

Eveliina Suominen

**LUOKANOPETTAJIEN TYÖHYVINVOINNIN  
YHTEYS OPPILAIDEN  
KOULUVIIHTYVYYTEEN**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Tammikuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Eveliina Suominen: Luokanopettajien työhyvinvoinnin yhteys oppilaiden kouluviihtyvyyteen  
Pro gradu tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatistieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Tammikuu 2020

---

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, miten luokanopettajien työhyvinvointi on yhteydessä heidän oppilaidensa kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksen lähtökohtana on ollut suomalaisten koululaisten huono kouluviihtyvyys suhteessa kansainväliseen vertailuun. Opettajien voidaan olettaa olevan yhtenä keskeisenä tekijänä oppilaiden kouluviihtyvyysskokemukselle. Opettajalla on paljon valtaa suhteessa oppilaisiinsa ja siihen, millaisista tekijöistä heidän koulupäivänsä muodostuvat. Näin ollen kouluviihtyvyyden tutkiminen opettajan näkökulmasta on perusteltua. Opettajan merkitystä alakouluikäisten oppilaiden kouluviihtyvyyteen ei ole juuri tutkittu Suomessa. Kuitenkin alakoulussa yksittäisen opettajan merkitys on oppilaan kokonaisvaltaiselle koulukokemukselle suurempi kuin yläkoulussa, jossa luokanopettaja korvautuu aineenopettajilla.

Opettajien työhyvinvointia on tutkittu melko paljon. Opettajat tuntuvat yleisesti nauttivan työstään ja kokevat usein työn imua. Työn imu kuvaa työhyvinvoinnin parasta tasoa. Työn imu mahdollistuu, kun työntekijä kokee työnsä merkitykselliseksi sekä arvostetuksi ja työn kuormittavat tekijät eivät ylitä sen sisältämiä voimavaroja. Työn ja työpaikan ominaisuudet vaikuttavat työn kuormittavuuteen ja voimavaroihin. Näitä ovat työtehtäviin liittyvien tekijöiden lisäksi esimerkiksi työympäristö ja työyhteisö.

Oppilaiden kouluviihtyvyyttä kuvaavia määritelmiä on useita. Toisinaan kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi kuvataan lähes rinnakkaisina käsitteinä, toisinaan kouluviihtyvyys kuvataan yhtenä kouluhyvinvoinnin osana. Tämän tutkimuksen lähtökohdissa kouluviihtyvyys on määritelty tarkoittamaan oppilaan subjektiivista kokemusta niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat hänen kokemuksiinsa koulussa viihtymiseen ja koulutyöstä pitämiseen. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on ollut myös selvittää, mistä tekijöistä kouluviihtyvyys voisi koostua. Aiemmissa tutkimuksissa tekijöiksi on määritelty esimerkiksi kouluyhteisöön, koulun ominaisuuksiin, vaikutusmahdollisuuksiin ja oppilaan taustoihin liittyviä tekijöitä.

Tutkimuskysymys oli: *Miten opettajien työhyvinvointi ja oppilaiden kouluviihtyvyys ovat yhteydessä toisiinsa?* Tutkimukseen selvitettiin opettajien kokemuksia heidän työhyvinvoinnistaan ja oppilaiden kokemuksia koulussa viihtymisestä. Analyysivaiheessa näitä aineistoja vertailtiin toisiinsa. Tutkimusote oli fenomenologis-hermeneuttinen ja aineisto kerättiin haastattelemalla viittä eri pirkanmaalaista opettajaa ja heidän oppilaistaan neljää vapaaehtoista. Aineiston analyysinä käytettiin sisällönanalyyysiä, jossa huomioitiin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen erityisvaatimuksia. Analyysissa muodostettiin teemoja, joita vertailtiin suhteessa toisiinsa.

Opettajat kuvailivat voivansa töissä suhteellisen hyvin, jotkut kokivat jopa työn imua. Aineiston mukaan opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat kuormittavat ja voimavaroja lisäävät tekijät. Kuormittavia tekijöitä tämän tutkimuksen mukaan olivat *tilojen haasteet, rahanvedon haasteet, perustyön kuluttavuus, opetustyön ulkopuolinen työkuorma, oppilaat, oma kokemattomuus ja huoltajat*. Opettajien voimavaroja lisääviä tekijöitä taas olivat *kollegat, oppilaat, toimivat tilat, valinnanvapaus työssä, esimies ja koulun toimintatavat*. Oppilaat kuvailivat koulua ja tunteitaan sitä kohtaan enimmäkseen positiivisesti. Aineiston analyysissa määritettiin kuusi kouluviihtyvyyteen vaikuttavaa tekijää, jotka olivat *turvallisuus ja tasavertaisuus, tilat ja resurssit, vaikutusmahdollisuudet ja yksilöllisyyden huomioiminen, vertaissuhteet, suhteet koulun aikuisiin ja vireystila*. Koulussa tuntuivat viihtyvän parhaiten ne oppilaat, joiden opettajat kokivat työn imua. Lisäksi opettajien työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluviihtyvyyden kannalta yhteisiä tekijöitä olivat tilat ja resurssit, kouluyhteisö sekä vaikutusmahdollisuudet. Johtopäätöksenä oli, että opettajien työhyvinvointia tukemalla voidaan mahdollisesti tukea myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Tämä tulisi huomioida myös koulun kehitystoimissa.

Avainsanat: alakoulu, kouluviihtyvyys, kouluyhteisö, työhyvinvointi, työn imu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	TUTKIMUSONGELMA.....	6
<b>2</b>	<b>OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI</b> .....	<b>7</b>
2.1	TYÖHYVINVOINNIN MÄÄRITTELYÄ .....	7
2.2	TYÖHYVINVOINNIN ULOTTUVUUDET .....	7
2.3	OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINNIN TUTKIMUSTA .....	9
<b>3</b>	<b>OPPILAJEN KOULUVIIHTYVYYS</b> .....	<b>11</b>
3.1	KOULUVIIHTYVYYS KÄSITTEENÄ .....	11
3.2	KOULUVIIHTYVYYTTÄ MÄÄRITÄVIÄ TEKIJÖITÄ .....	13
<b>4</b>	<b>TYÖHYVINVOINNIN JA KOULUVIIHTYVYYDEN YHTEYS</b> .....	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TUTKIMUSOTE</b> .....	<b>20</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>24</b>
6.1	HAASTATTELU .....	25
6.2	LASTEN HAASTATTELU .....	28
6.2.1	<i>Eettiset kysymykset lapseen kohdistuvassa tutkimuksessa</i> .....	32
6.3	TUTKIMUKSEN AINEISTO .....	35
<b>7</b>	<b>AINEISTON ANALYYSI</b> .....	<b>37</b>
<b>8</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>41</b>
8.1	OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI.....	41
8.1.1	<i>Opettaja kuormittavia tekijöitä</i> .....	42
8.1.2	<i>Opettajien voimavaroja lisääviä tekijöitä</i> .....	48
8.1.3	<i>Opettajien työhyvinvoinnin ulottuvuudet</i> .....	53
8.2	OPPILAJEN KOULUVIIHTYVYYTEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT .....	54
8.3	OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINNIN YHTEYS OPPILAJEN KOULUVIIHTYVYYTEEN.....	68
8.4	YHTEENVETO .....	70
<b>9</b>	<b>POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>75</b>
9.1	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET .....	77
<b>10</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>79</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalaisten koululaisten kouluviihtyvyys on osoittautunut keskimääräistä heikommaksi kansainvälisissä arvioinneissa (Harinen & Halme 2012, 9). Esimerkiksi PISA 2018 -raportin mukaan suomalaiset oppilaat viihtyvät edelleen kouluissa huonommin kuin muiden OECD-maiden oppilaat keskimäärin. (OECD 2019A, 160–165.) Suomalaisten oppilaiden subjektiiviseen kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu kuitenkin melko niukasti, eikä syitä kansainvälisessä vertailussa huonosti menestymiseen ole pystytty tyhjentävästi määrittämään (Minkkinen 2015, 41). Huono kouluviihtyvyys ilmiönä on huolestuttava, sillä se on vääjäämättä yhteydessä myös lapsen hyvinvointiin ja yleiseen elämänlaatuun (Ahonen 2008, 209). Kouluviihtyvyys on myös keskeinen tekijä opiskelumotivaation ja sitä kautta oppimisen kannalta. Se vaikuttaa siis välillisesti myös myöhempään elämässä menestymiseen (emt. 195). Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa keskeisesti turvallisuuden kokemus, jota ilman oppilas ei pysty keskittymään työskentelynsä. Oppilaan turvallisuuden kokemuksella tarkoitetaan fyysiseen koskemattomuuteen luottamista, mutta myös henkistä hyvää oloa, varmuutta siitä, ettei tule syrjityksi, nolatuksi tai vähätellyksi niin muiden oppilaiden kuin koulun henkilökunnankaan taholta. (Uusikylä 2006.) Muita kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi sosiaalinen ympäristö, koulun fyysinen ympäristö, työskentelytavat ja muut käytännöt, oppilaan vaikutusmahdollisuudet, vanhempien tuki ja oppilaan oma asenne.

Oppilaat eivät ole irrallisia toimijoita koulussa. Heidän päivittäiseen arkeensa vaikuttaa koulutuspoliittisten päätösten lisäksi esimerkiksi fyysiset puitteet ja koulu yhteisö. Koulu yhteisön muodostaa oppilaiden lisäksi koulun henkilökunta. Koulu yhteisön jäsenet vaikuttavat jokainen osaltaan koulussa vallitsevaan ilmapiiriin ja toimintakulttuuriin. Oppilaiden hyvinvoinnin voidaan nähdä olevan yksi toiminnan tavoite, jonka henkilökunta yhteisesti jakaa. (Ahonen 2008, 197-199; Uusikylä 2006, 12-16.) Opettajat toimivat kaikkein

suorimmassa kontaktissa oppilaisiin. He myös muodostavat usein isoimman ammatillisen ryhmän koulun henkilökunnan sisällä. Opettajalla on näin ollen suuri vaikutus oppilaan kouluviihtyvyyteen. Voidaankin olettaa opettajien työhyvinvoinnin olevan jossain määrin yhteydessä saman kouluyhteisön oppilaiden koettuun kouluviihtyvyyteen (ks. esim. Hakanen 2006, 41; Ireson & Hallam 2005, 308-309; Uusikylä 2006, 17-18; Wilson 2004).

Opettajien itsensä lisäksi voikin myös oppilaiden kannalta olla tärkeää ymmärtää syvällisesti opettajien työhyvinvointia määrittäviä tekijöitä, jotta niihin vaikuttamalla koko kouluyhteisön hyvinvointiin voidaan pyrkiä vaikuttamaan. Opettajien työhyvinvointia on tutkittu paljon ja monilta eri lähtökohdilta (ks. esim. Hakanen 2004). Myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä on selvitetty esimerkiksi osana monia eri tutkimuksia ja kyselyitä (ks. esim. Kanste ym. 2017) ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä on määritelty (ks. esim. Harinen & Halme 2012). Esimerkiksi Savolainen (2001) selvitti väitöskirjatutkimuksessaan yläkoulujen työoloja, niin oppilaiden kuin henkilökunnan näkökannalta, ja määrittäi hyvinvoivan kouluyhteisön keskeisiä tekijöitä. Kun tarkastellaan pelkästään alakouluun keskittyviä tutkimuksia, jäävät niin opettajien työhyvinvointia kuin oppilaiden kouluviihtyvyyttä tutkivat julkaisut vähiin. Erityisesti alakouluihin keskittyvä lasten hyvinvoinnin tutkimus on maassamme vähäistä (Minkkinen 2015, 36).

Alakoulussa rakentuu perusta kouluun ja opiskeluun suhtautumiselle. Alakoulukokemukset saattavat määrittää yksilön koulutusvalintoja vielä aikuisiässäkin (Uusikylä 2006, 26). Onkin perusteltua selvittää, miten alakoululaiset viihtyvät koulussa ja kuinka heidän viihtyvyyttään voitaisiin lisätä. Esimerkiksi Ireson & Hallam (2005) tutkivat oppilaiden käsityksiä kouluviihtyvyydestä ja huomasivat heidän määrittävän usein opettajan toiminnan keskeisimmäksi tekijäksi viihtyvyytensä suhteen. Opettajan merkitystä ei voi vähätellä, ja pyrkimyksissä kohentaa suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä on toimenpiteitä kohdennettava myös opettajiin. Opettajat tarvitsevat lähtökohteisesti tukea kasvatustyölleen, jonka tekeminen onnistuu parhaiten turvallisesta työyhteisöstä käsin (Wilson 2004). Työssään pahoinvoiva työntekijä ei koskaan yllä täyteen potentiaaliinsa (Suonsivu 2011, 13). Opettajan työn merkitys yhteiskunnalle ja yksilölle on erittäin suuri. Näin ollen opettajan työhyvinvoinnin tarkastelu näyttäytyy tarkoituksenmukaisena tutkimusaiheena.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien työhyvinvointia, heidän oppilaidensa kouluviihtyvyyttä ja näiden yhteyttä. Tutkielma etenee siten, että seuraavassa alaluvussa esittelen tutkimusongelman vielä tarkemmin selkeässä ja helposti löydettävässä muodossa. Tutkielman alkuosa keskittyy teoreettisen viitekehyksen tarkasteluun keskeisten käsitteiden ja aiemman tutkimuksen raameissa. Luvussa 5 *Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote* esittelen tutkimuksen filosofisia ja tieteellisiä lähtökohtia. Tätä lukua seuraavat menetelmäluvut, kunnes luvussa 8 esittelen tutkimuksen tulokset. Viimeinen luku 9 *Pohdinta ja johtopäätökset* sisältää pohdintaa siitä, mitä tutkimuksen tulokset merkitsevät ja millaisia vaikutuksia niillä tulisi olla esimerkiksi koulutuspoliittisiin päätöksiin. Lisäksi pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tutkimuksen luotettavuutta pohdin teoreettisesti osassa lukua 5 ja käytännössä tämän tutkimuksen kohdalla läpi menetelmälukujen 6 ja 7. Tässä tutkimuksessa tärkeimmät eettiset kysymykset liittyvät lasten tutkimiseen, josta kirjoitan alaluvussa 6.2.1 *Eettiset kysymykset lapseen kohdistuvassa tutkimuksessa*.

## 1.1 Tutkimusongelma

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää vastaus kysymykseen:

*Miten opettajien työhyvinvointi ja oppilaiden kouluviihtyvyys ovat yhteydessä toisiinsa?*

Tutkimuskysymys on kolmijakoinen – se vaatii vastaukset siihen, millainen on opettajien työhyvinvointi, millainen on heidän oppilaidensa kouluviihtyvyys ja minkälaisia yhteyksiä, jos ollenkaan, näiden väliltä on löydettävissä.

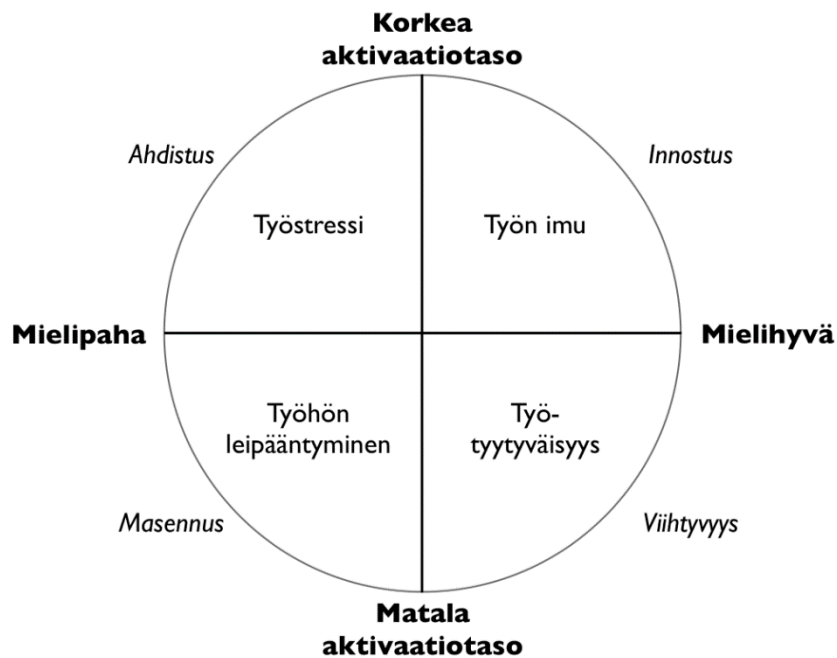
# 2 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

## *2.1 Työhyvinvoinnin määrittelyä*

Useimmiten tutkimuksissa työhyvinvoinnin ymmärretään koostuvan fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista työpaikalla. Monesti työhyvinvoinnista puhuttaessa puhutaankin itseasiassa työpahoinvoinnista, sillä hyvinvointia tarkastellaan usein esimerkiksi sairauspoissaolojen kannalta (Suonsivu 2011, 13). Alkunsa työhyvinvoinnin tutkimus on saanut noin sata vuotta sitten, jolloin se kohdistui erityisesti yksilön ominaisuuksiin ja stressiin työkykyä heikentävänä tekijänä. Sittemmin tarkastelun kohteeksi on otettu yksilön lisäksi myös työympäristö ja työyhteisö. Vielä pitkään painottui kuitenkin työkyvyn tarkastelu ja kehittäminen. Viime vuosina on siirrytty työhyvinvoinnin tarkasteluun, jossa korostuvat työn myönteiset voimavarat. Työn voimavaroina voidaan nähdä niin työn voimaannuttavat piirteet, kuten esimiehen ja työyhteisön antama tuki tai työn aktiivinen, innovatiivinen ja joustava laatu kuin myös yksilön voimavarat. Voimavarojen ollessa tasapainossa työn vaativuuden kanssa ovat positiiviset kokemukset työstä yleisempiä kuin negatiiviset. Tällä on työhyvinvointia lisäävä vaikutus. (Manka & Manka 2016.)

## *2.2 Työhyvinvoinnin ulottuvuudet*

Jari Hakanen (2005; 2006; 2011) on sijoittanut työhyvinvointia kuvaavia ilmiöitä subjektiivisen hyvinvoinnin perusulottuvuuksille, joita hän kuvaa kahden ulottuvuuden: mielihyvän/mielipahan ja korkean/matalan virittyneisyyden mukaisesti (kuvio 1).



**KUVIO 1.** Työhyvinvoinnin ulottuvuudet (mukaiillen Hakanen 2006, 31)

Korkea virittymisen taso ja matala mielihyvän kokemus (kuvion vasen ylänurkka) kuvaa myös opettajan työssä muun muassa stressiä, kehittyvää työuupumusta tai työholismia. Jos tämä kuormittava tilanne ei korjaannu, on seurauksena usein myös virittymisen lasku ja työhön leipääntyminen tai vakava työuupumus (kuvion vasen alanurkka). (Hakanen 2005, 30–31.) Työssä viihtymistä kuvaa Hakasen mukaan mielihyvä ja matala aktivaatiotaso (kuvion oikea alanurkka). Työtyytyväisyyden kokeminen on kyllä positiivista, mutta ei itsessään riitä ylläpitämään työmotivaatiota. Erityisesti opetustyössä saattaa kuitenkin olla jaksoja, joissa mielihyvä ja matala virittyneisyys painottuvat. Näitä elpymisjaksoja saattaa esiintyä erittäin kuormittavien jaksojen jälkeen ja ne ovat tärkeitä hyvinvoinnin osatekijöitä. Korkea aktivaatiotaso ja mielihyvä kuvaa työn imua (kuvion oikea ylänurkka). Työn imua kokevalle työntekijälle ominaista on tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen. Se on pysyvä myönteinen tunne- ja motivaatiotila, joka on opettajille verrattain yleinen kokemus. (Emt. 32-33.)

Työn imua kokeva työntekijä on valmis ponnistelemaan työnsä tavoitteiden hyväksi. Hän myös kokee työnsä merkitykselliseksi ja mielekkääksi.



Työn imua kokeva työntekijä saattaa kyllä kokea työnsä ajoittain stressaavaksi, mutta hän tietää saavansa mielihyvää myös siitä, että selvittää stressiä aiheuttavat tehtävät kunnialla loppuun. Työn imu antaa syyn tulla aamuisin töihin. Se poikkeaa merkittävästi työholismista siten, että työholismissa ponnistelut eivät tuota juurikaan mielihyvää, vaan tehtävät suoritetaan velvollisuudentunteen takia. Työn imu kuvaa parasta mahdollista työhyvinvoinnin tilaa. Sillä on myös taipumus tarttua muihin ja sitä esiintyykin usein laajasti samoissa työyksiköissä. Työympäristön täytyykin olla työn imun mahdollistava ja työn täytyy tarjota enemmän voimavaroja, kuin siinä on vaatimuksia, jotta työn imua voi syntyä. Lisäksi työn merkitykselliseksi kokeminen on tärkeää työn imun kehittymisen kannalta. (Hakanen 2011, 38–47.)

### *2.3 Opettajien työhyvinvoinnin tutkimusta*

Yleinen kuva opettajan työstä on usein se, että työ on haastavaa ja kuormittavaa. Opettajaksi opiskelevien ammattihaaveita saatetaan kauhistella ja ammatissaan jo olevia opettajia kiitellään uhrautuvuudestaan merkittävän työn puolesta. Hakanen (2005, 29) muistuttaa, että opettajan työstä keskustellaan paljon esimerkiksi mediassa, ja opettajat ovat todennäköisesti tutkituin ammattiryhmä. Median myötä ajatus opettajan työn kuormittavuudesta on lisääntynyt. Hakanen kuitenkin painottaa, että kuten monessa muussakin työhyvinvoinnin tutkimuksessa, myös opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksessa on keskitytty enimmäkseen työn kuormittavuustekijöihin, sairastavuuteen ja muihin hyvinvoinnin häiriöihin.

Opettajan työssä on kiistämättä kuormittavia tekijöitä. Työn sosiaalinen luonne jo itsessään asettaa haasteensa, mutta sen lisäksi opettajien muuttunut työnkuva on tuonut lisää haasteita opetustyöhön. Yhteiskunnalliset muutokset, muuttuneet opetusmenetelmät, integraatio ja oppilasaineksen muuttuminen ovat olleet opettajan työn haastajina viimeisen vuosikymmenen aikana (Aho 2011, 20–21). Viimeisimpänä haasteena opettajille on ollut uusimman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sisäistäminen, muokkaaminen ja omaksuminen koulukohtaiseksi opetussuunnitelmaksi sekä

integraatioon liittyvät uudistukset. Opettajien kokema rasittuneisuus työssään näyttäisikin olevan jaksottaista (Hakanen 2005, 32–33). Työn epäkohtien huomioiminen on tärkeää jo pelkästään yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta, mutta sen lisäksi useat opettajat jättävät työnsä huonon työtyytyväisyyden vuoksi, eikä ammatin vaihtaminen näytä olevan vähentymässä opetusalailla (Aho 2011, 31–32).

Kun opettajien työhyvinvoinnissa keskitytään epäkohtien lisäksi myös työn voimavaroihin, näyttäytyvät kuormittavuustekijätkin moninaisimpina. Esimerkiksi opettajan kokema työnsä arvostus, hyvä työilmapiiri ja rehtorin tuki ovat työn voimavaroja, jotka näyttävät ylläpitävän opettajan kokemaa työn imua, siitä huolimatta, että opettaja samaan aikaan kokee kuormittuneisuutta (Hakanen 2005, 38). Työn haasteet sopivassa suhteessa työn antaman mielihyvän kanssa ovat keskeistä työssä jaksamisen ja mielekkyyden kokemuksen kannalta (Aho 2011, 34; Hakanen 2005, 32). Esimerkiksi Savolaisen (2001, 61–64) tutkimuksessa opettajien työhyvinvointi näyttäytyi pääsääntöisesti positiivisessa valossa.

Hakanen (2005, 233–233) on määrittänyt tutkimuksessaan opettajien työolotekijöitä, jotka ovat yhteydessä opettajien kokemaan työhyvinvointiin. Hän määrittelee työn vaatimuksiksi opettajilla 1) työn määrällisen kuormittavuuden, 2) oppilaiden huonon käyttäytymisen kuormittavuuden ja 3) fyysisen työympäristön rasittavuuden. Ensimmäinen tekijä kuvaa työn määrän ja siihen käytettävissä olevan ajan epätasa-arvoista suhdetta. Toinen tekijä taas kuvaa oppilaiden käytöshäiriöiden ja kunnioituksen puutteen tuottamaa kuormaa työssä. Kolmas tekijä sisältää haasteet, jotka syntyvät puutteellisista tiloista ja resursseista sekä terveydelle ja hyvinvoinnille vaarallisista ympäristöistä ja myös epäviihtyisyydestä. Työn voimavaroiksi Hakanen (emt.) määrittää taas 1) vaikutusmahdollisuudet työssä, 2) esimiehen tuen, 3) tiedonkulun, 4) ilmapiirin ja 5) innovatiivisuuden.

# 3 OPPILAIDEN KOULUVIIHTYVYYS

## 3.1 *Kouluviihtyvyys käsitteenä*

Kouluviihtyvyys on monessa tutkimuksessa ja kyselyssä esiintyvä käsite, johon toisinaan pureudutaan kattavasti, mutta johon useissa kouluhyvinvointia selvittävässä kyselyissä viitataan niukimmillaan koulunkäynnistä pitämisenä. Kouluviihtyvyys on määritelty useilla erilaisilla tavoilla – usein kysytään pelkkää koulusta pitämistä, mitä on toisinaan kritisoitu riittämättömäksi kouluviihtyvyyden indikaattoriksi (Harinen & Halme 2012, 15). Joissain tutkimuksissa kouluviihtyvyys määritellään kuitenkin kattavammin ja sitä selvitetään monen eri näkökulman kautta myös kyselyissä (ks. esim. Harinen & Halme 2012; Olkinuora & Mattila 2001). Mitään yksiselitteistä yhteistä määritelmää ei kuitenkaan ole, vaan jokainen tutkija tuo kouluviihtyvyys-käsitteeseen omia näkökulmiaan (Harinen & Halme 2012, 17). Abstraktin, moniulotteisen ja subjektiivisesti koetun käsitteen määrittelemisen ei ole yksiselitteistä.

### **Kouluhyvinvointi vai kouluviihtyvyys**

Kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi näyttäytyvät joissain tutkimuksissa rinnakkaisina tai toisiinsa sulautuneina käsitteinä. Tuoreemmissa tutkimuksissa kouluviihtyvyys mielletään kuitenkin usein osaksi kouluhyvinvoinnin käsitettä, vaikkakin kouluviihtyvyys rakentuu kouluhyvinvointia määrittävistä tekijöistä (Harinen & Halme 2012, 17-18). Kouluviihtyvyydellä on myös muita läheisiä käsitteitä:

”Kouluviihtyvyys ja -tyytyväisyys, koulusta pitäminen ja nauttiminen ovat hyvin läheisiä käsitteitä, ja niitä on myös tutkittu samankaltaisin indikaattorein, joissa keskeistä on oppilaan subjektiivinen arvio omista tuntemuksistaan kouluelämää kohtaan” (Minkkinen 2015, 38).

Esimerkiksi Anne Konu (2002) on selvittänyt väitöskirjatutkimuksessaan oppilaiden kouluhyvinvointia. Kouluhyvinvoinnin osa-alueiksi Konu määrittelee koulun

olosuhteet (having), johon sisältyy fyysinen ympäristö, opiskeluympäristö sekä koulun tarjoamat palvelut, kuten kouluruokailu; sosiaaliset suhteet (loving), johon sisältyvät sosiaalinen toiminta kouluissa niin oppilas-oppilas, opettaja-oppilas kuin opettaja-vanhempi yhteyksissä sekä mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen (being), johon sisältyy osallisuus, arvostuksen kokemukset ja oppimiskokemukset. Viimeisenä kouluhyvinvoinnin osa-alueena Konu esittelee terveydentilan, joka on erillinen muista, mutta johon kouluympäristö myös osaltaan vaikuttaa (emt. 43-45). Kouluviihtyvyydelle rinnakkaisen käsitteen koulutytytyväisyyden hän kuvaa koostuvan koulutyöstä pitämisenä, siitä selviämisenä ja innokkuutena. (emt. 31). Konun koulutytytyväisyyden käsite on suppeampi, kuin esimerkiksi Olkinuoran & Mattilan (2001, 22-23) määritelmä, joka edellä mainittujen lisäksi sisältää sosiaalisen ilmapiirin: kuten kilpailun, kiusaamisen sekä opettajasuhteen, ilmapiirin, koulutuksen ja oppimisen välineellisen merkityksen ja oppimisminäkuvan. Kouluhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden käsitteiden sekoittuvuus ei itsessään ole välttämättä haitallista, ovathan kouluviihtyvyyden osa-alueet myös kouluhyvinvointia vahvasti määrittäviä tekijöitä. On kuitenkin hyvä ymmärtää käsitteiden epämääräisyys erilaisia tutkimuksia lukiessa.

Itse ymmärrän kouluviihtyvyyden oppilaan subjektiivisena kokemuksena niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat hänen kokemuksiinsa koulussa viihtymiseen ja koulutyöstä pitämiseen. Koen kuitenkin tarkan määrittelyn tämän tutkimuksen kannalta epäolennaisena, onhan tutkimuksen yhtenä tavoitteena ymmärtää paremmin, mitkä tekijät ovat yhteydessä tutkittavien oppilaiden kouluvihtyvyysskokemuksiin. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys kuitenkin antaa viitteitä siihen, mitkä tekijät määrittävät kouluvihtyvyyttä, mikä auttaa aineiston keruussa.

Seuraavassa alaluvussa esittelen aiempien tutkimusten kirjoittajien johtopäätöksiä kouluvihtyvyyttä määrittävistä tekijöistä.

### 3.2 *Kouluviihtyvyyttä määrittäviä tekijöitä*

Kouluviihtyvyyden yhteydet koulunkäyntiin ovat merkittäviä. Vaikka hyvän kouluviihtyvyyden ja hyvän koulumenestyksen yhteys ei olekaan täysin suoraviivainen, on kouluviihtyvyydellä kuitenkin jollain tasolla vaikutusta myös oppimiseen, sekä ennen kaikkea asenteisiin formaalia koulutusta kohtaan (Olkinuora & Mattila 2001, 20-21).

Kouluviihtyvyyttä selvittäessä on suomalaisten oppilaiden viihtyvyys koulussa ollut verrattain heikkoa. Syitä tälle ei kuitenkaan olla yksiselitteisesti onnistuttu löytämään (Ahonen 2005, 63). Kouluviihtyvyys on aina subjektiivinen kokemus, eivätkä kyselylomakkeet usein anna mahdollisuutta tarkastella oman viihtyvyyskokemuksen perusteita syvällisemmin. Kyselylomakkeet ovat kuitenkin yleisin keino tutkia suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä.

Lasten ja nuorten kouluviihtyvyyden kokemukseen vaikuttavat hyvin monet eri asiat. Fyysistä ympäristöä ei voi sivuuttaa viihtyvyyden kokemusta määrittävänä tekijänä, sillä jokainen meistä tiedostaa erilaisen kokemuksen kodikkaassa, sopivan lämpöisessä ja hyvin valaistussa tilassa verrattuna teolliseen, lämpötilaltaan epämukavaan ja kolkkaan tilaan. Erityisesti lapset tuntuvat kiinnittävän huomiota fyysiseen ympäristöön hämmästyttävän paljon (Piispanen 2008, 117). Kouluympäristön viihtyvyyttä pystytään lisäämään kiinnittämällä huomiota tilan fyysisiin hyvinvointia lisääviin perusominaisuuksiin ja turvallisuuteen, mutta myös huomioimalla oppilaiden omia toiveita. Piispanen (2006) tutkimuksen yhtenä tavoitteena selvitettiin lasten kehitysehdotuksia koulun tiloille. Lapset toivoivat luokkiin ja kouluihin viihtyisyyttä lisäävää valaistusta, enemmän värejä ja kodinomaisia huonekaluja sekä sisustuksellisia ratkaisuja kuten sohvia, mattoja, lamppeja ja tapetteja – kaikkea, mikä tekee koulusta vähemmän laitospäisen (emt. 116-117).

Kouluviihtyvyys-kyselyissä lasten ja nuorten vastauksissa painottuvat kuitenkin usein myös koulun sosiaalinen ilmasto sekä ilmapiiri (ks. esim. Harinen & Halme 2012, 18; Ireson & Hallam 2005, 308-309). Hyvä ilmapiiri ei synny itsestään, vaan sen eteen on tehtävä töitä. Kouluissa henkilökunta toimii pitkälti toimintakulttuurin ja arvojen määrittäjänä, toimeksipanimiehenä ja vartijana, ja siksi myös hyvä ilmapiiri on viime kädessä koulun aikuisten vastuulla. Koulun tietoiset arvovalinnat, jotka ilmenevät normeina ja kirjattuina sääntöinä, ovat

ensisijaisessa asemassa ilmapiirin luomisessa. (Ahonen 2005, 64.) Kaikkein tärkeimmäksi kouluviihtyvyyden tekijäksi voidaan kuitenkin nimetä turvallisuuden kokeminen (Uusikylä 2006, 18–19). Oppilaiden turvallisuuden tunne rakentuu ennen kaikkea aidosti läsnäolevan, välittävän ja turvallisen aikuisen kautta (Ahonen 2005, 64). Oppilas voi kokea henkistä ja fyysistä turvattomuutta myös esimerkiksi kiusaamista kohdatessaan tai pelätessään yksin jäämistä.

Niin koulun fyysisten tilojen, ilmapiirin kuin toimintakulttuurinkin muokkaaminen vastaamaan juuri lasten ja nuorten toiveita, ei onnistu ilman heidän mielipiteidensä huomioimista. Osallisuuden kokemuksen ja vaikutusmahdollisuuksien voidaankin nähdä olevan yksi kouluviihtyvyyttä keskeisesti määrittävä tekijä (Harinen & Halme 2012, 44). Aikuisten työhyvinvoinnin tutkimuksessa on selvitetty, että yksi keskeinen työn mielekkyyttä vahvistava tekijä on autonomian kokemus ja vaikutusmahdollisuudet omaan työhön (Antila 2006, 19–21). On luonnollista ajatella, että näin ollen myös lapset ja nuoret kokevat mielekkäänä sen, että he voivat vaikuttaa omaan työskentelyynsä (opiskeluun ja oppimiseen), vähintään menetelmällisesti, jos ei sisällöllisesti. Voidaankin arvailla suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä heikentävänä tekijänä olevan paljolti koulujemme selkeä puute: lasten osallisuuden pinnallisuus.

Minkkinen (2015) selvitti väitöskirjatutkimuksessaan muun muassa luokkatekijöiden yhteyttä kouluviihtymiseen. Minkkisen mukaan oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä luokassa ovat erityisesti kiusaamiskokemukset ja opettajan antama tuki oppilaan koulutyölle. Merkittävää kyseisessä tutkimuksessa on juuri luokkatason tarkastelu: mitä enemmän luokassa tapahtui kiusaamista, sitä vähemmän jokainen luokan oppilas koki viihtyvänsä koulussa, ja mitä enemmän opettaja tuki kaikkien oppilaiden koulutyötä, sitä paremmin jokainen oppilas koki viihtyvänsä koulussa. Minkkinen selvitti myös yksilötason tekijöitä, joista kouluviihtyvyyttä selittivät opettajan ja muiden oppilaiden tärkeys oppilaalle, opettajan tuki koulutyölle, kiusatuksi joutuminen, koululounaan syöminen ja positiivinen asenne läksyjä kohtaan. Koulussa viihtymistä ennusti myös opettajan arvio oppilaan sosiaalisesta kompetenssista sekä oppilaan kokemukset vaikutusmahdollisuuksistaan. Taus-tamuuttujista kouluviihtyvyyttä ennustivat kodin rahavarat ja luokka-aste:

pienempi luokka-aste oli yhteydessä parempaan kouluviihtyvyyteen. (Emt. 65-66.)

Harinen & Halme (2012, 28) määrittivät metatutkimuksessaan 17:n eri tutkimuksen aineistoista seuraavat seitsemän kouluviihtyvyyttä määrittävää tekijää tai teemaa:

1. suojele ja turvallisuus
2. resurssit, puitteet ja ympäristö
3. kuulluksi tuleminen ja osallisuus
4. syrjimättömyys ja yhdenvertaisuus
5. persoonallisuuden huomioiminen ja yksilöllisyyttä kunnioittavat kasvu- ja oppimisedellytykset
6. vertaissuhteiden mahdollistaminen ja vaaliminen sekä
7. myönteinen kaikkien toimijoiden välinen vuorovaikutus

Harinen & Halme esittävät, että nämä tekijät huomioimalla koulu pystyy parhaiten vaikuttamaan oppilaidensa viihtyvyyteen. Koulun vaikutusmahdollisuudet oppilaan taustatekijöihin, kuten kodista siirtyneisiin asenteisiin, ovat hyvin vähäiset, ja siksi tällaiset tekijät on jätetty listauksesta pois. Listaus on sekä aineistoltaan että sisällöltään verrattain kattava ja se sisältääkin paljon muiden tutkijoiden jakamia ajatuksia kouluviihtyvyyden tekijöistä. Seuraavaksi kuvailen lyhyesti jokaisen Harisen & Halmen määrittelemän teeman.

Ensimmäinen teema on 1) *suojele ja turvallisuus*. *“Kouluviihtyvyyden näkökulmasta tunne siitä, että on turvassa, on tärkeä”* (emt, 33). Turvallisuuden tunne on kouluviihtyvyyden ensimmäinen tekijä, sillä se on yksi ihmisen perustarpeista. Jos pelko vallitsee tunteita, keskittyminen muuhun häiriintyy, eikä olo ole hyvä. Suomalaisissa kouluissa oppilaat ovat kansainvälisesti tarkasteltuna suhteellisen suojellussa ympäristössä, mutta silti suomalaiset oppilaat saattavat kokea pelkoa kouluissamme. Tämä pelko kumpuaa useimmiten yksinjäämisen pelosta ja kiusaamisen kokemuksista.

Seuraava teema on 2) *resurssit, puitteet ja ympäristö*. Tähän teemaan sisältyvät esimerkiksi koulun fyysinen ympäristö ja sen turvallisuus ja viihtyisyys sekä kouluarjen muut puitteet, kuten ryhmäkoot, koulumatkat, kouluruokailu, kouluvälineet ja muut resurssit. Vasta viime vuosina on havahduttu tarkastelemaan koulurakennuksia niiden käyttäjien näkökulmasta, kun on huomattu

koulun tilojen merkitys niin oppilaiden kuin opettajienkin viihtyvyydelle. Kun lapsilta on kysytty kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä, ovat tämän teeman tekijät olleet paljon esillä. (Emt. 36, 38).

Kolmas teema on 3) *kuulluksi tuleminen ja osallisuus*. Kouluviihtyvyyttä tuottaa myös kokemus kuulluksi tulemisesta ja osallisuudesta. Näillä tarkoitetaan sitä, että oppilaalla on ääni, joka kantaa myös koulun aikuisten tietoisuuteen. Oppilailla on myös vaikutusmahdollisuuksia omaan arkeensa. Selvitysten mukaan suomalaisten oppilaiden vaikutusmahdollisuudet kouluissa rajoittuvat opetussuunnitelman ja koulun normaalin arjen ulkopuolelle, esimerkiksi teemapäivien, juhlien ja leirikoulujen suunnitteluun. Oppilaat itse kuitenkin kokevat vaikutusmahdollisuutensa tärkeäksi myös opetussisältöjen ja -menetelmien osalta. (Emt, 41–47.)

Seuraava teema on 4) *syrijimättömyys ja yhdenvertaisuus*. Tämä teema käsittelee Harisen & Halmen (2012, 52–54) mukaan laajempia yhteiskunnallisia ongelmia, kuten rakenteellisia eriarvoisuuksia ja niiden yhteyttä oppilaiden koulumyönteisyyteen. Myös tilastollisesti alueellinen koulumenestyksen jakautuminen viittaa tutkijakaksikon mukaan eriarvoiseen kouluviihtyvyyteen, sillä koulumenestyksen on osoitettu korreloivan kouluviihtyvyyden kanssa. Samoin koulukulttuurin arvellaan tiedostamattomasti suosivan tyttöjä, mikä johtaa poikien alempaan kouluviihtyvyyteen suhteessa tyttöihin

Viides teema on 5) *persoonallisuuden huomioiminen ja yksilöllisyyttä kunnioittavat kasvu- ja oppimisedellytykset*. Teema koostuu oppilaiden itsensä toteuttamisen kokemuksista ja esimerkiksi heidän mahdollisuuksistaan muokata opiskeluympäristöään mieleisekseen. Haasteena tämän teeman huomioimisessa kouluissa on se, että koulujen perusyksikkönä toimivat ryhmät, joten yksilöllisyyden pyrkimykset voivat jäädä pinnallisiksi. Koulun selkeillä ja muuttumattomilla toimintatavoilla on joskus myös paikkansa. Lisäksi on kuitenkin myös niitä oppilaita, jotka eivät tule toimeen koulun käytäntöjen kanssa ja niitä, jotka siitä huolimatta osaavat omaksua itselleen toimimattomat käytänteet ja ikään kuin pelata koulussa menestymisen tai selviytymisen sääntöjen mukaan (emt. 48, 51–52).

Toiseksi viimeinen teema on 6) *vertaissuhteiden mahdollistaminen ja vaaliminen*. Koulu on yksi tärkeimmistä vertaissuhteiden muodostamisen areenoista. Luokkakaverit ovatkin oppilaiden koulupäivän yksi tärkein tekijä.



Vertaissuhteet voivat kääntyä myös kouluviihtyvyyttä haittaavaksi tekijäksi, jos lapsi kohtaa yksinäisyyttä tai syrjintää. Yksinäisyys koetaan niin negatiivisena, että jo pelko yksin jäämisestä on kyselyiden mukaan yksi oppilaiden yleisimmistä huolista. (Emt, 54–56.)

Viimeinen eli seitsemäs teema on 7) *myönteinen kaikkien toimijoiden välinen vuorovaikutus*. Teeman nimen ”kaikilla toimijoilla” tarkoitetaan koulun aikuisia, oppilaita ja heidän huoltajiaan. Opettajan ja oppilaan hyvä, turvallinen ja välittävä suhde tukee kouluviihtyvyyttä. Käänteisenä siitä voi aiheutua esimerkiksi työrauhan ongelmia tai toisaalta vastakkainasettelua oppilaiden ja opettajan välillä. Vanhempien ja opettajien välisellä vuorovaikutuksella on hyvä potentiaali toimia myös oppilaiden kouluviihtyvyyden lisääjänä. Kuitenkin useimmiten opettajat näyttäisivät tutkimusten valossa olevan yhteydessä huoltajiin vasta esiin tulleiden koulunkäyntiongelmien myötä. (Emt, 60–63.)

Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin sitä, minkälaisia viitteitä aiemmat tutkimukset ovat antaneet opettajan merkityksestä oppilaiden kouluviihtyvyyden suhteen.

## 4 TYÖHYVINVOINNIN JA KOULUVIIHTYVYYDEN YHTEYS

Edellisessä luvussa olen kuvannut oppilaiden kouluviihtyvyyttä määrittäviä tekijöitä. Useat näistä tekijöistä ovat yhteydessä koulun sosiaalisiin rakenteisiin ja koulu yhteisöön. Opettajien toimilla on myös havaittu olevan yhteyttä oppilaiden kouluviihtyvyyteen (ks. esim Harinen & Halme 2015; Minkkinen 2015)

Koska opettajat ovat oppilaiden tapaan osa koulu yhteisöä, on opettajien työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluviihtyvyyden oltava jonkinlaisessa suhteessa keskenään. Diana Fox Wilson (2004) kirjoittaa englantilaisten koulujen todellisuudesta oppilaiden ja opettajien näkökulmista ja siitä, kuinka opettajia tukemalla pystytään samalla tukemaan myös oppilaita. Hänen mukaansa opettajien työ yhteisöjen tulisi panostaa enemmän opettajakunnan työhyvinvointiin ja pärjäämisen tunteeseen työssään muun muassa tukemalla opettajien välistä yhteistyötä ja keskinäistä tukea. Tällöin opettajilla on paremmat mahdollisuudet saavuttaa kasvatus- ja oppimistavoitteita työssään ja myös tukea oppilaiden hyvinvointia ja kokonaiseksi ihmiseksi kasvamista. (Emt. 120, 137.)

Suomalainen tutkimus aiheesta on jokseenkin ristiriitaista. Savolaisen (2001) tutkimuksessa tutkittiin erikseen oppilaiden hyvinvointia ja opettajien hyvinvointia tamperelaisissa kouluissa. Kyseisessä tutkimuksessa myös vertailtiin oppilaiden ja opettajien hyvinvointia koulukohtaisesti, eikä niillä todettu olevan selvää yhteyttä (emt. 61). Virtanen, ym. (2009) taas löysivät 136 koulun kattavassa tutkimuksessaan selviä koulukohtaisia yhteneväisyyksiä opettajien ja oppilaiden kokemuksista koulu yhteisön laadusta. Tutkijat päättelivät, että koulu yhteisön ilmapiiri on yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin. Sen kannalta, miten opettajien työhyvinvointi on yhteydessä juurikin oppilaiden kouluviihtyvyyteen, Virtasen, ym. (2009) tutkimus on mielenkiintoinen. Siinä tutkitut ja seuraavaksi kuvaamani tekijät voidaan nähdä myös kouluviihtyvyyden

osatekijöinä (ks. esim. Harinen & Halme 2012, 28) vaikkakin tässä yhteydessä tutkijat käsittelevät niitä hyvinvoinnin ja psykologisen ilmaston osatekijöinä. Tutkimuksen mukaan oppilaiden hyvinvointiin yhdistyi vahvasti koulussa koettu luottamus sekä vaikutusmahdollisuudet. Kouluissa, joissa kouluyhteisössä vallitsi huono luottamus ja huonot vaikutusmahdollisuudet oppilailla oli kohonnut riski kokea masennusoireita sekä muita psyykkisiä ja fyysisiä oireita, ja he olivat alttiimpia lintsaamaan tunneilta. Tutkijat väittävätkin, että luottamus ja osallisuus voivat olla merkittäviä tekijöitä oppilaiden mielenterveyden ja ongelmakäyttäytymisen taustalla. Kuten edellisessä luvussa olen kuvannut, osallisuus ja luottamus ovat mahdollisesti merkittäviä tekijöitä myös kouluviihtyvyyden kokemukselle. Vähäinen viihtyvyys koulussa voi myös olla yhteydessä oppilaan ongelmakäyttäytymiseen (Harinen & Halme 2012, 61–62).

Opettajien työhyvinvoinnilla näyttäisi selvästi olevan jonkinlainen yhteys oppilaiden kouluviihtyvyyteen, vaikka esitellyt tutkimukset eivät olekaan kyenneet aineistonsa perusteella osoittamaan kausaalista suhdetta. Opettajien työhyvinvoinnin parempi ymmärtäminen ja sen kehittyminen on arvokasta jo yksittäisen ammattilaisen kannalta. Lisäksi työn imua kokeva opettaja mitä todennäköisimmin synnyttää innostusta ja kiinnostusta koulutyötä kohtaan myös oppilaissaan ja vähintään tämän kautta lisää heidän viihtyvyyttään koulussa (Hakanen 2005, 41).

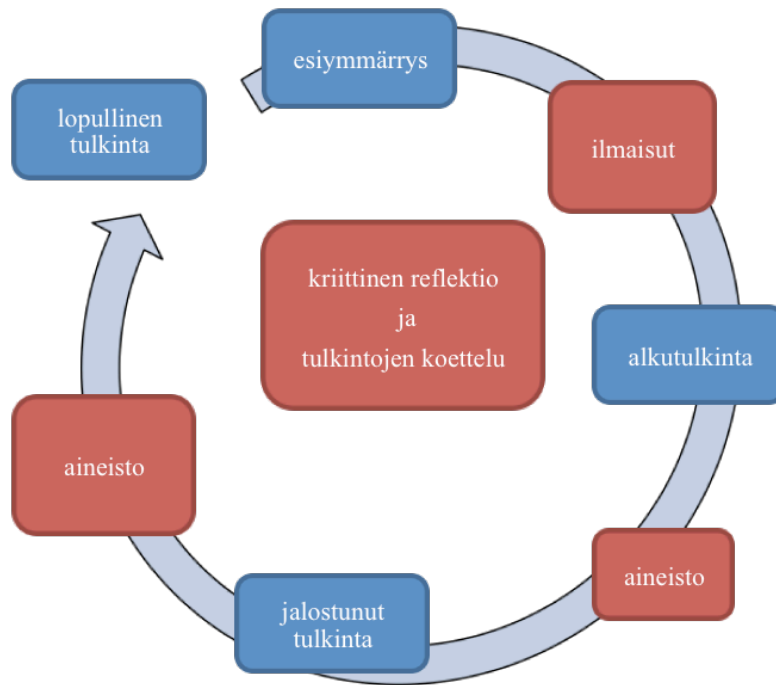
# 5 FENOMENOLOGIS- HERMENEUTTINEN TUTKIMUSOTE

Tutkimusotteeni on fenomenologis-hermeneuttinen, jota voidaan kuvailla laajaksi ja epäselvästi rajautuneeksi tutkimusotteeksi (Laine 2001, 26). Fenomenologia voidaan yleistäen määritellä tutkimukseksi ilmiöiden olemuksista kokemuksia analysoimalla. Hermeneutiikka taas on oppi tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Kummatkin käsitteet pohjautuvat vahvasti filosofiaan ja niillä on yhtymäkohtia historiassaan. (Kakkori & Huttunen 2014, 367.) Laine (2001, 31) ehdottaa mielestäni osuvasti fenomenologisen tutkimuksen tavoitteeksi tunnetun tekemisen tiedetyksi. Toisin sanoen tutkimuksen kohteena on joku yleensä tutkijankin kokemusmaailmassa tuttu ilmiö, joka on kuitenkin olemukseltaan tutkimuksellisesti niin kiinnostava, että tutkija pyrkii ymmärtämään sitä paremmin. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkkaa metodia, mutta tutkijan itseymmärrys ja kriittinen asenne esioletuksia kohtaan on keskeistä (emt. 32). Hermeneutiikka tulee mukaan tulkinnan myötä (emt. 29), ja siksi koenkin tutkimusotteeni nimenomaan fenomenologis-*hermeneuttiseksi*, kuten kovin moni muukin suomalainen kasvatustieteellinen tutkija (Kakkori & Huttunen 2014, 396).

Oma kiinnostukseni tutkimusaiheeseen syntyi alkujaan huolesta opettajien työhyvinvoinnista ja oppilaiden kouluviihtyvyydestä, joista kummastakin lisääntynyt julkinen kirjoittelu antoi vahvoja viitteitä. Esioletuksenani on, että yhteisön sisäisten toimijoiden hyvinvointi vaikuttaa kaikkiin saman yhteisön toimijoihin – tässä tapauksessa opettajien hyvinvoinnilla ja oppilaiden kouluviihtyvyydellä voisi olla löydettävissä yhtäläisyyksiä. Jotta näitä ilmiöitä voitaisiin ohjata haluttuun suuntaan, on meidän ensin voitava ymmärtää niitä tarpeeksi hyvin. Ilman ymmärrystä, emme pysty todella vaikuttamaan esimerkiksi vähäiseen kouluviihtyvyyteen muuten kuin vahingossa. Juuri tähän ymmärrykseen feno-

menologis-hermeneuttinen tutkimus tarttuu ja siksi tutkimusote tuntui tutkimusongelmiin peilaten erittäin sopivalta.

Fenomenologinen tutkimus tutkii ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, tässä tutkimuksessa kouluun työ- ja opiskelupaikkana. Tämä elämäntodellisuus taas näyttäytyy ihmisille kokemuksina, kun taas kokemukset muodostuvat merkityksistä. Merkityksiä taas on ihmisten ilmaisuissa, joita fenomenologinen tutkimus useimmiten käyttää aineistonaan haastattelun muodossa. Hermeneutiikka auttaa tulkitsemaan näitä merkityksiä. (Laine 2001, 27, 29.) Todellisuus ilmiöstä saavutetaan siis tulkitsemalla ja ymmärtämällä merkityksiä, jotka sisältyvät ihmisten kuvauksiin kokemuksistaan tämän tutkitavan ilmiön parissa. Haasteellista tässä on se, että ymmärtäminen on vahvasti juurtunut ihmisen perusolemukseen – kun kaikki kokemukset jäsentyvät meille merkityksinä, muodostamme jatkuvasti ja automaattisesti näistä merkityksistä tulkintoja ja omaa ymmärrystä. Myös itse kieli perustuu merkityksille ja niiden ymmärtämiselle. Emme voi erottaa itseämme edes tutkijana kielestä tai automaattisesta ilmiöiden tulkitsemisesta. Pystymme kuitenkin tarkastelemaan ilmiöitä hiukan objektiivisemmin myös muilta kannoilta, kun otamme huomioon oman sidoksisuutemme merkityksiin ja tarkastelemme kriittisesti esioletuksiamme (Schwandt 2000, 194.) Hyvin yleinen metodinen apu tässä on hermeneuttinen kehä (kuvio 2).



**KUVIO 2.** Hermeneuttinen kehä. (mukaillen Laine 2001, 35)

Hermeneuttisen kehän tavoitteena on vapauttaa tutkija oman perspektiivinsä kahleista (Laine 2001, 34). Tutkijan tarkastellessa tutkimusaineistoaan, hän tuottaa siitä automaattisesti merkityksiä. Hermeneuttinen kehä lähtee siitä, että esiymmärrys tuodaan tietoiseksi (kuvio 2). Koko menetelmä on yksinkertaisuudessaan se, että tulkinnat kirjataan ylös jo ennen aineiston keräämistä ja niihin palataan ja niitä muokataan, hylätään ja luodaan uusia monta kertaa tutkimusprosessin loppuun asti aina uudestaan aineistoon syventyen ja kriittisellä otteella. (Gadamer 2004, 32–33.) Kuvio 2 esittää sitä, kuinka hermeneuttinen kehä kuljettaa tutkijan esiymmärryksestä aineiston ilmaisuihin, jotka hän saa itselleen esimerkiksi haastattelussa. Seuraavaksi esiymmärrystä muokataan ensimmäisiksi tulkinnoiksi aineistoa tarkastelemalla ja kriittistä reflektiota harjoittamalla. Tulkintoja koetellaan ja aineistoon palataan sitä jäsentelemällä ja itsereflektiota harjoittamalla, kunnes päästään lopulliseen tulkintaan. Lopullinenkin tulkinta on kuitenkin vain tutkijan näkemys siitä, mikä on lähimpänä totuutta ja mikä kirjataan raporttiin tutkimuksen tuloksiksi. Siksi kehä on avoin. Kyseessä on siis tutkijan ja aineiston välinen dialogi, jossa ymmärrys syntyy aineistosta löytyviä merkityksiä tulkitsemalla (Laine 2001, 34).

Hermeneuttinen kehä mahdollistaa sekä paremman ymmärryksen tutkimuskoh-  
teesta että tutkijan paremman itseymmärryksen (Varto 1992, 69).

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä mahdollistaa siis teo-  
riassa tutkittavan ilmiön todellisen luonteen mahdollisimman tarkan tavoittami-  
sen. Tämän lisäksi tutkimusmenetelmän filosofiset lähtökohdat antavat peruste-  
lun laadullisen tutkimuksen yhdelle peruskritiikille: miksi on mielekästä tutkia  
ainutkertaista ilmiötä tieteellisesti, jos sen yleistettävyyys on kyseenalaista.  
Tutkimusmenetelmän ihmiskäsitys on, että ihminen on perustaltaan yhteisöl-  
linen. Tällöin siis yksilön luomat merkitykset muodostuvat yhteisössä ja  
käänteisesti merkitykset ovat jossain määrin yhteisön jäsenille yhteisiä. Näin  
ollen jokaisen yksilön kokemuksen tutkimus paljastaa jotain yleistä. Liiallisiin  
yleistyksiin ei kuitenkaan tule sortua, eikä tule unohtaa yksilöiden erilaisuuden  
merkitystä. (Laine 2001, 28–29; Varto 1992, 79.)

# 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Pro gradu -tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on ymmärtää koulumaailman todellisuutta opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin ja viihtyvyyden näkökulmasta. Tutkimus on fenomenologis-hermeneuttinen, sillä se pyrkii ymmärtämään todellisuutta – tässä tapauksessa koulumaailmaa, toimijoiden kokemuksia selvittämällä (ks. esim. Laine 2001.) Näitä toimijoita ovat tässä tutkimuksessa eri koulujen opettajia ja heidän oppilaitaan alakoulun luokilta 1–4.

Aineisto on kerätty haastattelemalla erikseen yksilöhaastatteluin sekä opettajia että oppilaita. Aineisto koostuu yhteensä viiden eri opettajan haastatteluista ja 20 oppilaan haastatteluista, eli jokaisen opettajan neljää oppilasta on haastateltu (taulukko 2). Kaikki haastattelut olivat teemahaastatteluja. Opettajien ja oppilaiden haastattelut poikkesivat toisistaan sekä keston ja lapsille suunnatun haastattelun erityispiirteiden osalta.

Aineiston analyysi toteutettiin teemoittelemalla litteroitua aineistoa samalla hyödyntäen hermeneuttista kehää (kuvio 2). Analyysiä ohjasi muutenkin fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Analyysin tavoitteena oli löytää työhyvinvoinnista ja kouluviihtyvyydestä tutkimuskysymyksiin vastaavia teemoja ja eri teemojen välisiä yhteyksiä. Teemoja etsin haastateltavien tuottamia merkityksiä tulkiten itsekriittisellä ja reflektiivisellä otteella. Analyysissä teoria ja omat ennakkokäsitykset olivat taustalla, mutta ne eivät yksin määrittäneet aineiston analyysia.



## 6.1 Haastattelu

Haastattelu on toteutettu teemahaastatteluna. Tutkimusmenetelmäkirjallisuutta lukiessani löysin kaksi eri kuvausta fenomenologisesta haastattelusta. Laine (2001, 35–37) kuvaa fenomenologista haastattelua siten, että se on *”luonteenlaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma, jossa haastateltavalle pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa”*. Toisaalta hän myös kehottaa tekemään selkeitä ja konkreettisia kysymyksiä, jotta haastateltava ymmärtää puhua kokemuksistaan, vaikkakin kokemuksiin aina sisältyy metaforia. Näiden tulkitseminen jää tutkijan tehtäväksi, mutta haastateltavan on saatava selkeät ohjeet siitä, mistä haastattelija on kiinnostunut. Marshall & Rossman (2011, 148–149) taas kuvaavat fenomenologista haastattelua painottaen siihen valmistautumista ja haastattelun jälkeistä tulkintaa. Heidän mukaansa tutkijan tulee ennen haastattelua vastata itse omiin kysymyksiinsä pohtimalla reflektoiden omia kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä, ja kirjata nämä ylös. Haastattelukysymyksissään hän selvittää aikaisempia ja nykyisiä kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä sekä kuvailua näistä syntyneestä yksilön perimmäisestä kokemuksesta ilmiöstä.

Omassa tutkimuksessani otin huomioon edellä kuvaamiani fenomenologisen haastattelun piirteitä, mutta päädyin kuitenkin ensisijaisesti seuraamaan teemahaastattelun käytänteitä. Tämä siksi, ettei fenomenologisella haastattelulla ole tarkkaan rajattua metodologiaa, eikä näin ollen varsinaista yleisesti tunnustettua haastattelumetodiakaan. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusotteeni kuitenkin ohjaa valintojani läpi tutkimuksen, myös haastattelussa ja sen analyysissa. Haastattelun toteutuksessa sovelsin erityisesti Hirsijärven & Hurmen (2001) teosta *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*.

Seuraavaksi kuvailen tarkemmin haastattelujen toteuttamisen vaiheita ja käytäntöjä.

**TAULUKKO 1.** Haastattelun toteuttamisen vaiheet ja ajankohdat.

Haastattelun toteuttamisen vaiheet	Ajankohta (2018)
1) Haastattelukäytäntöihin perehtyminen	helmikuu
2) Haastattelun suunnittelu	maaliskuu
3) Haastateltavien etsiminen	maaliskuu–kesäkuu, elokuu
4) Tutkimuslupien saaminen kunnilta ja rehtoreilta	elokuu–syyskuu
5) Tutkimuslupien saaminen huoltajilta	elokuu–syyskuu
6) Aikataulujen sopiminen	elokuu–syyskuu
7) Haastattelujen toteuttaminen	elokuu–lokakuu
8) Litterointi	elokuu–lokakuu

Haastattelun toteuttamisen (taulukko 1) ensimmäinen ja toinen vaihe olivat yksiselitteisiä ja mutkattomia. Kolmas vaihe otti yllättävän paljon aikaa. Aloitin haastateltavien hankkimisen keväällä 2018, kesällä koulujen lomaillessa pidin taukoa ja jatkoin syksyllä 2018. Halusin olla ensisijaisesti yhteydessä rehtoreihin taustayhteisöjen edustajina. Taustayhteisöltä mahdollisten haastateltavien pyytäminen on yksi tapa hankkia haastateltavia (Hirsijärvi & Hurme 2001, 83), mutta ensisijaisesti olin ensin etsimässä yhtä yhteistyökoulua. Rehtorin tulisi siis joka tapauksessa olla tietoinen tutkimuksestani, koska en tutkinut pelkästään yksittäisiä opettajia vaan myös heidän oppilaitaan. Otin lopulta yhteyttä lähes kaikkiin Pirkanmaan koulun rehtoreihin sekä puhelimitse että sähköpostilla. Osa en milloinkaan tavoittanut, osa ei vastannut enää ensimmäisen yhteydenoton jälkeen, osa kieltäytyi suoraan vedoten joko opettajien kiireisin, koulun poikkeukselliseen tilanteeseen tai jo meneillään olevaan yhteistyökuvioon ja osa välitti tiedon opettajilleen. Tällä menetelmällä onnistuin saamaan kahdesta eri koulusta kaksi kiinnostunutta opettajaa lähtemään tutkimukseen mukaan. Kun kaikki alueen koulut alkoivat olla koluttu läpi, päädyin muuttamaan omia vaatimuksiani ja taktiikkaa. Päätin hylätä yhden koulun etsimisen ja haastatella kiinnostuksensa ilmaisseita opettajia mistä tahansa koulusta. Laitoin myös sosiaalisen median kautta opettajille kohdistetun tutkimuspyynnön. Sain muutamia yhteydenottoja kiinnostuneilta opettajilta ja

päädyin rajaamaan aineistoni ensimmäisiin yhteydenottajiin, viiteen eri yhteistyöluokkaan kolmesta eri koulusta eri kunnista Pirkanmaalta.

Seuraavaksi otin yhteyttä kaikkien haastateltavien opettajien rehtoreihin ja pyysin heiltä suostumuksen tutkimukseen sekä lähetin tutkimuslupapyynnöt kunnille. Haastateltavia etsiessäni jotkut rehtorit olivat kysyneet jo ensimmäisessä yhteydenotossa sitä, onko kunnan tutkimuslupa saatu. Tämä osoittaa toisaalta rehtoreiden valveutuneisuutta, mutta toisaalta byrokratian haittoja ristiriitaisuudellaan. Vaikka näillä rehtoreilla oli käsitys siitä, että tutkimuslupa täytyy olla jo valmiiksi, heidän kuntansa tutkimuslupahakemuksessa kuitenkin pyydettiin yhteistyöorganisaation ja yhteyshenkilön tiedot tarkasti jo luvan hakuvaiheessa. En tiedä, ovatko hakemuskäytänteet joskus olleet erilaisia, mutta silloinen käytäntö kuitenkin oli, että kunta kehotti hankkimaan ensin yhteistyötahon alustavasti ja vasta sitten täyttämään tutkimuslupahakemuksen. Rehtorit kyllä yleensä hyväksyivät tilanteen, kun kuvailin heille tutkimuslupahakemuksen ohjeistuksen. Tästä syystä haastattelun toteuttamisen vaiheissani haastateltavien hankkiminen on ennen tutkimuslupien hankkimista.

Tutkimuslupien saamisen jälkeen annoin opettajille haastattelurungot ja tutkimuslupakyselyt huoltajille lähetettäväksi sekä sovin heidän kanssaan käytänteistä ja aikatauluista. Nämä vaiheet toteutuivat jokaisen opettajan omaan tahtiin elo-syyskuussa. Haastattelut pääsin toteuttamaan opettajien aikataulun mukaan elokuun lopusta lokakuun alkuun.

Opettajia haastattelin joko heidän opetustuntiensa välissä vapaalla tunnilla tai opetustuntien jälkeen. Haastatteluihin varattiin 45 minuuttia ja useat opettajat käyttivät koko tämän ajan, yksi halusi keskustella vielä pidempään. Paikalle pullien kanssa saavuttuani pyysin opettajia hakemaan itselleen halutessaan juomista ja muuten valmistautumaan 45 minuutin haastatteluun. Etsimme sopivan paikan ja istuimme alas. Selitin opettajille vielä haastattelun käytännöt, vapaaehtoisuuden ja anonymiteetin, käynnistin nauhoittimen ja aloitin haastattelun.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, kuten edellä kirjoitan. Se voidaan luokitella puolistrukturoiduksi haastatteluksi, sillä samat teemat käydään läpi jokaisen haastateltavan kanssa, mutta muuten haastateltavalla on

mahdollisuus mahdollisimman avoimiin vastauksiin (Eskola & Suoranta 2000, 87; Hirsijärvi & Hurme 2001, 48). Teemahaastattelu menetelmänä sopii hyvin yhteen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen kanssa, sillä haastattelun avoin tyyli antaa mahdollisuuden ihmisten tulkinnoille ja asioille antamilleen merkityksille (Hirsijärvi & Hurme 2001, 48; Laine 2001, 35).

Itse haastattelutilanteen toteuttaminen tapahtui niin, että tein etukäteen haastattelurungon, johon merkitsin ylös pääteemat ja kirjoitin itseäni varten apukysymyksiä. Useimmiten erityisesti opettajien kanssa haastattelu eteni lähes ainoastaan teemojen varassa ja apukysymykset toimivat itselleni vain muistutuksena siitä, onko niiden aiheita jo käsitelty. Merkitsin itselleni muistiinpanoja ja jokaisen kysymyksen, johon opettaja saattoi vastauksessaan jo vastata. Yritin pitää tilanteen keskustelunomaisena ja siksi koitin johdattaa haastattelua luontevasti, pyrkien seuraamaan haastateltavan omaa ajatuksenjuoksua. Vaikka itse haastattelu oli vapaamuotoisempi, jokaista alusti muodollinen aloitus, jossa esittelin vielä tutkimukseni, kerroin haastattelun vapaaehtoisuudesta ja käytännöistä sekä käynnistin äänen tallentajan.

## *6.2 Lasten haastattelu*

Tutkimukseni tärkeä osa oli selvittää lasten kokemuksia koulusta. Rajasin kontekstin alakouluun oman kiinnostukseni mukaan, ja koska laajamittaisia suomalaisia tutkimuksia on toteutettu lähinnä yli 10-vuotiaille lapsille. Tässä tutkimuksessa ikähaarukka on 6–10 vuotta.

Alakouluikäisten lasten tutkimus poikkeaa aikuisten tutkimuksesta, vaikka lapsia on alettukin yhä enenevässä määrin pitää kykenevinä sekä osoittamaan oman suostumuksensa että tuottamaan tärkeää tietoa omista kokemuksistaan (Strandell 2010, 93). Tässä alaluvussa kuvailen lasten tutkimusta teorian ja oman tutkimukseni näkökulmista.

Haastattelu on perusteltu tutkimusmenetelmä erityisesti, kun pyritään selvittämään tutkittavan kokemuksia. Pieniä lapsia tutkittaessa kirjalliset tutkimuskeinot, kuten lomakkeet eivät välttämättä ole vaihtoehto, joten haastattelu on siinäkin mielessä perusteltu tapa. Lapsia haastateltaessa tutkijan on kuitenkin

osattava huomioida lapsi – tutkijan on oltava vastavuoroinen ja osoitettava lapselle kuuntelevansa kiinnostuneesti (Aarnos 2010, 147). Koen itse keskustelun lapsien kanssa luontevaksi ja kokemukseni sekä opettajaopiskeluni ovat opettaneet minua kommunikoimaan lasten kanssa. Siksikin lasten haastattelu tuntui täysin käyttökelpoiselta ja toimivalta metodilta tutkimukseeni. Tutustuin kuitenkin haastattelua suunnitellessani muiden lähteiden lisäksi erityisen tarkasti Maarit Alasuutarin (2005) artikkeliin: *Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa?*

Kuten yllä kirjoitin, lapset eivät aina uskalla ilmaista haluttomuuttaan osallistua haastattelun. Tästä voi seurata tutkijalle lyhyeksi jäänyt haastattelutilanne lapsen kieltäytyessä puhumasta, eikä tilanne ole hänellekään varmasti-kaan kovin miellyttävä. Hankalan tilanteen välttämiseksi tehokas keino on hyödyntää opettajan oppilaantuntemusta (Aarnos 2001, 145). Niinpä kysyin opettajalta mielipidettä arvotuiden oppilaiden halukkuudesta osallistua.

Seuraava ilmeinen sudenkuoppa lapsen haastattelussa on lapsen ja aikuisen välinen valtaero. Lapsi peilaa muita hänelle tuttuja lapsi–aikuinen-suhteita myös suhteeseen aikuiseen haastattelijaan. Tästä voi olla etuakin, esimerkiksi se, että lapselle on todennäköisesti tuttua, että aikuinen kysyy ja hänelle vastataan rehellisesti. Toisaalta usein kysymyksiä kysyvä aikuinen on opettaja, joka yleensä perinteisen ajattelun mukaan haluaa kuulla oikeita vastauksia. Jos lapsi mieltää haastattelun opettaja–oppilas-suhteeksi, lapsen äänen kuuleminen vaarantuu. Tämän asetelman välttämiseksi haastattelijalla voi pyrkiä identifioimaan itsensä selkeästi tutkijana, joka on luotettava aikuinen, mutta ei osa lapsen elämisspiiriä. Haastattelijalla ei silti voi hälventää valtasuhdettaan lapseen kokonaan: hän ei voi lakata olla olemasta aikuinen. (Alasuutari 2005, 152–153.) Pyrin itse juuri tähän identifiointiin, joka tuntui tietyllä tavalla huvittavalta. Olinhan jo omaksunut vahvasti opettajan roolin harjoittelujen ja sijaisuuksien myötä, mutta yhtäkkiä en ollut opettaja laisinkaan. Onnistuin roolissani ainakin siinä suhteessa, että itsekin identifioin itseni vain tutkijaksi, joka toki on kiinnostunut lapsista yksilöinä, heidän hyvinvoinnistaan ja turvallisuudestaan. Kuitenkin ainakin yksi lapsi osoitti selkeästi pyrkimystä kertoa minulle oikeita vastauksia, minkä takia uskon hänen todellisten kokemustensa jääneen piiloon. Monen lapsen kanssa tuntui kuitenkin siltä, kuin olisimme jutustelleet melkein tasavertaisina. Oli ihastuttavaa, kuinka he rohkenivat vitsail-

la kanssani, kertoa itselleen tärkeistä asioista ja avautua huolestuttavista kokemuksista.

Tilanteen jännitystä pyrin hälventämään myös haastattelun aloituksella. Pakollisen informaation jälkeen lähdin liikkeelle tutuista asioista, kuten myös Aarnos (2001, 148) suosittelee tekemään lasten tutkimista kuvaavassa artikkelissaan. Kyselin lapsilta ensin heidän elämästään koulussa: Oletko ollut tässä koulussa jo eskarista asti? Oliko tuttuja kavereita, kun tulit tänne? Onko sinulla sisaruksia täällä? ja niin edelleen. Juttelimme näistä aiheista sen verran, kuin lapset olivat halukkaita. Sitten kerroin heille, että seuraaviin kysymyksiin ei ole oikeaa eikä väärää vastausta, vaan haluan kuulla mitä mieltä he ovat niistä ja siirryimme keskustelemaan koulukokemuksista. Nuorimman ikäryhmän edustajien kanssa pelasimme tässä vaiheessa kehittelemääni peliä, jossa pyysin lapsia asettamaan kuvakortteja (kuva 1) oman mielensä mukaan joko iloisen, surullisen tai neutraalin hymiön alle. Samalla aloin juttelutyylisesti kyselemään lasten tekemiä valintoja eri kuvien kohdalla.



**KUVA 1.** Esimerkkejä kuvakorteista. Lähde: Papunetin kuvapankki, papunet.net, Elina Vanninen ja Sergio Palao / ARASAAC.

Kuvakortit toimivat myös tapana päästä kielellisesti lähemmäs lasta. Pidin kortit pelin jälkeen esillä ja olin lisäksi varustautunut melko monella erilaisella kortilla, joita olisin käyttänyt tarvittaessa. Kaikkein hyödyllisimmäksi hiljaisen lapsen kanssa osoittautuivat kuitenkin hymiöt. Lapsen oli helppo osoittaa tunnetta, jota keskustelun aiheena oleva kokemus hänessä herätti. Yleensä tämä toimi alkusysäyksenä myös vapaalle kerronnalle. Kuvakortit päädyin lataamaan

Papunetistä (papunet.net), koska tiesin sen jo ennestään kattavaksi vapaasti, ei kaupallisiin tarkoituksiin, käytettäväksi materiaalipankiksi.

Lapsen kielen tulee olla haastattelun pääkieli (Alasuutari 2005, 154). Haastattelusta ei voi saada luotettavaa aineistoa, jos lapsi ei esimerkiksi ymmärrä kysymyksiä. Mietin tätä paljon haastatteluja suunnitellessani, jolloin keksin myös kuvakorttien käytön. Pidin niitä mukana myös tutkimuksen vanhemman ikäryhmän haastatteluissa, mutta halusin ensin kuulostella, tarvitaanko niitä. Hiukan vanhempien lasten ilmaisukyvyt olivat jopa odottamaani paremmat, joten kuvien käyttö olisi tuntunut vain kömpelöltä ja hidastavan informaatiotulvaa, mitä suurin osa tämän ikäryhmän lapsista haastatteluissa tuotti. Silti minun haastattelijana oli huomioitava oma kieleni, katsekontaktista kehon asentoihin ja ennen kaikkea sanavalintoihin. Kuten Alasuutari (2005, 154–155) painottaa, tutkijan on tärkeää sovittaa oma puheensa lapsen tarjoamaan malliin. Erityisen tietoinen tästä olin esimerkiksi haastattelutilanteessa, jossa 3–4-luokkalainen lapsi kyllä puhui, mutta ei lähes koko aikana katsonut minua silmiin. Jouduin hetken miettimään, miten toimin tilanteessa, jotta lapsella on mahdollisimman turvallinen olo kanssani. Päädyin sitten välttelemään itsekä katsekontaktia, mutta osoitin kuuntelevani kielellisillä viesteillä. Tulkitsisin Alasuutarinkin (emt.) kehottaneen tietynlaiseen imitointiin, ainakin se tuntui luonnolliselta tuossa tiedostetustikin erikoisessa tilanteessa. Alitajuisesti ihmisillä taitaakin olla taipumusta keskustelukumppaninsa imitointiin, jolla hän osoittaa arvostavansa tätä. Samoin jos lapsi tarvitsi aikaa vastaus-ten miettimiseen, annoin hänelle aikaa ja vältin minkäänlaista kiireentun-nyntymistä.

Lopuksi kysyin aina vielä sitä, oliko lapsella mielessä jotain tärkeää, mitä en ollut osannut kysyä. Monet miettivät ihan tosissaan ja joko keksivät tai eivät keksineet mitään. Muutama vastasi nopeasti ”ei” ja tuntui hiukan helpottuneelta haastattelun loppumisesta. Joka tapauksessa pidin tätä viimeistä kysymystä, ja ajan antamista sen miettimiseen, tärkeänä. Sitten kerroin sammuttavani nauhu-rin ja kiitin mahdollisimman sydämellisesti lapsen panoksesta tutkimukseen. Opettajan kanssa sovitusta riippuen joko saatoin lapsen luokkaan ja pyysin seuraavan tai lapset vaihtoivat itsenäisesti vuoroa.

### 6.2.1 Eettiset kysymykset lapseen kohdistuvassa tutkimuksessa

Haastatteluun liittyvät eettiset kysymykset ovat perinteisesti olleet seuraavat: 1) Onko haastateltava saanut tarpeeksi informaatiota tutkimuksesta ja ymmärtäen vapaaehtoisuutensa suostunut tutkimukseen? 2) Onko haastateltavan identiteetti ja yksityisyys suojattu? 3) Onko tutkija huomionnut sen, että haastateltavalle ei koidu tutkimuksesta minkäänlaista fyysistä, emotionaalista tai muuta harmia? (Fontana & Frey 2000, 662.) Nämä samat eettiset kysymykset ovat läsnä myös lapsia haastellessa.

Lapset ovat kuitenkin alisteisessa valta- ja auktoriteettisuhteessa aikuisiin, mikä asettaa lapsen helpommin haavoittuvaan asemaan kuin kompetenssin aikuisen (Strandell 2010, 107). Lapselle haastattelutilanne on todennäköisesti vieras ja vieraan aikuisen tenttaava asenne saattaa helposti tuntua ahdistavalta. Tutkijan on huomioitava lapsen näkökulma parhaan kykynsä mukaan ja muokattava haastattelutilanne lapsiystävälliseksi. (Aarnos 2001, 144–145, 148.)

Kysymys siitä, onko lapsi saanut tarpeeksi informaatiota tutkimuksesta, tuntui mielestäni ennalta hankalasti sovitettavalta lapsiystävällisen haastattelun rakentamiseen. Tuntui typerältä aloittaa haastattelu litaniolla siitä, miksi ja miten tutkimusta tehdään ja miten lapsen yksityisyys on suojattu. Ennakkopelkoni mukaan moni lapsi istuikin hiljaa ja melko jäykkänä tämän vaiheen läpi. Koin kuitenkin sen kuuluvan niin oleellisesti tutkimusetiikkaan, etten voinut jättää sitä väliin. Koitin kuitenkin lopettaa litanian hymyillen esitettyyn kysymykseen siitä, tuntuiko lapsesta siltä, että hän voisi auttaa minua saamaan tietoa tutkimukseen. Myöntävän vastauksen jälkeen siirryimme puhumaan alkuun lapselle tutuista asioista. Usein pitkästä litaniasta, joka varmasti vilisi lapselle kummallisia sanoja – esimerkiksi sana ”haastattelu” ei varmasti ole kaikille nuorimmille lapsille tuttu ja selkeä käsite, jäi myös olo, ettei kaikkea varmasti ymmärretty. En kuitenkaan halunnut käyttää ymmärtämisen varmistamiseen sen enempää aikaa, vaan luotin siihen, että lapsella on mahdollisuus halutessaan keskustella tutkimuksesta ja sen käytänteistä, joko kesken haastattelun tai sen jälkeen, opettajansa tai huoltajansa kanssa. Heitä olin informoinut tutkimuksen käytänteistä. Lapset olivat tietoisia huoltajille lähetetyistä lupakyselyistä ja opettajan yhteistyöstä kanssani.



Vapaaehtoisuus ei välttämättä ole yksiselitteistä lapsia tutkittaessa erityisesti yhteistyössä kasvatusinstituution kanssa. Koulun aikuisten auktoriteetti saattaa näyttäytyä kuuliaisen oppilaan kohdalla niin, että vaikka hän ei itse asiassa haluaisi osallistua tutkimukseen, opettajan tai tutkijan, jolla on opettajan tuki taustallaan, pyyntö osallistua tuntuukin käskyltä (Strandell 2010, 99). Pysin varmistamaan vapaaehtoisuuden monella keinolla. Ensinnäkin huoltajille lähetetty lupakysely mahdollisti lapsen kieltäytymisen: jos lapsi ilmaisee halunsa olla osallistumatta huoltajalleen, voi tämä merkitä kyselyyn kiellon osallistumiseen. Toisekseen myös opettajalla oli tieto lasten vapaaehtoisuudesta heti yhteistyön alusta alkaen, ja arpoessani otoksen tutkimusluvan saaneista oppilaista, varmistin opettajalta heidän todennäköisen suostumuksensa. Kolmanneksi kysyin oppilailta suullisen suostumuksen hakiessani heidät luokasta haastatteluun ja lopuksi vielä varmistin sen haastattelun alussa.

Oppilaiden identiteetin suojasin samaan tapaan kuin opettajienkin: tutkimusjulkaisussa en yksilöi ketään, en myöskään yhteistyökouluja, ja käsittelen aineistoa luottamuksellisesti. Selkeä ongelma tässä on tietenkin se, että yhteistyön onnistuminen edellytti sitä, että opettaja tietää keitä hänen luokaltaan haastattelen. Tämän ongelman olen pyrkinyt ratkaisemaan sillä, että tallensin oppilaiden vastaukset täysin anonymisti. Lisäksi olen häivyttänyt oppilaiden identiteettiä siten, että onnistuin valitsemaan yhteistyöluokkia niin, että samaa ikäluokkaa on edustettuna vähintään kahdesti. Näin pystyn vertailemaan eri ikäisten oppilaiden vastauksia ilman, että heidän opettajansa tai muu henkilökunta voi päätellä vastausten kuuluvan juuri heidän oppilailleen. Sama tekniikka suojaa myös opettajien identiteettiä, sillä vähintään heidän rehtorinsa tietää heidän osallistumisestaan tutkimukseen.

En antanut opettajille nähtäväksi aineistoa oppilaiden haastatteluista, vaan he voivat perehtyä halutessaan valmiiseen tutkielmaan. Tässä on kuitenkin eräs poikkeus, joka juontuu lapsitutkimuksen yhdestä keskeisestä ongelmasta. Tämä liittyy lapsen yksityisyydensuojaan poikkeustilanteissa, ja jokaisen tutkijan on ratkaistava se parhaan harkintansa mukaan. Normaalitilanteessa tutkijan on helppo noudattaa puuttumattomuuden periaatetta, mutta kun hän esimerkiksi havainnoinnin tai haastattelun yhteydessä kohtaa joko lapsiin kohdistuvaa tai lasten välistä väkivaltaa, joutuu periaate kyseenalaiseksi. (Strandell 2010, 101–102.) Osasin ennakoida tämän ongelman ja pohdimme sitä myös ohjaajani

kanssa ennen haastattelujen toteuttamista. Haastattelun aikana saattaa nousta esiin vakaviakin ongelmakohtia koulun arjesta, joista tiedon välittäminen henkilökunnalle saattaa merkittävästi parantaa lapsen elämänlaatua. Niinpä tutkittuani vastaavia tutkimuksia ja pohdittuani asiaa, päädyin ratkaisemaan ongelman seuraavasti: kerroin jokaiselle yhteistyöopettajalle lyhyen yleisen palautteen kaikista hänen oppilaidensa haastatteluista. Haastateltavien luottamuksen rikkomisen vältin siten, että kerroin myös oppilaille, että heidän vastauksiansa ei tallenneta nimellä, mutta opettaja saa myöhemmin tietää yleisesti minkälaisia vastauksia osallistuneet oppilaat ovat antaneet. Muotoilin opettajille antamani palautteen hyvin suurpiirteisesti, kuten: ”*Oppilaat vastasivat mielellään ja tuntuivat viihtyvän koulussa*”. Jouduin myös raportoimaan esimerkiksi, että oppilaat kertoivat kiusaamiskokemuksista tai epämiellyttävistä kokemuksista tietyn koulun henkilökunnan edustajan kanssa. Opettajat, joille annoin nämä palautteet haastatteluista, kertoivat olevansa tietoisia haastatteluissani esiin tulleista ongelmista. Sinänsä olisin tutkijana ehkä voinut noudattaa puuttumattomuuden periaatetta, sillä esiin tulleet ongelmat olivat jo henkilökunnan tiedossa. Toisaalta, jos ne eivät olisi olleet, olisi mielestäni ollut eettinen ongelma jättää ongelmat pimentoon ja olla välittämättä tutkimuskoh- teiden hyvinvoinnista.

Kolmas tämän alaluvun alussa esittelemäni eettinen kysymys liittyy siihen, että tutkimuksesta ei saa koitua harmia tai haittaa tutkittaville. Haastattelu ei saa esimerkiksi haitata lapsen koulunkäyntiä (Aarnos 2001, 145). Jossain kirjallisuudessa korostetaan myös sitä, että lapsella tulisi olla tutkimukseen osallistuessaan hauskaa (ks. esim. emt.), kun taas toisaalla tätä kritisoidaan ja kysytään, eikö lapsiakin tutkittaessa riitä se, että tutkimus ei tuota tutkittaville haittaa (kts. esim. Strandell 2010, 108). Pysin omassa tutkimuksessani tekemään haastattelutilanteista lapsille miellyttävät, mutta en kokenut tarpeelliseksi esimerkiksi palkitsemista. Kiinnitin huomiota omaan sanalliseen ja sanattomaan viestintääni, jotta lapsella olisi mahdollisimman turvallinen olo. Muokkasin viestintääni myös ikäryhmän ja lapsen persoonan mukaan. Opet- tajan kanssa yhteistyössä pystyin haastattelemaan lapsia sellaisen oppitunnin aikana, jolta poissaolo ei haitannut oppilaan koulunkäyntiä ja lisäksi opettaja osasi kertoa, jos joku arpomani lapsi saattaisi helposti ahdistua tutkimuksesta ja pystyin arpomaan toisen vaihtoehdon. Varsinkin tutkimukseni vanhemman

ikäluokan oppilaat olivat innoissaan tutkimuksesta ja nuorempiinkin mahtui niitä, jotka nauttivat saadessaan puhua kanssani. Toisaalta nuoremmissa oli myös niitä, joita saattoi hieman jännittää. Uskon kuitenkin jokaisen olleen hyvillä mielin kiitettyäni heitä kauniisti haastattelun jälkeen.

### 6.3 Tutkimuksen aineisto

Aineisto on kerätty haastattelemalla erikseen yksilohaastatteluin sekä opettajia että oppilaita. Aineisto koostuu yhteensä viiden eri opettajan haastatteluista ja 20 oppilaan haastatteluista eli jokaisen opettajan neljää oppilasta on haastateltu (taulukko 2). Kaikki haastattelut olivat teemahaastatteluja, mutta opettajien ja oppilaiden haastattelut poikkesivat toisistaan sekä keston ja lapsille suunnatun haastattelun erityispiirteiden osalta.

Haastatelluista opettajista neljä oli naisia ja yksi mies, yksi oli vastavalmistunut, kaksi muutaman vuoden ja kaksi jo pidempään työelämässä ollut. Taulukossa vuosiluokat on kuvattu kahdella luokka-asteella, koska kaksi tutkimusluokista oli yhdysluokkia. Näin ollen tunnistettavuuden hälventämiseksi päätin häivyttää kaikki opettajat ja oppilaat edustamaan joko alakoulun kahta alinta tai kahta keskimmäistä luokkaa tarkan luokka-asteen sijaan.

**TAULUKKO 2.** Tutkimuksen yhteistyöluokat.

Haastatellut opettajat	Haastatellut oppilaat	Opetettava vuosiluokka
Ope1	1A, 1B, 1C, 1D	1–2
Ope2	2A, 2B, 2C, 2D	3–4
Ope3	3A, 3B, 3C, 3D	3–4
Ope4	4A, 4B, 4C, 4D	3–4
Ope5	5A, 5B, 5C, 5D	1–2

Oppilaiden haastatteluaineisto koostuu 20 oppilaan haastatteluista. Heidän sukupuolijakaumansa on noin puolet tyttöjä ja puolet poikia. Oppilaista 8 oli haastattelun aikaan alakoulun ensimmäisellä tai toisella luokalla ja 12 oli alakoulun kolmannella tai neljännellä luokalla. Lähes jokaisen oppilaan äidinkielenä oli suomi. Oppilaiden keskimääräinen sosioekonominen tausta oli oletetusti melko korkea. Tämä oli ensisijaisesti opettajien arvio, mutta oppilaiden omat kuvaukset muun muassa harrastuksistaan tukivat tätä. Oppilaiden omien kuvausten mukaan heidän perhemallinsa ja asumismuotonsa vaihtelivat.

Tutkimukseen osallistuneet luokat tulivat kolmesta eri koulusta, jotka olivat keskikokoisia tai suuria pirkanmaalaisia kouluja. Kaksi luokkaa oli yhdysluokkia, mutta kaikkien luokkien oppilasmäärät olivat keskimääräisiä suurehkon koulun mittasuhteissa. Missään luokassa ei ollut yhteisopettajuutta, mutta kaikki oppilaat osallistuivat myös muiden opettajien tunneille. Kaikille oppilaille oli myös tuttua työskentely koulunkäynninohjaajien kanssa.

# 7 AINEISTON ANALYYSI

Palasin aineiston pariin monta kertaa analyysin aikana, mikä on fenomenologis-hermeneuttiselle ja yleensäkin laadulliselle tutkimukselle yleistä. Käyttämäni analyysi on luokiteltavissa sisällönanalyysiksi, jota voidaan pitää laadullisen analyysin perusanalyysimenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93). Käytäntö analyysissäni tapahtui seuraavasti:

1. Omien esioletusten pohtiminen
2. Haastattelut
3. Litterointi
4. Aineiston lukeminen
5. Luokittelu
6. Luokkien yhdistely
7. Analyysin tavoitteiden tarkentaminen
8. Aineiston lukeminen uudestaan
9. Luokkien yhdistely teemoiksi
10. Teemojen tarkastelu suhteessa teoriaan ja esioletuksiin
11. Aineiston lukeminen uudestaan
12. Uusien teemojen syntyminen
13. Aineiston lukeminen uudestaan kokonaisuutta tarkastellen ja vertaillen
14. Lopullisten teemojen päättäminen

Olen määritellyt analyysiprosessin alkamaan esioletuksista, koska ne ohjaavat vähintään alitajuntaisesti myöhempää prosessia. Lisäksi olen sisällyttänyt analyysin vaiheeksi haastattelun, sillä mielestäni analyysiä sen laajemmassa merkityksessä tapahtuu myös haastattelussa, haastattelumallin ollessa sen salliva. Ainakin omissa teemahaastatteluissani haastateltavien vastaukset saivat minut jo pohtimaan niiden yhteyksiä sekä esittämään tarkentavia

kysymyksiä. Varsinainen systemaattinen analyysi alkaa toki vasta litterointivaiheen jälkeen.

Aineiston lukeminen toistuu vaiheissani yhteensä neljä kertaa. Lisäksi se on käyty läpi jo alkuperäisesti haastatteluissa ja niiden jälkeen uudestaan litteroinnissa. Aineistoa tulisikin lukea aktiivisesti ja antaa sen herättää tutkijassa kysymyksiä, joihin hän pyrkii taas löytämään aineistosta vastauksia (Hirsijärvi & Hurme 2001, 143). Nämä neljä aineistonlukukertaa (kohdat 4, 7, 10 ja 12) ovat olleet oman käsitykseni mukaan tutkimuksen tärkeimmät vaiheet. Niissä olen lukenut aineistoa aktiivisesti. Aineistoon palaaminen on tutkimuksen kannalta tärkeää, koska aineisto on tutkimuksen ydin. Aineistoa tarkastelemalla yhä uudelleen tutkija etsii sieltä uusia luokkia ja niiden yhteyksiä, mutta ennen kaikkea koettelee omia tulkintojaan (emt. 143; Laine 2001, 34). Itsekin tarkastelin analyysiani aina aineistoon palatessani. Jouduin myös tekemään valintoja sen suhteen, mitä luokkia pidän mukana analyysin loppuun asti ja mitä jätän sivuun odottamaan löytyykö niille sittenkin vielä käyttöä. Laadullinen aineisto on usein kattava, mutta siitä on osattava karsia olennainen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94).

Aineiston luokittelulla tarkoitetaan sitä, että aineistosta valitaan olennaista materiaalia omiksi nimetyiksi ryhmikseen. Luokittelu mahdollistaa aineiston laajemman tarkastelun yhdistelyn ja suhteiden etsimisen avulla. Luokat eivät ole välttämättä pysyviä tai tarkkarajaisia. (Hirsijärvi & Hurme 2001, 147–149.) Itse järjestelin luokkia ensin jokaisen haastateltavan vastauksista ja siirsin ne erilliseen tiedostoon tietynlaiseksi kortistoksi, josta kävi ilmi jokaisen kortin luokka ja haastateltava. Kuudennessa vaiheessa tarkastelin luokkia uudestaan ja yhdistelin niitä suuremmiksi luokiksi.

Luokittelun jälkeen oli aika tarkistaa analyysin tavoitteet. Aineisto on tässä vaiheessa jo hyvin tuttu, mutta lisäksi siitä on muodostunut paljon luokkia, jotka eivät kaikki välttämättä liity toisiinsa tai alkuperäisiin tutkimusongelmiin. Näin ollen on tarpeellista selventää itselleen, tuleeko analyysin tavoitteita muuttaa ja toisaalta, mitkä luokista ovat oleellisia tavoitteiden kannalta. Tämän jälkeen alkaa teemoittelu, joka on luokkien yhdistelyä taas uudestaan, tällä kertaa abstraktien sateenvarjojen alle. (Guest, MacQueen & Namey 2012, 65.) Tässä vaiheessa palasin itse tutkielman teorialukuihin ja peilasin tutkimuskysymyksiä niihin ja aineistoon. Aloin myös kirjoittaa analyysistä raporttia pelkän kortiston

hallinnan – leikkaamisen ja liimaamisen, sekä muistiinpanojen tekemisen lisäksi. Ja kuten koko analyysin läpi, palasin tässäkin vaiheessa lukemaan aineistoa tarkastaakseni, ettei mitään ole jäänyt huomaamatta tai tulkittu väärin. Uusia luokkia ja teemoja syntyi helposti jokaisella lukukerralla, mutta niitä oli myös karsittava analyysin lopun lähestyessä.

Lopulta teemojen kirjallisen kuvailun jälkeen palasin vielä viimeisen kerran aineiston pariin tarkastellakseni sitä suhteessa kirjalliseen tuotokseeni ja tutkimuskysymyksiini. Tässä yhteydessä tarkistin vielä, tarvitseeko teemoja muokata. Viimeiseksi vertailin lopullisia teemoja suhteessa toisiinsa: opettajien teemoja suhteessa oppilaiden teemoihin ja luokkakohtaisia teemoja suhteessa toisiinsa. Luokkakohtaisilla teemoilla tarkoitan yksinkertaisesti jokaisen luokan oppilaiden haastatteluvastauksista muodostettuja luokkakohtaisia kouluviihtyvyysteemoja.

Opettajien haastatteluaineistoa analysoidessani ensisijainen intressini oli löytää kuvauksia heidän työhyvinvoinnistaan. Aineisto oli tämän suhteen armollinen, sillä opettajat pysyivät hyvin haastattelun aiheissa ja pyrkivät vastaamaan kysymyksiini, vaikkakin mahdollisimman monipuolisesti. Haastatteluaineistosta sain luokittelemalla ensin 23 luokkaa. Näitä yhdistelemällä, karsimalla ja sittemmin teemoittelemalla määritin lopulta yhteensä 13 teemaa, joista seitsemän, 1) *tilojen haasteet*, 2) *rajanvedon haasteet*, 3) *perustyön kuluttavuus*, 4) *opetustyön ulkopuolinen työkuorma*, 5) *oppilaat*, 6) *oma kokemattomuus* ja 7) *huoltajat*, kuuluvat yläteemaan: ”*opettajia kuormittavia tekijöitä*” ja kuusi, 1) *kollegat*, 2) *oppilaat*, 3) *toimivat tilat*, 4) *valinnanvapaus työssä*, 5) *esimies* ja 6) *koulun toimintatavat*, toiseen yläteemaan: ”*opettajien voimavaroja lisääviä tekijöitä*”. Suurimpaan osaan näistä teemoista löytyy sisältöä vähintään kolmen eri opettajan haastatteluista yhteensä viiden haastattelun joukosta. Kuormittavien tekijöiden yhteen teemaan, *oma kokemattomuus*, löytyi sisältöä vain kahdelta haastattelulta ja *huoltajat* kuormittavina tekijöinä vain yhdeltä. Yhteen teemaan, *kollegat* voimavaroina, jokainen haastattelu antoi sisältöä.

Oppilaiden haastatteluaineistosta muodostin ensin 24 eri teemaa. Pohdin pitkään, miten lähtisin purkamaan aineistoa syvällisemmin, ja miten määrittäisin tutkimukseni kannalta olennaiset teemat ja missä muodossa. Hain tässä vaiheessa pohdintoihini tukea myös peilaamalla muodostamiani teemoja

aiempiin tutkimuksiin kouluviihtyvyydestä. Lopulta ymmärsin tehdä luokka-kohtaiset teemat, jotka helpottaisivat opettajakohtaisen aineiston vertailua suhteessa hänen oppilaisiinsa. Lisäksi loin aineistoni perusteella yleisesti oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä kuusi pääteemaan, jotka ovat seuraavat:

1. turvallisuus ja tasavertaisuus
2. tilat ja resurssit
3. vaikutusmahdollisuudet ja yksilöllisyyden huomioiminen
4. vertaissuhteet
5. suhteet koulun aikuisiin
6. vireystila

Vertailevassa analyysissä keskeistä oli erityisesti luokkakohtaisten kouluvihtyvyysteemojen vertailu suhteessa toisiinsa ja näin sen tulkitseminen, viihtyivätkö jonkun luokan oppilaat koulussa paremmin tai huonommin kuin toisen luokan oppilaat. Näiden erojen löydyttyä tarkastelin luokkien opettajien työhyvinvointia suhteessa toisiinsa etsien sitä, löytyykö eritasoisesti koulussa viihtyvien oppilaiden opettajien työhyvinvointikokemuksista eroavaisuuksia. Lisäksi vertailin, millaisia yhtäläisyyksiä opettajien työhyvinvointikokemuksista ja oppilaiden kouluvihtyvyysskokemuksista löytyy.



# 8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimusongelma: *“Miten opettajien työhyvinvointi ja oppilaiden kouluviihtyvyys ovat yhteydessä toisiinsa?”* jakoi kolmitahoisuudellaan myös analyysin kolmeen vaiheeseen. Tarkastelin ensin opettajien haastatteluja yhtenä erillisenä kokonaisuutena, seuraavaksi vastaavasti oppilaiden haastatteluja, ja lopuksi verraten opettajien ja oppilaiden haastatteluaineistoja suhteessa toisiinsa. Samoin tämä luku esittelee tulokset ensin opettajien, sitten oppilaiden ja lopuksi näiden aineistojen vertailun kannalta.

## 8.1 Opettajien työhyvinvointi

Opettajat kuvailivat työhyvinvointinsa joko hyväksi tai riittävän hyväksi. Työhyvinvointiin vaikuttivat heidän mukaansa erilaiset tekijät. Näistä tekijöistä olen muodostanut analyysivaiheessa opettajien työhyvinvointia kuvaavat teemat, jotka esittelen alla. Seuraavissa kahdessa alaluvussa esittelen jokaisen teeman tarkemmin ja kuvailen, millaisesta aineistosta ne ovat muodostuneet. Tarkastelen vielä opettajien työhyvinvoinnin ulottuvuuksia kolmannessa alaluvussa.

<p>Opettajia kuormittavia tekijöitä:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. tilojen haasteet</li><li>2. rajanvedon haasteet</li><li>3. perustyön kuluttavuus</li><li>4. opetustyön ulkopuolinen työkuorma</li><li>5. oppilaat</li><li>6. oma kokemattomuus</li><li>7. huoltajat</li></ol>	<p>Opettajien voimavaroja lisääviä tekijöitä:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. kollegat</li><li>2. oppilaat</li><li>3. toimivat tilat</li><li>4. valinnanvapaus työssä</li><li>5. esimies</li><li>6. koulun toimintatavat</li></ol>
---	---

### 8.1.1 Opettajia kuormittavia tekijöitä

Neljä viidestä haastatellusta opettajasta arvioi kuormittavaksi tekijäksi työssään tilojen haasteet, rajanvedon haasteet ja opetustyön ulkopuolisen työkuorman. Samoin neljä viidestä koki perustyön itsessään kuluttavaksi ja näin ollen kuormittavaksi tekijäksi. Kolme opettajaa kuormittui toisinaan eri tavoin haasteellisista oppilaista. Kaksi opettajaa koki oman kokemattomuutensa opettajana tai uudessa työpaikassa kuormittavaksi tekijäksi ja yksi opettaja kuormittui kommunikoinnista haastavasti käyttäytyvien huoltajien kanssa.

#### **Tilojen haasteet**

Tilat esiintyvät aineistossa yhtä lailla haasteena sekä mahdollisuutena. Toimimattomina ne hankaloittavat opettajan perustyötä luoden sekä fyysisiä että terveydellisiä haasteita.

”Mellä oli täällä isompi remontti ja sen jälkeen on ollu ihan hyvä sisäilma. Yhessä koulussa missä mä olin, oli tosi huono sisäilma, et sekin jo vaikutti mun mielestä koko työyhteisöön. Kun siel oli isot sisäilmaongelmat, niin ei fyysisestikään jaksanu olla töissä.” (Ope2)

Toisaalta tilat saattavat haitata myös työn sosiaalista puolta, ja jättää näin täyttämättä työyhteisön hyvän potentiaalın tukea opettajan työhyvinvointia.

”Täällä koulussa ku on [monta] eri rakennusta ja [monta] eri opettajanhuonetta, niin tutustuu niihin muutamiin opettajiin vaan tosi hyvin, ketkä on omassa rakennuksessa. Mut sit niihin muihin opettajiin muissa rakennuksissa ei tutustu niin hyvin, jolloin se luottamussuhdekaan tai se työkaverisuhde ei kehity niin hyväksi.” (Ope3)

”No kaipaisin enemmän yhteisopettajuutta, että suunniteltais ja tehtäis enemmän yhdessä rinnakkaisluokkien kanssa. [--] Ja sitten tää luokkatilakin on täällä eri paikassa kuin muut [alkuluokat] niin ei tuu ees semmosta ohimennen juttelua hirveesti. [--] Mä toivoisin olevan yhtenäisempää. Kun on eri rakennuksia koulussa, niin se väkisin vähän hajaannuttaa.” (Ope1)

Tiloista puhuttaessa myös käytettävissä olevien tilojen riittävä koko näyttöytyy sekä positiivisena että negatiivisena opettajien vastauksissa ja samoin myös oppilaiden vastauksissa.

## Rajanvedon haasteet

Suurin osa opettajista kokee työnsä merkitykselliseksi ja mielekkääksi. Niinkin mielekkääksi tai tärkeäksi, että omalle työnteolle on toisinaan vaikea asettaa rajat. Kun rajat venyvät, oma jaksaminen on koetuksella.

”Välillä huomaan olevani tosi väsynyt ja on vaikeeta vetää rajaa, et missä lopettaa työn ja missä alkaa vapaa-aika. Mä helposti tekisin kaiken mun vapaa-ajan vaan työtä, ellen mä välillä päättäis, et nyt mun on pakko lähteä töistä. Mä teen paljon viikonloppusin töitä ja paljon iltasin töitä ja mä pidän siitä, mut on se myös sitten aika kuluttavaa.” (Ope2)

Yllä lainattu opettaja kuvailee tekevänsä töitä useimmiten vielä vapaa-ajallaan. Lisäksi hän kertoo, että joskus haastavat tilanteet työpaikalla vievät myös yöunet. Samoin kuvailee toinen haastateltava opettaja seuraavassa lainauksessa.

”Kun kukaan ei tuu sulle sanoo, että nyt sun työpäivä on ohitte tai älä tee tänään enempää. Pitää osata ite jotenki katkasta se. Ja pystyä siihen myös ajatuksen tasolla, että ei käy niitä päivän asioita koko ajan päässään läpi. Välillä se onnistuu huomattavasti helpommin ja saattaa yöllä herätä miettii jotain asioita.”(Ope4)

Kaksi haastatelluista opettajista tunnistaa rajanvedon haasteet riskinä omalle työhyvinvoinnilleen, mutta he kokevat osaavansa rajanvedon melko hyvin.

”Just puhuin yhen työkaverin kaa työn rajaamisesta, että se on tosi tärkeä omaan työssäjaksamisen kannalta. Ite koen, että oon aika hyvä rajaamaan omaa työtäni.” (Ope3)

”Kyllä joutuu itelle välillä sanoo, että on vaan ihminen. Ei pysty kaikkea tekemään, mitä hienoa kaikkea olisi mielessä. [--] Ei sellaista ihmistä ole olemassa, joka vois nää kaikki hoitaa, miten olis aatellu.” (Ope5)

## Perustyön kuluttavuus

Neljä opettajaa kuvaa opettajan perustyötä itsessään kuluttavaksi. Toisin sanoen ilman ylimääräistäkin työtä opettajan työnkuva itsessään on opettajan työhyvinvointia uhkaavaa, ja opettajan on jo lähtökohtaisesti löydettävä työstään voimavaroja lisääviä tekijöitä, jotta työ pysyy mielekkäänä.

”Luokanopettajan työ on [--] todella semmosta, että siinä pitää olla läsnä ihan koko ajan. Se on välillä henkisesti todella uuvuttavaa.” (Ope1)

Opettajan työn kuluttavuus nähdään siinä, että peruspäivien aikana ei ehdi juurikaan irtautua työstä. Tämä kuvataan jo yllä kuvaillusta opettajan kiireisestä arjesta tai toisaalta siitä, että oppilaat vaativat opettajan jatkuvan huomion perustunneilla. Lisäksi opettajan työhön sisältyvä suunnitteluvastuu näyttäytyy toisaalta positiivisena, mutta toisaalta se myös kuormittaa (ope1). Opettaja on vastuussa oppilaistaan, ei pelkäästään heidän oppimisestaan, vaan myös fyysisestä ja henkisestä turvallisuudesta.

“Ja tietysti välillä tulee semmonen riittämättömyys. Kaksyksioppilasta ja siin on yksin – tietty on näitä muitakin, mutta se vastuu on yksin mulla.” (Ope5)

Sisällytän myös yhden opettajan mainitsevat taloudelliset leikkaukset kouluilta *perustyön kuluttavuus* -teemaan. Koulun taloudellinen niukkuus vaikuttaa opettajien arkeen päivittäin, esimerkiksi luokkakokojen kasvun tai koulunäynninohjaajien puuttumisen kautta.

”Myös vaikka nää nykyiset leikkaukset vie ehkä sitä voimavaraa pois. Kun ei ookaan enää rahaa yhtään mihinkään, niin kyllä sekin vie niitä voimavaroja.”(Ope2)

### **Opetustyön ulkopuolinen työkuorma**

Neljä opettajista kokee opetustyön ulkopuolisen työkuorman yhdeksi työhyvinvointia uhkaavaksi tekijäksi. Opettajat käyttivät paljon esimerkiksi käsiteittä ylimääräinen tai yllättävä työ, jotka ymmärsin heidän kuvailujensa perusteella tarkoittavan opetustyön ulkopuolista työtä.

”Mut tälläset kaikki ekstra mitä siihen [opetustyön] päälle tulee, yllättävät jutut. Nehän on sit niitä kuluttavia, mitkä saattaa kääntää sitä vaakakuppia.” (Ope3)

”Se koko päivän runko on kiireinen ja kun siihen lisätään kaikki semmoset yllättävät tekijät, niin sit se on toisinaan aikamoinen soppa. [-] Ja sitte pitäis olla taas jo valmiina sille seuraavalle tunnille ja ihan orientoituneena siihen. Ja välillä on semmonen olo, ettei itekään muista, mikä on tän päivän aihe, mut sit vaan pitää aina hypätä siihen uudestaan.” (Ope4)

”Normaalia stressiä ja tämmöstä [on] aika ajoin. Tulee vaikka ulkopuolelta jotain, että pitää tehdä vaikka tiettyjä kyselyitä tai jotain semmosta ekstraa siihen. Sä teet sen luokan kanssa ja sit sä lähet

mieltii, että okei, että missä välissä me nyt tehtäis sitte tää lasten kanssa, että saatais tehtyä.” (Ope5)

Opettajat kuvailevat eri asioita kuormittavaksi ylimääräisessä työssä. Toisin sanoen opettajien näkemys siitä, mitä opettajan työ pitää sisällään ja mikä on sen sijaan ylimääräistä, eroaa hieman toisistaan. Yksittäinenkin opettaja voi kuitenkin kuvailla ylimääräisen työn sisältävän monia erilaisia kuormittavia tekijöitä. Seuraavassa lainauksessa opettaja kuvailee, kuinka paperityöt kuormittavat ja millaisia tunteita ne herättävät.

”Jos oliskin vaan se opetustyö. Mut sit muu sälä mitä siihen kuuluu kuormittaa aika paljon. Ja musta tuntuu, että sitä tulee koko ajan vaan lisää. [--] Eniten mä inhoon kaikkee semmosta turhaa kirjaamista. Vaikka jos mä pidän kasvatuskeskustelun, niin siitä pitäis kirjottaa joku lomake. Ei paljon kiinnosta pitää mitään kasvatuskeskusteluja. Tai sitten jos mä annan tukiopetusta niin siitäkin pitää täyttää lomake. [--] Ei sit enää huvita pitää tukiopetustakaan, jos se vaan tuo mulle lisää paperityötä koko ajan. Et mä sitten oon vaan pitänyt kasvatuskeskusteluja ilman, että mä oon täyttänyt lomakkeita, mut sitten mä koen siitä huonoa omaatuntoa.” (Ope2)

Sama opettaja kokee ylimääräiseksi työkseen myös jotkin kunnan taholta tulevat kehotukset opetussisältöjä koskien.

”Sen lisäksi meidän kuitenkin pitää vähän niinku irrallisesti repästä joku koko koulun monialainen vaan koska ylemmältä taholta on päätetty, että te käytätte näin monta ys-aikaa sen suunnitteluun ja sitten te teette jonkun monialasen viikon. Se tuntuu tosi teennäiseltä, koska me tehdään sitä jo meidän perustyössä. [Meillä on] paljon monialasia ilmiöitä, jotka lähtee oppilaasta itsestään. Niin miks pitää tällöinen vielä ekstrahomma sen kaiken muun homman päälle?” (Ope2)

Toisetkin opettajat kuvailevat kuormittavaksi ulkopuolelta tulevaa painetta tehdä lisätöitä. Lisäksi perustyön ollessa kiireistä, pienetkin suunnittelemattomat tekijät arjessa lisäävät opettajan kuormittuneisuutta.

”Peruspäivä koostuu niistä tunteista ja sit siinä on aina lyhyt väli – se välitunti, aikaa siirtyä seuraavaan juttuun ja kattoo, että kaikki välineet on kunnossa ja näin. Se riittäis ehkä juuri ja juuri, mutta sitten tulee välituntivalvonnat ja kaikki riitojen ratkaisut ja kaikki. Joku tarvii lastarii ja sit pitää kysyy jotain asioita joltakulta ja laittaa wilma-viestejä jonnekin päin. Tavallaan se, että on niin monta aihealuetta, mitä pitää jossain vaiheessa ehtiä tekemään. Ja sit just se, että tuleeki niitä yllättäviä tekijöitä koko ajan. Joku tuleekin sairaaksi ja pitää ruveta mieltii, että miten sen saa kotiin ja näin.”(Ope4)

Myös oppilaista lähtöisin oleva työkuorma koetaan joskus ylimääräiseksi työksi. Luokittelin kuitenkin oppilaat omaksi kuormittavaksi tekijäkseen, koska opettajat itse nimesivät oppilaat toisinaan sellaisiksi ja toisaalta he nimesivät nämä myös voimavaroja lisääväksi tekijäksi.

## Oppilaat

Kuormittavia tekijöitä kysyttäessä kolme opettajaa mainitsi erikseen oppilaat.

”[Oppilaat vaikuttaa] tietysti sillain, että jos on käytöshäiriöitä – jotain voimakkaita semmosia, niin kyllä ne syö sitten sitä jaksamista. Ku sinun pitää olla siinä koko ajan, että sitä ongelmaista pitää auttaa. Mutta sitte taas koen, että kuitenkin pitää huomioida se muu luokka siinä. Että kyllä ne voimia vie semmoset.” (Ope5)

”Totta kai myös erityiset oppilaat on raskaita, mut sit ne kuitenkin on vaan sen tietyn ajan päivästä. [Toisessa koulussa] mä koin, että mulla kulu paljon aikaa tavallaan lastensuojelutyön tekemiseen. Että jos lapsi ei saa ruokaa kotona, niin sit on aika turha alkaa miettii matematiikkaa.” (Ope2)

”Oppilasaines on aina tosi iso semmonen kuormittava tekijä. [--] Hankalien oppilaiden takia [tulee] tosi paljon ylimääräistä työtä, niin sit se on aina pois jostain muualta” (Ope3)

Oppilaiden kuormittavuus tulee ymmärtääkseni juuri siitä, että heistä aiheutuu syystä tai toisesta ylimääräistä työtä. Mainitut syyt ylimääräiselle työlle tässä aineistossa ovat häiriökäyttäytyminen ja huonot kotiolot. Toisaalta käänteisestä, oppilaiden positiivisesta vaikutuksesta opettajan työhön, voinee tehdä päätelmiä siitä, millainen oppilasaines on kuormittavaa.

”Mulla on tällä hetkellä ihana luokka. Niin kyllä se jotenki [auttaa], että saa keskittyä siihen opettamiseen. [Oppilaat ovat] jotenki semmosia tavallisia ihania lapsia, niin kyllä se myös vähentää sitä stressiä. Ei tarvii olla koko ajan ratkomassa riitoja tai jotenki olla huolissaan just työrauhasta tai tämmösestä. Kaikilla on jotenki semmonen hyvä asenne koulunkäyntiä kohtaan ja toisiaan kohtaan, niin kyllä se lisää omaaki hyvinvointia.” (Ope4)

## Oma kokemattomuus

Opettajan kokemattomuus ilmenee aineistossa sekä hiljattaisen valmistumisen, että uuden työsuhteen myötä.

”Kun on uus opettaja ja vaihtanut just koulua, niin se [kuormittaa], että oppii talon tavoille. En vielä muista kaikkea, et missä kaikki tavarat on tai miten joissain asiois tääl toimitaan. Joutuu välillä kysellä aika paljon työkavereilta. En sillein koe sitä kyselyä mitenkään inhottavaksi, mut ehkä se kuvaa sitä, että ei oo vielä kotiutunut. Ja sit toisaalta sellanen luottamuksen saaminen [työyhteisöltä puuttuu vielä].” (Ope3)

Uusi työsuhde uudessa koulussa näyttäytyy toisaalta erilaisena kuormittavana tekijänä kuin vastavalmistuneen opettajan kokemattomuus. Voisi olettaa, että myös vastavalmistunut opettaja kokee uuden työsuhteen kuormaa hänellekin uudessa koulussa. Toisaalta näiden eri opettajien kokemukset voivat olla erilaiset, sillä he työskentelevät eri kouluissa, joiden työyhteisöjen tapa ottaa vastaan uusi opettaja voi olla hyvinkin erilainen. Opettaja kuvaa alla kokemaansa epävarmuutta oman työnsä riittävydestä.

”Ehkä tässä alkuvaiheessa ihan se ittestä lähtenyt epävarmuus vielä. Että välillä kyseenalaistaa sitä, oonko mä nyt osannut ja tehnyt tarpeeksi ja pärjänny tarpeeksi hyvin. Ja onko nää oppilaat oppinu tarpeeksi – oonko mä osannut sanoa asiat tarpeeksi selkeästi. Toisaal-ta se on sitä, mikä sitte kehittääkin tietysti opettajana ja täytyyhän sitä reflektointia käydä. Mutta välillä se epävarmuus kuormittaa.” (Ope4)

Seuraavassa lainauksessa hän kuvailee sitä, miten työyhteisö on tukenut uutta työntekijää.

”Se, että on hyvä työyhteisö ja on saanu tukee aloittelevanakin opettajana tähän kaikkeen. Siitä on heti syntynyt semmonen kokemus, et täällä on hyvä olla ja ei tarvii pärjätä yksin. Ja aina jos on joku asia mielessä, niin aina voi joltakulta kysyä. Se on ihan merkittävästi kyllä vähentänyt sitä työnalotusstressiä mun mielestä.” (Ope4)

## Huoltajat

Yksi haastattelemistani opettajista mainitsi huoltajat kuormittavia tekijöitä kysyessäni.

”Huoltajat on semmonen [voimavaroja kuluttava tekijä]. Suurin osa mun luokan huoltajista on tosi ihania ja semmosia mukavia kannustavia ja heidän kanssa on helppo tehdä yhteistyötä. Mutta sit se, että jos on

muutamakin niin sanotusti raskas huoltaja, niin kyllä siihen menee tosi paljon aikaa ja energiaa.” (Ope2)

Haastavat huoltajat opettaja kuvailee sellaisiksi, jotka kyseenalaistavat hänen osaamistaan opettajana tai asettavat hänelle epärealistisia vaatimuksia. Haastavat huoltajat ovat hänen mukaansa ehdottomasti kuormittavampi tekijä kuin esimerkiksi haastavat oppilaat.

”Mulla voi hyvin mennä vaikka kaks tuntia kun mä vastaan huoltajien viesteihin. Varsinkin, jos ne on vihaisia jostain syystä. [--] Ja sitten mä huomaan, et mä märehdin niitä vielä kotonakin ja illalla nukkumaan mennessä. [--] Hankalat huoltajat aiheuttaa mulle eniten päänvaivaa. Et tuntuu aina et lasten kanssa mä pärjään – ihan sama, kuinka isoja ongelmia heillä on. Vaikka sekin on raskasta. Mut jos huoltajat käy hankaliks, niin se on ehkä semmonen eniten voimvaroja vievä.” (Ope2)

### 8.1.2 Opettajien voimavaroja lisääviä tekijöitä

Jokainen haastateltava koki saavansa tai voivansa saada voimavaroja kollegoiltaan. Neljä viidestä kuvaili oppilaiden olevan suuri tekijä työnsä mielekkyyden suhteen ja näin ollen työn merkittävä voimavara. Neljä viidestä mainitsi toimivien tilojen helpottavat heidän työtään ja erityisesti valinnanvapautta, jonka myös neljä viidestä haastateltavasta koki työnsä voimavaraksi. Kolme viidestä mainitsi erikseen oman esimiehensä tuen työnsä voimavarana. Samoin kolme opettajaa kertoi koulun yhteisten toimintatapojen tukevan myös heidän työtään.

#### **Kollegat**

Jokainen haastattelemani opettaja pitää kollegoita voimavarana työssään. Kollegoiden merkitys kuitenkin vaihtelee opettajan mukaan. Toisaalta työyhteisö voi olla merkittävin tekijä työssä viihtymisen kannalta, kun taas toisaalta työyhteisön potentiaali voidaan kyllä tunnistaa, mutta tunnistetaan myös se, että omassa työyhteisössä sen potentiaali jää vajaaksi.



Kollegat voivatkin kääntyä myös voimavaroja kuluttavaksi tekijäksi. Tässä tutkimusaineistossa kukaan haastatelluista ei kuitenkaan koe kollegoita kuormittaviksi. Yhden opettajan (ope1) kohdalla ymmärtäisin, että riski siihen on kuitenkin olemassa. Hän ei suoraan kuvaa saavansa voimavaroja työyhteisöstä, vaan kuvailee sen potentiaalia.

“Mä koen, että työyhteisössä se, että kun jakaa sitä arkea niin siitä saa voimavaroja myös kollegoilta. Kun tehdään yhdessä.” (Ope1)

Seuraavaksi hän selittää tarkemmin auki oman työyhteisönsä vaikutuksen työhyvinvointiinsa.

V: No mä en siis koe, että se mitenkään välttämättä vaikuttaisi negatiivisesti, mutta en kuitenkaan koe sen vaikuttavan mitenkään positiivisesti. Että en saa työkavereilta tai -yhteisöltäkään välttämättä positiivisiakaan vaikutuksia omaan työhön.

H: Eli ei kuormita sua, mutta joku potentiaali jää täyttämättä, niinkö?

V: No joo. En ehkä oo löytänyt työyhteisössä omaa paikkaani.

H: Mikä siihen vaikuttaa?

V: Mä luulen, että ihmiset on erilaisia kuin oon ite. Ja sitten heidän kanssaan, joiden kanssa se yhteistyö olisi mahdollista [--], niin juuri siinä yhteisössä ei oo sillälailla saman tyyliisiä opettajia, jotka opettaa samalla lailla kuin itse. Tai ajattelen ehkä, että heidän opetusfilosofia on vähän erilainen kuin oma.” (Ope1)

Pyydettyäessä kuvailemaan tarkemmin hänen kokemuksiaan työyhteisöstä ja toiveita sen suhteen, opettaja kertoo toivovansa lisää yhteisopettajuutta ja yhteistyötä ylipäättään. Lisäksi hän mainitsee arvostavansa yhteisöllistävästä tekemistä opettajaporukan kanssa, mitä hänen työyhteisössään on jonkin verran ollutkin. Myös kaksi muuta opettajaa (ope3 ja ope4) mainitsee kokevansa tärkeäksi toiminnan työkavereiden kanssa myös työpäivien ulkopuolella, esimerkiksi saunailat ja pikkujoulut.

Muut opettajat kuvailevat kollegoitaan positiivisemmin. Suurin osa kuvaa työkavereiden olevan iso positiivinen tekijä oman työhyvinvoinnin kannalta. Esimerkiksi kaksi opettajaa (ope2 ja ope5) kuvaavat tekevänsä paljon tiivistä yhteistyötä kollegoidensa kanssa. He myös painottavat, että nykyiset kollegat

ovat sellaisia, joiden kanssa on helppo tehdä yhteistyötä. Varsinaisen yhteistyön lisäksi kollegat ovat muutenkin tärkeässä asemassa opettajille.

“Koen kuuluvani siihen porukkaan. Me pystytään tukee toisiamme just siinä omassa tilanteessa, missä kaikki on. [--] Esimerkiksi oppimateriaalien saaminen tai ihan vinkkien. [--] [Hankalia tilanteita] pystyy kans purkamaan työkavereitten kans, jotka on siinä samassa tilanteessa tai kuuluu siihen porukkaan.” (Ope3)

“Se, että on paljon mahdollista suunnitella yhteisopetusta myös ja yhdessä suunnitella sisältöjä. Kaikkei ei tarvii osata eikä tehdä yksin. Ja ylipäätään semmonen hyvä ilmapiiri täällä, että ei puhuta pahaa toisista ja ollaan positiivisella mielellä ja aina autetaan toisiamme.” (Ope4)

“Että ihan ilman muuta ne on hoitanu jo jonku asian, vaikka ei oltas vielä puhuttukaan. Joku onki sanonu, että mä teinki jo tän. Se on aika mukavaa.” (Ope5)

Hyvässä työyhteisössä on opettajien mukaan hyvä ilmapiiri. Yhteen hiileen puhaltaminen ja yleinen ystävällisyys ja avuliaisuus vaikuttaisivat olevan tekijöitä, joita opettajat arvostavat eniten kollegoissaan. Lisäksi positiiviseksi koettiin se, että kollegat haluavat aktiivisesti kehittää itseään opettajina ja koko kouluyhteisöä (ope2, ope5) sekä se, että kollegoiden kanssa on joitain yhteisiä tekijöitä tai mielenkiinnon kohteita (ope3).

## **Oppilaat**

Neljä viidestä opettajasta (1, 2, 4 ja 5) kertoo oppilaiden olevan työnsä keskeinen voimavara. Yksi jopa liikuttui kyyneliin puhuessaan oppilaistaan saamasta ilosta.

“Ne on mun mielestä noi lapset. Että kun sä tuut töihin, ne on aina vastassa ja ne on aina ilosella mielellä täällä koulussa. Mä ainaki koen niin. Siitä mä saan ihan hirveesti voimaa. Et jos on ittellä jotenki huono aamu ollut, niin sitte taas tajuaa, että tän takia mä tätä teen.” (Ope5)

“Kaikilla [oppilaillani] on semmonen hyvä asenne koulunkäyntiä kohtaan ja toisiaan kohtaan, niin kyllä se lisää omaakin hyvinvointia” (Ope4)

“Lapsista saa hirveesti iloa itselle, kun huomaa että he on iloisia ja innostuneita. Ja he tekee ilolla asioita ja kun he oppivat, niin se lisää omaakin hyvinvointia ja muistuttaa siitä, miksi haluaa tehdä tätä työtä.” (Ope1)

Oppilaat ovat opettajan työn keskiössä ja näin ollen voisi olettaakin heidän olevan myös työn keskeinen voimavara.

### **Toimivat tilat**

Vaikka tilojen kuvataan olevan toisinaan kuormittava tekijä opettajan työssä, neljä opettajaa (1, 2, 4 ja 5) mainitsee niiden myös helpottavan työtään ja näin ollen olevan yksi työn voimavara. Koulun tiloissa opettajat arvostavat sitä, että ne ovat muokattavissa ja tilaa on tarpeeksi niiden luovaan käyttöön opetus-työssä sekä sitä, että ne helpottavat yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Lisäksi tilojen käytännöllisyyden ja hyvinvointia tukevien ominaisuuksien huomioiminen, kuten hyvä ergonomia ja sisäilma mainitaan positiivisina asioina.

“Mä koen, että [toimivat tilat] edistää munkin [hyvinvointia] sillä lailla, että on tilaa luokassa. Kun tykkää tehdä [--] toiminnallista, niin kyllä mä koen, että se edistää sitä, et mä pystyn toteuttamaan semmosta opetusta, kun on tilaa.” (Ope1)

“Ehkä vielä vähän paremmin viihdyn tässä uudessa [koulutalossa]. Ollaan saatu vaikuttaa tosi paljon [uusiin tiloihin]. Paitsi ei neliömääriin, mutta muuhun kyllä.” (Ope5)

“Se [on voimavara], että täällä on hyvät tilat. Täällä tavallaan toimii kaikki. Ei mee ylimäärästä aikaa tai stressiä semmoseen, että käytännön asiat tai ergonomia tai mikä tahansa tämmönen ei toimi.” (Ope4)

Toimivat tilat tukevat opettajan luovuutta työssään, mikä on vahvasti yhteydessä seuraavaan voimavaraan: valinnanvapauteen.

### **Valinnanvapaus**

Neljä viidestä opettajasta puhuu myös valinnanvapaudesta tai vaikuttamismahdollisuuksien tärkeydestä työssään. Opettajat kokevat tärkeäksi sen, että he voivat vaikuttaa omaan työhönsä, erityisesti opetustuntien sisältöön. Vaikutusmahdollisuudet luokkatilaan koetaan myös mielekkäänä. Yksi opettaja (ope3) kertoo myös halustaan saada vaikuttaa työpäivän rakenteeseen. Vaikutusmahdollisuudet nähdään rinnakkaisina myös sille, että opettajien työt ja omia ideoita arvostetaan.

“Mä koen, että jos mua rajotettais tässä työssä tai mulle ei annettais mahdollisuuksia tai mun työtä ei arvostettais, niin en mä sit tätä työtä tekis. Mutta mä koen, että mahdollisuudet mun omien ideoiden toteuttamiseen on aika hyvät. [--] Se, et mä pääsen kehittämään opetusta ja tekee sitä, mikä mun mielestä on merkityksellistä – se tekee työstä kivaa.” (Ope2)

Toisaalta valinnanvapaudellakin on kääntöpuolensa, mikä näyttäytyy kuormittavana tekijänä, todennäköisesti juuri rajanvedon haasteina. Tätä olen kuvannut edellisessä alaluvussa.

“Vaikka on ihanaa, että on paljon vastuuta ja saa tehdä työtä niin kuin haluaa [--] niin se on myöskin kuluttavaa, kun on niin paljon eri vaihtoehtoja. [--] Siihen käyttää tosi paljon energiaa, kun miettii eri vaihtoehtoja.” (Ope1)

## **Esimies**

Haastattelemistani opettajista kolme kertoo esimiehen, eli rehtorin tai apulaisrehtorin, tuen olevan itselleen tärkeä voimavara työssään. Tärkeää on se, että esimies on mukava, mutta myös konkreettisempaa tukea ja työohjausta arvostetaan.

“[Esimies] on semmonen, että hän tukee ja on mukana, jos on jotain kriisiä tai muuta. Hänelle on hirveen helppo mennä puhuu. Hänen ovensa on aina auki ja hän kyllä selvittää asiat.” (Ope2)

“[Esimiehen] luokse pystyy helposti mennä juttelemaan. Ja oon aina saanu olla sellasten rehtoreiden kaa, keiden ovi on auki, et sinne voi mennä keskustelemaan.” (Ope3)

“Esimies [on voimavara]. Hän halus antaa mahdollisuuden vastavalmistuneellekin, niin se tuo heti semmosen olon, että hän luottaa muhun ja kannustaa.” (Ope4)

Ope4 kertoo myös arvostavansa sitä, että rehtori tietää, mihin suuntaan haluaa kehittää koulua ja osaa johtaa sitä siihen suuntaan.

## **Koulun toimintatavat**

Koulun toimintatapojen koetaan tukevan myös omaa jaksamista siten, että yhteiset säännöt ja toimintatavat, joihin kaikki opettajat ovat sitoutuneita, luovat

yhteistä kulttuuria, joka taas helpottaa esimerkiksi kurinpitoa. Kolme opettajaa (1, 3 ja 4) mainitsee koulun toimintatavat omaa hyvinvointiaan tukevana tekijänä.

Mun mielestä on tärkeää, että kaikki opettajat puhaltais yhteen hiileen. Eli olis samanlaiset säännöt ja tavat tietyissä asioissa, esimerkiksi välitunneilla.” (Ope1)

Opettajat kertovat myös keskustelewansa säännöllisesti ja tarvittaessa koulun järjestyssäännöistä.

### 8.1.3 Opettajien työhyvinvoinnin ulottuvuudet

Kuvailen työhyvinvoinnin ulottuvuuksia kirjallisuuteen perustuen alaluvussa 2.2 *Työhyvinvoinnin ulottuvuudet*. Tässä alaluvussa pohdin haastattelemieni opettajien kuvailuja omasta työhyvinvoinnistaan suhteessa työhyvinvoinnin ulottuvuuksiin.

Haastatteluuni valikoitui sattumalta opettajia, jotka kaikki kuvailivat voivansa enimmäkseen hyvin työssään. Aineistosta erottuu kuitenkin kaksi opettajaa (ope1 ja ope3), jotka kuvailevat hyvinvointiaan maltillisemmin ja löytävät enemmän kuluttavia tekijöitä suhteessa voimavaroihin kuin muut haastattelemani kollegansa. Varsinkin ope1 koki kollegoilta saamansa tuen riittämättömäksi ja ope3 tunnisti myös työyhteisössään joitain ongelmia, mutta koki kuitenkin saavansa siltä itse tukea. Molemmat puhuivat kuormittuneisuudesta, jota ilmeni töiden kasaantuessa. Ope1 koki arkipäivänsä usein haastaviksi, kun taas ope3 koki ennemminkin jaksottaista uupumista.

“Mun työ on tosi monipuolista, että mikään päivä ei oo samanlainen. Tosi vaihtelevia päiviä. Mä koen, että tää luokanopettajan työ – ja varsinkin pienten oppilaiden kanssa, on todella semmosta että siinä pitää olla läsnä ihan koko ajan. Se on välillä henkisesti todella uuvuttavaa, kun sä et pysty irtaantumaan siinä päivän aikana. Että sun pitää koko ajan olla läsnä niille oppilaille ja ajatus mukana. Ei kerkee kyllä omia asioitaan tässä päivän aikana ajatella.” (Ope1)

“Ajattelen niin, että opettajan työssä on niin paljon kaikkee, että se ei tekemällä lopu se työ. Aina voi tehdä paremmin ja aina voi olla parem-

mat oltavat ja niin ees päin. [--] Oon huomannut tänkin syksyn aikana, et jos tulee niitä hankalii hetkiä tai oppilaiden kanssa tuleekin vastaan semmonen tilanne, et joutuu olee kotiin yhteydessä ja se on pitkäkestoinen selvitys tai joku muu, niin ne kuluttaa enemmän. Silloin se on totta kai kuluttavampaa se työ. Mut perusarki on tosi balanssissa. Työ on kuitenkin työtä, se ei oo vapaa-aikaa, sen kuuluuki olla vähän semmosta kuluttavaa.” (Ope3)

Ope3 kertoo vielä haastattelun jälkeen nauhan ulkopuolelle, että ei ole koskaan ollut, eikä ole vielääkään varma ammatinvalinnastaan. Muut kolme opettajaa kuvailevat olevansa jo, tai lähes, ihannetyössään.

“No kyllä tää on niinku tosi ihanne. Että viihdyn tosi hyvin.” (Ope5)

“Mä tykkään tästä, niin kyl mä yleensä aina aamusin haluan lähteä töihin. Mä oon pitänyt sitä semmosena mittarina, et jos mä en haluu lähteä töihin niin sitte joku on pielessä. Vaikka sillon ku mä olin [edellisessä työssä] mulla oli aamusin usein semmonen olo, et olis ees flunssa niin vois jäädä saikulle, että ei todellakaan kiinnosta lähteä. Sillon mä huomasin, että mulla ei ollu mitään motivaatioo tehdä sitä työtä. Niin kyllä mä tänne aina kuitenkin haluan aamusin tulla. Vaikka väsyttäis, niin tänne on mukava tulla ja mä viihdyn töissä.” (Ope2)

“[Tämä työ on] kivaa. Innostavaa. Ehkä semmosta, että on ylittänyt jotenki odotukset, mitä ajatteli, että millasta tää on. Onhan se tosi kiireistä, ja välillä stressaavaa, mutta kyllä mä nautin tästä tosi paljon. On kiva tulla töihin kyllä joka päivä.” (Ope4)

En haastatteluissa kysynyt erikseen opettajilta, kokevatko he työn imua tai mille työnhyvinvoinnin ulottuvuudelle he kokevat tällä hetkellä sijoittuvansa. Aineistosta päättelen kuitenkin, että kolme positiivisimmin työtään kuvailevaa opettajaa (ope2, ope4 ja ope5) kokevat työn imua. He kaikki kokevat työnsä merkitykselliseksi, kuvaavat työssään olevan useita erilaisia hyvinvointia tukevia voimavaroja ja panostivat paljon työhönsä, mutta olivat siitä silti innoissaan ja halusivat tehdä työnsä mahdollisimman hyvin.

## *8.2 Oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät*

Oppilaat kuvailivat viihtyvänsä koulussa enimmäkseen hyvin. Tarkempien kysymysten avulla he kuvailivat erilaisia tilanteita ja tekijöitä, jotka vaikuttivat heidän kokemaansa kouluviihtyvyyteen joko sitä edistävästi tai heikentävästi.

Näistä tekijöistä olen muodostanut kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevat teemat, jotka ovat seuraavat:

1. turvallisuus ja tasavertaisuus
2. tilat ja resurssit
3. vaikutusmahdollisuudet ja yksilöllisyyden huomioiminen
4. vertaissuhteet
5. suhteet koulun aikuisiin
6. vireystila

Seuraavaksi kuvailen jokaisen teeman sisällön ja esittelen, miten se ilmenee oppilaiden haastatteluaineistossa.

### **Turvallisuus ja tasavertaisuus**

Tutkimuksen aineistossa näyttäytyy yksinäisyys ja kiusatuksi joutumisen pelko tai kokemukset. Kolme oppilasta, kaikki eri luokilta, kertoivat kokevansa yksinäisyyttä koulussa. Alimman luokkatason oppilas (5A) tulkitsee haastattelussa apuvälineenä olevan kortin merkityksen siten, että kortin henkilö tuntee olevansa ulkopuolinen. Hän kertoo kokevansa itsekin toisinaan tätä tunnetta koulussa. Vanhemmat haastattelemi oppilaat kuvaavat yksinäisyyden kokemuksia seuraavasti:

"V: Meidän luokkalaiset on tosi kivoja, mut sitte meidän luokan tyttöjen kaveriporukat vaihtelee tosi usein. Esim välillä on kolmen porukoita ja välillä on kahden porukoita.

H: Tuntuuks se hassulta?

V: No välillä se tuntuu siltä. Ku välillä mä oon ihan yksin ja välillä mä oon kaverin kaa."

(Oppilas 4D)

"H: No mitä sä tykkäät välitunneista?

V: Kyllä mä tykkään välillä, mut en paljon.

H: Miks et?

V: No koska siellä on sitten yksin.”

(Oppilas 3E)

Jälkimmäisen lainauksen oppilas kertoi myös toistuvista kiusaamisen ja syrjimisestä kokemuksista. Hän aloitti haastattelun reippaasti ja kertoi vain myönteisiä asioita koulusta. Hän esimerkiksi vastasi ”*Kyllä mä tykkään kaikesta,*” kun kysyin, mistä hän ei pidä koulussa. Esittäessäni tarkempia kysymyksiä hän päätti kuitenkin kertoa myös kiusaamisesta. Hän kertoi, ettei hänellä ole kavereita, paitsi yksi tyttö, joka toisinaan puolustaa häntä.

”V: [Nimi] on kiva. Jos joku häiritsee, niin sitten se tulee välillä sanoo niille, että ei oo hyvä.

H: Tosi hyvä. Miten sua on sitte häiritetty? Onks sua kiusattu jotenkin?

V: Joo.

H: Välitunneilla lähinnä vai?

V: No kaikkialla. Kun mä meen kotiin ja sit välitunnilla ja luokassa.

H: Onks ne noita sun luokkalaisii vai joitain muita oppilaita?

V: Meiän luokkalaiset.

H: Onks ne tyttöjä vai poikia, ketkä kiusaa?

V: No ne on kyllä tytöt ja pojat molemmat.

H: Millä tavalla sitä kiusaamista esiintyy? Mitä ne tekee tai sanoo?

V: No ne sanoo rumia juttuja ja sitten ne kiroilee ja sit joskus ne tönää vaikka, mut ei pahemmin.” (Oppilas 3E)

Myös jotkut muut oppilaat kertovat huomanneensa kiusaamista, vaikkakaan kukaan muu ei kerro joutuneensa itse sen kohteeksi. Kaveripulmia ja riitoja toki välillä esiintyy, mistä tarkemmin myöhemmin vertaissuhteiden teemassa. Kiusaamisen läsnäolo koulussa kuitenkin alentaa oppilaiden turvallisuuden tunnetta, vaikka se ei kohdistuisi juuri heihin itseensä. Tämä välittyi myös siitä, että kysyessäni oppilailta, mitä he haluaisivat muuttaa koulussaan, kolme vastaa, että he haluaisivat, ettei ketään kiusattaisi.



"V: Ehkä mä muuttaisin – mä oon siis nähny vähän, kun muita kiusataan. Niin mä haluisin muuttaa, että kukaan ei kiusais ketään.

H: Se on hyvin aateltu. Alkaaks sua joskus pelottaa, että sua kiusattais, jos sä oot nähny, että muut kiusaa?

V: Joo. Mä en oo ikinä uskaltanu puuttuu siihen väliin, ku –.

H: Pelottaa, että ne kiusaa sua takas?

V: Joo."

(Oppilas 4B)

Mielenkiintoista on, että haastattelemani kiusaamista kokeneen oppilaan luokkatoverit eivät kerro haastatteluissa suoraan luokallaan esiintyvistä kiusaamisesta. Haastattelin kiusaamisesta kertoneen tytön vasta viimeisenä hänen luokkalaisistaan, joten tieto hänen kokemuksistaan ei vaikuttanut mitenkään muiden saman luokan oppilaiden haastatteluihin. Kaksi heistä kuitenkin antaa ymmärtää, että aina joskus on jotain meneillään muiden luokkalaisten välillä, ja se vaivaa jonkin verran myös heitä itseään, kuten seuraavasta haastatteluaineiston esimerkistä voi päätellä.

"H: Onks välillä ikinä jotain kurjii tilanteita?

V: No ei oo ollut. Paitsi, että kahella meidän luokkalaisel on useimmiten, koska ne tappelee aika paljon.

H: Muiden luokkalaisten kaa vai keskenään?

V: Keskenään.

H: Okei. Onks se vähän kurjaa välillä kattoo, jos niil on riitaa?

V: Joo?"

(Oppilas 3B)

Tähän teemaan sisältyvät myös muutamat maininnat tasavertaisuudesta. Oppilaat kertovat resurssien epätasa-arvoisen jakautumisen vaivaavan heitä, samoin kuin mielestään epäreilujen sääntöjen. Pyrkimys oikeudenmukaisuuteen näyttäytyy oppilaiden vastauksissa kuitenkin toisinaan myös epäitsekäessä valossa, esimerkiksi oppilaiden toiveissa siitä, että ketään ei kiusattaisi. Lisäksi yksi oppilas kertoo huolensa pienempien oppilaiden ja erityisesti ekaluokkalaisten

ten syrjimisestä ja huijaamisesta isompien oppilaiden taholta välitunneilla. Hän kertoikin toiveekseen sen muuttamisen, että ekaluokkalaisia ei huijattaisi välinevuoroissa.

”[Muuttaisin sen,] että vanhemmilla luokilla on ehkä ihan vähän liikaa etuja. [--] Sillon pystyy helposti huijaa, että hei tänään ei oo teiän vuoro. Sit ne isot oppilaat muutenki vähän häätää niitä ekaluokkalaisii ja pienempiä pois peleistä.”

### **Tilat ja resurssit**

Fyysinen ympäristö on hyvin konkreettinen ja helposti lähestyttävä asia. Epäilen tätä yhdeksi syyksi, miksi puhe siitä korostuu lasten mielipiteitä selvittäessä. Asian helppo mielletävyys ei kuitenkaan vähennä sen tärkeyttä. Koulun fyysiset puitteet ovat sosiaalisten suhteiden lisäksi ne tekijät, jotka muodostavat lasten kokemusmaailmasta ison osan. Näitä suunnitellessa tulisi siis pyrkiä huomiomaan myös lasten näkemykset.

Puolet haastattelemistani oppilaista kuvaa tiloja muutenkin kuin neutraalisti. Oppilaat kokevat erityisen positiivisena sen, että tilaa on tarpeeksi. Vähäinen tila suhteessa siihen, mitä voisi olla, koetaan negatiivisena. Oppilaat vertailevat tilaa esimerkiksi luokassa siihen, miten tilaa on muissa luokissa ja välituntipihan tiloja siihen, miten sen tilaa muokataan ja rajataan esimerkiksi pihauudistusten myötä.

Siellä luokassa tuntuu tosi mukavalta olla. Mulla ei oo mitään semmosta ahdistuksen tunnetta siellä luokassa. [--] Mä en tykkää koulussa siitä, et meidän piha on niin pieni. Ja me just saatiin toi [uusi rakennus] valmiiks, niin siinä tuhoutu osa meidän pihasta. Ja nyt vielä ku tuli toi remontti, niin meillä ei oo mitään muuta, ku toi jalkapallokenttä ja siellä pihalla ei oo melkein mitään tekemistä. [--] Siellä oli esimerkiks puita ja nurmikkoa ja nyt ei oo enää semmosta. (Oppilas 2A)

Koulussa meneillään oleva remontti häiritsee myös kaikkia muita ylemmän lainauksen oppilaan luokkakavereita, joita haastattelin. Lisäksi tilan rajallisuus ja ahtaus voivat muodostaa myös konkreettisia haasteita esimerkiksi liikkumiselle.

“Välillä mulla on semmonen ahdistava olo siellä [ruokalassa]. Kun mä oon ihan keskellä sitä pöytää. Niin sitte siel on vähän ahdistavaa [--]

koska ne pöydät on tosi lähekkäin. Kun menee istuu siihen, tulee ahdistava olo, kun ne penkit on vähän niinku yhdessä siinä. (Oppilas 5C)

Tiloja suunnitellessa olisi huomioitava riittävä liikkumatila, mutta luokkakokojen kasvaessa oppilaiden on joskus luovuttava henkilökohtaisesta tilastaan. Voidaankin pohtia, onko reilua sijoittaa oppilaita niin lähekkäin toistensa kanssa johonkin päivittäiseen tilaan koulussaan, että heidän liikkumisensa vaikeutuu ja tilan puute aiheuttaa ahdistavaa oloa. Ahtaus luokkahuoneessa, ruokalassa tai välituntipihalla on tuottanut negatiivisia tunteita neljäsosalle haastattelemistani oppilaista.

Kaksi oppilasta kuvailee luokkassaan olevan sopiva lämpötila, mikä tekee siitä osaltaan viihtyisän heidän mukaansa. Myös luokkahuoneen sisustus on oppilaiden mielestä huomionarvoinen tekijä.

Ainakin meidän oma luokkahuone on ihan kiva ja aika hienokin. [--]  
Meidän luokassa on niinku paljon kaikkee seinillä ja sit on hylly ja niitä pöytiä ja ne on hienosti laitettu sinne. (Oppilas 2C)

“Se on silleen sisustettu kivasti. Ja siel on tilaa liikkuu, että siel ei oo niin tiivistä.” (Oppilas 5C)

Myös resurssit puhuttavat oppilaita, mutta selvästi vähemmän kuin tilat. Ne tuodaan esille usein negatiiviselta kannalta: välineiden riittämättömyys ja epäreilu jakautuminen harmittavat:

”Meidän luokkahuone on tosi kiva ja siel on kiva olla, mut siel ei oo hirveesti värikyniä. Ja ku rinnakkaisluokalla on paljonkin värikyniä. Ja vaikka meidän luokka [on] kahella tai kolmella oppilaalla isompi, niin kuitenkin sillä rinnakkaisluokalla on isompi luokka. Niin se on myös vähän häiritsevää.” (Oppilas 3D)

Toisaalta varsinkin uutuuden viehäytys saa oppilaat arvostamaan heille tarjottuja resursseja, mikä ilmenee uuden koulurakennuksen saaneiden oppilaiden vastauksissa.

”[Luokkahuone] on aika kiva, koska siellä on iso tila tavallaan. Ja siellä on kaikki välineet. Ja me saatiin koululta ikiomaks sellaset uudet kynät. [Välituntipiha] on tosi iso, siellä on ainakin kaks hämähäkkikeinua. Sitte siellä on kaks sellasta, jotka pyörii ympäri ja niihin voi mennä kaks ja sitte siellä on kuus sellasta lautakeinua. [--] Mun mielestä kässässä on tosi hieno ja tosi iso tila.” (Oppilas 4D)

Edellinen lainaus on hyvä esimerkki läpi aineiston toistuvista teemoista: tilan riittävä koko ja mahdollisuus monipuoliseen toimintaan ja erilaisiin leikkeihin on oppilaista tärkeää.

Myös kouluruokailu puhututti haastateltaviani. Useimmat kertovat pitävänsä suurimmasta osasta koulun tarjoamista ruuista ja suurin osa myös söi mielestään riittävästi. Inhokkiruuaksi mainitaan useimmiten hernekeitto ja inhokkiruuan ollessa listalla oppilaat kertovat usein torjuvansa nälkää syömällä leipää. Kuitenkin neljä kahdestakymmenestä haastattelemastani oppilaasta eli joka viides kertoo kärsivänsä nälästä koulupäivän aikana. Nälkä johtuu oppilaiden mielestä liian myöhäisestä ruokailuajasta tai pahan makuisesta ruuasta.

### **Vaikutusmahdollisuudet ja yksilöllisyyden huomioiminen**

Tutkimuksen aineistossa oppilaat kuvaavat toiveitaan paremmista vaikutusmahdollisuuksista. Erityisesti toivotaan mahdollisuutta vaikuttaa viikon ruokalistaan, mutta vaikuttamisen mahdollisuuksia toivotaan muutenkin lisää.

“Mä tekisin enemmän valinnanvaraa. Jos esimerkiksi sua ei kiinnosta joku asia, niin oisko sulla sit joku vaihtoehtonen tunti, jolle sä voit mennä. Tai sit et ruokalassa ois monta vaihtoehtoruokaa, et sä voit syödä joko tätä tai tätä tai tätä.” (Oppilas 2C)

“Meiän opettaja on tosi kiva ja mä tykkään siitä, että [nimi] kuuntelee meitä kaikkia tosi hyvin. Ja otta meiän mielipiteet tosi hyvin esille/[huomioon]. Ja [nimi] on vaan tosi hyvä opettaja.” (Oppilas 2A)

Yksi oppilas kertoi minulle myös paljon muutosideoita ja huomioitaan siitä, mikä hänen mielestään ei koulun käytännöissä ja säännöissä toimi. Seuraava lainaus on vain yksi esimerkki hänen ajatuksistaan. Siinä hän kuvaa, mitä voisi tehdä liian pitkälle päivälle lukutaulussa.

”Muuttaisin sitä, että meillä olis suht saman verran tunteja – mutta se on aika lailla mahdotonta. Mutta kuitenkin, että neljän tunnin päivästä tuliskin viiden tunnin päiviä, että ei olis mitään seitsemän tunnin päiviä. Esim maanantaina meillä on seitsemän tunnin päivä ja vika tunti on matikan tunti. Sen vois lisätä siihen perjantain tuntiin, koska siinä on neljän tunnin päivä.” (Oppilas 3D)

Oppilaan huomio pohdintojensa välissä ”*se on aika lailla mahdotonta*”, voi hyvinkin osua oikeaan lukujärjestyksen suunnittelun suhteen. Silti arvoitukseksi jää, onko oppilas osannut huomioida lukujärjestyksen koostamiseen vaikuttavat tekijät, vai onko hänelle syntynyt kokemus siitä, että oppilaiden vaikutusmahdollisuudet esimerkiksi oman jaksamisensa parantamiseen ovat hyvin rajalliset.

Sisällytän tähän teemaan myös yksilöllisyyden huomioimisen teeman, sillä se kietoutuu osaltaan vaikutusmahdollisuuksiin. Haastatteluaineistossa yksilöllisyyden huomioimiseen liittyvää materiaalia on runsaasti, mutta se on enimmäkseen melko tulkinnallista. Lisäksi oppilaan persoonallisuus kietoutuu vahvasti esimerkiksi siihen, mitä hän arvostaa fyysisessä tilassa, vertaissuhteissa ja opettajan toimintatavoissa. Näin ollen aineistokin on tämän teeman kohdalla melko vahvasti kietoutunut muiden teemojen aineistoon. Samoin analyysia vaikeuttaa se, että joillekin oppilaille koulu toimintatapoineen todella sopii ja he viihtyvät aidosti koulussa. Esimerkiksi yksi haastattelemani oppilas (4C) kertoo enimmäkseen pitävänsä koulusta, mutta negatiivisena asiana hän kertoo sen, kun koulupäivän rutiinit joskus katkeavat tai muuttivat yllättävästi. Koulun selkeillä ja muuttumattomilla toimintatavoilla on toisinaan myös paikkansa.

Tutkimukseni aineiston oppilaista kaikki kuvailivat koulua myönteisesti tai neutraalisti. Kuitenkin joka viides (20 %) kertoo kokevansa joskus ahdistusta siitä, että täytyy lähteä kouluun. Ahdistus johtui kiusaamisesta, kaveripulmista ja jännittävistä tai ahdistavista tilanteista, joita tiesi koulupäivän tuovan tullessaan.

”No kyl mä tuun [mielellään kouluun], mutta joskus jos on unohtunut tehdä läksyjä eikä oo aikaa tehdä, niin sitten estelen, etten halua mennä. [--] Tai sitten ne parhaat kaverit, kenen kanssa mä oon aina välkän, niin jos niiden kans tulee riitaa ei tee mieli mennä. Kun ei tiedä kenen kanssa sitten olis” (Oppilas 3D)

Kuitenkin kouluun lähdöstä ahdistusta kokevia suurempi osa (30 %) kertoo tulevansa aina mielellään kouluun siellä odottavien kavereiden tai mielenkiintoisen tekemisen ja oppimisen ilon takia. Useimmat kuitenkin kertoivat valitsevansa mieluummin viikonloppu- kuin arkipäivän. Tämä johtui useimmiten siitä, että viikonloppuisin on enemmän aikaa tehdä itselle mieluisia asioita ja myös olla perheen kanssa yhdessä.

Oppilailla on paljon erilaisia mielipiteitä oppitunneista. Lähes jokaisella oli jokin suosikkioppiaine, neljällä se oli matematiikka ja jopa 12:lla eli yli puolella jokin taide- tai taitoaine (kuvataide, musiikki, liikunta tai käsityö). Inhokkiaineen kerrotaan useimmiten olevan äidinkieli. Taide- ja taitoaineiden suosion syy ei täysin selviä aineistosta. Vastauksien yhdistävänä tekijänä voi kuitenkin olla se, että näillä tunneilla toteutuu kolme asiaa: 1) toiminnallisuus ja pelillisuus, 2) luovuus tai käsillä tekeminen ja 3) yhteistoiminnallisuus. Oppilaat kuvailevat usein pitävänsä muidenkin oppituntien tunneista, silloin kun niissä toteutuu jokin näistä kolmesta.

”[Tykkään koulussa] liikunnasta, matikasta, puukässystä ja kavereista. Ja on vielä tietynlaisii äikän tuntei ja tommotteita. Esimerkiks jotain lukutuntei tai sitte, et on joku aiheenhakutunti. Se liittyy välillä ihan liikuntaan ja ympppäänkin. Esimerkiks meil oli semmonen, et meidän piti valita joku [aihe] ja siitä piti kirjottaa, niin mä kirjoitin mun kaverin kaa [valitsemastamme mielenkiintoisesta aiheesta].” (Oppilas 3A)

”On myös kivaa se, että on paljon ryhmätyöskentelyjä ja ei useesti kirjoitella. Tai kyllä useesti kirjoitellaan, mutta on myös sellasii, että pitää mennä jonnekin paikkaan, jossa sitten on [erilaista toimintaa].” (Oppilas 3D)

Kouluviihtyvyyden kannalta voikin olla vahingollista se, että viimeaikaisena koulupoliittisena suuntauksena on ollut vähentää taide- ja taitoaineita oppilaiden viikkotunneista. Yksi oppilas (3D) harmitteleekin sitä, että kuvataidetta ja käsitöitä on vain kerran viikossa ja hän haluaisikin muuttaa koulussa sitä, että niille olisi enemmän aikaa. Toisaalta toiminnallisuuden, yhteistoiminnan ja luovuuden, eli joskus valinnanvapauden, lisääminen oppitunneille kautta lukujärjestyksen saattaisi olla kouluviihtyvyyttä lisäävä toimi.

Haastattelussani kolme eri oppilasta samalta luokalta (3A, 3B ja 3D) kertoi kokevansa erityisesti lukuaineiden oppituntien olevan joskus tylsiä. Kaksi heistä oli tyttöjä, jotka vaikuttivat kokevan koulun itselleen suhteellisen tärkeäksi. Oli mielenkiintoista havainnoida, kuinka heistä tuntui olevan vaikeaa myöntää, että koulussa on myös joskus tylsää. Yksi oppilaista kuvaili lukemista ja laskemista olevan hänestä vähän liikaa ja kaksi muuta vastasi seuraavasti kysyttäessä sitä, mikä koulussa ei ole kivaa:

”Ne on välillä vähän tylsiä, ne oppitunnit. Jos vaikka vaan – no lukeminen on tärkeätä, mutta siis luetaan ja sellasta perus. Se on välillä vähän tylsempää. Mutta niin.” (Oppilas 3B)

"No semmotteet semi turhat. Puhutaan siitä, että miten kirjoitetaan, kun me voitas samalla niinku – kun mä opin parhaiten tekemällä, enkä kuuntelemalla. Niin mä kuuntelen yleensä ohjeet ja rupeen tekee. Meil on välil semmosii ympän ja äikän tuntei, että ei periaattes tehä mitään. Ope kirjottaa liitutaululle jotain asioita ja meidän pitää laittaa pilkut niihin ja tällain." (Oppilas 3A)

*Vaikutusmahdollisuudet ja yksilöllisyyden huomioiminen* -teemaan sisältyy lisäksi yksi mielestäni erikoinen alateema, jota en osannut ennalta olettaa saavani haastatteluaineistoon: kysyessäni, mitä oppilas haluaisi muuttaa koulussa, kaksi (1D ja 3C) vastasi haluavansa, että lemmikkejä saisi tuoda kouluun ja yksi vastaavasti leluja (1C). Kaksi heistä oli alimman luokkatason tyttöjä ja yksi keskimmäisen luokkatason poika.

*H: Mikä sun toive ois? Mitä sä muuttaisit täältä koulusta?*

*V: Mä haluisin, että tänne sais ottaa lemmikkejä mukaan.*

*H: Ottaisikse sen sun kissan?*

*V: Joo. Meil on ollu monta kissaa [--]*

*H: Miks sä haluisit ottaa ne tänne kouluun?*

*V: Sen takii ku ne on niin ihania.*

*H: Tulisko sitte opiskelusta mitään, jos ne kissat ois mukana? Vai helpottaisko ne opiskelua?*

*V: No ainaki helpottais, ku se kehrää. Ku mä oon tottunu siihen niin paljon, nii se ei häiritse." (Oppilas 1D)*

Mielestäni edellä lainattu vastaus kuvaa sitä, kuinka tärkeää oppilaille on saada kouluun kodin tuntua. Itselle tärkeät tutut ja rauhoittavat asiat, esimerkiksi lemmikit ja lempilelut, tekisivät koulusta viihtyisemmän.

## **Vertaissuhteet**

Koulu on yksi tärkeimmistä vertaissuhteiden muodostamisen areenoista. Luokkakaverit ovatkin oppilaiden koulupäivän yksi tärkein tekijä. Vertaissuhteet voivat kääntyä myös kouluviihtyvyyttä haittaavaksi tekijäksi, jos lapsi kohtaa yksinäisyyttä tai syrjintää. Myös jotkut haastatteleman oppilaat (3E, 4D, 5A)

kuvasivat kokeneensa yksinäisyyttä. Se oli joillakin vielä niin tuoreessa muistissa, että he mainitsivat sen ensimmäisenä kysyessäni siitä, mistä he eivät pidä koulussa.

“[Ei ole kiva,] jos jää ulkopuolelle. Ja sit jos mä yritän kertoa ja ne ei kuuntele. Ja sit ne ei kuuntele mun ehotuksia.” (Oppilas 5A)

Joka neljäs oppilas (25 %) kertoo aineistossa myös kaveripulmista, joiden he tuntevat olevan toistuvia tai meneillään olevia.

”[Kysyttäessä, mistä ei tykkää koulussa:] No esimerkiksi eskarissa mun paras kaveri – me sanottiin toisillemme, et me ollaan aina parhaita kavereita. Mut nyt se ei oo hirveesti enää mun kaa.” (Oppilas 1A)

”Välillä, jos on jotain erimielisyyttä, et joutuu alakynteen semmottis tilanteissa. Mä yleensä häivyn vaan niistä tilanteista sitte.” (Oppilas 3A)

Kaveripulmat ovat yksi kouluviihtyvyyttä laskeva tekijä, mutta aineistossa on kuitenkin myös suuri määrä mainintoja kavereiden tärkeydestä ja heidän tuottamastaan ilosta. Oppilaiden välisiä kaveripulmia ei pysty täysin ehkäisemään ja tärkeintä onkin opettajien kannalta hyvien kaveritaitojen opettaminen ja riitojen sovittelussa apuna oleminen. Muutama oppilas kertookin luottavansa siihen, että koulun aikuiset hoitavat oppilaiden väliset riitatilanteet. Yksi oppilas kuvaa luokassaan vallitsevan hyvän yhteishengen:

“Tykkään tässä koulussa meidän luokasta, koska meidän luokassa on tosi hyvä yhteishenki ja meidän opettaja on tosi kiva. [--] Meidän luokassa on tosi kivoja tyyppjejä. Musta tuntuu, et se yhteishenki johtuu vähän siitä.” (Oppilas 2A)

### **Suhteet koulun aikuisiin**

Kysyin jokaiselta haastattelemaltani oppilaalta heidän mielipiteensä omasta opettajastaan ja yleisesti koulun muista aikuisista. Kaikki kertoivat pitävänsä omasta opettajastaan, jotkut osasivat nimetä myös ominaisuuksia, joista pitivät. Näitä olivat muun muassa se, että opettaja on kiltti, osaa auttaa niitä, jotka tarvitsevat apua, puuttuu kiusaamiseen ja on parantanut luokan työrauhaa verrattuna aiempaan opettajaan.



Koulun muut aikuiset herättivät erilaisia tunteita haastattelemissani oppilaissa. Useimmiten oppilaat vastasivat jotain neutraalia tai kertoivat kaikkien koulun henkilökunnassa olevan mukavia, mutta kolmessa eri tapauksessa oppilaat olivat kokeneet ahdistusta ja pelkoa jotain aikuista kohtaan.

Ensimmäinen ahdistavan aikuisen tapaus on epämääräisempi: Samasta koulusta kahdelta eri haastattelemaltani luokalta kolme eri oppilasta kertoo joidenkin koulun aikuisten olevan joskus esimerkiksi liian tiukkoja. He eivät kuitenkaan nimenneet aikuisia ja toiset puhuivat monikossa, toiset yksikössä. Heidän kuvaustensa mukaan aikuiset käyttäytyivät epäreilusti välitunneilla tai koulun yleisissä tiloissa. Kukaan ei ainakaan kertonut oppitunneilla tapahtuneista välikohtauksista

“Mä en muista sen nimee. Se sanoo aika pelottavasti joskus. [--] Se on yläkoulussa. Mä nään sitä aika harvoin. Jos tekee jotakin väärä, niin sit se tiukistuu aika kovasti. [--] Et jos tekee jotakin väärää, niin se hermostuu.” (Oppilas 5A)

Toinen ahdistavan aikuisen tapaus on selkeämpi. Se ilmeni ope3:n luokkaa haastatellessani. Oppilaat kuvailivat tilanteita niin tarkasti, että olisin voinut kuvausten perusteella jopa selvittää, kuka aikuinen on kyseessä. Kaikki tältä luokalta haastatteleman oppilaat kuvasivat kokeneensa negatiivisia tunteita jonkin aikuisen toiminnan takia, kolme näistä neljästä nimesi saman aikuisen.

”No on yks semmonen apuope [nimi], se on välillä vähän sellanen – se huutaa välillä, mutta ei se sillein mulle hirveesti. Välillä se on vähän sillein – niinku ei niin kiva.” (Oppilas 3B)

”[Ei-kiva-aikuinen on] se yks avustaja [nimi], joka on aika kovaääninen ja komentaa tosi paljon kaikesta” (Oppilas 3C)

Kolmas ahdistavan aikuisen tapaus on melko samanlainen kuin edellinenkin. Tästä aikuisesta kertoi kuitenkin luokalta vain kaksi neljästä haastattelemastani oppilaasta ja heidän vastaustensa perusteella opettaja oli saattanut antaa kertaluontoisen kurinpalautuksen, joka oli ollut liian ankara näille oppilaille.

H: Jännittääks sua mikään ikinä vaikka aamulla, ku oot tulossa kouluun?

V: Ei. Mut [edellisenä vuonna] mua jännitti, ku [nimi] oli enkunope sillon mun luokalle.

H: Mm.

V: Niin mua jännitti vaan se, ku se oli aika tiukka. [--] Ku me myöhästyttiin – jotkut myöhästy jonku kolme tai seittemän minuuttia, niin se huusi meille, että ei saa.”

(Oppilas 4A)

”H: Onks muut opettajat sun koulussa kivoja.

V: Joo – välillä.

H: Okei. Kaikkiko ei oo?

V: No ei aina.

H: Niin et se riippuu sen open päivästä, niinkö?

V: Mm.

H: Okei. Haluuskä kertoo enemmän?

V: No en mä oikein tiä. Esim mä olin joskus englannin tunnilla ja mä tulin vahingossa vähän myöhässä, niin sitte se vähän suuttu mulle.

H: Mm. Niin eihän se oo kivaa, jos opettaja suuttuu.

V: Mm.

H: Varsinki jos ei oo tahallaan tehny mitään väärin.

V: Niin.

H: No mut olikse se yks kerta?

V: Joo. Meil on vaihtunu enkunkin ope.”

(Oppilas 4B)

Kuten yllä olevista lainauksista selviää, opettajan ankuruus, joka on oppilaiden mielestä perusteettoman tiukkaa, sekä huutaminen ovat asioita, jotka saavat oppilaat jopa jännittämään kouluun menoa. Kerroin näiden kahden selkeän ahdistavan aikuisen tapauksen yhteistyöopettajille, että heidän oppilaansa olivat kuvailleet jonkun koulun aikuisen epämiellyttäväksi. Kummastakin tapauksesta oltiin opettajien mukaan jo ennalta tietoisia.

## Vireystila

Tämä teema poikkeaa muista siinä, että se määrittää kouluviihtyvyyttä pikemminkin kodin kuin koulun vaikutusmahdollisuuksien piiristä. Kysyin kaikissa haastatteluissa sitä, tulevatko oppilaat mielellään kouluun. Tässä yhteydessä tuli ilmi, että osaa oppilaista väsyttää varsinkin aamuisin niin, että kouluun ei tekisi mieli mennä. Aineiso on iso, 13 oppilaan haastatteluista muodostuva. Toisin sanoen 65 % haastatteleistani oppilaista kokee arkisin väsymystä säännöllisesti. Väsymyksen kokemukset voivat vähentää kouluviihtyvyyttä samoin kuin muiden perustarpeiden heikentyminen, kuten pelko oman turvallisuuden puolesta tai nälkä.

Väsymys johtuu oppilaiden mukaan yksiselitteisesti liian vähästä unesta. Syitä liian vähälle unelle kerrotaan olevan erilaiset nukahtamisvaikeudet, perheen aikataulut tai harrastukset. Erilaisia nukahtamisvaikeuksia on seitsemällä oppilaalla. Ne johtuvat joko jostain tiedostetusta asiasta, kuten valvottavasta pikkusisaruksesta, liiasta valosta tai malttamattomuudesta mennä nukkumaan tai ne saattavat olla määrittelemättömiä.

”Mulla on semmonen ongelma, et kun mä meen nukkuu mä valvon ehkä tunnin siellä sängyssä. Ja luen kirjaa ja semmosta kunnes mä vasta nukahdan.” (Oppilas 3C)

”Koska mul on pikkusisko, joka huutaa aika monta kertaa. [--] Ja sit vanhempien pitää lohduttaa sitä ja sit mä en tietenkään ite osaa tehdä mitään muuta, ku harjata hiukset. Niin se vähän viivästyttää [nukkumaan menoa].” (Oppilas 5C)

”Väsyttää ihan sikana aamuisin, ei tekis mieli yhtään nousta. [--] Meil on kotona aina yks valo päällä, joka tekee tosi ison valon. Siks mä en oikein yöllä saa ikinä nukuttua.” (Oppilas 5D)

Perheen aikataulut tai harrastusten myöhäinen ajankohta haittaavat kuuden oppilaan nukkumista.

”[Kertoo perheen aikatauluista esimerkin] ja sit me tultiin niinkun aika myöhään kotiin, niin sitte mä menin tosi myöhään nukkuu” (Oppilas 1A)

”[Väsyttää] koska äiti usein pitää meitä niin kauan hereillä, että me mennään nukkuu vasta kymmeneltä” (Oppilas 1D)

”Välillä menee vähän myöhäseks se nukkuminen. Harrastuksia on välillä vähän myöhään, niin sitte menee myöhäseen se nukkuminen.

Mutta mahdollisimman aikaseen yritän mennä aina nukkumaan.”  
(Oppilas 3B)

Jonkinlaisista uniongelmistä kärsi jokaiselta yhteistyöluokaltani vähintään kaksi oppilasta. Mielenkiintoinen jako on siinä, että jokaiselta kolmelta 3–4-luokka-asteen luokalta kaksi neljästä haastattelemastani oppilaasta kertoi uniongelmistä, kun taas toiselta 1–2-luokka-asteen luokalta kolme neljästä ja toiselta kaikki haastattelemistani oppilaasta kertoivat uniongelmistä. Tässä aineistossa uniongelmat näyttävät erityisesti nuorimpien koululaisten ongelmana.

Liian vähäinen unensaanti voidaan määritellä koulusta riippumattomaksi kouluviihtyvyyttä vähentäväksi tekijäksi. Toisaalta, jos koulussa oppilaat puhuvat avoimesti itsestään ja ongelmistaan koulunkäynnin ja siihen suuntautuvan motivaation kanssa, voivat mahdollisesti uniongelmat tulla esille. Tällöin taas opettaja pystyy kommunikoimaan koteihin siitä, että oppilaan univaikeudet häiritsevät mahdollisesti koulunkäyntiä. Hyvän kommunikaatioyhteyden jo ollessa olemassa, kodit pystyvät vastaanottamaan tämän viestin yhteistyöpyrkimyksenä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin eteen ja voivat miettiä tahoillaan, löytyykö ongelmaan ratkaisua.

### *8.3 Opettajien työhyvinvoinnin yhteys oppilaiden kouluviihtyvyyteen*

Kahden eri aineiston väliltä löytyy joitain selkeitä yhteisiä tekijöitä. Nämä ovat 1) kouluyhteisö, 2) tilat ja resurssit sekä 3) vaikutusmahdollisuudet.

Ensimmäinen yhteinen tekijä opettajien työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluviihtyvyyden välillä on kouluyhteisön merkityksellisyys kummallekin. Opettajat kokevat kollegansa ja esimiehensä merkittäviksi työhyvinvoinnilleen ja lisäksi oppilaat voivat joko kuormittaa tai antaa voimavaroja. Oppilaat taas viihtyvät koulussa paremmin tai huonommin sen mukaan, millaiset suhteet heillä on vertaisiinsa ja opettajiin tai koulun muuhun henkilökuntaan.

Toinen yhteinen tekijä on se, että kummatkin, sekä opettajat että oppilaat, kuvaavat tilojen vaikutukset omaan mielialaansa ja hyvinvointiinsa merkittävinä.

Tilat ja resurssit voivat omata sekä positiivisen, että negatiivisen vaikutuksen niin oppilaiden kouluviihtyvyyteen kuin opettajien hyvinvointiinkin.

Kolmas yhdistävä tekijä on se, että opettajat ja oppilaat puhuvat siitä, kuinka arvostavat vaikutusmahdollisuuksia omaan työskentelyynsä. Erityisesti opettajat arvostavat jo olemassa olevia vapauksia, mutta sekä he että heidän oppilaansa tunnistavat asioita, joissa toivoisivat voivansa vaikuttaa enemmän.

Lisäksi oppilaiden luokkakohtaisia teemoja vertailtaessa suhteessa opettajien kokemaan työhyvinvointiin on pääteltävissä, että ainakin tämän aineiston kohdalla työn imua kokevien opettajien (ope2, ope4 ja ope5; ks. alaluku 8.1.3) oppilaat viihtyvät muita paremmin koulussa. Tämä käy ilmi siten, että heidän oppilaansa kuvailevat useimmiten pitävänsä enimmäkseen koulusta ja kuvailevat koulun hyviä puolia useammin kuin kahden muun oppilaat. Erityisesti toisen opettajan (ope3) oppilaat kokevat muita enemmän kaveripulmia, kertovat toivovansa enemmän valinnanvapautta päiviinsä, kokevat ahdistuksen tunnetta koulun takia ja kuvailevat oppitunteja tylsiksi useammin kuin muut oppilaat. Toisaalta kiusaamiskokemusten on todettu aiemmassa tutkimuksessa olevan yhteydessä koko luokan vähentyneeseen kouluviihtyvyyteen, vaikka kiusaaminen kohdistuisikin vain yhteen luokan oppilaaseen (Minkkinen 2015, 65). Näin ollen ei ole täysin selvää, missä määrin yhteistyöluokan 3 oppilaiden suhteessa vähäisempi kouluviihtyvyys on yhteydessä kiusaamiskokemuksiin ja toisaalta, missä määrin heidän opettajansa työhyvinvointiin. Kuitenkin oppilaiden kuvailemat koulussa kokemansa negatiiviset asiat, tai puuttuvat positiiviset asiat, liittyvät osittain tekijöihin, joihin opettajalla on suuri vaikutusmahdollisuus – oppituntien mielekkyyttä ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia opettajan voidaan olettaa pystyvän lisäämään, mikäli hänellä riittää voimavaroja ja mielenkiintoa. Tämän luokan oppilaissa saattaakin ilmetä kouluviihtyvyyttä heikentävien tekijöiden kaksoisvaikutus: luokassa esiintyy kiusaamista ja opettaja ei koe työn imua.

Lopuksi vielä opettajien haastatteluaineistosta löytyy myös maininta siitä, että opettajan kuormittuessa hän ei jaksaa tai pysty panostamaan oppilaidensa hyvinvointiin ja oppimiseen niin paljon kuin haluaisi.

“Nii silti se [kuormittava asia] vaikuttaa koko siihen työpäivään. Et on vaikee mennä luokkaan ja olla lapsille mukava. Vaikka eihän se niiden syytä oo.” (Ope2)

Opettaja itse siis tunnistaa oman jaksamisensa yhtyeden siihen, miten hän panostaa oppilaisiinsa. Yksittäiset hankalat päivät kuitenkin kuuluvat jokaisen työntekijän arkeen, vaikka tämä kokisikin myös työn imua. Näin ollen voikin olla, että satunnaiset huonot päivät eivät ole yhteydessä oppilaiden yleiseen kouluviihtyvyyteen varsinkin, jos opettaja itse tunnistaa oman jaksamisensa rajat ja syyt toiminnalleen. Tämän opettajan oppilaat myös kuvailevat opettajaansa pelkästään positiivisesti ja tuntuvat viihtyvän koulussa todella hyvin.

#### 8.4 Yhteenveto

Tutkimuskysymykseen: *“Miten opettajien työhyvinvointi ja oppilaiden kouluviihtyvyys ovat yhteydessä toisiinsa?”* saatiin vastauksia. Ensinnäkin opettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät ovat seuraavat:

Opettajia kuormittavia tekijöitä: 1. tilojen haasteet 2. rajanvedon haasteet 3. perustyön kuluttavuus 4. opetustyön ulkopuolinen työkuorma 5. oppilaat 6. oma kokemattomuus 7. huoltajat	Opettajien voimavaroja lisääviä tekijöitä: 1. kollegat 2. oppilaat 3. toimivat tilat 4. valinnanvapaus työssä 5. esimies 6. koulun toimintatavat
---	--

Nämä tekijät ovat pitkälti linjassa aiemman työhyvinvoinnin tutkimuksen kanssa. Esimerkiksi Hakanen (2005, 233–234) on määrittänyt opettajan työn kuormittaviksi tekijöiksi – joita hän tosin kuvaa työn vaatimuksiksi, *työn määrällisen kuormittavuuden, oppilaiden huonon käyttäytymisen kuormittavuuden*

den ja fyysisen työympäristön rasittavuuden (ks. tämän tutkielman alaluku 2.3) Näihin on sisällytettävissä suurin osa tämän tutkimuksen tässä määritetyistä opettajia kuormittavista tekijöistä. Esimerkiksi teemat 6) *oma kokemattomuus* ja 7) *huoltajat*, voidaan nähdä tekijöinä, jotka lisäävät työn määrällistä kuormittavuutta silloin, kun työkokemusta ei ole vielä karttunut tai huoltajat tuottavat ylimääräistä työtä kommunikoimalla kriittisesti opettajan kanssa.

Työn voimavaroiksi Hakanen (emt.) määrittelee *vaikutusmahdollisuudet työssä, esimiehen tuen, tiedonkulun, ilmapiirin ja innovatiivisuuden*. Teema 4) *valinnanvapaus työssä* on täysin verrannollinen Hakasen määrittelemään tekijään *vaikutusmahdollisuudet työssä* samoin kuin teema 5) *esimiehen tuki* on verrannollinen *esimiehen tuki* -tekijään työn voimavarana. Teema 1) *kollegat* on sisällytettävissä Hakasen *ilmapiiri*-tekijään, joka hänen mukaansa kuvaa työpaikan ilmapiirin vapautuneisuutta, kannustavuutta ja toisaalta kireyttä ja jännittyneisyyttä. Toisaalta *kollegat*-teemaa voisi verrata myös Hakasen *innovatiivisuus*-tekijään, sillä hän määrittelee sen tarkoittamaan sitä, millainen keskusteluilmapiiri, yhteiset pyrkimykset ja yhteistyön sujuvuus työpaikalla on. Teema 6) *koulun toimintatavat* on ymmärrettävissä samantyylliseksi tekijäksi, kuin Hakasen *tiedonkulku*-tekijä. Molemmissa on keskeistä se, että koko henkilökunta on ajan tasalla uusista ja muuttuneista linjauksista. Tilat ja oppilaat hakanen määrittelee opettajan työn vaatimuksiksi kun taas tässä tutkimuksessa ne näyttävät sekä kuormittavina tekijöinä että voimavaroina työssä.

Hakanen (2011, 38–41) kuvailee myös työn imua kokevalle työntekijälle tyypillisiä piirteitä. Ne ovat *tarmokkuus*, joka on “*kokemusta energisyydestä, halua panostaa työhön sekä sinnikkyyttä ja ponnistelun halua myös vastoinkäymisiä kohdatessa*”, *omistautuminen*, joka on kokemuksia *merkityksellisyydestä, innokkuudesta, inspiraatiosta, ylpeydestä ja haasteellisuudesta työssä*” ja *uppoutuminen*, jota luonnehtii “*syvä keskittyneisyyden tila, paneutuneisuus työhön ja näistä koettu nautinto. Aika kuluu kuin huomaamatta ja irrottautuminen voi tuntua vaikealta*.” Näitä työn imua kokevalle työntekijälle tyypillisiä piirteitä on tutkimuksen aineiston mukaan kolmella viidestä haastattelusta opettajasta (ope2, ope4 ja ope5).

Tutkimuksessa selvitettiin myös oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Aineiston analyysin perusteella haasta-

tellut oppilaat viihtyvät koulussa pääasiassa hyvin. Kouluviihtyvyyttä määrittäviä tekijöitä tämän tutkimuksen tulosten perusteella ovat seuraavat:

1. turvallisuus ja tasavertaisuus
2. tilat ja resurssit
3. vaikutusmahdollisuudet ja yksilöllisyyden huomioiminen
4. vertaissuhteet
5. suhteet koulun aikuisiin
6. vireystila

Tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Esimerkiksi Harinen & Halme (2012) ovat kattavassa tutkimuksessaan määritelleet kouluviihtyvyyttä määrittävät tekijät (ks. tämän tutkielman alaluku 3.2), joihin viisi ensimmäistä tässä tutkimuksessa esitettyä kouluviihtyvyyden teemaa sopivat yhteen. Toisaalta Harinen & Halme (2012, 52–54) ovat teemassaan 4)  *syrjimättömyys ja yhdenvertaisuus*  esittäneet kouluviihtyvyyden tekijöiksi myös yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen tason tekijöitä. Tämän tutkimuksen aineistosta ei pystynyt päättämään vastaavia yhteyksiä kouluviihtyvyyteen. Lisäksi Harinen & Halme eivät sisällyttäneet omiin teemoihinsa oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia, taustatekijöitä tai terveydentilaa, joihin tämän tutkimuksen teema 6)  *vireystila*  on luettavissa.

Tutkimuksen tulokset ovat hyvin verrannolliset myös Konun (2002) koulun hyvinvointimallin kanssa. Konun hyvinvointimalli koostuu laajoista tekijöistä, jotka ovat  *koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ja terveydentila* . Tämän tutkimukset teemat 1)  *turvallisuus ja tasavertaisuus*  ja 2)  *tilat ja resurssit*  ovat sisällytettävissä koulun hyvinvointimallin  *koulun olosuhteet*  -tekijään. Tämä tekijä ottaa huomioon sekä koulun fyysiset puitteet että opiskeluympäristön asiat ja oppilaille tarjottavat palvelut. Turvallisuus ja tasavertainen kohtelu ovat myös yksiä tämän tekijän sisältöjä. (Emt. 44.)

Tutkimuksen teemat 4)  *vertaissuhteet*  ja 5)  *suhteet koulun aikuisiin*  taas sopivat koulun hyvinvointimallin tekijään  *sosiaaliset suhteet* . Konu (2002, 44–45) on kuitenkin sisällyttänyt tähän indikaattoriin myös koulun suhteet koteihin ja ympäröivään yhteisöön. Näitä tekijöitä ei ole löydettävissä tämän tutkimuksen



aineistosta. Lisäksi Konu sisällyttää kiusaamisen hyvinvointimallinsa *sosiaaliset suhteet* -indikaattoriin, mikä toisaalta sopiikin siihen paremmin kuin *koulun olosuhteet* -indikaattoriin. Tässä tutkimuksessa kiusaamiskokemukset sisältyvät kuitenkin ensimmäiseen teemaan *turvallisuus ja tasavertaisuus*. Mielestäni tutkimuksen jako on perusteltu, sillä kiusaaminen on yksilöön kohdistuva henkisen tai fyysisen turvallisuuden uhka. Vertaissuhteita tarkastellessa olen tutkimuksen tuloksissa käsitellyt myös kaveripulmia ja yksinäisyyden kokemuksia, mutta ne eivät ole samassa määrin uhka turvallisuudelle kuin kiusaaminen.

*Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen* on vastaava tekijä kuin teema 3) *vaikutusmahdollisuudet ja yksilöllisyyden huomioiminen*. Lisäksi Konu (2002, 45–46) sisällyttää teemaan myös oppilaan työn saaman arvostuksen opettajilta, vanhemmilta ja koulutovereilta. Muuten kummankin tutkimuksen teemat sisältävät oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen ja sen, että heillä olisi mahdollisuus vaikuttaa koulupäiviinsä ja työskentelyynsä.

Konun (2002, 46, 51) *terveydentila* koulun hyvinvointimallin muuttujana on hyvin laaja ja sisältää muun muassa puolen vuoden sisään koetun kipuilun, sairastamisen, väsymyksen ja nukkumisvaikeudet. Lisäksi siinä huomioidaan ärtyneisyys, kiukunpurkaukset, hermostuneisuus ja jännittyneisyys. Tämän tutkimuksen teema 6) *vireystila* on siis hyvin pieni osa, mutta kuitenkin sisältyy *terveydentila*-tekijään. Tutkimuksen haastatteluissa ei pyritty selvittämään oppilaiden taustatekijöitä, eikä terveydentilaan liittyviä tekijöitä, vaan väsymys ja nukahtamisvaikeudet tulivat esille muuten.

Varsinaiseen tutkimusongelmaan, eli siihen, miten nämä kaksi edellä kuvattua aineistoa ovat yhteydessä toisiinsa löytyi myös vastauksia. Ensinnäkin kouluyhteisö, tilat ja resurssit sekä vaikutusmahdollisuudet ovat yhteydessä sekä oppilaiden kouluviihtyvyyteen että opettajien työhyvinvointiin. Toiseksi oppilaat, joiden opettajat kokevat työn imua vaikuttaisivat viihtyvän paremmin koulussa kuin muiden opettajien oppilaat. Esimerkiksi PISA 2018 -tulosten mukaan opettajien innokkuus on yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen ja motivaatioon (OECD 2019B, 90–92), minkä voidaan nähdä olevan yhteydessä tämän tutkimuksen tuloksiin.

Tässä tapauksessa tutkimus antaa kuitenkin vain viitteitä opettajan työn imun positiivisesta vaikutuksesta oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Tarkempaa tutkimusta opettajien työhyvinvoinnin yhteydestä oppilaiden kouluviihtyvyyteen tarvitaan yhä. Työhyvinvoinnin ulottuvuuksia ja työn imua on tutkittu jonkin verran opetusalan työyhteisöissä (esim. Hakanen 2005), mutta työhyvinvoinnin ulottuvuuksien, joihin työn imu sisältyy, vaikutusta oppilaisiin ei ole kattavasti tutkittu. Useissa aiemmissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu opettajan olevan yhteydessä oppilaiden kouluviihtyvyyteen (ks. Esim. Harinen & Halme 2012, Konu 2002).

## 9 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Opettajan työ on kuormittavaa. Perustyö itsessään vaatii uppoutumista ja keskittymistä joskus kaoottisessakin ympäristössä. Yhä suurempien luokkakokojen trendi on lisännyt kaaosta ja toisaalta vähentänyt valinnanvapautta, kun tilat käyvät ahtaiksi, vanhoiksi ja toimimattomiksi. Entistä useampi oppilas vie myös enemmän aikaa jo muutenkin kiireisistä päivistä. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kuormittavat opettajia, jotka kokevat huonoa omaatuntoa siitä, etteivät pysty jakamaan aikaansa tasapuolisesti myös vähemmän vaativille oppilaille. Tunnollisuus ajaa opettajat tekemään töitä, vähintään ajatuksissaan, myös vapaa-ajalla ja joskus myös öisin. Varsinkin uran alkuvaiheessa varmuus siitä, mikä riittää ja miten tehdä asiat parhain päin puuttuu. Kaiken tämän lisäksi erilaiset täytettävät lomakkeet ja suoritettavat oppimiskokonaisuudet lisääntyvät, kun kunnan taholta yritetään varmistaa koulujen pysyvän uusien aaltojen harjalla. Vieläpä vanhemmatkin saattavat arvostella opettajan työtä ja vaatia tältä ylimääräistä aikaa työpäivistään, vaikka aika ei meinaa muutenkaan riittää. Kaikesta tästä huolimatta opettajat viihtyvät työssään.

Opettajat eivät ainoastaan kuvaile selviytyvänsä työstään, vaan he useimmiten kertovat nauttivansa siitä. He kokevat työnsä merkitykselliseksi. Lasten osoittama oppimisen ilo ja innostuneisuus on se syy, miksi opettajat tulevat töihin. Lisäksi hyvässä työyhteisössä voi syntyä aitoja ystävyssuhteita, kun ilmapiiri on avoin ja avulias. Kollegoiden tuki on joka tapauksessa tärkeää, sillä he tarjoavat keskustelun lisäksi myös konkreettista apua toisilleen. Koko koulun jakamat arvot ja yhteinen toimintakulttuuri edistävät hyvän ilmapiirin syntymistä. Rehtorit toimivat tässä tärkeässä roolissa ja lisäksi heidän osoittamansa tuki opettajille, erityisesti haastavissa tilanteissa, on se kallio, jonka päällä opettajat seisovat ja näin uskaltavat ottaa kaikki työpäiviensä yllätykset vastaan. Kun vielä tilat ja resurssit eivät tuota negatiivisia yllätyksiä huolella laadituille tuntisuunnitelmille, pääsevät opettajat käyttämään luovuuttaan ja to-

teuttamaan itseään sekä kasvattamisen että opettamisen ammattilaisina. Itsensä toteuttamisesta opettajat nauttivatkin, sillä he arvostavat sitä, että saavat itse vaikuttaa työskentelyynsä ja opetustyyliin, joita käyttävät.

Kun opettaja kokee saavansa työstään enemmän kuin uhraavansa sille itsestään, voimavaroja jää muuhunkin kuin työstä selviytymiseen. Opettaja alkaa ilmentää työtään kohti tarmokkuutta, omistautumista ja uppoutumista – hän on työn imussa. Työn imu on paras mahdollinen työhyvinvoinnin tila, ja tällöin työntekijä on kaikkein tuotteliain ja motivoitunein tekemään parhaansa työnsä eteen. Työn imua kokeva opettaja haluaa siis tehdä parhaansa myös oppilaidensa hyvinvoinnin ja oppimisen eteen. Tämä tutkimus osoittaa viitteitä siitä, että työn imua kokevien opettajien oppilaat viihtyvät koulussa muita paremmin.

Oppilaiden kouluviihtyvyys määrittyy osin samoista tekijöistä kuin opettajien työhyvinvointi. Koulun tilojen ja resurssien viihtyisyys ja toimivuus on oppilaistakin keskeistä. Samoin kuin opettajat, oppilaatkin arvostavat hyvää ilmapiiriä ja kouluyhteisöä, jossa heitä arvostetaan ja kohdellaan kunnioittavasti. Kuten jokainen koulun käynyt pystyy ymmärtämään, opettaja on oppilaalle tärkeä. Se, että opettaja on mukava, on ensisijainen arvo oppilaiden silmissä. Lisäksi opettajat voivat vaikuttaa siihen, millaisia vaikutusmahdollisuuksia ja oppimiskokemuksia he tarjoavat oppilailleen. Myös oppilaat arvostavat sitä, että he saavat vaikuttaa työskentelyynsä ja koulun olosuhteisiin. He arvostavat lisäksi sitä, että oppimiseen liittyy toiminnallisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Kaikki mukava koulussa jää kuitenkin taka-alalle, jos oppilas kokee koulussa turvattomuutta tai esimerkiksi nukahtamisvaikeuksien takia kokee kouluun lähtemisen epämiellyttävänä, eikä jaksaa keskittyä.

Työn imua kokeva opettaja pystyy parhaalla mahdollisella tavalla työskentelemään sen eteen, että hänen oppilaansa voivat hyvin koulussa. Kouluun liitettyjen myönteisten tunteiden kautta oppilaat ovat myös motivoituneita oppimaan. Tutkimuksen tuloksista on pääteltävissä, että opettajien innostus työtään kohtaan ja halu kokeilla uutta on yhteydessä hyvään työhyvinvointiin. Työn imua kokevan opettajan halu tehdä parhaansa saa hänet kehittämään itseään, mutta sen lisäksi tartuttamaan innostustaan työyhteisön sisällä. Tutkimuksen haastatteluissa opettajat kuvailevatkin erilaisia opettajista tai oppilaista lähtöisin olevia mielekkäitä yhteistyöprojekteja. Sen sijaan ulko-

puolelta tulevat toimintasuunnitelmat he kokevat pikemminkin kuormittaviksi tai keinotekoisiksi. Näin ollen opetustoimellisten interventioiden kannattaisi mitä todennäköisimmin kohdistua ensisijaisesti opettajien työhyvinvointiin, ei heidän työtehtäviinsä. Työstään innostuneet opettajat osallistuvat mielellään esimerkiksi koulutuksiin kehittääkseen itseään, mutta heidän työhönsä puuttuminen ulkopuolisten näyttäisi ennemminkin kuormittavan heitä. Arvostavathan opettajat työssään myös suuresti juuri autonomiaansa omaa työtään kohtaan. Työn imun edistäminen opettajayhteisöissä voi olla palvelus myös oppilaille.

### *9.1 Jatkotutkimusehdotukset*

Opettajien työhyvinvoinnin merkitys oppilaiden kannalta on aihe, joka ansaitsisi vielä paljon laajempaa ja kattavampaa tutkimusta. Laajamittaisempi vertailututkimus erilaista työnhyvinvointia kokevien opettajien oppilaiden kouluviihtyvyydestä, -hyvinvoinnista ja -arvosanoista voisi antaa tarkempaa tietoa siitä, mikä merkitys opettajan hyvinvoinnilla on oppilaille. Aiemmissä luvuissa olen jo esitellyt tutkimuksia, joissa on tutkittu opettajia ja oppilaita yhdessä, mutta paikkansa olisi myös työhyvinvoinnin ulottuvuuksien tarkemmalle kartoittamiselle opettajien ominaisuuksia tutkittaessa ja heidän oppilaisiinsa vertaillessa. Esimerkiksi PISA 2018 tutki kyllä laajalla kyselytutkimuksella sitä, millaisia erilaisia tuloksia kyselylomakkeista ja testeistä saivat oppilaat, jotka arvioivat opettajiensa olevan innoissaan opettamastaan aineesta. Oppilaiden arvioimaa opettajan innokkuutta tarkempi mittari olisi kuitenkin opettajan itsensä itselleen arvioima työhyvinvoinnin taso.

Myös toiminnallinen tutkimus tai kehittämishanke olisi mahdollinen sen selvittämiseksi, miten opettajien parantunut työhyvinvointi on yhteydessä oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksessa tulisi selvittää yhteistyökoulujen lähtötilanteet opettajien työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluviihtyvyyden suhteen, toteuttaa kehittämishanke, joka kohdistuu opettajien työhyvinvointiin, ja lopuksi selvittää kehittämishankkeen jälkeinen tilanne samoilla mittareilla, kuin ennen sitä. Luotettavamman tuloksen saamiseksi työhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden kehittymistä kannattaisi seurata vielä pidemmällä aikajänteellä inter-

vention jälkeen. Jos kehityshankkeella onnistutaan parantamaan opettajien keskimääräistä työhyvinvointia, on tärkeä tulos saada tietää kasvaako myös oppilaiden keskimääräinen kouluviihtyvyys jollain aikajänteellä. Kouluviihtyvyyden tilalla voi käyttää myös muita mittareita, sillä on mahdollista esimerkiksi, että opettajan pystyessä panostamaan työhönsä entistä paremmin, myös hänen oppilaidensa oppimistulokset paranevat.

# 10 LÄHTEET

- Aarnos, E. 2000. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus. 144–157.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ahonen, A. 2005 Kolmen rovaniemeläis- ja yhden inarilaiskoulun 6-8. luokan oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua regressio-analyysien avulla. Teoksessa A-L. Huttunen & A. M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat: Verkkojulkaisu. 63–71. Verkossa: urn.fi/URN:ISBN:951-39-2384-3. Luettu 7.12.2017.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 195–211.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Antila, J. 2006. Työn mielekkyydestä ja mielettömyydestä. Helsinki: Työministeriö.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc. 1–29.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. 2012. Applied Thematic Analysis. Los Angeles: Sage Publications, Inc.

- Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc. 645–672.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gergen, M. M. & Gergen, K. J. 2000. Qualitative Inquiry – Tensions and Transformations. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc. 1025–1046.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen: Tutkimusraportti 27. Helsinki: Helsingin yliopisto ja Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos. 29–42.
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Suomen Unicef. Verkossa: [www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf). Luettu 1.12.2019.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ireson, J. & Hallam, S. 2005. Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*. 75(2). 297–311.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värrä (toim.) Ajan kasvatusta. Kasvatustilasto aikalaiskriittinä. Tampere: Suomen yliopistopaino. 369–400.
- Kanste, O., Halme, N. & Perälä, M-L. 2017. Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvinvoinnista, koulu yhteisöstä ja palveluista. Raportti 1/2017. Helsinki: THL.



- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Terveystieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–43.
- Manka, M.-L. & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Helsinki: Talentum Pro.
- Marshall, C. & Rossman G. B. 2011. Designing Qualitative Research. Fifth Edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Väitöskirja. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. 25–42.
- OECD. 2019A. PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. Pariisi: OECD Publishing.
- OECD. 2019B. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' lives. Pariisi: OECD Publishing.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Turun yliopisto.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana: Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Väitöskirja. Lääketieteellinen tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Schwandt, T. A. 2000. Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry. Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research.

Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc. 189–213.

- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 92–117.
- Suonsivu, K. 2011. Työhyvinvointi osana henkilöjohtamista. Kuopio: UNIpress.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusikylä, J. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos. 11–28.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. 2009. Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health* 19(5), 554–560.
- Wilson, D. F. 2004. Supporting Teachers, Supportin Pupils: The Emotions of Teaching and Learning. London: RoutledgeFalmer.