

Elisa Niemistö ja Emma Teperi

OPETTAJAIDENTITEETTI TYÖHYVINVOINNIN TUKENA

Opettajien käsityksiä omasta opettajaidentiteetistään
ja kokemuksia työhyvinvoinnistaan

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Elisa Niemistö ja Emma Teperi: Opettajaidentiteetti työhyvinvoinnin tukena: Opettajien käsityksiä omasta opettajaidentiteetistään ja kokemuksia työhyvinvoinnistaan

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2022

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä omasta opettajaidentiteetistään ja kokemuksia työhyvinvoinnistaan. Lisäksi tavoitteena oli tutkia, onko opettajaidentiteetillä ja työhyvinvoinnin kokemuksella yhteneväisiä piirteitä. Tutkimus on yhteiskunnallisesti tärkeä, sillä opettajien työhyvinvointi ja alanvaihdon harjoittaminen on aiempaa enemmän esillä julkisessa keskustelussa. Opettajaidentiteetin ja työhyvinvoinnin yhteyttä on tutkittu vähän.

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä lomakekyselyllä ja aineisto analysointiin laadullisin menetelmin. Tutkimukseen osallistui 19 luokan-, erityis- ja aineenopettajaa. Tutkimuksen aihetta käsiteltiin kolmen eri tutkimuskysymyksen valossa. Opettajaidentiteettiä käsiteltiin opettajuuden kuvaamisen ja luonteenpiirteiden kautta. Opettajien työhyvinvoinnin tilaa käsiteltiin työhyvinvoinnin ja siihen vaikuttavien tekijöiden avulla.

Tässä tutkimuksessa opettajat kuvasivat opettajuuttaan oman toimintansa, luokan toiminnan, opetussisältöjen ja opetuksellisten ratkaisujen kautta. Opettajat pitivät tärkeänä oppilaiden yksilöllistä ja oikeudenmukaista kohtaamista. Luokan turvallista ilmapiiriä tuettiin yhteisten sääntöjen avulla. Opettajat halusivat olla helposti lähestyttäviä ja turvallisia aikuisia, ja he kuvasivat itseään myös monilla adjektiiveilla, kuten reippaus, tiukkuus, joustavuus ja rauhallisuus. Suurin osa opettajista koki, ettei oma rooli ole erilainen töissä ja vapaa-ajalla.

Opettajien kokemukset työhyvinvoinnista vaihtelivat, mutta suurin työhyvinvoinnin luokka oli huonosti tai vaihtelevasti jaksavat opettajat. Opettajien työhyvinvointia heikensivät kouluun, omaan identiteettiin, resursseihin ja koronaan liittyvät tekijät. Heikentävistä tekijöistä usein mainittiin opetustyön ulkopuoliset hankkeet, vähäiset resurssit oppilaiden tukemiseen, kiire ja riittämättömyyden tunne. Opettajat tukivat omaa työhyvinvointiaan monin eri tavoin ja työkavereiden ja läheisten tuki mainittiin usein. Muita työhyvinvoinnin tukemisen keinoja olivat terveelliset elintavat, opettajaidentiteetti, koulu ja vapaa-aika. Yläluokka koulu kattoi työyhteisön, esimiehen ja kollegoiden tuen. Opettajaidentiteettiin liittyen opettajat mainitsivat useimmiten armollisuuden, kun taas koulun osalta mainittiin lähestyttävä johto ja kollegoiden tuki. Tuloksissa näkyi, että opettajaidentiteetin erilaiset piirteet nousivat esille sekä työhyvinvointia vahvistavissa että heikentävissä tekijöissä. Tulokset täydentävät aiempaa opettajan työhön liittyvää työhyvinvoinnin tutkimusta.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajien työhyvinvointia tukiessa olisi hyvä tarkastella myös opettajuuteen ja ammatti-identiteettiin liittyviä tekijöitä. Esimerkiksi armollisuutta voisi harjoitella osana työhyvinvoinnin tukemista. Jotta tulevaisuuden yhteiskunnassa olisi riittävästi työssään jaksavia ja ammattitaitoisia työntekijöitä, on kiinnitettävä huomiota myös opettajien työmäärään, työn organisointiin ja resurssien riittävyyteen. Opettajien työhyvinvointi heijastuu opetuksen laatuun, minkä vuoksi siihen on kiinnitettävä erityistä huomiota osana työn kehittämistä.

Avainsanat: Työhyvinvointi, opettajaidentiteetti, luokanopettaja, aineenopettaja, opettajuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJUUS	7
2.1	Opettajuuden määrittelyä	7
2.2	Opettajuus identiteettinä	9
2.2.1	<i>Identiteetin määritelmä</i>	9
2.2.2	<i>Opettajan ammatti-identiteetti</i>	11
2.3	Opettajankoulutus ja opettajalta vaadittavat taidot	12
2.4	Opettajana työskentely muuttuvassa yhteiskunnassa	14
3	TYÖHYVINVOINTI	17
3.1	Työhyvinvoinnin määritelmä	17
3.2	Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät.....	20
3.3	Työhyvinvoinnin lähikäsitteet	21
3.3.1	<i>Työuupumus</i>	21
3.3.2	<i>Työn imu</i>	23
4	TYÖHYVINVOINTI OPETTAJAN TYÖSSÄ	25
4.1	Työhyvinvointia heikentävät tekijät opettajan työssä	27
4.2	Työhyvinvointia vahvistavat tekijät opettajan työssä	30
5	MENETELMÄT	34
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	34
5.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	35
5.3	Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä	37
5.4	Tutkimusaineisto	40
5.4.1	<i>Tutkimusaineiston kuvaus ja tutkimusaineiston kerääminen</i>	40
5.4.2	<i>Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi</i>	41
6	TULOKSET	46
6.1	Opettajien käsityksiä henkilökohtaisesta opettajuudesta	46
6.1.1	<i>Opettajaidentiteetti opetustyön näkökulmasta</i>	46
6.1.2	<i>Opettajaidentiteetti luonteenpiirteiden näkökulmasta</i>	48
6.1.3	<i>Persoonallisen ja ammatillisen identiteetin erot opetustyössä</i>	50
6.2	Opettajien kokemukset työhyvinvoinnista	51
6.2.1	<i>Opettajien työhyvinvointiin heikentävästi vaikuttavat tekijät</i>	52
6.2.2	<i>Opettajien työhyvinvointia vahvistavat tekijät</i>	55
6.2.3	<i>Opettajien kehitysideat ja toiveet työhyvinvointiin vaikuttamisesta</i>	58
6.3	Opettajaidentiteetti työhyvinvoinnin näkökulmasta	59
6.3.1	<i>Työssään hyvinvoivat tyyppiopettajat</i>	60
6.3.2	<i>Työssään vaihtelevasti voivat tyyppiopettajat</i>	60
6.3.3	<i>Työssään huonosti voivat tyyppiopettajat</i>	61
7	POHDINTA	63
7.1	Tulosten tarkastelua.....	63
7.2	Johtopäätökset.....	69
7.3	Tutkimuksen eettisyys.....	71
7.4	Tutkimuksen luotettavuus	74
7.5	Jatkotutkimusaiheet	78

LÄHTEET	80
LIITTEET	97
Liite 1: Saateteksti Alakoulun aarraitta -Facebook-ryhmään.	97
Liite 2: Tutkimuksen sähköinen kyselylomake	98
Liite 3: Tutkimuksen tarkempi analysointirunko	102

TAULUKOT

TAULUKKO 1. ESIMERKKI TEEMOJEN JA LUOKKIEN MUODOSTUMISESTA LOMAKEKYSYMYKSESTÄ <i>MILLAISEKSI KOET TYÖHYVINVOINTISI?</i>	44
TAULUKKO 2. ESIMERKKI YLÄLUOKAN REIPPAUS MUODOSTUMISESTA.....	48
TAULUKKO 3. OPETTAJIEN KUVAAMAT YLEISIMMÄT LUONTEENPIIRTEET	50
TAULUKKO 4. TYÖHYVINVOINTINSA HYVÄKSI KUVAILEVAT TYYPPIOPETTAJAT ...	60
TAULUKKO 5. TYÖHYVINVOINTINSA VAIHTELEVAKSI KUVAILEVAT TYYPPIOPETTAJAT	61
TAULUKKO 6. TYÖHYVINVOINTINSA HUONOKSI KUVAILEVAT TYYPPIOPETTAJAT	62

KUVIOT

KUVIO 1. SÄHKÖISEN KYSELYLOMAKKEEN KYSYMYSTEN SUHDE ENSIMMÄISEEN TUTKIMUSKYSYMYKSEEN	39
KUVIO 2. SÄHKÖISEN KYSELYLOMAKKEEN KYSYMYSTEN SUHDE TOISEEN TUTKIMUSKYSYMYKSEEN	40
KUVIO 3. TUTKIMUKSEN ANALYYSIPROSESSIN KULKU	45
KUVIO 4. OPETTAJIEN KÄSITYKSET AMMATTI-IDENTITEETIN JA PERSONALLISEN IDENTITEETIN EROAMISESTA	51

1 JOHDANTO

Työ on yksi ihmiselämää pitkälti määrittävä tekijä, minkä takia työhyvinvoinnin voidaan nähdä olevan hyvin merkityksellinen asia yksilön elämässä. Työhyvinvoinnilla kuvataan työtä, joka on terveellistä, mielekästä ja turvallista (Sosiaali- ja kulttuuriministeriö, n.d.; TTK, 2010). Hyvinvointi työssä heijastuu myös elämän muihin osa-alueisiin, kuten psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Opettajien työhyvinvointiin vaikuttaa edellä mainittujen lisäksi heidän opettajaidentiteettinsä. Tämä johtuu siitä, että kokemus työhyvinvoinnista on yksilöllinen (Manka & Manka, 2016; Mäkikangas ym., 2017) ja työntekijän persoonalla on vaikutus työhyvinvoinnin kokemukseen (Mäkikangas ym., 2017). Voidaan helposti ajatella, että tunnollinen opettaja uupuu helpommin.

Opettajiin liitetään usein monenlaisia stereotyyppioita siitä, millainen tyypillinen opettaja on. Opettajien nähdään kuitenkin tekevän työtä omalla ainutlaatuisella persoonallaan, mikä osaltaan haastaa ajatuksen tyypillisestä opettajasta. Opettajuutta voidaan tarkastella henkilökohtaisen opettajaidentiteetin käsitteen avulla, joka kattaa opettajuuden ammatillisen ja persoonallisen ulottuvuuden (Beijaard ym., 2004; Schellings ym., 2021). Opettajalla tulisi olla sekä monipuolista osaamista että edellytykset oman opettajapersoonallisuutensa tarkastelulle (Beijaard, 2019; Kari & Heikkinen, 2001).

Opettajaidentiteetti nähdään muovautuvana (Akkerman & Meijer, 2011; Schellings ym., 2021), minkä vuoksi oman opettajuuden tarkastelu yhteiskunnan muuttuessa nähdään tärkeäksi. Opettajuuteen vaikuttavat vahvasti yhteiskunnan odotukset opettajan työtä kohtaan (Luukkainen, 2004). Luokanopettajan ideaalina on nähty ulospäinsuuntautunut, koulussa pärjäävä ja esiintymistaitoinen yksilö (Räihä, 2006). Yhteiskunnan odotusten lisäksi myös opettajat asettavat itselleen odotuksia (ks. esim. Mankki & Räihä, 2019; Haikonen, 1999), mikä voi näyttyä paineena olla tietynlainen opettaja ja karsia omaa ainutlaatuisuutta saadakseen hyväksyntää. Tämä saattaa vaikuttaa myös yksilön kokemukseen työ-

hyvinvoinnista, jos oma identiteetti koetaan vääränlaiseksi suhteutettuna opettajaideaaliin. Tämän takia on tärkeää tutkia työhyvinvointia myös ammatti-identiteetin näkökulmasta.

Opettajien työhyvinvointi on ollut viime aikoina useasti julkisessa keskustelussa. Opettajien stressistä ja sen vaikutuksesta työhyvinvointiin ja jaksamiseen on puhuttu jo kauan (ks. esim. Syrjäläinen, 2002). Tästä huolimatta samat haasteet näkyvät opettajien arjessa edelleen ja työhyvinvoinnin on havaittu jopa heikentyneen (ks. esim. Kauppi ym., 2022; Lyly-Yrjänäinen, 2022). Tämä on näkynyt myös opettajien ammattijärjestön OAJ:n selvityksessä, jonka mukaan yli puolet opettajista on miettinyt alan vaihtoa. Lisäksi vuonna 2022 opettajat ovat pitäneet historiallisia lakkoja (ks. esim. OAJ, 2022). Liian suuri työmäärä ja työuupumuksen riski eivät houkuttele opettajia jatkamaan työssään (Karhu, 2022). Tätä uhkaa vähentääkseen on tärkeää kiinnittää aiempaa tarkempaa huomiota opettajien työhyvinvointiin.

Vaikka opettajien työhyvinvointia ja opettajaidentiteetin muodostumista on tutkittu erillisinä ilmiöinä (ks. esim. Beijaard ym., 2004; Kauppi ym., 2022; Schellings ym., 2021), ei näiden kahden osa-alueen yhteneväisiä piirteitä ole juurikaan tutkittu. Tällä tutkimuksella täytetään tieteellisellä kentällä olevaa tutkimusaukkoa. Jotta myös tulevaisuuden työmarkkinoilla olisi tarjolla hyvinvoivia ja päteviä opettajia, tulisi työhyvinvointia tutkia ja vahvistaa myös ammatti-identiteetin kautta. Koska opettajien työhyvinvoinnilla on vaikutus myös opetuksen laatuun, oppilaiden oppimistuloksiin ja heidän hyvinvointiinsa (Arens & Morin, 2016; Lerkkanen ym., 2020; Wenström, 2020), on opettajien työhyvinvointia tärkeä tukea työhyvinvoinnin eri osa-alueiden kautta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä omasta opettajaidentiteetistään ja kokemuksia tämänhetkisestä työhyvinvoinnistaan. Opettajaidentiteetin kuvausten perusteella saadaan tietoa, millaisiksi opettajat käsittävät itsensä ja millaisia arvoja tai toimintatapoja heidän työhönsä sisältyy. Opettajien kokemuksia työhyvinvoinnista tullaan kuvaamaan sitä heikentävien ja vahvistavien tekijöiden kautta. Opettajaidentiteetin käsitysten ja työhyvinvoinnin kokemusten kuvausten perusteella on tarkoituksena kartoittaa työhyvinvoinnin ja opettajaidentiteetin mahdollisesti yhteneväisiä piirteitä.

2 OPETTAJUUS

2.1 Opettajuuden määrittelyä

Käsitys siitä, millainen hyvä opettaja on, on vaihdellut aikojen saatossa. Opettajuutta voidaan tarkastella opettajan työn kautta, mutta siihen vaikuttavat vahvasti myös yhteiskunnan odotukset opettajan työtä kohtaan (Luukkainen, 2004, s. 91). Martikainen (2019) on tutkinut opettajuuteen liittyviä odotuksia Opettaja-lehden kansikuvien kautta, ja tutkimuksen mukaan opettajat näyttäytyivät kansikuvissa asiantuntijoina, pilailijoina, vapaa-ajan harrastelijoina ja kouluttajina. Jokaiseen luokkaan kuuluvat opettajat näyttäytyivät miellyttävinä, neutraaleina ja hoikkina, mikä esittää Martikaisen (2019) mukaan kovin rajoittautunutta kuvaa opettajista.

Opettajuuteen ja opettajana toimimiseen liitetään erilaisia käsitteitä, kuten opettajuus, opettajaprofessio, opettajaidentiteetti ja opettajapersoonaa. Käsitteet helposti ymmärretään toistensa synonyymeina, mutta niiden välillä on havaittavissa sävyeroja, eivätkä tutkijat ole termien suhteesta yksimielisiä. Luukkainen (2004, s. 47) kuvaa termien välistä suhdetta ja toteaa opettajuuden sisältyvän opettajan professioon, kun taas Lammi (2017, s. 62) näkee opettajan profession olevan opettajuuden alainen käsite.

Opettajaprofessio käsitteenä tarkastelee opettajuutta etenkin koulutuksen ja pätevyyden näkökulmasta. Profession asema perustuu vahvasti teoreettiseen tietoon ja pätevyyden omaavalla opettajalla on autonomiaa ammatin harjoittamisen suhteen (Luukkainen, 2004, s. 50). Opetussuunnitelma sitoo opettajia toteuttamaan työtään opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti (Jyrhämä ym., 2016, s. 48–49), mutta sen käytännön soveltaminen tapahtuu opettajan parhaaksi näkemällä tavalla. Suomalaisilla opettajilla voidaan nähdä olevan enemmän autonomiaa kuin monilla opettajilla ympäri maailmaa (Fornaciari, 2019, s. 199). Luukkainen (2004, 49) kuvaa opettajan ammatin täyttävän profession määritelmän kriteerit, sillä oikeutta ammattitoimintaan on rajattu ja opettajana toimiminen edellyttää tietyn koulutuksen ja tutkinnon suorittamista. Opettajaprofession voidaan

nähdä sisältävän sekä opettajan ja oppilaan välisen kommunikaation sekä luokahuoneen ulkopuolella tapahtuvan toiminnan (Fornaciari, 2019, s. 202).

Opettajuus on käsitteenä kansainvälisessä tarkastelussa haasteellinen, sillä suoraa vastinetta käsitteelle ei löydy (Lammi, 2017, s. 57). Opettajuus nähdään sekä yksilöllisenä että sosiaalisena prosessina, sillä opettaminen kietoutuu yhteiskunnan arvoihin ja normeihin (Kari & Heikkinen, 2001, s. 44). Opettajuus nähdään koostuvan suhteista oppilaisiin ja kouluinstituution eri tekijöihin (Laine, 2015, s. 31). Opettajuuden luonne saadaan selville aiemmin kuvattua suhdetta tarkastelemalla (Laine, 2015, s. 31). Niemi (2016, s. 19) kuvaa opettajuuden ytimen olevan oppilaan hyvän elämän edistämisessä ja työn eettisessä arvopohjassa. Fornaciari (2019, s. 204) on havainnut, että opettajilla on vahva halu tuottaa kattavaa ja kaikki oppilaat huomioivaa opetusta. Myös kriittisen ajattelun tärkeys nostettiin esille, sillä opettajat tahtoivat ohjata oppilaita eettiseen pohdintaan (Fornaciari, 2019, s. 204). Opettajuus käsitteenä kuvaa opettajille yhteistä kokemusmaailmaa, johon liittyy ammattiin liittyviä taitoja ja tunteita (Lammi, 2017, s. 61). Opettajat tarkastelevat opettajuuttaan oman toimintansa kautta ja opettajuus nähdään ajassa muuttuvana (Ursin & Paloniemi, 2019, s. 243). Kari ja Heikkinen (2001, s. 44–45) nostavat esiin ajatuksen siitä, että opettajan ammattia tarkastellaan muista ammateista poikkeavalla tavalla, sillä opettajuuteen ei vain valmistuta, vaan se voidaan nähdä äitiyttä tai isyyttä vastaavana henkisenä kasvuprosessina. Opettajuuteen on liitetty ajatus johtajuudesta, taiteellisuudesta ja huomion keskipisteenä olemisesta (Luukkainen, 2004, s. 162).

Ursin ja Paloniemi (2019, s. 237) näkevät opettajuuden muotoutuvan opettajaidentiteetin kehitymisprosessin kautta. Tämän prosessin aikana muotoutuvat käsitykset opettamisesta, itsestä opettajana ja siihen voidaan nähdä vaikuttavan ammatillisten ja kontekstikohtaisten elementtien lisäksi myös yksilöön itseensä vaikuttavat tekijät (Akkerman & Meijer, 2011, s. 309; Ursin & Paloniemi, 2019, s. 237). Opettajaidentiteetti on myös kansainvälisessä tutkimuksessa paljon käytetty termi (ks. esim. Beijaard ym., 2004; Göncz, 2017; Schellings ym., 2021). Identiteetistä lisää luvussa 2.2.

Räihä (2010, s. 36) kuvaa, kuinka opetustaito nähdään jopa synnynnäisenä kykynä, mikä johtaa käsitykseen valmiista opettajuudesta, jota voidaan arvioida persoonan kautta. Ajatus siitä, että opettaja tekee töitä persoonallaan, ei ole uusi:

Salomaa totesi jo vuonna 1947, että ratkaisevinta on se, että opettaja on persoonallisuus (Salomaa, 1947, s. 117). Joissain ammateissa ammatti ja yksilöllinen persoonallisuus voidaan erottaa, mutta Salomaan (1947, s. 117) mukaan opettajan ammatti ei ole yksi näistä. Moilanen (2001b, s. 83) toteaaakin, etteivät opettajan taidot ja ihanteet ole erotettavissa persoonasta, esimerkiksi huumorintajuinen opettaja käyttää huumoria opetuksessaan.

Käsitykset opettajuudesta ja sen ytimeistä voidaan nähdä olevan ajassa muuttuvaa (Mankki ym., 2018, s. 19). 2000-luvun alussa opettajakoulutukseen hakeutuvien odotettiin olevan valveutuneita ja sitoutuneita ammatinvalintaansa (Kemppinen, 2006, s. 38). Opettajilta odotettiin vuorovaikutustaitoja ja opettajaideaalin mukaisesti opettaja oli sosiaalinen, kehittämishaluinen ja mukautuva (Kemppinen, 2006, s. 41). Opettaja nähtiin edelleen mallikansalaisena, joka näyttää mallia esimerkin kautta (Syrjäläinen ym., 2006, s. 138). Käsitys opettajasta mallikansalaisena vaikuttaa edelleenkin, sillä oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta käsittelevässä pro gradu –tutkielmassa havaittiin, että 2.-luokkalaiset pitivät hyvää opettajaa esimerkillisenä aikuisena (Laukkanen, 2019, s. 63). 5.–6.-luokkalaiset oppilaat kuvasivat stereotyyppistä opettajaa positiiviseksi, perinteikääksi ja hillityksi (Lehikoinen & Salonen, 2016).

Kuitenkin opettajien käsityksiä omasta opettajuudesta tai opettajaidentiteetistä on tutkittu vähäisesti. Mäkelä ja Turpeinen (2021) kuvaavat pro gradu –tutkielmassaan opettajien käsittävän opettajuuden oman osaamisensa kautta. Hyvän opettajan kriteereitä on tutkittu oppilaiden näkökulmasta. Alkuopetuksen oppilaat ovat nimenneet hyvän opettajan olevan tiukka, kiva ja huolehtiva (Laukkanen, 2019). Hyvä opettaja huomio oppilaat ja kohtelee heitä oikeudenmukaisesti (Laukkanen, 2019). Luokanopettajan ideaalina voidaan nähdä olevan yksilö, joka on ulospäinsuuntautunut ja koulussa hyvin pärjäävä (Räihä, 2006, s. 210).

2.2 Opettajuus identiteettinä

2.2.1 Identiteetin määritelmä

Identiteettiä voidaan tarkastella yksilöpsykologisesta ja yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta (Eteläpelto, 2007, s. 97). Identiteetti tasapainoilee yksilöllisen ja

yhteiskunnallisen maailman välissä ja näkyy niiden keskinäisenä vuorovaikutuksena ja riippuvuussuhteena (Eteläpelto, 2007, s. 97). Identiteetillä viitataan siihen, miten ihminen kokee olemassaolonsa pysyvyyden ja muuttuvuuden (Kari & Heikkinen, 2001, s. 48). Sen avulla hahmotetaan itseä suhteessa omaan itseen ja ympäröivään maailmaan (Kari & Heikkinen, 2001, s. 48).

Identiteetti on käsitteenä neutraalimpi kuin esimerkiksi persoonallisuus tai temperamentti, sillä identiteetti ei viittaa suoranaisesti synnynnäiseen biologiseen taustaan (Eteläpelto, 2007, s. 98). Persoonallisuudelle ei ole psykologiassa yhtä vakiintunutta määritelmää, sillä tieteellisiä lähestymistapoja on useita (Metsäpelto & Feldt, 2010, s. 18). Persoonallisuutta on tutkittu esimerkiksi Big Five –persoonallisuusteorian kautta, missä persoonallisuuden viideksi ulottuvuudeksi on nimetty neuroottisuus (*neuroticism*), ekstroversio (*extraversion*), avoimuus (*openness to experience*), sovinnollisuus (*agreeableness*) ja tunnollisuus (*conscientiousness*) (ks. McCrae & Costa, 2003). Metsäpelto ja Feldt (2010, s. 18) kuvaavat persoonallisuuden heijastavan ihmisen biologista perustaa ja ympäristön vaikutuksia. Keltinkangas-Järvinen (2010, s. 49) kuvaa temperamenttia ihmisen tapana reagoida ympäristöön ja ilmaista tunteita, minkä pohjana voidaan nähdä olevan yksilön synnynnäiset ja kohtalaisen pysyvät taipumukset.

Identiteetin taustatekijöinä voidaan nähdä olevan yksilön biologiset ja psykologiset tarpeet, (Fadjukoff, 2010, s.179–180), mutta identiteetti on ihmisen itsensä muodostama, ja se rakentuu jatkuvasti uudelleen vuorovaikutuksessa. Ihminen nähdään aktiivisena toimijana eikä vain synnynnäisten ominaisuuksiensa summana (Eteläpelto, 2007, s. 98). Fadjukoff (2010, s. 198) tiivistää identiteetin hyvin: Identiteetti pohjautuu pysyviin persoonallisuuden osiin ja yksilön luonteenomaisiin tapoihin toimia. Nämä osa-alueet nivoutuvat elämänhistorian kanssa osaksi identiteettiä ja käsitystä minän jatkuvuudesta ja eheydestä elämän erilaisissa tapahtumissa (Fadjukoff, 2010, s. 198).

Identiteetistä on hankala puhua viittaamatta Eriksoniin, joka vaikutti jo 1960-luvulla ja on vaikuttanut identiteettiteorioiden tämänhetkiseen tilaan. Eriksonin (1962, 238) mukaan identiteetin kehittymiseen vaikuttavat varhaislapsuuden kokemukset omasta itsestä erillisenä olentona vanhemmista sekä myöhemmin elämän aikana vaikuttaneet erilaiset sosiaaliset ryhmät. Nuoruudessa tehty identiteettityö voidaan nähdä kiinnostuksena vertailla omaa käsitystä itsestään muiden käsityksiin sekä haluna yhdistää aikaisemmin koettuja identiteettejä suhteessa

tulevaan selvempään identiteettiin (Erikson, 1962, s. 249). Vaikka identiteetin muodostaminen voidaan nähdä nuoruuden kehitystehtäväksi, sen selkiyttäminen jatkuu myös aikuisuudessa (Fadjukoff, 2010, s. 186–187).

Yksilön tulisi siis nuoruudessa aloittaa identiteettityö, jonka aikana hän tarkastelee identiteettiään suhteessa itseensä ja muuhun maailmaan. Elinikäisen oppimisen myötä on noussut ajatus siitä, ettei oppiminen rajoitu vain lapsuuteen ja nuoruuteen, vaan oppimista tulisi tapahtua myös aikuisuudessa työllistymisen ja talouskasvun vuoksi (Kinnari, 2020, s. 305). Eteläpelto (2007, s. 94) toteaa, että työelämässä vaaditaan nykyään jatkuvaa identiteettien muokkausta.

2.2.2 Opettajan ammatti-identiteetti

Opettajan ammatti-identiteettiä on tutkittu viime vuosikymmenten aikana kasvavissa määrin, ja tutkimukset ovat keskittyneet identiteettiin osa-alueisiin ja sen muodostumiseen (Beijaard ym., 2004, s. 107). Ammatti-identiteetti voidaan nähdä henkilökohtaisena prosessina, mihin vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet ja ammatilliset ajatukset (Beijaard ym., 2004, s. 113; Schellings ym., 2021). Opettajan ammatti-identiteetin voidaan nähdä koostuvan opettajan aikaisemmista kokemuksista, suhteista kollegoihin, opettajakoulutuksen vaikutuksesta, esimiestuesta ja henkilökohtaisista tavoista ja uskomuksista (Suarez & McGrath, 2022, s. 11).

Opettajan persoonallisen identiteetin voidaan siis nähdä vaikuttavan siihen, miten hän ymmärtää työnsä (Beauchamp & Thomas, 2009, s. 178; Stenberg, 2011, s. 35). Identiteettiin sisältyy myös käsitys siitä, mikä ammatissa on tärkeää (Göncz, 2017, s. 82). Ammatillisen ja persoonallisen identiteetin välillä on väistämätön yhteys, mikä selittyy sillä, että opetus vaatii henkilökohtaista panostusta (Day ym., 2006, s. 603). Opetuksen ja kasvatuksen tutkimuksissa minuutta ja identiteettiä käytetään toisinaan synonyymeina (Day, 2004, s. 53), mikä vahvistaa omalta osaltaan käsitystä siitä, että opettajan työtä tehdään persoonalla. Persoonallisen identiteetin yhdistyminen ammatilliseen identiteettiin onkin nähty tekijänä, minkä vuoksi opettajien ammatti-identiteetti on vahva (Tateo, 2012, s. 350).

Opettajan kehitykselle olennaiseksi osaksi voidaan käsittää ymmärrys itsestä, sillä se nähdään identiteettiä muovaavana tekijänä (ks. Beauchamp & Thomas, 2009, s. 178–179). Identiteettiä ei nähdä pysyvänä, vaan se on jatkuvasti muuttuva (Akkerman & Meijer, 2011, s. 309; Schellings ym., 2021). Erilaisten tilanteiden ja kokemusten myötä opettajan identiteetti muokkautuu (Schellings ym., 2021, s. 3), mikä osaltaan vahvistaa ajatusta siitä, että opettajan tulisi tarkastella identiteettiään. Onkin havaittu, ettei opettajia tueta tai kouluteta tarpeeksi, jotta he voisivat kehittää ja hallita muuttuvaa ammatti-identiteettiään (Tateo, 2012, s. 350).

Tässä tutkimuksessa käytetään opettajaidentiteetistä määritelmää, joka pohjautuu aiemmin esiteltyihin määritelmiin. Opettajaidentiteetti nähdään koostuvan opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista, tavoista toimia ja hänen opetustyöhönsä ja opettajuuteen liittyvistä arvoista. Syy opettajaidentiteetin termin valikoitumiseen opettajuuden tai muiden vastaavien käsitteiden sijaan pohjautuu-kin siihen, että identiteetti kuvaa paremmin opettajuuden henkilökohtaista sitoutuneisuutta ja identiteetin muovautuvaa luonnetta.

2.3 Opettajankoulutus ja opettajalta vaadittavat taidot

Suomessa opettajat ovat korkeasti koulutettuja (OAJ, n.d.) ja opettajiin ja paikallisiin kouluviranomaisiin luotetaan (Fornaciari, 2019; Malinen ym., 2012). Opettajan virkaa varten on asetettu pätevyysvaatimukset, jotka vaihtelevat opetettavan tason mukaan. Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimusten asetuksen (14.12.1998/986) mukaan luokanopettajana voi toimia henkilö, joka on suorittanut maisterin tutkinnon, joka sisältää vähintään 60 opintopisteen monialaiset opinnot ja vähintään 60 opintopisteen pedagogiset opinnot. Aineenopettajan pätevyyttä varten vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, vähintään 60 opintopistettä opetettavan oppiaineen opintoja sekä vähintään 60 opintopistettä opettajan pedagogisia opintoja (asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986).

Opettajankoulutuksen merkitys on huomattava. Koulutuksen aikana opettajan tulisi saada riittävät tiedot ja taidot opetettavista aineista ja opettamisesta ja saada edellytykset opettajapersoonallisuuden kasvulle (Beijaard, 2019; Hiltunen & Lehtinen, 2002, s. 171; Kari & Heikkinen, 2001, s. 42, 56–57). Luukkainen

(2004, s. 79) kuvaa koulutuksen tehtäväksi paremman tulevaisuuden ja yhteiskunnan luomisen, joten voidaan todeta, ettei ole yhdentekevää, millaisia valmiuksia opettajankoulutuksesta saadaan. Mankki ja Rähä (2019) ovat tutkineet opettajankoulutusvalintaan liittyvää problematiikkaa. Opettajakoulutuksen opiskelijavalintojen tulisi vastata käsitystä siitä, millaista osaamista opettajat tulevat kohtaamaan työelämässä (Mankki & Rähä, 2019, 50). Mankki ja Rähä (2019, 49) ovat kuitenkin havainneet, etteivät valintakriteerit ole aina yksiselitteisiä ja välillä kriteereissä on hakijoilta vaadittu toisilleen vastakkaisiakin piirteitä.

Opettajana toimivalta vaaditaan monipuolista osaamista ja opettajuutta voidaan tarkastella opettajalta vaadittavan osaamisen kautta. Metsäpelto ja kollegat (2020) ovat kehittäneet moniulotteisen opettajan osaamisen mallin (MAP), missä opettajan osaamisalueiksi on määritelty tietoperusta, kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi. Ammatillisesta hyvinvoinnista lisää luvussa 4. Osaamisalueiden lisäksi opettajalta vaaditaan tilannekohtaisia taitoja, ammatillisten käytäntöjen hallitsemista sekä oppilaisiin vaikuttamista (Metsäpelto ym., 2020).

Metsäpellon ja kollegoiden (2020, s. 8) mallin mukaisesti opettajan tietoperusta koostuu sisältötiedosta (*content knowledge*), pedagogisesta tiedosta (*pedagogical knowledge*), pedagogisesta sisältötiedosta (*pedagogical content knowledge*), käytännöllisestä tiedosta (*practical knowledge*) ja kontekstuaalisesta tiedosta (*contextual knowledge*). Opettaja nähdään reflektiivisenä ammatillisena, joka soveltaa oppimaansa käytäntöön (Kari & Heikkinen, 2001, s. 43; Malinen ym., 2012, s. 574), mikä kuvastaa hyvin Metsäpellon ja kollegoiden (2020) mallin käytännöllistä tietoa.

Opettajilla tulisi olla riittävästi tietoa opetettavasta aineesta (Luukkainen, 2004, s.85). Beijaard kollegoineen (2000, s. 761) ovat havainneet, että opettajien ammatti-identiteetti muuttuu uran aikana ja asiasisältöjen sijaan opettajat kokevat ammatti-identiteettinsä vahvemmin didaktiikan ja pedagogiikan asiantuntijuuden kautta. Etenkin alakoulussa (vrt. *primary school*) opettavilla ammatti-identiteetti perustuu persoonalliseen identiteettiin, kun taas yläkoulussa ja lukiossa (vrt. *secondary school*) identiteetti on vahvemmin yhteydessä opetettavaan aineeseen ja sen statukseen (Day ym., 2006, s. 610).

Opettajan kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin lukeutuvat esimerkiksi ongelmanratkaisu-, vuorovaikutus-, ja tunnetaidot (Metsäpelto ym., 2020, s. 14–15).

Opettajan vuorovaikutuksen merkitys korostuu esimerkiksi työrauhaongelmateilanteissa, joita esiintyy koulun arjessa usein (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, s. 22). Opettajan työhön on liitetty ajatus emotionaalisesta työstä. Emotionaalisessa työssä ammattitaidon lisäksi työntekijältä vaaditaan älykkyyttä, tunteita, aloitteellisuutta, vastuullisuutta ja vuorovaikutustaitoja (Kamila, 2012, s. 22). Opettajan persoonallisiin orientaatioihin kuuluvat henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitykset, ammatilliset uskomukset ja ammatillinen identiteetti (Metsäpelto ym., 2020). Opettajan toimintaa ohjaavat hänen henkilökohtaiset sekä ammatilliset uskomuksensa (Moilanen, 2001a, s. 67; Stenberg, 2011, s. 35).

Silander kollegoineen (2014, s. 153) nostaa esille, että pitkän historian omaavan opettajankoulutuksen haasteena onkin selvittää, mitkä toimintatavat toimivat edelleen, ja miltä osalta opettajankoulutusta tulisi uudistaa. Eri tahot asettavat opettajankoulutuslaitokselle jatkuvasti erilaisia odotuksia tavoitteenaan uudistaa koulutusta vastaamaan paremmin yhteiskunnan haasteisiin (ks. esim. Malinen ym., 2012, s. 579). Opettajankoulutusta kohtaan asetetaan sekä sisäisiä että ulkoisia muutosvaatimuksia, ja tulevaisuuden haasteena on pohtia, kuinka näiden välinen tasapaino saavutetaan (Hökkä & Eteläpelto, 2014, s. 46).

2.4 Opettajana työskentely muuttuvassa yhteiskunnassa

Kaikkea opettajan arjessa tarvittavaa tietoa ja taitoa ei saada suoraan yliopistolta, ja koulutuksen kentän muutoksesta on puhuttu jo parin viime vuosikymmenen ajan. Hiltunen ja Lehtinen (2002, s. 157) korostavat muutoksen suuruutta ja nopeutta ja toteavat, ettei pelkkä täydennyskoulutus riitä paikkaamaan muutoksesta johtuvia aukkoja. Tällöin täydennyskoulutus jää pääsääntöisesti opettajalle itselleen (Hiltunen & Lehtinen, 2002, s. 157). Onkin havaittu, ettei opettajankoulutus myöskään tarjoa realistista kuvaa opettajan työstä (Heikkinen ym., 2015, s. 27; Syrjäläinen, 2002, s. 84), minkä takia työelämään siirtymisen myötä tullut sopeutumishokki on helpompi karistaa uranvaihdolla kuin sopeutumisella (Syrjäläinen, 2002, s. 84). Kallas kollegoineen (2013, s. 19) toteaa, ettei opettajankoulutus anna opiskelijoille riittävästi valmiuksia koulussa ilmeneviin ongelmiin.

Opettajien työnkuvan muutos ja "ylilaajeneminen" (Syrjäläinen, 2002, s. 94; Syrjäläinen, ym., 2006, s. 139) yhteiskunnan muuttuessa toi haasteita opettajien

työurille. Opettajan työhön sisältyy valtavasti erilaisia odotuksia eri tahoilta (Haikonen 1999, s. 27). Koululle asetetaan kehitysvaatimuksia, mikä näyttäytyy opettajalle lisääntyneenä työnääränä (Syrjäläinen, 2002, s. 76–77, 91). Syrjäläinen (2002, s. 94) toteaa, ettei opettajan tehtävänä ole enää vain opettaminen vaan välillä opettajien tuntemuksien mukaan heidän odotetaan olevan myös poliiseja, tuomareita, sosiaalityöntekijöitä, sairaanhoitajia ja psykologeja. Myös vanhemmat asettavat opettajille entistä enemmän vaatimuksia ja opettajan auktoriteetti-asema vanhempien silmissä on vähentynyt (Vuorikoski & Räisänen, 2010, s. 73).

Kemppinen (2006, s. 42) on todennut jo reilut viisitoista vuotta sitten, että opettajankoulutuksessa on noussut aiempaa suurempi kiinnostus pedagogiikkaan aineenhallinnan sijasta. Vaikka koulun oppiainejakoisuudesta on pyristelty pois, tulkitaan monet ongelmat kuitenkin edelleen didaktisiksi (Kallas ym., 2013, s. 20). Peruskoulu-uudistuksen aikoihin 1970-luvulla opettajista alettiin muovata didaktisia asiantuntijoita (Luukkanen, 2004, s. 169; Vuorikoski & Räisänen, 2010, 74). Vuorikoski ja Räisänen (2010, 75) kuvaavat, että uusliberalistisen koulutuspolitiikan myötä opettajan rooli on muuttunut aktiiviseksi kehittäjäksi. 2000-luvulle siirryessä opettajia kohtaan liitetyt odotukset käsittivät yhteiskunnallista vaikuttamista ja kehitystä, mitkä opettajat kokivat suurena vastuuna (Luukkainen, 2004, s. 161).

Rajattomat odotukset ja opettajan arkityön paljastuminen saattaa johtaa ammatin vaihtoon tai jopa pahimmillaan eläkkeelle jäämiseen (Syrjäläinen 2002, s. 94). Työ on lisäksi pitkälti itsenäistä, jolloin työntekijän omat vaatimukset ovat suuressa osassa ja toisaalta yksin jäämisen tunne haastaa kehittämisyrityksiin vastaamista (Haikonen, 1999, s. 27; Syrjäläinen, 2002, s. 81). Jatkuvat kehittämistoiveet, opettajan työkuvan laajeneminen ja pyrkimys tehokkuuteen väsyttää ja uuvuttaa opettajan (Syrjäläinen, 2002, s. 94). Maunon ja kollegoiden (2019, s. 278) tutkimuksessa havaittiin, että opettajat raportoivat työtahdin kiristymisestä ja työtehtävien lisääntymisestä. Lindén (2010, 165) kuvaa opettajakutsumuksen muuttuneen lähemmäs palkkatyöläisyyttä. Työ ei ole enää yhtä lähellä moraalisia dilemmoja, vaan se muistuttaa enemmän ulkopuolelta määriteltyjen tehtävien toteuttamista (Lindén, 2010, 165).

Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat siis myös siihen, mitä opettajan ammatilta vaaditaan (Mankki & Räihä, 2019, s. 51). Opetushallituksen selvityksessä

(2020, s. 7) kuvataan opetuksen muutosta ja sitä selitetään esimerkiksi digitalisaatiolla, väestönmuutoksella ja kaupungistumisella. Viime vuosien aikana teknologian lisääntyvä käyttö on johtanut siihen, että opettajilta odotetaan teknologista osaamista (Huhtasalo, 2019; Starkey, 2020). Koronapandemian myötä opettajat joutuivat hetkessä sopeutumaan etäopetukseen (Carillo & Flores, 2020; Mankki & Rähä, 2022).

Opettajuus on jatkuvasti muuttumassa yhteiskunnan mukana, ja opettajat tarvitsevatkin apua asiantuntijuutensa kehittämiseksi (Huhtasalo, 2019, s. 57). Kallas kollegoineen (2013, s. 19) on havainnut, etteivät opettajaopiskelijat saa riittävästi valmiuksia opettajan työn haasteisiin. On havaittu, että opettajien täydennyskoulutus on satunnaista ja suunnittelematonta (Heikkinen ym., 2015, s. 34). Koulujen moniarvoistuminen ja moniäänisyys ei aina näyttäydy rikastuttavana tekijänä, vaan se koetaan pikemminkin opetusta haittaavaksi tekijäksi (Kallas ym., 2013, s. 20). Kaikki oppilaat huomioiva opetus on kuitenkin ihmisoikeus, minkä avulla voidaan parantaa oppilaiden elämänlaatua (Mezzanotte, 2022, s. 65).

Muuttuvan maailman myötä tarvitaan laaja-alaista osaamista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014, 20). Salo kollegoineen (2011) tutki asiantuntijoiden käsityksiä siitä, millaisia taitoja 2020-luvulla tarvitaan. Tulevaisuuden taidoiksi nimettiin tietotulvan hallitseminen, vuorovaikutustaidot, kestävä kehitys, kansainvälisyys, monialaisuus ja teknologiataidot (Salo ym., 2011, s. 26–36). Vastaavia tuloksia on saatu myös muualla. Osaamisen ennakointifoorumi (OEF, 2022) nimesi vuonna 2035 tarvittaviksi taidoiksi kestävä kehityksen, digitaalisuuden, vuorovaikutus- ja viestintätaidot sekä tiedon arviointitaidot. Vastaavia tavoitteita voidaan havaita myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 20–24) laaja-alaisista tavoitteista, joihin on kirjattu esimerkiksi kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), monilukutaito (L4) ja osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7). Mankki ja kollegat (2018, s. 19) näkevät tulevaisuudessa opettajuuden ytimen olevan opettajan kyvyssä päivittää ja laajentaa omaa ydinosaamistaan.

3 TYÖHYVINVOINTI

3.1 Työhyvinvoinnin määritelmä

Työhyvinvointi on laaja käsite, eikä sille ole olemassa yhtä määritelmää. Termiä on määritelty eri näkökulmista ja sillä on useita eri lähikäsitteitä. Työhyvinvoinnin käsite pohjautuu 1920-luvun stressitutkimukseen, jolloin se liittyi lähinnä työsuojeluun (Manka & Manka, 2016). Työhyvinvointi on aiemmalla vuosikymmenellä nähty lähinnä kielteisestä näkökulmasta, mutta nykyään se nähdään laajempänä kokonaisuutena (Manka & Manka, 2016; Hakanen, 2005, s. 12). Työsuojelun ja yksilön terveyden lisäksi työhyvinvoinnin määritelmään liitetään myös työkyky, osaaminen ja työhön liittyvä organisaatio (Manka & Manka, 2016; Hakanen, 2005, s. 12; Kinnunen ym. 2008, s. 13). Näiden lisäksi työhyvinvoinnin myönteisessä näkökulmassa otetaan huomioon työtyytyväisyyden ja työn imun käsitteet (Hakanen, 2005, s. 12; Kinnunen ym., 2008, s. 13). Työn imu -käsite on nostettu esille Suomessa, kun positiivisen psykologian tutkimukset alkoivat saada jalansijaa 2000-luvulla (Hakanen, 2011, s. 11). Käsite määritellään tarkemmin luvussa 3.3.2.

Hyvinvoinnin (*well-being*) voidaan ajatella koostuvan kolmesta osa-alueesta; psyykkinen hyvinvointi, sosiaalinen hyvinvointi ja fyysinen hyvinvointi (Johnson ym., 2018, s. 3–4). Myös työhyvinvoinnin nähdään koostuvan useista eri tekijöistä, osa-alueista ja teorioista (ks. esim. Manka & Manka, 2016); Työturvallisuuskeskus TTK, 2010, s. 6). Warr (1999, s. 500) liittyy työhyvinvointiin sekä yksilölliset että ympäristölliset tekijät. Yksilöllisiä tekijöitä ovat henkilön kyvykyys, valmiudet ja mieltymykset (Warr, 1999, s. 400). Ympäristötekijöitä ovat erilaiset väestötieteelliset tekijät, kuten sukupuoli ja ikä (Warr, 1999, s. 400). Yksinkertaisimmillaan työhyvinvointi tarkoittaa työtä, joka on terveellistä, turvallista ja tuottavaa, ja joka koetaan mielekkäänä (Sosiaali- ja terveysministeriö, n.d.; TTK, 2010, s. 6).

Työhyvinvointia voidaan Warrin (1999) mukaan käsitellä työelämän laadun kautta. Tällöin esille on nostettu ammattitaito (*skills*) ja osaaminen, työn vaatimukset (*work effort*), vaikutusmahdollisuudet työhön (*personal discretion*), työhön liittyvä epävarmuus, riskit ja palkka (*security*), sekä subjektiivinen kokemus työhyvinvoinnista (*well-being*) (Green, 2006). Hyvinvoivan työpaikan työntekijät ja esihenkilöt ovat ammattitaitoisia, työyhteisö toimii hyvin ja työntekijöillä on mahdollisuus vaikuttaa työhönsä (Sosiaali- ja terveysministeriö, n.d.; TTK, 2010, s. 6). Tästä määrittelystä puuttuu kuitenkin työn sosiaalinen näkökulma, minkä takia määritelmää on myös kritisoitu (Pyöriä 2012, s. 27)

Tässä tutkimuksessa työhyvinvointi määritellään erityisesti Mankan ja Mankan (2016) työhyvinvoinnin määritelmän kautta. Työhyvinvointiin vaikuttavat seuraavat viisi eri osa-aluetta; organisaatio, johtaminen, työyhteisö, työn hallinta ja työntekijä itse (Manka & Manka, 2016; Johnson ym., 2018, s. 89). Työyhteisön ja yksittäisen työntekijän hyvinvointiin voidaan vaikuttaa organisaation toimilla (Manka & Manka, 2016; Salojärvi, 2006, s. 51–52). Organisaation tulisi olla joustava, kehittymiskykyinen ja tavoitteellinen (Manka & Manka, 2016). Tavoitteellisella organisaatiolla on selkeä strategia ja visio, ja siellä on turvallista toimia (Manka & Manka, 2016). Hyvinvoiva organisaatio vaatii johdonmukaista suunnittelua ja toimenpiteitä työhyvinvoinnin edistämiseksi sekä jatkuvaa arviointia (Manka & Manka, 2016). Organisaatio on keskeinen tarkasteltava elementti käsiteltäessä opettajien hyvinvointia, sillä opettajien työ ei tapahdu tyhjiössä, vaan organisaatiolla ja johtamisella on suuri rooli työn kannalta.

Työhyvinvoinnin kannalta työyhteisö ja yhteisöllisyys ovat merkittäviä tekijöitä, joita esimerkiksi sosiaalinen pääoma kuvaa (Manka & Manka, 2016; Oksanen, 2009, s. 86). Sosiaalisen pääoman koostuu työyhteisön välisestä luottamuksesta, yhteisistä arvoista, osallistumisesta, vastavuoroisuudesta ja sosiaalisista suhteista (Helliwell & Huang, 2011; Oksanen, 2009). Sosiaalinen pääoma syntyy työyhteisön kesken sen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja -suhteissa ja toimii parhaimmillaan työhyvinvoinnin voimavarana (Manka & Manka, 2016). Sosiaalisen pääoman saavuttaminen vaatii hyvää johtamista ja toimivan työyhteisön (Manka & Manka, 2016). Erityisesti johtamisen merkitys on nähty olennaiseksi työntekijöiden koetun hyvinvoinnin ja stressin kannalta (Skakon ym., 2010). Toisaalta on mahdollista, että sosiaalinen pääoma vaikuttaa kielteisesti työntekijöiden terveyteen esimerkiksi kateuden tai kiusaamisen kautta (Manka & Manka,

2016). On myös havaittu, että vähäinen sosiaalinen pääoma voi lisätä masennusriskiä (Oksanen, 2009, s. 84; Oksanen ym., 2007).

Organisaation johtamisen tulisi olla kannustavaa ja osallistavaa, jotta se toimisi sosiaalisen pääoman (Manka & Manka, 2016) ja työhyvinvoinnin tukena (Laine, 2013, s. 71–72). Hyvään johtamiseen sisältyy esimerkiksi oikeudenmukaisuus, kannustaminen, luotettavuus, huolehtiminen, tukeminen sekä innostaminen (Kaltiainen & Hakanen, n.d.; Manka & Manka, 2016). Robertson & Cooper (2011) nostavat sopivat vaatimukset työlle, kontrollin ja ihmissuhteet hyvän johtamisen kulmakiviksi. Hyvällä johtamisella voidaan vaikuttaa työperäiseen stressiin (Robertson & Cooper, 2011, s. 90). Sosiaalisen pääoman tukena toimii johtamisen lisänä työyhteisö, jossa vuorovaikutus on avointa ja arkiset työyhteisötaidot, kuten kohteliaisuus, auttaminen ja yleisen työilmapiirin edistäminen, ovat läsnä työpaikalla (Manka & Manka, 2016; TTK, 2010).

Vaikka työhyvinvointiin vaikuttaa vahvasti edellä mainittu työyhteisö ja sen sosiaalinen pääoma, on työhyvinvoinnin kokemus aina yksilöllinen (ks. esim. Laine, 2013, s. 3; Manka & Manka, 2016; TTK, 2010, s. 6). Kun puhutaan työntekijän omasta vaikutuksesta työhyvinvointiin, voidaan käyttää psykologisen pääoman käsitettä. Nykyään työ vaatii työntekijältään aiempaa enemmän sopeutumiskykyä ja jatkuvaa itsensä kehittämistä (Heiniö ym., n.d; London & Smither, 1999; Manka & Manka, 2016), johon esimerkiksi psykologisella pääomalla voidaan vastata (Manka & Manka, 2016). Psykologinen pääoma koostuu Mankan ja tutkijakollegan (2016) mukaan työntekijän itseluottamuksesta, toiveikkuudesta, optimismista ja sitkeydestä. Robertson ja Cooper (2011) nostavat esille myös tunteen tarkoituksellisuudesta omassa työssä.

Johnson ja kollegat (2018, s. 60) tiivistävät työhyvinvoinnin työntekijän psykologiseksi kokemukseksi tehokkaasta ja merkityksellisestä työstä. Työ voi vaikuttaa työntekijään myönteisesti tai kielteisesti eli tehdä hänet työssään joko onnelliseksi tai onnettomaksi (Johnson ym., 2018, s. 3). Lopputulos riippuu persoonasta, työn toteuttamisesta ja siitä, miten työntekijä tulee kohdelluksi työssä ja työyhteisössä (Johnson ym., 2018, s. 3). Näiden lisäksi työhyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavat aikaisemmat kokemukset työelämästä ja käsitykset esimerkiksi vallasta, vastuusta ja muista intresseistä (Laine, 2013, s. 71–72). Kokemus työhyvinvoinnista on herkkä muutoksille, kun jokin sitä määrittävä tekijä muuttuu

(Laine, 2013, s. 71–72). Näin ollen kokemus työhyvinvoinnista - tai pahoinvoinnista on merkityksellinen ja tulee huomioida osana työn suunnittelua, johtamista ja kehittämistä (Johnson ym., 2018, s. 60). Opettajien kokemukset työhyvinvoinnista onkin otettava vakavasti pohdittaessa opettajien työn ja opetuksen laadun kehittämistä.

3.2 Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät

Työhyvinvointiin liitetään läheisesti työkyvyn käsite (Ilmarinen ym., 2006, s. 19; TTK, 2010, s. 6). Työkyky koostuu työssä jaksamisesta, työn hallinnasta sekä osallisuudesta työyhteisöön (Ilmarinen ym., 2006, s. 26). Työkyvyn kolme osa- aluetta ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään ja jollakin osa-alueella ilmenevät haasteet vaikuttavat työkykyyn ja työhyvinvointiin (Ilmarinen ym., 2006, s. 27). Työkykyä yksilötasolla ovat ammatilliset valmiudet, stressinsietokyky ja persoonallisuus (Ilmarinen ym., 2016, s. 19). Esimerkiksi haasteet työprosessien käsitteellisessä hallinnassa aiheuttavat stressiä, joka vaikuttaa työntekijän hyvinvointiin, kuten koettuun työtyytyväisyyteen ja näin työkykyyn (Ilmarinen ym., 2006, s. 27; Leppänen, 1993). Yhteisötason työkyvyllä tarkoitetaan työn organisoimista, työkuormitusta, siitä selviytymistä, kiirettä ja työn hallintaa (Ilmarinen ym., 2006, s. 19). Työn hallinta -käsitteellä on myös kuvattu yksilön kokemusta työhön vaikuttamisen mahdollisuudesta (Karasek, 1979; Manka & Manka, 2016; TTK, 2010, s. 6), mahdollisuudesta kehittyä ja työn monipuolisuudesta (Manka & Manka, 2016). Työhyvinvointiin ja näin ollen työkykyyn vaikuttaa sitä kuluttavat ja kuormittavat tekijät sekä työhyvinvointia rakentavat ja tukevat tekijät eli voimavarat (Ilmarinen ym., 2006). Liian kovat vaatimukset työlle voivat altistaa työuupumukselle ja näin heikentyneelle terveydelle (Hakanen, 2011, s. 105; Karasek, 1979).

Yksilön voimavarat työssä pohjautuvat terveydelle ja toimintakyvylle, ammatilliselle osaamiselle sekä arvoille ja asenteille (Ilmarinen ym., 2006). Voimavarat voivat olla myös aineellisia, kuten hyvät työvälineet tai työolosuhteisiin liittyviä seikkoja, kuten vakituinen työ (Hakanen, 2005). Työhön liittyvien voimavarojen avulla on mahdollista kohdata työn vaatimukset ja saavuttaa työlle asetetut tavoitteet (Hakanen, 2011, s. 103). Voimavarat toimivat hyvinvoinnin ytimenä, mutta mikäli voimavarat ovat uhattuina, ne menetetään tai voimavaroille ei saa

vastinetta työstä, on riskinä stressikokemus ja riski työuupumukseen (Hakanen, 2005, s. 170; Kalimo & Toppinen, 1997; Toppinen-Tanner & Ahola, 2012).

Kuten jo aiemmin on mainittu, on työhyvinvoinnin kokemus subjektiivinen ja samaakin työtehtävää tekevät voivat kokea työhyvinvointinsa hyvin eri tavalla (Mäkikangas ym., 2017, s. 169). Työhyvinvointiin vaikuttaakin elämäntilanteen, työn vaatimusten ja voimavarojen lisäksi työntekijän persoonallisuus (Mäkikangas ym., 2017, s. 169). Persoonaa vaikuttaa siihen, miten työ ja erilaiset tilanteet töissä koetaan (Mäkikangas ym., 2017, s. 182). Riski heikompaan työhyvinvointiin on havaittu tiettyjen persoonallisuuspiirteiden omaavilla (Hakanen, 2005, s. 162). Työntekijän itselleen asettamat vaatimukset ja käsitys omasta ammatti-identiteetistä, kuten opettajuudesta, voi tuottaa stressiä (Haikonen, 1999, s. 29–31). Lisäksi esimerkiksi korostunut velvollisuudentunne yhdistettynä työn vaatimuksiin voi olla riski työhyvinvoinnin heikentymiselle (Hakanen, 2005, s. 162). Tutkimuksissa on nostettu esille myös esimerkiksi neuroottisuuden yhteys työuupumukseen (Zellars ym., 2000), kun taas esimerkiksi hyvä itsetunto (Kalimo ym., 2002) ja positiivinen työidentiteetti (Dutton ym., 2010) nähdään myönteisessä valossa työssä jaksamisen ja vastoinkäymisten käsittelyn suhteen.

3.3 Työhyvinvoinnin lähikäsitteet

3.3.1 Työuupumus

Työuupumus (*burnout*) on häiriötila, jossa esiintyy uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä työtä kohtaan ja ammatillisen itsetunnon heikentymistä (Ahola ym. 2018; Kalimo & Toppinen, 1997; Maslach & Jackson 1981, s. 99; Maslach & Leiter, 1997, s. 17–18; Noworol ym., 2017 s. 163; Toppinen-Tanner ym., 2002). Nämä tekijät yhdessä erottavat työuupumuksen muista stressitiloista (Kalimo & Toppinen, 1997, s. 9). Työuupumus kehittyy vähitellen ennen kaikkea psyykkisten, mutta myös fyysisten ja emotionaalisten voimavarojen huetessa (Ahola ym. 2018; Hakanen, 2005, s. 219). On havaittu, että voimavarat vähenevät sekä ennen työuupumusta että sen seurauksena (Hakanen, 2005, s. 219). Maslachin ja Jacksonin (1981) teorian mukaan työuupumuksen avaintekijänä on lisääntynyt tunnetason (emotionaalinen) uupumus, joka näyttäytyy työntekijän kyvyttömyytenä toteuttaa itseään psykologisen pääoman tasolla. Työuupumus voidaan

nähdä tilana, mutta myös tapana, jolla työntekijä reagoi työtilanteisiin (Noworol ym., 2017, s. 163). Reagointiin vaikuttavat ulkoiset tekijät, kuten työympäristö, mutta myös sisäiset tekijät, kuten stressiin liittyvät selviytymiskeinot (Noworol ym., 2017, s. 163).

Ulkoisena tekijänä pitkittynyt työstä aiheutuva stressi voi aiheuttaa työuupumuksen (Ahola ym. 2018; Noworol ym., 2017, s. 164). Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jolloin yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta aiheutuva kuormitus ylittää yksilön voimavarat ja yksilön hyvinvointi horjuu (Feldt ym., 2017; Lazarus & Folkman, 1984, s. 21). Työuupumuksen kehittymiseen vaikuttaa tutkimusten mukaan (Beehr & Bhagat, 1985; Maslach & Jackson, 1984; Shirom, 1989) liiallinen työmäärä tai työpaikan puuttuvat resurssit (ks. esim. Noworol ym., 2017, s. 164). Työmäärällä viitataan työpaikoilla usein tuottavuuteen eli siihen, mitä työntekijä tekee ja kuinka paljon (Maslach & Leiter, 1997 s. 37–39). Työmäärän lisäksi huonot keskinäiset ihmissuhteet ja konfliktit henkilöstön kesken voivat vaikuttaa työuupumuksen syntymiseen (Noworol ym., 2017, s. 164). Nämä tekijät yhdessä aiheuttavat tyytymättömyyden tunnetta, joka usein nähdään pääsyyntä uupumiseen (Noworol ym., 2017, s. 164). Maslach ja Leiter (1997, s. 38) nostavat näiden tekijöiden lisäksi uupumukseen johtavina syinä vaikutusmahdollisuuksien puutteen omaan työhön (job control), riittämättömän arvostuksen tai palkkion työstä sekä heikoksi koetun oikeudenmukaisuuden.

Väsymys aiheutuu, kun työntekijä joutuu toimimaan omien voimavarojensa äärirajoilla ilman tarpeellisia toimintaedellytyksiä (Ahola ym. 2018; Kalimo & Toppinen, 1997, s. 10). Uupumusasteinen väsymys näkyy pahimmillaan kaikissa arjen toiminnoissa eikä väsymys helpota levolla, vapailla tai loma-aikana (Kalimo & Toppinen, 1997, s. 9). Kynnistyessään työntekijä ei koe työtä mielekkäänä ja oman työn merkityksellisyyttä aletaan epäillä (Ahola ym., 2018; Kalimo & Toppinen, 1997, s. 9). Kynnistymistä voidaan pitää puolustuskeinona hankalassa tilanteessa (Ahola ym. 2018). On havaittu, että työuupumus voisi saada alkunsa heikentyneestä ammatillisesta itsetunnosta, jolloin se ei olisi yksi työuupumuksen oireista vaan liittyisi muulla tavoin työuupumukseen (Hakanen, 2005, s. 244). Toisaalta voi olla, että ammatillinen itsetunto romahtaa vasta aivan työuupumuksen viimeisissä vaiheissa (Hakanen, 2005, s. 244). Heikentynyt ammatillinen itsetunto voi näyttäytyä työssä pärjäämisen tai hallinnan menettämisen tunteena (Ka-

limo & Toppinen, 1997, s. 9). Työuupumus syntyy pitkäaikaisen stressin seurauksena, joten työuupumuksen oireita voi olla muutkin fyysiset ja psyykkiset tunteukset (ks. esim. Kalimo & Toppinen, 1997, s. 9).

Työuupumuksen kehittymiseen vaikuttaa osin myös työntekijän yksilölliset tekijät. On havaittu, että työhön enemmän sitoutuneilla ja itseltään paljon vaativilla työntekijöillä riski työuupumukseen on suurempi (Kalimo & Toppinen, 1997, s. 13). Tällaiset työntekijät ovat usein myös ahkeria ja tunnollisia (Kalimo & Toppinen, 1997, s. 13). Työuupumuksen viimeisenä vaiheena nähdään masennus (Kalimo & Toppinen, 1997, s. 14), joka on diagnosoitavissa oleva sairaus, toisin kuin työuupumus, jolle ei ole omaa diagnoosiluokkaa (Ahola ym., 2016; Ahola ym., 2018).

3.3.2 Työn imu

Yksi työhyvinvointiin liittyvä käsite on työn imu (*work engagement*) (Hakanen, 2011, s. 38), joka on myös nähty työuupumuksen positiivisena vastakohtana (Schaufeli & Bakker, 2004, s. 294). Työn imulla tarkoitetaan eudaimonista hyvinvointia, jolloin työntekijä on valmis tekemään kaikkensa työn tavoitteiden saavuttamiseksi (Hakanen, 2011, s. 38). Omistautumisen vastineeksi työntekijä kokee merkityksellisyyden tunnetta ja kokee työympäristönsä mielekkäänä. (Hakanen, 2011, s. 38). Vaikka työn imu voidaan nähdä työuupumuksen vastakohtana, on myös huomattava, että samallakin viikolla työntekijä voi kokea väsymystä ja energisyyttä, minkä takia työuupumus ja työn imu voidaan nähdä myös täysin itsenäisinä tiloina eikä niinkään toistensa vastakohtina (Schaufeli & Bakker, 2004, s. 294).

Työn imuun liitetään kolme ulottuvuutta, joita ovat tarmokkuus (*energy*), omistautuminen (*involvement*) ja uppoutuminen (*efficacy*) työhön (Hakanen, 2011, s. 38; Maslach & Leiter, 1997, s. 24). Tarmokkuus tai energisyys työtä kohtaan näkyy myös ylpeytenä omasta työstään ja toisaalta sinnikkyyttenä toimia myös haastavissa tilanteissa (Hakanen, 2011, s. 38). Omistautumisen tunne koostuu esimerkiksi merkityksellisyyden tunteesta, innokkuudesta ja työhön liittyvästä ylpeydestä (Hakanen, 2011, s. 38). Uppoutuminen näkyy keskittyneisyytenä, joka tuottaa työntekijälle myös nautinnon kokemuksia (Hakanen, 2011, s.

38). Nämä ominaisuudet ovat myös Maslachin ja Leiterin (1997, s. 24) näkemyksen mukaan työuupumuksen kolmen pääpiirteen vastakohtia.

Työn imulla on merkitystä työhyvinvoinnin kannalta ja sillä on myönteinen yhteys terveyteen ja onnellisuuteen (Hakanen 2011, s. 41–42). Työn imuun liitetävät myönteiset tunteet - kuten innostus ja ylpeys - parhaimmillaan vahvistavat työntekijän voimavaroja ja edesauttavat siten työssä käymistä (Hakanen, 2011, s. 42). Työn imu ei vaikuta vain työntekijään myönteisesti vaan edistää myös työpaikan taloudellista menestystä, työhön sitoutumista ja vähentää eläköitymiseen liittyvää pohdintaa (Manka & Manka, 2016).

4 TYÖHYVINVOINTI OPETTAJAN TYÖSSÄ

Opettajien työhyvinvoinnista huolehtiminen on tärkeää yksittäisen opettajan henkilökohtaisen terveyden kannalta, mutta myös siksi, että opettajien työhyvinvointi vaikuttaa opetuksen laatuun ja näin ollen oppilaiden oppimistuloksiin (ks. esim. Arens & Morin, 2016; Lerkkanen ym., 2020). Työhyvinvoinnin pohjana toimii sujuva ja mielekäs työ, kun taas sujuvuuden haasteet ja epäonnistumisen tunteet ovat uhka työhyvinvoinnille (Kauppi ym., 2022, s. 59).

Työstressi, työmäärä ja unihäiriöt ovat lisääntyneet vuosina 2016–2018 verrattuna vuoteen 2014 ja samalla opettajien kokema terveys on heikentynyt (Kauppi ym., 2022, s. 72). Opettajat kokevat stressiä hieman enemmän keväällä syksyyn verrattuna (Lerkkanen ym., 2020, s. 29). Stressin lisäksi opettajista 40 % kokee poikkeuksellista väsymystä erittäin tai melko usein (Länsikallio ym., 2018, s.19). Opettajat kokevat työuupumuksen eri ulottuvuuksista eniten uupumusasteista väsymystä myös Lerkkasen ja kollegoiden (2020, s. 30) tutkimuksen mukaan. Opettajien työolobarometrin mukaan (Länsikallio ym., 2018, s. 11) kuormittavuutta aiheuttaa oppilaiden lisääntynyt tuen tarve ja siihen kohdistetut jopa liialliset odotukset, arvostuksen puute, opetuksen tavoitteiden ja resurssien kohtaamattomuus ja työn pirstaleisuus.

Tuoreen opettajien työhyvinvointia kuvaavan tutkimuksen (Kauppi ym., 2022, s. 72) mukaan opettajien työhyvinvointi on heikentynyt, kun nykyinen opetussuunnitelma (POPS, 2014) otettiin käyttöön. Vaikka opetussuunnitelma toi mukanaan myös uusia innostavia sisältöjä, koettiin sen käyttöönotto myös kuormittavana (Kauppi ym., 2022, s. 76). Uuden opetussuunnitelman (POPS, 2014) myötä tulleita muutoksia on esimerkiksi monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin ja opettajien väliseen yhteistyöhön pyrkiminen sekä lisääntynyt tarve oppilaiden itseohjautuvuuden tukeminen (Kauppi ym., 2022, s. 3). Opetussuunnitelman

(POPS, 2014) myötä arvioinnista on tullut monipuolisempaa ja tämän takia osa kokee sen vaikeammaksi ja aikaa vieväksi (Kauppi ym., 2022, s. 48).

Stressin ja väsymyksen vastapainoksi useat opettajat kokivat nykyisen opetussuunnitelman (POPS, 2014) käyttöönoton myötä yhteistyökyvyn hyväksi omassa työyhteisössään (Kauppi ym., 2022, s. 72) ja lisäksi vuonna 2020 julkaistun tutkimuksen (Lerikkanen ym., s. 41) mukaan jopa 80 % opettajista koki työn imua muutamasti viikossa tai päivittäin. Työn imun tunnetta opettajien kuvaamana tuo esimerkiksi työhön liittyvä ylpeyden ja innostuksen tunne ja työstä aiheutuva mukaansa tempautumisen –tunne (Lerikkanen ym., 2020, s.41).

Casely-Hayfordin ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa opettajien työssä pysyminen selittyi pääasiassa henkilökohtaisilla tekijöillä, kuten terveydentilalla, motivaatiolla ja kollegiaalisella tuella. Opettajan ammatti mielletäänkin usein kutsumusammattiksi (ks. esim. Vehmassalo, 2018). Kutsumustyöllä Hakanen (2011, s. 27) tarkoittaa työtä, jota ei tehdä pelkästään toimeentulon ja uran takia vaan työ itsessään on palkitsevaa ja arvostettua. Työ voi olla kuormittavaa ja heikosti korvattua, mutta tuntuu työntekijästä siitä huolimatta mielekkäältä (Hakanen, 2011, s. 27). Opettajien työhyvinvoinnin on huomattu olevan pitkälti kytköksissä oppilaisiin (Kauppi ym., 2022, s. 59). Oppilaat ovatkin työn ydin ja he toimivat niin työn innostajina, mutta myös kuormitusta aiheuttavina tekijöinä (Kauppi ym., 2022, s. 59). Monia työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä opettajat kuvaavatkin juuri oppilaiden kautta (Kauppi ym., 2022, s. 72).

Day (2004, s. 159) nostaa esille huolen siitä, että vahvasti nivoutuneet henkilökohtainen ja ammatillinen identiteetti voi johtaa siihen, että intohimo opettamista kohtaan voi kuihtua haastavien elämänvaiheiden myötä. Heikko ammatillinen identiteetti voidaan nähdä pohjautuvan myös puutteelliseen yhteiskunnalliseen tai sosiaaliseen tunnustukseen, kasvavaan työmäärään ja alhaiseen palkkaan (Tateo, 2012, s. 350). Yhdysvalloissa toteutetussa tutkimuksessa (Sutcher ym., 2019) havaittiin, että mikäli opettajapula jatkuu, ei maassa riitä päteviä opettajia. Tätä selitettiin suurilla luokkakoilla, riittämättömällä palkalla ja hallinnollisilla seikoilla (Sutcher ym., 2019). Vastaavaa havaittiin myös Ruotsissa (Casely-Hayford ym., 2022). Opettajat suunnittelevat työuran muutosta paljon (Almiala, 2008, s. 220; OAJ, 2021), mutta se jää usein toteuttamatta (Almiala, 2008, s. 220).

Opettajien ammatti-identiteetin vaikutusta työhyvinvointiin on tutkittu vähäisesti. Työhyvinvointia on tutkittu enemmän persoonallisuuden näkökulmasta.

Kim kollegoineen (2019) on koostanut meta-analyysin opettajapersonallisuuden vaikutuksista opettajan tehokkuuteen ja työuupumukseen. Opettajan tehokkuus yhdistettiin Kimin ja kollegoiden (2019, s. 175) mukaan Big Five –persoonallisuusteorian (ks. esim. McCrae & Costa, 2003) osa-alueisiin ekstroversio, tunnollisuus ja tunnevakaus. Tutkimuksessa havaittiin myös, että aikaisempien tutkimusten tavoin myös heidän tutkimuksessaan alhainen tunnevakaus liitettiin työuupumukseen, vaikkakin tulokset eivät olleet tilastollisesti merkittäviä pienen otannan takia (Kim ym., 2019, 185). On myös havaittu, että opettajien kyky tunteiden säätelyyn vaikuttaa työhyvinvointiin (Luque-Reca ym., 2022).

4.1 Työhyvinvointia heikentävät tekijät opettajan työssä

Työn nähdään olevan kuormittavaa, jos siihen liittyy esimerkiksi kiireen tuntua, yksinäisyyttä ja työhön liittyvää suurta vastuuta (Hakanen 2011, s. 110). Opettajan työ on perinteisesti nähty henkisesti kuormittavana ja stressaavana (ks. esim. Haikonen, 1999, s. 27; Lerkkanen ym., 2020; Länsikallio ym., 2018). Opettajien kokema stressi voi näyttäytyä esimerkiksi hermostuneisuutena, ahdistuneisuutena tai vaikeutena nukkua, jos työasiat painavat mieltä (Länsikallio ym., 2018, s. 19). Vuonna 2017 toteutetun opettajien työhyvinvointia koskevan työolobarometrin mukaan (Länsikallio ym., 2018, s. 19) opettajat kokevat stressiä selvästi enemmän kuin muut suomalaiset työssään ja työstä aiheutuvan stressin määrä oli kasvanut vuoteen 2015 verrattuna kaikissa ikäryhmissä. Edelleen kolme vuotta myöhemmin (Lerkkanen ym., 2020) julkaistun tutkimuksen mukaan jopa kolmannes tutkimuksessa olleista opettajista koki stressiä melko paljon tai paljon työnsä takia. Opettajien kokema stressi on havaittu myös kansainvälisesti, sillä opettajat ovat raportoineet kohonneesta stressistä entistä useammin (ks. Turner ym. 2021, s. 78).

Stressi vaikuttaa hyvinvointiin kielteisesti, mutta sillä on myös vaikutuksia organisaation tasolla esimerkiksi tuloksellisuuden, sitoutuneisuuden tai lisääntyneisiin sairauspoissaoloihin (Feldt ym., 2017). Opettajien kokeman pitkittyneen työstressin on nähty pahimmillaan lisäävän masennusoireiden riskiä (Feldt ym., 2017; Gluschkoff ym., 2016) ja todennäköisyyttä vaihtaa oma työ muuhun työhön (Klassen & Chiu, 2011, s. 128). Työstressin on nähty myös vaikuttavan joissakin

tapauksissa vapaa-aikaan vaikuttaen palautumiseen ja muihin perheenjäseniin (Feldt ym., 2017).

Liian suuri työmäärä nousee esille usein puhuttaessa opettajan työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä (ks. esim. Haikonen 1999; Lerkkanen ym., 2020, s. 56). Suuri työmäärä näyttäytyy työpäivien venymisenä ja viikonloppuna tehtävinä töinä ja näin ollen opettajia kuormittavana asiana (Lerkkanen ym., 2020, s. 8). Ylimoitettujen odotuksien, asioiden keskeneräisyyden, kiireen ja pirstaleisuuden kuormittavuus on nostettu esille jo vuosituhannen alussa (ks. esim. Syrjäläinen 2002, s. 80). Suureen työmäärään liittyen opettajat nostavat esille opetuksen ulkopuoliset tehtävät ja töiden kasautumisen (Lerkkanen ym., 2020, s. 57). Lerkkanen ja kollegoiden (2020, s. 57) tutkimuksessa yli puolet opettajista koki, että töitä jäi tehtäväksi myös kotiin ja viikonlopuille. Työn kuormittavuuteen on kuitenkin havaittu vaikuttavan myös työvuosien tuoma kokemus ja rutiinit, jotka auttavat haasteiden kohtaamista (Lerkkanen ym., 2020, s. 57).

Opettajan työn ajatellaan helposti olevan vain itse opetustyö. Työaikaan on koettu jo vuosituhannen alussa sisällytettävän myös ylimääräisiä - ja opettajia kuormittavia - tehtäviä, samalla vastuun ja kontrollin kasvaessa (Syrjäläinen 2002, s. 94). Opetustyön lisänä on nykyään erilainen viestintä (kuten Wilma-palvelu), kokoukset ja arviointitehtävät (Lerkkanen, ym. 2020, s. 59). Opetustyön ulkopuoliset asiat ja esimerkiksi erilaisten asiakirjojen täyttäminen on opettajien kokemuksen mukaan stressaavaa (Carrol ym., 2020, s. 425–426). Työtehtävät, jotka opettajat kokevat tarpeettomiksi tai muuten oman työtehtävän ulkopuoliksi, on yhdistetty huonompaan itsearvioituun terveyteen (Minkkinen ym., 2020, s. 145). Osa opettajista kokee myös, ettei pysty vaikuttamaan häntä tai oppilaita koskeviin hallinnollisiin päätöksiin (Lerkkanen ym., 2020, s. 57). Onkin havaittu, että opettajien ottaminen mukaan päätöksentekoon ja kouluun liittyvän byrokratian helpottamisella voitaisiin epäsuorasti vähentää opettajien ajautumista työuupumukseen (Tsang ym., 2022, s. 8–9).

Opettajilta vaaditaan lisäksi aiempaa enemmän oppilaiden yksilöllistä huomioimista ja opettamista (ks. esim. POPS, 2014; Syrjäläinen 2002, s. 92). Opetussuunnitelmauudistuksen myötä on ollut puhetta myös inklusion ja resurssien yhteydestä (ks. esim. Kauppi ym. 2022). Inklusiolla tavoitellaan kaikille yhteistä ja tasa-arvoista koulujärjestelmää, jossa jokaisen oppilaan yksilöllisestä opetuksesta huolehditaan (Moberg & Savolainen, 2015, s. 4). Resurssien vähäisyydestä

johtuen opettajat kokevat inklusion toimimattomaksi, sillä yksi haastava oppilas saattaa viedä opettajan koko huomion (Kauppi ym., 2022, s. 50). Kaupin ja kollegoiden tutkimuksen (2022) mukaan tukea tarvitsevat oppilaat saattavat jäädä ilman riittävää tukea, sillä opettajien aika ei riitä kaikille. Opettajien huolena onkin, että muun luokan opetus kärsii, tuen tarpeiset voivat jäädä vaille tukea ja opettaja uupuu (Kauppi ym., 2022, s. 50). Onkin havaittu, että enemmän tukea tarvitsevat oppilaat lisäävät opettajien työn emotionaalista kuormaa (Yeo ym., 2022). Oppilaisiin liittyvä kuormittuneisuus nousee esille myös yleisesti apua tarvitsevien oppilaiden ohjaamisen kohdalla, kun ohjaamista joutuu tekemään ilman riittävää tukea ja resursseja (Lerkkanen ym., 2020, s. 56). Useat tukea tarvitsevat oppilaat luokassa voivat aiheuttaa opettajalle lisäksi riittämättömyyden tunteen (Kauppi ym., 2022; Lerkkanen ym., 2020, s. 57), joka lisää kokemusta työn kuormittavuudesta (Syrjäläinen, 2002, s. 80).

Luokassa näkyy oppilaiden moninaisuus ja näin myös erilaiset oppilaiden haasteet ovat vahvasti osana opettajien arkea (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 184) esimerkiksi levottomuutena ja työrauhaongelmina (ks. esim. Lerkkanen ym., 2020, s. 59). Oppilashuolto ei pysy aina oppilaiden tarvitseman tuen mukana, minkä takia opettajat kokevat, että haasteet kaatuvat heidän syliinsä (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 184). Oppilaiden haasteista johtuva työkuormitus voidaan liittää myös oppilaiden psyykkiseen oireiluun, joka saatetaan kokea haastavana ja uuvuttavana (Ojala, 2017, s. 91). Psyykkinen oireilu voi luokkahuoneessa näkyä esimerkiksi aggressiivisuutena (Helin, 2016, s. 31–32). Toisaalta kouluilla ja opettajilla ei välttämättä ole selkeää mallia työssä tapahtuvien poikkeamien, kuten konfliktien kohtaamiseen (Teperi ym., 2018, s. 3). Tämä turvallisuuden hallinnan puute haastaa myös opettajien jaksamista (Teperi ym., 2018, s. 3). Oppilaiden vanhemmat voivat myös asettaa opettajalle vaatimuksia opetuksen laadusta ja koulunkäyntiin liittyvistä tekijöistä (Cantell, 2011, s. 180). Oppilaiden vanhemmat saattavat myös kohdistaa opettajiin vihaa suojellessaan omia lapsiaan, ja tästä aiheutuva pelko vaikuttaa työhyvinvointiin kielteisesti (Holmes, 2005, s. 76).

Hyvä työyhteisö ja kollegat voivat toimia työhyvinvointia vahvistavina tekijöinä, mutta välillä opettajakollegat voivat vähentää työhyvinvointia. On havaittu, etteivät kaikki opettajat koe opettajien yhteistyön lisääntymistä myönteisenä asiana vaan heidän omaa autonomiaansa rajoittavana tekijänä ja ajallisesti ras-

kaana (Kauppi ym., 2022, s. 60). Opettajien työuupumus on yhteydessä heikompaan koulun johtajuuteen ja opettajien väliseen yhteistyöhön (Lerkkanen ym., 2020, s. 57). Johtamisessa havaitut puutteet on havaittu olevan yhteydessä opettajien heikompaan koettuun terveyteen, lisääntyneisiin unihäiriöihin (Kauppi ym., 2022, s. 74) ja työstressiin (Länsikallio ym., 2018, s. 22).

Koronapandemia on koettu työhyvinvointia kuormittavaksi tekijäksi. Opettajien kokemuksen mukaan työmäärä lisääntyi korona-aikana ja etäopetus edellytti uudenlaista oppituntien suunnittelua (Kauppi ym., 2022, s. 68; Ang, 2021). Yhtäkkiäinen siirtyminen etäopetukseen haastoi opettajia ja heidän ammatillista kehittymistään (Mankki & Räihä, 2022, s. 11). Kuormittavana koettiin koronan ehkäisytoimet, jotka veivät aikaa koulun arjesta (Kauppi ym., s. 74). Hybridi-opetusmalli eli samaan aikaan etä- ja lähiopetuksen toteuttaminen on koettu raskaaksi opettajien mukaan (Kauppi ym., 2022, s. 68). Etäopetuksessa olevista oppilaista ja heidän hyvinvoinnistaan syntyi myös huolta (Kauppi ym., 2022, s. 68). Lisäksi koronapandemian aiheuttama pelko sairastumisesta koettiin opettajien työhyvinvointia kuormittavana tekijänä (Kauppi ym., 2022, s. 74).

Työhyvinvoinnin riskitekijöissä, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin heikentävästi, on havaittu eroja koulualueiden välillä (ks. esim. Kauppi ym., 2022). Riskitekijöiksi on nostettu esimerkiksi työstressi, heikentynyt koettu terveys, työmäärän kasvamisesta aiheutunut huoli ja univaikeudet (Kauppi ym., 2022, s. 73). Kaupin ja kollegoiden mukaan (2022, s. 73) riskitekijöitä on havaittu vähemmän sosioekonomisesti paremmilla alueilla sijoittuvissa kouluissa ja enemmän heikompien sosioekonomisten alueiden opettajilla. Opettajien sairauspoissaolot, uupumus ja mielenterveysoireilu ovat yleisempiä heikoimpien sosioekonomisten alueiden kouluissa ja erityisesti, jos tukea tarvitsevia oppilaita on paljon (Ervasti ym., 2012; Virtanen ym., 2007; Virtanen ym., 2010).

4.2 Työhyvinvointia vahvistavat tekijät opettajan työssä

Työhyvinvoinnin kuormittavien tekijöiden vastapainoksi tarvitaan työhyvinvoinnin vahvistavia tekijöitä eli työn voimavaratekijöitä. Johtaminen nähdään yhtenä tärkeänä opettajien hyvinvointia vahvistavana tekijänä (Carroll ym., 2021, s. 429–430; Hakanen, 2005, s. 242; Kauppi ym., 2022, s. 74; Salovaara & Honkonen,

2013, s. 261) ja työnantajan velvollisuus onkin huolehtia työntekijänsä terveydestä ja turvallisuudesta työssä (Manka & Manka, 2016, s. 90). Johtamisen on nähty luovan opettajien hyvinvoinnin perustan (Wenström, 2020). Toimivalla esimestoiminnalla voidaan tukea opettajien työtyytyväisyyttä ja vahvistaa työstä syntyviä ilon tunteita (Länsikallio ym., 2018, s. 22; Salovaara & Honkonen, 2013, s. 262). Henkilöstön hyvinvointia vahvistamalla vahvistetaan myös oppilaiden hyvinvointia ja oppimista (Wenström, 2020).

Rehtorin tehtävänä on auttaa ja tukea opettajia heidän työnsä toteuttamisessa aidolla läsnäololla, kuuntelemisella ja kannustamisella (Salovaara & Honkonen, 2013; Wenström, 2020). Esihenkilön tärkeänä tehtävänä nähdään myös henkilöstön auttaminen haasteiden ratkaisemisessa (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 261; TTK, 2010, s. 12). Liiallinen esihenkilön apu voi kuitenkin heikentää opettajien työhyvinvointia (Salovaara & Honkonen 2013, s. 263), sillä opettajat kaipaavat johdolta autonomisuuden tunnetta ja luottamusta opettajan tekemää työtä kohtaan (Carroll ym., 2021, s. 430; Hakanen, 2005, s. 242). Arvostava kohtaaminen on siis johtamisen kulmakivi (Salovaara & Honkonen, 2013) ja se on nähty myös suurempana motivaationlähteenä kuin palkka (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 261). Työn arvostuksen on nähty vähentävän myös sairauspoissaoloja (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 261). Arvostuksen lisäksi tärkeitä johtamisen kulmakiviä on myötätunto, luottamus ja oikeudenmukaisuus (ks. esim. Kauppi ym., 2022, s. 64; Salovaara & Honkonen, 2013, s. 263–264; Wenström, 2020).

Työyhteisön myönteinen ilmapiiri lisää myönteisiä tunteita ja vaikuttaa näin opettajien innostumiseen (Salovaraa & Honkanen, 2013, s. 262; Wenström, 2020). Innokkuus työhön liittyy vahvasti työn imuun ollessaan yksi sen osa-alueista (Hakanen, 2005, s. 28; Wenström, 2020) ja voi syntyä opettajan työssä innostuksena oppiainetta tai opettamista kohtaan (Wenström, 2020). Innostunut opettaja jaksaa panostaa työhönsä, käyttää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä, luo myönteistä opiskeluilmapiiriä ja kehittää omaa osaamistaan (Wenström, 2020). Opettaja, joka kokee työn imua ja on innostunut, voi paremmin henkisesti ja fyysisesti (Wenström, 2020).

Opettajan työ mielletään usein yksin puurtamiseksi, mutta kukaan ei selviä työstään yksin (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 268; Sirkko ym., 2020). Yksinäi-

syys työssä heikentää jaksamista esimerkiksi aiheuttamalla ahdistusta, joka heijastuu opettajan lisäksi myös oppilaisiin (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 268). Opettajan työn yksinäisyyttä ja työtaakan jakamista voidaan helpottaa yhteisopettajuudella. Yhteisopetuksesta puhutaan, kun opetusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 268; Shin ym., 2016; Sirkko ym., 2020; Thousand ym., 2006, s. 244). Tämän lisäksi vastuuta oppilaista on mahdollista jakaa toisen opettajan kanssa, mikä on nähty yhteisopettajuuden suurimpana etuna (Rytivaara, 2012; Salovaara & Honkonen, 2013, s. 268; Sirkko ym., 2020). Yhteisopettajuuden hyödyt työhyvinvoinnille näkyvät myös työn ilona ja ammatillisen kehittymisen tukemisena (Salovaara & Honkonen, 2013; Sirkko ym., 2020; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Useamman opettajan luokat on todettu toimivaksi ja työtä sujuvoittavaksi tekijäksi myös tuoreessa opettajien työhyvinvointia koskevassa tutkimuksessa (Kauppi ym., 2022).

Toisen opettajan tarjoama tuki helpottaa myös vastoinkäymisissä, haasteissa ja silloin kuin opettajan omat voimavarat ovat vähissä (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 270). Yhteisopetus voi olla toisen opettajan kanssa tehtyä eri tavoin jaettua työtä tai opettajat voivat tehdä yhteistyötä myös erilaisissa tiimeissä (Salovaara & Honkonen, 2013; Sirkko ym., 2020; Thousand ym., 2006). Yhteistyötä on tärkeää tehdä myös muiden koulun aikuisten, kuten esimerkiksi koulunkäynninohjaajan, kanssa (Salovaara & Honkonen, 2013; Sirkko ym., 2020). Koulunkäynnin ohjaajan resurssin hyödyntäminen voi näkyä esimerkiksi siinä, että opettaja voi keskittyä opettamiseen ja osa luokan ryhmädynamiikan hallinnasta on koulunkäynninohjaajalla (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 272).

Koko koulu yhteisön hyvinvoinnista puhuttaessa voidaan myös käyttää käsitettä pedagoginen hyvinvointi, joka syntyy arjen kohtaamisissa ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden tai kollegoiden kanssa (Wenström, 2020). Opettajien työhyvinvointia tukevat onnistumisen kokemukset, jotka näkyvät opettajan arjessa sujuvana työskentelynä oppilaiden kanssa ja havaintoina oppilaiden edistymisestä (Kauppi ym., 2022, s. 59). Myös luokan myönteinen ilmapiiri ja esimerkiksi opettajan ja oppilaan välille rakentunut luottamus toimivat opettajalle onnistumisen kokemuksina (Kauppi ym., 2022, s. 60). Onnistumisen kokemukset oppilaiden kanssa tuottavat opettajille mielekkyyden kokemuksia (Kauppi ym., 2022, s. 72).

Opettajat tukevat työhyvinvointiaan eri tavoin. Henkilökohtaisen hyvinvoinnin tukeminen nostetaan yhdeksi tärkeäksi osa-alueeksi, jolla voi selviytyä stressistä (Carroll ym., 2021, s. 428). Stressaavaa työtä helpottaakseen opettajat pitävät huolta hyvinvoinnistaan esimerkiksi harrastamalla, liikkumalla (Lerkkanen ym., 2020), ja huolehtimalla riittävästä unesta, levosta ja ravinnosta (Carroll ym., 2020, s. 430). Opettajat nostavat työn ja vapaa-ajan erottamiseen liittyvinä stressin hallintakeinoina rajojen asettamisen, ajanhallintakeinot ja priorisoinnin (Carroll ym., 2020, s. 430; Lerkkanen ym., 2020, s. 43–44). Tärkeänä stressinhallintakeinona nousee esille myös kollegoiden ja läheisten tuki (Lerkkanen ym., 2020, s. 44). Välillä työpaikan vaihtaminen on havaittu tavaksi hallita työstressiä (Carroll ym., 2020, s. 430).

Vaikka opettajien työhön liittyy paljon työhyvinvointia kuormittavia tekijöitä, kokevat opettajat silti työssään vahvaakin työn imua (Lerkkanen ym., 2020, s. 57). Työn imun taustalla nähdään olevan opettajien innostus (Lerkkanen, ym., 2020, s. 57; Metsäpelto ym., 2020, s. 18) ja ylpeys työtä kohtaan ja siksi opettajat kokevat työnsä unelma-ammattinaan ja työtä pidetään mielekkäänä (Lerkkanen ym., 2020, s. 57). Lerkkanen kollegoineen (2020, s. 57) toteaa kuitenkin, ettei työn imun kokeminen poista yksinään mahdollista väsymistä. Minkkinen kollegoineen (2020, s. 146) on havainnut, että työn kokeminen mielekkääksi tai merkitykselliseksi on yhteydessä parempaan itsearvioituun terveyteen. Työn imuun vaikuttavat kokemus pystyvyydestä ja stressinkäsittelykeinot (Lerkkanen ym., 2020). Pystyvyyden kohdalla on mainittu ammatillinen osaaminen, kuten ryhmänhallintataidot, ohjaukselliset seikat sekä oppilaiden osallistaminen (Lerkkanen ym., 2020, s. 57–58). Toisaalta työ imulla on havaittu olevan yhteys myös koulun riittäviin resursseihin, hyvään ilmapiiriin ja johtajuuteen (Lerkkanen ym., 2020). Lerkkanen tutkijakollegoineen (2020) on myös havainnut opettajan opetustyylin olevan yhteydessä työn imuun. Opettajat, jotka hyödyntävät oppilaslähtöistä opetustyyliä kokivat enemmän työn imua kuin opettajajohtoista opetusmenetelmää käyttävät opettajat (Lerkkanen ym., 2020).

5 MENETELMÄT

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa opettajien käsityksiä siitä, millaisia he ovat opettajina ja heidän kokemuksiansa työhyvinvoinnista. Tutkimuksella haluttiin selvittää, onko opettajaidentiteetillä ja kokemuksella työhyvinvoinnista yhdistäviä piirteitä. Opettajien vastausten pohjalta tyypiteltiin opettajaidentiteettejä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Opettajaidentiteetti rakennetaan opettajan luonteen, tapojen ja arvomaailman kautta. Työhyvinvointia käsitellään sitä vahvistavien ja heikentävien tekijöiden kautta.

Aihetta ei ole juurikaan tutkittu näiden yhdistämisen näkökulmasta, joten tutkimus on yhteiskunnallisesti merkittävä. On tärkeää saada kuuluviin opettajien oma ääni työhyvinvoinnin kokemuksesta, sillä aihe on esillä paljon myös julkisessa keskustelussa. Tutkimuksen ajankohtaisuutta tukevat uutisoinnit opettajien työuupumuksesta ja esimerkiksi OAJ:n selvitys, jonka mukaan jopa yli puolet opettajista on miettinyt alanvaihtoa (OAJ, 2021). Lisäksi opettajat lakkoilivat huh-tikuussa 2022 (ks. esim. Karhu, 2022; OAJ, 2022).

Tässä tutkimuksessa opettajaidentiteetin kohdalla ollaan kiinnostuneita opettajien omista käsityksistä. Käsitykset muodostuvat kasvatuksen, viestinnän, opetuksen ja sosialisoinnin kautta (Laine, 2015, s. 40), eli ne syntyvät eletyssä ihmisyyhteisössä omien kokemusten reflektoinnin lisäksi (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164; Laine, 2015, s. 31). Käsitykset peilaavat näin ollen yhteisön perinteitä ja tyypillisiä havaintoja maailmasta (Laine, 2015, s. 31). On huomioitava, että käsityksellä ja kokemuksella ei ole aina yhteyttä eli yksilön kokemus ja käsitys asiasta voivat olla myös eriäviä (Laine, 2015, s. 31). Tämä johtuu siitä, että kokemus on aina subjektiivinen, kun taas käsitys ei aina ole (Laine, 2015, s. 31).

Työhyvinvointia tarkasteltaessa korostuu yksilön oma kokemus. Kokemus ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä oleva käsite (ks. esim. Kukkola, 2018, s. 41; Toikkanen & Virtanen, 2018, s. 9). Sen kuitenkin nähdään rakentuvan erilaisista

ihmisten asettamista merkityksistä tietylle ilmiölle (Laine, 2015, s. 31). Kokemus yhdistyy yksilölliseen eli subjektiiviseen ja yhteisölliseen ulottuvuuteen, minkä takia kokemus voi olla yhtä aikaa yhteisöllinen ja hyvin henkilökohtainen (Toikka-
nen & Virtanen, 2018, s. 9). Merkityksistä koostuvat kokemukset syntyvät ele-
tyssä yhteisössä, mikä kuvaa kokemusten yhteisöllisyyttä (Laine, 2015, s. 31).
Koska yksilöt ovat ainutlaatuisia, on kokemus myös yksilöllinen, ja siksi fenome-
nologiassa ollaan kiinnostuneita yksilön näkökulmasta (Laine, 2015, s. 32). Ko-
kemusta tutkittaessa voidaan keskittyä esimerkiksi elämyksiin, tunteisiin tai tai-
toihin, mutta yleisimmin tarkastelussa on kokemusten sisällöt ja niiden jäsenty-
minen (Kukkola, 2018, s. 42). Näin myös tässä tutkimuksessa.

Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. *Millainen käsitys opettajilla on itsestään ammattinsa edustajana?*
2. *Minkälaiseksi opettajat kokevat työhyvinvointinsa? Millaisia työhyvin-
vointia vahvistavia tai heikentäviä tekijöitä opettajat tunnistavat?*
3. *Voidaanko tunnistaa yhdistäviä piirteitä opettajaidentiteettien ja työhy-
vinvoinnin välillä?*

5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, joka pohjautuu eksistentiaalis-fenomenolo-
gishermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen 2008, s. 14). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ihmisten kokemuksia tutkittavaan aiheeseen liittyen (Silverman, 2016, s. 3) ja kuvata todellinen elämä mahdollisimman monimuotoisena (Hirsjärvi ym., 2018, s. 161). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvailevatkin laadullista tutkimusta ymmärtäväksi tutkimukseksi. Laadullinen tutkimusote sopii hyvin tähän tutkimukseen, sillä tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää mahdollisimman kattavasti opettajien käsityksiä heidän opettajaidentiteetistään ja kokemuksiin työhyvinvoinnista. Tarkoituksena ei ole luoda luonnontieteellisiä yleistyksiä vaan pyrkiä ymmärtämään ja tuomaan keskusteluun opettajien oma-kohtaisia kokemuksia ilmiöön liittyen. Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tässä tutkimuksessa kerättiin suhteellisen pieni aineisto, jota analysoidaan syvällisesti (Eskola & Suoranta, 2014, s. 18), jotta haluttuun lopputulokseen päästään. Tutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan monesta eri näkökulmasta ja

usean eri lomakekysymyksen avulla, sillä laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on tutkia aihetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym., 2018, s. 161).

Tutkimusten erottelu kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin tutkimuksiin on ongelmallinen, sillä se asettaa vastakkainasettelun menetelmien välille (Alasuutari, 2011, s. 31–32; Eskola & Suoranta, 2014, s. 10). Vaikka tutkimus on tutkimusotteeltaan kvalitatiivinen, voidaan aineiston analyysissä hyödyntää myös kvantitatiivisia analyysimenetelmiä (Alasuutari, 2011, s. 31). Useamman eri tutkimusmenetelmän käyttöä samassa tutkimuksessa kutsutaan triangulaatioksi (ks. esim. Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistämisestä on käytetty myös termiä *mixed methods* (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen yhdistäminen monipuolistaa tutkimusta ja luo näin kattavamman kuvan tutkitusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Eskola & Suoranta, 1998). Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen nähdään myös täydentävän toisiaan (Hirsjärvi ym., 2014, s. 137). Määrällisen analyysin yhdistäminen tähän tutkimukseen tuo syvyyttä opettajien kuvaamiin yksittäisiin kokemuksiin ja auttaa luomaan ymmärrystä kokemusten yleisyydestä, vaikkei pienen aineiston tuloksia voidakaan yleistää. Yleistämisen sijaan on mahdollista tehdä kokoavia johtopäätöksiä (Tökkäri, 2018, s. 66).

Tutkimuksessa hyödynnettiin yllä kuvatun menetelmätriangulaation lisäksi tutkijatriangulaatiota (ks. esim. Eskola & Suoranta, 1998), sillä tutkimuksen tekemiseen osallistui kaksi tutkijaa ja tutkimuksen ratkaisuihin neuvoteltiin kaikissa tutkimuksen tekemisen vaiheissa (Eskola & Suoranta, 2014). Tämän etuna nähdään monipuolisempi tutkimus ja mahdollisuuksien mukaan aiempaa laajemmat näkökulmat (Eskola & Suoranta, 1998).

Tässä tutkimuksessa tutkittiin sekä käsityksiä että kokemuksia. Tutkimusotteeksi valikoitui fenomenologis-hermeneuttinen ote, sillä tutkimuksessa keskityttiin tutkijoiden tulkintoihin opettajien kuvaamista kokemuksista ja käsityksistä. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa kuvataan elävää kokemusta, jota tutkija tulkitsee aineiston analyysissä (Tökkäri, 2018, s. 68). Fenomenologiassa keskitytään tarkastelemaan kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä yksilön kokemusten kautta (Laine, 2018, s. 29; Suorsa, 2011, s. 174), sillä kokemukset nähdään ainutlaatuisina aikaan ja paikkaan sidottuina tapahtumina (Suorsa, 2011, s. 174). Fenomenologinen ote näkyy siinä, että tutkimuksessa tutkittiin opettajien

omia kokemuksia heidän työhyvinvoinnistaan ja nämä kokemukset ovat ainutlaatuisia. Fenomenologiassa ilmiön olemus nähdään muuttumattomana (Vilka, 2021, s. 174). Fenomenologis-hermeneuttisissa tutkimuksissa ei pyritä tekemään universaaleja yleistyksiä vaan ymmärtämään yksilön kokemuksen taustalla olevia merkityksiä (Laine, 2015, s. 32).

Hermeneutiikasta puhutaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriana (Laine, 2015, s. 33). Tämän tutkimuksen hermeneuttinen ote näkyi aineistosta tehtyjen tulkintojen kautta, mikä on tyypillistä fenomenologisille tutkimuksille (Laine, 2015, s. 33). Tutkimuksen kohteena olevat henkilöt kuvaavat omaa kokemustaan, josta tutkijat pyrkivät tekemään osuvan tulkinnan (Laine, 2015, s. 33). Tulkinnan lopputulos riippuu tutkittavien taidosta kuvata ja ilmaista omaa kokemusta ja tutkijoiden kyvystä asettaa oikeanlaiset kysymykset ja ymmärtää sekä tulkita tutkittavan vastaukset (Laine, 2015, s. 33).

Tutkimuksessa voi nähdä myös fenomenografisia piirteitä, sillä tutkimuksessa keskityttiin ihmisten erilaisiin käsityksiin ja kokemuksiin ilmiöstä. Vilka (2021, s. 173) kuvaa fenomenografian lähtökohtana olevan ajatus siitä, että kaikille on olemassa yksi maailma, mikä koetaan eri tavoin. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmisten käsitykset eroavat toisistaan (Paloniemi & Huusko, 2016, s. 119; Vilka, 2021, s. 173). Tutkimuksen fenomenografinen ote näkyi eniten ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittaessa opettajien omia käsityksiä heidän opettajaidentiteetistään.

5.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimus toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella (liite 2). Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä on, että tieto hankitaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa ja tiedonkeruu tapahtuu ihmisten välityksellä (Hirsjärvi ym., 2018, s. 164), mutta koronapandemiatilanteen vuoksi aineiston kerääminen toteutettiin etänä. Mahdollisimman luontevaan tiedonkeruuseen pyrittiin kuitenkin sillä, että opettajat saivat vastata kysymyksiin anonyymisti oman kokemuksensa mukaan heille sopivassa tilanteessa.

Erilaisten sosiaalisten medioiden alustojen merkitys yhteisöjen ja yksilöiden viestinnän välineenä on kasvanut (Valli & Perkkilä, 2018, s. 122). Tämä näkyy

myös siinä, että sähköisten kyselyiden käyttäminen tutkimuksen aineiston keräämiseen on kasvanut (Valli, 2018, s. 101). Yksi tapa hankkia tutkimuksen kohdejoukko onkin erilaiset sosiaalisen median alustat (Valli & Perkkilä, 2018, s. 119). Tässä tutkimuksessa sosiaalista mediaa käytettiin tutkimuksen apuvälineenä, sillä tutkimuksen kyselylomake jaettiin suljetulle sosiaalisen median keskustelualustalle (ks. esim. Valli & Perkkilä, 2018, s. 124). Sosiaalisen median kautta jaettuun lomakkeeseen saa vastata kuka tahansa alustalla oleva opettaja, eikä tutkija valikoi vastaajiaan (ks. esim. Valli & Perkkilä, 2018, s. 120). Näin saatiin myös varmistettua tutkimukseen osallistuneiden opettajien anonymiteetin vaaliminen.

Aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla, jossa oli puolistrukturoituja kysymyksiä. Kyselylomakkeen luomiseen käytettiin Office365-palvelun Forms-ohjelmaa. Puolistrukturoiduissa kysymyksissä kysymysasettelu ja niiden järjestys on kaikille vastaajille sama, mutta toisin kuin strukturoiduissa kysymyksissä, puolistrukturoiduissa kysymyksissä ei anneta valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta, 2014, s. 87). Otanta on harkinnanvarainen, eli tutkimuksen teoreettinen tausta on ohjannut aineistonhankintaa (Eskola & Suoranta, 2014, s. 18). Teoriaan tutustuminen ja tutkimusongelman perusteellinen selventäminen mahdollistaa sen, että aineiston keräämisen yhteydessä selvitetään kaikki olennainen ja toisaalta tutkimuksen kannalta turhat kysymykset karsiutuvat pois (Valli, 2018, s. 93).

Verkkolomakkeen etuna on sen käytännöllisyys, sillä sen avulla lomake saadaan jaettua helposti vastaanottajille (Kuula, 2015). Sähköisesti kerätyn aineiston etuna on myös se, että aineisto on valmiiksi kirjoitetussa muodossa, mikä edesauttaa aineiston analysointia ja tutkijoiden työtä (Kuula, 2015; Valli & Perkkilä, 2018, s. 118). Sähköisten kyselylomakkeiden hyötynä on myös sen nopea jakaminen kohdejoukolle, mutta myös vastausten nopea palautuminen tutkijoille (Valli & Perkkilä, 2018, s. 118). Sosiaalisen median alustoille, kuten tässä tutkimuksessa lomakkeen opettajien Facebook-ryhmään jakaminen, voi mahdollistaa myös vastausten suuremman lukumäärän (Valli & Perkkilä, 2018, s. 120).

Kyselylomake koostui neljästä esitietokysymyksestä ja viidestä avoimesta kysymyksestä. Kuviossa 1–2 esitellään sähköisen kyselylomakkeen avointen kysymysten ja tutkimuskysymysten yhteyttä. Koska kyselylomakkeen kysymykset ja niiden muotoilu toimivat perustana onnistuneelle tutkimukselle (Valli, 2018, s.

93), kyselylomake pilotoitiin ennen varsinaista tiedonkeruuta. Kysymysten ymmärtäminen väärin voi johtaa vääristyneisiin tutkimustuloksiin (Valli, 2018, s. 93) ja siksi lomakkeen toimivuus ja kysymysasettelujen ymmärrettävyys tarkistettiin testivastaajilla. Myös Eskola ja Suoranta (2014, s. 89) kannustavat testaamaan haastattelukäytännöt ennakkoon. Kyselylomaketta muotoiltiin uudelleen jokaisen kokeilun jälkeen ja lopullinen kyselylomake oli viides versio.

1. Millainen käsitys opettajilla on itsestään ammattinsa edustajana?

5. Millainen olet opettajana?

Kuvaile itseäsi ja työtapojasi mahdollisimman tarkasti. Voit kirjoittaa ajatuksiasi vapaasti tai voit pohtia omaa opettajuuttasi esimerkiksi seuraavien apukysymysten avulla: Mitä pidät tärkeänä? Mistä asioista pidät kiinni? Minkä suhteen olet joustava? Mitkä ovat vahvuuksiasi tai heikkouksiasi opettajana?

6. Millaisia luonteenpiirteitä sinulla on ja miten ne näkyvät työssäsi?

Saat kirjoittaa ajatuksistasi vapaasti, mutta voit myös pohtia luonteenpiirteitäsi seuraavien apukysymysten avulla: Miten luonteenpiirteet näkyvät esimerkiksi, kun kohtaat oppilaat/oppilaan huoltajat/työkaverit/kriisitilanteen työssä? Miten luonteenpiirteet näyttäytyvät työpaikalla? Perusteletthan vastauksesi.

7. Millaiseksi kuvailisit itseäsi työn ulkopuolella?

Kuvailit aikaisemmissa kysymyksissä itseäsi opettajana, kuvaile nyt itseäsi vapaa-ajalla. Huomaatko itsessäsi samoja ominaisuuksia tai piirteitä kuin opettajana? Vai eroavatko käsityksesi itsestäsi vapaa-ajan ja työn välillä?

KUVIO 1. Sähköisen kyselylomakkeen kysymysten suhde ensimmäiseen tutkimuskysymykseen

2. Minkälaisiksi opettajat kokevat työhyvinvointinsa? Millaisia työhyvinvointia vahvistavia tai heikentäviä tekijöitä opettajat tunnistavat?

8. Millaiseksi koet työhyvinvointiasi?

Kuvaile omaa kokemustasi työhyvinvoinnista monipuolisesti. Saat kirjoittaa ajatuksiasi vapaasti, mutta voit hyödyntää myös apukysymyksiä: Koetko jaksavasi hyvin, mikä siihen vaikuttaa? Koetko, että työ on kuormittavaa, mikä siihen vaikuttaa? Mitkä asiat ovat olleet helppoja työhyvinvoinnin kannalta? Minkä kanssa olet joutunut kamppailemaan?

9. Miten ylläpidät työhyvinvointiasi?

Saat pohtia kysymystä vapaasti tai käyttää apuna seuraavia apukysymyksiä: Miten koet pystyväsi vaikuttamaan työhyvinvointiisi? Mihin toivoisit voivasi vaikuttaa? Mitkä asiat tuottavat haasteita tai ovat helppoja sinulle?

KUVIO 2. Sähköisen kyselylomakkeen kysymysten suhde toiseen tutkimuskysymykseen

5.4 Tutkimusaineisto

5.4.1 Tutkimusaineiston kuvaus ja tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimuksen kohteena olivat luokan- ja aineenopettajat. Tämän tutkimuksen tekijät valmistuvat luokanopettajiksi, minkä takia kiinnostuksen kohteena oli erityisesti peruskoulu. Tutkimukseen osallistuneet opettajat valikoituivat mukaan pääosin luokanopettajista koostuvasta Facebook-ryhmästä. Koska tutkijat halusivat kuitenkin saada mahdollisimman monipuolisia näkökulmia vähän tutkitusta aiheesta, ei opettajien joukkoa juurikaan lähdetty rajaamaan, vaan tutkimukseen saivat osallistua kaikki halukkaat luokan- ja aineenopettajat. Kaikki kyselylomakkeeseen tulleet vastaukset otettiin mukaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistui yhteensä 19 opettajaa, joista 13 toimi luokanopettajana ja neljä aineenopettajana ja kaksi opettajista toimi resurssiopettajana tai laaja-alaisena erityisopettajana. Opettajat työskentelivät vaihtelevasti eri asteilla: alakoulussa, yläkoulussa, ylä- ja alakoulussa tai toisella asteella. Kaikki opettajista olivat kuitenkin valmistuneet

joko luokanopettajaksi tai aineenopettajaksi. Tutkimusten tulososiossa opettajia ei erotella työtehtävän tai kouluasteen osalta.

Opettajat olivat iältään 25–56-vuotiaita, ja heidän keski-ikänsä oli 37,5 vuotta. Tutkimukseen osallistuneista suurin osa oli naisia, joten tässä tutkimuksessa ei erotella vastauksia sukupuolten mukaisesti. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat olleet työelämässä valmistumisen jälkeen 0–30 vuotta ja valmistumisen jälkeen tehtyjen työvuosien keskiarvo oli 10 vuotta. Sitaateissa tutkimukseen osallistuneisiin opettajiin viitataan numeroin H1–H19. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, mikä ilmeni kyselylomakkeen saatekirjeessä.

Tutkimuksen kohdejoukko tavoitettiin sosiaalisen median kautta Facebookin Alakoulun aarreaitta -nimisestä ryhmästä, jossa on jäsenenä erilaisia opetusalan ammattilaisia. Opettajille kirjoitettiin saatekirje, josta ilmeni tutkimuksen aihe, tutkimuksen tarkoitus ja syy. Saatekirjeessä oli linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen, tieto vastausajasta ja tutkimuksen tekijöiden yhteystiedot lisätietoja varten. Saatekirjeenä toimi tiivistetty versio kyselylomakkeen saatekirjeestä, joista molemmat nähtävillä liitteissä (liitteet 1–2). Vastausajan puitteissa tutkijat muisuttivat vastausajasta ja tutkimukseen osallistumisen mahdollisuudesta Facebook-julkaisun kommentteissa.

5.4.2 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi

Laadullisen tutkimuksen analysointi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvioituksen ratkaisemisesta (Alasuutari, 2011; Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Nämä vaiheet tehdään analyyttisesti (Alasuutari, 2011), ja ne näkyvät tulosten tulkintana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen tutkimuksen analyyttisen analysoinnin lisäksi analysointi perustuu Kivimäen (2015, s. 83) mukaan myös synteettiseen analysointiin. Aineiston analyyttinen analysointi näkyy tässä tutkimuksessa aineiston luokitteluna, koodaamisena ja aineiston jakamisena teemoihin (Kivimäki, 2015, s. 83). Analysoinnin synteettiset piirteet tulevat esille teemoittelun kautta, kun tutkimuksen pelkistetyistä tuloksista tehdään eheitä kokonaisuuksia (ks. esim., Kivimäki, 2015, s. 83).

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein induktiivista analyysia, sillä tarkoituksena ei ole testata hypoteeseja eli ennakko-oletuksia, vaan selittää monitahoisesti ilmiötä ja antaa tutkittaville ääni (Hirsjärvi ym., 2018, s. 164). Tämä

näkyi myös tässä tutkimuksessa hypoteesien asettamattomuutena. Aineistosta esille nousevat tulokset käsitellään ainutlaatuisina ja tarkoituksenmukaisina vastauksina (Hirsjärvi ym., 2018, s. 164). Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista pyrittiin kuitenkin löytämään yhtenäisyyksiä, jotta tutkimuksen aiheesta saataisiin mahdollisimman kattava ja kuvaileva kokonaisuus.

Laadullisen aineiston analysointi on usein prosessiluonteista (Kivimäki, 2015, s. 82), joka näkyi myös tämän tutkimuksen analyysin monivaiheisuutena. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin avulla voidaan kuvata aineistoa tiivistetysti ja yleisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Aineistolähtöisessä analyysissä lähdetään liikkeelle aineistosta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 19; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87–91). Tutkimuksen analysoinnissa oli joitain piirteitä teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä, jossa teoria on vaikuttamassa analyysiin, vaikka analyysi ei suoranaisesti pohjautu teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tutkimuksen tekeminen aloitettiin kirjoittamalla teoriaa, mikä on vaikuttanut kyselylomakkeen muotoutumiseen. Teorian vaikutus kyselylomakkeeseen näkyy siten, että kyselylomakkeeseen osattiin nostaa tutkimuksen aiheen kannalta olennaisia kysymyksiä. Analysointi tehtiin aineiston perusteella käyttäen apuna Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) kuviota aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Analysoinnin jälkeen muokattiin tutkimuksen teoriaa sopimaan paremmin tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen tarkempi analysointirunko on nähtävillä kuviossa 3 ja liitteessä 3.

Aineiston tarkempi analysointi aloitettiin teemoittelemalla ja luokittelemalla. Ensimmäinen laadullisen sisällönanalyysin vaiheista on aineiston pelkistäminen eli redusointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessa aineiston pelkistäminen aloitettiin koko aineiston tulostamisella, jonka jälkeen aineistosta lähdettiin alleviivaamaan ja etsimään yksittäisiä mainintoja tutkimuksen aiheeseen liittyen. Pelkistetyt ilmaisut koottiin yhteen tiedostoon listoiksi teemoittain (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistämisen yhteydessä aineistosta karsittiin kaikki tutkimuskysymysten kannalta epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Teemoittelussa aineistoa ryhmitellään erilaisten teemojen mukaan ja tarkastellaan, mitä teemasta on sanottu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Teemoittelussa ei laadullisessa tutkimuksessa ole väliä lukumäärillä, vaan tarkoituksena on havainnollistaa teemoihin liittyviä näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Tässä tutkimuksessa teemoittelua tehtiin etsimällä aineistosta mainintoja

opettajaidentiteetistä, työhyvinvointia vahvistavista ja työhyvinvointia heikentävistä tekijöistä. Maininnat olivat nousseet esille pelkistämisen lisäksi myös tutkimuksen tutkimuskysymysten ja kyselylomakkeen kysymysten suhteen pohjalta. Tutkimuksen teemoiksi nostettiin opettajaidentiteetti, opettajien työhyvinvointia vahvistavat ja heikentävät tekijät sekä opettajien kehitystoiveet työhyvinvoinnin ylläpitämistä ajatellen. Aineiston luokittelua varten aineisto jaettiin teemojen mukaan omiksi Word-tiedostoiksi.

Aineistoa analysoitiin myös luokittelun avulla. Luokittelussa aineistosta määritellään luokkia ja tarkastellaan, montako mainintaa aineistosta löytyy kyseisestä luokasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Luokittelu on aineiston yksinkertaisin jäsentämistapa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Molemmat tutkijat lukivat aineiston läpi ja teemojen mukaisesti alleviivasivat eri väreillä teemoihin sopivia alustavia luokkia aineiston pelkistämisen yhteydessä. Tarkempi luokittelu tapahtui tässä tutkimuksessa värikoodaamisen avulla. Pelkistettyjen ilmauksien kokoamista samankaltaisiksi ryhmiä, eli luokiksi, kutsutaan klusteroinniksi eli ryhmitteilyksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensiksi muodostuivat alaluokat, jonka jälkeen samankaltaisista alaluokista koottiin yläluokat kuhunkin tutkimuksen teemaan (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ala- ja yläluokkien muodostuminen vaati useita aineiston lukukertoja ja tutkijoiden yhteisiä keskusteluja. Koska luokittelu tapahtui aineistolähtöisesti, ei luokkien lukumäärää rajattu etukäteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Opettajaidentiteetti jakautui yläluokkiin opettajan toiminta, ryhmän toiminta, opetussisällöt ja opetukselliset ratkaisut. Opetustyön lisäksi opettajaidentiteettiä tarkasteltiin luonteenpiirteiden ja vapaa-ajan identiteetin kautta. Opettajat kuvailivat luonteenpiirteitään monin erin adjektiivein ja adjektiivien runsauden vuoksi tutkimuksen tuloksissa esitellään eniten mainitut luonteenpiirteet tai niiden pääluokat. Tähän päädyttiin tulosten selkeämmän raportoinnin vuoksi. Pääluokat koostettiin adjektiiveista, jotka muodostuivat synonyymeista tai muuten samankaltaisista luonteenpiirteistä.

Vastaavaa luokittelua toteutettiin myös työhyvinvoinnin teemojen osalta. Työhyvinvointi jakautui vahvistavien ja heikentävien tekijöiden teemojen osalta kouluun, opettajaidentiteettiin, oppilaisiin ja resursseihin. Työhyvinvoinnin heikentävissä tekijöissä oli edellä mainittujen lisäksi myös koronapandemian vaiku-

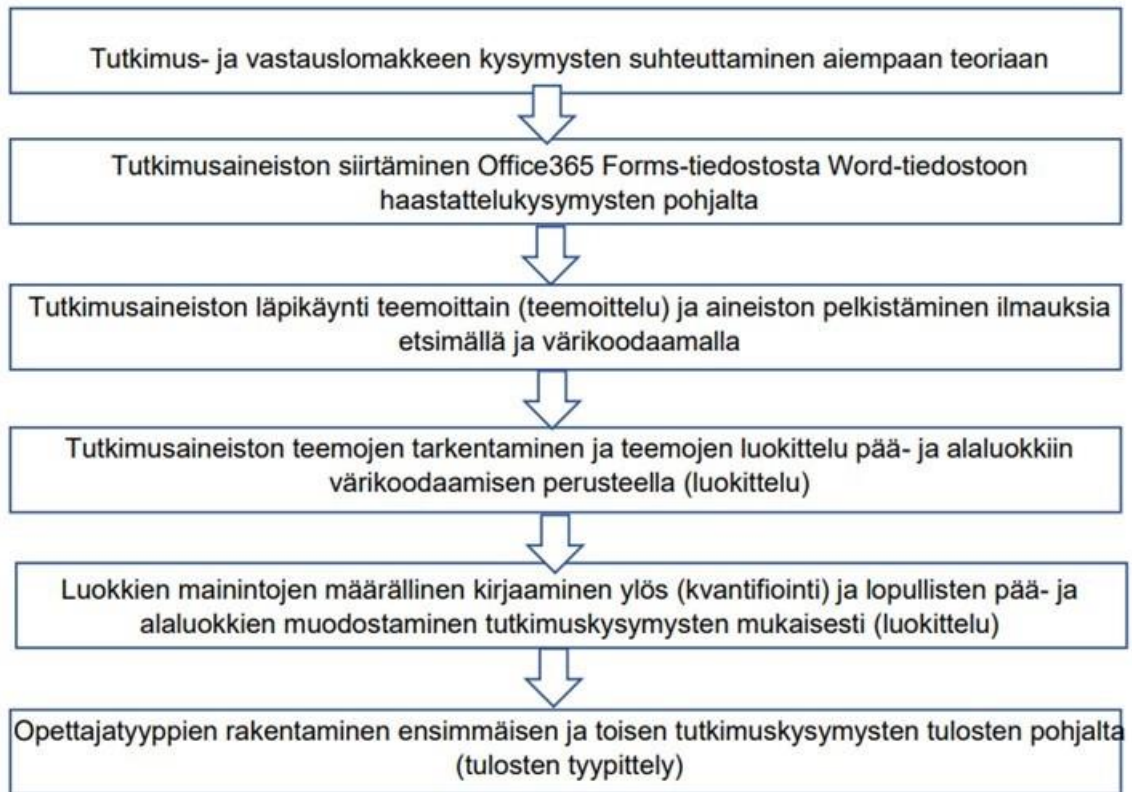
tuksista koostuva yläluokka. Työhyvinvointia vahvistavien teemasta löydettiin yhteisten yläluokkien lisäksi terveellisten elämäntapojen ja vapaa-ajan yläluokat. Luokkien muotoutumista kuvataan taulukossa 1, joka kuvaa työhyvinvointia heikentävien tekijöiden yläluokat ja niiden alaluokat. Vastaavanlaista luokittelutapaa käytettiin myös tutkimuksen muissa teemoissa. Pääluokkia tarkastellaan tulososiossa myös luvuilla ja määrällisillä ilmaisuilla, joten tutkimuksessa on mukana kvantifiointia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kvantifiointi on aineiston sisällönanalyysin jatkamista luokittelun jälkeen, jolloin ilmaistaan, kuinka useasti tutkittava asia ilmenee aineistossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

TAULUKKO 1. Esimerkki teemojen ja luokkien muodostumisesta lomakekysymyksestä *Millaiseksi koet työhyvinvointisi?*

Teema	Yläluokka	Alaluokka
Työhyvinvointia heikentävät tekijät	Oppilaat	Oppilaiden haasteet
		Huoltajat
	Koulu	Toimintakulttuuri
		Kollegat
		Hankkeet
		Esimies
		Sosioekonominen asema
	Opettajaidentiteetti	Ammattiin liittyvät tekijät
		Riittämättömyyden tunne
		Tunnollisuus
	Resurssit	Oireilevat oppilaat
		Suuri työmäärä
	Koronapandemia	Työmäärän kasvaminen
		Epävarmuus

Viimeisenä analyysivaiheena toteutettiin tyypittelyä. Tyypittelyssä aineistoa ryhmitellään tiettyjen tyyppien mukaan ja tehdään tyyppiesimerkkejä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107). Aineisto tyypiteltiin sen mukaan, millaiseksi opettajat kokivat työhyvinvointinsa. Nämä hyvinvointikuvaukset yhdistettiin tiivistelmiin opettajakuvauksista, minkä jälkeen aineistosta muodostettiin tyyppiopettajia. Tyypipiopettajat muodostavat yhteenvedon ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen tuloksista ja vastaavat samalla tutkimuksen kolmanteen tutkimuskysymykseen. Tyypipiopettajat voidaan tässä tutkimuksessa nähdä myös abstrahoinnin eli käsitteellistämisen tuloksena, jolloin tutkimuksen kannalta olennainen tieto on koottu teoreettisiksi käsitteiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Abstrahointia tehdään tuloksien yhteenvedon, eli opettajatyypien luomisen, lisäksi myös tutkimuksen

pohdinnassa, jossa saatuja tuloksia verrataan aiempiin tutkimustuloksiin. Analysoinnin prosessin eri vaiheet esitetään kuviossa 3 tiivistetysti.



KUVIO 3. Tutkimuksen analyysiprosessin kulku

6 TULOKSET

Tutkimukseen osallistui 19 opettajaa ja opettajat toimivat suurimmilta osin joko luokan- tai aineenopettajina. Muutama opettajista toimi myös erityisopettajana tai resurssiopettajana. Kaikki opettajat olivat kuitenkin valmistuneet luokanopettajiksi tai aineenopettajiksi. Opettajat olivat iältään 25–56-vuotiaita ja he olivat työskennelleet opettajan töissä 0–30 vuotta.

6.1 Opettajien käsityksiä henkilökohtaisesta opettajuudesta

Tässä tutkimuksessa opettajien käsityksiä omasta opettajuudesta tarkasteltiin opettajaidentiteetin käsitteen avulla. Opettajaidentiteettiä kuvailtiin opetustyön ja luonteenpiirteiden näkökulmista. Näiden lisäksi opettajien ammatti-identiteettiä verrattiin henkilökohtaiseen, opetustyön ulkopuoliseen, identiteettiin.

6.1.1 Opettajaidentiteetti opetustyön näkökulmasta

Tässä tutkimuksessa opettajien kuvaukset siitä, millaisia he ovat opettajina käsittelivät heidän toimintaansa opettajana, opettamansa ryhmän toimintaa, sitä mitä opetetaan ja sitä, miten he opettavat. Näistä osa-alueista muodostuivat yläluokat opettajan toiminta, ryhmän toiminta, opetussisällöt ja opetukselliset ratkaisut.

Ensimmäinen yläluokka koski opettajan toimintaa. Opettajan toimintaan liittyvät kuvaukset koskivat oppilaiden yksilöllistä kohtaamista, opettajan oikeudenmukaisuutta, lähestyttävyyttä ja tilannetajua. Oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen oli opettajien mainitsemista opettajuuteensa liitetyistä tekijöistä kaikista yleisin, sillä 19 opettajasta 15 opettajaa piti oppilaiden yksilöllistä kohtaamista tärkeänä.

”Haluan, että luokassani on turvallinen ilmapiiri ja jokaista arvostetaan yksilönä.” (H5)

Oikeudenmukaisuuteen liittyvät maininnat koskivat sitä, että opettajat tahtoivat kohdella oppilaitaan oikeudenmukaisesti, *”Olen mielestäni oikeudenmukainen,*

reilu ja tasapuolinen opettaja” (H16). Opettajat halusivat olla helposti lähestyttäviä ja tilannetajuisia. Opettajat kokivat myös tärkeänä sen, että he ovat oppilailleen turvallinen aikuinen. Turvallisella aikuisella tarkoitettiin luokan yleisen ilmapiirin lisäksi sitä, että oppilaalla olisi tunne, että opettajalle voi puhua ja näyttää omia tunteita. Turvallista ilmapiiriä opettajat tavoittelivat esimerkiksi luokan sääntöjen avulla, *“Haluan luokan ja oppitunnin olevan kaikille turvallinen, kaikilla samat säännöt”* (H17).

”Olen läsnä ja haluan kuunnella mitä oppilaillani on sanottavana ja toivon, että oppilaani uskalta(isi)vat puhua minulle avoimesti ja luottamuksellisesti.”(H9)

”Vahvuksiini kuuluu joustavuus ja tilannetaju, jolloin ympin tunnin keskustelu saattaa mennä ihan eri suuntaan kuin oli tarkoitettu.” (H5)

Toisena opettajaidentiteettiin lukeutuvana yläluokkana oli ryhmän toiminta. Opettajat kuvasivat luokan toimintaan liittyviä seikkoja osana omaa opetustyötään. Luokan toimintaan liittyen opettajat mainitsivat luokan sääntöjen luomisen ja niiden noudattamisen, *“Jos yhdessä sovittuja asioita rikkoo, seuraa siitä kasvatuskeskustelu”* (H5). Opettajat pitivät tärkeänä luokan turvallista ilmapiiriä, joka oli yhteydessä luokan sääntöihin. Opettajat pitivät myös kiinni työrauhasta, ja osa opettajista nosti esille luokan leppoisan ilmapiirin.

”--vaadinkin päivittäin työrauhaa sekä itselleni että oppilaille.” (H10)

”--leppoisa ilmapiiri on tärkeintä.” (H12)

Kolmantena yläluokkana opettajat kuvasivat omaan opettajaidentiteettiinsä liittyen tärkeitä opetussisältöjä, joihin lukeutui erilaisia arvoja ja taitoja, joita he toivoivat opettavansa oppilailleen. Toisten kunnioittaminen oli opettajien yleisimmin mainitsema arvo, josta he pitivät kiinni opetustyössään.

”-- eli itsestä ja kaikista muista opetellaan pitämään huolta ja kaikkia ihmisiä harjoitellaan arvostamaan sekä kunnioittamaan hyvin käytöstavoin ja sydämen sivistyksen viitoittamin sanoin ja teoin.” (H15)

Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä perus-, vuorovaikutus- ja tunnetaitojen opettamista, *“Pidän tärkeänä että lapsilla olisi perustaidot (lukeminen ja laskeminen)*

hallussa” (H13). Vuorovaikutustaidot kattoivat toisten oppilaiden kanssa toimimisen sekä kuuntelemisen ja itseilmaisun. Tunnetaitoja opeteltiin omien ja muiden tunteiden tunnistamisen, niihin reagoimisen ja keskustelun kautta.

”Tunne- ja vuorovaikutustaidot mukana opetuksessa päivittäin.” (H12)

Viimeisenä yläluokkana tutkimuksessa nostettiin esille opetukselliset ratkaisut. Opettajat eivät kuvailleet opettajaidentiteettiinsä kuuluvia didaktisia tapoja kovin usein, satunnaiset maininnat koskivat esimerkiksi digitaalisuutta ja oppikirjalähtöistä opetusta. Osa opettajista mainitsi oppikirjalähtöisyyden opetuksensa pääpilarina, jonka rinnalle pystyi kehitellä välillä jotain uutta ja erilaista. Pedagogisista opetustavoista opettajat nostivat esille positiiviseen pedagogiikan, mikä näkyi vahvuuksien tunnistamisena ja onnistumisiin keskittymisenä.

”Tykkään kehitellä aina välillä jotain luovaa ja erilaista, mutta n.80% ajasta mennään pitkälti oppikirjojen mukaan.” (H8)

”Tärkeää on auttaa jokaista lasta löytämään hänen oma tapansa oppia, omat vahvuutensa ja myös se, miten toimia haasteiden edessä.” (H18)

6.1.2 Opettajaidentiteetti luonteenpiirteiden näkökulmasta

Opettajat kuvailivat omaa opettajaidentiteettiään monin eri adjektiivein. Eniten opettajat nostivat esille itseään kuvaavina adjektiiveina reippauden, tiukkuuden, joustavuuden ja rauhallisuuden (n=6). Yläluokka reippaus muodostui adjektiiveista energinen, tehokas, ahkera, aikaansaava ja reipas.

TAULUKKO 2. Esimerkki yläluokan reippaus muodostumisesta

Yläluokka	Alaluokka	Sitaatit
Reipas	Energinen	<i>Olen energinen</i> (H15)
	Tehokas	<i>Vahvuuksiani on -- tehokkuus</i> (H14)
	Ahkera	<i>Luonteeltani -- ahkera</i> (H19)
	Aikaansaava	<i>Aikaansaava</i> (H11)
	reipas	<i>Olen reipas</i> (H12)

Tiukaksi itseään kuvailevat opettajat nostivat tiukkuuden esille esimerkiksi sääntöjen noudattamisen kohdalla, *”Kohtuu tiukka, pyrin siihen että luokkani noudat-*

taa koulun sääntöjä” (H13). Joustavuus näkyi esimerkiksi oman opetuksen muuttamisena ja muiden auttamisena. Opettajat kuvailivat rauhallisuutta esimerkiksi yllättävien tilanteiden kohtaamisessa ja luokan toiminnassa yleisesti.

”Olen joustava jos apuani tarvitaan muualla, tai koulupäivät muovautuu eri syistä ja muuttuu koko ajan.” (H1)

”Olen myös aika rauhallinen ja se näkyy työssäni niin, että minua ei saa helposti hermostumaan.” (H6)

Toiseksi eniten opettajien mainintoja tuli tunnollisuudesta ja sosiaalisuudesta (n=5). Tunnollisuus näkyi opettajien kuvauksissa omien töiden huolellisena suorittamisena ja parhaansa tekemisenä. Sosiaalisuuteen liittyvät maininnat koskivat opettajien omaa sosiaalisuutta ja sosiaalisia taitoja, *”Vahvuuksinani pidän --hyviä sosiaalisia taitojani”* (H17).

”Tunnollisuus näkyy myös niin, että joudun tekemään töitä omien virheiden hyväksymisen suhteen. Toisaalta taas tunnollisuuden vuoksi minuun voi luottaa, sillä teen sovitut asiat.” (H6)

Muita opettajien nostamia adjektiiveja olivat empaattisuus, mukavuus, järjestelmällisyys, innostuneisuus, oikeudenmukaisuus, huumori ja puheliaisuus. Empatia näkyi opettajien toiminnassa esimerkiksi oppilaista välittämisenä ja oppilaiden erilaisiin tunteisiin reagoimisena, *”Olen empaattinen, pyrin kuuntelemaan kaikkia osapuolia”* (H10). Yläluokka mukavuus koostui adjektiiveista mukava ja ystävällinen.

”Kohtelen muita kunnioittavasti ja yritän olla mukava muita kohtaan.” (H8)

”Olen oppilaille helposti lähestyttävä opettaja ja työkavereille luotettava ja ystävällinen yhteistyökumppani.” (H12)

Järjestelmällisyyteen liittyvät maininnat opettajien kuvauksissa koskivat kaaoksen sietämättömyyttä ja rutiininomaisuutta järjestelmällisyyden lisäksi, *”En pidä kaaoksesta”* (H10). Innostuneisuus näkyi opettajien kuvauksissa oppilaiden puheista ja uusista asioista innostumisena.

”Olen utelias: haluan oppia uutta ja etsiä ratkaisuja ongelmiin sekä olen erittäin kiinnostunut oppilaiden asioista.” (H14)

Opettajien mainitsema oikeudenmukaisuus koski oppilaiden tasa-arvoista kohtaamista ja reiluuutta. Huumori näkyi opettajien kuvauksissa heidän omana huumorintajunaan ja huumorin käyttämisenä osana opetusta, *“Oppilaita yritän ohjata huumorilla”* (H4). Lisää luonteenpiirteitä taulukossa 3.

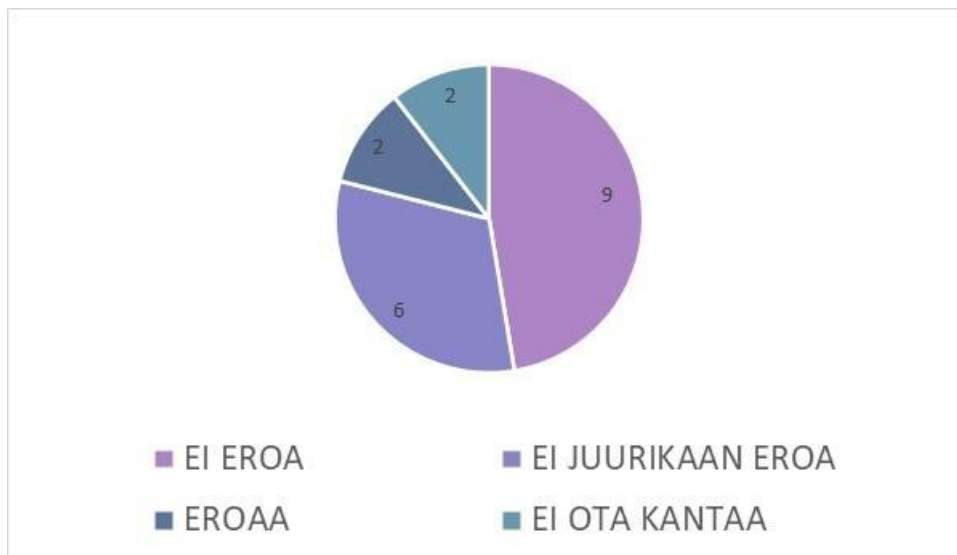
TAULUKKO 3. Opettajien kuvaamat yleisimmät luonteenpiirteet

Luonteenpiirre	N=	Luonteenpiirre	N=
reipas	6	huumorintajuinen	4
tiukka	6	puheliias	4
joustava	6	iloinen	3
rauhallinen	6	lempeä/kiltti	3
tunnollinen	5	innovatiivinen	3
sosiaalinen	5	nopea	3
empaattinen	4	luova	3
mukava/ystävällinen	4	tilannetajuinen	3
järjestelmällinen	4	tarkka	3
innostuva	4	avoin	3
oikeudenmukainen	4	utelias	3

6.1.3 Persoonallisen ja ammatillisen identiteetin erot opetustyössä

”Opettajan ammatin yksi nurja puoli on se, että osa olettaa opettajan olevan roolimalli kaiken aikaa. Tähän eivät sovi villit viikonlopun yöt yökerhossa tms. Työminä ja vapaa-ajan ”todellinen” minä on pakko pitää hieman erillään, vaikk työtä tekeekin koko persoonallaan aitona itsenään.” (H19)

Opettajista yhdeksän vastasi, ettei heillä ole erillistä opettajaroolia, *“Samat piirteet yritän aina olla oma itseni.”* (H13). Kuusi opettajista totesi, ettei opettajarooli eroa juurikaan vapaa-ajan minästä, tai että rooli on melko samanlainen, *“Kuvailisin itseäni vapaa-ajalla aika samalla tavalla. Mieleeni ei oikeastaan tule suuria eroja”* (H6). Kaksi opettajista koki, että heillä on erillinen opettajarooli. Loput (n=2) eivät ottaneet kantaa.



KUVIO 4. Opettajien käsitykset ammatti-identiteetin ja persoonallisen identiteetin eroamisesta

Opettajat, jotka havaitsivat eroja ammatti-identiteetin ja vapaa-ajalla näkyvän persoonallisen identiteetin välillä kuvailivat eroja joko työssä tapahtuvan tai vapaa-ajan toiminnan kautta. Eniten eroja kuvailtiin sen suhteen, mitä opettajat tekevät vapaa-ajalla toisin kuin töissä. Opettajat kokivat, että ovat rennompia vapaa-ajalla. Osa mainitsi myös sen, ettei nauti samalla tavalla ihmisten kanssa oleilusta tai ole niin puhelias vapaa-ajalla.

”Olen vapaa-ajalla melko samanlainen. En kylläkään jaksa olla niin puhelias ja sosiaalinen kuin töissä.” (H8)

Toisaalta muutama opettajista nosti esille sen, ettei vapaa-ajalla ole yhtä rauhallinen kuin töissä, *”Ehkä vapaa-ajan minäni on vähän vähemmän rauhallinen”* (H6). Vapaa-ajalla ilmaistiin myös vapaammin tunteita. Työpaikalla osa opettajista koki olevansa sosiaalisempia, energisempiä ja iloisempia. Osa opettajista mainitsi, ettei kiroile työpaikalla ja kokee muutenkin toimivansa vähemmän itsekäästi.

6.2 Opettajien kokemukset työhyvinvoinnista

Tässä osiossa tarkastellaan opettajien kokemuksia heidän työhyvinvoinnistaan. Opettajien kokemukset työhyvinvoinnista olivat vaihtelevia. Viisi opettajista koki

työhyvinvointinsa hyväksi, kolme melko hyväksi, kaksi vaihtelevaksi, yksi kohtalaiseksi ja kolme huonoksi. Loput (n=5) eivät ottaneet suoraan kantaa, mutta kolmannen tutkimuskysymyksen käsittelemistä varten heidän työhyvinvointinsa luokiteltiin heidän vastaustensa perusteella kolmeen eri työhyvinvoinnin luokkaan (ks. luku 6.3). Hyväksi työnhyvinvointinsa kokevat opettajat nimesivät tekijöitä, jotka tukivat heidän työhyvinvointiaan. Lisää työhyvinvointia tukevista tekijöistä on luvussa 6.2.2.

”Jaksan hyvin koska minulla on työ kavereita joiden kanssa jakaa vastuuta.” (H3)

”Jaksan aika hyvin. Otan asiat aika lunkisti.” (H4)

Opettajat, jotka kokivat työhyvinvointinsa melko hyväksi tai vaihtelevaksi, mainitsivat työhyvinvointia tukevien tekijöiden lisäksi myös joitain tekijöitä, jotka heikensivät heidän työhyvinvointiaan. Vaihtelevaksi työhyvinvointiaan kuvanneet opettajat mainitsivat usein, että tiettyinä ajanjaksoina jaksaa hyvin, mutta on myös jaksoja, jolloin kaikki tuntuu opettajien kokemuksen mukaan kaatuvan päälle. Lisää työhyvinvointia heikentävistä tekijöistä on luvussa 6.2.1.

”Jaksan ajoittain todella hyvin ja on jaksoja jolloin kaikki kaatuu päälle.” (H1)

”Jaksamiseni on vaihdellut eri ajanjaksoina. Välillä on todella rankkoja päiviä, joiden jälkeen miettii pitkän aikaa, mikä alassa edes kiinnostaa.” (H19)

Huonoksi työhyvinvointinsa kuvanneet opettajat mainitsivat useita työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Työhyvinvointia vahvistavat tekijät koettiin tällöin riittäväksi oman voinnin parantamiseksi.

”Sairastuin uupumuksen ensimmäistä kertaa viime syksynä. Lopulta olin niin väsynyt, etten edes aiemmin iloa tuottaneissa harrastuksissa kyennyt kuin itkemään. Olin jatkuvasti viikkojen sairaslomilla, mikä johti töiden kasautumiseen ja taas uuteen väsymiseen.” (H14)

6.2.1 Opettajien työhyvinvointiin heikentävästi vaikuttavat tekijät

Tutkimukseen osallistuneet opettajat listasivat paljon erilaisia työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Suurin osa vastaajista (n=16) mainitsi työnhyvinvointia heikentäviä tekijöitä ja vain kolme opettajaa ei maininnut lainkaan vastauksessaan työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Tekijät liittyivät oppilaisiin, kouluun, opettajan

ammatti-identiteettiin, resursseihin ja koronapandemian vaikutuksiin, joista muodostuivat työhyvinvointia heikentävät yläluokat. Opettajaidentiteetistä puhuttaessa liitettiin yhteen opettajuuden ja opettajan alaluokat.

Ensimmäiseen yläluokkaan, oppilaisiin, liittyvät maininnat koskivat oppilaiden lisäksi myös heidän huoltajiaan. Maininnoissa nousivat oppilaiden erilaiset käyttäytymis-, oppimis- ja psyykkiset vaikeudet, oppilaiden väliset konfliktit ja vaaratilanteet. Huoltajiin liittyvät maininnat koskivat vaativia vanhempia ja haastavaa yhteistyötä heidän kanssaan.

”Työ on kuormittavaa kun e[r]ityisentuen lapset vaativat jatkuvaa ohjausta ja apuja.” (H1)

”-- on erilaisia haasteita oppimisessa, käytöksessä tai psyko-sosiaalisissa asioissa.” (H8)

”Kriittiset vanhemmat ja haastavat lapset kuormittavat eniten (ja vanhemmat, jotka eivät ymmärrä, että heidän lapsensa erityistarpeineen on kuitenkin vain yksi -- lapsista luokassa).” (H12)

Kouluun liittyvissä työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä mainittiin etenkin koulun toimintakulttuuri, kollegat, koulun erinäiset hankkeet, esihenkilö ja sosioekonominen asema. Koulun toimintakulttuurista nostettiin useimmiten esille heikot mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhön ja tiedon hajanaisuus. Lisäksi aineistosta nousi yksittäisiä mainintoja liittyen työpaikan ilmapiiriin, erilaisiin tiimeihin ja koulun joustamattomuuteen.

”Eniten hyvinvointiani nakertaa erilaisen informaation hajanainen sijainti -- Näihin itsellä on vähän mahdollisuuksia vaikuttaa.” (H6)

”--koulussa, joka on hyvin hierarkkinen, arkaainen, jäykkä, joustamaton, mielivaltainenkin jopa – kertovat tyytymättömydestäni.” (H16)

Osa vastaajista koki koulun erinäiset hankkeet ja tiimit kuormittaviksi. Kollegoihin liittyvät maininnat koskivat huonoa työilmapiiriä, kilpailua ja sairauspoissaoloja. Aineistosta nousi esille myös etäisen johdon kielteinen vaikutus työhyvinvointiin. Lisäksi huonommalla sosioekonomisella alueella sijaitseva koulu koettiin työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi.

”Myös tiimit ovat olleet turhauttavia. Niissä olen istunut tuntikaupalla kuuntelemassa koulumme kierrätysasioista samalla, kun mielessä on pyörinyt akuutit oppilasasiat.” (H19)

”Valitettavasti työyhteisö ei tunnu läheiseltä, eikä siitä saa voimavaraa.” (H16)

”Se työ on nykyään todella kuormittavaa, jos sattuu osumaan sosio-ekonomisesti haastavan asuinalueen keskellä olevan koulun opettajaksi.” (H18)

Opettajuus-yläluokkaan liittyen aineistosta nostettiin esille erilaisia ammattiin liittyviä, opettajien työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Ammattiin liittyvistä tekijöistä useimmiten nostettiin esille työn pirstaleisuus ja kuormittavuus. Osa opettajista koki, että työhön liittyy paljon erilaisia opetustyön ulkopuolisia työtehtäviä, jotka tekevät työstä pirstaleista ja kuormittavaa. Näitä opetustyön ulkopuolisia tekijöitä ovat esimerkiksi arviointikeskustelut, erilaiset asiakirjat ja koulutukset.

”Kuormittavimmaksi koen kuitenkin kaiken irrallisen sälän opetustyön ympärillä: tiimit, tuen asiakirjat, arviointikeskustelut ja niiden kirjaamiset, oppimiskeskustelut, erityisen kuulemiset, wilmaan läksyjen ja tuntimerkintöjen kirjaamiset, pakolliset koulutukset, tilausten tekemiset, oppikirjojen päällystys, koulun sisäisen viestispämmin lukeminen yms.” (H19)

Muita ammattiin liittyviä, hyvinvointiin kielteisesti vaikuttavia, tekijöitä oli esimerkiksi opetuksen arviointi, suunnittelu, eriyttäminen, kiire ja töiden runsaus, *”Kuitenkin stressiä aiheuttavat arvioinnit ja erilaisien asioiden suunnittelu, eriyttäminen...”* (H10). Myös työhön leipääntyminen ja alanvaihdon suunnitteleminen nostettiin esille.

”Eniten uupumusta kokevat leipääntyneet ja urautuineet opettajat jotka menevät käsi oven rivalla tunnille.” (H3)

Opettajaan itseensä liittyvät maininnat koskivat eniten riittämättömyyden tunnetta ja väsymystä. Riittämättömyyttä ja väsymystä kokeneet opettajat kokivat, että riippumatta siitä, mitä he tekivät, ei työpanos ollut riittävä.

”Toisaalta olen joutunut kamppailemaan sen suhteen, että minusta on välillä tuntunut siltä, etten tee tarpeeksi.” (H6)

Lisäksi opettajat kuvailivat aiempaa uupumista, yliajattelua ja tunnollisuutta työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä. Opettajat kokivat myös työn ja perheen tasapainon ylläpitämisen haastavaksi ja osa koki työn vaikuttavat myös vapaa-aikaan, sillä palautuminen koettiin riittämättömäksi ja työasiat jäivät pyörimään päässä.

”Vaikka rajasin työaikaani, liikuin riittävästi, tein vapaa-ajalla mukavia asioita, söin terveellisesti ja pyrin nukkumaan riittävästi, se ei enää riittänyt suojaamaan uupumukselta.” (H14)

”Kamppailen työn ja perheen kesken.” (H1)

”-- jos oppilailla on ongelmia tai vanhempien kanssa 'yhteenottoja', ne jäävät mieltä painamaan ja lamauttavat vapaa-ajankin.” (H11)

Opettajat mainitsivat myös resurssien puutteen työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi. Resursseja koskevat maininnat liittyivät koulun tai asuinpaikan vähäisiin resursseihin, mikä näkyi esimerkiksi isoina luokkakokoina, avustajaresurssien puutteena ja pedagogisten asiakirjojen konkretisoimattomuutena, *”Eniten kuormittaa se että kirjataan pedagogisia asiakirjoja, jotka eivät kuitenkaan konkretisoidu resurssipulan vuoksi”* (H3). Resurssipula koettiin vaikeuttavan opetustyön toteuttamista esimerkiksi siten, ettei tukea tarvitsevien oppilaiden auttamisen jälkeen jää riittävästi aikaa muille oppilaille.

”--resurssien puute (ei koulunkäynninohjaajia, iso luokkakoko, paljon tuen oppilaita) tekevät oppitunneista hektisiä. Riittämättömyyden tunne on hyvin vahva. -- Tällä hetkellä en voi jättää yhtä oppilasta hetkeksikään yksin, vaan olen hänessä jatkuvasti kiinni. Muut tulevat perässä minkä pääsevät. Muiden oppilaiden tukeminen oppitunnilla käytännössä mahdotonta.” (H19)

Myös vuonna 2020 alkanut koronapandemia on vaikeuttanut opettajien arkea ja kuormittanut näin heidän jaksamistaan, *”Koronan aiheuttamat rajoitukset ja kamppailut toki kuormittaa”* (H5). Koronan kohdalla nostettiin esille erityisesti työ määrän kasvaminen etäopetuksen tai hybridi-opetusmallin myötä sekä yleisen pandemiatilanteeseen liittyvän epävarmuuden kasvaminen kuormittavana tekijänä, *”Korona-aika ja sen mukanaan tuomat rajoitukset harmittavat – jatkuva epävarmuus on läsnä”* (H16). Hybridiopetuksella tarkoitettiin yhtäaikaista etä- ja lähiopetusta.

6.2.2 Opettajien työhyvinvointia vahvistavat tekijät

Tutkimukseen osallistuneet opettajat listasivat useita tekijöitä, jotka heidän kokemuksensa mukaan vaikutti työhyvinvointiin vahvistavasti. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat nimesivät tekijöitä, jotka vaikuttivat heidän työhyvinvointiinsa myönteisesti. Tekijät liittyivät kouluun, opettajaidentiteettiin, vapaa-aikaan,

terveellisiin elintapoihin ja oppilaisiin. Edellä mainitut tekijät toimivat työhyvinvoinnin vahvistamisen teeman yläluokkina. Opettajaidentiteetistä puhuttaessa liitettiin yhteen opettajuuden ja opettajan alaluokat.

Yläluokkaan koulu liittyvät maininnat koskivat kollegoita, koulun resursseja ja koulun toimintakulttuuria. Kollegat mainittiin arjen ja vastuun jakamisen näkökulmasta. Maininnat resursseista koskivat pitkälti opettajien apuna toimivia muita aikuisia, kuten erityisopettajia ja koulukäynninohjaajia, *“Meillä on onneksi hyvät elo-resurssit ja avustaja”* (H8). Koulun toimintakulttuuriin lukeutuivat työpaikan hyvä ilmapiiri, esihenkilön tuki, taukojen pitämisen ja työhön vaikuttamisen mahdollisuudet. Muutama opettaja mainitsi myös työpaikan tai koulun vaihtamisen työhyvinvointia parantavana tekijänä, *“Helpommalla pääsisi, kun paikkaa vaihtaisi”* (H5).

”Tietoisesti pyrin purkamaan tuntemuksia esim. vastaanottavaisille kollegoille, joiden kanssa jaamme harmejä, turhautumisia, stressiä, huvittavia juttuja ja kurjia juttuja.” (H17)

”Jo työpäivän aikana ylläpidän sitä viljelemällä huumoria työkavereiden kanssa ja yhteistyön tekemisen avulla. olen innokas kyselemään työkavereiltani asioista, joista en itse ole selvillä ja joihin tarvitsen apua. Matalalla kynnyksellä kysyminen on vähentänyt omaa kuormitusta ja stressiä.” (H6)

”Hyvä työyhteisö, esimiehen tuki ja tiimityö auttavat jaksamaan.” (H12)

Kouluun liittyvien tekijöiden jälkeen toiseksi suurimpana yläluokkana aineistosta nostettiin opettajaidentiteetin yläluokka, joka koostuu alaluokista opettajuus ja opettaja. Opettajien mainitsemia opettajuuteen liittyviä tekijöitä olivat opetuksen järjestäminen, ammattiin liittyvät tekijät ja työaika sekä sen rajaaminen. Opetuksen järjestämistä helpottivat yhteisopettajuus, etukäteen suunnittelu, valmiit materiaalit ja digitaalisuus. Yhteisopettajuudella tarkoitettiin joko luokkien välistä satunnaisista yhteistyötä tai jatkuvaa yhdessä työskentelyä.

”Tärkein työkykyä ylläpitävä asia on rinnakkaisluokkien opettajien kanssa oleva vahva vuosiluokkayhteistyö. Teemme päivittäin hommia yhdessä. Suunnittelemme, opetamme ja pohdimme arvioinnit yhdessä.” (H19)

Opettajan ammattiin liittyvistä tekijöistä nostettiin esille työstä pitäminen, työn flow-tila ja työtehtävän vaihtaminen tai lisäkouluttautuminen. Vastauksista välittyi kuva siitä, että opettajat pitävät työstään, *“Pidän edelleen tosi paljon työstäni”*

(H4). Työn flow'ta kuvattiin tilana, jossa työn tekeminen sujui vaivattomasti, *“toisaalta, kun flow työn suunnittelussa (yleensä kesäkuun alussa..) on päällä, sitä saa tehdä töitä niin paljon kuin haluaa.”* (H7). Lisäkouluttautuminen nähtiin omaa ammatillista osaamista kehittävänä tekijänä, mikä edesauttoi työn sujuvaa tekemistä, *“Lisäksi koulutusmyönteisyys ja kehittämismyönteisyys lisäävät työn imua”* (H3).

Opettajaidentiteetin yläluokkaan kuuluvat opettajaan itseensä liittyvät tekijät, jotka vaikuttivat hyvinvointiin vahvistavasti, koskivat armollisuutta, huumoria, voimavaroja ja kokemusta. Armollisuutta opettajat kuvasivat oman rajallisuutensa ymmärtämisenä ja hyväksymisenä. Opettajat kokivat omien voimavarojensa suojelun työhyvinvointia lisääväksi tekijäksi, *“Jaksan hyvin. Siihen vaikuttaa muun muassa --, omien voimavarojen tarkkailu ja niistä huolehtiminen.”* (H2). Osa opettajista koki, että työkokemus ja muutenkin iän myötä kertyneet kokemukset auttoivat armollisuuden vahvistumisena ja työtehtävien rutinoitumisen myötä. Lisäksi opettajat nostivat ajatuksen siitä, ettei työtä ota henkilökohtaisesti.

”Jätän jonkin projektin pois ja vedän perinteisemmällä tavalla jos tuntuu liian suurelta työmäärältä.” (H2)

”Iän tuoma ymmärrys ja armollisuuskin helpottavat perfektionismiin taipuvaisen tunnontuskia.” (H15)

”Tärkeä myös analysoida miksi esimerkiksi huoltaja laittaa turhautuneen viestin. Ei kannata provosoitua, eikä antaa viestin mennä sisimpään, vaan sen pitää pysähtyä ammattilaisille kehälle. Kun tietää tehneensä parhaansa on riittävä ja jos on tehnyt virheen, se on tunnustettava ja pyydyttävä anteeksi.” (H3)

Yläluokka vapaa-aika nostettiin opettajien työhyvinvointia vahvistavana tekijänä lähipiiriä ja harrastuksia koskevien mainintojen kautta. Lähipiiriin lukeutuivat ystävät, perhe ja muut läheiset, joiden kanssa opettajat kokivat voivansa jakaa ajatuksiaan ja purkaa tuntojaan, *“Pään nollaus perheen ystävien ja harrastusten parissa”* (H3). Opettajat kuvasivat myös vapaa-ajallaan harrastamia mielekkäitä aktiviteetteja voimavaroja lisäävinä tekijöinä. Harrastuksista mainittiin esimerkiksi lukeminen, käsityöt ja erilaiset liikuntaharrastukset.

”Ylläpidän työhyvinvointiani sopimalla tapaamisia sellaisten ihmisten kanssa, jotka eivät vie minulta energiaa vaan antavat sitä (niin töissä kuin vapaa-ajalla). Vapaa-ajan liikunnalla on myös tärkeä rooli hyvinvoinnille, ja pyrinkin liikkumaan päivittäin.” (H9)

Terveelliset elintavat nostettiin opettajien kuvauksista työhyvinvointia vahvistavina tekijöinä. Näistä muodostui yksi oma yläluokka, johon lukeutuivat liikunta, uni, lepo ja ravitseminen sekä näistä koostuva kokonaisvaltainen hyvinvointi, *“Lisäksi huolehdin säännöllisestä liikunnasta, terveellisestä ruuasta, levosta ja riittävästä unesta.”*(H8).

Viimeisenä yläluokkana opettajat nostivat esille oppilaat ja huoltajat työhyvinvointia vahvistavina tekijöinä. Yksittäiset opettajat mainitsivat oppilaiden hyvinvoinnin ja hyvän yhteistyöhön oppilaiden huoltajien kanssa työhyvinvointia vahvistavina tekijöinä. Hyvinvoivien oppilaiden kanssa työskentely koettiin helpommaksi.

”Oppilaistani kyllä pidän, vanhempienkin kanssa on usein mukava tehdä yhteistyötä.” (H16)

”Kun luokka on ihan tavallinen, ihan tavallisten haasteiden kanssa painivien lasten kansoittama, työni on ihanaa!” (H7)

6.2.3 Opettajien kehitysideat ja toiveet työhyvinvointiin vaikuttamisesta

Opettajat nimesivät tekijöitä, joihin he toivoisivat voivansa vaikuttaa työhyvinvointinsa ylläpitämisen kannalta. Opettajien maininnat koskivat työaika, toimintakulttuuria ja resursseja, joista muodostuivat tämän teeman yläluokat. Työaikaan koskevat maininnat liittyivät lukujärjestykseen ja suunnitteluajan puutteeseen. Lukujärjestyksen osalta opettajat halusivat vaikuttaa omaan työaikaansa ja opetettaviin aineisiin, *“Toivoisin voivani vaikuttaa vielä enemmän lukkariini mutta se erittäin vaikeaa”* (H13).

”Kaikista eniten työhyvinvointiin pystyisi vaikuttamaan sillä että opettajilla olisi enemmän suunnittelu päiviä lukuvuodessa ilman oppilaita.” (H3)

Toimintakulttuurista mainittiin koulun johdon lähestyttävyyden ja toive siitä, että henkilöt olisivat helposti lähestyttäviä, *“Hyvinvointiani lisäisi, jos myös koulun johto olisi helpommin lähestyttävää”* (H6). Lisäksi toivottiin selkeyttä toimintatavoihin ja tiedon saatavuuteen, *“Eniten hyvinvointiani nakertaa erilaisen informaation hajanainen sijainti”* (H6). Opettajat toivoivat voivansa vaikuttaa omaan työhönsä ja siihen, mihin koulutukseen heidän täytyy osallistua, *“Toivoisin nimenomaan voivani vaikuttaa enemmän -- ja esimerkiksi siihen, mistä asioista haluan*

koulutusta” (H19). Opettajat kokivat turhauttavana koulutukset, joiden teemat ovat jo hallinnassa.

”Toivoisin voivani vaikuttaa ihan tavallisiin koulun käytäntöihin niin, että ne asiat, jotka ovat opettajalle ongelmallisia, niin niistä olisi ohjeet /”workflow” kuvaus, kuinka toimit, kun... Jos joku on jo löytänyt toimivan tavan ongelmallisen asian hoitamiseen, niin niitä pitäisi kirjoittaa muistiin muillekin.” (H18)

Viimeinen yläluokka resurssit koostui opettajien nimeämistä puutteellisista resursseista koskien oireilevia oppilaita ja työtä raamittavia tekijöitä. Opettajat mainitsivat satunnaisesti koronapandemiatilanteesta johtuvat lisätyöt omaa työtaakkaa lisäävänä tekijänä. Opettavat toivoivat oireilevien oppilaiden tukeen parempia resursseja. Toiveet koskivat avustajaresursseja ja konkretisoituvia tukitoimia.

”Työhyvinvointiani lisäisi huomattavasti se, että saisimme noin viisi oppilasta erityisopetukseen, jossa heidän kuuluisi olla käyttäytymisen tai massiivisten oppimisvaikeuksien takia.” (H8)

Työtä raamittavat tekijät koskivat aineistossa opettajien mainintoja fyysisistä opetustiloista ja moniammatillisesta oppilashuollosta. Opettajat kokivat, että oppilashuoltoryhmän kuormituksen vuoksi oppilaiden tilanteisiin reagoitiin välillä turhan hitaasti. Koronapandemia on aiheuttanut opettajille lisätyötä hybridiopetuksen myötä, mikä näkyi aineistosta toiveena lisääntyneen työmäärän rahallisesta kompensatiosta, *”Korona-aikana kaikille hybridi-opetusta antaville opettajille tulisi maksaa jokaisesta hybriditunnista*” (H18).

”En voi vaikuttaa siihen, että työni on päivästä toiseen kuormittavaa tulipalojen sammuttamista ja taistelua siitä, että edes perusasiat (lukujärjestykset, oppikirjat, siivous, tilojen käyttö, oppilashuoltoryhmän toiminta) toimisivat niin, että voin tehdä työni.” (H14)

6.3 Opettajaidentiteetti työhyvinvoinnin näkökulmasta

Osiassa esiteltävät opettajatyypit muodostettiin opettajaidentiteetin käsitysten ja työhyvinvoinnin kokemusten tulosten pohjalta. Aineistosta tunnistettiin kuusi erilaista opettajatyyppeä heidän työhyvinvointinsa mukaan. Aineistosta jaoteltiin opettajat, joiden työhyvinvointi oli hyvää, vaihtelevaa tai huonoa, ja näiden pohjalta lähdettiin muodostamaan kuvauksia opettajaidentiteeteistä. Mikäli tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät ottaneet suoraan kantaa siihen, millaiseksi he kokevat työhyvinvointinsa, jaoteltiin opettajat luokkiin tutkijoiden tulkinnan kautta.

6.3.1 Työssään hyvinvoivat tyyppiopettajat

Aineistosta erottui kaksi erilaista kuvausta työssään hyvinvoivasta opettajasta tutkijoiden muodostamien opettajakuvausten tiivistelmän pohjalta (ks. taulukko 4). Aineistosta viisi opettajaa lukeutui tähän ryhmään. Tähän ryhmään lukeutui vähiten opettajia.

Tyyppiopettajat nimettiin Päiviksi ja Paulaksi. Päivi on itselleen armollinen ja rajansa tunteva opettaja, joka kohtaa oppilaansa positiivisesti ja lempeästi. Tähän ryhmään kuului kolme opettajaa. Paula on nopea kehittäjäopettaja, joka osaa tukeutua tarpeen tullen muihin. Paula on aikaansaava ja ei provosoidu oppilaiden tai heidän huoltajiensa kommentteista. Tähän ryhmään kuului kaksi opettajaa.

TAULUKKO 4. Työhyvinvointinsa hyväksi kuvailevat tyyppiopettajat

Työhyvinvointi	Tyyppiopettaja	Opettajakuvaus
Hyvä	Paula	<i>Nopea kehittäjäopettaja, joka tukeutuu muihin eikä provosoidu</i>
		<i>Vaativa ja aikaansaava, hankala samaistua heikompiin oppilaisiin</i>
	Päivi	<i>Positiivinen, huumorintajuinen, armollinen ja rajoja asettava</i>
		<i>Reflektiiva, aito, oppilaiden hyvinvoinnista välittävä ja armollinen</i> <i>Lempeä, rauhallinen, ei ota työtä liian henkilökohtaisesti</i>

6.3.2 Työssään vaihtelevasti voivat tyyppiopettajat

Tähän luokkaan kuuluvat opettajat eivät selkeästi kokeneet työhyvinvointiaan hyväksi tai huonoksi, vaan työhyvinvointi oli jotain siltä väliltä. Tyyppiopettajat koottiin tutkijoiden muodostamien opettajakuvausten tiivistelmien pohjalta (ks. taulukko 5). Aineistosta seitsemän opettajaa lukeutui tähän ryhmään.

Opettajat nimettiin Tiinaksi ja Tainaksi. Tiina on vastuuntuntoinen opettaja, joka haluaa tehdä parhaansa oppilaidensa eteen, mutta kokee ettei se aina riitä. Tiina kokeekin välillä riittämättömyyden tunnetta. Tähän luokkaan lukeutui kolme opettajaa. Taina on suunnitelmallinen ja osaa välillä ottaa asiat rennommin. Hän ei pidä itseään korvaamattomana. Tähän ryhmään lukeutui neljä opettajaa.

TAULUKKO 5. Työhyvinvointinsa vaihtelevaksi kuvailevat tyyppiopettajat

Työhyvinvointi	Tyyppiopettaja	Opettajakuvaus
Vaihteleva	Tiina	<i>Kiltti, tunnollinen ja oikeudenmukainen, hankala olla itselleen armollinen</i>
		<i>Vastuuntuntoinen, johdonmukainen, yrittää parhaansa, silti kokee riittämättömyyttä</i>
		<i>Tunnollinen, kokee riittämättömyyden tunnetta</i>
	Taina	<i>Positiivinen, korvattavissa oleva, välillä tunne kontrollin puutteesta</i>
		<i>Suunnitelmallinen, armollisuus, resurssipula väsyttää</i>
		<i>Rento, välillä tiukka, lyhyt pinna, säätää työmäärää</i>
		<i>Mukava, rennosti suhtautuva, välillä väsyvä</i>

6.3.3 Työssään huonosti voivat tyyppiopettajat

Loput opettajista kokivat, ettei heidän työhyvinvointinsa ole erityisen hyvällä tasolla. Tarkemmat opettajakuvaukset ovat esillä taulukossa 6. Aineistosta seitsemän opettajaa lukeutui tähän ryhmään.

Opettajat nimettiin Elinaksi ja Eevaksi. Elina on ratkaisukeskeinen ja suoraa toimintaa arvostava opettaja, joka on turhautunut koulun toimintakulttuuriin. Koulun johto on joustamatonta, eikä tarjoa riittäviä resursseja. Tähän ryhmään kuului kaksi opettajaa. Eeva on todella empaattinen ja välittää oppilaistaan. Hän haluaa oppilailleen parasta ja vaatiikin heiltä ja itseltään paljon. Tähän kuvaukseen sopien opettajia, sillä tähän ryhmään kuului viisi opettajaa.

TAULUKKO 6. Työhyvinvointinsa huonoksi kuvailevat tyyppiopettajat

Työhyvinvointi	Tyyppiopettaja	Opettajakuvaus
Huono	Elina	<i>Tilannetajuinen, ratkaisukeskeinen, johtoon kyllästynyt</i> <i>Joustava, töihin tarttuva, toimintakulttuuriin väsynyt</i>
	Eeva	<i>Töitä sydämellä tekevä, empaattinen ja herkkä, resurssit vähissä</i>
		<i>Ystävällinen, välittävä, kunnianhimoinen, uupunut</i>
		<i>Empaattinen, tunnetaidot, riittämättömyys, muiden tunteiden aistiminen</i>
		<i>Tiukka, tunnollinen ja empaattinen. Työ vaikuttaa vapaa-aikaan</i>
		<i>Kunnianhimoinen, empaattinen, tunnollinen, arvot tärkeitä, suorittaja</i>

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin opettajien käsityksiä omasta opettajaidentiteetistään ja heidän kokemuksiaan tämänhetkisestä työhyvinvoinnista. Saatujen tulosten pohjalta rakennettiin tyyppiopettajia yhdistämään opettajaidentiteetin ja työhyvinvoinnin kuvaukset. Tutkimukseen osallistui 19 opettajaa, joista suurin osa toimi luokanopettajana alakoulussa ja loput aineenopettajina perusopetuksessa tai toisella asteella, resurssiopettajana tai erityisopettajana.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajat käsittivät opettajaidentiteettinsä oman toimintansa, luokan toiminnan, omien luonteenpiirteiden, opetussisältöjen ja opetuksellisten ratkaisujen kautta. Tämä jaottelu mukailee Beijaardin ja kollegoiden (2004) ajatusta siitä, että opettajaidentiteettiin vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet ja ammatilliset ajatukset. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että opettajat korostivat oppilaiden yksilöllistä kohtaamista, opettajan oikeudenmukaisuutta ja lähestyttävyyttä. Vastaavaa havaittiin myös Laukkasen (2019) tutkimuksessa, missä alkuopetuksen oppilaat määrittivät hyvää opettajaa oppilaiden huomioimisen ja oikeudenmukaisuuden kautta. Opettajat nostivat myös esille arvoja, kuten esimerkiksi muiden kunnioittamisen, joita he opettavat oppilailleen. Arvojen opettaminen on nähty tärkeäksi myös aikaisemmin, kuten Fornaciarin (2019, s. 203) tutkimuksessa nostettiin esille, että opettajat tahtovat nähdä jokaisessa oppilaassa jotain hyvää. Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa, sillä osa opettajista nosti esille positiivisen pedagogiikan ja oppilaiden vahvuuksien huomioimisen tärkeyden.

Opettajien kuvaukset omasta opettajaidentiteetistään mukailivat Fornaciarin (2019, 201) näkemystä opettajaprofession jakautumisesta opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä luokkahuoneen ulkopuolisen ulottuvuuteen. Kuvaukset opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta näyttäytyivät

esimerkiksi kommentteina oppilaiden yksilöllisestä kohtaamisesta ja vahvuuspedagogiikan hyödyntämisenä. Luokahuoneen ulkopuolinen ulottuvuus ilmeni enemmän työhyvinvointikuvauksissa, missä oma opettajaidentiteetti näyttäytyi työhyvinvointia lisäävänä tai heikentävänä tekijänä.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat luokan toiminnassa tärkeäksi sääntöjen luomisen ja niiden noudattamisen. Opettajat pitivät tärkeänä, että luokassa on turvallinen ilmapiiri. Sääntöjen kautta luotu turvallinen ilmapiiri heijastaa myös opettajien luokanhallinnallista osaamista. Tämä voidaan tulkita osaksi Metsäpellon ja kollegoiden (2020) moniulotteisen opettajan osaamisen mallin tilannekohtaisten taitojen ja pedagogisten tietojen osa-alueita.

Opettajat eivät juurikaan kuvailleet opettajaidentiteettiinsä kuuluvan didaktisia tai pedagogisia tapoja, vaan opettajat kuvasivat identiteettiään pitkälti persoonansa kautta. Beijaard kollegoineen (2000) on havainnut vastaavaa jo vuosituhannen alussa, sillä he totesivat etenkin alakoulussa opettavilla ammatti-identiteetin olevan yhteydessä enemmän persoonalliseen identiteettiin. Aineistossa oli satunnaisia mainintoja didaktiikasta tai opetettavan aineen statuksesta, mikä on Beijaardin ja kumppaneiden (2000) mukaan tyypillistä etenkin yläkoulussa ja lukiossa opettaville.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvailivat itseään monin eri luonteenpiirtein, kuten reipas, tiukka, joustava, rauhallinen, tunnollinen ja sosiaalinen. Reippaus voidaan nähdä yhdeksi työn imun kolmesta ulottuvuudesta kuvaten tarkokkuutta (ks. esim. Hakanen, 2011; Maslach & Leiter, 1997). Tämä voidaan tulkita siten, että opettajat kokevat työn imua. Tiukkuus mainittiin myös Laukkasen (2019) tutkielmassa, missä alkuopetuksen oppilaat kuvasivat hyvän opettajan olevan tiukka. Myös aiemmat tutkimukset (Räihä, 2006; Kempainen, 2006) toteavat tyypillisen luokanopettajan olevan ulospäinsuuntautunut ja vuorovaikutustaidot omaava, mitkä voidaan nähdä tässä tutkimuksessa mainintoina sosiaalisuudesta.

Suurin osa opettajista koki, ettei heillä ollut erillistä opettajaroolia. Tämä tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajan persoonallista identiteettiä ei voida erottaa ammatillisesta identiteetistä (ks. esim. Day ym., 2006; Tateo, 2012). Monet opettajista kokivat, että opettajuus rajoittaa myös heidän vapaa-aikaansa. Opettajan näkemi-

nen mallikansalaisena on pysynyt aikojen saatossa vahvana (ks. esim. Kemppinen, 2006; Laukkanen, 2019; Syrjäläinen ym., 2006). Omalla persoonalla työn tekeminen näyttäytyi raskaana, mikä heijastui tässä tutkimuksessa esimerkiksi siten, etteivät opettajat jaksaneet olla sosiaalisia työn ulkopuolella. On havaittu, että esimerkiksi luokan turvallisuudesta huolehtiminen omalla persoonalla on jaksamisriski (ks. esim. Teperi ym., 2018).

Tutkimuksen luvussa 6.3 osallistuneet opettajat (n=19) jaettiin heidän hyvinvointiaan koskevien vastausten mukaan kolmeen eri hyvinvointia kuvaavaan luokkaan. Hyvinvoivia opettajia erottui aineistosta viisi, hyvinvoinnin vaihtelevaksi kokevia opettajia seitsemän ja hyvinvointinsa huonoksi kokevia opettajia seitsemän. Tässä tutkimuksessa opettajat kuvasivat hyvinvointiaan linjassa aikaisempien tutkimuksien kanssa. Vuonna 2018 julkaistussa opetusalan työolobarometrissa (Länsikallio ym., s. 32) nostettiin esille opettajien työssä jaksamisen heikentyminen. Samoin tuore, vuonna 2022, julkaistu Kaupin ja kollegoiden tutkimus koskien opettajien työhyvinvointia vahvistaa, että opettajien työhyvinvointi on heikentynyt erityisesti nykyisen opetussuunnitelman (POPS, 2014) käyttöönoton myötä (Kauppi ym., 2022). Tässä tutkimuksessa tehty havainto opettajien työhyvinvoinnin tilasta on todettu myös aikaisemmin, kun esimerkiksi Lerkkanen kollegoineen (2020) on havainnut, että jopa kolmannes opettajista kokee työstressiä melko paljon tai paljon.

Opettajien kokemukset vaihtelevasta työhyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta voisivat selittyä sillä, että työt kasautuvat eri tavalla eri ajanjaksoille, kuten arviointijaksoihin. Lerkkasen ja kollegoiden (2020 s. 29) tutkimuksessa opettajat kokivat hieman enemmän stressiä syksyllä, toisaalta keväällä ääripäitä oli syksyyn verrattuna enemmän. Erot eivät kuitenkaan olleet merkitseviä (Lerkkanen ym., 2020, s. 29), mutta tämä voisi osaltaan selittää tässä tutkimuksessa opettajien kuvaamaa työhyvinvoinnin vaihtelua.

Tähän tutkimukseen vastanneet opettajat kuvasivat useita eri työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Kuitenkaan kaikki opettajat eivät maininneet työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä, mikä oli yllättävää huomioiden opettajien työhyvinvointiin liitettävän kielteisen keskustelun perusteella (ks. esim. Kauppi ym., 2022; Lyly-Yrjänäinen, 2022; OAJ, 2021). Tässä tutkimuksessa opettajien työhyvinvointia heikentävät tekijät liittyivät oppilaisiin, kouluun, opettajan ammatti-identiteettiin, resursseihin ja koronapandemian vaikutuksiin. Opettajien työhyvinvointiin

heikentävästi vaikuttivat etenkin haastava oppilasaines, koulun toimintakulttuuri, puutteelliset resurssit, opettajan riittämättömyyden tunteen kokeminen ja korona-pandemia.

Opettajan ammatti-identiteetin osalta opettajat mainitsivat työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä työn kuormittavuuden, pirstaleisuuden ja kiireen sekä oman identiteetin osalta riittämättömyyden tunteen. Vastaavia tuloksia työn kuormittavuudesta on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Lerkkanen ym., 2020; Länsikallio ym., 2018). Koulun osalta tutkimukseen osallistuneet opettajat nostivat esille työtä kuormittavana tekijänä erinäiset opetustyön ulkopuoliset hankkeet, joiden kuormittavuus on havaittu työhyvinvointia heikentävänä tekijänä myös edeltävissä tutkimuksissa (Lerkkanen ym., 2020; Carrol ym., 2020). Jatkuva kiire ja suuri työmäärä aiheuttavat opettajissa riittämättömyyden tunnetta oman työpanoksen ja työnvaatimusten ollessa ristiriidassa keskenään (Tateo, 2012).

Haastava oppilasaines ja riittämättömät resurssit mainittiin tässä tutkimuksessa useasti opettajien toimesta työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä. Resurssien riittämättömyyden dilemma on huomattu myös aiemmissa tutkimuksissa opettajia kuormittavana tekijänä (ks. esim. Kauppi ym., 2022; Lerkkanen ym., 2020; Länsikallio ym., 2018). Tässä tutkimuksessa havaittiin myös koulualueen vaikutus opettajien työhyvinvointiin heikentävänä tekijänä, mikä on näkynyt opettajien lisääntyneinä sairauspoissaoloina ja psyykkisenä oireiluna sosioekonomisesti heikommilla alueilla (Ervasti ym., 2012; Kauppi, 2022; Virtanen ym., 2007; Virtanen ym., 2010).

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat tekijöitä, jotka vahvistavat heidän työhyvinvointiaan, mikä osoittaa opettajien tiedostavan työhyvinvointinsa vahvistamisen merkityksen. Tämä kertoo lisäksi siitä, että opettajat kokevat kaikesta huolimatta työn imua ja pitävät työstään. Tätä tukevat myös aiemmat tutkimukset. Lerkkasen ja kollegoiden (2020) mukaan jopa 80 % kokee työn imua muutamasti viikossa tai päivittäin. Työstä pitäminen oli luettavissa opettajien vastauksista. Työn imuun nähdäänkin vaikuttavan opettajien innostus ja ylpeys omaa työtä kohtaan, mikä näkyy työstä pitämisestä, jopa unelma-ammattina (Lerkkanen ym., 2020, s. 57). Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että työn kokeminen mielekkäänä tai merkityksellisenä heijastuu myös parempaan itsearviointuun terveyteen (Minkkinen ym., 2020, s. 146).

Tässä tutkimuksessa ilmeni paikoitellen tyytymättömyyttä esihenkilöihin tai koulun johtamiskulttuuriin. Toisaalta opettajat kokivat etenkin kollegat ja työpaikan hyvän ilmapiirin työhyvinvointia vahvistavina tekijöinä. Opettajat voivat kokea opettajien välisen yhteistyön kuormittavana ja omaa autonomiaa rajoittavana tekijänä (Kauppi ym., 2022, s. 60), mutta tämän tutkimuksen mukaan opettajat kokivat yhteistyön useimmiten omaa jaksamista tukevana. Työkavereiden tuen tärkeys on huomattu myös Salovaaran ja Honkasen (2013, s. 268) teoksessa. Nykyinen opetussuunnitelma (POPS, 2014) kannustaa yhteisopettajuuteen (Kauppi ym., 2022), mikä voidaan ainakin tämän tutkimuksen valossa nähdä hyvänä asiana.

E erityisen kiinnostavaa tämän tutkimuksen aineistossa olivat kommentit työpaikan vaihtamisesta, jonka ajateltiin vaikuttavan työhyvinvointiin myönteisesti. Työpaikan vaihtaminen on nähty tapana hallita stressiä myös Carrollin tutkimuksessa (2020, s. 430). Työssä jatkamista työn kuormittavuudesta huolimatta on selitetty kollegiaalisella tuella, mutta myös henkilökohtaisilla tekijöillä, kuten motivaatiolla ja työn kokemisena kutsumusammattina (Casely-Hayford ym., 2022). Tämä näkyi tutkimuksen aineistossa kommentteina työn mielekkyydestä. Olisikin tärkeää, että opettajien työolosuhteet olisivat sellaisia, että työssä jaksamista tukisivat muutkin seikat kuin kutsumusammattius ja henkilökohtainen motivaatio, sillä pidemmän päälle omien voimavarojen ääri rajoilla työskentely ja stressaava työ aiheuttaa uupumusta (Ahola ym., 2018; Noworol ym., 2017).

Opettajaidentiteettiin liittyen työhyvinvointia lisääviksi tärkeimmiksi tekijöiksi nousi tässä tutkimuksessa opettajan suunnitelmallisuus ja armollisuus. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että työhyvinvointiin vaikuttaa työn ja elämäntilanteen lisäksi ihmisen persoonallisuus (Mäkikangas ym., 2017, s. 169). Yksilön luonteenpiirteiden yhteys työhyvinvointiin havaittiin myös tässä tutkimuksessa ja esimerkiksi kyky olla itselleen armollinen vaikutti työhyvinvointiin myönteisesti, kun taas tunnollisuus saattoi osalla haastaa työssä jaksamista. Aiempien tutkimuksien mukaan (Hakanen, 2005, s. 162; Kalimo & Toppinen, 1997, s. 13) mukaan korostunut velvollisuuden tunne, ahkeruus ja tunnollisuus ovat riskitekijöitä työhyvinvoinnin heikentymiselle. Toisaalta hyvä itsetunto ja positiivinen työidentiteetti voi toimia suojaavana tekijänä työssä jaksamiselle (Dutton ym., 2010). Näin ollen on

erityisen tärkeää kiinnittää huomiota työhyvinvoinnin kehittämisessä myös yksilöllisiin ominaisuuksiin ja antaa tukea oman työidentiteetin ja persoonallisten toimintatapojen tukemiselle.

Vapaa-ajan osalta opettajat mainitsivat työhyvinvointiaan tukevinä tekijöinä etenkin läheiset ihmiset ja mielekkäät harrastukset. Läheisten tuki onkin tärkeä keino vähentää stressiä opettajien joukossa (Lerikkanen ym., 2020). Elintapojen osalta opettajat kokivat etenkin liikunnan, unen ja ravinnon työhyvinvointia vahvistavaksi tekijöiksi. Nämä tekijät ovat mainittu myös aiemmissa tutkimuksissa henkilökohtaista hyvinvointia lisäävinä tekijöinä (ks. esim. Carroll ym., 2020; Lerikkanen ym., 2020). Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa nousi lisäksi usein esille työn ja vapaa-ajan rajaamisen tärkeys. Näiden kahden erottaminen on keino hallita stressiä esimerkiksi asettamalla itselleen selkeät rajat ja priorisoimalla työtehtävät (Carroll ym., 2020, s. 430; Lerikkanen ym., 2020 s. 43–44).

Tutkimuksen aineistosta nostettiin tekijöitä, kuten resurssien riittämättömyys, joihin opettajat toivoivat voivansa vaikuttaa työhyvinvointinsa vahvistamisen kannalta. Kommentit koskivat useimmiten oireilevien oppilaiden tukemiseen tarvittavia resursseja. Yksilön voimavarojen lisäksi työkykyyn ja työhyvinvointiin vaikuttavat työhön liittyvät resurssit (Hakanen, 2005). Työn optimaaliseen toteuttamiseen tarvittavat resurssit ovat usein tekijöitä, joihin opettajilla itsellään ei ole mahdollisuutta vaikuttaa, mutta jotka vaikuttavat opettajan toteuttamaan työhön.

Koulun toimintakulttuurin osalta tutkimukseen osallistuneet opettajat toivoivat johdon lähestyttävyyttä sekä tiedon ja toimintatapojen selkeyttä. Hyvä työyhteisö ja sitä tukeva johtaminen ovat tärkeimpiä organisaation kulmakiviä, jotka tukevat työhyvinvointia usean työhyvinvoinnin määritelmän mukaan (ks. esim. Carrol ym., 2021; Hakanen, 2005; Laine, 2013; Manka & Manka, 2016; Robertson & Cooper, 2011). Johdon lähestyttävyyteen vaikuttaa aiempien tutkimusten mukaan luottamus, arvostaminen ja kannustaminen (Carroll ym., 2021; Hakanen, 2005; Manka & Manka, 2016), joita myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat toivoivat. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu puute selkeiden toimintamallien osalta. Opettajien jaksamista haastaa esimerkiksi konfliktitilanteiden kohtaamisessa vaadittavien selkeiden mallien puuttuminen (Teperi ym. 2018).

Valmiiden mallien puuttuminen vaatii opettajilta itseltään jatkuvaa itsensä kehittämistä (ks. esim. Manka & Manka, 2016) ja tällä psykologisella pääomalla on merkitys myös työssä jaksamiselle.

7.2 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tuloksissa koostetut tyyppiopettajat vastaavat aiempia tutkimuksia sen osalta, että yhä useammalla opettajalla on haasteita työhyvinvoinnin osalta (ks. esim. Kauppi ym., 2022; Länsikallio ym., 2018; OAJ, 2021). Useat aikaisemmat tutkimukset koskevat opettajien työhyvinvointia tai opettajaidentiteettiä erikseen tarkasteltuna. Tämän tutkimuksen arvo ja yhteiskunnallinen merkitys näkyy siinä, että näitä kahta osa-aluetta tutkittiin yhdessä. Opettajaidentiteetillä ja opettajan persoonallisilla piirteillä voi olla tämän tutkimuksen valossa vaikutusta heidän kokemukseensa työhyvinvoinnista, mikä tulisi huomioida työhyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta aiempaa vahvemmin.

Työpaikoilla tulisi kiinnittää huomiota esimerkiksi työnohjaukseen, jossa fyysisen hyvinvoinnin rinnalle nostettaisiin myös oman identiteetin reflektoinnin tärkeys. Toisaalta tämä tutkimus osoittaa myös, että korkeampien tahojen tulisi puuttua ja luoda nykyistä konkreettisempia keinoja hallita opettajan työn kuormitavuutta. Opetustyön ulkopuolisiksi koetuille työtehtäville tulisi miettiä uudenlaisia toteutustapoja, jotta ne aidosti olisivat keino parantaa työhyvinvointia ja että ne koettaisiin osaksi työn kehittämistä.

Mikäli opettajien työhyvinvointia ei pystytä vahvistamaan, voi pahimmillaan tilanne opettajien kesken kärjistyä siihen, että aiempaa useampi opettaja menettää innostuksen työtä kohtaan ja harkitsee alan vaihtoa. Tähän liittyen on jo nähtävissä viitteitä, sillä OAJ:n selvityksen mukaan jo yli puolet opettajista harkitsevat alan vaihtamista työn kuormittavuuden, lisääntyneen työmäärän ja niitä kohtaan mattoman palkkatasoa takia (OAJ, 2021). Opettajien tyytymättömyys työtä vastaanattomasta palkkatasosta näkyi vuonna 2022 ympäri Suomea toteutettavina historiallisina lakkoina (ks. esim. Karhu, 2022; OAJ, 2022). Työn heikko taloudellinen suoja, kuten palkan riittämättömyys, ja työn liian kovat vaatimukset vaikuttavat yksilöiden kokemukseen työhyvinvoinnista kielteisesti (Green, 2006). Ylen uutisen (2022) mukaan liian kova kuormitus ja riski työuupumukselle eivät houkuttele opettajia jatkamaan työssään (Karhu, 2022).

Tämä tutkimus osoittaa, että opettajien työhyvinvointia vahvistavissa ja heikentävissä tekijöissä on opettajaidentiteettiin viittaavia piirteitä. Näin ollen myös jo opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota opettajaopiskelijoiden riittävään oman opettajuuden reflektointiin ja työhyvinvointia tukevien, tai toisaalta heikentävien, persoonallisuuspiirteiden tunnistamiseen. Työhyvinvointia vahvistavia persoonallisuuspiirteitä tulisi tukea ja kannustaa, ja työhyvinvointiin heikentävästi vaikuttavia persoonallisuuspiirteitä opetella hallitsemaan. Esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksissa usein esille noussut tunnollisuuden tunne on sopivissa määrin opetuksen laatua ja omaa kehittymistä tukeva tekijä, mutta armollisuuden harjoittaminen ja tunnollisuudelle rajojen vetäminen voisi auttaa opettajia jaksamaan työssään paremmin.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat usein tärkeäksi toimintaansa ohjaavaksi arvoksi oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen. Tämän voidaan nähdä kertovan myös yhteiskunnan yleisestä muutoksesta. Opettajan roolin muutoksen (Kari & Heikkinen, 2006) myötä opettaja ei kohtaa oppilaita enää vain yhtenä massana. Perusopetuksen arvoperustaan on sisällytetty ajatus oppilaiden ainutlaatuisuudesta ja oppilaiden yksilöllisestä tukemisesta (POPS, 2014, s. 15), mikä näkyy tämän aineiston perusteella myös opettajien identiteettiin kuuluvana arvona.

Vaikka tutkimus koski opettajien työhyvinvoinnin ja opettajaidentiteetin vaikutuksia toisiinsa, voi samoja tuloksia mahdollisesti liittää myös muihin aloihin. Tässä tutkimuksessa nostettiin esille opettajien toivomus vahvemmassa työhön vaikuttamisen eli autonomisuuden kokemuksesta. Vaikutusmahdollisuudet omaan työhön ovat keskeinen työhyvinvointiin vaikuttava tekijä opetusalan lisäksi myös muilla aloilla (ks. esim. Green, 2006; Manka & Manka, 2016). Jos yksilö joutuu jatkuvasti työssään toimimaan voimavarojen äärirajoilla ilman kunnollisia toimintaedellytyksiä voi työstä aiheutua väsymystä, joka pahimmillaan voi johtaa työuupumukseen (Ahola ym., 2018; Kalimo & Toppinen, 1997, s. 9). Tästä aiheutuva tilanne voi näkyä työhön kyynistymisenä ja työn mielekkyyden katoamisena (Ahola, 2018; Kalimo & Toppinen, 1997). Tämän vuoksi olisi tärkeää kiinnittää huomiota myös työtä raamittaviin tekijöihin ja työntekijöiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin yhteiskunnan riittävän työvoiman näkökulmasta.

Työtä koskevaan identiteettiin liitettävä tunnollisuus työtä kohtaan voi näytettyä työhyvinvointia heikentävä tekijänä. Toisaalta armollisuus nähtiin tämän

tutkimuksen valossa työhyvinvointia vahvistavana tekijänä. Näitä työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä voisi tarkastella jo ammattiin tähtäävän koulutuksen yhteydessä alan omien taitovaatimuksien lisäksi, sillä työhyvinvointi on pitkälti kytköksissä subjektiiviseen kokemukseen ja yksilön persoonallisuuteen (ks. esim. Mäkikangas ym., 2017; Hakanen, 2005). Positiivisen työidentiteetin ja hyvän itsetunnon tukemisella voisi olla myönteisiä vaikutuksia työssä tapahtuvien vastoinkäymisten sietämisen ja näin työssä jaksamisen kannalta (Kalimo ym., 2002; Dutton ym., 2010). Tutkimuksen yhtenä tärkeänä antina tulevaisuuden työhyvinvoinnista käytävälle keskustelulle on siis myös persoonallisuuspiirteiden huomioiminen ja ennen kaikkea niistä aiheutuvien ajatus- ja toimintamallien käsitteleminen ja tukeminen osana työssä jaksamisen tukemista.

7.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen tekemiseen liittyy useita eri eettisiä kysymyksiä. Etiikan peruskysymykset koskevat esimerkiksi sitä, mikä on oikein, mikä väärin, mikä on sallittua ja mikä ei (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2018, s. 23; Kuula, 2013, s. 21). Jokaisen tutkimuksen teossa tulee noudattaa tutkimuseettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi ym., 2018) ja näistä jokaisen tutkijan tulee kantaa itse vastuu (Kuula, 2013, s. 21).

Tutkimusetiikka koostuu yksittäisen tutkijan vastuun lisäksi yhteisistä periaatteista (Kuula, 2013, s. 26). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK, 2012) ohjeistaa tieteen tekijöitä hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja ohjeistuksessa todetaan, että jotta tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää, tulee sen olla toteutettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimuksen tulee olla sekä rehellistä ja avointa että huolellisesti ja tarkasti tehtyä, mikä näkyy oikeaoppisissa viitteissä ja huolellisessa raportoinnissa (TENK, 2012, s. 6). Tässä tutkimuksessa kaikki vaiheet kirjattiin huolellisesti ja muiden töihin viitattiin APA7 –viittaustekniikalla, jotta viitatus tekstin kirjoittajat saavat työstään ansaitun kunnian. Tutkimuksessa käytetään vain tieteellisen tutkimuksen mukaisia ja eettisiä tutkimus-, tiedonhankinta- ja arviointimenetelmiä (TENK, 2012, s. 6). Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmä on valittu siten, että se noudattaa eettisiä periaatteita, kuten anonymiteettiä ja vapaaehtoisuutta.

Kansalaisten osallistuessa tieteelliseen tutkimukseen, kosketetaan usein tavalla tai toisella yksilön yksityisyyttä (Kuula, 2013, s. 75). Yksityisyyden säilymisen kannalta on tärkeää käsitellä myös itsemääräämisoikeutta, jonka mahdollistaminen on osa tieteellisen käytännön ihmisarvon kunnioittamista (Hirsjärvi ym., 2018). Tämä toteutettiin tässä tutkimuksessa siten, että jokaisella tutkittavalla oli itsellään mahdollisuus päättää, osallistuuko tutkimukseen vai ei (Hirsjärvi ym., 2018). Tutkimuksen vapaaehtoisuus nostettiin esille jo saatekirjeessä (ks. liite 1) sekä tutkimuslomakkeen alkusanoissa (ks. liite 2). Tutkimuslomakkeen yhteydessä tutkimukseen osallistuvia informoitiin siitä, että tutkittavilla on oikeus jäädä pois tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa tutkimusprosessia (ks. liite 2). Osallistujien itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin lisäksi perehtyneisyyden lisäämisellä (Hirsjärvi ym., 2018, s. 25). Tämä tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että jokaiselle osallistuvalla tai osallistumista harkitsevalle kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, kulku ja tutkimukseen liittyvä informaatio kirjattiin asianmukaisella ja ymmärrettävällä kielellä (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2018, s. 25). Tutkimukseen osallistuneita ei pakotettu tai suostuteltu mukaan tutkimukseen (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2018, s. 25), mikä myös toteutti anonymiteetin säilymistä, sillä kontaktia osallistuviin ei tullut.

Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetistä pidettiin huolta siten, ettei tunnistetietoja, kuten nimiä tai sähköpostiosoitteita, kerätty kyselylomakkeella. Tutkimuslomakkeessa kysyttiin vastaajien sukupuoli, ikä ja työvuodet, mutta näitä tietoja ei käytetty tutkimuksen tulosten tarkemmassa analyysissä tai tuloksissa, vaan ne toimivat ainoastaan erittelemättöminä taustatietoina. Lisäksi kaikki mahdolliset tunnistetiedot, kuten esimerkiksi työpaikan sijainti, poistettiin osallistuneiden kirjoituksista analysointi- ja tulosten kirjaamisvaiheessa (ks. esim. Kuula, 2013, s. 210). Aineistoa ei kerätty tietyltä maantieteelliseltä alueelta vaan tutkimukseen sai osallistua kuka tahansa sijainnista riippumatta, joten tutkittavia ei ole mahdollista tunnistaa sijaintitietojen perusteella. Mahdollisten tunnistetietojen poistamisella tutkimuksessa pidetään huolta anonymiteettisuojausta sekä luottamuksesta (Check & Schutt, 2012, s. 52–55; Eskola & Suoranta, 2014, s. 57). Tunnistettavuuden estäminen on yksi tutkimusetiikan perusnormeista (Kuula, 2013, s. 201). Tunnistamattomuuden suojelemisen päämääränä on välttää tutkittaviin mahdollisesti kielteisesti vaikuttavat seuraukset tulosten julkaisun yhtey-

dessä (Kuula, 2013, s. 201). Tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat täysi-ikäisiä, joten tutkimukseen osallistumiseen ei tarvinnut kysyä lupaa kolmansilta osapuolilta.

Arkaluontoisena tutkimuksena pidetään esimerkiksi tutkimusta, jonka aihe koskee terveydentilaa tai asioita, jotka koetaan muuten yksityisiksi (Kuula, 2013, s. 135–136). Näin ollen omasta työhyvinvoinnista tai opettajaidentiteetistä kertominen voi olla osallistuville arka aihe, minkä vuoksi tutkimuksessa päädyttiin keräämään tietoa lomakkeen avulla. Tutkimukseen osallistuva voi siten helpommin valita itse, kuinka tarkasti haluaa kertoa omaan työssäjaksamiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimusaiheen henkilökohtaisuuden takia oli alusta saakka tärkeää vaalia vastaajien anonymiteettiä. Arkaluontoiseen aiheeseen liittyy usein myös paljon eettistä pohdintaa. Usein kuitenkin sellaiset henkilöt, jotka kokevat aihepiirin liian arkaluontoiseksi, eivät alun perinkään lähde osallistumaan tutkimukseen (Kuula, 2015). Tutkijoiden tulee kuitenkin olla etukäteen pohtinut, onko aineiston kerääminen tarpeellista ja tuottaako se tarpeellisen lisän tutkimuskentälle (Eskola & Suoranta, 2014, s. 56). Näin on toimittu myös tämän tutkimuksen suunnittelussa. Koska aihetta on tutkittu vähäisesti, on tutkimuksen toteuttaminen tarpeellista ja yhteiskunnallisesti merkittävää. Tutkittavia kohtaan käytäydettiin arvostavasti, ei loukaten tai harhaan ajaen. Tutkimuskysymykset pyrittiin asettamaan siten, että niihin olisi miellyttävä vastata aiheen arkaluontoisuudesta huolimatta, eikä heitä johdatettaisi tutkimuksen kannalta emotionaalisesti raskaaseen tilanteeseen (ks. esim. Eskola & Suoranta, 2014, s. 59).

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisen lomakkeen avulla. Internet toimii siis teknisenä aineistonkeruuvälineenä (Kuula, 2015). Tämän etuna on se, että haastattelutilanteessa esiintyvät haittatekijät, kuten visuaaliset ja ei-verbaaliset tekijät vähenevät (Kuula, 2015, s. 174). Tutkijat eivät johdattele ilmeillään ja eleillään tiedostamattaan tutkittavaa vastaamaan tiettyyn suuntaan. Kysymysasettelut olivat tarkasti pohdittuja siten, etteivät ne ohjailisi vastaajia liikaa. Kysymykset kuitenkin asetettiin niin, että tutkimuskysymyksillä on mahdollista täyttää tieteellisten tutkimusten aukko, jotta tämän tutkimuksen tekeminen olisi perusteltua. Kerättyä aineistoa säilytettiin huolellisesti siten, että vain tutkimuksen tutkijoilla on pääsy aineistoon. Aineisto säilytettiin Office 365 -pilvipalvelussa, jossa on käytössä kaksivaiheinen tunnistus. Aineisto pidettiin koko ajan vain tutkijoiden hallussa, jolloin tutkimukseen osallistuneiden ja tutkijoiden välinen luotettavuus säilyi

koko prosessin ajan (Kuula, 2013, s. 88). Kerätty aineisto ja siihen liittyvät tiedostot poistetaan heti tämän tutkielman julkaisun jälkeen.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tuloksia ei yleistetä ilman kriittikiä ja tulosten raportointi ei saa johtaa harjaan tai olla puutteellista (Hirsjärvi ym., 2018, s. 26). Tutkimuksen tulokset on raportoitu tarkkaan ja huolellisesti (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2018, s. 26). Eettisiin tutkimusperiaatteisiin kuuluu myös plagioinnin täydellinen välttäminen (Hirsjärvi ym., 2018, s. 26), minkä takia tässä tutkimuksessa myös esimerkiksi tutkimukseen osallistuneiden suorat lainaukset kirjoitettiin alkuperäisessä muodossa ja mahdolliset kirjoitusasun muutokset esitettiin.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusmenetelmien luotettavuudesta puhuttaessa käytetään usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Validiteetilla viitataan tutkimuksen pätevyyteen eli siihen, että tutkimusmenetelmä mittaa sitä, mitä sen kuuluukin (Hirsjärvi ym., 2018, s. 231). Reliabiliteetilla viitataan tutkimustulosten toistettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toisaalta näiden kahden käsitteen käyttöä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kritisoitu, sillä ne käsittelevät paremmin määrällisen tutkimuksen menetelmien luotettavuutta (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018; Hirsjärvi ym., 2018, s. 232), minkä vuoksi tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltiin myös muista näkökulmista.

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin sähköisellä lomakkeella. Sähköisen tutkimuskyselyn etuna oli se, että aineisto saatiin nopeasti tallennettuun muotoon, jolloin esimerkiksi litteroinnin yhteydessä mahdollisesti tapahtuneet virheet jäivät pois. Sähköiseen kyselylomakkeeseen sisältyy myös mahdollisia haittoja. Internetin kautta saaduista vastauksista ei aina käy ilmi, millaisella vakavuudella vastaajat ovat tutkimukseen suhtautuneet (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2018, s. 195). Näin ollen tutkijat eivät voi olla varmoja vastausten rehellisyydestä (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2018, s. 195). Tuloksia tarkasteltiin luotettavuuden kannalta ja kaikki vastaukset otettiin mukaan, sillä vastaukset olivat asianmukaisia. Joissain vastauksissa ilmeni kirjoitusvirheitä, mikä voi kertoa siitä, etteivät kaikki vastanneet yhtä huolellisesti tutkimuksen kyselylomakkeeseen.

Sähköistä kyselylomaketta käytettäessä on tiedostettava, ettei täyttä varmuutta aineiston oikean kohdejoukon saavuttamisesta ole. Toisaalta linkki tutkimuskyselyyn jaettiin opettajien suljetussa Facebook-ryhmässä, johon liittyessä tulee vastata ylläpitäjien asettamiin kysymyksiin, jotka koskevat ryhmään liittyjän kytkentää opetusalaan. Tämä ei silti poista kohdejoukon ulkopuolisten vastaajien vastaamismahdollisuutta.

Sähköistä lomaketta hyödyntäessä tutkimukseen osallistuneet opettajat voivat edustaa nuorempia ikäryhmiä korostetusti. On havaittu, että nuoremmat ikäryhmät ovat vanhempia ikäryhmiä innokkaampia vastaamaan verkkokyselyihin (Valli & Perkkilä, 2018, s. 120). Näin ollen on mahdollista, että osa vanhemmista opettajista on rajautunut pois siksi, ettei esimerkiksi ole sosiaalisen median alustoilla, eikä kysely näin ollen saavuttanut heitä. Tutkimukseen osallistuneiden iät vaihtelivat 25–56 ikävuoden välillä, eli toisaalta tutkimuksella saatiin kerättyä suhteellisen kattava ikähaitari työssäkäyvistä opettajista. Vastaamisinnostukseen liittyen on myös havaittu eroja ammattiryhmien kesken (Valli & Perkkilä, 2018, s. 120). Esimerkiksi opettajaopiskelijat vastaavat vähemmän innokkaasti verkkokyselyihin insinööriopiskelijoihin verrattuna (Valli & Perkkilä, 2018, s. 120). Voi siis olla, että tämänkin tutkimuksen kohdalla osa perinteisempiä tutkimustapoja vaa-livista opettajista on rajautunut pois verkkolomakkeen takia.

On myös syytä pohtia, vastaako tutkimuksessa kerätty aineisto opettajien todellista työhyvinvoinnin tilaa. Aineistonäyttö saattaa olla valikoitunutta, sillä uupuneet opettajat eivät välttämättä ole jaksaneet osallistua tutkimukseen. Osa tutkimukseen vastanneista opettajista kuitenkin nosti esille omia kokemuksiaan työuupumuksesta, mistä voisi päätellä, että tutkimus on tavoittanut myös työssään huonosti jaksavia opettajia. On kuitenkin pysähdyttävä pohtimaan sitä todennäköisyyttä, että onko huonosti jaksavien opettajien määrä todellisuudessa tämän tutkimuksen aineistossa ilmennyttä esiintyvyyttä korkeampaa.

Viimeisenä sähköisen kyselylomakkeen haittana voidaan nähdä se, että tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat voineet ymmärtää kyselylomakkeen kysymykset eri tavoin kuin tutkijat olisivat halunneet (Hirsjärvi ym., 2018, s. 195). Väärinymmärryksiä voi olla vaikea täysin kontrolloida (Hirsjärvi ym., 2018, s. 195), sillä tutkittavilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia esittää tarkentavia kysymyksiä vastaamisen lomassa kuin esimerkiksi haastattelussa. Kyselylomakkeen ky-

symysten asettelulla on siis vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen sen pätevyyden eli validiteetin kautta (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2018, s. 231). Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen kysymysten mahdollisimman selkeään ilmaisuun kiinnitettiin huomiota ja kyselylomake testattiin useampaan otteeseen eri vastaajilla ja muokattiin jokaisen kerran jälkeen sopivammaksi. Onkin havaittu, että huolellisella suunnittelulla voidaan parantaa tutkimuksen onnistumisen mahdollisuutta (Hirsjärvi ym., 2018, s. 198). Kyselylomakkeen pilotoinnin ja riittävän monen muokkauksen etuna oli varmistuminen siitä, että lomakkeella saatiin kerättyä tutkimuksen tavoitteiden mukaista aineistoa. Tutkimusmenetelmä mittasi siis sitä mitä sen kuuluikin ja tutkimuksen validiteetti toteutui tältä osin (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2018, s. 231).

Tutkimus toteutettiin kahden tutkijan voimin, joten tutkimuksessa toteutui tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa, että ilmiön tutkimiseen osallistuu useampi henkilö (Eskola & Suoranta, 2014, s. 70). Kahden tutkijan voimin tehdyssä tutkimuksessa etuna on mahdollisuus jakaa havaintoja ja näkökulmia, mikä voi monipuolistaa tutkimusta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 70). Triangulaatiolla voidaan parantaa tutkimuksen validiutta (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2018, s. 233). Kahden tutkijan tehtävässä tutkimuksessa on myös etuna se, että tutkittavien oikeuksista, anonymiteetistä ja tutkimuksen yleisestä huolellisuudesta on huolehtimassa kaksi henkilöä. Tämä voi vähentää harhatulkintojen todennäköisyyttä tulosten esittelyssä ja pohdinnassa. Kahden tutkijan osallisuus lisää myös mahdollisesti herkkyyttä havaita tutkimukseen liittyviä ongelmakohtia ja riskejä sekä tiedostaa ne ajoissa. Tutkijatriangulaation lisäksi tutkimuksessa käytettiin metodologista triangulaatiota, sillä tutkimuksessa oli laadullisen menetelmäotteen lisäksi käytössä myös kvantifiointia eli määrällisen tutkimuksen menetelmää (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2018, s. 233).

Tutkimus toteutettiin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (TENK, 2012). Laadulliset tutkimukset ovat omalta osaltaan aina ainutlaatuisia tutkimuksia ja näin ollen erilaisia, mikä johtuu osin laadullisen tutkimuksen luonteen määrittelyn haasteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän takia on tärkeää määritellä jokainen tutkimuksen vaihe tarkasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen menetelmäluvussa on kirjattu jokainen tutkimusmenetelmiin liittyvä päätös ja analysoinnin vaiheet (ks. luku 5). Osa tutkimuksen analysointivaiheista oli hyvin

yksityiskohtaisia, joten tarkemmat yksityiskohdat ovat näissä tilanteissa myös nähtävillä liitteessä 3.

Tutkimuksen reliabiliteetti viittaa siihen, onko tutkimustulokset mahdollista toistaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Tutkimuksen vaiheiden tarkalla kuvaamisella tähdätään siihen, että tutkimus olisi mahdollista uusintaa myös muiden tutkijoiden toimesta. Eri vaiheiden tarkan kuvaamisen lisäksi tässä tutkimuksessa tulokset on raportoitu avoimesti, rehellisesti ja huolellisesti, mikä tukee tutkimuksen reliabiliteettia. Myös tämän tutkimuksen johtopäätökset, pohdinta ja tulosten arviointi on kirjoitettu äärimmäistä huolellisuutta käyttäen. Tämän tutkimuksen tulosten pohdinnassa ja johtopäätöksissä on käyty vuoropuhelua aiempien tutkimusten kanssa. Se, että aiemmat tutkimukset ovat linjassa tämän tutkimusten tulosten kanssa kertoo tutkimuksen tulosten luotettavuudesta (ks. esim. Moilanen & Räihä, 2015, s. 67).

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole niin tärkeää tutkittavien määrä, vaan se, millaisia vastauksia heiltä saadaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaikka tutkimuksen aineisto oli suhteellisen suppea ($n = 19$), saatiin tälläkin määrällä kattava ja monipuolinen aineisto, joka vastasi tutkijoiden asettamiin tutkimuskysymyksiin. Saturaatiosta puhuttaessa viitataan aineiston kylläntymiseen ja se on yksi tapa mitata aineiston riittävyttä (Eskola & Suoranta, 2014). Kun aineisto alkaa toistaa itseään, eikä uutta tietoa tutkimuskysymyksiin tule, voidaan puhua saturaatiosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Saturaation määritelmä täyttyi tässä tutkimuksessa, sillä aineistoa tarkastellessa huomattiin vastausten samankaltaisuus eikä viimeisimpien vastausten myötä tullut juurikaan uusia näkökulmia. Vaikka aineiston kylläntymispiste vaihtelee tutkimusongelman mukaan, voidaan Eskolan ja Suoranan (2014) mukaan puhua saturaatiosta, jos aineisto koostuu noin 15 vastauksesta. Myös tämän mukaan aineistomme on kylläntynyt, sillä vastauksia kertyi 19. Kuitenkin on syytä tarkastella, voidaanko tehdä yleistäviä opettajatyyppejä tämän tutkimuksen aineiston perusteella. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koon ei kuitenkaan tarvitse olla kovin mittava, sillä tarkoituksena on ennen kaikkea pyrkiä ymmärtämään osallistujien kokemuksia ja käsityksiä sekä kuvaamaan ne mahdollisimman kattavasti (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2018, s. 164).

Tässä tutkimuksessa esitellyt opettajatyypit (ks. luku 6.3) ovat tutkijoiden tulkintaa kerätystä aineistosta. Opettajatyyppejä varten analysoitiin tietoa opetta-

jien työhyvinvointi- ja identiteettikertomuksista. Pieni laadullinen aineisto kokemuksista kuvattaessa ei mahdollista samanlaisten johtopäätösten tekemistä kuin esimerkiksi luonnontieteelliset tutkimukset (Tökkäri, 2018, s. 66). Tästä huolimatta on mahdollista tehdä tulkintojen pohjalta kokoavia johtopäätöksiä (Tökkäri, 2018, s. 66), joita tutkimuksen opettajatyypit ilmentävät. Opettajatyypin kautta on myös mahdollista kuvata tutkimuksen aihetta eri näkökulmista ja osoittaa fenomenografialle tyypilliseen tapaan, kuinka on olemassa yksi todellisuus, joka voidaan käsittää eri tavoin (Uttela, 2019, s. 57).

Tässä tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi ei tarkoituksena ollut saada yleistettäviä tuloksia. Luodut opettajatyypit ovat tutkijoiden tulkintoja aineistosta, eivätkä välttämättä vastaa opettajien käsitystä todellisudesta. Tässä tutkimuksessa esitellyt opettajatyypit eivät ole toisiaan poissulkevia ja yksittäisten opettajien käsitys omasta opettajatyypistä voi vaihdella opetusuran aikana. On myös mahdollista, että opettajat voivat kokea edustavansa useampaa opettajatyyppeä. Onkin tärkeää todeta, että opettajatyypin voi myös vaihdella, mikä kertoo yksilön mukautuvaisuudesta. Koska opettajan työtä tehdään persoonalla, voi olla, ettei selkeitä luokkia ole mahdollista edes tehdä. Tämän tutkimuksen opettajatyypin luokat ovat kuitenkin perusteltavissa sillä, että niiden tarkoituksena on selvittää fenomenografisen taustan vuoksi opettajaidentiteetin käsityksen ja työhyvinvoinnin kokemuksen mahdollista yhteyttä.

7.5 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen toteuttamisen aikana heräsi erilaisia jatkotutkimusideoita. Koska opettajaidentiteetin ja työhyvinvoinnin yhteneväisiä piirteitä on tutkittu vähäisesti, olisi aihealueen laajempi tutkiminen tärkeää. Tässä tutkimuksessa kuvattiin eri kouluasteella toimivien opettajien kokemuksia ja käsityksiä, mutta niitä ei vertailtu keskenään. Näin ollen jatkossa olisi tärkeää tutkia kokemusten ja käsitysten eroja esimerkiksi luokan- ja aineenopettajien välillä. Tähän tutkimukseen ei osallistunut varhaiskasvatuksen opettajia, joten olisikin perusteltua saada myös heidän äänensä kuuluviin. Myös toisen asteen opettajia osallistui aineiston kokoon nähden hyvin vähän, joten myös muilla asteilla toimivien kokemuksia ja käsityksiä olisi mielenkiintoista tutkia lisää.

Opettajaidentiteetin ja työhyvinvoinnin tutkiminen yhdessä on myös laaja kokonaisuus, jonka takia voisi olla mielekäästä tutkia näitä kahta myös tarkemmin erikseen. Opettajien ammatti-identiteetin muodostumista on tutkittu runsaasti kansainvälisestikin, mutta olisi hedelmällistä tutkia myös opettajien omia käsityksiään opettajaidentiteetistä tarkemmin. Työhyvinvointia kuormittavana tekijänä nostetaan usein esille opetustyön ulkopuoliset tehtävät. Jotta tulevaisuudessa olisi jaksavia ja ammattiin kykeneviä opettajia, tulisi tutkia, mitä toimia tulisi tehdä, jotta opetustyön ulkopuoliset tehtävät eivät kuormittaisi opettajia liikaa. Opettajaidentiteetin ja työhyvinvoinnin yhteneväisiä piirteitä on tarkasteltu vasta vähän, joten olisi merkityksellistä tutkia aihetta myös työssä tarjottavan työhyvinvoinnin kehittämisen näkökulmasta. Saadaanko työpaikoilla riittävää tukea oman ammatti-identiteetin tukemiseen ja onko ammatti-identiteetin vaikutus huomioitu osaksi työhyvinvoinnin tukemista?

Viimeisenä jatkotutkimusaiheena nostetaan esiin koulutuksen kontekstin tarkastelu identiteetin muodostumisen näkökulmasta. Tutkijoiden omaan koulutukseen peilaten on syntynyt kokemus siitä, ettei identiteetin tarkastelulle ole juurikaan tilaa opettajankoulutuksen aikana. Opettajankoulutus näyttäytyy edelleen vahvasti didaktisiin sisältöihin painottuneena. Jotta tulevaisuuden opettajat pysyisivät ymmärtämään omaa opettajaidentiteettiään paremmin, tulisi opettajankoulutuksen antaa opiskelijoille keinoja ymmärtää omaa identiteettiään. Oman identiteetin ymmärtäminen luo pohjaa työhyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden tarkastelulle.

LÄHTEET

- Ahola, K., Toppinen-Tanner, S. & Seppänen, J. (2016). *Vaikuttava työuupumusinterventio*. Työterveyslaitos.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131651/Vaikuttava_ty%c3%b6uupumusinterventio.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ahola, K., Tuisku, K. & Rossi, H. (2018). Työuupumus (burn out). *Lääkärikirja Duodecim*. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00681>
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27(2). 308–319. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (5.painos). Vastapaino.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. [Väitöskirja]. Joensuun yliopisto.
- Ang, Q. (2021, 22. syyskuuta). More than 80 % of S'pore teachers say Covid-19 pandemic has hurt their mental health: Survey. *The Straits Times*.
<https://www.straitstimes.com/singapore/parenting-education/more-than-80-of-teachers-say-the-pandemic-has-hurt-their-mental-health>
- Arens, A.K., & Morin, A.J.S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *The Journal of Educational Psychology* 108(6), 800–813.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000105>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 986/1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39(2). 175–189.
<https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

- Beehr, T. A. and Bhagat, R. S. (1985). Introduction to human stress and cognition in organizations'. Teoksessa T. A., Beehr & R. S. Bhagat (toim.), *Human Stress and Cognition in Organizations* (1. painos, s. 3–19). Wiley.
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices and topics. *Teachers and teaching* 25(1). 1–6.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? - Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. PS-kustannus.
- Carillo, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European journal of teacher education* 43(3), 466–487.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Carroll, A., Flynn, L., O'Connor, E. S., Forrest, K., Bower, J., Fynes-Clinton, S., York, A. & Ziaiei, M. (2021). In their words: listening to teachers' perceptions about stress in the workplace and how to address it. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 49(4), 420–434.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1789914>
- Casely-Hayford, J., Björklund, C., Bergström, G., Lindqvist, P. & Kwak, L. (2022). What makes teachers stay? A cross-sectional exploration of the individual and contextual factors associated with teacher retention in Sweden. *Teaching and Teacher Education* 113, 1–13.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103664>
- Check, J. & Schutt, R. (2012). *Research methods in education*. Sage.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. RoutledgeFalmer.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British*

Educational Research Journal 32(4), 601–616.

<https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

Dutton, J., Roberts, L., Bednar, J. (2010). Pathways for positive identity construction at work: four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of Management Review* 35(2), 265–293.

<https://doi.org/10.5465/amr.35.2.zok265>

Erikson, E. H. (1962). *Lapsuus ja yhteiskunta*. (E. Huttunen, käänt.). K. J. Gummerus Oy. (Alkuperäinen teos julkaistu 1950).

Ervasti, J., Kivimäki, M., Kawachi, I., Subramanian, S. V., Pentti, J., Ahola, K., Oksanen, T., Pohjonen, T., Vahtera, J. & Virtanen, M. (2012). Pupils with special educational needs in basic education schools and teachers' sickness absences – a register-linkage study. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health* 38(3), 209–217.

<http://dx.doi.org/10.5271/sjweh.3281>

Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (1. painos). Vastapaino.

Eteläpelto, A. (2007). Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K., J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. (1. painos, s. 90–142.) WSOY Oppimateriaalit Oy.

Fadjukoff, P. (2010). Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & T. Feldt (toim.), *Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet*. (2. painos, s. 179–194). PS-Kustannus.

Feldt, T., Kinnunen, U. & Mauno, S. (2017). Työstressin teoreettisia malleja – kolme klassikkoa ja yksi tulokas. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & T. Feldt. (toim.) *Tykkää työstä - Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus.

Fornaciari, A. (2019). A Lonely Profession? – Finnish Teachers' Professional Commitments. *Schools* 16(2). 196–217. <https://doi.org/10.1086/705645>

Green, F. (2006). *Demanding Work: The Paradox of Job Quality in the Affluent Economy*. Princeton & Oxford.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=142252>

9.

Gluschkoff, K., Elovainio, M., Keltikangas-Järvinen, L., Hintsanen, M., Mullola, S., & Hintsanen, T. (2016). Stressful psychosocial work environment, poor sleep, and depressive symptoms among primary school teachers.

Electronical Journal of Research in Educational Psychology 14(3), 462–481. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.16067>

Göncz, L. (2017) Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology, *Open Review of Educational Research* 4(1), 75–95.

<https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>

Haikonen, M. (1999). *Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä*. Yliopistopaino.

Hakanen, J. (2005). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työ ja ihminen tutkimusraportti 27. (1.–3. painos). Työterveyslaitos. Tampereen yliopistopaino.

Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos, Tammerprint Oy.

Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2002). Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa – kirjoituksia opettajuudesta*. (2. painos, 163–183). Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H., Aho, J., & Korhonen, H. (2015). *Ope ei saa oppia - Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto. ISBN 978-951-39-6093-3 (pdf)

https://www.oamk.fi/c5/files/6115/5429/2234/OPE_EI_SAA_OPPIA._Opettajankoulutuksen_jatkumon_kehittäminen._Hannu_L._T._Heikkinen_Jari_Aho_ja_Hanna_Korhonen.pdf

Heiniö, M., Halonen, M., Uusitalo, H. Ala-Laurinaho, A., Soikkanen, A. & Heusala, T. (n.d.) Resilientti organisaatio. *Työterveyslaitos*.

<https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/resilientti-organisaatio>

Helin, L. (2016.) *Psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten kohtaaminen – ammattilaisten näkökulma*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49873/URN-NBN-fi-jyu-201605212646.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.

- Helliwell, J. & Huang, H. (2010.) How's the job? Well-being and social capital in the workplace. *Industrial and Labor Relations Review* 63(2), 205–227.
<http://dx.doi.org/10.1177/001979391006300202>
- Hiltunen, T. & Lehtinen, E. (2002.) Opettajaksi kasvu, itseohjautuvuus ja itsesääätely. Teoksessa Lehtinen, E & T. Hiltunen (toim.). *Oppiminen ja opettajuus* (s. 157–176). Turun opettajankoulutuslaitos
- Holmes, E. (2005). *Teacher well-being – looking after yourself and your career in the classroom* (1. painos) RowledgeFalmer.
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus & Aika* 13(4), 45–64. <https://doi.org/10.33350/ka.79620>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162-173.
[https://www.researchgate.net/publication/347949020 Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissa](https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa)
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education: A Study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education* 65(1), 39–52.
<https://doi.org/10.1177/0022487113504220>
- Ilmarinen, J., Gould, R., Järvikoski, A. & Järvisalo, J. (2006). Työkyvyn moninaisuus. Teoksessa Ilmarinen, J., Gould, R., Järvikoski, A., Järvisalo, J & Koskinen, S. *Työkyvyn ulottuvuudet*. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia, 17–34. Hakapaino.
- Johnson, S., Robertson, I. & Coper, C. (2018.) *Well-being – productivity & happiness at work* (2. painos). Palgrave macmillan.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=5107929>
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. (1. painos). PS-kustannus.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. (1997). *Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä*. Työterveyslaitos.
- Kalimo, R., Pahkin, K. & Mutanen, P. (2002). Work and personal resources as long-term predictors of well-being. *Stress and Health* 18(5), 227–234.
<http://dx.doi.org/10.1002/smi.949>

- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähkä, P. (2013). Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa Nikkola, T., Rautiainen, M. & P. Rähkä (toim.). *Toinen tapa käydä koulua – Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa* (s. 19–58). Vastapaino.
- Kaltainen, J. & Hakanen, J. (n.d.). Palveleva johtaminen työpaikan kulttuuriksi. *Työterveyslaitos*. <https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/palveleva-johtaminen-tyopaikan-kulttuuriksi>
- Kamila, M. (2012). *Katsojana ja katsottuna – Opettajan kontrolloitu ulkoasu*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 110. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41479/978-951-39-5236-5_Kamila.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Karasek, R. (1979.) Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly* 24(2), 285–308.
- Karhu, O. (2020, 5. huhtikuuta). “Teemme paljon töitä, joilla ei ole hintalappua” - kolme kunta-alan työntekijää kertoo, miksi uusi suurlakko on jo nurkan takana. *Yle*. <https://yle.fi/uutiset/3-12389624>
- Kari, J. & Heikkinen, H. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa (Toim.) Kari, J., Moilanen, P. & Rähkä, P. *Opettajan taipaleelle*. (s. 41–60) Jyväskylän yliopistopaino.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa - Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2010). Temperamentti – persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & T. Feldt (toim.). *Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet*. (2. painos, s. 49–69). PS-Kustannus.
- Kempainen, L. (2006). Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.). *Aktiiviseksi kansalaiseksi – Kansalaisvaikuttamisen haaste*, (s. 13–52). PS-kustannus.
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational*

Psychology Review 31, 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>

- Kinnari, H. (2020). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi - Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus* 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (2008). *Työ leipälajina*. (2. painos). WS Bookwell Oy.
- Kiviniemi, K. (2015.) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J., *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology* 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Kukkola, J. (2018.) Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. *Kokemuksen tutkimus VI - Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41–63). https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kuula, A. (2013). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (1. painos). Vastapaino.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (3. painos). Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. painos, s. 29–50). PS-Kustannus.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen*

teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (4. painos). PS-kustannus.

- Lammi, J. (2017). *Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa – Etnografinen tapaustutkimus*. [Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/222478/OPETTAJU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laukkanen, A. (2019). Millainen on hyvä opettaja? 2.-luokkalaisten käsityksiä hyvästä opettajuudesta. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/67311/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-202001151260.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lehikoinen, J. & Salonen, J. (2016). Katsooko peilistä tyypillinen opettaja? 5.–6.-luokkalaisten piirroksista välittyvät opettajakäsitykset. [Pro gradu – tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/100432>
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi - puheviestinnän vuosikirja 2018* 14(1), 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Leppänen, A. (1993.) *Työn käsitteellisen hallinnan yhteydet työhyvinvointiin paperiteollisuudessa*. [Väitöskirja]. Helsingin yliopisto.
- Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71977>
- Lindén, J. (2010). Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66589/978-951-44-8001-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- London, M. & Smither, J. W. (1999). Empowered self-development and continuous learning. *Human Resource Management* 38(1), 3–15.

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199921\)38:1%3C3::AID-HRM2%3E3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199921)38:1%3C3::AID-HRM2%3E3.0.CO;2-M)

- Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulidos-Martos, M., Burguera, J. L. & Augusto-Landa, J. M. (2022). Teacher's life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teacher and Teacher Education* 113. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.tate.2022.103668>
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67349>
- Lyly-Yrjänäinen, M. (2022). *Työolobarometri 2021 – Ennakkotiedot*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163948/TEM_2022_23.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf
- Malinen, O-P., Väisänen, P. & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal* 23(4), 567–584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>
- Manka, M.-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Alma Talent Oy. [https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.libproxy.tuni.fi/teos/GAHBJXCTEB#/kohta:TY\(\(d6\)HYVINVOINTI\(\(20\)/piste:b0](https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.libproxy.tuni.fi/teos/GAHBJXCTEB#/kohta:TY((d6)HYVINVOINTI((20)/piste:b0)
- Mankki, V., Mäkinen, M. & Räihä, P. (2018). Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit - köydenvettoa soveltuvasta hakijasta. *Kasvatus* 2018, 49(1), 33–46. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/117006>
- Mankki, V. & Räihä, P. (2022). Primary teachers' professional learning during a COVID-19 school lockdown. *Educational research* 64(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2013127>
- Mankki, V., & Räihä, P. (2019). Valintakriteerien ydin ja opettajankouluttajien väliset erot luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa.

- Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(1), 47–63.
<https://journal.fi/akakk/article/view/84462/43549>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of *egoidentity status*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 3(5), 551–558.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0023281>
- Martikainen, J. (2019). Social Representations of Teachership Based on Cover Images of Finnish Teacher Magazine: A Visual Rhetoric Approach. *Journal of Social and Political Psychology* 7(2), 890–912.
<https://doi.org/10.5964/jspp.v7i2.1045>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual* 5, 133–153.
https://www.researchgate.net/publication/232497134_Burnout_in_organizational_settings
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour* 2, 99–113.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. & Leiter, M. (1997.) *The truth about burnout: how organization cause personal stress and what to do about it*. A Wiley Imprint.
- Mauno, S., Minkkinen, J. & Auvinen, E. (2019). Nakertaako työn intensiivisyyden lisääntyminen työssä suoriutumista ja työn merkityksellisyyttä? Vertaileva tutkimus eri ammattialoilla. *Hallinnon tutkimus*, 38(4), 271–288. <https://doi.org/10.37450/ht.98052>
- McCrae, & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood : a five-factor theory perspective* (2. painos). The Guilford Press.
- Mezzanotte, C. (2022). The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students", *OECD Education Working Papers No. 263*.
<https://doi.org/10.1787/bff7a85d-en>
- Metsämuuronen, J. (2008.) *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. Gummerus kirjapaino Oy (3. Uudistettu painos).
- Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (2010). Persoonallisuuden käsite psykologiassa. Teoksessa Metsäpelto, R-L. ym. *Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet*. (2. painos, s. 13–29). PS-Kustannus.

- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. (2020). *Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. PsyArXiv.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Minkkinen, J., Auvinen, E., & Mauno, S. (2020). Meaningful Work Protects Teachers' Self-Rated Health under Stressors. *Journal of Positive School Psychology* 4(2), 140–152. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.209>
- Moilanen, P. (2001a). Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & P. Räihä (toim.), *Opettajan taipaleelle*, (s. 61–80). Jyväskylän yliopistopaino.
- Moilanen, P. (2001b). Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa (toim.) Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. *Opettajan taipaleelle*, (s. 81–104). Jyväskylän yliopistopaino.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015.) Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erytyspedagogiikan perusteet*. (e-Pub-versio). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkikangas, An., Feldt, T., Huhtala, M. & Hyvönen, K. (2017).
 Persoonallisuuden merkitys työhyvinvoinnissa. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*, (s. 169–191). PS-kustannus.
- Niemi, H. (2016.) Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys – Miten hyvän opettajan kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa. Teoksessa Cantell, H. & A. Kallioniemi (toim.). *Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 19–38). PS-Kustannus
- Noworol, C., Zarczynsk, Z., Fafrowicz, M. & Marek, T. (2017). Impact of professional burnout on creativity and innovation. Teoksessa Schaufeli, W., Maslach, C. & Marek, T. (toim.) *Professional Burnout – Recent Dvelopments in Theory and Research*.

- OAJ. (n.d.) Mitä opettajan työ on? <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/>
- OAJ. (2021, 28. syyskuuta). Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. *OAJ:n uutinen*.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- OAJ. (2022, 5. huhtikuuta). Opettajien lakot alkavat, tule mukaan tapahtumiin! *OAJ:n uutinen*.
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti – Opettajien kokemuksia*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-%203_vaitos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Oksanen, T. (2009). *Workplace social capital and employee health*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub.
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/47617/AnnalesD876Oksanen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oksanen, T., Kouvonon, A., Kivimäki, M., Pentti, J., Virtanen, M., Linna, A. & Vahtera, J. (2007.). Social capital at work as a predictor of employee health: Multilevel evidence from work units in Finland. *Social Science & Medicine* 66(3), 637–649. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.10.013>
- Opetushallitus. (2020). *Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuudennäkymiä*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen_ja_kouluverkon_tulevaisuudennakymia.pdf
- Paloniemi, S. & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 36(2), 119–121.
<https://doi.org/10.33336/aik.88486>
- Osaamisen ennakointifoorumi (OEF). (2022, 10. maaliskuuta). Luupin alla: Millaista osaamista tarvitaan vuonna 2035? *Opetushallituksen uutinen*.
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/luupin-alla-millaista-osaamista-tarvitaan-vuonna-2035>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet POPS. (2014). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Robertson, I. & Cooper, C. (2011). *Well-being – productivity and Happiness at Work*. Palgrave macmillan.
- Räihä, P. (2010). *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] Trepo. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66664/978-951-44-8253-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Räihä, P. (2007). Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*, (s. 121–157). PS-kustannus.
- Räihä, P. (2006). Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajakoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.). *Aktiiviseksi kansalaiseksi – Kansalaisvaikuttamisen haaste*, (s. 205–235). PS-kustannus.
- Salo, M., Kankaanranta, M., Vähähyyppä, K. & Viik-Kajander, M. (2011). Tulevaisuuden taidot ja osaaminen. Asiantuntijoiden näkemyksiä vuonna 2020 tarvittavasta osaamisesta. Teoksessa M. Kankaanranta & S. Vahtivuori-Hänninen (toim.). *Opetusteknologia koulun arjessa 2*, 19–40. ISBN 978-951-39-4616-6 (verkkojulkaisu, pdf) <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37469/1/978-951-39-4616-6.pdf>
- Salojärvi, S. (2006). Osaaminen, työhyvinvointi ja luovuus – positiivinen kierre. Teoksessa Vesterinen, P. *Työhyvinvointi ja esimiestyö* (1. painos, s. 49–60). WS Bookwell oy.
- Salomaa, J. E. (1947). *Koulukasvatusoppi*. W. Söderström.
- Salovaara, R. & Honkonen, T, (2013). *Voi hyvin, opettaja!* PS-kustannus.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25, 293–315. Saatavilla: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/209.pdf>
- Schellings, G., Koopman, M., Beijgaard, D. & Mommers, J. (2021). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. *European journal of teacher education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>

- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education* 20(1), 91–107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. Teoksessa Cooper, C.L. and Robertson, I. (toim.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (s. 25–48). Wiley.
- Silander, T., Rautiainen, M. & Kostianen, E. (2014). Kuka muu muka muuttaa? Opettajankoulutuslaitoksen johtajat muutostyön arkkitehteinä. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* (s. 151–169). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6020-9>
- Silverman, D. (2016). Introducing Qualitative Research. Teoksessa Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research*. Sage.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14(1), s. 26–23. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Skakon, J., Nielsen, K., Borf, V. & Guzman, J. (2010.) Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. *Work & Stress* 24(2), 107–139. <http://dx.doi.org/10.1080/02678373.2010.495262>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (n.d.) Työhyvinvointi. <https://stm.fi/tyohyvinvointi>
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education* 50(1), 37–56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities – promoting student teachers' professional development*. [Väitöskirja]. Helsingin yliopisto.
- Suarez, V. & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers* 267. <https://dx.doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Suorsa, T. (2011). Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Teoksessa Latomaa, T. & Suorsa, T. *Kokemuksen tutkimus - ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja* (s. 174–231). Juvenes print.

- Sutcher, L., Darling-Hammond, L. & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Syrjäläinen, E. (2002.) *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Syrjäläinen, E., Värri, V-M., Eronen, A. (2006). Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa S. Suutarinen (toim). *Aktiiviseksi kansalaiseksi – Kansalaisvaikuttamisen haaste*, (s. 135–149). PS-kustannus.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012.) A one-year study of the development of coteaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27(3), 373–390.
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- Tateo, L. (2012). What do you mean by “teacher”? Psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 344–353.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000200012>
- Teperi, A-M., Lindfors, E., Kurki, A-L., Somerkoski, B., Ratilainen, H., Tiikkaja, M., Uusitalo, H., Lantto, E. & Pajala, R. (2018). *Turvallisuuden edistäminen opetuslalla*. Edusafe-projektin loppuraportti. Työterveyslaitos.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136842/EduSafe_Loppuraportti.pdf?sequence=4&isAllowed=y.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. (2006.) The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice* 45(3), 239–248.
http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (2.painos). Tammi.
- Turner, K., Thielvking, M. & Prochazka, N. (2022). Teacher wellbeing and social support: a phenomenological study. *Educational Research* 64(1), 77–94.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2013126>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Toikkanen, J. & Virtanen, I. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 7–24).
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Vi%20rtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Toppinen-Tanner, S., Kalimo, R. & Mutanen, P. (2002). The process of burnout in white-collar and blue-collar jobs: eight-year prospective study of exhaustion. *Journal of Organizational Behavior* 23, 555–570.
<https://doi.org/10.1002/job.155>
- Toppinen-Tanner, S. & Ahola, K. (2012). *Kaikkea stressistä*. Työterveyslaitos.
- Tsang, K.K., Wang, G., Bai, H. (2022). Enabling School Bureaucracy, Psychological Empowerment, and Teacher Burnout: A Mediation Analysis. *Sustainability* 14(4), 2047. <https://doi.org/10.3390/su14042047>
- Työturvallisuuskeskus TTK. (2010). *Työstä hyvinvointia* (1. painos). Painojussit Oy. https://ttk.fi/files/5624/Tyosta_hyvinvointia.pdf
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & I. Virtanen (toim.). *Kokemuksen tutkimus VI – Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland university press.
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/kokemuksen_tutkimus_vi_toikkanen_virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isallowed=y#page=65
- Ursin, J. & Paloniemi, S. (2019). Conceptions of teachership in the professional identity construction of adult educator graduates. *Teacher Development* 23(2), 233–248. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1575274>
- Uutela, U. (2019). *Valmentava esimiestyö työhyvinvointia ja työssä oppimista tukemassa – Fenomenografinen tapaustutkimus esimiesten ja työntekijöiden käsityksistä*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-144-6>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. painos). PS-kustannus.
- Valli, R., & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita*

tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (4.painos). PS-kustannus.

- Vehmassalo, A. (2018, 15. marraskuuta). Kutsumus työhön ei kompensoi matalaa palkkaa. *Opeopiskelija-lehti Soolibooli*.
<https://www.sool.fi/opeopiskelija/artikkelit/kutsumus-tyohon-ei-kompensoi-matalaa-palkkaa/>
- Vilka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä – Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-Kustannus.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Elovainio, M., Linna, A., Pentti, J. & Vahtera, J. (2007). Neighbourhood socioeconomic status, health and working conditions of school teachers. *Journal of Epidemiology and Community Health* 61, 326–330. <https://doi.org/10.1136/jech.2006.052878>
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Pentti, J., Oksanen, T., Ahola, K., Linna, A., Kouvonen, A., Salo, P. & Vahtera, J. (2010). School Neighborhood Disadvantage as a Predictor of Long-Term Sick Leave Among Teachers: Prospective Cohort Study. *American Journal of Epidemiology* 171(7), 785–792. <https://doi.org/10.1093/aje/kwp459>
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4(4), 63–81. <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/68240>
- Wenström, S. (2020.) *Positiivinen johtaminen - johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla*. PS-kustannus.
- Yeo, W. T., Tan, A. L., & Jamaludin, A. (2022). “I feel like I’m fighting fire’: Teaching the young and educationally disadvantaged. *Teaching and Teacher Education*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103665>
- Zellars, K., Perrewé, P. & Hochwarter, W. (2000). Burnout in Health Care: The Role of the Five Factors of Personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1570–1598. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02456.x>

LIITTEET

Liite 1: Saateteksti Alakoulun aarreaitta -Facebook-ryhmään.

Energinen vastavalmistunut vai uupunut konkari? Vai jotain ihan muuta? Millainen opettaja olet ja miten jaksat työssä?

Olemme viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu -tutkielmaa Tampereen yliopistossa. Kyselylomakkeella kartoitetaan opettajien käsityksiä opettajaidentiteetistään ja kokemuksia työhyvinvoinnistaan. Tarkoituksena on selvittää opettajaidentiteetin yhteyttä työhyvinvointiin. Tutkimuksemme kohteena ovat valmistuneet luokan- ja aineenopettajat.

Lomakkeen vastauksia käytetään vain aineistona tutkielmaa varten ja kerätty aineisto tuhoetaan tutkielman palautuksen jälkeen. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Vastaamalla kyselyyn ymmärrät osallistuvasi tutkimukseen ja sallit vastauksiesi käyttämisen osana tätä tutkimusta.

Kyselyssä on neljä esitietokysymystä ja viisi avointa kysymystä tutkimuksen aiheisiin liittyen. Toivomme mahdollisimman kuvailevia vastauksia.

Vastaamiseen menee noin 15–30 minuuttia. Vastaamisaikaa 11.2.2022 asti.

Jokainen vastaus on meille hirmuisen arvokas, kiitos jo etukäteen ajastasi ja vastauksistasi!

Annamme mielellämme lisätietoja tutkimukseen liittyen:

emma.teperi(at)tuni.fi / elisa.niemisto(at)tuni.fi

Liite 2: Tutkimuksen sähköinen kyselylomake

Opettajaidentiteetin yhteys työhyvinvointiin

Olemme viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu -tutkielmaa Tampereen yliopistossa. Kyselylomakkeella kartoitetaan opettajien käsityksiä opettajaidentiteetistään ja kokemuksia työhyvinvoinnistaan. Tarkoituksena on selvittää opettajaidentiteetin yhteyttä työhyvinvointiin. Tutkimuksemme kohteena ovat valmistuneet luokan- ja aineenopettajat.

Lomakkeen vastauksia käytetään vain aineistona tutkielmaa varten ja kerätty aineisto tuhoetaan tutkielman palautuksen jälkeen. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Aineistoa säilytetään Office365-palvelussa kaksivaiheisen tunnistuksen takana. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja saat keskeyttää osallistumisesi milloin vain. Vastaamalla kyselyyn ymmärrät osallistuvasi tutkimukseen ja sallit vastauksiesi käyttämisen osana tätä tutkimusta.

Kyselyssä on neljä esitietokysymystä ja viisi avointa kysymystä tutkimuksen aiheisiin liittyen. Avoimissa kysymyksissä pääkysymys näkyy tummennettuna, mutta alla on myös apukysymyksiä, joiden avulla voit pohtia pääkysymystä. Toivomme mahdollisimman kuvailevia vastauksia.

Vastaamiseen menee noin 15-30 minuuttia.

Vastaamisaikaa 11.2.2022 asti.

Jokainen vastaus on meille todella arvokas, kiitos jo etukäteen ajastasi ja vastauksistasi!

Annamme mielellämme lisätietoja tutkimukseen liittyen:
emma.teperi(at)tuni.fi (<http://tuni.fi>) / elisa.niemisto(at)tuni.fi (<http://tuni.fi>)

* Pakollinen

1. Sukupuoli *

- nainen
- mies
- joku muu
- en halua kertoa

2. Minkä ikäinen olet? *

Arvon on oltava lukuarvo

3. Montako vuotta olet tehnyt opettajan töitä valmistumisesi jälkeen? *

Arvon on oltava lukuarvo

4. Toimitko tällä hetkellä... *

luokanopettajana alakoulussa

aineenopettajana alakoulussa

aineenopettajana yläkoulussa

Muu

5. Millainen olet opettajana?

Kuvaile itseäsi ja työtapojasi mahdollisimman tarkasti. Voit kirjoittaa ajatuksiasi vapaasti tai voit pohtia omaa opettajuuttasi esimerkiksi seuraavien apukysymysten avulla: Mitä pidät tärkeänä? Mistä asioista pidät kiinni? Minkä suhteen olet joustava? Mitkä ovat vahvuuksiasi tai heikkouksiasi opettajana?

*

6. Millaisia luonteenpiirteitä sinulla on ja miten ne näkyvät työssäsi?

Saat kirjoittaa ajatuksistasi vapaasti, mutta voit myös pohtia luonteenpiirteitäsi seuraavien apukysymysten avulla: Miten luonteenpiirteet näkyvät esimerkiksi kun kohtaat oppilaat/oppilaan huoltajat/työkaverit/kriisitilanteen työssä? Miten luonteenpiirteet näyttäytyvät työpaikalla? Perustelethan vastauksesi. *

7. Millaiseksi kuvailisit itseäsi työn ulkopuolella?

Kuvailit aikaisemmissa kysymyksissä itseäsi opettajana, kuvaile nyt itseäsi vapaa-ajalla. Huomaatko itsessäsi samoja ominaisuuksia tai piirteitä kuin opettajana? Vai eroavatko käsityksesi itsestäsi vapaa-ajan ja työn välillä? *

8. Millaiseksi koet työhyvinvointiasi?

Kuvaile omaa kokemustasi työhyvinvoinnista monipuolisesti. Saat kirjoittaa ajatuksiasi vapaasti, mutta voit hyödyntää myös apukysymyksiä: Koetko jaksavasi hyvin, mikä siihen vaikuttaa? Koetko, että työ on kuormittavaa, mikä siihen vaikuttaa? Mitkä asiat ovat olleet helppoja työhyvinvoinnin kannalta? Minkä kanssa olet joutunut kamppailemaan? *

9. Miten ylläpidät työhyvinvointiasi?

Saat pohtia kysymystä vapaasti tai käyttää apuna seuraavia apukysymyksiä: Miten koet pystyväsi vaikuttamaan työhyvinvointiisi? Mihin toivoisit voivasi vaikuttaa? Mitkä asiat tuottavat haasteita tai ovat helppoja sinulle? *

Liite 3: Tutkimuksen tarkempi analysointirunko

ANALYSOINTIRUNKO

1. Aineisto siirrettiin Office365 Formsista Wordiin. Koko aineistolle tehtiin oma tiedosto ja jokaiselle avoimelle kysymykselle tehtiin oma tiedostonsa. Aineisto tulostettiin. Molemmat tutkijat lukivat itsenäisesti aineiston läpi ja värikoodasivat seuraavia asioita aineistosta: opettajaidentiteetti, opettajan työtavat, hyvinvointia vahvistavat tekijät ja työhyvinvointia heikentävät tekijät
2. Seuraavaksi jokainen vastaus käytiin yksitellen läpi yhdessä ja kirjasimme maininnat ylös "alustava aineiston analyysi" nimiseen tiedostoon oikeiden otsikoiden alle. Otsikot muodostettiin alustavien tutkimuskysymysten mukaan.

Ensimmäiset otsikot ja niiden alaotsikot olivat:

1. Minkälaisiksi opettajat kuvaavat itseään (millainen opettaja olet oppilaillesi, millainen opettaja olet itse ja ero vapaa-ajan minän ja opeminän välillä)
 2. Millainen yhteys tällä käsityksellä on täyssä pärjäämiseen ja työhyvinvointiin (jaksaminen ylipäänsä, työhyvinvointia heikentävät ja työhyvinvointia vahvistavat ja mihin toivoisi voivansa vaikuttaa). Samalla kirjasimme tukkimiehen kirjanpidolla ylös, kuinka monta kertaa kyseinen asia nousi aineistossa esille.
3. Seuraavaksi edellä kuvattu teksti (aineiston alustava analyysi) tulostettiin ja lähdimme yhdistelemään samankaltaisia mainintoja keskenään ja otimme uudelleen näiden mainintojen esiintyvyyden koko aineistosta. Tässä vaiheessa opettajaidentiteettiin liittyvät maininnat värikoodattiin seuraavasti: mitä opetetaan, luokan toiminta, miten opetetaan, opettajan oma toiminta.
4. Seuraavassa vaiheessa luimme vielä kertaalleen läpi työhyvinvointia koskevat kohdat aineistosta ja kirjasimme uudelleen esille tulleet maininnat ja niiden lukumäärät ylös. Tämän jälkeen saimme muodostettua yläluokat sekä työhyvinvointia vahvistaville että työhyvinvointia heikentäville tekijöille.
5. Luonteenpiirteistä teimme saman ja yhdistelimme samankaltaiset luonteenpiirteet ja niihin liittyvät toiminnot yhteen. Näin saimme muodostettua ensimmäiset alustavat pääluokat luonteenpiirteille. Koska luonteenpiirteitä oli yhdistelyjenkin jälkeen kymmeniä, kävimme aineiston vielä kertaalleen läpi tarkemmin ja rajatummin eli keräsimme excel-
taulukkoon vain adjektiivit, jotka selkeästi kuvaavat opettajaa itseään (ei sisällytetty enää rivienvälistä lukemista tai toimintaa) ja kirjasimme aineistosta esille nousevat adjektiivit ylös ja laskimme, monestiko ne nousevat aineistosta esille. Näistä yhdistimme jälleen samankaltaiset yhteen ja saimme lopulliset pääluokat luonteenpiirteille.

Alle esimerkit ensimmäisen kierroksen tiivistämisestä ja yhdistelemisestä:

- **Empaattinen 14**
 - o Empatia 5
 - o Tukeva 1
 - o Välittävä 1
 - o Läsnäoleva 1
 - o Kannustava 2
 - o Kuuntelija 4
- **Mukava /ystävällinen 8**
 - o Mukava 2
 - o Ystävällinen 3
 - o Kunnioittava 1
 - o Halu miellyttää 2
 - o Kunnianhimoinen 1
- **Reipas 5**

- Reipas 1
- Energinen 1
- Tehokas 1
- Ahkera 1
- Toiminnan nainen / aikaansaava 1