



Turun yliopisto
University of Turku

TYÖ- JA KOULUHYVINVOINTI MONIULOT- TEISINA ILMIÖINÄ

LUOKANOPETTAJIEN JA HEIDÄN OPPILAISENSA HYVIN-
VOINNIN ULOTTUVUUKSIEN HEIJASTUMINEN TOISIINSA

Emma Alho
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Helmikuu 2020

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

ALHO, EMMA: Työ- ja kouluhyvinvointi moniulotteisina ilmiöinä - Luokanopettajien ja heidän oppilaidensa hyvinvoinnin ulottuvuuksien heijastuminen toisiinsa

Tutkielma, 75 s., 10 liites.

Kasvatustiede

Helmikuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien työhyvinvointia ja oppilaiden kouluhyvinvointia eri hyvinvoinnin ulottuvuuksien kautta sekä työ- ja kouluhyvinvoinnin heijastumista toisiinsa. Työhyvinvoinnin ulottuvuuksista tutkittiin autonomian ja kompetenssin tunnetta sekä vuorovaikutussuhteiden laatua oppilaisiin, kollegoihin ja esimieheen. Kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista selvitettiin oppimis- ja koulumotivaatiota sekä opettajavuorovaikutuksen laatua ja luokan ilmapiiriä.

Tutkimukseen osallistuneita luokanopettajia oli neljä ja heidän oppilaitaan 72. Tutkimuksen näkökulma oli kvantitatiivinen ja tutkimusaineisto kerättiin strukturoiduin kyselyin. Kyselyiden muodostamisessa käytettiin Ryanin & Decin itsemääräämisteoriaan pohjautuvia kyselyitä ja niiden osia. Aineistoa analysoitiin tilastollisin menetelmin. Analysoinnin apuna käytettiin myös itsemääräämisteoriaa ja luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimiseen laadittua CLASS-teoriaa.

Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajat kokivat oman tämän hetkisen työhyvinvointinsa erittäin hyväksi. Opettajien tyytyväisyydessä työhyvinvointinsa eri ulottuvuuksiin oli kuitenkin yksilöllisiä eroja. Myös oppilaat kokivat tämän hetkisen kouluhyvinvointinsa yleisesti erittäin hyväksi. Kaikkein tyytyväisimpiä oppilaat olivat luokissaan vallitseviin ilmapiireihin. Luokittaisissa tarkasteluissa havaittiin kuitenkin muutamia yksittäisiä oppilaita, jotka eivät näyttäneet voivan yhtä hyvin kuin muut. Opettajien työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluhyvinvoinnin kokemusten todettiin tutkimuksessa heijastuvan selvästi toisiinsa.

Tutkimustulokset kertovat siitä, että koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edesauttaminen ja tukeminen kannattaa, mutta myös yksittäisiin oppilaisiin ja opettajiin sekä heidän hyvinvointiinsa on kiinnitettävä huomiota. Opettajan voidessa itse hyvin työssään on todennäköisempää, että myös oppilaat voivat hyvin koulussa. Opettajan hyvinvointi ei kuitenkaan yksin heijastu oppilaisiin, vaan myös oppilaiden hyvinvointi voi välittyä opettajaan. Jatkossa aihealueen tutkimista voisi syventää tutkimalla hyvinvoinnin kokemusten vaihtelua koko lukuvuoden aikana, hyvinvointi-interventioita toteuttamalla ja ottamalla mukaan myös laadullista näkökulmaa.

Asiasanat

Luokanopettaja, alakoulu, hyvinvointi, autonomia, kompetenssi, vuorovaikutus, oppimismotivaatio, koulumotivaatio, luokan ilmapiiri.

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	9
2	TYÖ- JA KOULUHYVINVOINTI OVAT MONEN ERI TEKIJÄN SUMMA..	13
2.1	Opettajan työhyvinvoinnin ulottuvuudet.....	13
2.2	Oppilaiden kouluhyvinvointia rakentavat ulottuvuudet.....	17
2.3	Opettajien työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluhyvinvoinnin suhde toisiinsa	20
2.4	Tutkimuksen pohjana käytetyt teoreettiset mallit	24
2.4.1	Itsemääräämisteoria – ihmisen psykologiset perustarpeet	24
2.4.2	CLASS-teoria kuvailee luokahuonevuorovaikutusta.....	27
3	TUTKIMUSONGELMAT	30
4	TUTKIMUSMENETELMÄT	33
4.1	Tutkittavat	33
4.2	Kysely.....	34
4.2.1	Opettajien kysely	36
4.2.2	Oppilaiden kysely	37
4.3	Aineiston analyysi	38
4.4	Tutkimusmenetelmän luotettavuus	41
5	TULOKSET.....	44
5.1	Luokanopettajien kokemukset työhyvinvoinnin ulottuvuuksistaan.....	44
5.1.1	Autonomian ja kompetenssin tunne koettiin korkeaksi	44
5.1.2	Vuorovaikutus kollegoihin ja oppilaisiin koettiin esimiesvuorovaikutusta paremmaksi	45
5.2	Oppilaiden kokemukset kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksistaan	46
5.2.1	Oppimis- ja koulumotivaatio koettiin yleisesti korkeaksi	46
5.2.2	Luokkien sisällä pieniä eroja oppimis- ja koulumotivaatiossa	47
5.2.3	Luokan ilmapiiri koettiin opettajavuorovaikutusta paremmaksi	50
5.2.4	Luokkien sisällä pieniä eroja opettajavuorovaikutuksessa ja luokan ilmapiirissä.....	51
5.3	Opettajien ja oppilaiden työ- ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksien heijastuminen toisiinsa	55
5.3.1	Työ- ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet heijastuivat yleisesti selvästi toisiinsa	55
5.3.2	Työ- ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksien heijastuminen toisiinsa luokkakohtaisesti.....	56

6	POHDINTA.....	62
6.1	Autonomian ja kompetenssin tunne sekä työpaikan vuorovaikutussuhteet – työhyvinvoinnin tärkeät ulottuvuudet	62
6.2	Hyvä luokan ilmapiiri ja opettajavuorovaikutus sekä oppimis- ja koulumotivaatio kertovat oppilaiden kouluhyvinvoinnista.....	65
6.3	Hyvinvointi tarttuu - oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin ulottuvuudet heijastuivat toisiinsa	68
6.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys sekä jatkotutkimusehdotukset.....	70
	LÄHTEET.....	73
	LIITTEET	76
	Liite 1 Opettajien tutkimuskysely.....	76
	Liite 2 Oppilaiden tutkimuskysely.....	82
	Liite 3 Oppilaiden tutkimuslupalomake	85

Kuviot

KUVIO 1. Tutkimuksen näkökulma työ- ja kouluhyvinvointiin

KUVIO 2. Ympäristön vaikutus psykologisten perustarpeiden eli hyvinvoinnin toteutumiseen (Ryan & Deci 2017, mukaillen Alho 2020)

KUVIO 3. Luokkahuonevuorovaikutukseen vaikuttavat ulottuvuudet (Pianta, La Paro & Hamre 2016, mukaillen Alho 2020)

KUVIO 4. Aineiston analyysin päävaiheet

KUVIO 5. Keskiarvot autonomiassa ja kompetenssissa

KUVIO 6. Vuorovaikutuksen laatu kollegoihin, esimieheen ja oppilaisiin

KUVIO 7. Oppimis- ja koulumotivaation keskiarvot

KUVIO 8. Luokkien keskiarvot oppimis- ja koulumotivaatiossa

KUVIO 9. Tyttöjen ja poikien luokittaiset keskiarvot oppimis- ja koulumotivaatiossa

KUVIO 10. Oppimis- ja koulumotivaation havaintoarvojen jakautuminen luokkien sisällä

KUVIO 11. Tyttöjen ja poikien keskiarvot opettajavuorovaikutuksessa ja luokan ilmapiirissä

KUVIO 12. Luokkien keskiarvot ilmapiirissä ja opettajavuorovaikutuksessa

KUVIO 13. Tyttöjen ja poikien luokittaiset keskiarviot luokan ilmapiirissä ja opettajavuorovaikutuksessa

KUVIO 14. Luokan ilmapiirin ja opettajavuorovaikutuksen havaintoarvojen jakautuminen luokkien sisällä

KUVIO 15. Työ- ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksien keskiarvojen heijastuminen luokittain

KUVIO 16. Opettajan ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvot luokassa 1

KUVIO 17. Opettajan ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvot luokassa 2

KUVIO 18. Opettajan ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvot luokassa 3

KUVIO 19. Opettajan ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvot luokassa 4

Taulukot

TAULUKKO 1. Tiedot tutkimukseen osallistuneista opettajista ja heidän oppilais-
taan

TAULUKKO 2. Alkuperäisten kyselyiden soveltaminen tutkimuksessa

TAULUKKO 3. Opettajien kyselyn sisältö

TAULUKKO 4. Oppilaiden kyselyn sisältö

TAULUKKO 5. Tunnuslukuja summamuuttujista

TAULUKKO 6. Oppilaan vastausten asettaminen skaalalle 1–5

TAULUKKO 7. Keskiarvojen laadun määrittelyssä käytetyt raja-arvot

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten kanssa työskenteleviltä edellytetään yleensä erityistä jaksamista, sillä opettajan ja oppilaan välille muodostuvan vuorovaikutuksen laatu on avainasemassa lapsen hyvinvoinnin rakentumisessa. Opettajan onkin tärkeä huolehtia omasta työhyvinvoinnistaan, sillä hyvä olo välittyy ja siirtyy myös lapsiin ja nuoriin. (Karppinen & Pihlava 2016, 123; Veivo-Lempinen 2009, 215.) On olemassa näyttöä siitä, että oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin kokemukset ovat yhteydessä oppimiseen - onnistumisen kokemukset edistävät hyvinvointia, mutta myös hyvä psyykkinen hyvinvointi edistää oppimista (Hylander 2016, 304). Koko koulu yhteisön ja kaikkien koulussa työskentelevien tuleekin tiedostaa oma roolinsa turvallisen ja hyvinvointia tukevien toimintatapojen ja tavoitteiden toteutumisessa. Opettaja ei kuitenkaan yksin välitä omaa oloaan oppilaisiin. Opettajan lisäksi myös oppilaat säätelevät toistensa motivaation, oppimisen ja hyvinvoinnin kokemuksia. Oppilaat ja heidän ominaisuutensa herättävät myös opettajassa erilaisia tunteita. Esimerkiksi oppilaan temperamentti- ja taidot ja oppimisen haasteet vaikuttavat siihen, millaiseksi oppilaan ja opettajan välinen suhde muodostuu. (Salmela-Aro 2018, 16–17.)

Luokkailmapiiri, joka edistää samanaikaisesti sekä opettajien että oppilaiden riittävää autonomiaa, lisää oppilaiden motivaatiota. Se, millaiseksi luokkailmapiiri muodostuu, riippuu paljon opettajan valitsemista ohjaus- ja vuorovaikutustavoista. Oppilaiden omat ominaisuudet ja toimintatavat kuitenkin vaikuttavat siihen, millaisia ohjaus- ja vuorovaikutustapoja opettaja käyttää. (Salmela-Aro 2018, 17.) Tämän tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena on selvittää, millä tavalla luokanopettajien työhyvinvointi ja heidän oppilaidensa kouluhyvinvointi heijastuvat toisiinsa. Erilaiset tunteet usein välittyvät ja siirtyvät, ja tämän vuoksi hyvinvointikokemuksia tutkitaan opettajien ja oppilaiden näkökulmasta (Karppinen & Pihlava 2016, 141).

Ennen kuin opettajien ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien heijastumisesta toisiinsa voidaan tehdä johtopäätöksiä, tutkimuksessa selvitetään, miten opettajat ja oppilaat voivat. Opettajan työhyvinvoinnin ulottuvuuksista selvitetään opettajien autonomian ja kompetenssin tunnetta sekä vuorovaikutuksen laatua esimieheen, kollegoihin ja opettajan omiin oppilaisiin. Oppilaiden kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista tutkitaan oppimis- ja koulumotivaatiota sekä luokan ilmapiiriä ja vuorovaikutussuhdetta opettajaan. Opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatua tutkitaan tässä tutkimuksessa siis sekä

opettajan että oppilaiden näkökulmasta. Selvittämällä sekä opettajien että hänen oppilaidensa kokemuksia vuorovaikutussuhteen laadusta saadaan parempi käsitys siitä, millä tavoin opettajan ja oppilaiden kokemukset heijastuvat toisiinsa. Kokevatko opettaja ja oppilaat vuorovaikutuksen laadun samanlaiseksi vai onko arvioiden välillä eroavaisuuksia?

Suomalaisessa yhteiskunnassa mielenterveyden edistäminen ja hyvinvoinnin tukeminen nähdään yleisesti yhä tärkeämpinä arvoina. Oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen ei kuitenkaan kuulu pelkästään opettajan vaan koko kouluhenkilökunnan vastuulle. Jokainen opettaja kuitenkin vaikuttaa väistämättä ohjaamiensa lasten ja nuorten hyvinvointiin. (Ahtola 2016, 12, 14.) Koulun tärkeä tehtävä oppilaiden hyvinvoinnin ja terveyden tuki- ja ongelmien ehkäisijänä on kirjattu oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin. Lain tarkoituksena on turvata ja edistää oppilaiden kokonaisvaltaista psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin toteutumista kouluissa yksilöllisesti ja yhteisöllisesti. Tämän lisäksi lain tavoitteena on edesauttaa tuen varhaista saantia sekä opiskelijahuoltopalveluiden yhdenmukaista saatavuutta ja laatua. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 § 1, 2.) Oppilas- ja opiskeluhuoltolain lisäksi oppilaiden oikeus turvalliseen, osallisuutta ja oppimista edistävään oppimisympäristöön on tuotu esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (jatkossa käytetään lyhennettä POPS 2014). Oppilaiden hyvinvoinnin toteutuminen ja edesauttaminen tulee ottaa huomioon esimerkiksi suunniteltaessa ja kehitettäessä oppimisympäristöjä. Kun oppimisympäristö on toimiva, edistää se vuorovaikutuksen, osallistumisen ja yhteisöllisyyden suotuisaa kehitystä. (POPS 2014, 29–30.) Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki ja perusopetuksen opetussuunnitelma siis ohjaavat opettajien toimintaa oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemisessa.

Miten viimeisimpien tutkimusten mukaan työelämässä olevat opettajat sitten itse voivat tällä hetkellä ja millaiset asiat vaikuttavat työhyvinvointikokemusten rakentumiseen? Vaikka opetusalan ammattijärjestön (OAJ) työolobarometrin mukaan suurin osa opettajista (71 %) kokee itsensä melko tai erittäin usein tyytyväiseksi työhönsä, antavat työolobarometrin tulokset kuitenkin hälyttävän kuvan opetus- ja kasvatusalalla työskentelevien merkittävästi heikentyneestä työhyvinvoinnista, työoloista ja turvallisuudesta. Viimeisin työolobarometri on peräisin vuodelta 2017, ja se heijastelee opetus- ja kasvatusalalla tehtyjen yhteiskunnallisten muutosten ja resursointien vaikutuksia. Työolobarometriin vastanneista opetus- ja kasvatusalalla toimivista moni kokee oman työkykynsä heikentyneen sekä työn kuormittavuuden ja työstä aiheutuvan stressin lisääntyneen. Vastavasti työn iloa ja työtyytyväisyyttä koetaan yhä vähemmän, ja huolestuttavan moni

vastaajista kertoo kohtaavansa epäasiallista kohtelua ja kiusaamista työssään. Kuitenkin vastaajista yli puolet (67 %) kokee edelleen innostuvansa melko tai erittäin usein työtään. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 1–3, 12, 18–19, 26.)

Esimies- ja johtamistyön onnistuminen sekä kollegoilta saatu tuki vaikuttavat myös pitkälti opettajien työssäjaksamiseen ja -viihtymiseen. Mitä paremmaksi ja onnistuneemmaksi esimiestyö koetaan, sitä paremmaksi muun muassa työnhallinta, työtyytyväisyys ja kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista sekä työyhteisön jäsenten välinen yhteistyö koetaan. OAJ:n viimeisimmän työolobarometrin tulokset kertovat myös opettajien lisääntyneestä tyytymättömyydestä koulun esimies- ja johtamistyön laatuun. Monet vastaajista kokevat muun muassa esimieheltä saadun tuen ja rakentavan palautteen sekä tasa-
puolisen kohtelun kaikkia työyhteisön jäseniä kohtaan heikenneen. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 22.)

Esimies- ja kollegavuorovaikutuksen lisäksi opettajan ja hänen oppilaidensa välisellä vuorovaikutussuhteella on merkitystä opettajan työhyvinvointiin. Opettaja–oppilassuhteen laatu kertoo kuitenkin samalla myös oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Opetus- ja kasvatusalalla työskentelevien työhyvinvointia ja työhyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä sekä opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laadun yhteyttä oppimistuloksiin on tutkittu laajasti kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Braun, Roeser, Mashburn & Skinner 2018; Pennings, Brekelmans, Sadler, Claessens, van der Want & van Tartwijk 2017; Skaalvik & Skaalvik 2011; Troesch & Bauer 2017). Tutkimuksissa on muun muassa havaittu, että opettajan ja oppilaiden välinen myönteinen ja vastavuoroinen vuorovaikutussuhde on tärkeässä asemassa oppilaiden koulumotivaation ja keskinäisten suhteiden kehittymisen näkökulmasta (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 186, 190).

Kansainvälisten tutkimusten lisäksi opettajan ja oppilaiden välisen turvallisen ja vastavuoroinen vuorovaikutuksen tärkeys hyvinvoinnin tukemisessa on tuotu tarkemmin esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Koulun toimintakulttuuria tulisi ohjata yleisesti periaatteet, jotka edesauttavat hyvinvoinnin ja turvallisuuden sekä vuorovaikutteisen ja monipuolisen toiminnan toteutumista. Koulun tärkein tehtävä on toimia oppivana yhteisönä, jossa kaikkia yhteisön jäseniä kannustetaan oppimiseen ja osaamisen jakamiseen. Oppivan yhteisön nähdäänkin kehittyvän dialogin, osallisuuden ja yhdessä tekemisen avulla sekä olevan hyvinvoinnin ja turvallisuuden toteutumisen edellytys. Hyvinvoinnin ja turvallisuuden tulisi myös ohjata kaikkea koulussa tapahtuvaa työskentelyä. Omilla vuorovaikutusmalleillaan ja yhteistyöllään koulun aikuiset

tukevat myös oppilaiden kasvua vuorovaikutukselliseen ja yhteisölliseen työskentelytapaan. (POPS 2014, 26–27.) Jokaisen opetus- ja kasvatusalalla työskentelevän tulisikin reflektoida omaa tapaansa olla vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa ja pohtia, tukeeko tämä vuorovaikutustapa oppilaiden hyvinvoinnin ja turvallisuuden toteutumista. Tämän ohella tutkimuksessa kuitenkin painotetaan, että pelkästään opettajan toiminta ja työhyvinvointi ei heijastu oppilaaseen. Myös oppilaiden hyvinvointi voi välittyä opettajan kokemuksiin omasta työhyvinvoinnistaan. Kyseessä onkin kompleksinen ilmiö, sillä hyvinvointi itsessään on laaja käsite. Tämän vuoksi ei voida välttämättä varmuudella sanoa, kumpi vaikuttaa ensin toiseen – opettaja vai oppilaat. Opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin ulottuvuuksien tutkiminen valittiin kuitenkin tarkastelun kohteeksi, sillä niiden ajateltiin muodostavan koko koulun tasolla hyvinvoinnin ilmiöstä merkittävän osan.

2 TYÖ- JA KOULUHYVINVOINTI OVAT MONEN ERI TEKI-JÄN SUMMA

Opettajat ja oppilaat voivat koulussa hyvin, kun he saapuvat ja lähtevät koulusta hyvillä mielin. Yksi hyvinvoivan ja turvallisen koulun ominaispiirre on koulukulttuurissa vallitseva yhteisöllisyyden tunne. Yhteisöllisyys edellyttää kuitenkin tunnetta yhteenkuuluvuudesta eri jäsenten välillä. Mitä enemmän opettajat ja oppilaat tuntevat olevansa osa kouluyhteisöä, sitä yhteisöllisyyttä tukevampi koulukulttuuri on. Yhteisöllisen koulun tunnuspiirteitä ovat muun muassa positiivinen työ- ja oppimisilmapiiri, yhteishenki sekä oppilaiden ja opettajien välillä vallitseva vastavuoroinen kunnioitus. Yhteisöllisyyttä tukevassa ja edesauttavassa koulussa opettajat ja oppilaat voivat paremmin. (Salovaara & Honkonen 2013, 44, 70–71.)

Koulu ympäristönä kuitenkin näyttäytyy opettajille ja oppilaille hieman eri tavalla. Opettajille koulu on työympäristö, kun taas oppilaille se on paikka, johon tullaan pääasiassa oppimaan. Koulun ja opettajien tärkein tehtävä on kuitenkin terveellisen ja turvallisen kasvun ja oppimisen tukeminen. Vaikka hyvinvointia rakentavien tekijöiden piirteet ovat samat jokaisessa koulussa, jokainen koulu voi omalla toimintakulttuurillaan joko edesauttaa tai ehkäistä hyvinvoinnin toteutumista. (Salovaara & Honkonen 2013, 45, 226.) Tämän osion tarkoituksena on selventää opettajien työhyvinvointiin ja oppilaiden kouluhyvinvointiin liittyviä ulottuvuuksia. Tavoitteena on myös tuoda esille opettajan työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluhyvinvoinnin heijastumista toisiinsa sekä tämän tutkimuksen näkemystä työ- ja kouluhyvinvointiin.

2.1 Opettajan työhyvinvoinnin ulottuvuudet

Työhyvinvoinnin käsitteen määritelmät vaihtelevat eri maissa. Työhyvinvointiin ei ole siis olemassa yksiselitteistä tai universaalialia mallia. (Anttonen ym. 2009, 7.) Turvallinen, terveellinen ja tuottava toiminta sekä työn mielekkääksi ja palkitsevaksi kokeminen liittyvät kuitenkin työhyvinvointiin. Kun ihmiset voivat hyvin työssään, kantaa koko työyhteisö vastuun hyvinvoinnin toteutumisesta ja edistämisestä. Hyvinvoiva työyhteisö edistää työntekijöiden hyvinvointia. (Työterveyslaitos.) Työhyvinvointiin koostuu kuitenkin useammasta ulottuvuudesta ja sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista.

Työhyvinvointiin katsotaan kuuluvaksi fyysinen, henkinen ja sosiaalinen ulottuvuus sekä yksilön oma asennoituminen työntekoon. *Fyysisen hyvinvoinnin* ulottuvuuteen kuuluu muun muassa henkilökohtaiseen terveydentilaan liittyvät tekijät, kuten sairaudet. *Henkisen hyvinvoinnin* ulottuvuus rakentuu muun muassa itsetuntemuksesta, henkilön voimavaroista sekä itselleen asetetuista tavoitteista ja odotuksista. Myös työn imu kuuluu henkisen hyvinvoinnin ulottuvuuteen. Työstä johtuva imu tai ilo on aina yksilöllinen kokemus, mutta sen rakentumiseen tarvitaan kaikkia työyhteisön jäseniä. Toisten kannustaminen, arvostaminen ja huomaaminen sekä yhteisöllisyys ja onnistumisen kokemukset lisäävät työn iloa. Työn imusta kertoo myös työstä motivoituminen, innostuminen ja myönteinen vuorovaikutus muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Se, millainen suhde ja suhtautuminen opettajalla on muihin työyhteisön jäseniin – esimieheen, muihin työkavereihin ja oppilaisiin – kertoo *sosiaalisesta hyvinvoinnista*. Ammatillinen osaaminen ja ammattitaito sekä kyky ja halu oppia uutta liittyvät siihen, miten opettaja itse *asennoituu* omaa työtään kohtaan. (Salovaara & Honkonen 2013, 18–19, 54, 132.) Fyysinen hyvinvoinnin ulottuvuus jätetään kuitenkin tutkimuksen tarkastelun ulkopuolelle. Tutkittavaa ilmiötä keskitytään tutkimaan työhyvinvoinnin ulottuvuuksista opettajan oman asennoitumisen ja henkisen hyvinvoinnin (autonomian ja kompetenssin tunne) sekä sosiaalisen hyvinvoinnin (esimies-, kollega- ja oppilasvuorovaikutus) ulottuvuuksien kautta.

Millaiset asiat sitten viestittävät huonosta työhyvinvoinnista? Työstä johtuvat sairauspoissaolot ja stressi ovat usein merkkejä lisääntyneestä työpahoinvoinnista, joka on työhyvinvoinnin vastakohta (Salovaara & Honkonen 2013, 19). Troesch ja Bauer (2017) selvittivät tutkimuksessaan toisen asteen opettajien työtyytyväisyyttä, työstä johtuvaa stressiä sekä minäpystyvyyden tunnetta. Tutkijat havaitsivat tutkimuksessaan yhteyden opettajien koetun minäpystyvyyden sekä työstressin- ja viihtyvyyden välillä. (Troesch & Bauer 2017, 392). Minäpystyvyyden katsotaan koostuvan ihmisen arvioista omiin kykyihinsä ja niiden kontrollointiin liittyen (Bandura 2016, 61). Tutkimuksen mukaan oman minäpystyvyytensä korkeammaksi arvioivat opettajat kokivat vähemmän työstressiä ja olivat tyytyväisempiä työhönsä kuin minäpystyvyydeltään heikommat opettajat. Tutkimuksessa havaittiin erityisesti naisopettajien olevan miesopettajia tyytyväisempiä työhönsä. Opettajan asennoituminen omiin kykyihinsä selvitä erilaisista ongelmista ennusti tutkimuksen mukaan myös opettajien työviihtyvyyttä ja -stressiä (Troesch & Bauer 2017, 392–395.) Opettajan kokemukset omasta minäpystyvyydestään voivat kuitenkin opettajan itsensä lisäksi välittyä myös oppilaisiin. Jos opettaja on stressaantunut eikä koe itseään

tarpeeksi päteväksi työssään, millaiseksi oppilaiden hyvinvointikokemukset voivat muodostua?

Opettajan työstä johtuva stressi tai uupumus voi näkyä opettajan oppilaille antamassa tuessa. Braun, Roeser, Mashburn ja Skinner (2018) selvittivät tutkimuksessaan tarkemmin opettajien työhyvinvoinnin ja tietoisien läsnäolon yhteyksiä oppilaille annettavan emotionaalisen tuen laatuun. Opettajat, jotka olivat tietoisesti läsnäolevampia ja joilla oli takanaan pidempi opetuskokemus, olivat lievemmin stressaantuneita ja uupuneita sekä heillä oli vähemmän ahdistuksen ja masennuksen oireita. Karttunut työkokemus ja kyky tietoiseen läsnäoloon ennusti tutkimuksessa myös opettajan vahvempaa kykyä antaa oppilailleen emotionaalista tukea. Luokan toiminnan organisoinnissa tutkimuksessa todettiin onnistuvan parhaiten myös ne opettajat, joilla oli takanaan jo pidempi opetuskokemus. Vastaavasti stressin ja uupumuksen havaittiin vaikeuttavan opettajan kykyä antaa oppilailleen emotionaalista tukea. Tutkimuksessa saatiin myös viitteitä sukupuolen ja työhyvinvoinnin yhteydestä: naisopettajien todettiin kokevan oman työhyvinvointinsa heikommaksi kuin miesopettajien. (Braun ym. 2018, 247, 249–250.) Tutkimuksen mukaan opettajan työhyvinvoinnin kokemuksilla on siis merkitystä oppilaille annettavan tuen ja ohjauksen laatuun.

Kansainvälisten tutkimuksen lisäksi tutkimusta opettajien työhyvinvoinnin tilasta on tehty myös Suomessa, joista Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) teettämä työolobarometri on yksi. Työolobarometrin tavoitteena on ollut kartoittaa muun muassa sitä, millaisia tekijöitä opettajien työhyvinvointikokemusten rakentumisen taustalla on. Viimeisimmän työolobarometrin (2017) mukaan valtaosa (71 %) opettajista koki edelleen olevansa erittäin tai melko tyytyväisiä omaan työhönsä. Tämä lisäksi puolet (62 %) opettajista koki saavansa esimieheltään riittävästi tukea työssään ja lähes yhtä moni (64 %) opettajista oli sitä mieltä, että esimies kohtelee työntekijöitään erittäin tai melko usein tasapuolisesti. Tästä huolimatta huomattava osa (38 %) opettajista kuitenkin kertoi, ettei esimies tue tarpeeksi. Työolobarometriin vastanneista opettajista ne, jotka kertoivat olevansa tyytyväisempiä esimiestyön laatuun, arvioivat oman työkykynsä muita opettajia paremmaksi. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 18, 22, 26.)

Työolobarometrin mukaan vain pieni osa (36 %) opettajista koki saavansa itse vaikuttaa omaan työntekoonsa liittyviin asioihin. Yhteistyöskentelyyn työyhteisön sisällä erittäin tai melko tyytyväisiä opettajista oli yli puolet (63 %) ja työyhteisön sisällä vallitsevaan ilmapiiriin tyytyväisiä oli lähes saman verran (60 %). Tästä huolimatta huomattava osa opettajista kuitenkin oli tyytymättömiä yhteistyöskentelyyn ja työpaikan ilmapiiriin.

Suurin osa opettajista (71 %) koki kuitenkin saavansa työyhteisössään tukea ja apua riittävästi tai melko usein. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 8, 22, 26–27.) Työolobarometrin mukaan opettajat näyttivät siis olevan hieman tyytyväisempiä työyhteisöstä saatuun tukeen. Esimieheltä moni opettajista olisi vielä toivonut saavansa enemmän tukea.

Vaikka enemmistö työolobarometriin vastanneista opettajista oli tyytyväisiä työpaikan ilmapiiriin, moni oli kuitenkin sitä mieltä, ettei ilmapiiri työpaikalla ollut tarpeeksi hyvä. On havaittu, että työyhteisö toimii sitä paremmin, mitä toisia kunnioittavampi, avoimempi ja erilaiset mielipiteet huomioonottavampi ilmapiiri työympäristön jäsenten välillä vallitsee. Vuorovaikutus onkin opettajan työvälineistä tärkein. Opettajan tulee olla vuorovaikutuksessa oppilaiden ohella myös kollegoidensa ja muun koulun henkilökunnan kanssa. Hyvät vuorovaikutussuhteet kollegoihin auttavat opettajaa jaksamaan paremmin työssään. (Salovaara & Honkonen 2013, 113.)

Koulun sosiaalinen ympäristö, vuorovaikutussuhteet työyhteisön eri jäsenten kanssa sekä työyhteisöltä saatu tuki, voivat siis vaikuttaa merkittävästi opettajan kokemuksiin omasta työhyvinvoinnistaan. Skaalvik & Skaalvik (2011) selvittivät tutkimuksessaan koulukontekstin, koulussa vallitsevien vuorovaikutussuhteiden ja emotionaalisen uupuneisuuden yhteyksiä opettajien työviihtymiseen ja -motivaatioon vaihtaa ammattia. Tutkimuksen mukaan esimiehen antama tuki sekä kollegoiden ja vanhempien välinen laadukas vuorovaikutus ennusti opettajien kokemuksia kuulumisesta työyhteisöön ja oli positiivisesti yhteydessä opettajan työviihtymiseen. Opettajat, jotka olivat emotionaalisesti uupuneempia ja tyytymättömämpiä työhönsä, olivat motivoituneempia vaihtamaan ammattia. Opettajien kokemuksilla kuulumisesta työyhteisöön ei ollut kuitenkaan suoria yhteyksiä ammatinvaihtojatuksiin. Tutkimuksessa löydettiin myös viitteitä vanhempien opettajien paremmasta työviihtymisestä, positiivisemmasta vuorovaikutuksesta oppilaiden vanhempien kanssa sekä harvemmista luokanhallinnallisista ongelmista. Nuorten opettajien suhteet kollegoihin havaittiin olevan viitteellisesti vanhempia opettajia positiivisempia. (Skaalvik & Skaalvik 2011, 1029, 1032–1035.) Työyhteisön vuorovaikutussuhteilla ja muiden antamalla tuella on siis merkitystä opettajan työssäjaksamiseen. Myös oppilaat muodostavat kuitenkin kouluympäristössä opettajien kanssa merkittäviä vuorovaikutussuhteita. Opettajien ohella tässä tutkimuksessa selvitetään myös oppilaiden näkökulmia, sillä eri näkökulmat ajatellaan antavan vuorovaikutussuhteen laadusta luotettavamman käsityksen.

Työn kuormittavuus, vuorovaikutussuhteet työyhteisön sisällä sekä omat pätevyyden kokemukset kertovat aikaisempien tutkimusten perusteella paljon opettajan työhyvinvoinnista. Jos opettaja kokee työnsä kuormittavaksi ja omat vaikutusmahdollisuutensa vähäisiksi, vähentää tämä työhyvinvoinnin kokemuksia. Samalla tavalla työyhteisön muiden jäsenten kanssa solmitut vuorovaikutussuhteet ja ongelmat johtamisessa liittyvät työhyvinvoinnin kokemuksiin. Työn mielekkääksi sekä johtamisen johdonmukaiseksi ja kannustavaksi kokeminen sekä työyhteisön jäsenten välillä vallitseva keskinäinen ja tasa-arvoinen luottamus, lisäävät positiivisia kokemuksia omasta työhyvinvoinnista. (Salovaara & Honkonen 2013, 19–20.)

Ilmiönä opettajien työhyvinvointi on kuitenkin hyvin laaja-alainen ja monisyinen. Opettajan kokemus omasta minäpystyvyydestään, työstä johtuvasta stressistä ja uupumuksesta tai koulun vuorovaikutussuhteiden laadusta ei välttämättä kerro yksiselitteisesti vain opettajan työhyvinvoinnin tilanteesta. Opettajan lisäksi erilaiset kouluympäristössä tapahtuvat asiat voivat heijastua opettajan kautta myös oppilaisiin. Opettajan hyvinvointi ei kuitenkaan välttämättä heijastu vain oppilaisiin, vaan myös oppilaat omilla toiminnallaan ja olotiloillaan voivat vaikuttaa opettajaan. Seuraavassa osiossa keskitytään avaamaan tarkemmin oppilaiden kouluhyvinvointiin liittyviä ulottuvuuksia.

2.2 Oppilaiden kouluhyvinvointia rakentavat ulottuvuudet

Kuten opettajien työhyvinvointi myös oppilaiden kouluhyvinvointi koostuu useammasta eri ulottuvuudesta. Oppilaan *kouluhyvinvoinnista* kertoo se, että hän tulee kouluun ja lähtee koulusta hyvällä mielellä (Salovaara & Honkonen 2013, 44). Konun (2002) Allardtin sosiologisen teorian pohjalta kehittelemän koulun hyvinvointimallin mukaan oppilaan hyvinvointi koulussa koostuu neljästä eri ulottuvuudesta: *koulun olosuhteista* (having), *sosiaalisista suhteista* (loving), *mahdollisuuksista toteuttaa itseään* (being) ja *terveydentilasta* (health). Tämän tutkimuksen päätavoitteen ollessa opettajan ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien heijastumisen tutkiminen toisiinsa, kouluhyvinvointimallia päätettiin hyödyntää oppilaiden kouluhyvinvoinnin kuvailussa. Kouluhyvinvointimallissa kasvatuksen ja oppimisen nähdään nimittäin vaikuttavan jokaiseen hyvinvoinnin ulottuvuuteen, ja koulussa hyvinvoinnin, kasvatuksen ja oppimissaavutusten nähdään muodostavan kokonaisuuden. (Konu 2002, 43–44.)

Kouluhyvinvointimallissa *koulun olosuhteiden* nähdään kertovan koulun fyysisen ympäristön tekijöistä, kuten ympäristön viihtyisyydestä, melusta, ryhmäkoista ja terveydenhuollosta. Kouluhyvinvoinnin toinen ulottuvuus, *sosiaaliset suhteet*, tarkastelee taas muun muassa oppilaan vuorovaikutusta opettajaansa ja muihin luokkatovereihin sekä yleisesti koulun ilmapiiriin liittyviä tekijöitä. Se, millä tavalla oppilas otetaan mukaan itseään ja laajemmin koulunkäyntiä koskevaan päätöksentekoon sekä millainen mahdollisuus oppilaalla on edistää omia tietojaan ja taitojaan omassa tahdissaan kuuluu kouluhyvinvoinnissa *itsensä toteuttamisen mahdollisuus* -ulottuvuuteen. *Terveystilan* ulottuvuuteen liitetään koulun hyvinvointimallissa henkilökohtainen fyysisen tai psyykkisen hyvinvoinnin tila. Tätä ulottuvuutta tarkastellaan mallissa pääasiassa sairauksien poissaolona. (Konu 2002, 43–46.) Kuten opettajien työhyvinvoinnin kohdalla, myös oppilaiden kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista koulun olosuhteiden fyysistä ulottuvuutta ei tutkita. Tutkimuksessa oppilaiden kouluhyvinvointia tarkastellaan sosiaalisten suhteiden (opettaja–oppilasvuorovaikutus, luokan ilmapiiri) sekä ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien ulottuvuuden (oppimis- ja koulumotivaatio) kautta.

Koulussa oppilas alkaa vähitellen rakentaa omaa minäkuvaansa ja käsitystä itsestään oppijana. Minäkuvan ohella koulukäynti vaikuttaa myös oppilaiden tunne-elämän ja mielenterveyden muotoutumiseen. (Uusikylä 2006, 11.) Kouluhyvinvointiin voidaan liittää käsitteet kouluinto ja koulu-uupumus. Oppilaan energisyys, päättäväisyys ja sitoutuminen koulukäyntiin kertovat kouluinnostasta, mutta myös kouluinnon sosiaalinen ulottuvuus on tuotu viime aikoina esille. Kouluinto kuvaa oppilaan positiivista asennoitumista koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan. Samoin kuin työpahoinvointi on työhyvinvoinnin vastakohta, myös koulu-uupumus voidaan nähdä kouluinnon vastakohtana. Oppilaan jatkuva väsymys, kielteinen asenne oppimista ja koulua kohtaan sekä erilaiset riittämättömyyden tunteet voivat kertoa koulu-uupumuksesta. (Salmela-Aro 2018, 25–26.)

Kasvavien lasten ja nuorten kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittäminen on yksi koulun tärkeistä tehtävistä (Bandura 2016, 66). Koulun siirtyessään oppilaan omalla asennoitumisella oppimiseen, eteen tuleviin haasteisiin ja niihin mukautumiseen on kuitenkin myös merkitystä kouluun sopeutumisen näkökulmasta. Lapsilla on jo kouluun tullessaan valmiuksia erilaisten tilanteiden kohtaamiseen ja tilanteissa toimimiseen, mutta nämä valmiudet ovat kuitenkin kouluun siirryttäessä vasta muotoutumassa. (Vauras, Salo & Kajamies 2018, 81.) Oppilaiden sopeutumista omaan luokkaansa haluttiin tämän vuoksi kartoittaa myös selvittämällä oppilaiden kokemuksia luokassa vallitsevasta ilma-

piiristä. Puhuttaessa ilmapiiristä usein keskitytään ihmissuhteiden näkökulmasta vallitsevan tunneilmaston havainnointiin. Ihmisten tavat olla vuorovaikutuksessa määrittävät usein sen, millaiseksi tunneilmasto rakentuu. Keskeisimpiä vuorovaikutustaitoja opettajan näkökulmasta ovat esimerkiksi keskustelu-, kuuntelu- ja neuvottelutaidot sekä kyky yhteistyöhön ja empatiaan. (Salovaara & Honkonen 2013, 113.) Tässä tutkimuksessa luokan ilmapiirillä tarkoitetaan kuitenkin oppilaan kokemuksia luokassa vallitsevasta vuorovaikutus- ja tunneilmastosta.

Luokassa vallitsevan ilmapiirin lisäksi oppilaan motivaatiolla on kouluun sitoutumisen ja oppimisen kannalta tärkeä merkitys. Oppilaan kognitiivisista taidoista oppimismotivaation edesauttaminen onkin yksi koko koulun ja opettajien tärkeä tehtävä. Eri oppimismotivaatioteoriat määrittelevät oppimismotivaatiota hieman eri tavoin. Useimpia teorioita yhdistää kuitenkin minäkuvaan ja kompetensseihin liittyvät termit, kiinnostus jotakin tiettyä asiaa kohtaan sekä muiden ihmisten ja tunteiden merkitys motivaation syntyyn. (Salmela-Aro 2018, 9–10.) Itsemääräämisteorian mukaan motivaatioon syntyyn vaikuttaa ihmisen omat kiinnostuksen ja arvostuksen kohteet. Kun ihminen tekee asioita, joista on itse kiinnostunut, on hän useimmiten sisäisesti motivoitunut. Ulkoinen motivaatio taas tulee esiin tilanteissa ja toiminnassa, joista ihminen ei itse ole kiinnostunut. Tällöin tehtävässä tai toiminnassa ei nähdä niin suurta arvoa. Motivaatio voi siis vaihdella tilanteiden mukaan. Mitä kiinnostuneempi oppilas aiheesta tai oppiaineesta siis on, sitä parempaa usein on myös motivaatio. (Ryan & Deci 2017, 14; Salmela-Aro 2018, 13.) Tässä tutkimuksessa oppilaiden sitoutumista kouluun ja oppimiseen kartoitetaan selvittämällä oppimis- ja koulumotivaation kokemuksia. *Oppimismotivaatio* nähdään oppilaan kiinnostuksena ja sitoutumisena oppimiseen omassa luokassaan. *Koulumotivaatio* nähdään taas oppilaan laajempaan sitoutumisena koulunkäyntiin ja yleisesti koulussa viihtymisenä.

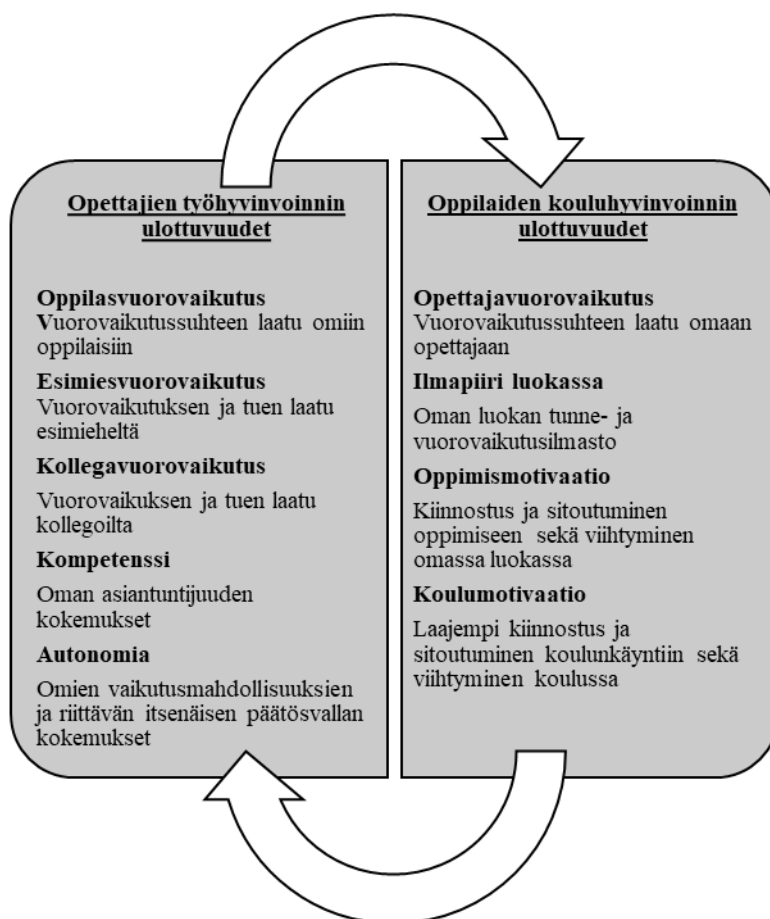
Millaiseksi oppilaat sitten kokevat oman olonsa ja kuinka hyvin oppilaat viihtyvät koulussa? Viimeisimmän kouluterveyskyselyn (2019) mukaan suurin osa (77 %) 4.–5.-luokkalaisista oppilaista pitää koulunkäynnistä ja viihtyy hyvin koulussa. Kyselyn mukaan tytöt pitävät kuitenkin koulunkäynnistä poikia enemmän. Aikaisempaan kouluterveyskyselyyn (2017) verraten koulunkäynnistä pitävien oppilaiden osuus on kuitenkin hieman pienentynyt, ja vastaavasti oppilaiden kokemukset koulustressistä ovat kasvaneet. Vastanneista yli kolmannes (36 %) kokee viimeisimmän kyselyn mukaan koulunkäynnistä johtuvaa stressiä. Useammin ja enemmän koulustressiä kyselyn mukaan kokevat pojat. Kysyttäessä oppilaiden mielipiteitä koulussa saatavasta keskusteluavusta yli puolet (51 %) vastaajista kokee, että koulussa tähän annetaan mahdollisuus. Pojat kuitenkin kokevat

tämän mahdollisuuden alhaisemmaksi kuin tytöt. (Kouluterveyskysely 2019.) Yleisesti ottaen oppilaat kokevat siis tällä hetkellä viihtyvänsä koulussa melko hyvin ja pitävänsä koulunkäynnistä. Tytöt kuitenkin näyttävät kyselyn mukaan pitävän koulunkäynnistä enemmän ja kokevansa koulustressiä vähemmän kuin pojat.

Oppilailta on siis jo kouluun tullessaan tietynlaisia vuorovaikutus- ja toimintamalleja, samalla tavalla kuin opettajalla. Eri oppilaat ja opettaja tuovat siis luokkaan ja yleisesti kouluun omat tapansa ja hyvinvoinnin kokemuksensa. Opettajan käyttämällä ohjaus- ja vuorovaikutustavoilla on merkitystä luokkaan muodostuvaan ilmapiiriin ja oppilaiden motivaatioon. Opettajan ohella myös oppilaat omilla ominaisuuksillaan ja tavoillaan vaikuttavat siihen, millaisia ohjaus- ja vuorovaikutustapoja opettaja käyttää. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 192.) Kyse on siis erilaisten tapojen ja hyvinvointien heijastumisesta luokan sisällä ja yleisemmin koulussa. Seuraavassa osiossa avataan opettajan ja oppilaiden hyvinvoinnin yhteyksiä toisiinsa ja tarkemmin tämän tutkimuksen näkökulmaa työ- ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksiin.

2.3 Opettajien työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluhyvinvoinnin suhde toisiinsa

Kouluyhteisön toiminnan tarkastelu on tärkeää, sillä opettajan hyvinvointi näkyy myös oppilaiden hyvinvointina. On olemassa myös todisteita siitä, että psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa. (Hylander 2016, 304; Karppinen & Pihlava 2016, 132.) Tässä tutkimuksessa opettajan työhyvinvoinnin ulottuvuuksien ja oppilaiden kouluhyvinvointiulottuvuuksien katsotaan olevan merkityksellisiä toisilleen, ja niiden ajatellaan heijastuvan toinen toisiinsa (kuvio 1). Tutkimuksessa ei ajatella, että jompikumpi hyvinvoinneista heijastuisi toiseen toista enemmän – kyseessä nähdään olevan monimutkainen ilmiö, jonka vuoksi ei varmuudella pystytä sanomaan, heijastuuko jompikumpi hyvinvoinneista enemmän kuin toinen. Työ- ja kouluhyvinvoinnin ajatellaan siis heijastuvan toinen toisiinsa tasavertaisesti. Tämän heijastumisen nähdään myös olevan jatkuvaa.



KUVIO 1. Tutkimuksen näkökulma työ- ja kouluhyvinvointiin

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadun tutkiminen on tärkeää, sillä myönteisen opettaja–oppilas-vuorovaikutuksen on todettu edesauttavan opettajan työhyvinvoinnin ohella myös oppilaiden kouluhyvinvointia (Salovaara & Honkonen 2013, 44). Opettajan ja oppilaiden kokeman yhteenkuuluvuuden tunteen vaaliminen ja edesauttaminen on erityisen tärkeää, sillä sen avulla voidaan rakentaa myös kunnioittavampaa ja vastavuoroisempaa ilmapiiriä ja vuorovaikutusta koko luokan tasolle (Vauras, Salo & Kajamies 2018, 89). Erityisesti oppilaan ja opettajan välille muodostuvan vuorovaikutuksen nähdään olevan hyvinvoinnin kannalta keskiössä, joten tämän vuoksi sitä tarkastellaan sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Monet tutkimukset ovatkin osoittaneet opettaja–oppilas-vuorovaikutuksen laadun olevan erittäin merkityksellinen oppimisen ja opetuksen kannalta (Pennings, Brekelmans, Sadler, Claessens, van der Want & van Tartwijk 2017, 41).

Koulun sisällä vallitsee paljon erilaisia dynaamisia vuorovaikutussuhteita. Lapsen perheestä saadut vuorovaikutusmallit siirtyvät lapsen mukana kouluun, mutta myös koulussa

työskentelevien henkilökohtaiset elämät tulevat osaksi koulun jokapäiväistä arkea. (Karpinen & Pihlava 2016, 132.) Monissa aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin pääasiassa tutkittu opettajan toimintatapojen yhteyksiä oppilaiden kouluhyvinvointiin. Todellisuudessa oppilaan ominaisuudet ja toimintatavat voivat kuitenkin herättää myös opettajassa erilaisia reaktioita ja tapoja toimia. (Nurmi & Kiuru 2015, 445.) Tämä näkemys korostuu myös tässä tutkimuksessa.

Koulussa eri toimintasoilla tapahtuvien kohtaamisten katsotaan vaikuttavan niin lapsen ja nuoren kuin koko koulun välisen suhteen rakentumiseen (Lämsä 2009, 35). Itsesäätelyn sijaan viime aikoina onkin alettua puhua yhä enemmän yhteissäätelystä. Yhteissäätelyssä on kyse erilaisten sosiaalisten kontekstien, opettajien, luokkatovereiden ja vanhempien, vastavuoroisesta vaikutuksesta oppimiseen, motivaatioon ja hyvinvoinnin kokemuksiin. (Salmela-Aro 2016, 16.) Holfve-Sabel selvitti tutkimuksessaan (2014) 6-luokkalaisten oppilaiden oppimissaavutusten, luokan vertaissuhteiden sekä opettaja–oppilassuhteen merkityksiä oppilaiden kouluhyvinvoinnin rakentumiseen. Tutkimuksessa selvisi, että oppilaan vertaissuhteet luokassa, oppimissaavutukset ja opettaja–oppilasvuorovaikutus ennustivat yhdessä vahvasti oppilaiden kouluhyvinvointia. Mitä paremmaksi oppilaat kokivat oman kouluhyvinvointinsa, sitä vähemmän opettaja raportoi luokassa esiintyvistä ongelmista, kuten stressistä, kiusaamisesta ja aggressiivisuudesta. Opettajan luomalla turvallisella ilmapiirillä ja sosiaalisia suhteita tukevalla ohjauksella todettiin olevan vahvasti yhteyttä luokan oppilaiden hyvään kouluhyvinvointiin. (Holfve-Sabel 2014, 1535–1547.) On kuitenkin todennäköistä, että joissain tietyissä tilanteissa lapsen ominaisuuksilla ja käyttäytymisellä voi olla opettajan omia ominaisuuksia enemmän vaikutusta opettaja–oppilasvuorovaikutukseen (Nurmi & Kiuru 2015, 451). Kyse ei siis ole siitä, että opettajan toiminnalla olisi ainoastaan oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta merkitystä.

Vaikka opettaja yksin ei vaikuta oppilaiden hyvinvointiin ja vuorovaikutuksen laatuun, on opettajan käyttämällä ohjaus-, opetus- ja vuorovaikutustavoilla kuitenkin suuri vaikutus siihen, millaiseksi luokan ilmapiiri ja oppilaiden motivaatio syntyy ja kehittyy (Salmela-Aro 2018, 17). Opettajan ja oppilaan väliseen vastavuoroiseen vuorovaikutussuhteeseen kuuluu muun muassa huolenpito, luottamus, rohkaiseminen, lämpö ja keskinäinen kunnioitus (Lämsä & Kiviniemi 2009, 225). Kun vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on hyväksyvää, arvostavaa ja säännöllistä, luottamuksen tunne kasvaa ja

lapsi saa käyttöönsä uusia itsesäätelyn keinoja (Karppinen & Pihlava 2016, 125). Opettajan on siis tärkeä kiinnittää huomiota siihen, millä tavoin hän vuorovaikutuksessaan parhaiten pystyisi tukemaan oppilaitaan.

Mitä paremmaksi opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne muodostuu, sitä parempaa on usein myös oppilaiden oppiminen pidemmällä aikavälillä. Eräässä tutkimuksessa (Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus, Salminen, Silinskas, Siekkinen & Nurmi 2017.) selvitettiin opettajan ja esikouluikäisten oppilaiden välisen vuorovaikutuksen yhteyttä oppilaiden akateemisten taitojen kehitykseen alakouluaikana. Oppilaiden akateemisista taidoista tutkimuksessa selvitettiin lukemisen ja matematiikan taitojen oppimista. Tutkimuksesta selvisi, että mitä parempaa opettajan antama emotionaalinen ja ohjauksellinen tuki sekä luokahuoneen organisointi oli, sitä parempaa oppilaiden akateemisten taitojen kehitys oli koko alakoulun aikana. Opettaja–oppilassuhteen yhteydet akateemisiin taitoihin olivat nähtävissä esikoulusta viidennelle luokalle saakka. (Pakarinen ym. 2017, 2, 24–27.) Se, millaiseksi opettajan ja oppilaan välinen suhde siis muotoutuu, vaikuttaa merkittävästi oppilaiden akateemisten taitojen kehitykseen pidemmälläkin aikavälillä.

Vuorovaikutuksen lisäksi ohjaus ja opetus onnistuu yleensä parhaiten, kun opettaja kykenee sopeuttamaan ohjaustapaansa oppilaiden tarpeiden mukaan (Salmela-Aro 2018, 16). Oppilaan omat ominaisuudet, kuten taidot, toiminta- ja ajatustavat, temperamentti ja asema kouluyhteisössä, vaikuttavat kuitenkin myös siihen, millaisia tunteita oppilas opettajassa herättää ja millaiseksi opettajan ja oppilaan välinen suhde muodostuu. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 188; Lämsä 2009, 35; Salmela-Aro 2018, 17.) Opettajan on tärkeä pyrkiä virittäytymään lapsen omaan sisäiseen maailmaan ja ymmärtää käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Ei kuitenkaan riitä, että opettaja luo luokassa yhteyksiä yksittäisiin oppilaisiin, vaan on myös kiinnitettävä huomiota vuorovaikutuksen syntyyn koko luokan tasolla. Lämpimän opettaja–oppilassuhteen on kuitenkin havaittu tukevan myös luokan sisällä oppilaiden keskinäisiä suhteita sekä oppimista ja kouluun sitoutumista. (Karppinen & Pihlava 2016, 123, 141; Lerkkanen & Pakarinen 2018, 190.)

Ilmiönä opettajien työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluhyvinvoinnin heijastuminen toisiinsa on siis moniulotteinen. Aiemmin esitellyissä tutkimuksissa hyvinvointia on kuitenkin usein tutkittu melko yksipuolisesti esimerkiksi vain opettajan hyvinvoinnin, ominaisuuksien ja tapojen kautta. Tutkimuksissa ei siis ole otettu juurikaan huomioon sitä, että kyse ei pelkästään välttämättä aina ole opettajan vaikutuksesta oppilaisiin. Seuraavassa osiossa esitellään tämän tutkimuksen pohjana käytettyjä teoreettisia malleja.

2.4 Tutkimuksen pohjana käytetyt teoreettiset mallit

Tässä osiossa esitellään hyvinvoinnin tutkimiseen ja kuvailuun kehitellyt kaksi teoreettista mallia, itsemääräämisteoria ja CLASS-teoria. Ryanin & Decin (2017) itsemääräämisteoriana sekä Piantan, La Paron ja Hamren (2016) luokkahuonevuorovaikutuksen kuvailuun kehiteltyä CLASS-teoriaa käytetään tämän tutkimuksen teoreettisina pohjina. Tutkimuksessa muodostetut mittarit kehitettiin itsemääräämisteorian pohjalta. Kyseiset teoriat valittiin tutkimukseen, sillä ne ovat yleisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa laajasti hyödynnettyjä ja näin ollen luotettaviksi havaittuja. Tutkijan mielestä teoriat kiitteävät myös hyvin työ- ja kouluhyvinvointia sekä luokkahuonevuorovaikutusta moniulotteisina ilmiöinä.

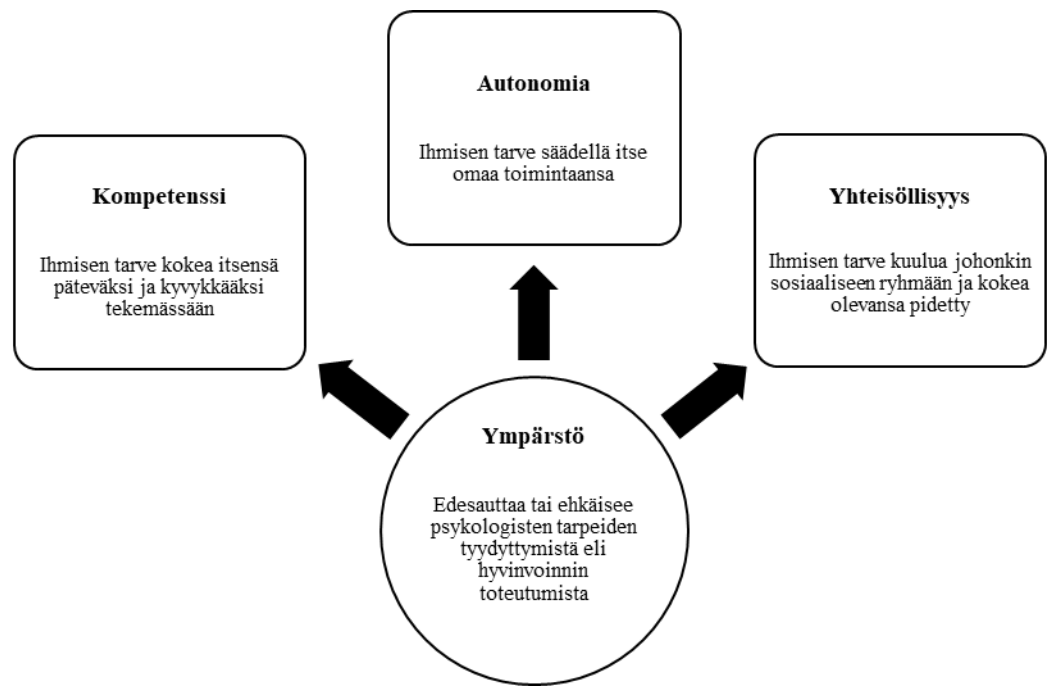
2.4.1 Itsemääräämisteoria – ihmisen psykologiset perustarpeet

Itsemääräämisteoria on keskittynyt tutkimaan ihmisen käyttäytymistä ja persoonallisuuden kehitystä psykologisesta näkökulmasta. Teoria korostaa biologisten, sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden sekä erilaisten kontekstien vaikutusta ihmisen psykologisen kehitykseen ja kasvuun. Teoriassa ihminen nähdään jo pienestä vauvasta saakka luontaisesti sosiaaliseen kanssakäymiseen motivoituneena, sosiaalisena olentona. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla ihmisten katsotaan teoriassa sisäistävän aktiivisesti ympäristössään vallitsevia sosiaalisia normeja ja rajoituksia. (Ryan & Deci 2017, 3–5.) Tämä näkemys korostuu myös tässä tutkimuksessa, sillä oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa kummankin osapuolen ajatellaan havainnoivan ja huomaavan toinen toistensa tapoja ja ominaisuuksia.

Itsemääräämisteoria korostaa myös ympäristön olosuhteiden merkitystä ihmisen psykologisten perustarpeiden tyydyttämisessä. Se ympäristö, jossa ihminen toimii voi joko tukea tai ehkäistä perustarpeiden tyydyttymistä. (kuviot 2). Psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen voi vaihdella myös ajan ja sosiaalisten suhteiden mukaan. Itsemääräämisteoriansa psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen (*satisfaction*) tai tarpeiden toteutumiseen turhautuminen (*frustration*) nähdään vaikuttavan jokaisen ihmisen hyvinvointiin

kulttuurista ja kontekstista riippumatta. (Ryan & Deci 2017, 239–242.) Myös tässä tutkimuksessa ympäristöllä ja siinä vallitsevilla sosiaalisilla suhteilla katsotaan olevan suuri merkitys hyvinvoinnin toteutumiseen.

Ihmisen hyvinvoinnin nähdään itsemääräämisteoriassa olevan enemmän kuin yksilön oma subjektiivinen kokemus, ja yksi hyvinvointia ilmentävän tekijän katsotaan olevan onnellisuus. Ihmisen menestyminen tai kukoistaminen (*thriving*) sekä toimintakykyisyys (*fully functioning*) kuvastavat itsemääräämisteorian mukaan hyvinvointia. Menestystä kuvaillaan vireytenä ja tietoisuutena sekä oman pätevyyden, osaamisen ja itsesäätelyn hyödyntämisenä. Toimintakykyisyyteen katsotaan kuuluvaksi omien sisäisten tarpeiden välinen vuorovaikutus, epädefensiivisyys erilaisissa olosuhteissa sekä spontaanisuus ja avoimuus omien mielipiteiden ja kiinnostuksenkohteiden ilmaisemisessa. Teoriassa psykologisten perustarpeiden katsotaan ilmentävän ja kuuluvan jokaisen ihmisen elämään. Mitä enemmän ihmisen psykologiset perustarpeet tyydyttyvät, sitä parempaa on myös teorian mukaan kokemus omasta hyvinvoinnista. Tätä vastoin turhautumisen psykologisten perustarpeiden toteutumiseen nähdään lisäävän pahoinvointia. (Ryan & Deci 2017, 239–242, 248.) Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa sekä opettajien että oppilaiden tyytyväisyys omiin hyvinvointiulottuvuuksiin katsotaan kertovan siitä, millaiseksi oma hyvinvointi koetaan.



KUVIO 2. Ympäristön vaikutus psykologisten perustarpeiden eli hyvinvoinnin toteutumiseen (Ryan & Deci 2017 mukailten)

Ihmisen psykologisia perustarpeita kuvataan teoriassa keskeisillä käsitteillä autonomia, kompetenssi ja yhteisöllisyyden tunne. Jokaisen psykologisen perustarpeen tyydytyminen katsotaan olevan elintärkeää hyvinvoinnin ja motivaation toteutumisen kannalta. Jokaisen psykologisen perustarpeen välillä katsotaan myös vallitsevan keskinäinen riippuvuus. Autonomialla (*autonomy*) tarkoitetaan yksilön itsenäistä tarvetta säädellä omaa toimintaansa. Ihminen, joka kokee saavansa toimia tarpeeksi autonomisesti, on motivoitunut ja panostaa toimintaansa. Ympäristö erilaisine vaatimuksineen kuitenkin vaikuttaa kokemuksiin autonomian toteutumisesta. Kun esimerkiksi opettaja omalla toimintatavallaan tukee oppilaidensa autonomiaa ja osallisuutta, on hän avoin oppilaidensa erilaisille näkemyksille. Tällaisen toimintatavan katsotaan teorian mukaan tuottavan hyvinvointia myös opetettavien keskuudessa. Yleisesti autonomiaa tukevan ympäristön katsotaan enustavan myös kompetenssin ja yhteisöllisyyden tunteen toteutumista. (Ryan & Deci 2017, 3, 9, 11, 97–98, 247–249.) Teorian käsitettä autonomia käytetään myös tässä tutkimuksessa.

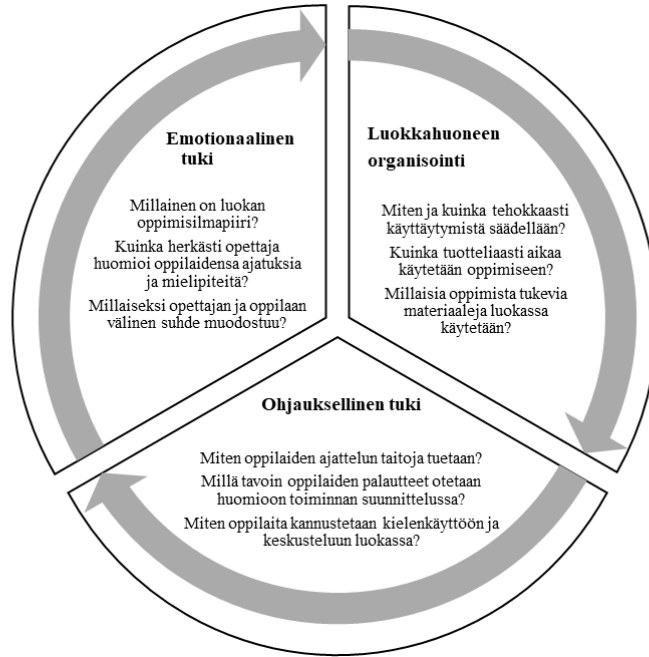
Kompetenssi (*competence*) kuvaa ihmisen tarvetta kokea itsensä kyvykkääksi ja osavaksi tekemässään. Kuten autonomia, myös kompetenssin tunne vaihtelee ympäristön mukaan - joissakin ympäristöissä ihminen voi kokea oman pätevyytensä huonommaksi

kuin toisissa. Esimeriksi omaan osaamisen nähden liian vaikeat tehtävät, negatiivisen palutteen saamisen korostuminen ja sosiaalinen vertailu voivat aiheuttaa ihmiselle tunteen oman kompetenssin riittämättömyydestä. Yhteisöllisyydellä (*relatedness*) tarkoitetaan teoriassa ihmisen tarvetta tuntea kuuluvansa johonkin sosiaaliseen ryhmään ja kokea olevansa pidetty. Teorian mukaan ihmiset tarvitsevat myös toisen apua ja tukea selviytyäkseen ja mukautuakseen erilaisiin tilanteisiin. Yhteisöllisyyden tunteeseen katsotaan myös kuuluvaksi ihmisen tarve yrittää ymmärtää muita ihmisiä ja heidän erilaisia kiinnostuksenkohteitaan. Yhteisöllisyyden tunne ei voi teorian mukaan kuitenkaan täysin tyydyttyä, jos ihminen ei koe pystyvänsä olemaan oma itsensä jossakin tietyssä ympäristössä. (Ryan & Deci 2017, 3, 10-11, 95–96, 242–243.) Autonomian käsitteen ohella tässä tutkimuksessa hyödynnetään myös teorian käsitettä kompetenssi. Teoriassa esitelty yhteisöllisyyden tunne liittyy tässä tutkimuksessa käytettyihin käsitteisiin opettaja–oppilas-vuorovaikutus, esimies- ja kollegavuorovaikutus sekä luokan ilmapiiri ja koulumotivaatio.

2.4.2 CLASS-teoria kuvailee luokahuonevuorovaikutusta

Luokahuonevuorovaikutuksen laadun tutkimiseen on laadittu erilaisia teoreettisia malleja, joista CLASS on yksi. Teoria keskittyy erityisesti opettajan ja oppilaiden välisen luokahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen tarkkailuun. Teorian mukaan on myös kehitelty luokahuonevuorovaikutuksen laadun määrittelyyn soveltuva mittari. Tässä tutkimuksessa CLASS-teoriaa käytetään pohjana opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen keskinäisen suhteen kuvailussa ja vuorovaikutussuhteen laadun määrittelyssä. Teoriassa luokahuonevuorovaikutuksen laatua on kuvailtu kolmen eri tason, *alhainen*, *keskitaso* ja *korkea*, mukaan. (Pianta, La Paro & Hamre 2016, 1–2, 21.) Näitä CLASS-teoriassa ja sen pohjalta kehitellyissä mittareissa käytettyjä kolmea tasoa hyödynnetään myös tässä tutkimuksessa soveltuvin osin opettajien työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluhyvinvoinnin laadun määrittelyssä. Seuraavaksi kuvaillaan tarkemmin luokahuonevuorovaikutuksen ulottuvuuksia.

CLASS-teoria koostuu kolmesta eri ulottuvuudesta (kuvio 3), jotka ovat opettajan antama emotionaalinen tuki, ohjauksellinen tuki ja luokahuoneen organisointi. Kaikki kolme ulottuvuutta kertovat luokahuoneen ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta, vaikka tapa ulottuvuuksien ilmaisuun luokassa saattaa vaihdella oppilaiden iän mukaan. (Pianta, La Paro & Hamre 2016, 1–2, 10.)



KUVIO 3. Luokkahuonevuorovaikutukseen vaikuttavat ulottuvuudet (Pianta, La Paro & Hamre 2016 mukailten)

Tutkimuksissa on osoitettu, että opettajan antama *emotionaalinen tuki* ennustaa oppilaiden koulumenestystä. Emotionaalinen tuki kuvastaa opettajan ja oppilaiden välisen saattoman ja sanallisen viestinnän ja vuorovaikutuksen laatua. Tähän ulottuvuuteen katsotaan kuuluvaksi oppimisympäristö, opettajan herkkyyys ja oppilaiden huomioiminen. Se, muodostuuko oppimisympäristö- ja ilmapiiri positiiviseksi vai negatiiviseksi sekä onko opettajalla herkkyyttä ottaa huomioon oppilaidensa mielipiteet kertovat emotionaalisen tuen laadusta. Se, millä tavoin opettaja kunnioittaa oppilaitaan ja millä tavoin luokassa saa ilmaista negatiivisia tai positiivisia tunteita vaikuttaa emotionaaliseen tukeen. Myös se, millä tavoin opettaja huomioi oppilaidensa huolet ja mielenkiinnonkohteet sekä millaiseksi opettaja–oppilassuhde muodostuu, kertoo annettavan emotionaalisen tuen laadusta. (Pianta, La Paro & Hamre 2016, 1–3, 22–38.) Tässä tutkimuksessa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadun ajatellaan kertovan oppilaiden kohdalla samalla opettajan antaman emotionaalisen tuen laadusta.

Emotionaalisen tuen lisäksi *luokkahuoneen organisoinnilla* on yhteyksiä oppilaiden koulusuoriutumiseen. Luokkahuoneen organisointiin katsotaan CLASS-teoriassa kuuluvaksi kolme ulottuvuutta - käyttäytymisen säätely, tuotteliaisuus ja ohjauksellisten oppimateriaalien käyttö. Se, millä tavoin opettaja kykenee luokassa ohjaamaan ja seuraamaan oppilaiden käyttäytymistä sekä tarvittaessa puuttumaan epätoivottuun käyttäytymiseen,

kertoo luokkahuoneen organisoinnista. Myös se, kuinka tehokkaasti ja tuottavasti oppimiseen käytetään aikaa sekä millaisia oppimiseen motivoivia materiaaleja luokassa käytetään, kuvastaa luokkahuoneen organisoinnin laatua. Mitä paremmin opettaja kykenee organisoimaan toimintaa luokkahuoneessa, sitä paremmin oppilaat pystyvät myös säätelemään omaa toimintaansa. (Pianta, La Paro & Hamre 2016, 3–4, 44.) Oppilaiden oppimismotivaation ajatellaan tässä tutkimuksessa kertovan myös siitä, kuinka hyvin opettaja pystyy tukemaan oppilaiden sitoutumista oppimiseen luokassa.

Se, millä tavalla opettaja tukee oppilaidensa kognitiivisten ja kielellisten taitojen kehitystä kertoo *ohjauksellisen tuen* laadusta. Ohjauksellisen tuen laatuun vaikuttaa kolme eri tekijää – käsitteellinen ajattelu, palautteen laatu ja kielen mallintaminen. Käsitteelliseen ajatteluun liittyy opettajan tapa hyödyntää ohjauksellista keskustelua oppilaiden ajatteluntaitojen kehityksessä. Käsitteellisen ajattelun tukemisessa pääpaino on ymmärtämisessä ulkoa muistamisen sijaan. Ohjauksellisen tuen toisesta tekijästä, palautteen laadusta kertoo se, miten opettaja hyödyntää oppilaiden antamaa palautetta toiminnan suunnittelussa. Viimeisenä kielen mallintamisen tarkoituksena on kuvata sitä, kuinka paljon ja laadukkaasti opettaja käyttää kielenkäyttöön ja keskustelutaitojen kehitykseen tukevia tapoja luokassa. (Pianta, La Paro & Hamre 2016, 5, 63–64, 72, 79.) Oppilaiden oppimismotivaation katsotaan tässä tutkimuksessa kertovan samalla myös opettajan antamasta ohjauksellisesta tuesta luokassa.

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää alakoulun luokanopettajien työhyvinvointia ja heidän oppilaidensa kouluhyvinvointia eri hyvinvointiulottuvuuksien kautta. Opettajien työhyvinvoinnin ulottuvuuksista tarkasteltiin vuorovaikutussuhteita niin oppilaisiin, esimieheen kuin kollegoihin sekä opettajan autonomian ja kompetenssin tunnetta. Oppilaiden kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista selvitettiin oppimis- ja koulumotivaatiota sekä opettajavuorovaikutusta ja luokan ilmapiiriä. Opettajien ja oppilaiden hyvinvointitilanteen kautta tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää työ- ja kouluhyvinvoinnin heijastumista toisiinsa. Tutkittavaa aihetta lähestyttiin seuraavien tutkimusongelmien pohjalta:

1. Millaiseksi alakoulun luokanopettajat kokevat oman työhyvinvointinsa?

Opettajien kompetenssin ja autonomian tunteen sekä vuorovaikutussuhteiden laadun esimieheen, kollegoihin ja oppilaisiin oletetaan kertovan työhyvinvoinnin tilanteesta. Aiempien tutkimusten (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018; Troesch & Bauer 2017; Skaalvik & Skaalvik 2011) perusteella tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien oletetaan kokevan yleisen työhyvinvointinsa pääasiassa hyväksi. Työhyvinvoinnin oletetaan olevan sitä parempaa, mitä paremmaksi opettajat arvioivat kokemuksensa eri työhyvinvoinnin ulottuvuuksista. Aikaisempien tutkimusten (Braun ym. 2018; Troesch & Bauer 2017) tutkimustulosten perusteella naisopettajien oletetaan kokevan omaan työhyvinvointiinsa liittyvät ulottuvuudet hieman miesopettajia korkeammiksi.

1.1 Millainen on opettajien kompetenssin ja autonomian tunne?

Mitä korkeammaksi opettajat kokevat oman autonomian ja kompetenssin tunteensa, sitä parempaa heidän työhyvinvointinsa oletetaan olevan. Aikaisempi tutkimus opettajien minäpystyvyyden ja työviihtyvyyden yhteydestä (Troesch & Bauer 2017) antaa viitteitä oletuksen pohjaksi. Aikaisemman tutkimuksen (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018) pohjalta opettajien oletetaan kuitenkin kokevan oman autonomiansa kompetenssin tunnetta alhaisemmaksi.

1.2 Millaiseksi opettajat kokevat vuorovaikutussuhteensa oppilaisiinsa, esimieheensä ja kollegoihinsa?

Opettajien oletetaan olevan pääasiassa tyytyväisiä koulun sisällä vallitseviin vuorovaikutussuhteisiin. Aikaisemmat tutkimukset (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018; Skaalvik & Skaalvik 2011) opettajien tyytyväisyydestä esimieheltä ja kollegoilta saadun tuen ja vuorovaikutuksen laatuun antavat viitteitä oletuksen pohjaksi. Aikaisemman tutkimuksen (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018) tulokset opettajien suuremmasta tyytyväisyydestä työyhteisön tukeen kuin esimieheltä saatuun tukeen liittyen, antavat viitteitä siitä, että opettajat kokevat vuorovaikutussuhteensa kollegoihin esimiesvuorovaikutusta paremmaksi. Tämän lisäksi aikaisemman tutkimuksen (Skaalvik & Skaalvik 2011) pohjalta oletetaan, että mitä paremmaksi opettaja arvioi vuorovaikutussuhteensa esimieheensä ja kollegoihinsa, sitä paremmaksi hän kokee myös vuorovaikutussuhteensa omiin oppilaisiinsa.

2. Millaiseksi oppilaat kokevat tämän hetkisen kouluhyvinvointinsa?

Oppilaiden oppimis- ja koulumotivaation sekä vuorovaikutussuhteen opettajaan ja luokassa vallitsevan ilmapiirin oletetaan kertovan oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Aikaisemman kouluterveyskyselyn (2019) pohjalta oppilaiden oletetaan viihtyvän koulussa pääasiassa hyvin. Kouluterveyskyselyn (2019) pohjalta myös oletetaan tyttöjen kokevan omaan kouluhyvinvointiinsa liittyvät ulottuvuudet hieman poikia korkeammiksi. Oppilaiden kouluhyvinvoinnin oletetaan olevan sitä parempaa, mitä korkeammaksi oppilaat arvioivat oman oppimis- ja koulumotivaationsa sekä suhteensa omaan opettajaan ja luokassa vallitsevan ilmapiirin. Tutkimus oppimissaavutusten, luokan vertaissuhteiden ja opettaja–oppilassuhteen yhteyksistä kouluhyvinvointiin (Holfve-Sabel 2014) antaa viitteitä oletusten pohjaksi.

2.1 Millainen on oppilaiden oppimis- ja koulumotivaatio?

Kouluterveyskyselyn (2019) tulosten pohjalta oppilaiden koulussa viihtymisestä oppilaiden oppimis- ja koulumotivaation oletetaan olevan yleisesti korkeaa. Aikaisempi tutkimus (Holfve-Sabel 2014) oppimissaavutusten ja kouluhyvinvoinnin yhteydestä antaa myös viitteitä siitä, että oppimis- ja koulumotivaatio kertoo oppilaiden kouluhyvinvoin-

nin tilanteesta. Mitä korkeammaksi oppilaat arvioivat oman oppimis- ja koulumotivaationsa, sitä parempi kouluhyvinvoinnin myös oletetaan aikaisemman tutkimuksen (Holfve-Sabel 2014) perusteella olevan.

2.2 Millaiseksi oppilaat arvioivat luokan ilmapiirin ja vuorovaikutussuhteensa opettajaan?

Kouluterveyskyselyn (2019) tulokset oppilaiden koulussa viihtymisestä antavat olettaa, oppilaat kokevat vuorovaikutussuhteensa omaan opettajaan pääasiassa laadukkaaksi ja hyväksi. Tämän lisäksi oletetaan, että oppilaat ovat tyytyväisiä luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Aikaisempi tutkimus (Holfve-Sabel 2014) oppimissaavutusten, luokan vertaisuhteiden ja opettaja–oppilassuhteen yhteydestä kouluhyvinvointiin antaa viitteitä oletusten pohjaksi. Mitä korkeammaksi oppilaat arvioivat luokan ilmapiirin ja vuorovaikutuksen opettajaansa, sitä parempaa kouluhyvinvoinnin oletetaan olevan.

3. Miten luokanopettajan ja hänen oppilaidensa arviot työ- ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista heijastuvat toisiinsa?

Mitä korkeammaksi oppilaat ja opettaja arvioivat heidän välisen vuorovaikutussuhteensa laadun, sitä paremmin hyvinvointien oletetaan heijastuvan toisiinsa, ja sitä parempaa on myös oppilaiden oppimis- ja koulumotivaatio. Aikaisemmat tutkimukset (Pakarinen ym. 2017; Skaalvik & Skaalvik 2011) opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadusta ja sen yhteyksistä sekä oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen että opettajien työviihtymiseen antavat viitteitä oletuksen pohjaksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa on monesti tutkittu vain opettajan toimintatapojen yhteyksiä hyvinvointikokemusten rakentumiseen, vaikka myös oppilaat voivat herättää opettajassa erilaisia reaktioita ja tapoja toimia (Nurmi & Kiuru 2015, 445, 451). Tämän vuoksi oletuksia siitä, heijastuuko jompikumpi hyvinvoinneista toiseen toista enemmän, ei tehdä.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Kyseessä on määrällinen tutkimus, joka toteutettiin vuosien 2019–2020 aikana. Kvantitatiivinen näkökulma valittiin tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä tarkoituksena oli saada käsitystä työ- ja kouluhyvinvointiin liittyvien ulottuvuuksien heijastumisesta toisiinsa. Kasvatustieteessä varsin usein käytetyt teoriat (Ryan & Deci 2017; Pianta, La Paro & Hamre 2016) ohjasivat myös vahvasti tämän tutkimuksen kulkua ja uuden tiedon etsintää. Kvantitatiivisen näkökulman mukaisesti tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä käytettiin strukturoituja kyselyjä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 139, 144, 193.) Luokanopettajien työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksia tarkasteltiin tässä tutkimuksessa opettajille ja oppilaille erikseen laadituilla sähköisillä kyselyillä.

4.1 Tutkittavat

Tutkimuksen tavoitteena oli saada vastauksia 4–6 alakoulussa työskentelevältä luokanopettajilta oppilaineen. Tavoiteltua kohdejoukkoa lähestyttiin lähettämällä pyyntö tutkimukseen osallistumisesta 11:lle Varsinais-Suomessa työskentelevälle rehtorille koulunsa luokanopettajille eteenpäin välitettäväksi. Lopulta erään varsinaissuomalaisen yhtenäiskoulun rehtori oli halukas lähtemään mukaan tutkimukseen. Kyseisen koulun rehtori delegoi tutkimukseen osallistuvien luokanopettajien rekrytoinnin yhdelle koulun luokanopettajista. Rehtorin myöntämän tutkimusluvan jälkeen tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien ja oppilaiden osallistuminen perustui siis täysin vapaaehtoisuuteen. Lopulta tutkimukseen saatiin vastauksia neljältä (N = 4) luokilla 4 ja 5 työskentelevältä luokanopettajalta ja heidän oppilailtaan (N = 72) (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tiedot tutkimukseen osallistuneista opettajista ja heidän oppilaistaan

Opettajat	Sukupuoli	Työvuodet luokanopettajana	Opetettava luokka-aste	Oppilaiden lukumäärä	Oppilaiden sukupuolijakauma (n, %)
Luokanopettaja 1	Mies	12–14 vuotta	5	19	Tyttöjä 12; 63 % Poikia 7; 37 %
Luokanopettaja 2	Nainen	15 tai yli vuotta	4	19	Tyttöjä 12; 63 % Poikia 7; 37 %
Luokanopettaja 3	Mies	9–11 vuotta	4	17	Tyttöjä 10; 59 % Poikia 7; 41 %
Luokanopettaja 4	Nainen	15 tai yli vuotta	5	17	Tyttöjä 10; 59 % Poikia 7; 41 %
				Yht. 72	Tyttöjä 44; 61 % Poikia 28; 39 %

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien koulutustausta oli luokanopettajan koulutus ja jokaisella oli takanaan yli yhdeksän vuoden luokanopettajakokemus (taulukko 1). Kaksi opettajista oli miehiä ja kaksi naisia. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien luokissa oli vaihtelevasti joko 17 tai 19 oppilasta. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista suurin osa ($n = 44$; 61 %) oli tyttöjä.

Oppilaiden tutkimukseen osallistumista varten tutkimuslupaa haettiin oppilaiden huoltajilta (liite 3). Lupalomakkeessa avattiin tutkimuksen tarkoitusta ja pyydettiin oppilaiden huoltajia ilmoittamaan, saako oppilas osallistua tutkimukseen vai ei. Kaikkia oppilaita pyydettiin palauttamaan lupalomake omalle opettajalleen ennen varsinaista aineistonkeruuta. Suurin osa luokkien oppilaista sai huoltajiltaan luvan osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistumattomia oppilaita oli jokaiselta luokalta kuitenkin 1–4. Näiden oppilaiden vanhemmat tai huoltajat olivat joko kieltäneet tutkimukseen osallistumisen tai oppilas oli unohtanut palauttaa lupalomakkeen ajoissa opettajalleen.

4.2 Kysely

Tutkimuksen lähestymistapa oli kvantitatiivinen ja tutkimusmenetelmänä käytettiin strukturoituja kyselyitä (liite 1 & 2). Kyselyt perustuivat aikaisemmissa tutkimuksissa

(Deci & Ryan 2000) käytettyihin kyselyihin. Kyselyiden alkuperäisenä tarkoituksena oli mitata oppimis- ja työympäristön laatua (*The Learning Climate Questionnaire & The Work Climate Questionnaire*), psykologisten tarpeiden toteutumista työpaikan ja koulun sosiaalisissa suhteissa (*Basic Psychological Need Satisfaction in Relationships & Basic Psychological Need Satisfaction at Work*) sekä oppilaiden akateemista itsesääätelyä (*Academic Self-Regulation Questionnaire*). Tutkimukseen osallistuneille luokanopettajille ja oppilaille laadittiin erilliset kyselyt.

Ennen varinaista aineistonkeruuta tämän tutkimuksen pohjana käytetyt kyselyt ja niiden osat käännettiin suomeksi. Joitakin alkuperäisissä kyselyissä olleita osia poistettiin kokonaan tai muokattiin tämän tutkimuksen tarkoitukseen sopivammaksi (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Alkuperäisten kyselyiden soveltaminen tutkimuksessa

Alkuperäinen kysely (Deci & Ryan 2000)	Esimerkkikysymys ja kysymyksen skaala	Kysymyksen suomennos ja käytetty skaala
The Learning Climate Questionnaire	<i>I feel that my instructor provides me choices and options.</i> 1–7 1 = Strongly disagree 4 = Neutral 7 = Strongly agree	<i>Opettajani antaa minulle vaihtoehtoja, joista voin itse valita.</i> 1–4 (oppilaiden kysely) 1 = Täysin eri mieltä 2 = Jonkin verran eri mieltä 3 = Jonkin verran samaa mieltä 4 = Täysin samaa mieltä
Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale	<i>When I am at work I feel like I can make a lot of inputs to deciding how my job gets done.</i> 1–7 1 = Not at all true 4 = Somewhat true 7 = Very true	<i>Työssäjaksaminen ja -viihtyminen Kun olen töissä, minulla on mahdollisuus itse valita ja päättää asioista, joita teen.</i> 1–5 (opettajien kysely) 1 = Täysin eri mieltä 2 = Jonkin verran eri mieltä 3 = Ei samaa eikä eri mieltä 4 = Jonkin verran samaa mieltä 5 = Täysin samaa mieltä

Tässä tutkimuksessa kyselyissä käytetty skaala erosi myös alkuperäisissä kyselyissä käytetyistä skaaloista (taulukko 2). Alkuperäisiin kyselyihin verrattuna kysymysten skaalaa pyrittiin tässä tutkimuksessa pienentämään. Alkuperäisissä kyselyissä käytetyt skaalat olivat tutkijan mielestä liian laajoja eikä jokaisen arvon ohessa ollut selitetty arvon merkitystä. Kyselyn vastausvaihtoehtoja mietittäessä vaihtoehdot eivät saisi olla liian

pitkiä tai niitä ei saisi olla liikaa (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 23). Tässä tutkimuksessa käytetyissä kyselyissä jokaisen arvon oheen haluttiin lisätä myös arvon selite, sillä tämän ajateltiin helpottavan vastaamista.

4.2.1 Opettajien kysely

Opettajien kysely koostui taustatietokysymyksistä, tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyvistä asteikollisista, avoimista ja monivalinnallisista väittämistä ja kysymyksistä (liite 1 & taulukko 3).

TAULUKKO 3. Opettajien kyselyn sisältö

	Luokanopettajat	Kysymysmuoto	Tutkimusongelmiin kytkeytyminen
Taustatietokysymykset	<u>Kysymykset 1–4</u> Sukupuoli Tämän hetkinen ammatti Koulutustausta Opettajakokemus	Monivalinta	
Työhyvinvointiin liittyvät kysymykset ja sisällöt	<u>Kysymykset 5–6</u> Autonomian tunne Kompetenssin tunne Oppilasvuorovaikutus	Asteikolliset väittämät (1–5) Avoimet kysymykset	Tutkimusongelma 1 Tutkimusongelma 1.1 Tutkimusongelma 1.2
	<u>Kysymykset 7–10</u> Esimiesvuorovaikutus Kollegavuorovaikutus	Asteikolliset väittämät (1–5) Avoimet kysymykset	Tutkimusongelma 1 Tutkimusongelma 1.2
	<u>Kysymys 11</u> Työpaikan vaihtoon liittyvät ajatukset	Monivalinta	Tutkimusongelma 1

Taustatietokysymyksiä kysyttiin sukupuolta, tämän hetkistä ammattia, koulutustausta ja opettajakokemusta (taulukko 3). Taustatietokysymysten jälkeen tutkittavaa aihetta lähestyttiin pääasiassa Likertin 5-portaisilla väittämillä (1 = Täysin eri mieltä, 2 = Jonkin verran eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Jonkin verran samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä). Ensimmäistä pääongelmaa ja sen ensimmäistä alaongelmaa opettajien työhyvinvoinnin ulottuvuuksista kompetenssin ja autonomian tunteeseen liittyen kartoitettiin kysymyksellä 5, joka sisälsi useampia asteikollisia väittämiä. Ensimmäisen pääongelman

toista alaongelmaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatuun liittyen selvitettiin kysymyksellä 5. Kysymys 6 oli avoin, ja sen tarkoituksena oli antaa opettajille mahdollisuus tarkentaa vastauksiaan.

Ensimmäistä pääongelman toista alaongelmaa opettajien ja esimiehen vuorovaikutukseen liittyen selvitettiin kysymyksellä 7 ja vuorovaikutukseen kollegoiden kanssa kysymyksellä 9. Molemmat kysymyksistä sisälsivät useampia asteikkollisia väittämiä. Kysymykset 8 ja 10 olivat avoimia, ja opettajat pystyivät niissä halutessaan tarkentamaan vastauksiaan.

Kysymys 11 oli monivalinta, ja sen tavoitteena oli kartoittaa vastaajien ajatuksia ja suunnitelmia työpaikan vaihtoon liittyen. Tämän kysymyksen avulla oli tarkoitus täydentää käsitystä ensimmäiseen pääongelmaan opettajien työhyvinvointiin liittyen. Kyselylomakkeen lopussa vastaajille tarjottiin vielä mahdollisuutta palautteen antamiseen kyselystä.

4.2.2 Oppilaiden kysely

Oppilaiden kyselyssä (liite 2 & taulukko 4) taustatietokysymyksinä kysyttiin sukupuolta ja luokka-astetta. Kysyttäessä sukupuolta oppilaille annettiin vain kaksi vastausvaihtoehtoa (tyttö, poika), sillä tämän ajateltiin ehkäisevän oppilaita vastaamaan kysymykseen epätotuudenmukaisesti. Taustatietokysymysten jälkeen tutkittavaa aihetta lähestyttiin Likertin 4-portaisilla väittämillä (1 = Täysin eri mieltä, 2 = Jonkin verran eri mieltä, 3 = Jonkin verran samaa mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä). Neliportaiseen asteikkoon päädyttiin, sillä näin haluttiin estää mahdollisten neutraalien vastausten suuri määrä. Neliportaisen asteikon ajateltiin myös soveltuvan oppilaille paremmin, kun vastausvaihtoehtoja on rajatumpi määrä.

TAULUKKO 4. Oppilaiden kyselyn sisältö

	Oppilaat	Kysymysmuoto	Tutkimusongelmiin kytkeytyminen
Taustatietokysymykset	<u>Kysymykset 1–2</u> Sukupuoli Luokka-aste	Monivalinta	
Kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin liittyvät kysymykset ja sisällöt	<u>Kysymykset 3–4</u> Opettajavuorovaikutus	Asteikolliset väittämät (1–4)	Tutkimusongelma 2 Tutkimusongelma 2.2
	<u>Kysymys 5</u> Oppimismotivaatio Luokan ilmapiiri	Asteikolliset väittämät (1–4)	Tutkimusongelma 2 Tutkimusongelma 2.1 Tutkimusongelma 2.2
	<u>Kysymys 6</u> Koulumotivaatio	Asteikolliset väittämät (1–4)	Tutkimusongelma 2 Tutkimusongelma 2.1

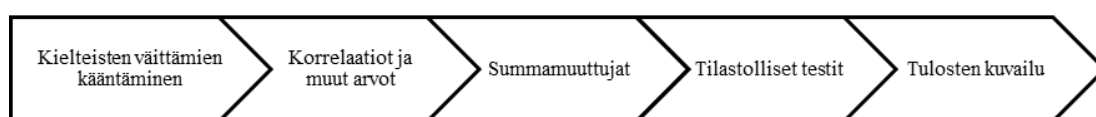
Toista pääongelmaa ja sen toista alaongelmaa oppilaiden kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista oppilaiden ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen liittyen kartoitettiin kysymyksillä 3 ja 4. Kysymykset sisälsivät useampia asteikollisia väittämiä. Kysymyksen 5 ja sen sisältämien väittämien avulla etsittiin vastauksia toiseen pääongelmaan ja sen molempiin alaongelmiin oppilaiden oppimismotivaatioon ja luokan ilmapiiriin liittyen. Kysymyksellä 6 ja sen sisältämällä väittämällä etsittiin vastauksiin toiseen pääongelmaan ja sen toiseen alaongelmaan oppilaiden koulumotivaatiosta. Oppilaille oli myös kyselyn lopussa mahdollisuus täsmentää vastauksiaan avoimeen kysymykseen ja antaa palautetta kyselystä.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin toukokuussa 2019. Kaikki tutkimukseen saadut vastaukset kerättiin tai saatiin saman päivän aikana. Luokanopettajille suunnatut kyselyt lähetettiin sähköpostitse, ja tutkittavat täyttivät kyselyt omalla ajallaan. Oppilaiden kohdalla kyselyiden vastaukset kerättiin kontrolloidummin informoituna kyselynä. Tutkija oli paikalla ja kertoi aluksi tutkimuksen tarkoituksesta ja ohjeisti kyselyn täytössä sekä vastasi tarvittaessa heränneisiin kysymyksiin. (Hirsjärvi ym. 2016, 196–197.)

Ennen varsinaista aineiston analyysiä luokanopettajien ja oppilaiden vastaukset siirrettiin sähköisiltä kyselylomakkeilta IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmaan syyskuussa

2019. Kun kyselylomakkeiden vastaukset oli siirretty ohjelmaan, kysymyksen nimet lyhennettiin. Ennen varsinaisia aineistojen analyysejä sekä opettajien että oppilaiden kyselylomakkeiden kysymykset lyhennettiin. Esimerkiksi ensimmäiseen osioon liittyvät kysymykset lyhennettiin muotoon K1 ja toiseen osioon liittyvät kysymykset muotoon K2. Kaikille vastaajille lisättiin myös vastaajanumerot. Kummankin kyselylomakkeen kaikki kielteiset kysymykset käännettiin samansuuntaisiksi siten, että suurin mahdollinen arvo opettajilla oli 5 ja oppilailla 4. Aineiston analyysin tärkeimmät vaiheet on kuvattu kuviossa 4.



KUVIO 4. Aineiston analyysin päävaiheet

Kun väittämät oli käännetty, muodostettiin summamuuttujat samaa asiaa mittaavista väittämistä. Ennen summamuuttujien muodostamista selvitettiin näiden väittämien korrelaatiot, Cronbachin alfat, minimi- ja maksimiarvot, keskiarvot ja -hajonnat sekä vinous- ja huipukkuusarvot. Opettajien kyselystä saatiin muodostettua viisi ja oppilaiden kyselystä neljä summamuuttujaa (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Tunnuslukuja summamuuttujista

	Alpha	Osioiden lukumäärä	Pienin arvo	Suurin arvo	Keskiarvo	Keskihajonta
Luokanopettajat						
Autonomia	0,68	7	1	5	3,86	0,56
Kompetenssi	0,62	6	2	5	4,17	0,49
Oppilasvuorovaikutus	0,87	5	3	5	4,25	0,19
Esimiesvuorovaikutus	0,86	15	1	5	3,17	0,56
Kollegavuorovaikutus	0,73	11	4	5	4,32	0,24
Oppilaat						
Oppimismotivaatio	0,62	7	1	4	2,83	0,52
Koulumotivaatio	0,66	6	1	4	3,12	0,52
Opettajavuorovaikutus	0,78	7	1	4	3,25	0,59
Ilmapiiri luokassa	0,94	15	1	4	2,97	0,56

Luokanopettajien vastausten keskiarvoja työhyvinvoinnin ulottuvuuksiin liittyvissä summamuuttujissa kuvailtiin pylväsdiagrammein. Kuvailuun päädyttiin pienen vastaajamäärän ($N = 4$) vuoksi. Oppilaiden vastausten keskiarvoeroja yhteisesti kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksiin liittyvistä summamuuttujista selvitettiin t-testillä. Luokittaisissa tarkasteluissa oppilaiden keskiarvoeroja tarkasteltiin kuitenkin Mann-Whitneyn U-testillä pienempien oppilasmäärien vuoksi. Korrelaatioita eri summamuuttujien välillä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimella, ja havaintoarvojen jakautumista luokkien sisällä kuvailtiin regressiosuoran sisältävällä sirontakuviolla. Summamuuttujien opettajavuorovaikutus ja ilmapiiri luokassa selitysastetta oppimis- ja koulumotivaation summamuuttujiin selvitettiin regressioanalyysillä. Tuloksia sekä yleisesti että luokittain eri kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksien summamuuttujissa kuvailtiin myös pylväsdiagrammein.

Opettajien ja oppilaiden vastausten keskinäisen vertailun helpottamiseksi oppilaiden vastakset asetettiin skaalalle 1–5. Tämä tehtiin käyttämällä hyödyksi laskukaavaa (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Oppilaan vastausten asettaminen skaalalle 1–5

Oppilaiden vastausten muuttaminen skaalalle 1–5	Esimerkki vastausten muuttamisesta uudelle skaalalle
Alkuperäisen arvon jakaminen vastausvaihtoehtojen lukumäärällä	$2,91 \div 4 = 0,72$
Saadun osamäärän kertominen halutun skaalan vastausvaihtoehtojen lukumäärällä	$0,72 \cdot 5 = 3,64 \approx 4 \leftarrow$ oppilaan vastauksen arvo skaalalla 1–5

Kun oppilaiden vastaukset oli asetettu opettajien vastausten kanssa samalle skaalalle, määriteltiin summamuuttujien keskiarvojen laatu. Summamuuttujien laadun määrittelyssä käytettiin apuna CLASS-teorian luokahuonevuorovaikutuksen tutkimista varten laaditun mittarin (Pianta, La Paro & Hamre 2016) raja-arvoja (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Keskiarvojen laadun määrittelyssä käytetyt raja-arvot

	CLASS-mittarin raja-arvot	Tässä tutkimuksessa käytetyt raja-arvot
Matala	1, 2	1, 2 (1–2,54)
Keskitaso	3, 4, 5	3 (2,55–3,54)
Korkea	6, 7	4, 5 (3,55–5)
Esimerkkianalyysi		Autonomian ka = 3,55 \approx 4 \rightarrow <u>korkea</u>
		Oppimismotivaation ka = 3,49 \approx 3 \rightarrow <u>keskitaso</u>
		Esimiesvuorovaikutuksen ka = 2,54 \approx 2 \rightarrow <u>matala</u>

Kuten alkuperäisessä mittarissa, myös tässä tutkimuksessa keskiarvojen laatu määriteltiin kolmen tason kautta (taulukko 7). Tässä tutkimuksessa käytetyt raja-arvot kuitenkin erosivat hieman alkuperäisen mittarin raja-arvoista, sillä tässä tutkimuksessa skaalan 1–7 sijaan käytettiin skaalaa 1–5.

4.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa keskiössä ovat muun muassa aiempien tutkimusten ja teorioiden hyödyntäminen sekä käsitteiden määrittely ja hypoteesien asettaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 139–140.) Tämän tutkimuksen pohjana käytettiin kahta eri teoriaa – itsemääräämisteoriaa ja CLASS-teoriaa. Molempia teorioita hyödynnettiin aineiston analysoinnin apuna, mutta tässä tutkimuksessa käytetyt kyselyt pohjautuivat kokonaan itsemääräämisteoriaan. Teorioiden lisäksi tutkimusten oletusten pohjana käytettiin aikaisempia tutkimuksia tutkittavasta aiheesta tai siihen liittyvistä teemoista.

Tutkimuksen reliabelius eli luotettavuus kertoo saatujen mittaustulosten ei-sattumanvaraisuudesta ja toistettavuudesta (Hirsjärvi ym. 2016, 231). Aikaisempien tutkimusten ja teorioiden käyttäminen kyselyiden muodostamisessa ja hypoteesien asettamisessa lisäsi tämän tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta teorioita ja aikaisempia tutkimuksia hyödynnettiin tässä tutkimuksessa soveltuvien osien. Itsemääräämisteorian pohjalta luotujen alkuperäisten kyselyiden osioita yhdisteltiin tai poistettiin. Ennen osioiden yhdistelyä tai poistamista, nämä osat tuli kääntää englannista suomen kielelle. Tämän vuoksi on mahdollista, että tutkija on saattanut ymmärtää jotkut alkuperäisissä kyselyissä olleet kysymykset eri tavoin.

Aikaisemmissa mittareissa käytettyjä raja-arvoja käytettiin myös tässä tutkimuksessa summamuuttujien keskiarvojen laadun määrittelyn pohjana. Näiden raja-arvojen käyttö saattoi sekä parantaa että heikentää tutkimuksen tulosten luotettavuutta. Raja-arvojen pohjautuminen aikaisempaan tutkimukseen itsessään lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Aikaisemmissa mittareissa käytetyt raja-arvot muutettiin kuitenkin tähän tutkimukseen soveltuvimmiksi, sillä alkuperäisessä mittarissa käytetty skaala erosi tässä tutkimuksessa käytettyjen kyselyiden skaaloista. Tämän vuoksi alkuperäisen mittarin raja-arvot eivät suoraan vastanneet tässä tutkimuksessa käytettyjä raja-arvoja. Tämä saattoi heikentää tutkimustulosten ja -menetelmän luotettavuutta.

Tutkimuksessa asetettujen hypoteesien tarkoituksena on ennakoida tutkimuksesta saatavia vastauksia, ja oletukset voivat pohjautua aikaisempiin tutkimuksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 158–159). Aiempien tutkimusten tuloksiin pohjautuneet oletukset saattoivat lisätä yleisesti tässä tutkimuksessa tehtyjen oletusten luotettavuutta, sillä oletuksen pohjautuivat aikaisempien tutkimusten havaintoihin. Hypoteesien pohjana käytetyt aiemmat tutkimukset eivät kuitenkaan suoraan liittyneet tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena olleeseen ilmiöön.

Tässä tutkimuksessa käytettyjen kyselyiden sisältämistä osioista ja väittämistä muodostettiin summamuuttujia. Summamuuttujien tarkoituksena on vähentää käsiteltävien muuttujien määrää ja tiivistää samaa asiaa mittaavia osioita tiiviimmiksi kokonaisuuksiksi (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 48). Tutkimuksessa saatiin muodostettua yhteensä yhdeksän summamuuttujaa (taulukko 5). Mitä useammasta osiosta summamuuttajat koostuvat, sitä paremmin ne useimmiten vastaavat normaalijakaumaa (Tähtinen ym. 2011, 48). Tässä tutkimuksessa muodostetut summamuuttajat sisälsivät useampia osioita, joten tämä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointiin on kehitelty erilaisia tilastollisia testejä (Hirsjärvi ym. 2016, 231). Tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin luotettavuutta testattiin reliabiliteettikertoimen (Cronbachin alfa) avulla. Reliaabeliusarvo vaihtelee välillä 0–1, ja mitä lähempänä arvo on lukua 1, sitä stabiilimpi ja yhtenäisempi mittari on. Jos luotettavuusarvot ovat välillä 0,60–0,85, voidaan mittaria pitää onnistuneena. (Tähtinen ym. 2011, 52–53.) Kaikkien tässä tutkimuksessa muodostettujen summamuuttujien reliaabeliusarvot (Alpha) yhtä lukuun ottamatta asettuvat edellä mainitulle välille hyvin (taulukko 5). Jos luotettavuuskerroin ylittää reilusti arvon 0,90, voi tämä kertoa siitä, että summamuuttuja sisältää liian monta osiota (Tähtinen ym. 2011, 53–54). Yhden

summamuuttujan kohdalla luotettavuuskerroin oli arvoa 0,90 korkeampi, ja tämä saattoi siis hieman alentaa käytetyn summamuuttujan luotettavuutta.

Mittarin valiudus, kyky mitata tutkimuksen kohteena olevaa asiaa, on luotettavuuden ohella tärkeää (Hirsjärvi ym. 2016, 231). Summamuuttujien alpha- ja keskihajonta-arvoja tarkasteltaessa voidaan sanoa, että summamuuttujat olivat riittävän valideja. Aineistonkeruu suoritettiin kuitenkin juuri koulun päätöksen alla toukokuussa 2019, ja tämä saattoi vaikuttaa joidenkin tutkittavien vastaamistapoihin ja näin ollen vastausten luotettavuuteen. Vaikka kyselylomakkeisiin saatiin vastaukset kaikkiin tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä, on myös mahdollista, että osa tutkittavista on ymmärtänyt kysymykset eri tavalla kuin tutkija itse. Tutkimukseen osallistuneet opettajat täyttivät kyselyt omalla ajallaan itsenäisesti, joten opettajat ovat voineet ymmärtää kysymykset eri tavalla kuin tutkija on alun perin ajatellut. Oppilaiden kyselylomakkeiden täytön aikana tutkija oli paikalla ohjeistamassa ja valvomassa, ja tämän tarkoituksena oli auttaa oppilaita ymmärtämään kysymysten alkuperäisiä tarkoituksia. Tutkija pystyi paikalla ollessaan vastaamaan oppilaiden kysymyksiin kyselyyn liittyen.

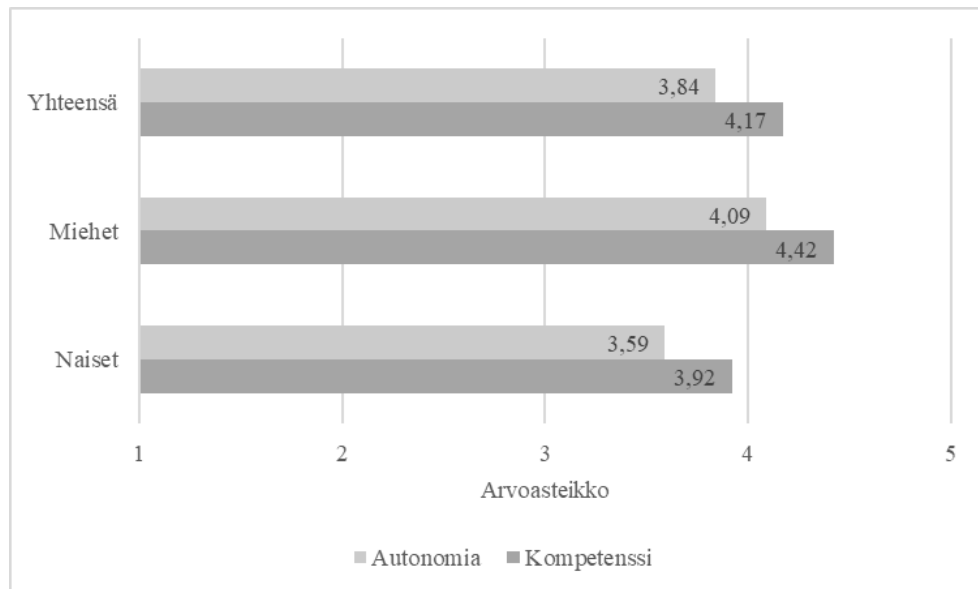
Saadut vastaukset analysoitiin kuitenkin lopulta tutkijan oman alkuperäisen näkökulman mukaisesti, ja tämä saattoi vääristää joitakin tutkimustuloksia. Vaikka osa tutkittavista saattoi ymmärtää kyselyn kysymykset eri tavalla, kaikki vastaukset olivat kuitenkin riittävän johdonmukaisia eikä aineistossa ollut lainkaan puuttuvia vastauksia. Kaiken edellä mainitun perusteella voidaan sanoa, että tutkimuksessa käytetty mittari oli riittävän reliaabeli ja validi.

5 TULOKSET

5.1 Luokanopettajien kokemukset työhyvinvoinnin ulottuvuuksiin

5.1.1 Autonomian ja kompetenssin tunne koettiin korkeaksi

Luokanopettajien (N = 4) kompetenssin ja autonomian tunne asteikolla 1–5 oli korkea (kuvio 5). Tarkasteltaessa autonomian ja kompetenssin tunteen keskiarvoja opettajat ovat kuitenkin arvioineet kompetenssinsa autonomian tunnetta korkeammaksi.

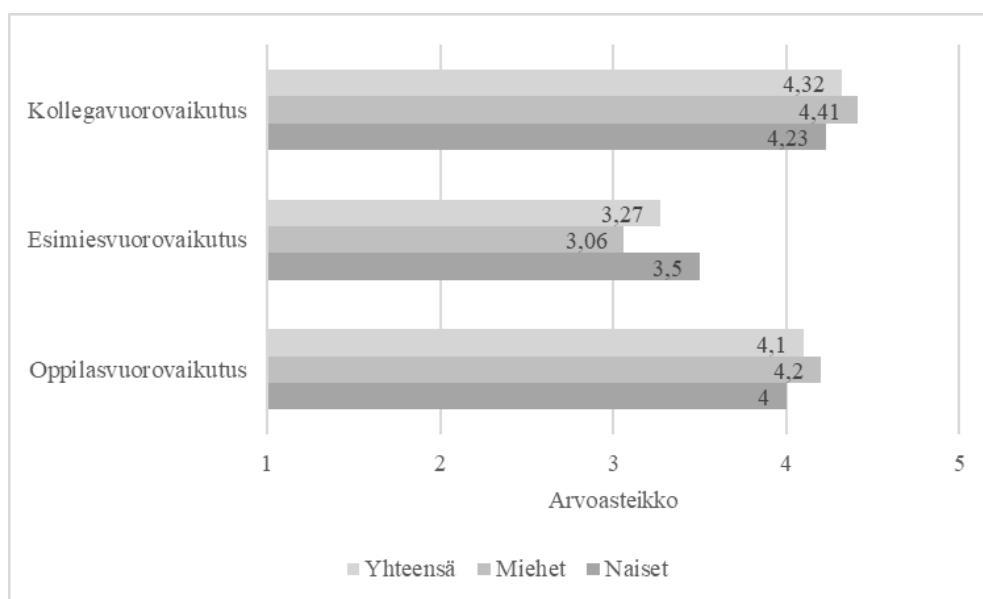


KUVIO 5. Keskiarvot autonomiassa ja kompetenssissa

Mies- ja naisopettajien autonomian ja kompetenssin keskiarvot näyttävät kuitenkin eroavan hieman toisistaan. Miehet (n = 2) arvioivat sekä autonomian että kompetenssin tunteensa hieman naisia (n = 2) korkeammaksi (kuvio 5). Naisten autonomian tunteen keskiarvo on lähempänä keskitason ja korkean tason rajamaastoa, kun taas miesten autonomia yltää selkeästi korkealle tasolle. Keskiarvoerosta huolimatta sekä naisten että miesten arviot kummassakin summamuuttujassa ylätävät korkealle tasolle.

5.1.2 Vuorovaikutus kollegoihin ja oppilaisiin koettiin esimiesvuorovaikutusta paremmaksi

Luokanopettajat kokivat vuorovaikutussuhteensa oppilaisiinsa ja kollegoihinsa korkeaksi (kuvio 6). Opettajat arvioivat kollegavuorovaikutuksen kuitenkin kaikista kolmesta vuorovaikutuksen ulottuvuudesta korkeimmaksi. Vuorovaikutuksen laatu esimieheen yleisesti koettiin taas selkeästi kollega- ja oppilasvuorovaikutusta alhaisemmaksi, ja esimiesvuorovaikutuksen laatu arvioitiinkin keskitasoiseksi.



KUVIO 6. Vuorovaikutuksen laatu kollegoihin, esimieheen ja oppilaisiin

Naiset ($n = 2$) arvioivat vuorovaikutussuhteensa esimieheen kuitenkin selkeästi miehiä ($n = 2$) korkeammaksi (kuvio 6). Naisten esimiesvuorovaikutuksen keskiarvo onkin lähellä keskitason ja korkean tason rajamaastoa, kun taas miesten arvio esimiesvuorovaikutuksesta on selkeästi keskitasoa. Miesten oppilas- ja kollegavuorovaikutuksen keskiarvot ovat kuitenkin naisten keskiarvoja hieman korkeampia. Keskiarvoero oppilas- ja kollegavuorovaikutuksessa ei ole kuitenkaan yhtä selkeä kuin esimiesvuorovaikutuksessa.

Vaikka vuorovaikutuksen laatu esimieheen koettiin yleisesti keskitasoiseksi, opettajien yksittäisissä vastauksissa tuotiin esille esimiehen toimintaan liittyviä epäkohtia. Opettajien ja esimiehen välistä vuorovaikutusta heikensi vastaajien mukaan esimiehen kyvyttömyys käsitellä alaistensa tunteita hienovaraisesti sekä keskinäisen luottamuksen

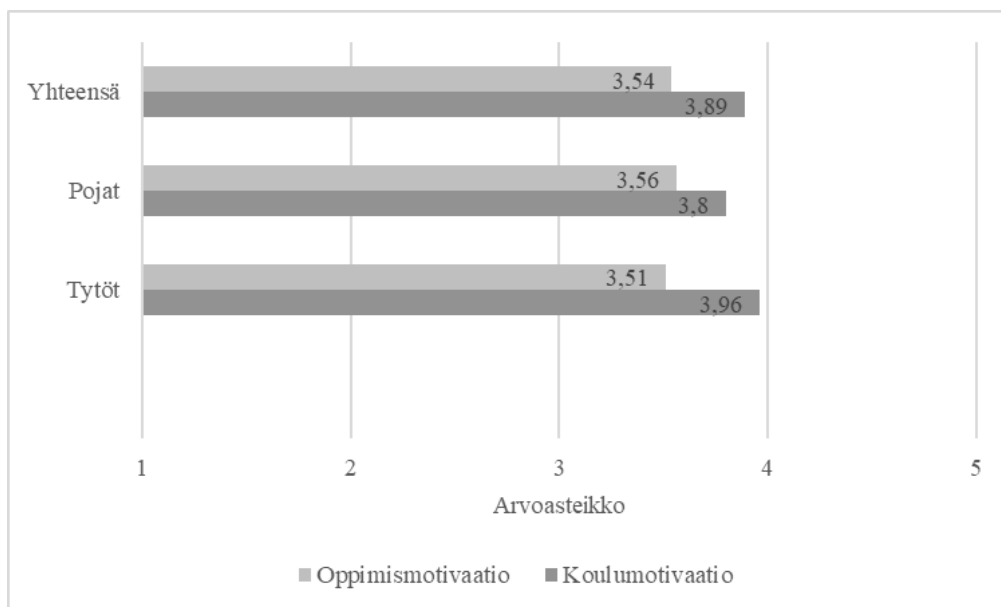
ja avoimuuden puute. Yksi vastaajista selvensi opettajien ja esimiehen välisen vuorovai-
kutuksen ongelmakohtia seuraavasti: ”*Sosiaalisissa taidoissa ja puhumisessa on paran-
nettavaa (Luokanopettaja 4).*”

5.2 Oppilaiden kokemukset kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksistaan

5.2.1 Oppimis- ja koulumotivaatio koettiin yleisesti korkeaksi

Oppilaat (N = 72) arvioivat koulumotivaation oppimismotivaatiota hieman korkeam-
maksi (kuvio 7). Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden koulumotivaatio oli-
kin korkea. Koulumotivaatio kuvasi oppilaiden yleistä viihtymistä koulussa ja motivaati-
ta koulunkäyntiä kohtaan. Oppimismotivaatiolla viitattiin oppimiseen suuntautumi-
seen ja viihtymiseen omassa luokassa. Oppilaiden oppimismotivaatio koettiin yleisesti
keskitasoiseksi.

Oppimis- ja koulumotivaation välillä havaittiin kohtalainen ja tilastollisesti erittäin
merkittävä yhteys ($r = 0,42$, $p = 0,000$). Mitä parempi oppimismotivaatio oppilailla siis
oli, sitä parempi oli myös heidän motivaationsa yleisesti koulunkäyntiin.

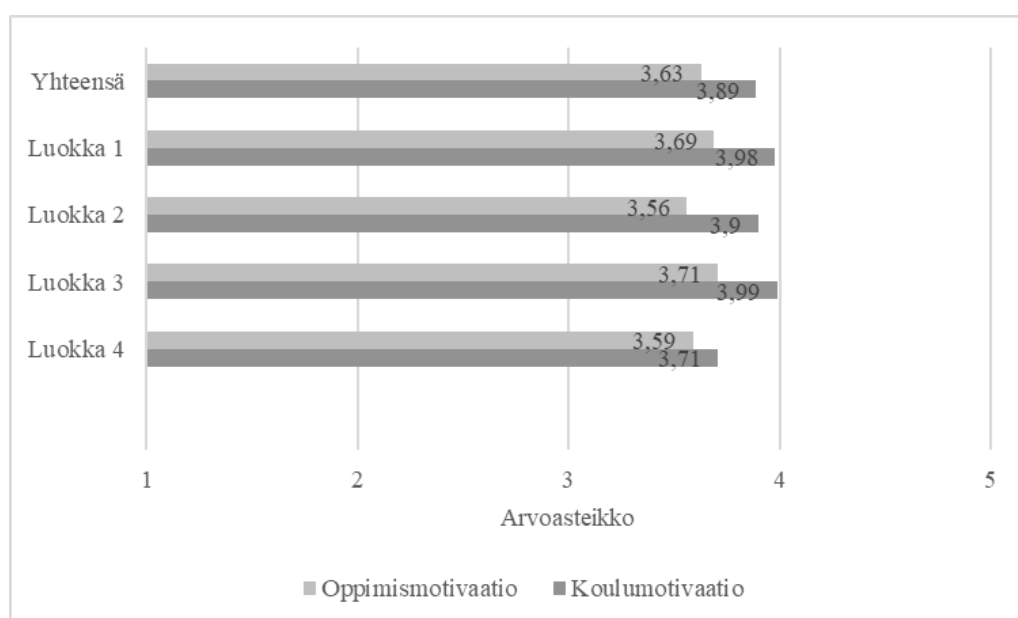


KUVIO 7. Oppimis- ja koulumotivaation keskiarvot

Tyttöjen ja poikien keskiarvot oppimis- ja koulumotivaatiossa olivat melko lähellä toisiaan, ja molempien sukupuolten keskiarvot koulumotivaatiossa olivat korkeita (kuvio 7). Tytöt arvioivat kuitenkin koulumotivaationsa hieman poikia korkeammaksi. Vastaavasti poikien arviot oppimismotivaatiosta ylsivät korkealle tasolle, kun taas tyttöjen oppimismotivaatio oli keskitasoa. Sukupuolten välinen ero oppimismotivaatiossa ($t(70) = -0,35$, $p = 0,73$) tai koulumotivaatiossa ($t(67) = 1,05$, $p = 0,30$) ei kuitenkaan osoittautunut tilastollisesti merkitseväksi. Eroja sukupuolten välillä oppimis- ja koulumotivaatiossa ei siis tilastollisten testien perusteella havaittu.

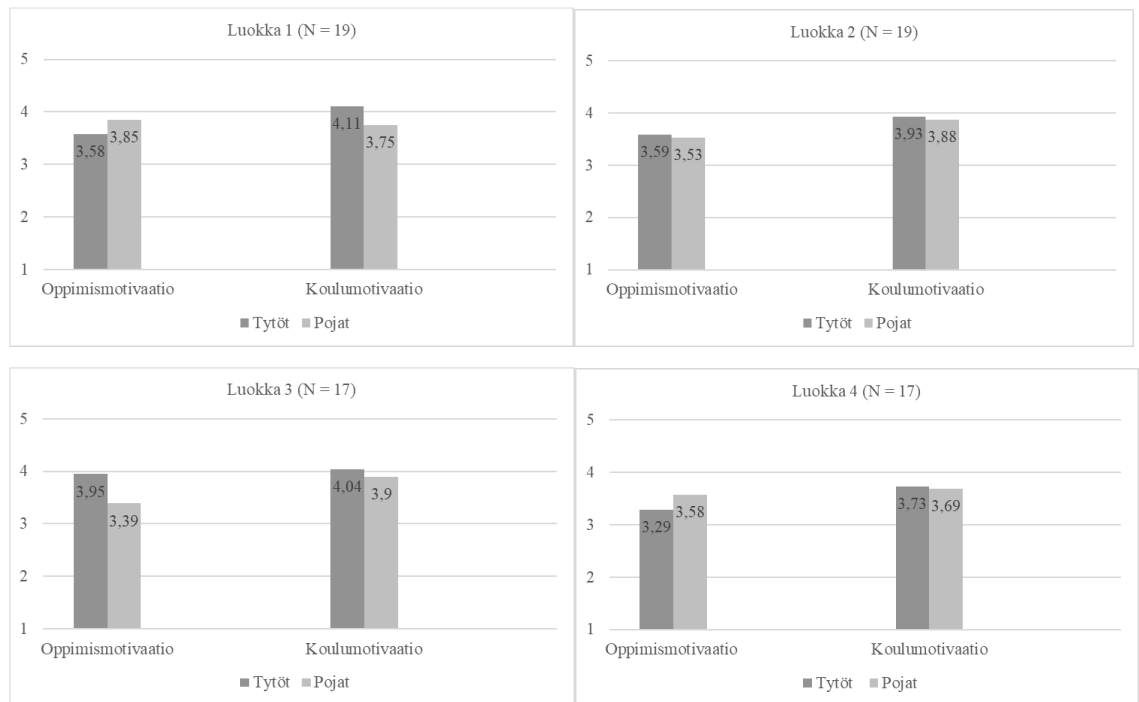
5.2.2 Luokkien sisällä pieniä eroja oppimis- ja koulumotivaatiossa

Luokkien arviot oppimis- ja koulumotivaatiosta eivät juurikaan eronneet toisistaan (kuvio 8). Jokaisessa luokassa oppimis- ja koulumotivaatio arvioitiin korkeaksi. Kuten kaikkien oppilaiden yhtenäisissä tarkasteluissa, myös luokkien sisällä koulumotivaatio arvioitiin kuitenkin oppimismotivaatiota hieman korkeammaksi.



KUVIO 8. Luokkien keskiarvot oppimis- ja koulumotivaatiossa

Vaikka yleisesti ottaen arviot oppimis- ja koulumotivaatio arvioitiin luokissa korkeaksi, tyttöjen ja poikien arviot luokkien sisällä vaihtelivat kuitenkin hieman (kuvio 9).



KUVIO 9. Tyttöjen ja poikien luokittaiset keskiarvot oppimis- ja koulumotivaatiossa

Luokka 1. Sekä tyttöjen että poikien keskiarvot oppimis- ja koulumotivaatiossa yltyvät korkealle tasolle (kuvio 9). Tarkasteltaessa poikien ja tyttöjen keskiarvoja luokan poikien oppimismotivaation keskiarvo oli hieman tyttöjen keskiarvoa korkeampi. Tätä vastoin tyttöjen keskiarvo koulumotivaatiossa oli taas poikien keskiarvoa hieman korkeampi. Tilastollisesti merkitsevää eroa oppimismotivaatiossa ($z = -1,07$, $p = 0,29$) tai koulumotivaatiossa ($z = -0,99$, $p = 0,33$) ei kuitenkaan ollut havaittavissa. Sukupuolten välillä ei tilastollisten testien perusteella ollut siis eroa oppimis- ja koulumotivaatiossa.

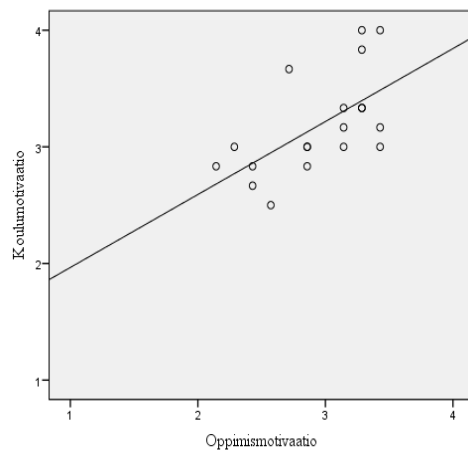
Luokka 2. Poikien ja tyttöjen keskiarvot oppimis- että koulumotivaatiossa olivat myös tässä luokassa lähellä toisiaan (kuvio 9). Tyttöjen oppimismotivaatio yltyy kuitenkin korkealle tasolle, kun taas poikien oppimismotivaatio on luokassa keskitasoa. Tilastollisesti merkitseviä eroja oppimismotivaatiossa ($z = -0,26$, $p = 0,80$) tai koulumotivaatiossa ($z = -0,43$, $p = 0,68$) ei kuitenkaan havaittu. Tilastollisten testien perusteella eroa oppimis- ja koulumotivaatiossa sukupuolten välillä ei siis ollut.

Luokka 3. Tyttöjen keskiarvo oppimismotivaatiossa oli poikien keskiarvoa korkeampi (kuvio 9). Tyttöjen oppimismotivaatio tässä luokassa ylsikin korkealle tasolle, kun taas poikien oppimismotivaatio oli keskitasoa. Koulumotivaation keskiarvioero sukupuolten

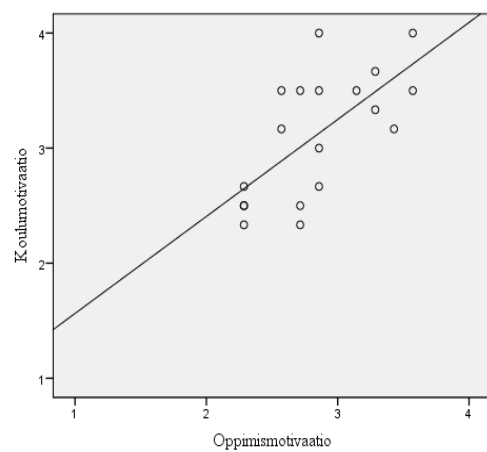
välillä ei taas ollut niin suuri. Ero oppimismotivaatiossa osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ($z = -2,18$, $p = 0,03$), mutta koulumotivaatiossa sukupuolten välillä ei kuitenkaan havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa ($z = -0,89$, $p = 0,37$). Luokassa 3 tyttöjen oppimismotivaatio oli siis tilastollisesti merkitsevästi poikien oppimismotivaatiota korkeampaa.

Luokka 4. Tarkasteltaessa tyttöjen ja poikien keskiarvoeroja tyttöjen oppimismotivaation keskiarvo oli poikien keskiarvoa alhaisempi (kuvio 9). Tässä luokassa tyttöjen oppimismotivaatio olikin keskitasoa, kun taas poikien oppimismotivaatio korkeaa. Koulumotivaation kohdalla tyttöjen ja poikien keskiarvot olivat kuitenkin melko lähellä toisiaan. Tilastollisesti merkitseviä eroja oppimismotivaatiossa ($z = -0,69$, $p = 0,49$) tai koulumotivaatiossa ($z = 0,00$, $p = 1,00$) ei kuitenkaan tyttöjen ja poikien välillä havaittu. Luokan tyttöjen ja poikien välillä oppimis- tai koulumotivaatiossa ei siis tilastollisten testien perusteella havaittu eroja.

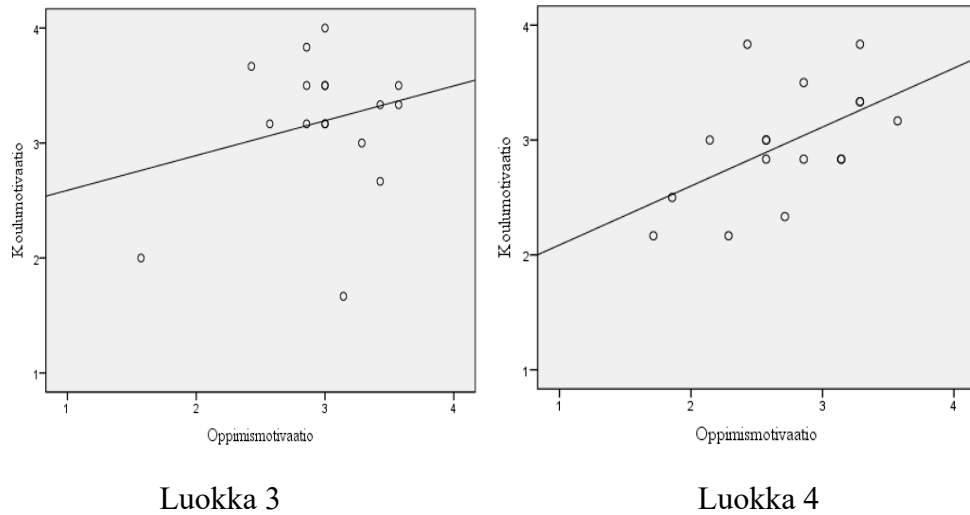
Tyttöjen ja poikien arvioiden ohella yksittäisten oppilaiden arviot luokan sisällä oppimis- ja koulumotivaatiossa saattoivat kuitenkin vaihdella (kuvio 10).



Luokka 1



Luokka 2

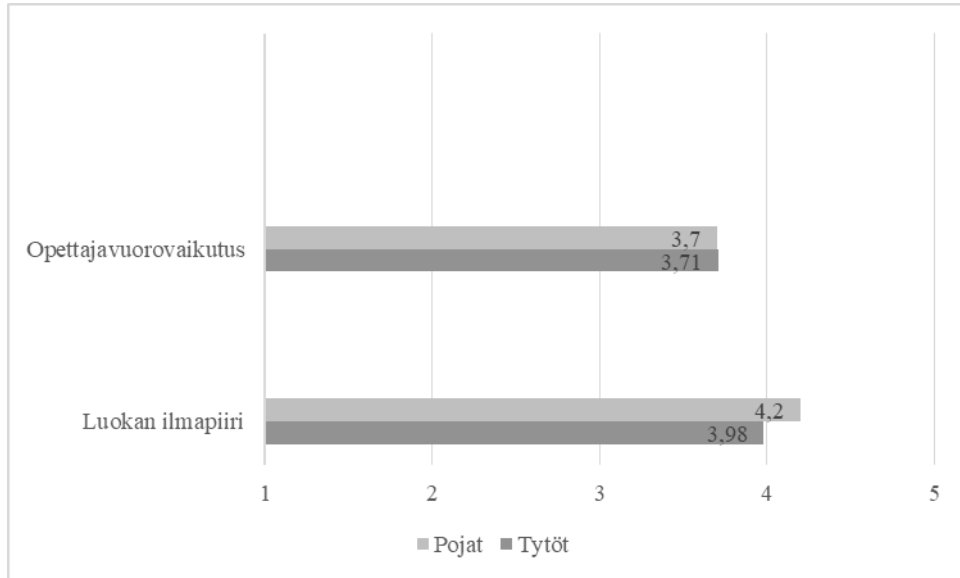


KUVIO 10. Oppimis- ja koulumotivaation havaintoarvojen jakautuminen luokkien sisällä

Luokissa 1 ja 2 oppilaiden havaintoarvot näyttävät jakautuvan melko yhdenmukaisesti regressiosuoralle tietylle alueelle. Luokissa 3 ja 4 havaintoarvot ovat kuitenkin jakautuneen hieman hajanaisemmin. Luokassa 4 oppilaiden havaintoarvot ovat jakautuneet hajanaisesti regressiosuoran eri kohtiin. Tässä luokassa oppilaiden arviot oppimis- ja koulumotivaation suhteen eivät näytä olevan yhdenmukaisia. Luokassa 3 suurin osa havaintoarvoista sijoittuu regressiosuoran ympäristön tietylle alueelle, mutta kahden oppilaan havaintoarvot erottuvat joukosta, sillä ne ovat muita arvoja selkeästi kauempana. Nämä kaksi oppilasta eivät koe oppimis- ja koulumotivaatiota yhtä hyväksi kuin luokan muut oppilaat.

5.2.3 Luokan ilmapiiri koettiin opettajavuorovaikutusta paremmaksi

Kaikki oppilaat ($N = 72$) arvioivat luokan ilmapiirin opettajavuorovaikutusta hieman korkeammaksi (kuvio 11). Sekä luokan ilmapiiri että opettajavuorovaikutus ylsivät kuitenkin korkealle tasolle. Korrelaatio luokan ilmapiirin ja opettajavuorovaikutuksen välillä havaittiin vahvaksi ja tilastollisesti erittäin merkitseväksi ($r = 0,66$, $p = 0,000$). Mitä parempi vuorovaikutussuhde opettajaan siis oli, sitä paremmaksi myös luokassa vallitseva ilmapiiri koettiin.

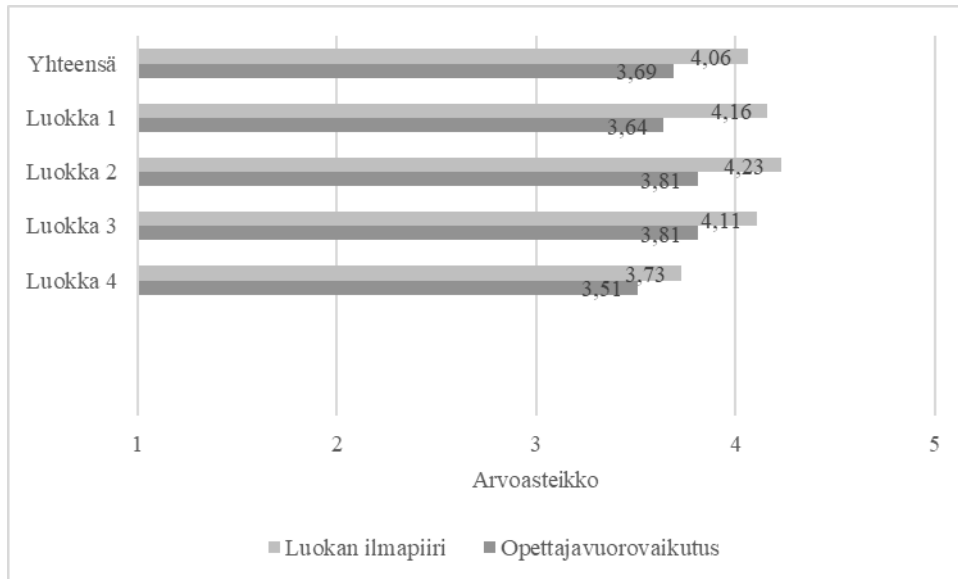


KUVIO 11. Tyttöjen ja poikien keskiarvot opettajavuorovaikutuksessa ja luokan ilmapiirissä

Kaikkien tyttöjen ($n = 44$) ja poikien ($n = 28$) keskiarvoja erikseen tarkasteltaessa havaittiin, että keskiarvot opettajavuorovaikutuksessa olivat lähes samat (kuvio 11). Pojat kuitenkin arvioivat yleisesti luokkien ilmapiiriin hieman korkeammaksi kuin tytöt. Tilastollisesti merkitsevää eroa opettajavuorovaikutuksessa ($t(70) = 0,11$, $p = 0,92$) tai luokan ilmapiirissä ($t(70) = -1,42$, $p = 0,16$) ei kuitenkaan kaikkien tyttöjen ja poikien yhteisissä tarkasteluissa havaittu.

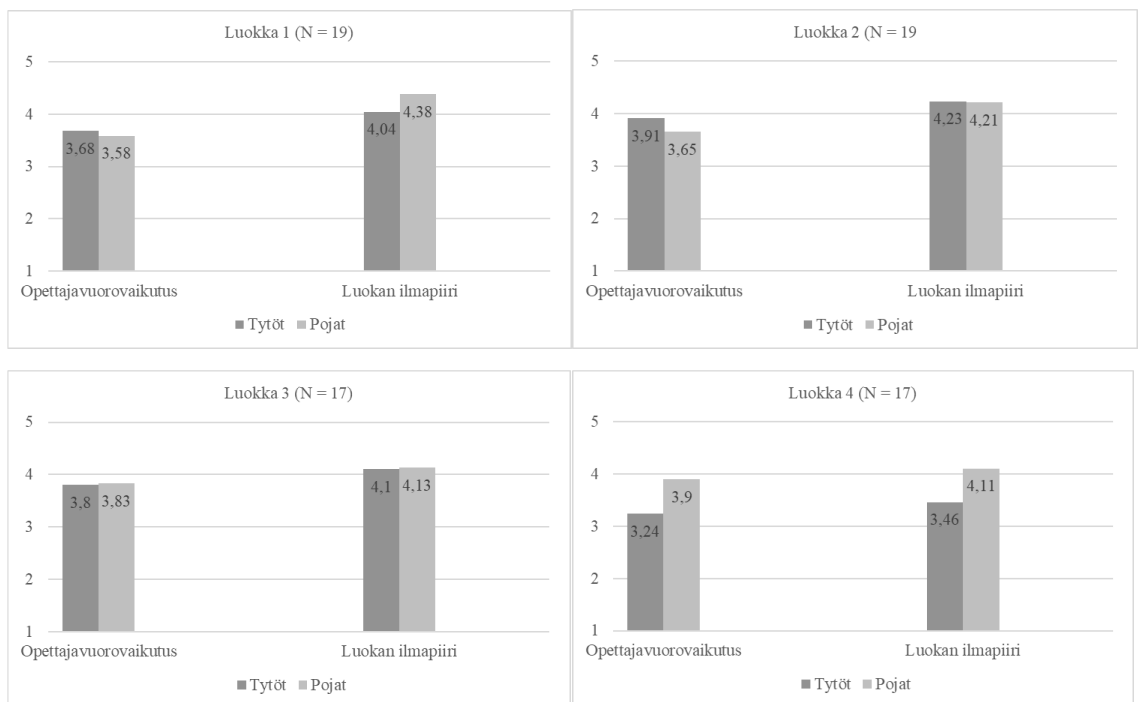
5.2.4 Luokkien sisällä pieniä eroja opettajavuorovaikutuksessa ja luokan ilmapiirissä

Kaikissa luokissa luokan ilmapiiri oli korkea, ja se arvioitiin myös opettajavuorovaikutusta korkeammaksi (kuvio 12). Kaikissa muissa luokissa luokkaa 4 lukuun ottamatta myös opettajavuorovaikutus arvioitiin korkeaksi. Luokassa 4 opettajavuorovaikutus oli muista luokista poiketen keskitasoa.



KUVIO 12. Luokkien keskiarvot ilmapiirissä ja opettajavuorovaikutuksessa

Vaikka yleisesti ottaen luokan ilmapiiri arvioitiin jokaisessa luokassa korkeaksi, ja vain luokassa 4 opettajavuorovaikutus oli muista luokista poiketen keskitasoa, tyttöjen ja poikien arviot luokkien sisällä kuitenkin vaihtelivat hieman (kuvio 13).



KUVIO 13. Tyttöjen ja poikien luokittaiset keskiarviot luokan ilmapiirissä ja opettajavuorovaikutuksessa

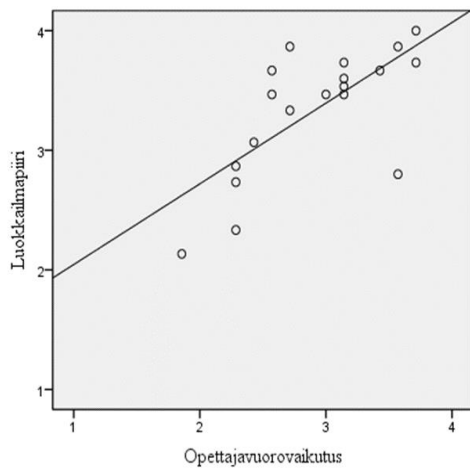
Luokka 1. Sekä luokan ilmapiiri että opettajavuorovaikutus tyttöjen ja poikien kohdalla ylsi korkealle tasolle (kuvio 13). Tarkasteltaessa luokan sisällä poikien ja tyttöjen keskiarvojen jakautumista pojat arvioivat luokan ilmapiirin hieman korkeammaksi kuin tytöt. Keskiarvot opettajavuorovaikutuksessa tyttöjen ja poikien välillä olivat taas melko samat, vaikka tytöt arvoivat opettajavuorovaikutuksen hieman poikia korkeammaksi. Tilastollisesti merkitseviä eroja luokan ilmapiirissä ($z = -1,31, p = 0,19$) tai opettajavuorovaikutuksessa ($z = -0,38, p = 0,70$) ei kuitenkaan havaittu. Tilastollisten testien perusteella tyttöjen ja poikien kokemukset luokassa vallitsevasta ilmapiiristä tai opettajavuorovaikutussuhteen laadusta eivät siis eronneet toisistaan.

Luokka 2. Tyttöjen ja poikien keskiarvot opettajavuorovaikutuksessa ja luokan ilmapiirissä ylsivät korkealle tasolle (kuvio 13). Tytöt arvioivat tässä luokassa kuitenkin opettajavuorovaikutuksen hieman poikia korkeammaksi. Luokan ilmapiirin kohdalla tyttöjen ja poikien arviot ovat melko lähellä toisiaan. Tilastollisesti merkitseviä eroja luokan ilmapiirissä ($z = -0,85, p = 0,40$) tai opettajavuorovaikutuksessa ($z = -1,11, p = 0,27$) ei kuitenkaan havaittu. Tyttöjen ja poikien arviot luokan ilmapiirissä ja opettajavuorovaikutuksessa eivät siis tilastollisten testien perusteella eronneet toisistaan.

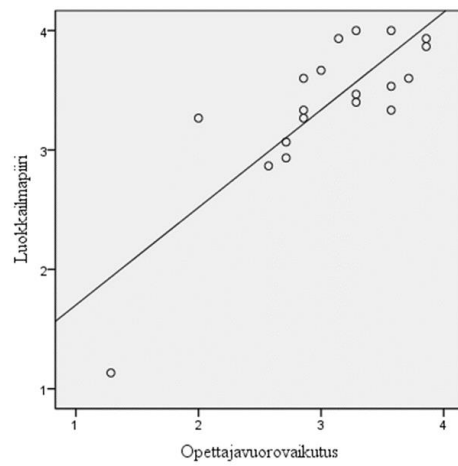
Luokka 3. Tyttöjen ja poikien keskiarvot luokan ilmapiirissä ja opettajavuorovaikutuksessa olivat tässä luokassa hyvin lähellä toisiaan ja ylsivät korkealle tasolle (kuvio 13). Tilastollisesti merkitseviä eroja luokan ilmapiirissä ($z = -0,10, p = 0,92$) tai opettajavuorovaikutuksessa ($z = -0,15, p = 0,88$) ei myöskään tilastollisten testien perusteella havaittu. Luokan tyttöjen ja poikien arviot luokan ilmapiiristä ja opettajavuorovaikutuksesta eivät siis eronneet toisistaan tilastollisten testien perusteella.

Luokka 4. Tytöt arviot luokan ilmapiirin ja opettajavuorovaikutuksen keskitasoisiksi, mutta poikien arviot ylsivät kummassakin summamuuttujassa korkealle tasolle (kuvio 13). Tilastollisesti merkitsevää eroa luokan ilmapiirissä ei kuitenkaan havaittu ($z = -1,17, p = 0,24$). Ero opettajavuorovaikutuksessa osoittautui kuitenkin viitteelliseksi ($z = -1,71, p = 0,09$) ja oli melko lähellä tilastollista merkitsevyyttä. Tässä luokassa tytöt ja pojat arvioivat siis tilastollisten testien perusteella luokan ilmapiirin samanlaisiksi, mutta pojat arvioivat kuitenkin opettajavuorovaikutuksen viitteellisesti tyttöjä paremmaksi.

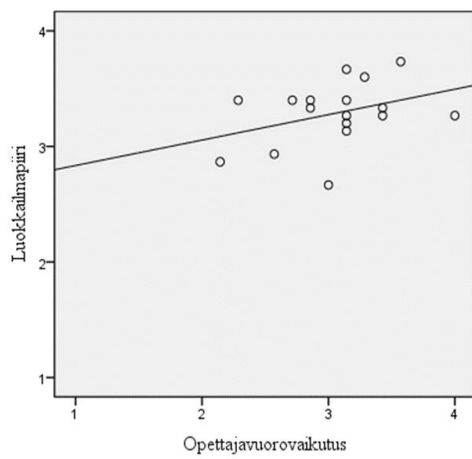
Tyttöjen ja poikien arvioiden ohella yksittäisten oppilaiden arviot luokan sisällä oppimis- ja koulumotivaatiossa saattoivat kuitenkin vaihdella (kuvio 14).



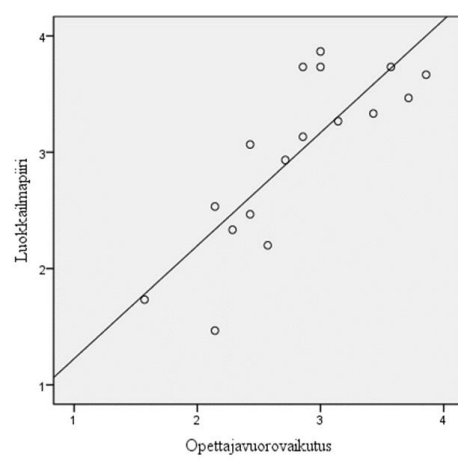
Luokka 1



Luokka 2



Luokka 3



Luokka 4

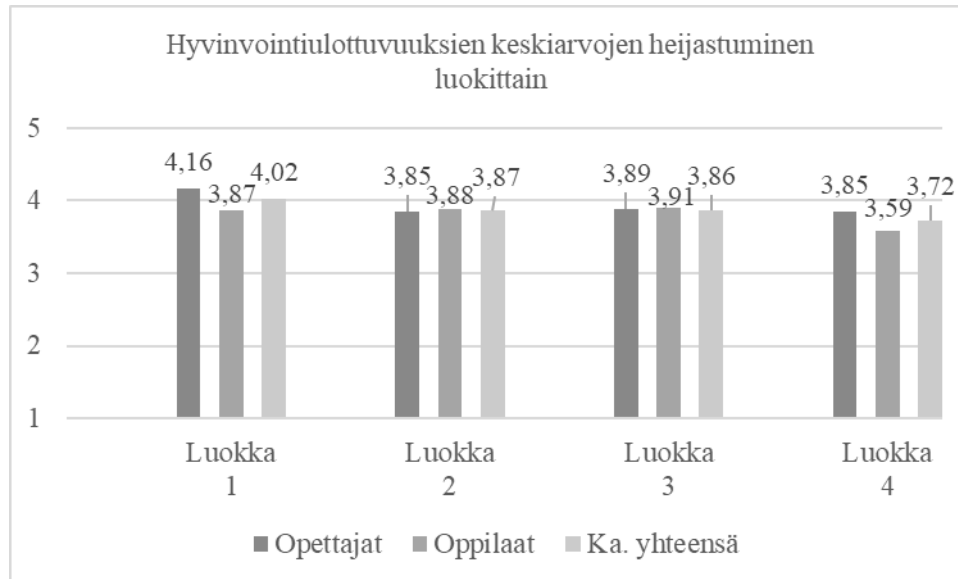
KUVIO 14. Luokan ilmapiirin ja opettajavuorovaikutuksen havaintoarvojen jakautuminen luokkien sisällä

Luokittaisia havaintoarvojen jakautumisia tarkasteltaessa havaitaan, että kaikkein yhdenmukaisempia oppilaiden arviot ovat luokassa 3 (kuvio 14). Tässä luokassa havaintoarvot sijoittuvat muihin luokkiin verraten selkeästi tietylle regressiosuoran alueelle. Luokan regressiosuoran kaltevuus eroaa myös muiden luokkien regressiosuoran kaltevuudesta. Myös luokassa 1 havaintoarvot näyttävät sijoittuvan luokkiin 2 ja 4 verrattuna hieman yhtenäisemmin tietylle regressiosuoran alueelle. Luokassa 2 kaikki oppilaiden havaintoarvot yhtä lukuun ottamatta sijoittuvat selkeästi tietylle regressiosuoran alueelle. Tässä luokassa yksi oppilaista ei siis koe luokan ilmapiiriä tai opettajavuorovaikutusta yhtä hyväksi kuin muut. Luokassa 4 oppilaiden havaintoarvot näyttävät sijoittuvan taas muihin luokkiin verrattuna kaikkein hajanaisimmin regressiosuoralle. Tässä luokassa oppilaiden arviot opettajavuorovaikutuksesta ja luokan ilmapiiristä eivät näytä olevan kovin yhdenmukaisia.

5.3 Opettajien ja oppilaiden työ- ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksien heijastuminen toisiinsa

5.3.1 Työ- ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet heijastuivat yleisesti selvästi toisiinsa

Kaikkien oppilaiden ja opettajien hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvot heijastuivat toisiinsa selvästi (kuvio 15). Sekä opettajien että oppilaiden kaikkien hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvot ylsivät korkealle tasolle, ja keskiarvot olivat hyvin lähellä toisiaan. Kaikkein lähimpänä toisiaan keskiarvot opettajan ja oppilaiden välillä näyttivät olevan luokissa 2 ja 3.

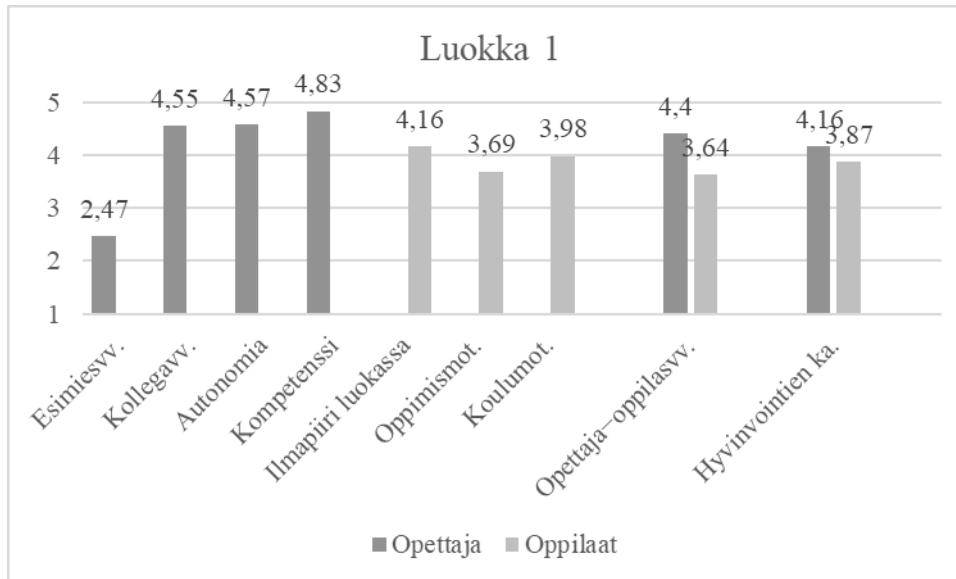


KUVIO 15. Työ- ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksien keskiarvojen heijastuminen luokittain

Luokissa 1 ja 4 oppilaiden ja opettajien hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvojen välillä on hieman enemmän eroa, mutta tämä ero ei ole kuitenkaan suuri. Korkeiden hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvojen perusteella kaikkien opettajien ja oppilaiden havaittiin voivan erittäin hyvin. Pienten keskiarvoerojen pohjalta opettajien ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien tulkittiin heijastuvan toisiinsa.

5.3.2 Työ- ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksien heijastuminen toisiinsa luokka-kohtaisesti

Luokka 1. Oppilaat arvioivat kaikki kouluhyvinvointinsa ulottuvuudet korkeiksi (kuvio 16). Opettaja arvioi myös kaikki työhyvinvointinsa ulottuvuudet esimiesvuorovaikutusta lukuun ottamatta korkeiksi. Tässä luokassa opettaja oli kaikkein tyytymättömin esimiesvuorovaikutuksen laatuun, ja opettaja arvioikin vuorovaikutuksen esimieheensä matalaksi. Kaikkein tyytyväisin opettaja oli taas omaan kompetenssiinsä. Oppilaat olivat kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista tyytyväisimpiä luokassa vallitsevaan ilmapiiriin, ja vastaavasti tyytymättömiä opettajavuorovaikutuksen laatuun.

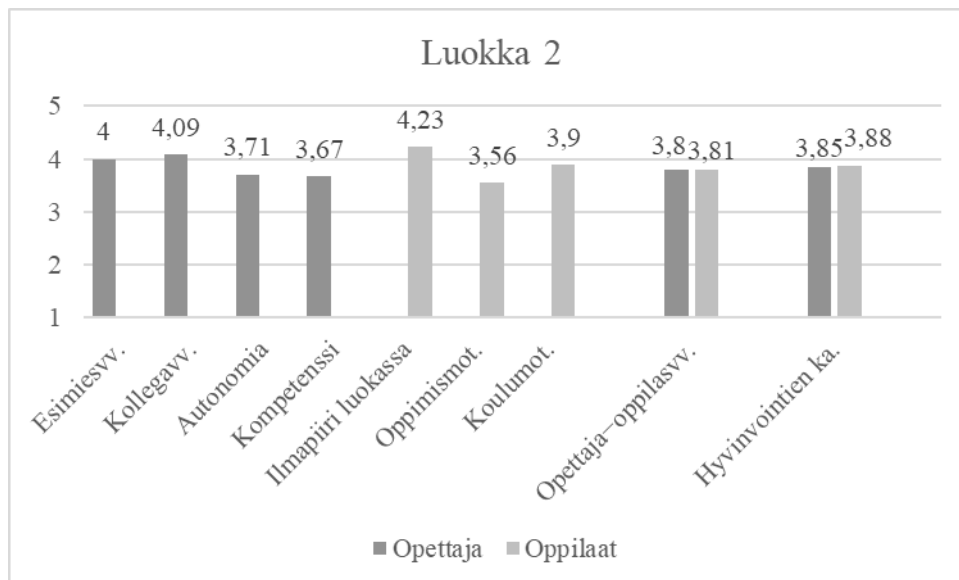


KUVIO 16. Opettajan ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvot luokassa 1

Vaikka oppilaat ja opettaja arvioivat opettaja–oppilasvuorovaikutuksen korkeaksi (kuvio 16), opettaja arvioi vuorovaikutuksen laadun kuitenkin jonkin verran oppilaita korkeammaksi. Opettajavuorovaikutuksen ja luokan ilmapiirin havaittiin kuitenkin selittävän yhdessä oppilaiden oppimismotivaatiota 59 % ja koulumotivaatiota 35 %, ja nämä selitysasteet sekä oppimismotivaatiossa ($F(2,16) = 14,0$; $p = 0,00$) että koulumotivaatiossa ($F(2,16) = 5,85$; $p = 0,01$) osoittautuivat tilastollisesti merkitseviksi.

Opettajavuorovaikutukseen liittyvä kerroin (0,07) oli kuitenkin merkittävästi alhaisempi kuin luokan ilmapiirin kerroin (0,75). Luokan ilmapiiri siis selitti vahvemmin oppilaiden oppimis- ja koulumotivaatiota kuin opettajavuorovaikutus. Opettajien ja oppilaiden hyvinvointien keskiarvoeron (kuvio 15) ollessa pieni (0,29 prosenttiyksikköä) opettajien ja oppilaiden hyvinvointien tulkittiin kuitenkin heijastuvan toisiinsa.

Luokka 2. Sekä oppilaat että opettaja arvioivat kaikki hyvinvointiensa ulottuvuudet korkeiksi (kuvio 17). Kaikkein tyytyväisin opettaja oli vuorovaikutussuhteiden laatuun omien kollegoidensa kanssa. Tyytymättömin opettaja oli taas omaan kompetenssin tunteeseensa. Kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista oppilaat arvioivat luokan ilmapiirin kaikkein korkeimmaksi, ja alhaisimmaksi hyvinvoinnin ulottuvuuksistaan oppilaat arvioivat oppimismotivaationsa.

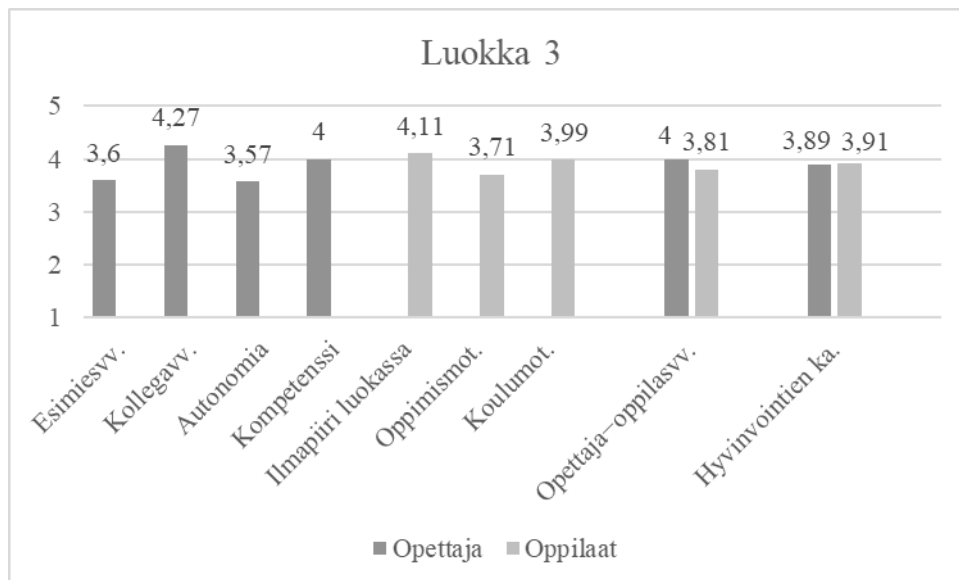


KUVIO 17. Opettajan ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvot luokassa 2

Oppilaiden ja opettajan arviot opettaja–oppilas-vuorovaikutuksen laadusta heijastuivat lähes täydellisesti toisiinsa (kuvio 17). Opettajavuorovaikutus ja luokan ilmapiiri yhdessä selittivät tässä luokassa oppilaiden oppimismotivaatiota 33 % ja koulumotivaatiota 20 %. Selitysaste oppimismotivaatiossa ($F(2,16) = 5,35$, $p = 0,01$) osoittautui tilastollisesti merkitseväksi, mutta selitysaste koulumotivaatioon oli viitteellinen ($F(2,16) = 3,20$; $p = 0,07$).

Opettajavuorovaikutukseen liittyvä kerroin (0,39) ja luokan ilmapiiriin liittyvä kerroin (0,28) olivat kuitenkin luokkaan 1 verrattuna lähempänä toisiaan. Opettajavuorovaikutus ja luokan ilmapiiri selittivät siis oppimis- ja koulumotivaatiota tässä luokassa yhtä paljon. Opettajien ja oppilaiden hyvinvointien keskiarvoero (kuvio 16) oli olematon (0,03 prosenttiyksikköä), joten hyvinvointien tulkittiin heijastuvan selvästi toisiinsa.

Luokka 3. Sekä oppilaat että opettaja arvioivat kaikki hyvinvointiensa ulottuvuudet korkeiksi (kuvio 18). Kuten luokassa 2, myös tämän luokan opettaja oli kaikkein tyytyväisin vuorovaikutussuhteiden laatuun omien kollegoidensa kanssa ja tyytymättömin omaan autonomian tunteeseensa. Kuten luokissa 1 ja 2 myös tässä luokassa oppilaat arvioivat kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksistaan luokan ilmapiiriin kaikkein korkeimmaksi. Alhaisimmaksi hyvinvoinnin ulottuvuuksistaan oppilaat arvioivat oppimismotivaationsa.



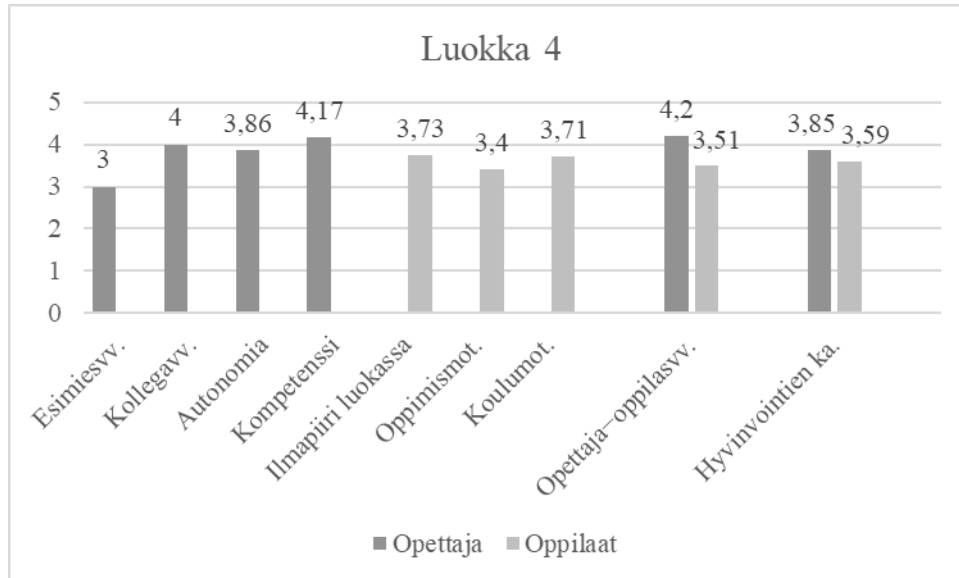
KUVIO 18. Opettajan ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvot luokassa 3

Oppilaiden ja opettajan arviot opettaja–oppilas-vuorovaikutuksen laadusta heijastuivat toisiinsa hyvin (kuvio 18). Opettajavuorovaikutus ja luokan ilmapiiri yhdessä selittivät oppilaiden oppimismotivaatiota 29 % ja koulumotivaatiota 6 %. Oppimismotivaation kohdalla selitysaste osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ($F(2,14) = 4,33$; $p = 0,03$), mutta koulumotivaation kohdalla selitysaste ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(2,14) = 1,55$; $p = 0,25$).

Luokkailmapiirin kerroin (0,60) oli kuitenkin tässä luokassa huomattavasti opettajavuorovaikutuksen kerrointa (0,04) korkeampi. Luokkailmapiiri selitti siis oppilaiden oppimis- ja koulumotivaatiota vahvemmin kuin opettajavuorovaikutus. Opettajan ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvoero (kuvio 17) oli olematon (0,02 prosenttiyksikköä), joten hyvinvointien tulkittiin heijastuvan selvästi toisiinsa.

Luokka 4. Kuten luokassa 1, myös tämän luokan opettaja arvioi kaikki työhyvinvointinsa ulottuvuudet esimiesvuorovaikutusta lukuun ottamatta korkeiksi (kuvio 19). Muista luokista poiketen tämän luokan oppilaat eivät arvioineet kaikkia kouluhyvinvointinsa ulottuvuuksia korkeiksi, sillä opettaja–oppilas-vuorovaikutus ja oppimismotivaatio arvioidiin keskitasoisiksi. Kuten muissa luokissa, myös tässä luokassa luokan ilmapiiri arvioidiin kuitenkin kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista korkeimmaksi. Alhaisimmaksi oppilaat arvioivat oppimismotivaationsa. Kuten luokan 1 opettaja, myös tämän luokan opettaja arvioi oman kompetenssinsa korkeimmaksi ja esimiesvuorovaikutuksen laadun al-

haisimmaksi. Tämän luokan opettajan arvio esimiesvuorovaikutuksen laadusta ylsi kuitenkin keskitasolle, kun esimiesvuorovaikutuksen laatu luokan 1 opettajan kohdalla oli matala.



KUVIO 19. Opettajan ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvot luokassa 4

Oppilaiden ja opettajan arviot opettaja–oppilas-vuorovaikutuksen laadusta eivät heijastuneet toisiinsa yhtä paljon kuin muissa luokissa, sillä keskiarvojen välillä oli jonkin verran eroa (kuvio 19). Opettaja arvioi vuorovaikutussuhteen korkeaksi, kun taas oppilaat arvioivat sen keskitasoiseksi. Opettajavuorovaikutuksen ja luokassa vallitsevan ilmapiirin havaittiin tässä luokassa selittävän yhdessä oppilaiden oppimismotivaatiota 55 % ja koulumotivaatiota 8 %. Selitysaste oppimismotivaation kohdalla havaittiin tilastollisesti merkitseväksi ($F(2,14) = 10,57$; $p = 0,00$), mutta koulumotivaation kohdalla selitysaste ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(2,14) = 1,70$; $p = 0,22$).

Luokkailmapiirin kerroin (0,68) oli tässä luokassa kuitenkin opettajavuorovaikutuksen kerrointa (0,11) korkeampi. Myös tämän luokan kohdalla luokassa vallitseva ilmapiiri selitti siis vahvemmin oppilaiden oppimis- ja koulumotivaatiota kuin opettajavuorovaikutus. Oppilaiden ja opettajan hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvoero (kuvio 18) oli pieni (0,26 prosenttiyksikköä), joten hyvinvointien tulkittiin heijastuvan toisiinsa.

Kaikista luokista parhaiten opettajien ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuden heijastuivat toisiinsa luokissa 2 ja 3. Näissä luokissa keskiarvoero opettajan ja oppilaiden hyvin-

vointiulottuvuuksien välillä oli pieni (0,02–0,03 prosenttiyksikköä) ja myös arviot opettaja–oppilasvuorovaikutuksen laadusta olivat lähellä toisiaan. Luokissa 1 ja 4 keskiarvoero hyvinvointiulottuvuuksien välillä oli suurempi (0,26 ja 0,29 prosenttiyksikköä) eivätkä opettaja–oppilasvuorovaikutuksen arviot olleet yhtä lähellä toisiaan luokkiin 2 ja 3 verrattuna. Yhdessäkään luokassa keskiarvoerot eivät olleet kuitenkaan valtavia, joten oppilaiden ja opettajien hyvinvointiulottuvuuksien tulkittiin heijastuvan toisiinsa.

Kaikissa luokissa opettajien ja oppilaiden hyvinvointiulottuvuuksien keskiarvot ylsivät korkealle tasolle, joten jokaisessa luokassa sekä opettajan että yleisesti kaikkien oppilaiden tulkittiin voivan erittäin hyvin. Kaikkein tyytyväisimpiä oppilaat olivat luokissaan vallitseviin ilmapiireihin. Luokassa 1 oppilaat olivat tyytymättömmimpiä opettajavuorovaikutuksen laatuun ja luokissa 2, 3 ja 4 oppilaat olivat tyytymättömmimpiä omiin oppimismotivaatioihinsa.

Opettajien 1 ja 4 sekä 2 ja 3 arvioissa omien työhyvinvointiulottuvuuksiensa korkeimmista ja alhaisimmista ulottuvuuksista oli havaittavissa hieman samankaltaisuuksia. Luokissa 1 ja 4 opettajat olivat tyytyväisimpiä omiin kompetensseihinsa ja tyytymättömmimpiä esimiesvuorovaikutuksen laatuun. Luokissa 2 ja 3 opettajat olivat taas tyytyväisimpiä vuorovaikutukseen kollegoidensa. Luokan 3 opettaja oli tyytymättömin omaan autonomiaansa ja luokan 2 opettaja taas omaan kompetenssin tunteeseensa.

Jokaisessa luokassa luokan ilmapiiriin ja opettajavuorovaikutuksen havaittiin kuitenkin yhdessä selittävän oppilaiden oppimismotivaatiota luokassa. Ainoastaan luokassa 1 luokan ilmapiiri ja opettajavuorovaikutus yhdessä selittivät oppilaiden koulumotivaatiota tilastollisesti merkitsevästi ja luokassa 2 selitysaste oli viitteellinen. Luokan ilmapiiriin havaittiin kaikissa luokissa selittävän oppilaiden oppimis- ja koulumotivaatiota opettajavuorovaikutusta enemmän.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää alakoulussa työskentelevien luokanopettajien ja heidän oppilaidensa työ- ja kouluhyvinvointia eri ulottuvuuksien kautta. Työ- ja kouluhyvinvoinnin tilanteen lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa hyvinvointiulottuvuuksien heijastumista toisiinsa. Luokanopettajien työhyvinvoinnin ulottuvuuksista tutkittiin autonomian ja kompetenssin tunnetta sekä vuorovaikutussuhteiden laatua esimieheen, kollegoihin ja omiin oppilaisiin. Oppilaiden kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista selvitettiin oppimis- ja koulumotivaatiota sekä kokemuksia luokan ilmapiiristä ja vuorovaikutussuhteen laadusta omaan opettajaan.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat voivat tutkimuksen mukaan erittäin hyvin työssään. Myös luokanopettajien omat oppilaat näyttivät kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksia tarkasteltaessa voivan koulussa erittäin hyvin. Oppilaiden ja opettajien korkeat arviot omista hyvinvointiulottuvuuksistaan sekä arvioiden yhdenmukaisuus opettaja–oppilas-vuorovaikutuksessa kertoivat myös hyvinvointien heijastumisesta toisiinsa.

6.1 Autonomian ja kompetenssin tunne sekä työpaikan vuorovaikutussuhteet – työhyvinvoinnin tärkeät ulottuvuudet

Tutkimuksen ensimmäisen tutkimusongelman tavoitteena oli selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat tämän hetkiseen työhyvinvointiinsa liittyvät ulottuvuudet. Työhyvinvoinnin ulottuvuuksista kartoitettiin opettajien kokemuksia omasta autonomian ja kompetenssin tunteestaan sekä vuorovaikutussuhteiden laadusta esimieheen, kollegoihin ja omiin oppilaisiin. Aikaisempien tutkimusten (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2017; Troesch & Bauer 2017; Skaalvik & Skaalvik 2011) perusteella opettajien oletettiin kokevan oman työhyvinvointinsa pääasiassa hyväksi. Opettajien työhyvinvoinnin oletettiin olevan myös sitä parempaa, mitä korkeammaksi työhyvinvoinnin ulottuvuudet arvioitiin. Aikaisempien tutkimusten (Braun ym. 2018; Troesch & Bauer 2017) perusteella naisopettajien oletettiin kokevan omaan työhyvinvointiinsa liittyvät ulottuvuudet hieman miesopettajia korkeammiksi. Tässä tutkimuksessa mies- ja naisopettajia oli kuitenkin niin vähän, ettei sukupuolten välisiä eroja ollut mahdollista selvittää tilastollisin testein. Eroja nais- ja miesopettajien vastauksissa tarkasteltiinkin ainoastaan kuvaillen. Jotta sukupuolten välisistä eroista olisi saanut luotettavamman ja selkeämmän kuvan, olisi tutkittavia opettajia tarvittu enemmän mukaan tutkimukseen.

Tutkimustulokset olivat osittain oletusten mukaisia ja joiltain osin jopa oletuksia parempia. Kaikki opettajat kokivat oman autonomian ja kompetenssin tunteensa korkeaksi. Tutkimuksen perusteella opettajat kokivat, että heillä on paljon itsenäistä päätäntävaltaa työssään ja he tunsivat itsensä myös erittäin päteväksi tekemässään. Opettajan minäpystyvyyden ja asiantuntijuuden kokemusten tärkeys työviihtymisen kannalta on tuotu esille myös aiemmissa tutkimuksissa (Troesch & Bauer 2017).

Kaikkein korkeimmaksi omista työhyvinvoinnin ulottuvuuksistaan oman kompetenssin tunteensa kokivat kuitenkin luokkien 1 ja 4 opettajat. Vastaavasti luokan 2 opettaja koki oman kompetenssinsa ja luokan 3 opettaja autonomian tunteensa omista työhyvinvoinnin ulottuvuuksistaan alhaisimmaksi. Vaikka kaikki opettajat kokivat autonomiansa ja kompetenssinsa korkeaksi, olisi mielenkiintoista tietää, miksi saman työyhteisön sisällä kaksi opettajista oli kuitenkin kaikista työhyvinvoinnin ulottuvuuksistaan tyytymättömmimpiä omaan autonomian ja kompetenssin tunteeseensa verrattuna kahteen muuhun opettajaan. Mikä voisi selittää sen, että kaikki eivät tunne omaa autonomian tai kompetenssin tunnettaan samalla työpaikalla yhtä hyväksi? Tämä tutkimus kuitenkin osoittaa, opettajien pedagoginen vapaus on yksi suomalaisen koulujärjestelmän ehdottomia etuja, ja tämän vapauden vaaliminen kannattaa turvata myös jatkossa. Opettajilla näyttää olevan paljon autonomiaa, ja he näyttävät kokevan itsensä myös pääasiassa kompetentiksi tekemässään. Opettajien kompetenssin tunnetta lisää varmasti suomalainen, laadukas opettajankoulutus sekä opettajille tarjottavat monipuoliset täydennyskoulutukset. Suomalaiset opettajat ovat erittäin korkeasti koulutettuja ja koulutusviennin lisääntyminen kertoo siitä, että suomalaisesta opettajankoulutuksesta halutaan ottaa mallia myös muissa maissa.

Autonomian ja kompetenssin tunteen lisäksi opettajat näyttivät olevan myös pääasiassa tyytyväisiä työpaikallaan vallitseviin vuorovaikutussuhteisiin. Työympäristön sosiaalisten suhteiden merkitys koetun työhyvinvoinnin kannalta on tuotu esille myös aiemmissa tutkimuksissa (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2017; Skaalvik & Skaalvik 2011). Mielenkiintoista oli, että luokissa 1 ja 4 omaan kompetenssin tunteeseensa tyytyväisimmät opettajat kuitenkin arvioivat esimiesvuorovaikutuksen laadun luokkien 2 ja 3 opettajia alhaisemmaksi. Luokan 1 opettaja koki esimiesvuorovaikutuksen laadun matalaksi, kun taas luokan 4 opettaja keskitasoiseksi. Luokan 4 opettaja toi myös avoimessa vastauksessaan esille, että esimiehen vuorovaikutustaidoissa olisi parantamisen varaa. Tätä vastoin luokkien 2 ja 3 opettajat olivat tyytyväisiä esimiesvuorovaikutuksen laatuun ja arvioivat sen korkeaksi. Tämä voi kertoa siitä, että eri ihmiset kokevat vuorovaikutussuhteen saman henkilön kanssa hyvin eri tavoin. Ihmisten erilaisuus vuorovaikutussuhteissa

tulee esille myös esimerkiksi ystävyysuhteiden muodostamisessa – siinä missä yksi haluaa solmia ystävyysuhteen tiettyyn ihmiseen, toinen ei voisi kuvitellakaan tekevänsä samaa.

Toki työympäristön vuorovaikutussuhteet eroavat ystävyysuhteista, sillä kaikkien kanssa on opetettava tulemaan jollain tavalla toimeen. Tässä tutkimuksessa opettajien erilaiset arviot esimiesvuorovaikutukseen liittyen antavat kuitenkin viitteitä siitä, että esimies ei välttämättä kohtele kaikkia työyhteisön jäseniä samalla tavalla. Tässä työyhteisössä olisikin tärkeä nostaa asia rohkeasti esille. Työyhteisön jäsenenä on tärkeä kommunikoida mahdollisista epäkohdista, jotta mahdollisimman moni kokisi voivansa hyvin työssään ja työyhteisön asioita pystyittäisi kehittämään. Jos työyhteisön jäsenten, erityisesti tässä kohtaa esimiehen, kanssa on erimielisyyksiä, voi tämä pahimmassa tapauksessa tulla myös oppilaiden tietoon. Oppilaat osaavat kuitenkin havainnoida hyvin aktiivisesti koulun sisällä aikuistenkin välillä vallitsevia vuorovaikutussuhteita ja ymmärtävät nopeasti, jos jokin asia ei ole hyvin. Millaiseksi tällaisessa tilanteessa oppilaat voivat kokea oman olonsa koulussa ja opettajien kanssa? Kyseisessä kouluyhteisössä olisikin tärkeä uskaltaa puhua työyhteisön vuorovaikutussuhteissa ilmenneistä ongelmista ja epäkohdista, jotta niitä pystyittäisi myös kehittämään. Tällöin opettajan työhyvinvoinnin ohella myös oppilaiden kouluhyvinvoinnin toteutuminen koulussa pystyittäisi paremmin takaamaan.

Kaikki opettajat olivat kuitenkin tyytyväisiä vuorovaikutukseen kollegoidensa kanssa ja vuorovaikutussuhde arvioitiin korkeaksi. Luokkien 2 ja 3 opettajat olivat työhyvinvoinnin ulottuvuuksistaan kaikkein tyytyväisimpiä vuorovaikutussuhteisiin kollegoidensa kanssa. Kollegavuorovaikutuksen lisäksi opettajat arvioivat myös vuorovaikutuksen omien oppilaidensa kanssa korkeaksi. Opettajien vastausten perusteella sai käsityksen, että kyseisessä työyhteisössä tuetaan riittävästi ja hyvin työyhteisön jäsenten hyvinvointia ja työyhteisöön kuulumista. Vastausten perusteella kyseinen työyhteisö vaikuttaa tukevan sen jäsenten riittävän itsenäistä päätäntävaltaa ja omaa asiantuntijuutta. Autonomian ja kompetenssin tunteen lisäksi työpaikan sosiaalisilla suhteilla näyttäisi olevan olennainen rooli työhyvinvoinnin rakentumisessa. Kun työntekijä kokee kuuluvansa työyhteisöön ja saavansa sen jäseniltä riittävästi tukea, on todennäköisempää, että hän viihtyy työssään hyvin ja kokee työhyvinvointinsa paremmaksi.

Tarpeen on kuitenkin aina pohtia, millainen hyvinvointi työyhteisössä kertoo ”riittävän” hyvästä työhyvinvoinnista. Voiko riittävän hyvästä työhyvinvoinnista kertoa se, että

suurin osa opettajista on tyytyväisiä omaan autonomiaansa, kompetenssiinsa tai vuorovaikutussuhteisiinsa työyhteisön jäsenten kanssa? Vai tulisiko tutkimuksen kohteena oleiden opettajien työyhteisössä kiinnittää vielä entistä enemmän huomiota siihen, että kaikki voisivat työssään hyvin? Vaikka tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien työympäristö näyttäisi tukevan monipuolisesti sen jäsenten työhyvinvoinnin toteutumista, on kuitenkin muistettava, että näin ei ole jokaisessa koulussa eikä välttämättä jokaisen opettajan kohdalla tässäkään koulussa. Tutkittavien opettajien pienen määrän vuoksi tuloksista ei ollutkaan mahdollista tehdä yleistyksiä.

6.2 Hyvä luokan ilmapiiri ja opettajavuorovaikutus sekä oppimis- ja koulumotivaatio kertovat oppilaiden kouluhyvinvoinnista

Tutkimuksen toisen tutkimusongelman tavoitteena oli selvittää, millaiseksi oppilaat kokevat omaan kouluhyvinvointiinsa liittyviä ulottuvuuksia – oppimis- ja koulumotivaation sekä luokan ilmapiiriin ja opettaja–oppilasvuorovaikutuksen. Aikaisempien tutkimusten (Holfe-Sabel 2015; Kouluterveyskysely 2019) perusteella oppilaiden oletettiin viihtyvän koulussa pääasiassa hyvin ja arvioivan oppimis- ja koulumotivaationsa sekä opettaja–oppilassuhteen ja luokan ilmapiirin hyväksi. Mitä korkeammaksi kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet arvioitiin, sitä paremmin oppilaiden oletettiin voivan koulussa. Tyttöjen oletettiin arvioivan kouluhyvinvointiinsa liittyvät ulottuvuudet kuitenkin hieman poikia korkeammiksi.

Tutkimustulokset oppimis- ja koulumotivaatioon liittyen olivat oletusten mukaisia. Koulumotivaatio koettiin kuitenkin oppimismotivaatiota korkeammaksi. Poikien ja tyttöjen oppimis- ja koulumotivaation havaittiin myös olevan lähes samankaltaista – vain luokassa 3 tyttöjen oppimismotivaatio havaittiin poikien oppimismotivaatiota paremmaksi tilastollisten testien perusteella. Mielenkiintoista kuitenkin myös oli, että luokassa 1 ja 4 poikien oppimismotivaatio luokassa oli tyttöjen oppimismotivaatiota korkeampaa. Luokassa 4 poikien oppimismotivaatio ylsi korkealle tasolle, kun se tyttöjen kohdalla oli keskitasoa. Vaikka luokassa 1 poikien oppimismotivaatio olikin tyttöjen vastaavaa korkeampaa, ylsivät kuitenkin molempien sukupuolten arviot korkealle tasolle. Aiempaan kouluterveyskyselyyn (2019) verraten sukupuolten välillä ei tässä tutkimuksessa havaittu niin suuria eroavaisuuksia oppimis- ja koulumotivaation suhteen.

Mielenkiintoista oli kuitenkin yksittäisten oppilaiden havaintoarvojen jakautuminen oppimis- ja koulumotivaation suhteen. Havaintoarvot antoivat tärkeää tietoa siitä, että

kaikki oppilaat luokissa eivät kokeneet oppimis- tai koulumotivaatiotaan samalla tavalla kuin muut. Yksittäisten oppilaiden havaintoarvojen jakautuminen toi esiin oppilaita, jotka usein jäävät yleisten keskiarvojen taakse piiloon. Erityisesti luokassa 3 näytti olevan kaksi oppilasta, jotka erosivat selkeästi oman oppimis- ja koulumotivaationsa suhteen muista luokan oppilaista. Nämä kaksi oppilasta näyttivät olevan erittäin epämotivoituneita koulussa käymiseen eivätkä he myöskään vaikuttaneet olevan sitoutuneita oppimiseen omassa luokassaan. Syitä näiden kahden oppilaan selkeästi muusta luokan oppilasjoukosta erottuville arvioille ei tutkimuksen perusteella osata varmaksi sanoa. Voi kuitenkin olla, että tässä luokassa opettaja on jo reagoinut näihin oppilaisiin. Luokan 3 ohella myös luokassa 4 oppilaiden oppimis- ja koulumotivaatio näyttivät olevan yleisesti hajanaisempaa. Kyseisen luokan oppilaiden kokemukset oppimis- ja koulumotivaatiossa eivät näyttäneet olevan yhdenmukaisia. On siis opettajana muistettava, että luokan oppilaiden yleisen hyvän oppimis- ja koulumotivaation takana voi olla oppilaita, jotka eivät ole yhtä motivoituneita. Opettajan tulisikin miettiä keinoja, jonka avulla yksittäiset epämotivoituneimmat oppilaat saataisi erottumaan muusta joukosta niin, että heidän oppimistaan ja viihtymistään voitaisi koulussa tukea yksilöllisemmin.

Yleisesti kaikkien oppilaiden havaittiin kuitenkin olevan motivoituneempia koulunkäyntiin kuin oppimiseen omassa luokassaan. Koulunkäyntiin laajemmin liittyy paljon eri asioita, joista oppiminen omassa luokassa on vain yksi. Vaikuttaa luonnolliselta, että oppilaat viihtyvät yleisesti koulussa paremmin kuin omassa luokassaan. Esimerkiksi välitunneilla oppilaiden toiminta on vapaampaa ja tällöin oppilailla on mahdollisuus olla tekemisissä myös muiden luokkien oppilaiden kanssa. Luokissa pääpaino on taas eri asioiden opiskelussa. Opiskelun lisäksi luokan oppilaat ja opettaja usein säilyvät samoina pidempiä ajanjaksoja. Tarkasteltaessa oppimis- ja koulumotivaatiota yhdessä saatiin kuitenkin luotettavampi ja laajempi käsitys oppilaiden viihtymisestä koko koulussa. Vaikka tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että oppilaat viihtyvät sekä omassa koulussaan että luokassaan erittäin hyvin, tulee muistaa, että näiden yleisten arvioiden taakse piiloutuu myös oppilaita, jotka eivät ole samalla tavalla motivoituneita oppimiseen tai koulunkäyntiin.

Oppilaat näyttivät tutkimuksen perusteella olevan tyytyväisiä myös vuorovaikutussuhteen laatuun oman opettajansa kanssa. Sekä yleisissä että luokkakohtaisissa tarkasteluissa kaikkien oppilaiden arviot opettaja–oppilassuhteesta ylsivät korkealle tasolle. Samoin omassa luokassa vallitseva ilmapiiri koettiin korkeaksi. Oppilaat olivat kuitenkin hieman

tyytyväisempiä luokkansa ilmapiiriin kuin vuorovaikutussuhteensa laatuun oman opettajansa kanssa. Tämä tuntuu loogiselta, sillä luokan ilmapiiriin vaikuttavat opettajan lisäksi myös luokan oppilaat. Se, millaiset suhteet luokan vertaisiin muodostuu, vaikuttaa varmasti paljon siihen, kuinka hyvin oppilaat viihtyvät omassa luokassaan. Opettaja yksin ei voi siis tähän vaikuttaa.

Mielenkiintoista kuitenkin oli, että luokassa 1 oppilaat olivat kaikista kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksistaan tyytymättömiä opettajavuorovaikutuksen laatuun. Tämän perusteella näytti siltä, että luokanopettajan ohjaus- ja vuorovaikutustaidoissa olisi parantamisen varaa. Luokassa 4 pojat arvioivat taas opettajavuorovaikutuksen laadun viitteellisesti tyttöjä paremmaksi. Opettajavuorovaikutuksen lisäksi poikien arviot luokan ilmapiiristä tässä luokassa olivat tyttöjen arvioita korkeampia. Yleisissä tarkasteluissa yhdestäkään luokasta tyttöjen ja poikien välillä ei kuitenkaan löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja luokan ilmapiirissä tai opettajavuorovaikutuksen laadussa.

Yksittäisten oppilaiden havaintoarvoja tarkasteltaessa kuitenkin huomattiin, että luokassa 2 yksi oppilas kokee sekä opettajavuorovaikutuksen että luokan ilmapiirin selvästi muita oppilaita huonommiksi. Vaikuttaa siltä, että tämä oppilas kokee olonsa omassa luokassaan opettajansa ja vertaistensa keskuudessa hyvin yksinäiseksi, ehkä jopa kiusatuksi. Tällaisessa tilanteessa opettajan olisi tärkeä puuttua mahdolliseen luokassa yhteen oppilaaseen kohdistuvaan kiusaamiseen ja syrjintään. Varmoja syitä yhden oppilaan yksinäisyydelle ja syrjäytyneisyydelle ei tiedetä, eikä myöskään sitä, onko kyseisen luokan opettaja jo alkanut toimia asian edesauttamiseksi.

Myös luokassa 4 oppilaiden yksilölliset arviot luokan ilmapiiristä ja opettajavuorovaikutuksesta eivät olleet yhdenmukaisia. Tässä luokassa oppilaat kokevat sekä luokan ilmapiirin että opettajavuorovaikutuksen hyvin eri tavoin – osa näyttää olevan tyytyväisiä ja osa taas ei. Opettajana onkin tärkeä kiinnittää säännöllisin väliajoin huomiota omassa luokassa vallitsevaan ilmapiiriin ja luokan oppilaiden vertaissuhteisiin. Kaikkea ei kuitenkaan pelkällä paljaalla silmällä aina näe. Tämän vuoksi opettajana olisikin hyvä hyödyntää eri keinoja, kuten esimerkiksi sosiogrammeja, vertaissuhteiden ja luokkailmapiirin havainnoinnin tukena. Tällöin opettaja voisi parhaiten huomata, jos luokassa esiintyy esimerkiksi yhteen tai muutamaankin oppilaaseen kohdistuvaa kiusaamista tai syrjintää. Opettajana on kuitenkin tärkeä myös itse välillä pysähtyä ja pohtia omaa tapaa olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Reflektoimalla omia vuorovaikutus- ja toimintatapojaan myös opettaja voi oivaltaa, että hänen tulee kehittää itseään.

Kokonaisuudessaan tarkasteltaessa kaikkia kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksia - oppimis- ja koulumotivaatiota sekä opettajavuorovaikutusta ja luokan ilmapiiriä – suurin osa oppilaista näytti siis voivan erinomaisesti koulussaan. Myös aiemmissa tutkimuksissa (Holfve-Sabel 2014) oppimissaavutusten, opettaja–oppilassuhteen sekä luokan vertais-suhteiden yhteydet oppilaiden kouluhyvinvointiin on tuotu esille. Vaikka tämän tutkimuksen perusteella valtaosa oppilaista koki olevansa motivoituneita oppimiseen ja koulunkäyntiin sekä vuorovaikutussuhteet opettajaansa ja luokan ilmapiiriin hyväksi, tulee muistaa, että näin ei ole välttämättä kaikkien oppilaiden kohdalla. Kuten opettajien työhyvinvoinnin kohdalla myös oppilaiden kouluhyvinvointia pohdittaessa tulee miettiä, milloin oppilaat voivat koulussa ”riittävän” hyvin. Voiko opettajalle riittää se, että oman luokan oppilaista suurin osa kokee olonsa luokassa ja koulussa hyväksi? Opettajana ei tulisikaan koskaan sulkea silmiään yleisen hyvän vaikutelman taakse. Yleisen vaikutelman taakse voi piiloutua paljon sellaista, joka aiheuttaa joillekin oppilaista huonoa oloa koulussa. Opettajan tulisi muistaa avartaa silmiään, ja pohtia keinoja, joilla kaikkien oppilaiden hyvinvointia saataisi edesautettua. Jos luokan seitsemästätoista oppilaasta viisi-toista voi hyvin, tämä ei voi koskaan riittää opettajalle. Yksittäisten opettajien ohella myös koulun tulisi yleisesti omalla toimintakulttuurillaan kiinnittää huomiota siihen, millä tavoin koko kouluyhteisön ja sen jäsenten hyvinvointia edistetään ja pahoinvointia ennaltaehkäistään.

6.3 Hyvinvointi tarttuu - oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin ulottuvuudet heijastuivat toisiinsa

Viimeisimmän tutkimusongelman tavoitteena oli selvittää, millä tavoin opettajan ja oppilaiden kokemukset hyvinvointinsa ulottuvuuksista heijastuvat toisiinsa. Aikaisempien tutkimusten (Pakarinen ym. 2017; Skaalvik & Skaalvik 2011) perusteella opettajan ja oppilaiden arviot vuorovaikutussuhteen laadusta oletettiin näkyvän hyvinvoinnin kokemuksissa. Sitä, kumpi hyvinvoinneista heijastuisi toiseen toista enemmän, ei kuitenkaan tehty. On nimittäin todettu, että opettajan ohella myös oppilaat omilla ominaisuuksillaan ja tavoillaan voivat herättää erilaisia reaktioita ja tapoja toimia (Nurmi & Kiuru 2015, 445, 451).

Tutkimustulokset olivat oletusten mukaisia. Sekä yleisissä että luokittaisissa tarkaste-luissa opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin ulottuvuuksien keskiarvot olivat hyvin lähellä toisiaan. Luokissa 2 ja 3 keskiarvojen välinen ero oli lähes olematon, mutta luokissa

1 ja 4 opettajien ja oppilaiden arvioissa oli hieman enemmän eroavaisuutta. Opettaja–oppilassuhteen arvioita tarkasteltaessa opettajan ja oppilaiden näkökulmasta mielenkiintoista oli huomata, että opettajat arvioivat vuorovaikutussuhteen laadun kuitenkin hieman oppilaita paremmaksi. Tämä voi kertoa itsearvioinnin haasteista – aikuisuus tai opettajuus eivät automaattisesti merkitse sitä, että omaa toimintaa osattaisi tarkastella kriittisemmin. Jos omaa toimintaa ei osata reflektoida kriittisesti, on vaikeampaa nähdä muutosta kaipaavia asioita. Oppilaiden arviot antavat kuitenkin opettajille tärkeää tietoa siitä, millä tavalla oppilaat heidän vuorovaikutus- ja toimintatapojaan kokevat. Vaikka suurin osa oppilaista onkin arvioinut vuorovaikutuksen laadukkaaksi, tutkimuksessa tuli esiin myös yksittäisiä oppilaita, jotka eivät koe samoin. Vaikka kaikki oppilaat eivät olisikaan opettajan mieleen, ammattilaisena on kuitenkin osattava kohdella kaikkia tasapuolisesti ja niin, että vuorovaikutus säilyy positiivisena ja turvallisena.

Tutkimuksessa myös havaittiin, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja luokan ilmapiirin yhdessä selittivät vahvasti erityisesti oppilaiden oppimismotivaatiota omassa luokassa. Vain luokassa 1 vuorovaikutussuhteen ja luokan ilmapiirin havaittiin yhdessä selittävän myös oppilaiden yleistä koulussa viihtymistä ja suuntautumista koulunkäyntiin. Se, millaiseksi vuorovaikutus opettajan kanssa ja luokan ilmapiiri koettiin, näkyi siinä, kuinka motivoituneita oppilaat olivat oppimiseen omassa luokassaan tai yleisemmin koulussa käymiseen. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Pakarinen ym. 2017) opettaja–oppilas-vuorovaikutuksen on havaittu näkyvän oppilaiden akateemisessa suoriutumisessa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tai luokkaan muodostuvan ilmapiirin tärkeyttä ei voi siis väheksyä.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat näyttävät tulosten perusteella onnistuneen luomaan omaan luokkaansa positiivisen, turvallisen ja lämpimän vuorovaikutusilmapiirin. Opettajat eivät kuitenkaan yksin ole vastuussa luokan ilmapiiristä tai vuorovaikutussuhteiden laadusta oppilaiden kanssa. Tulosten perusteella näyttäisi myös siltä, että oppilaat omalla toiminnallaan ovat herättäneet opettajassaan positiivisia tunteita ja tukeneet tämän hyvinvointia. Yleisissä arvioissa vuorovaikutussuhteiden laadusta huokuu yhteenkuuluvuus, positiivisuus ja turvallisuus sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Yleisten arvioiden takana kuitenkin muutama yksittäinen oppilas erottui joukosta omalla selkeällä koulupahoinvoinnillaan. Myöskään opettajien kohdalla kaikki eivät kokeneet työhyvinvoinnin ulottuvuuksia samalla tavalla.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden ja opettajien työhyvinvoinnin ulottuvuuksien arviot näyttivät tässä tutkimuksessa kuitenkin heijastuvan selvästi toisiinsa. Tutkimuksen perusteella

voisi päätellä, että oppilaat pystyvät hyvinkin tarkasti aistimaan opettajansa tapoja olla vuorovaikutuksessa ja yleisemminkin opettajan työhyvinvoinnin tilaa. Oppilaat näyttävät havainnoivan aktiivisesti luokassa yleisemminkin vallitsevaa tunne- ja vuorovaikutusilmastoa – sekä suhteitaan vertaisiin että omaan opettajaan. Tämän vuoksi opettajien olisi-kin tärkeä muistaa omien tunne- ja vuorovaikutusilmaisujensa vaikutukset oppilaisiin. Se, miten opettaja voi, välittyy herkästi myös oppilaisiin, mutta myös oppilaiden hyvinvointi voi heijastua opettajaan. Pahoinvointi usein lisää pahoinvointia, mutta kuten tämä tutkimus osoittaa myös hyvinvointi heijastuu eteenpäin.

Tämä tutkimus osoittaa, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen ottaminen osaksi koko luokan ja koulun toimintakulttuuria olisi kannattavaa. Tällä tavoin pystytään parhaiten tukemaan sekä opettajien että oppilaiden hyvinvoinnin kokemuksia. Tutkimus tuo myös tärkeää tietoa siitä, että yksittäisten opettajien ja oppilaiden kokemukset voivat helposti jäädä piiloon yleisten kokemusten taakse. Jos yleisesti opettajat tai oppilaat arvioivat voinnansa hyvin, ei tämä kerro kuitenkaan koko totuutta.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys sekä jatkotutkimusehdotukset

Tutkimusaiheena opettajien työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluhyvinvoinnin tutkiminen on aina ajankohtainen. Tämän tutkimuksen tarkoituksella oli saada aiheesta yksilöllisempää tietoa tutkimalla yhden koulun muutamaa opettajaa ja heidän oppilaitaan. Työ- ja kouluhyvinvoinnin kokemuksia haluttiin tutkia opettajien ja oppilaiden näkökulmasta, sillä tällä tavoin aiheesta oli mahdollista saada luotettavampi käsitys. Opettajien ja oppilaiden näkökulman avulla saatiin muodostettua myös parempaa kuvaa hyvinvointiin liittyvistä ulottuvuuksista ja näiden ulottuvuuksien heijastumisesta toisiinsa.

Aineistonkeruussa noudatettiin tarkasti tutkimusentekoon liittyviä eettisiä periaatteita. Tutkittavien ihmisoikeuksia ja -arvoa kunnioitettiin tutkimusenteon aikana, ja tutkimukseen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen. Opettajat päättivät itse tutkimukseen osallistumisestaan. Oppilaiden kohdalla tutkimukseen osallistumista kysyttiin ensin huoltajilta ja vanhemmilta, jotka joko kielsivät tai antoivat lupansa oppilaan tutkimukseen osallistumiselle. Oppilaille oli kuitenkin vielä aineistonkeruupäivänä mahdollisuus itse päättää tutkimukseen osallistumisestaan, vaikka huoltajat ja vanhemmat olisivatkin osallistumista puoltaneet. Kaikilla tutkittavilla oli myös mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Ennen tutkimusaineistonkeruuta

tutkimukseen osallistuneita opettajia sekä oppilaita ja heidän huoltajiaan informoitiin tutkimuksen tavoitteesta, aineistonkeruutavasta ja aineistonkeruun ajankohdasta. Oppilaiden huoltajille ja vanhemmille sekä opettajille ja oppilaille tarjottiin myös mahdollisuus lisäkysymysten esittämiseen tarvittaessa. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019, 8–10.)

Työ- ja kouluhyvinvointi ovat aina subjektiivisia kokemuksia. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ja oppilaat vastasivat omaan hyvinvointiinsa liittyviin kysymyksiin siis omista näkökulmistaan. Tutkittavien yksityisyydensuojasta pidettiin kuitenkin huolta tutkimuksen aikana. Ainoita henkilöihin liittyviä tarkempia taustatietoja, joita tutkimuksessa kysyttiin, olivat sukupuoli ja luokka-aste, jolla oppilaat opiskelivat tai opettajat opettivat. Yksittäisiä vastaajia ei kuitenkaan tutkimuksen perusteella pysty tunnistamaan. Kaikki tutkittaviin liittyvät tiedot, joita tarvittiin tutkimuksen toteuttamista varten, kuitenkin tuhottiin tutkimuksen valmistuttua. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019, 11–13.)

Tässä tutkimuksessa päänäkökulma oli kvantitatiivinen. Jatkossa aihetta olisi tärkeä tutkia myös laadullisen näkökulman pohjalta ja ottamalla mukaan kaikki saman kouluyhteisön jäsenet. Tämän avulla saataisiin ehyempi, yhdenmukaisempi ja luotettavampi käsitys koko koulun yleisestä työ- ja kouluhyvinvoinnin tilanteesta. Laadullisen näkökulman avulla työ- ja hyvinvoinnin taustalla olevista syistä ja seurauksista voisi saada myös syvällisempää käsitystä. Opettajilla ja oppilailta oli mahdollisuus kertoa kokemuksiaan vapaammin avoimiin kysymyksiin, mutta vain yksi opettajista päätyi avaamaan kokemuksiaan tarkemmin. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin kuitenkin tiettyä ajankohtana koulujen kevätpäätöksen aikaan. On mahdollista, että aineistonkeruun ajankohdalla oli hieman vaikutuksia tutkittavien vastaustapoihin ja näin ollen tutkimustuloksiin.

Jatkossa aihetta voisi tutkia laadullisen näkökulman lisäksi pitkittäistutkimusasetelmalla, jotta saataisiin parempi käsitys hyvinvoinnin vaihteluista koko lukuvuoden aikana. Myös työ- ja kouluhyvinvointiin liittyvien interventioiden vaikuttavuutta hyvinvoinnin kokemuksiin voisi jatkossa tutkia syvällisemmin. Jatkossa opettajan ja oppilaiden hyvinvoinnin ulottuvuuksia olisi mielekästä tutkia myös yhdenmukaisemmin selvittämällä samoja hyvinvoinnin ulottuvuuksia sekä opettajilta että oppilailta. Näin olisi mahdollista saada luotettavampaa käsitystä hyvinvointien heijastumisesta toisiinsa.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen avulla saatiin kuitenkin tärkeää tietoa opettajan työhyvinvoinnin ja oppilaiden kouluhyvinvoinnin tilanteesta sekä hyvinvoinnin ulottuvuuksien heijastumisesta toisiinsa. Tutkimus osoitti, että hyvinvoinnin kokemukset välittyvät ja

heijastuvat eteenpäin, mutta samalla yksittäisten henkilöiden hyvinvoinnin kokemukset jäävät helposti suuremman joukon taakse piiloon. Tutkimustulokset muistuttavatkin kouluyhteisön tärkeästä tehtävästä sen kaikkien jäsenten hyvinvoinnin edistämässä ja pahoinvoinnin ehkäisyssä. Hyvinvointiin panostaminen kannattaa - kun hyvinvointiin kiinnitetään huomiota, lisää se sitoutumista niin oppimiseen ja koulunkäyntiin kuin työnteokoonkin. Mitä työ- ja kouluhyvinvointia tukevampi kouluyhteisö ja -kulttuuri on, sitä hyvinvoivempia ihmiset yleensä ovat. Ilmiönä hyvinvointi on kuitenkin moniulotteinen, joten tämän vuoksi päätelmien tekeminen siitä, mikä vaikuttaa mihinkin, on vaikeaa.

LÄHTEET

Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.

Anttonen, H., Räsänen, T., Aaltonen, M., Husman, P., Lindström, K., Ylikoski, M., Jokiluoma, H., Van Den Broek, K., Haratau, T., Kuhn, K., Masanotti, G., Wynne, R. 2009. Työhyvinvointi – Uudistuksia ja hyviä käytäntöjä. Helsinki: Työterveyslaitos. Viitattu 11.11.2020 <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/132079/tyohyvinvointi-uudistuksia-ja-hyvia-kaytantaaja.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bandura, A. 2016. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. A. Toppi. Iso-Britannia: United Press Global, 13–82.

Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J. & Skinner, E. 2018. Middle School Teachers' Mindfulness, Occupational Health and Well-Being, and the Quality of Teacher-Student Interactions. *Mindfulness* 10:2, 245–255. Viitattu 23.10.2019. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12671-018-0968-2.pdf>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Tammi.

Holfve-Sabel, M-A. 2014. Learning, Interaction and Relationships as Components of Student Well-being: Differences Between Classes from Student and Teacher Perspective. *Springer* 119:3, 1535–1555. Viitattu 4.11.2019 <https://link-springer-com.ezproxy.utu.fi/content/pdf/10.1007%2Fs11205-013-0557-7.pdf>

Hylander I. 2016. Opettajien psykologinen konsultaatio. Suom. M. Jerkku. Jyväskylä: PS-kustannus, 298–319.

Karppinen, A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 115–146.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampereen yliopisto, terveystieteen laitos. Väitöstutkimus.

Kouluterveyskysely. 2019. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 3.12.2019 https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199752&mittarit_2=200496&vuosi_0=v2017#

Lerikkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–196.

Lämsä, A-L. 2009. Lasten ja nuorten suhde kouluun. Teoksessa A. L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 33–58.

- Lämsä, A-L. & Kiviniemi, L. 2009. Toivo kaikkien voimavarana. Teoksessa A. L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–234.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Viitattu 16.10.2019. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf
- Nurmi, J-E. & Kiuru, N. 2015. Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development* 39 (5), 445–457. Viitattu 16.2.2020 <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/0165025415592514>
- Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekinen, M. & Nurmi, J-E. 2017. Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology* 52 (2017), 191-202. Viitattu 15.1.2020. doi:10.1016/j.appdev.2017.08.002
- Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C. & van Tartwijk, J. 2018. Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction* 55 (2018), 41–57. Viitattu 24.10.2019 <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0959475216301311?to-ken=A8F9F3B89F4C7EFDA1FF377B06EDC1B887BD10C648DD9ADF286B6972CC103006657894EB62B59DCC39258FAB27E795B1>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. 2016. 5. painos. *Classroom Assessment Scoring System. Manual, K–3*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 18.10.2019 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Ryan, R. M & Deci, E. L. 2017. *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford Publications. Viitattu 21.10.2019 <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/reader.action?docID=4773318>
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–24.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27 (2011), 1029–1038. Viitattu 24.10.2019 <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X11000382?to-ken=6252C62BFB3631D2108582DF9CA8E87A12A73B5F7861037BDC06AA24829B2017BBEC10DB26B89EF373133A1607C5334A>

Troesch, L. M. & Bauer, C. E. 2017. Second-career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education* 67 (2017), 389–398. Viitattu 22.10.2019 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17311174>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3 (2019). Viitattu 21.2.2020 https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Työterveyslaitos. Työhyvinvointi. Viitattu 9.11.2019 <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyo-ohyvinvointi/>

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja opettajankoulutuslaitos.

Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 12–29.

Vauras, M., Salo, A-E. & Kajamies, A. 2018. Motivaationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–100.

Veivo-Lempinen, L. 2009. Auttajan työhyvinvointi. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 215–222.

LIITTEET

Liite 1 Opettajien tutkimuskysely

Alakoulun opetushenkilöstön työssä jaksaminen ja viihtyminen

Tämän kyselyn tarkoituksena on kerätä tietoa alakoulussa työskentelevien opettajien tämän hetkisestä työssä jaksamisesta ja viihtymisestä.

Kyselylomake koostuu taustatietokysymyksistä ja tutkittavaan aiheeseen liittyvistä avoimista ja monivalintaan perustuvista kysymyksistä sekä asteikkolisista väittämistä. Kyselyn täyttämiseen menee aikaa vastaajasta riippuen 5-15 minuuttia. Kaikki vastaukset tullaan käsittelemään ja säilyttämään luottamuksellisesti. Saatu tutkimusaineisto tuhoetaan aineistonkäsittelyn jälkeen.

Taustatiedot

1. Sukupuoli

- Nainen
- Mies
- Muu

2. Tämän hetkinen ammatti

- Luokanopettaja
- Erityisopettaja tai erityisluokanopettaja
- Aineenopettaja
- Muu, mikä?

3. Koulutustausta

- Luokanopettajan pätevyys
- Erityisopettajan tai erityisluokanopettajan pätevyys
- Aineenopettajan pätevyys
- Muu, mikä?

4. Opettajakokemus

- 0-2 vuotta

- 3-5 vuotta
- 6-8 vuotta
- 9-11 vuotta
- 12-14 vuotta
- yli 15 vuotta

Seuraavat väittämät koskevat omaa työtyytyväisyyttäsi ja -jaksamistasi. Mieti, millainen olo sinulla on ollut töissä viimeisen neljän viikon aikana, ja vastaa kysymyksiin sen perusteella. Väittämiin vastataan 5-portaisella asteikolla.

5. Työtyytyväisyys ja -jaksaminen

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Jonkin verran samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
Kun olen töissä, minulla on mahdollisuus itse valita ja päättää asioista, joita teen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen itseni ulkopuoliseksi työyhteisössäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskon, että kykenen hoitamaan työasioitani hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat, joita opetan ja joista välittän, välittävät myös minusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen työasioitani useimmiten vain siksi, koska minun on pakko.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Epäilen, että en kykene hoitamaan työasioitani tarpeeksi hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työssä tekemäni päätökset heijastavat niitä asioita, joita haluankin tehdä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat, joita opetan ja joista välittän, ovat etäisiä ja kohtelevat minua kylmästi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen itseni päteväksi siinä, mitä teen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Jonkin verran samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
Minut pakotetaan tekemään asioita, joita en itse haluaisi tehdä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen pettynyt omaan toimintaani työssäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työssä tekemäni päätökset kuvastavat sitä, kuka todella olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kykenen saavuttamaan työhöni liittyvät tavoitteet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta tuntuu, että minun tulee tehdä liian monia asioita työssäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen itseni epävarmaksi siinä, mitä teen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Päivittäiset työt asiat tuntuvat vain kasalta velvollisuuksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta tuntuu, että olen tehnyt työssäni niitä asioita, joista todella olen kiinnostunut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat, joita opetan ja joiden kanssa vietän työssäni aikaa, eivät pidä minusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työssäni pystyn menestyksekkäästi toteuttamaan vaikeitakin asioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta tuntuu, että vuorovaikutus oppilaideni kanssa on vain pinnallista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen itseni epäonnistuneeksi työssä tekemieni virheiden takia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen vastavuoroista lämpöä oppilaisini.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Onko ainulla täydennettävää tai muuta huomioitavaa työssäni ja -viihtymiseen liittyen?

Seuraavat kysymykset liittyvät työympäristösi ilmapiiriin, tarkemmin rehtorin ja kollegoiden toimintaan. Mieti, millainen olo sinulla on ollut töissä viimeisen neljän viikon aikana, ja vastaa kysymyksiin sen perusteella. Väittämiin vastataan 5-portaisella asteikolla.

7. Työympäristön ilmapiiri - esimiehen toiminta

Tässä kohtaa esimiehellä tarkoitetaan koulun rehtoria.

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Jonkin verran samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
Esimieheni tarjoaa minulle vaihtoehtoja, joista voin itse valita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esimieheni ymmärtää minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn olemaan avoin esimiehelleni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esimieheni luottaa kykyihni selviytyä hyvin työssäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esimieheni hyväksyy minut sellaisena kuin olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esimieheni huolehtii siitä, että tiedän työhöni liittyvät tavoitteet ja sen, miten tavoitteisiin päästään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esimieheni kannustaa minua kysymään minua askarruttavista asioista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luotan vahvasti esimieheeni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esimieheni vastaa esittämiini kysymyksiin huolellisesti ja tunnoitellisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esimieheni kuuntelee minua silinä, miten itse haluaisin tehdä asioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esimieheni käsittelee ihmisten tunteita hienovaraisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esimieheni välittää minusta ihmisenä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Ei samaa elkä eri mieltä	4 Jonkin verran samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
En pidä tyylistä, miten esimieheni puhuu minulle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esimieheni yrittää ymmärtää omia toimintatapani ennen kuin ehdottaa toisenlaisia tapoja toimia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn jakamaan ajatuksiani ja tunteitani esimiehelleni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Onko sinulla vielä lisättävää tai muuta huomioitavaa rehtorin toimintaan liittyen?

9. Työympäristön ilmapiiri - kollegoiden toiminta

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Ei samaa elkä eri mieltä	4 Jonkin verran samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
Kollegani ymmärtävät minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn olemaan avoin kollegoilleni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegani luottavat kykyihini selviytyä hyvin työssäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegani hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegani kannustavat minua kysymään minua askarruttavista asioista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luotan vahvasti kollegoihini.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegani vastaavat esittämilli kysymyksiini huolellisesti ja tunnollisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Jonkin verran samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
Kollegani käsittelevät ihmisten tunteita hienovaraisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegani välittävät minusta ihmisenä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En pidä tyylistä, miten kollegani puhuvat minulle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegani yrittävät ymmärtää omia tapojani toimia, ennen kuin ehdottavat toisenlaisia tapoja toimia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn jakamaan ajatuksiani ja tunteitani kollegoilleni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Onko sinulla vielä lisättävää tai muuta huomioitavaa kollegoiden toimintaan liittyen?

11. Oletko kuluneen neljän viikon aikana miettinyt haluavaasi vaihtaa työpaikkaa?

- En ole miettinyt.
- Kyllä, satunnaisesti.
- Kyllä, lähes viikoittain.
- Kyllä, lähes päivittäin.

12. Mitä kyseilyn tekeminen tuntui? Onko sinulla vielä lisättävää aiheeseen liittyen? Anna palautetta.

Liite 2 Oppilaiden tutkimuskysely

Opettajan opetus ja ohjaus sekä oma asennoitumiseni kouluun ja

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää sinun kokemuksiasi saamastasi opetuksesta ja ohjauksesta sekä omaa asennoitumistasi kouluun. Jokaisella opettajalla on oma tapansa ohjata oppilaitaan samalla tavalla kuin jokaisella oppilaalla on oma tapansa oppia.

Lue kysymykset huolellisesti läpi, ja kysy tarvittaessa lisää apua. Kaikki vastaukset tulevat pysymään salassa opettajaltasi.

Taustatiedot

1. Sukupuoli *

- Tyttö
 Poika

2. Luokka-aste *

3. luokka
 4. luokka
 5. luokka
 6. luokka

3. Opettajani... *

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Jonkin verran samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä
antaa minulle vaihtoehtoja, joista voin itse valita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ymmärtää minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on luotettava.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uskoo, että pystyn selvitymään hyvin koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hyväksyy minut sellaisena kuin olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Jonkin verran samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä
pitää huolen siitä, että ymmärrän, mitä minun tulee oppia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pitää huolen siitä, että tiedän, mitä minun tulee oppimisen eteen tehdä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rohkaisee kysymään minua askarruttavista asioista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vastaa kysymyksilläni huolellisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kuuntelee minua silinä, mikä on minulle paras tapa oppia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
huomioi tunteeni hienovaraisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
välttää minusta ihmisenä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
puhuu minulle usein liikkeestä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tietää, miten minä opin parhaiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kuuntelee tunteitani ja ajatuksiani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Kun olen opettajani seurassa,... *

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Jonkin verran samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä
pystyn olemaan oma itseni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tunnen itseni kyvykkääksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tunnen, että minusta vältetään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
minusta tuntuu, että en ole tarpeeksi hyvä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
voin vapaasti ilmaista mielipiteeni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
minusta tuntuu, että suhteemme on etäinen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
minusta tuntuu, että suhteemme on lähelinen ja lämmin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
minusta tuntuu, että minua painostetaan olemaan tietynlainen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Työskentelen oppitunnilla, koska... *

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Jonkin verran samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä
en halua, että opettajani suuttuu minulle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
haluan, että opettajani pitää minua hyvänä oppilaana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
haluan oppia uusia asioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
olen tyytymätön itseeni, jos en työskentele oppitunnilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se on hauskaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
minun on pakko.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pidän siitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se on oman oppimiseni kannalta tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Yritän pärjätä hyvin kouluussa, koska... *

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Jonkin verran samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä
sitä minulta odotetaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
haluan, että opettajani pitää minua hyvänä oppilaana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pidän siitä, että yritän tehdä asiat hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
joudun hankaluuksiin, jos en yritä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
olen tyytymätön itseeni, jos en yritä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se on oman oppimiseni kannalta tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
olen ylpeä itsestäni, jos pärjään hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
voin saada paikkoita, jos pärjään hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Mitä kyseilyn tekeminen tuntui? Anna palautetta.

Liite 3 Oppilaiden tutkimuslupalomake

Hyvä huoltaja

Olen Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen neljännen vuoden opiskelija. Luokanopettajan opintoihimme kuuluu pro gradu -tutkielman kirjoittaminen. Pro gradu -tutkielmaani varten tutkin X alakoulun oppilaita muutamana päivänä toukokuun 2019 aikana.

Toivon, että lapsenne voisi osallistua tutkimukseen, jossa keskityn selvittämään oppilaiden mielipiteitä ja ajatuksia koulussa saadusta ohjauksesta sekä oppilaiden omaa asennoitumista kouluun ja opetukseen.

Tutkimusaineisto kerätään kyselylomakkeella, jonka jokainen tutkimukseen osallistuva oppilas tulee täyttämään itsenäisesti ja anonyymisti.

Kaikki aineistonkeruu toteutetaan niin, ettei se häiritse oppilaan opetukseen osallistumista. Tutkimuksen kaikki tiedot käsitellään, säilytetään ja raportoidaan luottamuksellisesti hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen (<https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>). Osallistuvien lasten nimiä ei tulla julkistamaan.

Pyydän, että täyttäisitte oheisen huoltajan suostumuksen ja palauttaisitte sen lapsenne opettajalle **2.5.2019** mennessä.

Mikäli haluatte lisätietoja tutkimuksesta, voitte ottaa minuun yhteyttä!

Ystävällisin terveisin,

Emma Alho
euealh@utu.fi
044 553 0345

Leikkaa tästä ja palauta opettajalle **2.5.2019** mennessä

Suostun, että lapseni _____ osallistuu yllä kuvattuun oppilaiden saamaa ohjausta ja kouluasennoitumista tarkastelemaan tutkimukseen.
(lapsen nimi)

En suostu, että lapseni _____ osallistuu yllä kuvattuun oppilaiden saamaa ohjausta ja kouluasennoitumista tarkastelemaan tutkimukseen.
(lapsen nimi)

Päiväys

Huoltajan allekirjoitus