

”Läsnä oleminen ja aito oppilaan kohtaaminen on mulle työn yks tärkeimmistä jutuista, mutta se on myös äärimmäisen kuormittavaa”

Fenomenografinen tutkimus luokanopettajien vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa: Voimaantuminen, kuormittuminen, pedagoginen toiminta ja palautuminen osana pedagogista hyvinvointia

Katariina Mäkelä & Senni Salli

Fenomenografinen tutkimus luokanopettajien vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa:
Voimaantuminen, kuormittuminen, pedagoginen toiminta ja palautuminen osana pedagogista
hyvinvointia

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Kevät 2026

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Fenomenografinen tutkimus luokanopettajien vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa: Voimaantuminen, kuormittuminen, pedagoginen toiminta ja palautuminen osana pedagogista hyvinvointia

Tekijät: Katariina Mäkelä ja Senni Salli

Koulutusohjelma: Luokanopettaja, kandidaatti ja maisteri

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 84 + 2 liitettä

Vuosi: 2026

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä voimaannuttavista ja kuormittavista vuorovaikutustilanteista opettajan ja oppilaan välillä. Selvitämme myös, kuinka opettajat toimivat pedagogisesti opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa, ja millaisia keinoja opettajat käsittävät kuormittavista vuorovaikutustilanteista palautumiseen. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa on keskeinen osa opettajan työtä, ja siksi sen merkitystä opettajan hyvinvoinnille on syytä tutkia.

Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista tutkimusmenetelmää, joka keskittyy kuvaamaan ilmiötä opettajien käsitysten kautta. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Teemahaastattelurunko koostui neljästä teemasta, joita olivat vuorovaikutus oppilaiden kanssa, voimaantuminen vuorovaikutuksessa, kuormittuminen vuorovaikutuksessa ja pedagogiset ratkaisut.

Tulokset osoittivat, että opettajat kokevat voimaantumista etenkin silloin, kun onnistuvat vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa, oppilas on aktiivinen vuorovaikutuksessa tai, kun mukava vuorovaikutushetki syntyy spontaanisti. Kuormitusta vuorovaikutuksessa opettajat kokevat esimerkiksi silloin, kun oppilaan käytös on haastavaa tai opettaja ei ole varma, kuinka hänen kannattaisi vuorovaikutustilanteessa toimia. Pedagogisesta toiminnasta opettajat nostivat esiin etenkin johdonmukaisuuden vuorovaikutuksessa. Palautumisen keinoiksi opettajat käsittivät esimerkiksi kotiympäristössä olemisen, liikkumisen ja musiikin kuuntelun. Tulokset korostavat, että opettajan pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen edellyttää luottamuksellista ja vastavuoroista opettaja-oppilasvuorovaikutusta.

Avainsanat: Pedagoginen hyvinvointi, opettaja-oppilasvuorovaikutus, opettajien työhyvinvointi, voimaantuminen, kuormittuminen, pedagoginen toiminta, palautuminen, fenomenografia

Sisällys

1 JOHDANTO	4
2 PEDAGOGINEN HYVINVOINTI OSANA OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTIA	7
2.1 <i>Opettajien työhyvinvointi</i>	7
2.2 <i>Pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen opettajan työssä</i>	8
2.3 <i>Voimaantuminen osana pedagogista hyvinvointia</i>	13
2.4 <i>Kuormittuminen osana pedagogista hyvinvointia</i>	15
2.5 <i>Palautuminen osana pedagogista hyvinvointia</i>	17
3 VUOROVAIKUTUS OPETTAJAN TYÖN NÄKÖKULMASTA	20
3.1 <i>Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus</i>	20
3.2 <i>Opettajan pedagoginen toiminta opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa</i>	22
3.3 <i>Opettajan toiminta kuormittavassa vuorovaikutustilanteessa</i>	26
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS	29
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	31
5.1 <i>Fenomenografia</i>	31
5.2 <i>Tutkimukseen osallistujat</i>	33
5.3 <i>Aineiston keruu</i>	34
5.4 <i>Aineiston analyysi.....</i>	36
6 TULOKSET.....	42
6.1 <i>Laadukas vuorovaikutus</i>	42
6.2 <i>Vuorovaikutuksen merkitys.....</i>	49
6.3 <i>Resilienssi.....</i>	60
6.4 <i>Vuorovaikutuksellinen säätely.....</i>	65
6.5 <i>Pedagoginen ulottuvuus vuorovaikutuksessa</i>	71
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	78
8 POHDINTA	81
LÄHTEET	88
LIITE 1.....	100
LIITE 2.....	101

1 JOHDANTO

Opettajan työ on monipuolinen ja vaativa ammatti, joka on jatkuvan muutoksen kohteena. Opettajien työhyvinvointi on keskeinen osa kouluyhteisön arkea, ja sen merkitys korostuu niin julkisessa keskustelussa kuin mediassakin. Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n vuoden 2024 työolobarometrin mukaan opettajan kuormitusta lisäävät jatkuvat työn keskeytykset sekä koettu liiallinen työmäärä (Melkko & Ilves, 2024, 23–25). Työhyvinvointi ei rajoitu ainoastaan fyysiseen ja henkiseen terveyteen, vaan siihen sisältyy myös kyky rakentaa, ylläpitää ja kehittää vuorovaikutussuhteita. Opettajan työ on ennen kaikkea ihmissuhdetyötä, jossa vuorovaikutus oppilaiden, kollegoiden ja huoltajien kanssa muodostaa keskeisen osan ammatillisesta toiminnasta.

Pedagoginen toiminta ja työhyvinvointi kytkeytyvät toisiinsa tiiviisti, sillä pedagoginen vuorovaikutus on keskeinen tekijä niin työssä jaksamisen kuin ammatillisen kehittymisen kannalta. Tutkimukset osoittavat, että pedagoginen toiminta voi olla samanaikaisesti sekä haastavaa ja kuormittavaa että innostavaa ja palkitsevaa. On myös huomionarvoista, että opettajat kokevat työnsä usein yhtä aikaa sekä uuvuttavana että erittäin merkityksellisenä. (Onnismaa, 2010; Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008, 244.) Pedagoginen hyvinvointi käsitteenä tarjoaa mahdollisuuden tarkastella työhyvinvointia opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta (Lappalainen ym., 2008, 7–10). Se on moniulotteinen ilmiö, jonka keskeinen syntypaikka on koulun vuorovaikutteiset oppimisprosessit, joissa tavoitteena on tukea oppimista ja kehittymistä pedagogisin keinoin (Pietarinen ym., 2008, 55). Opettajan päivittäisessä työssä yhdistyvät sekä työuupumuksen riski että mahdollisuus työn voimaannuttaviin kokemuksiin (Hakanen, 2005; Schaufeli & Bakker, 2004), mitkä korostavat pedagogisen hyvinvoinnin merkitystä opettajien ammatillisessa hyvinvoinnissa.

Useissa pedagogista hyvinvointia käsittelevissä tutkimuksissa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus korostuu merkittävänä vaikuttavana tekijänä opettajan pedagogiseen hyvinvointiin (Liusvaara, 2014, 144; Murphy, Masterson, Mannix-McNamara, Tally & McLaughlin, 2020, 597; Soini ym., 2008, 250). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella pedagogista hyvinvointia opettaja-oppilasvuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, millainen luokanopettajan ja oppilaan välinen

vuorovaikutus tukee luokanopettajan pedagogista hyvinvointia. Erityisesti tutkimuksessamme pyrimme selvittämään, millaiset vuorovaikutustilanteet antavat opettajalle voimaantumisen kokemuksia tai vastaavasti tuottavat kuormitusta, ja kuinka opettaja toimii pedagogisesti opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia palautumiskeinoja luokanopettajat käsittävät, jos he kokevat opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa kuormitusta. Tutkimuksessa käytämme fenomenografista tutkimusmenetelmää kuvaamaan opettajien käsityksiä opettaja-oppilasvuorovaikutuksesta, opettajien pedagogisesta toiminnasta ja palautumisesta.

Pedagogisen hyvinvoinnin käsite luotiin vuonna 2008, jolloin tehtiin myös ensimmäiset aiheetta käsittelevät tutkimukset. Pedagoginen hyvinvointi on moniulotteinen ilmiö, johon vaikuttavat sekä yksilölliset että ympäristölliset tekijät, ja se kattaa opettajan työhyvinvointiin liittyvät tekijät. (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen, 2008.) Pedagogiseen hyvinvointiin liittyvä tutkimus on ollut melko vähäistä, joten haluamme perehtyä aiheeseen oman tutkimuksen myötä. Koska opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan eniten merkitystä opettajan pedagogiseen hyvinvointiin (Soini ym., 2008, 253), haluamme selvittää, millainen vuorovaikutus konkreettisesti edistää opettajan pedagogista hyvinvointia tai vastaavasti heikentää sitä.

Pedagoginen hyvinvointi saattaa ilmetä voimaantumisen kokemuksina, jolloin opettaja kokee työnsä esimerkiksi motivoivaksi ja merkitykselliseksi (Soini ym., 2010). Tässä tutkimuksessa selvitämme millaiset vuorovaikutustilanteet opettajan ja oppilaan välillä tuottavat opettajalle voimaantumisen kokemuksia ja siten vahvistavat opettajan pedagogista hyvinvointia. Haluamme selvittää myös millaiset vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa tuottavat opettajalle kuormitusta. Selvittämällä opettajien käsityksiä voimaannuttavista ja kuormittavista vuorovaikutustilanteista saamme tietää, millaiset tekijät tukevat tai haastavat opettajan pedagogista hyvinvointia.

Palautuminen on psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kannalta merkittävää, koska silloin voimavarat palautuvat vähitellen alkuperäiselle tasolle (Meijman & Mulder, 1998). Opettaja on myös itse vastuussa omasta hyvinvoinnistaan esimerkiksi palautumisen osalta (Murphy ym., 2020). Kuormittavista vuorovaikutustilanteista palautuminen on tärkeä osa opettajan työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Opettajan heikko palautuminen kuormituksesta saattaa johtaa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen heikkenemiseen (Klusmann, Richter, & Lüdtke, 2016; Saloviita & Pakarinen, 2021). Opettaja kohtaa työssään kuormittavia

vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa, jolloin opettaja hyödyntää omaa ammattitaitoaan tilanteiden ratkaisemiseksi. Tutkimuksen kannalta on tärkeää tarkastella, millä tavoin opettajat toimivat tällaisissa tilanteissa, sillä heidän pedagoginen toimintansa voi tarjota arvokasta tietoa myös muille opettajille haastavien vuorovaikutustilanteiden käsittelemiseen.

Tutkimus tarjoaa arvokkaan lisän ammatillisesti, sillä se tarjoaa tietoa, millaisin pedagogisin keinoin opettajat voivat tukea oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä, edistää voimaantumisen kokemuksia ja vahvistaa pedagogista hyvinvointia koulun arjessa. Tutkimuksen tulokset tuovat esille yhteyksiä opettajan voimaantumisen, kuormittumisen, pedagogisen toiminnan, palautumisen ja pedagogisen hyvinvoinnin välillä, mikä on tärkeää sekä opettajien oman ammatillisen jaksamisen ymmärtämisen kannalta että koulutuksen kehittäjille. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää opettajakoulutuksessa tukemaan tulevien luokanopettajien valmiuksia rakentaa voimaannuttavia vuorovaikutussuhteita oppilaidensa kanssa.

2 PEDAGOGINEN HYVINVOINTI OSANA OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTIA

2.1 Opettajien työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin ylläpitäminen ja edistäminen ovat olennaisia sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta, sillä työntekijöiden hyvinvointi vaikuttaa laajemmin työyhteisöihin ja koko koulutusjärjestelmään (Salovaara & Honkonen, 2013, 19). Hyvinvoiva opettaja vaikuttaa myönteisesti oppilaiden oppimiseen ja motivaatioon (Arens & Morin, 2016, 812; Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi, 2010, 295), minkä vuoksi opettajien työhyvinvointiin sekä työyhteisön kulttuuriin on tärkeää kiinnittää huomiota. Koulun toimintakulttuurin rakentumiseen vaikuttavat muun muassa työyhteisön vuorovaikutus, työn organisointi ja johtaminen, työilmapiiri sekä kouluyhteisössä vallitsevat asenteet ja arvot. (Opetushallitus, 2016b, 26–27.)

Työhyvinvoinnin käsite on laaja, ja se kattaa useita eri näkökulmia, minkä vuoksi sen tarkka määrittely on osoittautunut vaikeaksi (Uutela, 2019, 35; Laine, 2013; Laine, Lindberg, & Silvennoinen, 2016, 290; Manka & Manka, 2016, 75). Yleisesti työhyvinvointi ymmärretään kokonaisuutena, joka muodostuu työympäristöstä, työn mielekkyydestä, työyhteisössä vallitsevasta yhteistyöstä ja ilmapiiristä sekä työntekijän hyvinvoinnista (Salovaara & Honkonen, 2013, 19–20). Työhyvinvointi on yksilöllinen ja subjektiivinen kokemus, johon vaikuttavat sekä henkilökohtaiset että työympäristöön liittyvät tekijät, kuten yksilön elämäntilanne, persoonallisuus, motivaatio, osaaminen, sosiaaliset taidot sekä asenteet (Laine, 2013, 149; Ojala & Ahonen, 2003, 28; Manka, 2006, 16). Työhyvinvointiin sisältyy lisäksi ajatus siitä, että työntekijän osaamisen, hyvinvoinnin ja voimavarojen tulisi olla tasapainossa työn vaatimusten kanssa (Onnismaa, 2010).

Opettajan työhyvinvointi on moniulotteinen ilmiö, johon vaikuttavat monet eri tekijät, kuten työmäärä ja sen jatkuvuus, fyysiset työolosuhteet, koulutusjärjestelmän muutokset ja uudistukset sekä johtamiskäytännöt (Soini ym., 2008, 244–251). Työn sisällölliset ja rakenteelliset tekijät, kuten työkuormitus (Laine, 2013, 149), työn monipuolisuus,

urakehitysmahdollisuudet ja vaikutusmahdollisuudet (Manka, 2006; Manka & Manka, 2016, 76) ovat keskeisiä työhyvinvoinnin kannalta. Tutkimuksen mukaan opettajan työssä sekä kuormitusta että voimavaroja tuottavat erityisesti vuorovaikutussuhteet oppilaiden, kollegoiden sekä huoltajien kanssa. Merkittävin kuormituksen ja jaksamisen ulottuvuus liittyy opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, erityisesti haastaviin tilanteisiin ja niiden hallintaan. Kuormittavuutta lisäsivät tilanteet, joissa opettajat kokivat vaikutusmahdollisuutensa rajallisiksi, esimerkiksi silloin, kun oppilaiden hyvinvointiin tai elämäntilanteisiin liittyvät haasteet olivat heidän vaikutusvaltansa ulkopuolella. (Soini ym., 2008, 253–254.)

Työhyvinvointi rakentuu työntekijöiden ja työyhteisön välisessä vuorovaikutuksessa, jossa työntekijä kokee onnistumista ja työn iloa osana työyhteisöä (Ojala & Ahonen, 2003, 28; Vartiainen ym., 2012, 9). Opettajat ovat päivittäin vuorovaikutuksessa lasten ja nuorten kanssa, minkä vuoksi heidän jaksamisensa on keskeistä oppilaiden kohtaamisten ja vuorovaikutuksen laadun kannalta. Opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnilla on keskeinen rooli opetuksen ja oppimisen laadussa sekä siinä, millaisena koulu-yhteisö ja -ympäristö näyttäytyvät sen jäsenille. (Soini ym., 2008, 245, 247.)

2.2 Pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen opettajan työssä

Pedagoginen hyvinvointi on Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteilijöiden ja erityispedagogien kehittämä käsite (Lappalainen ym., 2008, 7). Sekä pedagogiikka että hyvinvointi voidaan määrittää hyvin monin eri tavoin. Aiemmin pedagogiikka viittasi kasvatustieteen, kasvatuksen filosofian ja käytännön kasvatustoiminnan alueisiin. Nykyisin käsitteen sisältö on laajentunut kattamaan myös kasvatuksen ja opetuksen tieteet, erityisesti didaktiikan, joka käsittää opetuksen käytännön toimet, kuten välineet, menetelmät ja järjestelyt opetuksen toteuttamiseksi. Pedagogiikka on kokonaisuus, joka muodostuu opettajan pedagogisista valinnoista ja menetelmistä, jotka ohjaavat opetus- ja kasvatustyötä. (Atjonen ym., 2008, 20–21.) Jos pedagogiikka ymmärretään pyrkimykseksi ohjata oppimisprosessia, se voidaan nähdä ajatteluna ja toimintana, jotka ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Haring, 2003, 9). Tällöin opettajan pedagoginen toiminta rakentuu kasvatuksen, opetuksen ja opiskelun tavoitteiden muovaamista koskevissa ratkaisuissa. Myös Patrikainen (1999, 74) määrittelee

pedagogiikan toiminnaksi, jonka avulla pyritään ohjaamaan oppimista ja ihmisenä kasvamista opetussuunnitelman ja sitä tukevien tavoitteiden pohjalta. Lisäksi opettajan mahdollisuudet toteuttaa pedagogista ajatteluaan kytkeytyvät fyysiseen ympäristöön ja toimintakulttuureihin, jotka vaikuttavat opettajan käytettävissä oleviin resursseihin (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko, 2008, 30).

Hyvinvointi on yksilöllinen kokemus, joka ilmenee subjektiivisesti kunkin henkilön omista näkemyksistä ja kokemuksista. Hyvinvointi jaetaan perinteisesti psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Hyvinvoinnilla voidaan tarkoittaa myös yleistä tyytyväisyyttä, positiivista mielialaa, onnellisuutta, myönteistä asennoitumista tulevaisuutta kohtaan sekä kykyä sietää epävarmuutta ja ristiriitoja. (Rauramo, 2004, 11.) Pedagogisen hyvinvoinnin voidaan ajatella olevan pedagogiikkaa, joka luo positiivisia tunnekokemuksia ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. (Lappalainen ym., 2008, 7–10.) Positiivinen muutos ja kehitys yhdistävät näitä käsitteitä. Opettajan työhön liittyy kaksoistavoite, joista toinen on sisältötietojen ja -taitojen opettaminen ja toinen kasvatuksen ja kehityksen tukeminen. Oppiminen ja hyvinvointi kietoutuvat yhteen ja niitä yhdistää pedagogiikka, joka onnistuessaan tukee sekä opettajan että oppilaan hyvinvointia ja myös opettajan työssä jaksamista ja oppilaan oppimista. (Soini ym., 2008, 244.)

Pedagogiikan ja hyvinvoinnin käsitteet kytkeytyvät toisiinsa tavoitteenaan edistää positiivista muutosta ja kehitystä. Lappalainen ja hänen tutkimusryhmänsä (2008) ovat yhdistäneet nämä kaksi käsitettä luoden uudenlaisen käsitteen, pedagoginen hyvinvointi, joka toimii näiden ilmiöiden yhdistäjänä. Pedagoginen hyvinvointi -käsite antaa mahdollisuuden tutkia hyvinvointia ja työhyvinvointia opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta (Lappalainen ym., 2008, 7–10). Ilmiönä pedagoginen hyvinvointi on monitahoinen, johon vaikuttavat useat tekijät samanaikaisesti. Sen keskeinen syntypaikka on koulun vuorovaikutteisissa oppimisprosesseissa, joissa pyritään mahdollistamaan oppimista ja kehittymistä pedagogisin keinoin. (Pietarinen ym., 2008, 55.) Yksinkertaistettuna pedagogisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan pedagogiikkaa, joka tukee oppimisprosessia, herättää positiivisia tunnekokemuksia yksilössä ja edistää hänen kehitystään kokonaisvaltaisesti (Lappalainen ym., 2008, 9).

Oppilaitoksissa työhyvinvointi ja opiskeluhuvinvointi muodostavat yhdessä pedagogisen hyvinvoinnin. Käsitteenä pedagogista hyvinvointia voidaan käyttää lähtökohtana työ- ja opiskeluhuvinvoinnin välisen suhteen tutkimisessa ja tarkastelussa. (Vanhanen-Nuutinen ym.,

2024, 69.) Koulun yksi ensisijaisista tehtävistä on mahdollistaa oppilaille tavoitteiden mukainen oppiminen. Tämän toteutuminen edellyttää muun muassa opettajan omaa työssä kehittymistä. Pedagoginen hyvinvointi tarkoittaa tavoitteellisessa pedagogisessa prosessissa rakentuvaa hyvin- tai pahoinvointia, joka vaikuttaa merkittävästi pedagogisen prosessin onnistumiseen. Pedagogisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan koko kouluyhteisön hyvinvointia. Kaikkien koulun toimijoiden niin oppilaiden, opettajien kuin muun henkilökunnan pedagoginen hyvinvointi mahdollistaa pedagogisten prosessien onnistumisen. Jotta pedagogisen prosessin onnistuminen eli esimerkiksi oppiminen voidaan taata, tulee kaikkien koulun toimijoiden riittävästä pedagogisesta hyvinvoinnista huolehtia. Vuorovaikutusprosessi määrittää vahvasti pedagogisen hyvinvoinnin laatua. Merkittävää on kokevatko vuorovaikutusprosessiin osallistuvat toimijat merkityksellisyyttä, eheyttä, aktiivista toimijuutta ja kuulumisen tunnetta suhteessa pedagogiseen kontekstiin, toiminnan kohteeseen ja oppimiseen. (Soini ym., 2008, 246.)

Pedagogista hyvinvointia voidaan tarkastella myös kouluyhteisön eri jäsenten näkökulmista. Esimerkiksi opettajien hyvinvointia voidaan tarkastella pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen kautta. Pedagoginen hyvinvointi voidaan nähdä osana opettajan kokonaisvaltaista työhyvinvointia. Pedagoginen hyvinvointi viittaa opetus- ja kasvatustyöhön, joka edistää myönteistä ilmapiiriä sekä tukee oppimista ja kehitystä. Tässä yhteydessä hyvinvointi määritellään sekä toimintakyvyn ja ammatillisen toimijuuden säilyttämiseksi että niiden vahvistamiseksi arjen työssä. Liusvaara (2014) määrittelee väitöskirjassaan pedagogisen hyvinvoinnin kokemukseksi, joka kumpuaa onnistumisen tunteesta ja ilmenee opettajan käsityksessä itsestään ammatillisena, laadukkaissa vuorovaikutussuhteissa sekä sitoutumisena työhön ja sen kehittämiseen.

Opettajan työssä jokapäiväiset tilanteet ja toiminnot ovat pedagogisia. Pedagogisen hyvinvoinnin keskeisiä käsitteitä ovat opettajan osallisuus ja toimijuus, jotka edellyttävät ja rakentavat toisiaan. Osallisuus kytkeytyy vuorovaikutukseen, kun taas toimijuus merkitsee mahdollisuutta vaikuttaa työhön ja työyhteisöön. Pedagogisessa toiminnassa rakentuva hyvinvointi saattaa olla opettajalle todella voimaannuttavaa. (Soini ym., 2008, 246–254.) Suomessa opettaja on autonominen toimija (Sahlberg, 2017, 37), jonka työtä rajoittaa ja säätelee Suomen laki sekä opetussuunnitelma. Jos jokin muu taho, kuten toinen opettaja säätelee opettajan itsenäisyyttä, ei autonominen toimijuus toteudu (Robinson, 2012, 243–244). Osallisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä merkityksellisyyden kokemuksesta omassa toimintaympäristössä. Osallisuuden syntymiselle on tärkeää, että

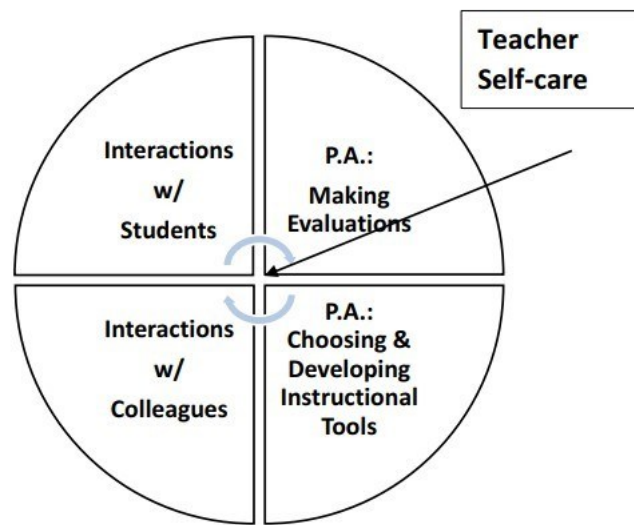
ihminen kokee aidosti voivansa vaikuttaa omassa työympäristössään. (Isola ym., 2017,19.) Opettaja on aktiivinen toimija, joka on kiinteästi mukana kouluyhteisön toimintakulttuurisissa prosesseissa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta tapahtuu sekä muutosta että kehittymistä, mikä voi vaikuttaa myös opettajan käsitykseen itsestään erityisesti suhteessa työn tavoitteisiin ja toimintaympäristöön. Osallisuus voidaan nähdä toimijuutena yhteisön kontekstissa, mikä tarkoittaa, että opettajan osallisuus ilmenee hänen tavassaan toimia ja vaikuttaa kouluyhteisössä. Toimijuuden ja osallisuuden kokemukset edistävät pedagogista hyvinvointia vahvistamalla yksilön tuntemusta omasta vaikutusmahdollisuudestaan ja merkityksellisyydestään. (Lappalainen ym., 2008; Isola ym., 2017.)

Pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen voi tarjota keinoja opettajien työssä jaksamisen edistämiseksi. Kun työssä kuormittavien ja voimavaroja lisäävien tekijöiden taustalla olevat mekanismit tunnustetaan, voidaan kehittää kohdennettuja tukitoimia opettajien työhyvinvoinnin vahvistamiseksi. Pedagoginen hyvinvointi voi toimia tasapainottavana tekijänä työssä ilmenevien haasteiden keskellä. Pedagoginen hyvinvointi näkyy muun muassa voimaantumisen kokemuksina, tunteena siitä, että kokee työnsä innostavaksi ja motivoivaksi, tuntee tyytyväisyyttä omaan tekemiseensä sekä kokee työnsä tärkeäksi ja merkitykselliseksi. (Soini ym., 2010.) Esimerkiksi onnistumisen kokemukset ja työn merkityksellisyyden tunne voivat tarjota voimavaroja ja motivaatiota kuormittavissa tilanteissa. Opettajien hyvinvoinnin kannalta olennaista on heidän kokemuksensa omasta perustehtävästään, eli oppilaiden oppimisen ja kasvun tukemisesta. Voidaan todeta, että opettajan hyvinvointi työssä riippuu keskeisesti hänen onnistumisestaan pedagogisessa perustehtävässään.

Pedagoginen hyvinvointi rakentuu opetustyön aikana, arviointiprosesseissa sekä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettaminen on vahvasti ihmissuhdetyötä, joten on olennaista tarkastella opettajan keskeistä tehtävää, eli lapsen ja nuoren oppimisen ja kasvun tukemista, erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta. (Soini ym., 2008, 244–246.) Pietarinen ym. (2008, 55) kuvaavat pedagogisen hyvinvoinnin rakentuvan erityisesti koulun arjen vuorovaikutustilanteissa ja oppimisprosesseissa. Soinin ym. (2008, 253–254) tutkimuksen mukaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksella on eniten vaikutusta opettajan pedagogiseen hyvinvointiin eli jaksamiseen tai kuormittumiseen. Tutkimuksessa jaksamista tai kuormittumista tuotti lähinnä opettajan kyky ratkaista pedagogisia ongelmatilanteita yksittäisten oppilaiden tai oppilasryhmien kanssa. Itsessään pedagogisesti haastava tilanne ei tuottanut opettajalle kuormittumista, vaan opettajan kuormittumisen tai jaksamisen määritti

opettajan oma toiminta ja kuinka hyvin hän itse kykeni ratkaisemaan tilanteen. (Soini ym., 2008, 253–254.)

Murphy, Masterson, Mannix-McNamara, Tally ja McLaughlin (2020) ovat muodostaneet tutkimuksensa teoreettiseksi lähtökohdaksi pedagogisen hyvinvoinnin kriteeristön soveltaen Soinin ym. (2010) tutkimuksen tuloksia (Kuvio 1).



Kuvio 1 Opettajan pedagogisen hyvinvoinnin kriteeristö (Murphy ym., 2020, 589).

Kuviossa 1 pedagoginen hyvinvointi rakentuu opettajan työn keskeisissä tehtävissä, joita ovat vuorovaikutus oppilaiden kanssa, vuorovaikutus kollegoiden kanssa, arviointi sekä opetusmenetelmien valinta ja kehittäminen. Opettajan itsestä huolehtiminen on keskellä, neljän osa-alueen risteyskohdassa. Opettajan pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat keskeisesti nämä neljä osa-aluetta. (Murphy ym., 2020, 589–590.)

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa on yksi opettajan työn keskeisimmistä elementeistä, ja se määrittää pitkälti oppimisympäristön laadun sekä opettajan kokemuksen työn merkityksellisyydestä. Vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa luokan dynamiikkaan sekä opettajan ammatilliseen hyvinvointiin. Toisaalta haastavat vuorovaikutustilanteet, kuten oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät ongelmat tai oppimismotivaation puute, voivat aiheuttaa kuormitusta ja lisätä työssä uupumisen riskiä. Vuorovaikutus kollegoiden kanssa puolestaan toimii opettajan työssä tukiverkostonä, joka mahdollistaa yhteisöllisen oppimisen, vertaistuen ja

jaetun asiantuntijuuden. Opettajayhteisön tarjoama emotionaalinen ja ammatillinen tuki auttaa opettajaa selviytymään työn kuormittavista tilanteista sekä edistää ammatillista kehittymistä. (Soini ym., 2010, 737.) Arviointi on pedagogisen toiminnan keskeinen osa-alue, joka ei ainoastaan mittaa oppimisen edistymistä, vaan myös tukee oppilaan itseohjautuvuutta ja motivaatiota. Arvioinnin tulee olla vuorovaikutteista ja osallisuutta tukevaa, jotta se edistää oppimista. (Klenowski & Wyatt-Smith, 2014.) Opetusmenetelmien valinta ja kehittäminen ovat olennaisia osia opettajan työtä, ja niiden kautta opettaja voi vaikuttaa omaan pedagogiseen hyvinvointiinsa. Mahdollisuus soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä ja kehittää omaa opetustaan tukee opettajan ammatillista kehittymistä ja lisää työn mielekkyyttä. Opettajan itsestä huolehtiminen on keskeisessä roolissa pedagogisen hyvinvoinnin ylläpitämisessä. Opettajan hyvinvointi ei ole pelkästään työn ulkoisten tekijöiden varassa, vaan myös hänen omilla ammatillisilla selviytymisstrategioillaan, itsesäätytaidoillaan ja palautumiskeinoillaan on merkittävä vaikutus. (Murphy ym., 2020.)

Parhaimmillaan pedagoginen hyvinvointi kasvattaa opettajan minäpystyvyyttä, jolloin hän todennäköisemmin tarttuu pedagogisesti haastaviin tilanteisiin sen sijaan, että välttelisi niitä. Haastavissa tilanteissa onnistunut vuorovaikutus oppilaan kanssa synnyttää opettajassa voimaantumisen kokemuksen ja siten edistää pedagogista hyvinvointia. Opettajat kokevat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa tärkeimmäksi pedagogisen hyvinvoinnin tekijäksi. Jos vuorovaikutus oppilaiden kanssa sujuu mutkattomasti, opettajat kokevat opettajayhteisössä olevat mahdolliset haasteet vähäisinä vaikuttavina tekijöinä pedagogiselle hyvinvoinnille. (Soini ym., 2010, 737.)

2.3 Voimaantuminen osana pedagogista hyvinvointia

Ihminen, joka on voimaantunut, tuntee myönteisiä tunteita. Hän haluaa yrittää parhaansa ja edistää myös muiden yhteisössä olevien jäsenten hyvinvointia. Voimaantuminen edellyttää turvallista, kunnioittavaa, luotettavaa ja hyväksyvää ilmapiiriä, jossa ihminen voi kokea itsensä arvostetuksi. Vapaus tehdä päätöksiä itsenäisesti edistää vastuunottamista ja mahdollistaa voimaantumisen. Voimaantuminen on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, eikä voimaantumista voi antaa toiselle. Voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään, mutta voimaantumisprosessia on mahdollista tukea. (Siitonen, 1999, 61–63; 161.) Voimaantuminen

voidaan nähdä prosessina, jossa yksilö tai koko yhteisö saa positiivista energiaa itselleen (Mahlakaarto, 2010, 26).

Siitonen (1999) on tutkimuksessaan jakanut voimaantumiseen vaikuttavat tekijät seitsemään kategoriaan, joita ovat vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys. Nämä kategoriat osittain limittyvät toisiinsa ja ovat päällekkäisiä. (Siitonen, 1999, 61.) Työyhteisössä molemminpuolinen vapaaehtoisuus ja vapaus tehdä itsenäisiä päätöksiä luovat yhteisöön keskinäistä luottamusta, kunnioitusta sekä arvostusta. Nämä tekijät ovat yhteydessä turvallisuuden tunteeseen, ja turvallisuuden tunteen myötä ihminen on todennäköisesti rohkea ja uskaltaa toimia ja tehdä luovia ratkaisuja. Toimintavapaus on yhteydessä rohkeuteen kokeilla asioita omien ajatusten pohjalta. Tällainen oma kontrolli tukee vastuunottamista ja itseluottamusta, jotka vahvistavat voimaantumista. (Siitonen, 1999, 63–64.) Arvostuksen ja kunnioituksen kokeminen ovat voimaantumisen lisäksi yhteydessä halun toimia luottamukseenarvoisesti ja vastuullisesti (Siitonen, 1999, 67).

Vapaus, vastuu ja ilmapiiri liittyvät vahvasti toisiinsa ja ne yhdessä mahdollistavat ihmiselle tilaa yrittää parhaansa ja kokeilla rohkeasti ilman epäonnistumisen pelkoa. Nämä tekijät ovat yhteydessä kehittymishaluun ja voimaantumisen tunteeseen. Vastuun ottaminen ja toiminnan kriittinen arviointi edellyttävät mahdollisuutta työskennellä pitkäjänteisesti. Siten ihmisellä on mahdollisuus kokea tarpeellisuuden tunnetta ja edelleen voimaantumista. (Siitonen, 1999, 65–66.)

Luottamus itseensä ja toimintaympäristöön ovat merkittäviä tekijöitä voimaantumisen prosessissa. Luottamus liittyy vahvasti muihin voimaantumisen rakentumiseen yhteydessä oleviin tekijöihin, kuten ilmapiiriin ja arvostukseen. Selviytyminen eri tilanteista vahvistaa itseluottamusta ja sen myötä ihminen selviytyy myös epäonnistuneista yrityksistä. Onnistumiset ja epäonnistumiset edistävät itsetuntemusta ja minäkuvan rakentumista. Itsensä tunteminen auttaa irrottautumaan perinteisistä kaavoista ja tekemään ratkaisuja itse parhaaksi tuntemallaan tavalla. Omiin kykyihin luottaminen edistää myönteisten tunteiden ja voimaantumisen kokemista. (Siitonen, 1999, 68–69.) Työelämässä voimaantumisen kokemus edellyttää hyvää työilmapiiriä, mutta myös yksilön itsensä tuntemista. Jos yksilö ei tunne itseään, ei pelkkä työyhteisö pysty voimaannuttamaan yksilöä. Identiteetti ja toimijuus ovat tärkeitä tekijöitä voimaantumisen toteutumisessa. Jos työympäristö rajoittaa yksilön toimintaa ja valinnanvapautta huomattavasti, ei voimaantuminen välttämättä toteudu, vaikka yksilö tuntisi itsensä ja tietäisi mitä haluaisi. (Mahlakaarto, 2010, 80.)

Tasavertainen vuorovaikutus yhdessä muiden kanssa ja kollegiaalisuus ovat yhteydessä avoimeen, hyväksyvään ja myönteiseen ilmapiiriin, joka tukee voimaantumisprosessia (Siitonen, 1999, 71–72). Tutkimuksissa erotetaan yleensä kaksi vuorovaikutusilmapiiriä, jotka ovat valvova ja humaani. Valvovalle ilmapiirille ominaista on opettajajohtoisuus, autoritaarisuus, sääntöjen ylläpitäminen, rangaistukset, oppilaiden kaavamainen käyttäytyminen, persoonattomuus, moralisointi, oppilaiden luokittelu sekä tottelemisen korostaminen. Humaanille ilmapiirille ominaista on demokraattisuus, yksilön arvon kunnioitus, henkilökohtaisuus, joustavuus, itsekurin korostaminen sekä osallistuminen päätöksentekoon. Humaanissa ilmapiirissä oppilaan ja opettajan välillä on paljon vuorovaikutustilanteita. (Korpinen, 2010, 64–65.) Autenttiset tilanteet ovat yhteydessä voimaantumiseen. Kun onnistumiset ja selviytyminen autenttisissa tilanteissa ovat kytkeytyneenä aitoon haluun yrittää ja vastuuseen, edistävät nämä kokemukset tehokkaasti voimaantumista. (Siitonen, 1999, 71–72.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat kokevat vuorovaikutussuhteet oppilaidensa kanssa keskeisimpänä työnsä mielekkyyttä ja nautintoa lisäävänä tekijänä (Jennings & Greenberg, 2009). Opettajat kokevat Cantellin (2010, 60) mukaan työnsä merkityksellisimpinä vuorovaikutustilanteina ne hetket, joissa oppilaan uuden oppiminen tai oivallus tulee näkyväksi. Esimerkiksi oppitunti, jossa sekä opettaja että oppilaat ovat olleet aidosti läsnä, ilmapiiri on ollut avoin ja keskusteleva, ja aika on kulunut huomaamatta, voi antaa opettajalle tunteen työnsä merkityksellisyydestä ja arvosta (Yrttiaho & Posio, 2021, 144). Tällaisissa tilanteissa opettaja usein kokee ammatillista onnistumista ja työnsä tarkoituksenmukaisuutta. Parhaimmillaan kyseessä on vastavuoroinen oppimisprosessi, jossa sekä opettaja että oppilas ovat aktiivisia toimijoita vuorovaikutuksessa. (Cantell, 2010, 60.)

2.4 Kuormittuminen osana pedagogista hyvinvointia

Opettajien työn kuormittavuutta on tutkittu laajasti, mutta sen vaikutuksesta pedagogisen työn laatuun ja päivittäiseen vuorovaikutukseen luokkahuoneessa on vain vähän tutkimustietoa. Kuitenkin aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajien kokema stressi ja uupumusoireet vaikuttavat sekä luokkahuoneessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen että opetuksen pedagogiseen laatuun. Tutkimukset viittaavat myös siihen, että opettajan kokema kuormitus

saattaa heikentää vuorovaikutuksen laatua. (Jennings & Greenberg, 2009; Roberts ym., 2016.) Tutkimusten mukaan opettajan kokema stressi ja uupumus vaikuttavat kaikkiin opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueisiin, kuten opettajan tarjoamaan tunnetukeen, toiminnan organisointiin sekä ohjaukselliseen tukeen. Aiemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa eniten opettajan kyyninen suhtautuminen työhönsä sekä ammatillisen itsetunnon heikentyminen. (Lerkkanen, ym., 2020.)

Stressi ilmenee tilanteessa, jossa yksilö kokee yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, ettei hän kykene vastaamaan ympäristön asettamiin vaatimuksiin (Onnismaa, 2010). Työperäinen stressi liittyy erityisesti työntekijän ja työympäristön vuorovaikutukseen, ja sen taustalla vaikuttaa monia erilaisia tekijöitä. Esimerkiksi työn kuormittavuus, työtehtävien epäselvä määrittely sekä työyhteisössä ilmenevät ristiriidat voivat osaltaan lisätä stressin kokemusta työssä (Schaufeli & Taris, 2014). Kuormittavien asioiden ajattelu työn ulkopuolella lisää todennäköisesti stressiä ja väsymystä. Kuormittavien asioiden ajattelu tai niiden jääminen vaivaamaan mieltä saattaa estää työstä palautumisen. (Vandevala, Pavey, Chelidoni, Chang, Creagh-Brown & Cox, 2017, 5–6.)

Opettaja saattaa kokea vuorovaikutuksesta johtuvaa sosiaalista ylikuormitusta. Luokassa tapahtuvat häiriötilanteet ja haastavat vuorovaikutustilanteet saattavat luoda opettajalle sosiaalista ylikuormitusta. (Gabriel, Wettstein, Schneider, Kuhne, Holtforth & La Marca, 2025, 14–15.) Opettajan työhön liittyy jatkuvasti vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa, minkä vuoksi opettajan työ voi olla yhtä aikaa kuormittavaa ja palkitsevaa (Yrttiaho & Posio, 2021, 32).

Opettajien opetukseen liittyvä stressi ja uupumuksesta johtuva väsymys ovat yhteydessä kielteisesti luokkahuoneen toiminnan organisointiin (Virtanen ym., 2019). Tutkimusten mukaan työuupumusta kokevat opettajat ovat alttiimpia luomaan oppilailleen negatiivisia oppimisympäristöjä (Aloe ym., 2013, 107). Uupuneiden opettajien on havaittu käyttävän usein opettajajohtoisia opetusmenetelmiä, mikä voi johtaa yksisuuntaiseen vuorovaikutukseen luokkahuoneessa (Lerkkanen ym., 2020, 60). Lisäksi opettajat, jotka kokevat suurta kuormitusta työssään, eivät välttämättä pysty vahvistamaan oppilaiden myönteistä käyttäytymistä yhtä tehokkaasti, vaan saattavat reagoida oppilaiden negatiivisiin tunteisiin ja toimintaan vähemmän rakentavasti (Li-Grining ym., 2010; Swartz & McElwain, 2012).

Tutkimuksissa on havaittu, että oppilaiden ongelmallinen käytös voi lisätä opettajan kuormitusta (Arens, & Morins, 2016, 809). Oppilaiden häiriökäytöksen on todettu myös lisäävän opettajien ahdistusta ja kielteistä suhtautumista opetustyöhön, mikä voi johtaa siihen, että opettaja alkaa nähdä oppilaat negatiivisessa valossa (Yu, ym., 2014, 705). Jos opettajan ja oppilaiden suhde on heikko, opettaja saattaa reagoida herkemmin suuttumalla ja turvautua todennäköisemmin rankaisukeinoihin, jotka voivat edelleen vahvistaa oppilaiden ei-toivottua käytöstä. Kovat kasvatukseen heikentävät opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta, mikä voi vaikuttaa kielteisesti myös oppilaiden oppimistuloksiin (Herman, ym., 2020).

2.5 Palautuminen osana pedagogista hyvinvointia

Työstä palautumisella tarkoitetaan prosessia, jossa yksilön stressaavan tilanteen aikana kuormittuneet psyykkiset ja fyysiset voimavarat sekä toimintakyky palautuvat vähitellen kuormitusta edeltäneelle tasolle (Meijman & Mulder, 1998). Opettajien palautumiseen on keskeistä kiinnittää huomiota, koska palautumisen turvaaminen edistää työntekijän fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia sekä terveyttä, vähentää stressiin liittyvää fysiologista aktivaatiota ja vahvistaa työmotivaatiota sekä työkykyä (Sonnentag & Geurts, 2009; Zijlstra ym., 2014; Wendsche & Lohmann-Haislah, 2017). Meijmanin ja Mulderin (1998) ponnistelujen ja palautumisen mallin mukaan työn kuormitustekijöiden ja palautumisen välillä on oltava tasapaino, jotta yksilön työhyvinvointi ja työn tuottavuus voivat säilyä.

Sosiaalinen tuki on merkittävä tekijä opettajien psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. On havaittu, että vahva sosiaalinen tuki ennustaa vähäisempiä ahdistus- ja masennusoireita, kun taas tuen puute liittyy oireiden lisääntymiseen. Opettajat, jotka kokevat saavansa tukea työyhteisöltään, kuten hyvän henkilöstöilmapiirin myötä tai toimivien kollegasuhteiden kautta, raportoivat matalampaa stressitasoa kuin he, jotka jäävät ilman vastaavaa tukea. (Agyapong, Obuobi-Donkor, Burbach, & Wei, 2022, 18). Kollegoiden tuki ei ainoastaan vähennä stressiä, vaan myös edistää opettajien jaksamista ja työssä viihtymistä pitkällä aikavälillä.

Uni on keskeinen palautumisen perusta, sillä se tukee aivojen toimintaan ja emotionaalista säätelyä (Hirshkowitz ym., 2015). Jos työntekijä ei onnistu irrottautumaan työasioista vapaa-ajallaan, unen palauttava merkitys voi heikentyä, sillä jatkuva työasioiden mielessä pitäminen on yhteydessä heikompaan unen laatuun (Ebert ym., 2015). Lisäksi sekä fyysinen että

psykykinen kuormitus altistavat univaikeuksille, mikä puolestaan vaikeuttaa kokonaisvaltaista palautumista (Åkerstedt ym., 2012a; 2012b; De Lange ym., 2009; Jansson & Linton, 2006).

Opetustyön ulkopuolisilla vapaa-ajan aktiviteeteilla näyttäisi olevan työuupumusta ennaltaehkäisevä vaikutus (Garrick ym., 2017). Vapaa-ajalla tapahtuvat aktiviteetit ovat yhteydessä parempaan psyykkiseen irrottautumiseen työstä sekä vahvempaan mielenterveyden hyvinvointiin (Ebert ym., 2015). Sekä aktiiviset, fyysistä tai sosiaalista osallistumista sisältävät palautumisen muodot että passiivisemmat, matalatehoiset tavat voivat tehokkaasti tukea opettajien hyvinvointia. Opetustyön kiireisen ja kuormittavan luonteen vuoksi erityisesti passiiviset palautumiskeinot korostuvat ja esimerkiksi lukemisen, television katselun tai musiikin kuuntelun kaltaisilla rauhallisilla iltatoiminnoilla on havaittu yhteys opettajien kokemaan hyvinvointiin. Samanaikaisesti työn, perhe-elämän ja henkilökohtaisen vapaa-ajan yhteensovittamiseen liittyvä kiire voi lisätä kuormitusta ja vähentää palauttavien vapaa-ajan toimintojen toteutumista. (Zijlstra & Sonnentag, 2001.)

Liikunta tukee palautumista sekä fysiologisten että psykologisten mekanismien kautta. Fyysinen aktiivisuus lisää erityisesti hyvän olon ja mielihyvän kokemuksia, jotka auttavat suuntaamaan ajatuksia pois kuormittavista tekijöistä sekä vahvistavat hallinnan ja pystyvyyden tunnetta omassa elämässä. (Feuerhahn, 2012.) Vapaa-ajalla toteutuva liikunta tukee fyysisen kunnan kehittymistä, ja erityisesti hyvä aerobinen kunto on yhteydessä vähäisempään staattiseen lihasjännitykseen ja matalampaan syketasoon työpäivän aikana. Tämän perusteella hyvä kestävyyskunto näyttää edistävän stressinhallintaa, ja paremmassa fyysisessä kunnossa olevat opettajat raportoivat vähemmän koettua stressiä. (Ritvanen, 2006.)

Työpäivän jälkeinen liikunta tukee psyykkistä irrottautumista työstä vapaa-ajalla. Lisäksi yhdessä muiden kanssa toteutettu liikunta vahvistaa sosiaaliseen yhteisöön kuulumisen kokemusta sekä myönteistä fyysistä minäkäsitystä, kuten käsitystä omasta fyysisestä viehätysvoimasta ja fyysisestä toimintakyvystä. (Feuerhahn, 2012.) Useat tutkimukset osoittavat, että luonnossa liikkuminen voi lieventää pitkäkestoisen haitallisen stressin vaikutuksia ja siten vähentää ahdistuneisuutta. Luonnossa vietetty aika yhdistettynä fyysiseen aktiivisuuteen edistää hyvinvointia esimerkiksi lisäämällä myönteisiä tunnekokemuksia, kohentamalla mielialaa ja vahvistamalla rentoutumista stressin ja ärtyneisyyden vähentyessä. (Lawton ym., 2017.)

Psyykinen irrottautuminen työstä on keskeinen palautumisen mekanismi, sillä se merkitsee huomion tietoista suuntaamista pois työn vaatimuksista ja työtehtäviin liittyvistä ajatuksista.

Käytännön tasolla tämä voi toteutua esimerkiksi työpäivän päättävien rutiinien kautta, kuten kalenterin sulkemista, lyhyenä ulkoiluhetkenä tai rauhoittavana musiikin kuunteluna. Myös erilaiset luovat harrastukset, kuten maalaaminen, kirjallisuuden lukeminen tai käsitöiden tekeminen, voivat tukea huomion siirtymistä pois työasioista ja vahvistaa palautumista. Tällaiset katkokset toimivat eräänlaisina hengähdystaukoina, jotka keskeyttävät kuormittavan ajatuskulun ja mahdollistavat mielen palautumisen. (Virtanen, 2021.)

Työn ja kodin voimavaroja tarkastelevan mallin mukaan sekä työyhteisöstä että perhe-elämästä saatava sosiaalinen tuki, arvostus, rakkauden saaminen ja myönteinen vuorovaikutus vahvistavat yksilön fyysisiä ja psyykkisiä resursseja sekä tukevat palautumista arjessa (Ten Brimmelhuis, & Bakker, 2012). Palautumista voidaan tukea myös työpäivän ja vapaa-ajan välisessä siirtymävaiheessa. Tutkimusten mukaan erityisesti julkisilla kulkuneuvoilla toteutettu työmatka voi edistää psyykkistä irrottautumista työstä ja käynnistää palautumisprosessin. Tutkimukset osoittavat, että julkisilla kulkuvälineillä matkustavat rentoutuivat paremmin, heidän työpäivänsä aikainen kuormituksensa väheni ja palautuminen päivän jälkeen oli tehokkaampaa verrattuna niihin, jotka kulkivat työmatkansa muilla tavoin. Lisäksi matkustajat käyttivät usein työmatkan ajan palauttaviin toimintoihin, kuten lukemiseen tai musiikin kuunteluun, mikä auttoi suuntaamaan ajatukset pois työasioista. (Van Hoof, 2015.)

3 VUOROVAIKUTUS OPETTAJAN TYÖN NÄKÖKULMASTA

3.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Ihmisten välistä vuorovaikutusta on tutkittu sosiaalipsykologian näkökulmasta jo 1800-luvun loppupuolelta lähtien. Erityisesti kahden ihmisen välinen vuorovaikutus erilaisissa ryhmissä on herättänyt tutkijoiden kiinnostusta jo pitkään. (Pirttilä-Backman ym., 2010, 11–12.) Vuorovaikutus voidaan määritellä prosessiksi, jossa tieto, ajatukset ja tunteet siirtyvät yksilöltä toiselle. Se on sosiaalinen ilmiö, joka voi tapahtua kahden henkilön välillä tai laajemmassa ryhmässä. (Velentzas & Broni, 2014, 117–118.) Opettajan ja oppilaan keskinäistä sosiaalista toimintaa koulussa kutsutaan vuorovaikutukseksi (Gordon, 2006, 83). Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on mahdollista, kun he ovat läsnä samassa ympäristössä ja sen keskeisenä tavoitteena on rakentaa hyvä suhde opettajan ja oppilaiden välille. Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta on tutkittu paljon, ja aiheena se on jatkuvasti esillä, koska vuorovaikutus on merkittävä osa jokapäiväistä kouluarkea (Goffman, 2012, 305).

Vuorovaikutuksen tavoitteena on synnyttää toisessa osapuolella ajatteluun tai käyttäytymiseen kohdistuva reaktio, ja nämä reaktiot ilmenevät molemmilla osapuolilla (Laine ym., 2012; Syrjäläinen, 1990, 31; Ojala & Uutela, 1993, 76). Vuorovaikutuksessa yksilö vastaanottaa sosiaalisia, kielellisiä, emotionaalisia ja kognitiivisia ärsyksiä, jotka muokkaavat hänen käsityksiään ja käyttäytymistään osana yhteisöä. Tällaisia ärsyksiä voivat olla esimerkiksi puhe, eleet, ilmeet, asenteet, tunteiden ilmaisu, palautteet sekä odotukset. Sosiaaliset ärsykkeet edistävät kouluyhteisön jäsenten kasvua ja kehittymistä osana yhteisöä. Nämä taidot tukevat oppimisprosessia ja vaikuttavat positiivisesti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. (Kauppila, 2005, 19.) Opettajan ja oppilaan ollessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa he tulkitsevat ja muokkaavat jatkuvasti omia käsityksiään suhteessa aiempiin kokemuksiinsa ja merkityksiin, joita he ovat muodostaneet (Ojala & Uutela, 1993, 17). On kuitenkin huomioitava, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on luonteeltaan asymmetrinen, mikä tarkoittaa, että osapuolilla on toisistaan poikkeavat roolit, oikeudet ja velvollisuudet (Gerlander & Kostainen, 2005, 71).

Vuorovaikutus voi tapahtua verbaalisesti tai nonverbaalisesti, ja se voi olla sekä tavoitteellista että sattumanvaraista (Velentzas & Broni, 2014, 117–118). Verbaalinen viestintä tarkoittaa kielellistä ilmaisua, kuten sanoja ja puhetta, ja nonverbaalinen tarkoittaa kaikkia muita ilmaisun ja vaikuttamisen muotoja, kuten ilmeitä, eleitä, kehonkieltä sekä muuta olemista. Nonverbaalinen viestintä on olennainen osa opettaja-oppilasvuorovaikutusta, jossa tunneilmapiiri ja osapuolten tunnekokemukset ovat keskeisiä vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä. Sen avulla opettaja ja oppilas voivat välittää tunteita, asenteita sekä suhtautumista toisiinsa, esimerkiksi äänenpaino, puhenopeus ja tauot voivat vahvistaa tai muokata sanallisen viestinnän merkitystä. (Kauppila, 2005; Karila, Alasuutari ym., 2006, 67–68.) Tässä yhteydessä oppimisympäristön merkitys korostuu, sillä se luo mahdollisuuden vuorovaikutuksen ja kommunikaation onnistumiselle. Rouvinen-Kemppinen (1998, 4) ja Takala (1989, 21) korostavat, että vuorovaikutuksen sanallisen ja sanattoman viestinnän on oltava yhdenmukaisia. Mikäli nämä viestinnän muodot ovat keskenään ristiriidassa, ihmiset luottavat ensisijaisesti sanattomaan viestintään.

Vuorovaikutus on heikkoa silloin, kun viesti ei välity tehokkaasti tai se ymmärretään väärin joko tahattomasti tai tarkoituksellisesti (Rouvinen-Kemppinen, 1998, 12). Lisäksi Laine (2005, 37) esittää, että kommunikatiivisen tilan onnistuminen edellyttää vastavuoroisuutta ja aktiivista osallistumista. Kommunikatiivinen tila tarkoittaa kontekstia, jossa vuorovaikutus tapahtuu, ja se määrittelee, kuinka kommunikointi toimii osapuolten välillä. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tämä tila syntyy esimerkiksi silloin, kun opettaja luo ilmapiirin, jossa oppilaat voivat osallistua keskusteluun, jakaa ajatuksiaan ja kehittää ajatteluaan avoimesti.

Gordonin (2006) mukaan onnistuneen oppimisprosessin perusta on toimiva opettaja-oppilasvuorovaikutus, joka rakentuu viidestä keskeisestä tekijästä: 1) avoimuus ja rehellisyys, 2) toisen osapuolen kunnioittaminen ja huomioon ottaminen, 3) riippumaton tuki osapuolten välillä, 4) osapuolten yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden säilyminen sekä 5) molempien tyytyväisyys ja hyvinvointi. Näiden tekijöiden huomioiminen ja niihin panostaminen edistää vuorovaikutussuhteiden kehittymistä kouluympäristössä (Gordon, 2006, 47).

Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa hyvät sosiaaliset taidot ovat keskeisessä roolissa. Neuvottelu- ja ongelmanratkaisutaidot sekä rehellisyys luovat perustan avoimelle ja luottamukselliselle vuorovaikutukselle. (Keltinkangas-Järvinen, 2012, 14.) Avoin ja hyväksyvä ilmapiiri mahdollistaa oppilaille ja opettajalle kyvyn asettua toistensa asemaan, tunnistaa toisen haasteet sekä tarjota tukea ja kannustusta. Opettajan ja oppilaan välisessä

vuorovaikutuksessa vastavuoroisuus on ensisijaisen tärkeää. Vastavuoroisuus edistää molempien mahdollisuutta ilmaista omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. (Talvio & Klemola, 2017.)

Hyvä vuorovaikutus perustuu kunnioittavaan ja aitoon kohtaamiseen, toisen osapuolen ymmärtämiseen ja kuuntelemiseen sekä myönteiseen ilmapiiriin (Dunderfelt, 2016). Kunnioittavan vuorovaikutuksen keskeisinä periaatteina ovat avoimuus, empatia ja pyrkimys ymmärtää toista ihmistä. Virtasen ja Lintusen (2012) tutkimuksen mukaan emotionaalisella tuella on yhteyksiä luottamuksen rakentumiseen, luokassa sopeutumiseen sekä yhteistyötaitojen kehittymiseen. Kun ihminen kohdataan aidosti sekä kunnioittavasti vuorovaikutustilanteessa, hän kokee itsensä merkitykselliseksi, tärkeäksi ja arvokkaaksi. Tällainen kohtaaminen välittää molemmille osapuolille tunteen keskinäisestä välittämisestä. (Dunderfelt, 2016.) Buberin (1995) mukaan kunnioittavan asenteen kautta voidaan rakentaa yhteyttä ja saavuttaa tasavertainen vuoropuhelu.

3.2 Opettajan pedagoginen toiminta opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiminen nähdään prosessina, joka rakentuu vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön ja oppimisympäristön sekä oppilaiden, opettajien ja muiden kouluyhteisön aikuisten välillä. Oppimisprosessissa keskeistä on oppilaiden halu ja kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa. (Opetushallitus, 2016a, 17.) Yhteiskunnallisesta näkökulmasta perusopetuksen tehtävänä on edistää tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta sekä vahvistaa oppilaiden sosiaalista pääomaa, joka muodostuu ihmisten välisistä suhteista, vuorovaikutuksesta ja keskinäisestä luottamuksesta (Opetushallitus, 2016a, 18). Lisäksi opetuksen tulee ohjata oppilaita toimimaan monipuolisesti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Opetushallitus, 2016a, 21).

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on keskeinen tekijä, joka vaikuttaa merkittävästi opettajan pedagogiseen toimintaan. Opettajan työ perustuu pitkälti vuorovaikutukseen, eikä vain opettamiseen tai asioiden tietämiseen. Osaava opettaja suunnittelee opetukseensa sisältyvän vuorovaikutusprosessin siten, että se edistää oppilaan oppimista ja osaamisen kehittämistä. Tällainen vuorovaikutus ei ainoastaan tue oppilaiden oppimisprosessia, vaan

myös ohjaa opettajan pedagogisia valintoja ja menetelmiä, mikä korostaa vuorovaikutuksen keskeistä roolia opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Pietarinen ym., 2008, 62–63.) Opettajan pedagogiset valinnat ja ratkaisut pohjautuvat aina tiettyihin arvoihin ja ajattelutapoihin (Cantell, 2010, 6).

Opettajan työssä vuorovaikutustaidot ovat tärkeä osa opettajan ammattitaitoa jokapäiväisessä kouluarjessa. Perinteisesti opettajan vuorovaikutustaitoja on tarkasteltu ensisijaisesti tiedonvälityksen näkökulmasta, mutta nykynäkemyks painottaa laadukasta vuorovaikutusta luokkahuoneessa, joka edistää oppilaiden aktiivista tiedonkäsittelyä ja kognitiivisten taitojen kehittymistä. Opettajan tehtävä ei ole enää pelkästään tiedon välittäminen, vaan hän toimii yhä enemmän oppimisprosessin ohjaajana, työskentelyn suunnittelijana sekä oppimiskokonaisuuksien rakentajana. (Opetushallitus, 2016b.) Opettajan vuorovaikutuksen keskeisimmät muodot ovat asioiden selittäminen, kysymysten esittäminen sekä oppilaiden tiedon prosessoinnin ja oivallusten herättely (Yusof & Halim, 2014, 476).

Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu on keskeinen tekijä opetuksen pedagogisen työn kokonaislaadun kannalta (Mashburn ym., 2008; Yoshikawa ym., 2013). Tutkimusten perusteella opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadulla on positiivinen vaikutus yhteistyötaitoihin sekä oppimisen mielekkyyteen (Gordon, 2006, 83). Opetuksen laadun kannalta on tärkeää, että opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus toimii hyvin (Lerkkanen, 2014, 367). Vuorovaikutuksen laadun kannalta on merkityksellistä, että opettajalla on kyky tunnistaa ja vastata oppilaiden tarpeisiin, ohjata ja säädellä heidän toimintaansa ryhmätilanteissa sekä tarjota kielellistä tukea ja rakentavaa palautetta heidän oppimisprosessinsa edistämiseksi (Pianta ym., 2008). Opettajan tulee kiinnittää huomiota esimerkiksi oppilaiden ajatuksiin ja näkemyksiin vuorovaikutustilanteissa oppituntien aikana. Kun opettaja esimerkiksi mukauttaa opetustaan oppilaiden esittämien kysymysten perusteella, lisää tämä oppilaan motivaatiota ja oppilas saa arvokkaan ja merkityksellisen vuorovaikutuskokemuksen. (Cantell, 2010, 68.)

Oppilas omaksuu sosiaalisia taitoja tarkkailemalla ja jäljittelemällä muiden toimintaa eli mallioppimisen avulla (Kauppila, 2005, 132). Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät pitkälti mallioppimisen, aiempien kokemusten sekä kasvattajien antaman tiedon ja palautteen kautta (Kauppila, 2005, 132). Holfve-Sabel (2014) tuo esille tutkimustuloksia, joiden mukaan koulun henkilökunnan keskinäinen ilmapiiri ja positiivinen vuorovaikutus vaikuttavat myös oppilaisiin. Ystävällinen ja yhteistyökyinen henkilöstö edistää koulun sosiaalisen ilmapiirin

kehittymistä ja vahvistaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Lisäksi Holfve-Sabel (2014) viittaa Roffeyn (2012) havaintoihin, joiden mukaan myönteiset oppilassuhteet sisältävät ystävyysuhteita, vertaistukea ja kuulumisen tunnetta. Opettajat, jotka arvostavat vuorovaikutustaitoja, kiinnittävät huomiota myös oppilaiden välisiin myönteisiin suhteisiin, mikä heijastuu edelleen luokan oppimistuloksiin.

Vuorovaikutuksen tavoitteena on luoda turvallinen ja oppimista tukeva ympäristö. Oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittäminen vaatii opettajalta oppilaan yksilöllisen tuntemuksen, joka perustuu tarkkaavaiseen havainnointiin sekä pedagogiseen herkkyyteen ohjata oppimista. Tärkeitä keinoja vuorovaikutuksen edistämiseksi ovat oppilaan oman tilan kunnioittaminen ja luottamuksellisen suhteen rakentaminen, jotka molemmat tukevat myönteisen vuorovaikutuksen syntymistä (Rasku-Puttonen, 2006, 112–113.) Opettajan ammatilliseen johtajuuteen kuuluu keskeisesti kommunikaatiotaitojen hallinta, kuten viestinnän selkeys, aktiivisen kuuntelun taito sekä tietoinen ja tavoitteellinen kehonkielen käyttö, jotka vahvistavat ja edistävät hyvää vuorovaikutusta (Salo, 2009, 18). Kun opettaja kykenee osoittamaan johdonmukaisuutta ja selkeää itseilmaisua, se edistää oppilaan ymmärrystä ja tukee rakentavan ilmapiirin syntymistä. Hyvät vuorovaikutustaidot auttavat opettajaa kuuntelemaan, tukemaan ja auttamaan oppilasta, mikä vahvistaa molemminpuolista kunnioitusta. Lisäksi vuorovaikutuksessa korostuu kyky löytää tilanteiden myönteiset puolet ja edistää ratkaisukeskeistä toimintaa. Hyvien vuorovaikutustaitojen avulla pystytään käsittelemään ja ratkaisemaan ristiriitoja sekä keskustelemaan rakentavasti, mikä puolestaan tukee tilanteiden tehokasta ja tavoitteellista etenemistä. (Dunderfelt, 2016.)

Opettajan työssä keskeistä on hallita läsnäolon, kuuntelemisen ja kohtaamisen taidot, jotka ovat tärkeitä vuorovaikutuksen osia. Kuuntelemisen taito korostuu keskeisenä ja sen oikeanlainen toteuttaminen edellyttää aktiivista ja vastavuoroista osallistumista. Kyseessä on yhteisöllinen prosessi, jossa opettaja luo oppilaalle kokemuksen kuulluksi tulemisesta. Tämä voi perustua joko tietoiseen reflektioon tai intuitiiviseen, tilannesidonnaiseen pedagogiseen herkkyyteen, jotka molemmat edistävät vuorovaikutuksen laatua. (Kukkoaho, 2017, 200.) Tällaisessa vuorovaikutuksessa opettaja mukauttaa ja arvioi omaa toimintaansa jatkuvasti.

Opettajan tehtävänä on lähestyä oppilasta yksilöllisesti, huomioida oppilaan näkökulmasta merkitykselliset asiat sekä tarjota tukea oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi (Howes ym., 2013, 112). Opettaja ohjaa toimintaa joko aiemman työkokemuksensa tai pedagogisen sensitiivisyytensä avulla tulkiten oppilaan tunnetiloja ja reaktioita (Kukkoaho

2017, 200). Vuorovaikutuksen kannalta merkittävää on opettajan rauhallinen ja hallittu läsnäolo, kiireettömyys sekä oppilaiden kanssa yhdessä asetettujen tavoitteiden selkeä määrittely.

Opettajan läsnäolo ja kiireetön tapa kohdata oppilaat luovat edellytykset rakentavalle ja keskustelevalle opetusdialogille (Rasku-Puttonen, 2006, 45). Opettajan aitous ja omana itsenään oleminen, oppilaiden arvostaminen ja aito kiinnostus ovat kohtaamisessa avainasemassa. Wihersaari (2011) esittää väitöskirjassaan, että opettajan roolin keskeisin tehtävä on kohtaaminen, johon liittyy yksilön henkilökohtainen kokemus. Aito kohtaaminen pohjautuu kasvatuksellisiin periaatteisiin ja toteutuu omilla ehdoillaan, kun kohtaamiselle annetaan tilaa ja mahdollisuus tapahtua (Wihersaari, 2011, 6–8; 280). Kohtaaminen perustuu molemminpuoliseen avoimuuteen, kuuntelemiseen ja läsnä olemiseen toisen ihmisen kanssa. Se on keskeinen väline, joka edistää myös keskinäistä kunnioitusta. Laadukkaassa vuorovaikutuksessa osapuolet tulevat aidosti kohdatuksi, mikä synnyttää myönteisiä tunnekokemuksia ja edistää ymmärrystä. Tällöin kaikki vuorovaikutukseen osallistuneet eivät ainoastaan välitä viestiään, vaan myös kokevat tulleen ymmärretyiksi. (Rouvinen-Kemppinen, 1998, 3.)

Empatian avulla opettaja pystyy välittämään ja viestittämään oppilailleen olevansa aidosti läsnä ja valmiina kuuntelemaan heidän ajatuksiaan. Opettaja voi omalla käyttäytymisellään ja esimerkillään osoittaa oppilailleen, että hän on luottamuksen arvoinen. (Moisio, 2011, 215.) Opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen rakentaminen on ennen kaikkea opettajan vastuulla. Oppilaan luottamus opettajaa kohtaan todennäköisesti heikentyy, jos opettaja käyttäytyy epä johdonmukaisesti. (Raatikainen, 2011, 122–123.) Syvälinen vuorovaikutus edistää yhteistä oivaltamista, mikä puolestaan tukee oppilaiden itsetunnon kehittymistä sekä vuorovaikutustaitojen oppimista. Tämä vuorovaikutuksen dynamiikka rakentuu vastavuoroisuuden ja luokassa tapahtuvan yhteistyön varaan opettajan ja oppilaiden välillä. (Rasku-Puttonen, 2006, 45.) Vuorovaikutuksessa keskeisintä on opettajan kyky ylläpitää ja vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta oppilaidensa kanssa. Positiivinen vuorovaikutus on tärkeää, sillä se mahdollistaa myös mahdollisten negatiivisten tilanteiden käsittelyn opettajan ja oppilaan välillä tehokkaammin, mikäli vuorovaikutus perustuu myönteiseen asenteeseen. Opettajan myötätuntoinen, välittävä ja kannustava lähestymistapa, jossa hänen toimintaansa ohjaavat myönteiset käsitykset oppilaastaan, edistää positiivisen ilmapiirin syntymistä.

Luokkatilanteissa sosiaalinen vuorovaikutus tapahtuu kasvokkain, jolloin opettaja ja oppilaat ovat suoraan tekemisissä keskenään. Positiivinen ilmapiiri luokassa tukee sekä oppilaiden sosiaalisemotionaalista että kognitiivista kehitystä. Tavoitteena on, että oppilaat uskaltavat ilmaista omia näkemyksiään ja ajatuksiaan osallistuessaan luokan toimintaan. Avoin ja kannustava ilmapiiri edistää oppilaiden vuorovaikutusta opettajan kanssa, vahvistaa heidän itseluottamustaan ja sosiaalisia taitojaan. Luokassa vallitsee sujuva yhteistyö, jossa ryhmän jäsenet kunnioittavat toisiaan ja ylläpitävät työskentelyrauhaa. (Rasku-Puttonen, 2006, 112.)

3.3 Opettajan toiminta kuormittavassa vuorovaikutustilanteessa

Haastavat vuorovaikutustilanteet ja oppilaiden vaikeaksi koettu käyttäytyminen ovat käsitteinä merkityksellisiä, sillä niiden onnistunut käsittely ja ratkaisun löytäminen voivat tuottaa kasvattajalle vahvan ammatillisen onnistumisen kokemuksen (Kerola & Sipilä, 2017, 18). Erilaisten haastavien tilanteiden luonteen mukaan opettajalla on käytettävissään monipuolinen valikoima pedagogisia ja vuorovaikutuksellisia keinoja tilanteiden ratkaisemiseksi (Saloviita, 2014). Toisaalta opettajan voimakas tunnereaktio, kuten malttinsa menettäminen, voi heikentää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja vaikeuttaa tilanteen rakentavaa käsittelyä (Harjunen, 2002, 308). Tällaisia tilanteita voidaan kuitenkin ennaltaehkäistä ennakoivilla toimintatavoilla, tilanteesta hetkellisesti irrottautumalla tai vahvistamalla omaa itsehallintaa. Ammattitaitoinen opettaja kohtaa oppilaansa aidosti, myönteisellä asenteella ja rohkeasti sekä rakentaa luokahuoneeseen turvalliset ja johdonmukaiset toimintakäytännöt. (Mäki-Havulinna & Kydén, 2020, 26.)

Pelkkien sääntöjen asettamista keskeisempää voi olla opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatu sekä oppilaan suhtautuminen opettajaan, sillä myönteinen vuorovaikutussuhde lisää oppilaiden halukkuutta sitoutua yhteisiin toimintaperiaatteisiin. Opettaja voi vahvistaa tätä suhdetta käymällä säännöllisesti keskusteluja myönteisistä odotuksista, tarjoamalla rakentavaa palautetta sekä järjestämällä ryhmän yhteenkuuluvuutta tukevaa toimintaa. Lisäksi opettajan oman stressin ja turhautumisen säätely on tärkeää, jotta vuorovaikutus oppilaiden kanssa säilyy rakentavana ja myönteisenä. (Boynton & Boynton, 2005.)

Kun oppilaalla ilmenee haasteita vuorovaikutustilanteissa, opettajan on olennaista tiedostaa oman toimintansa merkitys. Opettajan toiminta voi joko vahvistaa ei-toivottua käyttäytymistä tai heikentää sitä. Palautteen tulee olla paitsi välitöntä, myös johdonmukaista ja kohdistua konkreettisesti siihen käyttäytymiseen, jota halutaan vahvistaa. (Parikka ym., 2020; Närhi ym., 2017.) Suuri oppilasmäärä samassa luokkahuoneessa voi kuitenkin vaikeuttaa välittömän ja yksilöllisen palautteen antamista. Tukea tarvitsevan oppilaan kanssa voidaan tällöin suunnitella erillinen palautejärjestelmä, joka mahdollistaa palautteen antamisen ajantasaisesti ja tehokkaasti.

Kohtaamisen merkitys korostuu erityisesti silloin, kun oppilas ei noudata annettuja ohjeita tai käyttäytyy epäkunnioittavasti muita kohtaan. Tällaiset tilanteet heikentävät luokan ilmapiiriä ja vaikeuttavat toisen kuuntelemista ja ymmärtämistä. Jos oppilaan toiminta on ei-toivottua tai aggressiivista, tulee se osata purkaa sanoiksi ja tunteiksi. Oppilaan on tärkeää kokea itsensä hyväksytyksi ja arvostetuksi vaikeissakin tilanteissa, vaikka hänen käyttäytymisensä ei olisikaan hyväksyttävää. Näiden tilanteiden käsittely ja purku tulee käydä keskustelemalla, eikä jälki-istunnolla tai muilla kurinpitokeinoilla. Opettajan tulisi selittää väärä toiminta oppilaan omalla kielellä ja pyrkiä saamaan asiallisia vastauksia sekä ongelmanratkaisuehdotuksia oppilaan kanssa. (Koppinen & Pollari, 2010, 86.) Tällainen keskusteleva kohtaaminen luo hyvän ilmapiirin ja erottuu merkittävästi perinteisistä puhutteluista tai tiukkasävyisistä keskusteluista.

Lasta voidaan ohjata omaksumaan vaihtoehtoisia toimintatapoja tilanteissa, jotka herättävät hänessä voimakkaita tunteita, kuten suuttumusta. Lasta voidaan myös tukea käyttämään itsesääätelyä vahvistavia keinoja, kuten itselleen puhumista tai erilaisia rentoutumismenetelmiä rauhallisuuden säilyttämiseksi. Vuorovaikutustilanteiden rakentavan ratkaisemisen kannalta aikuisen oma rauhallinen ja kärsivällinen toimintatapa on keskeisessä asemassa. (Laine, 2005.) Haastavia tunnekokemuksia ei tule sivuuttaa tai torjua, vaan ne ovat tärkeää ottaa käsittelyyn ja tehdä näkyviksi vuorovaikutuksessa. Vaikka kaikki tunteet ovat sallittuja ja inhimillisiä, opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta ilmaisemaan niitä sosiaalisesti hyväksyttävällä ja tilanteeseen sopivalla tavalla. (Cross, 2011, 122–124.)

Saloviita (2014, 97–98) korostaa myös, että opettajan tulisi kohdata opetustilannetta häiritsevä oppilas arvostavasti ja säilyttää oma malttinsa myös provosoivissa tilanteissa. Hänen mukaansa ensisijaisia ovat hienovaraiset, sanattomat ohjauskeinot, mutta tarvittaessa tilanteeseen tulee puuttua lyhyesti ja mahdollisesti kahden kesken, jotta oppilas ei koe julkista häpeää. Opettajan

on tärkeää pidättäytyä henkilökohtaisuuksista tai leimaavista ilmaisuista sekä suunnata huomio oppilaan toimintaan yksilön ominaisuuksien sijaan. Rakentava ohjaus ja oppilaan kannustaminen tehtävään tukevat tilanteen myönteistä ratkaisua.

Haastavissakin tilanteissa opettajan on tarkoituksenmukaista ensisijaisesti vahvistaa myönteistä vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen, sillä toimiva yhteys lisää mahdollisuuksia tilanteen rakentavaan ratkaisemiseen. Kasvattajan keskeinen tehtävä on ylläpitää ja vahvistaa lapsen ja aikuisen välistä luottamuksellista suhdetta. (Troger, 2020, 49–51.) Onnistunutta vuorovaikutusta tukevat lisäksi opettajan luoma kiireetön ilmapiiri sekä toiminnan selkeä ja ennakoitava rakenne, jotka lisäävät turvallisuuden tunnetta ja helpottavat arjen sujuvuutta (Mäki-Havulinna & Kydén, 2020, 26).

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia opettaja-oppilasvuorovaikutuksen merkityksestä luokanopettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Erityisesti tutkimus keskittyy luokanopettajien käsityksiin voimaannuttavista ja kuormittavista vuorovaikutustilanteista opettajan ja oppilaan välillä sekä opettajan pedagogisesta toiminnasta opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Pedagoginen hyvinvointi sisältää opettajan aktiivista pedagogista toimintaa vuorovaikutusprosesseissa, mikä ylläpitää tai edistää opettajan hyvinvointia. Tutkimuksessamme selvitämme myös, millaisia palautumiskeinoja luokanopettajat hyödyntävät palautukseen kuormittavista vuorovaikutustilanteista. Tutkimuksen lähtökohtana on ymmärrys siitä, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on keskeinen tekijä opettajan pedagogisessa hyvinvoinnissa ja työssä jaksamisessa. Koemme tulevana luokanopettajina aiheen ajankohtaiseksi ja tutkimus voi osaltaan auttaa kehittämään tukitoimia, joilla opettajien työssä jaksamista voidaan vahvistaa. Muodostimme teoreettisen tarkastelun pohjalta tutkimuksellemme seuraavan tutkimuskysymyksen.

Millaisia käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajilla on opettaja-oppilasvuorovaikutuksen merkityksestä opettajan voimaantumiseen ja kuormittumiseen, pedagogiseen toimintaan sekä kuormituksesta palautumiseen ja sitä kautta pedagogiseen hyvinvointiin?

Tutkimuskysymyksemme myötä pyrimme saamaan tietoa, millaisia käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajilla on opettaja-oppilasvuorovaikutuksen merkityksestä opettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Haluamme selvittää millaisissa opettajan ja oppilaan välisissä vuorovaikutustilanteissa opettajat kokevat voimaantumisen tai kuormittumisen tunnetta, ja kuinka opettajat toimivat pedagogisesti vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa. Pedagoginen tarkastelutapa mahdollistaa ilmiön lähestymisen erityisesti opetuksen, pedagogisten ratkaisujen ja opettajan toiminnan näkökulmasta, jotka ovat osa pedagogisen

hyvinvoinnin rakentumista. Jos opettajat kokevat jotkin vuorovaikutustilanteet kuormittavina, on tärkeää tutkia heidän keinojaan palautua kuormituksesta. Palautuminen on keskeinen osa työssä jaksamista ja hyvinvoinnin ylläpitämistä sekä tärkeä tekijä uupumuksen ennaltaehkäisyssä. Palautumiskeinojen ymmärtäminen auttaa hahmottamaan, miten opettajat säätelevät työn aiheuttamaa kuormitusta arjessaan ja millaisia toimivia ratkaisuja voidaan hyödyntää työhyvinvoinnin tukemisessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Fenomenografia

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jonka tavoitteena on tarkastella opettaja-oppilasvuorovaikutuksen merkitystä luokanopettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Keskiössä ovat tutkimukseen osallistuvien luokanopettajien käsitykset ja kokemukset, joiden avulla pyritään kuvaamaan ilmiötä heidän näkökulmastaan. (Eskola & Suoranta, 1998, 46.) Tämän perusteella tutkimusmenetelmäksemme valikoitui fenomenografia, joka tarkastelee laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset käsittävät ja kokevat erilaisia ilmiöitä. Keskiössä eivät ole ainoastaan itse ilmiöt tai niitä kokevat ja ajattelevat ihmiset erillisinä, vaan erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja niiden väliset suhteet. Lisäksi fenomenografia ei käsittele havaitsemista ja ajattelua irrallisina tai abstrakteina prosesseina, vaan on aina sidoksissa siihen, mitä havaitaan ja ajatellaan. (Marton, 1988, 143.)

Fenomenografialla on vahva asema kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, ja sen käyttö on lisääntynyt merkittävästi kasvatustieteellisten ilmiöiden tarkastelussa (Niikko, 2003, 3). Fenomenografian mukaan ihminen ymmärretään rationaalisena olentona, joka yhdistelee havaintojaan toisiinsa ja etsii niille selityksiä, ja siten luo käsityksensä kokemistaan ilmiöistä (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Fenomenografinen lähestymistapa mahdollistaa, että voimme tarkastella, millaisia erilaisia merkityksiä opettajat liittävät vuorovaikutustilanteisiin ja miten nämä käsitykset vaikuttavat heidän pedagogiseen hyvinvointiinsa. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään, kuinka opettajat kokevat vuorovaikutuksen arjessa ja millä tavoin nämä kokemukset muokkaavat heidän käsityksiään ja toimintaansa opetustilanteissa.

Keskeisenä tavoitteenamme on kuvata käsitysten vaihtelua, mutta emme pyri selittämään näiden vaihteluiden taustalla olevia syitä (Barnard, McCosker & Gerber, 1999, 223–224). Tärkeä piirre fenomenografiassa on ero todellisuuden ja sen käsityksen välillä, jolloin pyritään selkeästi erottamaan, millaisia asiat todellisuudessa ovat, ja kuinka niitä käsitetään (Marton, 1988, 146). Fenomenografisessa tutkimusmenetelmässä lähtökohtana on ajatus siitä, että sama ilmiö voidaan kokea ja käsittää eri tavoin, eikä tätä kokemuksellista todellisuutta voida täysin

kuvata objektiivisesti (Niikko, 2003, 14). Ilmiöitä tarkastellaan tutkittavien kokemusten ja käsitysten kautta niin sanotusta toisen asteen näkökulmasta, mikä mahdollistaa uusien tulkintojen ja merkitysten muodostamisen.

Tutkimuksemme keskiössä on se, kuinka opettajat käsittävät tutkittavan ilmiön, eikä niinkään itse ilmiö. Tutkijoina meidän on tiedostettava omat käsityksemme ja olettamuksemme teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta, jolloin meillä on mahdollisuus olla avoimia tutkimukseen osallistujien käsityksille. Empiiristä tutkimusta ohjaa aina jokin erityinen tiedonintressi, eli tietty kiinnostus tai tavoite, joka määrittää tutkimuksen suuntaa. Tutkijoina emme siis tutki ilmiöitä täysin sattumanvaraisesti tai neutraalisti, vaan meidän omat kiinnostuksen kohteemme ja tavoitteemme vaikuttavat siihen, mitä valitsemme tutkittavaksi, miten keräämme havaintoja ja mihin tulkinnoissamme kiinnitämme huomiota. Tämän vuoksi meidän on tutkijoina mahdotonta olla täysin objektiivisia käsitellessämme aineistoa. Kun tutkija huomioi omat ennakko-oletuksensa, voidaan siitä käyttää ilmaisuja hallittu subjektiviteetti tai kriittinen itsereflektio. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Tutkijoina meidän on pyrittävä tietoisesti rajaamaan omat kokemuksemme ja käsityksemme, jotta voimme tarkastella opettajien kokemuksista syntyneitä käsityksiä avoimesti.

Fenomenografiassa jokainen yksittäinenkin poikkeava näkemys tai kokemus on analyysin kannalta arvokas, sillä se rikastuttaa kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä (Marton & Booth, 1997, 121). Jokaisella tutkittavalla ilmiöllä on rajallinen määrä laadullisesti erilaisia käsityksiä, ja tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa kaikki ne käsitykset, joita ihmisillä on kyseisestä ilmiöstä, ja sen jälkeen luokitella ne erilaisiin kategorioihin. Tämä ajatus korostaa fenomenografian pyrkimystä jäsentää kokemuksellista todellisuutta systemaattisesti. (Marton, 1988, 143,145.) Vaikka yksilölliset kokemukset voivat olla moninaisia ja vivahteikkaita, fenomenografinen analyysi osoittaa, että niiden taustalla on usein toistuvia ja jaettuja tapoja ymmärtää ilmiöitä. Näiden käsityskategorioiden muodostaminen ei tarkoita yksilöllisten kokemusten yksinkertaistamista, vaan niiden välisten rakenteellisten erojen tekemistä näkyviksi.

Tutkimuksen analyysivaiheessa aineisto jäsennetään kuvauskategorioihin, jotka muodostuvat tutkimukseen osallistuneiden käsitysten perusteella. Kuvauskategoriat ovat analyysin lopullinen tuotos ja niiden avulla pyritään hahmottamaan eri tavoin ilmeneviä käsityksiä ja tekemään näkyväksi ilmiön monimuotoisuutta. Kategorisoinnissa painotetaan käsitysten yhteisiä piirteitä sekä niiden eroja, mutta tutkimuksen tavoitteena ei ole ryhmien välisten

yksityiskohtaisten erojen tarkastelu. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166, 169; Svensson, 1994, 16–17.) Kuvauskategorioiden muodostama kokonaisuus auttaa syventämään ymmärrystä siitä, miten opettajat käsittävät vuorovaikutuksen ilmiönä sekä merkityksen pedagogiseen hyvinvointiinsa sekä millaisia jaksamista tukevia ja kuormittavia tekijöitä he tuovat esiin.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien valinnan tulee perustua harkittuun otantaan, jossa huomioidaan tutkimuksen kohde ja tavoitteet (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Tutkimuksemme tutkimushenkilöt koostuvat luokanopettajista, jotka ovat virassa tai määräaikaisessa työsuhteessa. Haastattelimme kymmentä luokanopettajaa, jotka työskentelivät haastattelujen aikana Pirkanmaalla, Etelä-Pohjanmaalla, Pohjois-Pohjanmaalla ja Lapissa. Haastateltavat valikoituivat sattumanvaraisesti tutkijoille ennestään tuttujen luokanopettajien joukosta. Haastateltavat olivat sekä naisia että miehiä. Suurimmalla osalla heistä työura oli jo melko pitkä. Tutkimuksen analysointia varten olemme nimenneet haastateltavat käyttäen lyhennettä *O* eli opettaja ja numeroa väliltä *1-10*. Esimerkiksi ensimmäisen haastateltavan lyhenne on *O1*, toisen *O2* ja niin edelleen.

Olimme yhteydessä haastateltaviin henkilökohtaisesti kasvotusten ja sähköpostitse lähetetyn saatekirjeen (liite 1) välityksellä. Saatekirjeessä esiteltiin tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet sekä annettiin tietoa osallistumisen vapaaehtoisuudesta, luottamuksellisuudesta ja aineiston käsittelyn luottamuksellisuudesta. Tietojen antaminen etukäteen edisti tutkimuksen eettistä läpinäkyvyyttä ja vahvisti osallistujien tietoista sitoutumista tutkimukseen.

Koulu- tai kuntakohtaisia tutkimuslupia ei ollut tarpeen hakea, sillä tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat eivät edusta työnantajaansa, kouluaan tai muuta julkista organisaatiota, vaan osallistuvat tutkimukseen yksityishenkilöinä. Tutkimuksen toteuttamisen kannalta riittäväksi lupamenettelyksi katsottiin osallistujien vapaaehtoinen ja tietoon perustuva suostumus heidän osallistumiseensa tutkimukseen. Menettely on linjassa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen kanssa, jonka mukaan yksittäisten aikuisten osallistumiseen perustuvissa tutkimuksissa riittää tutkittavan antama tietoinen ja vapaaehtoinen suostumus, mikäli tutkimus ei kohdistu organisaatioon tai sen toimintaan. (Keiski ym., 2023.)

5.3 Aineiston keruu

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on yleinen aineistonkeruumenetelmä, sillä sen avulla voidaan tehokkaasti selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia tutkittavilla on käsillä olevasta ilmiöstä. Haastattelun keskiössä ovat haastateltavien henkilökohtaiset kokemukset ja heidän käsityksensä sekä näkemyksensä tutkittavasta aiheesta. (Ahonen, 1994, 136; Hirsjärvi & Hurme, 2022, 47.) Haastatteluun voidaan valita sellaisia osallistujia, joiden oletetaan omaavan kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä, mikä lisää aineiston relevanssia. Haastattelu voidaan nähdä keskusteluna, jota tutkija ohjaa siten, että haastateltavat tuovat esiin tutkimuksen kannalta olennaisia näkökulmia sekä tärkeitä asioita. (Eskola & Vastamäki, 2015, 27.)

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Menetelmä valittiin, koska se tarjoaa tasapainon systemaattisuuden ja joustavuuden välillä. Teemahaastattelussa haastattelun keskeiset teemat, aihealueet ja näkökulmat olivat yhtenevät kaikille osallistujille. Menetelmän etuna on sen mukautuvuus eli kysymyksiä voidaan esittää haastattelun aikana joustavasti eri järjestyksessä, ja tutkijoina meillä on mahdollisuus esittää tarkentavia tai täydentäviä kysymyksiä vastausten syventämiseksi. (Hirsjärvi & Hurme, 2022.) Teemahaastattelun käytännön etuna on myös se, että osallistujat, jotka ovat kerran antaneet suostumuksensa tutkimukseen, harvoin vetäytyvät siitä tai kieltävät haastatteluaineiston käyttöä tutkimustarkoituksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelu aineistonkeruuna otona tekee vuorovaikutuksesta rennon ja luonnollisen, mikä mahdollisti opettajien ajatusten ja kokemusten vapaamman ilmaisun (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Tutkimuksemme teemahaastattelurunko koostui neljästä teemasta, joita olivat vuorovaikutus oppilaiden kanssa, voimaantuminen vuorovaikutuksessa, kuormittuminen vuorovaikutuksessa ja pedagogiset ratkaisut (liite 2). Teemahaastattelu rakentuu ennalta määriteltyjen teemojen ja kysymysten varaan, joiden avulla pyritään keräämään tutkimustehtävää ja tutkimustarkoitusta palvelevaa aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olemme muodostaneet teemat aiemman tutkimuksen, kirjallisuuden ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta, mutta ne ovat myös meidän tutkijoiden oman harkinnan, intuition ja alkuperäisen idean tulosta (Eskola ym., 2018, 37).

Haastattelurungon huolellinen laatiminen on keskeistä haastateltavan sitoutumisen ja motivaation kannalta. Selkeästi jäsenelty haastattelu, jossa on looginen eteneminen, voi vähentää haastateltavan epävarmuutta ja edistää sujuvaa keskustelua. Haastattelurungon avulla varmistimme, että samaa aihetta tai teemaa käsitteleviä kysymyksiä ei toistettu tarpeettomasti. Samalla se mahdollisti paluun aiemmin käsiteltyihin sisältöihin, mikäli haastateltava toi esiin uusia näkökulmia tai täydensi aikaisempaa vastaustaan. (Vilka, 2015, 134.)

Haastattelukysymysten tulisi olla muotoiltu siten, että ne kannustavat osallistujia refleктоimaan omia kokemuksiaan ja käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä (Yates, Patridge & Bruce, 2012, 102). Olemme esimerkiksi muotoilleet haastattelukysymysrungossa (liite 2) avoimeksi kysymykseksi: *Kuinka pyrit rakentamaan luottamuksellisen ja avoimen vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa?* Tällöin vastaukset kohdistuvat haastateltavien henkilökohtaisiin näkemyksiin. Avointen kysymysten avulla meillä oli mahdollista saada vastaukseksi erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Toteutimme haastattelut syksyn 2025 ja alkuvuoden 2026 aikana. Luokanopettajia haastateltiin sekä kasvotusten että etäyhteyden välityksellä. Haastatteluiden alussa esittäydyimme toisillemme, alustimme tutkimuksen aihetta ja kerroimme haastattelun nauhoittamisesta tutkimuksen analysointia varten. Lisäksi kerroimme, että litteroitu aineisto hävitetään tutkimuksen tekemisen jälkeen. Toimme ilmi vielä haastatteluiden aluksi, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Haastattelukysymyksiä ei toimitettu etukäteen, jotta vältettäisiin haastateltavien vastausten mahdollinen johdattelu ja varmistettaisiin heidän omiin kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä perustuvat vastaukset (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Esitimme opettajille kysymyksiä teema kerrallaan haastattelukysymysrungon mukaisesti. Haastattelut etenivät luontevasti keskustelunomaisesti. Tarvittaessa esitimme lisäkysymyksiä ja pyysimme opettajia kuvailemaan jo mainitsemiaan asioita tarkemmin. Haastatteluiden aikana saatiin monipuolisia ja syvällisiä vastauksia tutkimuskysymysten kannalta keskeisiin teemoihin. Haastatteluiden aikana nousi esiin myös tutkimuksen kannalta epäoleellisia aiheita, jolloin ohjasimme keskustelun takaisin tutkittavaan aiheeseen. Haastattelun tuottaman aineiston laatu on osaltaan sidoksissa siihen, missä määrin tutkija onnistuu saavuttamaan haastateltavien luottamuksen. Luottamuksen rakentumisessa keskeistä on tutkijan aktiivinen ja vuorovaikutteinen rooli. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Haastateltavat tunsivat entuudestaan tutkijat, mikä on todennäköisesti vahvistanut heidän luottamustaan sekä haastattelutilanteessa

että koko tutkimusprosessin aikana. Haastatteluiden keskimääräinen kesto oli noin 40 minuuttia riippuen haastateltavan opettajan osallistumisaktiivisuudesta.

5.4 Aineiston analyysi

Analysoimme aineiston fenomenografisesti, jolloin analysointi tapahtuu täysin aineistolähtöisesti. Fenomenografisessa analysoinnissa selvitetään tutkimukseen osallistujien käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä ja tutkitaan etenkin eroavaisuuksia näiden käsitysten ja kokemusten välillä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Fenomenografista analyysitapaa hyödyntäen saamme käsityksen, millä tavalla luokanopettajat kokevat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa ja milloin luokanopettajat kokevat vuorovaikutuksessa voimaantumista ja milloin kuormitusta.

Fenomenografisessa analyysissä teoriaa ei käytetä luokittelurunkona, vaan tulkinnat rakentuvat vuorovaikutuksessa tutkimusaineiston kanssa, ja kategorisointi perustuu aineiston omiin merkitysrakenteisiin. Aiempi teoreettinen tieto on kuitenkin läsnä analyysiprosessissa, sillä sen avulla tutkija muodostaa tulkinnalliset kategoriat. Tästä syystä fenomenografinen tutkimus edellyttää tutkijalta aiempaa teoreettista perehtyneisyyttä, joka tukee aineistonkeruun suuntaamista ja toteuttamista tarkoituksenmukaisella tavalla. (Huuskon & Paloniemen, 2006, 166.) Varsinainen teoreettinen jäsentäminen ja teorianmuodostus tapahtuvat vasta tutkimusprosessin edetessä.

Tutkimusaineistomme koostuu kymmenen luokanopettajan käsityksistä opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen merkityksestä luokanopettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Tutkimusaineisto muodostui haastatteluista tallennetuista ja litteroidusta tekstistä, joka anonymisoitiin poistamalla kaikki tunnistettavat henkilötiedot. Litteroidun aineiston laajuus oli yhteensä 99 sivua ja 25 097 sanaa. Aineistoon pääsy rajattiin ainoastaan tutkimuksen tekijöille.

Aloitimme aineiston analysoimisen lukemalla keräämämme aineiston huolellisesti läpi ainakin kaksi kertaa. Aineistoon huolellisesti perehtymällä saimme kokonaiskäsityksen aineiston sisällöstä. Kun olimme lukeneet aineiston huolellisesti kahteen kertaan, siirryimme aineiston analysoinnin ensimmäiseen vaiheeseen eli merkitysyksiköiden luomiseen. Aineisto-otteiden

etsimisessä ja edelleen merkitysyksiköiden luomisessa kiinnitimme huomiota ajatukselliseen kokonaisuuteen, emme yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. (Huusko & Paloniemi, 2006, 167.)

Merkitysyksiköiden kokoamista varten laadimme erillisen Word-tiedoston, johon keräsimme systemaattisesti tutkimuksen kannalta olennaisimmat aineisto-otteet virkkeiden muodossa. Aineiston jäsentäminen taulukkomuotoon (Taulukko 1) mahdollisti aineiston hallinnan ja selkeytti analyysin eri vaiheiden etenemistä. Kirjoitimme merkitysyksiköt taulukon oikeanpuoleiseen sarakkeeseen. Merkitysyksiköt loimme lukemalla alkuperäisiä aineisto-otteita ja tarkastelemalla luokanopettajien tuottamia käsityksiä (Huusko & Paloniemi, 2006, 167). Tunnistettuja merkitysyksiköitä muodostui yhteensä 156 kappaletta, mikä loi perustan analyysin seuraaville vaiheille.

Taulukko 1 Tiivistetty esimerkki analyysin ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköiden muodostamisesta alkuperäisten ilmausten pohjalta.

Aineisto-ote	Merkitysyksikkö
<i>Joskus se on vaan tärkeintä, että pysähtyy ja kuuntelee ja ne saa sanoa sen asian. O4</i>	Opettaja pysähtyy ja kuuntelee
<i>On tärkeää, että opettaja on lempeä, koska kyllähän se kontakti on oppilaan puolelta helpompi luoda ihmiseen, jolla ei ole hirveitä suojamuureja siinä edessä. O1</i>	Opettaja on lempeä
<i>Kun pitkään tekee, niin siinä tulee myös semmoista rivien välistä lukemista tosi paljon, kun lapsi ei sanoita tai ei ehkä haluakaan kertoa jotakin. O7</i>	Opettaja tulkitsee

Analyysin toisessa vaiheessa aloitetaan varsinainen kategorisointiprosessi, jossa tutkija tunnistaa, lajittelee ja ryhmittelee aineistosta esiin nousevat merkitysyksiköt analyttisiksi kategorioiksi (Huusko & Paloniemi, 2006). Ennen kuin aloimme muodostamaan merkitysyksiköistä alakategorioita, luimme merkitysyksiköt kertaalleen läpi. Näin pystyimme hahmottamaan merkitysyksiköiden joukkoa, jonka jaoin alustavasti neljään ryhmään:

vuorovaikutustilanteet, vuorovaikutuksen merkitys opettajalle, vuorovaikutustilanteiden käsittely ja oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Tämä ryhmittely oli epävirallinen ja auttoi meitä merkitysyksiköiden hallinnassa, kun muodostimme niistä alakategorioita. Annoimme jokaiselle ryhmälle oman värin ja siirsimme kaikki merkitysyksiköt *Lucidspark*-alustalle (Kuvio 2). Merkitysyksiköiden hallinta samassa näkymässä mahdollisti yksittäisen merkitysyksikön vertailun koko merkitysyksiköiden joukkoon.



Kuvio 2 Tiivistetty esimerkki merkitysyksiköistä *Lucidspark*-alustalla

Alakategorioiden muodostamisessa keskeisenä tavoitteena on vaihteluiden hahmottaminen ja tunnistaminen, joka perustuu samankaltaisten ja toisistaan poikkeavien ilmausten tunnistamiseen. (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1988, 155.) Pyrimme tuomaan esille luokanopettajien käsitysten vaihtelut sekä yhdenmukaisuudet vertailemalla merkitysyksiköitä toisiinsa. Siirtelimme merkitysyksiköitä *Lucidspark*-alustalla ryhmiin, joista loimme alakategorioita. Merkitysyksiköiden joukon ja niitä kuvaavan alakategorian siirsimme *Lucidspark*-alustalta Word-tiedostossa olevaan taulukkoon (Taulukko 2). Merkitysyksiköiden vertailun ja ryhmittelyn myötä alakategorioita muodostui yhteensä 28.

Taulukko 2 Tiivistetty esimerkki analyysin toisen vaiheen alakategorioiden muodostamisesta.

Merkitysyksikkö	Alakategoria
Vuorovaikutus on välitöntä	Hyvän vuorovaikutuksen laatu
Kunnioitus opettajan ja oppilaan välillä	
Läsnä oleminen	
Opettaja pyrkii rauhoittamaan tilanteen	Opettaja säätelee kuormittavaa vuorovaikutustilannetta
Tilanteessa ei ole muita kuin he, joita asia koskee	

Analyysin kolmannessa vaiheessa tehtävänä on yhdistää alakategoriat kuvauskategorioiksi. Analyysi etenee kohti käsitteellisempää tasoa, jossa kategorioita kuvataan yhä abstraktimmin ja niiden keskinäisiä suhteita täsmennetään (Marton, 1994). Kokosimme kaikki alakategoriat samaan näkymään Word-tiedostossa, jolloin meidän oli helpompi aloittaa niiden tarkastelu ja tarkempi muotoilu. Muutimme ja tarkensimme tarvittaessa alakategorioiden nimiä niin, että ne kuvasivat paremmin niiden käsitteellistä sisältöä ja olivat keskenään terminologisesti yhtenäisiä.

Tarkastelimme alakategorioiden välisiä yhteyksiä ja ryhmittelimme niitä laajemmiksi kokonaisuuksiksi, joiden perusteella muodostuivat varsinaiset kuvauskategoriat. Tämän analyysivaiheen selkiyttämiseksi muodostimme taulukon havainnollistamaan alakategorioiden yhdistymistä kuvauskategorioiksi (Taulukko 3). Kuvauskategorioiden muodostamista pidetään analyysiprosessin keskeisimpänä ja kriittisimpänä vaiheena, sillä niiden rakentuminen perustuu tutkijan tekemään tulkintaan (Uutela, 2019, 66). Tutkijoina määrittelemme itse ne perusteet, joiden mukaisesti yksittäiset ilmaukset sijoittuvat samaan tai eri kategoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 114). Keskeistä on määritellä kullekin kategorialle selkeät kriteerit sekä erottaa ne toisistaan johdonmukaisesti (Marton, 1994).

Taulukko 3 Tiivistetty esimerkki analyysin kolmannen vaiheen kuvauskategorioiden muodostamisesta.

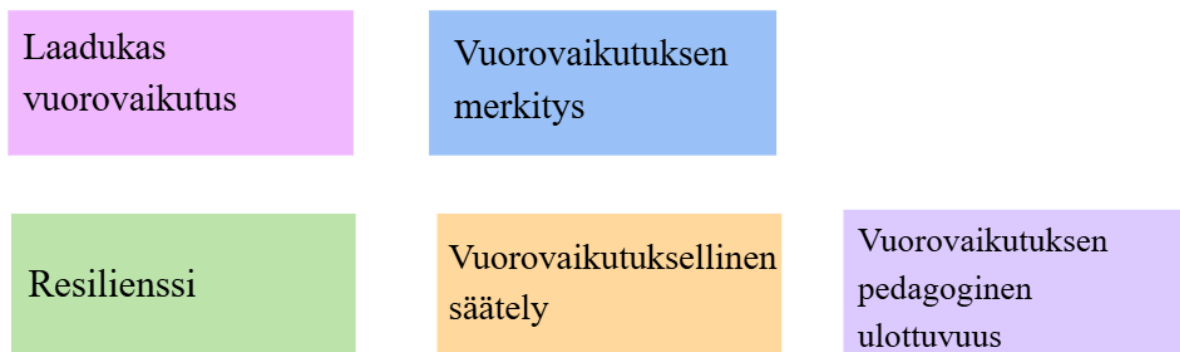
Alakategoria	Kuvauskategoria
Opettajan toiminta hyvässä vuorovaikutuksessa	Laadukas vuorovaikutus
Hyvän vuorovaikutuksen laatu	
Hyvän vuorovaikutuksen muodot	

Kun muodostimme kuvauskategorioita, pyrimme huolehtimaan niiden selkeärajaisuudesta siten, että kategoriat eivät limittyisi tai menisi päällekkäin toistensa kanssa, vaan niiden väliset laadulliset erot säilyisivät selvästi tunnistettavina. Tarkastelimme kategorioiden sisältöä vertaamalla niiden ilmauksia sekä saman kategorian sisällä että suhteessa muiden kategorioiden ilmauksiin, jotta kategorioiden rajat ja erot toisistaan tulivat selkeästi esiin. Aineistosta muodostui viisi luokanopettajien käsityksiä kuvaavaa kuvauskategoriaa, joita ovat laadukas vuorovaikutus, vuorovaikutuksen merkitys, resilienssi, vuorovaikutuksellinen säätely ja vuorovaikutuksen pedagoginen ulottuvuus. Sisältöjen tarkka kuvaaminen auttoi kategorioiden välisten suhteiden ymmärtämistä samalla muodostaen perustan kuvauskategoriajärjestelmän rakentumiselle (Marton, 1994).

Analyysin viimeisessä vaiheessa rakensimme muodostetuista kuvauskategorioista tulosalueen eli kuvauskategoriajärjestelmän. Tulosalueessa kuvauskategoriat voidaan esittää horisontaalisesti, hierarkkisesti tai vertikaalisesti. Horisontaalisessa järjestelmässä kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia. Hierarkkisessa järjestelmässä kuvauskategoriat voivat olla keskenään eritasoisia esimerkiksi teoreettisuuden perusteella.

Vertikaalisessa järjestelmässä kuvauskategoriat esitetään esimerkiksi tärkeyden tai yleisyyden perusteella. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169.)

Kun rakensimme tulosaluetta, pohdimme tarkasti kuvauskategorioittemme sisältöjä, keskinäisiä yhteyksiä sekä mahdollisia eroavaisuuksia. Päädyimme rakentamaan tulosalueemme horisontaalisesti, koska kuvauskategoriat ovat sisällöllisesti samanarvoisia (Huusko & Paloniemi, 2006, 169) (Kuvio 3). Mikään kuvauskategorioistamme ei ole sellaisenaan toista kehittyneempi tai tärkeämpi. Horisontaalinen tulosalue sopii kuvauskategorioillemme, koska kaikki muodostamamme kuvauskategoriat kuvaavat käsityksiä samasta ilmiöstä. Avaamme kategorioiden sisältöä ja käsittelemme tuloksia tarkemmin luvussa 6.



Kuvio 3 Kuvauskategorioista luotu horisontaalinen tulosalue

Kuvio 3 havainnollistaa analyysin tuloksena muodostetut viisi kuvauskategoriaa rinnakkaisina ja keskenään samanarvoisina kokonaisuuksina. Kunkin kategorian väri on valittu tukemaan visuaalista erottelua ja helpottamaan lukijan hahmottamista, samalla säilyttäen kategorioiden tasavertaisen aseman. Esitystapa korostaa, että kukin kategoria tarkastelee ilmiötä omasta näkökulmastaan täydentäen toisiaan. Laadukas vuorovaikutus, vuorovaikutuksen merkitys, resilienssi, vuorovaikutuksellinen säätely ja vuorovaikutuksen pedagoginen ulottuvuus rakentavat yhdessä kokonaisuuden, joka mahdollistaa ilmiön syvällisen ja monitasoisen tarkastelun sekä tukee tulosten jäsentämistä.

6 TULOKSET

6.1. Laadukas vuorovaikutus

Vuorovaikutus on luokanopettajan pedagogisen hyvinvoinnin kannalta merkittävä tekijä. Etenkin opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on merkitystä opettajan voimaantumisen tai kuormittumisen kannalta. Laadukkaalla vuorovaikutuksella tarkoitamme tässä tutkimuksessa opettajan ja oppilaan välistä opettajan käsityksen mukaan onnistunutta vuorovaikutusta. Muodostimme laadukkaalle vuorovaikutukselle kolme kriteeriä opettajien käsitysten pohjalta. Kriteerit ovat opettajan toiminta, vuorovaikutuksen laatu sekä vuorovaikutuksen muodot.

Tutkimuksessamme opettajat kuvasivat erilaisia käsityksiä, millaista etenkin opettajan toiminta on onnistuneessa opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Tutkimukseen osallistujat pitivät opettajan toimintaa keskeisenä tekijänä laadukkaassa vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä. Kuten seuraavista aineistolainauksista käy ilmi, opettajien käsitysten mukaan laadukas vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä syntyy, kun opettaja pysähtyy oppilaan kanssa tilanteeseen, kuuntelee aidosti oppilasta, on kiinnostunut ja reagoi oppilaan vuorovaikutukseen:

Jos jollain oppilaalla on mulle asiaa niin, kyllä mä yritän häntä kuunnella ja pysähtyy siihen tilanteeseen joka ikinen kerta. O1

Joskus se on vaan tärkeintä, että pysähtyy ja kuuntelee ja ne saa sanoa sen asian. O4

Opettajien käsitysten mukaan on tärkeää, että opettaja tuntee oppilaan. Jotkut opettajat korostivat oppilaantuntemusta ja joidenkin vastaajien käsitysten mukaan on tärkeää, että opettaja osaa tulkita oppilasta.

Siihenhän se perustuu, että kenelle pystyy sanomaan, ketä pitää vähän viedä, ketä tarvitsee ohjata, kuka ymmärtää huumoria ja osa ei ymmärrä huumoria ollenkaan ja oppilaat on niin eri tasolla. O3

Kun pitkään tekee, niin siinä tulee myös semmoista rivien välistä lukemista tosi paljon, kun lapsi ei sanoita tai ei ehkä haluakaan kertoa jotakin. O7

Laadukkaaseen vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä vaikuttaa opettajien käsitysten mukaan opettajan tapa olla vuorovaikutuksessa. Osa haastateltavista nosti esiin, että vuorovaikutustilanteessa opettajan tulisi olla lempeä. Joidenkin opettajien käsitysten mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus onnistuu todennäköisemmin silloin, kun opettaja käyttää vuorovaikutuksessa huumoria ja kun opettaja uskaltaa heittäytyä. Haastateltavien käsitysten mukaan edellä mainitut asiat auttavat oppilaita esimerkiksi ilmaisemaan omia ajatuksiaan useammin, mikä vahvistaa vuorovaikutuksen avoimuutta ja vastavuoroisuutta.

Koen, että huumorin käyttö tietyllä tavalla madaltaa sitä vuorovaikutuksen kynnystä ja helpottaa oppilaiden osallistumista. O8

Opettaja uskaltaa heittäytyä ja kokeilla uusia asioita ja uskaltaa kohdata ne oppilaat ja uskaltaa tavallaan olla välitön. O3

Luottamus opettajan ja oppilaan välillä vahvistuu, kun opettajan toiminta on oikeudenmukaista. Tutkimukseen osallistujat pitivät tärkeänä, että opettaja on oikeudenmukainen ja tasapuolinen oppilaita kohtaan. Jos oppilas on esimerkiksi käyttäytynyt epäasiallisesti, opettajat käsittelevät nämä tilanteet usein oppilaan kanssa kahden kesken. Joidenkin haastateltavien mukaan oppilaan on helpompi olla oma itsensä, kun hän on opettajan kanssa kahden kesken tai tilanteen mukaan pienessä ryhmässä. Opettajien mukaan tällöin oppilaan ei tarvitse pitää yllä minkäänlaista roolia, mikä saattaisi olla riskinä, jos oppilaalla

olisi yleisönä muita oppilaita. Seuraavista aineistolainauksista käy ilmi, että opettajat pitivät luottamuksen rakentumisen kannalta tärkeänä, että opettaja on haastavassa vuorovaikutustilanteessa jämäkkä, mutta reilu oppilasta kohtaan:

Semmoisen oikeudenmukaisuuden kautta, että pidetään kiinni sovituista säännöistä ja kohtelen jokaista oppilasta silleen tasapuolisesti. O6

Semmoisia tilanteita, että oppilas on tehnyt jotain väärin, niin sitä luottamusta mun mielestä rakennetaan sillä, että juttelee rauhassa kaksistaan. Tietynlainen reiluus pitää siinäkin olla ja inhimillisuus siinä mukana. O5

Opettajien mukaan oppilaan luottamus opettajaa kohtaan vahvistuu, kun opettaja pitää lupauksensa. Jos opettaja lupaa oppilaalle tekensä jotain, on tärkeää, että hän myös tekee sen, koska oppilaan luottamus opettajaan saattaa heikentyä, jos opettaja ei toimi lupauksensa mukaisesti. Opettajat korostivat myös oppilaiden toiveiden huomiointia. Opettajan tulee ottaa huomioon, millaiset asiat ovat oppilaille tärkeitä. Opettajien käsitykset tiivistyvät seuraaviin aineistolainauksiin:

Jos oppilas tulee vaikka jonkun huolensa kanssa ja kertoo siitä ja jos ope lupaa tehdä asialle jotain, mutta sitten se ei teekään, niin mun mielestä semmoinen syö sitä luottamusta ja halua kommunikoida. O4

Ehkä semmoinen lapsen tasolle meneminen. Heidän kokemusmaailmaansa ja aistia, että mistä he puhuu. O1

Tutkimukseen osallistujien mukaan on ylipäätään tärkeää, että opettaja ehtii kohdata oppilaita kahden kesken. Opettaja keskustelee oppilaan kanssa kahden kesken oppilaan henkilökohtaisista asioista, eikä esimerkiksi koko luokan kuullen, ellei oppilas itse niin halua.

Opettajat pitivät kahden keskisiä hetkiä, joissa keskustellaan oppilaaseen liittyvistä tai oppilaalle tärkeistä asioista, yleensä hyvinä vuorovaikutushetkinä oppilaan kanssa.

Yleensä pyrin keskustelemaan oppilaan kanssa kahden kesken, mitään ei raatailla tässä kaikkien kuullen yhden oppilaan yksityisasiota, vaan ne keskustellaan kahden kesken. O7

Opettajien mukaan on tärkeää huomioida säännöllisesti jokainen luokan oppilas henkilökohtaisesti. Kuten seuraava aineistolainaus osoittaa, eräs opettaja toi myös esiin, että opettajan täytyy muistaa ja uskaltaa kysyä oppilaalta, mitä hänelle kuuluu:

Sä tiedät ja tunnet sun oppilaat ja uskallat kysyä, että mitä niille kuuluu. O3

Opettajat nostivat esiin turvallisuuden merkityksen osana laadukasta vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Opettajien mukaan on tärkeää, että opettaja pystyisi luomaan luokkaan turvallisen ilmapiirin ja ylläpitämään turvallista vuorovaikutusta. Opettajan tulisi olla ennalta arvattava ja johdonmukainen, jotta oppilas kokisi olonsa turvalliseksi.

Luokassa ei kukaan naura toisen vastaukselle tai että ei salli sellaista, että puhutaan rumasti, että me käsitellään ne asiat heti. O5

Olisi tärkeää, että opettaja olisi tuttu ja turvallinen ja tasainen eli ope on johdonmukaisesti oma itsensä. O2

Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, opettajien mukaan on tärkeää, että opettaja kertoo itsestään oppilaille. Kun oppilaat kokevat, että he tuntevat opettajan, opettajasta tulee oppilaille helposti lähestyttävämpi.

Mä ainakin koen olevani silleen, aika rohkeastikin kerron itsestäni ja vaikka omasta perheestä ja omasta elämästä, että ne saa sen fiiliksen, että ne tuntee mut pintaa syvemmältä. O3

Opettajasta tekee helposti lähestyttävän myös opettajan inhimillisyys. Opettajat nostivat esiin, että opettajan tärkeä taito on nauraa itselleen ja omille epäonnistumisilleen. Näin oppilaankaan ei tarvitse yrittää olla täydellinen. Tämä käy ilmi seuraavassa aineistolainauksessa:

Vähän semmoista omille mokille nauramista, että jos mä teen jotain, niin sitten mä saatan nauraa itselleni ja vähän liioitella jotain ilmeitä ja eleitä. O4

Opettajien mukaan laadukas vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä edellyttää kunnioitusta, vastavuoroisuutta ja avoimuutta. Opettajien mukaan laadukas vuorovaikutus on myös tasavertaista ja välitöntä:

Vuorovaikutus pitää olla hyvin tasavertaista ja semmoista arvostavaa ja positiivista ja aikuisella on iso rooli siinä, että kaikki mitä se viestii, niin se on kuitenkin sellaisessa rakentavassa ja positiivisessa hengessä. O9

Tutkimukseen osallistujat nostivat esiin, että laadukas vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä voi olla myös sanatonta, kun opettaja ja oppilas tuntevat toisensa. Vuorovaikutus voi tapahtua ilmeillä ja pienillä eleillä. Eräs opettaja kuvasi sanatonta vuorovaikutusta seuraavasti:

Semmoinen tietty katse kertoo hyväksymisestä tai että joo jes sä onnistuit tässä ja kannustamista. O5

Opettajien mukaan laadukas vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä edellyttää vuorovaikutustilanteeseen pysähtymistä ja läsnä olemista. Opettajat korostivat, että

vuorovaikutus oppilaiden kanssa on tärkeintä, vaikka kouluarjessa on usein kiire ja työtä on paljon. Opettajat toivat esiin, että oppilaat eivät ole häiriönä opetustyölle, vaan syy miksi opettajat tekevät työtään. Opettajien käsitysten mukaan opettajan tulisi mieluummin kohdata oppilas rauhassa, kuin pitää kiinni kehittämistään tuntisuunnitelmista. Käsitykset tiivistyvät seuraaviin aineistolainauksiin:

Tärkeää on se, että opettaja on siellä läsnä. Opettaja odottaa sitä lasta siellä joka aamu ja se lapsi tietää sen, että hänen odotetaan saapuvan. Ja sillä on valtavan suuri merkitys vuorovaikutussuhteen luomiselle ja lapsen kasvulle. O7

Vaikka ne tuntisuunnitelmat siellä polttee, niin rauhoitu ja kuuntele, että semmoinen oppimisen pohja on mun mielestä tää vuorovaikutus. O2

Tutkimuksessamme opettajat korostivat etenkin opettajan toiminnan merkitystä onnistuneessa opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Opettajat esittivät erilaisia tapoja, kuinka he rakentavat ja pitävät yllä laadukasta vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Opettajat haluavat olla oppilaille helposti lähestyttäviä, jotta vuorovaikutuksen on mahdollista alkaa oppilaan kannalta matalalla kynnyksellä. Opettaja voi esimerkiksi kertoa itsestään ja henkilökohtaisesta elämästään, jotta oppilas kokee tuntevansa opettajan. Myös Gordonin (2006) mukaan toimiva vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä edellyttää avoimuutta ja rehellisyyttä. Kun ilmapiiri vuorovaikutuksessa on hyväksyvää ja avointa, opettajalla ja oppilaalla on mahdollista asettua toistensa asemaan ja tarpeen vaatiessa tarjota tukea ja kannustusta (Talvio & Klemola, 2017).

Opettajien mukaan kunnioitus on merkittävä osa onnistunutta vuorovaikutusta. Kunnioituksen tulee olla molemminpuolista, jolloin oppilas kunnioittaa opettajaa ja opettaja oppilasta. Onnistunut vuorovaikutus on vastavuoroista ja tasavertaista. Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa Dunderfeltin (2016) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan laadukas vuorovaikutus perustuu kunnioitukseen toista kohtaan. Buberin (1995) mukaan kunnioitus vuorovaikutuksessa mahdollistaa yhteyden syntymisen ja siten tasavertaisuuden vuorovaikutuksessa. Toisaalta täytyy kuitenkin huomata, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ei voi olla täysin tasavertaista, koska opettajalla ja oppilaalla on erilaiset roolit, oikeudet ja velvollisuudet (Gerlander & Kostiainen, 2005, 71).

Laadukkaaseen vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä liittyy lempeys ja huumori. Tutkimuksessamme opettajat nostivat esiin, että opettajan lempeä asenne vuorovaikutuksessa mahdollistaa vuorovaikutustilanteen onnistumisen. Huumori on opettajan ja oppilaan välinen kevyt kommunikointikeino, joka madaltaa kynnystä vuorovaikutukselle ja saattaa tehdä opettajasta helposti lähestyttävän ja vuorovaikutustilanteesta rennomman. Myös Moision (2011, 215) mukaan opettaja voi omalla käyttäytymisellään, kuten empatiaa ja hyväksyntää osoittamalla, vahvistaa oppilaan tunnetta, että opettajaan voi luottaa. Huumorin lisäksi opettajat nostivat esiin, että itselleen nauraminen ja tilanteisiin rohkeasti heittäytyminen tekevät opettajasta helposti lähestyttävän ja tukevat laadukasta vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä.

Tutkimuksessamme nousi esiin, että luottamus opettajan ja oppilaan välillä on tärkeää vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta. Kun oppilas luottaa opettajaan, hän uskaltaa kertoa myös vaikeita asioita opettajalle. Haastattelemiemme opettajien mukaan luottamus oppilaan kanssa rakennetaan johdonmukaisella toiminnalla. Opettajan on ansaittava oppilaan luottamus toimimalla esimerkiksi lupaustensa mukaisesti. Myös Raatikaisen (2009, 122–123) tutkimuksen mukaan opettajalla on keskeinen rooli luottamuksen rakentajana. Jos opettaja toimii epäjohdonmukaisesti tai hänen mielialansa vaihtelevat, heikentää se oppilaan luottamusta opettajaan.

Luottamus opettajaan luo perustaa oppilaan turvallisuuden tunteelle. Tutkimuksessamme opettajan ja oppilaan välisen laadukkaan vuorovaikutuksen keskeinen tekijä on opettajien mukaan turvallisuus. Opettaja on vastuussa turvallisuuden tunteen rakentumisessa ja se näkyy koko luokan ilmapiirissä. Turvallisuus syntyy esimerkiksi johdonmukaisesta toiminnasta ja selkeydestä. Myös Siitosen (1999, 61) mukaan luottamus vahvistaa turvallisuuden tunnetta ja turvallisuuden tunne vuorovaikutuksessa mahdollistaa voimaantumisen kokemukset.

Laadukas vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä saattaa tarkoittaa kahdenkeskistä aikaa. Opettajat pitävät tärkeänä, että oppilaan henkilökohtaisista asioista keskustellaan kahden kesken, eikä koko luokan kuullen. Lisäksi tutkimuksessamme nousi esiin, että opettajan tulisi tarkkailla ja havaita oppilaille tärkeitä asioita ja tuoda niitä esiin vuorovaikutuksessa. Myös Howes ym. (2013, 112) toivat esiin tutkimuksessaan, että opettajan tulisi kohdata oppilas yksilöllisesti ja huomioida hänelle merkitykselliset asiat.

Läsnä oleminen vuorovaikutuksessa edistää vuorovaikutuksen laatua. Opettajat korostivat vastauksissaan, että opettajalla tulee olla aikaa pysähtyä kuuntelemaan, jos oppilaalla on asiaa.

Vuorovaikutustilanteeseen pysähtyminen ja siihen keskittyminen ovat tärkeitä tekijöitä laadukkaassa vuorovaikutuksessa. Myös Kukkoahon (2017, 200) tutkimuksessa käy ilmi, että vuorovaikutuksen laatu perustuu oppilaan kuulluksi tulemiseen. Opettajan keskeisiä taitoja ovat läsnäolo, kuunteleminen ja kohtaaminen. Laadukas vuorovaikutus on kiireetöntä ja rauhallista. Kun opettaja ja oppilas kuuntelevat toisiaan ja ovat läsnä, he mahdollistavat toisilleen kuulluksi tulemisen tunteen, joka on osa onnistunutta vuorovaikutusta. Läsnä oleminen ja pysähtyminen vuorovaikutukseen oppilaan kanssa mahdollistavat aidon kohtaamisen opettajan ja oppilaan välillä. Opettajat korostivat, että oppilaat ovat heidän työssään tärkeitä. Myös Dunderfeltin (2016) mukaan aito kohtaaminen vuorovaikutuksessa mahdollistaa kokemuksen merkityksellisyyden tunteesta ja tärkeydestä. Tällainen aito kohtaaminen viestii keskinäisestä välittämisestä.

Opettajat nostivat esiin, että laadukas vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä edellyttää opettajalta oppilaantuntemusta. Koska oppilaat ovat erilaisia ja kehityksessään eri vaiheissa, on vuorovaikutus erilaista eri oppilaiden kanssa. Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän tietää millaiset lähtökohdat vuorovaikutuksella on eri oppilaiden kanssa. Opettajien mukaan esimerkiksi huumoria täytyy säädellä eri oppilaiden kohdalla. Opettajalla on merkittävä rooli tilanteen ja oppilaan tulkitsijana, jotta vuorovaikutustilanne voi onnistua.

Tutkimuksessamme nousi esiin, että laadukas vuorovaikutus voi olla myös sanatonta. Kun opettaja ja oppilas tuntevat toisensa ja vuorovaikutus heidän välillään on hioutunutta, he voivat sujuvasti viestiä keskenään ilmeillä ja eleillä. Nämä tulokset tukevat Kauppilan (2005, 19) tutkimusta, jonka mukaan non-verbaalinen vuorovaikutus on taito, joka vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen positiivisesti.

6.2 Vuorovaikutuksen merkitys

Vuorovaikutuksen merkityksellä tutkimuksessamme tarkoitamme, kuinka opettajat käsittävät vuorovaikutuksen merkityksen opettajan hyvinvoinnille. Merkityksiä ovat vuorovaikutuksesta voimaantuminen ja vuorovaikutuksesta kuormittumien. Opettajat kuvasivat erilaisia käsityksiä, joiden mukaan opettajat kokevat voimaantumista tai kuormittumista vuorovaikutuksen myötä.

Tutkimuksessamme ilmeni, että opettaja saattaa kokea voimaantumisen tunnetta, kun hän itse saa aikaan jotain merkityksellistä. Kuten seuraava aineistolainaus osoittaa, opettaja kokee voimaantumista, kun hän on onnistunut tukemaan ja kannustamaan oppilasta haastavassa tilanteessa tai kun hän on työllään saanut aikaan oppilaaseen liittyen positiivisen muutoksen.

Kun oppilaita pystyy tukemaan, kasvattamaan, ohjaamaan ja tsemppaamaan, niin se on ihan sairaan hienoa. O1

Opettajien mukaan voimaantumisen mahdollistavat hetket, jolloin oppilas on vuorovaikutuksessa aktiivinen. Kun oppilas osoittaa osallisuutta, motivoituneisuutta, positiivista energiaa tai kun vuorovaikutus tapahtuu oppilaan aloitteesta, opettaja todennäköisesti kokee voimaantumisen tunteita.

Kyllä voimaannuttavia kokemuksia on semmoiset, kun opettajana saa niiltä oppilailta takaisin sitä vuorovaikutusta. O3

Opettajien mukaan spontaanisti syntyneet mukavat vuorovaikutustilanteet oppilaan kanssa mahdollistavat opettajalle voimaantumisen tunteita. Opettajat kuvailivat tällaisia vuorovaikutustilanteita aitoina kohtaamisina oppilaiden kanssa.

Kun entiset oppilaat tuolla tulee tervehtimään hymy huulilla ja tulevat kertomaan kuulumisia. O8

Opettajat nostivat esiin, että ylipäättään lasten kanssa työskentely antaa merkitystä elämälle ja siten lisää opettajan voimaantumisen tunnetta. Oppilaiden kanssa yhdessä tekeminen, yhteinen huumori ja pienet onnistuneet kasaantuvat vuorovaikutushetket tuottavat opettajalle voimaantumista. Opettajien käsitysten mukaan lasten innostuneisuus ja energisyys saattavat lisätä opettajan jaksamista. Nämä käsitykset tiivistyvät seuraaviin aineistolainauksiin:

Huumorihetket, ne on aina päivän piristyksiä. O4

Tietyllä tavalla ne on niitä ihan pieniä asioita tässä työssä, jotka rakentaa sitä hyvinvointia positiivisesti, ei se tarvitse olla mikään iso juttukaan. O6

Lasten kanssa on aina mukava työskennellä, siitä tulee itselle olo, että minun elämällä ja työllä on merkitys. O8

Eräs opettaja kuvasi, että opettajan voimaantumisen mahdollistaa, jos opettaja huomaa, että oppilas tuntee kuuluvansa osaksi ryhmää vuorovaikutuksen kautta:

Ja kun se vuorovaikutus toimii niin silloin oppilaat kokee olevansa tärkeitä siinä ryhmässä, niin se on aika hieno tunne, jos kokee kuuluvansa ryhmään ja kokee olevansa tärkeä, niin kaikki on mahdollista silloin. O2

Tutkimuksemme mukaan opettaja kokee voimaantumisen tunnetta vuorovaikutustilanteissa, joissa opettaja ja oppilaat keskusteleval yhdessä sujuvasti ja toisiaan kunnioittaen. Opettajien mukaan näissä hetkissä voimaannuttavia tekijöitä opettajalle ovat oppilaiden hyvät keskustelutaidot ja toisen kuunteleminen.

Aamupiiri ja istuttiin siinä ja oli jotenkin päivänselvää, että kukaan ei puhunut toisen päälle, vaikka lapset olivat kauhean innostuneita ja halusivat kertoa kuulumisiaan. O7

Tutkimukseen osallistujat nostivat esiin, että opettajan tulisi uskaltaa luottaa itseensä ja omiin ajatuksiinsa, kuinka toimia eri tilanteissa. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen ja niihin liittyvien asioiden ratkaiseminen omalla tavalla ja niissä onnistuminen mahdollistavat opettajalle voimaantumisen tunteita.

Olis tärkeää, että opettaja uskaltais tehdä omia päätöksiä, eikä aina pelätä, että onko tää opsin mukaan oikein tai onko tää sitä ja onko tää tätä, uskaltais luottaa sydämen ääneen, koska sitä tää on. O1

Opettajien mukaan vuorovaikutus opetustilanteessa saattaa voimaannuttaa opettajaa. Jos opettaja saa levottoman luokan kiinnostumaan opetuksesta ja kuuntelemaan häntä, tuo se opettajalle onnistumisen tunnetta. Jos opettaja on itse innostunut ja kiinnostunut opetettavasta aiheesta ja saa siten myös oppilaat innostumaan, mahdollistaa se opettajalle voimaantumisen tunnetta.

Jos on joku hyvin vilkas luokka ja sitten niille alkaa kertoa aika elävästi jostain historian tapahtumasta, niin koko luokka rauhoittuu ja kuuntelee. O5

Oppilaiden onnistumisen kokemukset voimaannuttavat opettajaa opetustilanteessa. Opettajien mukaan voimaantumisen kokemuksia voivat antaa myös sellaiset tilanteet, joissa opettaja on järjestänyt oppilaalle tilanteen onnistua ja kokea onnistumisen tunnetta. Eräs opettaja kuvaili tällaisen tilanteen:

Ihanaa oli se, että onnistuin luomaan sen tilanteen, että hän sai kokeilla laulaa mikkiin ja se sattuihin olemaan hänen unelmansa. O2

Voimaantuminen voi tukea ja edistää opettajan hyvinvointia. Opettajien mukaan voimaantuminen voi lisätä opettajan merkityksellisyyden tunnetta työssä. Voimaantuminen saattaa lisätä myös opettajan itseluottamusta, työssä jaksamista ja viihtymistä sekä tukea opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Tässä työssä pystytään puuttumaan ja näkemään vaikka minkälaisia perheiden ja lasten tilanteita, niin se, että sitten jos saa vietyä tietyllä tavalla

positiivisempaan suuntaan lapsen tai perheen tilannetta, niin kyllähän ne on semmoisia hyvin voimaannuttavia hetkiä ja ymmärtää myös sitä, että miten tärkeitä työtä on tekemässä. O9

Sellainen oma ammatillinen kehittyminen tai että se itseluottamus omaan tekemiseen kasvaa niiden hyvien onnistuneiden hetkien myötä. O7

Opettajien mukaan voimaantumisen tunteet saattavat toimia opettajan jaksamisen puskurina. Hyvät ja onnistuneet vuorovaikutushetket voivat kantaa työajan lisäksi myös vapaa-ajalle. Voimaannuttavat vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa auttavat kestämaan ainakin pieniä vastoinkäymisiä töissä ja vapaa-ajalla.

Jos on ollut semmoinen hyvä päivä ja on ollut kivoja kohtaamisia ja on ollut hyviä hetkiä siinä työpäivässä, niin kyllähän se ilta sitten kotonakin on tosi jotenkin semmoinen energisempi ja mukavampi. O4

Kun on sellainen voimaantunut, niin sitten kestää ainakin niitä pieniä vastoinkäymisiä. O2

Vuorovaikutustilanteet voivat aiheuttaa opettajalle myös kuormittumista. Opettajien mukaan vuorovaikutustilanne on kuormittava esimerkiksi silloin, kun oppilas käyttäytyy epäasiallisesti, kuten haukkuu tai uhkailee opettajaa.

Vuosien varrella haastavat ja kuormittavat vuorovaikutustilanteet on liittyneet erityisesti oppilaiden käyttäytymiseen ja pahoinvointiin. O7

Yritin rauhoitella oppilasta ja taputin tai laitoin käden olalle ja oppilas sanoi siinä tilanteessa, että ota ne helvetin kädet siitä pois tai mä revin sulta kynnet irti,

niin se on ainoa kerta minun koko opettajan uralla, että ihan pelotti hieman siinä tilanteessa. O8

Vuorovaikutustilanne voi olla kuormittava opettajalle, jos oppilas ei osaa sanoittaa omaa tunnettaan ja tunne on esimerkiksi hyvin vaikea. Opettajien mukaan epätietoisuus ja yritys ratkaista tilanne tekee siitä kuormittavan. Lisäksi oppilaan vaikea ja sanoittamaton tunne saattaa purkautua jollain haastavalla tavalla. Joidenkin opettajien mukaan kuormitusta saattavat aiheuttaa tilanteet, joissa oppilaaseen ei saa kontaktia. Eräs opettaja kuvasi tällaista kuormittavaa vuorovaikutustilannetta seuraavasti:

Oppilas on jotenkin arvaamaton tai juoksee tai siihen ei saa jotenkin yhteyttä, että se ei kuuntele puhetta. O4

Opettajien mukaan kuormittavaa on, jos joutuu sanomaan oppilaalle samasta asiasta, eikä sanomisella tunnu olevan silti vaikutusta. Yleensä tällaiset tilanteet liittyvät oppilaan käytöksen ohjaamiseen.

Jos esimerkiksi oppilas ei kuuntele ja aina vaan joudut uudestaan sanomaan tai, että nyt kokeillaanpas tätä ja aina vaan jatkuu, että ei nyt auta tuokaan ja mietin, että mitäs mä nyt keksin ja aina vaan jatkuu. O2

Kuten seuraavista aineistolainauksista käy ilmi, opettajaa saattaa kuormittaa vuorovaikutuksen määrä, vaikka sen laatu olisikin hyvää. Kun vuorovaikutushetkiä on päivän aikana paljon, saattaa opettaja kokea kuormitusta. Opettaja saattaa olla pääsääntöisesti energinen ja heittäytyä myös oppituntien ulkopuolella. Jos opettaja on yleensä saatavilla oppilaille, he tottuvat siihen ja odottavat sitä opettajalta:

Läsnä oleminen ja aito oppilaan kohtaaminen on mulle työn yks tärkeimmistä jutuista, mutta se on myös äärimmäisen kuormittavaa. Ehkä se on se, joka kuormittaa mut. O1

Sä teet jotain tavallaan niiden oppilaiden eteen, ja sitten kun ne huomaa, että sulla ei ookkaan sitä kaiutinta, niin sit ne vetelee takista ja hihasta ja liivistä ja sitten se on tosi raskasta, että jättäkää mut rauhaan. O3

Tutkimukseen osallistujien mukaan vuorovaikutustilanteet, joissa opettaja ei ole varma, mitä kannattaisi sanoa ja päätös täytyy tehdä nopeasti, saattavat kuormittaa opettajaa.

Tilanne, että oppilas juoksee luokasta ja sitten mä mietin, mitä mä sanon, sille että se ei ajattele, että tää on peli ja miten mä taas saisin sen takaisin tänne. O4

Kuormittavilla vuorovaikutustilanteilla saattaa olla merkitystä opettajan henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin. Opettajien käsitysten mukaan kuormittavat vuorovaikutustilanteet vievät energiaa, tuottavat väsymystä sekä tekevät olostä levottoman ja hermostuneen.

No kyllä vaikuttaa tosi paljon, että se just vie sitä energiaa, että on väsynyt. Koen olevani väsyneempi ja väsyneenä olen kiukkuinen. O2

Kuormittavat vuorovaikutustilanteet saattavat jäädä vaivaamaan opettajan mieltä. Opettajien käsitysten mukaan kuormittavien vuorovaikutustilanteiden pohtiminen tilanteiden jälkeen on tavallista. Joidenkin opettajien mukaan tilanteiden pohtiminen voi ulottua vapaa-ajalle asti ja esimerkiksi jopa nukkuminen voi olla tällöin hankalaa.

No totta kai se vaikuttaa sillä lailla, että se asia pyörii mielessä koko ajan. Siitä ei pääse irti. Se vaikuttaa siihen, että miten sie nukut, herää yöllä siihen ja miettii

sitä asiaa. Sitten ei pääsee nukkumaan ja sitten loppuu ruokahalu. Sitten huomaa, että ei jaksa töissä. Se on semmoinen kierre. O7

Vuorovaikutustilanteiden pohtiminen saattaa olla esimerkiksi opettajan oman toiminnan reflektointia. Opettaja pohtii, kuinka voisi saada vuorovaikutuksen toimimaan tai kuinka voisi itse toimia vastaavassa vuorovaikutustilanteessa.

Jos jonkun oppilaan kanssa se vuorovaikutus ei ole toiminut, niin ehkä sitä jää miettimään ja pyörittämään, että mitä voisi tehdä tai olisiko joku keino vielä mistä narusta vetää. O5

Tutkimukseen osallistujien mukaan opettaja ei saisi liikaa kantaa huolta menneistä kuormittavista vuorovaikutustilanteista. Opettajan täytyisi pyrkiä pääsemään tilanteista eteenpäin mahdollisimman nopeasti, vaikka se olisi haastavaa. Jotkut opettajat pystyvät selkeästi jättämään työajalla tapahtuneet asiat taakseen, eivätkä mieti asioita vapaa-ajalla.

Ihan että opettaja ei jää märehtimään niitä, että jos tulee niitä ongelmatilanteita tai muuta, niitä tulee kaikilla ja koko ajan. O8

Mutta sillä lailla, että tulis vapaa-ajalle, niin ei tuu silleen. Mulla on itsellä aika selkeä se, että kun työ on työtä ja sitten muu elämä on muuta elämää. O3

Tutkimuksessamme nousi esiin, että oppilaan aktiivinen osallistuminen vuorovaikutukseen tai oppilaan hyvät keskustelutaidot mahdollistavat vuorovaikutustilanteen onnistumisen ja edelleen voimaantumisen kokemuksen opettajalle. Yrttiahon ja Posion (2010, 60) mukaan avoin ja keskusteleva ilmapiiri vuorovaikutuksessa, jossa molemmat osapuolet ovat aidosti läsnä, lisäävät opettajan tunnetta työnsä merkityksestä ja arvosta. Myös Cantellin (2010, 60) mukaan opettajan ja oppilaan molempien aktiivisuus vuorovaikutuksessa on merkittävää vuorovaikutuksen onnistumisen ja opettajan voimaantumisen kannalta. Tutkimuksessamme

opettajat nostivat esiin, että vuorovaikutus ylipäättään oppilaiden kanssa mahdollistaa opettajalle voimaantumisen kokemuksen. Opettajien mukaan lasten kanssa työskentely lisää opettajan merkityksellisyyden tunnetta. Lisäksi lasten positiivinen energia ja innostuneisuus vuorovaikutuksessa mahdollistavat opettajalle voimaantumisen tunnetta.

Hetket, joissa oppilas onnistuu ja opettaja huomaa oppilaan onnistumisen, tuottaa opettajalle voimaantumisen kokemuksia. Myös Cantell (2010, 60) on havainnut tutkimuksessaan, että oppilaan uuden oppiminen mahdollistaa opettajalle ja oppilaalle yhteisen onnistumisen tunteen. Tämä lisää opettajan merkityksellisyyden tunnetta ja mahdollistaa edelleen voimaantumisen kokemuksen. Tutkimuksessamme nousi esiin, että myös spontaanit ja mukavat vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa mahdollistavat opettajalle voimaantumisen tunnetta.

Tutkimuksemme mukaan opettajan oma toiminta vuorovaikutustilanteessa saattaa viedä vuorovaikutusta sellaiseen suuntaan, joka mahdollistaa opettajalle voimaantumisen tunnetta. Opettajat kokevat voimaantumisen tunnetta, jos he itse kokevat onnistuneensa vuorovaikutustilanteessa. Soinin ym. (2008, 737) mukaan itsensä tunteminen on tärkeää voimaantumisen kannalta. Opettajan voimaantumista saattaa edistää onnistuminen haastavassa vuorovaikutustilanteessa oppilaan kanssa. Myös Siitonen (1999, 65) on tutkimuksessaan havainnut, että vastuunottamisen myötä ihmisen on mahdollista kokea voimaantumisen tunnetta. Kun opettaja ottaa vastuun tukea oppilasta ja kannustaa häntä ja kun opettaja onnistuu tässä tehtävässään, niin että oppilas saa tarvitsemansa avun, kokee opettaja voimaantumisen tunnetta. Siitosen (1999, 65) mukaan voimaantumisen tunne saattaa edeltää pitkäjänteistä työtä.

Kun opettaja on itse innostunut ja motivoitunut ja hän saa oppilaatkin innostumaan, saattaa opettaja kokea voimaantumisen tunnetta. Myös jos opettaja saa oppilaat kuuntelemaan häntä ja keskittymään hänen puheeseensa, mahdollistaa se opettajalle onnistumisen kokemuksen ja siten myös voimaantumista. Tällaiset hetket ovat rinnastettavissa arvostukseen. Oppilaat arvostavat ja kunnioittavat opettajaa ja hänen oppituntiaan, kun he keskittyvät kuuntelemaan opettajan puhetta. Tämä tulos on linjassa Siitosen (1999, 66) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan arvostuksen ja kunnioituksen tunne ovat yhteydessä voimaantumisen kokemuksiin. Opettaja ei ainoastaan välitä tietoa, vaan kokee tulevansa nähdyksi ja kuulluksi omassa roolissaan. Kun oppilaat kuuntelevat opettajaa ja innostuvat opettajan innostuksen myötä,

syntyy opetustilanteeseen vastavuoroisuutta, joka mahdollistaa opettajalle voimaantumisen tunteen.

Tutkimuksessamme nousi esiin, että opettajat pyrkivät tekemään ratkaisuja vuorovaikutustilanteissa omanlaisellaan tavalla. Opettajat korostivat, että opettajan tulee luottaa itseensä ja ratkaisuihin, jotka hän tuntee parhaiksi, mutta opettajan tulee myös pystyä perustelemaan tekemänsä valinnat. Siitosen (1999, 69) mukaan voimaantumisen kannalta on tärkeää itsensä tunteminen. Kun opettaja tuntee itsensä ja luottaa itseensä, hän todennäköisemmin tekee perinteisistä tavoista poikkeavia ratkaisuita ja siten mahdollistaa itselleen voimaantumisen kokemuksia.

Voimaantumisen tunteet saattavat edistää ja tukea opettajan hyvinvointia. Tutkimuksessamme nousi esiin, että voimaantuminen saattaa edistää opettajan merkityksellisyyden tunnetta sekä itseluottamusta. Myös Soinin ym (2010) mukaan voimaantuminen voi ilmetä merkityksellisyyden tunteena ja itseluottamuksen vahvistumisena. Voimaantumisen kokemukset saattavat tukea myös opettajan työssä jaksamista ja työssä viihtymistä.

Tutkimuksessamme opettajat nostivat esiin, että voimaantumisen kokemukset saattavat joissain tapauksissa toimia opettajan hyvinvoinnin puskurina. Jos opettaja on tuntenut voimaantumisen tunnetta työpäivän aikana, saattaa ainakin pienet vastoinkäymiset vapaa-ajalla tuntua pienemmiltä ja niistä selviytyminen saattaa tuntua helpommalta. Myös työpaikalla haastavat tilanteet voivat kuormittaa vähemmän, jos opettaja on kokenut aiemmin voimaantumisen tunnetta. Voimaantuminen saattaa tarkoittaa esimerkiksi opettajan itseluottamuksen kehittymistä ja Siitosen (1999, 68) mukaan itseluottamus auttaa selviytymään epäonnistumisen hetkistä. Opettajan itseluottamuksen vahvistuminen vuorovaikutustilanteessa voi tukea opettajaa seuraavassa kuormittavassa vuorovaikutustilanteessa. Myös Soinin ym. (2010) mukaan voimaantuminen, joka on osa pedagogista hyvinvointia, voi toimia opettajan hyvinvoinnin puskurina kuormittavissa tilanteissa.

Vuorovaikutustilanteet saattavat tuottaa opettajalle myös kuormittumisen tunnetta. Tutkimuksessamme nousi esiin, että joillekin opettajille kuormittumisen tunnetta tuottaa oppilaan epäasiallinen käyttäytyminen. Jos oppilas haukkuu tai uhkailee opettajaa, tuottaa se opettajalle todennäköisesti kuormittumisen tunnetta. Myös Arens ja Morin (2016, 809) ovat todenneet tutkimuksessaan, että oppilaan haastava käytös voi uuvuttaa opettajaa. Yu ym. (2014, 705) mukaan opettajan uupumus, joka johtuu oppilaiden käytöksestä, saattaa johtaa jopa siihen, että opettaja alkaa näkemään oppilaat negatiivisessa valossa.

Vuorovaikutustilanteet, joissa oppilaan vuorovaikutus on tahattomasti negatiivista, voi tuottaa opettajalle kuormittumisen tunnetta. Jos oppilaalla on esimerkiksi vaikea tunne, eikä hän osaa sanoittaa omaa oloaan tai häneen ei saa kontaktia, saattaa opettaja kokea kuormitusta tällaisesta epäselvästä tilanteesta. Tilanteesta voi tehdä kuormittavan myös se, että opettaja ei ole varma, miten hänen kannattaisi toimia tai sanoa tilanteessa. Tutkimuksemme tulokset tukevat osaltaan Soinin ym. (2008, 253–254) tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan opettajan kuormittumiseen vaikuttaa opettajan oma toiminta haastavassa tilanteessa, eikä niinkään itse kuormittava tilanne. Tutkimuksemme mukaan kuitenkin myös haastava vuorovaikutustilanne ja oppilaan toiminta tilanteessa voivat tuottaa opettajalle kuormittumisen tunnetta. Joitakin opettajia kuormittaa tilanteet, joissa he joutuvat toistuvasti sanomaan oppilaille samasta asiasta, mutta oppilas ei toimi opettajan ohjeen mukaan.

Tutkimuksessamme nousi esiin, että opettajat saattavat kuormittua myös vuorovaikutuksen määrästä. Opettajien mukaan vuorovaikutuksen laadulla ei ole väliä, mutta todella useat vuorovaikutustilanteet päivän aikana saattavat kuormittaa opettajaa. Gabriel ym. (2025, 15) totesivat tutkimuksessaan, että negatiiviset vuorovaikutustilanteet tuottavat opettajalle sosiaalista ylikuormitusta. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että vuorovaikutustilanteet voivat olla laadultaan myös hyviä, mutta niiden määrä saattaa silti kuormittaa opettajaa. Toisaalta Onnismaa (2010, 56) on havainnut tutkimuksessaan, että jatkuva kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus oppilaiden kanssa edistäisi opettajan hyvinvointia. Tämä eroaa tutkimuksemme tuloksesta, jonka mukaan opettaja kuormittuu jatkuvasta vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa.

Tilanteet, joissa oppilaille on odotuksia opettajaa kohtaan, mutta opettaja ei pysty niitä aina täyttämään, saattavat kuormittaa opettajaa. Tällaiset tilanteet liittyvät opettajien mukaan opetuksen ulkopuolelle tilanteisiin, joissa opettaja pyrkii esimerkiksi luomaan oppilaille lisää kouluviihtyvyyttä tai opettaja voi pääsääntöisesti keskustella oppilaiden kanssa oppilaille tärkeistä asioista opituntien ulkopuolella. Opettajien mukaan opettajalla voi joskus olla liian kiire suorittaa pakolliset työtehtävät tai opettajalla ei ole energiaa vapaaehtoiseen toimintaan. Opettajien mukaan oppilaat kuitenkin odottavat tätä, eivätkä he välttämättä ymmärrä, miksi opettaja ei ole aina samalla tavalla saatavilla omaehtoiseen ajanviettoon oppilaiden kanssa opituntien ulkopuolella. Roberts ym. (2016) mukaan opettajan väsymys saattaa johtaa vuorovaikutuksen laadun heikkenemiseen. Opettajan kokemus stressiä tai uupumusta vaikuttaa kokonaisvaltaisesti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksemme mukaan opettaja karsii työpäivästään pois ylimääräisiä vuorovaikutustilanteita, jos hän kokee

olevansa väsynyt. Oppilaiden odotukset kuitenkin säilyvät ja niiden täyttämättä jättäminen saattaa kuormittaa opettajaa. Myös Onnismaa (2010) on havainnut tutkimuksessaan, että ihminen kokee stressiä tilanteessa, jossa hän ei pysty vastaamaan ympäristön luomiin odotuksiin.

Kuormittuminen vuorovaikutustilanteissa saattaa vaikuttaa opettajan henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin. Opettajat raportoivat tutkimuksessamme, että kuormittavat tilanteet vievät opettajalta energiaa ja tuottavat väsymystä. Opettaja voi myös tuntea olonsa levottomaksi tai hermostuneeksi kuormittavan vuorovaikutustilanteen jälkeen. Opettajien mukaan kuormittavat vuorovaikutustilanteet jäävät vaivaamaan opettajan mieltä ja lisäävät siten hänen kuormitustaan. Opettajien mukaan kuormittavien tilanteiden tahaton ajattelu voi vaikuttaa jopa unen laatuun. Opettaja saattaa esimerkiksi heräillä yöllä ja kuormittavat tilanteet pyörivät hänen mielessään. Myös Vandevala ym. (2017, 6) ovat tutkimuksessaan todenneet, että kuormittavien asioiden ajattelu on yhteydessä stressiin ja uupumukseen. Kuormittavien asioiden ajattelu heikentää palautumista ja voi siten vaikuttaa myös nukkumiseen.

6.3 Resilienssi

Opettajat kohtaavat työssään vuorovaikutustilanteita, jotka kuormittavat heidän hyvinvointiaan. Kuormittavat asiat voivat seurata opettajaa myös vapaa-ajalle, jolloin kuormittavat vuorovaikutustilanteet opettajien käsitysten mukaan saattavat jäädä mieleen. Tutkimuksessamme tarkoitamme resilienssillä opettajien psyykkistä palautumiskykyä kuormittavasta vuorovaikutustilanteesta (Yrttiaho & Posio, 2021, 193). Tutkimukseemme osallistuvat opettajat toivat esiin erilaisia tapoja, joiden avulla he palautuvat kuormituksesta. Luokittelimme nämä tavat analyysivaiheessa sisällön mukaan viiteen eri kategoriaan, joita ovat puhuminen esimerkiksi kollegan kanssa, yksin oleminen, kotiympäristö, terveelliset elämäntavat sekä musiikin kuuntelu.

Tutkimuksessamme nousi esille erityisesti puhuminen keinona palautua kuormittavasta vuorovaikutuksesta. Opettajien käsityksen mukaan mahdollisuus keskustella tilanteesta kollegoiden, rehtorin tai muiden työyhteisön jäsenten kanssa koettiin tärkeäksi, sillä kokemusten jakaminen pysäyttää tarkastelemaan tapahtunutta ja tekee tilanteen käsittelystä yhteistä. Samalla omien kokemusten sanoittaminen helpottaa asioiden jäsentämistä ja tukee tapahtuneen ymmärtämistä, kuten seuraavat aineistolainaukset kertovat:

On tärkeää, että pystyy puhumaan kollegoille. Meillä voi käydä kertomassa rehtorille ja kenelle tahansa. O8

Se on kyllä tärkeää, että pystyy sillee jakaa niitä kokemuksia ja sanoittaa asioita, niin silloin niiden tapahtuminen jäsentäminenkin on silleen helpompaa. O6

Tutkimuksessamme kotiympäristö näyttäytyy keskeisenä paikkana palautua kuormittavasta vuorovaikutuksesta. Erityisesti siirtymä töistä perhearkeen kuvataan merkityksellisenä palautumista tukevana hetkenä. Opettaja kuvasi tätä seuraavassa aineistolainauksessa:

Nykyisin aika lailla hyppäys sinne perhearkeen, ruoan laittoon ja liikkumiseen ulkona palauttaa. O9

Opettajat kuvaavat myös, että koti näyttäytyy psykologisesti turvallisena tilana. Eräs opettaja kuvasi, kuinka koti ympäristönä on todella tärkeä ja sen merkitys kytkeytyy kokemukseen hyväksytyksi tulemisesta ja levollisuudesta:

Jotenkin se kodin ympäristö on hirvittävän tärkeä tässä työssä. Että, siellä sinä saat olla sitten niin kuin kaikessa rauhassa ja turvassa. O7

Opettajien käsitysten mukaan luonnossa oleminen on keskeinen keino palautua kuormittavasta vuorovaikutustilanteesta silloin, kun palautuminen tapahtuu yksin. Yksin olemisessa korostuu mahdollisuus olla ilman sosiaalisia kontakteja ja irrottautua kuormittavasta vuorovaikutuksesta. Opettaja kertoi hakeutuvansa hankalan päivän jälkeen tietoisesti luontoon, kuten metsään kävelemään.

Mulla on tuo luonto. Että jos on joku oikein hankala päivä tai muuta niin sitten mä lähden kävelemään joko metsään tai johonkin luontoon. O8

Opettajien mukaan hiljaisuudella on keskeinen rooli opettajien palautumisessa. Opettajat kuvasivat, että työpäivän jälkeen he tarvitsevat aikaa olla omien ajatusten kanssa ja hiljaisuutta, joka mahdollistaa rauhoittumisen. Työmatka toimii usein tärkeänä palautumishetkenä, jolloin opettajat voivat rauhoittua ja jäsentää päivän tapahtumia, kuten seuraavista aineistolainauksista käy ilmi:

No mä vaadin jotenkin sitä hiljaisuutta, kun lähden tosta autolla ajelemaan tai pyörällä, niin en pysty laittamaan musiikkia, että pitää olla omien ajatusten kanssa. O2

Mä tuun pyörällä töihin ja mulla on semmoinen puoli tuntia töiden jälkeen, kun saa vaan polkea ja se on tosi jees. O3

Opettajat pyrkivät työpäivän aikana vähentämään sosiaalisia kontakteja. Eräs opettaja kuvaa, että tunnistaa tietoisesti tietyt sosiaaliset ympäristöt kuormittavina ja hakeutuu niiden sijaan yksinäisyyteen tai rauhalliseen paikkaan, mikä tukee palautumista:

Yritän vältellä turhaa sosiaalista höttöä. En oo nyt pitkään aikaan käyny opehuoneessa, josta monesti tulee negatiivista kuormaa ja jutellaan ympäröiväitä. O1

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat, että terveelliset elämäntavat vaikuttavat palauttavasti kuormittavasta vuorovaikutuksesta. Opettajat korostivat, että säännöllinen fyysinen aktiivisuus ja kokonaisvaltainen hyvinvointi tukevat jaksamista töissä. Opettajien mukaan erilaiset liikuntamuodot toimivat palautumisen välineinä. Seuraavat aineistolainaukset kuvaavat terveellisten elämäntapojen merkitystä palautumisessa:

Ylipäättään elän tosi terveellisesti, joka on yks voimavara, että tätä työtä jaksaa tehdä. On tärkeätä pysyä fyysisesti tai henkisesti kunnossa ja siihen pystyy jollain tavalla itse vaikuttamaan. O1

Jos oikein käy kierroksella, niin zumbatunnin tyyppisiä, että saa ihan nollattua, mutta joskus tarvitsee sen jooga tyyppisen, että saa rauhoittua, että mikä se sitten kulloinkin onkaan. O2

Opettajien vastauksista nousi esiin myös musiikin kuuntelu keinona palautua kuormittavasta vuorovaikutustilanteesta. Energinen ja rytmisesti voimakas musiikki kuvattiin rentouttavana ja mieltä rauhoittavana kokemuksena. Eräs opettaja kuvasi tätä seuraavassa aineistolainauksessa:

Jos on ollut semmoinen hyvin hektinen päivä ja on todellakin joutunut miettimään, että saa niin kun oman mielensä pidettyä rauhallisena, niin sitten voi olla ihan hauska keino se, että laittaa jotain semmoista rokkia tai oikein kunnan voimajytkettä soimaan niin silläkin saattaa välillä olla hyvinkin semmoinen rentouttava vaikutus itselläni. O9

Tutkimuksemme osallistuneet opettajat toivat esille monenlaisia keinoja, joiden avulla heidän on helpompi palautua kuormittavasta vuorovaikutuksesta. Tutkimuksemme tuloksista korostui työn ulkopuoliset palautumisen aktiviteetit ja keinot, mikä on linjassa Ebert ym. (2015) kanssa, joiden mukaan vapaa-ajalla tapahtuva toiminta on yhteydessä parempaan irrottautumiseen työstä, joka vahvistaa mielen hyvinvointia. Lisäksi Virtanen (2021) on tutkimuksessaan tuonut esille, että psyykinen irrottautuminen työpäivästä on tärkeä palautumisen keino, sillä se merkitsee tietoista huomion suuntaamista pois työstä ja niihin liittyvistä asioista.

Tutkimukseen osallistujat nostivat esiin, että kollegoiden kanssa keskustelu auttaa opettajaa palautumaan kuormittavasta vuorovaikutustilanteesta. Vertaistuki ja kannustus ovat opettajan palautumisen kannalta merkittäviä tekijöitä. Tämä tulos on linjassa Agyapongin ym. (2022, 18) tutkimuksen tulosten kanssa, joiden mukaan sosiaalinen tuki työyhteisössä lievittää opettajan ahdistusta ja stressiä. Joidenkin tutkimukseen osallistujien mukaan on tärkeää, että opettajalla

olisi edes yksi läheinen ja luotettava kollega, jonka kanssa voisi keskustella haastavista tilanteista ja omasta kuormituksesta. Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa Soinin ym. (2010, 737) tutkimuksen tuloksiin, joiden mukaan kollegoiden tuki on erityisen tärkeää silloin, kun opettaja on kokenut kuormitusta vuorovaikutustilanteessa oppilaan kanssa. Vuorovaikutus kollegoiden kanssa mahdollistaa vertaistuen ja jaetun asiantuntijuuden.

Brummelhusin ja Bakkerin (2012) koti- ja työelämän resurssit -mallin mukaan työn ja kodin resurssit, kuten sosiaalinen tuki perheeltä, ymmärryksen, arvostuksen ja rakkauden saaminen, vahvistavat fyysisiä ja psyykkisiä voimavaroja. Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa tämän kanssa, sillä opettajat korostivat palautumisessa kotiympäristön tärkeyttä. Opettajat kertoivat, että koti on turvapaikka, missä pystyy rauhoittumaan. Tuloksista nousi esille myös, että koti ympäristönä siirtää ajatukset pois töistä, sillä kotona on perhe, arkiset asiat ja kotiaskareet odottamassa. Ziljastra ja Sonnentag (2006) toivat esille, että työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseen liittyvä kiire voi lisätä kuormitusta ja vähentää palautumista, sillä vapaa-aikaa ei ole niin paljon. Tutkimuksemme opettajat eivät kokeneet, että työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseen liittyvä kiire olisi merkittävästi heikentänyt heidän palautumistaan. Sen sijaan opettajat kuvasivat, että perhe ja kotona vietetty aika toimivat vastapainona työlle ja auttoivat irrottautumaan työasioista.

Van Hoofin (2015) tutkimuksen mukaan erityisesti julkisilla kulkuneuvoilla toteutettu työmatka voi tukea psyykkistä irrottautumista työstä ja käynnistää palautumisprosessin, sillä matkan aikana on mahdollista suunnata ajatuksia pois työasioita esimerkiksi lukemisen tai musiikin kuuntelun avulla. Tutkimuksemme opettajat kuvasivat työmatkaa merkittävänä siirtymävaiheena työn ja vapaa-ajan välillä. Opettajat eivät pääsääntöisesti kulkeneet julkisilla kulkuneuvoilla, vaan esimerkiksi pyörällä tai autolla. Opettajat kuvasivat työmatkaa tärkeänä hetkenä rauhoittumiselle ja päivän tapahtumien jäsentämiselle.

Toisin kuin Van Hoofin (2015) tutkimuksessa, jossa korostuivat erilaiset aktiiviset, työstä huomion pois vievät toiminnot, meidän tuloksissamme keskeiseksi nousi hiljaisuus ja omien ajatusten kanssa oleminen ja niiden tärkeys palautumisessa. Tämä voi liittyä opettajan työn luonteeseen, jossa työpäivä on usein sosiaalisesti intensiivinen ja sisältää jatkuvia vuorovaikutustilanteita sekä ääniärsyksiä. Tällöin palautumista ei edistä niinkään huomion siirtäminen uusiin ärsykkeisiin, vaan mahdollisuus hiljaisuuteen ja yksinoloon. Vastauksistamme nousi kuitenkin myös esille, että osa opettajista hyödynsi myös musiikin kuuntelua palautumisen välineenä, mikä tukee aiempaa näkemystä siitä, että musiikin kuuntelu

voi toimia tehokkaana keinona suunnata huomio pois kuormittavasta tilanteesta ja säädellä omaa vireystilaa. Näin ollen tuloksemme täydentävät aikaisempaa tutkimustietoa osoittamalla, että työmatkan palauttava vaikutus ei välttämättä perustu tiettyyn kulkutapaan tai aktiivisiin toimintoihin, vaan siihen, että siirtymävaihe tarjoaa tilan psykologiselle irrottautumiselle ja kuormitustason säätelylle yksilöllisten tarpeiden mukaisesti.

Opettajat kuvasivat fyysisen aktiivisuuden merkitystä omassa palautumisessa. Feuerhahnin (2012) tutkimuksen mukaan liikunta edistää palautumista sekä fysiologisten että psykologisten mekanismien kautta. Liikunta lisää myös myönteisiä tunnekokemuksia ja mielihyvää sekä vahvistaa hallinnan ja pystyvyyden tunnetta (Feuerhahn, 2012). Tämä näyttäytyi tutkimuksemme esimerkiksi niin, että erilaiset liikuntamuodot, kuten zumbatunnit auttavat irtautumaan kuormittavasta tilanteesta, kun taas jooga tarjoaa mahdollisuuden rauhoittumiseen. Eri liikuntamuodot voivat tukea palautumista erilaisin psykologisin säätelykeinoin joko purkamalla ylivireyttä tai edistämällä rentoutumista. Tuloksemme ovat yhteneväisiä Ritvasen (2006) näkemysten kanssa, että hyvä fyysinen kunto ja erityisesti aerobinen kunto ovat yhteydessä parempaan stressinhallintaan ja vähäisempään koettuun stressiin. Tutkimuksemme opettajat korostivat terveellisen elämäntavan merkitystä voimavarana, joka heijastelee ajatusta siitä, että fyysisestä ja henkisestä kunnosta huolehtiminen tukee työssä jaksamista ja palautumista kokonaisvaltaisesti.

Tutkimuksemme tuloksista nousi esille myös luonnossa liikkumisen merkitys palautumisessa. Opettajien kertomukset metsään ja luontoon hakeutumisesta kuormittavan päivän jälkeen tukevat Lawtonin ym. (2017) esittämiä näkemyksiä siitä, että luonnossa liikkuminen voi lieventää stressin haitallisia vaikutuksia, kohentaa mielialaa ja vahvistaa rentoutumista. Tulostemme perusteella yksin luonnossa oleminen mahdollisti sekä psykologisen irrottautumisen työstä että sosiaalisen kuormituksen katkaisemisen.

6.4 Vuorovaikutuksellinen säätely

Opettajat hallitsevat erilaisia kuormittavia vuorovaikutustilanteita, joita he kohtaavat oppilaiden kanssa. Vuorovaikutuksellisella säätelyllä tarkoitamme tutkimuksessamme kuormittavien vuorovaikutustilanteiden hallintaa ja opettajan pedagogista toimintaa niissä. Opettajien käsitysten mukaan erilaisia kuormittavan vuorovaikutustilanteen hallintaan liittyviä

tekijöitä ovat kuormittavan vuorovaikutustilanteen ennaltaehkäisy, kuormittavaan vuorovaikutustilanteeseen puuttuminen sekä opettajan itsensä ja tilanteen säätely.

Tutkimuksessamme nousi esiin, että opettajat ennaltaehkäisevät kuormittavia vuorovaikutustilanteita rakentamalla luottamusta ja kannustamalla oppilaita vastuullisuuteen. Ennaltaehkäisy näkyy esimerkiksi oppilaiden tietämyksenä, miten tilanteet kannattaa hoitaa ja miten he uskaltavat kertoa rehellisesti tapahtuneesta. Opettajan ennaltaehkäisevä toiminta perustuu myönteisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen ja luottamuksen rakentamiseen, kuten seuraava aineistolainaus kertoo:

Niin siinä tilanteessa mä aina kehun valtavasti, että ne uskaltaa sanoa sen tilanteen, eikä yritä peitellä sitä juttua. O5

Oman ammatillisen rauhan ja tilanteiden ennakoinnin merkitys korostuu, kun opettaja voi ennakoida mahdollisia kuormittavia tilanteita, jolloin niiden hallinta helpottuu. Opettajat korostivat, että kuormittavien vuorovaikutustilanteiden ennaltaehkäisy alkaa luokan turvallisen ja ennakoitavan ilmapiirin rakentamisesta, kuten aineistolainauksesta käy ilmi:

Pyrin luomaan luokkaan selkeät rakenteet, yhteiset säännöt ja turvallisen ilmapiirin. O6

Opettajien käsitysten mukaan selkeät rakenteet ja yhteiset säännöt, joiden avulla oppilaat tietävät, mitä heiltä voidaan odottaa, vuorovaikutus toteutuu odotettua sujuvammin. Toistuvien käytäntöjen ja johdonmukaisten sääntöjen vaatimisen myötä toimintatavoista muodostuu automaatio. Opettajat kuvasivat, että kun päivän kulku, luokan rutiinit ja pelisäännöt ovat oppilailla hyvin tiedossa, oppilaat oppivat tunnistamaan, mitä saa ja mitä ei saa tehdä:

Koska peli on selvä, säännöt on selkeät, rutiinit on selkeät, niin ne itsekin sitten ymmärtää ja oppii sen, että missä raja menee ja mitä voi tehdä ja mitä ei voi tehdä. O3

Tutkimuksemme tuloksista nousi esiin, että opettajilla on erilaisia keinoja puuttua kuormittaviin vuorovaikutustilanteisiin. Opettajat puuttuivat tilanteisiin esimerkiksi antamalla oppilaalle varoituksia, kuten seuraava aineistolainaus osoittaa:

Mä ehkä koko ajan sanoitan esimerkiksi oppilaalle, että antaa vaikka varoituksia jos on jotain käytöstä, mikä ei sovi kouluun. O4

Opettajien käsitysten mukaan kuormittavista vuorovaikutustilanteista ei tarvitse selviytyä yksin, vaan apua ja tukea voi hakea kollegoilta ja muilta ammattilaisilta. Yksi opettajista kuvasi tilannetta seuraavanlaisesti:

Kyllä pitää kysyä sitä apua ja oon hoksannutkin, että no niin, että tosissaan mun ei tarvitse pärjätä, ei ollutkaan musta kiinni, vaan tää oli nyt sellainen tapaus, että hei tämä oppilas voisi tarvita nyt kuraattorin apua. O2

Tutkimuksemme perusteella opettajan itseensä kohdistuva säätely näyttäytyy aineistossa keskeisenä keinona hallita kuormittavia vuorovaikutustilanteita. Opettaja pyrkii tietoisesti säilyttämään oman rauhallisuuden ja selkeyden kuormittavissa vuorovaikutustilanteissa, kuten seuraavassa aineistolainauksessa kerrotaan:

Tietenkin mä ajattelen, että pitää olla rauhallinen ja jotenkin hyvin neutraali ja jotenkin tosi selkeästi puhuu. O4

Opettajat kuvaavat pyrkivänsä tietoisesti pysähtymään ja tarkastelemaan omaa toimintaansa tilanteen aikana, jotta he voivat vaikuttaa vuorovaikutustilanteen etenemiseen, kuten seuraava aineistolainaus kuvaa:

Pyrin pysähtymään ja säätelemään sitä omaa toimintaani, erityisesti se oma äänenkäyttö, kehonkieli ja tunnetila, ne on tärkeitä. O6

Opettajat käsittävät, että ammatillinen itsesäättely ei tarkoita tunteiden tukahduttamista, vaan niiden tietoista, tilanteeseen sovitettua ilmaisua:

Opettajan pitää olla rauhallinen, mutta kyllä mun mielestä pitää opettajan näyttää niitä tunteita, mutta silleen turvallisesti ja hallitusti, että jos on ihan sellainen vaan tyhjä taulu niin sehän vaan provosoi sitä oppilaista enemmän. O2

Tutkimuksemme mukaan opettajan toiminta kuormittavassa vuorovaikutustilanteessa korostui erityisesti pyrkimyksenä rauhoittaa tilannetta ja palauttaa vuorovaikutus hallittavaksi. Yksi opettajista havainnoi oppilaiden kehollisia reaktioita ja ohjaa keskustelua rauhallisempaan suuntaan, kuten seuraava aineistolainaus kertoo:

Mä huomasin oikein, että niiden hartiat laski ja sitten mä olin hetki aikaa ihan hiljaa. Sitten mä sanoin että, no niin, otetaanpa sama kertomus, mutta rauhallisemmin. O5

Opettajat korostivat, että he pyrkivät rajaamaan vuorovaikutustilanteen siten, että läsnä ovat vain ne henkilöt, joita asia koskee. Opettaja keskustelee oppilaan kanssa kahden kesken, jotta oppilaalle ei synny tarvetta esittää mitään muiden nähden, mikä mahdollistaa luottamuksellisemman ja rakentavamman keskustelun. Lisäksi opettaja pyrkii tietoisesti säätelemään kuormittavaa vuorovaikutustilannetta siirtämällä oppilaan huomio aluksi pois itse tilanteesta, kuten seuraavissa aineistolainauksissa kuvataan:

Saataisiin ihan kait sitten silloin rauhassa jutella ja ei olisi muuta yleisöä siinä oppilaallakaan, että hänen tarvitsee mitään esittää kellekään. O2

Voisi alkaa ensin puhumaan ehkä jotakin ihan muuta, että kuule hei, että sinulla on se uusi reppu, ja ehkä sitä luottamustakin siinä vahvistaa ja sitten hiljalleen pääsisin siihen, että hei, mitäs tuossa äskeinen tapahtui. O2

Tutkimuksemme mukaan opettajat ennaltaehkäisevät kuormittavia vuorovaikutustilanteita ensisijaisesti rakentamalla luottamuksellista ilmapiiriä, vahvistamalla myönteistä vuorovaikutusta sekä tukemalla oppilaiden vastuullisuutta. Tuloksemme osoittavat, että ennaltaehkäisy kytkeytyy opettajan tietoiseen ja suunnitelmalliseen toimintaan, jossa keskeistä on tilanteiden ennakointi, oman ammatillisen rauhan säilyttäminen sekä selkeiden rakenteiden luominen. Mäki-Havulinna ja Kydén (2020) ovat osoittaneet samankaltaisen tutkimustuloksen, jonka mukaan haastavia tilanteita voidaan ehkäistä ennakoivilla toimintatavoilla, tilanteesta hetkellisesti irrottautumalla sekä vahvistamalla omaa itsehillintää. Käsitys ammattitaitoisesta opettajasta, joka kohtaa oppilaansa aidosti ja myönteisellä asenteella sekä rakentaa luokkahuoneeseen turvalliset ja johdonmukaiset toimintakäytännöt, saa tukea aineistostamme. Voidaan siis todeta, että tuloksemme vahvistavat näkemystä siitä, että kuormittavien vuorovaikutustilanteiden ennaltaehkäisy perustuu pedagogisesti johdonmukaiseen toimintaan, emotionaaliseen itsesäätelyyn ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentamiseen.

Tutkimuksemme osallistuneet opettajat kuvasivat keinoja puuttua kuormittaviin vuorovaikutustilanteisiin, jotka liittyvät erityisesti varoitusten antamiseen ja käyttäytymisen sanoittamiseen. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaalle tehdään selkeästi näkyväksi, millainen käyttäytyminen ei ole toivottua tai mikä ei vastaa koulun yhteisesti sovittuja toimintatapoja. Käyttäytymisen sanoittaminen näyttäytyi opettajille keinona jäsentää tilannetta sekä oppilaalle että itselleen, kun taas varoitukset koettiin konkreettisena ja selkeänä rajana ei-toivotulle toiminnalle. Koppinen ja Pollari (2010, 86) tuovat esille tutkimuksessaan, että tilanteiden purkaminen tulisi ensisijaisesti toteuttaa keskustellen, jossa oppilaan käyttäytymisen taustalla olevat tunteet ja kokemukset tulisi tehdä näkyviksi. Heidän mukaansa keskeistä on, että oppilas saa myös haastavissa tilanteissa kokemuksen hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisesta. Näin tarkasteltuna tuloksemme asettuvat osaksi laajempaa keskustelua siitä, missä määrin käyttäytymisen rajaaminen ja kurinpidolliset keinot sekä toisaalta keskusteleminen ja ymmärtämään pyrkivä lähestymistapa voivat täydentää toisiaan koulun arjessa.

Soini ym. (2010) tuovat tutkimuksessaan esiin, että kollegiaalinen tuki on erityisen merkityksellistä silloin, kun opettaja kohtaa haasteita vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Aineistomme vahvistaa myös tätä näkemystä. Tuen hakeminen kollegoilta ja oppilashuollon ammattilaisilta näyttäytyy keinona jakaa vastuuta ja keventää yksittäisen opettajan kokemaa kuormaa. Tutkimuksemme opettajat korostivat, että he haluavat ja tarvitsevat tukea kuormittavissa tilanteissa. Kokemus siitä, ettei haastavista vuorovaikutustilanteista tarvitse selviytyä yksin, heijastaa opettajayhteisön merkitystä emotionaalisenä puskurina ja ammatillisena turvaverkkona. Opettajien käsitysten mukaan avun pyytäminen ei ole merkki epäonnistumisesta, vaan osa vastuullisuutta ja oppilaan etua palvelevaa toimintaa.

Tutkimuksemme opettajat nostivat esille itseensä kohdistuvan säätelyn merkityksen kuormittavissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajat kertoivat, että oma rauhallisuus, neutraalisuus ja selkeä viestintä vuorovaikutustilanteissa heijastavat niitä vuorovaikutuksen edellytyksiä, joita Rasku-Puttonen (2006, 112–113) pitää keskeisinä myönteisen vuorovaikutuksen rakentumisessa. Tutkimuksemme opettajat nostivat esille erityisesti oman äänenkäytön, kehonkielen ja tunnetilan säätelyn tärkeyden. Oppilaan oman tilan kunnioittaminen ja luottamuksellisen suhteen rakentaminen edellyttävät opettajalta kykyä säädellä omaa toimintaa ja tunnetilaansa. Lisäksi on tärkeää, että opettaja tietoisesti pysähtyy tarkastelemaan omaa toimintaansa, sillä se tukee turvallisen ja kunnioittavan vuorovaikutuksen syntymistä.

Tutkimuksemme opettajien käsitys siitä, ettei ammatillinen itsesäätely tarkoita tunteiden tukahduttamista, vaan niiden hallittua ja turvallista ilmaisua, linkittyy myös Moision (2011, 215) esiin nostamaan empatian merkitykseen. Empaattinen ja autenttinen tunteiden ilmaisu viestii oppilaille opettajan läsnäolosta ja luotettavuudesta. Kun opettaja kykenee säätelämään omaa tunnetilaansa, mutta samalla osoittamaan inhimillisyyttä, se vahvistaa vuorovaikutussuhteen vastavuoroisuutta ja luottamusta. Tuloksemme tukevat myös Boyntonin ja Boyntonin (2005) näkemystä siitä, että opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatu on keskeinen tekijä myönteisen oppimisilmapiirin rakentumisessa. Opettajan oman stressin ja turhautumisen säätely näyttäytyy aineistossamme keskeisenä edellytyksenä sille, että vuorovaikutus säilyy rakentavana myös haastavissa tilanteissa. Myötätuntoinen, välittävä ja kannustava lähestymistapa, jossa opettajan toimintaa ohjaavat myönteiset käsitykset oppilaasta, rakentuu näin pitkälti opettajan kyvyllä säädellä itseään. Tällainen itsesäätely ei ole ainoastaan yksilöllinen taito, vaan keskeinen osa ammatillista vuorovaikutusosaamista ja pedagogista johtajuutta.

Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa korostetaan opettajan toiminnan keskeistä merkitystä haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Parikka ym. (2017) ja Närhi ym. (2017) tuovat esille, että opettajan tapa reagoida voi joko vahvistaa ei-toivottua käyttäytymistä tai heikentää sitä. Tutkimuksessamme opettajat kuvasivat pyrkivänsä tietoisesti rauhoittamaan tilanteen, rajaamaan tilanteen ulkopuolelle ne, joita asia ei koske ja ohjaamaan keskustelua rakentavaan suuntaan. Kahdenkeskinen keskustelu mahdollistaa oppilaalle yksilöllisen ja juuri kyseiseen tilanteeseen kohdistuvan palautteen. Tämä on linjassa tutkimuksen kanssa, joiden mukaan palautteen tulisi olla välitöntä ja konkreettista. Lisäksi kahdenkeskinen tilanne tarjoaa toimivan ratkaisun silloin, kun suuri oppilasmäärä vaikeuttaa yksilöllisen ohjauksen ja palautteen antamista koko ryhmän edessä. (Parikka ym., 2020; Närhi ym., 2017.)

Tuloksemme tukevat myös näkemystä opettajan oman rauhallisuuden merkityksestä. Laine (2005) korostaa, että opettajan rauhallinen ja kärsivällinen toimintatapa luo perustan rakentavalle vuorovaikutukselle ja tukee lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä. Tutkimuksemme opettajat kuvasivat esimerkiksi keskustelun aloittamista myönteisestä tai arjen pienistä asioista luottamuksen vahvistamiseksi ennen varsinaiseen tilanteeseen palaamista. Tämä voidaan tulkita keinoksi tukea oppilaan emotionaalista säätelyä ja ohjata häntä vaihtoehtoihin toimintatapoihin tilanteissa, jotka herättävät voimakkaita tunteita.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitysten mukaan pyrkimys rauhoittaa tilanne ja palata siihen keskustellen kahden kesken mahdollistaa tunnekokemusten käsittelyn turvallisessa ympäristössä. Samalla opettaja voi ohjata oppilasta ilmaisemaan tunteitaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Tuloksemme ovat yhteneväisiä Crossen (2011) tutkimuksen tulosten kanssa, joiden mukaan tunteita ei tule sivuuttaa, vaan ne ovat tärkeää tehdä näkyviksi ja käsitellä vuorovaikutuksessa.

6.5 Pedagoginen ulottuvuus vuorovaikutuksessa

Opettajalla on mahdollisuus tukea oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Tarkoitamme tutkimuksessamme pedagogisella ulottuvuudella vuorovaikutuksessa opettajan pedagogista toimintaa ja roolia oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Tutkimuksessamme tuli esille, että opettajat käsittävät heillä olevan melko monia erilaisia keinoja tukea oppilaiden

vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Opettajien käsitysten mukaan esimerkiksi opettajien omalla toiminnalla ja esimerkillä on merkitystä oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittymiseen liittyviä kriteerejä opettajat käsittivät kolmen näkökulman kautta: miten opettaja opettaa vuorovaikutustaitoja oppilaalle, miten oppilaita ohjataan harjoittelemaan vuorovaikutustilanteita sekä miten opettajan oma esimerkki tukee oppilaiden taitojen kehittymistä.

Tutkimuksen tulosten mukaan vuorovaikutustaitojen opettaminen on selkeä ja tietoinen opetuksen kohde opettajilla. Opettajien käsitysten perusteella pari- ja ryhmätyöskentely sekä keskustelutaitojen systemaattinen opettaminen ja niiden harjoittelu muodostavat keskeiset pedagogiset keinot vuorovaikutustaitojen opettamisessa.

Käytän paljon pari- ja ryhmätyöskentelyä. En jätä vuorovaikutusta vain oppilaiden vastuulle, vaan mallinnan kuuntelemista, toisen huomioimista ja rakentavaa puhetta. O7

Vuorovaikutustaitojen nähtiin liittyvän arkipäiväisiin keskustelutilanteisiin, kuten smalltalkiin ja kohteliaaseen vastaamiseen, joita opettajat tietoisesti opetuksessa opettavat.

Me ollaan puhuttu smalltalkista ja semmoisesta, että sun pitää oppia puhua ihmisten kanssa. Me ollaan harjoiteltu sitä, että jos joku kysyy sulta mitä kuuluu, niin miten sä voit vastata siihen kysymykseen. O3

Opettajat kuvasivat ohjaavansa oppilaita vuorovaikutustilanteiden harjoitteluun monipuolisin pedagogisin keinoin. Opettajien käsitysten mukaan vuorovaikutustaitojen kehittäminen on keskeinen osa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Näkemyksen mukaan sosiaaliset taidot ja kyky toimia muiden kanssa kantavat pitkälle elämässä ja tukevat oppilaan henkilökohtaista kehitystä, kuten seuraava aineistolainaus osoittaa:

Kyllä ne vuorovaikutustaidot ja ihmisenä kasvaminen ja muiden kanssa toimiminen ja ne opit, niin ne kuitenkin kantaa paljon pidemmälle kuin sitten se, että osaako sieltä just kaikki asiat niistä oppiainesisällöistä, vaikka tärkeitä asioita nekin ovat. O9

Opettajat kuvasivat, että heidän tehtävänä on ohjata oppilaita antamaan toisilleen rakentavaa palautetta ja kannustaa heitä osallistumaan keskusteluun aktiivisesti sekä kertomaan omia mielipiteitään. Opettajat kokivat tärkeäksi järjestää tilanteita, jossa oppilaat harjoittelevat kuuntelemaan toista ja harjoittelevat odottamaan omaa puheenvuoroaan.

Lapset jo pienestä alkaen kun niitä vaan käydään lävitse, niin ne osaa toiselle antaa sellaista hyvää ja rakentavaa palautetta, niin jotenkin pelkästään jo se, että me huomioidaan sitä hyvää mitä me toisessa nähdään. O9

Luokassa tavallaan mä pyrin siihen, että ne oppilaat olisi aktiivisia ja tois omia mielipiteitä esiin ja uskaltaisi jutella ja puhua. O3

Opettajien käsityksen mukaan oppilaiden kanssa harjoitellaan tietoisesti muiden ihmisten huomioimista arjen tilanteissa. Keskeisenä sisältönä nähtiin hyvien tapojen opettelu sekä toisten työn ja roolin kunnioittaminen. Arjen vuorovaikutustilanteet nähtiin merkittävinä mahdollisuuksina vahvistaa oppilaiden kunnioittavaa suhtautumista toisiin ihmisiin ja tukea sosiaalisten taitojen kehittymistä. Seuraavassa aineistolainauksessa on esimerkki vastaavasta tilanteesta:

Hyvät tavat ja taas se, että huomioidaan, että hei meillä on täällä ruokalassa henkilökunta töissä ja me kunnioitetaan sitä mitä ne tekee. O3

Opettajien vastauksista nousi esille myös konfliktitilanteiden harjoittelu. Lisäksi oppilaiden kanssa harjoitellaan ilmaisemaan omia tunteitaan ja tarpeitaan selkeästi, esimerkiksi kertomalla

ystävällisesti toisen toiminnasta rakentavalla tavalla. Harjoittelun avulla oppilaat oppivat tunnistamaan omat rajansa ja toisten tunteet sekä löytämään ristiriitatilanteisiin sovinnolliset keinot, mikä vahvistaa oppilaiden kykyä toimia empaattisesti ja rakentavasti vuorovaikutuksessa.

Harjoitellaan miten sanoa vaikka, jos ei halua että sinuun kosketaan tai että tykkää, että mitä kaveri tekee. O4

Miten huomautetaan näitisti tai silleen ystävällisesti, että sun pulpetti on nyt vaikka liian lähellä mua, että ne on aika nopeasti semmoisia aggressiivisia tapoja ilmaista. O4

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan käsitykset tukea oppilaiden vuorovaikutuksen kehittymistä omalla esimerkillään ovat keskeisiä oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Opettajat kuvasivat toimivansa roolimalleina tervehtimällä työkavereita ja oppilaita käytävillä sekä olemalla tilanteissa esimerkillisen kohteliaita ja läsnä olevia.

Mutta siis kaikki lähtee taas omasta esimerkistä, miten sä tervehdit työkamuja tossa käytävällä tai niitä muita oppilaita. O3

Opettajat korostivat reagoimista oppilaiden vuorovaikutukseen tilanteen mukaan, eivätkä hyväksyneet epäkohteliaista käytöstä, kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi:

Aistin myös paljon, miten oppilaat reagoi, niin mä reagoi takaisin samalla tavalla, että täytyy myös muistaa, miten opettajille puhutaan. O1

Opettajat korostivat henkilökohtaisten kohtaamisten merkitystä oppilaiden vuorovaikutustilanteiden kehittämisessä ja ohjaamisessa. Opettajat kuvasivat pyrkivänsä

järjestämään päivittäin hetkiä, jolloin he voivat keskustella jokaisen oppilaan kanssa kahden kesken. Kohtaaminen voi olla esimerkiksi lyhyt tervehdys tai keskusteluhetki tai kohtaaminen voi tapahtua oppitunnilla tehtävien teon aikana.

Mä yritän järjestää päivään, että mulla on semmoinen hetki, että mä jokaiselle pystyisin sanomaan jotain. On näin isot luokat, niin sanomaan jotain kahden kesken. O5

Opettajat toivat esille omien arvojen merkityksen ja niiden tiedostamisen. Opettajat pohtivat, mitä he haluavat opettaa oppilaille, millaisia taitoja ja asenteita he toivovat lasten omaksuvan sekä millaisia arvoja he haluavat välittää omalla toiminnallaan.

Mieti mitä sä haluat opettaa niille lapsille, mitä sä haluat että ne oppii, mitä arvoja sä haluat niiden imevän susta niin sanotusti. O3

Tutkimuksemme mukaan vuorovaikutustaitojen opettaminen näyttäytyy opettajien toiminnassa tietoisena ja suunnitelmallisena tavoitteena. Tämä havainto on linjassa (Pietarinen ym., 2008, 62–63) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opettaja rakentaa opetustilanteisiin vuorovaikutuksellisen perustan, joka tukee oppimista, osaamisen kehittymistä sekä pedagogisten ratkaisujen tarkoituksenmukaista suuntaamista. Tulokset osoittavat, että vuorovaikutus ei rajaudu yksittäisiin opetustilanteisiin tai oppiaineisiin, vaan sitä kehitetään systemaattisesti esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyn, keskustelutaitojen harjoittelun sekä opettajan oman mallintavan toiminnan kautta.

Tutkimuksemme osoitti opettajien tietoisien pyrkimyksen ohjata oppilaita harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja. Tämä tulos on linjassa sen kanssa, että opettajan tehtävänä nähdään oppimisprosessin ohjaaminen, työskentelyn suunnittelu ja oppimiskokonaisuuksien rakentaminen (Opetushallitus, 2016a). Tuloksisista nousi esiin opettajien tietoinen pyrkimys ohjata oppilaita aktiiviseen keskusteluun, rakentavan palautteen antamiseen, kuuntelemiseen sekä toisten huomioimiseen arjen tilanteissa. Rasku-Puttosen (2006, 112) tekemässä tutkimuksessa on pystytty osoittamaan, että myönteinen, avoin ja kannustava ilmapiiri

vahvistavat oppilaiden vuorovaikutusta opettajan kanssa. Vuorovaikutuksen kehittyminen tukee oppilaiden osallistumista luokan toimintaan sekä uskallusta jakaa omia ajatuksiaan ja näkemyksiään. Tutkimuksessamme opettajien kuvaama arjen vuorovaikutustilanteiden hyödyntäminen, hyvien tapojen harjoittelu sekä konfliktinratkaisun systemaattinen opettaminen konkretisoivat opetussuunnitelman tavoitetta ohjata oppilaita toimimaan monipuolisesti vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Opetushallitus, 2016a, 21).

Tuloksemme ovat linjassa aikaisemman tutkimustiedon kanssa, jossa vuorovaikutustaitojen merkitystä tarkastellaan keskeisenä osana sekä oppilaan kasvua että opettajan ammatillista toimintaa. Aineistossamme opettajat kuvasivat vuorovaikutustaitojen harjoittelun olevan pitkäkestoisesti kantava osa oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, mikä on linjassa Dunderfeltin (2016) tutkimuksen kanssa vuorovaikutuksen merkityksestä molemminpuolisen kunnioituksen ja ymmärryksen rakentumisessa. Dunderfeltin mukaan hyvät vuorovaikutustaidot mahdollistavat kuuntelemisen, tukemisen ja rakentavan ristiriitojen käsittelyn. Vastaavasti omassa aineistossamme korostui oppilaiden ohjaaminen kuuntelemaan toisiaan, ilmaisemaan mielipiteitään sekä ratkaisemaan ristiriitatilanteita rakentavasti. Erityisesti konfliktitilanteiden harjoittelu ja tunteiden sanoittaminen näyttäytyivät keinoina vahvistaa oppilaiden empaattisuutta ja ratkaisukeskeisyyttä, mikä tukee Dunderfeltin näkemystä vuorovaikutuksen tavoitteellisesta ja myönteisiä ratkaisuja edistävästä luonteesta.

Tutkimuksemme tukee Salon (2009) esittämää käsitystä vuorovaikutuksesta osana opettajan ammatillista johtajuutta. Salo korostaa viestinnän selkeyttä, aktiivista kuuntelua ja tietoista vuorovaikutusta turvallisen ja oppimista tukevan ympäristön rakentamisessa. Aineistossamme opettajat kuvasivat järjestävänsä tietoisesti tilanteita, joissa oppilaat harjoittelevat toisten huomioimista, hyviä tapoja ja rakentavaa palautteenantoa. Tämä osoittaa, että vuorovaikutustaitojen opettaminen ei rajoitu yksittäisiin tilanteisiin, vaan se on osa laajempaa pedagogista toimintaa ja luokan ilmapiirin rakentamista. Näin ollen tuloksemme vahvistavat aiempaa tutkimustietoa siitä, että tavoitteellinen ja pedagogisesti ohjattu vuorovaikutus luo perustan turvalliselle oppimisympäristölle sekä oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymiselle.

Tutkimuksemme korosti opettajan omaa arvoperustaa sekä tapaa kohdata oppilas, jotka ovat keskeisiä tekijöitä oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Opettajien kuvaukset roolimallina toimimisesta, tilanteisiin sensitiivisesti reagoimisesta ja jokaisen oppilaan henkilökohtaisesta kohtaamisesta jäsenyivät tutkimuksesta mallioppimisen näkökulmasta,

jonka mukaan oppilaat omaksuvat sosiaalisia taitoja tarkkailemalla ja jäljittelemällä ympäristönsä toimintaa sekä saamansa palautteen kautta (Kauppila, 2005, 132). Opettajien korostama myönteinen vuorovaikutus ja kunnioittava toimintatapa on linjassa Holfve-Sabelin (2014) näkemyksen kanssa siitä, että koulun henkilökunnan keskinäinen ilmapiiri ja positiivinen vuorovaikutus heijastuvat oppilaisiin sekä vahvistavat opettaja-oppilassuhdetta ja koulun sosiaalista ilmapiiriä. Lisäksi opettajien käsitysten perusteella omien arvojen tiedostaminen ja niiden mukaan opettaminen ja toimiminen tukevat oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Myös Cantell (2010, 6) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajan pedagogiset valinnat ja ratkaisut perustuvat aina tiettyihin arvoihin ja ajattelutapoihin.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä keskittyen erityisesti aineistonkeruuseen, analyysiin sekä tutkijan asemaan. Tieteellisessä tutkimuksessa luotettavuus perustuu tiedeyhteisön yhteisesti hyväksymiin periaatteisiin, jotka määrittelevät, mitä pidetään luotettavana tietona ja mitä ei. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus ei rajoitu ainoastaan tutkimusprosessin loppuvaiheessa tehtävään arviointiin, vaan se on olennainen osa koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta, 2008, 210.)

Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus rakentuvat pitkälti aineiston aitouden varaan (Ahonen, 1994, 129–130). Uskottavuus kuvaa sitä, kuinka hyvin tutkimuksen kohteena olevat henkilöt ja laajempi yleisö voivat hyväksyä tutkimuksen tulokset ja luottaa aineiston asianmukaiseen keräämiseen ja käsittelyyn. Luotettavuus puolestaan heijastaa tutkijan valitsemien menetelmien johdonmukaisuutta ja perusteltavuutta tutkimusongelman ratkaisemisessa. (Puusa, Juuti, & Aaltio, 2020.)

Tutkijan asemamme ja lähestymistapa tutkimukseen muotoutuivat kiinnostuksestamme tutkittavaa aihetta kohtaan. Aihe on ajankohtainen ja herättää keskustelua koulutuksen alalla, mikä saattaa vaikuttaa siihen, millaisista näkökulmista ilmiötä tarkastelemme. Tiedostamalla oman asemamme suhteessa tutkittavaan ilmiöön pyrimme rakentamaan haastattelukysymykset ja -teemat mahdollisimman neutraaleiksi, jotta ne eivät ohjaisi haastateltavien ajatuksia tai heijastaisi omia ennakko-oletuksiamme. Tämä lähestymistapa on keskeinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden näkökulmasta, sillä se mahdollistaa opettajien henkilökohtaisten kokemusten ja näkökulmien esiin tuomisen heidän omista lähtökohdistaan käsin.

Olemme koko tutkimusprosessin ajan pyrkinneet perustelemaan tekemiämme valintoja luottamuksen lisäämiseksi ja samalla varmistamaan tutkimuksen luotettavuuden kaikissa sen vaiheissa. Työtapojen toistettavuuden edistämiseksi olemme hyödyntäneet fenomenografista tutkimusmenetelmää. Menetelmän soveltuvuuden takaamiseksi olemme perehtyneet siihen perusteellisesti ennen sen käyttöönottoa ja varmistaneet jokaisen työvaiheen aluksi yhteisen ymmärryksen metodologisista periaatteista. Tutkimusmenetelmän valinta on perusteltu myös tieteenfilosofisista lähtökohdista käsin, ja olemme kuvailleet yksityiskohtaisesti

fenomenografisen analyysin eri vaiheet tutkimuksessamme. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160.) Olemme tukeneet analyysin jäsentämistä erilaisilla taulukoilla, jotka havainnollistavat tekstin sisältöä visuaalisesti ja tekivät analyysin tulkinnasta selkeämpää lukijalle (Vilkka, 2015; Valli, 2001, 161–167). Erityisesti tutkimuksen menetelmällistä prosessia kuvaavassa luvussa olemme kiinnittäneet huomiota siihen, että esitämme läpinäkyvästi ja perustellusti kaikki tutkimuksen toteutukseen liittyvät käytännön ratkaisut, onnistumiset ja mahdolliset haasteet.

Tutkimuksen validiteettia ja uskottavuutta vahvistimme hyödyntämällä tutkijatriangulaatiota. Tutkijoina toteutimme haastattelut erikseen niin, että jokaista tutkimukseen osallistujaa haastatteli vain yksi tutkija. Haastateltavat jaettiin kahteen ryhmään, toinen tutkija haastatteli viittä osallistujaa ja toinen tutkija toista viittä tutkimukseen osallistujaa. Haastatteluiden toteuttaminen kahden eri tutkijan toimesta saattoi johtaa siihen, että haastattelukäytännöt ja vuorovaikutustyyli erosivat toisistaan ja vaikuttivat siten osaltaan kerättyyn aineistoon. Tätä mahdollista eroa pohdittiin huolellisesti ennen haastatteluiden aloittamista. Haastattelukysymysten yhteyteen laadittiin valmiit lisäkysymykset, joita voitiin esittää tarvittaessa, ja keskustelimme yksityiskohtaisesti kunkin kysymyksen tavoitteista. Näin varmistimme, että molemmilla tutkijoilla oli yhtenevä käsitys siitä, mitä kullakin kysymyksellä pyrittiin selvittämään ja mihin suuntaan haastattelukysymyksillä haluttiin ohjata keskustelua.

Tutkimuksen analyysi toteutettiin yhdessä, mikä vähensi yksittäisen tutkijan subjektiivisten tulkintojen vaikutusta aineiston merkityksellistämiseen. Aineistoa arvioitiin lisäksi useista näkökulmista, ja tulkintojen mahdollisia rajoitteita tarkasteltiin kriittisesti, mikä osaltaan lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Keskeistä oli myös se, että johtopäätökset perustuivat tutkittavien omiin ilmauksiin, eikä aineistoon liitetty ulkopuolisia ennako-oletuksia tai tehty perusteettoman pitkälle meneviä tulkintoja. Tämä lähestymistapa tukee tutkimuksen validiteettia, sillä se varmistaa, että tulokset heijastavat tutkittavan ilmiön luonnetta osallistujien näkökulmasta käsin. Samalla analyysin systemaattisuus ja läpinäkyvyys lisäävät tutkimuksen uskottavuutta sekä luotettavuutta, sillä lukija pystyy seuraamaan, miten tulkinnat on muodostettu ja miten ne suhteutuvat tutkimuskysymyksiin ja viitekehykseen.

Arvioimme, että kymmeneltä luokanopettajalta saadut vastaukset tarjosivat riittävän määrän aineistoa tutkimuksen validiteetin kannalta. Vastauksissa oli runsaasti viitekehykseen liittyvää tietoa, ja havaitsimme, että aineiston sisältö alkoi toistua tietyissä teemoissa, mikä viittasi aineiston kylläntymiseen. Vaikka saturaatio ei ollut tutkimuksemme keskeisin tavoite, koimme aineiston määrän ja laadun riittäväksi, koska se mahdollisti opettajien käsitysten

moninaisuuden ja yhtäläisyyksien tarkastelun suhteessa viitekehukseen ja tutkimuskysymyksiin. Menetelmällinen läpinäkyvyys ja systemaattinen analyysi tukevat siten tutkimustulosten uskottavuutta sekä varmistavat tutkimuksen eettisen kestävyyden.

Tutkimuksessa on varmistettava, että osallistujilta kerätään ainoastaan sellaisia henkilötietoja, jotka ovat välttämättömiä tutkimuksen toteuttamisen kannalta. Henkilötiedoilla tarkoitetaan tietoja, joiden perusteella yksittäinen henkilö voidaan tunnistaa joko suoraan tai epäsuorasti esimerkiksi äänen tai biometrisen tunnisteiden avulla (Keiski ym., 2023, 11–12). Tässä tutkimuksessa henkilötietoja kerättiin, koska aineisto hankittiin haastatteluiden avulla ja tallennettiin puhelimen äänityssovellusta käyttäen. Tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti henkilötiedot tulee poistaa aineistosta heti, kun ne eivät ole enää tutkimuksen toteuttamisen kannalta välttämättömiä (Keiski ym., 2023, 12). Haastatteluiden jälkeen aineisto litteroitiin viipymättä ja osallistujat merkittiin tunnistenumeroin. Kaikki tunnistettavat henkilötiedot poistettiin litteroinnin yhteydessä tammikuussa 2026.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä opettajan ja oppilaan välisten vuorovaikutustilanteiden merkityksestä opettajan voimaantumiseen ja kuormittumiseen ja sitä kautta opettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Lisäksi tavoitteena oli ymmärtää, kuinka opettajat toimivat pedagogisesti opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa, ja millaisia keinoja opettajat käyttävät palautuakseen kuormittavista vuorovaikutustilanteista. Fenomenografinen lähestymistapa mahdollisti sen, että tuloksissa voitiin kuvata opettajien käsitysten ja kokemusten variaatiota ja muodostaa kokonaiskuva pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa.

Tulokset osoittavat, että laadukas vuorovaikutus muodostaa pedagogisen hyvinvoinnin keskeisimmän perustan. Opettajat kuvasivat laadukkaana vuorovaikutuksen rakentuvan vastavuoroisuudesta, luottamuksesta, kunnioituksesta ja emotionaalisesta läsnäolosta. Laadukkaassa vuorovaikutuksessa molemmat osapuolet, opettaja ja oppilas, kokevat tulevansa kuulluksi ja arvostetuksi sekä kykenevänsä vaikuttamaan tilanteiden kulkuun. Vuorovaikutus ei näyttäydy yksisuuntaisena ohjaamisena, vaan dialogisena suhteena, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa.

Tuloksista ilmeni, että opettaja-oppilasvuorovaikutuksella on ratkaiseva merkitys opettajan päivittäiselle jaksamiselle. Tämä vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on eniten merkitystä opettajan pedagogiselle hyvinvoinnille (Liusvaara, 2014, 144; Murphy ym., 2020, 597; Soini ym., 2008, 250). Vuorovaikutustilanteet toimivat eräänlaisena pedagogisena hyvinvoinnin mittarina, jolloin onnistuneet kohtaamiset lisäävät työhyvinvointia ja energiaa, kun taas toistuvasti kuormittavat tilanteet heikentävät jaksamista. Laadukas vuorovaikutus tuottaa opettajille voimaantumisen kokemuksia erityisesti silloin, kun he näkevät konkreettisesti työnsä vaikutuksen esimerkiksi oppilaan oppimisessa tai tilanteissa, joissa opettaja kokee onnistuvansa luomaan myönteisen yhteyden oppilaaseen. Onnistuneet kohtaamiset vahvistivat ja lisäsivät merkityksellisyyden tunnetta omasta työstään. Laadukas vuorovaikutus nähdään tällöin opettajan oman hyvinvoinnin keskeisenä voimavarana. Voidaan myös ajatella, että pedagoginen hyvinvointi näyttäytyy kokemuksena siitä, että oma työ on arvokasta ja merkityksellistä.

Tutkimuksessamme opettajat nostivat esiin, että itseensä luottaminen ja opettajan työn toteuttaminen omalla tavalla mahdollistavat opettajalle voimaantumisen kokemuksen. Jos opettaja suunnittelee ja toteuttaa vuorovaikutukseen liittyviä asioita itseensä ja omiin ideoihinsa luottaen ja onnistuu siinä, kokee opettaja todennäköisesti voimaantumisen tunnetta. Tämä tutkimustulos vahvistaa pedagogisen hyvinvoinnin ydintä, jossa osallisuus ja toimijuus ovat keskeisessä roolissa (Soini ym., 247). Opettajan toimijuus eli vapaus ja vastuu toteuttaa työtään omalla tavallaan edistää ja ylläpitää opettajan pedagogista hyvinvointia. Tutkimuksemme mukaan työskennellessään ja olemalla vuorovaikutuksessa lasten kanssa opettajat kokevat merkityksellisyyttä, joka on tärkeää osallisuuden rakentumisen kannalta (Isola ym., 2017, 19). Lisäksi opettajan merkityksellisyyden tunnetta vahvistaa hänen kokemansa vaikutusmahdollisuudet kehittää vuorovaikutusta ja siten myös oppilaan hyvinvointia.

Vuorovaikutustilanteet oppilaan kanssa saattavat kuormittaa opettajaa. Tutkimuksemme tulokset ovat myös tässä suhteessa linjassa Soinin ym. (2008, 253) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajan työn yksi merkittävimmistä kuormituksen aiheuttajista liittyy vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä. Tutkimuksessamme nousi esiin, että haastava vuorovaikutustilanne itsessään saattaa kuormittaa opettajaa, mutta opettajan omalla toiminnalla on myös merkitystä kuormituksen kokemukseen. Soinin ym. (2008, 254) tutkimuksen mukaan opettaja kokee kuormitusta, jos hänen omat vaikutusmahdollisuutensa ovat rajalliset. Tämän lisäksi tutkimuksessamme selvisi, että opettajat kokevat kuormitusta, jos he eivät ole varmoja, kuinka kannattaisi toimia haastavassa vuorovaikutustilanteessa. Haastavat tilanteet ovat erilaisia ja saattavat tulla yllättäen, jolloin opettajalla ei aina välttämättä ole selkeää suunnitelmaa ratkaista haastavaa vuorovaikutustilannetta.

Opettajat kokevat kuormittaviksi vuorovaikutustilanteiksi erityisesti toistuvat konfliktitilanteet, oppilaiden haastavan käyttäytymisen sekä tilanteet, joissa opettaja kokee riittämättömyyden tunnetta. Nämä tilanteet heikensivät opettajan pedagogista hyvinvointia. Kuormittavaksi koettiin erityisesti se, jos opettaja ei nähnyt tilanteissa edistymistä tai koki, ettei pystynyt vaikuttamaan vuorovaikutuksen kulkuun toivotulla tavalla. Merkittävää on, että kuormittumista ei selittänyt yksinomaan tilanteiden objektiivinen haastavuus, vaan opettajan subjektiivinen kokemus omasta toimijuudestaan. Mikäli opettaja koki hallitsevansa tilanteen tai kykenevänsä refleктоimaan ja kehittämään toimintaansa, kuormitus jäi usein väliaikaiseksi. Sen sijaan jatkuva kokemus vaikutusmahdollisuuksien puutteesta tai tuen riittämättömyydestä lisäsi uupumisen riskiä. Tämä havainto tuloksissamme tukee aiempaa tutkimustietoa siitä, että

pedagoginen hyvinvointi kytkeytyy vahvasti opettajan kokemaan autonomiaan ja pystyvyyteen.

Palautuminen kuormittavista vuorovaikutustilanteista nousi tuloksissa keskeiseksi pedagogista hyvinvointia ylläpitäväksi ja suojaavaksi tekijäksi. Opettajien kyky kohdata vastoinkäymisiä, käsitellä emotionaalisesti kuormittavia tilanteita ja jatkaa työskentelyä rakentavalla tavalla näyttäytyi keskeisenä voimavarana. Resilienssi ei ilmennyt ainoastaan yksilöllisenä ominaisuutena, vaan myös opettajan ammatillisen identiteetin osana. Kokemus siitä, että haasteet kuuluvat opettajan työhön ja että niistä voidaan oppia, vahvistaa tunnetta selviytymisestä.

Kollegoiden tuki näyttäytyi merkittävänä resilienssiä vahvistavana tekijänä. Mahdollisuus jakaa kokemuksia, saada emotionaalista tukea ja käydä ammatillista keskustelua työyhteisössä auttoi opettajia jäsentämään kuormittavia tilanteita uudelleen. Tällainen sosiaalinen tuki on tärkeää opettajan palautumisen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Nämä tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan kollegoiden tuki ja heidän kanssaan puhuminen madaltaa opettajan stressitasoa (Agyapong, 2022, 18). Yhteisöllinen reflektio loi kokemuksen siitä, ettei opettaja ole yksin haasteidensa kanssa. Näin pedagoginen hyvinvointi rakentui yksilöllisistä voimavaroista ja yhteisöllisistä tekijöistä. Tämä tukee ajatusta siitä, että pedagoginen hyvinvointi tarkoittaa koko kouluyhteisön hyvinvointia (Soini ym., 2008, 246).

Kotiympäristö edustaa opettajille turvapaikkaa, jossa työn aiheuttama kuormitus laantuu tai opettaja pystyy irtaantumaan työn kuormituksesta jopa kokonaan. Kotona tehtävät asiat eroavat työtehtävistä, jolloin opettajan on mahdollista päästää irti työn kuormituksesta myös ajattelun osalta. Opettajat viittasivat kotiympäristöllä usein perheeseen, jolta saatavan arvostuksen, sosiaalisen tuen ja myönteisen vuorovaikutuksen on todettu vahvistavan ihmisen fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia (Ten Brimmelhuis, & Bakker, 2012). Joillekin opettajille on helpompaa vetää raja työasioiden ja vapaa-ajan välille kuin toisille. Opettajat ovat myös saattaneet tehdä tietoisien päätösten, että eivät ajattele työhön liittyviä asioita kotona ja noudattavat sitä päätöstä, vaikka se tuntuisi joskus vaikealta. Psyykkinen irrottautuminen työstä on palautumisen kannalta tärkeää ja saattaa vaatia toteutuakseen tietoisia ja konkreettisia toimintoja, jotka tekevät eron työajan ja vapaa-ajan välille (Virtanen, 2021). Tutkimuksemme mukaan tällainen irrottautuminen saattaa tarkoittaa opettajalla esimerkiksi pyörämatkaa, jolloin työasiat jäävät taakse ja on mahdollista orientoitua tulevaan vapaa-aikaan kotona perheen kanssa.

Opettajien mukaan kuormituksesta palautuminen ei aina ole helppoa ja kuormittavat asiat voivat jäädä vaivaamaan mieltä. Kun ajatukset pyörivät kuormittavissa asioissa ja mahdollisesti niiden ratkaisuisa, voi opettajan olla vaikea nukahtaa tai hän heräilee öisin miettimään haastavia vuorovaikutustilanteita. Uni on merkittävä tekijä palautumisen kannalta ja sen vähäisyys todennäköisesti kuormittaa aivoja, jolloin palautumisen heikkous ja työn kuormitus synnyttävät negatiivisen kierteen (Hirshkowitz ym., 2015). Toisaalta tutkimukseen osallistujien mukaan opettajat eivät saisi jäädä miettimään asioita yksin, vaan muistaa, että kaikki opettajat törmäävät haastaviin tilanteisiin.

Liikuntaharrastukset, lenkkeily yksin tai musiikin kuuntelu saattavat olla opettajalle hyödyllisiä keinoja unohtaa mielessä pyörivät kuormittavat vuorovaikutustilanteet. Keinot saattavat olla hyvin erilaisia eri opettajilla, koska ihmiset ovat erilaisia ja kaikki eivät koe yhtä tiettyä keinoa itselleen hyödylliseksi. Palautumiskeinot voivat olla myös hyvin päinvastaisia keskenään. Jotkut opettajat tarvitsevat hiljaisuutta, jotta voivat palautua päivän monista vuorovaikutustilanteista. Jotkut opettajat haluavat kuunnella musiikkia kovalla, jotta työpäivän aikana syntynyt kuormitus laantuu ja unohtuu. Opettajilla on myös yhteisiäkin palautumiskeinoja, sillä monet opettajat nostivat liikunnan tärkeäksi palautumiskeinoksi kuormituksesta. Liikunta auttaa rauhoittamaan ajatuksia, sillä usein liikunta lisää hyvän olon tunnetta. Liikunta myös vahvistaa hallinnan tunnetta omassa elämässä. (Feuerhahn, 2012.)

Vuorovaikutuksellinen säätely nousi esiin taitona, jonka avulla opettajat pystyivät vaikuttamaan sekä tilanteiden kulkuun että omaan hyvinvointiinsa. Tämä sisälsi kyvyn tunnistaa ja säädellä omia tunteita, mukauttaa pedagogisia ratkaisuja tilanteen mukaan sekä ennakoita mahdollisia konfliktitilanteita. Kyky tunnistaa omia tunteita, pysähtyä tilanteessa ja valita tietoisesti rakentava toimintatapa oli keskeinen tekijä sekä voimaantumisen että kuormittumisen kokemusten kannalta. Tilanteet, joissa opettaja onnistui säätämään omaa toimintaansa haastavassa vuorovaikutustilanteessa, tuottivat vahvoja ammatillisen pystyvyyden kokemuksia. Mitä vahvemmas opettaja koki nämä taitonsa, sitä harvemmin hän koki haastavan vuorovaikutustilanteen liian kuormittavaksi. Vastaavasti tilanteet, joissa opettajan tunnesäätely petti tai opettaja reagoi tavalla, jota hän itse myöhemmin piti epäonnistuneena, saattoivat lisätä kuormittumista ja riittämättömyyden tunnetta. Tällainen opettajan toiminta saattaa myös heikentää opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatua, joka saattaa vaikeuttaa haastavien asioiden käsittelyä jatkossa (Harjunen, 2002, 308). Tutkimuksemme mukaan opettajat kuitenkin pyrkivät välttämään tällaisia tilanteita esimerkiksi ottamalla ensin etäisyyttä haastavaan tilanteeseen. Opettaja saattaa pyrkiä viemään oppilaan

ajatukset ensin muualle ja lähestyä sitten asiaa neutraalista näkökulmasta. Tämän tavan ensisijainen tarkoitus on rauhoitella oppilasta, mutta se toimii myös opettajalle keinona saada etäisyyttä haastavaan tilanteeseen. Myös Mäki-Havulinnan ja Kydenin (2020, 26) tutkimuksen mukaan opettajat ennaltaehkäisevät tunteiden kärjistymisen ennakoivilla toiminnoilla, kuten irrottautumalla hetkellisesti tilanteesta.

Tutkimuksessamme opettajat kuvasivat samankaltaisia tapoja ennaltaehkäistä kuormittavia vuorovaikutustilanteita, kuin Boyton ja Boyton (2005) tutkimuksessaan, jonka mukaan opettajan ja oppilaan välinen hyvä vuorovaikutussuhde auttaa oppilasta sitoutumaan yhteisiin käytäntöihin ja periaatteisiin. Tutkimuksemme mukaan opettajat rakentavat luottamusta oppilaan kanssa ja kannustavat oppilaita toimimaan vastuullisesti. Opettajien mukaan selkeät säännöt ovat tärkeitä, koska silloin oppilas tietää mitä häneltä odotetaan. Opettajat pyrkivät luomaan ja ylläpitämään oppilaan kanssa myönteistä vuorovaikutusta, joka voi onnistuessaan keventää kuormitusta silloin, kun opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on haastavaa.

Opettaja pyrkii keskustelemaan oppilaan kanssa kahden kesken, jos oppilas on esimerkiksi käyttäytynyt ei-toivotulla tavalla. Opettajien mukaan on tärkeää käsitellä tapahtumat oppilaiden kanssa, jotta tulevaisuudessa vastaavanlaiselta tilanteelta vältyttäisiin. Etenkin kahden keskinen keskusteluhetki mahdollistaa oppilaalle tilanteen, jossa hänen ei tarvitse pitää yllä mahdollista roolia, joka saattaisi opettajien mukaan näkyä, jos ympärillä olisi muita oppilaita. Korppisen ja Pollarin (2010, 86) tutkimuksen mukaan keskusteleva kohtaaminen luo hyvän ilmapiirin, jossa on mahdollista ratkaista ongelma oppilaan kanssa yhdessä. Tutkimuksessamme opettajat toivat esiin, että haastavassakin tilanteessa tulee säilyttää reiluus ja inhimillisyys oppilasta kohtaan, mikä on samansuuntainen tulos kuin Korppisen ja Pollarin (2010, 86) tutkimuksessa, jonka mukaan oppilaalla on oikeus arvostavaan ja hyväksyvään ilmapiiriin myös haastavissa tilanteissa.

Tulosten perusteella opettajat tarkastelivat vuorovaikutusta usein suhteessa pedagogiseen perustehtäväänsä. Opettaja koki voimaantumista usein silloin, kun vuorovaikutus tuki oppimista, kasvua ja myönteistä luokkailmapiiriä. Vuorovaikutus ei ollut pelkästään sosiaalista kanssakäymistä, vaan kiinteä osa oppimisen ja kasvun tukemista. Pedagoginen hyvinvointi vahvistui erityisesti silloin, kun opettaja koki onnistuvansa yhdistämään myönteisen vuorovaikutuksen ja oppimistavoitteet. Pedagoginen ulottuvuus ilmeni myös siinä, että opettajat eivät pitäneet vuorovaikutusta pelkästään sosiaalisena taitona, vaan ammatillisena ydintehtävänä. Opettajat eivät odota, että oppilas osaa vuorovaikutustaidot automaattisesti,

vaan opettajilla on keinoja, kuinka he tukevat oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Vuorovaikutus oli väline oppimisen mahdollistamiseen, mutta samalla myös itseisarvoinen osa opettajan identiteettiä.

Kun opettaja kokee vuorovaikutuksen toimivaksi ja myönteiseksi, se vahvistaa tunnetta siitä, että työ on merkityksellistä ja vaikuttavaa. Tällaiset kokemukset voivat lisätä opettajan motivaatiota ja sitoutumista työhön sekä vahvistaa käsitystä omasta ammatillisesta osaamisesta. Tutkimuksen tulokset viittaavat myös siihen, että opettajan kokema autonomia ja mahdollisuus toimia omien pedagogisten näkemystensä mukaisesti johtaa todennäköisesti voimaantumisen kokemuksiin. Kun opettaja kokee voivansa tehdä pedagogisia ratkaisuja itsenäisesti ja käyttää omaa asiantuntemustaan vuorovaikutustilanteissa, lisääntyy kokemus työn hallinnasta. Tämä voi vahvistaa opettajan luottamusta omaan ammattitaitoonsa ja lisätä tunnetta siitä, että hän pystyy vastaamaan työnsä haasteisiin. Toimijuuden kokemus voi siten toimia keskeisenä voimavarana opettajan työssä ja on vahvasti osa opettajan pedagogista hyvinvointia.

Opettajan työssä vuorovaikutus ei ulotu ainoastaan oppilaisiin ja kollegoihin, vaan opettaja tekee yhteistyötä myös oppilaiden huoltajien kanssa. Tutkimuksemme haastatteluvaiheessa opettajat nostivat useaan otteeseen esiin, että vuorovaikutus huoltajien kanssa saattaa kuormittaa. Monet vuorovaikutustilanteet opettajan ja oppilaan välillä liittyvät myös oppilaan huoltajiin, joten jatkotutkimusta voisi olla syytä tehdä opettajan ja huoltajien välisen vuorovaikutuksen merkityksestä opettajan pedagogiselle hyvinvoinnille. Lisäksi tutkimuksessa voitaisiin selvittää myös, millaisilla keinoilla opettajat rakentavat toimivaa ja luottamuksellista vuorovaikutusta oppilaiden huoltajien kanssa. Opettajan ja huoltajien välisen vuorovaikutuksen ja sen rakentumisen tutkimisen myötä olisi mahdollista saada kokonaisempi käsitys opettajan pedagogisen hyvinvoinnin muodostumisesta.

Kokonaisuutena tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajan pedagoginen hyvinvointi rakentuu dynaamisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Se ei ole pysyvä tila, vaan jatkuvasti muotoutuva prosessi, jossa voimaantumisen ja kuormittumisen kokemukset vuorottelevat ja limittyvät. Opettajaa kuormittavat vuorovaikutustilanteet opettajan ja oppilaiden välillä ovat väistämättömiä, mutta opettajan keinot ratkaista tällaiset tilanteet ovat merkittäviä opettajan pedagogisen hyvinvoinnin kannalta. Lisäksi on tärkeää, että opettaja tietää ja tuntee keinot, joiden avulla hän palautuu kuormittavista vuorovaikutustilanteista. Pedagoginen hyvinvointi opettaja-oppilasvuorovaikutuksen

näkökulmasta rakentuu päivittäisissä kohtaamisissa ja kokemuksissa, joissa opettaja arvioi omaa toimintaansa ja suhdettaan oppilaisiin. Tämä korostaa opettajan työn inhimillistä luonnetta, jossa voimaantumisen kokemukset ja onnistumiset vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa tukevat opettajan pedagogista hyvinvointia.

LÄHTEET

Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10706.

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 113–160). Kirjayhtymä Oy.

Aloe, A., Amo, L., & Shanahan, M. (2013). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>

Arens, A., & Morin, A. (2016). Relations Between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813.

Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M., & Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen*. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.

Barnard, A., McCosker, H., & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212–226. doi:10.1177/104973299129121794.

Boynton, M., & Boynton, C. (2005). *The educator's guide to preventing and solving discipline problems*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Buber, M. (suom. Pietilä, J.) (1995). *Minä ja sinä*. WSOY.

Cantell, H., & Vehniäinen, J. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. PS-kustannus.

Cross, M. (2011). *Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties and Communication Problems: There is Always a Reason*. Jessica Kingsley Publishers.

De Lange, A. H., Kompier, M. A. J., Taris, T. W., Geurts, S. A. E., Beckers, D. G. J., Houtman, I. L. D., & Bongers, P. M. (2009). A hard day's night: A longitudinal study on the relationships among job demands and job control, sleep quality and fatigue. *Journal of Sleep Research* 18, 374–383.

Dunderfelt, T. (2016). *Läsnäoleva kohtaaminen*. PS-kustannus.

Ebert, D. D., Berking, M., Thiart, H., Riper, H., Laferton, J. A., Cuijpers, P., & Lehr, D. (2015). Restoring depleted resources: Efficacy and mechanisms of change of an internet-based unguided recovery training for better sleep and psychological detachment from work. *Health Psychology* 34, 1240.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8.painos. Gummerus.

Eskola, J., & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–44). PS-kustannus.

Eskola, J., Virtanen, S., & Wallin, A. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: R. Valli, & J. Aaltola, (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 22–51.). PS-kustannus.

Feuerhahn, N., Sonnentag, S., & Woll, A. (2012). Exercise after work, psychological mediators, and affect: A day-level study. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 23, 62–79.

Gabriel, J., Wettstein, A., Schneider, I., Kühne, F., Grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2025). Social overload and fear of negative evaluation mediate the effect of neuroticism on classroom disruptions that predicts occupational problems in teachers over two years. *Social Psychology of Education*, 28(1), 60. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10024-w>

Garrick, A., Mak, A., Cathcart, S., Winwood, P., Bakker, A., & Lushington, K. (2017). Nonwork time activities predicting teachers' work-related fatigue and engagement: an effort-recovery approach. *Australian Psychologist* 53(3), 243–252.

Gerlander, M., & Kostiaainen, E. (2005). *Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa*. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005.

- Goffman, E. (2012). *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Vastapaino.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Suom. M. Savolainen. Gummerus.
- Hakanen, J. (2005). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työ ja Ihminen. Tutkimusraportti 27. Työterveyslaitos.
- Haring, M. (2003). *Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 93.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S., & Mäkihonko, M. (2008). Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 15–34). Painosalama.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Herman, K., Prewett, S., Eddy, C., Savala, A., & Reinke, W. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology, 78*, 54–68.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirshkowitz, M., Whiton, K., Albert, S. M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L., & Kheirandish-Gozal, L. (2015). National Sleep Foundation's updated sleep duration recommendations. *Sleep Health 1*(4), 233–243.
- Holfve-Sabel, M. (2014). Learning, Interaction and Relationships as Components of Student Well-being: Differences Between Classes from Student and Teacher Perspective. *Social Indicators Research, 119*(3), 1536–1538.
- Howes, C., Sidle Fuligni, A., Soliday Hong, S., Huang, Y., & Lara-Cinisomo, S. (2013). The Preschool Instructional Context and Child–Teacher Relationships. *Early Education and Development, 24*(3), 273–291.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus, 37*(2), 162–173.

- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>. (Viitattu 20.2.2025.)
- Jansson, M., & Linton, S. J. (2006). Psychosocial work stressors in the development and maintenance of insomnia: A prospective study. *Journal of Occupational Health Psychology* 11, 241–248.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R., & RaskuPuttonen, H. (2006). Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino.
- Kauppila, R. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. PS-Kustannus.
- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoo, S.-K., Tarkiainen, T., Kaila, E., & Aittasalo, M. (Toimittajat) (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja; Vuosikerta 2/2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta ja Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kerola, K., & Sipilä, A-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen: syitä: muutoksen mahdollisuuksia*. Tervaväylän koulu.
- Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2014). *Assessment for education: Standards, judgement and moderation*. SAGE Publications, Ltd.
- 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.
- Koppinen, M-L., & Pollari, J. (2010). *Ketä kannatta opettaa?* PS-kustannus.

Korpinen, E. (2010). Miten ”unkarilainen matematiikka”-vargalainen pedagogiikka-tukee oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymistä? Teoksessa P. Tikkanen (toim.) *Yhdessä* (s. 61–72). Itä-Helsingin Monistus Oy.

Kukkoaho, S. (2017). *Näkymätöntä näkyväksi: Ujon oppilaan kohtaaminen yläkoulussa*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/186574>

Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava.

Laine, P. (2013). *Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehtoja tutkimassa*. [väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5570-1>

Laine, P., Lindberg, M., & Silvennoinen, H. (2016). Työhyvinvoinnista tarvitaan väestötason seurantatietoa–Työhyvinvoinnin käsite ja mittaamisen problematisointia ja kehittelyä. *Hallinnon tutkimus* 35(4), 287–303.

Lappalainen, K., Kuittinen, M., & Meriläinen, M. (2008). *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lawton, E., Brymer, E., Clough, P., & Denovan, A. (2017). The relationship between the physical activity environment, nature relatedness, anxiety, and the psychological well-being benefits of regular exercisers. *Frontiers in psychology* 8, 1058.

Lerikkanen, M-K. (2014). Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosessissa. *Kasvatus* 4, 367–372. Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Lerikkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M, Penttinen, V, Aulen, A-M, & Jögi, A-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358.

Li-Grining, C., Raver, C.C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S.M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the “real world”: The role of Head Start teachers’ psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21, 65–94.

Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia*. [väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5795-8>

- Mahlakaarto, S. (2010). *Subjektiksi työssä: identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3992-2>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*, 732–749.
- Manka, M. (2006). *Tiikenrinloikka työniloon ja menestykseen*. Talentum.
- Manka, M., & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum Pro.
- Marton, F. (1988). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman, & W. Rodman (toim.), *Qualitative research in education. Focus and methods* (s. 141–161). Falmer.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T., Husén, & T. N. Postlethwaite (toim.), *The international encyclopedia of education* (luku 8). Pergamon Press.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Taylor & Francis Group.
- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. Teoksessa P. J. D., Drenth, & H. Thierry, (toim.). *Handbook of Work and Organizational Psychology*. Work Psychology. 2. painos. (s. 5–33.) Hove: Psychology Press.
- Melkko, S., & Ilves, V. (2024). Opetusalan työolobarometri 2024. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2024/opetusalanuolobarometri/>. (Viitattu 14.2.2025)
- Moisio, O-P. (2011). Huoli, empatia ja kunnioitus vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Pohjola (toim.), *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella* (s. 211–223). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Murphy, T. R., Masterson, M., Mannix-McNamara, P., Tally, P., & McLaughlin, E. (2020). The being of a teacher: teacher pedagogical well-being and teacher self-care. *Teachers and Teaching, 26*(7–8), 588–601.
- Mäki-Havulinna J., & Kydén K. (2020). *Oppilaan tuki 1. Käytännön vinkkejä parempaan oppilaantuntemukseen ja opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen*. Lobelia ry.

- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Närhi, V., Kiiski, T., & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205.
- Ojala, T., & Uutela, A. (1993). *Rakentava vuorovaikutus*. WSOY.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Opetushallitus.
https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus. (Viitattu 7.2.2025).
- Opetushallitus. (2016a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 5.2.2025.
- Opetushallitus. (2016b). *Vuorovaikutus ja viestintätaidot*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vuorovaikutus-ja-viestintataidot>. Viitattu 10.2.2025.
- Otala, L., & Ahonen, G. (2003). *Työhyvinvointi tuloksen tekijänä*. WSOY.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 281–300.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N., & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa* (2.–3. painos). Finn Lectura.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Gummerus.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in prekindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431–451.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 53–76). Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Piironen-Malmi, U., & Strömberg, S. (2008). *Välittämisen pedagogiikka*. Tammi.
- Pirttilä-Backman, A-M., Suoninen, E., Lahikainen, A.R., & Ahokas, M. (2010). Arjen sosiaalisuus. Teoksessa E. Suoninen, A-M. Pirttilä-Backman, A.R. Lahikainen, & M. Ahokas (toim.), *Arjen sosiaalipsykologia* (s. 11–28). WSOY.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Raatikainen, E. (2011). *Luottamus koulussa: Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa* [väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/d184b9bc-e69b-4299-8b7c-9883edd61aec/content>
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 111–125). Vastapaino.
- Rauramo, P. (2004). *Työhyvinvoinnin portaat*. Edita publishing Oy.
- Richardson, J. T. E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53–82. doi:10.3102/00346543069001053.
- Ritvanen, T. (2006.) *Seasonal psychophysiological stress of teachers related to age and aerobic fitness* [väitöskirja, Kuopion yliopisto].
<https://erepo.uef.fi/server/api/core/bitstreams/96e98875-26d5-417b-ae99-428c1d678987/content>
- Roberts, A., LoCasale-Crouch, J., Hamre, J., & DeCoster, J. (2016). Exploring teachers' depressive symptoms, interaction quality, and children's social-emotional development in Head Start. *Early Education and Development*, 27, 642–654.
- Robinson, S. (2012) Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: Adoption and adaptation. *Curriculum Journal*, 23(2), 231–245.
- Rouvinen-Kemppinen, K. (1998). Kohti hyvää vuorovaikutusta. Teoksessa P. Kemppinen, & K. Rouvinen-Kemppinen (toim.), *Vuorovaikutuksen aarrearkku: vinkkejä kasvattajille*. (s. 1–14). Kustannusvalmennus P. & K..

- Sahlberg, P. (2013), Teachers as leaders in Finland. *Educational Leadership*, 71 (2), 36–40.
- Salo, P. (2009). Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 111–129). PS-kustannus.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. PS-kustannus.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (3), 293–315.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. Teoksessa G. F. Bauer, & O. Hämming (toim.), *Bridging occupational, organizational and public health* (s. 43–68). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua* [väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf>
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 16(6), 735–751.
- Sonnentag, S., & Geurts, S. A. (2009). Current perspectives on job-stress recovery. *Occupational Stress and Well-being* 7, 1-36.
- Svensson, L. (1994). Theoretical Foundations of Phenomenography. Teoksessa R. Ballantyne, & C. Bruce (toim.) *Phenomenography: Philosophy and Practice* (s. 9–20). Queensland University of Technology.
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 23, 202–226.

Syrjäläinen, E. (1990). Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä: etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalla. *Kasvatus*, 21(5–6), 402–405.

Takala, A. (1989). Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen, & P. Tuomi (toim.), *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, (s. 19–26.)

Talvio, M., & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. PS-kustannus.

Ten Brummelhuis, L. L., & Bakker, A. B. (2012). A resource perspective on the work–home interface: The work–home resources model. *American Psychologist* 67(7), 545.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Uutela, U. (2019). *Valmentava esimiestyö työhyvinvointia ja työssä oppimista tukemassa: Fenomenografinen tapaustutkimus esimiesten ja työntekijöiden käsityksistä* [väitöskirja, Lapin yliopisto.]

<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63708/Acta%20electronica%20Universitatis%20Laponiensis%20256.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valli, R. (2001). ”Mitä numerot kertovat?” Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola, (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.158–171). PS-kustannus.

van Hooff, M. L. M. (2015). The daily commute from work to home. Examining employee’s experiences in relation to their recovery status. *Stress and Health*, 31(2), 124–137.

Vandevala, T., Pavey, L., Chelidoni, O., Chang, N. F., Creagh-Brown, B., & Cox, A. (2017). Psychological rumination and recovery from work in intensive care professionals: associations with stress, burnout, depression and health. *Journal of intensive care*, 5(16). <https://doi.org/10.1186/s40560-017-0209-0>

Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S., Michelsson, R., & Laitinen, H. (2024). Yhteisöllisyydestä pedagogista hyvinvointia oppilaitoksiin? Kaksi casea pedagogisen hyvinvoinnin valmennuspiloteista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(1), 68–77.

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 terveystieteiden ministeriön raportteja ja muistioita 2012:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74112/URN:NBN:fife201504224815.pdf> (Viitattu 7.2.2025).

Velentzas, J. O. H. N., & Broni, G. (2014). Communication cycle: Definition, process, models and examples. *Recent advances in financial planning and product development*, 17, 117–131.

Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.

Virtanen, A., de Bloom, J., & Kinnunen, U. (2021). Työstä palautumisen kokemusten yhteys arjen kognitiivisiin virheisiin suomalaisilla opettajilla. *Psykologia* 56(4), 376–390.

Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240–252.

Wendsche, J., & Lohmann-Haislah, A. (2017). A meta-analysis on antecedents and outcomes of detachment from work. *Frontiers in Psychology*, 7, 2072.

Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen-Opettajuuden ydin* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66693/978-951-44-8310-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yates, C., Partridge, H., & Bruce, C. (2012). Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*, 36(112), 96–119. doi:10.29173/lirg496.

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D., & Zaslow M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Foundation for Child Development. https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policybriefs/FCD_Evidence-Base-on-Preschool-Education_2013.pdf (Haettu 14.2.2025).

Yrttiaho, R., & Posio, S. (2021). Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi. Otava.

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2014). The Effect of Work Stress on Job Burnout Among Teachers: The Mediating Role of Selfefficacy. *Social Indicators Research* 122, 701–708.

Yusof, F. M., & Halim, H. (2014). Understanding teacher communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 155, 471–476.

Zijlstra, F. R., Cropley, M., & Rydstedt, L. W. (2014). From recovery to regulation: an attempt to reconceptualize ‘recovery from work’. *Stress Health* 30, 244–252.

Zijlstra, F. R., & Sonnentag, S. (2006). After work is done: Psychological perspectives on recovery from work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, 129–138.

Åkerstedt, T., Nordin, M., Alfredsson, L., Westerholm, P., & Kecklund, G. (2012a). Predicting changes in sleep complaints from baseline values and changes in work demands, work control and work preoccupation. The WOLF-project. *Sleep Medicine* 13, 73–80.

Åkerstedt, T., Orsini, N., Petersen, H., Axelsson, J., Lekander, M., & Kecklund, G. (2012b). Predicting sleep quality from stress and prior sleep - A study of day-to-day covariation across six weeks. *Sleep Medicine* 13, 674–679.

LIITE 1

Saatekirje tutkimukseen osallistujalle

Hyvä opettaja!

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Lapin yliopistosta ja teemme pro gradu –tutkielmaa opettajan pedagogisesta hyvinvoinnista. Tutkimuksemme käsittelee opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja sen merkitystä opettajan pedagogiselle hyvinvoinnille. Haluamme erityisesti selvittää, millaiset vuorovaikutustilanteet antavat voimaantumisen kokemuksia ja edistävät luokanopettajan pedagogista hyvinvointia. Meitä kiinnostaa myös, mitkä vuorovaikutustilanteet voivat tuntua kuormittavilta. Lisäksi tutkimme, miten opettajat kokevat pedagogisten ratkaisujensa vaikuttavan vuorovaikutukseen ja heidän hyvinvointiinsa työssään. Vastauksienne avulla saamme arvokasta tietoa opettajien käsityksistä ja kokemuksista, jotka voivat osaltaan edistää pedagogista hyvinvointia kouluyhteisössä.

Toteutamme aineiston keräämisen haastatteluilla. Haastattelut toteutetaan kasvokkain tai etäyhteyksien välityksellä Microsoft Teamsissa, ja niiden kesto on noin 30 minuuttia. Haastattelut nauhoitetaan tutkimusaineiston analysointia varten. Nauhoitettu aineisto myös litteroidaan eli muutetaan tekstimuotoon. Nauhoitettu sekä litteroitu aineisto säilytetään suojatussa ympäristössä ja se hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Emme kerää henkilötietojanne ja haastatteluaineisto käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuksen tulokset raportoidaan anonymiteettiä kunnioittaen niin, ettei yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja voit halutessasi keskeyttää osallistumisesi milloin tahansa ilman perusteluja. Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen tai haluat lisätietoja, otathan meihin yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse. Sovitaan yhdessä ajankohta, joka sopii aikatauluusi.

Kiitos ajastasi ja arvokkaasta panoksestasi tutkimukseemme!

Ystävällisin terveisin,

Katariina Mäkelä & Senni Salli

puhelinnumero puhelinnumero

LIITE 2

Haastattelukysymysrunko

Taustatiedot

- 1. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana? a) alle 5 vuotta b) 5–15 vuotta c) yli 15 vuotta**
- 2. Minkä luokka-asteen opettajana olet toiminut pääsääntöisesti? a) luokilla 1–3 b) luokilla 4–6**

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

- 3. Millaista on hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä?**
- 4. Kuinka pyrit rakentamaan luottamuksellisen ja avoimen vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa?**

Pedagoginen hyvinvointi vuorovaikutuksessa

Voimaantuminen vuorovaikutuksessa

Voimaantuminen tarkoittaa: Ihminen, joka on voimaantunut, tuntee myönteisiä tunteita. Voimaantuminen voidaan nähdä prosessina, jossa yksilö saa positiivista energiaa itselleen. Voimaantuminen voi antaa esimerkiksi onnistumisen tunteita ja luoda merkityksellisyyden tunnetta.

- 5. Millaiset vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa ovat voimaannuttaneet sinua?**
- 6. Millaiset opetustilanteet ovat saaneet sinut tuntemaan onnistumisen ja merkityksellisyyden tunnetta?**
- 7. Kuinka voimaantuminen on vaikuttanut työhyvinvointiisi pidemmällä aikavälillä?**

Kuormittuminen vuorovaikutuksessa

- 8. Millaisia haastavia tai kuormittavia vuorovaikutustilanteita olet kohdannut?**

9. **Kuinka kuormittavat vuorovaikutustilanteet vaikuttavat hyvinvointiisi?**
10. **Kuinka pyrit hallitsemaan kuormittavia vuorovaikutustilanteita?**
11. **Kuinka pyrit palautumaan kuormittavista vuorovaikutustilanteista?**

Pedagogiset ratkaisut

12. **Millaisia pedagogisia ratkaisuja käytät tukemaan oppilaiden vuorovaikutusta?**

Lopuksi

13. **Mitä neuvoja antaisit uudelle opettajalle liittyen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa?**
14. **Mitä haluaisit lisätä tai mitä koet tärkeäksi aiheeseen liittyen?**