

Kokeneiden opettajien työhyvinvointi ja työn psykososiaaliset tekijät

Pro gradu –tutkielma

Riikkaliisa Kärkkäinen ja Jenni Mäkelä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2023

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kokeneiden opettajien työhyvinvointi ja työn psykososiaaliset tekijät

Tekijät: Riikkaliisa Kärkkäinen & Jenni Mäkelä

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma Licensiaatintutkimus __

Sivumäärä: 66 liitteiden lukumäärä: 2

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Tässä pro gradu –tutkielmassa selvitämme, millaiseksi kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa ja mitkä työn psykososiaaliset tekijät vaikuttavat heidän työhyvinvointiinsa. Tuomme esille heidän kokemuksiaan työhyvinvoinnista sekä työn psykososiaalisista tekijöistä. Työn psykososiaaliset tekijät tarkoittavat työn psyykkisiä ja sosiaalisia tekijöitä, joihin sisältyy työn järjestelyihin, työn sisältöön sekä työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen liittyvät tekijät.

Tutkielmamme on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty teemahaastatteluiden avulla keväällä 2023. Tutkielmaamme osallistui 6 luokanopettajaa ja yksi tuntiopettaja, joilla oli yli kymmenen vuoden työkokemus luokanopettajana. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisen analyysin mukaan.

Tutkielmamme keskeisimmät tulokset osoittavat, että kokeneet luokanopettajat voivat hyvin. Heidän työhyvinvointiinsa vaikuttaa monet työn psykososiaaliset tekijät. Tutkielmamme mukaan kokeneiden opettajien työhyvinvointia tukevia työn psykososiaalisia tekijöitä ovat oppilaat, yhteistyö vanhempien kanssa, luokan ilmapiiri, mielekäs työnkuva, työn mielekkyys, ammattitaidon kehittäminen, työkokemus, autonomia, tuen saaminen, työyhteisö, työkaverit, esihenkilöiden ja koulun johdon toiminta, työyhteisön ilmapiiri, arvostuksen ja palautteen saaminen sekä mahdollisuus vaikuttaa työn järjestelyihin. Työhyvinvointia heikentäviä työn psykososiaalisia tekijöitä tutkimuksen mukaan ovat lisääntyneet työnvaatimukset, aikapaine, työajan piteneminen, riittämättömät resurssit, keskeytykset, nopeat arjen muutokset, haasteet oppilaiden ja vanhempien kanssa, urakehitys, autonomian väheneminen, lisääntynyt yhteistyö eri toimijoiden kanssa, kiusaaminen, viestinnän haasteet sekä organisaation ja johtamisen haasteet. Tutkielmassa nousi myös esille, että samat tekijät voivat opettajien kokemuksen mukaan olla joko työhyvinvointia tukevia tai työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Lisäksi tutkielmamme mukaan opettajan kokeneisuus ja ammattitaito tukevat opettajien työhyvinvointia.

Tutkielmamme tulokset tukevat aiempia opettajien työhyvinvointia koskevia tutkimustuloksia. Aiemmasta tutkimuksesta poiketen, tässä tutkimuksessa tuodaan esille kokeneiden luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista työn psykososiaalisista tekijöistä. Tutkimuksessa tuodaan esille opettajan työkokemuksen merkitys opettajan työhyvinvoinnille.

Avainsanat: fenomenografia, työhyvinvointi, psykososiaaliset tekijät, kokenut opettaja

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällys

1 JOHDANTO.....	4
2 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI	7
2.1 Työhyvinvointi	7
2.2 Opettajien työhyvinvointitutkimukset	8
2.2 Työn psykososiaaliset tekijät.....	10
3 KOKENUT OPETTAJA.....	13
3.1 Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen	14
3.2 Opettajan asiantuntijuuden tutkiminen.....	15
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
4.1 Fenomenografinen tutkimus	20
4.2 Tutkimuskysymykset.....	21
4.3 Aineisto – keruu ja kuvaus	23
4.4 Aineiston analyysi	25
4.5 Eettiset lähtökohdat	28
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	30
5.1 Hyvinvointikokemus	31
5.2. Työn järjestelyt.....	33
5.3 Työn sisältö.....	37
5.4 Työyhteisön sosiaalinen toimivuus	41
6 TUTKIMUKSEN TARKASTELU.....	47
6.2. Tulosten pohdinta	49
6.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	52
6.4 Jatkotutkimusaiheita	55
LÄHTEET	56
LIITTEET.....	
Liite 1: Haastattelukustu	
Liite 2: Haastattelurunko	

1 JOHDANTO

Luokanopettajien työhyvinvointi on ajankohtainen ja paljon puhuttu ilmiö kansallisesti ja kansainvälisesti. Opettajien ammattijärjestö julkaisi helmikuussa 2022 työolobarometrin, jonka mukaan opettajien työolot ovat laskeneet entisestään (Opettajien ammattijärjestö 2021). Opettajien ammattijärjestö (2021) myös raportoi, että kaksi kolmasosaa opettajista on harkinnut alan vaihtoa työn kuormittavuuden vuoksi. Opettajat kertovat lisääntyneestä työperäisestä stressistä, unihäiriöistä, lisääntyneestä huolesta työn määrässä sekä heikentyneestä terveydestä (Kauppi ym. 2022).

Opettajien työnkuva on moninainen ja edellyttää opettajalta monipuolisia tietoja ja taitoja sekä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamista (Metsäpelto ym. 2022). Opettajan ammattitaito on koko työuran ajan kehittyvä prosessi (Bereiter & Schamalia 1993, 78, 96–98, Metsäpelto ym. 2022), johon kuuluu pedagogisten sisältötaitojen lisäksi myös ammatillinen hyvinvointi, eli kyky ja taito säädellä kokemiaan haasteita ja voimavaroja työssään, suoriutua työhön liittyvistä tehtävistä sekä sopeutua muutostilanteisiin (Metsäpelto ym. 2020, 19). Rajalan (1988, 58) mukaan kokenut opettaja eli yli kymmenen vuotta opettajana toiminut opettaja on omaksunut opettajan ammatin työ- ja toimintatavat ja pystyy kehittyneen asiantuntijuutensa kautta toimimaan joustavasti ja intuitiivisesti sekä ohjaamaan ja muuttamaan toimintaansa tarvittaessa (Tynjälä 2008, 92). Opettajan kokemus ja ammattitaidon kehittyminen on yhteydessä myös työhyvinvointiin (Ferguson ym. 2012, 39; Lerkkanen ym. 2020, 57) sekä opettajan kykyyn säädellä kokemiaan haasteita ja voimavaroja työssään, suoriutua työhön liittyvistä tehtävistä, sopeutua muutostilanteisiin sekä taitoon vastata työn vaatimuksiin (Metsäpelto ym. 2020, 19). Opettajan ammattitaidon kehittymisen merkitys tulee esille tutkimuksissa, jotka ovat selvittäneet noviisiopettajien heikentyntä työhyvinvointia (Blomberg 2008, 205).

Opettajan työ on merkityksellistä niin yksilöä kuin yhteiskuntaa ajatellen. Opettajalla on tärkeä rooli toimiessaan yhteiskunnan lukijana ja suunnanmäärittäjänä tukiessaan oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. (Luukkainen 205, 124, 207; Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 19.) Koko yhteiskunnan kannalta onkin tärkeää, että opettajat voivat työsäään hyvin, sillä tutkimusten mukaan opettajien työhyvinvointi vaikuttaa opetuksen laatuun sekä oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen. Uutiset ja tutkimukset opettajien heikentyneestä työhyvinvoinnista ovat huolestuttavia, jonka vuoksi opettajien

työhyvinvointiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Jotta opettajien työhyvinvointia voidaan kehittää, niin tarvitaan tutkimusta opettajien työhyvinvointikokemuksista ja työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä.

Kokeneiden opettajien työhyvinvointia ei ole tutkittu paljoa, jonka vuoksi haluamme tässä tutkielmassa selvittää, millaiseksi kokeneet opettajat kokevat työhyvinvointinsa. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat työskennelleet opettajina yli kymmenen vuotta eli opettajat ovat omaksuneet opettajan ammatin työ- ja toimintatavat, joka vaikuttaa myös heidän kokemaansa työhyvinvointiin. Tarkastelemme kokeneiden opettajien työhyvinvointikokemuksia työn psykososiaalisten tekijöiden näkökulmasta. Työn psykososiaalisia tekijöitä ovat työn psyykkiset ja sosiaaliset tekijät, jotka liittyvät työn sisältöön, työn järjestelyihin sekä työn vaatimuksiin. Työn psykososiaalisiin tekijöihin liittyy myös työyhteisön sosiaaliset suhteet sekä esihenkilötyö ja johtaminen. (Vartia ym. 2012, 9–10.) Työn psykososiaaliset tekijät voivat olla työhyvinvointia tukevia tai heikentäviä tekijöitä. Psykososiaalisen työympäristön vaikutuksia opettajien terveyteen on tutkittu Suomessa niukasti, mutta työnkuvan muuttuessa työn psykososiaalisten tekijöiden tarkastelu on nykypäivänä tarpeen opettajien työhyvinvoinnin sekä alalla pysymisen edistämiseksi (Gluschkoff 2017, 15).

Tutkielmallamme on kaksi tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteenamme on selvittää, millaisena Lapin alueella työskentelevät kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa. Toisena tavoitteena on selvittää, mitkä psykososiaaliset tekijät tukevat heidän työhyvinvointiaan ja mitkä työn psykososiaaliset tekijät heikentävät heidän työhyvinvointiaan. Tutkimuskysymyksemme on: millaisena kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvoinnin ja kahtena alakysymyksenä ovat: mitkä psykososiaaliset tekijät tukevat kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointia ja mitkä psykososiaaliset tekijät heikentävät kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointia. Tutkimuskysymyksiin vastaamme tekemällä kokeneille luokanopettajille puolistrukturoidut teemahaastattelut, jotka analysoimme aineistolähtöisesti.

Pro-gradumme teoriaosuudessa tarkastelemme opettajan työhyvinvointia sekä siihen vaikuttavia tekijöitä aiemman teorian kautta. Olemme perehtyneet tehtyihin tutkimuksiin opettajien työhyvinvoinnista ja tuomme niitä teoriaosuudessa esille rakentaen tutkittavaa ilmiötä. Opettajien työhyvinvoinnin yhteydessä määrittelemme työn psykososiaaliset tekijät sekä niiden vaikutuksen työntekijän työhyvinvoinnille tutkimusten mukaan. Tutkimuksessamme tarkastelemme erityisesti kokeneiden luokanopettajien kokemuksia työn

psykososiaalisista tekijöistä, joten teoriaosuudessa käsittelemme opettajan kokeneisuutta sekä opettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Tarkastelemme opettajan asiantuntijuutta osana opettajan kokemaa työhyvinvointia.

Teoriaosuuden jälkeen kuvaamme tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät vaiheet. Tutkimuksen toteuttaminen -kappaleessa avaamme ensiksi fenomenografista tutkimusotetta. Tämän jälkeen käymme läpi tutkimuskysymyksemme sekä kuvaamme haastatteluaineistomme hankinnan sekä aineiston analyysin vaiheet. Tutkimuksen toteuttaminen -osion jälkeen esittelemme tutkimuksemme tulokset. Tutkimuksen tarkastelu -kappaleessa tuomme teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin peilaten esille keskeisimmät tutkimustulokset. Lisäksi pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja tuomme esille jatkotutkimusaiheita.

2 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

2.1 Työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin käsite on monitahoinen ja laaja, jonka vuoksi sen tarkka määrittely on osoittautunut vaikeaksi (Ojala & Ahonen 2005, 28; Uutela 2019, 35; Laine ym. 2016, 290; Laine 2013, 36; Ravanti & Pääkkönen 2012, 19; Manka & Manka 2016, 75). Työhyvinvoinnin määritelmä on kehittynyt työelämän muutosten sekä tehtyjen tutkimusten kautta (Uutela 2019, 15; Laine 2013, 23, Laine ym. 2016, 287). Käsitteenä työhyvinvointi on noussut vahvasti esille vasta 2000-luvulla. (Laine ym. 2016, 289.) Työhyvinvoinnin lähikäsitteet työtyytyväisyys sekä työkyky ovat Laineen ja kumppaneiden (2016, 292) mukaan työhyvinvointikäsitettä suppeampia ja työhyvinvointia rakentavia käsitteitä.

Tutkimuksessamme työhyvinvoinnilla tarkoitetaan yksilön ja työyhteisön yhteistä hyvinvointia (Ojala & Ahonen 2005, 28; Manka 2006, 16; Manka & Manka 2016, 76; Viitala ym. 2015, 606–608; Laine 2013, 149), johon vaikuttaa itse työ, esihenkilötoiminta/johtaminen, työyhteisö, organisaatio sekä työntekijä itse (Manka 2006, 16; Manka & Manka 2016, 76; Laine 2013, 149). Työhyvinvointi on yksilön subjektiivinen kokemus, johon vaikuttaa yksilön elämäntilanne, persoonallisuus (Laine 2013, 149), motivaatio, osaaminen, sosiaaliset kyvyt (Ojala & Ahonen 2005, 28) ja asenteet (Manka 2006, 16). Työhön liittyviä tekijöitä ovat työn sisältö, työkuormitus (Laine 2013, 149) työn monipuolisuus, etenemismahdollisuudet sekä vaikuttamismahdollisuudet (Manka 2006; Manka & Manka 2016, 76). Esihenkilötoimintaan ja johtamiseen liittyviä työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat työntekijöiden johtaminen, työntekijöiden kuunteleminen, oikeudenmukaisuus, luottamus, palautteen antaminen, kannustaminen ja osaamisen johtaminen (Manka 2006, 16). Työyhteisössä vaikuttavia tekijöitä ovat avoin vuorovaikutus (Manka 2006; Manka & Manka 2016, 76), työympäristön viihtyvyys, työvälineet (Ojala & Ahonen 2005, 30–33) sekä ihmissuhteet (Laine 2013, 149). Työhyvinvointi syntyy työntekijöiden ja työyhteisön vuorovaikutuksessa työtä tehdessä. Työyhteisön jäsen kokee onnistuvansa työssä sekä kokee työssään iloa. (Ojala & Ahonen 2005, 28; Vartia ym. 2012, 9.)

2.2 Opettajien työhyvinvointitutkimukset

Opettajan työ on vaativaa asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä, joka edellyttää monipuolisia taitoja vaihtuvissa ja muuttuvissa tilanteissa (Husu & Toom 2016, 9; Pyhältö, Pietarinen & Soini 2012, 111). Metsäpelto ym. (2020, 6, 19) mukaan opettajan osaamisen ydinalueita ovat pedagoginen osaaminen, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, henkilökohtaiset ominaisuudet sekä hyvinvointi työssä. Opettajan osaaminen ja ammatillinen kehittyminen on koko työuran kehittyvä prosessi, jossa opettajan osaamisalueet ovat yhteydessä toisiinsa (Metsäpelto ym. 2020, 6; Körkkö ym. 2016, 201–205; Eteläpelto ym. 2015, 667–673; Uusiautti ym. 2014, 184; Nemet 2018, 153).

Yksi opettajan osaamisalueista Metsäpellon ym. (2020, 19) mukaan on ammatillinen hyvinvointi. Ammatillisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan opettajan kykyä säädellä kokemiaan haasteita ja voimavaroja työssään sekä sitä, kuinka hän pystyy suoriutumaan työhön liittyvistä tehtävistä ja odotuksista. Opettajan ammatilliseen hyvinvointiin liittyy myös se, kuinka opettaja pystyy vastaamaan työn vaatimuksiin sekä pystyy sopeutumaan muutostilanteisiin, joita opettajan päivittäinen työ sisältää. (Metsäpelto ym. 2020, 19; Warinowski ym. 2021, 75; Aulén ym. 2021, 6–8.) Opettajan ammatillisella hyvinvoinnilla on vaikutus opettajan henkilökohtaiseen hyvinvointiin, joka vaikuttaa opetuksen laatuun sekä oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen. (Chan ym. 2023, 12–13; Lerkkänen ym. 2020, 59–60; Klusmann ym. 2016; Onnismaa 2010, 25).

Muutokset opettajan työnkuvassa sekä lisääntyneet osaamisvaatimukset ovat vaikuttaneet opettajien työhyvinvointiin. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on nostettu esille opettajien heikentynyt työhyvinvointi sekä alanvaihtoaikomukset (OAJ, 2021; Räsänen ym. 2020, 854). Tutkimusten mukaan opettajien työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä ovat muun muassa lisääntynyt työmäärä (Golnick & Ilves 2021, 6; Räsänen ym. 2020, 845; Skaalvik & Skaalvik 2015, 188–189), haasteet oppilaiden ja perheiden kanssa (Ferguson ym. 2012, 37; Anttila & Väänänen 2015, 567–572; Husu & Toom 2016, 3; Pyhältö ym. 2012, 110; Herman ym. 2018, 96; Räsänen 2020, 847), uusi opetussuunnitelma (Kauppi ym. 2022, 3, 59–62, 70) sekä korona (Kim ym. 2022; Salmela-Aro ym. 2020; Kauppi ym. 2022, 67–70; Warinowski ym. 2021). Heikentynyt työhyvinvointi ja lisääntynyt kuormitus työssä voi johtaa vakaviin stressireaktioihin ja työuupumukseen (Räsänen ym. 2022, 15–16; Montgomery & Rupp 2005, 484–485; Skaalvik & Skaalvik 2015, 188–189; Salmela-Aro ym. 2019, 5.)

Vaikkakin opettajan työn kuormituksesta sekä työhyvinvoinnin haasteista uutisoidaan paljon, niin opetusosalta löytyy myös tutkimuksia siitä, kuinka suomalaiset opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä (Taajamo & Puhakka 2019, 57). Opettajan työssä työhyvinvointia tukeviksi tekijöiksi tutkimuksissa on noussut työn mielekkyys, motivaatio työtä kohtaan, kokemus työn merkityksellisyydestä sekä työyhteisön tuki ja ilmapiiri (Ertürk 2021, 190; Bakker ym. 2007, 280–282; Virtanen 2021, 84; Fouché ym. 2017, 8–9; Pomaki ym. 2010, 1343). Kaupin ym. (2022, 59) mukaan työhyvinvointia tukevat kokemukset syntyvät työn arjessa, silloin kun opettaja kokee onnistuneensa opetustyössään. Työn ollessa kuormittavaa, työn voimavaratekijät motivoivat työntekijää ja ovat yhteydessä työtyytyväisyyteen (Bakker ym. 2007, 280–282; Onnismaa 2010, 51; Hakanen 2009, 49, 53).

Ammatillinen hyvinvointi ja sen kehittyminen opettajan työssä tulee esille tutkimuksissa, joissa on selvitetty noviisiopettajien työhyvinvointia. Tutkimusten mukaan vastavalmistuneet opettajat kokevat kuormitusta ensimmäisinä työvuosinaan (Blomberg 2008, 205). Myös Lerkkanen ym. (2020, 57) toteaa, että yli kymmenen vuotta opettajana työskennelleet kokivat vähemmän stressiä kuin alle kymmenen vuotta alalla olleet opettajat. Kuormituksen kokemukseen vaikuttaa muun muassa vastavalmistuneen opettajan kehittyvä ammattitaito, jonka vuoksi opettaja tarvitsee enemmän tukea ja valmistautumista opettajan tehtäviin (Uusiautti ym. 2014, 183; Eteläpelto ym. 2015, 676–678; Hong 2010, 1539). Kokeneiden opettajien työhyvinvointia ei ole tutkittu paljon, mutta tutkimuksissa on noussut esille, että opettajan ammattitaidon karttuessa opettajan työtyytyväisyys lisääntyy, kun opettajalla on enemmän kokemusta luokkahuoneen johtamisesta, ajankäytöstä, oppilaiden käytöksestä ja työmäärästä (Ferguson ym. 2012, 39; Lerkkanen ym. 2020, 57). Virtanen myös toteaa, että kokeneilla opettajilla on tehokkaammat työstä palautumistaidot, jotka auttavat lievittämään esimerkiksi työperäistä stressiä (Virtanen 2021, 68, 84).

Opettajan työhyvinvointia ei voi esittää ainoastaan kuormitus- ja ongelmatekijöitä tai voimavaratekijöitä listaamalla (Manner 2019; Onnismaa 2010, 45). Opettajan työn luonne on monitahoinen eikä työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät ole yksiselitteisiä, sillä opettajan työhyvinvointiin vaikuttaa niin työhön, työympäristöön sekä oppilaisiin liittyvät tekijät kuin myös opettajan itsensä henkilökohtaiset kyvyt, persoonallisuus, terveydentila sekä työhön suhtautuminen (Laine 2013, 46; Soini ym. 2008, 253–254; Saaranen ym. 2014, 60, 66). Siksi työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ei tule tulkita irrallaan kontekstista (Onnismaa 2010, 45).

Tutkimuksemme kannalta on tärkeää tiedostaa opettajien ammatillinen kehittyminen sekä osaaminen yhtenä työhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Tutkimuksemme kohderyhmänä on kokeneet luokanopettajat, jotka ovat olleet työelämässä jo yli kymmenen vuotta eli oletuksena on, että heidän ammatillinen osaamisensa näkyy myös heidän työhyvinvoinnissaan.

2.2 Työn psykososiaaliset tekijät

Työn psykososiaalisilla tekijöillä tarkoitetaan työn psyykkisiä ja sosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat työntekijän työhyvinvointiin. Työn psykososiaaliset tekijät ovat työn sisältöön, työn järjestelyihin ja työn vaatimukseen liittyviä tekijöitä. Vartia ym. (2012, 9–10) mukaan työn psykososiaalisiin tekijöihin kuuluu myös työyhteisön sosiaaliset suhteet, esihenkilötyö ja johtaminen. Työn psykososiaalisia tekijöitä voidaan tarkastella työhyvinvointia tukevana voimavaretehtijöinä tai työhyvinvointia heikentävinä kuormitustekijöinä. (Mäkinen ym. 2014, 7; Hakanen 2009, 46–47.)

Aiemmat tutkimukset työhyvinvointiin vaikuttavista psykososiaalisista tekijöistä ovat painottuneet tarkastelemaan työn psykososiaalisten kuormitustekijöiden vaikutusta mielenterveyteen (Stenfeldt & Candy 2006; Ylipaavalniemi ym. 2005; Bonde 2016; van Hoffen ym. 2020), stressiin ja uneen (Åkerstedt 2006, Nieuwenhuijsen ym. 2010) sekä työuupumukseen (Borriz ym. 2010; Borriz ym. 2005) eri aloilla.

Opetusalalla psykososiaalista kuormitusta on tutkittu vähän. Koulun psykososiaalisen ympäristön vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin ovat tutkineet Elovainio ym. (2011) sekä Virtanen ym. (2009). Gluschkoff (2017) sekä Zamari ym. (2017) ovat tutkineet psykososiaalisia kuormitustekijöitä opettajan työssä sekä niiden yhteyksiä opettajien terveyteen.

Edellä mainituissa työn psykososiaalista kuormitusta selvittävässä tutkimuksissa työn psykososiaalisten tekijöiden määrittely on perustunut kahteen teoreettiseen malliin; työn rasitusmalliin sekä ponnistelu-palkka epätasapainomalliin (ERI-model). Lisäksi organisaation oikeudenmukaisuutta on tutkittu yhtenä psykososiaalisen työympäristön ominaispiirteenä. Nämä mallit ovat sopivia ennustamaan työn psykososiaalisten tekijöiden vaikutusta suomalaisten opettajien terveyteen (Gluschkoff 2017, 35).

Työn rasitusmalli (*Demand-Control Model*) perustuu Karasekin luomaan työstressimalliin. Mallissa työn vaatimukset ja työn hallinta muodostavat psykososiaalisen työympäristön, johon

on myöhemmin lisätty työntekijän saama sosiaalinen tuki. Karasekin mukaan työn vaatimuksiin sisältyy työn määrä ja työn hallintaan sisältyy työntekijän vaikutus- ja kehittymismahdollisuudet. Suuret työn vaatimukset yhdistettynä vähäisiin vaikutusmahdollisuuksiin ja sosiaalisen tuen puutteeseen aiheuttavat työperäistä stressiä. (Karasek 1979, 285–291; Karasek & Theorell 1990, 68–71; Stansfeld & Candy 2006, 451–452; Saaranen 2014, 66.) Hyvät vaikutusmahdollisuudet omassa työssä vähentävät koettua stressiä kuormittavassa työssä (Vartia ym. 2012, 9).

Siegristin ERI-malli (*The Model of Effort-Reward Imbalance at Work*) eli ponnisteluiden ja palkkioiden epätasapainomalli, kuvaa työssä olevaa epäsuhtaa ponnisteluiden ja palkkioiden välillä. Ponnistelut koostuvat mallin mukaan työn asettamista vaatimuksista ja velvoitteista. Palkitsevuus koostuu työstä saatavasta palkasta, arvostuksesta, asemasta ja työuran kehittymisestä. (Siegrist 1996, 29–30.) Kovan ponnistelun yhdistyessä työn vähäiseen palkitsevuuteen syntyy ristiriita, joka aiheuttaa haitallista työperäistä stressiä. ERI-malli on hyödyllinen tutkittaessa psykososiaalista kuormitusta opettajien työssä, sillä se ottaa huomioon opettajan työn sosiaalisen luonteen sekä saadun tuen ja kunnioituksen (Gluschkoff 2017, 35).

Organisaation oikeudenmukaisuus täydentää työn rasitusmallia ja ERI-mallia, keskittyen siihen, missä määrin työntekijöitä kohdellaan oikeudenmukaisesti työpaikalla. Organisaation oikeudenmukaisuus nähdään työn voimavarana sekä vaikuttavan sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kautta työntekijöiden positiiviseen asenteeseen sekä käyttäytymiseen vähentäen työstressiä, kun taas organisaation epäoikeudenmukaisuuden on havaittu lisäävän terveysterveysriskiä. (Elovainio ym. 2002, 105–108.)

Myös Maslowin teoriaa on yleisesti hyödynnetty työhyvinvointitutkimuksessa. Maslowin tarvehierarkiaan pohjautuen psykososiaalinen kuormitus sijoittuu psykofysiologisiin perustarpeisiin yhdessä fyysisen ja kognitiivisen kuormituksen kanssa. Maslowin mukaan psykososiaalisella kuormituksella tarkoitetaan erityisesti työympäristöä, johon kuuluu työn johtaminen, työn järjestelyt, työyhteisön yhteistyö ja vuorovaikutus, viestintä sekä työntekijän oma tapa toimia ja käyttäytyä työyhteisössä. Maslowin (1987) mukaan työympäristössä vaikuttavia kuormitustekijöitä ovat myös työn ja kiireen hallinta, työn mielekkyys ja vaikutusmahdollisuudet sekä työilmapiiri. (Rauramon 2008, 37, 54–55 mukaan Maslow 1987.)

Työsuojeluhallinto on myös määritellyt työn psykososiaaliset kuormitustekijät, jotka ovat sisällöltään hyvin saman suuntaisia kuin yleisesti työhyvinvointitutkimuksissa käytetyt Karasekin työstressimalli sekä Siegristin ERI-malli. Työsuojeluhallinnon mukaan

psykososiaaliset kuormitustekijät voidaan eritellä kolmen osatekijän alle. Nämä tekijät liittyvät työn sisältöön, työn organisointiin sekä työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen. Kuormitustekijät, jotka liittyvät työn sisältöön vaikuttavat työn luonteeseen sekä työtehtävien toteutumiseen. Työn yksitoikkoisuus, liiallinen vastuu, useat keskeytykset tai kokoaikainen valppaana olo voivat lisätä työn kuormittavuutta. Työn organisointiin liittyvät kuormitustekijät vaikuttavat työn suunniteluun, järjestelyihin sekä työn tekemisen edellytyksiin. Liian suuri tai liian vähäinen työmäärä, työkuivan tai työajan epäselvyys, soveltumattomat työvälineet tai työolosuhteet voivat myös lisätä työn kuormittavuutta. Työyhteisössä sosiaalista toimivuutta voivat haastaa esimerkiksi työskentely yksin, erilainen sosiaalinen tai fyysinen eristäminen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen haasteet, ongelmat tiedonkulussa, epäasiallinen kohtelu tai häirintä sekä puutteellinen tuki johdolta, esihenkilöltä tai kollegoilta. (Työsuojeluhallinto 2017, 2; Sosiaali- ja terveysministeriö 2018, 6–8.) Sosiaali- ja terveysministeriön katsauksessa (Vartia ym. 2012, 7) nousi esille, että Suomessa työn psykososiaalisista tekijöistä kuormitusta aiheuttavat kiire, nopea työtahti sekä tiukat määräajat.

Mäkinieniemi ym. (2014, 9) ja Gluschkoff (2017, 16) mainitsevat, että edellä mainitut työn psykososiaaliset kuormitustekijät eivät automaattisesti johda liialliseen kuormitukseen tai huonoon työhyvinvointiin vaan kuormitustekijät voidaan nähdä käänteisesti myös työhyvinvointia tukevinä, suojaavina tai puskuroivina tekijöinä. Schaufeli ja Bakker (2004, 311) toteavat, että työhyvinvointi syntyykin siitä, kun työn voimavarojen ja työn vaatimusten välillä on tasapaino. Työhyvinvoinnin kehittämisen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota kuormitustekijöiden ehkäisyyn ja korjaamiseen sekä työhyvinvointia tukevien tekijöiden vahvistamiseen. (Mäkinieniemi ym. 2014, 9.)

Tässä opinnäytetyössä tarkastelemme opettajien kokemuksia työn psykososiaalista tekijöistä. Työn psykososiaalisten tekijöiden määrittelyssä olemme hyödyntäneet Työsuojeluhallinnon määritelmää työn psykososiaalisista kuormitustekijöistä, Karasekin työstressimallia sekä ERI-mallia (Siegrist 1996). Tarkastelun kohteena ovat psykososiaaliset tekijät voivat siis olla työhyvinvointia tukevia tai työhyvinvointia heikentäviä/kuormittavia tekijöitä. Määrittelemme työn psykososiaalisten tekijöiden pohjalta suunnittelimme haastattelurungon, jonka kautta tutkimme opettajien kokemuksia psykososiaalisista tekijöistä.

3 KOKENUT OPETTAJA

Kokenut opettaja kuvataan käsitteillä ekspertti tai asiantuntija. Karilan & Ropon (1997, 149) mukaan eksperttiys ymmärretään poikkeuksellisen hyvänä ongelmanratkaisutaitona. Tynjälän (2008, 103) mukaan japanilaiset tutkijat Hatano ja Ingaki (1992) jakavat eksperttien kahdenlaiseksi eksperttitydeksi rutiinieksperttitydenksi ja adaptiiviseksi eksperttitydeksi. Tutkijoiden mukaan rutiiniekspertit ovat henkilöitä, jotka pystyvät työskentelemään tutuissa ympäristöissä ja tilanteissa hyvin. Adaptiiviset ekspertit pystyvät tämän lisäksi toimimaan erinomaisesti myös tuttujen ongelmatilanteiden ulkopuolella. Rutiiniekspertit ovat ekspertejä toimiessaan samanlaisissa tilanteissa ja tehtävissä, ja adaptiivisen ekspertit pystyvät sen sijaan toimimaan menestyksellisesti myös muuttuvissa olosuhteissa (Tynjälä 2008, 103.) Bereiterin & Schamalian (1993, 96) mukaan asiantuntijuus on progressiivista ongelmanratkaisua. Tynjälän (2008, 104) progressiivinen asiantuntijuus etenee asteittain. Bereiterin & Schamalian (1991, 78) mukaan asiantuntija ei rutinoidu. Sen sijaan asiantuntija tarttuu uuteen vaikeampaan tehtävään. Tällä tavoin työskennellessään, asiantuntija työskentelee osaamisensa yläreunalla, se on raskasta ja riskialtista, mutta asiantuntija oppii uutta ja hänen toimintansa kehittyy (Bereiter & Schamalia 1993, 78, 96–98). Tynjälän (2008, 104) mukaan Bereiterin ja Scamalian määritelmän mukaan Hatanonin ja Ingakin luokittelussa vain adaptiset expertit ovat todellisia asiantuntijoita.

Tutkimuksissa eksperttityteen on yhdistetty kokeneisuus (Karila & Ropo, 1997, 50 Berliner 1988, 8). Kokeneisuus ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita eksperttityttä (Berliner 1988; Karila & Ropo 1997, 150.) Tavallisesti tutkimuksissa eksperttien on pitänyt työskennellä alalla 10 vuotta (Karila & Ropo 1997, 149). Rajalan (1988, 58) mukaan yli kymmenen vuotta opettajina toimineet ovat omaksuneet opettajan ammatin työ- ja toimintatavat. Kokenut opettaja ja eksperttiopettaja ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan. Tutkimuksemme lopputuloksen kannalta ei ole oleellista kumpaa termiä käytämme. Päädyimme käyttämään termiä kokenut opettaja. Rajalan (1988, 58) sekä Karilan ja Ropon (1997, 149) määritelmiin perustuen päätimme, että tutkimuksessamme, kokeneet luokanopettajat ovat toimineet luokanopettajina vähintään 10 vuotta, sillä emme ole taustakysymyksillä tai muulla varmistaneet opettajien eksperttityttä, jonkun tietyn määritelmän mukaisesti.

3.1 Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen

Ammatillinen kasvu ja kehitys on pitkä oppimisen ja sosiaalistumisen tapahtuma (Väisänen 2004, 32.) Berliner (1988, 9–11) on luonut opettajaeksperttiyden mallin, jonka mukaan kehittyminen noviisista eksperttiyteen jakautuu viiteen eri vaiheeseen, joita ovat 1) noviisi, 2) kehittynyt aloittelija (advanced beginner), 3) osaava suorittaja (competent performer), 4) taitava suorittaja (proficient performer) ja 5) ekspertti. Karkeasti määriteltynä noviisi opettajat ovat alan opiskelijoita tai aloittelevia ensimmäisen vuoden opettajia. Kehittyneet aloittelijat ovat työskennelleet alalla toista tai kolmatta vuotta. Osaava suorittaja on työskennellyt alalla kolmen neljä vuotta. Taitava suorittaja on työskennellyt opettajana viisi vuotta, ja ekspertin vaiheen saavuttavat osa opettajista, jotka ovat työskennelleet yli viisi vuotta opettajina. (Berlinerin, 1988, 8.) Karila & Repo (1997, 151) kirjoittavat, että kyseinen luokitus on osoittautunut käytännölliseksi, muttei ongelmattomaksi.

Tynjälän (2008, 91–92) mukaan opettajan asiantuntijuus koostuu seuraavista komponenteista: 1) formaalista tiedosta, 2) kokemuksellisesta tiedosta ja 3) itsesäätelytiedosta. Opettajan ammatissa formaalinen teoreettinen tieto koostuu kahdesta osa-alueesta: 1) substanssietoon (opetettavaan aineeseen liittyvä tietoon) ja 2) kasvatukselliseen tietoon. Kasvatuksellinen tieto pitää sisällään pedagogiikan lisäksi myös muita opettajan työlle tärkeitä tiedonaloja kuten esimerkiksi viestinnän, vuorovaikutuksen ja ammattietiikan (Tynjälä 2008, 91). Substanssietoon ja pedagogisen tiedon yhdistyminen pedagogiseksi sisältötiedoksi on tärkeää opettajan asiantuntijuuden kannalta (Tynjälän 2008: 91 mukaan Cohran ym 1993). Pedagoginen sisältötieto eli didaktinen tieto, rakentuu yksilön opetuskokemuksen ja muodollisen koulutuksen kautta (Tynjälän mukaan 2008: 91 mukaan van Dariel ym. 1998). Pedagoginen sisältötieto onkin sekä teoreettista tietoa että käytännöllistä tietoa (Tynjälä 2008, 91.) Aaltosen (2004, 16–17) mukaan pedagogisen sisältötiedon tutkimukset kuvaavat, kuinka opettaja rakentaa ja käyttää sekä ainekohtaista sisältötietoaan että pedagogista tietoaan.

Kokemuksellinen tai käytännöllinen tieto rakentuu kokemuksen karttuessa. Näin ollen se on informaalia ja implisiittistä tietoa. Opettajan ammatissa tämä merkitsee opetustaitoa ja oppimisen ohjaamisen taitoa sekä sosiaalisia taitoja, kommunikaatiotaitoja ja käytännön ammattietiikka. (Tynjälä 2008, 91.) Esimerkiksi episodinen tieto ja impressionistinen tieto ovat Tynjälän (2008, 91) mukaan informaalin tiedon muotoja. Carl Bereiter (2002) käsittelee teoksessaan impressionistista tietoa ja episodista tietoa. Episodinen tieto perustuu menneisyyden tapahtumiin ja impressionistinen tieto perustuu ihmisen tunteisiin ja

vaikutelmiin tai siihen mitä yleisimmin kutsutaan intuitioksi. (Bereiter 2002, 148, 141–143). Tynjälän (2008, 92) mukaan *“Opettajan työssä esimerkiksi oppilaantuntemus on alue, joka osittain perustuu tällaiseen impressionistiseen tietoon.”*

Itsesäätelytiedolla tarkoitetaan itsesäätelyyn liittyviä metakognitiivisia taitoja ja reflektiotaitoja. Itsesäätelytaidon merkitys on kasvanut ammateissa, joissa taitoja tulee opettaa toisille. Koulussa itsesäätelyntaitoja opettajan tulee opettaa oppilaille ja opiskelijoille. (Tynjälä 2008, 92).

Asiantuntijuuden komponentit eivät ole erillisiä, vaan ne kytkeytyvät toisiinsa muodostaen asiantuntijalle joustavan toimintaperustan (ks. Kuvio 1). Kokenut asiantuntija ei mieti jokaisen työtehtävän kohdalla teoriaa, jonka perusteella hänen tulisi toimia. Sen sijaan hän toimii joustavasti ja intuitiivisesti ohjaten omaa toimintaansa, ongelmatilannetta pohtien ja strategiaa tarvittaessa muuttaen. (Tynjälä 2008, 92.)



Kuvio 1 Opettajan asiantuntijuuden osatekijät

3.2 Opettajan asiantuntijuuden tutkiminen

Tynjälän (2008, 84–86) mukaan, opettajan asiantuntijuutta ja opetustyön kulttuureita voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta, jotka täydentävät toisiaan. Oppimisen tutkimuksen

näkökulmia ovat 1) kognitiivinen, 2) situationaalinen ja 3) tiedon luomisen näkökulma. Kognitiivisessa suuntauksessa oppimiskäsitystä tarkastellee yksilön kognitiivisten prosessien ja tiedollisten rakenteiden kehittymistä. Situationaalinen suuntauksessa oppiminen nähdään sosiaalisena ja tilannesidonnaisena prosessina. Luomisnäkökulmassa korostetaan asiantuntijuutta prosessina, jossa luodaan uutta tietoa. (Tynjälä 2008, 84.)

Kognitiivinen asiantuntijuustutkimus tarkastellee asiantuntijuutta yksilön tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisuprosesseina. (Tynjälä 2004, 85). Tutkimukset ovat perustuneet ekspertti-noviisi asetelmaan, jolloin tutkimuksissa on verrattu kokeneiden ja aloittelijoiden ongelmanratkaisuprosesseja erilaisissa tehtävissä. (Tynjälä 2004, 85, Karila & Repo 1997, 149). Opettajatutkimuksissa tällaisten tutkimusten tavoitteena on ollut selvittää kokeneiden ja kokemattomien opettajien välisiä eroja. Tämän lisäksi on haluttu tutkia millaisten vaiheiden kautta noviisiudesta siirrytään eksperttityteen. (Karila & Repo, 1997, 149).

Tynjälän (2008, 87) mukaan eksperteillä on kyky hahmottaa ongelmia laaja-alaisemmin ja prosessoida niitä syvällisemmin kuin noviiseilla. Hyvät itsesäätelytaidot sekä kokemuksen myötä karttunut hiljainen tieto ja intuitio mahdollistavat ekspertille tilanteenmukaisen toiminnan. Opettajaeksperttiyden määrittely ja tutkiminen onkin ongelmallista, sillä opettajan asiantuntijuus voi ilmetä monin eri tavoin (esimerkiksi hyvinä oppimistuloksina tai hyvänä oppiainesisältöjen osaamisella). Tämän lisäksi on eriasia, miten asiantuntijuus ilmenee, kuin mihin se perustuu. (Karila & Repo 1997, 149).

Tynjälän (2008, 87) mukaan Ropo (2004) on koennut asiantuntijatutkimuksen sekä opettajan asiantuntijuutta koskevien ekspertti-noviisi-vertailujen tuloksista yhteen. Yhteenvetojen perusteella Ropo (2004) mukaan opettajan asiantuntijuudesta voidaan tehdä kuusi johtopäätöstä: 1) asiantuntijuus on kapealaista sekä kontekstisidonnaista, 2) ekspertit toimivat automaattisesti samoina toistuvissa tilanteissa, 3) kokeneet opettajat ovat herkempiä havaitsemaan eri tilanteita ja reagoimaan oppilaiden tarpeisiin 4) kokeneet opettajat pystyvät nopeampaan ja täsmällisempään päätöksentekoon kuin aloittelijat 5) kokeneet opettajat hahmottavat ongelmia kauemmin kuin kokemattomat opettajat, mutta heidän lopputuloksensa on asianmukaisempia 6) asiantuntijoiden tietorakenteet ovat abstraktimpia ja hienovaraisemmin järjestyneitä kuin aloittelijoiden (Tynjälän 2004, mukaan Ropo 2004).

Lave ja Wenger (1991, 84) kuvaavat kirjassaan *Situated learning*, kuinka ilman virallista koulutusta voi hankkia ammattitaidon. Kirjan esimerkeissä aloittelijat työskentelevät ekspertin avustajina, ekspertin työskentelyä samalla seuraten. Osaamisen ja kokemuksen lisääntyessä

harjoittelija saa siirtyä tekemään haastavampia tehtäviä. (Tynjälän 2008:95 mukaan Lave & Wenger 1991.) Ilmiössä on kyse informaalista työssä oppimisesta Laven ja Wengerin (1991) kuvaama malli ei ole sellaisenaan käytössä länsimaissa. Sen sijaan formaaliin koulutukseen on ammattikouluissa ja korkea-asteen koulutuksessa lisätty työssäoppimista. (Tynjälä 2008, 96–97.)

Tynjälän (2008, 103) mukaan tiedonluomisen näkökulmassa *“yhdistyy kognitiivisen näkökulman yksilöllistä eksperttiyttä korostava aspekti ja osallistumisnäkökulman kollektiivisen eksperttiyden ja yhteisöllisyyden aspekti”*. Tynjälän (2008, 105) mukaan OECD (2000) on julkaisemassa tutkimuksessa tarkastellaan tiedon tuottamista ja sen leviämistä kasvatusalalla, lääketieteessä ja tekniikan alalla. Yhden tutkimuksen päätuloksen mukaan uuden tiedon tuottamista, välittämistä ja soveltamista arvostetaan tekniikan ja lääketieteen aloilla enemmän, kuin opetus ja kasvatusalalla. Opettajat näyttävät luottavan työssään enemmän kokemukseensa kuin tieteelliseen tietoon. (Tynjälä 2008: 105 mukaan OECD 2000).

Meidän tutkimuksemme ei keskity asiantuntijuuden tutkimiseen. Sen sijaan haluamme tutkia eksperttiopettajien eli opetusalan asiantuntijoiden työhyvinvointi kokemuksia.

Opettajan työ vaatii monipuolista asiantuntemusta, joka kehittyy koulutuksen ja arjen oppimisen myötä. Opettajan työn työnvaatimukset aiheuttavat kuitenkin haasteensa opettajan hyvinvoinnille. (Metsäpelto ym. 2022, 144, 159.) Opettajan työhyvinvointiin vaikuttaa opettajan taito vastata erilaisiin työn vaatimuksiin, sopeutua muutostilanteisiin sekä suoriutua työhön liittyvistä tehtävistä (Metsäpelto ym. 2020, 18–19). Nämä taidot ovat yhteydessä opettajan ammattitaitoon, joka on karttunut työkokemuksen myötä (Uusiautti ym. 2014, 183, Eteläpelto ym. 2015, 676–678). Lerkkanen ja Ferguson toteavat, että opettajan kokemus vaikuttaa siihen, että opettaja hallitsee paremmin luokkansa toimintaa. Tämä vaikuttaa opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen ja työhyvinvointiin (Lerkkanen ym. 2020, 57; Ferguson ym. 2012, 39). Tutkimusten perusteella voidaankin todeta, että opettajan ammatillisella kehittämisellä ja työkokemuksella on yhteys toisiinsa.

Opettajien työhyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa on nostettu esille huolipuheet noviisiopettajien työhyvinvoinnista. Tutkimukset kokeneiden opettajien työhyvinvoinnista ovat jääneet vähemmälle. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneet vuorostaan selvittämään sitä, millaiseksi kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa. Lisäksi haluamme saada selville, mitkä työn psykososiaaliset tekijät vaikuttavat kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointiin. Uutela (2019, 33) toteaa väitöskirjassaan, että työhyvinvointitutkimuksessa

painotus on siirtynyt enemmän työn psykososiaalisten tekijöiden tarkasteluun. Gluschkoff (2017, 15) tuo myös esille tutkimustarpeen työn psykososiaalisten tekijöiden vaikutuksesta suomalaisten opettajien terveyteen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerromme, kuinka toteutimme tutkimuksemme, mitä tutkimme ja miksi tutkimme. Tutkimuksemme toteutettiin lukuvuoden 2022–2023 aikana. Syksyllä 2022 tutustuimme viitekehykseen, rajasimme tutkimusaiheen ja muodostimme tutkimuskysymyksen. Tutkimuskysymykseksemme muodostui: millaisena kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa. Alkuperäisen suunnitelman mukaan olisimme halunneet kerätä haastatteluaineiston ennen vuoden vaihdetta. Pohdimme kuitenkin, ettei ajankohta ole haastateltavien kannalta otollisin, sillä opettajan työnkuva on ennen joulua hyvin kiireinen, väliarviointien ja joulujuhlajärjestelyjen lisätessä työtehtäviä. Tämän vuoksi siirsimme haastattelut pidettäväksi alkuvuoteen 2023. Tämä kannatti, sillä saimme kerättyä aineistomme varsin ripeästi tammi-helmikuussa.

Tutkimme kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointikokemusta ja siihen vaikuttavia psykososiaalisia tekijöitä. Opettajien työhyvinvoinnista on puhuttu paljon viime vuosina. Esimerkiksi Opettajien ammattiliitto (OAJ) ja Työterveyslaitos ovat julkaisseet useita tutkimuksia ja raportteja opettajien työhyvinvointiin liittyen (ks. Kauppi ym. 2002 Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa). Myös sanoma- ja aikakauslehtien palstoilla on kirjoitettu opettajien työhyvinvoinnista (ks. Ilta-Sanomat Kaskinen Miika 3.5.2022 Konkariopettaja kertoo hengästyttävästä työpäivästään – näkee lapsissa kaksi huolestuttavaa muutosta). Pian valmistuvina luokanopettajina, meitä kiinnostaa voiko opetuslalla voida hyvin, mitkä tekijät tukevat työhyvinvointia, mitkä tekijät heikentävät hyvinvointia. Opetusalalla ja kokemustutkimuksessa on tutkittu kokemattomien ja kokeneiden opettajien eroja ja sekä vaiheita, joiden kautta opettaja siirtyy noviisiopettajuudesta kohti eksperttiopettajuutta. Löysimme myös opettajien työhyvinvointitutkimuksia. Sen sijaan me emme löytäneet tutkimusta, jossa olisi tutkittu kokeneiden tai eksperttiopettajien työhyvinvointia. Ennakkoletuksenamme oli, että heillä on kaikki edellytykset voida hyvin, sillä heillä on pitkä kokemus alalta, tarvittavat tiedot ja taidot eivätkä he ole vaihtaneet alaa. Päätimmekin selvittää millaisena kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvoinnin, mitkä tekijät siihen vaikuttavat ja miten. Niin kuin teoriaosuudessa tuli jo selville, työhyvinvointi on käsitteenä hyvin laaja ja sisältää useita näkökulmia. Rajasimme tutkimuksemme tarkastelemaan työn psykososiaalisia tekijöitä

eli sitä, mitkä työn psykososiaaliset tekijät tukevat tai heikentävät kokeneiden opettajien kokemaa työhyvinvointia.

Tutkimuksemme on fenomenografinen haastattelututkimus. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti.

4.1 Fenomenografinen tutkimus

Tutkimuksellamme on kaksi tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena on selvittää millaiseksi kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa tällä hetkellä. Toisena tavoitteena tutkimuksellamme on selvittää mitkä työn psykososiaalista tekijöistä vaikuttavat heidän työhyvinvointiinsa tukevasti ja mitkä heikentävästi. Pyrimme tulkintamme avulla etsimään aineistosta yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tutkimuksemme noudattaa fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen suuntaus. Sen tavoitteena on kokemusten kuvaaminen. Fenomenografinen tutkimusote on käytössä erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 162; Rissanen 2006.)

Fenomenografinen tutkimusote on yksi laadullisen tutkimuksen menetelmistä. Laadullinen tutkimus kuvaa elämää ja sen moninaisuutta kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen avulla on tarkoitus löytää tai tuoda esille tosiasioita sekä pyrkiä vahvistamaan jo aiemmin tiedettyjä väittämiä. (Alasuutari 2011, 82; Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Laadulliseen tutkimukseen valittu kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, joka mahdollistaa tutkittavan ilmiön monitahoisen ja yksityiskohtaisen tarkastelun tietyille kohderyhmälle. Laadullisessa tutkimuksessa arvostetaan subjektiivutta eli tutkittavien omia kokemuksia, tavoitteita ja merkityksiä (Juhila 2021; Hirsjärvi ym. 2009, 164), joita saadaan selville laadulliselle tutkimukselle tyypillisten aineistonhankintamenetelmien, kuten haastattelun, havainnoinnin tai tekstien kautta. Näiden aineistonhankintamenetelmien kautta tutkittavat saavat näkökulmansa ja kokemuksensa esille (Hirsjärvi ym. 2009, 164).

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää kokemuksia (Marton 1981, 180) sekä selvittää ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Rissanen, 2006). Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdan mukaan ihmisillä on tutkittavasta asiasta toisistaan poikkeavia ja erilaisia käsityksiä sekä kokemuksia. Fenomenologisessa tutkimussuunnassa tutkitaan ihmisten käsitysten eroavaisuuksia. (Rissanen, 2006.)

Fenomenografista tutkimusnäkökulmaa voidaan soveltaa kahdella eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla pyritään hahmottamaan tutkittavien erilaisia käsityksiä ja tapoja ymmärtää tutkittava asia tai kohde. Toisella tasolla tarkastellaan tutkimusaihetta syvällisemmin. Toisella tasolla tutkija pyrkii tulkitsemaan tutkittavien käsityksiä ja niiden merkityssisältöjä tutkimusaiheesta. Tutkija selvittää, millaisia merkityksiä muodostuu tutkittavasta ilmiöstä erilaisten käsitysten vuoksi. Samalla tutkittavaksi tulevat tutkimukseen osallistuvien ajattelu ja kokemuksellisuus. (Rissanen, 2006.)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa käytetään tyypillisesti laadullisia haastatteluaineistoja (Rissanen 2006; Kettunen 2021). Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan käyttää myös muita laadullisen tutkimuksen aineistoja kuten kirjoitelmia, kyselyjä, ryhmähaastatteluja sekä havainnointia ja piirustuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164, Kettunen 2021). Aineiston keruussa oleellisinta on kysymysten avoimuus (Kettunen 2021). Fenomenografisen tutkimuksen aineisto on yleensä kooltaan pieni sekä rajattu. Tavallisesti tutkittavia on korkeintaan muutamia kymmeniä. Fenomenografisissa tutkimuksissa aineiston analyysi on aineistolähtöinen, jota mekin käytämme tutkimuksessamme. (Kettunen 2021.) Käytämme tutkimuksemme aineistonkeruu menetelmänä haastattelua, joka on fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisin aineistonkeruu menetelmä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää tiedostaa ja tunnistaa tutkittavan ilmiön konteksti. Konteksti vaikuttaa tutkittavien käsityksiin kohdeilmiöstä. Fenomenografista tutkimusotetta soveltavien tutkijoiden tulee käsitellä haastatteluaineistonsa sisältöä kontekstinsa yhteydessä, tällä pyritään välttämään asioista liian yleisellä tasolla puhuminen. Fenomenografiset tutkijat pyrkivät tuomaan esille kontekstin, johon tutkittava ilmiö ja tutkittavien kokemukset liittyvät. Fenomenografit ajattelevat, että tutkittavien kokemukset liittyvät niihin tilanteisiin ja asiayhteyksiin missä ne tapahtuvat. (Rissanen 2006.) Meidän tutkimuksessamme pyrimme huomioimaan koulukontekstin. Tutkimme peruskoulussa työskentelevien opettajien työhyvinvointia. Tämän tiedostamalla, pyrimme välttämään liiallisten yleistysten tekemisen.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksellamme haluamme selvittää, millaiseksi kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, mitkä työn psykososiaaliset tekijät

tukevat ja mitkä työn psykososiaaliset tekijät heikentävät kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointia. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on nostettu esille opettajien heikentynyt työhyvinvointi. Erityisesti noviisiopettajien keskuudessa on raportoitu heikentyneestä työhyvinvoinnista, jonka vuoksi haluamme selvittää myös kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointia. Tutkimuksellamme pyrimme saamaan lisää tietoa opettajien työhyvinvointiin vaikuttavista työn psykososiaalisista tekijöistä.

Tutkimuksellamme on kaksi tarkoitusta, selvitämme kokeneiden luokanopettajien kokemusta työhyvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavia psykososiaalisia tekijöitä.

Tutkimuskysymykseksi muotoutui:

Millaisena kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvoinnin?

Alakysymyksiksi muodostuivat kysymykset:

Mitkä psykososiaaliset tekijät tukevat työhyvinvointia?

Mitkä psykososiaaliset tekijät heikentävät työhyvinvointia?

Opettajien työhyvinvointi on laaja ilmiö ja sitä voi tarkastella useasta eri näkökulmasta. Rajasimme tutkimuksemme koskemaan Lapin alueella työskentelevien kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointikokemusta ja siihen vaikuttavia psykososiaalisia tekijöitä.

Haluamme tutkia kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointikokemuksia, koska ajattelemme, että kokemuksen kautta heillä on vahva näkemys työhyvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Ennako-oletuksemme mukaan kokeneilla luokanopettajilla on kaikki valmiudet voida hyvin, sillä tutkimusten mukaan heillä on hallussaan kaikki opettajien ammatilliset osatekijät, jotka vaikuttavat opettajan kykyyn ja taitoon vastata opettajan työn vaatimuksiin.

Kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointia ei ole tutkittu aiemmin juurikaan. Aiemmissa tutkimuksissa on keskitytty enemmän noviisi- ja eksperttiopettajien eroihin sekä opettajuuden kasvun vaiheisiin. Media on nostanut viime vuosina esille opettajien heikentyneen työhyvinvoinnin. Pian valmistuvina opettajina meitä kiinnostaa, voiko opetuslalla voida hyvin ja mitkä psykososiaaliset tekijät vaikuttavat työhyvinvointiin. Erityisesti meitä kiinnostaa, miten alalla pitkään työskennelleet luokanopettajat kokevat voivansa. Haluamme antaa heille puheenvuoron tutkimuksessamme.

4.3 Aineisto – keruu ja kuvaus

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja tutkia tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena ei ole etsiä aineistosta yhteyksiä tai tilastollisia säännönmukaisuuksia, jonka vuoksi tutkimuksen aineisto voi vaihdella suurestikin. Laadullisen aineiston riittävyttä voidaan arvioida aineiston kylläntymisen avulla. Kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, että aineiston keruuta jatketaan niin kauan kuin aineiston keruu tuottaa tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Ajattelutapa aineiston kylläntymisestä on kuitenkin ongelmallinen laadullisen tutkimuksen kannalta, sillä laadullisen tutkimuksen mukaan jokainen tapaus on ainutlaatuinen ja sisältää jotain uutta informaatiota. (Hirsjärvi ym. 2009, 181–182.) Hirsjärvi ym. (2009, 182) kuitenkin toteavat, että yksityistapausten tarkastelu tuo näkyviin sen, mikä tutkittavassa ilmiössä on merkittävää ja mitkä asiat alkavat toistumaan yleisellä tasolla.

Aineiston hankintamenetelmän valintaan vaikuttaa tutkimusongelma eli se mitä ja millaista tietoa ilmiöstä halutaan selvittää. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston hankinnassa pyritään siihen, että tutkittavan ääni ja näkökulmat pääsevät hyvin esille. Haastattelun avulla tutkija on kommunikoi kielellisesti tutkittavan kanssa, joka mahdollistaa joustavan aineiston keruun sekä monitahoiset sekä syvälliset vastaukset haastattelukysymyksiin. (Hirsjärvi ym. 2009, 164, 204–205.)

Perinteisesti haastattelu on jaettu strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin kysymysten asettelun ja sitovuuden mukaan. Haastatteluista on voitu käyttää myös nimityksiä standardoitu ja standardoimaton haastattelu. Strukturoitujen ja strukturoimattomien haastattelujen välimaastoon sijoittuu puolistrukturoitu eli tai puolistandardoidut haastattelut. Niille tavanomaista on, että jotkut haastattelujen osat tai näkökulmat ovat sidotut, mutteivat kaikki (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47)

Tutkimusaineistomme koostuu teemahaastatteluista, jotka ovat puolistrukturoituja haastatteluista. Puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan sellaista haastattelua, jossa ei ole tarkkaan määritelty kysymysten muotoa tai järjestystä. Teemahaastattelu oli tutkimukseemme hyvä, sen vuoksi, että se ei ole niin avoin kuin avoinhaastattelu, eikä niin jäykkä kuin strukturoitu lomakehaastattelu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–77.) Tällä halusimme varmistaa sen, etteivät haastattelumme olisi liian jäykkiä tai avoimia, jotta saamme kerätyksi tarkoituksen mukaisen ja laadukkaan tutkimusaineiston.

Puolistrukturoidussa haastattelussa edetään teemojen kautta, jotka on valittu etukäteen. Teemojen valinta perustuu siihen, mikä on tutkimuksen viitekehys eli siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo aiemman tiedon mukaan tiedetään. Teemahaastattelulla pyritään selvittämään ja korostamaan ihmisten tulkintoja ilmiöistä sekä ilmiöille antamia merkityksiä. Sen avulla on mahdollista löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimusongelmaan. Teemahaastattelun avoimuus mahdollistaa tarkentavien kysymysten esittämisen, mikäli tutkittavaan asiaan halutaan syvempiä vastauksia. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 87–88.)

Haastattelut saattavat muistuttaa tavanomaista, spontaania keskustelua. Ne eroavat kuitenkin spontaaneista keskusteluista, sillä haastatteluilla on aina jokin tietty tavoite. Haastattelijalla on tiedonintressi. Tämän vuoksi hän johtaa keskustelua, esittää kysymyksiä ja pyrkii saamaan niihin vastauksia. Näkyvimmin haastattelun erottaa tavanomaisesta keskustelusta haastattelijan ja haastateltavan roolit. Haastateltava pyrkii keräämään tietoa ja haastateltava pyrkii antamaan tietoa. Haastattelu hetken institutionaalisuutta lisää haastattelun nauhoitus ja haastattelijan tekemät muistiinpanot. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 23)

Keräsimme aineistomme tammi-helmikuussa 2023. Haastattelimme kahdeksan opettajaa tutkimustamme varten. Yhden haastatteluaineiston jouduimme jättämään aineiston ulkopuolelle, sillä haastateltavan opettajan työkokemus ei vastannut määrittelemäämme kokeneen opettajan kriteeriä työkokemuksen keston osalta. Lopullinen aineistomme koostuu seitsemästä teemahaastattelusta. Haastattelut kestivät 22 minuutista 51 minuuttiin. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi noin 250 minuuttia. Haastatteluista kolme toteutettiin etähaastatteluina Microsoft Teamssia hyödyntäen ja neljä haastattelua toteutettiin kasvotusten. Tietotekniikan yleistymisen myötä tietokonevälitteinen viestintä (CMC ‘computer-mediated communication’) on yleistynyt tutkimushaastatteluissa. Tutkija voi tietokoneensa avulla kommunikoida kaukanakin olevien ihmisten kanssa. Menetelmän edullisuus ja helppous voivatkin tuntua aloittelevasta tutkijasta houkuttelevalta. (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2009, 264.) Tahdoimme tehdä haastattelut mahdollisimman helpoiksi ja vaivattomiksi haastateltaville. Tämän vuoksi annoimme heille mahdollisuuden osallistua haastatteluun myös etäyhteyden avulla. Aineistomme kannalta ei ole merkityksellistä oliko haastateltava paikalla livenä vai etäyhteyden avulla, sillä kaikki haastattelut toteutettiin puolistrukturoidusti ja haastattelut nahoitettiin litterointia varten.

Haastateltavat valikoituivat omien kontaktien kautta. Lähetimme sähköpostiviestin mahdollisille haastateltaville (ks. liite. 1). Vastausten perusteella sovimme haastatteluajan ja

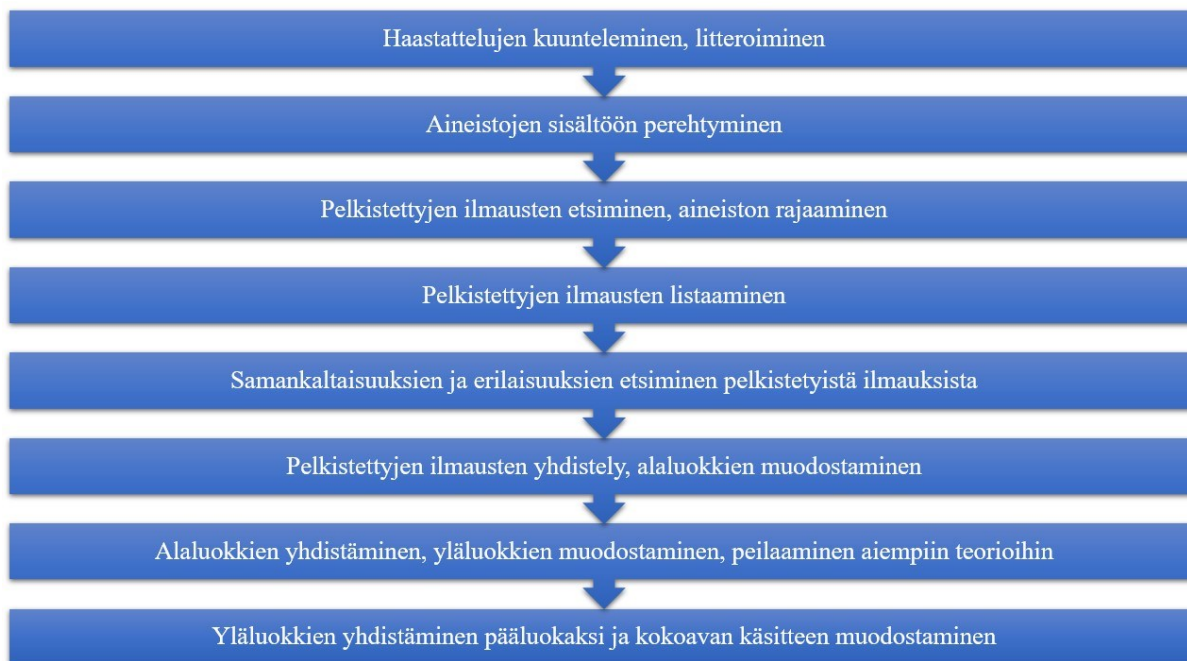
paikan. Ennen haastattelua, välitimme haastateltaville haastattelurungon (ks. liite 2). Tuomi & Sarajärvi (2018, 85) mukaan laadukkaan aineiston turvaamiseksi on tarkoituksenmukaista jakaa haastattelukysymykset haastateltaville etukäteen. Ensimmäisten haastattelujen aikana kysyimme haastateltavilta olisiko heillä tuttuja, jotka voisivat olla kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseemme. Emme kuitenkaan saaneet haastateltavien kautta lisää haastateltavia, joten lumipalloeefektiä ei muodostunut. Haastateltavissa ei ole lähipiiriimme kuuluvia henkilöitä, joten haastateltavat valikoituivat hyvien tieteellisten käytänteiden mukaisesti.

Haastattelut toteutettiin Lapin alueella. Haastateltavat työskentelevät tällä hetkellä kolmella eri koululla. Haastateltavat olivat työskennelleet 1–4 eri koulussa ennen nykyistä työpaikkaansa. Haastateltavamme työskentelivät tällä hetkellä joko luokanopettajan tai tuntiopettajan työtehtävissä. Haastateltavilla oli kertyneitä työvuosia eri verran. Haastattelemamme henkilöt ovat työskennelleet luokanopettajina 11–29 vuotta. Haastateltavista viisi olivat naisia ja kaksi olivat miestä.

4.4 Aineiston analyysi

Haastattelujen tuloksena on usein laaja aineisto. Aineistoa voi lähestyä monella tapaa, joka tarjoaa tutkimukselle erilaisia näkökulmia. Aineiston luokittelu, analyysi ja tulkinta ovat kolme erilaista tehtävää, jotka jokainen tutkija joutuu aineistonsa kanssa kohtaamaan. Näiden tekijöiden painotukset voivat vaihdella tutkimuksissa, riippuen tutkijan käyttämästä tutkimusvälineistöstä, tyylistä ja tutkimuskohteesta. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11). Aineistomme analyysitavaksi valikoitui fenomenografiselle tutkimukselle tyypillinen aineistolähtöinen analyysi. Sen tavoitteena on muodostaa teoreettinen kokonaisuus aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.)

Käytimme analyysimme pohjana Tuomen & Sarajärven (2018, 123) aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisen mallia, jonka muokkasimme analyysiämme vastaavaksi (ks. Kuvio 2).



Kuvio 2 Aineiston analyysissä käyttämämme vaiheet

Malli koostuu kahdeksasta eri vaiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Mallin mukaisesti aloitimme analysoinnin aineiston litteroinnilla ja kuuntelemisella. Litteroinnissa hyödynsimme Microsoft Wordin litterointi ohjelmaa. Puheen muuttaminen tekstiksi mahdollistaa tutkijan päästä lähemmäs aineiston sisältöä. Litteroidun tekstin käyttäminen lisää myös analyysin läpinäkyvyyttä ja mahdollistaa tulkintojen tekemisen ja uudelleen analysoinnin. Sekä analyttinen läpinäkyvyys että tulkintojen kiinnittäminen aineistoon ovat kurinalaisen, laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantavia tekijäitä. (Nikander 2010, 433.) Aineistoa analysoidessaan tutkija sulkeistaa eli asettaa tietoisesti oman tietämyksensä tutkimusaiheesta syrjään. Tavoitteena on, että tutkittavan kokemus ilmenee tutkittavalle mahdollisimman alkuperäisenä ja että tutkija tavoittaa yksilöiden elämismaailman sellaisenaan. (Tökkäri 2018, 68.)

Litteroinnin jälkeen perehdyimme haastattelujen sisältöihin lukemalla aineistoa. Tässä vaiheessa jo huomasimme, että aineistomme on laaja ja voimme sen avulla vastata tutkimuskysymyksiimme. Aloitimme todellisen analyysin kaavion mukaisesti.

Aloittaessamme aineiston analyysiä, rajasimme selkeästi tutkittavan ilmiön, jota lähdimme tutkimaan. Rajasimme aineiston analyysiin kuuluvaksi ainoastaan sen, millaiseksi opettajat kuvaavat työhyvinvointinsa tällä hetkellä sekä mitkä tekijät tukevat tai heikentävät opettajien

työhyvinvointia. Pelkistimme aineiston kokoamalla aineistosta esiin nousseet ilmaukset sen tutkimuskysymyksen alaiselle tiedostolle, johon ilmaus liittyi. Kokosimme siis oleellisen tiedon kolmelle erilliselle tiedostolle: 1) opettajien kokema työhyvinvointi tällä hetkellä 2) työhyvinvointia tukevat tekijät ja 3) työhyvinvointia heikentävät tekijät. Tällöin aineistosta oli karsittu pois tutkimuksemme kannalta epäoleellinen tieto.

Analyysi opettajien työhyvinvointikokemuksista tällä hetkellä (tutkimuskysymys 1) ei noudattanut kaikkia kuvaamiamme aineiston analyysin vaiheita, sillä haastatteluista esille tulleet vastaukset opettajien kokemuksesta tämänhetkisestä työhyvinvoinnista olivat lyhyitä ja samansuuntaisia. Tämän vuoksi emme pystyneet tekemään ilmauksista luokitteluja. Sen sijaan hyödynsimme ilmauksia sellaisenaan ja teimme tulkintoja haastatteluista saatujen lainausten perusteella.

Pelkistettyämme aineiston kolmeen tiedostoon, jatkoimme aineiston analyysia työhyvinvointia tukevien ja työhyvinvointia heikentävien ilmausten parissa, jotka analysoimme erikseen omina tiedostoinaan aineistolähtöisen analyysin vaiheita noudattaen. Molemmista tiedostoista teimme vielä jokaisesta analyysiyksiköstä pelkistetyt ilmaukset, jotka listasimme. Huomioimme Sarajärven & Tuomen (2018, 124) mukaisesti, että yhdestä lausumasta voi löytää useampia pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistettyjen ilmausten listaamisen jälkeen, meillä oli koossa aineistosta esiin nousseet ilmaukset niin työhyvinvointia tukevista ja työhyvinvointia heikentävistä tiedostoista. Pelkistettyjen ilmausten listaamisen jälkeen karsimme vielä aineistosta pois ne ilmaukset, jotka eivät sisällyneet määrittelemäämme viitekehukseen työhyvinvointiin vaikuttavista työn psykososiaalisista tekijöistä. Analyysin ulkopuolelle jäi muun muassa haastateltavan henkilökohtaiseen hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Tämän jälkeen kokosimme samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset omiksi ryhmiksi niin työhyvinvointia tukevissa ja heikentävissä tiedostoissa.

Pelkistetyistä ilmauksista muodostimme alaluokat. Alaluokat muodostuivat samankaltaisista käsitteistä. Nimesimme alaluokat sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Alaluokkia yhdistelemällä muodostimme yläluokat, jotka kuvaavat tutkimuksessa käyttämäämme viitekehystä työn psykososiaalisista tekijöistä.

Fenomenografisen tutkimuksen päätuloksen muodostavat kuvauskategoriat, joiden Marton & Boothin (1997) mukaan tulee täyttää kolme kriteeriä: eri kategoriat kuvaavat erilaisia kokemuksia ilmiöstä, lisäksi ne ovat hierarkkisessa ja loogisessa suhteessa toisiinsa ja

kategoriat, jotka kuvaavat aineiston vaihtelua, tulee olla rajatut ja mahdollisimman pienet. Tämän mukaisesti meidän tutkimukseemme muodostui kolme yläluokkaa eli pääkategoriaa.

Peilasimme tuloksiamme aiempiin teorioihin. Muodostamamme yläluokat olivat hyvin samansuuntaiset aiempien teorioiden kanssa. Nimesimmekin yläluokat Työsuojeluhallinnon (2017) määrittämien työn psykososiaalisten osatekijöiden mukaisesti: 1) Työn sisältö, 2) Työn järjestelyt ja 3) Työyhteisön sosiaalinen toimivuus. Nämä yläluokat sopivat kuvaamaan myös meidän tutkimuksemme aineistosta nousseita työhyvinvointia tukevia sekä työhyvinvointia heikentäviä työn psykososiaalisia tekijöitä. Yläluokista muodostuivat pääluokat, 1) työhyvinvointia tukevat työn psykososiaaliset tekijät ja 2) työhyvinvointia heikentävät työn psykososiaaliset tekijät, jotka vaikuttavat opettajan kokemaan työhyvinvointiin (tällä hetkellä).

Voidaankin todeta, että käytimme aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaava analyysi ei perustu ainoastaan teoriaan, vaan teoria auttaa analyysissä. Teoriaohjaavalle analyysille tyypilliseen tapaan aineistomme analyysiyksiköt nousivat aineistosta, mutta aikaisempi tieto auttoi analyysin tekemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

4.5 Eettiset lähtökohdat

Tutkimuksen teossa pohdimme tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä, jotka oli otettava huomioon tutkimusta tehdessä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan hyvä tieteellinen tutkimus on luotettavaa, eettisesti toteutettua ja uskottavaa vain, jos tutkimuksen teko on suoritettu hyviä tieteellisiä käytäntöjä noudattamalla. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on julkaissut yhdeksän kohtaisen luettelon keskeisistä tieteellisen käytännön lähtökohdista (ks. HTK-ohje 2012, 6–7; Hirsjärvi ym. 2009, 23–24). Olemme noudattaneet tutkimusta tehdessämme kyseisiä ohjeita.

Jo tutkimusaihetta valitessamme pohdimme tutkimuksen eettisyyttä. Halusimme valita tutkimusaiheeksi sellaisen tutkimusongelman, joka kiinnostaa meitä molempia sekä on myös merkityksellinen. Opettajan työ on tärkeää ja merkityksellistä niin yksilölle kuin koko yhteiskunnallemme. Opettajien heikentynyt työhyvinvointi on kansallisesti ja kansainvälisesti tunnistettu ongelma, johon tulee puuttua ja etsiä ratkaisuja. Tämän vuoksi koimme

tutkimusaiheen tärkeäksi, jotta opettajien työhyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä saataisiin lisää tietoa.

Tutkimuksen toteuttamista ajatellen meidän tuli huomioida tutkimuksen eettisyys laadullisessa tutkimuksessa, jossa tutkimuskohteena on ihmiset ja heidän henkilökohtaiset kokemuksensa. Lähtökohtana tutkimuksen toteuttamisessa tulee huomioida ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Tutkimukseemme osallistuneet henkilöt osallistuivat tutkimukseemme vapaaehtoisesti. Heille informoitiin, että heillä on mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä tahansa vaiheessa. Jo ennen haastattelua kerroimme tutkittaville, että käsittelemme heidän antamia tietojaan luottamuksellisesti, aineisto ei joudu ulkopuolisten käsiin ja että aineisto hävitetään tutkielman valmistuttua. Itse haastattelutilanne pyrittiin luomaan niin, että haastattelu ei kuormita haastateltavia liikaa eli haastateltavien toiveet haastattelun ajankohdan ja paikan suhteen otettiin huomioon.

Aineiston keräämisessä ja käsittelyssä olemme olleet huolellisia ja tarkkoja. Valitsimme haastattelukysymyksiksi ainoastaan sellaiset kysymykset, jotka olivat tutkimukseemme kannalta oleellisia. Kunnioitimme haastateltavien anonymiteettiä siten, että heidän henkilöllisyytensä ei ole tunnistettavissa. Kunnioitimme myös haastateltavien toiveita, mikäli haastateltava ei halunnut jotakin sanomaansa käytettävän tutkimuksessa.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti noudatimme tutkimusta tehdessämme rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tiedonhankinta-, tutkimus-, ja arviointimenetelmissä käytämme eettisiä ja tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia menetelmiä (Hirsjärvi ym. 2009, 26–27; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151). Muiden tutkijoiden tekemälle työlle ja saavutuksille olemme antaneet niille kuuluvan arvon, merkitsemällä lainaukset, viittaukset ja lähteet asianmukaisesti.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Vastaamme tutkimuskysymykseen ja sen kahteen alakysymykseen. Luku 5.1. vastaa kysymykseen millaiseksi kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa tällä hetkellä. Lopuissa luvuissa käsittelemme työhyvinvointia tukevia ja sitä heikentäviä psykososiaalisia tekijöitä. Luvussa 5.2 käsittelemme työn järjestelyyn liittyviä tekijöitä, luvussa 5.3 käsittelemme työn sisältöön liittyviä tekijöitä ja luvussa 5.4 käsittelemme työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen liittyviä tekijöitä.

Tutkimustulostemme mukaan työn psykososiaaliset tekijät jakautuvat kolmeen osatekijän alle: työn sisältöön, työn järjestelyihin ja työyhteisön sosiaaliseen toimijuuteen liittyviin tekijöihin. Nämä osatekijät ovat samat, mitä työsuojeluhallinto käyttää omassa määritelmässään (Työsuojeluhallinto 2017, 2; Sosiaali- ja terveysministeriö 2018, 6–8). Myös työn rasisitusmallin mukaan psykososiaaliset tekijät jakautuvat kolmen osatekijän alle, joita ovat työn vaatimukset, työn hallinta sekä työssä saatu sosiaalinen tuki (Karasek 1979, 285–291; Karasek & Theorell 1990, 68–71; Stansfeld & Candy 2006, 451–452). Työn rasisitusmallin osatekijät ovat siis hyvin samansuuntaiset kuin työsuojeluhallinnon ja meidän tutkimuksemme käyttämät psykososiaaliset osatekijät. Sen sijaan Siegristin ERI-malli eli ponnisteluiden ja palkkioiden epätasapainomalli, ei jaa psykososiaalisia tekijöitä, vaan pyrkii kuvaamaan työssä olevaa ponnistelujen ja palkkioiden välistä epäsuhtaa (Siegrist 1996, 29–30).

Tutkimuksen mukaan työn sisällön, työn järjestelyiden ja työyhteisön sosiaalisen toimijuuden alla on sekä työhyvinvointia tukevia, että heikentäviä tekijöitä. Mäkisen ym. (2014, 9) ja Glusckoffin (2017, 16) mukaan työn psykososiaalista kuormitustekijät voivatkin vaikuttaa työhyvinvointiin tukevasti sekä heikentävästi. Tutkimustuloksista voidaan tulkita, että jokaisen psykososiaalisen osatekijän alla on henkilöstä riippuen työhyvinvointia tukevia ja työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Meidän tutkimuksemme mukaan kokeneiden luokanopettajien keskeisiä työhyvinvointia tukevia psykososiaalisia tekijöitä ovat: mielekäs työnkuva, tuen saaminen työkavereilta ja arvostuksen saaminen ja keskeisiä heikentäviä tekijöitä ovat lisääntyneet työnvaatimukset, autonomian väheneminen ja haasteet oppilaiden ja huoltajien kanssa. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelemme tarkemmin tutkimuksemme tuloksia.

5.1 Hyvinvointikokemus

Tutkimuksemme mukaan kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointikokemukset vaihtelivat erittäin hyvän ja kohtuullisen hyvän välillä. Siegristin ERI-malli eli ponnisteluiden ja palkkioiden epätasapainomalli kuvaa työn määrän ja palkkioiden välistä tasapainoa (Siegrist 1996, 29–30). Tätä vasten peilaten, voidaan tulkita, että ponnisteluiden ja palkkioiden välinen suhta on kokeneilla luokanopettajilla tasapainossa. Yksi opettaja kuvasi työhyvinvointinsa todella hyväksi tällä hetkellä. Työhyvinvoinnin ollessa erittäin hyvä tai hyvä työhyvinvoinnin tekijät ovat tasapainossa.

*Tällä hetkellä hyvinvointi on todella hyvä, että niinku hommat toimii. -
Haastateltava 8*

Kolme opettajaa kuvasi työhyvinvointinsa olevan tällä hetkellä hyvä. Opettajat, jotka kuvaavat työhyvinvointinsa hyväksi ovat tietoisia työhyvinvoinnin tekijöistä ja ottavat vastuun omasta työhyvinvoinnistaan. Hyvän työhyvinvoinnin omaavat opettajat pystyvät reagoimaan työhyvinvointinsa muutoksiin ja sitä kautta vaikuttamaan työhyvinvointiinsa.

*Tällä hetkellä hyväksi, aina koen tärkeäksi ja sellaiseksi mihin pitää kiinnittää
itse huomiota ja piittää siitä hyvää huolta. -Haastateltava 1*

*Tällä hetkellä koen, että voin hyvin johtuen siitä, että olen niinku reagoanut siihen
omaan jaksamiseen ja lähtenyt hakemaan muita ratkaisuja. -Haastateltava 2*

Kaksi opettajista kuvasivat työhyvinvointinsa olevan ihan hyvä. Opettajat, jotka kokevat työhyvinvointinsa “*ihan hyväksi*”, tyytyvät kokemaansa työhyvinvointiin. Kyseiset opettajat ovat tyytyväisiä vallitsevaan tilanteeseen, eivätkä kiinnitä erityisesti huomiota työhyvinvointiinsa.

*No ihan hyväksi. Voin sanoa, että ihan tavalliseksi, mikä on ollut ennenkin.
Tarvitseeko sitä sen kummemmin kuvata, mutta ihan hyvä työhyvinvointi. -
Haastateltava 4*

No aivan hyväksi. Ihan tuota, ihan OK. -Haastateltava 5

Yksi opettaja kuvasi työhyvinvointinsa olevan kohtuullisen hyvä. Opettaja kokee, että paineiden kasvusta huolimatta, työhyvinvointi on kohtuullinen. Työhyvinvointi voisi kuitenkin olla parempi, mikäli työhön liittyvät paineet olisivat pienemmät. Opettaja tiedostaa

työhyvinvoinnin muutoksen, muttei ole reagoinut tai ei ole voinut reagoida siihen, niin kuin työhyvinvoinnin hyväksi kokeneet luokanopettajat ovat tehneet.

No kohtuullisen hyväksi. Kyllä näen, että niinku paineita on paljon. Ja tuota, tää vuosi on ollut hirveän poikkeuksellinen, että toki niinku koronavuodet sitä työhyvinvointia koetteli, mutta sitten on niinku näitä muita työhön liittyviä paineita, jotka sitten on minusta lisääntynyt. Tässä ihan voi sanoa, että kuluvan vuoden aikana. -Haastateltava 3

Tutkimuksemme mukaan opettajan tulee olla tietoinen omasta työhyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Heidän mukaansa on tärkeää reagoida ja huolehtia omasta työhyvinvoinnista. Opettajat muistuttivat, että työhyvinvointiin vaikuttavat useat tekijät esimerkiksi oma ja perheen hyvinvointi, fyysinen kunto, palautuminen ja työyhteisö. Psykososiaalisen kuormituksen vaikutus opettajien terveyteen välittyy palautumisen kautta, johon vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka opettaja pystyy hallitsemaan vapaa-aikaansa sekä vapaa-ajalla työhönsä käyttämään aikaa. Vapaa-ajan hallinta on yhteydessä uneen ja sitä kautta palautumiseen ja koettuun työn kuormittavuuteen (Gluschkoff 2017, 31, 36). Haastattelemamme opettajat korostivat vapaa-ajan sekä unen merkitystä työhyvinvoinnilleen, joka tukee tutkimuksessamme saatua tulosta hyvästä opettajien työhyvinvoinnista.

Tutkimuksemme mukaan kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointi on tällä hetkellä hyvä. Työkokemus lisää opettajien ammattitaitoa, joka edesauttaa opettajan työhyvinvointia. Kokemuksen kautta opettajan formaalinen tieto, kokemuksellinen tieto ja itsesätelytieto lisääntyy (Tynjälä 2008, 91–92), joka vaikuttaa opettajien työn hallintaan ja työhyvinvointiin. Kokeneet opettajat pystyvätkin hyödyntämään osaamistaan ja ammattitaitoaan toimiessaan erilaisissa tilanteissa.

Tutkimukseemme osallistui viisi naista ja kaksi miestä. Tutkimustulostemme perusteella sukupuolella ei ole väliä koettuun työhyvinvointiin. Aiemmissa tutkimuksissa sukupuolen vaikutuksesta koettuun työhyvinvointiin on saatu ristiriitaisia tutkimustuloksia (Minkkisen ym. 2019:258 mukaan Gyllensten & Palmer 2005). Minkkisen ym. (2019, 258) mukaan aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että naiset kokevat useammin työssään uupumusasteista väsymystä kuin miehet. He jatkavat, että vertailututkimuksen haasteena on ollut tulosten selittyminen ammatillisella segregaatiolla. Tämä tarkoittaa sitä, että Suomessa naiset työskentelevät useammin kunnallisella sektorilla ja miehet yksityisellä sektorilla. Sukupuolen vaikutuksen tutkimusta sekoittavat segregaatio erot. Tämä voi selittää ristiriitaisia

tutkimustuloksia. (Minkkinen ym. 2019, 258.) Minkkisen ym. (2019, 268) oman tutkimuksen mukaan työn intensiivisyys kuormittaa samalla tavalla työntekijöitä sukupuolesta riippumatta. Sen sijaan heidän tutkimuksensa mukaan naiset raportoivat työn intensiivisyydestä herkemmin kuin miehet.

5.2. Työn järjestelyt

Tutkimuksemme mukaan lisääntyneet työnvaatimukset, aikapaine, työajan piteneminen ja riittämättömät resurssit heikentävät opettajien työhyvinvointikokemusta. Sen sijaan tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että työn järjestelyihin vaikuttaminen tukee heidän työhyvinvointiaan. Haastateltavat kokivat, että opettajan mahdollisuus organisoida ja vaikuttaa töiden organisoitumiseen ja työpäivän sisältöön sekä kyky hallita heidän töitään tukee heidän työhyvinvointiaan.

Haastateltavat kertoivat, että päätöksentekovapaus päivien sisällöistä, mahdollisuus vaikuttaa oppiaineiden järjestykseen päivän sisällä sekä asioiden tekeminen *“omalla tyylillä”* tukee heidän työhyvinvointiaan. Opettaja kokee, että päätösten taustalla vaikuttaa kuitenkin oppilaiden huomioiminen. Aineistosta käy myös ilmi, että opettajan itsemääräämisoikeuden tulisi säilyä luokassa, jotta opettaja voi tehdä tarvittavia muutoksia päiväänsä. Ammattitaitoiset opettajat, vahvalla pedagogisella osaamisella ja vapaudella, ovat suomalaisen koulutuksen vahvuus (Taajama & Puhakka 2018, 89).

Mulla on semmoinen itsemääräämisoikeus siellä luokassa ja sen pitäisi säilyä minusta luokanopettajalla. Sen takia itse haluan aina opettaa lähes kaikki oppiaineet itse koska, voin vapaasti liikkua lukkarin sisällä päivän sisällä, miten haluan. Vähän riippuen siitä oppilaasta. Miten ne oppilaat kokee jonkun asian tai missä tilassa he ovat koulupäivän aikana. Niin tykkään siitä, että mulla on vapauksia muokata päivää oppilaiden mukaan. -Haastateltava 7

Tutkimuksemme mukaan useat opettajat kokivat, että lisääntyneet työn vaatimukset, kuten lisääntyneet työtehtävät, kokoukset ja palaverit, työmäärä, työtahti sekä ulkoa tai ylhäältä päin annetut työtehtävät vaikuttavat heikentävästi heidän kokemaansa työhyvinvointiin. Myös Minkkisen ym. (2019, 268) mukaan opettajan työ on muuttunut viimevuosina entistä

intensiivisemmäksi. Minkkisen ym. (2019, 268) mukaan työn intensiivisyys näkyy työtahdin kiristymisenä ja useiden työtehtävien yhtäaikaisena suorittamisena.

Tutkimuksemme mukaan työn lomassa yhtäkkiä tulevat ylimääräiset työt keskeyttävät varsinaisen meneillään olevan opetustyön. Opettaja mainitsee, että yksi työtehtävien lisääntymiseen vaikuttanut tekijä on oppilaiden tuen tarpeen kasvu, mutta lisääntyneet työtehtävät eivät aina liity oppilaisiin. Opettajat kokivat, että sellaiset työtehtävät, jotka määrätään opettajalle tehtäväksi, eivät ole motivoivia vaan ne enemmänkin tehdään vastentahtoisesti. Haastateltava tunnistaakin tämän lähtökohdan työtehtäviä kohtaan huonoksi, sillä usein kyseiseen työhön asennoituu negatiivisesti. Haastateltava myös mainitsee, että ylimääräiset työt haittaavat sitä opettajan perustyötä, jonka tulisi olla se tärkein opettajan tehtävä. Haastateltava kokee työssään pirstaleisuutta, joka hämärtää käsitystä opettajan työtehtävistä ja aiheuttaa kiireen tuntua. Mäkikangas ym. (2021) ovat havainneet saman ilmiön tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksessaan opettajat raportoivat, että opettajien työn vaatimukset ovat laajentuneet ja että opettajien työhön kuuluu paljon turhalta tuntuja tehtäviä, jotka haittaavat opettajan perustyön tekemistä. Tutkimuksen mukaan lisääntyneet tehtävät vaikuttavat opettajien työn merkityksellisyyden sekä työhyvinvoinnin heikkenemiseen. (Mäkikangas ym. 2021, 1333, 1349.) Tutkimuksessamme opettajat kuitenkin nostivat esille sen, että työmäärän, työtahdin ja työtehtävien ollessa tasapainossa, hommat toimivat, jolloin työmäärä, työtahti ja työtehtävät tukevat heidän työhyvinvointiaan.

Silloin tuntuu, että sitä niinku siihen perustyölle ei ole aikaa, että sellaiset kyllä sitten, jos varsinkin jos ne ylhäältäpäin niinku vähän niinku pakotetaan kaiken maailman hommiin. Ja sitten vähän niinku lähdetään vähän vastentahtoisesti, niin sehän ei ole koskaan niinku hyvä, että kyllä se motivaatio kaikkiin tuollaisen pitää lähteä niinku itsestään ja omasta halukkuudesta. -Haastateltava

5

No semmoinen aika paljon, että tulee semmoista niinku ulkoapäin tulee semmoista muuta mikä ei kuulu siihen opetukseen. Kaiken sen muun pyörittäminen, mitä tulee sitten ja vähän tulee semmoista vähän pirstaleisuutta, että pitää tehdä tuonne jotakin ja tuonne toisaalle jotakin. Joka on sitten pois sitä perusopetustyöstä, niin se aiheuttaa semmoista tunnetta, että nyt on hoppu. -

Haastateltava 8

Haastateltavat kokivat, että liian kiiwas työtahti heikentää työhyvinvointia, koska aikaa tauoille tai palautumiselle ei ole. Liian kiiwas työtahti ja suuri työmäärä vaikuttavat myös siihen, kuinka hyvin opettaja ehtii valmistella ja suunnitella oppituntejaan. Haastateltava on huolissaan siitä, että hän ei pysty suoriutumaan työstään niin hyvin kuin haluaisi, jos työtahti on liian kiiwas ja työtä on paljon. Myös OAJ tekemässä Työolobarometrissä nousi esille työmäärän kasvu. 60 % vastanneista opettajista koki, että töitä on usein liikaa. (OAJ 2021, 14.)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat taukojen merkitystä työstä palautumiselle. Sianojan (2018) mukaan työstä irrottautuminen lounastaukojen aikana on yhteydessä onnistuneeseen palautumiseen, joka on puolestaan yhteydessä vähäisempään uupumisasteiseen väsymykseen ja lisääntyneeseen tarmokkuuteen. (Sianoja 2018). Minkkisen ym. (2019, 270) mukaan tämän vuoksi esimerkiksi välituntien käyttäminen työtehtäviin lisää opettajan työn intensiivisyyttä ja näin ollen haittaa voimavarojen palautumista.

Koska minä kuitenkin tykkään tehdä hirveän huolella työtä ja suunnitella tarkkaan ja jos sitä on sitten paljon niin se mulla ehkä se myöskin vaikuttaa siihen työhyvinvointiin, että jos musta tuntuu, että mä en voi tehdä sitä työtä niin hyvin kuin mä haluaisin. Niin silloin, jos sitä on hirveästi sitä työtä ja monen sortista.

-Haastateltava 4

Opettajien kokemuksen mukaan työaika on pidentynyt työuran aikana, jonka koettiin myös heikentävän opettajien työhyvinvointia. Haastateltavien mukaan työaika lisääviä tekijöitä ovat lisääntyneet palaverit ja kokoukset, joiden koettiin vievän aikaa esimerkiksi työn suunnitteluun varatusta ajasta. Työpäivien venymisen koettiin vaikuttavan myös vapaa-ajan harrastuksiin, joilla on tärkeä merkitys haastateltavien työhyvinvoinnille. Yksi haastateltava mainitsee, että luokanopettajana koulupäivä on hyvin intensiivinen ja opettaja joutuu olemaan oppilaiden kanssa tiiviissä vuorovaikutuksessa koko päivän, antaen itsestään "100 %". Opettaja viittaa opettajan työn luonteeseen, joka on erittäin tiivistä tunne- ja ihmissuhdetyötä koko työpäivän ajan, vaikka työpäivä olisikin lyhyempi kuin toimistotyötä tekevän työntekijän työpäivä. Työajan koettiin myös tukevan työhyvinvointia. Opettajan työlle tyypilliset lyhyemmät työpäivät ovat haastateltavan mukaan opettajan työn etu ja voimaannuttava tekijä työssä.

Se on kyllä vaikuttanu työvointiin kyllä ja hyvinvointiin siinä mielessä, että sitten jos se venyy taas se, niin se on jostakin pois, että se on se, että urheilusta mikä mulle on tärkeintä, sitä just siitä omasta ja suunnittelustakin voi olla välillä. Nyt

kun aloin miettimään niin siinä on kyllä iso juttu, että työaika vaikuttaa. Se on yhtäkkiä, onkin sidottua sen mukaan. -Haastateltava 4

Riittämättömät resurssit tai tuen puute koettiin kuormittavana. Haastateltavat kokivat, että inklusion myötä oppilaiden tuen tarve on lisääntynyt, mutta kouluilla ei ole riittävästi resursseja vastaamaan tuentarpeeseen. Opettajat kokivat, että he joutuvat ratkomaan asioita yksin. Haastateltava myös kokee, että vähäiset resurssit vaikuttavat koko luokan oppimiseen, kun opettaja joutuu kiinnittämään paljon huomiota yhteen oppilaaseen. Riittämättömät resurssit vaikuttavat opettajan jaksamiseen sekä koettuun työhyvinvointiin. Kauppi ym. (2022, 49) toteaa, että käytännössä inklusion toteutuminen ei ole toimiva ratkaisu, mikäli resursseja on liian vähän. Koulujen resurssien leikkaaminen, ryhmäkokojen kasvaminen ja ryhmien moninaistaminen ovat vähentäneet opettajien oppilaiden yksilöllisen tukemisen ja ohjaamisen mahdollisuuksia (Taajama & Puhakka 2018, 88). Resurssien puute vaikuttaa niin oppilaiden oppimiseen, opetuksen laatuun kuin myös opettajan työhyvinvointiin. (Kauppi ym. 2022, 49–50.)

Tai niin ja ylipäätään nyt resurssit täällä, että miten on, miten tuota saa tukea oppilaiden ongelmiin. Ylipäätään tää inklusiohan sitten on paljon puhuttakin, että se on ehkä ollut semmoinen säästökeino, joka ei ole totta. Ja sitten se ei tee hyvää täällä luokassa kellekään, ei oppilaille eikä opettajan hyvinvoinnille. Että, tästä vaan niin kun laitetaan oppilaita, jotka tarvitsevat tukea, mutta sitä tukea ei tule mukana. Niin on se ihan selkeä juttu, että syö sitä työhyvinvointia sitten. - Haastateltava 5

työhyvinvointia heikentää, jos sä joudut niinku pinnisteleämään ja aina niinku kiinnittämään niinku paljon huomiota semmoisen tietyn oppilaan niinku tuota oppimiseen ja ohjaamiseen, joka vie muilta paljon näistä aikaa ja opettajaltakin sitä jos on yksinään ... resursseja ei ole riittävästi, että luokissa ei ole niinku opettajilla ei ole riittävä tuki resursseja ja se vaikuttaa juuri siihen, että opettajat eivät jaksa. -Haastateltava 2

5.3 Työn sisältö

Tutkimuksen mukaan työn sisältöön liittyvissä tekijöissä on useita työhyvinvointia tukevia ja heikentäviä tekijöitä. Työnsisältöön kuuluvat työhyvinvointia tukevat psykososiaaliset tekijät ovat tutkimuksemme mukaan: oppilaat, yhteistyö huoltajien ja eri toimijoiden kanssa, luokan ilmapiiri, mielekäs työnkuva, työn mielekkyys, autonomia, ammattitaidon kehittäminen sekä työkokemus. Työn sisältöön liittyviä työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä ovat keskeytykset, arjen nopeat muutokset, haasteet oppilaiden tai huoltajien kanssa, autonomian väheneminen sekä vähäiset urakehitysmahdollisuudet.

Opettajat kokivat, että yhteistyö oppilaiden ja huoltajien kanssa voi olla sekä työhyvinvointia tukevaa, että heikentävää. Opettajat kertoivat, että oppilaat ovat energian- ja valonlähteitä heidän työssään. Useat opettajat kokivat, että yhteistyö huoltajien kanssa tukee heidän työhyvinvointiaan. Toisaalta opettajat kokivat, että haasteet oppilaiden ja vanhempien kanssa heikentävät opettajien työhyvinvointia. Haastateltavat kokivat, että erityisesti erimielisyydet vanhempien kanssa kuormittavat työhyvinvointia, etenkin silloin, jos vanhemmat eivät ole samaa mieltä siitä, kuinka oppilaan kanssa tulisi toimia. Samanlaisia tuloksia oppilaiden vaikutuksesta opettajan hyvinvointiin on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Kauppi ym. 2022, 72; Ferguson ym. 2012, 37; Herman ym. 2018, 96). Haasteet oppilaiden ja vanhempien kanssa kertovat myös vähentyneestä opettajien arvostuksesta, joka myös haastateltavien mukaan koettiin työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi.

Ja sitten haastavat oppilaat haastavat huoltajat, niin kyllähän ne sitten tietenkin tuo sitä negatiivista painetta myös siihen työhyvinvointiin. Toisaalta se kuuluu tähän. -Haastateltava 8

Oppilaiden pahoinvointi yleensä sellainen psyykinen ja tai sitten muuten jos on ongelma käytöstä. Ja sitten jos niinku vanhempien kanssa ei vedetä samaa linjaa tai olla samaa mieltä, että miten oppilaille niinku toimitaan ja tilanteisiin puututaan. -Haastateltava 5

Tutkimuksemme mukaan opettajat kokivat, että lisääntynyt yhteistyö eri toimijoiden kanssa kuormittaa heidän työhyvinvointiansa. Opettajat kokivat, että heillä on paljon eri yhteistyötahoja kuten huoltajat, kollegat ja moniammatillisiin työryhmiin kuuluvat henkilöt, joiden kanssa he tekevät yhteistyötä. Tämä lisääntynyt yhteistyö ja yhteistyöhön liittyvä toiminta kuormittaa opettajaa, sillä hän kokee, ettei ehdi palautua.

Niin myöskin sitten se yhteistyö sinne koteihin ja kaikki moniammatilliset tahot ja sitten kun jokaisella oppilaalla tahtoo olla ne omat, että se ei ole se yks fysioterapeutti tai yks puheterapeutti vaan niitäkin on sitten useampia. Niin tämän tyyppiset asiat on kyllä niinku kuormittanut ja sitten niiden kautta on tullut niinku myöskin semmoisia tunteuksia, että se työhyvinvointi on vähentynyt, koska ei ehdi palautua. - Haastateltava 3

Tutkimuksessamme nousi esille opettajan kokemus työhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Haastateltava kertoi, että hänen työkokemuksensa vaikuttaa siihen, että hän pystyy opettajana luottamaan omaan ammattitaitoonsa. Kokemuksen karttuessa opettajan vahvistunut itsetunto asettaa asiat oikeisiin mittasuhteisiin. Hän kuvailee kokemustaan kohdatessaan haasteita, että *“esteen edessä ei romahda”*. Kokemuksen myötä opettaja hyväksyy aaltoliikkeen ja sen että kaikenlaista vain tapahtuu. Opettajat kokivat myös, että kokemuksen myötä ymmärrys eri tilanteisiin ja työnhallintaan on lisääntynyt. Taajaman & Puhakan (2018, 88) mukaan suomalaisopettajat luottavatkin taitoihinsa ja selviytymiseensä.

Opettajat kokivat, että lisäkouluttautuminen on lisännyt heidän ammattitaitoansa, joka vaikuttaa myös heidän työhyvinvointiinsa. Opettajat mainitsevat, että kouluttautuminen ei ole vaikuttanut heidän uralla etenemiseensä tai palkkaansa. Tästä huolimatta opettajat pitivät tärkeänä kouluttautumista, sillä tiedon karttuminen on lisännyt heidän ymmärrystään asioita kohtaan ja auttanut heitä opettajan arjessa oppilaiden kanssa.

Työhyvinvointiin liittyy se, että on ollut jo kauan aikaa töissä, niin tietää, että asioita tapahtuu. Ja sitten. On monenlaista aaltoliikettä tässä työuran aikana, että, kaikenlaista on nähnyt niin en sillä tavalla niinku esteiden edessä, edessä sillälailla romahda helposti. Ymmärtää, että loppupelissä tota niin elämässä voi tapahtua monenlaista, että tää työ on niinku semmoinen, ne ongelmat mitkä tulee töissä vastaan niin loppupelissä voi olla hyvinkin pieniä sitten koko elämän kannalta. -Haastateltava 4

Opettajat tiedostivat, että eteneminen uralla on vähäistä. Opettajien kokemuksen mukaan kouluttautuminen vaikuttaa oman ammattitaidon lisääntymiseen, muttei mahdollista etenemistä uralla. Tutkimuksen mukaan tämä voi heikentää työhyvinvointia. Taajamon ja Puhakan (2018, 75) mukaan suomalaiset opettajat kehittävät ammatillista osaamistaan lukemalla ammattikirjallisuutta sekä osallistumalla alan koulutuksiin. Kokeneet opettajat ovat heidän mukaansa noviisiopettajia aktiivisempia ammatillisen osaamisen kehittämisessään (Taajamo &

Puhakka 2018, 75). Haastateltavat kuitenkin tiedostavat ja hyväksyvät vähäiset uralla etenemismahdollisuudet luokanopettajan työssä. Tästä huolimatta he ovat tyytyväisiä luokanopettajan työhön, eivätkä useimmat heistä haluaisi edetä esimerkiksi apulaisrehtoriksi. Haastateltavien kohdalla ajatukset alanvaihdosta käyvät mielessä kausittain, esimerkiksi silloin kun on haastavampaa oppilaiden kanssa.

Välillä niin kun mieltii, että haluaisi kehittyä ja mennä eteenpäin elämässä, niin niin toki ne vaikuttaa sillä tavalla, että mä en voi vaikuttaa siihen etenemiseen oikeastaan millään tavalla ja sitä myötä sitten palkankorotuksiin. -Haastateltava

5

Opettajat kertoivat, että mielekkäässä työtehtävässä ja ammatissa työskentely vaikuttaa positiivisesti heidän työhyvinvointiinsa. Haastateltava kertoo, että hän on kiitollinen siitä, että saa tehdä sellaista työtä, josta oikeasti tykkää. Tyytyväisyyteen vaikuttaa myös se, että työnkuva on sopiva juuri hänelle ja jossa hänen vahvuutensa opettajana on huomioitu. Opettajat kokivat, että itsemääräämisoikeus eli opettajan autonomia luokassa on tärkeässä roolissa työhyvinvoinnin kannalta. Opettaja voi toimia luokassa omalla tavallaan, ilman että joku määrää tiukasti mitä pitää tehdä. Suomessa, kuten muissakin TALIS-maissa opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä sekä tekemisiinsä (Taajamo & Puhakka 2018, 65).

Sitä niinku voi melkein sanoa, että semmoisena siunauksena, että on saanut itselle semmoisen ammatin, josta oikeasti tykkää. -Haastateltava 3

Tällä hetkellä oon tosi tyytyväinen siihen, että mikä on se työnkuva. ... Se on vähän niinku räätälöity mulle semmoinen, että on ne omat vahvuusalueet ja millä pääsee kehittämään juttuja. -Haastateltava 8

Haastatteluista nousee esille opettajien huomio autonomian vähentymisestä vuosien saatossa. Opettajien kokemuksen mukaan opettajan autonomian väheneminen vaikuttaa heikentävästi heidän kokemaansa työhyvinvointiin. Autonomian väheneminen näkyy erityisesti siinä, miten opettaja voi vaikuttaa työaikaan tai työtehtäviinsä. Negatiivisena haastateltavat kokivat sen, että joku muu määrää tiukasti, mitä pitää tehdä, miten ja kenen kanssa. Haastateltavat kokivat, että autonomian väheneminen vaikuttaa heidän työnsä tai ammattitaitonsa arvostukseen ja sitä kautta heidän työhyvinvointiinsa.

Että jos kovin paljon ulkopuolelta ruvetaan sitten sitomaan työaika ja määrittämään kovin tiukkaan työtehtäviä. Niin kyllä ihmiset alkaa uupua. Ja

mä nimeäisin sen just nimenomaan tämmöiseksi, että se sitten kytkeytyy niinku tämmöiseen työn arvostukseen, autonomiaan, siihen asiantuntijuuteen, oman työn hallintaan sieltä. Niin monta sitten semmoista asiaa, joita rikotaan, jotka yleensä kannattelee tässä työssä. -Haastateltava 3

Että jos joku niinku alkaisi määrätä, että nyt sinun pitää tehdä näin ja nyt sinun pitää olla tämän opettajan kanssa vähän niinku määrää tiukasti, että sinä olet nyt joka teet koko ajan tällä tavalla sitä sinun työtäsi. Niin kyllä mä kokisin että se sitä mun työhyvinvointia tai autonomiaa niinku tavallaan minusta se niinku tekee sen vaikeammaksi sen oman hyvinvoinnin sitä kautta. -Haastateltava 2

Haastateltavat nostivat esille keskeytykset työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Myös Opettajien ammattijärjestön työolobarometrissä todetaan, että työn keskeytyksiä kasvat-, koulutus- ja tutkimusalalla on enemmän kuin työelämässä keskimäärin. 71 % vastaajista kertoo työnsä keskeytyvän erittäin tai melko usein. (OAJ 2021, 33.) Opettajat kertovat, että keskeytykset katkaisevat varsinaisen meneillään olevan työtehtävän. Tämän haastateltavat kokivat lisäävän työmäärää ja työaika, kun varsinainen meneillään oleva työtehtävä keskeytyy uuden työtehtävän vuoksi. Haastateltavat mainitsivat, että keskeytykset johtuvat yleisemmin lisääntyneistä työtehtävistä, jotka tulevat esimerkiksi johdon taholta. Keskeytykset voivat liittyä myös oppilaiden tarpeisiin sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Haastateltavat kuitenkin mainitsevat, että oppilaisiin liittyvät keskeytykset kuuluvat opettajan työkuvaan.

Kun on paljon lapsia, niitten perheissä on kaikenlaisia asioita, että kyllä tänäänkin on ollut semmoinen päivä, että täällä on yhtä haettu ja toista viety ja siinä samalla opetat. Ja ootku mustekala joka suuntaan sitten antamassa sitä huomiota ja tukea ja vastaamasta ja välittämässä viestiä. Kyllä niitä keskeytyksiä tulee tosi paljon. -Haastateltava 3

Että kun mä tykkään suunnitella tosi paljon niinku myöskin yhteistyössä kollegoiden kanssa niin tota jos ne koko ajan keskeytyy ja tuntuu että ei ehditä. Niin että sillä on niinku työhyvinvoinnin kannalta semmoinen huono asia. - Haastateltava 4

Tutkimuksen mukaan opettajan arjessa tapahtuvat nopeat muutokset, kuten kollegojen vaihtuvuus tai lapsiryhmien tai työtilojen muutokset aiheuttavat paineita ja kuormitusta opettajan työhyvinvoinnille. Kollegojen vaihtuvuus aiheuttaa paikkaamisen tarvetta, joka vaikuttaa työpäivän sujuvuuteen. Opettaja nostaakin esille opettajien välisen yhteistyön tai

yhteisopettajuuden tärkeäksi työn sujuvuutta edistäväksi tekijäksi. Etenkin oma tiimi on tärkeä, johon opettaja voi luottaa työssään. Toisinaan yhteistyön toteutuminen on epävarmaa. Tämä vaikuttaa tehtyjen suunnitelmien toteutumiseen sekä vaatii opettajalta kykyä reagoida ja sopeutua muutoksiin.

Niinku omassa työyhteisössä kollegojen vaihtuvuus on semmoinen asia, mikä aiheuttaa paineita, ettei pysty luomaan semmoista tiimihenkeä ja semmoista yhteistyömuotoa kuin haluaisi, joka kannattelisi sitten koko ajan, että jos siellä on sijaisia ja sijaisen sijaisia ja resurssiopettaja tulee, ei tule ja kaikki tämän tyyppiset asiat, niin kyllähän se niinku hajottaa koko ajan sitä pakkaa, että et voi luottaa siihen, että mitä yhdessä on suunniteltu niin se pitää. -Haastateltava 3

5.4 Työyhteisön sosiaalinen toimivuus

Kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointia tukevat tutkimuksemme mukaan myös työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen vaikuttavat tekijät. Työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen liittyen haastateltavat nostivat esille työhyvinvointia tukeviksi tekijöiksi tuen saamisen työyhteisöltä, työyhteisön ilmapiirin, esihenkilöiden toiminnan sekä arvostuksen ja palautteen saamisen. Työhyvinvointia heikentäviksi tekijöiksi haastateltavat nimesivät lisääntyneen yhteistyön eri toimijoiden kanssa, kiusaamisen, haasteet viestinnässä sekä haasteet organisaatiossa ja johtamisessa.

Haastateltavat mainitsivat työyhteisön merkityksen tärkeäksi ja ratkaisevaksi tekijäksi opettajan työhyvinvoinnille. Opettajat nostivat esille työkavereiden merkityksen niin tuen saamisen, yhteisopettajuuden kuin keskustelun kannalta. Työkaverin koettiin auttavan ongelmatilanteissa sekä asioiden ratkaisuissa, joita opettajan arjessa usein kohtaa. Opettajat kokivat, että jo tietoisuus siitä, että ympärillä on ihmisiä, joilta saa tarvittaessa apua ja tukea, vaikuttaa heidän työhyvinvointiinsa. Yksi haastateltava tiivistä, että *“tätä työtä tehdään yhdessä”*. Opettajat nostivat yhteisopettajuuden yhdeksi työhyvinvointia tukeviksi tekijäksi, jolla on ollut merkittävä rooli silloin, kun opettajasta on tuntunut, ettei jaksaa. Myös Kauppi ym. (2022, 61) tutkimuksessa nousi esille yhteisopettajuuden positiivinen vaikutus opettajan työhyvinvoinnille. Yhteisopettajuus mahdollistaa kollegojen tuen eikä opettaja jää yksin haastavissa oppilastilanteissa. (Kauppi ym. 2022, 61.)

Mutta kyllä se vaikuttaa tuo tuen saaminen, jos ei ole vaikka työkaveria tai työparia. Esimerkiksi erityisopettajan, niin kyllä se vaikuttaa huomattavasti sun hyvinvointiin, koska sä joudut itse ratkoa niitä asioita. -Haastateltava 4

Joo kyllä vaikuttaa (tuen saaminen), koska on hienoa ja helpottavaa olla töissä, kun tietää että ei ole yksin ja jos tulee tenkkapoo tai jotain mitä ei tiedä niin siihen saa avun nopeasti. Hyvä tilanne siinäkin tällä hetkellä, että saa tehdä hyvien tyyppien kanssa töitä ja yhteisopettajuuttakin toteutetaan, niin se on päivittäistä se yhteistyö toisen aikuisen kanssa. -Haastateltava 1

Lisäksi haastateltavat korostivat oman työyhteisönsä hyvää ilmapiiriä, jossa saa tehdä töitä ”hyvien tyyppien” kanssa. Työyhteisön tuki koettiin vastavuoroisena, joka tukee opettajan kuin koko työyhteisön työhyvinvointia. Myös Pomaki ym. (2010, 1343) mainitsee, että sosiaalinen tuki on tärkeä voimavaratekijä opettajan uran eri vaiheissa. Erityisesti sosiaalisen tuen merkitys korostuu silloin, kun työtaakka ja työmäärä on suuri. Pomaki ym. (2010, 1344) tutkimuksen mukaan sosiaalisen tuen saaminen kollegoilta ja esihenkilöiltä vaikuttaa myös alhaisempiin alanvaihtoaikaisiin. Yleisestikin tutkimuksessamme nousi esille, että hyvä työyhteisö on yksi syy, miksi töihin on mukava tulla. Pari haastateltavaa vielä tarkensi, että erityisesti ”oma tiimi” on läheisin.

Meidän työyhteisö on semmoinen, että me niinku hengitetään siihen yhteen hiileen ja tehdään paljon yhteistyötä niin, se on iso asia. -Haastateltava 8

Kyllä nuo just se, että autetaan, semmoinen positiivinen henki. Ja se, että se, että tullaan kysymään ja pyytämään apua ja tarjotaan itse apua, niin vaikuttaa ja rakentaa sitä hyvinvointia molemmin puolin. -Haastateltava 8

Haastateltavat korostivat avointa ilmapiiriä työyhteisössään, jossa työtä tehdään yhdessä toista kunnioittaen ja arvostaen. Haastateltavat kokivat, että arvostuksen saaminen omasta työstä on tärkeää, mutta työhyvinvoinnin kannalta on myös tärkeää arvostaa toisen työtä. Arvostuksen saaminen sekä myös toisen työn arvostaminen heijastuu omaan työhyvinvointiin kuin myös koko työyhteisön hyvinvointiin sekä ilmapiiriin. Arvostuksen saaminen omasta työstä on tärkeää niin opettajan työhyvinvoinnille kuin myös hänen itseluottamukselleen opettajana. Hyvän palautteen saaminen vahvistaa omaa toimintaa opettajana sekä myös käsitystä siitä, että työtä arvostetaan. Haastatteluista nousi esille, että opettajat ovat kokeneet saaneensa arvostusta esihenkilöiltä ja kollegoilta sekä jonkin verran myös oppilaiden vanhemmilta. Kunnioituksen ja tuen saaminen sekä sen lisääminen on tärkeää ehkäistessä esimerkiksi työstressiä.

(Gluschkoff 2017, 4.) Taajaman ja Puhakan (2028, 89) mukaan opettajan kokema arvostus on yhteydessä hänen motivoitumisensa työssä. Median tuottamien kyselyjen mukaan suomalaiset arvostavat opettajan ammattia paljon. Listattuna, opettajan ammatti sijoitetaan kymmenen arvostetuimman ammatin joukkoon. Opettajia arvostetaan heidän osaamisensa sekä vastuunsa vuoksi. (Taajama & Puhakka 2018, 89.)

Vaikuttaa (arvostuksen saaminen) tosi paljon. Siitä tulee semmoinen voimaantunut olo. Jos kuulee että se oma niinku taito tai onnistuminen se näkyy ulos. -Haastateltava 1

Tulee semmoinen fiilis, että ne asiat oikeasti nyt tuli tehtyä hyvin, että kun tulee palautetta, että jonkun hankalan tilanteen käynyt hoitamassa ja saat siitä sitten kehuja, vaikka siltä opettajalta tai sitten vaikka parin päivän päästä saat kehuja, sitten huoltaja itse kiittelee, että kun tuli hyvin hoidettua niin kyllähän se tietenkin nostaa sitä. Fiilistä siitä, että mä teen tätä hommaa hyvin, että tää tyyli millä minä teen niin se on semmoinen, joka toimii ja sitten sitä arvostetaan niin se lisää sitä omaa hyvinvointia. -Haastateltava 8

Työyhteisön ilmapiirin koettiin vaikuttavan opettajien työhyvinvointiin. Haastateltavan mukaan, opettaja voi omilla teoillaan luoda hyvää ilmapiiriä työyhteisössä ja siten vaikuttaa koko työyhteisön hyvinvointiin. Haastateltava kertoi, että hän pyrki omalla positiivisella asenteellaan ja puheellaan vaikuttamaan työyhteisön ilmapiiriin eikä halua levittää negatiivisuutta *“tulkinnan varaisilla asioilla”*. Mäkikangas ym. (2021) kuitenkin toteaa, että esimerkiksi työtehtäviin liittyvistä negatiivisista ajatuksista saa ja on hyvä puhua kollegojen kanssa. Huolenaiheiden purkaminen ja keskustelu esimerkiksi negatiivisuutta aiheuttavista työtehtävistä auttaa työntekijää käsittelemään asiaa ja mahdollisesti näkemään asian uudessa valossa. (Mäkikangas ym. 2021, 1352.)

Mieli pysyy hyvänä, koska mä yritän puhua hyviä asioita mahdollisimman paljon päivän aikana, niinku työkaverille. ... niin mä pidän tärkeänä sitä, että miten mä tulkitsen asioita. pyrin tulkitsemaan aina. Tai oikeastaan se on mulle vähän luontainen riesa, että mä aina tulkitsen kaikki melkolailla positiivisesti. ... Enkä halua olla luomassa mitään tarinoita niin sanotusti että. No semmoinen, että mä en niinku lähde. Tarinoimaan mistään asioista. Työpaikalla. Jos ei mulla ole niihin faktoja. Tämäkin liittyy työhyvinvointiin siinä mielessä, että esimerkiksi se,

että sä voit valita, että lähdetkö sä puhumaan semmoisista asioista mitkä ei perustu faktoihin. -Haastateltava 4

Esihenkilöiden toiminta koettiin tärkeänä opettajan työhyvinvoinnille. Esihenkilöiden toiminta heijastuu opettajien työhyvinvointiin töiden organisoinnin, työntekijöiden kohtelun sekä esihenkilöiltä saadun tuen kautta. Haastattelemillamme opettajilla oli jokaisella kokemusta useammasta esihenkilöstä, jonka perusteella he pystyivät toteamaan, että esihenkilöiden toiminta tai huono johtaminen vaikuttaa merkittävästi opettajan kokemaan työhyvinvointiin. Haastateltavat mainitsivat, että hyvä esihenkilö on näkyvä ja helposti lähestyttävä, kohtelee työntekijöitä tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti sekä auttaa ja antaa tukea hankalissa tilanteissa. Huonoja esihenkilöitä kuvailtiin näkymättömiksi sekä ylhäältä päin määrääviksi, jotka eivät edistä työntekijöiden työhyvinvointia. Uutelan mukaan (2019, 101) esihenkilön toiminnalla on työilmapiirin rakentumiseen suuri merkitys. Tutkimuksessa esihenkilön toiminnan koettiin vaikuttavan yhteisöllisyyden tunteen muodostumiseen (Uutela 2019, 101). Esihenkilön esimerkkiä ei voi Uutelan (2019, 101) tutkimuksen mukaan korostaa liikaa, sen mukaan esihenkilön asenne ja suhtautuminen heijastuvat suoraan työntekijöihin ja vaikuttaa koko työyhteisön ilmapiiriin. Uutelan (2019, 101) mukaan esihenkilö pystyy *“omalla toiminnallaan osoittamaan työntekijän arvostamista ja työntekijän yksilönä huomioon ottamista”*.

Minkkinen ym. (2019, 270) mukaan esihenkilöiden tulisi tukea opetuslalla työntekijöiden urapyrkimyksiä esimerkiksi pysyvillä työsuhteilla ja systemaattisella uraohjauksella sekä tarjoamalla verkostoja työn ja osaamisen kehittämiseksi. Esihenkilön tuki vahvistaa työnhallintaa ja tukee siten työhyvinvointia (Kauppi ym. 2022, 76.)

Mullakin on ollut useampia esimiehiä ja sen rooli on sitten mun mielestä hurjan iso, että miten se niinku se esimies kohtaa niinku alaisensa ja kyslee kuulumisia ja miten se tsemppaa ja on mukana että. ... meillä on tää rehtori kyl sellanen että se ovi on aina auki sinne ja sitten sinne saa aina mennä. Huolinensa ja niinku se kuuntelee ja pyrkii ratkomaan ongelmia ja tulee kaveriksi. -Haastateltava 5

Yksi haastateltava koki, että heidän koulussaan on hyvä struktuuri ja että toiminta on järjestelmällistä ja ennakoivaa. Organisaation toiminnan nähtiin olevan yhteydessä myös tasa-arvoiseen kohteluun. Organisaation toimintaan liittyen opettajien työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä koettiin organisaation yhteisten sääntöjen puute tai niistä lipsuminen sekä epäselvyys vastuista. Yksi haastateltava kertoi kokevansa kuormitusta siitä, että päätöksenteko on hidasta ja että hänellä ei ole mahdollisuutta osallistua päätöksentekoon *“isoissa asioissa”*, vaikka hän

kokee, että hänellä olisi tietämystä ja näkemystä asiaan. Haastateltava kokee, että hän ei tule edes kuulluksi. Haastateltava vielä lisää, että he opettajina tekevät tärkeää työtä oppilaiden kanssa, jonka vuoksi heitä pitäisi kuunnella opetustyöhön liittyvissä kysymyksissä. Haastateltava kokee, että tällä hetkellä opettajien näkemyksiä ei oteta riittävästi huomioon.

Mulla on vähän epäselvyyttä ollut ... että kenen vastuulla on mikäkin asia. Että mulla on semmoinen ongelma ollut, että mä en oikein tiedä että, pitäisikö minun itse tämä hoitaa ja pitäisikö tähän tulla mulle joku apu. Että se on vaikuttanut kyllä jonkun verran mun työvointiin, koska mä sitten mietin niitä paljon. -

Haastateltava 4

Tai niinku tällä hetkellä nyt mie huomaan, että mua kuormittaakin se, että se on niin hidasta tää päätöksenteko ja se että, että isoihin asioihin mulla, jolla on ehkä enitenkin tietoa joistain asioista niin ei ole välttämättä päätösvaltaa. Tottakai mie ymmärrän, ettei ole päätösvaltaa, mutta ei edes tule kuulluksi. Niin se, että me tehdään tosi tärkeää työtä koulun puolella, me tiedetään todella paljon oppilaista, niin kyllä siinä kohtaa toivoisin, että jollain määrin tultais kuulluksi. -

Haastateltava 7

Haastateltavat nostivat esille työhyvinvointia heikentäviksi tekijöiksi viestintään liittyvät haasteet. Viestinnän osalta kuormittavaksi koettiin se, että usein tieto on vaikeasti saatavilla ja että tietoa joutuu etsimään kalentereista. Viestinnän haasteiden koettiin lisäävän stressiä ja ahdistusta. Opettaja oli myös kokenut, että WhatsAppin käytön rajoittaminen on vaikeuttanut viestintää kotien kanssa, sillä opettaja on kokenut WhatsAppin käytön vaivattomana ja nopeana viestintäkeinona.

Sitä systeemiä ei ylläpidetä järkevästi niin se, että se joudutaan etsimään se tieto, niin se on aika rasittavaa pitemmän päälle, koska tämäkin vaikuttaa työhyvinvointiin. Tämä, että miten viestitään asioita. -Haastateltava 3

Oppilaiden väliset kiusaamistilanteet kuormittavat opettajaa. Tutkimuksemme mukaan oppilaiden välinen kiusaaminen on työhyvinvointia heikentävä tekijä. Opettaja koki, että kiusaamistilanteiden selvittely ja kiusaamisen kitkeminen vie paljon resursseja. Opettajien kokemuksiin perustuen, suomalaisissa kouluissa esiintyy oppilaiden kesken eri kiusaamisen muotoja (Taajamo & Puhakka 2018, 89).

Siellä ei lyyä fyysisesti toista, mutta siellä henkisesti silvotaan ihmisiä ihan riekaleiksi ja se on semmoinen, että siihen niinku menee eniten ehkä patteja tällä hetkellä, vaikka tunteja on vaan yksi viikossa -Haastateltava 7

6 TUTKIMUKSEN TARKASTELU

Tässä luvussa tarkastelemme tiivistetysti koko tutkimusta. Johtopäätökset -osiossa tarkastelemme tutkimustuloksia tiivistetysti. Johtopäätösten jälkeen pohdimme tutkimuksen tuloksia kattavammin sekä tutkimuksen tieteellistä antia. Lopuksi pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja esittelemme tutkimuksesta nousseita jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tutkimme Lapin alueella työskentelevien (n=7) kokeneiden luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja työhyvinvointiin vaikuttavista työn psykososiaalisista tekijöistä. Tutkimuskysymyksemme: millaiseksi kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvoinnin, vastaukseksi saimme sen, että tutkimukseemme osallistuneet kokeneet luokanopettajat kokivat työhyvinvointinsa hyväksi tällä hetkellä.

Tutkimuksemme kahden alakysymyksen: mitkä työn psykososiaaliset tekijät tukevat ja mitkä työn psykososiaaliset tekijät heikentävät työhyvinvointia vastaukseksi saimme, että työn järjestelyt, työn sisältö ja työyhteisön sosiaalinen toimivuus pitävät sisällään tekijöitä, joista osa tukevat ja osa heikentävät opettajien kokemaa työhyvinvointia. Jotkut työn psykososiaalisista tekijöistä koettiin myös tilanteesta riippuen joko työhyvinvointia tukevaksi tai työhyvinvointia heikentäväksi. Työhyvinvointia tukevat ja heikentävät psykososiaaliset tekijät on eritelty tarkemmin Tuloksia –osiossa (luku 5). Tämän lisäksi ne on koottu kuvioon 3.



Kuvio 3. Työhyvinvointiin vaikuttavat työn psykososiaaliset tekijät

Tämän tutkimuksen mukaan mielekäs työnkuva, tuen saaminen työkavereilta ja arvostuksen saaminen ovat keskeisiä työhyvinvointia tukevia tekijöitä kokeneilla luokanopettajilla. Nämä tekijät nousivat useassa haastattelussa esille. Sen sijaan lisääntyneet työnvaatimukset, autonomian väheneminen ja haasteet oppilaiden ja huoltajien kanssa ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat heikentävästi kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointiin. Nämäkin ovat työn psykososiaalisia tekijöitä, jotka nousivat useasta aineistosta esille.

Jokaisella opettajalla on oma henkilökohtainen kokemus työhyvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavista psykososiaalisista tekijöistä, joita tutkimuksellamme selvitimme. Kuitenkin tutkimuksemme osoitti, että tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kokemukset työhyvinvointiin vaikuttavista työn psykososiaalisista tekijöistä olivat hyvin samansuuntaisia. Lisäksi tutkimuksestamme kävi ilmi, että yksittäinen työn psykososiaalinen tekijä voidaan kokea tilanteesta riippuen joko työhyvinvointia tukevaksi tai työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi.

6.2. Tulosten pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointia ja siihen vaikuttavia työn psykososiaalisia tekijöitä. Ennakko-oletuksemme oli, että kokeneilla luokanopettajilla on kaikki edellytykset voida hyvin, sillä he edelleen työskentelevät alalla. Tutkimustulostemme mukaan Lapin alueella työskentelevät kokeneet luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa hyväksi. Näin ollen hypoteesimme osoittautui oikeaksi.

Kuitenkin on hyvä muistaa, kuten Salmela-Aro ym. (2019, 6) kirjoittavat, että myös erinomaiset opettajat voivat väsyä. Sen vuoksi olikin merkityksellistä tutkia kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointikokemuksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Salmela-Aro ym. (2019, 6) mukaan opettajien työhyvinvointiin ja työoloihin on tärkeää panostaa. On tärkeää tunnistaa työuupumukseen liittyvät riskit ajoissa, ennen kuin opettajat palavat loppuun (Salmela-Aro ym. 2019, 6).

Tutkimuksemme mukaan opettajan kokeneisuus ja ammattitaito tukevat työhyvinvointia. Samaan tuloksen ovat tutkimuksissaan saaneet myös Ferguson ym. (2012) ja Lerkkanen ym. (2020). Taustateoriassa käsitelimme opettajan ammattitaidon kehittymistä, niiden tietojen valossa meille tuli vahva oletus, siitä että opettajan ammattitaito ja kokeneisuus tukee opettajan kokemaa työhyvinvointia. Tutkielmamme osoitti tämänkin ennakko-oletuksemme oikeaksi.

Tutkimuksessamme saimme selville opettajan työhön liittyviä psykososiaalisia tekijöitä ja kuinka ne näkyvät heidän työhyvinvoinnissaan. Useat psykososiaaliset tekijät tukevat heidän kokemaansa työhyvinvointiaan ja useat psykososiaaliset tekijät heikentävät koettua työhyvinvointia. Osa esille nousseista tekijöistä koettiin tilanteesta ja henkilöstä riippuen tukevaksi tai heikentäväksi psykososiaaliseksi tekijäksi.

Tutkimuksemme mukaan työhyvinvointia tukevia työn psykososiaalisia tekijöitä ovat: oppilaat, yhteistyö vanhempien kanssa, luokan ilmapiiri, mielekäs työnkuva, työn mielekkyys, ammattitaidon kehittäminen, työkokemus, autonomia, tuen saaminen, työyhteisö, työkaverit, esihenkilöiden ja koulun johdon toiminta, työyhteisön ilmapiiri, arvostuksen ja palautteen saaminen, mahdollisuus vaikuttaa työn järjestelyihin. Aiempien tutkimusten mukaan työhyvinvointia tukevia työn psykososiaalisia tekijöitä ovat työn mielekkyys sekä työyhteisön tuki ja ilmapiiri. (Ertürk 2021, 190; Bakker ym. 2007, 280–282; Virtanen 2021, 84; Fouché ym. 2017, 8–9). Samat tekijät nousivat esille myös meidän tutkielmassamme.

Työhyvinvointia heikentäviä työn psykososiaalisia tekijöitä ovat tutkimuksemme mukaan lisääntyneet työnvaatimukset, aikapaine, työajan piteneminen, riittämättömät resurssit, keskeytykset, nopeat arjen muutokset, haasteet oppilaiden ja vanhempien kanssa, urakehitys, autonomian väheneminen, lisääntynyt yhteistyö eri toimijoiden kanssa, kiusaaminen, viestinnän haasteet, organisaation ja johtamisen haasteet. Saarasen ym. (2014, 66) tutkimuksessa todetaan, että työn liialliset vaatimukset ja liian vähäiset voimavarat voivat aiheuttaa työhyvinvoinnin alentumista. Lisääntynyt työn määrä ja haasteet oppilaiden ja perheiden kanssa ovat myös aiempien tutkimusten mukaan heikentäneet opettajien kokemaa työhyvinvointia (Anttila & Väänänen 2015, 567–572; Ferguson ym. 2012, 37, Golnick & Ilves 2021, 6; Herman ym. 2018, 96; Husu & Toom 2016, 3; Skaalvik & Skaalvik 2015, 188–189; Pyhälto ym. 2012, 110).

Tutkimuksemme mukaan myös oppilailta ja vanhemmilta saatu arvostus on vähentynyt. Anttila ja Väänänen (2015) nostavat esille koulukulttuurin muutoksen Suomessa, jossa nykyään korostetaan oppilaiden yksilöllisyyttä, tasa-arvoa sekä ymmärtävää ja positiivista asennetta oppilaita ja käyttäytymishäiriöitä kohtaan. Muutos on näkynyt opettajien kunnioituksen sekä auktoriteetin vähentymisenä. Opettajan työ on ihmissuhde- ja tunnetyötä, jossa opettajalta vaaditaan omien tunteiden hallintaa konfliktien ratkaisemiseksi ja vähentämiseksi. Tämä “omien tunteiden tukahduttaminen” voi lisätä opettajien emotionaalista taakkaa, stressiä ja uupumusta. (Anttila & Väänänen 2015, 567–572.) Pohdimme, onko oppilaita ja vanhemmilta saaman arvostuksen vähenemisellä ja opettajan ja perheiden välisillä haasteilla yhteys. Tätä asiaa tulisi tutkia enemmän.

Tutkimuksessamme opettajat nostivat yhdeksi keskeiseksi työhyvinvoinnin tekijäksi esihenkilöt ja johtamisen. Laineen (2013, 47) mukaan esihenkilötahoon kohdistetaankin enenemissä määrin työhyvinvointiin liittyviä odotuksia. Esihenkilöiden työhyvinvointiosaamisen tulisikin hänen mukaansa lisääntyä hyvinvointivastuun kasvaessa. Hyvinvointivastuun kasvaessaan esihenkilöille on tarjottu käyttöön erilaisia toimintamalleja. Työpaikoilla on otettu käyttöön erilaisia työhyvinvoinnin toimintamalleja, joiden toteuttamisessa esihenkilöllä on oleellinen rooli. (Laine 2013, 30, 47.) Uutelan (2019, 101) mukaan esihenkilön toiminta vaikuttaa useaan asiaan työyhteisössä. Laineen (2013, 30) mukaan esihenkilöiden roolin korostuminen on aiheuttanut keskustelua alaistaidoista sekä yhteisöllisistä vastuista.

Tutkimuksestamme nousi esille myös se, että yksi työhyvinvointia heikentävä tekijä on opettajan kokemus siitä, että ei voi tehdä perustyötään eli opetustyötä tarpeeksi hyvin. Aineistosta nousi esille työhyvinvointiin heikentävästi vaikuttavien tekijöiden, kuten lisääntyneen työmäärän, kiivaan työtahdin, resurssien puutteen sekä keskeytysten vaikutus opetuksen laatuun. Näiden tekijöiden vaikutus näkyy opettajan arjessa siten, että opettaja ei lisääntyneiltä ja ylimääräisiltä töiltään ehdi tehdä esimerkiksi suunnittelua niin hyvin kuin opettaja haluaisi. Resurssien puutteen opettajat kokivat myös vaikuttavan opettajan perustyöhön siten, että aikaa kaikille oppilaille ei ole riittävästi, jos luokassa on paljon tuen tarvetta.

Opettajan työ on ihmissuhde- ja tunnetyötä (Husu & Toom 2016, 9), joka tuli esille myös tutkimuksessamme. Aineistosta kävi ilmi, että haastattelemamme opettajat tekevät työtään täydestä sydämestään ja “ovat käärineet hihat oppilaitaan varten”. Opettajien mukaan oppilaat tuovat opettajille työhyvinvointia ja että he ovat energian lähde, mutta samalla he toivat esiin huolen oppilaiden psyykkisestä pahoinvoinnista, joka näkyy koulun arjessa. Useissa haastatteluissa tuli esille opettajan työ “kutsumusammattina”, joka työn vaatimuksista huolimatta koetaan mielekkäänä. Opettajat peräänkuuluttivat opettajan perustyön eli opetus- ja kasvatustyön selkiyttämistä, jossa oppilaat ovat opettajan työn keskiössä. He myös toivoivat, että heidän näkemyksensä tulisi kuulluksi päätöksenteossa.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat muistuttivat, että työhyvinvointiin vaikuttavat monet tekijät työn psykososiaalisten tekijöiden lisäksi, kuten uni, harrastukset ja liikunta. Nämä tekijät haastateltavien mukaan olivat erittäin isossa roolissa opettajien työssäjaksamiselle. Rajasimme kuitenkin nämä työn ulkopuoliset tekijät tarkastelun ulkopuolelle, sillä ne eivät sisältyneet tutkimuksemme viitekehykseen. Myös Uutela (2019) toteaa, että esimerkiksi hyvä fyysinen ja psyykinen kunto toimii pohjana työssä jaksamiselle asiakasneuvojan työssä. Asiakasneuvojat ja esihenkilöt korostavat, että omalla toiminnalla on suuri merkitys omasta terveydestä ja toimintakyvystä huolehtimisessa (Uutela 2019, 103–104). Myös meidän tutkimukseemme osallistuneet opettajat korostivat omaa vastuuta työhyvinvoinnista huolehtimisessa. Uutelan (2019, 104) mukaan työntekijät korostavat oman hyvinvoinnin lisäksi myös työkaverin työhyvinvoinnista huolehtimiseen. Myös meidän tutkimuksessamme opettajat kokivat tärkeäksi, kuulumisten vaihdon ja hyvinvoinnista keskustelun kollegoiden kanssa.

Työelämässä olisi syytä olla tietoisia psykososiaalisista kuormitustekijöistä. Työhyvinvointia tukevia tekijöitä tulisi vahvistaa entisestään. Työhyvinvointia heikentäviä psykososiaalisia

tekijöitä tulisi tarkastella työelämässä tarkemmin. Ihanteellista olisi, mikäli työhyvinvointia heikentävät psykososiaaliset tekijät voitaisiin poistaa. Tämä on kuitenkin mahdotonta, joten tulisi keskittyä työhyvinvointia heikentävien psykososiaalisten tekijöiden vähentämiseen ja niiden aiheuttaman kuormituksen minimointiin.

Tutkimuksemme tuo alueellista tietoa opettajien työhyvinvoinnista Lapin alueella. Tutkimuksemme lisää konkreettista tietoa kokeneiden opettajien työhyvinvointiin vaikuttavaista psykososiaalisista tekijöistä.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kaiken tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulee arvioida. Emme kuitenkaan arvioi tutkimuksemme luotettavuutta validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä, vaikka ne ovatkin yleisesti käytettyjä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 160) sekä Aaltio & Puusa (2020, 179) kritisoivat näiden käsitteiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa, sillä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet vastaavat paremmin kvantitatiivisen tutkimuksen tarpeisiin.

Arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta aineiston keräämisen, aineiston analyysin ja tulosten raportoinnin toteutumisen kautta. Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan tutkijan tarkka kuvaus tutkimusprosessin kaikista vaiheista lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa ei painoteta tiedon objektiivisuutta vaan tutkijan havaintojen tulkitsemista sekä tulkintaa, joka on tehty ymmärrettäväksi muille. (Huhtinen & Tuominen 2020, 298.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös prosessin kriittinen tarkastelu ja tutkimuksen rajoitteiden kertominen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on tärkeää ymmärtää laadullisen tutkimuksen luonne ja sen ominaispiirteet. Laadullisessa tutkimuksessa aineistona suositaan empiirisiä aineistoja, joissa korostuu niin tutkittavan kuin tutkijan subjektiivisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavien henkilökohtaisia kokemuksia arvostetaan ja kokemukset tuodaan esille sellaisenaan. (Juhila 2021.) Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää ja tarkastella tutkimukseen osallistuneiden kokeneiden luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan. Tarkoituksenamme ei ollut yleistää saatuja tutkimustuloksia, vaan kuvata

tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tutkimusaineistomme pohjalta. Tutkimukseemme osallistuneilla luokanopettajilla on erilainen työhistoria sekä myös erilainen luonne ja persoona, joka vaikuttaa yksilön kokemuksiin työhyvinvoinnista, jonka vuoksi tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Myös Juhila (2021), Alasuutari (2011, 82) ja Hirsjärvi ym. (2009, 161) toteavat, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuoda esille pelkistettyjä ja yleistettäviä tuloksia tutkittavasta ilmiöstä, vaan kuvata ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Tulosten yleistettävyyteen liittyy myös tutkimukseemme osallistunut tutkimusjoukko. Tutkimukseemme osallistunut tutkimusjoukko oli määrällisesti pieni, jonka vuoksi tutkimuksestamme saadut tulokset eivät ole yleistettävissä. Vaikka tutkimukseemme osallistunut kohdejoukko oli pieni, niin aineiston keruussa havaitsimme aineiston kylläntymistä, eli haastatteluissa alkoi ilmetä samat asiat. Tämä aineiston kylläntyminen lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Tutkimuksen tuloksia ei myöskään tule liioitella. Hirsjärven ym. (2009, 207) mukaan haastattelun luotettavuutta arvioidessa on hyvä huomioida haastateltavien taipumus antaa virheellisiä tai hyväksyttävämpiä vastauksia turvatakseen omaa asemaansa.

Myös tutkijan subjektiivisuus tulee hyväksyä ja tunnistaa tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta. Tutkijan tulee tiedostaa omat ennakkokäsityksensä tutkimusta kohtaan ja huomioida niiden vaikutus tutkimukseen vaikuttavina tekijöinä. (Juhila 2021). Tuomi & Sarajärvi (2018, 160) nostavat esille tutkijan puolueettomuuden eli pystyykö tutkija tulkitsemaan tutkittavien kokemuksia ilman omien ennakkokäsitysten tai -oletusten vaikutusta. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin tunnistetaan myös se, että jokainen tutkija on toimija, joka tulkitsee ja analysoi tuloksia omalla tavallaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tutkimuksemme luotettavuutta tutkijan subjektiivisuuden osalta lisää se, että tutkimukseen osallistui kaksi tutkijaa. Aineiston analyysiä sekä tulosten tulkintaa tehdessä pystyimme käymään aineistot läpi useampaan kertaan ja pystyimme vertaamaan ja pohtimaan tekemiämme havaintoja yhdessä. Huomasimme, että erikseen tekemämme havainnot olivat loppujen lopuksi hyvin samanlaisia, joka myös lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijoina meidän puolueettomuuttamme tutkimusaiheeseen lisää se, että meidän kokemuksemme luokanopettajan työstä on hyvin vähäistä, jonka vuoksi ennakkokäsityksiä luokanopettajan työhyvinvointiin liittyen meillä ei ollut.

Olemme tyytyväisiä aineistonkeruumenetelmään ja aineiston analyysiin. Puolistrukturoidut teemahaastattelut olivat tarkoituksenmukaiset, kuitenkin ne olisivat voineet olla vielä vapaampia, jolloin kysymykset eivät olisi ohjailleet liikaa haastateltavien vastauksia. Teimme ennen varsinaista haastattelua testihaastattelun, jonka avulla arvioimme ja muutimme haastattelun runkoa ja kysymyksiä. Käyttämämme haastattelun runko oli muutoksista huolimatta pitkä (ks. liite 2). Mikäli lähtisimme nyt toteuttamaan haastatteluja uudestaan, tarkastelisimme haastattelurunkoa entistä kriittisemmin. Tällä haastattelurungolla saamamme aineisto oli hyvin laaja. Tutkimuksen haastatteluissa selvitimme myös laajasti taustatietoja. Pienen otoksen vuoksi emme hyödyntäneet niistä kaikkea tietoa, haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi. Tätä pohdimme tutkimuksen eettisyyden ja tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyden suojaamisen kannalta. Olemme tietoisia siitä, että aineiston rajaaminen on myös voinut vaikuttaa fenomenografiseen analyysiimme.

Toteutimme aineiston analyysin huolella, jotta tulosten kannalta ei jäisi mitään oleellista tietoa havaitsematta. Aineiston analyysissä huomasimme kuitenkin, että haasteita aiheutti aineistosta esiin nousseet samankaltaiset ilmaukset, joiden luokittelu tiettyihin ala- tai yläluokkiin ei ollut yksiselitteistä. Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät ovat yhteydessä toisiinsa, jonka vuoksi niiden luokittelu on irrallaan toisistaan on hankalaa. Tähän liittyen tutkijan rooli tulkitsijana korostuu. Juhila (2021) toteaa, että laadullisen tutkimuksen ominaispiirre on se, että tutkittavat asiat, niiden esittäminen ja analysointi, ovat monimutkaisia eivätkä välttämättä yksioikoisesti kuvattavissa. Usein empiirisestä aineistosta esille nousevat asiat ovat ristiriitaisia ja monimutkaisia keskenään. (Juhila 2021.) Olemme kuitenkin kuvanneet aineiston analyysin tarkasti sekä olemme lisänneet tutkimuksen tuloksiin sitaatteja haastatteluaineistoista tukemaan tulkintojamme. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Muokkasimme sitaatit luettavammaksi. Sitaateista on poistettu esimerkiksi toistoa tai täytesanoja, jotka ovat vaikeuttaneet sitaatin ymmärrettävyyttä. Olemme kuitenkin olleet tarkkoja, ettei sisältö ole muuttunut.

Tutkimuksellamme saimme tietoa opettajien tämänhetkisestä työhyvinvoinnista ja työhön vaikuttavista psykososiaalisista tekijöistä. Tällä aineistolla, aineistonkeruumenetelmällä ja aineistonanalyysillä saamamme tulokset olivat monipuoliset ja kattavat. Tutkimuksemme toteutuksen kannalta välttämättömät rajaukset saattoivat kuitenkin aiheuttaa sen, että tutkimustulokset jäivät hiukan pinnalliseksi. Olisikin mielenkiintoista päästä syvemmälle psykososiaalisten tekijöiden vaikutuksesta työhyvinvoinnille.

6.4 Jatkotutkimusaiheita

Tämä pro gradu –tutkimus vahvisti ymmärrystä siitä, mitkä opettajan työn psykososiaaliset tekijät vaikuttavat opettajan työhyvinvointiin. Tutkimuksessamme tuli esille opettajan työhyvinvointia tukevia ja heikentäviä työn psykososiaalisia tekijöitä, jotka olivat nousseet esille myös aiemmissa tutkimuksissa. Uutta tietoa tutkimuksessamme oli kokeneiden opettajien kokemus työhyvinvoinnista sekä heidän työhyvinvointiinsa vaikuttavista työn psykososiaalisista tekijöistä Lapin alueella.

Tutkimuksestamme kumpuavia lisätutkimusaiheita on useita. Mielenkiintoista olisi tietää, vaikuttaako koulun koko kokeneen opettajan työhyvinvointiin. Myös yksittäisten psykososiaalisten tekijöiden vaikutuksia työhyvinvointiin voisi tutkia tarkemmin, esimerkiksi kuinka arvostuksen saaminen tai sen puuttuminen vaikuttaa luokanopettajien kokemaan työhyvinvointiin. Tutkimuksemme mukaan opettajien työmäärä on lisääntynyt ja se vaikuttaa heikentävästi heidän työhyvinvointiinsa. Olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisia ehdotuksia kokeneilla opettajilla olisi lisääntyneen työmäärän vähentämiseksi, sillä hiljaista tietoutta tulisi hyödyntää tehokkaammin. Tutkimuksemme mukaan esihenkilöillä on iso rooli työhyvinvoinnille. Mielenkiintoista olisi myös tutkia esihenkilöiden kokemuksia työhyvinvoinnin tukijoina tai onko esihenkilöillä riittävät taidot työhyvinvoinnin tukemiseen.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Anu Puusa ja Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. Tallinna.
- Aaltonen, K. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.
- Anttila, E., & Väänänen, A. 2015. From authority figure to emotion worker: attitudes towards school discipline in Finnish schoolteachers' journals from the 1950s to the 1980s. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 555–574.
- Aulén, A.-M., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M.-K. 2021. Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching & Teacher Education*, 102.
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. 2007. Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*; 99(2), 274–84.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin Yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/handle/10138/20025](https://helda.helsinki.fi/handle/10138/20025) (Luettu 4.5.2023)
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. 1st edition. New York, N.Y.: Routledge.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. First printing. Chicago: Open Court.
- Berliner, D. C. 1988. *The Development of Expertise in Pedagogy*. New Orleans: American Association of Colleges for Teacher Education. Saatavilla [www-lähde: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298122.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298122.pdf) (Luettu 25.1.2022)

- Bonde, J. P. E. 2008. Psychosocial factors at work and risk of depression: a systematic review of the epidemiological evidence. *Occupational and Environmental Medicine*, 65(7), 438–45.
- Borriz, M., Bultmann, U., Rugulies, R., Christensen, K. B. Villadsen E, Kristensen, T. S. 2005. Psychosocial Work Characteristics as Predictors for Burnout: findings From 3 Year Follow Up of the PUMA Study. *Journal Occupational and Environmental Medicine*, Vol. 47. Number 10.
- Borriz, M., Bultmann, U., Rugulies, R., Christensen K. B., Lund, T., Andersen, I., Diderichsen, F., Villadsen, E., Kristensen, T. S. 2010. Impact of burnout and psychosocial work Characteristics on future long-term sickness absence, prospective results of the danish PUMA study among human service workers. *Journal of occupational and environmental medicine*, 52(10) 964–970.
- Chan, S. W., Sanni Pöysä, Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2023 Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions at the lower secondary school level, *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Cohran, K.F., DeRuiter, J.A., & King. R. 1993. Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of teacher Education*, 44(4), 263–273.
- Ertürk, R. 2021. The Relationship between School Administrators' Supportive Behaviors and Teachers' Job Satisfaction and Subjective Well-Being. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 184–195.
- Fouché, E., Rothmann, S. S., & Van der Vyver, C. (2017). Antecedents and outcomes of meaningful work among schoolteachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 43(1), 1-10.
- Elovainio, M., Pietikäinen, M., Luopa, P., Kivimäki, M., Ferrie, J. E., Jokela, J., Suominen, S., Vahtera, J., & Virtanen, M. 2011. Organizational justice at school and its associations with pupils' psychosocial school environment, health, and wellbeing. *Social Science & Medicine*, 73(12), 1675–1682.
- Elovainio, M., Kivimäki, M., & Vahtera, J. 2002. Organizational Justice: Evidence of a New Psychosocial Predictor of Health. *American Journal of Public Health*, 92(1), 105–108.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. 2015. How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers & Teaching*, 21(6), 660–680.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. 2012. Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning* 8(1)2011.

Gluschkoff, K. 2017. Psychosocial work characteristics, recovery, and healthrelated outcomes in teaching. Saatavilla [www-muodossa https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/198017/Psychoso.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/198017/Psychoso.pdf?sequence=1) (Luettu 4.5.2023)

Golnick, T ja Ilves, V. 2022. OPETUSALAN TYÖOLOBAROMETRI 2021. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf) (Luettu 4.5.2023)

Gyllensten, K & Palmer, S. 2005. The role of gender in workplace stress: A critical literature review. *Health Education Journal*, 64,271-288

Hatano, G. & Inagaki, K. 1992. Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge. Teoksessa P. Light & G. Butterworth (toim.), *Context and Cognition. Ways of learning and knowing*. London: Harvester Wheatsheaf, 115–133

Hakanen, J. 2009. Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? – kohti laadukasta työelämää. Helsinki: Työsuojelurahasto.

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. 2018. Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tammi. Hämeenlinna.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki.

van Hoffen, M.F.A., Roelen, C.A.M., van Rhenen, W. Schaufeli, W.B., Heymans, M.W., & Twisk J.W.R. 2020. Psychosocial work characteristics and long-term sickness absence due to mental disorders. *Journal of mental health* 2020, 29(6): 649–656.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543.

Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Tallinna.

- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Saatavilla [www-lähde: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf) (Luettu 4.5.2023)
- Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla [www-muodossa: https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodelmaopetus/](https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodelmaopetus/). (Luettu 27.04.2023)
- Karasek, R. A., & Theorell, T. 1990. Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life. New York, NY: Basic Books.
- Karasek, R. A. 1979. Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285.
- Kaskinen, M. 2022. Konkariopettaja kertoo hengäs-tyttävästä työ-päiväs-tään – näkee lapsissa kaksi huolestuttavaa muutosta. Saatavilla [www-muodossa: "Olen huolissani" – pitkään opettajan toiminut Leena Lehtimäki näkee lapsissa ja yhteiskunnassa selkeän muutoksen - Taloussanomat - Ilta-Sanomat](https://www.iltasanomat.fi/konkariopettaja-kertoo-hengas-tyttavasta-tyo-paivas-taan-nakee-lapsissa-kaksi-huolestuttavaa-muutosta) (Luettu 26.4.2023)
- Kauppi, M. Vesa, S. Kurki, A-L. Olin, N. Aalto, V. & Ervasti, J. 2022. Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Saatavilla [www-muodossa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5&isAllowed=y) (Luettu 10.10.2022)
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. 2016. Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203.
- Kettunen, J. 2021. Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla [www-lähde: https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/](https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/) (Luettu 25.04.2023)
- Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. 2022. "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299–318.

- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. 2016. Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.
- Laine, P. 2013. Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimassa. Väitöskirja, Turun yliopiston julkaisuja C 372, kasvatustieteiden tiedekunta. Turku: Turun yliopisto.
- Laine, P., Lindberg, M. & Silvennoinen, H. 2016. Työhyvinvoinnista tarvitaan väestötason seurantatietoa – Työhyvinvoinnin käsite ja mittaamisen problematisointia ja kehittelyä. *Hallinnon tutkimus* 35 (4), 287–303.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerikkanen, M. K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. M., & Jögi, A. L. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/978-951-39-8324-6.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/978-951-39-8324-6.pdf?sequence=1) (Luettu 4.5.2023)
- Luukkainen, O. (2005). Opettajan matkakirja tulevaan. PS-kustannus.
- Manka, Marja-Liisa & Manka, Marjut 2016. Työhyvinvointi. Talentum Pro. Helsinki.
- Manka, Marja-Liisa 2006. Tiikenrinloikka työniloon ja menestykseen. Talentum. Helsinki
- Manner, M. 2019. Ammatin ilot pitäisi nostaa huolipuheen rinnalle. Opettaja AJASSA. Saatavilla [www-muodossa: https://www.opettaja.fi/ajassa/ammatin-ilot-pitaisi-nostaa-huolipuheen-rinnalle/](https://www.opettaja.fi/ajassa/ammatin-ilot-pitaisi-nostaa-huolipuheen-rinnalle/) (Luettu 27.4.2023.)
- Marton, F. 1981. PHENOMENOGRAPHY — DESCRIBING CONCEPTIONS OF THE WORLD AROUND US Source: *Instructional Science*, JULY 1981, Vol. 10, No. 2 (JULY 1981), pp. 177–200 Published by: Springer Stable.
- Marton, F & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maslow, A. H. k., Frager, R., Fadiman, J., McReynolds, C., & Cox, R. 1987. *Motivation and personality* (Third edition.). Longman, an imprint of Addison Wesley Longman, Inc.

- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. 2022. A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143–172
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. 2020. Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. Saatavilla [www-muodossa: Psyarxiv.com/52tcv](http://www-muodossa:Psyarxiv.com/52tcv) (Luettu 30.3.2023)
- Minkkinen, J., Mauno, S., Feldt, T., Tsupari, H., Auvinen, E., & Huhtala, M. (2019). Uhkaako työn intensiivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. *Psykologia : tiedepoliittinen aikakauslehti*, 54(4), 255–273.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. 2005. A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486.
- Mäkinieniemi, J.-P., Bordi, L., Heikkilä-Tammi, K., Seppänen, S. & Laine, N. 2014. Psykososiaalisiin kuormitus- ja voimavaratekijöihin liittyvä työhyvinvointitutkimus Suomessa 2010–2013. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2014:18. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla [www-muodossa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70266/RAP2014_18_Ty%C3%B6hyvinvointitutkimusSuomessa.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70266/RAP2014_18_Ty%C3%B6hyvinvointitutkimusSuomessa.pdf) (Luettu 4.5.2023)
- Mäkikangas, A., Minkkinen, J., Muotka, J., & Mauno, S. 2021. Illegitimate tasks, job crafting and their longitudinal relationships with meaning of work. *The International Journal of Human Resource Management* 34:7, 1330–1358.
- Nemet, M. B. (2018). A Correlation between Teachers' Social and Pedagogical Competences and School Culture. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 69(3).
- Nieuwenhuijsen, K., Bruinvels, D., & Frings-Dresen, M. 2010. Psychosocial work environment and stress-related disorders, a systematic review. *Occupational Medicine*, 60(4), 277–86.
- Nikander, P. 2010 Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen, J. Ruusuvoori, J. Pöysä, O. Jolanki, P. Nikander, & S. Karhunen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 432–457.

OECD. 2000. Knowledge management in the learning society. Education and skills. Paris: OECD.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2010:1. Saatavilla [www - muodossa: http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf). (Luettu 4.5.2023)

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla [www-muodossa:](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 6.5.2023)

Otala, L. & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: WSOY.

Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K., & Woehrle, T. 2010. When the Going Gets Tough: Direct, Buffering and Indirect Effects of Social Support on Turnover Intention. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(6), 1340–1346.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2012. Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13(1), 95–116.

Rajala, R. 1988. Nuorten opettajien stressin hallintakeinojen tehokkuus. Teoksessa H. Perho (Toim.), *Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutkimassa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. 29. 47–61

Rauramo, P. 2008. Työhyvinvoinnin portaat: Viisi vaikuttavaa askelta. Edita.

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa) Rissanen, Riitta, 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, Anita ja Puusniekka, Anna. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. (Luettu 26.4.2023)

Ruusuvuori, J. Nikander, P. & Hyvärinen M. 2010 Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen, J. Ruusuvuori, J. Pöysä, O. Jolanki, P. Nikander, & S. Karhunen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9–38.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & S. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 22–56.

Räsänen, K., J. Pietarinen, K. Pyhältö, T. Soini, and P. Väisänen. 2020. “Why Leave the Teaching Profession? A Longitudinal Approach to the Prevalence and Persistence of Teacher Turnover Intentions.” *Social Psychology of Education* 23 (4): 837–859.

Räsänen, K., Pietarinen, J., Väisänen, P., Pyhältö, K., & Soini, T. 2022. Experienced burnout and teacher–working environment fit: a comparison of teacher cohorts with or without persistent turnover intentions. *Research Papers in Education*, 1–24.

Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S. & Tossavainen K. 2014. Koulun henkilöstön hyvinvointi. Kokemuksia ja tutkimustuloksia toimintatutkimushankkeesta Suomessa ja Virossa 2009–2014. Reports and Studies in Health Sciences. Kuopion yliopisto.

Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L.. & Lonka, K. 2019. Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2254.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25 (3), 293–315

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. 2015. Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession - what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181– 192.

Sianoja, M. 2018. The virtues of rest: Recovery from work during lunch breaks and free evenings. (*Acta Electronica Universitatis Tamperensis*; No. 1904). Tampere University Press. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0786-8](http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0786-8) (Luettu 15.4.2023)

Siegrist J. 1996. Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*. 1996;1(1):27-41.

Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2018. Työsuojeluvalvonnan ohjeita. Psykososiaalisen kuormituksen valvonta. Saatavilla [www-muodossa: https://www.tyosuojelu.fi/documents/14660/198601/Psykososiaalisen_tyokuormituksen_valvontaohje/](https://www.tyosuojelu.fi/documents/14660/198601/Psykososiaalisen_tyokuormituksen_valvontaohje/) (Luettu 14.10.2022)

Stansfeld, S. A., & Candy, B. 2006. Psychosocial work environment and mental health - a meta-analytic review. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32(6), 443–462.

Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8. Opetushallitus.

Tiittula, L. Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2009. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Teoksessa J. Ruusuvuori & S. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.264–271.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Jyväskylä.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Jyväskylä.

TUTKIMUSEETTINEN NEUVOTTELUKUNTA. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla [www-lähde: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 10.10.2022)

Tynjälä, P. 2008. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa M. Hillilä, & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 2. Jyväskylä: PS-kustannus. 83–114.

Työsuojeluhallinto 2/2017. Työsuojeluhallinnon julkaisuja. Psykososiaalinen kuormitus työpaikalla. Saatavilla [www-muodossa: https://tyosuojelu.julkaisuverkossa.fi/psykososiaalinen_kuormitus_tyopaikalla/#/article/1/page/1](https://tyosuojelu.julkaisuverkossa.fi/psykososiaalinen_kuormitus_tyopaikalla/#/article/1/page/1) (Luettu 7.10.2022)

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland Univerity Press. Rovaniemi.

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.

Uutela, U. 2019. Valmentava esimiestyö työhyvinvointia ja työssä oppimista tukemassa: Fenomenografinen tapaustutkimus esimiesten ja työntekijöiden käsityksistä. (Lapin yliopiston väitöskirjat.) Lapland University.

- van Dariel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. 1998. Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673–695.
- Vartia, M., Kandolin, I., Toivanen, M., Bergbom, B., Väänänen, A., Pahkin, K., Vesala, H., Haapanen, A. & Viluksela, M. 2012. Psykososiaaliset tekijät suomalaisessa työyhteisössä. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2012:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla [www-muodossa](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74112/URN:NBN:fi-fe201504224815.pdf) : <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74112/URN:NBN:fi-fe201504224815.pdf> (Luettu 4.5.2023)
- Viitala, R., Tanskanen, J. & Säntti, R. 2015. The connection between organizational climate and well-being at work. *International Journal of Organizational Analysis* 23 (4), 606–620.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J., & Pietikainen, M. 2009. Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *The European Journal of Public Health*, 19(5), 554–560.
- Virtanen, A. 2021. Teachers' Recovery Processes: Investigating the role of different breaks from work for well-being and health among Finnish teachers. (Tampere University Dissertations - Tampereen yliopiston väitöskirjat; Vol. 510). Tampere University. Saatavilla [www-muodossa: https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2189-5](https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2189-5) (Luettu 4.5.2023)
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino 31–46.
- Warinowski, A., Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., & Mikkilä-Erdmann, M. 2021. Korona opettajan osaamisen haastajana. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 73–78.
- Ylipaavalniemi, J., Kivimäki, M., Elovainio, M., Virtanen, M., Keltikangas-Järvinen, L., & Vahtera, J. 2005. Psychosocial work characteristics and incidence of newly diagnosed depression: a prospective cohort study of three different models. *Social Science & Medicine* (1982), 61(1), 111–22.
- Zamari E. N, Moy F. M. Hoe V. C. W. 2017 Association of psychological distress and work psychosocial factors with self-reported musculoskeletal pain among secondary school teachers in Malaysia. *Plos one*, February 24, 2017. Saatavilla [www-muodossa: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0172195](https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0172195) (Luettu 2.11.2022)

Åkerstedt, T. 2006. Psychosocial stress and impaired sleep. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 32(6), 493–501.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukustu

Hei.

Olemme Jenni Mäkelä ja Riikkaliisa Kärkkäinen Lapin yliopistosta. Tutkimme Pro gradu - tutkielmassamme kokeneiden luokanopettajien työhyvinvointikokemusta. Tutkimme erityisesti psykososiaalisten tekijöiden vaikutuksia työhyvinvointiin.

Tarvitsemme tutkimukseemme haastateltavia. Haastateltavalla tulisi olla vähintään kymmenen vuoden työkokemus opetusalaalta. Haastattelu kestää noin 15–30 minuuttia. Se voidaan toteuttaa teille sopivana aikana, joko etä- tai lähihaastatteluna tammi-helmikuussa. Mikäli haluat lisätietoa haastatteluun liittyen, ole meihin yhteydessä sähköpostitse tai puhelimitse.

Mikäli voit osallistua haastatteluunne, vastaa tähän sähköpostiviestiin myöntävästi.

Yhteistyöterveisin,

Jenni Mäkelä (xxx xxx xxxx) ja Riikkaliisa Kärkkäinen (xxx xxx xxxx).

Liite 2: Haastattelurunko

Taustakysymykset

Mikä on sukupuolesi?

Minkä ikäinen olet?

Mikä on työtehtäväsi?

Kuinka monessa koulussa olet työskennellyt?

Minä vuonna olet valmistunut?

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt luokanopettajana?

Haastattelukysymykset

Millaiseksi koet työhyvinvointiasi?

Mitkä asiat tukevat työhyvinvointiasi?

Mitkä asiat heikentävät työhyvinvointiasi?

Työvaatimukset

Millaiseksi koet työmäärän?

Millaiseksi koet työtahdin?

Millaiseksi koet työtehtäväsi?

Kuvaile kuinka edellä mainitut vaikuttavat työhyvinvointiisi?

Työn hallinta

Kuvaile päätöksenteko mahdollisuuksiasi?

Millaisena koet autonomian työssäsi?

Koetko näiden vaikuttavan työhyvinvointiisi?

Ponnistelut

Oletko kokenut työssäsi aikapainetta?

Millaisena koet vastuun työssäsi?

Onko työssäsi keskeytyksiä? Millaisia, mistä johtuvia? Millaisena koet ne?

Millaisena koet työajan?

Vaikuttavatko edellä mainitut asiat työhyvinvointiisi?

Palkkiot

Millaisena koet työstäsi saaman palkan?

Millaiseksi koet työturvallisuuden?

Millaisena olet kokenut etenemisen urallasi?

Vaikuttavatko saamasi palkkiot kokemaasi työvointiin?

Arvostuksen ja kunnioituksen saaminen

Koetko, että työtäsi arvostetaan?

Miten arvostus ilmenee?

Vaikuttaako arvostuksen saaminen työhyvinvointiisi?

Tuen saaminen muilta

Saatko apua tai tukea työhön liittyvissä asioissa?

Onko tuensaaminen järjestelmällistä vai spontaania?

Vaikuttaako tuen saaminen työhyvinvointiisi?

Kuinka työkaverisi ovat vaikuttaneet työhyvinvointiisi?

Kuinka esimiehet ovat vaikuttaneet työhyvinvointiisi?

Organisaation oikeudenmukaisuus

Miten organisaation toiminta vaikuttaa kokemaasi työhyvinvointiisi?

Onko organisaation toiminta oikeuden mukaista?

Kuinka resursseja kohdennetaan?

Miten organisaatiossa tehdään päätöksiä?

Kuinka työntekijöitä kohdellaan?

Millaista viestintä on johdon ja työntekijöiden välillä?

Opettajiin kohdistettu väkivalta

Koetko työssäsi väkivaltaa tai ilkivaltaa?

Miten se vaikuttaa työhyvinvointiisi?