

# **Luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä työhyvinvoinnistaan työyhteisössä**

Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Pro gradu -tutkielma

Laatijat:  
Taika Bergman  
Maarit Lehtinen

29.4.2024  
Turku

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Taika Bergman ja Maarit Lehtinen

**Otsikko:** Luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä työhyvinvoinnistaan työyhteisössä

**Ohjaaja:** yliopistonlehtori Iina Männikkö

**Sivumäärä:** 63 sivua, 6 liitesivua

**Päivämäärä:** 29.4.2024

Tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä luokanopettajien työyhteisön merkityksestä heidän työhyvinvoinnilleen vuorovaikutussuhteiden ja moniammatillisen yhteistyön näkökulmista. Aiempi tutkimus on keskittynyt lähinnä opettajien työtä kuormittaviin tekijöihin ja työyhteisön merkityksen negatiivisiin puoliin. Aihetta on tärkeää tutkia muun muassa siksi, että opettajien työolot ovat heikentyneet, ja heidän työhyvinvoinnillaan on merkitystä myös oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Tutkimusta on tärkeää tehdä juuri työyhteisön näkökulmasta, sillä sen on todettu erityisesti parantavan opettajien työhyvinvointia.

Tutkimukseen osallistui kymmenen luokanopettajana toimivaa henkilöä Etelä-Suomen alueelta. Tutkimus toteutettiin yksilöhaastatteluiden avulla. Se oli luonteeltaan laadullinen ja aineisto käsiteltiin käyttämällä sisällönanalyysiä teemoittelun keinoin.

Tutkimukselle muodostui neljä päätulosta. Ensinnäkin luokanopettajien mukaan kaikki koulun työntekijät eivät kuulu samalla tavalla työyhteisöön. Toiseksi luokanopettajien työhyvinvointia työyhteisössä edistivät erityisesti johtaminen, vuorovaikutus, työkavereiden arvostus ja yhdistävät tekijät työntekijöiden välillä. Kolmanneksi luokanopettajien työhyvinvointia työyhteisössä estivät heikko johtaminen, vuorovaikutuksen haasteet ja fyysiseen tilaan liittyvät ongelmat. Neljänneksi moniammatillisen yhteistyön koettiin tukevan luokanopettajien työhyvinvointia vastuun jakamisen ja toisten ammattilaisten oppilastuntemuksen kautta.

Tutkimus on linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa siinä, että osa koulun työntekijöistä jää työyhteisön ulkopuolelle. Lisäksi tutkimuksesta tulee ilmi, että työyhteisöllä on merkitystä luokanopettajien työhyvinvoinnille niin hyvässä kuin pahassa. Moniammatillisesta yhteistyöstä luokanopettajat eivät kuitenkaan puhuneet, ellei siitä erikseen kysyty. Jatkotutkimusta tulisi tehdä kaikkiin neljään päätulokseen liittyen. Koulun vuorovaikutussuhteita tulisi tutkia lisää muidenkin ammattilaisten näkökulmista. Myös luokanopettajien työhyvinvointia työyhteisössä olisi hyvä tutkia lisää eri näkökulmista. Moniammatillista yhteistyötä taas tulisi tutkia luokanopettajien työhyvinvoinnin näkökulmasta, sillä aiempi tutkimus keskittyy lähinnä sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskentälle.

**Avainsanat:** luokanopettaja, työyhteisö, vuorovaikutus, johtaminen, moniammatillisuus, moniammatillinen yhteistyö, työhyvinvointi, laadullinen tutkimus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Työyhteisö koulumaailmassa</b>	<b>9</b>
2.1	Työyhteisön johtaminen	10
2.2	Yhteistyö opettajien välillä	12
2.3	Moniammatillisuus	14
<b>3</b>	<b>Työhyvinvointi</b>	<b>16</b>
3.1	Työhyvinvointia edistävät tekijät ja työhön sitoutuminen	16
3.2	Työn kuormittavuus	18
3.2.1	Stressi ja työuupumus	18
3.2.2	Opettajan työhön liittyvät haasteet	19
<b>4</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>25</b>
5.1	Osallistujat	25
5.2	Tutkimuksen toteutus	26
5.3	Aineiston käsittely ja analyysi	27
5.4	Tutkimuseettiset näkökulmat	29
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>31</b>
6.1	Luokanopettajien työyhteisö	31
6.1.1	Eri ammattiryhmien välinen vuorovaikutus työyhteisössä	32
6.2	Työyhteisön työhyvinvointia edistävät tekijät	34
6.2.1	Johtaminen	35
6.2.2	Vuorovaikutus	37
6.2.3	Työkavereiden arvostus	40
6.2.4	Yhdistävät tekijät työntekijöiden välillä	40
6.3	Työyhteisön työhyvinvointia estävät tekijät	41
6.3.1	Heikko johtaminen	42
6.3.2	Vuorovaikutuksen haasteet	43
6.3.3	Fyysiseen tilaan liittyvät ongelmat	44
6.4	Moniammatillisen yhteistyön merkitys luokanopettajan työhyvinvoinnille	45
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>48</b>

<b>7.1</b>	<b>Päätulokset.....</b>	<b>48</b>
<b>7.2</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus.....</b>	<b>52</b>
<b>7.3</b>	<b>Tutkimuksen merkitys luokanopettajille ja jatkotutkimuksen tarve .....</b>	<b>54</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>56</b>
	<b>Liitteet.....</b>	<b>64</b>
	<b>Liite 1. Haastattelukutsu .....</b>	<b>64</b>
	<b>Liite 2. Haastattelurunko.....</b>	<b>65</b>
	<b>Liite 3. Tietosuojailmoitus .....</b>	<b>67</b>

# 1 Johdanto

Kiinnostuimme työyhteisön merkityksestä luokanopettajien työhyvinvoinnille kandidaatin tutkielmassamme, jossa tutkimme vastavalmistuneiden luokanopettajien työssä jaksamisen edistäviä ja estäviä tekijöitä. Kyseisessä tutkielmassa yksi päätuloksistamme oli, että työyhteisön merkitys vastavalmistuneiden luokanopettajien työhyvinvoinnille oli merkittävä; tutkielman kaikki haastateltavat (N=6) kertoivat toimivan työyhteisön olevan yksi suurimmista työssä jaksamisen keinoista (Bergman ja Lehtinen 2022). Koska myös muut tutkimukset ovat osoittaneet, että työyhteisön merkitys on luokanopettajien työhyvinvoinnille suuri (ks. Aho 2011, 191–192), on aihetta tärkeää tarkastella eri näkökulmista. Yksi tällainen näkökulma on se, keitä ammattilaisia luokanopettajien työyhteisöihin kuuluu ja miten nämä ihmiset toimivat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Aiemmassa tutkimuksessa on huomattu, että työyhteisö saattaa sisältää hierarkioita eivätkä kaikki työntekijät kuulu siihen samalla tavalla (Cantell 2011, 41; 139). Toinen näkökulma luokanopettajien työhyvinvointiin on työyhteisön toimivuus tai toimimattomuus. Luokanopettajien työhyvinvointia on tutkittu paljon, mutta tutkimukset ovat keskittyneet pääsääntöisesti työhyvinvointia estäviin tekijöihin, esimerkiksi työn stressitekijöihin ja työuupumukseen (Onnismaa 2010, 52–53; Roffey 2012, 15; Virolainen 2012, 9). Myös luokanopettajien työyhteisöjä on tutkittu, mutta niitäkin lähinnä negatiivisesta näkökulmasta (Cantell 2011, 53). Yksi vähemmälle tutkimukselle jäänyt ilmiö on myös moniammatillisen yhteistyön merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille. Moniammatillisuutta ilmiönä on kuitenkin alettu viime vuosina tutkia yhä enemmän. (Holmström ym. 2023, 3–4.) Tämän vuoksi halusimme keskittyä tutkimuksessamme muun muassa tähän teemaan.

Opettajien työolot heikkenevät vuosi vuodelta, mikä näkyy erityisesti viime vuosien Opetusalan työolobarometreistä (Golnick ja Ilves 2019; Golnick ja Ilves 2021; Länsikallio, Kinnunen ja Ilves 2018). Työolobarometrin mukaan luokanopettajat ovat työhönsä keskimäärin tyytymättömämpiä kuin esimerkiksi lukion tai yliopiston opettajat (Golnick ja Ilves 2021, 32). Opettajien työtyytymättömyyteen vaikuttavat monet eri tekijät. Yksi suurimmista työolojen heikkenemisen syistä on suuri työmäärä, joka seuraa opettajia myös kotiin (Aho 2011, 21). Opettajan työn on todettu ylittävän neljäkymmenen viikkotunnin keskiarvo, minkä vuoksi töitä joudutaan tekemään myös viikonloppuisin (Lerikkanen ym. 2020, 8). Virallinen työaika ei opettajien mukaan riitäkään kaikkien työasioiden hoitamiseen (Golnick ja Ilves 2021, 7). Opettajat kokevat, että heidän vaikutusmahdollisuutensa niin

työmäärään kuin muihinkin työhön liittyviin asioihin ovat heikentyneet (Golnick ja Ilves 2021, 6; Lerkkanen ym. 2020, 33). Suuren työmäärän lisäksi lähes puolet opettajista kokevat työstressiä, jonka määrä opettajien keskuudessa on myös kasvanut. Stressin myötä huomattava työn aiheuttama väsymys on kasvanut opettajilla merkittävästi. (Golnick ja Ilves 2021, 7.)

Opettajien työolojen heikkenemiseen liittyy edellä mainittujen tekijöiden lisäksi epäasiallisen käyttäytymisen kohtaaminen, joka on lisääntynyt viime vuosina. Tätä tapahtuu niin oppilaiden, kollegoiden kuin huoltajienkin toimesta. Suoranaisen väkivallan kohteeksi on kaikista opettajista joutunut yli kymmenen prosenttia, mikä on suurempi määrä kuin aiemmin. Tästä huolimatta koulutus liittyen epäasialliseen käytökseen on vähäistä ja vähentynyt entisestään. (Golnick ja Ilves 2021, 6–7.) Tämä kehityskaari on huolestuttava ja keinoja opettajien työhyvinvoinnin parantamiseen tulisi tutkia ja kehittää lisää.

Opettajien heikkenevien työolojen vuoksi heidän kokemansa työn ilo on laskenut. Tämä kehityssuunta on ollut näkyvässä jo useamman vuoden ajan. (Golnick ja Ilves 2019, 2; Golnick ja Ilves 2021, 6–7; 32; Länsikallio ym. 2018, 26.) Ainoastaan työn ilo ei ole opettajilla laskenut, vaan myös innostuneisuus omaa työtä kohtaan on vähentynyt. Tämä näkyy muun muassa siinä, että omaan työhön syventymistä ei koeta enää yhtä mielekkäänä kuin aiemmin. (Golnick ja Ilves 2021, 7; 32.)

Opettajien heikkenevät työolot ovat johtaneet globaaliin opettajapulaan. Ensimmäisen kerran opettajapulaan liittyvä huoli nousi esiin Suomessa jo 2000-luvun alussa (Syrjäläinen 2002, 11). Jopa 20 prosenttia opettajista vaihtaakin alaa ensimmäisten työvuosiensa aikana (Aho 2011, 31). Alan vaihtoon vaikuttaa usein se, että opettajan työ koetaan psyykkisesti kuormittavana (Jokinen ym. 2013, 37–38). Alaa haluavat vaihtaa erityisesti opettajat, jotka ovat uupuneita ja täten työhönsä heikosti sitoutuneita (Skaalvik ja Skaalvik 2016, 1795).

Opettajapula on muodostunut erityisen pahaksi ongelmaksi esimerkiksi Yhdysvalloissa ja monissa Euroopan maissa. Myös Yhdysvalloissa suurin haaste on saada opettajat pysymään ammatissaan – tähän vaikuttaa se, että yhdysvaltalaisilla opettajilla on huono palkka verrattuna muihin ammattiryhmiin eikä yksittäisen opettajan autonomia ole yhtä vahva kuin esimerkiksi Suomessa. (Liu ja Ramsey 2008, 1173; Niemi 2010, 28.) Euroopan maissa puolestaan huolta herättää se, että suuri osa opettajista on jo lähellä eläkeikää eikä opettajankoulutus houkuttele nuoria (Niemi 2010, 28). Vaikka Suomessakin on pulaa opettajista, on tilanne vielä hyvä verrattuna edellä mainittuihin esimerkkeihin.

Opettajankoulutus on pysynyt nuorille kiinnostavana koulutuspolkuna. Nuoret ajattelevat opettajankoulutuksen olevan laadukasta ja tarjoavan heille merkityksellisen työn, joka mahdollistaa yhteiskunnallisiin asioihin vaikuttamisen. Opettajankoulutuksen suosiota kuitenkin vähentää esimerkiksi uutiset opettajien huonoista työoloista ja heikko palkka verrattuna opettajien koulutustasoon. (Heikkinen ym. 2020, 52; Niemi 2010, 28.) Opettajien työhyvinvointitekijöihin ja niiden tutkimukseen tulisi panostaa Suomessa, jotta opettajapulasta ei tulisi täällä yhtä suuri ongelma kuin muualla maailmassa ja työoloja olisi mahdollista parantaa.

Yksi merkittävä opettajien työhyvinvointiin liittyvä tekijä on työyhteisö. Huomattavaa on myös se, että sen merkitys korostuu opettajilla positiivisessa valossa ja työyhteisö koetaankin työssä jaksamisen voimavarana. Tämä johtuu osittain siitä, että työ on luonteeltaan haastavaa vuorovaikutustyötä, jossa opettajan tulee osata ratkaista monimutkaisia ongelmia sekä oppilaiden että heidän vanhempiansa kanssa – vuorovaikutustyössä työyhteisön merkitys korostuu, sillä opettaja pystyy tukeutumaan työyhteisöön ongelmien ratkaisemisessa. (Soini, Pietarinen ja Pyhältö 2008, 252.) Tukeutumalla muihin opettajan työmäärä myös vähenee (Cantell 2011, 296). Tämä kuitenkin edellyttää opettajilta entistä enemmän yhteistyötaitoja (Aho 2011, 15), mikä saattaa kuitenkin tuottaa haasteita; täydellistä työyhteisöä ei ole olemassa, vaan kaikki työyhteisöt kohtaavat ongelmatilanteita (Cantell 2011, 41). Se, miten nämä ongelmatilanteet hoidetaan, kertoo työyhteisön toimivuudesta paljon. Toimivassa työyhteisössä ongelmia kuitenkin myös ennakoidaan jo ennen niiden syntymistä. (Cantell 2011, 41.) Jos erimielisyyksistä kuitenkin päästään yli ja työyhteisön yhteinen tavoite eli oppilaiden paras toteutuu, voivat sekä työyhteisö että oppilaat paremmin (Soini ym. 2008, 254).

Opettajien työhyvinvoinnilla on suora yhteys oppilaiden hyvinvointiin (Lerikkanen ym. 2020, 8). Esimerkiksi opettajien työuupumus vaikuttaa negatiivisesti niin oppilaisiin kuin koko kouluun (Mirshahi ja Barani 2016, 268). Toisin sanoen lasten ja nuorten hyvinvointi riippuu vahvasti opettajien työoloista. Kuormittuneen ja stressaantuneen opettajan vuorovaikutuksen laatu on huonoa verrattuna hyvinvoiviin opettajiin (Klussmann ym. 2008, 703), minkä puolestaan on todettu aiheuttavan oppilaille stressiä (Hatfield ym. 2013, 354). Kuormittunut opettaja ei myöskään pysty vastaamaan oppilaiden tarpeisiin riittävällä tasolla (Lerikkanen ym. 2020, 12). Laadukkaan vuorovaikutuksen avulla opettajan on kuitenkin mahdollista vahvistaa oppilaiden koulutaitojen kehittymistä ja sosiaalisia taitoja (Yoshikawa ym. 2013, 6). Tällainen positiivinen opettaja-oppilassuhde auttaa niin oppilaita kuin opettajia: oppilaat oppivat ja

käyttäytyvät paremmin, ja opettajien työhyvinvointi paranee ja stressi vähenee. Opettajien työhyvinvoinnin parantuessa oppilaiden tuen tarpeet vähenevät erityisesti käyttäytymiseen liittyvissä haasteissa, mutta myös oppimisessa. (Roffey 2012, 8; 15.)

Oppilaiden hyvinvointiin liittyy heidän oman luokanopettajansa hyvinvoinnin lisäksi koko koulun opettajayhteisön välinen hyvinvointi; huonon työilmapiirin omaavissa kouluissa oppilaat kokevat herkemmin esimerkiksi masennusta. Lisäksi tällaisten koulujen oppilaat viihtyvät huonommin koulussa eikä opettajien tarjoama opetus ole yhtä laadukasta kuin kouluissa, joissa työyhteisö on toimiva. (Virtanen ym. 2009, 557–559.) Monet lasten ja nuorten kokemat haasteet ovatkin peräisin stressaavasta kasvuympäristöstä (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2023). Lisäksi huonoissa työyhteisöissä työskentelevät opettajat kokevat usein, ettei heidän mielipiteitään arvosteta, mikä puolestaan heijastuu myös oppilaiden tunteeseen siitä, etteivät he tule kouluyhteisössä kuulluksi (Virtanen ym. 2009, 558).

Moniammatillinen yhteistyö on yksi keino vahvistaa koulun työntekijöiden välisiä sosiaalisia suhteita (Kontio 2010, 6). Vaikka moniammatillisuutta on tutkittu jonkin verran erityisesti sosiaali- ja terveysalalla, on sen hyötyjä tutkittu lähinnä asiakkaiden ja ongelmanratkaisun näkökulmasta. Moniammatillisen yhteistyön ansioita ovatkin esimerkiksi useiden näkökulmien ja kokonaiskuvan saaminen käsitteillä olevasta tilanteesta (Kontio 2010, 6). Moniammatillisen yhteistyön hyötyjä työyhteisön jäsenille on kuitenkin tutkittu vain vähän. Erityisen vähän näitä tutkimuksia on tehty opettajien näkökulmasta (Holmström ym. 2023, 3).

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, keitä luokanopettajien työyhteisöön kuuluu ja miten nämä henkilöt näkyvät koulun päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi haluamme selvittää, millainen merkitys työyhteisöllä on luokanopettajien työhyvinvoinnille. Työyhteisön välisestä vuorovaikutuksesta keskitymme tarkemmin moniammatilliseen yhteistyöhön ja sen merkitykseen luokanopettajien työhyvinvoinnille.

## 2 Työyhteisö koulumaailmassa

Tässä luvussa avaamme tarkemmin työyhteisöä koulumaailmassa. Kerromme työyhteisön välisestä vuorovaikutuksesta ja siitä, mikä tekee työyhteisöstä toimivan. Tarkemmin keskitymme työyhteisön johtamiseen, moniammatillisuuteen ja opettajien väliseen yhteistyöhön.

Koulun työyhteisö koostuu monista eri ammattilaisista, joiden kanssa tehdään arjessa monipuolista yhteistyötä. Näihin ammattilaisiin kuuluvat muun muassa opetus- ja hallintohenkilöstö eli opettajat, koulunkäynninohjaajat, rehtorit ja kanslistit, oppilashuollon henkilöstö eli terveydenhoitaja, kuraattori ja psykologi sekä laitoshuollon henkilöstö eli keittäjät, siistijät ja huoltohenkilökunta. (Cantell 2011, 6; 14.) Koko koulun työyhteisö toimii oppilaiden hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen edistämiseksi. Opetushenkilöstö on vastuussa työn pedagogisesta puolesta, kun taas muiden ammattiryhmien tehtävänä on huolehtia siitä, että oppimis- ja kasvu ympäristö on oppilaille mahdollisimman suotuisa. (Cantell 2011, 138–141.)

Koulun työyhteisö saattaa olla hajanainen. Muun muassa fyysiset tilat vaikuttavat paljon siihen, miten eri ammattilaiset kohtaavat arjessa. Esimerkiksi laitoshuollon henkilöstöllä ei usein ole yhteisiä sosiaali tiloja opetushenkilöstön kanssa. Lisäksi koulun henkilöstö saattaa olla jaettu useisiin eri työpisteisiin, mikä vaikeuttaa heidän kohtaamistaan. Näin on erityisesti suurissa kouluissa. (Cantell 2011, 139.) Sekä opettajien että eri ammattilaisten välinen kohtaaminen olisi kuitenkin tärkeää, sillä työyhteisön jäsenten toisilleen antama tuki voi helpottaa esimerkiksi työn kuormittavuutta ja stressiä (Sinokki ym. 2009, 42). Työyhteisön tuki myös lisää työtyytyväisyyttä ja työhön sitoutumista (Skaalvik ja Skaalvik 2016, 1796). Tuen puute puolestaan altistaa erilaisille mielenterveysongelmille, esimerkiksi masennukselle ja ahdistukselle (Sinokki ym. 2009, 41). Opettajat saavat usein eniten tukea lähimmiltä kollegoiltaan (Cantell 2011, 51). Työyhteisöissä muodostuu usein jopa ystävyys suhteita ja yli puolet ihmisistä pitääkin yhteyttä kollegoihinsa myös työn ulkopuolella (Virolainen 2012, 25).

Työyhteisö tarvitsee kollegoiden välisen tuen lisäksi muutakin toimiakseen. Toimivan työyhteisön edellytyksenä toimivat esimerkiksi työntekijöiden välinen luottamus ja toisten kunnioittaminen (Työturvallisuuskeskus [myöhemmin TTK] 2024). Tällaisessa työyhteisössä jokainen luottaa siihen, että kaikki työyhteisön jäsenet ovat osaavia ammattilaisia (Cantell

2011, 296). Toimivassa työyhteisössä jokainen työntekijä pääsee käyttämään omia vahvuuksiaan ja toimimaan itselleen parhaalla tavalla työn vaatimissa puitteissa (Aho 2011, 15). Lisäksi jokainen saa olla oma itsensä ja tulee kuulluksi (Cantell 2011, 296; TTK 2024). Toimivassa työyhteisössä voidaan puhua muustakin, kuin vain työhön liittyvistä asioista, mikä puolestaan parantaa työyhteisön yhteishenkeä. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi työntekijöiden henkilökohtaiset ongelmat; toimiva työyhteisö tukee jokaista jäsentään myös vaikeissa tilanteissa eikä käytä työntekijöiden haavoittuvuutta heitä vastaan. (Aho 2011, 191–193.) Kunnioittava vuorovaikutus onkin tärkeässä roolissa työyhteisön toimivuuden kannalta (TTK 2024). Erityisen tärkeää tämä on luokanopettajan ammatissa, sillä he toimivat esimerkkinä oppilaille muita arvostavasta vuorovaikutuksesta (Cantell 2011, 115). Toimivaan työyhteisöön mahtuu paljon erilaisia työskentelytapoja, joita kaikkien työyhteisön jäsenten tulee kunnioittaa. Tällaisessa työyhteisössä mahdolliset erimielisyydet myös ratkaistaan heti niiden ilmetessä. Kaikki nämä edellä mainitut asiat luovat turvallisuutta ja hyvinvointia työyhteisöön. (TTK 2024.)

Jokainen työyhteisön jäsen voi omalta osaltaan vaikuttaa työyhteisön toimivuuteen; työyhteisön hyvinvointi onkin jokaisen yhteinen asia. Hyvä työyhteisön jäsen ottaa vastuun omasta työstään ja työskentelee asetettujen tavoitteiden mukaisesti (TTK 2024). Tällainen henkilö jakaa omaa asiantuntijuuttaan ja osaamistaan muille sekä on valmis kehittymään työssään (TTK 2024). Hän asennoituu työhönsä ja kollegoihinsa positiivisesti, käyttäytyy oikeudenmukaisesti sekä kohtaa jokaisen ennakkoluulottomasti (Cantell 2011, 296; TTK 2024). Lisäksi hän esimerkiksi kiittää kollegoitaan erityisesti silloin, kun joku on tehnyt jotain huomionarvoista (Cantell 2011, 60).

## **2.1 Työyhteisön johtaminen**

Toimivan työyhteisön perusta on kuitenkin se, miten sitä johdetaan – esihenkilön toiminnalla on suuri merkitys työyhteisön toimivuuteen ja yhteishengen luomiseen sekä työhyvinvointiin (Aho 2011, 191–192; Golnick ja Ilves 2021, 27; Wiyono 2018, 705). Esihenkilötyö perustuu vastuullisena ja luotettavana johtajana toimimiseen, ja työnkuvaan kuuluvat muun muassa vastuu kaikesta toiminnasta ja sen tavoitteellisuudesta (Golnick ja Ilves 2021, 27; Juuti 2018, 28). Lisäksi esihenkilö luo työyhteisöön yhteiset tavoitteet ja kaikkien kesken sovitut toimintatavat (Aho 2011, 192; TTK 2024). Esihenkilön vastuualueita ovat myös työturvallisuudesta huolehtiminen sekä ristiriitatilanteisiin ja työkykyongelmiin puuttuminen (Työterveyslaitos [myöhemmin TTL] 2024). Esihenkilön tulee olla tietoinen alustensa

työhön liittyvistä haasteista sekä mahdollisista työyhteisön välisistä ongelmatilanteista (TTK 2024). Esihenkilön rooli korostuu erityisesti haastavissa tilanteissa (Cantell 2011, 146). Lisäksi esihenkilön tehtävä on huolehtia arjen työn sujumisesta, auttaa alaisiaan onnistumaan työssään ja ammatillisessa kehittämisessä sekä huolehtia heidän työhyvinvoinnistaan (Golnick ja Ilves 2021, 27; TTL 2024). Täten esihenkilö voi myös omalla toiminnallaan edistää ja ylläpitää työyhteisön hyvää ilmapiiriä (Golnick ja Ilves 2021, 27). Esihenkilön työ on pitkälti vuorovaikutusta (TTL 2024). Tähän liittyy esimerkiksi työhön liittyvistä asioista tiedottaminen tarpeeksi ajoissa (Cantell 2011, 296).

Opettajien mukaan hyvään esihenkilöön voi luottaa ja hänen kanssaan voi keskustella mieltä painavista asioista. Hyvä esihenkilö on läsnä työyhteisössä ja kiinnostunut alaiensa työhyvinvoinnista. (Golnick ja Ilves 2021, 39.) Opettajat kokevat tärkeäksi, että esihenkilö jalkautuu opettajien ja oppilaiden keskuuteen, ja on näkyvä henkilö koulun arjessa. Tällöin esihenkilö oppii myös tuntemaan oppilaat ja voi täten auttaa opettajaa paremmin arjen työssä. (Cantell 2011, 147.) Opettajat pitävät tärkeänä myös säännöllisiä esihenkilön kanssa käytyjä keskusteluja, joiden aikana esihenkilö antaa heille palautetta ja kannustaa ammatillisessa kehittämisessä. Lisäksi opettajat arvostavat sitä, että esihenkilö asettaa heille selkeitä tavoitteita sekä kuuntelee ja ottaa huomioon heidän mahdolliset kehitysideansa työtä kohtaan. Tämä vaatii esihenkilöltä avoimuutta ja vastaanottavaisuutta. (Golnick ja Ilves 2021, 39.) Hyvä esihenkilö luo työyhteisöön kulttuurin, jossa jokainen auttaa ja tukee toisiaan (TTL 2024). Lisäksi hän reflektoi jatkuvasti omaa toimintaansa, millä on positiivisia vaikutuksia työyhteisön työmotivaatioon (Wiyono 2018, 713–715).

Esihenkilö voi omalla toiminnallaan tukea alaiensa työhyvinvointia ja työhön sitoutumista (TTL 2024). Opettajuuden kontekstissa esihenkilön merkitys heidän työhyvinvointiinsa näkyy monin eri tavoin. Opettajat, joilla on hyvä suhde esihenkilönsä, kokevat esimerkiksi vähemmän työstressiä kuin opettajat, joilla tällaista ei ole (Golnick ja Ilves 2021, 7). Lisäksi heidän työkykynsä on korkeammalla kuin muiden opettajien (Golnick ja Ilves 2021, 25). Työstressin vähentyminen puolestaan parantaa työn iloa ja työtyytyväisyyttä, mikä helpottaa myös työstä innostumista. Kun opettajat kokevat innostuneisuutta omasta työstään, myös halu kehittää työtä kasvaa. Tämä taas parantaa opettajien kokemusta siitä, että omaan työhön ja työmäärään on mahdollista vaikuttaa; työn hallinnan tunteet vähentävät työhön liittyvää stressiä, minkä ansiosta opettajille syntyy mahdollisuus syventyä työhönsä uudella tavalla. (Golnick ja Ilves 2021, 27–28.) Työhön vaikuttamisen mahdollisuuksien on myös todettu parantavan koko työyhteisön välisiä suhteita (Cantell 2011, 31). Tällainen stressitön ja

tehtäväorientoitunut työilmapiiri parantaa opettajien työn tuloksia eli oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Kaiken tämän lisäksi onnistuneella esihenkilötyöllä on suuri vaikutus opettajien kokemukseen siitä, että kaikkia työyhteisön jäseniä kohdellaan tasa-arvoisesti. (Golnick ja Ilves 2021, 27–28.)

Huono esihenkilö voi vaikuttaa negatiivisella tavalla työssä jaksamisen lisäksi alaisten arkeen laajasti (Juuti 2018, 35). Huono esihenkilö käyttää valtaansa ja asemaansa väärin esimerkiksi suosimalla osaa alaisistaan ja näin kohtelemalla muita epäoikeudenmukaisesti (Juuti 2018, 28). Samalla hän luo työyhteisöön eriarvoisuutta (Cantell 2011, 146). Vallan väärinkäyttö voi näkyä työpaikalla selvästi tai se voi olla peiteltympää (Juuti 2018, 27). Opettajien näkökulmasta huonon esihenkilön tekee myös muut asiat. Opettajien mukaan huonon esihenkilön johtaminen on epäjohtonmukaista, jolloin se ei tue opettajia opetustyön tavoitteiden saavuttamisessa. Huonoksi esihenkilöksi opettajat kokevat myös sellaisen henkilön, joka ei ole työyhteisössä läsnä, ja on liian kiireinen alaistensa kohtaamiseen. Tällöin opettajat kokevat, etteivät he tule kuulluksi eikä esihenkilö ole kiinnostunut heidän työstään. Täten esihenkilö ei ole myöskään tietoinen opettajien arkeen liittyvistä haasteista. (Golnick ja Ilves 2021, 39.) Esihenkilön antaman tuen puute vaikuttaakin negatiivisesti opettajien työkykyyn (Golnick ja Ilves 2021, 25). Huonon esihenkilön toimintaan on kuitenkin mahdollista puuttua, mutta se vaatii alaisilta rohkeutta keskustella asiasta – usein puuttumiseen ei riitä vain hyvän johtamisen kehittäminen, vaan huonojen toimintatapojen kitkeminen (Juuti 2018, 32; 35).

## **2.2 Yhteistyö opettajien välillä**

Yhteistyölle on monenlaisia määritelmiä. Sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi asiantuntijuuden jakamista tai työskentelyä yhdessä (Aira 2012, 16). Yhteistyö voidaan määritellä myös esimerkiksi työkaluna, joka auttaa työyhteisöjä eri asioissa (Gulhabar, Sezen-Gultekin ja Gun 2022, 282). Yhteistyö erityisesti opettajien välillä on herättänyt lisää kiinnostusta kouluissa viimeisen vuosikymmenen aikana (Malinen ja Palmu 2017, 42). Kouluissa on kuitenkin myös aiemmin yritetty luoda enemmän tilaisuuksia opettajille keskinäisen yhteistyön tekemiseen (Koli 2011, 25). Usein opettajat eivät kuitenkaan käytä mahdollisuuksia yhteistyöhön tarpeeksi aktiivisesti tai tilanteissa, joissa siitä olisi hyötyä ongelmanratkaisun kannalta (Malinen ja Palmu 2017, 40; Soini ym. 2008, 254).

Yksi opettajien välisen yhteistyön muodoista on yhteisopettajuus. Siitä voidaan puhua silloin, kun kaikesta opetukseen liittyvästä vastaa useampi kuin yksi opettaja. Nämä opettajat

suunnittelevat ja toteuttavat opetuksen yhdessä sekä arvioivat oppilaiden oppimista yhdessä. Yhteisopettajuutta on mahdollista toteuttaa monella eri tavalla. Se voikin vaihdella esimerkiksi yhdestä viikkotunnista kokoaikaiseen yhteisopettajuuteen. Yhteisopettajuuden toteuttamiseen ei ole olemassa vain yhtä tapaa, vaan sitä hyödynnetään sekä opettajien että oppilaiden tarpeiden mukaan. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että yhteisopettajuus on vain yksi monista opetustavoista ja erityisopetus tuen tarvitsijoille annetaan erikseen; yhteisopettajuus ei siis ole tukitoimi. (Malinen ja Palmu 2017, 40–41.)

Toimiva opettajien välinen yhteistyö on perusta hyvälle opetukselle. Yhteistyölle on kuitenkin edellytyksiä, jos sen halutaan toimivan parhaalla mahdollisella tavalla. Ensinnäkin yhteistyön osapuolilta vaaditaan positiivista asennetta yhteistyötä kohtaan. Toiseksi yhteistyötä tekevien osapuolten tulee uskoa siihen, että yhteistyö on merkityksellistä. (Gulhabar ym. 2022, 160.) Kolmanneksi yhteistyöllä tulee olla selkeät tavoitteet ja kaikkien osapuolten olla sitoutuneita toimintaan. Vaikka kaikki nämä edellytykset täyttyisivät, ilman toimintaan suunnattuja resursseja yhteistyö ei voi onnistua. (Aira 2012, 16.)

Yhteistyöllä on paljon positiivisia vaikutuksia luokanopettajien työskentelyyn ja työhyvinvointiin (Gulhabar ym. 2022, 160; Polega ym. 2019, 14; Scruggs, Mastropieri ja McDuffie 2007, 401). Kun kouluissa toteutetaan aktiivisesti yhteistyötä opettajien välillä, auttaa se opettajia luomaan parempaa ryhmähenkeä keskenään, sillä opettajat eivät työskentele yhtä paljon yksin (Gulhabar ym. 2022, 156; 282). Yhteistyö opettajien kesken vaikuttaa positiivisesti myös opettajien työhön sitoutumiseen ja sitoutuneet opettajat puolestaan suhtautuvat yhteistyöhön positiivisesti (Gulhabar ym. 2022, 157; Polega ym. 2019, 14). Yhteistyötä tekevien opettajien työmäärä vähenee, minkä myötä heidän työstressinsä lievittyy sekä työn tehokkuus ja motivaatio kasvaa. Näiden työn kuormitustekijöiden vähentyessä opettajien työtyytyväisyys lisääntyy. (Polega ym. 2019, 15.) Työhönsä tyytyväiset opettajat puolestaan ovat usein innostuneita työstään, ja he haluavat kehittää omaa opettajuuttaan (Gulhabar ym. 2022, 282). Lisäksi he haluavat jakaa ideoitaan kollegoidensa kanssa ja oppia heiltä lisää (Malinen ja Palmu 2017, 43). Opettajien yhteistyöllä on vaikutusta myös oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin. Kun opettajat oppivat toisiltaan ja jakavat ideoitaan, heidän opetusmenetelmänsä monipuolistuvat, opetuksen sisältö paranee, luokanhallinta on helpompaa ja tuen tarvitsijat otetaan paremmin huomioon. (Gulhabar ym. 2022, 156; Scruggs ym. 2007, 411–413.) Opetuksen tason noustessa oppilaiden koulumenestys paranee. Erityisesti tämä on huomattu lukemisen ja matematiikan taidoissa. (Gulhabar ym. 2022, 156; Polega ym. 2019, 14.)

## 2.3 Moniammatillisuus

Suomenkielessä moniammatillisuuden käsitteellä voidaan kuvata monenlaisia yhteistyön muotoja, minkä vuoksi se saattaa jättää tulkinnanvaraa. Englanninkielessä puolestaan moniammatillisuutta kuvataan usein kolmella eri käsitteellä yhteistyön luonteesta riippuen. Nämä ovat *multiprofessional*, *interprofessional* ja *transprofessional*. (Vierula, Pösö ja Paavilainen 2019, 292.) Käsitteellä *multiprofessional* tarkoitetaan yleensä tavanomaista yhteistyötä, kun taas jälkimmäisillä käsitteillä viitataan tiiviimpään yhteistyöhön (Mönkkönen, Kekoni ja Pehkonen 2019, 15). Moniammatillisuus on yhteistä asiantuntijuutta eri alojen ammattilaisten välillä (Mönkkönen ja Kekoni 2020, 222). Moniammatillisuuden käsitteen lisäksi tutkimuskirjallisuudessa puhutaan usein moniammatillisesta tiimistä. Tällä tarkoitetaan ryhmää, joka muodostuu eri alojen ammattilaisista (Kontio 2010, 6). Koulun kontekstissa ryhmään saattaa kuulua esimerkiksi opettaja, erityisopettaja, terveydenhoitaja, koulukuraattori, rehtori ja muita oppilaan elämään liittyviä ammattilaisia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [myöhemmin POPS] 2014, 77). Ryhmän kokoonpano kuitenkin vaihtelee riippuen oppilaiden tarpeista ja käytössä olevista resursseista (Holmström ym. 2023, 3).

Moniammatillisen tiimin puoleen käännytään sellaisissa tilanteissa, joissa vain yhden ammattiryhmän osaaminen ei riitä asian hoitamiseen (Mönkkönen ym. 2019, 9). Tällaisella tiimillä on selkeä yhteinen tavoite ja sen jäsenet ovat positiivisella tavalla riippuvaisia toistaan. Tämä tarkoittaa sitä, että käsiteltävän asian hoitamiseen tarvitaan moniammatillista osaamista. (Vierula ym. 2019, 293.) Tiimi onkin toiminnassa siihen asti, kunnes asia on selvitetty (Mönkkönen ym. 2019, 17). Moniammatillista tiimiä voidaan kutsua koulukontekstissa myös oppilashuoltoryhmäksi (Kontio 2010, 14). Oppilashuollolla tarkoitetaan *Oppilas- ja opiskelijahuoltolain* (1287/2013) mukaan oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista eri keinoin.

Moniammatillisen tiimin toiminnan onnistuminen edellyttää sen jäseniltä monia asioita. Yksi iso tekijä onnistumisessa on tiimin jäsenten yhteistyötaidot (Kontio 2010, 19). Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi vuorovaikutus- ja ilmaisutaidot, muiden ryhmän jäsenten kuunteleminen ja heidän näkemystensä arvostaminen sekä kompromissien tekeminen tilanteen niin vaatiessa. Lisäksi ryhmän jäsenillä täytyy olla keskinäistä luottamusta ja kunnioitusta toisiaan kohtaan, jotta moniammatillinen yhteistyö voi toimia. (Kontio 2010, 8; Vierula ym. 2019, 293.) Tämä ei kuitenkaan aina ole helppoa, sillä tiimeissä on erilaisia persoonia, jotka ovat tottuneet

esimerkiksi erilaisiin toimintakulttuureihin (Mönkkönen ja Kekoni 2020, 215). Yksi moniammatillisen tiimin toiminnan edellytyksistä on myös sen jäsenten vahva ammatti-identiteetti; tällöin tiimin jäsenet ovat itsevarmoja omasta asiantuntemuksestaan, mikä puolestaan edistää kaikkien jäsenten näkemistä tasa-arvoisina. Moniammatillisen tiimin toiminnan onnistuminen vaatii myös, että jokainen jäsen on sitoutunut siihen ja luottaa, että yhteistyön avulla ongelma saadaan ratkaistua; sitoutumiseen vaikuttaa positiivisesti se, jos yhteistyö on toiminut aiemmin. Yksi moniammatillisen tiimin toiminnan suurimmista edellyttäjistä on kuitenkin resurssit – jos tiimin toiminnalle ei ole varattu aikaa, ongelmien yhdessä ratkaiseminen on mahdotonta. (Mönkkönen ym. 2019, 21–22.)

Moniammatillisen tiimin toimintaa haastaa monet asiat. Esimerkiksi jäsenten erilaiset ammattitaustat saattavat tuottaa tiimin toimivuudelle ongelmia (Mönkkönen ym. 2019, 67). Ammattilaisten tulisi kuitenkin osata työskennellä yhdessä tällaisista asioista huolimatta. Riskinä moniammatillisen tiimin toimivuudelle voi olla myös valta-asetelmien syntyminen jäsenten välille – kun tiimi on muodostettu eri alojen ammattilaisten välille, joku jäsenistä saattaa kokea tietävänsä käsittelyssä olevasta asiasta enemmän kuin muut (Mönkkönen ym. 2019, 23–24). Tällainen asetelma saattaa syntyä esimerkiksi, jos tiimin jäsenillä on kielteiset asenteet toisiaan tai yhteistyötä kohtaan, tai he eivät tiedä tarpeeksi toistensa työstä (Mönkkönen ja Kekoni 2020, 224). Yksi haaste moniammatilliselle yhteistyölle ja tiimin jäsenten sitoutumiselle on myös se, jos se nähdään vain lisätyönä (Mönkkönen ym. 2019, 21).

Toimivan moniammatillisen tiimin ansiosta sen jäsenten väliset sosiaaliset suhteet paranevat ja yhdessä on mukavaa työskennellä. Täten myös työhyvinvointi paranee. Lisäksi kaikki tiimin jäsenet saavat käsitteillä olevasta tilanteesta kokonaiskuvan – useiden näkökulmien myötä tilanne on helpompi ratkaista (Kontio 2010, 6.)

### 3 Työhyvinvointi

Tässä luvussa määrittelemme työhyvinvoinnin käsitteen tarkemmin. Tämän jälkeen kerromme työhyvinvointia edistävästä tekijöistä ja työhön sitoutumisesta. Lopuksi keskitymme opettajan työn kuormittavuustekijöihin ja avaamme tarkemmin stressin ja työuupumuksen käsitteitä.

Työhyvinvointi on osa ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia (Virolainen 2012, 14). Se on käsitteenä moniulotteinen ja se koostuu monesta eri alakäsitteestä, esimerkiksi työtyytyväisyydestä, työn imusta, työssä viihtymisestä, työinnostuksesta ja työhön sitoutumisesta (Golnick ja Ilves 2021, 37; Onnismaa 2010, 5; Virolainen 2012, 14). Työhyvinvointiin vaikuttaa kaikki työhön liittyvät tekijät ihmisen perustarpeista, kuten arvostuksen tunteesta ja itsensä toteuttamisen tarpeesta lähtien (Golnick ja Ilves 2021, 37).

Yksi tapa määritellä työhyvinvoinnin käsite on jakaa se neljään osa-alueeseen: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja henkiseen työhyvinvointiin (Virolainen 2012, 11). Fyysiseen työhyvinvointiin liittyvät muun muassa fyysinen työskentelytila, esimerkiksi tilan siisteyteen, lämpötilaan ja melutasoon liittyvät tekijät. Lisäksi siihen liittyvät työn fyysinen rasitus ja työergonomia. Myös sillä, millaisilla välineillä työtä tehdään, on merkitystä fyysisen työhyvinvoinnin kannalta. (Virolainen 2012, 17.) Psyykkisen työhyvinvoinnin kannalta tärkeintä on, että työntekijä pitää työstään (TTL 2024). Lisäksi siitä voi huolehtia riittäväällä levolla ja vapaa-ajalla. Psyykkisen työhyvinvoinnin suurimmat heikentäjät puolestaan ovat työstressi, työstä aiheutuvat paineet ja kiire. Myös työilmapiirillä on merkitystä työntekijän psyykkiselle työhyvinvoinnille. (Virolainen 2012, 18.) Sosiaalinen työhyvinvointi koostuu mahdollisuudesta sosiaaliseen vuorovaikutukseen työpaikalla ja hyvästä yhteydestä kollegoihin. Tällaiset arjen kohtaamiset parantavat myös työilmapiiriä. Suurin riski sosiaaliselle työhyvinvoinnille on se, jos työpaikalla on liian kiire vapaalle vuorovaikutukselle ja kollegoihin tutustumiselle. Kiire vaikuttaakin heikentävästi niin psyykkiseen kuin sosiaaliseen työhyvinvointiin. (Virolainen 2012, 24.) Neljäs työhyvinvoinnin osa-alue eli henkinen työhyvinvointi nähdään usein osana psyykkistä työhyvinvointia, mutta sen voi ajatella olevan myös oma osa-alueensa. Siihen kuuluvat esimerkiksi työn merkityksellisyys ja oman arvomaailman kohtaaminen työpaikan arvojen kanssa. (Virolainen 2012, 26–27.)

#### 3.1 Työhyvinvointia edistävät tekijät ja työhön sitoutuminen

Erityisesti opettajien työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa vaikutusmahdollisuudet omaan työnkuvaan ja sen määrään, työn hallinnan tunne sekä tunne

työn merkityksellisyydestä (Golnick ja Ilves 2021, 37; Luukkainen 2004, 26; Virolainen 2012, 49). Opettajat kokevat tärkeinä työhyvinvoinnin edistäjinä myös toimivan työyhteisön, työmotivaation ja työn ilon (Golnick ja Ilves 2021, 37; Luukkainen 2004, 26). Lisäksi työhyvinvointia parantavat mielenkiintoinen ja tarpeeksi haastava työ, autonomia sekä mahdollisuus kehittyä työssään (Virolainen 2012, 50). Suuri tekijä opettajien työhyvinvoinnille on heidän työhön sitoutumisensa – työhönsä sitoutunut opettaja kohtaa työnsä omistautuneella ja tehokkaalla työotteella sekä kokee pystyvänsä selviytymään työn vaatimuksista. Usein työhön sitoutuminen kuvataan työuupumuksen vastakohtana. (Schaufeli ja Bakker 2004, 4.)

Työhön sitoutumisella on kuitenkin edellytyksiä, joiden tulee toteutua, jotta sitoutuminen on mahdollista. Tärkein näistä edellytyksistä on hyvä johtaminen. Yksi hyvän johtamisen tavoista on, että esihenkilö on tietoinen alaistensa voinnista. Tämä toteutuu esimerkiksi säännöllisillä keskusteluilla työntekijöiden kanssa. Näiden keskusteluiden aikana esihenkilöllä on mahdollisuus myös antaa työntekijöille palautetta heidän työstään ja tukea heitä mahdollisissa ongelmatilanteissa, mikä puolestaan parantaa työntekijöiden työhön sitoutumista. (TTL 2024.) Esihenkilötyön lisäksi muun työyhteisön kannustus mahdollistaa työhön sitoutumisen (Onnismaa 2010, 52).

Hyvän esihenkilötyön ja työyhteisön tuen lisäksi opettajien työhön sitoutumiseen vaikuttaa se, että oppilaiden kanssa tehtävä työ on heidän mielestään mielenkiintoista ja sen kautta voi nähdä oman työnsä tuloksen (Lerikkanen ym. 2020, 57; Onnismaa 2010, 51–52; TTL 2023). Opettajien työhyvinvointia parantaakin se, jos oppilaat ovat motivoituneita koulunkäyntiä kohtaan (Luukkainen 2004, 26). Opettajien työhyvinvointi ja oppilaiden kouluhyvinvointi ovatkin vahvasti yhteydessä toisiinsa – opettajien työhyvinvointi vaikuttaa oppilaisiin ja oppilaiden kouluhyvinvointi vaikuttaa opettajiin (Soini ym. 2008, 247).

Työhön sitoutuminen näkyy opettajissa ennen kaikkea ammattilypeytinä. Työlleen sitoutunut opettaja kokee tekevänsä merkityksellistä työtä ja on inspiroitunut siitä. Lisäksi hänen on helppo keskittyä työhönsä, minkä myötä työaika tuntuu menevän nopeasti. (Lerikkanen ym. 2020, 10.) Opettajien työhön sitoutuminen on tärkeää monesta syystä. Ensinnäkin sitoutuneet opettajat yrittävät aktiivisesti toteuttaa opetus- ja kasvatustehtävänsä parhaalla mahdollisella tavalla ja näin saavuttaa koulun tavoitteet (Gulhabar ym. 2022, 156). Tämän myötä opetuksen laatu ja oppimistulokset paranevat sekä oppilaiden yksilölliset tarpeet tulevat kohdatuiksi paremmin (Gulhabar ym. 2022, 157; Klusmann ym. 2008, 714). Lisäksi sitoutuneet opettajat

pysyvät samassa työpaikassa pidempään ja heillä on myönteinen asenne yhteistyön tekemiseen muiden opettajien kanssa (Gulhabar ym. 2022, 156–157). Työhön sitoutuminen ei kuitenkaan ole mahdollista, jos työstä ei ole mahdollista palautua kunnolla (Lerkkanen ym. 2020, 10). Tämä vaatii sitä, että työntekijällä on mahdollisuus riittävään vapaa-aikaan työn ohella (TTL 2023).

## 3.2 Työn kuormittavuus

Työn kuormittavuutta voivat aiheuttaa monenlaiset asiat. Kuormitustekijät voivat olla fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia, ja ne voivat johtua esimerkiksi itse työstä tai työyhteisön tuen puutteesta. (TTK 2024.) Työn kuormitus on normaali ilmiö jokaisessa työssä, mutta opettajat kohtaavat sitä työssään keskimäärin enemmän kuin muut ammattiryhmät (Golnick ja Ilves 2021, 26; TTK 2024).

### 3.2.1 Stressi ja työuupumus

Stressi tarkoittaa tilaa, jossa ihminen kokee, ettei hän pysty suoriutumaan häneen kohdistuvista odotuksista ja vaatimuksista (TTL 2023). Stressitilassa oleva ihminen on jännittynyt, hermostunut ja rauhaton (Golnick ja Ilves 2021, 26). Stressille altistaa työn kuormittavien tekijöiden ja työhyvinvointia edistävien tekijöiden välinen epätasapaino. Jotkut ihmiset ovat kuitenkin alttiimpia stressille kuin toiset. (TTL 2023; Virolainen 2012, 31.) Stressi ei kuitenkaan ole kokonaan huono asia, vaan sopivissa määrin stressin myötä ihminen näkee työnsä tarpeeksi haastavana ja suoriutuu työnsä tarjoamista haasteista (Virolainen 2012, 31).

Stressiä voi kehittyä monien eri tekijöiden kautta. Näitä ovat esimerkiksi fyysiset tekijät, kuten melu ja liian kylmä tai kuuma lämpötila. Lisäksi stressiä voivat aiheuttaa psyykkiset tekijät, kuten suuri työmäärä, kiire, aikapaineet, liialliset tavoitteet ja epämääräiset vaatimukset. Myös sosiaaliset tekijät, kuten huono työilmapiiri, vaikutusmahdollisuuksien puute ja epäoikeudenmukainen kohtelu voivat aiheuttaa stressiä. (Virolainen 2012, 32–34.) Opettajille erityisen ominaisia stressitekijöitä ovat jatkuva vuorovaikutus niin oppilaiden, huoltajien kuin kollegoiden kanssa, luokanhallintaan liittyvät haasteet, oppilaiden huono motivaatio koulunkäyntiä kohtaan ja oppilaiden erilaiset tuen tarpeet (Skaalvik ja Skaalvik 2016, 1795–1796; Virolainen 2012, 34). Näiden lisäksi opettajien stressiä voi lisätä esimerkiksi oppilaiden vaatima jatkuva valppaus, esihenkilön tuen puute ja erilaiset arvot kollegoiden kanssa (Skaalvik ja Skaalvik 2016, 1795–1796). Jatkuva stressi vaikuttaa

merkittävällä tavalla työhyvinvointiin ja haittaa terveyttä, esimerkiksi alentamalla vastustuskykyä ja altistamalla sydän- ja verisuonitaudeille (Virolainen 2012, 31–32).

Pitkittynyt työstressi aiheuttaa työuupumusta. Työuupumus tarkoittaa sitä, että ihmisen voimavarat loppuvat. Tällöin ihminen on kroonisesti väsynyt ja kyynistynyt työtä kohtaan eikä pysty hallitsemaan omaa toimintaansa ja tunteitaan. (TTL 2023.) Työuupumukselle altistavat työn liialliset vaatimukset, joita voivat olla esimerkiksi suuri työmäärä, työn emotionaalinen kuormittavuus, vaikutusmahdollisuuksien puute ja työn jatkuvuuteen liittyvä epävarmuus (Lerkkanen ym. 2020, 9; TTL 2023). Opettajilla erityisesti aikapaineen on todettu ennustavan työuupumusta (Skaalvik ja Skaalvik 2016, 1795). Työuupumus vaikuttaa sekä uupuneeseen itseensä että ympäröiviin ihmisiin ja yhteiskuntaan. Uupuneen ihmisen terveydentila huononee, mikä puolestaan vaikuttaa negatiivisesti hänen elämänlaatuunsa ja käsitykseen itsestä (TTL 2023; Virolainen 2012, 36). Yhteiskunnallisesti työuupumus on vakava ongelma, sillä se aiheuttaa paljon sairauspoissaoloja ja täten terveydenhuollon kustannuksia (Lerkkanen ym. 2020, 9). Työuupumus saattaa myös johtaa aikaisempaan eläkkeelle siirtymiseen (Virolainen 2012, 37). Tämän vuoksi uupumusasteinen väsymys on tärkeää huomata ajoissa ja sitä tulisi ennakoida esimerkiksi välttämällä liiallista stressiä (TTL 2023; Virolainen 2012, 36–37). Tämä on niin ihmisen itse kuin työnantajan vastuulla. (TTL 2023.)

### 3.2.2 Opettajan työhön liittyvät haasteet

Opettajat kohtaavat työssään enemmän stressiä kuin muut ammattiryhmät (Golnick ja Ilves 2021, 26). Suurimpia stressin aiheuttajia opettajille ovat muun muassa ryhmänhallintaan liittyvät ongelmat, aikapaineet ja tuen tarvitsijoiden suuri määrä (Skaalvik ja Skaalvik 2009, 523). Opettajat eivät ehdi palautua työviikosta ja sen aiheuttamasta stressistä viikonlopun aikana, vaan useat opettajat pääsevät palautumaan kunnolla vasta kesäloman puolella välissä (Onnismaa 2010, 18).

Opettajan työnkuva perustuu vuorovaikutukseen pääasiassa oppilaiden kanssa, mutta myös tiivis yhteistyö muiden oppilaiden elämässä olevien aikuisten kanssa on tärkeää. Tällä vuorovaikutuksella opettajat pyrkivät täyttämään työtehtävänsä, joka on kaksijakoinen: kasvatus ja opetus. Näiden kahden tehtävän välinen tasapainottelu saattaa joskus olla haastavaa. (Soini ym. 2008, 244; 254.) Vuosien saatossa opettajan työnkuva on laajentunut tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi eli enää hänen vastuullaan ei ole vain akateemisten taitojen opettaminen vaan laaja-alaiset taidot (Aho 2011, 21). Näihin kuuluu seitsemän osa-

aluetta, jotka ovat 1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) monilukutaito, 5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) työelämätaidot ja yrittäjäyys sekä 7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (POPS 2014, 20–24). Työnkuvan laajentumisen myötä opettajalta vaaditaan paljon erilaisia taitoja. Ensinnäkin luokanopettajan tulee hallita kaikista opetettavista aineista perustiedot, minkä lisäksi hänen tulee osata käyttää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. (Aho 2011, 21; 163; Soini ym. 2008, 244.) Yksi näistä menetelmistä on esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa, mitä tarvitsee nykyajan koulussa joka päivä (Aho 2011, 21). Lisäksi opettajalla tulee olla hyvät sosiaaliset taidot ja yhteistyötaidot, sillä kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä yhteisopettajuus ovat lisääntyneet (Aho 2011, 21; Malinen ja Palmu 2017, 42). Sosiaalisia taitoja opettaja tarvitsee myös ryhmänhallinnassa, joka on olennainen osa kouluarkea (Aho 2011, 163).

Opettajan työ on luonteeltaan sellaista, että opettajan oma persoona on vahvasti näkyvässä. Tämä saattaa opettajan haavoittuvaiseen asemaan. Myös suuret luokkakoot, joissa on inklusion myötä paljon eri tasoisia tuen tarvisijoita haastavat opettajia. (Aho 2011, 21.) Inklusiolla tarkoitetaan sitä, että kaikki oppilaat ovat yhdenvertaisia ja opiskelevat tuen tarpeistaan huolimatta yhdessä (Lakkala 2008, 25). Peruskoulussa opettajat ovatkin tekemisissä koko ikäluokan kanssa, mikä tuo työhön omat haasteensa (Soini ym. 2008, 244). Lisäksi opettajien työaika on suuri verrattuna muihin ammattiryhmiin (Golnick ja Ilves 2021, 12), sillä opetustyön lisäksi opettajalla on muitakin tehtäviä, kuten osallistua oppilashuoltoon (Aho 2011, 21).

Yksi opettajan työn kuormittavimmista tekijöistä on kasvanut työmäärä. Vuonna 2021 lähes puolet opettajista koki heidän työmääränsä olevan liian suuri. (Golnick ja Ilves 2021, 13; 39.) Suuren työmäärän vuoksi opettajien työpäivät ovat pitkiä eikä virallinen työaika riitä niiden hoitamiseen (Golnick ja Ilves 2021, 35). Esimerkiksi välitunnit täyttyvätkin työtehtävistä taukojen pitämisen sijaan (Cantell 2011, 77). Työt seuraavat opettajia myös kotiin sekä arki-iltoina että viikonloppuisin (Lerikkanen ym. 2020, 8). Lisäksi työt saattavat kasautua niin, että esimerkiksi ennen joulua ja kesälomia töitä on vielä enemmän (Lerikkanen ym. 2020, 33). Tähän vaikuttaa olennaisesti esimerkiksi resurssien puute, mikä näkyy kouluarjessa joka päivä. Jos resursseja, kuten koulunkäynninohjaajia ei ole saatavilla, tukea tarvitsevat oppilaat työllistävät opettajaa entisestään. (Aho 2011, 34–35; Golnick ja Ilves 2021, 39; Lerikkanen ym. 2020, 33.) Useat opettajat kokevatkin, että koulun kasvatusvastuu on liian suuri.

Varsinaisen opetustyön lisäksi opettajan työhön liittyy paljon opetuksen ulkopuolisia tehtäviä, jotka kuormittavat opettajia. Näitä ovat muun muassa erilaiset paperityöt, kuten tuen asiakirjat, erilaiset työryhmät ja hankkeet sekä jatkuva oppilaiden työskentelyn arviointi. (Aho 2011, 34–35.) Kaiken edellä mainitun lisäksi opettajien työmäärää ja täten kuormitusta lisäävät ylemmältä taholta tulevat koulu-uudistukset, joihin opettajat eivät itse voi vaikuttaa (Aho 2011, 34–35; Lerkkanen ym. 2020, 33).

Kuormitusta opettajan työhön lisää se, että opettaja kohtaa työssään joka päivä valtavan määrän ihmisiä ja on heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. Jatkuva sosiaalinen kanssakäyminen ja vuorovaikutus ovatkin henkisesti kuormittavia. (Aho 2011, 36; Soini ym. 2008, 253.) Opettaja on aktiivisessa vuorovaikutuksessa niin oppilaiden, huoltajien kuin kollegoiden kanssa. Oppilaiden kanssa tapahtuva vuorovaikutus onkin opettajien yleisin kuormitustekijä. Tämä johtuu siitä, että oppilaiden kanssa opettajalle tulee usein vastaan pedagogisesti haastavia ongelmatilanteita, joiden ratkaiseminen saattaa olla vaikeaa. (Onnismaa 2010, 18; Soini ym. 2008, 253.) Erityisen kuormittavaa opettajalle on se, jos oppilaat käyttäytyvät tahallaan huonosti tai heidän kielenkäyttönsä opettajaa kohtaan on loukkaavaa (Aho 2011, 36; Onnismaa 2010, 12). Lisäksi opettajat, jotka työskentelevät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa kokevat, että he joutuvat tekemään enemmän työtä päivittäisen vuorovaikutuksen eteen. Tämä puolestaan kuormittaa opettajia. (Onnismaa 2010, 23.)

Myöskään oppilaiden huoltajien kanssa vuorovaikutus ei aina toimi. Kodilla ja koululla saattaa olla esimerkiksi erilainen käsitys kasvatuksesta, mikä saattaa aiheuttaa kohtuuttomia vaatimuksia opettajan toiminnalle. Toinen ääripää on se, ettei huoltajia kiinnosta lapsensa koulunkäynti ollenkaan. Tällainen vuorovaikutussuhde vaikeuttaa mahdollisten ongelmatilanteiden ratkaisua ja kuormittaa opettajia. (Soini ym. 2008, 253.)

Kollegoiden kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa haasteeksi saattaa puolestaan muodostua esimerkiksi erimielisyydet työyhteisön sisällä (Golnick ja Ilves 2021, 21). Näitä erimielisyyksiä saattavat aiheuttaa esimerkiksi erilaiset opetusmenetelmät ja kasvatustyyli (Aho 2011, 15; Cantell 2011, 44; Koli 2011, 26). Nämä saattavat johtaa kilpailuasetelmiin työyhteisön sisällä. Tällöin työyhteisön ilmapiiriä voivat rasittaa kateus, hierarkkisuus ja ilkeä käytös. (Cantell 2011, 6; 41–43.) Työyhteisöillä on usein rutinoituneita tapoja hoitaa tällaisia haastavia tilanteita, mutta ne eivät aina ole työyhteisön hyvinvoinnin kannalta hyviä – voi olla, että totuttu tapa ei ole paras mahdollinen toimintatapa (Koli 2011, 25). Muutosta näihin

toimintatapoihin on usein vaikeaa saada aikaiseksi ja uudistuksiin pyrkivät opettajat saattavat kohdata vastarintaa (Aho 2011, 15). Tämän vuoksi vain harvat edes yrittävät saada muutosta aikaan tai kehittää työyhteisön toimintaa (Soini ym. 2008, 252).

Kollegoiden väliset erimielisyydet saattavat joskus kärjistyä työpaikkakiusaamiseksi, jota tapahtuu kaikilla aloilla. Myös opettajien keskuudessa tapahtuu työpaikkakiusaamista (Onnismaa 2010, 13). Suomessa työpaikoilla kiusataan toisia työntekijöitä keskimäärin enemmän kuin muualla Euroopassa (Virolainen 2012, 41). Vuonna 2021 kolmasosa opettajista kertoi kohdanneensa jatkuvaa ja vakavaa kiusaamista työpaikallaan (Golnick ja Ilves 2021, 18). Opettajien työpaikkakiusaaminen näyttäytyy pääasiassa henkisenä väkivaltana, kuten selän takana puhumisena, valheellisten väittämien levittämisenä ja ulkopuolelle jättämisenä. Myös sukupuolista häirintää esiintyy jonkin verran. Jos kiusaaja toimii opettajan esihenkilönä, on kiusaaminen usein vallan väärinkäyttöä, esimerkiksi työmäärän epäoikeudenmukaisuutta tai tiettyjen työntekijöiden suosimista. (Onnismaa 2010, 13.) Kiusatuksi tuleminen aiheuttaa kiusatuille opettajille muun muassa stressiä ja huonontaa hyvinvointia (Aho 2011, 36). Usein siihen on myös vaikeaa puuttua, sillä puuttumisesta huolimatta kiusaaminen saattaa vain muuttaa muotoaan (Virolainen 2012, 42). Opettajat eivät aina tule kiusatuiksi vain kollegoidensa toimesta, vaan myös oppilaat voivat olla heidän kiusaajiaan (Onnismaa 2010, 12). Opettajiin kohdistuva kiusaaminen ja häirintä onkin suuri ongelma maailmanlaajuisesti ja siitä pitäisi puhua enemmän (Kauppi ja Pörhölä 2009, 56).

Työpaikkakiusaamisen äärimmäinen muoto on työpaikkaväkivalta, josta suurimman osan aiheuttaa oppilaat. Työpaikkaväkivalta määritellään fyysisenä väkivaltana tai sen uhkana työntekijää kohtaan. Sen muotoja ovat muun muassa uhkaava käytös, lyöminen, kiinni pitäminen ja luvaton työpaikalle murtautuminen. Opettajista työpaikkaväkivaltaa oli joutunut kohtaamaan 13 prosenttia vuonna 2021, ja luku on kasvanut edellisistä mittauksista. (Golnick ja Ilves 2021, 22–23.)

Kaikkien edellä mainittujen kuormitustekijöiden lisäksi opettajan työhön liittyy myös muita haasteita, joihin opettaja ei itse pysty vaikuttamaan. Yksi näistä on koulurakennusten huono kunto. Suomen kouluissa on paljon esimerkiksi home- ja sisäilmaongelmia, jotka aiheuttavat opettajille ja oppilaille sairastelua. Nämä ongelmat näyttäytyvät muun muassa toistuvina poskiontelontulehduksina, päänsärkynä ja väsymyksenä. (Onnismaa 2010, 9.) Golnickin ja Ilveksen (2021, 24) mukaan jopa kolmasosa opettajista on tarvinnut sairauslomaa huonon sisäilman vuoksi. Huonon sisäilman on myös todettu heikentävän opettajan ja oppilaiden

välistä suhdetta (Finell ym. 2018, 1509). Täten sisäilmaongelmat vaikuttavat välillisesti myös niihin oppilaisiin, joita itse sisäilmaongelmat eivät häiritse. Home- ja sisäilmaongelmat eivät ole koulurakennuksien ainut haaste, vaan rakennukset on usein suunniteltu niin, etteivät ne vastaa koulun tarpeita. Esimerkiksi luokkatilat saattavat olla liian pieniä, eivätkä opettajille suunnitellut tilat palvele niiden käyttötarkoitusta. (Onnismaa 2010, 9.)

Opettajan työhön kohdistuu monia paineita sekä koulumaailmasta että sen ulkopuolelta, mitkä kuormittavat opettajia. Yhteiskunnassa vallitseva tehokkuusajattelu on saanut sijaa myös koulutuspolitiikassa, minkä vuoksi työ on entistä stressaavampaa – opettajan tulisi saada entistä enemmän aikaa entistä lyhyemmässä ajassa (Onnismaa 2010, 48). Lisäksi opettajan oletetaan olevan moniammatillainen, joka osaa auttaa oppilaita tilanteessa kuin tilanteessa (Aho 2011, 15).

## 4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä työyhteisöstä ja sen merkityksestä työhyvinvoinnille. Työyhteisön merkitys opettajien työhyvinvoinnille onkin suuri (Aho 2011, 191–192). Tutkimuskysymykset ovat:

1. Keitä luokanopettajien työyhteisöön kuuluu?

1.1 Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on työyhteisön eri jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta?

2. Miten luokanopettajat kokevat työyhteisön merkityksen omalle työhyvinvoinnilleen?

2.1 Mitkä työyhteisön tekijät edistävät luokanopettajan työhyvinvointia?

2.2 Mitkä työyhteisön tekijät estävät luokanopettajan työhyvinvointia?

3. Miten luokanopettajat kokevat erityisesti moniammatillisen yhteistyön merkityksen työhyvinvoinnilleen?

Haluamme selvittää, mistä työyhteisö kouluympäristössä luokanopettajien mielestä koostuu; kuuluvatko siihen vain opettajat vai myös muu koulun henkilökunta. Lisäksi haluamme tietää lisää luokanopettajien ja muun koulun henkilökunnan välisestä vuorovaikutuksesta koulun arjessa. Toisessa tutkimuskysymyksessä puolestaan paneudumme tarkemmin työyhteisön merkitykseen luokanopettajien työhyvinvoinnille. Tutkimme sitä, minkälaisilla tekijöillä on joko edistäviä tai estäviä vaikutuksia työyhteisön toimivuuteen ja sitä kautta luokanopettajien työhyvinvointiin. Vaikka opettajien työhyvinvointia on tutkittu paljon, ovat tutkimukset keskittyneet pääasiassa työhyvinvointia estäviin tekijöihin (Onnismaa 2010, 52–53). Tämän vuoksi haluamme keskittyä tutkimuksessamme myös työhyvinvointia edistäviin tekijöihin työyhteisössä. Viimeisessä tutkimuskysymyksessämme haluamme selvittää erityisesti moniammatillisen yhteistyön merkitystä luokanopettajien työhyvinvoinnille. Haluamme perehtyä aiheeseen siksi, että moniammatillisuutta ei ole juurikaan tutkittu luokanopettajien työhyvinvoinnin näkökulmasta (Holmström ym. 2023, 3).

## 5 Menetelmä

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme toteutuksen vaiheet yksityiskohtaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa kerromme haastateltavien määrästä, valintakriteereistä ja heidän taustoistaan luokanopettajina. Toisessa alaluvussa perustelemme tutkimusmenetelmämme valintaa sekä kerromme aineistonkeruun toteutuksesta ja vaiheista. Kolmas alaluku keskittyy puolestaan saadun aineiston käsittelyn eri vaiheisiin. Lopuksi kerromme vielä tutkimukseemme liittyvistä eettisistä näkökulmista ja valinnoista.

### 5.1 Osallistujat

Tutkimukseemme osallistui kymmenen luokanopettajana toimivaa henkilöä Etelä-Suomen alueelta. Halusimme haastatella juuri kymmentä luokanopettajaa, koska koimme tämän määrän antavan meille riittävän ymmärryksen luokanopettajien työyhteisöistä ja niiden merkityksestä heidän työhyvinvoinnilleen. Lisäksi kymmenen haastateltavan luokanopettajan joukkoon mahtuu paljon erilaisia kokemuksia luokanopettajien työyhteisöistä ja työhyvinvoinnista. Hirsjärvi ja Hurme (2010, 58) toteavatkin, että laadullisen aineiston tulisi olla maltillisen kokoinen, sillä liian pieni aineisto ei anna tarpeeksi tietoa ilmiöstä, mutta liian suuri aineisto puolestaan estää syvällisemmän analysoinnin. Tutkimuksemme tarkoituksena ei kuitenkaan ollut saada yleistettävissä olevia tuloksia työyhteisön merkityksestä työhyvinvoinnille, vaan lisätä ymmärrystä ilmiöstä (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 33; 86).

Haastateltavat työskentelivät haastattelun hetkellä alakoulussa luokanopettajana. Kaikki haastateltavat (N=10) eivät kuitenkaan olleet koulutukseltaan luokanopettajia. Haastateltavista yksi oli koulutukseltaan aineenopettaja ja yksi oli opintojensa loppuvaiheessa oleva luokanopettajaopiskelija. Molemmat olivat kuitenkin työskennelleet luokanopettajina jo useamman vuoden ajan. Tämän lisäksi kaksi haastateltavaa olivat tehneet uransa aikana myös muita kasvatusalan töitä – toinen varhaiskasvatuksenopettajana ja toinen rehtorina. Myös haastateltavien luokanopettajakokemuksen pituus vaihteli; lyhimmillään haastateltava oli työskennellyt luokanopettajana noin puolen vuoden ajan ja pisimmillään noin 30 vuotta. Haastateltavien luokanopettajakokemuksen keskiarvoksi muodostui 11 vuotta. Haastateltavat luokanopettajat työskentelivät eri puolilla Etelä-Suomea ja eri kokoisissa alakouluissa.

## 5.2 Tutkimuksen toteutus

Keräsimme tutkimuksemme aineiston laadullisin menetelmin yksilöhaastatteluilla. Halusimme toteuttaa tutkimuksemme haastatteluiden avulla, koska niiden avulla oli mahdollista saada laajempia vastauksia tutkimusongelmiimme kuin käyttämällä esimerkiksi kyselylomaketta. Lisäksi haastattelu on vuorovaikutustilanne haastattelijan ja haastateltavan välillä. Tämän ansiosta niin haastatteli ja kuin haastateltava voi tarvittaessa tarkentaa esitettyjä kysymyksiä. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2012, 205; Tuomi ja Sarajärvi 2018, 85.) Lisäksi haastattelu antoi meille mahdollisuuden muokata haastatteluita haastateltavien vastausten perusteella. Meillä oli mahdollisuus esimerkiksi muuttaa kysymysten järjestystä, jos keskustelu etenisi niin luontevammin. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 85.) Emme kuitenkaan kokeneet tähän tarvetta yhdenkään haastattelun aikana. Haastattelukysymyksiimme ei ollut valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavilla oli vapaus vastata täysin omin sanoin (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 47). Luonteeltaan haastattelut olivat teemahaastatteluja. Tällaisen haastattelumuodon valitsimme siksi, että keskityimme haastatteluissa kahteen isoon teemaan eli työyhteisöön ja työhyvinvointiin. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 87.) Yksilöhaastatteluun puolestaan päädyimme sen vuoksi, että koimme sen sopivan parhaiten tämän ilmiön tutkimiseen.

Otimme yhteyttä haastateltaviin sosiaalisen median kautta. Laitoimme yleisen haastattelukutsun (liite 1) sosiaalisen median opettajaryhmiin sekä omille henkilökohtaisille sosiaalisen median tileillemme. Tällä tavalla pyrimme tavoittamaan mahdollisimman paljon haastateltaviksi sopivia luokanopettajia. Näin kuvausta vastaavat luokanopettajat saivat itse ottaa meihin yhteyttä, millä varmistimme tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden. Haastattelukutsusta tuli ilmi haastattelun aihe, mikä mahdollisti haastatteluun valmistautumisen ja oman kokemuksen pohtimisen etukäteen. Tämän myötä saimme mahdollisimman paljon tietoa tutkimastamme aiheesta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 85–86). Yhteydenoton jälkeen lähetimme heille tietosuojailmoituksen (liite 3), jonka teimme Turun yliopiston ohjeistuksen mukaan.

Haastattelurungon (liite 2) kokosimme itse tutkimuskirjallisuuden pohjalta teemojemme ympärille niin, että saimme vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Esimerkiksi työyhteisön jäsenten välisestä yhteistyöstä kysyimme haastatteluissa siksi, että yhteistyön on todettu parantavan työyhteisöä (Gulhabar ym. 2022, 160; Polega ym. 2019, 14). Esitetasimme haastattelurungon ennen haastattelukutsun lähettämistä, minkä avulla pääsimme

harjoittelemaan haastattelutilannetta ja saimme mahdollisuuden puuttua siihen liittyviin haasteisiin jo ennen varsinaisia haastatteluja (Hyvärinen, Nikander ja Ruusuvaori 2017, 13). Esitestauksen aikana paljastuikin, että osa haastattelukysymyksistämme oli vaikeasti ymmärrettäviä, joten muokkasimme osaa kysymyksistä ymmärrettävämpään muotoon. Esimerkiksi kysymykset liittyen työpaikan vaihtoon ja alanvaihtoon olivat liian samankaltaiset, joten selvensimme niitä ennen varsinaisia haastatteluja. Lisäksi esitestauksen avulla osasimme kertoa haastateltaville aika-arvion haastattelun kestosta (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 72), joka oli 40–60 minuuttia. Haastattelurungon toimivuuden selvittämisen lisäksi halusimme varmistua omasta osaamisestamme Zoom-sovelluksen tallennusominaisuuden käytössä, koska aioimme toteuttaa haastattelut etäyhteydellä kyseisen sovelluksen avulla.

Haastattelurungossa (liite 2) kysymykset etenivät teemoittain työyhteisöstä työhyvinvointiin. Osa 1 käsitteli työyhteisön vuorovaikutussuhteisiin liittyviä tekijöitä. Kysyimme siinä esimerkiksi työyhteisön eri ammattiryhmistä, esihenkilön merkityksestä ja yhteistyöstä työyhteisön jäsenten välillä. Osa 2 puolestaan käsitteli työhyvinvoinnin teemaa ja moniammatillisuutta. Kysyimme muun muassa työhyvinvoinnin merkityksestä haastateltaville ja moniammatillisuuden ilmenemisestä työyhteisössä. Osassa 3 kysyimme työhön sitoutumiseen liittyvistä tekijöistä, koska aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa sitoutuneiden opettajien on todettu pysyvän samassa työpaikassa pidempään (Gulhabar ym. 2022, 156–157). Tämän koimme viittaavan toimivaan työyhteisöön ja työntekijöiden työhyvinvointiin.

Etäyhteydellä toteutetut haastattelut helpottivat haastatteluiden aikatauluttamista, kun kaikkien osapuolten ei tarvinnut olla fyysisesti samassa paikassa haastattelun aikaan. Lisäksi etäyhteys mahdollisti sen, että haastateltavat saivat itse valita parhaan mahdollisen paikan haastatteluun osallistumiselle. Haastattelupaikalla saattaakin olla merkitystä haastattelun kulkuun ja lopputulokseen – haastattelua varten olisi hyvä valita paikka, jossa ulkopuoliset häiriötekijät eivät pääse vaikuttamaan haastatteluun (Rapley 2007, 18). Nauhoitimme haastattelut Zoom-sovelluksen tallennustoiminnon avulla, joka on Turun yliopiston hyväksymä tapa tallentaa tutkimusaineistoa tietoturvallisesti. Siirsimme jokaisen nauhoituksen heti haastattelun jälkeen tietoturvalliseen Seafile-pilvipalveluun.

### **5.3 Aineiston käsittely ja analyysi**

Toteutimme aineiston analyysin kolmen vaiheen avulla. Nämä vaiheet olivat litterointi, analyysiyksiköiden teemoittelu aineistosta värikoodaamisen avulla ja teemojen luokittelu niin,

että ne vastaavat tutkimuskysymyksiimme. Näiden vaiheiden kautta käsitteellistimme saamaamme aineistoa. Seuraavissa kappaleissa kerromme vaiheista tarkemmin.

Aloitimme litteroimalla haastattelut sanatarkasti. Tutkimuksemme kannalta ei ollut olennaista analysoida haastateltavien kielenkäyttöä, puheenpainoa tai vuorovaikutusta, joten kirjoitimme ylös vain haastattelun sisällön ilman litterointiin tarkoitettuja erikoismerkkejä (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 138–141; Hyvärinen ym. 2017, 430). Analyysiyksikkönämme toimi joko kokonainen vastaus tai yksittäinen lause riippuen vastauksen sisällöstä. Nimesimme jokaisen haastateltavan koodinimillä, joita käytämme myös tässä raportissa. Litteroituamme kaikki kymmenen haastattelua yhdistimme litteraatit yhteen tiedostoon. Tämän tiedoston jätimme sen alkuperäiseen muotoon, jotta kaikista haastattelulitteraateista olisi olemassa muokkaamaton versio. Alkuperäisestä tiedostosta kopioimme oman tiedoston jokaista tutkimuskysymystä varten. Luokanopettajien työhyvinvointia käsittelevän tutkimuskysymyksen jaoimme kuitenkin kahteen tiedostoon: edistäviin ja estäviin tekijöihin.

Käsittelimme saadun aineiston laadullisin keinoin sisällönanalyysin avulla eli keskityimme siihen, mitä haastateltavat meille kertoivat (Hyvärinen ym. 2017, 430). Sisällönanalyysiä teimme teemoittelun keinoin tutkimuskysymystemme näkökulmasta. Teemoittelulla etsimme aineistosta toistuvia tekijöitä (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 173). Tämän teimme värikoodauksen avulla. Esimerkiksi etsiessämme luokanopettajien työhyvinvointia edistäviä tekijöitä, maalasimme eri tekijät eri väreillä Wordin värityökalun avulla. Yksi tällainen tekijä oli esimerkiksi työkavereiden auttaminen, jonka maalasimme vaaleanpunaisella värillä. Aina löytäessämme tiedostoista uuden tekijän, kirjassimme ylös sekä tekijän että siihen liittyvän värikoodin. Toimimme näin jokaisen tiedoston kohdalla.

Käytyämme kaikki tiedostot läpi edellä kuvatulla tavalla lähdimme yhdistämään tekijöitä suuremmiksi teemoiksi. Näiden teemojen perusteella lajittelimme ne vielä suurempien yläluokkien alle. Tällä tavalla luokittelemalla luomiamme teemoja saimme aineistoa yksinkertaisempaan muotoon ja vastaamaan tutkimuskysymyksiimme (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 147). Sijoitimme esimerkiksi työhyvinvointia edistävät kiittämisen ja avoimuuden teemat työkavereiden arvostus -yläluokan alle. Tutkimuksemme teemat ja yläluokat ovat meidän itsemme muodostamia eivätkä ne löytyneet aineistosta sellaisenaan; laadullisessa tutkimuksessa haastateltavat eivät siis suoraan vastaa tutkimuskysymyksiin, vaan vastaukset saadaan tutkijoiden tekemän analyysin pohjalta (Hyvärinen ym. 2017, 24).

## 5.4 Tutkimuseettiset näkökulmat

Otimme eettisen näkökulman huomioon jokaisessa tutkimuksemme vaiheessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [myöhemmin TENK] 2023, 11). Lisäksi suunnittelimme, toteutimme ja raportoimme jokaisen vaiheen yksityiskohtaisesti ja avoimesti. Tämä lisää tutkimuksemme luotettavuutta, läpinäkyvyyttä ja toistettavuutta. (Avoimen tieteen koordinaatio ja Tieteellisten seurain valtuuskunta 2020, 4.)

Jokainen haastateltava osallistui tutkimukseemme yksityishenkilönä, joten tarvitsimme tutkimusluvan vain heiltä, emme esimerkiksi kouluilta, joissa he työskentelivät (TENK 2019, 8). Lähetimme heille tietosuojailmoituksen, jonka välityksellä haastateltavat antoivat meille luvan käyttää heidän henkilötietojaan ilmoituksessa kerrotulla tavalla (Tietosuojavaltuutetun toimisto 2024). Lisäksi tietosuojailmoituksen tarkoitus on sopia tutkijoiden ja osallistujien kesken aineiston keräämisestä, käsittelystä ja säilyttämisestä (TENK 2023, 13).

Tietosuojailmoituksesta tuli ilmi tutkimuksemme aihe sekä se, mitä tietoja keräämme haastateltavista. Lisäksi kerroimme ilmoituksessa, miten käsittelemme ja säilytämme henkilötiedot tietoturvallisesti. Pyysimme tutkimusluvan haastateltavilta kahdesti: ensin kirjallisessa muodossa samalla, kun he ilmoittautuivat mukaan tutkimukseen ja toisen kerran suullisesti haastattelun alussa. Tällä tavalla varmistimme, että haastateltavat olivat tietoisia tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. (TENK 2019, 8.) Kerroimme heille myös, että heillä oli mahdollisuus vetäytyä pois tutkimuksesta milloin vain ilman perusteluja. Haastateltavat pystyivät myös halutessaan jättää vastaamatta haastattelukysymyksiin tai keskeyttää haastattelun kokonaan. (TENK 2019, 8.; Tietosuojavaltuutetun toimisto 2024.) Tällä pyrimme kunnioittamaan haastateltavien itsemääräämisoikeutta (TENK 2019, 7).

Saatuamme haastateltavilta tutkimusluvan, kerroimme heille, että haastattelu nauhoitetaan ja litteroidaan sekä käytämme saatua aineistoa pro gradu -tutkielmassamme. Tämän jälkeen kerroimme haastateltaville haastattelun ja tutkimuksen etenemisestä sekä annoimme kaikille samat ohjeet haastattelua varten. (TENK 2019, 8.) Esitimme kaikille haastateltaville samat kysymykset samassa järjestyksessä (liite 2). Näin pyrimme varmistamaan kaikkien osallistujien tasavertaisen kohtelun. Emme esittäneet haastatteluiden aikana johdattelevia kysymyksiä vaan pyrimme pitämään kysymykset neutraaleina, jotta saisimme tutkimuskysymyksiimme mahdollisimman luotettavia ja todenmukaisia vastauksia (Rapley 2007, 20). Lisäksi haastateltavat saivat täydentää vastauksiaan haastattelun edetessä ja esittää meille tarpeen tullen kysymyksiä (TENK 2019, 9). Halusimme, että haastattelutilanne on

kaikille osapuolille mahdollisimman helppo ja rento, ja haastateltavat kokisivat voivansa kertoa oman näkemyksensä tutkimastamme aiheesta. Tämä edellytti kuitenkin sitä, että haastateltavat pystyivät luottamaan meihin tutkijoina (TENK 2019, 8). Tällaisen luottamuksellisen ilmapiirin luomiseksi pyrimme osoittamaan haastateltaville arvostavamme ja kunnioittavamme heitä jokaisessa tutkimuksemme vaiheessa (TENK 2019, 8; TENK 2023, 13).

Tutkimukseemme osallistuminen ei aiheuttanut haastateltaville minkäänlaista harmia (TENK 2019, 7; 17). Tämän takasimme sillä, että haastateltavien henkilötiedot eivät voi tulla tutkimuksestamme ilmi. Tähän käytimme kolmea anonymisoinnin tekniikkaa: muuttamista, poistamista ja kategorisointia (Hyvärinen ym. 2017, 419). Muuttamisen tekniikkaa käytimme nimeämällä haastateltavat koodinimillä kaikissa tutkimuksemme vaiheissa. Poistamisen tekniikkaa hyödynsimme esimerkiksi, jos haastateltavat mainitsivat haastatteluiden aikana esimerkiksi koulun nimen, jossa he työskentelivät tai ovat työskennelleet. Kategorisointia puolestaan sovelsimme esimerkiksi tilanteissa, joissa haastateltavat kertoivat työskentelypaikkakuntansa. Tällöin jätimme tarkan paikkakunnan pois litteraatista ja vaihdoimme sen maakunnaksi, jossa haastateltava työskenteli. Edellä mainitut toimenpiteet teimme siksi, että haastateltavia ei olisi mahdollista tunnistaa tutkimusaineistosta edes epäsuorasti (TENK 2019, 11). Haastatteluiden jälkeen puolestaan käsitelimme saadun aineiston tietoturvallisesti, sillä siirsimme nauhoitetun aineiston suoraan tietoturvalliseen Seafile-pilvipalveluun koodinimillä. Sekä Zoom-sovellus että Seafile ovat yliopiston hyväksymiä. Litteroimme aineiston yksityisissä tiloissa, jotta ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta päästä siihen käsiksi (TENK 2019, 12–13). Säilytämme saatua aineistoa viiden vuoden ajan, minkä jälkeen tuhoamme sen.

## 6 Tulokset

Tutkimuksemme perustui kolmeen päätutkimuskysymykseen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tarkoitus oli selvittää, keitä luokanopettajien työyhteisöön kuuluu ja miten nämä henkilöt näkyvät työyhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. Toisena pyrimme selvittämään työyhteisön merkitystä luokanopettajien työhyvinvoinnille. Kolmas tutkimuskysymyksemme oli, miten luokanopettajat kokevat moniammatillisen yhteistyön merkityksen työhyvinvoinnilleen. Seuraavissa alaluvuissa esittelemme saamamme tulokset edellä mainittuihin ongelmiin.

### 6.1 Luokanopettajien työyhteisö

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessämme pyrimme selvittämään, keitä luokanopettajien työyhteisöön kuuluu. Luokittelimme luokanopettajien haastatteluissa mainitsevat ammattiryhmät viiteen yläluokkaan: opetushenkilöstöön, hallintoon, oppilashuoltoon, laitoshuoltoon ja muihin koulussa työskenteleviin henkilöihin. Luokittelimme koulunkäynninohjaajan kuuluvaksi opetushenkilöstöön, sillä näin on tehty myös aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa (ks. Cantell 2011, 6). Myös haastateltavat luokittelivat koulunkäynninohjaajan tähän kategoriaan. Yhteensä eri ammattiryhmiä mainittiin haastatteluiden aikana 24.

Opetushenkilöstöön luokittelimme kuuluvan luokanopettajat, koulunkäynninohjaajat, resurssiopettajat, sijaiset, erityisopettajat ja aineenopettajat. Hallinnon yläluokkaan puolestaan sijoitimme esihenkilön eli opettajien tapauksessa rehtorin sekä kanslistin. Oppilashuollon yläluokka muodostui suurimmaksi kaikista yläluokista, ja siihen kuului kahdeksan eri ammattiryhmää. Nämä olivat terveydenhoitaja, kuraattori, yhteisöpedagogi, koulupsykologi, opinto-ohjaaja, monikielinen ohjaaja, henkilökohtainen avustaja ja nuorisotyöntekijä. Laitoshuollon henkilöstöön taas kuuluivat siistijät, keittäjät ja huoltohenkilökunta. Viidenteen yläluokkaan eli muihin koulussa työskenteleviin henkilöihin luokittelimme kaikki sellaiset ammattiryhmät, joiden emme katsoneet kuuluvan neljään edelliseen yläluokkaan. Tällaisia ammattiryhmiä olivat opiskelijat, kouluvalmentajat, iltapäiväkerhon ohjaajat, sporttikaverit ja päiväkodin henkilökunta. Nämä kaikki ammattiryhmät esitellään alla olevassa taulukossa (taulukko 1).

Taulukko 1. Luokanopettajien työyhteisö

Opetushenkilöstö	Hallinto	Oppilashuolto	Laitoshuolto	Muut koulussa työskentelevät henkilöt
luokanopettaja	esihenkilö (rehtori)	terveydenhoitaja	siistijä	opiskelija
koulunkäynninohjaaja	kanslisti	kuraattori	keittäjä	kouluvalmentaja
resurssiopettaja		yhteisöpedagogi	huoltohenkilökunta	iltapäiväkerhon ohjaaja
sijainen		koulupsykologi		sporttikaveri
erityisopettaja		opinto-ohjaaja		päiväkodin henkilökunta
aineenopettaja		monikielinen ohjaaja		
		henkilökohtainen avustaja		
		nuorisotyöntekijä		

Kysyimme jokaiselta haastateltavalta haastattelun ensimmäisten kysymysten joukossa, keitä heidän työyhteisönsä kuuluu. Haastateltavat luettelivat monipuolisesti eri ammattiryhmien edustajia, mutta kukaan heistä ei maininnut kaikkia koulussa työskenteleviä ammattilaisia. Suurin osa kuitenkin mainitsi jokaisen viiden yläluokan olevan osa työyhteisöä. Esimerkiksi H4 tuo asian esiin näin.

No jos mä mietin tätä pienempää niin meillä on siinä kuus opettajaa ja yks koulunkäynninohjaaja, ja sitte jos miettii ihan laajemmin tota niin sit on tietysti koko tän isomman koulun henkilöstö. Että siellä on opettajia ja ohjaajia ja rehtoria ja oppilashuoltoa ja sitten on tietysti tuolta laitoshuollon puolelta ja keittiöhenkilökuntaa, aika laajasti paljon aikuisia mukana. (H4)

### 6.1.1 Eri ammattiryhmien välinen vuorovaikutus työyhteisössä

Jokainen haastateltava (N=10) kertoi työyhteisönsä kuuluvan monipuolisesti eri alojen ammattilaisia, kuten edellisessä kappaleessa tuli ilmi. Kuitenkin haastatteluiden edetessä näistä aiemmin mainituista ammattiryhmistä (taulukko 1) ei enää juurikaan puhuttu osana työyhteisöä. Usein vain luokanopettajat, erityisopettajat ja koulunkäynninohjaajat tulivat vastauksissa uudelleen esiin. Esimerkiksi kysyessämme työyhteisön jäsenten välisestä yhteistyöstä, jokainen haastateltava kertoi vain opetushenkilöstön toteuttamasta yhteistyöstä.

Tämä siitä huolimatta, että kysymyksemme koski koko työyhteisöä. Esimerkiksi H10 kertoi, että hänen työyhteisössään on erilaisia yhteistyöpareja, kuten luokanopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja, jotka ovat tiiviissä yhteistyössä keskenään.

Erityisesti siistijät ja keittäjät olivat luokanopettajille tuntemattomia. Haastateltavat kertoivat, että vuorovaikutus näiden ammattiryhmien kanssa jää arjessa vähäiseksi. Esimerkiksi H4 kertoi, kuinka opetushenkilöstölle on omat kokouksensa, joihin muut ammattiryhmät eivät yleensä osallistu.

Että opetushenkilöstölle on omat kokouksensa ja juttunsa ja useimmiten sitte muut henkilöt niinku vaikka laitoshuolto ja keittiöhenkilökunta niin ei ole näihin osallistunu. On meillä on joskus muutaman kerran vuodessa semmosia yhteisiä tapahtumia mihin kaikki sitte on kutsuttu, niihin liittyy jonkinnäköstä kahittelua tai muuta jouluna vaikkapa tai näin mutta se on aika harvinaista että ne on mukana. Mut muuten meillä kyllä oppilashuolto aktiivisesti osallistuu tohon opetushenkilöstön palavereihin mutta ehkä se laitoshuolto ja keittiöhenkilökunta tuppaa siitä vähän jäämää ulos. (H4)

Haastateltavat puhuivat haastatteluissa taukotilastaan opettajanhuoneena. Jo tämä kertoo koulun työntekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta, sillä taukotilan nimi sulkee osan työntekijöistä sen ulkopuolelle. Tällöin myöskään vapaata vuorovaikutusta ei pääse syntymään kaikkien työyhteisön jäsenten välille. Osa haastateltavista kuitenkin tiedosti ongelman taukotilan nimessä ja pyrki aktiivisesti muuttamaan sitä inklusiivisempaan suuntaan. Esimerkiksi H10 pyrki haastattelussa puhumaan henkilöstöhuoneesta opettajanhuoneen sijaan.

Kymmenestä haastateltavasta kaksi oli työskennellyt tai työskenteli haastattelun hetkellä pienessä koulussa (yksi luokka jokaisella luokka-asteella). Näistä haastatteluista tuli ilmi, että pienissä kouluissa kaikki työntekijät kuuluvat paremmin työyhteisöön kuin suuremmissa. Esimerkiksi H6 vertasi nykyistä suurempaa työyhteisöään aiempaan pienempään työyhteisöön.

Minkä mä oon huomannu niin on niinku se että kun mä olin siinä yks sarjasessa työyhteisössä missä kaikki otettiin todellakin niinku että ne oli osa työyhteisöä, siivoojat ja keittäjät ja niin päin pois, niin että kyllähän ne haasteet on niinku siitä et vaikka meillä oli siellä yks sarjasessa koulussaki eskarit ja päiväkotit, niin kyllä ne oli kiinteemmin mukana työyhteisössä. (H6)

Myös suuremmissa kouluissa työyhteisö oli selvästi jakautunut pienempiin ja läheisempiin työyhteisöihin. Kymmenestä haastateltavasta viisi kertoi, että vaikka kaikki koulun aikuiset kuuluvat työyhteisöön, on heillä myös pienempi ja läheisempi työyhteisö, jonka kanssa vuorovaikutus on aktiivisempaa. Esimerkiksi H9 kertoi, kuinka hänen työyhteisönsä on todella suuri, mutta jakautunut pienempiin yhteisöihin.

Mun työyhteisö on valtava, meitä on lähemmäs kaks sataa opettajaa. [...] Ja meillä on aika jakautunut ehkä meidän työyhteisö silleen, mä oon yhtenäiskoulussa, niin meillä on yläkoulun ja alakoulun ehkä porukka vähän, me ollaan eri rakennuksissa. Mutta sitten, jos miettii ihan sitä niinku mun lähikollegoja ja meidän sitä työyhteisöä, niin tosi semmoinen lämmin ja ihana, toisia auttava ja tukeva, hyvä hyvä työyhteisö pääasiassa. (H9)

Haastateltavien luokanopettajien mukaan esihenkilö kuului työyhteisöön kiinteänä osana. Lisäksi esihenkilöllä oli suuri merkitys työyhteisön toimivuudessa. Haastateltavat pitivät häntä kuitenkin etäisempänä verrattuna esimerkiksi muihin opettajiin johtuen hänen asemastaan työyhteisössä. Tämä näkyi muun muassa siinä, että esihenkilö nähtiin olennaisena osana koulun arkea, mutta vapaamuotoisempaan vuorovaikutukseen hän ei osallistunut. Seuraavassa sitaatissa H2 kertoo esihenkilöstä näin.

Just niinku mä sanoin, niin hän on tosi aktiivinen, hän osoittaa sitä kiinnostusta ihan koulun arkipäiväisissä asioissa ja sit hän osallistuu tosi paljon tämmösiä niinku, periaatteessa niinku pienemmän skaalan juttuihin ja on tosi aktiivinen niinku just kaikissa kokouksissa ja osallistuu, tai siis on opettajan huoneessa tosi usein. Ja se on varmaan sit esimiehen osalta, et sit meillä on niinku pienempiä työryhmiä, jotka sitten järjestää näitä afterwork ja henkilökunnan virkistysjäisiä, mut hän ei oo mukana esimies niissä. Hän on ehkä enemmän näissä arkipäivän jutuissa mukana. (H2)

## 6.2 Työyhteisön työhyvinvointia edistävät tekijät

Toisessa tutkimuskysymyksessämme halusimme selvittää työyhteisön merkitystä luokanopettajien työhyvinvoinnille. Haastattelujen perusteella saimmekin selville, että työyhteisö vaikuttaa luokanopettajien työhyvinvointiin sekä edistävästi että estävästi. Tässä luvussa käsittelemme työyhteisön positiivisia vaikutuksia luokanopettajien työhyvinvoinnille. H3 kertoo työyhteisön merkityksen työhyvinvoinnilleen olevan suuri.

Kyllä sillä on ihan älyttömän niinku suuri vaikutus, että jos tossa koulussa, noilla haasteilla työyhteisö olisi samanlainen kuin siinä koulussa mitä kuvasin, missä

olin aikaisemmin, niin ei sitä jaksaisi kukaan. Sitten sitä olisi jo hakenut verokorttinsa pois ja sanonut että terve, että on sillä ihan mieletön merkitys. (H3)

Saimme selville, että työyhteisön ilmapiirillä on suuri merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille. Tekijät, jotka paransivat haastateltavien mukaan työyhteisön ilmapiiriä, paransivat myös heidän työhyvinvointiaan. Haastatteluissa tuli esiin monia eri tekijöitä, jotka luovat työyhteisöön hyvää ilmapiiriä ja täten työhyvinvointia. Jaoin nämä työhyvinvointia luovat tekijät neljään yläluokkaan: 1) johtamiseen, 2) vuorovaikutukseen, 3) työkavereiden arvostukseen ja 4) yhdistäviin tekijöihin työntekijöiden välillä (taulukko 2). Näihin neljään yläluokkaan sisältyy pienempiä tekijöitä, joita käsittelemme seuraavissa alaluvuissa.

Taulukko 2. Työhyvinvointia edistävät tekijät työyhteisössä

Johtaminen	Vuorovaikutus	Työkavereiden arvostus	Yhdistävät tekijät työntekijöiden välillä
helposti lähestyttävyyys	läheiset välit työkavereihin	kiittäminen	samanlaiset arvot
luotettavuus	tervehtiminen	avoimuus	samanlainen työ
ongelmakohtiin puuttuminen	yhteistyö		
vaikutusmahdollisuuksien antaminen	auttaminen		
työn organisointi	vapaamuotoinen vuorovaikutus		
	työn ulkopuolinen yhteydenpito		

### 6.2.1 Johtaminen

Haastateltavien luokanopettajien mukaan esihenkilöllä oli erityinen asema työyhteisön ilmapiirin ja näin myös työhyvinvoinnin luomisessa ja ylläpitämisessä; vaikka kaikkia työyhteisön jäseniä pidettiin tärkeinä osina työyhteisön ilmapiiriä, nousi esihenkilön merkitys tavallisten luokanopettajien edelle. Esimerkiksi H10 totesi haastattelussaan, että *”laiva on kapteeninsa näköinen”*. Esihenkilö pystyi sekä persoonallaan että omalla toiminnallaan luomaan työyhteisöön hyvää ilmapiiriä. Erityisesti haastatteluista nousi esiin viisi hyvää ilmapiiriä luovan esihenkilön piirrettä. Nämä olivat 1) helposti lähestyttävyyys, 2) luotettavuus,

3) ongelmakohtiin puuttuminen, 4) vaikutusmahdollisuuksien antaminen ja 5) työn organisointi.

**Helposti lähestyttävä** esihenkilö oli haastateltavien luokanopettajien mukaan läsnä koulun arjessa ja jalkautui muiden työntekijöiden keskuuteen lähes päivittäin. Tällaiselle esihenkilölle oli haastateltavien mukaan helppoa mennä keskustelemaan asiasta kuin asiasta. Esihenkilö pystyi konkreettisilla tavoilla osoittamaan työntekijöilleen läsnäolonsa esimerkiksi pitämällä työhuoneensa ovea auki. Tämä tuli esiin puolesta haastatteluista. Se loi luokanopettajille turvallisuudentunnetta, mikä puolestaan lisäsi heidän työhyvinvointiaan. Tätä toi esiin haastattelussaan esimerkiksi H1.

On tosi helposti lähestyttävä. Se näkyy sillä että hänen sinne työhuoneeseen voi mennä käytännössä koska vaan jos se vaan ku se työhuoneen ovi on auki että siellä ei ole mitään palaveria menossa ja se on niin kun lähes aina ja koko ajan auki. Että on se rehtori sitte kuinka kiireinen ja näin pois päin tahansa mut jos se on niin kun helposti saatavilla sulle ihan käytännössä ja konkreettisesti niin se on kyllä aika aika hieno ja tärkeä juttu. (H1)

**Luotettava** esihenkilö näyttäytyi haastatteluissa ihmisenä, joka pitää työntekijöidensä puolia jokaisessa tilanteessa. Tämä koettiin erityisen tärkeäksi esimerkiksi eri ammattiryhmien sekä opettajien ja huoltajien välisissä ongelmatilanteissa. Työntekijöidensä puolia pitämällä esihenkilö loi työyhteisöön toimintakulttuuria, jossa jokainen työyhteisön jäsen tukee toisiaan. H2 kertoo oman esihenkilönsä toimivan juuri näin.

Mutta kyl hän on yleensä aina kun on menny sanomaan että nyt on tämmönen tilanne, ihan sama mihin se on liittynyt, niin hän on kyllä sanonut että hän voi auttaa parhaansa mukaan. Ja jos on esimerkiksi ollu vaikka huoltajien tai oppilaan kanssa jotain ongelmia niin hän on aina sanonut että laita vaan ne viestit suoraan mulle, tai sanoo et olkaa yhteydessä muhun että hän hoitaa. Hän on kyllä tarkka periaatteessa siitä että suojelee niinku oman henkilökuntansa selustaa. (H2)

**Ongelmakohtiin puuttuva** esihenkilö koettiin haastatteluissa tärkeänä toimivan ilmapiirin kannalta. Haastateltavat toivat esiin, että uskovat esihenkilön voivan selvittää työyhteisössä esiintyvät mahdolliset ongelmatilanteet. Esimerkiksi H3 kertoo, että hänellä on vahva luottamus esihenkilön haluun tukea työyhteisöä sen eri haasteissa. Tämä kertoo siitä, että esihenkilö on mukana luomassa työyhteisöön luottamuksellista ilmapiiriä, jossa jokainen uskaltaa tuoda esiin hankaliakin asioita.

Mutta kyllä mun semmoinen vakaa luottamus on, että jos hänelle menisi kertomaan että jotain niinku vaikka henkilöstön välistä kahnausta tai epäluottamusta, niin hän pyrki siihen sitten puuttumaan. Että sekin kertoo siitä että on tosi niinku jotenkin kehittämishalua ja haluaa tukea ja auttaa sitä työyhteisöä niissä haasteissa. (H3)

**Vaikutusmahdollisuuksien antaminen** luokanopettajille esihenkilön taholta mainittiin haastatteluissa parantavan työyhteisön ilmapiiriä, ja näin myös yksittäisen luokanopettajan työhyvinvointia. Näistä vaikutusmahdollisuuksista haastateltavat toivat esiin erityisesti kolme asiaa: jokainen saa tehdä työtään omalla tavallaan, käyttää omia vahvuuksiaan ja vaikuttaa omien työpäiviensä kulkuun. Tämä kertoo samalla myös siitä, että esihenkilö luottaa alaisiinsa ja arvostaa heitä. H1 kertoo esimerkiksi siitä, että hän saa itse päättää lukujärjestyksestään.

Ainakin minä henkilökohtaisesti oon saanu täydellisesti vaikuttaa esimerkiksi mun tän hetken lukkariin ja se on kyllä opettajalle tosi iso homma, että mulla ei ole yhtäkään siellä semmosta tuntia tai ryhmää tai jotain mikä olis mulle vaan niinku annettu jostain ylhäältä käsin vaan mä oon saanut sen koko lukkarin päättää niinku. Ja tota jos hän sellasen pystyy tekemään niinku kuudellekymmenelle ihmiselle niin se on kyllä aikamoinen taikuri. (H1)

**Työn organisointi** niin, että luokanopettajilla on mahdollisuus kohdata työkavereitaan työpäivän aikana ja tehdä moniammatillista yhteistyötä, on haastateltavien mukaan esihenkilön tehtävä. Nämä kaksi tekijää mainittiinkin hyvän ilmapiirin luojina ja työhyvinvoinnin parantajina. Hyvän työn organisoinnin avulla esihenkilö pystyy lisäämään alaistensa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vähentämään heidän työtaakkaansa. H1 kertoo, että esimerkiksi tauot mahdollistavat työkavereiden kohtaamista.

Just jos töissä on järjestetty asiat niin että siellä on niinku oikeasti mahdollisuus pitää taukoja ja käyä kahvilla ja et sä niinku kohtaat niitä työkavereita niin silloinhan sä myös ehkä sitoudut heihin paremmin ja kuulut siihen, tunnet ainakin kuuluvus siihen työyhteisöön. (H1)

## 6.2.2 Vuorovaikutus

Työyhteisön välinen vuorovaikutus loi työyhteisön sisälle kaikista eniten hyvää ilmapiiriä; vuorovaikutus kollegojen kesken olikin suuri työhyvinvointia edistävä tekijä. Erittelimme haastateltavien mainitsemat vuorovaikutuksen muodot kuuteen tekijään. Nämä olivat 1)

läheiset välit työkavereihin, 2) tervehtiminen, 3) yhteistyö, 4) auttaminen, 5) vapaamuotoinen vuorovaikutus ja 6) työn ulkopuolinen yhteydenpito. Haastateltavat näkivät nämä vuorovaikutuksen muodot voimavaroina ja haastavan työn tasapainottajina.

**Läheiset välit työkavereihin** oli tekijä, joka tuli esiin jokaisessa haastattelussa. Osalla haastateltavista oli työyhteisössä yksi läheisempi työkaveri, kun taas osa haastateltavista laski koko työyhteisön läheisiksi itselleen. Moni kertoi, että kutsuu osaa työkavereistaan jopa ystävikseen. Esimerkiksi H8 kertoi, että hänen työhyvinvointinsa on kiinni läheisistä työkavereista. Tämä viittaa siihen, että läheiset työkaverit ovat tärkeä osa luokanopettajan työhyvinvointia. Läheisten työkavereiden positiivinen merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille näkyi myös työhön sitoutumisena – läheiset välit työkavereihin omaavat luokanopettajat ilmaisivat halunsa jäädä nykyiseen työpaikkaansa. Kyseiset opettajat eivät olleet ikinä harkinneet työpaikan tai alan vaihtamista työyhteisönsä vuoksi. Osa haastateltavista luokanopettajista, esimerkiksi H2 kertoi, että vaikka työpaikkaa haluttaisiin vaihtaa muista syistä, on työyhteisö syy jäädä nykyiseen työhön.

**Tervehtiminen** oli haastateltavien mukaan yksi tärkeimmistä hyvän ilmapiirin luojista. Tätä sanoivat haastatteluissaan muun muassa H5 ja H7. Tämän lisäksi H7 painotti, että tervehtimisen kulttuuri koskee kaikkia työyhteisön jäseniä, myös esimerkiksi sijaisia ja muita lyhytaikaisia työntekijöitä. Tervehtiminen on merkki siitä, että kaikki työyhteisön jäsenet ovat keskenään tasa-arvoisia. Lisäksi se lisää ja ylläpitää yhteenkuuluvuuden tunnetta työyhteisön jäsenten välille.

**Yhteistyö** opettajien välillä oli monipuolista, mutta ilmapiirin ja sitä kautta myös työhyvinvoinnin kannalta merkityksellisimmäksi yhteistyön muodoksi haastateltavat kokivat materiaalien ja tiedon jakamisen, yhteisen suunnittelun sekä yhteisen työn lasten parhaaksi. Haastateltavat kertoivat työyhteisöjensä ylläpitämistä verkkoympäristöistä, joihin jokaisen työyhteisön jäsenen oli mahdollista lisätä opetusmateriaalia. Tämän myötä verkkoympäristöt vähensivät luokanopettajien työtaakkaa ja loivat työyhteisöön jakamisen kulttuuria. Myös yhteinen suunnittelu pienensi luokanopettajien työtaakkaa, minkä lisäksi se loi yhteisöllisyyttä työyhteisön sisälle. Kaksi haastateltavaa kertoi, että kaikista tärkein yhteistyön muoto on kuitenkin se, että jokainen koulun aikuinen tekee yhdessä töitä lasten parhaaksi. Tämä viittaa siihen, että työyhteisön yhteinen päämäärä parantaa sen ilmapiiriä. H8 muotoilee asian näin.

Niinku jokainen tekee töitä yhdessä saman asian eteen kuitenkin toisiaan kunnioittaen. Että siis en mä tiedä, meillä on ehkä se meidän työyhteisö osittain sen

takia niin mukava ja hyvä että me ei mietitä niitä että kuka tekee mitäki työtä vaan me tehään kaikki niinku samaa työtä. Että kasvatetaan ja opetetaan lapsia. (H8)

**Auttaminen** oli hyvän ilmapiirin kannalta tärkeä vuorovaikutuksen muoto, joka nousi esiin suurimmassa osassa haastatteluita. Työyhteisöissä autettiin muita monilla eri tavoilla. Tällainen auttamisen kulttuuri näkyi muun muassa uusien opettajien tukemisena ja haastavissa oppilastilanteissa. Lisäksi apua tarjottiin myös pyytämättä, sillä työyhteisön jäsenet osasivat usein tunnistaa kollegoidensa avun tarpeen. Pyyteetön auttaminen kertoo siitä, että työyhteisön jäsenet välittävät toistensa työhyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta. Esimerkiksi H9 kertoi ymmärtäneensä tarvitsevansa sairauslomaa työkavereiden huolenpidon ansiosta. H1 puolestaan kertoi, että hänen työyhteisössään muiden huolet otetaan aktiivisesti huomioon ja pyritään helpottamaan niitä. Esimerkkinä tästä hän antoi uimaopetukseen liittyvän tilanteen.

Meillä sattui sellainen esimerkiksi viime viikolla kun yks kollega tuskasteli opehuoneessa että vitsi että hänellä on luokan uintivuoro ja hän vihaa niitä uintivuoroja. Että hänellä on ihan hirvee stressi siitä uinnista ja hän on nukkunut viime yönä huonosti kun hän näkee painajaisia siitä että joku oppilas hukkuu ja näin poispäin. Ja sitte yks kollega huikkas no hei tehdäänkö niin että mä otan ne sun uinnit niin tule sä siksi aikaa mun luokkaan. Niinku tollaista se mun mielestä ehkä niinku ihanimmillaan on, että siellä konkreettisesti autetaan toisiamme. Me ollaan tosi erilaisia ja meillä voi olla erilaisia pelkoja tai traumoja tai myöskin mielenkiinnon kohteita, niin että me huomioidaan se työyhteisö. (H1)

**Vapaamuotoinen vuorovaikutus** koostui työyhteisöissä huumorista ja siitä, ettei esimerkiksi tauoilla puhuta vain töistä. Näiden merkitys ilmapiirille oli positiivinen, sillä vapaamuotoisen keskustelun avulla työntekijät tutustuivat toisiinsa sekä loivat välilleen keskinäistä luottamusta ja yhteishenkeä. Tällainen ilmapiiri puolestaan paransi työhyvinvointia ja auttoi jaksamaan työssä, koska luokanopettajilla oli mahdollisuus siirtää ajatuksensa hetkeksi muualle. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että ilman vapaamuotoista vuorovaikutusta heidän työssä jaksamisensa olisi heikompa.

**Työn ulkopuolinen yhteydenpito** oli haastattelujen mukaan tärkeä hyvän ilmapiirin luoja ja ylläpitäjä. Haastateltavat kertoivat työyhteisöidensä perustaneen esimerkiksi erilaisia vapaa-ajan harrastusryhmiä jäsenten mielenkiinnon kohteiden mukaan. Näihin ryhmiin kuka tahansa työyhteisön jäsen oli tervetullut matalalla kynnyksellä. Tällaisia ryhmiä olivat esimerkiksi

kirjakerhot, ratsastuskerhot, lenkkeilyryhmä ja erilaisten kulttuuritapahtumien ryhmä. Näiden lisäksi vuosittaiset pikkujoulut olivat haastateltavien työyhteisössä tärkeässä roolissa työn ulkopuolisen yhteydenpidon ylläpitämisessä. Edellä mainittujen organisoitujen ryhmien ja tapahtumien rinnalla haastateltavat kertoivat tapaavansa kollegoitaan vapaa-ajallaan muutenkin. Työn ulkopuolinen yhteydenpito kertoo siitä, että työyhteisön jäsenet arvostavat toisiaan.

### 6.2.3 Työkavereiden arvostus

Työkavereiden arvostus oli teema, jonka jokainen haastateltava toi jollakin tavalla esiin. Lisäksi H10 nosti esiin ajatuksen siitä, että myös oppilaita tulisi arvostaa ja heistä tulisi puhua kunnioittavasti. Koko koulun sekä aikuisten että lasten arvostaminen luo hyvää ilmapiiriä niin työyhteisöön kuin koko koulun yhteisöön. Erityisesti haastatteluissa mainittiin kaksi tekijää, joiden kautta haastateltavat tunsivat itsensä arvostetuiksi. Nämä olivat 1) kiittäminen ja 2) avoimuus.

**Kiittäminen** hyvin tehdystä työstä ja ylimääräisten opetusmateriaalien valmistamisesta loi työyhteisöön arvostuksen ilmapiiriä. Haastateltavat olivat saaneet kiitosta niin kollegoiltaan kuin esihenkilöiltään sekä henkilökohtaisesti että julkisesti esimerkiksi viikoittaisissa kokouksissa. He kertoivat, että kiitosten myötä he kokivat itsensä arvostetuiksi työyhteisön jäseniksi ja tullessa nähdyksi.

**Avoim** ilmapiiri työyhteisössä tarkoitti haastateltavien mukaan sitä, että jokainen voi olla oma itsensä ja kertoa mielipiteensä rehellisesti ilman pelkoa siitä, että joutuisi syrjinnän tai kiusaamisen kohteeksi. Tällainen ilmapiiri tuki luokanopettajien työhyvinvointia, sillä he tiesivät, että voivat tukeutua työkavereihinsa haastavissakin tilanteissa. Esimerkiksi H8 kertoi, että hänen työyhteisössään mahdolliset ongelmatilanteet ja ristiriidat työntekijöiden välillä halutaan selvittää, jotta avoin ilmapiiri pysyy yllä. Tämä viittaa siihen, että työyhteisön ei tarvinnut olla täydellinen ollakseen hyvä, vaan hyvässä työyhteisössä haasteet ratkottiin avoimen vuorovaikutuksen avulla.

### 6.2.4 Yhdistävät tekijät työntekijöiden välillä

Työyhteisön ilmapiiriä paransivat yhdistävät tekijät työntekijöiden välillä. Haastateltavat nostivat esiin erityisesti 1) samanlaiset arvot ja 2) samanlaisen työn. Yhdistävät tekijät lisäsivät työyhteisön yhteisöllisyyttä ja loivat jäsenten välille yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Lisäksi ne helpottivat luokanopettajien työtä, sillä niiden avulla heidän oli helpompi ymmärtää toistensa toimintatapoja. Tämä puolestaan lisäsi heidän työhyvinvointiaan.

**Samanlaiset arvot** työyhteisön jäsenten välillä oli haastateltavien mukaan tärkeä sekä ilmapiiriin että työhyvinvointiin vaikuttava tekijä. Työyhteisön jäsenet, jotka jakoivat keskenään samanlaisia arvoja, muodostivat pienempiä ja läheisempiä yhteisöjä varsinaisen työyhteisön sisälle. Lisäksi näiden pienempien yhteisöjen välinen vuorovaikutus oli aktiivisempaa. Tämä kertoo siitä, että samanlaiset arvot jakavista työkavereista tulee keskenään läheisempiä, ja läheiset työkaverit taas parantavat luokanopettajien työhyvinvointia. Esimerkiksi H4 kertoi viihtyvänsä työssään samanlaisten arvojen vuoksi.

No mä mä luulen et tässä pienemmässä mä viihdyn koska no musta tuntuu että ne ihmiset on hyvin samanlaisia. Ku se on semmonen kansainvälinen opetus missä me ollaan nii siinä on tietynlaisista taustoista tulevia ihmisiä jotka arvostaa tietynlaisia asioita. (H4)

**Samanlainen työ** luokanopettajien kesken paransi työyhteisön ilmapiiriä, sillä luokanopettajat saivat toisiltaan vertaistukea työn haasteisiin. Haastateltavat kokivat, että samanlainen työ lisäsi ymmärrystä luokanopettajien välille, mikä puolestaan paransi heidän työssä jaksamistaan ja työhyvinvointiaan. Esimerkiksi H5 kertoi, kuinka luokanopettajien kokema väsymys on asia, jota muut ammattiryhmät eivät voi ymmärtää.

Voi mennä niinku kahvihuoneeseen ja siellä on joku ihminen joka oikeasti silleen tuntee sut jo, ja mulla on semmoinen olo että ne ihmiset on niitä ihmisiä jotka tajuaa mun elämässä että mitä mun työ on. Ne tajuaa niinku sen väsymyksen levelin, että ei mun toimistossa töitä tekevät ystävät ymmärrä sitä niinku väsymyksen määrää. Niin se on ihanaa ettei tavallaan tarvitse selittää sitä että mitä sitten meidän työ on, ja se on varmaan yksi tosi iso semmoinen voimavara siinä. (H5)

### 6.3 Työyhteisön työhyvinvointia estävät tekijät

Kuten jo edellisessä luvussa kerroimme, työyhteisön ilmapiirillä oli suuri vaikutus luokanopettajien työhyvinvointiin. Edellisessä luvussa keskityimme kuitenkin hyvän ilmapiirin merkitykseen luokanopettajien työhyvinvoinnille, kun taas tässä luvussa tuomme esiin tekijöitä, jotka heikensivät työyhteisön ilmapiiriä – ja näin myös luokanopettajien työhyvinvointia. Huomasimme, että nämä ilmapiirin ja työhyvinvoinnin tekijät olivat pitkälti samoja ja ne joko edistivät tai estivät luokanopettajien työhyvinvointia. Tällaisia olivat

esimerkiksi johtaminen ja vuorovaikutus; toimivina ne auttoivat luokanopettajia jaksamaan työssään, kun taas heikompina ne heikensivät heidän työhyvinvointiaan. Muodostimme huonoa ilmapiiriä luovista tekijöistä kolme yläluokkaa, jotka ovat 1) heikko johtaminen, 2) vuorovaikutuksen haasteet ja 3) fyysiseen tilaan liittyvät ongelmat (taulukko 3).

Taulukko 3. Työhyvinvointia estävät tekijät työyhteisössä

Heikko johtaminen	Vuorovaikutuksen haasteet	Fyysiseen tilaan liittyvät ongelmat
vaikeasti tavoitettava esihenkilö	erilaiset persoonat	eri rakennukset
ongelmakohtien sivuuttaminen	yleiset erimielisyydet	huono sisäilma
	osan ulkopuolelle sulkevat ryhmät	
	työn ulkopuolisen yhteydenpidon puute	

### 6.3.1 Heikko johtaminen

Haastateltavien luokanopettajien mukaan esihenkilön osaamisella ja panoksella oli suuri merkitys työyhteisön ilmapiiriin. Haastateltavat, joiden esihenkilö ei ylläpitänyt työilmapiiriä tai pitänyt huolta työntekijöistä, kokivat myös työhyvinvointinsa huonommaksi. Heikkoa johtamista olivat muun muassa 1) vaikeasti tavoitettava esihenkilö ja 2) ongelma-kohtien sivuuttaminen.

**Vaikeasti tavoitettavaa esihenkilöä** oli haastavaa tavoittaa sekä koulun tiloissa että viesteillä. Esimerkiksi H9 kertoo, kuinka hänen oma esihenkilönsä *”suunnilleen kääntyy helmat hulmuten ja loikkii toiseen suuntaan”* eikä vastaa sähköposteihin tai Wilma-viesteihin. Haastateltavat kokivat haastavaksi myös sen, jos esihenkilö ei jalkautunut opettajien keskuuteen vaan pysytteli omissa työtiloissaan. Tällöin kynnyks kääntä esihenkilön puoleen ongelmatilanteissa tuntui haastateltavista vaikealta ja liian viralliselta. Lisäksi H9 toi esiin sen, kuinka työyhteisön jäsenet joutuvat pohtimaan sitä, millaisella asialla esihenkilön puheille voi mennä. Kun esihenkilö ei ollut helposti lähestyttävä, loi se työyhteisöön epävarmuutta ja turvattomuuden tunnetta.

**Ongelmakohtien sivuuttaminen** esihenkilön toimesta heikensi haastateltavien työyhteisöjen ilmapiiriä ja heidän henkilökohtaista työhyvinvointiaan. Tällaisissa työyhteisössä esiin tulleet ja työhön liittyvät ongelmakohdat jäivät selvittämättä ja kuormittivat työntekijöitä.

Esimerkiksi H9:n esihenkilö oli ilmoittanut alaisilleen, että haastavissa oppilastilanteissa hänen puoleensa ei saa kääntyä vaan tilanteet tulee selvittää itse tai muiden työyhteisön jäsenten kesken. Esihenkilön toiminnan myötä H9 koki, että oli yksin ongelmiensa kanssa. Toinen ongelma-kohtien sivuuttamisen muoto näyttäytyi joidenkin työntekijöiden suosiota. Esimerkiksi H7 koki, että hänen esihenkilöllänsä oli eri säännöt eri työntekijöille. Hänen mielestään esihenkilön tulisi puuttua tiukemmin esimerkiksi alaistensa vanhentuneisiin toimintatapoihin.

Vähän ehkä annetaan joillekin siimaa enemmän kuin toisille. Että mullakin on tässä lähikollegana henkilö joka toteuttaa pedagogisessa mielessä aika semmoista niinku vanhan ajan pedagogiikkaa, niin kyllä oon kuullu ihan rehtorin suusta että antaa nyt sitte hänen tehdä niinku hän haluaa. (H7)

### 6.3.2 Vuorovaikutuksen haasteet

Työyhteisön väliseen vuorovaikutukseen liittyvät haasteet loivat työyhteisöön huonoa ilmapiiriä. Edellisessä luvussa raportoimme vuorovaikutuksen kollegojen kesken olevan suurin luokanopettajien työhyvinvointia edistävä tekijä – vastaavasti vuorovaikutuksen haasteet olivat suurin työhyvinvointia estävä tekijä. Näitä haasteita olivat 1) erilaiset persoonat 2) yleiset erimielisyydet, 3) osan ulkopuolelle sulkevat ryhmät ja 4) työn ulkopuolisen yhteydenpidon puute.

**Erilaiset persoonat** loivat haasteita työyhteisön ilmapiiriin. Erityisesti persoonallisuuserot tulivat esiin luokanopettajien erilaisissa toimintatavoissa. Esimerkiksi H6 kertoi olevansa itse suurpiirteinen, minkä vuoksi häntä ärsytti sellaiset työkaverit, joilla oli tapana jäädä pohtimaan pieniä yksityiskohtia eri asioista. H7 puolestaan toi esiin ylisuorittamisen, jota hänen työyhteisössään tapahtuu. Tällainen ilmapiiri heikensi hänen työhyvinvointiaan merkittävästi, ja hän oli jopa harkinnut työpaikan ja alanvaihtoa sen vuoksi. Tämä viittaa siihen, että työyhteisön jäsenten erilaiset persoonat vaikuttavat jopa työhön sitoutumiseen.

**Yleiset erimielisyydet** vaikuttivat työyhteisön ilmapiiriin negatiivisesti. Hyvässäkin työyhteisössä kuitenkin esiintyi erimielisyyksiä, mutta ongelmaksi ne kehittyivät silloin, kun niitä ei pystytty ratkaisemaan. Haastateltavien mukaan erimielisyydet johtuivat usein siitä,

että työntekijöiden luonteenpiirteet ja tapa tehdä työtä poikkesivat toisistaan eivätkä osapuolet olleet valmiita ottamaan huomioon toisen näkökulmaa. Tästä ilmiöstä kertoi esimerkiksi H4.

No meillä on varmaan semmosta päälle päsmäröintiä. Et jotkut ihmiset on hyvin tiukkoja omissa mielipiteissään ja ei olla valmiita mistään joustamaan ja sitte ku yritetään asioista keskustella nii sen sijaan että kuunneltaisiin sitä toista ihmistä niin tavallaan loukkaannutaan siitä ettei oltukaan samaa mieltä, eli ei pystytä niinku käymään sitä avointa keskustelua ja pohtimaan sitä parasta ratkasua vaa sen sijaan vedetään herne nenään ja ja jätetään se homma kesken niin sanotusti. [...] Se on varmaa semmonen niinku päällimmäinen ongelma. (H4)

**Osan ulkopuolelle sulkevat ryhmät** vaikeuttivat ja heikensivät työyhteisön ilmapiiriä.

Tällaisiin ryhmiin pääsivät mukaan vain osa työyhteisön jäsenistä. Haastateltavat kertoivat, että heidän työyhteisöönsä on muodostunut tällaisia ryhmiä, mutta ongelmaksi ne kokivat vain ne haastateltavat, jotka eivät kuuluneet niihin. Ryhmät vaikeuttivat erityisesti uusien työntekijöiden pääsemistä osaksi työyhteisöä, ja tämän vuoksi osa työkavereista oli haastateltaville täysin tuntemattomia. Tämä aiheutti heille yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden tunteita. Osan ulkopuolelle sulkevien ryhmien muodostumiseen vaikutti haastateltavien mukaan se, jos työyhteisössä oli vain vähän vaihtuvuutta; jos työyhteisön jäsenet olivat pysyneet lähes samoina jo vuosikymmeniä, niin haastateltavat kokivat uuden työntekijän olevan vaikeaa sopeutua siihen mukaan.

**Työn ulkopuolisen yhteydenpidon puute** nousi esiin kahdessa haastattelussa. Kuten osan ulkopuolelle sulkevien ryhmien kohdalla, myös tässä ongelmaksi ilmapiirin ja työhyvinvoinnin kannalta nousee se, etteivät työntekijät pääse tutustumaan toisiinsa kunnolla. Tämäkin luo yksinäisyyttä ja ulkopuolisuuden tunteita. Haastateltavat kertoivat, että tuntemattomien työkavereiden kanssa ei ole muita puheenaiheita kuin työ, mikä heikentää työssä jaksamista.

### 6.3.3 Fyysiseen tilaan liittyvät ongelmat

Fyysiseen tilaan liittyvät ongelmat kouluympäristössä oli kolmas erillinen tekijä, joka loi huonoa ilmapiiriä työyhteisöön. Haastateltavien mukaan tilaan liittyvät ongelmat vaikeuttivat luokanopettajien jokapäiväistä työtä, mikä puolestaan loi kuormitusta ja kireyttä työyhteisön jäsenten välille. Erityisesti ongelmia loivat 1) eri rakennukset ja 2) huono sisäilma.

**Eri rakennukset** – niin väistötilat kuin moneen eri toimipisteeseen jaetut koulut – olivat haastateltavien mukaan ongelmallisia työhyvinvoinnin kannalta. Ne jakoivat työyhteisöä pienempiin yhteisöihin, minkä lisäksi niiden toimintakulttuuri ei ollut yhtenäistä. Esimerkiksi H3 kertoi, että suuri ja kompleksinen koulu on yksi syy, miksi hän ei viihdy työssään.

Mutta miksi en viihdy on se, että mun mielestä suuri ei välttämättä ole kaunista, se ei välttämättä ole se mikä toimii parhaiten. Se on hirveän kompleksinen, rakenteet on heikot, johtaminen on äärettömän vaikeeta tuommoisessa koulussa missä ollaan monessa eri toimipisteessä ja on yli tuhat oppilasta. Että oikeastaan niiden rakenteiden ja semmosen sekavan toimintakulttuurin takia en kyllä viihdy. Enkä välttämättä jää tonne sitten eläkeikään asti. (H3)

**Huono sisäilma** heikensi haastateltavien työhyvinvointia, sillä sen vuoksi he eivät kokeneet jaksavansa viettää aikaa työkavereidensa kanssa. Esimerkiksi H2 kertoi huonon sisäilman väsyttävän luokanopettajia ja täten heikentävän työyhteisön ilmapiiriä. H1 puolestaan tiivistää vastauksessaan, miten vuorovaikutus työkavereiden kanssa jää vähäiseksi, jos koulun fyysiset tilat ovat ongelmallisia.

Sitten kaikki tämmöiset erikoistilanteet totta kai jos ollaan väistössä eri pisteissä niinku eikä olla fyysisesti yhdessä niin ne huonontaa. Tai jos siellä koulussa ei oo muuten tämmöiset puitteet kunnossa että kärsitään vaikka sisäilmasta, tai mekin ollaan oltu väistötiloissa ja meillä ei ollut vaikka liikkasalia ollenkaan tai näin pois päin. Että jos ne arjen puitteetkaan ei ole kunnossa niin niin et sä kyllä sitten jaksas niinku seurustella työkavereiden kanssa tai mennä jotain kahvia keittelemään. (H1)

#### **6.4 Moniammatillisen yhteistyön merkitys luokanopettajan työhyvinvoinnille**

Viimeisen tutkimuskysymyksemme tarkoitus oli selvittää moniammatillisen yhteistyön merkitystä luokanopettajien työhyvinvoinnille. Haastateltavat kertoivat, että moniammatillinen yhteistyö edisti heidän työhyvinvointiaan monella eri tavalla. He kokivat, että sen avulla heidän ei tarvinnut olla jokaisen alan asiantuntijoita, he pystyivät jakamaan vastuuta oppilasasioissa myös muille ja he saivat arvokasta oppilastuntemusta. Lisäksi haastateltavat mainitsivat eri ammattilaisia koskevien lakien haastavan moniammatillista yhteistyötä. Huomionarvoista kuitenkin oli se, että haastateltavat mainitsivat moniammatillisen yhteistyön yleensä vain siitä kysyttäessä. Muuten puhuessaan työyhteisöstään, puhuivat he lähes aina opettajista ja koulunkäynninohjaajista.

Kaikki haastateltavat kertoivat moniammatillisen yhteistyön tukevan heidän työhyvinvointiaan niin, että ongelmatilanteissa he pystyivät pyytämään apua oikean alan ammattilaiselta. Tämä toi luokanopettajille turvallisuuden tunnetta, sillä he tiesivät, etteivät jää vaikeiden asioiden kanssa yksin. Avun pyytämisen lisäksi haastateltavat kertoivat oppilailta olevan tilanteita, joissa luokanopettaja voi suoraan siirtää vastuun toiselle ammattilaiselle. Tällainen yhteistyö mahdollisti sen, että luokanopettajat pystyivät keskittymään varsinaiseen opetustyöhön. Esimerkiksi H1 kertoi ohjaavansa kiusaamistilanteet suoraan koulun yhteisöpedagogille.

Mä voin jakaa niitä asioita ettei mun kaikkea tarvitse tietää ja pystyy yksin että mun ei tarvitse niinku opettajana hoitaa ehkä semmosia asioita mitä mä en osaa ja mun koulutukseen ei kuulu. Mutta se yhteisöpedagogi on varsinkin semmoinen joka tukee tosi paljon elikkä hänen pointtinsa täällä on semmosta hyvinvointia lisätä oppilaille että jos on vaikka joku riitatilanne tai muuta niin hän on aina sitä auttamassa selvittää, ja jos siitä tulee joku pitempi vaikka kiusaamisjuttu tai muuta niin hän ottaa myöskin semmoista ihan arjen hallinnollista koppia siitä. (H1)

Haastateltavat kertoivat saavansa moniammatillisesta yhteistyöstä erityisesti oppilastuntemusta. Haastateltavat kokivat tärkeänä, että he eivät ole ainut aikuinen koulussa, joka tuntee oman luokkansa oppilaat lähemmin. Tällä tavalla luokanopettajan oli mahdollista keskustella luokkansa oppilaista toisen aikuisen kanssa ja saada vertaistukea mahdollisiin haasteisiin. H3 kertoi moniammatillisen yhteistyön mukanaan tuomasta tuesta näin.

Esimerkiksi kouluvalmentaja käy siellä sitten leikittämässä ja pitämässä huolta semmoisista ryhmäytymisasiosta ja hän tuntee niinku noi oppilaat. Että mulle noi viidennen luokan oppilaat on uusi poppoo, niin hän tuntee ne jo sieltä ekaluokasta asti elikkä on kulkenut niitten kanssa pidemmän matkan, niin sitten jos on joku asia että mä mietin että hei, mitäs tän oppilaan kanssa ja tän, niin tämmösissä asioissa. (H3)

Eri alojen ammattilaisia koskevat lait ja työehtosopimukset aiheuttivat haasteita moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen työyhteisössä. Haastateltavat mainitsivat erityisesti koulunkäynninohjaajien, aineenopettajien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan sopimusten olevan erilaisia kuin luokanopettajien. Tämä johti siihen, että näiden ammattiryhmien edustajat eivät usein päässeet mukaan esimerkiksi erilaisiin työhyvinvointitapahtumiin, mikä puolestaan jakoi työyhteisöä luokanopettajiin ja muihin.

Tällainen jako heidän välillään aiheutti kaikille osapuolille mielipahaa ja tätten heikensi heidän työhyvinvointiaan.

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelemme saamiamme tuloksia aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa. Tämän lisäksi pohdimme kriittisesti tutkimuksemme luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Viimeiseksi käsittelemme sitä, mitä tutkimuksemme tuo kasvatustieteiden tutkimuskentälle ja pohdimme, mitä tästä aiheesta tulisi vielä tutkia lisää.

### 7.1 Päätulokset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tarkoituksena oli selvittää, keitä luokanopettajien työyhteisöön kuuluu ja millaisia kokemuksia luokanopettajilla on työyhteisön eri jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta. Saimme selville, että luokanopettajat tunnistavat ja osaavat nimetä koulussa työskentelevät eri ammattilaiset, mutta kaikki työntekijät eivät heidän mukaansa ole tasavertaisesti osa työyhteisöä. Tätä tulosta tukee myös aiempi tutkimus (ks. Cantell 2011). Haastateltavat luokanopettajat kokivat, että erityisesti siistijät ja keittäjät jäävät työyhteisön ulkopuolelle. Myös aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että nämä ammattiryhmät eivät ole kiinteä osa opettajien työyhteisöä, sillä esimerkiksi taukotilat ovat erilliset (Cantell 2011, 139). Tätä tukivat haastateltavien luokanopettajien näkemykset – lähes kaikki haastateltavat puhuivat opettajanhuoneesta kertoessaan taukotilastaan ja näin tulivat sulkeneeksi muut ammattiryhmät sen ulkopuolelle. Työyhteisön jakaantuminen korostui erityisesti suuremmissa kouluissa, kun taas pienemmissä kouluissa työskentelevät haastateltavat kertoivat työyhteisöön kuuluvan kaikki koulussa työskentelevät ammattilaiset. Koulun koko vaikutti myös siihen, että työyhteisön sisälle syntyi pienempiä yhteisöjä, joissa keskinäinen vuorovaikutus oli aktiivisempaa. Cantellin (2011, 51) mukaan opettajat saavat juuri näiltä lähimmiltä työyhteisön jäseniltä eniten tukea. Työyhteisön jakaantuminen on kuitenkin ongelma, sillä se vaikeuttaa työntekijöiden välistä kohtaamista (Cantell 2011, 139).

Erillisenä työyhteisöön kuuluvana ammattiryhmänä luokanopettajien haastatteluista nousi esihenkilö; haastateltavat kokivat esihenkilön kuuluvan työyhteisöön. Hänen asemansa työyhteisössä oli kuitenkin erilainen kuin muilla työyhteisön jäsenillä, sillä hän pysytteli useiden haastateltavien mukaan hiukan etäämmällä esimerkiksi jättäytymällä pois vapaa-ajan aktiviteeteista. Cantellin (2011, 147) mukaan tämä on kuitenkin opettajien mielestä usein hyvä asia, sillä esihenkilön työtehtäviin kuuluu muihin työntekijöihin liittyvien asioiden päättäminen.

Toisen tutkimuskysymyksemme tavoite oli selvittää, miten luokanopettajat kokevat työyhteisön merkityksen omalle työhyvinvoinnilleen. Tuloksistamme selvisi, että työyhteisön merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille on suuri – niin hyvässä kuin pahassa. Myös aiempi tutkimuskirjallisuus tukee saamaamme tulosta (Aho 2011, 191–192; Soini ym. 2008, 252). Haastateltavat kokivat työyhteisön kuitenkin enemmän tukevan kuin kuormittavan heitä. Myös Soini ja kumppanit (2008, 252) ovat raportoineet työyhteisön merkityksen olevan opettajille enemmän positiivinen kuin negatiivinen. Eniten luokanopettajien työhyvinvointiin vaikutti työyhteisössä vallitseva ilmapiiri ja siihen liittyvät tekijät, joita avaamme seuraavissa kappaleissa edistävien ja estävien tekijöiden näkökulmista.

Luokanopettajien työyhteisön ilmapiiriä ja täten heidän työhyvinvointiaan edistivät neljä yläluokkaa: johtaminen, vuorovaikutus, työkavereiden arvostus ja yhdistävät tekijät työntekijöiden välillä. Näistä kolmea ensimmäistä on käsitelty aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa, mutta lähinnä erikseen (ks. Cantell 2011; Wiyono 2018). Opettajia yhdistäviä tekijöitä ei kuitenkaan ole juurikaan tutkittu työhyvinvoinnin näkökulmasta. Toinen näistä yhdistävistä tekijöistä oli samanlaiset arvot; luokanopettajat kertoivat, että yhteinen arvomaailma loi työyhteisöön tiiviitä vuorovaikutussuhteita, mikä puolestaan paransi heidän työhyvinvointiaan. Tätä ei kuitenkaan tullut esiin aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa, vaan lähinnä samanlaiset arvot työpaikan arvojen kanssa on koettu tärkeäksi työhyvinvoinnin kannalta (Virolainen 2012, 26–27).

Esihenkilön merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille oli haastateltavien mukaan suuri. Tätä tukee myös aiempi tutkimuskirjallisuus (Aho 2011, 191–192; Golnick ja Ilves 2021, 27; Wiyono 2018, 705). Tärkeimmäksi johtamiseen liittyväksi työhyvinvointitekijäksi haastateltavat kertoivat sen, että esihenkilö on helposti lähestyttävä eli läsnä työyhteisössä. Sekä Golnickin ja Ilveksen (2021, 39) että Cantellin (2011, 147) mukaan opettajat arvostavatkin esihenkilöä, joka näkyy työyhteisön arjessa. Myös ongelmakohtiin puuttuminen ja työhön liittyvät vaikutusmahdollisuudet olivat haastateltaville tärkeitä johtamisen piirteitä. Myös nämä ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Esimerkiksi Työturvallisuuskeskus (2024) ja Työterveyslaitos (2024) korostavat esihenkilön roolia ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Vaikutusmahdollisuuksien hyödyistä opettajille puolestaan kertovat Golnick ja Ilves vuoden 2021 Opetusalan työolobarometrissä. Näiden tekijöiden lisäksi niin haastateltavat luokanopettajat kuin aiempi tutkimus otti esiin sen, kuinka opettajille tulisi tarjota mahdollisuuksia kohdata työkavereitaan arjessa. Kohtaamiset parantavat opettajien työhyvinvointia esimerkiksi vähentämällä työhön liittyvää stressiä. (Sinokki ym. 2009, 42.)

Vuorovaikutus työyhteisön välillä oli suurin työhyvinvointia edistävä tekijä. Yksi vuorovaikutuksen muoto oli haastateltavien mukaan läheiset välit työkavereihin, jotka johtivat usein jopa ystävyys-suhteisiin. Saman ilmiön on huomannut myös esimerkiksi Virolainen (2012, 25). Mielenkiintoista on, että aiemmissa tutkimuksissa yhteistyön merkitys työhyvinvoinnin luojana on korostunut (Gulhabar ym. 2022, 160; Polega ym. 2019, 14; Scruggs ym. 2007, 401), mutta tutkimuksemme haastateltavat eivät kokeneet sitä erityisen merkittävänä tekijänä työhyvinvoinnilleen. Haastateltavat kertoivat yhteistyöstä ja sen eri muodoista, mutta se oli usein esimerkiksi materiaalien jakamista, eikä yhdessä tekemistä. Haastateltavat kokivat tällaisenkin yhteistyön kuitenkin vähentävän heidän työmääräänsä. Myös Polega ja kumppanit (2019, 15) kertovat opettajien välisen yhteistyön vähentävän työmäärää ja täten työstressiä. Toinen mielenkiintoinen tulos on, että haastateltavat korostivat auttamisen ja tervehtimisen merkitystä työhyvinvoinnilleen, mutta kumpikaan näistä tekijöistä ei tullut aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa esiin.

Kaikki haastateltavat kokivat työkavereiden arvostamisen parantavan työhyvinvointiaan. Yksi tapa osoittaa arvostusta oli työyhteisön avoin ilmapiiri, jossa kukaan ei joudu pelkäämään joutuvansa syrjinnän tai kiusaamisen kohteeksi. Ahon (2011, 191–193) mukaan onkin tärkeää, että jokainen työyhteisön jäsen voi olla haavoittuva ilman tällaisia pelkoja. Myös kiittäminen loi työyhteisöön arvostavaa ilmapiiriä. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös aiemmin (Cantell 2011, 60).

Luokanopettajien työyhteisön työhyvinvointia estivät heikko johtaminen, vuorovaikutuksen haasteet ja fyysiseen tilaan liittyvät ongelmat. Kiinnostavaa on, että johtaminen ja vuorovaikutus vaikuttivat luokanopettajien työhyvinvointiin sekä edistävästi että estävästi riippuen niiden laadusta. Huomionarvoista on myös se, että aiemmissa tutkimuksissa työn määrä on koettu luokanopettajia kuormittavana tekijänä (Cantell 2011, 77; Golnick ja Ilves 2021, 35; Lerikkanen ym. 2020, 8; 33), mutta haastattelemamme luokanopettajat eivät tätä juurikaan tuoneet ilmi.

Haastateltavien mukaan heikkoa johtamista oli esimerkiksi vaikea tavoitettavuus. Samankaltaisia haasteita kokivat myös muut suomalaiset opettajat Opetusalan työolobarometrissä vuonna 2021 (Golnick ja Ilves 2021, 39). Tämä johti siihen, että myös työyhteisön mahdollisiin ongelmakohtiin puututtiin heikosti. Yksi tällainen ongelmakohta oli joidenkin työntekijöiden suosiminen esihenkilön taholta. Tämä johtaakin Juutin (2018, 28) mukaan muiden työntekijöiden epäoikeudenmukaiseen kohteluun.

Vuorovaikutus koetaan opettajan työssä usein haastavana (Aho 2011, 36; Soini ym. 2008, 253). Opettajien työyhteisöissä työskentelee erilaisia persoonia, joilla on erilaisia opetustyylyjä – näiden koetaan usein aiheuttavan haasteita työyhteisön väliseen vuorovaikutukseen (Aho 2011, 15; Koli 2011, 26). Myös haastattelemamme luokanopettajat kokivat työyhteisön erilaiset persoonat haastavina. Kiinnostavaa on kuitenkin, että haastateltavat kertoivat tämän vaikuttavan jopa heidän työhön sitoutumiseensa. Erilaiset persoonat vaikuttivat myös yleisten erimielisyyksien syntyyn. Ongelmaksi erimielisyydet muodostuivat kuitenkin vain, jos niitä ei ratkaistu. Hyvässäkin työyhteisössä voi siis olla ongelmia, kunhan ne ratkaistaan (Cantell 2011, 41). Yksi vuorovaikutukseen liittyvä ongelma oli myös osan ulkopuolelle sulkevat ryhmät, joiden muodostumiseen vaikutti muun muassa työntekijöiden vähäinen vaihtuvuus. Tämä oli yllättävää, sillä työntekijöiden vaihtuvuudesta puhutaan usein huonon työyhteisön ilmiönä. Esimerkiksi Gulhabar ja kumppanit (2022, 156–157) kertovat sitoutuneiden opettajien pysyvän samassa työpaikassa pidempään.

Osa haastateltavista koki fyysiseen tilaan liittyvien haasteiden heikentävän heidän työhyvinvointiaan. Fyysinen työskentelytila onkin osa fyysistä työhyvinvointia (Virolainen 2012, 11). Ongelmaksi koettiin erityisesti huono sisäilma, joka tuottaa Suomessa laajemminkin haasteita niin opettajille kuin oppilaille (Onnismaa 2010, 9). Työyhteisön kannalta se loi haasteita, sillä haastateltavat kokivat olonsa väsyneeksi eivätkä sen vuoksi jaksaneet viettää aikaa työkavereidensa kanssa. Toinen ongelma oli haastateltavien mukaan moneen eri koulurakennukseen jaetut tilat, joiden myötä työyhteisön välinen vuorovaikutus jää vähäiseksi. Myös Cantell (2011, 139) tuo esiin, kuinka eri rakennuksiin jaetut koulut luovat haasteita vuorovaikutukselle.

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli sitä, miten luokanopettajat kokevat erityisesti moniammatillisen yhteistyön merkityksen työhyvinvoinnilleen. Haastateltavien mukaan moniammatillinen yhteistyö tukee heidän työhyvinvointiaan. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että sitä ei mainittu työhyvinvointia tukevana tekijänä, elleimme kysyneet asiasta erikseen. Moniammatillinen yhteistyö tuki luokanopettajien työhyvinvointia esimerkiksi siten, että luokanopettajien ei tarvinnut tietää tai osata kaikkea itse, vaan he pystyivät jakamaan vastuuta muiden ammattilaisten kanssa. Lisäksi haastateltavat kokivat muiden ammattilaisten oppilastuntemuksen helpottavan heidän työtään ja täten parantavan heidän työhyvinvointiaan. Myös Kontion (2010, 6) mukaan moniammatillinen yhteistyö tukee työhyvinvointia. Moniammatillista yhteistyötä ei kuitenkaan ole juurikaan tutkittu koulumaailmassa

luokanopettajien työhyvinvoinnin kannalta, minkä vuoksi näitä tuloksia on vaikeaa verrata aiempaan tutkimukseen.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme luotettavuutta parantaa sen läpinäkyvyys. Esimerkiksi tutkimuksessa käytetyt menetelmät on pyritty avaamaan huolellisesti. Tutkimus olisi siis mahdollista tehdä myös uudelleen (Hirsjärvi ym. 2012, 232). Lisää luotettavuutta tutkimuksellemme tuo se, että sitä on tehnyt kaksi ihmistä. Tämä tuo tutkimukseen laajempia näkökulmia. Lisäksi se parantaa aineiston analyysin luotettavuutta ja täten tuloksia, sillä aineisto on analysoitu ikään kuin kahteen kertaan (Hirsjärvi ym. 2012, 232–233).

Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttavat siihen osallistuneet haastateltavat.

Tutkimuksemme osallistui kymmenen luokanopettajana toimivaa henkilöä, minkä vuoksi saimme laajan käsityksen luokanopettajien työhyvinvoinnista osana työyhteisöä. Kymmenen haastateltavan aineisto on laadullisessa tutkimuksessa sopivan kokoinen, sillä se mahdollistaa riittävän tiedon käsiteltävästä ilmiöstä sekä sen syvällisemmän tarkastelun (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 58). Tämän kokoinen aineisto lisää ymmärrystä työyhteisön merkityksestä työhyvinvoinnille, mutta tuloksia ei voi kuitenkaan yleistää (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 33; 86).

Lähetimme haastattelukutsun erilaisiin sosiaalisen median ryhmiin sekä omille henkilökohtaisille tileillemme. Tämä lähestymistapa karsi tutkimuksemme otannasta automaattisesti pois sellaiset luokanopettajat, jotka eivät ole sosiaalisessa mediassa tai käytä sitä aktiivisesti. Lisäksi otannasta jäi pois luokanopettajat, jotka eivät kuulu kyseisiin ryhmiin tai seuraa henkilökohtaisia tilejämme. Haastattelukutsun lähettämisen jälkeen haastateltavat ottivat meihin itse yhteyttä. Tämän takia saimme todennäköisesti tutkimuksemme sellaisia haastateltavia, jotka olivat motivoituneita ja kiinnostuneita tutkimuksemme aiheesta. Tämä saattoi kuitenkin myös vääristää saamiamme tuloksia, sillä haastateltavilla saattoi olla erityisen vahva mielipide tai kokemus tutkittavista teemoista. Tästä huolimatta saimme haastateltavilta monipuolisia vastauksia tutkimuskysymyksiimme, sillä heillä oli erilaiset koulutustaustat, eri pituiset työurat ja he työskentelivät niin suurissa kuin pienissä kaupungeissa ja kouluissa.

Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaa myös sen toteutustapa. Esimerkiksi se, että kokosimme haastattelurungon itse tutkimuskirjallisuuden pohjalta emmekä käyttäneet valmiita haastattelukysymyksiä, saattaa heikentää tutkimuksemme luotettavuutta. Toisaalta

tekemämme haastattelurungon esitestausta puolestaan lisää luotettavuutta – sen avulla pääsimme harjoittelemaan haastattelutilannetta ja muokkaamaan haastattelukysymyksiä (Hyvärinen ym. 2017, 13). Myös itse haastattelutilanteet vaikuttavat tutkimuksemme luotettavuuteen. Haastatteluun ja sen kulkuun vaikuttaakin aina se, millaisia haastattelijat ovat; täysin neutraali tai tilanteesta ”ulkopuolinen” haastattelija ei ole mahdollinen (Rapley 2007, 19). Lisäksi tutkimuksemme luotettavuuteen saattaa vaikuttaa se, mitä olemme eri teemoista kysyneet – haastattelukysymykset ovat saattaneet viedä haastatteluja johonkin tiettyyn suuntaan. Myös kysymysten esitystavalla ja -järjestyksellä on voinut olla merkitystä tulosten kannalta. Saimme useassa haastattelussa ensimmäisellä puoliskolla kattavampia vastauksia kuin haastatteluiden loppupäässä. Tämä voi johtua monesta asiasta. Haastattelun alkupään kysymykset ovat saattaneet olla haastateltaville mielenkiintoisia tai he ovat saattaneet väsyä noin tunnin mittaisen haastattelun loppua kohden. Pyrimme kuitenkin pitämään haastattelukysymykset neutraaleina ja kaikille samoina. Tämän vuoksi haastattelujen voidaan ajatella olevan keskenään vertailukelpoisia.

Haastattelutilanteessa läsnä olevien ihmisten lisäksi haastatteluun vaikuttaa aina sen aika ja paikka. Haastattelupaikalla on merkitystä esimerkiksi haastattelun kulkuun ja lopputulokseen (Rapley 2007, 18). Tutkimuksemme toteutettiin etäyhteyden avulla, mikä on osaltaan voinut vaikuttaa esimerkiksi luokanopettajien haluun osallistua tutkimukseen sekä haastateltavien turvallisuuden tunteeseen haastattelun aikana. Haastateltavien vapaus valita haastattelupaikka on voinut vaikuttaa heihin ja täten tutkimuksemme tuloksiin positiivisesti tai negatiivisesti. Jos esimerkiksi Zoom sovelluksena on ollut haastateltavalle vieras, on se voinut aiheuttaa hänelle ylimääräistä huolta ja stressiä. Tämä puolestaan on voinut vaikuttaa haastateltavan vastauksiin. Jos Zoom puolestaan on ollut haastateltavalle tuttu ja helppokäyttöinen, on se voinut rentouttaa häntä ja täten hänen haastatteluvastauksensa ovat voineet olla kattavampia.

Myös aineiston käsittelyyn liittyvät seikat vaikuttavat tulostemme luotettavuuteen. Aineiston käsittely alkoi litteroinnilla, johon liittyy aina pieni virheen mahdollisuus, sillä haastattelutallennetta kuunnellessa saattaa jäädä jotain kuulematta tai kirjoittamatta ylös (Hyvärinen ym. 2017, 437). Tutkimuksemme luotettavuutta kuitenkin parantaa se, että säilytimme haastatteluiden alkuperäiset ja muokkaamattomat litteraatit, joten pystyimme epäselvissä tilanteissa palaamaan niihin. Litteroinnin jälkeen analysoimme aineiston ja loimme tutkimuskysymyksiimme vastaavat teemat. Nämä teemat eivät löytyneet aineistosta valmiina, vaan ne ovat omaa tulkintaamme. Tämä tarkoittaa sitä, että toinen tutkija voisi

saada aineiston avulla hiukan erilaiset tulokset. Tutkijan tehtävä on löytää aineiston rivien välistä teemoja, joita haastateltavat eivät suoraan tuo ilmi (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 137).

Viimeinen tutkimuskysymyksemme liittyi moniammatilliseen yhteistyöhön koulussa luokanopettajien näkökulmasta. Aihetta ei kuitenkaan ole aiemmin juurikaan tutkittu kasvatustieteessä (Holmström ym. 2023, 3). Tämän vuoksi suurin osa moniammatillisuutta käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta on sosiaali- ja terveysalan tutkimuskentältä. Tämä saattaa vaikuttaa tutkimuksemme luotettavuuteen, sillä kokosimme haastattelurungon näistä lähtökohdista kirjoitettujen tutkimusten näkökulmasta.

### **7.3 Tutkimuksen merkitys luokanopettajille ja jatkotutkimuksen tarve**

Opettajan ammatti on yhteiskunnallisesti merkittävässä asemassa, minkä vuoksi opettajien työhyvinvointi on erityisen tärkeää. Tässä tutkimuksessa saimme selville, että työyhteisöllä on monipuolinen merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille. Tämän vuoksi aihetta olisi tärkeää tarkastella lisää useasta eri näkökulmasta. Lisäksi opettajan työ täytyy pitää mielekkäänä uusille hakijoille, jotta Suomeen ei synny samanlaista opettajapulaa kuin esimerkiksi muuhun Eurooppaan, jossa opettajankoulutus ei ole pystynyt tarjoamaan nuorille kiinnostavaa urapolkua (Niemi 2010, 28). Yhdysvalloissa puolestaan suurin haaste on opettajien työhön sitoutuminen (Liu ja Ramsey 2008, 1173; Niemi 2010, 28). Tämän vuoksi Suomessa tuleekin keskittyä siihen, että opettajat viihtyvät työssään ja täten pysyvät ammatissaan. Koska työyhteisöllä on suuri merkitys opettajien työhyvinvoinnille, on tärkeää tutkia lisää sitä, miksi opettajat viihtyvät tai eivät viihdy työyhteisöissään. Tämän lisäksi tutkimusta tarvitaan myös siksi, että opettajien hyvinvoinnilla suora yhteys oppilaiden hyvinvointiin (Lerikkanen ym. 2020, 8). Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2023) mukaan noin 25 prosenttia nuorista voikin huonosti. Lasten ja nuorten hyvinvointia voisi olla mahdollista parantaa sillä, että heidän opettajansa voisivat paremmin.

Tutkimuksemme tulosten mukaan kaikki koulun ammattilaiset eivät kuulu työyhteisöön samalla tavalla. Lisää tutkimusta tarvitaankin siitä, mitä tälle asialle on mahdollista tehdä. Tämä tutkimus tarjoaa näitä keinoja työyhteisön yhtenäistämiseksi. Ensimmäinen näistä olisi esihenkilön hyvä ja tasapuolinen johtaminen. Toinen tekijä olisi koulun fyysisten tilojen muuttaminen niin, että ne ottaisivat jokaisen koulussa työskentelevän huomioon. Esimerkiksi opettajanhuoneen kutsuminen taukotilaksi avaisi kaikille työntekijöille mahdollisuuden kokoontua yhteen paikkaan. Tämä mahdollistaisi kaikkien koulun ammattilaisten päivittäisen kohtaamisen. Lisäksi koulun toimiminen yhdessä rakennuksessa voisi vaikuttaa positiivisesti

työyhteisön yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Kolmas tapa yhtenäistää koulun työyhteisöä olisi kaikkien työntekijöiden huomioiminen päivittäisellä tervehtimisellä. Näiden kolmen tavan lisäksi tutkimusta koulun työyhteisön vuorovaikutussuhteista tarvitaan lisää muidenkin ammattiryhmien kuin opettajien näkökulmasta.

Tutkimuksemme tarjoaa monenlaisia keinoja edistää luokanopettajien työhyvinvointia työyhteisössä. Tulokset kertovat esimerkiksi siitä, millä tavoin luokanopettajat pystyvät itse vaikuttamaan työyhteisön toimivuuteen ja samalla niin omaan kuin muiden työyhteisön jäsenten työhyvinvointiin. Kun nämä tekijät ymmärretään ja otetaan huomioon, työyhteisöä voidaan vahvistaa ja ongelmakohtia voidaan lähteä parantamaan. Työyhteisön hyvinvoinnin myötä luokanopettajien työhyvinvointi paranee. Aiheen tärkeyden vuoksi luokanopettajien työhyvinvointia työyhteisössä tulisi kuitenkin tutkia vielä lisää.

Tutkimustulosten mukaan moniammatillinen yhteistyö tukee luokanopettajien työhyvinvointia. Aihetta tulisi kuitenkin tutkia lisää, sillä kasvatustieteen tutkimuskentällä moniammatillisuutta on tutkittu lähinnä muista näkökulmista. Tätä kautta moniammatillista yhteistyötä voitaisiin myös kehittää, jolloin se voisi tukea entistä paremmin luokanopettajien työhyvinvointia. Moniammatillinen yhteistyö todennäköisesti myös lisäisi ymmärrystä koulun eri ammattilaisten välille, jolloin heidän yhteinen päämääränsä eli oppilaiden paras olisi helpompi saavuttaa. Moniammatillisen yhteistyön tuominen vahvemmin jo opettajankoulutukseen voisi kehittää sitä entisestään ja luoda luokanopettajille ymmärrystä siitä, että koulu on jo nyt moniammatillinen eikä luokanopettajien tarvitse osata kaikkea yksin.

## Lähteet

- Aho, Ismo. 2011. *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Aira, Annaleena. 2012. *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot.* Jyväskylä Studies in Humanities 179. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Avoimen tieteen koordinaatio ja Tieteellisten seurain valtuuskunta. 2020. ”Avoimen tieteen ja tutkimuksen julistus 2020–2025.” Vastuullisen tieteen julkaisusarja 1. 2. painos. Helsinki: Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta ja Tieteellisten seurain valtuuskunta. <https://doi.org/10.23847/isbn.9789525995237>
- Bergman, Taika ja Maarit Lehtinen. 2022. ”Vastavalmistuneiden luokanopettajien näkemyksiä työhyvinvoinnista: opettajien työssä jaksamista edistävät ja estävät tekijät.” Kandidaatin tutkielma, Turun yliopisto.
- Cantell, Hannele. 2011. *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Finell, Eerika, Asko Tolvanen, Ulla Haverinen-Shaughnessy, Seppo Laaksonen, Sakari Karvonen, Reijo Sund, Pauliina Luopa, Juha Pekkanen ja Timo Ståhl. 2018. ”Indoor Air Problems and the Perceived Social Climate in Schools: A Multilevel Structural Equation Analysis.” *Science of the Total Environment* 624: 1504–1512. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2017.12.126>
- Golnick, Teija ja Vesa Ilves. 2019. ”Opetusalan työolobarometri 2019.” Helsinki: OAJ. [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2019\\_nettiin.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf)
- Golnick, Teija ja Vesa Ilves. 2021. ”Opetusalan työolobarometri 2021.” Helsinki: OAJ. [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf)

Gulhabar, Bahadir, Gozde Sezen-Gultekin ja Mesut Gun. 2022. "Examining the Relationships Among Teachers' Work Engagement, Teamwork Attitudes, and Efficacy for Classroom Diversity." *Insan & Toplum: The Journal of Humanity and Society* 12 (4): 155–182. DOI: 10.12658/M0670

Hatfield, Bridget E., Linda L. Hestenes, Victoria L. Kintner-Duffy ja Marion O'Brien. 2013. "Classroom Emotional Support Predicts Differences in Preschool Children's Cortisol and Alpha-Amylase Levels." *Early Childhood Research Quarterly* 28 (2): 347–356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.001>

Heikkinen, Hannu L.T., Ilona Markkanen, Matti Pennanen ja Päivi Tynjälä. 2014. "Opettajankoulutuksesta työelämään." Raportissa "Opettajankoulutuksen Tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014", toimittaneet Seija Mahlamäki-Kultanen, Anneli Lauriala, Asko Karjalainen, Anneli Rautiainen, Mari Rökköläinen, Elisa Helin, Petri Pohjonen ja Kari Nyssölä, 45–54. Muistiot 2014:4. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.researchgate.net/profile/Jaanet-Salminen/publication/316620098\\_Opetussuunnitelma\\_opettajankoulutuksessa\\_Kirjoitettujen\\_opetussuunnitelmien\\_kirjavyuus/links/59083697aca272116d3cbe67/Opetussuunnitelma-opettajankoulutuksessa-Kirjoitettujen-opetussuunnitelmien-kirjavyuus.pdf#page=45](https://www.researchgate.net/profile/Jaanet-Salminen/publication/316620098_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa_Kirjoitettujen_opetussuunnitelmien_kirjavyuus/links/59083697aca272116d3cbe67/Opetussuunnitelma-opettajankoulutuksessa-Kirjoitettujen-opetussuunnitelmien-kirjavyuus.pdf#page=45)

Heikkinen, Hannu L.T., Jukka Utriainen, Ilona Markkanen, Matti Pennanen, Matti Taajamo ja Päivi Tynjälä. 2020. "Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti." Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 26. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM\\_2020\\_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hirsjärvi, Sirkka ja Helena Hurme. 2010. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara. 2012. *Tutki ja kirjoita*. 15.–17. painos. Helsinki: Tammi.

- Holmström, Anni, Heta Tuominen, Miia Laasanen ja Marjaana Veermans. 2023. "Teachers' Work Engagement and Burnout Profiles: Associations with Sense of Efficacy and Interprofessional Collaboration in School." *Teaching and Teacher Education* 132: 104251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104251>
- Hyvärinen, Matti, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvuori, toim. 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Hannu, Matti Taajamo, Maarit Miettinen, Kirsti Weissmann, Sanna Honkimäki, Sakari Valkonen ja Jouni Välijärvi. 2013. "Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä - hankkeen tulokset." Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 50. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42778/1/978-951-39-5557-1.pdf>
- Juuti, Pauli. 2018. "Huono johtaminen." *Työn tuuli* 2: 27–37. [https://www.henry.fi/media/ajankohtaista/tyontuuli/tyontuuli\\_022018\\_20181217\\_final.pdf#page=27](https://www.henry.fi/media/ajankohtaista/tyontuuli/tyontuuli_022018_20181217_final.pdf#page=27)
- Kauppi, Teemu ja Maili Pörhölä. 2009. "Harrasment Experienced by School Teachers From Students: A Review of the Literature." Teoksessa *Anti and Pro-Social Communication. Theories, Methods, and Applications*, toimittaneet Terry A. Kinney ja Maili Pörhölä, 49–58. New York: Peter Lang Publishing.
- Klussmann, Uta, Mareike Kunter, Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke ja Jürgen Baumert. 2008. "Teacher's Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns." *Journal of Education Psychology* 100 (3): 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Koli, Annarita. 2011. "Työn ongelmatilanteiden tulkinnat ja muutoksen mahdollisuus opetustyössä." *Aikuiskasvatus* 31 (1): 25–34. <https://doi.org/10.33336/aik.93909>
- Kontio, Mari. 2010. "Moniammatillinen yhteistyö". Oulu: TUKEVA-hanke. <http://www.oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/Moniammatillinen-julkaisu.pdf>

- Lakkala, Suvi. 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lerikkanen, Marja-Kristiina, Eija Pakarinen, Maiju Messala, Viola Penttinen, Anna-Mari Aulén ja Anna-Liisa Jögi. 2020. *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Liu, Xiaofeng Steven ja Jase Ramsey. 2008. "Teacher's Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in The United States for 2000–2001." *Teaching and Teacher Education* 24 (5): 1173–1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010>
- Luukkainen, Olli. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Länsikallio, Riina, Kari Kinnunen ja Vesa Ilves. 2018. "Opetusalan työolobarometri 2017." OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Helsinki: OAJ.  
[https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf)
- Malinen, Olli-Pekka ja Iines Palmu. 2017. "Näkökulmia yhteisopettajuuteen." *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 27 (3): 40–50.  
[https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/159644709/Malinen\\_Palmu\\_2017\\_N\\_kulmia\\_yhteisopettajuuteen\\_41\\_51\\_NMI\\_bulletin\\_3\\_2017.pdf](https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/159644709/Malinen_Palmu_2017_N_kulmia_yhteisopettajuuteen_41_51_NMI_bulletin_3_2017.pdf)
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2023. "Joka neljäs nuori voi huonosti – näin voit auttaa." Viimeksi muokattu 21.11.2023. <https://www.mll.fi/artikkelit/joka-neljas-nuori-voi-huonosti-nain-voit-auttaa/>
- Mirshahi, Ravie ja Ghasem Barani. 2016. "A Review on the Role of Spiritual Intelligence in Job Burnout among Teachers." *International Journal of Modern Language Teaching and Learning* 1 (6): 267–274.  
[https://web.archive.org/web/20180409222803id\\_/http://ijmrtl.com/fulltext/paper-17012017100116.pdf](https://web.archive.org/web/20180409222803id_/http://ijmrtl.com/fulltext/paper-17012017100116.pdf)

- Mönkkönen, Kaarina, Taru Kekoni ja Aini Pehkonen. 2019. *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Tallinna: Gaudeamus.
- Mönkkönen, Kaarina ja Taru Kekoni. 2020. ”Monitoimijaisuus työntekijän voimavarana ja haasteena.” Teoksessa *Uudistuva sosiaali- ja terveysala*, toimittaneet Anneli Hujala ja Helena Taskinen, 215–240. Tampere: Tampere University Press.
- Niemi, Hannele. 2010. ”Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä”. Teoksessa *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*, toimittaneet Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani ja Heljä Linnansaari, 27–50. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Onnismaa, Jussi. 2010. ”Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009.” Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.researchgate.net/profile/Jussi-Onnismaa-2/publication/314259763\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi\\_Opetushallitus/links/58be6bfe45851591c5ea8856/Opettajien-tyoehyvinvointi-Opetushallitus.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jussi-Onnismaa-2/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus/links/58be6bfe45851591c5ea8856/Opettajien-tyoehyvinvointi-Opetushallitus.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Polega, Meaghan, Roque do Carmo Amorim Neto, Rebecca Brilowski ja Kristin Baker. 2019. ”Principals and Teamwork Among Teachers: An Exploratory Study.” *Revista Mbienteeducação* 12 (2): 12–32. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n22019p12a32>
- Rapley, Tim. 2007. ”Interviews.” Teoksessa *Qualitative Research Practice*, toimittaneet Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium ja David Silverman, 15–33. Lontoo: SAGE Publications Ltd.

- Roffey, Sue. 2012. "Pupil Wellbeing – Teacher Wellbeing: Two Sides of the Same Coin?" *Educational & Child Psychology* 29 (4): 8–17.  
<http://dx.doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>
- Schaufeli, Wilmar ja Arnold Bakker. 2004. "Utrecht Work Engagement Scale." Occupational Health Psychology Unit. Utrecht: Utrecht University.  
[https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test\\_manual\\_UWES\\_English.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf)
- Scruggs, Thomas E., Margo A. Mastropieri ja Kimberly A. McDuffie. 2007. "Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research." *Council for Exceptional Children* 73 (4): 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Sinokki, Marjo, Katariina Hinkka, Kirsi Ahola, Seppo Koskinen, Mika Kivimäki, Teija Honkonen, Pauli Puukka, Timo Klaukka, Jouko Lönnqvist ja Marianna Virtanen. 2009. "The Association of Social Support at Work and in Private Life with Mental Health and Antidepressant Use: The Health 2000 Study." *Journal of Affective Disorders* 115 (1–2): 36–45. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1016/j.jad.2008.07.009>
- Skaalvik, Einar M. ja Sidsel Skaalvik. 2009. "Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction." *Teaching and Teacher Education* 25 (3): 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, Einar M. ja Sidsel Skaalvik. 2016. "Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession." *Creative Education* 7 (13): 1785–1799.  
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Soini, Tiina, Janne Pietarinen ja Kirsi Pyhältö. 2008. "Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä." *Aikuiskasvatus* 28 (4): 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Syrjäläinen, Eija. 2002. *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tietosuojavaltuutetun toimisto. 2024. ”Rekisteröidyn suostumus.” Viitattu 7.3.2024.

<https://tietosuoja.fi/rekisteroidyn-suostumus>

Tuomi, Jouni ja Anneli Sarajärvi. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. ”Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.” Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. ”Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.” Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Työterveyslaitos. 2023. ”Stressi ja työuupumus.” Viitattu 19.5.2023.

<https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/stressi-ja-tyouupumus>

Työterveyslaitos. 2024. ”Hyvä johtaminen on tietoinen valinta.” Viitattu 1.4.2024.

<https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/hyva-johtaminen-on-tietoinen-valinta>

Työterveyslaitos. 2024. ”Työelämä ja mielenterveys.” Viitattu 10.4.2024.

<https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/tyoelama-ja-mielenterveys>

Työturvallisuuskeskus. 2024. ”Työkuormituksen hallinta.” Viitattu 24.4.2024.

<https://ttk.fi/tyoturvallisuus/tyoympariston-turvallisuus/tyokuormituksen-hallinta/>

Työturvallisuuskeskus. 2024. ”Työyhteisö.” Viitattu 3.4.2024.

<https://ttk.fi/tyoturvallisuus/tyoyhteiso/>

- Vierula, Tarja, Tarja Pösö ja Eija Paavilainen. 2019. ”Moniammatillisuus ja palvelutarvearviointi lapsi- ja perhepalveluissa. Ammattilaisten näkemykset pulmakohdista.” *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (3): 292–300.  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138273/YP1903\\_Vierulaym.pdf?sequence=2](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138273/YP1903_Vierulaym.pdf?sequence=2)
- Virolainen, Harri. 2012. *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Virtanen, Marianna, Mika Kivimäki, Pauliina Luopa, Jussi Vahtera, Marko Elovainio, Jukka Jokela ja Minna Pietikäinen. 2009. ”Staff Reports of Psychological Climate at School and Adolescents’ Health, Truancy and Health Education in Finland.” *European Journal of Public Health* 19 (5): 554–560. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp032>
- Wiyono, Bambang Budi. 2018. “The Effect of Self-Evaluation on the Principals’ Transformational Leadership, Teachers’ Work Motivation, Teamwork Effectiveness, and School Improvement.” *International Journal of Leadership in Education* 21 (6): 705–725. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1318960>
- Yoshikawa, Hirokazu, Christina Weiland, Jeanne Brooks-Gunn, Margaret R. Burchinal, Linda M. Espinosa, William T. Gormley, Jens Ludwig, Katherine A. Magnuson, Deborah Phillips ja Martha J. Zaslow. 2013. “Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education.” Society for Research in Child Development. New York: Foundation for Child Development.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579818.pdf>

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelukutsu

Hei!

Olemme kaksi viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistosta. Kirjoitamme pro gradu -tutkielmaamme luokanopettajien työhyvinvoinnista työyhteisön näkökulmasta.

Etsimme haastattelututkimukseen noin kymmentä luokanopettajaa, jotka toimivat tällä hetkellä kyseisessä ammatissa. Kokemusvuosilla tai opettajauran pituudella ei ole tutkimuksemme kannalta merkitystä. Toteutamme haastattelut Zoomin avulla jokaiselle osallistujalle erikseen, joten osallistuminen on helppoa ja haastatteluajasta voidaan sopia yhdessä. Tavoitteenamme on kuitenkin toteuttaa kaikki haastattelut syys-lokakuun aikana. Haastattelun kesto on noin 40–60 minuuttia. Osallistujien henkilöllisyys ei tule tutkimuksessamme ilmi ja kaikki aineisto käsitellään ja säilytetään tietoturvasääntöjen mukaisesti. Tietosuojailmoituksen saa myös halutessaan nähtäväksi.

Jos haluat osallistua haastatteluun tai sinulla on kysyttävää siihen liittyen, olethan yhteydessä meihin Facebookin kautta tai sähköpostitse. Jokaisesta osallistujasta ja näkökulmasta on meille todella suuri apu!

Graduterveisin,

Taika Bergman, tamber@utu.fi

Maarit Lehtinen, mairel@utu.fi

## Liite 2. Haastattelurunko

### Tutkimuslupa

1. Oletan tietoinen, että haastattelu nauhoitetaan ja litteroidaan sekä sitä käytetään aineistona pro gradu -tutkielmassamme?

### Osa 1

1. Kuvaile tämänhetkistä työyhteisöäsi. Sana on vapaa.
2. Ketä työyhteisöön kuuluu?
  - a. Mitä eri ammattiryhmiä työyhteisöön kuuluu?
  - b. Miten eri ammattiryhmät näkyvät työyhteisön välisessä vuorovaikutuksessa?
  - c. Kuuluuko esihenkilö työyhteisöön? Millä tavalla tämä näkyy?
  - d. Kuuluuko koko koulun henkilökunta työyhteisöön? Millä tavalla tämä näkyy?
3. Millainen ilmapiiri työyhteisössäsi vallitsee?
  - a. Mikä aikaansaa hyvää työilmapiiriä?
  - b. Mikä heikentää työilmapiiriä?
  - c. Pystytäänkö mahdolliset työyhteisön väliset ongelmatilanteet ratkaisemaan? Miten tilanteet ratkaistaan?
4. Miten viihdyt työyhteisössäsi?
  - a. Miksi viihdyt/miksi et viihdy?
5. Millaisia haasteita työyhteisösi ilmapiirissä on?
6. Miten esihenkilösi ylläpitää työilmapiiriä?
  - a. Onko hän helposti lähestyttävä? Miten tämä näkyy?
  - b. Saako häneltä apua tarvittaessa? Miten tämä näkyy?
  - c. Puuttuuko hän työyhteisön ongelmatilanteisiin tarvittaessa? Miten tämä näkyy?
  - d. Pitääkö hän huolen alaistensa työhyvinvoinnista? Miten tämä näkyy?
7. Järjestetäänkö työyhteisössäsi vuorovaikutusta tukevaa toimintaa? Millaista tämä on?
  - a. Kuka toiminnan järjestää?
  - b. Onko toiminta säännöllistä?
  - c. Ovatko työyhteisön jäsenet sitoutuneita toimintaan?
8. Pystyykö työyhteisön sisällä puhumaan muistakin kuin työhön liittyvistä asioista? Miksi/miksi ei?

9. Millaista yhteistyötä työyhteisön jäsenet tekevät keskenään?
  - a. Hyödynnetäänkö koulussanne yhteisopettajuutta? Miksi/miksi ei?
  - b. Kenen aloitteesta yhteistyötä tehdään?
  - c. Tehdäänkö yhteistyötä kaikkien kanssa vai valikoiden?
10. Onko työyhteisölläsi yhteisiä tavoitteita? Millaisia ne ovat?
  - a. Ovatko tavoitteet kaikille selvät ja samat?
11. Koetko, että sinua, työpanostasi ja taitojasi arvostetaan työyhteisön jäsenenä? Miksi/miksi et?
  - a. Kuunnellaanko työyhteisössäsi sinun ja muiden jäsenten uusia ideoita ja ajatuksia? Toteutetaanko ideat?

## Osa 2

1. Mitä työhyvinvointi tarkoittaa sinulle?
2. Miten koet oman työhyvinvointisi tällä hetkellä?
3. Millainen vaikutus työyhteisölläsi on työhyvinvoinnillesi?
  - a. Mitkä asiat työyhteisössäsi parantavat työhyvinvointiasi?
  - b. Mitkä asiat työyhteisössäsi heikentävät työhyvinvointiasi?
4. Onko työyhteisösi moniammatillinen? Miten tämä näkyy?
  - a. Jos kyllä, niin miten moniammatillinen työyhteisö tukee työhyvinvointiasi?
  - b. Jos ei, niin miten moniammatillinen työyhteisö voisi tukea työhyvinvointiasi?
  - c. Ovatko eri ammattiryhmien edustajat samantaisessa asemassa yhteistyössä?

## Osa 3

1. Vaihtuvatko työntekijät työpaikallasi usein vai pysytäänkö virassa pidemmän aikaa?
2. Oletko harkinnut työpaikan vaihtamista työyhteisön vuoksi? Miksi/miksi et?
  - a. Oletko harkinnut alanvaihtoa työyhteisön vuoksi? Miksi/miksi et?
3. Oletko työskennellyt useammassa kuin yhdessä koulussa työurasi aikana?
  - a. Oletko huomannut eri työyhteisöjen välillä merkittäviä eroja tai samankaltaisuuksia?
  - b. Ovatko nämä erot vaikuttaneet työhyvinvointiisi?
4. Millainen olisi unelmatyöyhteisösi, joka tukisi työhyvinvointiasi mahdollisimman hyvin?

### Liite 3. Tietosuojailmoitus

<p>Rekisterin nimi</p>	<p>Luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä työhyvinvoinnistaan työyhteisössä</p>
<p>Rekisterinpitäjä</p>	<p>Taika Bergman, tamber@utu.fi          Maarit Lehtinen, mairel@utu.fi          Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos,          Assistentinkatu 5, 20500 Turku</p>
<p>Vastuuhenkilön yhteystiedot</p>	<p>Taika Bergman, tamber@utu.fi          Maarit Lehtinen, mairel@utu.fi</p>
<p>Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste</p>	<p>Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä työhyvinvoinnistaan työyhteisössä. Haastattelukutsu lähetetään sosiaalisen median kautta ja tutkijat keräävät haastateltavien nimet ja sähköpostiosoitteet. Haastatteluissa kerätään tietoa luokanopettajien kokemuksista ja käsityksistä esimerkiksi työhyvinvoinnin edistävästä ja estävästä tekijöistä, työyhteisön toimivuudesta sekä työyhteisön moniammatillisuudesta.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e- kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/>muu mikä _____</p>

Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidyistä seuraavia tietoja: kokemuksia ja käsityksiä työhyvinvoinnista ja työyhteisöstä, työkokemusvuodet, ammatti sekä työyhteisöjen määrä.
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta opinnäytetyön tekijöiden ja ohjaajan ulkopuolelle.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Tietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoataan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 1.6.2029 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.
Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot saatu	Haastateltavat ottavat itse yhteyttä tutkijoihin sosiaaliseen mediaan laitettavan haastattelukutsun kautta ja näistä yhteydenotoista tutkijat saavat tietää

	osallistujien nimet ja mahdollisesti sähköpostiosoitteet.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.