

”Tuntuu etten riitä niin moneen ja monelle”

Tutkimus valmistavan opetuksen opettajien työhyvinvoinnista

Pinja Heino

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2024

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Tuntuu etten riitä niin moneen ja monelle”: Tutkimus valmistavan opetuksen opettajien työhyvinvoinnista

Tekijä: Pinja Heino

Koulutusohjelma: Kasvatustiede, Luokanopettajan koulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 64, 2

Vuosi: 2024

Tiivistelmä

Tutkielmassani selvitän kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä käyttäen, millaiseksi valmistavan opetuksen opettajat kokevat työhyvinvointinsa. Tarkastelen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia siitä, miten kouluorganisaatio ja koulun johto, työyhteisö sekä työn ominaisuudet vaikuttavat heidän työhyvinvointiinsa. Tutkimuksessa keskityttiin sekä työhyvinvointia edistäviin että sitä heikentäviin tekijöihin. Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2024 sähköistä kyselylomaketta käyttäen. Kyselylomake jaettiin suljettuun Facebook-ryhmään, jonka kautta kerättiin vastauksia valmistavassa opetuksessa toimivilta opettajilta. Vastauksia kertyi yhteensä 25 ja nämä kaikki otettiin mukaan lopulliseen aineistoon. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttäen.

Valmistavassa opetuksessa toimivien opettajien työhyvinvointia tukevat etenkin hyvä työilmapiiiri ja yhteisöllisyys työpaikoilla sekä rehtoreilta saatu tuki ja kannustus, joka näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan yhteydessä työntekijöiden tasavertaisuuden kokemukseen. Opettajat ovat pääsääntöisesti motivoituneita ja innostuneita, mitä edistää työstä saatu positiivinen palaute sekä oppilaiden edistyminen. Rehtoreiden riittämätön tuki ja heikko kannustus ammattitaidon kehittämiseen ovat kuitenkin riski opettajien työhyvinvoinnille. Tämän lisäksi opettajien epätasa-arvoisuuden kokemukset sekä työpaikoilla havaittu häirintä ja epäasiallinen käyttäytyminen ovat myös merkittäviä työhyvinvointia heikentäviä ongelmia työyhteisöissä. Työn ominaisuuksia tarkasteltaessa valmistavien opettajien työhyvinvointia heikentäviksi tekijöiksi osoittautuivat kiire ja liian suuri työmäärä sekä puutteet opetusmateriaaleissa ja luokkatiloissa.

Valmistavan opetuksen opettajien työhyvinvointiin sekä heidän asemaansa työyhteisössä tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Kaikkien kouluissa työskentelevien tulisi pyrkiä kehittämään työpaikan sosiaalista ilmapiiiriä. Lisäksi koulun johdon tulisi kiinnittää huomiota etenkin toimiviin työympäristöihin sekä opettajien tukemiseen ja heidän mahdollisuuksiinsa kehittää ammattitaitoaan.

Avainsanat: valmistava opetus, valmistavan opetuksen opettaja, työhyvinvointi

Sisällys

Tiivistelmä	2
Sisällys	3
1. Johdanto.....	5
2. Työhyvinvointi	8
2.1. Työhyvinvoinnin määrittelyä.....	8
2.2. Työhyvinvoinnin osa-alueet	10
3. Työhyvinvointi opettajan työssä	15
3.1. Valmistavan opettajan työn erityispiirteet	15
3.2. Opettajien työhyvinvointia tukevat tekijät	17
3.3. Opettajien työhyvinvointia heikentävät tekijät	20
4. Tutkimuksen toteutus	25
4.1. Tutkimuskysymykset	25
4.2. Laadullinen tutkimus tutkimusmenetelmänä	26
4.3. Aineiston keruu kyselylomakkeella	27
4.4. Aineiston analyysi.....	29
4.5. Tutkimuksen eettiset ratkaisut	31
4.6. Tutkimuksen luotettavuus.....	32
5. Valmistavan opetuksen opettajien työhyvinvointi	35
5.1. Esihenkilöstön ja organisaation merkitys opettajien työhyvinvointiin	35
5.1.1. Opettajien koulutustaustat ja mahdollisuudet täydennyskoulutuksiin	35
5.1.2. Opettajien osallisuus ja esihenkilöiltä saatu tuki	36
5.2. Työyhteisön vaikutukset opettajien työhyvinvointiin	39
5.2.1. Yhteisöllisyys ja työilmapiiri työpaikoilla	39
5.2.2. Yhteistyö opetuksessa	41
5.2.3. Häirintä ja epäasiallinen käytös työpaikoilla	42
5.3. Työn ominaisuuksien vaikutukset opettajien työhyvinvointiin.....	43
5.3.1. Työn laatu	43
5.3.2. Työympäristö	46
5.3.3. Voimavarat ja suurimmat kuormittavuustekijät	47
6. Pohdinta	53
6.1. Tulosten yhteenveto ja tarkastelu	53
6.2. Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	58

Lähteet	61
Liitteet	68

1. Johdanto

Opettajien hyvinvointia on tutkittu paljon ja esimerkiksi opettajien stressi, työmäärän kasvu ja työuupumus nousevat aika ajoin median otsikoihin. Opettajien työhyvinvointi vaikuttaa myös oppilaiden hyvinvointiin, mistä syystä opettajien työhyvinvoinnin edistämiseen ja tukemiseen tuleekin kiinnittää huomiota. Opettajan kokema stressi on esimerkiksi yhteydessä luokahuonevuorovaikutuksen laatuun ja työn imu taas korkeampaan tunnetukeen ja toiminnan organisoinnin laatuun luokassa (Lerikkanen ym. 2020, 3.)

Runsaasta tutkimuksesta ja erinäisistä kehityshankkeista huolimatta raportit opettajien työhyvinvoinnista ovat hälyttäviä. Opetusalan työolobarometrin mukaan opettajien työmäärä on kasvanut huolestuttavasti jo vuonna 2017 ja kasvu näyttää jatkuvan. Opetus- alalla työaika ylittää normaalin palkansaajien työviikon ja opettajista noin puolet tekee töitä myös viikonloppuisin. (Golnick & Ilves 2021, 6–7.) Kauppi ja kollegat (2022, 24) ovat tarkastelleet muutoksia opettajien työhyvinvoinnin riskitekijöissä vuosina 2016–2018. Heidän mukaansa luokanopettajien työstressi, huoli työmäärän lisääntymisestä yli sielotokyvyn, heikentynyt koettu terveys sekä unihäiriöt lisääntyivät enemmän muihin kunnan erityisasiantuntijaluokan työntekijöihin verrattuna.

Opettajien työhyvinvointitutkimuksia on tehty paljon etenkin työn kuormittavuuteen ja riskitekijöihin liittyen, mutta viime vuosina myös työn voimavaratekijöihin keskittyneet tutkimukset ovat lisääntyneet ja yhä useampi tutkimus käsittelee esimerkiksi työn imua tai työhyvinvoinnin tukemista (ks. Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajärvi 2020; Wenström 2020). Vaikka opettajien työhyvinvoinnista on tehty laajalti tutkimusta, on suurin osa tutkimuksesta keskittynyt lähinnä valtaväestölle suunnattuun opetukseen. Maahanmuuttajille suunnatun valmistavan opetuksen opettajien ja henkilöstön hyvinvointia on etenkin Suomessa tutkittu vielä vähän, vaikka maahanmuutto on lisääntynyt merkittävästi viimeisen kymmenen vuoden aikana. Vuonna 2023 ulkomailta Suomeen muutti lähes 72 000 ihmistä, mikä on noin 22 000 ihmistä enemmän edellisvuoteen verrattuna (SVTb).

Kuluneena vuonna, eli vuoden 2024 tammi-maaliskuun aikana Suomeen muutti ulkomailta noin 14 500 henkilöä, mikä taas on yli 700 ihmistä enemmän edellisvuoteen verrattuna (SVTa).

Shestunova (2022) on tutkinut Suomessa valmistavassa opetuksessa työskentelevien opettajien haasteita sosioekologisesta näkökulmasta. Salo (2014) taas on tutkinut valmistavan opetuksen opettajien osaamisen ja opetuksen kehittämistä. Suomessa valmistavaan opetukseen liittyvä tutkimus on kuitenkin pääosin keskittynyt oppilaiden vaikeuksiin, integroitumiseen ja kotoutumiseen. Näiden prosessien onnistumisen kannalta opettaja on merkittävässä asemassa sen suhteen, että hän voi olla yksi maahanmuuttajaoppilaan ensimmäisistä kontakteista uudessa maassa. Koska maahanmuuton kasvun myötä myös tarve maahanmuuttajien koulutukselle kasvaa ja koska maahanmuuttajille tarjottu valmistava opetus eroaa merkittävästi perusopetuksesta, tarvittaisiin enemmän tutkimusta maahanmuuttajaoppilaita opettavien opettajien hyvinvoinnista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena valmistavassa opetuksessa työskentelevien opettajien työhyvinvointi näyttäytyy. Tutkimuksen tavoitteena on antaa tietoa siitä, mitkä asiat tukevat ja mitkä heikentävät opettajien työhyvinvointia. Tutkimuksessa keskitytään siihen, millä tavalla opettajat kokevat kouluorganisaation ja koulun johdon, työyhteisön sekä työn ominaisuuksien vaikuttavan heidän työhyvinvointiinsa. Tavoitteena on tällä tavalla kasvattaa ymmärrystä valmistavan opetuksen opettajien työhyvinvoinnista ja antaa tietoa siitä, mihin asioihin olisi syytä kiinnittää huomiota opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi ja toisaalta työpahoinvoinnin ehkäisemisessä.

Tässä tutkimusraportissa esittelen ensin aiheeseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta sekä teorioita ja määrittelen keskeisiä opettajien hyvinvointiin liittyviä käsitteitä. Teoreettisen osuuden jälkeen kerron tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta sekä eettisistä ratkaisuista ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta. Tämän jälkeen esitelen tutkimuksen

tulokset. Tutkimusraportin loppuun on koottu yhteenveto tärkeimmistä tuloksista sekä pohdittu mahdollisia jatkotutkimuskohteita.

2. Työhyvinvointi

2.1. Työhyvinvoinnin määrittelyä

Työhyvinvointia on määritelty useilla erilaisilla tavoilla. Työterveyslaitos määrittelee työhyvinvointia seuraavalla tavalla: ”Työhyvinvointi on työhön liittyvien fyysisten ja psyykkisten vaatimusten ja voimavarojen sekä työntekijän oman kehon ja mielen kunnon yhteensopivuutta.” (ttl.fi). Sosiaali- ja terveysministeriön mukaan työhyvinvointi on työntekijän myönteinen kokemus siitä, että työhön liittyvät voimavarat ja työntekijän omat fyysiset ja psyykkiset voimavarat ovat riittävät työn asettamiin vaatimuksiin nähden (stm.fi). Työhyvinvointi on siis kokonaisvaltaista hyvinvointia, johon liittyvät työ ja sen mielekkäisyys sekä terveys, turvallisuus ja hyvinvointi. Työhyvinvointia lisäävät esimerkiksi työntekijän ammattitaito, työyhteisön ilmapiiri sekä motivoiva johtaminen. (ttl.fi.) Maailman terveysjärjestö WHO määrittelee terveyden täydelliseksi fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi (WHO). Virolaisen (2012, 11) mukaan työhyvinvointi pitää sisällään näiden osa-alueiden lisäksi henkisen hyvinvoinnin.

Fyysiseen työhyvinvointiin kuuluvat työn fyysiset olosuhteet. Keskeistä on työn fyysinen kuormitus ja ergonomia. Myös työpaikan siisteyteen, lämpötilaan ja melutasoon sekä työvälineisiin liittyvät asiat vaikuttavat fyysiseen työhyvinvointiin. (Virolainen 2009, 17.) Lindholm (2021) on tutkimuksessaan selvittänyt työn fyysisiä kuormitustekijöitä eri ammateissa ja työympäristöissä. Hänen tutkimuksessaan kävi ilmi, ettei työntekijöiden ollut aina mahdollista työskennellä turvallisesti. Lisäksi työntekijöiden fyysistä hyvinvointia haastoivat muun muassa puutteet työvälineiden kunnossa ja ylläpidossa, puutteet työympäristön siisteydessä ja kunnossa, työympäristön sopimattomuus työntekoon, raskaiden taakkojen nostaminen ja siirtäminen sekä huonoista työasunnoista johtuvat kiputilat (Lindholm 2021; Lindholm 2022, 142). Virolaisen (2012, 17) mukaan työn fyysiseen työhyvinvointiin voidaan pyrkiä vaikuttamaan esimerkiksi työtehtäviä monipuolistamalla, jotta fyysinen rasitus ei ole yksipuolista.

Psyykkinen työhyvinvointi korostuu etenkin asiantuntijatehtävissä (Virolainen 2012, 18). Psyykkisellä hyvinvoinnilla kuvataan ihmisen kykyä hallita päivittäiseen elämään liittyviä paineita, kykyä työskennellä tehokkaasti ja olla osallisena yhteisöissä. Psyykkiseen hyvinvointiin liittyy onnellisuus, tyytyväisyys ja sisäinen hyvinvoinnin tunne. Psyykkinen hyvinvointi on tärkeää, sillä se vaikuttaa kaikkiin ihmissuhteisiin. (Shami, Tare & Taran 2017, 125.) Joskus henkinen hyvinvointi yhdistetään psyykkiseen hyvinvointiin. Henkiseen hyvinvointiin liittyy esimerkiksi työkavereiden kohtaaminen ja yhteistyö heidän kanssaan sekä se, kuinka asiakkaita kohdellaan. Henkisyys liittyy myös työn merkitykselliseksi kokeminen, yhteisöllisyyden tunne työpaikalla sekä oman ja työorganisaation arvomaailman kohtaaminen. (Virolainen 2012, 26–27.)

Sosiaaliseen työhyvinvointiin liittyy tunne kuulumisesta työyhteisöön ja kokemus omasta merkityksellisyydestä tässä yhteisössä. Sosiaaliseen hyvinvointiin kuuluvat vuorovaikutussuhteet työpaikalla. Niin lyhyet keskustelut kuin pitkäaikaisetkin suhteet työkavereiden kanssa ovat tärkeä osa sosiaalista hyvinvointia. On myös tärkeää, että työntekijät ovat tyytyväisiä esihenkilöihin. Tähän vaikuttaa kokemus siitä, että esihenkilö välittää työntekijöistä. (Simone 2014, 120.)

Työhyvinvoinnin vastakohtana pidetään usein työpahoinvointia, kuten stressiä ja työuupumusta (Vänskä 2022, 19). Työhyvinvoinnin tutkimuksessa ovatkin aikaisemmin painottuneet työpahoinvointiin liittyvät tekijät kuten edellä mainitut työhön liittyvä stressi ja työuupumus sekä esimerkiksi sairauspoissaoloihin vaikuttavat tekijät (Virolainen 2012, 9). Nykyään kuitenkin yhä useampi tutkimus käsittelee työhyvinvointia positiivisesta näkökulmasta ja esimerkiksi työn imusta ja työn ilosta sekä työn tekoa tukevista voimavaroista on tehty tutkimusta (ks. Penttinen 2023; Seppälä 2013; Uutela 2019; Wenström 2020).

Työhyvinvoinnista ovat vastuussa työntekijä itse sekä esihenkilö. Työntekijän tulisi tunnistaa omaan työhyvinvointiinsa vaikuttavia tekijöitä ja pyrkiä toimimaan hyvinvointiaan

edistävällä tavalla. Työntekijän tulee siis huolehtia omasta fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta toimintakyvystään. Psyykkisestä terveydestä huolehtiminen on itsensä motiivomista, vastuun ottamista ammatillisesta osaamisestaan sekä omien rajojensa tiedostamista. Sosiaalinen hyvinvointi taas tarkoittaa yksilön asennoitumista työtä ja työkavereita kohtaan. Yksittäinen työntekijä pystyy omalla asenteella ja toiminnallaan vaikuttamaan koko työyhteisön hyvinvointiin, mistä syystä omasta hyvinvoinnista huolehtiminen on koko työyhteisön kannalta merkityksellistä. (Marjala 2009, 215.)

Myös johtamisella on suuri vaikutus työntekijöiden työhyvinvointiin, mistä syystä esihenkilön tulisi kiinnittää tähän huomiota. Työhyvinvoinnin kannalta keskeistä esihenkilötyössä on työntekijöille annettu psykososiaalinen tuki. Esihenkilön tulisi kannustaa sekä antaa palautetta ja tukea työntekijöiden osaamista. Lisäksi esihenkilön tulisi huomioida työntekijöiden työoloihin ja työnkuvaan liittyvät yksilölliset tarpeet. Erityisen tärkeää on myös puuttua kiusaamis- ja häirintäkäyttäytymiseen, sillä esihenkilön omalla asenteellaan ja toiminnallaan välittämät arvot ja toimintatavat toimivat esimerkkeinä työyhteisöön päin. Työhyvinvoinnista huolehtiminen on myös arvostuksen osoittamista työntekijöitä kohtaan. (Marjala 2009, 216.)

2.2. Työhyvinvoinnin osa-alueet

Käytän tutkimuksessani työhyvinvoinnin osa-alueiden määrittelyssä Marja-Liisa Mankan luomaa työhyvinvoinnin mallia (Manka, 2011, 76). Manka (1999) tutki väitöskirjassaan organisaation menestystä ja yksilön hyvinvointia sekä pyrki kehittämään työn tuottavuutta ja hyvinvointia yrityksessä. Hän kehitti väitöskirjassaan transformaatiomallin ja määritteli kehittämistarpeita organisaation kehittämiseksi ja työhyvinvoinnin edistämiseksi. Mallin kehittämisen taustalla ovat Porrasin ja Silversin (1991) organisaatiomuutosten transformaatiomalli, sekä Mezirofin (1985) reflektiivisen oppimisen käsitykset. (Manka 1999.) Manka on näiden sekä Ruohotien (1993) näkemysten pohjalta kehittänyt kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin mallin (Manka 2011, 75–76).

Yksi hyvinvoivan organisaation piirre on tavoitteellisuus. Organisaatiossa tulisi olla selkeät yhteiset tavoitteet, joiden luomiseen myös henkilöstö on osallistunut. Toinen työhyvinvointia edistävä tekijä organisaatiossa on sen joustava rakenne. Joustava rakenne mahdollistaa työntekijöiden päätöksenteon heidän omalla alueellaan. Joustava rakenne mahdollistaa myös tiimityön, mikä lisää esimerkiksi työntekijöiden vastuullisuutta, aloitteellisuutta sekä itsenäisyyttä. (Manka & Manka 2016, 80, 87.)

Tiimityö voi edistää myös työntekijöiden sitoutumista sekä työssä viihtymistä. Tiimityölle on tyypillistä vahva tavoitteellisuus ja tavoitteisiin sitoutuminen. Täten yksilötyöhön verrattuna tiimityö on myös organisaation kannalta järkevää, sillä se mahdollistaa työntekijöiden laadukkaamman ja tehokkaamman työskentelyn sekä säästää resursseja. Nämä hyödyt voivat kuitenkin jäädä saavuttamatta, mikäli tiimissä työskentely on epämiellyttävää eikä vuorovaikutus ole sujuvaa. Tiimityöskentelyssä tulisikin kiinnittää huomiota tiimin jäsenten vuorovaikutukseen. (Raappana 2019.)

Osaamisen kehittäminen auttaa työyhteisöä selviytymään nopeasti muuttuvassa ympäristössä. Työntekijöiden oppimisesta suurin osa tapahtuu työpaikalla. Kokemustiedon jakaminen vaatii työntekijöiden välistä ajatustenvaihtoa ja keskusteluja. (Manka & Manka 2016, 88.) Työntekijöiden oppiminen voidaan jakaa edellä mainittuun työssä oppimiseen, työnantajan järjestämiin koulutuksiin sekä omaehtoiseen osaamisen kehittämiseen. Vaikka työntekijät ovat itse vastuussa omasta oppimisestaan, on esihenkilöllä päävastuu henkilöstön oppimisen ja osaamisen edistämisessä. Erilaiset kehityskeskustelut ovat hyvä tapa selvittää, millaista osaamista työyhteisössä on, ja millaista osaamista tarvittaisiin lisää. (Rauramo 2012, 149–150.)

Myös fyysinen työympäristö ja sen turvallisuus vaikuttavat työhyvinvointiin (Manka & Manka 2016, 90). Toimivat ja työhön sopivat työtilat sekä kunnossa olevat työhön tarvittavat työvälineet vaikuttavat työntekijöiden viihtyvyyteen ja työhyvinvointiin. Työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä fyysisessä työympäristössä ovat esimerkiksi sellaiset työ-

tilat, joissa työntekijöiden työ keskeytyy tai työn tekeminen ei ole turvallista. Myös meluisa työympäristö, puutteet työvälineissä sekä eri tavoilla kehoa kuormittavat työasennot lisäävät työn kuormittavuutta ja ovat uhka työhyvinvoinnille. (Lindholm 2021; Sirola, Haapakangas, Lahtinen & Ruohomäki 2021.)

Työn hallinnan tunteessa on kyse mahdollisuuksista vaikuttaa omaan työhönsä. Keskeistä on, missä määrin työntekijällä on mahdollisuutta aikatauluttaa työtään tai tehdä päätöksiä työhönsä liittyen. (Manka & Manka 2016, 107.) Työn hallinnan tunne on yhteydessä työssä viihtymiseen sekä työhön sitoutumiseen. Työn hallintaa on mahdollista parantaa kehittämällä työntekijän vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksia sekä työn sisältöjä. (Lindström, Pahkin ja Vanhala 2007, 32.)

Työn kannustearvo tarkoittaa työn sisällön monipuolisuutta sekä oppimismahdollisuuksia. Työjärjestelyt, jotka mahdollistavat asiantuntijuuden kehittymisen ovat oppimisen kannalta tärkeitä. (Manka & Manka 2016, 107–108.) Työssä oppimisen on todettu useissa tutkimuksissa vaikuttavan työntekijöiden työhyvinvointiin (ks. Felstead, Gallie, Green & Inanc 2015; Manka 1999; Panari, Guglielmi, Simbula & Depolo 2010). Osaamisen kasvaminen vaikuttaa työn hallinnan sekä oman kyvykkyyden tunteeseen. Osaamisen kehittymisen tarjoamat onnistumisen kokemukset sekä valmiudet selvitä työn vaatimuksista tukevat työntekijöiden työhyvinvointia. Työntekijän kokemuksen ja työn tavoitteiden huomiointi on työssäoppimisen kannalta tärkeää. Lisäksi työntekijän tulisi kokea oppiminen oman työn kannalta merkitykselliseksi ja ajankohtaiseksi. (Uutela 2019, 52,139.)

Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus työyhteisössä lisäävät sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma kuvaa piirteitä, jotka vahvistavat yhteisön luottamusta, vastavuoroisuutta sekä verkostoitumista. Sosiaalinen pääoma syntyy hyvästä johtamisesta ja toimivasta työyhteisöstä. (Manka & Manka 2016, 132–134.) Työyhteisöllä ja sen toiminnalla on merkittävä vaikutus työntekijöiden hyvinvointiin. Sinokin (2011) tutkimuksen mukaan työntekijän saama sosiaalinen tuki ja työilmapiiri vaikuttavat työntekijöiden terveyteen. Huono

työilmapiiri on yhteydessä työntekijöiden masennukseen. Tämän lisäksi vähäinen tuki esihenkilöltä ja työkavereilta lisäsi myöhempää masennuslääkkeiden käyttöä. Esihenkilöltä saatava vähäinen tuki lisäsi myös työkyvyttömyyseläkkeelle jäämisen todennäköisyyttä 70 prosenttia. (Sinokki 2011, 88.)

Hyvä esihenkilötyö ja johtaminen ovat yhteydessä koettuun työhyvinvointiin. Työntekijöiden kohtaaminen tasavertaisina yksilöinä esihenkilön toimesta lisää työhyvinvointia. (Vänskä 2022, 39.) Hoffrénin, Syväsen ja Laulaisen (2017) tutkimuksen mukaan hyvältä johtajalta odotetaan esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, hallinnollista osaamista sekä riskitietojen ratkaisutaitoja. Myös oikeudenmukaisuus ja työntekijöiden osallisuuden lisääminen olivat hyvälle johtajalle asetettuja odotuksia. Sen sijaan kielteisinä piirteinä johtamisessa nousivat esiin muun muassa epäasiallinen ja epäkunnioittava käytös työntekijöitä kohtaan, epäoikeudenmukaisuus ja työntekijöiden käskyttäminen sekä kontrollointi. Tämän lisäksi johtajan jatkuva poissaolo työpaikalta ja huonot mahdollisuudet tavoittaa häntä koettiin huonoina asioina. (Hoffrén, Syvänen ja Laulainen 2017.)

3. Työhyvinvointi opettajan työssä

3.1. Valmistavan opettajan työn erityispiirteet

Suomessa maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta säädetään perusopetuslaissa (Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet, jatkossa PVOPS 2015, 5). Valmistavaa opetusta voidaan järjestää maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joilla ei ole tarvittavaa suomen tai ruotsin kielen taitoa tai muita valmiuksia esiopetuksen tai perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen (Nissilä 2010, 11).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet perusopetukseen osallistumiselle. Näitä ovat esimerkiksi riittävät valmiudet suomen tai ruotsin kielessä. Valmistavan opetuksen tavoitteena on myös edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Tämän lisäksi tavoitteena on tukea oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja heidän oman kulttuurinsa tuntemusta. (PVOPS 2015, 5.)

Suomessa perusopetukseen valmistavaa opetusta annetaan 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Tämä vastaa yhden lukuvuoden oppimäärää. (OPH 2017, 3–4.) Oppilas voi kuitenkin siirtyä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen tai esiopetukseen tätä aikaisemmin, mikäli hänen on mahdollista seurata opetusta (PVOPS 2015, 5). Valmistavassa opetuksessa opetuksen järjestäjä päättää opetusryhmien muodostamisesta. Valmistavaa opetusta voidaan antaa myös yhdelle oppilaalle. (Nissilä 2010, 11.) Opetushallitus kuitenkin suosittelee, ettei ryhmäkoko ylitäisi 8–10 oppilasta (OPH 2017, 4.) Tämä ei kuitenkaan toteudu kaikissa valmistavan opetuksen ryhmissä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) raportin mukaan vain noin puolet valmistavan opetuksen opetusryhmistä oli opetushallituksen suosituksen mukaisia. Suuret opetusryhmät haastavat opettajia etenkin, jos oppilaiden iät ja taitotasot vaihtelevat paljon. (Venäläinen ym. 2022, 5, 32.)

Perusopetukseen valmistavan opetusryhmän opetus eroaa merkittävästi yleisopetusryhmän opetuksesta. Valmistavassa opetuksessa tyypillistä ovat hyvin heterogeeniset ryhmät. Oppilaiden välillä voi olla suuria eroja esimerkiksi iän, maahanmuuton syiden, kehityksen, kieli- ja kulttuuritaustojen, uskonnon ja kouluhistorian suhteen. Tämän lisäksi valmistavan opetuksen ryhmiin saattaa tulla uusia oppilaita koko lukuvuoden ajan. (Ikonen 2010, 101.) Shestunovan (2022) mukaan valmistavan opetuksen oppilailla on paljon etenkin emotionaalisia ongelmia. Muuttaminen toiseen maahan ja uuteen koulun sopeutuminen, jossa luokkakavereiden kanssa ei ole yhteistä kieltä on hyvin stressaavaa. Tämän lisäksi oppilailla voi olla traumaattisia kokemuksia esimerkiksi pakolaisuuden myötä, mikä voi lisätä heidän haasteitaan. (Shestunova 2022, 509.)

Oppilaiden erilaisten lähtötilanteiden ja tasojen vuoksi opetuksen suunnittelu vaatii opettajalta aikaa. Opetuksen alkaessa oppilaiden valmiudet ja edellytykset oppimiseen on selvitettävä. Oppilaan lähtötasokartoituksen lisäksi oppilaalta itseltään ja hänen vanhemmiltaan saadut tiedot auttavat oppilaan osaamisen selvittämisessä. (Ikonen 2010, 102.) Valmistavaan opetukseen ei ole olemassa valtakunnallista tuntijakoa tai oppimäärää, mistä syystä jokaiselle oppilaalle laaditaan oma opinto-ohjelma (Päivärinta 2010, 29).

Oppilaiden erilaisten lähtötasojen lisäksi myös valmistavassa opetuksessa toimivien opettajien taustat voivat olla hyvin erilaisia. Valmistavan opetuksen opettajalle ei ole valtakunnallisesti määriteltyä kelpoisuutta, mistä syystä mikä tahansa opettajan kelpoisuus riittää. Opetuksen järjestäjän on kuitenkin mahdollista määritellä hakuvaiheessa, mitä palkattavalta opettajalta opettajakelpoisuuden lisäksi edellytetään. (Opetushallitus.) Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettaja voi siis koulutukseltaan olla esimerkiksi luokanopettaja, erityisopettaja tai aineenopettaja.

Opettajien ammattijärjestö OAJ on ehdottanut yliopistoihin S2-opetuksen opintojen yhdenmukaistamista sekä tutkinto-ohjelmaa valmistavan opetuksen opettajille ja täydennyskoulutusohjelmaa maahanmuuttotastaisten oppilaiden opettamiseen (Vallinkoski

2023). Tätä puoltaa osittain Karvin selvitys, jossa selviää niin valmistavan opetuksen opettajien kuin opetuksen järjestäjienkin kokema tarve opettajien täydennyskoulutukselle (Venäläinen ym. 2022, 5). Myös Mustosen ja kollegoiden (2023) mukaan opettajankoulutusta tulisi kehittää niin, että tutkintokoulutuksiin lisättäisiin nykyistä enemmän sisältöjä maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Heidän mukaansa opettajien voimavarat eivät tällä hetkellä välttämättä vastaa oppilaiden vaatimaa tuentarvetta ja opettajat tarvitsisivat taitoja tunnistaa pakolaistaustaisten oppilaiden haasteita. (Mustonen ym. 2023, 66–67.)

3.2. Opettajien työhyvinvointia tukevat tekijät

Opettajan hyvinvointi on yhteydessä oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvointiin (Wenström 2020, 25). Opettajien työhyvinvoinnin ylläpitäminen on siis merkityksellistä yksilön oman hyvinvoinnin lisäksi muun muassa oppilaiden hyvinvoinnin sekä heidän oppimistulostensa kannalta. Opettajan työssä oppilaan ja opettajan välinen suhde on keskeinen tekijä työn kokemuksen kannalta. Työskentely oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa voi hyvässä tapauksessa olla todella palkitsevaa, mutta joissain tapauksissa työ voi olla myös hyvin kuormittavaa. (Lindström ym. 2007, 5, 30.)

Suurin osa opettajista on hyvin motivoituneita työhönsä ja kokee hallitsevansa työnsä hyvin (Lindström ym. 2007, 59). Opettajat kokevat myös usein vahvaa työn imua, vaikka tämä saattaakin vaihdella päivien ja viikkojen välillä (Lerikkanen ym. 2020, 10). Työn imulla tarkoitetaan myönteistä tunnetilaa, jolle ominaista on tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen. Työn imulle olennaisella tarmokkuudella tarkoitetaan energisyyttä, sinnikkyyttä ja ponnistelun halua vastoinikäymistenkin kohdalla. Tarmokkuuteen liittyy siis vahvasti halu panostaa omaan työhönsä. Omistautumisella taas tarkoitetaan merkityksellisyyden, innokkuuden, inspiraation, ylpeyden ja haasteellisuuden kokemuksia työssä. Työn imussa uppoutuminen tarkoittaa syvää keskittyneisyyden tilaa ja työhön paneutuneisuutta sekä näistä asioista saatua mielihyvän tunnetta. Työn imua kokevalle

henkilölle työ on tärkeää juuri siihen sisältyvän ja sen tuottaman myönteisen olon takia. (Hakanen 2009, 9.)

Työn imun kokemisesta on hyötyä niin työntekijälle kuin organisaatiollekin. Se on yhdistetty työntekijän parempaan fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, vähäisempään masentuneisuuteen ja ahdistuneisuuteen, parempaan sydämen toimintaan, matalampaan verenpaineeseen, parempaan unen laatuun ja vähäisempään stressiin. Työn imusta on työntekijän paremman suorituskyvyn kautta hyötyä myös organisaatiolle. Tämä näkyy vähäisinä sairauspoissaoloina ja vähäisenä riskinä pitkäaikaisille sairauspoissaoloille. Lisäksi tämä näkyy työntekijän parempana suoriutumisena, innovatiivisuutena, proaktiivisuutena ja luovuutena. Yrityksen kannalta työntekijöiden kokema työn imu on yhteydessä yrityksen taloudelliseen tulokseen, palvelun laatuun, työturvallisuuteen sekä yrityksen tuottavuuteen ja kasvuun. (Schaufeli 2018, 99–100.)

Yksi osa työn imua on innostus. Opettajan innostuneisuudella on myönteisiä vaikutuksia hänen haluunsa kehittää omaa työtään ja osaamistaan. Innostuneet ja työhönsä sitoutuneet opettajat saavat innostuneisuuden tarttumaan ja leviämään myös työyhteisön sisällä, sillä opettajien kokemat myönteiset tunteet vaikuttavat toisiinsa vahvistaen koko työyhteisön hyvinvointia. (Wenström 2020, 30–35; Rajala 2001, 19.)

Johtamisella ja organisaation toiminnalla voidaan Wenströmin (2020) tutkimuksen mukaan edistää opettajien innostusta. Tutkimuksessa opettajat kokivat, että sellainen johtaminen ja organisaatio, joka edistää työn ja osaamisen kehittämistä, työntekijöiden vahvuuksien tunnistamista ja hyödyntämistä sekä vuorovaikutusta ja yhteistyötä, voivat vahvistaa opettajien innostusta. (Wenström 2020, 64.) Hyvällä johtamisella on myös muita opettajan työhyvinvointia tukevia vaikutuksia. Rajalan (2001) mukaan koulun rehtori voi vaikuttaa omalla toiminnallaan suoraan tai välillisesti ihmissuhteista aiheutuvaan stressiin, työn määrälliseen kuormitukseen, koulun opetus- ja kasvatustyön monimutkaisuuteen ja koulun sosiaalisen ilmapiirin muodostumiseen. Tutkimuksen mukaan opettajat toivovat rehtorin olevan sosiaalinen ihmissuhdejohtaja, joka organisoi koulun

käytännöt opettajien näkökulmasta hyvin. Lisäksi rehtorin toivottiin kannustavan ja antavan opettajille tukea sekä toimivan tasapuolisesti opettajia kohtaan. (Rajala 2001, 89.)

Opettajien työ on tutkitusti stressaavaa (ks. Turpeenniemi 2008; Lindström ym. 2007; Golnick & Ilves 2021). Rajala (2001) on tutkinut opettajien stressinhallintaa ja erilaisia stressinkäsittelykeinoja. Tutkimuksen mukaan koulun käytäntöjen kehittämisellä voidaan ennaltaehkäistä stressiä. Opettajien väliset sosiaaliset suhteet, johtaminen sekä taloudellinen tilanne voivat vaikuttaa stressiin positiivisesti, mutta myös negatiivisesti. (Rajala 2001, 88–89.) Lerkkanen ja kollegat (2020) ovat saaneet omassa tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia. Heidän mukaansa koulun fyysisillä resursseilla, koulun ilmapiiirillä ja esihenkilötyöllä voidaan vaikuttaa positiivisesti opettajien työssäjaksamiseen. Toisaalta taas huono johtaminen voi aiheuttaa stressiä. (Lerkkanen ym. 2020, 58–59.)

Rajalan (2001) mukaan stressinhallinnassa ihmissuhteiden osalta merkityksellistä on sosiaalinen tuen saanti ja osaamisen jakaminen. Talouden parantuminen taas vaikuttaa resursseihin, mikä mahdollistaa koulussa esimerkiksi opettajien ja oppilaiden työympäristön kehittämisen sekä opettajien työkuormituksen vähentämisen erityisopetuksen ja ryhmäkokojen pienenemisen kautta. Lisäksi hyvä taloudellinen tilanne mahdollistaa lisäkoulutusten tarjoamisen opettajille. (Rajala 2001, 88–89.)

Mankan (2015) mukaan tehokkain keino hallita stressiä on perehtyä itse ongelmaan ja pyrkiä ratkaisemaan se. Tämä ei kuitenkaan aina ole mahdollista, jolloin stressiä voi pyrkiä laskemaan esimerkiksi rentoutumalla. (Manka 2015.) Palautuminen on yksi keskeinen osa stressinhallintaa. Liikunnallisuus sekä hyvä fyysinen kunto auttavat palautumaan stressistä. Sen lisäksi, että ne ovat yhteydessä vähäisempään työstressiin ne vaikuttavat myös stressin voimakkuuteen. Liikunnan lisäksi riittävä uni on palautumisen kannalta tärkeää. (Föhr 2016.) Myös työpaikan stressitekijöihin olisi syytä pyrkiä vaikuttamaan, sillä työpaikan kokonaisvaltaisella kehittämisellä on paljon merkittävämpi vaikutus stressinhallinnassa yksittäisen ihmisen toimiin verrattuna (Manka 2015, 105).

Tämä edesauttaa koko organisaatiota, sillä kielteisten stressitilanteiden käsittelyn pitkityminen ja epäonnistuminen johtaa työntekijän työuupumukseen. (Gockel 2004, 9.)

Useiden tutkimusten mukaan ammattitaidolla ja täydennyskoulutuksella on vaikutusta opettajien työhyvinvointiin (ks. Tuominen-Soini & Sahlberg 2007; Hyvärinen, Saaranen & Tossavainen 2017; Lipponen, Hirvensalo, Ilmanen & Salin 2020). Tuominen-Soinin ja Sahlbergin (2007) mukaan opettajille suunnattu täydennyskoulutus ennaltaehkäisee työuupumusta. Heidän mukaansa opettajan kehittyessä ammatillisesti hänen taipumuksensa kokea työuupumusta vähenee. Täydennyskoulutukset edistävät työssäjaksamista, mikäli koulutus on laadukasta ja opettajien omista tarpeista lähtevää. Täydennyskoulutuksen olisi myös oltava tarpeeksi säännöllistä. (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 19–22.) Myös Hyvärisen ja kollegoiden (2017) mukaan koulutus on merkittävä osa opettajien työhyvinvointia. Koulutuksen riittävyys ja mahdollisuus hyödyntää omia kykyjä työssä ja työyhteisössä edistävät ja ylläpitävät opettajien työhyvinvointia, mistä syystä koulutuksen turvaaminen olisi tärkeää. (Hyvärinen ym. 2017, 262.)

3.3. Opettajien työhyvinvointia heikentävät tekijät

Työtä pyritään teettämään entistä taloudellisemmin ja tehokkaammin. Uudelleenorganisointumista on kiihdytetty, henkilöstöä supistetaan ja pätkätyöt ovat yleistyneet. Työntekijöihin kohdistuvat vaatimukset sekä niiden mukanaan tuoma ponnistelun tarve ovat lisääntyneet. (Lindström ym. 2007, 7.)

Yli puolet kunta-alan työntekijöistä kokevat työnsä henkisesti raskaaksi (Manka 2015, 61). Opettajien työssä vaatimukset ovat lisääntyneet ja työ on etenkin määrällisesti kuormittavaa. Opettajat kokevat työssään kiirettä, eivätkä he koe pystyvänsä vaikuttamaan työtahtiinsa. Opettajien työssä etenkin stressi on suuri hyvinvointia uhkaava tekijä. Lisäksi useimmat opettajista ja etenkin nuoret opettajat pitivät työtä henkisesti uuvuttavana. (Lindström ym. 2007, 32–59.)

Stressi on sopivissa määrin hyödyllistä ja jopa tarpeellista elimistön hyvinvoinnin kannalta (Gockel 2004, 9). Mikäli stressi on kuitenkin liiallista ja jatkuvaa, se heikentää terveyttä ja vaikuttaa erilaisten sairauksien kuten sydän- ja verisuonitautien puhkeamiseen. Etenkin epätasapaino työn vaatimusten ja työntekijän kykyjen, toiveiden, tarpeiden sekä voimavarojen välillä johtaa haitalliseen työstressiin. Kuormitusta ja työstressiä aiheuttavia tekijöitä työssä ovat esimerkiksi pitkät työajat ja tauottamaton yksitoikkoinen työ, suuret tiedolliset tai emotionaaliset vaatimukset, kiire ja aikapaine, joustamattomat, ennustamattomat ja epätyypilliset työajat, epäoikeudenmukainen kohtelu, huonot vaikutusmahdollisuudet omaan työhön, epäselvät tehtäväkuvat, kouluttautumismahdollisuuksien puute ja epäergonominen työympäristö. (Gockel 2004, 9; Manka 2015, 49–51.) Myös työpaikan ilmapiirissä voi olla stressiä aiheuttavia tekijöitä. Kuormittavia tekijöitä ovat esimerkiksi erilaiset ristiriidat, häirintä, kiusaaminen, väkivalta, vähäinen työntekijöiden välinen tuki ja vähäinen esihenkilön tuki (Manka 2015, 52.)

Vuoden 2021 opetusalan työolobarometrin mukaan opettajien kokema työstressi on selvästi suurempi suomalaisessa työelämässä keskimäärin koettuun stressiin. Lisäksi työstressin määrä on kasvanut etenkin alle 30-vuotiailla opettajilla, joista 46 % koki työstressiä. (Golnick & Ilves 2021.) Lerkkasen ja kollegoiden (2020, 56–57) tutkimuksessa opetuksen ulkopuoliset tehtävät ja töiden kasautuminen aiheuttivat opettajille työstressiä.

Turpeenniemen (2008) mukaan opettajien työstressiä lisäävät muun muassa pitkät yli 40 tuntiset työviikot, työn kokeminen vaikeaksi ja kokemus oman osaamisen riittämättömyydestä sekä kokemus siitä, ettei oman työn sisältöön ja suunnitteluun ole mahdollisuutta vaikuttaa (Turpeenniemi 2008, 239). Työn hallinnan tunne on siis yhteydessä opettajien kokemaan työstressiin ja on täten keskeinen osa opettajien työhyvinvointia. Savonmäen (2007) mukaan jatkuva kiire eli kokemus aikapaineista ja heikosta ajanhallinnasta heikentää opettajien työn hallinnan tunnetta. Työn hallinnan tunteeseen vaikuttavat myös organisaatiokulttuuri sekä työntekijän oma ajattelutapa. Nämä tekijät

taas ovat yhteydessä esimerkiksi opettajien halukkuuteen toteuttaa yhteistyötä muiden opettajien kanssa. (Savonmäki 2007, 134.)

Lindströmin, Pahkinin ja Vanhalan (2007) mukaan opettajat kokivat voivansa vaikuttaa työhönsä melko heikosti. Vain noin joka kolmas arvioi pystyvänsä vaikuttamaan työn määrään ja työtahtiin vaikuttaviin asioihin melko usein, hyvin usein tai aina. Yhtä heikosti arvioitiin mahdollisuutta vaikuttaa koulutason päätöksiin. Opettajat kokivat kuitenkin pystyvänsä vaikuttamaan hyvin siihen, millä tavalla he työnsä suorittavat. (Lindström, Pahkin & Vanhalan 2007, 13.) Vastauksissa on nähtävissä opettajan työlle tyypillinen autonomia oman opetustyylin suhteen.

Opettajilla työn määrällinen kuormitus on yhteydessä uupumukseen. Lisäksi opettajan taipumus uhrautumiseen ja perfektionismiin vaikuttavat uupumiseen. Myös liiallinen tunnollisuus lisää työuupumuksen riskiä. (Gockel 2004, 47–48.) Meriläinen, Puhakka ja Sinkkonen (2016) ovat selvittäneet yliopisto-opettajien työuupumuksen yleisyyttä ja yhteyttä koettuun ammatilliseen pystyvyyteen. Tutkimuksen mukaan 10 prosenttia miehistä ja naisista kärsi vakavasta työuupumuksesta ja 30 prosenttia lievästä tai kohtalaisesta työuupumuksesta.

Liian suuret vaatimukset työssä ja työntekijän heikot mahdollisuudet palautua voivat johtaa ylikuormittumiseen. Ylikuormittumisen seurauksena työntekijä voi uupua. Työntekijän vähäiset resurssit taas haittaavat työn vaatimusten ja tavoitteiden saavuttamista, mikä voi johtaa motivaation puutteeseen. Työuupumuksen taustalla on pitkittynyt kokemus työntekijän voimavarojen ja työn vaatimusten epätasapainosta. (Schaufeli & Taris 2014, 45.) Hakasen (2004) mukaan työuupumuksen kehittyessä työntekijä pyrkii suojautumaan väsymyksen tuomia paineita ja syyllisyyttä vastaan, mikä johtaa kyynistymiseen. Väsymys, kyynistyminen ja riittämättömyyden tunteet vaikuttavat taas kielteisesti minäkäsitykseen ja heikentävät ammatillista itsetuntoa. (Hakanen 2004, 23.)

Työuupumukselle olennaisessa uupumusasteisessa väsymyksessä on kyse työntekijän energiavarojen tyhjentymisestä. Yksilön voimavarat eivät riitä stressitilanteen käsitteilyyn ja yleistyneeseen kokonaisvaltaiseen väsymykseen ei auta lepo eikä välttämättä loma-aikakaan. Työuupumuksesta johtuva kyynistyneisyys tarkoittaa, että työntekijä kyseenalaistaa työn merkityksen sekä mielekkyyden ja pyrkii luomaan henkistä etäisyyttä mahdottomalta tuntuvaan tilanteeseen. Ammatillisen itsetunnon heikkeneminen taas tarkoittaa pelkoa siitä, ettei työntekijä kykene suoriutumaan työtehtävistään, eikä hallitsemaan työtään. Työntekijä voi kokea itsensä epäpäteväksi ja kyvyttömäksi saavuttamaan asettamia tavoitteita. Työuupumus on naisilla yhteydessä tuki- ja liikuntaelinsairauksiin ja miehillä sydän- ja verenkiertoelinten sairauksiin. Työuupumus on siis myös riski fyysiselle terveydelle. Vakava-asteisella työuupumuksella on myös yhteys pitkiin sairauspoissaoloihin ja siihen voi liittyä työkyvyn menettämisen riski. (Kinnunen & Feld 2009, 14.)

Lerkkasen ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan opettajien työuupumus oli yhteydessä vähäisiin koulun resursseihin ja huonoihin mahdollisuuksiin osallistua koulutyötä koskevaan päätöksentekoon. Opettajat näkivät koulun johdon ja opettajien välisen yhteistyön sitä heikompana, mitä enemmän he kokivat työuupumusta. Korkeampi uupumusasteinen väsymys oli yhteydessä työstä palautumiseen rentoutumisen ja psykologisen irrottautumisen osalta. (Lerkkanen ym. 2020, 57–58.)

Psykologisella työstä irrottautumisella tarkoitetaan työasioiden poissulkemista mielestä. Psykologinen työstä irrottautuminen on tärkeää, sillä työasioiden ajattelu pitää työn kuormitusta yllä. Tästä syystä esimerkiksi työsähköpostien lukeminen ja työpueluihin vastaaminen vapaa-ajalla haittaavat palautumista. Rentoutunut olotila taas tarkoittaa alhaista virittymisen tasoa ja myönteistä tunnetilaa. Rentoutuminen voi olla tarkoituksellista tai se voi syntyä erilaisten toimintojen, kuten musiikin kuuntelun tai kävelyn yhteydessä. Rentoutuminen on palautumisen kannalta tärkeää, se vähentää virittyneisyyttä ja voi ehkäistä työstressin aiheuttamia kielteisiä tuntemuksia. (Kinnunen & Feld 2009, 18–19.)

Koulun johdolla on merkittäviä vaikutuksia opettajien hyvinvointiin. Kaupin ja kollegoiden (2022) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat lähiesihenkilön toiminnan pääsääntöisesti hyväksi. Kuitenkin ne opettajat, jotka kokivat lähiesihenkilön toiminnan epäoikeudenmukaiseksi, kärsivät todennäköisemmin unihäiriöistä ja kokivat terveydentilansa huonommaksi. (Kauppi ym. 2022, 43–45.) Opetusalan työolobarometrin mukaan opettajat kokivat esihenkilöiden toiminnan hieman heikommaksi kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin (Golnick ja Ilves 2021, 28).

Lindströmin ja kollegoiden (2007) mukaan henkinen väkivalta ja kiusaaminen ovat vakava ongelma oppilaitoksissa, sillä yli viidennes opettajista on havainnut koulussaan tai oppilaitoksessaan esihenkilön tai työtoverin kohdistavan henkistä väkivaltaa toiseen henkilöön. Lisäksi lähes 30 % oli joutunut oppilailta tulevan sanallisen väkivallan kohteeksi. (Lindström ym. 2007, 59.) Tulokset ovat melko samanlaisia opetusalan työolobarometriin verrattuna. Sen mukaan noin 30 % vastaajista oli kokenut vakavaa ja toistuvaa epäasiallista kohtelua tai kiusaamista. Peruskoulussa määrää oli jopa 37 %. Eniten kiusaamista koettiin oppilaiden taholta, mutta epäasiallista kohtelua esiintyi myös paljon työyhteisön sisällä. (Golnick ja Ilves 2021, 18.)

4. Tutkimuksen toteutus

4.1. Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisena valmistavassa opetuksessa työskentelevien opettajien työhyvinvointi näyttäytyy. Pyrin vastaamaan tähän kysymykseen keräämällä tietoa siitä, mitkä asiat tukevat ja mitkä heikentävät opettajien työhyvinvointia. Tutkimuksessa keskitytään siihen, millä tavalla opettajat kokevat kouluorganisaation ja koulun johdon, työyhteisön sekä työn ominaisuuksien vaikuttavan heidän työhyvinvointiinsa. Tavoitteena on tällä tavalla lisätä ymmärrystä valmistavan opetuksen opettajien työhyvinvoinnista. Tutkimuksen tarkoituksena onkin antaa tietoa siitä, mihin asioihin esihenkilöiden sekä työntekijöiden tulisi kiinnittää huomiota työntekijöiden hyvinvoinnin tukemisen sekä kuormituksen ja pahoinvoinnin ehkäisemisen kannalta. Olen määritellyt tutkimuskysymyksen tämän tutkimustehtävän pohjalta. Tutkimuskysymys on jaettu kahteen alakysymykseen.

Tutkimuskysymyksenä on:

1. *Millaiseksi valmistavassa opetuksessa työskentelevät opettajat kokevat työhyvinvointinsa?*

Tutkimuskysymyksestä johdettuja alakysymyksiä ovat:

1.1 *Millä tavalla koulun johto, työyhteisö ja työ itsessään tukevat opettajien työhyvinvointia?*

1.2 *Millä tavalla koulun johto, työyhteisö ja työ itsessään heikentävät opettajien työhyvinvointia?*

4.2. Laadullinen tutkimus tutkimusmenetelmänä

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jolle oleellista on pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteeri ei ole aineiston määrä vaan sen laatu. Teoriatausta on ohjannut tutkimuksen aineiston hankintaa ja olen pyrkinyt analysoimaan hankittua aineistoa mahdollisimman perusteellisesti, mikä on laadulliselle tutkimukselle olennaista. (Eskola & Suoranta 2005, 14–18.) Laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu pääosin teksteistä, joita tutkija lähtee analysoimaan. Tämä eroaa määrällisestä tutkimuksesta, jossa analysoitavana aineistona ovat pääasiassa erilaiset luvut ja muuttujat. (Puusa & Juuti, 2020, 76.) Tämän tutkimuksen aineisto koostuu pääosin opettajien kirjoittamista kuvauksista, ja aineisto on ollut sekä hankinta että analyysivaiheessa tekstimuodossa.

Puusa ja Juuti (2020) kertovat, että laadullista tutkimusta verrataan usein määrälliseen tutkimukseen, vaikka ne eivät välttämättä ole toisiaan poissulkevia. Heidän mukaansa tärkein tutkimusten ero on siinä, että määrällisessä tutkimuksessa ajatellaan kohteen olevan teoriasta ja tutkimuksesta riippumaton. (Puusa & Juuti 2020, 75.) Omassa tutkimuksessani huomioin laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkijan vaikutuksen havaintojen tulkitsemisessa. Aineisto taas koostuu tutkimushenkilöiden henkilökohtaisista kokemuksista, jotka he ovat itse valinneet kertoa. Tutkimuksessa on siis fenomenologisia piirteitä (ks. Puusa & Juuti 2020).

Fenomenologiassa huomioidaan ihmisen muuttuvuus ja kiinnostuksen kohteena on jonkin ilmiön ilmeneminen ihmiselle tietyssä ajassa ja paikassa. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan näitä tietyssä hetkessä olevia ihmisten kokemuksia sekä tulkitsemaan niitä. (Huhtinen & Tuominen 2020, 302–305.) Omassa tutkimuksessani kuvaan valmistavassa opetuksessa toimivien opettajien kokemuksia työhyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin liittyen ja pyrin tulkitsemaan heidän työhyvinvointiaan näiden kokemusten pohjalta. Tiedostan, että kokemus työhyvinvoinnista on muuttuva ja siihen vaikuttavat monet työhön ja henkilökohtaiseen elämään liittyvät asiat.

4.3. Aineiston keruu kyselylomakkeella

Toteutin aineiston keräämisen kyselylomakkeella. Tuomen ja Sarajärven (2018, 84) mukaan kyselyn idea on yksinkertaisuudessaan pyrkiä saamaan tietoa siitä, mitä ihminen ajattelee tai miksi ihminen toimii tietyllä tavalla, kysymällä tätä asiaa suoraan. Kyselyn ja haastattelun jyrkkä erottelu ei heidän mielestään ole aina järkevää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85), mistä syystä sivuan myös haastattelun ominaisuuksia määritellessäni aineiston keruuni lähtökohtia.

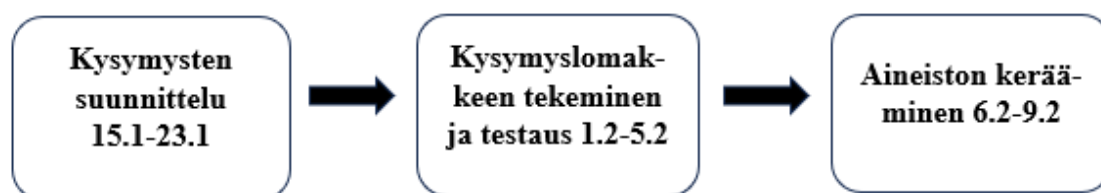
Kyselyssä tutkimushenkilöt täyttävät kyselylomakkeen joko valvotussa tilassa tai kotonaan. Kyselyn lähettäjän täytyy olettaa, ettei vastaajilla ole kirjoittamista haittaavia esteitä ja, että he haluavat tai osaavat ilmaista itseään kirjallisesti tarkoittamallaan tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.) Koska tutkimushenkilöinäni olivat valmistavan opetuksen opettajat, oletuksenani oli, että he kykenevät vastaamaan kyselyyni ongelmitta. Kyselylomaketta ei lähetetty erikseen sähköpostilla tai muun kanavan kautta suoraan tutkimushenkilöille, vaan kyselyn linkki oli jaettu yli 3000 henkilön ryhmään. Tästä syystä kyselyyn vastanneet henkilöt ovat olleet motivoituneita täyttämään lomakkeen ja kertomaan omista ajatuksistaan. Tämä on ollut mahdollista huomata myös siitä, että van noin joka neljäs kyselyn avannut todellisuudessa täytti kyselylomakkeen alusta loppuun saakka.

Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, 86) kyselylomakkeissa tai sähköpostikyselyissä vastaamattomuus voi olla ongelmallista ja avoimet vastaukset voivat olla niukkasanaisia. Omassa kyselyssäni ei näitä asioita juurikaan ilmennyt. Tähän vaikutti varmasti se, että kyselyni tavoitti suuren joukon ihmisiä ja vastaajat olivat oletettavasti motivoituneita vastaamaan kyselyyn. Vaikka suurin osa vastauksista oli riittäviä ja jopa pitkiä vastauksia, mahtui mukaan myös niukempia vastauksia, mikä ei tosin haitannut tutkimusta riittävän suuren vastaajamäärän takia.

Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikissa haastatteluissa sama ja haastateltavat saavat vastata kysymyksiinsä omin sanoin. (Eskola &

Suoranta 2005, 85–86.) Kyselyni oli lähellä puolistrukturoitua haastattelua, sillä kaikki vastaajat vastasivat samoihin kysymyksiin samassa järjestyksessä, mutta puolet kysymyksistä olivat täysin avoimia. Kyselylomakkeessa oli myös strukturoidun kyselyn piirteitä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018), sillä osa kysymyksistä oli suoraan rajattu valmiisiin vaihtoehtoihin tai vaihtoehtoihin, joita oli mahdollista täydentää avoimella vastuksella. Käytin kyselylomakkeen tekemiseen Webropol –sovellusta. Valmis lomake sisälsi yhteensä 22 kysymystä, jotka jakautuivat taustakysymysten jälkeen kolmeen eri aihealueeseen, joita olivat kouluorganisaatio ja johtaminen, työyhteisö sekä työ. Kysymyksistä puolet eli 11 kysymystä olivat avoimia kysymyksiä, joihin vastaajat saivat vapaasti kirjoittaa vastauksensa. Muut kysymykset olivat monivalintakysymyksiä, joista osassa oli tekstikenttä vastauksen täydentämiseksi.

Ennen kyselylomakkeen jakamista varmistin lomakkeen toimivuuden tekemällä testivastauksen. Kun lomake oli valmis ja testattu toimivaksi, tein julkaisun suljettuun Facebook-ryhmään, joka on suunnattu valmistavassa opetuksessa toimiville opettajille. Julkaisussa kerroin lyhyesti omasta tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta sekä kerroin kyselyn olevan täysin anonyymi. Kuvassa 2 on kuvaus aineiston keruun vaiheista.



KUVIO 2. Aineiston keruu

Kyselylomake oli avattu 103 kertaa. 37 lomakkeen avanneista henkilöistä oli aloittanut vastaamisen ja näistä 25 vastannut kaikkiin kysymyksiin ja lähettänyt lomakkeen. Nämä 25 vastausta jäivät siis käsiteltäväksi lopulliseen aineistoon. Kyselyn sulkemisen jälkeen tulostin kaikki vastaukset itselleni ja numeroin vastukset niiden saapumisjärjestyksessä. Tällä tavoin vastaukset pysyivät järjestyksessä eivätkä sekoittuneet keskenään. Ensimmäiseksi jätetty vastaus oli siis vastaus 1 ja viimeiseksi jätetty vastaus 25. Viittaan myös

tuloksissa aineisto-otteisiin vastausten numeroinnin mukaan termeillä V1, V2, V3 ja niin edelleen.

4.4. Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysillä on tarkoitus kuvailla, tulkita ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Juuti ja Puusa 2020, 143). Tavoitteena on luoda aineistosta kokonaisuus, joka mahdollistaa perusteltujen tulkintojen tuottamisen sekä johtopäätösten tekemisen. Yksi yleisimmistä metodeista laadullisen aineiston käsittelyssä on sisällönanalyysi. (Puusa 2020, 148.) Sisällönanalyysiä voidaan pitää Tuomen ja Sarajärven (2018, 103) mukaan väljänä teoreettisena kehyksenä. He lisäävät, ettei sisällönanalyysiä ohjaa mikään tietty teoreettinen lähestymistapa, mutta siinä voidaan soveltaa monia teoreettisia lähtökohtia.

Oman tutkimukseni aineisto on analysoitu laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysiä voidaan lähteä toteuttamaan Puusan (2020) mukaan aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriasidonnaisesti. Analyysitavan valinta liittyy teorian rooliin tutkimuksessa. (Puusa 2020, 151.) Käytän omassa tutkimuksessani teorialähtöistä analyysitapaa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) käyttävät tästä nimitystä teoria-ohjaava analyysi. Tällaisessa analyysitavassa teoriaa käytetään apuna aineiston analyysissä. Teoriaohjaava analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysin tekemistä (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 109).

Lähdin analysoimaan aineistoa ensin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimukseen kerätystä aineistosta lähdetään luomaan teoreettista kokonaisuutta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 108). Vaikka aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei tulisi olla vaikutusta analyysin tekemiseen (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 108), koen, että tällainen objektiivinen tapa analysoida aineistoa on käytännössä mahdotonta. Otankin tutkimuksessani tämän huomioon luotettavuutta tarkastel-

lessani. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat, että täysin aineistolähtöinen analyysi on haastavaa, koska tutkijan käyttämät käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät vaikuttavat aina tutkimuksen tuloksiin (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 109). Pysin kuitenkin siihen, että käytän teoriaa apuna vain analyysin toteuttamisen tavassa, mutta en siinä millaisia asioita aineistosta poimin, kuten Tuomi ja Sarajärvin (2018, 108) ohjeistavat.

Lähdin aineiston kanssa liikkeelle siitä, että pelkistin aineiston (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2018, 123) eli keräsin aineistosta kaiken tutkimuksen kannalta oleellisen asian yhteen tekstitiedostoon. Ryhmittelin vastaukset ensin niin, että kaikki samaan kysymykseen tai asiaan liittyvät vastaukset olivat tiedostossa allekkain. Tekstitiedoston muodossa olevaa aineistoa kertyi yhteensä 19 sivua. Tämän lisäksi käytin aineiston analyysissä apuna tulostettua aineistoa, sillä siihen oli helppo kirjata merkintöjä, kun yksittäisten henkilöiden vastaukset olivat samalla paperilla.

Luin kertynyttä aineistoa useita kertoja alusta loppuun, jonka aikana lähdin ryhmittelemään aineistojen väliltä löytyviä samankaltaisia ilmauksia eri tiedostoon. Tämän jälkeen lähdin teemoittelemaan ja luokittelemaan aineistoa. Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan teemoittelussa litteroidusta tekstistä pyritään löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Sen avulla aineistosta saadaan poimittua koelma vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. (Eskola & Suoranta 2005, 174–181.) Puusan (2020, 152–153) mukaan teemat voivat rakentua suunniteltujen teemojen mukaisesti tai aineistolähtöisesti. Analyysiä tehdessäni teorian suhde aineistoon ja analyysiin nousi esiin tässä vaiheessa. Käytin teemojen muodostuksessa apuna Mankan (2011) kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin mallia.

Seuraavassa vaiheessa lähdin ryhmittelemään vastauksia tarkemmin ja luokittelemaan niitä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luokittelussa aineistosta määritellään erilaisia luokkia. Eri luokkien määrää aineistossa on mahdollista laskea ja luokkia voidaan järjestää taulukon avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.) Taulukossa 1 on esimerkki saman-

kaltaisten vastausten ryhmittelemisestä luokiksi. Kun olin yhdistellyt ja luokitellut yhtäläisyyksiä, etsin aineistosta myös näistä vastauksista eroavia tai poikkeavia vastauksia ja erotin nekin eri tiedostoon alkuperäisestä aineistosta, jotta nämäkin asiat olisi mahdollista huomioida raportin kirjoittamisessa.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysistä

Opettajien vastaukset	Luokka	Yhdistetty luokka
Avara luokkatila Luokasta löytyy materiaaleja oppilaille Oppilailla on tilaa liikkua	Toimiva luokkatila	Työntekoa tukeva toimiva työympäristö
Materiaaleja saa tilata niin paljon kuin haluaa Oppilaille on tarpeeksi kirjoja ja vihkoja	Toimivat materiaalit	
Luokkatila on epäkäytännöllinen Luokkatiloja ei saa jaettua Luokka on pieni Kaikki oppilaat eivät näe taululle Luokkatila ei sovellu opetukseen	Puutteet luokkatilassa	Opettajaa kuormittava toimimaton työympäristö
Materiaaleja ei saa tilata Materiaaleja joutuu etsimään ja hakemaan ympäri koulua Materiaalit ovat huonoja Oppikirjoja ei ole riittävästi Oppikirjoja tai materiaaleja ei ole Digilaitteita ei ole tarpeeksi Digilaitteet eivät toimi	Puutteet opetusvälineissä ja materiaaleissa	

4.5. Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyydellä viitataan siihen, että tutkija on noudattanut eettisiä periaatteita tutkimusta tehdessään. Tutkimuksen eettisyys on myös osa tutkimuksen luotetta-

vuutta. (Puusa & Juuti 2020, 175.) Olen huomionut tutkimusta tehdessäni tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön periaatteet ja pyrkinyt toimimaan niiden mukaisesti. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkija noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksessaan ja sitä tehdessään. Lisäksi tutkijan on huolehdittava eettisesti kestävästä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmistä sekä otettava huomioon tieteellisen tiedon avoimuus ja muiden tutkijoiden saavutusten asianmukainen huomioiminen. (Tuomi & Sarjärvi 2018, 150.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessia tarkasti ja niin, että se olisi helposti ymmärrettävissä. Tästä syystä olen esimerkiksi luonut taulukoita ja kuvia tutkimuksen tekstiä tukemaan.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös vahvasti vapaaehtoisuus ja tutkimukseen osallistuvien nimettömyyden takaaminen heidän niin halutessaan. Lisäksi osallistujille on hyvä antaa riittävästi tietoa tutkimuksen tavoitteista ja toteutuksesta. (Tuomi & Sarjärvi 2009, 131; Puusa & Julkunen 2020, 197–198.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt huomioimaan tutkimukseen osallistuvien nimettömyyden toteuttamalla aineiston keräämisen täysin anonymisti. Minulla ei siis tutkijana ole kenenkään vastaajan henkilötietoja eikä näin ollen minkäänlaista yhteyttä heihin. Lisäksi en tutkimuksen tuloksia kirjoittaessani maininnut erikseen maakuntia, joilla vastaajat työskentelivät, sillä en katsonut tämän tuovan tutkimukseen lisäarvoa.

Tutkimukseen osallistuminen on pohjautunut vapaaehtoisuuteen. Lisäksi olen lyhyessä saateviestissä kertonut vastaajille tutkimukseni aiheesta ja aineistonkeruumenetelmästä. Tutkimuksen aineistoa käytetään vain tähän tutkimukseen ja tutkimuksen valmistuttua hävitän tutkimuksen aineiston asianmukaisesti.

4.6. Tutkimuksen luotettavuus

Tuomi ja Sarjärvi (2018) puhuvat tutkimuksen luotettavuudesta. Heidän mukaansa yleisesti käytettyjä käsitteitä ovat reliabiliteetti eli toistettavuus sekä validiteetti, mikä tarkoittaa, että tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä on luvattu tutkia. He lisäävät, että nämä

käsitteet ovat saaneet laadullisen tutkimuksen piirissä myös kritiikkiä, sillä ne ovat alun perin syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä vastaamaan määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Aaltio ja Puusa (2020) ovat kuitenkin sitä mieltä, että näitä käsitteitä voidaan soveltaa myös laadulliseen tutkimukseen, kun niiden merkityksen eron laadullisessa ja määrällisessä tutkimuksessa käytettynä ottaa huomioon. Validius laadullisessa tutkimuksessa viittaa heidän mukaansa eheyteen ja siihen, että tulokset ja niiden käsittelytapa pitäytyvät tutkimuksen ilmiössä. Reliabiliteettia taas voidaan pyrkiä parantamaan useampaa tutkimusmenetelmää käyttäen tai käyttämällä useaa tutkijaa tulosten arvioinnissa. (Aaltio & Puusa 2020, 180.) Laadullisen tutkimuksen arviointiin ei kuitenkaan ole yksiselitteisiä ohjeita, mutta on hyvä muistaa, että tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163.)

Tutkimukseni teoriaosassa pyrin kuvaamaan tutkimuksen kannalta keskeisiä ilmiöitä ja käsitteitä. Teoria vaikutti myös kyselylomakkeen kysymysten muodostumiseen, mistä syystä katson sen olevan hyvin yhteydessä saatuun aineistoon. Tutkimuksen aineistosta johdetut tulokset antoivat hyvin tietoa tutkittavasta asiasta ja vastasivat tutkimuskysymyksiin. Tutkimukseen vastanneet henkilöt jakautuivat eri puolille Suomea ja kahdeksalle eri paikkakunnalle. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta siltä osin, että se antaa paremman kuvan tutkittavasta ilmiöstä verrattuna esimerkiksi siihen, että kaikki vastaajat olisivat pääkaupunkiseudulta tai pohjois Suomesta.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) puhuvat saturaatiosta eli aineiston kylläntymisestä. Tällä viitataan heidän mukaansa siihen, että aineisto alkaa toistaa itseään. Toisin sanoen vastauksista voidaan siis havaita tiettyä samankaltaisuutta tai kaavaa. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 99.) Omassa aineistossani oli myös havaittavissa kylläntymistä lähes kaikilla osalualueilla. Esimerkiksi esihenkilön toimintatavat opettajien tukemisessa sekä työympäristön ongelmia kuvaavat vastaukset alkoivat melko nopeasti toistamaan samoja asioita. Tässä suhteessa joitain asioita tässäkin tutkimuksessa, kuten puutteita oppimateriaaleissa ja niiden saatavuudessa, voidaan pitää yleisenä ongelmana.

Tutkimuksen hyvän ja maantieteellisesti laajalle alueelle sijoittuvan vastaajamäärän vuoksi, tutkimuksen aineistosta olisi myös mahdollista saada samankaltainen oman aineistoni kanssa, mikäli toinen henkilö toteuttaisi samanlaisen tutkimuksen. Ihmisten käsitteet ovat kuitenkin muuttuvia, joten mikäli tutkimus toteutettaisiin uudelleen eri kohdassa kouluvuotta tai usean vuoden päästä voisivat tulokset erota hyvinkin paljon tämän tutkimuksen tuloksista. Tutkimuksen toistettavuus riippuisi siis hyvin paljon ajankohdasta.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tärkeämpää on ilmiön tai tapahtuman kuvaaminen, toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen jollekin ilmiölle. Tästä syystä laadullisessa tutkimuksessa on suuren otannan sijaan tärkeää huomioida, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on hyvin tietoa tai kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Omassa tutkimuksessani tutkimushenkilöitä olivat valmistavassa opetuksessa toimivat opettajat. Koska tutkin opettajien kokemuksia on opettajilla itsellään luonnollisesti eniten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen luotettavuutta olisi toki ollut mahdollista parantaa esimerkiksi lisäämällä tutkimukseen myös esihenkilöiden näkemyksiä työyhteisön hyvinvointiin liittyen tai keräämällä aineistoa monimenetelmällisesti. Koen kuitenkin, että opinnäytetyön rajallisen ajan sekä laajuuden puitteissa tällainen olisi ollut haastavaa.

Tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne, kansalaisuus ja muut henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat väistämättä tutkimuksen tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tämä pätee myös omaan tutkimukseeni, sillä tutkijana olen itse esimerkiksi valinnut tutkimusasetelman ja päättänyt, millä tavalla toteutan aineiston hankkimisen. Lisäksi tiedostan, että vaikka olen pyrkinyt tutkimusta tehdessäni objektiivisuuteen, on omalla taustallani luokanopettajaopiskelijana varmasti vaikutusta esimerkiksi aineiston analysoimiseen ja siitä tekemiini tulkintoihin. Tästä syystä joku toinen henkilö olisi voinut tulkita tämän tutkimuksen aineistoa eri tavalla.

5. Valmistavan opetuksen opettajien työhyvinvointi

5.1. Esihenkilöstön ja organisaation merkitys opettajien työhyvinvointiin

5.1.1. Opettajien koulutustaustat ja mahdollisuudet täydennyskoulutuksiin

Valmistavassa opetuksessa toimivien opettajien koulutustaustat olivat hyvin moninaisia. Tutkimukseen vastanneista henkilöistä 14 eli hieman yli puolet oli koulutukseltaan luokanopettajia. Kahdella henkilöllä oli erityisopettajan koulutus ja yhdellä vastaajalla Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyys. Edellä mainitut henkilöt olivat siis suorittaneet yleisesti opettajana toimimiseen vaaditut pedagogiset opinnot. Tämän lisäksi osalla vastaajista oli suoritettuna jokin kasvatusalan tutkinto, johon ei automaattisesti sisälly yleiseen opettajan pätevyyteen vaadittuja pedagogisia opintoja. Yksi vastaajista kertoi olevansa taustaltaan varhaiskasvatuksen opettaja ja yksi kasvatustieteiden masteri ilman pedagogisia opintoja. Lisäksi yksi vastaajista oli nuoriso-ohjaaja.

Kahdella kyselyyn vastanneista opettajista ei ollut kasvatusalan tutkintoa. Yksi vastaajista kertoi käyneensä hotelli- ja ravintola-alan perustutkinnon ja yksi kuvataiteilijan ammattikorkeakoulututkinnon. Kaksi vastaajista ei ilmoittanut tarkemmin koulutustaustaansa.

Valmistavan opetuksen opettajista 15 eli yli puolet olivat hankkineet lisäkoulutusta valmistavaan opetukseen liittyen. Vastaajat olivat hankkineet koulutusta kielenopetukseen ja käyneet erilaisia kursseja liittyen suomen kielen- sekä suomi toisena kielenä opetukseen. Lisäksi koulutusta oli hankittu monikulttuurisuuteen, oppilaiden integraatioon sekä oppimisvaikeuksiin liittyen.

Loput vastaajista kertoivat, etteivät olleet käyneet lisäkoulutuksia erinäisistä syistä. Useampi opettaja mainitsi, että aika ja oma jaksaminen eivät riitä koulutuksissa käymiseen.

Tämän lisäksi osalla vastaajista työnantajaan liittyvät syyt vaikuttivat siihen, ettei koulutusta ollut hankittu. Työnantajat eivät olleet tarjonneet tai suostuneet kustantamaan koulutuksia. Kaksi vastaajaa kertoi, ettei sopivia koulutuksia ole ollut tarjolla.

Kaikista vastaajista vain neljä henkilöä kertoi, että heidän esihenkilönsä oli kannustanut heitä hankkimaan lisäkoulutusta. Kuusi henkilöä kuitenkin kertoi, että työnantaja oli järjestänyt mahdollisuuksia osallistua koulutukseen työajalla. Lisäksi yksi vastaaja ilmoitti, että esihenkilö varmasti antaisi mahdollisuuden kouluttautumiseen työajalla, mikäli työntekijä itse tätä pyytäisi.

5.1.2. Opettajien osallisuus ja esihenkilöiltä saatu tuki

Vastaajista 11 koki, ettei kaikkia työntekijöitä työpaikalla kohdeltu tasapuolisesti. Opettajat kokivat, että valmistavan luokan opettajaa ei pidetty yhtä tärkeänä muihin opettajiin verrattuna ja heidän jaksamistaan ja tarpeitaan ei huomioitu yhdenvertaisesti. Lisäksi yksi vastaajista kertoi, että jonkun opettajan sairastuessa saatettiin valmistavasta luokasta ottaa ohjaaja sijaiseksi.

Suurin osa opettajista, jotka kokivat, että työntekijöitä kohdellaan tasapuolisesti, kokivat myös saavansa esihenkilöltä hyvin tukea. Esihenkilön antama tuki oli henkistä tukea sekä käytännön tukea. Opettajat kokivat, että rehtori oli helposti lähestyttävissä, heitä kuunneltiin ja heidän osaamiseensa luotettiin. Käytännön tukea rehtorit antoivat osallistumalla kasvatust keskusteluihin ja oppilaiden vanhempien kanssa pidettäviin palaveriin sekä neuvomalla ja etsimällä ratkaisuja tilanteisiin tai ohjaamalla opettaja oikean tahon luokse.

Hän (rehtori) tarjoutui tulemaan mukaan haastavaan palaveriin. Esimiehet myös järjestivät kriisikäsittelyn väkivaltatapauksen jälkeen. (V9)

Haastavat tilanteet ovat valo-luokassa usein uusia sekä minulle että rehtorille. Tällaisissa tilanteissa rehtori tarjoaa lähinnä henkistä tukea, mutta usein olen joutunut/saanut itse etsiä sopivan ratkaisun. Suuri tuen osoitus on jo se luottamus, jota kohtaan. Teen työtäni hyvin itsenäisesti ja moni asia liikkuu perusopetuksen arjen laitamilla. Rehtori luottaa, että teen työni hyvin, ja siksi olen vapaa tekemään työtä rauhassa. (V19)

Hieman alle puolet opettajista koki, että heidän esihenkilönsä ei tukenut heitä ollenkaan tai tuki ei ollut riittävää. Osa opettajista koki, että rehtori vähättelee tai ei ota tosissaan opettajien kokemia haasteita ja jaksamista. Lisäksi opettajista tuntui, ettei heidän toiveitansa otettu huomioon eikä vaikeissa tilanteissa saanut apua. Rehtorin saatettiin jopa kokea sysäävän ongelmat opettajan syyksi. Esiin nousi myös rehtorien välinpitämättömyys ja opettajien pyyntöjen tai toiveiden sivuuttaminen. Opettajat eivät saaneet vastauksia kysymyksiinsä ja apua saatiin vasta siinä vaiheessa, kun tilanteet alkoivat kärjistyä. Yksi vastaajista kertoi, ettei rehtorilla edes ole tarpeeksi tietoa siitä, millaista valmis-tava opetus todellisuudessa on, mikä vaikuttaa opettajien tukemiseen.

Ei juuri millään. Syksyllä kysyin miten toimia, jos oppilas on vaaraksi itselleen tai muille. He eivät ole tähän mennessä vastanneet sähköpostiini! (V22)

Lähinnä selittelee (rehtori) asioita niin, että itse saan tuntea olevani väärässä. (V25)

Rehtorin näkökulma oli pitkään se, että tämä alku nyt aina on tämmöistä haastavaa, ja että hyvinhän te siellä pärjätte. Syksy oli todella riitaisaa oppilaiden kesken, ja kun väkivallan uhka ja karkailemiset alkoivat, saimme onneksi ohjaajan luokkaan. Olin alkuvuodesta sairaslomalla pari viikkoa, koska kuormitusta oli vain yksinkertaisesti liikaa enkä ollut nukkunut nor-

maalisti pitkiin aikoihin. Tilanteesta kerrottuani koin, että esimies ensimmäistä kertaa otti uupumukseni todesta, sanoi ettei tarvitse sinnitellä ja ehdotti myös työnohjausta. (V15)

Suurin osa opettajista kertoi, että opettajat oli osallistettu hyvin koulun yhteisten tavoitteiden suunnitteluun. Osa kertoi, että koulun vuosittaisista teemoja ja tavoitteita suunnitellaan lukuvuosittain opettajien ja koulun johdon kanssa yhteisesti, joko keväällä tai syksyllä. Yksi opettajista kertoi, että rehtorit toteuttavat jopa hyvinvointikyselyitä henkilökunnalle sekä oppilaille ja muodostavat näiden kyselyiden pohjalta tavoitteita, joita opettajat työstävät käytäntöön.

Meillä pitkälti kunnan virasto määrittelee tavoitteet, joita koulujen on noudatettava. Se miten tavoitteet saavutetaan, määritellään sitten vesoissa koko porukalla meidän koulussa. (V14)

Viime keväänä koulun opettajat suunnittelivat lukemista painottavat teemat tälle vuodelle. Minä ja oppilaat emme vielä silloin olleet tässä koulussa. (V15)

Osassa oppilaitoksia rehtorit ja johtoryhmä suunnittelivat koulun tavoitteita omissa palaverissaan, ja opettajakunta suunnitteli joitain tavoitteita omissa palaverissaan eikä yhteissuunnittelua koko koulun henkilökunnan kesken ollut. Lisäksi osa opettajista kertoi, että koulun johtoryhmä suunnittelee yhteiset tavoitteet, eikä opettajia osallisteta koulun tavoitteiden suunnitteluun käytännössä ollenkaan. Yksi opettajista kertoi, että koululla ei ole yhteisiä tavoitteita, eikä kukaan ole halukas niitä suunnittelemaan, vaikka opettaja itse oli ollut aktiivinen ja yrittänyt ehdottaa yhteisen vuosikellon tekemistä.

Meillä on todella monimutkainen johtosysteemi ja monta rehtoria. Periaatteessa rehtorit yhdessä suunnittelevat, ja ehdotus tuodaan johtoryhmän

kautta opettajien työstettäväksi. Todellisuudessa johtava rehtori päättää, ja tuo ne opettajille näyttille. (V19)

5.2. Työyhteisön vaikutukset opettajien työhyvinvointiin

5.2.1. Yhteisöllisyys ja työilmapiiri työpaikoilla

Kaikilla opettajilla oli työpaikalla käytössään työntekijöiden yhteiset taukotilat. Suurin osa opettajista käytti näitä tiloja vähintään kerran päivässä ja osa jopa useita kertoja päivän aikana. Muutama opettaja kertoi kuitenkin, ettei käyttänyt yhteisiä taukotiloja lähes koskaan. Tämä johtui vastaajien mukaan siitä, ettei heillä ollut aikaa.

Suurin osa opettajista koki, että työyhteisön sisällä sai hyvin tukea kollegoilta. Tämä näkyi henkisenä tukena, materiaalien jakamisena sekä ratkaisujen ja toimintatapojen pohdimisena yhdessä. Eniten esiin nousivat rennot informaalit keskustelut työkavereiden kanssa. Monet kokivat, että työkavereita oli helppoa lähestyä minkä tahansa asian kanssa. Työyhteisöissä kuunneltiin toisten huolia, annettiin neuvoja ja pohdittiin yhdessä ratkaisuja opettajia mietityttäviin asioihin. Osa opettajista kertoi, että opettajat olivat järjestäneet yhteisiä tapaamisia säännöllisin väliajoin, joissa keskusteltiin ajankohdaisista asioista. Yksi vastaajista kertoi, että saattoi jopa puhua puhelimesta iltaisin kollegansa kanssa.

Työtehtäviä pyritään jakamaan motivaatio ja vahvuudet huomioiden. Haasteisiin pohditaan ja toteutetaan ratkaisuja yhdessä. Kukin saa rehellisesti olla ja toimia omana itsenään. Osaavat ja asiaan perehtyneet opastavat muita. (V11)

Esiin nousi myös haasteita, jotka rajoittivat yhteisiä keskusteluja. Ajanpuutteen ja luokkien sijoittelun takia kollegoiden kanssa ei päästy välttämättä keskustelemaan kasvotusten tai niin usein kuin opettajat olisivat toivoneet. Lisäksi koettiin, että vaikka työyhteisössä oli kollegoita, joiden kanssa oli mahdollista keskustella ja jakaa asioita kaikki opettajat eivät olleet tähän halukkaita. Yksi opettajista kertoi, että vaikka osaamista jaetaan työyhteisön sisällä, hän koki, että muilla opettajilla ei ollut mitään materiaaleja, joita hän voisi työssään hyödyntää.

Opetustilat ovat tällä hetkellä parakeissa, joten valmistavan opetuksen luokat ovat samalla käytävällä ja siellä tulee kysyttyä neuvoa harva se päivä ja annettua vinkkejä toisille. Valitettavasti muut opettajat ovat toisessa parakissa, joten esimerkiksi integraatioon liittyvät asiat jäävät ainoastaan puheluiden/Wilma viestien varaan, joten tukea ja osaamista ei sieltä kauheasti saa. (V13)

Jotkut jakavat enemmän, jotkut vähemmän. Osa haluaa puhtaasti pitää kiinni siitä, että hoitavat vain ja ainoastaan omat asiansa, toisten kanssa voi käydä yhteistä keskustelua ja pohtia oppilaiden haasteita ja keinoja, joilla heitä voisi paremmin tukea. (V17)

Vaikka suurin osa opettajista koki työyhteisön ilmapiirin olevan hyvä, nousi aineistosta esiin myös muutama poikkeus. Yksi opettajista kertoi, että yhteistä aikaa ei ole mistä syystä kollegojen tukea ei juuri ollut saatavilla. Toisella opettajalla ongelmana oli hänen työpisteensä sijainti. Hän kertoi valmistavan opetuksen luokkien olevan hänen työpai-
kassaan eri rakennuksessa erillään perusopetuksen ryhmistä, mikä vaikeutti työyhteisön sisälle pääsyä. Yksi opettajista myös kertoi, että opettajat, jotka olivat työskennelleet pitkään yhdessä, jakoivat tietoa ja tukea toisilleen, mutta muuten tuki oli työyhteisön sisällä vähäistä.

5.2.2. Yhteistyö opetuksessa

Opettajat jakautuivat neljään eri ryhmään sen suhteen, millä tavalla he toteuttivat opetustaan yhteistyössä muiden opettajien tai koulun henkilökunnan kanssa. Nämä ryhmät olivat: opettajat, jotka toteuttivat opetusta lähes aina yksin ilman ohjaajaa tai muuta koulun henkilökuntaa, opettajat, jotka opettivat luokkaansa pääsääntöisesti yksin niin, että heillä oli ohjaajaresurssi käytössään kaikilla tai hyvin usealla tunnilla viikossa, opettajat, jotka tekivät viikoittain yhteistyötä erityisopettajan, resurssiopettajan tai toisen luokan opettajan kanssa sekä opettajat, jotka toteuttivat yhteisopettajuutta kokoaikaisesti tai lähes kokoaikaisesti.

Ensimmäiseen ryhmään asettui vain kaksi opettajaa. He kertoivat opettavansa luokkaa lähes aina yksin niin, että heillä oli mahdollisesti koulunkäynnin ohjaaja apuna vain muutamana tuntina viikossa. Toiseen ryhmään sijoittui seitsemän opettajaa. Nämä opettajat olivat itse vastuussa luokkansa opetuksesta, mutta heillä oli kuitenkin koulunkäynninohjaaja luokassa usealla tai lähes kaikilla tunneilla. Osa opettajista kertoi olevansa hyvin yksin työnsä kanssa eikä heillä välttämättä ollut mahdollisuutta yhteisopettajuuteen. Yksi opettajista kertoi, että yhteisopettajuus olisi varmasti mahdollista, muttei hän itse kokenut sitä mieluisaksi muodoksi toteuttaa opetusta.

Kolmanteen ryhmään sijoittui yhdeksän opettajaa. Näillä opettajilla oli keskimäärin kahden tuntina viikossa apunaan resurssiopettaja tai erityisopettaja. Lisäksi osa opettajista toetutti epäsäännöllisesti yhteisopettajuutta toisten valmistavan opetuksen opettajien kanssa. Yksi opettaja kertoi, että kerran viikossa oppilaiden omaa äidinkieltä puhuvat opettajat käyvät pitämässä oppilaille tunteja. Tämän ryhmän opettajista osa olisi toivonut selvästi enemmän etenkin erityisopettajan resurssia. Osa taas kertoi tilanteen olevan hyvä, sillä heillä oli halutessaan mahdollisuuksia toteuttaa yhteisopettajuutta ja siihen saatettiin jopa kannustaa. Lisäksi heillä oli mahdollisuus ottaa tarvittaessa yhteyttä esimerkiksi erityisopettajaan.

Erityisopettaja on kerran viikossa yhden tunnin ajan yhden oppilaan kanssa. Muuten ei mahdollisuutta tai tarvetta siihen oikeastaan ole. Resurssiopettajan kanssa sovittu kaksi oppituntia viikkoon, jossa käy tietyt oppilaat tietyissä oppiaineissa. Ohjaaja lähestulkoon koko ajan luokassa ja tulkkiapu saatavilla aina. Yhteisopettajuutta lähinnä MOK päivinä. (V13)

Toisen valo-opettajan kanssa joitakin yhteisiä tunteja. Ohjaajaa en ole koskaan saanut luokkaani, myöskään erityisopettajan resurssia ei ole luokalleni annettu, vaikka tarvetta olisi ollut. (V7)

Viimeiseen ryhmään kuului seitsemän opettajaa. Nämä opettajat toteuttivat hyvin paljon yhteisopettajuutta muiden opettajien kanssa. Parhaimmillaan yhtä oppilasryhmää kohden oli käytettävissä kaksi opettajaa, kaksi koulunkäynninohjaajaa sekä vaihtelevasti erityisopettajan tai oppilaiden äidinkieltä puhuvien ohjaajien tuki. Joissain luokissa opettajaparista toinen puhui oppilaiden äidinkieltä.

On yhteisopettajuutta paljon. Koettu toimivaksi. (V3)

Luokassani on 2 opettajaa ja 2 ohjaajaa, välillä myös omakielisiä ohjaajia ja myös opon kanssa teemme yhteistyötä. Minulla on siis yhteisopettajuus koko ajan. (V9)

5.2.3. Häirintä ja epäasiallinen käytös työpaikoilla

Häirintä ja epäasiallinen käyttäytyminen oli merkittävä ongelma joidenkin opettajien työpaikoilla. Opettajista seitsemän kertoi havainneensa tai itse kokeneensa häirintää tai epäasiallista kohtelua työpaikallaan. Häirintää ja epäasiallista käytöstä koettiin lähinnä toisten opettajien taholta ja se ilmeni yleensä inhottavaksi koettuna puheena. Toiset

opettajat kommentoivat epäystävällisesti opettajien toimintaa, työtä ja oppilaita. Lisäksi yksi vastaajista kertoi tulleen haukuttuksi netissä.

Tietyt luokanopettajat aika avoimesti ilmaisevat, että minun työni ja minun oppilaani eivät ole yhtä tärkeitä kuin muiden opettajien työ/heidän oppilaisensa, koska oppilaanihan ovat, herranen aika sentään, VAIN maahanmuuttajia. (V17)

Sanallisten kommenttien lisäksi esiin nousi myös epäreilu kohtelu muihin verrattuna. Yksi opettajista kertoi, että häntä pidetään ja kohdellaan hänen sanojensa mukaan ”extraopena”, mistä syystä hänet laitetaan vahtimaan oman luokkansa lisäksi muita luokkia. Opettajien kokeman epäasiallisen kohtelun lisäksi yksi opettajista kertoi hänen oppilaidensa kohdanneen häirintää kantasuomalaisen oppilaiden taholta, mikä ilmeni hänen mukaansa työkeänä kielenkäyttönä ja haukkumisena kuten ”huoritteluna”.

5.3. Työn ominaisuuksien vaikutukset opettajien työhyvinvointiin

5.3.1. Työn laatu

Kahta opettajaa lukuun ottamatta kaikki olivat sitä mieltä, että työ on todella kiireistä. Lisäksi hieman yli puolet opettajista kertoivat, etteivät he pysty pitämään tarpeeksi taukoja työpäivän aikana. Ainoastaan viisi opettajaa koki, että työmäärä on sopiva. Nämä opettajat perustelivat sopivaa työmäärää sillä, että he rajasivat sekä priorisoivat töitensä paljon ja pyrkivät tällä tavoin vaikuttamaan työmääräänsä.

Työmäärä on sopiva, rajaen työajan tarkasti 7h/pv ja teen vain sen, mitä siinä ajassa ehdin. (V24)

Työmäärä on sopiva. Pystyn vaikuttamaan siihen priorisoimalla. (V10)

Suurin osa opettajista koki, että töitä on liikaa tai todella paljon. Syynä tähän olivat erinäiset paperityöt, suuret ryhmäkoot, oppilaiden tasoerot sekä oppimateriaalien puute. Suuret oppilasryhmät teettävät opettajilla enemmän paperitöitä, mikä vie opettajilta aikaa opetuksen ulkopuolelta. Lisäksi huoltajatapaamiset ja integraatioprosessien suunnittelut vievät aikaa opettajien päivästä. Oppilaiden suuret tasoerot ja tästä johtuva eriyttäminen lisäävät oppituntien suunnitteluun kuluvaan aikaa, johon opettajat käyttävät jo lähtökohtaisesti paljon aikaa, sillä valmiita oppimateriaaleja ei juurikaan ole.

Oppilaita on ihan liikaa meidän luokassa. Teen heille itse lukujärjestykset ja samalla pitäisi sitten pitää huolta integraatioprosessista ja muista paperihommista. Opettaakin pitäisi ehtiä jossain välissä. Kyllä noita varmaan voisi työajan ulkopuolellakin täytellä, mutta tänä vuonna en ole työpäivän jälkeen jaksanut. (V14)

Työmäärä on ihan hurja, kun kaikki materiaalit pitää itse etsiä/tehdä/muokata sopiviksi useammalle eri vuosiluokalle. Jokaiselle (yli 20) oppilaalle on tehtävä oma oppimissuunnitelma, eli paperitöitä on paljon. Työmäärään vaikuttaa eniten oppilasmäärä ja laatu, ei voi itse vaikuttaa koska kaikki on otettava vastaan, jotka ovesta tulevat sisälle. (V17)

Välillä on liikaa ja välillä oikein hyvä. Lomat ovat menneet kyllä toipumisen/palautumisen sijaan töitä tehden! Hoppeja yms kirjoitellen. (V22)

Työmäärän ja kiireen osalta yksittäisissä vastauksissa esiin nousivat myös oppilaiden suuri vaihtuvuus sekä opettajan tunnollisuus. Jokaiselle oppilaalle täytyy tehdä opinto-suunnitelma ja osa opettajista suunnittelee heille vielä itse lukujärjestykset, mistä syystä uudet oppilaat pitkin lukuvuotta teettävät opettajille paljon ylimääräistä paperityötä. Lisäksi eräs opettaja kertoi tiedostavansa, että voisi jättää osan asioista tekemättä, mutta ei toiminut näin, sillä halusi suunnitella jokaiselle oppilaalle mahdollisimman hyvän ja monipuolisen tunnin.

Vaikka opettajat kokivat, että työ on hyvin kiireistä ja työmäärä liian suuri koki suurin osa opettajista työn sopivan haasteelliseksi. Muutama vastaajista kertoi työ olevan välillä helppoa ja välillä liian vaikeaa. Tähän vaikutti opettajien mukaan oppilasaines, sillä valmistava opetus kestää keskimäärin vain yhden lukuvuoden, minkä lisäksi oppilaat saattavat vaihtua myös lukuvuoden aikana. Kuusi opettajaa oli sitä mieltä, että työ on liian vaikeaa. Tähän vaikuttivat heidän mukaansa oppilaiden tasoerot ja erilaiset lähtökohdat sekä erilaiset käytökseen ja oppimiseen liittyvät vaikeudet.

Sopivan haasteelliseksi, mutta silloin, kun oppilaita tipahtelee koko ajan lisää, koen, etten pysty vastaamaan kaikkien tarpeisiin. Silloin on pakko priorisoida ja mennä keskiporukan tahtiin. Heikot jäävät ohjaajan harteille ja ylöspäin eriyttäminen tapahtuu käytännössä niin, että heitä integroidaan enemmän yleisopetuksen. (V25)

Välillä liian haastavaa, oppilasaineksesta riippuen. Luokalla on oppilaita kaikilta vuosiluokilta 1–5, eli lukujärjestys on todella sillisalaattia, kun oppilaat ovat eri aikoina integroititunneilla yleisopetuksen luokissa. Erityisoppilaat, puutteet koulunkäyntihistoriassa, traumatausta, motivaation puute, erilaisten tukipalvelujen (kuten puheterapia, silmälääkäri yms.) saatavuuden selvittely. Oppilaat myös erilaisessa asemassa sen perusteella, kuka on tullut maahan esim. vanhempien työn perässä vs. kiintiöpakolainen vs. tilapäisen suojelun alla tuleva oppilas. (V17)

Liian vaikeaksi. Oppilailla on valtavasti haasteita erityisesti käytöksen alueella, ja ne näkyvät myös oppimisessa. En ole erityisopettaja mutta koen, että sillä koulutuksella tai edes S2-koulutuksella pystyisin varmaan vastaamaan paremmin oppilaiden tarpeisiin ja haasteisiin. (V15)

5.3.2. Työympäristö

Työympäristön suhteen lähes kaikki opettajista painottivat samoja ongelmia, jotka liittyivät oppimateriaaleihin sekä opetustiloihin. Useiden opettajien mukaan valmistavan opetuksen ryhmälle oli koulusta annettu kaikista epäkäytännöllisin tila, joka oli usein liian pieni tai muuten haastava opetuksen kannalta. Liian pieni tila oppilasmäärään nähden aiheutti esimerkiksi sen, etteivät kaikki oppilaat nähneet taululle eikä toiminnallista oppimista ollut mahdollista toteuttaa. Lisäksi luokkatilojen jakamisessa oli vaikeuksia ja yksi opettaja kertoi, että hänen oppilaitansa puuttui välituntialue kokonaan.

Oppimateriaalien ja välineiden kanssa ongelmana oli se, ettei niitä ole. Kirjoja valmistamaan opetukseen on vielä tällä hetkellä huonosti saatavilla, eikä opettajilla välttämättä ollut lupaa tilata oppilaille kirjoja. Lisäksi useasta luokasta puuttuivat omat taito- ja taideaineisiin tarvittavat välineet. Sähköisistä laitteista oli myös pulaa, eivätkä ne välttämättä toimineet toivotulla tavalla.

Ei. Koulu toimii väistötiloissa, käytettävissä yksi luokkahuone ja jakotilana käytävä. Toinen luokalle annettu tila on opetukseen epäsopiva, ja tällä hetkellä kokonaan muussa käytössä. Materiaaleja on aika vähänlaisesti, eikä esimerkiksi toivomiamme materiaaleja (kuten aapisia) saatu tilata rahan puutteen vuoksi. Myös digitaaliset laitteet ovat surkeita. Yli 20 oppilasta kohden meillä on käytössä 4 Chromebookia ja neljä ikivanhaa tablettia, joilla pystyy hyvänä päivänä pelaamaan ekapeliä. (V17)

Oppilaiden jakaminen ryhmiin hankalaa, koska olen yksin ja pitäisi onnistua rauhallinen työskentely samassa tilassa. Taito ja taideaineiden välineistöä saa aina haalia kasaan muualta, samoin eri aineiden oppikirjoja metsästäni ympäriinsä, koska luokalla ala- ja yläkoululaisia, joilla eri kirjoja. Kielen opetteluun liittyviä materiaaleja ei juurikaan ole (edes pelejä), ellei itse tee

tai tuo kotoa. Iso osa työajasta menee materiaalien kanssa puljaamiseen.
(V7)

Vaikka suurin osa opettajista koki, että työympäristössä on paljon puutteita, oli kuusi opettajaa sitä mieltä, että työympäristö on toimiva. Tähän vaikutti esimerkiksi se, että yksi opettajista kertoi saaneensa tilata kaiken tarvitsemansa materiaalin. Toinen opettajista taas kertoi saaneensa avaran ja toimivan luokkatilan.

Opetan tällä hetkellä käsityöluokassa ryhmääni. Tila on avara ja siellä on tilaa liikkua. Ennen tätä olin käytännössä erään toisen luokan komerossa (lue: pienryhmätila) johon hädin tuskin mahduin omieni kanssa. Omien käsityötkin ovat hoituneet luokassa hyvin. Ainoa ongelma on, kun valo ei saa himmennettyä. Elokuvat pitää katsoa liikuteltavasta televisiosta, kun valojen hohde tekee videoiden katsomisen haastavaksi. Kirjoja on, samoin vihkoja ja muita tarvikkeita (ensi vuodeksi täytyy muistaa ostaa liimapuikkoja). (V14)

5.3.3. Voimavarat ja suurimmat kuormittavuustekijät

Opettajat saivat työstään niin positiivista kuin negatiivistakin palautetta. Positiivista palautetta opettajat saivat oppilailtaan, oppilaiden vanhemmilta, esihenkilöltään sekä kollegoiltaan. Seitsemän opettajaa kertoi saaneensa palautetta esimieheltään. Rehtorilta saatu palaute oli opettajien mukaan kannustavaa ja antoi opettajille kuvan siitä, että heidän työhönsä ollaan tyytyväisiä.

Oppilailta opettajat saivat suoraa kiitosta työstään. Tämän lisäksi opettajat pitivät tärkeänä palautteena työstään oppilaiden suomen kielen oppimista ja heidän opettajaansa kohtaan osoittamaansa luottamusta. Yksi opettajista kertoi saaneensa palautetta myös

entisiltä oppilailta, joille oli jäänyt hyvät muistot valmistavasta opetuksesta. Myös oppilaiden vanhemmat kiittivät opettajia heidän työstään. Opettajat saivat heiltä positiivista palautetta välittämisestä, turvallisesta oppimisympäristöstä, tiiviistä yhteistyöstä, hyvästä vastaanotosta uuteen maahan sekä siitä, että oppilas tulee mielellään kouluun.

Kollegoilta saatu positiivinen palaute oli tukemista ja kannustamista. Muut opettajat antoivat palautetta oppilaiden suomen kielen oppimisesta ja hyvästä yhteistyöstä ja materiaaleista, joita he saivat valmistavan luokan opettajilta. Lisäksi muilta opettajilta saatiin epäsuoria luottamuksen osoituksia. Toiset opettajat saattoivat kysyä neuvoa oppilaaseen liittyen tai pyytää opettajaa mukaansa palaveriin. Muiden opettajien lisäksi vastaajat kertoivat saaneensa myös ohjaajilta positiivista palautetta työstään ja ideoistaan.

Kollegoilta, perheiltä ja oppilailta tullut positiivista palautetta. Kritiikkiä myös joiltakin kollegoilta rivien välistä, eivät osaa asettua valo-opettajan asemaan. Esimies antanut positiivista palautetta kerran kehityskeskustelussa. (V7)

Koulun henkilökunta arvostaa laajasti työpanostani esimiestä myöten. Sain joulukuussa vuoden Kelpo työntekijä -maininnan. (V11)

Positiivisen palautteen lisäksi opettajat saivat myös negatiivista palautetta. Negatiivista palautetta antoivat toiset opettajat ja se oli lähinnä oppilaisiin liittyvää. Toiset opettajat kommentoivat valmistavan luokan oppilaiden huonoa käytöstä. Lisäksi yksi opettajista kertoi muiden opettajien kauhistelevan, kuinka rankkaa hänen työnsä on ja kommentoivani, etteivät he ikinä tulisi opettamaan kyseisen opettajan luokkaa.

-- useammin jotain kommenttia (kollegoilta) oppilaiden käyttäytymiseen liittyvää, jonka tulkitsen vihjailuna siitä, että heidän mielestään minun pitäisi parantaa. (24)

Vaikka opettajat kokevat työnsä raskaaksi, suurin osa kertoi tuntevansa itsensä motivoituneeksi ja innostuneeksi usein. Hieman alle puolet opettajista kertoi tuntevansa näitä tunteita päivittäin. Opettajia motivoivat ja innostivat lähinnä heidän oppilaansa. Oppilaiden innostus ja heidän oppimisensa auttoi opettajia kokemaan heidän työnsä mielekkääksi. Opettajien mukaan oppilaiden kehittyminen suomen kielessä ja käyttäytymisen osalta innosti opettajia ja tämä opettajan innostus heijastui takaisin oppilaisiin.

Töissä olen yleensä motivoitunut ja innostunut, etenkin jos tuntuu, että oppilaat kaikki saivat tunnista jotain irti. Oppilaat motivoivat. He ovat mahaavia! (V18)

Koen itseni motivoituneeksi ja onnistuneeksi usein miten silloin, kun luokassa on tasapainoinen tila sen suhteen, että ryhmä on stabiili. Jos on paljon vaihtuvuutta, se kuormittaa ja väsyttää suunnattomasti. Oppilaiden kohtaaminen ja sen huomaaminen, että he tulevat mielellään kouluun ja luottavat minuun, antaa voimia ja mielekkyyttä työhön. (V25)

Opettajat keroivat myös työyhteisön tuen vaikuttavan motivaation ja innostuksen ylläpitämisessä. Mukavaksi koetut työkaverit ja heidän kanssaan keskusteleminen sekä positiivinen palaute motivoivat opettajia. Työyhteisön tuen lisäksi opettajien innostusta ja motivaatiota ylläpitivät oman kehittymisen havaitseminen, työstä saatu positiivinen palaute, onnistumiset, uusien ideoiden kokeileminen opetustyössä, vapaus tehdä oman näköistä työtä sekä tunne siitä, että työ on merkityksellistä ja tärkeää.

Lähes päivittäin. Kun oppilaat oppivat, ja kun pystyn ammattiosaamisellani ja ideoillani rikastamaan koko koulun toimintaa ja vaikuttamaan sekä oppilaiden että muiden opettajien hyvinvointiin. (V11)

Joka päivä! Se, että saan olla luomassa uutta monikielisyyden ja suvaitsevaisuuden kulttuuria, on minulle inspiroivaa. Suurin ilo työssä on, kun joka

päivä näkee kehitystä oppilaissa. Vapaus tehdä oman näköistä ylläpitää jaksamista. (V19)

Vaikka suurin osa opettajista koki motivaation ja innostuksen tunteita usein nousi aineistosta esiin myös muutama poikkeus. Nämä opettajat kertoivat, etteivät olleet kokeneet itseään motivoituneeksi tai innostuneeksi pitkiin aikoihin. Tähän vaikuttivat oppilaiden motivaation puute koulunkäynnin osalta, oppilaiden erilainen käytöksellinen oireilu, valtava työmäärä, riittämättömyyden tunne, työuupumus sekä se, että apua oppilaiden ongelmiin ja opetukseen ei ollut saatu.

Kaikista kuormittavimmiksi asioiksi työssään opettajat kokivat oppilaisiin, koulun muuhun henkilökuntaan sekä paperitöihin liittyvät asiat. Oppilaisiin liittyviä kuormittavaksi koettuja asioita olivat muun muassa oppilaiden käytöksessä ja oppimisessa ilmenevät ongelmat. Tämän lisäksi oppilaiden motivaation puute, tunneilta myöhästeleminen ja melu kuormittivat opettajia. Oppilaiden suuret tasoerot sekä oppilaiden suuri vaihtuvuus ja epätietoisuus oppilaiden taustoista loivat myös opettajille lisää haasteita. Oppilaiden lisäksi vaikeiksi ja epäystävällisiksi koetut huoltajat nähtiin kuormittavina.

Kun uusia oppilaita voi tulla koska tahansa lisää eikä siihen pysty varautumaan. Pahimmassa tapauksessa luokassa on jo 12 oppilasta (eli yli sen määrän mikä on normaali luokkakoko valmistavassa) ja yhtäkkiä ilmoitetaan, että iltapäivällä tulee uusi oppilas tutustumaan ja aloittaa huomenna. Muut 12 ovat jo monta kuukautta opiskelleet ja ryhmyntyneet, kun taas tulee yksi uusi, joka aloittaa täysin nollasta ja ei tiedetä koulutusta. (V13)

Ehkä sen, että nyt viiden koulukuukauden jälkeen opettelemme edelleen ihan joka päivä ihan perusasioita; tunneille tulemista ajoissa, omalla paikalla pysymistä, työrauhan antamista ja viittaamista. Minusta olisi ihanaa

toteuttaa enemmän toiminnallista oppimista ja käyttää myös esim. musiikkia ja liikettä oppimisessa, mutta oppilaat joko eivät lähde mukaan tai siten tilanne leviää käsiin. En siis voi hyödyntää minulle ominaisia luovia tapoja suunnitella ja toteuttaa opetusta, mikä rajaa heti pois myös niistä aiemmin opettajana toimiessani saamani valtavan työn ilon. (V15)

Melu, oppilaat puhuvat koko ajan venäjää keskenään. Kielitaito ei kehity ja se ärsyttää. (V3)

Koulun muuhun henkilökuntaan liittyvät kuormitustekijät olivat opettajien mukaan tuen ja ymmärryksen sekä arvostuksen puutetta. Opettajat kokivat, että muut opettajat eivät tuntuneet ymmärtävän, etteivät oppilaat välttämättä opi yhden lukuvuoden aikana puhumaan suomea heidän odotustensa mukaisesti. Lisäksi opettajat kertoivat joidenkin muiden opettajien asennoituvan ylipäättänsä maahanmuuttajaoppilaita kohtaan negatiivisesti. Oppilaiden kykyyn oppia ei uskottu ja heidät saatettiin nähdä vain väliaikaisina oppilaina, jotka kuitenkin muuttaisivat pois. Osa opettajista koki myös itsensä yksinäiseksi, kun samaa työtä tekevää kollegaa ei ollut.

Sen, että oppilaani nähdään vain riippakivenä jotka "kuitenkin muuttaa pian pois" ja sen, että tunnin aluksi saatetaan ilmoittaa, ettei integrointeja olekkaan! Ja omat suunnitelmat menevät totta kai täysin uusiksi. (V22)

Koen, että valmistavan opetuksen opettajat joutuvat aina taistelemaan jollakin tavalla ollakseen osa kouluyhteisöä myös esimiesten silmissä. (V21)

Paperityöt ja suunnittelu kuormittivat opettajia etenkin materiaalin puutteen takia. Tämä vaikutti työmäärän lisääntymiseen ja kiireen syntymiseen. Byrokratia kuten oppiilisiin liittyvien lomakkeiden täyttely koettiin kuormittavaksi. Myös tehtävät, joiden koettiin kuuluvan muulle koulun henkilökunnalle, koettiin kuormittaviksi. Tällaisia tehtäviä olivat esimerkiksi lukujärjestyksen suunnittelut ja oppilaiden tunnuksiin sekä niissä ilmenneisiin ongelmiin liittyvät asiat.

Erilaiset lomakkeet. Kaiken kukkuraksi suurin osa koulumme järjestelmistä ei toimi normaalisti, jos oppilas ei ole perusopetuksen puolella, tai hänellä ei ole suomalaista henkilötunnusta. Kuormittavaa on, kun joudun tekemään paljon sellaista työtä, joka kuuluisi rehtorille (lukujärjestystyö), sihteerille (valmistavan opetuksen päättöpäivän seuranta ja todistuksen tulostus) tai tietohallinnolle (tarkastaa oppilaiden tunnusten toimivuus, korjata viat, kysyä puuttuvat tiedot). (V19)

Yksi opettaja kertoi kokevansa kuormittavaksi erilaiset opetuksesta poikkeavat tehtävät kuten pakolliset koulutukset ja kokoukset, joita hän ei kokenut oman työn kannalta hyödyllisiksi. Lisäksi hän koki, ettei koululla ollut valmiita toimintamalleja esimerkiksi valmistavan opetuksen oppilaiden integroimisen ja arviointien suhteen. Yhdessä vastauksessa esille nousi asioiden hidas eteneminen. Oppilaan oppimisen haasteisiin ei oltu vielä kahden vuoden jälkeen saatu tarvittavaa tukea. Kyseinen opettaja koki myös perehdytyksen puutteen vaikuttavan työn kuormitukseen.

6. Pohdinta

6.1. Tulosten yhteenveto ja tarkastelu

Tutkimukseni mukaan valmistavassa opetuksessa toimivien opettajien taustat ovat hyvin erilaisia. Opettajista valtaosalla on luokanopettajan koulutus, mutta valmistavan luokan opettajana toimii myös aineenopettajia sekä muita kasvatusalan ammattilaisia. Lisäksi valmistavan luokan opettajina työskentelee henkilöitä kasvatusalan ulkopuolelta, joilla ei ole opettajan pätevyyttä. Vaikka valmistavan opetuksen ryhmien määrä on lisääntynyt viimevuosina ja uusia ryhmiä perustetaan säännöllisesti, ei valmistavan opetuksen opettajille ole määritelty valtakunnallisia kelpoisuusvaatimuksia (Opetushallitus). Tämä antaa kunnille mahdollisuuden määritellä itse kelpoisuusvaatimukset, mikä voi asettaa opettajat epätasa-arvoiseen asemaan kuntien välillä.

Yli puolet opettajista oli hankkinut lisäkoulutusta, vaikka esihenkilöiltä saatu kannustus tähän olikin heikkoa. Lisäksi vain joka neljäs opettaja kertoi esihenkilön järjestäneen mahdollisuuksia osallistua koulutuksiin työajan puitteissa. Oman osaamisen riittämättömyys on yksi opettajien stressiä lisäävä tekijä (Turpeenniemi 2008, 239), mistä syystä esihenkilöiden vähäinen panostus työntekijöiden koulutuksen lisäämiseen kuulostaa huolestuttavalta. Opettajat kertoivatkin, etteivät olleet hankkineet koulutusta, sillä työnantaja ei ollut tarjonnut tai suostunut kustantamaan koulutuksia. Lisäksi osa kertoi, ettei aika ja jaksaminen koulutuksiin osallistumiseen riitä. Kouluttautuminen olisi tärkeää, sillä useat tutkimukset osoittavat täydennyskoulutuksen ja ammattitaidon kehittymisen vaikuttavan opettajien työhyvinvointiin esimerkiksi ehkäisemällä työuupumusta ja edistämällä työssäjaksamista (ks. Tuominen-Soini & Sahlberg 2007; Hyvärinen ym. 2017; Lipponen ym. 2020).

Vain hieman yli puolet opettajista koki, että työntekijöitä kohdellaan tasa-arvoisesti. Tämä osoittaa, että epätasa-arvoinen kohtelu on merkittävä ongelma työpaikoilla. Kaupin (2022, 45) mukaan kokemus lähiesihenkilön epäoikeudenmukaisesta toiminnasta on yhteydessä opettajien unihäiriöihin ja huonompaan kokemukseen omasta terveydentilasta.

Epätasa-arvoisuus näkyi niin, että valmistavan luokan opettajat kokivat olevansa heikommissa asemassa perusopetuksen opettajiin verrattuna, sillä heitä ei pidetty yhtä tärkeinä eikä heidän tarpeitaan ja jaksamistaan huomioitu samalla tavalla. Shestunova (2022) on saanut samankaltaisia tuloksia tutkimuksessaan, jossa hän tutki valmistavan opetuksen opettajien haasteita Suomessa. Hänen tutkimuksensa mukaan valmistavan opetuksen opettajat kokivat itsensä eristetyksi ryhmäksi erottuen valtavirran opettajista. Hänen mukaansa Valmistavan opetuksen opettajat jätetään usein selviytymään yksin. Suomessa opettajilla on hyvä autonomia, mutta valmistavan opetuksen opettajien niin sanottu autonomia on Shestunovan mukaan jo lähentelemässä opettajien laiminlyöntiä, kun opettajat joutuvat kamppailemaan yksin ongelmiansa kanssa. (Shestunova 2022, 508–510.)

Opettajat, jotka kokivat työntekijöiden kohtelun olevan tasapuolista, kokivat myös lähes aina saavansa esihenkilöltä hyvin tukea. Esihenkilön tuki oli niin henkistä kuin käytännön tukea. Kuitenkin hieman alle puolet opettajista koki, ettei esihenkilöltä saanut tukea tai tuki ei ollut riittävää. He eivät saaneet apua ongelmiinsa ja kysymyksiinsä, heidän haasteitaan vähäteltiin eikä heitä kuunneltu. Shestunovan (2022) tutkimuksessa tulokset ovat hyvin samanlaisia, sillä vain puolet valmistavan opetuksen opettajista kokivat saavansa tarpeeksi tukea koulun hallinnolta. Osa opettajista taas koki saavansa huonosti tukea, mikä ilmeni esimerkiksi opettajien tarpeiden vähättelynä ja sivuuttamisena. (Shestunova 2022, 503.)

Tutkimuksen mukaan opettajien osallisuus näyttäytyi kouluissa hyvänä. Tavanomaisesti yhteisiä teemoja ja tavoitteita suunniteltiin yhteisesti opettajien ja koulun johdon

kanssa keväällä tai syksyllä. Joissain kouluissa yhteissuunnittelua ei koulun johdon ja opettajien välillä ollut mutta opettajat suunnittelivat joitain tavoitteita omissa palaverissaan. Osa opettajista kuitenkin kertoi, että opettajat eivät ole mukana suunnittelemassa koulun yhteisiä tavoitteita vaan koulun johto päättää niistä. Lindströmin ja kollegoiden (2007) mukaan osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen vaikuttavat työn hallinnan tunteeseen, mikä on yhteydessä työntekijöiden työssä viihtymiseen ja sitoutumiseen. Osallisuuden lisäämistä myös odotetaan Hoffrénin ja kollegoiden (2017) mukaan hyvältä johtajalta.

Työilmapiiri ja yhteisöllisyys työpaikoilla näyttäytyi pääasiassa hyvänä. Kaikilla opettajilla oli käytössä yhteiset taukotilat ja suurin osa opettajista käytti tiloja päivän aikana. Työyhteisöissä tuettiin kollegoita ja jaettiin osaamista. Tuki näyttäytyi henkisenä tukena, materiaalien jakamisena sekä ratkaisujen pohtimisena yhdessä. Opettajat kokivat, että kollegoita oli helppo lähestyä ja kollegaani saatettiin jopa pitää yhteyttä työajan ulkopuolella. Yhteisöllisyyttä kuitenkin häiritsi etenkin kiire, mikä vaikutti esimerkiksi siihen, ettei osa opettajista ehtinyt käyttää lähes koskaan taukotiloja eikä työkavereiden kanssa ehditty keskustella tarpeeksi. Lisäksi ongelmallisena nähtiin luokkatilojen sijoittelu kauas muista opettajista sekä joidenkin opettajien haluttomuus työskennellä yhdessä ja jakaa osaamista.

Merkittävä riski opettajien työhyvinvoinnille on työpaikoilla havaittu häirintä ja epäasiallinen käyttäytyminen, jota oli työpaikallaan kohdannut vajaa kolmasosa vastaajista. Luku on lähes sama kuin Golnickin ja Ilveksen (2021, 18) toteuttamassa opetusalan työolobarometrissa, jossa tarkastelun kohteena oli vakava ja toistuva epäasiallinen käytös ja kiusaaminen. Tutkimuksessani häirintä ja epäasiallinen kohtelu ilmeni lähinnä kollegoiden asiattomina kommentteina opettajien toimintaa, työtä tai oppilaita kohtaan. Tämän lisäksi ilmeni netissä haukkumista, epäreilua kohtelua esihenkilön taholta sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden haukkumista valtaväestöön kuuluvien oppilaiden taholta.

Shestunovan (2022) mukaan monet perusopetuksen opettajat eivät täysin ymmärrä, millaista valmistava opetus on. Tämä lisää väärinymmärrystä ja vastustusta valmistavan opetuksen opettajia ja oppilaita kohtaan, mikä taas johtaa siihen, että heidät katsotaan erilliseksi osaksi opettajakuntaa ja kouluyhteisöä. Tällainen erottelu taas altistaa heidät esimerkiksi syrjinnälle, häirinnälle ja eristäytymiselle. (Shestunova 2022, 508–509.)

Tiimityö opetuksessa vaihteli paljon opettajien välillä. Suurimmalla osalla opettajista oli vähintään kahtena tuntina viikossa apunaan resurssiopettaja, erityisopettaja tai he toteuttivat epäsäännöllisesti yhteisopettajuutta. Useat opettajista toteuttivat opetusta hyvin paljon tai jopa kokoaikaisesti toisen opettajan kanssa. Osa opettajista oli kuitenkin käytännössä aina yksin vastuussa luokkansa opetuksesta ja heillä oli vaihtelevasti apunaan koulunkäynnin ohjaaja. Jotkut opettajista toivoivat esimerkiksi erityisopettajan resurssia ja kokivat olevansa hyvin yksin työnsä kanssa. Koulujen olisi hyvä tarjota opettajille enemmän mahdollisuuksia yhteisopettajuuteen, sillä tiimityö voi edistää työntekijöiden työhyvinvointia, parantamalla työssä viihtymistä ja mahdollistamalla laadukkaan työskentelyn (Manka & Manka 2016, 87; Raappanan 2019).

Lähes kaikki opettajat kokivat työnsä hyvin kiireiseksi ja yli puolet koki, ettei pystynyt pitämään tarpeeksi taukoja työpäivän aikana. Vain viisi vastaajaa koki työmäärän olevan sopiva, kun taas kaikki muut olivat sitä mieltä, että työtä on liikaa tai todella paljon. Nämä asiat heikentävät työn hallinnan tunnetta ja asettavat opettajat alttiiksi työuupumukselle. Suuren työmäärän nähtiin johtuvan erinäisistä paperitöistä, suurista ryhmäkoista, oppilaiden tasoeroista sekä oppimateriaalin puutteista, kun taas sopivaa työmäärää perusteltiin työn rajaamisella ja priorisoinnilla. Vaikka työ koettiin pääsääntöisesti sopivan haasteelliseksi, osa koki sen kuitenkin olevan liian vaikeaa. Työn kokeminen vaikeaksi lisää opettajan työstressiä (Turpeenniemi 2008, 239).

Opettajien työympäristöissä ilmeni paljon ongelmia, sillä vain neljäsosa kertoi sen olevan toimiva. Etenkin puutteet työvälineissä ja oppimateriaaleissa nähtiin ongelmallisenä. Oppimateriaaleja ei ollut tarpeeksi tai ollenkaan eikä opettajilla välttämättä ollut

lupaa tilata niitä. Tämän lisäksi luokkatiloissa oli puutteita, jotka ilmenivät ongelmina tilan koon, sijoittelun tai jakamisen suhteen. Shestunovan (2022) tutkimuksen tulokset ovat samankaltaisia. Hänen mukaansa etenkin opetusmateriaalien sekä luokkatilojen puute ja suuret työmäärät haastavat valmistavan opetuksen opettajia. (Shestunova 2022, 504.) Tämän lisäksi myös Karvin raportista selviää, että opettajat ja opetuksen järjestäjät toivovat valmistavan opetuksen oppimateriaalien kehittämistä (Venäläinen ym. 2022, 5).

Opettajat saivat työstään niin positiivista kuin negatiivistakin palautetta. Negatiivista palautetta antoivat toiset opettajat lähinnä oppilaisiin liittyen. Positiivista palautetta saatiin lähinnä kollegoilta, oppilailta ja oppilaiden vanhemmilta. Positiivinen palaute oli tukemista, kannustusta ja kiitosta. Vain seitsemän opettajaa kertoi saaneensa palautetta rehtorilta. Esihenkilöltä saatu palaute on Uutelan (2019) mukaan tärkeä osa työntekijöiden hyvinvointia. Esihenkilön olisi tärkeää huomioida työntekijöidensä vahvuudet ja tuoda ne esiin palautekeskusteluissa, sillä työstä saatu palaute antaa työntekijälle mahdollisuuden kokea itsensä tärkeäksi työssään ja työyhteisössään, mikä lisää työntekijän hyvinvointia. (Uutela 2019, 140–141.)

Oppilailta sekä kollegoilta saatu palaute ja oppilaiden edistyminen olivat myös opettajien motivaatiota ja innostusta ylläpitävä asia. Työyhteisön ja oppilaiden lisäksi oma kehitys, vapaus oman näköiseen työhön sekä työn merkityksellisyys motivoivat opettajia. Suurin osa opettajista koki itsensä motivoituneeksi ja innostuneeksi usein ja vain muutama opettaja kertoi, ettei ollut tuntenut itseään motivoituneeksi pitkiin aikoihin. Syitä tähän olivat oppilaiden motivaation puute ja käytöksellinen oireilu, valtava työmäärä, riittämättömyyden tunne, työuupumus ja ongelmien kanssa yksin jääminen. Tulokset ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan opettajat kokevat kuormituksesta huolimatta usein innostusta ja ovat motivoituneita työhönsä (Lerkkanen ym. 2020; Lindströmin ym. 2007).

Opettajat kokivat kuormittaviksi asioiksi oppilaisiin, koulun muuhun henkilökuntaan sekä paperitöihin ja suunnitteluun liittyvät asiat. Oppilaiden osalta opettajia kuormittivat oppimiseen ja käytökseen liittyvät haasteet sekä oppilaiden suuret tasoerot ja vaihtuvuus. Työyhteisössä kuormittavaksi nähtiin muiden opettajien negatiivinen suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin, ymmärryksen ja arvostuksen puute sekä yksinäisyys. Lisäksi opettajia kuormittivat erilaiset paperi- ja suunnittelutyöt sekä itselle kuulumattomien tehtävien hoitaminen, jotka lisäsivät työn määrää ja kiirettä. Lerkkanen ja kollegat (2020) ovat saaneet samantapaisia tuloksia omassa tutkimuksessaan, jonka mukaan liian suuri työmäärä, tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen ilman riittävää tukea, töiden kasautuminen sekä opetustehtävien ulkopuoliset työtehtävät kuormittivat opettajia.

6.2. Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Mankan (2011) kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin mallin mukaan johtaminen, organisaatio, työyhteisö ja työ ovat yksilön työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Olen tätä mallia apuna käyttäen pyrkinyt selvittämään, millaista valmistavan opetuksen opettajien työhyvinvointi on heidän kokemustensa perusteella. Tutkimukseni perusteella valmistavan opetuksen opettajan työ näyttäytyy hyvin kuormittavana, mutta siitä on myös löydettävissä opettajien työhyvinvointia tukevia voimavaratekijöitä.

Työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä ovat etenkin kiire ja suuri työmäärä, joihin vaikuttavat suuret ja heterogeeniset ryhmät sekä valmiiden opetusmateriaalien puute. Opettajien kuormittumisen ja uupumisen ehkäisemiseksi olisi tärkeää, että ryhmäkoot pidettäisiin suositellussa 8–10 oppilaassa. Lisäksi näyttäisi siltä, että kaikki opettajat eivät saa tarpeeksi resursseja oppilaiden tukemiseen. Erityisopettajan tai resurssiopettajan tukea ei aina tarpeesta huolimatta ole saatavilla ja opettajilla ei ole mahdollisuuksia tilata tarvitsemiaan opetusmateriaaleja. Opettajien tarpeet ja ongelmat tulisikin ottaa paremmin

huomioon, sillä monet opettajat kokevat jäävänsä perusopetuksen opettajia huonompaan asemaan. Epätasa-arvoinen kohtelu työpaikoilla on suuri riski opettajien työhyvinvoinnille.

Koulujen rehtorit eivät tue opettajia tarpeeksi ja kannustus opettajien ammattitaidon kehittämiseen on heikkoa. Opettajien osaamisen kehittäminen voisi auttaa opettajia kohtaamaan työssään esiintyviä ongelmia paremmin ja laskea työn kuormittavuutta. Koska opettajien taustat ovat hyvin moninaisia olisi tärkeää, että opettajille annettaisiin enemmän mahdollisuuksia hankkia ja kehittää omaa osaamistaan. Koulutusten tulisi olla opettajille maksuttomina ja niihin täytyisi tarjota mahdollisuus osallistua työajalla. Opettajien kehittymistä työssään tulisi myös tukea antamalla heille enemmän palautetta työstään. Rehtoreilta saatu tuki ja kannustus tukevat opettajien työhyvinvointia ja näyttäisivät olevan yhteydessä työntekijöiden tasavertaisuuden kokemukseen.

Tasavertaisuuden kokemusta ei varmastikaan paranna se, että monet valmistavan opetuksen opettajat joutuvat työskentelemään epäkäytännöllisissä tiloissa. Opettajille ja oppilaille tulisikin materiaalien ja välineiden ohella tarjota työskentelyyn ja oppimiseen sopivat tilat. Lisäksi luokkasijoitteluun tulisi kiinnittää huomiota, sillä valmistavan opetuksen luokkien sijoittaminen perusopetuksen luokista erilleen voi heikentää opettajien hyvinvointia vaikeuttamalla työyhteisöön integroitumista.

Opettajien työhyvinvointia tukevat etenkin yhteisöllisyys työpaikoilla ja työstä saatu positiivinen palaute. Ilmapiiri työpaikoilla on pääsääntöisesti hyvä ja kollegiaalista tukea on saatavilla. Työhyvinvointia kuitenkin heikentää työpaikoilla havaittu häirintä ja epäasiallinen käytös, jota havaitaan lähinnä kollegoiden taholta. Esihenkilöiden tulisikin panostaa ilmapiiriin työpaikoilla ja kannustaa osaamisen jakamiseen sekä työkavereiden tukemiseen. Heidän tulisi omalla esimerkillään välittää arvoja, jotka tukevat työntekijöiden tasavertaisuutta ja kannustavat avoimeen ja toisia arvostavaan keskustelukulttuuriin. Lisäksi kaikenlaiseen häirintään ja sopimattomaan käyttäytymiseen tulisi puuttua välittömästi ja opettajien huolet tulisi ottaa vakavasti.

Valmistavan opetuksen opettajien asemasta työyhteisössä ja heidän kokemastaan häirinnästä ja epätasa-arvoisuudesta olisi mielestäni tärkeää tehdä tarkempaa tutkimusta, sillä tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että monet jäävät mielestään perusopetuksen opettajia huonompaan asemaan. Tutkimalla tarkemmin työyhteisön rakenteita ja suhtautumista maahanmuuttajiin ja heidän opettajiinsa voitaisiin saada tietoa siitä, kuinka tasa-arvoa olisi mahdollista edistää. Lisäksi olisi tärkeää tutkia rehtorien toimintaa ja suunnata mahdollisesti erilaisia kehityshankkeita oppilaitoksille, joiden avulla valmistavan opetuksen opettajien ja oppilaiden asemaa voitaisiin kehittää tasa-arvoisemmaksi perusopetukseen verrattuna.

Opettajat otetaan hyvin huomioon koulujen yhteisten tavoitteiden suunnittelussa. Lisäksi monilla opettajilla on mahdollisuus toteuttaa yhteisopetusta, jota useat opettajat suosivatkin. Rehtorien tulisi mahdollistaa entistä paremmin yhteisopettajuuden toteuttaminen ja kannustaa opettajia tähän. Vaikka yhteisopettajuus vaatii alussa paljon suunnittelua ja opetteluja, voi se pidemmän päälle tukea opettajien työhyvinvointia laskeamalla kuormitusta esimerkiksi työtehtävien jakamisen suhteen.

Opettajien työhyvinvointia tukee myös oppilaiden edistyminen. Opettajat ovat innostuneita ja motivoituneita havaitessaan oppilaiden kehityksen suomen kielessä. Koska oppilaiden hyvinvointi vaikuttaa myös opettajien hyvinvointiin ja toisin päin, olisi valmistavan opetuksen opettajien hyvinvointia hyvä tutkia myös oppilaiden hyvinvoinnin kanssa yhdessä. Omassa tutkimuksessani opinnäytetyön laajuuteen ja toteutusaikaan liittyvät rajoitukset vaikuttivat siihen, että päätin jättää esimerkiksi oppilaiden hyvinvoinnin sekä opettajien oman terveyden ja psykologisen pääoman tarkastelun tutkimukseni ulkopuolelle. Nämä ovat kuitenkin tärkeitä tekijöitä opettajan hyvinvoinnin kannalta, minkä takia niistä olisi syytä tehdä tutkimusta valmistavan opetuksen näkökulmasta.

Lähteet

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Felstead, A., Gallie, D., Green, F. & Inanc, H. 2015. Fits, misfits and interactions: learning at work, job satisfaction and job-related well-being. *Human Resource Management Journal* 25 (3), 294–310

Föhr, T. 2016. The Relationship between Leisure-time Physical Activity and Stress on Workdays with Special Reference to Heart Rate Variability Analyses. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Gockel, M., Lindholm, H., Tuomisto, M. T., Schildt, J., Kallio, A., Viljanen, A., Räisänen, K., Sarna, S., Kivistö, M., Kalimo, R. & Hurri, H. 2004. Työstressi, uupumus ja koettu työkyky: Mittaaminen ja rentoutuksen vaikutus. Helsinki: Yliopistopaino.

Golnick, T. & Ilves, V. Opetusalan työolobarometri. 2021. Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

Haapakangas, A., Lahtinen, M., Ruohomäki, V. & Sirola, P. 2021. Workplace change process and satisfaction with activity-based office. *Finnish Institute of Occupational Health* 40 (15), 17–39.

Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hakanen, J. 2009. Työn imun arviointimenetelmä (Utrecht Work Engagement Scale). Helsinki: Työterveyslaitos.

Hoffrén, M., Syvänen, S & Laulainen, S. 2017. Tuhoavan johtamisen rakentuminen sosi-aali- ja terveydenhuollon johtamiskuvauksissa. Työelämän tutkimus – Arbetslivsforsk-ning 15 (1), 47–65.

Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Hyvärinen, K., Saaranen, T. & Tossavainen, K. 2017. Ammatillinen osaaminen työhyvinvoinnin osana – kyselytutkimus terveystieteen opettajille. Hoitotiede 29 (4), 252–263.

Ikonen, T. 2010. Heterogeenisen ryhmän opettamisesta. Teoksessa Päivärinta, M. & Nis-silä, L. (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytän-töön. Helsinki: Opetushallitus.

Julkunen, S. & Puusa, A. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Hel-sinki: Gaudeamus Oy.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Kinnunen, U. & Feld, T. 2009. 2. Työkuormituksesta palautuminen. 2.2. Psykologinen nä-kökulma. Teoksessa Kinnunen, U. & Mauno, S. (toim.). Irtiottoja työstä: Työkuormituk-sesta palautumisen psykologia. Tampere: Tampereen yliopistopaino OY.

Lerkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen merkitys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylän ylio-pisto, psykologian laitos.

Lindholm, M. 2021. Insights into undesired load factors at work now and tomorrow findings from different professions and working conditions. University of Oulu.

Lindholm, M. 2022. Muutokset työssä edellyttävät työhyvinvoinnin kehittämistä. Työelämän tutkimus 20 (1), 140–146.

Lindström, K., Pahkin, K., Vanhala, A. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen: QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos.

Lipponen, H., Hirvensalo, M., Ilmanen, K. & Salin, K. 2020. Ikääntyvien liikunnanopettajien keinoja ylläpitää ammatillista osaamista ja työhyvinvointia. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 22 (3), 86–99.

Manka, M-L. 1999. Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimuskeskus. Tampere: Vammalan Kirjapaino OY.

Manka, M-L. 2011. Työn ilo. Helsinki: WSOYpro Oy.

Manka, M-L. 2015. Stressikirja: Mistä virtaa? Helsinki: Talentum.

Manka, M-L. & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Helsinki: Talentum Pro.

Meriläinen, M., Puhakka, H. & Sinkkonen, H-M. 2016. Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning 14 (1), 23–42.

Mezirow, J. 1985. A critical theory of self-directed learning. Teoksessa S. Brookfield (toim.) Self-directed learning: from theory to practise. New directions to continuing education 25. San Fransisco: Jossey-Bass.

Mustonen, S., Kaukko, M., Alisaari, J., Petäjaniemi, M., Heikkola, L-M., Harju-Autti, R. & Haswell, N. 2023. Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa. Teoksessa Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) Kieli ja osallisuus. AFinLAN vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 80, 48–71.

Nissilä, L. 2010. Uudet opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. Usein kysytyt kysymykset. <https://www.oph.fi/fi/usein-kysyttya/kukateva-opettamaan-valmistavan-opetuksen-ryhmaa> (Viitattu 23.1.2024)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2015. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2017. Perusopetukseen valmistava opetus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>.

Panari, C., Guglielmi, D., Simbula, S. & Depolo, M. 2010. Can an opportunity to learn at work reduce stress? A revisitation of the job demand-control model. *Journal of Workplace Learning* 22 (3), 166–179.

Penttinen, R. 2023. Työhön sitoutuminen Ilmasotakoulussa henkilöstöryhmien käsitysten mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Porras, J. I. & Silvers, R. C. 1991. Organization development and transformation. *Annual Review of Psychology* 42, 51–58.

Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Päivärinta, M. 2010. Oppilaan oma opinto-ohjelma ja integrointi esi- ja perusopetukseen. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.

Raappana, M. 2019. Tiimityössä onnistuminen. Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning 17 (2), 164–167.

Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajärvi, L. 2020 Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. Psykologia 55 (6) ,426–443.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Schaufeli, W. B. 2018. Work engagement in Europe: Relations with national economy, governance and culture. Organizational Dynamics 47, 99–106.

Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. 2014. A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. Teoksessa G. F. Bauer & O. Hämmig (toim.) Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach. Springer Science + Business Media.

Seppälä, P. 2013. Work engagement: Psychometrical, psychosocial, and psychophysiological approach. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Shami, R., Tare, M. & Taran, H. 2017. Identifying the relationship among teacher's mental health and emotional intelligence and their burnout. *Independent Journal of Management & Production* 8 (1), 124–143.

Shestunova, T. 2022. Teachers' challenges in preparatory classes: a socio-ecological perspective. *Teachers And Teaching* 28 (4), 496–515.

Simone S. D. 2014. Conceptualizing Wellbeing in the Workplace. *International Journal of Business and Social Science*. 5 (12), 118–122.

Sinokki, M. 2011. *Social factors at work and the health of employees*. Tampere: Tampereen yliopistopaino OY.

Sosiaali- ja terveysministeriö. Työhyvinvointi. <https://stm.fi/tyohyvinvointi>. (Viitattu 12.1.2024).

Suomen virallinen tilasto (SVTa). Väestön ennakkotilasto (verkkojulkaisu). Viiteajankohta: 2024, maaliskuu. Helsinki: Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/clmj14guj67nx0bvxu5cdgi3a>. (Viitattu: 6.5.2024).

Suomen virallinen tilasto (SVTb). Väestön ennakkotilasto (verkkojulkaisu). Viiteajankohta: 2023, joulukuu. Helsinki: Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/clmixlq2e5fnt0bw60d4l2t7g>. (Viitattu: 6.5.2024).

Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. 2007. Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus* 27 (1), 15–24.

Turpeenniemi, K. 2008. *Siedä olevaa, muuta tulevaa: Hyvinvointialojen opettajien stressin kokeminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Työterveyslaitos. Ttl.fi. Työhyvinvoinnin tiedolla johtaminen sote-alalla. <https://www.ttl.fi/oppimateriaalit/tyohyvinvoinnin-tiedolla-johtaminen-sote-alalla/osa-1-strateginen-tyohyvinvoinnin-johtaminen-ja-kasitteet/11-tyohyvinvointi>. (Viitattu 5.12.2023).

Uutela, U. 2019. Valmentava esimiestyö työhyvinvointia ja työssä oppimista tukemassa: Fenomenografinen tapaustutkimus esimiesten ja työntekijöiden käsityksistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Vallinkoski, A. 2023. S2-oppilaat saavat alle vuoden aikaa oppia suomen kieli – tutkimusten mukaan tarvitsisivat 5–7 vuotta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. <https://www.opettaja.fi/tyossa/s2-oppilaat-saavat-alle-vuoden-aikaa-suomen-kielen-oppimiseen-tutkimusten-mukaan-tarvitsivat-5-7-vuotta/>. (Viitattu 10.1.2024)

Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. 2022. Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia: Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus –arvio. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).

Vänskä, M. 2022. Työhyvinvointi ja sen kehittäminen julkisessa organisaatiossa. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Wenström, S. 2020. Enthusiasm as a driving force in vocational education and training (VET) teachers' work. – Defning positive organization and positive leadership in VET. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

World Health Organization (WHO). About WHO. <https://www.who.int/about/accountability/governance/constitution>. (Viitattu 12.1.2024).

Liitteet

Liite 1: Facebook -ryhmään jaettu saateviesti

Hei, opiskelen luokanopettajaksi Lapin yliopistossa ja olen tekemässä Pro gradua valmistavan opetuksen opettajien työhyvinvointiin liittyen. Tutkin sitä, millä tavalla kouluorganisaatio ja koulun johto sekä työyhteisö ja työn ominaisuudet vaikuttavat työhyvinvointiin. Kerään aineiston kyselylomakkeella, johon pääsee vastaamaan julkaisun alla olevasta linkistä.

Tutkimusta valmistavan opetuksen opettajien työhyvinvoinnista ei ole juurikaan tehty, vaikka työn haasteista ja opettajien jaksamisesta käydäänkin paljon keskustelua. Aihe onkin mielestäni tärkeä ja toivottavasti moni teistä jaksaisi osallistua kyselyyn.

Kysely on täysin anonymi ja toteutettu Webropolilla. Kysely sisältää taustakysymysten lisäksi kolme aihealuetta, joissa on monivalinta sekä avovastauksia. Vastaamiseen on hyvä varata aikaa noin 20 minuuttia. Kysely on auki helmikuun ajan tai niin kauan, että vastauksia kertyy tarpeeksi.

Liite 2: Kyselylomake

Työhyvinvointi

☐ Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

1. Maakunta, jossa työskentelet

- ☐ Ahvenanmaa
- ☐ Etelä-Karjala
- ☐ Etelä-Pohjanmaa
- ☐ Etelä-Savo
- ☐ Kainuu
- ☐ Kanta-Häme
- ☐ Keski-Pohjanmaa
- ☐ Keski-Suomi
- ☐ Kymenlaakso
- ☐ Lappi
- ☐ Pirkanmaa
- ☐ Pohjanmaa
- ☐ Pohjois-Karjala
- ☐ Pohjois-Pohjanmaa
- ☐ Pohjois-Savo
- ☐ Päijät-Häme
- ☐ Satakunta
- ☐ Uusimaa
- ☐ Varsinais-Suomi

2. Työkokemus valmistavan luokan opetuksesta vuosina

- ☐ Alle vuosi
- ☐ 1-5
- ☐ 5-10
- ☐ yli 10

3. Koulutustaustasi/suoritettu tutkinto

- ☐ Luokanopettaja
- ☐ Erityisopettaja
- ☐ Muu, mikä?

4. Oletko hankkinut lisäkoulutusta nykyiseen työhösi liittyen

- ☐ Kyllä, mitä koulutuksia?
- ☐ En, kertoisitko syitä miksi?

5. Onko nykyinen esimiehesi kannustanut sinua hankkimaan lisäkoulutusta?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

6. Onko nykyinen esimiehesi järjestänyt mahdollisuuksia lisäkoulutukseen osallistumiseen työajalla?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

7. Koetko, että kaikkia työntekijöitä kohdellaan tasapuolisesti?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei, voit halutessasi kertoa tarkemmin

8. Millä tavalla rehtori/esimiehesi tukee sinua haastavissa tilanteissa? *

9. Keneltä ja millaista palautetta saat työstäsi? *

10. Millä tavalla ja kuka suunnittelee koulun yhteiset tavoitteet? *

11. Oletko kokenut tai havainnut työpaikallasi häirintää tai epäasiallista kohtelua?

☐ Kyllä, kenen taholta ja millaista?

☐ En

12. Onko työpaikalla työntekijöille yhteiset taukotilat?

☐ Kyllä, kuinka usein päivän aikana käytät näitä tiloja?

☐ Ei

13. Millä tavalla työyhteisön sisällä jaetaan osaamista ja tuetaan muita? *

14. Kerro toteutatko esimerkiksi yhteisopettajuutta tai kuinka usein avustajat, erityisopettajat tai muu koulun henkilökunta osallistuu oppilaittesi opetukseen. Jos opetat luokkaasi pääsääntöisesti yksin, onko sinulla mahdollisuutta tiimityöhön muiden kanssa? *

15. Onko työssäsi paljon kiirettä?

- ☐ Kyllä
☐ Ei

16. Pystytkö pitämään tarpeeksi taukoja työpäivän aikana?

- ☐ Kyllä
☐ Ei

17. Koetko työsi liian helpoksi, liian vaikeaksi vai tarpeeksi haasteelliseksi? *

18. Millaiseksi koet työmääräsi ja voitko vaikuttaa siihen? *

**19. Onko työympäristö (luokkatilat, materiaalit, välineet) mielestäsi toimiva?
Millaisia haasteita siinä esiintyy? ***

**20. Kuinka usein koet itsesi motivoituneeksi ja innostuneeksi ja mitkä asiat työssäsi
ylläpitävät näitä tunteita?**

21. Mitkä asiat koet kaikista kuormittavimmiksi työssäsi?

22. Haluatko vielä kertoa tai lisätä jotain?
