heidän aiemmat kokemuksensa aiheeseen liittyen. Kiviniemi (2018) tuokin esiin fenomenologian perusidean, jossa kokemuksellisuus on keskiössä eikä ihmistä voida ymmärtää irrallaan suhteestaan maailmaansa. Näin on myös oman tutkimuksemme suhteen, jossa tutkimuksemme ilmiö perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen sekä siihen ympärillä vaikuttaviin tekijöihin. Tähän liittyen (Laine, 2018) toteaakin, että kokemukset rakentuvat merkityksistä ja fenomenologinen perusidea sisältää ajatuksen, jossa yksilö on pohjimmiltaan yhteisöllinen.

Tutkijan tehtävää Tökkäri (2018) avaa siitä näkökulmasta, että tutkijan on selvitettävä tutkittavan henkilön kokemuksia mahdollisimman vapaana omista ennakko-oletuksistaan. Hän jatkaa, kuinka tutkija on väistämättä osa tarkkailemaansa kohdetta, sillä tutkijan omat kokemukset muodostavat suhteen tutkimuksessa olevan henkilön kanssa. Omaan tutkimukseemme liittyen olemme tutkijoina perehtyneet aiheeseen ennalta, ja meillä on myös jonkinlaisia ennakko-oletuksia ilmiöstä. Tämä on Tökkärin (2018) mukaan täysin luonnollista, ja hän toteaakin, ettei tutkijan ole tarkoitus pyrkiä vapautumaan aiemmista kokemuksista sekä ennakko-oletuksista, vaan nämä on syytä tiedostaa ja niitä tulee hyödyntää tutkimuksessa.

Niin kuin olemme tuoneet esille, tutkimuksessamme olemme kiinnostuneet opettajien henkilökohtaisista kokemuksista ja ajatuksista. Tutkijoina olemme tällöin myös kiinnostuneet heidän ainutkertaisuudestaan ja ainutlaatuisuudestaan tutkittavan ilmiön suhteen. Tämä ajatus tuo Laineen (2018) mukaan tutkimukseen hermeneuttisen ulottuvuuden, jota hän selventää ajatuksella, jossa hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine,

2018, 33). Hän jatkaa vielä, kuinka fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan puhtaasti tulkinnan tarpeen vuoksi. Samoin Tökkäri (2018) toteaa, että kokemuksen tutkimuksessa yksilöiden elämät ja kokemusmaailmat ovat ainutlaatuisia ja muuttuvat jatkuvasti. Tämän perusteella voidaan todeta kokemusta koskevan tiedon olevan yksilöllistä ja muuttuvaa. Hermeneuttinen ulottuvuus omassa tutkimuksessamme tulee esiin siinä, kun tutkimme luokanopettajien kokemuksia ja he kertovat omasta mielestään tärkeistä ja olennaisista asioista liittyen omaan elämämaailmaansa. Näin ollen tutkimuksemme kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaation maailmaan, aivan kuten Laine (2018) kirjoittaa.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tulee vastaan myös hermeneuttisen kehän ilmiö. Tällä Laine (2018) tarkoittaa tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Hän jatkaa, ettei tutkimusaineistoa tule ymmärtää ainoastaan saatuna tietovarastona vaan tutkijan on ryhdyttävä aineiston kanssa eräänlaiseen vuoropuheluun, jonka tavoitteena on sisällön syvällisempi ymmärtäminen. Tökkäri (2018) tuo myös esiin tähän liittyen, kuinka tutkijalla tulee olla tulkinnan taitoa aineiston suhteen. Hän jatkaa, että ihmisen puhe on yhteydessä hänen omaan kokemusmaailmaansa, mutta kokemukset eivät ole muiden ymmärrettävissä suoraan, vaan edellyttävät tutkijan tulkintaa. Tällainen Laineen (2018) kutsuma tutkiva dialogi, on kehämäisesti kiertävä liike, jossa aineisto ja tutkijan oma tulkinta syvenevät ymmärryksen korjaantuessa tutkimuksen kuluessa.

## **4.2 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat**

Moilanen ja Rähä (2018) tuovat esiin, kuinka eri tavalla kerättyjen aineistojen tulkinnassa noudatetaan erilaisia käytänteitä. Omassa tutkimuksessamme aineiston hankintamenetelmäksi valitsimme yksilöhaastattelut ja metodina käytimme teemahaastattelua, jonka avulla saimme tutkimukseemme kattavan aineiston. Tämä aineistonhankintamenetelmä oli mielestämme oikea valinta, sillä

Kiviniemen (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineistolähtöisyys on keskeinen tutkimuksen lähestymistapa.

Teemahaastattelussa haastateltavalle esitetään teemoja ja haastateltava saa vapaasti kertoa aiheista, vastaten näin tutkijaa kiinnostaviin kysymyksiin. Teemahaastattelu eroaa Eskolan ym. (2018) mukaan avoimesta haastattelusta, koska siinä voidaan keskustella tietyistä aiheista käymättä kuitenkaan kaikkia teemoja läpi jokaisen haastateltavan kanssa. Lucey ja van Nieuwerburgh (2021) kertovat Smithiin ja muihin viitaten, että puolistrukturoidussa haastattelussa taas voidaan käydä teemoja läpi rennossa ilmapiirissä joustavan aikataulun avulla. He jatkavat edelleen, että haastateltaville voi jakaa etukäteen lyhyen teemalistan, jotta haastattelutilanne voisi mahdollistaa yksityiskohtaisen sekä syvällisen tiedon saamisen. Omassa tutkimuksessamme käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua, jonka avulla saimme haastateltavilta kattavammin tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelun teemat olivat työhyvinvointi ja voimavaratekijät (liite 1).

Tutkimukseen liittyvät haastattelut toteutimme helmikuussa 2024 yksilöhaastatteluina. Rajasimme tutkimukseen osallistujat perusopetuksen vuosiluokilla 1.-6. toimiviin luokanopettajiin. Haastatteluihin osallistui kuusi eri vaiheissa uraansa olevaa opettajaa (taulukko 1).

### Taulukko 1

*Haastateltavien taustatiedot kootusti.*

<b>Haastateltava</b>	<b>Työvuodet</b>	<b>Luokka-aste</b>
<b>O1</b>	5,5 v.	6. lk
<b>O2</b>	19 v.	1. lk
<b>O3</b>	32 v.	1. lk
<b>O4</b>	35 v.	4. lk
<b>O5</b>	4 v.	5. lk
<b>O6</b>	15 v.	3. lk

Kaikki haastateltavat työskentelivät luokanopettajina Etelä-Pohjanmaan alueella. Käytimme harkinnanvaraista aineistonkeruumenetelmää eli eliittiotantaa, jossa henkilöiltä odotetaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä, kertoo Puusa (2020). Tunsimme haastateltavat entuudestaan, mutta päätöksemme valita heidät haastateltavien joukkoon johtui heidän työkokemuksestaan. Arvioimme, ettei tuttavuutemme vaikuttaisi haitallisesti haastattelutilanteeseen.

Ennen haastattelujen aloittamista hankimme tutkimusluvan ja laadimme haastatteluja varten kolme erilaista tietosuojalomaketta: tiedote tutkimuksesta, tietosuojailmoitus ja osallistumissuostumus. Saatuamme tutkimukselle luvan, lähdimme toteuttamaan ensimmäistä haastattelua. Testasimme ennen varsinaisia haastatteluja teemahaastattelurungon toimivuutta haastatteleamalla yhtä opettajaa. Testihaastattelu osoittautui onnistuneeksi, joten päätimme ottaa myös tämän haastattelun mukaan aineistoon. Tämän testihaastattelun avulla saimme selville tärkeitä haastattelutilanteeseen liittyviä käytännön seikkoja, kuten haastattelun kesto suunnilleen, haastattelua sujuvoittavat käytännön toimet, tekniset käytännöt sekä haastattelijoiden roolien sopiminen. Teimme myös pienen muutoksen haastattelurunkoon vaihtamalla teemojen järjestystä, joka selvästi sujuvoitti seuraavia haastatteluja.

Ennen haastattelua annoimme tutkimukseen liittyvät lomakkeet haastateltavalle, jonka yhteydessä muistutimme osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Toteutimme kaikki haastattelut kasvokkain ja käytimme nauhuria, jonka avulla tallensimme haastattelut. Kerroimme ennen nauhoituksen alkua, mitkä ovat roolimme haastattelijoina. Haastattelutilanteessa toinen meistä toimi haastattelijana ja toisella oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä. Koimme, että yhteistyömme sujui hyvin. Haastateltavat jakoivat ajatuksiaan luontevasti ja avoimesti, joka mahdollisti jokaisen henkilökohtaisen kokemuksen esiin tulemisen. Tutkimushaastattelutilanteet koettiin merkittävinä sekä haastateltavien, että tutkijoiden puolelta. Lopulta näiden kuuden tekemämme haastattelun jälkeen koimme, että aineisto alkoi toistaa itseään ja saimme siirtyä analysoimaan sitä.

### 4.3 Aineiston analyysi

Päädyimme analysoimaan tutkimusaineistoamme fenomenologialle tyypillisellä tavalla käyttäen apuna tulkitsevaa analyysia. Tämä tulkitseva analyysi mahdollistaa syvällisen tiedon saamisen haastateltavalta, avaavat Lucey ja van Nieuwerburgh (2021). Analyysia tehdessä tarkoituksena on säilyttää kokemukset mahdollisimman autenttisina, mutta tutkijoina voimme käyttää ennako-oletuksiamme apuna tutkiessamme eri ihmisten kokemuksia (Tökkäri, 2018, 75). Näin ollen, vaikka tutkijoina omat kokemuksemme ovat avoimesti mukana analyysissa, niin tavoitteena on kuitenkin Tökkäriä (2018) lainaten, rakentaa tulkinta haastateltujen kokemuksista, ei tutkijoiden omista kokemuksista. Moilanen ja Räihä (2018) vahvistavat myös, että kun on kyse merkitysten tulkinnasta, etsitään jollekin asialle mielipidettä.

Tutkimuksemme perustuu kokemusten tutkimukseen, jossa merkitykset luovat kokonaisuuksia. Moilanen ja Räihä (2018) tuovat esiin, kuinka merkitykset ovat osaksi tiedostettuja, mutta osittain ne ovat myös piileviä. He jatkavat, että on siis kyse kokonaisuuksista, jossa merkitykset liittyvät toisiinsa ja muodostavat näin ollen merkitysrakenteita. Tutkimuksessamme keskitymme voimavaroihin, jotka linkittyvät opettajien työhyvinvointia vahvistaviin tekijöihin. Lisäksi selvitämme työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä.

Moilanen ja Räihä (2018) tuovat esiin aineiston analysoinnin yhden ulottuvuuden, joka on luonteeltaan analyttistä. Tässä tulee esiin aineiston luokittelu ja jäsentäminen eri teema-alueisiin, jolloin sisältö olisi helpommin tulkittavissa. Erityisen tärkeää on kuitenkin löytää synteesiä luova yhtenäinen kokonaisrakenne, joka koskettaa koko aineistoa (Moilanen & Räihä, 2018, 83).

Tutkimuksessa ennakoajatuksenamme on, että haastateltavilla luokanopettajilla on omia kokemuksia aiheesta, joita he nostavat esiin haastattelutilanteessa. Tutkijoina tarkoituksena on huomioida ja ymmärtää haastateltavien kokemuksia sellaisina kuin he tuovat ne esiin. Tökkäri (2018) tuo esiin kokemuksen tutkimuksessa, kuinka haastateltavien henkilökohtainen näkökulma tulee ottaa



huomioon ja meidän on tutkijoina tunnistettava ja ymmärrettävä nämä yksilölliset kokemukset. Tähän liittyen Laine (2018) tuo esiin, kuinka tutkijan aiemmat kokemukset, tiedot ja muu ymmärrys vaikuttavat tutkimusaineiston keruuseen, tulkintaan ja analysointiin. Moilasan ja Rähän (2018) mukaan tutkijan onkin tärkeä tiedostaa oma esiymmärryksensä, sillä erityisesti fenomenologiassa pyritään asioiden kuvaamiseen mahdollisimman ennakkoluulottomasti.

Toisaalta hermeneutiikassa taas ajatellaan, että tutkija ei täysin voi vapautua ennakkoluuloistaan ja tällöin korostuu ennakkoluulojen rakentava merkitys (Moilanen & Rähä, 2018, 57). Näiden ajatusten pohjalta voidaan siis todeta, että ennakkoluulot ja esiymmärryksen tiedostaminen ovat välttämättömiä tutkimuksen tulkinnan prosessin käynnistymiselle. Kirjoittajat vahvistavatkin, että tärkeää on tutkijan tiedostaa omien ennakkoluulojen ja esiymmärryksen vaikutus tutkimuksen etenemisessä, ja mahdollisesti kirjoittaa itselleen ylös, millainen oma käsitys on tutkimuskohteesta.

Tutkimuksessamme aineiston analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa haastattelujen jälkeen litteroimme aineiston kirjalliseen muotoon. Litteroitua tekstiä saimme 43 sivua, rivivälillä 1 ja fonttikoolla 12. Tökkärin (2018) mukaan aineiston analyysi etenee aineistoon tutustumalla ja aineiston käsittely tapahtuu ensin yksilö kerrallaan, lopuksi kokoavasti. Näin toimimme myös omassa tutkimuksessamme aineiston suhteen, johon palasimme useita kertoja koko prosessin aikana. Tutkimusaineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa Laineen (2018) mukaan pyritään kuvaamaan, mitä aineistossa on sanottu. Tökkäri (2018) täydentää, että tutkija muuntaa tässä vaiheessa aineistoa tutkimuskielelle kommentoimalla aineistoa itselleen ja omalle aineistolle sopivalla tavalla. Kommentointia hän kuvaa vapaammaksi keinoksi tuoda esiin erilaisia mielleyhtymiä tai huomioita haastateltavan käyttämästä kielestä sekä kirjata ylös alustavia teemoja, jota toteutimme myös oman aineistomme suhteen.

Toisessa vaiheessa aineisto teemoitellaan ja teemojen nimeämisessä pyritään löytämään yhteys tutkimuskysymyksen kanssa. Tökkäri (2018) tarkentaa,

että teemat voivat kuitenkin olla abstraktimpia kuin mitä alkuperäisestä aineistosta nousee esiin. Alla (taulukko 2) esimerkki oman aineistomme analyysin alkuvaiheista.

## Taulukko 2

*Esimerkki tutkimuksen alkuvaiheesta, jossa alkuperäistä tekstiä on kommentoitu vasempaan reunaan ja alateemoja hahmoteltu oikeaan reunaan.*

Kommentti	Alkuperäinen aineisto	Alateema
Töitä ei viedä kotiin.	Mut sit kotiin mä en vie mitään töitä. Että kaikki mitä niinku töihin liittyy, niin yritän tehdä siellä työpaikalla.	Työn rajaaminen
Oma tyyli tehdä työtä vaikuttaa työhyvinvointiin.	Sen on ite huomannut, että kun se on löytynyt, vertaamalla itseä niinku muihin, että on tosi erilaisia tyylejä tehä. Niin se on kyllä auttanut tosi paljon työhyvinvointia,	Pedagoginen vapaus
Kiire aiheuttaa haasteita omaan työhön valmistautumiseen.	koska mä huomasin, että semmonen niinku kiire on semmonen pahin vihollinen tai sä et oo valmis.	Ajankäyttö: kiire

Kolmannessa analyysivaiheessa teemat listataan paperille tai tiedostoon, jonka jälkeen neljännessä vaiheessa niiden välille pyritään löytämään yhteyksiä ja muodostetaan lopulliset teemat, kertoo Tökkäri (2018). Myös Lucey ja van Nieuwerburgh (2021) tuovat esiin tämän vaiheen. Näiden yhteyksien löytämisessä auttaa hermeneuttinen kehä, jonka avulla pyritään pääsemään haastateltavan sanojen taakse eli löytämään se, mitä ei ole suoraan sanottu, kuten Ramezan-zadeh ja muut (2016) kertovat Wilckeen viitaten. Tässä vaiheessa palasimme useaan otteeseen haastattelujen alkuperäisiin kommentteihin, päästäksemme kiinni opettajien todellisiin kokemuksiin. Seuraavassa taulukossa (taulukko 3) omasta aineistostamme näyte, jossa näkyy alateemoista muodostuneet yläteemat.

### Taulukko 3

*Esimerkki aineiston yläteemojen muodostumisesta.*

<b>Alateemat</b>	<b>Yläteemat</b>
Pedagogisen vapauden kokeminen liittyen omaan ammattitaitoon	<b>Pedagoginen osaaminen</b>
Pedagoginen vapaus: vaikutusmahdollisuus materiaalien valinnoista	
Vahvuudet käytössä omassa työssä	
Kouluttautuminen lisätukena haastavissa tilanteissa.	<b>Kouluttautuminen</b>
Kouluttautumisen tärkeys työssä kehittämisessä.	

Viidennessä vaiheessa teemat kootaan johdonmukaiseksi taulukoksi. Tällöin poimitaan aineistosta lyhyitä katkelmia osoittamaan, millaisiin ilmaisuihin teemat perustuvat. Taulukossa 4 näyte tutkimuksemme yläteemoista, joista muodostimme pääteemat.

### Taulukko 4

*Taulukossa esimerkki tutkimuksen pääteemojen muodostumisesta.*

<b>Yläteemat</b>	<b>Pääteemat</b>
Työyhteisö	<b>Työyhteisön ihmissuhteet</b>
Oppilaat	
Pedagoginen osaaminen	<b>Työn ammatillinen osaaminen</b>
Kouluttautuminen	
Työssä onnistuminen	
Työn rajaaminen	
Kodin ja koulun yhteistyö	

Tulkitsevan analyysin viimeinen vaihe on kirjoittaminen, joka Tökkärin (2018) sekä Laineen (2018) mukaan on tutkimuksen lukijaa ajatellen tärkeä vaihe. Siinä tapahtuu teemoja kokoavaa tulkintaa ja omien tulosten yhdistämistä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, teorioihin sekä käytäntöihin. Siinä yhdistetään myös

omat tulokset aiempaan tutkimukseen, teoriaan ja käytäntöön. Laine (2018) kuitenkin tarkentaa, että ensisijaisen tärkeää on omassa tutkimuksessa esille nousseet tulokset, joita voidaan syventää tai arvioida suhteessa muiden tekemien tulosten avulla. Oman tutkimukseenne kohdalla toimimme Lainetta (2018) ja Tökäriä (2018) mukailten, mutta pidimme kuitenkin mielessä Moilasen ja Rähän (2018) ajatuksen, jossa aineiston analysoinnin lähtökohta on tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt tuotos. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa ei ole löydettävissä yksiselitteistä totuutta tutkittavasti ilmiöstä, vaan se on luonteeltaan tulkinnallista.

#### **4.4 Eettiset ratkaisut**

Tutkimusta tehdessä on pohdittava sen eettisyyttä sekä tarkasteltava sen luotettavuutta. Kiviniemen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen prosessimainen luonne luo oman sävynsä tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Hän tuo esiin tutkijan keskeisen roolin, joka toimii eräänlaisena aineistonkeruuvälineenä, joten hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät tutkimusprosessin edetessä. Tämän perusteella voidaan ajatella, että joku toinen voi kiinnittää ja nostaa esiin tutkimusaineistosta toisenlaisia ulottuvuuksia kuin me omassa raportoinnissamme. Tulkinnat voivat siis olla kiistanalaisia. Kiviniemi (2018) jatkaakin, että tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää myös huomioida tutkijan omia näkökulmia puolueettomasti tuoden kuitenkin esiin oma sävynsä tutkimuksen metodin ja tulkinnallisen kehitysprosessin raportoinnissa. Keskeistä on kuitenkin tuoda esiin tuoreen ja persoonallisen näkökulman löytäminen tutkimuksen raportoinnin perustaksi (Kiviniemi, 2018, 85).

Ennen haastatteluja, hankimme tutkimuksen toteutusta varten tarvittavan tutkimusluvan. Tiedotimme haastateltaville henkilöille tutkimuksen tarkoituksesta sekä haastattelutilanteeseen liittyvistä yksityiskohdista. Etukäteistiedottamisesta muistuttavat myös Lucey ja van Nieuwerburgh (2021). Eettisestä näkökulmasta on tärkeää huomioida informointiin perustuva suostumus sekä luottamuksellisuus.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) (2019) mukaan tutkimus on tehtävä hyvien tieteellisten käytäntöjen edellyttämällä tavoilla eli luotettavasti, rehellisesti, arvostaen sekä vastuuta kantaen. Tutkimustietojen käsittelyn tulee olla luottamuksellista, emmekä luovuta tietoja ulkopuolisille. Tietoja ei tulla käyttämään mihinkään muuhun tarkoitukseen ja salaamme osallistujien henkilökohtaiset tunnistetiedot kuten henkilöiden, paikkojen ja paikkakuntien nimet. Säilytämme keräämämme aineiston tietoturvallisesti Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaan ja aineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä. Ymmärrämme, että haastattelun runko ja suunnitellut kysymykset vaikuttavat luonnollisesti aineistoomme. Käytämme tutkimusraportissamme suoria lainauksia, jotka lisäävät tutkimuksemme avoimuutta ja luotettavuutta. Lainauksista ei kuitenkaan voi tunnistaa haastateltavia, koska olemme pseudonymisoineet henkilöt kirjain-numeroyhdistelmällä.

## **5 LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TYÖHYVINVOINNIN VOIMAVARA- JA KUORMITTA- VUUSTEKIJÖISTÄ**

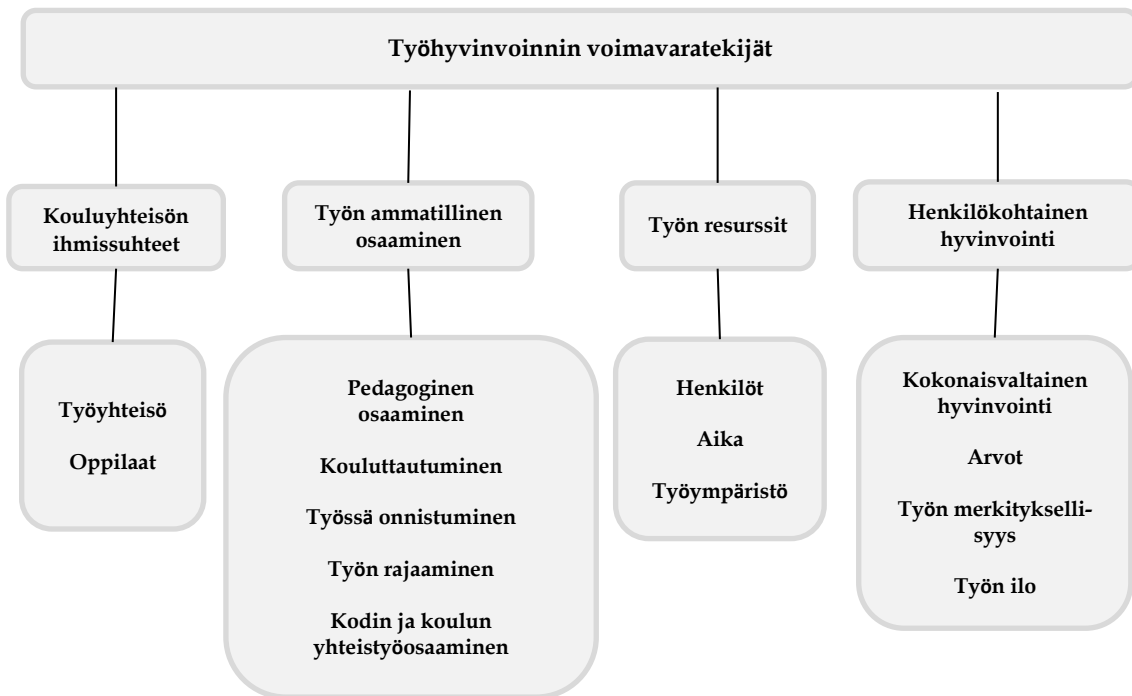
Tämä luku sisältää vastaukset asettamiimme tutkimuskysymyksiin liittyen luokanopettajien kokemuksiin työhyvinvoinnin voimavara- ja kuormittavuustekijöistä. Ensimmäisessä alaluvussa 5.1 esittelemme työhyvinvointia vahvistavia eli voimavaratekijöitä, ja toisessa alaluvussa 5.2 työhyvinvointia heikentäviä eli kuormittavuustekijöitä.

### **5.1 Työhyvinvoinnin voimavaratekijät**

Luokanopettajien työhyvinvointia vahvistavia tekijöitä kuvaaviksi pääteemoiksi tutkimuksessa muodostuivat kouluyhteisön ihmissuhteet, työn ammatillinen osaaminen, työn resurssit sekä henkilökohtainen hyvinvointi. Näistä suurimman osan muodosti luokanopettajan henkilökohtainen hyvinvointi. Seuraavaksi avaamme edellä mainitut pääteemat.

### Kuvio 3

*Työhyvinvoinnin voimavaratekijät.*



Kouluyhteisön ihmissuhteet -pääteema sisältää työhön liittyvät ihmissuhteet ja sitä kuvaa kokemus *työyhteisöstä voimavarana*: “kaiken kaikkineen ne ihmiset on mun mielestä voimavara tässä työssä, sekä lapset että työkaverit, ohjaajat on tärkeässä roolissa, erityisopettaja ja sitten esimiehellä on kanssa merkittävä rooli.” (O6). Lisäksi kouluyhteisön ihmissuhteisiin sisältyvät oppilaat.

Kouluyhteisön ihmissuhteiden vaikutus luokanopettajan työhyvinvointiin on tutkimuksemme mukaan keskeinen. Haastateltavat lukivat työyhteisöönsä kuuluviksi koko laajan koulussa työskentelevän joukon; kollegat, esihenkilön, ohjaajat, erityisopettajat, sihteerin ja oppilaat. Lisäksi eräs haastateltava mainitsi työyhteisöönsä kuuluvan myös siistijät, keittiöhenkilökunnan ja vahtimestarit.

Tuen saamista työkavereilta niin työhön kuin henkilökohtaiseen elämään liittyviin tilanteisiin pidettiin tärkeänä. Kaikkea työhön liittyvää ja työssä eteen tulevan jakamista työyhteisön kesken pidettiin voimavarana. Työyhteisössä viihtymistä ja kohdatuksi tulemistä arvostettiin:

Täällä on hengenheimolaisia, sielun sukulaisia, jonka kanssa ollaan samalla rivillä. Ja pieni asioiden läpikäyminen, niin se on aika iso kauhallinen voimavaroja. Ja sitten kuitenkin ne ihmiset on niin tärkeitä. (O3)

Se, että työkavereiden luokse on kiva mennä ja tavallaan niitten kanssa miettiä ja purkaa sitä väsymystä. [--] Mulle on aina työkaverit ollut semmonen voimavara tai just niinku että sieltä saanu sitä tukea. (O2)

Työhyvinvointia lisääväksi tekijäksi mainittiin myös tasa-arvo niin sukupuolen kuin iän tai kokemuksen ja persoonallisuuden suhteen. Työyhteisön jäsenten erilaisuutta pidettiin rikkautena:

Pitäisi olla sillä lailla tasapuolinen ja tasa-arvoinen, että se lisää sitä työhyvinvointia. Kun ollaan oikeudenmukaisia, tasa-arvoisia, tasapuolisia suhteessa mies-nainen tai sitten ikä tai kokenut tai kokematon tai vahva luonne tai minkälainen luonne hyvinkin. Niin tuota kaikki olisi niinku samalla viivalla. (O4)

Kollegojen välisiä suhteita ja vertaistukea pidettiin tärkeinä elämän ilojen ja surujen sekä työn onnistumisten, että haasteiden hetkissä. Suureksi voimavaraksi mainittiin myös kyky nauraa yhdessä ikäville asioille:

Työyhteisön kannattelevaisuus tai se, että kuinka se vertaistuki löytyy sieltä. Ja että kaikki on samassa suossa tavallaan. Se on valtava voimavara, että osataan nauraa niille ikäville asioille. Käännetään se huumorin avulla voimavaraksi tavallaan. (O4)

Jos tulee joku haaste, niin kyllä sitä helposti kääntyy siihen työyhteisön puoleen, ja tavallaan ei jää yksin sen asian kanssa. Se on kyllä iso, iso apu. (O5)

Se, mitenkä asetutaan toisten tueksi tai sitten osataan ja uskalletaan pyytää myös apua. Kun on ollu semmosia jollaki lailla kuormittavia tai tiukkoja paikkoja, niin usein se toisen aikuisen tuki. Se on voinu olla se ohjaaja tai se on voinu olla kollega tai erkka tai esimies. Niin se on auttanu siitä notkelmapaikasta yli. (O6)

Kollegoiden tuki haastavissa tilanteissa oli tärkeää, mutta myös esihenkilöltä saatavaa tukea kiiteltiin: "se, että esimies on semmoinen henkilö, jonka mä koen, että luottaa ja tavallaan uskoo siihen juttuun, mitä tehdään tai mitä mä teen ja on helposti lähestyttävä, niin se on kyllä iso, iso voimavara" (O5). Erityisesti kiiteltiin tuesta, huomaavaisuudesta sekä lähestyttävyydestä. Esihenkilön odotettiin olevan läsnä ja luottavan työntekijöihinsä. Eräs haastateltava mainitsi erik-



seen ohjaajan luokanopettajan jaksamisen parhaana tukijana. Puolet haastateltavista koki oppilaiden vaikuttavan työhyvinvointiinsa: ” Se, että millanen se luokka on, niin se on ehkä sellanen joko syövä tai sitten niinku antava.” (O2). Oppilaiden vuoksi ja heidän kanssaan tehdään työtä.

Toinen pääteema on työn ammatillinen osaaminen ja siihen sisältyy useita eri yläteemoja; pedagoginen osaaminen, kouluttautuminen, työssä onnistuminen, työn rajaaminen sekä kodin ja koulun yhteistyö. Tätä pääteemaa kuvaa kokemus *omasta ammattitaidosta*: ”kun tulee semmonen, että on osittain suunnitellut, mutta sitten päättääkin tehdä jollain toisella tavalla. Ja sitten siitä tulee tosi kiva. Itsekin innostuu ja oppilaat innostuu. Kun tuollaisia tulee ja tietää, että on tavallaan sen verran sitä ammattitaitoa.” (O1).

Pedagoginen osaaminen sisältää työhön liittyvän pedagogisen vapauden, joka antaa mahdollisuuden vaikuttaa käytettäviin materiaaleihin ja työn sisältöön. Lisäksi pedagoginen vapaus tuo viihtyvyyttä ja pitää yllä voimavaroja opettajan työssä: ”opettajan työ on kuitenkin suhteellisen vapaata, että saan itse tavallaan suunnitella sen” (O4). Vapaus suunnittelussa ja joustavuus toteutuksen suhteen innostavat ja kertovat ammattitaidosta:

Ja se, että työhyvinvointiin vaikuttaa tietysti se, että meiltä kysytään oppituntimääriä. Me saadaan toivoa, minkä määrän me halutaan oppitunteja tai vähän rajata sitä, että mihinkä me halutaan, mitä oppiaineita me halutaan tai halutaanko me luopua jostakin oppiaineesta. Ja sitten arjessa on nää, että mulla on siellä pöydällä ne kirjat, jotka mä oon itse toivonut sille ryhmälle. (O3)

Iloa oman opetustyylin löytämisestä koettiin ja itselle luodut rutiinit antoivat voimavaroja: ”itselle on tosi tärkeää ne rutiinit. Että tavallaan on löytynyt semmonen niinku oma tyyli tehdä.” (O5). Omien vahvuuksien käyttäminen työssä toi iloa ja antoi onnistumisen kokemuksia: ”että saat profiloitua täällä työpaikalla semmoiseen, mitkä on omia vahvuuksia. Siihen on ollut mahdollisuus ja ne on niin luontevia, ne on niin omia juttuja” (O3). Lisäksi osa opettajista tunnisti omia henkilökohtaisia vahvuuksiaan eri oppiaineisiin liittyen.

Opettaminen on kokonaisvaltaista, sillä kaikki vaikuttaa kaikkeen. Henkilökohtainen elämä tulee töihin mukaan ja päinvastoin. Eräs haastateltavista korosti, että edellä mainitusta huolimatta on tärkeää muistaa ammatillisuus ja pitää suurimmat tunnekuohut taka-alalla oppilaiden koulupäivän ajan.

Kouluttautuminen antoi opettajalle mahdollisuuksia oppia uutta ja toi selviytymiskeinoja kouluarkeen. Lisäksi itsensä jatkuva kehittäminen koettiin tärkeänä. Yksi haastateltava koki merkittävänä työyhteisön kehittämisen yhdessä, vahvistaen koulun toimintakulttuuria ja antaen työhön ammattitaitoa, luoden pitkän aikavälin tavoitteen - vision, johon jokainen voi omalla panoksellaan vaikuttaa:

Kyllä mä koin sitten sen, että mä olin koulutuksessakin liittyen tämmöiseen positiiviseen ajattelumaailmaan, niin kyllä sekin auttoi. Se toi ehkä sellasta, niinku keinoja mitä sen luokan kanssa voisi tehdä. (O2)

Valmiiksi ei tulla, mutta saada pyrkiä kehittymään parhaaksi itsekseen. (O3)

Voimavarana on semmoinen työyhteisö, joka haluaa kehittyä ja kehittää itseään ja sitä kautta tulisi semmonen tietynlainen visio, sellasta ammattitaitoisuutta sillekin puolelle. Aika vähän koulussa mun mielestä puhutaan näistä asioista. Se toisi ehkä varmaan lisää semmosta, vaikuttaisi varmasti voimavaroihin myös. [--] Ehkä myös se, että ite on osa niinkun sitä ratkaisua. (O5)

Työssä onnistumiset koettiin voimaannuttavina. Kokemukset omasta ammattitaidosta erilaisissa työssä eteen tulevissa, haastavissakin tilanteissa antoivat varmuutta ja uskoa niistä selviytymiseen. Kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi:

Se ammattitaito ja ammattiylpeys on jotenkin iso voimavara. Samoin haastavissa tilanteissa vanhempien kanssa, jos tulee semmosia kyseenalaistavia tai hyökkäviä tilanteita vanhempien kanssa, niin sitten me ei voida mennä ihmisinä sen ammattitaidon taakse sinänsä, vaan se on osa ja tietyllä lailla suoja. (O6)

Oppilaiden oppimisen ilon näkemistä pidettiin voimavarana ja työhyvinvointia vahvistavana tekijänä. Myös oman opetustyylin löytämisestä sekä työn suunnittelun taidosta iloittiin:

Jos mennään siihen itse työhön, joka löytyy luokista, niin totta kai se, että sä näet sen oman työn tuloksen sinne aika nopeasti. Se on tietysti suuri voimavara, että sä näet niitten lasten naamasta, mistä ne tykkää ja myöskin, että saadaan sitä tulosta aikaan. (O4)

Itselle on tosi tärkeää ne rutiinit, että tavallaan on löytynyt semmonen oma tyyli tehdä. Mä esimerkiksi tykkään jäädä töiden jälkeen, jos mulla on päivä takana, niin mä jään sitten työpaikalle vielä valmistamaan seuraavaa päivää. Tai tekemään jotain siihen työpäivään liittyvää, tarkastamaan juttuja. [--] Sitten on seuraavana päivänä niinkun valmis. (O5)

Positiivista palautetta koettiin saatavan harvoin, mutta sitä pidettiin merkityksellisenä. Palautteen saaminen antoi uskoa omiin kykyihin ja kantoi haasteiden keskellä. Se auttoi myös näkemään asioiden hyviä puolia ja antamaan itselle kiitosta hyvästä työstä, kuten ”se, että ajattelee, että tää meni oikeastaan aika hyvin tää tunti ja kaikki oli hyvällä mielellä” (O6).

Jos on saanut paljon positiivista palautetta, niin sitten se vaikuttaa siihen, että alkaa uskoa itsekin, että ehkä mä nyt osaan tämän työni ja muuta. Sitten se auttaa siten jaksamaan, kun tulee haasteita. (O1)

Toki se sellanen, kun palautetta tulee aika harvoin, niin sillä on iso merkitys. Jos sitä joskus huoltajalta tai työkavereilta tai esimieheltä saa, se semmonen reflektointi on tärkeää.” (O6).

Työn rajaaminen tuli esiin useammassa haastattelussa. Työn ja vapaa-ajan erottaminen koettiin osin vaikeaksi ja sitä kuvattiinkin tasapainotteluna. Haasteita kohdatessa pidettiin tärkeänä osata erottaa työminä omasta itsestä, jolloin vapaalla ollessa pystyi irrottautumaan ja lepäämään. Tällöin työhön palatessa oli valmiimpi jatkamaan työn tekoa ja haasteiden ratkomista uusin voimin. Ikäviä asioita pitäisi pystyä käsittelemään ammattimaisesti siten, ”että varsinkin haasteissa ei kuitenkaan anna sen mennä ihon alle”, kuten (O5) eräs haastateltava kertoi.

Kyllä mä yritän välillä, että tämä on nyt sitten vaan työ. Mutta mä rakastan tätä työtä, niin en voi sanoa rehellisesti, että vain työ. [--] Niin mä en oikein tiedä, että kumpi mua vie, se mun yksityiselämäkö vie mun työtä vai mun työ vie mun yksityiselämää. (O3)

Ne rutiinit ja semmonen oma arki ja rytmi on tärkeätä, että on olemassa semmonen työminä ja se kohtaa ne haasteet. Mutta sitten on myös se muu elämä. (O5)

Se tasapaino, että oon pystynyt sanottamaan sen missä se raja menee, että koska mä rupean kuormittumaan liikaa. (O4)

Työn rajaamisen taito auttaa työhyvinvoinnin ylläpitämisessä. Osa on kyennyt tekemään rajan tähän siten, ettei kotona katso Wilmaa eikä huoltajille ole annettu luokanopettajan puhelinnumeroa: ”itelle on tehnyt selkeen rajan siinä, että kun työpaikan ovi menee kiinni, niin mä en oo tavoitettavissa tietyllä tavalla. En lue Wilmaa eikä vanhemmilla oo mun puhelinnumeroa. Sitten seuraavana aamuna homma jatkuu.” (O5).

Tauot koettiin tärkeinä hengähdyshetkinä hektisessä ja yksinäisessä työssä. Aikuiskontakteja kaivattiin intensiivisen tuntityöskentelyn ja valvontojen lomaan: ”kyllähän ne tauot on ihan hirveän tärkeitä. Sitä kaipaa toisten kanssa tuonne. Kyllä mä pidän tauoista huolen, että mä en jää tänne luokkaan.” (O1).

Kodin ja koulun yhteistyöosaaminen antaa ja ylläpitää voimavaroja, mikäli suhteet huoltajien kanssa ovat toimivat. Yhteistyö koettiin merkityksellisenä, kun siinä ajateltiin oppilaan parasta ja yhdessä tuettiin ja vietiin oppilasta eteenpäin elämässä: ”Silloin, kun me ollaan samalla viivalla, tukemassa ja viemässä tätä lasta eteenpäin, niin se on myös erittäin merkityksellistä.” (O3). Toimivaa kommunikointia kiiteltiin ja sitä pidettiin voimavarana ja siten työhyvinvointia vahvistavana tekijänä.

Kolmantena pääteemana on työn resurssit sisältäen henkilöt, ajan sekä työympäristön. Pääteemaa kuvaa kokemus *toimivasta työympäristöstä*: ”sitten semmoiset hyvät olosuhteet kaikella tavalla, fyysisesti ja psyykkisesti. Elikkä, että onko hyvä ilma tai onko riittävä luokkatila, minkälainen luokkakoko on oppilasmäärältään ja onko minkälaista oppilasainesta.” (O1).

Henkilöresurssilla tarkoitettiin aineistossa ohjaajia ja resurssiopettajia. Heidän merkityksensä työhyvinvointiin oli tärkeä, sillä työtä ja vastuuta pystyi heidän läsnä ollessa jakamaan toisen aikuisen kanssa ja se vaikutti riittävyyden tunteeseen. Eräs haastateltava kertoi tämän vaikuttavan työssä viihtymiseen sen tuoman vaihtelevuuden vuoksi:

Sitten sekin, että on toki tietysti resurssit, ohjaajat, muut opettajat, ketkä tulee luokkaan. Että tietää, et siinä on toinenkin aikuinen, että pystyy sitten esimerkiksi osa tekemään käytävällä jotakin, niin siinä pystyy vahtia. Toinen katsoo täällä ja toinen siellä. Parhaimmillaan joskus saattaa olla jopa niin, että jos on opettaja, joka pitää enemmän sen tunnin ja mä

oon siinä sitten apuna, niin sekä on ollut ihan kivaa vaihtelua. Se on mukava ja yleensäkin semmoinen yhdessä opettaminen. (O1)

Toinen haastateltava korosti verkostojen merkitystä työhyvinvointiin. Opettajalla tulisi olla selkeä polku, joka ohjaa oikean auttajan luo oppilaiden asioissa, yksin ei kenenkään pitäisi joutua selviytymään vaikeissa tilanteissa. Liittoon kuuluvia tukee myös ammattiliiton edustajat muun muassa juridisissa asioissa, kaikesta ei opettajankaan tarvitse selviytyä yksinään:

Ja sitten siellä on kaikki ne mun apuverkostot. Niin mä haluaisin, että ihmiset enemmän uskaltaisi olla tietoisia siitä, että ei tarvitse yksin selviytyä, vaan niinku se, että ajatuskartan-omaisesti tietää, että ketä mulla on, ketkä mua tukee, mihin mä voin ottaa yhteyttä. Eikä niin, että mun pitää vaan tässä selviytyä. (O3)

Ajan riittäminen opetukseen nousi esille yhdessä haastattelussa. Erityisesti alkuopetuksessa aikaa koettiin olevan enemmän ja siten rauhaa tehdä opetustyötä eli työtä, josta tykkää: "nyt kun mä oon ekaluokalla tosiaan, niin sitten kuitenkin näiden kanssa on ehkä enemmän aikaa." (O2).

Työympäristö -yläteema sisältää työtilat sekä terveellisen sisäilman. Tilat eli opetusympäristö, jossa työskennellään voi tuoda voimavaroja, mikäli se on laadukas, tasokas ja ajanmukaisen välineistön sisältävä: "tietenkin sitten on myötä ympäristö, [--] niin ehkä myös se ympäristö on semmoinen voimavara" (O2). Eräs haastateltava korosti ergonomian merkitystä. Hyvät työolosuhteet niin fyysisesti kuin psyykkisesti ovat tärkeitä tekijöitä työhyvinvointiin liittyen. Sisäilman laatu, riittävän kokoinen luokkatila luokan oppilasmäärään nähden, sekä oppilasaineksen laatu muiden muassa vaikuttavat työolosuhteisiin ja sitä kautta voimavarojen riittävyteen. Teknologian olemassaolo ja laitteiden toimivuus edistävät työhyvinvointia: "Tää talo on aina tavallaan varustukseltaan päivitetty ajanmukaiseksi. Se on ainakin mulle merkinnyt tosi paljon." (O3).

Neljäs pääteema - henkilökohtainen hyvinvointi - koostuu neljästä yläteemasta, jotka ovat kokonaisvaltainen hyvinvointi, arvot, työn merkityksellisyys sekä työn ilo. Tätä pääteemaa kuvaa kokemus *omasta hyvinvoinnista huolehtimisesta*: "se semmonen oma fyysinen ja psyykinen hyvinvointi. Mä paljon uskon levon ja

unen ja ravinnon ja liikunnan nimiin, että siellä luokassa olisi mahdollisimman hyvinvoiva aikuinen.” (O6).

Luokanopettajan kokonaisvaltainen hyvinvointi koostuu tasapainon löytämisestä oman elämän eri alueiden välillä. Siihen vaikuttavat säännöllinen yöuni, hyvä ruoka töissä ja kotona, liikunta ja terveys eli perustarpeista huolehtiminen. Lisäksi tasapainon löytämiseksi olisi tärkeää löytää työlle vastapainoa vapaa-ajan harrastuksista tai muusta mieleisestä tekemisestä, josta voi nauttia. Myös sen hyväksyminen ja oivaltaminen, että tasapainottelua on tehtävä jatkuvasti, lisää hyvinvointia:

Kyllä ne kaikki voimavarat kantaa, oli se sitten oma usko ja harrastukset. Sitten se, että perheen kanssa on saanu olla rauhassa, niin sekin tuo sitä (hyvinvointia). ja sitten toisaalta hyvä ilmapiiri töissä. Kyllä ne kaikki kantaa. Mä oon aika kokonaisvaltainen, että kaikki vaikuttaa kaikkeen, huomaan sen. (O2)

Siinä mä tasapainottelen koko ajan. Itse asiassa mä pyrin vieläkin parempaan koko ajan tässä näin. Niin paljon se (hyvinvointi) merkitsee. Sehän on kaikki kaikessa itse asiassa. Elikkä niinku työhyvinvointi ja kaikki hyvinvointi, myöskin kotona ja harrastuksissa. Ja niinku kaikki liittyy kaikkeen. (O4)

On tärkeätä, että sille työlle on vastapainoja olemassa. Että on jotain ihan muuta mitä tekee, ettei oo pelkästään tuo työ ja sitten jotenkin on lepo vaan. Että on jotain muuta mistä nauttii. [--] Ehkä jotenkin sen hyväksyminen ja oivaltaminen, että se on semmosta jatkuvaa tasapainon hakemista. Ei oo sellasta pysyvää tilaa, että se muokkautuu. Jos eilen oli sadepäivä niin se vaan meinaa vetää vaakatasoon. Niin sit ajatella, et huomenna on uusi päivä. (O6)

Kun itsellä on hyvä olo ja kotona perheessä on kaikki hyvin, voi hyvissä voimissa mennä töihin. Nämä kaikki toimivat kantavina voimina. Virkistäytyminen ja palautuminen työstä itselle sopivin keinoin on tärkeää yksilön hyvinvoinnin kannalta:

Heti ekana tuli mieleen se oma elämänhallinta ja tavallaan perhe. Sitten se oma hyvinvointi. Jos itellä on hyvä olla ja kotona kaikki toimii, niin sitten on myös hyvä olla ja mennä töihin. (O5)

Sitten tietysti pitää olla muutakin elämää kun se työ, niin sitten jaksaa. Odottaa joitakin asioita, jotka on semmoisia mukavia juttuja. Sitten niitten avulla jaksaa ne epämuukavamatkin asiat. (O1)

Arvot, asenne elämään sekä positiivisuus nousivat aineistossa esiin merkittävänä työhyvinvointia vahvistavina tekijöinä. Vaikeuksien keskellä, haastavan luokan kanssa oma usko auttoi taistelemaan ja löytämään rakkauden oppilaita kohtaan uudelleen: ”mun usko toi mut siihen, että mä lähdin tosissani työstämään sitä. Täytyy sanoa, että mä huomasin, miten se kantoi ja auttoi mua.” (O2). Eräs haastateltava koki tärkeänä auttamisen sekä ”positiivisen jäljen jättämisen” kohdatessa toisia ihmisiä. Positiivista ajattelua ylipäätään pidettiin kannatettava tapana, sillä se mihin katsoo, se kasvaa. Valinnan voi tehdä joka päivä uudelleen ja valinnan kanssa on oltava tarkkana, koska se seuraa mukana koko päivän. Työhyvinvointia voi olla rakentamassa positiivisella tavalla ja asennoitua asioihin siten, että saa voimia eikä menetä niitä:

Kyllä se on se oma arvomaailma ja semmonen tietty mentaliteetti, että onko se oma elämän ja asenne semmonen, että sä kohtaat ne ihmiset ja oppilaat sillä tavalla, että voi jättää positiivisen jäljen ja auttaa. (O5)

Me oikeastaan joka päivä itse päätetään, että ollaanko me hyvällä päällä vai huonolla päällä. Kannattaa tarkkaan miettiä kumman valkkaa, koska se seuraa sitten mukana. Ja kyllä kannattaa ruokkia sitä hyvää. (O3)

Ehkä just se, että mihin katsoo, niin se ruokkii sitä hyvinvointia. Samoin ehkä työyhteisössä, että miettiikö, et tuossa on ongelma ja tuossa on ongelma, vai sitten sitä, että nää ja nää asiat on kaikki hyvin. (O6)

Työn merkityksellisyys eli työn kokeminen tärkeänä tuo yksilölle voimavaroja. Eräs haastateltava nosti esille sen, että työhyvinvointi ei ole vain sitä mitä yksilö kokee, vaan sitä voi itse rakentaa ja tehdä hyväksi toisille:

Ja sitten sitä kouluuyhteisöä ja miten sä rakennat sitä työhyvinvointia siellä, niinku sun persoonalla, teoilla, sanoilla ja eleillä, koska mun mielestä se työhyvinvointi on vähän semmonen, ehkä se ei ole vaan pelkästään jotain, mitä itse niinku kokee, vaan myös mitä itse rakentaa. Mulle se merkitsee myös sitä, että saa niinku ite vaikuttaa siihen tai miten mä voin rakentaa sitä. (O5)

Kohtaamiset lasten kanssa kiireenkin keskellä nostettiin esille merkittävänä tekijöinä, samoin oppilaiden oppimisen ilon näkeminen. Kokemus vaikutusmah-

dollisuuksista koettiin voimavarana. Eräs haastateltava painotti työn yhteiskunnallista merkitystä ja kertoikin sanovansa oppilaille, että "kun opit tulemaan toisten kanssa toimeen ja hoitamaan hommas, niin sä pärjää elämässä" (O6).

Haastateltavat kokivat työn iloa ja onnen tunteita mielekkästä työstä. Nämä tunnekokemukset lisäsivät opettajien voimavaroja: "tavallaan mä koen niin omanani tämän työn ja mä tykkään niin paljon tästä työstä. Oon saanu tehdä koko työuran semmosta työtä, mitä mä todella haluan ja tykkään tehdä. Se tuo mulle tosi paljon voimavaroja." (O3).

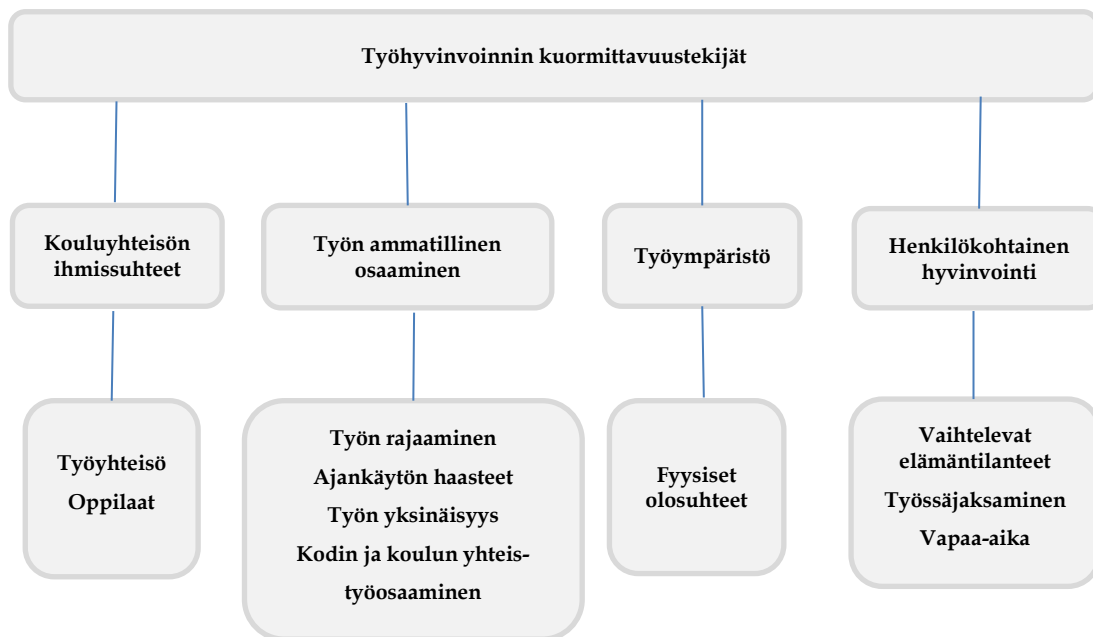
## **5.2 Työhyvinvoinnin kuormittavuustekijät**

Luokanopettajien työhyvinvoinnin kuormittavuustekijät jakautuivat neljän osakkeen alle, joita ovat kouluyhteisön ihmissuhteet, työn ammatillinen osaaminen, työympäristö sekä henkilökohtainen hyvinvointi. Nämä yläteemat olivat yhtä lukuun ottamatta samat kuin työhyvinvoinnin voimavaratekijöissä. Työympäristö -yläteeman tilalla voimavarojen puolella on työn resurssit -yläteema. Huomio on, että samat asiat voivat vahvistaa työntekijän työhyvinvointia, mutta myös heikentää niitä.



## Kuvio 4

*Työhyvinvoinnin kuormittavuustekijät.*



Ensimmäinen pääteema muodostui kouluyhteisön ihmissuhteista ja tätä kuvaa kokemus *työhyvinvointia heikentävistä tekijöistä*: “semmoiset voimaa vievät ihmiset ympärillä. On se sitten oppilaita tai henkilökunnan jäseniä.” (O1).

Kouluyhteisössä vaikuttavia kuormittavuustekijöitä olivat haastateltavien mukaan työpaikan ihmissuhteet, joihin sisältyvät kaikki koulussa työskentelevät henkilöt niin kollegat, esihenkilöt kuin oppilaatkin. Ristiriidat tai työyhteisön erilainen linja toimia tilanteissa aiheuttivat kuormitusta opettajalle. Vastuutehtävien laiminlyöminen aiheutti harmitusta ja nakersi voimavaroja pitkässä juoksussa:

Jos on ristiriitoja työpaikalla tai jos jotenkin on se työyhteisön linja jotenkin hyvin erilainen, kun se oma. (O6)

Totta kai sitten käytännön arjessa, meillä on tietyt vastualueet, mistä jotkut opettajat huolehtii enemmän ja sitten kun näkee, että osa ei välitä niistä yhteisesti sovituista asioista. [...] Se on sellainen arjen ikävä, ikävä asia. (O3)

Ihmissuhteissa tapahtuneet ikävät hetket voivat jäädä vaivaamaan mieltä pitkäksi aikaa, niistä voi olla vaikea irrottautua ja löytää rauha sen kanssa, miten olisi itse ehkä voinut toimia toisin:

Oli nyt sitten kotona tai töissä ongelmia, niin kyllä ne vaikuttaa (työhyvinvointiin). Musta tuntuu, että ne on mulle aika iso sellanen ihmissuhteiden tuoma asia, että jää vaivaamaan ja mä mietin kauheesti mitä mä tein ja miten mä voisin tehdä toisin. (O2)

Kollegojen kesken kemioiden törmätessä tai "jos ei työkaverin kanssa synkkaa" (O2), voidaan tuntea kuormitusta. Esihenkilöltä saatavan ajan riittämättömyys koettiin työhyvinvointia uhkaavana tekijänä: "mä oon pyytännyt, että voitaisiinko pitää palaveri [--] esihenkilö on sanonut, ettei hänellä ole siihen aikaa. [--] niin oikeasti se esihenkilön aikapula, se on ihan konkreettinen" (O3). Mikäli koettiin tarvetta toimia esihenkilöä miellyttäen, oltiin jälleen uupumuksen tiellä. Samoin, jos tunnettiin epäluottamusta esihenkilön taholta.

Haastateltavien joukosta yksi opettaja koki oppilasaineksen olleen erittäin haastavaa ja kertoi tunteneensa olonsa uhatuksi: "mä jopa koin itseni heidän puoleltaan kiusatuksi. [...] välillä jännitin ja pelkäsin mennä luokkaan" (O2). Pitkään jatkuneessa haasteellisessa tilanteessa, joka ei ottanut ratketakseen, haastateltava koki uupuneensa ja työhyvinvointinsa heikenneen: "Se yks luokka oli semmonen, joka oli mun elämässä ensimmäinen vaikea. Sitten se tuli, että mitä mä teen. Tavallaan ehkä se sellainen, missä heikkeni paljon." (O2).

Toinen pääteema - työn ammatillinen osaaminen - muodostui useammasta yläteemasta. Näitä ovat työn rajaaminen, ajankäytön haasteet, työn yksinäisyys sekä kodin ja koulun yhteistyöosaaminen. Pääteemaa kuvaa kokemus *työn kuormituksesta*: "aika nopeesti semmonen kuormituksen määrä ja mun mielestä se liittyy toisaalta siihen pystyvyyteen. Jos on sellanen olo, että se mitä multa vaaditaan, niin sitten se mun resurssi ei riitä siihen, niin se vie voimavaroja." (O6).

Työn ammatillista osaamista haastoi esimerkiksi työn rajaaminen. Sitä pohdittiin muun muassa siten, että millaisia asioita henkilökohtaisesta elämästään tuo työpaikalle muiden tietoon ja mitkä asiat ylipäättään kuuluvat työyhteisölle.

Rajaamista oman itsenä olemisen sekä opettajan roolin välillä mielti myös eräs haastateltava:

Jotenkin ne on liittynyt toisaalta haastavimmat vaiheet semmoiseen, että kun on aloittanut uutta, ja toki siihen liittyy myös intoa ja iloa, mutta sitten toisaalta kuitenkin sun pitää lunnastaa se oma paikka, niin se on vähän sellainen kahtalainen tilanne. Kun ajattelee monesti, että on tärkeitä, kun tätä työtä tehdään persoonalla, on tosi tärkeää olla oma itsensä, mutta mihin rajaan asti päästää sen. (O6)

Töiden kasautuminen ja sen aiheuttama kuormitus, tai liian vaativan työn tekeminen nähtiin voimavaroja heikentävinä tekijöinä. Ajan kulumista muuhun kuin itse opetustyöhön harmiteltiin. Samoin seuraavaan työpäivään valmistautumattomuus koettiin stressaavana ja uuvuttavana: ”jos ne (työt) ei ole järjestyksessä tai mä en saa sitä pinkkaa pienemmäksi, niin sitten se niinku kasaantuu. Niin se on se iso tekijä, mikä heikentää.” (O5).

Taukojen eli hengähdyshetkien tarpeellisuus nousi esiin, sillä jos koko päivän on kiinni erilaisissa työtehtävissä, päivästä tulee erittäin raskas. Lisäksi kiire ja sen myötä töiden kasaantuminen aiheutti stressiä. Aineistossa esiintyvät haastateltavat tekivät kukin työtään suuremmissa osin yksin ja sen osa opettajista koki raskaana. Oma ammattitaitoaankin eräs haastateltava oli kyseenalaistanut, kun ei ollut ketään, jolta saada palautetta:

Mä huomasin et semmonen kiire on pahin vihollinen tai sä et oo valmis, vaikka seuraavana päivänä, jos et oo ehtiny tehdä tätä prosessia. Ja sitten tulee seuraava päivä ja se ympän tunti ja mä en tiedä mitä me tehdään. Sitte tulee sellanen stressi. Työpaikalla just tää kiire ja semmonen tunne, että ei ole semmosessa rytmissä ja vähän jää jälkeen koko ajan asioista tai muuta, niin se vaikuttaa kyllä tosi paljon. Kyllä se niinku väsyttää ja vaikuttaa jaksamiseen. (O5)

Wilma-viestittely huoltajien kanssa koettiin erittäin raskaana, jos se ei pysynyt asiallisena. Eräs haastateltava kuvasi tätä seuraavasti:

Vanhempiin päin pitää olla niin valtavan täydellinen jotenkin ja se rupesi mua kuormittamaan. Piti koko ajan pelätä, että mitä siellä Wilmassa nyt on. Samoin sitten on huomattu, että Wilma kuormittaa myös niitä vanhempia, että pitää pelätä mitä sieltä koulusta nyt tulee. Sitten meille on kuitenkin sanottu, että pitää niinku sitä Wilmaa käyttää ja viestiä mahdollisimman herkästi sinne koteihin. Tää on mun käsitys, että niin paljon hyvää kun siinä Wilmassa onkin, niin siinä on myös hirvittävän paljon huonoa, just tästä syystä, että se kuormittaa. (O4)

Jos on vanhempien kanssa sitä epäluottamusta, jos tulee niitä Wilma-viestejä koko ajan, semmoisia kriittisiä Wilma-viestejä. (O4)

Kolmantena pääteemana oli työympäristö, joka sisältää fyysiset olosuhteet. Pääteemaa kuvaa kokemus *sisäilmaongelmista*: ”No ehkä ne meillä on sisätilat. En nyt koe, että mulla olisi allergiaa tai muuta sisätilaoiretta, mutta se on aika iso ongelma. Se on ehkä sellainen heikentävä, että vähän niinku jännittää itsekin, että saako tässä jonkun sitten.” (O2).

Fyysiset olosuhteet, kuten sisäilmaongelmat, nousivat suurena huolena esiin haastateltavilta: ”mä puhun tästä ilmanlaadusta ja mattojen laadusta, mikä nyt kuormittaa” (O3). Osalla oli omakohtaisia kokemuksia erilaisista oireiluista, osa oli huolissaan kollegoiden tai omasta puolesta, jos sairastuukin vielä tulevaisuudessa. Tämä koettiin suurena kuormittavuustekijänä:

Ja ne kollegat, jolla on äänen kanssa ongelmia, niin se on psyykkisesti erittäin kuormittavaa. Että niinku se tieto siitä tai ajatus siitä, että pääsenkö mä koskaan tai pystynkö mä palaamaan. Oonko mä päivän töissä ja niin edelleen. Eli kyllä se on työhyvinvointiasia. (O3)

Neljäs pääteema työhyvinvointia heikentävissä eli kuormittavuustekijöissä oli henkilökohtainen hyvinvointi ja se koostettiin kolmesta yläteemasta, jotka ovat vaihtelevat elämäntilanteet, työssäjaksaminen sekä vapaa-aika. Tätä pääteemaa kuvaa kokemus *oman elämän haasteiden vaikutuksesta voimavaroihin*: ”jos itsellä ei henkilökohtaisesti elämässä vaikka ole niinku asiat hyvin tai tämmöiset perusjutut, niinku mä sanoin uni, ravinto, niin kyllä se näkyy sitten siellä töissä.” (O5).

Elämässä vastaan tulevien erilaisten elämäntilanteiden ja kriisien nähtiin vaikuttavan sekä hyvinvointiin että sitä kautta myös työhön. Muita työssäjaksamista kuormittavia tekijöitä voivat olla muun muassa perustarpeiden laiminlyöminen, sairastumiset, fyysiset ja psyykkiset kuormitukset työssä tai kotona sekä työn imu, jonka liiallinen vauhti onkin huomaamatta kääntänyt energiaa väkiksi voimaksi. Tällaiset erilaiset kuormittavat kehät imevät voimavaroja ja niistä on hankala yksinään päästä irti:

Jos on semmosia aikakausia vaikka, että ei ole intohimoa sitä työtä kohtaan tai ei kiinnosta niin sanotusti eikä aina totta kai voikaan kiinnostaa, mutta kyllä se myös heikentää niitä voimavaroja mun mielestä. (O5)

Oon sellanen, että mä meen ja tajuan ehkä jälkeenpäin sen, että nyt on ollu vaikeeta ja se, että mikä se on ollu se aihe siihen, että miksi se on ollu vaikeeta. Jotenkin tuntuu, että sitä porskuttaa välillä, vaikka voimavarat on loppu tai ei saa niihin mitään tukea” (O2).

”Hirveän äkkiä se kehä alkaa pyöriä myös ehkä sinne negatiiviseen suuntaan, jos ne kasaantuu ne semmoset haastavat asiat jotenkin monelta taholta fyysisessä ja psyykkisessä ympäristössä sekä niinku vapaa-ajalla että sitten työssä.” (O6).

Yksittäisenä isona työhyvinvointia laskevana tekijänä mainittiin stressi: ”Stressi saattaa jossakin kohtaa olla vielä suurempi syy sille, että sairastuu. Ja menee pasmat sekaisin ja sä et ole ollenkaan oma itses, niin se stressi on niin voimakas.” (O4). Sen vaikutus alkaa salakavalasti ja voi aiheuttaa monenlaisia oireita, jolloin siihen on alkuun vaikea puuttua. Epävarmuus työn jatkuvuudesta ja seuraavan vuoden työpaikasta heikensi haastateltavien työhyvinvointia. Oli kyseessä sitten vasta-aloittanut opettaja tai sairastelujen vuoksi epävarmuudessa elävä työntekijä:

Menneisyydestä yks asia, mikä vaikka heikensi työhyvinvointia tai sellasta oloa työpaikalla, niin jos ei ollu pysyvää virkaa tai oli vähän niinku et missäs ens syksynä ollaan, joka on aika yleistä opettajille alkuvaiheessa. Se loi aina sellasta tiettyä epävarmuutta, joka johti siihen, et ei pystyny keskittymään siihen työhön, ku ei saanu työrauhaa. (O5)

Haastateltavat kertoivat vapaa-aikaan liittyviä työhyvinvointia kuormittavia tekijöitä, jotka liittyivät perheeseen ja harrastuksiin. Opettajilla oli kokemuksia siitä, että pikkulapsivaihe aiheutti väsymystä, jolloin voimavarat heikkenivät ja palautuminen työstä hidastui. He toivat lisäksi esiin sen, että kun kotioloissa tulee riitoja, niin ne vaikuttivat työntekoon ja muiden kohtaamiseen: ”Mullakin on isot lapset, niin niitten kanssa jotakin kärhämää tai muuta, niin kyllä se vaikuttaa tännekin sitten heti” (O2). Harrastuksista nostettiin esiin niiden voimavaroja antavan puolen lisäksi voimia vievä puoli: ”Tavallaan sitten ne harrastukset on myös voimavaroja syöviä. Että, kun koko ajan antaakin itsestensä.” (O2). Innostuessaan ja paljon harrastaessaan saattoi käydä huomaamatta niin, että uuvahi myös mukavan harrastuksen vuoksi ja hyvinvointi heikkeni.

## 6 POHDINTA

Esittelemme tässä luvussa tutkimuksemme johtopäätökset ja tarkastelemme niitä aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen peilaten. Työhyvinvoinnin voimavara- ja kuormittavuustekijöistä löytyi yhteneväisyyksiä, joten käymme ne läpi rinnakkain. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla oli voimavarojen merkityksestä työhyvinvoinnilleen. Tutkimme asiaa työhyvinvointia vahvistavien ja heikentävien tekijöiden kautta. Näitä vahvistavia tekijöitä eli voimavaroja luokanopettajat tunnustivat runsaasti. Keskeisenä tuloksena tutkimuksessamme voidaan pitää sitä, että samat tekijät voivat olla työhyvinvoinnin kokemuksia vahvistavia tai niitä heikentäviä. Kokemuksiin vaikuttivat opettajien yksilölliset voimavarat sekä ympäristön muut tekijät (Chan ym., 2023).

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että kouluuyhteisön merkittävänä voimavarana olivat ihmissuhteet. Tätä voidaan Leskisenojan (2016) mukaan pitää myös PERMA-teorian keskeisenä elementtinä, joka vahvistaa yksilön hyvinvointia (ks. kuvio 2, s. 18). Työyhteisössä, jonka ominaisuuksina ovat avoin yhteys ja kollegoiden kesken luottamus toisiinsa, työskentely on tällöin myös mielekkäämpää. Manka ja Manka (2016) vahvistavat myös, kuinka luottamus työyhteisössä ei synny itsestään, vaan sen rakentuminen edellyttää hyviä vuorovaikutussuhteita. Työpaikan ihmissuhteissa korostui kollegoilta saatava tuki työssä eteen tulevilla haastavilla tilanteilla, kuten voimavaroja vievän luokan kanssa. Ilojen ja surujen jakamisen mahdollisuus työyhteisössä vahvisti useimpien opettajien työhyvinvointia. Positiivisuutta ja huumoria arvostettiin, sillä epäonnistumisien esille tuominen ja niille yhdessä nauraminen vapauttivat ilmapiiriä. Kouluuyhteisön erilaisia kollegoja vahvuuksineen pidettiin rikkautena.

Toisaalta kouluuyhteisön ihmissuhteet voivat olla sekä luokanopettajien työhyvinvointia vahvistava, mutta myös sitä heikentävä tekijä (Jōgi ym., 2023). Näitä työhyvinvointia heikentäviä ihmissuhteita olivat tutkimuksemme mukaan kouluuyhteisön voimaa vievät henkilöt – joko kollegat tai oppilaat. Kollegoiden suhteen opettajilta tuli vain muutamia mainintoja kouluarjen tilanteista, jolloin henkilökemiat eivät työkavereiden kanssa toimineet. Yhtenä mainintana eräs haastateltava toi esiin sovittujen vastuutehtävien huomiotta jättämisen, joka loi kollegoiden välille ristiriitoja ja tietynlaista negatiivista jännitettä.

Kouluuyhteisössä esihenkilö, toisin sanoen rehtori, rakentaa toiminnallaan työpaikan ilmapiiriä ja vaikuttaa toimintakulttuurin luomiseen koko työyhteisössä. Parhaimmillaan esihenkilö on opettajalle kannustava tuki ja luo rakenteita, jotka mahdollistavat kaikkien osallisuuden (Jantunen & Haapaniemi, 2013). Tässä tutkimuksessa meitä tutkijoita yllättänyt tulos oli se, että työyhteisöstä puhuttaessa esihenkilöstä ei tullut kohdistetusti kuin muutama maininta. Nämä maininnat tulivat esiin lähinnä tilanteissa, joissa esihenkilö koettiin helposti lähestyttävänä ja erityisesti henkilönä, joka luotti työntekijöihinsä. Useampi opettaja koki esihenkilön ikään kuin sisältyvän kollegoihin, kun taas aikaisemmissa työhyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa esihenkilön merkitys on ollut selvästi suurempi. Tätä ajatusta tukee muun muassa Hakasen (2018) kuvaus johtajuudesta, joka painottaa esihenkilön roolia keskeisenä ja kannustavana henkilönä työyhteisössä.

Tuloksissa esihenkilö mainittiin kuormittavuustekijänä hieman suuremmassa määrin kuin voimavaroja vahvistavana tekijänä. Kokemukset esihenkilöstä työhyvinvointia heikentävänä tekijänä pidettiin silloin, jos oli tunne, että esihenkilöä piti miellyttää. Myös vähäisen ajan saaminen esihenkilöltä koetaan negatiivisena. Tässä tulee esiin kiireinen kouluarki, jota Minkkinen ym. (2019) kuvaavat opetusalan kiristyneellä työtahdilla. Opettajat kuitenkin mainitsivat esihenkilön ainoastaan niissä tilanteissa, joissa häntä tai hänen tukeaan kaivattiin, muutoin hänet sisällytettiin vertaiseksi, kollegoihin lukeutuvaksi työtoveriksi.

Edellä mainittujen lisäksi kouluuyhteisön ihmissuhteisiin kuuluivat oppilaat, joiden vuoksi työtä tehtiin. Ihmissuhteissa oppilaiden kohtaaminen nostettiin esiin tärkeänä asiana ja iloa koettiin heidän onnistumistensa näkemisestä, (vrt. PERMA-hyvinvointimallin *merkityksellisyys*). Myös Hakanen (2018) vahvistaa, miten työssä yhtenä merkittävänä voimavarana ovat onnistumisen kokemukset. Näistä yhdessä iloitseminen vahvistaa tulosten perusteella opettajien kokemuksia työssä viihtymisessä, samalla vahvistaen omaa työhyvinvointia. Leskisenojakin (2016) korostaa opettajan ja oppilaiden välistä yhteyttä hyvinvointiin, jossa hyvinvoivat oppilaat vaikuttavat myönteisesti opettajan mielialaan ja edelleen jaksamiseen työssä.

Yhdeksi työn kuormittavuustekijäksi opettajat mainitsivat haastavat tilanteet oppilaiden kanssa. Eräs haastateltava kertoo esimerkiksi vaikeiden ongelmien kanssa painivien oppilaiden vieneen hänen voimavaransa äärimmilleen, ja hänen harkintansa jo alan vaihtoa tästä syystä. Nemet (2018) nostaa esiin, miten opettajalta vaaditaan kuria, tieteenalan tuntemusta ja toisaalta myös empatiaa sekä hoidollista tukea omassa työssään. Tämä ymmärrettävästi kuormittaa opettajia ja vaikuttaa työssä jaksamiseen. Samansuuntaisia tuloksia alanvaihtoon liittyen on valitettavasti noussut myös aiemmista tutkimuksista (Kauppi ym. 2022).

Työn ammatillisen osaamisen yläteemassa korostui pedagogisen osaamisen alueelta erityisesti luokanopettajien pedagoginen vapaus. Nemet (2018) painottaa opettajien pedagogista hyvinvointia ja vapautta toteuttaa työtä itselle mieluisalla tavalla. Opettajat toivat esille, kuinka vapaus tehdä työtä omalla tavallaan ja omia vahvuuksiaan käyttäen tuotti iloa sekä vahvasti ammatin hallinnan tunnetta, (vrt. PERMA-hyvinvointimallin *myönteiset tunteet*). Myös Tynjälä ym. (2013) tuovat esiin, kuinka opettajan työn autonomisuus opetustyön suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämisessä lisää mielekkyyttä työhön. Toisaalta opettajat kokivat saavansa varsin vähän palautetta omasta työstään. Kuitenkin he kaipasivat palautetta ja pitivät sitä arvokkaana, osaltaan yksinäisen työn lomassa. Erityisesti positiivisen ja kannustavan palautteen saaminen rohkaisi ja vahvisti itseluottamusta epävarmuuden hetkinä työssä. Suurin osa opettajista kuitenkin



osasi tulosten mukaan tunnistaa hyvin omia vahvuuksiaan liittyen työn eri osa-alueisiin, joita myös nimettiin tutkimukseen osallistuneiden toimesta helposti. Kokemukset omista vahvuuksista ovatkin suuri voimavara opettajan työssä ja vahvistava tekijä työssä jaksamisessa (Avola & Pentikäinen, 2019).

Opettajan työn luonne on jatkuvassa muutoksessa, jossa vaaditaan uudenlaista tapaa toimia muun muassa digitalisoitumisen, työelämän kiihtyvän tahdin, säästöjen sekä monenlaisten muiden muutosten myötä (Minkkinen ym., 2019). Tuloksista selvisi, että opettajien ammatillisen osaamisen alueella ammattitaidon kehittämistä arvostettiin ja kouluttautumisen mahdollisuuksia pidettiin tärkeinä erityisesti työssä eteen tulevien haasteiden selättämisessä. Koulutuksista koettiin saatavan apua ja konkreettisia vinkkejä työhön ja siten myös voimavaroja. Myös Metsäpelto ym. (2021) vahvistavat opettajan työn olevan moniulotteista asiantuntijatyötä, joka näkyy päivittäisessä työssä pedagogisena taitavuutena sekä kyynä kohdata yksilö ja ryhmä. Erään haastateltavan toiveena oli jatkuvasti kehittyvä työyhteisö, joka loisi arvotyöskentelyn kautta vision ja etenisi sitä kohti taivoitteellisesti ja pitkäjänteisesti. Tämä ilahdutti meitä tutkijoina, sillä yksilö, jolla luovuus kukoistaa ja arvot, asenne ja motivaatio ovat kohdillaan, voi sytyttää myös työyhteisössä yhteistä asennetta ja motivaatiota kohti yhteistä visiota (Manka & Manka, 2023).

Eräs haastateltava kertoi rakastavansa työtään niin paljon, että työn erottaminen vapaa-ajasta oli epäselvää (vrt. PERMA-hyvinvointimallin *sitoutuminen*). Kinnunen ym., (2016) tuo hyvin esille, kuinka ihminen on kokonaisuus, johon kuuluvat sekä työ että vapaa-aika. Osa opettajista kertoikin kokemuksiaan, kuinka työn rajaaminen vapaa-ajasta koettiin onnistumisena silloin, kun nämä osa-alueet olivat tasapainossa keskenään. Tuloksista selvisi myös, että haastateltavat kokivat opettajan työn olevan hyvin kokonaisvaltaista ja ikään kuin itsensä likoon laittamista työssä, jota tehtiin omalla persoonalla. Muutama opettaja toikin esille Yrttiahon ja Posion (2021) tapaan työn olevan heille kutsumus ja iso osa identiteettiä, jota tehtiin intohimoisesti sen itsensä vuoksi.

Työn rajaamisen puute nousi haastateltavien joukosta yhdeksi keskeisimmäksi kuormittavuustekijäksi. Tämä kuvastaa aiemmin mainittua opettajan työn

kokonaisvaltaisuutta (Mäntynen, 2016). Opettajat toivat tähän liittyen esiin sen, että työtä tehtiin omalla persoonalla, kokonaisvaltaisesti ja siitä syystä rajan vetäminen oman itsen ja työminän välille koettiin toisinaan erittäin vaikeana. Eräs haastateltavista pohti, missä määrin omia asioitaan voi tai pitää tuoda töihin vai onko ammattimaisempaa pitää kotiasiat kotona ja vetää opettajan rooliasu päälle töissä, tapahtui mitä tahansa. Tutkijoina meitä jäi pohdituttamaan tämä roolien vaihto - onko se tarpeen tai miten niiden välillä voi tasapainoilla sujuvasti.

Tuloksissa työn ammatilliseen osaamiseen liitetty kodin ja koulun välinen yhteistyöosaaminen osoittautui haastateltavien kokemuksista enemmän työhyvinvointia haastavaksi kuin sitä vahvistavaksi tekijäksi. Sinänsä tämä on tulosten osalta harmillista, sillä jo perusopetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) painottaa onnistunutta kodin ja koulun yhteistyötä. Kodin ja koulun välistä viestintää pidettiin työtä vahvistavana eli voimavaroja antavana tekijänä silloin, kun se toimi ja vuorovaikutus oli kaunista, kuten eräs haastateltava kuvaili. Oppilaiden hyväksi tehtävä yhteistyö koettiin tällöin hedelmällisenä. Toisaalta suurin osa opettajista koki erityisesti juuri viestintäosaamisessa haasteita, joka kohdistui Wilma-viestijärjestelmän käyttöön. Viestityökalua kehoitettiin käyttämään, mutta opettajien kokemusten mukaan viestit voitiin kodeissa tulkita monenkirjavasti. Eräs opettaja kuvaili, kuinka hyvää tarkoittavaan viestiin saatettiin saada erittäin negatiivissävytteinen vastaus. Viestintä koettiin suurelta osin vaikeana ja osa haastateltavista mainitsi huoltajat voimaa vievinä ihmisinä haastavissa yhteydenpitohetkissä.

Luokanopettajien työn henkilöresursseista muiden muassa koulunkäynninohjaajien työpanosta kiiteltiin ja yhden haastateltavan mukaan se toi voimavaroja työhön. Eräällä haastateltavalla oli myös kokemusta yhteisopettajuudesta ja hän laski sen ehdottomasti voimavarakseen. Kokko (2021) tuo esiin väitöstutkimuksessaan aiempien tutkimusten vahvistavan yhteisopettajuuden toteuttamisessa useita hyötyjä, joka Sirkon ym. (2018) mukaan lisää opettajien työtyytyväisyyttä ja työhyvinvointia. Haastateltava kertoi, että kun työtä sekä oppilasryhmiä sai jakaa toisen ammattilaisen kanssa sujuvasti ja suunnitella oppitunteja

yhdessä joustavasti, se toi mielekkyyttä työhön. Vaikka kokemukset yhteisopettajuuden suhteen olivat vähäisiä, niin koimme tämän tutkijaopiskelijoina positiivisena tuloksena, sillä yhteisopettajuuteen meitäkin opinnoissa ohjattiin. Toisaalta muilla haastateltavilla ei ollut tällaisesta kokemuksesta ja he kuvailivatkin työtään yksinäiseksi. Yhteisopettajuus ei siis ole vielä jalkautunut kaikkiin tutkimustamme koskeneisiin kouluihin.

Minkkinen ym. (2019) kuvaavat opettajan työn muuttuneen entisestään yhä intensiivisemmäksi. Opettajat mainitsivat, että työpäivät olivat usein vauhdikkaita ja ennakoimattomia tilanteita täynnä. Lisäksi välitunnit kuuluivat valmistelutöihin. Taukojen pitäminen voitiin laskea työn ammatilliseen osaamiseen myös työn rajaamisen näkökulmasta. Suurin osa opettajista koki työhön liittyvän aikaresurssin liian pieneksi, sillä työ sisältää heidän mielestään enenevässä määrin muuta kuin opetusta ja sen suunnittelua. Taukojen vähyys mainittiin yhtenä kuormittavuustekijänä, jos päivän aikana ei tullut lainkaan hengähdystaukoja.

Töiden kasautuminen ja työajan kuluminen muuhun kuin opetukseen erilaisten paperitöiden ja kirjausten vuoksi kaiheri selkeästi opettajia ja toimi näin kuormittavana tekijänä heidän työhyvinvoinnilleen. Mäkikangas ja Hakanen (2017) vahvistavat, kuinka opettajille kasaantuneet suuret vastuut ja lisätyömäärä on nähty heikentävän opettajien työssä jaksamista. Suurin osa opettajista koki kuitenkin oppilaan asioiden hoitamisen menevän muiden asioiden edelle. Tämä nousi esille siten, että tulosten perusteella moniammatillisia verkostoja pidettiin ensiarvoisen tärkeinä oppilaiden asioiden edistämiseksi ja heille tuen saamiseksi. Norrena (2021) tuo kuitenkin keskeisen ajatuksen esiin kirjoittaessaan, että opettajan ammatin haasteita lisäävät lukuisat yhteistyötahot, joiden kanssa opettaja tekee yhteistyötä päivittäin ja joiden odotuksiin on myös vastattava. Opettajien kokemuksista nouseekin esille vahva mielipide siitä, että opettajilla tulisi yleisesti olla selkeä polku ja askelmerkit oikeiden henkilöiden suuntaan oppilaan asioita hoidettaessa.

Opettajien kokemukset työympäristön resursseista hyvän ergonomian tukemiseksi mainittiin olevan avainasemassa oman työhyvinvoinnin tukemisessa.

Lisäksi teknologisten laitteiden toimivuus laskettiin voimavaraksi ja työtä helpottavaksi tekijäksi. Tätä ajatusta tukee Dreer (2021) näkemys, jossa hyvä työympäristö ja hyvät työvälineet edistävät hyvinvointia työpaikalla. Tutkimuksessa nämä työn resurssit saivat vain pienen painoarvon ja siten on tulkittavissa, että ulkoiset tekijät, kuten teknologia eivät estä työn tekemistä, vaan ovat vain helpottavia välineitä tehdä työtä. Tilavat ja terveelliset sisätilat mainittiin jokaisessa haastattelussa ja ne vaikuttivat kokonaisvaltaisesti työhön, työn tekemiseen sekä työhyvinvointiin.

Toisaalta suurin huolenaihe liittyi kuitenkin sisäilmaongelmiin. Finell ja Walden (2023) selvittävätkin tutkimuksessaan, että sisäilmaongelmat kuormittavat ja aiheuttavat epävarmuutta työssä. Vaikka haastateltavista opettajista eivät kaikki itse kärsineet sisäilmaongelmien aiheuttamista terveydellisistä vaivoista tai sairauksista, niin pelko omasta ja työtovereiden terveydestä ja jaksamisesta oli valtava.

Luokanopettajien henkilökohtainen hyvinvointi sisältää ajatuksen kokonaisvaltaisuudesta. Tuloksista selvisi, että opettajan työtä tehtiin omalla persoonalla ja kaikki elämän kokemukset tulivat opettajan mukana työhön. Seligman (2011b) tuo esiin positiivisen psykologian kautta kukoistuksen ajatuksen, jossa kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin liitetään monet eri elämän osa-alueet. Opettajat tunnistivat elämän perustarpeiden eli unen, terveyden, ravinnon sekä liikunnan vaikuttavan merkittävästi omaan työhyvinvointiinsa. Näiden perustarpeiden täytyessä, opettajien voimavarat vahvistuivat ja sen myötä eräs haastateltava koki voivansa tehdä tasapainoisena aikuisena työtään oppilaiden hyväksi. Tätä elämän tasapainoa voi vapaa-ajan toiminta heilautella suuntaan, jos toiseen.

Henkilökohtaisen hyvinvoinnin alueella vaihtelevat elämäntilanteet kriiseineen ja terveyshuolineen varjostivat luokanopettajien työhyvinvointia ajoittain. Työssäjaksamiseen vaikutti stressin kokeminen ja eräs haastateltava oli huomannut stressin olleen yhtenä suurena tekijänä muihin ilmenneisiin terveydellisiin ongelmiin. Näin toteaa myös Hakanen (2018, 256–257), jonka mukaan työssä ilmenneet kuormittavuustekijät pitkäkestoisina voivat aiheuttaa työntekijälle

eriasteisia fyysisiä ja psyykkisiä kustannuksia. Tulosten perusteella henkilökohtaiseen hyvinvointiin laskettava vapaa-aika ja harrastukset voivat paitsi tuoda, mutta myös viedä voimavaroja (ks. Kinnunen ym., 2016). Muutama haastateltava oli kokenut rakkaiden ja iloa tuottavien harrastustensa myös ajoittain heikentäneen omaa työhyvinvointiaan. Palautuminen sekä työstä että vapaa-ajan riennoista nousi myös esiin haastateltavien kokemuksista, joita he pitivät tärkeinä ja kokivat, että siihen pitäisi jokaisen kiinnittää huomiota (ks. Penttinen ym., 2022).

Tutkimuksen tuloksissa henkilökohtaiseen hyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä opettajat nostivat esiin omat asenteet ja arvot. Manka ja Manka (2023) esittävät tähän liittyen kokonaisvaltaisuuden käsitteen. Tuloksissa opettajien henkilökohtaiset arvot näyttivät vaikuttavan keskeisesti työhön. Erityisesti positiivinen elämänasenne nousi esiin suurimmalta osalta haastateltavista ja tämä vahvisti selvästi työhyvinvointia ja lisäsi voimavaroja. Tämä tulos on linjassa tutkimustiedon kanssa, jota Seligmanin PERMA-teorian elementeistä myönteiset tunteet vahvistavat, tuoden onnellisuutta, mielihyvää sekä mukavuuden tunnetta elämään (Leskisenoja, 2016). Tämän lisäksi opettajat kokivat työnsä hyvin merkitykselliseksi, joka tuli esiin erityisesti oppilaiden kohtaamisten kautta. Tätä voidaan pitää yhtenä arvona, jolla on myös yhteiskunnallista merkitystä (Lindén, 2010). Opettajien työhyvinvointia vahvisti myös työn ilon kokeminen, johon vaikutti oma asennoituminen työhön suuntaamalla omaa ajattelumallia positiivisuuteen (Seligman ym., 2009). Tämä tuli esiin onnistumisen kokemisen sekä myönteisten kohtaamisten kautta.

Johtopäätöksenä voimme tutkimuksestamme todeta, että samat asiat voivat olla sekä työhyvinvointia edistävinä voimavaroina tai heikentää sitä kuormittavuustekijöinä. Tutkimuksemme tuloksista löytyy yhtäläisyyksiä PERMA-teorian viiteen eri osa-alueisiin sekä Mankan voimavaralähtöiseen työhyvinvointimalliin. PERMA-teoria liittyy yksilön hyvinvointiin ja siihen kuuluvat elementit tukevat yksilöä työyhteisössään moniulotteisesti. Jos yksilötasolla löytyy PERMA-teorian elementtejä, nämä osatekijät vaikuttavat positiivisesti työhyvinvointimalliin eli työssä viihtyminen ja työtyytyväisyys ovat korkealla ja osa-alueet toimivat paremmin.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Luotettavuuden tarkastelu, uskottavuus sekä tutkimuksen etiikka kuuluvat olennaisesti tutkimusprosessiin (Puusa ja Juuti, 2020). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) ohjeiden mukaan arvioimme tutkimustamme tässä rehellisesti kuvaten eri tutkimusvaiheita sekä kohtaamiamme haasteita.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli alun perin tutkia voimavarojen ja työhyvinvoinnin yhteyttä ja sitä silmällä pitäen, olimme muodostaneet myös teema-haastattelurungon. Teemoitteluvaiheessa huomasimme kuitenkin, että kerätty aineisto ei täysin vastannut asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Saamamme materiaali jakautui melko selkeästi työhyvinvointia vahvistaviin tekijöihin eli voimavaroihin sekä niitä heikentäviin tekijöihin eli kuormittavuustekijöihin, joten muokkasimme tutkimuskysymyksemme näiden teemojen mukaan.

Haastattelut sujuivat hyvin, mutta pohdimme jälkepäin, olisiko haastattelutilanteessa voinut esittää enemmän tarkentavia kysymyksiä teemoihin liittyen. Tämä olisi voinut auttaa meitä tutkijoina pääsemään syvemmälle haastateltavien kokemuksiin ja saamaan monipuolisemman aineiston. Jokainen haastateltava osallistui tutkimukseemme mielellään ja heillä oli tutkittavaan aiheeseen liittyen paljon sanottavaa.

Aineistoa käsitellessä ja tekstiä kirjoittaessa, huomasimme, että teemoja olisi voinut analysivaiheessa yhdistellä enemmän ja nähdä teemat suurempina kokonaisuuksina eri näkökulmista. Johonkin oli kuitenkin pysähdyttävä ja päättimme pitäytyä näissä tutkimuksessa esitetyissä teemoissa. Aineiston käsittelyvaiheessa palasimme aineiston pariin useaan otteeseen, joten esiyymmärryksemme käsiteltävän aiheen suhteen muokkautui tutkimuksen tulkintojen edessä. Näin ollen hermeneuttisen kehän merkitys syventyi tutkimuksessa eteenpäin mentäessä ja saimme muodostettua aineistosta kattavat pääteemat. Laadullinen tutkimus sisältää Kiviniemen (2018) mukaan aina tutkijoiden oman tulkinnan tutkimuksen tuloksista ja on ymmärrettävä, että joku muu olisi voinut kiinnittää huomionsa eri asioihin. Tekemillemme tulkinnoille olisi siis mahdollista esittää vaihtoehtoja.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mainitsema triangulaatio eli tutkimuksen luotettavuutta lisäävä peruste toteutui tutkimuksessamme tutkijatriangulaation osalta. Meitä oli yhden tutkijan sijaan kaksi tutkimassa samaa aihetta yhdessä ja tutkijoiden välinen kommunikointi sekä jatkuva reflektointi oli tärkeää tulkintojen muodostamisessa, joka lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta. Lisäksi olemme pyrkineet esittämään tutkimuksemme analyysiosassa tarkan kuvauksen teemoitteluvaiheista sekä tulososiossa käyttämään suoria lainauksia mahdollisimman paljon, jotta ajattelumme tulisi näkyväksi myös lukijalle.

### **6.3 Jatkotutkimusaiheet**

Työhyvinvoinnin edistämiseksi esitämme seuraavia jatkotutkimusaiheita. Opettaja-oppilassuhteiden tutkiminen esimerkiksi kokeneita opettajia haastatteleamalla olisi tärkeää, jotta voitaisiin löytää toimivia ja työhyvinvointia edistäviä keinoja luokanopettajille haastavista tilanteista selviytymiseen. Lisäksi työn sosiaalisen luonteen vuoksi myös kollegoiden välisiä suhteita tulisi tutkia.

Tutkimuksessamme ilmennyt esihenkilön vähäinen merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille yllätti, joten sitä olisi mielenkiintoista tutkia lisää. Laajempi otos antaisi kattavamman tuloksen aiheeseen opettajien työhyvinvoinnin näkökulmasta. Aihetta voisi tutkia myös eri metodeilla, kuten kvantitatiivisesti tai monimenetelmäisesti. Tällöin saatava suurempi otos olisi luotettavampi sekä tarjoaisi mahdollisuuden yleistää tuloksia koskemaan laajempaa joukkoa. Erityisesti monimenetelmämetodi auttaisi saamaan suuren joukon mielipiteen esiin, mutta myös useampien haastattelujen avulla pääsisi pureutumaan syvemmälle vastaajien kokemuksiin.

## LÄHTEET

- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus*. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. BEEhappy Publishing.
- Bakker, A., Demerouti, E., Hakanen, J. & Despoina X. (2007). *Job resources boost work engagement, Particularly when job demands are high*. *Journal of Education Psychology*, vol. 99 (2), 274 – 284.
- Bakker, A. & 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>
- Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2023). Teachers' occupational well-being in relation to teacher-student interactions at the lower secondary school level. *Scandinavian Journal of Educational research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2204114>
- Christensen, M. (2008). *Positive factors at work*. The First Report of the Nordic Project. TemaNord.
- Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Teacher education & development*, Vol. 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions on the workplace. <https://www.tandonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/epdf/10.1080/03055698.2021.1940872?needAccess=true>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–51). PS-kustannus.
- Ferguson, K., Frost, L. & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of teaching and learning*, vol. 8(1). DOI:[10.22329/jtl.v8i1.2896](https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896)
- Finell, E. & Walden, A. (2023). Principals' environmental suffering in schools with poor indoor-air quality. *Environmental Hazards* 2024, vol. 23, no. 2, 130–149. <https://doi.org/10.1080/17477891.2023.2225847>



- Hakanen, J. (2018). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työ ja ihminen tutkimusraportti 27. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, s. 495-513.
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review, vol. 34*.
- Herrera, C. Torres-Vallejos, J., Martínez-Líbano, J. Rubio, A., Céspedes, C. Oyanedel, J. C. & Pedraza, D. (2021). *Perceived collective school efficacy mediates the organizational justice effect in teachers' subjective well-being*. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(17)*, 10963.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen*. PS-kustannus.
- Jögi, A.-L., Malmberg, L.-E., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M.-K. (2023). Teachers' situational physiological stress and affect. *Psychoneuroendocrinology, Vol. 149*. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2023.106028>
- Kauhanen, J. (2016). *Työhyvinvointi organisaation menestystekijänä: kehittämisohjelman laatiminen*. Kauppakamari.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A.-L., Olin, N. Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajan muuttuvassa koulumaailmassa – Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL\\_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5)
- Kinnunen, U. (2017). Työstä palautuminen. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt. *Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s.127–147). PS-kustannus.
- Kinnunen, U., Rantanen, J., Bloom, J., Mauno, S. Feldt, T. & Korpela, K. (2016). *Työn ominaisuuksien merkitys työn ja yksityiselämän välisen rajan hallinnassa*. Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning 14(3).
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). PS-kustannus.

- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa*. Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526231433>
- Laine, P. (2013). Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimassa. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5570-1>
- Laine, P., Lindberg, M. & Silvennoinen, H. (2016). Työhyvinvoinnista tarvitaan väestötason seurantatietoa. Työhyvinvoinnin käsite ja mittaamisen problematisointia ja kehittelyä. *Hallinnon tutkimus* 35 (4), 287-303.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s.29–50). PS-Kustannus.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Spring Publishing Company, New York.
- Leskisenoja, E. M. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teorian pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Väitöskirja, Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. (2023). PERMA-teoria hyvinvointiopetuksen kivijalka. Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 244–256). PS-kustannus,
- Lerkkanen, M.-K. (2014). *Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosessissa*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 45 (4), 367–372.
- Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. 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.
- Lindén, J. (2010). *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. [Akateeminen väitöskirja]. Tampereen yliopisto.
- Lipponen, K. (2023). Resilienssi onnellisuuden ytimessä. Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 58–83). PS-kustannus.
- Lucey, C. & van Nieuwerburgh, C. (2021). "More willing to carry on in the face of adversity": how beginner teachers facing challenging circumstances experience positive psychology coaching. An interpretative phenomenological analysis.

*Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 14(1), 62–77. DOI: 10.1080/17521882.2020.1753791

- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön: opettajan opas työssä onnistumiseen*. PS-Kustannus.
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B. & Norman, S. (2007). *Leadership Institute Faculty Publications*. Blackwell Publishing. *Personnel Psychology* 60, 541-572.
- Manka, M.-L. (2011). *Työnilo*. WSOYpro Oy.
- Manka, M.-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum pro.
- Manka, M.-L. & Manka, M. (2023). *Työhyvinvointi*. (3.uudistettu painos). Otavan kirjapaino Oy.
- Martela, F., Ryan, R. M. & Steger, M. F. (2017). *Meaningfulness as satisfaction of autonomy, competence, relatedness, and benevolence: Comparing the four satisfactions and positive affects as predictors of meaning of life*. *Journal of happiness studies*.
- Martela, F. & Pessi, B. (2018). Significant work is about self-realization and broader purpose: Defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers in psychology*, Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M. & Warinowski, A. (2021). *Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli*. *Kasvatus* (2), s.164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Minkkinen, J., Mauno, S. & Feldt, T. (2019). *Uhkaako työn intensiivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä*. *Tieteelliset artikkelit psykologia* 54 (04), s. 255–301.
- Moilanen, P. & Rähä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 51–72). PS-kustannus.
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Fieldt (toim.), *Tykkää työstä - työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. (s. 103–126). PS-kustannus.
- Mäntynen, M. (2016). *Opettajan osallisuus strategiaprosessissa. Tapaustutkimus laatupalkitusta ala-asteen koulusta*. [Akateeminen väitöskirja] Tampereen yliopisto.

- Nemet, M., B. (2018). A Correlation between Teachers' Social and Pedagogical Competences and School Culture. *Journal of Contemporary Educational Studies*. Vol 69 (135), s. 142-155.
- Norrena, J. (2021). *Opettajien vaikeat kysymykset. Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys*. PS-kustannus.
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). (2019). Opetusalan työolobarometri. [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/ope-tusalan\\_tyoolobarometri\\_2019\\_nettiin.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/ope-tusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf)
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). (2021). Opetusalan työolobarometri. [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf)
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). (2023). Työelämäopas. <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/>
- Ojanen, M. (2023). *Positiivisen psykologian käsikirja*. Basam Books Oy.
- Opetushallitus (OPH). (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS).
- Penttinen, V., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M.-K. (2022). *Ohjausvuorovaikutuksen laatu ja esiopettajien työhyvinvointi: kontekstitekijöiden ja työstä palautumisen merkitys*. *Journal of Early Childhood Education Research*, Vol. 11(1), s. 97-122. <https://journal.fi/jecer/article/view/114009>
- Pessi, A. B. & Saari, J. (2008). *Hyvä tahto – auttamisen asenteet ja rakenteet Suomessa*. STKL.
- Pessi, A. B. & Spännäri, J. (2023). Merkityksellisyys - mitä ja miksi? Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 83-109). PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103-117). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, T. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa ja P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.173-176). Gaudeamus.
- Ramezanzadeh, A., Reza Adel, S. M. & Zareian G. (2016). Authenticity in teaching and teachers' emotions: a hermeneutic phenomenological study of the classroom

reality. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 807–824. DOI: 10.1080/13562517.2016.1183616

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness. Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Seligman, M. E. P. (2011b). *Flourish. A visionary understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55 (1), s.5–14.

Seligman, M. E. P. & Lång, M. (2008). *Aito onnellisuus. Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Art House.

Seligman, M., Erns, R. Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. *Oxford Review of Education* 35, 293-311.

Seppälä, P. & Hakanen, J. (2017). *Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen*. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt. *Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s.149–168). PS-kustannus.

Sirkko, R. Takala, M. & Wickman, K. (2018). Co-teaching on Northern rural Finnish schools. *Education in the North*, 25(1-2), 217-237. <https://doi.org/10.26203/hxx9-kr24>

Soini, T. Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)  
<https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk> Luettu: 21.3.2024

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

Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Jokinen, H. (2013). Opettajakoulutuksesta opettajan työhön - uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Luokanopettajien aikuiskoulutus, s. 37–56.

- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttisfenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV. Kokemuksen käsite ja käyttö.* (s.64–85). Lapland University Print.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2014). The psychology of becoming a successful worker. Research on the changing nature of achievement at work. <https://doi.org/10.4324/9781315766515>
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). *Hyveet ja luontevahvuudet.* Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima.* PS-kustannus.
- 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.ednurev.2015.04.002>
- Vartiainen, M. (2017). Työpsykologian ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Fieldt (toim.), *Tykkää työstä - Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 11–35). PS-kustannus.
- Viitala, R. (2021). *Henkilöstöjohtaminen: keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit.* Edita Publishing Oy.
- Virtanen, P. & Sinokki, M. (2014). *Hyvinvointia työstä. Työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt.* Tietosanoma Oy.
- Väänänen, A., Smedlund, A., Törnroos, K., Kurki, A.-L., Soikkanen, A., Panganniemi, N. & Toppinen-Tanner, S. (2020). Ajattelu- ja toimintatapojen muutos. Teoksessa L. Kokkinen (toim.), *Hyvinvointia työstä 2030-luvulla. Skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä* (s. 11–27). Työterveyslaitos.
- Watkins, P. (2016). *Positive psychology 101.* Springer publishing Company.
- Yrttiaho, R. & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja.* PS-kustannus

## LIITTEET

### Liite 1. Teemahaastattelurunko

#### 1. Taustaa:

- Kuinka pitkään olet toiminut luokanopettajana?
- Kuinka pitkään olet toiminut nykyisessä työpaikassasi / koulussa?

#### 2. Voimavarat opetustyössä:

Kertoisitko mitkä asiat / tekijät ovat mielestäsi tärkeitä voimavaroja työssäsi.

**(Konkreettinen esimerkki!)**

- Voisitko jakaa jonkin kokemuksen, jossa voimavarat ovat vaikuttaneet myönteisesti työhösi?
- Toit esiin tärkeitä voimavaroja, jotka ovat työtäsi edistäviä tekijöitä. Kertoisitko, mitkä tekijät heikentävät voimavaroja työssäsi.
- Miten koet voivasi käsitellä ongelmia tai haasteita työssäsi voimavarojen avulla?
- Onko työurasi aikana tullut vastaan tilanteita, joissa voimavarasi eivät ole riittäneet? **(Konkreettinen esimerkki!)**

#### 3. Työhyvinvointi:

Kertoisitko, mitkä tekijät mielestäsi kuuluvat työhyvinvointiin.

- Mitä työhyvinvointi merkitsee sinulle tällä hetkellä. (Miten se on vaihdellut työvuosien aikana?)
- Mitkä tekijät edistävät / estävät työhyvinvointiasi?
- Mitkä ovat keskeiset voimavarat, jotka vaikuttavat positiivisesti työhyvinvointiisi?

Tuleeko mieleesi vielä jotain työhyvinvointiin tai voimavaroihin liittyvää, jonka haluaisit jakaa?

**Kiitos Sinulle!**

## Liite 2. Näyte teemojen muodostumisesta.

Ilmaus	Kuvaus	Alateema	Yläteema	Pääteema
<i>Ne rutiinit ja semmonen oma arki ja rytmi on tärkeätä, että on olemassa semmonen työminä ja se kohtaa ne haasteet, mutta sitten on myös se muu elämä.</i>	Tärkeää pitää kiinni rutiineista ja siitä, että on työminä ja muu elämä.	Työn rajaaminen ja rutiinien merkitys	Työn rajaaminen	<b>Työn ammatillinen osaaminen</b>
<i>Kun tulee semmonen, että on osittain suunnitellut, mutta sitten päättääkin tehdä jollain toisella tavalla. Ja sitten siitä tulee tosi kiva. Itsekin innostuu ja oppilaat innostuu. Kun tuollaisia tulee ja tietää, että on tavallaan sen verran sitä ammattitaitoa.</i>	Pystyy muuttamaan tuntuun- nitelmia nopeasti. Oma ja oppilaiden innostus näkyy.	Pedagogisen vapauden kokeminen liittyen omaan ammattitaitoon.	Pedagoginen osaaminen	
<i>Kun mä lasten välisiä kiusaamistilanteita selvitte- len, mutta nyt mä olen itse siinä, että mä välillä jännitän ja pelkään mennä luokkaan.</i>	Epävarmuus työssä oppilaiden vuoksi.	Oppilaista joh- tuvaa epävar- muutta opetta- juudessa.	Oppilaat	<b>Kouluyhteisön ihmissuhteet</b>
<i>Jos on ristiriitoja työpaikalla tai jos jotenkin on se työyhteisön linja jotenkin hyvin eri- lainen, kun se oma.</i>	Erimielisyyksiä ja eroja työyhteisön linjassa ver- rattuna omaan.	Ristiriitoja työyhteisössä.	Työyhteisö	





Liite 3.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN  
YLIOPISTOKESKUS  
CHYDENIUS

Pvm 15.3.2024

## TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

### 1. Pyyntö osallistua tutkimukseen:

*”Luokanopettajien kokemuksia voimavarojen merkityksestä työhyvinvointiin.”*

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia voimavarojen merkityksestä työhyvinvointiin. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska sinulla on kokemusta luokanopettajan työstä. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä. Tutkimukseen osallistuu luokanopettajia eri alakouluista. Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä. Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.

### 2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia. Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

### 3. Tutkimuksen kulku

Tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia voimavarojen merkityksestä työhyvinvointiin haastatteleamalla. Haastattelut järjestetään helmikuussa 2024. Haastattelu kestää arviolta noin 30–45 minuuttia. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, jotka tutkijat litteroivat kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhoataan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä valmistautumista.

Haastateltavien nimiä (ml. muut tunnistetiedot kuten ikä, tehtävänimike) tai heidän työnantajinaan toimivia yrityksiä ei julkaista osana tulosten raportointia.

#### 4. **Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt**

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole sinulle itsellesi välitöntä hyötyä. Tutkimustuloksista saat kuitenkin halutessasi vertailutietoa siitä, millaisia kokemuksia muilla luokanopettajilla on tutkimuksen aiheesta.

Yleisesti tutkimus tuottaa uutta tietoa siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on voimavarojen merkityksestä työhyvinvointiin.

#### 5. **Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen**

Tutkijan käsityksen mukaan tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

#### 6. **Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota, eikä tutkimukselle ole myönnetty erillistä rahoitusta.

#### 7. **Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset**

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

#### 8. **Tutkittavien vakuutusturva**

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu.

#### 9. **Lisätietojen antajan yhteystiedot**

Johanna Huttunen  
Tutkinto-opiskelija

Marianne Mäki-Maunus  
Tutkinto-opiskelija

## Liite 4.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

**SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN**

”LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA VOIMAVAROJEN MERKITYKSESTÄ TYÖHYVINVOINTIIN”

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,

- että minulta kerätään tietoa tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen ja
- että minulta kerättyjä henkilötietoja kerätään, käytetään ja käsitellään tietosuojailmoituksessa kuvatun mukaisesti.

Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen.

**Vahvistus:**

---

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennykset ja päivämäärä

**Yhteystiedot:**

Johanna Huttunen

Marianne Mäki-Maunus

*Paperista tai taltioitua suostumusta säilytetään tietoturvallisesti, kuten muutakin henkilötietoa.*



13.2.2024

Liite 5.

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi [ja tai lapsesi henkilötietojen käsittelystä] osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

**1. Rekisterinpitäjät****Rekisterinpitäjät, pro gradu- tutkielman suorittajat ja yhteyshenkilöt:**

Nimi: Johanna Huttunen

Puhelinnumero:

Sähköposti:

Nimi: Marianne Mäki-Maunus

Puhelinnumero:

Sähköposti:

*Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.*

**Tutkimuksen ohjaaja:****Tutkielman ohjaaja**

Nimi:

Puhelinnumero:

Sähköposti:

**2. Henkilötietojen käsittelijät**

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoja, jotka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöinä toimivat: yliopistolta saatu nauhuri sekä Microsoft. Jyväskylän yliopisto on laatinut näiden tahojen kanssa tietojenkäsittelysopimuksen.

**3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana**

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

#### 4. Tutkimuksessa ”Luokanopettajien kokemuksia voimavarojen merkityksestä työhyvinvointiin” käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: äänitallenne. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

#### 5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

#### 6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

#### 7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva äänitallenne tuhotaan. Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä yrityksen työntekijää on haastateltu.

Litteraatit tallennetaan tutkijan omalle tietokoneelle. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

#### Tunnistettavuuden poistaminen

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

#### Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella

Tutkielman tekijät ovat suorittaneet tietosuoja- ja tietoturvakoulutukset

Kyllä

#### 8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri (kaikki tutkimukseen liittyvät tiedot esim. viestit ja sähköpostit) hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 10.2024 mennessä.

## 9. Rekisteröidyn oikeudet

### Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

### Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

### Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

### Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

### Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin rekisterinpitäjä ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

### Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös, jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

### Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

### Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä graduntekijöihin.

### Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>