

**Työhyvinvointia tukevat tekijät**  
**Opettaja-lehtien kirjoituksissa vuosina 2016–11/2023**  
Katariina Niinistö

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Artikkelimuotoinen  
Syyslukukausi 2023  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Niinistö, Katariina. 2023. Työhyvinvointia tukevat tekijät Opettaja-lehtien kirjoituksissa vuosina 2016–11/2023. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 52 sivua.**

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin, minkälaisia opettajien työhyvinvointia tukevia tekijöitä opettajat itse ovat tuoneet mediassa esille. Lisäksi selvitettiin, miten opettajien kokemukset työhyvinvointia tukevista tekijöistä ovat mahdollisesti muuttuneet tarkasteluajanjakson aikana.

Tutkimuksen menetelmällisenä lähestymistapana oli dokumenttianalyysi. Tutkimuksen aineisto koostui niistä vuosien 2016–2023 (kesäkuu) aikana Opettaja-lehdessä ilmestyneistä opettajien työhyvinvointia käsittelevistä kirjoituksista (n=40), joissa kuului perusopetuksessa työskentelevän opettajan oma ääni. Aineisto analysoitiin temaattisella analyysillä. Tutkimuksen taustateorianä toimii TV-TV -malli ja teoreettisena viitekehyksenä aiemmat opettajien työhyvinvointia käsitelleet tutkimukset.

Tutkimus osoitti, että useat perusopetuksessa työskentelevät opettajat kokevat oman työyhteisön kollegoilta saadun tuen merkityksellisenä omalle työhyvinvoinnilleen. Opettajien työhyvinvointia tukevat lisäksi työtehtävien rajaaminen, palautuminen, esimies ja työympäristö. Työhyvinvoinnin tukemiseen liittyvissä asioissa voitiin lisäksi havaita joitakin elettyyn aikaan ja tapahtumiin liittyviä yhteyksiä.

Johtopäätöksinä voidaan todeta, että perusopetuksessa työskentelevien opettajien työhyvinvointia voidaan edistää mahdollistamalla yhteisopettajuus, antamalla vertaistukea uransa alussa oleville opettajille ja tukemalla opettajia työmäärän kohtuullistamiseen sekä palautumiseen tähtäävissä toimissa.

Asiasanat: opettajien työhyvinvointia tukevat tekijät, työn vaatimukset ja voimavarat, peruskoulu, Opettaja-lehti, muutos

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
1.1 Työhyvinvoinnin vaatimukset ja voimavarat.....	5
1.2 Opettajien työhön kohdistuneet muutokset ja vaatimukset.....	8
1.3 Opettajien työhyvinvointia tukevia voimavaratekijöitä .....	11
1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	15
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....</b>	<b>16</b>
2.1 Tutkimusaineisto.....	16
2.2 Tutkimusaineiston keruu.....	17
2.3 Aineiston analyysi .....	19
2.4 Eettiset ratkaisut.....	21
<b>3 TULOKSET.....</b>	<b>22</b>
3.1 Kokemuksia työhyvinvointia tukevista tekijöistä.....	22
3.2 Muutokset vuosina 2016–2023 .....	32
<b>4 POHDINTA.....</b>	<b>34</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>39</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>50</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajien työhyvinvointi näyttää heikentyneen viimeisimmän perusopetuksen opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (Kauppi ym., 2022). Viime vuosina on tapahtunut lisäksi globaaleihin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin liittyviä ei-toivottuja ilmiöitä, joiden vaikutukset ovat heijastuneet opettajien työhön. Opettajien uupumisriskiä ovat kasvattaneet esimerkiksi COVID-19-pandemia (Salmela-Aro ym., 2020) sekä lasten ja nuorten lisääntyneet tuen tarpeet (Kiviruusu & Aalto-Setälä, 2023). Peruskoulun ongelmien vaikutuksista opettajien jaksamiseen on uutisoitu säännöllisesti myös mediassa (esim. Lyytinen, 2023).

Suomalaisten opettajien kokemaa stressiä ja kuormittumisen seurauksena syntynyttä työuupumusta on tutkittu paljon (Lerkkanen ym., 2020; Länsikallio ym., 2018; Salmela-Aro ym., 2019; Saloviita & Pakarinen, 2021). Työhyvinvointia tukevia tekijöitä sen sijaan vähemmän. Opettajien työhyvinvointi on aiheena tärkeä paitsi yksilön itsensä, niin myös koko kouluyhteisön kannalta; opettajat mallintavat oppilaille hyvinvointia, tai pahoinvointia. Hyvinvoivat kouluyhteisöt kestävät yhdessä paremmin myös tulevia muutoksia.

Tässä tutkimuksessa opettajien työhyvinvointia lähestytään sitä tukevien tekijöiden näkökulmasta. Tutkimuksen taustateorianaa toimii työn vaatimukset ja voimavarat -malli (TV-TV -malli) (Manka & Manka, 2023; Schaufeli & Bakker, 2004) ja viitekehyksenä suomalaisten opettajien työhyvinvointia koskeva viime vuosina julkaistu tutkimustieto. Näkökulmaa laajennetaan sivuamalla opettajien työhyvinvointia viime vuosien aikana haastaneita muutoksia ja opettajien työhyvinvointiin liittyviä kansainvälisiä tutkimuksia. Tutkimuksen aineisto koostuu vuosina 2016–11/2023 (kesäkuu) Opettaja-lehdessä ilmestyneistä kirjoituksista.

## 1.1 Työhyvinvoinnin vaatimukset ja voimavarat

Työhyvinvointi muodostuu useasta toisiinsa liittyvästä tekijästä. Työpaikan ja työyhteisön lisäksi siihen vaikuttavat yksilön omat asenteet ja elämä työpaikan ulkopuolella: sosiaaliset suhteet, elintavat, terveys ja elämäkokemukset. Sosiaali- ja terveysministeriö (2023) määrittelee työhyvinvoinnin kokonaisuudeksi, joka ”muodostuu työstä, sen mielekkyydestä, terveydestä, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista.” Työhyvinvointia lisääviksi tekijöiksi se määrittelee hyvän ja motivoivan johtamisen, työyhteisön ilmapiirin ja työntekijöiden ammattitaidon. Työhyvinvointia lisäämällä voidaan lisätä työn laatua ja pidentää työuria (Lindholm, 2021). Työhyvinvointiin liittyviä käsitteitä lähestytään tässä tutkimuksessa työn vaatimukset ja voimavarat -mallin eli TV-TV -mallin (kuvio 1) (Manka & Manka, 2023; Schaufeli & Bakker, 2004) näkökulmasta.

Työhyvinvointitutkimus on pitkään ollut sairaus- ja ongelmakeskeisestä (Hakanen ym., 2006). Viime vuosien aikana on kuitenkin siirrytty lähemmäs positiivisen psykologian (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) näkemystä, jossa kiinnitetään erityistä huomiota yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia edistäviin voimavaratekijöihin (Manka & Manka, 2023). Positiivista psykologiaa on kritisoitu muun muassa onnellisuuden tavoitteluna, jolla ei ole lopulta mitään sisältöä (Miller, 2008). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että huomion kiinnittäminen positiivisiin tekijöihin voi johtaa hyvään työssä suoriutumiseen, työntekijöiden hyvinvointiin ja työntekijöiden jatkamiseen samassa työpaikassa (Hakanen, 2009). Organisaatiot ovat käyttäneet positiivisen psykologian malleja kehittääkseen hyvinvoivia työyhteisöjä. Tavoitteena on ollut lisätä myönteisten tunteiden kokemista, resilienssiä, yhteenkuuluvuuden tunnetta, merkityksellisyyden kokemista, työn tuottavuuden paranemista, työhön sitoutumista, motivaatiota ja työn imua sekä vähentää stressin määrää ja sairauspoissaoloja (Wenström, 2020).

Stressi tarkoittaa Työterveyslaitoksen (2023) mukaan tilannetta, jossa työntekijä tuntee, ettei hän selviä vaatimuksista, joita häneen kohdistuu. Työuupumus kehittyy pitkittyneen työstressin seurauksena, ihmisen voimavarojen ehtyessä. Työuupumiseen liittyy uupumisasteinen väsymys, kyynistyminen ja ammatillinen itsetunnon laskeminen (Hakanen ym., 2006; Maslach ym., 1996; Schaufeli & Bakker, 2004). Työuupumuksen vastakohtana voidaan pitää työn imua (Hakanen, 2009; Schaufeli & Bakker, 2004).

Työn imua kuvaillaan positiivisena tunnetilana, jolla on kolme ominaisuutta: tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen (Manka & Manka, 2023). Hakasen ja Kaltiaisen (2020) mukaan työn imu on osa viime vuosien paradigmanmuutosta, jossa työhyvinvointia alettiin tutkia hyvinvoinnin, eikä pahoinvoinnin, näkökulmasta. Heidän mukaansa työn imuksi voidaan kutsua tilannetta, jossa töihin mennään hyvällä mielellä, työ koetaan merkityksellisenä, in-spiroivana ja työstä ollaan ylpeitä. Tämän seurauksena ajankulu voi unohtua ja työssä voi viihtyä, vaikka siinä olisi paljon vaatimuksia. Työn imua kokeva haluaa heidän mukaansa todennäköisesti myös pysyä voimavaroja tarjoavassa työpaikassa.

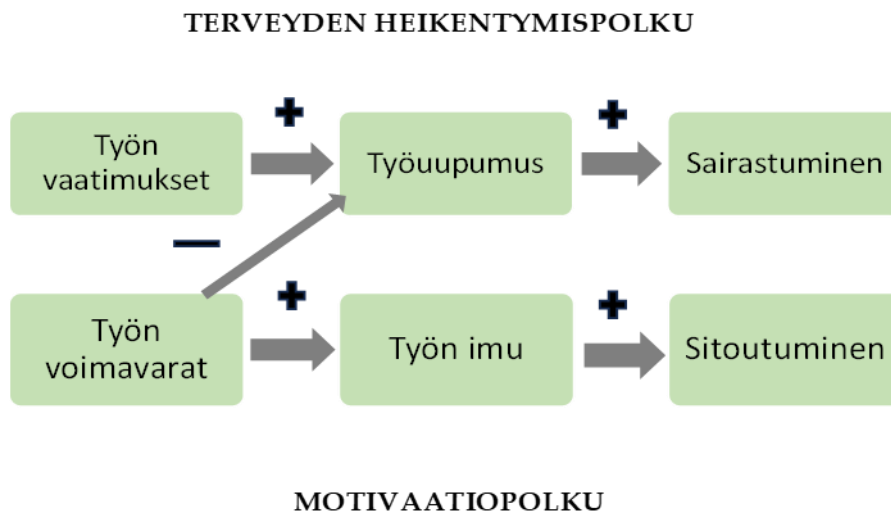
Työn vaatimuksilla TV-TV-mallissa viitataan niihin voimavarojen menettämiseen liittyviin työn fyysisiin, psykologisiin, sosiaalisiin tai organisatorisiin näkökohtiin, joista selviäminen vaatii työntekijältä fyysistä ja/tai psyykkistä ponnistelua (Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Manka & Manka, 2023). Ihmisen psyyke tarvitsee haasteita ja vaatimuksia. Työn vaatimukset muuttuvat kuitenkin negatiivisiksi stressitekijöiksi, jos palautuminen vaatimuksista ei ole riittävää (Demerouti ym. 2001).

Työn voimavarat käsitetään TV-TV-mallissa hyvinvointia tukevina tekijöinä. Ne voivat olla konkreettisia fyysisiä asioita, kuten esimerkiksi asianmukaiset työtilat ja -välineet, psykologisia tekijöitä, kuten esimerkiksi työn kehittävyys, sosiaalisia tekijöitä, kuten esimerkiksi esihenkilön ja työkavereiden tuki tai organisatorisia tekijöitä, kuten esimerkiksi psykologisesti turvallinen ilmapiiri (Ha-

kanen & Kaltiainen, 2020; Manka & Manka, 2023). Työn voimavarat auttavat saavuttamaan työn tavoitteita, vähentävät työn vaatimusten kielteisiä seurauksia ja tukevat työntekijän henkilökohtaista kasvua ja kehitystä (Hakanen & Kaltiainen, 2020; Larjovuori ym., 2021) sekä tyydyttävät ihmisen psykologisia perustarpeita, kuten esimerkiksi itsenäisyyttä, yhteisöllisyyttä ja kyvykkyyttä (Hakanen & Kaltiainen, 2020).

### Kuvio 1

*Työn voimavarojen ja vaatimusten (TV-TV) -malli (Manka & Manka, 2023, s. 102; Schaufeli & Bakker, 2004, s. 5)*



TV-TV-mallissa (kuvio 1) työhyvinvointi voidaan jäsentää kielteisenä tai myönteisenä kehityspolkuksi (Manka & Manka, 2023). Mallissa terveyden heikentymispolku johtaa liiallisten työn vaatimusten kautta yksilön sairastumiseen ja motivaatiopolku työn voimavarojen kautta työpaikkaan/työhön sitoutumiseen (Bakker ym., 2003; Demerouti ym., 2001; Hakanen ym., 2006; Hakanen, 2009; Manka & Manka, 2023). Työn voimavarat voivat liian hallitsevana olla riskitekijä, ja niillä on havaittu olevan pieni vaikutus työuupumuksen syntymiseen (Bakker & Demerouti, 2017). Seuraavassa alaluvussa luodaan katsaus tutkimuk-

sessä tarkasteltavana olevan ajanjakson, vuosien 2016–2023, aikana perusopetuksessa työskentelevien opettajien työhön kohdistuneisiin voimavarojen menettämistä uhanneisiin muutoksiin ja vaatimuksiin.

## 1.2 Opettajien työhön kohdistuneet muutokset ja vaatimukset

Useiden kansainvälisten ja kansallisten tutkimusten mukaan opettajat kohtaavat työssään paljon työhyvinvointia uhkaavia vaatimuksia, stressiä ja työuupumusta (Herman ym., 2020; Jögi ym., 2023; Kyriacou, 2001). Suomalaisten opettajin kohdalla kuormittuminen on näkynyt esimerkiksi työtyytyväisyyden laskuna (Län-sikallio ym., 2018). Opettajien työssä kokeman stressin ja uupumuksen taustalla voidaan nähdä olevan useita eri tekijöitä. Muutokset ja työhön kohdistuvat liian suuret vaatimukset heikentävät työn vaatimusten ja voimavarojen välistä tasa-painoa. Perusopetuksessa työskentelevien opettajien työhön on vuosien 2016–2023 aikana kohdistunut useita fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia ja organisatori-sia muutoksia ja vaatimuksia.

Vuosien 2015–2019 hallitusohjelma (Valtioneuvosto, 2015) sisälsi menövähennyksiä julkisen talouden tasaamiseksi opetus- ja kulttuuriministeriön toimialan osalta. Opettajien näkemykset peruskoulun pedagogisista kehittämistarpeista erkanivat hallituksen koulutuspoliittisista toimista, jotka etenivät työmarkkinoiden ja kilpailukyvyn ehdoilla (Tervasmäki & Tomperi, 2018). Koulujen arjessa leikkaukset näkyivät konkreettisesti resurssien vähenemisenä, vaikkakin tiettyjä kärkihankkeita mahdollistettiin määräaikkaisina projekteina. Opettajien ammattijärjestön mukaan lyhytkestoisten hankerahoitusten sijaan olisi kuitenkin pitänyt keskittyä koulun pitkäjänteiseen kehittämiseen (OAJ, 2019).

Samaan aikaan koulutusleikkausten kanssa otettiin vuosina 2016–2019 porrastetusti käyttöön opettajien työtä säätelevä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014). Uusi opetussuunnitelma uudisti koko kou-



lun toimintakulttuurin: oppimisen tuen ja ohjauksen, arvioinnin, oppimisympäristöt ja työtavat. Uuden opetussuunnitelman myötä moni opettaja käytännössä opetteli uuden tavan tehdä työtä. Opetussuunnitelma pyrki laajentamaan oppimisympäristöjä perinteisten luokkahuoneiden ulkopuolelle ja samalla opettajia rohkaistiin digitaalisten oppimisympäristöjen monipuoliseen käyttöön (Krokers, 2017). Opetussuunnitelman perusteet korostivat monialaisen yhteistyön merkitystä eri ammattiryhmien kesken (Sirikko ym., 2020). Työhön kohdistuneiden uusien käytäntöjen opetteluun ei ollut osoittaa tarpeeksi aikaa, eikä resursseja. Työaika ei riittänyt myöskään opetussuunnitelmallisten tavoitteiden läpiviemiseen halutulla tavalla (Soini ym., 2019; Venäläinen ym., 2020). Opetussuunnitelman käyttöönoton myötä opettajien työhyvinvoinnissa havaittiinkin heikentymistä (Kauppi ym., 2022).

Opettajien työtä ohjaa inklusiivinen ajattelu, jonka tavoitteena on kaikille oppilaille tasavertainen kasvatustoiminta (Ainscow, 2020; Hakala & Leivo, 2015; Saloviita, 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa perusopetusta ohjataan kehittämään inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus 2014, s. 18). Koulutuspolitiikassa ei ole kuitenkaan määritelty selkeästi, mitä inklusiolla tarkoitetaan (Ainscow, 2020). Saloviidan (2020) mukaan inklusion toteutuminen edellyttää riittäviä resursseja, ammatillista osaamista ja opettajien myönteisiä asenteita inklusiivisia käytäntöjä kohtaan. Hänen mukaansa erityisopettajien on todettu suhtautuvan inklusioon kaikkein myönteisimmin. Varauksellisimmin inklusioon suhtautuvat Saloviidan (2020) mukaan aineenopettajat. Tämä voi Haugin (2017) mukaan johtua siitä, että aineenopettajat, eivätkä luokanopettajat, ole välttämättä oppimisvaikeuksien asiantuntijoita. Haugin (2017) mukaan yksikään maa ei ole vielä onnistunut rakentamaan sellaista koulujärjestelmää, joka vastaisi eri kansainvälisten järjestöjen määrittelemiä ihanteita inklusiosta.

Lerkkasen ym. (2020) mukaan opettajia kuormittavat liiallisen työmäärän ja töiden kasaantumisen lisäksi tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen ilman riittävää resurssia. Tämä voi heidän mielestään heijastella esimerkiksi vähäisiä ohjaaja- tai erityisopetusresursseja tai toisaalta koulutuksen puutteita. Oppimi-

seen ja käyttäytymiseen liittyvien haasteiden lisäksi lasten ja nuorten mielenterveysongelmat sekä koulu-uupumuksen yleistyminen uuvuttavat myös opettajia (Kiviruusu & Aalto-Setälä, 2023). Opettajan psykologisella kuormittuneisuudella on todettu olevan merkitsevä yhteys siihen, että opettaja reagoi negatiivisesti tai vähätellen oppilaiden ilmaisemiin negatiivisiin tunneilmauksiin (Buettner ym., 2016). Ammatillisesta yhteistyöstä puhutaan, mutta Ojalan (2017) mukaan opettajat jäävät oppilaiden psyykkistä oireilua koskevissa tilanteissa usein yksin, ilman kollegoiden tukea.

Keväällä 2020, COVID-19-pandemian sulkiessa koulut, opetus muuttui lyhyessä ajassa luokkahuoneissa tapahtuvasta opetuksesta etäopetukseksi. Salmela-Aron ym. (2020) mukaan opetuksen muuttaminen digitaaliseen ympäristöön sopivaksi johti siihen, että opettajat joutuivat kohtaamaan työn voimavarat ja vaatimukset uudesta näkökulmasta. Muutos kuormitti useita opettajia, ja opettajien riski uupua kasvoikin aivan erityisesti COVID-19-pandemian aikana (Pöysä ym., 2021; Salmela-Aro ym., 2020). Keväällä 2020 opettajista 58 % kuului työuupumusprofiiliin (Salmela-Aro, 2020).

Erilaiset vaatimukset ja muutokset luovat usein paineita. Opettajien paineet suoriutua työssä ovat johtaneet lisääntyneisiin alanvaihtoaikaisiin, joiden taustatekijöiksi opettajat ovat pääasiallisina syinä nimenneet suuren työmäärän lisäksi ammatillisen sitoutumisen puutteen ja pettymyksen perusopetusjärjestelmää kohtaan (Räsänen ym., 2020; Räsänen, 2023). Opettajien uupuminen voitaneen osittain käsittää myös osana laajempaa työkuulttuurin muutosta sekä työn ja vapaa-ajan välisen rajan hämärtymistä. Jotta työn muutoksiin ja tarpeisiin voidaan jatkossakin vastata, pidentää työuria ja lisätä työn laatua, on kiinnitettävä huomio työhyvinvointia lisääviin tekijöihin (Lindholm, 2021). Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan opettajien työhyvinvointia tukevia voimavaratekijöitä. Työn voimavarat auttavat vähentämään työhön kohdistuvien vaatimusten kielteisiä seuraamuksia.

### 1.3 Opettajien työhyvinvointia tukevia voimavaratekijöitä

Opettajan työ on parhaimmillaan innostavaa ja merkityksellistä. Ennen Covid-19-pandemiaa yli 90 % suomalaisista opettajista koki, että opettajuuden hyvät puolet painavat vaakakupissa enemmän kuin huonot puolet (Taajamo & Puhakka, 2019) On todettu, että eräs merkittävimmistä opettajien työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä on työn imu (Chan ym., 2022). Hakasen ja Kaltiaisen (2020) mukaan opettajat kokevat muihin ammatteihin verrattaessa eniten työn imua. Heidän mukaansa työn imua kokevat työyhteisöt pärjäävät myös muutoksissa muita paremmin, koska työn imua kokevilla työyhteisöillä on sekä kyky nähdä muutosten myönteiset puolet että kyky toimia aktiivisesti sopeutuakseen muutokseen. Hakasen ja Kaltiaisen (2020) mukaan työn imu näyttäisi lisääntyvän lineaarisesti sen mukaan mitä vanhempi työntekijä on.

Lerkkanen ym. (2020) ovat osana laajempaa tutkimusta tutkineet opettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien työn imuun ja työstä palautumiseen. Heidän mukaansa keskeisiä tekijöitä opettajien työn imun lisäämisen ja työn kuormittavuuden vähentämisen kannalta ovat opettajien välinen yhteistyö, esimieheltä saatu tuki ja riittävät resurssit. Lisäksi esimerkiksi oppilaiden prososiaalisen käyttäytymisen on todettu ennustavan opettajan korkeampaa työn imua (Soininen ym., 2023). Riittävillä resursseilla tarkoitettaneen sitä, että opettajalla on aikaa hoitaa ne tehtävät, joita hänen toimenkuvansa häneltä edellyttää. Opettajan vahvan uskomuksen omasta pystyvyydestään on todettu olevan merkitsevässä yhteydessä korkeampaan työn imuun (Lerkkanen ym., 2020). Kuormittumisen ja uupumisen estämiseksi työstä on osattava irtautua paitsi fyysisesti, niin myös psyykkisesti. Työstä palautuminen on oleellinen työelämätaito. Stressiä opettajat käsittelevät Lerkkasen ym. (2020) mukaan liikunnan, erilaisten harrastusten, kollegojen ja läheisten tuen sekä työn organisointiin liittyvien keinojen avulla.

Opettajien ammattijärjestön (OAJ, 2023a) mukaan opettajien työhyvinvointia tukevat hyvä johtaminen, kuormitusta ehkäisevä varhainen tuki, toimiva työ-

terveyshuolto sekä turvallinen ja yhteisöllinen työympäristö. Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan toimiviksi työhyvinvointia tukeviksi keinoiksi opettajat kokivat työyhteisöltä ja rehtorilta saadun tuen, mahdollisuuden kehittää työtä yhdessä sekä erilaiset vertaistuen mallit (Kauppi ym., 2022).

**Opettajien välinen yhteistyö.** Uudet opetussuunnitelman perusteet korostavat monialaisen yhteistyön merkitystä eri ammattiryhmien kesken (Sirkko ym., 2020). Kokon ym. (2021) mukaan yhteistyö muiden opettajien kanssa ja siihen liittyvä vertaistuki voi olla opettajan työhyvinvoinnille elintärkeää. OAJ:n nuorille opettajille juuri ennen koronapandemiaa teettämässä kyselyssä työyhteisöltä saatu tuki nousi yhdeksi tärkeimmistä tekijöistä, joiden vuoksi nuoret opettajat jäivät alalle (Hongisto, 2020). Mentorointi on eräs vertaistuen malli, jonka tavoitteena on helpottaa opettajan työtaakkaa ja vähentää stressiä. Mentoroinnissa kokenut kollega opastaa ja antaa tukea uransa alussa olevalle opettajalle (Pennanen ym., 2019). Toisaalta Saloviidan ja Pakarisen (2021) havaintojen mukaan nuoret opettajat kokevat vain vähän enemmän uupumisoireita kuin pidempään alalla työskennelleet.

Opettajien välinen yhteistyö toteutuu esimerkiksi yhteisopettajuudessa. Yhteisopettajuudella tarkoitetaan yleensä sitä, että yksi tai useampi opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta yhdessä (Kokko ym., 2021; Sirkko, 2020; Sirkko ym., 2018). Kokon ym. (2021) mukaan opettajien erilainen osaaminen tekee yhteistyöstä mielekästä ja mahdollistaa opettajien ammatillista kehittymistä. Yhteisopetus mahdollistaa vastuun jakamisen toisen opettajan kanssa. Yhteisopettajuudessa korostuu usein erityisopettajan rooli (Sinkkonen ym., 2018). Eri-tyisopettajalla on saamansa koulutuksen puolesta eniten valmiuksia ja ammattitaitoa opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Kokko ym. (2021) toteavat yhteisopetuksen mahdollistavan oppilasryhmien heterogeenisuuden huomioimisen tehokkaammin, koska yhteisopettajuudessa oppilaita voidaan eriyttää helpommin pienempiin ryhmiin. Sirkko ym. (2018) toteavat yhteisopettajuuden mahdollistavan inklusiivisen koulukulttuurin toteutumista ja lisäävän opettajien työhyvinvointia ja työn iloa.

**Esimiehen tuki.** Merjosen ym. (2022) mukaan johtaminen on merkittävässä yhteydessä koko koulun henkilöstön työhyvinvointiin. Heidän mukaansa johtajuuden merkitys korostuu etenkin muutoksissa ja epävarmoina aikoina. Rehtorit itse kokevat tarvitsevansa erityisiä tunteita kyetäkseen muokkaamaan omaa johtajuuttaan tilannekohtaisesti (Liusvaara, 2014). Lerkkasen ym. (2020) mukaan tutkimustulokset ovat osoittaneet johtajuuden ja henkilökunnan työn imun välisen yhteyden. COVID-19-pandemian aikana henkilökunnan työn imua ja yhteenkuuluvuuden kokemusta tuki parhaiten niin kutsuttu palveleva johtajuus, jossa esimies asettaa itsensä taustalle, kiinnittää huomion yhteiseen hyvään ja näin sekä edistää että korostaa yhteisen hyvän merkitystä (Merjonen ym., 2022).

**Pystyvyysuskomusten vahvistaminen.** Opettajan uskomuksella omasta pystyvyydestään on todettu olevan yhteys korkeampaan työn imuun (Lerkkänen, 2020). Opettajan pystyvyysuskomuksella tarkoitetaan muun muassa opettajan omaa kokemusta siitä, millainen hän on opettajana. Pystyvyysuskomukset ovatkin osa ammatillista toimijuutta (haluan, pystyn, osaan ja teen) (Heikonen, 2020). Banduran (2006) mielestä yksilön uskomus omasta pystyvyydestään on tärkein toimijuutta selittävä tekijä. Minäpystyvyys määrittää siten opettajan omaa käsitystä omista toimintamahdollisuuksistaan. Opettajan alhaisen minäpystyvyyskokemuksen on todettu olevan yhteydessä stressiin ja uupumiseen (Saloviita & Pakarinen, 2021). Uupuneen opettajan omilla käsityksillä omasta pystyvyydestään ei aina olekaan yhteyttä todelliseen kykyyn (Heikonen, 2020). Myös Jögi ym. (2023) ovat havainneet, että mitä luottavammin opettajat suhtautuvat omiin opetustaitoihinsa sitä vähemmän he kokevat fysiologista stressiä työssään.

**Työn kuormituksen vähentäminen.** Opettajan työ on melko itsenäistä, ja siksi työaikaan ja työmäärään on osittain mahdollista vaikuttaa. Opettajiksi haakeutuvat ovat usein tunnollisia ihmisiä (Chan ym., 2023). Tämän ominaisuuden käänköpuolena voi esiintyä rajattomuutta työtehtävien hoidossa (Jögi ym., 2023). Nykyään yhteiskunnan ja organisaatioiden rakenteet eivät useinkaan tue opettajan työmäärän rajaamista ja sen vuoksi yksilön oma vastuu ja itsensä johtamisen taito korostuvat. Manzin (1986; 2015) näkee, että itsensä johtaminen on prosessi,

jonka kautta yksilöt hallitsevat omaa käyttäytymistään, vaikuttavat ja johtavat itseään erilaisten käyttäytymis- ja kognitiivisten strategioiden avulla. Itsensä johtaminen on Manzin mukaan itseensä vaikuttamisen prosessiksi, jonka kautta voidaan saavuttaa työhön tarvittava motivaatio. Aulén ym. (2021) suosittelevat opettajia lisäämään työssään erityisesti ratkaisukeskeisten selviytymisstrategioiden käyttöä. OAJ suosittelee opetusalan ammattilaisia lisäämään työhyvinvointia kehittämällä itsensä johtamista (Golnick & Ilves, 2021).

**Palautuminen.** Työstä palautumista tulisi tapahtua sekä työpäivien aikana että vapaa-ajalla. Työstä palauttaviksi kokemuksiksi on tunnistettu henkinen irrottautuminen työstä, rentoutuminen, uusien asioiden opettelu ja kokemus siitä, että voi itse päättää, mitä tekee vapaa-ajallaan (Kinnunen, 2019).

Opettajan työ ei kuulu työaikalain piiriin, eikä työssä ole lakisääteisiä taukoja. Työaika vaihtelee opettajilla tehtävittäin ja eri työehtosopimusten mukaisesti. Tauottamista säätelee työturvallisuuslaki: ”Jos työ on yhtäjaksoista paikallaoloa vaativaa tai yhtäjaksoisesti kuormittavaa, työn lomaan on järjestettävä mahdollisuus tarvittaessa sellaisiin taukoihin, jotka sallivat lyhytaikaisen poistumisen työpisteestä” (Työturvallisuuslaki, 2002). Työpäivien aikana tapahtuvasta palautumisesta on vielä melko vähän tutkimusta (Kinnunen, 2019; Virtanen ym., 2021), mutta sillä on todettu olevan myönteinen vaikutus iltapäivällä ja illalla koettuun hyvinvointiin (Virtanen ym., 2021; Virtanen, 2021; Aulén ym., 2022). Mikäli työstä ei irrottauduta lainkaan, ennustaa se suurempaa työstressiä seuraavalle päivälle (Aulén ym., 2022). Pitkään jatkuessaan liian vähäinen palautuminen voi johtaa erilaisiin terveysongelmiin ja sairastumiseen (kts. terveyden heikentymispolku, kuvio 1). Opettajan työstä palautumisen on todettu vaikuttavan positiivisesti ohjausvuorovaikutuksen laatuun (Penttinen ym., 2022).

## 1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää peruskoulussa työskentelevien opettajien esille tuomia työhyvinvointia tukevia tekijöitä. Lisäksi selvitetään, miten opettajien kokemukset ovat mahdollisesti muuttuneet tarkasteluajanjakson aikana. Tutkimuksen aineisto on kerätty aikavälillä 2016–11/2023 (kesäkuu) ilmestyneiden Opettaja-lehtien kirjoituksista. Tutkimuksen taustateoriana toimii TV-TV -malli ja teoreettisena viitekehyksenä aiemmat tutkimukset opettajien työhyvinvointia heikentäneistä ja tukevista tekijöistä. Lopussa tarkastellaan vahvistaako tämä tutkimus aiempia opettajien työhyvinvointia koskevia tutkimustuloksia.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Minkälaisia työhyvinvointia tukevia tekijöitä peruskoulussa työskentelevät opettajat tuovat Opettaja-lehtien kirjoituksissa esille?
- 2) Miten peruskoulussa työskentelevien opettajien kokemukset työhyvinvointia tukevista tekijöistä ovat mahdollisesti muuttuneet tutkimusajanjakson aikana?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimusaineisto

Lopullinen tutkimusaineisto koostuu 40:stä Opettaja-lehdessä 2016–11/2023 (kesäkuu) julkaistusta reportaasista, artikkelista sekä henkilökuvajutusta (liite 1), joissa perusopetuksessa työskentelevät opettajat tuovat omalla äänellään esille työhyvinvoinnin tukemiseen liittyviä ajatuksia ja kokemuksia.

Opettaja-lehteä julkaisee Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ). Järjestö valvoo koulutus-, kasvatus- ja tutkimusalan ammattilaisten etuja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi se ottaa kantaa koulutusuudistuksiin, pyrkii vaikuttamaan työehtosopimusneuvotteluihin, koulutusalan rahoitukseen ja lainsäädäntöön (OAJ, 2023b). Järjestölehdet pyrkivät siihen, että lehden edustaman yhteisön tärkeänä pitämät asiat nousevat tietoisuuteen ja otetaan huomioon myös päätöksenteossa – ne toimivat siten paitsi yhteisönsä julkisuutena, niin myös yhteisönsä edustajana julkisuudessa (Kariniemi, 2010). Opettaja-lehti lähetetään järjestön jäsenille jäsenetuna. Lehti luokitellaan aikakauslehtiin kuuluvaksi ammatti- ja järjestölehdiksi ja on opetusalan ykkösmedia (Opettaja, 2023). Vuosina 2016–11/2023 Opettaja-lehti ilmestyi 22 kertaa vuodessa.

Lehti voidaan valita tutkimusaineistoksi sen tyypillisen lukijakunnan tai yhteiskunnallisen merkityksen perusteella (Vuori, 2023a). Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia työhyvinvointia tukevia tekijöitä perusopetuksessa työskentelevät opettajat tuovat esille Opettaja-lehden kirjoituksissa. Opettaja-lehti määrittelee toimitettujen kirjoitusten keskusteluaiheet ja painopisteet ammatti- ja järjestölehden tulokulmasta.



## 2.2 Tutkimusaineiston keruu

Aineistoon tutustuminen aloitettiin lukemalla, ja osin esimerkiksi ilmoitusten osalta pinnallisesti tutkimalla, kaikki vuosien 2016–11/2023 (kesäkuu) aikana ilmestyneet Opettaja-lehdet (164). Lehdet luettiin kevään 2023 aikana kronologisessa järjestyksessä sähköisinä näköisversioina Opettaja.fi verkkosivujen lehtiarkesta. Aineiston keruussa noudatettiin tarkkoja sisäänotto- ja poissulkukriteerejä (taulukko 1). Tarkasteltava ajanjakso valittiin alkamaan vuodesta 2016, jolloin käyttöön otettiin opettajien työtä merkittävästi muuttanut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014).

Seuraavaksi uudelleen luettavaksi rajattiin kaikki vuosina 2016–11/2023 Opettaja-lehdessä säännöllisesti ilmestyneet reportaasi, artikkeli tai henkilökuvajutut. Näissä kirjoituksissa tulkittiin kuuluvan lehden muuta sisältöä enemmän opettajien oma ääni. Vuosien 2016–11/2023 aikana Opettaja-lehdessä ilmestyi 762 reportaasiksi, artikkeliksi tai henkilökuvaksi laskettavaa kirjoitusta.

Näistä reportaasiksi, artikkeliksi tai henkilökuvaksi laskettavista kirjoituksista (762) lähempään tarkasteluun poimittiin 95 kirjoitusta, joissa käsiteltiin erikseen opettajien työhyvinvointiin liittyviä asioita. Kirjoitusten sisältö pääteltiin otsikosta, ingressistä tai kokonaistekstiä lukemalla. Tarkempaan analyysiin valittiin lopulta 40 opettajien työhyvinvointiin liittyvää kirjoitusta (liite 1), joissa kuuluu perusopetuksessa työskentelevän opettajan oma ääni. Pienimmäksi analyysiyksiköksi valittiin yksi kappale, jossa perusopetuksessa työskentelevä opettaja kertoo ajatuksia ja kokemuksia työhyvinvointia tukevista keinoista. Aineisto rajattiin lehdessä oleviin alkuperäisiin teksteihin, eikä tutkimusaineiston keruussa seurattu kirjoituksissa olevia, aiheeseen liittyviä, verkkotekstien linkkejä.

**Taulukko 1***Tutkimusaineiston sisäänotto- ja poissulkukriteerit*

Sisäänottokriteerit	Poissulkukriteerit
<p>Julkaistu Opettaja-lehdessä vuosina 2016–11/2023 (kesäkuu).</p> <p>Reportaasi, artikkeli tai henkilökuva -tyyppinen kirjoitus.</p> <p>Otsikosta, ingressistä tai tekstistä löydettävissä positiivinen näkökulma työhyvinvointia tukevista tekijöistä-&gt;pienin mukaan poimittu analyysiyksikkö:</p> <p>yksi kappale, jossa kuuluu perusopetuksessa työskentelevän opettajan oma ääni.</p> <p>Opettaja tuo omalla äänellä esille työhyvinvointia tukevia voimavaratekijöitä.</p>	<p>Vuosina 2016–11/2023 Opettaja-lehdessä säännöllisesti ilmestyneet erikseen nimetyt palstakirjoitukset, kuten esimerkiksi: pääkirjoitus, taululla, tutkittu juttu, puheenohtaja, keskustelua, kolumni, jäsenedut, etunoja, juuri nyt, kuulumisia, vastapaino, ajassa, työpaikka ym. sellaiset ilmoitukset.</p> <p>Kaikki ne reportaasi, artikkeli tai henkilökuva -tyyppiset kirjoitukset, joista ei löytynyt perusopetuksessa työskentelevän opettajan työhyvinvoinnin tukemiseen liittyviä opettajan omalla äänellä esille tuotuja näkökulmia.</p>

Lopullinen tutkimusaineisto (liite 1) koostuu 40:stä sisäänotto- ja poissulkukriteerit täyttävästä kirjoituksesta, jotka arkistoitiiin sähköisesti vuosikerroittain. Lisäksi kaikki kirjoitukset tulostettiin koodausta ja aineiston analyysiä varten.

## 2.3 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen menetelmällisenä lähestymistapana oli dokumenttianalyysi, jossa analysoitiin kirjoitetussa muodossa olevaa aineistoa. Dokumenttianalyysillä viitataan aineiston tyyppiin (Hirsjärvi ym., 2016, s. 163) ja siihen, että tutkimuksen aineisto on olemassa tutkijasta riippumatta (Bowen, 2009). Tässä tutkimuksessa dokumenttiaineisto muodostui Opettaja-lehtien kirjoituksiin sisältyneistä opettajien esille tuomista työhyvinvointia tukevia tekijöitä koskevista ajatuksista ja kokemuksista.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teemoittelu on yksi laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä ja sitä voidaan pitää yhtenä sisällönanalyysin muotona. Braunin ja Clarcken (2006, s. 79) mukaan temaattisella analyysillä voidaan tunnistaa, analysoida ja raportoida aineistosta löytyviä teemoja. Tutkimusaineistoon tutustuminen aloitettiin aineistolähtöisesti. Myöhemmin aineistoa luettiin limittäin teoreettisen viitekehyksenä toimivien aiempien opettajien työhyvinvointia käsittelevien tutkimusten ja TV-TV -mallia käsittelevän tutkimuskirjallisuuden kanssa. Tutkimuksen edetessä teoreettisen viitekehyksen ja aineiston välillä havaittiin yhteneväisyyttä. Braunin ja Clarcken (2006, s. 84) mukaan on tärkeä huomata, että temaattista analyysia tekevä tutkija ei voi vapauttaa itseään aiemmasta teoreettisesta ymmärryksestään. Temaattisen analyysin vaiheita ovat: aineistoon tutustuminen, koodaus, teemojen etsiminen ja nimeäminen sekä raportointi (Braun & Clarke, 2006; Ryan & Bernard, 2003).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tulostettuja kirjoituksia (n=40) selattiin, luettiin ja etsittiin vastaavuuksia (opettajien sitaatteja) ensimmäisen tutkimuskysymyksen ja aineiston välillä. Bowenin (2009, s. 32) mukaan dokumenttianalyysiin kuuluu aineiston pinnallinen tutkiminen, lukeminen ja tulkinta. Tässä iteratiivisessa prosessissa yhdistyvät hänen mukaansa sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin elementit.

Toisessa vaiheessa aineistosta värikoodattiin yliviivauskynällä opettajien omalla äänellä esitettyjä kuvauksia työhyvinvointia lisäävistä tekijöistä. Värikoo-

dit merkattiin erilaisilla tunnistesanoilla kuten esimerkiksi ”työyhteisön ilmapiiri”, ”työn rajaaminen”, ”nuoret opettajat”. Aineistolähtöisessä temaattisessa analyysissä tietoa ei yritetä sovittaa valmiiseen koodauskehukseen (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Aineiston käsittelyn edetessä osa koodista yhdistettiin. Esimerkiksi ”hyväksyvä työyhteisö” ja ”avoin työyhteisö” yhdistyivät koodin ”työyhteisön ilmapiiri” alle. Joidenkin koodien alle kertyi useita sitaatteja ja toistenvain muutamia. Koodaamisessa toiset asiat lähtevät kasvamaan ja saavat suuremman merkityksen kuin toiset asiat ja muuttuvat siten kiinnostaviksi (Salo, 2015, s. 180).

Analyysin kolmannessa vaiheessa aineistoa käsiteltiin leikkaa ja liimaa -periaatteella. Jokainen tutkimuskysymyksen kannalta tärkeältä vaikuttava opettajan oma ääni (sitaatti) leikattiin ja liimattiin kartonkipalalle. Sitaattien viereen kirjoitettiin sitaatin lähde. Samaan asiaan liittyvät sitaatit koottiin yhteen. Teemat syntyivät siten, että jokaiselle sitaattipinolle annettiin nimi. Ryan ja Bernardin (2003, s. 88) mukaan teemat tulevat induktiivisen päättelyn kautta aineistosta sekä tutkijan aiemmasta teoreettisesta ymmärryksestä ilmiön taustalla. Opettajien työhyvinvointia tukevista tekijöistä luotiin analyysin kautta neljä pääteemaa: 1) työyhteisön tuki, 2) oma aika, 3) esimiehen tuki ja 4) työympäristön tuki. Teemojen (1–4) alle kertynyttä aineistoa luettiin useita kertoja ja tarkistettiin sitaattien sopivuutta teemaan.

Toisessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, onko Opettaja-lehden julkaisemissa perusopetuksessa työskentelevien opettajien omalla äänellä esille tuoduissa työhyvinvoinnin tukemiseen liittyvissä tekijöissä havaittavissa muutoksia vuosien 2016–11/2023 aikana. Dokumentit voivat tarjota taustaa ja kontekstia, lisäkysymyksiä, täydentäviä tietoja ja keinon seurata muutosta (Bowen, 2009, s. 30–31). Muutosta tarkasteltiin ensimmäistä tutkimuskysymystä varten leikkaa ja liimaa -periaatteella kerättyjen sitaattien avulla. Tätä tutkimuskysymystä varten aineistoa tarkasteltiin kronologisessa järjestyksessä. Näin saatiin selville joitakin painotuksia tarkastelun kohteena olevalle ajanjaksolle.

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimus on pyritty suorittamaan hyvän tieteellisen käytännön (HTK, 2023) edellyttämällä tavalla. Hirsjärven (2016, s. 24) mukaan tutkimusaiheen ja tutkimuskohteen valinta ovat eettisiä kysymyksiä.

Tutkimuksen kohteena on vuosina 2016–11/2023 ilmestyneiden Opettaja-lehtien rajattu aineisto. Opettaja-lehdet ovat julkisia. Niiden käyttö aineistona ei vaadi erillistä lupaa, eikä tutkija ole vaikuttanut tutkijasta riippumattomien dokumenttien sisältöön. Dokumenttianalyysi kumoaa siten muihin kvalitatiivisiin tutkimusmenetelmiin liittyvän huolen refleksiivisyydestä tai sen puutteesta (Bowen, 2009, s. 31). Kirjoitusten hyväksymis- ja poissulkukriteerit olivat täsmällisiä ja työskentely tarkkaa. Käytännössä kirjoitusten valinta oli kuitenkin paikoin haastavaa. Valintakriteerit täyttävien kirjoitusten ja sitaattien valinnassa tehtiin tulkinnanvaraista työtä.

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu pyrkimys tuottaa tutkimustietoa asioista, joista emme tiedä tarpeeksi (Vuori, 2023b). Tämän tutkimuksen huomio on erityisesti kentällä työskentelevien opettajien autenttisissa äänissä, niin kutsutuissa hiljaisissa äänissä. Hiljaisten äänien esille tuominen on yhteiskunnallisesti tärkeää, koska ne eivät aina tule kuulluksi yhteiskunnallisia päätöksiä tehtäessä. Toisaalta dokumentit aineistona ovat aina kontekstisidonnaisia (Bowen, 2009, s. 33). Tutkimuksen tuloksiin voi vaikuttaa se, että opettajien ääni tulee esille Opettaja-lehdessä, jota julkaistaan ammattijärjestön viitekehyksessä. Lehti on siten voinut valikoida kirjoituksiin omaan agendaansa sopivat äänet. Tämä ei kuitenkaan vähennä tutkimustulosten arvoa. Bowenin (2009, s. 29) mukaan dokumentit voivat tarjota tutkijalle täydentävää taustatietoa ja myös tietoa siitä kontekstista, jossa dokumentit on julkaistu.

## 3 TULOKSET

Ensimmäisessä alaluvussa 3.1 vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja esitellään neljä peruskoulussa opettavien opettajien työhyvinvointia lisäävää teemaa. Toisessa alaluvussa 3.2 vastataan toiseen tutkimuskysymykseen työhyvinvointia lisäävien aiheiden käsittelyn mahdollisista muutoksista tutkimusajanjakson 2016–11/2023 (kesäkuu) aikana.

### 3.1 Kokemuksia työhyvinvointia tukevista tekijöistä

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin sitä, minkälaisia työhyvinvointia lisääviä tekijöitä peruskoulussa työskentelevät opettajat tuovat esille Opettaja-lehtien kirjoituksissa (n=40) aikavälillä 2016–11/2023 (kesäkuu). Analyysin tuloksena perusopetuksessa työskentelevien opettajien työhyvinvointia tukeviksi tekijöiksi muodostettiin neljä teemaa: 1) työyhteisön tuki, 2) oma aika, 3) esimiehen tuki ja 4) työympäristön tuki. Opettaja-lehdestä käytetään tulososiossa lyhennettä OL.

**Työyhteisön tuki.** Aineistossa oli runsaasti perusopetuksessa opettajina työskentelevien opettajien kokemuksia työyhteisöltä saadusta tuesta. Kirjoituksissa korostuivat nuorten opettajien vertaistuki ja yhteisopettajuus työhyvinvoinnin lisääjinä. Harvinaisimpina työhyvinvointia lisäävinä tukina mainittiin varsinaisen opetustyön ulkopuolella tapahtuva ajanvietto työkavereiden kanssa. Aineiston tulosten perusteella perusopetuksen opettajille merkityksellinen työhyvinvoinnin tuki tulee arjessa kollegoilta.

Analyysissä tuli usein esille uransa alkuvaiheessa olevien opettajien tarve tukeen ja toisaalta myös kiitollisuus työyhteisöstä saadusta tuesta. Yhteistä työuransa alussa oleville opettajille oli kokemus työn kuormittavuudesta. Useat kokivat saaneensa tukea ja oppineensa opettajuudesta muilta opettajilta etenkin mentoroinnissa. Mentoroinnin koettiin ”rauhottavan”, ”vahvistavan”, ”sitouttavan pysymään alalla” ja auttavan ”työn ytimen löytämisessä”. Mentoroinnista

oli saatu apua työn tekemiseen ja sen myös koettiin pitävän yllä omaa pohdintaa: ” – – asiat, joita mentoroinnissa on nostettu esille, muhivat mielessä tapaamisten välissä ja tukevat arjen työtä – – ” (liikunnanopettaja, OL, 14/2021, s. 25). Uransa alussa olevien opettajien tukeminen on merkityksellistä myös tutkimusten mukaan. Etenkin toistuvien epäonnistumisten työuran alussa on todettu heikentäneen opettajien työhyvinvointia (Heikonen, 2020) ja alle 30-vuotiaiden opettajien tiedetään raportoineet opetusalan suurinta työstressiä (Golnick & Ilves, 2021). Saloviidan ja Pakarisen (2021) havainnon mukaan kokeneemmillä opettajilla saattaa kokemuksen ja rutiinien vuoksi olla aloittavia opettajia paremmat keinot selviytyä työhön liittyvästä stressistä. Eräs opettaja koki tärkeänä, että uransa alussa olevien opettajia tuettaisiin myös niin, että aloittelevan opettajan elämäntilanne otettaisiin huomioon laajemminkin: ”Toivoisin, että uudelle opettajalle ei ensimmäisenä työvuotena annettaisi ylimääräisiä tehtäviä. Uudessa elämänvaiheessa ja usein myös uudella paikkakunnalla on ihan riittävästi opeteltavaa.” (luokanopettaja, OL, 14/2019, s. 19). Vaikka aineistossa korostettiinkin eniten juuri aloittaneen opettajan tarvetta sekä työyhteisön että esimiehen tuelle, niin myös tuen jatkuminen nähtiin tärkeänä: ”Ei riitä, että tukea saa vain töihin tullessaan. Arjen pienistäkin asioista pitää jaksaa kertoa uusille opettajille vielä pitkään, koska emme me tiedä niistä mitään– –.” (luokanopettaja, OL 1/2020, s. 34). Eräs opettaja toivoi, että koulut tarjoaisivat myös kokeneille opettajille koulutun Verme-ohjaajan tukea. Pennasen ym. (2019) mukaan vertaismentorointi (Verme) mahdollistaa vastavalmistuneiden opettajien uusinta tutkimustietoa koskevan tietämyksen välittämisen kokeneille opettajille ja kokeneempien opettajien kokemuksen välittämisen uusille opettajille. Siten vertaismentorointi mahdollistaisi työyhteisön kaikkien jäsenten ammatillista oppimista.

Suomalaisen opettajan työ on muun muassa korkean koulutuksen ansiosta varsin autonomista. Tämä voi myös johtaa tilanteeseen, jossa opettaja kohtaa työhön liittyvät haasteet usein yksin (Kokko ym., 2021). Tämä lisää stressiä ja kuormittavuutta. Aineistossa useat opettajat kertoivat yhteisopettajuuden tukeneen ja lisänneen omaa työhyvinvointia. Yhteisopettajuutta toteutettiin eri muodoissa. Eräessä koulussa luokanopettaja ja erityisluokanopettaja toimivat työparina.

Osalla opettajista yhteistyön aloitukseen liittyi epäilyjä ja pohdintaa siitä, miten yhteistyö tulee toimimaan. Kaikki kokivat kuitenkin yhteisopettajuuden olleen onnistunutta. Useista yhteisopettajuuden kokemuksista löydettiin työn imulle tyypillisiä piirteitä. Kuten seuraavasta erityisluokanopettajan kommentista, josta välittyy Mankan & Mankan (2023, luku 3) mukainen työn imulle tyypillinen positiivinen tunnetila, jolle ominaista ovat tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen:

Siitä tuli niin hauskaa, että päätimme jo opettaa yhdessä äidinkieltä ja sitten luonnontiedettä. Yhteisiä tunteja tuli koko ajan lisää, ja vuoden päästä kysyimme rehtorilta, saammeko lyödä luokat kokonaan yhteen – aloin viihtyä töissä paremmin. Olin mielissäni, kun sain toisen suunnittelemaan kanssani enkä joutunut yksin kantamaan vastuuta kaikesta. (erityisluokanopettaja, OL, 2019, s. 42)

Yhteisopettajuudessa toimiviksi käytänteiksi koettiin yleisesti opetuksen, arvioinnin ja vanhempaintapaamisiin kuuluvien työtehtävien jakaminen toisen opettajan kanssa. Opettajat kokivat, että jaettu arviointityö on ”helpottanut työtaakkaa” ja yhdessä kollegan kanssa tehdyn arvioinnin koettiin myös ”lisänneen avoimuutta” ja ”oikeudenmukaisuutta.” Yhteistyö kotien kanssa oli ”tosi sujuvaa”, kun tarvittaessa tapaamisia voitiin järjestää yhdessä työparin kanssa. Yhteisen pedagogisen näkemyksen lisäksi yhteisopettajuuden toteutuminen vaatiikin opettajilta hyviä vuorovaikutustaitoja. Kokon ym. (2021) mukaan useimmat opettajat kokevat yhteisopettajuudessa merkittävänä sen, että voi jakaa tunteita ja opetuskokemuksia.

Eräessä koulussa ensimmäisen luokan oppilaita ohjasi neljä yhteisopettajuutta tiiminä toteuttavaa luokanopettajaa. Eräs tiimin jäsen koki yhteisopettajuuden ”kohentaneen työhyvinvointia reippaasti” ja toinen taas opettajan työ määrän vähentyneen, kun kaikkea ei tarvinnutkaan suunnitella itse: ”Olen joukkuepelaaja, ja tiiminä toimiminen on paljon helpompaa ja hauskempaa kuin yksin opettaminen.” (luokanopettaja, OL, 18/2022, s. 15). Kokon ym. (2021) mukaan yhteisopetuksen toteuttaminen edellyttää opettajilta hyviä kommunikaatiotaitoja, jotka perustuvat vastavuoroisuuteen ja kokemukseen tasa-arvosta. Yhteisopettajuuden koettiin levittävän myönteisiä yhteisöllisyyden kokemuksia myös



laajemmalle: ”Meille yhteisopettajuus on tuonut hyväntuulisia aikuisia ja oppilaita.” (luokanopettaja, OL, 18/2022, s. 15).

Eräässä 540 oppilaan koulussa 80 % opettajista työskenteli yhteisopettajajapareina. Hyvänä pidettiin yhteisopettajuuden myötä tapahtunutta ”työssäjaksamisen” ja ”työtyytyväisyyden paranemista” ja sitä, että ”oppilaat näkevät yhteistyön mallia.” Useat opettajat kokivat tärkeänä oman ammattitaidon kehittymisen: ”Työparilta oppii uutta ja saa tukea sekä rohkaisua. Ideat monipuolistuvat.” (luokanopettaja/kehittäjämentor, OL, 6/2023, s. 14). Kokon (2021) mukaan parhaiten yhteisopetuksen onkin koettu sopivan juuri ammattitaidon jakamiseen.

Työyhteisöstä johtuva hyvinvoinnin lisääntyminen tuli lisäksi esille myös useiden erilaisina yksittäisinä mainintoina yhteisestä tekemisestä työkavereiden kanssa. Yhteisen työmatkan koettiin lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja työssä viihtymistä: ”Kimppakyydissä puidaan myös työasiat, eikä niitä tarvitse kantaa kotiin – opettajien lämmin ryhmähenki heijastuu koko koulutyöhön. Tällaisessa työyhteisössä viihdyn.” (OL 11/2018, s. 20). Kiitollisuutta ilmaistiin myös siitä, että omaa ammatillisuutta on saanut kasvattaa hyvässä työilmapiirissä. Musiikinopettajat ilmaisivat asian seuraavasti: ”Olen saanut kehittää työtäni hyvässä työyhteisössä” (musiikinopettaja, OL 8/2017, s.18) ja ”Kollegoiden antama palaute voimaannuttaa” (musiikkiluokan opettaja, OL 13/2018, s. 28).

Koulun hyvällä ilmapiirillä on todettu olevan yhteys opettajien kokemaan työn imuun (Lerikkanen ym., 2020). Eräs opettaja iloitsi siitä, että työkavereiden kanssa viihdytään ja halutaan tehdä asioita yhdessä myös varsinaisen työajan ulkopuolella: ”Meillä on esimerkiksi tosi kivat henkilökunnan pikkujoulut, joissa soitetaan, lauletaan ja tanssitaan. Aina on elävää musiikkia.” (luokanopettaja, OL 2/2023, s. 19). Työyhteisön on todettu tyydyttävän ihmisen psykologisia perustarpeita, kuten yhteisöllisyyttä (Hakanen & Kaltiainen, 2020). Toisaalta eräs opettaja ajatteli, että oman työyhteisön vahvuus piilee juuri siinä, että ei ole pakko tehdä mitään ylimääräistä: ”Emme panosta suuriin ja näyttäviin spekteakkeleihin, vaan teemme asioita matalan kynnyksen periaatteella. Erilliset projektit raittaisivat ihan eri tavalla” (opettaja, 9/2016, s. 25.) Muutamien opettajien kommentteista tulkittiin, että kyseiseen työpaikkaan oltiin sitoutuneita pitkälti juuri

tutussa työyhteisössä vallitsevan hyvän ilmapiirin vuoksi: ”Viihdyn nykyisessä työssäni. Meillä on valtavan hyvä työyhteisö. Porukkamme ansiosta olen kokonaisvaltaisesti todella tyytyväinen työhöni. Kollegat ovat tuttuja kuten lapsetkin ”Oman ja kollegojen persoonien tunteminen voi lisätä ymmärtävää ymmärtävyyttä ja sitä kautta hyvinvointia” (luokanopettaja, OL, 18/2022, s. 19) tai kuten eräs toinen asian ilmaisi: ”Ilman mahtavia työkavereitani saattaisin olla nyt hakemassa muita töitä – olen itkenyt ja nauranut heidän kanssaan” (luokanopettaja, OL, 14/2019, s. 16). Hakalan ja Kaltiaisen (2020) ja TV-TV -mallin (kuvio 1) mukaan työsilölle voimavaroja tarjoavaan työpaikkaan myös sitoudutaan. Hyvän työyhteisön tulkittiin olevan myös turvallinen: ”Meillä on mielestäni superhyvä työyhteisö, jossa saa olla sellainen kuin on. Mielestäni hiljaisemmatkin saavat meillä äänensä kuuluviin” (luokanopettaja, OL, 18/2022, s. 19). Hyvän työilmapiirin on todettu olevan opettajille merkittävä työn voimavara (Bakker ym. 2007).

**Oma aika.** Oma aika -niminen teema luotiin käsittämään työn ulkopuolelle jäävää aikaa. Teema luotiin kuvaamaan sitä tavoitetta, johon monen opettajan tulkittiin kommentteissa pyrkivän: työn kuormittavuuden vähentämiseen ja oman ajan lisäämiseen. Teemaan koottiin mainintoja, jotka koskivat työtehtävien rajaamista ja sitä kautta saavutettua mahdollisuutta työstä palautumiseen. Tähän aineistoon valikoituivat tutkimuskysymyksen mukaisesti ne kommentit, joissa opettajat kuvailivat erilaisia keinojaan työn rajaamiseen. Itsensä johtamisen taidon onkin todettu lisäävän merkittävästi opettajan työtyytyväisyyttä, sitoutumista ja myös innovatiivisuutta (Harun ym., 2017). Eräs luokanopettaja kuvaili tilannetta seuraavasti: ”Siedämme usein valtavan määrän asioita. Rajat alkavat löytyä, kun pysähtyy oman hyvinvoinnin äärelle ja hahmottaa, millaisessa tilanteessa haluaisi olla.” (OL, 21/2021, s. 19). Erään koulun opettaja koki, ettei koulumaailmaa muuteta ilman resursseja. Työhyvinvointiin on panostettava myös rahallisesti: ”Parin tunnin näin rajaat työtäsi -koulutus ei auta, jos opettaja on 20 vuotta tehnyt työnsä tietyllä tavalla. Kun stressaavaa työtä lähestytään työhyvinvoinnin näkökulmasta, on opettajan mieli yllättäen avoimempi muutoksille” (luokanopettaja, 7/2023, s. 24). Työn rajaamisella nähtiin olevan yhteys työhyvinvoinnin lisäksi myös opetukseen: ”Painotan, että työn rajaaminen on tärkeää

esimerkiksi oman jaksamisen ja työn laadun ylläpitämisen näkökulmasta.” (erityisluokanopettaja 16/2017, s. 25). Monet opettajat kokivat oman hyvinvoinnin hoitamisen tärkeänä, ja eräs opettaja selvensi asiaa seuraavalla tavalla:

Voin nyt hyvin ja viihdyn työssäni. Työhyvinvointi on minulle sitä, että saan tehdä mielekästä työtä työajan rajoissa. Nukun paremmin kuin syksyllä. Huonon yön jälkeen osaan höllätä ja mukautan työpäivääni hieman helpommaksi. Jos näen, että oppilas ei voi hyvin, vien asian eteenpäin oppilashuoltoryhmään enkä ota sitä omaksi murheekseni. (luokanopettaja, 7/2022, s. 21)

Opettajat myös kokivat, että uusi opetussuunnitelma on antanut enemmän vapautta opetukseen ja muutama opettaja kertoi rajaavansa työmäärää käyttämällä oppituntien valmistelussa enemmän valmista opetusmateriaalia: ”Käytämme mieluusti ammattiosaajien suunnittelemaa hyvää oppimateriaalia” (18/2022, s. 17). Valmiiden oppimateriaalien käytön lisäksi oman suhtautumisen muuttaminen voi vähentää työkuormaa:

Olen opetellut myös armollisuutta tuntien suunnittelussa. Kaikkea ei tarvitse tehdä itse, koska hyvää valmista materiaalia löytyy paljon. Tykkään kokeilla uutta ja olen oppinut, että jos joku asia ei onnistu, niin sitä ei tarvitse jatkaa – pystyn jo pysähtymään ja miettimään, kannattaako kaikkeen lähteä mukaan.” (luokanopettaja, 18/2019, s. 19)

Sain seurata usean opettajan työtä ja huomasin, että monenlaisilla työtavoilla saa aikaan hyviä tuloksia. Nyt tajuan, että joka jutun ei tarvitse olla pedagoginen ilotulitus: vähemmälläkin voi tehdä kivan hetken.” (luokanopettaja, 14/2020)

Useat opettajat kertoivat työn rajaamisen olleen aluksi vaikeaa ja että palautumiselle ei jäänyt tarpeeksi aikaa. Monet kertoivat hakeneensa apua jaksamiseen joko koulun ulkopuolisilta tahoilta työnohjauksesta tai terapiasta: ”Aloitin terapian ja ryhdyin selvittämään suorittamiseni takana olevia syitä – ihminen ei voi elää pelkästään työlle. Terapiassa olen tajunnut, että vastuu työn rajaamisesta on minulla itselläni. Koulun ovi sulkeutuu takanani klo 16” (luokanopettaja, OL 14/2020, s. 21). Työkulttuurin digitalisoituminen on mahdollistanut sen, että esimerkiksi sähköpostiin ja Wilmaan voi vastata vuorokauden ympäri. Muutama toi kirjoituksissa esille myös viestintää koskevia työhyvinvointia tukevia ratkaisuja. Eräs opettaja kertoi asiasta näin: ”Olen opetellut vetämään rajoja myös työssäni- en

esimerkiksi yleensä avaa Wilmaa klo 16:n jälkeen. Olen oppinut, ettei sähköpostiviesteihin tarvitse vastata heti, vaan on oikeus pysähtyä ajattelemaan mitä kirjoittaa” (luokanopettaja, OL 2018 s. 15). Työaikaan ja paikkaan onkin tärkeää tehdä selkeä raja, jotta psyykkiselle ja fyysiselle palautumisella jää aikaa.

Opettajat kertoivat aineistossa jonkin verran myös työpäivien jälkeisestä palautumisesta. Osa opettajista kertoi palautuvansa kodin ulkopuolella harrastusten parissa. Toiset kokivat tarvitsevänsä enemmän aikaa hiljentymiselle ja rauhoittumiselle. Eräs luokanopettaja (OL 18/2022 s. 18–20, pohti asiaa näin: ”Työpäivän jälkeen viihdyn usein omissa oloissa. Koulumaailman hälyisyys tekee minut väsyneeksi. Tarvitsen työn vastapainoksi paljon yksinoloa ja akkujen lataamista kotona.” Eräs opettaja tiivisti kirjoituksissa kokemuksensa kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Tilanteesta, jonka voisi tulkita kuvaavan työn voimavarojen ja vaatimusten välistä tasapainoa: ”Asiat ovat hyvin kun, työpäivän jälkeen ei ensimmäiseksi tarvitse nukkua. Mieli on rauhallinen, iloinen ja virkeä, ja energiaa riittää myös vapaa-ajalle. Nautin työstäni, enkä mieltä sunnuntai-iltana kylmä hiki otsalla, miten selviän huomista työpäivästä.” (luokanopettaja, OL, 16/2018, s. 15). Oma työhyvinvointia voi myös tukea vaihtamalla näkökulmaa: ”Arkeen on löytynyt uudelleen huumoria ja heittäytymistä. En pelkää riittämättömyyttäni niin paljon kuin ennen ja olen opetellut kiittämään itseäni. Arvokkainta on ollut se, että olen oppinut lepäämään arjessa.” (luokanopettaja, OL, 7/2022, s. 21).

**Esimiehen tuki.** Melko harvat opettajat toivat kirjoituksissa esille esimieheltä saamaansa tukea. Laajassa aineistossa esimiesten tuesta oli joitakin mainintoja opettajien sanomana. Aineiston ulkopuolelle jäi Opettaja-lehdessä tutkimusajanjakson aikana julkaistuja rehtoreille tehtyjä työhyvinvointia käsitteleviä haastatteluja. Analyysiin valituissa kirjoituksissa työhyvinvoinnin kannalta tärkeäksi koettiin se, että hyvän esimiehen johtaessa jokainen tietää tehtävänsä ja tehtävät ovat tasapainossa. Kirjoituksissa arvostettiin esimiehen johdonmukaista toimintaa, jossa työyhteisö saadaan työskentelemään yhteisten tavoitteiden eteen ja koettiin, että: ”selkeä johtaminen asettaa selkeät raamit, josta on hyötyä koko

kouluyhteisölle: ”Kun kohtaamme monenlaisia perheitä, on tärkeää, että vedämme yhteistä köyttä ja olemme yhteisellä asialla” (OL 10/2016, s. 14) tai ”Esimiehen johdonmukainen toiminta tuo opettajille turvallisuutta ja helpottaa työntekoa.” (erityisluokanopettaja, OL, 10/2016, s. 14).

Opettajien tulkittiin pitävän esimiehen hyviä tunnetaitoja tärkeinä. Työhyvinvointia rakensi hyvä keskusteluyhteys rehtorin kanssa. Eräs erityisluokanopettaja ilmaisi asian näin: ”Hyvä johtaminen on pienestä kiinni, kuten esimerkiksi siitä, että esimies muistaa sanoa ääneen, että häneen voi ottaa yhteyttä missä tahansa asiassa eikä yksin kannata jäädä murehtimaan- vaikka tuota mahdollisuutta tarvitsee aika harvoin, on turvallista tietää, että tukea saa, jos sitä tarvitsee.” (OL, 10/2016, s. 13). Eräs luokanopettaja toi esille luottamustaan rehtorilta saatavaan tukeen seuraavasti: ”Uudessa ja isossa talossa on varmasti miljoonaa asiaa, mutta semmoinen tunne on, että Ville (rehtori) ei heitä mitään kysymystä tai huolta mappi ööhön.” (OL, 1/2021, s. 20). Opettajien kuvaukset rehtorien toiminnasta sopivat Merjonen ym. (2022) esittämään kuvaukseen yhteisöllisyyttä tukevasta johtajuudesta. Pienessä 25 oppilaan kouluyhteisössä luokanopettaja koki rehtorin tunnistavan opettajien vahvuudet:

Johto pitää huolta työntekijöiden jaksamisesta ja hyvinvoinnista. Etenkin rehtorilla on kyky etsiä työntekijöistä potentiaalia ja valjastaa se yhteisön eduksi. Ja kun oma potentiaali löytyy se saa myös yksilön kurottamaan parempaan. (luokanopettaja, OL, 5/2019, s. 21)

Eräs opettaja toi esille työntekijöiden aloitteellisuuden ja dialogin ylläpitämisen merkityksen ilmapiirin luomisessa: ”--myös opettajat ovat vastuussa työn sujumisesta ja työn ilmapiiristä. Pitää olla aktiivinen eikä vain jäädä odottamaan aloitteita johdolta. Lisäksi meillä Matinhahdessa hyvän palautteen antaminen kuuluu puhekulttuuriin.” (luokanopettaja, OL, 10/2016, s. 13). Työhyvinvointia tukevaksi tulkittiin myös mahdollisuus osallistua koulutuksiin. Erään koulun luokanopettaja toi asian esille erityisopettajille räätälöidyn hankerahalla järjestetyn koulutuksen yhteydessä: ”Tarvitaan esihenkilö, joka sanoo, että tottakai sä meet ja tää hoituu, älä huoli.” (OL, 21/2021, s. 19).

Aineistossa oli myös joitakin mainintoja kaupunkien johtoportaissa toimivien taivoista tukea opettajien työhyvinvointia: ”Kaupungin henkilöstöyksikössä tuntuu olevan hyvä pohinä, sillä siellä on keksitty monia kivoja juttuja työntekijöiden ilahduttamiseksi.” (luokanopettaja, OL, 16/2018, s. 16).

**Työympäristön tuki.** Työympäristön nähtiin kirjoituksissa tukevan työhyvinvointia pääasiassa innokkuutena uusista monitoimitiloista, tiloihin liittyvästä ääniergonomiasta ja hyvästä sisäilmasta. Vuoden 2016 opetussuunnitelman mukaisesti työympäristöjä aloitettiin muokkaamaan uudelleenlaisiksi, avoimiksi oppimisympäristöiksi. Uusissa oppimisympäristöissä äänieristykseen on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota ja eräs luokanopettaja kokikin ääniergonomian parantumisen vaikuttaneen positiivisesti hyvinvointiin: ”Uudessa koulussa ääntä vaimentavat esimerkiksi kokolattiamatot, pehmeät kalusteet sekä huokoista materiaalia olevat kattolevyt. Väsymys (melusta johtuva) on jäänyt pois.” (luokanopettaja, OL, 15/2021, s. 17). Vertanen-Greis (2021) mukaan melun on todettu aiheuttavan haasteita opettajien työhyvinvoinnille. Äänihäiriöillä, työhön liittyvällä stressillä ja koulujen sisäympäristön puutteilla on todettu yhteys toisiinsa ja opettajien alentuneeseen työkykyyn.

Työympäristöön liittyvät työhyvinvointia tukevat opettajien omat äänet jakautuivat melko tasaisesti koko tarkastelujaksolle. Vuonna 2016 lehdessä opettajat iloitsivat pienestä ympäristöpainotteisesta kyläkoulusta. Pieniä kyläkouluja on viime vuosina vähäisiin oppilasmääriin ja talouteen vedoten lakkautettu, ja kyläkoulut ovatkin aina vain harvemmassa. Tämän tutkimuksen aineistossa kehityksen tulkittiinkin näkyvän siten, että vuoden 2016 jälkeen työympäristöön liittyvät opettajien kommentit liittyivät uusiin kouluihin ja oppimisympäristöihin. Vuoden 2017 Opettaja-lehdessä (4, s. 28) kerrotaan uudesta koulusta, jossa 200 neliön kokoiset oppimisympäristöt voi jakaa pienempiin osiin verhoilla ja kaapeilla. Tiloista löytyy erilaisia työergonomiaa tukevia laitteita: muun muassa jumppapalloja, lihaksistoa motivoivia jakkaroita ja säädettäviä pöytiä. Opetussuunnitelman muutokseen tulkittiin liittyvän myös työhyvinvointia lisääviä tekijöitä. Etenkin uuden opetussuunnitelman voimaantulon alkuvuosien kirjoituk-

sisä 2017–2018 muutamat opettajat toivat esille muutokseen liittyvää innokkuutta. Kaupin ym. (2022) mukaan opetussuunnitelmauudistuksen aikana työn yhteinen kehittäminen ja muutosten työstäminen yhdessä opettajakollegojen kanssa vahvisti opettajientyöhyvinvointia.

Uusissa kouluissa sisäilma on usein vanhoja koulurakennuksia terveellisempää. Kirjoituksissa aiemmin huonolle sisäilmalle altistuneet opettajat toivat esille kiitollisuutta työpaikasta, jossa ei ole sisäilmaongelmia: ”On ollut lottovoitto päästä tällaiseen kouluun! Viime syksyn alkaessa huomasin heti, että energiamääräni on ihan erilainen, koska minun ei tarvitse taistella oireiden kanssa. Nyt on ollut mukava tehdä töitä.” (erityisopettaja, OL 15/2019, s. 55). Fyysinen työympäristö vaikuttaa työhyvinvointiin, ja on tärkeää, että siihen liittyvät epäkohdat korjataan (Manka, 2023).

Uusien oppimisympäristöjen käytön ja toimintakulttuurin koettiin vaativan harjoittelua. Uusia oppimisympäristöjä oli suunniteltu yhdessä opettajien kanssa. Koulussa työskentelevä luokanopettaja oli tyytyväinen lopputulokseen: ”Onhan tämä vielä opettelua, koska olemme tottuneet luokkiin, mutta me opettajat halusimme tätä. Ilmassa on innostusta.” (OL, 4/17, s. 30).

Myös toisenlaisessa työympäristössä voitiin hyvin. Eräässä pienessä ympäristöpainotteisessa kyläkoulussa koettiin koulun pienen koon ja lähiluonnon lisänneen työhyvinvointia: ”Pienessä työyhteisössä kaikki myös tukevat toisiaan. Maaseutuympäristö tuo mielenrauhaa ja muistoja lapsuudesta. Kaikki tämä lisää työhyvinvointia.” (kolmosluokkaa opettava opettaja). Opettajat kertoivat kyläkoulun oppituntien olevan usein ulkona, ja hyvinvoinnin oli havaittu heijastuvan myös oppilaisiin. Monessa koulussa opettanut opettaja vertasi luontopainotteisen koulun toimintaa aiempiin työpaikkoihin: ”En ole missään kokenut samanlaista lasten toimeliaisuutta ja innostusta kuin täällä.” (OL, 9/2016, s. 22).

### 3.2 Muutokset vuosina 2016–2023

Tässä alakappaleessa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen: Miten peruskoulussa työskentelevien opettajien kokemukset työhyvinvointia tukevista tekijöistä ovat mahdollisesti muuttuneet tutkimusajanjakson aikana? Analyysin perusteella tulkitseen, että Opettaja-lehtien tutkimusaineistoon kuuluvissa kirjoituksista ei tule esille merkittäviä muutoksia tarkastelun kohteena olevan ajanjakson ajalta. Pääteemana voidaan kuitenkin pitää sitä, että opettajat tuovat esille työyhteisön tuen merkitystä kaikkina vuosina. Lisäksi aikakauslehdet luovat kuvaa ajan hengestä ja ovat siten jonkin verran vaikuttaneet kirjoitusten sisältöjen painotuksiin eri vuosina.

Koulurakennusten sisäilmaongelmista on puhuttu julkisuudessa useamman vuosikymmenen ajan, ja sisäilmasta johtuva sairastaminen on ollut koulujen henkilökunnan keskuudessa yleinen ilmiö. Tyytyväisyys uusien koulujen puhtaasta sisäilmasta tuli esille tarkasteltavana ollun ajanjakson keskivaiheen tai loppupuolen kirjoituksissa. Samansuuntaista muutosta on nähtävissä koulumaailmassa myös laajemmin. Sisäilmaongelmat ovat vähentyneet vanhojen koulujen peruskorjausten ja uusien koulurakennusten ansiosta. Vuonna 2017 yli 40 % peruskoulun opettajista raportoi sisäilmaongelmista johtuvaa terveydellistä haittaa (Putus ym., 2017). THL:n kunnille tänä vuonna järjestämän kyselyn mukaan kuntien panostus kiinteistökantojen uudistamiseen ja peruskorjauksiin on näkynyt etenkin päiväkotien ja koulujen sisäilman paranemisena (Salmela & Mäntynen, 2023).

Erilaisten työyhteisöltä saadun tuen lisäksi opettajien omalla äänellä tuoduissa kokemuksissa voidaan tulkita näkyvän nuorten opettajien oma ääni kautta koko tarkastelujakson. Huomattavasti harvempi ääni kuuluu havaintojen ja niistä tehtyjen tulkintojen mukaan lähellä eläkeikää olevalle opettajalle.

Ennen COVID-19-pandemiaa opettajien suurimmat ammatilliset kehittämiskohteet olivat oppilasarvioinnin lisäksi tieto- ja viestintätekniikan taidoissa (Taajamo & Puhakka, 2019). Osalle opettajista digitaalisten laitteiden käytössä oli



etenkin ennen pandemian aikaista etäkoulua paljon haasteita, ja tulkinnan mukaan työhyvinvointia tuki digitaalisten laitteiden käyttöön kollegalta saatu tuki. Eräs yhteisopettajuuden myötä ammatillisesta kehitymisestä iloinnut luokanopettaja toi asian esille seuraavalla tavalla: ”Hän on kärsivällisesti neuvonut minua erityisesti tietotekniikassa.” (OL 15/2019, s.42) COVID-19-pandemian aikana tapahtunut siirtyminen digitaalisten apuvälineiden käyttöön ja opetuksen muuttaminen digitaaliseen ympäristöön sopivaksi johti siihen, että opettajat joutuivat kohtaamaan työn voimavarat ja vaatimukset täysin uudesta näkökulmasta (Salmela-Aro ym., 2020). Suurin huoli opettajien digitaidoista väistyi parissa päivässä, kun COVID-19-pandemian myötä opettajat siirsivät työnsä muutamassa päivässä etäopetukseen. COVID-19-pandemian ensimmäisinä vuosina 2019–2020 opettajat toivat muita vuosia enemmän esille aloittavien opettajien tarvetta tukeen. Opettaja-lehdessä lukuvuosi 2019–2020 oli nimetty työhyvinvoinnin lukuvuodeksi jo ennen pandemian alkua.

Erityisesti pandemian jälkeisen ajan kirjoituksissa tulkitaan olevan voimaannuttavaa ja ratkaisukeskeistä pohdintaa siitä, miten jaksetaan eteenpäin, vaikka työ kuormittaa ja voimat ovat vähissä. Näin asiaa pohti eräs luokanopettaja:

Jokaisesta ongelmasta voi löytää muutostoiveen. Muutostoive puolestaan auttaa löytämään keinoja, joilla toivottuun tilaan voi päästä. --Siedämme usein valtavan määrän asioita. Rajat alkavat löytyä kun, kun pysähtyy oman hyvinvoinnin äärelle ja hahmottaa millaisessa tilanteessa haluaisi olla. (OL, 21/2021, s.19).

Aulén ym. (2021, s. 8) suosittelevatkin opettajia lisäämään työhyvinvoinnin tukemiseksi ratkaisukeskeisten selviytymisstrategioiden käyttöä.

## 4 POHDINTA

Suomalaisten opettajien työhyvinvointia on tutkittu paljon stressin ja uupumuksen näkökulmasta (Länsikallio ym., 2018; Salmela-Aro ym., 2019; Lerkkanen ym., 2020). Tätä tutkimusta ohjasi näkökulma, jossa kiinnitettiin erityistä huomiota työhyvinvointia edistäviin voimavaratekijöihin (Manka & Manka, 2023). Mediaa käsittelevän dokumenttianalyysin tutkimusaineisto koostui niistä vuosien 2016–2023 (kesäkuu) aikana Opettaja-lehdessä ilmestyneistä opettajien työhyvinvoinnin tukemista käsittelevistä kirjoituksista (n=40), joissa kuului perusopetuksessa työskentelevän opettajan oma ääni.

Analyysin tuloksena muodostettiin neljä opettajien työhyvinvointia tukevaa pääteemaa: työyhteisön tuki, työn rajaamisen ja palautumisen seurauksena syntyvä oma aika, esimiehen tuki ja työympäristön tuki. Tulosten perusteella voidaan johtopäätöksenä todeta, että opettajien työhyvinvointia voidaan tukea lisäämällä opettajien välistä yhteistyötä, kehittämällä työn rajaamista ja palautumista helpottavaa toimintakulttuuria. Lisäksi opettajien työhyvinvointia tukevat esimies ja työympäristö. Tutkimuksen tulokset ovat pitkälti linjassa aiempien opettajien työhyvinvointia koskeneiden tutkimusten tulosten kanssa (esim. Lerkkanen ym., 2020; Aulén ym. 2022).

Toinen tutkimuskysymys käsitteli opettajien työhyvinvointia tukevissa tekijöissä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia vuosina 2016–11/2023 ilmestyneiden Opettaja-lehtien kirjoituksissa. Tutkimuskysymyksellä haluttiin lisätä ymmärrystä siitä, miten olemme tulleet tähän päivään. Analyysin tuloksena aineistossa voidaan nähdä joitakin työhyvinvointiin ja elettyyn aikaan liittyviä yhtymäkohtia. Päätuloksena voidaan toisen tutkimustuloksen osalta todeta, että työyhteisön merkitys työhyvinvointia tukevana tekijänä tuotiin aineistossa esille koko tarkasteltavana olevan jakson aikana.

Ensimmäinen teema luotiin koskemaan opettajien kuvauksia työyhteisöltä saadusta tuesta. Kokon ym. (2021) mukaan vertaistuki on opettajille työhyvinvoinnin näkökulmasta elintärkeä. Opettajat toivat aineistossa esille kokemuksia

yhteisopettajuuden työhyvinvointia tukevista tekijöistä. Sirkon ym. (2020) mukaan yhteisopettajuuden on todettu lisäävän opettajien hyvinvointia ja työn iloa. Yhteisopettajuutta ei kuitenkaan pystytä läheskään aina toteuttamaan. Aiemman tutkimuksen mukaan opettajista 54 %:n mielestä yhteisopettajuus on loistava opetusmuoto, mutta vain 12 % opettajista toteuttaa sitä (Kokko, 2021). Koulujen tulisikin tarjota rakenteelliset puitteet työhyvinvointia lisäävän yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Hakalan ja Leivon (2015) mukaan yhteisopettajuuden kaltaiset, inkluusiota edistävät, pedagogiset käytänteet edistyvät kouluarjen tasolla hitaasti.

Työuransa alussa olevilla opettajilla voi parhaassa tapauksessa olla edessään useiden kymmenien vuosien pituinen opettajuus, jonka perusta luodaan uran ensimmäisinä työvuosina. OECD:n TALIS 2018 -raportin (Taajamo & Puhakka, 2019) mukaan moni nuori opettaja koki, ettei saa työhön kaipaamaansa tukea ja TALIS 2018 -raportin tuloksista käy ilmi, että suomalaisista kouluista 74 %:lla ei ole mentorointia. Pennasen ym. (2019) mukaan mentoroinnin puuttumisessa on kyse koulutuspoliittisista ratkaisuista. Nykyinen työaikajärjestelmä ei heidän mukaansa tue mentoroinnin onnistumista perusteella. Toisaalta Saloviidan & Pakarisen (2021) mukaan nuoret opettajat näyttäisivät kokevan vain hieman enemmän uupumisoireita kuin pidempään työskennelleet.

Toinen teema luotiin koskemaan opettajien kuvauksia työajan ulkopuolelle jäävästä työhyvinvointia lisäävästä ajasta. Teeman nimeksi luotiin ”oma aika”. Oman ajan toteutuminen vaatii työn rajaamista ja se mahdollistaa työstä palautumisen. Opettajien työhyvinvointia lisäävien toimien käyttöönottoa oli monen opettajan kohdalla edeltänyt pitkään jatkunut kuormittuminen tai työuupumus. Opettajien tulkittiinkin yrittäneen tehdä korjausliikettä terveyden heikentymispolulta motivaatiopolulle (TV-TV -malli, kuvio 1). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet palautumisen olevan merkittävä opettajien työhyvinvointia tukeva tekijä (Aulén ym. 2022; Kinnunen 2019; Penttinen ym. 2022; Virtanen ym. 2021). Virtanen (2021) korostaa työn tauottamisen merkitystä opetustyössä. Toisaalta, vaikka palautumisen merkitys työhyvinvoinnille on tiedossa, niin sitä on tutkittu

vähemmän kuin työhön liittyvää stressiä ja kuormitusta (Kinnunen, 2019). Aineistossa ei tuotu esille työpäivän aikaiseen palautumiseen liittyviä kommentteja. Onko koulujen arki ja toimintaympäristö rakennettu niin, että tauotukselle ja rauhoittumiselle on aidosti resursseja: tilaa ja aikaa? Tai sallivatko koulujen toimintakulttuurin kirjoittamattomat säännöt taukojen pitämisen opettajille, joilla tulisi olla mahdollisuus hyödyntää tutkimustietoa ja toteuttaa sen mukaisia asioita työssään hyvinvointinsa tukemiseksi?

Kolmas teema käsitteli esimieheltä saatavaa tukea. Esimieheltä saadusta tuesta kertoivat laajassa aineistossa harvat opettajat, vaikka tutkimuksen mukaan esimieheltä saatu tuki on opettajille merkittävä työn voimavara (Bakker ym. 2007; Hakanen ym., 2006; Lerkkanen, 2020). OAJ:n syyskuussa 2023 jäsenilleen teettämä kyselyn (n = 2664) mukaan opettajat kokevat työyhteisön tuen tärkeäksi, mutta esimiehen tuen usein puuttuvan (Fiilismittari, OAJ). Toisaalta aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että mitä uupuneempia opettajat ovat sitä heikommaksi he arvioivat esimieheltä saadun tuen (Lerkkanen, 2020). Voiko olla niin, että opettajien näkökulman vähäinen esille tuominen Opettaja-lehden kirjoituksissa kertoo opettajan työkuultuuriin kuuluvasta pärjäämisen eetoksesta, tai mahdollisesta esimiesten toiminnan kommentoitiin liittyvästä varautuneisuudesta? Analyysissä kirjoituksista löytyi muutamia toiveita johtajuudelle: turvaa ja suuntaa sekä tietoisuus siitä, että rehtorin puoleen voi tarvittaessa kääntyä. Työturvallisuuslakiin 1.6. 2023 voimaan tullut muutos täsmentää työnantajan velvollisuutta tarkkailla ja huomioida työntekijöiden turvallisuuden lisäksi työntekijän terveyttä työssä (Työturvallisuuslaki, 2002). Jos yksiköstä muodostuu liian suuri, rehtori on kuitenkin väistämättä etäinen. Onko suurien yksiköiden perustaminen johtanut siihen, etteivät opettajat edes pohdi rehtorin ja johtajuuden merkitystä ja mahdollisuuksia työhyvinvoinnin lisäämiseen? Riittävätkö rehtorien voimavarat ja empatiakyky olemaan notkeita mietittäessä arjen ratkaisuja opettajien elämäntilanteiden ja työn yhteensovittamisessa?

Neljänneksi teemaksi valikoitui työympäristöstä saatu tuki. Työympäristön antamaksi tueksi tulkittiin uusien oppimisympäristöjen mukana tullut työergonomia ja sisäilman puhtaus. Avointen oppimisympäristöjen käyttöönotto on

aiempien tutkimusten mukaan ollut haasteellista opettajan työhyvinvoinnin näkökulmasta. Ulkoapäin luodut odotukset uusissa tiloissa tapahtuvasta toiminnasta loivat paineita (Kattilakoski, 2018). Sen enempää tämän tutkimuksen tutkimusaineistosta kuin muustakaan tutkimuksesta ei selviä, miten työhyvinvointiin tähtäävät käytännöt kohtaavat esimerkiksi aisti- tai liikuntarajoitteiden kanssa elävien opettajan tarpeita. Miten inklusioperiaate ylipäänsä koskettaa opettajia?

Työhyvinvointi rakentuu aina yksilöllisesti, yksilön omien kokemusten pohjalta (Pöysä ym., 2021). Tutkimusperustaisia opettajien yksilöllisiä työhyvinvointia tukevia interventioita tulee kehittää ja viedä käytäntöön, jotta mahdollisimman moni opettaja voi kokea kulkevansa työn voimavarojen ja vaatimusten mallin (kuvio 1) mukaista motivaatiopolkua terveyden heikentymisen sijaan. Työhyvinvointia tukevien rakenteiden puuttuessa korostuvat yksilön kyvyt huolehtia omasta hyvinvoinnistaan. Itsensä johtaminen on Manzin (1986;2015) mukaan prosessi, jossa yksilöt johtavat itseään erilaisten käyttäytymisstrategioiden avulla. Jatkotutkimuksena kiinnostavaa olisi tutkia, miten ja millaisia työhyvinvointitaitoja opettajiksi opiskeleville opetetaan opettajien koulutuslaitoksissa. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia työhyvinvointia lisääviä muutoksia peruskoulussa työskentelevät opettajat itse ovat työssään tehneet.

Tämän tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa se, että opettajien omat äänet tulevat esille lehdessä, jota julkaistaan ammattijärjestön viitekehyksessä ja opettajien kommentit on voitu valita lehteen ammattijärjestön agendan mukaisesti. Aineisto on pitkältä aikaväliltä, mutta kattaa vain rajatun osan lehden sisällöstä. Toisaalta reportaasi, artikkelit ja henkilökuvatyyppiset kirjoitukset valittiin aineistoksi, koska niissä usein paneudutaan aiheisiin lehden muuta sisältöä laajemmin. Tulokset olisivat voineet toisen tutkijan tekemänä painottua eri tavalla. Tutkimus on kiinni ajassa. Opetussuunnitelman muutoksen jälkeen on herännyt kasvava huoli opettajien jaksamisesta (Kauppi ym., 2022). Peruskoulun haasteet ja opettajien kuormittuminen ovat säännöllisesti esillä mediassa. Tutkimuksen näkökulmaksi valittiin huomion kiinnittäminen opettajien omaan ääneen ja positiivisiin, työhyvinvointia tukeviin tekijöihin. Opettaja-lehdellä on ammattilehtenä mahdollisuus välittää jäsenilleen järjestölehden agendan lisäksi kentällä

työskentelevien opettajien positiivisia kokemuksia ja siten lisätä myönteisyyttä. Viestinnän avulla voidaan vahvistaa työntekijöiden selviytymiskykyä (resilienssiä) esittämällä uusia näkökulmia negatiivisina pidettyihin asioihin pyrkimällä tukemaan positiivisia tunnekokemuksia, jotka lisäävät yksilön luottamusta itseensä ja elämään (Grénman ym., 2022, s. 107). Opettaja-lehdessä (Nissilä, 2023) OAJ:n järjestö- ja viestintätoimikunnan puheenjohtaja lehden tehtävää pohtiessaan toteaa, että ”ammattijärjestölehden tärkein tehtävä on ylläpitää opettajien ammattiyhteisön ja identiteettiä”. Tutkimus haastaakin pohtimaan Opettaja-lehden kaksoisroolia ammatti- ja järjestölehtenä.

Tämän tutkimuksen havaintojen perusteella opettajien työhön kohdistuvien muutosten tulisi tulevaisuudessa olla työhyvinvoinnin näkökulmasta katsottuna maltillisia ja työhyvinvointia edistävien toimien kestoaltaan pitkäjänteisiä. Koulun inklusiivisen arvopohjan ja opettajien työhyvinvoinnin välillä vaikuttaa olevan kuilu. Yhteisopettajuuden mahdollistaminen sekä edistäisi opettajien työhyvinvointia että kehittäisi koulua inklusioperiaatteiden mukaisesti. Yhteisopettajuuden lisääminen vaatii kestävästä rahoitusta. Kyse on pitkälti koulutuspoliittisesta tahdosta. Inklusioon myönteisesti suhtautuvat perusopetuksen johtajat uskovat, että opetussuunnitelman toteuttaminen yhteisopettajuuden menetelmällä vaikuttaa myönteisesti inklusioon (Laakso ym., 2022).

Koulun riittävillä resursseilla on yhteys opettajien työhyvinvointiin (Jögi ym. 2023). Resurssien suuntaaminen opettajien työhyvinvointiin on investointi, joka todennäköisesti maksaa itsensä takaisin välittömästi. Uupumiseen johtavat tekijät ja tekijöiden suhde työn vaatimuksiin ja voimavaroihin ovat jokaisella yksilöllä henkilökohtaisia (Mäkikangas, 2021), mutta vastuu omasta jaksamisesta on edelleen liikaa opettajilla itsellään. Niin kauan, kun koulun työskentelyä ja rakenteita ei muuteta, opettajat tulevat pitkälti ratkaisemaan työhyvinvointiin liittyvät kysymykset itse. Työterveyshuolto hoitaa oireita, ei juurisyitä. Tutkimus herättääkin opetukseen ja opettajien työhyvinvointiin suunnattujen resurssien lisäksi kysymyksen siitä, kenellä tai millä taholla on lopulta avaimet opettajien työhyvinvoinnin toteutumiseen, rakenteellisten esteiden purkamiseen ja työhyvinvointia edistävien asenteiden ja käytäntöjen juurruttamiseen.

## LÄHTEET

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *PROSPECTS*, 49(3-4), 123-134.  
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Aulén, A.-M., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103323.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Aulén, A.-M., Pakarinen, E., Feldt, T., Tolvanen, A., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Psychological Detachment as a Mediator Between Successive Days' Job Stress and Negative Affect of Teachers. *Frontiers in Education*, 7.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.903606>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., de Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 341-356. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00030-1](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00030-1)
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.  
<https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social-Emotional Capacity: Factors Associated with Teachers' Responsiveness and Professional Commitment. *Early Education and Development*, 27(7), 1018–1039. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2023). Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions at the lower secondary school level. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2204114>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Fiilismittari, OAJ. (syyskuu 2023). <https://www.oaj.fi/jasenyys/fiilismittari/>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri 2021*. OAJ.
- Grénman, M., Uusitalo, O., & Unkila, M. (2022). Positiivinen psykologia viestinnän voimavarana. Teoksessa H. Kantanen & M. Koskela (toim.), *Poikkeuksellinen viestintä* (pp. 96-111). ProCom -Viestinnän ammattilaiset ry. ProComma Academic, 9. <http://hdl.handle.net/10138/34412>
- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & aika*, 9(4), 9-23. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=734](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=734)
- Hakanen, J. (2009). Work engagement (including job resources). Teoksessa M. Christensen (toim.), *Validation and test of central concepts in positive work and organizational psychology*. (The second report from the Nordic project Positive factors at work). Teoksessa (2009). TemaNord 2009:564. <https://norden.divaportal.org/smash/get/diva2:700818/FULLTEXT01.pdf>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>



- Hakanen, J. & Kaltiainen, J. (2020). *Työn – imu parasta hyvinvointia työssä?* Työpoliittinen aikakauskirja 2/2020. Työ- ja elinkeinoministeriö.  
<http://www.tem.fi/aikakauskirja>
- Harun, S., Oztgur, A., & Akif, T. (2017). Consequences of Self-Leadership: A Study on Primary School Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*.  
<https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0520>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.  
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Heikonen, L. (2020). *Early carieer teachers' professional agency in the classroom*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/319653>
- Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology*, 78, 54–68.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2016). Tutki ja kirjoita. 21.painos. Helsinki: Tammi.
- Hongisto, S. (2020). Nuoret opettajat haluavat esimiehiltään lisää tukea. *Opettaja-lehti*, 1, 34–36. <https://www.opettaja.fi/digilehti/oa0120/34-208>
- HTK. *Hyvä tieteellinen käytäntö*. (17.10.2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta.  
<https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Jögi, A.-L., Aulén, A.-M., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2023). Teachers' daily physiological stress and positive affect in relation to their general occupational well-being. *The British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 368–385. <https://doi.org/10.1111/bjep.12561>  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58031/978-951-39-7440-4\\_v%c3%a4it%c3%b6s08062018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58031/978-951-39-7440-4_v%c3%a4it%c3%b6s08062018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kariniemi, O. (2010). *Järjestölehdien yleisötutkimus yhteisön kehittämisen välineenä* [väitöskirja, Tampereen yliopisto].  
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66593>

- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7440-4>
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A.-L., Olin, N., Aalto, V., & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos.  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL\\_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Kinnunen, U. (2019). Työstressi ja siitä palautuminen. Katsaus alan tutkimuksen kehitykseen. Teoksessa T. Heiskanen, S. Syvänen & T. Rissanen (toim.) *Mihin työelämä on menossa? Tutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press 2019,5.  
<https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/23643/978-952-359-006-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kiviruuu, O., & Aalto-Setälä, T. (2023). Lasten ja nuorten mielenterveysoireilu ei näytä laantumisen merkkejä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 60(2), Article 2. <https://doi.org/10.23990/sa.129680>
- Krokkfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, T., Kujala (toim.) Education, K. tiedekunta-Faculty of, & Tampere, U. of. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102624>
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa* [väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112–132.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Kyriacou, C. (2001) Teacher Stress: Directions for future research, *Educational Review*, 53:1, 27-35, DOI: [10.1080/00131910120033628](https://doi.org/10.1080/00131910120033628)

- Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H., & Laakkonen, E. (2022). Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis*, 50(1), Article 1. <https://journal.fi/focuslocalis/article/view/115343>
- Larjovuori, R.-L., Kinnari, I., Nieminen, H., & Heikkilä-Tammi, K. (2021). *Työhyvinvointi itseohjautuvassa organisaatiossa. Avaimia kehittämiseen*. Työsuojelurahasto. Tampereen yliopisto. [https://research.tuni.fi/uploads/2021/08/aa05a276-tuni\\_itseohjautuva\\_opas290621.pdf](https://research.tuni.fi/uploads/2021/08/aa05a276-tuni_itseohjautuva_opas290621.pdf)
- Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M., & Jögi, A.-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>
- Lindholm, M. (2021). *Insights into undesired load factors at work now and tomorrow: Findings from different professions and working conditions* [väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526229140>
- Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia* [väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://www.utupub.fi/handle/10024/98844>
- Lyytinen, J. (21.5.2023). Miten koulu korjataan? *Helsingin Sanomat*, B 1-7
- Länsikallio, R., Kinnunen, K., Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017 Working conditions barometer for teaching in 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5: 2018. OAJ & Työterveyslaitos. Helsinki.
- Manka, M., & Manka M. (2023). *Työhyvinvointi*. (3. uudistettu painos). Alma Talent.
- Manz, C. C. (1986). Self-Leadership: Toward an Expanded Theory of Self-Influence Processes in Organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585-600. <https://doi.org/10.5465/AMR.1986.4306232>

- Manz, C. C. (2015). Taking the Self-Leadership High Road: Smooth Surface or Potholes Ahead? *The Academy of Management Perspectives*. Vol. 29, No. 1, 132–151.  
<http://dx.doi.org/10.5465/amp.2013.0060>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3. painos).  
[https://www.researchgate.net/publication/277816643\\_The\\_Maslach\\_Burnout\\_Inventory\\_Manual](https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual)
- Merjonen, P., Sainio, M., Torppa, M., Hämeenaho, P., Poikkeus, A.-M., & Aro, T. (2022). Millainen johtaminen tuki peruskoulujen henkilöstön työhyvinvointia covid-19-pandemiasta johtuneen etäkoulun aikana? *Kasvatus*, 53(5), 513–529. <https://doi.org/10.33348/kvt.125526>
- Miller, A. (2008). A Critique of Positive Psychology – Or ‘The New Science of Happiness’. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 591–608.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00646.x>
- Mäkikangas, A., Leiter, M. P., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2021). Profiling development of burnout over eight years: Relation with job demands and resources. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(5), 720–731. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1790651>
- Nissilä, M-L, (2023). Pakina hymyilyttää, välillä ääneenkin. *Opettaja-lehti*, 12, 9.  
<https://www.opettaja.fi/digilehti/oa1223/1-291>
- OAJ. (2019). *Koulutuksen rahoitus kuntoon 2019. OAJ:n ehdotukset koulutuksen rahoituksen kehittämiseksi*.  
<https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/oaj-2019-koulutuksen-rahoitus-kuntoon.pdf>
- OAJ. (2023a). *Työhyvinvointi*.  
<https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/>
- OAJ. (2023b). OAJ esittäytyy. <https://www.oaj.fi/oaj/oaj-esittaytyy>

- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti – Opettajien kokemuksia* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3\\_vaitos\\_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaitos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Opettaja (2023). *Mediatiedot*. [https://www.opettaja.fi/wp-content/uploads/2023/02/Opettaja-mediakortti\\_2023.pdf](https://www.opettaja.fi/wp-content/uploads/2023/02/Opettaja-mediakortti_2023.pdf)
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (Toim.). (2019). *VERME2 testaa : kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2022).  
Ohjausvuorovaikutuksen laatu ja esiopettajien työhyvinvointi :  
kontekstitekijöiden ja työstä palautumisen merkitys. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 97-122.  
<https://journal.fi/jecer/article/view/114009>
- Putus, T., Länsikallio, R. & Ilves, V. (2017). *Koulutus, kasvatustutkimus ja tutkimusalan sisäilmätutkimus 2017*. Opetusalan ammattijärjestön julkaisu. [www.oaj.fi/cs/oaj/Sisailmatutkimus%202017](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Sisailmatutkimus%202017).
- Pöysä, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Patterns of Teachers' Occupational Well-Being During the COVID-19 Pandemic: Relations to Experiences of Exhaustion, Recovery, and Interactional Styles of Teaching. *Frontiers in Education*, 6, 699785.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.699785>
- Ryan, G.W. & Bernard, H., R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, Vol. 15, No. 1, February, 85–109.  
<https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Räsänen, K. (2023). *"Minä junnaan paikallani": Opettajan alanvaihdon harkinta ja sen yhteys koettuun työuupumukseen ja työyhteisösuhteeseen* [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4963-9>

- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education, 23*(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Salmela, A., & Mäntynen, K. (2023, syyskuuta 6). *Selvitys: Kuntien kiinteistöjen sisäilman tilanne on kohentunut - Uutinen - THL*. Terveystiedon ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/fi/-/selvitys-kuntien-kiinteistojen-sisailman-tilanne-on-kohentunut?redirect=%2Ffi%2Fweb%2Fymparistoterveys%2Fsisailma>
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02254>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., & Hietajärvi, L. (2020). Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia, 55*(6), 426–443. <http://hdl.handle.net/10138/326932>
- Salo, U-M. (2015). *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Tampere University Press *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education, 97*, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolanen, S. (2018).  
 Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista: tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(2), 14-34
- Sirkko, R., Takala, M., & Wickman, K. (2018). *Co-Teaching in Northern Rural Finnish Schools*. *Education in the North*, 25(1-2), pp. 217-237  
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe2018092036133.pdf>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D., & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*, 45(3), 622–639.  
<https://doi.org/10.1002/berj.3516>
- Soininen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2023). Reciprocal associations among teacher–child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 85, 101508. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101508>
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (16.7.2023). Työhyvinvointi.  
<https://stm.fi/tyohyvinvointi>
- Taajamo, M., & Puhakka, E. (2019). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018*.
- Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin* 2, 164–200.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105158/koulutuspolitiikan\\_arvovalinnat\\_ja\\_suunta\\_2018.pdf](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105158/koulutuspolitiikan_arvovalinnat_ja_suunta_2018.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Työturvallisuuslaki, 23.8.2002/738 (2002).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>



- Työterveyslaitos. (20.9.2023). Stressi ja työuupumus. Työterveyslaitos.  
<https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/stressi-ja-tyouupumus>
- Valtioneuvosto.(2015). *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163399>
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L., & Viitala, M. (2020) *Näkymiä OPS-matkan varrelta : Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Julkaisut, Nro 5:2020, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki.  
<http://hdl.handle.net/10138/314749>
- Vertanen-Greis, H. (2021). *Voice Disorders, Stress, and Indoor Environmental Quality: A Cross-Sectional Study of Finnish Teachers* [väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://www.utupub.fi/handle/10024/152478>
- Virtanen, A. (2021). *Teachers' Recovery Processes: Investigating the role of different breaks from work for well-being and health among Finnish teachers*. Tampere University. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/135176>
- Virtanen, A., Van Laethem, M., de Bloom, J., & Kinnunen, U. (2021). Drammatic breaks: Break recovery experiences as mediators between job demands and affect in the afternoon and evening. *Stress and Health*, 37(4), 801–818.  
<https://doi.org/10.1002/smi.3041>
- Vuori, J. (2023a). Mediatekstit. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.  
 <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>
- Vuori, J. (2023b). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.  
 <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>
- Wenström, S. (2020). *Enthusiasm as a driving force in vocational education and training (VET) teachers' work. – Defining positive organization and positive*



*leadership in VET* [väitöskirja, Lapin yliopisto].

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-185-9>

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimusaineiston kirjoitukset

TEKSTI	OTSIKKO	AIKA	JULKAISUKANAVA www.opettaja.fi
Riitta Korkeakivi	Ihan huippua	2016	Opettaja-lehti 3, 16-17.
Tiina Tikkanen	Työnohjauksesta jokapäiväistä leipää	2016	Opettaja-lehti 4, 26-29.
Hanna Moilanen	Työtä metsän helmassa	2016	Opettaja-lehti 9, 20-25
Tiina Tikkanen	Yhteinen tavoite motivoi	2016	Opettaja-lehti 10, 12-16
Anne Repo	Onerva opettaa	2016	Opettaja-lehti 15, 34-40
Salla Hongisto	Kumaraa karkottamassa	2017	Opettaja-lehti 4, 28-30
Maija-Liisa Ahonen	Estradina koko kylä	2017	Opettaja-lehti 8, 16-19
Maija-Liisa Ahonen Anna-Sofia Nieminen	Suveen suloiseen	2017	Opettaja-lehti 11, 20-22
Tiina Tikkanen	Porukka pitää pinnalla	2017	Opettaja-lehti 16, 24-25
Riitta Korkeakivi Tiina Tikkanen	Avarra ajatuksiasi	2018	Opettaja-lehti 1, 16-21
Tiina Tikkanen	Tästä saan voimaa	2018	Opettaja-lehti 1, 68-69
Matias Manner, Minna Rosenström, Tiina Tikkanen	Nykyisen ja tulevan risteyksessä	2018	Opettaja-lehti 3, 13
Riitta Korkeakivi	Tästä me tykättiin	2018	Opettaja-lehti 11, 20-21
Tiina Tikkanen	Kyvyt piilosta päivänvaloon	2018	Opettaja-lehti 13, 26-29

Maija-Leena Nissilä	Eka päivä yhdessä	2018	Opettaja-lehti 15, 12-17
Tiina Tikkanen	Näin meistä pidetään huolta	2018	Opettaja-lehti 16, 15
Susanna Vilpponen	Iranista Inariin	2019	Opettaja-lehti 5, 20-23
Maija-Leena Nissilä	Uutta ei saa jättää yksin	2019	Opettaja-lehti 5, 32-34
Matias Manner	Pidempien ajatusten aika	2019	Opettaja-lehti 13, 18-21
Maija-Leena Nissilä	NOPE-tarjoaa vertaistukea-kouluttajat tietävät mitä nuori ope käy läpi	2019	Opettaja-lehti 14, 18-19
Eleonoora Riihinen	Kollegoiden tuki ratkaiseva nuoren open jaksamiselle	2019	Opettaja-lehti 14, 14-17
Riitta Korkeakivi	Jörrikkä ja nipo löivät hynttyyt yhteen	2019	Opettaja-lehti 15, 42-45
Minna Hotokka	Sadan vuoden sijoitus	2019	Opettaja-lehti 15, 52-56
Anna-Sofia Nieminen	Sopiva opettajaksi	2019	Opettaja-lehti 16, 16-19
Tiina Tikkanen	Kun puristus hellittää	2019	Opettaja-lehti 18, 16-19
Riitta Korkeakivi Tiina Tikkanen	Uusi alku terveessä koulussa	2019	Opettaja-lehti 20, 18-19
Salla Hongisto	Nuoret opet haluavat esimiehiltään lisää tukea	2020	Opettaja-lehti 1, 34-37
Tiina Tikkanen	Ei upota uupumukseen	2020	Opettaja-lehti 14, 20-22
Salla Hongisto	Koronastressi purkautui kuvina paperille	2020	Opettaja-lehti 22, 16-19
Matias Manner	Yhteistä taakkaa kantamassa	2021	Opettaja-lehti 1, 20-23
Riitta Korkeakivi	Mentorointi kirkasti työn ytimen	2021	Opettaja-lehti 14, 24-25
Katri Puranen	Suunnittelua, ohjausta ja silmukoita-ääniympäristö kuntoon monella konstilla	2021	Opettaja-lehti 15, 16-21

Katri Puranen	Itsetuntemusta työhyvinvoinnin tueksi	2021	Opettaja-lehti 21, 18-21
Tiina Tikkanen	Voimien hiipuminen pakotti tarkastelemaan elämän silmukoita	2022	Opettaja-lehti 7, 20-22
Riita Korkeakivi	Kun tuki pelittää	2022	Opettaja-lehti 15, 12-16
Tiina Tikkanen	Arkista työhyvinvointia vastuuta jakamalla	2022	Opettaja-lehti 18, 14-17
Matias Manner	Tieto itsestä ei lisää tuskaa	2022	Opettaja-lehti 18, 18-20
Tiina Tikkanen	Opet osaa pitää hauskaa	2023	Opettaja-lehti 2, 16-20
Maija-Leena Nissilä	Kuntien petrattava työnantajina	2023	Opettaja-lehti 6, 12-14
Heikki Sahlman	Kun ryhmä toimii, opettaja voi hyvin	2023	Opettaja-lehti 7, 22-23