

Milla Scarcia

LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TYÖHYVINVOINNISTA JA TYÖN TUUNAAMISESTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Milla Scarcia: Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja työn tuunaamisesta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettaja
Huhtikuu 2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja työn tuunaamisesta. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten opettajat kokevat työhyvinvointinsa ja miten luokanopettajat voivat tuunata työtään. Tutkimuksen tavoitteena oli luoda työhyvinvoinnin ja työn tuunaamisen kehittämisehdotuksia opettajayhteisöihin. Työhyvinvointi on moniulotteinen ilmiö, joka on yhdistelmä useita eri tekijöitä. Työhyvinvoinnin kokemukset ovat subjektiivisia, sillä yksilöt tulkitsevat hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä omien asenteidensa kautta. Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät voidaan jakaa kuormitustekijöihin eli työn vaatimuksiin ja voimaannuttaviin tekijöihin eli voimavaroihin. Työn tuunaamisessa on kyse voimavarojen ja vaatimusten muokkaamisesta yksilön kannalta mielekkäällä tavalla.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla pirkanmaalaisen peruskoulun luokanopettajia keväällä 2019. Aineisto koostui yhteensä kuudesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta sekä havaintopäiväkirjasta. Tutkimuskohteena olivat luokanopettajien kokemukset, joten tutkimuksessa tukeuduttiin fenomenologiaan. Aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Työhyvinvoinnin kokemuksia analysoitiin etsimällä aineistosta työyhteisöön, työn hallintaan ja minä itse -ulottuvuuksiin kuuluvia voimavaroja sekä vaatimuksia. Työn tuunaamisen kokemuksia analysoitiin jakamalla kokemukset työn sisällön ja työtehtävien, vuorovaikutuksen sekä näkökulman tuunaamisen kategorioihin.

Tutkimuksessa havaittiin opettajien työhyvinvoinnin kokemusten koostuvan monesta eri tekijästä. Olennaisimmiksi kuormitustekijöiksi eli työn vaatimuksiksi koettiin kiire, työtehtävien määrän lisääntyminen, työn rajaamisen vaikeus, työn muutokset sekä ongelmat vuorovaikutussuhteissa. Tärkeimmiksi voimavaroina koettiin kollegiaalinen yhteistyö, työn vapaus, oppilaat sekä henkilökohtaiset voimavarat. Tutkimustulokset osoittivat luokanopettajien hyödyntäneen työssään työn sisällön ja työtehtävien, vuorovaikutuksen sekä näkökulman tuunaamista. Tuunaamista toteutettiin muun muassa vaihtelun lisäämisellä, työn rajaamisella, vuorovaikutuksen määrän tai laadun muokkaamisella ja oman asenteen tarkastelulla. Tutkimus tarjoaa opettajayhteisöille ja opettajaopiskelijoille ideoita työn tuunaamisen toteuttamiseen ja työhyvinvoinnin kehittämiseen.

Avainsanat: työhyvinvointi, työn tuunaaminen, luokanopettaja

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI	7
2.1	OPETTAJUUS JA TYÖELÄMÄ.....	7
2.1.1	<i>Työelämän muutokset ja vaatimukset</i>	7
2.1.2	<i>Opettajan työ</i>	8
2.2	TYÖHYVINVOINTI.....	11
2.2.1	<i>Hyvinvointi osana työelämää</i>	11
2.2.2	<i>Työhyvinvointi pääomana</i>	14
2.3	TYÖN TUUNAAMINEN.....	18
2.3.1	<i>Työn vaatimukset ja voimavarat</i>	18
2.3.2	<i>Työn tuunaamisen tapoja</i>	22
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	29
3.2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	29
3.2.1	<i>Laadullinen tutkimus</i>	29
3.2.2	<i>Puolistrukturoitu teemahaastattelu ja havaintopäiväkirja</i>	31
4	AINEISTO JA SISÄLLÖNANALYYSI	35
4.1	TUTKIMUSAINIESTO.....	35
4.1.1	<i>Teemahaastattelut</i>	35
4.1.2	<i>Havaintopäiväkirja</i>	37
4.2	SISÄLLÖNANALYYSI.....	38
5	TULOKSET	42
5.1	LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TYÖHYVINVOINNISTA.....	42
5.1.1	<i>Työyhteisö kannattelee työhyvinvointia</i>	42
5.1.2	<i>Työn hallinta tasapainottaa vaatimuksia ja voimavaroja</i>	49
5.1.3	<i>Opettaja itse työhyvinvoinnin ytimenä</i>	54
5.2	LUOKANOPETTAJIEN KEINOJA TYÖN TUUNAAMISEEN.....	56
5.2.1	<i>Työn sisällön ja työtehtävien tuunaaminen</i>	57
5.2.2	<i>Vuorovaikutuksen tuunaaminen</i>	61
5.2.3	<i>Näkökulman tuunaaminen</i>	63
5.3	YHTEENVETO.....	66
6	POHDINTA	70
	LÄHTEET	76
	LIITTEET	82

1 JOHDANTO

Opettajien työhyvinvointi on viime aikoina ollut median myllytyksessä. Uutisotsikkoihin on nostettu erityisesti opettajien työmäärän lisääntyminen, jaksamisen heikentyminen ja työn kuormittavuus. Muun muassa Helsingin Sanomien (Mattila 2019) artikkelissa tarkastellaan opettajan työnkuvan muutosta ja negatiivista mielikuvaa. Verkkokyselyllä kerätyn tiedon mukaan jopa 97 prosenttia vastanneista opettajista koki työnsä entistä kuormittavammaksi. Opettajat esittivät kuormituksen syiksi muun muassa paperitöiden määrän, resurssien puutteen, oppilasmäärän kasvun, erityistukea tarvitsevien lasten määrän, inklusion, perheiden ongelmat ja oppilaiden levottomuuden. Opettajan työ ja koulujärjestelmä ovat muuttuneet, ja vaatimukset opettajia kohtaan kasvaneet entisestään. (Mattila 2019.)

Samankaltaisia tuloksia esitellään Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2017 työolobarometrissa (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018). Tulosten mukaan opettajien työhyvinvointi on heikentynyt huomattavasti aikaisempiin barometreihin verrattuna (Länsikallio ym. 2018, 32). Opettajien työhyvinvointi on tärkeä tutkimuskohde, sillä opettajien hyvinvoinnissa ei ole kyse pelkästään opettajista itsestään, vaan hyvinvointi on yhteydessä myös oppilaisiin. Jos opettajan hyvinvointi heikkenee, ovat vaarassa oppilaan hyvinvointi, opetuksen laatu ja kouluviihtyvyys (Onnismaa 2010, 55). Opettajien työhyvinvoinnin tutkiminen on merkityksellistä, sillä se lisää opettajan ammatin ymmärrystä (Spilt, Koomen & Thijs 2011, 457).

Työhyvinvointia on tutkittu paljon. Monet opettajien työhyvinvointia käsitelleet tutkimukset ovat keskittyneet hyvinvointia heikentäviin tekijöihin eli työn vaatimukseen tai työuupumukseen (esim. Prilleltensky, Neff & Bessell 2016; Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro 2011; Skaalvik & Skaalvik 2011; Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen 2014). Hyvinvoinnin tutkimuksissa on hyödynnetty usein määrällisiä tutkimusmenetelmiä, joten tutkimukset ovat keskittyneet vaikutusten ja syy-seuraussuhteiden tutkimiseen. Tutkimuksissa on

huomattu työn tuunaamisen potentiaali hyvinvoinnin kehittämisessä. Työn tuunaaminen on yksi keino lisätä työhyvinvointia (Hakanen, Harju, Seppälä, Laaksonen & Pahkin 2012, 13; Manka & Manka 2016, 111; Tims, Bakker & Derks 2012, 183). Opettajien työn tuunaamisesta on tehty vähän tutkimuksia, ja varsinkin suomalaisten opettajien tuunaamista käsittelevä tutkimus on vähäistä. Työn tuunaamisen tutkimuksissa on tarkasteltu useimmiten tuunaamisen vaikutuksia hyvinvointiin (esim. Hakanen, Seppälä & Peeters 2017; Skaalvik & Skaalvik 2018; Tims, Bakker & Derks 2013).

Tässä tutkielmassa hyödynnän laadullista tutkimusotetta luokanopettajien työhyvinvoinnin ja työn tuunaamisen kokemusten tutkimiseen. Tutkimukseni keskittyy opettajien työhyvinvointia heikentäviin ja hyvinvointia kannatteleviin tekijöihin sekä näiden muokkaamiseen työn tuunaamisen avulla. Tarkastelen tutkielmassani työhyvinvointia kolmen Mankan ja Mankan (2016) työhyvinvointimallissa esitellyn ulottuvuuden: työyhteisön, työn hallinnan ja minä itse -ulottuvuuden kautta, sillä koin opettajilla olevan niihin eniten vaikutusmahdollisuuksia. Tutkin työn tuunaamista Wrzesniewskin ja Duttonin (2001) esittelemien kolmen työn tuunaamisen menetelmän: työn sisällön ja työtehtävien, vuorovaikutuksen sekä näkökulman tuunaamisen kautta.

Tämän tutkielman viimeistelyvaiheessa Suomessa oli koronaviruksen aiheuttama poikkeusolotilanne (Valtioneuvosto 2020), joka vaikutti opettajien työhön monin tavoin. Erityisesti työn toteutus ja sisältö muuttuivat koulujen sulkeutuessa ja etäopetukseen siirryttäessä. Koronavirustilanteen vuoksi suomalaiset opettajat joutuivat miettimään työn tuunaamisen mahdollisuuksia ja tutkielman ajankohtaisuus sai siten uuden ulottuvuuden. Poikkeustilanne saattoi vaikuttaa myös opettajien työhyvinvointiin, sillä opettajien arki muuttui täysin lähiopetuksesta verkossa tapahtuvaan opettamiseen.

Pian työelämäään siirtyvänä luokanopettajana koin negatiiviset uutiset ja tutkimustulokset opettajien jaksamisesta ja työmäärästä huolestuttavina. Kiinnostus työhyvinvoinnista ja työn tuunaamisesta syntyi työelämäään siirtymisen pohdinnasta. Opiskeluissa kohdattujen hyvinvoinnin haasteiden myötä koin merkitykselliseksi selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on työhyvinvoinnista. Tulevana opettajana halusin tutkia, mitkä asiat työssä kuormittavat ja mitkä auttavat jaksamaan sekä miten opettaja voi itse vaikuttaa hyvinvointiinsa. Osasyynä tutkimukseni aiheen valintaan oli myös oma epäröinti

ammatinvalinnastani. En ollut yksin mietteideni kanssa, vaan alanvaihdon ajatukset vaikuttivat olevan opettajaopiskelijoiden keskuudessa melko yleisiä. Tämä synnytti pohdintaa työn muokkaamisesta ja työn mielekkyyden lisäämisestä. Siksi keskityn tutkimuksessani siihen, miten opettajat kokevat työhyvinvointinsa ja miten työtä voitaisiin muokata vastaamaan omia voimavaroja, tavoitteita ja intohimoja paremmin.

Halusin tutkimuksellani lisätä opettajaopiskelijoiden ja opettajayhteisöjen tietoisuutta työhyvinvoinnista ja työn tuunaamisesta. Työhyvinvoinnin teoreettista viitekehystä muodostaessani työn tuunaamisen käsite herätti huomioni. Työn tuunaaminen tapahtuu ruohonjuuritasolla yksilön oma-aloitteisen toiminnan kautta. Innostuin ideasta, että työtä voi muokata mielekkäämmäksi, joten päädyin tutkimaan työn tuunaamista. Tutkimukseni keskittyy luokanopettajien kokemuksiin, sillä itse luokanopettajaopiskelijana minua kiinnosti löytää konkreettista tietoa tulevaan ammattiini. Haluan tutkimuksellani tuoda esille luokanopettajien kokemuksia ja tuoda opettajien äänen kuuluviin.

Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa on vaikutteita fenomenologiasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja työn tuunaamisesta. Tavoitteena on luoda työhyvinvoinnin ja työn tuunaamisen kehittämisehdotuksia opettajayhteisöihin. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten opettajat kokevat työhyvinvointinsa sekä miten opettajan työtä voi tuunata.

Lähestyn tutkimustehtävää kahden tutkimuskysymyksen kautta:

1. Millaiseksi luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa?
2. Millä keinoin luokanopettajat tuunaavat työtään?

2 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

2.1 Opettajuus ja työelämä

Luokanopettajan työ on yhteiskunnallisesti hyvin merkityksellistä (Perho 2009, 84). Opettajan tehtävänä on tukea lasten kasvua ja oppimista. Työelämän muutosten myötä kouluympäristö on muuttunut, joten opettajat ovat kohdanneet työssään useita eri muutoksia.

2.1.1 Työelämän muutokset ja vaatimukset

Työelämän muospaineet ovat aiheuttaneet ja aiheuttavat jatkossa muutoksia toimintaympäristöihimme (Manka & Manka 2016, 13–14). Eritoten teknologiset kehitymisaskeleet, työvoiman rakennemuutokset, globalisoituminen, työkuulttuurin muutos ja resurssien jakautuminen ovat suuressa roolissa työelämän muuttajina (Manka & Manka 2016, 13–14). Muutoksia tapahtuu työnantaja-työntekijä-suhteissa, työn sisällössä ja työn tekemisessä (Sauni 2018, 12–13). Työn murros vaatii asenteiden ja näkemysten haastamista ja ammatillisen osaamisen päivittämistä (Dufva ym. 2017, 48).

Muutokset eivät tarkoita ainoastaan työympäristön ja organisaatioiden perusteiden muutoksia, vaan vastaavasti työntekijältä vaaditaan yhä enemmän. Yksilöiltä odotetaan elinikäistä oppimista, jatkuvaa osaamisen kehittämistä sekä elämänhallintataitoja (Dufva ym. 2017, 48). Lisäksi on opittava ja hankittava uusia työelämätaitoja, jotka auttavat selviytymään työssä myös tulevaisuudessa (Manka & Manka 2016, 15–17). Kyseisiin taitoihin kuuluvat muun muassa aktiivisuus, kriittisyys ja itseohjautuvuus (Manka & Manka 2016, 15–17). Lisäksi joustavuus, luovuus ja refleksiivisyys ovat olennaisia taitoja (Dufva ym. 2017, 20). Uusien toimintatapojen hyväksyminen ja muutoksen mukana liikkuminen ovat osa työntekijöiden arkea koko työuran ajan (Vuori 2011, 123). Työntekijältä itseltään vaaditaan hieman yllättävästikin johtamistaitoja (Vuori 2011, 124–125). Jokaisen sanotaankin olevan oman hyvinvointinsa johtaja. Vastaavasti Hyväri ja

Vuokila-Oikkonen (2018, 11–12) alleviivaavat yksilön vastuuta muuttuvassa työelämässä. Tietotaidon on oltava moninaista, ja yksilöt ovat vastuussa rajojen asettamisesta, menestyksestä sekä epäonnistumisista (Hyväri & Vuokila-Oikkonen 2018, 12).

Edellä esitetyn perusteella totean yksilön olevan avainasemassa oman osaamisen, ammatillisen kehittymisen ja hyvinvoinnin ylläpitämisessä. Työn muutosten myötä yksilön vastuu on kasvanut, joten työntekijä voi itse vaikuttaa työhyvinvointiinsa. Vastuun ja itsensä johtamisen korostumisen myötä työntekijöiden oma-aloitteisilla toimenpiteillä voitaisiin mahdollisesti kehittää työhyvinvointia.

2.1.2 Opettajan työ

Opettajaksi kehittyminen alkaa opettajankoulutuksesta. Opettajankoulutuksen päämääränä on muokata opettajaksi opiskelevista itsenäisiä ja osaavia asiantuntijoita (Niemi 2010, 46). Koulutus tarjoaa tarvittavia työkaluja ja työelämävalmiuksia opettajan työhön. Usein noviisiopettaja on heti opettajan työt aloittaessaan täydessä juridisessa ja pedagogisessa vastuussa (Onnismaa 2010, 38), joten koulutuksella on keskeinen rooli tulevien opettajien kouluttamisessa. Yhtä lailla Vuori (2011) korostaa koulutuksen roolia työelämään siirtymisessä. Opiskelijoiden on tärkeää saada tukea, sillä työuran voidaan ajatella alkavan jo opiskeluvaiheessa (Vuori 2011, 127). Opettajan oppiminen ei pääty opettajankoulutukseen, vaan uuden oppimista tapahtuu työssä päivittäin. Ammattitaito karttuu työkokemuksen ja uuden oppimisen kautta (Ruohotie 2000, 62). Tällaista oppimista kutsutaan ammatilliseksi kasvuksi. Opettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta on olennaista, että työssä on mahdollista vaikuttaa, oppia vuorovaikutustilanteissa ja saada työstä arvostusta. (Ruohotie 2000, 52.)

Luokanopettajan työ on hyvin monipuolista ja työssä voidaan käytännönläheisesti vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja kasvuun. Opettaja tekee työtään omalla persoonallaan, joten opettajan asenne, motivaatio ja hyvinvointi vaikuttavat tapaan tehdä työtä. Jo lasten oppimisen ja kehityksen näkökulmasta on hyödyllistä, että opettaja voi hyvin, kokee olevansa omalla alalla, innostuu työstään sekä selviytyy työn vaatimuksista (Perho 2009, 84). Opettajan

hyvinvointi on yhteydessä oppilaisiin, sillä se vaikuttaa lasten oppimiseen ja kehitykseen (Perho 2009, 84). Uupuneet opettajat näkevät oppilaat negatiivisten lasien läpi, joten uupuminen vaikuttaa luokan ilmapiiriin (Steiner 2014, 186). Opettajien työuupumus muun muassa heikentää oppilaiden oppimismotivaatiota (Shen ym. 2015, 530). Ongelmat opettajanhuoneen ja koulun ilmapiirissä ovat yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin, opetuksen laatuun sekä kouluviihtyvyyteen (Onnismaa 2010, 25, 55). Opettajien hyvinvointi vaikuttaa siten koko koulu yhteisöön. Yksilöllisten oppimistarpeiden ja monikulttuuristumisen korostuessa nykypäivän koulussa on yhä tärkeämpää huolehtia opettajien ammatillisesta osaamisesta ja hyvinvoinnista. Opettajien hyvinvoinnin kehittäminen vahvistaa koulujen kapasiteettia kohdata laaja oppilaskirjo (Roffey 2012, 15).

Opettajien työhyvinvointi on merkityksellistä opettajille, oppilaille ja yhteiskunnalle. Yhteiskunnallisella tasolla opettajien hyvinvointi on sidoksissa muun muassa opetuksen laatuun ja peruskoulun tavoitteiden toteutumiseen. Peruskoululla tavoitellaan kahta tärkeää toisiinsa sitoutunutta päämäärää: oppimista ja hyvinvointia (Soini ym. 2012, 11). On tuettava opettajien hyvinvointia voidakseen kehittää oppilaiden hyvinvointia (Roffey 2012, 15). Opettaja on lapsille roolimalli, joten hyvinvoinnin tärkeys nousee esille siinä, minkälaisen kuvan opettaja antaa työstään tai työelämästä yleisesti. Hyvinvoiva, työstä nauttiva opettaja säteilee iloa oppilaisiin. Opettajien hyvinvoinnin muutokset ja jaksamisen merkitys on huomioitu tutkimuksissa, sillä opettajien työhyvinvointia on tutkittu mahdollisesti muita ammatteja enemmän (Onnismaa 2010, 6).

Opettajan työssä on koettu useita eri muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet opettajien jaksamiseen ja hyvinvointiin. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2017 työolobarometri osoittaa opettajien ja rehtorien työhyvinvoinnin heikenneen aikaisempiin barometreihin verrattuna (Länsikallio ym. 2018, 32). Opettajan työssä havaitaan tutkimuksen perusteella enemmän työstressiä ja kuormitusta kuin muissa ammateissa (Kauppinen ym. 2013, 107, 198; Länsikallio ym. 2018, 19). Vastaavasti Opetushallituksen tilaama työhyvinvointikatsaus osoittaa, että opetustyö koetaan henkisesti kuormittavana ja stressitaso kohoaa muita aloja korkeammaksi (Onnismaa 2010, 4). OAJ:n työolobarometrin mukaan lähes puolet opettajista koki erittäin tai melko usein stressiä (Länsikallio ym. 2018, 19). Kuormittaviksi tekijöiksi opettajat kokivat muun muassa kiireen, työtehtävien

määrän, oppilaiden ongelmien käsittelyn ja suuret luokkakoot. Barometrin tulokset osoittavat työviikon venyneen yhä pidemmäksi, työmäärän ja työstressin kasvaneen, työkyvyn heikenneen ja työtyytyväisyyden laskeneen. (Länsikallio ym. 2018, 6–26.) Tulosten mukaan yli puolet opettajista ja esimiehistä teki töitä myös viikonlopun päivinä ja kaksi kolmasosaa vähintään kolmena arki-iltana. Lisäksi opettajat kokivat, ettei heillä ole paljoakaan vaikutusmahdollisuuksia työmääräänsä; vain hieman yli neljäsosa koki voivansa vaikuttaa työmääräänsä. (Länsikallio ym. 2018, 6–8.)

Työstressi on opettajan työssä yleistä. Ruohotien (2000, 52) mukaan stressi voi estää ammatillista kehittymistä, ja erityisesti rooliristiriidat, psyykinen kuormittavuus sekä muutosvaatimukset aiheuttavat räsitusta. Opettajan työn sisältöön on kohdistunut muutoksia sen monipuolistumisessa, ja opettajan pedagoginen rooli on muuttunut ajan myötä (Puhakka & Paajamo 2018, 88). Opettaja ei enää vain opeta, vaan tiimiytyy, tutkii, kehittää, kansainvälistyy, verkostoituu ja ohjaa. Opettajien mahdollisuuksia tehdä työtä parhaimmillaan heikentää resurssien vähyys, ryhmäkokojen suuruus ja ryhmien moninaistuminen. (Puhakka & Paajamo 2018, 88.) Työn vaatimuksilla on siten vaikutusta opettajien työhyvinvointiin.

Työn muutosten, kuten digitalisaation myötä erilaiset raportointitehtävät ja tietojärjestelmien hallintatehtävät ovat yleistyneet (Mauno, Huhtala & Kinnunen 2017, 78–79). Sama on huomattavissa opettajankin työssä, sillä työhön on tullut lisää erilaisia pieniä tehtäviä, jotka lisäävät kiirettä ja vaativat paljon aikaa. Tämä puolestaan lisää työn intensiivisyyttä. Mauno ja kollegat (2017, 78) toteavat työn jakautuvan ydintehtäviin sekä vähemmän keskeisiin tehtäviin. Usein nämä prioriteetiltaan alhaisemmat tehtävät koetaan vähemmän merkityksellisiksi. On yleistä tuntee, että vähemmän keskeiset työtehtävät vaativat aikaa ja työntekijän voimavaroja, jotka ovat pois ydintehtävään keskittymisestä. Tällaisia tehtäviä kuvataan ”työn turhakkeiksi”. (Mauno ym. 2017, 78–79.)

Vaikka opettajan työ on kuormittavaa, opettajat kokevat myös monia positiivisia asioita työssään. Opetushallituksen työhyvinvointikatsauksessa esitellään lukuisia myönteisiä tuloksia. Esimerkiksi opettajien työkyvyn koettiin olevan keskimääräisesti parempi muihin aloihin verrattuna. Samoin työtyytyväisyys oli säilynyt samalla tasolla kuin muillakin aloilla. (Onnismaa 2010, 51–52.) Vastaavasti vuoden 2013 TALIS-tutkimuksen (Teaching and Learning

International Survey) mukaan peruskoulun opettajat olivat keskimäärin tyytyväisiä työhönsä ja ajattelivat työssä olevan enemmän hyviä kuin huonoja puolia (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2013, 37–38). Kokeneemmat opettajat kokivat enemmän tyytyväisyyttä työhönsä (Taajamo ym. 2013, 38). Samassa linjassa ovat Työ ja terveys Suomessa 2012 -tutkimuksen tulokset, jotka osoittavat suurimman osa opettajista kokevan innostusta työstään ja haluavan jatkaa ammatissa (Kauppinen ym. 2013, 197–198).

Tutkimusten perusteella voidaan todeta, että opettajan työhön kuuluu monia erilaisia mielekkäitä ja kuormittavia asioita. Vaikka opettajan työssä on monia kuormittavia tekijöitä, ovat opettajat yleisellä tasolla suhteellisen tyytyväisiä työhönsä ja heidän työkykynsä on melko hyvä.

2.2 Työhyvinvointi

Työhyvinvointia voidaan määritellä usein eri tavoin ja se on käsitteenä hyvin laaja. Manka ja Manka (2016, 75) kuvailevat työhyvinvoinnin perustuvan työterveydellisiin seikkoihin, työn sujumiseen arjessa sekä työkykyyn. Sosiaali- ja terveysministeriö puolestaan kertoo työhyvinvoinnin koostuvan turvallisuudesta, terveydestä, yksilön hyvinvoinnista sekä työn mielekkyydestä (Sosiaali- ja terveysministeriö). Työterveyslaitos määrittelee työhyvinvoinnin terveelliseksi, tuottavaksi ja turvalliseksi työksi, jota johdetaan ammattitaitoisesti. Työ on palkitsevaa ja mielekästä sekä tukee kokonaisvaltaista elämänhallintaa. (Työterveyslaitos.) Ei ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää, vaan eri määritelmien voidaan nähdä täydentävän toisiaan.

2.2.1 Hyvinvointi osana työelämää

Hyvinvointi ja työssä jaksaminen ovat olennainen osa työtä, sillä eliniän pidentyessä pitenevät työuratkin (Hirvensalo, Yang & Telama 2011, 69). Työntekijät pysyvät entistä pidempään työelämässä, joten jaksamisen merkitys korostuu entisestään. Työhyvinvointi on yhteydessä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja työorganisaation kannalta työn tuottavuuteen (Hirvensalo ym. 2011, 69). Työhyvinvointi on monen tekijän summa, joka tarkoittaa sitä, että siihen vaikuttaa lukuiset eri tekijät (Hyväri & Vuokila-Oikkonen 2018, 12; Manka

2015, 107). Hyvinvointi on aina subjektiivista, ja siihen vaikuttavat yksilön omat tunteet ja kokemukset (Burke 2017, 4). Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilöt kokevat hyvinvoinnin ja siihen liittyvät tekijät eri tavoin. Samassa työpaikassa voi olla hyvinkin paljon vaihtelua työntekijöiden kokemassa työhyvinvoinnissa (Manka 2015, 107).

Työntekijän hyvinvointi voidaan usein huomata ulkoapäin yksikön toiminnasta ja olemuksesta. Burken (2017, 4) mukaan työntekijän hyvinvoinnin voi havaita työtyytyväisyydestä, suoriutumisesta ja tuotteliaisuudesta. Hyvinvoiva työntekijä tuntee vointinsa hyväksi ja jaksaa vastata työn haasteisiin (Työterveyslaitos). Työntekijä kokee tällöin työn imua, motivaatiota, itsenäisyyttä, yhteenkuuluvuutta ja tarpeellisuutta. On tärkeää, että yksilöt kokevat voivansa hyödyntää vahvuuksiaan, saavat tarpeeksi palautetta ja tuntevat työnsä tavoitteet. (Työterveyslaitos.)

Työ ei saa olla liian vaativaa, mutta liian yksinkertainen ja haasteeton työ voi johtaa leipääntymiseen, joka on vastakohta työn imulle (Hakanen 2011, 103). Työn imun käsitteellä tarkoitetaan myönteistä tilaa, jossa yksilö kokee työssään tarmokkuutta, uppoutumista sekä omistautumista (Hakanen 2011, 82; Manka & Manka 2016, 109). Tarmokkuus merkitsee energisyyttä, työhön panostamista sekä sinnikästä asennetta. Uppoutuminen liittyy puolestaan innostukseen, ammattitilpeyteen sekä työn merkityksellisyyteen. Omistautuminen tarkoittaa vahvaa työpanosta ja keskittymistä, niin sanottua "flow-tilaa". (Manka & Manka 2016, 109.) Työhyvinvointi ei suinkaan ole pysyvä tila, vaan siinä voi tapahtua muutoksia eri tilanteissa ja elämänvaiheissa (Puttonen, Hasu & Pahkin 2016, 6). Hyvinvoiva työntekijä saattaakin voida jossakin vaiheessa työuraansa huonommin, jos esimerkiksi työn kuormitus ja voimavarat menettävät tasapainonsa (Puttonen ym. 2016, 6).

Työ on parhaimmillaan palkitsevaa, mutta se voi myös kuormittaa. Stressi on yksi yleisimmistä mieleen tulevista kuormitustekijöistä (Hirvensalo ym. 2011, 69). Stressillä tarkoitetaan liiallisten psyykkisten vaatimusten ja vähäisen työn hallinnan suhdetta (Hirvensalo ym. 2011, 69). Prilleltensky ja kollegat (2016, 105) kuvailevat stressiä riskitekijöiden ja suojaavien tekijöiden väliseksi epätasapainoksi. Stressin yleisiä oireita ovat hermostuneisuuden ja ahdistuneisuuden tunne sekä nukkumisvaikeudet (Manka & Manka 2016, 32). Työstressiin on moninaisia syitä. Yleisimpiä ovat työn liiallinen määrä, hallinnan

puute, palkitseemattomuus, työyhteisön ongelmat, arvostiriidat ja oma persoona (Manka & Manka 2016, 176–179). Ideaalinen työ on työntekijän näkökulmasta sellaista, joka ylläpitää kiinnostusta ja haastaa sopivasti (Hirvensalo ym. 2011, 69). Pahimmillaan työstä voi aiheutua pahoinvointia, uupumusta, ammatillisen itsetunnon laskemista, sairauslomia tai täyttä työkyvyttömyyttä (Hirvensalo ym. 2011, 69; Manka & Manka 2016, 32).

Työn kuormituksen vastapainona on palautuminen, joka on työhyvinvointia kannatteleva tekijä. Palautumisella tarkoitetaan prosessia, jossa yksilö palautuu työpäivän aiheuttamasta rasituksesta ja kuormituksesta työpäivää edeltävälle tasolle (Hakanen 2011, 98). Kinnusen (2017, 127) mukaan palautuminen on keskeinen osa hyvinvointia. Usein tämä hyvinvointia edistävä prosessi on työelämässä uhattuna (Kinnunen 2017, 127). Vastuu hyvinvoinnista on siirtynyt työntekijälle itselleen, joten palautumista voidaan käyttää hyvinvointia ylläpitävänä apuvälineenä (Hakanen 2011, 98). On tarpeellista löytää keinoja hyvinvoinnin ylläpitämiseen ja pahoinvoinnin ennaltaehkäisyyn, jotta työntekijöillä olisi riittävät valmiudet kohdata jaksamisen haasteita.

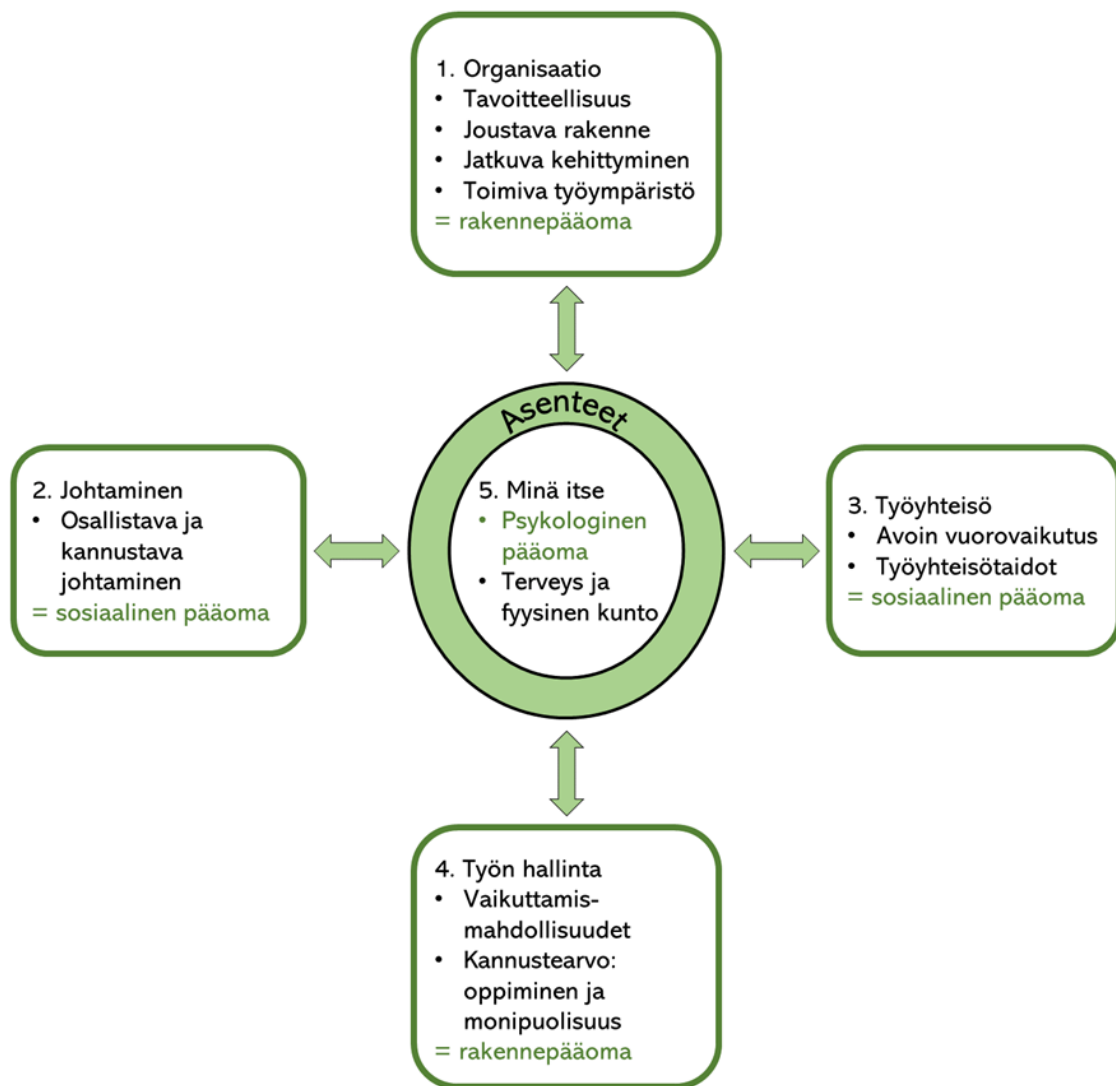
Harva työpaikka on työhyvinvoinnin kannalta pelkästään negatiivinen tai positiivinen, ja tämä on olennainen näkökulma hyvinvoinnin tutkimuksessa (Hakanen 2011, 16). On tärkeää keskittyä siihen mikä toimii, eli mikä auttaa jaksamaan ja edistää hyvinvointia (Hakanen 2011, 16). Keskeistä kehittämistyössä on voimavarojen vahvistaminen niin yksilön kuin työyhteisön tasolta (Kauppinen ym. 2013, 221). Suomessa työhyvinvoinnin kehittämistä on tutkittu muun muassa Työterveyslaitoksen laatimilla Työ ja terveys Suomessa -katsauksilla (Kauppinen ym. 2013) sekä MEADOW (Measuring the Dynamics of Organisation and Work) -tutkimuksella (Puttonen ym. 2016). Työhyvinvointi rakentuu arjessa, joten juuri arkikokemusten parantaminen on avain hyvinvoinnin lisäämiseen (Hyväri & Vuokila-Oikkonen 2018, 12).

Edellä esitetyn perusteella totean työhyvinvoinnin olevan merkittävä osa työelämää. Työhyvinvointi on yhteydessä yksilön kokonaisvaltaiseen jaksamiseen, työyhteisön ilmapiiriin sekä organisaation tavoitteisiin. Tässä tutkielmassa työhyvinvointia tarkastellaan luokanopettajien näkökulmasta. Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa opettajien jaksamista työn arjessa sekä työn mielekkääksi kokemista.

2.2.2 Työhyvinvointi pääomana

Työhyvinvointia voidaan tarkastella pääoman käsitteen kautta. Manka ja Manka (2016, 53–56) esittelevät teoksessaan työhyvinvointipääoman käsitteen. Käsite perustuu ajatukselle, että työntekijän terveys ja työkyky ovat suhteessa inhimilliseen pääomaan, eli työyhteisön aineettomiin resursseihin. Työhyvinvointipääomaa rakennetaan käytännöillä, jotka edistävät työkykyä, terveellistä ja turvallista työntekoa ja ergonomiaa. (Manka & Manka 2016, 53–54.) Työhyvinvointipääomaan vaikuttavat monet eri tekijät.

Tarkastelen työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä Mankan ja Mankan (2016, 76) työhyvinvointimallin pohjalta (kuvio 1). Mallissa korostuu voimavarakeskeisyys eli malli keskittyy tekijöihin, jotka kannattelevat hyvinvointia. Mallissa kuvataan työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, joita on nimetty viisi: organisaatio, johtaminen, työyhteisö, työn hallinta sekä yksilö itse (Manka & Manka 2016, 76). Tekijät on jaettu kolmeen eri pääomaan; organisaatio ja työn hallinta muodostavat rakennepääoman, johtaminen ja työyhteisö puolestaan sosiaalisen pääoman ja yksilö muodostaa psykologisen pääoman. Kuvion ylimmässä osassa on organisaatio, joka muodostaa työhyvinvoinnin perustan. Hyvinvointi on paljon kiinni organisaatiosta, sillä se määrittää työn tekemisen puitteet. (Manka & Manka 2016, 76.)



KUVIO 1. Työnhyvinvointiin vaikuttavat tekijät (Mukaiillen Manka & Manka 2016)

Rakennepääoman näkökulmasta organisaatio vaikuttaa hyvinvointiin toimivan työympäristön, tavoitteellisuuden, jatkuvan kehittymisen sekä joustavan rakenteen kautta (Manka & Manka 2016, 76). Työorganisaatiotasolla kannustava johtaminen ja henkilöstön mukaan ottaminen ovat työhyvinvointia lisääviä tekijöitä. Työn hallinnalla puolestaan tarkoitetaan työntekijän mahdollisuuksia vaikuttaa työhön liittyviin pelisääntöihin ja itsenäisyyteen. (Manka & Manka 2016, 55, 107.) Työn hallintaa mittaa siten vapauden määrä, itsenäisyys sekä valta päättää aikataulutuksesta ja menettelytavoista (Manka 2015, 155). Työhön

vaikuttaminen tutkitusti vaikuttaa työhyvinvointiin (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 507; Onnismaa 2010, 51–52).

Työn hallintaan kuuluvat työn sisältöön ja työoloihin liittyvät vaikutusmahdollisuudet, osallistuminen päätöksentekoon sekä monipuolinen työnkuva (Hirvensalo ym. 2011, 69). Työn hallintaosuuden alla on vaikuttamisen lisäksi kannustearvo, jolla tarkoitetaan oppimismahdollisuuksia ja työn sisällön monipuolisuutta (Manka & Manka 2016, 107–108). Olennaisia ovat siis työjärjestelyt, joissa onnistuu asiantuntijuuden kehittyminen (Manka & Manka 2016, 107–108). Yksilön näkökulmasta työn hallintaan kuuluu vapaa-ajan ja työn erottaminen ja rajojen asettaminen (Savolainen, Kolonen, Salin & Äimälä 2018, 93–94). Rajojen asettaminen helpottuu, jos työpaikka on joustava ja yksilö kokee pystyvänsä vaikuttamaan työhönsä (Savolainen ym. 2018, 93–94).

Sosiaaliseen pääomaan eli johtamiseen ja työyhteisöön kuuluvat yhteisön vuorovaikutus sekä yhteisöllisyyden tunne (Manka & Manka 2016, 132–134). Sosiaalinen pääoma pitää sisällään verkostoitumista, luottamusta ja vastavuoroisuutta. Sosiaalinen pääoma on voimavara sekä yksilöille että koko työyhteisöllekin. (Manka & Manka 2016, 132–134.) Työyhteisöllä on merkitystä yksilön terveyteen ja erityisesti vuorovaikutuksen määrä ja laatu ovat suuressa roolissa. Yhteisöllisyys on suuri voimavara, sillä stressaavissa työtilanteissa se voi toimia puskurin tavoin torjuen stressin negatiivisia vaikutuksia. (Manka 2015, 144; Manka & Manka 2016, 134.) Sujuva työyhteisöissä työskentely vaatii jokaiselta työyhteisötaitoja. Tällaisia taitoja ovat muun muassa perustehtävän tekeminen ja omasta osaamisesta huolehtiminen, aktiivinen auttaminen, yhteistyö kollegojen ja esimiesten kanssa, palautteen antaminen ja pyytäminen, osallistuminen kehittämiseen sekä myönteisen ilmapiirin edistäminen. (Manka 2015, 146; Manka & Manka 2016, 148–149.) Hyvän työyhteisön tunnistaa yhteisöllisyyttä tukevista tekijöistä, kuten yhteisöllisten arvojen korostamisesta, yhteistyöstä ja tiedon jakamisesta (Manka 2015, 146).

Kuvion keskimäinen osa kuvaa psykologista pääomaa, joka viittaa työntekijän omaan hyvinvointiin. Työntekijän näkökulmasta jaksamisen ylläpitämisessä on tärkeää panostaa omaan henkiseen ja fyysiseen kuntoon (Manka & Manka 2016, 77). Terveelliset elämäntavat, kuten liikunta, voivat ylläpitää jaksamista ja lievittää kuormituksen aiheuttamia oireita (Hirvensalo ym. 2011, 69). Työkyky sekä terveys liittyvät olennaisesti yksilön hyvinvointiin. Hyvä

terveydentila mahdollistaa kouluttautumisen ja työkokemuksen kertymisen sekä ohjaa menestykseen (Manka 2015, 109; Manka & Manka 2016, 53–54). Työntekijä voi itsekin teoillaan ja taidoillaan lisätä työhyvinvointipääomaa. Työntekijän on tärkeää ottaa vastuu hyvinvoinnistaan, ja täten johtaa itseään ja työhyvinvointiaan. Työhyvinvointia lisääviä keinoja ovat osaamisen jatkuva kehittäminen, positiivinen asenne, muutoksiin sopeutuminen, elämäntapatekijät ja työyhteisötaitojen omaaminen. Hyvinvoinnin tukemisessa on oleellista tukea yksilön voimavaroja, eli korostaa psykologista pääomaa. (Manka & Manka 2016, 55–56.)

Työelämässä pärjäämisessä tarvittavia taitoja ovat sopeutumiskyky sekä valmius toimia ”muutoksen agentteina” (Manka & Manka 2016, 158). Usein työntekijän täytyy toimia itseohjautuvasti ja vaikuttaen työhönsä sekä työyhteisöön. Työntekijällä on siten mahdollisuus vaikuttaa itse työhönsä ja kokemiinsa asioihin. (Manka & Manka 2016, 158.) Psykologisessa pääomassa on kyse myös mahdollisuuksista, eli yksilöllä on varaa miettiä millaiseksi voi tulla sekä miten hän kokee elämän ja työnsä (Manka 2015, 164–165). Psykologisen pääoman osia ovat muun muassa optimismi, sitkeys, itseluottamus sekä toiveikkuus. Yksilö, jolla on paljon kyseistä pääomaa, toimii usein myönteisin mielin työssään, omaa paremman sopeutumiskyvyn ja riittävästi resursseja haasteellisiin tilanteisiin sekä jaksaa ja suoriutuu työssään paremmin. (Manka 2015, 164–165.) Yksilö voi vaikuttaa itse hyvinvointiinsa refleктоimalla omaa toimintaansa. Tietoisuustaitoihin kuuluvalla itsereflektiolla tarkoitetaan omien kokemusten tutkimista sekä toiminnan havainnointia ja puntarointia. (Manka 2015, 163–165; Manka & Manka 2016, 170–171.) Refleктоimalla voidaan tunnistaa omia asenteita ja kokemuksia.

Minä itse -ulottuvuutta ympäröi kuviossa yksilön omat asenteet. Yksilöllä on siten mahdollisuus vaikuttaa ajattelutapaansa ja työtä koskeviin asenteisiinsa. Hyvinvointi on yksilöllinen kokemus, joten vaikka kaikki työhyvinvointitekijät olisivat ihanteelliset, yksilö tulkitsee työpaikkaa omien asenteidensa taustalta (Manka 2015, 106). Yksilöllisen psykologisen pääoman lisäksi on olemassa kollektiivista psykologista pääomaa (Manka & Manka 2016, 170). Kollektiivisella pääomalla tarkoitetaan työyhteisön tai -ryhmän jäsenten interaktiota ja dynamiikkaa. Vuorovaikutuksen ja dynamiikan summan ollessa enemmän kuin yksilöiden yhteensä, on kyseessä kollektiivista psykologista pääomaa. (Manka &

Manka 2016, 170.) Tunteet tarttuvat, joten hyvä työilmapiiri myötävaikuttaa yksilön hyvinvointiin (Manka 2015, 118).

Tässä tutkielmassa hyödynnän Mankan ja Mankan (2016) työhyvinvointimallia luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemusten tarkasteluun. Keskityn tutkielmassani kolmeen mallissa esiteltyyn työhyvinvointitekijään: työyhteisöön, työn hallintaan ja yksilöön. Tutkielmassa selvitän, millaisia kokemuksia opettajilla on näihin ulottuvuuksiin liittyen. Malli toimii perustana tutkimushaastatteluille sekä analyysirungon muodostukselle.

2.3 Työn tuunaaminen

Työhyvinvointia voidaan tarkastella myös vaatimusten ja voimavarojen näkökulmasta. Yksi kansainvälisesti tunnetuimmista työhyvinvointiteorioista on Bakkerin ja Demeroutin (2014) Job Demands-Resources Theory (JD-R-teoria). Työn tuunaaminen on olennainen osa edellä esiteltyä teoriaa, sillä tuunaamisen kautta voidaan muokata työn voimavaroja ja vaatimuksia (Bakker & Demerouti 2014, 53).

2.3.1 Työn vaatimukset ja voimavarat

Bakkerin ja Demeroutin (2014) JD-R-teoria pohjautuu samannimiseen teoriaan, joka julkaistiin vuonna 2007. JD-R-teoriassa yhdistyy stressin ja työn suunnittelun teorioita ja sillä pyritään selittämään työn vaatimusten ja voimavarojen vaikutuksia motivaatioon ja stressiin. Teoria soveltuu mainiosti työhyvinvoinnin käsitteellistämiseen, ja sen avulla työn piirteet sekä työympäristöt voidaan ymmärtää vaatimusten ja voimavarojen näkökulmasta. (Bakker & Demerouti 2014, 38, 44–45.) Teorian eduksi kuvaillaan sen joustavuutta, sillä sitä voidaan käyttää kaikkien ammattien tutkimiseen (Bakker & Demerouti 2014, 45; Tims ym. 2012, 175).

Työssä voidaan erottaa kaksi piirteiden luokkaa, jotka ovat työn vaatimukset ja työn voimavarat (Bakker & Demerouti 2014, 45, 58; Manka 2015, 37; Tims ym. 2012, 174). Nämä piirteet vaikuttavat puolestaan kahteen eri hyvinvointiprosessiin, jotka ovat työmotivaatiopolku sekä terveyden heikkenemisen polku (Bakker & Demerouti 2014, 45–47, 58; Manka 2015, 37).

Työn voimavaroilla tarkoitetaan piirteitä, jotka energisoivat ja motivoivat työntekijää (Seppälä & Hakanen 2017, 160). Työn vaatimukset puolestaan ovat kuormitusta aiheuttavia piirteitä (Seppälä & Hakanen 2017, 160). Hakanen (2011, 49) määrittelee työn voimavarat fyysisiksi, psykologiseksi, sosiaalisiksi tai organisatorisiksi piirteiksi, joiden avulla vähennetään työn vaatimuksia ja mahdollistetaan tavoitteiden saavuttaminen.

Työhön liittyvistä voimavaroista voidaan tehdä jaottelu tehtävää, työjärjestelyjä, vuorovaikutusta sekä organisaatiota koskeviksi voimavaroiksi (Hakanen 2011, 51). Työtehtäviin liittyviä voimavaroja ovat tehtävien ja vaadittujen taitojen moninaisuus ja kehittävyys, ammatillinen kehittyminen, tehtävän merkityksellisyys, itsenäisyys sekä palkitsevuus (Hakanen 2011, 52–54; Manka 2015, 155–156; Tims ym. 2012, 176). Järjestelyihin kuuluvat puolestaan työroolien ja tavoitteiden selkeys, joustavuus sekä päätöksentekoon osallistuminen (Hakanen 2011, 55–69). Sosiaalsiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen liitetään esimieheltä ja työyhteisöltä saatu tuki, arvostus, luottamus, palaute, ystävällisyys, yhteisölliset voimavarat sekä oikeudenmukaisuus. Organisatorisia piirteitä ovat organisaation tuki, myönteinen ilmapiiri, palkka, uranäkymät, työn varmuus sekä yhteistyö työpaikan jäsenten välillä. (Hakanen 2011, 55–69.)

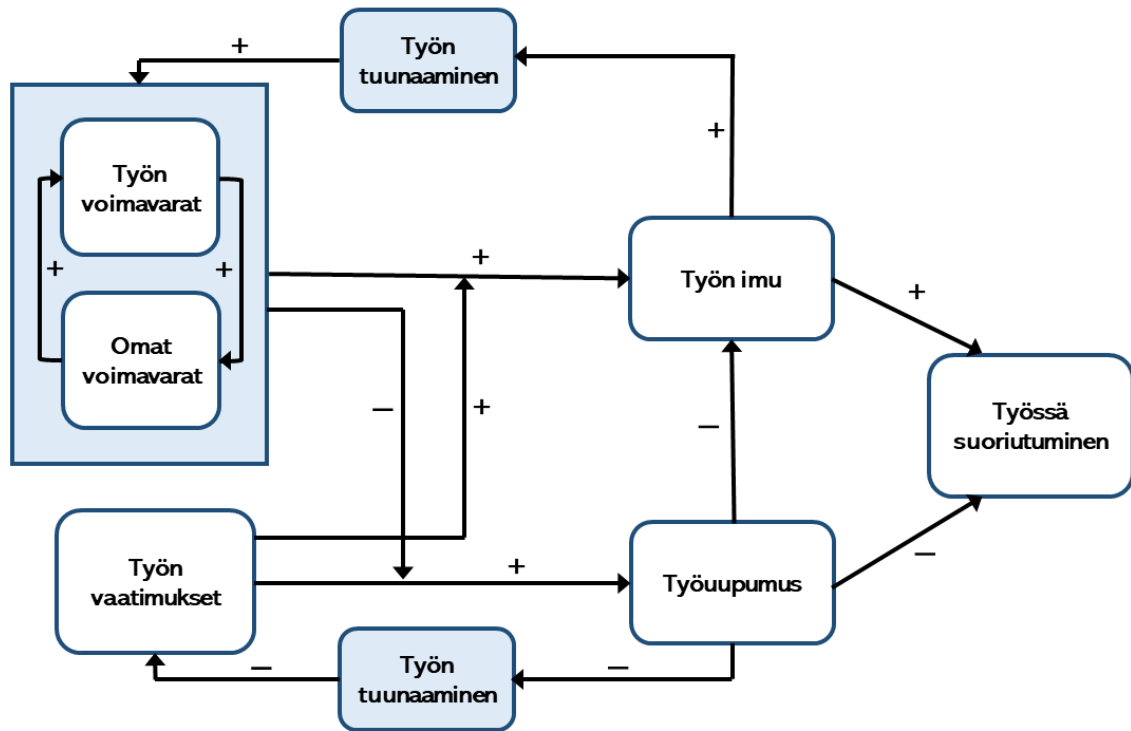
Työn voimavarojen lisäksi on olemassa henkilökohtaisia voimavaroja, jotka ovat sidoksissa yksilön psykologiseen pääomaan. Henkilökohtaisia voimavaroja voivat olla psykologiseen pääomaan kuuluvat itseluottamus, sitkeys, realistinen optimismi sekä toiveikkuus (Manka 2015, 162–165). Omat voimavarat voidaan kokea voimaannuttavina, sillä niillä voidaan vaikuttaa siihen, miten työolot ja työ kokonaisuudessaan koetaan (Hakanen 2011, 71). Ne vaikuttavat myös työtyytyväisyyteen ja työskentelymotivaatioon Bakker & Demerouti (2014, 48–49). Omat voimavarat ja työn voimavarat ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksissa on havaittu, että työn voimavarat ennustavat henkilökohtaisia voimavaroja sekä työn imua, ja toisaalta yksilön voimavarat ja työn imu ennustavat työn voimavaroja. (Bakker & Demerouti 2014, 49.) Edellä mainitut työn ja yksilön voimavarat ovat keino vaatimusten tasapainottamiseen (Hakanen 2011, 104). Voimavarojen avulla voidaan saavuttaa työn tavoitteita, mahdollistaa oppimista ja ammatillista kasvua, kasvattaa minäpystyvyyttä sekä tyydyttää psyykkisiä perustarpeita (Hakanen 2011, 104).

Voimavarojen lisäksi työssä on erilaisia vaatimuksia. Työn vaatimukset voidaan jakaa fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja organisatorisiin vaatimuksiin (Hakanen 2011, 103). Tims ja kollegat (2012, 174) kuvailevat vaatimuksia työn osasiksi, jotka vaativat fyysistä tai psykologista ponnisteluja tai taitoja. Työn vaatimuksia ovat esimerkiksi emotionaalisesti haastavat vuorovaikutustilanteet sekä korkeat työpaineet (Bakker & Demerouti 2014, 45; Tims ym. 2012, 174). Myös liian suuri työmäärä tai aikaan liittyvät paineet ovat työn vaatimuksia (Hirvensalo ym. 2011, 69). Mauno ja kollegat (2017, 74) jakavat työn vaatimukset määrällisiin ja laadullisiin vaatimuksiin. Määrällisiä vaatimuksia ovat työtahtia ja työmäärää koskevat asiat, ja laadullisia puolestaan taitoihin ja työssä vaadittuihin ponnisteluihin liittyvät tekijät. Monessa ammatissa työntekijä joutuu tasapainottelemaan samanaikaisesti useiden laadullisten vaatimusten parissa, ja tällöin ylikuormittumisen riski kasvaa. (Mauno ym. 2017, 74–75.) Yksi esimerkki on juuri opettajan työ, jossa tulevat selvästi esille kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset vaatimukset. Kognitiiviset vaatimukset liittyvät usein oppiainesisältöjen osaamiseen, ja emotionaaliset sekä sosiaaliset vaatimukset puolestaan oppilaiden kanssa käytävään vuorovaikutukseen. (Mauno ym. 2017, 74–75.)

Työhyvinvoinnista puhuttaessa voidaan ajatella voimavarojen ja vaatimusten olevan keskenään vuorovaikutuksessa (Bakker & Demerouti 2014, 47–48). Ensinnäkin voimavarat voivat toimia puskurina vaatimusten kuormitusta vastaan. Tutkimukset osoittavat työn voimavarojen, kuten sosiaalisen tuen, autonomian, palautteen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien lieventävän vaatimusten, kuten työpaineiden tai emotionaalisten vaatimusten vaikutusta. (Bakker & Demerouti 2014, 47–48.) Näinpä työntekijät, joilla on useita voimavaroja käytössään selviytyvät paremmin jokapäiväisissä vaatimuksissa. Haastavia vaatimuksia kohdatessaan voimavarat voivat toimia apuvälineenä niistä selviytymisessä. (Bakker & Demerouti 2014, 47–48.)

Bakker ja Demerouti (2014, 46) esittelevät artikkelissaan JD-R-mallin, joka havainnollistaa vaatimusten ja voimavarojen, sekä työn tuunaamisen vaikutuksen hyvinvointiin. Kuvio 2 havainnollistaa tätä mallia ja osoittaa voimavarojen ja vaatimusten suhteet työn imuun, työsuoriutumiseen ja työuupumukseen. Kun työn vaatimukset ja voimavarat ovat keskenään epätasapainossa, työntekijä voi itse korjata tilannetta työn tuunaamisella eli työn

yksilöllisellä muokkaamisella (Tims ym. 2012, 174–175). Kuvio osoittaa, että työuupumusta voidaan mahdollisesti vähentää tai ehkäistä työn vaatimuksia tuunaamalla. Työn imua voidaan lisätä tuunaamalla työn tai yksilön voimavaroja. Kaiken lähtökohtana kuviossa on voimavarat, sillä hyvinvointi riippuu pitkälti käytettävissä olevista työn ja yksilön voimavaroista.



KUVIO 2. Työn vaatimusten ja voimavarojen malli (Mukaillen Bakker & Demerouti 2014)

Tutkimusten mukaan työssä suoriudutaan parhaiten, kun työympäristö on haastava ja toisaalta tarjoaa paljon erilaisia voimavaroja (Bakker & Demerouti 2014, 53). Organisaatioiden tehtävä on tarjota haasteita ja voimavaroja, kuten esimerkiksi sosiaalista tukea ja rakentavaa palautetta. Lisäksi työntekijän omat vaikuttamismahdollisuudet lisäävät osaltaan hyvinvointia. (Bakker & Demerouti 2014, 53.) Ideaalitalanteessa yksilö voi itse vaikuttaa omiin voimavaroihinsa, sillä työstä ei aina löydy tarvittavia voimavaroja. JD-R-teoria korostaa yksilön vaikutusmahdollisuuksia sekä vaikuttamisen merkitystä työhyvinvoinnin lisäämisessä. (Bakker & Demerouti 2014, 53.)

Onnismaan (2010, 55) mukaan opettajien työhyvinvoinnin kehittämisen avainasemassa on voimavarojen lisääminen ja kehittäminen. Voimavarojen

merkitys on huomattu muissakin tutkimuksissa. Esimerkiksi Skaalvikin ja Skaalvikin (2018, 1270) mukaan vaatimukset painavat voimavaroja enemmän. Heidän tutkimuksensa mukaan vaatimukset ennustavat opettajien huonompaa hyvinvointia ja voimavarat puolestaan parempaa (Skaalvik & Skaalvik 2018, 1270–1271). Voimavaroilla on siten merkittävä rooli työhyvinvoinnissa.

Hyödynnän tutkielmassani JD-R-mallia luokanopettajan työn vaatimusten ja voimavarojen tutkimiseen. Tarkastelen työyhteisöön, työn hallintaan ja yksilöön liittyviä voimavaroja ja vaatimuksia.

2.3.2 Työn tuunaamisen tapoja

Yksi tapa vaikuttaa työhön on työn yksilöllinen muokkaaminen eli työn tuunaaminen. Työn tuunaamisesta (*eng. job crafting*) on tullut viime aikoina tunnettu käsite myös Suomessa ja sitä on tutkittu usein työhyvinvoinnin kehittämisen yhteydessä. Bakkerin ja Demeroutin (2014, 51) sekä Wrzesniewskin ja Duttonin (2001, 179–180) määritelmän mukaan työn tuunaamisella tarkoitetaan työn oma-aloitteista muokkaamista. Tuunaaminen on työn kehittämistä ”alhaalta ylös” eli yksilöstä lähtien (Bakker & Demerouti 2014, 53). Tuunaaminen on käytännössä erilaisia sosiaalisia, kognitiivisia tai fyysisiä toimia, joiden kautta pyritään tuunaamaan työtä vastaamaan paremmin yksilön tavoitteita, voimavaroja sekä intohimoja (Bakker & Demerouti 2014, 51–52; Hakanen ym. 2012, 13; Wrzesniewski & Dutton 2001, 179). Tuunaaminen on siis työnkuvan puitteissa toteutettua työn muokkausta sellaiseksi, että yksilö kokee sen mielenkiintoisempana, innostavana ja vähemmän kuormittavana (Manka & Manka 2016, 111, 131).

Tuunaamisessa on kyse erilaisten voimavarojen ja vaatimusten rakennuspalikoiden hyödyntämisestä (Hakanen 2011, 85). Työtään tuunaava työntekijä voi olla ikään kuin oman työnsä johtaja ja sitä suunnitteleva arkkitehti (Wrzesniewski & Dutton 2001, 194–195). Tuunaaminen vaatii työtä ja luovaa ajattelua toimiakseen (Wrzesniewski & Dutton 2001, 180, 194–195). Tuunata voi esimerkiksi tehtäviä, vastuita, materiaaleja, teknisiä välineitä sekä ihmisiin liittyviä tekijöitä (Hakanen 2011, 85). Tuunaaminen voi olla pieniäkin tekoja, vaikkapa avun pyytämistä tai tehtävien jakamista muille (Tims ym. 2012, 174). Työn tuunaamista voidaan toteuttaa myös yhteistyössä, jaetun työn tuunaamisen

kautta. Jaetun työn tuunaamisen on todettu lisäävän työtiimin työsuoritusta yksilön työn imua lisäämällä (Mäkikangas, Aunola, Seppälä & Hakanen 2016, 782–783, 785).

Työn tuunaamisella tavoitellaan työhyvinvoinnin lisäämistä: työn innostavuuden, ammatti-identiteetin ja unelmatyön piirteiden lisäämistä, vuorovaikutuksen kehittämistä, tavoitteiden saavuttamista sekä mahdollisten epäkohtien poistamista (Hakanen 2011, 85, 91). Tuunaaminen mahdollistaa omien vahvuuksien hyödyntämisen sekä ammatillisen kehittymisen (Hakanen 2011, 85, 91). Tuunaamisen avulla työntekijän hyvinvointi voidaan ”optimoida” lisäämällä työhön voimavaroja (Tims ym. 2013, 230, 238). Tuunaaminen voi parhaimmillaan vaikuttaa työn imuun, mielekkyyden kokemiseen ja suorituskykyyn (Hakanen ym. 2012, 13; Manka & Manka 2016, 111; Tims ym. 2012, 183; Tims ym. 2013, 238). Hakasen ja kollegoiden (2017, 623–625) tutkimuksen mukaan työn tuunaamisella voidaan ”puskuroida” työn vaatimusten, etenkin työmäärän, negatiivisia vaikutuksia. Työn muokkaaminen voi vaikuttaa laajemmalla tasolla työyhteisöön, sillä tuunaamisen tulokset näkyvät myös kollegoille (Hakanen 2011, 91; Tims ym. 2012, 183). Organisaation näkökulmasta työtään muokkaava työntekijä voi lisätä työpaikan menestystä ja tehokkuutta (Hakanen 2011, 91; Tims ym. 2012, 174).

Työn muokkaamista voi toteuttaa monin eri menetelmin. Työn tuunaamisen tapoja ovat esitelleet muun muassa Wrzesniewski ja Dutton (2001), jotka olivat ensimmäisiä työn tuunaamisen käsitteellistäjiä. He ovat jakaneet työn tuunaamiseen kolmeen eri kategoriaan: työn sisällön ja työtehtävien tuunaamiseen, vuorovaikutuksen tuunaamiseen sekä näkökulman tuunaamiseen. Työn yksilöllistä muokkausta voi siis toteuttaa kolmella tavalla: työtehtävien määrää, laajuutta ja sisältöä muokkaamalla, vuorovaikutuksen laatua ja määrää muokkaamalla sekä kognitiivisten tehtävien rajoja muokkaamalla. Kognitiivisten rajojen muokkauksella tarkoitetaan tässä näkökulman muokkaamista, eli näkeekö yksilö työn erilaisten pienten tehtävien summana vai kokonaisuutena. (Wrzesniewski & Dutton 2001, 179–180, 185–186.) Teoria yhtenee Hakasen (2011, 84–85) työn tuunaamisen tapojen esittelyyn; hänen mukaansa tuunausta on esimerkiksi tehtävien rajojen muokkaaminen, toteutuksen tuunaaminen, vuorovaikutuksen laadun ja määrän tuunaaminen sekä työn tarkoituksen ja merkityksen tuunaaminen.

Konkreettisesti työn sisällön ja työtehtävien muokkausta on Harjun, Aminoffin, Pahkinin ja Hakasen (2015, 17) sekä Mankan ja Mankan (2016, 131) mukaan uuden oppiminen, rutiinien rikkominen, uusien ideoiden tai osaamisen kehittäminen, asioiden tekeminen eri järjestyksessä tai jonkin pois jättäminen. Lisäksi uusiin projekteihin osallistuminen tai työtapojen lainaaminen työkaverilta ovat keinoja oppia uutta työssä. Tuunaamista on kykyjen hyödyntäminen esimerkiksi mentoroinnin kautta tai omien kiinnostuksen kohteiden lisääminen arkeen. (Harju ym. 2015, 17; Manka & Manka 2016, 131.)

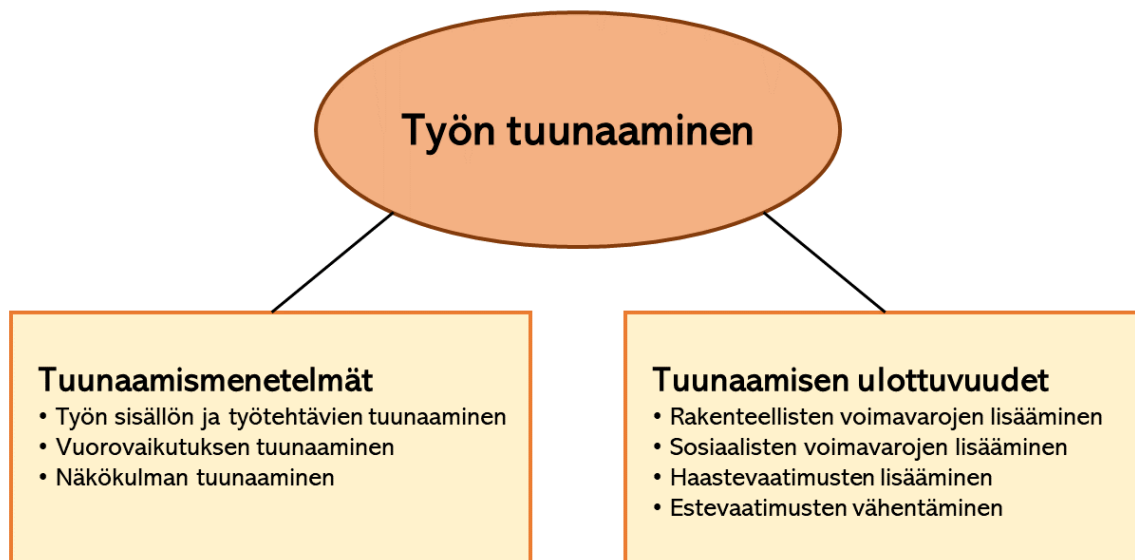
Vuorovaikutuksen tuunausta on esimerkiksi palautteen ja ideoiden hakeminen kollegoilta tai esimieheltä tai vuorovaikutuksen laadun parantaminen (Harju ym. 2015, 18; Manka & Manka 2016, 131). Omasta suoriutumisesta voi suoraan kysyä esimieheltä palautetta ja ideointia voi toteuttaa vaikkapa yhdessä työtovereiden tai muun henkilökunnan kanssa. Vuorovaikutuksen laatua voi parantaa esimerkiksi tapaamalla kasvotusten sähköpostiviestien sijaan tai tutustumalla uusiin ihmisiin kahvitauolla. Vastaavasti omaan läsnäoloon panostaminen kehittää vuorovaikutusta; esimerkiksi kuunteluun ja ystävällisyyteen panostaminen voi lisätä myönteistä ilmapiiriä työpaikalla. (Harju ym. 2015, 18; Manka & Manka 2016, 131.)

Näkökulman tuunaamisessa on kyse siitä, minkälaisen lasien läpi työntekijä näkee työnsä (Harju ym. 2015, 19; Manka & Manka 2016, 131). Näkökulman tuunaamiseen kuuluu esimerkiksi työn merkityksen reflektointi, työn tarkastelu eri näkökulmasta sekä positiivisuuden ja onnistumisen kokemusten lisääminen. Omista saavutuksista iloitseminen ja epäonnistumisista oppiminen on tärkeä osa positiivista työelämää. Yhtä lailla armollisuus itseä kohti ja sitä kautta oman itsensä kannustaminen on tapa tuunata. (Harju ym. 2015, 19; Manka & Manka 2016, 131.)

Työn tuunaamista voidaan luokitella myös erilaisten ulottuvuuksien mukaan. Tims ja kollegat (2012, 174–175, 183) esittelevät tutkimuksessaan neljä työn tuunaamisen ulottuvuutta: rakenteellisten ja sosiaalisten voimavarojen lisäämisen, haastevaatimusten lisäämisen sekä estevaatimusten vähentämisen. Ulottuvuudet ovat tuunaamisen menetelmiä, ja niissä hyödynnetään aiemmin esiteltyjä työn vaatimuksia ja voimavaroja. Hakasen (2011) kuvaus työn tuunaamisen tavoista on melko yhtenevä Timsin ja kollegoiden (2012) malliin. Hakanen (2011, 86–87) erottelee teoksessaan kolme eri näkökulmaa

tuunaamiseen: voimavarojen lisäämisen, voimaannuttavien vaatimusten lisäämisen sekä haitallisten työn vaatimusten vähentämisen. Ainoa merkittävä ero on, että Tims kollegoineen (2012) ovat jakaneet voimavarat kahteen eri ryhmään, sosiaalisiin ja rakenteellisiin voimavaroihin.

Rakenteellisiin voimavaroihin kuuluvat ovat muun muassa työntekijän itsenäisyys, kehittymisen mahdollisuudet, työhön vaikuttaminen, kykyjen hyödyntäminen sekä työn vaihtelevuus (Hakanen ym. 2012, 13; Manka & Manka 2016, 111–112, 131). Sosiaalisiksi voimavaroiksi lasketaan esimerkiksi sosiaalinen tuki, työstä saatu palaute ja ohjaus. Sosiaalisia voimavaroja voidaan lisätä esimerkiksi lisäämällä yhteistyön määrää tai pyytämällä palautetta. (Hakanen 2011, 86–87, 131; Manka & Manka 2016, 111, 131.) Haastevaatimuksia ovat vaatimukset, jotka lisäävät työhön positiivista haastetta. Tällaisia ovat esimerkiksi uusien taitojen opetteleminen, hankkeisiin osallistuminen tai uusien työtehtävien ottaminen omaan työhön. (Hakanen 2011, 86-87; Hakanen ym. 2012, 131.) Estevaatimusten vähentäminen sisältää kuormittavien roolien tai tehtävien välttämistä, ydintyöhön käytettävän ajan lisäämistä, byrokraattisten käytäntöjen kuormittavuuden välttämistä, fyysisiin kuormitustekijöihin vaikuttamista, rajojen asettamista sekä työn tauottamista. (Hakanen 2011, 86–87.) Kuvio 3 havainnollistaa edellä esitetyt tuunaamisen menetelmät sekä ulottuvuudet.



KUVIO 3. Näkökulmia työn tuunaamiseen (Mukaillen Hakanen 2011; Harju ym. 2015; Tims ym. 2012; Wrzesniewski & Dutton 2001)

Tutkimukset ovat tuoneet esille myös negatiivisia vaikutuksia tuunaamisesta (esim. Hakanen ym. 2012; Tims, Bakker & Derks 2015, 743). Ensimmäiseksi, jos kuormittunut työntekijä lisää uusia tehtäviä tai opettelee uusia taitoja, tuunaamisesta voi aiheutua lisäkuormitusta tai loppuun palamista (Hakanen ym. 2012, 13–14). Lisäksi uupunut työntekijä voi tehdä työnkuvaan kuulumattomia tehtäviä tai tehdä vain pakollisen, jolloin tuunaus muuttuu haitalliseksi (Hakanen ym. 2012, 12–13). Toiseksi on pohdittava laajempia vaikutuksia työyhteisön tasolla. Vaatimusten vähentäminen voi lisätä paljon yhteistyötä tekevien työntekijöiden konfliktien määrää sekä kollegan työmäärää (Tims ym. 2015, 743–746). Kolmanneksi tuunaamista voidaan käyttää väärin, jos esimerkiksi poistetaan työnkuvasta kaikki epämiellyttävät tehtävät (Hakanen ym. 2012, 12–13). Työpaikan periaatteiden vastainen toiminta tai työtehtävien liiallinen rajaaminen eivät ole tuunaamista (Hakanen ym. 2012, 12–13).

Mahdollisuudet työn yksilölliseen muokkaamiseen vaihtelevat ammatin ja työpaikan mukaan. Mitä enemmän voimavaroja työssä, työyhteisössä tai yksilöllä itsellään on, sitä paremmat valmiudet työntekijällä on tuunata työtään (Hakanen ym. 2012, 16). Työn voimavaroilla näyttäisi olevan eniten merkitystä työn muokkaamisen toteuttamiseen. Mikäli työssä on tarpeeksi autonomiaa, tehtävät ovat sisällöltään vaihtelevia, johtamistyyli on voimaannuttava ja työyhteisö on ilmapiiriltään ystävällinen, yksilöllä on enemmän mahdollisuuksia tuunata. (Hakanen ym. 2012, 45, 66.) Lisäksi esimiehen toiminta ja työtehtävien riippuvaisuus toisistaan vaikuttavat merkittävästi tuunaamisen mahdollisuuksiin ja työympäristöön (Wrzesniewski & Dutton 2001, 184, 194). Mitä enemmän työtehtävät ovat toisistaan riippuvaisia, sitä rajoitetumpaa työn muokkaaminen on (Wrzesniewski & Dutton 2001, 184).

Suomessa työn tuunaamista on tutkittu muun muassa INSPI (Innostuksen Spiraali) -hankkeessa, jossa selvitettiin suomalaisten työpaikkojen olemassa olevia voimavaroja, työn imua ja työn tuunaamista (Hakanen ym. 2012). Hankkeen keskeisimpinä tuloksina mainittakoon, että työn tuunaaminen ei ollut vielä yleistynyt työelämässä. Tuloksista kävi ilmi, että työn voimavaroilla, yksilöllisellä muokkaamisella ja myönteisillä muutoskokemuksilla oli vaikutusta

kukoistukseen yksilö- ja työyhteisötasolla. (Hakanen ym. 2012, 74–77.) Hakanen ja kollegat (2012) kuvailevat työhyvinvoinnin ja työntekijöiden innostuksen parhaiksi takaajiksi työn tuunaamisen ja työstä löytyvät voimavarat, sillä ne lisäävät työn imua, sitoutumista, halukkuutta pitkään työuraan ja työttömien laadukasta toimintaa. INSPI-hankkeessa kävi ilmi, että työn tuunaaminen oli ainoa tekijä, joka lisäsi kaikkien ikäryhmien halua pysyä pitkään työelämässä. (Hakanen ym. 2012, 77.)

Vastaavasti Työ ja terveys Suomessa 2012 -tutkimuskatsauksessa kuvaillaan suomalaisten työntekijöiden työhyvinvointia, yksilöiden voimavaratekijöitä ja työn yksilöllistä muokkaamista (Kauppinen ym. 2013). Tutkimuksissa selvitettiin kolmea tuunaamisen tapaa: uuden oppimista, uusien tehtävien aloittamista sekä palautteen pyytämistä. Tutkimuskatsauksen mukaan lähes kolme neljäsosaa työntekijöistä tuunasi työtään uuden oppimisen kautta. (Kauppinen ym. 2013, 118–121.) INSPI-hanke ja Työ ja terveys Suomessa -tutkimus näyttivät hyvin erilaisia tuloksia. Ero voi johtua siitä, että osa työntekijöistä ehkä muokkaa työtään tietämättä sen olevan työn tuunaamista.

Työn muokkaaminen on siitä mielenkiintoinen ilmiö, että se soveltuu käytettäväksi jokaiseen ammattiin työnkuvasta riippumatta (Tims ym. 2012, 175). Sitä voidaan hyödyntää myöskin opettajan työssä. Tuunaaminen perustuu ajatukseen, että nykypäivänä työtehtävän rajoissa työtä voidaan toteuttaa jossakin määrin eri tavoin, yksilöllisesti (Hakanen 2011, 84; Hakanen ym. 2012, 14). Jokaisella on siis halutessaan mahdollisuus tuunata työtään, joskin jo valmiiksi oma-aloitteisille persoonille se voi tuntua luonnollisemmalta (Tims ym. 2012, 175). Työn muokkaamista on mahdollista toteuttaa eri ammateissa, mutta se soveltuu erityisen hyvin työhön, jossa yksilön työskentely on melko itsenäistä (Tims ym. 2012, 175; Wrzesniewski ja Dutton 2001, 184, 194).

Tässä tutkimuksessa sovelletaan Wrzesniewskin ja Duttonin (2001) työn tuunaamisen teoriaa luokanopettajan työhön. Työn tuunaamisella tarkoitetaan tässä tutkielmassa opettajan työn muokkaamista mielekkäämmäksi sekä opettajien voimavarojen lisäämistä ja vaatimusten vähentämistä. Hyödynnän Wrzesniewskin ja Duttonin (2001) esittelemiä tuunaamisen menetelmiä Timsin ja kollegoiden (2012) tuunaamisen ulottuvuuksien sijaan, sillä koin heidän mallinsa konkreettisemmaksi ja selkeämmäksi. Tutkin siten opettajien kokemuksia työn sisällön ja työtehtävien, vuorovaikutuksen sekä näkökulman tuunaamisesta. Malli

toimii perustana tutkimushaastattelun työn tuunaamista käsittelevässä osiossa sekä analyysirungon muodostamiseen.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja työn tuunaamisesta. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa työhyvinvoinnin ja työn tuunaamisen kehittämissuhteita opettajayhteisöihin. Tutkimustehtäväni oli selvittää, miten luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa ja miten opettajan työtä voi tuunata.

Teoreettisen viitekehyksen ja tutkimustehtävän pohjalta muodostettiin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaiseksi luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa?
2. Millä keinoin luokanopettajat tuunaavat työtään?

3.2 Metodologiset lähtökohdat

3.2.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni oli luonteeltaan laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 161) ja tutkimuskohteena on elämismaailma eli ihmiset, maailma ja merkitykset (Varto 2005, 28). Ilmiöiden kuvaaminen, ymmärtäminen ja tulkitseminen ovat toiminnan tavoitteena (Eskola & Suoranta 1998, 61; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tässä tutkielmassa pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan työhyvinvoinnin ja työn tuunaamisen kokemuksia. Yksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkki on, että tutkimuksessa pyritään tavoittamaan tutkittavien näkökulma sekä säilyttämään tutkittava ilmiö alkuperäisenä (Eskola & Suoranta 1998, 16–17).

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkija voidaan nähdä osana tutkimaansa merkitysyhteyttä (Varto 2005, 34). Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan omat tulkinnat ja ymmärrys vaikuttavat tutkimusprosessiin (Varto 2005, 34). Tutkija toimii siten itse tutkimuksen keskeisimpänä tutkimusvälineenä

(Eskola & Suoranta 1998, 211). Usein maailmaa ja ihmisiä ymmärretään juuri oman kokemuspohjan kautta (Lehtomaa 2008, 164), joten tutkimuksen täysi objektiivisuus on mahdotonta (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 161; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20). Tutkija voi kuitenkin pyrkiä toimimaan objektiivisesti tunnistamalla oman subjektiivisuutensa sekä sillä, ettei sekoita asenteitaan ja ennakkokäsityksiään tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta 1998, 17). Tutkijan onkin merkityksellistä tunnistaa omat ennako-oletuksensa, eli miten tutkimuskohde ymmärretään ja millainen käsitys maailmasta tutkijalla on (Varto 2005, 34–35).

Tutkimukseni sai vaikutteita fenomenologiasta. Menetelmässä tutkitaan ihmisen subjektiivisia kokemuksia (Perttula 2008, 116). Fenomenologiassa korostuu tutkijan ennakkokäsitysten paljastaminen ja näiden mahdollinen sulkeistaminen (Perttula & Latomaa 2008, 14). Sulkeistamisella tarkoitetaan tutkijan tulkintojen ja kokemusten alkuperän pohdintaa (Perttula 2008, 145). On pohdittava, syntyykö tulkinta aineistosta vai muista lähteistä. Tutkijan omiin kokemuksiin tutustuminen on osa tutkimusta, jotta uuden ymmärtäminen on mahdollista. (Perttula 2008, 134, 145.) Fenomenologista menetelmää toteuttavan tutkijan on pyrittävä ymmärtämään kokemuksellinen ilmiö sellaisena kuin se esiintyy ja kuvattava se muuttumattomana (Lehtomaa 2008, 163). On oleellista, että tutkiessa ymmärretään, että kyse on toisen kokemuksista ja maailmasta (Perttula 2008, 135). Toisten kokemusten ymmärtäminen ja tulkitseminen ei ole ikinä täydellistä, sillä se vaatisi tutkittavan elämäntilanteen täydellistä ymmärrystä (Lehtomaa 2008, 192–193).

Varton (2005, 172–175) mukaan ihmisiä koskevassa tutkimuksessa on huomioitava ihmisten ja elämismaailmojen kokonaisvaltaisuus ja kompleksisuus. Huomioin tutkimuksessani opettajien kokemusten subjektiivisuuden. Työhyvinvointi ei ole yksiselitteinen ilmiö, joten ymmärsin tutkimuksen tuovan esille vain osan ilmiön todellisuudesta. Otin huomioon, etten pystynyt täysin ymmärtämään haastattelujen kokemuksia, sillä kokemukset ovat sidoksissa jokaisen omaan kokemus- ja elämismaailmaan.

Tutkimuksen ainutkertaisuus ja yksittäisyys ovat laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä (Varto 2005, 125-126). Kuten laadullisessa tutkimuksessa on yleistä, tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 182; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Laadullisen tutkimuksen

ominaispiirteisiin kuuluu harkinnanvarainen otanta, eli pieni määrä tutkittavia (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tarkoitukseni ei ollut tuottaa tutkimuksella yleistettävää tietoa, vaan selvittää yksilöiden kokemuksia, joten tutkimuksen otannaksi riitti pieni määrä opettajia.

Tässä tutkimuksessa vastasin tutkimustehtävääni laadullisen tutkimuksen keinoin. Laadullinen tutkimussuuntaus valikoitui sopivaksi tutkimukseeni, sillä halusin tarkastella syvällisesti opettajien työhyvinvoinnin ja työn tuunaamisen kokemuksia, ja tavoittaa siten opettajien näkökulman. Tutkielman edetessä pyrin tunnistamaan omia ennako-oletuksiani sekä kokemuksiani, sillä ne vaikuttavat käsitykseeni tutkittavista ilmiöistä. Omat kokemukseni opiskelujen aikaisesta hyvinvoinnista sekä opetusharjoittelujen kautta saatu kokemus opettajan työstä vaikuttivat kieltämättä siihen, mitkä asiat koin tutkimuksessa tärkeiksi. Omat käsitykseni opettajien hyvinvoinnin heikkenemisestä vaikuttivat siihen, että oletin monien luokanopettajien voivan työssä pahoin. Lisäksi teoreettinen tietämys vaikutti tutkimukseen, sillä haastattelurunko suunniteltiin teorian pohjalta ja aineiston analyysi toteutettiin teorialähtöisesti.

Ymmärsin tutkiessani, etten pysty täysin kuvailemaan tai tulkitsemaan haastateltavien kokemuksia sellaisina, kuin he ne kokevat. Tästä syystä ymmärrän, että tutkielmassani saattaa olla vääriäkin tulkintoja opettajien kokemuksista. Pyrin sulkeistamaan omat käsitykseni ja tulkitsin aineistoa alkuperäisiin haastattelusitaatteihin ja teoriaan nojaten. Koin tärkeäksi, että opettajat saavat vapaasti kertoa kokemuksiaan, joten aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui tutkimushaastattelu, jota täydensin havainnoinnilla.

3.2.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu ja havaintopäiväkirja

Tässä tutkielmassa tutkimusmenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua sekä havaintopäiväkirjaa. Haastattelu sopii mainiosti aineistonkeruumenetelmäksi tutkimukseen, jossa halutaan kuulla tutkittavilta heidän ajatuksistaan, tuntemuksistaan, uskomuksistaan ja kokemuksistaan (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 183; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Haastattelussa on kyse vuorovaikutuksesta, jossa sekä tutkija että tutkittava vaikuttaa toinen toiseensa (Eskola & Suoranta 1998, 86; Ruusuvuori ym. 2005, 29).

Puolistrukturoitu teemahaastattelu etenee käytännössä valmiiksi suunniteltujen teemojen mukaisesti, mutta kysymyksiä ei olla valmiiksi muotoiltu tai järjestelty (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 208; Ruusuvuori ym. 2005, 11). Teemahaastattelun teemat perustuvat käytännössä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Teemahaastattelu valikoitui sopivaksi menetelmäksi tutkimukseeni, sillä halusin kysyä tiettyihin teoriasta nousseihin teemoihin liittyviä kysymyksiä. Teemahaastattelun etuna on, että haastatettavien on mahdollista esittää yksilöllisiä tulkintoja aiheesta, ja voivat vapaasti puhua eri teemoista (Eskola & Suoranta 1998, 89). Lisäksi haastateltavat saattavat puhua aiheista, joita tutkija ei ollut ennalta suunnitellut tai oli jättänyt huomiotta, mikä voi puolestaan tehdä aineistosta monipuolisemman (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 205).

Haastattelu on menetelmänä hyvin joustava, sillä tutkija voi haastattelutilanteessa oikaista mahdollisia väärinymmärryksiä, kysyä tarkentavia kysymyksiä tai vaihtaa kysymysten järjestystä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Koin haastattelun eduksi haastateltavien vapauden puhua avoimesti asioista. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina, jotta tutkittavat voisivat rohkeasti puhua vaikeammistakin asioista. Työhyvinvoinnin kokemukset ovat subjektiivisia, joten koin haastattelun olevan jopa terapeutin keino puhua ajatuksista ja henkilökohtaisista asioista. Toisaalta kun kyse on henkilökohtaisesta ja mahdollisesti arasta aiheesta, saattoi haastattelu olla epämukavaa haastateltavalle. Koin haastattelutilanteiden olevan kuitenkin turvallisia, sillä haastateltavat pystyivät keskeyttämään haastattelun missä vaiheessa tahansa. Tarkkailin haastattelussa ilmeitä ja eleitä ja pyrin huomioimaan, jos haastateltava vaikutti epämukavalta tai ahdistuneelta. Yksi haastattelun eduista on mahdollisuus havainnointiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Haastattelussa on huomioitava, ettei aiheen esittely suuntaa tiedonantajan vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2011, 86). Pohdin tämän merkitystä tutkielmassani, sillä haastattelun työn tuunaamista käsittelevässä teemassa selitin käsitteen ja esittelin erilaisia tuunaamisen tapoja haastateltaville. Koin käsitteen määrittelyn olevan tarpeellista, sillä tuunaamisen käsite ei ollut kaikille tuttu. Pyrin kaventamaan tutkijan ja tutkittavien välistä näkökulmaeroa pyytämällä

haastateltavia kuvailemaan, miten he itse käsittävät työhyvinvoinnin. Täten pienensin mahdollisuutta väärinymmärryksille ja tulkintavirheille.

Haastatteluja suunnitellessani muodostin haastattelurungon teoreettista viitekehystä avuksi käyttäen. Toteutin kaksi esihaastattelua tuttavilleni ja kokeilin rungon toimivuutta. Valmiissa haastattelurungossa keskityttiin viiteen teemaan: henkilökohtaiseen työhyvinvointiin, työhyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin, sosiaalisiin suhteisiin, työn tuunaamiseen ja koulutuksesta saatuihin työelämävalmiuksiin (liite 3). Haastattelujen teemat painottuivat Mankan ja Mankan (2016) työhyvinvointimallin kolmeen ulottuvuuteen: työyhteisöön, työn hallintaan sekä minä itse -ulottuvuuteen.

Suunnittelin haastattelukysymykset ja niiden esittämisjärjestyksen huolellisesti etukäteen. Vaikka haastattelut olivatkin strukturoituja, haastateltavien vastaukset olivat laajoja ja monipuolisia. Vastaukset saattoivat kattaa useamman kysymyksen tai teeman, joten haastattelut etenivät pitkälti puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti. Fenomenologian luonteeseen sopii parhaiten avoin, strukturoimaton haastattelu (Lehtomaa 2008, 170), mutta koin sen kokemattomana haastattelijana haasteelliseksi. Avoimen haastattelun sijasta käytin menetelmänä teemahaastattelua, jota täydensin havainnoinnilla.

Tutkimushaastattelun lisäksi aineistonkeruussa käytetään usein havainnointia (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11). Suoritin koulussa opintojaksoa, joten havainnoinnille tarjoutui hyvä tilaisuus. Havainnointipäiväkirjan pitäminen toimi tutkimuksessani haastattelua täydentävänä tutkimusmetodinä. Havainnoimalla kouluympäristöä ja opetusta pyrin saamaan laajemman näkökulman tutkimukseen, kuin mitä pelkällä haastattelulla olisi saatu. Luokkahuonehavainnoinnissa voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi oppilaiden käyttäytymiseen sekä opettajan auktoriteettiin ja asiantuntijuuteen (Wragg 2012, 52). Havainnointi voi koskea myös oppilaiden ja opettajan vuorovaikutusta sekä luokanhallintaa (Wragg 2012, 105). Päähuomio havainnoinnissani oli oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus sekä kollegoiden välinen vuorovaikutus.

Tässä tutkielmassa käytettävä havainnointi oli osittain osallistuvaa havainnointia (*eng. participant observation*), jossa havainnoitsija osallistuu toimintaan ja juttelee havainnoitavien ihmisten kanssa (Wragg 2012, 52). Kirjoitin oppitunneilla havaintopäiväkirjaa, mutta avustin ja neuvoin tarvittaessa oppilaita

tehtävissä. Havainnointi on subjektiivista toimintaa, sillä tutkija tulkitsee tapahtumia siten, kun haluaa nähdä ne, eikä kuten ne todellisuudessa ilmenevät. Tutkijan on tarkasteltava näitä ”esteitä” osana luokkahuonehavainnointia. (Wragg 2012, 51.) Joku toinen tutkija olisi saattanut tulkita koulussa ja luokassa tapahtuneet asiat eri tavalla. Havainnoidessa tehdyt tulkinnat perustuivat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, mikä vaikutti näkökulmaani ja todellisuuden ymmärtämiseen.

4 AINEISTO JA SISÄLLÖNANALYYSI

4.1 Tutkimusaineisto

Haastattelut toteutettiin Syventävä projekti -opintojakson (KASLOH4B) yhteydessä pirkanmaalaisessa peruskoulussa. Haastattelut toteutettiin huhtitoukokuussa vuonna 2019. Tutkimuksessa aineistona toimi kuudesta yksilöhaastattelusta kerätty materiaali sekä opetusharjoittelun aikana kirjoitettu havaintopäiväkirja. Aineisto koostui 61 sivusta litteroitua haastattelumateriaalia sekä neljästä sivusta havaintopäiväkirjan muistiinpanoja. Päiväkirja toimi haastattelua täydentävänä menetelmänä, joka oli apuna esiyymmärryksen luomisessa.

Tutkimuksen haastateltavina eli tiedonantajina oli kuusi eri-ikäistä luokanopettajaa, joilla oli vaihteleva määrä työkokemusta. Työkokemuksen määrä vaihteli muutamasta vuodesta kymmeneen vuosiin. Ennen aineistonkeruuta hain tarvittavan tutkimusluvan tutkimuksen tekemiseen.

4.1.1 Teemahaastattelut

Yksilöhaastattelujen tarkoituksena oli saada vastauksia tutkimuskysymyksiini opettajien työhyvinvoinnista ja työn tuunaamisesta käytännössä. Etsin haastateltavia opetusharjoitteluni yhteydessä ensin sähköpostin kautta. Sähköpostitse lähestyminen osoittautui toimimattomaksi ratkaisuksi, sillä en saanut vastauksia. Tämä oli ymmärrettävää, sillä kevät on opettajan työssä kiireistä aikaa. Jatkoin osallistujien etsimistä kysymällä paikan päällä useilta luokanopettajilta halukkuutta osallistua tutkimukseen. Kerroin, mistä tutkimuksessani oli kyse ja kauanko haastattelut arvioilta kestäisivät. Sovimme halukkaiden kassa ajankohdan haastatteluun ja vaihdoimme yhteystietoja. Lähetin osallistujille sähköpostilla saatekirjeen tutkimuksesta (liite 1). Ennen haastatteluja havainnoin haastateltavien opetustunteja yhdestä kolmeen tuntia.

Havainnoidessa kiinnitin huomiota opetustyyliin, oppilaisiin sekä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen.

Haastattelutilanteessa osallistajat allekirjoittivat suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Suostumuslomakkeessa (liite 2) kuvattiin tutkimuksen lähtökohtia, aineistonkäsittelyyn ja -säilytykseen liittyviä tietoja sekä osallistujan oikeuksia. Muistutin haastattelun aluksi tilanteen äänittämisestä. Haastattelut pidettiin opettajien omissa luokkahuoneissa, sillä koin tärkeäksi, että haastattelutilanne on mahdollisimman rento ja häiriötön. Haastattelut nauhoitettiin älypuhelimien ja kannettavan tietokoneen nauhurilla. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 35 ja 65 minuutin välillä.

Haastattelutilanteissa oli muutamia häiriötekijöitä, kuten kollegan tai oppilaan tuleminen luokkaan ja välituntikellon soiminen. Kollegan tuleminen luokkaan katkaisi yhden haastateltavan ajatuksenvirran. Välituntikello ei sen sijaan haitannut vuorovaikutustilannetta. Oman kokemattomuuteni takia yhdessä haastattelussa oli ongelmatilanne, sillä en onnistunut saamaan nauhoitusta päälle kannettavalla tietokoneella. Onnekseni tarkoitukseni oli nauhoittaa jokainen haastattelu älypuhelimella kannettavan lisäksi, joten sain haastattelun talteen puhelimen avulla. Muut haastattelut nauhoitettiin molemmilla välineillä.

Haastattelujen käsittely alkoi litteroinnilla, jolla tarkoitetaan puheen muuntamista tekstiksi (Ruusuvoori ym. 2010, 424). Litterointi on tutkijan oma tulkinta haastattelutilanteesta. Tulkinnat perustuvat havaintokyvyn mukaiseen aineiston rajaamiseen, puhujan luomien merkitysten tulkitsemiseen sekä aineiston relevanssin tulkintaan. (Ruusuvoori ym. 2010, 428.) Haastattelujen jälkeen jokainen haastattelu litteroitiin peruslitteroinnin kriteerein eli jättäen täytesanat ja keskenjäävät tavut pois. Tarkoitukseni oli tarkastella aineiston asiasisältöjä, joten en kokenut relevantiksi litteroida aineistoa eksaktisti eli täysin sanatarkasti täytesanoineen. Ilmaisin kuitenkin litteroinnissa haastateltavien mahdollisia tunteenilmauksia, kuten naurahduksia. Suoritin litteroinnin heti haastattelutilanteiden jälkeen, jolloin haastattelut olivat vielä tuoreessa muistissa. Käytän raportoinnissa suoria sitaatteja teemahaastatteluista. Haastateltavien anonymisoinnin yhteydessä nimesin heidät H1–H6. Säilytin aineiston salasanalla suojatussa yliopiston Office 365 -järjestelmän OneDrive-pilvipalvelussa. Hävitin haastateltavien nimitiedot heti anonymisoinnin jälkeen.

4.1.2 Havaintopäiväkirja

Havainnoin harjoittelun aikana koulun yleistä ilmapiiriä, opettajien keskeistä vuorovaikutusta sekä opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Yleisen havainnoinnin lisäksi havainnoin kunkin haastateltavan opettajan opetusta yhdestä kolmeen tuntiin luokasta riippuen. Harjoitteluluokkani opettajan tunteja havainnoin enemmän, mutta se koski opetusharjoittelua, eikä kyseessä ollut tutkimukseen liittyvää havainnointia.

Haastateltavien opetusta havainnoidessa kiinnitin huomiota vuorovaikutukseen, oppilaisiin ja opettajan toimintaan. Kaikilla opettajilla oli oma tyyliinsä opettaa. Tunnin aikana kuuluneesta hälinästä ja kiireestä huolimatta kaikki opettajilla oli rento ja rauhallinen ote tuntiin. Oppilaiden ja opettajien välinen vuorovaikutus vaikutti tunneilla toimivalta, vaikka joissain luokissa käytösongelmia piti välillä useaan otteeseen korjata. Opettajan ja oppilaiden välinen luottamus erottui joissakin luokissa siinä, että tunnin tehtäviä sai mennä tekemään luokkahuoneen ulkopuolelle.

Kiire oli nähtävissä koulun ilmapiirissä, sillä useat opettajat huokaisivat helpottuneena astuessaan sisälle opettajanhuoneeseen. Tulkitsin tämän johtuvan työn hektisyydestä ja tauon tarpeesta. Opettajanhuone oli tyhjillään hyvin usein. Samoin välituntien aikana huone harvoin täyttyi opettajista. Tulkitsin tämän olevan merkki siitä, että välitunneilla oli muita hoidettavia asioita tai välituntivalvontaa, joten kahvitauolle ei aina ehditty.

Opettajien välinen vuorovaikutus oli ystävällistä ja auttavaista. Esimerkiksi kun pihan liikuntakenttä oli vahingossa varattu kahdelle eri luokalle, keksivät opettajat kompromissin tilanteelle, eivätkä he ottaneet tilannetta vakavasti. Myös minut huomattiin uutena tulokkaana ja minulta kysyttiin uteliaina, missä luokassa teen harjoittelua. Koulussa vaikutti olevan muutenkin hyvin avoin ilmapiiri. Esimerkiksi luokkahuoneiden ovet pidettiin usein tuntien aikana auki tai raollaan. Joidenkin luokkien välissä oli avattavat ovet, joka mahdollisti luokkien yhdistämisen tai opettajien yhteistyön. Koulun henkilökunnalla näytti olevan melko usein yhteisiä tapahtumia, mikä viestittää yhteisöllisyyteen panostamista.

Varsinkin rinnakkaisluokkien opettajat tekivät paljon yhteistyötä keskenään. Tiettyjä oppitunteja järjestettiin siten, että osa oppilaista siirtyi toisen opettajan opetukseen, mikä mahdollisti vaihtelun niin opettajille kuin oppilaillekin. Opettajat

jakoivat mielellään opetusideoita keskenään. Oli ilahduttavaa huomata, että omassa opetuksessani käyttämäni käsityön opetusidea hyödynnettiin toisten rinnakkaisluokkien tunneilla. Tämä oli merkki siitä, että ideat kiertävät ja suunnittelua tehdään yhteistyössä.

4.2 Sisällönanalyysi

Toteutin aineiston analyysin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullisessa analyysissä pyritään kuvailemaan aineiston sisältöä sanallisesti ja löytämään tekstistä erilaisia merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Sisällönanalyysissä aineistoa tutkitaan ja tulkitaan etsimällä eroja ja samankaltaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Sisällönanalyysissä tutkimuksen kohteena olleesta ilmiöstä luodaan kuvaus, jota voidaan sitten vertailla aiempien tutkimusten tuloksiin ja näkökulmiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 112, 117). Sisällönanalyysi sopii esimerkiksi ihmisten kokemusten kuvaamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 14), jonka takia päädyin tutkimuksessani hyödyntämään sisällönanalyysia.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä edetään deduktiivisesti eli yleisestä yksittäiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97, 104–106, 115). Tutkimuksen kohteena oleva ilmiö määritellään teoreettisen viitekehyksen mukaisesti ja aineiston analyysi nojaa siten aikaisemmin valittuihin teorioihin. Sisällönanalyysia hyödynnetään usein, kun halutaan testata aikaisempaa tietoa eri kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97, 104–106, 115.) Tämä oli yhtenä perusteluna tämän tutkimuksen analyysimenetelmälle. Tarkastelin työhyvinvoinnin ja työn tuunaamisen teorioita opettajan työn kontekstissa.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä voidaan edetä kahta polkua: joko poimimalla aineistosta asioita teoreettisen viitekehyksen mukaan tai tekemällä analyysia ensin aineistolähtöisesti ja analyysin edetessä liittämällä se johonkin teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Tässä tutkimuksessa etenin ensimmäisen polun mukaan. Aineiston analyysi alkoi litteroidun haastatteluaineiston lukemisella. Luin aineiston huolella läpi pariin otteeseen tehden samalla alustavia havaintoja. Systemaattisen aineiston läpikäynnin jälkeen muodostin analyysirungot sisällönanalyysia varten. Analyysirungon kategoriat määriteltiin teorian perusteella. Muodostin kaksi analyysirunkoa, joissa

yhdessä käsiteltiin työhyvinvointia ja toisessa työn tuunaamista. Tässä tutkimuksessa kategoriat olivat työn tuunaamisen tavat sekä työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät.

Analyysirunkojen muodostamisen jälkeen aloitin aineiston redusoinnin eli pelkistämisen. Pelkistämisessä on kyse siitä, että aineistosta poistetaan epärelevantti teksti pois tiivistämällä tai jakamalla osiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Suoritin pelkistämistä alleviivaamalla tekstistä eri väreillä oleellisia kohtia, joissa sivutaan tutkimuskysymysten mukaisia teemoja. Tämä auttoi havaitsemaan, mitkä kohdat olivat tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa. Siirsin väritetyt tekstipätkät toiseen tiedostoon, jossa pelkistin ilmaukset. Analyysiyksikkönä tässä tutkimuksessa oli haastateltavan ajatuskokonaisuus.

Pelkistämisen jälkeen aloitin klusteroinnin eli pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyn. Klusteroinnissa alkuperäisistä ilmauksista etsitään eroja ja samankaltaisuuksia, jonka jälkeen niitä ryhmitellään ja yhdistellään luokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Toteutin klusteroinnin lajittelemalla ilmaukset haastattelurungon kategorioiden mukaan siten, että kaikkien haastateltavien tiettyyn pää- ja yläluokkaan liittyvät ilmaukset olivat saman otsikon alla. Analyysirungot olivat strukturoituja, eli keräsin aineistosta vain runkoon sopivaa aineistoa ja jätin muun aineiston analyysin ulkopuolelle. Deduktiivisessa analyysissä aineistosta etsitään eri ala- ja yläluokkia kuvaavia ilmiöitä ja ne liitetään analyysirunkoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 114). Analyysirunkoihin oli muodostettu teorian perusteella jo pää- sekä yläluokat, joten aineistosta etsittiin alaluokkia kuvaavia ilmauksia.

Ilmausten ryhmittelyn jälkeen abstrahoin aineistoa eli muodostin teoreettisia käsitteitä. Tämä toteutettiin muodostamalla pelkistetyistä ja klusteroiduista ilmauksista alaluokkia. Tästä etenin lajittelemaan alaluokat niitä kuvaavien yläluokkien alle. Toteutin molempiin tutkimuskysymyksiin liittyvät analyysit samalla tavalla. Taulukossa 1 esitellään teorialähtöisen sisällönanalyysin kulkua tutkielmassa. Analysoin havainnointipäiväkirjaa haastattelujen sisällönanalyysin jälkeen. Hyödynsin päiväkirjaa etsimällä tukea haastatteluaineistosta tehdyille tulkinnoille.

TAULUKKO 1. Esimerkki teorialähtöisestä sisällönanalyysistä tässä tutkielmassa

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Tiimissä kommentoidaan toisten juttuja, jaetaan ideoita ja annetaan vinkkejä. (H5)	Kollegiaalinen yhteistyö	Kollegiaalisen vuorovaikutuksen tuunaaminen	Työn tuunaamisen menetelmät
Yritän ainakin kerran päivässä ehtiä opettajanhuoneeseen. (H6)	Kollegoiden kohtaamisten lisääminen		
Tiimityössä näkee toisen tekemistä ja saa palautetta omasta. (H5)	Palautteen pyytäminen		
Pyrkii itse olemaan lisäämättä negatiivista ilmapiiriä. (H6)	Positiivisen ilmapiirin ylläpitäminen	Työyhteisön vuorovaikutuksen tuunaaminen	
Käytösongelmiin puuttuminen koulun jälkeisissä palavereissa. (H1)	Oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen kehittäminen	Oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen tuunaaminen	
Yritän kuunnella ja ymmärtää oppilasta. (H4)	Läsnäoloon panostaminen		
Ongelmatilanteissa otan heti yhteyttä ja pyydän anteeksi. (H3)	Kodin ja koulun yhteistyön parantaminen	Huoltajien ja opettajan vuorovaikutuksen tuunaaminen	

Aineistosta tehdyt tulkinnat perustuivat haastatteluotteisiin. Havaintopäiväkirja auttoi analyysin tulkinnoissa ja keskeisten tulosten löytämisessä. Työhyvinvointia koskevassa analyysissä keskityttiin kolmeen pääteemaan: työyhteisöön, työn hallintaan ja minä itse -teemaan. Mankan ja Mankan (2016) työhyvinvointimallin viidestä teemasta valikoitui tutkielmaani kolme, joihin koin opettajilla olevan eniten vaikutusmahdollisuuksia. Haastattelujen keskittyessä kolmeen hyvinvoinnin ulottuvuuteen jäi tutkimuksessa vähemmälle huomiolla kahden muun ulottuvuuden kokemukset. Haastattelujen teemat vaikuttivat siihen, minkälaisia kokemuksia opettajat jakoivat haastatteluissa. Tutkielman alkuvaiheessa pyrkimyksenäni oli tuottaa kehittämissuositus opettajankoulutukseen, mutta analyysin edetessä koin merkityksellisemmäksi esittää työhyvinvoinnin ja työn tuunaamisen kehittämissuosituksia opettajayhteisöille ja opettajille itselleen. Täten tutkielman tuloksia voitaisiin heti hyödyntää ja soveltaa opettajien työssä. Analyysin ulkopuolelle jäi siten tutkimuskysymysten ulkopuolelle jäänyt materiaali, kuten luokanopettajankoulutuksen kehittämistä koskevat osiot. Haastatteluissa kysyin opettajilta heidän nykyisen työhyvinvointinsa tilasta, työhyvinvoinnin merkityksestä ja työhyvinvoinnin ihannetilasta. Nämä osiot jäivät analyysin ulkopuolelle.

5 TULOKSET

Jäsennän tutkimustuloksia tutkimuskysymysten ja teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjen työhyvinvoinnin ja työn tuunaamisen mallien avulla.

5.1 Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista

Haastateltavat tunnistivat, että opettajien hyvinvointi ja siitä puhuminen on tärkeää ja tarpeellista. Pitkään opettajina olleiden haastateltavien mielestä opettajan työ on nykyisin kuormittavampaa kuin ennen. Opettajat kokivat, että luokanopettajien työhyvinvointi on ollut koetuksella, kuten yksi haastateltavista totesi:

”Paljonhan siitä on nykyään puhetta, että työtehtäviä kasaantuu ja on ehkä jaksamisen rajoilla. – – Aika moni tekee ääri rajoillaan töitä, tai liian moni.”
(H5)

5.1.1 Työyhteisö kannattelee työhyvinvointia

Työyhteisön ilmapiiri ja vuorovaikutussuhteet kollegoihin, esimieheen, oppilaisiin ja oppilaiden huoltajiin vaikuttivat opettajien työhyvinvointiin. Vastaavasti useissa tutkimuksissa sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen toimimisen on todettu vaikuttavan opettajien jaksamiseen (esim. Pyhältö ym. 2011, 1107–1108; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 741–746). Soinin ja kollegoiden (2010, 741) tutkimuksen mukaan sosiaaliset vuorovaikutustilanteet voidaan kokea opettajuuden haasteellisimpana ja toisaalta antoisimpana osana. Opettajan työyhteisöön kuuluvat myös oppilaat ja oppilaiden huoltajat, joten tarkastelen työyhteisön ulottuvuudessa oppilaiden ja vanhempien merkitystä. Kaikki työn sosiaaliset suhteet koettiin haastattelujen perusteella olennaiseksi osaksi opettajuutta:

”Tämä on hirveän sosiaalinen työ. Tässä kaikki perustuu vuorovaikutukseen, niin kyllä se on onnistumisenkin edellytys.” (H1)

Koulun henkilökunnasta koostuva työyhteisö voi olla joko voimavara tai kuormitustekijä. Haastateltavien mielestä toimivassa työyhteisössä voidaan hakea apua, saada tukea ja sanoa rohkeasti omia mielipiteitä. Vastaavasti muiden tutkimusten mukaan työyhteisöltä saatu luottamus, vilkas vuorovaikutus ja avoimuus lisää merkittävästi hyvinvointia (Onnismaa 2010, 35). Osa haastateltavista oli kokenut olleensa uransa aikana negatiivissävytteisessä työyhteisössä. Työyhteisön rikkaudeksi koettiin henkilökunnan erilaiset persoonat, vaikka henkilökunta saattoi usein vaihtua. Suurin osa koki haastatteluhetkellä työpaikan ilmapiirin positiiviseksi ja henkilökunnan välisen vuorovaikutuksen ystävälliseksi:

”Ihania opettajia – – erittäin kivoja, osaavia, lahjakkaita, hienoja ihmisiä ja myös empaattisia, sympaattisia ja auttavaisia. Se tiimi kantaa meitä kaikkia. Se on kyllä parasta täällä. – – Antaisin mitalin kaikille.” (H4)

Opettajat totesivat, että työntekijöiden kuormittuneisuus näkyy työyhteisössä. Kuormituksen huomasi usein työkavereiden väsymyksestä, ilottomuudesta ja stressistä. Vaativa työympäristö saattoi aiheuttaa sen, että koko työyhteisön toiminta oli ilotonta. Työyhteisön ilmapiiri oli merkittävä tekijä opettajien hyvinvoinnin kokemuksissa. Myös Hakasen ja kollegoiden (2006, 507) tutkimuksessa kuvaillaan työpaikan myönteistä ilmapiiriä yhdeksi opettajan työn voimavaraksi. Stressi työyhteisössä saattoi opettajien mielestä vaikuttaa negatiivisesti työyhteisön ilmapiiriin. Vastaavasti opettajan oma pahoinvointi oli yhteydessä työilmapiiriin annettuun panostukseen. Yksi haastateltavista mainitsi opettajan pahoinvoinnin johtavan siihen, ettei tämä pysty entiseen tapaan tuomaan töihin positiivista ilmapiiriä, vaan työnteko muuttuu suorittamiseksi. Kuormittuneet työkaverit ja esimies vaikuttivat omaan työhyvinvointiin, kuten osa opettajista sanoi:

”Totta kai se vaikuttaa, kun näen ihmisiä, jotka ovat surullisia. Se vaikuttaa minuun.” (H4)

”Ehkä heikentää myös se, jos meidän johtomme ei toimi. Jos huomaa, että he ovat liian väsyneitä ja liian rasittuneita. – – Sitten hallinnon työt tulevat meillekin. – – Se on sellaista, mikä työhyvinvointia vähentää. – – Huomaan, että rehtoritkin ovat kuormittuneempia ja heilläkin on paljon töitä.” (H4)

Hyvinvoiva henkilökunta lisäsi opettajien omaa hyvinvointia. Muutamassa haastattelussa korostettiin esimiehen ja johdon hyvinvoinnin merkitystä.

Samanlaisia tuloksia esimiehen jaksamisen vaikutuksesta opettajien hyvinvointiin on löydetty muissakin tutkimuksissa (esim. Länsikallio ym. 2018, 22). Opettajien mielestä rehtoritkin ovat nykyisin entistä kiireisempiä, mikä vaikuttaa koulun ilmapiiriin. Hyvinvoinnin lisäksi haastateltavat kokivat esimiehen tuen voimavaraksi. Sama on todettu useissa tutkimuksissa (esim. Hakanen ym. 2006, 507; Onnismaa 2010, 51–52). Vastaavasti Skaalvik ja Skaalvik (2016, 1795–1797) kertovat tuen puutteen olevan yksi kuormitustekijöistä. Esimiehen tuki koettiin haastattelujen perusteella tärkeäksi kannusteeksi:

”Esimiehen tuki on tosi arvokasta. Ainahan sitä ei ole, mutta silloin kun se toimii – – niin tuntee, että on vakaalla pohjalla.” (H1)

Työyhteisöltä saatu palaute koettiin motivoivana. Palautteella opettajat saattoivat kokea tunnustusta työstään. Tutkimukset tukevat tunnustuksen tarpeellisuutta, sillä se toimii ammatillisen hyvinvoinnin lähteenä (Roffley 2012, 16; Yildirim 2015, 72–73). Haastateltavat saivat palautetta työtovereilta erityisesti tiimityön yhteydessä. Palautetta saatiin silloin tällöin oppilailta tai huoltajilta, mikä tuntui erittäin miellyttävältä, kuten yksi opettajista mainitsi:

”Saan paljon palautetta lapsilta ja se on se hyvä palkka siitä.” (H4)

Henkilökunnan välistä yhteisöllisyyttä tuettiin monipuolisella toiminnalla. Esimerkiksi erilaiset liikuntatapahtumat, virkistystoiminta, iltamat ja muut tapaamiset koettiin mukaviksi tavoiksi tutustua kollegoihin ja lisätä työpaikan yhteishenkeä. Vastaavasti koulussa järjestettävät erityistapahtumat tai teemaviikot toivat mielekästä vaihtelua ja ”me-henkeä”. Luokanopettajien ajatukset yhteisöllisyyttä rakentavasta toiminnasta erosivat hyvinkin paljon; joidenkin mielestä toimintaa ei ollut riittävästi ja toisista sitä oli tarpeeksi:

”Työhyvinvointitoimintaa ei ole mielestäni koskaan liikaa. – – Mielestäni se on yksi parhaimmista, että lähdetään jonnekin ja tehdään jotain. – – Mitä enemmän opit tuntemaan ihmisiä, sitä helpompi on löytää se yhteishenki. Ja sekin, ettei kaikki ole vain työntekoa, mitä se helposti täällä on.” (H6)

”Ei meillä ole ollut kauheasti virkistystapahtumia. Voi olla, että nyt ei ole yhtä paljon vuorovaikutusta työkavereiden kanssa kuin aikaisemmin. – – Ehkä kaipaisin enemmänkin semmoisia rakenteita lisää.” (H1)

Tiimityöskentely koettiin yhdeksi työpaikan yhteisöllisyyttä rakentavaksi tekijäksi. Tiimityöskentelyllä tarkoitettiin haastatteluissa erityisesti rinnakkaisluokkien

opettajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Tutkimusten mukaan työhyvinvointia voidaan lisätä yhteisöllisyyttä tukevilla rakenteilla, kuten tiimityöllä, avoimella ilmapiirillä ja vastuun jakamisella (Onnismaa 2010, 35). Haastateltavat kokivat, että työyhteisössä korostetaan tiimityötä ja kannustetaan yhdessä tekemiseen:

”Meillä kannustetaan tiimitekemiseen, yhdessä tekemiseen ja suunnitteluun. Myös johdon puolelta, mikä taas edesauttaa sitä, että yhdessä tekeminen helpottaa arkea ja myös tuo työhyvinvointia.” (H5)

Kaikki haastateltavat korostivat kollegiaalisen yhteistyön merkitystä voimavaratekijänä. Yhteistyöllä voidaan muun muassa parantaa työpaikan ilmapiiriä ja työn mielekkyyttä (Savolainen ja kollegat 2018, 87) sekä tukea ammatillista kasvua (Ruohotie 2000, 233). Yhteistyötä tehtiin erityisesti rinnakkaisluokkien opettajien kanssa, mutta myös moniammatillisessa yhteistyössä esimerkiksi erityisopettajien kanssa. Joillakin yhteistyön määrä oli syystä tai toisesta vähentynyt, mutta he pyrkivät silti tekemään mahdollisimman paljon yhdessä. Haastateltavat arvelivat, että on luokka-asteesta ja ihmisestä kiinni, miten paljon tehdään yhteistyötä.

Kollegiaalinen yhteistyö vaikutti monin tavoin hyvinvointiin. Tiimityö oli useimmiten vapaaehtoista, mutta opettajat kokivat sen hyödylliseksi. Opettajat kokivat merkitykselliseksi varsinkin työkavereilta saatavan vertaistuen. Vertaistuen tärkeys on huomattu useissa tutkimuksissa (esim. Skaalvik & Skaalvik 2016, 1795–1797; Skaalvik & Skaalvik 2018, 1270–1271). Van Droogenbroeckin ja kollegoiden (2014, 107) tutkimuksessa korostetaan kollegoiden tuen toimivan puskurina uupumusta vastaan. Haastateltavien mielestä kollegoiden tuella oli suuri merkitys hyvinvoinnille. Työtoverien kanssa voitiin purkaa paineita sekä jakaa epäonnistumisen ja onnistumisen kokemuksia:

” – – Jos on ärsyttävä päivä tai jokin ei onnistu – – niin voit mennä sanomaan, että nyt ei toiminut yhtään ja en yhtään jaksa. Toisaalta myös sen positiivisen, ja pääset purkamaan sitä, jos joku onnistuu tai ei onnistu.” (H5)

”Se on ollut ihan vapaaehtoista, mutta me katsotaan, että se on tärkeää jaksamiselle ja myös, että voidaan myös niistä huonoista kohdista puhua. – – Tiimityötä suosittelen kaikille. Siinä tulee paremmaksi omakin työ.” (H4)

Yhteistyö koettiin olennaiseksi keinoksi saada uusia ideoita. Yksi opettajista kuvasi yhteistyötä ”puskurina”, joka auttaa jaksamista, ja tiimiltä voitiin omien ideoiden loppuessa kysyä neuvoa. Vaikka yhteissuunnitteluun kului enemmän

aikaa kuin yksin työskentelyyn, koettiin yhteistyö antoisaksi ja hyvinvoinnin kannalta tärkeäksi:

”Just se yhdessä tekeminen vie sitä työtaakkaa pois – – ja toisaalta se on myös hauskeempaa ja idearikkaampaa ja ehkä oppilaatkin lopulta saavat enemmän.” (H5)

Haastateltavien mukaan työmäärää pystyttiin jakamaan tiimin kanssa monin tavoin, esimerkiksi jakamalla suunnittelu-urakkaa opettajien kesken. Yhdessä suunnitellut oppitunnit voivatkin tehdä opetuksesta laadukkaampaa (Wolgast & Fischer 2017, 110–111). Yhteissuunnittelu saattoi vähentää työmäärää, kun kaikkea ei tarvinnut tehdä yksin, kuten haastatteluissa tuli ilmi:

” – – Tiimityö auttaa meidän jaksamiseemme. Joku ottaa vaikka kokonaan jonkun aineen, kuten luonnontiedon ja joku hoitaa musiikit. Me aina keskustellaan, että – – kuka tekee mitään ja jaetaan se joka viikko.” (H4)

Yhteistyötä toteutettiin vähintään kerran viikossa suunnittelupalavereissa. Muun muassa Wolgastin ja Fischerin (2017, 109–110) tutkimuksessa osoitettiin tiiviin yhteistyön ja yhteisen suunnittelun vähentävän opettajien stressiä. Haastateltavat mainitsivat eriaikaiset välituntien ja kiireiden vaikuttavan siihen, ettei työtovereita välttämättä ehtinyt nähdä töissä. Osa opettajista kertoi pyrkivänsä kuitenkin käymään opettajanhuoneessa päivittäin, jotta opettajakollegoita pystyisi näkemään. Työtovereiden näkemisen vähäisyys mainittiin jokaisessa haastattelussa. Vuorovaikutuksen ja kohtaamisten vähentyminen koettiin harmillisena:

”Välillä menee opettajanhuoneeseen, niin ei siellä välttämättä ole ketään, kun ne ovat eri rytmissä. Ja aika vähän ihmiset ehtivät käydäkään, kaikki sanovat sitä samaa, että on kiire ja ei ehdi paljon opettajanhuoneessa istua.” (H3)

Työtovereiden lisäksi oppilaiden kanssa käytävä vuorovaikutus oli luokanopettajista olennaista heidän hyvinvoinnilleen. Vastaavasti useissa tutkimuksissa on todettu opettajien ja oppilaiden suhteen ja vuorovaikutuksen olevan merkittävässä osassa opettajien jaksamiseen (esim. Aldrup, Klussman, Lüdtke, Göllner & Trautwein 2018, 131–133; Onnismaa 2010, 51–52; Spilt ym. 2011, 470–471; Van Droogenbroeck ym. 2014, 106; Yildirim 2015, 74). Opettajista oli mukavaa kokea oppilaiden luottamusta ja oppilaiden halua kertoa

heille asioista ja mahdollisista ongelmista. Suurimmaksi osaksi koettiin, että luokkien ilmapiiri oli hyvä:

”Vuorovaikutus lasten kanssa on hyvä, vaikka toki siinä on ollut ammatillista kasvua, kun hahmottaa kaikkia tuen tarpeita. Kyllä se välillä on raskasta, jos yksi lapsi vie saman verran resursseja kuin 19 muuta.” (H2)

”Ei pelkästään oppimistulosten kannalta, vaan myös jos lapsella on jotain hätää, niin jos se ei luota opettajaan, se ei tule sanomaan asioista. – – Niitten tarvitsisi tulla, jotta voisin yrittää viedä niitä asioita huoltajille ja tarvittaessa sosiaalityöille. Kaikki perustuu vuorovaikutukseen ja luottamukseen.” (H2)

Jokaisella luokanopettajalla oli kokemusta hankalista oppilaista. Joskus luokalla saattoi olla jopa puolet oppilaita, joilla oli oppimisvaikeuksia tai erityisen tuen tarvetta. Haastavien oppilaiden koettiin rasittavan hyvinvointia, sillä usein kului paljon aikaa erilaisiin tapaamisiin ja palavereihin tai välitunnilla tapahtuneiden asioiden selvittämiseen. Vastaavasti OAJ:n työolobarometri osoittaa, että oppilaiden ongelmien selvittäminen koettiin kuormittavana (Länsikallio ym. 2018, 11). Osa opettajista kuvasi, että oppilaan aggressiivisuus tai huono käyttäytyminen hankaloitti opettamista. Oppilaiden huono käyttäytyminen on tutkimuksissa todettu yhdeksi työn vaatimukseksi eli jaksamista heikentäväksi tekijäksi (esim. Aldrup ym. 2018, 131–133; Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker 2014, 38; Bakker & Schaufeli 2006, 507).

Muutamalla opettajalla oli haastattelun aikaan opetettavana vaativa luokka. Yksi opettaja koki, että lapset ovat muuttuneet ja ovat nykyään malttamattomampia kuin aikaisemmin. Yhtä lailla luokan oppilasaines ja oppilaiden lukumäärä vaikuttivat työn määrään. Tulos on yhtenevä OAJ:n työolobarometrin tuloksiin, joiden mukaan luokkien suuret oppilasmäärät heikentävät hyvinvointia (Länsikallio ym. 2018, 11). Hyvinvointiin koettiin vaikuttavan senkin, miten opettaja pärjää luokan kanssa ja minkälainen luokka on kyseessä:

” – – Se luokka, millainen se on, onko lukumäärällisesti iso. – – Jos ollaan vaikka kuudennella ja on 30 oppilasta niin on paljon tarkastettavaa ja tehtävää. – – Tai jos on haastavia oppilaita.” (H5)

”Tämä on aika vaativa luokka – – ja käyttäytyminen vaatii paljon satsaamista. – – Kyllähän se välillä väsyttääkin, se metelin määrä voi välillä olla se, mikä stressipojoja nostaa.” (H1)

Erityisopetusta käsittelevän koulutuksen koettiin helpottavan luokanhallintaa ja hankalien oppilaiden kanssa toimimista, mutta kaikilla opettajista ei ollut aiheeseen liittyvää koulutustaustaa tai jatkokoulutusta. Opettaja pystyi onneksi hakemaan apua, mikäli luokka tuntui liian vaativalta. Opettaja voi esimerkiksi hakea henkilökohtaista avustajaa tai kysyä neuvoja kollegalta. Luokanhallinta on merkittävä osa pätevyyden tunnetta ja onnistunut luokanhallinta voi vähentää stressiä (Prilleltensky ym. 2016, 106–109). Opettajat kokivat tärkeäksi, että opettaja ei aseta vaatimustasoaan liian korkeaksi. Haastavaa luokkaa opettavan opettajan oli tarpeellista hakea tarvitsemaansa apua, kuten yksi opettaja mainitsi:

”Mahdollisimman pian pitäisi hakea apua lapselle ja toki itsellekin, jos on semmoinen tilanne, että miten tämän lapsen kanssa pitäisi toimia.” (H3)

Opettajat korostivat haastatteluissa oppilaiden hyvinvoinnin tärkeyttä. Joskus huoli lapsesta tai tämän hyvinvoinnista toi kuormitusta työhön. Lasten perustarpeiden täyttymisestä huolehtiminen kuului opettajan työhön. Yksi opettaja kertoi, että joskus oppilas ei esimerkiksi saanut aamiaista ennen kouluun lähtöä. Hankala tilanne oli yhden opettajan kokemuksesta ollut myös, kun lapsi tarvitsi apua eikä vanhemmat nähneet avuntarvetta. Lisäksi oppilaiden pahoinvointi koettiin raskaana, kuten yksi opettajista sanoi:

”Jaksamiseen vaikuttaa, jos on tosi rankkoja sosiaalisia taustoja. Näkee, että lapsella menee heikosti kotona. Olen yrittänyt siinäkin kehittyä, että luottaa siihen, että riittää kun vien tämän asian sosiaalitoimelle. Mutta jos näkee, että lapsi voi pahoin – – niin kyllä se surettaa.” (H2)

Oppilaat saattoivat tuoda työhön haasteita, kuormitusta ja huolta. Toisaalta lapset koettiin merkittävänä voimavarana työssä jaksamisessa. Kaikki opettajista tunnistivat, että työssä tärkeintä on oppilaat. Vastaavasti Perhon (2009, 95–96) tutkimustulosten mukaan yksi opettajien merkittävimmistä motivaattoreista oli lapset. Yhteisöllisyys ja oppilaiden viihtyminen koettiin hyvinvointia lisääviksi tekijöiksi:

”Lapsia varten suunnittelee tunteita ja hauskojakin juttuja, kuten pitää yökouluja. Vaikka ne ovat ylimääräistä ja niistä ei saa ylimääräistä palkkaa, se tulee takaisin siinä, kun lapset tykkää ja on hyvä ilmapiiri luokassa. – – Se palkitsee henkisesti.” (H3)

Opettajan ja vanhempien välinen vuorovaikutus oli suuri osa opettajan työtä, sillä vanhempiin oltiin usein yhteydessä joka päivä. Kodin ja koulun yhteistyö oli opettajilla sujunut suurimmaksi osaksi mutkitta. Kaikki opettajat olivat kohdanneet hankalia vanhempia, mutta kokivat pyrkineensä omalla toiminnallaan helpottamaan tilannetta. Haastavat vanhemmat ja yhteistyön ongelmat vaikuttavat tutkimusten mukaan opettajien hyvinvointiin (Perho 2009, 94; Skaalvik & Skaalvik 2011, 252). Haastateltavat eivät kuitenkaan kokeneet konfliktien olevan työssä hyvin yleisiä. Armollisuus itseä kohti sekä avoimuus auttoi vanhempien kanssa toimimisessa. Haastateltavat korostivat, että asiat on parempi selvittää kasvotusten kuin viestien välityksellä, jotta vuorovaikutus olisi mahdollisimman selkeää. Muun muassa vanhempien negatiivinen palaute tai osaamisen kyseenalaistaminen tuntui ikävältä:

”Jos palaute tulee vanhemmilta, ja jos on jotain hankalampia vanhempia niin totta kai silloin alkuaikoina se söi itseä, kun tuli joku palaute. Ei voi sanoa, etteikö se nytkään missään tuntuisi.” (H5)

Vanhemmat saattoivat asettaa opettajille esimerkiksi oppilaiden arviointiin liittyviä paineita. Välillä huoltajat käyttäytyivät epäasiallisesti, esimerkiksi syyttäen opettajaa kodin omista ongelmista. Joskus lasten huoltajat saattoivat tukeutua liikaa opettajaan tai olivat liian tuttavallisia. Tällaisissa tilanteissa opettajan on hyvä pitää riittävä etäisyys ja vedettävä raja työnkuvaan kuuluvista asioista. Työkuvan rajaaminen oli olennaista, jottei opettajan työnkuva tai ammattirooli laajene liiallisesti:

”Jotkut vanhemmat ovat saattaneet ehkä liikaakin tukeutua opettajaan. Yhtäkkiä huomaakin, että on avioliittoneuvoja, kasvatusneuvoja ja kaikennäköinen neuvoja.” (H3)

5.1.2 Työn hallinta tasapainottaa vaatimuksia ja voimavaroja

Opettajan työn koettiin muuttuneen ajan saatossa entistä hektisemmäksi ja kuormittavammaksi. Tämä on johtanut siihen, että työn hallinta on vaikeutunut. Kuormitus ei vähentynyt työkokemuksen karttuessa, kuten opettajat mainitsivat:

”Tuntuu, että kuormittavuus ei vähene, vaan tahti kiihtyy jostakin syystä.” (H3)

”Itsellä kuormittavuus on pysynyt staattisena, mutta olisi olettanut, että kokemuksen myötä se olisi keventynyt.” (H2)

Myös kiireen negatiivinen vaikutus hyvinvointiin tuli esille haastatteluissa. Kiire johtui usein hoidettavien asioiden määrästä tai aikapaineista. Skaalvikin ja Skaalvikin (2011, 252) tutkimuksen mukaan aikapaineet ja kiire ovat opettajan työssä vaatimuksia, jotka ennustavat loppuun palamista. Työpäivän aikana ei haastateltavien mielestä ollut monia mahdollisuuksia hengähtää. Kinnunen (2017, 131) esittelee toimivaksi hyvinvointia lisääväksi keinoksi ”mikrotaukojen” pitämisen, joita voidaan pitää työpäivän aikana. Opettajat kokivat kuitenkin taukojen pitämisen hankalaksi, sillä usein välitunneilla valmisteltiin seuraavaa tuntia, otettiin kopioita, vastattiin huoltajien viesteihin tai valvottiin oppilaiden ruokailua tai välituntia. Saattoi olla, ettei koko päivänä ehditty pitää taukoa:

”Itsellä ei oikeistaan ole kunnan breikkiä, ikinä ei ehdi istahtaa ja ihan oikeasti hetkeksi rentoutua.” (H3)

Kiireen ja stressin vastapainona on palautuminen eli työstressistä palautuminen. Monesti liiallisen kiireen vuoksi jouduttiin karsimaan omasta vapaa-ajasta ja harrastuksista. Opettajat kokivat, ettei viikonloppu aina riittänyt palautumiseen. Koulujen lukuvuoden aikana on useita stressaavia ajankohtia, jolloin työmäärä kasautuu, eikä tällöin ehdi aina palautua. Palautumista tukivat kuitenkin lukuvuoden aikaiset lomat. Yksi opettajista koki lomien olevan yksi opettajan työn voimavaratekijöistä. Lomalla saatiin rentoutua ja palautua työvuoden kuormituksesta. Varsinkin pitkät kesälomat koettiin tarpeelliseksi:

”Olen miettinyt sitä, jos opettajilta poistetaan pitkät lomat, saisiko kunnolla palautua ja kasata energiaa seuraavalle vuodelle. En tiedä, olisiko niin haluttu ammatti.” (H3)

Palautumiseen liittyy olennaisesti onnistunut työn rajaaminen ja vapaa-ajan riittävyys. Opettajat kokivat tärkeäksi, että työssä viihtyy, mutta elämässä pitää olla muutakin kuin työ. On olennaista välillä unohtaa työasiat kokonaan, jotta palautuminen onnistuu. Osa työn hallintaa on työn ja vapaa-ajan rajaaminen. Haastateltavat kokivat, että opettajan työssä työn ja vapaa-ajan erottaminen oli hyvin haastavaa. Välillä opettajien työpäivän jälkeen meni paljon aikaa saada tekemättömät tehtävät tehtyä, ja tämä ylimääräinen työ oli vapaa-ajasta pois:

”On kotiinlähdön aika ja huomaakin, ettei ei ole merkannut Helmeen poissaolijoita. Sitten rupeat laittamaan niitä sinne, merkkfaat tekemättömät tehtävät ja vastaat viesteihin, niin siinä äkkiä hurahtaa tunti tai kaksikin.” (H3)

Hyvinvointiin vaikutti lisäksi se, että opettajien pitäisi olla koko ajan tavoitettavissa. Huoltajilta tuli yhteydenottoja useista eri viestintäkanavista. Yksi opettaja mainitsi, että huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö oli aikaisemmin yksinkertaisempaa, se toteutui näppärästi reissuvihon välityksellä. Tavoitettavuus tekee työn rajaamisesta hankalampaa, sillä vanhemmat saattavat laittaa viestejä työajan ulkopuolella:

”Pitäisi olla tavoitettavissa iltaisinkin, monet vanhemmat lähettävät iltaisin viestejä. – – Ei pelkästään töissä, mutta yksityiselämässäänkin pitäisi olla koko ajan saatavissa ja tavoitettavissa.” (H3)

Kinnusen (2017, 127) mukaan palautumista vaikeuttaa juurikin työn rajattomuus, sillä työtä voi tehdä milloin ja missä tahansa, jolloin työntekijällä on vastuu oman työnsä rajaamisesta. Opettajien mukaan opetuksen suunnitteluun sai helposti kulumaan paljon aikaa, sillä sitä oli hankalaa rajoittaa. Opettajien mielestä suunnittelussa ei tarvitse pyrkiä täydellisyyteen, sillä suunnittelua voi tehdä loputtomasti:

”Sitähän voi loputtomasti valmistella tunteja ja kaikennäköistä näpertää.”(H5)

Varsinkin uutena, kokemattomana opettajana työn rajaaminen ja palautuminen voi jäädä puutteelliseksi. Opettajat tunnistivat, että varsinkin nuorilla noviisiopettajilla on suuri riski voida pahoin. Kokemattomuus ja uusi työpaikka lisäävät työn kuormitusta. Uutena opettajana ja uuden luokan kanssa aloittamisen stressaavuutta kuvattiin yhdessä haastattelussa:

”Se on aika tyrmäävää, kun tulee uusi luokka. Ja on monenlaisia haasteita ja persoonallisuuksia. Se, että ottaa sen haltuunsa ja miettii, miten homma saadaan toimimaan. Se oli raskasta, kun pari ensimmäistä viikkoa näin yölläkin unia, että opetan. Yötä päivää aivot kävivät kierroksilla.” (H1)

Opettajan työstä on tehnyt kuormittavaa erilaisten työtehtävien määrän lisääntyminen, minkä olivat kokeneet kaikki haastateltavista. Vastaavasti tutkimukset ovat osoittaneet työmäärän lisääntymisen kuormittavan opettajia (esim. Hakanen ym. 2006, 507; Länsikallio ym. 2018, 6–11). Ylimääräistä työtä toivat kolmiportaisen tuen dokumenttien määrän kasvu ja kilpailukykysovimukset.

Samoin erilaisten retkien, tapahtumien ja ilmiöihin perustuvan oppimisen järjestäminen koettiin raskaaksi. Työmäärää lisäsi myös oppimateriaalien tekeminen, mikäli valmiita materiaaleja ei ollut käytettävissä. Ylimääräiset työtehtävät ovat johtaneet siihen, että opetukseen ja sen suunnitteluun on käytettävissä vähemmän aikaa:

”Luokanopettajille on vuosien mittaan säilytetty enemmän ja enemmän erilaisia tehtäviä, jotka ovat pois opetukseen käytettävästä satsauksesta.” (H1)

”Kaikkea säädellään enemmän ja byrokratiaa: täytä sitä lippua, tätä lappua ja se ei välttämättä sovellu arkeen. Toki hyvä, että niitä tehdään, mutta se välillä tehdään ihan tekemisen takia.” (H5)

Opettajat kertoivat opetustyön olevan yhä mielekästä, mutta ylimääräiset tehtävät vaativat paljon aikaa ja lisäsivät stressiä. Opettajat kertoivat, että työssä on monia yllättäviäkin työtehtäviä ja velvollisuuksia, joita ei tullut opettajankoulutuksen aikana ajateltua. Opettajan on esimerkiksi itse pois ollessaan suunniteltava opetus ja annettava ohjeita sijaiselle, vaikka tämä on palkatonta työtä. Opettajat toivat haastatteluissa esille myös muita yllättäviä työtehtäviä:

”Täälläkin jos on oppilaan oksennus lattialla, niin se on opettajan tehtävä siivota, ei voi pyytää ammattilaista hoitamaan asian. Pienistä palasista tulee aika paljon loppujen lopuksi.” (H1)

”Tuli nurkan takaa, että opettajan on pakko tehdä lastensuojeluilmoitus, jos epäilee mitään. Ekana vuonna ajatteli, että ainiin olen lain mukaan velvoitettu tekemään sen, jos epäilen mitään.” (H2)

Työn hallintaan kuuluu, että yksittäiset työtehtävät pystytään hahmottamaan osana isompaa kokonaisuutta. Opetustyön ulkopuoliset tehtävät usein koettiin kuormittavina tai epämieluisina. Työtehtävistä saattoikin tulla työhyvinvointia haittaavia, mikäli niitä ei itse koettu merkityksellisiksi:

” – – Tehdään jotain kehittämistyötä, minkä tarkoitusta ei ymmärrä, tai joku projekti, mikä ei liity suoranaisesti oppilaitten meininkiin – – tai jotain semmoista, mitä ei koe mielekkääksi.” (H2)

Opettajan työhön kohdistuneet muutokset ovat tuoneet mukanaan uusia vaatimuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS) muutokset koettiin joidenkin opettajien mielestä työläiksi. Muutoksista erityisesti inklusio koettiin kuormittavaksi. Inklusiota koskevat negatiiviset ajatukset liittyivät siihen, ettei

luokanopettajilla ole kokemusta erityisoppilaiden opettamiseen. Lisäksi resurssien riittämättömyys koettiin kuormittavaksi:

”Erityisoppilaita sijoitetaan yleisopetuksen luokkiin ja budjetointia, mitä luvattiin, ei tapahtunut ja luvattuja resursseja ei tullut.” (H6)

Opetukseen on muutosten myötä tullut erilaisia apuvälineitä. Esimerkiksi digitalisaatio ja tietokoneet tuotiin kouluihin opetusta tukemaan. Yksi opettajista kuvaili teknisten laitteiden käyttöön kohdistuneen koulutuksen olleen kuitenkin puutteellista. Aina apuvälineet eivät toimineet opetusta helpottavina välineinä, kuten yksi opettaja sanoi:

”Digitalisaatio, tietokoneet ja muut apuvälineet eivät kuitenkaan keventäneet työtaakkaa, vaan päinvastoin.” (H3)

Erilaiset vastuut, kuten tietyn oppiaineen vastaavana toimiminen toivat mukanaan kuormitusta. Myös se, jos toimi luokanopettajana ja opetti lisäksi muita aineita eri luokille, vaikutti työmäärään. Työn järjestämiseen liittyviä fyysisiä tekijöitä mainittiin kahdessa haastattelussa. Luokkahuoneen vaihtaminen keskellä lukuvuotta koettiin kuormittavaksi, sillä tavaroiden pakkaamiseen ja siirtämiseen kuluu paljon aikaa. Fyysisistä kuormitustekijöistä mainittiin lisäksi erilaiset remontit, jotka saattoivat kuormittaa henkilökuntaa.

Haastateltavat kokivat työn vapauden olevan yksi tärkeimmistä opettajan työn voimavaroista. Tulos on samassa linjassa useiden tutkimusten kanssa, joissa korostetaan opettajan työn autonomisuuden tukevan työn imua (esim. Bakker & Bal 2010, 200–203; Onnismaa 2010, 51–52; Van Droogenbroeck ym. 2014, 107). Onnismaa toteaa, että autonomian väheneminen onkin riski hyvinvoinnille (2010, 47). Haastateltavat arvostivat sitä, että Suomessa opettajiin luotetaan ja heille annetaan vapauksia työn toteuttamiseen. Osa opettajista teki mielellään osan työstä kotona ja osa halusi rajata työnteon työpaikalle. Työtä voi tehdä osittain missä vain, kuten osa opettajista totesi:

”Open työssä on paljon semmoista, mitä voi tehdä missä vaan, vaikka laiturin nokassa. Sillä sijainnilla ei ole merkitystä. Sitä arvostan, että pysyisi se vapaus, se on hyvinvoinnin kannalta tärkeä juttu.” (H1)

”On hienoa, että saat itse suunnitella, jos haluat tulla sunnuntaina töihin, niin tulet töihin. Tai jos haluat lähteä heti tuntien jälkeen kotiin, niin voit lähteä. Sitä toivoisin tuleville opettajillekin, että olisi tietynlainen työn vapaus.” (H4)

Opettajan työn vapaus ilmeni lisäksi opetusmenetelmien ja pedagogisten suuntausten valinnassa. Opettajilla on vapautta suunnitella ja toteuttaa opetusta monin eri tavoin, kuten yksi haastateltavista sanoi:

”Kaikista parasta opettajan työssä on ollut vapaus. Vapaus päättää, miten opetat ja milloin opetat, ja mitä pedagogista suuntausta vedät – –. Luokanopettajana voit muuttaa kaiken päivässä ja lähteä vaikka retkelle. – – Se on se, mikä suomalaisilla opettajilla on uniikkia.” (H4)

Vaikka opettajilla on paljon vapautta ja vastuuta opetuksen toteuttamisesta, on opettajan toteutettava opetus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) mukaisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan tukeutuminen lisäsi toisaalta työhön varmuutta. Mikäli työsuoriutumisesta oli epäilyksiä, opettajat pystyivät tukeutumaan opetussuunnitelman ohjeisiin:

”Aina palaa perusasioihin, jos tulee epäilyksiä. Voi ottaa OPS:n kouraan ja lukea sitä. – – Jos on semmoinen olo, että olenko nyt tehnyt työni kunnolla.” (H1)

Työn hallintaa lisäävät myös yksilön kokemukset työn merkityksellisyydestä ja ammatin mielekkyys. Työn merkityksellisyys on yksi hyvinvointia kannatteleva tekijä (Onnismaa 2010, 51). Samoin työtyytyväisyyden on todettu lisäävän työhyvinvointia (Yildirim 2015, 72–73). Haastateltavat tunnistivat työn merkityksen ja opettajan työn tärkeyden, mikä toimi voimavarana työssä jaksamisessa:

”Tämä on tosi mielekästä ja järkevää hommaa. Ja motivaatio on kova, se auttaa kyllä jaksamaan haastavia asioita.” (H1)

5.1.3 Opettaja itse työhyvinvoinnin ytimenä

Opettaja voi itse vaikuttaa merkittävästi omaan työhyvinvointiinsa. Yksi keino on panostaa palautumiseen. Haastateltavat toivat ilmi monia erilaisia tapoja palautua työn kuormituksesta. Haastateltavat kokivat toimiviksi palautumiskeinoiksi muun muassa harrastukset, terveelliset elämäntavat, liikunnan tai mindfulness-harjoitukset. Esimerkiksi meditointi ja terveet elämäntavat tutkitusti suojaavat stressiltä (Prilleltensky ym. 2016, 106–109). Vastaavasti ystävien tapaaminen ja sosiaaliset verkostot olivat opettajista merkityksellisiä. Prilleltensky ja kollegoiden (2016, 106–109) tutkimus opettajien

stressitekijöistä osoittaa, että hyvä tukiverkosto suojaa opettajia kuormitukselta. Yksi opettaja mainitsi, että opettajien olisi hyödyllistä rakentaa omia strategioita hyvinvoinnin ylläpitämiseen:

”Hyvä fyysinen kunto heijastuu siihen (hyvinvointiin). – – Ja olen harrastanut liikuntaa ja muutenkin terveellisiä elämäntapoja ja yrittänyt nukkua tarpeeksi.” (H3)

Oma asenne koettiin keskeiseksi osaksi hyvinvoinnin ylläpitämistä. Erityisesti asenne työtä tai työn rajaamista kohtaan vaikuttivat opettajien jaksamiseen. Opettajat kokivat työn ja vapaa-ajan erottamisen ensiarvoisen tärkeäksi. Lisäksi omien rajojen tunteminen ja tunnistaminen sekä yleinen itsetuntemus tukivat työhyvinvointia:

”Tuntee itsensä, että nyt alkaa väsyttämään ja ei tunnu enää mukavalta, niin sitten voi tehdä ihan jotain muuta.” (H4)

”Pystyy pitämään oman elämän ja työelämän erillään, ettei lähde liikaa soljumaan.” (H5)

Työhön liittymättömät tekijät, kuten yksityiselämän ongelmat ja tapahtumat, elämänmuutokset tai esimerkiksi opiskelu saattoivat lisätä kuormitusta työelämään. Myös Onnismaa (2010, 51) toteaa kokonaisu-elämän hyvinvoinnin vaikuttavan olennaisesti työhyvinvointiin, joten työn ulkopuoliset haasteet voivat heijastua työhyvinvointiin. Elämäntapahtumien lisäksi haastateltavien mukaan yksilöiden omat luonteenpiirteet, kuten tunnollisuus tai perfektionismi, voivat olla opettajan työssä kuormittavia.

Opettajilta löytyi monia erilaisia henkilökohtaisia voimavaroja, jotka auttavat jaksamaan. Bermejo-Toron, Prieto-Ursúan ja Hernándezin (2016, 495–496) tutkimuksen mukaan henkilökohtaiset voimavarat, kuten minäpystyvyys, olivat työn voimavaroja merkityksellisempiä. Haastatteluissa mainitut henkilökohtaiset voimavarat liittyivät usein luonteenpiirteisiin ja työkokemukseen. Haastatteluissa minäpystyvyys tuli ilmi erityisesti kokemuksen myötä tulleessa itseluottamuksessa. Muutama haastateltavista totesi, että omat vahvuudet, kuten oppiainekohtainen osaaminen lisäsi hyvinvointia. Asioista puhuminen avoimesti sekä luottamus omaan ammattitaitoon olivat osa jaksamista. Lisäksi huumorintaju, armollisuus itseä kohti ja epätäydellisyyden hyväksyminen auttoivat jaksamaan:

”Kun on ollut monta vuotta opettajana niin on armollinen myös itselleen. Kaikkea ei tarvitse tehdä täydellisesti.” (H5)

”Elämäkokemusta, suhteellisuudentajua ja huumorintajua. Ja tietää korjaavia tapoja, mitkä toimivat minulla. Ja jos oikein pahalta alkaa näyttää, niin tietää, että aina voi mennä vaikka terapeutille juttelemaan.” (H1)

Henkisestä kunnosta huolehtiminen on osa terveellistä työelämää. Haastattelujen mukaan opettaja voi vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa hakemalla apua jaksamisen heikentyessä. Avun hakemista korostivat kaikki opettajista. Yksin puurtamisen ajatuksen koettiin kaikonneen. Työssä auttoi näkemys siitä, että apua ja neuvoja saa pyytää, mikäli niitä tarvitsee:

”Tässä ammatissa kannattaa hakea tukea, jos tuntuu, että sitä tarvitsee. Ei pelkästään itsensä takia, vaan myös oppilaiden vuoksi.” (H3)

”Ei tarvitse yksinään koittaa sinnitellä ja jaksaa. Suomalainen mentaliteetti usein on, että yksin pitää jaksaa eikä heikkoutta näytetä. – – Se ei ole mikään ihanne, vaan apua pitää pyytää ja ottaa vastaan.” (H1)

Opettaja kohtaa työssään epäonnistumisia ja onnistumisia. Onnistumisen kokemukset olivat haastateltaville voimaannuttavia ja hyvinvointia tukevia tekijöitä. Tutkimusten mukaan perustehtävässä eli kasvatuksessa ja opettamisessa onnistuminen vaikuttaa keskeisesti kokemukseen työhyvinvoinnista (Onnismaa 2010, 45). Myös Soinin ja kollegoiden (2010, 746) mukaan sosiaalisissa ja pedagogisissa tavoitteissa onnistuminen on olennainen osa opettajan hyvinvointia. Haastateltavien mukaan onnistumisia olivat esimerkiksi pedagogiset onnistumiset, kun haastavankin oppilaan on saanut toimimaan luokassa:

”Kun olen pärjännyt yhden luokan kanssa, niin pärjään toisenkin kanssa. Sitten, kun on pohjalla se luokka ja saat sen toimimaan. Niin se on antanut hirveästi voimavaroja.” (H4)

5.2 Luokanopettajien keinoja työn tuunaamiseen

Työn tuunaamisella voidaan vaikuttaa työhön. Työhön vaikuttaminen on yksi hyvinvointia lisäävä voimavara (Hakanen ym. 2006, 507; Onnismaa 2010, 51–52). Työn tuunaamisen käsite oli tuttu kahdelle haastateltavista. Kaikki kuitenkin käsitteen määriteltynä kokivat tuunanneensa tiedostamatta, vaikeivat tunteneetkaan käsitettä. Osa koki tuunanneensa enemmän, osa vähemmän.

Opettajat tuunasivat työtään monin eri tavoin. Kaikki luokanopettajat ajattelivat, että työn tuunaamisella voitaisiin vaikuttaa työhyvinvointiin positiivisesti. Vastaavasti Alonson, Fernández-Salineron ja Topan (2019, 5–7) yksilöllistä ja kollektiivista työn tuunaamista käsitellyt tutkimus todensi työn muokkaamisen vaikuttavan opettajien työn imuun, työtyytyväisyyteen ja työsuoriutumiseen. Opettajista työn tuunaaminen voisi sopia opettajan työhön:

”Minusta se on oikeaa ammattitaitoa, että osaat tuunailla järkevästi ja tilanteeseen sopivasti. Sehän on sitä joustavuutta. Ja että pystyy vaikuttamaan omaan työhönsä, niin se vaikuttaa työhyvinvointiin. – – Minusta tuntuu, että Suomessa just sen takia on korkea opetuksen taso, me saadaan kuitenkin aika paljo tuunailla.” (H3)

5.2.1 Työn sisällön ja työtehtävien tuunaaminen

Työn sisältöä pystyi tuunaamaan lukujärjestystä muokkaamalla. Yhdellä opettajista oli ”tuunaustaulu”, jossa hän pystyi vaihtamaan lukujärjestyksessä olevien tuntien paikkaa keskenään. Opettaja koki hyödylliseksi lukujärjestyksen joustavuuden. Tarvittaessa jokin oppitunti voitiin jättää käyttämättä esimerkiksi, kun koululla oli jokin yhteinen tapahtuma. Joskus voitiin ”höllätä” oppiaineen ainesisällöstä ja antaa oppilaille mahdollisuus kertoa kuulumisia ja kokemuksia. Lukujärjestyksen rakenteeseen ja opetettaviin aineisiin oli mahdollista vaikuttaa esittämällä toiveita.

Monialaiset viikot ja muut erityisviikot toivat mukavaa vaihtelua niin opettajien kuin oppilaidenkin arkeen. Erikoisviikot koettiin kuormittavina mutta antoisina ja koulun yhteishenkeä lisäävinä. Teemaviikot olivat hyvä keino rikkoa rutiineja. Myös toisten luokkien kanssa suunniteltiin yhteisiä projekteja ja teemaviikkoja. Vaihtelua ja haastetta pystyttiin lisäämään osallistumalla erilaisiin hankkeisiin tai uusiin työtehtäviin. Tällaisessa tuunaamisessa on kyse haastevaatimusten lisäämisestä (Tims ym. 2012, 174–175, 183). Haasteiden lisääminen ei ollut INSPI-hankkeessa kovin yleistä (Hakanen ym. 2012, 44), mikä eroaa tämän tutkielman tuloksista. Yksi opettaja kertoi ottaneensa opetusharjoittelijan luokkaansa, ja siten pyrkineensä avartamaan omaa näkökulmaansa ja saamaan uusia ideoita. Halukkuus opetusharjoittelijoiden ottamiseen vaikutti olevan yleistä, sillä useampi opettaja olisi ottanut minut harjoittelijaksi luokkaansa. Työhön voitiin tuoda mielekästä haastetta myös uusia

oman vahvuusalueen ulkopuolisia oppiaineita opettamalla. Yksi opettajista kertoi osallistuneensa oma-aloitteisesti uuteen, erilaiseen työtehtävään, jonka hän koki olevan motivoiva tekijä työssä:

”Ensi vuoden uusien kuvioiden myötä innostuin taas tästä työstä. – – Pääsee kehittämään itseään, ettei jämähdä paikoilleen.” (H5)

Oman ammatillisen osaamisen kehittäminen kuuluu työn sisällön tuunaamiseen. OAJ:n työolobarometrissä korostetaan työntekijöiden ammattitaidon ja osaamisen kehittämistä osana työn haasteisiin vastaamista ja hyvinvoinnin tukemista (Länsikallio ym. 2018, 32). Uusiin projekteihin osallistumisen tai haasteiden lisäämisen lisäksi opettajat kehittivät ammattitaitoaan osallistumalla koulutuksiin. INSPI-hankkeen tulosten mukaan ammattitaidon kehittäminen ja uuden oppiminen olivat tuunaamistavoista yleisimpiä (Hakanen ym. 2012, 44). Kouluttautuminen oli yleistä myös TALIS-tutkimuksen tulosten mukaan: ammattitaidon kehittämiseen osallistui suomalaisista opettajista neljä viidesosaa (Taajamo ym. 2013, 32). Useat haastateltavista olivat osallistuneet moniin erilasiin ammattitaitoa kehittäviin koulutuksiin. Haastateltavat kokivat koulutukset hyödyllisiksi, kuten yksi haastateltava mainitsi:

”Olen aina yrittänyt päästä koulutuksiin. Olen saanut niistä uusia ideoita opetustyöhön.” (H6)

Työn sisältöä pystyttiin tuunaamaan lisäksi kollegiaalisen yhteistyön kautta. Työtä voi tuunata joko itsenäisesti tai yhdessä toteuttamalla ”kollektiivista työn tuunaamista”. Tulkitsin haastatteluista, että yhteistyöhön liittyvässä tuunaamisessa kyseessä oli kollektiivista tuunaamista. Opettajat korostivat erityisesti rinnakkaisluokkien opettajien kanssa tehtävää tiimityöskentelyä. Rinnakkaisluokkien opettajien kanssa voitiin esimerkiksi tehdä työnjakoa siten, että yksi opettaja opettaa kaikkien luokille tiettyä oppiainetta tai jakamalla materiaalia toisille. Kollegiaalinen yhteistyö vaikuttaa olevan Suomessa hyvin yleistä, sillä TALIS-tutkimuksen mukaan jopa yli 90 prosenttia opettajista tekee yhteistyötä yli luokkarajojen (Taajamo ym. 2013, 36). Oppimateriaalin jako työtovereille oli yleistä, sillä sitä teki 96 prosenttia opettajista (Taajamo ym. 2013, 36). Yhteistyön kautta suunnittelun työmäärää voitiin vähentää, kuten yksi haastateltavista totesi:

”Vuoden alussa suunniteltiin, että kuka haluaisi tehdä mitään. Sillä saatiin paljon kevennettyä suunnittelutaakkaa. Esimerkiksi osa teki fysiikan materiaalit ja osa projektiohjeistukset maantietoon.” (H2)

”Kaikki luottavat toistensa ammattitaitoon ja osaa tarvittaessa antaa myös työkavereiden tehdä juttuja. – – Se voi olla myös semmoista, että tässä on tällainen materiaali, käyttäkää jos haluatte. Se on paras asenne, mitä voi olla.” (H2)

Yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden jakaa vastuuta oppilaiden kasvattamisesta (Soimi ym. 2010, 739). INSPI-hankkeen tulosten mukaan tuunaamista toteutettiin eniten osaamista kehittämällä sekä omia vahvuuksia ja kykyjä hyödyntämällä (Hakanen ym. 2012, 44). Kykyjen hyödyntäminen on osa rakenteellisten voimavarojen lisäämistä (Tims ym. 2012, 174–175, 183). Opettajien kokivat voivansa hyödyntää vahvuuksiaan erityisesti yhteistyössä, kuten osa opettajista sanoi:

”Täällä voi pelata omilla vahvuuksilla. Kun osaan tehdä jonkin jutun hyvin, voin tarjota sen tekemistä monelle luokalle. Ja ne voi tehdä jonkun oman siistin jutun taas vastana.” (H2)

”Meillä on kaikilla vahvuuksia – –. Jos joku on hirveän hyvä käsitoissa tai jossain, niin hän antaa siitä vinkkejä.” (H4)

Työn sisältöä tuunattiin opetusmenetelmien ja opetusmateriaalien valinnassa. Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS) antaa paljon vapauksia opettamisen tapoihin. Osa opettajista hyödynsi mielellään kaupungin tarjoamia palveluja ja meni oppilaiden kanssa erilaisille retkille. Tämänkaltainen ylimääräinen työ koettiin työläänä, mutta mielekkäänä. Opettajat kokivat, että on sallittua ja suotavaakin opettaa välillä kirjan mukaan tai käyttää valmiita opetusmateriaaleja, kuten yksi opettaja korosti:

”Vaikka olisi hienoa laatia kaikki omat materiaalit, voidaan harkita, onko niistä saatava hyöty merkittävä, vai voisiko käyttää jotain, mitä on jo saatavilla.” (H2)

”Jos luokka oppii tekemällä kirjaa, niin voidaan ihan hyvin tehdä kirjaa. Ei ole pakko käyttää vippaskonsteja, – – perusjututkin riittävät.” (H2)

Osa opettajista koki, että työn sisältö pysyy hallinnassa rutiinien avulla. Työn rutiinina voi olla esimerkiksi tuntien huolellinen etukäteissuunnittelu. Huolellisella valmistautumisella opetus tuntui kevyemmältä. Tuntien huolellinen suunnittelu etukäteen koettiin kuormitusta vähentäväksi toiminnaksi, vaikka välillä

suunnitelmat jouduttiin unohtamaan. Oppituntien pitäminen onnistui myös ilman suunnittelua. ”Spontaaneista” oppitunneista oli turhaa tuntea huonoa omaatuntoa. Joskus suunnittelemattomat tunnit saattoivat olla jopa suunniteltuja parempia:

”Täytyy sanoa, että joskus parhaat ideat tulee lennosta.” (H5)

” – – Pystyn pitämään hyviä tunteja myös improvisoiden. Sitten minua ei haittaa, vaikka suunnitelmat eivät olisi täydellisiä. Tunnista voi tulla jopa parempi kuin silloin, kun on täydellinen suunnitelma.” (H2)

Monet opettajat korostivat työmäärän rajaamista eli työtehtävien määrän ja laajuuden tuunaamista. Omien rajojen tunteminen koettiin olennaiseksi osaksi työtä. Kuormituksen ollessa liiallista opettajan oli mahdollista joustaa vähentämällä vaatimuksia tai priorisoimalla työtehtäviään. Yksi opettaja kertoi asettaneensa oppilaiden äidinkielen ainekirjoituksiin sivurajat, jottei korjaustyön määrä paisunut liaksi. Mikäli opettaja piti useille luokille saman oppitunnin, oli hyödyllistä pitää sisältö samana suunnittelun helpottamiseksi ja täten työmäärän vähentämiseksi. Opettajat pystyivät lisäksi asettamaan itselleen työajan. Esimerkiksi töistä lähtiessään he saattoivat päättää, että unohtavat työasiat loppuillaksi eivätkä vastaa huoltajien viesteihin työajan ulkopuolella. Edellä mainituissa toimissa on kyse estevaatimusten vähentämisestä (Tims. ym. 2012, 174–175, 183). Työtehtävien laajuutta voitiin tuunata rajaamalla itse työhön käytettyä aikaa:

”Työtä voisi tehdä loputtomiin, mikä on varsinkin vastavalmistuneen vaara. Että vaan teet ja teet ja teet, se työ ei lopu ikinä. On osattava lopettaa ja rajata ja vaikka jättää sen seuraavaan päivään.” (H5)

Jos työaika ei yksinkertaisesti riittänyt, voitiin priorisoida keskeisiä työtehtäviä. Priorisointi mahdollisti työn ydintehtävään eli opettamiseen panostamisen. Ydintyöhön käytettävän ajan lisäämisellä voidaan vähentää työn estevaatimuksia (Tims ym. 2012, 174–175, 183). Tällöin voitiin keskittyä olennaisiin työtehtäviin ja karsia hetkellisesti epäolennaisia työtehtäviä, kuten yksi opettajista mainitsi:

”Jättää tekemättä jotain, jos tuntuu et rupeaa täällä menemään ihan tukka putkella. Jos en ehdi jotakin tehdä, niin sitten en ehdi. So what.” (H6)

Myös työtahtia muuttamalla voidaan vaikuttaa työn sisältöön. Kiireestä huolimatta joskus on osattava pysähtyä ja hidastaa työtahtia. Työtahtiin vaikuttaminen tuli esille muutamassa haastattelussa. Vastaavasti Kinnunen (2017, 131) korostaa työn tekemistä hitaammin palautumisen parantamiseksi. Jos huomaa stressitason kohonneen ja kiireen lisääntyneen, opettaja voi tuunata hidastamalla työtahtia, kuten yksi opettaja totesi:

”On hyvä jossain kohtaa osata jarrutella ja hidastaa, jos on oikein kiireistä ja on kuin tuulispää, joka tulee ja menee. Kiire heijastuu lapsiinkin ja monesti luokkakin on rauhattomampi.”(H3)

5.2.2 Vuorovaikutuksen tuunaaminen

Vuorovaikutuksen tuunaamisessa on keskeistä sosiaalisten voimavarojen lisääminen (Tims ym. 2012 174–175, 183). Vuorovaikutuksen tuunaaminen keskittyi kollegoiden, oppilaiden sekä oppilaiden vanhempien kanssa käytyyn vuorovaikutukseen. Sekä vuorovaikutuksen laatua että määrää pyrittiin mahdollisuuksien mukaan muokkaamaan.

Kollegoihin suuntautuvaa vuorovaikutusta tuunailtiin monin tavoin ja sitä tuunattiin vuorovaikutussuhteista eniten. Vuorovaikutuksen tuunaaminen korostui tiimityöskentelyssä ja erityisesti yhteistyön määrän lisääminen oli yleistä. Tiimityön hyötynä koettiin olevan palautteen saaminen ja vertaisoppiminen. Työstä saatu palaute voikin olla merkittävä osa ammatillista kehittymistä, motivaatiota ja työtyytyväisyyttä (Taajamo ym. 2013, 28–29). Yhteissuunnittelun eduksi koettiin uusien opetusideoiden saaminen. Havainnoidessani opetusta huomasin, että ideat todella kiertävät opettajien kesken. Prilleltensky ja kollegoiden (2016, 106–109) tutkimuksen mukaan tiedon ja materiaalin jakamisella voidaan ylläpitää opettajien jaksamista. Ruohotien (2000, 233) mukaan tiimissä käyty dialogi muun muassa avartaa näkökulmia. Sama ilmeni haastateltavien vastauksissa, sillä he kokivat toiminnan reflektoinnin ja yhdessä ideoinnin olevan näkökulmia avartavia:

”Me kommentoidaan toisten juttuja tiimin kesken. – – Tai vaikka ohjeiden antaminen: kun näet, miten toinen tekee sen, niin huomaat, että noinkin voisi sanoa.” (H5)

”Tiimityössä näet toisen tekemistä ja voit saada palautetta omasta tekemisestä.” (H5)

Myös Soinin ja kollegoiden (2010, 744) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat kokivat tärkeäksi jakaa työtaakkaa työkavereiden kanssa ja reflektoida toimintaansa. Haastatteluissa ilmeni, että vuorovaikutuksen määrää lisättiin esimerkiksi pyrkimällä käymään opettajanhuoneessa vähintään kerran päivässä. Tällä lisättiin kohtaamisia toisiin opettajiin. Haastateltavien mukaan opettaja voi vaikuttaa työyhteisön yleiseen ilmapiiriin olemalla itse positiivinen ja ystävällinen toisia kohtaan.

Opettajien mukaan omalla toiminnalla voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja luokassa käytyyn vuorovaikutukseen. Opettajalla on siten päätösvaltaa siinä, minkälaiset suhteet haluavat oppilaisiin luoda. Positiivisten suhteiden luomisessa oli opettajista hyvä muistaa huomata haastavassakin oppilaassa vahvuuksia ja kehua heitä. Lisäksi läsnäoloon panostaminen näyttäytyi osana opettajan roolia. Oppilaiden kuuntelemiseen ja ymmärtämiseen panostaminen parantaa vuorovaikutuksen laatua. Vuorovaikutusta oppilaisiin tuunattiin esimerkiksi koulupäivän jälkeisillä keskustelutuokioilla eli kasvatustalkuilla:

”Jos on toistuvasti jotain käyttäytymisessä, niin voi pitää palaveria koulupäivän jälkeen. – – Siten saa vuorovaikutuksen ja kontaktin toimimaan. – – Ja saa opettaja-oppilassuhteenkin hyvälle tolalle.” (H1)

Vanhempien ja opettajan välistä vuorovaikutusta pyrittiin tuunaamaan kommunikoidulla mahdollisimman avoimesti ja rehellisesti. Samoin ymmärrys erilaisista persoonallisuuksista ja elämäntilanteista helpotti kommunikaation sujumista:

”Yritän kohdata kaikki huoltajat ja oppilaat ihmisinä ja pelata aika avoimella kädellä ja sanon suoraan, mitä ajattelen.” (H2)

”On tärkeää, että ymmärrät, että ihmiset elävät erilaisissa olosuhteissa.” (H4)

Opettajista oli hyvä pitää yhteydenoton kynnyksien riittävän matalalla, jotta vuorovaikutus on sujuvaa ja luontevaa. Yksi opettaja koki miettivänsä tarkkaan, milloin laittaa viestiä vanhemmille, jottei tule lähetettyä turhia viestejä. Opettajat korostivat kasvokkain tapaamisen merkitystä viestittelyn sijaan. Useat opettajat mainitsivat, että ongelmatilanteissa on hyödyllistä olla välittömästi yhteydessä vanhempiin:

”Jos on mitään kömmähdyksiä sattunut, otan heti yhteyttä ja pyydän anteeksi. Ettei yritä olla täydellinen.” (H3)

”Olen todennut, että on hyvä aloittaa viesti aina, että: 'olen pahoillani, että näin tapahtui'. Vaikkei se olisikaan sinun virheesi.” (H6)

Vuorovaikutuksen tuunaaminen korostui myös tilanteissa, joissa huoltajat käyttäytyivät liian tuttavallisesti tai tukeutuivat liiallisesti opettajaan. Tällaisissa tilanteissa piti muistaa pitää riittävä etäisyys ja vetää raja työnkuvaan kuuluvista asioista.

5.2.3 Näkökulman tuunaaminen

Näkökulmaa tuunatessa opettaja voi tarkastella omaa asennettaan ja toimintaansa. Yksi opettajista mainitsi harjoittelijan ottamisen luokkaansa antaneen mahdollisuuden tarkastella oppilaita ja opetusta eri näkökulmasta. Tällöin pystyi tunnistamaan omia ennakkoluulojaan, joille on helppo sokeutua työskennellessään pitkään itsenäisesti.

Opettajat pystyivät tuunata omaa näkökulmaansa tarkastelemalla itseä hyväksyen ja lempeästi. Haastateltavien mielestä opettajat ovat usein luonteeltaan tunnollisia ja kunnianhimoisia, joten armollisuus itseä kohtaan koettiin hyödylliseksi ajattelutavaksi. Lisäksi epätäydellisyyden sietäminen kuului hyödyllisiin, jaksamista lisääviin taitoihin, kuten useassa haastattelussa mainittiin:

”Voi katsoa sormien läpi tiettyjä asioita ja se täytyy tehdä, jotta jaksaa. – – Ei kaikkea tarvitse osata.” (H4)

”Se, että tiedät, ettet aina voi tehdä hyvin, on stressaavaa. Joskus on pakko sietää sitä, että kaikki ei ole hyvin. Se on monessa asiassa sellainen sietokyky.” (H4)

”Hyvä, että uskaltaa myöntää, ettei aina tee täydellisesti.” (H5)

Joskus opettajan on hyvä huomata, että vähempikin riittää. Opettajakin on vain ihminen, eikä työssä tarvitse olla täydellinen. Itseluottamus auttaa madaltamaan omaa vaatimustasoa. Prilleltensky ja kollegoiden (2016, 106–109) tutkimustulosten mukaan itseluottamus suojaa työn vaatimuksilta. Myös Yildirim (2015, 72–73) toteaa itseluottamuksen lisäävän ammatillista hyvinvointia. Opettajat kokivat, että oma vaatimustaso on hyvä pitää maltillisena:

” – – Työ vie mukanaan, mutta pitää muutakin olla elämässä. Pitää oikeassa kohdassa laittaa piste siihen, että on tarpeeksi hyvä, eikä nyt ei tarvitse tehdä enempää.” (H1)

” – – Tiedostaa, että luokanopettajana ei voi itseltä vaatia liikaa. Kun on iso luokka, ei voi keskittyä kauheasti yhteen, jolla on hankaluuksia. Siihen on hyvä pyytää apua tai yrittää saada henkilökohtaista avustajaa.” (H3)

Työn kuormituksen ja kiireen keskellä saattaa unohtua oman työhyvinvoinnin tärkeys. Tällöin voidaan tuunata näkökulmaa ja asennoitumista työtä kohtaan. Yksi opettajista korosti oman hyvinvoinnin ja palautumista lisäävien asioiden priorisointia:

”Kaiken ei tarvitse olla timanttia ja välillä mennään kirjan kanssa. – – Osa hoksata, että nyt täytyy priorisoida oma hyvinvointi, nukkuminen, jaksaminen ja perhe. Kaiken ei tarvitse olla mitään ihmeellistä.” (H1)

Tuunata voi myös sitä, miten näkee itsensä opettajana ja persoonana. Prilleltensky ja kollegoiden (2016, 106–109) tutkimuksen mukaan itsen hyväksyminen suojaa työn kuormitukselta ja ylläpitää jaksamista. Omaan itseen voitiin haastateltavien mukaan suunnata lempeyttä esimerkiksi positiivisen pedagogiikan tai itsensä kannustamisen keinoin, kuten yksi opettaja korosti:

”Positiivista pedagogiikkaa koitan opetella enemmän. Että näkee positiivista ja rakentaa vahvuuksille. – – Samaa katsetta voi käyttää myös itseensä.” (H1)

Omaa toimintaa on hyvä tarkastella ja reflektoida ja siten kehittää kriittistä ajattelua. Tämä on tärkeä osa näkökulman tuunaamista. Itsereflektiolla voitiin selvittää, miten asetetut tavoitteet toteutuivat ja millä tavalla toimintaa olisi voinut kehittää. Reflektiokyky on osa opettajan asiantuntijatyötä, kuten yhdessä haastattelussa mainittiin:

”Vaikka naurettiin yliopistoaikoina, kun aina refleктоitiin, niin jos tässä työssä ei ole vahva itsereflektiokyky niin on vaikeampaa. Nyt voi asettua silleen, että mitä lähdin tekemään, mitä tein ja miksi, ja jos halua parantaa, niin millä tavalla.” (H2)

Erilaisten opetusmenetelmien kokeileminen toi välillä epäonnistumisen kokemuksia. Epäonnistumisista ei kannattanut lannistua tai ottaa niitä henkilökohtaisesti. Epäonnistumisista usein seuraa ammatillista kasvua. Ammatillinen kasvu suojaa muun muassa stressin haitallisilta vaikutuksilta

(Prilleltensky ym. 2016, 2016, 106–109). Uusien opetusmenetelmien kokeileminen osoitti rohkeutta ja rohkeus yleensä syntyi työkokemuksen kautta:

”Kokemuksen rohkeus tehdä asioita eri tavalla tai kokeilla jotain. Välillä voit huomata, ettei työskentelytapa sovi luokalle. On rohkeus myös sanoa, ettei tämä toiminutkaan, ei tarvitse pääätä hakata seinään.” (H5)

”Olen oppinut olemaan anteeksiantava itseäni kohtaan epätäydellisyyksistä ja muista. Myös luokkatilanteessa joskus oppilaat sanovat, että tämä oli ihan tylsä tunti. Että niinpä muuten oli, tulipa tehtyä tylsä tunti. Ettei tarvitse ottaa sitä niin henkilökohtaisesti, jos joku epäonnistuu. Kyllä ne asiat aina järjestyvät.” (H2)

Haastateltavien mielestä opettajan työssä tarvitaan avointa näkökulmaa erityisesti yhteistyötä kohtaan. Mikäli opettaja työskentelee vain yksin, on helppo ajautua tekemään työtä samalla tavalla vuodesta toiseen. Haastateltavien mielestä opettajien olisikin hyödyllistä avartaa näkökulmia yhdessä työskentelylle ja tiimityölle. Yksi opettaja kehotti luokan ovien avaamista osana yhteisöllistä tekemistä ja avoimuutta:

” – – Luokan oven avaaminen: Ei tarvitsisi tehdä tuntia silleen, että joku tulee seuraamaan, vaan joutuu miettimään tekemistään eri tavalla tai saa palautetta tai kommenttia. Yleisesti opettajalle ajatuksena, että luokanovi ei ole vain kiinni ja tehdään itsekseen. Oven voi avata ja tehdä yhdessä.” (H5)

Yksi opettaja mainitsi, että on hyödyllistä tarkastella asioita realistisesti ja uudesta perspektiivistä. Tällainen näkökulman tuunaaminen voi auttaa huomaamaan, mitkä tehtävät ovat liian vaativia ja mille on annettu liikaa painoarvoa. Yksi opettaja korosti haastattelussa, että on tärkeää miettiä tehtävien merkitystä työn kannalta:

”Se on perspektiiviasia, että annan arvosanat. Olen kuitenkin lähellä totuutta, eikä lapsen elämä mene rikki, jos se saa yhden väärän numeron.” (H2)

”Tulee helposti stressattua jotain kevätjuhlaakin, mutta mitä sitten, jos kevätjuhla on ihan fiasko. Ei sillä ole mitään väliä oikeasti elämässä, että joku kevätjuhla meni pieleen. Realismi kuitenkin tässä auttaa.” (H2)

Näkökulmaa voi tuunata pohtimalla työn merkitystä ja sitä, mikä työssä koetaan arvokkaaksi. Työn merkityksellisten asioiden pohtiminen voi palauttaa mieleen opettajan työn tavoitteen ja tärkeyden. Työn merkityksen pohtiminen voi auttaa asettamaan työtä koskevat asiat tärkeysjärjestykseen, kuten yksi opettaja totesi:

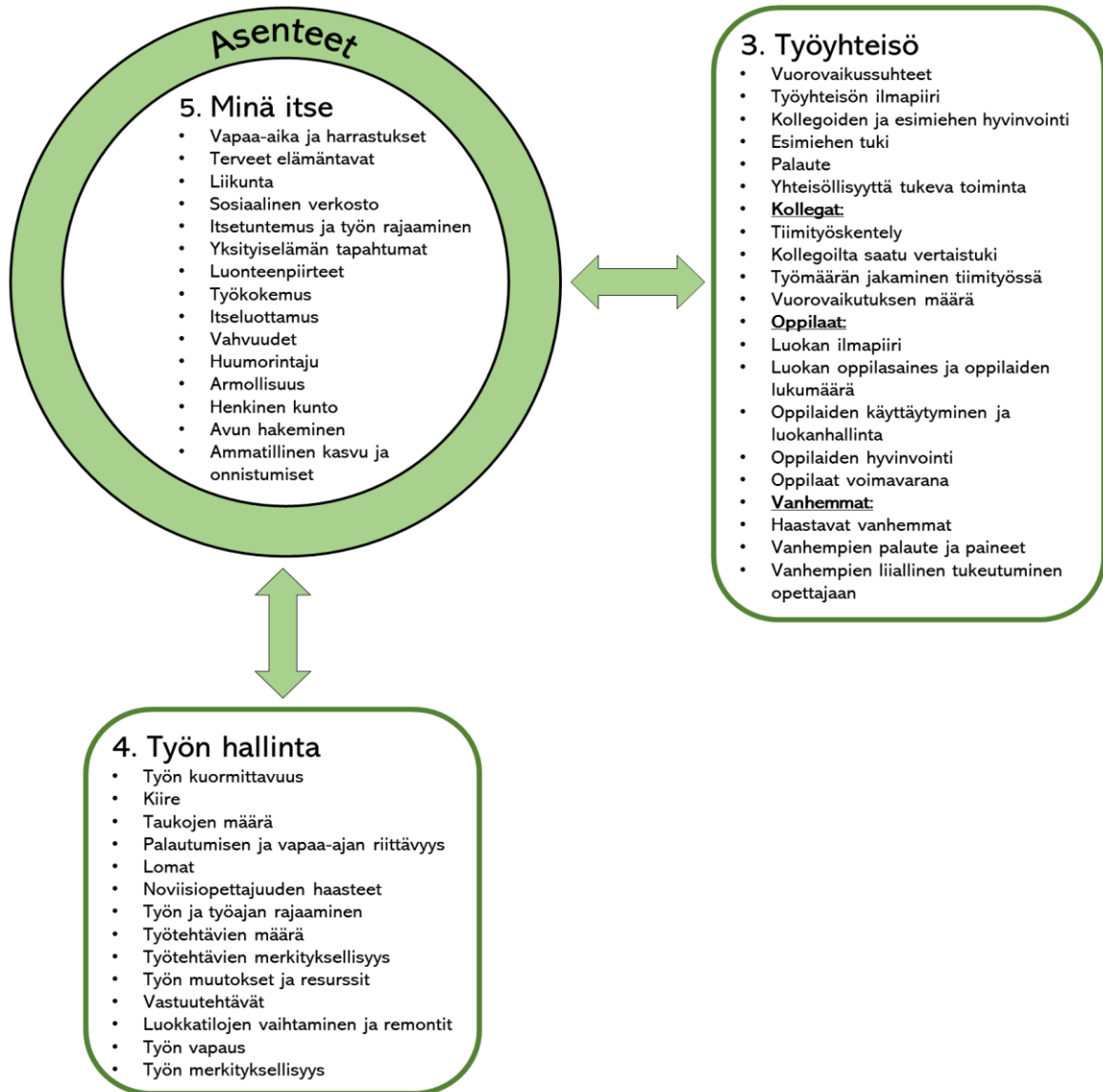
”Luulen, että sekin, että tiedät, mikä on kaikista tärkeintä. Tärkein on se, että oppilaat viihtyvät ja niillä on joku, joka kuuntelee. – – Se on kaikista tärkeintä, että lapset voi hyvin. Ja ne voi hyvin silloin kun opettaja voi hyvin.” (H4)

5.3 Yhteenveto

Tutkimustulokset osoittavat opettajan työn sisältävän monenlaisia vaatimuksia, jotka heikentävät hyvinvointia sekä voimavaroja, jotka puolestaan kannattelevat hyvinvointia. Keskeisimmiksi työhyvinvointia kannatteleviksi voimavaroiksi tutkimuksesta erottuivat kollegiaalinen tiimityöskentely, opettajan työn vapaus, oppilaat sekä henkilökohtaiset voimavarat. Jokainen opettajista koki tiimityöskentelyn hyvinvoinnin kannalta korvaamattoman tärkeäksi, sillä yhteistyö tarjosi vertaisoppimista ja -tukea, palautetta, yhdessä ideointia, työtaakan jakamista ja työn mielekkyyden lisäämistä. Työn vapaus koettiin etuoikeudeksi ja kuormitusta tasapainottavaksi tekijäksi. Vapaus oli merkki opettajiin luottamisesta ja he arvostivat vapautta päättää opetusmenetelmistä ja mahdollisuutta toteuttaa suunnittelutyötä työpaikan ulkopuolella. Oppilaat koettiin motivoivaksi tekijäksi ja heitä varten työtä tehtiin. Opettajat kokivat voimavaraksi oppilaiden viihtymisen ja heidän hyvinvointinsa. Henkilökohtaisista voimavaroista erityisesti työkokemus, itsetuntemus, luonteenpiirteet ja vahvuudet koettiin voimaannuttaviksi. Tulokset tukevat aikaisempien opettajien työhyvinvointia käsitelleiden tutkimusten tuloksia (esim. Länsikallio ym. 2018; Onnismaa 2010; Taajamo ym. 2013).

Keskeisimpiä työhyvinvointia vähentäviä vaatimuksia olivat kiire, liiallinen työmäärä, työtehtävien lisääntyminen, työn rajaamisen vaikeus, työn muutokset sekä ongelmat vuorovaikutuksessa. Kiire tunnistettiin kuormittavaksi tekijäksi jokaisessa haastattelussa, sillä se muun muassa vähensi mahdollisuutta pitää taukoja ja nähdä työkavereita. Työmäärän kasvu puolestaan vaikeutti työn rajaamista ja palautumista, ja varsinkin merkityksettömiltä tuntuvien työtehtävien koettiin vievän aikaa työn ydintehtävältä. Opettajat mainitsivat työn ja työajan rajaamisen olevan haastavaa, sillä suunnittelua voi tehdä loputtomiin ja heidän pitäisi olla koko ajan tavoitettavissa. Lisäksi työn muutoksista erityisesti inkluusio ja siihen määrättyjen resurssien vähyys oli muutaman opettajan mielestä kuormittavaa. Oppilaisiin liittyen erityisesti häiriökäyttäytyminen ja erityistukea tarvitsevien oppilaiden määrä oli yksi työn vaatimuksista. Hyvinvointiin vaikutti,

jos työyhteisön ilmapiiri oli negatiivinen tai jos työyhteisö voi pahoin. Oppilaiden huoltajien epäasiallinen käyttäytyminen ja liiallinen tukeutuminen oli kuormittava tekijä. Seuraava kuvio 4 jäsentää tutkimuksen tuloksia työhyvinvoinnin osalta.

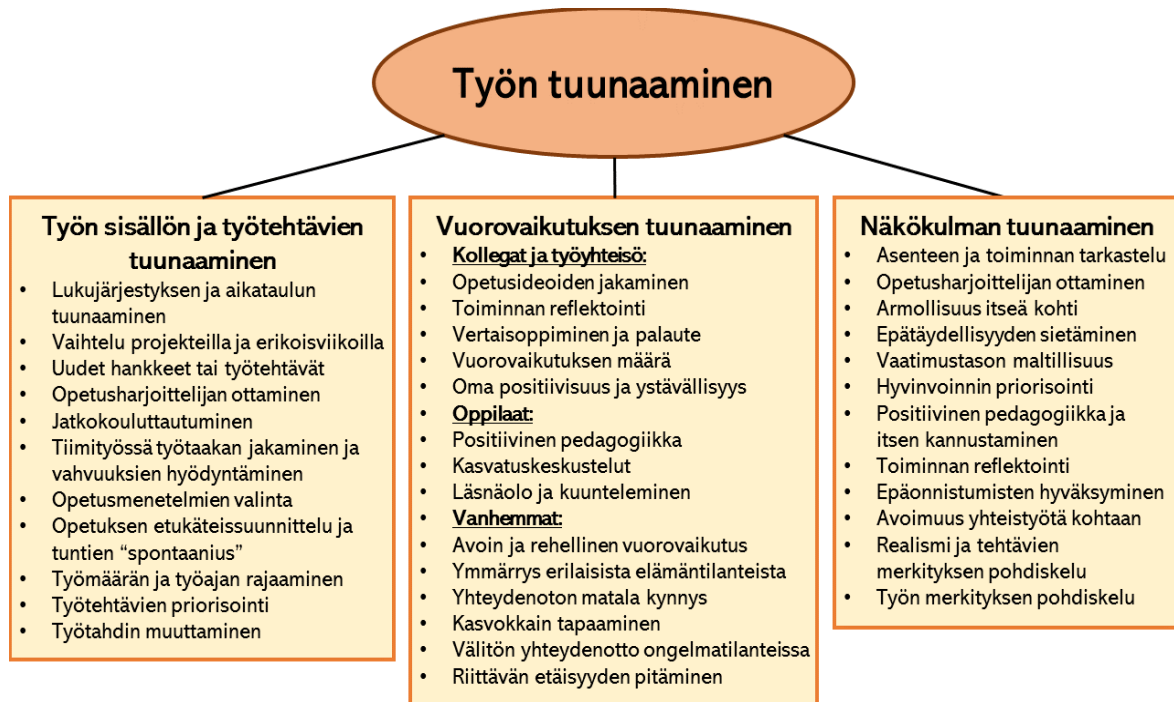


KUVIO 4. Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät

Tutkimustulokset osoittivat opettajien hyödyntävän kaikkia kolmea Wrzesniewskin ja Duttonin (2001) esittelemää työn tuunaamisen menetelmää. Opettajat kokivat, että tuunaamalla voitaisiin kehittää opettajien hyvinvointia. Suurin osa opettajista oli tuunannut työtä tiedostamattaan. Tuunaamismenetelmistä yleisin oli työn sisällön ja työtehtävien tuunaaminen, ja tässä kategoriassa haastateltavien vastauksissa oli eniten yhteneväisyyksiä.

Opettajat tuunasivat työn sisältöä ja työtehtäviä lisäämällä vaihtelua ja haasteita uusilla työtehtävillä, projekteilla ja erikoisviikoilla sekä opetusharjoittelijan ottamisella. Tiimityössä opettajat tuunasivat kollektiivisesti työmäärää jakamalla ja jokaisen vahvuuksia hyödyntämällä. Työn sisältöön ja työmäärään vaikutettiin opetusmenetelmien valinnassa, sillä opettaja pystyi itse valitsemaan, miten työläitä oppitunteja pidettiin tai miten huolellisesti niitä suunniteltiin. Myös työajan rajaaminen oli tuunausta, jolla vaikutettiin työmäärään. Kuormittavuuden kasvaessa opettajat priorisoivat työtehtäviä tai hidastivat työtahtia.

Vuorovaikutuksen tuunaaminen jakautui kollegoiden ja työyhteisön, oppilaiden sekä vanhempien kanssa käytyyn vuorovaikutukseen. Näistä eniten tuunattiin kollegoiden välistä vuorovaikutusta ja usein tuunaaminen oli kollektiivista eli yhdessä toteutettua. Vuorovaikutusta tuunattiin tiimityöskentelyssä reflektoinnin, opetusideoiden jakamisen ja palautteen kautta. Työyhteisön vuorovaikutukseen vaikutettiin omalla positiivisella olemuksella ja kohtaamisten lisäämisellä. Oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksen tuunaaminen toteutui kasvatuskeskusteluilla, positiivisella pedagogiikalla ja läsnäoloon panostamisella. Vanhempiin pidettiin avoin ja matalan kynnyksen vuorovaikutussuhde ja tapaamalla ongelmatilanteissa kasvotusten viestien sijaan. Näkökulman tuunaaminen oli usein oman toiminnan ja asenteiden tuunaamista. Omia asenteita itseä kohtaan pyrittiin tuunaamaan lisäämällä armollisuutta, sietämällä epätäydellisyyttä ja määrittämällä työhön sopivan vaatimustason. Opettajat korostivat vahvuuksiaan ja onnistumisiaan. Asioiden tarkastelu eri perspektiivistä, realistinen asenne, tekemisen reflektointi sekä työn merkityksen pohdiskelu avarsivat opettajien näkökulmia. Lisäksi avoimuus yhteistyölle oli välttämätöntä, sillä nykyisin opettajan työssä korostuu yhdessä tekeminen yksin puurtamisen sijaan. Seuraava kuvio 5 jäsentää tutkimuksen tuloksia työn tuunaamisen osalta.



KUVIO 5. Työn tuunaamisen menetelmät

6 POHDINTA

Tutkimuksessani selvitin työhyvinvoinnin kokemuksia ja työn tuunaamista luokanopettajien näkökulmasta. Luokanopettajien työhyvinvointia kannattelivat työhön liittyvät sekä henkilökohtaiset voimavarat. Työn muutosten kautta korostuneet työn vaatimukset kuormittivat opettajia, mutta voimavarat auttoivat jaksamaan työn haasteissa. Tutkimustulokset osoittivat luokanopettajan työn tarjoavan rutkasti mahdollisuuksia tuunata työtä. Tuunaamisen kautta pystyttiin helpottamaan työn kuormitusta ja hyödyntämään vahvuuksia entistä monipuolisemmin. Tutkimustulokset todentavat työn tuunaamisen potentiaalia hyvinvoinnin kehittämisessä. Tutkielma toi tutkimuskentälle uutta näkökulmaa työhyvinvoinnin ja työn tuunaamisen tarkasteluun.

Opettajien näkökulmasta ajattelen tutkimukseni merkityksellisyyden nousevan luokanopettajien kokemusten esille tuomisesta. Koen tärkeäksi, että opettajilla on työkaluja hyvinvoinnin kehittämiseen ja ylläpitämiseen, sillä yksilön lisäksi hyvinvointi koskettaa laajemmin myös yhteiskuntaa. Tutkimukseni on korostanut opettajien työhyvinvoinnin merkitystä niin opettajien, oppilaiden kuin yhteiskunnankin näkökulmasta. Hyvinvoiva opettaja on kaikkien etu. Koen työhyvinvoinnin olevan merkittävä osa jokaisen opettajan arkea. Hyvä työhyvinvointi ei synny itsestään, vaan opettajan on tehtävä valintoja sen kehittämiseksi. Oman työhyvinvoinnin johtaminen on arvokas taito opettajan työssä.

Työn tuunaamisen tutkiminen oli tarpeellista, sillä tutkielmallani tuon tietoisuutta ja käytännön vinkkejä tuunaamiseen. Koen aiheen olevan luokanopettajille ja opettajaopiskelijoille tärkeä, sillä sen avulla voidaan mahdollisesti muokata opettajan työstä mielekkäämpää ja lisätä omaan opettajuuteen hyvinvointia tukevia voimavaroja. Työn tuunaamisessa tarvitaan luovaa ajattelua, jotta voidaan havaita työn epäkohtia ja omia voimavaroja. Uskon vahvasti opettajien olevan kykeneväisiä tähän, sillä jo opettajankoulutuksesta lähtien luovuutta on harjoitettu kurssien sisällöissä ja jopa pääsykokeissa asti.

Näen työn tuunaamisen olevan tulevaisuuden työelämässä avainasemassa. Työn tuunaamisen esille tuominen voi antaa mahdollisuuksia työn uudelleen tarkasteluun ja sen mielekkäämmäksi tekemiseen. Tutkimusraporttia lukevat opettajaopiskelijat ja opettajat voivat pohtia työn tuunaamista omassa työssään ja pohtia, miten he voisivat huolehtia omasta hyvinvoinnistaan.

Tulosten perusteella painotan luokanopettajien henkilökohtaisten sekä opettajan työn voimavarojen tunnistamista ja lisäämistä. Ehdotan, että opettajayhteisössä hyödynnettäisiin kollektiivista yhteistyötä, sillä se voisi tukea opettajien työhyvinvointia. Varsinkin noviisiopettajat voisivat hyötyä tiimityöskentelystä, sillä siitä saisi mentoroinnin tavoin tukea ja neuvoja työhön. Opettajien on huolehdittava omasta jaksamisestaan ja kannustankin opettajia käyttämään riittävästi aikaa palautumiseen, pohtimaan sopivaa vaatimustasoa ja rajaamaan työtään. Suosittelen ”mikrotaukojen” pitämistä työpäivän aikana, mikäli aikataulu sen mahdollistaa. Tässä tutkielmassa korostuivat omat vahvuudet voimavarana, joten toivoisin opettajien hyödyntävän omia vahvuuksiaan yhä enemmän opettamisessa ja tiimityöskentelyssä. Korostan avun hakemisen tärkeyttä ja suosittelen opettajayhteisöihin avoimen, avun hakemista kannustavan ilmapiirin lisäämistä. Luokanopettajakoulutuksessa voitaisiin käsitellä laajemmin jo ennen työelämään siirtymistä työhyvinvointiin liittyviä asioita, jotta opettajaopiskelijoiden tietoisuus työn voimavaroista ja vaatimuksista kasvaisi.

Suosittelen työpaikoille työn tuunaamiseen kannustavaa ilmapiiriä opettajien voimavarojen lisäämiseksi, vaatimusten vähentämiseksi ja työhyvinvoinnin kehittämiseksi. Tuunaaminen on oma-aloitteista ja opettajan omasta toiminnasta riippuvaista, joten ehdotan työn tuunaamisen rohkeaa kokeilemistä. Kaikille opettajille tuunaaminen ei ehkä sovi, sillä yksilöiden voimavarat ja luonteenpiirteet ovat erilaisia. Vaihtelua kaipaava opettaja voisi esimerkiksi osallistua uusiin projekteihin tai kokeilla uusia opetusmenetelmiä, kun taas työkiireistä kuormittunut opettaja voisi mahdollisuuksien mukaan muuttaa työtahtia tai omaa vaatimustasoa. Työstä tylsistynyt opettaja voisi pohtia työn merkitystä ja vuorovaikutusta kaipaava puolestaan lisätä vuorovaikutuksen määrää tiimityöskentelyllä tai opettaja-oppilassuhdetta parantamalla. Olisi merkityksellistä puhua työn tuunaamisesta jo koulutuksen aikana, sillä käsite on

monelle vielä vieras. Aiheen käsittely jo opintojen aikana voisi mahdollistaa yksilöllisten voimavarojen hyödyntämisen työelämään siirryttäessä.

Oma kiinnostus työhyvinvointiin ja työn tuunaamiseen heräsi työelämään siirtymisen pohdiskelusta. Opiskeluaikana hyvinvoinnin haasteita kohdatessani koin hyödylliseksi selvittää, miten opettajat kokevat työhyvinvointinsa. Halusin tutkimuksella lisätä tietoisuutta työhyvinvoinnista ja voimavarojen hyödyntämisestä itselleni, muille opettajaopiskelijoille sekä opettajille. Epäröinti ammatinvalinnasta sai pohtimaan, voiko opettaja muokata työtään ja voiko työhön tuoda lisää hyvinvointia tukevia voimavaroja. Omakohtaista kokemusta opettajan työstä ei vielä harjoittelun lisäksi ollut, joten henkilökohtaiset kokemukset eivät vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun tai tuloksiin. Kokemukset opiskeluaikaisista hyvinvoinnin haasteista sen sijaan vaikuttivat tutkimuksen aiheen valintaan. Ajattelen tutkimukseni olleen tärkeä vaihe opettajaidentiteettini kehittämisessä, ammatillisessa kasvussa sekä opettajan työhön valmistautumisessa. Tutkimuksessa pääsin tarkastelemaan työhyvinvointia luonnollisessa kouluympäristössä. Tutkielman ansiosta koen olevani valmis kohtaamaan hyvinvoinnin haasteet ja hyödyntämään voimavarojani tulevilla urallani. Koin oivalluksia tulevasta työstä ja itsestäni opettajana.

Tutkimukseni keskittyi työhyvinvointiin ja työn tuunaamiseen opettajan ammatissa. Olisi kiinnostavaa tarkastella työn tuunaamista myös opiskeluissa. Olisi lisäksi hyödyllistä tutkia, millä tavoin työn tuunaaminen konkreettisesti vaikuttaa työhyvinvointiin. Esimerkiksi määrällinen, hyvinvoinnin ja tuunaamisen vaikutussuhteita tutkiva tutkimus voisi olla tähän toimiva. Tällaisella tutkimuksella voitaisiin todentaa aikaisempia tutkimustuloksia ja löytää uusia tarkastelukulmia. Työhyvinvoinnin ja työn tuunaamisen tutkimuksessa voitaisiin myös tarkastella kokeneiden ja noviisiopettajien välisiä eroja. Eri työvaiheessa olevien opettajien erojen tarkastelu voisi antaa uusia näkökulmia työhyvinvointiin ja työn tuunaamiseen. Tällöin voitaisiin entistä laajemmin hyödyntää opettajien parhaita käytänteitä työhyvinvoinnin ylläpitämisessä ja työn tuunaamisessa.

Tutkimusprosessin jokaiseen vaiheeseen kuuluu eettisyyden pohtimista ja eettisten haasteiden ratkaisemista. Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on osa tutkijan eettistä toimintaa (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 23). Eettiset päätökset ovat tilanne- ja kontekstiriippuvaisia, joten ei ole olemassa kaikissa tutkimuksissa päteviä kriteerejä (Hammersley 2015, 445). Ehdottomien toimintaa

ohjaavien kieltojen ja määräysten sijaan tutkielmaa tehdessä voidaan seurata eettisiä periaatteita, jotka toimivat muistutuksena tutkimuksen eettisyydestä ja seurauksista (Hammersley 2015, 445). Hyödynsin tutkimuseetiikkaan liittyvää kirjallisuutta apuna tutkielmaa tehdessä. Ennen aineistonkeruuta hain ohjeiden mukaisesti tutkimuslupaa Tampereen kaupungilta.

Tutkijan on tärkeää kunnioittaa osallistujien ihmisarvoa eli kunnioittaa itsemääräämisoikeutta, välttää vahinkoa ja suojata yksityisyyttä (Kuula 2006, 24, 61–65, 231). Itsemääräämisoikeuteen kuuluu osallistumisen vapaaehtoisuus sekä riittävä informointi tutkimuksen tarkoituksesta ja käytännön asioista (Kuula 2006, 62, 231–236). Tutkittavien perehdytyksestä ja informoinnista huolehdin saatekirjeen (liite 1) ja suostumuslomakkeen (liite 2) muodossa. Suostumuslomakkeessa kerrottiin tutkimuksen tavoite, osallistumisen vapaaehtoisuus, aineistonkeruutapa ja tietosuojaa, aineiston säilyttäminen sekä yhteystiedot. Lisäksi haastattelujen aluksi kertosin tutkimuksen aiheen ja tavoitteen. Osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Suorittamani projektin aikana tulin opettajille tutuksi ja siten pystyin luomaan luottamukselliset välit haastateltaviin.

Vahingon välttäminen liittyy luottamuksellisten tietojen tietosuojaan, tutkittavien kunnioittamiseen, vaitiolovelvollisuuteen ja tulosten mahdollinen leimaavan vaikutuksen minimoimiseen (Kuula 2006, 62–63, 237–239). Raporttia kirjoittaessa huomioin, että osallistujista ja heidän kokemuksistaan kirjoitetaan kunnioittavalla tavalla. En kokenut tutkimukseen osallistumiseen sisältävän erityisiä riskejä, sillä osallistujat saivat kieltäytyä osallistumisesta, jos aihe tuntui epämiellyttävältä. Hyvinvointi voi olla aiheena hyvin arkaluontoinen ja henkilökohtainen, joten asiasta puhuminen olisi voinut aiheuttaa ahdistuneisuutta ja negatiivisia tunteita. Pyrin helpottamaan haastattelutilannetta ystävällisin elein ja pyrkimällä ymmärtämään osallistujia. Mikäli haastattelutilanne olisi muuttunut haastateltavasta epämiellyttäväksi, haastattelu olisi voitu keskeyttää.

Yksityisyyden suojaamisessa tutkijan on varmistettava aineiston suojaaminen ja luottamuksellisuus, asianmukainen säilyttäminen ja hävittäminen sekä osallistujien anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1998, 57; Kuula 2006, 64–65, 239–244). Huolehdin anonymiteetistä poistamalla analyysivaiheessa haastateltavien henkilötiedot ja muut tunnistetiedot. Litteroitu data ja muut tiedostot säilytettiin salasanalla suojatussa yliopiston Office 365 -järjestelmän OneDrive-

pilvipalvelussa. Tutkimusraportin valmistuttua poistin sähköpostiosoitteet ja muut tiedot haastateltavista.

Tutkimuksen onnistuneisuutta voidaan arvioida pätevyyden kriteerein. Pätevyydellä tarkoitetaan, että tutkimustulos vastaa tutkimuksen päämääriä ja itse tutkimuskohdetta, eli mittaako tutkimus sitä mitä piti (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 230; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Varto 2005, 167). Mielestäni tutkimukseni mittasi sitä, mitä oli tarkoituskin. Mankan ja Mankan (2016) ja Wrzesniewskin ja Duttonin (2001) mallit soveltuivat opettajien kokemusten tarkasteluun. Tutkimustulosten perusteella haastatteluilla onnistuttiin selvittämään työhyvinvointia ja työn tuunaamista koskevia asioita. Toinen keino arvioida tutkimusta on luotettavuuden kautta. Luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimus ei keskity vain satunnaisiin tai epäolennaisiin tekijöihin (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 231; Varto 2005, 169). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus tulee esille tutkittavien ja haastattelujen kuvauksista, tutkimuksen toteuttamisen auki kirjoittamisesta, virhetulkinnoista ja tutkijan itsearviointista (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 232). Tutkijana on myös pohdittava omaa luotettavuutta kirjoittajana (Eskola & Suoranta 1998, 228). Koen toimineeni luotettavasti, sillä kuvasin tarkasti tutkimuksessani tehtyjä ratkaisuja sekä tutkimuksen vaiheita ja tulkitin aineistoani mahdollisimman huolellisesti. Litteroin kaikki haastattelut tarkasti ja kävin aineiston useaan kertaan läpi analysoidessa. Lähdin selvittämään vastausta tutkimusongelmaan huolellisesti valikoitujen tutkimuskysymysten kautta ja käytin tutkimuskysymyksiin relevantteja tutkimusmenetelmiä.

Käytin teoreettista viitekehystä muodostaessa lähdekriittisyyttä ja etsin mahdollisimman monipuolisia kotimaisia sekä kansainvälisiä artikkeleita ja teoksia. Kunnioitin muita tutkijoita ohjeidenmukaisilla viittauskäytänteillä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää triangulaatio, jolla tarkoitetaan eri teorioiden, tutkijoiden tai metodien yhdistämistä samassa tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 39–40; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Triangulaatio parantaa mahdollisuutta korjata tutkimuksen luotettavuusvirheitä (Eskola & Suoranta 1998, 69). Tutkimuksessani toteutui teoriatriangulaatio, sillä tarkastelin tutkimuskohdetta usean teorian kautta. Usean teorian käyttö laajensi tutkimuksen näkökulmaa. Myös menetelmätriangulaatio toteutui, sillä käytin aineistonkeruussa kahta eri menetelmää.

Tutkijan on tiedostettava, että hän vaikuttaa tietoon jo aineistonkeruuvaiheessa, sillä tutkittavien käsitykset sovitetaan tutkijan tulkintoihin ja käsitteistöön (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189). Uskottavuus kumpuaa siitä, vastaavatko tehdyt tulkinnat haastateltavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tutkijan on tavoiteltava tietoa ja kunnioitettava totuutta (Hammersley 2015, 443). Tällä tarkoitetaan muun muassa vastuuta käsitteiden määrittelystä, aineiston rajaamisesta, argumentoinnista, tulosten reliabiliteetin ja johtopäätösten validiteetin testaamista (Hammersley 2015, 443–444). Haastatteluissa lisäsin yhteisymmärrystä ja käsitteiden tulkitsemista pyytämällä opettajia määrittelemään työhyvinvoinnin ja itse määrittelemällä työn tuunaamisen. Toin tutkimuksessani esille omat ennakko-oletukseni ja tutkimuksen lähtökohdat. Tulosten raportoinnin ja tulkinnan pohjana käytettiin suoria sitaatteja, joilla pyrin heijastamaan haastateltavien ajatusmaailmaa. Pyrin esittelemään tulokset mahdollisimman suoraviivaisesti ja välttäen liiallista yleistämistä. Tutkimuksen vahvistuvuuden kriteeri toteutui tutkimuksessani, sillä toisten tutkijoiden työhyvinvointia ja työn tuunaamista käsitelleistä tutkimuksista on saatu vastaavanlaisia tuloksia.

Rohkaisen luokanopettajia tuunaamaan työtään ja soveltamaan työn tuunaamisen menetelmiä omaan työhön sopiviksi. Kannustan pohtimaan, mitkä asiat työssä voisi kaivata tuunaamista ja miten omia vahvuuksia ja voimavaroja voisi parhaiten hyödyntää. Työn tuunaamista voidaan käyttää käytännön työkaluna, jolla voidaan parhaimmillaan lisätä opettajien työhyvinvointia.

LÄHTEET

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. 2018. Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning And Instruction*, 58, 126–136.
- Aloe, A., Shisler, S., Norris, B., Nickerson, A. & Rinker, T. 2014. A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12 (C), 30–44.
- Alonso, C., Fernández-Salineró, S. & Topa, G. 2019. The impact of both individual and collaborative job crafting on Spanish teachers' well-being. *Education Sciences*, 9.
- Bakker, A. & Bal, M. 2010. Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83 (1), 189–206.
- Bakker, A. & Demerouti, E. 2014. Job demands–resources theory. Teoksessa P. Chen & C. Cooper (toim.) *Wellbeing: a complete reference guide, work and wellbeing*. Vol. 3. Chichester, UK: John Wiley & Sons, 37–64.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. 2016. Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36 (3), 481–501.
- Burke, R. 2017. Work and well-being. Teoksessa R. Burke & K. Page, *Research handbook on work and well-being*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 3–36.
- Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R. & Myllyoja, J. 2017. *Kohti jaettava ymmärrystä työn tulevaisuudesta*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 33/2017.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hakanen, J. 2011. *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43 (6), 495–513
- Hakanen, J., Harju, L., Seppälä, P., Laaksonen, A. & Pahkin, K. 2012. *Kohti innostuksen spiraaleja: Innostuksen spiraali – innostavat ja menestyvät työyhteisöt tutkimus- ja kehittämishankkeen tuloksia*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J., Seppälä, P. & Peeters, M. 2017. High job demands, still engaged and not burned out? The role of job crafting. *International Journal of Behavioral Medicine*, 24 (4), 619–627.
- Hammersley, M. 2015. On ethical principles for social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 18:4, 433-449.
- Harju, L., Aminoff, M., Pahkin, K. & Hakanen, J. 2015. *Inspistä! Työn tuunaajan inspiraatiokirja*. Työterveyslaitos. Helsinki: Kopio Niini Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirvensalo, M., Yang, X. & Telama, R. 2011. Liikkeestä energiaa – työssä jaksaminen ja liikunta. Teoksessa P. Pietiläinen, *Työstä, jouta ja jaks: työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyväri, S. & Vuokila-Oikkonen, P. 2018. Voimavaralähtöinen työhyvinvointi ja sen kehittäminen. Teoksessa P. Tarnanen & J. Tuomi, *Työtä työhyvinvoinnin edistämiseksi: kuusi tulokulmaa*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 11–26.
- Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uuksulainen, S., Viluksela, M. & Virtanen, S. 2013. *Työ ja terveys Suomessa 2012: Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kinnunen, U. 2017. Työstä palautuminen. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt, *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T.

- Latoma, *Kokemuksen tutkimus: merkitys - tulkinta - ymmärtäminen* (3. painos). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Länsikallio, R., Kinnunen K. & Ilves, V. 2018. *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Manka, M. & Manka, M. 2016. *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro.
- Manka, M. 2015. *Stressikirja - Mistä virtaa?* Helsinki: Talentum.
- Mattila, R. 2019. Oppilaille ei ole riittävästi aikaa, valtava määrä paperitöitä ja kalvava tunne riittämättömydestä – satojen opettajien kertomukset piirtävät karun kuvan koulun arjesta. *Helsingin Sanomat* 18.09.2019. <https://www.hs.fi/elama/art-2000006241878.html>.
- Mauno, S., Huhtala, M. & Kinnunen, U. 2017. Työn laadulliset kuormitustekijät. Teoksessa: A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt, *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkikangas, A., Aunola, K., Seppälä, P. & Hakanen, J. 2016. Work engagement–team performance relationship: shared job crafting as a moderator. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89 (4), 772–790.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.
- Onnismaa, J. 2010. *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1.
- Perho, H. 2009. Työn vaatimukset ja voimavarat nais- ja miesluokanopettajien työuupumuksen, ammatinvalintatyytyväisyyden ja työn imun tekijöinä. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen, M. Pehkonen, T. Utriainen, A. Haataja, L. Hietanen, J. Jussila, S. Keskinen, K. Rehnäck, H. Perho, E. Poikela, J. Saarinen, U. Salo, K. Sauren, E. Syrjäläinen, A. Tornberg, T. Turunen, O. Ylitapio-Mäntylä & R. Kaasila, *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat: Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Perttula, J. & Latoma, T. 2008. *Kokemuksen tutkimus: Merkitys - tulkinta – ymmärtäminen* (3. painos). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa, *Kokemuksen tutkimus: merkitys - tulkinta - ymmärtäminen* (3. painos). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Prilleltensky, I., Neff, M. & Bessell, A. 2016. Teacher stress: what it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice: Psychological Science at Work in Schools and Education*, 55 (2), 104–111.
- Puttonen, S., Hasu, M. & Pahkin, K. 2016. *Työhyvinvointi paremmaksi. Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla*. Työterveyslaitos. Tampere: Juvenes Print.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. 2011. Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), 1101–1110.
- Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing - teacher wellbeing: two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29 (4), 8–17.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L., Aaltonen, T., Alastalo, M., Rastas, A., Tienari, J., Vaara, E., Meriläinen, S., Lumme-Sandt, K., Alasuutari, M., Hyvärinen, M., Löyttyniemi, V., Valtonen, A. & Nuolijärvi, P. 2005. *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Sauni, R. (toim.). 2018. Työympäristön ja työhyvinvoinnin linjaukset vuoteen 2030: Turvallisia ja terveellisiä työoloja sekä työkykyä kaikille. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2019:3.
- Savolainen, J., Kolonen, M., Salin, S. & Äimälä, A. 2018. Organisaation toimintatavat työhyvinvoinnin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa P. Tarnanen & J. Tuomi, *Työtä työhyvinvoinnin edistämiseksi: kuusi tulokulmaa*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 80–107.
- Seppälä, P. & Hakanen, J. 2017. Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt, *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. 2015. The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 519–532.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. 2011. Dimensions of teacher burnout and relations with perceived school context. Teoksessa R. Schwartzhoffer, *Psychology of Burnout: Predictors and Coping Mechanisms*. Nova Science Publishers, Inc, 243–256.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. 2016. Teacher stress and teacher self-efficacy and predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. 2018. Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21 (5), 1251–1275.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K., Westling, S., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etäännyty työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* 20 (2), 5–20.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16 (6), 735–751.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. <https://stm.fi/tyohyvinvointi>. (Luettu 15.1.2020.)
- Spilt, J., Koomen, H. & Thijs, J. 2011. Teacher wellbeing: the importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23 (4), 457–477.
- Steiner, K. 2014. Teachers' pedagogical beliefs as predictors of teacher Burnout. *New Educational Review*, 37 (3), 177–187.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2013. *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013: Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4.
- Tims, M., Bakker, A. & Derks, D. 2012. Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (1), 173– 186.
- Tims, M., Bakker, A. & Derks, D. 2013. The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18 (2), 230–240.

- Tims, M., Bakker, A. & Derks, D. 2015. Examining job crafting from an interpersonal perspective: is employee job crafting related to the well-being of colleagues? *Applied Psychology*, 64 (4), 727–753.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Työterveyslaitos. <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>. (Luettu 15.1.2020.)
- Valtioneuvosto. 2020. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. Valtioneuvoston viestintäosaston tiedote 140/2020, 16.03.2020. https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. & Vanroelen, C. 2014. Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109.
- Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wolgast, A. & Fischer, N. 2017. You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20 (1), 97–114.
- Wragg, E. 2012. *An introduction to classroom observation*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wrzesniewski, A. & Dutton, J. 2001. Crafting a job: revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 26 (2), 179–201.
- Vuori, J. 2011. Valinnat ja voimavarat – kuinka selvitä työuran muutoksissa. Teoksessa P. Pietiläinen, *Työstä, joustaa ja jaksa: työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Yildirim, K. 2015. Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development*, 19 (1), 59–78.

LIITTEET

Liite 1(3)

Saatekirje

Hei!

Teen kasvatustieteen pro gradu –tutkielmaa, jonka aiheena on luokanopettajien kokemukset työhyvinvoinnista. Tutkielman ohjaajana toimii yliopistonlehtori Anne Jyrkiäinen.

Aineistonkeruu suoritetaan haastattelemalla pirkanmaalaisen peruskoulun luokanopettajia kevään 2019 aikana. Aineistonkeruu toteutetaan KASLOH4B Syventävän projektin yhteydessä harjoittelukoulullani. Tutkimukseen osallistuminen antaa Sinulle mahdollisuuden purkaa ja käsitellä omia työhyvinvoinnin kokemuksiasi.

Tutkimuksessa sitoudun noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Haastattelut nauhoitetaan ja lisäksi litteroidaan analyysia varten kirjalliseen muotoon. Vastaukset käsitellään anonymisti, joten tutkimukseen osallistuvat eivät ole tunnistettavissa loppuraportissa. Aineistoa käytetään vain tässä tutkimuksessa, jonka jälkeen data tuhoetaan asianmukaisesti. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua marraskuussa 2019, jonka jälkeen se on vapaasti luettavissa Tampereen yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa.

Haastattelu kestää n. 30-45 minuuttia ja se suoritetaan haastateltavan työpaikalla. Haastattelut suoritetaan huhti-toukokuussa.

Toivon, että vastaat tähän sähköpostiin, jotta voimme sopia tarkemman ajan haastattelulle. Pyydän Sinua vastaamaan myös, mikäli haastattelu ei sovi Sinulle. Näin tiedän sähköpostin tavoittaneen Sinut.

Ystävällisin terveisin,

Milla Scarcia

sähköposti

puh.nro

Tampereen yliopisto/Luokanopettajakoulutus

4. vuosikurssi

Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Tutkimuksen nimi

Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista

Tutkimuksen tekijä

Milla Scarcia, puh.nro _____ Sähköposti: _____

Kuvaus tutkimuksesta

Tutkimus tehdään Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, luokanopettajakoulutuksen alaisuudessa. Tutkimus on pro gradu –tutkielma. Tutkimus toteutetaan vuoden 2019 aikana. Valmis tutkielma julkaistaan Tampereen yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa.

Tutkimusaineiston käsittely ja säilytys

Tutkimusaineiston käsittelyssä huomioidaan luottamuksellisuus. Tutkimuksessa kerätyt tiedot ei luovuteta kolmansille osapuolille. Tutkimuksen tekijä huolehtii tutkittavien anonymiteetistä. Tutkimuksen tekijä vastaa aineiston turvallisesta säilyttämisestä. Haastattelut nauhoitetaan, jonka jälkeen tutkija siirtää ne tietokoneelleen. Haastatteluaineisto litteroidaan ja kirjallinen dokumentti säilytetään tietokoneella. Tutkittavien suostumuksesta tutkija säilyttää haastatteluäänitteet ja litteroinnin vain tätä tutkimusta varten. Aineisto ja sen kopiot hävitetään asianmukaisesti tutkielman valmistuttua.

Tutkittavan oikeudet

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Pystyn keskeyttämään tutkimukseen osallistumisen milloin tahansa ilman että minun täytyy keskeyttämistäni. Tutkimusaineisto käsitellään ja tulokset raportoidaan anonymiteetistä huolehtien, siten ettei tutkittavan henkilöllisyyttä tai työnantajaa voida tunnistaa.

Tutkittavan suostumus

Minulle on selvitetty tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuksessa käytettävät tutkimusmenetelmät. Olen tietoinen siitä, että henkilöllisyyteni jää vain tutkijan tietoon. Minua koskevaa aineistoa käytetään vain kyseiseen tutkimukseen ja data hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Olen lukenut ja ymmärtänyt tässä suostumuslomakkeessa esitetyt tiedot. Olen saanut vastauksen tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Allekirjoittamalla lomakkeen osallistun vapaaehtoisesti tähän tutkimukseen ja annan tutkijalle luvan käyttää tutkimusaineistoa analyysiin ja tutkimuksen raportointiin.

Paikka ja aika:

Tutkittavan allekirjoitus ja nimenselvennys:

Haastattelurunko

Teen gradua luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksista. Tutkimuksen tarkoitus on kuvailla työhyvinvoinnin piirteitä luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa kehitysehdotus hyvinvoinnin käsittelemisestä luokanopettajankoulutukseen.

Taustatiedot:

- Syntymävuosi
- valmistumisvuosi
- Koulutus (sivuaineet/erikoistumisopinnot, täydennyskoulutukset)
- Työkokemus
- Opetetut luokka-asteet, oppilasmäärä, aineet, erityisoppilaat

TEEMA 1 Yleistä työhyvinvoinnista

- Mikä on mielikuvasi opettajien työhyvinvoinnista yleisellä tasolla? (esim. mediassa)
- Mitä työhyvinvointi sinulle merkitsee/tarkoittaa? (mistä koostuu)
- Miten luonnehtisit työhyvinvointiasi tällä hetkellä? (voi kertoa myös pahoinvoinnista, koetko tuntevasi työn imua = myönteinen tunnetila töissä)
- Entä kun ajattelet aikaa, kun aloitit opettajan työt?

TEEMA 2 Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät (Minä itse -näkökulma)

- Mitkä tekijät edistävät/tukevat työhyvinvointiasi?
- Millaisia voimavaroja/taitoja sinulla on työhyvinvoinnin ylläpitämiseen? (voimaa ja energiaa tuovat asiat... esim luonteenpiirteet, vuorovaikutustaidot, asenne, terveys, myönteisyys, sitkeys, itseluottamus, elämänhallinta, ammatillinen pystyvyys...)
- Onko riittävästi, miten hyödynnät?
- Mitkä tekijät heikentävät työhyvinvointiasi? (mikä kuluttaa voimia, kuormitustekijät) Milloin koetuksella?
- Miten huolehdit jaksamisesta? Miten palaudut?

TEEMA 3 Vuorovaikutus ja yhteisöllisyys (työyhteisö-näkökulma)

- Kuvaile työyhteisöäsi.
- Miten kuvailisit vuorovaikutusta työyhteisössäsi? (esim. välitunnilla, opettajanhuoneessa, sähköpostissa, kokouksissa...) kertoisitko esimerkkejä.
- Millaisia yhteisöllisyyttä tukevia rakenteita työpaikallasi on? Esim. polttisturnaus, kahvitaumat?
- Miten kuvailisit sinun ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta? Esimerkkejä
- Entä vanhempien?
- Miten koet, että sosiaaliset suhteet vaikuttavat työhyvinvointiin?

TEEMA 4 Työ ja työn tuunaus (työn hallinnan näkökulma)

- Minkä verran pystyt itse vaikuttamaan työn sisältöön ja kuormittavuuteen?
- Oletko työn tuunaus sinulle tuttu ilmiö?

Selitä työn tuunauksen käsitteen.

- *Työn muokkaamista itselle mielekkäämmäksi,*
- *Paremmiin sopii yhteen omien voimavarojen, tavoitteiden ja intohimojen kanssa*

- *Voi olla työn sisällön tai työtapojen tuunaamista (esim. riko rutiineja – eri työympäristöt tai työt eri järjestyksessä, lainaa uusi työtapo kaverilta, opettele uusi taito)*
- *Vuorovaikutuksen tuunaamista (esim. hae palautetta, panosta vuorovaikutukseen, uudet ihmiset)*
- *Näkökulman tuunaamista (esim. kannusta itseä, myönteisyys)*
- *Voidaan hyödyntää esim. opetusmatskua, välineitä, hankkeet, oma oppiminen esim. jatkokoulutus*
- Oletko itse tuunannut työtäsi? Miten? Jos ei, voisitko kuvitella kokeilevasi sitä?
- Mitkä asiat työssäsi kaipaisivat tuunausta?
- Voisiko se sopia opettajan työhön? voisiko vaikuttaa hyvinvointiin?

TEEMA 5 Koulutuksesta saadut työelämävalmiudet

- Miten koulutuksessa käsiteltiin hyvinvointia? (esim. harjoittelussa)
- Puhuttiinko työhyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta?
- Millaisia valmiuksia tai työkaluja työhyvinvoinnin ja jaksamisen ylläpitämiseen sait koulutuksesta? Olisitko kaivannut lisää?
- Miten opettajankoulutusta voitaisiin kehittää, jotta se valmistaisi paremmin työhyvinvointiin liittyvien haasteiden kohtaamiseen? (esim. kurssi, pohdintatehtävä yms)
- Mitä tulisi tehdä opettajien hyvinvoinnin edistämiseksi? Miten opettaja voisi itse edistää?

Lopuksi:

- Kuvittele, että työsi olisi työhyvinvointisi kannalta ihanteellista. Kuvaile tilannetta. Minkälaista työsi olisi? Miten olisi erilaista kuin nyt?

Kiitoksia haastattelusta.