

**Alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuk-
sia työhyvinvoinnilleen merkityksellisistä tekijöistä**

Henriikka Linnanmäki ja Jyri Mäkelä

Kasvatustieteen ja erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Linnanmäki, Henriikka. Mäkelä, Jyri. 2019. Alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnilleen merkityksellisistä tekijöistä. Kasvatustieteen ja erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos ja opettajankoulutuslaitos. 85 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme alakoulun luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia asioita opettajat nimesivät työhyvinvoinnilleen merkityksellisiksi tekijöiksi. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella tutkimusotteella, ja sen aineisto kerättiin kyselylomakkeella syksyllä 2017. Tutkimukseen osallistui 123 opettajaa, jotka työskentelivät tutkimuksen toteutushetkellä alakoulun luokan- tai erityisluokanopettajana. Aineiston analysointi toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä, ja aineisto luokiteltiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysimenetelmää käyttäen.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat erityisesti kollegoiden, esimiehen ja työn määrän ja kiireen olevan merkityksellisiä työhyvinvoinnilleen. Lisäksi työhyvinvoinnille merkityksellisiksi tekijöiksi nimettiin muun muassa arvostuksen kokeminen, työn mielekkyys, fyysinen työympäristö, palkkaus sekä yhteistyö vanhempien kanssa. Sekä tämän tutkimuksen tulokset että aiempi teoreettinen viitekehys tukee ajatusta siitä, että opettajien työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä ei voi yksiselitteisesti luokitella positiivisiksi tai negatiivisiksi. Samat tekijät, jotka yhden opettajan mukaan olivat työhyvinvointia tukevia, saattoivat olla toisen opettajan mukaan työpahoinvointia aiheuttavia tekijöitä. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajien työhyvinvoinnin kehittämistyössä.

Asiasanat: opettaja, työhyvinvointi, työn imu, työuupumus, työyhteisö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	TYÖHYVINVOINTI.....	9
	2.1 Työn imu.....	10
	2.2 Työuupumus.....	11
3	OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI	13
	3.1 Opettajien työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä	14
	3.2 Työyhteisö opettajan työn tukijana	15
	3.2.1 Työyhteisön määritelmä	15
	3.2.2 Koulu työyhteisönä.....	16
	3.2.3 Kollegoilta saatu tuki.....	18
	3.2.4 Esimies opettajan työhyvinvoinnin tukijana	20
	3.3 Henkilökohtainen hyvinvointi työhyvinvoinnin tukijana.....	23
	3.4 Työn määrän ja mielekkyyden merkitys työhyvinvoinnille.....	24
	3.4.1 Työn määrä ja kiire	24
	3.4.2 Työn mielekkyys	26
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
	5.1 Kvalitatiivinen tutkimus	29
	5.2 Aineiston keruu	30
	5.3 Aineiston analyysi.....	33
	5.3.1 Laadullinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi	33
	5.3.2 Analyysin eteneminen.....	34
	5.4 Tutkittavat	38

5.5 Eettiset ratkaisut	39
6 TULOKSET	42
6.1 Opettajien työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä	42
6.1.1 Työyhteisö ja johtaminen.....	43
6.1.2 Työntekijä.....	45
6.1.3 Työ.....	46
6.1.4 Muut työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät.....	48
7 POHDINTA.....	52
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	52
7.2 Työyhteisön merkitys opettajien työssä jaksamiselle	53
7.2.1 Kannustavat kollegat auttavat jaksamaan työssä	53
7.2.2 Rehtorilla on suuri rooli työyhteisön ilmapiirin rakentajana....	55
7.3 Työ.....	57
7.3.1 Liika työn määrä ja kiire uuvuttaa opettajia	57
7.3.2 Oppilaat ovat opettajan lähin työtiimi.....	58
7.4 Muut työhyvinvointia rakentavat tekijät.....	59
7.4.1 Riittävä uni ja vapaa-aika auttavat jaksamaan työssä	59
7.4.2 Arvostuksen tunne lisää työhyvinvointia	61
7.4.3 Opetussuunnitelmauudistus lisää paineita.....	61
7.4.4 Sisäilmaongelmat ja huono palkka heikentävät työhyvinvointia.....	62
7.5 Yhteenveto tuloksista.....	63
7.6 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet	64
7.6.1 Luotettavuus.....	64
7.6.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet	66
LÄHTEET	68

LITTEET	75
----------------------	-----------

1 JOHDANTO

Opettajan työ on usein hyvin vaativaa ja kuormittavaa. Koulumaailmaan ja opettajan työnkuvaan kohdistuvat muutokset ja siitä seuraava kohtuuton työmäärä uuvuttaa opettajia (Rutanen, 2014). Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen sisäänajon myötä opettajat usein kokevat työmääränsä kasvaneen ajallisten ja rahallisten resurssien pysyessä samana. Useat tutkimukset ovatkin määritelleet opettajan työn olevan yksi stressaavimmista ammateista (Brown, 2012; De Nobile, 2016; Falecki, 2015; Griva & Joekes, 2003; Kelly & Colquhoun, 2003, viitattu lähteessä McCallum, Graham, Morrison & Price, 2017, 27). Esimerkiksi Saksassa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että opettajien keskuudessa keskivaikeat tai vakavat masennusoireet olivat keskimäärin yli kaksi kertaa yleisempiä kuin muiden yleisimpien työväen ammattien keskuudessa.

Viime vuosina opettajien työhyvinvointi on herättänyt voimakasta keskustelua. Erityisesti mediassa ilmiö on noussut näkyväksi, sillä niin oppilaat kuin opettajat pääsevät sosiaalisessa mediassa ja mielipidepalstoilla helposti jakamaan kokemuksiaan koulun arjesta. Keskustelua käydään etenkin vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksesta koulun toimintaan ja opetukseen, ja palautteesta saavat osansa niin opetusministeriö, koulujen esimiehet kuin yksittäiset opettajatkin. Opettajan ammatti on julkinen ammatti, ja vaikka opettajan pääasiallinen työympäristö onkin luokkahuoneessa, on hänen työskentelynsä usein avoimen tarkkailun kohteena. Usein kuulee puhuttavan, että niin oppilaiden kuin vanhempienkin tietoisuus oikeuksistaan on kasvanut viimeisen vuosikymmenen aikana huomattavasti. Jatkuvat väännöt haastavien oppilaiden, huoltajien ja ulkoa tulevien paineiden ja vaatimusten kanssa ovat saaneet monet opettajat harkitsemaan alanvaihtoa. Opettajat kokevatkin muihin ammattiryhmiin verrattuna keskimäärin enemmän työstä johtuvaa tai työn pahentamaa stressiä ja ahdistusta (McCallum ym. 2017, 28).

Opettajien työhyvinvointiin onkin kiinnitetty viime vuosikymmeninä paljon aiempaa enemmän huomiota. Kuitenkin työntekijöiden henkinen kuormitta-

vuus näyttäisi koko ajan lisääntyvän. ”Opettajien uupumuksesta puhutaan paljon – seuraavaksi pitää jo löytää ratkaisuja”, toteaa Helsingin apulaispormestari Pia Pakarinen OAJ:n eli Opetusalan Ammattijärjestön nettisivuilla (2019). Ritvanen (2008, 95) mukaan näyttää siltä, että myös tuottavuusajattelu on vallannut opetusalaan. Opettajan tulee selviytyä työssään yhä niukemmilla resursseilla, vaikka työn määrä ja esimerkiksi luokkakoot kasvavat.

Työhyvinvointia tutkittaessa keskitytään valitettavan usein työpahoinvointin tutkimiseen, kuten stressiin tai työuupumukseen eli burn outiin. Työhyvinvointi koostuu kuitenkin myös työtä tukevista ja helpottavista tekijöistä. Työhyvinvointia edistää parhaiten sellaiset toimenpiteet, jotka keskittyvät niin työuupumuksen ja muiden työhyvinvointia heikentävien tekijöiden vähentämiseen, kuin myös työn imua ja työhyvinvointia parantavien tekijöiden vaalimiseen. (Mm. Ilomäki, 2008, 23.) Työn rasittavuutta on mahdollista vähentää esimerkiksi työyhteisön työilmapiiriin ja sen avoimuuteen panostamalla, hyvällä organisoinnilla sekä antamalla työntekijälle mahdollisuus ja puitteet riittävään psyykkiseen ja fyysiseen palautumiseen. (Ritvanen, 2008, 95)

Opettajien työhyvinvointia on aiemmin tutkittu runsaasti. Vaikka työhyvinvointitutkimus painottuukin usein tarkastelemaan nimenomaan työpahoinvointia, on opettajien työhyvinvointitutkimuksessa havaittu, että opettajan työ on yhtäaikaista kuormittavaa, mutta myös innostavaa. (Työterveyslaitos, 2012, 197–201). Opettajien työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä ei ole suotavaa luokitella yksiselitteisesti positiivisiksi tai negatiivisiksi tekijöiksi. Se, kokeeko opettaja eri vuorovaikutustilanteet työhyvinvointia lisäävänä tai sitä heikentävänä tekijänä, on yksilöllistä. (Onnismaa, 2010, 18.) Tässä tutkimuksessa haluamme antaa äänen opettajille itselleen. Haluamme selvittää, mitä asioita opettajat nimeävät työhyvinvoinnilleen merkityksellisiksi tekijöiksi. Haluamme myös tarkastella sitä, miksi jotkut asiat koetaan työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä, kun taas toiset koetaan sitä tukevinä voimavaroina. Tutkimme aihetta kvalitatiivisella tutkimusotteella laadullisen sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkielmamme toisessa luvussa perehdymme työhyvinvoinnin käsitteeseen työn imun ja työuupumuksen näkökulmasta. Kolmas luku keskittyy opet-

tajien työhyvinvointiin ja erittelee sille merkityksellisiä tekijöitä aiemman tutkimuksen pohjalta. Neljäs luku esittelee tutkimuskysymyksen, ja viidennessä käymme läpi aineistomme analyysin vaihe vaiheelta. Kuudennessa luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset, ja seitsemännessä analysoimme tuloksia suhteessa tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen. Lopuksi pohdimme vielä tutkimuksemme luotettavuutta ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 TYÖHYVINVOINTI

Yksilön hyvinvointi nähdään Työterveyslaitoksen (2012, 17) määritelmän mukaan henkilökohtaisten tarpeiden ja suunnitelmien toteutumisena yksilön oman toiminnan ja toimintaan sitoutumisen myötä. Ihminen viettää elämästään valtaosan töissä. Luonnollisesti hyvinvoinnin käsite laajeneekin tutkimuksemme kontekstissa työhyvinvoinnin käsitteeksi. Kansainvälisesti vertailtuna suomalaiset kokevat työn erittäin tärkeäksi elämän osa-alueeksi. Erityisesti työn suoritusorientoituneisuus ja suorituskaskeisyys ovat tyypillisiä suomalaisen työntekijän ja työyhteisön piirteitä. (Nakari, 2003, 62.) Kaivola ja Launila (2007, 128–129) määrittelevät työhyvinvoinnin muodostuvan sekä itse työstä että sen seurauksista. Työntekijän, työn, työyhteisön ja johtamisen tulisi olla tasapainossa keskenään. Hyvin tehdyn työn ja toimivan yhteistyön seurauksena työntekijöiden työhyvinvointi paranee ja työpahoinvointi vähenee.

Työhyvinvointitutkimusta tehtäessä olisi tärkeää huomioida sekä työhyvinvoinnin että työpahoinvoinnin näkökulmat: työn imu ja työuupumus ovat kumpikin yhteydessä yksilön työhyvinvoinnin muodostumiseen. Työhyvinvointia käsittelevien tutkimusten kohteena on ollut pääsääntöisesti ennen kaikkea työntekijöiden työuupumus ja stressioireet, sekä muut työpahoinvoinnin ilmentymisen muodot. Työhyvinvoinnin ongelmiin keskittyvä lähestymistapa on helposti yksipuolinen, eikä kuvaa työntekijän kokonaisvaltaista työhyvinvointia. (Hakanen, 2009a, 4.) Manka, Kaikkonen ja Nuutinen (2007) toteavat työhyvinvoinnin oppaassaan, että työhyvinvointi sisältää yksilön elämänhallinnan, osaamisen, terveyden ja fyysisen kunnon kehittämisen lisäksi myös monia muita ulottuvuuksia, jotka ovat vuorovaikutuksessa yksilön kanssa. Kun työhyvinvointitutkimuksessa otetaan huomioon sekä työn imu eli positiiviset tunteet ja kokemukset työhön liittyen että työuupumus eli työhön liittyvän stressin ja negatiivisten tunteiden kokemukset, on mahdollista saavuttaa aiempaa kokonaisvaltaisempi käsitys työhyvinvoinnista (Hakanen, 2009a, 9).

2.1 Työn imu

Hakanen (2009a, 9) määrittelee työn imun käsitteen seuraavasti: se kuvaa työhön liittyvää positiivista tunne- ja motivaatiokäyttäytymisen tilaa. Työn imua kuvataan usein työntekijän tarmokkuuden, omistautumisen ja työhön uppoutumisen kautta. Se ei tarkoita hetkellistä onnistumisen tunnetta työssä, vaan se on enemmänkin pysyvä ja kaikkialle työyhteisöön levittyvä tila, joka ei kohdistu yhteen ja tiettyyn tilanteeseen, henkilöön tai asiaan. Työn imua kokeva työntekijä on valmis panostamaan työhönsä ja ponnistelemaan sen eteen myös silloin, kun hän kohtaa siinä vastoinkäymisiä. Työntekijä kokee olevansa merkityksellinen työpaikallaan ja tuntee ylpeyttä tekemästään työstä. Hän paneutuu työhönsä ja välillä saattaa jopa uppoutua siihen niin, ettei huomaa ajan kulua. Pääsääntöisesti työn imua kokevalle työntekijälle aamulla töihin lähteminen on mielekästä.

Manka, Hakala, Nuutinen ja Harju (2010, 10) kuvaavat työn imua tilaksi, jossa työntekijä on hyvin motivoitunut työnsä tekemiseen. Tutkimusten mukaan työssään työn imua kokevat työntekijät ovat terveempiä, työkyky on parempi ja lisäksi heillä on vähemmän eläke- ja eroajatuksia kuin henkilöillä, jotka eivät koe työn imua. Hakasen, Ropposen, Schaufelin ja De Witten (2019) tutkimuksen mukaan työn imun taso riippuu henkilökohtaisista (esim. koulutus), työhön liittyvistä (esim. työsopimus) ja kontekstuaalisista (esim. ammatti, toimiala) tekijöistä. Työn imun kokemisen kannalta työhön liittyvät tekijät vaikuttavat tutkimuksen mukaan olevan kaikkein merkittävimpiä.

On tutkittu, että suurin hyöty niin yksilölle itselleen kuin työyhteisölle syntyy yksittäisen työntekijän työhyvinvointiin panostamisen kautta. Manka ym. (2010, 10) tuovat esiin työn imun tarttuvuuden. Työntekijän innostuneisuus vaikuttaa myönteisesti koko työyhteisöön. Työntekijöiden kokema työn imu on myös pysyvämpää, kun työntekijöiden työhyvinvointi on korkea. Työntekijät kokevat sitä enemmän työn imua, mitä paremmin he voivat työssään, ja taas toisaalta sitä parempi on työntekijöiden työhyvinvointi, mitä enemmän he kokevat työn imua. (Cooper & Robertson, 2010.)

Työn imu ei kuitenkaan tarkoita työholismia, jossa työhön ollaan niin sitoutuneita, että siitä ei enää osata irrottautua. Työn imun ylläpitämiseksi tulisikin huolehtia riittävästä palautumisesta. Kovassa kiireessä ja vaatimusten keskellä työntekijä voi huomaamattaan siirtyä työn imusta kohti uupumusta. Uupumus johtaa helposti virheiden lisääntymiseen, eikä palautumiselle jää riittävästi aikaa. Olenneiseksi asiaksi nousee ajankäytön hallinta, mikä auttaa asioiden asettamisessa oikeisiin mittasuhteisiin ja niiden tärkeysjärjestyksen ymmärtämisessä. (Manka ym. 2010, 10.)

2.2 Työuupumus

Työelämän nopea muuttuminen ja muutosten mukanaan tuomat vaatimukset, kilpailun lisääntyminen, tarve innovaatioihin ja työurien epävarmuus ovat nykypäivän työhyvinvointia haastavia tekijöitä (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). Terveys 2000-tutkimuksen mukaan Suomessa työntekijöistä noin neljännes kärsii lievästä työuupumuksesta. Vakavaa työuupumusta puolestaan potee noin 2,5 prosenttia työväestöstä. (Aromaa & Koskinen, 2002.) Eurooppalaisille työntekijöille teetetyssä tutkimuksessa taas 28% työntekijöistä kertoi, että stressi vaikuttaa heidän terveyteensä ja työpanokseensa (Cooper & Kompier, 1999). On siis selvää, että työuupumus ja sen seuraukset ovat todellinen ongelma niin Suomessa kuin kansainvälisillä työkentillä.

Työssä on sekä työntekijän psyykkisiä että fyysisiä voimavaroja kuormittavia vaatimuksia ja velvoitteita. Niitä voivat olla esimerkiksi työn määrä, työn vaikeus tai epäselvyys siitä, mitä kussakin työroolissa työntekijältä odotetaan. Tällaiset työn vaatimukset voivat aiheuttaa riskin työuupumuksen kehittymiselle, mikäli ne pitkittyvät ja työntekijälle ei jää aikaa palautua niistä. (Perhoniemi & Hakanen, 2013.)

Stressi on yksi niistä työntekijää kuormittavista tekijöistä, joka on yhteydessä työhyvinvointiin (Huhtala, Feldt, Lämsä, Mauno & Kinnunen, 2011). Ritvasen (2008, 97–98) mukaan stressitilanteessa ihmisen elimistö pyrkii sopeutumaan kohtaamaansa haastavaan tilanteeseen. Stressitila on elimistöä suojaava

normaali reaktio, jossa esimerkiksi verenpaine, sydämen syke sekä stressihormonien tasot nousevat. Stressaavan tilanteen loppuessa elimistö pyrkii palautumaan normaalille tasolle. Todellisuudessa stressireaktio palvelee kuitenkin enimmäkseen sellaisissa tilanteissa, joissa uhka on fyysinen, ja tarvitaan "taistele tai pakene"-tyyppistä reagointia. Nykyaikana esimerkiksi opettajan työssä stressiä aiheuttavat tekijät ovat kuitenkin yleensä henkisiä ja pitkäkestoisia, eikä niitä ole aina helppoa tunnistaa.

Erilaisten stressireaktioiden, kuten esimerkiksi korkeaksi koetun työuupumuksen merkitys on yhteiskunnan tasolla myös taloudellisesti huomattava. Arvioita sen hintalapusta on eri tutkimusten mukaan useita. Tilastokeskus (2011) arvioi Euroopan unionin alueella stressistä johtuvien terveydenhuoltokulujen, työpoissaolojen ja huonontuneen työtehon seurauksena aiheutuneiden kustannusten olevan noin 4 % bruttokansantuotteesta. Suomessa tämä tarkoittaa vuositasolla noin 7,2 miljardin euron kuluja. Työterveyslaitos (2012) taas kertoo puutteelliseen työhyvinvointiin liittyvien kustannusten olleen noin 41 miljardia euroa vuonna 2010. Onnismaa (2010, 6) kertoo kansainvälisten tutkimustulosten pohjalta tehdyn arvion perusteella, että ennenaikainen eläkkeelle siirtyminen, työtaturmat ja sairauspoissaolot aiheuttavat Suomessa vuositasolla noin 25 miljardin euron kustannukset. Erään tutkimuksen mukaan esimerkiksi Isossa-Britanniassa työhön liittyvä ahdistus, masennus ja stressi aiheuttaa vuosittain noin 10 miljoonaa menetettyä työpäivää. (EC, 2011.)

Oli työuupumuksen hinta lopulta mikä tahansa edellä mainituista arvioista, on se joka tapauksessa valtavan suuri kustannus valtion budjettiin. Näin ollen on selvää, että työhyvinvoinnin puute on vakava ongelma yksilöiden työstä suoriutumisessa, ja sitä kautta myös kansallisella ja kansainvälisellä tasolla myös taloudellisesta näkökulmasta. (Cooper & Kompier, 1999.) Vaikka myös työhyvinvointiin panostaminen maksaa, tulee huomattavasti kalliimmaksi sen huomiotta jättäminen (Onnismaa, 2010, 6). Tilastojen valossa työhyvinvointiin ja sen tutkimukseen panostaminen on siis sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta erittäin tärkeää.

3 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

Opettajan työn henkiset vaatimukset ovat kasvaneet. Vielä 1900-luvun puoliväliin asti opettajan ammatti oli Almialan (2008, 2–3) mukaan yhteiskunnallinen. Koulun ja opetuksen tehtävänä oli pääasiassa kasvattaa lapsista uskollisia ja tunnollisia kansalaisia yhteiskunnalle. 1900-luvun loppupuolella opettajan työkuva monipuolistui, ja heistä tuli akateemisia asiantuntijoita ja asiasisältöjen opettajia sekä osaajia. Viime vuosikymmeninä opettajan työhön on tullut lisäksi myös voimakas itsereflektio.

Nykypäivän opetustyö on kuitenkin tätäkin moniulotteisempaa. Opetusta yksilöidään ja eriytetään, koulut verkostoituvat ja kansainvälistyvät, ja monikulttuurisuuden kasvu on voimakasta myös koulumaailmassa. Lisäksi tietotekniikka ja sosiaalinen media tuovat opetustyöhön oman lisänsä. Opettajalta odotetaan kouluorganisaation puolesta yhä suurempaa tiedollista osaamista sekä sosiaalisten taitojen hallintaa. (Almila, 2008, 2–3.)

Viime vuosina sosiaalisessa mediassa on levinnyt muutamia oppilaiden kuvaamia videoita, joissa uupuneen opettajan stressi ja pahoinvointi purkautuvat oppitunnilla. Videot ja muut julkaisut ovat herättäneet keskustelua myös siitä, kuka on vastuussa opettajien uupumisesta ja työssä jaksamisesta. Myös luvut opettajan ammattiin valmistuneiden urapoluista ovat hälyttäviä: 20 % suomalaisista opettajista vaihtaa työuraa muutaman vuoden kuluttua valmistumisen jälkeen. Pääkaupunkiseudulla näitä uusille urapoluille lähtijöitä on jopa kolmannes opettajista. Ammatinvaihdon keskeisin syy on työuupumus, eli burn out. (Almiala, 2008.)

Erään brittiläisen tutkimuksen mukaan opettajan ammattia harjoittavilla itse koettu stressi, ahdistuneisuus ja uupumus olivat muita ammattiryhmiä yleisempiä. Tutkimuksen mukaan opettajilla on muita korkeampi riski mielenterveyden ongelmiin, jopa yli kaksinkertainen muuhun työväenluokkaan verrattuna. Työpahoinvointia aiheuttaviksi tekijöiksi opettajat nimesivät mm. stressin ja työn tyydyttämättömyyden. (McCallum ym. 2017.)

3.1 Opettajien työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä

Opettajien työhyvinvointia tutkittaessa on oleellista ymmärtää, ettei työhyvinvointi tai pahoinvointi rakennu pelkästään opettajainhuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Näitä vuorovaikutuksen eri osa-alueita voidaan jakaa monella eri tavalla. McCallum ym. (2017, 23–24) ovat avanneet Bronfenbrennerin (1979) ekologista mallia, jossa opettajien työhyvinvoinnin ulottuvuudet jaetaan viiteen osaan: mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosysteemiin. Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, itsetuntemus, sosiaalinen pääoma, työympäristö sekä opetustyyli muodostavat työhyvinvointimallin ytimen (mikrosysteemi). Seuraavalla tasolla ovat vuorovaikutussuhteet, yhteenkuuluvuuden tunne, perhe, ystävyys-suhteet sekä muut verkostot (mesosysteemi). Kolmannella työhyvinvoinnin ulottuvuuden tasolla ovat organisaatioon liittyvät tekijät (eksosysteemi). Myös yhteiskunnallinen arvoilmapiiri sekä lainsäädäntö tuovat oman vaikutuksensa opettajien työhyvinvointiin (makrosysteemi). Viimeisimpänä, opettajaan vaikuttavien tapahtumien ja päätösten ajallinen konteksti on myös osana muodostamassa opettajan kokonaisvaltaista hyvinvointia (kronosysteemi).

Onnismaa (2010, 18) puolestaan jakaa opettajan työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät kolmeen osaan: 1) opettajan ja oppilaan väliseen, 2) opettajan ja työyhteisön väliseen sekä 3) opettajan ja huoltajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Opettajan pedagogiset taidot, valmius jäsentää oman toimintansa seurauksia sekä toimintastrategiat määräävät sen, kokeeko opettaja eri tasoilla tapahtuvan vuorovaikutuksen työhyvinvointia tukevaksi vai kuormittavaksi. Kairolan ja Launilan (2007, 128–129) mukaan työhyvinvointi muodostuu työstä ja sen seurauksista. Työntekijän, työn, työyhteisön ja johtamisen tulee olla tasapainossa keskenään, jolloin työhyvinvointi muodostuu hyvin tehdyn työn ja toimivan yhteistyön seurauksena.

Manka, Kaikkonen ja Nuutinen (2007) puolestaan määrittelevät työntekijän työhyvinvoinnille merkityksellisiksi tekijöiksi yksilön toiminnan lisäksi työyhteisön ryhmähengen, esimiehen ja johtamisen sekä itse työn. Miten tahansa näitä työhyvinvoinnin eri ulottuvuuksia sitten jaotellaankaan, on selvää, että opettajat

toimivat työssään lukuisilla eri tasoilla ja eri rooleissa niin asiantuntijoina, työyhteisön jäsenenä, perheenjäsenenä kuin yhteiskunnan kansalaisinakin. Nämä kaikki tasot ja roolit ovat merkityksellisiä yhdessä ja erikseen opettajan työhyvinvoinnille. Seuraavaksi keskitymme tarkastelemaan aiempaa opettajien työhyvinvointitutkimusta erityisesti työyhteisön eli kollegoiden ja esimiehen näkökulmasta. Lopuksi tarkastelemme aiempaa tutkimusta myös opettajan henkilökohdallisen hyvinvoinnin sekä työn määrän ja mielekkyyden näkökulmista.

3.2 Työyhteisö opettajan työn tukijana

Työyhteisön merkitys ihmisten työssä jaksamiselle on suuri. Vertaissuhteet kollegoiden kanssa joko auttavat jaksamaan työssä, tai tekevät siitä entistä kuormittavampaa. Työpaikan ilmapiiri, sinne syntyneet ja siellä vallitsevat normit ovat merkityksellisiä työyhteisön jäsenten käyttäytymiselle. Niillä voi olla joko positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia esimerkiksi siihen, uskaltavatko työntekijät pyytää tai tarjota apua sitä tarvitessaan. Tämä taas voi vaikuttaa työn laatuun ja työntekijöiden työssä jaksamiseen. (Ben-Peretz, 2000, 132.)

3.2.1 Työyhteisön määritelmä

Työyhteisön määrittelemiseksi on ymmärrettävä ensin yhteisön määritelmä. Yhteisö on sellainen sosiaalinen muodostelma, jossa ihmisten toiminta voidaan määritellä tekemisen arvoiseksi, ja heidän osallistumisensa yhteisön toimintaan tunnustetaan osaamisena (Karila & Nummenmaa, 2006, 37). Työyhteisön ja työorganisaation määritelmät nivoutuvat tiiviisti yhteen, joten työyhteisöä tutkittaessa on olennaista määritellä myös organisaation käsite. Organisaatio koostuu ihmisistä ja sellaisista pienemmistä ryhmistä, joita nämä ihmiset muodostavat. Sen voidaan määritellä olevan ikään kuin järjestäytynyt yhteisö, jonka yhteisiin tavoitteisiin ja päämääriin, arvoihin ja normeihin organisaatioon kuuluvien yksilöiden tulee sopeutua (Lämsä & Hautala, 2005, 10). Yksi suurempi organisaatio voi kuitenkin pitää sisällään useita pienempiä organisaatioita, kuten esimerkiksi erilaisia työtiimejä eri vastualueineen (Juuti, 2006).

Toistensa kanssa tavoitteellisesti toimivat työyhteisön jäsenet muodostavat työyhteisön. Eri työyhteisöillä on omat erityispiirteensä, mutta kaikilla yhteisöillä on vaikutusta työn tekemiseen ja työyhteisön jäsenten työssä jaksamiseen. (Perkka-Jortikka, 1998, 7.) Työyhteisöllä on sosiaalisia ja ammatillisia käytänteitä ja omat menestymisen kriteerit, jotka määrittelevät asiantuntijuuden yhteisössä. Jotta yhteisön jäseneksi voi päästä, on yksilön hyväksyttävä sen arvot ja normit. Usein asiantuntijayhteisössä monet arvot ja normit ovat auki kirjoittamattomia. (Sabari, 2004.) Yhteisön jäsenten osallistuminen yhteisön käytänteiden kehittämiseen on tärkeää, sillä se edistää jäsenten oppimista ja samalla muuta yhteisöä (Boshuizen, Bromme & Gruber, 2004). Työhyvinvoinnin näkökulmasta olisikin ensisijaisen tärkeää, että kaikki yksilöt pääsisivät työyhteisön jäseniksi.

Työpaikan ilmapiirillä on merkitystä työyhteisön jäsenten käyttäytymiselle. Työilmapiiri ohjaa työntekijöiden uskomuksia ja odotuksia siitä, mitä erilaisista toiminnoista seuraa. (Nakari, 2003, 35.) Nakari viittaa myös Kopelmanin, Briefin ja Guzzon (1990) työilmapiirin määritelmään, jonka mukaan ilmapiiri on sellainen työyhteisön kuvaus, joka toimii työntekijöiden tulkintojen pohjana ja ohjaa heidän käyttäytymistään. Työpaikan ilmapiiri luo siis raamit sille, millaisen toiminnan työyhteisön jäsenet kokevat työpaikalla sopivaksi. Ben-Peretz (2000, 132) toteaa tutkimuksessaan, miten esimerkiksi avun ja tuen pyytämistä tai tarjoamista voivat edistää tai estää yhteisön toimintaa säätelevät normit.

3.2.2 Koulu työyhteisönä

Opettajan työn ajatellaan olevan ammatti, jossa työskennellään itsenäisesti omassa luokahuoneessa. Kouluorganisaatio on kuitenkin työyhteisö, josta löytyy useita pienempiä työorganisaatioita. Esimerkiksi saman luokka-asteen opettajat, erityisopettajat, koulunkäynninohjaajat tai vaikkapa taito- ja taideaineiden opettajat sekä kieltenopettajat muodostavat omat työskentelytiiminsä ja pienet organisaationsa. Usein on myös mahdollista, että nämä pienet organisaatiot sekoittuvat, sillä yksi opettaja voi kuulua useampaan työskentelytiimiin. (Luukkainen, 2004, 89.) Luokanopettajat, rehtorit, koulunkäynninavustajat, erityisopettajat ja muu koulun henkilökunta tekevät päivittäin yhteistyötä keskenään.

Viime aikoina opettajien yhteistyön merkitys oppilaiden, vanhempien ja muun koulun henkilökunnan kanssa on korostunut erityisesti opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, 36) mukaan opettaja tarvitsee hyviä yhteistyötaitoja esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa yhdessä kollegoiden tai muiden asiantuntijatahojen kanssa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollon toteuttamisessa. Opettajien välinen yhteistyö on noussut yhdeksi erittäin tärkeäksi osaksi opettajan työnkuvaa, sillä myös yhteisopettajuus on yksi uuden opetussuunnitelman kantavista teemoista.

Cantell (2011) puhuu tutkimuksessaan opettajien heterogeenisyydestä. Vaikka opettajakunta onkin tyypillisesti naisvaltaista, sen työnkuvat ja työtehtävät, opetusroolit, henkilökunnan iät ja persoonallisuudet vaihtelevat. Usein sanotaan, että erilaisuus on työyhteisössä hyvä asia. Erilaisuus tekee tilaa erilaisille ajattelumalleille ja -tavoille. Kun kaikki eivät tavoittele samoja asioita tai tee niitä samalla tavalla, voi se myös vähentää kilpailua ja kateutta. Toisaalta erilaisuus voi myös johtaa eriarvoisuuteen: opetuksen ja työaikojen järjestelyt sekä muut koulun käytännöt saattavat suosia tiettyjä opettajia ja aiheuttaa näin eripuraa opettajainhuoneeseen. (Cantell, 2011.)

Koulun henkilökunnan väliset suhteet, kuten kouluorganisaation yhteishenki, henkilökunnan väliset jännitteet ja ristiriidat, avoimuus, välittömyys ja lämminhenkisyys ovat merkityksellisiä koko työyhteisölle ja koulun toiminnalle (Poikonen, 1987, 9–10). Myös koulussa, niin kuin myös kaikissa muissakin työyhteisöissä työntekijöiden välille syntyy väistämättä joskus kiistoja ja erimielisyyksiä. Ne voivat olla heijastuksia esimerkiksi opettajien henkilökohtaisista koti- tai aamuväsymyksestä. Tällaiset kiistatilanteet kuitenkin loppuvat Himbergin (1996, 10) mukaan yleensä yhtä nopeasti kuin ne alkoivatkin.

Joskus opettaja voi joutua kohtaamaan myös opettajainhuoneessa konflikteja siksi, että kaikki työyhteisön jäsenet eivät tule toimeen keskenään. Opettajien ja koulun aikuisten välille jännitteitä voivat luoda kasvatukselliset ja opetukselliset periaatteet, mutta myös käytännön järjestelyt, kuten luokkahuoneiden jako tai viikkotuntien jakautuminen. (Työterveyslaitos, 2012, 197–198.) Aikuisen työsäkävän ja työyhteisön täysivertaisen jäsenen on kuitenkin Himbergin (1996,

10–11) mukaan kyettävä tulemaan toimeen jokaisen työyhteisön jäsenen kanssa. Työyhteisön toimintaperiaatteet luovat raameja niin koulun aikuisten ja oppilaiden väliseen kuin aikuisten keskinäiseen vuorovaikutukseen (Karila & Nummenmaa, 2006, 34).

Vaikka vuorovaikutustaidot korostuvat opettajan työssä, kouluissa ei kuitenkaan olla aina sitouduttu yhdessä sovittuihin toimintatapoihin, ja toisinaan ne saattavat myös olla työyhteisön jäsenille epäselviä. Joskus opettajainhuoneen keskustelukulttuuri voi olla puutteellista tai heikkoa. Virtasen ym. (2009, 554–560) mukaan opettajat saattavat myös tehdä kukin asioita omalla tavallaan ja tyylillään, ilman että he keskustelevat päätöksistään ensin koulun muun henkilökunnan kanssa. Tällä saattaa olla pitkällä aikavälillä kielteinen vaikutus koko kouluyhteisöön, ja opettajien lisäksi myös oppilaisiin. Opettajainhuoneen ilmapiirin haasteet heijastuvat oppilaiden hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen ja opetuksen laatuun. Pahimmillaan opettajien huono työilmapiiri voi purkautua ulos oppilaiden masennusoireiluna tai muina psykosomaattisina oireina, kuten päänsärkynä tai niska-hartiavaivoina. Erään tutkimuksen mukaan sellaisissa kouluissa, joissa opettajat kokivat ymmärryksen tai hyväksynnän puutetta, myös oppilailla oli tunne, ettei heidän näkemyksiään kuulla tai oteta huomioon. Myös oppilaiden pinnaaminen oli todennäköisempää näissä kouluissa.

Erimielisyyksiä luokissa ja opettajainhuoneessa voisi ehkäistä keskustelukulttuurin toimivuuden lisäämisellä (Himberg, 1996). Voidakseen hyvin ja viihtyä työssä työssä, opettajan tulee saada kannustusta ja arvostusta, ja tuntea olevansa tärkeä osa yhteisöä. Launis ja Koli (2005) toteavat, että työhyvinvoinnin edistäminen koulussa tarkoittaa erityisesti työyhteisön normien jatkuvaa tarkastelua ja muokkaamista. Työyhteisön toimintatapojen tulee olla yleisesti haastettavissa, jotta organisaatiolla on mahdollisuus kehittyä entistä paremmin työntekijöiden hyvinvointia tukevaksi.

3.2.3 Kollegoilta saatu tuki

Erilaisten työroolien ja -olojen lisäksi työntekijöiden hyvinvoinnille merkityksellistä on työyhteisön muut jäsenet sekä heidän hyvinvointinsa. Aiemmin yhteisön

jäsenten mielialojen siirtymistä on tutkittu lähinnä parisuhteiden osalta: stressin, työuupumuksen ja muiden kielteisten mielialojen on huomattu siirtyvän parisuhteen yhdestä osapuolesta toiseen. (Perhoniemi & Hakanen, 2013.) Näiden puolisoita koskevien tutkimusten lisäksi on kuitenkin tehty myös joitakin tutkimuksia, joissa on todettu, että työyhteisössä koetut kielteiset tunteet sekä työuupumus ja työstressi mahdollisesti voivat siirtyä myös työyhteisön tasolta yksittäiseen työntekijään. (Totterdell, Kellet, Teuchmann & Briner, 1998; Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2003.)

Jos työntekijä voi hyvin tai vastaavasti huonosti, on sillä mitä luultavammin vaikutusta hänen sosiaaliseen käyttäytymiseensä. Yhteisön jäsenten käyttäytyminen vaikuttaa taas joko myönteisesti tai kielteisesti häntä lähellä toimivien ihmisten elämään, hyvinvointiin ja tunteisiin. (Cowlshaw, Evans & McLennan, 2010.) Näin työyhteisössä hyvinvoiva tai pahoinvoiva työntekijä voi tartuttaa oloaan muihin yhteisön jäseniin.

Tiimityötä tekevillä työyhteisön jäsenillä on mahdollista saada tiimensä avulla myönteisiä hyvinvoinnin kokemuksia, sillä parhaimmillaan tiimin motiivit ja inspiroivat voimavarat edistävät sen jäsenten kokemaan työn imua (Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Tanner, 2008; Mauno, Kinnunen & Ruokolainen, 2007). Yksittäisen työntekijän kokema positiivinen työn imu voi taas levitä ja siirtyä kollegoihin (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2005; Westman, 2001). Perhoniemi ja Hakanen (2013) viittaavat Bakkerin ja Xanthopouloun (2009) tutkimukseen, jonka mukaan erityisesti silloin kun työntekijöiden välinen vuorovaikutus on jatkuvaa ja runsasta, työhyvinvoinnin siirtyminen työntekijöiden välillä on mahdollista.

Mitä enemmän työyhteisö tarjoaa tukea työntekijöille ja mitä parempi työpaikan ilmapiiri on, sitä paremmin työntekijät voivat työssään ja sitä parempaa tulosta työyhteisö tekee (Gelade & Ivery, 2003). Onnismaan (2010) mukaan opettajien tehdessä yhteistyötä opettajakollegoidensa kanssa, heidän oma uteliaisuutensa ja kiinnostuksensa opetusta kohtaan kasvaa. Yhteistyön seurauksena opetuksen vuorovaikutuksesta tuli dialogisempaa, ja oppiminen nähtiin faktatiedon löytymisen sijaan enemmänkin uusien merkitysten muodostumisena.

Eriyisesti kuormittavassa työssä työyhteisö on yleensä se, joka kannattelee yksittäistä työntekijää. Eräässä tutkimuksessa neljä viidestä luokan- ja aineenopettajista arvioi työtovereiden kuuntelevan ja auttavan työhön liittyvissä ongelmissa. Lisäksi kolme neljästä opettajasta katsoi työtoverien tarjoaman tuen riittäväksi. Työtovereilta saatu tuki katsottiin usein riittävämmäksi kuin esimiestuki. (Pahkin, Vanhala, Lindström, 2007.) Vertaissuhteet opettajakollegoiden välillä ovat siis avainasemassa opettajien työhyvinvoinnissa.

Mäkisen (1982, 139) tutkimuksen mukaan suurella koulun koolla näyttäisi olevan negatiivinen vaikutus opettajien keskinäisiin suhteisiin. Erään suomalaisen tutkimuksen mukaan yli viidennes opettajista oli havainnut jonkun työyhteisön jäsenen joutuneen joko esimiehen tai työyhteisön muun jäsenen harjoittaman henkisen väkivallan kohteeksi edellisen puolen vuoden aikana. Noin 6% kertoi itse olleensa kiusaamisen kohde. Työpaikkakiusaaminen on opettajien keskuudessa yhtä yleistä kuin muissakin työyhteisöissä. Työtovereiden harjoittama henkinen väkivalta ilmeni muun muassa työyhteisöstä eristämisenä, juoruiluna tai sukupuolisena häirintänä. (Onnismaa, 2010, 12.)

3.2.4 Esimies opettajan työhyvinvoinnin tukijana

Yksi työyhteisön hyvinvoinnin merkittävimmistä tekijöistä on sen johtaminen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus (2011) onkin Työympäristön ja työhyvinvoinnin linjauksissaan vuoteen 2020 määritellyt johtamisen työhyvinvoinnin kulmakiveksi. Mankan, Kaikkosen ja Nuutisen (2007, 7) mukaan systemaattinen johtaminen synnyttää työhyvinvointia. Erilaiset esimiehen toimet, kuten työyhteisön ja työn strateginen suunnittelu, henkilöstön voimavarojen lisäämiseksi tehdyt toimenpiteet ja työhyvinvoinnin jatkuva arviointi lisäävät työhyvinvointia. Rehtorit toimivat kouluissa opettajien esimiehinä ja heillä onkin merkittävä rooli, kun tarkastellaan työyhteisöä ja sen hyvinvoinnin rakentumista (Bennet, Crawford & Cartwright 2006).

O'Connor (2004) kuvaa tutkimuksessaan positiivisen ilmapiirin merkitystä koko yhteisön työmotivaatiolle ja rehtorin keskeistä roolia sen luomisessa. Työ-

yhteisön odotukset koulun rehtoria kohtaan ovat usein suuria. Rehtorilta odotetaan ennen kaikkea jämäkkyyttä ja selkeyttä. Lisäksi hänen odotetaan olevan keskustelevalta ja kohtelevan arvostavasti koulussa työskenteleviä ammattilaisia. Tutkimuksissa on havaittu, että jo pelkkä rehtorin fyysinen läsnäolo lisää turvallisuutta ja hyvinvointia. (Onnismaa, 2010, 31.)

Ennaltaehkäisevät toimet ovat keskeisiä työhyvinvoinnin ylläpitämisessä. Välineitä muun muassa liiallisen työmäärän, stressin ja työuupumuksen ehkäisyssä ovat riittävät henkilöstömitoitukset, henkilöstön täydennyskoulutus, työnohjaus, kehityskeskustelut sekä työkykyä ylläpitävä toiminta. (Laaksonen, 2008.) Näiden suunnittelussa koulun hallinto ja rehtori ovat avainasemassa.

Virolainen (2012) kuvaa kirjassaan työhyvinvoinnin johtamisen käsitettä. Siinä työhyvinvointi nähdään nykyaikaisesti kokonaisvaltaisena, monesta tekijästä koostuvana ilmiönä. Johtamisessa työhyvinvointiin keskittyminen nähdään usein ajan ja resurssien investointina. Työhyvinvointi kuuluu tiukasti työpaikan arvomaailmaan sekä organisaatiokulttuuriin. Johtamistyylinä nähdään olevan merkityksellinen työyhteisön jäsenten työkyvyille, joko sitä heikentävänä tai parantavana tekijänä. Työhyvinvointia parantava johtamistyyli on demokraattinen, työntekijäkeskeinen sekä oikeudenmukainen. Heikentävä johtamistyyli on taas johtajakeskeinen ja autoritaarinen, missä työntekijälle ei anneta vapauksia ja vastuuta. Mankan ja Mankan (2016, 135) mukaan johtamistyylinä on arvioitu olevan merkittävin yksittäinen työhön liittyvä tekijä. Moderni vuorovaikutteinen johtaminen korostaakin ihmisten halua tulla kohdelluiksi yksilöinä ja kokemusta tuntea itsensä hyödylliseksi ja tärkeäksi. Johtajan perustehtävänä on, että jokainen voi saavuttaa tämän tunteen ja sen saavuttamisessa olennaista on avoin tiedonkulku ja kuunteleminen.

Tavoiteltaessa hyvää työtä, työhyvinvointia ja hyvää työilmapiiriä tulee ottaa huomioon työyhteisön kyky kohdata ja käsitellä tunteita. Isot muutokset sekä erityisesti moninaiset ristiriitatilanteet edellyttävät johtajalta hyviä tunnetaitoja. Rehtorit pitävät esimerkkinä olemista ja itsetuntemusta merkittävinä asioina omassa johtamisessaan. Itsetuntemustaan lisäämällä johtaja tulee parantaneeksi samalla mahdollisuuksiaan vaikuttaa toimintaansa esimiehenä. (Onnismaa, 2010, 33.)

Esimiehen arkea ovat entistä enemmän kriittisten tilanteiden kohtaaminen, joissa on otettava huomioon hyvinvoinnin näkökulma sekä tuloksen teko. Tunneälyosaaminen nousee keskeiseksi asiaksi, kun tällaisia tilanteita ja ongelmia hallitaan. Rehtoreiden on kuitenkin mitattu viettävän yli puolet työajastaan omassa kansliassa tietokoneen äärellä. Koulujen resurssit eivät riitä tulevaisuutta ennakoivaan opetuksen kehittämiseen ja pedagogiseen johtamiseen. Normaalin kouluarjen sujumiseen liittyvät tehtävät vievät rehtorin työajasta noin 40 prosenttia, tunnetaitoja vaativat tehtävät yli 30 prosenttia, strategista ajattelua sisältävät yli 20 prosenttia ja laadullista kehittämistä sisältävät tehtävät alle 10 prosenttia. (Karikoski, 2009.)

Opettajien työssä jaksamista Pohjoismaissa kartoittaneessa tutkimuksessa (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007) opettajat katsoivat esimiesten toimivan melko oikeudenmukaisesti. Valtuuttamisen näkökulmasta esimiestyötä ei kuitenkaan arvioitu kovin myönteisesti. Esimiehiltä toivottaisiin enemmän tukea ja apua itse työhön sekä taitojen kehittämiseen. Esimiesten ei myöskään nähty rohkaisevan eriävien mielipiteiden sanomiseen eikä tärkeisiin päätöksiin osallistumiseen. Henkilöstön huomioonottaminen sai myös Suomessa heikompia arvioita verrattuna Ruotsiin ja Norjaan kaikilla mitatuilla osa-alueilla: hyvästä työsuorituksesta palkitsemisessa, työntekijöistä huolehtimisessa sekä henkilöstön terveyttä ja hyvinvointia kohtaan osoitetun kiinnostuksen suhteen. Toisaalta Työterveyslaitoksen (2012, 200) Työ ja terveys -haastattelututkimuksen mukaan koulutus-alalla työskentelevät arvioivat aiempaa useammin, että työyhteisön johto oli kiinnostunut henkilöstön terveydestä ja hyvinvoinnista.

Manka, Kaikkonen ja Nuutinen (2007) kuitenkin muistuttavat, että jokainen työyhteisön jäsen on vastuussa myös itse omasta työssä jaksamisestaan ja työhyvinvoinnistaan, eikä sitä voi kokonaan jättää esimiehen tehtäväksi. Mikäli vuorovaikutus työorganisaation ja työntekijöiden välillä on myönteistä, työhyvinvointi on mahdollista. Manka ym. (2007, 7) kuvailevat hyvinvoivaa työyhteisöä seuraavasti: "Se on kumppanuussuhde, jossa viisaasti toimiva työpaikka mahdollistaa mielekkään työnteon. Työstä tulee silloin tuloksellista työnantajalle ja työniloa aiheuttavaa työntekijälle."

3.3 Henkilökohtainen hyvinvointi työhyvinvoinnin tukijana

Kuten jo aiemmin kollegoiden tukea käsittelevässä kappaleessa totesimme, yhden työyhteisön jäsenen mielialat voivat siirtyä toiseen jäseneen (Totterdell, Kellet, Teuchmann & Briner, 1998; Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2003). Työntekijän hyvin- tai pahoinvoinnilla on todennäköisesti vaikutusta tämän käyttäytymiselle erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, ja se heijastuu näin myös muiden yhteisön jäsenten tunteisiin ja toimintaan. (Cowlshaw, Evans & McLennan, 2010.) Tästä syystä jokaisen työntekijän henkilökohtainen hyvinvoinnin tila on myös tärkeässä asemassa koko työyhteisön työssä jaksamista ja hyvinvointia kehitettäessä.

Yksilön hyvinvoinnin käsite voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Robertson ja Cooper (2011, 4–10) määrittelevät hyvinvoinnin eri ulottuvuudet seuraavasti: fyysisen hyvinvoinnin osalta huomioidaan muun muassa liikuntatottumukset, unen määrä ja esimerkiksi päihteiden käyttö. Psyykinen hyvinvointi sisältää esimerkiksi kyvyn kohdata stressaavia tilanteita tai positiivisen asenteen säilyttämisen vastoin käymisistä huolimatta. Sosiaalinen hyvinvointi taas tarkoittaa kannustavia ja ihmistä kannattelevia sosiaalisia verkostoja. Jos nämä eri hyvinvoinnin osa-alueet ovat työntekijän elämässä tasapainossa ja kunnossa, on hän todennäköisesti työyhteisön hyvinvointia kannatteleva ja parantava jäsen.

Bubb ja Earley (2004, 63–76) toteavat opettajien nimeävän usein ammatinvalintaan vaikuttaneen eniten halun työskennellä lasten kanssa ja olla osana heidän kasvuaan ja kehitystään. Opettajat ja rehtorit asettavat harvoin omia tarpeitaan muiden edelle, ja käyttävät aikaansa enemmänkin muiden tarpeista huolehtimiseen kuin omiensa täyttämiseen. Bubb ja Earley argumentoivatkin, että opettajien olisi tärkeää kiinnittää omaan jaksamiseensa enemmän huomiota, sillä lapset aistivat opettajan väsymyksen, stressin tai ylityöllistymisen. Tämä voi heijastua myös heidän hyvinvointiinsa.

Työterveyslaitoksen tutkimuksen (2012, 197–198) mukaan opettajien elintavat olivat keskimääräisesti parempia muihin aloihin verrattuna. Pahkinin ym. (2007, 29–30) mukaan suomalaisia, ruotsalaisia ja norjalaisia opettajia tutkittaessa

erityisesti alle 55-vuotiaat arvioivat oman työkykynsä erinomaiseksi. Iän havaittiin vaikuttavan erityisesti kokemukseen siitä, kuinka ruumiillisesti raskaaksi opettajat kokivat työnsä. Työterveyslaitos (2012, 197-198) puolestaan toteaa, että opettajien keskuudessa pitkäaikaiset psyykkiset oireet ovat kuitenkin yleisiä. Muihin aloihin verrattuna yleisempää olivat muun muassa unettomuus ja ärtyneisyys. Opettajat kohtasivat työssään kielteisiä tunteita aiheuttavia tilanteita, epäasiallista kohtelua ja esimerkiksi myös fyysistä väkivaltaa sekä uhkailua muita aloja enemmän. Oppilaat olivat tyypillisesti niitä, jotka käyttivät fyysistä väkivaltaa tai muuta epäasiallista käytöstä opettajia kohtaan, mutta toisinaan ristiriitatilanteita ja konfliktitilanteita saattoi syntyä myös opettajainhuoneessa.

Opettajan työtä tekevillä stressitaso ja psykofysiologinen kuormittuminen ovat tyypillisesti läpi lukuvuoden korkealla (Ritvanen, 2008, 97-98). Opettajien kokema stressi kantautuu koulusta kotiin. Erityisesti naispuolisten opettajien on vaikeaa erottaa kodin ja työn stressitekijöitä toisistaan (Laes & Laes, 2001, 7-10). Pahkin ym. (2007, 28) toteavat, että opettajat kokevat työhuolien häiritsevän enemmän kotielämää kuin toisin päin. Ritvasen (2008, 97-98) tutkimuksen mukaan stressi kasautuu yleensä lukukauden loppua kohti, jolloin viikonloppulepo ei ole riittävän pitkä palauttaakseen elimistön stressittömään tilaan. Tutkimuksen mukaan opettajan fysiologinen palautumisprosessi käynnistyi vasta kesäloman puolivälissä heinäkuussa. Ritvanen toteaa opettajien "pitkän" kesäloman olevan työhyvinvoinnin ja työkyvyn kannalta erittäin perusteltua.

3.4 Työn määrän ja mielekkyyden merkitys työhyvinvoinnille

3.4.1 Työn määrä ja kiire

Almiala (2008, 3) toteaa, että yksi opettajan työn suurimmista muutoksista on ollut kiireen lisääntyminen. Opettajan työhön kuuluu varsinaisen opettamisen lisäksi paljon muita elementtejä, kuten yhteistyötä vanhempien ja muiden tahojen kanssa. Myös Soinin, Pietarisen ja Pyhältön (2008) mukaan opettajien työnkuva on hiljalleen muuttunut. Tietojen ja taitojen opettamisen rinnalle on tullut oppilaan ja tämän perheen kohtaaminen kokonaisvaltaisesti. Bubbin & Earleyn (2004, 16) briteissä toteuttaman tutkimuksen mukaan, yli 30% opettajien työajasta kului

opettamisen ulkopuolisiin asioihin, kuten suunnitteluun, kirjallisiin töihin ja muihin velvollisuuksiin.

Säntti (2008) taas toteaa kouluun liittyvän muutospuheen olevan lähinnä käsitteellisellä tasolla, kun taas opettajien orientoituminen koulun arkeen nousee käytännölliseltä perustalta. Koulujen uudistamisesta saatetaan puhua paljon, mutta opettajan tekemät ratkaisut työpäivän aikana nousevat silti käytännön tarpeista. Uudistamispuheet eivät siis välttämättä kohtaa koulun todellista arkea. Koulujen kehitys ei nousekaan aina todellisista tarpeista, vaan sitä tehdään lähinnä kehittämisen halusta. Tästä seurauksena opettajat voivat olla hyvinkin väsyneitä uudistamistyöhön. Fullan (2001) on tutkinut koulujen muuttamisen ja uudistamisen vaikeutta ja toteaa, että ongelmana on ennemminkin innovaatioiden runsaus kuin niiden puute. Innovatiivisilla visioilla pyritään parantamaan tehokkuutta ja tuottamaan tulosta. Todellisuuden hallinnassa tarpeellista voisiikin olla tarkastella koulun arkirealismia.

Pahkinin ym. (2007) tutkimuksessa noin 70 % opettajista koki työssään kiihrettä. Yli kolmasosa joutui suorittamaan opettajan toimenkuvaan kuulumattomia tehtäviä ja yli 20 % sai hoidettavakseen tehtäviä ilman riittäviä resursseja. Opettajat ovat tyypillisesti vahvasti työorientoituneita. Räisäsen ja Lestisen (2013) mukaan ylisuorittamisen- ja tunnollisuuden skeema onkin hyvin tyypillinen työelämän toimintamalli, jossa itseltä vaaditaan liikaa. Keskeisiksi tekijöiksi omien ajattelu- ja toimintamallien sekä työhyvinvoinnin kehittämisen kannalta he mainitsevat tavoitteiden kohtuullistamisen ja ylikriittisyyden hillitsemisen. Usein työstressin taustalla olevien kasvavan kiireen ja hektisyyden seurauksena syntyy arvostiriita, kun työntekijä haluaa panostaa työhön liian pienten aikaresurssien sisällä (Nurmi, 2017, 24–26). Työhyvinvoinnin tukemiseksi työntekijän tuleekin kokea oman osaamisensa olevan riittävällä tasolla työtehtävistä suoriutumiseen (Robertson & Cooper, 2011, 80–82).

Zapf, Semmer ja Johnson (2014, 145–146) erittelevät työn vaatimukset haastaviin tai estäviin tekijöihin. Haastavat tekijät ovat mahdollisesti palkitsevia työkokemuksia, kun taas estävät tekijät haittaavat kehitystä ja tavoitteen saavuttamista. Opettajien työmäärän kasvu heijastuu opettajien työhyvinvointiin negatiiv-

visesti, sillä työn vaatimusten ollessa liian korkeat, kuormitus on jatkuvaa ja palautumiseen ei jää riittävästi aikaa. Opettajien työhyvinvointia voidaankin edistää huolehtimalla tasapainosta työn vaatimusten ja vastineiden välillä, sekä pitämällä työn vaatimukset kohtuullisina (Hakanen, 2004).

3.4.2 Työn mielekkyys

Opettajan työ voi olla kuormittavaa myös opettajainhuoneen ja työyhteisössä tapahtuvan vuorovaikutuksen ulkopuolella. Opettajan työpäivä koostuu suurimaksi osaksi luokkahuoneessa oppilaiden kanssa tapahtuvista opetus- ja vuorovaikutustilanteista. Onnismaan (2010, 18) mukaan peruskoulussa työskentelevälle opettajalle suurin jaksamiseen ja kuormittumiseen liittyvä tekijä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, erityisesti niihin liittyvät sosiaaliset mutta myös pedagogiset haasteet. Positiivisiksi koettujen opettajaoppilassuhteiden on todettu olevan myönteisesti merkityksellisiä opettajan henkilökohtaiselle ja ammatilliselle hyvinvoinnille. Tämä opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen näkökulma usein unohdetaan, kun tutkitaan opettajien työssä jaksamista. (McCallum ym. 2017, 30.) Olisikin tärkeää, että opettajien työhyvinvointia tutkittaessa keskityttäisiin itse työhön, eli opettajan, oppilaan sekä muun lähiympäristön väliseen vuorovaikutukseen.

Lavannin (2008, 87–88) mukaan oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja työstä saatu negatiivinen palaute kuormittavat opettajia psykososiaalisesti. Eräässä tutkimuksessa analysoitiin noin sataa eri tieteenaloilla ja eri maissa tehtyjä tutkimuksia, jotka käsittelivät opettajiin kohdistuvaa henkistä väkivaltaa. Oppilaat näyttäytyivät useimmiten kiusaajan roolissa. Kiusaaminen oli yleensä loukkaavaa käytöstä, ja sitä ilmaantui useimmiten poikien taholta naisopettajia kohtaan. (Kauppi & Pörhölä, 2009, 49–58.) Yhden tutkimuksen mukaan lähes kolmannes opettajista on joutunut oppilaiden taholta tulevan sanallisen väkivallan kohteeksi. Toisaalta Onnismaan (2010, 12–14) mukaan eräs tutkimus kertoo, että vuosien 1997–2008 välillä opettajiin kohdistuva loukkaava käytös ja muu häirintä olisi hieman vähentynyt, kun taas opettajiin kohdistuva väkivalta olisi kasvanut. Muutos on kohdistunut erityisesti nuoriin opettajiin, miesopettajiin sekä erityisopettajiin.

Onnismaan (2010) mukaan loukkaava kielenkäyttö liittyy usein sellaisiin tilanteisiin, joissa opettaja on mennyt väliin oppilaiden välisiin kinasteluihin, tai puuttunut koulun sääntöjen vastaiseen toimintaan. Loukkaava käytös voi ilmetä muun muassa pilkkaamisena, nimittelynä, hävyttöminä tai asiattomina kommentteina, nenäkkyytenä tai yhteistyöstä kieltäytymisenä. Joskus oppilaat saattavat kohdistaa opettajiin myös sukupuolista häirintää tai omaisuuteen kohdistuvaa ilkivaltaa. Kauppi ja Pörhölä (2009, 49–58) muistuttavat, että opettajat kokevat tilanteet aina yksilöllisesti: jollekin toiselle samat tilanteet tai samanlainen käytös voivat olla henkilökohtaisempia ja kuormittavampia kuin toiselle.

Opettaja voi kokea kiusaamista myös oppilaiden vanhempien taholta. Vanhempien sanallinen väkivalta on useille opettajille tuttu ilmiö. Lavanti (2008, 89–93) pohtii artikkelissaan melko äärimmäistä ilmiötä, jota kutsutaan psykologisoinniksi. Siinä ajatellaan, että uhrin (opettaja) tulee ymmärtää kiusaajaa (vanhemmat) esimerkiksi näiden haastavan elämäntilanteen takia. Ajatellaan, että ongelma johtuu siis opettajan tai koulun joustamattomuudesta tai ymmärtämättömyydestä, eikä vanhemmista itsestään. Vanhempien palautteen perusteella opettaja pyrkii muuttamaan omaa asennettaan ja sopeutumaan vanhempien kanteeluihin. Ongelma voi Lavannin mukaan kärjistyä niinkin pitkälle, että opettaja sieittää vanhempien epäasiallista käyttäytymistä oman terveytensä kustannuksella.

Soini ym. (2008) tuovat artikkelissaan esiin opettajien työssä havaitun yhtäaikaisen kuormittavuuden ja innostavuuden. Saman tuloksen osoittaa Työ ja terveys Suomessa -haastattelututkimus (2012, 197–201), jonka mukaan opettajat kokevat työn henkisesti kuormittavaksi, mutta ovat samalla siitä hyvin innostuneita. Tutkimuksen mukaan koulutusosalalla työskentelevistä 34 % oli erittäin tyytyväinen työhönsä, työn imua tunsu päivittäin yli 40 % ja työnsä päivittäin tärkeäksi ja merkitykselliseksi koki 68 %.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSY- SYMYS

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää mitä asioita opettajat nimeävät työhyvinvoinnilleen merkityksellisiksi tekijöiksi. Tarkoituksena oli tuottaa laadullista tietoa opettajien omista kokemuksista siitä, mitkä tekijät ovat opettajan työhyvinvointia tukevia voimavaroja ja mitkä taas työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Opettajien kokemuksia työhyvinvoinnilleen merkityksellisistä tekijöistä tarkasteltiin seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

1. Mitä tekijöitä opettajat kokivat merkitykselliseksi työhyvinvoinnilleen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on jatkoa vuonna 2017 toteutetulle kandidaatin tutkielmallemme, jonka tarkoituksena oli tutkia opettajien työhyvinvointia ja työhyvinvoinnin sekä työyhteisön välistä yhteyttä. Tutkimuksen aineisto kerättiin internetkyselyinä syksyllä 2017. Tuolloin analysoitiin kvantitatiivisesti kyselylomakkeen alkuosa, jossa mitattiin vastaajien työn imua, työuupumusta ja työyhteisön työilmapiiriä. Kyselylomakkeessa olevaa avointa kysymystä ei kuitenkaan analysoitu eikä sitä huomioitu kandidaatin tutkielmassamme lainkaan. (ks. liite 3.) Paneudummekin siitä saatuun aineistoon tässä pro gradu -tutkielmassamme laadullisella tutkimusotteella.

5.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tässä tutkimuksessa tutkimme alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuksia heidän työhyvinvoinnilleen merkityksellisistä tekijöistä. Tutkimme aihetta laadullisin menetelmin ja tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeen avulla. Laadullista tutkimusmenetelmää käytetään tyypillisesti silloin, kun halutaan tutkia ihmisten kokemuksia tietyistä asiasta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ihmistä, tämän kokemuksia ja syitä näille kokemuksille. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 33–36.) Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata tutkittavien todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2006). Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää nimenomaan opettajien omiin kokemuksiin perustuvia näkemyksiä heidän työhyvinvoinnilleen merkityksellisistä tekijöistä. Kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmät sopivat siis hyvin tutkimuksemme tarkoitukseen.

Koska tutkimme nimenomaan opettajien *kokemuksia* omasta työhyvinvoinnistaan ja sille merkityksellisistä tekijöistä, on fenomenologinen merkitysteoria läsnä tutkimuksessamme, vaikka tutkimuksemme ei edustakaan niin sanottua fenomenologista tutkimusta. Fenomenologinen merkitysteoria tarkastelee Tuomen ja Sarajärven (2018, 40) mukaan ”inhimillisen kokemuksen merkityksiä”. Se

perustuu ajatukseen, että ihminen hahmottaa ja ymmärtää todellisuutta sellaisien merkitysten valossa, jotka ovat lähtöisin häntä ympäröivästä yhteisöstä, ja joihin hänet on kasvatettu. Tässä katsantotavassa todellisuuden ei nähdä rakentuvan synnynnäisten merkitysten pohjalta, vaan pikemmin yhteisön luomien merkitysten valossa. Ihmisten kokemusten rakentuminen tässä subjektiivisessa ympäristössä onkin tärkeää huomioida heidän kokemuksiaan tutkittaessa.

5.2 Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa tutkittavia pyydettiin kyselylomakkeessa kuvailemaan sanallisesti omaa työhyvinvointiaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Koska tutkimuksemme aineisto on kerätty osana kvantitatiivista kyselylomaketutkimusta, on tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmä tällaiselle avoimelle, jopa syvähaastattelumaiselle tutkimusotteelle hieman epätyypillinen ”yhden kysymyksen kysely”.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 84–85) toteavat kyselyn ja haastattelun idean olevan hyvin yksinkertainen: ”kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä”. Kyselyn ja haastattelun ero ei ole kovinkaan iso, ja ne erottuvat toisistaan lähinnä tutkittavan eli tiedonantajan toiminnassa. Haastattelussa tiedonantaja vastaa kysymyksiin suullisesti, ja haastatteliija merkitsee ne muistiin. Kyselyssä tiedonantaja puolestaan vastaa hänelle kyselylomakkeessa esitettyihin kysymyksiin joko kotonaan tai valvotussa ryhmätilanteessa. Kyselyä aineistonkeruumenetelmänä käyttävä tutkija myös olettaa, että vastaajilla on mahdollisuus ja halu ilmaista itseään kirjallisesti. Koska tutkimuksemme aineiston keruu toteutettiin internetissä kyselylomakkeen avulla ja siihen vastaaminen oli täysin vapaaehtoista, oletimme että kyselyyn vastaajilla oli jonkinlainen mielipide tutkimuksemme aiheesta.

Fenomenologiseen merkitysteoriaan orientoituneessa kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää valita sellainen tutkimusmenetelmä, mikä antaa mahdollisuuden tutkittavien omien kokemusten esille tuomiseen (Patton, 2002, 104).

Tuomen ja Sarajärven (2009, 75–77) mukaan haastattelussa tai kyselyssä käytettävät kysymykset voidaan jakaa suljettuihin, puoliavoimiin sekä avoimiin kysymyksiin. Suljetut kysymykset ovat usein strukturoituja, ja niitä on mahdollista myös kvantifioida. Puoliavoimet kysymykset suunnitellaan niin, että ne perustuvat etukäteen valittuun tutkimuksen viitekehykseen, eli siihen, mitä tutkittavasta aiheesta jo tiedetään. Tämän tutkimuksen aineistona käytetty opettajille esitetty kysymys oli avoin kysymys. Avoimet kysymykset ovat puoliavoimien kaltaisia, mutta enemmänkin ilmiökeskeisiä, eikä tutkimuksen teorian viitekehys ohjaa niiden suuntaa. Avoimet kysymykset antavat tutkittavalle mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan siten, kuin he itse sen ymmärtävät. (Valli, 2018, 114.) Kyselylomakkeemme kysymys ”Kuvaile omaa työhyvinvointiasi ja siihen vaikuttavia tekijöitä” (ks. liite 3 kysymys 13) oli muotoiltu siten, ettei se ohjannut vastauksia mihinkään tiettyyn suuntaan, vaan antoi vastaajille mahdollisuuden kertoa asiasta nimenomaan omaan kokemukseensa pohjautuen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 77) kuitenkin muistuttavat, että avoin kysymyskään ei voi olla mikä tahansa, vaan sen sisällön tulisi liittyä tutkimuksen tarkoitukseen.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ja kuvaamaan jotain tiettyä toimintaa tai tapahtumaa, ja pohtia kyseistä ilmiötä teoreettisesti ja aiempaan tutkimukseen peilaten. Siksi Tuomen ja Sarajärven (2009, 85-86) mukaan laadullisessa tutkimuksessa onkin yleensä tärkeää huomioida tutkimukseen osallistuvien tausta: tutkittavilla tulisi olla mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta aiheesta. Esimerkiksi opettajien kokemuksia omasta työhyvinvoinnistaan tutkittaessa tutkimukseen osallistuvien on luonnollisesti oltava opettajia. Tutkittavien valinnan tulisi siis olla harkittua ja tutkimuksen tarkoitukseen sopivaa, ei summittaista. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruuta ja tutkittavien valintaa ohjaa tutkijan kyky luoda tutkimukselle vahva teoreettinen perusta. Tätä kutsutaan harkinnanvaraiseksi otannaksi, ja sen periaatteita olemme noudattaneet tässä tutkimuksessa: tutkittavat eivät olleet ketä tahansa, vaan heidän kriteereinänsä oli, että he työskentelivät parhaillaan alakoulussa luokan- tai erityisluokanopettajana, ja

heillä oli näin ollen omakohtaista kokemusta opettajien työhyvinvoinnista. Tämän tutkimuksen kohderyhmän valinnasta kerromme kappaleessa 5.4, tutkittavat.

Kyselylomakkeella on suhteellisen helppoa ja nopeaa saada suuri määrä vastaajia tutkimukseen. Salmelan (1997) mukaan mm. suuri vastaajajoukko mahdollistaa yleistyksien muodostamisen saaduista tutkimustuloksista. Vaikka kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole saada yleistettävissä olevaa tietoa (ts. aineiston ei tutkimuksen luotettavuuden kannalta tarvitse olla erityisen laaja), voi aineiston niukkuudesta aiheutua myös haasteita. Jos aineistoa on kovin vähän, on syytä pohtia, kertooko tutkimus ylipäätään mitään tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 86). Toisaalta Alasuutari (2011, 237) toteaa, että tutkimustulosten yleistämistä ei välttämättä pidä nähdä ongelmana, sillä kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on selittää ilmiö, eli tehdä se ymmärrettäväksi, ei niinkään ilmiön olemassaolon todistaminen. Jotta tämä on mahdollista, tutkimuksessa selitetyn ilmiön pitää olla sellainen, jonka yleisyyttä kaikkien pitäisi pystyä pohtimaan itsekseen vertaamalla sitä omiin kokemuksiinsa. Vaikka tämän tutkimuksen suuri aineiston koko selittyy sillä, että aineisto on kerätty alun perin kvantitatiivista tutkimusta varten, lisää aineiston laajuus kuitenkin tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta.

Kyselylomake rakentuu aina pääosin samalla tavalla. Lomakkeen alussa kerrotaan tutkimuksesta lyhyesti ja ohjeistetaan kysymysten vastaamiseen. Seuraavaksi selvitetään vastaajan taustatiedot, jonka jälkeen siirrytään varsinaisiin kysymyksiin. Kyselylomakkeen kysymykset voidaan jakaa kolmeen luokkaan: avoimiin, skaaloihin perustuviin ja monivalintakysymyksiin. (Aaltola & Valli, 2001.) Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake sisälsi sekä skaaloihin perustuvia että avoimia kysymyksiä (ks. liite 3). Tässä pro gradu -tutkielmassa analysoimme kuitenkin ainoastaan yhtä lomakkeen avoimista kysymyksistä.

Kyselylomaketta tehtäessä on tärkeää ottaa huomioon kyselylomakkeen pituus, sillä liian pitkä kyselylomake voi vaikuttaa vastaajien motivaatioon tehdä kysely loppuun asti. Kyselylomakkeesta on myös tärkeää tehdä ulkoasultaan selkeä ja järjestää kysymykset loogisesti. Jotta vastaaja ymmärtää mitä tutkija haluaa

kysyä, on kysymysten oltava riittävän selkeitä ja hyvin muotoiltuja. Kysymysten muotoileminen henkilökohtaiseen muotoon voi myös saada niihin vastaamisen tuntumaan henkilökohtaisemmalta ja luonnollisemmalta. (Aaltola & Valli, 2001; Valli, 2018, 93–95.) Kyselylomaketta muotoillessa olemme pyrkineet ottamaan huomioon kaikki nämä kysymyksenasetteluun vaikuttavat seikat.

5.3 Aineiston analyysi

5.3.1 Laadullinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä, joka on yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineiston analyysimenetelmistä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 91–94) mukaan se soveltuu monenlaisten aineistojen analysoimiseen. Sen voidaan ajatella olevan yksittäinen metodi, jonka avulla aineistoa voidaan analysoida. Usein sisällönanalyysi nähdään kuitenkin laajempaa teoreettisena kehyksenä, johon lähes kaikki eri laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat. Silloin sisällönanalyysillä tarkoitetaan erilaisien sisältöjen (kirjoitetut, kuullut ja nähdyt sisällöt) analyysin väljää viitekehystä. Sisällönanalyysin keskeinen periaate on, että tulkintojen ja päättelyn avulla empiirisestä aineistosta on mahdollista muodostaa teoreettista tietoa ja ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Salon (2015, 196) mukaan sisällönanalyysissä on kyse siitä, että aineistosta pyritään saamaan helpommin tulkittavaa tiivistämisen ja luokittelun avulla. Silvasti (2014, 37) puolestaan toteaa, että sisällönanalyysin tavoitteena on tunnistaa aineistossa esiintyvät ilmiöt ja eritellä ne, jotta tutkittavasta aiheesta saavutettaisiin mahdollisimman syvä ymmärrys.

Opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista on tutkittu aiemmin runsaasti (Onnismaa, 2010, 6; Hakanen, 2009b, 29). Aiemmassa tutkimuksessa on noussut esiin muun muassa työyhteisön eli esimiehen ja kollegoiden, työn määrän ja mielekkyyden sekä opettajan henkilökohtaisen hyvinvoinnin merkitys opettajien työssä jaksamisessa. Tutkimuskysymyksemme painottuu kuitenkin tutkimaan opettajien omia kokemuksia työhyvinvoinnistaan. Tutkittavien koke-

mukset olivat tutkimuksemme keskiössä, mutta analysoimme aineistoa teoriaohjaavalla sisällönanalyysimenetelmällä. Teoriaohjaavuus sisällönanalyysissa pyrkii tutkimuksen empiirisen aineiston ja teoreettisen taustan väliseen keskusteluun: analysointi tapahtuu aineistolähtöisesti (tässä tapauksessa opettajien omat kokemukset analysoinnin lähtökohtana), ja aineistosta esiin nouseville teemoille haetaan teoriasta tukea. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91–94; Eskola & Suoranta, 1998, 176.)

5.3.2 Analyysin eteneminen

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin internetkyselynä. Kyselylomake julkaistiin lokakuussa 2017 kolmessa opetuslalla työskentelevien henkilöiden suljetussa Facebook-ryhmässä. Kyselyn julkaisun aikaan ryhmässä oli jäseniä yhteensä noin 48 000. Kysely oli avoinna kuusi päivää, ja vastauksia siihen kertyi yhteensä 161 kappaletta.

Ennen aineiston analyysiä aineistosta poistettiin ne vastaajat, jotka eivät sopineet tutkimukseemme. Alkuperäinen aineiston koko oli 161. Ensin aineistosta poistettiin kaksi vastaajaa, jotka eivät antaneet suostumustaan tutkimukseemme osallistumiselle ($n = 159$). Koska tässä tutkimuksessa tutkimme luokanopettajien ja erityisluokanopettajien työhyvinvointia, poistimme ne vastaajat, jotka kertoivat työnkuvakseen jonkin muun kuin luokan- tai erityisluokanopettajan työn. Näitä vastaajia, jotka työskentelivät mm. rehtoreina, laaja-alaisina erityisopettajina tai esikoulun opettajina oli yhteensä 15, joten tässä vaiheessa $n = 144$. Seuraavaksi aineistosta poistettiin vielä ne vastaukset, jotka eivät vastaushetkellä työskennelleet alakoulussa ($n = 139$). Lopuksi aineistosta poistettiin ne vastaajat, jotka olivat jättäneet vastaamatta kyselyn avoimeen kysymykseen. Tutkimuksemme lopullinen otoskoko on siis 123.

Tämän tutkimuksen aineiston analysointi aloitettiin pelkistämällä eli redusoimalla kyselylomakkeesta saatu aineisto. Redusoinnin tarkoituksena on poistaa aineistosta epäolennainen sisältö, ja nostaa esiin tutkimusongelman kannalta merkityksellinen sisältö. Pelkistäminen voi tapahtua tutkijan valitsemalla tavalla niin, että aineistosta etsitään tutkimusongelmaan liittyviä ja sitä kuvaavia

ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123.) Toteutimme aineiston redusoinnin alleviivaamalla värikoodein aineistosta esiin nousseita ilmauksia, jotka kuvasivat samoja ilmiöitä. Näistä alkuperäisilmauksista muodostimme pelkistetyt ilmaukset tutkimusongelmamme kannalta keskeisistä ilmiöistä. (Ks. liite 1.)

Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) olemme kuvanneet tutkimusaineistomme pelkistämistä. Esimerkiksi alkuperäisestä ilmaisusta *”Kannustava ilmapiiri sekä rehtorin taholta tuleva ymmärrys työni haasteita ja jaksamistani kohtaan kannattelevat minua”* muodostettiin pelkistetty ilmaus *Hyvä esimies tukee työhyvinvointia*. Nämä redusoidut ilmaisut listataan allekkain niin, ettei datasta kadoteta mitään. Tällä luodaan pohja analyysin seuraavalle vaiheelle, eli ryhmittelylle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p>”Kannustava ilmapiiri sekä rehtorin taholta tuleva ymmärrys työni haasteita ja jaksamistani kohtaan kannattelevat minua.”</p> <p>”Esimiehen tuki on tärkeä.”</p>	Hyvä esimies tukee työhyvinvointia
<p>”Työ pirstaleista ja sitä on aivan liikaa. Olen jatkuvasti uupunut.”</p> <p>”Työmäärä on räjähdysmäisesti kasvanut.”</p>	Liika työmäärä uuvuttaa
<p>”Omat harrastukset tasapainottaa.”</p> <p>”Vapaa-ajalla voi unohtaa työt ja palautua.”</p>	Vapaa-aika ja harrastukset auttavat palautumaan

Seuraavaksi ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset. Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) mukaan ryhmittelyn eli klusteroinnin tavoitteena on ryhmitellä ja yhdistää samaa asiaa kuvaavat ilmaisut alaluokiksi. Nämä alaluokat nimetään käsitteellä, joka kuvaa niiden sisältöä. Aineistostamme muodostui 13 alaluokkaa, jotka olivat 1. esimies, 2. kollegat, 3. yksityiselämä ja vapaa-aika, 4. työstä palautuminen, 5. työn määrä ja kiire, 6. oppilaat, 7. ryhmäkokoo, 8. resurssit, 9. arvostus, 10. OPS, 11. vanhemmat, 12. palkka sekä 13. Fyysinen työympäristö. Alla olevassa taulu-

kossa (taulukko 2) olemme kuvanneet tutkimusaineistomme klusterointia. Esimerkiksi pelkistetyistä ilmaisuista *Hyvä esimies tukee työhyvinvointia* ja *Huono esimies heikentää työhyvinvointia* muodostimme alaluokan *Esimies*.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Hyvä esimies tukee työhyvinvointia Huono esimies heikentää työhyvinvointia	Esimies
Liika työmäärä uuvuttaa Kiire uuvuttaa	Työn määrä ja kiire
Vapaa-aika ja harrastukset auttavat palautumaan Yksityiselämän murheet heikentävät työhyvinvointia	Yksityiselämä ja vapaa-aika

Seuraavaksi alaluokista muodostettiin yläluokkia abstrahoinnin eli käsitteellistämisen avulla. Koska toteutimme tutkimuksemme analyysin teoriaohjauksella sisällönanalyysillä, liitimme tässä vaiheessa tutkimuksemme empiirisen aineiston teoreettisiin käsitteisiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta alaluokista abstrahoidut yläluokat tuodaan teoriasta, ”ilmiöstä jo valmiiksi tiedettynä”. Analyysimme yläluokat muodostimme tutkimuksemme teorian viitekehyksen pohjalta (Bronfenbrenner, 1979; Onnismaa, 2010, 18; Kaivola & Launila, 2008, 128–129; Manka, Kaikkonen & Nuutinen, 2007, 7). Yläluokiksi muotoutuivat 1. työyhteisö ja johtaminen, 2. työntekijä ja 3. työ. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysimenetelmää käytettäessä voi joutua lisäämään abstrahointivaiheessa vielä yhden ylimääräisen yläluokan, sillä toisinaan aineistosta saattaa nousta esiin teemoja, joita aiempi teoria ei ole ottanut huomioon. Tästä syystä muodostimme muiden aineistosta nousseiden teemojen pohjalta neljännen yläluokan, 4. muut työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät. Näistä yläluokista muodostuu tutkimuksemme pääluokka: opettajien työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät. Tutkimuksemme aineiston luokittelu tarkemmin liitteessä 2. Alla

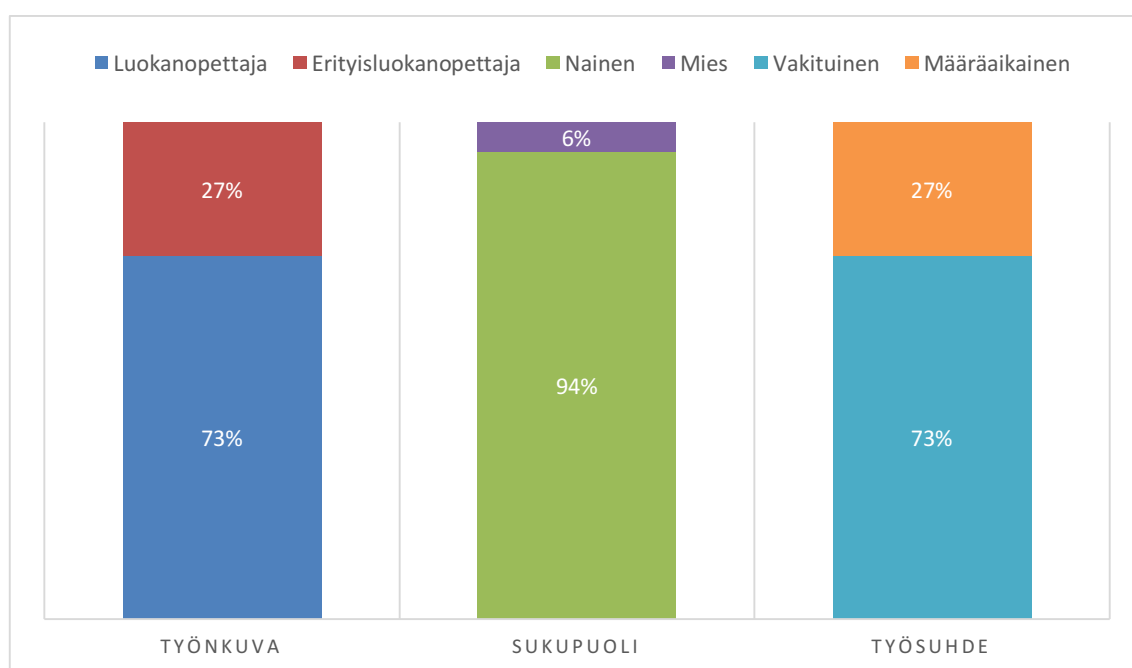
olevassa taulukossa (taulukko 3) kuvaamme aineistomme käsitteellistämistä. Esimerkiksi alaluokista *Esimies* ja *Kollegat* muodostui yläluokka *Työyhteisö ja johtaminen*. Edelleen yläluokista muodostui tutkimuksemme pääluokka

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Esimies Kollegat	Työyhteisö ja johtaminen	Opettajan työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä
Työn määrä ja kiire Resurssit	Itse työ	
Yksityiselämä ja vapaa-aika Työstä palautuminen	Työntekijä	
Arvostus Opetussuunnitelma	Muut työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät	

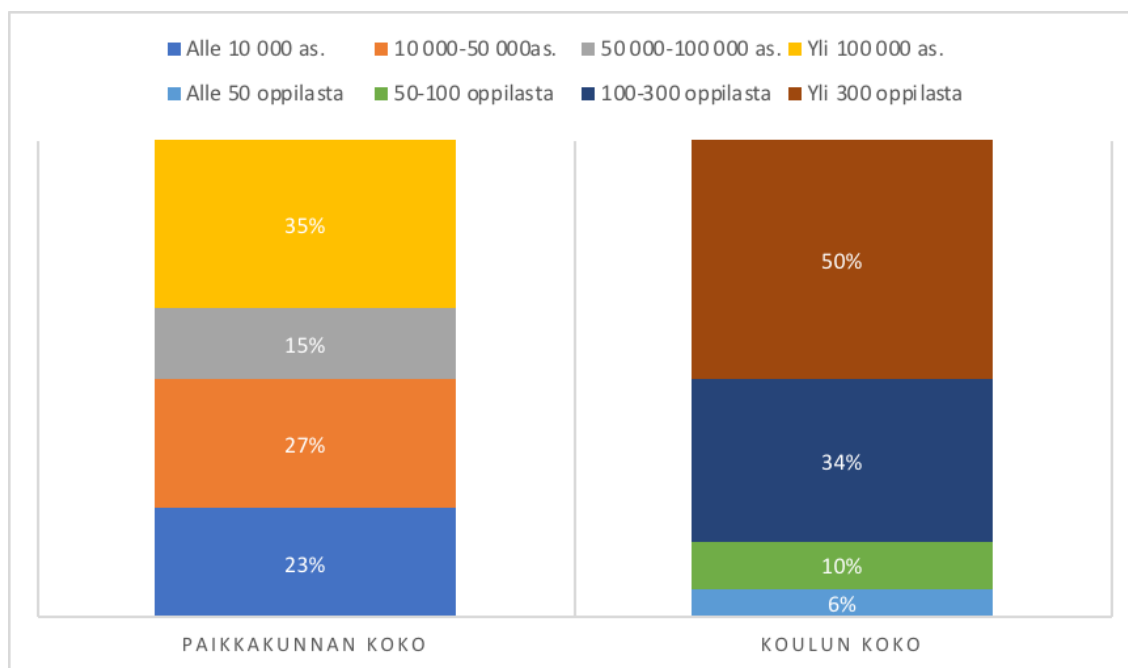
5.4 Tutkittavat

Tutkimuksen otokseen kuului 123 alakoulun opettajaa. Vastaajista luokanopettajana työskenteli 73 % ja erityisluokanopettajana 27 %. Naisten osuus oli 94 %, ja miesten 6 %. Vastaajien työkokemus oli melko tasaisesti jakautunut (vaihteluväli 1-37 vuotta työkokemusta). Lähes kolmanneksella vastaajista (n = 39) työkokemusta oli viisi vuotta tai vähemmän. 73 % vastaajista oli vakituksessa työssä ja 27 % määräaikaisessa työssä.



KUVIO 1. Tutkittavien työnkuva-, sukupuoli- ja työsuhdejakaumat

Kyselyyn vastanneista alle 10 000 asukkaan maaseutukunnassa työskenteli 23 % ja 10 000–50 000 asukkaan pienessä kaupungissa 27 %. Vastaajista 15 % työskenteli 50 000–100 000 asukkaan keskisuurella kaupungilla, ja 35 % yli 100 000 asukkaan suurkaupungissa. Vastaajista 50 % työskenteli yli 300 oppilaan koulussa, 34 % 100–300 oppilaan koulussa, 10 % 50–100 oppilaan koulussa ja 6 % alle 50 oppilaan koulussa.



KUVIO 2. Tutkittavien koulujen sijaintien ja kokojen jakautuminen

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyyden huomioiminen on tärkeä osa tutkimusprosessia. Tieteessä etiikka pyrkii sitoutumaan rehellisyyteen, avoimuuteen sekä kriittisyyteen. Voidaan ajatella, että tavallista elämää ohjaavat moraaliset periaatteet ohjaavat myös tieteen ja tutkimuksen tekoa. (Kuula, 2011.) Tutkijan onkin pohdittava tutkimuksensa toteutukseen liittyviä ratkaisuja aina myös eettiset tekijät huomioiden. Tuomen ja Sarajärven (2002, 124–128) mukaan tutkijan on kiinnitettävä huomiota tutkimusprosessissaan muun muassa lähteiden käyttöön, tutkimuksen aiheen valintaan, syihin tutkimukseen ryhtymiseen, tutkimustulosten soveltamiseen, tiedon hankintatapaan sekä tutkittavien suojaamiseen. Tutkijan noudattama hyvä tieteellinen käytäntö onkin oleellista koko tutkimuksen uskottavuuden kannalta. Muiden tutkijoiden osuuden vähätteleminen, tutkimustulosten ja menetelmien harhaanjohtava raportointi sekä tulosten puutteellinen kirjaaminen eivät noudata hyvää tieteellistä käytäntöä. (TENK, 2012, 6–7.) Seuraavaksi kerromme tämän tutkimuksen eettisistä ratkaisuista.

Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet noudattamaan Tutkimuksen eettisen neuvottelukunnan (2012) määrittelemää hyvää tieteellistä tutkimuskäytäntöä. Tutkimusaiheemme valintaan vaikutti oman kiinnostuksemme lisäksi myös tutkittavan ilmiön ajankohtaisuus ja tarpeellisuus. Opettajien työhyvinvointi on ollut suuresti esillä mediassa viime vuosina, ja opettajien työssä jaksaminen on herättänyt huolta. Tutkimuksemme avulla on mahdollista löytää syitä sille, miksi opettajat ovat uupuneita ja voivat huonosti työssään, ja saada sitä kautta arvokasta tietoa niistä toimista, joita voidaan tehdä opettajien työhyvinvoinnin parantamiseksi.

Kuula (2011) toteaa, että tutkittavien osalta eettisyyden tulisi kattaa kolme osa-aluetta: tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, vahingoittamisen välttämisen sekä yksityisyyden ja tietosuojan. Olemme ottaneet nämä kolme osa-aluetta huomioon tutkimuksemme toteutuksessa. Itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tarkoittaa Kuulan mukaan sitä, että tutkittavalla on mahdollisuus päättää itse, haluaako hän osallistua tutkimukseen vai ei. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat mukana täysin vapaaehtoisesti ja omasta halustaan. Kyselylomakkeemme muotoilussa pyrimme siihen, ettei kysymystenasettelu olisi asenteellista tai ohjaisi vastaajia mihinkään suuntaan. Muotoilimme kysymykset niin, etteivät ne pakottaneet vastaajia nostamaan esille arkaluontoisia tai henkisesti vaikeita teemoja, elleivät he itse sitä halunneet. Näin pyrimme varmistamaan sen, ettei tutkimuksesta aiheudu henkisiä vahinkoja tutkittaville. Myös vastaajien yksityisyys suojattiin tutkittavien anonymiteetillä, eikä tutkittavien henkilöiden tunnistaminen ollut mahdollista. Tutkittavat eivät myöskään voineet nähdä toistensa vastauksia.

Edelleen Kuulan (2011) mukaan tutkittavien tulee saada riittävästi tietoa tutkimuksesta. Tutkittavilla on oikeus tietää tutkimuksen perustiedot, tutkimuksesta saatavan aineiston käyttötarkoitus sekä tutkijoiden taustat. Kyselylomakkeemme saatekirjeessä tutkimukseen osallistuville kerrottiin, millaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa. Tutkittaville kerrottiin aineiston käytöstä ja säilyttämisestä myös jatkotutkimusta varten. Kyselylomakkeen alussa tutkittavilta

kysyttiin suostumus vastausten tutkimuskäyttöön ja tallentamiseen. Mikäli suostumusta ei annettu ($n = 2$), kyselyyn vastaaminen ei ollut mahdollista. Näin varmistettiin se, että jokaista vastausta voidaan käyttää tutkimuksessa.

Tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen luomisessa olemme pyrkineet noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä myös viittaamisen osalta. Tieteellisessä kirjoittamisessa viitataan aina kaikkiin tutkimuksessa käytettyihin lähteisiin, olivat ne sitten julkaistuja tutkimuksia, lehtikirjoituksia tai seminaaripapereita. Viittaaminen tutkimuksessa käytettäviin lähteisiin helpottaa lukijaa löytämään halutessaan alkuperäiset lähteet, mutta on ennen kaikkea osoitus hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Sillä kunnioitetaan alkuperäistä tutkijaa, ja osoitetaan samalla, että kirjoittaja on perehtynyt aiheeseen (Kuula, 2011).

6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia työhyvinvoinnille merkityksellisistä tekijöistä. Merkittävimiksi tekijöiksi opettajien vastauksissa nousivat työyhteisö ja esimies, itse työ (työn määrä, työn mielekkyys, oppilaat ja resurssit) sekä yksilön toiminta (vapaa-aika ja fyysinen terveys). Näistä muodostuivat tutkimuksemme kolme ensimmäistä yläluokkaa. Lisäksi opettajien kokemuksista nousi esiin myös arvostuksen tunteen kokemisen, uuden opetussuunnitelman, yhteistyön vanhempien kanssa, palkkauksen sekä fyysisen työympäristön merkitys heidän työhyvinvoinnilleen. Näistä teemoista muodostimme vielä yhden yläluokan, sillä ne eivät asettuneet suoraan käyttämäämme työhyvinvoinnin teoreettiseen määritelmään. Seuraavaksi raportoimme alaluvuissa analyysimme tuloksista keskittyen opettajien kokemuksista esiin nouseviin työhyvinvoinnille merkityksellisiin tekijöihin.

6.1 Opettajien työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä

Tutkimuskysymyksemme oli ”Mitä tekijöitä opettajat kokivat merkitykselliseksi työhyvinvoinnilleen?”. Opettajien työhyvinvoinnille merkityksellisten tekijöiden yläluokat muodostuivat työyhteisöstä ja johtamisesta, työntekijästä, itse työstä ja muista työhyvinvoinnille merkityksellisistä tekijöistä. Taulukossa 4 on kuvattu työhyvinvoinnille merkityksellisten tekijöiden yläluokat, ja yläluokat muodostaneet alaluokat. Tarkempi kuvaus työhyvinvoinnille merkityksellisten tekijöiden analyysistä on nähtävillä liitteestä 2.

TAULUKKO 4. Opettajien työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät.

	Työyhteisö ja johtaminen	Työntekijä	Itse työ	Muut työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät
Opettajien työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät	Kollegat	Yksityiselämä ja vapaa-aika	Työn määrä ja kiire	Arvostus
	Esimies	Työstä palautuminen	Oppilaat	OPS
			Ryhmäkoko	Vanhemmat
			Resurssit	Palkka
				Fyysinen työympäristö

6.1.1 Työyhteisö ja johtaminen

Opettajien työhyvinvoinnille merkityksellinen yläluokka *työyhteisö ja johtaminen* muodostui kollegoista ja esimiehestä.

Työhyvinvointia tukevat kollegat. Opettajat kokivat työyhteisön ilmapiirin ja kollegoiden tuen erityisen merkityksellisenä työhyvinvoinnilleen. Useimmiten kollegat nähtiin työhyvinvointia tukevana ja yksittäistä työntekijää kannattelevana voimavarana. Kollegoilta saatiin ammatillista tukea tilanteissa, joissa sitä kaivattiin. Työtoverit myös tsemppasivat ja kannattelivat opettajaa silloin, kun työ oli raskasta ja henkisesti kuormittavaa. Vertaistuki kollegoiden kesken oli positiivisesti merkityksellinen opettajien työssä jaksamiselle.

”Hyvä työyhteisö ja ihanat työkaverit auttavat jaksamaan.”

”Työkaverien tuki on kantava voima. Se palauttaa uskoa haasteelliseen erkan työhöni, kun oma usko meinaa horjua. Voi keskustella kollegoiden kanssa tarvittaessa heti.”

”Hyvän työyhteisön ja hyvän työilmapiirin ansiosta suhtaudun tyynemmin, seesteisemmin ja rennommin työhöni. Sanoisin, että ihanat työtoverit ja kollegat ovat suurin syy hyvään työhyvinvointiin. Meillä on töissä hauskaa!”

Työhyvinvointia heikentävät kollegat. Toisinaan opettajat kokivat, että työyhteisö oli kuitenkin työntekijää kuormittava ja työhyvinvointia heikentävä tekijä. Yhteistyö kollegoiden kanssa saattoi olla haastavaa, jos esimerkiksi opettajien arvomaailma ja kasvatukselliset mielipiteet olivat kovin erilaisia. Joskus opettajien oli vaikeaa tulla toimeen keskenään, ja yhteistyötä oli näin ollen hankalaa tehdä. Myös kollegoiden tuen puute esimerkiksi pienessä koulussa nähtiin työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Jos kollegoita ei ollut riittävästi, ei opettajalla ollut välttämättä mahdollisuuksia saada vertaistukea ja ammatillista tukea työssä esiintyviin tilanteisiin.

“Negatiivisesti vaikuttaa suoraan sanottuna paska kollega jonka kanssa yhteistyötä on erittäin haastava rakentaa.”

“Työn imu ei juuri tule kollegoista. Pari vuotta minulla oli erinomainen opettajakollega rinnakkaisluokalla - silloin työn imua tuli myös ammatillisesta kehittymisestä, jota yhteistyö sai aikaan. Nykyinen rinnakkaisluokan kollega suhtautuu työhön kovin eri tavoin, joten yhteistyö on hyvin vähäistä ja ammatillinen keskustelu olematonta.”

“Koen olevani omassa työssäni kovin yksin. Pienessä koulussa on vähän kollegoita. Ei ole rinnakkaisluokan opettajaa. Ei ole oikein ketään, kenen kanssa jakaa iloja ja suruja, tehdä yhdessä suunnittelutyötä, saada vertaistukea...”

Työhyvinvointia tukeva esimies. Opettajat antoivat myös koulun rehtorille ja johtohenkilökunnalle suuren roolin oman sekä työyhteisön hyvinvoinnin rakentajana. Usein rehtori nähtiin työyhteisön ilmapiiriä positiiviseen suuntaan kehittäväksi ja työyhteisön jäsenten hyvinvoinnista huolehtivana henkilönä. Muun muassa tasapuolisuus ja empaattisuus nähtiin sellaisina rehtorin ominaisuuksina, jotka paransivat työyhteisön ilmapiiriä ja työntekijöiden työhyvinvointia. Myös rehtorin rento mutta samalla riittävän jämässä ote nähtiin työhyvinvointia parantavana tekijänä.

“Esimiehen tuki on tärkeä.”

“Kannustava ilmapiiri sekä rehtorin taholta tuleva ymmärrys työni haasteita ja jaksamistani kohtaan kannattelevat minua.”

Työhyvinvointia heikentävä esimies. Rehtorin merkitys työhyvinvoinnille voitiin nähdä kuitenkin myös negatiivisena. Vastuun sysääminen opettajille, luottamuksen puute opettajan ja rehtorin välillä sekä esimiehen autoritaarinen johtamistyyli nähtiin sellaisina toimina, jotka heikensivät ja rasittivat opettajien työssä

jaksamista. Myös rehtori, joka jollain tapaa rajoitti opettajan pedagogista vapautta, heikensi opettajien työhyvinvointia.

“Koen, että rehtori sysää tehtäviään meille opettajille. Hän ei kannata täyttä vastuuta omasta alueestaan. En pysty täysin luottamaan häneen. Tämä on varmasti kaikkein eniten harmittava asia, mikä vaikuttaa myös omaan työhyvinvointiin.”

“Hankalissa oppilastilanteissa myös välillä tuntee olevansa vailla johdon tukea.”

“Lisäksi koen tällä hetkellä painostusta esimiehen taholta kohti yhteisopettajuutta tilanteessa, jossa sen toteuttaminen on erittäin haasteellista oppilasryhmien sekä tilojen suhteen. Tuntuu, että olen menettämässä vapauden tehdä omia pedagogisia ratkaisuja.”

6.1.2 Työntekijä

Työhyvinvoinnille merkitykselliset työntekijään liittyvät tekijät muodostuivat yksityiselämästä ja vapaa-ajasta, sekä työstä palautumisesta.

Yksityiselämä ja vapaa-aika. Opettajat kokivat, että työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä työyhteisöön liittyvien tekijöiden lisäksi olivat myös yksilön omaan toimintaan liittyvät tekijät. Työn ja vapaa-ajan tulisi olla tasapainossa, jotta opettajat voisivat hyvin. Jos opettajat onnistuivat pitämään työn ja vapaa-ajan erillään, voivat he paremmin työssään. Myös harrastukset nähtiin työssä jaksamista tukevana tekijänä. Yksityiselämään liittyvät huolet saattoivat myös heijastua työssä jaksamiseen ja vähentää työhyvinvointia. Toisaalta taas yksityiselämän tasapainoisuus nähtiin työhyvinvointia edistävänä asiana. Erityisesti sellaiset opettajat, joilla oli kotona omia lapsia, kokivat yksityiselämän usein vaikuttavan myös työelämään. Väsymys ja unenpuute heikensivät opettajien työssä jaksamista.

“Omat harrastukset tasapainottaa.”

“Voin hyvin, osaan erottaa työn ja vapaa-ajan, olen opetellut tavan, etten vie töitä kotiin.”

“Työhyvinvointiini vaikuttaa huonontavasti yksityiselämän murheet.”

“Yksityiselämässä asiat kunnossa, se vaikuttaa luonnollisesti myös.”

“Pikkulapsiarki kotona verottaa myös työssä jaksamista, koska huonosti nukutut yöt näkyvät työsuorituksesta.”

Työstä palautuminen. Lisäksi muutamat opettajat kokivat, että riittävä palautuminen ja uni olivat työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä. Hyvä fyysinen kunto ja terveys nousivat myös jonkin verran aineistostamme esille opettajien työhyvinvoinnille merkityksellisenä tekijänä. Sitä vastoin esimerkiksi iän merkitys fyysiselle kunnolle ja sitä kautta työssä jaksamiseen ja siitä palautumiseen nousivat esille ikääntyvien opettajien vastauksissa.

”Työstä palautuminen vaatii nykyään aikaisempaa enemmän aikaa. Johtunee niin omasta ikääntymisestä kuin työkuormituksen kasvusta.”

”Oma fyysinen terveys, riittävä nukkuminen auttavat.”

”Voin hyvin kroonisista vaivoistani huolimatta. Fyysinen kuntoni on varsin hyvä, mutta ikä tietysti tuo omat haasteensa.”

6.1.3 Työ

Työhyvinvoinnille merkitykselliset työhön liittyvät tekijät muodostuivat työn määrästä ja kiireestä, oppilaista, ryhmäkoosta sekä resursseista.

Työn määrä ja kiire. Suurin osa opettajista koki, että heidän työmääränsä oli valtava. Työpäivän tunnit eivät riittäneet kaikkien töiden hoitamiseen. Työ oli jatkuvasti kiireistä, töiden suuresta määrästä johtuen. Liiallinen työn määrä nähtiin erittäin merkittävänä työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Kiire uuvutti opettajia, ja aiheutti heille stressiä sekä riittämättömyyden tunnetta. Opettajat kokivat, ettei perustehtävään paneutumiseen eli lasten opettamiseen ja kasvattamiseen jää riittävästi aikaa ja resursseja. Myös lepotauot työpäivän aikana nähtiin liian vähäisinä, sillä kahvitauot ja välitunnit kuluivat usein oppilaisiin ja opetukseen liittyvien asioiden hoitamiseen. Opettajat kokivat myös, että työpäivä oli pirstaleinen, eikä eheä tai helposti hallittava kokonaisuus. Kiire ja sen merkitys opettajien työhyvinvoinnille oli aineistossamme erittäin merkittävä työhyvinvointia heikentävä tekijä. Yksikään opettaja ei maininnut työn määrän olevan tasapainossa työaikaan suhteutettuna.

”Työ pirstaleista ja sitä on aivan liikaa. Olen jatkuvasti uupunut.”

”Koen tällä hetkellä usein itseni kiireiseksi. En ehdi keskittyä perustehtävääni tarpeeksi. Tämä vaikuttaa heikentävästi työhyvinvointiini. Kahvitauot ovat harvinaisia, välitunnit kuluvat oppilasasioiden/valmistelujen merkeissä.”

”Usein työhyvinvointiani vähentää jatkuvan kiireen tuntu.”

”Työn määrää on joskus/usein liian paljon ja siihen annetut resurssit vähäiset.”

Työhyvinvointia tukevat oppilaat. Usein opettajat kokivat, että oppilaat olivat työmotivaatiota parantava tekijä. Työ oppilaiden kanssa oli monien mielestä parasta opettajan työssä, ja se innosti heitä jatkamaan työssään. Opettajat kokivat, että oppilaat olivat heidän lähin työtiiminsä, ja sen vuoksi heidän kanssaan toimeen tuleminen ja viihtyminen oli erittäin olennaista työssä jaksamisen kannalta.

”Oppilaat ovat lähin tiimini. ... Oppilaat ovat parasta työyhteisössäni ja heidän kanssaan koen parhaat hetket.”

”Varsinainen opetus- ja kasvatustyö oppilaiden kanssa on innostavaa ja kiinnostavaa ja tukee jaksamista.”

”Motivaatio tulee oppilaista, joiden kanssa olen jo useita vuosia tehnyt töitä.”

Työhyvinvointia heikentävät oppilaat. Toisaalta opettajat kokivat myös, että oppilasaines on muuttunut viime vuosina aiempaa haastavampaan suuntaan. Haastavat oppilaat vaikeuttivat opettajien työtä, aiheuttivat riittämättömyyden tunnetta ja uuvuttivat. Opettajilta kului opetukseen varattuja resursseja hankalien oppilaiden kaitsemiseen, minkä vuoksi itse opetustyö kärsi. Oppilaiden taholta tuleva väkivallan uhka lisäsi opettajien turvattomuuden tunnetta. Myös tehostetun tai erityisen tuen oppilaat kuormittivat opettajia ja lisäsivät heidän työtaakkaansa.

”Haastavan oppilasaineksen takia työtä ei pysty suorittamaan niin hyvin kuin osaisi ja pystyisi. Se on turhauttavaa ja väsyttävää.”

”Pidän työstäni, mutta työnkuva ja oppilasaines on jo reilun kymmenen vuoden aikana muuttunut reilusti.”

”Oppilaiden väkivaltaisuus ahdistaa eniten.”

”Olen usein todella uupunut, sillä luokassani on kaksi adhd-diagnosoitua lasta, jotka työllistävät opettajaa koko ajan.”

Ryhmäkoko. Opettajat kokivat, että oppilasryhmien koko oli merkityksellinen heidän työhyvinvoinnilleen. Suuren ryhmäkoon koettiin heikentävän opettajien työhyvinvointia. Opettajat kokivat, ettei suurissa oppilasryhmissä ole riittävästi aikaa antaa yksittäisille oppilaille heidän kaipaamaansa tukea, ja tunsivat

näin ollen riittämättömyyttä. Toisaalta taas sellaiset opettajat, joilla oppilasryh-
mät olivat pieniä tai sopivan kokoisia, kertoivat työhyvinvointinsa olevan hyvä.
Oppilaille jäi riittävästi aikaa, eivätkä opettajat kokeneet hukkuvansa työn mää-
rään.

”Suurin työhyvinvointiani vähentävä tekijä on tällä hetkellä suuri luokkakoko. Koen,
ettei minulla riitä tarpeeksi aikaa yksittäiselle oppilaalle 28 oppilaan ryhmässä.”

”Koulussamme on valtavia luokkia: useita 26-30 oppilaan luokkia. Itselläni tällä hetkellä
27 oppilasta. Riittämättömyyden tunne on päivittäistä.”

”Koen viihtyvänä töissä todella hyvin, koska sopiva ryhmäkoko (1 lk. 17 opp.) -> vaikka
töitä on paljon en koe hukkuvani töihin”

Resurssit. Opettajat raportoivat myös koulun ajallisten ja rahallisten resurs-
sien merkityksestä työhyvinvoinnille. Usein opettajat kokivat, että puutteelliset
resurssit johtivat suuriin ryhmäkokoisiin, ja kuten edellä jo raportoimme, koettiin
se työhyvinvointia haittaavaksi tekijäksi. Myös erityistä tukea tarvitsevien oppi-
laiden suuri määrä opetusryhmässä kuormitti opettajia, ja lisäsi näin ollen pa-
hoinvointia työssä. Puutteelliset aikuisresurssit eli koulunkäynnin ohjaajien ja
erityisopettajien vähäinen käytettävyyys olivat työssä jaksamista heikentäviä teki-
jöitä. Toisaalta opettajat myös raportoivat, että työhyvinvointia edisti riittävät re-
surssit.

”Liian vähäiset resurssit ja suuri määrä erityisen tuen oppilaita vaikuttaa eniten jaksami-
seen tällä hetkellä.”

”Työn määrä on joskus/usein liian paljon ja siihen annetut resurssit vähäiset.”

”Aikuisresurssi on vain vähentynyt viime vuosina.”

”Ihana työ jos resurssit olisivat ihanteelliset. Työ itsessään ei olisi niin raskasta jos resurs-
sit eivät tekisi työnkuvaa niin kiireelliseksi.”

”Työhyvinvointi on tällä hetkellä hyvä. Siihen vaikuttavat mielestäni resurssit...”

6.1.4 Muut työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät

Opettajien työhyvinvoinnille merkitykselliset muut tekijät muodostuivat arvos-
tuksesta, vanhemmista, opetussuunnitelmauudistuksesta, palkasta sekä fyysi-
sistä työympäristöstä.

Arvostuksen tunteen kokeminen. Työhyvinvointia edistäväksi tekijäksi koettiin opettajan kokema arvostuksen tunne. Jos kollegat tai esimies arvostivat opettajaa ja tämän työpanosta, kokivat opettajat työhyvinvointinsa paranevan. Myös vanhempien suunnalta tuleva arvostus koettiin voimavarana. Usein opettajien pitkä työkokemus nähtiin arvostusta lisäävänä tekijänä, ja näin ollen työhyvinvointia tukevana tekijänä.

”Tuntuu että sekä työkaverit että vanhemmat arvostavat työpanostani.”

”Kokemus tietysti helpottaa työssä oloa, koska minuun suhtaudutaan arvostavasti kokemukseni takia.”

”Ilmapiiri töissä on toisia ja toisen työtä arvostava. Jokaisen ehdotukset/ideat/ajatukset huomioidaan yhtä tärkeinä.”

Arvostuksen tunteen puuttuminen. Toisaalta taas arvostuksen puute heikensi opettajien kokemaa työhyvinvointia. Opettajat kohtasivat työmotivaatiotaan heikentävää arvostelua niin ulkopuolisilta tahoilta, kollegoilta kuin oppilaiden vanhemmilta. Opettajat kokivat, että koulun ulkopuolelta tuli heidän työhönsä aiempaa enemmän painetta. Suhtautuminen kouluun ja opettajiin oli vastaajien mielestä muuttunut kriittisemmäksi, ja heistä tuntui, että opettajan työtä saa vapaasti arvostella eri medioissa. Myöskään opettajan asiantuntijuudella ja pedagogisella osaamisella ei nähty olevan enää samanlaista arvostusta kuin aiemmin. Vanhempien suunnalta tuleva epäluottamus nähtiin opettajan identiteettiä vahvasti heikentävänä asiana. Myös työpaikan vaihtaminen esimerkiksi sisäilmaongelmien takia sai opettajan kokemaan arvostuksen puutetta, ja heikensi työssä jaksamista.

”En saa arvostusta, koska sisäilman ongelmien takia vaihdan jatkuvasti työpaikkaa.”

”Lisäksi olen kokenut urani viimeisenä vuonna ensimmäisen kerran vanhempien epäluottamuksen, mikä on ollut paha isku open identiteetilleni. Sen vuoksi työuran jatkaminen ei käy mielessäkään ja väistyn suosiolla takavasemmalle.”

”Myöskin suhtautuminen kouluun ja opettajiin tullut kriittiseksi ja tuntuu että kaikilla on oikeus arvostella opettajia/opetusta, open asiantuntijuudella ei ole enää arvostusta.”

Vanhemmat. Oppilaiden huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö oli merkityksellinen opettajien työssä jaksamiselle. Haasteet vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä uuvuttivat opettajia. Yhteydenpito vanhempiin ja näiden opettajille sy-

säämä kasvatusvastuu nähtiin kuormitusta lisäävinä asioina. Toisaalta taas onnistunut yhteistyö vanhempien kanssa nähtiin työhyvinvointia lisäävänä tekijänä.

”Toisaalta monet asiat kuten haastava yhteistyö joidenkin vanhempien kanssa kuormittaa paljon.”

”Työn väsyttäviä puolia ovat yhteydenpito vaativiin vanhempiin.”

”Työhyvinvointiin vaikuttaa vanhempien ja huoltajien irtisanoutuminen lasten kasvatuksesta.”

”Pidän työstäni ja viihdyn työpaikassani. ... Työhyvinvointiin vaikuttaa luokan oppilasainekes sekä huoltajat, Tällä hetkellä kaikki tuntuu olevan kunnossa.”

Opetussuunnitelmauudistus. Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus nousi aineistossamme esiin sekä työntekoon innostavana että sitä haittaavana tekijänä. Suurin osa opetussuunnitelman maininneista opettajista koki sen työmotivaatiota heikentävänä tekijänä. Opetussuunnitelman ja digitalisaation nähtiin tuovan lisää paineita opettajien työhön, kun opettajat kokivat, että heidän aiempaa ammattiosaamistaan väheksyttiin. Myös pedagogisten mielipiteiden eroavaisuus opetussuunnitelman teemoista nähtiin työhyvinvointia uuvuttavana tekijänä. Opettajat kokivat myös, etteivät he ole saaneet tarpeeksi ohjausta ja koulutusta uuden opetussuunnitelman käyttöönottoon, ja joutuivat näin ollen perehtymään siihen vapaa-ajallaan. Tämän koettiin heikentävän työhyvinvointia. Toisaalta muutama opettaja nimesi uuden opetussuunnitelman innostaneen ja motivoineen heitä uudelleen työntekoon.

”Uusi opetussuunnitelma on tullessaan vähentänyt työntekoa. Oletus tuntuu olevan, ettei ennen olisi osattu opettaa. Ja vaikka nyt tekis mitä, se ei riitä.”

”OPS-uudistus on tehnyt tiukkaa; sitä ennen työhyvinvointini ja työssä viihtymiseni sekä työmotivaationi oli korkealla. En itse allekirjoita kaikkia uuden OPS:in ajatuksia tai vaatimuksia alakouluun sopiviksi ja sen vuoksi minun vaikea myös allekirjoittaa sitä, että teen tällä hetkellä ”oikein”; toivon, että olen väärässä eikä muutaman vuoden kuluttua todeta, että metsään meni, koska tässä on kyseessä kuitenkin lasten tulevaisuus, tulevan koulutuksen perustan rakentaminen.”

”Uusi OPS ja digitalisaatio: opettajia ei ole koulutettu. Vapaa-ajalla asioiden opiskelu väsyttää.”

”Innostunut, uusi ops herätti innon uudelleen. Digiloikka, Thanks!”

Fyysinen työympäristö. Fyysiseen työympäristöön liittyvät haasteet kuormittivat opettajien työhyvinvointia. Etenkin koulujen sisäilmaongelmat ja väistötiloissa työskentely koettiin työssä ja työpaikalla viihtymistä haittaaviksi tekijöiksi. Sisäilmaongelmat ja niiden vaikutukset omaan terveyteen huolestuttivat opettajia. Väistötiloissa työskentely nähtiin työläänä ja kiirettä lisäävänä tekijänä.

”Tällä hetkellä kuormittava väistötiloissa työskentely (homekoulu).”

”Tällä hetkellä väistöön lähteminen, pakkaaminen, uudet tilat parakeissa kuormittavat jaksamista.”

”Myös koulun sisäilmaongelmat mietityttävät.”

Palkka. Opettajien kokemuksista nousi esiin myös palkan merkitys työmotivaatiolle. Opettajat kertoivat, että he kokivat palkkansa olevan liian pieni koulutustasoonsa ja työn vaativuuteen nähden. Liian pieni palkkapussi heikensi opettajien työmotivaatiota ja -hyvinvointia. Opettajien kokemuksista nousi esille se, kuinka työmäärä on kasvanut, mutta sillä ei ole ollut merkitystä opettajien palkkaukseen. Pienet tulot aiheuttivat huolia myös yksityiselämässä taloudellisesti pärjäämiseen. Toisaalta opettajat kertoivat, kuinka palkankorotus voisi edistää työssä jaksamista ja oman työn arvostamista.

”Koen, että palkkaus on täysin pielessä. Luokanopettajat ovat alipalkattuja koulutustasoon, työn määrään ja vaativuuteen nähden.”

”Työmäärä on räjähdysmäisesti kasvanut, palkka sen sijaan ei; yhä useampia tehtäviä vain pitää tehdä peruspalkkaukseen kuuluvina, nakertaa niin omaa jaksamista kuin talouttakin. ... Kieltämättä muutaman satasen palkankorotus auttaisi arvostamaan omaa tekemistään ja jaksamaan paremmin, ellei koko aika oman elämän rahahuoletkin painaisi mielessä.”

7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia, ja suhteutamme niitä tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen. Alaluvuissa 7.1-7.5 käsittelemme tutkimuksemme tuloksia, ja alaluvussa 7.6 pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, mitä asioita alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajat kokivat työhyvinvoinnilleen merkityksellisiksi tekijöiksi. Toteutimme tutkimuksemme teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, joten vaikka analyysi eteni aineistolähtöisesti, määrittivät tutkimuksemme analyysivaiheessa yläluokat aiemman tutkimuksen pohjalta. Aiemmat työhyvinvointitutkimukset määrittelevät ja ryhmittelevät työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä kukin omalla tavallaan. Kuitenkin ne keskeiset työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät, jotka esiintyivät lähes jokaisessa työhyvinvointia aiemmin tarkastelleessa tutkimuksessa, ovat työntekijän eli yksilön toimintaan liittyvien tekijöiden lisäksi työyhteisö ja johtaminen sekä itse työ ja sen mielekkyys. (Bronfenbrenner, 1979; Onnismaa, 2010, 18; Kaivola & Launila, 2008, 128–129; Manka, Kaikkonen & Nuutinen, 2007, 7.) Myös tästä tutkimuksesta saamamme tulokset olivat aiemman tutkimuksen kanssa samassa linjassa. Tutkimuksemme aineistosta nousi esiin kuitenkin myös muita työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä, kuten arvostuksen tunteen kokeminen ja palkkaus. Pyrimme huomioimaan tutkimusaineistomme analysoinnissa myös nämä aineistostamme esiin nousseet työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät.

Tutkimuksessamme havaitsimme, että useimmat opettajien työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät eivät ole yksiselitteisesti opettajia kuormittavia tai heidän hyvinvointiaan tukevia. Ne ovat ennemminkin asioita, joiden puuttuminen tai läsnäolo työssä ja työyhteisössä on joko hyvä tai huono asia. Joidenkin opettajien kokemukset esimerkiksi esimiehen roolista tai vanhempien kanssa

tehtävästä yhteistyöstä olivat positiivisia, joidenkin negatiivisia. Se, millä tavalla tietyt tekijät esiintyivät työyhteisössä ja millaisin valmiuksin opettaja eri vuorovaikutustilanteita kohtasi, vaikutti siihen, koettiin ne työhyvinvointia lisääviksi vai sitä heikentäviksi tekijöiksi. Siksi onkin perusteltua, että tutkimuskysymyksemme asettui muotoon *“Mitä tekijöitä opettajat kokivat merkitykselliseksi työhyvinvoinnilleen”*, eikä esimerkiksi pyrkinyt erittelemään opettajien työhyvinvointia edistäviä tai sitä heikentäviä tekijöitä. Näin on mahdollista tarkastella opettajien työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä yhtä aikaa sekä työhyvinvointia lisäävinä, että sitä kuormittavina ilmiöinä. Seuraavaksi pohdimme tutkimuksemme tuloksia suhteessa aiempaan teoriaan.

7.2 Työyhteisön merkitys opettajien työssä jaksamiselle

Tutkimuksessamme havaitsimme, että opettajat nimesivät työhyvinvoinnilleen erittäin merkitykselliseksi tekijäksi työyhteisön ja johtamisen. Kollegat ja esimies, sekä opettajainhuoneen ilmapiiri nähtiin joko työhyvinvointia tukevana tai työpahoinvointia lisäävänä taustatekijänä. Opettajat kertoivat, että positiiviseksi koetut vuorovaikutussuhteet kollegoiden, esimiehen ja työyhteisön muiden jäsenten kanssa kannattelivat työssä vaikeina aikoina, ja auttoivat jaksamaan, kun oma hyvinvointi oli muutoin koetuksella. Opettajat kertoivat myös, että kollegoilta saatu arvostus motivoi työntekoon. Himberg (2001) toteaaakin, että voidakseen hyvin työssään ja työyhteisössään, opettajan tulee tuntea olevansa merkittävä osa yhteisöä sekä saada tukea, kannustusta ja arvostusta muilta yhteisön jäseniltä. Myös Kaivola ja Launila (2007) toteavat, että työyhteisön yhteisöllisyys ja me-henki tukevat yksittäisen työntekijän terveyttä ja hyvinvointia.

7.2.1 Kannustavat kollegat auttavat jaksamaan työssä

Vaikka opettajan työssä suurin osa vuorovaikutuksesta tapahtuu luokahuoneessa oppilaiden kanssa, on ammatin työnkuva erityisesti viime vuosien ja uuden opetussuunnitelman myötä muuttunut entistä enemmän yhteistyötaitoja vaativaksi. Opettajat muodostavat kouluorganisaation sisällä useita pienempiä organisaatioita: rinnakkaisluokkien opettajat omansa, erityisopettajat omansa ja

niin edelleen. Opettajat tarvitsevat yhteistyötaitoja esimerkiksi monialaisten opimiskokonaisuuksien toteuttamisessa tai moniammatillisissa työryhmissä (Opetushallitus, 2014, 36). Tiimityö voi parhaimmillaan olla tiimin jäsenten hyvinvointia tukevaa ja työn imua lisäävää. Bakkerin, Demeroutin ja Schaufelin (2005) sekä Westmanin (2001) mukaan yksittäisen tiimin jäsenen kokema positiivinen työn imu voi siirtyä tiimin muihin jäseniin. Bakker ja Xanthopolou (2009) puolestaan toteavat, että erityisesti runsaassa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa työntekijöiden välillä työhyvinvointi voi siirtyä yksilöstä toiseen.

Pääosin tutkimukseemme vastanneet opettajat kokivat, että kollegat olivat positiivinen voimavara työssä jaksamiseen. OAJ:n työolobarometrin (Länsikalio, Kinnunen & Ilves, 2017) mukaan 71% opettajista kokee, että saa riittävästi tukea työyhteisössään. 60% työolobarometriin vastanneista opettajista koki, että työpaikalla on kannustava ja uusia ideoita tukeva ilmapiiri. Myös Pahkin, Vanhala ja Lindström (2007) raportoivat tutkimuksesta, jossa neljä viidestä opettajasta kertoi saavansa kollegoilta tukea työhön liittyvissä ongelmissa.

Aineistostamme nousi esiin kuitenkin myös jonkin verran sellaisia opettajien kokemuksia, joissa kollegat nähtiin työssä jaksamista kuormittavana ja haittaavana tekijänä. Negatiiviset suhteet kollegoiden kanssa voivat olla seurausta monista asioista. Voi olla, että opettajat eivät jaa keskenään samoja kasvatuksellisia tai opetuksellisia periaatteita, ja näin ollen yhteistyö eri mieltä olevan kollegan kanssa on haastavaa (Työterveyslaitos, 2012, 197–198). Yksi tutkimukseemme vastanneista opettajista kertoikin, ettei hän koe työn imua uuden kollegansa kanssa, vaikka oli aiemmin kokenut sitä edellisen kollegansa myötä.

”Työn imu ei juuri tule kollegoista. Pari vuotta minulla oli erinomainen opettajakollega rinnakkaisluokalla - silloin työn imua tuli myös ammatillisesta kehittymisestä, jota yhteistyö sai aikaan. Nykyinen rinnakkaisluokan kollega suhtautuu työhön kovin eri tavoin, joten yhteistyö on hyvin vähäistä ja ammatillinen keskustelu olematonta.”

Edellä kuvatun kertomuksen pohjalta voisikin todeta, että saadakseen tukea työssä jaksamiseen tai työn ammatillisiin ulottuvuuksiin, myös opettajien henkilökemioiden sekä ajatus- ja arvomaailman tulisi edes jollain tasolla kohdata. Cantell (2011) puolestaan toteaa, että opettajat voivat kokea eriarvoisuutta koulun käytännön järjestelyiden, kuten oppituntien ja työaikojen sopimisen

osalta, mikä voi hankaloittaa vuorovaikutussuhteita ja huonontaa opettajainhuoneen ilmapiiriä.

7.2.2 Rehtorilla on suuri rooli työyhteisön ilmapiirin rakentajana

Myös esimiehen rooli nousi aineistossamme esiin yhtenä työhyvinvointiin merkityksellisenä tekijänä. Aineistossamme opettajat kokivat rehtorin roolin toteutuvan kahdella tavalla. Toiset opettajat kertoivat, että rehtori oli työyhteisöä kannatteleva ja motivoiva voimavara, jonka työyhteisölle antama panos lisäsi työyhteisön jäsenten työhyvinvointia. Toisaalta toiset opettajat kokivat, että heidän työpaikallaan oli esimies, joka ei antanut työyhteisön jäsenille heidän tarvitsemaansa tukea tai toimi liian autoritaarisesti. Tällainen rehtori nähtiin työyhteisön jäsenten hyvinvointia kuormittavana ja heikentävänä tekijänä. OAJ:n työolobarometri (Länsikallio ym. 2017) kertoo, kuinka pääosin opettajat arvioivat rehtorin toiminnan olevan tasapuolista (64% vastaajista), ja että rehtorilta saa tukea ja apua työtehtävien hoitamiseen sitä tarvitessaan. Toisaalta esimiehen toiminta koettiin vuoden 2017 työolobarometrissä heikompana, kuin vuonna 2015. Lisäksi sellaiset opettajat, jotka arvioivat esimiestoiminnan riittämättömäksi, kokivat huomattavasti enemmän työstressiä kuin ne opettajat, jotka kokivat rehtorin tuen riittäväksi. Esimiestoiminnalla on siis merkittävä yhteys työstressin ilmenemiseen.

Myös Kaivolan ja Launilan (2007, 36) mukaan esimiehen johtamistaidot ovat työyhteisön jäsenten stressin hallinnan, työtyytyväisyyden ja myös työn tuottavuuden ja tuloksellisuuden kannalta merkittävä tekijä. Onnismaa (2012, 10) puolestaan toteaa, että esimiehen ankara, kylmäkiskoinen ja piittaamaton tapa johtaa työyhteisöä aiheuttaa pahoinvointia. Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja kertoikin, kuinka rehtorin toiminta oli romahduttanut koko työpaikan työilmapiirin, ja aiheuttanut suorastaan pelkoa opettajainhuoneessa.

“Olen koulumme työsuojelupari. Siinä roolissa tärkein työnantajan määrittelemä tehtäväni on kertoa rehtorille työilmapiirin muutoksista. Viime talvena pari opettajaa kertoi opekokouksessa heillä eteen tulleista suurista ongelmista, jotka tulisivat vaikuttamaan koko koulun toimintaan. Rehtori kutsui nämä opet luokseen selvittämään asiaa ja siinä tilaisuudessa haukkui ja uhkaili opettajia koulutoimenjohtajan läsnäollessa. Tämän seurauksena koulun työilmapiiri romahti. Kun kerroin rehtorille työilmapiirin romahtaneen ja pyysin toistuvasti apua henkilöstölle, hän teki minusta kantelun koulutoimenjohtajalle. Yritin vielä kannatella työyhteisöä ja itseäni, mutta en jaksanut. Olin keväällä nelisen

viikkoa sairaslomalla. Syksyn aikana ilo on ollut kateissa opehuoneesta. Suuri pelko rehtoria kohtaan ahdistaa kaikkia. Poissaoloja on paljon. Minä välillä pelkään mennä työpäikälleni. Oma työtäni en kykene kunnolla tekemään.”

Opettajan kuvaama rehtorin johtamistapa aiheutti koulun toimintaan useita negatiivisia seurauksia, kun työntekijöiden hyvinvointi ja työn laatu heikkeni, ja sairaslomien sekä poissaolojen määrä kasvoi.

Rehtorilla onkin siis suuri rooli positiivisen työilmapiirin luomisessa. Tutkimuksessamme useat vastaajat kertoivat myös sellaisista tapauksista, joissa esimies nähtiin työntekijöitä tsemppaavana ja motivoivana työyhteisön jäsenenä. Useat opettajat myös odottivat saavansa rehtorilta tukea vaikeissa tilanteissa. O'Connorin (2004) mukaan työyhteisö luo usein suuria odotuksia rehtoria kohtaan. Häneltä odotetaan jämyä ja selkeää otetta työyhteisön toimintaan, keskustelutaitoja sekä arvostuksen osoittamista työyhteisön jäsenille. Voisi ajatella, että tällaiset odotukset saattavat lisätä rehtorin kokemaa painetta työhönsä. Toisaalta Antilan (2006) tutkimuksen mukaan työorganisaatiossa korkeammassa asemassa työskentelevät henkilöt olivat muita tyytyväisempiä työhönsä, ja kokivat sen mielekkäämmäksi. Olisikin mielenkiintoista tutkia myös rehtoreiden kokemuksia heidän työhyvinvoinnilleen merkityksellisistä tekijöistä, ja verrata niitä opettajien kokemuksiin.

Kuten tämän tutkimuksen aineistoa tarkastellessa ja sitä aiempaan teoreettiseen viitekehykseen peilattaessa havaitsimme, on työyhteisön ilmapiirillä, kollegoilla ja esimiehellä runsaasti merkitystä yksittäisen työntekijän hyvinvoinnille ja työssä jaksamiseen. Asiaa voisi tarkastella vielä taloudellisesta ja tuottavuuteen liittyvästä näkökulmasta. Muun muassa Gelade ja Ivery (2003) sekä Kaivola ja Launila (2007, 77) toteavat, että työpaikan ilmapiirillä ja työntekijöiden työhyvinvoinnilla on suora yhteys työyhteisön tekemään tulokseen. Mitä paremmin työyhteisö voi, sitä parempaa tulosta se tekee. Vaikka peruskoulun tarkoituksena ei sinällään olekaan hankkia rahaa kunnalle tai kaupungille, eikä sen toimintaa suunnitella taloudelliset intressit etusijalla, on myös kouluille tärkeää toimia tuottavasti: jokaisen koulun pyrkimys on tuottaa yhteiskuntaan kelpaavia ja kunnollisia kansalaisia. Opettajat ja rehtorit joutuvat usein taiteilemaan työssään niu-

koilla resursseilla, joten voisi ajatella, että olisi sitäkin tärkeämpää panostaa työyhteisön hyvinvointiin, ja antaa sitä kautta opettajille mahdollisuuksia panostaa itse opetustyöhön ja koulutuksen järjestämisen päätavoitteeseen.

7.3 Työ

7.3.1 Liika työn määrä ja kiire uuvuttaa opettajia

Suuri työn määrä ja kiire nousivat opettajien vastauksissa voimakkaasti esiin työhyvinvoinnille merkityksellisinä tekijöinä. Vastauksissa myös kuvattiin, miten työn määrä on viime vuosien aikana kasvanut. Jatkuva kiire koettiin uuvuttavaksi, kun perustehtävään eli opettamiseen ei riittänyt tarpeeksi aikaa ja kapasiteettia. Opettajien työn määrän on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa kasvaneen. Almiola (2008, 3) tuokin esiin, miten lisääntynyt kiire on yksi suurimmista muutoksista opettajan työssä. Pahkinen ym. (2007) tutkimuksessa noin 70 % opettajista koki työssään kiirettä. Lisääntynyt kiire on seurausta opettajan työnkuvassa hiljalleen tapahtuneesta muutoksesta ja sitä seuranneesta kasvaneesta työn määrästä. Opettajan ammattia harjoittavalla työn määrä eroaa selkeästi suomalaisen työntekijän keskiarvosta. Esimerkiksi arvioitavien oppilaiden määrä opettajaa kohden on selvästi kasvanut viime vuosien aikana. Noin 60% opettajista kokee, että töitä on liikaa. (Länsikallio ym. 2017, 8). Myös Almiola (2008, 2-3) on kuvannut opettajan ammatin viime vuosikymmenien aikana tapahtunutta muutosta. 1900-luvun puolivälin kansalaiskasvatus on monipuolistunut yksilöt huomioon ottavaksi kokonaisvaltaiseksi opetus- ja kasvatustyöksi. Opettajalta odotetaan kasvaneen verkostoitumisen, monikulttuurisuuden ja digitalisaation keskellä yhä parempia sosiaalisia taitoja sekä tiedollista pääomaa.

Puutteelliset resurssit nousivat kiireen rinnalla merkittäväksi tekijäksi. Usein ne koettiin myös kiireen aiheuttajaksi. Eräs opettaja kuvasikin työtään seuraavasti:

“Työ itsessään ei olisi niin raskasta, jos (riittämättömät) resurssit eivät tekisi työnkuvaa niin kiireelliseksi.”

Moni opettaja koki, etteivät resurssit riitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Lisäksi suuret, lähes 30 oppilaan ryhmäkoot koettiin hyvin uuvuttaviksi. Sen seurauksena varsinaisen opetustyön koettiin kärsivän eikä aikaa yksittäiselle oppilaalle jäänyt riittävästi. Amabile ja Kramer (2012, 89–93) toteavatkin, miten riittävät resurssit ja mahdollisuus saada tukea työhönsä tarpeen vaatiessa olisivat työn sujuvuuden sekä työmotivaation kannalta erittäin tärkeää. Kiire ja puutteelliset resurssit aiheuttavat uupumusta ja kuormittavat henkisesti. Skaalvikin ja Skaalvikin (2016, 1786) mukaan myös kansainvälisesti on havaittu, miten liian kova henkinen kuormittavuus saa opettajat vaihtamaan alaa.

Toisaalta opettajien kokemuksista nousi esiin myös se, kuinka kollegoiden tuki auttaa kiireen aiheuttamissa haastavissa tilanteissa. Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja totesi seuraavasti:

”Kiireestä huolimatta voin ihan hyvin töissä, koska asioita mietitään ja tehdään paljon yhdessä kollegoiden kanssa.”

Pahkin, Vanhala ja Lindström (2007) toteavat, että erityisesti kuormittavassa työssä työyhteisö on yleensä se, joka kannattelee yksittäistä työntekijää. Siksi myös kiireen ja sen aiheuttaman uupumuksen hoitokeinoksi voisi suositella työyhteisön ilmapiiriin ja kollegoiden väliseen yhteisöllisyyteen panostamista.

7.3.2 Oppilaat ovat opettajan lähin työtiimi

Onnismaan (2010, 18) mukaan peruskoulun opettajan jaksamiselle ja kuormittumiselle erittäin merkityksellinen tekijä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. McCallum ym. (2017, 30) tuovatkin esiin, kuinka opettajan ja oppilaan positiiviseksi koettu suhde vaikuttaa opettajan kokemaan henkilökohtaiseen työhyvinvointiin. Myös tämän tutkimuksen vastauksissa moni opettaja kertoi oppilaiden kanssa viihtymisen lisäävän työhyvinvointia.

”Varsinainen opetus- ja kasvatustyö oppilaiden kanssa on innostavaa ja kiinnostavaa ja tukee jaksamista.”

Toisaalta osa vastanneista opettajista oli kokenut oppilasaineuksen muuttuneen vuosien varrella haastavammaksi. Tällöin se koettiin myös työhyvinvointia kuluttavana tekijänä, kun omaa työtään ei voinut suorittaa niin hyvin kuin osaisi.

Mäkisen (1982, 139) tutkimuksen mukaan opettajien työn mielekkyyteen ja psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttaa merkittävästi se, kuinka tyydyttäviä heidän oppilaansa ovat sekä oppilaiden käyttäytyminen. Mitä paremmin opettaja tulee toimeen oppilaidensa kanssa, sitä mielekkäämpää työnteko on ja sitä paremmin hän voi työssään. Myös opetusryhmien sekä oppilaiden määrä olivat Mäkisen tutkimuksessa yhteydessä opettajien työssä jaksamiseen.

McCallum ym. (2017) raportoivat, että opettajat nimesivät ammatinvalintansa perusteeksi sen, että he pitävät lapsista ja heidän kanssaan työskentelystä. Oppilaat ja heidän kasvatukseensa sosiaalisesti, emotionaalisesti tai kognitiivisesti vaikuttaminen nähtiin tärkeänä ja työntekoa motivoivana asiana. Tämä olisikin erittäin tärkeää pitää mielessä, kun mietitään ratkaisuja opettajien työhyvinvoinnin kehittämiseksi. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen kehittymiselle tulisi antaa tilaa ja aikaa, jotta suhde kasvaisi luottamukselliseksi ja palvelisi näin parhaiten sekä opettajan että oppilaan hyvinvointia. Tällainen opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen rakentaminen ei kuitenkaan ole aina mahdollista vähäisten resurssien takia. Opetustyön eri ulottuvuudet ovat kasvaneet niin vaativiksi, että työajasta iso osa kuluu moniin opetustyön ulkopuolisiin asioihin. Briteissä toteutetussa tutkimuksessa yli 30 % opettajien työajasta kului opettamisen ulkopuolisiin asioihin (Bubb & Earley, 2014, 16).

7.4 Muut työhyvinvointia rakentavat tekijät

7.4.1 Riittävä uni ja vapaa-aika auttavat jaksamaan työssä

Tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen mukaan yksi työntekijän hyvinvoinnille merkityksellisistä tekijöistä on tämän henkilökohtainen hyvinvointi. Yksittäisen työyhteisön jäsenen terveysongelmat ja muut yksityiselämän murheet heijastuvat usein hänen käyttäytymiseensä, ja ovat sitä kautta merkityksellisiä työyhteisön jäsenten hyvinvoinnille. (Totterdell, Kellet, Teuchmann & Briner, 1998; Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2003; Cowlshaw, Evans & McLennan, 2010). Vaikka yksilön työhyvinvoinnille on merkityksellistä varmasti myös hänen oma fyysinen terveytensä ja yksityiselämänsä tasapaino, nähdään näiden tekijöiden

merkityksellisyys usein muihin työntekijöihin heijastuvana käyttäytymisenä ja sitä kautta yhteisön hyvinvoinnille merkityksellisenä tekijänä.

Tämä näkyi myös aineistossamme: vain muutama opettaja nimesi oman fyysisen terveyden tai esimerkiksi unen määrän merkitykselliseksi työssä jaksamiseen. Hieman useampi kertoi, että työn ja vapaa-ajan tasapaino auttaa jaksamaan työssä paremmin. Olisikin ehkä paikallaan pohtia sitä, havaitsivatko opettajat esimerkiksi fyysisten stressireaktioiden merkitystä työhyvinvointiinsa? On mahdollista, että vasta kollegat huomasivat esimerkiksi opettajien unenpuutteesta tai muista yksityiselämän murheista johtuvan äksyilyn, ja nimesivät hänet näin haastavaksi työkaveriksi ja opettajainhuoneen ilmapiiriä heikentäväksi tekijäksi.

Työterveyslaitoksen selvityksen (2012, 197–198) mukaan opettajien elintavat olivat keskimäärin muita aloja parempia. Selvityksessä kuitenkin todettiin, että ikä vaikutti opettajien kokemukseen siitä, kuinka fyysisesti raskaaksi opettajat kokivat työnsä. Tämä näkyi myös aineistossamme: muutama opettaja nimesi työn tulleen ruumiillisesti kuormittavammaksi ja palautumisen hitaammaksi iän myötä. Eräs opettaja kuvaili työn vaatimusten ja ikääntymisen tuomia haasteita seuraavasti:

“Työstä palautuminen vaatii nykyään aikaisempaa enemmän aikaa. Johtunee niin omasta ikääntymisestä kuin työkuormituksen kasvusta.”

Myös työn ja vapaa-ajan tasapainoisuus nähtiin tutkimuksessamme työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Sellaiset opettajat, jotka onnistuivat pitämään työn ja vapaa-ajan erillään, raportoivat voivansa paremmin työssään. Harrastukset ja töiden jättäminen koululle helpotti työstä palautumista ja edisti työhyvinvointia. Kuitenkin esimerkiksi OAJ:n työolobarometrin (Länsikallio ym. 2017, 6) mukaan opettajat joutuvat yhä enemmän tekemään töitä vapaa-ajallaan. Opettajista yli puolet tekee töitä viikonloppuisin, ja kaksi kolmasosaa keskimäärin kolmena arki-iltana viikossa. Onkin selvää, että opettajien kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parantamiseksi olisi tärkeää kiinnittää huomiota vapaa-ajan pyhittämiin harrastuksille, levolle ja palautumiselle.

7.4.2 Arvostuksen tunne lisää työhyvinvointia

Opettajien muilta saama arvostus ammattitaitoaan ja työtään kohtaan nousi esiin yhtenä merkittävänä tekijänä tutkimuksemme vastauksissa. Opettajat kokivat, että kollegoilta ja työyhteisöstä saatu arvostus motivoi työntekoon. Arvostuksen puute erityisesti kollegoiden tai vanhempien osalta koettiin vahvasti omaa työhyvinvointia heikentävänä asiana. Kuten jo opettajakollegoiden välisiä vuorovaiikutussuhteita tarkastelevassa kappaleessa totesimme, työtovereilta saatu arvostus motivoi työntekoon ja saa opettajan voimaan paremmin työssään ja työyhteisössään (Himberg, 2001). Myös esimiehen arvostava käytös työyhteisön jäseniä kohtaan tukee työhyvinvointia (Onnismaa, 2010, 31). Onkin mielenkiintoista, ettei kukaan aineistomme opettajista nostanut esiin esimieheltä saamaansa arvostusta työhyvinvointia edistävänä tekijänä.

Opettajien vastauksista nousi esiin kokemus siitä, kuinka suhtautuminen kouluun ja opettajiin on tullut kriittisemmäksi, eikä opettajan ammattitaito saa enää samanlaista arvostusta kuin ennen. Eräs opettaja koki vanhempien epäluottamuksen kovana iskuna omalle ammatti-identiteetilleen. Gluschkoffin (2017, 35) väitöskirjatutkimuksessa vähäinen arvostus ja kunnioitus opettajan työtä kohtaan suhteessa siihen annettuun panostukseen heikentää merkittävästi työhyvinvointia.

7.4.3 Opetussuunnitelmauudistus lisää paineita

Vuonna 2014 uudistetut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet aiheuttivat aineistomme perusteella monille opettajille harmaita hiuksia. Opettajat kokivat paineita opetustyyhinsä muuttamisesta uuden suunnitelman mukaiseksi, vaikka eivät välttämättä jakaneet samoja pedagogisia periaatteita ja arvoja. Opetussuunnitelmauudistus otettiin käyttöön alakouluissa elokuussa 2016. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty syksyllä 2017, jolloin kyseinen opetussuunnitelma oli ollut käytössä vuoden verran.

Uuden opetussuunnitelman pätevyydestä ja teemoista on kuluneiden vuosien aikana keskusteltu runsaasti niin opettajien ja vanhempien kesken kuin me-

diassakin. Esiin on noussut uudistuksen hyvien puolien lisäksi myös siihen liittyviä negatiivisia teemoja, ja voisi kenties ajatella, että käyty keskustelu ja ajan kuluminen ovat antaneet opettajille mahdollisuuden ymmärtää opetussuunnitelmaa kattavammin ja toteuttaa sitä maalaisjärkeä mukana pitäen. Olisikin mielenkiintoista tutkia, nousisiko vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus yhä esiin opettajien työhyvinvoinnille merkityksellisenä tekijänä, kun sen julkistamisesta on kulunut jo useampi vuosi. Toisaalta vielä vuonna 2019 Opetushallitus on saamansa palautteen perusteella todennut, että opetussuunnitelman käyttöönottoon kaivataan edelleenkin tukea (Opetushallitus, 2019).

7.4.4 Sisäilmaongelmat ja huono palkka heikentävät työhyvinvointia

Fyysinen työympäristö ja erityisesti sisäilmaongelmat näyttivät haittaavan opettajien työskentelyä ja heikentävän heidän työmotivaatiotaan. Opettajat kertoivat, kuinka homekouluissa työskentely haittasi heidän fyysistä hyvinvointiaan ja heijastui sitä kautta myös henkiseen jaksamiseen työssä. Onnismaa (2010, 9) raportoi tutkimuksesta, jonka mukaan rehtoreiden mielestä melkein puolet koulurakennuksista oli välttävässä tai erittäin huonossa kunnossa. Lähes joka toisessa koulussa oli kosteusvaurioita. Joissakin kouluissa homevauriot olivat aiheuttaneet oppilaiden, opettajien ja muun koulun henkilökunnan sairastumista ja poissaoloja. Edelleen Onnismaa arvioi, että joka vuosi noin 150 000 henkilöä altistuu koulurakennusten huonosta kunnosta johtuen terveyshaitoille.

Muutama opettaja nosti huonon palkan esiin työmotivaatiota heikentävänä tekijänä. Kaivola ja Launila (2007, 130) tuovat esiin, miten mielekkääksi koettu työ on merkittävämpää ja palkitsevampaa kuin suuri palkkapussi. Myös Virolaisen (2012, 50) mukaan palkka on työvihtymistä lisäävänä tekijänä varsin merkityksellinen, mutta toteaa myös, miten kohtuuttoman pieneksi tai epäoikeudenmukaiseksi koettu palkka voi vähentää työssä viihtymistä. Eräs opettaja kokikin luokanopettajan työn olevan täysin alipalkattua koulutustasoon, työn määrään sekä sen vaativuuteen nähden. Opettajilla on työssään suuri autonomia ja onkin paljon opettajasta itsestään kiinni, kuinka paljon hän käyttää aikaansa esimerkiksi

opetuksen suunnitteluun ja valmisteluun. Opetustuntien lisäksi työhön käytettävä aika on siis pitkälti opettajasta itsestään kiinni ja samalla kokemus työn määrästä ja siitä saatavasta korvauksesta voivat olla opettajilla hyvin erilaisia.

7.5 Yhteenveto tuloksista

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että opettajien työhyvinvoinnin kenttä on hyvin pirstaleinen ja moniulotteinen. Kuten jo aiempaa tutkimusta tarkastellessamme havaitsimme, opettajien työhyvinvointia tutkittaessa tulisi ottaa huomioon sen lukuisat eri ulottuvuudet ja niiden limittyminen. Asiat eivät ole yksiselitteisesti hyviä ja huonoja, vaan yksilön kokemuksista riippuvaisia. On myös tärkeää muistaa, että opettajat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Esimerkiksi samassa koulussa rinnakkaisluokkia opettavat opettajat voivat kokea saman rehtorin tai opettajainhuoneen ilmapiirin täysin eri tavalla. Onnismaa (2010, 45) toteaaakin opettajien työhyvinvointitutkimuskatsauksessaan, että opettajien hyvinvointia kuvataan usein sitä heikentävien tekijöiden luettelona, ja unohdetaan kiinnittää huomiota voimavaroihin. Lukuisissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajan työ voi olla yhtä aikaa sekä innostavaa että kuormittavaa, eikä se siis ole yksiselitteisesti tulkittavissa hyväksi tai huonoksi. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet tarkastelemaan opettajien kokemuksia niin aineistostamme esiin nousseiden työhyvinvoinnin voimavaratekijöiden kuin ongelma-kohtienkin osalta.

Opettajien työhyvinvointi ei ole viime vuosina parantunut toivottuun suuntaan, vaikka siihen on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota. Yhä kasvavat vaatimukset vanhempien tasolta, haastava oppilasaines ja resurssien riittämättömyys kuormittavat opettajaa. Toisaalta on huomattu, kuinka kollegoiden tuki kannattelee uupunutta opettajaa sellaisissa tilanteissa, joissa yksin pärjääminen on vaikeaa. Työyhteisön ilmapiirin kehittämiseen tulisikin panostaa, ja antaa mahdollisuuksia kollegoiden välisten kannattelevien vertaissuhteiden muodostumiseen. Rehtorin tulisi kiinnittää huomiota tasapuoliseen, reiluun ja jämäkkään johtamistyyliin, mutta myös riittävän pedagogisen vapauden takaamiseen

opettajille. Pienet luokkakoot, riittävä aikuisresurssi ja fyysisestä työympäristöstä huolehtiminen helpottaisi opettajien työtaakkaa. Mediassa ja vanhempien kanssa käytävässä keskustelussa opettajista ja heidän ammattiosaamisestaan arvostavasti puhuminen motivoisi opettajia jatkamaan työssään. Opettajat toivoisivat lisääntyvän työmäärän näkyvän myös palkkapussissaan. Lisäksi esimerkiksi vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen käyttöönottoon opettajat kaipaavat vielä lisätukea ja -ohjeistusta. Tekemistä opettajien työhyvinvoinnin kentällä siis riittää loputtomiin. Onkin tärkeää, ettei keskustelu aiheen ympärillä laannu, sillä mitä enemmän aihetta tutkitaan ja siitä kirjoitetaan, sitä paremmat mahdollisuudet ovat sille, että työhyvinvointiin aletaan panostaa niin yksilön, yhteisön kuin yhteiskunnankin tasolla.

Vaikka opettajan työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä voidaan määritellä ja löytää kaikilta eri vuorovaikutuksen osa-alueilta, rakennetaan sen perusta opettajainhuoneessa kollegoiden ja esimiehen kanssa. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen (2019) onkin todennut seuraavasti: *”Työhyvinvoinnin tunteessa varsin ratkaisevaa on se, että työntekijä tietää saavansa tukea kollegoiltaan sitä tarvitessaan. Hyvässä yhteisössä apua ja tukea tarjotaan pyytämättäkin ja ilman esimiehen määräyksiä. Hymyilevälle ihmiselle hymyillään takaisin.”*

7.6 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

7.6.1 Luotettavuus

Tämä pro gradu -tutkielma toteutettiin kvalitatiivisena kyselytutkimuksena. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee pohtia tekemiään ratkaisuja ja tutkimuksen luotettavuutta koko tutkimusprosessin ajan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on aina tutkimuksessaan yksi sen keskeisimmistä työvälineistä, ja näin ollen laadullisen tutkimuksen pääasiallinen kriteeri on tutkija itse. Olemme pyrkineet tekemään tutkimuksemme toteutukseen liittyvät ratkaisut niin, että ne lisäisivät tutkimuksemme validiteettia. Tut-

kimusprosessin edetessä havaitsimme kuitenkin seikkoja, jotka vaikuttavat tutkimuksemme luotettavuuteen. Seuraavaksi keskitymme pohtimaan tutkijoiden objektiivisuuden ja puolueettomuuden, kyselylomakkeen käytön aineistonkeruumenetelmänä sekä otannan vaikutusta tutkimuksemme luotettavuuteen.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden pohdinta kiteytyy usein totuuden ja objektiivisuuden tarkasteluun. Tutkijan tulisi pyrkiä ymmärtämään tutkittavia puolueettomasti ja itsenään. Tutkija saattaa kuitenkin tiedostamattaan tarkastella aineistoa oman suodattimensa läpi. Esimerkiksi tutkijan ikä, sukupuoli, uskonnollinen tai poliittinen vakaumus tai kansalaisuus saattavat vaikuttaa siihen, millaisia havaintoja tutkija aineistostaan nostaa esille. Tämä on toisaalta laadullisessa tutkimuksessa yleisesti myönnetty, että näin väistämättä tapahtuu, sillä tutkija itse on sekä tutkimusasetelman luoja, että sen tulkitseja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet tulkitsemaan ja analysoimaan vastauksia mahdollisimman puolueettomasti ja aineistolähtöisesti, mutta oma kokemusmaailmamme on hyvin todennäköisesti voinut vaikuttaa siihen, mitä ilmiöitä olemme aineistostamme esiin nostaneet. Opettajaopiskelijoina ja opettajien työhyvinvointia aiemminkin kandidaatin tutkielmassa tarkastelleina meillä on ollut jo tätä tutkimusta aloittaessamme asenteita ja ennakkokäsityksiä opettajien työhyvinvointiin liittyvistä teemoista.

Myös kyselytutkimukseen voi liittyä luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä, jotka tulisi huomioida tutkimuksen tuloksia tulkittaessa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2014) mukaan haittoja voivat olla vastaajien huono asenne tutkimukseen, epäonnistuneet vastausvaihtoehdot vastaajien näkökulmasta, vastaajien huono perehtyneisyys aiheeseen sekä se, että ihmiset eivät vastaa kyselyyn. Vaikka pyrimme ottamaan nämä tekijät huomioon aineiston keruuvaiheessa tekemällä kyselystä mielenkiintoa herättävän ja helposti lähestyttävän, on myös tutkimuksemme kysymystenasettelua paikallaan pohtia luotettavuuden näkökulmasta. Tässä pro gradu -tutkielmassa analysoitu avoin kysymys sijaitsi kyselylomakkeen lopussa. Vastaajat olivat siihen mennessä vastanneet kolmeen skaaloihin perustuvaan kysymysosoioon. Olisiko tutkimuksemme tulos ollut erilainen, jos opettajat olisivat vastanneet siihen ensimmäiseksi? Vaikuttiko aiemmat

kysymykset ja niihin käytetty aika vastaajien motivaatioon avoimeen kysymykseen vastattaessa? On myös mahdollista, että nuo skaaloihin perustuvat kysymykset, jotka mittasivat työuupumusta, työn imua ja työyhteisön organisatiokulttuuria, vaikuttivat ja johdattelivat opettajien vastauksia avoimessa kysymyksessä tiettyyn suuntaan.

On myös relevanttia pohtia tutkimuksemme otantamenetelmän validiteettia. Toteutimme kyselytutkimuksemme internetkyselynä Facebookissa, mikä rajaa tutkimuksesta pois sellaiset opettajat, jotka eivät käytä Facebookia. Toisaalta näin saimme kyselyymme suuren määrän vastaajia. Emme myöskään joutuneet rajaamaan tutkittavien joukkoa millekään tietylle paikkakunnalle, vaan tutkimuksemme oli mahdollista osallistua koko Suomen alueella. Toisaalta taas otoksestamme 94 prosenttia vastaajista oli naisia, mikä ei vastaa naisten ja miesten todellista suhdetta opettajien joukossa. Vuonna 2004 peruskoulun opettajista 72 % oli naisia ja 28 % miehiä (Tilastokeskus, 2004).

Työhyvinvointi on myös aiheena erityisen ajankohtainen. Se on puhuttanut opettajia paljon ja jokaisella kyselyymme vastanneella opettajalla liittyy siihen varmasti myös omakohtaisia kokemuksia. Toisaalta on kuitenkin myös mahdollista, että tutkittaviksi valikoitui erityisesti juuri sellaisia opettajia, jotka kokivat tutkimuksen aiheen itselleen erityisen ajankohtaiseksi. Kaikkien vastaajien huolellisuudesta ja rehellisyydestä ei voida myöskään olla täysin varmoja. On myös paikallaan pohtia sitä, ovatko kaikki tutkittavat ymmärtäneet kysymykset juuri niin kuin ne on tarkoitettu.

7.6.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Vaikka opettajien työhyvinvoinnista on tehty runsaasti aiempaa tutkimusta, on opettajan työnkuvan muutoksista johtuen edelleen tarvetta tutkimustyölle. Opettajien työhyvinvointia olisi hyvä tutkia eri taustatekijät huomioon ottaen. Kuten jo aiemmin olemme luvussa 7.2.2 pohtineet, olisi mielenkiintoista tarkastella työhyvinvointia ja sille merkityksellisiä tekijöitä esimerkiksi rehtorin näkökulmasta. Myös koulun koko, opettajan ikä, sukupuoli ja vaikkapa työsuhteen muoto nousivat tässä tutkimuksessa yksittäisinä kommentteina esiin opettajien

kokemuksista. Olisi kiinnostavaa tietää, kuinka esimerkiksi opettajien ikä ja sukupuoli vaikuttavat heidän työhyvinvointiinsa.

Tutkimuksessamme käytettävä aineisto oli melko laaja, mutta yksittäisen opettajan kokemusten osuus oli siinä melko pieni. Olisikin mielenkiintoista toteuttaa tutkimus uudelleen esimerkiksi haastattelututkimuksena, ja perehtyä muutamien opettajien työhyvinvointiin ja niille merkityksellisiin tekijöihin kattavammin. Haastattelua tutkimusmenetelmänä käytettäessä voisi olla mahdollista saada ilmiöstä vielä yksityiskohtaisempaa tietoa. Toisaalta aihetta voisi mahdollisesti lähestyä myös määrällisin menetelmin, ja laskea vaikkapa tiettyjen taustatekijöiden esiintymisiä opettajien työhyvinvointikokemuksissa. Näin arvio ilmiön yleisyydestä ja esiintyvyydestä ei jäisi mututuntuman varaan.

Virtanen ym. (2009, 554–560) toteavat tutkimuksessaan, kuinka opettajainhuoneen ilmapiiriongelmat voivat siirtyä myös oppilaisiin. Pahimmillaan pahoinvoiva opettaja voi aiheuttaa oppilaiden masennusoireilua, ja saada oppilaat kokemaan ymmärryksen ja hyväksynnän puutetta. Tutkimusta oppilaiden kouluviihtyvyydestä ja hyvinvoinnista sekä opettajien työhyvinvoinnin yhteydestä siihen olisi sekä mielenkiintoista ja ennen kaikkea tärkeää tehdä. Jos nykytutkimuksen valossa opettajien työhyvinvointi nähdään suhteellisen huonossa valossa, olisi merkittävää saada tutkimustietoa myös oppilaiden jaksamisesta.

LÄHTEET

- Aaltola, V. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 128. Väitöskirja.
- Amabile, T. & Kramer, S. 2012. Pienet suuret teot: opi johtamaan kehitystä. Suom. Rosenström, M. Helsinki: Talentum.
- Antila, J. 2006. Työn mielekkyydestä ja mielettömyydestä. Työpoliittinen tutkimus. Työministeriö.
- Aromaa, A. & Koskinen, S. 2002. Terveys ja toimintakyky Suomessa. Terveys 2000 – tutkimuksen perustulokset. Kansanterveyslaitos. Helsinki: Haka-paino Oy.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. 2003. The socially induced burn-out model. Teoksessa S. P. Shohov (toim.), *Advances in Psychology Research*, vol 25, 13–30. New York: Nova Science Publishers.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. 2005. Crossover of burnout and work engagement among working couples. *Human Relations*, 58, 661–689.
- Bakker, A. B. & Xanthopoulou, D. 2009. The crossover of daily work engagement: Test of an actor-partner interdependence model. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1562–1571.
- Ben-Peretz, M. 2000. *Behind closed doors*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Bennet, N. Crawford, M. & Cartwright, M. 2006. *Effective educational leadership*. Trowbridge, UK: The Open University in association with Paul Chapman Publishing.
- Boshuizen, H.P.A., Bromme, R. & Gruber, H. 2004. On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. Teoksessa H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H.Gruber (toim.) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer, 3–8.

- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, C.G. 2012. A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47.
- Bubb, S. & Earley, P. 2004. *Managing Teacher Workload: Work-Life Balance and Wellbeing*. SAGE Publications Ltd. London Print.
- Cantell, H. 2011. *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cooper, C. & Kompier, M. (toim.). 1999. *Preventing stress, improving productivity. European Case Studies in the Work Place*. Routledge.
- Cooper, C. & Robertson, T. 2010. Full engagement: the integration of employee engagement and psychological well-being. *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 31. Issue 4. 324–336.
- Cowlshaw, S., Evans, L. & McLennan, J. 2010. Work-family conflict and crossover in volunteer emergency service workers. *Work and Stress*, 24, 342–358.
- De Nobile, J. 2016. Organisational communication and its relationships with occupational stress of primary school staff in Western Australia. *The Australian Educational Researcher*, 43(2), 185–201.
- EC. 2011. Workers' and employers' agreement is helping to deal with stress at work. Saatavissa: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=329&langId=en&newsId=995&furtherNews=yes>. Luettu 1.10.2019.
- Eskola, J. Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Falecki, D. 2015. *Teacher stress and wellbeing literature review*. Unpublished.
- Fullan, M. 2001. *The new meaning of educational change*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.
- Gelade, G. A. & Ivery, M. 2003. The impact of human resource management and work climate on organizational performance. *Personnel Psychology* 56.
- Gluschkoff, K. 2017. *Psychosocial work characteristics, recovery, and health-related outcomes in teaching*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Griva, K., & Joeke, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and Health*, 18(4), 457–471.

- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueella. Työ ja ihminen. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2009a. Työn imun arviointimenetelmä. Utrecht Work Engagement Scale. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2009b. Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? - Kohti laadukasta työelämää. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. Perhoniemi, R. & Toppinen-Tanner, S. 2008. Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative, and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 78–91.
- Hakanen, J., Ropponen, A., Schaufeli, W. & De Witte, H. 2019. Who is Engaged at Work?: A Large-Scale Study in 30 European Countries. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*. 61(5). 357–372. Publish Ahead of Print.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhtala, M., Feldt, T., Lämsä, A.-M., Mauno, S. & Kinnunen, U. 2011. Does the Ethical Culture of Organisations Promote Managers' Occupational Well-Being? Investigating Indirect Links via Ethical Strain. *Journal of Business Ethics*, 101, 231–247.
- Ilomäki, I. 2008. Opettajien ääneen liittyvä työhyvinvointi ja äänikoulutuksen vaikutukset. Tampere University Press.
- Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava
- Kaivola, T. & Launila, H. 2007. Hyvä työpaikka. Helsinki: Yrityskirjat Oy.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopisto.
- Karila, K. & Nummenmaa A-R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 34–47.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. 2009. Harassment Experienced by School Teachers From Students. Teoksessa T. A. Kinney & M. Pörhölä (Eds.), *Anti and Pro-social Communication: Theories, Methods and Applications*. 49–58. New York: P.Lang cop. 2009.
- Kelly, P., & Colquhoun, D. (2003). Governing the stressed self: Teacher 'health and wellbeing' and 'effective schools'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(2), 191–204.

- Kopelman, R. E., Brief, A. P. & Guzzo, R. A. 1990. The Role of Climate and Culture in Productivity. Teoksessa B. Scheinder (ed.) Organizational Climate and Culture. San Francisco: Jossey-Bass, 282–318.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Laaksonen, H. 2008. Luottamukseen perustuvan voimistavan johtamisen prosessimalli ja työyhteisön hyvinvointi. Mallin testaus sosiaali- ja terveydenhuollon dementiayksiköissä. Universitas Wasaensis. Acta Wasaensia No 187. Sosiaali- ja terveyshallintotiede 3.
- Laes, T. & Laes, T. 2001. Career burnout and its relationship to couple burnout in Finland. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. 19th, San Francisco, CA, Aug 24–28.
- Lavanti, A. 2008. Voiko opettajaa kiusata? Teoksessa: Opettajan vuosi - teemana hyvinvointi. Toim. Suortamo, M., Laaksola, H., Välijärvi, J. 2008. Juva: PS-kustannus. 87–94.
- Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Työ ja ihminen 19:3, 350–366.
- Luukkainen, O. 2004. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Luukkainen, O. 2019. Työhyvinvointi avain kaikkeen. Artikkelit Opettaja-lehdessä. Julkaistu 25.01.2019. Saatavissa: <https://www.opettaja.fi/nakokulmat/puheenjohtaja/olli-luukkainen-tyohyvinvointi-avain-kaikeen/>. Luettu 4.10.2019.
- Lämsä, A-M. & Hautala, T. 2005. Organisaatiokäyttämisen perusteet. Helsinki: Edita.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2017. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Manka, M-L., Kaikkonen, M-L. & Nuutinen, S. 2007. Hyvinvointia työyhteisöön. Eväitä kehittämistyön avuksi. Tampere: Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos.
- Manka, M-L., Hakala, L., Nuutinen, S. & Harju, R. 2010. Työn iloa ja imua – työhyvinvoinnin ratkaisuja pientyöpaikoille. Saatavissa: <http://www.uta.fi/jkk/tyovirta/materiaalipankki/Ty%C3%B6iloa%20ja%20imua.pdf>. Luettu 23.9.2019.
- Manka, M-L & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Alma Talent Oy.

- Mauno, S., Kinnunen, U. & Ruokolainen, M. 2007. Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 70- 149-171.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A. & Morrison, A. 2017. Teacher wellbeing: a review of the literature. The University of Adelaide. Saatavissa: <https://apo.org.au/node/201816>. Luettu 5.10.2019.
- Mäkinen, R. 1982. Teachers' work, well-being, and health. Jyväskylän yliopisto.
- Nakari, M-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. Jyväskylä studies in education psychology and research 226. Väitöskirja.
- Nurmi, H. 2017. Työuupumuksen itsehoito: kuinka kierrän karikot. 2. painos. Helsinki: Duodecim.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 2019. Lukuvuoden avajaiset 2019. Saatavissa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/lukuvuoden-avajaiset-2019/> . Luettu 4.10.2019.
- O'Connor, E. 2004. Leadership and Emotions: An Exploratory Study into the Emotional Dimension of the Role of the Post-Primary School Principal in Ireland. *The Journal of Doctoral Research in Education* 2004. Vol.4(1), 46-58.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus, 2019. Opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpanoon lisää tukea. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/opetussuunnitelmauudistuksen-toimeenpanoon-lisaa-tukea> . Luettu 3.10.2019.
- Patton, M. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 3. painos. London: Sage Publications.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström K. 2007. Opettajien työssä jatkaminen ja jaksaminen. QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Perhoniemi, R. & Hakanen, J. 2013. Työn imun ja ystävällisyyden siirtyminen työpareilla. *Psykologia-lehti*, 2, 88-101.
- Perkka-Jortikka, K. 1998. *Reilu peli työelämässä*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Poikonen, P. 1987. Kouluyhteisön ihmissuhteet. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) *Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet*. Luova työyhteisö. Jyväskylä: Gummerus. 9-12.

- Ritvanen, T. 2008. Palaudutko riittävästi päivän työstä? Teoksessa: Opettajan vuosi - teemana hyvinvointi. Toim. Suortamo, M., Laaksola, H., Välijärvi, J. 2008. Juva: PS-kustannus. 95–102.
- Robertson, I. & Cooper, C. 2011. Well-Being: Productivity and Happiness at Work. Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- Rutanen, M. 2014. Jaksaminen kovilla. Opettaja-lehti. 6/14. 12. Saatavissa: <http://content.opettaja.fi/epaper/20140207/12/index.html>. Luettu 1.10.2019.
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 145–161.
- Salmela, T. 1997. Asiakaspalautteen haaste. Helsinki: Stakes.
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: S., Aaltonen & R., Högbacka (toim.). Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 166–190.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. & Maslach, C. 2009. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, 204–220.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. 2016. Teacher Stress and Teacher Self. Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, 1785–1799.
- Silvasti, T. 2014. Sisällönanalyysi. Julkaisussa Polkuja yhteiskuntatieteelliseen ympäristötutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus. 33–48.
- Soini, T. Pietarinen, J. & Pyhältö, T. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 28/2008: 4 2.artikkeli. 244–257.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2011. Työympäristön ja työhyvinvoinnin linjaukset vuoteen 2020. Helsinki.
- Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. 2008. Opettajan vuosi. Teemana hyvinvointi. PS-kustannus.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. Helsinki: Kasvatus & Aika 2/2008.
- Tilastokeskus. 2004. Koulutus. Saatavissa: http://tilastokeskus.fi/til/ope/2004/ope_2004_2006-06-30_tie_001.html. Luettu 3.10.2019.
- Tilastokeskus. 2011. Kansantalous. Saatavissa: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_kansantalous.html. Luettu 3.10.2019.

- Totterdell, P., Kellet, S., Teuchmann, K. & Briner, R. 1998. Evidence of mood linkage in work groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1504–1515.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 2. painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 3. painos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Saatavissa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 21.10.2019.
- Työterveyslaitos. 2012. Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Tampere: Tammerprint Oy.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa: R, Valli (toim.). *Ikäkuonoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 92–116.
- Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on Demand.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. 2009. Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health* 19(5), 554–560.
- Westman, M. 2001. Stress and strain crossover. *Human Relations*, 54, 717–751.
- Zapf, D., Semmer, N. K. & Johnson, S. 2014. Qualitative Demands at Work. Teoksessa: M. Peeters, J. De Jonge & T. Taris (ed.) *An Introduction to Contemporary Work Psychology*. Hoboken: Wiley, 144–168.

LIITTEET

Liite 1. Pelkistetyt ilmaukset

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<p>"En saa arvostusta. koska sisäilman ongelmien takia vaihdan jatkuvasti työpaikkaa."</p>	Arvostuksen puute heikentää työhyvinvointia
<p>"Tuntuu että sekä työkaverit että vanhemmat arvostavat työpanostani." "Kokemus tietysti helpottaa työssä oloa, koska minuun suhtaudutaan arvostavasti kokemukseni takia." "Ilmapiiiri töissä on toisia ja toisen työtä arvostava. Jokaisen ehdotukset/ideat/ajatukset huomioidaan yhtä tärkeinä."</p>	Arvostuksen tunteen kokeminen vahvistaa työhyvinvointia
<p>"Lisäksi olen kokenut urani viimeisenä vuonna ensimmäisen kerran vanhempien epäluottamuksen, mikä on ollut paha isku open identiteetilleni. Sen vuoksi työuran jatkaminen ei käy mielessäkään ja väistyn suosiolla takavasemmalle." "Myöskin suhtautuminen kouluun ja opettajiin tullut kriittiseksi ja tuntuu että kaikilla on oikeus arvostella opettajia/opetusta, open asiantuntijuudella ei ole enää arvostusta."</p>	Vanhempien arvostuksen puute heikentää työhyvinvointia
<p>"Toisaalta monet asiat kuten haastava yhteistyö joidenkin vanhempien kanssa kuormittaa paljon." "Työn väsyttäviä puolia ovat yhteydenpito vaativiin vanhempiin." "Työnhyvinvointiin vaikuttaa vanhempien ja huoltajien irtisanoutuminen lasten kasvatusvastuusta."</p>	Yhteistyö haastavien vanhempien kanssa heikentää työhyvinvointia
<p>"Työ pirstaleista ja sitä on aivan liikaa. Olen jatkuvasti uupunut." "Työmäärä on räjähdysmäisesti kasvanut."</p>	Liika työmäärä uuvuttaa
<p>"Koen tällä hetkellä usein itseni kiireiseksi. En ehdi keskittyä perustehtävääni tarpeeksi. Tämä vaikuttaa heikentävästi työhyvinvointiini. Kahvitauot ovat harvinaisia, välitunnit kuluvat oppilasarjojen/valmistelujen merkeissä." "Usein työhyvinvointiani vähentää jatkuvan kiireen tuntu."</p>	Kiire uuvuttaa

<p>"Liian vähäiset resurssit ja suuri määrä erityisentuen oppilaita vaikuttaa eniten jaksamiseen tällä hetkellä."</p> <p>"Työn määrä on joskus/ usein liian paljon ja siihen annetut resurssit vähäiset."</p>	<p>Puutteelliset resurssit heikentävät työhyvinvointia</p>
<p>"Ihana työ jos resurssit olisivat ihanteelliset. Työ itsessään ei olisi niin raskasta jos resurssit eivät tekisi työnkuvaa niin kiireelliseksi."</p> <p>"Työhyvinvointi on tällä hetkellä hyvä. Siihen vaikuttavat mielestäni resurssit..."</p>	<p>Riittävät resurssit tukevat työhyvinvointia</p>
<p>"Onneksi käytävillä tai kopiohuoneessa tapaa kollegoita, joiden kanssa voi vaihtaa muutaman sanan."</p> <p>"Nyt on kasassa mukava porukka, jonka kanssa yhteistyö sujuu. Tuntuu, että sekä työkaverit että vanhemmat arvostavat työpanostani."</p> <p>"Työ vie kyllä paljon aikaa ja energiaa mutta työyhteisö kannattelee hyvin."</p> <p>"Hyvä työyhteisö ja ihanat työkaverit auttavat jaksamaan."</p> <p>"Läheisten työtovereiden merkitys on suuri."</p> <p>"Työkaverien tuki on kantava voima. Se palauttaa uskoa haasteelliseen erkan työhöni kun oma usko meinaa horjua. Voi keskustella kollegoiden kanssa tarvittaessa heti."</p> <p>"Hyvän työyhteisön ja hyvän työilmapiirin ansiosta suhtaudun tyynemmin, seesteisemmin ja rennommin työhöni. Sanoisin, että ihanat työtoverit ja kollegat ovat suurin syy hyvään työhyvinvointiin. Meillä on töissä hauskaa!"</p>	<p>Kollegat kannattelee työntekijää</p>
<p>"Negatiivisesti vaikuttaa suoraan sanottuna paska kollega jonka kanssa yhteistyötä on erittäin haastava rakentaa."</p> <p>"Työn imu ei juuri tule kollegoista. Pari vuotta minulla oli erinomainen opettajakollega rinnakkaisluokalla - silloin työn imua tuli myös ammatillisesta kehitymisestä, jota yhteistyö sai aikaan. Nykyinen rinnakkaisluokan kollega suhtautuu työhön kovin eri tavoin, joten yhteistyö on hyvin vähäistä ja ammatillinen keskustelu olematonta."</p> <p>"Koen olevani omassa työssäni kovin yksin. Pienessä koulussa on vähän kollegoita. Ei ole rinnakkaisluokan opettajaa. Ei ole oikein ketään, kenen kanssa jakaa iloja ja suruja, tehdä yhdessä suunnittelutyötä, saada vertaistukea..."</p>	<p>Kollegoiden tuen puute heikentää työhyvinvointia</p>
<p>"Koen viihtyvänä töissä todella hyvin, koska sopiva ryhmäkoko (1 lk. 17 opp.)->vaikka töitä on paljon en koe hukkuvani töihin"</p>	<p>Sopivan kokoiset opetusryhmät auttavat jaksamaan työssä</p>
<p>"Suurin työhyvinvointiani vähentävä tekijä on tällä hetkellä suuri luokkakoko. Koen, ettei minulla riitä tarpeeksi aikaa yksittäiselle oppilaalle 28 oppilaan ryhmässä."</p>	<p>Suuri ryhmäkoko rasittaa opettajaa</p>

<p>"Koulussamme on valtavia luokkia: useita 26-30 oppilaan luokkia. Itseläni tällä hetkellä 27 oppilasta. Riittämättömyyden tunne on päivittäistä. Aikuisresurssi on vain vähentynyt viime vuosina."</p>	
<p>" Koen viihtyvänä töissä todella hyvin koska: -todella hyvä esimies (tasa- puolinen, huumorintajuinen, rento mutta samalla jämäkkä, empaattinen)"</p> <p>"Esimiehen tuki on tärkeä."</p> <p>"Kannustava ilmapiiri sekä rehtorin taholta tuleva ymmärrys työni haasteita ja jaksamistani kohtaan kannattelevat minua."</p>	<p>Hyvä esimies tukee työhyvinvointia</p>
<p>"Työskentelen pienessä työyhteisössä, jossa esimies on paikalla yhtenä päivänä viikossa. Arkipäivän koulutyötä ei johda kukaan. Esimiehen tuki puuttu. Asiat roikkuvat, yhteisiä sopimuksia ei noudateta, kukaan ei vastaa koko työyhteisön toiminnasta. Yhteistyöyritykset lässähtävät yhteisen ajan ja sitoutumisen puutteeseen. Jokainen hoitaa oman luokkansa, yhteisistä asioista ei vastaa kukaan ja kaikki tehdään viime tipassa. Henkisesti raskas tilanne. En jaksaisi ellen pitäisi ammattiani parhaana ja lasten kanssa työskentelyä palkitsevana. Olen todella pettynyt siihen tapaan, jolla koulua voidaan tänäpäivänä johtaa."</p> <p>"Koen, että rehtori sysää tehtäviääm meille opettajille. Hän ei kannata vastuuta omasta alueestaan. En pysty täysin luottamaan häneen. Tämä on varmasti kaikkein eniten harmittava asia, mikä vaikuttaa myös omaan työhyvinvointiin."</p> <p>"Hankalissa oppilastilanteissa myös välillä tuntee olevansa vailla johdon tukea."</p> <p>"Lisäksi koen tällä hetkellä painostusta esimiehen taholta kohti yhteisopettajuutta tilanteessa, jossa sen toteuttaminen on erittäin haasteellista oppilasryhmien sekä tilojen suhteen. Tuntuu, että olen menettämässä vapauden tehdä omia pedagogisia ratkaisuja."</p>	<p>Huono esimies heikentää työhyvinvointia</p>
<p>"Enemmän kuitenkin vaikuttaa uusi opsi ja sen mukanaan tuoma järjetön vouhotus ja kaiken vanhan ns.kieltäminen. Lisäksi inklusio tulee syöksemään suomalaisen koulun suohon, vaikka myönnänkin inklusio hienon ajatuksen. Totuus on vaan tarua ihmeellisempää, säästöt yms.syövät hienoa ajatusta."</p> <p>"OPS-uudistus on tehnyt tiukkaa; sitä ennen työhyvinvointini ja työssä viihtymiseni sekä työmotivaationi oli korkealla. En itse allekirjoita kaikkia uuden OPS:in ajatuksia tai vaatimuksia alakouluun sopiviksi ja sen vuoksi minun vaikea myös allekirjoittaa sitä, että teen tällä hetkellä "oikein"; toivon, että olen väärässä eikä muutaman vuoden kuluttua todeta, että metsään meni, koska tässä on kyseessä kuitenkin lasten tulevaisuus, tulevan koulutuksen perustan rakentaminen."</p> <p>"Uusi OPS ja digitalisaatio: opettajia ei ole koulutettu. Vapaa-ajalla asioiden opiskelu väsyttää."</p> <p>"Uusi opetussuunnitelma on tullessaan vähentänyt työntöä. Oletus tuntuu olevan, ettei ennen olis osattu opettaa. Ja vaikka nyt tekis mitä, se ei riitä."</p>	<p>Uusi OPS tuo paineita</p>

<p>"Innostunut, uusi ops herätti innon uudelleen. Digiloikka, Thanks!"</p>	<p>Uusi OPS innostaa</p>
<p>"Työhyvinvointini on ihan hyvä, ja tunnen pärjääväni oppilaiden kanssa hyvin."</p> <p>"Varsinainen opetus- ja kasvatustyö oppilaiden kanssa on innostavaa ja kiinnostavaa ja tukee jaksamista. "</p> <p>"Oppilaat ovat lähin tiimini. ... Oppilaat ovat parasta työyhteisössäni ja heidän kanssaan koen parhaat hetket."</p> <p>"Motivaatio tulee oppilaista, joiden kanssa olen jo useita vuosia tehnyt töitä."</p>	<p>Oppilaiden kanssa viihtyminen lisää työn imua</p>
<p>"Oppilasaines on tullut haasteellisemmaksi vuosien varrella"</p> <p>"Haastavan oppilasaineksen takia työtä ei pysty suorittamaan niin hyvin kuin osaisi ja pystyisi. Se on turhauttavaa ja väsyttävää. "</p> <p>"Oppilaiden väkivaltaisuus ahdistaa eniten."</p>	<p>Oppilasaineksen haastavuus väsyttää</p>
<p>"Työstä palautuminen vaatii nykyään aikaisempaa enemmän aikaa. Jöhutnee niin omasta ikääntymisestä kuin työkuormituksen kasvusta."</p>	<p>Oma ikääntymisen hidastaa työstä palautumista</p>
<p>"Oma fyysinen terveys, riittävä nukkuminen auttavat."</p> <p>"Voin hyvin kroonisista vaivoistani huolimatta. Fyysinen kuntoni on varsin hyvä, mutta ikä tietysti tuo omat haasteensa."</p>	<p>Fyysinen terveys edistää palautumista</p>
<p>"Koen, että palkkaus on täysin pielessä. Luokanopettajat ovat alipalkkattuja koulutustasoon, työn määrään ja vaativuuteen nähden."</p>	<p>Huono palkka heikentää motivaatiota</p>
<p>"Omat harrastukset tasapainottaa. "</p> <p>"Vapaa-ajalla voi unohtaa työt ja palautua."</p> <p>"Voin hyvin, osaan erottaa työn ja vapaa-ajan, olen opetellut tavan, etten vie töitä kotiin. "</p> <p>"Yksityiselämässä asiat kunnossa, se vaikuttaa luonnollisesti myös."</p>	<p>Vapaa-aika ja harrastukset auttavat palautumaan</p>
<p>"Työhyvinvointiini vaikuttaa huonontavasti yksityiselämän murheet."</p> <p>"Pikkulapsiarki kotona verottaa myös työssä jaksamista, koska huonosti nukutut yöt näkyvät työsuorituksesta."</p>	<p>Yksityiselämän murheet heikentävät työhyvinvointia</p>
<p>"Tällä hetkellä kuormittava väistötiloissa työskentely (homekoulu)."</p> <p>"Tällä hetkellä väistöön lähteminen, pakkaaminen, uudet tilat parakeissa kuormittavat jaksamista."</p>	<p>Fyysisen työympäristön haasteet</p>

”Myös koulun sisäilmaongelmat mietityttävät.”

kuormittavat työhyvinvointia

Liite 2. Taulukko aineiston analysoinnista

Pelkistetyt ilmaisut	Alaluokat	Yläluokat	Pääloukka
Hyvä esimies tukee työhyvinvointia Huono esimies heikentää työhyvinvointia	Esimies	Työyhteisö ja johtaminen	Opettajan työhyvinvoinnille merkityksellisiä tekijöitä
Kollegat kannattelee työntekijää Huonot kollegat heikentävät työhyvinvointia	Kollegat		
Yksityiselämän murheet heikentävät työhyvinvointia Vapaa-aika ja harrastukset auttavat palautumaan	Yksityiselämä ja vapaa-aika	Työntekijä	
Oma ikääntyminen hidastaa työstä palautumista Fyysinen terveys edistää palautumista	Työstä palautuminen		
Liika työn määrä uuvuttaa Kiire uuvuttaa	Työn määrä ja kiire	Itse työ	
Oppilaiden kanssa viihtyminen lisää työn imua Oppilasaineksen haastavuus väsyttää	Oppilaat		
Sopivan kokoiset opetusryhmät auttavat jaksamaan työssä Suuri ryhmäkoko rasittaa opettajaa	Ryhmäkoko		

<p>Puutteelliset resurssit heikentävät työhyvinvointia</p> <p>Riittävät resurssit tukevat työhyvinvointia</p>	Resurssit	
<p>Arvostuksen puute heikentää työhyvinvointia</p> <p>Arvostuksen tunteen kokeminen vahvistaa työhyvinvointia</p>	Arvostus	Muut työhyvinvoinnille merkitykselliset tekijät
<p>Uusi OPS tuo paineita</p> <p>Uusi OPS innostaa</p>	OPS	
<p>Yhteistyö haastavien vanhempien kanssa heikentää työhyvinvointia</p> <p>Vanhempien arvostuksen puute heikentää työhyvinvointia</p>	Vanhemmat	
<p>Huono palkka heikentää motivaatiota</p>	Palkka	
<p>Fyysisen työympäristön haasteet kuormittavat työhyvinvointia</p>	Fyysinen työympäristö	

Liite 3. Kyselylomake ja saatekirje



Opettajien työhyvinvointikysely

Hei kaikki alakoulun opettajat!

Olemme opettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme kandidaatin tutkielmaa opettajien työhyvinvoinnista. Keskitymme tutkielmassamme erityisesti tutkimaan työyhteisön ja työhyvinvoinnin välistä yhteyttä. Jos siis toimit luokanopettajan tai erityisluokanopettajan tehtävissä alakoulussa, toivomme että vastaat alla oleviin kysymyksiin.

Kysely koostuu monivalinta- ja avoimista kysymyksistä ja siihen vastaaminen vie aikaa noin 10 minuuttia. Kyselyyn vastataan täysin anonyymisti ja lomakkeen tiedot käsitellään luottamuksellisesti. Kyselyn vastaukset tallennetaan tätä kandidaatin tutkielmaa ja mahdollista jatkotutkimusta varten.

Kaikki vastaukset ovat meille tärkeitä. Kiitos vaivannäöstä! :)

Jos tutkimukseen osallistuneet haluavat lukea valmiin kandidaatin tutkielman, pyydämme ottamaan yhteyttä sähköpostitse.

Hyvää syyslukukauden jatkoa toivottaen,

Henriikka Linnanmäki

henriikka.l.linnanmaki@student.jyu.fi

Jyri Mäkelä

jiyri.a.makela@student.jyu.fi

Ohjaaja Noora Heiskanen

Jyväskylän yliopisto

noora.j.heiskanen@jyu.fi

1. Annan suostumukseni vastausteni tutkimuskäyttöön ja tallentamiseen. *

Kyllä

Ei

2. Mikä on sukupuolesi?

- Nainen
- Mies
- En halua vastata

3. Mikä on ikäsi vuosissa?**4. Mikä on työurasi pituus vuosissa?****5. Missä koulu jossa työskentelet sijaitsee?**

- Maaseutukunta (alle 10 000 asukasta)
- Pieni kaupunki (10 000-50 000 asukasta)
- Keskisuuri kaupunki (50 000-100 000 asukasta)
- Suuri kaupunki (yli 100 000 asukasta)

6. Millainen työsuhteesi on tällä hetkellä?

- Vakituinen
- Määräaikainen
- Jokin muu, mikä?

13. Kuvaile sanallisesti omaa työhyvinvointiasi ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

14. Kuvaile sanallisesti työpaikkasi ilmapiiriä ja siihen vaikuttavia tekijöitä.
