

POLKUJA OPETTAJAN HYVINVOINTIIN

Kertomuksia luokanopettajien työhyvinvoinnin moninaisuudesta

Heta Jokinen

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Kesäkuu 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajakoulutus

JOKINEN, HETA: Polkuja opettajan hyvinvointiin – Kertomuksia luokanopettajien työhyvinvoinnin moninaisuudesta

Pro gradu -tutkielma, 60 s., 2 liites.

Kesäkuu 2015

Tutkimuksen lähtökohtana oli ymmärtää ja selventää luokanopettajien työhyvinvointia moninaisena, yksilöllisenä sekä kokemuksellisenä ilmiönä. Tutkimuksen tavoitteena oli jäsentää laajaa työhyvinvoinnin kenttää luokanopettajien subjektiivisen kokemuksen kautta. Työhyvinvoinnin eri ulottuvuuksia tutkittiin työn voimavara- ja vaatimustekijöitä tarkastelemalla. Opettajan työn omaleimaiset piirteet otettiin huomioon hyödyntämällä pedagogisen hyvinvoinnin ilmiötä.

Tutkimuksen aineisto koostui kymmenestä luokanopettajien haastattelusta. Se on kerätty osana laajempaa Yhtenäisyyttä rakentava perusopetus -tutkimushanketta. Tutkimus toteutettiin narratiivisella otteella. Aineiston analyysi jakautui useampaan vaiheeseen. Analyysin pohjana toimi aineiston teorialähtöinen teemoittelu. Haastattelut jaettiin niiden sisältämän kertomustyyppin, kokonaishahmon, perusteella positiivisiin, ristiriitaisiin sekä uupumustarinoihin. Analyysin viimeisessä vaiheessa haastatteluista koottiin kolme mallitarinaa kokonaishahmoluokittelun mukaisesti. Mallitarinoiden tavoitteena oli antaa mahdollisuus jäsentää tapahtumien ja tekojen suhteita toisiinsa sekä ymmärtää niiden yhteisvaikutuksia. Mallitarinoissa paljastuu luokanopettajien työhyvinvointiin liittyviä kulttuurisia ja sosiaalisia tarinavarantoja.

Tämän tutkimuksen valossa luokanopettajien työssä selkeästi vahvimaksi voimavaratekijäksi muotoutui myönteisesti virittyneet vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa. Lisäksi toimiva työyhteisö, hyväksyvä ilmapiiri ja rehtorilta saatu tuki toimivat voimavaroina. Haasteelliset vuorovaikutustilanteet oppilaiden huoltajien kanssa nousivat yhdeksi merkittävimmistä vaatimustekijöistä luokanopettajan työhyvinvoinnille. Myös luokanopettajan perustehtävästä poikkeavat työtehtävät sekä taloudellisen tilanteen mukaan tuoma epävarmuus koettiin työhyvinvointia haastavina tekijöinä. Lisäksi pitkittyneet pedagogiset haasteet olivat vaatimustekijöitä opettajan hyvinvoinnille.

Luokanopettajien työssä jaksamisen ja jatkamisen vuoksi työhyvinvointiin tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota arjen tilanteissa. Opettajien omien kokemusten julkituominen sekä huomioiminen ovat merkityksellisiä työhyvinvointi-ilmiön ymmärtämisen kannalta.

Asiasanat: työhyvinvointi, voimavaratekijä, vaatimustekijä, pedagoginen hyvinvointi

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	HYVINVOINNISTA TYÖHYVINVOINTIIN	5
	2.1 Työhyvinvoinnin raamit	5
	2.2 Persoonallisuus työhyvinvoinnin erojen selittäjänä	7
	2.3 Työn voimavarojen ja vaatimustekijöiden vaikutukset	8
	2.4 Työn imussa.....	11
	2.5 Työhön sitoutuminen työhyvinvoinnin portaitailla	11
	2.6 Uupuminen hyvinvoinnin käänköpuolena.....	14
3	PEDAGOGINEN HYVINVOINTI.....	15
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ANALYYSIPOLKU	18
	4.1 Tutkimuksen tarkoitus	18
	4.2 Narratiivinen tutkimusote	19
	4.3 Aineisto.....	21
	4.4 Aineiston analyysi	22
5	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	28
	5.1 Tutkimusetiikka	28
	5.2 Luotettavuus	30
6	MALLITARINAT	33
	6.1 Lemmin tarina	33
	6.2 Tuiskun tarina.....	35
	6.3 Saarnin tarina.....	37
7	LUOKANOPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI TARINOIDEN VALOSSA.....	39
	7.1 Riitänkö? Osaanko?.....	39
	7.2 Iloa ja voimaa	44
	7.3 Jos sittenkin jotain muuta.. ..	47
8	POHDINTA.....	52
	LÄHTEET	56
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Opettajan ammatti on monipuolinen ja innostava. Työ on omalla persoonalla tehtyä ihmissuhdetyötä, niin hyvässä kuin pahassa. Työ on haastavaa mutta palkitsevaa. Luokanopettajan työllä on paljon kosketuspintoja muiden kasvatusalan ammattien kanssa, mutta siinä on myös paljon omaleimaisia piirteitä. Päiväkotityöhön verrattuna luokanopettajan työ on yksinäisempää, eikä vastuuta pysty jakamaan samalla tavalla. Luokanopettajan lähin työkaveri voi olla koulunkäynninohjaaja tai rinnakkaisluokan opettaja. Koko kouluyhteisö toimii toistensa tukena, silti samanlaiseen tiimityöskentelyyn tuskin on mahdollisuuksia kuin päiväkodissa.

Työhyvinvoinnin tutkimus on ollut ja on edelleen erittäin ajankohtainen aihe. Yhteiskunnallinen tilanne näyttää vaativan yhä piteneviä työuria ja kasvavia työtuntien määriä. Tilanne on kestämaton, jollei työssä jaksamiseen ja viihtymiseen löydetä uusia tapoja ja keinoja. Suurin osa työhyvinvointitutkimuksesta keskittyykin itseasiassa pahoinvointiin. Joidenkin arvioiden mukaan pahoinvointiin liittyvien tutkimusten suhde hyvinvointiin keskittyneisiin on ollut jopa 15:1 (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen, 2008, 56). Käytännössä kuitenkin suuri osa työntekijöistä voi hyvin ja viihtyy työssään, joten hyvinvointia tuottavien tekijöiden löytäminen ja tarkastelu on tärkeää. Tässä tutkimuksessa en halua rajata pois työn kuormittavuutta tai jaksamisen haasteita. Tarkoitukseni on tarkastella luokanopettajan työn tuottamien voimavarojen sekä vaatimusten vuorovaikutuksellista prosessia työhyvinvoinnin kannalta.

Laine (2004, 12) toteaa vanhempien ja kotien ongelmien heijastuvan kouluun, jossa ne näkyvät erilaisina oppimisvaikeuksina ja keskittymisen pulmina. Luokanopettajan tulee pystyä vastaamaan myös yleisiin työelämän muutoksiin sekä tiedon ja oppimiskäsitysten muuttumiseen. Syrjäläinen (2002, 66) kärjittää ainutlaatuiselle opettajan työlle asetettuja tavoitteita ja vaatimuksia. Opettajan tulee kehittää työtään ja koululaitosta, raportoida ja dokumentoida, pohtia arvojaan sekä kouluttautua jatkuvasti. Hänen mukaansa opettajan tulee hallita myös psykologin, poliisin, sairaanhoitajan sekä filosofin tehtävät, vain muutamia mainitakseni. Vaikkei luokanopettajan työnkuva ole aivan näin laaja, saa se silti ajattelemaan. Miten näin moniulotteisessa ja vaativassa työssä jaksaa ja

jopa viihtyy? Onko työ niin palkitsevaa, vai mitkä seikat edistävät tyytyväisyyttä työhön?

Luokanopettajan perustehtävänä on kautta aikojen pidetty opettamista sekä kasvattamista. Opettajan työ mielletään edelleen itsenäiseksi omassa luokassa tapahtuvaksi opetus- ja kasvatustehtäväksi. Opettaja on ollut itsenäisesti vastuussa oman luokkansa sisällä tapahtuvista muutoksista sekä toiminnan kehittämisestä. Kouluorganisaatiolle on tavallista ylläpitää pysyvyyttä ja muuttumattomuutta, mikä on joiltain osin jopa välttämätöntä vakauden ja uskottavuuden kannalta. Toisaalta koulu ja opettajat ovat aina oman aikansa tulkkeja ja yhteiskunnan muuttuessa myös koulun on oltava valmiina muuttamaan. Koulutuksen kehittämisen kannalta opettajuuden muutos on keskeisessä asemassa. (Luukkainen, 2004, 15–16.)

Opettajan työn muutoksesta on tehty lukuisia tutkimuksia niin kansainvälisesti kuin kansallisesti (ks. Seddon, 1997; Lawn, 1996; Syrjäläinen, 2002; Sahlberg, 2006). Lindén (2010, 13–14) toteaa väitöskirjassaan opettajan työn kielteisten muutoksien kohdistuvan työn perustaan ja ideaan tavalla, joka kyseenalaistaa työn tekemisen mielen ja merkityksen. Muutos ja kehittäminen aiheuttavat aina haasteen yksilön ja yhteisön hyvinvoinnille. Niiden myötä ihmisessä herää ihmetyksen ja hämmennyksen tunteita, jopa vastarintaa, toisaalta hyvin johdettu muutos voi saada aikaan innostusta ja uutta energiaa. (Salovaara & Honkonen, 2013, 248.)

Tällä hetkellä kouluorganisaatioissa on meneillään jatkuvasti erilaisia muutoksia ja kehittämishankkeita, jotka vaativat yhä yhteistoiminnallisempaa työkulttuuria. Kuntien yhdistymiset, vaihtuvat organisaatorakenteet, uudet opetussuunnitelmat, tekniikan kehittyminen sekä laajenevat työtehtävät pakottavat kehittämään työtä, koulun toimintaa sekä toimintamalleja koko työyhteisön voimin. (Salovaara & Honkonen, 2013, 247.) Työelämän muutoksiin suhtaudutaan usein alusta asti negatiivisesti. Työpaikalla muutokset koskevat yleensä suurehkoja ihmisryhmiä ja muutosvastarinnan taakse on helppo yhdistyä. Muutosprosessissa ihminen käy yleensä läpi neljä perustunnetta: pelko, viha, suru ja ilo. Työhyvinvoinnin kannalta ilo on prosessin tärkeimpiä vaiheita, mutta se on helppo sivuuttaa. Joskus uudet muutokset saattavat jo odottaa eikä iloon ole pakko kiinnittää huomiota samalla tavalla kuin negatiivisiin tunteisiin. (Arikoski & Sallinen, 2007, 45, 49–63.)

Syrjäläinen (2002) tutki opettajien ja rehtoreiden jaksamista koulun jatkuvassa muutoksessa. Tutkimuksessa tuli esille, kuinka erilaiset kehittämishankkeet näyttäytyivät opettajille työmäärän lisääntymisenä. Paperitöiden, kokousten ja palaverien koettiin vievän aikaa perustehtävältä, opetustyöltä ja sen suunnittelulta. Moni koki työkuvansa laajentuneen ja paineiden tulevan etenkin koulun ulkopuolelta. Useisiin kehittämissuunnitelmiin liittyi kokemus kaaoksellisuudesta ja turhautumisesta. Erityisesti virallisen tason uudistuksiin liittyi epämääräisyyttä ja epätietoisuutta. Tässäkin tutkimuksessa uudistusten onnistumista auttoi merkittävästi kollegojen tuki, toimiva työyhteisö ja hyvä johtaminen. Yhtenä keskeisenä jaksamisen keinona opettajan työssä mainittiin ammatillinen kasvu. Näin ollen erilaisten kehittämissuunnitelmiin ja muutosprosessien tulisi tukea opettajan kehittymistä omassa ammatissaan, oppilaan oppimisen ja kasvun tukijana. Oppilaan voidessa paremmin, hän edistyy ja iloitsee oppimisesta, jolloin opettajakin uskoo omaan ammatitaitoonsa ja jaksaa paremmin. (Syrjäläinen, 2002, 91–94, 123–127.)

Työhyvinvointi ei ole opettajan työssä mustavalkoinen joko-tai -ilmiö, jossa toiset asiat lisäävät hyvinvointia ja toiset vähentävät sitä. Enemmänkin kyseessä on toisaalta-toisaalta -ilmiö, jossa asioiden eri puolet vaativat laajempaa tarkastelua. Yksi osa-alue työssä saattaa samalla aiheuttaa uupumusta sekä innostusta. Työhyvinvointiin keskittyminen tulisi olla osa arkea, sillä työhyvinvointi rakentuu tai murenee arjen tilanteissa ja niistä tehtävissä päätelmissä. (Launis & Koli, 2005, 355.)

JD-R-malli (Job Demands –Resources) on yksi positiivisen työpsykologian tavoista kuvata sekä työn kuormittavuutta että hyvinvointia edistäviä osa-alueita. Mallin pohjana on ajatus, jonka mukaan työn piirteet voidaan jakaa työn vaatimuksiin ja työn voimavaroihin. Oletuksena on, että voimavara- ja vaatimustekijät synnyttävät kaksi erillistä joskin toisiinsa liittyvää prosessia, jotka yksinään johtavat joko sairastumiseen tai organisaatioon sitoutumiseen. (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, 496–497.) Työhyvinvoinnin vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi prosessit kietoutuvat kuitenkin yhteen ja mallintavat ilmiön moninaisia ja usein myös henkilökohtaisia vaikutusmekanismeja. JD-R-malli soveltuu opettajien hyvinvointitutkimukseen hyvin, sillä se mahdollistaa saman tekijän tarkastelun sekä voimavarana että vaatimustekijänä. Esimerkiksi vuorovaikutus oppilaiden kanssa saattaa olla parasta työssä mutta samalla myös eniten kuormittava seikka.

Kandidaatin tutkielmassani tutkin lastentarhanopettajien käsityksiä työhyvinvoinnista ja siitä innostuneena työhyvinvointi on pysynyt vahvana kiinnostuksen kohteenani. Luokanopettajaksi hakeutuu opiskelemaan alasta kiinnostuneita ja motivoituneita opiskelijoita. Kuitenkin moni vaihtaa ammattiaan tai kokee väsymystä ensimmäisten työvuosiensa aikana. Työhyvinvoinnin tärkeys ja omasta jaksamisesta huolehtiminen pitäisi tuoda edes jollakin tavoin näkyviin jo koulutusvaiheessa. Olisikin tärkeää, että opettaja tiedostaa mitä mahdollisuuksia ja tukiverkostoja taustalla on jo ennen mahdollista uupumuskokemusta.

Tässä tutkimuksessa pyrin tuottamaan tietoa työhyvinvoinnin henkilökohtaisesta luonteesta ja siitä miten yksilöllinen kokemus työhyvinvointi on. Tutkielmani teoriaosuudessa selvennän ensinnä yleisesti hyvinvointia ja erityisesti työhyvinvointia. Koen, että yksilöllä on paljon vaikutusmahdollisuuksia omaan hyvinvointiinsa. Sen vuoksi haluan lähestyä työhyvinvointia positiivisen psykologian ajatusten kannalta. Pedagoginen hyvinvointi -käsitteen avulla haluan tuoda näkyväksi opettajan työn omaleimasuutta ja sitä, miten hyvinvointi rakentuu opettajan ammatissa.

Kertomuksellinen lähestymistapa luo todellisuutta sosiaalisesti kielen ja vuorovaikutuksen keinoin (Kujala, 2006, 20). Koulu ympäristönä on täynnä tarinoita ja niiden erilaisia kohtaamisia. tarinat ovat opettajien persoonallisen ja ammatillisen kasvun väline, joten tarinoiden tutkiminen on hyvä mahdollisuus ymmärtää opettajia ja heidän työtään. Narratiivisuuteen kuuluu ajatus yksittäisen kokemuksen ja koko elämän välisestä yhteydestä. Opettajien tieto, ajattelu ja toiminta ovat persoonallisia ja niihin on paneuduttava laajemmasta koko elämän näkökulmasta. tarinat kasvattavat sekä itseä että toisia, uusia opettajia ja nuoria tutkijoita. (Syrjälä, 2010, 253.) Narratiivisen otteen avulla selvitän jatkuvasti muuttuvaa ja kontekstisidonnaista tietoa luokanopettajien työhyvinvoinnista sekä teen näkyväksi, miten luokanopettajat itse hyvinvoinnistaan puhuvat. Yhtenä tutkimukseni tavoitteena on myös tuottaa opettajien työhyvinvointiin liittyviä mallitarinoita, joista lukija löytäisi samaistumisen kohteita.

2 HYVINVOINNISTA TYÖHYVINVOINTIIN

Hyvinvoinnille sekä tarkemmin työhyvinvoinnille on hankala antaa tarkkoja määritelmiä tai raja-arvoja, joiden täytyttyä yhteisö tai yksilö olisi hyvinvoiva. Suurimmaksi osaksi kaikilla hyvinvointiteorioilla on pohjana inhimillisten perustarpeiden tyydyttäminen sekä psyykkisten ja sosiaalisten tarpeiden tyydyttäminen. Hyvinvointi on subjektiivinen kokemus ja sitä määrittää paljolti kulttuurinen konteksti, jossa ihminen elää. Semillaisia mittareita ja asteikkoja ihminen asettaa omalle hyvinvoinnilleen elämässään, muovautuu kulttuurin tuottamien arvojen mukaan. Virtanen ja Sinokki (2014) tiivistävät hollantilaisen sosiologian professori Siegwart M. Lindenbergin ajatuksia hyvinvoinnista. Lindenbergin mukaan yksilö vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa asettamalla itselleen ja toiminnalleen motiiveja ja tavoitteita. Ihminen tavoittelee hyvinvoinnin eri ulottuvuuksia omasta elämäntilanteestaan riippuen. (Virtanen & Sinokki, 2014, 24–28.) Tässä luvussa määrittelen millaisista asioista työhyvinvointi koostuu sekä esittelen muutamia tutkimukseni kannalta tärkeitä työhyvinvointiteorioita ja tutkimuksia.

2.1 Työhyvinvoinnin raamit

Työhyvinvointia käsitellään pääasiallisesti kolmen ulottuvuuden avulla. Fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia tavoitellaan sekä yksilön että työyhteisön kautta. Ojalan ja Ahosen (2003) mukaan fyysinen hyvinvointi rakentuu terveydestä ja fyysisestä jaksamisesta. Työpaikan kannalta keskeistä on perinteinen työsuojelu ja fyysinen turvallisuus. Sosiaalisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan työkavereita, tiimissä toimimista sekä työpaikan yhteisöllisyyden ilmentymiä. Psyykkisessä hyvinvoinnissa keskeistä on yksilön osaamisen arvostaminen, oman työn arvokkaana pitäminen sekä jatkuva kehitys. (Ojala & Ahonen, 2003, 20–24.) Yksinkertaistaen voi todeta työntekijän voivan työsäään hyvin, kun työ on mielekästä ja sujuvaa turvallisessa, terveyttä edistävässä sekä työuraa tukevassa työympäristössä ja -yhteisössä (Virtanen & Sinokki, 2014, 30).

Hyvinvointikokemuksessa tärkeää on subjektin oma käsitys itsestä, jonka ajatellaan olevan melko pysyvä ja yleinen tila. Tämä ajatus heijastuu yksilön tunteeseen oman elämän hallinnasta ja ymmärrettävyydestä. Soini, Pietarinen ja Pyhälto (2008, 246) viit-

taavat artikkelissa useisiin tutkimuksiin joiden mukaan yksilöllä on oltava tunne omista vaikutusmahdollisuuksista ympäristöönsä sekä itseensä. Lisäksi tärkeää on kokemus omasta merkityksellisyydestä, joka edellyttää tiettyjen perustarpeiden tyydyttämisestä. Näitä perustarpeita ovat ainakin tarve olla osa ympäröivää sosiaalista yhteisöä, itsenäisyyden ja vapauden kokemus toiminnassa sekä tavoitteiden suunnilleen toteutuminen. (Soini, Pietarinen & Pyhälto, 2008, 246.)

Hyvinvointi- ja työhyvinvointitutkimusta on tehty suurimmaksi osaksi lääketieteellisistä ja psykologisista lähtökohdista käsin. Tutkimukset ovat keskittyneet yksilön hyvinvointiin ja terveyteen. Yhteisöllinen näkökulma on jäänyt vähemmällä. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen, 2008. 10.) Psykologisissa työhyvinvointitutkimuksissa pääpaino on ollut pahoinvoinnin tutkimuksessa ja sen hoitamisessa (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen, 2008, 56).

Tutkimuksen suuntautuminen pahoinvointiin ja epäkohtiin, voi osaltaan selittyä työhyvinvointi-käsitteen vanhemmilla määritelmillä. Työhyvinvointi nähtiin aiemmin työvoiman suojelemisena erilaisilta fyysikaalisilta, kemiallisilta ja biologisilta tekijöiltä. Tällä hetkellä työhyvinvointi keskustelussa keskiöön on noussut ihmisten välinen kanssakäyminen. Ihmissuhdekuormituksen säätelämisellä on ratkaiseva rooli työhyvinvoinnin saavuttamisessa. (Virtanen & Sinokki, 2014, 30.) Sosiologisissa tutkimuksissa hyvinvointia on lähestytty juuri yhteisön ja yksilön välisen vuorovaikutussuhteen kautta (Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen, 2008. 10). Tämä on keskeistä myös opettajien ammatissa. Opettajan työpäivä koostuu lähes pelkästään erilaisista vuorovaikutustilanteista. Oppilaat, työyhteisön jäsenet ja huoltajat muodostavat vuorovaikutusverkoston, jossa opettaja päivittäin toimii. Se millaiseksi vuorovaikutus eri toimijoiden kanssa muodostuu, vaikuttaa paljolti opettajan kokemaan työhyvinvointiin.

Työhyvinvoinnin kannalta hyvin toimiva työyhteisö luo pohjan työssä viihtymiselle. Salovaara ja Honkonen (2013, 62) määrittelevät hyvän työyhteisön peruselementeiksi avoimuuden ja dialogisuuden yhteisön jäsenten kesken. Toimivassa työyhteisössä kaikilla on mahdollisuus osallistua työyhteisön toimintaan. Oikeudenmukaisuus ja myönteinen sitoutuminen mahdollistetaan läpinäkyvän ja yhteisiin sopimuksiin perustuvan johtajuuden ja vallankäytön avulla.

2000-luvulla jalansijaa työhyvinvointi tutkimuksessa on saanut positiivisen psykologian näkökulma. Pääosin ihmiset voivat hyvin ja selviytyvät ilman suurempia ongelmia, niin työssään kuin elämän muillakin osa-alueilla. Sen vuoksi onkin järkevää pohtia työssäjaksamista ongelma- ja sairauskeskeisen kehityksen ulkopuolelta. Positiivisen psykologian kehityksessä tehdyillä tutkimuksilla on pyritty selvittämään ihmisten hyvinvointia ja terveyttä edistävien tekijöiden suhteita. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5.)

Työympäristöihin liittyy aina annettuja sekä muutettavia tekijöitä. Annetut tekijät ovat työssä pysyviä reunaehtoja, joihin yksilö ei pysty itse lyhyellä aikavälillä vaikuttamaan. Muutettavia tekijöitä yksilö taas pystyy itse muuttamaan, jopa lyhyellä aikavälillä. Annettuihin tekijöihin kuuluu esimerkiksi kasvatusalalla resurssit, oppilasmäärä, oppilasmaailma ja työlle asetetut vaatimukset. Muutettaviin taas sisältyy opettajan oma toiminta sekä suhtautuminen asioihin. Myös koulun työskentelykulttuuriin yksilö pystyy vaikuttamaan. (Cooley & Yovanoff, 1996, 338.)

2.2 Persoonallisuus työhyvinvoinnin erojen selittäjänä

Työhyvinvoinnin kokeminen on hyvin yksilöllistä. Samalla kun toinen on innostunut ja hyvinvoiva työssään, saattaa toiselle työpaikan oven avaaminen olla ponnistusten takana. Hyvinvoinnin eroja selittävät osaltaan taustatekijät (mm. ikä ja perhetilanne) sekä organisaatioon liittyvät tekijät (esim. epätasa-arvoisuus). Osaselityksen erilaisesta hyvinvointi kokemuksesta saattaa antaa myös yksilön oma persoonallisuus. (Feldt, Mäki-kangas & Kokko, 2008, 75.)

Feldt ym. (2008, 79–80) esittelevät ihmisen temperamenttipiirteisiin liittyvän jaon kielteisen ja positiivisen emotionaalisuuden omaaviin yksilöihin. Kielteisen emotionaalisuuden omaavat ihmiset kiinnittävät helpommin huomiota ympäristön ja itsensä negatiivisiin piirteisiin. Myönteisen emotionaalisuuden omaavat ihmiset taas huomaavat paremmin positiivisia asioita. Kielteinen emotionaalisuus saattaa vaikuttaa stressitekijöiden havaitsemiseen sekä stressireaktioiden kokemiseen. Persoonallisuuden ja työhyvinvoinnin välisten laajempien merkitysten tutkimus on kuitenkin vielä vähäistä ja osin jäsentymätöntä sekä vahvasti kielteisten piirteiden tutkimukseen painottunutta. (Feldt, ym. 2008, 79–80.)

Hakanen (2005, 157) tutki kahden persoonallisuuden ulottuvuuden velvollisuudentunnon sekä koherenssin tunteen vaikutuksia työn piirteiden kanssa työuupumukseen ja elämään tyytyväisyyteen. Koherenssin tunteella tarkoitetaan ihmisen kykyä nähdä ympäristönsä ja eteen tulevat tilanteet ymmärrettävinä, hallittavina ja mielekkäinä. Tutkimuksen tulokset vahvistivat olettamusta, että yksilölliset persoonallisuustekijät ovat yhteydessä työuupumukseen ja elämään tyytyväisyyteen, mutta niiden merkitys työhyvinvoinnille on vähäisempi kuin psykososiaalisilla työoloilla. Korostunut velvollisuudentunto yhdessä työn korkeiden vaatimusten ja epäkohtien kanssa voi aiheuttaa korostuneen riskin työhyvinvoinnille. Toisaalta työssä esiintyvien vaatimusten ollessa kohtuullisia ei huomattavakaan tunnollisuus ja vastuuntuntoisuus altista työuupumukselle. (Hakanen, 2005, 158, 162)

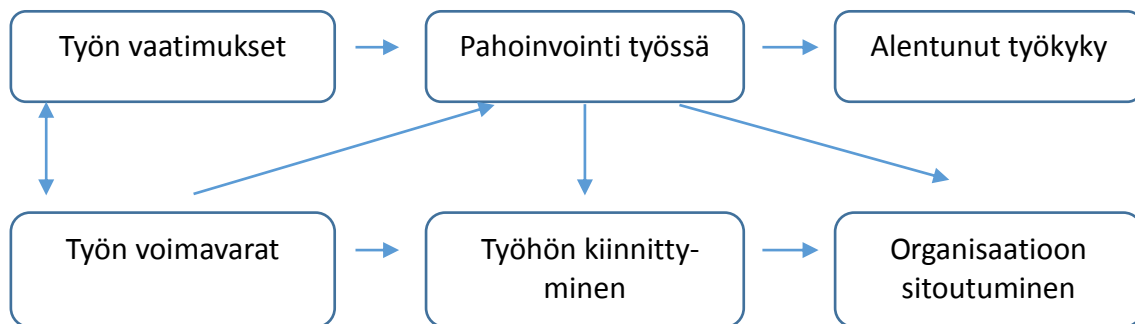
Yksilöllä saattaa olla useita persoonallisuuden piirteitä, taipumuksia, stressinkäsittelykeinoja sekä joskus ristiriitaisiakin tavoitteita elämälleen. Identiteettiään rakentaessaan ihminen pohtii ja sulauttaa nämä erilliset piirteet ja elämän osa-alueet yhdeksi isoksi tarinaksi, jolloin hän joutuu jäsentämään ja tulkitsemaan omaa elämäänsä. Elämän muutokohdissa vaikkapa työpaikan vaihtuessa tällainen pohdinta on erityisen merkityksellistä. Työhyvinvointitutkimuksessa narratiivinen lähestymistapa on vielä vähän käytetty. (Mäkikangas ym. 2008, 85.) Tarinallisen identiteettityön tutkimus työhyvinvoinnin näkökulmasta saattaisi olla hyvinkin hedelmällistä, kun ihminen itse suhteuttaa ominaisuuksiaan ympäristön tapahtumiin.

2.3 Työn voimavarojen ja vaatimustekijöiden vaikutukset

JD-R-malli (Job Demands –Resources) on yksi positiivisen työpsykologian tavoista kuvata sekä työn kuormittavuutta että hyvinvointia edistäviä osa-alueita. Mallin pohjana on ajatus, jonka mukaan työn piirteet voidaan jakaa työn vaatimuksiin ja työn voimavaroihin. Työn vaatimuksiin sisältyy työn fyysiset (esim. sisäilmaongelmat), psykiset (esim. aikataulupaineet), sosiaaliset (esim. kiristyneet välit työyhteisössä) sekä organisatoriset tekijät (esim. määräaikaisuus). Näistä tekijöistä selviytyminen vaatii työntekijältä fyysisiä ja psyykkisiä ponnisteluja, joiden vuoksi hän saattaa kokea työnsä

kuormittavaksi. Vaatimustekijöiden avulla ei mitata työn stressaavuutta, vaan ennemminkin työn aiheuttamia haasteita. Stressiä ne aiheuttavat vasta, kun ne niistä selviytyminen vaatii jatkuvaa suurempaa panostamista. (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, 496–497.)

Työn voimavarat jakautuvat samoihin kategorioihin, mutta ne toimivat vaatimustekijöihin verraten päinvastoin, esimerkkeinä vaikkapa hyvät työolot ja työyhteisöstä saatu tuki. Niiden avulla työntekijä pystyy saavuttamaan työlle asetettuja tavoitteita. Ne vähentävät myös vaatimustekijöiden vaikutuksia ja edistävät yksilön kasvua ja kehitystä. (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, 497.) Riittävät voimavarat pitävät yllä myönteisiä tunteita, mutta voimavarojen puute helposti myötävaikuttaa erilaisten kielteisten tunteiden ilmenemiseen (Keskinen, 2000, 154).



Kuvio1. Työn voimavarojen ja vaatimusten käynnistämät hyvinvointiprosessit (mukailtu artikkelista Hakanen, ym. 2006)

JD-R-mallissa muodostuu kaksi erilaista hyvinvointiprosessia, jotka näkyvät kuviossa 1. Työn vaatimustekijät käynnistävät energiapolun, joka johtaa kasvavien työssä jaksamisen haasteiden kautta heikentyneeseen terveyteen sekä alentuneeseen työkykyyn. Työn voimavaratekijöiden positiiviset vaikutukset taas tukevat motivaatiopolun muodostumista. Voimavaratekijät sitouttavat työntekijää yhä enemmän omaan työtehtävään ja sitä kautta koko organisaatioon. Polut voivat kohdata esimerkiksi silloin, kun voimavaratekijät vähentävät vaatimustekijöiden vaikutuksia tai kun työssä koettu pahoinvointi vähentää työhön kiinnittymistä. (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen, 2008, 57.)

Kuitenkaan työn osa-alueiden jako voimavaroihin ja vaatimuksiin ei ole yksiselitteistä. Se, mikä toiselle näyttääytyy vaatimuksena, voi muodostua toiselle voimavaraksi. Olosuhteet sekä oma elämäntilanne vaikuttavat subjektiiviseen kokemukseen omasta työstä.

JD-R-malli mahdollistaa työn moninaisuuden ja useiden ominaisuuksien samanaikaisen tarkastelun sekä työhyvinvoinnin henkilökohtaisen luonteen huomioimisen. Tutkielmasani paneudun luokanopettajien voimavaroiksi ja vaatimustekijöiksi muodostuviin työn osa-alueisiin sekä narratiiveista välittyvään työhyvinvoinnin yksilölliseen luonteeseen.

Hakanen, Bakker ja Schaufeli (2006) ovat tehneet JD-R-malliin pohjautuvan tutkimuksen suomalaisten opettajien työhyvinvoinnista. Tämä on ollut ensimmäisiä JD-R-mallia testanneista tutkimuksista Alankomaiden ulkopuolella, jossa malli on kehitelty. Tutkimukseen osallistui 2038 opettajaa Helsingistä eri koulutusasteilta. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella. Mitattavat tekijät oli valikoitu aiempien opettajille tehtyjen työhyvinvointitutkimusten perusteella. Työn vaatimustekijöitä olivat (1) oppilaiden häiritsevä käytös, (2) työn ylikuormittavuus sekä (3) fyysisesti huono työympäristö. Työn voimavarekijöitä taas lähestyttiin (1) oman työn hallinnan, (2) informaation saamisen, (3) johtajan tuen, (4) innovatiivisen työyhteisön ja (5) sosiaalisen ilmapiirin kautta. (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, 497.)

Tutkimuksessa oletettiin työn vaatimustekijöiden käydessä liian suuriksi työntekijän kokevan loppuun palamista, joka lopulta johtaa sairasteluun. Voimavarekijöiden ollessa riittäviä työntekijä kokee sitoutumista työhönsä ja lopulta koko organisaatioon. Polkujen muodostumista kuvataan kuviossa 1 nuolilla. Esimerkiksi oletuksena oli, että loppuun palaminen vaikuttaa negatiivisesti työhön sitoutumiseen. Tutkimus toteutettiin positiivisen psykologian hengessä, joten uhkien ja stressitekijöiden lisäksi opettajan työn myönteiset puolet huomioitiin. (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, 498–499.)

Tutkimuksen tulokset noudattelivat oletuksia. Voimavarekijöillä todettiin olevan kaksimerkitys opettajan työhyvinvoinnille. Kun voimavarekijöitä on riittävästi, opettaja kokee voivansa työssään hyvin. Silloin kun voimavarekijät ovat riittämättömät opettaja alkaa voida huonosti ja sitoutuminen työhön kärsii. Tutkimuksessa ilmeni, että energiaprosessi on hieman hallitsevampi ja tulee ilmi selkeämmin. Kuitenkin on huomioitava, että tutkimuksessa vaatimustekijöihin (oppilaiden käytös, työn kuormittavuus ja huono fyysinen ympäristö) liittyy voimakkaampia tunteita sekä ne ovat päivittäin läsnä opettajien arjessa. Voimavarekijöiden osa-alueet ovat tutkimuksessa määritelty luokahuoneen ulkopuolisiksi asioiksi, jotka eivät vaikuta välttämättä päivittäiseen työskentelyyn. Tutkijat pohtivatkin artikkelissaan jatkotutkimusideoita, joissa voimavarekijät

olisivat päivittäisiä arkisempia asioita. Esimerkiksi oppilaiden onnistuminen ja oppiminen ovat suuri voimavaratekijä opettajan työssä. (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, 509.)

2.4 Työn imussa

Tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen ovat tunnetiloja, jotka ilmentävät työssään työn imua kokevan henkilön olemusta. Hakanen (2005, 28) on suomentanut hollantilaisten tutkijoiden Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma ja Bakker kehittämän työhyvinvointi käsitteen 'work engagement' työn imuksi. Työn imu kuvaa työhyvinvointia erityisesti positiivisena, melko pysyvänä tilana. Työn imun nähdään olevan vastakohta työuupumukselle. Työn imu ilmenee haluna panostaa työhön, sinnikkyytensä sekä ponnisteluna myös vastoinkäymisissä. Lisäksi omistautuessaan työlle ihminen saa kokemuksia merkityksellisyydestä, inspiraatiosta, ylpeydestä ja työn haasteellisuudesta. Työn imuun kuuluu myös syvä keskittyneisyys ja paneutuminen työhön. (Hakanen, 2002, 43–44.)

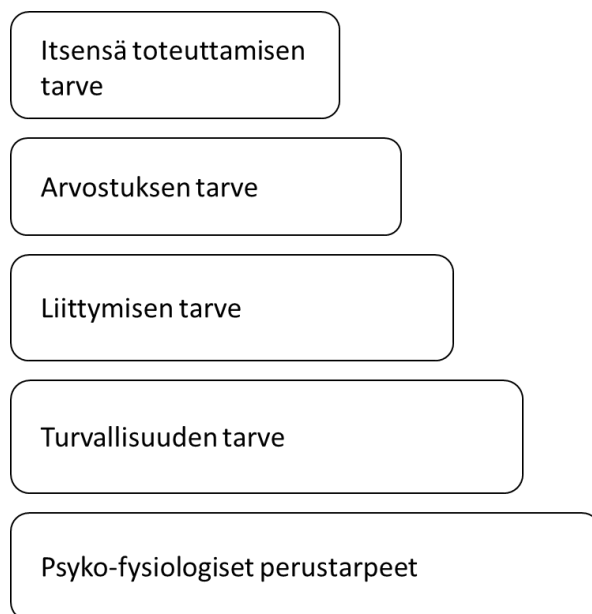
Hakanen (2005) on tutkinut opettajien työhyvinvointia juuri työn imu -käsitteen avulla. Eräs mielenkiintoinen tulos oli, että naiset kokivat miehiä merkitsevästi enemmän tarmokkuutta, omistautumista ja työhön uppoutumista. Määräaikaisten työntekijät kokivat vakinaista henkilöstöä enemmän työn imua. Samoin alle viisi vuotta työssä olleet sekä yli 30 vuotta nykyisessä ammatissa työskennelleet kokivat muita enemmän työn imua. (Hakanen, 2005, 245)

2.5 Työhön sitoutuminen työhyvinvoinnin portailla

Työsitoutuminen on yksi vanhimpia myönteisten työasenteiden kuvaajia. Yleisesti työsitoutuneisuus määritellään yksilön samaistumisena työhön, jolloin työrooli on keskeinen osa yksilön minäkäsitystä ja elämää. Keskeistä työrooliin samaistumisessa on, miten työ pystyy tyydyttämään yksilön siihen kohdistamia tarpeita. Yksilö omistautuu ja sitoutuu työllensä sitä enemmän, mitä paremmin se tyydyttää hänen tarpeitaan. Ihminen

voi olla monella tavalla sitoutunut työhönsä. Yleisellä työsitoutumisella mitataan suhtautumista työhön ja sen merkitykseen elämässä. Yksilö voi kokea työsitoutumista spesifisti juuri tietyssä työtehtävässä tai ammatissaan. Lisäksi sitoutumista voidaan tarkastella organisaatioon kiinnittymisen kannalta tai omaan uraan ja sen kehittämiseen sitoutumisena. (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen, 2008, 63–64.)

Osa-alueesta riippumatta työn tulee tyydyttää yksilön sille asettamat odotukset ja sitä kautta myös tarpeet. Päivi Rauramo (2008) on kehittänyt Maslowin motivaatioteorian (1943) pohjalta Työhyvinvoinnin portaat -mallin, jossa kyse on ihmisen perustarpeiden täytymisestä suhteessa työhön ja niiden vaikutuksista motivaatioon. Malli koostuu tavoitteista, joita kutsutaan perustarpeiksi, jotka näkyvät hierarkkisessa suhteessaan kuviossa 2. Ne ovat nimetty seuraavasti alhaalta ylöspäin: fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarve, rakkauden tarve, arvostuksen sekä itsensä toteuttamisen tarve. Alempi tarve tulee olla riittävästi tyydytettyinä ennen kuin seuraava taso alkaa toimia motivoivana tekijänä. (Rauramo, 2008, 29.)



Kuvio 2. Työhyvinvoinnin portaat –mallin viisi askelta. (Mukailtu Rauramon (2008) kirjan mukaan.)

Ensimmäisen askeleen muodostaa psykofysiologiset perustarpeet. Tähän tasoon liittyy ajatus tekijänsä mittaisesta työstä, jossa työn tulee vastata ihmisen ominaisuuksia mahdollisimman hyvin. Tärkeää on myös vapaa-ajan ja työn tasapainoinen suhde. Tällöin työntekijä pystyy palautumaan työstään niin, että vapaa-aikakin on täysipainoista, eikä kulu vain työn aiheuttamasta fyysisestä, psykososiaalisesta ja kognitiivisesta kuormituksesta selviytymiseen. (Rauramo, 2008, 37.) Kun ensimmäisen portaan tarve on saatu täytettyä, voidaan siirtyä toiselle askelmalle. Turvallisuuden tarve koostuu työn pysyvyydestä, riittävästä toimeentulosta, turvallisesta työympäristöstä sekä tasa-arvoisesta ja yhdenvertaisesta työyhteisöstä (Rauramo, 2008, 85). Tämä porras sisältää monia erittäin tärkeitä seikkoja, jotka vaikuttavat suuresti työntekijän tulevaisuuteen ja sen suunnitteluun. Esimerkiksi perheen perustaminen on monesti kiinni turvatusta työstä, toisin sanoen riittävästä toimeentulosta.

Kolmantena portaana Rauramon mallissa on liittymisen tarve. Se pitää sisällään työyhteisön yhteishengen kohottamista, joustavuutta, erilaisuuden hyväksymistä sekä kehitysmuutteisyyttä (Rauramo, 2008, 122). Seuraava askelma eli neljäs porras on arvostuksen tarve. Tälle askelmalle kuuluvat eettisesti kestävä arvot, tuottavuutta ja hyvinvointia tukevat tavoitteet, oikeudenmukaisen palkitsemisen sekä toiminnan arvioinnin ja palkitsemisen. Arvostuksen tarve jakautuu Maslowin (1943) mukaan ylempään ja alempaan tarpeeseen. Alempaan luokkaan kuuluu toisilta ihmisiltä saatu sosiaalinen arvostus. Ylempi luokka taas pitää sisällään itsearvostuksen. Arvostuksen saaminen ja kokeminen ovat edellytyksinä itsetunnon kehittymiselle ja säilymiselle. (Rauramo, 2008, 143.) Viimeisimpänä askelmana Työhyvinvoinnin portaat -mallissa on itsensä toteuttamisen tarve. Tällä tasolla painottuu vahvasti osaaminen sekä oppiminen ja niiden hyödyntäminen parhaan tuloksen saavuttamiseen. Rauramon (2008, 160) mukaan tärkeintä on, että koko organisaatio on sitoutunut yhteisen visioon ja tavoitteisiin jatkuvasti kehittyvästä työstä, jolloin koko organisaatio voi kokea iloa oppimisesta sekä työn tuloksista.

2.6 Uupuminen hyvinvoinnin kääntöpuolena

Työuupumuksella tarkoitetaan vähitellen työssä kehittyvää stressioireyhtymää. Työuupumus on yksilön kokemus, joka aiheutuu pitkällä aikavälillä toistuvasta emotionaalista ja vuorovaikutuksellisesta kuormituksesta. Työuupumuksen taustalla voi olla ammatillisia ja työyhteisöjen sisäisiä tai laajemmin työelämään liittyviä syitä ja se kehittyy, kun työtilanne ylittää ihmisen voimavarat. Uupumukselle ominaista on kokonaisvaltainen fyysinen ja henkinen väsymys, kyynistyminen työtä kohtaan ja ammatillisen itsetunnon lasku. Väsymys kehittyy, kun työn vaatimukset käyvät yli voimien, eivätkä lepoaiheet riitä palautumiseen. Väsymyksen vuoksi työntekijä alkaa epäillä omaa selviytymistään ja alkaa suhtautua työhönsä kyynisemmin. Yhdessä nämä tunteet johtavat ammatillisen itsetunnon heikkenemiseen. (Kalimo & Toppinen, 1997, 8–10.)

Opettajien työssä jaksamista käsitelleessä tutkimuksessa todettiin, että yli 15 % vastaajista koki työstään melko tai erittäin paljon stressiä, joka ilmenee jännityksenä, levottomuutena, ahdistuneisuutena tai nukkumisvaikeuksina. Suurin osa opettajista koki työn myös uuvuttavana. Vain alle viidenneksen mielestä työ oli vain vähän tai ei lainkaan uuvuttavana. (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007, 30–32.)

3 PEDAGOGINEN HYVINVOINTI

Opettajien työhyvinvointia tutkittaessa tarvitaan jokin ulottuvuus, jonka avulla pystytään pureutumaan opettajan työn omaleimaisuuteen. Opettajan keskeisimpänä tavoitteena on mahdollistaa oppilaille oppimista, kasvua ja kehitystä tukeva ympäristö, jossa kaikilla on turvallista. Hyvinvointi on oppimisen perusedellytys. Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2008) esittävät artikkelissaan, että pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen avaamisella ja tutkimisella voitaisiin löytää uusia ulottuvuuksia opettajien jaksamiseen työssä. Pedagoginen hyvinvointi on verrattain uusi käsite. Sen suora määrittely sanojen merkityksen perusteella on haastavaa. Sekä pedagogiikkaa että hyvinvointia voidaan määrittää hyvin monin tavoin. Vaikeasti määriteltävien termien yhdistäminen onnistuu vain metaforisesti, jolloin käsite luo kokonaan uusia merkityksiä. (Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen, 2008, 9.)

Pedagogiikkaa ja hyvinvointia yhdistää semanttisesti positiivinen muutos ja kehitys. Pedagogiikka voidaan yleisesti ajatella toimintana, jonka tavoitteena on kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltainen tukeminen. (Meriläinen, ym. 2008, 9.) Hyvinvointi käsitteen avasin jo edellisessä luvussa yksilön subjektiiviseksi kokemukseksi tyytyväisyydestä. Näin ollen pedagoginen hyvinvointi voitaisiin määritellä esimerkiksi toiminnaksi, joka tukee positiivisia tunnekokemuksia ja edistää yksilön kehittymistä (Meriläinen, ym. 2008, 9). Kuitenkin teoreettisista lähtökohdista riippuen ja tarkastelutasoa vaihtamalla termi voi saada useita erilaisia määritelmiä. Lappalaisen ym. toimittamassa teoksessa *Pedagoginen hyvinvointi* (2008) lähestytään pedagogisen hyvinvoinnin käsitettä monen eri näkökulman ja tason kautta. Pedagogista hyvinvointia määritellään esimerkiksi lasten kokemana hyvinvointina, eri oppiaineiden tuottamana hyvinvointina sekä korkeakoulumaailman tuottamana hyvinvointina.

Pietarisen, Soinin ja Pyhältön (2008) artikkelissa keskitytään tarkastelemaan peruskoulussa tapahtuvaa pedagogista toimintaa ja siihen kietoutuvaa hyvinvoinnin teemaa. Peruskoulun tavoitteena ja perustehtävänä on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista kokonaisvaltaisesti. Se, miten kouluissa onnistutaan tehtävän toteuttamisessa, on riippu-

vaista oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnista sekä ympärillä olevasta oppimisympäristöstä. Näin ollen pedagoginen hyvinvointi kuvaa peruskoulussa oppimisen ja hyvinvoinnin välistä dynaamista suhdetta. (Pietarinen, ym. 2008, 54.)

Soinin, Pietarisen ja Pyhältön (2008) molemmissa artikkeleissa aktiivinen toimijuus nähdään edellytyksenä pedagogiselle hyvinvoinnille. He määrittävät aktiivisen toimijuuden ehdoiksi yksilön mahdollisuudet oman toimintansa tietoiseen ja tulevaisuuteen suuntautuvaan ohjaamiseen ja arviointiin. Artikkeleissa pyritään toimijuus-käsitteen käytöllä tekemään ero pelkkään arjesta selviytymiseen verrattuna aktiiviseen jaksamiseen. Toimijuuden lisäksi keskeistä on osallisuus ympäröivään yhteisöön ja vaikutusmahdollisuudet siihen. Pedagoginen hyvinvointi rakentuu oppimisprosesseissa, joissa yksilöllä ja yhteisöllä on mahdollisuus oppia hyvinvointia tukevia ajattelun ja toiminnan malleja. (Soini, ym, 2008, 247–248.)

Koulussa opettaja toimii osana moniammatillista aikuisyhteisöä ja melkein koko ikäluokkaa kattavana oppilasyhteisöä. Oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta tarkasteltaessa keskeinen käsite on pedagogiikka. Koulussa pedagogiikka toteutuu opettajan toiminnassa ja valinnoissa, opettajien ja oppilaiden kohtaamisissa sekä koko koulu-yhteisön käytänteissä. Kun aletaan tarkastella pedagogiikkaa oppimisen, hyvinvoinnin ja toimijuuden mahdollistavana oppilaiden ja opettajien välisenä vuorovaikutuksena, nousee vuorovaikutuksen laatu tärkeään rooliin. (Pietarinen, ym. 2008, 62.) Näiden vuorovaikutustilanteiden vaikutukset opettajan työhyvinvointiin ovat kiinnostavia. Millaisia polkuja tilanteista syntyy? Milloin oppilaan käytös alkaa vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen? Milloin taas opettaja pystyy piiloutumaan oman ammatillisuutensa taakse, niin etteivät haasteet oppilaiden kanssa pääse vaikuttamaan hyvinvointiin.

Tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, ettei koulutodellisuus tarjoa riittävän mielekäästä työskentely-ympäristöä opettajille. Toisaalta tutkimuksissa on paljastunut, että pedagoginen työ koetaan haastavana ja kuormittavana, toisaalta innostavana ja palkitsevana. Opettajien työssäjaksamiseen liittyy erikoinen yksityiskohta. Ammattiryhmänä he ovat sekä uupuneita että tyytyväisiä työhönsä. Opettajien omalla käsityksellä itsestään ja suhteestaan muihin yhteisön jäseniin (työtoverit sekä oppilaat) on tärkeä merkitys sille, miten opettaja tulkitsee koulun perustehtävän sekä miten se ohjaa hänen pedagogista toimintaansa. Pedagoginen hyvinvointi voi lievittää muilla työhyvinvoinnin osa-alueilla

koettuja ongelmia. Onnistumiset pedagogisessa toiminnassa voivat esimerkiksi vähentää työn jatkuvuudesta koettua epävarmuutta. (Soini, ym. 2008, 244–246.)

Soinin, Pietarisen ja Pyhältön (2008) tutkimuksen yhtenä tavoitteena on ollut löytää opettajia kuormittavia sekä jaksamista tuottavia tekijöitä. Tutkimuksen mukaan kaikki suoraan kuormituksesta tai jaksamisesta kertoneet kohdat haastatteluissa liittyivät erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Tilanteet jaoteltiin opettaja-oppilas väliseen, opettajajayhteisön sisäiseen ja opettaja-huoltaja väliseen vuorovaikutukseen. Nämä muodostavat opettajan työn merkittävimmät sosiaaliset viiteryhmät. Vuorovaikutus tilanteiden kokeminen kuormittaviksi tai jaksamista lisääviksi liittyi paljolti opettajan omaan toimijuuteen. Kun omat toimintamahdollisuudet ja ratkaisukeinot koettiin vähäisiksi, käännyivät vuorovaikutustilanteet hyvinvointia kuormittaviksi. (Soini, ym. 2008, 249, 253.)

Opettajien näkökulman mukaan toimiva yhteistyö perheiden kanssa on tärkeää. Hyvät välit nähtiin sekä oppilaiden että opettajan oman jaksamisen kannalta merkittäviksi. Erityisesti yhteisten toimintaperiaatteiden ja näkemyksen löytyminen koulunkäyntiin liittyen edisti opettajien sekä oppilaiden pedagogista hyvinvointia. (Soini, ym. 2008, 253.) Jossain tilanteissa vuorovaikutus saattaa muodostua rasitteeksi. Syrjäläinen (2002, 82–83) esittää, että arviointikulttuurin avautuminen on monissa kouluissa merkinnyt palautteen antamisen helpottumista ja samalla siitä on saattanut tulla opettajaa rasittavaa, jopa loukkaavaa. Monesti opettaja voi joutua hyvinkin haastavaan tilanteeseen, sillä vanhempien oikeudet löytyvät mm. koululaeista samoin kuin oppilaan oikeudet. Opettajan tuleekin huomioida tarkasti toiminnassaan sekä oppilaiden että huoltajien oikeudet. (Syrjäläinen, 2002, 83.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ANALYYSIPOLKU

Tässä luvussa selvitän tutkimuksen tarkoituksen sekä esittelen tutkimuskysymykseni. Sen lisäksi avaan narratiivisen tutkimuksen lähtökohtia ja periaatteita. Luvun loppupuolella esittelen tutkimukseni aineiston sekä avaan analyysipolkuani haastattelusta tarinaksi.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus

Työnvoimavaroihin ja vaatimuksiin perustuvaa teoreettista JD-R-mallia on hyödynnetty jonkin verran työhyvinvointitutkimuksessa eri ammattiryhmien sisällä. JD-R-mallia ja sen sopimista opettajien työhyvinvoinnin tutkimukseen on testattu sekä Suomessa (ks. Hakanen ym., 2006) että ulkomailla (ks. Prieto, Soria, Martínez & Schaufeli, 2008). Tutkimukset on toteutettu laajoina määrällisinä tutkimuksina. Tässä tutkimuksessa päädyin käyttämään JD-R-mallia laadullisen, narratiivisen analyysini yhtenä teoriataustana. Voimavara- ja vaatimustekijöiden tutkiminen yksilöllisistä kertomuksista antaa työhyvinvoinnille uusia, syvempiä sekä henkilökohtaisempia merkityksiä. Erityisesti opetus-työssä on merkityksellistä löytää voimavaroja, joilla selvittää haasteellisista ja kuormittavista vuorovaikutustilanteista. Sen vuoksi onkin tärkeää pyrkiä löytämään, ne prosessit miten jokin asia muodostuu vaatimus- tai voimavaratekijäksi.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää luokanopettajien työhyvinvoinnin moninaista ja yksilöllistä kokemuksellista luonnetta. Tutkimuksen tarkoituksena on jäsentää laajaa työhyvinvoinnin kenttää luokanopettajien subjektiivisten kokemusten kautta. Sen lisäksi pyrkimyksenä on tuoda esiin hyvinvointia tuottavien asioiden moninaisuus sekä sen omakohtaiseen kokemukseen perustuva luonne. Tutkimuksessa hyödynnetään narratiivista otetta, joka mahdollistaa luokanopettajien oman äänen esiin nousemisen.

Tutkimuskysymykset muodostuivat seuraavan laisiksi:

1. Millaisia työhyvinvointikertomuksia aineistossa rakentuu?
2. Millaisia opettajan ammattiin liittyviä vaatimus- ja voimavaratekijöitä narratiivit välittävät?
3. Millaiseksi luokanopettajien työhyvinvointi kertomuksissa muodostuu?

4.2 Narratiivinen tutkimusote

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, narratiivinen tutkimus. Päädyin narratiiviseen tutkimusotteeseen, koska halusin tehdä opettajien työhyvinvointitarinat näkyviksi. Narratiivisuudella tarkoitetaan tutkimuksen yhteydessä lähestymistapaa, jossa huomio kohdennetaan kertomuksiin tiedon välittäjinä ja rakentajina. Narratiivisuutta ei pidetä varsinaisena metodina, vaan se on lähinnä viitekehys kertomuksiin liittyville tutkimuksille. (Heikkinen, 2002, 185.) Heikkisen (2001, 116) mukaan tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta voidaan pohtia kahdesta päänäkökulmasta: tutkimuksessa voidaan käyttää materiaalina kertomuksia tai tutkimus voidaan nähdä kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus ilmenee tarinoiden tuottamisena haastatteluiden pohjalta.

Narratiivisuuteen liittyvä käsitteistö on varsin laaja, eikä se ole vielä täysin vakiintunutta. Hänninen (1999) ja Heikkinen (2001) käyttävät narratiivisuuden suomenkielisenä vastineena tarinallisuutta. Kirjallisuustieteissä tarinan ja kertomuksen käsitteillä on erilaiset merkityksensä. Kertomus on yläkäsite, jonka alle mahtuu useita tarinoita. (Heikkinen, 2002, 185.) Hännisen (1999, 20) mukaan ihminen hahmottaa elämää ja maailmaa tarinan avulla. Tarina on subjektiivinen kokemus, joka suhteutuu aikaan muodostuen kokonaisuudeksi. Kerrotun tarinan tarkoituksena on esittää yleinen totuus tai mahdollisuus yksittäistapauksen kautta. Tarinalle ominaista on juoni, joka rakentuu muutoksen ja ajassa etenevän prosessin ympärille. (Hänninen, 1999, 20.)

Ihminen tulkitsee maailmaa jatkuvasti muuttavana kertomuksena, joka saa alkunsa ja liittyy aina uudelleen kulttuuriseen kertomusvarantoon, jota kutsutaan tiedoksi. Samoin

identiteettimme muovautuvat kertomusten kautta. Näin ollen tieto itsestä ja maailmasta muodostuu kertomusten kautta eli tieto ymmärretään kielen avulla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvaksi. (Heikkinen, 2002, 186.) Narratiivisessa tutkimuksessa tiedonkäsitys poikkeaa objektiivisesta todellisuuskäsityksestä, jossa ajatellaan olevan yksi todellisuus ja sitä koskeva totuus. Tietoteoreettiset ja kulttuuriset näkökulmat narratiivisessa tutkimuksessa pohjautuvat konstruktivismiin ja postmodernismiin, jolloin kaikille yhteistä todellisuutta ei ole. Todellisuus muovautuu jokaisen omassa ajattelussa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tieteellisellä, narratiivisella tutkimuksella ei oletetakaan pääsevän objektiiviseen totuuteen vaan sen tavoitteena on tuottaa autenttinen näkökulma todellisuudesta. (Heikkinen, 2001, 119.)

Laadullista tutkimusta tekevien tutkijoiden mielenkiinnonkohteina toimivat narratiivit erityisesti silloin, kun tarkoituksena on ymmärtää ihmisyyden moninaisuutta ja yksilöllisiä vivahteita. Tarinat ilmaisevat tekojen ja tapahtumien sekä negatiivisia että positiivisia suhteita tavoitteiden ja tarkoitusten täyttymiseen. (Polkinghorne, 1995, 8.) Kuten jo aiemmin totesin, tarinoiden avulla saatava tieto eroaa merkittävästi länsimaisen tiedon perinteisestä näkemyksestä. Bruner (1985, 11) jakaa tiedon paradigmaattiseen ja narratiiviseen tietoon, jotka molemmat rakentavat todellisuutta, vaikkakin hyvin eri tavoin. Polkinghorne (1995) hyödyntää samaa jaottelua. Narratiivinen tietäminen keskittyy ymmärtämään ihmisen toimintaa. Tämä toiminta ilmentää ihmisen aikaisempaa oppimista ja kokemusmaailmaa, nykyisyyttä sekä asetettuja tavoitteita. Ihmisen toiminta on yksilöllistä eikä täysin ennakoitavaa. Paradigmaattinen tieto keskittyy yhtäläisyyksiin ja yhdistäviin asioihin, kun taas narratiivinen tieto on yksilöllisten ja erityisten piirteiden tuntemista. (Polkinghorne, 1995, 11.)

Heikkinen (2001, 129–130) on vapaasti kääntänyt ja tiivistänyt Hatchin ja Wisniewskin (1995) käsitykset narratiivisen tutkimuksen olemuksesta ja tekijöistä. Yhtenä näistä tekijöistä hän esittää tutkimuksen käytännöllisen suuntautumisen, joka kohdistaa huomionsa yksilöiden elämään heidän itsensä kokemana sekä tarinoihin, joilla he antavat elämälleen merkityksiä. Todellisuus, jossa elämme, on täynnä erilaisia merkityksiä. Kulttuuriin sosiaalistuessa ihminen oppii tulkitsemaan merkityksiä tietyillä tavoilla, välillä hyvinkin vaivattomasti. Kasvatuksen käytännöt muodostuvat eri kulttuureista tulevien ihmisten kohdatessa ja siten toiminta saa erilaisia merkityksiä kasvattajan ja kasvatetta-

van näkökulmista. Osittain merkitykset ovat tiedostamattomia, jonka vuoksi ne ovat mielenkiintoinen tutkimuskohde. Erityisesti merkitysten väliset yhteydet ja niiden muodostamien merkityksien verkkojen hahmottaminen on antoisaa mutta haastavaa. Tutkijan vaarana on ymmärtää tutkimuskohteen viestit väärin, jolloin merkityksien tulkinta ja ymmärtäminen eivät onnistu. Kokemus samasta asiasta vaihtelee ihmisen mukaan. Sama tilanne voi näyttäytyä jokaiselle kokijalle hyvin eri tavoin. Merkityksiä etsittäessä etsitään siis henkilökohtaisia merkityksenantoja, vaikkakin ne rakentuvat kulttuuristen toimintatapojen ja tarinoiden pohjalta. (Moilanen & Räihä, 2001, 44–46.)

Narratiiveissa ei välity ainoastaan asioiden merkitykset osana yksilön elämänhistoriaa ja kokemusmaailmaa vaan myös osana sosiaalista ympäristöä. Tarinat siis edustavat sitä kulttuuria, jossa ne ovat syntyneet ja jossa niitä kerrotaan. (Estola, 1999, 133.) . Työhyvinvoinnin yksilöllisen ja kokemuksellisen luonteen vuoksi narratiivinen tutkimusote sopii hyvin tutkimukseeni. Narratiivisen tutkimusotteen avulla pyrin tuomaan haastattelujen äänen kuuluviin sekä suhteuttamaan työhyvinvoinnin ympäröivään koulukulttuuriin ja tähän hetkeen. JD-R-mallin perusajatus työn osa-alueista, jotka muotoutuvat ihmisen kokemuksen kautta joko voimavara- tai vaatimustekijöiksi, yhdistyy hyvin narratiiviseen ajattelutapaan.

4.3 Aineisto

Polkinghornen (1995, 6) mukaan aineisto voi olla joko numeerista (numerical), lyhyitä vastauksia (short answer) tai kertomuksellisia (narrative). Kertomuksen käsite on laajennettu käsittämään luonnollisen keskustelun ja puheen muodot. Näin ollen kertomuksella voidaan tarkoittaa kaikkia laadullisen tutkimuksen aineistoja. (Polkinghorne, 1995, 6.) Tässä tutkimuksessa aineistonani on ollut 10 luokanopettajien haastattelua. Aineisto on osa suurempaa Oppiminen ja kehitys peruskoulussa (OPPI) – tutkimusryhmän keräämää haastatteluaineistoa. Ryhmään kuuluvat tutkijat Kirsi Pyhältö Helsingin yliopistosta, Tiina Soini-Ikonen Tampereen yliopistosta sekä Jyrki Huusko ja Janne Pietarinen Joensuun yliopistosta. Aineisto on kerätty keväällä 2006 Yhtenäisyyttä rakentava perusopetus – tutkimushanketta varten. Hankkeen lähtökohtana on ollut Opetushallituksen Yhtenäisen perusopetuksen -kehittämisprojekti (2003–2006). Projektin tarkoituksena oli

yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisen edistäminen ja tuki kunnille perusopetuksen kehittämistyössä. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2007, 3–4, 39.)

Haastatellut opettajat valittiin hankkeen edellisten aineistojen pohjalta niin, että opettajat edustivat laajasti erilaisia ja -ikäisiä opettajia ympäri Suomea. Haastattelut toteutettiin 68 opettajalle. Omaksi aineistokseni valikoituivat kaikki luokanopettajahaastattelut, joita oli 10 kappaletta. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Teemat olivat oma rooli opettajana/asiantuntijuus ja sen muutos, kouluyhteisö ja sen muutos sekä oppilaat. Tarkempia haastatteluteemoja oli yhteensä 30, joita haastattelutilanteessa tarkennettiin lisäkysymyksin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. (Huusko ym. 2007, 51–52.)

Oppilaitoksissa, kuten muissakin työyhteisöissä, jaksamisen ja hyvinvoinnin teemat nousevat usein esiin muutosten ja kehittämisen yhteydessä (Pietarinen, ym. 2008, 57). Vaikka aineisto on useamman vuoden takaa, ei sen sisältöjen ajankohtaisuus ole kärsinnyt. Käyttämäni aineisto on kerätty perusopetuksen murrosvaiheessa, joten se palvelee hyvin työhyvinvoinnin tutkimista. Mielestäni uuden, samoja teemoja käsittelevän aineiston hankkiminen ei ollut tutkimukseni kannalta tarpeellista. Vaikka aineistoa on käsitelty jo monin eri tavoin, pelkästään luokanopettajien työhyvinvointiin keskittyminen sekä narratiivinen tutkimusote mahdollistavat uusien löytöjen tekemisen. Myös opettajien henkilökohtaiset kokemukset nousevat tällä tavoin esiin.

4.4 Aineiston analyysi

Kun narratiivisuudesta puhutaan aineiston analyysitapana, se jakautuu kahtia. Polkinghornen (1995, 8–9) mukaan narratiivien analyysi (analysis of narratives) ja narratiivinen analyysi (narrative analysis) ovat toisistaan täysin poikkeavia analyysitapoja. Narratiivien analyysissa tutkimuksen aineistona toimivat erilaiset tarinat ja tavoitteena on löytää tarinoissa ilmeneviä teemoja, luokkia ja kategorioita. Narratiivisessa analyysissa painopisteenä on tuottaa uusi kertomus, jonka tavoitteena on esitellä aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Tässä tutkimuksessani olen käyttänyt molempia analyysitapoja. Kuitenkin niin, että narratiivien analyysikeinot ovat toimineet pohjana narratiiviselle analyysilleni.

Hyvärinen (2006, 17) esittää neljä narratiivien analyysitapaa: temaattinen luenta, kertomusten luokittelu, kertomuksen kulun yksityiskohtien analyysi sekä kertomuksen vuorovaikutuksellisen tuottamisen analyysi. Temaattista luenta hyödynsin aineistoon tutustuessani sekä jäsentäessäni sen sisältöjä. Sen jälkeen luokittelin tarinat kokonaishahmojen perusteella. Seuraavissa alaluvuissa jäsennän ja erittelen analyysipolkuani haastatteluista mallitarinoiksi.

4.4.1 Teemoittelu

Temaattista luenta voi kutsua myös teemoittamiseksi. Teemojen systemaattisella kirjaamisella helpotetaan suuren aineiston johdonmukaista käsittelyä. Pelkkien teemojen ja sisältöjen poimiminen saattaa kuitenkin hävittää osan aineiston erityisluonteesta. (Hyvärinen, 2006, 17.) Tässä tutkimuksessa etenin teorialähtöisesti. Keskeistä teorialähtöisessä analyysissä on se, mitä tutkittavat kertovat kyseisiin teemoihin liittyen. Tehtävänä on löytää haastateltavien niille antamat merkitykset. (Moilanen ja Räihä, 2001, 53.)

Aineistoni oli laaja ja siinä keskusteltiin monipuolisesti yleisesti koulusta, opetuksesta ja opettajuudesta. Teemojen valikoitumiseen vaikuttivat sekä haastattelun teemat että aiempien tutkimusten tuloksissa hyvinvointiin merkittävästi vaikuttaneet tekijät. Valitsin ensin neljä laajaa teemaa, joiden avulla lähdin tutkimaan haastatteluja. Vuorovaikutus, työympäristö, pedagoginen toiminta sekä muutos ja kehittäminen vaikuttavat työhyvinvointiin ja ne ovat myös tärkeitä opettajantyötä jäsentäviä osa-alueita. Haastatteluja lukiessani päädyin lisäämään myös viidennen teeman. Taulukossa 1 ilmenee teemat ja niihin liittyvät sisällöt sekä niiden taustalla vaikuttavat teoreettiset näkökulmat. Useissa haastatteluissa kävi ilmi opettajan työn reunaehtoihin (esim. työaika, palkkaus) liittyviä työhyvinvointikokemuksia. Omasta mielestäni ne eivät kuulu suoranaisesti työympäristöön tai pedagogiseen toimintaan, joten päädyin nimeämään teeman yksinkertaisesti työksi. Työympäristöön liitin sekä työyhteisöön että fyysiseen ympäristöön liittyviä kommentteja.

Taulukko 1. Narratiivien analyysin teemat, niiden sisällöt sekä teoreettinen pohja

Teema	Sisältö	Sisältöalueen analyysin teoreettinen pohja
Vuorovaikutus	Opettaja-oppilas Opettaja- vanhemmat	Pedagoginen hyvinvointi, JD-R -malli
Työympäristö	Työyhteisö Fyysinen ympäristö	JD-R –malli, Työhyvinvoinnin portaat
Pedagoginen toiminta	Oppilaiden kanssa työskentely	Pedagoginen hyvinvointi
Muutos ja kehittäminen	Oman aseman pysyvyys Työhön liittyvät kehittämissankkeet	JD-R –malli, Pedagoginen hyvinvointi
Työ	Palkkaus Työsuhde Työajat Vapaa-aika	Teema nousi aineistosta

Luin haastatteluja muutamaan kertaan silmäilemällä, tutustuen haastateltavien tarinoihin ja ajatuksiin. Tämän jälkeen luin aineiston kerran tarkasti läpi. Alleviivasin ja merkitsin kaikki työhyvinvointiin, jaksamiseen ja onnistumisen elämyksiin liittyvät kohdat. Sen jälkeen luin haastattelut vielä uudestaan, samalla kun poimin aiemmin alleviivaamani katkelmat erilliseen tiedostoon. Tällä lukukerralla löysin myös uusia huomaamatta jääneitä kohtia. Annoin jokaiselle teemalle värin, jonka mukaan erottelin katkelmat toisistaan. Joissain kohdin kokemus työhyvinvoinnista ei liittynyt selkeästi vain yhteen teemaan, joten päädyin jakamaan kappaleita väreillä. Tämän jälkeen luin katkelmat vielä uudelleen, varmistaakseni sisällön vastaavan teemaa, johon olin sen yhdistänyt.

Värikoodauksen perusteella laskin jokaisen haastateltavan maininnat eri teemoihin liittyvistä työhyvinvointikokemuksista. Näin sain suuntaa antavan kuvan, miten teemat suhteutuvat lukumäärällisesti toisiinsa. Taulukossa 2 näkyy miten maininnat eri teemoihin liittyen jakautuivat haastatteluissa. Lukumäärien mukaan ei voi kuitenkaan välttämättä vetää suorja johtopäätöksiä teeman vallitsevuudesta aineistossa tai suuremmasta

merkityksestä työhyvinvoinnin kokemiselle. Vaikka jokin teema olisi saanut vain muutamia mainintoja määrällisesti, saattaa niiden merkityksellisyys haastateltaville olla hyvinkin suuri. Tämän merkityksellisyyden voin tuoda numeroarvoja laajemmin esiin mallitarinoissa.

Taulukko 2. Teemojen esiintyvyys haastatteluissa

Aiheet	Haastatellut										Yhteensä
	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	
Vuoro-vaikutus	1	2	2	3	1	1	3	5	3	4	25
Työympäristö	3	3	4	3	3	3	3	2	1	3	28
Pedagoginen-toiminta	5	1	1	7	4	3	1	1	7	2	32
Muutos ja kehittäminen	2	1	1	3	1	1	2	0	1	1	13
Työ	1	4	1	4	2	0	1	3	0	2	18
Yhteensä	12	11	9	20	11	8	10	11	12	12	116

4.4.2 Kokonaishahmon luokittelu

Tarinoita voidaan lähteä luokittelemaan esimerkiksi kertomustyyppin mukaan. Yksi tapa on pohtia mikä tarinoissa koetaan yleisesti hyväksi lopputulokseksi ja kuinka kertoja itse suhteuttaa itsensä siihen nähden. Jos tarina kulkee nousujohteisesti kohti tavoiteltua ideaalia, on kyseessä progressiivinen tarina. Kun tarinassa kaikki menee alaspäin ja se on täynnä epäonnistumisia, nimitetään sitä regressiiviseksi kertomukseksi. Kolmannessa vaihtoehdossa tarina etenee tasaisesti, muuttumattomassa suhteessa tavoiteltavaan päämäärään. (Gergen ja Gergen, 1986, 25–27.)

Pelkistetyin versio kokonaishahmon luokittelusta on etsiä yksi tarinamalli, joka toistuu eri teksteissä. Tarinoiden jaottelu helpottaa ja järkeistää aineiston käsittelyä, jolloin tutkijan on helpompi hahmottaa tarinoiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Kuitenkin tarinoiden jaottelu vain yhden mallin edustajaksi on haasteellista. Kokonaishahmoon perustuva

analyysi on parhaimmillaan, kun luokat eivät ole yleisiä kertomustyyppejä, vaan ne perustuvat juuri kyseiseen aineistoon. (Hyvärinen, 2006, 18.)

Ensimmäisenä ajatuksenani oli lähteä jaottelemaan tarinoita Gergenin ja Gergenin (1986) mallin mukaan, siten miten kertojat suhteuttavat itsensä hyvinvoivaan opettajaideaaliin. Huomasin melko pian tämän olevan mahdotonta, eikä aineistoni tarinoita pystynyt jaottelemaan kyseisellä tavalla. Lukiessani tarinoita aloin miettimään mitä isoja, yhdistäviä tekijöitä niissä ilmeni. Lopulta tarinat jakautuivat positiivisiin, ristiriitaisiin sekä uupumustarinoihin. Positiivisissa tarinoissa keskeiseksi nousi positiivinen asenne työtä ja omaa jaksamista kohtaan. Ristiriitaisten tarinoiden keskeisin yhtäläisyys muodostui melko negatiivisesta ja epäilevästä asenteesta. Uupumustarinoiden yhdistävä tekijä oli yksittäinen pidempi aikainen tapahtuma tai tapahtumien ketju, jonka seurauksena haastateltava on kokenut väsymistä ja uupumusta tai on kyseenalaistanut itse oman osaamisensa.

4.4.3 Mallitarinoiden kehittäminen

Polkinghornen (1995, 16) mukaan narratiivisen analyysin tavoitteena on jäsentää tapahtumia ja tekoja suhteessa toisiinsa. Tarinallisuus antaa mahdollisuuden tutkia tarkoituksia ja valintoja, muutoksia sekä ympäristön tuomia paineita. Narratiivisen analyysin tulos on selitys menneistä tapahtumista ja niiden yhteisvaikutuksista. Se selittää miten tapahtumat sijoittuvat ennen-jälkeen jatkumossa. Narratiivisella analyysillä pyritään vastaamaan kysymyksiin miten ja miksi tapahtui niin kuin tapahtui. (Polkinghorne, 1995. 16–20.)

Mallitarina käsitteenä merkitsee julkista narratiivia, joka sisältää laajoja kulttuurisen ja institutionaalisen tason kertomuksia (Kujala, 2006, 109). Tässä tutkimuksessa nimitän kirjoittamiani narratiiveja mallitarinoiksi, koska ne ilmentävät aineiston sisältämiä kulttuurisia ja sosiaalisia tarinavarantoja. Lähdin rakentamaan mallitarinoita tekemäni kokonaishahmojaottelun perusteella. Tarkoituksenani oli luoda yhtenäiset tarinat, joiden avulla pääsee sukeltamaan syvemmälle työhyvinvoinnin merkityksiin.

Kujalan (2006, 125) väitöskirjan analyysitapaa mukailen päädyin kirjoittamaan kolme mallitarinaa, jotka rakentuvat aineiston pohjalta. Mallitarinoiden tapahtumat ovat poi-

mintoja kyseisen ryhmän haastatteluista. Yksikään valmis tarina ei ole suoraan kenenkään haastateltavan kertomus anonymiteetin suojaamiseksi. Jokaisessa mallitarinassa on aineksia useammasta henkilökohtaisesta tarinasta. Kaikilla yksityiskohdilla on todellisuus pohjansa aineistossa. Koska kyseessä on haastatteluaineisto, olen muokannut kieltä paremmin kirjoitettuun tarinaan sopivaksi. Olen kuitenkin jättänyt mukaan puhekielisiä ilmauksia, koska mielestäni ne kertovat paljon informantin suhtautumisesta aiheeseen. Seuraavaksi esitän esimerkkinä katkelman eräästä aineiston haastattelusta ja sen pohjalta kirjoittamani osuuden mallitarinassa.

”... Ehkä, ehkä semmonen on, että että... ei oo tullu sellasta tilannetta, missä sitä tukea ois tarvinnu, mutta semmonen olo on ja semmonen epäilevä fiilis on, että niinku enemmän tarttis niinku johdon puolelta sitä tukea ja semmosta varmuutta, että jos tulee semmonen tilanne, että sitä tukea tarttee, ni mää voin sataprosenttisesti luottaa siihen. Et tällä hetkellä tämmönen luottamuspula.”

Katkelma aineiston eräästä haastattelusta

”Tällä hetkellä, jos tulisi tilanne, että tarvitsisin johdon tukea, en siihen pystyisi luottamaan. Sellainen pieni luottamuspula on nyt.”

Katkelma Saarnin tarinasta edellisen kappaleen pohjalta

..

Kolmen mallitarinan avulla haluan tuoda esille ensinnäkin tarinoiden yhteneväisyyksiä työhyvinvointia parantavista ja heikentävistä tekijöistä. Toisaalta tarinoiden avulla pyrin löytämään ne eroavaisuudet millaisia merkityksiä aiheet saavat sekä miten eri tavoin niihin voidaan suhtautua. Haastatteluiden jaottelu kolmeen ei lopulta ollut kovin haasteellista, kun jaottelu perustui aineistoon. Koska jokainen haastattelu löysi jaottelussa paikkansa, on aineiston yhdenmukaisuus melko korkea. Tietenkään haastatteluaineiston tarinat eivät ole yhtä selkeärajaisia, mitä tuottamani mallitarinat.

5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Eettisyyteen tulee kiinnittää huomiota läpi koko tutkimusprosessin. Tutkijan tulee pohdita ja kyseenalaistaa omia valintojaan jatkuvasti. Pietarinen (1999, 6) toteaa artikkelissaan tutkijan olevan työssään moraalinen toimija, jonka tulee noudattaa tutkimukselle asetettuja eettisiä periaatteista, normeja, sääntöjä, arvoja sekä hyveitä. Hänen mukaansa tutkijan perustehtävä on tuottaa luotettavaa informaatiota todellisuudesta. Mitä todennäköisimmin tutkija tekee eettisesti hyväksytyjä ratkaisuja läpi tutkimusprosessin, kun hän tiedostaa eettisten kysymysten problematiikan (Eskola & Suoranta, 1998, 52).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi täysin erottaa toisistaan. Tutkijan tulee jatkuvasi pohtia ratkaisujaan ja miettiä analyysinsä kattavuutta sekä tekemänsä työn luotettavuutta. (Eskola & Suoranta, 1998, 209.) Luotettavuutta on totuttu arvioimaan kahden käsitteen, validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimustuloksen vastaavuutta tosiasioiden tilaan todellisuudessa ja reliabiliteetin avulla käsitellään satunnaisten tekijöiden vaikuttamista tutkimustulokseen. (Heikkinen, 2001, 126–127.) Narratiivisessa tutkimuksessa vastaavuuden käsite on ongelmallinen ja pohtiessa tutkimuksen luotettavuutta käytän käsitteitä todentuntuisuus, siirrettävyys ja läpinäkyvyys.

5.1 Tutkimusetiikka

Tutkijan etiikkaa koetellaan lukuisia kertoja tutkimukseen liittyviä päätöksiä tehdessä. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) jakavat tutkimuseettiset kysymykset kahteen luokkaan: tiedonhankinnan ja tutkittavien suoja sekä tutkimustulosten soveltamisen vastuu. Tiedonhankintaan ja tutkittavien suojaan liittyvät eettiset pohdinnat tutkimuksessa ni käsittelevät valmiin aineiston käsittelyä sekä henkilökohtaisten kertomusten tutkimuskäyttöä. Tässä tutkimuksessa tutkimustuloksia ei mielestäni voi käyttää väärin kehtään kohtaan. Narratiivinen tutkimus mahdollistaa yksilöiden äänen pääsemisen kuuluville, jolloin tieto rakentuu joukkona pieniä kertomuksia eikä pelkisty yhdeksi suureksi totuudeksi, jota on helppo käyttää vallan ja manipuloinnin välineenä (Hatch & Wisniewski, 1995, 133).

Tutkimukseni aineisto on kerätty osana OPPI-tutkimushanketta. Aineiston keräämisessä on toimittu eettisesti ja vastaajien anonymiteettiä kunnioittaen. Tutkimukseen osallistuneille on luvattu ehdoton anonymiteetti. Saadessani aineiston käyttöni sitouduin noudattamaan tutkimuseettisiä ohjeita ja kunnioittamaan tutkimuskohdetta. Tutkimukseni liitteissä on sopimukset tutkimusaineiston käytöstä ja sitoumus tutkimuseettisten ohjeiden noudattamiseen. Saamassani aineistossa haastattelut oli jaoteltu kouluittain, haastateltavat oli nimetty koodeilla ja lisäksi erillisessä tiedostossa oli jokaista koodia vastaavan opettajan ammattinimike (luokanopettaja, aineenopettaja ym.). Tutkimukseni kohteeksi valikoituneet luokanopettajat nimesin sattumanvaraisessa järjestyksessä uudelleen (H1, H2,...). Saamani aineiston olen säilyttänyt huolella eikä aineistoa ole päässyt tutkimaan kukaan ulkopuolinen.

Kujala (2006, 160) pohtii tutkittavien anonymiteetin säilyttämistä narratiivisessa tutkimuksessa. Hänen mielestään suuri ristiriita syntyy, kun informantti on kertonut hyvin tarkasti merkityksellisestä tilanteesta. Tarkka sitaatti voisi paljastaa jopa haastateltavan henkilöllisyyden. Jos tietoja hankittaessa luvataan niiden nimettömyys, on tuloksia julkaistaessa huolehdittava siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu (Eskola & Suoranta, 1998, 57). Tämän vuoksi olen pyrkinyt häivyttämään mallitarinoissani liian yksityiskohtaiset tai henkilökohtaiset kuvaukset. En myöskään esittele mistä haastatteluista mallitarinoiden osat koostuvat, koska mielestäni se lisäisi riskiä yhdistellä kappaleita ja tunnistaa haastateltava.

5.2 Luotettavuus

Narratiivisessa tutkimuksessa tiedonkäsitys poikkeaa objektiivisesta todellisuuskäsityksestä, jossa ajatellaan olevan yksi todellisuus ja sitä koskeva totuus. Todellisuus muoutuu jokaisen omassa ajattelussa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tieteellisellä, narratiivisella tutkimuksella ei oletetakaan pääsevän objektiiviseen totuuteen vaan sen tavoitteena on tuottaa autenttinen näkökulma todellisuudesta. (Heikkinen, 2001, 119.) Näin ollen tutkimuksen luotettavuuttakaan ei voi lähestyä perinteiseen tiedetraditioon kuuluvien käsitteiden kautta. Kaikessa yksinkertaisuudessaan luotettavuuden tarkastelun taustalla on kysymys tutkimuksen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta sekä totuudenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta, 1998, 213). Tässä tutkimuksessa arvioin luotettavuutta todentunnun, läpinäkyvyyden sekä siirrettävyyden käsitteiden kautta.

Tarina luo mahdollisuuden ymmärtää ympäröivää todellisuutta eri tavoin kuin mihin paradigmaattinen tietäminen pystyy. Todellisuus rakentuu dialektisesti juonelliseksi tarinaksi, jossa on parhaimmillaan vahva todentuntu. Todentuntu on tunne jostain sellaisesta, mitä lukija tai kuulija on itse elämässään kokenut ja joka puhuttelee häntä. (Heikkinen, 2001, 127.) Tässä tutkimuksessa todentuntua testaavat kolme haastattelujen pohjalta kirjoittamaani mallitarinaa. Tarkoitukseni on ollut synnyttää lukijalle affektiivinen kokemus tarinoiden todentunnusta ja antaa mahdollisuus samaistua vertaiseensa.

Jotta läpinäkyvyyden periaate toteutuisi, lukijan tulee pystyä seuraamaan tutkimuksen etenemistä ja tutkijan tekemiä valintoja. Tutkimusraportin tulee siis olla selkeä ja prosessia seikkaperäisesti havainnollistava. Haasteena laadullisen tutkimuksen läpinäkyvyydelle on vaikeus nähdä tutkijan tekemien tulkintojen totuuspohja. Yleinen ratkaisu ongelmaan on suorien lainausten käyttö omien tulkintojensa rinnalla. (Estola, 1999, 145.) Tässä tutkielmassani pyrin kuvaamaan koko prosessin mahdollisimman seikkaperäisesti, jotta lukija voi seurata prosessin etenemistä. Lisäksi hyödynnän lainauksia todentamaan omia tulkintojani.

Tilastollisten tulosten luotettavuutta mitataan yleensä yleistettävyydellä. Laadullisessa narratiivisessa tutkimuksessa sen rinnakkaiskäsitteenä on siirrettävyys, jonka tarkoituksena on kuvata, olisiko samanlaisia tuloksia löydettävissä muista samankaltaisista tilan-

teista ja tutkimuksista. (Estola, 1999. 145.) Tutkijan tehtävä on vakuuttaa lukija tutkimuksensa luotettavuudesta. Kun taas lukijan tehtäväksi jää arvioida miten tutkimustulos suhteutuu muihin tutkimustuloksiin ja kuinka käyttökelpoisia tutkimustulokset ovat. Narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole löytää yleistettäviä tuloksia, vaan ennemminkin halutaan kuvata tarkasti yksittäisiä ja ennustamattomia tapauksia. (Polkinghorne, 2007, 446–447.) Luvussa 7 tavoitteenani on vertailla tekemiäni tulkintojani sekä teoriaan että aiempiin tutkimustuloksiin.

Tutkimukseni aineistona ovat luokanopettajien puolistrukturoidut teemahaastattelut. Kysymysten asettelu loi opettajille mahdollisuuden kertoa haastattelutilanteessa pieniä tarinoita ja kohtauksia koulun arjesta.

”Kuvaile työurasi varrelta jokin tilanne, joka on todella vaikuttanut ajatuksiisi työstäsi tai jostakin siihen liittyvästä asiasta. Mitä tapahtui?”

Puolistrukturoidun teemahaastattelun yksi kysymyksistä liittyen omaan rooliin opettajana.

Vastauksissa opettajat ovat itse valikoineet millaisista tapahtumista ovat kertoneet ja kuinka henkilökohtaisia ja vaikeita asioita ovat saattaneet haastattelijalle avata. Haastattelut ovat kertomuksia henkilökohtaisine kokemuksineen ja muistoineen. Kerrotut asiat ovat kontekstisidonnaisia ja toisena hetkenä vastaukset olisivat voineet olla hyvinkin poikkeavia. Estola (1999, 144) toteaaakin, että jo haastateltavan kertomus on eräs tulkinta tapahtuneesta. Tässä tapauksessa ajattelen haastateltavien kertomusten olevan heille tosia, omia henkilökohtaisia kokemuksia tapahtuneesta, enkä lähde kyseenalaistamaan tarinoiden oikeellisuutta.

Myös minulla tutkijana on omat ennakko-olettamukseni aiheeseen liittyen. Vaikka olen tietoisesti pyrkinyt häivyttämään omia näkemyksiäni varsinkin analyysivaiheessa, vaikuttavat ne väistämättä valintoihini ja ratkaisuihini. Erityisesti kokonaishahmojen luokittelussa ja narratiivisen analyysin vaiheissa jouduin pohtimaan, missä määrin voin yleistää, yhdistellä ja muokata haastatteluiden sisältöjä koskematta niiden perusluonteeseen liiaksi. Mallitarinoiden kirjoitusprosessin aikana jouduin useaan otteeseen miettimään sekä eettisyyteen että luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Olen häivyttänyt tarinoista henkilökohtaiset ja yksityiskohtiin menevät kuvaukset tapahtumista sekä yhdis-

tellyt useamman henkilön samankaltaisia kokemuksia. Olen kuitenkin pyrkinyt kerto-
maan asioista niin, että jokainen haastateltava pystyisi tunnistamaan mihin mallitarinaan
itse kuuluu. Koko tutkimusprosessin ajan olen reflektoinut omaa toimintaani sekä poh-
tinut tarkasti tekemiäni valintoja. Olen noudattanut OPPI-tutkimusryhmän kanssa tehtyä
sopimusta eettisistä käytännöistä sekä yleisesti hyväksytyjä tutkimuseettisiä ohjeita.
Lisäksi olen pyrkinyt avoimuuteen ja kattavaan tutkimusvaiheiden kuvailuun luotetta-
vuuden takaamiseksi.

6 MALLITARINAT

Narratiivisen analyysin keskiössä ovat seuraavat kolme mallitarinaa, jotka ovat rakentuneet kymmenen luokanopettajahaastattelun pohjalta. Kaikki tapahtumat ovat otteita informanttien haastatteluista, joita olen muokannut tarinallisempaan muotoon. Lemmin tarinassa yhdistyy neljän opettajan haastattelut. Tarinoita yhdistää väsymyksen kokemus sekä oman ammattitaidon kyseenalaistaminen. Tuiskun tarina koostuu kahden työssään suuresti viihtyvän opettajan haastatteluista. Saarnin tarinan pohjalla on neljä haastattelua. He viihtyvät periaatteessa hyvin työssään, mutta taustalla oli monia seikkoja joiden vuoksi työssä jatkaminen ei ollut varmaa.

6.1 Lemmin tarina

Silloin alussa, kun vihreänä tuli opettamaan, törmäsi pian tämän työn monipuolisuuteen. Jouduin jopa osaksi huoltajuuskiistaa, ihan oikeuteen asti. Tässä on hirveän paljon yhteistyötahoja, terveydenhoitajaa, oppilashuoltoryhmää ja vaikka mitä. Ja se suunnittelu, iltamyöhään suunnittelua ja vielä kerran suunnittelua. Tasapainon löytäminen perheen ja työn välillä on ollut haastavaa. Alkuun joutui keskittymään sellaisiin keskeisimpiin asioihin, että sai rutiinit pyörimään. Ei ollut jaksamista mihinkään koulutuksiin.

Kuulun koulun kehittämistyöryhmään, jossa visioidaan eteenpäin ja hoidetaan joitakin käytännön asioita. Kukaan muu ei siihen halunnut, joten oli pakko sitten itse uhrautua. Kehittämislle esteenä on pieni henkinen laiskuus, kun kaikki uusi vaatii miettimistä ja pätkäilyä. Toisaalta ei pitäisi kehittää pelkästään kehittämisen vuoksi. Opettajan voimavarojen pitäisi säästyä luokkatyöskentelyyn lasten kanssa. Kun olisi lupa keskittyä perustehtävään, tuntematta itseään huonoksi opettajaksi, voisi kehittämistä alkaa tapahtua ihan vapaaehtoisestikin.

Työuran aikana on tullut vastaan kaikenlaisia tilanteita. Niissä on tullut mietittyä, ettei itseensä voi tällä tavalla repiä, kun on vielä työvuosiakin paljon jäljellä. Voimattomuuden tunne on iskenyt välillä, silloin olen onneksi saanut hyvää keskustelutukea rehtoreilta ja työkavereilta. Työnohjaustakin sain, kun itse lähdin asiaa selvittämään. Erityistä huomiota vaativat lapset ovat vieneet minut niin mukanaan, että huomasin jossain kohtaa muiden jääneen täysin paitsioon. Sitten sitä alkoi syyllistämään itseään, mikä on niin yleistä opet-

tajille. Ammatti-identiteettini alkoi murenemaan, kun pohdin, miksen minä osaakaan hoitaa näitä asioita. Yöunetkin kärsivät. Siitä tunteesta on vaan ollut pakko pyristellä irti. Kun kaikkeni teen, sen on vaan riitettävä. Enempään en vain pysty.

Tämä työ on kokenut aika paljon muutoksia. En silti koe, että huonompaan suuntaan oltaisiin menossa. Vaikka onhan tähän tullut paljon sellaisia ilmiöitä, jotka rassaavat voimavaroja. Minusta tuntuu, että vanhemmat ovat kadottaneet roolinsa. He kaipaavat monenlaista tukea ja tulevat liikaa opettajan reviirille. Välillä tuntuu, etteivät vanhemmat selvitä epäselvyyksiä kahden kesken opettajan kanssa, vaan mukaan halutaan alusta asti rehtorikin. Minusta se tuntuu varpaille astumiselta. Haluaisin ensin yrittää itse hoitaa erimielisyydet. Eniten harmittaa, jos epäselvyyksistä keskustellaan oppilaiden kuullen. Toisaalta minua valvottaa ja mieltäni painaa perheet, joissa lapset jäävät oman onnensa nojaan. Ei se ole minusta koulun tehtävä hoitaa näitä asioita, mutta täällä laiminlyönnit yleensä ensimmäisenä näkyvät.

Laitan itseni likoon päivittäin aika tavalla. Minulle on kunnia-asia, että suhteeni oppilaisiin on lämmin ja luottamuksellinen olematta mikään kaverisuhde. Yhteistyöstä erään toisen opettajan kanssa olen saanut tosi paljon. Erityisesti pärjäämisen tunne on saanut vahvistusta toisen kanssa käydyistä keskusteluista. Kannustavan ja positiivisen palautteen saaminen vertaiselta on ollut hyvin oleellista.

Kerran minulle kävi todellinen ylilyönti. Reagoin liian voimakkaasti oppilaan käytökseen. Onneksi asia selvisi, kun avoimesti ja rehellisesti myönsin virheeni. Vaikka kaikki selvisi nopeasti, itselle anteeksi antaminen on ollut melko hidasta.

Onneksi tämä työ on palkitsevaakin. Joskus se palkinto tulee pitkällä viiveellä, kuten erään oppilaan ylioppilaaksi kirjoittaminen. Siitä tuli niin hyvä mieli. Pienempiä palkintoja saa oppilaiden onnistumisista, ja joskus vanhemmatkin innostuvat antamaan positiivista palautetta. Toivottavasti tulevaisuudessa saadaan jaettua tunteja enemmän opettajien vahvuusalueiden mukaan, niin saisin hyödyntää omaa osaamistani vielä paremmin.

Minun mielestäni tämä koulu on hyvä työpaikka. Täällä järjestetään joka kuukausi erään porukan toimesta jotain pientä tai suurempaa kivaa. Se on minun mielestäni mukava idea. Osallistua saa, jos tahtoo. Täällä koulussa on hyvä henki ja täällä on helppo olla oma itsensä. Vapautunut ilmapiiri ja mahdollisuus olla epävarma, pelkäämättä menettävänsä kasvonsa tekee yhteisöstä kokonaisuudessaan voimavaran. Mutta tällainen suuri yksikkö tuo opettajalla turhia haasteita.

Eläkkeelle jäämiseen on nyt vielä aikaa. Satuun olemaan työttömänä 90-luvun alussa, kun siihen eläkeikään tuli muutoksia. Olen miettinyt, että kannattaisiko osa-aikaeläke sitten joskus tai vuorotteluvapaat. Mutta eihän sitä tiedä onko sitä enää silloin hengissäkään. Kyllähän tämä työ verottaa, väsymystä on ollut jonkun verran. Elämässä pitää olla muutakin kuin työ. Perhe, harrastukset, ystävät ja seurakunta auttavat jaksamaan. Minä hoidan tämän pestini näillä eväillä loppuun ja sitten piste.

Lemmin opettajan uralle on osunut paljon erilaisia tapahtumia. Keskeistä on ollut oman ammattitaidon riittämättömyyden tunne vaativassa tilanteessa. Haastava tilanne on johdantanut väsymykseen ja sitä kautta oman osaamisen kyseenalaistamiseen. Työuupumuksen kokemus ei ole ollut kaukana. Lemmiä auttaa jaksamaan omassa työssään hyvä työyhteisö, luottamus rehtoriin sekä perhe ja vapaa-ajan harrastukset. Lemmi kokee työn myös palkitsevana, varsinkin oppilaiden pärjääminen myöhemmin elämässä tuntuu hyvältä. Vastoinkäymisistä ja haasteista huolimatta Lemmi haluaa jatkaa työssään eläkeikään asti, vaikkakin hän miettii osa-aikaeläkkeen tai vuorotteluvapaan hyödyntämistä oman jaksamisensa edistämiseksi. Keskeisimmäksi ja tärkeimmäksi tehtäväkseen hän näkee opetustyön omassa luokassaan.

6.2 Tuiskun tarina

Olen aina arvostanut opettajan työtä. Vakituinen virka ja säännöllinen kuukausiansio tuovat turvaa ja varmuutta elämään. Etuina tässä on vielä pitkät lomat, lyhyet työpäivät ja mahtavat oppilaat. Joka aamu tulen mielelläni töihin. Ihmettelen välillä miten jotkut työkaverit tulevat aamusta toiseen suu mutturalla töihin. Itse en aina edes ajattele tätä työnä.

Lasten takiahan me täällä ollaan. Lapsen parasta sitä työtään tehdessään ajattelee. Yritän huomioida lapsen edun ja vaatia sillä tavalla sopivasti. On todella harmillista tietää, etteivät kaikki ajattele samalla tavoin, vaan tekevät työtään muista syistä, jotkut jopa pakosta. Mutta onneksi saan olla tyytyväisin mielin. Vaikka henki lähtisi, tietäisin eläneeni elämäni tehden työtä, josta tykkään. Onhan tämä ihan hemmetin kivaa työtä, eikä sille voi mitään.

Oppilaiden kanssa minulla menee hyvin. Kerran kun olin tarkkailuluokan opettajana, silloin oli kyllä hankalaa. Tulin silloinkin hyvin toimeen oppilaitten kanssa. Mutta työnä se oli rankkaa, kun näki lasten ongelmat niin läheltä. Tällä hetkellä koen riittämättömyyttä

yhden ryhmän kanssa. Jos teen tämän saman homman ensi vuonnakin, olen varma, että osaan paremmin vetää tämän jutun.

Minä saan rehtorilta hyvin tukea. Sen minkä tarvitsenkin. En minä mitään selälle taputtelua tarvitse, mutta on se mukava kuulla tekevänsä hyvää työtä. On tärkeää, että saan puhua mietityttävistä asioista. Toisten opettajien kanssa puhun tilanteista, joita tulee vastaan ja kysynkin monesti. Mitään yhteistä vapaa-ajan viettoa en kaipaa. Minulla on perhe, joka on tärkeämpi kuin yhteiset illanvietot, jotka eivät minulle hirveästi merkitse.

Raha ja pysyvyys tässä vähän mietityttävät. Rakenteiden muutokset ja palveluiden kiristäminen näkyvät täälläkin. Työrauhaa toivoisin, että tietäisi koulun toiminnan jatkuvan. Ei tässä ole ajateltu lasten etua, eikä kyllä opettajienkaan. Minä niin viihdyn täällä, vaikka kyllähän minä viihdyn missä vaan. Niiden lasten takiahan minä täällä olen. Ja lapset ovat samanlaisia joka paikassa.

Kyllä sen parhaan palautteen saa oppilailta. Tässä on ollut jo hetken aikaa haastavampi tilanne luokassa meneillään. Nyt kun vertaa tilannetta jonkin ajan päähän, huomaa, miten siinä on edistytty. Se, missä pisteessä ollaan nyt, on todella palkitsevaa. Kun on vaan jaksanut ja välittänyt lapsesta, on päässyt pitkälle. Luulen, että muistan tämän lapsen aina ja sen miten me olemme edistyneet hänen kanssaan. On tässä ollut yksi kiusaamistapauskin. Pitkäjänteinen paneutuminen asiaan ratkaisi jutun ja vanhemmiltakin tuli kiitosta hyvin hoidetusta työstä.

Tuiskun tarinassa tärkeimmäksi työssäjaksamisen tekijäksi nousee vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Tuisku kokee saavansa parhaan palautteen omasta työstään lapsilta. Selviäminen tulevaisuuden mukanaan tuomista haasteista ja muutoksista ei pelota, sillä lapsi työn tärkeimpänä osana tulee säilymään. Tuisku vaikuttaa hyvin sitoutuneelta työhönsä, muttei niinkään työyhteisöönsä. Työkaverien kanssa vietetty aika ei ole tärkeää, vaan oma perhe tukee työstä irrottautumista arjessa.

Tuiskulle opettajuus on ainoa oikea työ, jota hän voisi tehdä. Säännölliset ansiot ja työajat luovat puitteet turvalliseen elämään. Tuisku tulee joka aamu hyvällä tuulella töihin ja ihmettelee, miksi kaikki työkaverit eivät koe työtä yhtä miellyttävänä. Työkavereiden mielestä Tuisku voikin olla hieman sisäänpäin suuntautunut ja käytös voi vaikuttaa välinpitämättömältä muita kohtaan. Tuiskulla on kuitenkin muutama luotettu opettajakollega, joiden kanssa hän miettii ratkaisuja haasteisiin ja pohtii opettajuuttaan.

6.3 Saarnin tarina

Ensimmäiset neljä työvuottani sain opettaa samaa luokkaa. Se rupeama oli todella tunteikas. Ajattelin sen jälkeen, etten koskaan tule kokemaan mitään näin kokonaisvaltaista ja hienoa. Meillä oli yhdessä niin hyvä meininki. Olin sen jälkeen pitkään hirveän innoissani ja täynnä sellaista uhoa.

Tämä on työ mitä haluan tehdä. Sosiaalinen työ, mikä vaatii pitkäjänteisyyttä sekä kykyä kestää ja hallita muutosta, niistä ominaisuuksista pidän. En ole sellaisia laulu- ja leikki-ihmisiä, että ei tämä nyt ihan täysin minua palvele. Tässä ei myöskään ole hirveästi ylenemismahdollisuuksia ja aikaakin saisi tuhlattua rajattomasti. Ammattiyhdistystaustan takia olen päättänyt, että kaiken teen mistä maksetaan. Työtä työn joukossa tämä on, ei pelkällä kutsumuksella vaan pärjää. Eläkepäivistäkin pitäisi sitten joskus jaksaa nauttia. Silti haluan tehdä työni niin, että voin olla ylpeä tekemisistäni.

Minulle oppilaiden kanssa oleminen on se juttu tässä työssä. Välillä vaan tuntuu, että aikaa on liian vähän. Tunnit eivät meinaa riittää ja erilaiset oppimisvaikeudet työllistävät. Pienemmässä koulussa näkee edes jollain tavalla oman työnsä jäljen. Minulla on myös vapaus lähteä oppilaiden kanssa aurinkoisena päivänä vaikka metsään, jos siltä tuntuu. Koen onnistuneeni työssäni, kun lapset pärjäävät elämässään eteenpäin.

Vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin on mielestäni viime aikoina muuttunut, eikä pelkästään hyvään suuntaan. Tällaisessa pienessä koulussa kaikki jotenkin henkilöityy, me ollaan tuttuja vanhemmille ja palaute on helppo kohdistaa opettajaan. Välillä tuntuu, että ollaan määrätynlaisia sylkykuppeja. Sellainen opettajien ja vanhempien yhteen hiileen puhaltaminen puuttuu. Minusta se olisi tärkeää, sillä lasten parastahan tässä kaikki halutaan. Kyllä minä aina lasten kanssa pärjään, mutta vanhempien kanssa ei aina oikein suju. Joskus, kun tulee ihan turhasta hankausta, niin kyllä siitä paha mieli jää pidemmäksikin aikaa.

Välillä kaipaisin ympärilleni suurempaa verkostoa. Onhan minulla opettajaystäviä ja olen mukana ammattiyhdistystoiminnassakin, että en minä ole yksin jäänyt missään vaiheessa. Mutta näin pienessä koulussa työkavereihin muodostuu sellainen avioliiton kaltainen suhde. Toisessa saattaa ärsyttää moni asia oikeastaan ilman syytä.

Ajattelen, että kaikkien oppilaiden pitäisi olla koko henkilöstön yhteisiä ja ovien aina auki. Mietin joskus, että pistääkö osa opettajista tunnin päätyttyä läpät silmille ja suuntaa

suoraan opettajanhuoneeseen, puuttumatta ympärillä tapahtuviin asioihin. Haluaisin myös keskustella enemmän mietityttävistä oppilaista ja tilanteista luokassa. En minä sellaista negatiivista valituskerhoa halua, vaan hetken jolloin saisi purkaa mieltään, niin hyvistä kuin huonoista asioista.

Koulu on paljolti johtajansa kaltainen. Jos pienempien koulujen johtajuuksia kaupitellaan rehtoreille pienillä korvauksilla, sille kuka ne suostuu ottamaan, niin ei siinä kyllä voi luottaa keneenkään tai mihinkään. Tällä hetkellä, jos tulisi tilanne, että tarvitsisin johdon tukea, en siihen pystyisi luottamaan. Sellainen pieni luottamuspula on nyt. Päätöksentekoon liittyviä käytänteitäkin tulisi muuttaa. Nyt asiat esitetään samassa hetkessä kun pitäisi tehdä päätös, eikä kukaan ehdi miettimään tai reagoimaan siinä hetkessä. Sitten seuraavana päivänä alkaa se jupina.

Pikkusen alan huomaamaan leipääntymistä tähän työhön. Helposti tekee asiat varmoilla tavoilla, joiden tietää johtavan toivottuun tulokseen. Välillä myös ottaa päähän kaupungin puolelta tulevat kehityshankkeet, jotka loppuvat ennen kuin ne ovat edes kunnolla alkaneetkaan. Sielläkin voisivat päättää mitä haluavat. Tekisi toisaalta mieli itse kokeilla jotain uutta, muuttaa sitä omaa tekemistä. Ehkä seuraava askel voisi olla rehtorin työ. Se olisi hieno kokemus. Voisi tehdä hyvää kokea se vastuun kasvu ja olosuhteiden muutos oman ammatinkin kannalta. Omasta yrityksestäkin haaveilen.

Saarni on periaatteessa tyytyväinen työhönsä. Hän kokee opetustyön ja lasten kanssa olemisen tärkeänä ja saa siitä voimaa työssä jaksamiseen. Vanhempien kanssa yhteistyö on joskus haastavaa ja Saarnia ihmetyttää mikseivät asiat suju helpommin, kun molemmat osapuolet haluavat kuitenkin vain lapsen parasta. Hän tahtoisikin enemmän pedagogisia keskusteluita kollegoidensa kanssa. Saarni on ammattiyhdistystaustansa vuoksi tietoinen omista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan. Hänelle työ ei ole suuri kutsumus vaan yksi työ töiden joukossa. Saarni on hieman kyllästynyt työhönsä ja haluaisikin kokeilla jotain erilaista. Yhtenä vaihtoehtona olisi pysyä kasvatuksen ja opetuksen parissa rehtorina tai sitten astua tuntemattomaan ja perustaa oma yritys. Organisaatiossa tapahtuneiden muutosten vuoksi Saarni ei tällä hetkellä pysty luottamaan koulunsa rehtoriin eikä hän ole tyytyväinen johtamistapaan.

7 LUOKANOPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI TARINOIDEN VALOSSA

Tässä osassa keskityn tarkastelemaan aineistosta muodostuneita erilaisia työhyvinvointikertomuksia jokaista erikseen. Edellisessä luvussa kuvasin jokaisen tarinan jälkeen, millaiset asiat mallitarinoissa nousivat merkityksellisiksi. Tässä luvussa erittelen tarinoita taulukossa 1 esitettyjen teemojen ja käsitteiden kautta yhdistäen teoriaa omiin päätelmiini. Pyrin esittämään tarinoiden välisiä eroavaisuuksia sekä niissä ilmeneviä yhtäläisyyksiä voimavara- ja vaatimustekijöiden mukaan. Tarkoitukseni on näyttää miten moninainen ja henkilökohtainen kokemus työhyvinvointi on. Lisäksi pyrin hahmottamaan yleisesti luokanopettajan työhyvinvoinnin tärkeimmät onnistumisen avaimet sekä yleisimmät kipupisteet.

7.1 Riitänkö? Osaanko?

Vuorovaikutuksen teemaan liittyen Lemmin tarinan suurin poikkeavuus kahdesta muusta mallitarinasta on positiivisten opettaja-oppilas tilanteiden puuttuminen. Oppilaat ovat objektin asemassa, opettajan opetustoiminnan kohteita. Lemmin opettaja-identiteetti vaikuttaa perinteiseltä, omaa opetustaitoa korostavalta. Kuten jo aiemmin totesin, oppilaiden ja opettajien vuorovaikutus keskittyy pitkälti pedagogisiin tilanteisiin. Opettajien kuormittuneisuutta saattaa lisätä esimerkiksi sellainen käyttäytyminen, joka rikkoo opetus- ja oppimistilanteiden ideaalia. Haastavien pedagogisten tilanteiden ratkaisukeinot ovat useimmiten ”oireiden hoitoa” eikä varsinaisesti niiden aiheuttajien analysointia tai yhteisöllistä ratkaisemista kollegoiden sekä oppilaiden kanssa. Tämän kaltainen toiminta saattaa synnyttää negatiivisen kierteen opettajan ja oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle, jolloin se saattaa muodostua eräänlaiseksi vuorovaikutuspeliksi aidon kohtaamisen sijaan. Edetessään tämä kierre lisää opetustyön kuormittavuutta. (Pietarinen, ym. 2008, 62–63.)

Työn voimavaratekijät näyttävät suojaavan opettajien hyvinvointia sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaiden toiminta koetaan erityisen kuormittavaksi. Esimerkeiksi tällaisista voimavaratekijöistä Hakanen (2006, 38) esittää opettajan työstä kokemansa arvostuksen, hyvän työilmapiirin sekä rehtorin tuen. Vuorovaikutussuhteet työyhteisössä näyttävät tukevan myös Lemmin jaksamista. Vuorovaikutussuhde rehtoriin näyttää olevan kunnossa, mutta maininta vanhempien ja rehtorin astumisesta varpaille saa asian näyttämään hieman ristiriitaiselta.

Lemmin tarinassa ei puhuta työn arvostuksesta. Rauramon (2008, 143) Työhyvinvoinnin portaat -mallin neljännen askelman, arvostuksen tarpeen, mukaan perusedellytys itsetunnon kehittymiselle ja säilymiselle on arvostuksen kokeminen ja saaminen. Feldt, Mäkikangas ja Piitulainen (2005, 101–102) toteavat vahvan itsearvostuksen suojaavan yksilön hyvinvointia haastavissa tilanteissa. Heikkoon itsearvostukseen kuuluu taipumus vertailla itseä muihin ja kielteinen palaute voi saada aikaan ahdistuksen tai masennuksen tuntemuksia. Yksilön kannalta erityisesti merkittävää on tärkeinä pitämiltä tahoilta saatu arvostus. Esimerkiksi opettajan työssä näitä voisivat olla oppilaat, vanhemmat, työtoverit sekä rehtori. Lemmin tarinassa vuorovaikutus vanhempien kanssa näyttää negatiivisessa valossa. Lemmi kaipaisikin enemmän arvostusta tekemästään työstä myös vanhempien taholta.

”Minusta tuntuu, että vanhemmat ovat kadottaneet roolinsa. He kaipaavat monenlaista tukea ja tulevat liikaa opettajan reviirille. Välillä tuntuu, etteivät vanhemmat selvitä epäselvyyksiä opettajan kanssa, vaan mukaan halutaan alusta asti rehtorikin. Minusta se tuntuu varpaille astumiselta.”

Työyhteisöä Lemmi kuvailee hyväksi ja turvalliseksi. Ilmapiiiri on salliva, jokainen saa olla mitä on ja epäonnistumisia ymmärretään. Toisaalta tarinassa ilmenee, että suuri yksikkö tuottaa turhia haasteita opettajalle. Raina (2012, 35–41) toteaa työyhteisön sisältä löytyvän useita erilaisia ryhmiä. Yhtenäiskouluissa opettajien lukumäärä ylittää helposti suurryhmän vaatimukset (yli 25 henkeä). Opettajat kohdistavat rehtoriin suuret paineet, sillä hänen tulisi hallita kokonaisuus. Suuressa ryhmässä esiintyy omia pienryhmiä, jolloin ryhmän kiinteys vähenee. Myös turvattomuus ja vastuunvälttely mahdollistuvat suuremmassa ryhmässä.

”Täällä koulussa on hyvä henki ja täällä on helppo olla oma itsensä. Vapautunut ilmapiiri ja mahdollisuus olla epävarma, pelkäämättä menettävänsä kasvonsa tekee yhteisöstä kokonaisuudessaan voimavarana. Mutta tällainen suuri yksikkö tuo opettajalla turhia haasteita.”

Monista kasvatus- ja opetusalan tehtävistä puhutaan omalla persoonalla tehtävinä ihmis-suhdeammatteina. Lemmin tarinassa näkyy selkeästi miten vahvasti hän tekee työtään omalla persoonallaan ja kokee asiat hyvin henkilökohtaisesti. Hakanen (2005) tutki kahden persoonallisuuden ulottuvuuden, velvollisuudentunnon sekä koherenssin tunteen (ihmisen kyky nähdä ympäristönsä ja eteen tulevat tilanteet ymmärrettävinä, hallittavina ja mielekkäinä), vaikutuksia työn piirteiden kanssa työuupumukseen ja elämään tyytyväisyyteen. Tutkimuksen tulokset vahvistivat olettamusta, että yksilölliset persoonallisuustekijät ovat yhteydessä työuupumukseen ja elämään tyytyväisyyteen, mutta niiden merkitys työhyvinvoinnille on vähäisempi kuin psykososiaalisilla työoloilla. Korostunut velvollisuudentunto yhdessä työn korkeiden vaatimusten ja epäkohtien kanssa voi aiheuttaa korostuneen riskin työhyvinvoinnille. (Hakanen, 2005, 158, 162)

”Toisaalta minua niin valvottaa ja mieltäni painaa perheet, joissa lapset jäävät oman onnensa nojaan. Ei se ole minusta koulun tehtävä hoitaa näitä asioita, mutta täällä laiminlyönnit yleensä ensimmäisenä näkyvät.

Laitan itseni likoon päivittäin aika tavalla. Minulle on kunnia-asia, että suhteeni oppilaisiin on lämmin ja luottamuksellinen olematta mikään kaverisuhde.”

Estolan ym. (2005, 73) tutkimuksessa kävi ilmi, kuinka vaikeaa opettajan voi olla myöntää oma väsymyksensä. Väsymyksen ilmaisemisen vaikeus on sen herättämässä ristiriitaisissa tunteissa. Kun työhön liittyy kutsumuksellinen luonne, ei ole sallittua uupua, tai ainakaan siitä ei sovi puhua (Siltala, 2007, 48). Hämmästyksensä omasta kyvyttömyydestä kuunnella itseään tuli ilmi myös Lemmin tarinassa. Väsymys ja syyllisyys kietoutuvat toisiinsa, kun oma toiminta ei vastaakaan enää omia odotuksia. Lemmin työuralle on mahtunut useita mieleen jääneitä tapahtumia. Koska työhön liittyvät tapahtumat tuntuvat hyvin henkilökohtaisilta, vaikeat tilanteet ovat käyneet raskaiksi. Lemmi on kokenut työssään uupumusta. Uupumuksen taustalla on sekä henkinen että fyysinen

väsymys, kyynistyminen työhön sekä ammatillisen itsetunnon lasku. Väsymys kehittyy, kun työn vaatimuksen käyvät yli voimien, eivätkä lepovaiheet riitä palautumiseen. Jatkuvan väsymyksen vuoksi alkaa epäillä omaa selviytymistään, jonka seurauksena ammatillinen itsetunto alkaa heiketä. (Kalimo & Toppinen, 1997, 8-10.)

”Erityistä tukea vaativat lapset ovat vieneet minut niin mukanaan, että huomasin jossain kohtaa muiden jääneen täysin paitsioon. Sitten sitä alkoi syyllistämään itseään, mikä on niin yleistä opettajille. Ammatti-identiteetti alkoi murenemaan, kun pohdin, miksen minä osaakaan hoitaa näitä asioita. Yöunetkin kärsivät.”

Pietarinen, Soini ja Pyhälto (2008, 65) toteavat opettajien itsenäisen ja samalla yksinäisen toiminnan reflektoinnin ja kehittämisen painottumisen vahvasti omassa luokkahuoneessa tapahtuvaan opetus- ja oppimisprosessien suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin, voivan hetkellisesti toimia hyvinvointia tukevana tekijänä. Laajempaa näkökulmaa vaativien tilanteiden, esimerkiksi oppilaiden elämäntilanteet tai koulun kehittämisen haasteet, ratkaisemisessa se ei kuitenkaan toimi ja voi muodostua jaksamista heikentäväksi tekijäksi. Lemmi suhtautuu koulun kehittämistoimintaan juuri mainitulla tavalla. Hän kokee itsenäisen omaa luokkahuonetoimintaa kehittävän otteen mielekkäämmäksi kuin laajemman suurempia kokonaisuuksia huomioonottavan ajattelutavan. Koko koulun kehittämistyö on pakollinen paha, johon hän tunnollisena opettajana osallistuu velvollisuudentunteesta. Samalla häntä mietityttävät juuri laajemmat asiat, kuten oppilaiden perhetilanteet.

”Kuulun koulun kehittämistyöryhmään, jossa visioidaan eteenpäin ja hoidetaan joitakin käytännön asioita. Kukaan muu ei siihen halunnut, joten oli pakko sitten itse uhrautua. – – Opettajan voimavarojen pitäisi säästyä luokkatyöskentelyyn lasten kanssa. Kun olisi lupa keskittyä perustehtävään, tuntematta itseään huonoksi opettajaksi, voisi kehittämistä alkaa tapahtua ihan vapaaehtoisestikin.”

Lemmin tarina alkaa kuvauksella työn ensimmäisistä vuosista. Blomberg (2008, 50) toteaa väitöskirjassaan noviisinopettajien kokevan ensimmäisten työvuosien aikana paljon paineita. Uudelta opettajalta vaaditaan paljon sellaisia taitoja, jotka voi saavuttaa

vain kokemuksen kautta. Aloitteleva opettaja ei omaa konkareiden tavoin yhtä vankkaa tietämystä oppilaista, kouluympäristöstä, koulun opetussuunnitelmasta tai paikallisista toimintaperiaatteista. Kun opettajan työhön kuuluu lisäksi yksityisyyden myytti ja peruskomus siitä, että opettajan työstä on selviydyttävä tilanteessa kuin tilanteessa yksin, opettajayhteisöön tuleminen vaatii noviisiopettajalta rohkeutta sekä syvää uskoa itseensä ja orastavaan opettajuuteensa. Lemmin tarinassa ilmenee, miten työn ensimmäiset vuodet olivat haasteellisia. Ammattitaitoa koeteltiin harvinaisella oikeustapauksella, jota ei välttämättä osu toisen uralle kertaakaan. Myös työn vaatimusten, perhe-elämän ja vapaa-ajan yhteensovittaminen on tuonut alkuun omat vaikeutensa.

Ensimmäinen opettajavuosi voi olla opettajalle siinä määrin raskas elämänvaihe, että se päättyy uran vaihtumiseen. Aloitteleva opettaja on ensi kertaa elämässään kasvokkain sen tosiasian kanssa, että hänen on yksin kannettava opettajan työhön liittyvä vastuu. (Blomberg, 2008, 55.) Blomberg (2008, 51) esittää mielenkiintoisen väitteen myyttisestä synnynäisten opettajien joukosta, johon kuuluminen paljastuu vasta ongelmien kaasaantuessa ensimmäisen kerran, jolloin vääjäämättä huomaa oman riittämättömyytensä opettajana. Tämän ajatuksen valossa jääkin pohtimaan miten merkittävässä roolissa ensimmäisten työvuosien kokemukset ovat tulevaisuuden työhyvinvoinnin kannalta.

”Silloin alussa, kun vihreänä tuli opettamaan, törmäsi pian tämän työn monipuolisuuteen. – – Ja se suunnittelu, iltamyöhään suunnittelua ja vielä kerran suunnittelua. Tasapainon löytäminen perheen ja työn välillä on ollut haastavaa. Alkuun joutui keskittymään sellaisiin keskeisimpiin asioihin, että sai rutiinit pyörimään. Ei ollut jaksamista mihinkään koulutukseen.”

Lemmin tarina päättyy pohdintaan työssä jaksamisesta uran loppuun asti. Työn lisäksi elämässä pitäisi olla aikaa muullekin ja osa-aikaeläke tai vuorotteluvapaa voisi toimia ratkaisuna. Kuitenkin hän haluaa hoitaa työnsä opettajana kunnialla loppuun, eläkkeen alkamiseen asti. Luukkainen (2004, 44–46) esittelee laajasti lukuja Valtionkonttorin eläketilastoista opettajien eläkkeelle siirtymisestä. Työkyvyttömyys- ja varhennetun eläkkeen saajissa opettajien osuus on noussut 1990-luvulla. Lisäksi opettajat hyödyntävät osa-aikaeläkejärjestelyitä. Opettajille on siis tyypillistä pyrkiä keskimääräistä voimakkaammin järjestelyihin, joiden avulla vähennetään työmäärää tai siirrytään normaali-

lia aiemmin pois työelämästä. Nämä ilmiöt saattavat kertoa opettajien työn vaatimusten ja voimavarojen epätasapainosta, jonka vuoksi varsinkin viimeisinä työvuosina halutaan hyödyntää keinoja keventää työtaakkaa.

”Olen miettinyt, että kannattaisiko osa-aikaeläke sitten joskus tai vuorotteluvapaat. Mutta eihän sitä tiedä onko silloin enää hengissäkään. Kyllähän tämä työ verottaa, väsymystä on ollut jonkin verran. – – Minä hoidan tämän pestini näillä eväillä loppuun ja sitten piste.”

7.2 Iloa ja voimaa

Tuiskun tarina on luonteeltaan positiivinen kuvaus työssään viihtyvistä ja hyvinvoivasti opettajasta. JD-R -mallin (Hakanen, ym. 2006) mukaiset energia- ja motivaatiopolut ovat tasapainossa niin, että työn voimavaratekijät ovat suuremmat kuin vaatimustekijät. Hakasen ym. (2006, 497) tutkimuksessa työhön ja työyhteisöön sitoutumista ajateltiin edistävän viisi voimavaratekijää: työn hallinta, tiedon saanti, johdon tuki, innovatiivinen työyhteisö ja sosiaalinen ilmasto. Tuisku kokee saavansa riittävästi tukea rehtorilta. Hän ei tarvitse kehuja jatkuvasti. Hänelle riittää, kunhan rehtori tietää hänen tekevän hyvin työnsä. Työyhteisössä hänestä on tärkeää puhua työhön liittyvistä asioista työaikana.

”Minä saan rehtorilta hyvin tukea. En minä mitään selälle taputtelua tarvitse, mutta on se mukavaa kuulla tekevänsä hyvää työtä. On tärkeää, että saan puhua mietityttävistä asioista. Toisten opettajien kanssa puhun tilanteista, joita tulee vastaan ja kysynkin monesti.”

Soinin, ym. (2008) tutkimuksessa opettajat kuvasivat jaksamiseen ja kuormittavuuteen liittyviä prosesseja kolmen eri vuorovaikutusprosessin (opettaja-oppilas, opettaja-huoltaja ja opettaja-kollega) kautta. Merkittävimmäksi niistä nousi opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutusprosessi, joka on eniten esillä myös Tuiskun tarinassa. Aina ongelmallinen tai haastava vuorovaikutustilanne ei itsestään selvästi kuormita opettajaa. (Soini, ym. 2008, 253.) Tuiskulle vuorovaikutus lasten kanssa on työn tarkoitus. Hän näkee haasteet osana suurempaa kokonaisuutta ja pystyy suhtautumaan niihin realisti-

sesti. Poiketen muista tarinoista vanhempien ja opettajan välinen vuorovaikutus ei ole haasteena Tuiskun hyvinvoinnille. Yleisesti vuorovaikutus näyttäytyy positiivisena osana työtä.

Tuiskun tarinassa vuorovaikutus ja pedagoginen toiminta limittyvät vahvasti toisiinsa. Hän kokee työnsä tärkeimmäksi tehtäväksi toteuttaa omaa työtään lapsen parhaaksi. Tuiskun tarina kulminoituu lasten kanssa työskentelyyn. Soinin ym. (2008) mukaan pedagoginen hyvinvointi voi vähentää muilla työhyvinvoinnin osa-alueilla koettuja ongelmia. Pedagogisen hyvinvoinnin kannalta aktiivinen toimijuus suhteessa oppimiseen, toiminnan kohteeseen ja pedagogiseen toimintaan on tärkeää. Yksilön tulee suuntautua toimintansa ohjaamiseen ja arvioimiseen. Hyvinvointi voidaankin määritellä toimintakyvyn ja oman toimijuuden säilymisenä sekä sen vahvistumisena arjen merkittävässä toiminnan yhteyksissä. (Soini ym. 2008, 246.) Tuiskun tapauksessa haastavista tilanteista huolimatta hänen toimijuutensa on vahva.

”Oppilaiden kanssa minulla menee hyvin. Kerran kun olin tarkkailuluokan opettajana, silloin oli kyllä hankalaa. Tulin silloinkin hyvin toimeen oppilaitten kanssa. Mutta työnä se oli rankkaa, kun näki lasten ongelmat niin läheltä.”

Narratiivissa esiintyy muutamia epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä (haastava ryhmä, yleinen taloustilanne), mutta Tuisku kokee selviävänsä niistä oman ammattitaitonsa avulla. Hän on varma, että lasten kanssa tehtävä työ tulee jatkumaan muutoksista ja kehittamisestä huolimatta. Arikosken ja Sallisen (2007, 15-16) teoksessa todetaan muutokseskeisellä ryhmällä olevan selkeä perustehtävä sekä tietämys omasta osaamisesta ja toimintaympäristöstä. Samankaltaiset seikat vaikuttavat myös tässä tapauksessa Tuiskun kykyyn käsitellä mahdollisia muutoksia. Mielenkiintoista on, ettei opettajan työn tai koulun kehittäminen tule mainituksi Tuiskun tarinassa. Voisiko olla, ettei sitä nähdä rasitteena vaan se koetaan luonnolliseksi osaksi opettajan työtä?

Mäkikangas ym. (2008, 57) toteavat työn voimavaratekijöiden positiivisten vaikutusten tukevan JD-R –mallin mukaisen motivaatiopolun muodostumista. Voimavaratekijät sitouttavat työntekijää yhä enemmän omaan työtehtävään ja sitä kautta koko organisaatioon. Tuiskun tapauksessa prosessi on ehkä vielä kesken, sillä hän on sitoutunut työ-

hönsä, muttei niinkään työpaikkaansa. Toisaalta tunne omasta selviämisestä paikasta riippumatta, voi vahvistaa omaa työhyvinvointikokemusta silloin kun varmuus oman työpaikan pysyvyydestä mietityttää.

”Minä niin viihdyn täällä, vaikka kyllähän minä viihdyn missä vaan. Niiden lasten takiahan minä täällä olen. Ja lapset ovat samanlaisia joka paikassa.”

Luokanopettajan työ itsessään antaa Tuiskulle paljon voimavaroja. Hän arvostaa vakituista virkaa ja säännöllistä kuukausiansiota. Hän kokee elämän perustarpeiden täyttyvän työn avulla. Työ ja vapaa-aika ovat tasapainossa keskenään. Tuiskulle perheen kanssa vietetty aika on ensiarvoisen tärkeää. Pahkin ja kumppanit (2007, 28) toteavat arjen hallinnan ja työssä jaksamisen vaativan tasapainoa työn ja vapaa-ajan kesken. Ihminen tarvitsee työn vastapainoksi vapaa-aikaa ja lepoa voimien keräämiseksi. Tuisku kokee opettajan työn edut, lyhyet päivät ja pitkät lomat, tärkeiksi. Aikaa riittää muuhunkin kuin työhön ja työstä palautumiseen.

Tuiskun narratiivissa ilmenee, miten hän itse arvostaa opettajan ammattia ja työtä jota tekee. Yhteiskunnallisestikin opettajan professio on arvostettu ammatti. Tarkasti säännelty, pitkä tiedeperusteinenkoulutus takaa erityisasiantuntemuksen, jota ammattikunta itse korostaa omalla käsitejärjestelmällään. Opettajan työhön kuuluu vahva eettinen koodisto, johon jokainen opettaja sitoutuu. Tärkeimpänä on toimiminen asiakkaan, oppilaan hyväksi sekä yhteiskunnan parhaaksi. (Luukkainen, 2004, 90.) Työn kokeminen merkitykselliseksi ja yhteiskunnallisesti hyödylliseksi luo tyytyväisyyttä työhön, jolloin työstä löytyvät ilon aiheetkin huomaa.

”Olen aina arvostanut opettajan työtä. Vakituinen virka ja säännöllinen kuukausiansio tuovat turvaa ja varmuutta elämään. Etuina tässä on vielä pitkät lomat, lyhyet työpäivät ja mahtavat oppilaat.”

7.3 Jos sittenkin jotain muuta..

Saarni kokee viihtyvänsä luokanopettajan työssä ihan hyvin. Työssä on paljon piirteitä, joiden vuoksi se sopii hänelle, mutta myös joitakin ulottuvuuksia jotka eivät ole hänen ominta osaamistaan. Saarni kokee luokanopettajuuden työksi työn joukossa, eikä koe erityistä kutsumusta ammattiin. Useat kunnallisen sektorin ammatit mielletään osittain kutsumuksiksi ja tarpeellisiksi kanssaihmisille. Kokemus omasta tarpeellisuudesta auttaa kestäämään ainakin johonkin mittaan asti alan haittapuolia, kuten tulosvastuuta, koukouksia, raportointeja ja säästöjä. (Siltala, 2007, 47.) Ehkä tämän vuoksi Saarni kiinnittää muita tarkemmin huomionsa työn epäkohtiin ja organisaation ongelmiin.

”Sosiaalinen työ, mikä vaatii pitkäjänteisyyttä sekä kykyä kestää ja hallita muutosta, niistä ominaisuuksista pidän. En ole sellaisia laulu- ja leikki-ihmisiä, että ei tämä nyt ihan täysin minua palvele. Työtä työn joukossa tämä on, ei pelkällä kutsumuksella pärjää. – – Silti haluan tehdä työni niin, että voin olla ylpeä tekemisistäni.”

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyy vaatimustekijänä Saarnin työhyvinvoinnille. Vanhemmilta tuleva negatiivinen palaute ja ymmärtämättömyys rasittavat ja jää vaivaamaan. Kuten Salovaara ja Honkonen (2013, 187) toteavatkin koulusta otetaan huoltajiin yhteyttä silloin, kun kaikki ei ole kunnossa. Asetelma on jo valmiiksi varautunut ja vanhemmat puolustuskannalla. Opettajan ammattiroolin vuoksi hänellä on vastuu kodin ja koulun välisestä toimivasta yhteistyöstä. Toki kukaan vanhempi ei saisi käyttäytyä huonosti, mutta opettajan tulisi kuitenkin pystyä ymmärtämään tunnepitoisia reaktioita. Hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että koulun arjessa löytyy paikka ja aika opettajien välisille keskusteluille, joissa purkaa haastavia tilanteita. (Salovaara & Honkonen, 2013, 192–193.) Saarni kokee, etteivät vanhemmat ymmärrä, että opettajana hänkin ajattelee lapsen etua. Soinin ja kumppaneiden (2008, 253) mukaan silloin, kun opettaja kokee saavansa tukea omaan pedagogiseen tehtäväänsä, vuorovaikutus huoltajien kanssa muuttuu voimavaraksi.

”Tällaisessa pienessä koulussa kaikki jotenkin henkilöityy, me ollaan tuttuja vanhemmille ja palaute on helppo kohdistaa opettajaan. Välillä tuntuu, että ollaan määrätyn laisia sylkykuppeja. Sellainen opettajien ja van-

hempien yhteen hiileen puhaltaminen puuttuu. Minusta se olisi tärkeää, sillä lasten parastahan tässä kaikki halutaan.”

Sosiaaliset suhteet ovat ihmisen hyvinvoinnin kannalta tärkeitä. Sosiaalisella tuella on myönteisiä vaikutuksia stressistä ja kuormittavista tapahtumista selviytymiseen. On todettu, että esimiehen myönteinen suhtautuminen ja arvostus tukevat henkilöstön työkykyä. (Pahkin, ym., 2007, 15.) Merkittävimpiä työkyvyn ja hyvinvoinnin taustatekijöitä ovat hyvä esimies-alaissuhde ja oikeudenmukainen, tasa-arvoinen sekä yhdenvertainen johtaminen (Rauramo, 2008, 145). Saarni ei tällä hetkellä luota rehtoriltaan saamaan tukeen, jos eteen tulisi jokin haastava tilanne. Organisaatiossa tapahtuneiden muutosten myötä Saarni kokee, ettei rehtoria kiinnosta hänen työpaikkansa asiat, kun hän ei ole arjessa läsnä. Pahkinin ym. (2007, 17) tutkimukseen vastanneista kolme viidestä koki saavansa rehtorilta tukea. Saarnin mielestä myös organisaation päätöksentekokulttuuri on toimimaton. Edellä mainitussa tutkimuksessa alle 54-vuotiaista opettajista vain 52 % piti tiedonkulkua riittävänä.

”Koulu on paljolti johtajansa kaltainen. Jos pienempien koulujen johtajuuksia kaupitellaan rehtoreille pienillä korvauksilla, sille kuka ne suostuu ottamaan, niin ei siinä kyllä voi luottaa keneenkään tai mihinkään. Tällä hetkellä, jos tulisi tilanne, että tarvitsisin johdon tukea, en siihen pystyisi luottamaan.”

Saarnille pieni koulu ja sen sijainti mahdollistavat hänen toivomansa pedagogiset ratkaisut. Toisaalta hän kaipaisi laajempaa työyhteisöä ja tarkempia yhteisiä pelisääntöjä. Vaikka työyhteisö on tällä hetkellä pieni, ei yhteisöllisyys ja yhteiset tavoitteet toteudu hänen toivomallaan tavalla. Saarnin tarinassa moni asia kietoutuu toisiinsa. Toimivan työyhteisön avainasemassa kun on hyvä johtaminen. Saarni tiedostaa, että koulun kulttuuri olisi muutettavissa, mutta hän kokee ehkä olevansa ainoa, joka muutosta toivoo. Selkeästi toiveena olisi yhteisöllisempi toiminta malli. Yhteisöllisesti toimivassa koulussa on hyvä työ- ja oppimisilmapiiri, opettajat ja oppilaat viihtyvät sekä välittävät toinen toisistaan. Yhteisöllinen kulttuuri luo myös arvostavaa ja kunnioittavaa ilmapiiriä. Tämän kaltainen yhteisö tukee sen jäsenten hyvinvointia ja turvallisuutta, eikä energiaa kulu puolustusmekanismien ylläpitoon. (Laine, 2005, 192.)

”Ajattelen, että kaikkien oppilaiden pitäisi olla koko henkilöstön yhteisiä ja ovien aina auki. Mietin joskus, että pistääkö osa opettajista tunnin päätyttyä läpät silmille ja suuntaa suoraan opettajanhuoneeseen, puuttumatta ympärillä tapahtuviin asioihin. Haluaisin myös keskustella enemmän mietityttävistä oppilaista ja tilanteista luokassa.”

Saarnin hyvinvointia ja työssä jaksamista on kannatellut uran ensimmäisten vuosien myönteinen onnistuminen. Monelle opettajalla ensimmäiset vuodet ovat hyvin merkityksellisiä. Positiivinen kokemus omasta ammattitaidosta ja sen riittävydestä on saanut Saarnin viihtymään työssään. Hyvinvoinnin kokemuksen nähdään säätelevän pedagogisten prosessien onnistumista ja koulutyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista sekä oppilailla että opettajilla (Pietarinen, Soini & Pyhäntö, 2008, 59). Toisaalta ensimmäisen neljän vuoden jälkeen tulleet haasteet ovat saaneet Saarnin miettimään alanvaihtoa. Erityisesti kiire ja oppimisvaikeudet ovat hänelle pedagogista toimintaa rajoittavia tekijöitä. Uusikylän (2006, 20) mukaan kiire on kuitenkin pitkälti traditioiden ja koulukulttuurin tuote. Kuten kahdessa muussakin tarinassa, parasta opettajuudessa on lasten kanssa työskentely ja vuorovaikutus, jotka ovat selkeitä voimavaratekijöitä ja vähentävät työn vaatimustekijöiden vaikutuksia.

”Minulle oppilaiden kanssa oleminen on se juttu tässä työssä. Välillä vaan tuntuu, että aikaa on liian vähän. Tunnit eivät meinaa riittää ja erilaiset oppimisvaikeudet työllistävät.”

Mielenkiintoinen eroavaisuus verraten Lemmin ja Tuiskun tarinoihin on suhtautuminen kehittämishankkeisiin. Saarni suhtautuu periaatteessa myönteisesti muutoksiin ja erilaisiin hankkeisiin, mutta häntä ihmetyttää, miksei hankkeiden loppuunsaattamiselle anneta riittävästi aikaa. Samalla hänelle tulee kokemus, ettei osata päättää millaiset teemat ja uudistukset olisivat oikeasti tärkeitä koulujärjestelmälle. Työelämän muutoksiin suhtaudutaan usein alusta asti negatiivisesti. Muutosprosessissa läpi käytäviä vaiheita on hankala nopeuttaa. Työhyvinvoinnin kannalta prosessin loppuunsaattaminen ilon tunteen tiedostaminen on prosessin tärkeimpiä vaiheita, mutta se on helppo sivuuttaa. Joskus uudet muutokset saattavat painaa päälle eikä iloon ole pakko kiinnittää huomiota samalla tavalla kuin negatiivisiin tunteisiin. (Arikoski & Sallinen, 2007, 45, 49–63.) Syrjäläisen (2002) tutkimuksessa opettajat liittivät koulu-uudistuksiin kaaoksen tunteen. Uudis-

tusten toteuttamisella oli kiire ja siihen liittyi keskeneräisyyden tunnetta sekä turhautumista. Kun opettajat tarpeeksi monesti turhautuvat kehittämishankkeisiin, heistä tulee yhä haluttomampia jakamaan ammatillista panostaan uudistuksille. (Syrjäläinen, 2002, 93.)

”Välillä myös ottaa päähän kaupungin puolelta tulevat kehityshankkeet, jotka loppuvat ennen kuin ne ovat edes kunnolla alkaneetkaan. Sielläkin voisivat päättää mitä haluavat.”

Saarnin tarinassa työ saa erilaisen merkityksen verrattuna kahteen muuhun tarinaan. Aktiivisuus ammattiyhdistystoiminnassa vaikuttaa näkökulmaan palkan ja tehdyn työn suhteesta. Siltala (2007, 16–17) käyttää termiä työn vaihtosuhte ilmentämään tehdyn työn määrää ja sen ehtoja verrattuna palkkaa, vapaa-aikaan sekä voimiin tehdä jotain vapaa-ajallaan. Vaihtosuhteen hallinnassa työntekijän tavoitteena on itsesäätelyn saavuttaminen. Kun työntekijä antaa työyhteisölleen jotain, hän tahtoo tehdä sen sekä taloudellisesti että arvostuksen osalta tunnustetulla tavalla sekä vapaaehtoisesti. Vaihtosuhteen hallinnan tunne tuottaa aktiivista toimijuutta, joka rohkaisee tavoittelemaan entistä enemmän vaihtosuhteen hallintaa ja samalla siinä tarkoituksessa poliittista valtaa. (Siltala, 2007, 22.)

”Tässä ei myöskään ole hirveästi ylenemismahdollisuuksia ja aikaakin saisi tuhlattua rajattomasti. Ammattiyhdistystaustan takia olen päättänyt, että kaiken teen mistä maksetaan.”

Läpi koko Saarnin tarinan paistaa halu muutokseen. Selvimmin tulee halu oman työnkuvan muuttamisesta. Yleneminen rehtoriksi kiinnostaisi ja jopa oman yrityksen perustaminen. Räisänen (1996) tutki väitöskirjassaan luokanopettajien työn kokemista ja orientaatioita työn tekemiseen. Ammatinvaihto-orientaation omaaville opettajille ammatin vaihtaminen oli keskeinen tekemistä ohjaava ajatus. Tutkimuksessa kävi ilmi, että suunnitelmat johtuivat pääsääntöisesti lähes olemattomista etenemismahdollisuuksista ja liian pienestä palkasta. Ammatinvaihtoa suunnitteleville työ tuotti myös enemmän kielteisiä kuin myönteisiä kokemuksia. (Räisänen, 1996, 106-116.) Toisaalta Saarni ei pois sulje jatkamista kasvatustalouden parissa, mutta hän kokee tarvitsevänsä erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia kehittää itseään. Työhyvinvoinnin portaat-mallin (Rauramo,

2008, 32-33) ylimpänä askelmana on itsensä toteuttamisen tarve, joka perustuu ihmisen haluun olla enemmän ja parempi sekä löytää itsestään uusia puolia ja kokea älyllisiä haasteita. Työhyvinvoinnin kannalta on merkityksellistä, että työ vastaa yksilön ominaisuuksia ja on sopivan haastavaa (Rauramo, 2008, 161).

”Pikkuisen alan huomaamaan leipääntymistä tähän työhön. Helposti tekee asiat varmoilla tavoilla, joiden tietää johtavan toivottuun tulokseen. -- -- Tekisi toisaalta mieli itse kokeilla jotain uutta, muuttaa sitä omaa tekemistä. Ehkä seuraava askel voisi olla rehtorin työ. Se olisi hieno kokemus. Voisi tehdä hyvää kokea se vastuun kasvu ja olosuhteiden muutos oman ammatinkin kannalta. Omasta yrityksestäkin haaveilen.”

8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää luokanopettajien kokeman työhyvinvoinnin moniaista ja yksilöllistä luonnetta. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisäksi jäsentää laajaa työhyvinvoinnin kenttää luokanopettajien subjektiivisten kokemusten kautta. Tutkimuksen yhtenä tuloksena syntyi kolme työhyvinvoinnista kertovaa mallitarinaa, jotka antavat äänen luokanopettajien henkilökohtaisille kokemuksille. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla syntyivät haastattelujen luokittelut kokonaishahmon mukaan johtaen lopulta kolmeen työhyvinvointikertomukseen. Näkyvimvät erot tarinoissa olivat yleisessä hyvinvoinnissa. Samalla, kun toiset olivat kokeneet uupumusta ja väsymystä työhönsä, toiset tekivät luokanopettajan työtään hyvinvoivina ja myönteisesti tulevaisuuteen suhtautuvina.

Kokemus sisältää aina ajatuksen henkilökohtaisesta, itse koetusta tunteesta tai tapahtumasta, mutta samalla se ilmentää myös kulttuurista ympäristöä. Kokemukset työhyvinvoinnista kertovat siis jotain yhteiskunnastamme ja koulutodellisuudesta. Mallitarinoiden yhtenä tavoitteena oli luoda opettajille samaistumiskohteita vertaistuen yhtenä muotona. Vaikka tutkimuksen aineistona oli vain kymmenen luokanopettajien haastattelua, niiden yhdenmukaisuus oli melko korkea ja kokemuksissa paljon yhdistäviä piirteitä. Arvioisin suuren osan suomalaisista luokanopettajista löytävän tarinoista yhtymäkohtia omiin kokemuksiinsa.

Mielenkiintoista on pohtia millaiseksi työn merkitys tarinoissa muotoutui ja miten se heijastuu työhyvinvointi kokemuksiin. Tuiskulle opettajan työ on ainoa vaihtoehto, ja arvostus työtä kohtaan näkyy selvästi. Kuitenkin perhe ja vapaa-aika ovat työtäkin tärkeämpiä. Voisiko ajatella, etteivät työn haasteet muodostu liian suuriksi, kun ne tietoisesti haluaa erottaa vapaa-ajastaan. Vastaavasti Lemmin tarinassa näkyy kuinka empaattisesti ja tunteella työhönsä suhtautuva opettaja miettii yökaudet oppilaidensa murheita ja perhetilanteita kokien väsymystä ja uupumusta.

Työhyvinvoinnin henkilökohtainen ja kokemuksellinen luonne tekee siitä erittäin mielenkiintoisen tutkimuskohteen. Tutkimukseni edetessä ja aiempiin tutkimustuloksiin perehtyessäni mietin, onko työuupuminen lähes arpapeliä. Miksi joku porskuttaa eteenpäin kun toisella köli viistää pohjaa? Kun Hakasen (2005, 162) tutkimuksessa todettiin, etteivät persoonallisuustekijät yksinään altista korostuneesti työuupumukselle, täytyy työssä olla piirteitä jotka vähentävät tai lisäävät koettua työhyvinvointia. JD-R -mallin mukaan tekijät toimivat tilanteesta riippuen joko voimavaroina tai vaatimustekijöinä.

Aiempien tutkimustulosten (Soini, ym. 2008 ja Hakanen ym. 2006) mukaisesti vuorovaikutus nousi tutkimukseni tuloksissa keskiöön työhyvinvointiin vaikuttavana yksittäisenä osa-alueena. Jokaisessa kertomuksessa selkeäksi voimavaraksi nousi lasten kanssa toimiminen sekä heidän oppimisensa seuraaminen. Opettajien perustehtävänä pidetään yleisesti lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaista tukemista. Näin ollen on loogista, että onnistuminen siinä tukee myös opettajan hyvinvointia ja tuo tunteen ammatillisen kompetenssin riittävydestä. Tärkeinä voimavaroina tarinoissa näkyivät lisäksi toimiva ja luottamuksellinen työyhteisö sekä rehtorin tuki. Hyvinvoinnin kokemukselle oli myös tärkeää vapaa-ajan ja työn tasapainoinen suhde.

Jokaisessa mallitarinassa nostettiin esiin myös yhden tärkeän kollegan tärkeys voimavarana. Opettajat kokivatkin työssä jaksamista edistäväksi tekijäksi mahdollisuuden keskustella ja saada vertaistukea. Opettajien työhyvinvointia ja selviämistä haastavista tilanteista edistäisi varmasti erilaiset työnohjaukselliset ryhmät. Keskusteluissa tulisikin olla mahdollisuus jakaa onnistumisia ja purkaa vaikeuksia.

Koulujen työyhteisöjä on varmasti olemassa yhtä monta kuin on kouluakin, eikä niitä voi selvästi jakaa hyviin ja huonoihin. On kuitenkin varmaa, että kielteinen, vaikeuksiin ja haasteisiin keskittyvä ympäristö ei tue työhyvinvoinnin rakentumista. Monesti sanotaan työyhteisön olevan johtajansa kaltainen, joten rehtorin työotteella on suuri merkitys myös työyhteisön ilmapiiriin. Edelleen vallalla oleva pienempien koulujen lakkauttaminen ja yhdistely aiheuttavat haasteita työntekijöiden hyvinvoinnille, mikä tulee esiin Saarnin tarinassa. Organisaatiomuutosten kourissa olisikin tärkeää panostaa hyvään johtamiseen ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentamiseen, sillä olosuhteiden vakiinnuttua niiden muuttaminen on usein hidas ja työläs prosessi.

Jokaisessa tarinassa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyi vaatimustekijänä. Opettajat kokivat, että osa vanhemmista on kadottanut otteensa eivätkä tunne rajoja. Koulun puolella vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö on ollut melko rajoittunutta ja yhteydenotot ovat keskittyneet ongelmatilanteisiin tai oppimisvaikeuksiin. Varhaiskasvatuksessa on jo pidempään puhuttu kasvatuskumppanuudesta, jossa vanhemmat ja alan ammattilaiset tekevät kasvatustyötä yhdessä lapsen parhaaksi. Samaa ajatusta voitaisiin tuoda vahvemmin myös koulun puolelle. Mielestäni jo luokanopettajakoulutuksessa tulisi pohtia vanhempien roolia koulutyössä. Yhteistyön sujussa ja ollessa luontevaa, haastavampienkin asioiden hoitaminen voisi onnistua helpommin.

Vaatimustekijäksi muotoutui myös pitkittynyt haastava pedagoginen tilanne luokassa. Tilanteessa opettaja koki oman ammattitaitonsa riittämättömäksi. Tällä hetkellä perusopetusta toteutetaan pitkälti integraation ja inklusion periaatteiden mukaan, jolloin oppilasaines on moninaista. Haastavat pedagogiset tilanteet ja eriyttämisen tarve ovat ja tulevat olemaan jatkossakin osa arkipäivää peruskouluissa. Olisikin tärkeää pystyä löytämään keinoja tukea opettajia perustehtävässään. Lisäksi opettajankoulutuksen tulisi valmistaa paremmin tulevia opettajia kohtamaan haasteita työhyvinvoinnin ja työssäjaksamisen kannalta.

Ensimmäisten työvuosien kokemukset näyttivät vaikuttavan opettajien hyvinvointiin yhä edelleen. Työuran alussa haasteita kokeneen opettajan työ tuntui sisältävän paljon vaatimustekijöitä, kun taas onnistuneet ensimmäiset vuodet kantoivat vielä pitkälle tulevaisuuteen. Tämän tutkimuksen aineisto on liian suppea tekemään aiheesta johtopäätöksiä. Olisikin mielenkiintoista tutkia laajemman narratiivisen aineiston avulla, onko ensimmäisten työvuosien onnistumisella yhteyksiä työhyvinvoinnin kokemukseen myöhemmin työuralla.

Luokanopettajien työhyvinvoinnin tutkiminen narratiivisella otteella avaa uusia ovia ymmärtää ilmiötä syvällisemmin sekä yksityiskohtaisemmin. Tässä tutkimuksessa analyysini pohjana toimi haastatteluaineisto, josta kokosin kolme työhyvinvoinnin mallitarinaa. Mallitarinat kuvailivat työhyvinvointia laajasti ja ilmensivät ilmiön luonteen moninaisuutta. Olisi kuitenkin mielenkiintoista päästä lukemaan opettajien itse kirjoittamia työhyvinvointikertomuksia ja tutkia, miten voimavara- ja vaatimustekijät näyttäytyvät

niissä. Yhtenä jatkotutkimusmahdollisuutena olisi JD-R -mallin mukaisten motivaatio- ja energiapolkujen rakentumisen kuvaaminen opettajien kertomusten pohjalta.

Tutkimukseni tuo yhden uuden näkökulman työhyvinvointikeskusteluun. Työhyvinvoinnista puhuttaessa tulisi huomioida kokemuksen henkilökohtaisuus sekä ilmiön moninaisuus. Mitään taikatemppuja työhyvinvoinnin parantamiseksi ei ole löydettävissä, mutta sosiaalisen ympäristön vaikutus hyvinvointi kokemukseen näyttää olevan merkittävä. Vaikka tutkimukseni otanta on pieni, tutkimustulokset ovat hyödynnettäviä. Eri-tyisesti mallitarinat voisivat toimia työhyvinvointikeskustelussa aihetta taustoittavina kokemuksellisina kertomuksina. Jokaisen kasvatus- ja opetusorganisaatioissa työskentelevän tulisi pohtia aika ajoin omaa työhyvinvointia ja sen vaikutuksia omaan työpanokseen sekä hyvinvointiin muilla elämän osa-alueilla.

LÄHTEET

Arikoski, J. & Sallinen, M. 2007. Vastarinnasta vastarannalle – johda muutos taitavasti. Työterveyslaitos.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Tutkimuksia 291. Helsingin yliopisto.

Bruner, J. 1985. Actual minds, possible worlds. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.

Cooley, E. & Yovanoff, P. 1996. Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62, 336–355.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Estola, E., Kaunisto, S.-L., Keski-Filppula, U., Syrjäjä, L. & Uitto, M. 2005. Lupa kertoa, aikaa kuunnella, tilaa kasvaa. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinno, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus. 131–148.

Feldt, T., Mäkikangas, A. & Kokko, K. 2008. Persoonallisuus ja työhyvinvointi. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: Ps-kustannus. 75–94.

Feldt, T., Mäkikangas, A. & Piitulainen, S. 2005. Persoonallisuuden riski- ja suojaavat tekijät työhyvinvoinnin näkökulmasta. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: Ps-kustannus. 95–118.

Gergen, K. J. & Gergen, M. M. 1986. Narrative form and the construction of psychological science. Teoksessa: Sarbin, T. R. (toim.) 1986. Narrative psychology. The storied nature of human conduct. New York: Praeger. 22–44.

Hakanen, J. 2002. Työnuupumuksesta työn imuun – positiivisen työhyvinvointikäsitteen arviointimenetelmä suomalaisen version validointi opetusalan organisaatioissa. Työ ja Ihminen 1/2002. Työterveyslaitos. 42–57.

Hakanen, J. 2005. Työnuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja Ihminen. Tutkimusraportti 27. Työterveyslaitos.

Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli W. 2006. Burnout and work engagement among teachers. Journal of School Psychology, 43, 495–513.

Hatch, J.A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa: Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (toim.) Qualitative studies series 1. Life and narrative. Lontoo: The Falmer Press. 113–136.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 116–132.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) 2002. Minussa elää monta tarinaa, kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 184–197.

Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Suomen kasvatustieteellinen seura; kasvatustieteiden tutkimuksia. Turku: Painosalama Oy.

Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf (Viitattu 30.3.2015)

- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampere University Press.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Keskinen, S. 2000. Stressin säätelyä kouluttautumalla ja muutoksiin valmistautumalla. Teoksessa: Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo & Kuoksa. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer- Paino Oy. 154–172.
- Kujala, T. 2006. ”Ei pirise enää koulun kello”. Acta Universitatis Tamperensis 1195. Tampere: Tampere University Press.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 356. Tampere: Tampere University Press.
- Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Työ ja Ihminen 19 (3). 350-366.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 940. Tampere: Tampere University Press.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? . Acta Electronica Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampere University Press.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. 7–14.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle

tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 44–67.

Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. 2008. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) 2008. Työ leipälajina, työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 56–74.

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

Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkuva - QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos. http://www.ttk.fi/files/1985/Opettajien_tyossa_jaksaminen.PDF (Viitattu 22.4.2015)

Pietarinen, J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa Lötjönen, S. (toim.). 1999. Tutkijan ammattietiikka. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Verkkojulkaisu. (Viitattu 11.5.2015)

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/tutkijan_ammattietiikka_99.pdf?lang=fi

Pietarinen, J, Soini, T. & Pyhäntö, K. 2008a. Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. 53–74.

Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (toim.) 1995. Qualitative studies series 1. Life and narrative. Lontoo: The Falmer Press. 5–23.

Polkinghorne, D. E. 2007. Validity Issues in Narrative Research. Qualitative Inquiry 13 (4). 471–486.

Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Tampere: Arator Oy.

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

- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 31. Joensuun yliopisto.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Verkkojulkaisu <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus> (Viitattu 11.5.2015.)
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*. 55 (1). 5–14.
- Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008. 244–257.
- Syrjälä, L. 2010. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 247–261.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampereen yliopisto
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Minerva kustannus.
- Virtanen, P. & Sinokki, M. 2014. Hyvinvointia työstä. Työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt. Helsinki: Tietosanomat.

Liite 1: Sopimus tutkimusaineiston käytöstä

LIITE: Heta Jokisen pro gradu

SOPIMUS TUTKIMUSAINIESTON KÄYTÖSTÄ

Kasvatustieteen opiskelija (TaY) Heta Jokisen kanssa on sovittu, että hän voi kasvatustieteen maisteriopintoihin kuuluvassa luokanopettajien työhyvinvointiin keskittyvässä pro gradu – tutkielmassaan hyödyntää 'Oppiminen, toimijuus ja hyvinvointi peruskoulussa' tutkimushankkeessa kerättyä, Oppiminen ja kehitys peruskoulussa tutkimusryhmän aineistoa seuraavasti:

- Opettajien Tulevaisuuden muistelu (TulMu) aineisto I (vuosi 2006, n=193) ja II (vuosi 2009, n=100) soveltuvien osin
- Opettaja haastattelut (vuosi 2006, n=68) soveltuvien osin

Jokisen kanssa on käyty läpi tutkimuksen eettiset periaatteet ja hän on sitoutunut noudattamaan niitä. Jokinen käyttää aineistoa vain pro gradu - tutkielmassaan. Mahdollisesta jatkokäytöstä, esimerkiksi artikkeleissa, tms. julkaisuissa sovitaan erikseen tutkimusryhmän johtoryhmän kanssa.

Heta Jokisen ohjaajana toimii yliopistonlehtori Jyri Linden, joka on tietoinen tästä sopimuksesta ja sen sisällöstä.

Paikka, aika ja nimikirjoitus

Tampere 18.3.2014 Heta Jokinen

Liite 2: Sitoumus noudattaa tutkimuseettisiä ohjeita

SITOUMUS NOUDATTAA TUTKIMUSEETTISIÄ OHJEITA

Koskien tutkimushankkeita 'Oppiminen, toimijuus ja hyvinvointi peruskoulussa', 'Ammatilliseksi toimijaksi oppimassa – Opettajankoulutuksesta koulun arkeen' ja 'Koululla on väliä' sekä muuta toimintaa Oppiminen ja kehitys peruskoulussa tutkimusryhmässä.

Tutkimusryhmässä ja -hankkeissa työskennellessä sitoudun noudattamaan seuraavia tutkimuseettisiä periaatteita:

- Tekemisen luotettavuus/luottamuksellisuus:
 - Informanteille on luvattu ehdoton anonymiteetti. Tämä tarkoittaa, että tutkimukseen osallistuvien henkilötietoja ei saa missään tapauksessa luovuttaa tutkimusryhmän ulkopuolisille.
 - Tutkimustieto on luottamuksellista. Tämä tarkoittaa, että tutkimushankkeen sisäiset paperit esim. kyselylomakkeet ja muut tutkimusinstrumentit sekä tutkimusaineisto ovat luottamuksellisia; ne säilytetään lukon takana eikä niitä luovuteta tai niistä kerrota tutkimusryhmän ulkopuolisille.
 - Tehdyt havainnot ja julkaisemattomat tulokset on tarkoitettu vain tutkijoille, ei kenellekään tutkimusryhmän ulkopuoliselle.
- Kunnioitus tutkimuskohdetta kohtaan
 - Tutkimusaineisto on meille äärimmäisen arvokasta.
 - Kaikki kerrottu on meille arvokasta tietoa, emme ole arvioimassa tai arvostelemassa.
 - Kunnioitamme tutkittavien toiveita (oikeus määritellä oma osallistumisensa).
- OPPI-ohjausryhmällä on kaikki oikeudet kerättyihin aineistoihin. Aineistojen yhteiskäytöstä ja hyödyntämisestä sovitaan erikseen tutkimusryhmän johtoryhmän kanssa (ks. liite: Heta Jokisen pro gradu).

Edellä kuvatun lisäksi sitoudun noudattamaan Suomen Akatemian yleisiä tutkimuseettisiä ohjeita (<http://www.aka.fi/fi/A/Tutkijalle/Rahoituksen-kaytto/Eettiset-ohjeet/>).

Paikka, aika ja nimikirjoitus

Tampere 18.3.2014 Heta 