

**Luokanopettajien näkemyksiä työhyvinvoinnista  
ja sen edistämisestä**

Veera Liukkonen & Katariina Niemelä

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan kandidaatti-  
ja maisteriohjelma

Kevät 2025

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

**Työn nimi:** Luokanopettajien näkemyksiä työhyvinvoinnista ja sen edistämisestä

**Tekijät:** Veera Liukkonen & Katariina Niemelä

**Koulutusohjelma/oppiaine:** Kasvatustieteiden tiedekunta/luokanopettajan kandidaatti- ja maisteriohjelma

**Työn laji:** Pro gradu -tutkielma  Lisensiaatintutkimus

**Sivumäärä:** 80 + 3 liitettä

**Vuosi:** 2025

### Tiivistelmä:

Työhyvinvointi on merkittävä tekijä sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. Luokanopettajien työhyvinvointi on merkityksellinen monestakin syystä. Työhyvinvointi koskee luokanopettajien lisäksi myös koko kouluyhteisöä, ja työhyvinvoinnin edistäminen ei vaikuta vain luokanopettajaan yksilönä vaan myös esimerkiksi oppilaisiin. Viimeisimmän opetussuunnitelman myötä luokanopettajien työhyvinvointi on heikentynyt. Luokanopettajien työhyvinvoinnin edistäminen on tärkeää opettajan itsensä, oppilaiden, kouluyhteisön ja yhteiskunnan kannalta.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät työhyvinvointia ja millaisista tekijöistä työhyvinvointi heidän mukaansa koostuu. Lisäksi tutkielmamme tavoitteena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä työhyvinvoinnin edistämisestä. Tutkimuksessa vastataan kahteen tutkimuskysymykseen: ”Mitä työhyvinvointi on ja mistä se koostuu luokanopettajien mukaan?” ja ”Miten työhyvinvointia voi edistää luokanopettajien näkökulmasta?”.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu hyvinvoinnin ja työhyvinvoinnin määritelmille, erilaisille työhyvinvointia koskeville malleille sekä aikaisempaa opettajien työhyvinvointia koskevaan tutkimukseen. Tutkimus on laadullinen tutkimus. Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella, johon vastasi 24 luokanopettajaa. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysillä.

Tulosten mukaan luokanopettajat määrittelevät työhyvinvoinnin työssä viihtymisenä ja jaksamisena. Luokanopettajat näkevät työhyvinvoinnin koostuvan työympäristöstä, yhteistyöstä ja

luokanopettajan omasta toiminnasta. Tuloksista käy myös ilmi, että luokanopettajien työhyvinvointia voi edistää päätöksenteolla, johtajuudella, sosiaalisilla suhteilla, työelämätaidoilla ja kokonaisvaltaisella hyvinvoinnilla. Tuloksia voidaan hyödyntää luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämiseen sekä yksilötasolla että yhteiskuntatasolla.

**Avainsanat:** hyvinvointi, työhyvinvointi, luokanopettaja, laadullinen tutkimus

X Tutkielma ei sisällä muiden kuin tekijöiden omia henkilötietoja

# Sisällys

<b>1 Johdanto</b> .....	6
<b>2 Hyvinvointi</b> .....	9
<b>3 Työhyvinvointi</b> .....	14
<b>4 Työhyvinvoinnin mallit</b> .....	18
<b>5 Opettajien työhyvinvointi</b> .....	24
<b>6 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset</b> .....	31
<b>7 Tutkimusmenetelmät</b> .....	32
<b>7.1 Laadullinen tutkimus</b> .....	32
<b>7.2 Aineistonkeruu kyselylomakkeella</b> .....	33
<b>7.3 Aineiston analyysi</b> .....	36
<b>8 Työhyvinvointi ja siihen liittyvät tekijät</b> .....	42
<b>8.1 Luokanopettajien näkemyksiä työhyvinvoinnista</b> .....	42
<b>8.2 Työhyvinvointiin liittyvät tekijät</b> .....	44
<b>9 Työhyvinvoinnin edistämisen keinot</b> .....	48
<b>9.1 Päätöksenteko</b> .....	48
<b>9.2 Johtajuus</b> .....	50
<b>9.3 Sosiaaliset suhteet</b> .....	52
<b>9.4 Työelämätaidot</b> .....	53
<b>9.5 Kokonaisvaltainen hyvinvointi</b> .....	57
<b>10 Pohdinta</b> .....	60
<b>10.1 Tutkimustulosten yhteenveto ja tarkastelu</b> .....	60
<b>10.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b> .....	68
<b>10.3 Jatkotutkimusehdotuksia</b> .....	73
<b>Lähteet</b> .....	75
<b>Liitteet</b> .....	

## **KUVIOT**

Kuvio 1.	Voimavaramalli (Hakanen & Borg 2008, 72; Manka & Manka 2023, 97)	18
Kuvio 2.	Voimavaralähtöinen malli (Manka & Manka 2023, 110)	21

## **TAULUKOT**

Taulukko 1.	Luokanopettajien työhyvinvoinnin määrittely ja tekijät, joista työhyvinvointi koostuu	38
Taulukko 2.	Luokanopettajien työhyvinvoinnin edistäminen	39

# 1 Johdanto

Nykyinen opetussuunnitelma vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin. Esimerkiksi työstressi, huolien määrä, heikentynyt koettu terveys sekä unihäiriöt ovat lisääntyneet nykyisen opetussuunnitelman aikana. Toisaalta opetussuunnitelma ei ole ainut opettajien työhyvinvointiin vaikuttava tekijä. Opettajien kuormittavat ja voimavaroja tuottavat tekijät liittyvät pääsääntöisesti oppilaisiin. (Kauppi ym. 2022, 72.) Opetusalan ammattijärjestön eli OAJ:n toteuttaman työbarometrin mukaan opetuslalla työhön käytetään keskimäärin 40,8 tuntia viikossa, vaikka palkansaajien keskimääräinen viikkotuntimäärä on 36,5 tuntia (Melkko & Ilves 2024, 6). Työbarometriin vastanneista opettajista 42% arvio jaksavansa nykyisellä työtahdilla eläkeikään saakka. Alle 30-vuotiaista 51% ei usko jaksavansa tehdä työtä eläkeikään saakka. (Melkko & Ilves 2024, 7.)

Luokanopettajien työhyvinvointi on ensiarvoisen tärkeää luokanopettajan itsensä sekä oppilaiden kannalta. Luokanopettajien työhyvinvointi on yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin, opetuksen laatuun ja oppimistuloksiin. Lisäksi luokanopettajien työhyvinvoinnin avulla voidaan varmistaa tasa-arvoista oppimista ja tulevaisuutta. (Kauppi ym. 2022, 73, 76.) Koska luokanopettajien työhyvinvointi vaikuttaa laajasti sekä itse opettajaan että kouluuyhteisöön, on luokanopettajien työhyvinvoinnin ymmärtäminen ja edistäminen tärkeää.

Hyvinvoinnin määrittely voi olla haasteellista, sillä sille ei ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää ja määritelmät ovat jatkuvassa muutoksessa (Allardt 1976, 9). Maailmanterveysjärjestö määrittelee hyvinvoinnin terveyden kautta ja näkee sen täydellisenä sosiaalisen, henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin tilana (WHO 2021, 2). Toisaalta taas Allardt (1976, 21) määrittelee hyvinvoinnin tilana, jossa ihminen kykenee täyttämään omat perustarpeensa. Kokonaisvaltainen hyvinvointi ja työhyvinvointi ovat kytköksissä toisiinsa (Marjala 2009, 190). Kuten hyvinvoinnin myös työhyvinvoinnin määrittely on haasteellista, sillä työhyvinvoinnille ei ole olemassa tarkkaa määritelmää ja työhyvinvointia voi tarkastella useasta eri näkökulmasta (Laine 2013, 36–37). Työhyvinvoinnin voi kuitenkin määritellä subjektiivisena kokemuksena ja hyvinvoinnin tilana (Laine 2013, 100; Marjala 2009, 159).

Sosiaali- ja terveysministeriö (2005) määrittelee työhyvinvoinnin yksilön selviytymisenä työtehtävistä. Selviytymiseen työtehtävistä vaikuttavat yksilö itse, työyhteisö ja työympäristö. Yk-

silöllisiä tekijöitä ovat muun muassa fyysinen, sosiaalinen ja henkinen kunto. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2005, 17.) Myös Laine (2013, 72) määrittelee työhyvinvointia kolmella eri tasolla: yksilötaso, organisaatiotaso ja yhteiskunnallinen taso. Tutkimuksessamme keskitymme tarkastelemaan yksilötasoa, sillä tutkittavana olevaa ilmiötä, eli luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia, lähestytään ensisijaisesti yksilön työhyvinvoinnin näkökulmasta.

Kaksi kolmasosaa opetuslalla työskentelevistä kokee työn kuormitustekijöiksi liiallisen työmäärän, työn keskeytykset, jatkuvan kiireen, tiukat aikataulut ja ylimääräisten töiden aiheuttaman kuormituksen (Melkko & Ilves 2024, 7). Luokanopettajan rooli perusopetuksessa on keskeinen. Opetushallituksen (2016) laatimassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista käy ilmi luokanopettajien työtehtäviä. Luokanopettajalla on vastuu luokan toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista (Opetushallitus 2016). Laajemmassa tarkastelussa luokanopettajan työ on muutosten kohtaamista, muutosten kanssa elämistä ja niihin vaikuttamista. Yhteistyön tekeminen ja yhdessä työskenteleminen ovat kiinteästi osa luokanopettajan työtä. Luokanopettajan työssä opettaminen on merkittävässä roolissa. Opetusta tulee kehittää ja opettajan on osattava löytää oppimisen kannalta keskeisimmät sisällöt niin kasvatuksellisesti kuin osaamisenkin kannalta. Lisäksi muun muassa tieto- ja viestintäteknikan hallitseminen ja ottaminen osaksi opetusta on luokanopettajan työssä keskeistä. (Aho 2011, 19.)

Opettajien työhyvinvointia on tutkittu viime vuosina paljon (Collie & Martin 2023; Lerkkanen ym. 2022; Zhou, Slempp & Vella-Brodrick 2024). Lerkkanen ja kumppanit (2022) ovat tutkimuksessaan tarkastelleet opettajien stressin säätelyä ja työhyvinvointia sekä niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Collien ja Martin (2023) ovat tarkastelleet opettajien työhyvinvointia ja keskittyneet erityisesti opettajien kokemuksiin siitä, kuinka heidän yhteytensä oppilaisiin vaikuttaa heidän työhyvinvointiinsa. Zhou ja kumppanit (2024) ovat tutkineet luokanopettajien työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. He selvittivät tutkimuksessaan, mitkä tekijät olivat positiivisia ja negatiivisia opettajien kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ennustajia (Zhou ym. 2024).

Opettajien työhyvinvointia on myös tutkittu paljon Pro gradu- tutkielmissa. Kukila ja Vihavainen (2018) ovat tutkineet omassa Pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajien työhyvinvointia tukevia ja haastavia tekijöitä. Lisäksi he ovat tarkastelleet työyhteisön merkitystä työhyvinvoinnille (Kukila & Vihavainen 2018). Suhonen (2024) on puolestaan tutkinut opettajien työhyvinvoinnin muutosta lukuvuoden aikana, työhyvinvointia heikentäviä ja tukevia tekijöitä

hyödyntäen muun muassa stressin, kuormittavuuden, työuupumuksen ja työn imun ulottuvuuksia. Tässä tutkimuksessa työhyvinvointia lähestytään positiivisella näkökulmalla ja keskitytään erityisesti työhyvinvoinnin edistämisen keinoihin.

Tutkielmamme tavoitteena on selvittää, kuinka luokanopettajat määrittelevät työhyvinvoinnin ja millaisista tekijöistä he näkevät työhyvinvoinnin koostuvan. Lisäksi keskeisenä tavoitteenamme on selvittää, kuinka luokanopettajien työhyvinvointia voi edistää. Keskitymme tarkastelussa luokanopettajien näkemyksiin oman työhyvinvoinnin edistämisestä. Lisäksi keskitymme luokanopettajien näkemyksiin siitä, kuinka muut tahot, kuten esihenkilöt ja kunta voivat edistää luokanopettajien työhyvinvointia. Olemme valinneet tutkimuskohteeksemme luokanopettajat, koska tulemme valmistumaan luokanopettajiksi. Tämän vuoksi koemme tärkeäksi ymmärtää, mistä työhyvinvointi luokanopettajien mukaan koostuu ja kuinka luokanopettajien työhyvinvointia voi edistää. Toivomme, että pystymme itse tulevaisuudessa hyödyntämään tutkimuksemme tuottamaa tietoa omassa työssämme. Toivomme myös, että muut luokanopettajat ja opetusalan työntekijät voivat saada hyödyllistä tietoa tutkielmastamme työhyvinvointiin liittyen ja näin ollen tuloksia voisi hyödyntää myös yhteiskunnallisesti.

## 2 Hyvinvointi

Hyvinvointi käsitteenä on haastava määritellä ja ilmiönä sitä on vaikea tutkia (Allardt 1976, 9). Hyvinvointitutkimuksen perustavana kysymyksenä on pohdinta siitä, mitä ja mikä on hyvä elämä (Saari 2011a, 11). Allardt (1976) mukaan hyvinvoinnin käsite on muuttuva ja se määrittyy historiallisesti, ja kun historialliset olosuhteet muuttuvat, myös hyvinvoinnin käsitettä pitää määritellä uudestaan. Von Wrightin (2001) mukaan ihminen voi hyvin, kun hänellä on kaikki niin kuin pitääkin eli kun hän on kunnossa. Hyvinvoinnin käsite yhdistetään usein myös terveyden käsitteeseen (von Wright 2001, 148). Maailmanterveysjärjestön eli World Health Organizationin (WHO 2021) hyvinvoinnin määritelmän mukaan hyvinvointi on täydellisen fyysisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila. Hyvinvointi ei ole pelkästään sairauden tai vamman puuttumista (WHO 2021, 2).

Hyvinvoinnin käsite liittyy yhteiskunnan rakenteellisiin tekijöihin sekä toisaalta myös ihmisen omaan toimintaan. Hyvinvoinnin käsitteen määrittelyyn ja sisältöön liittyy vahvasti se, miltä tasolta hyvinvointia tarkastellaan. Makrotasolla voimme puhua hyvinvointivaltiosta (welfare state) tai hyvinvointiyhteiskunnasta (welfare society). Toisaalta mikrotasolla puhumme hyvinvoimisesta (well-being) sekä elämässä menestymisestä (well-doing). (Niemelä 2010, 16.)

Hyvinvointi on yksi yhteiskuntamme keskeisimmistä arvoista. Sitä pidetään tärkeänä ja edistettävänä arvona, mutta samanaikaisesti on epäselvää, mitä hyvinvointi varsinaisesti on. (Lagerspetz 2011, 79.) Hyvinvoinnin mittaaminen on haastavaa, sillä ilmiönä se on hyvin moniselitteinen ja laaja (Hoffrén & Rättö 2011, 219). Hyvinvointi itsessään sisältää vahvan toimintaan ohjaavan elementin. Tällä tarkoitetaan sitä, että hyvinvoinnin edistäminen tai vähentäminen on yleensä moraalisesti merkityksellinen teko ja sen seurauksena, jos jokin teko edistää hyvinvointia, on se peruste myös tehdä teko. Toiminnanohjaamisen lisäksi hyvinvointi on poliittisesti relevantti, ja sen vuoksi ei ole yhdentekevää, mitä hyvinvoinnilla tarkoitetaan. (Lagerspetz 2011, 79–80.)

Hyvinvointia voidaan tarkastella vertailtavuuden sekä vertailun kohteen kautta. Nämä jakavat myös hyvinvointi tutkijoita ja tutkimussuuntauksia. Ensimmäinen näistä jaoista koskee hyvinvointierojen vertailtavuutta eli sitä, missä määrin voidaan vertailla kahden tai useamman yksilön hyvinvointia ja päästä yhteisymmärrykseen hyvinvoinnin määrästä. (Saari 2011b, 34.) Toi-

nen jako liittyy vertailun kohteeseen. Hyvinvointia on tavoitteena tarkastella objektiivisesti erilaisten mitattavien resurssien kautta mutta samalla myös ihmisten koetun hyvinvoinnin kautta. (Saari 2011b, 35.)

Hyvinvointia voidaan tarkastella myös erilaisten hyvinvointikäsitysten näkökulmasta. Ne jaetaan yleensä subjektivistisiin ja objektivistisiin teorioihin. Subjektivistiset teoriat korostavat, että hyvinvointi liittyy mielen sisältöihin, kokemuksiin ja haluihin. Objektivistiset teoriat taas korostavat, että hyvinvointi riippuu siitä, miten ihminen itse suhtautuu omaan hyvinvointiinsa vaikuttaviin tekijöihin. Objektivistiset teoriat korostavat, että hyvinvoinnin nähdään liittyvän siihen, millainen ihminen on. (Lagerspetz 2011, 84.)

Jako subjektivistisiin ja objektivistisiin teorioihin on hyvin kapea ja sen vuoksi hyvinvointia on mielekkäämpi tarkastella kattavamman jaon kautta. Mielentila- ja kokemusteoriat tarkastelevat hyvinvointia hyvinvoinnin kannalta keskeisten kokemusten, kuten mielihyvän ja kivun, kautta. Halu- ja preferenssiteoriat korostavat hyvinvointikäsitöksessään halujen ja preferenssien tyydyttämistä. Idealisoitujen halujen teoriat korostavat informoitujen tai rationaalisten halujen tyydyttämistä osana hyvinvoinnin lisääntymistä. Objektivistiset teoriat keskittyvät siihen, että hyvinvointi ei riipu mielen sisällöstä, vaan ne liittyvät siihen millaisia ihmiset ovat biologisesti, psykologisesti, sosiaalisesti ja metafysisesti. (Lagerspetz 2011, 85–86.)

Hyvinvointi-ilmiön moniselitteisyyden ja laaja-alaisuuden vuoksi hyvinvoinnin mittareiden kehittäminen tutkimusta varten on haastavaa. Hyvinvoinnin kaikkia ulottuvuuksia on vaikea sisällyttää kattavasti yhteen tilastointijärjestelmään tai indikaattoriin. Hyvinvoinnin mittareiden kehittäminen on kuitenkin samanaikaisesti varsin keskeistä, sillä hyvinvointi on yksi yhteiskuntapolitiikan keskeisimpiä tavoitteita. Tähän asti yhteiskunnallisen hyvinvoinnin mittarina on yleisimmin käytetty bruttokansantuotetta (BKT), mutta se ei ota huomioon kaikkea tarpeellista, kuten tulonjakoa tai luonnonvarojen liiallista käyttöä ja kuluttamista. (Hoffrén & Rättö 2011, 219–220.)

Suomalaisen hyvinvointitutkimuksen keskeisimpiä vaikuttajia on Erik Allardt (Saari 2011b, 43). Hän määrittelee hyvinvoinnin tilaksi, jossa ihminen pystyy tyydyttämään perustarpeensa (Allardt 1976, 21). Allardtin (1976, 38) mukaan hyvinvointi voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat elintaso (Having), yhteisyyssuhteet (Loving) ja itsensä toteuttaminen (Being). Nämä kolme ulottuvuutta on määritelty erilaisten tarpeentyydytysten mukaan. Elintason (Having) ulottuvuus kuvaa tarpeen tyydytystä, joka määrittyy yksilön omistamien tai hallitsemien

resurssien avulla. Yhteisyyssuhteet (Loving) vastaavasti kuvaavat tarpeiden tyydytystä suhteessa siihen, kuinka ihminen käyttäytyy suhteessa muihin ihmisiin. Itsensä toteuttamisen muodot (Being) taas ovat tarpeita, joiden tyydytys liittyy siihen, mitä ihminen on suhteessa yhteiskuntaan. (Allardt 1976, 38.) Allardt'n hyvinvoinnin ulottuvuuksien teoria on sekä resurssipohjainen että koettuun hyvinvointiin perustuva (Saari 2011b, 43).

Elintason ulottuvuuteen kuuluvat ihmisen fysiologiset tarpeet kuten lämpö, neste ja ravinto. Elintason ulottuvuudessa keskeistä on fysiologisten tarpeiden tyydyttäminen. Elintason eri osatekijöillä pyritään ilmaisemaan, mitä kaikki ihmiset tarvitsevat. (Allardt 1976, 39–40.) Allardt (1976, 40) viittaa elintason arvoissa YK:n sekä Ruotsalaisen elintasoselvityksen listaukseen, jossa tärkeiksi elintason arvoiksi on listattu esimerkiksi terveys, koulutus sekä työllisyys ja työolot. Allardt (1976, 42) jakaa tarpeet puutostarpeisiin ja kehitystarpeisiin Maslowin tarvehierarkian mukaan. Puutostarpeilla, kuten ravinnonsaannilla, on yleensä jokin yläraja, mutta kehitystarpeilla, kuten itsensä toteuttamisella, ei ole mitään ylärajaa. Puutostarpeet ovat elintasaan liittyviä tarpeita. Elintason osatekijät voidaan jakaa myös tarve- ja preferenssialueisiin. Jaottelu on tärkeä, sillä nykyään voidaan puhua keinotekoisista tarpeista, joita esimerkiksi mainokset voivat luoda. Keinotekoiset tarpeet voidaan luokitella preferensseihin. (Allardt 1976, 42.)

Toinen osa hyvinvoinnin ulottuvuuksia on yhteisyyssuhteet (Loving) (Allardt 1976, 38). Yhteisyyssuhteet viittaavat tarpeeseen kuulua jäsenenä sosiaalisten suhteiden verkkoon. Yhteisyydestä voidaan puhua silloin, kun suhteet ovat symmetrisiä ja sisältävät rakkauden ilmauksia ja huolenpitoa. Yhteisyys on myös tärkeä resurssi, joka tukee yksilöitä myös muiden arvojen toteuttamisessa. Yhteisyyden puutteella on seurauksia yksilölle. (Allardt 1976, 43–44.) Myös Hoffrén ja Rättö (2011, 220) toteavat, että ihmisen kokemaan henkilökohtaiseen hyvinvointiin vaikuttavat ihmissuhteet, ihmisoikeudet, vapaudet ja turvallisuuden tunne.

Kolmas hyvinvoinnin ulottuvuus on itsensä toteuttamisen muodot (Being) (Allardt 1976, 38). Itsensä toteuttamista pidetään tärkeänä osana hyvinvointia ja sillä viitataan oman persoonallisuuden kehittämiseen. Itsensä toteuttamisen vastakohta on vieraantuminen yhteisöstä, joka viittaa syrjäytymiseen. (Allardt 1976, 46.) Itsensä toteuttamisen osatekijöiksi Allardt (1976) listaa yksilön pitämisen persoonana (korvaamattomuus), yksilön osaksi saaman arvonannon (status), yksilön mahdollisuuden harrastuksiin ja vapaa-ajan toimintaan (tekeminen) sekä yksilön mahdollisuudet osallistua poliittisesti (poliittiset resurssit). Arvonanto (status) viittaa yksilölliseen

kunniaan ja kunnioitukseen. Tekeminen taas viittaa toiminnan puutteen ja sosiaalisen eristäytymisen välillä vallitsevaan yhteyteen. Tekeminen on edellytys itsensä toteuttamiselle. (Allardt 1976, 47–48.)

Toinen keskeinen suomalainen hyvinvointitutkimuksen tekijä on Olavi Riihinen. Riihinen on luonut hyvinvointiteorian, joka on osittain yhteydessä myös Allardt'n hyvinvoinnin ulottuvuuksiin (Saari 2011b, 44). Riihisen teoria koostuu ekologisista ja institutionaalisista tekijöistä, jotka ovat yhteydessä kykyihin ja asettavat niille omat ehtonsa. Kyvyt ovat yhteydessä tarpeisiin ja haluihin. Tarpeet ja halut välittyvät objektiiviseksi ja subjektiiviseksi elämänlaaduksi. Teorian avulla on pyritty ylittämään subjektiivisen ja objektiivisen hyvinvoinnin rajoja sekä tarpeiden ja halujen välistä jakoa. (Saari 2011b, 45.)

Riihisen (2002) mukaan tarpeet ymmärretään välttämättömyyksiksi ja niiden toteuttamatta jättäminen aiheuttaa vakavan haitan. Halut taas ovat käyttäytymistaipumuksia, jotka voivat olla hyvinkin pinttyneitä. On kuitenkin vaikea todeta, että mitkä ihmisen sosiaalisessa käyttäytymisessä ilmentävät tarpeita ja mitkä haluja. Halujen erottaminen on kuitenkin keskeistä, sillä jos pystymme määrittämään ihmisille välttämättömät asiat, ymmärryksemme hyvinvoinnin ehdoista avartuu merkityksellisesti. Haluissa heijastuvat arvot, pyrkimyksen ja rajoituksen, jotka ovat hyvin kulttuurisidonnaisia. Siitä huolimatta, että halut ovat muuttuvia, ne näyttävät olevan välttämättömiä hyvinvointiteoriassa. (Riihinen 2002, 184–185.) Riihisen (2002, 185) hyvinvointiteoriassa halujen pohjana ovat tutkimukset, jotka selvittävät länsimaisen kulttuurin arvoja.

Kyvyt ovat potentiaaleja, mahdollisuuksia, joiden tarkoitus on realisoida tarpeita ja haluja. Kyvyt ovat jo itsessään hyvinvoinnin kannalta positiivisia tekijöitä. (Riihinen 2002, 187.) Riihinen (2002, 187) on jakanut kyvyt seitsemään luokkaan, jotka ovat kognitiiviset, sensoris-perseptiiviset, emotionaaliset, sosiaaliset, fysiologiset ja motoriset, volitionaaliset sekä moraaliset kyvyt. Riihisen (2002, 187) teoriassa kyvyt kuvataan toimintoina tai toimintamahdollisuuksina. Kyvyillä tarkoitetaan ihmisen yleisiä ominaisuuksia, joiden voimakkuus vaihtelee yksilön ja elinkaaren aikana. Kykyihin vaikuttavat niin perimä kuin ympäristökin. Ympäristötekijöillä on havaittu olevan vaikutusta erityisesti kykyihin, jotka ovat yhteydessä hyvinvointiin. (Riihinen 2002, 180–181.)

Hyvinvointia voidaan mitata koetun hyvinvoinnin kautta. Koska hyvinvointi on käsitteenä hyvin laaja, sen tutkiminen vaatii monia erilaisia indikaattoreita. Hyvinvoinnin mittaamista pidetään kuitenkin keskeisenä asiana, jotta esimerkiksi palvelut sekä ehkäisevä toiminta pystytään

kohdentamaan suhteessa tarpeisiin. Tutkimuksessa hyvinvointi voidaan jakaa subjektiivisen eli koetun hyvinvoinnin ja objektiivisen hyvinvoinnin tarkasteluun. (Pitkänen ym. 2024, 47.) Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen tekemässä tutkimuksessa hyvinvoinnin perustaa kuvattiin elinoloilla. Väestön hyvinvointi ymmärrettiin riippuvan elinoloista ja sen lisäksi kyvyistä sekä mieltymyksistä, joiden pohjalta ihmiset rakentavat omaa hyvinvointiaan. (Kestilä & Karvonen 2022, 30.)

Pitkäsen ja kumppaneiden (2024) hyvinvointia kartoittavassa tutkimuksessa terveys sisällytettiin osaksi hyvinvointia. Tutkimuksen mukaan valtaosa suomalaisista koki terveytensä sekä hyvinvointinsa keskimäärin hyväksi. Hyvää koettua hyvinvointia näyttäisi ennustavan korkea ikä, koulutus, kotitalouden tulotaso sekä hyvät toimintamahdollisuudet. (Pitkänen ym. 2024, 56.) Hyvinvointiin ja sen kehitykseen vaikuttavat myös globaalit asiat, kuten koronapandemia ja sotateot Ukrainassa (Kestilä & Karvonen 2022, 30). Hyvinvoinnin ymmärtämiseen vaikuttaa myös se, missä maassa hyvinvointia mitataan. Hyvinvoinnin käsite ymmärretään hyvin yleispätevä, mutta sillä on kulttuurillisia eroja. Tämän ymmärtäminen auttaa myös tutkijoita sekä esimerkiksi päättäjiä huomaamaan, että hyvinvointi nähdään eri tavoin eri kulttuureissa. Tämän vuoksi hyvinvoinnin mittaamiseen tarvitaan monipuolisia ja erilaisia mittaustapoja. (Sollis, Biddle, Maulana, Yap & Campbell 2024.) Hyvinvoinnin ymmärtämisen kannalta on myös keskeistä tarkastella työhyvinvointia, sillä kokonaisvaltainen hyvinvointi ja työhyvinvointi kietoutuvat ilmiöinä toisiinsa (Marjala 2009, 190).

### 3 Työhyvinvointi

Työllä on merkittävä rooli useimpien ihmisten elämässä ja työ vie merkittävän osan elämästä, sillä työtä tehdään ajallisesti paljon. Tästä syystä työn merkitys yksilön hyvinvoinnille on tärkeä asia. (Bartels, Peterson & Reina 2019, 1.) Työllä on merkittävä rooli sekä yksilön yleisen hyvinvoinnin että työhyvinvoinnin kannalta (Hakanen 2004, 284). Työhyvinvoinnin käsite on noussut kattamaan työelämän laatua kuvaavia ilmiöitä. Työhyvinvointi on monitasoinen käsite, jota voidaan tarkastella usealla eri tasolla ja useasta eri näkökulmasta. Tästä syystä työhyvinvoinnille ei ole olemassa tarkkaa määritelmää, ja käsite on sisällöllisesti epämääräinen ja horjuva. (Laine 2013, 36–37, 72; Laine, Lindberg & Silvennoinen 2016, 290.)

Työhyvinvoinnin voi määrittää subjektiivisena eli yksilöllisenä kokemuksena ja hyvinvoinnin tilana (Laine 2013, 100; Laine ym. 2016, 288; Marjala 2009, 159). Laineen (2013, 100) mukaan työhyvinvointi on subjektiivisesti koettu hyvinvoinnin tila, joka rakentuu yhteydessä kokonaishyvinvoinnin ja muun elämän kanssa. Myös Marjalan (2009, 159) työhyvinvoinnin määritelmässä korostuvat yksilöllisyys ja kokonaisvaltainen hyvinvointi, sillä hän määrittelee työhyvinvoinnin yksilöllisenä ja kokonaisvaltaisena hyvinvoinnin tilana, joka muodostuu jatkuvasti liikkeessä olevista tajunnallisista, kehollisista ja situationaalisista tekijöistä. Laine ja kumppanit (2016, 288) määrittelevät työhyvinvoinnin yksilön kokonaisvaltaisena kokemuksena omasta työperäisestä hyvinvoinnista ja näkevät työhyvinvoinnin olevan yhteydessä yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kanssa.

Pyöriä (2012) tarkastelee työhyvinvointia työn vaatimusten kautta. Tasapaino työn vaatimusten ja hallinnan välillä on työhyvinvoinnin tärkein edellytys. Työhyvinvoinnin kannalta työn vaativuus ja ponnistelu ovat myönteisiä asioita, kunhan hallinnan tunne, sosiaalinen tuki ja palkitsevuus yhdistyvät niihin. (Pyöriä 2012, 11–12.) Pyöriä (2012, 21–22) korostaa, että työhyvinvointi ei ole ainoastaan yksilön asia, vaan se on koko työyhteisön yhteinen asia, johon jokainen yksilö voi omalla toiminnallaan vaikuttaa.

Työterveyslaitoksen julkaisemassa selvityksessä työhyvinvointi määritellään turvalliseksi, tuottavaksi ja terveelliseksi työksi, jota tekevät ammattitaitoiset työyhteisöt ja työntekijät. Työhyvinvointiin liittyy myös kokemus työn mielekkyydestä ja palkitsevuudesta sekä kokemus työn elämänhallinnan tukemisesta. (Ravanti & Pääkkönen 2012, 3.) Myös Schulte ja Vainio

(2010, 422) korostavat työhyvinvoinnin määritelmässään myönteisten piirteiden yhteyttä työhyvinvointiin. Työhyvinvointi on muutakin kuin vain negatiivisten vaikutusten ja tunteiden puuttumista. Työhyvinvointiin liittyy vahvasti myös myönteiset piirteet, kuten tyytyväisyys omaan työhön ja elämään. (Schulte & Vainio 2010, 423.)

Hakanen (2004, 15) määrittelee työhyvinvointia työuupumuksen ja työn imun kautta ja näkee nämä käsitteet työhyvinvoinnin ydinkäsitteinä. Työn imu ja työuupumus vaikuttavat yksilön työssä jaksamiseen ja työssä jatkamiseen (Hakanen 2004, 15). Työuupumus tarkoittaa työssä kehittyvää stressioireyhtymää, jolle on ominaista muun muassa kokonaisvaltainen väsymys, ammatillisen itsetunnon lasku ja kyynistynyt asennoituminen työhön. Kokonaisvaltaiselle väsymykselle on keskeistä se, ettei se helpota levolla. Kyynistynyt asennoituminen työhön näkyy muun muassa työn ilon katoamisena. Työn imu tarkoittaa pysyvää ja myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa, joka näkyy muun muassa haluna panostaa työhön, energisyytenä ja sinnikkyutenä. (Hakanen 2006, 31–32.) Epävarmuus ja epävakaus työssä uhkaavat työhyvinvointia ja yleistä hyvinvointia sekä voivat vaikuttaa yksilön elämänlaatuun. Vakaa työura antaa paremman mahdollisuuden hyvinvointiin työssä ja muussa elämässä. (Hakanen 2004, 283–284.) Hakasen (2004, 284) mukaan työhyvinvoinnin kannalta keskeisimpiä tekijöitä ovat persoonallisuustekijät ja työolot.

Työhyvinvointi voidaan määritellä ja ymmärtää myös hedonisen ja eudaimonisen näkökulman kautta. Hedonisessa näkökulmassa työhyvinvointi liittyy onnellisuuteen ja kognitiiviseen arviointiin elämästä. Hyvä elämä ja työterveys luodaan maksimoimalla mielihyvä ja minimoimalla kipu. Hedoninen näkökulma keskittyy vahvasti onnellisuuteen. Eudaimoninen näkökulma nostaa esiin sen, että työhyvinvointi on muutakin kuin onnellisuutta ja iloa. Tarkoituksen tunne, mielekkyys ja yksilöllinen kukoistus korostuvat eudaimonisessa näkökulmassa. Yksilön mielentilan ja toiminnan tulee olla sopuissa yksilön arvojen ja uskomusten kanssa. Eudaimonisessa näkökulmassa työhyvinvoinnin osalta keskitytään kykyyn kehittyä ja toimia optimaalisesti ja työhyvinvointi nähdään subjektiivisena arviona kyvystä kehittyä. (Bartels ym. 2019, 2–3.)

Eudaimoninen näkökulma työhyvinvointiin rakentuu interpersoonallisen ja intrapersoonallisen työhyvinvoinnin kautta. Interpersoonallinen työhyvinvointi keskittyy työn ulkoisiin ja sosiaalisiin näkökohtiin. Nämä tekijät muokkaavat yksilön henkilökohtaista kokemusta sisäisten tavoitteiden täyttämistä ja omasta potentiaalista. Itsensä hyväksyminen ja sosiaalinen tuki ovat tärkeässä roolissa interpersoonallisessa työhyvinvoinnissa. Intrapersonallinen työhyvinvointi

keskittyy yksilön sisäisiin tai henkilökohtaisiin tekijöihin. Henkilökohtaisen kehityksen tai varsinaisen työn mielekkyyden kautta pyritään edistämään yksilön henkilökohtaista, sisäistä, tunnetta työpaikan arvosta. Intrapersonallisessa työhyvinvoinnissa muun muassa autonomia, sosiaalinen panos ja henkilökohtainen kasvu ovat merkittävässä roolissa. (Bartels ym. 2019, 3–4.)

Laineen (2013) mukaan työhyvinvoinnilla on kolme tyypillistä piirrettä: subjektiivisuus, dynaamisuus ja kontekstuaalisuus. Useissa työhyvinvoinnin määrittelyissä korostetaan työhyvinvoinnin subjektiivista eli yksilöllistä luonnetta. Lisäksi työhyvinvointia tulkitaan subjektiivisten tunnetilojen kautta. Työhyvinvointi on yhteydessä jatkuvaan muutokseen. Työhyvinvointi voi muuttua nopeasti ja radikaalisti, jos työhyvinvoinnin kannalta tärkeä tekijä, esimerkiksi turvallisuus, muuttuu. Samalla kun työhyvinvointi kokee muutoksen, myös yksilölliset tunnetilat muuttuvat. Kontekstuaalisuus on myös työhyvinvoinnille tyypillinen piirre. Kontekstuaalisuus työhyvinvoinnin kannalta tarkoittaa sitä, että työhyvinvointi on yhteydessä toimintaympäristöön. Eri alojen työhyvinvoinnin voimavarat ovat hyvin erilaisia. Myös yksilön aikaisemmat kokemukset ja tapahtumat ovat osa kontekstuaalisuutta ja näin ollen ne ovat muovaamassa yksilön työhyvinvointia. (Laine 2013, 42.)

Yksilötaso, organisaatiotaso ja yhteiskunnallinen taso ovat osa työhyvinvoinnin määritelmää. Näiden kolmen eri tason määritelmät työhyvinvoinnista poikkeavat merkittävästi toisistaan. (Laine 2013, 72; Laine ym. 2016, 291.) Tässä tutkimuksessa keskitymme nimenomaan yksilötasolle, sillä tutkimuksen kohteena on luokanopettajien oma työhyvinvointi. Yksilötasolla työhyvinvointia tarkastellaan henkilökohtaisesta näkökulmasta. Tunnetilalla on yksilötasolla merkittävä vaikutus työhyvinvoinnin määrittelyyn. Organisaatiotasolla työhyvinvoinnin merkityksellä on suurempi rooli. Muun muassa sairauspoissaolojen vaikutukset ovat organisaatiotasolla työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Yhteiskunnallisella tasolla työhyvinvointiin liittyy vahvasti muun muassa työurien jatkaminen. Yksilö-, organisaatio- ja yhteiskunnallisella tasolla työhyvinvointi nähdään hyvin eri tavoin. (Laine 2013, 72; Laine ym. 2016, 291.)

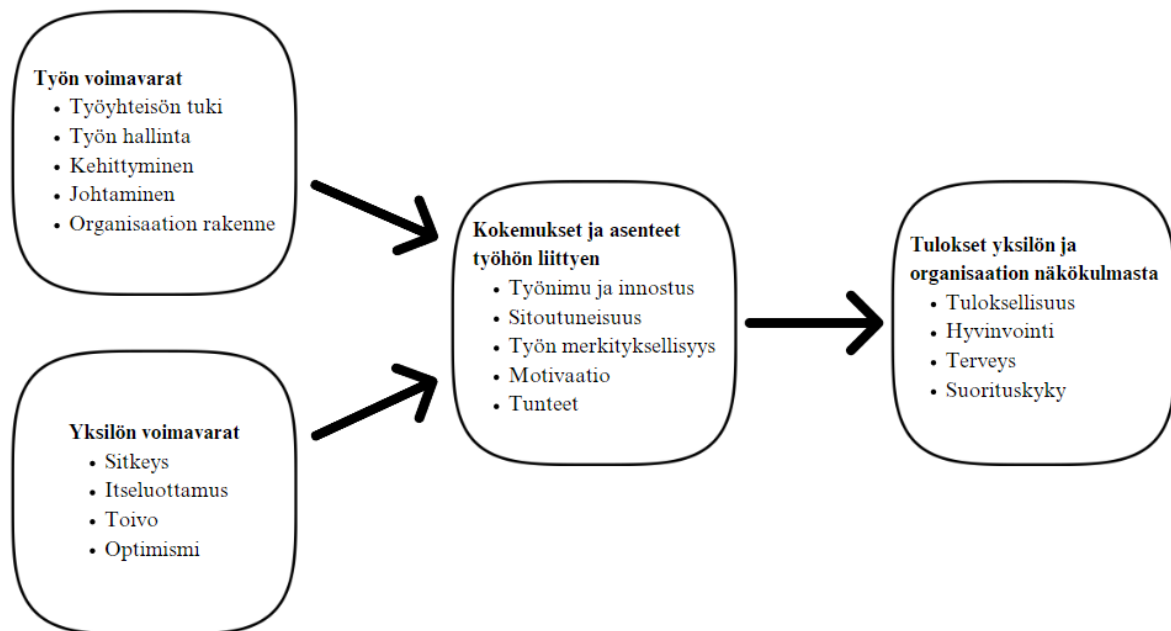
Työhyvinvointiin vaikuttavat useat eri tekijät. Laineen (2013, 100) mukaan työhyvinvointiin vaikuttavat muun muassa terveys, työ, työkyky, työkonteksti- ja ympäristö, työpaikan ihmisuhteet, persoonallisuus ja johtaminen. Tunnetilojen muutokset vaikuttavat herkästi kokemukseen työhyvinvoinnista, mutta persoonallisuus sitoo työhyvinvoinnin pysyviin reaktiotapoihin.

Myös vastuu, valta ja aikaisemmat kokemukset vaikuttavat yksilön näkemyksiin työhyvinvoinnista. (Laine 2013, 100.) Lisäksi työhyvinvointiin vaikuttavat työturvallisuus, työterveys ja työelämän laatu (Schulte & Vainio 2010, 422).

Laineen ja kumppaneiden (2016) mukaan työhyvinvointiin vaikuttavat kognitiiviset arviot henkilökohtaisesta hyvinvoinnista. Subjektiiivinen kokemus hyvinvoinnista työssä on keskeisessä roolissa työhyvinvoinnissa (Laine ym. 2016, 288–291). Myös Marjala (2009) korostaa henkilökohtaisen hyvinvoinnin vaikutusta työhyvinvointiin. Työhyvinvoinnin tila on helpompi ymmärtää, kun yksilöllä on kokemus omasta hyvinvoinnista, ja hän tiedostaa sen (Marjala 2009, 226).

## 4 Työhyvinvoinnin mallit

Työhyvinvointia voidaan tarkastella erilasten mallien avulla. Pohjoismainen tutkimusryhmä on tehnyt mallin positiivisista tekijöistä työssä (Hakanen & Borg 2008, 71). Manka ja Manka (2023, 97) kutsuvat tätä mallia Voimavaramalliksi (Kuvio 1). Voimavaramallissa keskitytään sekä yksilön että työn voimavaroihin, jotka tukevat työhyvinvointia. Voimavaramalli koostuu neljästä osa-alueesta, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Nämä osa-alueet ovat työn voimavarat, yksilön voimavarat, työhön liittyvät asenteet ja kokemukset sekä organisaation ja yksilön tulokset. (Hakanen & Borg 2008, 72.)



Kuvio 2. Voimavaramalli (Hakanen & Borg 2008, 72; Manka & Manka 2023, 97)

Ensimmäinen työn voimavaramallin osa-alue on työn voimavarat. Organisaatioon liittyvät tekijät, kuten organisaation rakenne ja johtamiseen liittyvät tekijät ovat osa työn voimavaroja, ja niiden voidaan katsoa kuuluvan organisaatioon liittyviin tekijöihin. Työpaikan ilmapiiri, työyhteisö ja sen antama tuki muodostavat työn voimavarat, joiden voi katsoa olevan osa työn sosiaalisia tekijöitä. Työn voimavaroja voi tarkastella myös tehtävien kautta, jolloin työn voimavaroihin kuuluvat muun muassa työn hallinta ja kehittyminen. Onnistuessaan työn voimavarat voivat vaikuttaa työhön liittyviin asenteisiin ja kokemuksiin. (Hakanen & Borg 2008, 72.)

Voimavaramallissa työn voimavarojen rinnalla on yksilön voimavarat, jotka muodostavat voimavaramallin toisen osa-alueen. Yksilön voimavarat tarkoittavat niitä yksilöllisiä piirteitä, jotka ovat työn kannalta positiivisia tekijöitä. Muun muassa itseluottamus ja sitkeys ovat tekijöitä, jotka tukevat yksilön työtä ja työhyvinvointia positiivisesti. Lisäksi optimismi ja toivo ovat työn kannalta positiivisia tekijöitä. Kuten työn voimavaroilla, myös yksilön voimavaroilla on vaikutusta työhön liittyviin asenteisiin ja kokemuksiin. (Hakanen & Borg 2008, 72.)

Kun työn voimavarojen ja yksilön voimavarojen vaikutus on positiivinen työn kannalta, ne voivat vaikuttaa myös työhön liittyviin kokemuksiin ja asenteisiin positiivisesti. Työn voimavaramallin kolmas osa-alue on työhön liittyvät kokemukset ja asenteet. Muun muassa motivaatio, tunteet ja työhön sitoutuneisuus ovat työhön liittyviä kokemuksia ja asenteita, joihin työn voimavarat ja yksilön voimavarat voivat vaikuttaa. Työhön liittyvät kokemukset ja asenteet ovat yhteydessä voimavaramallin neljänteen osa-alueeseen eli organisaation ja yksilön tuloksiin. Organisaation ja yksilön tuloksia ovat muun muassa suorituskkyky, pitkäaikainen terveys ja hyvinvointi. (Hakanen & Borg 2008, 72.)

Voimavaramallin avulla kuvataan erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat positiivisesti työhön. Voimavaramallin mukaan työn voimavarat ja yksilön voimavarat ovat sidoksissa asenteiden ja kokemusten kautta yksilön hyvinvointiin ja suorituskkykyyn, jotka vaikuttavat lopulta työn tuloksellisuuteen sekä yksilön että organisaation tasolla. Voimavaramalli ottaa huomioon sekä yksilö että organisaatiotason, mutta mallista kuitenkin puuttuu muutamia työhyvinvoinnin kannalta olennaisia asioita. Muun muassa työn ja kodin välinen yhteys, ja sen vaikutus voimavaroihin ja työhyvinvointiin on jätetty kokonaan pois mallista. (Hakanen & Borg 2008, 72.)

Työn voimavaramallin lisäksi työhyvinvointia voi tarkastella Voimavaralähtöisen mallin avulla (Kuvio 2). Voimavaralähtöisessä työhyvinvoinnin mallissa käsitellään työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä (Manka & Manka 2023, 110). Mallista on käytetty myös aikaisemmin nimeä kokonaisvaltainen hyvinvointimalli (Manka 2012, 75). Mallin mukaan työhyvinvoinnin perustan muodostavat organisaation kulttuuri ja toimintatavat (Manka & Manka 2023, 110). Voimavaralähtöinen malli pohjautuu Mankan (1999) väitöskirjatutkimukseen, jossa on tutkittu organisaation menestymisen ja hyvinvoinnin sekä yksilön hyvinvoinnin piirteitä (Manka 1999; Manka & Manka 2023, 108).

Organisaation menestymiseen ja hyvinvointiin vaikuttavat monet erilaiset tekijät. Yhteinen visio ja oppimisen näkeminen strategisena kilpailutekijänä ovat hyvinvoivan ja menestyvät orga-

nisaation edellytyksiä. Organisaation on tärkeä nähdä ympäristön muutosviestit ja luoda yhteiset visiot ja tavoitteet. Uudistumista tukeva organisaatiokulttuuri tukee organisaation menestymistä ja hyvinvointia. Avoin vuorovaikutus, palautteen antaminen ja vastaanottaminen, sitoutuminen ja yhteinen arvoperusta muodostavat edellytyksiä menestymiselle ja hyvinvoinnille. Joustava rakenne, joka on menestyvän ja hyvinvoivan organisaation edellytys, näkyy muun muassa omatoimisuutena, aktiivisuutena ja tasavertaisena mahdollisuutena jakaa ja vaihtaa tietoa. Oppimisen kyky sekä työolosuhteiden ja tuottavuuden kehittäminen ovat tekijöitä, jotka tukevat muutoksen johtamisen taitoa ja jatkuvaa kehittymistä, ja näin ollen myös hyvinvointia ja menestystä organisaatiossa. (Manka 1999, 232–233.)

Yksilön hyvinvointiin vaikuttavat työn hallinta, elämänhallinta, oppiminen ja hyvä työyhteisö. Työn hallinta, yhdessä työn vaatimusten kanssa, lisää yksilön työhön sitoutumista ja vähentää poissaoloja, ja vaikuttaa näin ollen yksin hyvinvointiin. Työn hallinta kuitenkin edellyttää vaikutusmahdollisuuksia päätöksenteossa ja työn sisältöjen monipuolisuutta. Elämänhallinnalla tarkoitetaan uskoa siihen, että voi itse vaikuttaa, mitä itselle tapahtuu. Lisäksi sosiaalinen rohkeus, itseluottamus, sitkeys ja myönteinen ajattelu- ja toimintatapa ovat osa elämänhallintaa. Oppiminen liittyy vahvasti kasvumotivaatioon, joka tarkoittaa yksilön jatkuvaa halua kehittyä ja oppia. Toimiva ryhmä ja ilmapiiri sekä joustava organisaatio, joka kannustaa työskentelylle, ovat osa hyvää työyhteisöä, joka edistää yksilön hyvinvointia. (Manka 1999, 234–235.) Työhyvinvoinnin voimavaralähtöinen malli pohjautuu näihin tietoihin ja piirteisiin (Manka & Manka 2023, 108).



Kuvio 2. Voimavaralähtöinen malli (Manka & Manka 2023, 110)

Työhyvinvointiin vaikuttavat organisaatio ja työn hallinta. Organisaation tavoitteellisuus, joustava rakenne, osaamisen kehittäminen ja turvallinen toimintaympäristö ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin. (Manka & Manka 2023, 110.) Tavoitteellisella organisaatiolla on tulevaisuudesta selkeä visio, ja heillä on selkeä suunnitelma vision toteuttamiseksi (Manka & Manka 2023, 114). Organisaation joustava rakenne mahdollistaa jokaisen päätöksenteon omalla alueella sekä tiedon saannin mahdollisuuden (Manka & Manka 2023, 123). Työhyvinvointiin vaikuttaa myös osaamisen kehittäminen, sillä oppiva työyhteisö kykenee selviytymään nopeasti muuttuvassa ympäristössä. Lisäksi turvallisella toimintaympäristöllä ja erityisesti fyysisellä työympäristöllä on vaikutusta työhyvinvointiin. (Manka & Manka 2023, 126–127.)

Työn hallintaan liittyvät työn hallinnan tunne ja kannustearvo. Hallinnan tunteeseen liittyvät mahdollisuus oman työn sääntöihin vaikuttamisesta ja työn itsenäisyys. Kannustearvolla tarkoitetaan työn sisällön monipuolisuutta ja mahdollisuutta uuden oppimiseen. (Manka & Manka 2023, 148–149.) Työn hallintaan ja organisaatioon liittyvät tekijät muodostavat voimavaralähtöisen työhyvinvointimallin perustan. Organisaation kulttuuri, toimintatavat, työn sisällöt ja vaikutusmahdollisuudet luovat perustan työhyvinvoinnille ja ovat rakennepääomaa. (Manka & Manka 2023, 110.)

Työhyvinvointiin vaikuttavat myös johtaminen ja työyhteisö (Manka & Manka 2023, 110). Osallistava ja kannustava johtaminen on hyvinvointia tukevaa. Reiluus, esimerkillisyys ja luottavuus sekä tuen antaminen, huolehtiminen ja optimismin johtaminen ovat johtajuuden tekijöitä, jotka tukevat hyvinvointia. (Manka & Manka 2023, 186.) Työyhteisössä avoin vuorovaikutus ja työyhteisötaidot, kuten omasta osaamisesta huolehtiminen, kohteliaisuus, aktiivinen auttaminen ja yhteistyö, ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin (Manka & Manka 2023, 192). Johtaminen ja työyhteisö muodostavat sosiaalisen pääoman. Sosiaalinen pääoma tarkoittaa niitä yhteisöllisiä piirteitä, jotka vahvistavat yhteisön toimintaa ja jotka edistävät vastavuoroisuutta ja luottamusta. (Manka & Manka 2023, 110.)

Organisaatio, työn hallinta, johtaminen ja työyhteisö vaikuttavat yksilön työhyvinvointiin. Kuitenkin jokainen yksilö tulkitsee omaa työyhteisöään ja työhyvinvointiaan omien asenteidensa kautta. (Manka & Manka 2023, 110.) Asenteiden lisäksi yksilö itse vaikuttaa omaan työhyvinvointiinsa. Psykologinen pääoma on yksilöllinen työhyvinvointia tukeva tekijä. Psykologinen pääoma tarkoittaa mahdollisuutta oman elämän ohjaamiseen, ja siihen liittyvät vahvasti itseluottamus, sitkeys, toiveikkuus ja optimismi. (Manka & Manka 2023, 204–205.) Lisäksi yksilön henkinen terveys ja fyysinen kunto vaikuttavat yksilön työhyvinvointiin (Manka & Manka 2023, 111).

Voimavaramalli ja voimavaralähtöinen malli ovat nimeltään hyvin samanlaisia ja sisällöissä on myös samankaltaisuutta. Tästä huolimatta mallit ovat kuitenkin keskenään hyvin erilaisia. Voimavaralähtöinen malli korostaa työhyvinvoinnin perustan muodostuvan organisaation kulttuurista ja toimintatavoista (Manka & Manka 2023, 110). Tämä eroaa voimavaramallista, jossa työhyvinvoinnin pohjan muodostavat työn voimavarat ja yksilön voimavarat (Hakanen & Borg 2008, 72). Malleja erottaa myös se, että voimavaramallissa positiiviset vaikutukset ovat yksisuuntaisia, eli työn voimavarat ja yksilön voimavarat vaikuttavat työhön liittyviin kokemuksiin

ja asenteisiin, mutta kokemukset ja asenteet eivät vaikuta voimavaramallin mukaan työn voimavaroihin ja yksilön voimavaroihin. (Hakanen & Borg 2008, 72; Kuvio 1.) Voimavaralähtöisessä mallissa vaikutukset eivät ole yksisuuntaisia, vaan tekijät vaikuttavat asenteisiin ja asenteet tekijöihin. Lisäksi voimavaramalli kuvaa laajemmin ja tarkemmin työhyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä. (Manka & Manka 2023, 110; Kuvio 2.)

## 5 Opettajien työhyvinvointi

Opettajien työhyvinvointia voi tarkastella monista näkökulmista ja yksi näistä näkökulmista on pedagoginen hyvinvointi. Pedagoginen hyvinvointi on yksi opettajan työhyvinvoinnin osa-alueista. Pedagogisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan tavoitteellisessa pedagogisessa prosessissa rakentuvaa hyvin- tai pahoinvointia. Hyvin- tai pahoinvointi säätelee pedagogisen prosessin onnistumista. (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008, 246.) Pedagoginen hyvinvointi voidaan määrittellä myös yhteisön ominaisuudeksi, jossa kaikki tekijät vaikuttavat kaikkeen. Pedagoginen hyvinvointi muodostaa yhdessä työhyvinvoinnin ja opiskeluhuvinvoinnin kanssa hyvinvoinnin kehän. Oppilaitosyhteisön toimijoiden, kuten opettajien ja oppilaiden, hyvinvointi kietoutuu yhteen hyvinvoinnin kehässä. (Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen, Michelsson & Laitinen 2024, 69–70.)

Kaikkien koulun toimijoiden pedagoginen hyvinvointi vaikuttaa vahvasti koulun perustehtävän onnistumiseen. Koulun perustehtävänä on tehdä oppilaille mahdolliseksi tavoitteiden suuntaisen oppiminen. Opettajan hyvinvoinnilla on yhteys koulu yhteisön hyvinvointiin ja koulun perustehtävän onnistumiseen. Tämä yhteys ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, vaan se on monimutkainen vuorovaikutusprosessi. Pedagoginen hyvinvointi rakentuu oppimisprosessissa, jossa yksilöllä ja yhteisöllä on mahdollisuus oppia strategioita, joilla tukea hyvinvointiin liittyvää ajattelua ja toimintaa. (Soini ym. 2008, 246–247.)

Opettajan työssä pedagoginen hyvinvointi rakentuu opettaja-oppilasvuorovaikutuksesta, opettajayhteisöstä ja opettaja-huoltajavuorovaikutuksesta. Opettaja-oppilasvuorovaikutus on keskeisin opettajan pedagogisen hyvinvoinnin rakentamisen konteksti. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa keskeisimpiä kuormitusta ja jaksamista tuottavia tilanteita opettajien mielestä ovat erilaiset ongelmatilanteet ja niiden ratkaisemiset. Ongelmatilanteet ja niiden ratkaisemiset ovat toisaalta kuormittavia, mutta myös jaksamista tuottavia. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen lisäksi opettajan pedagogista hyvinvointia rakentaa opettaja-huoltajavuorovaikutus. Opettaja-huoltajavuorovaikutus voi tukea tai kuormittaa opettajan jaksamista riippuen siitä, saako opettaja tukea pedagogiseen tehtävään vuorovaikutuksessa. Opettajan jaksamista voi kuormittaa muun muassa kodin ja koulun erilaiset käsitykset koulunkäynnin toimivista tukirakenteista ja vaikeat kotiolot. (Soini ym. 2008, 250–253.)

Opettaja-oppilas- ja opettaja-huoltajavuorovaikutuksen lisäksi opettajayhteisö rakentaa opettajan pedagogista hyvinvointia. Opettajayhteisö vaikuttaa opettajan kuormituksen ja etenkin jaksamisen säätelyyn. Opettajayhteisö edistää opettajan jaksamista, kun työyhteisössä vallitsee positiivinen ilmapiiri, johto on kannustavaa ja opettaja saa tarvitsemaansa tukea kollegoilta. Toisaalta opettajayhteisö voi kuormittaa opettajaa, kun ilmapiiri on huono, johtajuudessa on ongelmia tai jos arvostuksessa on puutteita. Opettajat kokevat kuitenkin opettajayhteisön useimmiten hyvinvointia ja jaksamista tukevaksi kuin kuormittavaksi. (Soini ym. 2008, 251–252.)

Opettajien pedagogista hyvinvointia tukevat myös tekijät, jotka edistävät tai estävät työyhteisön yhteisöllisyyttä. Muun muassa toimintatavat, osaaminen ja pelisäännöt ovat tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa työyhteisön yhteisöllisyyteen. Lisäksi johtaminen ja sen ulottuvuudet sekä esihenkilötyö, voivat vaikuttaa yhteisöllisyyteen. Työyhteisön yhteisöllisyyteen vaikuttavat myös erilaiset rakenteet ja strategiat sekä työyhteisön yhteinen suunta. Opettajien pedagogista hyvinvointia voidaan tukea muun muassa mahdollistamalla yhteistyö ja osallistuminen työpaikalla. (Vanhanen-Nuutinen ym. 2024, 74–75.)

Vanhanen-Nuutinen ja kumppanit (2024, 74) korostavat johtamisen merkitystä työyhteisön yhteisöllisyyden tunteen kokemiseen. Johtajuus vaikuttaa opettajan pedagogiseen hyvinvointiin ja näin ollen työhyvinvointiin (Vanhanen-Nuutinen ym. 2024, 74). Eyal ja Roth (2011) korostavat myös johtajuuden merkitystä opettajien työhyvinvoinnissa. Johtajuus tarkoittaa kykyä motivoida muita toimimaan ja käyttämään kykyjään ja voimavarojaan jonkin asian hyväksi. Johtajuus voidaan jakaa transformatiiviseen ja transaktionaaliseen johtajuuteen. Transformatiivisessa johtajuudessa yksilöitä innostetaan ylittämään odotettu käyttäytyminen, otetaan huomioon yksilöiden tarpeet ja toimitaan arvojen mukaisesti. Johtaja toimii esikuvana muille. Transaktionaalisessa johtajuudessa keskitytään sääntöjen noudattamiseen ja sääntöjen noudattamisesta saatuihin palkkioihin. Johtajuuden pääpaino on tehokkaan johtamisen ylläpitämisessä ja kriteerien mukaan toimimisessa. (Eyal & Roth 2011, 256–257.)

Transformatiivinen ja transaktionaalinen johtajuus vaikuttavat eri tavoin opettajien työhyvinvointiin. Transaktionaalinen johtaminen johtaa helpommin opettajan työuupumukseen ja loppuun palamiseen kuin transformatiivinen johtaminen. Rehtoreiden johtamistyyli vaikuttaa siis opettajien tunteeseen työuupumuksesta ja loppuun palamisesta. Transformatiivinen ja transaktionaalinen johtaminen vaikuttavat lisäksi myös opettajien motivaatioon. Transaktionaalinen johtaminen tukee opettajien ulkoista motivaatiota. Transformatiivinen johtaminen tukee enem-

män opettajan sisäistä motivaatiota, joka voi tukea opettajien kokemusta työn merkityksellisyydestä ja lisätä opettajien sitoutumista. Sisäinen motivaatio voi muokata opettajien työtä mielekkäämmäksi, lisätä tehokkuutta ja hyvinvointia ja suojata loppuun palamiselta. (Eyal & Roth 2011, 265–266, 268–269.) Eyal ja Roth (2011, 268) painottavat, että rehtorin johtamistyylin lisäksi on monia muita tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien motivaatioon ja työhyvinvointiin.

Opettajien työhyvinvointia voi tarkastella myös työn tuunaamisen näkökulmasta. Työn tuunaaminen tarkoittaa työntekijän aktiivista toimintaa, jonka avulla omaa työtä muutetaan itselle mielekkäämmäksi. Tuunaamisen voi katsoa tarkoittavan myös työntekijän omaehtoista toimintaa, jonka avulla työtä muokataan omien kiinnostuksen kohteiden, vahvuuksien ja motiivien suuntaisesti. Tuunata eli muuttaa voi esimerkiksi työskentelytapoja tai työtehtäviä. Työn tuunaaminen perustuu siihen, että sen avulla voi pyrkiä vähentämään työn asettamia vaatimuksia ja lisäämään työn voimavaratekijöitä. Voimavaratekijöillä on yhteys opettajan työhyvinvointiin ja työssä suoriutumiseen. (Mäkelä 2021, 222–223.)

Työn tuunaamisella on vaikutusta vaatimuksiin ja voimavaroihin, joita työssä koetaan. Kun työtä tuunataan omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti, yksilö on valmis panostamaan resursseja monipuolisemmin ja enemmän työhönsä. Vaikka työhön panostaisi resursseja enemmän, lisääntyneet vaatimukset voivat silti kokea mielekkäänä ja motivoivana. (Mäkelä 2021, 231.) Työhyvinvointiin voi vaikuttaa työn tuunaamisella, sillä sen avulla pystytään vähentämään kuormittavia vaatimuksia työssä ja lisäämään työn voimavaroja (Mäkelä 2021, 223).

Uusiautti, Harjula, Pennanen ja Määttä (2014) tarkastelevat vastavalmistuneiden opettajien työhyvinvointia. Ensimmäinen työvuosi on usein haastava, sillä silloin kehitetään omaa ammattitaitoa ja pyritään löytämään oma henkilökohtainen opetustyyli. Vastavalmistuneiden opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat useat eri tekijät niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. (Uusiautti ym. 2014, 177–179.) Vastavalmistuneiden opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat kollegoiden tuki ja työyhteisö. Tuki, jota kollegat tarjoavat ja tieto auttamisesta ja neuvomisesta tarpeen mukaan, vahvistaa vastavalmistuneiden opettajien työhyvinvointia. Tuki ja kannustus antavat itseluottamusta. (Uusiautti ym. 2014, 180.)

Työyhteisön lisäksi huoltajien kanssa tehdyllä yhteistyöllä on vaikutusta vastavalmistuneiden opettajien työhyvinvointiin. Jos kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on ongelmia, ne koetaan kuormittavaksi. Vaikka haastavat ja ongelmalliset tilanteet voivat kuormittaa, ne voivat myös tuoda onnistumisen kokemuksia. Opettajan työtä tukee sujuva yhteistyö kodin ja koulun välillä.

(Uusiautti ym. 2014, 180.) Kodin ja koulun välisen yhteistyön lisäksi onnistumisen kokemukset opetuksesta tukee opettajan työhyvinvointia. Onnistumisen kokemukset vahvistavat työhyvinvointia ja parantavat työtyytyväisyyttä. (Uusiautti ym. 2014, 181.)

Myös itse luokkahuone ja oppilasryhmä vaikuttavat vastavalmistuneen opettajan työhyvinvointiin. Vaikeat tilanteet ja oppilasryhmät voivat kuormittaa opettajaa. Toisaalta haastava luokka voi myös lisätä työhyvinvointia, jos opettaja kokee onnistumisen kokemuksia luokan kanssa. Luokkahuoneen ja luokan lisäksi ryhmänhallinta vaikuttaa opettajan työhyvinvointiin. Opettajan työn kuormittavimpana osana koetaan usein kurinpitovelvollisuus ja ryhmänhallinta. (Uusiautti ym. 2014, 180–181.) Myös Soini ja kumppanit (2008, 250–253) tuovat esiin opettaja-oppilasvuorovaikutuksen yhtenä merkittävimmistä kuormitusta ja jaksamista tuottavista tilanteista. Koulun muut käytännöt ja arkielämä voivat myös vaikuttaa työhyvinvointiin. Vastavalmistuneiden opettajien olisi helpoin omaksua käytännöt, kun ne olisivat mahdollisimman selkeitä. Itse opetustyön lisänä olevat erilaiset projektit, kuten työryhmät ja yhteistyöprojektit, koetaan usein kuormittavina. (Uusiautti ym. 2014, 181–182.)

Vastavalmistuneet opettajat kokevat ensimmäisen työvuoden aiheuttaneen väsymystä. Väsymyksen taustalla on monia eri tekijöitä, kuten työtaakka, oppilaiden käyttäytymisongelmat, työn ja vapaa-ajan päällekkäisyys ja ylimääräiset työtehtävät. Vastavalmistuneen opettajan työhyvinvointi on kuitenkin aina monen eri tekijän summa. Vastavalmistuneiden opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat muun muassa työyhteisö, luokkakoko, oppilasaines, ryhmänhallinta ja yhteistyö kodin ja koulun välillä. (Uusiautti ym. 2014, 182–184.)

Opettajien työhyvinvointia voisi tarkastella myös täydennyskoulutuksen näkökulmasta. Täydennyskoulutuksen avulla voi edistää opettajien työssä jaksamista ja näin ollen myös työhyvinvointia. Jos täydennyskoulutus lähtee opettajien omista tarpeista, se voi tarjota virikkeitä, motivoida ja antaa eväitä työssä jaksamiseen. Opettajan oman osaamisen paraneminen tukee myös työssä jaksamista, sillä sisällöt ja opetusmenetelmät muuttuvat usein, jolloin päivitetty ammattitaito tuo varmuutta ja edistää jaksamista. Täydennyskoulutuksissa tapaa myös muita opettajia, mikä mahdollistaa keskustelun, kokemuksen vaihdon ja ratkaisujen pohtimisen yhdessä. Yhteistyö opettajien kesken ja hyvä ilmapiiri sekä ihmissuhteet ovat merkittävä osa työssä jaksamista. (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 20.)

Suhde työssä jaksamisen ja täydennyskoulutuksen välillä ei kuitenkaan ole yksinkertainen. Vaikka täydennyskoulutukseen osallistuminen voi tuoda virkistystä, tukea ammatillista kehitystä ja lisätä motivaatiota, koulutukseen osallistuminen vaatii asioiden selvittelyä ja käytännön

asioiden hoitamista. Jos koulun muut rakenteet, kuten luokkakoot ja kiire, eivät tue jaksamista ja työhyvinvointia, ei pelkkä täydennyskoulutus riitä työssä jaksamista ja työhyvinvointia tukemaan. Täydennyskoulutuksessa on tärkeää, että koulutus lähtee opettajan tarpeista, on kiinnostava ja käsittelee ajankohtaisia asioita sekä edistää osaamista. Ammatillinen kehittyminen ja työssä jaksaminen ovat opettajan työssä tärkeitä, sillä opettajuuden vaatimukset monimutkaistuvat ja muuttuvat jatkuvasti. (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 21–22.)

Lerkkasen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien stressin säätelyä ja työhyvinvointia sekä niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös työstä palautumiseen ja työn imuun liittyviä voimavaroja (Lerkkänen ym. 2020, 8). Työhyvinvointia ja kuormittuneisuutta mittaavan kyselyn kautta huomattiin, että noin kolmannes opettajista koki työssään stressiä melko paljon tai paljon. Opettajien kokemana stressi ja uupumus pysyivät lähes samalla tasolla läpi lukuvuoden. Työuupumuksen ulottuvuuksista väsymystä koettiin kaikista eniten. Kuormittuneisuutta työssä aiheutti erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen ilman riittäviä resursseja ja tukea. Myös liian suuri työmäärä, kuten ulkopuoliset tehtävät ja töiden kasaantuminen nähtiin stressiä lisäävänä tekijänä. (Lerkkänen ym. 2020, 56–57.)

Yli puolet opettajista koki olevansa ylisitoutuneita työhönsä, jonka seurauksena töitä tehtiin myös kotona ja viikonloppuisin. Mitä enemmän opettajat kokivat työuupumusta sitä huonommaksi he myös arvioivat johtajuuden sekä opettajien välisen yhteistyön. Tutkimus osoitti myös, että työkokemuksella on merkitystä työn kuormittuneisuuden kanssa. Opettajat, jotka olivat tehneet töitä 5–10 vuotta kokivat enemmän stressiä kuin yli 10 vuotta töitä tehneet. (Lerkkänen 2020, 57–58.) Myös Uusiautti ja kumppanit (2014, 177–179) korostavat tutkimuksessaan sitä, että vastavalmistuneet ja vähemmän aikaa työelämässä olleet opettajat kokevat ensimmäiset vuodet haastaviksi, mikä voi heikentää työhyvinvointia. Haasteista ja kuormittavuudesta huolimatta moni opettaja piti edelleen opettajan työtä unelma-ammattina ja sai siitä iloa ja energiaa. Opettajan korkea työn imu oli myös yhteydessä parempiin resursseihin koulussa sekä ilmapii-riin ja johtajuuteen. (Lerkkänen 2020, 57–58.)

Skaalvik ja Skaalvik (2018) tutkivat opettajien käsityksiä työn vaatimuksista ja työn voimavaroista ja niiden yhteydestä opettajien hyvinvointiin, työhön sitoutumiseen sekä motivaatioon luopua opettajan ammatista. Tutkimuksessa mainitut työn vaatimukset ennustivat vahvasti opettajien matalampaa hyvinvointia. Vastaavasti työn voimavarat ennustivat opettajien korkeampaa hyvinvointia. (Skaalvikin & Skaalvikin 2018, 1258.) Mäkelä (2021, 222–223) korostaa

myös voimavaratekijöiden yhteyttä opettajan työhyvinvointiin ja työssä suoriutumiseen. Työnvoimavarat olivat myös vahvasti yhteydessä työssä sitoutumiseen. Matala hyvinvointi työssä voi vaikuttaa opettajan motivaatioon lähteä omasta ammatistaan. Työhön sitoutumisella on keskeinen rooli siinä, onko opettaja motivoitunut jättämään työnsä. Sitoutumisen katoamiseen voi vaikuttaa masentuneisuus, psykosomaattinen oireilu ja uupumus. (Skaalvik & Skaalvik 2018, 1267–1268.)

Eri työn vaatimukset ja työn voimavarat ovat eri tavoin yhteydessä opettajien hyvinvointiin, sitoutumiseen ja motivaation vaihtaa alaa. Työn vaatimuksista aikapaine oli kaikista merkittävimpin. Aikapaine ennusti vahvimmin opettajien matalaa hyvinvointia. Työn voimavaroista merkittävimmin opettajien hyvinvointiin vaikuttivat positiiviset ja tukevat suhteet kollegoiden kanssa sekä yhdenmukaiset arvot. (Skaalvik & Skaalvik 2018, 1268–1270.) Uusiautti ja kumppanit (2014, 180) korostaa myös kollegoiden ja työyhteisön merkitystä työhyvinvoinnin tukemisessa. Yhdenmukaiset arvot olivat yhteydessä korkeampaan sitoutumiseen työssä. Yhdenmukaiset arvot olivat ainut suoraan sitoutumiseen liittyvä tekijä. Positiiviset ja tukevat suhteet kollegoihin ennustivat myös opettajien korkeampaa hyvinvointia. Tutkimus osoittaa, että opettajan työssä on monia vaatimuksia, joihin tulisi kiinnittää enemmän huomiota. (Skaalvik & Skaalvik 2018, 1268–1270.)

Aho (2011) on tarkastellut väitöskirjassaan opettajan selviytymistä työssä ja muodostanut tuloksistaan opettajan selviytymispolun. Selviytymisen hän määrittää aktiiviseksi ja päämäärätietoiseksi toiminnaksi oman jaksamisen eteen. Selviytyminen on jaksamista ja monesti myös erilaisten ongelmien ja vaikeuksien voittamista. Selviytyminen on myös oman työnsä mieluisaksi kokemista niin, että siitä voi nauttia. (Aho 2011, 185–186.) Selviytymispolun keskiössä ovat opettajan persoonallisuus, opettajakoulutus sekä työyhteisö. Persoonallisuudesta esimerkiksi vuorovaikutustaidot, myönteisyys, ammatti-identiteetti sekä luovuus ja itseluottamus ovat selviytymistä edistäviä tekijöitä. Opettajakoulutuksen rooli on erityisesti persoonallisuuden kasvun tukeminen. Tätä voidaan tukea esimerkiksi opettamalla ja harjoittelemalla vuorovaikutustaitoja sekä yhteistyötaitoja. Opettajakoulutus on myös isossa roolissa luovuuden ja opettajuuden rajojen löytämisessä. Työpaikalla erityisesti työyhteisö on selviytymisen keskiössä. Yhteisöllisyyden kokemukset, toiminta ja keskustelukulttuuri ovat keskeisiä toimivan työyhteisön luomisessa. Ne vaikuttavat myös opettajan henkilökohtaiseen selviytymiseen niin työssä kuin työn ulkopuolellakin. Persoonallisuus, opettajakoulutus sekä yhteistyö vaikuttavat myös keskenään toisiinsa. Persoonallisuus voi ohjata yksilöä hakeutumaan opettajakoulutukseen ja sa-

malla toisaalta opettajankoulutus tukee ja kehittää tulevan opettajan persoonallisuutta selviytymään työstään. Opettajankoulutus mahdollistaa myös pätevyyden ja työyhteisöön pääsyn, ja työyhteisö ja sen kehittyminen toisaalta mahdollistavat täydennyskouluttautumista. (Aho 2011, 196.)

## 6 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä työhyvinvoinnista. Haluamme selvittää, kuinka luokanopettajat määrittelevät työhyvinvointia ja tekijöitä, joista työhyvinvointi koostuu. Haluamme myös selvittää millaisilla keinoilla luokanopettajat edistävät omaa työhyvinvointiaan. Tutkimuksessa haluamme erityisesti tarkastella käytännön keinoja, joilla luokanopettajien työhyvinvointia voi edistää. Lisäksi haluamme tarkastella luokanopettajien näkemyksiä siitä, kuinka esihenkilöt ja muut ulkopuoliset tahot voivat edistää luokanopettajien työhyvinvointia.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

Mitä työhyvinvointi on ja mistä se koostuu luokanopettajien mukaan?

Miten työhyvinvointia voidaan edistää luokanopettajien näkökulmasta?

## 7 Tutkimusmenetelmät

### 7.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa ja ymmärtämään toimintaa. Tarkoituksena on myös antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Tärkeää on löytää tutkittavia henkilöitä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, ja joilla on kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Puusan ja Juutin (2020, 9) mukaan keskiössä ovat myös tutkittavien kokemukset ja teoreettisesti mieleinen tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Tieteellistä tutkimusta tehdessä on tärkeä huomata, että tieteellinen tutkimus on ilmiön rakentamista ja tiedon tuottamista, ja lisäksi se sisältää aina tulkintoja (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 5).

Laadullista tutkimusta tarkasteltaessa on keskeistä pohtia laadullisen tutkimuksen suhdetta teoriaan. Teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on hyvin keskeinen ja välttämätön. Teoriassa eli tutkimuksen viitekehyksessä kuvataan tutkimukselle olennaisimmat käsitteet ja niiden väliset suhteet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 22–24.) Tutkielmassamme teoria on tärkeässä roolissa sillä se tuo esiin aikaisempaa tietoa tutkimastamme ilmiöstä. Avaamme teoriaosuudessa laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan aiheemme keskeisimmät käsitteet ja tarkastelemme niiden välisiä suhteita. Teorian avulla tutkija kasvattaa omaa tietämystään aiheesta ja samalla osoittaa ja perustelee oman tutkimuksensa tärkeyttä ja paikkaa tutkimuksen kentällä (Puusa & Juuti 2020, 83). Tutkielmassamme teoria tukee tuloksia sekä korostaa tutkimuksen tärkeyttä ja ajankohtaisuutta. Teorian avulla pyrimme myös kasvattamaan omaa asiantuntijuuttamme ilmiöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa teorian ja aineiston välinen vuoropuhelu on tärkeää ja sitä tapahtuu jo aineiston hankinnan suunnittelussa, analysoinnissa ja tulkinnessa. Keskeistä on huomata, että teoria ei ole lähtökohta vaan ennemminkin apuväline eri vaiheissa. (Juuti & Puusa 2020a, 11.) Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on avoin ja joustava tutkimusasetelma. Se mahdollistaa tutkimuksen eri vaiheiden kietoutumisen yhteen. Sen avulla tutkimusprosessi voi elää ja muovautua koko tutkimuksen ajan. (Puusa & Juuti 2020, 80.)

Juutin ja Puusan (2020a) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä pyrkiä ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Laadullinen tutkimus on kiinnostunut tutkittavien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja erilaisista merkityksistä, joita tutkittavat antavat tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle. (Juuti & Puusa 2020a, 9.) Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät työhyvinvointia ja millä keinoilla luokanopettajien työhyvinvointia voi edistää. Tutkielmassamme ilmiötä tarkastellaan luokanopettajien näkökulmasta. Jos haluamme tietää, mitä toinen ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä sitä häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84).

Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ja tulkitaan yleensä erilaisia tekstejä (Puusa & Juuti 2020, 75). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen keskeisimpiin aineistonkeruu tapoihin kuuluvat kyselyt. Tutkielmamme aineisto muodostuu kyselylomakkeen vastauksista, joita tarkastelemme ja tulkitsemme. Keskeistä on tarkastella yksittäisiä tapauksia ja tuoda esiin tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulmia. Kun tutkittavien näkökulma on keskiössä, on tutkijan muodostettava mielekäs tulkinta tutkittavien näkökulmista ja teoriasta. (Puusa & Juuti 2020, 76.) Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan aineistomme keskiössä on luokanopettajien näkemykset ja käsitykset heidän työhyvinvoinnistaan.

Laadullinen tutkimus voi olla uuden tiedon hankintaa, ilmiön kuvaamista tai ilmiön tulkitsemista. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä ei ole aina löytää teemaa, jota ei ole aikaisemmin tutkittu, vaan asettaa tutkimuksen aineisto keskiöön ja antaa sille tilaa. (Puusa & Juuti 2020, 77–78.) Tutkielmassamme keskiössä ovat aineisto ja sen tuoma tieto luokanopettajien työhyvinvoinnista. Luokanopettajien työhyvinvointia on tutkittu aikaisemminkin, mutta tällä kertaa keskiössä on tuoda esiin erityisesti keinoja, joilla luokanopettajien työhyvinvointia voidaan edistää. Tutkielman kannalta on myös mielekästä selvittää luokanopettajien käsityksiä siitä, miten he määrittävät työhyvinvointia. Aineistosta tulee aina yksilöllinen ja erilainen vaikka tutkittavaa aihetta olisikin tutkittu jo aikaisemmin (Puusa & Juuti 2020, 78).

## **7.2 Aineistonkeruu kyselylomakkeella**

Keräsimme tutkimuksemme aineiston sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselylomake on yksi perinteisimmistä ja yleisimmistä tavoista kerätä tietoa tutkimukseen (Ronkainen ym. 2011, 113; Tuomi & Sarajärvi 2018, 83; Valli 2018, 92). Kyselylomake sopii aineistonkeruun menetelmäksi

silloin, kun halutaan kysyä ihmisiltä, mitä he ajattelevat tai miksi he toimivat omalla tavallaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Tästä syystä kyselylomake sopii tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi.

Kyselylomakkeessa kysymykset ovat ennalta suunniteltuja ja ne esitetään kaikille vastaajille samassa muodossa ja järjestyksessä (Ronkainen ym. 2011, 114; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Ennen kysymysten laatimista luimme tutkielmamme aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja muita tutkielmia, jotka käsittelevät samankaltaista aihetta. Lukemamme teorian ja tutkimuskysymystemme pohjalta laadimme kyselylomakkeeseemme kysymykset, jotka kaikki olivat avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeen laatiminen vaatii teoreettista perehtymistä (Ronkainen ym. 2011, 114). Pyrimme luomaan kysymykset mahdollisimman huolellisesti aiheeseemme liittyen, sillä kysymykset vaikuttavat tutkimuksemme onnistumiseen (Valli 2018, 93).

Huolellisuus ei liity ainoastaan kysymysten luomiseen, vaan myös niiden muotoon ja kirjoitusasuun. Kysymysten muodon tulee olla yksiselitteisiä ja niissä käytettävät sanamuodot tulee olla tarkkoja. (Valli 2018, 93.) Kysymyksenasettelussa tulisi välttää johdattelevia, epäselviä ja monimutkaisia kysymyksiä. Lisäksi kielen tulisi olla selkeää ja yksinkertaista. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 334–335; Valli 2018, 95.) Pyrimme luomaan kyselylomakkeeseemme mahdollisimman yksinkertaisia kysymyksiä, joiden kieli on ymmärrettävää ja selkeää. Kävimme kyselylomakkeemme läpi yhdessä ohjaajamme kanssa ja samalla tarkastelimme kysymystemme tarpeellisuutta, muotoa ja kieltä. Lisäksi ennen kuin lähetimme kyselylomakkeen virallisesti julkiseen jakoon, lähetimme sen yhdelle luokanopettajalle, joka testasi ja oikoluki kyselylomakkeemme. Samalla hän tarkasteli kysymystemme ja käytetyn kielen selkeyttä.

Kyselylomakkeissa kysymys- ja vastausvaihtoehdot voivat olla erilaisia. Muun muassa monivalinnat, avoimet kysymykset ja luokitteluasteikot ovat kyselylomakkeissa käytettyjä kysymys- ja vastaustapoja. Tutkimuksen vastaajamäärä vaikuttaa siihen, minkä tyyppisiä kysymys- ja vastausvaihtoehtoja kyselylomakkeessa on. Mitä suurempi otos on, sitä jäsennellympi ja suljettumpi kyselylomakkeen täytyy olla. Toisin on pienemmän otoksen kanssa. Jos otos on kooltaan pieni, kyselylomake voi olla avoimempi, sanapohjaisempi ja vähemmän jäsennelty. (Cohen ym. 2007, 320–321, 330.) Valitsimme avoimet kysymykset siksi, että ne ovat tarkoituksenmukaisempia laadullisessa tutkimuksessa. Avoimet kysymykset tarjoavat mahdollisuuden vastata monipuolisesti ja henkilökohtaisesti, ja ne sallivat vastaajille mahdollisuuden kirjoittaa omin sanoin, selittäen ja tarkentaen omia ajatuksiaan. (Cohen ym. 2007, 321, 330.)

Kyselylomakkeessamme on yhteensä kolme taustoittavaa kysymystä ja kahdeksan tutkimuksen aiheeseen liittyvää kysymystä. On tavallista, että kyselylomakkeen alkuun sijoitetaan taustakysymyksiä, jotka toimivat lämmittelykysymyksinä ennen varsinaiseen aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Taustakysymyksillä voidaan selvittää esimerkiksi vastaajan ikä, sukupuoli tai koulutustausta ja lisäksi taustakysymykset valmistelevat vastaajaa varsinaisiin kysymyksiin. (Valli 2018, 93.) Kyselylomakkeessamme taustakysymykset taustoittivat luokanopettajien työkokemusta ja vuosiluokkia, joita he ovat opettaneet ja opettavat tällä hetkellä. Varsinaiset kysymyksemme liittyivät tutkimuskysymystemme mukaisesti opettajien käsityksiin työhyvinvoinnista ja työhyvinvoinnin edistämiseen. Lisäksi osa kysymyksistä kartoitti luokanopettajien käsityksiä siitä, miten esimerkiksi esihenkilö, kunta ja ammattiliitto voisivat edistää luokanopettajien työhyvinvointia. (Liite 1.)

Kirjoitimme saatekirjeen kyselylomakkeemme alkuun. Saatekirjeen tarkoituksena on kertoa vastaajalle tutkimuksen aiheesta, tavoitteista ja tärkeydestä. Lisäksi saatekirjeen tulee varmistaa luottamuksellisuus ja kannustaa vastaajia vastaamaan kyselyyn. Saatekirje on kaikkein tehokain, kun se on lyhyt. (Cohen ym. 2007, 339–340.) Kyselylomakkeemme saatekirjeessä esitimme itsemme, kerroimme, mitä tutkimme ja tavoittelemme tutkimuksella sekä tarkensimme tutkimuksen kohderyhmää. Lisäksi painotimme vastaamisen anonyymiyttä, vapaaehtoisuutta ja sitä, että tutkimukseen vastaaminen antaa meille luvan käyttää vastauksia tutkimuksessamme. Saatekirjeestämme kävi myös ilmi, kuinka kauan vastaamiseen kuluu suurin piirtein aikaa. (Liite 2.)

Toteutimme kyselylomakkeen sähköisesti Webropol-alustalla. Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan sähköisen kyselylomakkeen vahvuus on sen nopeus, taloudellisuus ja visuaalisuus. Kyselylomakkeen tekemisestä ja jakamisesta ei aiheudu kuluja ja sen toimittaminen vastattavaksi ja palauttaminen ovat nopeaa. Lisäksi sähköisestä kyselylomakkeesta voi rakentaa visuaalisesti monipuolisen ja miellyttävän. (Valli 2018, 101; Valli & Perkkilä 2018, 117–118.) Vaikka kyselylomaketta voidaan muokata visuaalisesti, sen tulee silti näyttää helpolta, vaikuttavalta ja mielenkiintoiselta monimutkaisuuden ja epäselvyyden sijaan (Cohen ym. 2007, 338). Pyrimme tekemään kyselylomakkeestamme mahdollisimman selkeän ja yksinkertaisen. Kokosimme kyselylomakkeemme siten, että ensimmäisellä sivulla oli saatekirje, toisella sivulla kolme taustoittavaa kysymystä, kolmannella sivulla tutkimukseen liittyvät kysymykset ja neljännellä sivulla kiitokset tutkimukseen osallistumisesta. Kyselylomakkeen tausta oli valkoinen ja teksti musta, jotta lomake olisi mahdollisimman selkeä ja yksinkertainen.

Jaoin valmiin kyselylomakkeen Facebookissa Alakoulun aarreaitta – Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi -ryhmässä. Nykyään sosiaalista mediaa voidaan käyttää tutkimuksen välineenä, kun sitä käytetään tutkimuksen aineistojen keräämiseen (Valli & Perkkilä 2018, 124). Kyseisen Facebook-ryhmän kautta tavoitimme kerralla useita luokanopettajia, joilta halusimme aineistomme kerätä. Sosiaalisen median ja erilaisten ryhmien kautta aineistot syntyvät ihmisten tuottamana, joilla on samansuuntaisia kiinnostuksenkohteita, eikä tutkijoiden tarvitse etsiä sopivia vastaajia (Valli & Perkkilä 2018, 124). Kun kyselylomake jaetaan sosiaalisen median kautta, kyselyyn voi vastata kuka haluaa. Tutkijat voivat kuitenkin tehdä itse rajauksia. (Valli & Perkkilä 2018, 119–120.) Kun jaoin linkin kyselylomakkeeseemme Facebook-ryhmässä, kirjoitimme julkaisuun lyhyen saatekirjeen, jossa toimme tutkimuksemme ydin asiat ilmi. Samalla rajasimme julkaisun saatekirjeessämme selkeästi, keneltä odotimme vastauksia kyselyyn. (Liite 3.)

Kyselylomakkeeseemme vastasi 24 luokanopettajaa. Litteroitua aineistoa tuli 20 sivua, kun käytössä oli Times New Roman -fontti, 12 fonttikoko, 1,5 riviväli, ja kun jokaisen kysymyksen vastaus sijoitettiin omalle rivilleen. Käytimme vastaajista tunnistekoodeja Luokanopettaja 1 – Luokanopettaja 24. Kyselylomakkeeseemme vastanneet luokanopettajat ovat tehneet luokanopettajan töitä yhdestä vuodesta kolmeenkymmeneen neljään vuoteen. Vastaajista kymmenen on työskennellyt alle 10 vuotta luokanopettajina. Neljä vastaajista on toiminut luokanopettajana 11–20 vuotta. Kuusi vastaajaa on toiminut luokanopettajana 21–30 vuotta. Vastaajista neljä on toiminut luokanopettajana yli 30 vuotta.

Kyselylomakkeeseemme vastanneet luokanopettajat ovat opettaneet monipuolisesti eri vuosiluokkia. Yksitoista vastaajaa on opettanut kaikkia vuosiluokkia 1–6. Kolme luokanopettajaa on myös opettanut yläasteen vuosiluokkia. Lisäksi kaksi luokanopettajaa on opettanut esiopetusryhmää. Yhdessä kyselylomakkeeseemme vastanneet luokanopettajat ovat opettaneet kaikkia ala-asteen vuosiluokkia. Luokanopettajat opettavat myös tällä hetkellä yhdessä kaikkia ala-asteen vuosiluokkia. Vuosiluokkia 4 ja 5 opettaa kumpaakin viisi luokanopettajaa. Vuosiluokkia 1 ja 3 opettaa kumpaakin neljä luokanopettajaa. Vastanneista luokanopettajista yksi opettaa tällä hetkellä esiopetusryhmää.

### **7.3 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysi on tärkeä ja vaativa vaihe laadullisessa tutkimuksessa. Ennen aineiston analyysiä aineisto on järjestettävä hallittavaan muotoon (Ronkainen ym. 2011, 118). Aineiston analyysin tarkoituksena on luoda selkeyttä aineistoon ja tiivistää aineistoa siten, että aineiston informaatio ei katoa ja aineistosta muodostuu mielekäs kokonaisuus. Analyysin avulla aineistosta tuotetaan rikas ja perusteltu tulkinta ja tehdään erilaisia johtopäätöksiä tutkittavasta aiheesta. Uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta aiheesta on keskeistä aineiston analyysissä. (Eskola & Suoranta 1998, 137; Puusa 2020 148.) Analyysillä pyritään luomaan selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122).

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysivaiheessa tutkijan rooli on keskeinen (Puusa 2020, 146). Eskola (2018, 228) ja Puusa (2020, 146) korostavat, että tutkijan tulee tehdä useita päätöksiä, tulkintoja ja havaintoja tutkimukseen liittyen. Tutkijan tekemät valinnat vaikuttavat aineiston käsittelyyn ja tulkintaan. Aineiston analyysissä on tyypillistä, että tutkijalle selviää, millaisia vastauksia tutkimusongelmiin saadaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 221.) Tämän vuoksi on tärkeää, että aineisto tarkastellaan avoimesti (Ronkainen ym. 2011, 122). Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voi olla hyvin laaja, joka haastaa analyysin tekemistä (Cohen ym. 2007, 475). Aineiston analyysiin tai tulkintojen tekemiseen ei ole olemassa muodollisia ohjeita, mikä voi lisätä aineiston analyysin haastavuutta (Eskola 2018, 209–210; Eskola & Suoranta 1998, 145).

Aineiston analyysiä voi tehdä monella eri tapaa (Hirsjärvi ym. 2009, 224). Me analysoimme aineistomme käyttämällä sisällönanalyysiä, joka on perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysiä hyödynnetään usein laadullista analyysiä tehdessä, sillä laadullisessa analyysissä haasteena on suuri tiedon määrä. Sisällönanalyysiä voi käyttää kaikenlaisen kirjoitetun materiaalin tulkitsemiseen. Sisällönanalyysi on prosessi, jossa yhdistetään ja raportoidaan tietoa ja sen keskeisimpiä sisältöjä. Sisällönanalyysin etuna on se, että sitä voidaan hyödyntää suuren tekstimäärän analysoimiseen. Se on systemaattinen ja todennettavissa oleva tapa analysoida aineistoa. (Cohen ym. 2007, 475.)

Analysoimme aineistomme aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysi aloitetaan aineistosta ja teoria pyritään luomaan aineiston pohjalta (Eskola 2018, 212–223; Puusa 2020, 151). Kun analyysitapaa valitaan, on tärkeä valita analyysitapa, joka tuo vastauksia tutkimuskysymyksiin (Eskola 2018, 212–223; Puusa 2020, 151). Aineistolähtöi-

sessä analyysissä tutkimuskysymykset ovat merkittävässä roolissa, sillä niihin halutaan analyysin avulla löytää vastauksia (Cohen ym. 2007, 476–487). Aineistoa analysoidessamme tutkimuskysymyksemme vielä muuttuivat ja tarkentuivat.

Aloitimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin litteroimalla aineiston. Litteroinnissa siirsimme kyselylomakkeella kerätyn aineiston yhteen tiedostoon ja lisäsimme vastaajille tunnisteet Luokanopettaja 1 – Luokanopettaja 24. Lisäksi kirjoitimme aineistomme puhtaaksi ja poistimme vastauksista ne, jotka eivät tuottaneet tietoa tutkimuskysymyksiimme. Lopulta litteroitua aineistoa kertyi 20 sivua. Aineiston puhtaaksi kirjoittaminen oli tarpeen, jotta aineistostamme tuli tarkoituksenmukainen ja selkeä (Hirsijärvi ym. 2009, 222). Litteroinnin jälkeen luimme aineistomme läpi useita kertoja, mikä on tärkeää aineiston analyysissä (Puusa 2020, 151–152). Luokiessamme aineistoamme läpi, kiinnitimme huomiota asioihin, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiimme.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi lähtee liikkeelle alkuperäisistä ilmauksista, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin ja päättyy pääluokkien muodostamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Loimme aineiston analyysistä kaksi taulukkoa, joissa kuvaamme analyysimme vaiheet tiivistysti. Päädyimme kahteen taulukkoon, koska tutkimuksessamme on kaksi erillistä tutkimuskysymystä. Tällöin oli tarpeen tehdä myös kaksi samalla tavalla toteutettua analyysiä ja kaksi erillistä taulukkoa. Aloitimme taulukoinnin pelkistetyistä ilmauksista, jotta saisimme taulukoista selkeitä ja johdonmukaisia. Emme kokeneet tarpeelliseksi tuoda esiin alkuperäisiä ilmauksia, koska osa niistä oli hyvin tiiviitä. (Taulukko 1 & Taulukko 2.)

Taulukko 1. Luokanopettajien työhyvinvoinnin määrittely ja tekijät, joista työhyvinvointi koostuu

<b>Pelkistetyt ilmaukset</b>	<b>Alaluokat</b>	<b>Yläluokat</b>	<b>Pääluokat</b>
Tulen mielelläni töihin Nautin työstä Töissä on hyvä olla Ilo ja into mennä töihin Olla töissä tyytyväisenä ja tasapainoisena	Työstä nauttiminen Työn mielekkyys Hyvä olla Ilo Tyytyväisyys työhön	Nauttiminen Mielekkyys Tyytyväisyys	Viihtyminen
Jaksaa energisenä töissä ja työn jälkeen vapaa-ajalla Työt eivät stressaa liikaa Vapaa-aika ei mene töitä tehdessä tai ajatellessa	Energisyys työssä Jaksaminen vapaa-ajalla Jaksaminen töissä Palautuminen Ei liikaa stressiä Työ ei vie liikaa aikaa	Energisyys Jaksaminen Palautuminen Stressi Kuormittavuus	Jaksaminen

Töiden jälkeen jaksaa tehdä ja puuhailla			
Hyvät tilat ja toimivat kalusteet ja tekniikka Hyvä työergonomia Sopiva ryhmäkoko Tarpeeksi rahaa hankintoihin	Tilat Kalusteet Tekniikka Ergonomia Ryhmäkoko Raha	Fyysiset tilat Resurssit	Työympäristö
Työnantajan toiminta Yhteiset säännöt Hyvät ja luotettavat työkaaverit Avoimuus ja luottamus aikuisten kesken Yhteistyö huoltajien kanssa Avoin ja tukeva ilmapiiri Oppilasaines	Yhteistyö huoltajien kanssa Oppilasaines Yhteistyö aikuisten kesken Työnantajan toiminta Hyvät ja luotettavat työkaaverit Yhtenäinen toimintakulttuuri	Huoltajat Oppilaat Kollegat Työyhteisö Esihenkilöt	Yhteistyö
Olla itse hyvä työkaaveri Tullut töihin palautuneena Työtaakka pysyy hallinnassa Mahdollisuus tehdä valintoja työssä Fyysinen kunto, psyykkinen kunto Sosiaaliset suhteet	Hyvä työkaaveri Palautuminen Työn hallinta Valintojen mahdollisuus Työ ajan rajaaminen Hyvinvoinnin ylläpitäminen	Itse reflektio Työn rajaaminen kotona ja koulussa Oman hyvinvoinnin tukeminen	Oma toiminta

Taulukko 2. Luokanopettajien työhyvinvoinnin edistäminen

<b>Pelkistetyt ilmaukset</b>	<b>Alaluokat</b>	<b>Yläluokat</b>	<b>Pääluokat</b>
Hyvä palkkaus ja palkitsemispolitiikka Oppimateriaaleihin rahaa Pienentämällä ryhmäkokoja Pitämällä opettajien puolia Valvomalla oikeuksia Erilaisia tapahtumia Tieto koulujen tilanteesta	Palkkaus ja palkitsemispolitiikka Oppimateriaaleihin rahaa Ryhmäkokojen muuttaminen Opettajien puolien pitäminen Liikuntaedut Koulun toiminnan kehittäminen ja muuttaminen	Resurssit Muutokset Kehittäminen Edut	Päätöksenteko
Kannustava ja ymmärtäväinen Helposti lähestyttävä ja luottamusta puolin ja toisin Luomalla omalta osalta hyvää työympäristöä ja ilma- piiriä	Kuunteleminen Hyvä työympäristö Luottamus Huolien ottaminen toisinaan Tasapuolisuus Kannustaminen ja rohkaisu	Opettajan huomaaminen Rehtorin antamatu Työympäristö	Johtajuus

Opettajien huolien ottaminen tosissaan			
Vietän aikaa perheen ja ystävien kanssa Juttelen lähikollegoiden kanssa Pyydän ajoissa apua	Perheen kanssa vietetty aika Ystävät Työkavereiden kanssa kohtaaminen Hyvä työilmapiiri	Perhe Läheiset Kollegat Työyhteisö	Sosiaaliset suhteet
Kuuntelen omaa oloani ja pidän sen mukaan taukoja En hoida kotona työasioita Suunnittelen hyvin ja teen hyvät valmistelut	Oman toiminnan tarkastelu Taukojen pitäminen Työajan rajaaminen Työt työpaikalla Priorisointi Suunnittelu Rutiinit	Itsereflektio Työn rajaaminen Itseä tukevat valinnat työssä Tauot työajalla	Työelämätaidot
Syön tasapainoisesti Tekemistä arkeen, joka irrottaa töistä Nukun riittävästi Käyn teatterissa ja taiteenäyttelyssä	Erilaiset harrastukset Kotihommat Nukkuminen ja rentoutuminen Tasapainoinen ruokailu	Arkiset asiat Mielekäs tekeminen Lepo Ravinto Liikunta	Kokonaisvaltainen hyvinvointi

Aineiston pelkistämisen vaiheessa aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Olemme tässä vaiheessa analyysiä etsineet aineistostamme tutkimuskysymykseen vastaavia ilmaisuja ja alleviivanneet niitä aineistosta. Analyysiä tehdessä on tärkeä huomioida, ettei kaikkea aineiston tietoa tarvitse välttämättä analysoida (Hirsjärvi ym. 2009, 224–225). Pelkistämävaiheen jälkeen siirryimme ryhmittelyyn, jonka tarkoituksena on muodostaa pelkistetyistä ilmaisuista ryhmiä samankaltaisuuksien mukaan ja muodostaa näin analyysimme alaluokat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Kokosimme siis samankaltaisia pelkistettyjä ilmauksia ryhmiä eli alaluokiksi. Alaluokat on nimetty niin, että ne kuvaavat pelkistetyistä ilmaisuista muodostettuja ryhmiä. (Taulukko 1 & Taulukko 2.) Luokittelun ansiota aineisto tiivistyy ja olennaiset asiat tulevat esiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124).

Tämän jälkeen muodostimme alaluokista yläluokkia ja pääluokkia. Tätä vaihetta kutsutaan käsitteellistämiseksi. Käsitteellistämisen ensimmäisessä vaiheessa muodostimme alaluokista yläluokkia etsimällä alaluokille yhdistäviä ja kattavampia käsitteitä. Näin muodostimme analyysimme yläluokat. Tämän jälkeen loimme pääluokat muodostamalla yläluokista tutkimuskysymykseen vastaavia teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126.) Aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta kumpaankin tutkimuskysymykseemme muodostui viisi pääluokkaa.

Luokanopettajien työhyvinvoinnin määrittelyssä ja työhyvinvoinnin koostuvista tekijöistä pääluokiksi muodostuivat viihtyminen, jaksaminen, työympäristö, yhteistyö ja oma toiminta. Luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämisessä pääluokiksi muodostuivat päätöksenteko, johtajuus, sosiaaliset suhteet, työelämätaidot ja kokonaisvaltainen hyvinvointi. (Taulukko 1 & Taulukko 2.)

## 8 Työhyvinvointi ja siihen liittyvät tekijät

### 8.1 Luokanopettajien näkemyksiä työhyvinvoinnista

Tutkimustuloksissamme luokanopettajat näkevät työhyvinvoinnin työssä viihtymiseksi ja jaksamiseksi. Reilusti yli puolet kyselyyn vastanneista luokanopettajista määritteli työhyvinvoinnin joko työssä viihtymiseksi tai jaksamiseksi. Yli puolet luokanopettajista määritteli työhyvinvoinnin sekä työssä viihtymiseksi että jaksamiseksi. Eräs luokanopettaja määritteli työhyvinvoinnin seuraavasti:

*Työssä jaksamista ja viihtymistä. Sitä, ettei aamulla tarvitse hampaat irvessä etsiä motivaation rippeitä töihin lähtemiseen ja töiden tekemiseen. (Luokanopettaja 8)*

Työssä viihtyminen ilmenee luokanopettajien mukaan työn mielekkyytenä, tyytyväisyytenä työhön ja nautintona. Schulten ja Vainion (2010, 422) mukaan tyytyväisyys työhön on osa työhyvinvointia. Myös työn mielekkyys on osa työhyvinvointia (Bartels ym. 2019, 2–3; Ravanti & Pääkkönen 2012, 3). Itse työ on työhyvinvointiin vaikuttava tekijä (Laine 2013, 100). Seuraavat otteet kuvastavat työssä viihtymistä osana työhyvinvointia:

*Viihdyn ja nautin työstäni, saan onnistumisen kokemuksia, eivätkä vastoinkäymiset kuormita turhaan tai liikaa. (Luokanopettaja 12)*

*Töihin meno ei jännitä tai harmita (Luokanopettaja 10)*

Kuten lainauksesta käy ilmi, luokanopettajat kuvailevat työhyvinvointia ja työssä viihtymistä pitkälti tunteiden ja ajatusten kautta, jotka liittyvät työhön. Työhyvinvoinnin määrittelyissä korostuvat positiiviset tunteet ja negatiivisten tunteiden vähäisyys. Työhyvinvoinnin määrittelyssä luokanopettajat korostavat positiivisista tunteista selkeästi iloa ja intoa. Ilo ja into voivat luokanopettajien mukaan liittyä töihin lähtemiseen, töissä olemiseen tai itse työn tekemiseen.

Positiiviset tunteet muodostuvat työn tarjoamista kokemuksista, ja ovat yhteydessä työhyvinvointiin (Laine ym. 2016, 288–291). Myönteisten tunteiden lisäksi luokanopettajien työssä viihtymisen kuvauksissa korostuu myös tunne turvallisuudesta, kuten seuraava lainaus osoittaa:

*Työhyvinvointi tarkoittaa minulle sitä, että minulla on ilo ja into mennä töihin. Sitä, että koen oloni turvalliseksi... (Luokanopettaja 14)*

Kuten lainauksesta käy ilmi, luokanopettajat kokevat työhyvinvoinnin kannalta tärkeäksi, että työhön liittyvät ajatukset ja tunteet ovat pääsääntöisesti positiivisia. Dynaamisuus on tyypillistä työhyvinvoinnille (Laine 2013, 42). Luokanopettajat ymmärtävät työhyvinvoinnin dynaamisuuden eli muuttuvuuden. He korostavat työhyvinvoinnin määritelmässään, että työssä viihtymisen kannalta on tärkeää, että työhön liittyvät ajatukset ja tunteet ovat pääsääntöisesti positiivisia. Työhyvinvoinnin dynaamisuutta ja työssä viihtymistä luokanopettajat kuvaavat seuraavasti:

*Sitä että töihin on pääsääntöisesti mukava mennä, työ tuntuu mielekkäältä ja siitä jaksaa innostua sekä arjen pienet asiat jaksaa ilahduttaa. (Luokanopettaja 15)*

*Kykyä mennä töihin iloiten ja olla töissä tyytyväisenä ja tasapainoisena. Lähteä työstä tyytyväisenä tehtyyn työhön, kohtaamisiin ja vuorovaikutukseen oppilaiden, työkavereiden ja vanhempien kanssa. (Luokanopettaja 4)*

Työssä viihtymisen lisäksi luokanopettajat määrittävät työhyvinvointia merkittävästi myös jaksamisen kautta. Jaksaminen liittyy työhön ja vapaa-aikaan. Työhyvinvointi on luokanopettajien mielestä jaksamista, energisyyttä, keskittymistä ja selviytymistä työssä. Lisäksi luokanopettajat korostavat jaksamisessa ja työhyvinvoinnin määrittelyssä sitä, että työ ei vie liian paljon aikaa tai energiaa muulta elämältä. Uusiautti ja kumppanit (2014, 182–184) toteavat, että työn ja vapaa-ajan päällekkäisyys voi johtaa työhyvinvointia heikentävään väsymykseen. Työssä jaksamiseen liittyy luokanopettajien mukaan myös työn kuormittavuus ja stressi. Luokanopettajien mukaan työhyvinvointiin liittyy etenkin stressin kohtuullisen vähäinen määrä ja tunteen hallittavuus. Myös työn kuormittavuuden vähäisyys liittyy luokanopettajien mukaan työhyvinvointiin. Työhyvinvointia määritellään jaksamisen kautta seuraavasti:

*...tunnen jaksavani ja selviäväni tehtävistäni, työ ei kuormita liikaa henkisesti... (Luokanopettaja 22)*

*Sitä että töissä jaksaa ja työ ei vie muulta elämältä liian suurta siivua. Että töissä on hyvä olla ja sinne on mukava mennä. (Luokanopettaja 17)*

Sen lisäksi, että työssä jaksaa ja on energinen, luokanopettajat korostavat erityisesti sitä, että kun työssä voi hyvin, myös töiden jälkeen vapaa-ajalla jaksaa tehdä erilaisia asioita. Työhyvinvointi ei koske vain työtä, vaan se rakentuu yhdessä muun elämän, kuten vapaa-ajan, kanssa (Laine 2013, 100). Vapaa-ajalla jaksaminen korostuu luokanopettajien työhyvinvointiin liittyvissä näkemyksissä hieman enemmän kuin jaksaminen itse työssä. Vapaa-ajasta nauttiminen ja itselle tärkeiden asioiden tekeminen korostuvat. Lisäksi jaksamisen kannalta merkittävää on palautuminen vapaa-ajalla, mikä tukee työhyvinvointia ja lisää työssä jaksamista. Tämän lisäksi työhyvinvoinnille on erityisen tärkeää, että työpäivien jälkeen myös vapaa-ajalla on energiaa ja puhtia tehdä itselle mielekkäitä asioita. Vapaa-ajalla jaksamista kuvataan aineistossamme seuraavasti:

*Työhyvinvointi tarkoittaa minulle myös sitä, että jaksan vapaa-ajalla tehdä itselle tärkeitä asioita eikä työ vie kaikkea energiaa. (Luokanopettaja 14)*

*Työpäivän ja työviikon jälkeen jaksaa nauttia myös muusta elämästä, eikä työ vie kaikkia voimia. (Luokanopettaja 18)*

Yhteenvedona voidaan todeta, että luokanopettajien mukaan työhyvinvointi on työssä viihtymistä ja jaksamista. Työssä viihtyminen koostuu työn mielekkyydestä, nautinnosta ja tyytyväisyydestä työhön. Luokanopettajien mukaan työhyvinvointi on myös jaksamista sekä työssä että vapaa-ajalla.

## **8.2 Työhyvinvointiin liittyvät tekijät**

Työhyvinvointi koostuu luokanopettajien mukaan kolmesta keskeisestä tekijästä, jotka ovat työympäristö, yhteistyö ja luokanopettajan oma toiminta. Työympäristö on luokanopettajien mukaan keskeinen työhyvinvointiin liittyvä tekijä. Laineen (2013, 42) mukaan työhyvinvointi on kontekstuaalista eli toimintaympäristö vaikuttaa työhyvinvointiin. Toimintaympäristö tarkoittaa luokanopettajille fyysistä työympäristöä, jossa työtä tehdään. Fyysiseen työympäristöön

liittyvät sekä fyysiset tilat että resurssit, jotka ovat käytettävissä. Työhyvinvoinnin kannalta on erityisen tärkeää, että fyysinen koulurakennus olisi terve, eikä siellä ilmenisi home- tai sisäilmaongelmia. Fyysisen koulurakennuksen lisäksi luokanopettajat korostivat rakennuksen sisällä olevia tiloja. Ensinnäkin tilojen riittävyys ja toimivuus koetaan olevan työhyvinvointia koostava tekijä. Lisäksi luokanopettajat tuovat esille kalusteiden, työvälineiden ja tekniikan, kuten akustiikan sekä ergonomian tärkeyden työhyvinvoinnille, kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

*Ergonomian ja työvälineiden tulee olla kunnossa. Juuri alkuvuodesta minua raslasi tekniset ongelmat välineistön kanssa ja täytyy myöntää, että ärsytti. Ei lisännyt minun hyvinvointia silloin! (Luokanopettaja 8)*

*Fyysisen työympäristön viihtyvyys ja toimivuus. Eritoten toimimattomat laitteet ja tilojen niukkuus kuormittavat. (Luokanopettaja 12)*

Fyysisen työympäristön ohella työympäristöön kuuluvat myös lukujärjestys ja resurssit. Luokanopettajat kokevat, että lukujärjestys, joka ei ole liian kuormittava tai rankka, on työhyvinvointiin liittyvä tekijä. Työhyvinvointia tukevalle lukujärjestykselle on tyypillistä yksilöllinen kokemus siitä, että työ ei kuormita liikaa ja työmäärä pysyy sopivana. Luokanopettajien mukaan merkittävä työhyvinvointiin vaikuttava tekijä on resurssit. Resurssit ovat yhteydessä työhyvinvointiin, koska ne vaikuttavat muun muassa aikuisten määrään koulussa ja luokassa, ryhmäkokoihin ja hankintoihin. Työympäristöllä on vaikutusta siihen, kuinka työtehtävistä selviää (Sosiaali- ja terveysministeriö 2005, 17).

*Työhyvinvointiin vaikuttaa myös resurssit... (Luokanopettaja 14)*

*Ei liian isoja opetusryhmiä, tarpeeksi rahaa hankintoihin, toimivat tilat... (Luokanopettaja 21)*

Työympäristön lisäksi merkittävä työhyvinvointiin liittyvä tekijä on yhteistyö, jota luokanopettajat tekevät jatkuvasti. Luokanopettajat painottavat työhyvinvoinnin koostuvan nimenomaan työhön liittyvästä yhteistyöstä, joka on sujuvaa ja arvostavaa. Töissä luokanopettajat tekevät yhteistyötä muun muassa kollegoiden ja esihenkilöiden kanssa. Työhyvinvointi on koko työyhteisön asia, johon jokainen voi vaikuttaa (Pyöriä 2012, 21–22). Luokanopettajat korostavat, että etenkin kollegoilta ja esihenkilöltä saatu tuki on työhyvinvointia lisäävä tekijä. Lisäksi työ-

hyvinvointi koostuu luokanopettajien mukaan yhteisöllisyydestä, luottamuksesta, avoimuudesta ja tasavertaisuudesta. Yhteistyöhön liittyy ilmapiiri, joka työpaikalla vallitsee. Luokanopettajat korostavat, että kannustava, innostava, positiivinen ja hyväksyvä ilmapiiri työpaikalla ovat työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Yhteistyölle on työhyvinvoinnin kannalta myös erittäin tärkeää se, että luokanopettaja saa olla oma itsensä. Hyvä työyhteisö tukee yksilöiden työhyvinvointia (Manka & Manka 2023, 108). Kollegoiden ja esihenkilöiden merkitystä työhyvinvoinnille kuvataan seuraavilla tavoilla:

*Työyhteisön tulee olla positiivinen, kannustava ja hyväksyvä. Kaikki otetaan mukaan riippumatta työtehtävästä tai työsuhteen kestosta. Työyhteisö tekee raskaastakin päivästä kevyemmän... (Luokanopettaja 9)*

*Sosiaalinen ympäristö, jossa on yhteisöllinen, avoin ja luottamuksellinen henki, hyvät suhteet kollegoihin ja esihenkilöihin. (Luokanopettaja 12)*

Kollegoiden ja esihenkilöiden lisäksi luokanopettajat tekevät jatkuvaa yhteistyötä huoltajien ja oppilaiden kanssa, jonka katsotaan myös vaikuttavan työhyvinvointiin. Kuten kollegoilta ja esihenkilöiltä, myös huoltajilta ja oppilailta odotetaan yhteistyössä arvostusta ja sujuvuutta. Luokanopettajat kokevat, että oppilailta saa kunnioitusta, kun itse kunnioittaa oppilaita. Oppilasaineksen katsotaan vaikuttavan yhteistyöhön ja samalla työhyvinvointiin. Huoltajilta luokanopettajat odottavat halua tehdä yhteistyötä sekä kunnioitusta ja luottamusta puolin ja toisin.

*Oppilaat ja heidän vanhempansa vaikuttavat paljon omaan jaksamiseen. Liian paljon vaikeita tilanteita tai yksikin hyvin kuormittava oppilas/vanhempi vievät työstä ilon ja päivistä tulee pelkkää selviytymistä. (Luokanopettaja 9)*

*Kivat perheet, joilla on realistinen ja myönteinen tapa tehdä yhteistyötä. (Luokanopettaja 22)*

*Kohtelen lapsia kunnioittavasti, niin he kohtelevat minua kunnioittavasti. (Luokanopettaja 23)*

Työympäristön ja yhteistyön lisäksi luokanopettajat kokevat, että työhyvinvointiin vaikuttaa oma toiminta. Luokanopettajat korostavat etenkin, että oma kyvykkyys, joka näkyy esimerkiksi itsensä johtamisena, päätöksien tekemisessä ja omien linjojen vetämisessä, on joko suoraan tai

välillisesti kytköksissä työhyvinvointiin. Heidän mielestään erityisesti kyky rajata omaa työaika on työhyvinvointia koostava tekijä. Myös oman toiminnan reflektion nähdään tärkeänä työhyvinvoinnissa. Lisäksi luokanopettajat nostavat esiin ammatillisen kehittymisen, johon jokainen voi itse vaikuttaa. Myös omasta fyysisestä ja psyykkisestä kunnosta huolehtiminen koetaan työhyvinvointiin liittyväksi tekijäksi. Työhyvinvointi on yhteydessä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Marjala 2009, 159). Luokanopettajat kuvailevat oman toiminnan liittyvän työhyvinvointiin seuraavilla tavoilla:

*Se on myös tärkeää, että itse olen aina katsonut peiliin, että olenhan ollut itse asiallinen ammattilainen ja tehnyt työni tehtäväni mukaan. (Luokanopettaja 2)*

*Moni opettaja voisi töissä nykyistä paremmin, jos omaa toimintaa olisi valmis tarkastelemaan ns. boksin ulkopuolelta. Ei kaikkea tarvitse tehdä siksi, että niin on ennenkin tehty. (Luokanopettaja 11)*

## 9 Työhyvinvoinnin edistämisen keinot

### 9.1 Päätöksenteko

Tutkimustulostemme mukaan luokanopettajien työnhyvinvointia voi edistää työhyvinvointia tukevalla päätöksenteolla. Päätöksenteolla kuvataan erilaisia toimia, joita voidaan tehdä koulu- ja kuntatasolla opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi. Nämä toimet ovat yleensä sellaisia, joita opettaja ei voi yksin toteuttaa. Työhyvinvointia tukevia päätöksiä ovat esimerkiksi resursseihin, muutoksiin ja kehittämiseen liittyvät päätökset. Näistä resurssit ovat kaikista isoimmassa roolissa. Valtaosa luokanopettajista raportoi resurssien merkityksellisyydestä työhyvinvoinnin edistämisessä. Erityisesti resurssikeskustelussa korostuvat resurssien lisääminen sekä niiden kohdentaminen luokanopettajien mielestä keskeisiin asioihin. Resursseihin liittyviä päätöksiä ovat esimerkiksi erilaiset hankinnat, jotka kohdistuvat kouluun. Hankintoihin kuuluvat esimerkiksi oppimateriaaleihin käytettävä raha, erilaiset laitehankinnat ja aikuisresurssit. Resurssien ohjaaminen opettajien palkkoihin ja palkkaukseen koetaan olevan osa työhyvinvointia edistäviä päätöksiä. Myös esimerkiksi määräaikaisten opettajien kesäajan palkat nähdään mahdollisena työhyvinvoinnin edistämisen keinona. Resurssien merkitystä kuvataan tuloksissamme seuraavasti:

*Vaikea kysymys, koska moniin haasteisiin, jotka parantaisivat opettajien työhyvinvointia, ovat resursseista kiinni. (Luokanopettaja 14)*

*Kunta voisi osoittaa ymmärrystä opettajia kohtaan hyvällä palkkaus- ja palkitsemispolitiikalla. (Luokanopettaja 5)*

Tutkimustuloksissamme päätöksentekoon liittyvät myös erilaiset muutokset sekä toiminnan kehittäminen. Luokanopettajat kokevat, että erilaisten muutosten avulla voidaan edistää heidän työhyvinvointiaan. Muutoksia voivat olla esimerkiksi ryhmäkokojen pienentäminen, työolosuhteiden muuttaminen toimivammiksi ja esimerkiksi opetussuunnitelman sisältöjen muokkaaminen. Erityisesti luokkakokoihin liittyvät muutokset koetaan hyvin tärkeäksi osaksi työhyvinvoinnin edistämistä ja moni luokanopettaja raportoi niiden olevan hyvin merkityksellinen osa

omaa jaksamista ja sitä kautta työhyvinvoinnin edistämistä. Muutokset ovat usein vahvasti yhteydessä resursseihin ja niiden riittävyteen.

Päätöksenteon avulla työhyvinvointia voitaisiin tutkimustulostemme mukaan edistää antamalla tarvittavaa apua ja tukea opettajalle oppilaiden kanssa esimerkiksi lisäämällä aikuisresurssia. Moni luokanopettaja kokee myös, että päätöksenteolla voitaisiin vaikuttaa opetuksen sisältöihin sekä opettajien työmäärään niin, että ne edistäisivät työhyvinvointia. Esimerkiksi seuraavat lainaukset kuvaavat päätöksentekoon liittyviä toiveita ja ajatuksia:

*Poistaa jotain koulun sisällöistä ja opettajien velvollisuuksista, eikä koko ajan lisätä jotain. (Luokanopettaja 10)*

*Ottamalla tiukemman linjan häiriköivien oppilaiden kanssa esim. luokasta poistamisen mahdollistaminen. (Luokanopettaja 1)*

Myös erilaiset edut ja koulutukset nähdään tutkimustuloksissamme merkityksellisinä työhyvinvoinnin edistämisen kannalta. Edut ja koulutukset nähdään osaksi päätöksentekoa ja sitä kautta toimivat luokanopettajien työhyvinvoinnin edistäjinä. Luokanopettajat kuvaavat etuihin kuuluvan esimerkiksi eri tahojen järjestämät tapahtumat kuten erilaiset liikuntapäivät ja liikuntaedut. Myös koulutuksiin kannustaminen ja erilaiset kehityskeskustelut nähdään hyvänä tapana kehittää ja edistää luokanopettajien työhyvinvointia. Kehityskeskusteluissa painotetaan myös niiden mukaan toimimista, jotta niistä olisi hyötyä. Luokanopettajat kuvailivat työhyvinvointia edistäviä etuja ja koulutuksia seuraavasti:

*Kunta voisi kohdentaa työhyvinvointiin aikaa ja rahaa ja mahdollistaa virkistystoimintaa opettajille myös työaikana niin kuin muillekin työntekijöille. (Luokanopettaja 5)*

*...kehityskeskustelut ja niiden mukaan toimiminen... (Luokanopettaja 8)*

Moni luokanopettajista toivoo myös yleiseen politiikkaan ja päätöksentekoon muutoksia, joiden kautta voitaisiin tukea paremmin luokanopettajien työhyvinvointia. Erityisesti luokanopettajat korostavat päätöksenteossa juuri resurssien lisäämistä. Tutkimustuloksissamme päätöksenteko nähdään olevan erityisesti rehtoreiden ja ulkopuolisten tekijöiden keino edistää luokan-

opettajien työhyvinvointia, sillä opettaja ei voi yksin päättää, mihin resurssit kohdistetaan. Päättöksenteossa ja politiikassa kaivataan erityisesti sitä, että luokanopettajat ja heidän työhyvinvointinsa otetaan kattavammin huomioon. Luokanopettajien oikeuksien edistäminen ilmeni aiheistossa seuraavasti:

*Pitämällä opettajien puolia ja valvomalla oikeuksien toteutumista. (Luokanopettaja 9)*

## 9.2 Johtajuus

Johtajuus nähdään tutkimustuloksissamme luokanopettajien työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Voimavaramallin mukaan työnvoimavaroja ovat johtamiskäytännöt, johtamisen tyyli, työpaikan ilmapiiri ja työnhallinta (Hakanen & Borg 2008, 72). Keskiössä ovat rehtorin ja esihenkilön johtamistaidot. Tutkimustuloksissamme johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat johtajuuden piirteet, johtajan tuki työssä ja johtajan rooli työympäristön luojana. Nämä kolme teemaa nousevat esiin tutkimustuloksissamme keskeisimpinä johtajuuteen vaikuttavina tekijöinä. Luokanopettajat kokevat, että näiden teemojen kautta voidaan edistää luokanopettajien työhyvinvointia.

Moni luokanopettaja toivoo esihenkilöltä hyviä johtamisen taitoja, sillä ne koetaan olevan työhyvinvointia edistävä tekijä. Hyvän johtajuuden piirteisiin kuuluu helposti lähestyttävyys ja luottamuksellisuus. Nämä piirteet koetaan tärkeäksi osaksi johtajuutta. Moni luokanopettaja kuvaa pystyvänsä työskentelemään paremmin, kun he saavat rehtoriltaan tukea ja luottamusta työn tekoon. Reiluus, luotettavuus ja tuen antaminen sekä huolehtiminen ovat johtajuuden piirteitä, jotka tukevat työhyvinvointia (Manka & Manka 2023, 186). Hyviä johtajuuden piirteitä korostetaan tuloksissa paljon ja niiden koetaan olevan isossa roolissa työhyvinvoinnin edistämisessä. Hyvää johtajuutta kuvataan muun muassa seuraavasti:

*Rehtorin tulee olla kannustava, ymmärtäväinen, helposti lähestyttävä ja luottamusta tulee olla puolin ja toisin. Saan tehdä työtäni parhaaksi katsomallani tavalla ja saan siihen rehtorin tuen. Tunnen silloin osaavani työn paremmin. (Luokanopettaja 9)*

Johtajuudessa tärkeäksi taidoksi nähdään myös kyky tukea luokanopettajaa työssään. Moni kokee tärkeäksi, että rehtori tai esihenkilö pystyvät tarvittaessa auttamaan ja tukemaan haasteellisissa tilanteissa. Erityisesti haastaviin huoltaja- ja oppilastilanteisiin kaivataan esihenkilön apua ja tukea. Työhön liittyvät kokemukset ja tässä tapauksessa kokemukset tuen saamisesta ovat tärkeä osa työnvoimavaroja (Hakenen & Borg 2008, 72). Moni luokanopettaja kokee, että haastavat tilanteet kuormittavat paljon ja, että niihin tulisi saada eniten tukea esihenkilöltä. Rehtorin ja esihenkilön koetaan olevan tärkeässä roolissa yhteistyötä tehdessä. Tämän vuoksi heitä kaivataan myös enemmän arjessa tehtävään yhteistyöhön myös haasteellisten tapausten lisäksi. Tuen ja avun kautta esihenkilön toiminta näkyy enemmän luokanopettajien arjessa. Moni kokee myös, että rehtorin tuki ja kannustus yhteistyöhön edistävät luokanopettajien työhyvinvointia. Esihenkilöltä tarvittavaa tukea luokanopettajat kuvaavat seuraavasti:

*Enemmän läsnä arjessa, myös oppilaiden joukossa. Hallinnollisten asioiden sijaan opekokouksissa pääpaino arjen epäkohtiin. (Luokanopettaja 12)*

*Tukea opettajia vaikeiden huoltajien kanssa tai muuten hankalissa asioissa. (Luokanopettaja 24)*

*Ottamalla opettajien huolen aiheet tosissaan ja pyrkimällä keksimään ratkaisuja tilanteisiin. (Luokanopettaja 7)*

Tutkimustuloksissamme korostuu myös, että luokanopettajat kokevat rehtorin ja esihenkilön roolin työympäristön luojina olevan keskeinen. Työympäristö ja -ilmapiiri ovat osa työnvoimavaroja (Hakenen & Borg 2008, 72). Rehtorin koetaan olevan vastuussa hyvän työilmapiirin ja työympäristön luomisesta. Tähän hän voi pyrkiä esimerkiksi yhteisillä säännöillä ja niiden noudattamisella. Luokanopettajat kokevat, että rehtorin tulee myös itse noudattaa sääntöjä ja puuttua toimintaan, joka ei ole yhteisten sääntöjen mukaista. Rehtori ja esihenkilö asettavat koulun toimintakulttuurille raamit. Rehtorin toiminnan oletetaan olevan työympäristöä ja yhteisöä tukevaa ja työhyvinvointia edistävää. Esihenkilön roolia työympäristön rakentajana kuvataan seuraavasti:

*Luomalla omalta osaltaan hyvää työympäristöä ja -ilmapiiriä. (Luokanopettaja 8)*

*Rehtorin tulee olla jämäkkä ja seisoa päätöstensä ja sanojensa takana. (Luokanopettaja 18)*

### 9.3 Sosiaaliset suhteet

Luokanopettajien työhyvinvointia edistävät erilaisten sosiaaliset suhteet. Sosiaalisiin suhteisiin katsotaan kuuluvan luokanopettajien erilaiset sosiaaliset kanssakäymiset työpaikalla omien kollegoiden ja työyhteisön kanssa. Toisaalta sosiaalisiin suhteisiin kuuluvat myös luokanopettajien työn ulkopuoliset sosiaaliset suhteet, kuten perhe ja muut läheiset. Moni kuvaili, että myös työn ulkopuolella olevilla sosiaalisilla suhteilla on merkitystä luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi. Sosiaaliset suhteet ovat merkityksellisiä myös yleisen hyvinvoinnin kannalta, sillä ihmisellä on tarve kuulua sosiaalisten suhteiden verkkoon (Allardt 1976, 43–44). Eräs luokanopettaja kuvailee luokanopettajan työn luonnetta ja yhdessä toimimista seuraavasti:

*Yksin meidän ei tarvitse selvitä, työssäkään. (Luokanopettaja 11)*

Tutkimustuloksissamme esiin nousevat kollegat ja työyhteisö sekä niiden merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi. Kollegat koetaan hyvin tärkeäksi osaksi omaa työhyvinvointia. Työpaikan ihmissuhteet vaikuttavat yksilön työhyvinvointiin (Laine 2013, 100). Luokanopettajat kuvailevat, että kollegoilta saadaan tukea erityisesti haastaviin tilanteisiin. Heidän kanssaan on helppo jakaa ja käsitellä haastavia tilanteita sekä saada tukea niiden selvittämiseen. Luokanopettajat kuvailivat kohtaavansa kollegoita eniten taukojen aikana. Työyhteisössä avoin vuorovaikutus, yhteistyötaidot, kohtelias käytös ja aktiivinen auttaminen tukevat työhyvinvointia (Manka & Manka 2023, 192). Haastavissa tilanteissa vastuun jakaminen kollegoiden kanssa kuvailtiin helpottavan omaa työtaakkaa ja tukevan omaa jaksamista. Kollegoiden ja työyhteisön tukea luokanopettajat kuvailevat seuraavasti:

*Juttelen kollegoiden kanssa iloista ja suruista, enkä jää haasteideni kanssa yksin. (Luokanopettaja 9)*

*Pyydän matalalla kynnyksellä apua ja tukea, jotta en jää haastavien asioiden kanssa yksin. (Luokanopettaja 19)*

*Muiden ihmisten tapaaminen ja ajatusten vaihto voi joskus johtaa suuriinkin oivalluksiin. (Luokanopettaja 8)*

Tutkimustuloksistamme käy ilmi, että moni luokanopettaja pyrkii viettämään aikaa kollegoidensa kanssa taukojen aikana. Taukojen aikana moni kaipaa yleisesti juttuseuraa ja mahdollisuutta vaihtaa kuulumisia hektisen arjen keskellä. Useampi luokanopettaja nostaa esiin erityisesti huumorin ja nauramisen osana yhteistä kommunikointia, sillä se koetaan tärkeäksi osaksi arkea ja siitä selviytymistä. Tutkimustuloksissamme melkein jokainen luokanopettaja kuvailee kollegoiden ja työyhteisön olevan jollakin tapaa merkityksellinen oman työhyvinvoinnin edistämiseksi. Tämä korostaa kollegoiden ja työyhteisön roolia ja merkitystä luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi, mikä tulee esille seuraavissa lainauksissa:

*Muiden kohtaaminen kuulumisten vaihtaminen huumori ja yhdessä nauraminen ovat tärkeitä. (Luokanopettaja 15)*

*Joka päivä ainakin yksi välitunti pitää viettää taukotilassa työkavereiden kanssa jutellen. Kuulumisia vaihdellaan työkavereiden aina kun on mahdollista. (Luokanopettaja 3)*

Sosiaaliset suhteet ja niiden vaikutus heijastuvat vapaa-ajalle sekä sieltä takaisin töihin. Tutkimustuloksistamme käy ilmi, että moni luokanopettaja pitää tärkeänä myös työn ulkopuolella olevia sosiaalisia suhteita. Erityisesti perhe sekä omat läheiset nähdään merkittävänä osana työhyvinvoinnin edistämistä. Tutkimustuloksistamme käy ilmi, että vapaa-ajalla olevat sosiaaliset suhteet ovat tärkeässä roolissa myös oman hyvinvoinnin tukemisessa. Yksiön henkinen terveys vaikuttaa myös yksilön työhyvinvointiin (Manka & Manka 2023, 204–205). Työn ulkopuolisia sosiaalisia suhteita kuvataan tutkimustuloksissamme seuraavasti:

*Koulussa olen oppilaita varten, kotona perhettäni varten. (Luokanopettaja 8)*

*Vietän aikaa perheen ja ystävien kanssa. (Luokanopettaja 3)*

*Pyrin pitämään myös pääni selkeänä eli sosiaaliset suhteet kunnossa. (Luokanopettaja 6)*

## 9.4 Työelämätaidot

Työelämätaidot nousivat tutkimustuloksissamme yhdeksi tekijäksi, jonka avulla voidaan edistää luokanopettajien työhyvinvointia. Työelämätaidoilla viitataan tässä tutkimuksessa taitoihin,

joilla voidaan tukea omaa työntekoa. Työhyvinvointi on asia, johon jokainen yksilö voi vaikuttaa myös omalla toiminnallaan (Pyöriä 2012, 21–22). Tutkimustulostemme mukaan näitä taitoja ovat kyky itsereflektioon, työn rajaaminen ja itseä tukevien valintojen tekeminen työssä. Työelämätaidot nousevat tutkimustuloksissamme isoon rooliin luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämisessä. Luokanopettajat korostavat, että he kykenevät myös omalla toiminnallaan vaikuttamaan oman työnhyvinvointinsa edistämiseen. Työhyvinvointiin liittyy vahvasti myönteiset piirteet, kuten tyytyväisyys omaan työhön ja elämään (Schulte & Vainio 2010, 423). Työtyytyväisyyteen voidaan pyrkiä vaikuttamaan kehittämällä omaa työtään.

Yhdeksi työelämätaidoksi tutkimustuloksissamme nousee kyky itsereflektioon. Tällä tarkoitetaan sitä, että luokanopettajat kykenevät tarkastelemaan omaa toimintaansa ja pohtimaan, miten sitä voisi kehittää niin, että se edistäisi omaa työhyvinvointia. Tästä luokanopettajien esiin nostamia esimerkkejä ovat työ rajaamisen oppiminen, priorisointi ja oman toiminnan suunnittelu. Useampi luokanopettaja painottaa oman toiminnan reflektointia, sillä se auttaa huomamaan omaa toimintaa kuormittavia tekijöitä ja keventämään työtaakkaa. Oman toiminnan reflektoinnissa korostuu oman toiminnan tarkastelu niin sanotusti ulkopuolelta. Oman toiminnan tarkastelu voi auttaa toimimaan työssä paremmin. Oman toiminnan reflektointia kuvaillaan seuraavasti:

*Oman itsensä kuuntelu ja stressaavien asioiden käsittely. Joustavuus muuttuvissa tilanteissa. (Luokanopettaja 18)*

*Olemalla armollinen itselleni ja oppilaille. Kaiken ei tarvitse olla täydellistä eikä mennä suunnitelmien mukaan. Kaikki yrittävät parhaansa, mutta turhasta ei saisi ottaa stressiä. (Luokanopettaja 23)*

Työelämätaitoihin sisällytetään tutkimustuloksissamme myös työn rajaaminen. Tutkimustulosten mukaan työ rajaaminen on yksi merkittävimmistä tavoista edistää luokanopettajien työhyvinvointia. Valtaosa luokanopettajista kuvailee työn rajaamisen olevan osa oman työhyvinvoinnin edistämistä. Työn rajaamista tehdään esimerkiksi luomalla tarkat työajat sekä karsimalla ylimääräistä tekemistä. Opettajan toimintakenttä ja työnkuva ovat koko ajan laajempia ja haasteita työhön tuo resurssien puute, suuret luokkakoot ja haastavat vanhemmat. (Aho 2011, 18–19.) Moni kokee tärkeäksi oman työaikansa rajaamisen, jotta he jaksaisivat myös tehdä muuta vapaa-ajalla. Oman työn rajaamisen koetaan myös mahdollistavan ylimääräisten tehtävien karsimisen. Moni luokanopettaja kokee, että työt tulisi tehdä pääsääntöisesti töissä eikä viedä niitä

kotiin. Tämä on yksi tapa pyrkiä rajaamaan omaa työtään. Työn rajaamista kuvaillaan seuraavasti:

*Työajan rajaaminen, suunnittelun kanssa himmailu (ei keksi liikaa liian työläitä tehtäviä)... (Luokanopettaja 9)*

*Rajaan työaikani klo 8-16. Wilmaa ym. en avaa koskaan kotona. Oman työn rajaaminen ja aikatauluttaminen on haasteellista meille opettajille. Kun olen oppinut rajaamaan arvokasta aikaani uhraamatta omaa vapaa-aikaa ja työn ulkopuolista elämää työlle, olen lopulta paljon tehokkaampi ja aikaansaavampi myös töissä. (Luokanopettaja 11)*

*Pidän kiinni työajasta enkä vie töitä kotiin. En haali itselleni lisähommia. (Luokanopettaja 14)*

Työn rajaaminen ja oman toiminnan reflektointi ovat osa työpaikalla tehtäviä valintoja, jotka edistävät luokanopettajien työhyvinvointia. Tutkimustuloksissamme nousee esiin myös muita työpaikalla tehtäviä valintoja, jotka koetaan edistävän luokanopettajien työhyvinvointia. Näitä ovat priorisointi, suunnittelu ja tauottaminen. Priorisointi näkyy esimerkiksi asioiden asettamisena tärkeysjärjestykseen. Moni kuvailee priorisoinnin vähentävän työmäärää ja siitä aiheutuvaa kuormitusta. Tutkimustuloksistamme tulee ilmi, että priorisoinnin koetaan olevan esimerkiksi tärkeiden työtehtävien etusijalle laittamista. Priorisointiin nähdään kuuluvan myös valmiin materiaalin valitseminen ja käyttäminen. Luokanopettajat kuvaavat priorisointia seuraavasti:

*Asioiden priorisointi, tärkeimmät tehdään oikein hyvin, paljon tehdään hyvin tai kohtuudella ja osa turhista jätetään jopa tekemättä! Kaikkea mitä haluaisi, ei vaan ehdi. (Luokanopettaja 6)*

*Priorisoin työjuttuja: supertärkeitä teen samana päivänä, muut siirrän myöhemmäksi, ellen ehdi tehdä. (Luokanopettaja 13)*

*Valmiin materiaalin käyttö on ollut lisäksi hyvä tapa edistää työhyvinvointia. (Luokanopettaja 19)*

Suunnitelmallisuutta korostetaan myös tutkimustuloksissamme. Suunnitelmallisuuden kuvailaan helpottavan arkea ja vähentävän työtaakkaa. Suunnitelmallisuuden avulla luokanopettajat kertovat helpottavansa omaa työtään ja sitä kautta edistävänsä työhyvinvointiaan. Suunnitelmallisuus näkyy esimerkiksi oman työn etukäteen suunnittelemisena ja sitä kautta oman työtaakan helpottamisena. Useat luokanopettajat hyödyntävät yksinkertaisia suunnitelmia ja toistavan samoja toimivia kaavoja, jotta työtaakka vähentyisi. Tutkimustuloksissamme mainitaan myös ylimääräisten tehtävien karsiminen, jotta opettajat voisivat keskittyä työssään olennaiseen. Työtyytyväisyys sekä työelämän laatu vaikuttavat työhyvinvointiin ja ovat kytköksissä siihen (Schulte & Vainio 2010, 423). Tämä tukee tutkimustuloksissamme esiin tulevia työelämätaitojen merkitystä työn mielekkyyden ja laadun kannalta. Luokanopettajien vastauksissa suunnitelmallisuus ilmenee muun muassa seuraavasti:

*Suunnittelen työtäni silleen sopivasti ettei tule stressiä, mutta toisaalta aine ei tartte tehdä suuresti eikä spektaakkeleja. (Luokanopettaja 15)*

*En keksi itselleni mitään ylimääräistä hommaa. Selkeytän tunti suunnitelmat ja toteutan viikkoa samalla kaavalla. (Luokanopettaja 7)*

*Yritän ennakoida ja suunnitella asioita etukäteen. Esim. vuosi- ja viikkosuunnitelmat helpottavat ja sujuvoittavat arkea. (Luokanopettaja 19)*

Luokanopettajat korostavat myös taukojen ja tauottamisen tärkeyttä. Moni kokee työhyvinvoinnin edistämisen kannalta tärkeäksi taukojen pitämisen työn ohessa. Luokanopettajat kertovat pitävänsä taukoja sekä yksin että yhdessä työkavereiden kanssa. Yksin pidettävät tauot koetaan tärkeiksi, sillä hektisen ja äänekkään arjen keskellä on myös mukava hiljentyä. Toisaalta tutkimustuloksissamme korostuu myös opettajanhuoneessa pidettävät tauot yhdessä kollegoiden kanssa, jolloin tärkeässä roolissa on kuulumisten vaihto sekä oman työpäivän katkaiseminen. Eräs kuvailee luokanopettajan arkea niin hektiseksi, että välillä haastava ehtiä edes vessaan. Tämä kuvastaa sitä, kuinka tärkeää taukojen pitäminen työpäivien keskellä on. Työhyvinvointia voidaan tarkastella työn vaatimusten ja hallinnan välisenä tasapainotteluna. Kokemus hallinnan tunteesta tukee työhyvinvointia. (Pyöriä 2012, 21–22.) Taukojen merkitystä tuloksissa kuvailaan seuraavasti:

*Kuuntelen omaa oloani ja pidän sen mukaan taukoja joko itsekseni tai lähdän juttelemaan työkavereiden kanssa. (Luokanopettaja 19)*

*Otan omaa rauhaa, kun sitä tarvitsen. (Luokanopettaja 13)*

*Yritän välillä ehtiä istua opehuoneen sohvalle tai ehtiä edes vessaan. (Luokanopettaja 1)*

## **9.5 Kokonaisvaltainen hyvinvointi**

Tutkimustulostemme mukaan luokanopettajien työhyvinvointia edistää erilaiset kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevat valinnat ja tavat, kuten liikunta, mielekkäät harrastukset, lepo ja ravinto. Moni luokanopettajista kuvailee vastauksissaan, kuinka tärkeäksi he kokevat kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisen myös vapaa-ajalla. Tutkimustuloksissamme isona teemana esiin nousee liikkuminen. Luokanopettajat kuvailevat liikkumisen tukevan jaksamista niin vapaa-ajalla kuin töissäkin. Yksilöllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin, ovat esimerkiksi fyysinen, sosiaalinen ja henkinen kunto (Sosiaali- ja terveysministeriö 2005, 17). Liikkuminen yhdistetään osaksi omasta terveydestä huolehtimista. Melkein kaikki luokanopettajat mainitsevat liikunnan tavaksi edistää omaa työhyvinvointiaan. Tämä osoittaa sen, kuinka keskeinen tekijä liikunta on työhyvinvoinnin edistämisessä. Liikuntaa kuvattiin tutkimustuloksissamme seuraavasti:

*Lenkkeilen luonnossa koiran kanssa. Nautin hiljaisuudesta. (Luokanopettaja 1)*

*Uni ja liikunta isosti. Tekemistä arkeen joka irrottaa töistä. Perjantaina töiden jälkeen kunnan hikitreeni joka irrottaa töistä. (Luokanopettaja 17)*

Tutkimustuloksissamme nousee esiin myös erilaiset harrastukset, joiden avulla luokanopettajat pyrkivät edistämään omaa työhyvinvointiaan. Luokanopettajat kuvaavat harrastavansa ja tekevänsä itselleen mielekkäitä asioita työhyvinvointista edistämiseksi. Erilaisia harrastuksia mainittiin useita ja niitä yhdistää se, että ne koetaan itselleen tärkeiksi. Harrastamiseen kuuluvat aikaisemmin mainittu liikunta ja muu itselle mielekäs tekeminen ja toiminta. Luokanopettajat kuvaavat harrastamista ja mieluista tekemistä seuraavasti:

*Tekemällä asioita joista nautin. Harrastajateatteri, lukeminen, kutominen, liikunta ja ystävät sekä perhe ovat vastapainona. (Luokanopettaja 15)*

*Avantouinti, kävely, käsityöt, näyttelyissä käynti, mökkeily, tv:n rikossarjat, puutarha keväisin ja syksyisin. (Luokanopettaja 10)*

Liikunnan lisäksi muita isoja teemoja työhyvinvoinnin edistämiseksi ovat lepo ja ravinto. Tutkimustuloksissamme lepo ja ravinto korostuvat melkein yhtä paljon kuin liikuntakin. Luokanopettajat kuvailevat pyrkivänsä levon avulla palautumaan vapaa-ajalla. Omaa rauhaa ja yksinoloa kaivataan myös vapaa-aikana. Arjessa pysähtyminen koetaan erityisen tärkeäksi, sillä hektinen työarki voi olla hyvinkin kuormittavaa. Lepo ja ravinto nousevat tutkimustuloksissamme isoon rooliin ja niiden tärkeyttä korostetaan paljon. Lepo ja ravinto auttavat palautumaan työstä. Levon ja ravinnon merkitystä kuvataan seuraavasti:

*Riittävä lepo ja työasioiden jättäminen työajalle. Käsityöt, ulkoilu, arkiset asiat. (Luokanopettaja 8)*

*Arjessa on lepopäiviä, kun lähdän aiemmin töistä. Arkipäivät pitävät sisällään muutakin kuin työn ja pakolliset tarpeet. (Luokanopettaja 9)*

*Selkeä erotus työ- ja vapaa-aikaan, enkä tee työ juttuja vapaa-ajalla. Ajoissa nukkumaan, liikuntaa, rauhassa päivän loput ruokailut, rauhassa vessassa, mieleistä tekemistä. (Luokanopettaja 13)*

Luokanopettajien työhyvinvoinnin edistäminen vapaa-ajalla keskittyy tutkimustulostemme perusteella pitkälti töiden unohtamiseen ja siitä palautumiseen. Moni luokanopettaja kuvailee tärkeäksi pyrkiä unohtamaan työt vapaa-ajalla. Työstä palautumiseen hyödynnetään liikuntaa, harrastuksia, lepoa ja hyvää ravintoa. Moni luokanopettaja painottaa työn ja vapaa-ajan erottamista toisistaan, jotta jaksaminen säilyisi niin työssä kuin vapaalla. Luokanopettajat kuvaavat rajaa- vansa työtään niin, että työasiat eivät kulkeudu mukaan kotiin ja vapaa-ajalle. Luokanopettajat kertovat kuitenkin, että työasiat useasti pyörivät mielessä myös vapaa-ajalla. Työn ja vapaa-ajan suhdetta kuvataan seuraavasti:

*Tietysti (työ)hyvinvointiin vaikuttaa myös muun elämän tilanteet, eikä työolotkaan aina ole helpot. (Luokanopettaja 11)*

*Pitäisi ehkä välillä unohtaa työasiat, mutta kyllä ne koko lukuvuoden mielessä pyörii. (Luokanopettaja 23)*

*Luen kirjoja, vietän aikaa perheen ja ystävien kanssa. En hoida kotona työasioita. (Luokanopettaja 3)*

## 10 Pohdinta

### 10.1 Tutkimustulosten yhteenveto ja tarkastelu

Tutkimuksemme koostuu kahdesta tutkimuskysymyksestä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät työhyvinvoinnin ja mistä tekijöistä he näkevät työhyvinvoinnin koostuvan. Luokanopettajat määrittelevät työhyvinvoinnin työssä viihtymisenä ja jaksamisena. Työssä viihtymistä kuvataan ajatusten ja tunteiden kautta, joita töihin lähteminen ja töissä oleminen herättävät. Luokanopettajien mukaan työssä viihtymiseen liittyy myös vahvasti tyytyväisyys työhön. Luokanopettajat määrittelevät työhyvinvointia myös jaksamisen kautta. Työhyvinvoinnin nähdään olevan jaksamista sekä työssä että vapaa-ajalla. Luokanopettajien mukaan työhyvinvointi koostuu työympäristöstä, yhteistyöstä ja omasta toiminnasta. Työympäristöön kuuluvat muun muassa fyysiset tilat, laitteet ja työvälineet. Luokanopettajien mukaan työhyvinvointi koostuu myös yhteistyöstä, jota tehdään muun muassa kollegoiden, esihenkilöiden sekä oppilaiden ja huoltajien kanssa. Luokanopettajien oma toiminta on myös työhyvinvointia koostava tekijä. Omaan toimintaa kuuluu muun muassa kyvykkyys, ammatillinen kehittyminen ja oman toiminnan refleктоiminen.

Toisen tutkimuskysymyksemme tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä siitä, millaisilla keinoilla heidän työhyvinvointiaan voidaan edistää. Tutkimustuloksista käy ilmi, että luokanopettajien työhyvinvointia voidaan edistää päätöksenteon, johtajuuden, sosiaalisten suhteiden, työelämätaitojen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kautta. Päätöksentekoon liittyvät esimerkiksi erilaiset resurssit, muutokset, edut sekä kouluttautuminen. Johtajuudessa korostuvat johtajuuteen liittyvät piirteet, esihenkilöltä saatu tuki sekä johtajan rooli työympäristössä. Sosiaaliset suhteet koostuvat työpaikalla kollegoiden ja työyhteisön välisistä suhteista sekä vapaa-ajalla olevista sosiaalisista suhteista. Työelämätaitoihin kuuluvat oman työn ja toiminnan refleктоinti ja rajaaminen erilaisilla keinoilla. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin nähdään koostuvan erilaisista harrastuksista, kuten liikunnasta sekä lepoon ja ravintoon liittyvistä teemoista. Nämä teemat ovat keskeisiä, kun tarkastellaan luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämistä.

Tutkimustuloksissamme luokanopettajat näkevät työhyvinvoinnin työssä viihtymisenä ja jaksamisena. Työhyvinvoinnille ei ole olemassa käsitteenä yhtä tarkkaa tai yksiselitteistä määri-

telmää (Laine 2013, 36–37; Laine ym. 2016, 290). Tämä näkyy myös luokanopettajien näkemyksissä. Syy, miksi työhyvinvoinnille ei ole olemassa tarkkaa ja yksiselitteistä määritelmää, on se, että työhyvinvointia voi tarkastella usealla eri tasolla ja useasta erilaisesta näkökulmasta (Laine 2013, 72). Luokanopettajien näkemykset työhyvinvoinnista ovat keskenään erilaisia ja koostuvat hieman erilaisista tekijöistä. Näkemyksistä on kuitenkin löydettävissä selkeästi yhtäläisyyksiä, joiden perusteella ne voitiin jakaa viihtymiseen ja jaksamiseen.

Työssä viihtyminen on keskeisessä roolissa tutkimustuloksissamme luokanopettajien työhyvinvoinnin määritelmässä. Luokanopettajat kuvailevat työssä viihtymistä pitkälti ajatusten ja tunteiden kautta, joita töihin lähteminen ja töissä oleminen herättävät. Työhyvinvoinnin näkemyksissä korostuvat erityisesti positiiviset tunteet kuten ilo ja into. Laineen ja kumppaneiden (2016) mukaan työhyvinvointiin liittyy yksilön kokemat positiiviset tunteet. Positiivisten tunteiden lisäksi luokanopettajat korostavat viihtyvyydessä turvallisuuden tunteen tärkeyttä työhyvinvoinnin kannalta. Schulten ja Vainion (2010) määritelmässä työhyvinvointi koostuu osittain turvallisuudesta. Ei ole yllättävää, että luokanopettajat korostavat työhyvinvoinnin määritelmässä nimenomaan positiivisia tunteita ja tunnetta turvallisuudesta, sillä niiden katsotaan olevan osa työhyvinvoinnin määritelmiä.

Tunteiden ja ajatusten lisäksi luokanopettajat korostavat työssä viihtymisessä tyytyväisyyttä työhön ja työn mielekkyyttä. Schulten ja Vainion (2010) mukaan tyytyväisyys työhön on osa työhyvinvoinnin määritelmää. Tyytyväisyys työhön on myönteinen piirre, joka liittyy vahvasti työhyvinvointiin (Schulte & Vainio 2010, 422–423). Aiemmin mainitut positiiviset tunteet, ilo ja into, todennäköisesti tukevat tyytyväisyyden tunnetta työhön. Bartels ja kumppanit (2019, 2–3) korostavat omassa työhyvinvoinnin määritelmässään, että mielekkyys on osa työhyvinvointia. Työn mielekkyyden kautta yksilö pyrkii edistämään tunnetta työn arvosta ja arvokkuudesta (Bartels ym. 2019, 3–4). Luokanopettajien työn viihtyvyydessä korostuvat tyytyväisyys ja mielekkyys ovat vahvasti osa työhyvinvointia ja ne nousevat esiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa.

Työssä viihtymisen lisäksi luokanopettajat näkevät työhyvinvoinnin jaksamisena sekä työssä että vapaa-ajalla. Jaksamista luokanopettajat kuvailevat energisyytenä, selviytymisenä ja keskittymisenä. Aho (2011, 185–186) määrittelee selviytymisen päämäärätietoisena ja aktiivisena toimintana jaksamisen eteen. Sosiaali- ja terveysministeriö (2005, 17) määrittelee työhyvinvoinnin työtehtävistä selviytymisenä. Työhyvinvointi voidaan siis nähdä olevan selviytymistä eli toimintaa jaksamisen eteen (Aho 2011, 185–186; Sosiaali- ja terveysministeriö 2005, 17).

Tutkimustuloksissamme luokanopettajat näkevät jaksamisen etenkin työn näkökulmasta selviytymisenä ja energisyytenä. Jaksamiseen liittyy selkeästi se, että luokanopettajat selviytyvät erilaisista työtehtävistään ja työn asettamista vaatimuksista ilman suurempia väsymyksen ja voimattomuuden tunteita.

Tutkimustuloksissamme luokanopettajat korostavat työssä jaksamisessa erityisesti sitä, että työ ei saa viedä liikaa muulta elämältä ja vapaa-ajalta. Jaksamiseen vaikuttaa itse työ, erityisesti työn imu ja työuupumus, jotka ovat työhyvinvoinnin ydintä (Hakanen 2004, 15). Työuupumus tarkoittaa stressioireyhtymää, jolle on ominaista muun muassa väsymys, joka ei levolla helpotu (Hakanen 2006, 31–32). Lerkkasen ja kumppaneiden (2010, 422–423) mukaan opettajat kokevat eniten väsymystä työuupumuksen ulottuvuuksista. Työn imu tarkoittaa tunne- ja motivaatiotilaa, joka on pysyvää, ja joka näkyy esimerkiksi energisyytenä (Hakanen 2006, 31–32). Tutkimustuloksissamme luokanopettajat korostavat työhyvinvoinnin olevan jaksamista. Luokanopettajien työhyvinvoinnin määrittelyssä on piirteitä työuupumuksesta ja työn imusta. He puhuvat jaksamisessa energisyydestä, joka on osa työn imua, ja toisaalta he viittaavat myös väsymykseen korostaessaan jaksamista, energisyyttä ja palautumista.

Tutkimustuloksissamme työssä jaksamisen rinnalla luokanopettajat korostavat työhyvinvoinnin olevan erityisesti jaksamista vapaa-ajalla. Vapaa-ajalla jaksamisessa korostuu luokanopettajien mukaan se, että vapaa-ajalla jaksaa tehdä itselleen mieluisia asioita. Lisäksi tutkimustuloksissamme luokanopettajat korostavat jaksamista vapaa-ajalla palautumisen näkökulmasta. Palautuminen tarkoittaa rentoutumisprosessia, jonka aikana kuormitus palautuu lähtötasolleen. Kuormitusta nostavat yleensä stressitekijät ja muut vaatimukset. (Sonnentag, Cheng & Parker 2022, 34.) Tutkimustuloksissamme luokanopettajat näkevät palautumisen keskeisenä tekijänä jaksamisessa niin työssä kuin vapaa-ajalla.

Palautumista voi tapahtua vapaa-ajalla työpäivien ohella, viikonloppuisin ja pidemmällä ajanjaksoilla (Sonnentag ym. 2022, 34). Luokanopettajilla palautumista voi siis tapahtua muun muassa arkipäivinä työpäivien jälkeen, viikonloppuisin ja loma-aikoina. Kun luokanopettajien stressitekijät ja muut vaatimukset pääsevät palautumaan tasaiseksi, luokanopettajien on mahdollista kokea itsensä palautuneeksi ja tätä kautta myös jaksaviksi niin töissä kuin vapaa-ajalla.

Kuten edellä on tuotu esiin, tutkimustuloksissamme luokanopettajien työhyvinvoinnin näkemyksissä on paljon samanlaisia piirteitä kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Monet aikaisemmat tutkimukset korostavat työhyvinvoinnin yksilöllisyyttä eli subjektiivisuutta (Laine 2013, 100;

Laine ym. 2016, 288–291; Marjala 2009, 159). Työhyvinvointia voi määritellä yksilötason lisäksi organisaatio- ja yhteiskunta tasolla (Laine 2013, 72; Laine ym. 2016, 291). Tutkimustuloksissamme luokanopettajat määrittelevät työhyvinvoinnin nimenomaan subjektiivisesti yksilötasolla. Tämä johtuu siitä, että olemme kyselylomakkeessamme kysyneet nimenomaan luokanopettajien omia näkemyksiä työhyvinvoinnista. Tuloksemme eivät ole kytköksissä työhyvinvoinnin organisaatio- ja yhteiskunta tasoon. Organisaatio- ja yhteiskunta tasoilla työhyvinvointia tarkastellaan esimerkiksi sairauspoissaolojen ja työurien jatkamisten kautta (Laine 2013; 72; Laine ym. 2016, 291.) Näitä organisaatio- ja yhteiskunta tasolle tyypillisiä piirteitä ei tutkimustuloksissamme ilmene.

Luokanopettajien työhyvinvoinnin määritelmät keskittyvät nimenomaan työssä viihtymiseen ja jaksamiseen. Tutkimustuloksissamme luokanopettajien työhyvinvoinnin määritelmät ovat aika konkreettisia ja yksityiskohtaisia. Aikaisemmissa tutkimuksissa työhyvinvointia on tarkasteltu laajemmin kuin tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi Laine ja kumppanit (2016, 288–291) määrittelevät työhyvinvoinnin kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi omasta työperäisestä työhyvinvoinnista. Marjala (2009, 159) määrittelee työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisena, yksilöllisenä, hyvinvoinnin tilana, joka muodostuu tajunnallisista, kehollisista ja situationaalisista tekijöistä. Tutkimustuloksissamme luokanopettajien työhyvinvoinnin määritelmät eroavat aikaisempien tutkimusten työhyvinvoinnin määritelmistä.

Selvitimme tutkimuksessamme myös työhyvinvointia edistäviä keinoja. Työhyvinvoinnin edistämisen keinoja tutkimustulostemme mukaan ovat päätöksenteko, johtajuus, sosiaaliset suhteet, työelämätaidot ja kokonaisvaltainen hyvinvointi. Työhyvinvointi nähdään koostuvan työympäristöstä, yhteistyöstä ja luokanopettajan omasta toiminnasta. Tutkimustuloksistamme voi havaita, että työhyvinvoinnin koostavat tekijät ja keinot, joilla työhyvinvointia voidaan edistää, ovat hyvin samankaltaisia.

Päätöksenteossa korostuu esimerkiksi resurssit, edut ja täydennyskoulutukset osana luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämistä. Näistä erityisesti resurssit nähdään keskeisessä roolissa. Resursseja ei mainita suoraan aikaisemmassa tutkimuksessa. Esimerkiksi Hakasen ja Borgin (2008) tai Mankan ja Mankan (2023) työhyvinvoinnin mallinnuksissa resursseja ei tuoda esiin sellaisenaan. Resurssien vaikutusta työhyvinvointiin täytyy tarkastella hieman eri näkökulmasta. Resurssien puute vaikuttaa esimerkiksi luokanopettajien jaksamiseen. Tämä näkyy esimerkiksi isoina luokkakokonaina ja puutteellisina aikuisresursseina. Tutkimustuloksis-

samme resurssit yhdistetään vahvasti esimerkiksi juuri aikuisresurssin puutteeseen tai tuen tarjoamisen haasteisiin. Toisaalta resurssien puute voidaan nähdä kuuluvan osaksi organisaatiota ja toimivaa työympäristöä, jolloin se vaikuttaa niihin (Manka & Manka 2023, 110).

Puutteelliset resurssit heijastuvat puutteisiin työympäristössä. Toisaalta resurssit voidaan yhdistää voimavaralähtöisen mallin työnhallintaa (Manka & Manka 2023, 110). Omaa työtä ja työmäärää voi olla haastavaa hallita, jos ei ole resursseja, joilla sitä hallitaan. Osa oman työn hallintaa tutkimustulostemme mukaan on työ priorisointi ja rajaaminen. Tämän toteuttaminen voi olla haasteellista, jos opettajalla ei ole resursseja sen tekemiseen. Resursseja voidaan tarkastella myös Hakasen ja Borgin (2008, 72) työn voimavarojen kautta. Pula resursseista voi näkyä kehittymisen esteenä, jolloin esimerkiksi täydennyskoulutusten mahdollistaminen luokanopettajille voi olla haasteellista. Täydennyskoulutukset ovat yksi tapa edistää opettajien työhyvinvointia, sillä ne voivat edistää työssä jaksamista (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 20).

Työympäristö korostuu tutkimustuloksissamme yhtenä työhyvinvoinnin tekijänä. Hyvä, toimiva ja turvallinen työympäristö koetaan tärkeäksi osaksi työhyvinvointia. Myös Manka ja Manka (2023, 126–127) ovat todenneet turvallisen toimintaympäristö olevan merkityksellinen työhyvinvoinnin kannalta. He korostavat erityisesti fyysisen työympäristön merkitystä (Manka & Manka 2023, 126–127). Fyysinen työympäristö korostui myös meidän tutkimustuloksissamme. Moni kuvailee tärkeäksi terveiden tilojen lisäksi toimivia tiloja, joissa myös laitteet ja työvälineet toimivat. Myös Hakanen (2004, 284) on korostanut työolojen tärkeyttä. Nuikkisen (2009, 6–7) väitöskirjassa korostetaan koulurakennusta niin oppilaiden hyvinvoinnin kuin opettajienkin työhyvinvoinnin tukijana. Tutkimus korostaa, että hyvin suunniteltu koulurakennus edistää oppilaiden sekä henkilökunnan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia (Nuikkinen 2009, 6–7). Tutkimustuloksemme tukevat tätä tulosta, sillä luokanopettajat korostavat työympäristön olevan keskeinen tekijä työhyvinvoinnissa. Toimiva työympäristö mielletään työhyvinvointia edistäväksi tekijäksi.

Tutkimustuloksissamme korostuu johtajuus sekä sen merkitys työhyvinvoinnin edistämisessä. Erityisesti tutkimustuloksissamme painottuu johtajuuteen liittyvät piirteet ja johtajan toiminta, joiden avulla voidaan edistää työhyvinvointia. Eyalin ja Rothin (2011) tutkimuksessa johtajuutta tarkastellaan kahden erilaisen mallin kautta. Transformatiivisessa johtajuudessa korostuu yksilöiden tarpeet, arvojen mukainen toiminta sekä johtajan rooli esikuvana. Transaktionaalisessa johtajuudessa vastaavasti korostuvat säännöt ja niiden noudattaminen. He tarkastelevat

tutkimuksessaan kahta johtajuuden tapaa ja sitä, miten eri tavalla ne vaikuttavat opettajien työhyvinvointiin. (Eyal & Roth 2011, 256–257.) Tuloksissamme luokanopettajat mainitsevat kumpaankin johtamistyyliin liittyviä teemoja. Esimerkiksi luokanopettajien tarpeiden huomioiminen ja johtajan toimiminen esikuvana mielletään tärkeäksi. Toisaalta myös yhteisen sääntöjen sopiminen ja niiden noudattaminen on useamman luokanopettajan mielestä tärkeää. Tutkimustuloksissamme korostuu siis piirteitä kummastakin johtamistyylistä. Eyal & Roth (2011) painottavat kuitenkin omassa tutkimuksessaan, että johtaminen ei ole ainut tapa edistää opettajien työhyvinvointia. Myös meidän tutkimustuloksemme tukevat tätä, sillä esiin nousi useita teemoja, joiden avulla voidaan edistää luokanopettajien työhyvinvointia.

Manka & Manka (2023) ovat korostaneet omassa voimavaralähtöisessä mallissaan johtamisen roolia työhyvinvoinnin edistämässä. Tutkimustuloksissamme korostuu erityisesti kannustava johtaminen. Luokanopettajat kokevat tarvitsevansa johtajalta kannustusta ja tukea omaan toimintaansa. Myös voimavaralähtöinen malli korostaa osallistavaa ja kannustavaa johtamista (Manka & Manka 2023, 101). Niin Manka ja Mankan (2023) kuin meidänkin tutkimustuloksissamme johtajuus nähdään yhtenä keskeisenä tekijä työhyvinvoinnin edistämässä. Johtajan tuen antaminen painottuu niin meidän tutkimustuloksissamme kuin myös Mankan ja Mankan (2023) voimavaralähtöisessä mallissa. Myös Skaalvik & Skaalvik (2018) korostavat esimiehen roolia osana työnvoimavaroja.

Tutkimustuloksissamme korostuu sosiaalisten suhteiden merkitys työhyvinvointiin. Siihen kuuluvat niin työajan kuin vapaa-ajankin sosiaaliset suhteet. Toisaalta esimerkiksi yhteistyö nähdään tutkimustuloksissamme työhyvinvointia koostavana tekijänä. Yhteistyö ja sosiaaliset suhteet ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa, sillä yhteistyöhön kuuluvat myös suhteet kollegoiden ja läheisten kanssa. Yhteistyöhön kuuluvat myös suhteet huoltajien ja oppilaiden kanssa. Sosiaalisten suhteiden merkitystä työpaikalla on korostettu muissakin tutkimuksissa. Mankan ja Mankan (2023, 192) voimavaralähtöisessä mallissa työyhteisön avoin vuorovaikutus ja yhteistyötaidot nähdään työhyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä. Toisaalta myös Allardt (1976, 38) on korostanut niin kutsuttuja yhteisyssuhteita osana hyvinvoinnin tukemista. Allardtin (1976) hyvinvointimalli tarkastelee yleisesti hyvinvoinnin rakentumista. Yleisen hyvinvoinnin tarkastelu on keskeistä työhyvinvoinnin tarkastelussa, sillä työhyvinvointi on osa kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Tutkimustuloksissamme muiden opettajien ja kollegoiden tuki nähdään lähtökohtaisesti positiivisena ja työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Opettajayhteisöllä on vaikutusta opettajien

kuormitukseen ja jaksamiseen. Opettajayhteisö voi sekä tukea että kuormittaa opettajaa (Soini ym. 2008, 251–252). Tutkimustuloksissamme korostuu erityisesti kollegoiden positiiviset vaikutukset työhyvinvointiin. Kollegoiden merkitystä työhyvinvoinnin tukijana korostetaan paljon ja se oli yksi merkittävimmistä keinoista edistää luokanopettajien työhyvinvointia. Tukeva antavat ja hyvät suhteet työyhteisössä ovat merkittävimpiä työn voimavaroja (Skaalvik & Skaalvik 2018, 1268–1270). Uusiautti ja kumppanit (2014, 180) korostavat tutkimuksessaan kollegoiden merkitystä erityisesti tuen, neuvomisen ja avun kautta. Tutkimustuloksissamme korostuu juuri kollegoilta saatu apu ja tuki haastavissa tilanteissa.

Työelämätaidot korostuvat tutkimustuloksissa merkittävänä luokanopettajien työhyvinvoinnin edistäjä. Myös oma toiminta nähdään keskeisenä työhyvinvointia koostavana tekijänä. Oma toiminta ja työelämätaidot ovat sidoksissa toisiinsa. Tutkimustulostemme perusteella luokanopettaja pystyy myös itse vaikuttamaan omaan työhyvinvointiinsa. Työn hallintaan liittyy vahvasti hallinnan tunne, jota voi tukea esimerkiksi vaikuttamalla työn sääntöihin (Mankan & Manka 2023, 148–149). Tutkimustuloksissamme juuri tietynlainen oman työn hallinta korostuu. Oma työtään ja sitä kautta työhyvinvointia voi hallita esimerkiksi priorisoimalla työtehtäviä. Oman työn hallintaan pyritään tutkimustulostemme mukaan esimerkiksi työnajan rajaamisella.

Taukojen merkitystä korostetaan tutkimustuloksissamme. Moni kokee tärkeäksi ehtiä tauottaamaan omaa työtään. Taukoja pidetään niin yksin kuin yhdessä kollegoidenkin kanssa. Sonnentagin ja kumppaneiden (2022, 44) mukaan lyhyet tauot, joiden avulla pystyy keskeyttämään työtä, tukevat hyvinvointia. Taukojen pitäminen voidaan nähdä osana oman työn rajaamista ja hallintaa. Tutkimustuloksissamme luokanopettajien arkea kuvataan hektiseksi, jonka vuoksi tauottaminen on välillä haastavaa. Tämä toisaalta vain korostaa taukojen merkitystä. Taukojen pitäminen auttaa säätelämään energiatasoja päivän aikana (Sonnentag ym. 2022, 46). Nämä tukevat tutkimustuloksissamme esiin tulevien taukojen merkitystä työhyvinvoinnin edistämisessä.

Mäkelä (2021, 222–223) tuo esiin työn tuunaamisen taidon, jolla tarkoitetaan oman työn muokkaamista niin, että siitä tehdään itselleen mieluisempaa. Tämä on yksi tapa kehittää omia työelämätaitoja. Tutkimustuloksissamme ei suoraan puhuta työn tuunaamisen käsitteellä, mutta oman työn muokkaaminen itselle tärkeiden asioiden kautta on osa työn priorisointia sekä oman työn ja toiminnan tarkastelua ja reflektointia. Tuunaamisen avulla voidaan muuttaa esimerkiksi työskentelytapoja ja työtehtäviä. Työtä tuunaamalla pyritään vähentämään työn vaatimuksia ja

kasvattamaan työn voimavaroja. (Mäkelä 2021, 222–223.) Tutkimustuloksissamme korostuu mahdollisuus omien työhön liittyvien tapojen muokkaamiseen ja kehittämiseen. Kehittämällä omaa työtään kehitetään myös työn voimavaroja sekä vaikutetaan työn vaatimuksiin.

Tutkimustuloksissamme nousee esiin myös luokanopettajan oman kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkitys. Tuloksissa käy ilmi, että esimerkiksi liikunta, lepo ja ravinto edistävät luokanopettajien työhyvinvointia Allardtin (1976, 38) hyvinvointiteoria korostaa elintason ulottuvuudessa perustarpeiden tyydytystä hyvinvoinnin edistämiseksi. Perustarpeiksi luokitellaan juuri lepo ja ravinto. Nämä ovat perusedellytyksiä hyvinvoinnille (Allardt 1976, 38). Hyvinvointia määritellään monesti myös terveyden kautta. Hyvinvointi nähdään täydellisenä fyysisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilana. (WHO 2021.) Tutkimustuloksemme tukevat myös osittain tätä määritelmää. Tutkimustuloksemme korostavat terveyden merkitystä työhyvinvoinnin edistämässä. Terveyttä voidaan tarkastella liikunnan kautta. Toisaalta terveys voidaan nähdä sosiaalisen ja henkisen terveyden kautta, jolloin tutkimustuloksissamme keskiöön tulevat mieluisat harrastukset sekä ystävät ja heidän merkityksensä terveyden ja sitä kautta hyvinvoinnin tarkastelussa.

Mankan & Mankan (2023, 111) mukaan yksilön henkinen ja fyysinen kunto vaikuttavat yksilön työhyvinvointiin. Tutkimustuloksemme korostavat tätä samaa. Useampi luokanopettaja koki liikunnan ja urheilun tärkeäksi osaksi oman työhyvinvoinnin edistämistä. Henkinen kunto nousee tutkimustuloksissamme esiin harrastusten ja mieluisan tekemisen kautta. Luokanopettajat kuvailivat liikunnan ja harrastusten olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä työhyvinvoinnin edistämässä, ja ne auttavat palautumaan työstä. Sonnentagin ja kumppaneiden (2022, 35) tutkimuksessa fyysinen aktiivisuus, sosiaaliset aktiviteetit sekä pientä vaivaa vaativat rentoutusmuodot nähtiin parantavan hyvinvointia ja edistävät palautumista. Näihin voidaan nähdä kuuluvan esimerkiksi liikunta, harrastukset ja sosiaaliset kohtaamiset ystävien kanssa. Nämä asiat nousevat esiin tutkimustuloksissamme keskeisinä tekijöinä. Moni kokee vapaa-ajan tärkeäksi palautumisen kannalta. Tutkimustuloksissamme esimerkiksi itselle mieluisat harrastukset tukevat fyysistä aktiivisuutta ja kohtaamiset läheisten ihmisten kanssa voidaan nähdä sosiaalisina aktiviteetteina.

Tutkimustuloksissamme vapaa-aika ja vapaa-ajan sosiaaliset suhteet korostuvat. Ne koetaan tärkeäksi osaksi työhyvinvoinnin edistämistä. Vapaa-aikaa kuvailtiin erityisesti mahdollisuudeksi irtautua työstä ja unohtaa työhön liittyvät asiat. Hakasen & Borgin (2008, 72) voimavaramallissa kodin ja työn välinen yhteys ja sen merkitys työhyvinvointiin on jätetty kokonaan

pois. Toisaalta tutkimustuloksemme nostavat tämän varsin isoon rooliin työhyvinvoinnin edistämisessä. Se nähdään olevan osa työstä palautumista. Vapaa-ajan aktiviteeteilla on vaikutusta siihen, millaisia palautumiskokemuksia ihmisillä on (Sonnentag ym. 2022, 36). Tutkimustuloksisammme vapaa-aika ja vapaa-ajalla olevat suhteet nähdään tärkeänä osana työstä palautumista ja sen vuoksi niiden rooli on hyvin keskeinen työhyvinvoinnin edistämisessä. Työhyvinvointi on osa laajempaa kontekstia ja siihen liittyy myös tyytyväisyys omaan elämään (Schulte & Vainio 2010, 422). Myös tutkimuksemme korostaa oman elämän roolia ja sen vaikutusta työhyvinvointiin. Tutkimustulostemme mukaan vapaa-aika on merkityksellinen osa työhyvinvointia.

Luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämistä on keskeistä tarkastella useammasta näkökulmasta. Työhyvinvointiin vaikuttavat monet asiat, ja se on hyvin moninainen kokonaisuus. Tutkimustuloksemme nostavat erityiseen rooliin sosiaalisuhteet, vapaa-ajan, oman toiminnan, johtajuuden ja päätöksenteon. Keskeistä on huomata, että luokanopettajien mielestä työhyvinvointia koostavat tekijät ovat linjassa työhyvinvoinnin edistämisen keinojen kanssa ja ne täydentävät toinen toisiaan. Työhyvinvoinnin moninaisuuden vuoksi on mielekästä tarkastella sitä useamman teeman kautta ja huomioida, että työhyvinvoinnin kokemus on hyvin yksilöllistä. Marjala (2009, 181) korostaa työhyvinvoinnin yksioöllisyyttä ja sen huomioimista työhyvinvoinnin edistämisessä ja tukemisessa.

## **10.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimusta tehdessä on tarpeen arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuus tarkoittaa lukijan vakuuttamista uskottavin perusteluin siitä, että tutkija on kyennyt valitsemaan ja käyttämään oikeanlaisia, perusteltuja lähestymistapoja ja menetelmiä tutkimuksen toteuttamiseksi (Juutti & Puusa 2020b, 175). Tarve luotettavuuden arviointiin muodostuu pyrkimyksestä välttää virheitä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on myös osa hyvää tutkimuskäytäntöä, johon kuuluvat omien valintojen arvioiva tarkastelu, luotettavuuskriteereiden omaksuminen ja tutkimusta ohjaavien sääntöjen tunteminen (Aaltio & Puusa 2020, 177–178). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole täysin yksiselitteistä käsitystä luotettavuudesta eikä luotettavuuden arviointiin ole yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158, 163). Lähtökohtaisesti laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan kyseisen tutkimuksen antamissa kehyksissä (Aaltio & Puusa 2020, 178).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voi tarkastella validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla, mutta näitä käsitteitä käyttäessä laadullisessa tutkimuksessa tulee ymmärtää laadullisen tutkimuksen luonne ja poikkeava merkitys (Aaltio & Puusa 2020, 179). Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Laadullisessa tutkimuksessa validius tai validiteetti koskee myös tutkittavan ilmiön eheyttä (Aaltio & Puusa 2020, 180). Tutkimuksessamme validiteetti ilmenee siten, että tutkimuksessa on onnistuttu tutkimaan sitä, mitä on aiottu ja tavoitettu luokanopettajien näkemyksiä ja ajatuksia työhyvinvoinnista.

Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Reliabiliutta tai reliabiliteettia lisää tutkimuksessa se, että kahdella eri mittauksella saadaan samanlainen tulos. Tämä on kuitenkin lähes mahdotonta laadullisessa tutkimuksessa. (Aaltio & Puusa 2020, 179–180.) Tutkimuksemme toistettavuus on haastavaa, sillä laadullisessa tutkimuksessa samanlaisten tulosten saaminen on lähes mahdotonta (Aaltio & Puusa 2020, 180). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on kuitenkin ymmärrettävä validiteettia ja reliabiliteettia laajemmin (Aaltio & Puusa 2020, 180).

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden ohella luotettavuutta voi tarkastella uskottavuuden ja siirrettävyyden avulla (Aaltio & Puusa 2020, 181; Juuti & Puusa 2020b, 175; Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Uskottavuus tarkoittaa sitä, missä määrin tutkimuksen lukijat hyväksyvät tutkimuksen tulokset ja luottavat tutkijan valintoihin ja toimiin (Juuti & Puusa 2020b, 175). Lukijoiden vakuuttaminen tulkintojen osuvuudesta on uskottavuutta (Aaltio & Puusa 2020, 178). Olemme tutkimuksessamme pyrkinneet perustelemaan kaikki päätöksemme ja valintamme mahdollisimman tarkasti ja avoimesti. Lisäksi olemme käyttäneet päätöstemme ja valintojemme tukena tieteellisiä lähteitä.

Siirrettävyys tarkoittaa sitä, olisiko tutkimustulokset mahdollisia toisessa tutkimusympäristössä ja voisiko aihetta tutkia uudelleen. Siirrettävyys vaatii tutkijalta läpinäkyvyyttä tuloksien analysoinnissa ja tulkinnoissa. (Aaltio & Puusa 2020, 181.) Pyrimme siirrettävyyteen avoimella ja läpinäkyvällä tutkimuksen tekemisellä. Olemme avanneet analyysimme mahdollisimman tarkasti ja selvästi, muun muassa esittämällä analyysin vaiheet ja tehdyt tulkintakehykset taulukoissa. Kaikki tutkimukseen liittyvät valinnat, tulkinnat ja päätelmät on pyritty avaamaan tarkasti ja yksityiskohtaisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida useiden tekijöiden avulla. Aineisonkeruun tarkastelu on osa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia.

Keskeistä on tarkastella, miten aineisto on kerätty ja millaisia vaiheita ja piirteitä siihen kuuluu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162.) Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimukseemme liittyviä valintoja ja vaiheita kattavasti. Tuomme esiin, millaista tutkimusta teemme ja mitä aineistonkeruutapaa hyödynnämme. Tutkimuksessamme tuodaan selkeästi esiin, keneltä aineisto on kerätty ja miksi. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeä tarkastella myös tutkimuksen tiedonantajia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Aineistonkeruussa hyödyntämämme kyselylomake on esitetty liitteenä (Liite 1). Luotettavuuteen vaikuttaa myös aineiston laatu ja koko. Koemme tutkimukseemme luotettavuuden kannalta, että aineistomme olisi voinut olla kattavampi. Vaikka kyselylomakkeemme koostuikin avoimista kysymyksistä, osa vastauksista oli melko niukkoja ja luettelomaisia.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeä huomioida, että tutkimuksen lähtökohtana on avoin subjektiviteetti. Se tarkoittaa, että tutkija itse on tutkimuksen keskeinen tutkimus väline (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tutkijan omat valinnat vaikuttavat tutkimusprosessiin ja sen vuoksi on keskeistä tunnistaan oma keskeinen rooli tutkimuksessa ja tuoda se tutkimuksen raportoinnissa esiin mahdollisimman avoimesti (Puusa & Julkunen 2020, 190). Olemme pyrkineet tiedostamaan tämän tutkimusta tehdessä. Tutkimukseemme valinnat on tehty aineiston pohjalta ja olemme pyrkineet jättämään mahdolliset omat hypoteesimme ja oletuksemme aineistosta ja sen analyysistä pois. Olemme pyrkineet tekemään valintoja aineistomme ehdoilla.

Aineiston analyysin ja tutkijan valintojen kuvaus on tärkeä osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen kannalta on keskeistä tuoda esiin, miten aineiston on analysoitu ja miten tuloksiin ja johtopäätöksiin on päästy. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.) Olemme kuvanneet sitä, miksi sisällönanalyysi on sopivin vaihtoehto juuri meidän aineistomme analysointiin. Pyrimme kertomaan mahdollisimman avoimesti ja kattavasti, miten aineistomme on analysoitu ja millaisia vaiheita se on sisältänyt. Avaamme tutkimuksessamme analyysin vaiheita ja miten olemme päätyneet aineistomme avulla tuloksiimme. Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että tutkija pyrkii huomaamaan oman subjektiivisuutensa tutkimusta tehdessä. On tärkeää, että tutkija kykenee refleктоimaan ja tarkastelemaan omia valintojaan. (Aaltio & Puusa 2020, 178–179.)

Tutkimuksen tulokset tulee raportoida mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettävästi, jotta tutkimuksen luotettavuus säilyy (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tutkimustilanteet, tutkimusympäristö ja erityistekijät voivat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ja tätä on tärkeä tarkastella tutki-

muksen luotettavuuden kannalta (Aaltio & Puusa 2020, 184). Tuloksiimme on esimerkiksi vaikuttanut aineistomme koko ja sen laatu. Tuloksemme voisivat olla esimerkiksi kattavampia, jos aineistoa olisi ollut enemmän. Toisaalta jo olemassa oleva aineisto alkoi toistamaan itseään eli saturoitumaan, jolloin emme tutkijoina saaneet enää aineistostamme uutta tietoa (Aaltio & Puusa 2020, 184). Tutkijana on myös tärkeä reflektoida omaa osallisuutta tutkimustilanteessa ja raportoida sen mahdollisista vaikutuksista tutkimustuloksiin (Aaltio & Puusa 2020, 185). Tutkijoina emme olleet läsnä tutkimustilanteessa, sillä tutkittavat vastasivat kyselylomakkeeseen itsenäisesti. Tällöin osallisuutemme tutkimustilanteessa on hyvin pieni. Toisaalta olemme tutkijoina luoneet kyselylomakkeellemme raamit, joita tutkittavat noudattavat ja sitä kautta olemme ohjanneet mahdollisia tuloksia.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös yleisesti luotettavuuden tarkastelu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Luotettavuutta olemme pyrkinneet tarkastelemaan mahdollisimman kattavasti huomioiden eri tutkimuksen vaiheet. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää pystyä esittämään perusteita, joiden mukaan tutkimusta voidaan pitää luotettavana (Aaltio & Puusa 2020, 178). Olemme pyrkinneet perustelemaan tekemiämme valintoja niiden luottavuuden kautta ja tarkastelleet myös tutkimuksen mahdollisia puutteita ja haasteita. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus näkyy hieman erilaisena riippuen siitä, missä tutkimuksenvaiheessa tutkija on menossa (Aaltio & Puusa 2020, 181). Olemme pyrkinneet raportoimaan mahdollisimman läpinäkyvästi ja kattavasti tutkimuksen eri vaiheista. Olemme myös tarkastelleet tutkimuksemme luotettavuutta useasta eri näkökulmasta huomioiden laadulliselle tutkimukselle olennaiset piirteet.

Luotettavuuden lisäksi tutkimusta tehdessä on aina tarkasteltava tutkimuksen eettisyyttä (Aaltio & Puusa 2020, 181). Tutkimuksen eettisyys on luotettavuuden toinen puoli ja koskee tutkimuksen laatua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149). Eettisyys tarkoittaa sitä, että tutkija noudattaa koko tutkimuksen teon ajan eettisiä periaatteita. Eettisyyteen kuuluu se, että käytetyt menetelmät ja analyysitavat voisivat toimia ohjenuorina muissa tutkimuksissa. Lisäksi eettisyyteen kuuluu pyrkimys saada aikaan hyvää tutkimuksen kohteena oleville ihmisille, eikä tutkimus saa vaarantaa tutkimuskohteena olevia millään lailla. Tutkimuksen eettisyydelle on siis erityisen tärkeää, että tutkimus ei aiheuta haittaa tutkimuskohteena oleville tai kenellekään muulle tutkimukseen liittyvälle. (Juuti & Puusa 2020b, 175.)

Eettisyyttä voidaan tarkastella hyvän tieteellisen käytännön kautta. Ensinnäkin hyvää tieteellistä käytäntöä on noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä,

yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150.) Olemme pyrkineet noudattamaan tiedeyhteisömme, kasvatustieteiden tiedekunnan, ohjeita tutkimuksen tekemisessä. Koko tutkimuksen teon ajan olemme pyrkineet rehellisyyteen kaikessa, mitä olemme tehneet. Huolellisuutta ja tarkkuutta olemme pyrkineet noudattamaan kaikissa tutkimuksemme vaiheissa ja tutkielmaa tehdessämme. Olemme muun muassa pyrkineet tallentamaan aineistomme ja tuloksemme siten, että ne pysyvät salassa. Yleistä huolellisuutta olemme pyrkineet noudattamaan koko ajan tutkimusta tehdessämme ja tutkielmaa kirjoittaessamme.

Hyvää tieteellistä käytäntöä on soveltaa eettisesti kestäviä ja tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia menetelmiä. Lisäksi avoimuuden toteuttaminen tuloksien julkaisussa on osa hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150.) Olemme pyrkineet valitsemaan tutkimuksemme menetelmät, kuten aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät, siten, että ne ovat tieteellisesti hyväksytyjä laadullisessa tutkimuksessa. Lisäksi pyrimme arvioimaan valitsemiamme menetelmiä luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista mahdollisimman hyvin.

Muiden tutkijoiden työn ja saavutusten huomioon ottaminen asianmukaisesti ovat osa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Olemme pyrkineet tuomaan toisten tekijöiden työt selkeästi esiin käyttämällä oikeanlaisia viittaustapoja. Puutteellinen viittaaminen loukkaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvää tieteellistä käytäntöä on myös suunnitella, toteuttaa ja raportoida tutkimuksesta yksityiskohtaisesti ja tieteellisen tiedon vaatimusten mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151.) Tutkimuksemme alussa pyrimme suunnittelemaan tutkimuksemme mahdollisimman tarkasti ja kävimme muun muassa kyselylomakkeemme läpi yhdessä ohjaajamme kanssa. Lisäksi olemme pyrkineet toteuttamaan tutkimuksemme ja raportoimaan tutkimuksestamme mahdollisimman tarkasti ja selkeästi tieteellisen tiedon vaatimukset, kuten kirjoittamiseen liittyvät ohjeet, huomioiden. Huolimaton ja harhaanjohtava raportointi loukkaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Meillä on tutkijoina tutkimuksessamme vastuu noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151.) Olemme pyrkineet tutkijoina noudattamaan mahdollisimman hyvää tieteellistä käytäntöä ottamalla sen eri tekijät huomioon tutkimusta tehdessä.

Yleisesti tutkimuksen tekemiseen liittyy muutamia eettisiä ongelmakohtia. Muun muassa tutkimuslupaan liittyvät kysymykset ja tutkimusaineiston keruuseen liittyvät ongelmat ovat tutkimuksen eettisiä ongelmakohtia. (Eskola & Suoranta 1998, 52.) Toimme kyselylomakkeemme saatekirjeessä selkeästi esille sen, että vastaamalla tutkimukseen vastaaja antaa meille luvan käyttää hänen vastauksiaan tutkimusaineistona. Pyrimme siis pitämään huolen siitä, että

saimme vastaajilta luvan käyttää vastauksia tutkimuksessamme. Hävitämme tutkimuksen valmistuttua kerätyn aineiston sekä digitaalisessa että tulostetussa muodossa.

Olemme pyrkineet tutkimuksessamme siihen, että kyselylomakkeeseen vastanneet luokanopettajat eivät ole mitenkään tunnistettavissa. Emme keränneet luokanopettajilta mitään henkilötietoja, sillä se ei ollut välttämätöntä tutkimuksemme kannalta. Lisäksi olemme nimenneet vastaajat Luokanopettaja 1 – Luokanopettaja 24, jotta vastaajia ei voi tunnistaa. Olemme pyrkineet siihen, että vastaajat säilyttävät anonymiteettinsä koko tutkimuksemme ajan. Tutkimusta tehdessä tietojen käsittelyssä on hyvin tärkeä pitää kiinni luottamuksesta ja anonymiteetistä (Eskola & Suoranta 1998, 56–57). Luottamuksen ja anonymiteetin lisäksi olemme pyrkineet tuomaan selkeästi esiin vapaaehtoisuuden vastaamiseen. Vapaaehtoisuutta mahdollisesti helpottaa se, ettei meillä tutkijoina ole mitään suhdetta vastaajiin. Tutkijan ja vastaajien välinen suhde voi vaikuttaa joissakin tilanteissa vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta 1998, 55).

Tutkimuksen eettisiin ongelmiin liittyy myös osallistumiseen liittyvät ongelmat ja eritoten tutkijan asema tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 52). Tiedostamme, että koska teemme laadullista tutkimusta, olemme aina osin mukana tutkimuksessamme. Olemme kuitenkin pyrkineet vähentämään subjektiivisuuttamme tutkimuksessamme tiedostamalla osallisuutemme. Lisäksi olemme pyrkineet jättämään omat hypoteesimme ja ajatuksemme taka-alalle ja olemme pyrkineet keskittymään täysin siihen, mitä aikaisemmat tutkimukset ja oma aineistomme on antanut meille.

### **10.3 Jatkotutkimusehdotuksia**

Tutkimuksemme on tuottanut arvokasta tietoa luokanopettajien näkemyksistä työhyvinvointiin liittyen. Olemme saaneet tutkimuksessamme tietoa muun muassa siitä, kuinka luokanopettajat määrittelevät työhyvinvoinnin. Lisäksi tutkimuksemme on tuottanut arvokasta tietoa siitä, millaisilla keinoilla luokanopettajien työhyvinvointia voidaan edistää. Tutkimuksemme tuottamaa tietoa voi käyttää niin luokanopettajat, esihenkilöt kuin työnantajatkin. Olisi kuitenkin tärkeä tehdä vielä jatkotutkimusta aiheesta ja saada vielä laajempi ja kattavampi käsitys luokanopettajien työhyvinvoinnista ja sen edistämisestä.

Tutkimuksessamme olemme keskittyneet nimenomaan luokanopettajien omiin työhyvinvoinnin määritelmiin. Työhyvinvoinnin määritelmiä koulukontekstissa voisi tutkia vielä lisää. Olisi tärkeä saada myös esihenkilöiden ja työnantajien näkemyksiä siihen, kuinka he määrittelevät

työhyvinvoinnin. Tällä tavoin työhyvinvoinnin määritelmästä tulisi laajempi ja määritelmä sisältäisi muutakin kuin vain yksilöllisiä näkemyksiä. Tutkimalla esihenkilöiden ja työnantajien työhyvinvoinnin määritelmiä olisi mahdollista löytää työhyvinvoinnille koulukontekstissa monitasoisempia ja yleiskuvallisempia määritelmiä. Monitasoinen määritelmä on työhyvinvoinnille yleistä, sillä työhyvinvointia voi tarkastella eri tasoilla ja erilaisista näkökulmista (Laine 2012, 72).

Työhyvinvoinnin määritelmän lisäksi luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämistä voisi tutkia myös esihenkilö ja työnantaja tasolta. Tutkimuksessamme olemme tutkineet nimenomaan luokanopettajien käsityksiä siitä, miten esimerkiksi esihenkilö, kunta ja ammattiliitto voisivat edistää luokanopettajien työhyvinvointia. Tämä tarkastelu rajoittuu kuitenkin vain luokanopettajien omiin näkemyksiin. Jatkotutkimuksena voisi tutkia sitä, millaisia ajatuksia esihenkilöillä ja työnantajilla on luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämisestä. Jatkotutkimuksen kautta olisi mahdollista saada laajempi ja monitasoisempi kuva luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämisestä.

Tutkimuksemme aihetta voisi tutkia lisää nimenomaan laajemmalla tutkimuksella, jossa tutkitaisiin luokanopettajien, esihenkilöiden ja työnantajien näkemyksiä yleisesti työhyvinvoinnista ja lisäksi luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämisestä. Lisäksi eri tahojen näkemyksiä työhyvinvoinnin määritelmästä voisi tutkia tarkemmin ja syvemmin. Koska luokanopettajat eivät ole ainoita koulussa työskenteleviä opettajia, olisi tärkeä tutkia myös yleisesti opettajien työhyvinvointia ja sen edistämistä. Olisi tärkeä tutkia esimerkiksi aineenopettajien, erityisopettajien ja erityisluokanopettajien näkemyksiä työhyvinvointiin liittyen. Kaikki edellä mainitut jatkotutkimusehdotukset voisi toteuttaa siten, että tutkimus kattaisi kaikki opettajat.

Koska työhyvinvointi koskee kaikkia (Pyöriä 2012, 21–22), olisi tärkeää tutkia jatkossa myös koko koulun henkilökunnan työhyvinvointia. Tällöin tutkimus kattaisi mukaan kaikki koululla työskentelevät henkilöt, joilla on erilainen koulutustausta ja erilaiset työtehtävät. Tällaisella jatkotutkimuksella mukaan saataisiin myös esimerkiksi esihenkilöt, koulunkäynninohjaajat ja opiskeluhoillon edustajat. Koko koulun henkilökunnan kattava jatkotutkimus antaisi kattavan kuvan koko koulun työhyvinvoinnista ja mahdollisesti työhyvinvoinnin eroista eri ammattiryhmien ja työnkuvien välillä. Tämän kaltainen tutkimus antaisi koulun henkilökunnalle kattavasti tietoa työhyvinvoinnin tilanteesta ja mahdollisuuksista, joilla työhyvinvointia voisi edistää. Lisäksi tämän kaltaista tutkimusta voisi hyödyntää laajemmin yhteiskuntatasolla ja esimerkiksi päätöksenteossa.

## Lähteet

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 177–188.

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7893-2> (Luettu 13.1.2025)

Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuudet. Porvoo: WSOY.

Bartels, A. L., Peterson, S. J. & Reina, C. S. 2019. Understanding well-being at work: Development and validation of the eudaimonic workplace well-being scale. PloS one, 14(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215957> (Luettu 17.9.2024)

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. 6<sup>th</sup> ed. London and New York: Routledge.

Collie, R. J. & Martin, A. J. 2023. Teacher well-being and sense of relatedness with students: Examining associations over one school term. Teaching and Teacher Education, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104233> (Luettu 22.3.2025)

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysin vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eyal, O. & Roth, G. 2011. Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. Journal of Educational Administration, 49(3), 256–275. <https://doi.org/10.54329/akakk.143461> (Luettu 4.12.2024)

Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789522618153> (Luettu 9.9.2024)

- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hakanen, J. & Borg, V. 2008. Concluding remarks. Teoksessa M. Christensen, K. Lindström, L. V. Straume, K. H. Kopperud, V. Borg, T. Clausen, J. Hakanen, G. Aronsson & K. Gustafsson. Positive Factors at Work. The First Report of the Nordic Project. Kööpenhamina: TemaNord, 71–72. [urn:nbn:se:norden.org:diva-1973](https://nbn.se/norden.org/diva-1973) (Luettu 25.3.2024)
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoffrén, J. & Rättö, H. 2011. Hyvinvoinnin mittarit. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus, 219–239.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020a. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 9–19.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020b. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 173–176.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. 2022. Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Helsinki: Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-994-5> (Luettu 11.3.2025)
- Kestilä, L. & Karvonen, S. 2022. Katsaus Suomen väestöön ja väestön hyvinvointiin tilastojen valossa. Teoksessa S. Karvonen, L. Kestilä & P. Saikkonen (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2022. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 20–38. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-996-2> (Luettu 9.12.2024)
- Kukila, T-M. & Vihavainen, J. 2018. Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja sen edistämisestä: ”Työhyvinvointi on vähän laajempi käsite, se ei oo yhden päivän tunne tai mieliala”. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201803091700> (Luettu 12.3.2025)
- Lagerspetz, E. 2011. Hyvinvoinnin filosofia. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus, 79–105.
- Laine, P. 2013. Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimassa. Väitöskirja. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5570-1> (Luettu 9.9.2024)

- Laine, P., Lindberg, M. & Silvennoinen, H. 2016. Työhyvinvoinnista tarvitaan väestötason seurattatietoa – Työhyvinvoinnin käsite ja mittaamisen problematisointia ja kehittelyä. *Hallinnon tutkimus* 35(4), 287–303.
- Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-M. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6> (Luettu 13.2.2025)
- Manka, M-L. 1999. Toptiimi: Kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia: toimintatutkimus broileritehtaan transformaatioprosessista, tiikeriloikalla ja kukonaskelin. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Manka, M-L. 2012. Työilo. Helsinki: Talentum Media.
- Manka, M-L. & Manka M. 2023. Työhyvinvointi. 3., uudistettu painos. Helsinki: Talentum Pro.
- Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina - narratiivinen arviointitutkimus. Väitöskirja. Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789514290244> (Luettu 10.9.2024)
- Melkko, S. & Ilves, V. 2024. Opetusalan työolobarometri 2024. Opetusalan ammattijärjestö. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2024/opetusalan-tyoolobarometri/> (Luettu 18.3.2025)
- Mäkelä, L. 2021. Opettajien kokemuksia työn tuunaamisesta koira-avusteisen pedagogiikan avulla: Tarkastelussa työn vaatimukset, työn voimavarat ja hyvinvointi työssä. *Aikuiskasvatus*, 41(3), 222–235. <https://doi.org/10.33336/aik.111578> (Luettu 5.12.2024)
- Niemelä, P. 2010. Hyvinvointipolitiikan teoria. Teoksessa P. Niemelä (toim.) Hyvinvointipolitiikka. Helsinki: WSOY, 16–37.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7665-5> (Luettu 11.3.2025)
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus: Helsinki.

- Pitkänen, L. J., Torkki, P., Martikainen, J., Nuutinen, M., Kauppi, K., Lavikainen, P. & Mäki-Opas, T. 2024. Väestön koettu hyvinvointi hyvinvointialueilla - mistä se muodostuu? Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 61(1), 47–60. <https://doi.org/10.23990/sa.122584> (Luettu 9.12.2024)
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 189–201.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.
- Pyöriä, P. 2012. Johdanto: Hyvinvoiva henkilöstö, menestyvä organisaatio. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus, 7–22.
- Ravanti, E. & Pääkkönen, R. 2012. Työhyvinvoinnin tilannekuva. Selvitys 15 työpaikan työhyvinvoinnin näkemyksistä – työnantajan nykyiset tiedot ja taidot toimintaan. Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-245-8> (Luettu 13.2.2024)
- Riihinen, O. 2002. Kyvyt, hyvinvointiteoria ja yhteiskunnalliset jaot. Teoksessa T. Piirainen & J. Saari (toim.) Yhteiskunnalliset jaot: 1990-luvun perintö. Helsinki: Gaudeamus, 179–203.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.
- Saari, J. 2011a. Johdanto. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus, 9–29.
- Saari, J. 2011b. Hyvinvoinnin kentät. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus, 33–78.
- Schulte, P. & Vainio, H. 2010. Well-being at work – overview and perspective. Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 36(5), 422–429. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3076> (Luettu 9.9.2024)

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2018. Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social psychology of education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8> (Luettu 13.1.2025)
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28(4), 244 – 257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841> (Luettu 3.12.2024)
- Sollis, K., Biddle, N., Maulana, H., Yap, M. & Campbell, P. 2024. Measuring Wellbeing Across Culture and Context – are we Getting it Right? Evaluating the Variation in Wellbeing Conceptualisations Throughout the World. *Social indicators research*, 174(1), 123–155. <https://doi.org/10.1007/s11205-024-03382-z> (Luettu 9.12.2024)
- Sonnentag, S., Cheng, B. H. & Parker, S. L. 2022. Recovery from Work: Advancing the Field Toward the Future. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9 (1), 33–60. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091355> (Luettu 7.3.2025)
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2005. Työhyvinvointitutkimus Suomessa ja sen painoalueet terveyden ja turvallisuuden näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005:25. Helsinki. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504224056> (Luettu 13.2.2024)
- Suhonen, A. 2024. Opettajien työhyvinvointia heikentävät ja tukevat tekijät: Tapaustutkimus pääkaupunkiseutulaisesta alakoulusta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/575561> (Luettu 12.3.2025)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. 2007. Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus* 27(1), 15–24. <https://doi.org/10.33336/aik.93734> (Luettu 2.12.2024)
- Uusiautti, S., Harjula, S., Pennanen, T. & Määttä, K. 2014. Novice Teachers' Well-Being at Work. *Journal of Educational and Social Research*, 4(3), 177–186. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n3p177> (Luettu 5.12.2024)
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–128.

Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S. Michelsson, R. & Laitinen, H. 2024. Yhteisöllisyydestä pedagogista hyvinvointia oppilaitoksiin? Kaksi casea pedagogisen hyvinvoinnin valmennuspiloteista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(1), 68–77. <https://doi.org/10.54329/akakk.143461> (Luettu 4.12.2024)

World Health Organization (WHO) 2021. Towards developing WHO's agenda on well-being. <https://iris.who.int/handle/10665/350123> (Luettu 7.10.2024)

von Wright, G. H. 2001. Hyvän muunnelmat. Helsinki: Otava.

Zhou, S., Slep, G. & Vella-Brodrick, D. 2024. Factors associated with teacher wellbeing: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(63). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x> (Luettu 22.3.2025)

# Liitteet

## Liite 1 Kyselylomake

Taustatiedot:

1. Kuinka monta vuotta olet toiminut luokanopettajana?
2. Mitä vuosiluokkia olet opettanut urasi aikana?
3. Mitä vuosiluokkaa opetat tällä hetkellä?

Työhyvinvointi

4. Mitä työhyvinvointi tarkoittaa sinulle?
5. Millaisista tekijöistä se koostuu?
6. Millaisilla keinoilla edistät omaa työhyvinvointiasi työpaikan aikana?
7. Millaisin keinoin edistät omaa hyvinvointiasi vapaa-ajallasi?
8. Mitkä tekijät näet työssäsi tärkeimpinä voimavaratekijöinä?
9. Koetko työhyvinvointiasi muuttuneen urasi aikana? Millaisia muutokset ovat olleet?
10. Kuinka koulun rehtori voi omalla toiminnallaan edistää luokanopettajien työhyvinvointia?
11. Kuinka ulkopuoliset tekijät, kuten kunta tai ammattijärjestö voisivat edistää luokanopettajien työhyvinvointia?

## Liite 2 Saatekirje

Arvoisa tutkimukseen osallistuva!

Olemme 4. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita Lapin yliopistosta ja keräämme tutkimusaineistoa Pro Gradu -tutkielmaamme varten. Tutkimme Pro Gradu -tutkielmassamme luokanopettajien työhyvinvointia. Tavoitteenamme on tutkia keinoja, joilla luokanopettajat tukevat omaa työhyvinvointiaan.

Tutkielmamme kohderyhmänä ovat luokanopettajat, jotka työskentelevät peruskoulun vuosiluokilla 1-6. Kyselyyn vastataan anonymisti eikä kyselyssä tarvitse kertoa omia henkilötietoja. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Vastaaminen on vapaaehtoista ja vie aikaa noin 15-20 minuuttia.

Vastaamalla tähän kyselyyn annat meille suostumuksen käyttää vastauksiasi Pro Gradu -tutkielmamme aineistona.

Kyselyn viimeinen vastauspäivä on 31.5.2024.

Kiitämme suuresti vastauksistasi ja Pro Gradu -tutkielmamme edistämisestä!

Ystävällisin terveisin

Veera Liukkonen (sähköposti)

ja

Katariina Niemelä (sähköposti)

Tutkimuksen ohjaaja:

Marjaana Kangas

(sähköposti)

Lapin yliopisto

### **Liite 3 Teksti Facebook-julkaisuun**

Hei Sinä luokanopettaja!

Olemme 4. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita Lapin yliopistosta ja keräämme tutkimusaineistoa Pro Gradu -tutkielmaamme varten. Tutkimme Pro Gradu -tutkielmassamme luokanopettajien työhyvinvointia ja tavoitteenamme on tutkia keinoja, joilla luokanopettajat tukevat omaa työhyvinvointiaan. Keräämme aineiston kyselylomakkeella.

Etsimme kyselylomakkeeseen vastaajiksi peruskoulun vuosiluokilla 1-6 toimivia luokanopettajia. Kyselyyn vastataan anonyymisti, eikä kyselyssä tarvitse kertoa omia henkilötietoja. Vastaamalla kyselyyn, annat meille suostumuksen käyttää vastauksia Pro Gradu -tutkielmamme aineistona. Vastaaminen vie aikaa noin 15-20 minuuttia.

Linkki kyselyyn: X

Olisimme kiitollisia, jos vastaisit kyselyymme ja mahdollisesti jakaisit kyselyä omissa verkostoissasi.

Ystävällisin terveisin

Veera Liukkonen (sähköposti)

Ja

Katariina Niemelä (sähköposti)