

Venla Hakonen & Miia Laine

NUORTEN LUOKANOPETTAJIEN TYÖN IMU JA  
SOSIAALINEN TUKI TYÖYHTEISÖSSÄ

Kasvatustieteen Pro Gradu –tutkielma  
Syksy 2013  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Hakonen, Venla ja Laine, Miia. 2013. Nuorten luokanopettajien työn imu ja sosiaalinen tuki työyhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma. 102 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nuorten luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia työn imusta ja sosiaalisesta tuesta työyhteisössä. Työn imusta tutkittiin sitä, kuinka työn imu ilmenee nuorten luokanopettajien kokemana sekä mitkä tekijät työn imun kokemuksiin vaikuttavat. Sosiaalisesta tuesta haluttiin selvittää nuorten luokanopettajien saamaa ja antamaa sosiaalista tukea, sosiaalisen tuen merkitystä sekä sosiaalisen tuen jakamisessa esiintyviä haasteita.

Aineisto kerättiin haastattelemalla yhdeksää nuorta luokanopettajaa, jotka olivat toimineet opettajan työssä korkeintaan kolme ja puoli vuotta. Haastattelut toteutettiin loppuvuoden 2012 aikana. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Aineiston analysointimenetelmänä käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulosten mukaan konkreettista sosiaalista tukea saatiin eniten yhteissuunnittelun ja materiaalin jakamisen kautta. Saatu henkinen tuki näyttäytyi voimakkaimmin kokemusten ja ajatusten jakamisena. Merkittävimmiksi sosiaalisen tuen antajiksi koettiin rinnakkaisluokanopettaja ja rehtori. Suurimpana sosiaalisen tuen jakamisen haasteena opettajat pitivät koulun fyysisiä puitteita. Sosiaalisen tuen merkitys nähtiin ennen kaikkea työssä viihtymisen ja työssä jaksamisen kautta.

Opettajien kokema työn imu ilmeni voimakkaimmin uusien ideoiden kehittämisenä sekä työn valmisteluun ja suunnitteluun käytetyn ajan määrässä. Tärkeimmäksi opettajan työn imuun vaikuttavaksi tekijäksi nähtiin oppilaat. Myös työyhteisö, vanhemmat ja onnistumisen kokemukset nousivat esiin vahvoina työn imuun vaikuttavina tekijöinä.

Tutkimuksen perusteella sosiaalinen tuki ja työn imu ovat tärkeitä voimavaroja nuoren opettajan työuran alkuvaiheessa. Koulussa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että sosiaalisen tuen jakamiselle olisi aikaa ja fyysisen ympäristön puitteissa mahdollisuuksia. Sosiaalista tukea ja työn imua voimavaroina tulisi vaalia koulu yhteisössä, jotta nuoret opettajat jaksaisivat työssä ja pysyisivät alalla.

Avainsanat: nuori luokanopettaja, sosiaalinen tuki, työn imu, työyhteisö, voimavaratekijä

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
2 KOULU TYÖYHTEISÖNÄ .....	7
2.1 Työyhteisö.....	7
2.1.1 Ihmissuhteet työyhteisössä .....	7
2.1.2 Opettajien työyhteisö.....	10
2.2 Rehtori koulunsa johtajana .....	11
2.2.1 Johtajuus .....	11
2.2.2 Rehtori koulun toimintakulttuurin luoja.....	13
2.3 Nuori opettajuus .....	16
2.3.1 Nuori opettaja työyhteisössä.....	16
2.3.2 Nuoren opettajan kehittyminen ja työhön perehdytys .....	18
3 SOSIAALINEN TUKI JA TYÖN IMU VOIMAVARATEKIJÖINÄ TYÖSSÄ.....	21
3.1 Työn voimavara- ja vaatimustekijät .....	21
3.2 Sosiaalinen tuki .....	23
3.2.1 Sosiaalisen tuen määrittelyä .....	23
3.2.2 Sosiaalinen tuki työyhteisössä .....	26
3.3 Työn imu .....	29
3.3.1 Työn imu: tarmokkuutta, uppoutumista ja omistautumista .....	29
3.3.2 Työn imuun vaikuttavat tekijät .....	30
4 METODOLOGIA .....	34
4.1 Tutkimusasetelma ja -kysymykset .....	34
4.2 Hermeneuttis-fenomenografinen tutkimusote.....	34
4.3 Aineiston hankinta- ja tutkimusmenetelmät .....	36
4.4 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä.....	39
4.5 Luotettavuus ja etiikka.....	42
5 TULOKSET .....	47
5.1 Sosiaalinen tuki .....	47

5.1.1 Sosiaaliset suhteet .....	47
5.1.2 Konkreettinen tuki.....	50
5.1.3 Henkinen tuki.....	53
5.1.4 Tuen antajat .....	57
5.1.5 Itse annettu tuki.....	60
5.1.6 Saadun ja annetun sosiaalisen tuen vertailu .....	61
5.1.7 Haasteet sosiaalisen tuen antamisessa ja saamisessa .....	63
5.1.8 Sosiaalisen tuen merkitys työyhteisössä.....	66
5.2 Työn imu .....	69
5.2.1 Työn imun ilmeneminen .....	69
5.2.2 Työn imuun vaikuttavat tekijät .....	73
5.3 Tulosten yhteenveto .....	77
6 POHDINTA.....	78
6.1 Tulosten tarkastelu ja keskeiset tutkimustulokset .....	78
6.1.1 Nuori opettaja sosiaalisen tuen antajana ja saajana .....	78
6.1.2 Sosiaalisen tuen merkitys ja haasteet sen jakamisessa.....	82
6.1.3 Työn imu nuoren opettajan eteenpäin vievänä voimana .....	84
6.1.4 Sosiaalisen tuen ja työn imun yhteydet .....	87
6.2 Tutkimuksen merkitys .....	90
6.3 Jatkotutkimusaiheet .....	91
LÄHTEET .....	93
Liitteet .....	102

## 1 JOHDANTO

Opettajuuteen liittyvä keskustelu mediassa on tänä päivänä painottunut opettajan työn negatiivisiin puoliin, kuten työn kuormittavuuteen ja säästötoimenpiteisiin. Myös opettajuuteen liittyvä tutkimus on keskittynyt työn haasteisiin ja stressitekijöihin. Opettajien stressistä ja ahdistuksesta on monikymmenkertainen määrä tutkimusjulkaisuja verrattuna tutkimuksiin opettajien kokemasta työn ilosta ja innostuksesta (Hakanen 2006, 29). Vähemmän tutkimusta on tehty positiivisesta näkökulmasta ja opettajan työn voimavaratekijöistä (Bakker & Demerouti 2006, 310). Omassa tutkimuksessamme halusimme lähestyä opettajan jaksamista työssä nimenomaan positiivisen näkökulman kautta keskittyen työn voimavaroihin, kuten sosiaaliseen tukeen sekä työn imuun.

Työn imu on terminä melko uusi, eikä siitä ole tehty vielä paljon tutkimusta. Työn imun voidaan määritellä tarkoittavan aidosti myönteistä työssä koettua tunne- ja motivaatiotilaa, joka ei ole hetkellinen *flow*n kaltainen kokemus vaan pysyvämpi tila (Hakanen 2011, 38, 42, 49; Leiter & Bakker 2010, 1–2; Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2005, 68–69). Myöskään tutkimuksia sosiaalisesta tuesta yksittäisenä voimavarana liittyen työn imuun ei ole ainakaan Suomessa tehty.

Nuori opettajuus toimi tutkimuksemme keskeisenä lähtökohtana. Nuoriin, työelämänsä alkuvaiheessa oleviin opettajiin keskittyvää tutkimustietoa löytyy hyvin vähän, mikä oli osasyynä siihen, että valitsimme nimenomaan nuoret opettajat tutkimuksemme kohteeksi. Sosiaalisen tuen, työn imun ja nuoren opettajuuden yhdistäminen tutkimuksessamme toivatkin uuden näkökulman tieteellisen tutkimuksen kentälle.

Nuoren opettajan ensimmäinen työvuosi peruskoulussa on emotionaalisesti raskas ja haasteellinen (Jokinen ym. 2012, 27; Onnismaa 2010, 38). Opettajan kokemat stressi ja kuormittuneisuus saattavatkin johtaa jopa ammatin vaihtamiseen jo uran alkuvaiheessa (Onnismaa 2010, 38). Tämä havahdutti meidät pohtimaan omaa jaksamistamme tulevassa työelämässä. Meissä heräsi kysymys siitä, onko opettajan uran alkuvaihe täynnä vain stressiä ja negatiivisuutta. Toisaalta on taas todettu, että opettajat kokevat keskimääräistä yleisemmin päivittäistä innostumista työstään (Perkiö-Mäkelä 2009, 234–235). Tämä sai meidät kiinnostumaan innostumisesta opettajan työn voimavarana, vastapainona opettajan kokemalle kuormittuneisuudelle. Työn innostuneisuuden kautta pääsimme käsiksi työn imun käsitteeseen, joka avasi meille

tarkemmin tätä voimavaraa, johon toivoisimme voivamme myös itse tukeutua tulevassa työelämässä.

Kiinnostuksemme sosiaaliseen tukeen lähti alun perin nuoren opettajan roolista työyhteisössä. Meitä mietitytti, miten työyhteisön vanhemmat kollegat suhtautuisivat meihin nuorina opettajina. Pohtiessamme nuoren opettajan roolia työyhteisössä sekä työuran alkuvaiheen raskautta, päädyimme tutkimaan sosiaalista tukea nuoren opettajan voimavarana. Uskoimme lähtökohtaisesti sosiaalisen tuen helpottavan nuoren opettajan selviytymistä ensimmäisten työvuosien aikana ja kompensoivan työn haasteellisuutta ja kuormittuneisuutta.

Mediassa keskustellaan tällä hetkellä kiivaasti työurien pidentämisestä ja työolojen kehittämisestä. Näemmekin, että sosiaalinen tuki ja työn imu voisivat tarjota välineitä työolojen kehittämiseen ja tätä kautta työurien pidentämiseen. Työn imu ja sosiaalinen tuki voisivat olla lääkkeitä myös siihen, ettei nuori opettaja vaihtaisi alaa vaan jatkaisi opettajan ammatissa. Näemme, että työn voimavarojen, työn imun ja sosiaalisen tuen, kehittäminen on erityisen merkityksellistä nuoren opettajan kohdalla, koska hänellä on koko työura vielä edessään. Sen lisäksi, että näiden voimavarojen avulla voitaisiin mahdollisesti ennaltaehkäistä nuorten opettajien alan vaihtoa, voitaisiin niiden kehittämisellä ennakoita nuorten työntekijöiden entistä pidempiä työuria.

Meissä heränneiden ajatusten pohjalta halusimme lähteä selvittämään nuorten luokanopettajien kokemuksia työn imusta ja sosiaalisesta tuesta työyhteisössä. Meitä kiinnosti nuorten opettajien saama ja antama sosiaalinen tuki sekä sosiaalisen tuen merkitys nuorelle opettajalle. Lisäksi halusimme saada vastauksia siihen, miten nuorten opettajien kokema työn imu ilmenee heidän työssään ja mitkä tekijät siihen ovat vaikuttamassa. Pian valmistuvina opettajina meitä kiinnosti nimenomaan nuoren opettajan näkökulma sosiaaliseen tukeen ja työn imuun. Tällä tutkimuksella toivomme tuovamme positiivista näkökulmaa käsityksiin nuoren opettajan työuran alkuvaiheesta.

## 2 KOULU TYÖYHTEISÖNÄ

### 2.1 Työyhteisö

#### 2.1.1 Ihmissuhteet työyhteisössä

Työyhteisöstä ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Työyhteisöksi voidaan kuitenkin nähdä sellainen ihmisyhteisö, joka työskentelee yhdessä tietyn tavoitteen saavuttamiseksi ja jolla on yhteiset aineelliset voimavarat sekä taidot. (Leppänen 2002, 36–38; Lindström 1994, 15.)

Työyhteisön ihmissuhteet ovat olennainen osa työyhteisöä. Työyhteisön sisälle lukeutuu monia erilaisia ihmissuhteita, kuten esimerkiksi suhteet alaisiin, esimiehiin sekä samalla tasolla oleviin työtovereihin. (Kalimo 1987, 59.) Työpaikan ihmissuhteet ovat erittäin tärkeitä, sillä ne ovat osaltaan vahvasti vaikuttamassa henkilön työtyytyväisyyteen. Hyviksi koetut ihmissuhteet työyhteisössä lisäävät työtyytyväisyyttä ja huonoiksi koetut sen sijaan vähentävät sitä. Lisäksi työpaikan ihmissuhteet vaikuttavat työviihtyvyyteen sekä kuormittumiseen työssä. (Kalimo 1987, 59–60; Lindström 2004, 115; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 22–23.)

Työyhteisön ihmiset yhdessä luovat työpaikalle ilmapiirin. Ilmapiirin ja sen parantumisen on todettu ennustavan voimakkaasti hyvää esimies- ja työtoveritukea sekä työtyytyväisyyttä työyhteisössä (Kalimo 1987, 59–60; Lindström 2004, 115; Vahtera & Pentti 1995, 62; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 22–23). Työyhteisön hyvän ilmapiirin nähdään pohjautuvan arvoihin (Hämäläinen 2005, 70–72; Ojala & Ahonen 2003, 144). Arvot luovat säännöt yhteiselle toiminnalle. Hyvään ilmapiiriin voidaan nähdä kuuluvan avoimuuden, välittämisen ja kunnioituksen arvojen.

Avoin ilmapiiri perustuu vapaaehtoisuuteen, jolloin ihmiset haluavat jakaa tietoa, kysyä apua, auttaa toista ja toimia avoimesti. Välittämisen arvo johtaa muiden tukemiseen, mikä taas puolestaan kehittää kykyä kannustaa muita. Kiinnostuksen osoittaminen ja kuuntelun taidon kehittäminen taas liittyvät kunnioituksen arvoon. (Ojala & Ahonen 2003, 144.) Työyhteisössä tulisi olla myös mahdollisuus sosiaalisuudelle, liittymiselle ja arvostukselle, jotka ovat olennaisia ihmisen tarpeita. (Vartia 1994, 196; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 22). Jokaisen työyhteisön jäsenen tulisi voida tuntea itsensä hyväksytyksi ja voida kokea arvostusta työssään sekä ihmisenä että työntekijänä. Nämä ovat olennaisia työyhteisöllisyyden ja ilmapiirin rakentumisen pilareita. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 22.)

Vuorovaikutus on olennainen osa toimivaa työyhteisöä (Hämäläinen 2005, 89; Kalimo 1987, 59–60; Lindström 2004, 115; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 22–23). Vuorovaikutuksen toimivuus tai toimimattomuus työyhteisössä ovat selkeästi yhteydessä työinnostukseen. Vuorovaikutuksen tulisi olla aitoa, luonnollista ja avointa. (Hämäläinen 2005, 89.) Vuorovaikutus työpaikalla koetaan yhdeksi tärkeimmistä työtyytyväisyyden aiheista erityisesti ammateissa, joissa ollaan tiheästi vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Kalimo 1987, 59–60; Lindström 2004, 115; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 22–23). Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen voidaan nähdä liittyvän termin sosiaalinen pääoma. Sosiaalisella pääomalla voidaan tarkoittaa ihmisten välisiä verkostoja, ihmisten luottamusta toisiinsa sekä heidän riippuvutta toisistaan näissä verkostoissa. Sosiaaliseen pääomaan liittyy myös ihmisten yleinen luottamus järjestelmien toimivuuteen. Sosiaalinen pääoma kuvaa sitä, että ihmiset ovat tekemisissä toistensa kanssa ja luottavat toisiinsa. (Ojala & Ahonen 2003, 157.)

Sosiaalisen pääoman muodostumiselle ovat keskeisiä ryhmien ja henkilöiden väliset sosiaaliset siteet ja näiden muodostamat verkostot. Nämä sosiaaliset siteet ja verkostot mahdollistavat vuorovaikutuksen työyhteisössä. Mitä enemmän työyhteisössä on vuorovaikutusta, sitä paremmin työntekijät tuntevat toisensa. Tästä syntyy luottamusta työntekijöiden välille, mikä taas parantaa työyhteisön vuorovaikutusta tuoden lisää sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma luo siis osaltaan työhyvinvointia. Toisaalta, että sosiaalista pääomaa voi edes syntyä, vaaditaan tähän jo lähtökohtaisesti myös työhyvinvointia. (Ojala & Ahonen 2003, 157–158.)

Hyvien asioiden esille nostaminen työyhteisössä tukee työntekijöiden välisiä hyviä ihmissuhteita ja tätä kautta myös toimivaa vuorovaikutusta. Negatiivisuuden kylväminen työntekijöiden kesken voi pahimmillaan johtaa henkisiin vammoihin ja jopa ihmissuhteiden invalidisoitumiseen. Jos pahuutta ruokitaan, se ottaa helposti vallan työyhteisössä, ja tätä suuntaa on vaikea muuttaa. Hyvien asioiden esille nostaminen sen sijaan johtaa usein ilmiön kertaantumiseen. (Hämäläinen 2005, 24.) Hyvään vuorovaikutukseen työyhteisössä kuuluu myös palautteen anto. Kannustava palaute kollegoilta ja johtajalta lisäävät työn tavoitteiden saavuttamista menestyksellisesti. Rakentava palaute auttaa toimimaan työssä tehokkaasti ja parantaa suorituskykyä lisäten kommunikaatiota johtajan ja työntekijöiden välillä. (Bakker & Demerouti 2006, 314–315.)

Toimivaan työyhteisöön ja sen hyvinvointiin on todettu vaikuttavan jäsenten välinen tasa-arvoisuus työyhteisössä. Tasa-arvoisessa työyhteisössä jäseniä kohdellaan



oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan ihmisten ”tasapäistävä” kohtelu, vaan ihmisten erilaisuuden huomioiva oikeudenmukainen kohtelu. Tällaisella oikeudenmukaisella kohtelulla on todettu olevan vaikutuksia työhyvinvointiin. (Kauppinen & Toivanen 2002, 256–257.)

Houkutteleva työyhteisö onkin sosiaalisesti vastuullinen, tavoitteellinen ja innostunut työstään. Sosiaalinen vastuullisuus työyhteisössä syntyy hyvästä yhteishengestä, toisten auttamisesta sekä yhdessä toimimisesta ja se heijastuu myös työyhteisön ulkopuolelle. Houkutteleva työyhteisö on voimakkaasti päämäärätietoinen ja elää jo tulevaisuudessa. Houkuttelevassa työyhteisössä ihmiset kokevat viihtyvänsä työssään. Myös mielekkäiden ongelmien ratkaiseminen kuuluu houkuttelevaan työyhteisöön. (Virtanen 2005, 12–13.)

Työyhteisön toiminnassa voi kuitenkin ilmetä myös erilaisia ongelmia. Yleisimmäksi ongelmien aiheuttajaksi nimetään usein heikko tiedonkulku. Heikko tiedonkulku heijastaa työyhteisön epävirallisia valtasuhteita, jolloin jotkut yhteisön jäsenet otetaan suuremman määrän huomioon kuin toiset. Näitä epävirallisia valtasuhteita paljastavat myös erilaiset kommunikointitavat, joita työyhteisöissä esiintyy. Epäviralliset valtasuhteet näkyvät muun muassa siinä, keiden puheenvuoroja kuunnellaan, ketkä ovat eniten äänessä ja keiden puheenvuorot sivutetaan tai keskeytetään. Työyhteisön toimintaa säätelevätkin voimakkaammin epäviralliset normit kuin viralliset toimintaohjeet. (Himberg 1996, 27.)

Ongelmia työyhteisössä saattaa tuottaa myös itse työ, joka estää työtovereiden välisiä sosiaalisia kontakteja. Esimerkiksi kova aikapaine ja kiire, yhteisten taukojen puute sekä yksintyöskentely voivat tuottaa haasteita näiden sosiaalisten kontaktien ylläpitämiseen. (Vahtera & Pentti 1995, 11.) Myös ihmisten väliset ristiriidat saattavat aiheuttaa ongelmia työyhteisössä. Kauan jatkuva kitka tai ristiriita työyhteisön keskeisissä ihmissuhteissa vie voimia ja saattaa aiheuttaa vakaviakin stressitiloja. (Kalimo 1987, 59.) Ongelmien ehkäisemiseksi yhteistyötä tulisikin työpaikalla tukea siten, että ihmiset ”joutuvat” tekemään yhteistyötä ja vaihtamaan tietoja. Lisäksi työpaikalla tulisi olla mahdollisuus spontaaniin vuorovaikutukseen. Esimerkiksi yhteiset kahvi- ja ryhmätilat houkuttelisivat ja antaisivat mahdollisuuden spontaaniin vuorovaikutukseen. (Ojala & Ahonen 2003, 144.) Työyhteisön myönteisen kehityksen kannalta olisi suotavaa, että ristiriidoista voitaisiin puhua ja ratkaisua niihin etsittäisiin työyhteisön sisällä (Elo & Leppänen 1997, 12, 37).

### 2.1.2 Opettajien työyhteisö

Opettajien työyhteisön vuorovaikutuskulttuuria voidaan kuvata kahden eri vuorovaikutuksen tason avulla. Kun on tutkittu koulun työyhteisön vuorovaikutuskulttuuria, on huomattu, että opettajilla on erittäin positiivinen kuva työyhteisöstään. Opettajien vuorovaikutuskulttuurissa korostuu yhteisön kyky hyväksyä opettajien yksittäiset erityispiirteet. Tätä opettajien yhteisössä vallitsevaa ilmapiiriä, jossa yksilölliset erityispiirteet hyväksytään, voidaan kutsua vuorovaikutuskulttuurin ensimmäiseksi tasoksi – liberaalisuudeksi. Liberaalisuus työyhteisössä rakentuu yhteisön moninaisuudesta, vakaudesta ja tyytyväisyydestä. (Huusko 1999, 307.)

Liberaalisuus on perusta vuorovaikutuskulttuurin toiselle tasolle, itsesensuurille. Yhteisöllisen itsesensuurin ajatellaan suojelevan työyhteisön liberaalisuutta. Itsesensuurin lähtökohtana ovat yksittäisten opettajien tekemät valinnat, joiden vuoksi he jättävät käyttämättä mahdollisuuden tuoda erilaisia mielipiteitä esiin. Tämä taas voi näkyä päätöksenteossa, jolloin aktiivista ja kyseenalaistavaa keskustelua ei esiinny työyhteisössä. (Huusko 1999, 239, 308.)

Koulun epäviralliset päätöksentekotilanteet ovat vaikuttamassa taustalla virallisiin päätöksentekotilanteisiin. Nämä epäviralliset päätöksentekotilanteet antavat mahdollisuuden pikkuporukoitumiseen, joka on luonnollinen osa yhteisön toimintaa. Tällöin erilaisten intressien yhdistämät, opettajista muodostuvat pikkuporukat osallistuvat aktiivisesti omaan työhönsä vaikuttavien päätösten valmisteluun. Opettajien sitoutuminen pikkuporukkaan näyttää tutkimuksen mukaan lähtevän paitsi omista kiinnostusalueista myös oppimiseen ja opettajuuteen kytkeytyvistä arvostuksista ja toimintamalleista. (Huusko 1999, 308.)

Pikkuporukoiden toiminta on sopuoinnussa vuorovaikutuskulttuuritasojen: liberaalisuuden ja itsesensuurin kanssa. Tämän vuoksi yksittäiset opettajat hyväksyvät liberaalisesti toisten opettajien intressit kuulua erilaisiin ryhmiin eivätkä itsesensuurin vallitessa puutu toisten ryhmien toimintamalleihin ja tavoitteisiin. (Huusko 1999, 308.) Koska koulun kehittämistyön nähdään keskittyvän aktiivisten opettajien luomien pikkuporukoiden ympärille, Huusko (1999, 311) ehdottaa, että näiden porukoiden olemassaolo olisi tunnustettava ja siten tuotava julki. Tällä tavoin porukoitumiseen voidaan saada avoimuutta ja porukoiden toimintaa ohjata.

Vuorovaikutuskulttuuritasot luovat osaltaan haasteen koulun työyhteisön toiminnalle, sillä kyseenalaistavaa keskustelua esimerkiksi koulun käytänteistä ei synny.

Opettajien työyhteisössä haasteita tuo myös henkilökohtaisten ihmissuhteiden suuri määrä, joka hankaloittaa kokemusten jakamista ja henkilökohtaista kanssakäymistä työyhteisön sisällä. (Hämäläinen & Sava 1989, 60–61.) Myös opettajien luonteenomainen piirre psykologisoida erilaisia ongelmia ja tapahtumia tuo omat haasteensa työyhteisön toimintaan. Psykologisointi voi tarkoittaa esimerkiksi syiden etsimistä vastoinkäymisiin oppilaiden, kollegojen tai oman itsen persoonallisuuden rakenteista. Psykologisointi on erityisen haitallista siksi, että se kapeuttaa positiivisen ratkaisemisen mahdollisuutta. (Karjalainen 1992, 42.) Lisäksi koulujärjestelmän perustehtävän ja erityisluonteen takia harvalukuisetkin ongelmatilanteet saattavat opettajien työyhteisössä helposti heikentää työskentelyilmapiiriä ja häiritä kohtuuttomasti kouluyhteisön tuloksellista toimintaa. Esimerkiksi yksittäisen työntekijän ongelmallinen käyttäytyminen työyhteisössä voi vaikeuttaa monin tavoin muiden työskentelyä. (Hämäläinen & Sava 1989, 79.)

Koulun työyhteisölle on ominaista erilaisten roolien muodostuminen. Roolit voivat määräytyä virallisesti erilaisten tehtävien ja toiminnan tavoitteiden mukaisesti. Roolit voivat olla myös epävirallisia rooleja, jollaisia koulussa työskentelevillä helposti on. Myös epäviralliset roolit voivat aiheuttaa ongelmia koulun työyhteisössä. Nämä epäviralliset roolit ovat epäsuorasti ilmaistuja toiveita ja rooliodotuksia, jotka aiheuttavat helposti rooliristiriitoja ja roolipaineita niiden ollessa epäselviä, ristiriidassa keskenään tai ristiriidassa yksilön omien arvojen ja asenteiden kanssa. Koulussa tällaisia ristiriitaisia odotuksia syntyy muun muassa eri henkilöryhmien välille. (Hämäläinen & Sava 1989, 69.)

## **2.2 Rehtori koulunsa johtajana**

### **2.2.1 Johtajuus**

Työpaikan ihmissuhteista esimies-alaisuhde on erittäin merkityksellinen. Esimies-alaisuuden on todettu olevan kaikkein voimakkaimmin vaikuttava ihmissuhde tarkasteltaessa työn stressin hallintaa, työtyytyväisyyttä ja työn tuloksellisuutta. Esimiehen tuki toimii työyhteisössä tärkeänä puskurina työn kuormittavuuden sekä yksilön terveyden välillä. (Fenlason & Beehr 1994, 172–173; Leskinen 1987, 120; Tuomi 2007, 124; Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 23; Sinokki 2011, 88.) Esimiestuella tarkoitetaan alaisten tukemista, rohkaisua, arvostamista, auttamista ja keskustelua

(Riikonen, Tuomi, Vanhala & Seitsamo 2003, 24). Työntekijän hyväksi kokemaan esimiestukeen kuuluu kannustava johtaminen sekä vähäiset ristiriidat esimiehen kanssa (Vahtera & Pentti 1995, 62). Esimieheltä saatu tuki koetaan yleensä tärkeämmäksi kuin omalta ammattiryhmältä ja muilta työkavereilta saatava tuki (Fenlason & Beehr 1994, 172–173; Silvennoinen 2004, 67).

Esimiehellä on työyhteisössä suuri vaikutus joko hajottavana tai yhdistävänä tekijänä sekä kehityksen mahdollistajana tai estäjänä (Elo, Mattila, Kylä-Setälä & Kuosma 2004, 12; Leskinen 1987, 120; Tuomi 2007, 124; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 23; Sinokki 2011, 88). Johtajalla on todettu olevan huomattava vaikutus koko työpaikan ilmapiiriin (Kanerva, Kauppinen, Seppälä, Ylikoski & Waris 1998, 8). Työyhteisöissä, joissa henkilöstö on tyytyväinen esimiehen toimintaan, myös työtoverisuhteita ja työilmapiiriä pidetään hyvänä (Leskinen 1987, 120). Johtajan hyvät esimiestaidot ovat olennaisesti yhteydessä työntekijän innostukseen ja tyytyväisyyteen työssä, kun taas heikot esimiestaidot heikentävät työntekijän motivaatiota ja yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista (Hämäläinen 2005, 90; Ojala & Ahonen 2003, 68).

Hyviin esimiestaitoihin kuuluu myös oikeudenmukainen johtaminen. Johtajan oikeudenmukaisuus lisää työntekijöiden sitoutumista työpaikkaan, parantaa yhteistoiminnan edellytyksiä sekä vähentää henkilöstöryhmien välistä kitkaa. Johtaminen, joka koetaan oikeudenmukaiseksi, vaikuttaa myös työntekijöiden fyysiseen terveyteen vähentäen sairastumisriskiä. (Kivimäki, Elovainio, Vahtera & Virtanen 2002, 45.) Hyviin esimiestaitoihin kuuluvana voidaan nähdä myös esimiehen osoittama arvostus ja myönteinen suhtautuminen alaisiaan kohtaan, joiden on todettu lisäävän henkilöstön työkykyä työyhteisössä (Elo & Feldt 2005, 315; Elo & Leppänen 1997, 7; Riikonen, Tuomi, Vanhala & Seitsamo 2003, 24).

Esimiehen kyky ja halu luoda luottamussuhde työntekijöihinsä on tärkeää. Työntekijän korkea luottamus esimieheen ja organisaatioon saavat hänet kokemaan työpaikkansa hyväksi. Luottamuksen tunteen kehittymisen perusehto on esimiehen työntekijälle antama tuki. Luottamussuhdetta rakennetaan päivittäisen viestinnän ja avoimen vuorovaikutuksen kautta ja siihen kuuluu keskinäisen antamisen ja saamisen periaate. (Laine 2006, 27; Laine 2009, 16–19.) Luottamuksen vastakohtana työyhteisössä voi vallita epäluottamus. Epäluottamuksen hallitessa työpaikan ilmapiiriä työn tekeminen on epämiellyttävää. Tällöin ilmapiiri on usein niin tukala, että ihminen alkaa hakea pois pääsyä tilanteesta. (Laine 2009, 16–19.)

Esimiehellä voi työyhteisössä olla erilaisia rooleja. Roolit voidaan jakaa esimerkiksi neljään eri tyyppiin: välittäjän, ymmärtäjän, organisoijan ja kehittäjän rooliin. Kun esimies välittää viestejä sekä osoittaa empaattisuutta ja huolenpitoa, voidaan puhua välittäjän roolista. Ymmärtäjän roolissa esimies osoittaa toiminnallaan arvostavansa työyhteisön jokaisen jäsenen työpanosta ja ponnistelua. Myös huolenpito ja tukeminen kuuluvat ymmärtäjän rooliin. Esimies voidaan työyhteisössä nähdä myös organisoijana, jonka olennaisiin tehtäviin kuuluvat suunnittelu, työtehtävien jako, muistioiden laatiminen ja muiden paperitöiden tekeminen. Suurin osa monen esimiehen ajasta kuluukin juuri organisointiin. Lisäksi muuttuneet toimintaympäristöt ja lisääntyneet vaatimukset työssä edellyttävät esimieheltä kehittäjän roolia. Alaiset odottavat esimiehen tukevan heidän kasvuaan ja kehitystään ja he näkevät esimiehen tehtävänä erityisesti oppimismahdollisuuksien luomisen ja hyödyntämisen työssä. (Elo & Leppänen 1997, 18–19.)

Esimiehen roolia työyhteisössä voidaan tarkastella myös erilaisten johtamistyylien kautta. Leskinen (1987) jaottelee esimiesten johtamistyyliä kahteen erilliseen johtamistapaan. Esimiehen käyttäessä yhteistoiminnallista johtamistyyliä, ottaa hän henkilöstön mukaan toiminnan suunnitteluun, organisointiin ja arviointiin. Käytettäessä yhteistoiminnallista johtajuutta työntekijät sopivat työnjaosta ja tavoitteista yhdessä, mikä edesauttaa yhteistyötä työpaikalla, lisää työntekijöiden välistä luottamusta ja kasvattaa työyhteisön ilmapiirin avoimuutta. (Leskinen 1987, 121.)

Sen sijaan yksilölliseen kommunikointiin perustuvaa johtamistyyliä käytettäessä työtovereiden keskinäiset suhteet muuttuvat varautuneiksi, kilpailuhenkisiksi ja epäluuloisiksi. Tällöin esimies pitää yhteyttä alaisiinsa keskustelemalla heidän kanssaan yksitellen, jolloin yhteisiä ongelmia ei käsitellä yhdessä ja informaatio saadaan eri aikaan. Yksilölliseen kommunikointiin perustuvassa johtamistyyllissä työtoverit eivät tiedä toistensa tehtävistä ja vaikeuksista, eikä yhteishenki työyhteisössä pääse kehittymään. (Leskinen 1987, 121.)

### **2.2.2 Rehtori koulun toimintakulttuurin luoja**

Rehtorin rooli koulussa on keskeinen (Blomberg 2008, 203; Järvinen 1999, 271–272; Kettunen 2007, 153). Hänen tehtävänsä koulussa on johtaa, ohjata ja valvoa koulun opetus- ja kasvatustyötä (Karikoski 2009, 264; Seppänen 2001, 23). Suomessa rehtorit ovat opettajataustaisia ja rehtorilla on myös tehtävään sisältyvä opetusvelvollisuus.

Rehtorilla on siis hyvin samankaltainen koulutus kuin alaisillaan. Rehtorit valikoituvat tehtäväänsä joko opettajayhteisöstä tai koulun ulkopuolelta. Pienissä kouluissa johtaja valitaan automaattisesti opettajayhteisöstä, sillä toimi on niin sanottu luottamustoimi. Tällöin on kyseessä koulunjohtaja, joka eroaa rehtoriudesta siinä, että koulunjohtajalla ei ole rehtorin virkaa. (Kettunen 2007, 153–154.)

Opettajan työ on yleisesti varsin itsenäistä ja siihen sisältyy suuri autonomisuus. Autonomia tuo kuitenkin mukanaan myös suuren vastuun, sillä käytännön työstä, tuloksista, ratkaisusta ja toimenpiteistä vastaa suurelta osin jokainen opettaja itse. Rehtori tulee usein mukaan kuvaan siinä vaiheessa, kun opettaja tarvitsee erilaista tukea tai apua toimintaansa. (Kettunen 2007, 155.) Rehtorit itse pitävätkin tärkeänä rooliaan opettajien ”viimeisenä turvana” ongelmatilanteissa (Karikoski 2009, 261).

Rehtorin työssä painottuvat ihmissuhdetaidot ja henkinen johtajuus on merkittävä osa hänen työnkuvaansa (Kettunen 2007, 155; Nevalainen & Nieminen 2010, 88). Rehtorilta vaaditaan vuorovaikutustaitoa, tunnetaitokykyä sekä palveluallttiutta (Karikoski 2009, 263). Rehtorin roolin on todettu vaikuttavan koulun ilmapiiriin olennaisesti. Opettajat katsovat jopa rehtorin huumorintajun ja avoimen toiminnan luovan kouluun sen hengen, joka siellä on. (Huusko 1999, 174.) Hyvä johtaminen koulussa perustuukin nykypäivänä hyvin paljon siihen, minkälaisen koulukulttuurin rehtori luo omalla persoonallaan ja kuinka hän onnistuu motivoimaan työntekijänsä tekemään parhaansa tämän kulttuurin hyväksi (Karikoski 2009, 264).

Hyvän ilmapiirin oppilaitoksissa rehtorin on todettu olevan innokas uudistaja ja kehityshankkeiden eteenpäinviejä. Näissä kouluissa rehtorin on koettu olevan myös hellittämätön ja tavoitetietoinen sekä avoin uusille ideoille. Kouluissa, joissa vallitsee hyvä ilmapiiri, rehtori nähdään demokraattisena johtajana, joka antaa vastuuta myös opettajille. Rehtori ei aseta liian tiukkoja rajoituksia, vaan antaa myös vapautta. (Järvinen 1999, 273.)

Koulut saattavatkin olla toimintakulttuuriltaan hyvin erilaisia riippuen johtajasta ja hänen tyylistään johtaa. Silti nämä eri tavoin johdetut koulut voivat kaikki olla erinomaisesti toimivia. (Karikoski 2009, 264.) Rehtorien erilaisia johtamistyyliä on eri tutkimuksissa luokiteltu eri tavoin. Suomala (2002) luokittelee omassa tutkimuksessaan rehtorin johtamistyyliä neljään eri johtamistyyliin. Näitä ovat ohjaaja- ja tuottajajohtaja, neuvonantaja- ja ryhmänohjaajajohtaja, ohjaaja- ja muutoksenjohtaja sekä ohjaaja- ja neuvonantajajohtaja. (Suomala 2002, 39–40.)

Ohjaaja- ja tuottajajohtajilla korostuvat mahdollisuuksien luoja ominaisuudet, omien ideoiden tarjoaminen ja henkilöstön hyödyntäminen. Neuvonantaja- ja ryhmänohjaajajohtajat käyttävät menetelmään keskustelua alaisten kanssa ja tuen antamista. Heille on ominaista ihmisten erilaisuuden huomioiminen. Ohjaaja- ja muutoksenjohtaja taas korostaa henkilöstön aktivointia ja heidän voimavarojensa hyödyntämistä. Valmius tarttua uusiin haasteisiin, oma innokkuus sekä toisten innostaminen nousevat näillä johtajilla voimakkaasti esiin. Ohjaaja- ja neuvonantajajohtajat pitävät omaa esimerkkiään ja rooliaan tärkeinä. He toimivat keskustellen ja antaen henkilöstölleen aikaa uusiin asioihin tai toimintamalleihin siirryttäessä. (Suomala 2002, 39–40.)

Myös Erätuuli ja Leino (1992) jakavat rehtorien johtamistyyliä omassa tutkimuksessaan neljään eri kategoriaan, joita he kutsuvat dimensioiksi. Dimensioista yleisin on organisoija. Organisoija-rehtori suunnittelee ja aikatauluttaa, organisoii ja delegoi toimintaa sekä mitoittaa tehtäviä opettajien vahvuuksien ja heikkouksien mukaan. Toiseksi yleisin dimensio, kommunikoija-rehtori luo kaksisuuntaista tiedonkulkua alaisten ja itsensä välille. Hän puhuu ja kirjoittaa selkeästi sekä tekee yhteenvetoja tärkeistä asioista. Kommunikoija-rehtorin toimintatapaan kuuluu sovittelu ja ilmapiirin rakentaminen sekä osallistuminen ryhmiin. (Erätuuli & Leino 1992, 20–21.)

Kolmanneksi yleisin dimensio eli opetuksen kehittäjä -dimensio on lähes yhtä yleinen kuin toinen dimensio. Opetuksen kehittäjä –rehtori tuntee ja osaa valita uudet opetustavat sekä keskustelee näistä opetustavoista. Hänelle on ominaista uusien oppimistavoitteiden luominen ja tiedottaminen odotusten täyttymisestä. (Erätuuli & Leino 1992, 20–21.) Tutkimuksen neljäs dimensio, johtaja näkyvänä läsnäolijana – dimensio, on harvinaisempi kuin muut dimensiot. Johtaja näkyvänä läsnäolijana – rehtori osallistuu ryhmiin ja tekee yhteenvetoja kuten kommunikoija-rehtorikin. Johtaja näkyvänä läsnäolijana –rehtori käy luokissa ja seuraa toimintoja sekä on yhteydessä oppilaisiin ja vanhempiin. Hän on myös tavattavissa tarpeen tullen ja pitää kiinni sovituksista. (Erätuuli & Leino 1992, 21.)

Rehtoreita on siis paljon erilaisia ja heillä on monia eri tapoja johtaa kouluaan ja työyhteisöään. Haasteita koulun johtamiseen tuovat rehtorin työn kuormittavuuden ja velvoitteiden merkittävä lisääntyminen. Rehtoreiden arjessa on läsnä jatkuva huoli vastuiden hoitamisesta. Tähän on vaikuttanut muun muassa työsuojeluun ja

työturvallisuuslakiin tulleet uudet määräykset, jotka ovat vahvistaneet rehtorin esimiesvastuuta. (Kettunen 2007, 154).

Hallinnollinen työ kouluissa on lisääntynyt niin paljon, että rehtorilta jää ihmisten johtamiselle vähemmän aikaa kuin hän haluaisi (Karikoski 2009, 263, 266; Nevalainen & Nieminen 2010, 88). Toisaalta tuoreen tutkimuksen mukaan, rehtorit ovat lähes koko ajan henkilökuntansa käytettävissä huolimatta tästä hallinnollisen työn suuresta määrästä. Tämän tutkimuksen mukaan rehtorit auttavat opettajia sekä syventyvät heidän kysymyksiinsä ja esille nouseviin ongelmiin välittömästi. Tulevaisuudessa hallinnollisen työn määrä voi kuitenkin tuottaa rehtorille entistä enemmän haasteita, sillä tutkimuksen mukaan tämä työ on edelleen lisääntymässä kouluissa (Karikoski 2009, 261, 263).

## **2.3 Nuori opettajuus**

### **2.3.1 Nuori opettaja työyhteisössä**

Opiskelun jälkeinen työelämään siirtyminen on aina haasteellista. Opettajille siirtyminen on kuitenkin jyrkempi kuin monissa muissa ammateissa. Useissa ammateissa edetään siirtyen vähitellen vähemmän vastuullisista työtehtävistä enemmän vastuullisiin, mutta opettajan ammatissa siirrytään yleensä saman tien opiskelun jälkeen täyteen juridiseen ja pedagogiseen vastuuseen. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 27; Onnismaa 2010, 38.) Nuori opettaja on vastuussa tekemisistään ja tekemättä jättämisistään ja kohtaa arjen realiteetit välittömästi siirtyessään työelämään (Nyman 2009, 27). Nuori opettaja kohtaa siis suuria haasteita heti työuransa alussa (Jokinen ym. 2012, 27).

Nuoren opettajan ensimmäinen työvuosi peruskoulussa on emotionaalisesti raskas (Onnismaa 2010, 38). Uusi opettaja voi epäillä omia kykyjään siinä, kuinka hän onnistuu oppilaiden opettamisessa ja opettajana yleensäkin (Jokinen ym. 2012, 27). Sijaisuuskokemuksissa tällaiset kokemukset vain korostuvat, sillä jos opettaja opettaa vain päivän siellä, toisen täällä, hän ei välttämättä pääse kokemaan opettajan työn hyviä hetkiä. Tällöin työpäivissä korostuvat helposti oppilaiden levottomuus, järjestyshäiriöt ja opettajaa kohtaan osoitettu arvostuksen puute (Cantell 2011, 93).

Nuoret opettajat keskittyvät uransa ja kehityksensä alkuvaiheessa oman itsensä tarkkailuun. Tämä tuottaa lisää haasteita nuorelle opettajalle, sillä tällöin välitöntä



reaktiota vaativia konfliktitilanteita on vaikeampi hoitaa. (Jokinen & Sarja 2006, 189.) Noviisiopettajat kokevat raskaina myös rekrytoinnin ja siihen liittyvät epävarmuudet. Työpaikan varmistuminen voi jäädä loppukeväälle tai alkukesälle, jolloin epävarmuus työn jatkuvuudesta voi vaivata opettajia useita kuukausia ja viedä energiaa. (Blomberg 2008, 204.)

Haasteita uudelle opettajalle tuottavat myös uuden opettajan rooli ja asema työyhteisössä. (Jokinen ym. 2012, 27.) Nuoren opettajan ei ole helppo tulla työyhteisöön (Onnismaa 2010, 38). Uusi opettaja voi kohdata työyhteisössä monenlaisia kirjoittamattomia sääntöjä. Esimerkiksi opettajanhuoneen istumajärjestys saattaa olla vakiintunut tietynlaiseksi, mistä nuori opettaja ei ole tietoinen. Työssään opettaja voi kohdata myös muita tällaisia hiljaisen tiedon käytänteitä, jotka liittyvät opettajien välisiin suhteisiin ja hierarkiaan. (Cantell 2011, 84.) Työyhteisössä nuoret opettajat myös pystyvät ensimmäisten vuosien aikana harvemmin toteuttamaan uudistusajatuksia kuin kokeneemmat opettajat. He taipuvat helposti kollegoiden näkemyksiin ja koulun normeihin. Todellisuudessa nuoret opettajat kuitenkin saattavat näihin näkemyksiin ja koulun normeihin taipuessaan tuntea, etteivät toimi sisäisen vakaumuksensa mukaisesti tai niin kuin tietävät olevan parasta oppilaille. He siis käyttäytyvät vain ulkoisesti normien mukaisesti, vaikka heidän oma sisäinen vakaumuksensa olisikin erilainen. (Lauriala 1998, 125.)

Sekä Blomberg (2008) että Nyman (2009) ovat tutkineet nuoria peruskoulun opettajia työyhteisössä. Blombergin (2008) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun opettajan ensimmäistä työvuotta. Tutkimuksen opettajista kolme toimi luokanopettajina, yksi erityisluokanopettajana ja yksi yläkoulunopettajana. (Blomberg 2008, 79, 81–82.) Nyman (2009) sen sijaan tutki 13 vieraankielen aineenopettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä (Nyman 2009, 36). Molempien tutkijoiden tutkimuksissa nuoret opettajat näkivät työyhteisönsä vuorovaikutuskulttuurin aluksi toimivana ja positiivisena, mutta vähän kerrassaan opettajat alkoivat nähdä puutteita tässä kulttuurissa. (Blomberg 2008, 202; Nyman 2009, 47.) Blombergin (2008) tutkimuksessa nuorten opettajien käsitys opettajayhteisön toimintakulttuurista muuttui, kun he oppivat tuntemaan työyhteisön. Nuoret opettajat havaitsivat, että opettajien vuorovaikutustaidoissa oli puutteita. Puutteita nähtiin muun muassa kuuntelemisen taidoissa ja kyvyssä keskustella pedagogisista asioista. Osa työyhteisön jäsenistä osoittautui ehdottomiksi mielipiteissään eivätkä he kyenneet tekemään kompromisseja.

Lisäksi opettajien välisessä vuorovaikutuksessa heijastui koulun ainainen kiire, melu ja levottomuus. (Blomberg 2008, 202.)

Nymanin (2009) tutkimuksessa nuoret opettajat näkivät alun positiivisuuden jälkeen haasteita yhteistyökulttuurissa. Nymanin (2009, 47) mukaan uusia opettajia ei välttämättä nähdä osana työyhteisön elämäkertaa, jonka vuoksi vanhemmat kollegat saattavat nähdä nuoret opettajat uhkana koulun rutiineille ja konventioille. Tämän seurauksena nuoret opettajat saattavat helposti jäädä kouluyhteisössä huomiotta. (Nyman 2009, 47.) Monet tekijät nuoren opettajan työuran alkuvaiheessa voivatkin aiheuttaa uudelle opettajalle voimakasta stressiä. Pahimmillaan nämä stressitekijät voivat johtaa jopa työuran ennenaikaiseen lopettamiseen. (Jokinen ym. 2012, 27.)

Huolimatta nuoren opettajan monista haasteista työelämään siirryttäessä, Blomberg (2008) havaitsi kuitenkin nuorilla opettajilla olevan työssään ”voittopuolisesti läsnä onnistumisen riemun”. Opettajat kokivat työnsä antoisaksi ja innostavaksi. Eniten tyytyväisyyden tunteita heille tuottivat oppilaat. Nuoren opettajan työelämään siirtymistä helpotti se, että kouluun tuli muita uusia työntekijöitä samaan aikaan hänen kanssaan. Tällöin uusia opettajia yhdistivät samankaltaiset elämäntilanteet sekä työskentelyolosuhteiden tuntemattomuus kouluvuoden alussa. (Blomberg 2008, 205, 212.)

### **2.3.2 Nuoren opettajan kehittyminen ja työhön perehdytys**

Asiantuntijuuden kehittymistä työssä voidaan tarkastella neljän eri elementin kautta. Ensimmäinen elementti on teoreettinen tai käsitteellinen tieto. Se on luonteeltaan yleispätevää ja muodollista tietoa, jota voidaan esittää esimerkiksi kirjoissa ja luennoilla. Asiantuntijuuden toista elementtiä, käytännöllistä tai kokemuksellista tietoa, sen sijaan ei voi oppia kirjoista, vaan se muodostuu käytännön kokemuksen ja tekemisen kautta. Tällaista tietoa kutsutaan yleensä hiljaiseksi tiedoksi. Tarvittaessa, kuten ongelmatilanteissa, hiljaista tietoa voidaan tehdä eksplisiittiseksi, mihin tarvitaan omaan toimintaan kohdistuvaa reflektiota. Reflektion mukana syntyy itsesäätelytietoa, joka onkin kolmas asiantuntijuuden elementti. Itsesäätely on omiin toimintatapoihin, ajatteluun ja oppimiseen liittyvää metakognitiivista tietämystä. (Tynjälä 2010, 83–84.)

Kolme asiantuntijatiedon muotoa – teoreettinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto – ovat persoonallisen tiedon muotoja. Sen sijaan neljäs elementti, sosiokulttuurinen tieto, ei ole yksilötasoista tietämystä. Se on sosiaaliin ja kulttuurisiin käytäntöihin sekä

erilaisiin työväliseisiin kohdistuvaa tietoa, joka muodostaa asiantuntijatiedon kehyksen. Tasokas osaaminen perustuu näiden neljän eri elementin yhteensulautumiseen, joten asiantuntijuuden kehittämisessä olisikin pyrittävä tukemaan asiantuntijuuden eri elementtien yhdistymistä. (Tynjälä 2010, 83–84.)

Kuten aiemmin olemme maininneet, myös Nyman (2009) on tutkinut asiantuntijuuden kehittymistä työssä, keskittyen kuitenkin nimenomaan opettajien asiantuntijuuden kehittämiseen. Hänen tutkimuksessaan opettajien välinen yhteistyö nähtiin keskeiseksi nuoren opettajan asiantuntijuutta ohjaavaksi tekijäksi. Asiantuntijuutta rakennettiin muun muassa kollegojen, erityisopettajan, kouluavustajan, kuraattorin ja koulun sidosryhmien kanssa. Nuoren opettajan asiantuntijuuden kehitys ohjautui osittain sen mukaan, millaiseen asiantuntijaryhmään hän tunsu kuuluvansa. Asiantuntijuuden kehittämiseen vaikutti myös se, mihin ryhmään nuori opettaja otettiin vastaan ja mihin hän rohkeni liittyä. (Nyman 2009, 47.)

Nuoren opettajan asiantuntijuuden kehittämisen alkuvaihetta eli perehdytysvaihetta kutsutaan usein induktiovaiheeksi. Induktiovaihe on opettajankoulutuksen ja työelämän välinen problemaattinen siirtymävaihe, jossa tarvitaan sellaisia uusia pedagogisia ja kognitiivisia ratkaisuja, jotka auttavat nuorta opettajaa reflektoimaan työkontekstiaan. Tällaisia työkontekstiin liittyviä asioita ovat esimerkiksi työyhteisön ilmapiiri, työnjako ja yhteistyökysymykset. (Järvinen 1999, 261.) Induktiovaiheen tehtävä on auttaa nuorta opettajaa rakentamaan ammatillista identiteettiään sekä tukea vastavalmistuneiden opettajien henkilökohtaista ammatillista hyvinvointia. Induktiovaiheen tavoitteena on myös tutustuttaa nuoret opettajat kouluyhteisön toimintakulttuuriin. Induktiovaihe voi koostua erilaisista oppimista tukevista käytännöistä, kuten mentoroinnista ja työpajoista. (Jokinen ym. 2012, 34.)

Mentorointi tarkoittaa klassisen määritelmän mukaan ammatillista ohjaussuhdetta, jossa kokenut, tiedollisesti ja sosiaalisesti arvostettu mentori toimii kokemattoman työntekijän ohjaajana ja auttaa häntä oman työn kehittämisessä. Nykyisin mentorointi merkitsee kuitenkin luopumista hierarkkisesta viisauden jakamisesta ja siirtymistä yhteisölliseen käytännön toimintaan. Koulussa mentoroinnin tarkoitus on olla opettajatulokkaiden ammatillisen kasvun ja ohjaamisen väline ja sen tehtävänä on auttaa työhön liittyvän stressin hallitsemisessa. Mentorointi auttaa muodostamaan kiinteät suhteet kollegoiden välillä. Mentorointi tukee myös uusia opettajia tiedonhankinnan ja –hallinnan taitojen saavuttamisessa ja se auttaa opettajia siirtymään joustavasti

opetuskulttuuriin sekä hiljaisen tiedon haltijoiksi. (Jokinen & Sarja 2006, 187–189; Jokinen ym. 2012, 38; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 46.)

Opettajan ensimmäisien työvuosien aikana mentoroinilla näyttäisikin olevan suotuisa merkitys esimerkiksi reflektiivisten taitojen oppimisessa ja kehittymisessä (Jokinen ym. 2012, 38; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 46). Uusien opettajien mentoroinnista tehdyssä tutkimuksessa uudet opettajat kokivat mentoroinnin tarjonnan heille mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan ja ongelmistaan luottamuksellisessa ilmapiirissä. Uudet opettajat kokivat myös saaneensa rohkaisua ja tukea koulussa tekemilleen ratkaisuille. (Jokinen & Sarja 2006, 191.) Omassa kouluyhteisössä olevien osaamisen puutteiden ja ongelmien käsittely koettiin kuitenkin vaikeammaksi, koska sen pelättiin vaikuttavan työyhteisön henkilösuhteisiin. Mentorointi on keskeinen ilmiö opettajien induktiovaiheessa, mutta se ei kuitenkaan korvaa uusien opettajien perehdyttämistä kouluyhteisöön. (Jokinen & Sarja 2006, 197.)

Vertaismentoiointi eli Verme on erityisesti opetuslalla toimiville uusille työntekijöille suunnattu mentorointihanke. Kun perinteisessä mentorointimallissa kokeneempi työntekijä siirtää ”hiljaista tietoa” kokemattomammalle työntekijälle, lähtee Verme taas siitä ajatuksesta, että kaikilla on toisilleen annettavaa. Tällöin ajatellaan myös kokemattomammilla työntekijöillä olevan annettavaa kokeneemmille. Verme-ryhmässä onkin sekä kokemattomia että kokeneita opettajia. Verme perustuu työskentelyyn pienryhmässä, joka kokoontuu noin kerran kuukaudessa lukuvuoden ajan. Ryhmässä jaetaan kokemusta ja osaamista, mutta myös työssä kohdattuja haasteita. Verme on eri-ikäisten opettajien välistä ammatillista dialogia, jossa kaikki oppivat jotain uutta. (Osaava Verme 2013; Heikkinen ym. 2012, 48–49, 150, 216.)

## 3 SOSIAALINEN TUKI JA TYÖN IMU VOIMAVARATEKIJÖINÄ TYÖSSÄ

### 3.1 Työn voimavara- ja vaatimustekijät

Työn voimavaratekijät ovat fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia ja organisatorisia tekijöitä, jotka auttavat työn päämäärien saavuttamisessa, vähentävät työssä koettuja vaatimuksia ja edesauttavat tavoitteiden saavuttamista. Työn voimavaratekijöiden oletetaan edistävän terveyttä ja hyvinvointia työssä. (Bakker & Demerouti 2006, 312; Mäkikangas ym. 2005, 56–57; Hakanen 2011 49–69). Toisaalta voimavarojen puuttuminen ja työn liian vähäiset vaatimukset selittävät työssä uupumista (Hakanen 2005, 60).

Hakanen, Harju, Seppälä, Laaksonen ja Pahkin (2012, 76) ovat kartoittaneet 12 työn voimavaraa, jotka auttavat työn vaatimusten kohtaamisessa ja työtavoitteiden saavuttamisessa. Nämä voimavaratekijät virittävät työntekijöissä halun kehittyä ja kasvaa, mistä taas seuraa työn imua ja muita myönteisiä seurauksia työorganisaatiolle. Voimavarat on luokiteltu itse työtehtävään kuuluviin voimavaroihin, työryhmätason voimavaroihin ja organisatorisiin voimavaroihin. Työtehtäviin kuuluvia voimavaroja ovat työn itsenäisyys ja sen kehittäminen, tavoitteiden selkeys sekä palaute. Työryhmätason voimavaroihin voidaan lukea toiminnan sujuvuus ryhmässä ja voimaannuttava työryhmä. Oikeudenmukaisuus, ystävällinen ja huomaavainen vuorovaikutus, luottamus, työn varmuus, havaittu työpaikan tuki sekä paveleva johtaminen taas voidaan nähdä organisatorisiksi voimavaroiksi. (Hakanen, Harju, Seppälä, Laaksonen & Pahkin 2012, 76.)

Jotkut tutkijat ovat määritelleet työn voimavaroiksi myös muun muassa sosiaalisen tuen ja vaikutusmahdollisuudet työssä (Mäkikangas ym. 2005, 56–57; Hakanen 2011 49–69.). Sosiaalinen tuki voidaan nähdä yksilön keskeisenä voimavarana työssä päivittäisten stressitekijöiden kohtaamisessa (Vartia & Perkka-Jortikka 1987, 23). Työn vaikutusmahdollisuudet tarkoittavat työntekijällä olevan sananvaltaa ja itsenäisyyttä tehdä omaa työtään koskevia päätöksiä. Sananvalta voi liittyä esimerkiksi työtahtiin, työjärjestykseen, työn menetelmiin, laitehankintoihin tai töiden jakoon ihmisten kesken. (Vahtera, Kivimäki, Ala-Mursula & Pentti 2002, 29.)

Työn voimavaratekijöiden lisäksi työssä koetaan myös erilaisia vaatimustekijöitä. Työn vaatimukset voivat liittyä esimerkiksi sosiaalisiin paineisiin töissä,

epämiellyttävään psyykkiseen ympäristöön kuten työilmapiiriongelmiin tai vaativiin asiakassuhteisiin. (Bakker & Demerouti 2006, 312; Mäkikangas ym. 2005, 57.) Suuret vaatimukset ja vähäiset työn hallintamahdollisuudet suurentavat riskiä työntekijän terveyden vaarantumiseen (Vahtera, Kivimäki, Ala-Mursula & Pentti 2002, 30). Mitä suuremmat työn vaatimukset ovat, sitä enemmän työntekijöillä on todettu esiintyvän psyykkistä rasittuneisuutta. Erityisen paljon psyykkistä rasittuneisuutta on havaittu naistyöntekijöillä, joiden työn vaatimukset ovat suuret ja samanaikaisesti työn hallinta huono. (Vahtera & Soini 1994, 53.)

Työn vaatimustekijöiden voidaan nähdä käynnistävän energiapolun, joka johtaa lisääntyneisiin työssä jaksamisen ongelmiin sekä heikentyneeseen terveyteen ja alentuneeseen työkykyyn (Mäkikangas ym. 2005, 57). Hakanen (2006) käyttää tästä työn kuormitustekijöiden polusta käsitettä jaksamispolku (Hakanen 2006, 38). Työn voimavaratekijät puolestaan käynnistävät motivaatiopolun, joka edistää työntekijän sitoutuneisuutta työhönsä ja tätä kautta sitoutumista organisaatioon (Mäkikangas ym. 2005, 57). Motivoituminen työssä johtaa myös korkeaan työn imuun, matalaan kyynisyyteen ja hyviin tuloksiin työssä (Bakker & Demerouti 2006, 313). Energia- ja motivaatiopolut ovat rinnakkaisia ja työntekijä voi kokea työssään sekä innostavia voimavaratekijöitä että kuluttavia vaatimuksia. Polut eivät siis ole toisiaan poissulkevia. (Hakanen, 2006, 38.)

Koulu yhteisön henkilöstön työhyvinvointi muodostuu vuorovaikutuksessa voimavaratekijöiden ja kuormitustekijöiden välillä ja se perustuu näiden väliseen tasapainoon. Kohtuullinen kuormittuminen työssä on myönteistä ja välttämätöntä. Haitallinen kuormitus sen sijaan syntyy liiallisesta ali- tai ylikuormituksesta voimavaroihin nähden. Puolet luokanopettajista kokee kokonaiskuormituksen työssään voimakkaaksi tai erittäin voimakkaaksi (Kuusisto 1987, 12).

Ylikuormitusta koulun henkilöstölle aiheuttavat muun muassa työn vastuullisuus, työn määrä ja kiire, työn vaatimusten monimutkaistuminen sekä työnkuvan yksinäisyys. Myös fyysisen työympäristön ongelmat, kuten sisäilman laatu, melu, työympäristön turvallisuus ja koulun talouden kiristymisen ovat opettajien työssä kohtaamia vaatimuksia. Lisäksi opettaja voi kohdata työssään emotionaalisia vaatimuksia, kuten oppilaiden huonon käyttäytymisen kohtaamista. (Hakanen 2006, 37. 2005, 337; Saaranen, Tossavainen, Turunen & Vertio 2004, 337, 339.)

Vaatimustekijöiden vastapainoksi opettaja tarvitsee työssään voimavaratekijöitä. Opettajan tärkeitä voimavaratekijöitä koulu yhteisössä ovat motivoiva työ, ammatillisen

osaamisen kehittäminen ja ylläpitäminen sekä työn itsenäisyys ja vaikutusmahdollisuudet. (Onnismaa 2011, 51–52; Saaranen ym. 2004, 338; Saaranen, Tossavainen, Turunen & Vertio 2005, 338.) Opettajien vaikutusmahdollisuuksia tutkittaessa havaittiin opettajien kokevan voivansa vaikuttaa riittävästi työjärjestykseen, opetusväline- ja materiaalihankintoihin, opetussuunnitelmaan, oppilashuoltoon, henkilöstökysymyksiin ja täydennyskoulutukseensa (Viinamäki 1997, 78).

Myös palkitsevat oppilassuhteet, rehtorilta saatu tuki ja palaute, toimiva tiedonkulku sekä kehitettävät toimintatavat koulussa kuuluvat opettajan voimavaratekijöihin (Onnismaa 2011, 51–52; Saaranen ym. 2004, 338; Saaranen, Tossavainen, Turunen & Vertio 2005, 338). Tutkimuksen mukaan myös työaikojen hallinta voidaan nähdä yhtenä voimavarana naisopettajien kohdalla (Vahtera, Kivimäki, Ala-Mursula & Pentti 2002, 34–35). Lisäksi opettaja voi ammentaa voimavaroja yksityiselämästään, esimerkiksi ihmissuhteista, harrastuksista ja oman kunnon hoitamisesta. (Onnismaa 2011, 51–52; Saaranen ym. 2004, 338; Saaranen, Tossavainen, Turunen & Vertio 2005, 338.)

Raskun (1993) tutkimuksessa myös opettajan pätevyys nähtiin voimavaraksi. Mitä paremmin opettaja koki selviytyvänsä opetustyön eri osa-alueista, sitä paremmaksi hän arvioi pätevyytensä ja sitä ennakkoluulottomammin hän suhtautui uusiin asioihin. Pätevyys oli myös yhteydessä elämänhallinnan tunteeseen: mitä pätevämmäksi opettaja itsensä arvioi, sitä mielekkäämpänä, ymmärrettävämpänä ja hallittavampana hän elämäänsä piti. Opettajat, jotka arvioivat elämänhallinnan ja sen osa-alueet paremmiksi, olivat myös tyytyväisempiä työssä saatuun sosiaaliseen tukeen. (Rasku 1993, 17.) Nuoremmat opettajat kokivat itsensä tutkimuksessa pätevimmiksi ja he olivat ennakkoluulottomampia uusia asioita kohtaan kuin vanhemmat opettajat (Rasku 1993, 21).

## **3.2 Sosiaalinen tuki**

### **3.2.1 Sosiaalisen tuen määrittelyä**

Sosiaalisella tuella tarkoitetaan stressiä ehkäisevää tekijää ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvää terveyttä (Vahtera & Soini 1994, 24; Vahtera & Pentti 1995, 9; Kivimäki, Elovainio, Vahtera & Virtanen 2002, 48). Harterin (1985) mukaan sosiaalinen tuki on muiden ihmisten positiivista suhtautumista yksilöön (Harter 1985, Salmelan 2006, 29

mukaan). Sosiaalinen tuki perustuu ihmisten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja toimintakäytäntöihin ja se vastaa ihmisen perustavanlaatuisiin tarpeisiin kuulua ryhmään (Auvinen 2004, 10; Kivimäki ym. 2002, 48). Sosiaalinen tuki ilmenee yksilön kokemuksina, jotka näyttäytyvät esimerkiksi arvostuksena, välittämisenä, neuvoina, hyväksyntänä ja todellisena apuna (Rasku 1993, 9; Salmela 2006, 30; Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 23).

Eri tutkijat ovat jaotelleet sosiaalista tukea eri tavoin. Jaottelut ovat osittain päällekkäisiä, mutta niistä löytyy kuitenkin myös eroavaisuuksia. Yhdeksi sosiaalisen tuen osa-alueeksi luokitellaan usein emotionaalinen tuki. Emotionaalinen tuki näyttäytyy useimmiten ilme- ja elekielenä, mutta se voi olla myös sanallista tukea (Leskinen 1987, 119). Emotionaaliseen tukeen voidaan nähdä kuuluvan toisen ihmisen kuuntelemisen, hyväksymisen ilmaisemisen sekä aidon läsnäolon ja toisen huomioimisen (Himberg 1996, 48; Leskinen 1987, 119; Wills 1985, 67–71). Emotionaalinen tuki voi näyttäytyä esimerkiksi niin, että ihminen kuuntelee toisen ihmisen huolia. Emotionaalisen tuen jakamisessa on tärkeää, että henkilö kokee tuen antajan luotettavaksi ja läheiseksi itselleen (Wills 1985, 67–71.) Emotionaalisen tuen jakamiseen työpaikalla saattaa toisinaan liittyä myös ongelmia. Näitä ongelmia emotionaalisen tuen jakamiselle voivat tuottaa esimerkiksi työyhteisön ilmapiiri tai viestintätyyli. Pahimmillaan ongelmat voivat estää emotionaalisen tuen välittämisen työpaikalla kokonaan. (Leskinen 1987,119.)

Toinen yleisesti jaotteluissa käytetty sosiaalisen tuen muoto on tiedollinen tuki. Tiedollisella tuella viitataan usein informatiiviseen tukeen, jossa tuen antaja jakaa olennaista tietoa, neuvoo ja opastaa tuen saajaa sekä antaa ehdotuksia. (Leskinen 1987, 119; Silvennoinen 2004, 65; Wills 1985, 69–74.) Avoin ja rehellinen omaa työtä koskeva tiedon saaminen ja jakaminen ovat yleensä työsuorituksen kannalta välttämättömiä ja niiden merkitys korostuu mitä abstraktisempaa työ on. Tiedolliseen tukeen voidaan nähdä kuuluvan myös tuen saajan ja antajan välisen ajatusten vaihtamisen. Työpaikan keskustelut, joissa vaihdetaan ajatuksia ja tehdään päätöksiä konkreettisista työstä ja työympäristöstä koskevista parannuksista, ovat tärkeitä muun muassa stressin hallinnan kannalta. (Leskinen 1987, 119; Silvennoinen 2004, 65.)

Kolmantena sosiaalisen tuen jaotteluissa on usein nähty tuen muoto, joka liittyy konkreettiseen tukemiseen käytännön asioissa. Wills (1985, 69–74) käyttää tästä nimitystä välineellinen tuki, kun taas Leskinen (1987, 119) nimeää sen välilliseksi tueksi. Tämä tuen muoto voi tarkoittaa esimerkiksi työvälineiden hankkimista ja



materiaalin jakamista sekä työympäristön kehittämistä. (Wills 1985, 69–74; Leskinen 1987, 119.) Wills (1985) näkee välineellisen tuen olevan nimenomaan auttamista käytännön asioissa ja konkreettista tukea, kun taas Leskinen (1987) lisää jaottelemaansa välilliseen tukeen edellisten lisäksi henkilöstön tarpeista huolehtimisen, ammatillisen kehittymisen turvaamisen sekä urasuunnittelun. (Leskinen 1987, 119; Wills 1985, 69–74.)

Edellisiin sosiaalisen tuen muotoihin Wills (Wills 1985, 69–74) lisää vielä sosiaaliseen kumppanuuteen perustuvan sosiaalisen tuen sekä roolituen. Sosiaaliset suhteet mahdollistavat tämän sosiaaliseen kumppanuuteen perustuvan tuen jakamisen. Sosiaaliseen kumppanuuteen perustuvaan tukeen liittyvät olennaisesti sosiaalista nautintoa tuottavat aktiviteetit, joita voivat olla esimerkiksi vierailut, juhlat, konsertit ja muut sosiaaliset tapahtumat. Roolituessa sosiaalisen tuen vaikutus taas perustuu sosiaalisten suhteiden olemassaoloon, mikä jo itsessään tuottaa tuen saamisen kokemuksia. Esimerkiksi puolisoilla voi olla tällainen merkitys yksilön tukijana. (Wills 1985, 67–74.)

Leskinen (1987, 118–119) sen sijaan tuo emotionaalisen, tiedollisen ja välillisen tuen rinnalle vielä arvostusta välittävän tuen. Arvostusta välittävällä tuella tarkoitetaan tunnustuksen antamista ja palautteen saamista työsuorituksesta. (Leskinen 1987, 118–119.) Arvostusta voi osoittaa monella tavalla, esimerkiksi kysymällä toiselta mielipidettä tai neuvoa ja osoittamalla innostavaa kiinnostusta toisen työtappaa kohtaan. (Silvennoinen 2004, 65; Ojala 2000, 23.) Eri tutkimuksissa on selvinnyt, että suuri osa työntekijöistä kokee saavansa liian vähän arvostusta työstään (Leskinen 1987, 118–119). Etenkin nuorten työssäkävien kokemus siitä, että työtä arvostetaan työyhteisössä, on erittäin tärkeää hyvän työkyvyn kannalta. (Seitsamo, Tuomi & Ilmarinen 2006, 249).

Kun työyhteisön jäsen kokee, että hänen osaamistaan arvostetaan, hän voi käyttää mahdollisimman hyvin koko osaamistaan (Silvennoinen 2004, 65; Ojala 2000, 23). Arvostuksen ja tunnustuksen saaminen tukevat työntekijän itsetuntoa ja lisäävät työmotivaatiota (Leskinen 1987, 118–119; Vartia 1994, 197). Myös palaute vaikuttaa työntekijän motivaatioon ja objektiivisesti saatu kritiikki rohkaisee parempiin suorituksiin. (Leskinen 1987, 118–119; Vartia 1994, 197). Palautteen vaikutus on tehokkainta silloin, kun se annetaan vilpittömästi ja mahdollisimman nopeasti suorituksen jälkeen (Silvennoinen 2004, 68).

Sosiaalinen tuki voidaan jakaa edellisten jaotteluiden lisäksi myös laadulliseen ja määrälliseen tukeen, jotka ovat osin päällekkäisiä käsitteitä (Harter, Marold, Whitesell

& Cobbs 1996, Salmelan 2006, 30 mukaan). Määrällisellä tuella tarkoitetaan sitä, kuinka paljon yksilö kertoo saavansa tukea tärkeiksi kokemuksiltaan ihmisiltä. Tärkeiden ihmisten tuen korkea määrä kertoo korkeasta määrällisestä tuesta. Laadullisesta tuesta taas kertoo tuen ehdottomuus. (Salmela 2006, 30.)

Harterin (1985) mukaan laadullinen tuki voidaan jakaa ehdottomaan ja ehdolliseen tukeen (Harter 1985, Salmelan 2006, 30–31 mukaan). Kun yksilö saa hyväksyntää ilman vaatimuksia tai ehtoja, on tuki ehdotonta. Tällainen tuki osoittaa yksilön ihmisarvoa. (Salmela 2006, 30.) Ehdoton tuki nähdään positiivisina tuotoksina, jolloin yksilön ulkoisen hyväksynnän tarve vähenee ja hän kokee olevansa rakastettu ja hyväksytty sellaisena kuin on (Harter 1981, 1999, Salmelan 2006, 31 mukaan). Positiivisilla tuotoksilla tarkoitetaan sosiaalista tukea, joka vaikuttaa myönteisesti sekä yksilön että ympäristön hyvinvointiin (Salmela 2006, 31).

Ehdollinen tuki on ehdottoman tuen vastakohta (Harter 1993, Salmelan 2006, 30 mukaan). Se on sosiaalisen tuen kielteinen ilmiö (Salmela 2006, 33). Ehdollista tukea ei nähdä positiivisena sosiaalisena tukena, koska siinä yksilö joutuu muuttamaan autenttista minäänsä saadakseen hyväksyntää (Harter 1993, 1999, Salmelan 2006, 32–33 mukaan). Korkea ehdollinen tuki kertoo siis alhaisesta kannustuksesta ja hyväksynnästä. Pitkään jatkuva ehdollinen tuki nakertaa itsearvostusta ja aiheuttaa kielteisiä tunteita ja yleistä toivottomuutta. (Salmela 2006, 33.)

### **3.2.2 Sosiaalinen tuki työyhteisössä**

Työpaikan arjessa sosiaalinen tuki näkyy siinä, että työyhteisön jäsenet kuuntelevat toisiaan sekä pyrkivät auttamaan toisiaan tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan (Elo & Leppänen 1997, 37). Työpaikalla työntekijät ovat riippuvaisia toinen toistensa toiminnasta ja tarvitsevat tukea ja apua toisiltaan päästäkseen tavoitteisiinsa. Sosiaalisella tuella on siis tärkeä merkitys jokaisen hyvinvoinnille työyhteisössä. (Silvennoinen 2004, 64; Tuomi 2007, 124.)

Hyväksi koetun sosiaalisen tuen tiedetään vaikuttavan olennaisesti terveyteen ja olevan yhteydessä yksilön hyvinvointiin (Bäckman 1987, 122; Cohen & Syme 1985, 6–8, 15; Julkunen 2008, 243; Peltonen 1994, 63; Vahtera & Pentti 1995, 108; Viinamäki 1997, 146). Tutkimusten mukaan esimerkiksi riski kuolla sydän- ja verisuonitauteihin on suurempi vähän sosiaalista tukea saavilla kuin riittävästi tukea saavilla (Kivimäki ym. 2002, 48). Hyvän sosiaalisen tuen on todettu suojaavan kuormittavassa työssä

ahdistukselta, masennukselta, ärtyneisyydeltä ja ruumiilliselta oireilulta (Sinokki 2011, 87; Vahtera & Soini 1994, 27; Vahtera & Pentti 1995, 11). Sosiaalinen tuki onkin tärkeä voimavara työn stressinhallinnassa sekä kohdattaessa erilaisia kuormitustekijöitä (Elo & Leppänen 1997, 36; Julkunen 2008, 243; Leskinen 1987, 115; Rasku 1993, 9; Vahtera & Pentti 1995, 16; Vartia & Perkka-Jortikka 1987, 23).

Sosiaalisen tuen hakemisessa ja saamisessa on tutkittu eri ikäryhmien ja sukupuolien eroavaisuuksia. Nuorten on todettu olevan vanhoja henkilöitä aktiivisempia sosiaalisen tuen hakemisessa. Naiset taas hakevat sosiaalista tukea miehiä aktiivisemmin. (Vahtera & Pentti 1995, 62, 112.) Sosiaalisen tuen saamisessa vanhempien ikäryhmien on todettu saavan vähemmän työtoveritukea kuin nuorten ikäryhmien. On myös todettu, että naiset kokevat saavansa miehiä enemmän henkistä tukea, kun taas miehet kokevat saavansa naisia enemmän käytännön tukea. Ammattiasema vaikuttaa myös merkittävästi sosiaalisen tuen saamiseen. Työntekijät kokevat saavansa vähemmän tukea kuin toimihenkilöt. (Vahtera 1993, 65–66.)

Sosiaalisen tuen saaminen on riippuvainen sosiaalisesta verkostosta ja sen rakenteesta (Vahtera & Pentti 1995, 9). Käsitettä sosiaalinen verkosto käytetään yleensä viittaamaan ihmissuhteiden määrään. (Viinamäki 1997, 144). Tämän sosiaalisen verkoston rakenne sekä auttajan ja autettavan välisen suhteen luonne vaikuttavat sosiaalisen tuen antamiseen ja vastaanottamiseen. (Vahtera & Pentti 1995, 9). Sosiaalisen tuen saaminen riippuu myös henkilön persoonallisuudesta ja sosiaalisista taidoista. Huonoksi koettu sosiaalinen tuki voi johtua esimerkiksi henkilön kyvyttömyydestä luoda ja ylläpitää sosiaalisia verkostoja ja suhteita, ilmaista tuen tarpeitaan tai hankkia tarvitsemaansa tukea (Cohen, Clark & Sherrod 1986, 971; Vahtera & Pentti 1995, 10). Jo sosiaalista tukea tarjoavien tahojen havaitseminen ympäristöstä sinänsä vaatii taitoa. (Keskinen 1999, 56).

Sosiaaliset taidot ennustavatkin mahdollisesti sosiaalisen tuen saamista ja ystävyysuhteiden muodostamista. Sosiaalisten taitojen lisääntymisen on havaittu olevan yhteydessä lisääntyneisiin ystävyysuhteisiin ja itse koettuun sosiaaliseen tukeen. Sosiaalisista taidoista itseilmaisun nähdään ennustavan hyvin sekä koettua sosiaalista tukea että ystävyysuhteiden kehittymistä. Nähtävästi henkilöt, jotka ovat halukkaita ja taipuvaisia puhumaan itsestään ja tunteistaan myös viehättävät ystäviä. Tällaisten henkilöiden on helppo luoda ystävyysuhteita ja ystävyysuhteiden muodostaminen taas luo henkilön ympärille verkoston, jonka on mahdollista tarjota hänelle apuaan ja tukeaan. (Cohen, Clark & Sherrod 1986, 971.)

Sosiaalisen tuen on todettu riippuvan myös muista työn voimavaroista. Vahtera ja Pentti (1995) ovat tutkineet työn hallinnan ja koherenssin tunteen yhteyttä sosiaalisiin verkostoihin, koettuun sosiaaliseen tukeen ja tuen hakemiseen. Voimavaroista työn hallinta vaikuttaa luottamukseen saada sosiaalista tukea tarvittaessa. Työn hallinta vaikuttaa myös sosiaaliseen kyvykkyyteen luoda ja ylläpitää sosiaalisia verkostoja, jotka ovat välttämättömiä sosiaalisen tuen saamisen kannalta. (Vahtera & Pentti 1995, 9, 109). Tutkijat havaitsivat myös, että ne, joilla on laajat sosiaaliset verkostot, jotka ovat sosiaalisesti aktiivisia ja joilla on hyväksi koettu sosiaalinen tuki, ovat myös itse aktiivisesti sosiaalista tukea hakevia. (Vahtera & Pentti 1995, 62, 112.)

Työyhteisössä käytettävän puheen sisällön on todettu vaikuttavan siihen, kuinka hyväksi sosiaalinen tuki koetaan. Puheen sisällöistä merkittävin koettuun sosiaaliseen tukeen vaikuttava tekijä on se, että työasioista keskitytään puhumaan positiivisesti työpaikalla. Puheen sisällöistä vapaa-ajan asioista puhumisella nähdään olevan toiseksi merkittävin vaikutus koettuun sosiaaliseen tukeen. Vapaa-ajan asioista puhuminen työyhteisössä ja työasioista positiivisesti puhuminen vähentävät stressiä työpaikalla. Puheen sisällöt voivat olla myös negatiivisia. Mikäli puheen sisällöt ovat hankalassa tilanteessa negatiivisissävytteisiä, stressaantunut työntekijä hyötyy hyvin vähän tällaisista negatiivisista puheen sisällöistä. (Fenlason & Beehr 1994, 173.)

Koettu sosiaalinen tuki on merkittävä käsite tarkasteltaessa yksilön sosiaalista tukea. Yksilön raportoimaan sosiaaliseen tukeen on aina vaikuttamassa henkilön oma kokemus ja tulkinta saamastaan tuesta. Koettu sosiaalinen tuki on yksilön henkilökohtainen käsitys verkostojen antaman tuen määrästä (Bäckman 1987, 108). Yksilön kokeman sosiaalisen tuen ja sosiaalisen verkoston todellisuudessa antaman tuen määrä ei aina välttämättä ole samansuuruinen. (Bäckman 1987, 108.) On esimerkiksi mahdollista, että psyykkisesti rasittunut henkilö arvioi sosiaalisen tukensa helpommin riittämättömäksi kuin psyykkisesti hyvinvoiva (Viinamäki 1997, 144).

Rasku (1993) on tutkinut opettajien saamaa sosiaalista tukea. Opettajat kokivat työssään saaman sosiaalisen tuen keskimäärin riittäväksi. Eniten tukea ja rohkaisua opettajat kokivat saavansa muilta koulun opettajilta sekä oppilailta. Seuraavaksi eniten tukea saatiin koulun rehtorilta tai johtajalta sekä muulta koulun henkilökunnalta. Valtakunnalliselta kouluhallinnolta ja julkiselta sanalta arvioitiin saatavan vähiten sosiaalista tukea. (Rasku 1993, 15.) Tutkimuksessa vanhemmat opettajat kokivat saamansa sosiaalisen tuen hieman paremmaksi kuin nuoret opettajat. Nuoremmat

opettajat kokivat saavansa enemmän sosiaalista tukea oppilaiden vanhemmilta ja oppilailta kuin vanhemmat opettajat. (Rasku 1993, 16.)

### 3.3 Työn imu

#### 3.3.1 Työn imu: tarmokkuutta, uppoutumista ja omistautumista

Työn imun voidaan määritellä tarkoittavan aidosti myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa työssä (Leiter & Bakker 2010, 1-2). Työn imu ei ole hetkellinen flown kaltainen kokemus vaan pysyvämpi tila, joka kohdistuu laajempaan työkokonaisuuteen. Työn imua kokeva työntekijä tuntee itsensä tarmokkaaksi, uppoutuneeksi ja omistautuneeksi. (Hakanen 2011, 38, 42, 49; Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2005, 68–69.)

Tarmokkuudella tarkoitetaan energisyyden, sinnikkyiden ja vireyden tuntemuksia työssä. Myös halu panostaa työhön voidaan liittää tarmokkuuteen (Schaufeli, Salanova, Gonzáles-Romá & Bakker 2002, 74). Tarmokkuus ilmenee myös siinä, että työntekijä jaksaa työskennellä pitkiä aikoja kerrallaan ja hänestä tuntuu hyvältä lähteä töihin. (Palmgren, Kaleva, Jalonen & Tuomi 2010, 28–30).

Omistautunut työntekijä tuntee työnsä inspiroivaksi, merkitykselliseksi ja haasteelliseksi. Lisäksi omistautunut työntekijä on innokas ja kokee ylpeyttä työstään. Uppoutumista taas luonnehtii syvä keskittyminen työhön, paneutuneisuus ja nautinnon kokeminen työstä. Uppoutuneen työntekijän voi olla vaikea irrottautua työstä. (Schaufeli ym. 2002, 74–75.) Parhaimmillaan uppoutunut työntekijä voi työskennellessään unohtaa ajan kulun sekä kaiken ympärillään olevan (Palmgren ym. 2010, 30–32).

Työn imun vastakohtana voidaan nähdä boreout eli työhön leipääntyminen ja tylsistyminen. Työhön leipääntyminen on työssä koettu rutinoitumisen ja tylsyyden tila, jossa työntekijän vahvuudet ovat alikäytössä. Tämän seurauksena työmotivaatio kärsii, työntekijä turhautuu eikä työnteko enää huvita. (Hakanen 2011, 118.) Leipääntyminen tuottaa ”olen vain täällä töissä” –asenteen (Hakanen 2011, 119). Boreout on siis negatiivinen tunnetila, jolla on haitallisia vaikutuksia työntekoon. Kukoistaakseen työssään työntekijän olisi kuitenkin koettava työn imua vähintään kerran viikossa (Hakanen 2011, 39).

Suomalaisista työntekijöistä keskimäärin joka viides – joka kuudes kokee päivittäistä työn imua (Hakanen 2011, 39). Työn imun kokemuksia on tutkittu

suomalaisten työntekijöiden keskuudessa ikäryhmittäin sekä sukupuolia, työsuhteita ja ammattikuntia vertaillen. Naiset kokevat tutkimusten mukaan enemmän työn imua kuin miehet ja tämä ero korostuu erityisesti opetuslalla. Opettajien ammattikunnassa kokonaisuudessaan on päivittäistä innostumista todettu koettavan keskimääräistä yleisemmin verrattaessa muihin ammattikuntiin (Perkiö-Mäkelä 2009, 234–235). Lisäksi iäkkäimpien työntekijöiden on todettu tuntevan enemmän työn imua kuin nuorten ja määrääikaisten työntekijöiden taas enemmän kuin vakinaisten työntekijöiden. (Hakanen 2011, 40, Hakanen 2005a, 239; Hakanen 2002, 55; Hakanen, Harju, Seppälä, Laaksonen & Pahkin 2012, 74.) Työn imun kokemuksien on todettu olevan varsin pysyviä jopa seitsemän vuoden ajanjaksolla (Seppälä 2013, 46–48).

Työn imun on todettu myös tarttuvan ihmisestä toiseen. Työpaikalla koetut myönteiset ja kielteisetkin tunteet ja hyvinvoinnin tilat voivat siirtyä työntekijältä toiselle ja tiimiltä yksilölle (Hakanen 2011, 132). Työn imun on todettu tarttuvan myös puolisoitten välillä. Työn imu saattaa tarttua, vaikka he eivät edes työskentelisi samassa työpaikassa. Tätä on pyritty selittämään sillä, että tunteet, joita puoliso läpikäy, voivat herättää empaattisen reaktion myös toisessa puoliossa. Tällöin puoliso asettuu toisen puolison asemaan, jolloin hän alkaa myötäillä samoja tunteita kuin puoliso. Jos siis puoliso kokee työn imun tunteita, voivat nämä tunteet empaattisen reaktion seurauksena tarttua myös toiseen puoliossa ja siirtyä hänen työhönsä. Kyse on molemminpuolisesta reaktiosta, joka toimii vastavuoroisesti puolisoitten välillä. Puolisot voivat siis ruokkia toinen toisiaan työn imun tunteilla. (Bakker, Demerouti & Schaufeli 2005, 681–682.) Työn imu siirtyy ennen kaikkea sellaisilla työtä tekevillä pariskunnilla, tiimeillä ja työpareilla, joilla on paljon keskinäistä intensiivistä vuorovaikutusta (Hakanen 2011, 133).

### **3.3.2 Työn imuun vaikuttavat tekijät**

Työn imuun on todettu tutkimuksissa vaikuttavan monia eri tekijöitä. Tutkimuksissa on todettu työn imun yhteys työntekijän tyytyväisyyteen elämässä ja parisuhteessa (Hakanen 2005b, 58; Hakanen 2011, 42, 49; Perkiö-Mäkelä, Hakanen & Hirvonen 2012, 115). Työn imun on todettu olevan myös myönteisessä yhteydessä hyvään työsuoritukseen ja hyväksi koettuun terveyteen sekä työkykyyn (Hakanen 2011, 42, 49; Perkiö-Mäkelä, Hakanen & Hirvonen 2012, 115). On havaittu, että mitä enemmän työntekijä kokee työn imua, sitä vähemmän hänellä on työuupumusta

(Hakanen 2005b, 58). Työn imu ja työuupumus eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois: työ voi samanaikaisesti sekä innostaa että kuormittaa aiheuttaen stressiä. (Hakanen 2011, 106). Esimerkiksi opettajat, joilla on työuupumusoireita, pysyvät työssä sen vuoksi, että kielteisten työn kuormitusten lisäksi he kokevat myös myönteisiä, motivoivia ja palkitsevia asioita työssään (Hakanen 2005a, 254).

Työn voimavaratekijät ovat vahvassa myönteisessä yhteydessä työn imuun, kun taas vaatimustekijät, kuten työn ylikuormittuminen, ovat kielteisessä yhteydessä työn imuun (Bakker, Demerouti & Schaufeli 2005, 683; Hakanen 2005b, 58, 65; Halbesleben 2010, 107, 110; Seppälä 2013, 46–48). Voimavaroilla on kuitenkin todettu olevan voimakkaampi yhteys työn imuun kuin vaatimustekijöillä. Voimavaroista erityisesti työn hallinta ja autonomia sekä minäpystyvyys ovat myönteisessä yhteydessä työn imuun. (Halbesleben 2010, 107, 110.)

Voimavaroista psykososiaalisten voimavarojen on myös todettu vaikuttavan työn imun kokemuksiin. Näitä psykososiaalisia voimavaroja ovat työroolien selvyys, esimiehen tuki sekä työpaikan myönteinen ja innovatiivinen ilmapiiri. Nämä psykososiaaliset voimavarat ovat positiivisessa yhteydessä työn imuun. Suhde on todettu molemminpuoliseksi, siis myös työn imun kokemukset vaikuttavat myönteisesti psykososiaalisiin voimavaroihin. Työn voimavarojen ja työn imun suhde on yhtä voimakas molempiin suuntiin. (Seppälä 2013, 46–48.)

Ihmisen persoonallisuus ja temperamentti vaikuttavat työn imun kokemuksiin. Persoonallisuuden piirteistä ekstroverttius yhdistettynä matalaan neuroottisuuden tasoon on yhteydessä korkeaan työn imuun. Henkilöt, jotka sopeutuvat nopeasti muuttuviin tilanteisiin, omaavat korkeamman työn imun kuin sopeutumattomat kollegat. (Langelaan, Bakker, van Doornen & Schaufeli 2006, 528–529.)

Työn imun on todettu olevan yhteydessä työssä jatkamisen aikomuksiin (Perkiö-Mäkelä, Hakanen & Hirvonen 2012, 115). Jatkamisajatuksiin työssä vaikuttavat työpaikalla toteutettavat muutokset. Onnistuneeksi arvioidut muutokset vaikuttavat myönteisesti työntekijöiden työn imun kokemuksiin. Tällöin työntekijät ovat sitoutuneita työpaikkaansa ja heillä on vähemmän aikomuksia vaihtaa työpaikkaa kuin niillä työntekijöillä, jotka kokevat muutoksien olevan liian suuria. Työssäjatkamisajatuksiin vaikuttavat myös työn vaatimukset. Työn vaatimusten voidaan nähdä olevan käänteisessä yhteydessä työn imuun ja sitoutumiseen, mikä edelleen näkyy yleisempinä eroaikomuksina sen hetkisestä työpaikasta. (Hakanen ym. 2012, 75–76.)

Myös tuunaamisella on vaikutuksensa työn imuun. Tuunaaminen on työelämäkäsitteenä uusi ja se tarkoittaa työntekijän oma-aloitteisia, fyysisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia toimia, joilla työntekijä muokkaa työtään paremmin omien tavoitteiden, voimavarojen ja intohimojen kanssa yhteensopivaksi. Työntekijällä on useimmissa työtehtävissä mahdollisuus vaikuttaa ainakin osittain työn tekemisen tapoihin ja merkitykseen itselle. Mitä enemmän työntekijät muokkaavat työtään myönteisellä tavalla, sitä harvemmin he leipääntyvät työhönsä. Työn tuunaaminen on siis selvässä myönteisessä yhteydessä korkeampaan työn imuun ja matalampaan työssäuupumisen riskiin. (Hakanen 2011, 86; Hakanen ym. 2012, 13, 77.) Työn tuunaaminen lisää myös todennäköisyyttä haluun pysyä työelämässä pidempään (Hakanen ym. 2012, 77).

Tuunaaminen voi tapahtua esimerkiksi lisäämällä työssä tarvittavia voimavaroja, kuten opettelemalla uusia taitoja, huolehtimalla kehittymisestään ja vaikuttamalla siihen, miten työnsä tekee. Myös ohjauksen, avun ja palautteen pyytäminen esimieheltä tai työtovereilta ovat keinoja työn voimavarojen lisäämiseksi. (Hakanen 2011, 86.)

Toinen työn tuunaamisen keino on työn voimaannuttavien vaatimusten lisääminen esimerkiksi omaksumalla uusia työrooleja ja –tehtäviä, hankkiutumalla mukaan uusiin hankkeisiin sekä toteuttamalla työtään uusia toimintatapoja käyttäen. Voimaannuttavat vaatimukset ovatkin yhteydessä työn tuunaamiseen, sillä ne vähentävät leipääntymisen todennäköisyyttä ja tuovat uusia haasteita. (Hakanen 2011, 86–87; Hakanen ym. 2012, 77.) Haasteiden hakeminen on tärkeää työn imua kokevalle työntekijälle. Mikäli työn imua kokeva henkilö ei koe saavansa tarpeeksi haasteita, hän voi jopa vaihtaa työpaikkaa. (Langelaan, Bakker, van Doornen & Schaufeli 2006, 528–529.) Voimaannuttavien vaatimusten lisäksi työn tuunaaminen voi tapahtua vähentämällä työn haitallisia vaatimuksia. Työntekijä voi esimerkiksi pyrkiä välttämään työrooleja ja –tehtäviä, jotka hän kokee itselleen liian kuormittaviksi tai pyrkiä lisäämään ydintyöhön käytettävää aikaa vähentämällä byrokraattisten käytäntöjen viemää aikaa. (Hakanen 2011, 86–87.)

Kun on tutkittu nimenomaan opettajien työn imuun vaikuttavia tekijöitä, tietyt voimavarat ovat nousseet voimakkaasti esille. Opettajien työn imuun myönteisesti vaikuttaviksi tekijöiksi on todettu työn vaikutusmahdollisuudet ja kontrolli, työpaikan hyvä ilmapiiri, esimiehen tuki, innovatiivisuus sekä hyvä tiedonkulku (Hakanen 2006, 38; Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 507–508). Toisaalta joidenkin voimavarojen, kuten kontrollin, esimiehen tuen ja innovatiivisuuden puuttuminen voivat johtaa



uupumukseen. Uupumus heikentää pidemmällä aikavälillä työn imua ja johtaa matalampaan sitoutumiseen organisaatiossa (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 507–508).

Myös oppilaiden häiritsevä käytös voi vaikuttaa negatiivisesti opettajan työn imuun (Serow 1994, Bakkerin, Demeroutin, Hakasen & Xanthopouloun 2007, 274 mukaan). Tutkijat ovat kuitenkin löytäneet voimavaroja, jotka pystyvät puskuroimaan tätä negatiivista vaikutusta. Näitä voimavaroja ovat muun muassa esimiehen tuki, innovatiivisuus, arvostus ja organisaation ilmapiiri. Puskuroivan vaikutuksen omaavat voimavarat tarjoavat opettajalle keinoja selviytyä stressistä, joka aiheutuu oppilaiden häiritsevästä käytöksestä. (Bakker, Demerouti, Hakanen & Xanthopoloum 2007, 280.)

Tutkimuksen mukaan oppilaan huono käytös ei ole haitallista opettajan työn imulle silloin, kun opettaja saa tukea ja arvostusta esimieheltä ja kollegoilta ja kun hän työskentelee koulussa, jossa on innovatiivinen ja tukeva ilmapiiri. Johtajalta saatu tuki ja arvostus ovat merkittäviä mahdollisesti siksi, että ne auttavat työntekijää katsomaan asioita eri näkökulmasta lievittäen samalla työn vaatimusten kuormitusta. Organisaation ilmapiiri ja innovatiivisuus taas saattavat olla tärkeitä työn imulle, koska ne pitävät opettajan työn kiinnostavana ja haastavana sekä tarjoavat opettajalle mahdollisuuksia henkilökohtaiseen kehittymiseen. Lisäksi arvostus auttaa opettajia ylläpitämään motivaatiota ja viestittää heille, mihin suuntaan tulisi edetä. (Bakker, Demerouti, Hakanen & Xanthopoloum 2007, 280–281.)

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1 Tutkimusasetelma ja -kysymykset**

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää nuorten luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia sosiaalisesta tuesta omassa työyhteisössä. Halusimme myös tutkia nuorten luokanopettajien käsityksiä heidän kokemastaan työn imusta. Nuorella opettajalla tarkoitamme tutkimuksessamme luokanopettajaa, joka on toiminut ammatissaan korkeintaan kolme ja puoli vuotta. Nuori opettaja ei siis viittaa henkilön ikään, vaan puhtaasti työkokemukseen luokanopettajan työssä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia nuorilla luokanopettajilla on saamastaan ja antamastaan sosiaalisesta tuesta työyhteisössä?
2. Millaisia käsityksiä nuorilla luokanopettajilla on heidän työssä kokemastaan työn imusta?

### **4.2 Hermeneuttis-fenomenografinen tutkimusote**

Hermeneuttisessa tutkimuksessa on keskeistä tulkintojen tekeminen ja tutkimuskohteen ymmärtäminen (Rauhala 1990, 104; Varto 1996, 58–59, 64). Hermeneutiikassa tavoitellaan ymmärtämisen ymmärtämistä, mihin pyritään tulkintojen tekemisen avulla (Rauhala 1990, 104). Tulkinnalla tarkoitetaan tutkimuksessa ilmenneiden merkityssuhteiden aukaisemista. Merkityksiä ja niiden välisiä suhteita aukoessaan tutkija kohtaa monenlaisia ja monentasoisia tulkintaongelmia, minkä vuoksi hän joutuu monessa kohdin luottamaan pelkkään intuitioon. Tulkintaa on seurattava ymmärtäminen, jotta käsitys tutkimuskohteesta voi muuttua merkitysyhteyksien pohjalta kokonaisuudeksi. (Varto 1996, 58–59, 64.)

Hermeneuttiseen tutkimusotteen mukaan maailma näyttäytyy erilaisena eri ihmisille eri aikoina. Jokaisella ihmisellä, myös tutkijalla, on omat kokemuksensa ja kiinnostuksen kohteensa sekä alustava tapansa ymmärtää maailmaa. Nämä muokkaavat ymmärrystämme ja näkökulmiamme, mikä taas vaikuttaa tapaamme ymmärtää uutta ja tehdä tulkintoja. (Varto 1996, 65–68.) Hermeneuttista tutkimusta tehdessä onkin siis

muistettava, että tutkimuskohdetta luetaan koko ajan muistaen, että tutkimuskohteen maailma on hänen omansa, ei siis minun maailmani. Oma tapamme ymmärtää maailmaa aiheuttaa sen, että toista ei voi koskaan täydellisesti ymmärtää. Hermeneutiikassa ei pyritäkään mahdottomaan: toisen täydelliseen ymmärtämiseen. (Latomaa 2006, 18; Varto 1996, 59, 65–68.)

Hermeneuttisen tutkimuksen teossa lähtökohdat ovat aina erilaiset tutkimuksen näkökulmasta riippuen. Esimerkiksi sosiologinen näkökulma ymmärtämiseen tavoittaa vain sosiaalisia ilmiöitä tai ilmiöön liittyviä sosiaalisia puolia. (Latomaa 2006, 18; Varto 1996, 59, 65–68.) Omassa tutkimuksessamme näkökulma on kasvatustieteellinen ja se kohdistuu nuoren opettajan ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä. Hermeneutiikassa ymmärtäminen siis tapahtuu aina jostain näkökulmasta ja suuntautuu jonkin ymmärtämiseen (Latomaa 2006, 18; Varto 1996, 59, 65–68).

Omassa tutkimuksessamme hermeneuttinen tutkimusote näkyi siinä, että pyrimme ymmärtämään tutkittavien kokemis- ja elämismaailmaa heidän näkökulmastaan. Haastattelutilanteessa halusimme keskittyä vain tutkittavan maailmaan yrittäen sulkea pois omat ajatusmaailmamme, jotka voisivat rajoittaa tutkittavan ymmärtämistä. Tutkimusta tehdessämme otimme kuitenkin myös huomioon sen, ettemme voi täysin ymmärtää tutkittavien maailmaa. Lisäksi omat taustamme tutkijoina ovat olleet vaikuttamassa tapaamme ymmärtää ja tulkita tutkittavia. Nämä asiat ovat väistämättä vaikuttaneet myös tekemiimme tulkintoihin tutkittavista ja tutkimuksen lopputulokseen.

Tutkimuksemme toisena tieteen teoriana toimi fenomenografinen tutkimusote. Fenomenografia tutkii ympäröivän maailman ilmenemistä ja sen rakentumista ihmisen tietoisuudessa (Ahonen 1994, 114; Marton 1990, 146). Nimi fenomenografia tulee sanoista ”kuvata” ja ”ilmiö” (Ahonen 1994, 114). Fenomenografia tarkoittaa siis jonkin ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista ja se tutkii ihmisten käsityksiä asioista. Erilaisilla käsityksillä pyritään fenomenografiassa kuvaamaan yleisemmin ihmisten erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa (Häkkinen 1996, 25). Ihmisten käsitykset samastakin asiasta voivat olla erilaisia riippuen esimerkiksi koulutustaustasta, iästä, kokemuksista ja sukupuolesta. Käsitys nähdään fenomenografiassa dynaamisena ilmiönä, jolloin käsitykset saattavat muuttua. (Ahonen 1994, 116–117; Järvinen & Järvinen 2000, 86; Marton 1988, 145; Metsämuuronen 2005, 210; Metsämuuronen 2008, 34–35.)

Käsitys ei ole sama kuin mielipide, vaan se on lujempaa tekoa. Käsitys on ihmisen itselleen muodostama kuva jostain asiasta. (Ahonen 1994, 117.) Käsitysten

muodostaminen on siis konstruktivistista toimintaa, sillä uudet käsitykset muodostuvat aina entisten käsitysten pohjalta. Ihmisen aikaisemmat kokemukset ja tiedot toimivatkin käsitysten rakennusperustana. (Häkkinen 1996, 23.)

Muodostettujen käsityksien voidaan nähdä luovan suhteen yksilön ja ympäröivän maailman välille (Häkkinen 1996, 23). Fenomenografian mukaan on siis olemassa vain yksi maailma, josta eri ihmiset muodostavat eri käsityksiä (Metsämuuronen 2008, 35). Fenomenografiassa todellisuus saa merkityksensä yksilön oman tulkinnan kautta, minkä vuoksi on mahdotonta, että kaikilla olisi yhteinen ja observeitavissa oleva todellisuus (Häkkinen 1996, 24).

Fenomenografinen tutkimus etenee karkeasti neljän vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan huomio kiinnittyy asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä. (Ahonen 1994, 115.) Omaa tutkimustamme suunnitellessamme meitä kiinnosti nuorten opettajien innostuneisuus työssä sekä heidän saamansa sosiaalinen tuki työyhteisössä. Kiinnostuksemme pohjalta aloimme teoreettisesti tutkia käsitteitä työn imu ja sosiaalinen tuki kirjallisuuden avulla. Seuraava vaihe fenomenografisessa tutkimuksessa onkin perehtyminen asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti (Ahonen 1994, 115).

Kolmannessa vaiheessa fenomenografisen tutkimuksen tekijä usein haastattelee koehenkilöitä, jotka ilmaisevat omia erilaisia käsityksiään asioista (Ahonen 1994, 115). Myös itse haastattelimme tutkimushenkilöitämme teoriaan perehtymisen jälkeen. Viimeiseksi fenomenografisessa tutkimuksessa luokitellaan käsitykset erilaisten merkitysten perusteella (Ahonen 1994, 115; Gröhn 1992, 18). Omassa tutkimuksessaamme luokittelimme tulokset vastauskategorioihin, jotka muodostuivat aineistosta löytyvien merkitysten pohjalta.

### **4.3 Aineiston hankinta- ja tutkimusmenetelmät**

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 157). Laadullinen tutkimus keskittyy tarkastelemaan yksittäisiä tapauksia ja oleellista on tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulman korostaminen sekä tutkijan vuorovaikutus yksittäisen havainnon kanssa (Puusa & Juuti 2011, 47). Kvalitatiivisen ajattelun mukaan todellisuus on moninainen eikä sitä voida pirstoa osiin. Asioista on mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita ja

tutkimuskohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 157.)

Laadullinen tutkimus on prosessorientoitunutta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija itse on eräänlainen aineistonkeruun väline, minkä vuoksi on myös luonnollista, että hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät tutkimusprosessin edetessä. Lähestymistapa edellyttää, että tutkija tiedostaa oman tietoisuutensa kehittymisen tutkimuksen kuluessa ja hänellä on valmiuksia tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. (Kiviniemi 2001, 68–69, 79.)

Tutkimuksemme kohteena oli yhdeksän nuorta luokanopettajaa. Luokanopettajat työskentelivät Keski-Suomessa, Uudellamaalla ja Kainuussa. Iältään opettajat olivat 26–30-vuotiaita ja he olivat toimineet opettajan ammatissa vähimmillään kaksi kuukautta ja enimmillään kolme ja puoli vuotta. Opettajista viisi oli naisia ja neljä miehiä.

Halusimme tutkimukseen osallistuvien opettajien olevan vielä työuransa alkuvaiheessa, siksi rajasimme opettajan ammatissa toimitun ajan enintään kolmeen vuoteen. Aineiston keruun alkuvaiheessa haasteita tuotti tutkimushenkilöiden löytäminen. Tämän vuoksi laajensimme kriteereitämme opettajien työssäoloajan pituudesta ja otimme mukaan myös yli kolme vuotta luokanopettajina toimineita opettajia. Tavoitteenamme oli saada tutkimukseen opettajia, jotka olisivat olleet työelämässä vähintään puoli vuotta, mutta vaikeus löytää tutkittavia sai meidät hyväksymään tutkimukseen myös vähemmän aikaa luokanopettajina toimineita henkilöitä.

Etsimme tutkimushenkilöitä lähettämällä kouluille sähköpostitse pyyntöjä osallistua tutkimukseemme. Osa tutkittavista ilmoittautuikin näiden pyyntöjen perusteella tutkimukseemme, mutta näistä henkilöistä muodostui vain noin puolet tutkimusjoukosta. Siksi päädyimme etsimään tutkittavia myös omien kontaktiemme kautta, mikä osaltaan auttoi tutkimushenkilöiden löytämisessä. Lopulta saimme yhdeksän luokanopettajaa kokoon kohtuullisen lyhyessä ajassa alun haasteista huolimatta.

Tutkimuksessamme käytimme tutkimusmenetelmänä haastattelua. Haastattelun tarkoituksena on päästä käsiksi toisen ihmisen ajatuksiin ja tunteisiin, joita haastattelijan ei ole mahdollista autenttisessa tilanteessa observoida (Patton 1990, 278). Haastattelu muistuttaa spontaania keskustelua, mutta eroaa siitä kuitenkin institutionaalisuutensa vuoksi: haastattelulla on tietty päämäärä ja siihen osallistuvilla henkilöillä on omat

roolinsa kysyjänä ja vastaajana (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23). Haastattelun etuna on se, että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, mikä luo mahdollisuuden suunnata tiedon hankintaa tutkimuskysymyksen kannalta oleelliseen suuntaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 199; Puusa 2011, 76).

Haastattelutyyppiä valitsimme teemahaastattelun, mikä on yleisin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä (Ahonen 1994, 136). Teemahaastattelua voidaan kutsua myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi (Ahonen 1994, Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; 138; Metsämuuronen 2006, 115; Tuomi & Sarajärvi 2004, 77). Se sopii hyvin tilanteisiin, joissa kohteena ovat arat ja intiimit aiheet tai joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita: ihanteita, arvostuksia ja perusteluja (Metsämuuronen 2006, 115). Teemahaastattelussa haastatteli lähtee liikkeelle ennalta päättämistään teemoista, mutta hänellä ei ole käytettävissään valmista kysymyssarjaa (Ahonen 1996, 138; Eskola & Suoranta 2005, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 26; Tuomi & Sarajärvi 2004, 77). Haastattelutilanteessa tutkijan onkin oltava aktiivinen kuuntelija, jolloin hän paneutuu tutkittavan tarkoituksiin ja tekee seuraavan kysymyksensä ennemminkin haastateltavan antamien johtolankojen perusteella kuin oman suunnitelmansa puitteissa. (Ahonen 1994, 136–137.)

Itse päädyimme teemahaastatteluun, koska se antoi väljyydellään mahdollisuuden päästä käsiksi tutkimushenkilöiden todelliseen ajattelumaailmaan. Tutkimustilanteessa oli mahdollisuus suunnata haastattelua tilanteen mukaan ja esittää tarkentavia kysymyksiä sekä pyytää lisäperusteluja mielipiteille. Haastattelumme teemat valitsimme tutkimuksen pääkäsitteiden pohjalta ja nämä pääkäsitteet ohjasivat esittämiämme kysymyksiä. Halusimme aloittaa haastattelun orientoivalla teemalla, joka olisi helposti lähestyttävä ja herättelisi haastateltavien ajatuksia aiheesta. Valitsimme orientoivaksi teemaksi sosiaaliset suhteet, jonka tarkoituksena oli helpottaa siirtymistä muihin tutkimuskysymyksiin.

Haastattelimme opettajia lokakuun ja joulukuun välisenä aikana vuonna 2012. Toteutimme haastattelut yksilöhaastatteluina Jyväskylän yliopiston tiloissa, opettajien kouluilla sekä tutkijoiden ja haastateltavien kotona nauhoittaen haastattelut. Yhden haastattelun kesto oli keskimäärin 38 minuuttia, lyhimmän haastattelun kestäessä 29 minuuttia ja pisimmän haastattelun 48 minuuttia. Tutkittavat tiesivät haastattelun aiheen etukäteen, mutta heillä ei ollut tarkempaa tietoa haastattelun sisällöstä. Emme antaneet opettajille haastattelurunkoa etukäteen, sillä halusimme heidän olevan tasavertaisessa

asemassa haastattelutilanteessa. Tutkimuksen onnistumisen kannalta ei aina olekaan oleellista antaa kysymyksiä, teema-alueita tai tarkempaa tutkimuksen kuvausta tutkittaville ennalta. Etukäteen annettu materiaali voi suunnata, rajata ja jopa kahlita tutkittavien ajatuksia jo ennen haastattelua ja täten vaikuttaa ei toivotulla tavalla tutkimusaineistoon. (Puusa 2011, 76–77.) Haastattelukysymysten etukäteen kertomatta jättämisellä pyrimme siihen, että tilanne olisi mahdollisimman autenttinen ja haastateltavat toisivat vastauksissaan esiin ajatukset, jotka aidosti nousevat heille ensimmäisenä mieleen.

Pyrimme valitsemaan haastattelupaikat haastateltavien toiveiden mukaan, niin että haastateltavien olisi helppo osallistua tutkimukseen ja he voisivat kokea olonsa rennoksi mieleisessä ympäristössä. Haastattelutilanteessa pyrimme kuuntelemaan opettajia aktiivisesti ja rohkaisemaan heitä tuomaan ajatuksensa aidosti esille kuitenkin tilannetta liikaa johdattelematta. Toteutimme seitsemän haastattelua yhdessä ja kumpikin tutkija yhden haastattelun yksin. Yhdessä haastatteluja toteuttaessamme olimme tutkijoina tasavertaisia kysymysten esittäjiä, jolloin esitimme kysymyksiä spontaanisti, kommunikoiden kuitenkin keskenämme esimerkiksi haastattelun etenemisestä.

#### **4.4 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä**

Tutkimuksen aineiston on tarkoitus kuvata tutkittavaa ilmiötä ja analyysillä pyritään luomaan selkeä ja sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Oman tutkimuksemme analyysimenetelmäksi valitsimme sisällönanalyysin. Laadullista aineistoa kertyy yleensä hyvin runsaasti ja sisällönanalyysin avulla on mahdollista järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineiston tiivistäminen ja pelkistäminen on välttämätöntä, sillä aineiston rikkaus johtaa siihen, että sellaisenaan se on hajanaista. Sisällönanalyysi antaakin tutkijalle mahdollisuuden luoda hajanaisesta aineistosta mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota sisältävän kokonaisuuden, jonka avulla on mahdollisuus tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa 2011, 117, 120; Tuomi ja Sarajärvi 2004, 105, 110.)

Omassa tutkimuksessamme otimme lähtökohdaksi teoriasidonnaisen analyysin. Teoriasidonnaisessa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei pohjaudu suoraan teoriaan (Eskola 2001, 136–137; Tuomi & Sarajärvi 2004, 98). Teoria toimii kuitenkin apuna analyysin etenemisessä ja analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon

vaikutus. Aikaisemman tiedon ei ole tarkoitus olla teoriaa testaava vaan ennemminkin avata uusia ajatusuria. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 98.) Analyysissa lähdimme liikkeelle aineistosta nousevista merkityksistä, sillä halusimme tavoittaa tutkittavien todellista ajatusmaailmaa. Teemat kuitenkin nousivat pääosin teoriasta ja yläkategoriat olivat myös osittain sidoksissa teoriaan.

Aloitimme aineiston analysoinnin litteroimalla nauhoitetut haastattelut kirjalliseen muotoon. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 107 sivua fontin ollessa Calibri, koon 11 ja rivinvälin 1.15. Litteroinnin jälkeen luimme haastatteluja useaan kertaan huolella läpi ja aloimme etsiä aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Merkitsimme löytämämme yhtäläisyydet erilaisin merkein litteroituun aineistoon. Tämän jälkeen aloimme teemoitella aineistoa, mikä on yksi sisällönanalyysin vaiheista. Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 95.) Siinä pyritään ryhmittelemään aineisto teemoittain ja nostamaan tutkimuskysymyksiin vastaavia mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi (Eskola 2001, 146; Eskola & Vastamäki 2001, 41).

Valitsimme analyysivaiheen teemat tutkimuksemme teorian pääkäsitteiden ja aineiston pohjalta, teoriasidonnaista näkökulmaa käyttäen. Pääteemoiksi muodostuivat sosiaalinen tuki ja työn imu. Etsimme aineistosta kuhunkin teemaan liittyviä merkityksiä, jotka nousivat vahvimmin esille. Kirjasimme ylös aineistosta löytyviä suoria ilmauksia eri asioista, mikä auttoi meitä etsimään yhtäläisyyksiä haastattelujen sisällöistä. Esimerkiksi, kun opettajan kertomuksista tuli ilmi oppilaat yhtenä hänen työn imuunsa vaikuttavista tekijöistä, tulkitsimme tämän yhdeksi merkitykseksi. Tämän jälkeen tarkastelimme, löytyykö tätä samaa merkitystä myös muiden opettajien kertomuksista. Keskityimmekin etsimään aineistosta nimenomaan samankaltaisuuksia, joita ilmeni eri tutkimushenkilöiden vastauksissa. Samankaltaisuuksia etsiessämme kiinnitimme huomion vastaussisältöjen syvempiin merkityksiin enemmän kuin yksittäisiin sanoihin tai ilmaisuihin. Lopuksi kirjasimme vastausten samankaltaisuudet ylös ja laskimme, kuinka monen eri opettajan haastattelussa kyseinen asia mainittiin.

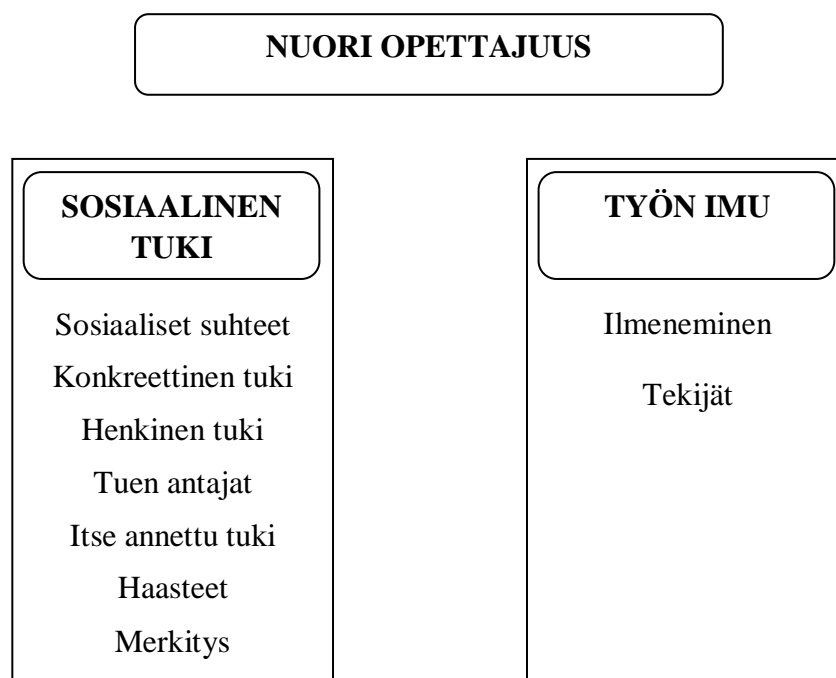
Samankaltaisuuksien kartoittamisen jälkeen aloitimme kategorioiden luomisen. Kategorioiden muodostaminen tutkimuksessa voi tapahtua esimerkiksi niin, että tutkija yhdistää ja pelkistää merkityksiä, jonka jälkeen samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään yhdeksi kategoriaksi ja annetaan kategorialle sisältöä kuvaava nimi (Ahonen 1994, 145; Tuomi & Sarajärvi 2004, 103). Kategoriat selittävät siis löydettyjä merkityksiä ja niiden muodostaminen on yhteydessä teoriaan (Ahonen 1994, 146).



Omassa tutkimuksessamme laadimme kategoriat siten, että löydettyämme aineistosta samaa tarkoittavia merkityksiä, yhdistimme ne yhdeksi kategoriaksi ja annoimme kategorialle merkityksiä kuvaavan nimen. Muodostimme sekä ylä- että alakategorioita, joita laadimme rinnakkain. Yläkategoriat olivat osittain sidoksissa haastattelurunkoon. Kysyimme esimerkiksi haastateltavilta sosiaalisen tuen merkitystä, jolloin tästä muodostui myös oma kategoriansa. Yläkategoriat kuitenkin myös muokkautuivat analyysin aikana aineistosta nousevien havaintojen perusteella. Esimerkiksi sosiaalisen tuen antajista muodostui oma yläkategoriansa haastattelurungon ulkopuolelta.

Lopulta sosiaalisen tuen alle muodostui seitsemän yläkategoriaa ja työn imun alle kaksi yläkategoriaa (ks. Kuvio 1). Sosiaalisen tuen teemaan yläkategorioiksi muodostuivat sosiaaliset suhteet, konkreettinen tuki, henkinen tuki, tuen antajat ja itse annettu tuki, sosiaalisen tuen haasteet sekä sosiaalisen tuen merkitys. Työn imun teeman yläkategorioiksi taas muodostuivat työn imun ilmeneminen ja työn imuun vaikuttavat tekijät. Yläkategorioiden alle jaottelimme erilaisia alakategorioita, jotka kuvasivat tarkemmin aineistosta löytyneitä merkityksiä. Alakategoriat olivat jo aiemmin kuvaaviamme aineistosta löytyneitä samankaltaisuuksia, joita eri henkilöiden kertomuksista tuli ilmi ja joita esittelemme tulososiossa tarkemmin.

Kuvio 1: Teemojen ja yläkategorioiden muodostaminen



Aineiston analysoinnissa jouduimme suorittamaan karsintaa, sillä aineisto oli niin laaja, että sen käsitteleminen kokonaisuudessaan olisi ollut mahdotonta. Tutkijan onkin valittava tarkkaan rajattu ja kapea ilmiö, jota hän käsittelee laajasti ja jätettävä muu mielenkiintoinen materiaali pois (Tuomi & Sarajärvi 2004, 94). Koska keskityimme etsimään aineistostamme samankaltaisuuksia, rajasimme tutkimuksen ulkopuolelle kaikki yksittäiset maininnat ja kertomukset. Perustamamme kategoriat pohjautuvat siis asioihin, joista on tullut aineistossa useampia mainintoja.

Aineiston analyysin lopuksi vertailimme muodostamiamme alakategorioita toisiinsa ja laskimme kuinka monessa haastattelussa kyseinen asia mainittiin. Tämän perusteella pystyimme järjestämään tulokset tärkeysjärjestykseen ja saamaan esille päätulokset. Tulosten erittelyosiossa käsittelemmekin tuloksia tärkeysjärjestyksessä päätuloksesta vähemmän vahvoihin tuloksiin.

#### **4.5 Luotettavuus ja etiikka**

Tutkimuksen aiheen valinnassa on olennaista, kuinka merkityksellinen tutkimuskysymys on ja pystyykö tutkija tuomaan tutkimuksellaan uutta tietoa aiheesta (Mäkelä 2008, 59). Koimme omat tutkimuskysymyksemme tärkeiksi niiden ajankohtaisuuden ja uuden näkökulman vuoksi. Aiheesta ei ollut aiempaa tutkimusta, joka olisi yhdistänyt käyttämämme pääkäsitteet sosiaalinen tuki, työn imu ja nuori opettajuus. Etenkään nuoriin opettajiin kohdistuvaa tutkimusta ei ole tehty paljon. Näiden seikkojen vuoksi koemme, että tutkimuksellamme on mahdollisuus tuoda uutta tietoa aiheesta.

Lähtiessämme toteuttamaan tutkimustamme, tutustuimme ensin aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Taustatietoon perehtyminen ennen tutkimuksen tekemistä onkin tärkeää, jotta voidaan välttää jo tehdyn toistamista (Mäkelä 1998, 69–70). Pyrimme tutkimuksenteon alkuvaiheessa valitsemaan monipuolista kirjallisuutta ja tutkimustietoa saadaksemme aiheesta laajan käsityksen. Valitsimme käyttämämme lähteet tarkoin pitäen samalla mielessä myös niiden luotettavuuden tarkastelun. Tavoitteenamme oli keskittyä tuoreimman tutkimustiedon esille tuomiseen. Jouduimme kuitenkin käyttämään myös yleisteoksia, sillä esimerkiksi työyhteisöön liittyviä tutkimustuloksia oli vaikea löytää. Osa käyttämistämme sosiaalisen tuen tutkimuksista oli myös melko vanhoja, sillä uutta tutkimustietoa aiheesta oli rajallisesti tarjolla. Lisäksi käytimme muutamaa toissijaista lähdetä, koska emme saaneet

alkuperäisversioita käyttöömme. Nämä saattaavat heikentää tutkimuksemme luotettavuutta.

Teoriaan perehtyminen auttoi meitä keskittymään haastattelun suunnittelussa olennaisiin kysymyksiin. Pyrimme laatimaan tutkimuskysymykset sellaisiksi, että niihin vastaaminen tuottaisi tutkimusongelmiimme vastauksia. Kiinnitimme huomiota tutkimuskysymysten muotoiluun, jotta ne eivät johdattelisi tutkittavien ajatuksia ja vastauksia aiheesta. Halusimme aloittaa haastattelut avauskysymyksellä, jolloin opettajat saivat avoimesti kertoa työyhteisönsä sosiaalisista suhteista. Haastattelu onkin hyvä aloittaa laajoilla ja helpoilla kysymyksillä, jotta haastateltava kokee osaavansa vastata kysymyksiin ja jotta keskustelu koetaan mielenkiintoiseksi (Hirsijärvi & Hurme 1985, 87).

Tarkoituksenamme oli saada tutkimukseen 8-10 tutkimushenkilöä haastateltavaksi. Saimme lopulta yhdeksän opettajaa haastateltavaksemme, minkä näemme kohtuullisen hyväksi määräksi tiedonantajia laadulliseen tutkimukseen. Laadullisen tutkimuksen ei kuitenkaan ole tarkoituskaan tehdä laajoja empiirisesti yleistäviä päätelmiä, sillä laadulliset tutkimukset ovat aina tietynlaisia tapaustutkimuksia (Eskola & Suoranta 2005, 65). Tutkimuksemme osallistujista neljä oli miehiä ja viisi naisia, joten molempien sukupuolien ääni on päässyt tutkimuksessamme melko tasapuolisesti esille.

Ottaessamme yhteyttä kouluille, kerroimme opettajille avoimesti tutkimuksemme tarkoituksesta ja aiheesta. Tällä pyrimme siihen, että tutkimukseen osallistuvat olisivat selvillä tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimukseen osallistujilla onkin oikeus tietää mistä tutkimuksessa on kyse (Mäkelä 1987, 198, 200). Osallistujat voivat tehdä vapaaehtoisen päätöksen osallistumisestaan tutkimukseen vasta kun he ovat saaneet siitä riittävästi informaatiota (Kuula 2006, 107).

Vapaaehtoisuus on olennaista haastattelun onnistumisen ja eettisyyden vuoksi (Eskola & Suoranta 2005, 92; Kuula 2006, 107). Myös omassa tutkimuksessamme tutkimushenkilöt osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, vaikka tutkimushenkilöiden saaminen haastatteluun olikin haasteellista. Haasteet tutkimushenkilöiden saamisessa johtivat kuitenkin siihen, että valitsimme tutkimukseen myös henkilöitä, joilla työkokemusta oli hyvin vähän. Vähäinen työkokemus osalla opettajista saattoi vaikuttaa heidän ajatuksiinsa sen kautta, että kokemuksia ei ollut vielä kertynyt kovin paljon.

On myös mahdollista, että tutkimukseemme on valikoitunut henkilöitä, jotka ovat innostuneita ja tulevat toimivan työyhteisön kouluilta. Tutkimukseemme valikoituneella joukolla oli pääosin myönteisiä ja positiivisia kokemuksia tutkimusaiheestamme. Emme siis ole välttämättä saavuttaneet henkilöitä, joilla on negatiivisempia kokemuksia innostuksesta ja työyhteisöstä. Tutkimushenkilöiden mahdollinen valikoituminen toimivien työyhteisöjen kouluilta ja opettajien vähäinen työkokemus ovat voineet vaikuttaa tutkimukseemme lopputuloksiin.

Ennen varsinaisia haastatteluja toteutimme yhden esihaastattelun. Tutkijan kannattaa suorittaa esihaastattelu nähdäkseen, miten hän pystyy haastattelutilanteessa kehittämään kysymyksiä, saamaan kysymyksensä ymmärretyiksi ja seuraamaan haastateltavan ajattelua (Ahonen 1994, 137). Esihaastattelu antoi meille mahdollisuuden harjoitella haastattelutilannetta ja omaa rooliaamme siinä. Itse haastattelutilanteissa pyrimme antamaan tutkittavan omille ajatuksille tilaa ja olemaan johdattelematta hänen vastauksiaan.

Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 129) mukaan mitä suurempi haastattelijoiden lukumäärä on, sitä enemmän tapahtuu haastatteliijoista johtuvia virheitä. On mahdollista, että haastattelijat eivät esimerkiksi omaksu haastattelukysymyksiä samalla tavalla ja että kysymysten merkitys ymmärretään eri tavoin. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129.) Se, että haastattelimme tutkittavia yhdessä, on siis saattanut heikentää tutkimukseemme luotettavuutta. Toisaalta taas näemme kaksin tehdyt haastattelut myös vahvuutena. Näemme, että kahden henkilön tulkinta haastateltavan ajatuksista johti rikkaampiin jatkokysymyksiin. Tutkijoina meillä on fenomenografisen ajattelun mukaisesti oma tapamme tulkita maailmaa, mikä johtaa siihen, että haastateltavan vastaukset myös nostavat meissä erilaisia kysymyksiä esiin. Koemme, että yhdessä toteutetut haastattelut avasivat tutkimukseemme laajemman ja monipuolisemman näkökulman.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta näemme tärkeäksi sen, että analysoimme aineiston yhdessä. Yhdessä analysoiminen vähensi mahdollisuutta tehdä tulkintavirheitä, kun pystyimme vaihtamaan ajatuksia siitä, ymmärsimmekö aineiston merkitykset samalla tavalla. Aineistoa läpikäydessämme nostimme samoja asioita esiin, jolloin pystyimme varmistumaan olennaisista tuloksista. Kahden analysoijan läpikäymät tulokset ja niistä saavutettu yksimielisyys osaltaan lisäävät tutkimukseemme luotettavuutta.

Aineistoa analysoidessamme pyrimme olemaan objektiivisiä. Analyysia tehdessämme pyrimme irrottautumaan omista taustoistamme ja eläytymään tutkittavien

kokemusmaailmaan. On kuitenkin otettava huomioon, että omat taustamme esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoina ovat voineet vaikuttaa tekemiimme tulkintoihin ja johtopäätöksiin.

Analyysissa oli haasteellista termien sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen tuki päällekkäisyys opettajien puheissa. Opettajat puhuivat toisinaan sosiaalisista suhteista sosiaalisen tuen synonyyminä ja heidän oli vaikea eritellä erikseen sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen tuen merkitystä. Tässä tutkimuksenteon vaiheessa jouduimmekin tekemään päällekkäisyyksien vuoksi ratkaisuja, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Jätimme muun muassa sosiaalisten suhteiden merkityksen omana kategorianaan käsittelemättä, sillä sosiaalisten suhteiden merkitys tuli esille ennen kaikkea sosiaalisen tuen kautta.

Tulosten raportoinnissa olemme kuvanneet aineistoa mahdollisimman kattavasti ja totuudenmukaisesti. Tutkimuksessamme halusimme tulosten esittelyn yhteydessä käyttää mahdollisimman paljon suoria lainauksia aineistosta. Halusimme tuoda tutkittavien äänen mahdollisimman aidosti esiin, jotta lukija saisi mahdollisimman todellisen kuvan siitä, mitä haastateltavat ovat halunneet sanoa. Tämän vuoksi teimme ratkaisun esittää pitkiäkin suoria lainauksia tulososiossa. Aineistosta poimitujen litteroitujen otteiden runsas esille tuominen lisääkin tutkimuksen luotettavuutta ja aitoutta (Ahonen 1994, 153–154). Lisäksi pyrimme kertomaan mahdollisimman avoimesti ja tarkasti tutkimusprosessimme kulusta, esimerkiksi aineiston analysoinnista, jotta lukija voisi arvioida tutkimuksemme luotettavuutta. Tutkimusprosessin luotettavuutta onkin mahdollista arvioida totuudenmukaisesti silloin, kun lukija saa tarpeeksi seikkaperäisen kuvauksen prosessista (Ahonen 1994, 131).

Tuloksia raportoidessamme halusimme olla erityisen tarkkoja siitä, että tutkimushenkilöiden anonymiteetti säilyy. Tunnistettavuuden estäminen onkin tärkeä tutkimuseettinen normi. Tutkimustekstejä on ehdottoman tärkeää kirjoittaa niin, että yksittäiset tutkittavat eivät ole tunnistettavissa näistä. (Kuula 2006, 64, 201.) Tulososiota kirjoittaessamme mietimme tarkkaan, millaisia lainauksia voimme esittää tutkielmassamme. Säilyttääksemme tutkittavien anonymiteetin jouduimme jättämään joitain sanoja tai lauseita pois suorista lainauksista. Joissain kohdin jouduimme myös luopumaan koko lainauksesta, sillä minkä tahansa kohdan käyttäminen lainauksesta olisi paljastanut liikaa tutkittavan henkilöllisyydestä. Pitäessämme tarkasti kiinni tutkittavien anonymiteetista, halusimme kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa. Tutkimuksen teossa ehdottoman tärkeää onkin noudattaa ihmisarvon kunnioittamisen

periaatetta, jolloin osallistujien yksityisyyttä ja arvokkuutta kunnioitetaan ja suojellaan koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2005, 56; Mäkelä 1987, 198, 200).

## 5 TULOKSET

### 5.1 Sosiaalinen tuki

#### 5.1.1 Sosiaaliset suhteet

Sosiaalisista suhteista tarkastelemme suhteiden myönteisiä ja kielteisiä puolia. Opettajat toivat esille vahvemmin sosiaalisten suhteiden myönteiset puolet kuin kielteiset puolet ja haasteet. Opettajat näkivät sosiaalisten suhteiden merkityksen nimenomaan sosiaalisen tuen kautta.

*– – totta kai se on iso merkitys. Nimenomaan sen tuen kautta – – (h4)*

Sosiaalisten suhteiden myönteiset puolet liittyivät opettajien kertomuksissa hyvään ilmapiiriin työyhteisössä. Tähän hyvään ilmapiiriin kuuluvana opettajat näkivät tärkeimpänä työyhteisönsä avoimen kulttuurin, jossa oli mahdollisuus jakaa asioita ja vaihtaa mielipiteitä. Opettajat kokivat merkitykselliseksi, että häiritsevät asiat voitiin tuoda julki ja käsitellä välittömästi ja avoimesti.

*Siis mä tykkään ylipäättänsä siitä kohtuu avoimesta kulttuurista, mikä siellä vallitsee. Et niinku asioista puhutaan suoraan ja asioista puhutaan niitten oikeilla nimillä. Että tota se on taas niinku mulle semmonen luontanen toimintatapa, että jos joku nyppii, niin se ilmotetaan heti ja käsitellään ja that`s it! Ja hirveen vähän niitä on, mut jos niitä on, niin sit ne hoidetaan kyllä tyylikkästi aina alta pois. (h9)*

*– – mun mielestä semmoset hyvin avoimet, avoimet suhteet. Ja semmonen hengittävä ja, ja musta aika kollektiivinen työporukka. (h3)*

Hyvään ilmapiiriin liittyvänä asiana useat opettajat huomioivat huumorin tärkeyden työyhteisössä. Huumori kevensi työpäivän tunnelmaa ja vei ajatukset hetkeksi pois päivittäisestä työtaakasta. Huumorin aiheet löytyivät usein päivittäisistä tilanteista, opettajakollegoista ja toisinaan myös oppilaista.

*Ja me ollaan aikalaila ainakin kaikki semmosia hyvin niinku tilannekoomisia persoonia, et me saadaan kyllä kevennettyä päivän tunnelmaa monesti sillä tavalla, et me siellä veistellään sitte toisistamme ja tuota niinniin oppilaista välillä – – (h4)*

*Tietysti semmosta jos on tunnilla sattunu jotaki hassua ni siitä, ja siitähän se juttu lähtee aina leviämmään ja. Siis, kyllä siellä välillä semmonen huuto siellä opettajanhuoneessa että nin nin. Ja. Siis ihan niinku laijasta laitaan että sitte sitä juttua ruvetaan niinku kehitemmään, ni niinku ihan älyttömmiin mittasuhteisiin saattaa mennä, että niinku ei enää mittään järkeä. (h5)*

Myös rentous nähtiin sosiaalisten suhteiden olennaisena myönteisenä puolena. Opettajat arvostivat sitä, että ei tarvinnut pingottaa, vaan sai rennosti olla oma itsensä. Kaksi opettajaa toi myös esille miesten merkityksen rentouden tuojana työyhteisöön.

*Miehet tuo sellasta rentoutta, että taukokuoneesta saattaa joskus jopa tulla taukokuone, eikä palaveripaikka. Että siellä osataan niinku välillä myös sitten puhua muista asioista. (h8)*

Sosiaalisten suhteiden kielteiset ulottuvuudet liittyivät opettajien vastauksissa vahvasti erilaisiin persooniin työyhteisössä. Eniten opettajat toivat esille erilaisten luonteiden kohtaamisen haasteellisuuden. Työyhteisöistä löytyi voimakastahtoisia ja itsepäisiä kollegoita, joiden kohtaaminen toi haasteita päivittäiseen työskentelyyn. Myös ihmisten erilaiset tavat reagoida erilaisissa tilanteissa tuntuivat haasteellisilta toisen kohtamisessa.

*No tietysti jokaisessa työpaikassa on varmasti omat haasteensa ja ihmisten erilaiset kemiat, erilaiset luonteenpiirteet tekee sinne jännitteitä. – – Mut tietysti se, jos on työntekijä vaikkapa oikein dominoiva ja kertoo mielipiteitään kovasti ja toiset tuntuu tulevan jyrätyksi. – – Et sitte sitä huomaa joittenkin toisten välillä, kun joku on niinkun hyvin määrätietoinen tai tämmönen dominoiva, niin se sitten ärsyttää. (h4)*

*Toisaalta sitte monesti on silleeki, että aina persoonasta kiinni, että osa käy hirveesti kierroksilla, ja silloin justiisa se toisen kohtaaminen, oli se ongelmatilanne mikä tahansa tai haastava tilanne mikä tahansa pitäis ratkasta ni. Sitte se aina, erilaiset persoonat, joko kiihdyksissä oleva tai rauhallinen tai, niin ne kohtaa. Ja sitte siinä pitäis aina jotenki kummiski pystyä toisen kanssa tulemaan toimeen ja löytää siihen ratkasu ja homma eteenpäin. (h8)*

*– – ehkä kun on semmosia aika voimakastahtoisia opettajia muitaki, jotka on tottuneet, tottuneet sitte saamaan tahtonsa läpi ja äänestää yksin kuutta vastaan ja ei silti hyväksy tulosta, semmosia on joitaki. Mut, mut kuitenkin heidän kanssa yleensä sopu löytyy kyllä että. Emmä nyt tiedä onko kiistakapula nyt sit hyvä sana, mutta jääräpäisyys on ehkä. Mikä nyt on ihan, ihan luonnollinen ominaisuus ihmiselle että. Joillaki sitä vaan on. (h3)*



Myös haluttomuus tehdä yhteistyötä mainittiin yhdeksi sosiaalisten suhteiden haasteeksi. Työyhteisöstä saattoi löytyä kuppikuntia, jotka tuottivat hankaluuksia yhteistyön tekemiselle. Osa haastateltavista mainitsi myös opettajia, jotka eivät halunneet olla tekemisissä toistensa kanssa.

*Ja siellä on selkeesti semmosiaki et jotkut ei, ei kerta kaikkiaan tule toimeen keskenään. Eivätkä sit, hakeutuvat kaikin mahdollisin tavoin toisistaan eroon tai et eivät vaan niinku hankkiudu mihinkään tekemisiin keskenään. (h3)*

*Että jotkut ei niinku juuri halua olla toistesa kans tekemisissä tai puhuvat toisista niinku semmoseen sävvyyn, niinku sillon ku ne toiset ei oo kuulemassa, että siitä niinku ymmärtää että mitä, että ne on niinku, jotaki mieltä niistä. Eikä ajattele kovin, niinku positiivisesti siitä toisesta. Tai sen tavasta tehä työtä tai jostaki muusta. (h5)*

Osa miesopettajista toi esiin opettajien naisvaltaisen alan ja sen tuomat haasteet sosiaalisille suhteille. Nämä opettajat näkivät naisvaltaisen alan olevan vähemmän rento kuin miesvaltainen ala ja asioiden kärjistyvän helpommin ongelmiksi naisten keskuudessa.

*No rumasti sanottuna niitä haasteitahan tulee aina, kun laitetaan noin monta naista samaan pakettiin. Siis se on päivän selvät, et niinku naiset ajattelee asioista hyvin eri tavalla ja ne osaa tehä asioista sit hirvittävän helposti paljon isompia ongelmia kun ne sit oikeesti onkaan. Et siinä mielessä varmaan se syy miks mä – – sen meidän miesopettajan kanssa oon tekemisissä, ku se on niin paljon lungimpi ja sillä on se tietty toimintatapa, mikä on. – – Mut se on, toi naisvaltanen ala on aina vähä semmonen, että tietyt asiat osaa sitten kärjistyä huomattavasti helpommin, mitä tommosella miesvaltasemmalla alalla. (h9)*

Lisäksi osa opettajista toi esiin kiireen vaikutuksen sosiaalisten suhteiden hoitamiseksi. Kiire vei pois aikaa suhteiden hoitamiselta ja aiheutti ylimääräistä stressiä. Kuitenkin opettajat näkivät sosiaaliset suhteet voittopuolisesti voimavarana itselleen ja työlleen.

*Että kyllä mä niinku, mä aattelin kuitenkin että, että enempi mulla on siellä niinku, että se on semmonen voimavara. (h5)*

*Saa niinku voimaa niistä työkavereista – – (h1)*

### 5.1.2 Konkreettinen tuki

Konkreettinen tuki näyttäytyi opettajien arjessa yhteissuunnitteluna, materiaalin jakamisena, ideoiden jakamisena, neuvojen saamisena, osaamisen jakamisena ja joustamisena opettajien kesken. Näistä erilaisista konkreettisen tuen muodoista tuli runsaasti mainintoja eri opettajilta lukuun ottamatta joustamista, jonka toi esille kaksi opettajaa. Kaikkein vahvimmin esille nousivat yhteissuunnittelu ja materiaalin jakaminen. Kahdeksan opettajaa koki yhteissuunnittelun tärkeäksi konkreettisen tuen muodoksi ja seitsemän opettajaa toi esille materiaalin jakamisen työyhteisössään.

Yhteissuunnittelu nähtiin olennaisimpana osana konkreettista tukea. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat yhteissuunnittelusta sosiaalisen tuen yhteydessä. Yhteissuunnittelu koski esimerkiksi tuntien suunnittelua, kokeiden valmistelua, juhlien ja tapahtumien järjestämistä sekä yhteistoimintaa eri luokkien välillä.

*Yhessä mietitään kaikkia juttuja, et mitä vois tehdä vaikka – – luokat – – tai mitä me voidaan tehdä yhdessä. (h9)*

*No meillä on nyt ensinnäkin semmonen kummioppilastoiminta – – ja siinä tehdään nyt sitten tietysti opettajien kans keskenään, sovitaan, et mitäs nyt tehtäis. Olisko nyt pelitunti vaikka ja ollaan sitä sillä tavalla ideoitu yhdessä – – (h4)*

*Että pidetään aina sitten tietyin väliajoin yhteisiä miitinkettä siitä, että missä mennään ja pidetään samoihin aikoihin kokeet ja tälleen että. (h1)*

Materiaalin jakaminen nähtiin toiseksi yleisimmäksi tavaksi saada sosiaalista tukea. Materiaalia jaettiin suunnittelupalavereiden yhteydessä sekä spontaanisti kysymällä materiaalia silloin, kun sille oli tarvetta. Opettajat saattoivat myös jakaa omaa materiaaliaan muille oma-aloitteisesti esimerkiksi sähköpostin kautta. Opettajien toisilleen antamat materiaalit oli usein tarkoitettu avuksi tuntien pitoa varten, mutta myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

*Niin semmonen konkreettinen apu, että hän näytti minkälaiset monisteet hän oli aikaisemmin tehnyt oppilaille ja kuin miten tekee nyt ja sitten hän*

*tarjos, et hän voi mullekin antaa tämmöset monistepohjat ja lukkaripohjat jaettavaks oppilaille. (h1)*

*Mutta nuorelle opettajalle niinku itte oon ni, nin nin, toi on aika mystisen hienoa, että yhtäkkiä kolahtelee aina sähköpostiin liitetiedostoja, että oon ajatellu sille ens viikolle tällasta tai sitten tuodaan valmiiksi työstetty juttu. Että me tehtiin meidän luokassa tämä homma ja tää toimi tosi hyvin, että tehkäpä tekin. Ja sitte nin nin, tämmönen materian tarjoaminen ja yhteissuunnittelu ja yhdessä tekeminen nin se on ihan nastaa. (h8)*

*– – saa mennä niinku kysymään, et jos tarvis lainaks jotai välineitä tai löytyskö sulta tätä – – Et nyt vaikka, että ois kiva vaikka pelata jotain peliä, niin mä voisin mennä häneltä kysymään, et olisko sulla tähän jotain peliä. (h7)*

*– – Sitte vinkejä esimerkiks kuvistöihin, voi käydä kysymässä sitte, että saanko ottaa sulta tuosta lainaan, että oot tehny hienon kuvistyön. (h4)*

Ideoiden jakaminen toisten opettajien kanssa sekä neuvojen saaminen nähtiin yhtä tärkeäksi osaksi konkreettista tukea. Molemmista, ideoiden jakamisesta ja neuvojen saamisesta, kertoi kuusi opettajaa. Ideoiden jakaminen tapahtui muun muassa yhteissuunnittelun ohessa, palavereissa sekä arjen spontaaneissa tilanteissa. Ideat saattoivat liittyä esimerkiksi kuvataiteen ja käsityön töiden tekoon tai muiden oppituntien aiheiden käsittelyyn. Ideat sekä toivat mielihyvää että kevensivät opettajan henkilökohtaista työmäärää.

*– – me yhdessä niinku saatetaan ideoija. Just isänpäiväkorttia niinku suunniteltiin. Ni on se paljo mukavampaa kahestaan ku toinen keksii jonku, että hei tehäänpä tämmönen, ja sit siitä tuli tosi hyvä ja me käytiin niitä ihastelemassa toistemme luokissa. Oltiin oikeen tyytyväisiä. (h5)*

*– – että jos löytyy hyviä isänpäiväohjeita ni sitte laitetaan menemään kaikille ja, ihan niinku tällasii käytännön vinkejä sitte jaetaa enemmän. (h2)*

*Pyritään siihen, että tehdään mahdollisimman paljon yhdessä mitä pystyy, jaetaan asioita, ja sit jos jollain on joku idea mitä tehtäs, niin sitte, että hän voi sen jakaa ja siitä hyöttyy monet muutki. (h1)*

Opettajat näkivät neuvojen saamisen olevan merkittävä osa sosiaalista tukea. Heille oli tärkeää saada kuulla muilta kollegoilta neuvoja esimerkiksi siitä, millaisia käytänteitä noudatetaan erilaisissa tilanteissa ja miten tilanteissa on aiemmin toimittu. Neuvoja saatiin myös käytännön asioiden hoidossa, kuten teknisten laitteiden käyttämisessä ja

hallinnollisten papereiden täyttämässä. Opettajat kyselivät lisäksi mielipiteitä omasta toiminnastaan ja hakivat sille hyväksyntää kollegoiltaan.

*– – ihan siis semmonen, jos on joku oppilaaseen liittyvä asia, niin kyllä mä aika paljon haluan niistä puhua kollegojen kanssa, että mites nyt tämmösen tapauksen kanssa ja mitä tässä kannattais tehdä. Semmosta neuvonpitoa. (h6)*

*– – mitä sä oot mieltä, et jos mä tekisin tän näin tai tehtäskö yhes näin. – – Tai kun mietin sitä, et jos kirjotan vaikka jotain oppimissuunnitelmaa, niin ehkä niinku kysyn vaikka häneltä, onks tää sun mielestä hyvä näin. (h7)*

Työssä opettajat tukivat toisiaan jakamalla osaamistaan. Opettajien erilaisia vahvuuksia käytettiin hyväksi kollegoiden kesken ja parhaimmillaan ne otettiin koko työyhteisön käyttöön. Useat opettajat puhuivat myös joidenkin opettajien erityisosaamisesta, josta hyötyivät muutkin opettajat. Opettajien vahvuudet liittyivät esimerkiksi tietyn aineen hallintaan tai ikätason mukaisen monipuolisen toiminnan järjestämiseen.

*– – siiton ihan valtava etu kun, hän on enemmän liikuntaihminen ja minä käsityöihminen nin saadaan toisiltamme semmosta mitä toisella ei oo. (h2)*

*– – sillä tavalla vahvuuksien hyväksikäyttö toisten. Sillä tavalla, että jos tiedät, että toisella on jossakin vahva, esimerkiksi musiikissa, niin pystyy sitten niinku sopimaan ja joustamaan, et teetkö sää tätä ja mä teen vaikka tota, ku oon tuossa teknisessä työssä vahvempi ja. (h4)*

Jotkut opettajat näkivät myös joustamisen yhtenä konkreettisen tuen muotona. Joustaminen näyttäytyi muun muassa kollegoiden auttamisena erilaisissa ennalta arvaamattomissa spontaaneissa tilanteissa ja toisen paikkaamisena tarpeen tullen. Opettajat olivat valmiita irrottautumaan omasta sen hetkisestä tehtävästään ja hyppäämään sellaisen opettajan käytettäväksi, joka sillä hetkellä tarvitsi enemmän apua. Tilanteissa, joissa opettajat joustivat, vaadittiin usein nopeaa päätöksentekoa.

*– – et sit jos vaikka siellä on opettajan tunnit menossa ja mä käyn sielä, niin joka kerta, kun mä käyn sielä, niin mä neuvon oppilasta ihan tietysti sen takia, että mä oon siinä, mä osaan sen jutun ja huomaan, et se toinen opettaja on sidottu jonnekin muualle. Niin ei se oo multa pois ja päinvastoin se on taas niinku sille opettajalla helpotus, et sillä on sitten aikaa sille oppilaalle paljon enemmän. (h9)*

*Jos, jos vaikka mul on ihan hirvee tilanne, mä hukun täällä ryhmän kanssa, mä tartten ohjaajaa nin vaikka toinen tarttee myös mutta hän, ku*

*hän kokee et hän pystyy kuitenkin hallitsemaan, hän antaa sen ohjaajan mulle.*  
(h2)

### 5.1.3 Henkinen tuki

Kokemusten ja ajatusten jakaminen erottautui opettajien puheissa selkeästi vahvimpana henkisen tuen muotona. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki opettajat toivat esille kokemusten jakamisen tärkeyden. Myös vapaa-ajan asioista puhuminen ja tunne siitä, että aina voi mennä pyytämään apua, nousivat selkeästi esiin haastateltavien kertomuksissa. Muina henkisen tuen muotoina nähtiin kuulumisten kyseleminen, oman jaksamisen esilletuominen, työmatkoilla tapahtuva keskustelu, vertaismentoirointi sekä ratkaisujen miettiminen ongelmiin.

Kokemusten ja ajatusten jakaminen oli opettajien kertomuksissa tärkein osa henkistä tukea. Tunne siitä, että työyhteisössä on kollegoita, joiden kanssa voi jutella ja keskustella mieltä askarruttavista asioista, nähtiin merkittäväksi voimavaraksi. Kokemuksia jaettiin esimerkiksi päivän tapahtumista ja tilanteista, jotka olivat jääneet mietityttämään. Opettajat kertoivat muun muassa oppilaiden kanssa eteen tulleista tilanteista ja vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä ilmenneistä haasteista. Lisäksi omien tunnetilojen kertominen toisille ja toisten lohduttaminen nähtiin osaksi kokemusten jakamista.

*Kyllä me niinku, kerrotaan niinku paljo enempi toisillemme ihan semmosia pikkuasioitaki niinku jostain oppilaista vaikka, mitä ei kerrota silleen yleisesti siellä niinku. Että jos jotaki on sattunu tai näin, ja joka ihteä painaa tai harmittaa tai jotaki. Ni on se semmonen niinku, semmonen tuki. Että saa niinku sen toisenki ihmisen mielipitteen tai ainaki saa jollekki kertoa, vähän niinku avautua, asiasta. (h5)*

*Mä menin tonne kouluun ja sieltä semmonen vanhempi opettaja sitten, joka on ollu pitkään jo monta vuotta tuolla koulussa. Hän sanoi, että opettajanhuoneeseen pitää olla semmonen paikka, että ku sinne tulee ja jos on tunti menny oikeen huonosti, niin voi sanoo ihan suoraan, et oli aivan paska tunti! – – Et meni kyllä ihan päin mäntyä koko tunti ja jotenki tavallaan. Se oli musta kauheen hyvä siihen alkajaisiks, kun hän sanoi sillä tavalla. Ja niinku se lisäs semmosta, semmonen niinku avoimuuden ajattelu, että voi olla aito ja näyttää sen, et nyt meni huonosti tunti tai, että että, ku mua ottaa päähän, ku ei noi oppilaat tunnu oppivan tota matikkaa sitten millään, vaikka mä kuinka yritän saada sitä niille päähän, että onko nyt vaa, että oonko mä huono opettaja vai onko ne laiskoja oppilaita vai onko ne vaan muuten vaan kykenemättömiä omaksumaan. Mut semmonen niinku*

*avoimuus. Se on niinku se sosiaalisen tuen pohja jotenki, että ei tarvi pitää tavallaan semmosia jännitteitä tai kuoria niinku yllä, et sen on kokenu. (h4)*

*– – että jos mua joku vaivaa ni mä voin mennä itkemään heti, heti vaikka naapuriluokkaan. Ja heti siellä kuunnellaan ja. Kun he on paljo pitempään ollu töissä ni siel on niinku, saattaa olla kymmenen, viiskyt samanlaista kokemusta heillä jo takana ni he pystyy antamaan mielipiteitä ja. (h2)*

*Että me saatetaan vaan istua ja joku saattaa kertoa että vitsi että, kun mun luokassa on tällanen, että sen kans ku tekee tätä ja tätä ja tätä niin nin, se homma menee näin. Ja menee niinku sillä lailla, jokasella varmasti on haastavia juttuja omassa luokassansa, ni se ylipäätänsä, ei me varmasti osata sen paremmin sitä ongelmaa ratkasta. Mutta se jo ku sen saa niinku sanoo ääneen ja saa jutella toisten kans ja ne toiset sanoo että no on, on kyllä että. Ja sitte sellanenki, että sanoo siihen että no et sä voi enempää tehdä että, että nyt, nyt niin tota. Niin kyllä se auttaa tuossa työssä jaksamisessa ja sen että saa ne huolet jolleki jutella. (h8)*

Opettajat kokivat sosiaalisesti tueksi myös sen, että koulussa sai välillä puhua vapaa-ajan asioista tai tehdä jotain muuta kouluarkeen liittymätöntä. Vapaa-ajan asioista puhumisesta mainitsi kuusi opettajaa. Vapaa-ajan asioista puhuminen toi opettajille mahdollisuuden tutustua toisiinsa paremmin, mikä taas osaltaan lisäsi yhteisöllisyyden tunnetta. Koulun ulkopuolisiin asioihin hetkellisesti keskittyminen antoi opettajille mahdollisuuden hengähtää työpäivän keskellä ja auttoi työssäjaksamisessa.

*No just semmonen, semmonen et voi ajoittain puhua ihan jostaki muusta ku siitä koulusta, semmosiaki ihmisiä löytyy. Se on sit tärkeitä välillä, et voi puhua iha, iha jostaki muusta. (h3)*

*Ja tavallaan must tuntuu, että niinku opettajanhuone muutenki ni, et se on ehkä enemmän semmonen niinku, niinku oppilasvapaa alue. Et niinku aika harvoin ku aamusinki siinä istuu nin tota, et ei siellä niinku, et siellä puhutaan niinku ihan muusta kun niist oppilaista. Me just yhen opettajan kans niinku puhuttiinki siitä että, et hei että, oikeesti että, joskus on ihan kiva et ku se arki on kuitenkin niinku nii hektistä ne tunnit. Ja sit ku sä kerkeet sinne opettajanhuoneeseen ja sä otat sen kahvin nin se on ihan kiva et siinä voi lukee vaikka jotain seiskapäivää tai jotain muuta ku puhuu niistä oppilaista. (h7)*

Vaikka opettajat eivät aina todellisuudessa menneetkään pyytämään apua, heille oli tärkeää tunne siitä, että apua on aina tarjolla. Tunne siitä, että voi aina mennä kysymään apua, nähtiinkin yhdeksi osaksi opettajien sosiaalista tukea. Osa opettajista koki voivansa mennä pyytämään apua lähes keneltä vain, kun taas osa opettajista kääntyi

useammin tietyn luottohenkilön puoleen työyhteisössä. Tämä henkisen tuen osa-alue tuli esille yhtä vahvasti kuin vapaa-ajan asioista puhuminen.

*No työnteolle on kyllä nimenomaan semmonen, et se tunne tavallaan, kun sä pidät tuntia ja sä tiedät, että mulla on tässä ympärillä semmosia ihmisiä, siis opettajia, toisia tuolla luokissa, että mä pystyn menemään koska tahansa sinne pyytämään apua niiltä ja mä tiedän, että mä saan sieltä sitä apua. (h4)*

*Että on mahdollisuus jakaa niitä omia työn asioita ja aina on mahdollisuus kysyä, tietää kenen puoleen kääntyä, tietää, että ihmiset on halukkaita neuvomaan ja vastaamaan. (h1)*

*Ja se on niinku ehkä semmonen, että on niinku tullu semmonen tunne, että vaikei niin aina paljon sitä niinku... Käviskään juttelemassa sen kanssa, ni on kuitenkin semmonen tunne että voi mennä. (h5)*

*Ja sit on senki jälkeen muisteltu että, et et, jos tarvii jotain ni voi aina, aina kysyä. (h3)*

Sosiaalisena tukena pidettiin myös sitä, että kollegoilta kyseltiin päivän kuulumisia ja tunnetiloja. Tämän toi esille neljä opettajaa. Päivän kuulumisten kysely koettiin toisten huomioimisena, mikä toi tunteen siitä, että kollegat ovat halukkaita kuulemaan opettajaa. Näissä tilanteissa opettajien oli mahdollista kertoa mieltä askarruttavista asioista sekä tuoda esiin omaa innostustaan. Kuulumisten kysely avasi myös mahdollisuuden jakaa kokemuksia ja ajatuksia, joka olikin henkisen tuen tärkein muoto.

*– et on tosi mukava ku joku kysyy et no, et miten menee, miten on... Meil on varsinki yks, yks työkaveri joka, jonka kaa jatkuvasti kysellään, välillä pilke silmäkulmassa, välillä hammasta purren, et no mites tänään ja. Ja et semmonen, semmonen vuorovetoisuus siinä. Ja sitte lohdutetaan toisiamme aina heikkoina hetkinä. (h3)*

Työmatkat koettiin tärkeäksi tilanteeksi, joka mahdollisti sosiaalisen tuen jakamisen. Työmatkoilla keskusteltiin etenkin työhön liittyvistä asioista, mutta myös vapaa-ajan asioista. Matkat mahdollistivat työpäivän purkamisen, mikä auttoi työpäivästä irrottautumisessa.

*Mulla se keskittyy tosi paljon niihin, niihin paluukyyteihin. Et silloin yleensä kerrataan et miten kaikkien päivät ja. Ja ja. Useimmiten siellä nousee sit kaikista negatiivisimmat kokemukset esille, niitä, niitä käsitellään eniten. Et se on, se on kyllä tärkeätä. – Ja on nää kyyti, kyytiajat millon saa purkaa sen, sen työpäiväajan. (h3)*

*Monesti, kun mennään – – kanssa samaa kyytiä, puol tuntia ajetaan autolla, niin siinä jaetaan asioita, jutellaan oppilaista yleensä, niistä muutamasta oppilaasta, jotka on sitten enemmän tapetilla. Ja sekin on ihan minusta sellaista avointa keskusteluyhteyttä ja tukea siinä. (h4)*

*– – yks opettaja on semmonen, jonka kanssa niinku paljon mennään just –  
– samoja matkoja – – et hänen kanssaan ehkä sillä tavalla niinku vois sanoo, et jutellaan paljon muustakin kun kouluasioista. (h7)*

Kaksi opettajista mainitsi vertaismentoroinnin henkisen tuen yhteydessä. Toinen opettaja koki saaneensa vertaismentorointiryhmästä tukea oman opettajuutensa alkutaipaleelle, toinen sen sijaan ei nähnyt ryhmästä olleen itselleen niin paljon hyötyä. Vertaismentoroinnista hyötyvä opettaja oli saanut ryhmästä emotionaalista tukea pulmallisten tilanteiden ratkaisemiseen, kun taas vertaismentorointiryhmän hyödyttömäksi kokenut opettaja ei tuntenut saaneensa ryhmästä vertaistukea ja ymmärrystä uuden opettajan tilanteelle.

*Mut tota mä oon nyt ite siinä verme-ryhmässä, vertaismentorointiryhmässä. – – että toivon saamani siinä sitä kaipaamani tukea. – – Viime vuonna kyllä koin, että on ollu apua. Meillä on ollu vasta semmonen alotuskerta, et siinä ny ei keretty hirveesti vielä mitään puimaan, mutta tota odotan kyllä seuraavaa kertaa. (h6)*

*Et se mikä siinä ekana vuonna oli sinänsä niinku ihan hyvä lisä – – verme-ryhmä eli vertaismentorointi, mikä tarkoitti sitä, että siellä on niinku, no parhaimmillaan tietysti kuvas uusille opettajille, niin siinä ryhmässä on sitte uusia opettajia muita opettajia, jotka kokoontuu muutaman viikon välein ja sitten jutellaan työnteosta ja omista kokemuksista, tunteita ja näin pois päin. Semmosessa olin mukana ihan ekana vuotena ja se on ihan hyvä juttu... Ajatuksena, mutta ehkä se mun kohdalla ei sillä tavalla toiminu, ku mä olin uutena ja muut olis siellä, ne oli jo hyvinkin konkareita, että. Tietysti sitä tukea tuli sillä tavalla, konkarimaista tukea ja tämmöstä, mutta ei ollu sitä vertaista, tämmöstä ymmärrystä, et mitäs se on, ku sä meet uutena ja sulla on nyt tää. Sä pähkäilet sitä, kun sulla menee kaks puolikolme tuntia, ku sä suunnittelet seuraavaa päivää, että onkohan se vähän liikaa ja näin, että sitä ei ollu siellä silloin. (h4)*

Henkinen tuki näyttäytyi kahden opettajan vastauksissa myös ratkaisujen miettimisenä ongelmiin. Kun opettajalla oli ongelma, hän haki sen miettimiseen ja ratkaisemiseen kollegan apua. Kollegan tuki helpotti päätöksentekoa ongelmatilanteissa ja kevensi ongelman tuomaa henkistä taakkaa.



*Ja niinku saatetaan mieltä, että no mitä siinä kannattas tehdä, että no kannattasko soittaa kottiin vai eikö kannattas jos jostaki oppilaasta... (h5)*

*Kun asian sanoo ääneen, mikä on ongelma, niin sitä voidaan sitten yhdessä mieltä – – (h4)*

Yhden opettajan ääni tuli eriävänä näkemyksenä vahvasti esiin henkisen tuen kohdalla. Opettaja ei kokenut tarvitsevansa henkistä tukea, minkä vuoksi hän ei myöskään lähtenyt erittelemään saamaansa henkistä tukea.

*Mä oon taas vähä semmonen, et en mä hirveesti kaipaakaan sitä. Et mä oon opettajana semmonen, et mä en ota, ku se on mun työ, niin se ei oo mun elämäntyö, et siinä on vissi ero. Et jos sä oot kutsumusammattissa, niin sä et tee mitään muuta, ku ajat itsesi piippuun siinä hommassa, koska sä et osaa laskea siitä irti. (h9)*

#### **5.1.4 Tuen antajat**

Rinnakkaisluokanopettaja ja rehtori nousivat tuenantajina voimakkaimmin esille. Näistä henkilöistä tuen antajina kertoi kummastakin kuusi opettajaa. Lähes yhtä moni opettaja mainitsi koulunkäynninohjaajan olevan tärkeä tuen antaja. Viisi opettajaa huomioi koulunkäynninohjaajan sosiaalisen tuen antajana.

Rinnakkaisluokanopettajalta saatiin sekä konkreettista että henkistä tukea. Joissain kouluissa oli järjestetty toimintamalli, jossa rinnakkaisluokkien opettajille oli varattu kiinteä aika yhteiseen suunnitteluun. Toisissa kouluissa taas opettajat olivat itse aloitteisesti rinnakkaisluokanopettajan kanssa sopineet ajoista, jolloin yhteistyötä voitiin tehdä ja samalla jakaa sosiaalista tukea. Opettajat raportoivat myös rinnakkaisluokanopettajan merkityksestä spontaanin tuen saamisessa ja antamisessa.

*Meil on myös tosi tiivistä yhteistyötä muiden rinnakkaisluokan opettajien kanssa, siit on ollu hirveesti hyötyä. Et me, me keskustellaan et missä ollaan menossa, miten edetään joissaki jutuissa. Me on vaihdeltu, sekotettu luokkaryhmiä kokonaan ja opetettu oppilaiden vahvuuksien mukaan. Ja kaikki tämmöset, mun mielest se, se, se on semmonen työryhmä jossa on mukava toimia. (h3)*

*Että me joka perjantai yks tunti suunnitellaan – – luokkien ohjelma läpi. Katotaan mitä tehdään, millon, etitään materiaalit ja. – – Et me tosi paljon niinku vedetään yhdessä. (h2)*

*Se auttaa tosi paljon sitä että meil on, pyritään tekemään aika paljo yhteistyötä. Pidetään kaks palaveria joka viikko esimerkiks – opettajien kanssa. Ja yritetään käydä vähän läpi, että mites muilla menee ja, ehkä jotain yhteisiä projekteja. Se on oikeastaan sellanen niin kun kotijoukko tässä koulussa – (h8)*

*Niin sit on tosi kiva, et tää rinnakkailuokan opettaja jotenkin alusta alkaen on pitänyt huolta ja ottanut niinku minut siihen siipiensä suojaan. (h1)*

Tutkimuksessamme johtajalta saatu tuki nousi erittäin merkittäväksi opettajien puheissa. Opettajat toivat rehtorin roolin tuen antajana esille oma-aloitteisesti ja voimakkaasti. Rehtorista kerrottiin yleisesti ottaen hyvin positiiviseen sävyyn ja opettajat kokivat, että häntä oli helppo lähestyä ja hänelle oli helppo mennä juttelemaan. Useat opettajat kertoivat rehtorilta saadun tuen olevan erityisen merkityksellistä, vielä merkityksellisempää kuin kollegoilta saatu tuki.

*No siis se, et jos sulla on joku ongelma, niin sä voit heti mennä rehtorin luokse tai se, et jos joku kritisoi vaikka sun opetusta tai jotaki mitä nyt vois tulla ikinä, niin sä tiedät, että sulla on aina se rehtori sielä takana. Et se on se rehtori kenen kans pystyy juttelemaan työasiat, mut sen kans pystyy juttelemaan paljon muutaki. Et totta kai se lähtee se tuki siitä, et sulla on tavallaan hyväksyntä sille omalle tekemiselle sieltä ylimmäältä taholta siellä koululla. Et tavallaan niinku jos rehtorin kans on tukkanuottasilla, näkemykset on ihan erilaiset, niin ei silloin tuota, ei silloin pysty tekemään niitä hommia sillä tavalla, et se menee yllättävän hankalaks. Et tavallaan se tuki lähtee sieltä. (h9)*

*Mä koen, että mulla on kuitenkin esimiehen tuki. – – että se on semmonen, että sille voi niinku soittaa ja se tota kyllä jämäkästi on silleen niinku esimies. Että seki on jonkilainen semmonen sosiaalinen tuki. (h5)*

*Siis meillä on aivan, siis meillä on niiiin ihana rehtori! – – hän on aika paljon siellä opettajanhuoneessa istuu ja juttelee. – – ja tota, et on tosi semmonen niinku esimies kyllä, et sanoo sen viimeisen sanan, mutta on kuitenkin semmonen, ei mitenkään oo yläpuolella. Et hänen kauttaan tulee ehkä semmosta rentoutta tonne kuitenkin. (h7)*

*Kyllä se sitte kummiski aina sitte ottaa että – – tuuppas käymään. Ja sitte mä meen korvat luimussa sinne ja sitte se sanoo, että tällanen tuli että, että nin nin, hyvää duunia. Ja sitte se yleensä kyllä, välillä aina sanoo siitäkin, että kyllähän näkee että, näkee että sä panostat työhön ja tykkäät siitä. Että kyllä se näkyy ulospäin. Ja sellanen niinku hommien huomioiminen ja sellanen rauhallinen aidon palautteen saaminen sieltä esimiehen kohdalta nin, nin nin, kyllä sillä on kumminki niinku isompi vaikutuksensa, ku sillä että rinnakkaisluokan ope sanois. Että se on kummiski se esimies joka, joka sitte nin tota, päättää asioista ja on kummiski se, tota nin nin, korkeampi taho. (h8)*

*Et meillä on aivan huippurehtori – – joka sillä tavalla aina kyllä joustaa ja kuuntelee, jos on jotain asiaa mielessä ja murhetta mielessä. Että sieltähän se tietysti monesti lähtee sieltä johtajasta, koulun johtajasta, se ilmapiiri myös siihen kouluun sitte, et minkälainen tapa johtaa. – – hän itsekin auttaa hyvin helposti, jos on joku ongelma ja näin pois päin. – – mut se on enemmän positiivista musta se, että hän reagoi työntekijöitten tarpeisiin ja tällä tavalla. (h4)*

Koulunkäynninohjaajan nähtiin tuovan rikkautta työskentelyyn ja oman osansa nuoren opettajan sosiaaliseen tukeen. Koulunkäynninohjaajasta kertoi sosiaalisen tuen yhteydessä lähes yhtä moni haastateltava kuin rinnakkaisluokanopettajasta ja rehtorista. Koulunkäynninohjaajalta saatiin valmista materiaalia oppitunneille sekä ideoita toiminnan toteuttamiseen. Ohjaajan tuomat lisäkädet antoivat opettajalle liikkumavapautta luokassa ja enemmän aikaa oppilaille. Osa opettajista piti tärkeänä myös koulunkäynninohjaajalta saatua henkistä tukea, mikä osaltaan auttoi mieltä painavien asioiden ratkomisessa.

*Ja se mikä on jotenkin arkea auttanut, niin mulla on tosi motivoitunut ja asiantunteva kouluavustaja siellä luokassa. – – Ja hän on niinku tosi semmonen tunnollinen ja aina valmis auttamaan ja tekemään ja jotenkin hänen ehdotuksistaan on lähtenyt monta sellasta hyvää asiaa, jotka on vieny eteenpäin sitä arkea ja tuonu jotenki sellasta järjestystä sinne luokkaan. Et ollaan saatu vaikka laminoituja kuvia taululle, joita voidaan siirtää niinkun paikasta toiseen ja vaihdella päivän aikana ja niillä kuvilla voidaan tehdä se päiväkohtainen lukujärjestys lapselle näkyväksi kuvina. Et tää oli sen avustajan idea toteuttaa se. (h1)*

*No tietysti tän ohjaajan kanssa – – me ollaa tietysti tosi paljon päivittäin tekemisissä ja suunnitellaan yhdessä ja. – – Joo hän on tosi siis ihana ihminen sillä tavalla, et meillä kyllä toimii. Hän on ottanu mut kauheen kivasti vastaan ja mä oon hänelle sanonu sillä tavalla, et mulle saa aina sanoo, että miten on niinku tehty ja hän osaa hirveen hienosti sit sanoo, et ei puutu niinku siihen mitä mä teen, mutta sit sanoo, et aikasempina vuosina... Esimerkiks niinku jouluaskarteluista, niin, et ku mä kysyin onks teillä mitään, mitä te ootte askarrellu, niin sit se vetäs sen kansion, et me ollaan koottu tänne kaikki, mitä ollaan askarrellu näitten kanssa. (h7)*

*Et hän on niin valtava rikkaus tälle luokalle. Että se vapauttaa mua olemaan niitten kans jotka tarttee enemmän apua. – – Ja sit hän voi mennä myös niitten kans, jotka tarttee apua ja mä voin neuvoa niitä nohevampia vähän vaikeempiin juttuihin eteenpäin. – – Et se antaa enemmän liikkumavapautta tähän työhön. (h2)*

### 5.1.5 Itse annettu tuki

Opettajat itse antoivat tukea työyhteisönsä muille jäsenille vahvimmin kuuntelemalla heitä ja tuomalla uusia ideoita ja näkemyksiä työyhteisön käyttöön. Mainintoja näistä kahdesta tuen muodosta tuli yhtä monelta eli kuudelta opettajalta. Myös opettajan rooli ilmapiirin piristäjänä itse annetun tuen yhteydessä nousi viiden opettajan kertomuksissa voimakkaasti esille.

Opettajat kokivat oman sosiaalisen tukensa näyttäytyvän työyhteisössä voimakkaimmin kuuntelutukena sekä omien ideoiden ja näkemysten jakamisena. Opettajat näkivät olevansa sosiaalisen tuen antajana enemmän kuuntelijan roolissa, kuin että olisivat tukeneet toisia esimerkiksi neuvoja antaen ja näkökulmia jakaen. Opettajat kokivat olevansa empaattisia ja vastaanottavaisia kuuntelijoita ja pitivät tätä roolia itselleen luontaisena jakaessaan sosiaalista tukea työyhteisössä.

*Mulla kyllä irtooo sitä tunnepuolen tukeeksi kyllä, että siis mä heti kyllä lähen semmoseen mukaan, jos joku tulee kertomaan, että onpa hankalaa – – kuuntelen. Että se kuunteleminen on ehkä se mun vahvuus. (h6)*

*No varmaan just semmosta, jos jollakin kollegalla on tarve avautua jostakin tilanteesta, niin ymmärtää siinä ja kuuntelee ja se niinkun että – – jos on oikeen joku tota menny huonosti joku asia, niin se on pakko saada sanottua ja sitten niinku on siinä kuuntelemassa ja tällee. Se on tärkeä juttu kyllä. (h4)*

*No siis se on varmaan se kuuntelu mun juttu – – niin mä oon ehkä enemmän se huolien kuuntelija kun huolien jakaja, koska en mä niinku sillä tavalla stressaa rumasti sanottuna noista töistä niin paljon – – ja mulla on hyvinki pitkälti kuuntelijan rooli – – (h9)*

*– – mulla on aika helppo kuunnella, jos joku tulee mulle jotaki kertomaan. (h5)*

Omien ideoiden ja näkemysten jakaminen nähtiin vahvana osana itse annettua sosiaalista tukea. Opettajat pitivät ideoiden ja näkemysten jakamista vastavuoroisena toimintana, jolloin he saadessaan ideoita muilta, olivat halukkaita myös jakamaan niitä muille. Ideoita oli helppo jakaa varsinkin aihealueista, jotka nuori opettaja tunsivat omiksi vahvuuksikseen. Uudet ideat pitivät sisällään suurimmaksi osaksi konkreettiseen tukeen liittyviä elementtejä, kuten esimerkiksi vinkkejä kuvataiteen töihin tai liikuntatunnin toteutukseen.

*Se on mun näkemys että mä tuon sellasta pirteyttä ja uutta, uutta näkemystä ja. (h8)*

*No jos on jotakin ideoita, niin sitten voi jakaa ja kertoa miten me ollaan asioita. Ja, vähä jakaa niitä ideoita. (h1)*

*– – mä saatan niinku sanoo jollekulle muulle opettajalle – – niin sille saatan antaa jonku idean, että tässä tanssissa voitais tehdä näin ja sitte ehkä sitä kautta tulee. (h7)*

Osa opettajista näki itsensä ilmapiirin piristäjinä työyhteisössä. Ilmapiirin piristäminen näyttäytyi positiivisena palautteena ja kannustuksena, iloisuutena sekä huumorin viljelemisenä. Ilmapiirin piristäminen sosiaalisena tukena antoi positiivista viirettä opettajakollegoille ja kevensi työpäivän tunnelmaa. Opettajien kertomuksissa etenkin opettajienhuone nähtiin paikkana, jossa tunnelman keventäminen oli mahdollista.

*– – sit tommonen yleinen ilmapiirin keventäminen on ehkä sit se mun vahvuus myös. Kyl mä aika tehokkaasti saan ihmiset irrotettua siitä hetkestä jollakin luokattomalla letkauksella, että se on varmaan yllättävänkin iso tekijä siinä, et miten porukka jaksaa siinä, jos on paskempikin päivä ja sit tulee joku hyvä juttu siinä, niin kyl sen paskan jutun unohtaa ainakin hetkeks – – et se on sit ehkä se mun juttu se yleinen fiiliksen nostatus sielä. (h9)*

*No mä oon varmaan sellanen sitte hymyilijä. Ja sellanen – – ni kyllä se varmaan mun rooli on sellanen, että mä oon nuori ja innokas ja ilonen. Ja tota nin nin. Varmaan ne pyörittelee päätään sitte monta kertaa, että miten toi on tollanen mutta. Ja sitte kyllä mä varmaan oon mieheksi sellanen vähä höpö... – – aika kova puhumaan oon ja juttelemaan. (h8)*

*– – tai, tai lähen liikkeelle siitä että, et vaik on huolia ni ei se mitään et. Et et. Semmosen positiivisen kannustuksen kautta vaikka on huomannu et jotakuta ärsyttää et. Tai sit jos, jos on, tiedän mitä jollakulla on luvassa, ni ihan vaan hehkuttaa sitä kuinka siistiä siitä tulee tai. – – mä luulen et se joitaki saattaa kyllä ärsyttääkin, mutta ainakin useimmille se toimii, toimii ihan positiivisena asiana. (h3)*

### **5.1.6 Saadun ja annetun sosiaalisen tuen vertailu**

Nuoret opettajat pitivät itseään vahvemmin sosiaalisen tuen saajina kuin tuen antajina. Viisi nuorta opettajaa näki itsensä työyhteisössä ennen kaikkea kuuntelijan ja avun vastaanottajan roolissa. Nuoret opettajat kokivat saavansa enemmän sosiaalista tukea kuin heidän oli mahdollista itse muille antaa. He olivat innokkaita ja avoimia avun

vastaanottamiselle ja he halusivat saada kaiken irti ympärillä olevien opettajien kokemuksesta ja tietotaidosta.

*Ehkä kuitenkin ite tuntuu, et on enemmän sellasella kuuntelevalla ja kyselevällä kannalla eikä niin, että on siellä jotenki toisia auttamassa. (h1)*

*– – et emmä nyt hirveesti osaa sanoo, et mihin kannattaa ottaa yhteyttä ja näi mutta ehkä se on semmonen kuuntelu ja keskustelu. Et kyllä musta itestä tuntuu, et mä oon enemmän niinku se tuen saaja ku antaja. (h7)*

*Mä olin aika lailla korvat höröllä ja aistit avoimena sille, et mitä tahansa tulee ni mä otan kaiken, kaiken käyttöön. (h3)*

Siihen, että nuori opettaja sai enemmän sosiaalista tukea kuin hän itse koki mahdolliseksi antaa, liittyi myös nuoren opettajan saama erityishuomio työyhteisössä. Neljä nuorta opettajaa koki saavansa työtovereiltaan enemmän huomiota kuin kokeneemmat työntekijät. Nuoret opettajat pitivät erityishuomion saamiseen syynä sitä, että kollegat tiesivät heidän tilanteensa uusina opettajina: ura oli alkuvaiheessa ja työkokemus vielä vähäinen. Nuorten opettajien saama erityishuomio saattoi näyttäytyä esimerkiksi siten, että opettajat saivat runsaasti valmista opetusmateriaalia käyttöönsä tai helpommin ja enemmän tunnetukea työyhteisössä kuin muut opettajat. Erityishuomio saattoi siis olla sekä konkreettista että henkistä sosiaalista tukea.

*Että ehkä täällä vähän kun mä olen nuori opettaja, niin sitte nää vanhemmatkin ehkä antaa mulle vähän erityistä niin kun huomiota ja. Kuuntelee mun asioita enemmän kun mitä nää vanhemmat kokee. – – Kyl mä tiedän, et mulla on ehkä vähän erityinen asema ku mä oon niin nuori. – – Että enemmän niinku kuunnellaan ja annetaan käytännön neuvoja. (h2)*

*No olihan täällä heti suoraan niinku mulle sanottiin että hei tää on sun... Tota nin nin. Että ollaan ajateltu, että te teette yhteistyötä enemmän koska sä oot uus ja. Sä voit mennä aina silti kyseleen ja. Ja sitte niinku nää rinnakkaisluokan opet kaikki, että kyllä me pietään susta huolta ja. Aluks ne kyseli koko ajan että no miten menee ja. Niinku sillä lailla että. Nin nin. Sitte ny ne yrittää kehua sitte että no nyt tää on kääntyny toisinpäin, että eihän sun pitäis nyt, sitte jos mä jonku pienenki risauksen niille teen – – Kyllä se varmaan näkyy monellaki tavalla, että mä oon nuori ja ne ottaa sen huomioon – – (h8)*

*Että helpompi ollu niinku mennä kysymään apua ja jotenki niinku... Juttelemmaan, koska kaikki tietää että, että itellä ei oo vielä niin paljo kokemusta. (h5)*

### 5.1.7 Haasteet sosiaalisen tuen antamisessa ja saamisessa

Sosiaalisen tuen antamisessa ja saamisessa haasteiksi nähtiin fyysiset puitteet, opettajien erilaiset persoonat, kiire sekä oma epävarmuus. Vahvimpana haasteena esille nousi fyysiset puitteet, joista puhui viisi opettajaa. Neljän opettajan kokemuksien mukaan opettajien erilaiset persoonat johtivat haasteisiin sosiaalisen tuen jakamisessa. Kiire koettiin yhtä vahvaksi haasteeksi opettajien erilaisten persoonien kanssa, mainintoja näistä kahdesta tuli yhtä paljon. Kolmen opettajan kertomuksista heijastui myös epävarmuus sosiaalisen tuen antajana ja hakijana. Opettajista kaksi ei kokenut työyhteisössään olevan lainkaan ongelmia sosiaalisen tuen antamisessa tai saamisessa. Yhden opettajan kokemus sosiaalisen tuen haasteellisuudesta erottautui muiden opettajien kertomuksista.

Sosiaalisen tuen antamisen ja saamisen suurimmaksi haasteeksi koettiin fyysiset puitteet. Opettajat kertoivat, kuinka he esimerkiksi saattoivat työskennellä eri rakennuksessa kuin muut opettajat, mikä toi oman haasteensa tuen jakamiselle. Toisaalta opettajan luokka saattoi myös sijaita samassa rakennuksessa kaukana muiden opettajien luokista, jolloin toisia opettajia kohdattiin harvemmin. Mikäli välimatkat muihin luokkiin olivat pitkät, opettajasta tuntui työläältä lähteä koulupäivän aikana tapaamaan muita opettajia, jolloin hänestä tuntui vain helpommalta jäädä omaan luokkaansa esimerkiksi välitunnin ajaksi.

*Ja sit mä mietin, ku niitten luokatki on ihan eri puolella koulua kun mun. – –  
tommonen fyysinen ympäristö tuo sit oman haasteensa siihen tukeen, et  
hirveen hankala siitä on lähtee yhtäkkii jonnekin. Et sit se on aina ne  
etenemiset ja luokka jää ja muut sinne. Koulun rakennuskulttuuri on  
semmonen, et se on oppilaille viihtyisä, mut sit se tuo omat haasteensa  
opettajan työhön. Et se rajoittaa vaikka tietynlaista yhteistyötä luokkien  
välillä – – (h9)*

*Et jo ihan tämmöset niinku rakenteelliset ja ihan niinku konkreettiset  
käytännön asiat, ni ehkä se justtiisa, et ku me ollaan siellä niinku  
rakennuksessa. (h7)*

Toiseksi suurimmaksi haasteeksi opettajat nimesivät erilaiset persoonat. Opettajilla oli kokemusta henkilöistä, joita ei kiinnostanut sosiaalisen tuen jakaminen. Nuoret opettajat olivat oppineet tuntemaan henkilöt, joilta sosiaalista tukea ei kannattanut mennä hakemaan ja joille sitä ei kannattanut tarjota. Näiden opettajien nähtiin keskittyvän vain

omaan työhönsä ja sen suorittamiseen, eikä heitä suuremmin kiinnostanut sosiaalisen tuen jakaminen omien pakollisten työtehtävien lisäksi. Myös nuoren opettajan oma persoona saattoi rajoittaa sosiaalisen tuen hakemista.

*No jotkut ei oo, ei oo alkuunkaan vastaanottavaisia, joitaki ei kiinnosta yhtään sosiaalisen tuen jakaminen tai saaminen, mut kyl ne, ne nyt osaa tunnistaa jo ne tilanteet ja ne henkilöt missä sitä ei tarvita. Et et. Toi on niin, niin henkilökohtasta toimintaa, jokaisen, jokaisen omaan persoonaan liittyvää että, et jotenki sitä... – – voi ku saisitte jonku joka sanos et sosiaalisella tuella ei oo mitään merkitystä itselle. Ku niitäki on. Jotkut tekee vaan sitä niin omaa työtä niinku hiihtäjät, ne vaan menee eteenpäin, ei kattele ympärilleen. (h3)*

*Mutta sitte on varmaan niitäki jotka niinku, yksinkertaisesti, että ei niitä niinku kiinnosta siellä muit-, niinku toisten niinku muut asiat. Että ne on niinku siellä hoitaakseen sen työsä ja niillon se niinku se muu sosi-, niinku sosiaalinen elämä sitte muualla. Että just se, että pittää ehkä oppia niinku tietämään ne ihmiset, että kelle... Kenen kans voi jutella sitte niinku muista asioista, ja ketä se kiinnostaa. Että semmosia varmaan on ja sitte. Että niiltä ei niinku kannata mennä sitä semmosta tukkee hakemaan. (h5)*

*Ehkä se on varmaan persoonakohtasta varmaan puolin ja toisin. Se niinku mä sanoin tuossa äsken, että toisaalta mun on vaikee niinkun esimerkiksi jotain käytännön juttua, pyytää apua johonkin. Mä aina haluaisin ite tehdä jotenki, et mulle ehkä on vaikeempi pyytää ite apua ku auttaa toisia. (h4)*

Kiire koettiin myös merkittäväksi haasteeksi sosiaalisen tuen jakamisessa. Kiireen vuoksi opettajilla ei aina ollut riittävästi mahdollisuuksia kysellä päivän kuulumisia ja jakaa kokemuksia sekä tunnetiloja. Nuoret opettajat kokivat aikansa ja energiansa menevän suurilta osin opetukseen ja tuntien suunnitteluun, jolloin heille ei aina jäänyt niin paljon aikaa sosiaalisen tuen jakamiseen kuin he olisivat halunneet. Opettajan työ nähtiin myös hyvin kokonaisvaltaisena, jolloin työpäivä sisälsi paljon monipuolisia työtehtäviä, jotka sitoivat opettajaa. Esimerkiksi välitunnit täyttyivät juoksevien asioiden hoitamisesta, mikä toi oman haasteensa sosiaalisen tuen jakamiselle. Kouluarkeen kaivattiin enemmän hetkiä, jolloin opettajien olisi mahdollista istua yhdessä alas ja keskustella rauhassa.

*Mutta siis se ehkä mikä leimaa tätä koko touhua on armoton kiire, mikä on ihan koko ajan. Että siitä ollaan puhuttuki niinku, että ei, tosi vähän kerkee niinku rauhassa istua alas ja niinku puhua ihan jostai tai niinku kaikki aika menee semmosten jouksevien asioitten hoitamiseen. (h6)*



*Et yleensähan sitä menee sit niinkun, määkin niinkun meen toisen opettajan luokkaan jos mulla on niinku oikeesti sille niinku asiaa, et en mä välttämättä niinku kysy, et miten sun tunti niinku meni. Se on kuitenkin niin hektistä se kouluarki. (h7)*

*No kyllä se aika, on niinku iso, iso asia. Että kyllä sitä tukee varmaan annettas puoleen ja toiseen ja juteltas asioista mielellään ja palaveerattas että. – – Ja sellanen hirvee kiire, niin sitte toi viidentoista minuutin tota, orientoitumisaika nin, ja siinä pitäis vielä palaverit ja kaikki mahdolliset käydä läpille ja sopia hommat ja ratkoa muutama ongelma ja sitoa kengätnauhat ni. Ni stten tota. Siinähan se tulee, niinku se, se on tätä työtä. Että se varmaan, mä näkisin että se niinku, se aiheuttaa eniten niitä haastavia tilanteita. Ylipäätänsä. (h8)*

*Aluksi se lähti sillai aattelemaan, että no nyt viilataan jokainen minuutti kuntoon ja tälle ja sit ku huomas, et tässähan kaatuu ihan seinä päälle. Et ku tää opettajan työ on niin paljon kaikkee muutaki, ku vaan sitä sen tunnin pitämistä. Niin se varmaan aiheutti sen ekan vuoden suurimmaksi osaksi sen kiireen tunnun ja riittämättömyyden tunnun ja kuvottomuuden, mikä tuli osaksi sitä. (h4)*

Lisäksi joidenkin opettajien kertomuksista heijastui epävarmuus sosiaalisen tuen antamisessa ja hakemisessa. Epävarmuutta nuorelle opettajalle tuotti sen miettiminen, onko hänellä annettavaa muille työyhteisön jäsenille. Opettajat kertoivat myös olevansa epävarmoja esimerkiksi siitä, kyselevätkö he liikaa ja häiritsevätkö he omalla avuntarpeellaan muita. Omaa epävarmuuttaan sosiaalisen tuen antajana ja hakijana pohti kolme opettajaa.

*No tietysti siis pelkästään se on niin haastavaa, että kun tää työ on uutta ja sillä lailla tuntuu, että sitä apua ja neuvoja tarttis ihan koko ajan, niin ehkä se on ongelmallista. Välillä tulee semmonen olo, mikä voi olla, et se on ihan musta itestä lähtösin, et ei viittis koko ajan olla jotain kyselemässä ja häiritsemässä muita. Tai tulee semmonen, et ku mä jatkuvasti joudun jotain kysyä. Ja tietysti, kun on epävarma iteki asioista ja näin. (h6)*

*Ja mulle oli, ku me alotettiin heti alusta, ekalta viikolta lähtien palaveeraamaan näitten kollegojen kanssa ja, ja menin sinne vähän, vähän sillä tavalla että, et että, et onkohan mulla mitään annettavaa. (h3)*

Kaksi opettajista ei kokenut työyhteisössään olevan minkäänlaisia haasteita sosiaalisen tuen jakamisessa.

*Mulla ei oo ollu mitää. – – Mitäköhän mää nyt keksisin. Siis e-... Ei oo, siis ei oo ollu mitää haasteita tai ongelmia. Mä oon täällä niin herran*

*kukkarossa ni. Ei mul oo ollu mitää. Aina oon saanu ja aina olen antanu.* (h2)

*Tuntuu, et aika mutkattomasti toimii asiat.* (h1)

Erään opettajan ääni nousi vahvasti esiin sosiaalisen tuen haasteiden tarkastelun yhteydessä. Opettaja ei osannut tarkasti eritellä haasteita, mutta kuitenkin hän koki, ettei saanut riittävästi tukea. Opettaja olisi kaivannut enemmän etenkin henkistä tukea kollegoiltaan ja esimieheltään. Hän olisi toivonut, että työyhteisössä olisi kysely useammin kuulumisia ja jaettu tuntemuksia.

*Mä en nyt oikeen osaa kiteyttää, et mikä se ongelma on. Koska ei tää ihan ongelmatontakaan oo mun mielestä. Ja ehkä sitten tota mitä rehtorilta kaipais, niin rehtorikaan ei hirveesti oo ollu huolissaan tässä, miten tässä niinku nuori opettaja jaksaa, että ehkä hältäkin – – mut siihen omaan jaksamiseen ja tavallaan semmoseen, että olis semmonen olo, että esimiestä kiinnostaa miten mä tässä työssä jaksan ja selviin, niin semmosta ei oo tullu – – että mulla on siis ihan selvät työuupumuksen merkit tällä hetkellä pinnalla.* (h6)

*– – mitä mä kaipaisin, että ei välttämättä, että, okei no tietysti ratkaisuja ongelmiinki, mutta ehkä jotenki semmosta ”i feel you” niinku, että mullaki on sama fiilis ollu ja. Et aika vähä semmosta tunnepuolen juttuja tässä ehitään vaihtaa.* (h6)

### **5.1.8 Sosiaalisen tuen merkitys työyhteisössä**

Sosiaalisen tuen tärkeimmiksi merkityksiksi opettajat näkivät mielekkyyden tunteen työssä sekä työssä jaksamisen. Mielekkyyden tunteen merkitykselliseksi koki kahdeksan opettajaa ja seitsemän opettajaa toi esille työssä jaksamisen merkityksen. Opettajat näkivät tärkeäksi myös tunteen siitä, että he ovat osa työyhteisöä. Lisäksi sosiaalisen tuen nähtiin vaikuttavan vapaa-aikaan, helpottavan opettajan suunnittelutyötä sekä tuovan motivaatiota ja innostusta työhön.

Sosiaalisen tuen merkitystä tarkasteltaessa päätulokseksi nousi työssä viihtyminen ja mielekkyyden tunne työssä. Opettajat näkivät sosiaalisen tuen tuovan positiivista virettä työhön ja lisäävän hyvää ilmapiiriä, mikä edelleen kasvatti viihtymisen tunnetta työssä. Lähes kaikki opettajat raportoivat tästä sosiaalisen tuen mielekkyyttä ja viihtyvyyttä kasvattavasta vaikutuksesta.

*Mikä sillä on merkitys et mä työssä viihdyn ni. Kyl varmaan viiskyt prossaa on merkitystä sillä että, et millanen se työyhteisö on. (h3)*

*Kollegoiden tuki on niinku ihan kullan arvoista. – – se parantaa tätä, helpottaa työtä ja tekee tästä mielekkäämpää ja. (h2)*

*Mä tiedän, että ne on joustavia ihmisiä ja mä tiedän jotenki siinä omassa opetuksessaanki sen, et ne on niinku sillä tavalla hyviä tyyppejä, niitten kans viihtyy ja näin, niin kyllä se tekee siihen perustyöhön ja olemiseen semmosen positiivisen vireen – – (h4)*

Toiseksi tärkeimpänä sosiaalisen tuen merkityksenä nähtiin työssä jaksaminen. Sosiaalisen tuen katsottiin lisäävän työssä jaksamista ja vähentävän työn raskautta. Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että kouluarkea voitiin elää yhdessä kollegoiden kanssa. Kollegoiden tuki auttoi kestäämään ikäviäkin tapahtumia ja kevensi näiden tapahtumien henkistä kuormittavuutta. Työssä jaksamisen kannalta oli arvokasta, että sosiaalista tukea voitiin jakaa myös spontaanisti sovittujen palavereiden ulkopuolella.

*Niin kyllä se auttaa tuossa työssä jaksamisessa ja sen että saa ne huolet jolleki jutella. Eikä tarte aina niinku varata virallista OHR-aikaa ja tehdä kirjauksia ja dokumentoita ja ottaa allekirjotukset ja luvat ja tällaset. Ni kyllä sillä iso merkityksensä on. (h8)*

*Kyllähän se auttaa jaksamaan. – – Tavallaan se tunne, että sä et oo yksin, niin sehän on valtavan hieno asia. – – Mut kun on hyvä porukka ja sulla on hyvä fiilis mennä töihin, niin ton työviikon kyllä jaksaa, vaikka sielä koulus tapahtuis ikäviäkin juttuja. (h9)*

*No kyl se on niin iso osa elämää tällä hetkellä että. Et et. Jos ois semmonen olo, et vaikka työympäristön, työyhteisön takia ei, ei jaksas olla töissä ni, nin nin... Kyl se aika raskaalta tuntus. (h3)*

Viisi opettajaa näki sosiaalisen tuen tuovan tunteen työyhteisöön kuulumisesta. Opettajien oli tärkeää tuntea, etteivät he ole yksin mieltä askarruttavien asioiden kanssa, ja että työyhteisön sosiaalinen tuki on aina taustalla. Työyhteisöön kuulumisen tunteesta seurasi syvempi ote työhön ja itsensä tunteminen arvokkaaksi ja tärkeäksi.

*Vaikka se välillä siellä opettajanhuoneessa onki semmosta höpötystä, mut on seki jonkinlaista semmosta sosiaalista tukea ku se on semmosta yhteistä. Että niinku tuntee kuuluvansa siihen porukkaan. – – On semmonen yhteisöllisyyen tunne. (h5)*

*No vaikka tekiskin yksin niitä hommia, niin ehkä siihen työpaikkaan tulee ainaki syvempi ote ja jotenki kokee olevansa enemmän osa sitä työpaikkaa ja kuuluvansa siihen paikkaan. (h4)*

*– – tuntee kuuluvansa siihen kouluun kokonaisuutena, ei oo irrallinen kappale jossakin. Että jokainen tekee sitä omaa työtään, vaan on osa sitä laajempaa kokonaisuutta, vaikka on omat luokat ja luokissa omat tapansa toimia opettajan tyylin mukaan. Mutta jotenki semmonen yhteinen. Ja kiinnittää niinku itsensä siihen yhteisöön ja kokee olevansa niinku tärkeä osa. (h1)*

Neljä opettajaa näki sosiaalisen tuen vaikuttavan myös vapaa-aikaan. Merkitys tuli esille ennen kaikkea työssäjaksamisen kautta. Opettajat pohtivat huonon sosiaalisen tuen mahdollisuutta ja sen vaikutusta omaan jaksamiseen työssä, mikä edelleen heijastui vapaa-aikaan. Mikäli työyhteisön tuki ei olisi ollut riittävää, kuormittavat asiat olisivat opettajien mukaan tulleet mukaan kotiin. Suurin osa opettajista koki sosiaalisen tuen hyväksi, joten heidän ei tarvinnut murehtia näitä asioita vapaa-ajalla. Kun opettajalla oli luottamus työyhteisöltään saamaan sosiaaliseen tukeen, ajatus töihin menosta ei stressannut vapaa-ajallakaan.

*Ehkä sitte, että kun täällä asiat pyörii, ni ei tartte kotona murehtia. Et jos ois itekseen vaikeen ryhmän kanssa, pulassa, eikä sais keneltäkään apua tai tukea, ja kaikilla ois kiire. Nin sithän sitä kotonaki vaan märehdis itekseen ja. (h2)*

*Totta kai se niinkun on positiivinen juttu ja vaikuttaa niinku sillä tavalla siihen arkeenkin, et ne illat on ihan mukavia sitten työpäivän jälkeen, kun miettii, et on ihan mukava työyhteisö, et ei tarvi miettiä, että, ”Voi, että nyt on täs neljä tuntia aikaa, mä saan olla erossa siitä työyhteisöstä, että nyt nauti, nauti näistä neljästä tunnista, et huomenna sun pitää mennä takasin sinne.” (h4)*

*Ja sitte siellä on tiettyjä juttuja mitä tulee aina sillon tällön niin kyllähän se, että sä saat niistä jutella ja saat tukea kollegoilta ni. Sillä on, jos ei sitä oo, sillä on tosi iso merkitys sen työssä jaksamisen kanssa ja. Se sitten kaikki työssä jaksaminen heijastuu sitte kummiski muuhunki elämään ja sosiaaliin suhteisiin myös kotosalla. – – mutta sitte jos asiat ois oikeen huonosti ja tyyliin ois koulun työpaikkakiusattu että syrjittä. Ni voisin kuvitella että kyllä siinä kotona – – joutuis koville. Niinku lohduttajan roolissa. (h8)*

*Että jos töissä on koko ajan semmonen, että no ei vitsi ei niinku yhtään huvita eikä niinku oo kivvaa, ni ei, kyllähän se niinku heijastuu sitte töitten jälkeenk. Että jos aina on tympee mennä työpaikalle. Ni ei se nyt oo kauheen mistään kotosin. (h5)*

Kolmen opettajan puheista heijastui myös sosiaalisen tuen tuoma merkitys opetuksen suunnittelutyön helpottajana. Sosiaalinen tuki vähensi opettajan työtaakkaa, kun hänen ei tarvinnut suunnitella kaikkea yksin ja hän saattoi saada jopa valmista materiaalia ja ideoita käytettäväkseen. Opettajien kertomuksista tuli myös ilmi sosiaalisen tuen vaikutus motivaatioon ja innostukseen työssä. Sosiaalinen tuki nähtiin piristysruiskeena, joka lisäsi motivaation ja innostuksen tunteita työtä kohtaan.

*Et joku on esimerkiksi miettiny jonku johonki tiettyyn asiaan sopivaan harjoituksen, ni se on vaan ihan täydellistä, jos joku tulee sanomaan, että jos haluat käyttää ni tässä ois tämmönen. (h3)*

*No kyllä sillä varmaa on aika iso merkitys. Just se että niinku, että jaksaa innostuneemmin tehdä sitä työtä. Paremmalla mielellä ja. (h5)*

## 5.2 Työn imu

### 5.2.1 Työn imun ilmeneminen

Työn imu ilmeni vahvimmin uusien ideoiden ja näkökulmien kehittämisellä sekä valmisteluun ja suunnitteluun käytetyn ajan määrässä. Kuuden opettajan vastauksissa työn imu ilmeni etenkin uusien ideoiden ja näkökulmien kehittämisellä, kun taas viisi opettajaa koki valmisteluun ja suunnitteluun käytetyn ajan ilmentävän työn imua. Lisäksi työn imu näyttäytyi hyvänä mielenä töissä, lasten kanssa olemisessa sekä halukkuutena kohdata muita ihmisiä. Jotkut opettajat kertoivat innostuksensa laimenneen ajoittain.

Työn imu ilmeni vahvimmin uusien ideoiden ja näkökulmien kehittämisellä. Opettajat eivät halunneet kangistua kaavoihin, vaan he halusivat käyttää luovuuttaan ja omia ideoitaan esimerkiksi tuntien toteutuksessa ja yhteisten tapahtumien järjestämisessä. Omien ideoiden kehittäminen ja uusien lähestymistapojen etsiminen toivat opettajalle mahdollisuuden toteuttaa itseään, mikä taas lisäsi innostusta työssä. Opettajan työn nähtiin vapautensa vuoksi antavan hyvät mahdollisuudet tällaiseen työn toteuttamiseen eri tavoilla.

*Mutta siis kyllähän mä niinku just tommosia töitä ja niinku tuommosia saatan niinku keksiä ite omasta päästäni, että tehäänpä tämmönen ja suunnitella, että en välttämättä ota kaikkea valmiina kirjasta. Että se on musta niinku mukavaa. Ni siinä se ehkä niinku näkyy. Niinku esimeks just niinku käsitöitä ja askarteluja ja semmosia ja kuvistöitä keksin ite. (h5)*

*Että vaikka käyttää luovuutta ja keksii uusia lähestymistapoja lähestyä jotakin asiaa. (h1)*

*Et jos sulla ei oo semmosta tiettyä paloa siihen tekemiseen, niin ei se pitkän päälle oo hyvä tossa hommassa, et siinä kangistuu sit äkkiä omiin kaavoihin, eikä saa sit itsestään lähellekään kaikkea irti. Et ehkä se innostuneisuus näkyy sit siinä luokkatyöskentelyssä pieninä juttuina, tehään joitaki asioita eri tavalla, tuodaan jotain uutta aina. (h9)*

*– et hoidat jonku asian niin, et ennen ei oo tehty tai mikä on sille koululle uutta ja sit ehkä jonkun toisen opettajan kanssa siitä juttelee, et ehkä se on niinku se. (h7)*

Toiseksi voimakkaimmin työn imu näyttäytyi opettajien vastauksissa suunnitteluun ja valmisteluun käytetyn ajan määrässä. Kun opettajat olivat innostuneita, he olivat valmiita käyttämään jopa vapaa-aikaansa suunnitteluun ja valmisteluun. He pohtivat mahdollisen innostumattomuuden vaikuttavan siihen, että töiden jälkeen olisi epämiellyttävää suunnitella opetusta. Innostuneet opettajat saattoivat kuitenkin jäädä työpäivän jälkeen pitkäksikin aikaa koululle suunnittelemaan opetusta ja toteuttamaan omien intressiensä mukaisia luovia ideoita.

*No se näkyy tässä luokan laittamisessa, näkyy siinä, että vapaa-ajallakin käyttää aikaa siihe että tekee, valmistelee – Eilen meni koko ilta ku, me tota painettiin kässäpusseja ja sit mä vielä saum... mä silitin ne värit kiinni ja saumurilla vedin reunat ja sitte mä päätin et hei – mä kirjon lasten nimet näihin pusseihi. (h2)*

*Niin ku on huomannu tässä, että aika monesti on pimeetä ku tulee ja pimeetä ku lähtee töistä mutta, mutta niinku se että, että tykkää siitä työstä niin se ei tunnu raskaalta se suunnittelutyö ja semmonen. Ku vaan malttaa sille laittaa sitte jonku rajan ja jonku, jonku sitte tavoitteenki niihin työtunteihin, että sitte ei vaan suostu tekeen, tekeen niitä ja suunnitteluaikaakaan liikaa. Että nin nin. Jos ei ois innostunu tästä työstä ja tykkäis tästä työstä nin kyllä harmittas jäädä vaikka tänne, yksin tänne pimeään kouluun väkertämään jotain tiedotetta kotiin tai suunnittelemaan seuraavan viikon systeemejä että. (h8)*

*Se, et mä huomaan työpäivän jälkeen, jos mä rupeen jotakin tekemään, mä saatan syventyä siihen silla tavalla, et mulla voi mennä paljonkin aikaa. Toisaalta se on niinku ikävä juttu, et huomaa, et kello on neljä, oho, nyt mä oon tähän juttuun keskittyny niin paljon, mut se on toisaalta taas hyvä juttu, et sitte niinku huomaa, että se niinku syventää sitä kokemusta siihen. (h4)*

*Että vaikka joulujuhlaan ihan extempore tehtiin – – semmonen joulukuusi. Ei me kysytty keneltäkään, tehtiin vaan – – Joo et ihan teknisen tiloissa tehtiin tommonen, ku oli ihan hauska fiilis siinä ja sitte vähä rönsyili se idea, et se kasvoi ja kasvoi siinä ihan sen takia, et sitä oli mukava tehdä ja se tuli yhteiseen hyvään, sitä voi käyttää myöhemmin – – Mutta taas sitten jos ei nappaile, niin eihän sielä tee mitään ylimäärästä. (h9)*

Kolme opettajaa raportoi työn imun tuovan hyvää mieltä ja positiivisia tunteita työskentelyyn. Parempi mieli saattoi näyttäytyä esimerkiksi iloisuutena ja hymyilemisenä työssä tai vain sisäisesti koettuina myönteisinä tunteina. Opettajat kertoivat työn innostuksen tuoman hyvän mielen heijastuvan myös muun muassa kollegoihin ja omaan opetukseen. Innostuksesta seurannut hyvä mieli ulottui myös vapaa-ajalle eikä rajoittunut pelkästään työajan sisälle.

*Kyl se sit näkyy, huomaa et on paljo paremmalla tuulella, tuulella töissä ja töitten jälkeen jos, jos on tapahtunu jotaki tämmöstä et on oikeesti innostunu jostain jutusta. (h3)*

*Kyllähän ne varmasti niinku, kaikkihan ny näkee, että mitenkä muut täällä tekee työnsä ja miten ilosia ne on ku ne tuolla käytävillä kulkee tai istuu siellä taukokuoneessa. Nin kai se innostus sitte heijastuu myös hymyilemisenä ja iloisuutena ja helpottaa aika monessa, myös niissä ihmisten kohtaamisissa. – – Noo, jos ois pahalla päällä niin se vois tuntua vielä karseammalta. – – Voisin kuvitella, että jos ei tykkäis työstä niin se näkyis justiinsa päinvastasena tunteina. Niinä mustina, mitä niitä on. (h8)*

Työn imu näkyi opettajien mukaan myös oppilaiden kanssa olemisessa. Innostuneisuus näkyi muun muassa siinä, että opettaja oli kiinnostunut siitä, mitä oppilaille kuului ja hän oli halukas juttelemaan oppilaan arkeen liittyvistä asioista. Innostus saattoi näkyä myös myötäelämisenä oppilaiden maailmassa ja oppilaan oppimisprosessissa mukana olemisena kehuja ja kannustaen. Opettaja halusi myös huomioda jokaista oppilasta päivän aikana, mikä osaltaan toi esille opettajan innostusta työtään kohtaan.

*No ehkä mä sitte, se näkyy enempi niinku vaan siinä lasten kans olemisessa. Että muston kiva olla niitten lasten kanssa. Ja niinku kuunnella niitten juttuja ja mä oon kiinnostunu niistä että mitä niille kuuluu – – Ja että ku ne kertoo mulle omia juttujaan ni musta on kiva jutella niistä ja ne on niinku musta kivoja ne niitten – – jutut. – – Koitan kyllä silleen niinku huomioija niitä lapsia. Ettei kukkaan jäis silleen että päivän aikana, että ei niinku kertaakaan oo ope huomannu. Että mä uskon, että vaan semmosessa niinku ylleensä siinä olemisessa. Että niinku. Uskon, että se muillekki näkyy että, että muston kiva niitten lasten kans olla. (h5)*

*Et tänäänki, ku luettiin ja oppilaat luki sanoja, niin kyllä se niinku oli heti, et mä halasin niitä kaikkia oppilaita ja oikeesti meinas krokotiilin kyyneleitä vuodattaa, että ei, että vitsi te ootte hyviä. – – musta tuntuu et mä oon ihan aidostikki niinku ilonen niitten oppilaitten puolesta. Et nyt meni välkkä tosi hyvi. Että oikeesti, että nyt oli, olitte tosi hyviä. (h7)*

*Mä monesti innostun siitä, jos lapset on innoissaan jostakin asiasta. Jos ne näyttelee jotain näytelmää ja ne on mukana siinä, ne elää mukana siinä, se vetää monesti mukaan myös opettajan siihen – – Ja tavallaan semmonen oppilaiden siihen ajattelumaailmaan ja siihen semmoseen niinku mukaan hyppääminen jotenki innostaa sitä opettajuutta ja opettamista että. Se on ehkä mun tapa, et mä sillä lailla ikäänkun kun pyrin niinkun, en tokikaan lapsen tasolle sillä, tavallaan ymmärtämään lapsen tasoa ja sitä kautta niinkun kannustamaan heitä ja se innostaa mua. – – Mut ite mä taas innostun siitä, et mä niinku hyppään siihen prosessiin mukaan ja sitten tota mennään lasten kanssa yhdessä siinä eteenpäin. (h4)*

Opettajista kaksi näki työn imun ilmenevän muiden ihmisten kohtaamisessa. He raportoivat ihmisten kohtaamisen olevan helpompaa silloin, kun he kokevat innostusta työssään. Opettajien mukaan ihmisten kohtaaminen työyhteisössä ei ollut aina helppoa johtuen erilaisista persoonallisuuksista ja tunnetiloista. Työn imu auttoi kuitenkin kohtaamaan näitä haastaviakin ihmissuhdetilanteita.

*– – et se työhön suhtautuminen on semmosta, et sitä tekee mielellään ja toisia ihmisiä kohtaa mielellään. (h1)*

*– – nin kai se innostus sitte – – helpottaa aika monessa, myös niissä ihmisten kohtaamisissa. (h8)*

Kaksi opettajaa toi esille myös sen, että ajoittain työn innostusta ei ilmene. Tämä nähtiin normaalina työelämään kuuluvana ilmiönä. Eräs opettaja toi ilmi innostuksen laimenemisen työssä, jonka hän itse näki johtuvan kokemastaan työuupumuksesta. Innostuksen laimenemisesta huolimatta opettaja kykeni edelleen ajoittain innostumaan, minkä hän näki erittäin positiivisena asiana.

*No ajoittain ei millään tavalla. Ajoittain se on semmosta pakkopullaa niinku varmasti mikä tahansa muuki työ. (h3)*

*– – et kyllä se innostuski on siinä aikalaila laimennu. Mutta edelleen mä pystyn innostumaan ja se on niinku semmonen tosi hyvä asia, että tota on niitä asioita mistä innostuu ja näin pois päin. (h6)*



## 5.2.2 Työn imuun vaikuttavat tekijät

Ylivoimaisesti tärkeimmäksi työn imuun vaikuttavaksi tekijäksi nähtiin oppilaat. Tämän toi esille kahdeksan opettajaa, eli lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt. Työyhteisö, vanhemmat ja onnistumisen kokemukset nousivat yhtä vahvoina esille työn imuun vaikuttavina tekijöinä. Jokaisesta näistä tekijästä raportoi neljä opettajaa. Lisäksi työn imuun vaikuttavina tekijöinä nähtiin oma terveys ja vireystila, vapaa-aika, tarvittavat tilat ja materiaalit sekä vapaus tehdä työtä omalla tavalla.

Oppilaiden vaikutus työn imuun vaikuttavana tekijänä nousi voimakkaasti esille. Oppilaiden innostus tarttui helposti myös opettajaan ja vaikutti positiivisesti opettajan työn imun kokemuksiin. Kun opettaja oppi tuntemaan omat oppilaansa, heidän välilleen muodostui kiintymyssuhde, mikä lisäsi mielekkyyden tunnetta ja samalla työn innostavuutta. Vuorovaikutteisuus opettajan ja oppilaan välillä koettiin palkitsevaksi ja työn imua lisääväksi tekijäksi. Opettajat raportoivat oppilaiden vaikutuksesta työn imuun myös negatiivisten kokemusten kautta. Esimerkiksi oppilaiden ”huonot päivät” ja heidän aiheuttamansa häiriöt työskentelylle veivät pois opettajan innostuneisuutta.

*Ja lapset on niin innoissaan kaikesta, ne lähtee ihan mihin vaan mukaa. Et me luetaan täällä jotai lii-, jotai lii-, liikuntaloruja ja sit ne huojuu kun puut ja sukeltavat kuin sisiliskot täällä lattialla ja. Et kun lapset on niin innoissaan. (h2)*

*Yksittäisten oppilaiden älynväläykset ja semmoset, et jos jostain vaikeesta asiasta jossa selviääkin. Kyl siitä, kyl mä semmosista asioista innostun. Et, et mä koen et mä oon jonku oppilaan kaa tai useamman oppilaan kaa yhdessä saavutettu jotain. – – Tuntuu, et mä saan oppilailta tosi paljo energiaa itsekin. – – Et se, se vuorovaikutteisuus, se et jos mä pystyn oppilaille jotain antamaan ni kyl mä koen, et mä jatkuvasti saan myös heiltä. (h3)*

*– – ja että ajan myötä oppii tuntemaan niitä oppilaita, omaa luokkaa, omaa ryhmää ja jotenkin kiintyy siihen porukkaan, se tuo mielekkyyden. Ja välittää niistä oppilaista ja halua niille mahdollisimman paljon hyvää ja halua niinku tehdä omalta puoleltaan kaikkensa niitten parhaaksi. Niitten oppimisen ja kasvun eteen. (h1)*

*No toki sitte seki jos. Joskus ku niinku oppilaitten kans on semmosia päiviä että jollaki niinku. Ku oppilaallaki on erilaisia päiviä. Että joku niinku koko ajan tekkee kiusaa toiselle, ja silleen. Ni kyllähän se omaki pinna alkaa niinku kiristyä. Jos ihan koko ajan varsinki joutut samalle, oppilaalle niinku huomauttammaan. – – Mutta kyllä se sitä innostusta vie pois jos niinku koko*

*ajan sitte takkuua se homma, että ei mittään pystytä tekemään ja aina joku sitte siellä valittaa, että ope tuo teki sitä ja tuo teki tätä. (h5)*

Työyhteisö, vanhemmat ja onnistumisen kokemukset koettiin toiseksi tärkeimmiksi työn imuun vaikuttaviksi tekijöiksi. Nämä kolme tekijää nousivat aineistosta yhtä voimakkaasti esille. Kuten oppilaidenkin innostus, myös kollegoiden innostus tarttui opettajiin lisäten työn imua. Kollegoiden välinen avoin ja iloinen ilmapiiri sekä mutkaton yhteistyö lisäsivät opettajan innostuneisuutta työhönsä. Myös vanhemmat nähtiin merkittävänä työn imun lisääjänä. Työn imua opettajille tuotti muun muassa se, että osa vanhemmista tarjosi konkreettista apua esimerkiksi auttamalla oppitunneilla. Opettajat raportoivat myös vanhempien yhteydessä hyvän yhteistyön merkityksestä omalle innostukselle ja erityisesti vanhemmilta saatu hyvä palaute koettiin tärkeäksi.

*Et kun lapset on niin innoissaan ja työkaverit on niin innoissaan nin ei siinä voi olla ku itekin innoissaan. – – mulla on hyvin ahk-, ak-, aktiiviset vanhemmat. – – mul on täällä säännöllisesti käy vanhemmat kättelemassa ja auttelemassa tunneilla. Meil on, no vanhempainillat on ollu mitä koulu on järjestäny, mut ihan siis Wilma, tää meijä sähkönen viestintä niin käy kiivaana. Ihan kertoa mitä lapset on kotona kertonu koulussa ja mä kerron miten täällä on menny ja. Puolin ja toisin sitte aina viestitellään miten, lähinnä lapseen liittyvistä asioista. (h2)*

*Et mä oon kokenu nyt kuitenkin että. Et vanhempien kanssa sujunu yhteistyö tosi hyvin, vaikka siinä on niinku aika haastaviaki vanhempia. Mutta tota. Se on ehkä yks semmonen mistä saanu, et jes menipä hyvin tää puhelu. (h7)*

*No varmasti just se että ei... Niinku ei ois kenenkään työkaverin kans mittään menneillään semmosta inhottavvaa eikä kenenkään vanhemman kanssa. Et semmoset vaikuttaa. (h5)*

*Tai sitte vielä, jos se positiivinen palaute tulee vanhemmilta. Niin, nin nin. Kyllä se vaikuttaa siihen innostumiseen – – ku ollaan pidetty palavereita, nin sieltä tulee postia, että ne arvostaa koulun työtä ja. (h8)*

Onnistumisen kokemukset tuotiin työn imuun vaikuttavana tekijänä esille usein oppilaan kautta. Opettajat kertoivat kokemuksista, joissa he olivat itse tai yhdessä oppilaan kanssa onnistuneet ratkaisemaan ongelmallisen tilanteen. Tilanne saattoi olla esimerkiksi sellainen, jossa opettaja oli saanut oppilaan oppimaan jotakin uutta tai haastavan oppilaan aktiivisesti mukaan tuntitoimintaan. Onnistumisen kokemuksista opettaja sai pätevyyden tunteita, mikä johti työn imun kokemuksiin.

*No tänään esimerkiksi se näkyi musiikin tunnilla, kun me ollaan pieniä osasia harjoteltu nyt tässä aika pitkään ja se on ollu välillä ihan hirveen kaaottista, raskasta ja ärsyttävää ja muuta. Niin me saatiin tänään ekaa kertaa niinku kasaan se homma. Ja siis mä innostun tosi helposti kyllä sitte, mä olin tosi innoissani siitä. (h6)*

*Et välillä, kun on niitä epätoivon hetkiä, et mä, ei tästä tuu yhtään mitään, mut sitten taas, et kyllä siitä tulee se, et vitsi, että. Et ku saat siinä työssäsi niitä onnistumisen kokemuksia, niin. (h7)*

*Mä näkisin, että se on aika yksinkertainen polku. Että jos on oikeen paska laskemaan matikkaa eikä ikinä saa siinä onnistumisia, ni aika vaikee siitä aineesta on niinku innostua, että onpas kivaa, kun meil on matikkaa. Ni jos sä oot oikeen huono opettamaan ja huono tulemaan ihmisten kanssa toimeen ja tota nin nin, vuorovaikutustaitoja ei juurikaan oo ni, nin aika vaikea tästäki työstä on niinku nauttia ja innostua sitten niinku pitkässä juoksussa että. Jos saa kehuja ja onnistumisia myös täällä – – Sieltä. Pätevyyden kokemuksia kun saa, niin sitten sitä motivoituu. (h8)*

Vastaajat raportoivat myös oman terveyden ja vireystilan vaikuttavan työn imuun. Kolme opettajaa toi tämän esille. Hyvin nukutut yöunet toivat hyvän vireystilan ja tällöin opettajat kokivat myös innostuvansa paremmin työssään. Univelka ja väsymys sen sijaan heikensivät innostusta sellaisissakin asioissa, joissa innostusta muuten yleensä koettiin. Hyväksi koetun terveyden nähtiin olevan yksi työn voimavaroista, mikä myös toi innostusta työhön. Sen sijaan hyvän terveyden tunteen puuttumisen nähtiin vaikuttavan negatiivisesti ja voimakkaasti työn imun kokemuksiin.

*No varmaan ihan niinku siis ensinnäki oma niinku vireystila. Jos on terveenä ja, ja tota, hyvin nukkunu ja. Ei oo niinku mittään semmosta. Nin sillähän on niinku iso vaikutus. Että oot ite hyvässä kunnossa ja. (h5)*

*Sitte jos se terveys ei oookkaan kohillansa ja. Jos on jotain sisäilmaongelmia tai tällasia ni... – – Että sitte jos siinä on joku kiputila että ei oikeen, tai niinku että terveys on... Nin kyllähän se on sitte raskasta. Ja se vaikuttaa sitten taas niin kaikkeen että. – – Kyllä sen oikeestaan huomaa, ku joku on pielessä nin kaikilla siihen motivaatioon ja innostumiseen. Jos on terve ja kotiasiat kunnossa ni mikäs siinä on tehä töitä. (h8)*

*– – et mulla on univelkaa ja väsymystä tai että on hermot kireellä, niin onhan se ihan päivän selvää, et se näkyy siinä työssä. – – Kaikkihan lähtee siitä miten sä ite jaksat – – Mut niinku sanoin, viikonloppuna ku oot väsyny, käyt rellestämässä, juhlimassa, niin ei se sit maanantaina lähe ihan samalla tavalla ku sen pitäis lähtee, et tavallaan on sitä väsymystä itelläki. (h9)*

Myös opettajan viettämä vapaa-aika vaikutti työn imun kokemuksiin. Vapaa-ajan vaikutuksesta tuli mainintoja kolmelta opettajalta. Jos opettajalla oli esimerkiksi tiedossa jokin mukava tapahtuma, sen tuoma ilo tarttui työn innostuksena myös työpaikalle. Kun vapaa-aika käytettiin nimenomaan vapaa-ajan toimintaan eikä työasioiden miettimiseen, virkisti se opettajan mieltä ja toi tätä kautta myös innostusta työhön.

*Kaikkihan lähtee siitä miten sä ite jaksat, miten sä vietät vapaa-aikas, miten paljon sä pyörittelet työasioita esimerkiks vapaa-ajalla. (h9)*

*No voi se olla semmonenki, että jos on itellä sitte vaikka niinku. Illasta tai iltapäivästä tai jos on vaikka perjantai ja viikonoppuna joku kiva juttu itellä. Ni saattaa sitte olla niinku semmonen itelläki niinku kiva mieli jo valmiiksi. (h5)*

Tarvittavat tilat ja materiaalit opetuksen toteuttamiseen mahdollistivat osaltaan opettajan innostumisen työssä. Kaksi opettajista raportoi tästä fyysisten puitteiden merkityksestä innostukselle. Opettajat kokivat, että oman itsensä toteuttaminen ei ollut mahdollista ellei tarvittavia materiaaleja ja tiloja ollut käytettävissä.

*Et ihan sama pätee tonne koulullekin, et tarttee sen oman tilan, tarttee riittävästi tilaa, materiaaleja, välineitä siihen, et voi tehdä sitä, toteuttaa itseänsä. Et jos sulla ei oo keinoja toteuttaa itseänsä, niin hankalapa sielä on olla sit niinku niin luova ja hyvä tyyppi ku vois olla. (h9)*

*No varmaan, että jotenki ulkoset puitteet on kunnos. On asianmukaset välineet ja niinku kaikki semmonen konkreettinen tarvittava siihen työhön. (h1)*

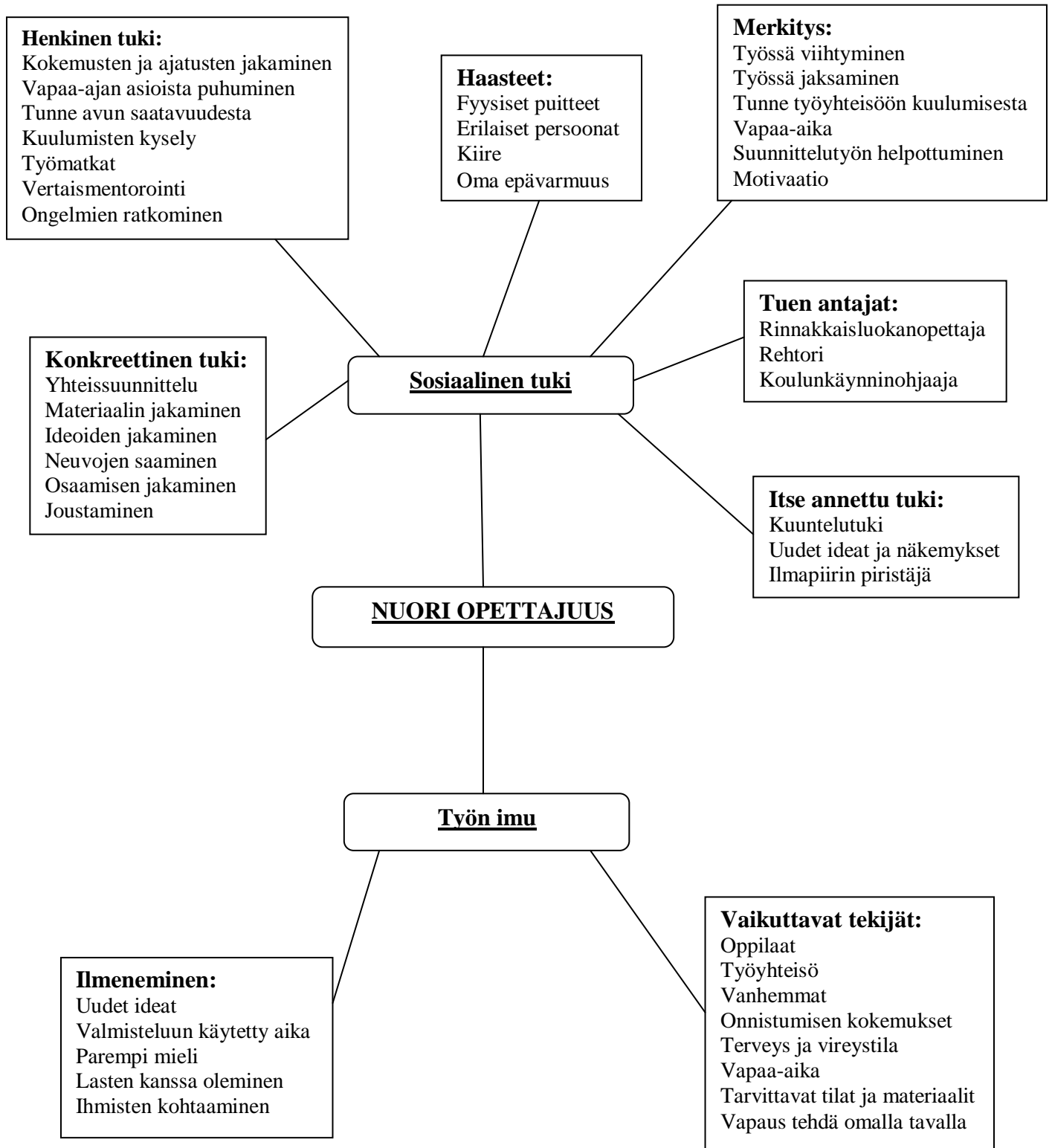
Työn imuun vaikuttavana tekijänä nähtiin myös vapaus tehdä työtä omalla tavalla. Opettajat pitivät omasta työnkuvastaan, joka mahdollisti asioiden toteuttamisen monella eri tavalla. Opettaja pystyi esimerkiksi toteuttamaan persoonallisesti opetustaan ja luomaan omanlaisiaan käytänteitä luokkaan.

*Varmaan tää työnkuva on semmonen, et tää mahdollistaa sen, että tätä voi tehdä ihan omalla tavalla, niin siitä saa sitte tosi paljo irti. (h2)*

*No varmasti siihen vaikuttaa se vapaus ja että niinku tähän on silleen hirveen sillälaila kiva työ siinä mielessä, että asiat voi tehdä niin monella eri tavalla ja toteuttaa opsia monella eri tavalla. Et se on ehkä se, et on niin eri tapoja miten voi toteuttaa. (h6)*

## 5.3 Tulosten yhteenveto

Kuvio 2: Tulosten yhteenveto



## **6 POHDINTA**

### **6.1 Tulosten tarkastelu ja keskeiset tutkimustulokset**

Tutkimuksessamme halusimme selvittää nuorten luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia sosiaalisesta tuesta työyhteisössä sekä opettajien käsityksiä kokemastaan työn imusta. Sosiaalisesta tuesta kartoitimme konkreettisen ja henkisen tuen muotoja. Lisäksi halusimme tutkia nuorten luokanopettajien itse antamaa sosiaalista tukea ja sosiaalisen tuen jakamisessa ilmeneviä haasteita. Myös sosiaalisen tuen merkitys oli tarkastelumme kohteena. Työn imua tutkiessamme halusimme selvittää sitä, miten opettajien kokema työn imu ilmenee ja mitkä tekijät vaikuttavat työn imun kokemiseen.

#### **6.1.1 Nuori opettaja sosiaalisen tuen antajana ja saajana**

Opettajat kokivat työyhteisönsä ilmapiirin pääsääntöisesti hyväksi ja tähän liittyen sosiaaliset suhteet työyhteisössään avoimiksi ja rennoiksi. Avoimuuden nähdäänkin liittyvän juuri hyvään ilmapiiriin työyhteisössä (Ojala & Ahonen 2003, 144). Tutkimuksemme opettajat näkivät avoimeen ilmapiiriin työyhteisössä kuuluvan sen, että häiritsevät ja mieltä askarruttavat asiat voitiin tuoda julki ja käsitellä välittömästi. Näemme, että työyhteisön hyvä ilmapiiri ja avoimet suhteet luovat työyhteisöön turvallisuutta ja tätä kautta helpottavat sosiaalisen tuen hakemista. Tämän näkemyksen mukaan siis opettajien väliset hyvät sosiaaliset suhteet luovat pohjan toimivalle sosiaalisen tuen jakamiselle.

Tutkijat ovat saaneet ristiriitaisia tuloksia tutkiessaan opettajien käsityksiä työyhteisönsä yhteistyökulttuurista. Oman tutkimuksemme nuoret opettajat näkivät työyhteisönsä ja sen yhteistyökulttuurin hyvin positiivisena. Myös Huusko (1999) havaitsi tutkiessaan koulun työyhteisön vuorovaikutuskulttuuria, että opettajilla oli erittäin positiivinen kuva työyhteisöstään (Huusko 1999, 307). Nymanin (2009, 47) tutkimuksessa nuoret opettajat sen sijaan näkivät aluksi työyhteisönsä yhteistyökulttuurin erittäin positiivisena, mutta vähän kerrassaan he alkoivat havaita puutteita tässä kulttuurissa (Nyman 2009, 47). Blombergin (2008, 202) tutkimuksessa taas nuoret opettajat havaitsivat puutteita opettajien vuorovaikutustaidoissa (Blomberg 2008, 202). Tutkimustulokset ovat siis osittain samansuuntaisia, mutta osittain ristiriitaisia keskenään. Huuskon tutkimuksen osalta on kuitenkin otettava huomioon, ettei se

kohdistunut pelkästään nuoriin opettajiin, mikä voi selittää eroavaisuutta muihin tutkimustuloksiin.

Tutkimuksemme nuorten opettajien positiiviseen näkemykseen työyhteisöstänsä on voinut olla vaikuttamassa monia eri tekijöitä. Opettajista osa oli ollut työelämässä vasta hyvin vähän aikaa. Epäilemme, että tällä on voinut olla vaikutusta myönteiseen näkemykseen omasta työyhteisöstä. Opettajat eivät siis välttämättä olleet vielä nähneet mahdollisia puutteita työyhteisönsä toiminnassa. Pidämme myös mahdollisena, kuten aiemmin olemme tuoneet ilmi, että tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat saattaneet valikoitua toimivien työyhteisöjen kouluilta, mikä on vaikuttanut heidän näkemykseensä työyhteisöstä.

Tutkimuksemme nuoret opettajat kokivat rinnakkaisluokkien opettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa tehtävän yhteistyön toimivaksi. Tämä lähimpien työtovereiden kanssa tehtävän yhteistyön toimivuus on voinut lisäksi olla yksi vaikuttava tekijä opettajien käsitykseen positiivisesta työyhteisöstä. Tällöin nuoret opettajat ovat keskittyneet analysoimaan juuri tätä toimivaa yhteistyötä ja sen myötä saatavaa tukea, jolloin laajempi työyhteisön toimintakulttuuri on jäänyt vähäisemmälle huomiolle. Tämä taas on voinut vaikuttaa kokonaiskäsitykseen positiivisesta työyhteisöstä.

Sosiaalista tukea tutkiessamme kartoitimme opettajien saaman tuen erilaisia ilmenemismuotoja. Tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät saavansa sosiaalista konkreettista tukea eniten yhteissuunnittelun kautta. Opettajat suunnittelivat yhdessä paljon, mikä osaltaan kertoo opettajan sosiaalisesta työnkuvasta sekä opettajien halukkuudesta yhteistyöhön kollegoiden kanssa. Opettajankoulutuksessa ja koulukulttuurin kehittämiskeskusteluissa painotetaan tänä päivänä yhä enemmän yhteistyön tekemistä muiden kanssa ja esimerkiksi samanaikaisopetuksen käyttämistä opetuksessa. Tutkimuksemme tulosten perusteella tähän suuntaan ollaan menossa ja opettajat kokivat yhteistyön hyvin luonnolliseksi osaksi omaa työnkuvaansa.

Materiaalin jakaminen oli olennainen osa opettajien välistä yhteistyötä ja nuorten opettajien saamaa sosiaalista konkreettista tukea. Myös Viinamäki (1997) on saanut tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia tutkiessaan opettajien yhteistyötä. Tutkimuksessa opettajien tavallisia yhteistyön muotoja olivat muun muassa oppimateriaalin vaihto ja suunnittelu. (Viinamäki 1997, 86.) Tämä opettajien materiaalin vaihtaminen viittaa taustateoriassa esiteltyyn välineelliseen tukeen (Wills 1985, 69–74). Oppimateriaalin vaihtamisen voidaan olettaa helpottavan etenkin nuoren

opettajan suunnittelu- ja valmistelutyötä, sillä nuorelle opettajalle ei ole yleensä vielä kertynyt laajaa materiaalipankkia. Lisäksi opettajat kokivat yhtenä konkreettisen sosiaalisen tuen muotona ideoiden jakamisen, jolla voidaan nähdä olevan yhteyksiä tiedolliseen tukeen (Leskinen 1987, 119; Silvennoinen 2004, 65; Wills 1985, 69–74). Nuoret opettajat näkivät itsensä sekä ideoiden vastaanottajina että jakajina.

Opettajan ammatti on hyvin tunnepitoinen ja arkipäivän tilanteet koulussa herättävät opettajassa monenlaisia tunteita, jotka ovat osin ristiriitaisiakin. Erityisesti nuoren opettajan uran alkuvaihe koulumaailmassa on emotionaalisesti raskas ja hän voi myös epäillä omia kykyjään opettajana (Jokinen ym. 2012, 27; Onnismaa 2010, 38). Ehkä juuri työn tunnepitoisuuden ja uran alkuvaiheen emotionaalisen kuormittavuuden vuoksi kokemusten ja ajatusten jakaminen nousi tutkimuksessamme kaikkein tärkeimmäksi saadun henkisen tuen muodoksi. Opettajille oli myös tärkeää tunne siitä, että apua voi aina mennä kysymään työyhteisöltä. Tutkimuksemme perusteella näyttääkin siltä, että mahdollisuus purkaa tunteita yhdessä kollegoiden kanssa on tärkeää työssä jaksamisen kannalta. Myös jo tietoisuus sosiaalisen tuen olemassaolosta voi osaltaan rauhoittaa opettajien mieltä.

Yksi väylä tunteiden ja ajatusten purkamiseen voisi olla vertaismentorointi. Tutkimuksissa uudet opettajat ovat kokeneet mentoroinnin tarjonnan heille rohkaisua ja tukea sekä mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan ja ongelmistaan luottamuksellisessa ilmapiirissä (Jokinen & Sarja 2006, 191). Omassa tutkimuksessamme kaksi opettajaa toi esille vertaismentoroinnin mahdollisena henkisen tuen tarjoana. Toinen opettaja näki mentoroinnista olleen apua itselleen, kun taas toinen opettajista ei kokenut siitä olleen hyötyä itselleen opettajan uran alkutaipaleella. On siis mahdollista, että vertaismentorointi ei kaikissa tapauksissa toimi. Näemme kuitenkin, että se tarjoaa nuorelle opettajalle hyvän mahdollisuuden jakaa tunteita, jotka kumpuavat työuran alun haasteista.

Myös vapaa-ajan asioista puhuminen nähtiin yhdeksi tärkeäksi sosiaalisen henkisen tuen muodoksi. Opettajat näkivät merkittäväksi, että koulussa voitiin työasioiden lisäksi puhua myös vapaa-aikaan liittyvistä asioista. Vapaa-ajan asioista puhumisella työpaikalla on aiemmissakin tutkimuksissa havaittu olevan vaikutusta koettuun sosiaaliseen tukeen. Vapaa-ajan asioista puhumisen on myös todettu vähentävän stressiä työpaikalla. (Fenlason & Beehr 1994, 173.) Vapaa-ajan asioista puhuminen voi olla nuorille opettajille erityisen merkittävää, sillä se saattaa mahdollistaa tutustumisen kollegoihin, joita hän ei todennäköisesti tunne vielä kovin



hyvin. Pidämme mahdollisena, että parempi tutustuminen kollegoihin saattaa myös helpottaa ja rohkaista nuorta opettajaa sosiaalisen tuen jakamisessa.

Tärkeimmiksi tuen antajiksi työyhteisössä nuoret opettajat kokivat tutkimuksessamme rinnakkaisluokanopettajan ja rehtorin. Myös Rasku (1993) on saanut tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Eniten tukea ja rohkaisua opettajat kokivat saavansa työyhteisössään muilta koulun opettajilta ja seuraavaksi eniten koulun rehtorilta sekä muulta koulun henkilökunnalta (Rasku 1993, 15). Omassa tutkimuksessamme opettajat kokivat esimerkiksi yhteissuunnittelun olevan luonnollista juuri rinnakkaisluokanopettajan kanssa. Rinnakkaisluokanopettajan kanssa tehty yhteistyö saattoi olla luonnollista siksi, että rinnakkaisluokkien opettajien opettaessa samaa luokkatasoa, myös opetuksen tavoitteet ja sisällöt olivat samoja. Kun tavoitteet ja sisällöt olivat samoja, opettajat pystyivät toteuttamaan samoja suunnitelmia omassa opetuksessaan, mikä mahdollisti yhteissuunnittelun. Rinnakkaisluokanopettaja oli myös tärkeä henkisen tuen antaja, mikä voisi osaltaan johtua siitä, että rinnakkaisluokanopettaja ja nuori opettaja olivat paljon tekemisissä keskenään esimerkiksi juuri yhteissuunnittelun merkeissä. Konkreettisen tuen jakaminen saattoi siis samalla mahdollistaa myös henkisen tuen jakamisen.

Rehtorin tuki koettiin tärkeäksi ja osa opettajista toi esille sen, että rehtorilta saatu tuki on erityisen merkityksellistä. Tämä merkityksellisyys tuli myös tutkimuksemme taustateoriassa selkeästi esille. Esimiehen tuki koetaan yleensä tärkeämmäksi kuin kollegoilta saatu tuki ja rehtorilla on suuri vaikutus koulun ilmapiirin luoja (Fenlason & Beehr 1994, 172–173; Huusko 1999, 174; Karikoski 2009, 264; Silvennoinen 2004, 67). Onkin todennäköistä, että myös rehtorilla on ollut suuri vaikutus siihen, että tutkimuksemme opettajat kokivat työyhteisönsä ilmapiirin ja sosiaaliset suhteet hyväiksi.

Itse annetun tuen osalta nuoret opettajat näkivät itsensä tutkimuksessamme vahvasti ideoiden jakajina. On mahdollista, että nuorella opettajuudella on ollut vaikutusta siihen, että tutkimuksemme opettajat näkivät itsensä nimenomaan ideoiden jakajina. Esimerkiksi opettajankoulutus on voinut tuoda nuorille opettajille ajatuksia ja ideoita, joita he mielellään myös jakavat työyhteisössään. Toisaalta ideoiden jakaminen voi viitata myös siihen, että nuoret opettajat kokivat muiden sosiaalisen tuen muotojen antamisen haastavaksi. Nuori opettaja ei ehkä kokenut itsellään olevan vielä paljon annettavaa muille, sillä hänen työkokemuksensa oli vielä vähäinen eikä hänellä ollut vielä runsaasti tietämystä opettajan työhön liittyvistä asioista. Nuori opettaja saattoi

kokea ideoiden jakamisen olevan sopiva väylä sosiaalisen tuen jakamiseksi, koska siinä ei tarvittu suurta tietomäärää eikä työkokemusta.

Tutkimuksessamme nuoret opettajat itse antoivat tukeaan ideoiden jakamisen lisäksi myös kuuntelemalla. Opettajat kokivat itsensä empaattisiksi ja läsnä oleviksi kuuntelijoina. Kuuntelutuki itse annettuna tukena koettiin luonnolliseksi keinoksi jakaa sosiaalista tukea. Kuuntelutuen antamisen luonnollisuuteen nuorelle opettajalle voi liittyä samoja syitä kuin ideoiden jakamisen helppouteen. Vähäinen työkokemus ja kokemustieto saattavat olla näitä syitä kuuntelutuen luonnolliseksi kokemiseen. Kuuntelutuen antaminen voi myös tuoda nuorelle opettajalle mahdollisuuden saada itse sosiaalista tukea. Nuoren opettajan antaessa kuuntelutukea kollegoilleen, hän saa samalla myös itse hyvän tilaisuuden saada vastavuoroista kuuntelutukea kollegoilta.

### **6.1.2 Sosiaalisen tuen merkitys ja haasteet sen jakamisessa**

Sosiaalisen tuen tärkeimmäksi merkitykseksi tutkimuksessamme nousi työssä viihtyminen. Sosiaalinen tuki kasvatti viihtymisen tunnetta työssä ja lisäsi positiivista ilmapiiriä työyhteisössä. Toisaalta tutkimuksissa on todettu hyvän ilmapiirin ennustavan voimakkaasti hyvää sosiaalista tukea (Kalimo 1987, 59–60; Lindström 2004, 115; Vahtera & Pentti 1995, 62; Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 22–23). Voisiko siis olla mahdollista, että sosiaalinen tuki parantaa ilmapiiriä ja hyvä ilmapiiri taas parantaa sosiaalista tukea? Tällöin sosiaalinen tuki ja hyvä ilmapiiri ruokkisivat toinen toisiaan, mikä taas mahdollisesti lisäisi työssävihtymisen tunnetta.

Työssäjaksaminen koettiin toiseksi tärkeimmäksi sosiaalisen tuen merkitykseksi. Kun opettajat saivat sosiaalista tukea, he myös kokivat jaksavansa paremmin työssään. Sosiaalisen tuen koettiin vähentävän työn raskautta ja keventävän sen henkistä kuormittavuutta. Hyväksi koetun sosiaalisen tuen tiedetäänkin vaikuttavan olennaisesti terveyteen ja hyvinvointiin (Bäckman 1987, 122; Cohen & Syme 1985, 6–8, 15; Julkunen 2008, 243; Peltonen 1994, 63; Vahtera & Pentti 1995, 108; Viinamäki 1997, 146). Hyvän sosiaalisen tuen on todettu suojaavan kuormittavassa työssä muun muassa ahdistukselta ja ärtyneisyydeltä sekä olevan tärkeä voimavara työn stressinhallinnassa (Elo & Leppänen 1997, 36; Julkunen 2008, 243; Leskinen 1987, 115; Rasku 1993, 9; Sinokki 2011, 87; Vahtera & Soini 1994, 27; Vahtera & Pentti 1995, 11, 16; Vartia & Perkkä-Jortikka 1987, 23). Tutkimuksemme tulokset siis tukevat aiempia tutkimustuloksia.

Sosiaalinen tuki on siis tärkeä tekijä työssäjaksamisen kannalta. Työssäjaksaminen taas on merkittävää, jotta opettajat viihtyisivät työssään ja jatkaisivat työuraansa eläkeikään asti. Nuorten opettajien on todettu vaihtavan ammattia usein jo muutaman vuoden jälkeen työelämään siirtymisestään (Onnismaa 2010, 38). Tutkimuksemme ja taustateoriamme pohjalta esitämme, että nuorten vastavalmistuneiden opettajien sosiaaliseen tukeen ja sitä kautta työssäjaksamiseen tulisi kiinnittää yhä suurempaa huomiota, jotta opettajat pysyisivät alalla. Työssäjaksaminen on senkin vuoksi tällä hetkellä erittäin ajankohtaista, että työurien pidentäminen on ollut runsaasti esillä mediassa ja poliittisessa päätöksenteossa viime aikoina. Nuorien opettajien tulisikin siis mahdollisesti jaksaa työelämässä entistä pidempään.

Tutkimuksemme sisältyi myös sosiaalisen tuen jakamiseen liittyvien haasteiden kartoittaminen. Opettajat kokivat suurimmaksi haasteeksi sosiaalisen tuen jakamiselle koulun fyysiset puitteet. Esimerkiksi opettajan luokka saattoi sijaita kaukana muiden koulun opettajien luokista, jolloin sosiaalisen tuen jakaminen hankaloitui. Näemmekin aiheelliseksi pohtia sitä, miten kouluympäristö rakennetaan ja järjestetään, jotta se mahdollistaisi sosiaalisen tuen jakamisen työyhteisössä. Mielestämme huomiota olisi hyvä kiinnittää siihen, miten esimerkiksi luokkatasot järjestetään koulun sisällä niin, että rinnakkaisluokanopettajat työskentelisivät lähellä toisiaan. Lisäksi uusia kouluja rakennettaessa tulisi rakennussuunnittelussa ottaa huomioon yhteisöllisyys ja sosiaalisen tuen jakamisen helpottaminen.

Koulun fyysiset puitteet saattavat osaltaan vaikuttaa myös kiireeseen, joka oli yksi tutkimuksemme sosiaalisen tuen jakamisen haasteista. Opettajan luokan sijaitessa kaukana muista luokista, välimatkojen kulkeminen koulun sisällä saattoi kestää kauemmin, jolloin myös juoksevien asioiden hoitamiseen kului enemmän aikaa. Tämä saattoi osaltaan lisätä opettajien kiirettä, jonka vuoksi he eivät ehtineet jakaa sosiaalista tukea niin paljon kuin olisivat halunneet. Kiireeseen kuitenkin vaikuttivat myös muut asiat, kuten opettajan monipuolinen työnkuva. Opettajan työhön kuuluu niin paljon erilaisia tehtäviä ja rooleja, että tutkimuksemme opettajat kokivat, ettei sosiaalisen tuen jakamiselle aina jäänyt riittävästi aikaa.

Kiireen vastapainoksi koulun arkeen kaivattiin tutkimuksessamme enemmän hetkiä, jotka mahdollistaisivat kiireettömän keskustelun. Etenkin spontaaniin ja kiireettömään keskusteluun näytti olevan vain vähän mahdollisuuksia. Työpaikalla olisi kuitenkin tärkeää olla mahdollisuuksia spontaaniin vuorovaikutukseen, johon voisivat

houkutella esimerkiksi yhteiset kahvi- ja ryhmätilat (Ojala & Ahonen 2003, 144). Hyvin suunnitellut fyysiset puitteet voisivat tarjota hyvän mahdollisuuden spontaaniin vuorovaikutukseen ja tätä kautta sosiaalisen tuen jakamiseen. Kiire liittyy haasteena myös työurien pidentämiseen, sillä esimerkiksi Raskun (1993) mukaan kiireen vähentäminen työpaikalla voisi johtaa opettajan pysymiseen alalla pidempään, aina eläkeikään asti (Rasku 1993, 36).

Merkittäväksi haasteeksi sosiaalisen tuen jakamisessa opettajat kokivat tutkimuksessamme myös erilaiset persoonat. Opettajien työyhteisöissä oli esimerkiksi henkilöitä, joita ei kiinnostanut jakaa sosiaalista tukea. Uuteen työyhteisöön tullessaan nuorelle opettajalle saattaa olla haastavaa kohdata nämä hankalat persoonat. Nuoren opettajan täytyy yrittää aistia keneltä tukea on mahdollista saada ja keneltä sitä ei kannata hakea. Mielenkiintoista on pohtia sitä, miksi nuoret opettajat nostivat juuri erilaiset persoonat niin suureksi haasteeksi sosiaalisen tuen jakamisessa. Olisiko mahdollista, että nuoret opettajat ovat jo koulutuksessaan tottuneet työskentelyyn yhdessä, jolloin nuori opettaja työssään hakisi vaistomaisesti väyliä yhteistyöhön? Kohdatessaan hankalia persoonia yhteistyöväyliä etsiessään, nuori opettaja kokisi siis tilanteen erityisen haasteelliseksi.

Sosiaalisen tuen saamisen on todettu riippuvan myös henkilön sosiaalisista taidoista ja persoonallisuudesta. (Cohen, Clark & Sherrod 1986, 971; Vahtera & Pentti 1995, 10). Tämä herättää miettimään sitä, voisiko hankalilla persoonilla olla myös puutteita sosiaalisissa taidoissa, minkä vuoksi he eivät lähteneet mukaan sosiaalisen tuen jakamiseen. Blombergin (2008) tutkimuksessa nuoret opettajat näkivät kollegoillaan olevan puutteita sosiaalisista taidoista muun muassa kuuntelemisen taidossa ja kompromissien tekemisessä (Blomberg 2008, 202). On kuitenkin huomioitava, että jotkut opettajat eivät välttämättä kaipaakaan sosiaalisen tuen jakamista työyhteisössä. Heillä ei siis ole huonot sosiaaliset taidot, vaan heidän persoonalleen on vain luonnollista toimia yksin.

### **6.1.3 Työn imu nuoren opettajan eteenpäin vievänä voimana**

Työn imu ilmeni nuorilla opettajilla voimakkaimmin uusien ideoiden ja näkökulmien kehittämisenä. Innovatiivisuuden onkin todettu olevan myönteisesti työntekijöiden työn imuun vaikuttava voimavara (Hakanen 2006, 38; Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 507–508; Seppälä 2013, 46–48). Tutkimuksemme opettajat kokivat opettajan

työn tuovan tilaa ja vapautta toteuttaa työtä eri tavoilla, mikä mahdollisti myös ideoiden kehittämisen.

Toisena merkittävänä työn imun ilmenemismuotona tutkimuksessamme nousi esiin työn suunnitteluun ja valmisteluun käytetty aika. Opettajien ollessa innostuneita, he olivat valmiita käyttämään aikaansa valmisteluun ja saattoivat jäädä työpäivän jälkeen pitkäksikin aikaa koululle suunnittelemaan esimerkiksi opetusta. Joillakin opettajilla näkyi suunnittelussaan ja valmistelussaan jopa merkkejä tarmokkuudesta ja uppoutumisesta. Työn imuun liittyvässä aiemmassa kirjallisuudessa tarmokkuuteen nähdään liittyvän muun muassa halu panostaa työhön. Uppotumista taas luonnehtii syvä keskittyminen työhön, paneutuneisuus ja nautinnon kokeminen työstä. Uppoutunut työntekijä voi työskennellessään unohtaa ajan kulun ja hänen voi olla vaikea irrottautua työstä. (Palmgren ym. 2010, 30–32; Schaufeli ym. 2002, 74–75; Schaufeli, Salanova, Gonzáles-Romá & Bakker 2002, 74.) Muutama tutkimuksemme opettajista kertoi kokemuksista, joissa he olivat syventyneet työskentelyyn niin, että he olivat unohtaneet ajan kulun kokonaan. Suunnittelusta ja tekemisestä tullut nautinto johti siihen, että työstä oli vaikea irrottautua.

Merkittävimäksi työn imuun vaikuttavaksi tekijäksi tutkimuksessamme nousi oppilaat. Oppilaiden innostus ja heidän onnistumisen kokemuksensa tarttuivat helposti opettajaan, mikä lisäsi opettajan työn imun kokemuksia. Blomberg (2008, 205) havaitsi nuoria opettajia tutkiessaan, että eniten tyytyväisyyden tunteita opettajille tuottivat oppilaat (Blomberg 2008, 205). Tulos on hieman samankaltainen kuin omassa tutkimuksessamme, mutta Blomberg ei kuitenkaan tutkinut suoranaista työn imua, kuten itse tutkimuksessamme tutkimme. Miksi sitten tutkimukseemme osallistuneet opettajat nostivat oppilaat merkittävimäksi tekijäksi työn imun kohdalla? Suurin syy lienee se, että opettaja työskentelee suurimman osan päivästä nimenomaan oppilaiden kanssa, jolloin myös heidän kanssaan tehtävä yhteistyö ja jaetut tuntemukset vaikuttavat opettajan innostukseen. Opettajan ammatti on kasvatus- ja opetustyötä oppilaiden kanssa, jolloin oppilaat esittävät pääroolia opettajan työssä. Tällöin on loogista, että työstä koettu nautinto ammennetaan nimenomaan oppilaista.

Toisaalta oppilaiden ”huonot päivät” ja heidän aiheuttamansa häiriöt työskentelylle vaikuttivat tutkimuksessamme heikentävästi opettajan innostuksen kokemuksiin. Oppilaiden häiritsevän käytöksen onkin todettu voivan vaikuttaa negatiivisesti opettajan työn imuun (Serow 1994, Bakkerin, Demeroutin, Hakasen & Xanthopouloun 2007, 274 mukaan). Opettajan työn innostuksen säilymisen kannalta

entistä suurempi panostaminen oppilaiden häiritsevän käytöksen ehkäisemiseen ja tätä kautta työrauhaongelmien vähentämiseen voisikin olla merkittävää. Toisaalta näemme merkitykselliseksi panostaa voimavaroihin, joiden on todettu puskuroivan oppilaiden häiritsevän käytöksen opettajalle aiheuttamaa stressiä. Näitä voimavaroja ovat muun muassa esimiehen tuki, innovatiivisuus, arvostus ja organisaation ilmapiiri. (Bakker, Demerouti, Hakanen & Xanthopoloum 2007, 280.)

Kuten edellä olemme esittäneet, oppilaiden onnistumisen kokemukset vaikuttivat tutkimuksessamme opettajan työn imun kokemuksiin. Tutkimuksessa selvisi myös, että opettajan omat onnistumisen kokemukset vaikuttavat hänen työn imuunsa myönteisesti. Opettajan kokemat onnistumisen kokemukset tulivat esille usein oppilaan kautta. Merkityksellisiä olivat nimenomaan onnistumiset, joissa opettaja oli onnistunut jossain oppilaaseen liittyvässä asiassa, kuten esimerkiksi opettamaan oppilaille jonkin uuden asian. Näemme, että nuorelle opettajalle onnistumisen kokemukset saattavat olla erityisen tärkeitä, sillä Jokisen ym. (2012, 27) mukaan nuori opettaja voi helposti epäillä omaa onnistumistaan oppilaiden opettamisessa ja opettajana yleensäkin (Jokinen ym. 2012, 27). Voidaankin siis ehkä ajatella, että onnistumisen kokemukset ovat nuorelle opettajalle erityisen tärkeä tekijä innostumisen säilyttäjänä ja laukaisijana.

Työyhteisö oli tärkeä opettajan työn imuun vaikuttava tekijä. Opettajat näkivät kollegoiden välisen avoimen ilmapiirin ja toimivan yhteistyön lisäävän heidän työn imuun. Kuten oppilaidenkin innostus, myös työyhteisön muiden jäsenten innostus tarttui helposti opettajaan. Myös tutkimuksissa on todettu työn imun tarttuvuus ihmisestä toiseen. Työpaikalla koetut innostumisen tunteet voivat tarttua työntekijältä toiselle. (Hakanen 2011, 132.) Omassa tutkimuksessamme tuli siis myös esille tämä työntekijöiden välinen työn imun tarttuminen. Työn imun tarttuminen voidaan nähdä ikään kuin kehänä, jolloin työntekijät ruokkivat toinen toisiaan innostuneisuudellaan, mikä taas edelleen lisää työyhteisön jäsenten kokemaa työn imuun.

Vanhemmat nähtiin työyhteisön ohella tärkeäksi nuoren opettajan työn imuun vaikuttavaksi tekijäksi. Hyvin sujunut yhteistyö vanhempien kanssa ja vanhemmilta saatu positiivinen palaute lisäsivät nuoren opettajan kokemaa työn imuun. Näkemyksemme mukaan opettajankoulutus ei välttämättä tarjoa paljoa välineitä vanhempien kohtaamiseen. Tämän vuoksi vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön opettelu jää nuoren opettajan omalle vastuulle, jolloin yhteistyön tekeminen herättää helposti epävarmuutta nuorella opettajassa. Tietyllä tavalla voisi siis ajatella, että

vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on nuorelle opettajalle hyppy tuntemattomaan ja onnistumisen kokemukset nimenomaan tässä tuottavat opettajalle suurta mielihyvää.

Kaiken kaikkiaan näemme työn imun olevan tärkeä tekijä siinä, että nuoret opettajat jatkaisivat työssään pidempään. Työn imun onkin todettu olevan yhteydessä työssä jatkamisen aikomuksiin ja työn imulla voi työterveyden myötä olla mahdollisesti laajoja yhteiskunnallisia vaikutuksia esimerkiksi pidempiin ja laadukkaampiin työuriin (Perkiö-Mäkelä, Hakanen & Hirvonen 2012, 115; Seppälä 2013, 60). Mielestämme sosiaalisen tuen ohella olisikin syytä kiinnittää huomiota myös työn imun tekijöihin, jotka voisivat auttaa ja tukea nuorta opettajaa jatkamaan työuraansa aina eläkeikään saakka.

#### **6.1.4 Sosiaalisen tuen ja työn imun yhteydet**

Tutkimuksemme herättää pohtimaan sosiaalisen tuen ja työn imun yhteyksiä. Näemme, että näiden kahden välille löytyi joitain yhteyksiä tutkimuksessamme. Yksi tällainen sosiaalisen tuen ja työn imun välinen yhteys voidaan nähdä olevan ideoiden jakamisen ja kehittämisen kohdalla. Ideoiden jakaminen koettiin tärkeäksi saaduksi konkreettisen sosiaalisen tuen muodoksi ja nuoret opettajat näkivät myös itsensä sosiaalisen tuen antajina vahvasti ideoiden jakajina. Työn imu taas ilmeni opettajilla vahvimmin uusien ideoiden kehittämisenä. Opettajien kehittämät ideat olivat siis heidän innostuksensa pohjalta syntyneitä tuotteita, joita he mielellään sosiaalisena tukena jakoivat myös muille opettajille. Jakaessaan kehittelemiään ideoita toisilleen, opettajat mahdollisesti vahvistivat työyhteisön innovatiivista ilmapiiriä. Aiemman tutkimuksen pohjalta tämän innovatiivisen ilmapiirin voidaan taas olettaa lisäävän työn imua (ks. Hakanen 2006, 38; Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 507–508; Seppälä 2013, 46–48).

Myös työhön tarvittavien materiaalien osalta työn imulla ja sosiaalisella tuella voidaan nähdä olevan yhteyksiä. Materiaalin jakaminen nähtiin yhtenä tärkeänä sosiaalisen konkreettisen tuen muotona. Toisaalta opettajat pitivät yhtenä omaan työn imuunsa vaikuttavana tekijänä tarvittavien materiaalien olemassaoloa. Kun opettajat jakoivat materiaalia sosiaalisena tukena toisilleen, he samalla lisäsivät todennäköisyyttä tarvittavien materiaalien saatavuuteen, mikä edelleen lisäsi heidän työn imuaan.

Sosiaalisen tuen ja työn imun yhteys tuli tutkimuksessamme ilmi myös vapaa-ajan kohdalla. Yhdeksi sosiaalisen tuen merkitykseksi koettiin tuen saamisen vaikutus vapaa-aikaan. Työn imuun vaikuttavaksi tekijäksi taas nousi opettajan viettämä vapaa-

aika. Saatu sosiaalinen tuki siis heijastui positiivisina vaikutuksina opettajan vapaa-aikaan, jolloin taas myönteiseksi koettu vapaa-aika vaikutti myös opettajan työn imuun positiivisesti.

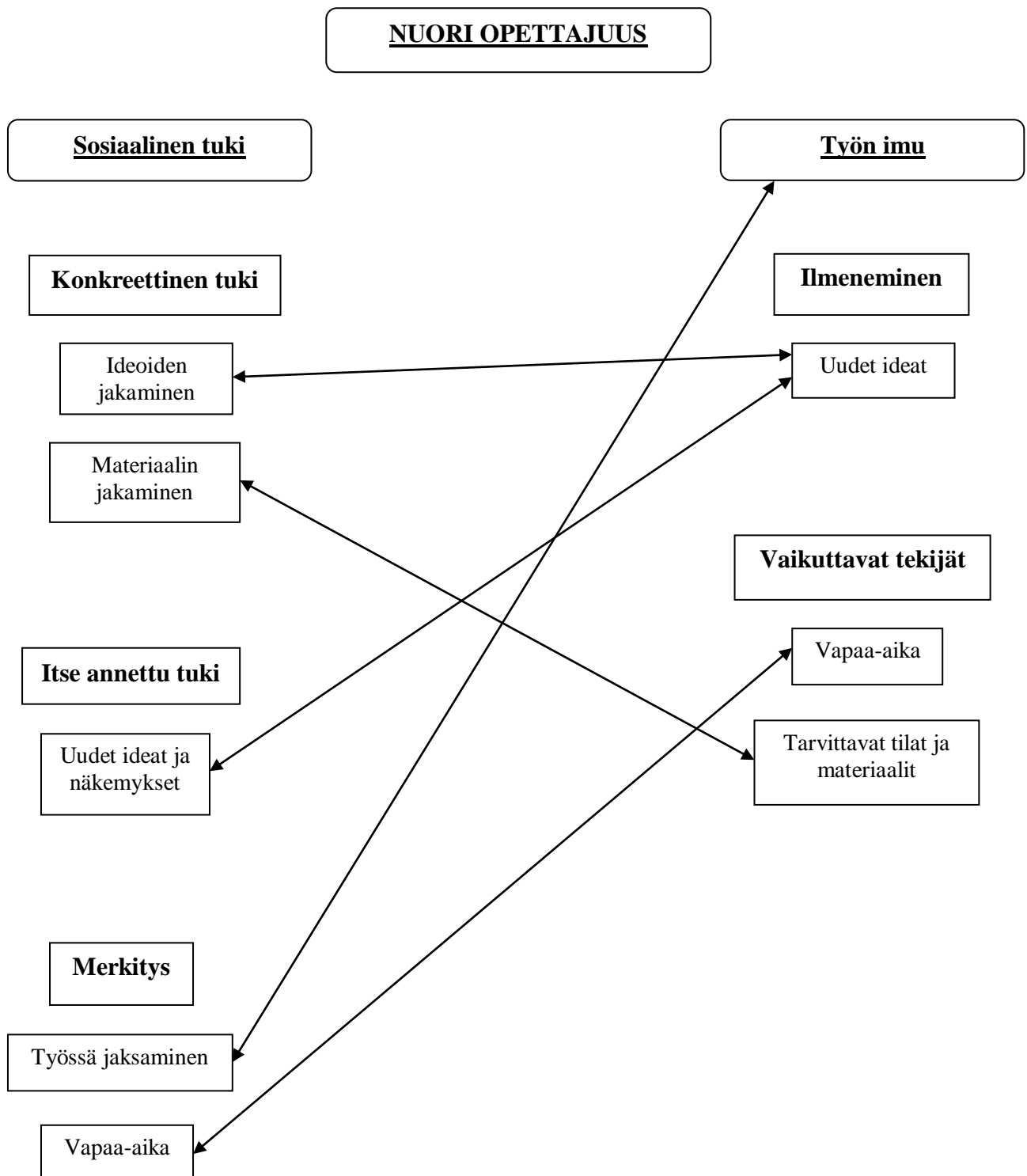
Lisäksi tutkimuksemme herättää miettimään sosiaalisen tuen, työn imun ja työuupumuksen yhteyksiä. Yksi tutkimukseemme osallistuneista opettajista koki itsellään olevan työuupumuksen merkkejä. Hän koki sosiaalisen tuen työyhteisössään itselleen riittämättömäksi ja työn imun heikentyneen ajoittain. Tutkimuksissa on havaittu, että mitä enemmän työntekijä kokee työn imua, sitä vähemmän hänellä on työuupumusta (Hakanen 2005b, 58). Hyvän sosiaalisen tuen taas on todettu suojaavan työssä kuormittumiselta (Elo & Leppänen 1997, 36; Julkunen 2008, 243; Leskinen 1987, 115; Rasku 1993, 9; Sinokki 2011, 87; Vahtera & Pentti 1995, 11, 16; Vartia & Perkkä-Jortikka 1987, 23; Vahtera & Soini 1994, 27). Työuupumusta kokevan opettajan kohdalla on siis mahdollista, että riittämätön sosiaalinen tuki ja heikentynyt työn imu ovat vaikuttaneet hänen kuormittumiseensa ja työuupumukseensa.

Opettajan riittämättömäksi kokemalla sosiaalisella tuella voisi olla myös yhteyksiä opettajan heikentyneeseen työn imuun. Sosiaalinen tuki on yksi työn voimavaroista ja työn voimavarojen taas on todettu olevan voimakkaassa myönteisessä yhteydessä työn imuun (Bakker, Demerouti & Schaufeli 2005, 683; Hakanen 2005b, 58, 65; Hakanen 2011 49–69; Halbesleben 2010, 107, 110; Mäkikangas ym. 2005, 56–57; Seppälä 2013, 46–48). On siis mahdollista, että esimerkkitapauksen opettajan riittämätön sosiaalinen tuki ja heikentynyt työn imu ovat yhteydessä toisiinsa. Tällöin opettajan saama riittämätön sosiaalinen tuki on voinut vaikuttaa hänen työn imuunsa negatiivisesti. Toisaalta suurin osa tutkimukseemme opettajista koki sosiaalisen tukensa hyväksi ja lisäksi he olivat innostuneita työstään. Mahdollisesti siis näiden opettajien kohdalla taas riittävä sosiaalinen tuki on vaikuttanut heidän työn imuunsa positiivisesti.

On kuitenkin huomioitava, että työuupumuksen merkkejä itsessään kokeva opettaja pystyi myös edelleen innostumaan työssään. Tutkimuksissa onkin todettu, että työn imu ja työuupumus eivät sulje toisiaan pois: työ voi samanaikaisesti sekä innostaa että kuormittaa (Hakanen 2011, 106). Myös työuupumusoireita kokevat opettajat voivat edelleen kokea työssään kuormituksen lisäksi myönteisiä ja motivoivia asioita (Hakanen 2005a, 254).



Kuvio 3: Sosiaalisen tuen ja työn imun yhteydet



Kaiken kaikkiaan nuoren opettajan uran alkuvaihe näyttäytyi tutkimuksessamme pääsääntöisesti positiivisena. Opettajat näkivät työyhteisönsä sosiaaliset suhteet myönteisenä voimavarana ja sosiaalisen tuen pääsääntöisesti hyvänä. Opettajat kokivat itsensä innostuneiksi ja työn imu tuli esille heidän kertomuksistaan. Tutkimuksemme perusteella nuori opettaja näyttää olevan työyhteisössään hyvissä käsissä ja työn imu näyttäytyy heidän työssään eteenpäin vievänä voimana.

## 6.2 Tutkimuksen merkitys

Työurat ja niiden pidentäminen ovat olleet mediassa ja poliittisessa päätöksenteossa viime aikoina voimakkaasti esillä. Tutkimusten mukaan nuori opettaja päätyy vaihtamaan ammattiaan jo varhaisessa vaiheessa uraansa (Onnismaa 2010, 38). Tutkimuksellamme pyrimme avaamaan niitä tekijöitä, jotka voisivat auttaa nuorta opettajaa jaksamaan ja pysymään työelämässä pidempään. Sosiaalinen tuki ja työn imu voisivat olla työelämässä nuorelle opettajalle tällaisia työssä jaksamista ja työssä pysymistä tukevia tekijöitä. Näemmekin, että tutkimusaiheemme on ajankohtainen pidennettävien työurien ollessa esillä keskustelussa.

Koemme myös tuoneemme uutta näkökulmaa sosiaalisen tuen ja työn imun tutkimuksen kentälle. Toimme sosiaalisen tuen ja työn imun tutkimukseen nuoren opettajan näkökulman. Nuoresta opettajuudesta yhdistettynä työn imuun ja sosiaaliseen tukeen ei löytynyt aiempaa tutkimusta. Halusimme myös lähestyä tutkimusaiheitamme positiivisesta perspektiivistä, sillä katsomme opettajista aiemman tehdyn tutkimuksen painottuvan lähinnä negatiiviseen näkökulmaan, kuten opettajien työssään kokemaan stressiin ja uupumiseen. Lisäksi työn imu käsitteenä on melko uusi, eikä sitä ole vielä tutkittu kovin paljon. Tietämys aiheesta ei ole vielä kovin runsasta ja siksi halusimmekin itse ottaa tarkemmin selvää opettajien työn imusta.

Meille tutkijoille tutkimuksemme oli merkittävä tulevaa työelämäämme ajatellen. Ennen tutkimuksemme toteuttamista pohdimme opettajan työstä välittyntä negatiivista kuvaa. Tutkimuksemme aukaisi kuitenkin opettajan työuran alkuvaiheen myönteisiä puolia ja työuran alkuvaihe näyttäytyikin tutkimuksessamme ennen kaikkea positiivisena. Itsellemme vahvistui sosiaalisen tuen merkitys työyhteisön voimavarana ja työn imun tärkeys eteenpäin vievänä voimana. Tutkimuksemme myötä meille valkeni myös rehtorin erittäin vahva vaikutus koko työyhteisön toiminnalle. Tutkimuksenteon alkuvaiheessa emme osanneet edes olettaa rehtorilla olevan näin valtavaa merkitystä

sosiaaliseen tukeen ja koko koulukulttuuriin. Tutkimuksemme avasi meille myös nuoren opettajan roolia työyhteisössä. Koska tutkimuksemme opettajat oli vastaanotettu työyhteisöön avoimesti ja positiivisesti, koemme mekin nuorina opettajina voivamme luottavaisin mielin mennä uuteen työyhteisöön. Tutkimus siis auttoi meitä itseämme työelämään siirtymisen orientoitumisessa. Tutkimuksen kautta pääsimme jo maistamaan elämää opettajien työyhteisössä ja se rohkaisi sekä innosti meitä tulevaan työelämään.

Tutkimusprosessin läpikäyminen on kehittänyt meitä tutkijoina. Nyt tutkimuksenteon loppuvaiheessa näemme tutkimusprosessimme puutteet ja heikkoudet, jotka osaisimme välttää mahdollisissa tulevissa tutkimuksissamme. Pitkällisen tutkimusprosessin läpikäyminen on auttanut meitä ymmärtämään tutkimuksen teon vaiheita ja kiinnittämään huomiota olennaisiin asioihin tutkimuksen teossa. Tutkimusprosessi viritti meissä myös syvällisiä opettajuuteen liittyviä keskusteluja, jotka osaltaan ovat olleet valmentamassa meitä työelämään.

### **6.3 Jatkotutkimusaiheet**

Tutkimusprosessimme aikana meissä heräsi ajatuksia siitä, millaisia jatkotutkimuksia tutkimuksemme pohjalta voisi toteuttaa. Vahvimpana näistä jatkotutkimusaiheista mieleemme nousi sosiaalisen tuen ja työn imun yhteys. Tutkimuksemme antoi jo joitain viitteitä sosiaalisen tuen ja työn imun yhteyksistä, mutta olisi antoisaa tutkia perusteellisemmin ja syvemmin näitä yhteyksiä. Työn imusta olisi myös mieleenkiintoista tutkia, mikä merkitys sillä on nimenomaan nuorelle opettajalle työuran alkuvaiheessa, joka on tutkimuksissa todettu haastavaksi ja emotionaalisesti raskaaksi.

Tutkimuksessamme opettajat kokivat kaipaavansa kiireen vastapainoksi koulun arkeen spontaaneja vuorovaikutustilanteita, joissa olisi aikaa rauhassa keskustella sekä jakaa tuntemuksia ja kokemuksia. Tämä herättää pohtimaan, kuinka näitä spontaaneja vuorovaikutustilanteita voitaisiin koulun arkipäivään lisätä. Spontaani vuorovaikutustilanteiden lisäämismahdollisuuksien tutkiminen voisi olla hyvä tutkimusaihe, sillä spontaanien vuorovaikutustilanteiden lisääntyminen mahdollistaisi runsaamman sosiaalisen tuen jakamisen. Sosiaalisen tuen jakamisen lisääntymisellä puolestaan voisi olla myönteisiä vaikutuksia muun muassa työssä jaksamiseen ja työurien pidentämiseen.

Lisäksi tämän tutkimuksen teon jälkeen meitä kiinnostaisi perehtyä tarkemmin rehtorin rooliin koulu yhteisössä. Tutkimuksemme havahdutti meidät ymmärtämään rehtorin merkityksen koulun toiminnassa. Mahdollisena jatkotutkimusaiheena näkisimme esimerkiksi rehtorin roolin nuoren opettajan uran alkuvaiheessa. Tätä voisi tutkia sekä nuoren opettajan että rehtorin näkökulmasta. Kiinnostavana näemme ennen kaikkea rehtorin roolin sosiaalisen tuen antajana nimenomaan nuorelle opettajalle sekä rehtorin mahdolliset yhteydet nuoren opettajan työn imun kokemuksiin.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 114–160.
- Auvinen, A. 2004. Vertaistuki vailla vertaa. Tampere: A-Kiltojen Liitto ry.
- Bakker, A. B., Demerouti E., Hakanen, J. & Xanthopoulou, D. 2007. Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, No.2. Rotterdam, Utrecht: American Psychological Association, 274–284.
- Bakker, A. B., Demerouti E. & Schaufeli, W. B. 2005. The crossover of burnout and work engagement among working couples. *Human Relations*, May 2005; 58; 5. London ja New Delhi, SAGE Publications, 661–688.
- Bakker, A. B. & Demerouti E. 2006. The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, no. 3. Rotterdam ja Utrecht: Emerald, 309–325.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Helsingin yliopisto.
- Bäckman, G. 1987. Yksilö, lähiympäristö ja terveys. Juva: WSOY.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cohen, S., Clark, M.S. & Sherrod, D.R. 1986. Social Skills and the Stress-Protective Role of Social Support. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 50, No. 5. American Psychological Association, 963–973.
- Cohen, S. & Syme, S.L. 1985. Issues in the Study and Application of Social Support. Teoksessa S. Cohen & S.L. Syme (toim.) *Social Support and Health*. London: Academic Press, 3–22.
- Elo, A-L., Mattila, P., Kylä-Setälä, E. & Kuosma, E. 2004. Työyhteisön ja johtamisen kehittämisohjelman vaikutus työhyvinvointiin. Evaluaatiotutkimus kunta-alan teknisessä virastossa. Työ ja ihminen tutkimusraportti 26. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Elo, A-L. & Leppänen, A. 1997. Esimies työkyvyn tukena. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Elo, A-L. & Feldt T. 2005. Työhyvinvoinnin edistäminen ja kehittäminen. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Jyväskylä: PS-kustannus, 311–331.
- Eräutuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 134. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–42.
- Fenlason, K.J. & Beehr, T.A. 1994. Social support and occupational stress: Effects of talking to others. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, no. 2, 157–175.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakanen, J. 2002. Työuupumuksesta työn imuun. Positiivisen työhyvinvointikäsitteen arviointimenetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatioissa. Teoksessa A. Leppänen (toim.) Millaista työstressiä tällä vuosisadalla? Työ ja ihminen 1/2002. Työterveyslaitos, 42-58. Viitattu 1.3.2013 [http://www.ttl.fi/fi/tyo\\_ja\\_ihminen/Documents/Tyojaihminen\\_1\\_2002.pdf](http://www.ttl.fi/fi/tyo_ja_ihminen/Documents/Tyojaihminen_1_2002.pdf)
- Hakanen, J. 2005a. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2005b. Työn ja kodin vaatimusten ja voimavarojen yhteydet työn imuun, työuupumukseen, työholismiin ja muun elämän hyvinvointiin. Teoksessa K. Kauppinen (toim.) Työ, perhe ja elämän moninaisuus 1. Työ ja ihminen 1/2005, 49–70. Työterveyslaitos. Viitattu 4.3.2013 [http://www.ttl.fi/fi/tyo\\_ja\\_ihminen/Documents/Tyojaihminen\\_1\\_2005.pdf](http://www.ttl.fi/fi/tyo_ja_ihminen/Documents/Tyojaihminen_1_2005.pdf)
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, no. 43. Helsinki, Utrecht: Elsevier, 495–513.

- Hakanen, J. 2006. Opettajien työimu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. Harju, L., Seppälä, P., Laaksonen, A. & Pahkin K. 2012. Kohti innostuksen spiraaleja. Innostuksen spiraali – innostuvat ja menestyvät työyhteisöt tutkimus- ja kehittämishankkeen tuloksia. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Halbesleben, J.R.B. 2010. A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources and consequences. Teoksessa A.B. Bakker & M.P. Leiter (toim.) Work engagement. A Handbook of Essential Theory and Research. New York: Psychology Press, 102–117.
- Harter, S. 1981. A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. Teoksessa W.A. Collins (toim.) Aspects of the development of competence. The Minnesota Symposium on Child Psychology 14. New Jersey: Hillsdale, 215–255.
- Harter, S. 1985. Social support scale for children. University of Denver.
- Harter, S. 1993. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescent. Teoksessa R.F. Baumeister. The puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press, 87–116.
- Harter, S. 1999. The construction of the self. A developmental perspective. New York: The Guilford Press.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä P. & Jokinen H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–86.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö – huomaa, ymmärrä, uskalla. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 49. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Hämäläinen, P. 2005. Ihmisen kokoinen työyhteisö. Avaimia hyvään vuorovaikutukseen. Hämeenlinna: Tammi.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä P. 2009. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 200-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.
- Kalimo, R. 1987. Stressi ja psyykinen kuormitus työelämässä. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos, 50–72.
- Kanerva, R., Kauppinen, A., Seppälä, A., Ylikoski, M. & Waris, K. 1998. Toimiva ja kehittyvä työyhteisö luo henkistä hyvinvointia. Sosiaali- ja terveysministeriö. Työsuojeluosasto. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Tutkimuksia 297. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Viitattu 26.2.2013  
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/43654/aikahyva.pdf>
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.



- Kauppinen, K. & Toivanen, M. 2002. Tasa-arvo tavoitteena, perustana erilaisuus ja monimuotoisuus. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos, 256–278.
- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Jyväskylä: Työturvallisuuskeskus, 51–61.
- Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivimäki, M., Elovainio, M., Vahtera, J. & Virtanen, M. 2002. Johtaminen ja työpaikan sosiaalisen suhteet. Teoksessa J. Vatera, M. Kivimäki & P. Virtanen (toim.) Työntekijöiden hyvinvointi kunnissa ja sairaaloissa: tutkittua tietoa ja haasteita. Helsinki: Työterveyslaitos, 44–52.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kumpusalo, E. 1991. Sosiaalinen tuki, huolenpito ja terveys. Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 8/1991. Helsinki: Vapokustannus.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, P. 1987. Opettajien työolosuhdeselvitys. Psykososiaaliset kuormitustekijät. Oulun kaupunki, Työsuojelutoimikunta.
- Langelan, S., Bakker, A.B., van Doornen, L.J.P & Schaufeli W.B. 2006. Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? Personality and individual differences, no. 40, Utrecht: Utrecht University, 521–532.
- Laine, J. 2006. Työhyvinvointi muutoksessa. Helsinki: Kaiku.
- Laine, N. 2009. Luottamus esimiehen ja työntekijän välillä: miten työpaikan luottamussuhteita rakennetaan? Helsinki: Kuntien eläkevakuutus.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Leiter, M.P. & Bakker A.B. 2010. Work engagement: Introduction. Teoksessa A.B. Bakker & M.P. Leiter (toim.) Work engagement. A Handbook of Essential Theory and Research. New York: Psychology Press, 1–9.
- Leppänen, A. 2002. Työyhteisön kehittämisen tavoitteet. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos, 36–44.

- Leskinen, R. 1987. Työpaikan ihmissuhteet. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos, 115–126.
- Lindström, K. 1994. Työyhteisön kehittämisen suuntaukset: terve yksilö ja terve työyhteisö. Teoksessa K. Lindström (toim.) Terve työyhteisö – kehittämisen malleja ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos. 13–28.
- Lindström, K. 2004. Työyhteisöjen toimivuus. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, P. Heikkilä, S. Lehtinen, K. Lindström, J. Toikkanen & A. Tossavainen (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2009. Helsinki: Työterveyslaitos, 115–127.
- Latomaa, T. 2006. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Vantaa: Dialogia Oy, 17–88.
- Marton, F. 1990. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R.R.Sherman & R.B.Webb (toim.) Qualitative Research in Education: Focus and Methods. London: The Falmer Press. Explorations in Ethnography Series. 141–161.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: International Methelp Ky, 80–144.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mäkelä, K. 1987. Yhdistetty säännöstö: ihmisten käyttö tutkimuskohteina. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi, 196–204.
- Mäkelä, P.H. 2008. Tutkijan vastuu. Teoksessa A. Saarnilehto (toim.) Tutkijan oikeudet ja velvollisuudet. Helsinki: WSLT, 57–101.
- Mäkikangas, A., Feldt T. & Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja hyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–74.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 368. Jyväskylän yliopisto.

- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus. Viitattu 1.3.2013 [http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf)
- Otala, L. 2000. Hyvä ja tasa-arvoinen työyhteisö. Hyvän ja tasa-arvoisen työpaikan kriteeristö. (toim. P. Halme) Helsinki: Työministeriö.
- Otala, L. & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: Suomen ekonomiliitto & WSOY.
- Osaava Verme. Vermeet mukana? Vertaismentorointi osaamisen ja työhyvinvoinnin tueksi. Viitattu 4.3.2013 <http://ktl.jyu.fi/ktl/osaavaverme/mikaverme>
- Patton, M. Q. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park, London, New Delhi: Sage publications.
- Palmgren, H., Kaleva, S., Jalonen, P. & Tuomi, K. 2010. Naisyrittäjien työhyvinvointi. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 5/2010.
- Peltonen, R. 1994. Sosiaalinen tuki, elämänhallinta ja koettu terveys keski-ikäisillä naisilla. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 54. Turku: Typopress.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2009. Tilanne eräillä aloilla: Koulutus. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, I. Kandolin, A. Karjalainen, A. Kasvio, M. Perkiö-Mäkelä, E. Priha, J. Toikkanen & M. Viluksela (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2009. Helsinki: Työterveyslaitos, 234–238.
- Perkiö-Mäkelä, M., Hakanen, J. & Hirvonen M. 2012. Työkyky, työn imu ja työssä jatkamisajatukset. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä & T. Kauppinen (toim.) Työ, terveys ja työssäjatkamisajatukset. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 41. Työterveyslaitos. Viitattu 6.3.2013 [http://www.ttl.fi/fi/tyo\\_ja\\_ihminen/Documents/Tutkimusraportti\\_41.pdf](http://www.ttl.fi/fi/tyo_ja_ihminen/Documents/Tutkimusraportti_41.pdf)
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 73–87.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 114–125.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.

- Rasku, A. 1993. Ikääntyvä opettaja – voimavarat ja eläkehakuisuus. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Rauhala, L. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Riikonen, E., Tuomi, K., Vanhala, S. & Seitsamo, J. 2003. Hyvinvoiva henkilöstö – menestyvä yritys. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H. & Vertio, H. 2004. Työhyvinvoinnin rakentuminen kouluyhteisössä – henkilöstön ja työterveyshoitajien arviointia. Työ ja ihminen 4/2004, 328–341. Työterveyslaitos. Viitattu 1.3.2013 [http://www.ttl.fi/fi/tyo\\_ja\\_ihminen/Documents/Tyojaihininen\\_4\\_2004.pdf](http://www.ttl.fi/fi/tyo_ja_ihminen/Documents/Tyojaihininen_4_2004.pdf)
- Salmela, J. 2006. Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2006.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzáles-Romá, V. & Bakker, A. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Seitsamo, J., Tuomi, K. & Ilmarinen, J. 2006. Nuorten työkyky. Teoksessa R. Gould, J. Ilmarinen, J. Jarvisalo & S. Koskinen (toim.) Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 –tutkimuksen tuloksia. Helsinki: Eläketurvakeskus, Kansaneläkelaitos, Kansanterveyslaitos, Työterveyslaitos. 241–254.
- Seppälä, P. 2013. Work engagement. Psychometrical, Psychosocial and Psychophysiological Approach. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 475. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seppänen, R. 2001. Miten rehtori johtaa? Teoksessa M-L. Nikki (toim.) Rehtori tietää, taitaa... Rehtori-instituutti. Opettajankoulutuslaitos/Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylän yliopisto.
- Serow, R.C. 1994. Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 65–72.
- Silvennoinen, M. 2004. Vuorovaikutuksen avaimet. Helsinki: Talentum.
- Sinokki, M. 2011. Social factors at work and the health of employees. *Studies in social security and health* 115. Helsinki: Kela.

- Suomala, A. 2002. Rehtori muuttuvaa peruskoulua johtamassa. PD-julkaisusarja 2/2002. Vantaan kaupunki/Helsingin yliopisto/Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, K. 2007. Työyhteisön toiminta, henkilöstön hyvinvointi ja yrityksen menestyminen työelämän murroksessa. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 121–134.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro. 79–95.
- Vahtera, J. 1993. Työn hallinta, sosiaalinen tuki ja terveys. Työ ja ihminen, lisänumero 1. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Vahtera, J. & Soini, S. 1994. Psykososiaaliset voimavarat ja tasa-arvo työssä. Helsinki: Työministeriö.
- Vahtera, J. & Pentti, J. 1995. Voimavarat, terveys ja työelämän murros. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 7. Työterveyslaitos. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Vahtera J., Kivimäki, M., Ala-Mursula, L., & Pentti, J. 2002. Työn hallinta ja työaikojen hallinta. Teoksessa J. Vahtera, M. Kivimäki & P. Virtanen (toim.) Työntekijöiden hyvinvointi kunnissa ja sairaaloissa: tutkittua tietoa ja haasteita. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–36.
- Vartia, M. 1994. Työpaikan ihmissuhteet ja konfliktitilanteiden käsittely. Teoksessa K. Lindström (toim.) Terve työyhteisö – kehittämisen malleja ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos. 196–210.
- Vartia, M. & Perkka-Jortikka, K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Tampere: Gaudeamus.
- Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopion yliopiston julkaisuja.
- Virtanen, P. 2005. Houkutteleva työyhteisö. Helsinki: Edita.
- Wills, T. A. 1985. Supportive functions of interpersonal relationships. Teoksessa S. Cohen & S. L. Syme (toim.) Social support and health. Lontoo: Academic press.

## Liitteet

### Liite 1

#### Haastattelurunko

1. Taustatiedot
  - mies/nainen
  - ikä
  - kuinka kauan toiminut opettajana
  
2. Sosiaaliset suhteet työyhteisössä
  - Kerro työyhteisösi sosiaalisista suhteista (vapaa kertominen)
    - o mitä myönteistä sosiaalisissa suhteissa on?
    - o mitä ongelmia/haasteita/uhkatekijöitä sosiaalisissa suhteissa on?
  - Työyhteisön sosiaalisten suhteiden merkitys elämässä
    - o Millainen merkitys työyhteisön sosiaalisilla suhteilla on sinulle?
    - o Miten työyhteisön sosiaaliset suhteet vaikuttavat elämääsi?
  
3. Innostus työssä
  - Miten innostus näkyy/ilmenee työssäsi?
  - Mitkä tekijät vaikuttavat innostuneisuuteesi?
  
4. Sosiaalinen tuki työyhteisössä
  - Millaista sosiaalista tukea saat työyhteisössäsi?
  - Millaista käytännön apua saat? Millaista henkistä/tunnetukea saat työyhteisössä?
  - Millaista sosiaalista tukea itse annat työyhteisössä?
  - Millaisia haasteita sosiaalisen tuen antamisessa ja saamisessa on?
  - Millainen merkitys työyhteisön sosiaalisella tuella on työnteollesi ja elämällesi yleensä? (positiiviset ja negatiiviset kokemukset!)

Kiitos haastattelusta!