



Huhtala Maiju & Pöyhtäri Anna

” Minun luokassa halataan ja jutellaan paljon--.” Noviisiopettajien kertomuksia pedagogisesta hyvinvoinnista

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen ja luokanopettajan koulutus  
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Minun luokassa halataan ja jutellaan paljon --.” Noviisiopettajien kertomuksia pedagogisesta hyvinvoinnista (Maiju Huhtala & Anna Pöyhkä)

Pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 3 liitesivua

Tammikuu 2019

---

Tutkimuksemme selvittää noviisiopettajien pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuksemme tavoitteena on lisätä tietoa opettajien pedagogisesta hyvinvoinnista ja siitä, miten koulutus ja työyhteisö voivat tukea noviisiopettajaa työelämään siirtyessä. Tutkimuskysymyksemme ovat 1) *Mitkä tekijät vaikuttavat opettajien pedagogiseen hyvinvointiin?* 2) *Miten pedagogista hyvinvointia tukeva vuorovaikutus näkyy noviisiopettajien kertomuksissa?*

Tutkimuksessamme pedagoginen hyvinvointi ymmärretään työhyvinvoinnin yhtenä osa-alueena, jossa korostuu oppimisen ja vuorovaikutuksen näkökulma. Sama näkökulma rakentaa tutkimuksemme taustalla olevan opettajuuden ilmiön. Lisäksi opettajuuteen liittyy vastuu ja eettiset kysymykset. Tutkimuksessamme tarkastelemme pedagogista hyvinvointia noviisiopettajien kertomusten näkökulmasta.

Tutkimuksemme aineisto koostuu viiden noviisiopettajan kirjoittamista päiväkirjamerkinnöistä eli kertomuksista. Kertomukset analysoimme aineistolähtöisesti temaattisen narratiivien analyysin keinoin luokittelemalla ne hyvinvoinnin näkökulmasta ala- ja yläteemoihin. Tutkimustulokset rakentuvat yläteemoista, jotka ovat vuorovaikutus, hallinta, ammatillisuus ja henkilökohtaiset voimavarat.

Noviisiopettajien pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat tekijät ovat työssä olevat vuorovaikutussuhteet, opettajien tunne työn hallinnasta, saatavilla olevat resurssit, voimavareteijät sekä ammatillisuus. Kertomuksissa pedagogista hyvinvointia tukeva vuorovaikutus rakentuu välittämiseen ja myönteisyyteen perustuvaan suhteeseen. Tutkimuksessamme kuuluu aineistomme noviisiopettajien ääni ja heidän kokemuksensa. Tämä lisää ymmärrystä työuraa aloittaneiden opettajien hyvinvointia tukevista tekijöistä. Pedagogisen hyvinvoinnin mukaisesti hyvinvointipuheessa tulisi näkyä opettajien toimijuuden korostaminen ja mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen. Vastuu hyvinvoinnista ei ole yksilöllä itsellään vaan se rakentuu yhteisössä.

Avainsanat: kertomus, narratiivinen tutkimusmenetelmä, noviisiopettaja, opettajuus, pedagoginen hyvinvointi

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Opettajuus</b> .....	<b>7</b>
2.1	Opettajuus käsitteenä	7
2.2	Noviisiopettaja	9
2.3	Yhteenvedo opettajuuden käsitteestä tutkimuksessamme	10
<b>3</b>	<b>Pedagoginen hyvinvointi työhyvinvoinnin osa-alueena</b> .....	<b>12</b>
3.1	Työhyvinvointi	12
3.2	Pedagoginen hyvinvointi	13
3.3	Yhteenvedo hyvinvoinnin käsitteestä tutkimuksessamme	17
<b>4</b>	<b>Kerronnallisen tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>19</b>
4.1	Laadullinen tutkimus	19
4.2	Narratiivinen tutkimusmenetelmä	20
4.3	Aineisto ja analyysi	23
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>28</b>
5.1	Vuorovaikutus	28
5.1.1	<i>Opettajan ja lapsen vuorovaikutussuhde</i>	28
5.1.2	<i>Työyhteisö</i>	30
5.1.3	<i>Opettajien ja vanhempien yhteistyö</i>	32
5.2	Hallinnan tunne	33
5.2.1	<i>Resurssit</i>	33
5.2.2	<i>Oma osaaminen</i>	36
5.3	Ammatillisuus	37
5.3.1	<i>Ammatti-identiteetin kehittäminen</i>	38
5.3.2	<i>Merkityksellisyyden kokemus työssä</i>	39
5.4	Henkilökohtaiset voimavarat	41
5.4.1	<i>Vaatimus- ja voimavarattekijät</i>	41
5.4.2	<i>Vapaa-ajan merkitys</i>	42
<b>6</b>	<b>Tutkimustulosten yhteenvedo</b> .....	<b>44</b>
6.1	Noviisiopettajien pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat tekijät	44
6.2	Noviisiopettajien pedagogista hyvinvointia tukeva vuorovaikutus	45
6.3	Johtopäätökset	46
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>49</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>56</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>66</b>

## 1 Johdanto

Opettajien työhyvinvointi on ollut viime aikoina runsaasti esillä julkisessa keskustelussa. Kasvavat ryhmäkoot, johtajuusongelmat, uusi opetussuunnitelma, heikentynyt työrauha ja monet muut tekijät ovat ajaneet opettajia uupumukseen asti (ks. Karjalainen, 2017; Puurunen, 2018; Tolpo, 2018;). Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2015 toteuttaman työolobarometrin mukaan yli puolet opettajista kokee työmääränsä liialliseksi. Työviikko venyy iltoihin ja viikonloppuun työmäärän kasvaessa. Työstressiä koetaan muita enemmän. Opettajat kuitenkin myös kokevat innostusta työstään muita aloja enemmän. (Länsikallio & Ilves, 2016.)

Yhteiskunnan muutokset, kasvatuksen haasteet, opetuksen tehostamispyrkimykset sekä pedagogisten instituutioiden ja ympäristön välinen muuttuva suhde aiheuttavat monenlaisia haasteita ja kehittämistarpeita opettajan työhön. Jatkuvat muutokset, kehittämistarpeet ja haasteet pirstaloivat opettajien visiota tulevaisuuden työtä kohtaan. Tämä voi olla yksi syy opettajien uupumiseen. (Aaltola, 2004, 50–51.) Yhteiskunnalliset muutokset johtavat myös siihen, että opettajaan ja opettajankoulutukseen kohdistuu uusia odotuksia ja tulkinnat opettajan työstä muuttuvat (Mikkola, 2004, 199).

Opettajien jaksamista käsittelevissä tutkimuksissa on ollut pitkään vallalla työpahoinvoinnin näkökulma. Onnismaan (2010) mukaan koulutusosalalla ollaan kuitenkin työhön yhtä tyytyväisiä kuin muillakin aloilla. Kuormitustekijöiden mittaamisen sijaan voitaisiin työhyvinvointia käsitellä työntekijöiden kertomuksia kuunnellen. Mediassa näkyvä julkinen puhe korostaa opettajien uupumista ja yleistä pahoinvointia. Julkisen puheen takana opettajat kuitenkin myös iloitsevat ja innostuvat työstään. (Onnismaa 2010, 51.) Nykyään työhyvinvoinnin tutkimuksessa keskitytään haastavia tekijöitä enemmän sitä tukeviin tekijöihin. On todettu, että huomion kiinnittäminen työn positiivisiin tekijöihin ja merkityksiin on yhteydessä työn tehokkuuden ja tuottavuuden lisäksi yksilön ja koko työyhteisön hyvinvointiin (Cherkowsky, 2018).

Tutkimuksemme aihe on meille molemmille merkityksellinen, sillä olemme itse pian siirtymässä työelämään. Kannamme huolta opettajien, erityisesti työuralle siirtyvien, jaksamisesta. Olemme kokeneet, että koulutuksessa puhutaan liian vähän työhyvinvointiin liittyvistä aiheista. Pohdimme, miten opettajat itse kokevat oman jaksamisensa? Miten opettajien hyvinvointi oikeastaan rakentuu? Miksi opettajat ovat työssään sekä uupuneita että innostuneita? Millä keinoin noviisiopettajan työelämään siirtymistä voidaan helpottaa?

Tutkimuksemme on laadullinen ja se tarkastelee noviisiopettajien pedagogista työhyvinvointia narratiivisen tutkimusmenetelmän avulla. Selvitämme, mitkä tekijät vaikuttavat työuraansa aloittavien opettajien pedagogiseen hyvinvointiin. Tavoitteenamme on lisätä tietoa siitä, millä tavoin koulutuksessa ja työyhteisössä voidaan tukea vastavalmistuneen opettajan työelämään siirtymistä. Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme on: ***Mitkä tekijät vaikuttavat noviisiopettajien pedagogiseen hyvinvointiin?*** Työhyvinvointia käsittelevään kirjallisuuteen perehtyessämme olemme huomanneet vuorovaikutuksen merkityksen osana työhyvinvointia, joten koimme tärkeäksi perehtyä toisessa tutkimuskysymyksessä aiheeseen laajemmin. Toinen tutkimuskysymyksemme on: ***Miten pedagogista hyvinvointia tukeva vuorovaikutus näkyy noviisiopettajien kertomuksissa?***

Tutkimukseemme osallistui vastavalmistuneita luokanopettajia ja varhaiskasvatuksen opettajia<sup>1</sup>. Varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien työympäristöt ja -tehtävät ovat viime aikoina uuden opetussuunnitelman myötä lähentyneet toisiaan (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016). Varhaiskasvatus kuuluu nykyään opetusministeriön alaisuuteen. Luokanopettajien työ on ajan myötä muuttunut enemmän kollegiaaliseksi, ja he tekevät varhaiskasvatuksen opettajien tavoin tiiviisti moniammatillista yhteistyötä. Opettajat ovat sekä koulun että päiväkodin puolella vastuussa lasten kasvatuksesta, kehityksestä ja opettamisesta. Tämän vuoksi ajattelemme, että tutkimuksessa ei ole tarpeen puhua erikseen varhaiskasvatuksen opettajista ja luokanopettajista, vaan käytämme yhteneväisesti käsitettä opettajat. Yleinen mielikuva on, että opettajankoulutuksesta puhuttaessa tarkoitetaan luokanopettajan pätevyyden mahdollistavaa koulutusta. Tässä tutkimuksessa opettajankoulutuksen käsite viittaa sekä varhaiskasvatuksen että luokanopettajan opintoihin.

Tutkimuksessamme emme tarkastele opettajien työhyvinvointia erikseen päiväkodin tai koulun kontekstissa. Konteksti näkyy kertomuksissa siinä, puhuvatko opettajat lapsista vai oppilaista. Omassa tutkimuksessamme puhumme johdonmukaisesti lapsista. Päiväkodin tai koulun sijaan puhumme pedagogisesta instituutiosta. Tämä mahdollistaa aiheen pohtimista myös niiden opettajien näkökulmasta, jotka ovat jääneet tutkimusaineistomme ulkopuolelle.

Tutkimuksessamme käytämme rinnakkain kirjoitelman ja kertomuksen käsitettä. Kirjoitelmilla viittaamme tutkimuksemme aineistoon, mikä koostuu opettajien omista työpäivistään

---

<sup>1</sup> Varhaiskasvatuksen lakimuutoksen (2018/6 § 26) myötä lastentarhanopettajan sijaan puhutaan varhaiskasvatuksen opettajista. Laki astui voimaan tutkimusprosessimme aikana, joten opettajille lähetetyissä kirjeissä puhumme vielä lastentarhanopettajista. Tutkimuksessamme käytämme varhaiskasvatuksen opettajan käsitettä.

kirjoittamista päiväkirjamerkinnöistä. Kirjoitelmien kokemuksellisen ja kausaalimaisen rakenteen vuoksi käytämme myös kertomuksen käsitettä (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 190). Ymmärrämme, että emme kykene täysin tavoittamaan opettajien arkea kertomusten kautta, sillä sosiaalinen todellisuus muokkautuu kielen välityksellä (Hänninen, 1999, 14–15). Sekä me tutkijat, että tutkimuksemme lukijat rakennamme omaa käsitystämme sosiaalisesta todellisuudesta kertomusten pohjalta (ks. Heikkinen, 2010, 154-155).

Omassa tutkimuksessamme keskitymme opettajien työhyvinvointiin pedagogisten instituutioiden kontekstissa. Työhyvinvointi on käsitteenä laaja ja moniulotteinen. Tutkimuksessamme tarkastelemme työhyvinvointia eri näkökulmista, mutta painopiste on työhyvinvoinnin yhdessä osa-alueessa, pedagogisessa hyvinvoinnissa. Pedagogista hyvinvointia on tutkittu muiden muassa opettajien, lasten, yliopisto-opiskelijoiden ja erityispedagogisesta näkökulmasta. (Haring, ym., 2008; Holopainen & Savolainen, 2008; Meriläinen, 2008; Siekkinen & Niiranen, 2008.) Tässä tutkimuksessa käsittelemme pedagogista hyvinvointia noviisiopettajien näkökulmasta, mikä osaltaan laajentaa pedagogisen hyvinvoinnin tutkimuskenttää. Opettajien hyvinvoinnin käsitteen ymmärrämme subjektiivisuuden ohella eri vuorovaikutussuhteiden välisenä jaettuna kokemuksena. Se muodostuu yksilöiden omasta henkilökohtaisesta hyvinvoinnista sekä vuorovaikutussuhteista, ja ilmenee laajemmin koko pedagogisen instituution hyvinvointina.

Tutkimuksemme koostuu seitsemästä pääluvusta. Toisessa ja kolmannessa luvussa määrittelemme eri näkökulmien kautta tutkimuksemme keskeisimmät käsitteet. Luvussa neljä käsittelemme sitä, miten olemme toteuttaneet tutkimusprosessimme ja millaiseen metodologiaan tutkimuksemme perustuu. Tutkimustuloksia käsittelemme luvussa viisi, jonka alaluvut nousevat aineiston analyysistä. Kuudennessa luvussa teemme yhteenvedon tutkimustuloksista ja tarkastelemme niitä tutkimuksemme tavoitteen ja merkityksen valossa. Lopuksi avaamme tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä, pohdimme tutkimusprosessimme eri vaiheita sekä esitämme ideoita mahdollisiin jatkotutkimuksiin.

## 2 Opettajuus

Tässä luvussa avaamme opettajuuden käsitettä. Tutkimuksemme kannalta on merkityksellistä ymmärtää opettajuuteen liittyviä ammatillisia tekijöitä sekä työn luonnetta. Mitä opettajuus vaatii ja mihin se velvoittaa? Tutkimuksemme keskittyy työuran alkutaipaleella oleviin opettajiin, joista puhuttaessa käytämme noviisiopettajan käsitettä. Sen vuoksi määrittelemme myös noviisiopettajan käsitteen, jonka yhteydessä selvitämme työuran alkuvaiheeseen liittyviä tekijöitä aikaisempaan tutkimustietoon perustuen.

### 2.1 Opettajuus käsitteenä

Suomalaisessa yhteiskunnassa opettajankoulutus on arvostettu ja sen vaikuttavuuteen luotetaan. Koulutuksen myötä opettajat saavat ammatillisen pätevyyden toimia opettajana. (Mikkola, 2004, 188.) Muodollisen pätevyyden saaminen ei kuitenkaan riitä, vaan opettajaksi kasvetaan ja kehitytään vähitellen. Opettajana toimiminen vaatii muita aloja enemmän henkilökohtaista kasvamista, sitoutumista ja prosessointia. Tämän kaltaista kasvuprosessia voidaan verrata esimerkiksi vanhemmuuteen kasvamiseen ja kypsymiseen. (Kari & Heikkinen, 2001, 44.) On hyvä huomioida, että opettajuus ei kuitenkaan edellytä vanhemmuutta. Vaikka opettajuus sisältää paljon opettajan henkilökohtaista prosessointia, sitä ei voi määritellä ainoastaan henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi (Kari & Heikkinen, 2001, 44). Opettaminen on toimintana sosiaalista ja yhteydessä yhteisön arvoihin ja merkityksiin. Opettajuuden rakentuminen on siis yksi yhteisön sosiaalisista prosesseista. (Kari & Heikkinen, 2001, 44.)

Airaksisen (1998) mukaan opettajat ovat professioita. Professionaalisuuteen liittyy sekä vapaus että vastuu, kuten palvelutehtävään ja ammattieettisiin periaatteisiin sitoutuminen. Lisäksi se edellyttää akateemista koulutusta. (Airaksinen, 1998; Tirri, 2004, 206–207). Luukkainen (2004) pitää kuitenkin ongelmallisena sitä, että osa tutkijoista käsittää opettajuuden ja professionaalisuuden toistensa synonyymeina. Hänen mukaansa opettajuus havainnollistaa opettajan työtä, ja professio taas opettajuuden lisäksi ammatillisuuteen liittyviä tekijöitä. (Luukkainen, 2004, 48, 92.)

Heikkinen (2002) tarkastelee opettajuutta persoonallisena ja kollektiivisena identiteettinä, jossa ammatillinen identiteetti koostuu näiden välisestä suhteesta. Persoonallinen identiteetti rakentuu oman elämäntarinan muodostamisen kautta. Kollektiivisen identiteetin rakennuspalikoina taas ovat yhteisön ylläpitämät myytit ja kulttuuriset kertomukset. Opettaja

tarkastelee omia tärkeinä pitämiään arvoja ja kulttuurisia pääomia oman ammatillisen identiteetin kautta. (Heikkinen, 2002, 284–285.)

Williksen (2007) mukaan opettajuus esiintyy opettajien tietämyksessä, kunnioituksesta ja arvostuksessa oppilaita kohtaan (Willis 2007, 11; Alila 2014, 71). Opettajan työssä on moraalinen ulottuvuus, joka näkyy sekä pedagogisen instituution että opettajan toimintatavoissa, säännöissä ja periaatteissa. Opettajien toimintaa ohjaa tietoiset ja tiedostamattomat arvot. Valtakunnalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat asettavat osan opettajien toimintaa ohjaavista arvoista näkyviksi. (Tirri, 2004, 204–205).

Opettajuuden käsitteen määrittelyyn on eri lähestymistapoja ja näkökulmia sen moniulotteisuuden vuoksi. Vaikka tarkastelutavat poikkeavat toisistaan, opettajuudesta puhuttaessa käsitellään kuitenkin samaa ilmiötä. Malista (2004) lainaten kyse on epistemologisesta, eksistentiaalisesta ja eettisestä vastuusta. Näistä ensimmäinen sisältää ajatuksen opettajan kokonaisvaltaisemmasta tietämyksestä suhteessa oppilaaseen ja siitä johtuvasta tiedonvälittämisen vastuusta. Jälkimmäiset taas käsittelevät opettajan kunnioittavaa ja tasavertaista suhdetta oppilaaseen sekä pedagogista herkkyyttä eri ulottuvuuksien rajojen tunnistamiseen. (Malinen, 2004).

*Kun aina ei ole keinoja, täytyy vain yrittää kerta toisensa jälkeen kasvattaa ja luottaa siihen, että lapsi oppii ymmärtämään joskus.* (Salli)

Opettajuuteen kietoutuu keskeisenä käsitteenä pedagoginen rakkaus, mikä nousee esiin myös omassa tutkimuksessamme. Pedagoginen rakkaus ilmenee opettajan toiminnassa ja asenteessa; lapsen ainutlaatuisuuden tunnustamisena sekä luottamuksena lapsen kehittymiseen ja oppimiseen (Määttä & Uusiautti, 2012, 24–25; Skinnari, 2004, 24–26). Opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutussuhteessa pedagoginen rakkaus näkyy kannustavana ja kunnioittavana kohtaamisena. Noddings (2012) puhuu opettajuuteen liittyvästä välittämisen etiikasta, mikä näkyy opettajan ja lapsen välisessä suhteessa kuuntelemisena, dialogisuutena sekä vastaanottavaisuutena. Opettaja on kiinnostunut ja avoin lapsen ilmaisemia tarpeita kohtaan ja asettaa tarvittaessa syrjään institutionaaliset tavoitteet. Lapsiryhmässä näkyvä välittämisen ilmapiiri opettaa lapsia empaattisuuteen sekä tarkastelemaan asioita muiden näkökulmasta. (Noddings, 2012).



## 2.2 Noviisiopettaja

Noviisiopettajuuden määrittelystä ei ole olemassa täysin selkeää käsitystä. Listonin ym. (2006) mukaan noviisiopettajaksi voidaan kutsua alle viisi vuotta työelämässä ollutta opettajaa, kun taas Berry (2009) ajattelee käsitteen määrittelevän henkilöä, joka on toiminut opetustyössä enintään kolme vuotta (Liston ym., 2006, 351-352; Berry, 2009, 20). Yhteinen käsitys kuitenkin lienee, että noviisiopettajista puhuttaessa tarkoitetaan vastavalmistunutta ja työuraa aloittelevaa opettajaa. Noviisiopettajien kokemuksia on tutkittu paljon. Tutkimuksissa nousee esiin erityisesti työyhteisön tuen merkitys. Monessa tutkimuksessa uudet opettajat kokevat saavansa apua kollegoilta ja sitä on tarvittaessa helppo pyytää. (Esim. Blomberg 2008; Koramo & Ristola, 2014; Kumpuvaara 2009; Jurvakainen & Valander 2017; Maunu, 2009.) Tämä saa vahvistusta myös omassa tutkimuksessamme; työyhteisön tärkeä rooli nousee esiin useassa aineistomme kirjoitelmassa.

Opettajan herkkää ja haavoittuvaa uran alkuvaihetta kutsutaan induktiovaiheeksi, joka on hyvin merkityksellinen opettajan alalla pysymisen kannalta. (Blomberg, 2008, 119; Förbom, 2003, 101; Jokinen, 2006, 27). Työelämän haasteet kohtaavat koulutuksen aikana saadut valmiudet ja muodostuneet odotukset. Todellisuus ja vastavalmistuneen opettajan odotukset eivät aina ole yhtenevät. (Blomberg, 2008, 55; Maunu, 2009, 5; Syrjäläinen, 2002, 94.) Koulutuksessa omaksuttua tietoa voi olla vaikea soveltaa käytännössä. Eisenschmidt ym. (2008) kehottavat vastavalmistuneita opettajia itsereflektioon, jotta he ymmärtäisivät teorian ja käytännön välillä olevan ristiriidan (Eisenschmidt ym., 2008, 140–141).

Jokinen (2006) pohtii artikkelissaan, asetetaanko noviisiopettajalle maassamme turhan suuria vaatimuksia. Induktiovaiheeseen olisi hyvä perehtyä jo opiskeluvaiheessa. Tällä hetkellä työelämän ensimmäisiin vuosiin ei opettajankoulutuksessa juurikaan keskitytä, eikä vastavalmistunut opettaja saa täydennyskoulutuksesta sitä hyötyä ja apua, mitä hän todellisuudessa tarvitsee. (Jokinen, 2006, 27.) Työelämään siirtyessä opettajan tulee sopeutua koulun opetussuunnitelmaan, kehittää oppilaille sopivat opetusmenetelmät sekä löytää omat työskentelytavat (Liston ym., 2006, 351–352). Haasteena voi olla muun muassa uuteen työyhteisöön sopeutuminen, työn rajaaminen, itseluottamus, oman opettajaidentiteetin kehittäminen, oppilaiden välisten konfliktien selvittäminen, eriyttäminen ja luokanhallintaan liittyvät asiat (Maunu, 2009, 7).

Noviisiopettajan tärkeä edellytys on taito lukea sosiaalisia tilanteita. Hänen tulee omalla toiminnallaan ja persoonallaan tulla hyväksytyksi työkavereiden ja vanhempien keskuudessa. Tuoretta tietoa ja innostusta omaavan opettajan on kuitenkin tärkeä päästä hyödyntämään

potentiaaliaan mahdollisesti vanhoihin tapoihin pinttyneeseen yhteisöön. Hyväksytyksi tulemisen ja uusien toimintatapojen tuomisen välillä saattaa toisinaan piillä ristiriita, sillä vanhojen tapojen muuttaminen voi tuntua muista opettajista tai vanhemmista vaikealta. (Kari & Heikkinen, 2001, 46; Jokinen, 2006, 27.)

Opettajan ammatissa työelämään siirtyminen on haastavampaa kuin monessa muussa ammatissa, sillä opettaja on usein välittömästi täydessä pedagogisessa ja juridisessa vastuussa, eikä mahdollisuutta "pehmeään laskuun" ole. Aloittelevalle opettajalle saattaa muodostua tarve osoittaa pärjäävänsä työssään ja hallitsevansa myös ne osa-alueet, joista hänellä ei vielä ole koulutusta tai kokemusta. Työelämään sisältyy paljon sellaista, mitä opettajankoulutuksessa ei ole käsitelty. (Blomberg, 2008, 50; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010, 14–15; Jokinen ym. 2012, 27.)

Mentoroinnin kehittämissyhmä on laatinut Suomen koulutusjärjestelmään sopivan mentorointiohjelman, joka huomioi suomalaisen koulutusjärjestelmän erityispiirteet. Mentoroinnin tavoitteena on tukea noviisiopettajan työssä jaksamista ja hyvinvointia, kehittää hänen ammatillista kasvua ja kehitystä, huolehtia perusopetuksen laadusta ja kehittää koko työyhteisöä kohti ammatillista oppimisyhteisöä. Mentorin tulee olla vähintään viisi vuotta työelämässä ollut mentorikoulutettu opettaja, opinto-ohjaaja tai rehtori. (Niemi & Siljander, 2013, 32–33.)

Mentoritoiminnalle koetaan olevan tarvetta erityisesti induktiovaiheessa, josta puhutaan myös selviytymisvaiheena (Maunu, 2009, 5). Jotta noviisiopettaja selviäisi ensimmäisistä työvuosistaan ja välttyisi ammatin vaihtamiselta, hänen olisi tärkeä saada tukea opettajaidentiteettinsä rakentumiseen kokeneemmilta kollegoilta. Mentoroinnin lähtökohtana tulee olla ohjattavan tarpeet ja vuorovaikutuksellisuus. (Förbom, 2003, 101; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010, 20; Niemi & Siljander, 2013, 42.) Suomalaiset opetuksen järjestäjät toteuttavat uusien opettajien perehdytyksen haluamallaan tavalla. Tämän vuoksi perehdytyksessä on työyhteisöjen välillä suuria eroja. Useat opettajat kokevat perehdytyksen laiminlyödyksi. (Jokinen, 2006, 27.) Tutkimuksemme aineistosta ei ilmene, millaisen perehdytyksen tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat työpaikassaan saaneet ja onko heillä ollut mahdollisuus osallistua mentoritoimintaan.

### **2.3 Yhteenveto opettajuuden käsitteestä tutkimuksessamme**

Tutkimuksessamme opettajuuden käsite määrittyy henkilökohtaisen ammatillisuuden ja moninaisten suhteiden kautta. Opettajuuteen kasvaminen ei ole pelkästään henkilökohtainen

kasvuprosessi, vaan se rakentuu myös erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Työyhteisössä kehitetään monin eri tavoin yhteistä opettajuutta, sekä jaetaan ymmärrystä yhteisistä toimintatavoista, arvoista ja tavoitteista. Opettajuuden määrittäminen suhteiden kautta perustuu työn vuorovaikutuksellisuuteen ja siihen liittyvään vastuuseen, välittämiseen sekä eettisiin ulottuvuuksiin.

Opettajan työ on kokonaisvaltaista ja hänen tulee olla jatkuvasti läsnä. Opettajan oma persoona on yksi hänen tärkeimmistä työvälineistään. Voidakseen hyvin ja jaksaa työn kuormitusta elämän kokonaisvaltainen hallinta ja työn suhteuttaminen osaksi muuta elämää on todella tärkeää. Käsitteemme opettajuudesta perustuu holistiseen elämäntarkasteluun, joka ymmärtää kokonaisvaltaisen opetuksen ja kasvatuksen, työn ja vapaa-ajan rajaamisen ja muun elämän merkityksen. Kokonaisvaltaisen opetuksen ja kasvatuksen kannalta on tärkeä nähdä oppijan rooli oppimisessa sekä ymmärtää oppilaan kokonaisvaltaisen kasvamisen ja kehittymisen tukemisen merkitys. Yhdessä opettajan työhyvinvointia tukeväksi tekijäksi on todettu opettajan ymmärrys kasvatuksen merkityksestä oppimisen edellytysten luomisessa. (Aho, 2011, 137–141.)

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat olleet työelämässä enintään kahden vuoden ajan, joten heistä voidaan puhua noviisiopettajina. Työuran alussa heille ei vielä ole ehtinyt kertyä työssä tarvittavaa kokemusta. Noviisiopettajat ovat vasta kasvamassa opettajuuteen. Heidän ammatti-identiteettinsä kehittyminen on vielä alussa ja he keräävät pedagogisia toimintatapoja erilaisiin tilanteisiin.

### 3 Pedagoginen hyvinvointi työhyvinvoinnin osa-alueena

Kolmannessa luvussa tarkastelemme opettajan hyvinvointia työhyvinvoinnin, pedagogisen hyvinvoinnin ja positiivisen psykologian kautta. Tutkimuskysymyksemme kannalta on olennaista ymmärtää eri käsitteiden välinen suhde. Aluksi tarkastelemme työhyvinvoinnin käsitettä enemmän yksilökeskeisestä näkökulmasta. Opettajan työ on erittäin vuorovaikutuksellista, joten yksilön hyvinvoinnin lisäksi on tarpeen kiinnittää huomiota niihin yhteisössä oleviin tekijöihin, jotka vaikuttavat opettajan hyvinvointiin. Pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen määrittelemisen laajentaa käsitystämme hyvinvoinnista tarkastelemalla sitä oppimisen ja vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta. Pedagoginen hyvinvointi on liitettävissä positiiviseen psykologiaan. Näitä molempia käsittelemme toisen alaotsikon alla.

#### 3.1 Työhyvinvointi

Allardt (1976) luokittelee hyvinvoinnin koostuvan kolmesta osa-alueesta: *having* (*elintaso*), *loving* (*yhteisyyssuhteet*) ja *being* (*itsensä toteuttamisen muodot*). *Having*- luokkaan hän sisällyttää ihmisen tarpeiden täyttämiseen tarvittavat toimintaresurssit. *Loving* korostaa sosiaalisten suhteiden merkitystä ja se perustuu ajatukseen ihmisen tarpeesta kuulua johonkin yhteisöön, jossa hän kokee tulevansa hyväksytyksi. Kolmas osa-alue, *being*, määrittyy ihmisen ja yhteiskunnan välisessä suhteessa. Se voidaan jakaa neljään osatekijään: arvostukseen, korvaamattomuuteen, poliittisiin resursseihin sekä vapaa-ajan toimintaan. (Allardt, 1976, 37–47.) Vaikka tämä luokittelu määrittelee yleistä hyvinvointia, on se yhdistettävissä myös työhyvinvointiin. Opettajan työhyvinvoinnin näkökulmasta elintason osa-alue sisältää pedagogisen instituution tarjoamat resurssit, kuten opetusympäristön ja riittävän henkilökunnan. Yhteisyyssuhteissa korostuu vuorovaikutuksen suuri merkitys opettajan työssä. Opettajan mahdollisuus kehittää itseään, osallistua koulutuksiin ja saada työssään merkityksellisyyden kokemuksia täyttää itsensä toteuttamisen muotojen osa-alueen.

Työhyvinvointi on käsitteenä laaja ja sitä voidaan tarkastella useasta näkökulmasta ja lähtökohdasta. Veivo-Lempisen (2008) mukaan työhyvinvoinnin käsitteen voidaan ajatella rakentuvan työssä viihtymisestä, työmotivaatiosta ja työntekijän saamasta arvostuksesta. (Veivo-Lempinen, 2008, 219.) Salovaara ja Honkonen (2013) ajattelevat työhyvinvoinnin muodostuvan työympäristöstä, jossa työskentely on sujuvaa, mielekästä ja työuraa tukevaa sekä terveyttä ylläpitävää ja edistävää (Salovaara & Honkonen, 2013, 18). Työhyvinvointiin voidaan liittää myös oikeudenmukainen johtaminen, vuorovaikutuksellisuus, ammatillisuuden kehittäminen sekä psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen terveys (Manka, 2011, 35).

Subjekttiivista työhyvinvoinnin kokemusta voidaan tarkastella mielihyvän tai mielipahan ja aktivaatiotason kautta. Työn imua kuvaa korkea mielihyvä ja innostuminen, ja työssä viihtymistä korkea mielihyvä yhdistettynä matalaan virittyneisyyden tasoon. (Hakanen, 2006, 30–31.)

Moisalo (2011) jakaa työhyvinvoinnin viiteen eri ulottuvuuteen, jotka ovat työntekijän fyysinen ja psyykinen terveys, ammattitaito ja osaaminen, työyhteisön johtaminen ja sosiaaliset suhteet, työ ja työolot sekä toimintaympäristö. Nämä eri ulottuvuudet havainnollistavat hyvinvointiin yhteydessä olevia eri toimijoita. Esimies voi vaikuttaa kyseisiin hyvinvoinnin osa-alueisiin. Lisäksi työhyvinvointiin vaikuttavat muiden muassa yksilön perhe, tuttavat ja harrastukset, yhteiskunnan olosuhteet ja arvot sekä työtoverit. Moisalo korostaa kuitenkin yksilön vastuuta omasta hyvinvoinnista. (Moisalo, 2011, 357–360.)

Työhyvinvoinnin käsitettä voidaan havainnollistaa myös työhyvinvoinnin portaattimallin avulla, mikä perustuu Maslowin tarvehierarkian teoriaan. Työhyvinvoinnin portaattimalli pyrkii selvittämään työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ja mahdollistaa sen kautta työhyvinvoinnin kehittämistyötä. Työhyvinvoinnin rakentuminen perustuu fysiologisten perustarpeiden täyttymiseen, mikä näkyy terveytenä ja fyysisenä kuntona. Fysiologiset perustarpeet ovat portaiden alimmalla tasolla. Portaiden toisella ja kolmannella tasolla ovat turvallisuuden ja läheisyyden tarpeet, jotka näkyvät työssä muun muassa työympäristön turvallisuutena ja työyhteisön yhteisöllisyytenä. Portaiden ylin taso muodostuu arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeista. Yksilön arvot ja ihanteet asettuvat portaiden päälle, ja ovat ohjaamassa yksilön halua huolehtia omasta hyvinvoinnistaan. (Ojala & Ahonen, 2003, 20–21; Rauramo, 2012.)

### **3.2 Pedagoginen hyvinvointi**

Pietarisen, Soinin ja Pyhältön (2008) mukaan pedagogista hyvinvointia voidaan pitää yhtenä opettajan työhyvinvoinnin osa-alueena (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2008; Liusvaara, 2014, 76). Liusvaara (2014) määrittelee väitöskirjassaan pedagogisen hyvinvoinnin tarkoittavan onnistumisen tunteesta kumpuavaa kokemusta, joka ilmenee opettajan käsityksissä itsestään opettajana, laadukkaissa vuorovaikutussuhteissa sekä työhön ja sen kehittämiseen sitoutumisena. (Liusvaara 2014, 76.) Pedagogisen hyvinvoinnin voidaan myös ajatella rakentuvan pääasiassa opettajan ja oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa, jonka ajattelun olevan koulun pedagogisten prosessien ydin (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2008, 55; Wenström, 2016).

Pedagogisessa hyvinvoinnissa keskeistä on opetushenkilöstön hyvinvoinnin ratkaiseva vaikutus oppilaiden hyvinvointiin. Koulun ilmapiirin on todettu olevan yhteydessä muun muassa oppilaiden masennukseen ja psykosomaattisiin oireisiin. Yhteisöllisen ja turvallisen ilmapiirin on mahdollista syntyä henkilöstön voidessa hyvin. (Onnismaa, 2010; Wenström, 2016.) Haring, Havu-Nuutinen ja Mäkihonko (2008) tarkastelevat opettajien pedagogista hyvinvointia eri vuorovaikutustasoilla ja pedagogisen toiminnan kautta. Heidän mukaansa opettajan pedagoginen hyvinvointi on riippuvainen työssä ilmenevistä vuorovaikutussuhteista kaikilla pedagogisen toiminnan tasoilla. Päätelmänsä he perustavat Konun ja Rimpelän (2002) luomaan Koulun hyvinvointi- malliin, jonka mukaan sosiaalisissa suhteissa tapahtuva onnistunut vuorovaikutus takaa oppilaan hyvinvoinnin. Instituutioiden toimintaympäristöt sekä niiden sisällä ja välillä tapahtuva vuorovaikutus on todettu keskeisiksi pedagogisen hyvinvoinnin kriteereiksi. (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko, 2008, 28; Konu, 2002.)

Meriläisen, Lappalaisen ja Kuittisen (2008) mukaan pedagogiikan ja hyvinvoinnin käsitettä voidaan tarkastella yhdessä ainoastaan metaforana, sillä käsitteiden määrittely on teoria- ja koulukuntakohtaista. Pedagogiikan voidaan ajatella tarkoittavan kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen pyrkiviä prosesseja ja käytäntöjä. Hyvinvointi sen sijaan kuvaa yleistä positiivista mielialaa ja tyytyväisyyttä. Yhteistä näille käsitteille on positiivinen kehitys ja muutos. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen, 2008, 9.) Pietarinen, Soini ja Pyhältö (2008) kuitenkin ajattelevat pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen perustuvan oppimisen ja hyvinvoinnin teorioihin. (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2008). Opettajan työhyvinvoinnin näkökulmasta oppimista voidaan tarkastella ammatillisen kehittymisen ja kasvuprosessin sekä työyhteisössä tapahtuvien pedagogisten ratkaisujen kehittymisen kautta.

Ajatus myönteisestä muutoksesta liittyy pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen positiivisen psykologian teemaan, jonka näkökulmasta hyvinvointi on enemmän kuin pahoinvointiin puuttumista. 2000-luvun taitteessa Yhdysvalloissa Seligmanin ja Csíkszentmihályin toimesta alkunsa saanut positiivinen psykologia pyrkii selvittämään yksilöiden ja yhteisöjen kukoistusta edistäviä tekijöitä ja olosuhteita. Sen tarkoituksena on keskittyä yksilöiden vahvuuksiin ja tällä tavalla olla tukemassa hyvinvointia. Perinteinen psykologia keskittyy tutkimuksessa lähinnä mielen sairauksiin. Positiivinen psykologia sen sijaan pyrkii vahvistamaan tervettä mieltä, jotta sairauksiin keskittymistä voitaisiin vähentää. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 18–19; Leskisenoja, 2016, 32–33.)

Seligman (2008) korostaa ominaisvahvuuksien aktiivista hyödyntämistä työelämässä. Ominaisvahvuuksia voivat olla esimerkiksi innostuneisuus, nopea oppiminen, halu oppia uutta

sekä aitouden tunne. Vahvuuksien ja hyveiden hyödyntäminen tekee työstä mielekkäämpää ja muokkaa rutinoituneen työn kutsumukseksi, jolloin työtä tehdään sen itsensä vuoksi eikä työn tuottamia aineellisia hyötyjä pidetä enää niin tärkeänä. (Seligman, 2008, 195–200.) Positiivisen psykologian myötä myös työpsykologiassa on alettu kiinnittää huomiota työn voimavaratekijöihin. Tämän vuoksi työtyytyväisyys ja sitoutuminen ovatkin olleet keskeisiä positiivisen psykologian tutkimuskohteita. (Manka, 2013, 70.)

Seligmanin ja Csikszentmihályin (2000) mukaan voimavaratekijät voidaan jakaa kolmeen tasoon: subjektiiviseen, yksilölliseen ja koko ryhmän tasoon. Subjektiivisen tason voimavaroihin voidaan luokitella subjektiiviset positiiviset kokemukset, kuten hyvinvointi, tyytyväisyys ja onnellisuus. Yksilötasolla kyse on yksilön positiivisista persoonallisuuden piirteistä, esimerkiksi viisaus, pitkäjänteisyys, hyvät sosiaaliset taidot tai rohkeus. Ryhmätasossa voimavarojen ajatellaan olevan ryhmässä ilmeneviä yhteisöllisyyttä tukevia instituutioita ja hyveitä, kuten epäitsekkyys, vastuullisuus, suvaitsevaisuus, kohtuullisuus ja hyvä työmoraali. (Seligman & Csikszentmihályi, 2000, 5.)

Positiivista psykologiaa on kritisoitu ylioptimistisuudesta ja negatiivisten asioiden kieltämisestä. Maailmassa on paljon tosiasioita, joiden karuutta ja kamaluutta emme voi kieltää. Positiivisen psykologian kautta maailmankuva voi todella muotoutua liian myönteiseksi, jolloin syvällä rakenteissa piileviä ongelmia ei osata tarpeeksi huomioida. (Ojanen, 2014, 16–17.) On siis tärkeä nähdä ja myöntää ne epäkohdat, joihin opettaja hyvinvointinsa kannalta kaipaa ja tarvitsee muutosta. Tällöin pahoinvoinnin taustalla piileviin asioihin on mahdollista puuttua ja niitä voidaan kehittää. Merkityksellistä on löytää ne toimintatavat, joiden avulla muutosta voi tapahtua. Tutkimuksellamme nostamme esiin opettajien tarpeita, ja kiinnitämme huomiota niihin asioihin, jotka vaikuttavat heidän hyvinvointinsa.

Leskisenojan (2016) mukaan pedagoginen hyvinvointi yhdistyy positiiviseen psykologiaan Seligmanin (2011) luoman PERMA-hyvinvointimallin kautta. Tässä mallissa hyvinvointi jaetaan viiteen osaan: positive emotions (*myönteiset tunteet*), engagement (*sitoutuminen*), relations (*ihmissuhteet*), meaning (*merkityksellisyys*) ja accomplishment (*kyvykkyydet ja vahvuudet*). (Seligman 2011; Wenström, 2016; Leskisenoja, 2016) Nämä osa-alueet ovat havaittavissa myös tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kirjoitelmissa.

Myönteisillä tunteilla tarkoitetaan mielihyvää, onnellisuutta ja mukavuuden tunnetta (Leskisenoja, 2016, 34). Positiivisten tunteiden kokeminen vastoinkäymisissä mahdollistuu, jos yksilö löytää positiivisia merkityksiä tavallisissa tilanteissa. Toisaalta, myös positiivisten

tunteiden kokeminen antaa keinoja positiivisen merkityksen löytämiseen myöhemmissä tilanteissa. (Fredrickson, 2001, 9.) Yksilön kokemilla myönteisillä tunteilla on positiivinen vaikutus koko työyhteisöön, sillä niiden on todettu siirtyvän yksilöltä toiselle. Tunteiden siirtymistä edesauttaa tiivis yhteistyö ja taito eläytyä toisen näkökulmaan. (Ks. Hakanen & Perhoniemi, 2013.) Ojanen (2014) viittaa Isenin (2003) tutkimustuloksiin, jotka kyseenalaistavat näkemystä järjen ja tunteiden vastakkaisuudesta. Isen korostaa positiivisten tunteiden olevan yhteydessä muun muassa luovuuteen, ongelmanratkaisuun sekä avoimuuteen ja joustavuuteen (Ojanen, 2014, 45-47.) Positiivisten tunteiden kokemisella on vaikutuksia sosiaaliseen käyttäytymiseen, kuten avunantoon tai neuvotteluun. (ks. Isen, 2003.)

Työhön sitoutumisessa voidaan Morrowin (1993) mukaan nähdä eri ulottuvuuksia. Yksilön asenne työntekoon kuvastaa yleistä työsitoutuneisuutta. Yksilön sitoutuminen voi näkyä tämän lisäksi työtehtäväkohtaisena, tai uraan ja ammattiin liittyvänä sitoutumisena. Työorganisaatioon sitoutuminen on myös yksi sitoutumisen ulottuvuuksista, jolloin työntekijät hyväksyvät organisaationsa arvot ja tavoitteet. (Morrow, 1993; Mäkikangas, Feldt & Kinnunen, 2005, 64.) Opettajan sitoutuneisuutta voidaan mitata silloin, kun yhteisesti sovitut toimintatavat eivät vastaa hänen henkilökohtaista arvomaailmaansa. Sitoutunut opettaja pyrkii näissäkin tilanteissa toimimaan tietoisesti ja perustellusti. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 41.) Leskisenoja (2016) puhuu väitöskirjassaan sitoutumisesta syvän kiinnostuksen ja uppoutumisen näkökulmasta, josta voidaan käyttää myös flow-tilan käsitettä. Flow-tilalla tarkoitetaan tilannetta, jolloin ajantaju häviää ja tietoisuus tunteista ja ajatuksista lakkaa tietyn toiminnan ajaksi. (Leskisenoja, 2016, 34.)

Ihmissuhteet ovat PERMA-teoriassa ja positiivisessa psykologiassa hyvin keskeisessä asemassa. Voidakseen hyvin, ihminen tarvitsee ympärillä olevilta ihmisiltä huolehdituksi, arvostetuksi ja rakastetuksi tulemista. Hyvien ihmissuhteiden on todettu olevan paras apu vastoinkäymisissä, sillä niiden avulla mieliala voi kohentua hyvinkin nopeasti. Yhteisöllisyys liittyy voimakkaasti myönteisiin tuntemuksiin, kokemuksiin ja elämäntilanteisiin. Myös erilaisia haasteita kohdatessaan ihminen kaipaa ympärilleen muita ihmisiä. (Leskisenoja, 2016, 34; Leskisenoja, 2017, 52.)

Leskisenojan (2016) mukaan merkityksellisyyden käsitteellä tarkoitetaan yksilön omaa näkemystä henkilökohtaisen elämänsä arvokkuudesta ja itseään suurempaan kuulumisen tunnetta. Omien vahvuuksien tunnistamisen ja käytön on todettu korreloivan elämän merkitykselliseksi kokemisen kanssa. Oman hyvinvoinnin edistämiseksi on tärkeä kehittää omia vahvuuksiaan ja voimavarojaan hyödyntäen niitä jonkun suuremman tavoitteen hyväksi.



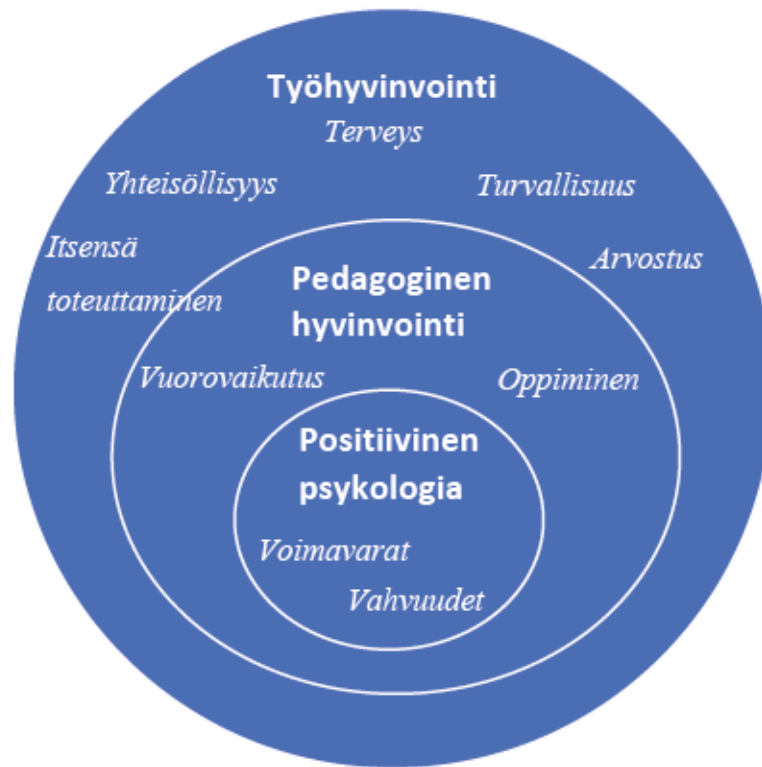
(Leskisenoja, 2016, 34–35.) Merkityksellisyys on henkilökohtainen ja subjektiivinen kokemus ja sen vahvistumiseen vaikuttavat tekijät ovat yksilöllisiä (Norrish, 2015, 256). Seligmanin (2002) mukaan henkilökohtaisten vahvuuksien kehittäminen ja niiden käyttäminen toisten palvelemiseen vahvistavat merkityksellisyyden kokemusta (Seligman, 2002). Merkityksellisyyttä kokevat ihmiset selviytyvät vastoinkäymisistä ja stressaavista tilanteista paremmin. Merkityksellisyys myös vahvistaa sitoutumista ja lisää innostusta. (Leskisenoja, 2017, 54.)

Saavuttamisella tarkoitetaan menestymiseen ja hyviin suorituksiin tähtäämiseen niiden itsensä takia. PERMA-teorian isän, Martin Seligmanin (2011), mukaan ihmiset tavoittelevat saavuttamista riippumatta muista hyvinvointiteorian osista. Saavuttamiseen liittyy usein flow-tilaan uppoutumista, positiivisia tunteita ja menestymistä. (Seligman 2011, 16; Leskisenoja, 2016, 35.) Yhteys saavuttamisen ja hyvinvoinnin välillä on kaksisuuntainen; hyvinvointi parantaa saavutuksia ja saavuttaminen lisää hyvinvointia (Leskisenoja, 2017, 56).

### **3.3 Yhteenveto hyvinvoinnin käsitteestä tutkimuksessamme**

Työhyvinvointia voidaan tarkastella psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen näkökulman kautta. Hyvinvointiin vaikuttavat tekijät liittyvät yksilöön itseensä, tai ympäristöön ja olosuhteisiin. Pedagoginen hyvinvointi on yksi työhyvinvoinnin osa-alue. Käsitteessä keskeistä on vuorovaikutuksen ja oppimisen näkökulma; hyvinvointia tukevia tekijöitä voidaan itsessään kehittää yhdessä muiden kanssa. Uudet oppimisen kokemukset lisäävät yksilön hyvinvointia, mikä taas mahdollistaa uuden oppimisen. Lisäksi käsite kuvaa koko yhteisön hyvinvointia. Yhteistä hyvinvointia rakentaessa voidaan hyödyntää positiivisen psykologian ajatuksia keskittymällä yksilön ja yhteisön vahvuuksiin ja voimavaratekijöihin.

Seuraavassa kuviossa havainnollistamme sitä, millä tavoin eri käsitteet kietoutuvat yhteen. Jokainen käsite muodostaa oman osa-alueensa, jonka alle olemme koonneet niiden keskeisimmät tekijät.



*Kuvio 1*

## 4 Kerronnallisen tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerromme laadullisen tutkimuksemme toteutuksesta. Pehdymme tutkimusmetodologiaan eli laadulliseen tutkimukseen ja narratiiviseen lähestymistapaan sekä avaamme aineistomme keruuta ja sen analyysiprosessia. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä.

### 4.1 Laadullinen tutkimus

Noviisiopettajien pedagogista hyvinvointia tutkiva tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteitä ovat Eskolan & Suorannan (1998) mukaan tutkijan läheinen suhde tutkittaviin, tutkimusta varten perusteltu otanta sekä analyysin aineistolähtöisyys. Aineistoa analysoidessa tutkija ei aseta hypoteeseja tutkimustuloksista, mutta tiedostaa omat ennako-oletuksensa. (Eskola & Suoranta, 1998, 13–24). Tämä mahdollistaa uusien näkökulmien löytämiseen eikä tutkimus perustu aikaisemman tiedon todentamiseen (ks. myös Alasuutari, 2011, 237; Hirsjärvi, ym., 2014, 161). Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijalla on vapaus suunnitella ja toteuttaa tutkimus omien ratkaisujen mukaisesti. Laadullista tutkimusta voidaan lähestyä myös narratiivisesta näkökulmasta, sillä aineisto on pääosin kirjallista. (Eskola & Suoranta, 1998, 13–24).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat oppaassaan laadullisen tutkimuksen käsitteen monimuotoisuutta. He kritisoivat tutkimusoppaiden kritiikitöntä käyttöä, sillä jokainen niistä määrittelee käsitteen omasta näkökulmastaan. Tieteellisen ajattelun kehittymisen kannalta olisi ihanteellista, että aloitteleva tutkija suhtautuisi lähdekirjallisuuteen kriittisesti ja ymmärtäisi sen, ettei laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa tarkoiteta aina samaa asiaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 22.) Lisäksi tutkijan tulee pohtia, voisiko laadullisessa tutkimuksessa soveltaa kvantitatiivista analyysiä vai ymmärretäänkö ne toisistaan vastakkaisina metodeina (Alasuutari, 2011, 31–32; Hirsjärvi, ym., 2014, 135–137). Tutkimuksemme emme hyödynnä kvantitatiivisen analyysin periaatteita.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullinen tutkimus voidaan nähdä ”sateenvarjona”, jonka alla on toisistaan poikkeavia laadullisia tutkimuksia. Sitä voidaan siis tarkastella sekä yhtenä laajana käsitteenä, että useina erilaisina pieninä merkityksinä. Laadullinen tutkimus on empiiristä tutkimusta ja aineistoa tarkastellaan ja argumentoidaan empiirisen analyysin tavoin. Teorian merkitys on laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin suuri ja tutkimuksen kannalta välttämätöntä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) jaottelevat laadullisen tutkimuksen erilaisiin perinteisiin, joiden mukaan kunkin tutkimuksen teoria määrittyy. Perinteisiin tutustuessaan

tutkija ymmärtää laadullisen tutkimuksen erilaisten käsitteiden taustat ja alkuperäisten merkitysten erilaisuuden, vaikka niistä puhuttaisiin samaa tarkoittavana. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 23–27, 31.)

Tässä tutkimuksessa on piirteitä laadullisen tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusperinteestä, jossa ihminen on sekä tutkijana että tutkimuksen kohteena. Sekä fenomenologisen että hermeneuttisen ihmiskäsityksen mukaan tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat yhteisöllisyys, kokemus ja merkitys. Fenomenologinen tutkimusaihe voidaan kohdentaa kokemuksen tutkimiseen. Tutkimusperinteen näkökulmasta ihmisen suhde maailmaan nähdään intentionaalisen ja kaikkien ilmiöiden ymmärretään olevan yksilölle merkityksellisiä. Yksilön kokemus siis määrittyy merkitysten kautta, joita noviisiopettajat tuovat tutkimukseemme esiin kirjoitelmien kautta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 39–42.)

Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta voidaan kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi. Yksittäisten ihmisten kokemusmaailmaa tutkiessa tulkinnan voidaan ajatella olevan tutkimuksen päämenetelmä. Tutkijat lähestyvät tutkimusaihetta oman esiymmärryksensä valossa. Hermeneuttisen kehän mukaisesti tämä luo perustan myöhemmälle ymmärtämiselle eli tulkinnalle. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 39–42.) Tutkimusprosessissamme kyseinen kehä on lähtenyt liikkeelle jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Prosessin kuluessa lisääntynyt tieto tutkimusaiheesta on vaikuttanut myöhempiin tulkintoihimme.

Ronkaisen ym. (2014) mukaan laadulliselle tutkimukselle olennaista on merkityskeskeisyys, jolloin todellisuus kohdataan osana merkityksellistäviä käytäntöjä. Ihmisten kokemuksiin ja kertomuksiin vaikuttavat ympäröivät kulttuurit toimintatapoineen ja instituutioineen sekä kieli, symbolit ja totutut tavat ymmärtää ja puhua. Laadullisessa tutkimuksessa yksilöä arvostetaan oman elämänsä kokijana, toimijana ja havainnoijana. Yleensä merkitysten ajatellaan pysyvän yllä ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja näin ollen ne ovat jaettuina ja yhteisöihin kiinnittyviä. (Ronkainen ym., 2014, 81–83.)

## **4.2 Narratiivinen tutkimusmenetelmä**

Laadullisen tutkimuksemme lähestymistavaksi olemme valinneet narratiivisen tutkimuksen (Hänninen, 1999, 16), sillä haluamme päästä käsiksi yksilöiden omiin kokemuksiin, ja tuottamaan sitä kautta mahdollisimman henkilökohtaista ja subjektiivista tietoa (Heikkinen, 2010, 156–157; vrt. Hyvärinen, 2015).

Narratiivisuuden käsitys tiedosta kytkeytyy konstruktivismiin, eli ajatukseen, että tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Heikkinen, 2002, 186–187). Kertomukset

ovat välineitä, joiden avulla ihmiset rakentavat ja muuttavat tietoa maailmasta ja itsestään (Heikkinen, 2010, 146). Ne mahdollistavat oman sisäisen maailman, kuten koettujen ajatusten, tunteiden ja toimintojen ilmaisun muille (Hänninen, 1999). Narratiivisen lähestymistavan on todettu olevan hedelmällinen ammatillisen identiteetin ja asiantuntijuuden kehittämisessä. Kerronta mahdollistaa oman ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden reflektion. Narratiivisen lähestymistavan avulla voidaan palata ammatilliseen kehityshistoriaan sekä muuttaa ja kehittää omaa osaamista ja identiteettiä. Ammatillisen minuuden rakentaminen on erityisen tärkeää muuttuvien työtilanteiden lisäksi työuran alkuvaiheissa, jolloin suhde työhön on vielä hauras. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, 60–61.)

Eri tieteenalat ja koulukunnat ymmärtävät narratiivisuuden eri tavoin, ja siihen liittyy myös muita näkökulmia ja merkityksiä. Narratiivisuus voidaan ymmärtää tutkimuksen lähestymistapana, tietämisen tapana tai aineiston analyysitapana. Narratiivisuudella on ollut myös käytännön merkityksiä ammattityössä. Näiden lisäksi narratiivisuudesta voidaan puhua kuvatessa tutkimusaineiston luonnetta. (Heikkinen, 2010, 145; Heikkinen, 2018.) Tutkimuksemme aineistona hyödynnämme opettajien kirjoittamia päiväkirjoja. Aineistoa voimme kutsua siis narratiiviseksi, ja tämä on yksi lähestymistapa narratiivisuuteen (Heikkinen, 2010, 148). Tämän lisäksi narratiivisuus ymmärretään aineiston analyysitapana. Omassa tutkielmassa käytämme aineiston analyysitapana narratiivien analyysia eli luokittelemme kertomukset eri teemoihin. Toisaalta, tuottamalla tutkimusta kirjoitettujen aineistojen pohjalta, tuotamme myös uutta kertomusta ja sen myötä teemme luonnollisesti myös narratiivista analyysia. (Heikkinen, 2010, 149–152.)

Narratiivinen lähestymistapa kasvoi tasaisesti 1990-luvulle asti, jolloin käsitteiden käyttö ja ymmärrys narratiivisuudesta ei ollut vielä kovin vakiintunutta. (Heikkinen, 2010, 144–145.) Narratiivisessa tutkimuksessa on käytetty sekä narratiivin (esim. Almiola, 2008), kertomuksen (esim. Kaasila, 2008) että tarinallisuuden (esim. Hännisen, 1999) käsitettä, ja ne ymmärretään keskenään synonyymeinä (Heikkinen, 2018; Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 189; Riessman, 2008, 3). Myöhemmin käsitteiden käyttö on tarkentunut, ja nykyään vallalla on kerronnallisuuden käsite (Heikkinen, 2018, 171).

Hyvärinen (2015) tarkastelee kertomuksen määritelmää neljän eri näkökulman kautta. Nämä eri näkökulmat ovat rakennemääritelmä, retorinen määritelmä, kognitiivinen määritelmä sekä prototyyppinen määritelmä. Rakennemääritelmä rajaa ajatusta siitä, että mikä tahansa puhetapa ei ole kertomus. Kertomuksen ehtona on, että siitä on erotettavissa yksi tai useampi tapahtuma ja tapahtuman tai tapahtumien eteneminen. Retorinen määritelmä viittaa kertomuksen tarkoituksellisuuteen tietyssä kontekstissa. Kognitiivinen määritelmä näkee kertomuksen

maailman jäsentämisen tapana. Prototyypinen määritelmä taas antaa arvoa kertomuksen kokemukselliseen ulottuvuuteen (Hyvärinen, 2015), ja sitä voi olla kertomuksissa enemmän tai vähemmän (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 192).

Kertomukset voidaan esittää joko suullisesti, kirjallisesti tai ei-kiellellisen viestinnän avulla. Kirjoitetussa kertomuksessa yhdistyvät yksittäiset tapahtumat ja kokemukset eheäksi juoneksi. (Kujala, 2007, 17, 20–21.) Aineistonkeruun myötä olemme saaneet opettajilta kertomuksia kirjoitetussa muodossa. Vaikka tavoitteenamme on ollut mahdollistaa kirjoitelmien vapaamuotoisuus, meidän on täytynyt tutkijoina ilmaista tutkittaville kirjoitelmien tarkoitus. Näin kirjoitelmat täyttävät kertomuksen käsitteeseen liittyvän kerronnan kohteelle suuntautuvan merkityksellisyyden ulottuvuuden (Ks. Kaasila, 2008). Kirjoitelmien kautta opettajat kertovat meille omaa tarinaansa, jotka ovat jo tapahtuneita. Näiden kautta he voivat jakaa ja reflektoida omia kokemuksiaan omista työpäivistään. (Hänninen, 1999, 22).

Yksilö rakentaa omaa sisäistä tarinaa hyödyntäen osaksi sosiaalista tarinavarantoa. Sosiaalinen tarinavaranto koostuu erilaisista tarinallisista malleista, jotka vaikuttavat yksilön omaan toimintaan ja tukevat ymmärtämään toisten ihmisten toimintoja, ajatuksia ja tunteita. Tarinamallit voivat olla myös normatiivisia suhteessa tiettyihin tilanteisiin. Tiettyihin ammattiryhmiin liittyvät myytit sekä ohjaavat ammattilaisten toimintaa, että vaikuttavat muiden ihmisten odotuksiin kyseistä ammattiryhmää kohtaan. (Hänninen, 1999, 50–55.)

Opettajien sosiaalisessa tarinavarannossa on monenlaisia opettajuuteen liittyviä tarinallisia malleja (Ks. Kujala, 2007, 22–24). Esimerkiksi kulttuurinen kertomus jaksavasta ja huolehtivasta opettajasta voi vaikuttaa siihen, miten avoimesti opettajat puhuvat omasta jaksamisestaan ja väsymyksestä (Ks. Kaunisto, 2014). Kulttuurisia tarinamalleja ei omaksuta kuitenkaan sellaisenaan. Yksilö muokkaa tarjolla olevia malleja itselleen sopiviksi ja ne yhdistyvät omaan henkilöhistorialliseen kokemukseen. (Hänninen, 1999, 52).

Omassa tutkimuksessa käytämme johdonmukaisesti kertomuksen käsitettä. Tässä tutkimuksessa ymmärrämme kertomuksen käsitteen Hännisen (1999) tavoin kielelliseksi ilmaisuksi, joka sisältää useita tarinoita eri tulkintatavoista riippuen (Hänninen, 1999, 20). Denzinin (1989) mukaan käsitteeseen liittyy myös merkityksellisyyden ulottuvuus: sen täytyy olla merkityksellistä sekä kertojalle että kerronnan kohteelle (Denzin, 1989; Kaasila, 2008, 43). Opettajien kirjoittamat kertomukset ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisessä asemassa. Niillä ei ole merkitystä ainoastaan meille tutkijoina, vaan myös tutkimukseen osallistujille itselleen sekä tutkimuksemme lukijoille.

### 4.3 Aineisto ja analyysi

Tutkimuksemme aineistona hyödynnämme opettajien kirjoittamia päiväkirjamerkintöjä eli kirjallisesti esitettyjä kertomuksia (Heikkinen, 2018, 180). Aineiston analysoinnissa olemme käyttäneet temaattista menetelmää. Aineistonkeruumenetelmänä päiväkirja voi toimia erittäin tehokkaana oppimisen välineenä opettajien työssä (ks. Kitola, 2004, 139). Päiväkirjaa kirjoittamalla opettajilla on ollut mahdollisuus reflektoida ja jäsentää päivän aikana eteen tulleita tilanteita. Opettajat jakavat erilaisten kertomusten kautta omaa sisäistä tarinaa. Verrattuna kertomukseen, sisäinen tarina suuntautuu itseensä: sen tehtävänä on ohjata omia toimintoja ja psyykkisiä prosesseja. Kertomus taas muodostuu ajatuksista, jotka ovat muuttuneet merkityksiksi ja joita ilmaistaan muille joko sanoilla tai muilla merkeillä. (Hänninen, 1999, 48–49, 55). Tutkijoina vaikutamme myönteisesti tutkimukseen osallistujien kasvuun ihmisenä. Heillä on mahdollisuus hyödyntää tutkimustuloksia ja huomata omassa toiminnassaan ne kohdat, joihin haluavat muutosta. (Josselsson, 2004, 302.)

Olimme yhteydessä kaikkiin tutkimukseen osallistujiin henkilökohtaisesti Whatsapp-sovelluksen kautta, jolloin tutkimushuvista ei tarvinnut huolehtia. Kun opettajat ilmaisivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen, lähetimme heille kirjeen (LIITE 1), jossa annoimme lisätietoa tutkimukseen osallistumisesta. Lopullinen aineistomme koostuu kahden (2) luokanopettajan ja kolmen (3) varhaiskasvatuksen opettajan päiväkirjamerkinnöistä, johon sisältyy myös pilottiaineisto. Tutkimuksemme vaikuttavuuden kannalta otannan koolla ei ole merkitystä (Eskola & Suoranta, 1998, 61–62). Otannan valitsemisessa olemme kiinnittäneet huomiota, että tutkittavat täyttävät noviisiopettajan määritelmän. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat naisia.

Ennen varsinaisen aineiston keruuta keräsimme pilottiaineiston, jonka tarkoituksena oli selvittää tutkimustapamme toimivuus. Pilottiaineisto koostui yhden (1) luokanopettajan ja yhden (1) varhaiskasvatuksen opettajien päiväkirjamerkinnöistä. Lähetimme heille kirjeen (LIITE 2), jossa kerroimme tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja anonymiteetin säilymisestä sekä annoimme ohjeistuksen päiväkirjan kirjoittamiseen. Pyysimme osallistujia kirjoittamaan positiivisia tilanteita ja asioita työpäivistään. Tarkoituksena oli, että osallistujat kirjoittavat vapaamuotoisia kirjoitelmia haluamanaan ajankohtana. Pilottiaineisto koostui kahdesta hyvin eri tyylillä kirjoitetusta päiväkirjasta. Aineiston pituus oli yhteensä noin kolme (3) sivua.

Pilottiaineistoa ei ollut tutkimusongelmamme kannalta riittävästi (ks. Eskola & Suoranta, 1998, 62–63), joten toteutimme uuden aineistonkeruun. Muokkasimme tutkimukseen osallistuville

lähetettävän kirjeen ohjeistusta ja lisäsimme siihen kysymyksiä kirjoittamisen tueksi. Emme enää kehottaneet heitä kirjoittamaan ainoastaan positiivisista kokemuksista vaan pyysimme kuvailemaan päivän aikana esiintyneitä tunteita ja tilanteita. Pilottiaineistoa analysoidessa huomasimme, että opettajat saattoivat hyvin lyhytsanaisesti ilmaista päivän tapahtumista: *Puoli kolmelta lähdin kotiin.* (Saara) Tämän vuoksi liitimme toiseen kirjeeseen apukysymyksiä, ja sen kautta rohkaisimme opettajia kertomaan avoimesti ja laajasti eri tilanteisiin liittyviä tunteita ja ajatuksia.

Aineistoa on kokonaisuudessaan käytössä 17 sivun verran. Kirjoitelmien pituus, rakenne ja kirjoitustyyli eroavat toisistaan. Lisäksi niissä on enemmän ja vähemmän kerronnallisuutta eli kokemuksellisuuden ulottuvuudet eroavat toisistaan (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 192). Esimerkiksi kirjoitelman katkelmassa *Vuorossa on kädentaitoja.* (Iida) ilmenee kokemuksellisuutta vähemmän verrattuna katkelmaan. *Tänään oli niin kiire! Siis niin järjetön kiire koko ajan. Paikasta toiseen ja nopeasti.* (Salli) Kirjoitelmissa esiintyy hyvin yksityiskohtaisia kuvailuja päivän tapahtumista. Tapahtumat ovat eri tavoin yhteydessä toisiinsa, ja osassa on mahdollista havaita jonkinlaista muutosta. Tällä tavoin kirjoitelmat täyttävät kertomuksen rakennemääritelmän. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 190–192; Hyvärinen, 2015.) Kirjoitelmissa esiintyy myös raportointia, joissa kokemuksellisuuden aste on vähäistä (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 190). Olemme käsitelleet aineistoa kuitenkin kokonaisuutena ja kiinnitämme huomiota tutkimuksemme kannalta merkittäviin kirjoitelmien osiin.

Olemme edenneet aineiston analyysissä aineistolähtöisesti, sillä emme ole analysoineet aineistoamme tietyn teoreettisen käsitteistön tai mallin pohjalta. Honkonen & Karila (1995) kuitenkin toteavat, että on mahdotonta tehdä puhdasta aineistolähtöistä tutkimusta (Honkonen & Karila, 1995, 144). Erityisesti tämä on haastavaa sellaisilla tutkimusalueilla, joita on paljon tutkittu (Karila, 1997, 28). Sen vuoksi analyysiprosessissamme tulkintaamme ovat vaikuttaneet aikaisempi tieto hyvinvoinnista. Näin analyysiprosessimme on toteuttanut abduktiivisuuteen perustuvaa päättelyn logiikkaa. Tämä näkyy muiden muassa siinä, että olemme rajanneet aineistotaulukostamme esiyymmärryksemme perusteella tutkimuksemme kannalta epäolennaiset asiat pois. (Ks. Karila, 1997, 29; Honkonen & Karila, 1995, 144; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 98–99.) Tutkimustieto on rakentunut oman analyysimme ja aikaisempien tutkimusten vuorovaikutusprosessien myötä. Prosessin kuluessa tiedon lisääntyminen on mahdollistanut sen, että olemme pystyneet tarkastelemaan omia tulkintojamme kriittisesti ja muodostamaan syvällisempää ymmärrystä tutkittavasta asiasta. (ks. Karila, 1997, 26–31.)



Ajatus aineistolähtöisen tutkimuksen toteutuksesta vahvistui tutkimusprosessin kuluessa. Analysoimme aluksi pilottiaineistoa teorialähtöisesti PERMA-teoriaa hyödyntäen. Se tuntui kuitenkin rajaavan ulkopuolelle tutkimuksemme kannalta olennaista tietoa ja esti opettajien autenttisten kokemusten esille tuomista. Aineiston luokittelu PERMA-teorian mukaan olisi jättänyt ulkopuolelle esimerkiksi resurssien teeman. Tutkimuksen alkuvaiheessa esiyymmärryksemme tutkittavasta aiheesta on perustunut työhyvinvoinnin subjektiivisuuteen; aikaisemmassa tutkimuksessa näyttäytyvät hyvinvointiin vaikuttavat tekijät eivät välttämättä näyttäyty tutkimuksemme osallistuneiden kokemuksissa. Aineistolähtöinen tutkimus on mahdollistanut työhyvinvoinnin tarkastelemisen tutkimukseen osallistujien kannalta monipuolisemmasta näkökulmasta, ja olemme tämän myötä rakentaneet uutta tietoa tutkittavasta asiasta.

Tutustuimme päiväkirjamerkintöihin lukemalla niitä useaan kertaan. Keräsimme aineistosta tutkimuksemme kannalta hyödyllistä tietoa ja kokosimme ne taulukkoon. Luokittelimme päiväkirjamerkinnöistä nousevia havaintoja ylä- ja alateemoihin. Aluksi nostimme analyysitaulukkoon myös opettajien kirjoituksista nousevia tunteita, mutta jätimme ne lopullisesta analyysistä pois. Niiden analysoiminen olisi edellyttänyt kuitenkin laajempaa tutkimustyötä. Tämän tarkoituksena oli rajata lopullista tutkimusaihettamme. Ymmärrämme, että tunteet ovat monin eri tavoin läsnä opettajien työssä (esim. Uitto, 2011), ja ne ovat erottamaton kertomuksen osatekijä (Hänninen, 1999, 68).

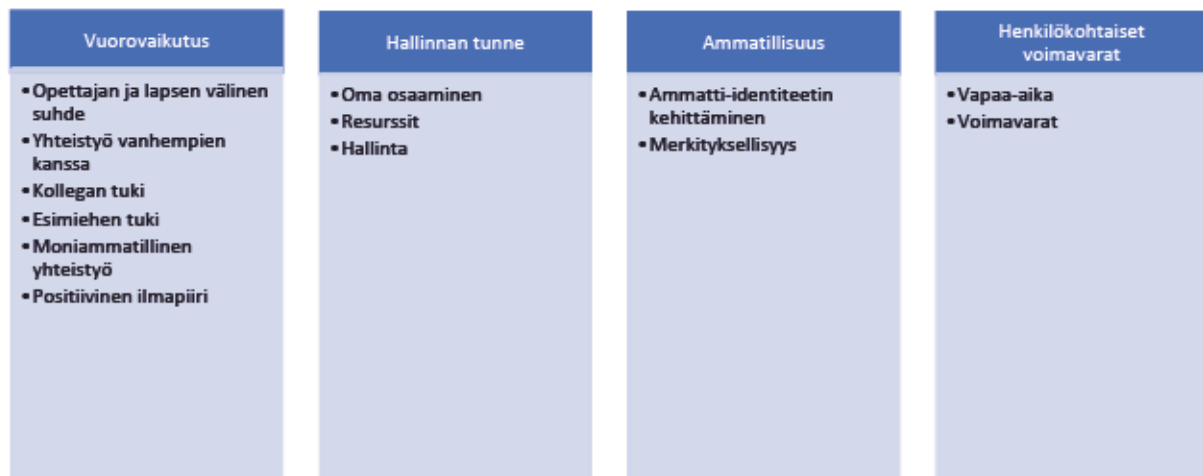
Tutkimusprosessin alkuvaiheessa luimme aineistoa seuraavan kysymyksen valossa: miten opettajien kertomuksissa näkyvät opettajien työhyvinvointia tukevat tekijät? Aineistotaulukkoon tutustuessamme rajasimme tutkimuksemme kannalta merkityksettömät asiat pois. Tällaisia olivat muiden muassa opettajien kuvaukset opetustilanteesta ja siihen liittyvästä kontekstista: *Aamulla pidin elämäkatsomustiedon tuntia oman ja toisen luokan oppilaille.* (Minna) Nämä kuvaukset ovat osa kertomuksen rakennetta ja helpottavat niiden lukemista, mutta eivät anna vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Lisäksi jätimme analyysin ulkopuolelle samassa kirjoitelmassa esiintyvät toistot, kuten: *Myös ihanien työkavereiden näkeminen viikonlopun jäljiltä oli mukavaa. Ihanat työkaverit on kyllä joka päivä tärkeä asia -* (Katja)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien tekstit poikkesivat tyyllillisesti hyvin paljon toisistaan. Osa opettajista käytti kirjoitelmissaan voimakkaita sanavalintoja ja ilmaisuja, kun taas toisten kerronta oli tasaisempaa ja lempeämpää. Kirjoitelmista oli aistittavissa erilaisia tunnelmia ja kirjoittajien luonteenpiirteitä. Kertomusten luonteeseen saattaa vaikuttaa esimerkiksi se, että

opettajat kokivat tulevansa kirjoitelmien kautta kuulluksi ja halusivat ”hätähuudon” tavoin osoittaa töissä vallitsevaa kiireen tuntua.

Aineistoa analysoidessa emme kuitenkaan tarttuneet yksittäisiin sanavalintoihin tai lauseiden merkityksiin. Tutkimuksemme narratiivisen lähestymistavan vuoksi tarkastelemme kertomuksia kokonaisvaltaisemmin. Esimerkkinä ote erään opettajan kirjoitelmasta: *Aamupäivä meni normaaliin tapaan rutiinilla.* (Minna) Narratiivisen analyysin sijaan diskurssianalyysi voisi tarkastella kyseisessä aineistokohdassa esimerkiksi normaaliuden käsitteeseen liittyviä merkitysrakenteita (ks. Jokinen, Juhlia & Suoninen, 2016).

Narratiivisen aineiston analyysitapa voidaan jaotella narratiivien ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysi perustuu kokonaisuuden rikkomisen osiin luokittelun avulla, kun taas narratiivinen analyysi uuden kertomuksen muodostamiseen. (Heikkinen, 2018, 181.) Tutkimusaineistomme käsittelytapa perustuu narratiivien analyysiin hyödyntäen temaattista analyysimenetelmää. Temaattisen analyysin tavoitteena on keskittyä tekstin sisältöön ja siihen, mitä on sanottu tai kerrottu. Analyysissa vähemmälle huomiolle jää se, kenelle, miten tai mihin tarkoitukseen teksti on tuotettu. (Riessman 2008, 53–54.) Aineiston lukemisen jälkeen teemoittelimme pelkistetyt havainnot alateemoihin ja tiivistimme ne edelleen laajempiin yläteemoihin (Ks. Kuvio 2).



*Kuvio 2*

Vuorovaikutusteema koostui opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta, huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, työyhteisöstä, esimiehen tuesta sekä moniammatillisesta yhteistyöstä. Nämä muodostuivat kirjoitelmien osista, joissa käsiteltiin erilaisia kohtaamisia oppilaan, lapsen, työkavereiden ja vanhempien kanssa, ja joissa kuvattiin yleisesti ryhmän

vuorovaikutuksellista ilmapiiriä: *Minun luokassa halataan ja jutellaan paljon*—. (Minna) Kirjoitelmissa esiintyi myös kohtia, joissa ilmeni vuorovaikutuksen puutetta, esimerkiksi: *En siis tiedä viimeisintä tietoa torstai-iltapäivästä*. (Iida) Yhdistimme nämä aineistokatkelmat vuorovaikutuksen teemaan.

Toinen pääteema oli hallinta, johon liitimme myös resursseja koskevan alaluokan. Aineiston analyysissä tulkitsimme hallintaan kuuluvaksi kertomusten tilanteet, joissa viitattiin lapsen hyvään ja ei toivottuun käyttäytymiseen, koko lapsi-/opetusryhmän käyttäytymiseen, ajankäytön hallintaan, työn suunnitteluun ja organisointiin sekä tavoitteiden saavuttamiseen. Joissakin kertomuksissa käytettiin suoraan hallinnan käsitettä: *—, mutta hallinnassa tilanne ei ole*. (Iida) Huomasimme, että useassa hallintaan liittyvässä kertomuksessa oli kyse myös resursseista, ja siksi yhdistimme kyseiset luokat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Ne kertomusten kohdat, joissa käsiteltiin opettajan työajan sekä työntekijöiden riittävyttä tai riittämättömyyttä, luokittelimme resurssien kategoriaan. Sosiaalinen tuki olisi voinut olla hyvin myös resurssien kategoriassa, mutta käsittelemme sitä vuorovaikutusteeman alla. Eri luokat kietoutuvat tutkimustulosten avaamisessa ja johtopäätösten teon vaiheessa monin tavoin yhteen.

Ammatillisuuden teema sisältää tutkimuksessamme ne kirjoitelmien osat, joissa käsiteltiin ammatti-identiteetin kehittämistä, omaa osaamista, merkityksellisyyttä sekä asenteita. Ammatti-identiteetin kehittäminen ja oma osaaminen ilmenivät kertomuksissa, joissa pohdittiin ja tuotiin esiin ajatuksia omista taidoista tai tarpeesta kehittää niitä: *Puhuimme paljon siitä, miten arjessa voisimme yhä enemmän kuunnella lasten toiveita ja mielipiteitä ja miten yhä herkemmin osaisimme olla läsnä lapsille arjen pienissä hetkissä*. (Salli) Merkityksellisyys näkyy tutkimukseen osallistujien kokemuksissa, joissa he kokivat oman työnsä tärkeäksi ja saivat keskittyä opetukseen: *Historian tunneilla saan olla opettaja, en paimentaja*—. (Saara)

Ne kertomusten osat, joissa puhuttiin vapaa-ajasta: *koen, että minulla on täysi oikeus korvata menetetty vapaa-aika lähtemällä kotiin*- - (Saara), stressistä: *tänään olin töissä melko stressaantunut*- - (Minna), väsymyksestä: *olemme iltpäivällä molemmat aivan puhki*-- (Iida), tai työn kuormittavuudesta: *viikko on niin täynnä vuorovaikutusta, keskustelua ja kohtaamisia, että pelkästään se ihmiskontaktien määrä saa olon tuntumaan perjantaina uupuneelta* (Salli), yhdistimme henkilökohtaisten voimavarojen teemaan.

## 5 Tutkimustulokset

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat noviisiopettajien pedagogiseen hyvinvointiin. Alla esitämme analyysiprosessin myötä esiin nousseet tutkimuksemme tulokset ja vertaamme niitä aikaisempaan tutkimustietoon. Olemme jakaneet tutkimustuloksemme neljään pääteemaan: vuorovaikutukseen, hallinnan tunteeseen, ammatillisuuteen ja henkilökohtaisiin voimavaroihin.

### 5.1 Vuorovaikutus

Opettajan työpäivä koostuu erilaisista vuorovaikutussuhteista yksittäisen lapsen, lapsiryhmän, työkavereiden ja vanhempien kanssa. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen kietoutuu päämäärätietoiseen ja tavoitteelliseen vuorovaikutukseen (Hermanfors & Eskelinen, 2016). Ei ole siis yllättävää, että tutkimusaineistossamme vuorovaikutus nousee keskeisimmäksi tulokseksi. Myös kirjeessä esitetyt apukysymykset ovat ohjanneet noviisiopettajia kirjoittamaan vuorovaikutustilanteista. Seuraavaksi tarkastelemme näitä aineistossamme olevia vuorovaikutussuhteita pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

#### 5.1.1 Opettajan ja lapsen vuorovaikutussuhde

Opettajan ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on yhteys opettajan hyvinvointiin. Yksi merkittävä taustatekijä tälle on suhteen emotionaalisuus sekä se, että opettajuudessa on vahvasti mukana oma persoonallisuus. (Split, ym. 2011). Tutkimuksemme aineistossa opettajat kuvaavat erilaisia vuorovaikutustilanteita yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän kanssa. Nämä tilanteet herättävät heissä niin positiivisia kuin negatiivisia tunteita, kuten innostusta, ylpeyttä ja turhautumista. Fredricksonin (2001) mukaan positiiviset tunteet näkyvät ilona, kiinnostuksena, tyytyväisyytenä, ylpeytenä ja rakkautena. Hänen laatiman broaden- ja build-teorian mukaan positiivisilla tunteilla ei ole pelkästään hetkellistä merkitystä, vaan vaikutukset näkyvät myös myöhemmissä tilanteissa. Positiiviset tunteet laajentavat hetkellisesti ajattelu- ja toimintatapoja sekä vahvistavat samalla yksilöiden keinoja selviytyä vastoinkäymisistä. Tämä mahdollistaa taas emotionaalisen hyvinvoinnin lisääntymisen. (Fredrickson, 2001, 3, 8; Fredrickson & Joiner, 2002). *Positiivisia tunteita herätti lasten into järjestellä.* (Saara) Kertomuksessaan Saara vahvistaa lasten positiivisten tunteiden tarttumista itseensä.

*Minun luokassa halataan ja jutellaan paljon, ja lasten lisäksi se tuo iloa minulle itsellenikin.*

(Minna)

Kosketus konkretisoi pedagogiseen rakkauteen liittyvää välittämistä (Louhela, 2012, 123). Juutisen (2015) mukaan läheisyydellä ja koskettamisella on merkitystä yhteenkuuluvuuden rakentamisessa, ja myös lapset ottavat aktiivisen roolin sen rakentamiseen; he eivät ole pelkästään hoivan ja välittämisen kohteita (Juutinen, 2015). Kertomuksissa on useampia mainintoja siitä, miten opettajaa ilahduttaa, kun lapset tulevat halaamaan häntä työpäivän aikana (vrt. Kalliala, 2008, 260). Muhosen ym. (2016) tutkimuksessa läheisyys kuvaa lämmintä opettaja- oppilassuhdetta ja on positiivisesti yhteydessä oppilaan kouluun sitoutumiseen. (Muhonen, Vasalampi, ym., 2016.)

Arjen kertomuksista nousee esiin myös tilanteita, jolloin luokassa on työskentelyrauha lasten keskittyttyä tekemään opettajan antamaa tehtävää. Kallialan (2008) mukaan nämä ovat tunnusmerkkejä lapsen sitoutuneesta toiminnasta, mikä taas ilmentää lapsen emotionaalista hyvinvointia. Laadukas vuorovaikutussuhde aikuisen ja lapsen välillä edellyttää sitoutunutta aikuista, joka omien toimintatapojen kautta edistää lapsen sitoutumista ja sen myötä emotionaalista hyvinvointia. (Kalliala, 2008, 64, 66–68).

*Oppilaat ovat ihania ja huumori luokassa kukkii. Tämä on niitä päiviä, jolloin työnteke itsessään tuntuu voimauttavalta. (Minna)*

Opettajien kertomuksista välittyy lapsiryhmän keskuudessa oleva ilmapiiri. He puhuvat kiireestä, lapsen tai lapsiryhmän kanssa olevista haastavista tilanteista sekä positiivisesta ilmapiiristä. Minnan luokassa positiivinen ilmapiiri rakentuu huumorin, kosketuksen ja rupattelun myötä (Ks. Holkeri-Rinkinen, 2009, 218–219). Positiivinen ilmapiiri koetaan omaa työtä voimaannuttavaksi tekijäksi. Koivulan (2010) tutkimuksessa positiivisten tunteiden ilmaiseminen merkitsee ryhmän yhteisöllisyyden tunnetta (Koivula, 2010).

*Eräs luokan villimmistä on tsempannut käytöksestään viime aikoina erittäin paljon ja sain häntä kehua. Aito hymy lapsen kasvoilla hellytti. (Saara)*

Saaran kertomuksesta välittyy, että opettajan positiivinen suhtautuminen lapseen ja palautteen annon seuraukset ovat myönteisesti yhteydessä lapsen kokemaan iloon. Haasteena on, jos joku lapsista kokee olonsa yksinäiseksi tai opettajalla ei ole mahdollisuutta antaa huomiota jokaiselle lapselle (ks. Holkeri-Rinkinen, 2009, 216.) Tutkimuksemme osallistuneet opettajat pitävät tärkeänä sitä, että heillä on aikaa olla lasten kanssa. Salli kertoo: *Niissä tilanteissa koen olevani tärkeässä roolissa, oikeassa paikassa oikeaan aikaan.* Lasten elämään osallistuminen ja lähentyminen lisäävät työn mielekkyyttä (Kalliala, 2008, 263.)

*Pari poikaa pisti ranttaliksi --. Nämä tilanteet turhauttaa, kun ei ole keinoa, mitä käyttää näissä tilanteissa --. Aika stressaava viikonlopun alku. (Minna)*

*Oppilas, joka ilmoitti jo luokkaan tullessaan että ei aio tehdä mitään, sai ihokarvani nousemaan pystyyn. (Minna)*

Opettajien kertomuksissa esiintyy myös tilanteita, jolloin lapsi käyttäytyy ei-toivotulla tavalla ja hidastavat omalla käytöksellään ryhmän toiminnan etenemistä. Edellä olevat otteet Minnan kirjoitelmasta osoittavat, miten haastava vuorovaikutustilanne oppilaiden kanssa lisää hänen stressitasoaan. Tutkimukset osoittavat haastavien vuorovaikutustilanteiden ja kuormittavuuden välistä yhteyttä. Ojalan (2017) tutkimuksessa opettajat pohtivat omia rajojaan ja esittivät huolensa omasta jaksamisestaan suhteessa psyykkisesti oireileviin lapsiin. (Ojala, 2017, 67). Myös Pietarinen, Soini ja Pyhältö (2008) tunnistavat vuorovaikutussuhteen yhteyden opettajien kuormittumiseen. (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008). Haastavat oppilaat osoittautuivat Almiolan tutkimuksessa yhdeksi uran vaihtoon johtavaksi tekijäksi (Almiola 2008, 121). On siis tärkeää, ettei opettaja jää työssään yksin ja hän saa tukea toimivien ratkaisujen löytämiseen.

Oppilaan ei-toivottu käytös herättää opettajassa monenlaisia tunteita. Enlundin, Luokkasen ja Feldtin (2013) tutkimuksessa vuorovaikutussuhteet nousivat laajimmaksi eettisiä dilemmoja herättäviksi tilanteiksi. Näissä tilanteissa opettaja ei joko tiedä miten toimia tai heidän täytyy toimia tietoisesti omien arvojensa vastaisesti. Tämä taas lisää opettajien kokemaa stressiä ja näin ollen vaikuttaa hyvinvointiin. (Enlund, Luokkanen & Feldt, 2013; ks. Ojala, 2017, 72–73). Haastavissa vuorovaikutustilanteissa opettajat saavat tukea kollegalta, kuraattorilta, erityisopettajalta, rehtorilta sekä oppilaan vanhemmilta (vrt. Ojala, 2017, 86–87, 97–98). Seuraavaksi tarkastelemme aineistoissamme ilmeneviä kertomuksia, jotka käsittelevät opettajan vuorovaikusta työkavereiden, esimiehen ja muiden ammattilaisryhmien kanssa.

### 5.1.2 Työyhteisö

*Tässä työssä hyvä tiimi on kyllä suuri voimavara. (Salli)*

Pietarisen, Soinin & Pyhältön (2008) tutkimuksessa opettajayhteisö muodostuu merkittäväksi omaa jaksamista tukevaksi tekijäksi. (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2008, 251.) Aineistomme kertomusten perusteella tutkimuksemme opettajilla on kannustava ja myönteistä ilmapiiriä vaaliva työyhteisö. Opettajainhuoneen hyvä henki, jossa huumori kukkii, mainitaan arjen voimaannuttavaksi tekijäksi. Pietarisen, Soinin & Pyhältön (2008) tutkimus vahvistaa käsitystä työyhteisön positiivisen ilmapiirin, kannustavan johtajuuden ja kollegoiden tuen merkitystä

omaan hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa maininnat esimieheltä saadusta tuesta jäävät kuitenkin yhteen kertomukseen. Työyhteisössä koettu yhteisöllisyyden kokemus on merkittävää, sillä Manka (2011) toteaa sen tukevan hyvinvointia, oppimista, tuloksellisuutta ja terveyttä (Manka 2011, 115). Työyhteisön ilmapiiri heijastuu lapsiryhmiin, ja vaikuttaa lasten kokemaan hyvinvointiin (Onnismaa, 2010, 55).

*Oli mukavaa jakaa ajatuksia kollegoiden kanssa ja huomata, miten yhteneväisiä ajatuksia meillä oli. (Salli)*

Opettaja tarvitsee tukea erilaisissa tilanteissa kollegalta ja moniammatilliselta yhteistyöltä. Kertomuksissa toistuu ajatus, että sujuva yhteistyö muodostuu yhteisymmärryksestä, toisten toimintatapojen tuntemisesta sekä mahdollisuudesta yhteiseen suunnittelutyöhön. Myös moniammatillista yhteistyötä tehdessä koetaan merkityksellisyyttä, kun neuvoteltavasta tilanteesta on keskinäinen yhteisymmärrys. – *juttelin – puheterapeutin kanssa oppilaan tilanteesta. Oli mukava huomata, että olimme samaa mieltä oppilaan kielellisestä kehityksestä.* (Minna) Tällöin opettaja saa vahvistusta myös omalle pedagogiselle osaamiselle. Eräässä kirjoitelmassa on mainintaa vuorovaikutuksen puutteesta, jolloin työkavereiden välillä ei informaatio kulkenut: *En siis tiedä viimeisintä tietoa torstai-iltapäivästä.* (Iida) Tämä voi heikentää opettajan motivaatiota omaa työtään kohtaan (ks. Onnismaa, 2010, 51).

Yhteisopettajuus merkitsee sitä, että vähintään kaksi opettajaa opettaa luokassa samaan aikaan (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, 375). Kyseisellä toimintatavalla on todettu olevan vaikutusta opettajien kokemaan työviihtyvyyteen (Louhela, 2012, 152–155; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, 382) ja tämä näkyy myös meidän aineistossamme: *Yhdessä tekeminen lisää työn mielekkyyttä.* (Minna) Aineistoissa näkyy myös se, miten toisen opettajan laajempaa työkokemusta arvostetaan: *Luokanopettaja on kokenut, jämäkkä hyvä opettaja.* (Saara) Yhteisopettajuudella on omaa ammatillista kehittymistä tukeva vaikutus (ks. Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, 382).

*Työpari on taas töissä, mikä ilon ja onnen päivä! (Iida)*

Yhteistyön rakentuminen työyhteisössä vie oman aikansa (Rouvinen, 2007, 145–146). Tämän vuoksi työntekijöiden vaihtuvuus voi olla kuormittavaa koko työyhteisölle. Työyhteisön kuormittavuutta helpottaa, kun työkaverit tuntevat toistensa toimintatavat. Iidan työpäivää piristää se, että hänelle läheinen työkaveri on palannut töihin. Toisaalta Iidan työtaakka vähenee myös siitä, että he voivat jakaa vastuuta työkaverinsa kanssa. Jos työyhteisössä on uusi sijainen,

hän ei välttämättä tiedä uuden työpaikan periaatteista, jolloin vastuu siirtyy luonnollisesti vakituisille työntekijöille.

### 5.1.3 Opettajien ja vanhempien yhteistyö

Opettajan tehtävänä on yhdessä vanhempien kanssa tukea lapsen kasvua, kehitystä sekä oppimista. Kasvatustyöhön saatu tuki on vastavuoroista opettajan ja vanhempien välillä: opettajan tehtävänä on tukea vanhempien kasvatustyötä. Vanhemmille annetaan mahdollisuus osallistua eri tavoin pedagogisten instituutioiden toimintaan ja kasvatustyöhön, jonka kautta he tukevat monin eri tavoin opettajan tekemää työtä. (Opetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Kirjoitelmissa opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö ei ollut vahvasti näkyvässä, mutta niissä esiintyy muutamia mainintoja. *Wilman välityksellä olin yhteydessä tämän pojan vanhempiin, mikä tuntui aika jännittävältä, koska en ole heitä koskaan tavannut.* (Minna) Useimmiten vuorovaikutusta tapahtuu tilanteissa, jolloin esiintyy huolia lapsesta tai lapsen negatiivinen käyttäytyminen on johtanut yhteydenpitoon vanhempien kanssa.

Blombergin (2008) tutkimuksessa noviisiopettajat kokevat vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä monia kuormittavia asioita, kuten vanhempien epäjohtonmukainen kasvatus tai lapsen huolenpidon laiminlyöminen. Opettajat tiedostavat yhteistyön merkityksen lapsen kasvatus- ja opetustyön kannalta, ja ovat valmiita tekemään luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentumisen eteen töitä. (Blomberg, 2008, 142–154.) Toisin kuin edellä mainitussa tutkimuksessa, tutkimusaineistomme kirjoitelmissa yhteistyö ei ollut sellaista, mikä olisi lisännyt opettajien kokemaa stressin tai kuormittumisen tunnetta. Opettajan työtä tuki sujuva yhteistyö vanhempien kanssa. *Sain kuitenkin positiivisen vastauksen viestiini ja iloitsin yhteistyön onnistumisesta.* (Minna) Kun opettajilla ja vanhemmilla on lapsen kasvuun liittyvästä tilanteesta muodostunut yhteisymmärrys, se helpottaa opettajan työtä ja tukee hänen jaksamistaan.

*Äiti – kiitteli kovasti lapsesta huolehtimisesta. Tämä tuntui tietysti hyvältä ja auttoi jaksamaan työssä.* (Minna) Kiittämällä opettajaa, vanhemmat osoittavat arvostavansa opettajan työtä, mikä toimii opettajien työtä motivoivana voimavaratekijänä. Vanhemmilta saatu palaute vahvistaa opettajan itseluottamusta omaa opettajuutta kohtaan ja lisää työn merkityksellisyyden tunnetta. On myös tärkeää, että palautetta annetaan vanhemmille ja heidän kasvatustyötään tuetaan. Positiivinen palaute voi vaikuttaa myönteisesti vanhempien motivaatioon tehdä yhteistyötä opettajien kanssa. Myönteisen palautteen antaminen lisää myös opettajan positiivisia tunteita.



## 5.2 Hallinnan tunne

Hallinnan tunteella tarkoitetaan niitä välineitä ja voimavaroja, joita työntekijä hyödyntää kohdatessaan työssään uhkia ja haasteita. Ulkoisia tai sisäisiä vaatimuksia kohdatessaan ihminen pyrkii hallitsemaan tilannetta kognitiivisin tai käyttäytymiseen liittyvin keinoin. Hallinnan tavoitteena on muokata tilannetta itselleen mieleiseksi ja suotuisaksi. Hallinnan tunteen tavoittelun keinot saattavat olla mukautumista edistäviä tai estäviä. Edistäviä selviytymiskeinoja ovat ongelman ratkaisu ja avun pyytäminen. Estäviksi keinoiksi luetaan toive asioiden itsestään muuttumisesta, syynt hakeminen itsestä ja sosiaalisten tilanteiden välttely. (Manka 2011, 58–59.)

Luostarisen ja Peltomaan (2016) mukaan hallinnan tunteen saavuttamiseksi avainasemassa ovat omalle työlle asetetut tavoitteet. Selkeät ja realistiset tavoitteet sekä niiden saavuttaminen lisäävät hallinnan tunnetta. Hallinnan ja merkityksellisyyden tunteet eivät välttämättä kasva työtehtäviä karsimalla vaan itselle tärkeitä tehtäviä lisäämällä, jolloin kuormituksen kokemus saattaa vähentyä. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 219.)

Hallinta näkyy omassa tutkimuksessamme ryhmän hallintana, opetustilanteen hallintana ja omana osaamisena. Hallinnan tunnetta tukevat riittävät ajankäytölliset ja henkilökuntaan liittyvät resurssit. Hallinta ja resurssit esiintyvät aineistoanalyysissämme osittain päällekkäin. Tämä näkyy kirjoitelmissa muun muassa siten, että rauhallinen ilmapiiri luokassa lisäsi opettajan mahdollisuutta antaa tukea oppilailleen. Toisaalta riittävä ajankäyttö ja työntekijöiden määrä voivat lisätä opettajan kokemusta hallinnan tunteesta. Seuraavissa luvuissa tarkastelemme sitä, miten resurssit ja opettajien kokema osaaminen ilmenevät aineistoissamme.

### 5.2.1 Resurssit

Bakkerin ja Demeroutin (2007) määritelmän mukaan työresursseja voidaan tarkastella sekä fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta että organisationaalista näkökulmasta. Resurssit auttavat yksilöä selviytymään työssä koostamastaan vaatimuksista. Lisäksi ne tukevat tavoitteiden saavuttamista ja yksilön kehittymistä työntekijänä. (Bakker & Demerouti, 2007; Mäkikangas, 2007, 25). Kirjoitelmissa opettajien maininnat resursseista liittyvät pääasiassa ajankäyttöön (organisationaalinen resurssi), riittävään työvoimaan (organisationaalinen resurssi), omaan osaamiseen (psyykkinen resurssi) sekä sosiaaliseen tukeen (sosiaalinen resurssi).

Työhön liittyvillä resursseilla on sekä yksisuuntainen että vastavuoroinen yhteys hyvinvointiin. Yksisuuntaisella yhteydellä tarkoitetaan sitä, että työn luonne vaikuttaa työssä koettuun hyvinvointiin. Tutkimukset ovat osoittaneet myös vastavuoroista yhteyttä: yksilön hyvinvoinnilla voi olla seurausta siihen, että hän saavuttaa parempaa työtä, mikä johtaa taas korkeampiin työresursseihin. Koettu hyvinvointi voi vaikuttaa myös siihen, millaisia näkemyksiä yksilöllä on työresursseista. Jos yksilö tarkastelee omaa työtään positiivisesta näkökulmasta, hän selviytyy ja hyväksyy työssään olevat epäsuotuisat tilanteet. (Mäkikangas, 2007, 26–27). Onnismaan, ym. (2017) mukaan riittävät resurssit mahdollistavat noviisiopettajan ammatillisen identiteetin kehittymisen ja voisivat sitä kautta tukea ammattiin kiinnittymistä.

*–juoksevia asioita tulee eteen niin ovista kuin ikkunoistakin. (Iida)*

Tutkimuksessamme Iidalla vaikuttaa olevan liikaa vastuuta ja työtehtäviä suhteessa omiin resursseihin. Työhyvinvoinnin kannalta on merkittävää, että työssä olevat vaatimukset ovat kohtuullisia (Hakanen, 2006). Mikäli työtehtävät kasaantuvat, eikä työntekijällä ole riittävästi voimavaroja selvittää työtehtävistään, voi uupumuksen tunne lisääntyä ja työn laatu heikentyä. Työn laadun heikkeneminen vaikuttaa taas epäsuotuisasti lapseen. Iida puhuu ”juoksevista asioista”, mikä herättää mielikuvan sellaisista työtehtävistä, joita byrokratia velvoittaa tekemään. Näitä ovat muiden muassa hallinnolliset työtehtävät. Nämä työtehtävät olisi hyvä pystyä hoitamaan niin, että työssä käytetty aika ei olisi lapsilta pois. Tämä voi aiheuttaa opettajissa moraalisia ristiriitoja, jos heillä ei ole mahdollisuutta käyttää aikaa niihin työtehtäviin, jonka puitteissa työn merkitys ja arvostus rakentuvat.

*Tänään oli niin kiire! Siis niin järjetön kiire koko ajan. (Salli)*

*– minulla on todellisuudessa tulenpalava kiire. (Iida)*

*Kerrankin – istuin kaikessa rauhassa – ilman kiirettä, –. (Saara)*

Tutkimuskirjallisuus toteaa, että yksi opettajan työn keskeisistä ongelmista ja työhyvinvoinnin haasteista on kiire, ja tämä näkyi myös Iidan, Sallin ja Saaran kertomuksissa. Kiireen tuntu on raskauttavaa ja stressiä lisäävää. (Estola ym. 2010, 64; Estola ym. 2007.) Opettajan hyvinvoinnin ja opetuksen laadun kannalta olisi erittäin tärkeää, että opettajalla on työssä aikaa keskittyä itsereflektioon, työkavereiden kanssa tehtävään yhteistyöhön ja opetuksen suunnitteluun. (Estola ym. 2010, 64–65; Hargreaves 2000, 15; Maunu 2009, 56–57.)

Opettajat puhuvat kertomuksissa kiireestä eri tavoin. Esimerkiksi Saaran kertomuksessa kiireestä ei juurikaan puhuta. Kiireen tunne on kuitenkin aistittavissa kertomusten taustalla hänen kertoessaan mahdollisuudesta istua kerrankin rauhassa. Iidan kertomuksissa sen sijaan puhe kiireestä toistuu useaan kertaan. Tämä voi johtua siitä, että opettajilla on erilaisia työtehtäviä, vastuualueita ja resursseja omassa organisaatiossa. Myös opettajien suhtautumistapa kiireeseen voi vaihdella keskenään. Jatkuva puhe kiireestä saattaa lisätä opettajien kiireen tuntua ja vahvistaa uskomuksia kiireestä, jotka heijastuvat arjen todellisuuteen (Ks. Salminen & Heiskanen, 2009, 15, 126–129).

*– lasten tehdessä koetta ehdin suunnitella loman jälkeisiä päiviä. (Saara)*

Onnismaan ym. (2017) mukaan varhaiskasvatuksessa opettajat kokevat, ettei suunnitteluajan hyödyntäminen toteudu (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017.) Tutkimuksemme aineistossa ei näkynyt opetuksen tai toiminnan suunnitteluun liittyviä ajankäytöllisiä haasteita. Esimerkiksi Saara hyödyntää työpäivän tunteja opetuksen suunnitteluun. Tämä auttaa opettajaa rajaamaan työnsä virka-ajalle. Miksi suunnitteluajan puute ei näkynyt opettajien kertomuksissa? Onko heidän työnsä organisoitu siten, että heillä on riittävästi suunnittelulle aikaa? Vai onko opettajille itsestäänselvyys, että he suunnittelevat työnsä työajan ulkopuolella, jolloin niistä ei ole mainintaa opettajien työpäiviin keskittyneissä kirjoitelmissa?

*Hän on liian nuori minun luokalleni ja minua harmittaa, että minulla ei ole aikaa tälle pienelle riittävästi. (Minna)*

Suunnitteluajan puutteen sijaan Minnalla esiintyy huolta siitä, ettei hänellä ole riittävästi aikaa antaa haluamaansa tukea oppilailleen (vrt. Ojala, 2017, 68). Tämä osoittaa, että Minna pitää työssään tärkeänä, että hän pystyy vastaamaan lasten tarpeisiin. Moraalisia ristiriitoja ja riittämättömyyden tunne syntyy, kun hän ei pysty antamaan lapselle sitä tukea, mihin hän on oikeutettu (ks. Tirri, 2004, 216–217). Molemmat tekijät voivat vaikuttaa negatiivisesti Minnan hyvinvoinnin kokemukseen. Toisten auttaminen lisää yksilön hyvinvointia. Opettajan täytyy kuitenkin hyväksyä työn asettamat resurssit ja tyytyä siihen, mitä resurssien puitteissa toisen eteen on mahdollisuus tehdä. Moniammatillisessa yhteistyössä vastuu jakaantuu ja yhden työntekijän kuormitus kevenee.

### 5.2.2 Oma osaaminen

*Tunsin kuitenkin ylpeyttä saatuani pidettyä itseni hyvin rauhallisena oppilaiden suun soitosta ja keskareiden näyttämisestä huolimatta. (Minna)*

Opettajien kertomuksessa nousee eri tavoin esille oma osaaminen. Opettajat ilmaisevat kirjoitelmissaan olevansa tyytyväisiä omaan toimintaansa sellaisissa tilanteissa, joissa ovat huomanneet onnistuvansa. Minna kuvaa tyytyväisyyttä kertoen omasta ylpeyden tunteesta tilanteessa, jossa hän pysyy rauhallisena oppilaiden provosoivasta käytöksestä huolimatta. Tällaiset onnistumisen kokemukset voivat vahvistaa Minnan omaa ammatillista identiteettiä. Lisäksi hän säätelee omia voimavaroja tunteiden säätelyn myötä. Pysymällä rauhallisena, Minna näyttää esimerkkiä oppilaille, kuinka omia tunteita voi säädellä haastavissa tilanteissa. Tämä lisää turvallisuuden tunnetta oppilaiden keskuudessa ja vaikuttaa koko ryhmän hyvinvointiin.

*Vedän perjantaina kuulemieni ohjeiden perusteella eläinjoogan, joka sujuu mukavasti. (Iida)*

Iidan kertomuksesta voidaan tulkita, että lapset ovat käyttäytyneet opettajien ohjeiden, odotusten ja suunnitelmien mukaisesti, eikä yllättäviä tilanteita ole syntynyt. Iida on tyytyväinen sekä lasten käyttäytymiseen, että omaan ohjaukseensa. Nämä kokemukset voivat olla tärkeitä opettajan itseluottamuksen vahvistumisen kannalta.

On mahdollista, että oman osaamisen merkitys näkyy vahvemmin noviisiopettajien kirjoitelmissa. He voivat olla työelämän alkutaipaleella epävarmoja omista taidoistaan ja kokevat tarvetta tuoda osaamistaan julki. *Oli hienoa huomata, miten pelien kautta vastustus matematiikkaa kohtaan laimeni.* Minna on iloinen siitä, miten pystyi sopivalla opetusmenetelmällä vaikuttamaan oppilaiden asenteeseen oppiainetta kohtaan. Kun oppilaat innostuvat tekemisestään, se herättää myös opettajassa myönteisiä tunteita ja kannustaa häntä kokeilemaan uusia toimintatapoja. Luovuuden ja oman toiminnan kehittäminen ovat yhteydessä työnimiuun (Hakanen, 2015, 344).

*Tuolloin mietin, miten tärkeää on, että opettajien ensiaputaidot ovat ajantasalla. (Minna)*

Kertomuksissa ei näy pelkästään opettajien pedagoginen osaamiseen. Myös koulutuksen ulkopuolelta saadusta osaamisesta koetaan olevan hyötyä. Vastavalmistuneella voi olla vähemmän elämäkokemusta ja sellaista osaamista, jota koulutus ei tarjoa. Mikäli vastavalmistunut opettaja on iältään vanhempi, hänellä luonnollisesti on enemmän elämän tuomaa kokemusta. Kokemuksen puute voi olla työn kuormittavuutta lisäävä tekijä, jos opettaja

kokee, ettei hänellä ole riittävästi taitoja toimia kaikissa tilanteissa. Toisaalta opettajan täytyy tiedostaa oma rajallisuus ja hyväksyä se, että hänellä ei tarvitse olla hallussa muiden ammattialojen osaaminen.

*Olemme kyllä tietoisia siitä, että Eemeli on väkivaltainen, ja että hän saattaa purra, lyödä tai potkia aikuisia --. Koen usein toivottomuutta, riittämättömyyttä, syvää ärtymystä. Kun aina ei ole keinoja, täytyy vain yrittää kerta toisensa jälkeen kasvattaa ja luottaa siihen, että lapsi oppii ymmärtämään joskus. (Salli)*

Salli kuvaa kertomuksessaan omia tuntemuksiaan haastavasti käyttäytyvän lapsen kanssa. Hän ei suoraan viittaa omaa jaksamiseensa, mutta tilanteessa koetut negatiiviset tunteet voivat lisätä hänen stressitasoaan. Ojala (2017) osoittaa tutkimuksessaan oman osaamisen ja kuormittavuuden välistä yhteyttä. Tutkimuksen opettajat kokivat riittämättömyyttä eivätkä luottaneet omaan osaamiseensa psyykkisesti oireilevien lasten kohdalla ja tämän seurauksena he kokevat tilanteet kuormittavina. (Ojala, 2017, 69–71.) Opettajan oman jaksamisen lisäksi huoli herää myös lasten puolesta. Ryhmässä tulee olla riittävästi kouluttautunutta henkilökuntaa, jotta väkivaltaiseen käytökseen osataan puuttua. Sallin kertomuksesta ei ilmene henkilökuntaresurssien määrä vaan hän reflektoi omaa osaamistaan. Sallin voimavaratekijöinä ovat luottamus ja usko lapsen hyvään kasvuun. Epäonnistumisista huolimatta hän pyrkii kärsivällisesti kasvattamaan lasta ja luottaa siihen, että voi omalta osaltaan tukea lapsen kasvuprosessia. Tämä kuvastaa Sallin sitoutuneisuutta kasvatustyöhön ja sitä kautta hän saa työhönsä merkityksellisyyden kokemuksia. Opettajan osaaminen on yhteydessä koko ryhmän turvallisuuden tunteeseen ja tukee koko ryhmän hyvinvointia.

### **5.3 Ammatillisuus**

Tutkimuksemme aineistosta ilmenee erilaisia ammatillisuuteen liittyviä kertomuksia. Opettajat reflektoivat omaa toimintaansa, pohtivat uusia keinoja toimia haastavissa tilanteissa ja ovat tyytyväisiä omaan osaamiseensa. Useat tutkijat toteavat opettajan ammatillisen kasvun olevan elinikäinen prosessi, joka alkaa opettajankoulutuksesta ja jatkuu läpi työelämän (Bjerkholt & Hedegaard, 2008, 50; Järvinen, 1999, 258; Maunu 2009, 9). Jokinen (2006) painottaa opettajan läpi uran kestäväää ammatillisuuden kehittämistä. Pedagogisten insituutioiden kehittyminen perustuu opettajien ammatillisuuden kasvuun ja kehitykseen. (Jokinen, 2006, 25–26.) Tässä luvussa käsittelemme noviisiopettajan ammatti-identiteetin kehittämistä ja työn merkityksellisyyttä.

### 5.3.1 Ammatti-identiteetin kehittäminen

Vygotskylaisen näkemyksen mukaan ammatti-identiteetin kehittämisessä yhdistyvät persoonallisuuden kehittyminen, reflektointi ja ammatillinen pätevyys (Alila, 2014, 70–71). Aineistossa esiintyy omaa osaamista ja ammatillisuutta käsitteleviä kohtia. Aineiston perusteella oman toiminnan tarkastelu on joillekin opettajille muita luontevampaa ja aktiivisempaa. Varsinaista reflektiota ilmenee vain kahdessa kirjoitelmassa.

Itsereflektiolla on tärkeä merkitys ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Reflektio on oman toiminnan, ajattelun ja tunteiden käsittelyä ja se auttaa ymmärtämään omaa toimintaa ja tunnemaailmaa. Kokemusten sanallistaminen voi parhaimmillaan johtaa kasvamiseen ihmisenä ja opettajana. (Stenberg, 2011, 44–45.) Oman toiminnan pohtiminen ja peilaaminen sekä osaamisen kehittäminen ovat hyväksi opettajan työhyvinvoinnille. Hyvinvoivalla opettajalla on voimavaroja myös lasten hyvinvoinnista huolehtimiseen. (Veivo-Lempinen, 2009, 221.)

Salli kertoo pohtivansa viikon lopuksi kulunutta viikkoa: *perjantaisin usein tulee mietittyä viikon kulkua ja kaikkia niitä tilanteita ja ristiriitajakin, mitä viikkoon on mahtunut ja jatkaa: joskus olo on tyytyväinen – esimerkiksi silloin, kun on saanut selvitettyä jonkin haastavalta tuntuneen tilanteen lapsen ja vanhemman kanssa. Kun koen, että olen toiminut ammattimaisesti, tunnen ylpeyttä itsestäni ja hienosta ammatistani.* Myös Minna kertoo ylpeyden tunteesta: *olin kuitenkin ylpeä, että jälleen sain itseni pysymään rauhallisena ja lopulta tämänkin pojan tekemään hommia.* On tärkeää, että opettajat tuntevat ylpeyttä omasta ammatillisuudestaan, ovat tyytyväisiä toimintaansa ja voivat sitä kautta löytää ja tunnistaa omia vahvuuksiaan. Positiivisen psykologian mukaan henkilökohtaisten vahvuuksien tiedostaminen on tärkeää yksilön työhyvinvoinnin kannalta (Seligman, 2008, 200; Cherkowsky, 2018).

Kertomuksiin sisältyy myös päinvastaisia tunteita: *-- koen toimineeni tahdittomasti ja epä-ammattimaisesti, viikon tai päivän päätteeksi saatan kokea musertavaa syyllisyyttä tai häpeää. Ne ovat hyvin ahdistavia tunteita, sillä nyt vasta keräilen itselleni työkaluja, miten erilaisissa tilanteissa olisi hyvä toimia.* (Salli) Opettajan on tärkeä myöntää omat virheensä ja mahdollisuuksien mukaan keskustella asianosaisten kanssa tapahtuneesta. Syyllisyyden ja häpeän tunteet ovat inhimillisiä, mutta niihin ei kannata liiaksi takertua. Sallin kertomuksesta päätellen hän ymmärtää olevansa alalla vielä noviisi, jolloin ammatillisuuden kehittäminen on vielä alkutaipaleella ja itselle sopivia työskentelytapoja etsitään erehdyksen ja oppimisen kautta.

Sallin kertomuksessa esiintyy työyhteisön mahdollisuus koulutukseen: *juttelimme tänään työkavereiden kanssa viikonlopun koulutuksesta*. Hänen kirjoitelmissaan ilmenee myös koko työyhteisön keskinäistä pohdintaa siitä, miten yhteisiä toimintatapoja voisi kehittää: *puhuimme paljon siitä, miten arjessa voisimme yhtä enemmän kuunnella lasten toiveita ja mielipiteitä ja miten yhä herkemmin osaisimme olla läsnä lapsille arjen pienissä hetkissä*. Myös Katja kertoo tärkeäksi kokemuksestaan työyhteisön kokoontumisista: *Koen erittäin tärkeinä nämä iltapalaverit, jolloin on kunnolla aikaa keskustella koko työyhteisön voimin tärkeistä asioista*. Työntekijöiden osaamista kehittäväällä työyhteisöllä on keinot selvittää muuttuvissa olosuhteissa. Työyhteisön jäsenillä tulee kullakin olla yhtäläiset tavoitteet työpaikan tavoitteiden kanssa, jonka vuoksi organisaation on tärkeä määritellä sekä nykyiset että tulevaisuudessa tarvittava osaaminen. (Manka, 2011, 84–85.)

Dweck (2016) korostaa opettajan kasvun asenteen omaksumista. Muuttumattomuuden asenteen omaksuneen opettajan työ saattaa käydä tylsäksi ja raskaaksi, sillä hän kokee olevansa valmis ja vain siirtää oman tietonsa oppilaille. Kasvun asenteen omaava opettaja sen sijaan opettaa oppiakseen ja kasvaakseen myös itse. Näin hänen on mahdollisuus säilyttää mielenkiinto ja innokkuus työtään kohtaan. (Dweck, 2016, 342–343.) Tutkimuksemme osallistuneiden opettajien kirjoitelmissa on havaittavissa asenne-eroja suhteessa omaan kasvuun ja toimintaan. Kirjoitelmissa esiintyvä reflektiivisyys kuvaa halua pohtia ammattitaitoon liittyviä asioita ja kehittää omaa toimintaa.

### 5.3.2 Merkityksellisyyden kokemus työssä

Merkityksellisyyden kokemus ei liity työntekijän asemaan, vaan on henkilökohtainen tunne. Kun ihminen kokee työnsä merkitykselliseksi, hän pitää työtään tärkeänä ja ymmärtää sen tarkoituksen. (Järvinen, 2014, 219–220.) Merkityksellisyyttä voidaan lähestyä autonomian ja hallinnan käsitteiden kautta. Käsitteet kuvaavat sitä, miten yksilölle on merkityksellistä olla aikaansaava, itsenäinen ja riippumaton. Lisäksi itsensä toteuttaminen, arvostaminen ja luottaminen ovat yksilölle tärkeitä. (Ojanen, 2014, 70.)

Työn merkityksellisyyden kokemuksella on runsaasti positiivisia vaikutuksia ihmisen hyvinvointiin, kuten itsetunnon vahvistumiseen, työn mielekkyyden kokemukseen, hallinnan tunteeseen ja oman menestyksen käsitykseen. Kinjerskin ja Skrypnekin (2008) mukaan organisaatiokulttuuri kehittyy merkityksellisyyden kokemuksen myötä. Tämä lisää myös työntekijöiden vastuunottoa ja kunnioitusta työyhteisöä kohtaan. (Kinjerski & Skrypnek, 2008a, 319–329; Leiviskä, 2011, 164–167.)

*Kutsumus täytyy olla taustalla, jotta tätä työtä jaksaa. (Iida)*  
*Enimmäkseen työ lasten kanssa on palkitsevaa ja innostavaa –. (Iida)*

Työn merkityksellisyydestä kertoo omat odotuksemme työtä kohtaan. Merkityksellisyys voidaan jakaa kolmeen suhtautumistapaan; ansiotyöhön, uraan ja kutsumukseen. Ansiotyön näkökulmasta työhön suhtaudutaan vain tapana tienata elanto ja turvata toimeentulo. Kun työ ajatellaan urana, siihen sisältyy syvempi henkilökohtainen elementti, jolloin se on tärkeä osa omaa identiteettiä. Iidan kohdalla työn merkityksellisyys perustuu kutsumukseen ja hän pitää sitä ehdottomana opettajan työssä jaksamisen kannalta. Työn ollessa kutsumus, ihminen voimaantuu työn merkityksellisyydestä ja on kiitollinen työnteon mahdollisuudesta. (Järvinen 2014, 219–220; Seligman, 2008, 200) Toisaalta kulttuurissamme voi olla vahva käsitys siitä, että opettajan työn merkityksellisyys perustuu kutsumukseen, jota myös Iidan kertomus vahvistaa. Kaikille opettajille työ ei kuitenkaan ole kutsumus. Lisäksi on otettava huomioon, että opettajat voivat ymmärtää kutsumuksen käsitteen eri tavoin (ks. Estola & Syrjäjä, 2002, 85–98). Opettajan ammatissa tärkeänä työvälineenä on opettajan oma persoona (Veivo-Lempinen 2009, 215). Oman persoonan hyödyntäminen ja kehittäminen viittaavat työn olevan ura (Seligman 2008, 200).

*Itselleni tuli innostunut olo ja sellainen fiilis, että ihanaa, että varhaiskasvatus kehittyy koko ajan ja 'lasten säilytyksen' sijaan puhutaan varhaiskasvatuksesta, sen tärkeästä merkityksestä ja sen laadusta. (Salli)*

Edellä olevasta kertomuksesta voidaan tulkita Sallin kokevan merkityksellisyyttä yhteiskunnalta saavansa arvostuksen vuoksi. Arvostus ilmenee yleisissä keskusteluissa varhaiskasvatuksen laadusta ja tarpeesta kehittää sitä entisestään. Kertomuksen perusteella voidaan päätellä Sallin olevan kiinnostunut oman alansa kehittamisestä. Ajattelemme, että onnistumisen kokemukset ja itseluottamus tukevat työstä innostumista ja mahdollistavat näkemään työn merkityksellisenä.

*Historian tunneilla saan olla opettaja, en paimentaja –. (Saara)*

Saara kokee merkityksellisyyttä, kun hänellä on mahdollisuus keskittyä opettamiseen, eikä aikaa kulu ”paimentamiseen” eli lasten käytökseen puuttumiseen. Ahon (2011) mukaan opetus ja kasvatus tulee nähdä kokonaisvaltaisena, mikä on merkittävää myös työssä jaksamisen kannalta (Aho, 2011, 138–140). Opettajankoulutuksessa olisi pedagogisen osaamisen lisäksi



tärkeä korostaa myös kasvatustyön merkitystä. Noviisiopettajalle saattaa tulla yllätyksenä kasvatustyön runsaus, jolloin hänelle saattaa tulla tunne, ettei hän pysty keskittymään työhönsä. Kasvatusta ei kuitenkaan voi erottaa opetuksesta, sillä se on olennainen osa opettajan työtä.

#### 5.4 Henkilökohtaiset voimavarat

Henkilökohtaisten voimavarojen merkitys on tutkimuksemme päätuloksista suppein, mutta nousee esiin jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan kertomuksesta. Kertomuksissa puhutaan henkilökohtaisten voimavarojen suhteen pääasiassa työn kuormittavuudesta ja opettajan väsymyksestä. Erityisesti yhden opettajan kertomuksista nousee vahvasti esiin vapaa-ajan merkitys.

Työhön liittyvät vaatimus- ja voimavaratekijät voidaan jakaa fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja organisatorisiin piirteisiin. Näitä tekijöitä voidaan tarkastella rinnakkaisina prosesseina, mutta niillä on myös toisiinsa vaikuttava yhteys. Esimerkiksi työn voimavaratekijät, kuten työssä oleva sosiaalinen tuki, voi vähentää työssä jaksamisen ongelmia. Yksilön tekemä tulkinta ja persoonallisuus vaikuttavat siihen, miten yksilö jaottelee työn piirteitä. (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen, 2005, 56–58).

##### 5.4.1 Vaatimus- ja voimavaratekijät

*— tämä työ on niin vuorovaikutteista ja niin `julkista`, että omille ajatuksille ja rauhalliselle työskentelylle ei jää tilaa. (Salli)*

Vaikka vuorovaikutuksella on pääasiassa opettajan hyvinvointia tukeva merkitys, on jatkuvalla läsnäololla ja tavoitettavissa olemisella myös käänttöpuolensa. Salli kokee jatkuvan vuorovaikutuksen kuormittavana tekijänä. Toisaalta hän myös kertoo mahdollisuudesta lepoon ja rauhoittumiseen. Olisi tärkeää, että suunnittelu ja muu työ hoidettaisiin niin, ettei työn tauottaminen jäisi kokonaan pois. Jaksamisen kannalta olisi hyvä ehtiä istahtamaan alas ja levätä hetki. Toisille lepo saattaa tarkoittaa työkaverin kanssa keskustelua, mutta toiset kaipaavat hiljaisuutta ja omien ajatusten kuuntelemista. Myös hiljaisuutta kaipaavien olisi tärkeä saada mahdollisuus rauhoittua hetkeksi keskellä työpäivää.

*Olemme iltapäivällä molemmat aivan puhki —. (Iida)*

Iida jakaa oman väsymyksensä lisäksi myös työkaverinsa väsymyksen tunteen. Iida ei peittele omaa ja työkaverin väsymyksen tunnetta. Hän rakentaa vastakertomuksen ajatukselle, jonka

mukaan opettajan tulee olla jaksava ja energinen. Vaikka väsymys itsessään on opettajan hyvinvoinnin kannalta negatiivinen asia, voi jaettu kokemus väsymyksestä olla kollegoita yhdistävä tekijä, mikä puolestaan on vertaistuen näkökulmasta opettajan hyvinvointia tukevaa. Toisaalta, yksilön vähäiset voimavarat voivat vaikuttaa heikentävästi koko työyhteisön voimavaroihin (ks. Hakanen & Perhoniemi, 2013). Lisäksi on kiinnitettävä huomiota siihen, ettei väsymys vaikuta lapsiin haitallisesti.

*Tänään olin töissä melko stressaantunut enkä osaa sanoa miksi. Pää oli myös todella kipeä, ja työnteko tuntui rankalta. (Minna)*

Toisinaan omalle stressille ja pahalle ololle on hankala löytää itsekään syytä, kuten Minnan kertomuksesta ilmenee. Stressaantuminen voi johtua pienistä asioista, jotka yhdessä saattavat tehdä työn raskaaksi. Työn muutokset, vaatimukset ja kiire ovat yleisiä työelämän stressitekijöitä. Koska opettaja työskentelee omalla persoonallaan, heijastuu omassa henkilökohtaisessa elämässä olevat haasteet helposti myös työn tekoon. Stressiin vaikuttavat tekijät on kuitenkin hyvä tunnistaa ja tiedosta, jotta niihin on mahdollisuus puuttua. Stressitekijöihin vaikuttamalla voidaan minimoida stressin vaikutukset työkykyyn ja näin ehkäistä työuupumusoireita. (Nummelin, 2008, 15–16, 75.) Opettaja voi vaikuttaa stressitekijöihin esimerkiksi vastuun jakamisella ja työtehtäviä priorisoimalla. Kiireen tuntu voi olla itse aiheutettua, eikä aina ole työstä johtuvaa.

#### 5.4.2 Vapaa-ajan merkitys

*Muuten en kokenut vapaailan menettämistä ja palkatonta työtä yhtään mukavana. —, ilta kului orjatöissä. (Saara)*

Toisinaan opettajat joutuvat työskentelemään myös ilta-aikaan esimerkiksi huoltajien kanssa pidettävien keskustelujen tai illalla järjestettävien tapahtumien vuoksi. Työajan venyminen vapaa-ajalle itsestä riippumattomista syistä voi tuntua opettajasta raskautavalta, kuten tutkimukseemme osallistuneesta opettajasta, Saarasta. Hän kuitenkin pyrkii tasapainottamaan työtä ja vapaa-aikaa lyhentämällä muiden työpäivien pituutta.

Vapaa-ajalla on suuri merkitys myös työhyvinvoinnin kannalta. On tärkeä rajata työaika niin, että vapaa-ajalla on mahdollisuus keskittyä omiin harrastuksiin ja mielekkääseen tekemiseen. Erityisesti nuorille opettajille työn rajaaminen on usein haastavaa. Jos työnteko venyy iltoihin ja aikaa palautumiselle ei jää, on uupumisen riski suuri. Palautumisen kannalta olisi hyvä hoitaa suunnittelut ja muut työasiat työpaikalla, jolloin niitä ei tarvitsisi viedä kotiin. (Aho, 2011, 140;

Cantell, 2011, 166; Kinnunen & Tirkkonen, 2013). Työn ei ole hyvä olla liian hallitsevassa osassa ihmisen elämää, joten vapaa-aikaan ja työstä irrottaviin keinoihin on tärkeä panostaa. Esimerkiksi mielekäs harrastus helpottaa opettajaa irrottautumaan työstä. (Aho, 2011, 140.) Uusiin haasteisiin tarttuminen itselleen mielekkään harrastuksen kautta vahvistaa luottamusta omiin taitoihin, jolloin kyseessä on uusien voimavarojen hankkiminen, mikä taas edistää työn imun kokemuksen lisääntymistä (Kinnunen & Tirkkonen, 2013).

*--istuin vielä autoon naputtelemaan parit viestit niin kollegoille kuin vanhemmillekin ja kotimatalla mietin listan puheluista, jotka pitää hoitaa. Niistä vain kiireellisimmät soitin tänään, muut saavat odottaa parempaa hetkeä, toivottavasti saan ne hoidettua ihan työajalla.*

*(Iida)*

Oman hyvinvointinsa vuoksi opettajan on tärkeä keskustella vanhempien kanssa ja kertoa aika, milloin häneen voi olla yhteydessä. Opettajan ei tarvitse olla tavoitettavissa iltaisin, viikonloppuisin ja lomalla. Opettajan työn kokonaisvaltaisuus on työajan rajaamisen haaste, joten on tärkeää, että opettaja tuntee omat rajansa. Itsetuntemus ja elämäkokemus helpottavat oleelliseen keskittymistä ja työn rajaamista. (Aho, 2011, 140–141.) Iida kertoo olevansa yhteydessä kollegoihin ja vanhempiin myös työajan ulkopuolella. Hän priorisoi työtehtäviään huolehtiakseen vapaa-ajastaan. Työn ja vapaa-ajan rajaaminen ei aina ole helppoa. Tunnepitoinen työhön sitoutuminen ja lapsiin kiintyminen voivat johtaa siihen, että heihin liittyvät ilot ja huolenaiheet kulkeutuvat töistä kotiin.

## **6 Tutkimustulosten yhteenveto**

Tutkimuksessamme tavoitteena on selvittää noviisiopettajien pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Ensin käsittelemme noviisiopettajien pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ja sitten tarkastelemme, millaista pedagogista hyvinvointia tukeva vuorovaikutus on noviisiopettajien kertomuksissa. Lopuksi avaamme tutkimustuloksista tekemiämme johtopäätöksiä.

### **6.1 Noviisiopettajien pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat tekijät**

Tämän tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys on: Mitkä tekijät vaikuttavat noviisiopettajien pedagogiseen hyvinvointiin? Tutkimuksemme mukaan noviisiopettajien pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat vuorovaikutus, hallinnan tunne, resurssit, oma osaaminen, ammatillisuus, ammatti-identiteetin kehittäminen, merkityksellisyys sekä henkilökohtaiset voimavarat.

Erilaiset vuorovaikutussuhteet ovat merkittävässä roolissa noviisiopettajien pedagogisessa hyvinvoinnissa. Opettajan kirjoitelmissa on useampia mainintoja opettajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta, joka näkyy merkityksellisenä myös Pietarisen, Soinin ja Pyhältön (2008) tutkimuksessa. Opettajan ja lapsen välisen suhteen lisäksi merkityksellisiä tekijöitä ovat työyhteisön ja moniammatillisen yhteistyön tuki sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Opettajat saavat erilaisissa tilanteissa tukea työkavereiltaan. Keskustelut työkavereiden kanssa koetaan voimaannuttaviksi ja ne ovat merkittäviä oman ammatillisen kehityksen kannalta.

Hallinta näkyy opettajien kertomuksissa opetustilanteiden ja ryhmänohjauksen hallintana, jota riittävät resurssit ja oma osaaminen tukevat. Opettajien pedagogisen hyvinvoinnin kannalta merkittäviä resursseja ovat ajankäyttö ja henkilökunta. Toisin kuin aiemmat tutkimukset osoittavat (ks. Onnismaa ym. 2017), opettajien kertomuksissa ei esiinny huolta opetuksen suunnitteluun käytettävästä ajasta. Sen sijaan hyvinvointiin vaikuttaa mahdollisuus pitää taukoja työpäivän aikana. Lisäksi opettajille on tärkeää, että he voivat keskittyä opettamiseen ja antaa lapselle tarvittavaa huomiota. Opetukseen keskittyminen lisää opettajien kokemusta työn merkityksellisyydestä, mikä on vahvasti yhteydessä yksilön hyvinvointiin. Merkityksellisyyttä lisää myös yhteiskunnan osoitus varhaiskasvatuksen tärkeydestä ja puhe varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen tarpeesta.

Opettajien onnistumisen kokemukset työssä vahvistavat heidän luottamustaan omaan osaamiseensa. Pedagogisen osaamisen lisäksi kirjoitelmissa mainitaan myös koulutuksen

ulkopuolelta saatu osaaminen. Osaaminen on yhteydessä opettajien kokemaan hallinnan tunteeseen erilaisissa ryhmänohjaukseen ja opetukseen liittyvissä tilanteissa. Haastavat tilanteet koettelevat opettajien kokemaa hallinnan tunnetta ja lisäävät stressiä. Tilanteet muuttuvat opettajien voimavaratekijöiksi, mikäli he löytävät oikeat toimintatavat ja ratkaisut kyseisiin tilanteisiin (vrt. Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008).

Tutkimuksemme aineistosta nousee työn rajaamisen merkitys suhteessa pedagogiseen hyvinvointiin. Työn tekoa pyritään rajaamaan työajalle, joskin kertomuksista ilmenee myös työajan ulkopuolella työskentelyä. Työn ja vapaa-ajan rajaamisella opettaja voi vaikuttaa stressiin ja antaa mahdollisuuden työstä palautumiselle. Työstä palautuminen on hyvinvoinnin kannalta tärkeää. Vapaa-ajalla on niin opettajan kuin muidenkin ammattialojen edustajien työssä hyvinvoinnin kannalta suuri merkitys. Erityisesti nuoren opettajan on tärkeä opetella rajaamaan työnsä ja huolehtimaan vapaa-ajastaan. Opettaja joutuu itse asettamaan työlleen rajat, sillä työ itsessään ei tule koskaan valmiiksi. Opettajan on tärkeä osata organisoida ja priorisoida omia töitään ja keskittyä työnsä ydintehtävään. Jotta palautuminen on mahdollista, opettajan on tärkeä huolehtia vapaa-ajastaan. Siltalopin ja Kinnusen (2009) tutkimuksen mukaan palauttavaa vapaa-ajan toimintaa on esimerkiksi liikunta ja fyysinen harjoittelu sekä ajanvietto ystävien ja perheenjäsenten kanssa (Siltaloppi & Kinnunen, 2009, 103–104).

## **6.2 Noviisiopettajien pedagogista hyvinvointia tukeva vuorovaikutus**

Tutkimuksemme toinen tutkimuskysymys selvittää, miten pedagogista hyvinvointia tukeva vuorovaikutus näkyy noviisiopettajien kertomuksissa? Opettajien kertomuksissa esiintyy erilaisia vuorovaikutustilanteita lapsen, lapsiryhmän, vanhempien ja työkavereiden kanssa. Nämä vuorovaikutustilanteet herättävät opettajissa sekä positiivisia että negatiivisia tunteita, joten vuorovaikutuksen voidaan ajatella olevan opettajan pedagogista hyvinvointia tukeva tai haastava tekijä. Opettajien kertomuksissa näkyy välittämisen, kosketuksen, ja positiivisuuden merkitys erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Nämä ovat yhteydessä ryhmän positiiviseen ilmapiiriin sekä yhteisöllisyyden rakentumiseen, ja sitä kautta koko yhteisön hyvinvointiin.

Työssä oleva kiire vaikuttaa vuorovaikutussuhteiden rakentumiseen. Kertomuksessa opettaja kuvaa kiirettä: *Tänään oli niin kiire! Siis niin järjetön kiire koko ajan. Paikasta toiseen ja nopeasti.* (Salli) Paikasta toiseen juokseminen ei anna opettajalle mahdollisuuksia pysähtyä lapsen tai lasten pariin, huomioida heidän tarpeitaan ja olla kuulemassa heitä (vrt. Louhela, 2012).

Opettajat voivat tulkita lasten erilaiset tunteenpurkaukset häiriökäyttäytymisenä tai oikeutena ilmaista omia tunteitaan (vrt. Louhela, 2012, 95). Pedagogisissa instituutioissa tulee tukea niitä keinoja, jotka antavat tilaa opettajan ja lapsen väliselle kohtaamiselle. Suuret ryhmäkoot suhteessa aikuisten määrään voivat olla esteenä kiireettömille kohtaamistilanteille opettajan ja lapsen välillä. Louhelan tutkimuksessa samanaikaisopettajuus on yksi kuulluksi tulemisen pedagogiikkaa mahdollistavista tekijöistä (Louhela, 2012, 95, 99–106). Meidän tutkimuksessamme samanaikaisopettajuus näkyy merkittävänä voimavarana työssäjaksamiselle. Samanaikaisopettajuuden vaikutukset opettajan hyvinvointiin voivat tapahtua myös välillisesti oppilaiden kautta. Samanaikaisopettajuus mahdollistaa oppilaiden yksilöllisen huomioinnin ja tukee tätä kautta oppilaiden kokemaa turvallisuuden tunnetta (vrt. Louhela, 2012). Oppilaiden kokemalla hyvinvoinnilla on yhteys opettajien hyvinvointiin.

Työkaverilta saatu myönteinen palaute on yhteydessä opettajan positiivisuuden tunteeseen. Tutkimukset osoittavat, että positiivisuuteen ja vahvuuksiin keskittyminen tukee hyvinvointia merkittävästi (ks. Cherkowsky, 2018). Sallin työyhteisössä tämä on muodostunut tietoiseksi toimintatavaksi: – *annamme toisillemme positiivista palautetta hyvin tehdystä työstä tai tsemppaamme vaikeammissa asioissa*. Tällaisessa työyhteisössä jokainen työntekijä on aktiivinen toimija ja ottaa vastuuta koko yhteisön hyvinvoinnista (vrt. Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2008). Kannustava ilmapiiri tukee myös opettajan omaa ammatillista kehittymistä. Louhelan (2017) tutkimuksessa opettajien todetaan kaipaavan työnohjausta ja vertaismentorointia työssä jaksamisen tueksi (Louhela, 2017, 74, 101–102). Tutkimuksemme perusteella hyvinvointia tukeva yhteistyö työkavereiden, moniammatillisen henkilökunnan sekä vanhempien välillä edellyttää yhteisymmärrystä ja toisten toimintatapojen tuntemista.

### **6.3 Johtopäätökset**

Ammatillisen identiteetin kehittäminen on opettajan työssä tärkeää läpi työvuosien, mutta erityisen merkityksellistä se on vastavalmistuneen opettajan siirtyessä opiskelijaelämän vapaudesta työelämän vastuullisuuteen. Innola ja Mikkola (2014) pitävät tärkeänä, että opettajankoulutus, noviisiopettajien induktiokoulutus ja opettajien täydennyskoulutus nivottaisiin opettajan ammatillisen kasvun mahdollistavaksi kokonaisuudeksi (Innola & Mikkola, 2014, 18).

Tutkimuksemme osallistuneet opettajat puhuvat kiireestä ja heidän kirjoituksistaan heijastuu haaste vastata työn vaatimukseen. Kiireestä huolimatta on tärkeä antaa tilaa reflektoinnille, jotta omaa oppimista ja ammatti-identiteetin kehittymistä on mahdollista tapahtua. (Eteläpelto &

Vähäsantanen, 2010, 48; Tikkamäki, 2006.) Vaikka omaan ammatillisuuteen viittaavia kertomuksia ilmenee aineistossa, varsinainen reflektio jää kuitenkin melko vähälle. Työntekijöiden mahdollisuus osallistua työnohjaukseen ja mentoritoimintaan tukee itsereflektiota ja edistää työssä jaksamista ja kehittymistä. Tutkimuksemme haastaa esimiehiä pohtimaan opettajien ammatillisuuden kehittymisen merkitystä opettajien ja koko työyhteisön hyvinvointiin. Lisäksi heidän tulee pohtia omaa rooliaan opettajien ammatillisuuden tukemisessa.

Opettajan työ täyttyy vuorovaikutuksellisuudesta. Ympärillä olevilla ihmisillä ja pedagogisen instituution toimintatavoilla on valtava merkitys siihen, mihin suuntaan ammatillinen identiteetti pääsee kehittymään. Tutkimukseemme osallistunut opettaja kertoo tilanteesta, jossa puheterapeutti oli hänen kanssaan samaa mieltä oppilaan tuen tarpeesta. Kun vastavalmistunut opettaja saa tukea omille päätelmilleen kokeneemmilta kollegoilta tai samassa pedagogisessa instituutiossa työskenteleviltä muiden ammattiluokkien edustajilta, saa hän itsevarmuutta ja vahvistusta omaan opettajuuteensa. Opettajien ammatillisen identiteetin rakentumista on kuvattu kamppailuna. Sillä tarkoitetaan omaa opettajuutta rakentavien opettajien tai opettajaksi opiskelevien tasapainoilua eri tahojen asettamien odotusten ja vaatimusten keskellä. Eteläpellon ja Vähäsantanen (2010) mukaan ammatillinen identiteetti muodostuu opettajaa ympäröivässä yhteiskunnallisessa tilanteessa ja kulttuurisesti määrittäneessä työyhteisössä. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, 60.)

Opettajien mahdollisuus kehittää omaa ammatillisuutta ja osaamista on merkittävä pedagogista hyvinvointia tukeva tekijä. Työhyvinvoinnin portaat- mallissa tämä asettuu ylimmälle portaalle. Malli kuvaa sitä, miten itsensä toteuttamisen tarve edellyttää turvallisuuden tunteen ja läheisyyden tarpeiden täyttymistä. Riittävät resurssit mahdollistavat perustarpeiden täyttymisen ja lisäävät sen myötä oman työn kehittämisen mahdollisuutta. Työyhteisössä yhteisten toimintatapojen kehittäminen lisää osaltaan opettajien pedagogista asiantuntemusta, ja vaikuttaa oman ammatillisuuden kehittymiseen. Kun toimintatapoja kehitetään yhä pedagogisemmiksi, se edistää lasten oppimista ja vaikuttaa yksilön lisäksi koko yhteisön hyvinvointiin.

Opettajien työelämään siirtymistä tukee pedagogisen osaamisen lisäksi valmiudet käsitellä omaa jaksamista ja hyvinvointia. Noviisiopettajalla tulee olla ymmärrys siitä, että hän voi jatkuvasti kehittää ja oppia uusia keinoja hyvinvointinsa ylläpitämiseen. Näihin asioihin tulisi perehtyä opettajankoulutuksessa nykyistä laajemmin. Lisäksi on tärkeää, että koulutus tarjoaa riittävää tukea opettajuuteen, joka omalta osaltaan kaventaisi opintojen luoman mielikuvan ja

työelämän todellisuuden välistä kuilua. Opettajien tulisi nähdä opetus ja kasvatus yhteen kietoutuneena kokonaisuutena, jolloin työn merkityksellisyys ei syntyisi pelkästään opettamiseen keskittymisestä. Opettajien riittävän tiedon ja osaamisen kautta opettajilla on resursseja vaikuttaa opiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin (ks. Ojala, 2017).

Tutkimuksemme haastaa koulutusta reagoimaan ajankohtaisiin ilmiöihin ja huomioimaan ne opetustarjonnassaan. Lisäksi pedagogisissa instituutioissa tulisi kiinnittää huomiota toimintaympäristöjen kehittämiseen. Tutkimustuloksemme esittävät myös opettajien oman aktiivisuuden ja yhteistyön merkitystä hyvinvointiin, ja sitä olisi syytä korostaa jo opettajankoulutuksessa.



## 7 Pohdinta

Tutkimuksessamme analysoimme opettajien kirjoittamia kertomuksia. Kertomisen kautta ihminen rakentaa omaa identiteettiään (Hänninen, 1999) ja jäsentää omaa elämää uusista näkökulmista (Estola ym., 2007, 25). Narratiivista tutkimusta perustellaan usein sen tieteellisellä laadulla, sillä se mahdollistaa tutkimukseen osallistujia ilmaisemaan itseään omalla äänellään (Hänninen, 2010, 174). Kertomiseen liittyy kuitenkin myös monia eettisyyttä ja luotettavuutta haastavia pulmia, joita on syytä pohtia. Luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta (Riessman, 2008, 185).

Aineistoamme lukiessa ja analysoidessa olemme pohtineet sitä, mitä opettajat haluavat meille kertoa. Mielenkiintoisena pidämme myös kysymystä, mitä he jättävät meille kertomatta. Hännisen (1999) mukaan kertomatta jättäminen liittyy tiettyihin yhteisöihin ja puhetilanteisiin liittyviin normeihin, tai siihen, että kertoja ei halua sitoutua omaan elämäänsä koskevaan tulkintaan. (Hänninen, 1999, 56–57.) Määrittelevätkö kulttuuriset käsitykset esimerkiksi siitä, millainen on hyvä opettaja, opettajien omaa kertomusta? Haluavatko he kirjoitelmien myötä tuoda julki työyhteisöön liittyviä haasteita?

Opettajat rakentavat kerronnan kautta samalla omaa identiteettiään. Myös kontekstit vaikuttavat siihen, millaista narratiivista identiteettiä kertoja itsestään rakentaa. (Ks. Kaasila, R. 2008, 44.) Kertomuksissa näkyy se, miten tutkimukseen osallistujat tulkitsevat itseään opettajana. Pohdimme, tuottavatko opettajat erilaisen narratiivisen identiteetin omasta opettajuudesta kirjoittaessaan arjestaan vanhemmille kuin tutkijoille?

Kerronnan tavat ovat kulttuurisesti opittuja, ja ne muokkautuvat sekä rakentuvat ihmisten välisessä keskustelussa (Estola ym., 2007, 22–23). Omassa tutkimusprosessissa muokkaamme opettajien kertomusta analyysiprosessin ja tutkimuksen kirjoittamisen myötä. Tutkijoina käytämme valtaa analyysin myötä tuotettujen tulosten tekemisessä (Josselson, 2004, 293). Samoin käytämme tutkijoina valtaa sen suhteen, kenen kertomuksia tarkastelemme. Tutkimustuloksissa viittaamme joidenkin opettajien kertomuksiin useammin. Tutkimukseen osallistujat voivat kokea, että heidän kertomukset eivät ole tutkijalle merkityksellisiä. Olemme kuitenkin analysointivaiheessa lukeneet kirjoitelmat useaan kertaan, ja niissä esiintyy saturaatiota eli samat asiat toistuvat aineiston eri kohdissa (Eskola & Suoranta, 1998, 62–63; Tuomi & Sarajarvi, 2018, 99). Tämän vuoksi uskomme, että tutkimustuloksissa jokaisen opettajan kokemus on kuultu. Tutkimuksessamme haluamme olla sensitiivisiä opettajien omille kokemuksille. Kokemusten yleistämisen vältämme viittaamalla aineistokatkelmiin kirjoittajien peitenimillä.

Tutkimuksemme perustuu aineistolähtöisyyteen, ja sen tarkoituksena on, ettemme tulkitse aineistoa omien ennakko-oletusten tai teorialiedon varassa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–127). Aineistoa analysoidessa emme voi täysin etäännyä omista kokemuksista ja niistä kulttuurisista käsikirjoituksista, joita kannamme mukamme ja joiden varassa tulkitsemme kertomuksia (Ks. Hyvärinen, 2015). Tämä voi vaikuttaa myös siihen, että tutkijoina kiinnitämme huomiota ja pidämme tärkeinä eri asioita kuin tutkimukseen osallistujat.

Tutkimusaineistoa analysoidessa olemme rajanneet kertomuksesta tutkimuksemme kannalta merkityksettömät asiat pois. On mahdollista, että meille merkityksettömät asiat ovat olleet tutkittavien kokemusten kannalta tärkeitä. Tutkimukseen osallistujat voivat kokea, että mitätöimme heidän kertomuksiaan (ks. Estola, ym., 2007, 26), tai vääristämme heidän kokemuksiaan. He saattavat kokea, että tutkimuksen ulkopuolelle on jätetty jotakin olennaista informaatiota ja tämä ilmenee vasta tutkimuksen julkaisun jälkeen. Tutkijan päätelmiä lukiessaan, osallistuja ymmärtää, että tutkija ja tutkimus eivät toimi itseobjekteina ja tutkija on osallistuneiden itsensä sijaan vastuussa tutkimuksesta. Josselsonin mukaan tämä liittyy tiiviisti persoonallisuuden narsistiseen ytimeen ja asiat saattavat luoda haasteita tutkijan ja tutkimukseen osallistujan välille. (Josselson, 2004, 297.)

Tutkimuksessamme on mukana yhteensä viisi opettajaa. Tutkimuksen pienen otannan vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä vaan kertovat vain meidän tutkimukseen osallistuneiden kokemuksista. Haastattelun myötä olisimme voineet pyytää tutkimukseen osallistujilta tarkennuksia tutkimuksen kannalta olennaisiin aiheisiin. Kirjoitelmien analysointi perustuu täysin meidän tutkijoiden omaan tulkintaan, johon omat kokemukset ja uskomukset väistämättä vaikuttavat. Myös kirjoitelmien ja haastattelun yhdistäminen olisi ollut mahdollista, mutta pitäydyimme kuitenkin pelkissä kirjoitelmissa. Erilaisten tutkimusmetodien yhdistäminen, metodinen triangulaatio, ei siis toteutunut tutkimuksessamme. Sen sijaan tutkijaan liittyvä triangulaatio toteutui, sillä tutkimuksemme toteutti kaksi tutkijaa. Lisäksi hyödynsimme aikaisempaa tutkimustietoa, jolloin muiden tutkijoiden näkökulmat näkyvät tutkimuksessamme. Tämä mahdollistaa henkilökohtaisten ennakkoluulojen ylittämisen, koska emme voineet sitoutua vain yhteen näkökulmaan. Triangulaatiota voidaan pitää yhtenä tutkimuksen validiteettia vahvistavana tekijänä. (Eskola & Suoranta, 1998, 68–74; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 166–168.)

Lisäksi pohdimme sitä, olemmeko vaatineet tutkimukseen osallistujilta sellaista osallistumismuotoa, mikä heille ei välttämättä ole luontaista. Osalle kirjoittaminen voi olla haastavaa, ja he ilmaisevat itseään mieluummin suullisesti (Ks. Estola, ym., 2007, 43). Kirjeen

ohjeistuksessa emme ole määritelleet kirjoitelmille pituusvaatimuksia. Tämän vuoksi kirjoitelmien pituudet vaihtelivat puolesta sivusta kuuteen sivuun, mikä luonnollisesti vaikuttaa siihen, miten paljon kunkin opettajan kertomuksia oli mahdollista analysoida ja hyödyntää tutkimuksessa. Tällä on vaikutusta taas siihen, kenen opettajan ääni on tutkimuksessa eniten kuuluvissa. Lähettämässämme kirjeessä olevat apukysymykset ovat mahdollisesti ohjanneet opettajien kertomuksia ja rajanneet ulkopuolelle jotain sellaista, mikä tutkimuksemme kannalta olisi ollut olennaista.

Opettajien työ on kiireistä ja työpäivät venyvät helposti virallisen työajan ulkopuolelle. Opettajat ovat saattaneet kokea tutkimukseen osallistumisen ylimääräiseltä työltä, vaikka tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Työpäivän jälkeen kirjoittamiseen ei välttämättä ole voimavaroja keskittyä, jolloin kertomuksiin päätyy vain päällimmäisenä mielessä olevat asiat. Tämä saattaa selittää myös sen, miksi reflektiota ja syvällistä pohdintaa on kirjoitelmissa melko vähän. Karjalaisen (2013) mukaan tekstin reflektiivisyyttä voi estää se, jos kirjoittaja kirjoittaa lukijaa varten. Kirjoittajan on helpompi tuottaa reflektiivistä tekstiä, jos se on vapaamuotoista ja luottamuksellista ja kirjoittajalla on aikaisempaa kokemusta kyseisen asian kertomisesta (Karjalainen, 2013, 221.)

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat meille jollakin tapaa tuttuja. Tämä saattaa vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, sillä on mahdollista, että he haluavat antaa meille tietyn kuvan itsestään opettajana ja jättivät kertomatta jotain, mikä tuntemattomalle tutkijalle olisi ollut helpompaa. Käsittelemme opettajien luonteesta on saattanut vaikuttaa tulkintoihimme. Josselssonin (2004) mukaan tutkimukseen osallistujat saattavat tuntea häpeää ja arkuutta siitä, että heidän elämänsä on tutkijan kontrollissa (Josselsson, 2004, 297). Uskomme tämän saattavan toteutua erityisesti silloin, kun tutkija ja tutkimukseen osallistuja ovat tuttuja keskenään jo entuudestaan.

Tutkimuksessamme analyysiprosessi ja kertomusten tulkinta tulevat ilmi muiden muassa aineistokatkelmien myötä. Aineistokatkelmissa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimet on muutettu, jotta tutkittavien henkilöllisyys eivät paljastuisi (Eskola & Suoranta, 1998, 56–57). Osa tutkimukseen osallistuneista halusivat kertoa erikseen millaisessa työpaikassa he työskentelevät, mutta nämä tiedot eivät olleet tutkimuksemme kannalta merkityksellisiä, eivätkä ne tule tutkimuksen lukijoiden tietoon. Toisaalta esimerkiksi työsuhteen pituus voi vaikuttaa työhön sitoutumiseen ja työmotivaatioon. Tutkimuksessamme haluamme tuoda tutkimukseen osallistujien oman äänen esille. Tällä vältämme tutkimustulosten yleistämisen ja

korostamme tutkimukseen osallistuneiden opettajien omia kokemuksia. Tutkimustuloksemme vahvistuvat, kun peilaamme niitä aikaisempiin tutkimuksiin.

Tutkimuksessamme emme tarkastele opettajien hyvinvointia erikseen koulun tai varhaiskasvatuksen kontekstissa. Kertomuksia analysoidessamme meillä on ollut kuitenkin tiedossa kertomusten konteksti ja se on voinut vaikuttaa meidän tulkintaan. Pedagogiset instituutiot työympäristöinä ovat meille molemmille tuttuja ja kertomuksia tulkitessa emme välttämättä ole voineet täysin irrottautua omakohtaisista kokemuksista. Toisaalta kontekstin ymmärtäminen on tärkeää, jotta pystyisimme eläytymään siihen kertomukseen, jota opettajat meille tietyistä olosuhteista välittävät (ks. Heikkinen, 2010, 154–155). Lisäksi eri kontekstit ovat haastaneet tutkimuksemme käsitteiden käyttöä, sillä aikaisemmat tutkimukset rajautuvat usein joko päiväkodin tai koulun kontekstiin.

Tutkimuksessamme olemme tarkastelleet noviisiopettajien pedagogista hyvinvointia sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Keräsimme aineiston opettajien päiväkirjamerkintöinä. Tutkimuksessamme esiintyy näkemyksiä siitä, miten yksilön ja työyhteisön hyvinvointia voitaisiin tukea ja kehittää. Tutkimuksemme vahvistaa oppimisen, vuorovaikutuksen ja yhdessä työskentelemisen merkitystä omaan hyvinvointiin. Vuorovaikutuksessa positiivisuuteen ja läheisyyteen keskittyminen ovat hyvinvointia tukevia tekijöitä.

Tutkimusta tehdessämme olemme pohtineet, jättävätkö opettajat kertomatta tutkimuksemme kannalta olennaisia asioita. Esimerkiksi esimiehen tuki nousee aineistossa lyhyenä mainintana vain yhden opettajan kirjoitelmassa. On kuitenkin otettava huomioon se, että päiväkirjamerkintöihin kirjoitetut hetket ja tilanteet voivat olla poikkeuksellisia ja eivät välttämättä kerro, miten pedagogisten instituutioiden arki kokonaisuudessaan rakentuu. On todettu, että esimiehen roolilla on merkittävä työhyvinvointiin yhteydessä oleva tekijä (Aho, 2011; ks. Moisalo, 2011). Ajattelemme, että esimiehen tuki on merkittävää erityisesti noviisiopettajan työuran alkuvaiheessa. Esimies voi vaikuttaa jokaiseen tutkimustulostemme osoittamaan pedagogisen hyvinvoinnin osatekijään. Esimies voi lisätä noviisiopettajien hallinnan tunnetta antamalla palautetta opettajan osaamisesta sekä kannustaa työn rajaamiseen. Jos esimiehellä itsellään ei ole mahdollisuutta huolehtia opettajien jaksamisesta, tulisi hänen tarjota heille mahdollisuus osallistua työnohjaukseen tai vertaismentorointiin.

Tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kirjoitelmissa ei ilmene työyhteisön sisäisiä ristiriitoja. Ovatko ne asioita, joista halutaan vaieta? Miten tiimityöskentely rakentuu, jos yhteisymmärrystä ei ole? Työyhteisön ristiriitatilanteet haastavat yksilön hyvinvointia. Mikäli yksilö pyrkii ratkaisemaan tilanteet, hän osoittaa vahvaa työhön sitoutumista. Pietarisen, Soinin

& Pyhältön (2008) tutkimuksessa opettajat ottavat työyhteisön annettuna, eivätkä ole aktiivisia toimijoita sen rakentamisessa. Emme havainneet samaa ilmiötä opettajien kertomuksissa. Päinvastoin eräs opettaja kertoo hänen työyhteisönsä kehittävän hyvinvointia keskittymällä positiivisen palautteen antamiseen ja toisten kannustamiseen. Opettajien olisi hyvä tiedostaa omat mahdollisuutensa tilanteiden muuttamiseen ja uusien toimintatapojen kehittämiseen. Noviisiopettajien kokemuksen vähyys voi johtaa siihen, että hän on epävarma omasta roolista uudessa työyhteisössä. Työyhteisön muut jäsenet voivat vahvistaa uuden työntekijän toimijuutta organisaatiossa pitämällä hänet tasavertaisena muiden yhteisön jäsenten kanssa. Tämän kautta he samalla rakentavat työyhteisönsä pedagogista hyvinvointia.

Aineistossamme opettajat kuvaavat enemmän haastavia vuorovaikutustilanteita kuin niitä tilanteita, joissa näkyy onnistumisen kokemuksia. Tämä voi johtua siitä, että opettajilla on tarve käsitellä haastavia tilanteita jakamalla niitä muille. Pohdimme myös sitä, onko kulttuurinen tarinavaranto lasten haastavasta käyttäytymisestä vahvistanut opettajien huomion suuntaamista haastaviin tilanteisiin? Entä jos kulttuurissa korostettaisiin enemmän lasten hyvää käytöstä? Positiivisen psykologian ajattelutapa kehottaa keskittymään onnistumisen kokemuksiin ja vahvuuksiin. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) muistuttavat siitä, kuinka ”paha pitää huolen itsestään, hyvää pitää helliä” (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 18–19). Hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta on tärkeä tehdä kaikki hyvä näkyväksi.

Tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa nousee hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä opettajien hallinnan tunne ryhmä- ja opetustilanteissa. Aineistossa huomionarvoista on se, että opettajan hallinnan tunne on usein yhteydessä ryhmän tai yksittäisen lapsen käyttäytymiseen. Ryhmän taitavuutta ja rauhallisuutta pidetään luontaisena ominaisuutena mutta myös opettajan toimintatavoista johtuvana. Opettajan on tärkeä muistaa, ettei lasten käyttäytyminen aina ole riippuvainen hänen omasta osaamisestaan. Opettajan tulee myös pohtia sitä, millä tavoin hän suhtautuu lasten tunnepurkauksiin, jotka kuuluvat osaksi lapsen elämää. Onko oletuksena se, että lasten tulee aina käyttäytyä aikuisen toivomalla tavalla eikä heillä tulisi olla mahdollisuutta esittää omia, mahdollisesti opettajan kannasta eriäviä, mielipiteitä?

*Joululoma oli vasta enkä ole edes ehtinyt uupua vielä kunnolla. Ennen syys- ja joululoma olin rikkipoikkiväsnynt, joten nyt tuntuu ihan hassulta, että ei edes ole työn uuvuttama vielä.*

*(Saara)*

Saaran kertomus vahvistaa yleistä oletusta siitä, että lomalle jäädessään opettajan tulee olla jaksamisensa äärirajoilla. Toivomme, että olemme tutkimuksellamme pystyneet korostamaan ennaltaehkäisyä ja työhyvinvoinnin ylläpidon merkitystä. Käsityksen siitä, että opettajan tulee

olla uupunut ansaitakseen lomansa, tulee muuttua. Opettajat tasapainoilevat jatkuvasti vaatimusten ja voimavarojen välillä sekä kamppailevat saatavilla olevista resursseista. Pohdimme sitä, onko resurssien lisäämistä suurempi tekijä kuitenkin opettajan omilla pienillä muutoksilla. Yhden tarpeen täytyminen johtaa usein uuteen tarpeeseen ja voimme vaatia jatkuvasti lisää resursseja. Vastuu hyvinvoinnista on helppo sysätä päättäjille ja työyhteisön ulkopuolisille tahoille.

Puuttuvia resursseja pidetään usein työympäristön ja opettajien toimintatapojen ja sen myötä myös työhyvinvoinnin kehittämisen esteenä. Resursseista puhuttaessa viitataan usein organisationaalisiin resursseihin. Voimme kuvitella olevamme instituutiossa, jossa kaikki tarvittavat resurssit ovat käytössä. Työntekijöitä ja käytettävissä olevaa työaikaa on riittävästi. Vaikka toimintaympäristössä olisi kaikki puitteet kunnossa, se ei kuitenkaan takaa opettajien hyvinvointia. Tutkimuksemme osoittaa, että ulkoisten puitteiden lisäksi opettajien itse on tärkeä keskittyä vuorovaikutuksen laatuun sekä henkilökohtaisen ammatillisuuden kehittämiseen. Pedagogisen hyvinvoinnin näkökulma korostaa opettajien omaa toimijuutta ja oppimista. Opettajalla itsellään ja työyhteisöllä on mahdollisuus oppia uusia toimintatapoja jotka edistävät koko yhteisön hyvinvointia. Resurssin käsite tulisi ymmärtää laajemmin, sillä se sisältää myös sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen näkökulman (Bakker & Demerouti, 2007; Mäkikangas, 2007, 25.)

Tutkimuksemme aiheen valitseminen perustui osittain siihen, että aiheet ei juurikaan ole kokemuksemme mukaan koulutuksessa käsitelty. Pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta hyvinvointi alkaa rakentua jo opiskeluvaiheessa. Jatkotutkimusaiheeksi esitämme tutkimusta siitä, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on työhyvinvoinnin rakentumisesta? Miten opiskelijat käsittävät oman toimijuutensa suhteessa hyvinvointiin? Ja millaisia ajatuksia heillä on työelämään siirtymisestä? Miten opiskelijat toivovat, että heidät otettaisiin vastaan uudessa työpaikassa?

Opettajien kertomuksissa nousee esiin runsaasti erilaisia tunteita, joita emme tässä tutkimuksessa analysoineet yksityiskohtaisemmin. Tunteet ovat opettajan työssä vahvasti läsnä ja vaikuttavat osaltaan opettajan työssä jaksamiseen. Jatkotutkimuksessa opettajien kokemia tunteita ja niiden hallintaa olisi tärkeä tutkia pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

Tutkimuksessamme pyysimme osallistujia kirjoittamaan päiväkirjamerkintöjä omista työpäivistään. Kertomuksia lukiessamme huomasimme, että esimiehen rooli ei ollut näkyvässä osassa. Tänä päivänä puhutaan paljon pedagogisesta johtamisesta. Miten esimiehen pedagogiset toimintatavat vaikuttavat yhteisön hyvinvoinnin rakentumiseen? Millaisia

mahdollisuuksia esimiehellä on työyhteisön hyvinvoinnin tukemiseen? Tärkeä jatkotutkimusaihe on tutkia pedagogista hyvinvointia esimiehen näkökulmasta.

Kerronnallisen tutkimusmenetelmän hyödyntäminen työhyvinvoinnin tutkimuksessa on myös jatkossa luontevaa, sillä sen avulla voidaan tukea ja kehittää yksilön tai yhteisön hyvinvointia. Kauniston (2014) mukaan muutos edellyttää kerronnalta reflektiivisyyttä (Kaunisto, 2014, 71). Opettajia voitaisiin haastaa pohtimaan omaa jaksamistaan, niihin vaikuttavia tekijöitä sekä kirjoittamaan niistä reflektiivisesti. Itsereflektion myötä opettajat tulevat tietoisemmiksi omista toimintatavoista, mikä mahdollistaa hyvinvoinnin kehittämisen.

Tutkimuksessamme esiintyvät hyvinvointiin vaikuttavat tekijät ovat kulkeneet graduprosessin aikana mukanaamme. Gradun tekeminen yhdessä on ollut antoisaa. Olemme saaneet oppia toisiltamme ja käyttänyt prosessin aikana omia vahvuksiamme. Prosessin aikana olemme huomanneet, miten työskentelyn haasteisiin turhautuminen mutta myös innostuminen ovat tarttuneet toisillemme. Aiheen tutkiminen on herättänyt meitä myös pohtimaan omaa hyvinvointia ja niitä tekijöitä, mihin voimme omalla toiminnallamme vaikuttaa. Usein ajatellaan, että työyhteisön hyvä tai huono ilmapiiri on annettua, eikä omaa roolia työhyvinvoinnin rakentajana tiedosteta. Olisi tärkeää oivaltaa jo opiskeluaikana ne tekijät, mihin on mahdollista itse olla vaikuttamassa. Tutkimuksemme tulosten mukaan tärkeimpiä tekijöitä ovat vuorovaikutuksessa tapahtuva kohtaaminen ja oman asiantuntijuuden kehittäminen.

## Lähteet

- Aaltola, J. 2004. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasvatuksen 43. Vuosikirja. 4. painos. Vantaa: Dark Oy.
- Aho, I. 2011. *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Juvenes Print.
- Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa R. Sarras, T. Airaksinen, M. Lindqvist, K. Tirri, R. Räsänen, M- R. Ollila, K. Lange & H. Niemi. Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Opetusalan ammattijärjestä OAJ. 5–13.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alila, S. 2014. *”Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja ... toimintakulttuurin luomisessa”*: Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- Almiala, M. 2008. *Mieli paloi muualle- opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Bakker, A.B. & Demerouti, E. 2007. The job Demands- Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 22 (3). 309–328. DOI 10.1108/02683940710733115.
- Berry, J. M. 2009. The novice teacher’s experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41840/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201306252039.pdf>. Viitattu 18.9.2018.
- Bjerkholt, E. & Hedegaard, E. 2008. Systems Promoting New Teachers’ Professional Development. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe*. University of Gävle.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Cantell, H. 2011. *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.



- Cherkowski, S. 2018. Positive Teacher Leadership: Building Mindsets and Capacities to Grow Wellbeing. *International Journal of Teacher Leadership*. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182707.pdf>. Viitattu 7.11.2018.
- Denzin, N. 1989. *Interpretive Biography*. Qualitative Research Methods Series. 17. Newbury: Sage.
- Dweck, C.S. 2016. *Mindset. Menestymisen psykologia*. Suomentanut Jaana-Mirjam Mustavuori. Englanninkielinen alkuteos: *Mindset. The New Psychology of Success*. Helsinki: Viisas Elämä Oy.
- Eisenschmidt, E., Heikkinen, H. L. T. & Klages, W. 2008. Strong, competent and vulnerable – experiences of the first year as a teacher. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson, (toim.) *Newly qualified teachers in Northern Europe – comparative perspectives on promoting professional development*. Research publication 4. Gävle: Teacher education.
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. 2013. Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. *Psykologia*. 48 (3). 176–195.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Kutsumus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 85–98.
- Estola, E., Syrjälä L. & Maunu, T. 2010 Opettajien ensimmäiset työvuodet. Teoksessa H.L.T, Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s.) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 61–72.
- Estola, E., Kaunisto, S-L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. 2007. *Lupa puhua-kertomisen voima arjessa ja työssä*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Fredrickson, B. L. 2001. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and Build Theory of Positive Emotions. *Am Psychol*. 56 (3). 218–226. Saatavilla: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>.
- Fredrickson, B. L. & Joiner. T. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. Saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/1467-9280.00431>. Viitattu 27.11.2018.
- Förbom, M. 2003. *Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos. 29–42.
- Hakanen, J. 2015. Onnellisena työssä? 81/2 kysymystä työn imusta. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 340–365.

- Hakanen, J. & Perhoniemi, R. 2013. Työn imun ja ystävällisyyden siirtyminen työporeilla. *Psykologia*. 48 (2). 88–101.
- Hargreaves, A. 2000. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. 5. painos. New York: Teachers College Press.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihönko M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 15–31.
- Heikkinen, H. L.T. 2002. Narratiivisuus- ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjäjä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 184–197.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. 2.painos. Helsinki: Wsoy. 275–290.
- Heikkinen, H. L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus- todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus: Jyväskylä. 143–159.
- Heikkinen, H.L.T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 170–187.
- Heikkinen, J., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–43.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi. 7–60.
- Hermanfors, K. & Eskelinen, M. 2016. Varhaiskasvatuksen nykytila. *Kasvatus (1)*. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/47/1/varhaisk.pdf>. Viitattu 2.10.2018.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. *Tutki ja kirjoita*. 19.painos. Helsinki: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erityinen tuki - hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura. 97–109.
- Honkonen, R. & Karila, K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista*. Tampereen yliopisto. 135–152.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 160–178.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & T. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 189–222.
- Hyvärinen, M. 2015. Kertomuksen tutkimus. Saatavilla: <http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf>. Viitattu 14.11.2018.
- Innola, M. & Mikkola, A. 2014. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) *Opettajat Suomessa 2013*. Tampere: Juvenes Print. 13–21.
- Isen, A. M. 2003. Positive affect as a source of human strength. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.) *A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington: APA.
- Jokinen, H. 2006. Mentoroinnista tuki uudelle opettajalle ja kouluyhteisön kehittämiseen? Teoksessa K. Nyysölä (toim.) *Tietoa, tutkimusta ja koulutuspolitiikkaa*. Helsinki: Opetushallitus. 24–32.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Jurvakainen, V. & Valander V. 2017. *Noviisiopettajien työn hallinnan taidot koulutusintervention kohteena*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Juutinen, J. 2015. Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Jecer. 4 (2)*. 159–179. Saatavilla: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2015/12/Juutinen-issue4-2.pdf>. Viitattu 14.11.2018.

- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY. 258–274.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 41–66.
- Kalliala, M. 2008. *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. 41–60.
- Karila, K. 1997. *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Karjalainen, A-L. 2013. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen reflektioprosessina sosionomikoulutuksessa. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. 217–230.
- Karjalainen. 2017. Opettaja avautuu työstään: Jätän lapsia heitteille. Saatavilla: <https://www.karjalainen.fi/uutiset/uutis-alueet/kotimaa/item/151231>. Viitattu 23.9.2018.
- Kaunisto, S-L. 2014. ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei”. *Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä*. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Kinjerski, V. & Skrypnek, J. 2008a. Four paths to spirit at work: Journeys of personal meaning, fulfillment, well-being and transcendence through work. Teoksessa *Career Development Quarterly* 56:4. 319–329.
- Kitola, A. 2004. Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot. Opettajan työn kehittäminen vapaassa sivistystyössä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasvatuksen 43. Vuosikirja. 4. painos. Vantaa: Dark Oy. 123–151.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koramo, E. & Ristola, P. 2014. ”Kyllähän se on ollu semmonen pelastus”. *Työyhteisön merkitys noviisiopettajalle työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä*. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Koivula, M. 2010. *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllisyyden oppiminen päiväkodissa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjalainen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy-Juvenes Print. 13–39.
- Kumpuvaara P. 2009. ”Mun äiti sanoi, että sä olet tosi nuori”. *Noviisiopettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

- Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. 2006. *Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. Journal of Teacher Education.* 57(4). Teacher Education. 351–358.
- Liusvaara, L. 2014. *Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia.* Väitöskirja. Turun Yliopisto.
- Leiviskä, E. 2011. *Työ täynnä elämää: työn merkityksellisyyden seitsemän lähdettä.* Helsinki: Tietosanoma.
- Leskisenoja, E. 2016. *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet koulun edistäjinä.* Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. 2017. *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Louhela, V. 2012. *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa.* Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus- Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Luostarinen, A. Peltomaa, I-M. 2016. *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Länsikallio, R. & Ilves, V. 2016. *Opetusalan työolobarometri.* OAJ:n julkaisusarja 4. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2016/tyoolobarometri.pdf>. Viitattu 28.11.2018.
- Malinen, A. 2004. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa.* Aikuiskasvatuksen 43. Vuosikirja. 4. painos. Vantaa: Dark Oy. 63–92.
- Manka, M-L. 2013. *Työn ilo.* Helsinki: WSOYpro Oy.
- Maunu, T. 2009. *Opettajat kertovat ensimmäisistä työvuosistaan vertaismentorointiryhmässä.* Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi.* Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 7–11.
- Mikkola, A. 2004. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa.* Aikuiskasvatuksen 43. Vuosikirja. 4. painos. Vantaa: Dark Oy. 187–200.
- Moisalo, V-P. 2011. *Uusi HR. Arjen henkilöstöjohtamista.* Helsinki: Infor.
- Morrow, P. C. 1993. *The theory and measurement of work commitment.* Monographs in organizational behavior and industrial relations. Lontoo: Jai Press Inc.

- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkänen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus 2/2016*.
- Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja hyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. 56–74.
- Mäkikangas, A. 2007. *Personality, well-being and job resources: from negative paradigm towards positive psychology*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus. Yhdessä vai erikseen? Saatavilla: [http://wholeschooling.net/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/articles/8-1%20Maata%20&%20Uusiautti%20Finn.pdf](http://wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/8-1%20Maata%20&%20Uusiautti%20Finn.pdf). Viitattu 27.11.2018.
- Niemi, H. & Siljander, A.M. 2013. *Uuden opettajan mentorointi*. Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of education*. 38 (6). 771–781. Saatavilla. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2012.745047>. Viitattu. 19.11.2018.
- Norrish, J. 2015. *Positive education. The Geelong Grammar School journey*. New York: Oxford University Press.
- Nummelin, T. 2008. *Stressi haastaa työkyvyn. Varhainen puuttuminen esimiehen työkaluna*. Helsinki: WSOYpro.
- Ojala, T. 2017. *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti-Opettajien kokemuksia*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ojanen, M. 2014. *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Edita.
- Onnismaa, J. 2010. *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009*. Helsinki: Opetushallitus
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudestaan. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Jecer*. 6(2). 188–206.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Helsinki. Saatavilla: [https://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Otala, L. & Ahonen, G. 2003. *Työhyvinvointi tuloksen tekijänä*. Helsinki: Wsoy.

- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 53–74.
- Puurunen, T. 2018. Yksi viiltelee itseään, toinen tärisee pulpettinsa alla -yläkoulun opettaja: ”Ennen suurin huoli oli, että onko läksyt tehty, mutta nyt päivät ovat selviytymistä”. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10390342?fbclid=IwAR3fVC0b0ysvak7Dk7QSuugNOx-KrKJAA7vPogCZHnYTLK2UwoTzzXf2qMc>. Viitattu 4.12.2018.
- Rauramo, P. 2012. *Työhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta*. 2. Uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Riessman, C.K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: SAGE publications.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”: Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Salminen, J. & Heiskanen, P. 2009. *Taltuta kiire. Viisi askelta tehokkaaseen ajankäyttöön*. Helsinki: Talentum.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi M. 2000. Positive psychology: an introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Seligman, M. E. P. 2002. *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P. 2008. *Aito onnellisuus*. Suom. Markus Lång. Englanninkielinen alkuteos Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Helsinki: Art House.
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish. A visionary understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Siekkinen, M. & Niiranen, P. 2008. Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku. 35–49.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Siltaloppi, M. & Kinnunen, U. 2009. Vapaa-aika ja palautuminen. Teoksessa U. Kinnunen & S. Mauno (toim.) *Irtiottoja työstä: työkuormituksesta palautumisen psykologia*. Tampere: Juvenes Print. 99–113.

- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Split, J.L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. 2011. Teacher wellbeing: The importance of Teacher-Student Relationships. *Educ Psychology Review*. 23. 457–477. Saatavilla. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10648-011-9170-y.pdf>. Viitattu 5.10.2018.
- Syrjäläinen, E. 2002. *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*. 27 (3). 373–390. Saatavilla. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2012.691233>. Viitattu 10.10.2018.
- Tikkamäki, K. 2006. *Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Tirri, K. 2004. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen. (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuskasvatuksen 43. Vuosikirja. 4. painos. Vantaa: Dark Oy. 203–224.
- Tirkkonen, M. & Kinnunen, U. 2013. Palautumisen tehostaminen kasvattaa työhyvinvointia. *Psykologia*. 48 (3). 196–210.
- Tolpo, A. 2018. Kokenut opettaja väsyi koulun levottomuuteen: ”Vaikkeinta on, kun en saa apua erityistä tukea tarvitsevalle lapselle”. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10127950>. Viitattu 25.9.2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.–2.painos. Helsinki: Tammi.
- Uitto, M. 2011. *Storied relationships: student recall their teachers*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2015. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 18–27.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki. 2018. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp447538016>. Viitattu 2.11.2018.
- Veivo-Lempinen, L. 2008. Opettajan työhyvinvointi. Teoksessa E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) *Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen*. Helsinki: WSOY.



- Veivo-Lempinen, L. 2009. Auttajan työhyvinvointi. Teoksessa Lämsä, A-L (toim.) *Mun on paha olla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 215–221.
- Wenström, S. 2016. Pedagoginen hyvinvointi. Ammattiopisto Luovi. Videoluento. Saatavilla: <https://livestream.com/ammattiopistoluovi/pedagoginenhyvinvointi/videos/105499422>.
- Willis, J. 2007. *Brain-friendly strategies for the inclusion classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. Saatavilla: [https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=TwtRBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Brain-friendly+strategies+for+the+inclusion+classroom.&ots=QGknh4CUFj&sig=sO-j-XpyJol9A31936xOZflqIiM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Brain-friendly%20strategies%20for%20the%20inclusion%20classroom.&f=false](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=TwtRBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Brain-friendly+strategies+for+the+inclusion+classroom.&ots=QGknh4CUFj&sig=sO-j-XpyJol9A31936xOZflqIiM&redir_esc=y#v=onepage&q=Brain-friendly%20strategies%20for%20the%20inclusion%20classroom.&f=false).

## **Liitteet**

## **Liite 1**

Hei!

Teemme Pro gradu- tutkielmaa Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkimme vasta-aloittaneiden lastentarhanopettajien ja luokanopettajien työhyvinvointia. Tutkimusta varten keräämme päiväkirjamerkintöjä ammattikasvattajien arjen kokemuksista.

Toivomme sinun kirjoittavan päiväkirjaa työpäivistäsi. Kirjoitustyyli on vapaamuotoinen ja tekstin pituutta ei ole määritelty. Vastaukset käsittelemme luottamuksellisesti osallistujien ja aineistossa esiintyvien anonymiteetti säilyttäen. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuminen edellyttää alle viiden vuoden työkokemusta kasvatusalalta.

Kirjoitelmat ovat vapaamuotoisia, mutta voit halutessasi pohtia niissä seuraavia kysymyksiä:

- Millaisia tunteita päivän aikana olet kokenut ja millaisissa tilanteissa ne ilmenivät?
- Mitkä asiat tuovat työpäiviisi iloa?
- Millaisia vuorovaikutustilanteita päivääsi sisältyy?
- Mitä muuta haluat kertoa?

Päiväkirjat toimitetaan toiseen alla olevista sähköpostiosoitteista 6.4.2018 mennessä. Kirjoita päiväkirjan alkuun itsestäsi seuraavat tiedot:

1. Työskenteletkö lastentarhanopettajana vai luokanopettajana?
2. Miten kauan olet ollut työelämässä?

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, voit olla meihin yhteydessä.

## **Liite 2**

Hei!

Teemme pro gradu- tutkielmaa Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkimme lastentarhanopettajien ja luokanopettajien työhyvinvointia tukevia tekijöitä. Tutkimusta varten keräämme päiväkirjamerkintöjä ammattikasvattajien arjen kokemuksista.

Toivomme sinun kirjoittavan päiväkirjaa työpäivistäsi ja niistä tilanteista, jotka tuovat arkeesi iloa. Kirjoitustyyli on vapaamuotoinen ja tekstin pituutta ei ole määritelty. Vastaukset käsittelemme luottamuksellisesti osallistujien ja aineistossa esiintyvien anonymiteetti säilyttäen. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Päiväkirjat toimitetaan toiseen alla olevista sähköpostiosoitteista 7.2.2018 mennessä. Kirjoita päiväkirjan alkuun itsestäsi seuraavat tiedot:

1. Työskenteletkö lastentarhanopettajana vai luokanopettajana?
2. Miten kauan olet ollut työelämässä?

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, voit olla meihin yhteydessä.

### Liite 3

	Alateema	Yläteema
"Yksi tyttö juoksi minua halaamaan ja sanoi, että koulussa parasta on opettaja. Tuolloin koin onnistuneeni työssäni ja se toi päivääni kovasti iloa."	Välittäminen, kosketus, oppilaalta saatu palaute	Opettaja-oppilaan välinen suhde
"Tässä työssä hyvä tiimi on kyllä suuri voimavara. Tiimin rakentamiseen menee aikaa ja välillä eri ihmisten välillä olevat näkemyserot, koulutustausta ja kokemukset tuottavat hyvinkin vaikeita tilanteita."	Yhteistyön onnistuminen ja haasteet, yhteiset näkemykset ja tavoitteet "hyvästä työstä", osaamisen jakaminen, yhteiset ajatukset työstä	Työyhteisön tuki
"Juttelimme tänään työkavereiden kanssa viikonlopun koulutuksesta. Puhuimme paljon siitä, miten arjessa voisimme yhä enemmän kuunnella lasten toiveita ja mielipiteitä ja miten yhä herkemmin osaisimme olla läsnä lapsille arjen pienissä hetkissä."	Koulutus, oman ja työyhteisön toiminnan kehittäminen	Ammatti-identiteetin kehittäminen, Merkityksellisyys
"Itselleni tuli innostunut olo ja sellainen fiilis, että ihanaa, että varhaiskasvatus kehittyy koko ajan ja 'lasten säilytyksen' sijaan puhutaan varhaiskasvatuksesta, sen tärkeästä merkityksestä ja sen laadusta."	Varhaiskasvatuksen kehittäminen,	Merkityksellisyys
"Olin ylpeä oppilaistani, ja siitä miten he rauhallisesti ja asiallisesti pystyivät asiaa syvällisesti pohtimaan."	Rauhallisuus, oppilaiden hyvä käytös, taitavat oppilaat	Hallinta
"Minun luokalleni ei ole varattu erityisopetuksen resursseja, mutta erityisopettaja oli kanssani samaa mieltä, että tämä oppilas tarvitsee erityisopetusta. Olin helpottunut, kun hän pystyi järjestämään edes jonkun ajan oppilastani varten. "	Vuorovaikutus erityisopettajan kanssa, ammatillinen osaaminen ja tiedon hyödyntäminen	Resurssit Kollegiaalinen tuki Sujuva moniammatillinen yhteistyö