

Mari Koskinen

# **”LOPPUUNPALAMISESSA EI OLE MITÄÄN PRODUKTIIVISTA”**

Voimavarat hyvinvoinnin työkaluina induktiovaiheen  
luokanopettajilla

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Kesäkuu 2021

# TIIVISTELMÄ

Mari Koskinen: "Loppuunpalamisessa ei ole mitään produktiivista" - Voimavarat hyvinvoinnin työkaluina induktiovaiheen luokanopettajilla  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Kesäkuu 2021

---

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan induktiovaiheen luokanopettajien kokemuksia heidän työhyvinvoinnistaan ja sen hallinnan työkaluista, eli voimavarekijöistä. Tutkimuksen tavoitteena on saada selville, miten luokanopettajat hallitsevat kuormitusta. Tutkimuksen aihe on yhteiskunnallisesti merkittävä, koska huoli opettajien ammattikunnan työssä jaksamisesta on ollut esillä varsinkin mediassa ja uutisissa. Opettajien työtehtävien määrä sekä yhteiskunnan vaatimukset lisääntyvät, mutta työkalut kuormituksen hallitsemiseksi eivät lisäänty samalla tavalla. Induktiovaiheen, eli työuran ensimmäisten opetusvuosien parissa olevat luokanopettajat päätyivät tarkasteltavaksi tutkimuksen vähyyden sekä oman ammattiin siirtymisen ajankohtaisuuden vuoksi.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa pyrittiin vastamaan neljään muodostettuun tutkimuskysymykseen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla haluttiin selvittää, mitä voimavarekijöitä induktiovaiheen luokanopettajilla on, kun taas toisella kysymyksellä selvitettiin heitä kuormittavat tekijät. Kolmannella kysymyksellä tavoiteltiin tietoa siitä, minkälaisia hyvinvoinnin työkaluja koulutus on heille tarjonnut. Viimeisen kysymyksen avulla selvitettiin tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien ajatuksia työpahoinvoinnin ehkäisemiseksi tulevaisuudessa.

Tutkimusaineisto kerättiin Facebookissa olevien ammattikunnan sisäisten ryhmien kautta. Muodostettuun sähköiseen kyselylomakkeeseen saatiin vastaukset 34 induktiovaiheen luokanopettajalta. Saadut vastaukset analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jonka avulla tarkasteltiin luokanopettajien kokemuksia voimavaroihin ja kuormitukseen liittyen. Aineiston analysoimisessa hyödynnettiin lisäksi omaa, aiempaa tietoa ja ymmärrystä sekä muodostettua teoriapohjaa ilmiöstä.

Saatujen tulosten mukaan opettajat pääosin viihtyvät omassa työssään, vaikka kuormituksen määrä on merkittävä. Vastaajat kokivat omaavansa voimavarekijöitä, mutta tarvitsevat niitä selkeästi lisää. Löydetyt voimavarat luokiteltiin yksilöllisiin, yhteisöllisiin ja rakenteellisiin voimavarekijöihin. Merkittävimmät voimavarekijät olivat kyky työn rajaamiseen ja työstä irrottautumiseen, hyvä työyhteisö sekä laadukas koulun toimintakulttuuri. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat siirtymän koulutuksesta työhön olleen pääsääntöisesti onnistunut, mutta varsin raskas. Koulutuksen ei koettu tarjonneen juurikaan työkaluja kuormituksen hallitsemiseksi ja siihen toivottiin muutosta tulevaisuudessa.

Tutkimuksen tuloksissa havaittiin yhtäläisyyksiä muodostetun teoriapohjan ja aiempien tutkimuksen kanssa. Tutkimuksen merkittävimpänä tavoitteena oli nostaa esiin luokanopettajien työssä jaksamisen piirteitä ja sen oleellisia kehityskohteita. Tässä koettiin tutkimuksen laadun onnistuneen.

Avainsanat: työhyvinvointi, voimavara, kuormitus, opettajuus, luokanopettaja, induktiovaihe

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1	Tutkimuksen tavoitteet .....	6
1.2	Tutkimusprosessin vaiheet .....	7
1.3	Tutkimuksen rakenne.....	9
<b>2</b>	<b>TYÖHYVINVOINTI</b> .....	<b>10</b>
2.1	Työhyvinvoinnin taustateoriat .....	14
2.1.1	<i>Työsuojelusta itseohjautuvuuteen</i> .....	15
2.1.2	<i>Työhyvinvointia kuvaavat mallit</i> .....	18
2.2	Työhyvinvoinnin ilmentymät .....	24
2.2.1	<i>Flow</i> .....	27
2.2.2	<i>Työn imu</i> .....	27
2.2.3	<i>Työtyytyväisyys</i> .....	29
2.3	Työpahoinvoinnin ilmentymät .....	29
2.3.1	<i>Työhön leipääntyminen</i> .....	30
2.3.2	<i>Stressi</i> .....	30
2.3.3	<i>Uupumus</i> .....	32
2.3.4	<i>Masennus</i> .....	33
<b>3</b>	<b>KUORMITUS- JA VOIMAVARATEKIJÄT</b> .....	<b>34</b>
3.1	Kuormitustekijät.....	35
3.1.1	<i>Yksilölliset kuormitustekijät</i> .....	37
3.1.2	<i>Yhteisölliset kuormitustekijät</i> .....	38
3.1.3	<i>Rakenteelliset kuormitustekijät</i> .....	39
3.2	Voimavaratekijät.....	40
3.2.1	<i>Yksilölliset voimavarat</i> .....	42
3.2.2	<i>Yhteisölliset voimavarat</i> .....	42
3.2.3	<i>Rakenteelliset voimavarat</i> .....	44
<b>4</b>	<b>OPETTAJUUS</b> .....	<b>45</b>
4.1	Opettajuuden kehitys .....	47
4.2	Opettajan työuran vaiheet.....	48
4.2.1	<i>Hubermanin malli</i> .....	48
4.2.2	<i>Induktiovaihe</i> .....	51
4.3	Luokanopettajan työ.....	53
4.4	Työelämään siirtyminen .....	54
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>56</b>
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	56
5.2	Tutkimuksen sijoittuminen tieteenfilosofisesti .....	58
5.3	Tutkimusmenetelmä.....	59
5.4	Aineiston hankinta.....	61
5.5	Aineiston analyysi .....	63
<b>6</b>	<b>LUOKANOPETTAJIEN MONINAISET VOIMAVARAT</b> .....	<b>68</b>
6.1	Taustamuuttujat .....	68
6.2	Koulutuksesta kentälle .....	71
6.2.1	<i>Työelämään siirtyminen</i> .....	72
6.2.2	<i>Koulutuksen opettamat voimavaratekijät</i> .....	75

6.3	Hyvinvoinnin työkalut .....	78
6.3.1	<i>Yksilölliset voimavaretekijät</i> .....	78
6.3.2	<i>Yhteisölliset voimavaretekijät</i> .....	81
6.3.3	<i>Rakenteelliset voimavaretekijät</i> .....	84
6.4	Kuormituksen aiheuttajat .....	86
6.5	Tulevaisuuden näkymät .....	89
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>96</b>
7.1	Tutkimusprosessin eteneminen .....	96
7.2	Tulosten merkittävyys .....	97
7.3	Luotettavuuden ja eettisyyden arviointi .....	99
7.4	Jatkotutkimusmahdollisuudet .....	100
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>101</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>118</b>
	Liite 1: Kyselylomakkeen saateteksti .....	118
	Liite 2: Kyselylomake .....	120

## TAULUKOT

<b>TAULUKKO 1.</b>	<b>AINEISTON REDUSOINTI</b> .....	<b>65</b>
<b>TAULUKKO 2.</b>	<b>AINEISTON KLUSTEROINTI</b> .....	<b>66</b>
<b>TAULUKKO 3.</b>	<b>AINEISTON ABSTRAHOINTI</b> .....	<b>67</b>
<b>TAULUKKO 4.</b>	<b>VASTAAJIEN SUKUPUOLET</b> .....	<b>69</b>
<b>TAULUKKO 5.</b>	<b>VASTAAJIEN TYÖVUODET LUOKANOPETTAJANA</b> .....	<b>69</b>

## KUVIOT

<b>KUVIO 1.</b>	<b>TYÖHYVINVOINNIN KÄSITTEISTÖ</b> .....	<b>12</b>
<b>KUVIO 2.</b>	<b>TYÖHYVINVOINNIN PORTAAT</b> .....	<b>19</b>
<b>KUVIO 3.</b>	<b>TYÖKYKYTALO</b> .....	<b>21</b>
<b>KUVIO 4.</b>	<b>VOIMAVARAKESKEINEN TYÖHYVINVOINNIN MALLI</b> .....	<b>23</b>
<b>KUVIO 5.</b>	<b>TYÖHYVINVOINNIN LAAJA-ALAINEN MALLI</b> .....	<b>25</b>
<b>KUVIO 6.</b>	<b>OPETTAJAN TYÖURAN VAIHEET</b> .....	<b>48</b>
<b>KUVIO 7.</b>	<b>VASTAAJIEN IKÄJAKAUMA</b> .....	<b>70</b>

# 1 JOHDANTO

Työssä jaksaminen on nykyään entistä enemmän keskusteluissa esillä oleva teema. Etenkin opetusalan haasteet työhyvinvoinnin parissa on ollut esillä mediassa viime vuosien aikana. Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) toteuttaa työolobarometreja, joista on käynyt ilmi opettajien työmäärän, kiireen ja stressi lisääntyneen merkittävästi ja näin ollen heidän työssä jaksamisensa on heikentynyt (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, s. 32). Opettaja-lehden 23.11.2018 eräessä uutisessa todettiin esimerkiksi, että opettajat kokevat raastavaa riittämättömyyden tunnetta (Korkeakivi, 2018). Myös useat muut uutiset ja niiden ohella käyty keskustelu nostaa huolta opettajien työhyvinvoinnista ja luo kielteistä kuvaa koulun arjesta (Matti, 2019).

Luokanopettajakoulutus ja opettajan ammatti ovat kuitenkin Suomessa arvostettuja ja haluttuja. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että opettajan työnkuvassa on oltava useita positiivisia piirteitä ja sellaisia voimavaroja, joiden avulla kerrottua suurta kuormituksen määrää on mahdollista tasapainottaa (Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen, 2004). Koska uutisointi ja tutkimukset keskittyvät usein opettajien työpahoinvointiin, päätettiin tämä tutkimus toteuttaa pääsääntöisesti positiivisemmasta näkökulmasta, eli keskittyen opettajien voimavaroihin. Tässä tutkielmassa voimavaroilla tarkoitetaan sellaisia tekijöitä, joiden avulla on mahdollista edistää luokanopettajien työssä jaksamista.

Soilamon (2008, s. 23) mukaan hyvinvoiva opettaja on myös oppilaiden hyvinvoinnin kannalta tärkeä. Kehittämällä luokanopettajien voimavaratekijöitä on mahdollista parantaa opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista sekä ehkäistä työpahoinvoinnin ilmentymiä (Onnismaa, 2010, s. 55; Hakanen, 2011). Muun muassa näiden piirteiden perusteella luokanopettajien voimavarojen tutkiminen on perusteltua. Tutkimuksia luokanopettajien voimavarakokemuksista ei juurikaan ole tehty, pois lukien muutamia pro gradu -tutkielmia tai oppinnäytetöitä. Tästä johtuen syvällisempää ja perusteellisempää tutkimustietoa

voimavarojen merkityksestä luokanopettajan työn kannalta ei ole suuresti saatavilla.

### *1.1 Tutkimuksen tavoitteet*

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien työhyvinvoinnin tilaa ja sitä koskevia haasteita. Tutkimuksessa selvitetään, millaisina luokanopettajat kokevat omat voimavaransa ja miten kuormittavana he pitävät työnkuvaansa. Tämän lisäksi tarkasteltavana on se, minkälaisia työkaluja heillä on oman työhyvinvointinsa ylläpitämiseksi sekä työpahoinvointinsa ehkäisemiseksi. Tutkimuksessa selviää myös, mitkä tekijät ovat pääosin vastuussa työpahoinvoinnin ilmentymisestä. Tutkimukselle on merkittävää selvittää, miten nämä työuran alkuvaiheen luokanopettajien diskurssit työhyvinvoinnistaan kokonaisuudessaan näyttäytyvät ja vaikuttavatko edellä mainitut tekijät heidän ammatissa jatkamiseen tulevien vuosien aikana.

Tutkimuksen onnistunutta toteutumista varten on asetettu kysymyksiä, joihin pyritään saamaan vastauksia tutkimuksen edetessä. Tällaisia kysymyksiä ovat muun muassa *”Minkälaisia voimavarojatekijöitä työuran alkuvaiheessa olevilla luokanopettajilla on?”*, *”Mitkä asiat kuormittavat luokanopettajia?”*, *”Minkälaisia hyvinvoinnin hallinnan työkaluja koulutus on antanut?”* sekä *”Miten tulevaisuudessa olisi mahdollista ehkäistä työpahoinvoinnin ilmentymiä?”*

Koska koko ammattiryhmän käsitteleminen aiheeseen liittyen olisi ollut liian laaja kokonaisuus tutkielmaani, rajasin tutkimukseni koskemaan työuransa alkuvaiheessa olevia luokanopettajia. Mielenkiintoni juuri tätä ryhmää kohtaan heräsi, koska todennäköisesti ryhmään kuuluvat tutkittavat luokanopettajat ovat valmistuneet lähivuosina ja heillä on näin ollen tuoreimmassa muistissa koulutuksen luomat työkalut työhyvinvointiin, mikäli sellaisia on muodostunut opintojen aikana. Olin myös lukenut artikkeleja siitä, miten useat luokanopettajat ovat tässä uravaiheessa vaihtanut työn kuormittavuuden vuoksi alaa. Tämä lisäsi kiinnostustani aihetta kohtaan entisestään, sillä tarkastelussa on myös oma lähitulevaisuus työelämäänsä siirtymisen parissa.

Toivon tutkielmani tuottavan teoreettisen tiedon lisäksi käytännöllistä tietoa, joka voi auttaa työuran alkuvaiheessa olevia luokanopettajia oman työhyvinvointinsa hallitsemisessa ja voimavaratekijöiden kehittämisessä. Toivon

myös, että tutkimukseni tulokset avaavat yhteiskunnallisesti luokanopettajien haasteita tasapainotella työn kuormittavuuden ja voimavarojen kanssa. Tätä kaikkea tutkimuksellani tavoitellaan.

## *1.2 Tutkimusprosessin vaiheet*

Tutkimukseni eri vaiheet jakautuvat pitkälle aikavälille. Pro gradu -tutkielmaa varten osallistuin tutkimusseminaariin lukuvuodella 2019-2020. Seminaarien aikana työstettiin omaa ajattelutapaa, kehitettiin tutkimusideoita sekä käytiin monimuotoisia diskursseja tutkimuksen toteuttamisesta. Epätavallisesti minulla oli tässä vaiheessa vielä kandidaatin tutkielmani kesken, johtuen uupumuksen kanssa taistelemisesta. Tästä huolimatta oman tutkimusaiheeni pohdinta on lähtenyt liikkeelle jo vuonna 2019.

Tutkimukseni aiheen valintaan vaikutti useampi tekijä, kuten tekemäni kandidaatin tutkielma ”Luokanopettajaopiskelijoiden kokema uupumus opiskeluaikana” ja tästä esiin nousseet ajatukset tulevan ammattini kuormittavuudesta. Olin lukenut useita artikkeleja, uutisia sekä opinnäytetöitä liittyen luokanopettajan ammatin kuormittavuuteen ja työpahoinvoinnin yleisyyteen. Lisäksi Covid-19 -pandemian vaikutukset opettajien työhyvinvointiin on herättänyt keskustelua, mikä lisäsi omaa huoltani etenkin työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien työhyvinvoinnista. Tästä johtuen halusin lähteä tutkimaan sitä, minkä vuoksi kyseinen ammattikunta on niin kuormittunut kuin yleisesti kerrotaan ja miten olisi mahdollista ehkäistä heidän työpahoinvointiaan. Ratkaisuksi esitän luokanopettajien voimavarojen syvällisempää tutkimista sekä erilaisten hyvinvoinnin työkalujen kehittämistä.

Päätettyäni aihealueen ryhdyin perehtymään työhyvinvointiin ja voimavaratekijöihin liittyvään materiaaliin sekä verkkolähteissä että erilaisten kirjojen muodossa. Päätin suorittaa ylimääräisinä sivuaineopintoina Tampereen yliopiston Johtamiskorkeakoulun tarjoaman Henkilöstöjohtamisen ja työhyvinvoinnin teemakokonaisuuden, mikä oli laajuudeltaan 25 opintopistettä. Nämä opinnot antoivat minulle kattavan ymmärryksen työhyvinvointiin liittyen, mikä osaltaan vahvasti haluani tutkia kyseistä teemaa.

Materiaalien läpikäynti oli pitkä ja työläs vaihe. Luotettavien ja tutkimukseeni soveltuvien tietojen löytäminen oli välillä haasteellista. Kuitenkin sopivaa teoriaa

löytyi kattavasti suomenkielisten materiaalien lisäksi myös englanniksi. Pysin jättämään pois vanhimpia materiaaleja, mikäli aiheesta oli saatavilla vastaavanlaista tietoa uudempana. Useamman kuukauden ajan luin eri teorioita ja artikkeleja saadakseni vielä kokonaisvaltaisempaa kuvaa käsittelemästani teemasta.

Seuraavaksi pohdin tutkimustehtävääni ja asetin tutkimukselleni edellisessä kappaleessa mainitsemani tavoitteet. Tässä vaiheessa muodostin myös ensimmäiset versiot tutkimuskysymyksistäni, sekä rajasin tutkimukseni koskemaan työuran alkuvaiheessa olevia luokanopettajia. Näiden pohjalta pystyin keskittymään teorian käsittelemiseen entistä laadukkaammin.

Teorialukujen kirjoittaminen toteutettiin vähitellen, samalla lisääaineistoa hankkien. Näin ollen oli mahdollista toteuttaa tutkielman etenemistä eräänlaisena kehänä, jolloin koko käytetty aineisto on vuoropuhelussa keskenään. Seuraavaksi suunnittelin aineiston keruun toteuttamista. Päädyin keräämään aineistoni sähköisellä kyselylomakkeella, jonka lähetin Facebook-sivuston sisällä oleviin ammattikunnan ryhmiin. Kun olin lähettänyt kyselyn tutkimuksen aineistohankintaa varten, kirjoitin teoriaa samanaikaisesti aineiston käsittelyn kanssa. Näin ollen teoriatausta sekä aineisto ovat aidosti liitoksissa toisiinsa ja tutkimuksen tavoitteet ovat selkeästi nähtävillä läpi tutkielman. Koen, että teorian kirjoittaminen samanaikaisesti helpotti aineiston järjestelmällistä analysointia.

Kun sähköisen kyselylomakkeen vastausaika umpeutui, oli vastauksia saatu tarvittava määrä eikä vastausaikaa näin ollen tarvinnut jatkaa. Saatuun aineistoon perehdyttiin useaan otteeseen, tarkastellen sitä jokaisella kerralla hieman eri näkökulmasta. Näin saatiin kattava kuva kerätystä aineistosta ja valittiin soveltuva analyysitapa. Aineiston analysointi toteutettiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, josta kerrotaan tarkemmin luvussa 5.5. Tutkimuksesta saatuja tuloksia tarkastellaan kattavasti tutkielman kuudennessa luvussa. Tarkastelussa ovat vastauksista esiin nousseet luokanopettajien voimavaratekijät, heitä kuormittavat tekijät, koulutuksen anti voimavarojen kannalta sekä tulevaisuuden ratkaisunäkökulma.



### 1.3 Tutkimuksen rakenne

Tämän luvun jälkeen siirrytään johdannosta teoreettisen viitekehyksen pariin. Näissä teorialuvuissa avataan työhyvinvoinnin, opettajuuden sekä voimavara- ja kuormitustekijöiden määritelmiä. Nämä tutkimukselleni merkitykselliset käsitteet käsitellään kattavasti ja tutkimuksen tavoitteiden kannalta oleellisesti. Ensimmäiseksi luvussa 2 ”Työhyvinvointi” käsitellään työhyvinvoinnin taustateorioita ja ajatusmalleja sekä työhyvinvoinnin ja pahoinvoinnin ilmentymiä. Seuraavassa luvussa puolestaan käsitellään voimavara- ja kuormitustekijöitä, etenkin opettajan ammatin näkökulmasta. Neljännessä luvussa keskitytään opettajuuteen muun muassa työuravaihe-teorian kautta.

Teoriakappaleiden jälkeen siirrytään tutkimuksen toteuttamisen lukuun ja tutkimusmenetelmien perustelemiseen. Tässä viidennessä luvussa esitellään esimerkiksi tutkimuksen metodologisia valintoja sekä kerrotaan käytetyt aineiston hankinnan ja analyysin muodot. Luvussa avataan, miten ja miksi aineisto on hankittu ja miten aineiston analysointi on toteutettu. Toiseksi viimeisessä, eli kuudennessa luvussa keskitytään täysin tulosten monipuoliseen käsittelemiseen. Tämän luvun on tarkoitus kertoa, minkälaisia tuloksia tutkimuksessa onnistuttiin keräämään ja miten teoria on tulosten kanssa vuoropuhelussa.

Tutkielman lopuksi pohditaan tutkimuksen tavoitteiden toteutumista, tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä tulosten merkittävyyttä. Lisäksi pohditaan, nousiko tutkimusprosessin aikana esiin mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Pohdinnan jälkeen tutkielmasta löytyy listattuna käytetyt lähdemateriaalit sekä tutkimuksen toteuttamista koskevat liitetiedostot.

## 2 TYÖHYVINVOINTI

Työhyvinvointi käsitteenä herättää monenlaisia mielikuvia ja voidaan tulkita eri tavoin. Yksi ajattelee henkilökohtaista hyvinvointia ja toinen koko työyhteisön yhteistä vireystilaa. Jollekin merkittävintä on turvallisuus ja yhteisöllisyys, kun taas toiselle vapaus ja vaikuttaminen. Juutin ja Vuorelan (2015, s. 64) mukaan työhyvinvoinnista puhuttaessa tulee muistaa, että ihminen on kokonaisuus ja on tärkeää, että voimme hyvin niin henkisesti, fyysisesti kuin sosiaalisestikin. Kaiken kaikkiaan työhyvinvointi on yksilöiden, työyhteisön ja organisaation ja näiden vuorovaikutuksen jatkuvaa kehittämistä, jotta jokaisella on mahdollisuus kokea työn iloa ja onnistumista (Ojala & Ahonen, 2005, s. 28; Manka, 2010).

”Työhyvinvointi on kokonaisvaltainen kokemus. Siihen kuuluvat tyytyväisyys ja myönteinen perusasenne elämään ja työhön, aktiivisuus sekä oman itsensä hyväksyminen. Hyvinvoinnin tärkeä perusta on työ, joka vastaa työntekijän tavoitteita ja ammatillisia kykyjä.” (Vesterinen, 2006)

Rannan ja Tilanderin (2014) mukaan työhyvinvoinnin käsite on aluksi esiintynyt terveyden ja työsuojelun ajattelumallissa, joka on aikojen saatossa laajentunut koskemaan myös työkuormitusta, henkistä työsuojelua sekä stressiä. Myöhemmässä vaiheessa tähän kokonaisuuteen liitettiin työn mielekkyys, joka nousi tärkeäksi tekijäksi yksilön työhyvinvointia ajatellen. Nykyään työhyvinvointiin ajatellaan kuuluvan kaikki kokemuksellisuuteen vaikuttavat tekijät, kuten henkilökohtaiset ja subjektiiviset kokemukset työtilanteeseen vaikuttavista tekijöistä (Ranta & Tilander, 2014, s. 11). Vaikka työhyvinvointia koskeva keskustelu ja tutkimus on yleistynyt, ollaan käsitteellisen ja teoreettisen pohdinnan parissa Laineen (2013, s. 36) mukaan vielä alkumetreillä. Tämä johtuu muun muassa siitä, miten työhyvinvoinnin käsite on noussut työturvallisuuden ja erilaisten työhyvinvoinnin puutteen ilmiöiden ja käsitteiden maailmasta kattamaan laajemmin työelämän laatua kuvaavia ilmiöitä (Laine, 2013, s. 36; Ranta & Tilander, 2014).

Työterveyslaitoksen määritelmän mukaan työhyvinvoinnilla tarkoitetaan:

- - turvallista, terveellistä ja tuottavaa työtä, jota ammattitaitoiset työntekijät ja työyhteisöt tekevät hyvin johdetussa organisaatiossa. Työntekijät ja työyhteisöt kokevat työnsä mielekkääksi ja palkitsevaksi, ja heidän mielestään työ tukee heidän elämänhallintaansa (Rauramo, 2012, s. 12; Työterveyslaitos, 2017).

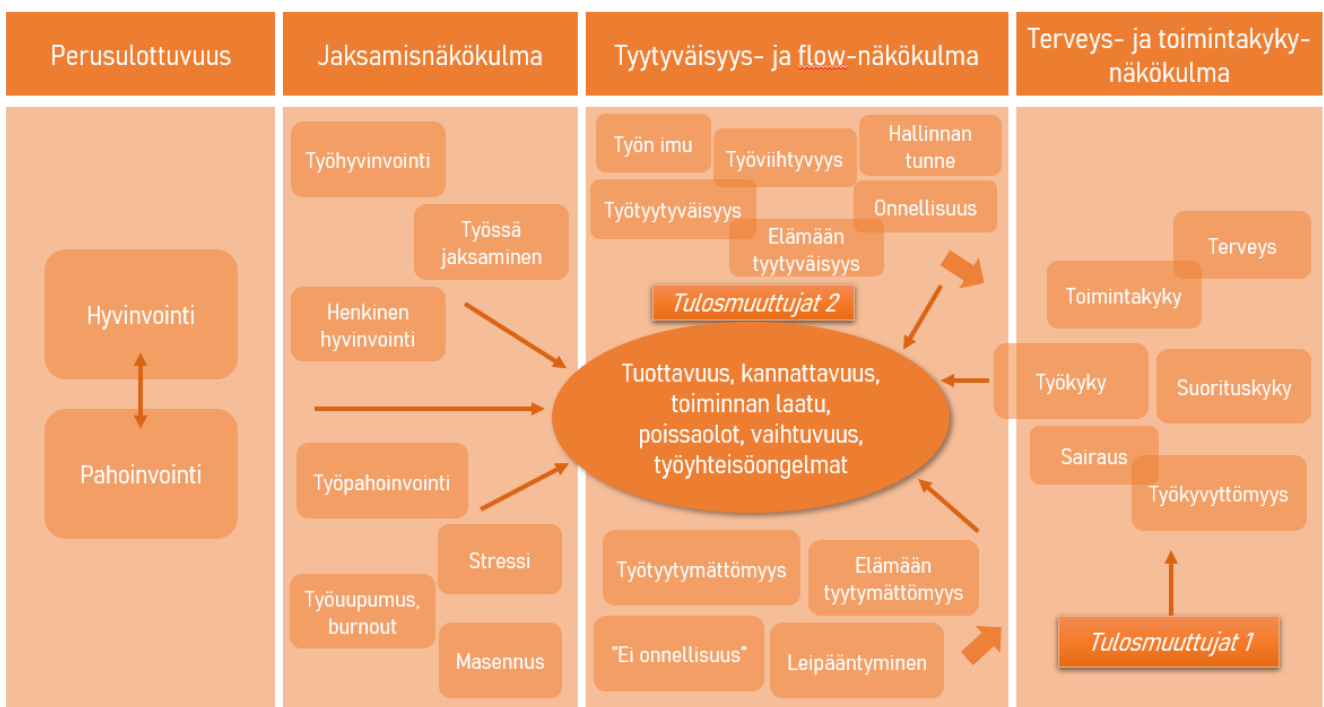
Korpela (2015, s. 16) kertoo tutkimuksessaan, että Pietilän, Halkoahon ja Matveisen (2010, 260-261) mukaan työhyvinvoinnilla tarkoitetaan henkilöstön psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista toimintakykyä, jotka liittyvät yksilön työssä viihtymiseen, työnhallintaan sekä motivoitumiseen. Ojala ja Ahonen (2005, s. 31) nostavat näiden lisäksi esiin myös viime vuosina yhä merkittävämmiksi nousseet ei-konkreettiset tekijät, kuten työilmapiirin ja yksilön osaamisen. Nykyään työhyvinvointi-käsitteessä on selkeästi positiivinen ääni ja sitä määrittää yksilön kokonaiselämä, mikä tarkoittaa yksilön sosiaalista elämää, joka sisältää muun muassa perheen, ystävät, työyhteisön ja muut läheiset ihmissuhteet, vapaa-ajan toiminnan sekä työn (Häggman-Laitila, 2013, s. 302; Hämmig, 2017, s. 394).

Tampereen yliopiston työhyvinvoinnin tutkimusryhmän (2021) mukaan työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät voidaan puolestaan jaotella organisaation rakenteeseen ja toimintaan, johtamisen tapaan, työyhteisön toimivuuteen, työn organisoinnin tapaan sekä yksilön vastuuseen omasta työhyvinvoinnistaan. Myös Mankan (2012) mukaan työhyvinvointi koostuu esimerkiksi osaamisen kehittämisestä, oikeudenmukaisesta johtamisesta, vuorovaikutteisesta toimintatavasta sekä työntekijän psyykkisestä, fyysisestä ja sosiaalisesta terveydestä. Pelkästään yksilöterveyden edistäminen ei siis Mankan (2012) mukaan tarkoita työhyvinvoinnin toteutumista, vaan tulee ymmärtää tarve kehittää koko työyhteisön toimivuutta, kuten myös Pietilä ym. (2010) ovat todenneet. Jokaisen työyhteisöön kuuluvan henkilön, eli sekä työntekijöiden, esimiesten että koko organisaation tulee yhdessä sitoutua työhyvinvoinnin kehittämiseen (Manka, Kaikkonen & Nuutinen, 2007). Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi työhyvinvointi koostuu työympäristöstä, ihmissuhteista sekä työstä itsestään (Kokemäki, Manninen, Pakkanen, Turunen, Vähämaa, 2009, s. 23-25).

Tampereen yliopiston työhyvinvoinnin tutkimusryhmän (2021) mukaan kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin liittyy lisäksi havaitut seuraukset ja vaikutukset sekä työhyvinvoinnin ilmentymät, eli työntekijän oma kokemus hyvinvoinnistaan. Usein tarkastellessa työhyvinvoinnin käsitettä perehdytäänkin ensin vastinepareihin, kuten hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin käsitteisiin (Laine,

2013, s. 37; Lepola, 2017, s. 12-13; Mamia, 2009). Näitä työhyvinvoinnin sekä työpahoinvoinnin ilmentymiä tarkastellaan tarkemmin tämän tutkielman luvussa 2.2.

Laine (2013) on tutkinut työhyvinvoinnin käsitteistön laajuutta ja on sen moninaisuuden ymmärrystä helpottaakseen muodostanut sitä selkeyttävän kuvion. Kuviossa esitellään hyvinvointi-pahoinvointi -vastinepariin liittyviä käsitteitä, joita käsitellään tarkemmin myös tässä tutkielmassa. Laine (2013, s. 38) on nostanut kuviossaan esiin sellaisia tutkimuskirjallisuudesta löytämiään käsitteitä, jotka ovat merkittäviä ja yleisesti diskursseissa käytettyjä ja joiden välisiä suhteita ja dynamiikkaa on kuvion avulla mahdollista tarkastella. Tämä kuvio pitää sisällään Laineen (2013) jakamat neljä osa-alueetta, jotka ovat *perusulottuvuus*, *jaksamisnäkökulma*, *tyytyväisyys- ja flow-näkökulma* sekä *terveys- ja toimintakyky-näkökulma*. Vaikka kuvio pitää sisällään kattavan määrän eri käsitteitä, on niitä olemassa lisää myös tämän kuvion ulkopuolella.



**KUVIO 1.** Työhyvinvoinnin käsitteistö

Yllä oleva kuvio on toteutettu mallintaen Laineen (2013) väitöskirjassaan esittelemää kuviota työhyvinvoinnin käsitteistöstä ja sen tarkoituksena on nostaa esiin tutkimukselleni keskeisiä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita.

Väitöskirjassaan Laine (2013, s. 38-39) pohtii perusulottuvuuden (kuvio 1) dimensionaalisuutta ja sitä, ovatko hyvinvointi ja pahoinvointi saman ulottuvuuden ääripäitä ja toisensa poissulkevia, vai voidaanko näitä ajatella sekä-että -asiana. On oleellista pohtia, onko hyvinvointia mahdollista edes olla ilman pahoinvointia tai siihen liittyvää riskiä. Esimerkiksi Hakasen (2005) mukaan työhyvinvoinnin tutkimus on pitkälti työpahoinvoinnin ja sen oireiden, kuten työuupumuksen tutkimista. Myös Hottinen (2004) on tutkinut tätä tematiikkaa ja hänen mukaan työhyvinvointi ja työpahoinvointi ovat pikemminkin ristikkäisiä kuin vastakkaisia käsitteitä. Puolestaan Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma ja Bakker (2002) ajattelevat työhyvinvoinnin ja -pahoinvoinnin olevan toistensa vastakohtia, mutta toteavat, että on merkittävää tutkia käsitteitä toisistaan riippumatta ja käyttäen monipuolisesti eri tutkimusmenetelmiä. Nämä aiheet nousevat esiin myös luvussa 2.2., jossa perehdytään työhyvinvoinnin ja -pahoinvoinnin ilmentymiin.

Perusulottuvuuden pohdinnan jälkeen kuviosta 1 nousee Laineen (2013) mukaan esiin erilaiset työhyvinvointidiskurssit, eli keskustelun ja tutkimuksen painottuminen työhyvinvoinnin eri osiin eri aikoina. Nämä työhyvinvointidiskurssit näkyvät kuviossa 1 muodostaen kolme eri diskursiivista näkökulmaa: *jaksamisnäkökulma*, *tyytyväisyys- ja flow-näkökulma* sekä *terveys- ja toimintakykynäkökulma*. Nämä näkökulmat pitävät sisällään eri työhyvinvointiin liittyviä käsitteitä, joista tässä tutkielmassa on käsiteltävänä etenkin jaksamis- ja tyytyväisyys- ja flow-näkökulmasta. Terveys- ja toimintakykynäkökulmasta käsitellään lyhyesti näistä merkittävintä käsitettä, työkykyä, luvussa 2.1.2. Kolmas huomio kuviosta 1 keskittyy käsitteiden välisiin yhteyksiin: mitä tiedetään hyvinvoinnin tai pahoinvoinnin yhteydestä terveyteen ja sairauteen tai työkykyyn tai työkyvyttömyyteen (Laine, 2013, s. 39-40). Näitä tekijöitä Laine (2013) kuvaa tulosmuuttujina, joista kuvion ”tulosmuuttajat 1” kuvaa yksilöön kohdistuvia työkyky- ja terveysvaikutuksia, kuten oman terveyden kokeminen. ”Tulosmuuttajat 2” kuvaa puolestaan organisaatiotason tekijöitä, kuten kannattavuus ja toiminnan laatu (Laine, 2013).

Kuten voidaan huomata, työhyvinvoinnin yksimielinen määrittelemine on äärimmäisen haasteellista laaja-alaisuutensa vuoksi. Työhyvinvoinnin tarkastelu tulee aina olla kokonaisvaltaista (Virolainen 2012, s. 11-12), jotta voimme saada ilmiöstä mahdollisimman kattavan ymmärryksen. Näin ollen käsitettä

tarkastellaankin eri tieteenalojen näkökulmista, sillä käsitteen- tai teorianmuodostusta ei ole sidottu yhteenkään yksittäiseen tieteenalaan, kuten esimerkiksi lääketieteeseen (Laine, 2013, s. 36). Useat aiheesta kirjoittavat, kuten Utriainen (2009) ja Marjala (2009) ovat nostaneet esiin käsitteen määrittämisen haastavuuden sekä teoreettisen keskustelun pinnallisuuden (Laine, 2013, s. 36). Näistä haasteista johtuen on muodostettu erilaisia määritelmiä ja malleja siitä, mitä työhyvinvoinnilla tarkoitetaan.

Tässä luvussa käsitellään ensiksi työhyvinvoinnin taustateorioita, kuten työsuojelua ja itseohjautuvuutta. Seuraavaksi avataan luotuja ajatusmalleja työhyvinvoinnista, kuten työhyvinvoinnin portaat ja työkykytalo. Tämän jälkeen keskitytään tarkemmin työhyvinvoinnin sekä työpahoinvoinnin ilmentymiin ja niiden ominaisuuksiin. Viimeisenä käsitellään lyhyesti työhyvinvoinnin hallintaa, ennen siirtymistä opettajuuden tematiikkaan.

## *2.1 Työhyvinvoinnin taustateoriat*

Työhyvinvointi on monitieteinen alue ja sitä tutkitaan eri tieteenalojen, kuten taloustieteen, lääketieteen, kasvatustieteen, yhteiskuntatieteen ja psykologian näkökulmista (Lehtonen, 2011, s. 22). Työhyvinvoinnin määrittely on kehittynyt ja muuttanut muotoaan useiden vuosien ajan, erityisesti yhteiskunnallisten muutosten ja aiheen tutkimisen lisääntymisen myötä. Se, miten työhyvinvoinnista puhutaan, määräytyy erilaisten teorioiden kautta. Tässä luvussa avataankin lyhyesti sitä, miten työhyvinvointia määritellään eri taustateorioissa sekä kuvataan eri työhyvinvointimallien avulla. Näitä erilaisia taustateorioita ovat työsuojelu, stressiteoria, toiminnan teoria, monitieteiset lähestymistavat, positiivinen psykologia, itseohjautuvuusteoria sekä sosiaalinen ja psykologinen pääoma.

Asteittainen siirtyminen kuormitusta kuvaavista taustateorioista hyvinvointia ja voimavaroja kuvaaviin malleihin mahdollistaa kokonaisvaltaisen ymmärryksen työhyvinvoinnista (Lepola, 2017, s. 15), mitä myös tässä pro gradu -tutkielmassa tavoitellaan. Seuraavaksi esitellään lyhyesti erilaisia työhyvinvoinnista luotuja ajatusmalleja, joita ovat työhyvinvoinnin portaat, työkykytalo sekä Mankan voimavarakeskeinen työhyvinvoinnin malli.

### 2.1.1 Työsuojelusta itseohjautuvuuteen

Työorganisaatioiden suurimpia tavoitteita on jo teollisen ajan alusta alkaen olleet muun muassa tehokkuuden tavoittelu ja tuottavuuden maksimoiminen. Kuittisen ja Kejosen (2009, s. 245) mukaan näiden päätavoitteiden ohella on pyritty turvaamaan henkilöstön työhyvinvointia terveyden ja fyysisen työturvallisuuden näkökulmista. Historiallisesti tarkasteltuna työskentely on ollut fyysistä ja työolosuhteet ja -välineet useinkin yksilön terveyttä vaarantavia (Lehtonen, 2011). Terveyttä vaarantavien työolosuhteiden ja fyysisen raskauden aiheuttamien riskitekijöiden vuoksi ryhdyttiin pohtimaan työturvallisuuden ja työsuojelun näkökulmaa. Tampereen yliopiston työhyvinvoinnin tutkimusryhmän (2021) mukaan työsuojelun näkökulma painottuu lääketieteelliseen ja fysiologiseen terveyteen.

Jo 1700-luvulla Italiassa on kirjattu työperäisiä sairauksia. Suomessa puolestaan 1500-luvulta lähtien on tunnistettu hoitoa vaativaa kivipölykeuhko-sairautta. Vasta 1900-luvun alussa kehitettiin työsuojelun lainsäädäntöä ja myöhemmin ilmestyikin ammattitautilaki sekä työturvallisuuslaki sekä perustettiin Työterveyslaitos 1945 huolehtimaan puolueettomasta työsuojelun toteuttamisesta. (Virtanen & Sinokki, 2014; Heikkilä-Tammi, 2020.) Työturvallisuuden ja työsuojelun näkökulma on lähtöisin tältä ajalta ja se on läsnä yhä tänä päivänäkin (Työhyvinvoinnin tutkimusryhmä, 2021). Keskeisiä piirteitä olivat muun muassa ergonomia, kuormitus, työaikarajoitukset sekä työtaturmat ja ammattitaudit (Tarkkonen, 2012). Lehtosen (2011) mukaan 1970-luvulla fyysisten työolojen parantuessa alettiin kiinnittää huomiota myös yksilöiden henkiseen hyvinvointiin ja näin ollen työsuojelu laajentui myös henkisen työsuojelun pariin. Tällöin korostettiin lisäksi yksipuolisen työn tuomia haasteita ja herätettiin keskustelua työviihtyvyyden merkityksestä (Waris, 2001). Vuonna 2002 on asetettu päivitetty Työturvallisuuslaki, jonka tarkoituksena on:

- - parantaa työympäristöä ja työolosuhteita työntekijöiden työkyvyn turvaamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä ennalta ehkäistä ja torjua työtaturmia, ammattitauteja ja muita työstä ja työympäristöstä johtuvia työntekijöiden fyysisen ja henkisen terveyden, jäljempänä terveys, haittoja. (Työturvallisuuslaki 738§1)

Seuraavaksi käsiteltävä teoreettinen näkökulma on Robert Karasekin (Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990) työn hallinnan, vaatimusten ja sosiaalisen tuen

malli (*Job Demand-Control-Support model eli JDCS-malli*), jota on käsitelty työhyvinvoinnin tutkimuksissa esillä 1980-luvulta alkaen (Kinnunen & Feldt, 2005). Mallissa on kolme yksilön hyvinvoinnin kannalta keskeistä tekijää: *työn vaatimukset, työn hallintamahdollisuudet sekä sosiaalinen tuki*, joiden avulla on mahdollista kuvata psykososiaalisen työympäristön laatua (Karasek & Theorell, 1990). Työn vaatimuksiin liittyy työn fyysinen kuormittavuus sekä psykologiset stressitekijät, kuten aikapaine tai ristiriitaiset tavoitteet (Karasek, 2011; Karasek ym., 1988). Karasekin & Theorellin (1990) mukaan työn hallintamahdollisuuksien tekijöitä ovat mahdollisuus itsenäiseen päätöksentekoon sekä mahdollisuus oman osaamisensa hyödyntämiseen. Työn hallintamahdollisuudet ovat subjektiivisia tekijöitä, sillä niihin vaikuttaa yksilön kyky kontrolloida ja havaita omaa työympäristöään (Ganster & Fusilier, 1989). 1980-luvulla mallia laajennettiin annetun kritiikin pohjalta koskemaan myös sosiaalisen tuen ulottuvuutta. Karasekin ja Theorellin (1990) mukaan sosiaalinen tuki tarkoittaa yksilön vuorovaikutussuhteita läheisten, työtovereiden ja esimiesten kanssa. Tämän JDCS-mallin mukaan sellainen työtilanne, jossa on liian korkeat vaatimukset, vähäiset hallintamahdollisuudet sekä vähän sosiaalista tukea, on kaikista haitallisista yksilön hyvinvoinnille (Herranen-Somero, 2014).

2000-luvun puolella tämä *Job Demand-Control-Support -model* on suomennettu Jari Hakasen (2009) toimesta ”*työn vaatimusten ja työn voimavarojen-*” eli ”TV-TV” -malliksi. Tässä Hakasen (2009) suomentamassa mallissa työhyvinvointia käsitellään työn voimavarojen ja vaatimusten kautta. TV-TV -mallissa työn voimavarat ovat työtehtävien suoriutumisen auttavia tekijöitä, jotka suojaavat yksilöä työn vaatimusten haitallisuudelta sekä vaikuttavat henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen. TV-TV -malli pitää sisällään Karasekin mallissa olevan työn hallinnan, mutta sen lisäksi työn voimavaroja löytyy organisaatiotasolla, kuten palkka ja uralla eteneminen, vuorovaikutussuhteista ja sosiaalisesta tuesta, työtehtävien organisoimisesta, kuten työtehtävien selkeydestä sekä työtehtävistä (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Xanthopoulou 2007; Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007.) Työn vaatimukset TV-TV -mallissa vastaavat puolestaan täysin Karasekin JDCS-mallia, joista esimerkkejä ovat rooliepäselvyydet, työpaine ja työympäristön huonot olosuhteet (Demerouti ym., 2001;



Xanthopoulou, 2007). TV-TV -mallia hyödynnetään tässä tutkielmassa tulosten käsittelyn ja luvun 3 parissa.

Monitieteiset, laaja-alaiset lähestymistavat työhyvinvointiin tulivat mukaan tutkimukseen 1990-luvulta lähtien ja Lehtosen (2011) mukaan myös työkyky-käsitteen käyttö vakiintui sekä työuupumuksen käsite heräsi tutkimuksissa näihin aikoihin. Yleisimmin tunnettu laaja-alainen lähestymistapa on Tyky-lähestymistapa, mikä painottaa yksilön ominaisuuksia. Tämän lähestymistavan pohjana toimii ammatillinen osaaminen ja sitä tukevat työ ja työolot sekä työyhteisö ja organisaatio (Ilmarinen, 2006; Työterveyslaitos, 2021). Ilmarinen (2006) on kehittänyt tätä hahmottaakseen Työkykytalo-mallin, josta kerrotaan tarkemmin luvussa 2.1.2.

”Tällä hetkellä työhyvinvointia lähestytään positiivisen psykologian, sosiaalipsykologian, johtamistieteiden, terveystieteiden, työn ja työelämän, aikuiskasvatuksen tutkimusalueiden näkökulmasta” (Heikkilä-Tammi, 2020)

Kuten yllä olevasta lainauksesta huomataan, tänä päivänä työhyvinvointia tutkitaan suurelta osin muun muassa positiivisen psykologian näkökulmasta, jossa keskitytään muun muassa yksilön hyvinvointia ja terveyttä ennakoiviin tekijöihin (Lehtonen, 2011, s. 25-26). Tämä näkökulma on yleistynyt Suomessa 2000-luvulta alkaen, kun ongelmien, sairauksien ja stressin sijaan keskityttiin vahvuuksiin, potentiaaleihin ja optimaalisiin kokemuksiin (Heikkilä-Tammi, 2020). Shimazun ja Schaufelin (2009) mukaan positiivista psykologiaa tarvitaan, sillä organisaatioissa ei tarvita enää vain terveitä työntekijöitä, vaan sen lisäksi arvostetaan motivoituneita, sitoutuneita ja ennakkointiin kykeneviä työntekijöitä. Christensenin (2009) mukaan positiivinen psykologia työyhteisössä jakautuu *työn voimavaroihin*, kuten johtamistapa, työn kontrolli, sosiaalinen tuki ja oikeudenmukaisuus, *yksilön voimavaroihin*, kuten itseluottamus ja optimismi, kokemuksiin ja asenteisiin, joita ovat flow, työn imu, työn merkityksellisyys ja sitoutuneisuus sekä *yksilön ja organisaation näkökulmasta tarkasteltaviin tuloksiin*, joita ovat esimerkiksi jatkuvuus, hyvinvointi ja terveys. Positiivisen psykologian näkökulman mukaan työhyvinvointi on enemmän kuin pahoinvoinnin puuttumista (Hakanen, 2005).

Viimeisenä taustateorianäkökulmana tässä tutkielmassa esitellään Edward Decin ja Richard Ryanin (2000) teoria yksilön hyvinvoinnista, motivaatiosta ja

psykologisista perustarpeista. Tämä teoria tunnetaan nimellä itseohjautuvuusteoria, mutta suomeksi siitä voidaan puhua myös itsemääräämis- ja itsemääräytymisteorioina. (Martela, Mäkikallio & Virkkunen, 2017; Vasalampi, 2017.) Kuten teorian nimestä voidaan päätellä, on teorian keskeisenä ajatuksena yksilön aktiivinen toimijuus ja itseohjautuvuus. Itseohjautuvuusteoriassa psykologiset perustarpeet ovat sekä yksilön hyvinvoinnin että kehityksen perusta. Näitä perustarpeita on olemassa teorian mukaan kolme: kyvykkyys, yhteisöllisyys ja omaehtoisuus.

Kyvykkyydellä tarkoitetaan yksilön kokemuksia siitä, miten hän suoriutuu haasteista ja annetuista tehtävistä sekä saa asioita aikaiseksi. Yksilön tarvetta vuorovaikutukseen ja läheisyyteen kuvataan yhteisöllisyydellä. On oleellista, että yksilö on osa turvallista ja kannustavaa yhteisöä. Omaehtoisuudella, eli autonomialla puolestaan tarkoitetaan yksilön vapautta itsenäiseen päätöksentekoon, jolloin myös tekemiseen johtava motivaatio on sisäistä eikä ulkoa ohjattua. (Savaspuro 2019; Vasalampi, 2017; Ryan & Deci, 2017; Deci & Ryan, 2000.) Edellä mainittujen Decin ja Ryanin toteamien kolmen perustarpeen lisäksi on tutkimuksissa noussut esiin myös *hyväntahtoisuus* (Martela & Ryan, 2016). Tässä tapauksessa hyväntahtoisuudella tarkoitetaan yksilön kokemusta siitä, miten hän saa tehdä hyviä asioita toisille. Tämän on todettu lisäävät yksilön sisäistä motivaatiota, työsuoritusten laatua sekä hyvinvointia. (Martela & Ryan, 2016.)

### 2.1.2 Työhyvinvointia kuvaavat mallit

Kuten luvun 2.1 alussa kerrotaan, on työhyvinvointiin liittyen muodostettu erilaisia ajatusmalleja. Tässä tutkielmassa käsiteltäviä työhyvinvoinnin ajatusmalleja ovat työhyvinvoinnin portaat, työkykytalo sekä voimavarakeskeinen työhyvinvoinnin malli. Aluksi esitellään Rauramon (2004) työhyvinvoinnin portaat, minkä jälkeen on vuorossa Ilmarisen (2006) työkykytalomalli. Viimeiseksi käsitellään tämän pro gradu -tutkielman kannalta ehkä merkittävintä, Mankan vuonna 1999 kehittämää voimavarakeskeistä työhyvinvoinnin mallia.

Ensimmäisenä perehdytään Päivi Rauramon muodostamaan työhyvinvointia koskevan *työhyvinvoinnin portaat* -ajatusmallin, joka perustuu Abraham Maslowin 1940-luvulla kehittämään tarvehierarkiaan ja motivaatioteoriaan (Rauramo, 2004, 2009, 2012). Mallissa on myös kyse yksilön perustarpeiden ja työn suhteesta sekä näiden vaikutuksista yksilön motivaatioon. Rauramon (2009) mukaan ajatusmallin tarkoituksena on edetä porraskerrallaan, edistäen yksilön, mutta myös työyhteisön sekä koko organisaation työhyvinvointia.



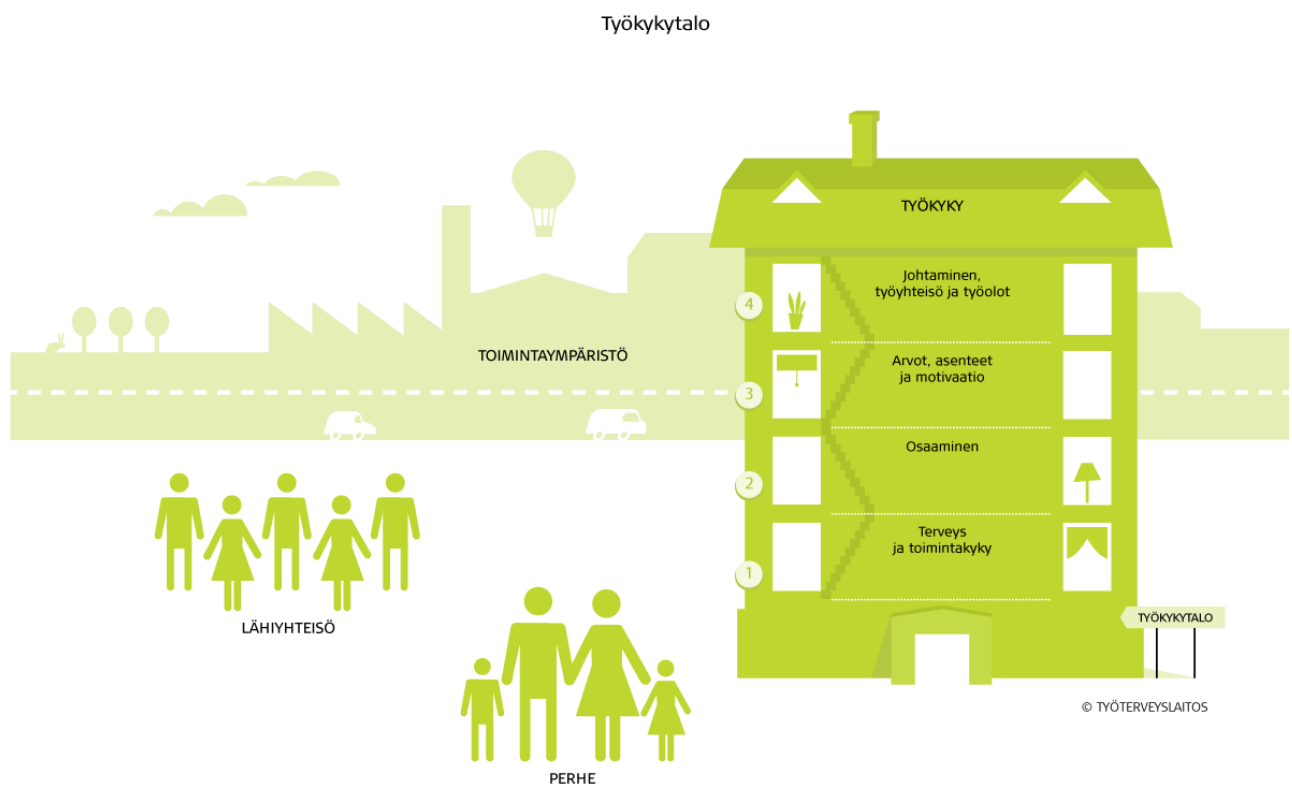
**KUVIO 2.** Työhyvinvoinnin portaat

Yllä oleva kuvio (kuvio 2) on tehty mukaillen Rauramon (2009, 2012) työhyvinvoinnin portaat -mallia ja siinä näkyy mallille oleelliset viisi porrasta, joilla jokaisella on omat tavoitteensa. Jotta on mahdollista siirtyä uudelle portaalle, tulee edellisen portaan tavoite aina ensiksi täyttyä (Rauramo, 2004, 2009, 2012). Nämä portaat olivat aluksi psykofysiologiset perustarpeet, turvallisuuden tarve, liittymisen tarve, arvostuksen tarve sekä itsensä toteuttamisen tarve. Myöhemmin Rauramo (2012) on päivittänyt portaiden nimiä vastaamaan paremmin nykytyöelämää. Uudet, selkeytetyt nimitykset portaille ovat *terveys*, *turvallisuus*, *yhteisöllisyys*, *arvostus* ja *osaaminen*.

Ensimmäisen portaan päätavoitteena on, että yksilön työkuormitus on sopivaa ja hänen on mahdollista noudattaa terveellisiä elintapoja, kuten saada riittävästi liikuntaa ja laadukasta ravintoa sekä järjestää itselleen monipuolista vapaa-aikaa. Lisäksi työterveyshuollon merkitys on suuri. Toiselta portaalta on mahdollista edetä, kun työ on yksilölle turvallista, työympäristö on oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen sekä yksilö voi luottaa työnsä pysyvyyteen. Yhteisöllisyys ja liittymisen tarve kolmantena portaana pitää sisällään tavoitteet yhteishenkeä tukevasta toiminnasta, yhteistyön toimivuudesta sekä henkilöstön huolenpidosta. Yksilön vaikutusmahdollisuudet sekä avoin ja luottavainen yhteisö on merkittävässä asemassa yhteisöllisyyden portaan kannalta. Neljännen portaan tavoitteena on puolestaan yksilölle samaistuttavat eettiset, kestävät ja terveet arvot, tavoitteellinen toiminta sekä oikeudenmukainen palkkaus- ja palkitsemisjärjestelmä. Arvostuksen tunne ja oikeudenmukainen palaute koetaan merkittäväksi. Viimeisellä portaalla tavoitellaan oppivaa organisaatiota, missä yksilön on mahdollista hyödyntää osaamistaan, oppia uutta sekä toteuttaa itseään vapaasti. (Rauramo, 2012; Kehusmaa, 2011.)

Ennen työhyvinvointi -käsitteen nykyisen nimen muodostumista käytettiin työn ja ihmisen voimavarojen suhdetta tarkoittavaa työkyky -käsitettä, kuten luvun 2 alussa mainitaan (Lepola, 2017, s. 12-13; Korpela, 2015, s. 16; Marjala, 2009). Työkyky muodostuu siis henkilön fyysisten ja psyykkisten voimavarojen sekä työn välisestä yhteensopivuudesta ja tasapainosta. Tällaisia voimavaroja ovat esimerkiksi yksilön osaaminen, toimintakyky, arvot sekä motivaatio (Työturvallisuuskeskus, 2012). Työkykyä on määritelty useissa tutkimuksissa muun muassa siten, että siihen vaikuttavat yksilön elämäntilanne ja -asenne, terveys ja itse työ (Virolainen, 2012; Mäkikangas, Mauno & Feldt, 2017). Puolestaan lääketieteellisen määritelmän mukaan työkyvylle on olennaista yksilön terveys ja näin ollen työkyvyn kehittäminen nähdäänkin sairauksien hoitamisena. Marjalan (2009) mukaan työkyvyn käsite on edelleen mukana työhyvinvoinnista puhuttaessa omana osa-alueenaan, yhdessä esimerkiksi työmotivaation, työtyytyväisyyden ja työssä jaksamisen kanssa.

Seuraavaksi käsitelläänkin työkykyyn liittyvää, Juhani Ilmarisen vuonna 2006 muodostamaa työkykytaloa (kuvio 3), jossa työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät on lajiteltu eri kerrostasolle. Ilmarisen (2006) kokoama ajatusmalli on eräänlainen yhteenveto tutkimuksiin työkykyyn keskeisesti vaikuttavista tekijöistä. Ilmarisen (2006) mukaan työkyvyssä on kyse yksilön voimavarojen ja työn välisestä tasapainosta sekä yhteensopivuudesta. Työkykytalo -mallissa yksilö on pääosin vastuussa omista voimavaroistaan, mutta neljännessä kerroksessa vastuu on organisaation puolella, kuten esimiehellä ja työnantajalla (Ilmarinen, 2006).



Työterveyslaitos

### KUVIO 3. Työkykytalo

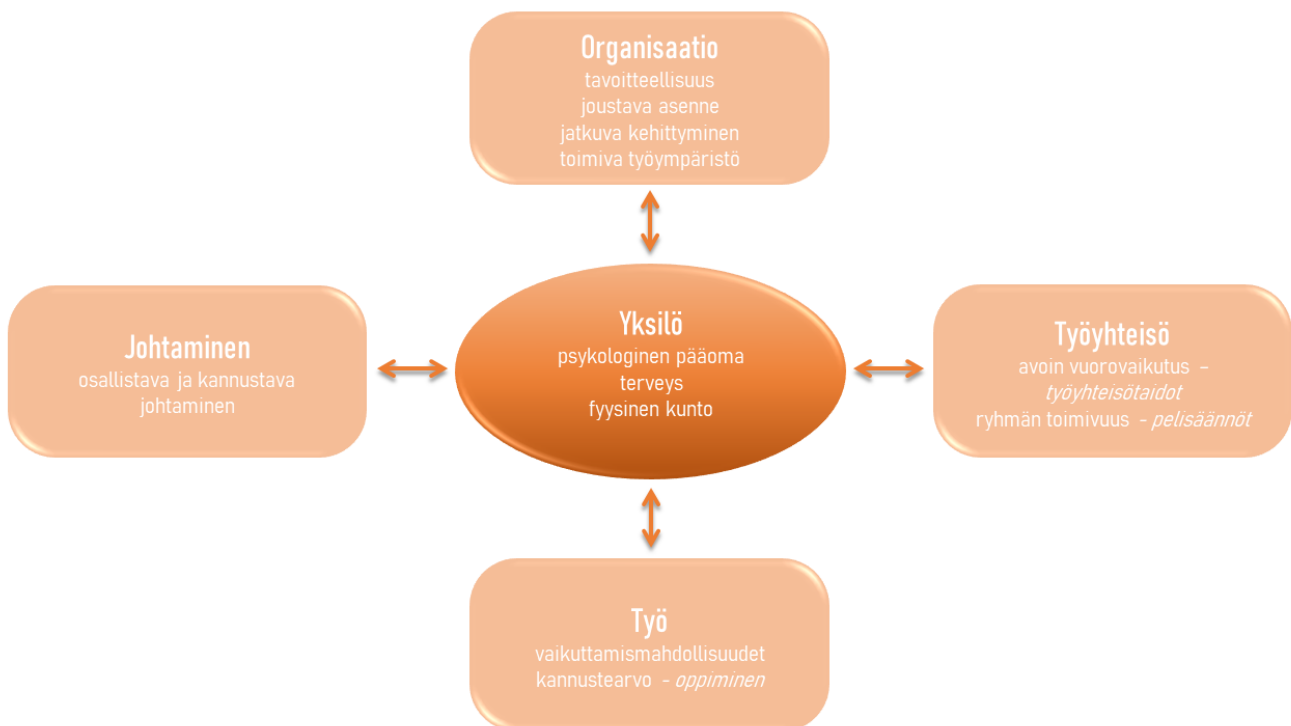
Työkykytalon (kuvio 3) kerrokset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Alemman kerroksen osa-alueiden heikentyessä, vaikuttaa se merkittävästi ylempien kerrosten toimivuuteen. Tavoitteena onkin, että työn ja yksilön voimavarojen välille onnistuttaisiin luomaan mahdollisimman tasapainoinen tila (Gould, Ilmarinen, Järvisalo & Koskinen, 2006).

Työkykytalon pohjakerroksen muodostavat yksilön terveys sekä fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen toimintakyky. Mikäli pohjakerroksen perusta on vahva, kestää yksilön työkyky vakaammin läpi työuran. (Gould ym. 2006; Työterveyslaitos, 2021.) Toisessa kerroksessa sijaitsee yksilön tiedot ja taidot, eli osaaminen. Osaamisen kerrokseen voidaan ajatella kuuluvan yksilön ammattitaito ja peruskoulutus sekä oman työn kehittäminen. (Ilmarinen, 2006; Gould ym., 2006.) Viime vuosina on korostettu elinikäistä oppimista, eli omien tietojen ja taitojen jatkuvaa kehittämistä, sillä uusia osaamisen alueita ja vaatimuksia muodostuu yhteiskunnan muuttuessa. Kolmas kerros puolestaan kuvaa yksilön asenteita, arvoja ja motivaatiota ja on altis niin vaikutteille kuin yhteiskunnassa ja lainsäädännössä tapahtuville muutoksille. Tässä kerroksessa yksilö käsittelee voimavarojensa ja työn välistä tasapainoa sekä työn ja vapaa-ajan välistä suhdetta. (Ilmarinen, 2006; Gould ym., 2006.)

Ylimmässä kerroksessa sijaitsee työkykytalon raskain, konkreettisesti työtä ja siihen vaikuttavia tekijöitä kuvaava kerros, minkä muutokset vaikuttavat selkeästi alempiin kerroksiin. Tämä kerros pitää sisällään työn eri dimensiot, kuten johtamisen, työyhteisön ja työolosuhteet. (Gould ym., 2006.) Työkykytalon ympärillä on ulkopuolelta käsin yksilöön vaikuttavia tekijöitä, kuten lähiyhteisö ja perhe sekä taustalla vaikuttava yhteiskunta muutoksineen (Ilmarinen, 2006; Työterveyslaitos, 2021).

Voidaankin todeta, että yksilö on työkykyinen silloin, kun hänen yksilölliset edellytyksensä ovat tasapainossa asetettujen työn vaatimusten kanssa. Yksilö voi kokea työkykynsä heikentyneeksi tai huonoksi esimerkiksi, kun hänen terveytensä on heikentynyt, osaaminen tai motivaatio on puutteellista, vapaa-ajan rajaaminen on haasteellista, työ on liian raskasta tai työyhteisössä tai organisoinnissa on vaikeuksia (Gould ym., 2006). Gouldin ym. (2006) mukaan myös työssä jaksamattomuus johtuu monesti työprosessien epäonnistuneesta organisoimisesta ja yhteistyöstä, heikoista vaikutusmahdollisuuksista tai kiireestä.

Kolmantena ja näin ollen viimeisenä työhyvinvoinnin ajatusmallina tässä tutkielmassa esitellään Mankan (2012) kehittämä, voimavarakeskeinen työhyvinvoinnin malli (kuvio 4), joka perustuu useiden tieteenalojen kerryttämään laajaan tutkimustietoon. Tämä työhyvinvoinnin malli pyrkii selvittämään, mitkä organisaation, työyhteisön, työn, johtamisen ja yksilön tekijät mahdollistavat sekä menestyksellisen että yksilön hyvinvoinnin ja työn ilon kannalta onnistuneen työpaikan (Manka, 2012). Tavoitteena on siis toimiva organisaatio ja hyvinvoiva työntekijä (Salmijärvi, 2019). Alla oleva kuvio on tehty mukaillen tätä Mankan kehittämää mallia. Tämä työhyvinvoinnin ajatusmalli on tutkielmani kannalta merkittävä, sillä tutkimuksen tehtävänä on positiivinen, voimavara- ja ratkaisukeskeinen lähestymistapa luokanopettajien työhyvinvoinnin tarkastelemiseen.



**KUVIO 4.** Voimavarakeskeinen työhyvinvoinnin malli

Toisin kuin useat perinteiset työhyvinvoinnin mallit, jotka ovat keskittyneet psyykkiseen ja fyysiseen rasittavuuteen sekä stressi- ja uupumusoireiden puuttumiseen (Kinnunen & Feldt, 2005), Mankan voimavarakeskeinen työhyvinvoinnin malli on positiivisempi ajatusmalli, keskittyen hyvinvoinnin tekijöihin, kuten yksilön työniloon ja voimavaroihin (Manka, Kaikkonen &

Nuutinen, 2007). Tässä mallissa (kuvio 4) työhyvinvoinnin ajatellaan olevan lähtöisin yksilöstä itsestään ja mukautuvan yksilön kokemusten ja tulkintojen kautta, vaikka iso osa työhyvinvoinnin tekijöistä liittyykin työyhteisöön ja -ympäristöön (Salmijärvi, 2019). Mallissa (kuvio 4) organisaation eri osa-alueet sekä yksilön asenteet ja omat tulkinnat muodostavat työhyvinvoinnin. Kuten kuviosta huomataan, yksilön tulkintaan omasta työhyvinvoinnista vaikuttaa hänen psykologinen pääomansa sekä yksilön terveys ja fyysinen kunto. Yksilön itsensä lisäksi työhyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavat oleellisesti johtamisen ja esimiestoiminnan muodot. Toiminnan ollessa kannustavaa, avointa ja yksilöitä arvostavaa, vaikuttaa se positiivisesti työhyvinvointiin (Manka, 2010).

Mankan (2010) mukaan organisaation tavoitteiden tulee olla selvillä ja työyhteisön tulee olla luottamuksellinen, avoin ja kokonaisuudessaan toimiva. Sekä työyhteisön että koko organisaation tulee olla rakennettu siten, että yksilön kehittyminen on mahdollista ja osaamisesta palkitaan oikeudenmukaisesti. Työhyvinvoinnin ja motivaation lisäämisen kannalta yksilöllä tulee lisäksi olla vaikutusmahdollisuus häntä koskeavissa työpäätöksissä ja -tavoitteissa sekä työn kannustearvon, kuten etenemis- ja oppimismahdollisuuksien tulee olla tiedossa. (Manka, 2010.)

Mankan (2012) mukaan edellä mainittujen tekijöiden lisäksi myös muut työhön liittyvät vuorovaikutussuhteet ja kontaktit sekä yksilön kotiolot ja vapaa-aika vaikuttavat työhyvinvoinnin kokemukseen. Näin ollen onkin yleistä, että samassa organisaatiossa on yksilöiden työhyvinvoinnissa nähtävillä selkeitä eroavaisuuksia (Manka ym., 2007). Mankan (2012) mukaan työhön sitoutuneisuus, työn ilo ja merkityksellisyys lisääntyvät, kun nämä voimavarat ovat hyvällä tasolla.

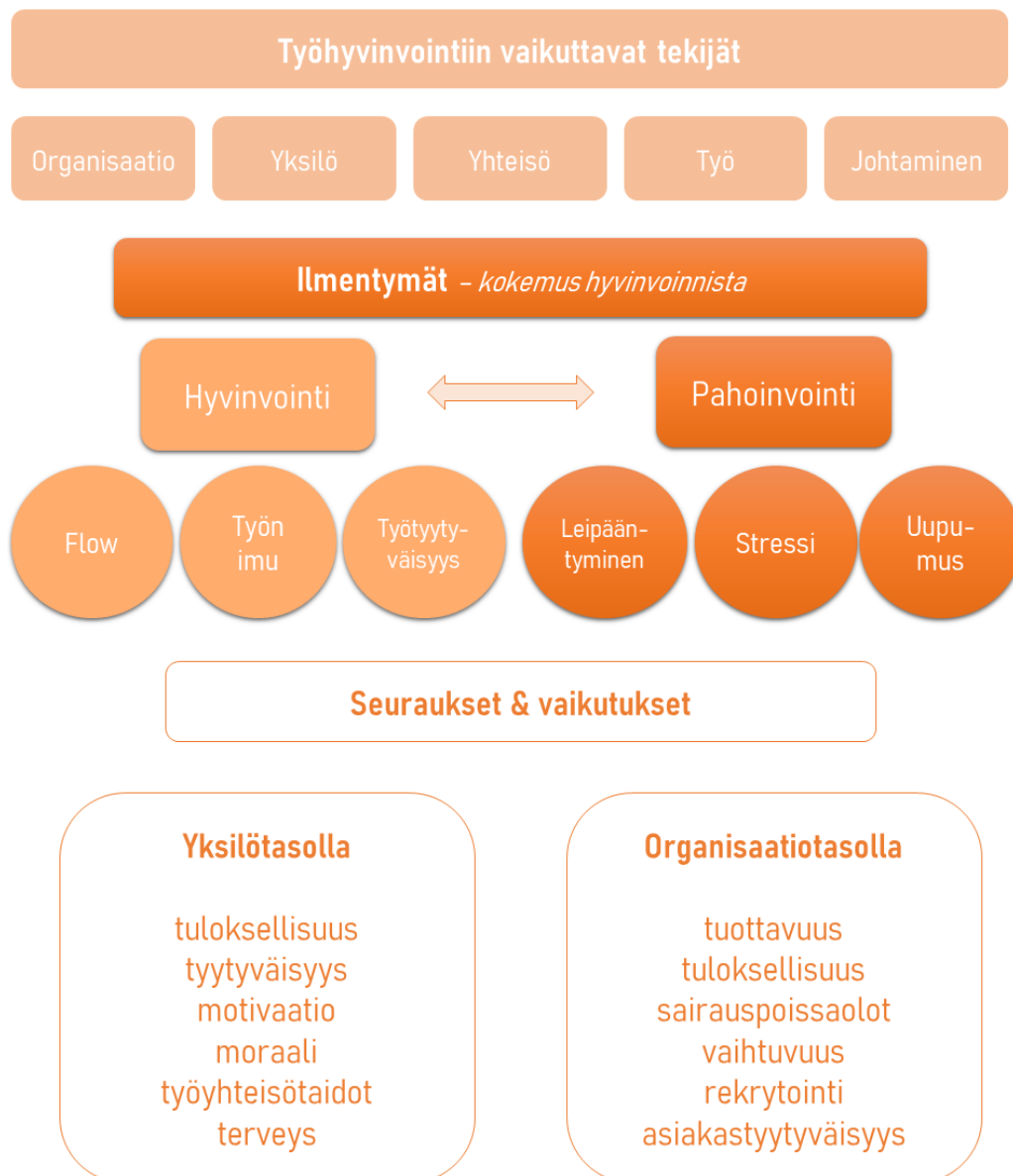
## 2.2 Työhyvinvoinnin ilmentymät

”Pelkkä yksilön terveydestä huolehtiminen ei riitä, vaan koko työyhteisöä ja sen toimintaa tulee kehittää.” (Heikkilä-Tammi, 2021)

Kirsi Heikkilä-Tammi (2021) on luonut edellisessä luvussa mainitun Mankan voimavarakeskeisen työhyvinvoinnin mallin sekä Robertsonin ja Cooperin (2011) että Nielsenin, Yarkerin, Munirin ja Bültmanin (2018) tutkimusten pohjalta työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisen mallin (kuvio 5). Tämä malli pohjautuu paljolti



Mankan (2012) muodostamaan voimavarakeskeiseen malliin (kuvio 4), mikä näkyy mallin yläosassa työhyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä, jotka ovat samat kuin aiemmin esitellyssä Mankan mallissa. Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät jaetaankin mallissa Heikkilä-Tammen (2021) mukaan ”organisaatioon, johtamiseen, työyhteisöön, työn organisointiin ja yksilön lähtökohtiin, joita ovat henkilökohtaiset ominaisuudet ja voimavarat” (Manka, 2016; Nielsen ym., 2018). Alla oleva kuvio on tehty mukaillen Heikkilä-Tammen (2021) työhyvinvoinnin laaja-alaista mallia.



**KUVIO 5.** Työhyvinvoinnin laaja-alainen malli

Työhyvinvointiin vaikuttaa siis useat eri tekijät (kuvio 5). Organisaation rakenteet ja käytännöt sekä vuorovaikutteinen ja tukeva johtaminen vaikuttavat positiivisesti työhyvinvointiin (Heikkilä-Tammi, 2021). Heikkilä-Tammen (2021) mukaan myös työyhteisössä olevalla ilmapiirillä ja työn organisoimisen eri tavoilla on selkeä merkitys. Näiden lisäksi yksilöllä on keskeinen merkitys, sillä kaiken kaikkiaan työhyvinvointi on yksilön ja työyhteisön välistä vuorovaikutusta (Heikkilä-Tammi, 2021).

Tampereen yliopiston työhyvinvoinnin tutkimusryhmän (2021) mukaan kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin tarkasteluun liittyy merkittävästi yksilön oma kokemus hyvinvoinnistaan, eli *työhyvinvoinnin ilmentymät*. Tällaisia vaikuttavia ja mitattavia tekijöitä on heidän mukaansa olemassa positiivisia ja kielteisiä, eli sekä hyvinvoinnin että pahoinvoinnin kokemuksia. Positiivisina ilmentyminä nähdään virtauksen kokemukset, eli flow, työn imu sekä työtyytyväisyys. Työhön leipääntyminen, stressi ja uupumus ovat puolestaan kielteisiä työhyvinvoinnin ilmentymiä, tai toisin sanoen työpahoinvoinnin ilmentymiä. Nämä hyvinvoinnin eri kokemukset ovat keskeinen osa laaja-alaista työhyvinvoinnin mallia, joten seuraavissa alaluvuissa ilmentymiä tarkastellaan tarkemmin. (Heikkilä-Tammi, 2021.)

Kokonaisvaltaisella työhyvinvoinnilla on olemassa erilaisia seurauksia ja vaikutuksia, joita on mahdollista tarkastella niin yksilön kuin organisaationkin näkökulmasta. Yksilötason seurauksia ovat esimerkiksi motivoituminen, terveys ja tyytyväisyys työhön, kun taas organisaatiotasolla tällaisia ovat muun muassa tuloksellisuus sekä sairauspoissaolojen ja vaihtuvuuden vähentyminen. (Tampereen yliopiston työhyvinvoinnin tutkimusryhmä, 2021.) Tämän laaja-alaisen mallin (kuvio 5) tavoitteena onkin työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisen hahmottaminen, mikä edistää työhyvinvoinnin kehittämistä organisaatiossa. Heikkilä-Tammen (2021) mukaan malli mahdollistaa myös kehittämisen vaikuttavuuden arvioinnin, tarjoamalla erilaisia mittareita arviointia varten.

Seuraavissa alaluvuissa perehdytään eri hyvinvoinnin ilmentymiin. Ensimmäiseksi tässä luvussa käsitellään työhyvinvoinnin kokemuksia, joita ovat flow, työn imu ja työtyytyväisyys. Tämän jälkeen siirrytään lukuun 2.3 ja työpahoinvoinnin kokemuksiin, eli leipääntymiseen, stressiin sekä uupumukseen.

### 2.2.1 Flow

Heikkilä-Tammen (2021) mukaan *flow* tarkoittaa sellaista yksilölle optimaalista tilaa, jolloin osaaminen ja asetetut vaatimukset ovat tasapainossa. Flow-tilasta voidaan puhua myös virtauksien kokemuksena. Mikäli yksilö on flow-tilassa, hän saattaa menettää ajan tajun ja uppoutua täysivaltaisesti kyseiseen toimintaan. Virtauksenkokemukseen liittyy lisäksi korkea virittyneisyys ja tunne asioiden sujuvuudesta. (Heikkilä-Tammi, 2021.) Flow-tila on usein yksittäinen, lyhykestoinen hetki, joka saattaa alkaa ja päättyä nopeastikin (Hakanen, 2014). Mitä useammin yksilö on flow-tilassa, sitä vahvemmaksi ja varmemmaksi hänen mielensä on mahdollista rakentua ja hänen tietoisuutensa valtaa täydellinen keskittyminen (Csikszentmihalyi, 2005). Flow on siis työskentelyn ja tavoitteellisen toiminnan kannalta ihanteellinen tila ja flow-kokemusten jälkeen yksilö kokee olevansa aiempaa pystyvämpi ja osaavampi (Csikszentmihalyi, 2005). Virtauksien kokemisella on tutkitusti vaikutusta yksilön elämänlaadun parantumiseen (Asakawa, 2004).

Flow-tilan lähikäsitteitä ovat kognitiivinen syventyminen sekä immersio, eli virtuaalitodellisuuteen uppoutuminen. Agarwalin ja Karahannan (2000) tutkimusten mukaan kognitiivisella syventymisellä tarkoitetaan yksilön kokemaa uppoutumista, uteliaisuutta, hallinnan tunnetta, ajankulun katoamista sekä lisääntyntä nautinnon tunnetta. Jennett ym. (2008) kertovat immersion tarkoittavan ajallisen tietoisuuden menettämistä, todellisen maailman hämärtymistä sekä vahvaa osallisuuden tunnetta. Näiden lähikäsitteiden lisäksi flow rinnastetaan usein etenkin arkipuheessa virheellisesti työn imun -käsitteeseen (Hakanen, 2014). Seuraavassa alaluvussa 2.2.2 käsitelläänkin työhyvinvoinnin ilmentymistä seuraavaa, työn imun -käsitettä.

### 2.2.2 Työn imu

”Se on kokemus, että työhön on kiva lähteä aamulla.” (Hakanen, 2014)

Yksilön ollessa virittynyt ja positiivisen tunnetilan alaisena sekä hänen kokiessa työtehtävien innostavan, kokee hän työn imua. Työn imulla tarkoitetaan myönteistä työhön liittyvää tunne- ja motivaatiotilaa, mikä on lähtöisin Schaufelin ja Bakkerin luomasta ”work engagement” -käsitteestä (Hakanen, 2014). Hakasen

(2014) mukaan työn imun kannalta on merkittävää, miten innostavana ja merkittävänä yksilö kokee työnsä ja hän kuvaakin työn imun olevan ”mielihyvän täyteistä virittäytymistä ja innostuneisuutta”. Savolaisen (2014) mukaan työn imua voidaan myös ajatella työhyvinvoinnin tavoitetilana tai huippuhyvinvointina.

Työn imu on mahdollista jaotella kolmeen hyvinvoinnin eri ulottuvuuteen, joissa yksilö saattaa kokea esimerkiksi innokkuutta, tarmokkuutta, omistautumista ja inspiroitumisen tunnetta (Hakanen, 2011). Heikkilä-Tammen (2021) mukaan tarmokkuudella tarkoitetaan energisyyttä, ponnisteluja ja motivaatiota panostaa työtehtäviin. Omistautumisessa on kyse innokkuudesta, ylpeydestä sekä työn merkityksellisyydestä ja haasteellisuudesta. Uppoutumisella tarkoitetaan flow-tilan tavoin syvää keskittymistä ja työn tekemisestä aiheutuvaa nautintoa. Työn imu on kuitenkin flow-tilaa pidempikestoisempi ja kokonaisvaltaisempi mieliala. (Hakanen, 2011, 2014; Schaufeli & Bakker, 2004.) Vaikka työn imussa on kyse uppoutumisesta työhön, ei se ole verrattavissa työholismiin tai työnarkomaniaan (Savolainen, 2014). Työn imussa yksilö ei tee runsaasti töitä pakonomaisesti, vaan koska hänellä on siihen sisäinen motivaatio ja työskentely tuntuu palkitsevalta. Tutkimusta on tehty myös työn imun ja työholismin yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien kannalta ja tulokset ovat osoittaneet näiden olevan eri ilmiöitä. (Schaufeli, Taris & Bakker, 2006., Hakanen 2011.)

Korkean työmotivaation ja työtyytyväisyyden kannalta on oleellista, että työtehtävät ovat mielekkyyden lisäksi tarpeeksi haastavia ja vaihtelevia, jotta yksilön on mahdollista hyödyntää omaa osaamistansa. Yksilöiden myönteiset hyvinvoinnin kokemukset tarttuvat helposti yksilöiden ja jopa suurempien ryhmien välillä. Näin ollen voidaankin todeta, että työn imu on tarttuvaa. (Hakanen, 2011.) Työterveyslaitoksen (2020) mukaan työn imulla on useita myönteisiä seurauksia sekä yksilölle itselleen että työn ulkopuoliselle elämälle ja organisaatiolle. Työn imun uskotaan olevan myönteisesti yhteydessä yksilön terveyteen, hyvään työsuoritukseen ja yrityksen taloudelliseen menestymiseen (Työterveyslaitos, 2020). Työn imua tukee myös yksilön voimavarat, joita käsitellään tarkemmin tämän tutkielman luvussa 4.

### 2.2.3 Työtyytyväisyys

Työtyytyväisyydellä tarkoitetaan positiivista tunnetilaa, joka on seurausta työn tekemisestä ja työn piirteistä (Robbins, Judge & Campbell, 2010). Työhönsä tyytyväinen yksilö kokee arkisen sopeutumisen ja perustyytyväisyyden tunteita työstään. Työn mielenkiintoisuus, menestyminen sekä työympäristön tekijät, kuten palkitseminen ja vuorovaikutussuhteet ovat työtyytyväisyyteen vaikuttavia motivaatiotekijöitä. (Heikkilä-Tammi, 2021.) Robbinsin ym. (2010) mukaan työtyytyväisyyden kannalta työn monipuolisuudella ja mielekkyydellä on suurin vaikutus, vaikka työtyytyväisyys onkin riippuvainen useista tekijöistä.

Drafken (2009) mukaan työtyytyväisyyttä voidaan tarkkailla sisäisten, ulkoisten ja yksilöllisten tekijöiden kautta. Sisäisiä tekijöitä hän kertoo olevan muun muassa työn monipuolisuus, autonomia, tavoitteiden asettaminen sekä palautteen antaminen. Ulkoisiin työtyytyväisyyden tekijöihin kuuluvat esimerkiksi saavutukset, palkitseminen, mahdollisuudet sekä esimiestoiminta. Sitoutuminen, odotukset, ikä sekä työtoverit ovat puolestaan yksilöllisesti työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä.

Yksilöiden kokemalla työtyytyväisyydellä on merkittäviä positiivisia vaikutuksia organisaation toimintaan esimerkiksi tuottavuuden ja tehokkuuden parissa. Eniten työtyytyväisyyden vaikutukset näkyvät työsuoritusten laadussa, työhön sitoutumisessa, asiakastyytyväisyydessä sekä poissaolojen vähenemisessä. (Robbins ym., 2010.)

## 2.3 *Työpahoinvoinnin ilmentymät*

Aiemmassa luvussa 2.2 keskityttiin positiivisiin hyvinvoinnin kokemuksiin, eli työhyvinvoinnin ilmentymiin. Tässä luvussa tarkastellaan puolestaan hyvinvoinnin kokemusten toista suuntausta (kuvio 5), eli työpahoinvoinnin ilmentymiä. Nämä kokemukset ajatellaan hyvinvoinnin näkökulmasta kielteisiksi, vaikka ilmentymien ulottuvuus ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen. Kielteisiä kokemuksia, eli työpahoinvoinnin ilmentymiä ovat työhön leipääntyminen, stressi sekä uupumus. Lisäksi viimeiseksi käsitellään lyhyesti uupumuksesta helposti aiheutuvaa häiriötilaa, masennusta.

### 2.3.1 Työhön leipääntyminen

Työhön leipääntymisellä tarkoitetaan käytännössä työhön tylsistymistä. Tällöin yksilö kokee matalaa virittäytymistä sekä tyytymättömyyttä työhönsä, minkä lisäksi hänen keskittymiskykynsä herpaantuu helposti ja kokemus ajankulusta vääristyy. (Reijseger, Schaufeli, Peeters, Taris, van Beek & Ouweneel, 2013; Harju & Hakanen, 2016.) Työhön leipääntynyt yksilö ei innostu tekemästään työstään eikä koe työtään merkitykselliseksi, joiden lisäksi hän voi kokea kyllästyneisyyden, keskittymiskyvyttömyyden ja innottomuuden tunteita. Leipääntyneellä ei ole myöskään mahdollisuuksia hyödyntää osaamistansa ja taitojaan halutulla tavalla. (Heikkilä-Tammi, 2021.) Myös yksilön toiminta- ja työympäristöt voidaan ajatella vaikuttavan leipääntymiseen, mikäli ympäristö ei esimerkiksi tarjoa tarpeeksi haasteita (Reijseger ym., 2013; Harju & Hakanen, 2016).

Leipääntyminen on yhteydessä muun muassa heikkoon työkykyyn, stressioireiden ilmenemiseen sekä lopettamis- ja eläkeaikomuksiin (Harju, Hakanen & Schaufeli, 2016). Harjun ym. (2016) mukaan leipääntymistä ilmenee eniten alle 36-vuotiailla, kuljetus- tai taide- ja viihdealalla sekä useammin miehillä kuin naisilla. Heikkilä-Tammen (2021) mukaan työhön leipääntyminen on ajoittaisina kokemuksina täysin tavallinen ja tyypillinen oire yksilöiden keskuudessa. Estääkseen työhön leipääntymistä, Harju ym. (2016) ehdottavat työn tuunaamista. Työn tuunaamisella tarkoitetaan esimerkiksi työtehtävien, työtapojen, vuorovaikutuksen ja oman ajattelun muokkaamista. Tarkoituksena on etsiä työstä haasteita ja lisätä sosiaalisia ja rakenteellisia voimavaroja, jotka edistävät työn tavoitteiden saavuttamista. (Harju ym., 2016; Heikkilä-Tammi, 2021.)

### 2.3.2 Stressi

”Se, mitä koemme ja ajattelemme, aiheuttaa kehossa stressireaktion”  
(Heikkilä-Tammi, 2021)

Työhön liittyvällä stressillä tarkoitetaan sellaisia tilanteita ja kokemuksia, joissa työn vaatimukset ja yksilön voimavarat eivät kohtaa ja yksilö ei koe suoriutuvansa häneen kohdistuvista odotuksista tai vaatimuksista (Heikkilä-Tammi, 2021). Yksilön ulkopuolisten vaatimusten lisäksi myös itse asetetut odotukset ovat

merkittäviä stressireaktioiden aiheuttajia (Koskinen 2014). Koska stressitekijöiden tulkitseminen on aina yksilöllistä, riippuu stressireaktioiden laatu ja määrä paljolti yksilön omista asenteista ja näkökulmista. Työn erilaiset psyykkiset, fyysiset ja sosiaaliset kuormitustekijät aiheuttavat stressiä. Tampereen yliopiston työhyvinvoinnin tutkimusryhmän (2021) mukaan muun muassa muutokset, epäselvät toimintatavat, työympäristön haasteellisuus ja työyhteisön ristiriidat aiheuttavat tutkitusti stressiä. Aikapaineet, meluisa työympäristö, vaikeat vuorovaikutussuhteet, työn epävarmuus sekä rooliristiriidat ovat esimerkkejä tällaisista tekijöistä (Sonnentag & Frese, 2012).

Stressi voi olla positiivista tai negatiivista sekä tilapäistä tai pitkäkestoista ja nämä eri muodot vaikuttavat yksilöön eri tavoin (Heikkilä-Tammi, 2021). Sopivassa suhteessa stressin on mahdollista parantaa yksilön suorituskykyä, mutta stressireaktioiden liiallinen määrä tai pitkäkestoisuus on haitallista. Stressi onkin mahdollista luokitella tarkemmin kolmeen tyyppiin, jotka ovat *eustressi*, *neustressi* ja *distressi* (Karhu & Länsimies, 2004). Karhun ja Länsimiehen (2004) mukaan eustressi on hyvinvointiin positiivisesti vaikuttavaa stressiä, mitä esiintyy yksilö innostavissa ja motivoivissa tilanteissa. Neustressi ja distressi puolestaan heikentävät yksilön hyvinvointia. Neustressi esiintyy tilanteissa, missä stressireaktioiden aiheuttaja on vielä kaukainen, ei välittömästi käsillä oleva asia, kun taas distressi ilmenee stressaavan tilanteen aikana. (Karhu & Länsimies, 2004.)

Stressistä seuraavia reaktioita voidaan Sonnentagin ja Fresen (2012) mukaan tarkastella sekä keston että ilmenemistason mukaan. Stressireaktiot voivat olla lyhytaikaisia tai pitkäkestoisia ja ne jakautuvat yksilö- ja organisaatiotasolle sekä yksityiselämään. Yksilötasolle on tyypillistä fyysiset, tunneperäiset ja käyttäytymisessä ilmenevät reaktiot. Lyhytkestoisena näitä voivat olla esimerkiksi mielialamuutokset, suorituskyvyn heikkeneminen ja tapaturmien lisääntyminen. Pitkäkestoinen stressi yksilötasolla näkyy sairauksina ja heikentyneenä kokonaisyhyvinvointina. Yksilöiden väliset ristiriidat ovat esimerkki organisaatiotason lyhytaikaisista stressireaktioista, kun taas pitkäkestoinen stressi vaikuttaa vaihtuvuuden ja sairauspoissaolojen lisääntymiseen. Yksityiselämässä lyhytaikainen stressi näyttäytyy muun muassa hidastuneena palautumisena ja kielteisten kokemusten siirtymisenä työelämästä

vapaa-ajalle. Pidemmällä aikavälillä stressireaktiot voivat vaikuttaa koettuun hyvinvointiin kielteisesti sekä lisätä sairastumista. (Sonnentag & Frese, 2012.)

Työstressiin voi liittyä esimerkiksi ärtymystä, ahdistuneisuutta sekä jännittyneisyyttä. Lisäksi yksilö voi kokea lihassärkyä ja jännitystiloja sekä ylivirittyneisyyttä, mikä näkyy niin fyysisenä kuin psyykkisenäkin oireiluna. Pidempiaikaiseen stressiin puuttuminen ja stressistä palautuminen on keskeistä haittojen ehkäisemisen kannalta. (Heikkilä-Tammi, 2021; Koskinen, 2014.) Useissa aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että ihmissuhdeammateissa, kuten opettajuudessa, työstressi on äärimmäisen tyypillistä, sillä yksilö voi kuormittaa itseään liiallisesti asiakkaan tarpeiden vuoksi (Lönqvist, 2018). Opettajille työstressiä on todettu aiheuttavan esimerkiksi aikapaineet, työmäärän kuormittavuus, kurinpidolliset tekijät sekä heikoksi koetut työolot (Hartney, 2008; Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Montgomery & Rupp, 2005). Mankan (2015) mukaan opettajien hyvinvoinnilla on keskeisiä vaikutuksia oman terveytensä lisäksi myös oppilaiden ja ympäröivän yhteisön kannalta. Näin ollen tutkittava teema on yhteiskunnallisestikin merkittävä.

### 2.3.3 Uupumus

Pahoinvoinnin ilmentymistä viimeisimpänä on uupumus. Yksilö uupuu, kun hän yrittää sopeutua työnsä kuormitukseen onnistumatta ja palautumatta riittävällä tavalla (Keskitalo 2016). Uupumus kehittykin usein pitkittyneen stressin seurauksena, kun yksilön psyykkiset voimavarat vähenevät. Työuupumus ei ole sairaus, vaan vakava, työhön liittyvä stressioireyhtymä, mutta se voi johtaa sairastumiseen ja työkyvyttömyyteen (Ahola ym., 2018; Heikkilä-Tammi, 2021). Kun työnteko ei vastaa yksilön voimavaroja ja tila pitkittyy, onnistumisen kokemukset ja työn merkityksellisyys vähenee sekä yksilö alkaa epäilemään omaa kyvykkyyttään sekä pätevyyttään (Häggman-Laitila, 2013).

Työuupumuksen oireet voidaan jakaa kolmeen osaan. Ensimmäinen oire on voimakas, pitkittynyt, uupumusasteinen väsymys, mitä ei paranna normaali levon määrä. Toisena oireena pidetään kyynistymistä, jolloin yksilön asenteet työhön liittyen muuttuvat, eikä työskentely ole yhtä merkityksellistä. Alentunut ammatillinen itsetunto sekä aikaansaamisen tunne on työuupumuksen kolmas oire. (Toppinen-Tanner & Lindholm, 2012; Waris, 2001.) Uupumusasteinen



väsymys näkyy työssä jaksamattomuutena, vapaa-ajan kärsimisenä sekä myös fyysisinä oireina, kuten verenpaineen ja sykkeiden kohoamisena ja vatsavaivoina. Kyynistyessään yksilö epäilee työnsä merkittävyyttä sekä ottaa etäisyyttä työhönsä, sillä työn mielekkyys katoaa. Kyynistymiseen liittyy myös muisti- ja keskittymisvaikeudet sekä mielialavaihtelut. Ammatillisen itsetunnon heikentyessä yksilön aikaansaaminen huononee ja hän kokee toisten olevan häntä parempia ja tehokkaampia, mikä saattaa aiheuttaa jopa mielenterveyshäiriöitä. (Ahola ym., 2018; Keskitalo, 2016; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001.)

#### 2.3.4 Masennus

Vaikka masennus ei ole varsinainen osa Heikkilä-Tammen (2021) laaja-alaista työhyvinvoinnin mallia, on se merkittävä osa yksilön hyvinvoinnin tarkastelua, sillä työpahoinvoinnin viimeinen ilmentymä, uupumus, voi pahimmillaan johtaa masennukseen (Ahola ym., 2018). Masennus, eli depressio, on monitekijäinen häiriötila, joka aiheuttaa yksilölle esimerkiksi voimavarojen, kiinnostuksen ja mielihyvän vähentymistä, poikkeuksellista väsymystä sekä masentunutta mielialaa (Ahola, 2011). On huomattava, että sanaa *masennus* käytetään usein eri asiayhteyksissä. Masennus voi olla hetkellistä ja ohimenevää ja liittyä esimerkiksi pettymykseen tai menetykseen. Tällainen hetkellinen masennus on luonnollinen tila, mikä motivoi ongelmanratkaisuun ja menetyksen käsittelyyn. Mikäli puhutaan puolestaan masentuneesta mielialasta, on kyse pitkäjaksoisesta tilasta, johon usein liittyy muitakin oireita, kuten itsetunnon laskua, arvottomuuden tunnetta tai itsetuhoisia ajatuksia. (Lönnqvist, 2001.)

Laineen (2013) mukaan mielenterveysongelmien puuttuminen ei tarkoita automaattisesti sitä, että yksilö on hyvinvoiva. Puolestaan mielenterveysongelmista tai somaattisesta sairaudesta kärsivä yksilö voi kokea itsensä hyvinvoivaksi (Korkalainen & Kokko, 2008). Tämä kertoo masennuksen hankalasta määrittelemisestä. Masennus on tutkitusti merkittävä työkyvyttömyyden sekä sairauspoissaolojen aiheuttaja, ja vaatii aina aktiivista hoitoa (Ahola, 2011; Sauni, Lagerstedt & Ahola, 2011), joten sen ehkäiseminen on kriittinen teko työhyvinvoinnin kannalta.

# 3 KUORMITUS- JA VOIMAVARATEKIJÄT

Pro gradu -tutkielmani viimeinen teorialuku käsittelee opettajien kuormitus- ja voimavaratekijöitä. Tämä teorialuku on tutkimukseni kannalta merkittävä, sillä tutkielmani pohjautuu työhyvinvoinnin voimavarakeskeiseen tarkasteluun, mikä näkyy myös seitsemännessä luvussa esiteltävissä tutkimustuloksissa. Tarkastelun kohteena on siis etenkin ne tekijät, jotka vaikuttavat yksilön työssä jaksamiseen ja hänen työhyvinvointinsa tukemiseen.

Aiemmin tämän tutkielman luvussa kaksi kerrottiin erilaisista työhyvinvoinnin taustateorioista. Näistä positiivisen psykologian myötä on noussut esiin ajatus siitä, onko työhyvinvointi jotain muutakin kuin uupumusoireiden ja sairauksien puuttumista. Muun muassa tämän pohdinnan kautta on tullut mahdolliseksi tarkastella työhyvinvointia voimavara- ja kuormitustekijöiden näkökulmasta. (Laine, 2013, s. 38-39.) Voimavara- ja kuormitustekijöitä on tarkasteltu tutkielmassa (Luku 2) sekä Karasekin (1979) *JDCS*-mallin, että Hakasen (2009) suomentaman *työn vaatimusten ja työn voimavarojen* -mallin kautta. Hakasen (2009) mukaan työn vaatimusten ja voimavarojen tulee olla tasapainossa, jotta yksilö voi olla hyvinvoiva. Tässä luvussa tarkastellaankin opettajien voimavara- ja kuormitustekijöitä juuri Hakasen (2009) mallin kautta.

Voimavarat suojaavat yksilöä kuormitukselta ja vaatimusten kielteisiltä vaikutuksilta. Voimavara- ja kuormitustekijät kulkevat dynaamisesti yhdessä ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään – jokin aluksi työhyvinvointia lisännyt tekijä voi ajan kuluessa muuttua kuormittavaksi tai päinvastoin (Laine, 2013, s. 38-39; Bakker & Demerouti, 2007). Myös yksilön omat tulkinnat vaikuttavat näiden tekijöiden tulkitsemiseen. Jokainen työ pitää sisällään sekä vaatimus- että voimavaratekijöitä, joista kerrotaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Työn korkeat vaatimukset voivat olla uhaksi työhyvinvoinnille, etenkin tilanteessa,

jossa yksilön voimavarat ovat lisäksi vähäiset (Bakker & Demerouti, 2007). Bakkerin ja Demeroutin (2007) mukaan puolestaan sopivissa määrin vaatimukset ja voimavarat voivat olla yhteydessä yksilön työn imun kokemukseen ja työn leipääntymisen vähenemiseen. Työn voimavaratekijöillä on todettu olevan kuitenkin suurempi merkitys työn imun kannalta, kuin työn vaatimustekijöillä (Mauno, Kinnunen & Hätinen, 2007). On myös tutkittu, että korkeat työn voimavarat ennustaa usein korkeaa työn imua sekä korkea työn imu korkeita työn voimavaroja (Leivo, 2011; De Lange, De Witte & Notelaers, 2008).

Työn imu puolestaan voi lisätä sekä työhön että organisaatioon sitoutumista, mikä vähentää vaihtuvuutta työpaikalla (Schaufeli & Bakker, 2004). Työhyvinvointia onkin mahdollista kehittää sekä vahvistamalla yksilön ja yhteisön voimavaroja että kohtuullistamalla asetettuja vaatimuksia ja kuormitusta (Bakker & Demerouti, 2007). Usein huomioidaan helpommin työn kuormitustekijöitä ja kehittäminen keskittyy näihin tekijöihin. On kuitenkin tärkeää nähdä myös voimavaratekijöiden merkitys työhyvinvoinnin kannalta. Tästä syystä myös pro gradu -tutkielmani keskittyy enemmän opettajien voimavaratekijöiden löytämiseen ja niiden huomioimiseen.

Seuraavassa alaluvussa käsitellään tarkemmin erilaisia työn kuormitustekijöitä, etenkin opettajien ammattikunnan näkökulmasta. Tämän jälkeen siirrytään voimavaratekijöiden pariin, lukuun 4.2.

### *3.1 Kuormitustekijät*

Työn kuormittavuuden tarkastelussa keskitytään työympäristön ja työtehtävien vaikutuksiin yksilöä kohtaan (Lindström ym., 2002). Kuormitustekijät vähentävät yksilön motivaatiota, kuluttavat tavallista enemmän energiaa ja hankaloittavat tavoitteiden saavuttamista (Bakker & Demerouti, 2007). Työn voimavaroja ja työn vaatimuksia koskevissa tutkimuksissa käytetään vaihtelevasti joko kuormitustekijöiden tai vaatimustekijöiden käsitteitä. Käytän tässä tutkielmassa yleisimmin käytettyä, kuormituksen käsitettä. Yksi yleinen tapa jaotella kuormitustekijöitä on jakaa ne fyysisiin ja psykososiaalisiin tekijöihin. Tämä jaottelu perustuu Bakkerin, Demeroutin ja Verbeken (2004) mukaan yksilön fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen puolen haasteisiin. Almiolan (2008, s. 123) mukaan työn kuormittavuuden kokemukseen vaikuttaa ympäristön odotukset

sekä yksilön omat vaatimukset itseään ja työtään kohtaan. Etenkin sosiaaliset ja psyykkiset kuormitustekijät ovat kasvatus- ja koulutusalaalla keskeisiä. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018). Kuormitustekijät voidaan luokitella myös työhön ja työympäristöön, organisaation toimintakäytäntöihin sekä vuorovaikutukseen liittyviin tekijöihin (Lindström ym., 2005).

Kuormitustekijät on mahdollista jakaa myös haaste- ja estevaatimuksiin niiden luonteen ja työhyvinvointiin vaikuttamisen mukaan (LePine, Podsakoff, & LePine, 2005; Bakker & Demerouti, 2007). Haastevaatimukset, kuten työn vastuullisuus ja kiire, kuormittavat sekä motivoivat yksilöä ja voivat näin ollen olla myös myönteisesti hyvinvointiin vaikuttavia (Rauramo, 2012; Bakker & Demerouti, 2007). Puolestaan estevaatimukset, kuten rooliristiriidat, ainoastaan kuormittavat yksilöä ja ovat aina kielteisiä (Rauramo, 2012; Bakker & Demerouti, 2007.) Kuormitustekijät voivat altistaa yksilöä työuupumukselle sekä muille työpahoinvoinnin ilmentymille. Tällaisia tekijöitä on todettu olevan esimerkiksi rooliristiriidat, stressaavat työtilanteet sekä liiallinen työmäärä tai työpaine (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014).

Kuten yllä on mainittu, voi kuormitus olla joko yksilöä kehittävää tai yksilölle haitallista. Siihen vaikuttavat kuormitustekijöiden kesto, laatu ja määrä sekä opettajan omat voimavarat. (Tiilikainen, 2018.) Opettajien kuormitukseen vaikuttavia tekijöitä ovat sekä yksilön ominaisuudet että työn kuormitustekijät, kuten työyhteisöön, työvälineistöön tai työergonomiaan liittyvät tekijät sekä resurssien puute ja opetusryhmien koon muuttuminen. (Lindström ym., 2002; Perkiö-Mäkelä, 2006, s. 72-73; Hakanen, 2006, s. 72-73). Myös opettajan vastavuoroisuudella oppilaiden kanssa on merkittävä vaikutus kuormittavuuden kannalta (Hakanen, 2006).

Tiilikaisen (2018) mukaan, mikäli yksilö opettaa tavoitteidensa mukaisesti sekä pyrkii edistämään oppilaan hyviin oppimistuloksiin pääsemistä saamatta kuitenkaan omalle panokselleen oppilaalta vastinetta, vastavuoroisuus jää puuttumaan. Mikäli siis yksilö kokee toistuvasti panostavansa työhönsä enemmän, kuin kokee saavansa siitä vastinetta, voi tilanne johtaa yksilön liialliseen kuormittumiseen ja lopulta jopa uupumukseen. Jos opettajan yksilölliset ominaisuudet ja työn kuormitustekijät ovat tasapainossa, hänen on mahdollista jaksaa työssään paremmin. Mikäli kuormitus on liiallista tai kestoaltaan

pidempiaikaista, huononee yksilön työ- ja toimintakyky. (Perkiö-Mäkelä, 2006, s. 72-73.)

Tämän pro gradu -tutkielman seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan aiempien tutkimusten pohjalta opettajille tyypillisiä kuormitustekijöitä, keskittyen etenkin psykososiaalisiin kuormitustekijöihin. Kuormitustekijöiden tarkastelu on luokiteltu yksilöllisiin, yhteisöllisiin ja rakenteellisiin kuormitustekijöihin

### 3.1.1 Yksilölliset kuormitustekijät

Yksilön persoonallisuudella on suuri merkitys kuormittuneisuuteen, kuormituksen kokemiseen sekä työn hallintaan (Karasek, 1979, s. 290). Kuormitukseen vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi monet opitut ja perityt ominaisuudet, kuten persoonallisuuden eri piirteet. (Feldt, Mäkikangas & Kokko, 2005, s. 86.) Almialan (2008) mukaan opettajat ovat usein tunnollisia, vaativia ja itseään kohtaan armottomia, mikä saattaa helposti aiheuttaa ahdistuneisuutta. Geurtsin ja Sonnentagin (2006) mukaan tällaiset ihmiset kokevat työn usein muita stressaavampana ja enemmän resursseja kuluttavana. On todettu myös, että velvollisuuden tunne on korrelaatiossa kuormitukseen sekä naisilla että miehillä (Hakanen, 2004, s. 148). Yksilöllisiin kuormitustekijöihin vaikuttaa siis kaiken kaikkiaan yksilön omat kokemukset ja persoonallisuus.

Opettajilla kuormittuneisuuteen vaikuttavia tekijöitä on tutkimuksissa löydetty useita. Vuorovaikutussuhteiden, aktiivisen vapaa-ajan sekä työn ja vapaa-ajan suhteen merkitykset ovat nousseet selvästi esille muiden tekijöiden rinnalla. On todettu, että esimerkiksi heikot yöunet ja epäsäännölliset elämäntavat ja epäsäännöllinen vuorokausirytmii ovat merkittäviä tekijöitä kuormittuneisuuden kannalta. (Feldt ym., 2005; Almiala, 2008.)

Opettajan ammatti on emotionaalista työtä, sillä opettajan tulee olla aktiivisesti vuorovaikutuksessa useiden yksilöiden kanssa. Tällaisessa työssä, jossa kohdataan asiakkaita, tulee yksilön tunnistaa omat kykynsä, voimavaransa sekä tunteensa. (Mauno, Huhtala & Kinnunen, 2017; Suonsivu, 2014.) Jatkuvat keskeytykset, muutoksien tekeminen, suuri vastuu sekä arvostuksen puute, ovat opettajien voimavaroja heikentäviä, liiallista kuormitusta aiheuttavia tekijöitä (Työturvallisuuskeskus, 2021). Opettajien yksilöllisiin kuormitustekijöihin kuuluvat lisäksi työn asettamat kognitiiviset vaatimukset, jotka liittyvät tiedon

vastaanottamiseen, käsittelyyn ja tuottamiseen. Myös päätöksenteko, ongelmanratkaisu sekä jatkuva ajatustyö aiheuttavat kuormitusta yksilölle. (Mauno ym., 2017; Pihlajasaari, 2015.)

Puolestaan yksilöä eettisesti kuormittavia ovat tilanteet, joissa yksilö ei voi omasta mielestään toimia eettisesti oikein tai hän havaitsee toisten toimivan epäeettisellä tavalla (Rauramo, 2012, 54–56). Myös eettisesti haasteelliset ja stressiä aiheuttavat tilanteet vaikuttavat yksilön kuormittumiseen ja voivat aiheuttaa työuupumusta (Mauno ym., 2017; Pihlajasaari, 2015). Työstä irrottautuminen sekä työn ja vapaa-ajan erottaminen on opettajille muiden alojen henkilöstöä hankalampaa ja liian usein työhön liittyvät asiat jäävät mietityttämään yksilön ajatuksissa myös vapaa-ajan alkaessa (OAJ, 2021a). Tällainen puutteellinen psykologinen irrottautuminen työn asettamista haasteista on todettu aiheuttavan hyvinvoinnin haasteita (Huhtala, Kinnunen & Feldt, 2017 s. 231-247).

Kiire on yksi eniten työhyvinvointia ja työssä viihtymistä vähentävistä tekijöistä, vaikka tutkimusten mukaan vain joka toinen suomalainen kokee ajan puutteen haasteelliseksi omassa työssään (Sutela & Lehto, 2014). Eskolan, Huuhtasen ja Kandolinin (2009) mukaan kiireellä on selkeä yhteys työpaikoilla esiintyviin haasteisiin, kuten ristiriitoihin ja laiminlyömiseen, ja sitä kautta yksilön työpahoinvoinnin ilmenemiseen.

### 3.1.2 Yhteisölliset kuormitustekijät

Yhteisölliset kuormitustekijät liittyvät yksilön vuorovaikutussuhteisiin ja muihin sosiaalisiin suhteisiin. Opettajilla esimerkiksi yksin työskenteleminen ja eristyneisyys sekä haasteellisten tilanteiden kohtaaminen aiheuttavat kuormitusta, sillä työn taakkaa ei ole juuri mahdollista jakaa toisten kanssa. Ehkä suurimpina yhteisöllisinä kuormitustekijöinä ovatkin juuri työyhteisö- ja vuorovaikutusongelmat. (Työturvallisuuskeskus, 2021.) Opettajat kohtaavat haastavia vuorovaikutustilanteita päivittäin sekä kollegoiden, oppilaiden että huoltajien kanssa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on yksi tällainen vuorovaikutussuhde, jossa toimiminen saattaa kuormittaa yksilöä entisestään.

Vaikka yksin työskenteleminen on yksi kuormitustekijä, voi myös yhdessä työskenteleminen aiheuttaa yksilölle liiallista kuormitusta (Heikkilä-Tammi, 2021). Mikäli yhteistyö on toimimatonta tai esimerkiksi tiedonkulku on heikkoa, ei yksilön

voimavarat välttämättä riitä selviytymään tilanteesta. Yhteisön ja organisaation puutteellinen tuki, epäasiallinen kohtelu ja häirintä kuuluvat myös yhteisöllisiin kuormitustekijöihin, joita opettajan on mahdollista kohdata työuransa aikana. Kuten tutkielmassa on aiemmin kerrottu, etenkin työuran alkuvaiheessa olevat opettajat saattavat kokea yksinäisyyttä ja syrjintää työyhteisössä.

Lähiesimiestoiminta ja oppilaitoksen johtamisen muodot vaikuttavat myös kriittisesti oppilaitoksessa toimivien yksilöiden työhyvinvointiin. Mikäli johtaminen ei esimerkiksi ole kannustavaa, vuorovaikutuksellista, osallistavaa tai kehittävää, voi se selkeästi lisätä opettajien kuormitusta ja stressitekijöitä. (Webb, Vulliamy, Sarja, Kimmonen, Nevalainen & Hämäläinen, 2004.) Lindströmin ym. (2005) mukaan myös epäjohtonmukainen esimiestyö ja epäasiallinen kohtelu kuormittavat yksilöitä entisestään.

Yhteisöllisten kuormitustekijöiden joukkoon kuuluu lisäksi työn ja yksityiselämän vaatimusten ristiriita. Tällaisia vaatimuksia ovat esimerkiksi käytössä oleva aika, kuormituksen määrä sekä käyttäytymisen laatu. Ristiriidassa nämä vaatimukset ovat kielteisesti vuorovaikutuksessa keskenään ja aiheuttavat näin ollen yksilölle jälleen lisää kuormitusta. (Mauno ym., 2017.)

### 3.1.3 Rakenteelliset kuormitustekijät

Työtehtäviin ja organisaatioon liittyviä tekijöitä voidaan tarkastella rakenteellisina kuormitustekijöinä. Opettajille esimerkiksi työvälineistöä sekä työergonomiaa koskevat haasteet voidaan lukea tällaisiksi tekijöiksi. Fyysinen työympäristö asettaa opettajan työlle haasteita ja sen tulisiikin tukea sekä oppilaiden että henkilöstön työhyvinvointia. (Lindström ym., 2005.) Työympäristön haasteet liittyvät esimerkiksi opetustilojen kokoon, työtilojen laatuun, sisäilmaan sekä kosteus- ja homeongelmiin. Pahimmillaan työympäristö voikin rajoittaa työskentelyä sekä aiheuttaa terveydellistä riskiä. (Salovaara & Honkonen, 2013.)

Epäselvät työtavoitteet, siisteyden puutos, melu ja työn jatkuvat keskeytykset ovat opettajien ammatissa myös yleisiä rakenteellisia kuormitustekijöitä. Näiden tekijöiden lisäksi myös työn ja vapaa-ajan erottaminen toisistaan, suuri viikkotuntimäärä työssä sekä taukojen puuttuminen työpäivän aikana ovat sellaisia kuormitustekijöitä, joita opettajat kohtaavat omassa työarjessaan säännöllisesti. (Lindström ym., 2005; OAJ, 2021b.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2021b) mukaan opetuslalla merkittäviä kuormitusta aiheuttavia tekijöitä ovat kaikki muutokseen liittyvät piirteet, kuten digitalisaatio, uudet työn ohjeet ja opetussuunnitelmat sekä alan murros. Lisäksi työn suunnittelemisen puutteellisuus esimerkiksi ajankäytön tai integroinnin resurssipulan vuoksi, työn liiallinen määrä sekä epätasainen jakautuminen työtehtävissä vaikuttavat olennaisesti yksilöiden kuormittuneisuuteen. Länsikallion ym. (2019) mukaan opettajat yleisesti kokevat, että opetuksen tavoitteet ja siihen varatut resurssit eivät kohtaa enää toisiaan (Länsikallio ym. 2018, s. 11; OAJ, 2021b.)

### *3.2 Voimavaratekijät*

Jokaisesta työstä on mahdollista löytää sekä vaatimuksia että voimavaroja, joten työn vaatimusten ja kuormitustekijöiden lisäksi työn kuormittavuuden tarkastelussa voidaan keskittyä myös yleisesti niiden vastakohtana ajateltaviin voimavaroihin ja työn myönteisiin piirteisiin. Tämä vastakkainen jaottelu ei kuitenkaan toimi aina täysin yksiselitteisesti (Hakanen, 2011, s. 49; Leivo, 2011, s. .4.) Haasteena tässä jaottelussa on se, miten yksilön on mahdollista kokea jokin tekijän samanaikaisesti sekä voimavarana että kuormitusta lisäävänä vaatimuksena. Näin ollen yksilön omat tulkinnat ovat äärimmäisen olennaisessa osassa työn kuormittavuuden ja voimavarojen tarkastelussa. (Tarvainen, Kinnunen, Feldt, Mauno & Mäkikangas, 2005.)

Voimavara-käsitteelle on olemassa useita erilaisia määritelmiä, joita yhdistää usko yksilön omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa hyvinvointiinsa ja sitä koskeviin haasteisiin (Jääskeläinen, 2016). Voimavarojen ajatellaan muodostuvan työstä, työyhteisöstä sekä yksilöstä itsestään, joten jokaisella meistä on omat voimavaramme. Voimavarat toimivat joko sisäisinä tai ulkoisina motivaatiotekijöinä, jotka vaikuttavat yksilön työn imun kokemukseen, työn palkitsevuuteen sekä tavoitteiden saavuttamiseen (Schaufeli & Bakker, 2004). Hakasen (2011) mukaan sisäiseen motivaatioon vaikuttaa yksilön psykologisten perustarpeiden, eli yhteenkuuluvuuden, itsenäisyyden ja koetun pätevyyden täytyminen.

Työn voimavarojen määrittäminen tapahtuu TV-TV-mallin pohjalta. Voimavaratekijät voivat olla fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia ja organisatorisia



piirteitä, joilla on useimmiten positiivinen vaikutus yksilön työhyvinvointiin sekä kasvuun ja kehitykseen (Hakanen, 2011; Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004, s. 86; Schaufeli & Bakker, 2004; Demerouti ym., 2001). Tässä pro gradu -tutkielmassa voimavaroja tarkastellaan jaoteltuna yksilöllisiin, yhteisöllisiin sekä organisatorisiin, eli rakenteellisiin tekijöihin (Heikkilä-Tammi, 2021).

Työssä jaksamiseen liittyy työn ja yksilön voimavarojen lisäksi myös työn ulkopuolisia tekijöitä, joita ovat esimerkiksi perhe, ystävät, hyvät kollegiaaliset suhteet ja mielekkäät harrastukset. Näiden työn ulkopuolisten tekijöiden on mahdollista auttaa yksilöä irrottautumaan työstään ja palautumaan entistä tehokkaammin. (Vartiovaara, 2000, 201–211.)

Demeroutin ym. (2001) mukaan työn voimavarat ovat erilaisia työn piirretekijöitä, jotka edesauttavat tavoitteiden saavuttamista ja lieventävät työn kuormitustekijöiden haasteita ja kielteisiä seurauksia. Kun yksilöllä on riittävästi voimavaroja, hänen on mahdollista kokea entistä enemmän positiivisia tunteita työtään kohtaan sekä sitoutua aiempaa paremmin asetettuihin tavoitteisiin, huolimatta samanaikaisesti koetuista kuormitustekijöistä (Schaufeli & Bakker, 2004). Voimavarojen avulla on siis mahdollista käsitellä turvallisesti työn vaatimuksia, samalla edistäen henkilökohtaista kasvua, oppimista ja kehittymistä työssä (Saaranen ym., 2016).

Sosiaalinen tuki sekä hyvät vuorovaikutussuhteet työyhteisössä ovat voimavaratekijöitä ja auttavat yksilöä selviytymään työn asettamista vaatimuksista sekä ehkäisevät esimerkiksi työuupumusta (Bakker ym., 2005; Xanthopoulou ym., 2007). Mahdollisuus vaikuttaa ja olla osa päätöksentekoa sekä oman työn hallinta ovat myös esimerkkejä erilaisista voimavaratekijöistä (Demerouti ym., 2001). Tampereen yliopiston työhyvinvoinnin tutkimusryhmän (2021) mukaan yksilö voi hyvin sellaisessa työssä, jossa hänen perustarpeet tyydyttyvät, kuormitus- ja voimavaratekijät ovat hyvässä suhteessa keskenään sekä osallistavuus ja vaikutusmahdollisuudet ovat runsaita. On kuitenkin tärkeä muistaa, että runsaat voimavarat eivät automaattisesti tarkoita työhyvinvointia. Yksilö tarvitsee voimavarojensa lisäksi sopivassa suhteessa saavutettavissa olevia haasteita, jotka ovat olennainen osa työn merkityksellisyyden muodostumista. Mikäli työympäristö ei tarjoa yksilölle tarpeeksi haasteita, ei voimavarat välttämättä riitä estämään työhön leipääntymistä. (Hakanen, 2009.)

### 3.2.1 Yksilölliset voimavarat

Yksilölliset voimavarat ovat yksilöön itseensä liittyviä voimavarapiirteitä, eivätkä näin ollen ole suoraan kytköksissä työn olosuhteisiin. Yksilön työhyvinvoinnin kannalta on merkittävää, että hänellä on kyky hallita kohtaamiaan tilanteita ja haasteita, joita esimerkiksi opettajan ammatissa tulee vastaan lähes päivittäin. Opetustyön suomalaisissa tutkimuksissa on noussut esiin voimavarojen, kuten ammattitaidon, vuorovaikutussuhteiden ja tuen, suojaava vaikutus opetusalan vaatimuksia ja haasteita sekä jopa työuupumusta kohtaan (Bakker ym., 2007; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006).

Hakasen (2011) mukaan yksilölliset voimavarat vaikuttavat siihen, miten työn voimavaroja osataan hyödyntää. Terveys, ammatillinen osaaminen, toimintakyky, motivaatio sekä arvot ja asenteet ovat tällaisia yksilöllisiä voimavaratekijöitä, jotka kehittyvät yksilön taitojen ja kokemusten kautta (Ilmarinen, 2006; Hakanen ym., 2012). Nämä yksilölliset voimavarat ovat suhteellisen pysyviä, vaikkakin ne ovat myös alttiita muutoksille. Pysyvimpiä voimavarana nähtäviä persoonallisuuden piirteitä ovat muun muassa myönteisyys, aloitteellisuus sekä ulospäin suuntautuneisuus. (Hakanen, 2011.)

Yksilön työhyvinvoinnin ylläpitäminen tarvitsee sekä aineellisia, sosiaalisia että persoonallisia resursseja. Persoonalliset voimavarat ovat kytköksissä terveyteen, työhön, elämänhallintaan sekä ammatilliseen itsetuntoon ja edistävät yksilön hyvinvoinnin kokemuksia. (Kokemäki, Manninen, Pakkanen, Turunen & Vähämaa, 2009, s. 23-25.) Tutkimuksissa esiin nousseita voimavaroja ovat myös tyytyväisyys omaan työhön, organisaatioon sitoutuminen, työn hallinnan tunne, joustavuus, sinnikkyys, optimismi ja hyvä itsetunto (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007; Työturvallisuuskeskus, 2021). Näiden edellä mainittujen tekijöiden lisäksi yksilön koulutus ja muu oman alan osaaminen sekä työn ja yksityiselämän vuorovaikutus voidaan laskea Ilmarisen (2000) sekä Pahkinin ym. (2007) mukaan voimavaroiksi.

### 3.2.2 Yhteisölliset voimavarat

Yksilön työhyvinvointia tukevia ja kuormitukselta suojaavia, yhteisöllisiä voimavaratekijöitä ovat Hakasen (2011) mukaan *oikeudenmukaisuus*, *luottamus*,

*työyhteisön ja esimiehen tuki, arkinen huomaavaisuus, työn imun tarttuvuus sekä tiimin yhteisölliset voimavarat.* Kouluyhteisön kannustavan ilmapiirin, saadyn palautteen ja esimiehen antaman tuen on todettu vahvistavan yksilön motivaatiota ja työn imua sekä vähentävän stressiä ja muuta kuormitusta (Perkiö-Mäkelä, 2007, s. 393; Hakanen, 2009, s. 40-41; Onnismaa, 2010). Perkiö-Mäkelä (2007) nostaa esiin lisäksi tiedonkulun toimivuuden, onnistuneiden työskentelytapojen sekä työn vaikutusmahdollisuuksien merkityksen opetustyössä.

Positiivinen palaute on keskeinen tekijä työhön sitoutumisen näkökulmasta, joten hyvän esimiehen tai hyvän kollegan on oltava kykenevä antamaan sekä myönteistä että rakentavaa palautetta (Manka & Manka, 2016). Tällaiselle palautteenannolle on olennaista, että työyhteisön ilmapiiri on turvallinen ja luottamuksellinen (Himanen, 2019). Työyhteisön laatu ja tuki ovatkin merkittävä voimavara yksilön kannalta. Opettajan ammatissakin yleisesti tunnettu kollegiaalinen yhteistyö vaatii sosiaalisia taitoja, tunteiden ilmaisua ja hallintaa sekä onnistumisen jakamista toisten kanssa, jotka kehittävät sosiaalisia voimavaroja. (Perhoniemi & Hakanen, 2013, s. 99.) Onnistunut kollegiaalinen yhteistyö lisää voimavaroja ja vahvistaa luottamusta (Onnismaa, 2010). Onnismaan (2010) mukaan näiden tekijöiden lisäksi myös hyvä henkilöstöpolitiikka ja yhteistoiminta lisää työssä jaksamista ja yhteisöllisiä voimavaroja.

Yhteisölliset voimavarat voivat näyttäytyä myös huomaavaisuutena, ystävällisyytenä sekä toisten arvostuksena (Työterveyslaitos, 2021). Yhteisöllisyys kokonaisuudessaan vaatii vastavuoroisuutta ja kaikkien osapuolien panosta. Saarasen ym. (2014) mukaan yhteisöllisyys on todettu yhdeksi tärkeimmistä voimavaratekijöistä ja tutkimuksissa on huomattu lisääntyneitä työuupumusoireita paikoissa, joissa yhteisöllisyys on heikentynyt (Kalimo, Pahkin, Mutanen & Toppinen-Tanner, 2003). Sitä edistää useat, arkisetkin piirteet, kuten toisten auttaminen, kuunteleminen ja jopa tervehtiminen (Manka, 2011).

### 3.2.3 Rakenteelliset voimavarat

Organisatorisilla, eli rakenteellisilla voimavaroilla käsitetään varsinkin henkilöstöhallinnon ja johtamisen vaikutuksia työhyvinvoinnin ylläpitämiseen ja vahvistamiseen. Oikeudenmukaisuus, avoimuus, läpinäkyvyys sekä toimintaperiaatteiden johdonmukaisuus ja tasapuolisuus ovat tällaisia rakenteellisia voimavaroja, joilla on merkittävä myönteinen vaikutus yksilön työhyvinvoinnin kannalta. (Hakanen, 2011.) Muita organisaatioon liittyviä voimavaroja ovat työn varmuus, innovatiiviset toimintatavat sekä työn ja vapaaajan yhteensovittamista tukevat käytänteet ja asenteet työyhteisössä. Myös työroolien ja asetettujen tavoitteiden selkeys, työaikojen joustavuus sekä vaikutusmahdollisuudet ovat tekijöitä, jotka tukevat yksilön selviytymistä työn asettamista haasteista ja vaatimuksista. Opettajien työtä voidaankin pitää joustavana, mikä voi olla samanaikaisesti sekä voimavara että haaste. (Työturvallisuuskeskus, 2021; Työterveyslaitos, 2021.)

Hakasen (2011) mukaan rakenteellisia voimavaroja on olemassa edellä mainittujen tekijöiden lisäksi *organisaation tuki, psykologinen sopimus, kehityskeskustelut, palkka ja uranäkymät, perhemyönteinen työkuultuuri, teknologia, yhteistyö eri toimijoiden välillä sekä rekrytointi- ja perehdyttämiskäytännöt*. Myös oppilaitoksen fyysinen ympäristö välleineen vaikuttaa opettajien voimavaroihin, joten sen epäkohtiin tulee hyvinvoinnin takaamiseksi kiinnittää huomiota (Manka, 2011, s. 85). Ympäristön, jossa yksilöt työskentelevät, tulee olla viihtyisä, meluton sekä ilmanvaihdoltaan ja lämpötilaltaan sopiva. (Konu, 2002, s. 44.)

Kuten myös luvusta neljä voidaan huomata, on opettajien työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen olemassa useita eri tavoin vaikuttavia piirteitä ja tekijöitä, jotka tulee huomioida työhyvinvointikeskustelussa. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan kyselylomakkeen avulla saatuja tuloksia (luku 7) näiden eri kuormitus- ja voimavaratekijöiden avulla.

# 4 OPETTAJUUS

”Opettajuus sisältää kaiken sen, mikä liitetään opettajan ammattiin, opettajan työhön ja asemaan, opettajan ominaisuuksiin, odotuksiin, vaatimuksiin ja toiveisiin.” (Korpinen, 2003)

Kuten Korpinen (2003) yllä olevassa lainauksessa kertoo, on opettajuus laaja ja jatkuvasti muuttuva elinikäinen kasvuprosessi, joka pitää sisällään erinäisiä opettajan ammattiin ja ominaisuuksiin liittyviä tekijöitä. Useissa virallisissa dokumenteissa ja tutkimuksissa on avattu erilaisia määritelmiä koskien opettajuutta. Tästä huolimatta yhtä täydellistä määritelmää on vaikea muodostaa, sillä kaiken muun edellä mainitun lisäksi opettajuuteen liittyy olennaisesti myös henkilökohtaiset kokemuksemme ja muistomme erilaisista opettajista, joita olemme kohdanneet elämämme aikana. Opettajan ammatti on yhteiskunnassamme yksi parhaiten tunnetuista ja osittain tämän vuoksi siihen liittyy usein myös vahvoja ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttavat kokemuksiimme opettajuudesta (Kemppinen, 2006, s. 20).

Korpinen (2003) mukaan opettajan ammatti on inhimillisen työn muodoista vaativin ja herkin ja sille on tyypillistä julkisuus ja eettinen vastuullisuus niin lapsille, vanhemmille, organisaatiolle ja koko yhteiskunnalle. Opettajan ammatin luonnetta pidetään professionaalisenä, sillä se on itsenäistä, yhteiskunnallisesti merkittävää sekä korkeaa moraalista ja eettistä ajattelua vaativaa työtä (Kiviniemi, 2000). Käytän tässä tutkielmassani opettajuuden käsitettä, vaikka kansainvälisissä tutkimuksissa vastaavasta tematiikasta puhutaan professiona. Näiden käsitteiden erottaminen toisistaan on todettu hankalaksi, sillä opettajuus on suomalainen käsite eikä näin ollen vastaa täysin kansainvälistä profession käsitettä, vaan on ikään kuin osa professiota (Luukkainen, 2004; Hellström, 2008).

Opettajuus voidaan ajatella myös tapana nähdä opettaja ihmisenä sekä hänen itsensä että muiden puolesta (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula, 1999). Räsänen ym. (1999) mukaan työelämän nopeat muutokset, ympäristön

vaatimukset ja nykynuorten elämänhallintataidot vaikuttavat opettajuuden rakentumiseen ja määräävät sen suuntaa. Nämä erinäiset muutokset, niihin reagoiminen ja niistä oppiminen on Luukkaisen (2004) mukaan äärimmäisen merkittäviä onnistuneen opettajuuden kannalta. Myös yhteiskunnan päättäjillä on valtaa määrittää sitä, mitä opettajuudella tarkoitetaan yhteiskunnallisessa puheessa (Saari, 2002). Saaren (2002) mukaan tällaisessa yhteiskunnallisessa puheessa opettajuutta ajatellaan muun muassa kutsumusammattina, eri kulttuurien opettamisena sekä niiden siirtämisenä tuleville yhteiskunnan jäsenille. Opettajuuteen liittyy myös esimerkiksi kyky kehittää itseään ja opetustaan, vuorovaikutuksellisuus ja ihmissuhdetaidot, tieto- ja viestintätekniiikan hallinta sekä opetusisältöjen hallinta (Luukkainen, 2004).

Kaiken kaikkiaan opettajuus on monista osatekijöistä koostuva kasvuprosessi, johon vaikuttaa laajalti yksilö itse, hänen toimintaympäristönsä sekä yhteiskunta (Saari, 2002). Opettajuus ei ole ainoastaan yksilöllinen ominaisuus, sillä se rakentuu prosessina yhteisöjen sosiaalisissa vuorovaikutuksissa (Kari & Heikkinen, 2001, s. 44). Saaren (2002) mukaan on ristiriitaista, että opettajuuden kehitys vaatii persoonallista kasvua, mutta opettajuuden ajatellaan kuitenkin olevan myös persoonallinen ominaisuus. Voidaankin siis osittain ajatella, että opettajuus on synnynnäisten ominaisuuksien kehittämistä (Saari, 2002). Kuitenkin Nikkola ja Räihä (2007) nostavat esiin, ettei opettajuutta voida ajatella vain persoonallisena piirteenä, vaan tulee huomioida myös koulutuksen suuri merkitys. Heidän mukaansa on oleellista ymmärtää opettajuuden luonteen muutos ja tarkastella opettajuutta myös esimerkiksi kykynä kuunnella tai ongelmanratkaisijana (Nikkola & Räihä, 2007).

Opetushallitus on kehittänyt termin uudistuva opettajuus. Uudistuvalla opettajuudella tarkoitetaan sellaista opettajuutta, missä opettaja ei toimi ainoastaan tiedon ja taidon jakajana, vaan hänen tehtävänsä on ohjata oppilaitaan sekä elinikäiseen oppimiseen että yhteisölliseen toimintatapaan (Opetushallitus, 2021). Tavoitteena on, että oppilaat saavat valmiuksia itsenäiseen tiedon hankintaan, tiedon soveltamiseen sekä ongelmanratkaisuun. Opettajan näkökulmasta uudistuva opettajuus perustuu opettajan elinikäiseen oppimiseen ja itsenäiseen kehittymiseen sekä laajaan kollegiaaliseen yhteistyöhön (Opetushallitus, 2021).

## 4.1 Opettajuuden kehitys

Opettajuus on käynyt läpi pitkän kehitystaiपालेेे saavuttaakseen tämänhetkisen muotonsa, sillä käsitykset opettajalle oleellisista piirteistä sekä opettajuutta koskevat odotukset muuttuvat historian ja yhteiskunnan mukana. Opettajuus on käynyt läpi eri vaiheita maatalousyhteiskunnan kansakouluista yhtenäiskouluihin ja yhä nykyiseen muotoonsa. Näiden vaiheiden kautta Uno Cygnaeuksen aikaisesta koulusta on opettajuus muuttunut suuresti. (Luukkainen, 2004.)

Salla Mölsä (2017) on Jyväskylän yliopistoon tehdyssä pro gradu -tutkielmassaan käsitellyt kattavasti opettajuuden historiallista kehitystä 2010-luvulle (ks. Mölsä, 2017). Mölsän (2017) mukaan opettajuus liitettiin aluksi mallikansalaisuuteen, ei niinkään esimerkiksi yksilön omaan osaamiseen tai soveltumiseen opettajaksi, vaan hänen tuli olla mallina ja esimerkkinä sekä oppilailleen että koko yhteisölle. Myöhemmin opettajuudessa painotettiin enemmän opetuksen ja opettamisen laatua sekä kaksituhattaluvulle tultaessa suomalaisessa opettajuudessa painotettiin kasvatusvastuuta. Nykyään peruskoulun tarkoituksena on mahdollistaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa sekä vahvistaa heidän hyvinvointiaan (POPS, 2014). Mölsä (2017) käsittelee tutkielmassaan opettajuuden kehitystä 2010-luvulle asti, mutta millaista on 2020-luvun opettajuus?

Uudella vuosikymmenellä opettajuus on jälleen murroksessa. Vuonna 2020 iskenyt Covid-19 -pandemia on vaikuttanut aivan uudella tavalla koulujen ja opettajuuden muovaantumiseen. Useiden tutkimusten ja uutisartikkelien mukaan lisääntynyt etätyöskentely sekä muuttuneet opetusmenetelmät ovat haastaneet jokaisen opettajuutta runsaasti. Etäopetus ja pandemian vaikutukset ovat olleet merkittäviä tekijöitä opettajien työuupumuksen lisääntymiselle viimeisimmän vuoden aikana (OAJ, 2021a). Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n eräässä uutisartikkelissa mainittiinkin, että jopa yli 70 % opettajista kuului erilaisiin uupumusryhmiin joulukuussa 2020.

Nykyopettajuudelle on lisäksi merkittävää erilaisten arviointimuotojen hallinta, digiosaaminen, jatkuva oppiminen, erityisen tuen kehittäminen sekä uraohjausosaaminen (Risku, Laitinen-Väänänen, Ojala, Tiihonen & Torvinen, 2020). Opettajuuden keskeinen asiakirja, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, on olennainen opettajien hallittava asia, joka tuo omat vaatimuksensa

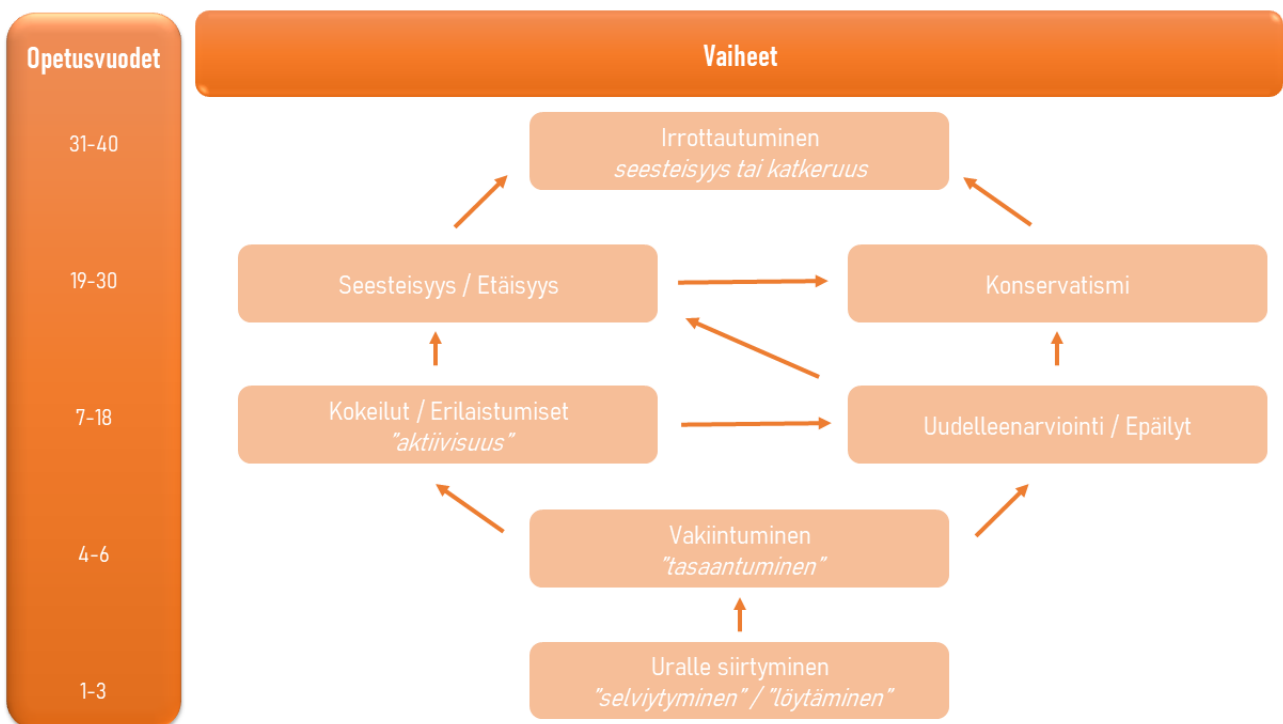
opettajuuden muotoutumiselle (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012). Tänä vuonna julkaistaan jälleen uusi perusopetuksen opetussuunnitelma ja jäämmekin seuraamaan, miten se vaikuttaa tämän hetkiseen opettajuuteen.

## 4.2 Opettajan työuran vaiheet

Tässä tutkielmassa tarkastellaan työuransa alkuvaiheessa olevien luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksia. Tutkielman uravaiheteoriana käytetään sekä Hubermanin (1992) kokoamaa opettajan työuravaiheteoriana (kuvio 6), mikä pohjautuu eri maissa tehtyihin, opettajan ammatillista kehitystä koskeviin tutkimuksiin (Almiala, 2008, s. 23) että eri maiden ja tutkijoiden määritelmiä *induktiovaiheesta*.

### 4.2.1 Hubermanin malli

Erytisesti tutkielmassani käsitellään ensimmäistä työuravaihetta, eli selviytymisen ja löytämisen vaihetta tai induktiovaihetta. Tässä luvussa käydään kuitenkin lyhyesti läpi kaikki Hubermanin (1992) mallin (kuvio 6) aikajaksot. Alla oleva kuvio on tehty mukaillen tätä Hubermanin (1992) työuravaiheteoriana.



**KUVIO 6.** Opettajan työuran vaiheet



Hubermanin (1992) mallissa opettajien uraa kuvataan viiden eri aikajakson ja niiden läpi kulkevien kehitysreittien avulla. Teorian mallissa kuvataan näiden aikajaksojen lisäksi opettajan työhön suhtautumista ja työuran aikana ilmeneviä työhön liittyviä vaikeuksia. Nämä viisi eri aikajaksoa on jaoteltu opetusvuosien määrän mukaan, alkaen yhden vuoden opetuskokemuksesta ja päättyen 31-40 opetusvuoteen. Hubermanin (1992) työurateorian eri vaiheita puolestaan ovat *uralle siirtyminen, vakiintuminen, kokeilu ja erilaistuminen, uudelleenarviointi ja epäily sekä irrottautuminen*.

Ensimmäinen työuran vaihe Hubermanin (1992) mallin (kuvio 6) mukaan kestää ensimmäiset kolme opetusvuotta ja sitä kutsutaan siirtymisen vaiheeksi. Siirtymisen vaihetta voidaan kuvata myös selviytymisen ja löytämisen ajanjaksona. Tähän työuravaiheeseen kuuluu työelämän todellisuuden iskeminen sekä uran alun haasteellisista kokemuksista selviytyminen. (Huberman, 1992, s. 123, 1993.) Selviytymiseen liittyy vahvasti myös aloittavan opettajan ”todellisuusshokki”, jolloin omat ajatukset opettajuudesta ja koulutyöstä joutuvat koetukselle ja yksilö huomaa koulutuksen ja työtodellisuuden välisen ristiriidan (Almiala, 2008). Almialan (2008) mukaan tähän ajanjaksoon liittyy olennaisesti myös opetustilanteiden monipuolisuus, oppimateriaalien hankkiminen sekä vuorovaikutussuhteiden luomisen haasteet. Löytämisen kokemukset näkyvät uran alkuvaiheen innostuksena, positiivisina kokemuksina sekä opetustyön positiivisten puolien tiedostamisessa (Huberman, 1992, 1993).

Seuraava opetusvuosien aikajakso on neljästä kuuteen opetusvuotta. Tästä työuravaiheesta Huberman (1992, 1993) käyttää nimeä vakiintumisen vaihe. Vakiintumisen vaiheessa yksilö luottaa aiempaa enemmän omiin tietoihinsa ja taitoihinsa, sitoutuu työhönsä sekä lunastaa paikkansa osana yhteisöä. Ennen sitoutumista yksilön on Almialan (2008) mukaan kuitenkin pohdittava päätökseen vaikuttavia hyviä ja huonoja puolia huolellisesti, ennen kuin hän on valmis ottamaan paikkansa osana ammattiyhteisöä. Vakiintumisen vaiheessa yksilö siis sisäistää opettajan ammattiroolinsa ja hänelle ominaiset tavat toteuttaa ammattiaan ja itseään (Almiala, 2008). Oleellista on myös yksilön itsevarmuuden, joustavuuden ja pedagogisen taitavuuden lisääntyminen. Näiden piirteiden lisäksi luokkatyöskentely helpottuu ja yksilö löytää itselleen ominaisen tavan opettaa ja käyttää auktoriteettia. Tästä johtuen tätä työuravaihetta kutsutaan myös

mukavuuden vaiheeksi , jolloin kokemukset työuralla ovat useimmiten positiivisia. (Huberman, 1992, 1993.)

Kun opetusvuosia on yksilöllä takana 7-18 vuotta, on hän Hubermanin (1993) mallin kolmannessa työuravaiheessa. Vakiintumisen jälkeen työurakehitys voi jakautua kahteen suuntaan; ammatin monipuolistamiseen sekä uudelleen arvioimiseen. Opettajan on mahdollista edetä vaiheista vain toiseen, tai kulkea ammatin monipuolistamisesta ammatin uudelleen arviointiin. Tähän uravaiheeseen liittyy epävarmuus sekä työn rutinoituminen ja puuduttavuus, mitkä ajavat yksilön etsimään uusia haasteita ja ideoita ja niiden avulla monipuolistamaan opettajuuttaan. Opettaja haluaa esimerkiksi kokeilla uusia opetus- ja arviointimenetelmiä sekä erilaisia opetusmateriaaleja. Lisäksi hänen on mahdollista tunnistaa kehityksen esteenä olevia haasteita, kuten urautumista ja puuttua huomaamiinsa epäkohtiin omassa ja organisaation toiminnassa. Toinen havaittu suunta tässä työuravaiheessa on oman ammatinvalinnan pohdinta ja sen uudelleenarviointi, jolloin yksilö pohtii tekemäänsä uravalintaa ja sen merkityksiä elämälleen, sekä pyrkii löytämään haluamansa suunnan työuralleen. (Huberman, 1993, s. 13; Almiola, 2008.)

Myös neljäs uravaihe jakautuu kahteen osaan, jotka ovat seesteisyys sekä konservatismi. Tässä vaiheessa opetusvuosia on takana 19-30 vuotta (kuvio 6) ja opettaja luopuu vähitellen uusien ideoiden etsimisestä ja niiden kokeilusta ja hänen aktiivisuutensa vähenee. Kun yksilö on kerryttänyt itselleen kattavan tietotaito-osaamisen ja hyväksynyt oman opettajuutensa, joiden lisäksi hänen energisyytensä vähenee, muuttuu opettajuus mekaaniseksi. Mekaanisuudesta huolimatta opetustoiminta on kuitenkin edelleen vapautunutta. Seesteisyyden vaiheelle on olennaista, että yksilö aidosti hyväksyy itsensä ja oman ammatillisen pätevyytensä, eikä ole enää yhtä haavoittuva ulkopuolisille mielipiteille ja arvostelulle. Luokkahuonetyö on edelleen yksilölle vapautunutta ja sujuvaa, eikä hänen tarvitse työskennellä yhtä suurella panoksella kuin aikaisemmin. Hubermanin (1992, s. 126) mukaan puolestaan konservatismiin liittyy painavasti yksilön työtytymättömyys, varovaisuus sekä muutosvastaisuus. Lisäksi yksilö saattaa jopa etsimällä etsiä negatiivisia tekijöitä ja valittamisen aiheita. Konservatismi tässä uravaiheessa on Hubermanin (1992) mukaan tyypillisintä noin 50-60 vuotiaille opettajille ja etenkin heillä suhtautuminen nuoriin oppilaisiin

sekä nuoriin opettajiin on usein välttelevää ja kielteistä. (Huberman, 1992 s. 126, 1993.)

Viimeinen, eli irrottautumisen tai vetäytymisen työuravaihe pitää sisällään yksilön ammatistaan irtautumisen, jolloin hänen mielenkiintonsa ja sitoutumisensa työtä kohtaan heikkenee ja siirtyy muihin elämän osa-alueisiin. Tässä työuravaiheessa opetusvuosia on yksilöllä takana 31-40 vuotta (kuvio 6). Irrottautumisen uravaiheelle on olennaista sekä seesteisyyden että katkeruuden tunteet. Huberman (1993) on todennut, että ammatista irtautumiseen ja työstä vetäytymiseen liittyy usein katkeruutta, haluttomuutta ja ammatillista taantumista. Lisäksi yksilö saattaa vastustaa häneen vaikuttavia uudistuksia ja muutoksia. Kuitenkin myös seesteiset työvuodet houkuttelevat opettajia juuri ennen eläkkeelle jäämistä ja voi myös aiheuttaa uusien ideoiden vastustamista. Näin ollen siis sekä seesteisyyden että katkeruuden tuntemukset ovat osa viimeistä työuravaihetta. (Huberman, 1992, s. 126, 1993.)

Tämä esitelty Hubermanin työuravaihemalli ei ole ongelmaton ja täysin validi, mutta se on kuitenkin hyvä, yleisesti hyväksytty yleistys opettajien urakehityksestä. Työuravaihemallin avulla yksilön on mahdollista oppia tuntemaan omia tuntemuksiaan ja tarkastella uransa vaiheisiin liittyviä piirteitä. Mallin (kuvio 6) haasteeksi on esitetty esimerkiksi ajatus siitä, että opettajat jatkavat ammatissaan eläkeikäiseksi saakka sekä ammatin nousujohtoisuuden puutteellisuus. (Almiala, 2008; Huberman, 1992.) Ilmiötä tutkiessa on huomioitu myös yksilöä koskettavien merkittävien tapahtumien, arvojen, asenteiden ja esimerkiksi lähisuhteisen merkitykset ja yksilön tarve saavuttaa tasapaino elämän eri osa-alueiden sekä odotusten parissa (Almiala, 2008).

#### 4.2.2 Induktiovaihe

Hubermanin (1992) työuravaihemallin lisäksi koen tutkimukseni kannalta merkittäväksi tarkastella lyhyesti opettajien työuran alkua myös *induktiovaiheen* avulla. Induktiovaiheella tarkoitetaan valmistumisen jälkeistä, 3-5 ensimmäistä vuotta työelämässä (Jokinen, Taalamo & Välijärvi, 2014, s. 38; Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017). Induktiovaihe pitää sisällään siis koulutuksesta työelämään siirtymisen ja ensimmäiset opetusvuodet, jolloin yksilön ammatti-identiteetti jatkaa muodostumistaan. Kuten Hubermanin (1992)

mallin ensimmäistä työuravaihetta, myös induktiovaihetta voidaan kutsua erilaisilla määritelmillä, kuten *hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen -ajaksi* tai *noviisivaiheeksi* (Tynjälä & Heikkinen, 2011, s. 12-13; Bejaard, Mejer, & Verloop, 2004).

Onnismaan ym. (2017) mukaan induktiovaiheessa opettajat kohtaavat useita entuudestaan tuntemattomia tekijöitä, kuten esimerkiksi opetussuunnitelman kanssa työskentelyn, koulukohtaisen toimintaperiaatteet, kouluyhteisön ja pedagogiset asiakirjat. Myös Tynjälä ja Heikkinen (2011) ovat nostaneet esiin opettajien työuran alussa kohtaamia haasteita: *uuden työntekijän rooli, tapojen oppiminen, työttömyyden pelko, koulutuksen ja työelämän välinen kuilu, itsetehokkuuden väheneminen ja stressin lisääntyminen sekä varhainen kuluminen*. Myös useat muut tutkimukset ovat kertoneet koulutuksen ja työelämän välisestä kuilusta, johon tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Kuten esimerkiksi Sahi (2009, s. 87) on pohtinut, on myös tämän pro gradu -tutkielman kannalta olennaista kysyä, miten induktiovaiheen opettajien voimavarat riittävät kaikkien vaatimusten ja haasteiden parissa.

Toisin kuin useissa muissa ammateissa, vastavalmistuneiden opettajien siirtyessä työelämään he kohtaavat välittömästi erinäisiä haasteita ja kokonaisuudessaan suurta vastuuta, jotka pysyvät läpi työuran lähes samana (Jokinen ym., 2014). Näin ollen induktiovaiheessa opettajat asettavat koulutuksen antamat opit ja oman osaamisensa testiin, yrittäen selvittää ensimmäisten työvuosien vaatimuksista. (Onnismaa ym., 2017; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010.) Tutkimuksissa onkin todettu induktiovaiheen olevan erityisen merkittävä vaihe ammattiin kiinnittymisen ja sitoutumisen kannalta (Bejaard ym., 2004). Mikäli yksilö kokee ammatin haasteet induktiovaiheen aikana liian kuormittaviksi ja kokee jääneensä esimerkiksi ilman tukea ja arvostusta, vaikuttaa se sekä hänen työidentiteetin muodostumiseen että alalla pysymiseen (Karila & Kupila, 2010, s. 73).

Tämän luvun aikana on käsitelty opettajan työuravaiheita sekä Hubermanin (1992) mallin (kuvio 6) mukaan että eri induktiovaiheteorioiden avulla. Seuraavassa luvussa tarkastellaan vielä lyhyesti luokanopettajan työnkuvaa, jonka jälkeen viimeisessä luvussa 4.4 käsitellään opettajien työelämään siirtymistä. Tässä tutkielmassa käsitellään työuransa alkuvaiheessa olevia luokanopettajia, joten peilaan saamiani tutkimustuloksia muun teoreettisen

viitekehyyksen ohella induktiovaiheeseen sekä Hubermanin (1992) mallin ensimmäiseen, siirtymisen vaiheeseen.

### *4.3 Luokanopettajan työ*

Tutkielmassani käsitellään opettajuutta, mutta on olennaista keskittyä tarkemmin myös luokanopettajan ammattiin. Luokanopettajan työ on peruskoulun 1.-6.-luokkien asiantuntija-, opetus- ja kasvatustyötä, mikä vaatii useita taitoja, pätevyyttä sekä persoonallisia piirteitä. (Työmarkkinatori, 2017; Luukkainen, 2004, s. 298; Kari & Heikkinen, 2001, s. 42). Luokanopettajan työtä ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014), joka sisältää opetuksen järjestämistä ja toteuttamista koskevat vaatimukset ja velvoitteet. Tämä dokumentti ohjaa luokanopettajaa opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen eri vaiheissa, ja takaa osaltaan sitä, että opetus on valtakunnallisesti rakennettu samalla tavalla. Yhteisen edun tavoittelu, jatkuva vuorovaikutteisuus, innovatiivisuus ja ristiriitatilanteiden hallinta ovat kriittisiä osa-alueita luokanopettajan työssä. (Luukkainen, 2004.) Luokanopettajan työnkuvaan kuuluu lisäksi päätöksenteko, oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen, arviointi, palautteen antaminen ja kannustaminen sekä hyvän ja turvallisen ympäristön luominen (Husu & Toom, 2010; Lo, 2001).

Luokanopettajilta odotetaan oppiainesisältöjen hallinnan ja oppilaiden ohjaamisen lisäksi muun muassa ymmärrystä yksilöiden oppimistyylien ja persoonien moninaisuudesta sekä heidän tiedon omaksumisen tavoista (Kari & Heikkinen, 2001). Luokanopettajilla on merkittävä vastuu kouluttaa ja kasvattaa yksilöitä yhteiskunnan jäseniksi (Husu & Toom, 2010). Kari ja Heikkinen (2001) kertovat luokanopettajilta vaadittavan myös laajoja sosiaalisia taitoja, tunteiden hallintaa sekä kykyä toimia erilaisten yksilöiden ja ryhmien kanssa tilanteessa kuin tilanteessa. Etenkin kodin ja koulun välinen yhteistyö on noussut luokanopettajien työnkuvassa entistä tärkeämmäksi sekä myös aikaa, voimavaroja ja resursseja vieväksi (Luukkainen, 2004).

#### 4.4 Työelämään siirtyminen

Siirtyminen opettajakoulutuksesta työelämään on merkittävä askel nuorelle opettajalle ja voi aiheuttaa epävarmuutta, stressiä, pelon tunteita sekä omien kykyjen epäilemistä (Kottler & Kottler, 2013, s. 9; Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä, 2012; Onnismaa, 2010; Räisänen, 1996, s. 82). Onnismaa (2010, s. 38) on todennut, että siirtyminen työelämään on opettajilla erityisen haastavaa, sillä nuori opettajan alku joutuu heti kentälle astuessaan täydelliseen pedagogiseen sekä juridiseen vastuuseen ja työelämän haasteet saattavat tuntua ylitsepääsemättömiltä. Koulutuksesta työelämään siirtymisessä on huomattu olevan merkittäviä haasteita etenkin työn kuormittavuuden ja epävarmuuden tuntemusten vuoksi (Eloranta & Virta, 2002; Ruohotie-Lyhty, 2011). Yksilö saattaa Syrjäläisen (2002) mukaan pettyä kentällä tapahtuvaan arkeen, sillä koulutus ei välttämättä ole antanut ajankohtaista ja todellista kuvaa työstä, vaan yksilö joutuu oppimaan käytännön kautta kattavan määrän ammatille olennaista tieto-taitoa. Myös Blomberg (2008) toteaa tutkimuksessaan työuran alkuvaiheessa olevien opettajien suurimmiksi haasteiksi opettajakoulutuksen puutteellisuuden, yhteisöön sopeutumisen sekä yksinäijämisen pelon.

Opettajien työuravaiheista ensimmäinen on todettu merkittäväksi ammatillisen kehittymisen ja työn hallitsemisen kannalta (Nyman, 2009; Kujansivu, 2004, s. 134). Vaikka opettajien ammattikunnan työhyvinvointia on tutkittu eri ammattiryhmistä Tiilikaisen (2018) mukaan eniten, ei uran alkuvaiheen opettajien työssä jaksamisesta ole paljoakaan tehtyä tutkimusta. Osittain tästä syystä juuri tämä uravaihe on päätynyt tämän pro gradu -tutkielman käsittelyyn. Ensimmäistä opetusvuotta kutsutaan useissa tutkimuksissa eri tavoin ja useilla nimityksillä on pyritty kuvaamaan ensimmäisten työvuosien haasteellisuutta mahdollisimman kattavasti. Aiemmassa luvussa näistä vuosista käytettiin nimitystä selviytymisen ja löytämisen vaihe (Huberman, 1992). Tämän lisäksi tutkimuksista esiin nousseita nimityksiä ovat todellisuusshokki, huku tai ui -kokemus, muukalaisuuden kokemus, trauma, draama sekä hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen vaihe (Nyman, 2009, s. 319; Leino & Leino, 1997, s. 108; Räisänen, 1996, s. 83).

Ensimmäisinä työvuosina koetut haasteet ja työn vaativuus saattavat aiheuttaa muun muassa terveydellisiä vaikeuksia, uupumusta tai jopa alan

vaihtamisen (Jokinen, ym., 2012, s. 27; Blomberg, 2008, s. 55; Leino & Leino 1997, s. 108). Onnismaan (2010) mukaan nuoret opettajat kokevat ensimmäisten opetusvuosiensa aikana työnsä emotionaalisesti kuormittavaksi ja hallitsemattomaksi. Muita usein koettuja tuntemuksia ovat ahdistuneisuus, riittämättömyyden tunne, turhautuneisuus, eristäytyminen sekä itseluottamuksen puute (Blomberg, 2008). Vaikka useat tutkimukset toteavat työuran alkuvaiheen olevan aloittaneelle opettajalle raskas ja haasteellinen, kokevat yksilöt Blombergin (2008) mukaan myös onnistumisen iloa sekä mielihyvää.

Työelämään siirtymiseen vaikuttaa olennaisesti myös se, miten nuori opettaja otetaan vastaan uudessa työyhteisössään. Blombergin (2008) mukaan useimmiten nuoria opettajia kohtaan vastaanotto on lempeä ja ystävällinen, mutta saattaa muuttua huonommaksi ajan kuluessa. Mikäli työyhteisön vanhemmat jäsenet ovat haluttomia ottamaan uutta yksilöä osaksi yhteisöään tai esimerkiksi väheksyvät häntä, vaikuttaa se yksilön työuran alun kokemuksiin kielteisesti ja hän voi kokea esimerkiksi alemmuuden tunnetta ja yksinäisyyttä (Nyman, 2009).

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin työuransa alkuvaiheessa olevien luokanopettajien kokemuksia omasta työhyvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Näkökulmana työhyvinvoinnin tarkasteluun toimii etenkin luokanopettajien voimavara- ja kuormitustekijät. Koen tärkeäksi, että tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat käyttävät hetken omaa aikaansa näin merkittävän asian pohtimiseen ja mahdollisesti osallistuessaan tiedostavat omia voimavaroja aiempaa selkeämmin. Näiden teemojen lisäksi tutkimuksessa selvitetään, minkälaisia keinoja induktiovaiheen luokanopettajat keksivät voimavaratekijöiden lisäämiseen ja näin ollen kuormittavuuden vähenemiseen tulevaisuudessa.

Ensimmäisessä alaluvussa kerrotaan tutkimuksen alussa asetettu tutkimustehtävä ja avataan perusteluja tehdylle valinnalle sekä tarkastellaan muodostettuja tutkimuskysymyksiä. Toisessa alaluvussa keskitytään tutkimuksen tieteenfilosofiseen sijoittumiseen. Tämän jälkeen perustellaan tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja käytetyt tutkimusmenetelmät. Neljäs ja viides alaluku koskee aineistoa. Ensimmäiseksi luvussa 5.4 kerrotaan aineiston hankinnan prosessista, minkä jälkeen siirrytään aineiston analyysin pariin.

## *5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset*

Tutkimuksen tehtävänä on saada selville, minkälaisia voimavaratekijöitä induktiovaiheessa olevilla luokanopettajilla on sekä oman työhyvinvointinsa että työn kuormittavuuden hallintaan. Lisäksi tehtävänä on selvittää, mitkä asiat kuormittavat luokanopettajia juuri tässä uravaiheessa ja miten näitä tekijöitä olisi mahdollista ehkäistä tulevaisuudessa. Tutkimustehtävän asetteluun vaikutti useampi tekijä, kuten mielenkiinto, huoli, uutisointi, nykytilanne sekä minimaalinen aiempi tutkimus.



Toteutin kandidaatin tutkielmani luokanopettajaopiskelijoiden opiskelu-uupumuksesta ja jo silloin mielenkiintoni perehtyä kattavammin työhyvinvointiin kasvoi. Huoli luokanopettajaopiskelijoiden jaksamisesta ja hyvinvoinnista kokonaisuudessaan oli läsnä omien opintojeni aikana sekä opiskelijan että ainejärjestöaktiivin näkökulmasta. Heräsi huoli siitä, uupuvatko tulevat luokanopettajat työuransa alkuvaiheessa helposti, kun jo opiskelijat kokevat erilaisia pahoinvoinnin ilmentymiä. Näistä ajatuksista muodostui kiinnostus tutkia työuran alkuvaiheen luokanopettajia ja heidän työhyvinvointiaan. Lisäksi omakohtainen kokemus opiskelu-uupumuksesta sekä pian edessä oleva valmistuminen ja työelämään siirtyminen vahvistivat halua tutkia juuri tätä työuravaihetta.

Mielenkiintoa lisäsi entisestään Covid-19 -pandemian myötä lisääntynyt uutisointi luokanopettajien työssä jaksamisesta. Luokanopettajien hyvinvointia koskevia uutisia ja tutkimuksia on tietenkin ollut jo aiemminkin, mutta ne ovat useimmiten koskeneet kokeneempia luokanopettajia tai koko ammattikuntaa. Näin ollen halusin kohdistaa tämän tutkimukseni juuri työuran alkutaipaleella oleviin luokanopettajiin. Useat aiemmat tutkimukset keskittyvät opettajan työhyvinvoinnin kuormittavuuteen, työpahoinvoinnin ilmentymiin ja niin sanotusti vain kielteisiin puoliin. Tähän tutkielmaan halusin ottaa positiivisemmän lähestymistavan, kuten Mankan (2012) voimavarakeskeisessä mallissa (ks. luku 2.1.2) ja keskittyä pääosin luokanopettajien voimavaroihin ja työhyvinvoinnin ilmentymiin (ks. luku 2.2).

Tutkimustehtävän täyttymisen tavoittelua varten oli olennaista pohtia, miten olisi mahdollista saada selville haluttuja teemoja. Edellä kerrottujen tutkimuksen tavoitteiden sekä tutkimustehtävän perusteella muodostettiin tutkimuksen kulkua ohjaavat tutkimuskysymykset:

1. Mitä voimavaratekijöitä induktiovaiheen luokanopettajilla on?
2. Mitkä tekijät kuormittavat induktiovaiheen luokanopettajia?
3. Minkälaisia hyvinvoinnin hallinnan työkaluja koulutus on tarjonnut?
4. Miten tulevaisuudessa olisi mahdollista ehkäistä työpahoinvoinnin ilmentymiä?

Tutkimuskysymyksistä ensimmäisen avulla pyritään selvittämään työuransa alkuvaiheessa olevien luokanopettajien kokemuksia omista voimavaratekijöistään ja siitä, millaisia ne ovat. Toisella tutkimuskysymyksellä selvitetään, mitkä ovat niitä tekijöitä, jotka kuormittavat luokanopettajia, etenkin työuran alkuvaiheessa. Kolmannen kysymyksen avulla pyritään selvittämään, minkälaisia työkaluja koulutus on antanut työhyvinvoinnin hallitsemiseksi, vai onko sellaisia opetettu ollenkaan. Viimeisessä tutkimuskysymyksessä tarkastellaan vastanneiden luokanopettajien ajatuksia siitä, miten olisi mahdollista ehkäistä työpahoinvoinnin eri ilmentymiä tulevaisuudessa sekä mahdollisesti kehittää voimavaroja.

## 5.2 Tutkimuksen sijoittuminen tieteenfilosofisesti

Tieteenfilosofisten suuntausten tunteminen on tärkeä osa tutkimuksen tekemistä. Kasvatustieteellisen tutkimuksen erilaisia tieteenfilosofisia suuntauksia on useita, ja ne tarkoittavat tiedon ja todellisuuden luonteeseen liittyviä tieteellisiä maailmankatsomuksia ja ajattelutapoja, joihin tutkimuksen muut menetelmälliset valinnat perustuvat (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Kuten luvun viisi alussa kerrotaan, on tämän tutkimuksen tarkoituksena tarkastella luokanopettajien kokemuksia ja ajatuksia omasta työhyvinvoinnistaan sekä etenkin voimavaroistaan. Tästä syystä tutkimuksen tieteenfilosofiseksi lähestymistavaksi valikoitui *fenomenologia*, joka soveltuu yksilöiden kokemusten sekä ajatus- ja elämysmaailman kuvailemiseen (Koivisto, 2003, s. 31-32). Koska yksilöt ja heidän kokemuksensa ovat ainutlaatuisia ja muuttuvia, ovat kokemuksia koskevat tutkimuksetkin pääsääntöisesti tällaisia (Tökkäri, 2018, s. 66). Vaikka yksilöllisyys on merkittävässä osassa fenomenologiaa, tulee myös Laineen (2018) mukaan huomioida se, miten yksilöt ovat osa yhteiskuntaa ja näin ollen heidän kokemuksensa vaikuttavat yhteisöllisesti laajemmassa näkökulmassa. Tässä tutkimuksessa pyritäänkin ymmärtämään luokanopettajien subjektiivisia kokemuksia voimavaroista ja tulkitsemaan kokemusten merkityksiä sekä luomaan johtopäätöksiä saatujen tulosten pohjalta.

Fenomenologia on 1900-luvun alkupuolella kehitetty teoreettinen suuntaus ja filosofinen perinne, joka keskittyy kokemusten ja ilmiöiden sekä niiden merkitysten tarkasteluun (Kukkola, 2018, s. 41-42; Miettinen, Pulkkinen &

Taipale, 2010, s. 9-10; Perttula, 2000, s. 428). Myös Saarinen (2002, s. 215-217) määrittelee fenomenologian keskittyvän kokemuksiin ilmeneviin tekijöihin ja piirteisiin. Miettinen ym. (2010) on lisännyt määrittelyyn sen, miten fenomenologiassa nähdään ilmiöiden liittävän kokemukset ja ympäröivän maailman yhteen. Perttula (2012) tiivistää fenomenologian määritelmää siten, että siinä on kyse todellisuuden kokemuksista ja sen avulla kuvataan ilmiöiden olennaisia piirteitä. Kyseinen näkökulma sopii myös tälle tutkimukselle, sillä tarkoituksena on tehdä laajemmin näkyväksi työuran alkuvaiheen luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksia, eli liittää tutkimukseen vastanneiden luokanopettajien kokemukset yhteen ympäröivään maailmaan.

### 5.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmät voidaan jakaa sekä kvantitatiiviseen eli määrällisiin että kvalitatiivisiin eli laadullisiin menetelmiin. Kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuu näistä kumpikin, mutta etenkin laadulliset tutkimusmenetelmät sopivat ymmärtävään ihmistieteelliseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 73; Mason, 2002, s. 2–3.) Laadullisten ja määrällisten menetelmien vastakkainasettelu on vähentynyt viime aikoina ja niiden yhdistäminen tutkimuksessa on yhä perustellumpaa (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti, 2015, s. 104–105; Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 73). Nykyään on siis yleistynyt myös monimenetelmällisten tutkimusmenetelmien, eli *triangulaation* käyttäminen. Triangulaation avulla on mahdollista saavuttaa syvällisempi käsitys tutkittavasta ilmiöstä, käyttäen sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Kananen, 2017, s. 33.) Kanasen (2014, s. 17) mukaan triangulaatio tarkoittaa siis monimenetelmäistä tutkimusasetelmaa, jossa käytetään erilaisia lähestymistapoja, tiedonkeruumenetelmiä ja analyysimenetelmiä ilmiön ymmärtämiseksi.

Kvalitatiivinen tutkimus pohjautuu tutkimuskohteen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen eikä niinkään yleistettävän totuuden tai teorian tuottamiseen (Mason, 2002, 1; Eskola & Suoranta, 1998, s. 13–16; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018). Puusan ja Juutin (2020, s. 9) sekä Kanasen (2017, s. 18) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ollaan erityisesti kiinnostuneita yksilöiden kokemuksista, tunteista ja merkityksistä koskien tutkittavaa ilmiötä. Tämä

tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, sillä sen avulla on mahdollista kuvata ja ymmärtää tutkimukseen osallistuneiden yksilöiden ajatuksia ja kokemuksia työhyvinvoinnistaan. Tutkielman tarkoituksena ei ole luoda yleistettävää tietoa koskien luokanopettajien työhyvinvointia ja voimavaroja, vaan kokonaisvaltaisesti ymmärtää ilmiötä ja tuoda se mukaan yhteiskunnalliseen keskusteluun.

Syrjälän (2005, s. 368) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan persoona on yksi tärkeimmistä tutkimusvälineistä. Näin ollen yksilöiden kokemuksia tutkittaessa tulee tiedostaa tutkijan persoonan, arvojen, oletuksien ja omien kokemusten vaikutukset sekä pyrkiä hyödyntämään niitä tutkimuksen edetessä (Tökkäri, 2018, s. 65; Mason, 2002; Eskola & Suoranta, 2005). Menetelmälle on tyypillistä, että tutkija toimii aktiivisena aineiston kerääjänä ja toimijana sekä tutkimusaineiston monilähteisyys (Creswell, 2007, s. 38).

Voidaan ajatella, että laadullinen tutkimus muodostuu kolmen eri osa-alueen pohjalta. Nämä osa-alueet ovat aiempien tutkimusten pohjalta muodostunut teoria, tekstimuotoinen ja empiirinen aineisto sekä tutkijan oma tulkinta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä teorian rakentuminen induktiivisesti eli aineistolähtöisesti, mikä näkyy myös tässä tutkielmassa. Laadulliselle tutkimukselle ei ole ominaista yksityiskohtaisten tutkimuskysymyksien laatiminen, vaan tutkimuksen nähdään muovautuvan tutkimuksen edetessä ja kokemusten lisääntyessä (Kananen, 2017, s. 33).

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on lisäksi olennaista kokonaisvaltainen tiedonhankinta, käyttäen muun muassa havainnointia, haastattelujen eri muotoja tai diskursiivista analyysia (Hirsjärvi ym., 2018, s. 164). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston laatua ja sen perusteellista, aineistolähtöistä analysointia arvostetaan määrän sijaan (Eskola & Suoranta, 2005). Toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulosten raportointi on pääosin sanallista numeerisen sijaan (Cohen, Marion & Morrison, 2018, 288-289; Kananen, 2014, s. 17; Eskola & Suoranta, 2005.)

## 5.4 Aineiston hankinta

Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitiin induktiovaiheen (ks. luku 4.2.2) luokanopettajat, joten aluksi tuli pohtia, miten heidät olisi mahdollista tavoittaa. Aluksi mieleen nousi ajatus kerätä aineisto Tampereen yliopiston luokanopettaja-ainejärjestön OKA ry:n kanavien kautta heidän alumneiltaan. Tässä kohtaa kuitenkin heräsi kysymys anonymiteetin takaamisesta, sillä ainejärjestö on suhteellisen pieni ja olisi olemassa riski tunnistaa tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. Tutkimuksen onnistuneen toteuttamisen kannalta järkeväksi todettiin kerätä aineistoa kattavammin valtakunnallisesti, jotta vastauksia tutkimuskysymyksiin on mahdollista luoda monipuolisista asetelmista käsin.

Aluksi tarkoituksena oli toteuttaa teorian ohella tarkasteltavan aineiston hankinta haastattelujen avulla. Resurssien, kuten ajan ja tutkijan oman jaksamisen, tullessa vastaan, tuli tätä alustavaa suunnitelmaa muokata. Aineisto päätettiin lopulta hankkia monipuolisella ja ajankäytöllisesti tehokkaalla sähköisellä kyselylomakkeella, jonka avulla on mahdollista kartoittaa vastaajien kokemuksia ja ajatuksia kattavasti. Vallin (2018) mukaan kyselylomaketta voidaan hyödyntää laadullisessakin tutkimuksessa, vaikka se on yleisempi määrällisen tutkimuksen parissa. Lomakkeella tutkittavien on mahdollista osallistua heidän resurssiensa mukaisesti itselleen sopivana ajankohtana ja sopivalla tavalla (Valli, 2018). Tällä tavalla haluttiin luoda rauhallinen ympäristö osallistua tutkimukseen sekä estää tutkijaa vaikuttamasta vastauksiin läsnäolollaan. Kyselylomakkeessa on kuitenkin myös haasteensa, kuten tulosten tulkinta, väärinymmärrykset ja aineiston pinnallisuus tai kato (Hirsjärvi ym. 1997, 191). Näitä haasteita välttääkseen lomakkeeseen sisällytettiin avoimia kysymyksiä, joissa vastaajien on mahdollista kertoa syvällisemmin kokemuksistaan. Osaan kysymyksistä lisättiin myös selittäviä ja avustavia tietoja helpottaakseen vastaamisen syvyyttä.

Tutkimuksen aineiston hankintaa varten muodostettiin Microsoft Forms -palvelussa puolistrukturoitu kyselylomake, hyödyntäen taustateorioita. Kyselylomake (Liite 2) sisältää kaksitoista erilaista kysymysmuotoa. Näistä neljä ensimmäistä koskee taustamuuttujia, seuraavat kaksi avointa kysymystä työelämään siirtymistä sekä voimavara- ja kuormitustekijöistä on yhteensä neljä avointa kysymystä. Kyselylomakkeen lopussa on vielä kaksi teeman kokoavaa

kysymystä: *”Mitä mielestäsi tulisi tehdä, jotta luokanopettajien työuupumusta voitaisiin ehkäistä?”* sekä *”Näetkö itsesi luokanopettajan ammatissa vielä 5 vuoden päästä? Entä 10 vuoden päästä?”*. Kysymykset pohjautuvat aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin, joista etsittiin yhteneväisyyksiä ja näiden avulla muodostettiin tutkimuksen tavoitteisiin sopivia kysymyksiä. Kyselylomakkeen tavoitteena oli olla kattava ja antaa vastaajille mahdollisuus pohtia syvällisemmin kokemuksiaan ja ajatuksiaan ilmiöstä vastatessaan.

Ennen kyselylomakkeen lähettämistä vastaajille, pilotoitiin se muutamaan otteeseen. Lomakkeelle tehtiin pieniä muutoksia pilotoitukertojen ja saadun palautteen jälkeen. Näin kyselylomaketta saatiin kehitettyä laadukkaammaksi ja tutkimukseen soveltuvammaksi. Paranneltu kyselylomake lähetettiin maaliskuussa 2021 Facebookista löytyvään Alakoulun aarreaitta -ryhmään, mikä perustuu ammattiryhmän väliseen vuorovaikutukseen, ideoiden jakamiseen ja dialogiin. Tämä ryhmä on suunnattu pääosin alakoulun opettajille, ohjaajille ja rehtoreille, mutta ryhmästä löytyy myös muita ammattikunnan edustajia ja opiskelijoita. Kyselyn lähettämishetkellä ryhmään kuului noin 40 300 henkilöä. Tämän ryhmän lisäksi lomake jaettiin OKA ry:n alumnien keskustelufoorumille (noin 200 jäsentä) sekä toiseen Facebookin ryhmään: *”SOKF-Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi”* (noin 17 400 jäsentä). Aineiston hankinta toteutettiin kokonaisuudessaan tiiviillä aikavälillä keväällä 2021.

Vastauksia lomakkeeseen saatiin yhteensä 34. Saatu vastausten määrä koettiin tutkimuksen toteuttamiselle sopivaksi, eikä näin ollen vastausaikaa tarvinnut jatkaa pidemmälle. Kuten esimerkiksi Patton (2002) on todennut, laadullisessa tutkimuksessa olennaisempaa on aineiston laatu kuin sen määrä. Vaikka aineisto lähetettiin suurelle joukolle, oli tiedossa vastausten määrän jäävän selkeästi prosentuaalisesti pienemmäksi. Tämä johtui tutkimukseen valitun otannan tarkasta rajauksesta, jolloin tutkimukseen soveltuvia vastaajia oli ryhmissä vain pieni osa.

Aineiston hankinnassa toteutettiin hyvää tieteellistä käytäntöä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaisesti. Aineisto hankittiin vastaajien anonymiteettiä turvaten sähköisellä kyselylomakkeella, johon ei tallentunut minkäänlaisia tunnistetietoja vastaajista. Tutkimukseen osallistuminen oli vastaajille täysin vapaaehtoista ja mahdollista toteuttaa heille sopivassa ympäristössä sekä sopivana ajankohtana.

## 5.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineistoa käsitellään käyttäen sisällönanalyysia, joka on laadullisen tutkimuksen perinteinen analyysimenetelmä ja mahdollistaa aineistokokonaisuuksien yhdistämisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysia käytetään, kun halutaan analysoida, selittää, kuvailla tai saada lisää tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste, 2011). Sisällönanalyysin avulla voidaan tutkia kirjallisessa muodossa olevaa materiaalia (Kyngäs ym., 2011) sekä pyritään saamaan tiivistetty ja jäsennelty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ilman, että prosessin aikana menetetään aineiston sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysissä aineisto puretaan osiksi, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen selkeämmäksi kokonaisuudeksi. Tämän lisäksi olennaista on tutkijan reflektointi koko prosessin aikana, mukaan lukien lopuksi tehdyt tulkinnat sekä johtopäätökset. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Erlingsson & Brysiewicz, 2017, s. 93–99.)

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi on mahdollista jakaa kolmeen eri luokkaan sen mukaisesti, miten teoria ja aineisto ovat vuorovaikutuksessa. Tutkimukselle sopivaa luokkaa valittaessa on olennaista huomioida, miten tutkittavan ilmiön teoria ohjaa tutkimuksen etenemistä aineiston hankinnan, analysoinnin sekä raportoinnin aikana. Nämä kolme luokkaa ovat aineistolähtöinen eli induktiivinen, teorialähtöinen eli deduktiivinen sekä teoriaohjaava analyysi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä taustalla oleva teoria ei ohjaa aineiston analysointia, vaan analyysissä käytettävät käsitteet ja luokittelut muodostuvat puhtaasti kerätyistä aineistosta, kun taas teorialähtöinen analyysi pohjautuu suoraan taustateoriaan. Teoriaohjaava sisällönanalyysi sijoittuukin käytännössä näiden kahden analyysin välille.

Tässä tutkielmassa käytetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka muodostuu aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston luokittelu on kytköksissä aiempaan teoriaan, jolloin teoria toimii analyysin apuna. Näin ollen teoria vain ohjaa analyysin etenemistä, eikä analyysia rakenneta pelkästään teorian pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Suoraan induktiovaiheessa olevien luokanopettajien voimavaroja koskevaa teoriaa tai mallia ei ole, joten teoriaohjaava analyysitapa soveltuu tälle

tutkimukselle hyvin. Taustateorioita hyödynnettiin jo aineiston hankinnan vaiheessa, sillä niiden pohjalta muodostettiin toteutettu kyselylomake.

Sisällönanalyysi koostuu eri vaiheista, kuten redusoinnista, koodaamisesta, teemoittelusta, luokittelusta ja tyypittelystä (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Kyngäs & Vanhanen, 1999). Tutkimuksen tekstimuotoinen aineisto tulee redusoida, eli pelkistää. Tässä vaiheessa aineistosta etsitään tutkimuksen kannalta olennainen tieto tiivistäen ja pelkistäen. Seuraavaksi on vuorossa koodaaminen ryhmittelyyn eli klusteroinnin avulla, jolloin aineistosta etsitään toisiinsa liittyviä tai vastakkaisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103, s. 123–125; Kananen, 2018, s. 132.) Näiden löydettyjen yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien mukaan aineisto käsitteellistetään, eli abstrahoidaan sekä luokitellaan ja jaetaan soveltuviin alaluokkiin. Abstrahoinnilla tarkoitetaan valikoidun ja olennaisen tiedon muodostamista teoreettisiksi käsitteiksi tai luokituksiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–127.)

Hirsjärven ym. (2018) mukaan onnistuneet tutkimuksen johtopäätökset edellyttävät laadukasta pohjatyötä, kuten tietojen tarkistamisen, täydentämisen sekä järjestämisen. Näin ollen tutkimusaineiston analysointiin panostettiin läpi tutkimusprosessin, aloittaen huolellisesti toteutetusta aineistoon perehtymisestä (Erlingsson & Brysiewicz, 2017, s. 94). Perehtymisen aikana aineistoa käytiin läpi useaan kertaan, eri tavoin sisältöä silmäillen, minkä jälkeen siirryttiin seuraaviin vaiheisiin.

Ensimmäiseksi tutkimukseen osallistuneiden vastaukset koodattiin, jotta heidät pystytään erottamaan analyysin aikana eivätkä vastaukset mene näin ollen sekaisin. Koodaus toteutettiin kirjain-numeroyhdistelmällä, jossa kirjain L tarkoitti luokanopettajaa ja numero kirjaimen perässä muodostui vastausjärjestyksen mukaisesti (1-34). Tämän jälkeen aineistoa redusoiitiin, jolloin vastauksia pelkistettiin lyhyiksi lauseiksi tai yksittäisiksi sanoiksi. Tässä analyysivaiheessa huomattiin, miten jotkin sanat ja lauseet toistuvat läpi aineiston (Hsieh & Sannon, 2005, s. 1283; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). Alla oleva taulukko 1 toimii esimerkkinä toteutetusta redusoinnista.



## TAULUKKO 1. Aineiston redusointi

Suora lainaus aineistosta	Redusointi
<p>L18: "Olen aloittanut mikrotauot välitunneilla meditaation avulla. Olen käyttänyt työparin kanssa aikaa pitkän matkan suunnitteluun, johon voin nojautua. Olen opetellut karsimaan kaiken turhan ja hoitamaan osan työstäni paskasti. Jos väsyttää opetuksen päätyttyä lähdän kotiin enkä mieti sen enempää. Ennen kaikkea työyhteisön ja tiimin ja työparin tuki on kaikki kaikessa, jos näitä tyyppisiä ei olisi, en olisi enää alalla."</p>	<p>Tauot Työparin tuki Työn karsiminen Armollisuus itselle Työyhteisön tuki</p>
<p>L30: "Minua auttaa eniten se, että saan säännöllisesti puhua ja jakaa mielipiteitä oppilaista, päivän kulusta, opettamisesta ja vanhemmille viestimisestä sellaisen opettajan kanssa, joka tuntee oppilaat. Toiseksi eniten minua auttaa se, että olen rajannut työajan. Kun lähdän koululta, en enää tee töitä pääsääntöisesti. Katson sähköpostin ja Wilman vain koululla. Suunnittelen maanantain tunnit perjantaina. En tee töitä viikonloppuisin enkä lomalla. Koulun yhteisesti sovittu, toimiva ja hyvä toimintakulttuuri, luokan rutiinit, oppikirjoihin tunkeutuminen välillä, muiden ideoiden varastaminen, kiireen tunnun unohtaminen oppisisällöissä sekä ystävälliset ja avuliaat kollegat auttavat jaksamaan. Vapaa-ajan harrastukset ja hyvin nukkutut yöt vaikuttavat paljon."</p>	<p>Säännöllinen keskustelu työstä toisen opettajan kanssa Töitä vain työajalla Ei töitä viikonloppuna tai lomalla Koulun hyvä toimintakulttuuri Luokan rutiinit Valmiisiin materiaaleihin tukeutuminen Avuliaat kollegat Vapaa-aika Hyvin nukkutut yöt</p>

Redusoinnin jälkeen aineistoa ryhmiteltiin, eli klusteroitiin. Tässä vaiheessa aineistosta etsittiin toistuvia ja toisiaan vastaavia käsitteitä, joiden pohjalta luotiin tulosten käsittelyn alaluokkia jakamalla pelkistetyt käsitteet ja lauseet eri luokkien alle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91–95). Tässä vaiheessa käytettiin värikoodausta yliviivaustukseen selkiyttääkseen ja helpottaakseen luokittelua. Alla olevassa taulukossa 2 on esimerkki toteutetusta klusteroinnista L30 vastauksen pohjalta. Taulukko helpottaa tämän analyysivaiheen toiminnan ymmärtämistä. Alaluokiksi muodostui esimerkiksi työn rajaaminen, organisaation toiminta, opetustoiminta, työyhteisön tuki, vapaa-aika ja lepo sekä armollisuus itseä kohtaan.

## TAULUKKO 2. Aineiston klusterointi

<b>Redusoitu vastaus (L30)</b>	<b>Alaluokka</b>
Säännöllinen keskustelu työstä toisen opettajan kanssa	Vuorovaikutus
Töitä vain työajalla	Työn rajaaminen
Ei töitä viikonloppuna tai lomalla	Työn rajaaminen
Koulun hyvä toimintakulttuuri	Organisaation toiminta
Luokan rutiinit	Opetustyö
Valmiisiin materiaaleihin tukeutuminen	Armollisuus
Avuliaat kollegat	Työyhteisön tuki
Vapaa-ajan harrastukset	Vapaa-aika
Hyvin nukutut yöt	Lepo

Lopulta pelkistetyistä ja ryhmitellyistä käsitteistä alaluokkien avulla muodostettiin tutkimuksen tulosten yläluokat (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Alasuutari, 2011, s. 40–43; Metsämuuronen, 2009, s. 254). Tutkimuksen tulosten käsittelyssä yläluokat vastaavat teoriaosuuden rakennetta, eli yläluokkina toimii aiemmin esitellyt yksilölliset, yhteisölliset sekä rakenteelliset tekijät. Näiden luokkien alle jaoteltiin vastauksista löytyviä kokemuksia ja käsitteitä. Pelkistämisen ja ryhmittelyn jälkeen aineistoa vielä käsitteellistettiin, eli abstrahoitettiin. Abstrahoinnin avulla (taulukko 2) analysoidusta aineistosta oli mahdollista löytää tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten kannalta merkittävät asiat (Tuomi & Sarajärvi, 2018), eli luokanopettajien kokemuksia työssä jaksamisesta sekä heidän kuormitus- ja voimavaratekijöistään. Luodut yläluokat voidaan yhdistää joko voimavara- tai kuormitustekijöiden teeman alle, riippuen niiden vaikutuksista luokanopettajan hyvinvoinnin kannalta. Nämä yläluokat voidaan siis käsittää vielä yhdistävien luokkien, joiden kautta tutkimuksen tuloksia on tässä tutkielmassa

avattu. Tuloksia tarkastellaan edellä mainittujen luokkien lisäksi lyhyesti sekä koulutuksen annin että tulevaisuuden ratkaisujen näkökulmista.

**TAULUKKO 3.** Aineiston abstrahointi

<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
Vuorovaikutus	Yhteisölliset tekijät
Työn rajaaminen	Yksilölliset ja rakenteelliset tekijät
Työn rajaaminen	Yksilölliset ja rakenteelliset tekijät
Organisaation toiminta	Rakenteelliset tekijät
Opetustyö	Yksilölliset ja rakenteelliset tekijät
Armollisuus	Yksilölliset tekijät
Työyhteisön tuki	Yhteisölliset tekijät
Vapaa-aika	Yksilölliset sekä yhteisölliset tekijät
Lepo	Yksilölliset tekijät

# 6 LUOKANOPETTAJIEN MONINAISET VOIMAVARAT

Tässä luvussa tarkastellaan induktiovaiheen luokanopettajien antamia vastauksia koskien heidän kokemuksiaan voimavaroistaan, työn kuormittavuudesta sekä koulutuksen antamista valmiuksista. Saatuja tuloksia käsitellään peilaten niitä aiempiin tutkimuksiin, jotta saadaan mahdollisimman laaja ymmärrys ilmiöstä. Kaikkia saatuja vastauksia ei tässä tutkielmassa avata, vaan keskitytään tutkimustehtävien kannalta olennaisimpiin ja merkittävimpiin tuloksiin. Luvussa esitellään aineistosta suoria sitaatteja, joiden avulla avataan aineistosta tehtyjen tulkintojen perustaa (Eskola & Suoranta, 2005, s. 175).

Ensimmäisenä luvussa tarkastellaan aineiston taustamuuttujia merkityksineen, minkä jälkeen siirrytään koulutuksen antamien valmiuksien käsittelemiseen. Seuraavassa alaluvussa keskitytään aineistosta nousseisiin hyvinvoinnin työkaluihin eli erilaisiin voimavaratekijöihin, huomioiden aiemmat tutkimukset tämän tarkastelun tukena. Kolmannessa alaluvussa kuvataan aineistosta löydettyjä kuormituksen syitä. Ratkaisuja työpahoinvoinnin estämiseksi ja voimavaratekijöiden lisäämiseksi tulevaisuudessa esitellään viimeisessä alaluvussa 6.5. Luvussa seitsemän sijaitsee tutkimuksen tulosten yhteenveto, jossa pohditaan tutkimusten merkittävyyttä sekä esitellään tehdyt johtopäätökset.

## 6.1 Taustamuuttujat

Aineistoa hankkiessa haluttiin selvittää vastaajista muutamia taustamuuttujia, joiden avulla voidaan tarkastella heidän kokemuksiaan astetta syvemmin. Näitä taustamuuttujia olivat vastaajien ikä, sukupuoli sekä opetusvuosien määrä. Lisäksi koettiin informatiiviseksi saada tietää jokaisen vastaajan opetustilanteesta lyhyt kuvaus. Tähän kuului esimerkiksi tieto oppilasmäärästä, erityisen tuen tarpeesta luokassa sekä opetettavasta luokka-asteesta.

**TAULUKKO 4.** Vastaajien sukupuolet

Sukupuoli	Nainen	Mies	Muu	En halua vastata	Yhteensä
n	32	2	0	0	34
%	94,1%	5,9%	0%	0%	100%

Tutkielmassa kysyttiin vastaajien sukupuolta, sillä aiemmissa tutkimuksissa on noussut esiin sukupuolten väliset erot työhyvinvoinnin ja -pahoinvoinnin parissa. Tutkimuksissa on esimerkiksi todettu, että naisilla on miehiä korkeampi riski työpahoinvoinnin ilmentymiin. (Salmela-Aro, 2009; Ala-Venna, 2015.) Venesmäen (2006) mukaan keski-ikäiset naiset kohtaavat nuorempia naisia useammin työpahoinvoinnin ilmentymiä, kuten uupumusta. Puolestaan työn imun kokemusten näkökulmasta sukupuolten välisiin eroihin ei juurikaan ole kiinnitetty huomiota aiemmissa tutkimuksissa. Kuitenkin esimerkiksi Hakanen (2005) on todennut opetuslalla naisten kokevan työn imua merkittävästi miehiä enemmän. Tätä sukupuolten välistä eroa on vahvistanut myös Maunon ym. (2005) toteuttama tutkimus hoitoalan organisaatioissa.

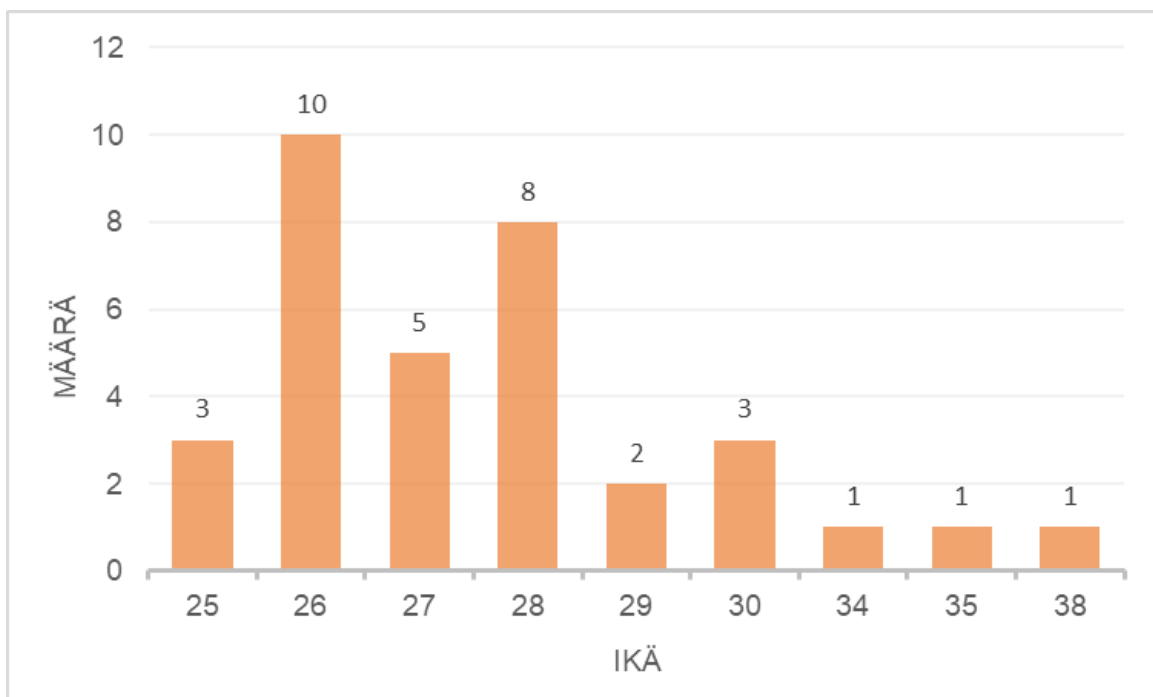
Nämä aiemmin tehdyt havainnot on mielestäni tärkeä huomioida tuloksia tarkastellessa. Etenkin siksi, että luokanopettajien ammattikunta on naisvaltainen. Kuten yllä olevasta taulukosta huomataan, myös tähän tutkimukseen osallistuneista suuri osa (94,1%) on naisia ja vain 5,9% miehiä. Vastaajien sukupuolta ei käsitellä tutkimuksen tuloksissa kovin paljoa tätä enempää, mutta tämä aiempien tutkimusten tieto on hyvä muistaa läpi tulosten tarkastelun.

**TAULUKKO 5.** Vastaajien työvuodet luokanopettajana

Opetusvuodet	0-1	alle 1-2	alle 2-3	muu	Yhteensä
n	11	10	13	0	34
%	32,4%	29,4%	38,2%	0%	100%

Kuten yllä olevasta taulukosta voidaan huomata, jakautui vastaajien opetuskokemus työvuosien perusteella varsin tasaisesti. Eniten vastaajista (38,2%) on toiminut luokanopettajana aikavälillä alle 2-3 vuotta. Näin pienellä vastaajajoukolla nämä eroavaisuudet määrissä ovat pieniä. Tutkimuksen kannalta on hyvä, että jakautuminen eri opetusvuosien määrässä on tasainen. Näin ollen tutkimuksen tulosten tarkastelu kattaa koko ensimmäistä työuravaihetta onnistuneesti eikä tulokset esimerkiksi keskity vain ensimmäiseen opetusvuoteen, mikä voisi vääristää ilmiön tarkastelua.

Siinä missä vastaajien opetusvuosien määrä jakautui tasaisesti, on ikäjakaumassa (kuvio 7) hieman hajontaa. Vastanneista merkittävä osa oli 26-28 -vuotiaita. Tästä voidaan päätellä, että suuri osa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista on aloittanut luokanopettajaopinnot nuorena ja on siirtynyt työelämään pian koulutuksen päätyttyä. Vain pieni osa (n=6) vastaajista oli yli 30-vuotiaita. Ikäjakaumasta ei kuitenkaan voida tehdä kovin suuria johtopäätöksiä tulosten kannalta. Voidaan kuitenkin huomioida se, että mahdollisesti nuoremmat opettajat osallistuivat tutkimukseen helpommin tai, että vanhemmilla luokanopettajilla opetusvuosia oli jo liikaa tutkimukseen osallistuakseen.



**KUVIO 7.** Vastaajien ikäjakauma

Viimeisenä taustamuuttujista tarkastellaan vastanneiden luokanopettajien opetustilanteita, jotta saadaan kokonaisvaltainen kuva siitä, millaisissa toimintaympäristöissä kyseiset luokanopettajat työskentelevät. Opetustilanteeseen vaikuttaa esimerkiksi koulun koko, oppilasmäärä, opetettava luokka-aste, erityisen tuen tarpeen määrä ja S2-oppilaiden eli suomi toisena kielenä lukumäärä.

Vastaajien joukosta löytyi luokanopettajia kaikilta luokka-asteilta, ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Lisäksi mukana oli useita yhdysluokkia sekä muutama pienryhmä, kuten erityisluokkia. Jokaisessa vastauksessa esiintyi erityisen tuen tarve sekä osassa ilmeni lisäksi tehostetun tuen tarve. Myös S2-oppilaita oli muutaman vastaajan opetuksessa. Koulujen koot vastauksissa jakautuivat pienestä Lapissa sijaitsevasta 40 oppilaan kyläkoulusta, jopa 800 oppilaan yhtenäiskouluihin. Aivan jokainen vastannut opettaja ei ollut erikseen maininnut koulunsa oppilasmäärää, mutta lähes kaikissa (n=29) tämä mainittiin. Oppilasmäärät liikkuvat saaduissa vastauksissa 14-33 oppilaan välillä, mutta suurimmissa luokissa (yli 30 oppilasta) oli aina kyse yhteisopettajuudesta. Yleisin opetettavan luokan oppilasmäärä vastauksissa oli 17-21 oppilasta. Osassa vastauksissa (n=6) luokassa mainittiin toimivan luokanopettajan kanssa joko yhteisopettaja tai ohjaaja. Pieni osa vastaajista (n=8) kertoi pitävänsä oman luokkansa lisäksi myös muille luokka-asteille oppitunteja.

Kokonaisuudessaan kuvatut opetustilanteet antavat laajan ja monipuolisen kuvan vastaajien toimintaympäristöistä, mikä on tutkimuksen kannalta merkittävää. Tähän taustamuuttujaan ei kuitenkaan kiinnitetä tutkimuksen tulosten tarkastelussa huomiota kovin suuresti. Kyselylomakkeen ohjeistuksessa ei pyydetty vastaajilta tiettyjä, tarkkoja tietoja eikä vastauksia opetustilanteiden pohjalta voida näin ollen merkittävästi vertailla. Tämä taustamuuttuja oli kuitenkin mielestäni mielenkiintoinen lisä tutkimuksen toteutumista ajatellen.

## *6.2 Koulutuksesta kentälle*

Siirtyminen koulutuksesta työelämään on useiden tutkimusten, kuten Onnismaan ym. (2010) mukaan varsin haasteellinen opettajien ammattikunnassa. Tässä luvussa avataan aineistosta esiin nousseita kokemuksia ja niiden mahdollisia

vaikutuksia työn kuormittavuuteen ja voimavaroihin. Aiemmista tutkimuksista työelämään siirtymiseen liittyen on kerrottu laajemmin luvussa 4.4.

”Olin siirtynyt stressaavasta opiskelijaelämästä nopeammin työelämään, jos luokanopettajan työstä ja sen vaativuudesta ei maalailtaisi koulutuksessa ja julkisessa keskustelussa pelkkiä ahdistavia ja vaativia kuvia. Todellisuus on ollut paljon antoisampaa.” – L30

### 6.2.1 Työelämään siirtyminen

Yliopisto-opinnoista työelämään siirtymistä on vastaajien mukaan helpottanut opintojen aikana tehdyt sijaisuudet. Useat vastaajista (n=10) nostivat esiin sijaisuuksien tekemisen merkittävyyden. He kokivat sijaisuuksien auttavan heitä ymmärtämään työelämää ja opetukseen liittyviä piirteitä entistä paremmin sekä luomaan suhteita mahdollisesti pidempiaikaisempia työsuhteita varten tulevaisuudessa. Sijaisuuksista maininneet vastaajat kertoivat tehneensä lyhyitä sijaisuuksia opintojen ohella ja hieman pidempiä valmistuttuaan. Näin siirtyminen työelämään tapahtui niin sanotusti porrastetusti, eikä tuntunut niin pelottavalta kokemukselta. Useimmiten mainittiin yhden lukukauden tai koko lukuvuoden pituiset määräaikaiset sijaisuudet. Oli harmillista, miten yksi vastaaja kertoi joutuneensa ensimmäisten sijaisuuksiensa aikana todistelemaan omaa osaamistaan, jotta sai luottamusta ja arvostusta muulta työyhteisöltä.

”Hyvin sujui, vaikka tuntuikin, että oli paljon asioita, joista en tiennyt mitään eikä kukaan tajunnut/kerennyt niistä ajan kanssa opastaa.” – L13

Sijaisuuksien tekeminen opintojen aikana koettiin siis yleisesti sekä työelämään siirtymisen että kiinnittymisen kannalta merkittäväksi tekijäksi. Tästä huolimatta ensimmäisiä opetusvuosia kuitenkin kuvattiin vastauksissa pääosin kielteisesti. Kuten myös luvussa 4.4 mainittiin, voi ensimmäisen opetusvuoden sisältö ja raskaus helposti yllättää nuoret opettajat. Tämä ilmeni myös saadussa aineistossa, sillä erään vastaajan mukaan ero koulutuksen antaman kuvan ja oikean työelämän välillä on suuri. Vastauksista nousi esiin oman osaamisen epäileminen, työn rajaamisen haasteet sekä suuri paineiden ja vaatimusten määrä. Vain yksi vastaajista kertoi olleensa itsevarma omasta osaamisestaan ensimmäisten opetusvuosien aikana.



”Hyvin otettiin vastaan, alusta asti oli lämmin ja auttava tunnelma koulussa.” – L3

”Tavallaan otettiin hyvin vastaan. Tultiin kysymään neuvoja usein sanoilla ’sulla on varmasti paljon hyviä uusia ideoita’. Itsestä nuo sanat tuntui ahdistavalta. Tukea ja apua sai kuitenkin kun tajusi pyytää, monesti moni asia oli muille niin itsestäänselvyys.” – L33

”Tukea ei työpaikalta hirveästi saanut. Suoraan heitettiin syvään päähän ja kohdeltiin samoin kuin muita koulun opettajia, joilla kokemusta työelämästä on noin 10-20 vuotta.” – L10

Uusien luokanopettajien vastaanotto osaksi työyhteisöä ja organisaatiota oli vastausten mukaan vaihtelevaa. Lähes kaikissa vastauksissa kerrottiin vastaanoton olleen lämmin ja onnistunut. Kolmessa vastauksessa puolestaan mainittiin, ettei heitä hyväksyty osaksi yhteisöä ja jopa jollain tavalla syrjittiin heidän ehdotuksiaan ja vähäteltiin osaamista. Eräessä vastauksessa todettiin, että työyhteisön heikkous johtui pääosin koulun suuruudesta, jolloin muuta henkilöstöä ei tunnettu ja yhteishenkeä ei juuri syntynyt. Myös lyhyet sijaisuusjaksot ovat alttiita koetulle heikommalle vastaanotolle sekä yksinäiselle työn puurtamiselle. Kaikkien muiden vastausten sävy oli kuitenkin positiivisempi. Työyhteisöissä oli alusta saakka ollut muun muassa avoin keskustelukulttuuri, samanhenkinen työyhteisö ikä- ja kokemuseroista huolimatta sekä jokaista arvostava ilmapiiri. Eräs vastaaja (L15) kertoi, miten hän oli päässyt heti hyvin mukaan yhteisöön ja hänen osaamistaan arvostetaan ja ahkeruudesta kiitetään.

”Ensimmäinen vuosi oli kauhea. Syytin koulua väsymyksestäni ja ajattelin että muualla asiat olisivat paremmin. Olin todella väsynyt ja hämilläni siirtymästä. Alun into vaihtui nopeasti päivistä selviytymiseen. Koululla ei annettu minkäänlaista perehdytystä ja oma tiimini oli väsynyt oman työnsä kuormittavuudesta johtuen, joten apua ei uskaltanut pyytää. Kun jostain huomautti, ei minua otettu tosissaan tai asiasta saatettiin loukkaantua.” – L18

Kuten yllä olevasta vastauksesta huomataan, nousi aineistossa esiin perehdytyksen laaduttomuus. Perehdytyksestä, sen heikkoudesta tai jopa sen puuttumisesta kokonaan, mainittiin jollain tavoin jopa 26 vastauksessa. Voidaankin siis todeta, että uusien opettajien perehdyttämisessä työhön on merkittäviä puutteita luokanopettajien mielestä. Niissä vastauksissa, joissa kerrottiin perehdyttämisen onnistuneen edes pienesti, mainittiin esimerkiksi veso-päivät sekä kolmpäiväiset perehdytykset. Näitä lukuun ottamatta ei muita perehdyttämisen keinoja nostettu esiin, joten perehdytys on ollut varsin suppeaa.

Eräs vastaajista kertoi heidän organisaatiossaan odotettavan heti ensimmäisestä päivästä lähtien korkeaa oma-aloitteisuutta sekä opetustyön ulkopuolisten käytännönjärjestelyjen hallintaa. Tähän ei kuitenkaan koettu koulutuksen tarjonnan keinoja.

”Perehdytystä työhön ei juurikaan ollut. Oma aktiivisuus ja kyseleminen ovat edesauttaneet työn tekemistä. Stressi on ollut päivittäistä ja epävarmuus siitä, miten asiat tulisi hoitaa on mietityttänyt. Pääosin kuitenkin hyvin.” – L27

”Perehdyttäminen oli huippua sen suhteen, että sain olla tutustumassa luokkaan viikon ajan entisen opettajan rinnalla. Arvostin myös sitä, että rehtori tuli kysymään kuulumisia ja asioiden sujumista ensimmäisenä työpäivänä.” – L9

Työhön perehdyttämisen lisäksi vastaajat nostivat esiin toisen tärkeän työuran alkuun liittyvän teeman, eli avun tarpeen. Vastauksissa kokemukset avun saamisesta jakautui lähes puoliksi onnistuneen avun saannin sekä puutteellisen avun määrän välille. Hieman enemmän (n=19) kerrottiin kuitenkin onnistuneesta ja toimivasta avun antamisesta. Muutama luokanopettaja kertoi saavansa tukea resurssiopettajan läsnäolosta ja yhteistyöstä hänen kanssaan. Eniten nostettiin esiin opetustiimin, esimiehen ja yhteisopettajuuden tuen merkitystä. Vastausten mukaan voitiin päätellä, että mitä pienempi koulu on oppilasmäärältään, sitä helpompi on ollut saada apua, kannustusta ja tukea.

Lisää apua ja tukea kuitenkin koetaan tarvittavan, etenkin haastavien oppilasryhmien ja yksittäisten oppilaiden haasteiden parissa. Alkusyksyn aikainen mentorointi sekä yhteisopettajuuden lisääminen voisivat olla vastaajien mukaan sellaisia tekijöitä, joiden avulla nuoret luokanopettajat saisivat itsevarmuutta, rohkaisua ja tukea ensimmäisiin opetustyön haasteisiin. Eräs vastaaja kertoi, että on itse harjoitellut jo pidemmän aikaa avun pyytämistä, sillä on kokenut ettei apua ja ohjeistusta ole saatavilla ilman oma-aloitteisuutta. Etenkin lyhyissä sijaisuusjaksoissa on koettu ilmapiirin olevan haasteellinen avun pyytämisen ja saamisen suhteen.

Seuraavassa alaluvussa keskitytään vielä tarkemmin aineistossa ilmeneviin koulutuksen antamiin valmiuksiin – tai niiden puuttumiseen. Kuten alla olevasta kommentista huomataan, puutteita koulutuksen antamisessa valmiuksissa on.

”Siirtyminen työelämään oli melko kivikkoinen, sillä koen etteivät opintoni tarjonneet minulle mitään käytännön apua työelämään siirtymisessä. Wilman käyttö, pedagogisten asiakirjojen täyttö, huoltajien kohtaaminen,

vanhempainillat yms. kaikki perusasiat, joita opettaja työssään kohtaa on täysin sivuttu OKL opinnoissa. Näitä asioita pitäisi ja tulisi opetella jo opiskeluaikana!” – L16

## 6.2.2 Koulutuksen opettamat voimavaratekijät

”Opetustyö näyttäytyi oppilaitoksen puolelta lähinnä teknisenä suorituksena ja arviointimateriaalin kasaamisena.” – L22

Tässä alaluvussa avataan saatuja vastauksia koskien koulutuksen tarjoamia ja opettamia työhyvinvoinnin hallinnan työkaluja, eli voimavaratekijöitä. Näiden voimavaratekijöiden avulla luokanopettajien on mahdollista reagoida työn kuormittavuuteen ja pyrkiä vähentämään työpahoinvoinnin ilmentymien syntymistä. Saatuja vastauksia tarkastellessa heräsi huoli siitä, miten heikosti koulutus valmistaa luokanopettajia tulevaan työelämään hyvinvoinnin hallinnan näkökulmasta.

”Tässä taas yksi hyvä esimerkki siitä, mitä opinnot eivät minulle tarjonnet. Opettajan työ on todella stressaavaa ja kuluttavaa, etenkin nuorelle vastavalmistuneelle opettajalle. Työn tuoma paine ja vastuu on myös todella suuri. Koulutuksessa ei näitäkään asioita käsitellä.” – L16

”- - Varsinainen työhyvinvointi ja sen ylläpitäminen eivät kuuluneet opintoihin lainkaan. Työhyvinvointi tuli opinnoissa kuitenkin esiin tämän tästä sekä opiskelijoiden että kasvatustieteen yksikön opettajien puheessa, jolloin näkökulma oli se, että moni uupuu alle viidessä vuodessa valmistumisen jälkeen ja vaihtaa alaa. Vaikka työn kuormittavuus on siis hyvin tiedossa, työhyvinvointi ja opettajan työssäjaksaminen eivät liene riittävän akateemisia teemoja, jotta ne pääsisivät käsittelyyn konkreettisista vinkeistä puhumattakaan...” – L20

Suuri osa vastauksista antoi ymmärtää, ettei koulutus tarjonnut konkreettisia työkaluja työhyvinvoinnin hallitsemiseksi tai kuormittavuuden vähentämiseksi. Yhdeksässä vastauksessa mainittiin, ettei yksilö koe saaneensa lainkaan oppeja opetustyön ulkopuolisista tekijöistä, kuten pedagogisten asiakirjojen täyttämisestä, vanhempainiltojen toteuttamisesta tai kuormituksen ja hyvinvoinnin hallinnan työkaluista. Näissä yhdeksässä vastauksessa ilmaistiin selkeästi se, miten heidän koulutuksissaan ei ole keskitytty ollenkaan näihin tekijöihin. Tämä on harmillista, sillä kaikissa vastauksissa todettiin muun muassa näiden työkalujen opettamisen olevan merkittävässä roolissa hyvinvoinnin hallinnan kannalta ensimmäisten opetusvuosien aikana kentällä.

Lähes puolet vastaajista (n=15) kertoi, ettei joko muista täysin miten työhyvinvointia, työn kuormittavuutta ja voimavaratekijöitä käsiteltiin opintojen aikana tai, että käsittely oli todella pinnallista, heikkoa tai minimaalista. He puhuivat kokemuksistaan käsittelyn määrässä muun muassa termein ”ei juurikaan”, ”ei kovinkaan hyvin” ja ”heikosti”. Suurin osa vastaajista (n=24) oli siis sitä mieltä, että koulutuksen tarjoamat valmiudet työhyvinvoinnin ja opetustyön ulkopuolisten teemojen hallintaan on joko olematonta tai vähintäänkin varsin puutteellista.

”Ei muistaakseni paljoakaan. Työn määrä ja työnkuva yllätti, samoin työn raskaus (oppilaat ja heidän ongelmat niin lähellä itseä, henkilökohtaisuus). Pitänyt hakea apua työpsykologilta työkalujen saamiseksi.” – L14

”Mielestäni koulutuksen aikana puhuttiin paljon ja jopa liikaa siitä, kuinka raskasta opettajan työ on. Myös aiheesta uutisointi herätti keskustelua ja ehkä kauhukuvia tulevasta ammatista. Koulutuksessa puhuttiin siitä, että omasta jaksamisesta tulee huolehtia ja omaa työmäärää rajata. Kovin paljon käytännön neuvoja en muista saaneeni. Hyvinvoinnista puhuttiin mielestäni lähinnä juuri ajankäytön näkökulmasta.” – L11

Kaksi vastaaja sanoi saaneensa onnistuneesti oppeja yksittäisistä teemoista, kuten yhteistyön merkityksestä ja toimivuudesta kodin ja koulun välillä. Laajemmin ei heidän mukaansa koulutuksen aikana teemoja kuitenkaan käsitelty, vaan opit hallinnan suhteen jäivät yksittäisiksi. Heidän mukaansa koulutus valmisti hyvin siihen, mitä työn raskaus ja vaativuus tulee olemaan, mutta esimerkiksi huoltajien kanssa toimimisesta, pedagogisten asiakirjojen täyttämisestä tai kriisitilanteiden hoitamisesta ei keskusteltua käyty ollenkaan, saati opetettu näitä varten työkaluja. Myöskään kolmiportaisen tuen mallia tai muita erityisen tuen piirteitä ei käsitelty koulutuksessa, ellei erikseen opiskellut erityiskasvatusta. Näin oleelliset tekijät pitäisivät ehdottomasti olla mukana jokaisessa luokanopettajakoulutuksessa, jotta opetus olisi tasapuolista kaikille ja jokaisen oppilaan tarpeet huomioivaa. Vastauksissakin mainittiin, että tukea vaativien oppilaiden määrä on yllättänyt monet induktiovaiheen luokanopettajat. Onkin opettajalle vielä kuormittavampaa, mikäli hänellä ei ole keinoja toimia näissä erinäisissä tilanteissa.

Puolestaan viidessä vastauksessa todettiin, että koulutuksen aikana keskusteltiin erinäisistä edellä mainituista teemoista jonkin verran, mutta mitään käytännön työkaluja ei ollut vastaajille jäänyt muistiin. Esiin nostettiin, että joitain

yksittäisiä kertoja koulutuksen aikana mainittiin esimerkiksi työn rajaamisen tärkeydestä, mutta teemaa ei koskaan käsitelty perusteellisemmin tai syvällisemmin. Näin ollen keinot toteuttaa oppimaansa olivat heikot, sillä opetettua informaatiota ei kiinnitetty mihinkään konkreettiseen toimintaan tai apukeinoon.

Vain kolme vastaajaa kertoi koulutuksen tarjonneen hyviä valmiuksia useammasta kuin yhdestä teemasta. Heidän mukaansa eniten huomioitiin työn rajaamisen merkitystä ja opetettiin sitä varten toteutettavia keinoja. Tämän lisäksi yhteisöllisiä piirteitä käsiteltiin eniten. Esimerkiksi kollegiaalisen yhteistyön merkitystä sekä kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä käsiteltiin heidän mukaansa onnistuneesti. Näistä teemoista nämä kolme vastaajaa kertoivat saaneensa laadukkaita työkaluja mukaansa koulutuksesta kentälle.

”Kohtuullisen hyvin annettiin tietoa/kerrottiin kokemuksia opettajan työssäjaksamisesta. Avun ja tuen kysymistä painotettiin, älä jää yksin pohtimaan ja ratkomaan, rajaa työaikaasi. Harjoittelut kyllä valmensivat toiseen suuntaan eli aivan hurjaan suunnitteluun, askarteluun, isoihin projekteihin ja näpertämiseen, jonka tuloksena olisi taatusti työssä uupuminen.” – L9

Muutamassa vastauksessa todettiin myös, että vuorovaikutuksellisuus vertaisten kanssa auttoi työhyvinvointiin perehtymistä ja sen hallintakeinojen hankintaa. Tällainen työkalujen oppiminen oli kuitenkin yksilöstä itsestään kumpuavaa, eikä koulutus tarjonnut sitä varten apuaan. Vastausten mukaan koettiin, että yksilöllisten kuormitus- ja voimavaratekijöiden huomioiminen koulutuksen aikana oli täysin puutteellista. Esimerkiksi armollisuutta itseä kohtaan ei korostettu tai siihen ei opetettu keinoja. Lisäksi rakenteelliset piirteet jäivät vähäiselle huomiolle saatujen vastausten mukaan. Mielestäni tärkeä huomio oli myös se, miten useassa vastauksessa kerrottiin opetusharjoittelujen antaman opetustyöstä epärealistisen ja vajavaisen kuvan, sillä niihin harvoin sisältyy työn rajaamisen tärkeys, tuen saanti työyhteisöltä tai opetuksen ulkopuoliset tekijät.

”Harjoitteluisissa ei niinkään otettu työhyvinvointia huomioon muuten kuin puheen tasolla; siellä kehoitettiin jopa loppuharjoittelussa pitämään sellaisia tunteja, joita ei realistisesti työelämässä voisi toteuttaa, esim. valmistelussa kesti aamuyöhön. Kurssit siis valmistelivat hyvin työssä jaksamiseen, harjoittelut antoivat väärää/epätervettä kuvaa työelämästä.” – L15

Koulutuksen antamista valmiuksista siirrytään tarkastelemaan tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien hyvinvoinnin työkaluja. Seuraava luku

keskittyikin täysin tähän tutkimuksen kannalta ehkä merkittävimpään teemaan, eli luokanopettajien voimavaratekijöihin.

### 6.3 Hyvinvoinnin työkalut

”Tunnen usein stressiä ja osaan sietää sitä jopa hieman liian pitkälle. Minulla ei ole riittäviä työkaluja työhyvinvoinnista huolehtimiseen vaan tasapainoilun koko ajan.” – L7

Aineistoa tarkastellessa huomattiin eräs varsin huolestuttava asia. Yleinen teema vastauksissa nimittäin oli, ettei luokanopettajat kokeneet omistavansa tarpeeksi työkaluja hyvinvoinnin hallitsemiseksi. Näin totesi jopa 17 vastaajaa. Voimavarojen puutteellisuuteen tulisikin siis keskittyä selkeästi aiempaa enemmän kehittäessä luokanopettajakoulutusta, perehdyttämistä sekä kokonaisvaltaisesti luokanopettajien työhyvinvointia.

Puutteellisuuden kokemuksista huolimatta vastauksista nousi esiin useita erilaisia voimavaratekijöitä. Nämä mainitut tekijät luokiteltiin kolmeen eri luokkaan, joissa koetut voimavarat liittyivät joko yksilöön itseensä, yhteisöllisiin piirteisiin tai rakenteellisiin tekijöihin. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan koettuja voimavaroja näiden tekijöiden kautta.

#### 6.3.1 Yksilölliset voimavaratekijät

Saaduista vastauksista huomattiin, että luokanopettajilta löytyy sellaisia voimavaratekijöitä, jotka liittyvät opettajien yksilöllisiin ominaisuuksiin ja kykyyn hallita työssä jaksamistaan. Kolmannessa luvussa avattu teoriatausta tukee tätä tehtyä havaintoa. Näitä yksilöllisiä voimavaratekijöitä oli löydettävissä aineistosta kaikkein eniten, sillä niihin viitattiin jopa 29 eri vastauksessa. Tämä voi johtua esimerkiksi joko siitä, että vastanneet luokanopettajat ajattelevat voimavarojen tarkoittavan vain persoonallisia piirteitä tai ettei heidän organisaatiossaan ole nähtävillä kuormitusta ehkäiseviä piirteitä. Vastaajien mukaan työssä jaksamista helpottaa esimerkiksi kyky irrottautua työstä, kyky palautua, persoonalliset piirteet, kuten armollisuus itseä kohtaan, aito välittäminen oppilaistaan ja työstään sekä ammatillinen pätevyys.

”Palaudun parhaiten, kun teen asioita, joista pidän paljon ja unohdan ajatella töitä.” – L30

Yleisin kaikista vastauksissa ilmenneistä yksilöllisistä voimavaratekijöistä oli kyky irrottautua työstä. Työn ja vapaa-ajan erottaminen toisistaan mainittiin 25 vastauksessa. Olennaista työstä irrottautumisessa on ymmärtää vapaa-ajan, palautumisen ja levon merkitys. Opettajien ammatissa usein työskennellään myös kotoa käsin viikonloppuisin ja iltaisin, eikä työajat ole näin ollen selkeästi rajattuna. Esimerkiksi huoltajien yhteydenottojen saatetaan vastata myöhään illallakin, tai kerätä opetusmateriaaleja kesäloman aikana. Kyky rajata oma työaika ja irrottautua työstä vapaa-ajalleen on siis koettu vastauksissa kaikkein merkittävimmäksi yksilölliseksi voimavaratekijäksi. Työstä irrottautumiseen vaikuttaa vastausten perusteella esimerkiksi organisointi- ja priorisointikyky, yksilön omat persoonalliset piirteet sekä rakenteelliset tekijät, joista kerrotaan enemmän alempana.

”Viikonloppuisin rentoutuminen työasioista: en suunnittele, enkä edes pahemmin ajattele töitä, jos mahdollista.” – L15

”Hyväksyn sen, että joskus on mentävä niin kutsutulla ovenkahva pedagogiikalla ja yksittäisiä tunteja ei voi arjessa valmistella kauaa. Sen jatkuva opettelu, että työssä ei pysty tekemään kaikkea mitä haluaisi tai edes mihin olisi tyytyväinen, on haasteellista. Rajausta on tehtävä rankalla kädellä.” – L5

”Työtä tehdään 8-16. Jos jää tekemättä niin sitten jää. Tärkeimmät asian priorisoidaan aina.” – L6

Vastaajat kokivat kykynsä organisoida sekä priorisoida työtehtäviä olevan merkittävässä roolissa työssä jaksamisen kannalta. Stressin hallinta on vastaajien mukaan helpompaa, mikäli työtehtäviä osaa pilkkoa pienempiin osiin. Myös erilaiset listaamis- ja järjestelytavat mainittiin tehokkaana.

”Listaamalla työtehtäviä ja järjestelemällä niitä tärkeysjärjestykseen. Priorisoin tärkeät, ei tärkeistä voi karsia tai keventää, jos kiire on suuri.” – L13

”Stressi pysyy aisoissa hyvällä työn organisoimisella ja aikatauluttamisella.” – L1

Myös useat erilaiset persoonallisuuden piirteet mainittiin yli puolissa vastauksista. Esiin nousseita piirteitä olivat esimerkiksi huumori, armollisuus ja optimistisuus. Armollisuuden harjoittelun merkitystä painotettiin, mutta siihen koettiin tarvittavan apua myös ulkoa käsin esimerkiksi erilaisten koulutusten tai perehdytyksien kautta. Eräs vastaaja esimerkiksi kertoi tietoisesti laskevansa rimaa täydellisestä

riittävän hyvään. Myös kyky pyytää apua ja ymmärtää oma rajallisuus koettiin voimavarana. Huumorin avulla opettajat kokivat mahdollisuuden vähentää kuormituksen aiheuttamia kielteisiä piiteitä.

”Olen opetellut karsimaan kaiken turhan ja hoitamaan osan työstäni paskasti. Jos väsyttää opetuksen päätyttyä, lähdän kotiin enkä mieli sen enempää.” – L18

Voimavarana toimii myös aito välittäminen oppilaita kohtaan sekä aito motivaatio ja kiinnostus omaan ammattiinsa. Omasta työstään nauttiminen koettiin tärkeäksi. Ammatillisen pätevyyden kokemisen koettiin vaikuttavan myös positiivisesti kuormituksen tunnetta vastaan. Muutamassa vastauksessa mainittiin lisääntyvät kokemuksen ja saatujen rutiinien toimivan puskurina kuormitukselle. Eräs vastaaja totesi, että tulee olla inhimillinen ja ymmärtää oma rajallisuutensa sekä näin ollen oppia laskemaan vaatimustasoan tarvittaessa. Vähemmän tärkeitä työtehtäviä tulee osata jättää myöhemmälle, mikäli aika tai oma jaksaminen ei niille riitä.

”Se, kun aika juoksee eikä työnteko ole kellon tuijottelua.” – L5

”Stressin ja kuormituksen suhteen onneksi tuntuu, että se pikkusen vähenee sitä mukaa, kun oma työnteko rutinoituu ja kokemusta kertyy. En kuitenkaan osaa sanoa, että osaanko hallita sitä. On päiviä milloin stressaan paljonkin ja välillä osaan jättää työt kotiin.” – L26

Itse opetustyö, oman opettajuuden kehittäminen ja monipuoliset työtehtävät koettiin innostavina ja motivoivina, jolloin ne toimivat voimavaroina. Työpäivien erilaisuus ja mahdollisuus pitää taukoja työpäivän aikana todettiin vähentävän kuormitusta. Voimavarana toimii myös se, miten opettajat huomaavat oppilaidensa arvostuksen ja merkityksen. Tämä koettiin voimaannuttavana. Mahdollisuus käyttää omaa luovuuttaan päivittäin lisäsi myös motivaatiota, työn innostavuutta ja sitä kautta työn imua. Työn imua lisäsi myös työn merkityksen ymmärtäminen, itsensä jatkuva kehittäminen ja uuden oppiminen sekä oman osaamisen huomaaminen.

”Vapaa suunnittelutyö on parasta!! Sitä jaksaisi tehdä vaikka kuinka kauan.” – L21

Muita mainittuja yksilöllisiä voimavaroja olivat onnellisuus, oma terveys ja vapaa-ajan toiminta. Luonnossa liikkuminen, hyvät yöunet ja oman ajan järjestäminen



nousivat esiin suuressa osassa vastauksia. Tasapainoinen arki ja itselle mieleisten asioiden tekeminen vapaa-ajalla koettiin merkittävänä voimavaroina työn kuormittavuutta vastaan. Lisäksi esiin nostettiin terveelliset elämäntavat ja säännöllinen rytmi arjessa.

”Koitan viettää vapaa-aikani niin, että se on mieluisaa, eikä se töistä tuttu sama suoritusmoodi jatkuisi enää kotona.” – L26

”Metsä. Käyn työpäivän aikana kävelyllä, jos suinkin ehdin. Illalla viimeistään päästävä katselemaan puiden latvoja. Se auttaa hahmottamaan omien murheiden mittasuhteet tällä suurella planeetalla.” – L22

### 6.3.2 Yhteisölliset voimavaratekijät

”Parasta on se, kun voi jakaa hankalia sekä hyviä hetkiä kollegoiden kanssa.” – L32

Yhteisöllisistä voimavaratekijöistä ei kerrottu vastauksissa ihan yhtä usein, kuin yksilöllisistä tekijöistä. Yhteisöllisyyden luokkaan liitettäviä mainintoja löytyi kuitenkin myös yli puolista vastauksista (n=26). Yleisimmäksi yhteisölliseksi voimavaraksi voidaan saatujen vastausten pohjalta todeta hyvät kollegat. Ystävällisten ja avuliaiden kollegoiden koettiin vaikuttavan positiivisesti omaan työssä jaksamiseen. Kollegoiden kanssa keskustelu sekä työasioista että työn ulkopuolisista asioista kevensi vastaajien kuormittavuuden tunnetta. Vastaajat kokivat tärkeäksi, että ehtivät päivän aikana nähdä työtovereitaan. Hyvän kollegan määriteltiin olevan avulias, taidokas kuuntelija, ystävällinen ja aidosti välittävä.

”Minua auttaa eniten se, että saan säännöllisesti puhua ja jakaa mielipiteitä oppilaista, päivän kulusta, opettamisesta ja vanhemmille viestimisestä sellaisen opettajan kanssa, joka tuntee oppilaat.” – L30

”Se, että kerkiää välitunneilla opettajanhuoneeseen juttelemaan kollegoiden kanssa niitä näitä - työyhteisön merkitys on suuri.” – L26

Tiivis työyhteisö koostuu hyvistä työtovereista ja heidän välisistä onnistuneista vuorovaikutussuhteista. Eräs vastaaja totesi, että paras työyhteisö on sellainen, jossa aidosti ollaan kiinnostuneita toisista yhteisön jäsenistä ja esimerkiksi kysytään kuulumisia myös työn ulkopuolisesta elämästä. Omat sosiaaliset taidot vaikuttavat työyhteisöön kuulumiseen siinä missä muidenkin luokanopettajien piirteet. Hyvältä työyhteisöltä saa tukea opetustyöhön ja sen ulkopuolella.

Työyhteisön lisäksi voimavaraksi koettiin yhteisopettajuus, työparityöskentely sekä tiimiopettajuus. Näissä opetusmuodoissa pystyttiin vähentämään henkilökohtaista kuormitusta jakamalla esimerkiksi vastuuta ja työtehtäviä. Näin opettajat pystyivät myös aktiivisesti vaikuttamaan siihen, miten ja kuinka paljon heillä on vastuuta esimerkiksi eri oppiaineissa. Työn jakaminen työparien kesken ei tarvitse olla vakituisia läpi lukuvuoden, vaan vastuiden määrät voivat aktiivisesti vaihdella opettajien omien voimavarojen mukaisesti.

”Loistava työpari (ohjaaja) antaa valtavasti sosiaalista pääomaa ja tuo iloa omiin päiviin.” – L28

”Työparin kanssa työtaakan jakaminen, hyvä yhteistyö laaja-alaisen erityisopettajan kanssa, työyhteisön ja esimiehen tuki, hyvä yhteys huoltajiin sekä laadukas suhde oppilaiseen antavat minulle voimaa jaksaa.” – L11

Kollegoiden lisäksi esimiehen toiminnalla koettiin olevan mahdollisuus toimia voimavarana. Mikäli tuen antaminen ja sen laatu oli onnistunutta, vähensi se vastaajien kuormittuneisuuden kokemusta. Esimiehen toiminta mainittiin kuitenkin vain kahdeksassa vastauksessa. Esimieheltä haluttiin erityisesti mahdollisuutta käydä hankalia tilanteita läpi ja saada varmistusta omalle osaamiselle. Työnohjauksen ja rakentavan palautteen koettiin lisäävän itsevarmuutta ja motivaatiota ja näiden kautta suojaavan kuormitukselta. Tuen ja positiivisen palautteen saanti kokonaisuudessaan koko työyhteisöltä joko vertaistuen tai esimiehen tuen kautta oli opettajille tärkeää, mutta oleellista oli myös tuen ja palautteen saaminen oppilailta ja huoltajilta.

”Asioiden läpikäyminen ja sellainen ns. varmistuksen saaminen muilta auttaa.” – L31

”Oppilaiden aito kohtaaminen, oppimisen ilo, kollegoiden tuki ja arvostus sekä tunneside, jonka vuoden aikana onnistuu luomaan oppilaisiin.” – L16

Työyhteisön ohella merkittäväksi voimavaraksi koettiin itse oppilaat. Hyvä luokkahenki ja luokan sisällä toimiva yhteisö kevensi opettajien työn kuormitusta, sillä ylimääräistä energiaa ei kulunut esimerkiksi työrauhan pitämiseen tai riitojen selvittämiseen. Luokkahenkeen vaikuttaa olennaisesti oppilasaines. Motivoituneet ja positiiviset oppilaat lisäävät opettajien työn imua, sillä opettajan on mahdollista nähdä oppilaiden innostus, itsensä ylittäminen ja oppimisen kokemukset. Oppilaiden antama välitön palaute ja aidon yhteyden saavuttaminen

oppilaisiin oli opettajille tärkeä voimavaratekijä. Myös hauskat ja spontaanit tilanteet koulun arjessa toimivat vastaajien mukaan voimavarana tasapainottamaan työn kuormituksen kokemusta.

”Oppimaan motivoituneet lapset tai lapset, jotka toimivat hyvässä vuorovaikutuksessa ryhmässä niin ikään lisäävät työn imua ja tämä motivoi minua opettajana käyttämään aikaa mielekkään koulutyön suunnitteluun. Teen työtäni lapsia varten.” – L19

”Oppilaat. Oppilaat ovat parasta. Heidän innostuksensa ja onnistumisen hetket ja keskustelut heidän kanssaan lisää omaa motivaatiota ja innostusta duunissa. Lisäksi aivan mahtavaksi muodostunut työyhteisö pitää työniloa yllä, toki vähemmän nyt korona-aikana.” – L18

”Oppilaat. Heidän auttaminen, heidän onnistumiset,, heidän ilo, heidän kanssa ihmettely. Vanhempien kannustus ja palaute!” – L32

Myös onnistuneen kodin ja koulun välisen yhteistyön ajateltiin olevan opettajien voimavara, mutta tämä mainittiin vain kahdessa vastauksessa. Voidaankin siis päätellä, että kodin ja koulun välinen yhteistyö ei juurikaan anna opettajille suojaa kuormitusta vastaan, sillä se mainittiin useammin kuormittavana tekijänä kuin voimavarana.

Yli puolet vastaajista (n=21) mainitsi yhdeksi yhteisölliseksi voimavarakseen läheiset ihmiset, kuten puolison, perheen ja ystävät. Läheisille, jotka eivät ole osa koulumaailmaa, avautuminen hankalista työpäivistä tai kohtaamisista koettiin varsin voimaannuttavana. Näin ollen opettajien oli mahdollista saada erilaista tukea, kuin esimerkiksi omalta työyhteisöltään. Myös sellaisten läheisten tuki, jotka ymmärtävät koulumaailman haasteita, oli opettajille merkittävää ja mainittiin kolmesti vastauksissa. Kuormituksen syiden avaaminen ja kuormituksen jakaminen läheisille oli opettajille tärkeää.

”Mieheni on myös opettaja, joka ymmärtää työn haastavuuden ja jonka kanssa tulee jaettua usein työn iloja ja suruja.” – L24

Läheisten merkitys nousi esiin myös työn kuormituksen ”nollaavana” tekijänä. Ystävien kanssa keskustelu ja mukavien asioiden tekeminen siirsi opettajien työhön liittyviä ajatuksia ja kuormitusta syrjemmälle ja antoi paremman mahdollisuuden palautumiselle. Myös vapaa-ajan harrastusten, kuten joukkueurheilun tai käsitöiden tekemisen koettiin auttavan työstä irrottautumisessa monin tavoin. Harrastusten parissa olevien läheisten kanssa

keskustelu muista kuin työhön liittyvistä tekijöistä oli oman jaksamisen kannalta oleellista.

### 6.3.3 Rakenteelliset voimavaratekijät

Yksilöllisten ja yhteisöllisten voimavarojen lisäksi vastauksista nousi esiin rakenteellisia tekijöitä. Kuten aiemmin yksilöllisten voimavarojen luvussa kerrottiin, oli työstä irrottautumisen kyky eniten mainittu voimavara opettajien keskuudessa. Mahdollisuuteen työn rajaamiseen ja työstä irrottautumiseen vaikuttaa keskeisesti myös rakenteelliset piirteet. Se, millainen toimintakulttuuri organisaatiossa on ja millaista johtamista toteutetaan on kriittisessä osassa. Mikäli esimies on empaattinen ja ymmärtäväinen sekä hallitsee ikä- ja muutosjohtamista, vaikuttaa se opettajien mahdollisuuteen irrottautua työstä ja palautua. Esimiehen tulee olla *”järkevä, määrätietoinen ja tasapuolinen”* (L33).

”Stressin hallintaan auttaa se, että työmäärästä on usein tässä työssä hyvä käsitys ja usein kiireen keskelläkin tietää, milloin alkaa helpottaa. Lukukauden aikana on paljon vaihtelua siinä, miten intensiivistä ja kuormittavaa työ on. Työajan tietoinen rajaaminen auttaa, mutta aina se ei onnistu vaan ’pakollista’ hommaa on niin paljon, että asetetut tuntirajat paukkuvat ja päivät venyvät siitä huolimatta.” – L20

Koulun toimintakulttuurin ollessa opettajalle suotuinen, tarjoaa se esimerkiksi mahdollisuuden tehdä opetuksen suunnittelutyön koululla, jolloin vapaa-ajalle siirtyminen on helpompaa työajan päättyessä eikä töitä tarvitse tuoda kotiin. Toimintakulttuurin mahdollistaessa yhteisopettajuuden ja tiimityöskentelyn suuren määrän, toimii se rakenteellisena voimavarana. Opettajat eivät itse voi vastausten määrittää sitä, onko koulussa käytössä tätä mahdollisuutta, vaan kyseessä on organisaatiotason päätös.

”Työnantajan puolelta riittävät vapaa-ajan tunnit, jolloin en ole mitenkään sidoksissa työhön, edes ajatuksen tasolla.” – L27

”Koulun yhteisesti sovitut, toimivat ja hyvät toimintakulttuurit sekä luokan rutiinit.” – L30

Yhdeksi merkittävämmäksi rakenteelliseksi voimavaraksi todettiin mahdollisuus vaikuttaa. Jopa 15 vastaajaa kertoi, että heidän kuormitusta vähentää se, kun he saavat olla mukana vaikuttamassa lukujärjestyksien rakentamiseen tai opetussisältöjen rakenteiden suunnitteluun. Mahdollisuus sisustaa omaa

opetustilaa inspiroivaksi ja omaan opetustyyliin soveltuvaksi sekä vapaan suunnittelutyön tarjoaminen oli vastaajien mukaan työn imua aiheuttavia tekijöitä. Opettajat kokivat tärkeäksi saada hyödyntää omaa luovuuttaan, sen auttaessa unohtamaan ajankulun ja lisäävän nautinnon tunnetta työskentelystä. Koronapandemian vaikutukset työskentelypaikan muutoksille koettiin haasteelliseksi, mutta toisaalta työajan- ja paikan rajaamiseen vaikuttaminen saattoi toimia voimavarana. Autonomia ja vaikutusmahdollisuudet koettiin siis merkittäviksi voimavaroiksi.

”Vapaus tehdä asioita haluamallaan tavalla. Opsin sisällöt voi vapaasti järjestää ja ajoittaa sekä työtavat valita.” – L20

Resurssit koettiin voimavaroja tukevaksi, lisääväksi ja mahdollistavaksi. Koulun tulisi heidän mukaan tarjota tarpeeksi resursseja eri tekijöissä, jolloin opettajat eivät kuormita itseään liiallisesti. Yksi eniten mainittu resurssi oli aika. Vastaajien mukaan riittävä määrä työaika vähentäisi heidän kuormitustaan merkittävästi. Näin ollen heidän olisi mahdollista tehdä kaikki – tai lähes kaikki – työtehtävät jo koululla, eikä työtä tarvitsisi ajatella tai tehdä enää vapaa-ajan puolella, palkattomasti. Eräs vastanneista opettajista kertoi hänen jaksaneen työssään paremmin, kun ensimmäisinä opetusaikoina hänen opetustuntimääräänsä rajattiin. Näin ollen hänen oli mahdollista keskittyä olennaisiin tekijöihin ja käyttää työaika enemmän suunnitteluun, sillä aikaa induktiovaiheen opettajat tarvitsevat. Työajan järkevä rajaaminen ja sopiva suhde aikaan ja työtehtäviin mainittiin rakenteellisena voimavarana. Riittävä avustajaresurssi vähensi myös vastaajien kuormitusten kokemusta.

Opettajat kokivat itse työn sisältöjen toimivan heillä voimavarana. Kiinnostus opetettaviin oppiainesisältöihin ja kasvatustyön antoisuus olivat opettajille tärkeitä piirteitä. Työn monipuolisuus, mahdollisuus hyödyntää omaa luovuuttaan ja toimia itsenäisesti sekä mukavat ja mielenkiintoiset projektit suojasivat vastaajia kuormituksen oireilta.

Muita löydettyjä rakenteellisia voimavaroja olivat muun muassa työkokemuksen karttuminen ja työn rutinoituminen sekä tarjotut lomat. Opettajat kokivat, että ensimmäisen vuoden jälkeen kuormitus vähenee ja itsevarmuus sekä voimavaratekijät saattavat lisääntyä. Eräs vastaaja totesi, että loma-ajat on hänen ainoa voimavaransa työn kuormittavuutta vastaan. Mahdollisuus pitää

tauvoja työpäivän aikana koettiin tärkeäksi. Myös toimivat ja laadukkaat tilat ja laitteet nostettiin esiin muutamassa vastauksessa. Näiden avulla opettajilla on mahdollisuus opetuksen toteuttamiseen ilman lisästressiä esimerkiksi laitteiden toimivuudesta. Laadukkaiden laitteiden ja tilojen avulla opettajien on myös mahdollista käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä ja rikastaa näin ollen opetustaan.

”Toimiva työergonomia ja teknologia helpottavat opetusarkea ja auttavat jaksamaan paremmin.” – L 23

#### *6.4 Kuormituksen aiheuttajat*

Voimavaratekijöiden tarkastelun yhteydessä on tutkimuksen laadun kannalta merkittävää tutustua myös kuormitusta aiheuttaviin tekijöihin. Tässä luvussa kerrotaan lyhyesti aineistosta esiin nousseista kuormitustekijöistä ennen siirtymistä seuraavan luvun pariin, jossa tarkastellaan vastanneiden luokanopettajien ehdottamia ratkaisukeinoja kuormitukseen.

”Kiire. Ehdottomasti ja aikalailta ainoana asiana kiire. Töitä on liikaa ja työaika liian vähän, ellei halua työskennellä iltoja ja viikonloppuja. Painetta tulee joka puolelta, kaikessa pitäisi suoriutua. Jos ei suoriudu, huomio ja panostus ovat poissa lasten opiskelusta. Se ei ole kivaa.” – L32

Luokanopettajia kuormittavista tekijöistä kiire sekä runsas työtehtävien määrä mainittiin useimmiten vastauksissa. Myös Onnismaan (2010) mukaan kiire näkyy ylikuormittuneisuutena. Vastaajien mukaan erilaisia työtehtäviä on yksinkertaisesti liikaa suhteutettuna työaikaan ja opettajan voimavaroihin. Työtehtävien määrä ei rajaudu heidän mukaansa itsestään ja liian usein on jopa pakko opettaa ylityötunteja. Näin vastanneiden opettajien mukaan vuosityöaika ei ole läheskään tarpeeksi ja työtehtäviä opetuksen ohelle syntyy jatkuvasti lisää. Opetustyöhön liittyvistä tekijöistä kuormittavimmiksi todettiin arviointi ja suunnittelutyö. Oppisisältöjen ja uusien, monipuolisten opetusmenetelmien keksiminen on työlästä, etenkin kun oppisisällöt ovat välillä todella laajoja. Vastaajien mukaan eteen voi tulla myös tilanne, jolloin kirjoja tai muita resursseja ei ole käytettävissä joihinkin oppiaineisiin. Arviointiin liittyen etenkin arviointikeskustelujen järjestäminen, niihin valmistautuminen ja toteuttaminen koettiin äärimmäisen kuormittavaksi.

”Kuormitusta aiheuttaa eniten oppituntien pitämisen ja suunnittelun sekä arvioinnin ulkopuoliset asiat, kuten käyttäytymisen pulmista johtuvien riitojen ym. selvittely ja viestiminen kotien kanssa, lasten alati lisääntyvä motivointi, kaikki turhalta tuntuvat kyselyt, lomakkeet ja kirjaamiset, jotka tuovat aikapainetta sekä vastuutehtävien (esim. hankkeet ja tutortoiminta) paljous.” – L20

”Syksyllä stressasi alun jälkeen myös oppimissuunnitelmien ym. pedagogisten asiakirjojen tekeminen, sillä minulla ei ollut niistä mitään kokemusta enkä tuntenut oppilaita vielä hyvin. Myös arviointikeskustelut stressasi samasta syystä.” – L31

Opetustyön ohella on vastanneiden luokanopettajien mukaan paljon ”pientä säälää”, jotka vie runsaasti aikaa. Nämä opetustyön ulkopuoliset tekijät, kuten pedagogisten asiakirjojen täyttäminen ja Wilmaan kirjaaminen koettiin varsin kuormittavaksi. Useiden työtehtävien hallinta aiheuttaa ajan riittämättömyyden lisäksi haasteita myös muistin kannalta. Muutama vastaaja ilmaisikin välillä unohtavansa pieniä työtehtäviä, sillä hallittavia tehtäviä on niin runsaasti. Työtehtävien määrä ja asetetut odotukset luovat kiireen tuntua. Opettajat kertoivat kokevansa, ettei aika riitä heillä mihinkään, työpäivien kuluessa kaiken ”ylimääräisen”, kuten oppimateriaalien tulostamisen, riitojen selvittämisen ja yllättävien tilanteiden parissa. Kiusaamis- ja väkivaltatapauksien yleisyys yllätti, sillä niistä mainittiin suuressa osassa vastauksista.

”Kokemus siitä, ettei ehdi antaa jokaiselle oppilaalle riittävästi aikaa ja panostusta.” – L29

Riittämättömyyden käsite mainittiin lähes kaikissa vastauksissa. Oli sitten kyseessä yksilön oma riittämättömyyden tunne tai resurssien ja saadun tuen riittämättömyys. Opettajien oma riittämättömyyden tunne ilmeni etenkin ensimmäisen opetusvuoden syksynä, jolloin uudet työtehtävät tuntuivat jopa mahdottomilta eikä opettajilla ollut luottamusta omaan osaamiseensa. Omien taitojen ja ratkaisujen epäileminen opettajilla oli varsin yleistä, sillä kahdeksan vastaajaa mainitsi tästä osana vastaustaan. Epävarmuus omista ratkaisuista saattaa jäädä vaivaamaan vapaa-ajallakin, jolloin työstä irrottautuminen ja palautuminen ei pääse käynnistymään murehtimisen vuoksi. Myös oppilaiden oppimattomuus aiheuttaa opettajille stressiä, sillä se aiheuttaa omien kykyjen epäilemistä entisestään.

Resurssien riittämättömyys näkyi vastauksissa usein eri tavoin. Todettiin, että tuen tarpeet ja siihen käytettävissä olevat resurssit eivät kouluissa kohtaa.

Liian useassa (n=9) vastauksessa todettiin moniammatillisen yhteistyön olevan puutteellista ja esimerkiksi koulupsykologille pääseminen lähes mahdotonta. Näin ollen luokanopettajalle lankeaa myös muidenkin ammattien työtehtäviä, kun resurssit henkilöstön suhteen on riittämättömät. Esimerkiksi Länsikallio ym. (2018) ovat todenneet, että riittäväillä resursseilla on olennainen merkitys työssä jaksamisen kannalta.

”Riittämättömyyden tunne, ettei ole aikaa tarpeeksi kaikille ja kaikelle. Aikaa menee eniten tukea tarvitseville oppilaille. Vanhempien vaatimukset. Kiire.” – L19

Erinäiset yhteistyöhön liittyvät haasteet mainittiin useaan otteeseen. Kodin ja koulun välisen yhteistyön haasteellisuus vaikutti olevan yksi vastanneita opettajia merkittävimmin kuormittavista tekijöistä. Arkisen vuorovaikutuksen ohella yhteydenotot ikävistä asioista koettiin lisäävän kuormitusta. Vastaajien mukaan välillä on haastavaa löytää sopivaa tapaa yhteistyöhön kaikkien huoltajien kanssa, sillä usein osa heistä on eri mieltä toimintatavoista koulun kanssa. Tästä syystä monesti he joutuvat kokemaan kielteistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutus kodin kanssa saattaa välillä aiheuttaa huolta oppilaiden hyvinvoinnista, kun nähdään perheiden pahoinvointia lähempää. Kodin ja koulun yhteistyön lisäksi yhteistyö kollegoiden kanssa saatettiin kokea kuormittavaksi. Koulun henkilökunnan välisen huono työilmapiiriin, kitkatilanteiden tai kiireestä aiheutuvan kommunikation puutoksen koettiin lisäävän opetustyön ohella kuormittavuuden kokemuksia. Tuen saaminen voi olla puutteellista ja epäonnistuneen kollegiaalisen yhteistyön vuoksi opettaja saattaa jäädä yksin suuren informaatiomäärän kanssa ja tilanne tuntuu ylitsepääsemättömältä. Näitä havaintoja tukevat esimerkiksi Pahkinin ym. (2007) sekä Ahon (2011) tutkimuksien tulokset, joissa todetaan esimiehen ja kollegoiden keskustelun ja tuen helpottavan merkittävästi työssä jaksamista.

”Negatiivinen palaute vanhemmilta, joka ei ole rakentavaa laskee itsetuntoa ja uskoa omiin kykyihin. Oppilaiden haastava käytös laskee uskoa omiin kykyihin ja aiheuttaa huolta heidän tulevaisuudestaan.” – L28

”Yhteistyö muiden opettajien kanssa tuntuu lähinnä taakalta, vaikka sen nimenomaan pitäisi keventää työtaakkaa ja lisätä mielekkyyttä. Tämä ei johdu siitä, että kollegat olisivat erityisen ikäviä. Mutta kun työ pääosin tapahtuu yksin, tuntuu järjestetty kokoontuminen väkinäiseltä, päälle liimatulta, velvoittavalta lisätyöltä.” – L22



Oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät tekijät mainittiin myös lähes jokaisessa vastauksessa. Oppilaiden tuen tarpeet ja haasteet, kuten käytös- ja oppimishäiriöt lisäävät opettajien kuormitusta. Oppituntien työrauhaongelmat ja hektisyys, suuret luokkakoot, inklusio sekä oppilaiden jatkuva negatiivinen kommentointi opettajaa kohtaan mainittiin vastauksissa. Kaiken kaikkiaan oppilaiden haastava käytös koettiin merkittäväksi kuormituksen aiheuttajaksi.

Muita esiin nousseita rakenteellisia kuormitustekijöitä olivat muun muassa myös organisaation byrokratia, oppituntien keskeytykset, melu ja erinäiset pakotetut hankkeet, kehittämistyöt ja palaverit. Viimeisen reilun vuoden aikana merkittävä ja poikkeuksellinen kuormitusta aiheuttava tekijä on ollut koronapandemia. Pandemia-aika on aiheuttanut jatkuvia, yllättäviäkin muutoksia sekä oppilaille että opettajille. Opettajat ovat joutuneet toimimaan tässä yllättävässä tilanteessa normaalista poikkeavalla tavalla sekä keksimään uusia tapoja opettaa. Etäopetuksen ja lähiopetuksen välillä vaihtaminen sekä näiden yhdistäminen on tuonut oman vaikutuksensa kuormittavuuteen. Yllättävät tilanteet aiheuttavan tarvetta kehittää omaa opettajuuttaan nopeallakin aikavälillä. Näiden tekijöiden ohella stressiä aiheutti epätietoisuus työllistymisestä tai töiden jatkumisesta sekä seuraavan vuoden työpaikan etsiminen.

”- - Nämä asiat aiheuttavat sen, että useimmiten työpäivän jälkeen on ihan poikki, joskus huonon päivän jälkeen ihan itkettä. Työn kuormittavuus on saanut todella miettimään sitä, että jaksako tätä muutamaa vuotta enempää.”  
– L26

## *6.5 Tulevaisuuden näkymät*

”Kyllä, kyllä, kyllä. Rakastan kaikesta huolimatta työtäni, suunnittelua, touhua töissä ja oppilaita.” – L32

Kaiken yllä tarkastellun tiedon lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten vastanneet luokanopettajat näkevät oman työuransa jatkamisen ammatin parissa. Heiltä kysyttiin, näkevätkö itsensä luokanopettajan ammatissa vielä 5 vuoden tai 10 vuoden päästä. Suurin osa, jopa 22 vastaajaa, kertoi ehdottomasti jatkavansa sekä lyhyemmällä että pidemmällä aikavälillä luokanopettajan ammatissa. Muutama opettaja kuitenkin totesi, että työn kuormittavuuden ja omien voimavarojensa pysyessä nykyisellään tulevaisuudessakin, saattaisi

heidän vastauksensa muuttua. Kaksi vastaajaa mainitsi lisäksi, että tämän 10 vuoden jälkeen mahdollisesti haluaisivat tehdä jotakin muuta.

On kaiken kaikkiaan helpottava huomata, miten suuri osa vastaajista kokee työnsä mielekkäänä ja haluaa jatkaa ammatin parissa tulevaisuudessakin. Tutkimuksen alkuvaiheessa eräänä hypoteesina oli, että merkittävä osa luokanopettajista on väsyneitä työhönsä ja harkitsisi alanvaihtoa. Tämä hypoteesi jätettiin kuitenkin pois tutkimuksesta ja olisikin näin ollen todettu vääräksi.

”Useimmiten näen. Kun työ on kaikkein kuormittavinta, mietin myös puolitosissani, olisiko muita vaihtoehtoja toimeentulon saamiseksi.” – L20

Vastaajista vain kolme totesi, ettei näe itseään jatkamassa ammatin parissa. Kaksi heistä lisäsi myös miettivänsä alanvaihtoa jopa päivittäin, mikä on huolestuttavaa. Loput yhdeksän vastaajaa eivät olleet varmoja omista tulevaisuuden näkymistään ammatin parissa. Perusteluina vastauksissa mainittiin muun muassa työn stressaavuus, kiire, työn kuormittavuus sekä palkkatason epäsopivuus. Mikäli näihin tekijöihin tulisi muutosta, he voisivat mahdollisesti jatkaa luokanopettajana pidempään. Seuraavaksi avataankin vastaajien antamia ratkaisuehdotuksia tulevaisuuden näkymien kannalta. Tarkastelussa on siis vastauksista esiin nousseet voimavarojen lisäämisen- sekä kuormituksen vähentämisen keinot.

”Jos työ on tällaista kuin nyt, jatkan ehdottomasti 10 vuodenkin päästä. Jos taas sellaista kuin ekana työvuotena: ei enää ikinä.” – L17

”Ehkä olen ehkä en. En itsekään tiedä vielä. Jos tämä jatkuu samana, niin en tiedä kuinka kauan enää jaksaisin.” – L6

Etenkin Mankan (2012) voimavarakeskeisen mallin inspiroimana, tässä pro gradu -tutkielmassa haluttiin keskittyä luokanopettajien työhyvinvointiin positiivisesta sekä voimavara- ja ratkaisukeskeisestä näkökulmasta. Näin ollen tulosten käsittelyn lopuksi tarkastellaan vastaajien antamia ratkaisuehdotuksia työpahoinvoinnin ilmentymien (ks. luku 2.3) ehkäisemiseksi tai voimavarojen lisäämiseksi tulevaisuudessa. Saaduissa ratkaisuehdotuksissa kaikkein eniten painotettiin sekä työmäärän rajaamisen tärkeyttä että riittävien resurssien tarjoamista. Järkevästi rajatut työajat ja selkeät työtehtävät koettiin tärkeimmiksi tekijöiksi työpahoinvointiin puuttumisessa tulevaisuudessa.

”Resursseja tulisi lisätä. Yleinen ilmapiiri pitäisi muuttua niin, että opettaja arvostettaisiin niin lasten kuin aikuisten toimesta enemmän. Lisäksi vanhempien tulisi luottaa enemmän opettajiin.” – L28

Vastauksissa pohdittiin, miten työtuntien ja työtaakan keventäminen auttaisivat opettajia vähentämään kuormittavia tekijöitä sekä helpottaisi tavoiteltua työtehtävistä suoriutumista työajan puitteissa. Mikäli työtunteja tai työtaakkaa ei ole mahdollista vähentää, ehdotettiin vastauksissa useita muita, astetta pienempiä tekoja luokanopettajien kuormituksen ja työpahoinvoinnin ilmentymien vähentämiseksi. Mainittuja muutoksen kohteita olivat muun muassa resurssit, palkkaus, opetusryhmien koot, kollegiaalinen yhteistyö, inhimillisuus, koulutuksen kehittäminen sekä perehdyttäminen. Yksi vastanneista luokanopettajista totesi, että olisi tulevaisuuden näkymien kannalta merkittävää kirkastaa opetustyön ydintä. Hän pohti, kuuluuko kaikki nykyinen työ opettajalle ja ovatko kaikki työllistävät lomakkeet ja kyselyt todellisuudessa tärkeitä.

Kuten työajan rajaaminen, myös resurssien lisääminen nostettiin esiin suurimmassa osassa vastauksia (n=27). Resurssien lisäämistä kaivattiin usealla eri osa-alueella. Lisäresursseja ehdotettiin muun muassa opetushenkilöstöön, jolloin luokanopettajan apuna olisi esimerkiksi ohjaaja tai avustaja jakamassa työtehtävien ja vastuun määrää. Näin ollen luokanopettajan olisi esimerkiksi mahdollista keskittyä enemmän varsinaiseen opetustyöhön, eikä käyttää suurta osaa resursseistaan esimerkiksi riitojen selvittämiseen. Ohjaaja tai avustaja mahdollistaa myös oppilaiden tarpeiden entistä paremman havainnoimisen sekä tuen antamisen. Vastaajat mainitsivat kokevansa moniammatillisen yhteistyön esimerkiksi koulupsykologin kanssa helpottavan kuormituksen kokemuksia. Muutama vastaajista kertoi kuitenkin, ettei heidän koulussaan ole juuri mahdollisuutta tämän yhteistyön toteuttamiseen resurssien vähäisyyden vuoksi.

”Resurssit kuntoon. Erityisen tuen oppilaiden integroiminen yleisopetuksen pitäisi tehdä erittäin harkiten. Opettajan pitäisi saada keskittyä perustehtävään eli opetukseen ja kasvatukseen.” – L24

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi esiin nostettiin kollegiaalisen yhteistyön ja yhteisopettajuuden sekä saadun tuen merkitykset kuormituksen tasaamisessa ja vähentämisessä. Vastanneiden luokanopettajien mukaan vertaistuki on koettu parhaaksi tuen muodoksi ja esimerkiksi uusien opettajien iltamia ehdotettiin ratkaisuksi. Henkilöstön lisäämisen lisäksi ehdotettiin mentorointia, jakotuntien

pitämistä ja yhteisopettajuuden lisäämistä organisaatioissa. Yhteisopettajuuden avulla olisi esimerkiksi mahdollista jakaa omaa tieto-taitoaan ja helpottaa toisen opettajan työskentelyä, esimerkiksi oppimateriaalien suunnittelun suhteen. Henkilöstöresurssien muutosten lisäksi ehdotettiin suunnitteluajan ja koulutusten lisäämistä. Myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamiseen liittyvät resurssit koettiin äärimmäisen tärkeiksi. Luokanopettajilla tulee olla tarpeeksi resursseja, jotta he voivat toteuttaa opetustaan kaikki oppilaat ja heidän tarpeensa huomioiden. Mikäli kyseisiä resursseja ei ole tai niitä on liian vähän, kuormittaa työtehtävät yksilöä normaalia enemmän.

"- - oppilaiden haasteet vaikuttavat koko luokan opetukseen, jos tilanne on akuutti. Joskus tuntuu, että pätevyys pitäisi olla opettajan lisäksi ainakin poliisin, lääkärin, sosiaalityöntekijän ja psykologin ammattiin." – L8

"Enemmän resursseja kouluun, esim. pienemmät oppilasryhmät ja materiaalia eri oppimääriin. Aikaa menee paljon materiaalien ja tehtävien tekemiseen ja suunnitteluun, kun sellaisia ei ole, ja ne pitäisi ns aina "nyhjäistä tyhjistä"." – L27

Joka kolmannessa vastauksessa kerrottiin, miten runsaasti opettajilla on erilaisia työtehtäviä, jotka täyttävät päivän tunteja monesti yli suunniteltujen työaikojen. Näitä mainittuja työtehtäviä opetustyön lisäksi ovat esimerkiksi Wilman kautta viestiminen, opetusmateriaalien tekeminen ja erilaiset palaverit. Useat vastaajat ehdottivatkin, että näistä ylimääräisistä työtehtävistä maksettaisiin lisäkorvausta. Tämä koettiin samanaikaisesti motivaatiota nostattavana ja kuormitusta vähentävänä tekijänä. Lisäksi ehdotettiin, että opettajien olisi mahdollista vaikuttaa siihen, miten usein ja millä intensiteetillä he osallistuisivat oppituntien ulkopuolisiin asioihin, kuten erilaisiin työryhmiin ja koulutuksiin. Eräs vastaaja kertoikin, että heidän organisaatiossaan "- - *työryhmiä, koulutuksia ja muita tulee ovista ja ikkunoista, niihin on pakko osallistua ja korvausta ei saa*". Useiden vastanneiden opettajien (n=13) mielestä palkkaus ei vastaa työtehtävien määrää ja vastuuta. Vastauksissa todettiin myös, että opettajien palkkauksen tulisi vastata työn kuormittavuutta sekä koulutuksen pituutta.

"Ylimääräinen säälä pois ja lisää resurssia esim. oppilaiden hyvinvointiin. Opettaja ei ole ihmeiden tekijä joka osaa kaiken ilman koulutustakin ja joka voi aina tehdä "silloin tällöin vähän ekstra"." – L3

"Palkkaus ei kohtaa työn määrän kanssa. Riittävän pieni luokkakoko helpottaisi tilannetta varmasti eniten. 16-18 olisi sopiva, silloin aikaa jää jokaiselle ja

ongelmia voidaan ennaltaehkäistä. Myös kaikenlaisen ylimääräisen työn pitäisi loppua tai siitä pitäisi maksaa. Strategiakehitys, monta pakollista vanhempainiltaa vuodessa, kouluttautuminen pitäisi tapahtua työajalla.” – L7

Liian suuren oppilasmäärän yhdessä opetusryhmässä todettiin kuormittavan luokanopettajia. Olikin jopa odotettua, että saaduissa vastauksissa mainittiin se, miten ryhmäkokojen pienentäminen toimisi tehokkaasti kuormitusta vähentävänä tekijänä ja näin ollen osaltaan ehkäisi työpahoinvoinnin ilmentymiä luokanopettajilla. Luokkakokojen pienentäminen mainittiin suuressa osassa vastauksia (n=21). Erityisluokkien palauttaminen kouluihin ja jakotuntien lisääminen nousivat esiin muutamassa vastauksessa. Näiden avulla olisi mahdollista säästää opettajan voimavaroja, sillä integraatio luokassa on koettu äärimmäisen kuormittavaksi.

”Opettajan hallinnoima ajatusten, tunteiden ja tiedon määrä ylittää inhimillisen kapasiteetin monin kerroin, jokaisena päivänä. Sen edessä päätyy jokainen puurtamaan mahdollisimman pintapuolisesti, henkinen katse jossain kesälaitumilla jo syyskuussa. Luokkakokojen pitäisi olla jotakin aivan muuta, kuin mihin ollaan nyt vain tottumuksesta urauduttu. Eihän sielä koulussa enää ole tarkoitus vain laiduntaa lapsia ja valvoa panopticon-mallin mukaisesti? Silti mennään samoilla malleilla kuin 1800-luvulla. Puhutaan yksilöllisistä tavoitteista ja eriyttämisestä, ajattelu- ja vuorovaikutustaidoista. Mutta eihän kukaan sellaiseen pysty 20 ihmisen kanssa samanaikaisesti. 5-10 oppilasta opettajaa kohden, niin alkaisi jotain älyllistäkin syntyä.” – L22

”Ryhmäkoot eivät saa olla liian isot ja niin hieno ajatus kun inklusio onkin, ei se aina toimi. Erityisopettaja- ja ohjaajaresurssia tulisi olla tarpeeksi. Työyhteisön työhyvinvoinnista tulisi pitää huolta esimerkiksi erilaisten virkistyspäivien ja yhteisen toiminnan avulla.” – L19

Myös saadun tuen ja perehdytyksen koettiin vaikuttavan positiivisesti kuormituksen vähenemiseen. Työn aloitusta tulisi työnantajan puolelta tukea merkittävästi ja lisätä esimerkiksi jo aiemmin mainittua mentorointia osaksi ensimmäistä opetusvuotta. Eräs vastaaja ehdotti lisäksi työnohjausta ja ensimmäisten vuosien työtuntien vähentämistä asettamalla rajatun opetusvelvollisuuden.

”Vastavalmistuneille opettajille pitäisi olla nimetyt mentorit työpaikalla, jolta voi kysyä mitä vain ja saa apua aina tarvittaessa. Myös se, että opetetaan koulutuksessa miten vähäkin suunnittelu riittää joskus, eikä tarvitse koko vapaa-aikaa käyttää seuraavien tuntien suunnitteluun.” – L34

Kuten aiemminkin on kerrottu, on koulutuksen antamisessa valmiuksissa huomattu selkeitä puutteita. Myös tässä tutkimuksen vaiheessa saatiin tätä mukailevia

vastauksia. Koulutuksen tulisi vastaajien mukaan antaa käytännön tietoja ja konkreettisia oppeja työelämää varten sekä opettaa armollisuutta. Kun yksilö oppii armollisuutta itseään kohtaan, hän ymmärtää ettei esimerkiksi kaikkia opetusmateriaaleja tarvitse toteuttaa alusta asti itse. Armollisuutta odotetaan myös organisaation puolelta, mikä käytännössä tarkoittaa esimerkiksi kohtuuttomien odotusten vähentämistä sekä ymmärrystä ensimmäisten työvuosien haasteita kohtaan.

”Tärkeää olisi aloittaa työhyvinvoinnista ja ihan kaikista opettajan työn haasteista keskusteleminen jo opintojen aikana. Työelämätaidoista ja työhyvinvoinnista ei puhuttu lainkaan vaikka samaan aikaan kentältä kuuluu koko ajan, että opettajat uupuvat yhä nopeammin.” – L4

Kaiken kaikkiaan toivottiin, että koulutuksessa käsiteltäisiin enemmän arkisen opetustyön aiheita, kuten arviointia ja työelämätaitoja. Näiden tekijöiden uskottiin myös osaltaan vaikuttavan työpahoinvoinnin vähäiseen ilmentymiseen. Koulutuksessa pitäisi vastaajien mukaan antaa työkaluja stressin käsittelyyn ja hallintaan. Yhdeksi ratkaisukeinoksi koulutukseen liittyen ehdotettiin yliopistolla opintojen loppuvaiheessa suoritettavaa kurssia, jossa mainittuja teemoja käsiteltäisiin ja yhdessä vertaisten kanssa hankittaisiin työkaluja tulevaa työelämää varten.

”Todella paljon, tästä aiheesta voisi kirjoittaa vaikka ja kuinka paljon. Koulutuksen tulisi antaa konkreettisia oppeja työelämään, sen sijaan, että vielä yliopistossa tulee harjoitella Afrikan valtiot ulkoa, voitaisiin opetella Wilman käyttöä, pedagogisten asiakirjojen täyttöä ja huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä.” – L16

Esimiesten tulisi kannustaa työhyvinvointiin ja itsestä huolen pitämiseen. Erään vastaajan mukaan organisaatiossa tulisi muistaa, että lisätessään uusia työtehtäviä tulee jotain muuta ottaa pois, tai lisätä resursseja. Hän lisäsi, että opettajien tulisi myös itse pyrkiä rohkeammin pitämään huolta työoloistaan ja omista oikeuksistaan. Esiin nostettiin myös miten merkittävää on varmistaa, että opettajat ehtivät pitämään tarpeeksi taukoja työpäivänsä aikana ja palautua. Näin riskit pitkittyneeseen palautumattomuuteen vähenevät. Myös hyvä luottamussuhde rehtoriin ja muuhun työyhteisöön sekä turvallisen työilmapiirin mahdollistaminen mainittiin muutamaan otteeseen.

Voidaan todeta, että työuran alkuvaiheessa opettajilta odotetaan useita sellaisia taitoja, joita on mahdollista saavuttaa vain työkokemuksen kautta. Näihin tekijöihin tulisikin opettajakoulutuksen aikana puuttua ja opettaa työkaluja koko opettajan ammatin toimenkuvaa varten. Perehdyttäminen on merkittävässä osassa koulutuksesta lähtien ja sen tulisi jatkua läpi ensimmäisten opetusvuosien.

# 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli nostaa esiin työuransa alkuvaiheessa olevien luokanopettajien kokemuksia omasta työhyvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä, etenkin voimavarojen näkökulmasta. Näiden teemojen lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, minkälaisia ratkaisukeinoja induktiovaiheen luokanopettajat ehdottavat voimavaratekijöiden lisäämiseen ja näin ollen kuormittavuuden vähenemiseen tulevaisuudessa.

Edellisessä luvussa esitellään saatuja tutkimustuloksia, kun taas tässä luvussa keskitytään kokonaisuudessaan tutkimuksen etenemisen onnistumiseen, asetettujen tavoitteiden täyttymiseen sekä saatujen tulosten merkittävyyteen. Toisessa alaluvussa kerrotaan tehdyistä johtopäätöksistä. Näiden lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä lopuksi pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## *7.1 Tutkimusprosessin eteneminen*

Tutkimusprosessi eteni kokonaisuudessaan onnistuneesti. Tietenkin jokaisessa tutkimuksessa tulee vastaan haasteita ja kompromissien tarvetta. Tämän tutkimuksen toteuttamisessa oli hieman aikataulupainetta, joten kompromisseja tuli pakosti tehdä. Tutkimusprosessin vaiheet muuttuivat hieman prosessin edetessä, sillä teorian pariin oli tarve palata aineiston käsittelyn aikana. Mikäli aikataulupainetta ei olisi tutkimuksen toteuttamiselle ollut, olisi aineiston keruu tapahtunut myöhemmässä vaiheessa. Näin ollen lomakkeelle valitut ja muodostetut kysymykset olisi muodostettu entistä tarkemmin vastaamaan kerättyä teoriataustaa ja haluttuja tutkimustehtäviä. Aineiston analysoinnin ja tulosten käsittelyn vaiheet etenivät teoriaohjaavasti ja luontevasti, eikä näihin prosessin vaiheisiin ollut tarvetta tehdä muutoksia suunnitellusta.

Tutkimuksen tehtävä oli saada selvitettyä, miten induktiovaiheessa olevat luokanopettajat kokevat oman työssä jaksamisensa sekä työn kuormittavuuden



hallinnan. Tarkempana tavoitteena oli selvittää juuri ne tekijät, jotka tässä työuravaiheessa sekä voimaannuttavat että kuormittavat luokanopettajia. Näiden tavoitteiden saavuttaminen onnistui varsin hyvin. Koko tutkimuksen aineisto saatiin muodostettua kattavaksi yhdessä laajan teoriapohjan kanssa. Teorialuvuissa avataan tarkemmin työhyvinvoinnin erinäisiä määritelmiä ja sen moninaisuutta, kun taas kerätyn tutkimusaineiston avulla tarkennettiin pienempiin tekijöihin. Tätä voimavara- ja kuormitustekijöiden tarkastelua ei olisi ollut mahdollista toteuttaa ilman laajempaa työhyvinvoinnin käsitteistön avaamista. Muodostettuihin tutkimuskysymyksiin saatiin aineiston avulla vastauksia halutulla tavalla ja ne pysyivät samanlaisina alusta saakka. Tämä kertoo onnistuneesta kysymysten asettelusta ja tutkimusprosessin suunnittelusta.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat vastasivat vain pientä osaa ammattikunnasta, mutta heidän vastaustensa pohjalta oli tästä huolimatta saada monipuolinen ja selkeä kuva luokanopettajien kokemuksista työnsä kuormittavuudesta ja hallintakeinoista. Heidän kokemuksiaan tutkimusaiheista on avattu usein eri tavoin sekä laajemmin että yksilöllisestikin, jotta saataisiin mahdollisimman monipuolinen katsaus ilmiöstä.

Koko tutkimusprosessi pyrittiin toteuttamaan laadukkaasti, huolellisesti sekä luotettavasti. Valittu tutkimusaihe on äärimmäisen ajankohtainen ja tärkeä ja sitä on käsitelty useasti eri tutkimuksissa, mediassa, uutisissa sekä alan sisäisesti. Opettajien jaksaminen on yhteiskuntamme toimivuuden kannalta merkittävä aihe ja se tulisi olla entistä laadukkaammassa tarkastelussa eri tahoilla. Mielestäni on tärkeää, että vaikuttavien tahojen lisäksi myös jokainen ”tavallinen” yhteiskuntamme jäsen pohtii ja tarkastelee oman ammattikunnan toiminnan lisäksi myös muiden työhyvinvointia. Etenkin opettajien, sillä heidän merkityksensä sekä tämän hetken että tulevaisuuden yhteiskunnan kannalta on selkeä. Meidän tulisi välittää ja huolehtia heidän työssä jaksamisesta. Toivon tämän tutkimuksen tavoittavan edes yhdenkin ihmisen lisää, jotta keskustelu ja huoli opettajien työhyvinvoinnista pysyisi pinnalla jatkossakin.

## *7.2 Tulosten merkittävyys*

Tutkimuksen tulokset ovat linjassa tutkielman teoriataustan kanssa ja niistä voidaan huomata myös tämän hetken yhteiskunnallisen tilanteen vaikutuksia.

Useiden aiempien tutkimuksien mukaan (ks. esimerkiksi Pahkin, 2007, s. 7-9; Huhtanen, 2007, s. 16-18) opettajien työhyvinvoinnin ilmentymiseen vaikuttaa merkittävästi kiire, työhön sopeutuminen sekä taloudelliset ja poliittiset päätökset, kuten resurssipula ja lisääntyneet työtehtävät. Näiden samojen tekijöiden huomattiin nousevan esiin myös tämän tutkimuksen aineistossa vastanneiden induktiovaiheen luokanopettajien kesken.

Tulosten ja aiempien tutkimuksen pohjalta voidaankin ajatella, että mitä paremmin opettajat kykenevät hallitsemaan työtänsä ja vaikuttamaan siihen, sitä paremmin heidän on mahdollista jaksaa työssään. Tutkimuksen lähtökohtana oli positiivinen näkökulma luokanopettajien voimavarojen tarkasteluun ja tuloksissa esiintyikin toivotusti opettajien hallitsemia voimavaratekijöitä. Kuten esimerkiksi Onnismaan (2010), Hakasen (2009) sekä Bakkerin ym. (2007) tutkimuksissa, voidaan tämänkin tutkimuksen pohjalta todeta luokanopettajien voimavarojen toimivan työn kuormitusta merkittävästi tasapainottavana tekijänä. Mikäli luokanopettajalla on riittävät työkalut hyvinvoinnin hallitsemiseksi, vaikuttaa se positiivisesti hänen motivaatioonsa sekä työn imun kokemukseen.

Vaikkakin ennakko-oletus oli, että luokanopettajat kokevat työnsä liian kuormittavana, mikä saattaisi jopa aiheuttaa työuupumusta ja ammatinvaihtoa, ei saadut tulokset tukeneet tätä oletusta. Kuormituksen tekijöitä mainittiin useita, mutta vastanneet opettajat eivät kokeneet kuormitusta merkittävästi liian suurena. He kokivat, että työ sisältää enemmän positiivisia ja voimaannuttavia piirteitä, kun kielteisiä ja kuormittavia. Vastanneiden luokanopettajien mukaan heillä on hallussa jonkin verran työkaluja kuormitusta vastaan, mutta toivoisivat niiden kehittämistä ja lisäämistä esimerkiksi koulutukseen tehtävien muutoksen tai monipuolisempien perehdytyksien avulla. Näitä opettajan ammatin eri työtehtäviin kuuluvien taitojen opetteleminen koettiin olennaiseksi tavaksi ehkäistä kuormituksen kerääntymistä liiallisen suureksi.

Tutkimuksen toteutumisen kannalta oli merkittävä tietää, miten vastanneet induktiovaiheen luokanopettajat kokevat koulutuksen valmistaneen heitä työelämäänsä voimavarojen näkökulmasta. Oli äärimmäisen huolestuttavaa huomata, että merkittävä osa vastaajista totesi valmiuksien olevan puutteellisia tai jopa olemattomia. Tämä huomio nousi yhteiskunnallisen merkittävyyden kannalta yhdeksi tutkimuksen olennaisimmista ja siihen tulisi keskittyä luokanopettajien työhyvinvoinnin kehitystyössä.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen tulokset mahdollistavan laadukkaan tarkastelun työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien kykyihin hallita työn kuormittavuutta. Tutkimuskysymysten muodostaminen oli onnistunut, mutta jälkikäteen ajateltuna niitä olisi voinut muokata yhdenmukaisimmiksi. Myös kyselylomaketta olisi voinut tiivistää ja hieman selkeyttää, jotta vastaamisaika tutkimukseen osallistuneilla olisi jäänyt lyhyemmäksi. Näin ollen olisi voinut olla mahdollista saada hieman enemmän ja aiempaa monipuolisempia vastauksia.

### *7.3 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointi*

Koko tutkimusprosessin ajan on tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arvioinnilla merkittävä rooli. Tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheiden aikana pohdittiin eettisiä kysymyksiä sekä noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2012). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten tutkimustulokset on pyritty raportoimaan johdonmukaisesti sekä tutkimuksen tavoitteita että vastauksien alkuperäisyyttä kunnioittaen. Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen tekijän tulee olla huolellinen ja tarkkaavainen koko tutkimusprosessin ajan.

Kun tutkimus keskittyy luokanopettajien henkilökohtaisten kokemusten ja ajatusten tarkastelemiseen, tulee noudattaa asiallista ja luottamuksellista tutkimuksen toteuttamistapaa. Tutkimukseen osallistuminen oli vastaajille täysin vapaaehtoista ja paikkaan tai aikaan sitomatonta, mikä noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2012). Näin voitiin mahdollistaa luotettava, turvallinen ja yksilölle sopiva ympäristö ja hetki ilmiöön perehtymiselle ja tutkimukseen osallistumiselle. Ilmiön pohtiminen ja siitä omien ajatusten jakaminen on mielestäni luokanopettajille merkityksellistä, sillä näin heidän on mahdollista sanoittaa omien voimavarojensa vahvuuksia ja heikkouksia ja pyrkiä kohti kehittäviä toimenpiteitä.

Aineistoa kerätessä tutkimukseen osallistuville yksilöille ilmoitettiin selkeästi se, mitä tarkoitusta varten ja millä tavoin vastauksia tullaan hyödyntämään. Vastaaminen kyselylomakkeeseen oli mahdollista myös keskeyttää tarvittaessa tai jopa perua kokonaan, mikäli ilmiön pohtiminen tuntuisikin epämieluisalta. Vastaukset on käsitelty läpi prosessin siten, että vastanneiden luokanopettajien anonymiteetti säilyy, eikä heitä ole näin ollen

mahdollista tunnistaa vastausten kautta. Tämä on tutkimuksen eettisyyden kannalta merkittävä tekijä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 115-117).

Tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista tarkastella ulkoisen ja sisäisen validiteetin avulla. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen suhteesta valittuihin menetelmällisiin ratkaisuihin, kun taas ulkoinen validiteetti kertoo tehtyjen johtopäätösten ja aineiston välisestä suhteesta (Eskola & Suoranta, 2005). Tutkimuksen koko aineisto käsiteltiin ja siihen perehdyttiin kattavasti. Näin ollen jokainen saatu vastaus on huomioitu osana tulosten esittelyä, eikä yhtäkään vastausta ole jätetty pois. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi myös se, miten jokainen vastaus kirjattiin huolellisesti ja vastaajien sanojen mukaisesti.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin luonteen mukaisesti tutkimuksessa näkyy tutkijan "oma ääni". Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan luotettavuutta pohtiessa tuleekin ymmärtää, miten tutkija itse vaikuttaa tutkimusprosessinsa kulkuun. Tässä tutkielmassa oma esitieto ja mielenkiinto ilmiötä kohtaan ovat merkittävässä roolissa ja vaikuttavat tehtyihin tulkintoihin.

#### *7.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Tutkimuksen aihe on äärimmäisen merkittävä yhteiskunnallisesti ja sen vuoksi sitä tuleekin tutkia säännöllisesti tulevaisuudessa. Koska tätä pro gradu - tutkielmaa varten toteutettu tutkimus on vain pintaraapaisu ilmiöstä, tulisi sitä tutkia entistä kattavammin.

Ensinnäkin olisi ilmiön tarkastelun kannalta merkittävää toteuttaa vastaava tutkimus induktiovaiheen opettajilla, mutta laadullisen tutkimuksen sijaan määrällisenä. Näin olisi mahdollista saada kattavampi otanta voimavarojen omaamisen kokemuksista ja tutkimuksen tulos olisi merkittävämpi suuremman tutkintajoukon vuoksi. Toiseksi, olisi mielenkiintoista sekä hyödyllistä tutkia ilmiötä jokaisessa eri työuravaiheessa ja vertailla näitä saatuja tuloksia keskenään. Onko induktiovaiheen luokanopettajat oikeasti kuormittuneempia kuin muiden työuravaiheiden, vai onko kokemuksissa yhtäläisyyksiä? Kokonaisuudessaan ilmiö on niin oleellinen luokanopettajien työssä jaksamisen sekä yhteiskuntamme toiminnan kannalta että mielestäni jokainen ilmiötä koskeva tutkimus on tärkeä toteuttaa.

# LÄHTEET

- Agarwal, R. & Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS Quarterly* 24 (4), 665-694.
- Ahola, K. (2011). *Tue työkykyä – käsikirja esimiestyöhön*. Työterveyslaitos. Tampere: Tammerprint Oy.
- Ahola, K., Tuisku, K. & Rossi, H. (2018). *Työuupumus (burnout)*. Lääkärikirja Duodecim.  
[https://www.terveyskirjasto.fi/kotisivut/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00681](https://www.terveyskirjasto.fi/kotisivut/tk.koti?p_artikkeli=dlk00681)
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Ala-Venna, S. (2015). *Korkeakouluopiskelijoiden kuntoliikuntatottumukset ja opiskelu-uupumus* (Pro gradu -tutkielma). Tampereen yliopisto.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle: opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen* (Väitöskirja). Joensuun yliopisto.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies* 5 (2), 123-154.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Verbeke, W. (2004). Using the job demands resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management* 43 (1), 83–104.
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.  
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. (2014). *Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach*. The Annual Review of Organizational Psychology.
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007) Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology* 99 (2), 274–284.

- Bejaard, D., Mejer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107–128.
- Blomberg, S. (2008). Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien luokanopettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä lukuvuodesta. Helsingin yliopisto: *Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 291*.
- Christensen, M. (2009). *Validation and test of central concepts in positive work and organizational psychology*. The second report from the Nordic project Positive factors at work. TemaNord.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames), 28*(6), 693–710.  
<https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. painos). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. painos). Sage Publications, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- De Lange, A.H., De Witte, H. & Notelaers, G. (2008) Should I stay or should I go? Examining longitudinal relations among job resources and work engagement for stayers versus movers. *Work & Stress, 22*, 201-223.
- Demerouti, Evangelia; Bakker, Arnold B.; Nachreiner, Friedhelm & Schaufeli, Wilmar B. (2001) The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology 86* (3), 499–512.
- Drafke, Michael 2009. *The Human Side of Organizations* (10. painos). Pearson, New Jersey.
- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*.

- Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7 (3), 93–99.  
<https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Eskola, K., Huuhtanen, P., & Kandolin, I. (2009). *Psykososiaalisten työolojen kehitys vuosina 1997-2008*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen (5. painos)*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Feldt, T., Mäkikangas, A., & Kokko, K. (2005). Työhyvinvoinnin yksilöllisyys. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt, & S. Mauno (Toim.), *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. (s. 75–118). Keuruu: PS-kustannus.
- Ganster, D.C., & Fusilier, M.R. (1989). Control in the workplace. Teoksessa C.L. Cooper & I. Robertson (toim.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Chichester: Wiley.
- Geurts, S.A.E., & Sonnentag, S. (2006). Recovery as an explanatory mechanism in the relation between acute stress reactions and chronic health impairment. *Scandinavian Journal of Work Environment and Health* 32(6), 482–492.
- Gould, R., Ilmarinen, J., Järviskoski, A. & Koskinen, S. (2006). *Työkyvyn ulottuvuudet: Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia*. Eläketurvakeskus.
- Hakanen, J. (2005). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työ ja ihminen tutkimus-raportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos..
- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513
- Hakanen, J. (2009). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Tampere: Tammerprint Oy

- Hakanen, J. (2014). Onnellisena työssä? 8 ½ kysymystä työn imusta. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 304-327.
- Hakanen J., Harju L., Seppälä P., Laaksonen A., & Pahkin K. (2012). *Kohti innostuksen spiraaleja. Innostuksen spiraali –innostavat ja menestyvät työyhteisöt tutkimus- ja kehittämishankkeen tuloksia*. Helsinki: työterveyslaitos.
- Hakanen, J., & Harju, L. (2016). An Employee Who Was Not There: A study of job boredom in white-collar work. *Personnel Review*, 45(2), 374-391. <https://doi.org/10.1108/PR-05-2015-0125>
- Harju, L., Hakanen, J., & Schaufeli, W. (2016). Can job crafting reduce job boredom and increase work engagement?: A three-year cross-lagged panel study. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96(95/96), 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.001>
- Hartney, E. (2008). *Stress management for teachers*. London: Continuum International Publishing Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=711051&query=hartney>
- Heikkilä-Tammi, K. (2020). *JKKYVP11 – Työhyvinvointi -luentosarja 2020*.
- Heikkilä-Tammi, K. (2021). *Työhyvinvoinnin laaja-alainen malli*. Hyvinvoiva hoiva -hanke. <https://blogs2.abo.fi/hyvinvoivahoiva-opas/mita-on-tyohyvinvointi/tyohyvinvoinnin-laaja-alainen-malli/>
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) VERME. *Vertaisryhmä työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi.
- Herranen-Somero, K. (2014). *Työn hallintamahdollisuuksien ja sosiaalisen tuen suorat ja puskuroivat yhteydet työntekijän koettuun hyvinvointiin - Karasekin mallin tarkastelua sukupuolittain* (Pro gradu -tutkielma). Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44479/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201410233085.pdf>
- Himanen, S. (2019) Esimies ja vastuun kantaminen. Teoksessa Laaksonen H. & Salin S. (toim.) *Iloa ja intoa johtamiseen : käytännön eväitä sosiaali- ja terveysalan esimiestyöhön*. Oppian, (s. 43-51).



- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sarajärvi, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. 22. painos  
Helsinki: Tammi.
- Hottinen, V. (2004). *Työhyvinvoinnin johtaminen ja työyhteisön valmentaminen*.  
Työsuojelurahaston loppuraportti. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A.  
Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*.  
London: Teachers College Press, 122–142.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Huhtala M., Kinnunen U. & Feldt T. (2017). Scholl psychologists' ethical strain  
and rumination: Individual profiles and their associations with weekly  
wellbeing. *Psychology in the Schools*, 54, 127 – 141.
- Husu, J. & Toom, A. (2010) Opettaminen neuvotteluna – oppiminen  
osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A.  
Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (Toim.) *Akateeminen  
luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*.  
Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 52.  
Jyväskylä: Jyväskylän 105 yliopistopaino.  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230183/Kallioniemi\\_ym\\_jul\\_kaisu\\_1\\_.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230183/Kallioniemi_ym_jul_kaisu_1_.pdf?sequence=1)
- Häggman-Laitila, A. (2013). Hoitotyöntekijöiden työhyvinvointi ja työuupumus –  
Katsaus suomalaisten tieteellisten aikakauslehtien artikkeleihin. *Hallinnon  
Tutkimus Vol. 32*, No. 4, 301–310. Viitattu 28.12.2020  
<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.turkuamk.fi/se/h/0359-6680/32/4/hoitoty.pdf>
- Hämmig, O. (2017). Health and well-being at work: The key role of supervisor  
support. *SSM-Population Health. Vol 3*, 393-402. Viitattu 29.12.2020  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352827316301793>
- Ilmarinen J. (2006). *Pitkää työuraa! Ikääntyminen ja työelämän laatu Euroopan  
unionissa*. Työterveyslaitos, sosiaali- ja terveysministeriö. Gummerus  
kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijds, T., & Walton, A.  
(2008). Measuring and defining the experience of immersion in games.  
*International Journal of Human-Computer Studies* 66 (9), 641-661.

- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–43.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajan induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. 37–44.  
<https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D114.pdf>
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2015). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi* (5. painos). PS-kustannus.
- Jääskeläinen, M. (2016). ”Ja sitten ilomielellä töihin!” *Voimavaroja opettajien työhyvinvointiin* (Pro gradu -tutkielma). Tampereen yliopisto.
- Kalimo, R., Pahkin, K., Mutanen, P., & Toppinen-Tanner, S. (2003). Staying well or burning out at work: Work characteristics and personal resources as long-term predictors. *Work & Stress*, 17(2), 109–122.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna tai opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications 36 for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek R.A., & Theorell, T. (1990) *Healthy work: stress productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Karasek, R.A., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3, 322-355.
- Karasek, R. (2011). Demand/Control model: a social, emotional and physiological approach to stress risk and active behavior. Teoksessa J.M. Stellman (toim.) *Encyclopedia of Occupational Health and Safety*, (4. painos). Geneva: International Labor Organization.

- <http://www.ilo.org/oshenc/part-v/psychosocial-and-organizational-factors/Theories-of-job-stress/item/12-psychosocial-factors-stress-and-health>
- Karhu, J. & Länsimies, E. (2004). Stressi. Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim.
- Kari, J. (1996). *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, H. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), *Opettajan taipaleelle* (s. 41–60). Jyväskylän yliopistopaino.
- Karila, K & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteetin muotoutuminen eri ammattilaiskypölvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Kehusmaa, K. (2011). *Työhyvinvointi kilpailuetuna*. Hämeenlinna: Kirjapaino Oy
- Keskitalo, S. (2016). *Opiskelu-uupumuksen ja opiskelunnon yhteys yliopisto-opiskelijoiden työssäkäyntiin ja opintojen etenemiseen* (Pro gradu-tutkielma). Helsingin Yliopisto.
- Kinnunen U., & Feldt, T. (2005). Stressi työelämässä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt, & S. Mauno (toim.), *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. (s. 13-38). Keuruu: PS-kustannus
- Koivisto, K. (2003). *Koettu hallitsematon minuus psykoottisen potilaan hoitotyön lähtökohdaksi*. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos: psykiatrian klinikka. Oulun yliopisto. Verkkojulkaisu.  
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn951427007X.pdf>
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 887.
- Korkalainen, A. & Kokko, K. (2008). Psykologinen näkökulma aikuisiän hyvinvointiin ja siihen kytkeytyviin tekijöihin. *Psykologia*, 4, 261-273.
- Korkeakivi, R. (2018). Tehtävien tulva uuvuttaa. *Opettaja* 23.11.2018: 21, 11–14.
- Korpela, M. (2015). *Työhyvinvointia kehittämässä – Työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä työyhteisön näkökulmasta* (Pro gradu -tutkielma). Oulun yliopisto. Viitattu 12.4.2021. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201503131156.pdf>

- Korpinen, E. (2003). *Kansankynttilästä tutkivaksi opettajaksi – opettajuutta määrittelemässä*. Jyväskylän yliopisto.  
<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2003/12/tiedote-2009-10-01-12-18-58-820246/eirakorpinen.pdf>
- Koskinen, M. (2014). *Stressi*. Terveystietopankki. Terveystieto ja tutkimus. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.  
[https://www.yths.fi/terveystieto\\_ja\\_tutkimus/terveystietopankki/112/stressi](https://www.yths.fi/terveystieto_ja_tutkimus/terveystietopankki/112/stressi)
- Kottler, J. & Kottler, E. (2013). *The teacher's journey*. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Kuittinen, Matti & Kejonen, Martti (2009) Yhteisöllisyyden paradoksit: tiimit ja henkilöstöryhmät yhteistä merkitystä rakentamassa. Teoksessa Karin Filander & Marjatta Vanhalakka - Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Aikuskasvatuksen 48. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 245–270.
- Kujansivu, A. (2004). Nuori opettaja työnsä alkutaipaleella. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 132-139.
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41–63). Lapland University Press.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. (2011). *Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa*. Hoitotiede 2011, 23 (2), 138–148.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). *Sisällönanalyysi*. Hoitotiede 1999. 11 (1), 3–12.
- Laine, T. (2018). *Miten kokemusta voidaan tutkia?: fenomenologinen näkökulma*. In R. Valli (Ed.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 29-50. Jyväskylä, Finland: PS-kustannus.
- Laine, P. (2013). *Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdot tutkimassa* (Väitöskirja). Turun yliopisto. Viitattu 27.3.2021.  
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/93684/Annales%20C%20372%20Laine%20VK.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Lehtonen, T. (2011). *Työhyvinvoinnin määrittäminen hoivatyöntekijöiden tarinoissa* (Lisensiaatin tutkimus). Viitattu 13.12.2020.  
<https://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=6b7ea1b3-9233-4d4f-b253-8b4844425e4f>
- Leino, A-L. & Leino, J. (1997). *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leivo, P. (2011). *Työn imu, työn voimavaratekijät ja tuloksellisuuskokemukset sairaalaorganisaatiossa* (Lisensiaatin tutkimus). Tampereen yliopisto.  
<http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-21915>
- LePine, J.A., Podsakoff, N.P., & LePine, M.A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor-hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48, 764–775.
- Lepola, L. (2017). *Työhyvinvointi ja johtaminen: työhyvinvointi suomalaisissa väitöstutkimuksissa vuosina 2009 – 2016* (Pro gradu -tutkielma). Viitattu 2.3.2021. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201712202999>
- Lindström, K., Elo, A-L., Kandolin, I., Ketola, R., Lehtelä, J., Leppänen, A., Lindholm, H., Rasa, P-L., Sallinen, M, & Simola, A. (2002). *Työkuormitus ja sen arviointimenetelmät*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Lo, R. (2001). The role of Class Teachers in a Key Secondary School in Shanghai. *Pastoral Care in Education*. Vol. 19(1), 20-27.  
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uef.fi:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e2458008-6374-4c0e-9303-2e47919bbab9%40sessionmgr4007>
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto, 2004. ISBN 951-44-5885-0. Teoksen verkkoversio.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5. Viitattu 13.4.2021.  
[https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf)
- Mamia, T. (2009). Mistä työhyvinvointi koostuu. Teoksessa: Blom, R. & Hautaniemi, A. (2009). *Työelämä muuttuu, joutaako työhyvinvointi?* Helsinki: Gaudeamus.

- Manka, M-L., Kaikkonen, M. & Nuutinen, S. (2007). *Hyvinvointia työyhteisöön: Eväitä kehittämistyön avuksi*. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos : Tampereen yliopisto : Euroopan sosiaalirahasto.
- Manka, M-L. (2010). *Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen* (3. painos). Helsinki: Talentum.
- Manka, M. (2012). *Työnilo* (3. painos). Sanoma Pro.
- Manka, M-L. (2015). *Stressikirja. Mistä virtaa?* Talentum, Helsinki
- Manka, M.-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Liettua: BALTO print.
- Marjala, P. (2009). *Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus* (Akateeminen väitöskirja). Oulun yliopisto, C Technica 315. Oulu: Oulu University Press.
- Martela, F., & Ryan, R. (2016). The Benefits of Benevolence: Basic Psychological Needs, Beneficence, and the Enhancement of Well-Being. *Journal of Personality*, 84(6), 750–764. <https://doi.org/10.1111/jopy.12215>
- Martela, F., Mäkikallio, I. & Virkkunen, V. (2017) Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet työssä. Teoksessa Salmela-Aro, K. – Nurmi, J-E. (2017). *Mikä meitä liikuttaa – Motivaatiopsykologian perusteet*. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Maslach, Schaufeli & Leiter. (2001). Job burnout. *Annu. Rev. Psychol*, 52, 397-422.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Mattila, R. (2019). Oppilaille ei ole riittävästi aikaa, valtava määrä paperitöitä ja kalvava tunne riittämättömyydestä -satojen opettajien kertomukset piirtävät karun kuvan koulun arjesta. *Helsingin Sanomat*. 18.9.2019. Viitattu 15.4.2021. <https://www.hs.fi/elama/art-2000006241878.html>
- Mauno S., Huhtala M. & Kinnunen U. (2017). Työn laadulliset kuormitustekijät. Teoksessa. Mäkikangas A., Mauno S. & Feldt T. (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus. Juva.
- Mauno, S., Kinnunen, U. & Hättinen, M. (2007) Job demands and resources as antecedents of work engagement: a longitudinal study. *Journal of Organizational Behaviour*, 70. 149-171.
- Mauno, S., Pyykkö, M. & Hakanen, J. (2005). Koetaanko organisaatioissamme työn imua? Työn imun yleisyys ja selittävät tekijät kolmessa erilaisessa organisaatiossa. *Psykologia*, 40(1), 16-30.

- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Montgomery, C. & Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28 (3), 458–486.
- Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (2017). *Tykkää Työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mölsä, S. (2017). *Opettajuuden muutos 1950-luvulta 2010-luvulle* (Pro gradu - tutkielma). Jyväskylän yliopisto.
- Nielsen, K., Yarker, J., Munir, F. & Bültmann, U. (2018). IGLOO: An integrated framework for sustainable return to work in workers with common mental disorders. *Work & Stress*, 32:4, 400-417.
- Nikkola, T. & Räihä, P. (2007). Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.
- Nyman, T. (2009). *Nuori opettaja työyhteisössään*. Kasvatus (4), 317-327.
- Ojasalo, K.; Moilanen, T. & Ritalahti, J. (2015). *Kehittämistyön menetelmät, Uudenlaista osaamista liiketoimintaan* (3.–4. painos). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi*. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2010:1. [http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf)
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, Vuosikerta. 6 (2), s. 188–206. <http://jecer.org/ammatin-induktiovaiheessa-olevien-lastentarhanopettajan-tehtavissa-toimivien-arvioita-tyonkuvastaan-osaamisestaan-ja-tyon-kuormittavuudesta>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2021a). *Työuupuneet opettajat kantavat huolta etäopetuksen eriarvoistavasta vaikutuksesta* (Uutinen).

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/tyouupuneet-opettajat-kantavat-huolta-etaopetuksen-eri-arvoistavasta-vaikutuksesta/>

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2021b). *Työkuormitus*.

<https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/tyokuormitus/>

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.  
Opetushallitus.

Otala, L. & Ahonen G. (2005). *Työhyvinvointi tuloksen tekijänä* (2. painos).  
Helsinki: WSOY.

Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. (2007). *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen – QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce*.  
Työterveyslaitos.

[http://www.tyoturva.fi/files/1985/Opettajien\\_tyossa\\_jaksaminen.PDF](http://www.tyoturva.fi/files/1985/Opettajien_tyossa_jaksaminen.PDF)

Patton, M. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work: QSW: Research and Practice*, 1(3), 261–283.

<https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>

Perhoniemi, R., & Hakanen, J. (2013). Työn imun ja ystävällisyyden siirtyminen työpareilla. *Psykologia*, 48(2), 88–101.

Perkiö-Mäkelä, M. (2006). Ergonomia opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos. 71–92.

Perttula, J. (2012). Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? – fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.), *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija* (s. 319–336). Lapin yliopistokustannus.

Perttula, J. (2000). *Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleenmuotoilua*. *Kasvatus* 31 (5). 428–442. Verkkojulkaisu. Viitattu 11.01.2018. <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/31/5/kokemuks.pdf>

Pietilä, A.M., Halkoaho, A. & Matveinen, M. (2010). Terveyttä edistävää toimintaa mahdollistavat tekijät ja työn kehittäminen. Teoksessa Pietilä, A.M. (toim.) *Terveysten edistäminen*. Teorioista toimintaan. WSOY, Helsinki.



- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus
- Ranta, I & Tilander, E (toim). (2014). *Työhyvinvoinnin keinot*. Hoitotyön vuosikirja 2014. Helsinki: Suomen sairaanhoitajaliitto ry
- Rauramo, P. (2004). *Työhyvinvoinnin portaat*. Edita.
- Rauramo, P. (2009). *Työhyvinvoinnin portaat: työkirja*. Työturvallisuuskeskus.
- Rauramo, P. (2012). *Työhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta*. 2. uudistettu painos. Porvoo. Edita.
- Reijseger, G., Schaufeli, W., Peeters, M., Taris, T., van Beek, I., & Ouweneel, E. (2013). Watching the paint dry at work: Psychometric examination of the Dutch Boredom Scale. *Anxiety, Stress & Coping*, 26, 508–525.  
<http://dx.doi.org/10.1080/10615806.2012.720676>
- Risku, P., Laitinen-Väänänen, S., Ojala, A-L., Tiihonen, A-K. & Torvinen, H. (toim). (2020) *Tulevaisuuden opettajuus*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja.
- Robbins, S. & Judge, T. & Campbell, T. (2010). *Organizational behavior*. 13th edition. Pearson, Essex.
- Robertson, I. & Cooper, C. (2011). *Well-being. Productivity and Happiness at Work*. Great Britain: Palgrave.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). *Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 410. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory*. The Guilford Press, New York.
- Räsänen, P., Mäntynen, P., Arikoski, J., & Perttula, J. (1999). *Opettajuuden psykologia*. Julkishallinnon koulutuskeskus Oy.
- Räsänen, T. (1996). Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto: *Kasvatustieteellisiä julkaisuja (31)*.
- Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S. & Tossavainen K. (2014). *Koulun henkilöstön työhyvinvointi*. Kokemuksia ja tutkimustuloksia toimintatutkimushankkeesta Suomessa ja Virossa 2009–2014. Kuopio: Grano.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto* (pdf-verkkajulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 12.5.2021.
- Saari, S. (2002). *Opettajakoulutuksen arviointi- ja kehittämiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 893.
- Saارين, E. (2002). Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saارين, E (toim.). *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY. 215-260.
- Sahi, S. (2009). Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lang, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 87–116). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. 820099. *Opiskelu-uupumusmittari SBI-9 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoille*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 46. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö, Helsinki. Viitattu 2.3.2021. [http://www.yths.fi/filebank/591-46\\_Uupumustutkimus\\_Salmela-Aro.pdf](http://www.yths.fi/filebank/591-46_Uupumustutkimus_Salmela-Aro.pdf)
- Salmijärvi, E. (2019). *Luokanopettajien kokema työstressi, stressitekijät ja stressinhallintakeinot lukuvuoden aikana* (Pro gradu -tutkielma). Viitattu 27.3.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63444/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201904102123.pdf>
- Sauni, R., Lagerstedt, R. & Ahola, K. (2011) Miten työuupumusta hoidetaan työterveyshuollossa? *Suomen Lääkärilehti* 66, 1212-1213.
- Savaspuro, M. (2019). *Itseohjautuvuus tuli työpaikoille, mutta kukaan ei kertonut miten sellainen ollaan*. Alma Talent Oy.
- Savolainen, H-M. (2014). *Työhyvinvoinnin portailia*. SPECIA ry:n kasvatustieteilijätaustaisten jäsenten työhyvinvoinnin ja työn imun kokemuksia. *Specian julkaisusarja, 05/2014(1)*, 12–15. [https://specia.fi/wp-content/uploads/2019/03/specia\\_tyo%CC%88hyvinvoinnin\\_portailla\\_lores\\_140414.pdf](https://specia.fi/wp-content/uploads/2019/03/specia_tyo%CC%88hyvinvoinnin_portailla_lores_140414.pdf)

- Schaufeli W. B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V. & Bakker, A. (2002) The measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *The Journal of Happiness Studies*, 3, 1, 71-92.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315
- Schaufeli, W., Taris, T. & Bakker, A. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hide: On the differences between work engagement and workaholism (sivut 193-217). Teoksessa: Burke, R. (toim.) Research companion to working time and work addiction. *Northampton: Edward Elgar*.
- Shimazu, Akihito & Schaufeli, Wilmar. (2009). Towards a positive occupational health psychology: The case of work engagement.. *Japanese Journal of Stress Science*. 24. 181-187.
- Soilamo, O. (2008). *Opettajien monikulttuurinen työ*. Turun yliopisto: Painosalama.
- Sonnentag, S. & Frese, M. (2012). *Stress in Organizations*. 10.1002/9781118133880.hop212021.
- Suonsivu K. (2014). *Työhyvinvointi osana henkilöstöjohtamista*. UNIPress.
- Sutela H. & Lehto A.-M. (2014) *Työolojen muutokset 1977–2013*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Syrjälä, L. (2005). Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 5/2005. 366-372.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, sarja A: 25.
- Tampereen yliopiston työhyvinvoinnin tutkimusryhmä. (2021). *Työhyvinvointi*. <https://research.tuni.fi/tyohyvinvointi/>
- Tarkkonen, J. (2012). *Työhyvinvointi johtamistehtävänä*. Unipress.
- Tarvainen, T., Kinnunen, U., Feldt, T., Mauno, S. & Mäkikangas, A. (2005). Vaatimus- ja voimavaratekijät suomalaisten johtajien työssä. *Työ ja ihminen*, 19, 440-456.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsittelyminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

- Tiilikainen, M. (2018). *Luokanopettajien työssä jaksaminen työuran alkuvaiheissa* (Pro gradu -tutkielma). Tampereen yliopisto.
- Toppinen-Tanner S. & Lindholm H. (2012). Miten stressi muuttuu työuupumukseksi? Teoksessa Toppinen-Tanner, S. & Ahola, K. (toim.) *Kaikkaa Stressistä*. Työterveyslaitos. 120-126.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, L. T. H. (2011). Beginning teachers' transition from preservice education to working life. Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (11), 11–33.
- Työmarkkinatori. (2017). *Luokanopettajan ammatti*.  
<https://kokeile.tyomarkkinatori.fi/ammait/Luokanopettaja>
- Työterveyslaitos. (2017). <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>
- Työterveyslaitos. (2020) <https://www.ttl.fi/tyontekija/tyon-imu/>
- Työterveyslaitos. (2021) <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/>
- Työturvallisuuslaki, 738 (2002).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>
- Työturvallisuuskeskus. (2012). *Työhyvinvointia kaikille sukupolville*. Viitattu 18.12.2020. <https://ttk.fi/files/5222/Tyokyky-on-tyohyvinvoinnin-perusta.pdf>
- Työturvallisuuskeskus. (2021). *Psykososiaalinen kuormitus*.  
[https://ttk.fi/tyoturvaluus\\_ja\\_tyosuojelu/tyoturvaluuden\\_perusteet/tyoyhteiso/psykososiaalinen\\_kuormitus#08628aa9](https://ttk.fi/tyoturvaluus_ja_tyosuojelu/tyoturvaluuden_perusteet/tyoyhteiso/psykososiaalinen_kuormitus#08628aa9)
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press
- Utriainen, K. (2009). *Arvostava vastavuoroisuus ikääntyvien sairaanhoitajien työhyvinvoinnin ytimenä hoitotyössä* (Akateeminen väitöskirja). Oulun yliopisto, D Medica 1014.
- Vartiovaara, I. (2000). *Jaksamisen rajat*. Helsinki: WSOY.
- Vasalampi, Kati (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa Salmela-Aro, K. – Nurmi, JE. (2017). *Mikä meitä liikuttaa – Motivaatiopsykologian perusteet*. PS-Kustannus, Jyväskylä.

- Violainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Virtanen, P. & Sinokki, M. (2014). *Hyvinvointia työstä: työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt*. Helsinki: Tietosanoma.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. (2012). *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa*. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutuksessa. Opetushallitus. Osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/141692\\_Opetussuunnitelma\\_opettajankoulutuksessa.PDF](http://www.oph.fi/download/141692_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa.PDF)
- Venesmäki, E. (2006). Rankka tahti uuvuttaa opiskelijoita. *Ylioppilaslehti* 02/2006. Viitattu 12.4.2021. <http://ylioppilaslehti.fi/2006/02/rankka-tahti-uuvuttaa-opiskelijoita/>
- Vesterinen, P. (2006). *Työhyvinvointi ja esimiestyö*. Helsinki: WSOYpro
- Waris, Kyösti (2001) *Näköaloja työelämään - Kuormittuminen voimavaraksi*. Työterveyslaitos: Helsinki.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimmonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. (2004). Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 35–60.
- Xanthopoulou, Despoina (2007) *A Work Psychological Model that Works: Expanding the Job Demands-Resources Model*. Utrecht University.

# LIITTEET

## *Liite 1: Kyselylomakkeen saateteksti*

**Oletko työskennellyt luokanopettajana vasta vähän aikaa? Koetko, että sinulla on kokemusta työhyvinvointiin tai -pahoinvointiin liittyen? Oletko kenties kokenut työn imua ensimmäisten työvuosien aikana? Tai onko ensimmäiset opettajavuodet olleet liian kuormittavia ja stressaavia? Mikäli olet työskennellyt luokanopettajana maksimissaan kolmen vuoden ajan ja haluaisit jakaa kokemuksiasi, tarvitsisin juuri sinua vastaamaan tähän sähköiseen kyselylomakkeeseen.**

*Linkki kyselylomakkeeseen löytyy saatetekstin alta.*

Hei,

Olen kuudennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaani työuransa alkuvaiheessa olevien luokanopettajien työhyvinvoinnista ja heidän voimavaratekijöistään. Nyt tarvitsisin vielä teidän apuunne pro gradu -tutkielmani valmistumiseen ja lisäaineiston hankintaan. Aihe nousi mielenkiintoni kohteeksi omakohtaisen opiskeluaikaisen uupumuksen sekä edessä olevan valmistumisen johdosta.

Tämän kyselylomakkeen avulla kerään vielä aineistoa Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekuntaan tekemääni pro gradu -tutkielmaan. Tutkielmani tavoitteena on selvittää, miten työuransa alkuvaiheessa (0-3 vuotta työkokemusta) olevat luokanopettajat kokevat oman työhyvinvointinsa juuri tässä uravaiheessa sekä millaisia työkaluja heillä on niin työhyvinvointinsa ylläpitämiseen kuin työpahoinvoinnin ehkäisemiseen.

Kyselylomake pitää sisällään erilaisia kysymysmuotoja ja taustamuuttujakysymyksiä. Kaksi kysymystä koskee työelämään siirtymistä, neljä kysymystä kuormitus- ja voimavaratekijöitä sekä kaksi kokoavaa kysymystä lopussa. Voit vastata avoimiin kysymyksiin haluamallasi pituudella ja tavalla. Kyselyn vastausaika on noin 10 minuuttia.

Kyselylomakkeen täyttäminen ja näin ollen tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Täyttämällä tämän kyselylomakkeen annat suostumuksesi vastausten hyödyntämisestä pro gradu -tutkielmaani varten. Halutessasi muuttaa antamaasi suostumusta tai mikäli mieleesi nousee kysyttävää tutkimukseen osallistumisesta tai kyselyyn vastaamisesta, voit ottaa yhteyttä tutkijaan (ks. yhteistiedot alta). Tutkimuksen aineisto kerätään täysin anonyymisti henkilötietoja käsittelemättä, minkä lisäksi kerätty aineisto säilytetään tietosuojalain edellyttämällä tavalla ja hävitetään viimeistään tutkielman hyväksymisen jälkeen.

Linkki kyselylomakkeeseen:

<https://forms.office.com/r/WYGXRZRcgh>

**Vastausaikaa 25.4.2021 saakka.**

Suuren suuret kiitokset käyttämästäsi ajasta vastaamiseen!

Ystävällisin terveisin,

Mari Koskinen

*[mari.koskinen@tuni.fi](mailto:mari.koskinen@tuni.fi)*

Pro Gradu -tutkielmani ohjaa Pekka Räihä ([pekka.raiha@tuni.fi](mailto:pekka.raiha@tuni.fi))

## Liite 2. Kyselylomake

\* Pakollinen

### Taustatiedot

Taustatietokysymykset ovat pakollisia ja niitä käytetään osana aineiston analysointia.

1. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana? \*

0-1 vuotta

alle 1-2 vuotta

alle 2-3 vuotta

Muu

2. Sukupuoli \*

Nainen

Mies

Muu

En halua vastata

3. Ikä \*

Kirjoita vastaus

4. Lyhyt kuvaus omasta opetustilanteesta. (luokka-aste, luokkakoko, erityisen tuen tarve, koulun koko ym.) \*

Kirjoita vastaus

Seuraava

Sivu 1/4



\* Pakollinen

## Työelämään siirtyminen

5. Miten siirtymäsi koulutuksesta työelämään sujui? Miten sinut otettiin vastaan työelämässä? \*

Kirjoita vastaus

6. Miten koet koulutuksen valmistaneen sinua työelämään työhyvinvoinnin näkökulmasta? Miten koulutuksessa käsiteltiin työssä jaksamista/erilaisia työkaluja työhyvinvointiin? \*

Kirjoita vastaus

Edellinen

Seuraava

Sivu 2/4

Tämä on lomakkeen omistajan luomaa sisältöä. Lähettämäsi tiedot lähetetään lomakkeen omistajalle. Microsoft ei ole vastuussa asiakkaidensa suojaus- tai tietosuojakäytännöistä, mukaan lukien tämän lomakkeen omistajan käytännöistä. Älä koskaan luovuta salasanaa kenellekään.

Palvelun tarjoaa Microsoft Forms | [Tietosuoja ja evästeet](#) | [Käyttöehdot](#)

## Työn kuormitus- ja voimavaratekijät

Tässä osiossa on kysymyksiä liittyen kokemuksiisi kuormitus- ja voimavaratekijöistä. Jos sinulla ei ole johonkin kysymykseen kerrottavaa, voit vastata esimerkiksi "en osaa sanoa".

### 7. Mitkä tekijät työssäsi tuovat sinulle iloa ja innostusta? \*

*Mitkä tekijät työssäsi lisäävät työn imua? Miten nämä tekijät vaikuttavat käytännössä työhösi sekä jaksamiseesi henkisesti ja fyysisesti? Työn imu tarkoittaa myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa työssä, esimerkiksi työhön liittyvää iloa ja innostusta.*

Kirjoita vastaus

### 8. Mitkä tekijät työssäsi kuormittavat sinua eniten? \*

*Mitkä tekijät aiheuttavat työssäsi stressiä tai uupumusta? Miten nämä vaikuttavat omaan työhösi sekä jaksamiseesi henkisesti ja fyysisesti?*

Kirjoita vastaus

### 9. Mitkä asiat auttavat sinua jaksamaan työssä? Voit kertoa sekä itse työn että esimerkiksi vapaa-ajan tekijöistä. \*

Kirjoita vastaus

### 10. Millaisia työkaluja sinulla on työhyvinvoinnin hallitsemiseksi? \*

*Miten hallitset stressiä? Entä miten palautut parhaiten?*

Kirjoita vastaus

Edellinen

Seuraava

Sivu 3/4

\* Pakollinen

## Lopuksi

Kiitos osallistumisestasi!

11. Mitä mielestäsi tulisi tehdä, jotta luokanopettajien työuupumusta voitaisiin ehkäistä? \*

Kirjoita vastaus

12. Näetkö itsesi luokanopettajan ammatissa vielä 5 vuoden päästä? Entä 10 vuoden päästä? \*

Kirjoita vastaus

13. Annan suostumukseni käyttää vastauksiani osana pro gradu -tutkielman aineistoa. \*

Kyllä

Edellinen

Lähetä

Sivu 4/4



## Kiitos!

Vastauksesi on lähetetty.  
Kiitos osallistumisestasi ja aurinkoista kevättä!

Terveisin,  
Mari Koskinen

[Lähetä toinen vastaus](#)