



Salonen Ida

Hyvinvointi opettajien työyhteisössä

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
2021

Opettajan työ koetaan parhaimmillaan innostavaksi ja palkitsevaksi ihmissuhdetyöksi. Siitä huolimatta vuosien mittaan yhä enemmän huomiota on herättänyt koulujen ja opettajien hyvinvoinnin heikentyminen. Tutkimustilastot vahvistavat opettajien hyvinvoinnin heikentyneen vuosi vuodelta entisestään. Koulujen ja opettajien hyvinvointi on yhteiskunnallinen huolenaihe. Opettajien hyvinvointi heijastuu koulu yhteisössä myös oppilaisiin ja vaikuttaa pedagogisen tehtävän onnistumiseen. Nämä seikat luovat merkittävää lisäarvoa aiheen tutkimiselle. Yhteisöllisyys työelämässä tukee oppimista, tuloksellisuutta, terveyttä ja hyvinvointia, minkä vuoksi se on merkittävä tekijä yhteisöjen toiminnan kannalta.

Kandidaatin tutkielman aiheena on hyvinvointi opettajien työyhteisössä. Tutkimuskysymykset on aseteltu selvittämään hyvinvoinnin rakentumista yhteisöllisessä koulu ympäristössä, sekä hyvinvointitekijöitä opettajien työyhteisössä. Kirjallisuuteen perustuvan tutkielman tavoitteena on saavuttaa ymmärrys opettajien hyvinvoinnin rakentumisesta yhteisöllisessä työ – ja koulu ympäristössä, sekä avartaa näkemystä yhteisöllisyyden merkityksestä opettajien työyhteisössä. Tutkielmassa määritellään keskeiset käsitteet perustuen asiantuntija-aineistoihin. Pääluvut viisi ja kuusi perehtyvät hyvinvointiin koulu yhteisössä ja hyvinvointiin opettajien työyhteisössä. Lisäksi tutkielmassa selvitetään hyvinvoinnin heijastumista paralleeli-ilmion käsitteen avulla. Tutkielmassa avataan opetusalan hyvinvoinnista kertovia tutkimuksia, sekä tuodaan esiin kehityssuuntia, joiden avulla opettajien työhyvinvointia kyettäisiin parantamaan.

Johtopäätöksenä yhteisöllisyyden voidaan todeta olevan merkittävä hyvinvointitekijä opettajien työyhteisössä. Lisäksi yhteisöllisyys toimii koulukulttuurin tärkeänä tukipilarina ja jokaisen jäsenensä osallisuuden mahdollistajana. Opettajien työyhteisön yhteisölliseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat turvallisuus, luottamus, yhdenvertaisuus, johtaminen, osallisuus, vuorovaikutus, ammattitaito, arvostus ja autonomia. Työnilon ja voimavarojen turvaamiseksi jokaisen työntekijän tulee toimia yhteisen hyvän eteen. Työhyvinvoinnin edistäminen on yhteinen haaste koko työyhteisölle.

Avainsanat: hyvinvointi, opettajayhteisö, työhyvinvointi, työyhteisö, yhteisöllisyys

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Tutkielman lähtökohdat	5
2.1	Tutkimusmetodi	6
2.2	Tutkimuskysymykset.....	7
3	Teoreettinen viitekehys.....	9
3.1	Yhteisöllisyys.....	9
3.2	Hyvinvointi.....	10
3.3	Työhyvinvointi.....	12
4	Tutkimuksia opetusalan hyvinvoinnista	17
5	Hyvinvointi kouluyhteisössä.....	20
5.1	Koulun kulttuuri ja yhteinen hyvä.....	21
5.2	Paralleeli-ilmiö.....	24
6	Hyvinvointi opettajien työyhteisössä.....	25
6.1	Turvallisuus, luottamus ja yhdenvertaisuus	26
6.2	Johtaminen, osallisuus ja vuorovaikutus	29
6.3	Ammattitaito, arvostus ja autonomia.....	32
6.4	Aika ja muutokset	33
6.5	Työnilo ja voimavarat.....	34
6.6	Kehityssuuntia opetusalan hyvinvoinnille.....	35
7	Johtopäätökset ja pohdinta	38
	Lähteet	42

1 Johdanto

Merkityksellinen, vaikutusvaltainen ja tärkeä työ opettajana voidaan parhaimmillaan kokea innostavana ja palkitsevana. Viime vuosien aikana uutisotsikot ovat kuitenkin puhuneet karua kieltä koulujen ja opettajien hyvinvoinnin tilasta. Yhteiskunta on huolissaan opettajien jaksamisesta ja heidän työnkuvansa muutoksesta, resurssien ja tuen puutteesta, sekä oppilaiden hyvinvoinnista ja oppimisesta. Hyvinvointi koulu yhteisöissä on noussut vuosien mittaan entistä näkyvämmäksi ja suuremmaksi keskustelunaiheeksi. Myös tutkimustilastot kertovat opettajien työhyvinvoinnin heikentyneen vuosi vuodelta (kts. Golnick & Ilves, 2019; Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018).

Ajankohtaisessa uutisvirrassa nähtävät otsikot koulumaailmasta kertovat opettajien uupumuksesta, joukkopaosta opetus alalta, sekä viimeisimmän opetus suunnitelman saamasta kritiikistä (kts. Kauhanen, 2011; Sormunen, 2019; Yli-Pietilä, 2020). Myös toistuvat uutiset oppilaiden häiriökäyttäytymisen lisääntymisestä saavat pohtimaan koulumaailman hyvinvoinnin tilaa (kts. Pelkonen, 2018). Nämä ilmiöt ovat herättäneet mielenkiintoa koulujen, sekä opetus alan ammattilaisten hyvinvointia kohtaan. Koulu yhteisö on iso osa lasten ja nuorten elämänpiiriä, minkä lisäksi opettajien yhteiskunnallisesti merkittävä ammatti ja tekemä työ vaikuttavat useiden ihmisten päivittäiseen elämään. Hyvinvointi koulu yhteisössä on aiheena merkittävä ja tutkimisen arvoinen, mikä on luonut motivaatiota tutkimuksen tekemiselle.

Kandidaatin tutkielmani aiheena on hyvinvointi opettajien työ yhteisössä. Tarkastelen opettajien työ ympäristöä yhteisöllisestä näkökulmasta liittäen sen osaksi koko koulu yhteisön hyvinvointia, sekä oppilaiden hyvinvointia edistäväksi tekijäksi. Tutkielma etenee lähtökohtien kautta teoreettiseen viitekehukseen, käsitteiden määrittelyyn ja hyvinvoinnin teorioiden kuvailuun. Avaan hyvinvoinnin kokonaisvaltaisena käsitteenä, minkä jälkeen määrittelen työhyvinvoinnin käsitteen. Esittelen tutkielmassa myös aiemmin toteutettuja tutkimuksia opetus alan hyvinvoinnista. Pääluvut viisi ja kuusi vastaavat tutkimuskysymyksiin hyvinvoinnin koostumisesta koulu yhteisössä ja opettajien työ yhteisössä. Tutkielman lopuksi kokoaan johtopäätökset aineiston avulla saavuttamastani ymmärryksestä ja oivalluksista. Tutkielman pyrkimyksenä on saavuttaa ymmärrys opettajien hyvinvoinnin rakentumisesta yhteisöllisessä koulu ympäristössä, sekä avartaa näkemystä yhteisöllisyyden merkityksestä opettajien työ yhteisössä.

2 Tutkielman lähtökohdat

Spilt, Koomen ja Thijs (2011) kirjoittavat, kuinka opettajien hyvinvoinnin ymmärtäminen on tärkeää useista syistä. Ensinnäkin se lisää ymmärrystä opettajan työstä. Spiltin ja kollegojen mukaan tunnistamalla tekijöitä, jotka aiheuttavat huolta ja uupumusta opettajille, pystytään luomaan kouluympäristöjä, joiden avulla voidaan edistää opettajien sitoutumista työhön, sekä ehkäistä pakoa alalta. Toiseksi tutkimalla, mikä on opettajille heidän työssään eniten tyydyttävää ja palkitsevaa, voidaan saada parempi käsitys heidän suhtautumisestaan koulujen ja opetussuunnitelmien uudistuksiin. Usein opettajat itse toimivatkin muutoksen tekijöinä, ja oivallukset opettajien hyvinvoinnista voivat toimia ponnahduksina uusille kehitysaskelille kohti parempaa koulua. Kolmanneksi opettajat ovat tärkeässä aikuisen roolissa lasten oppimisessa ja kouluarjessa. Spiltin ja kollegojen mukaan on todisteita siitä, että opettajien hyvinvoinnilla on merkittäviä vaikutuksia lasten sosioemotionaaliseen sopeutumiseen, hyvinvointiin ja akateemiseen suorituskyykyyn (Spilt ym., 2011).

Opettajien hyvinvoinnilla on heidän oman jaksamisensa lisäksi todettu suora yhteys oppilaiden vointiin ja viihtyvyyteen. Spiltin ja kollegojen tekemien havaintojen lisäksi Pakarinen (2017) nostaa kirjoituksessaan esiin tutkimuksia, joissa koulun työntekijöiden ilmapiiriin ja oppilaiden hyvinvointimittareiden on havaittu korreloivan suoraan keskenään. Työilmapiiriin ollessa huono ja opettajien ollessa väsyneitä, ongelmat näkyvät opetuksen laadussa ja jaksamisessa puuttua oppilaiden ongelmiin. Pakarinen korostaa koulujen henkilöstön jaksamisen varmistamista tärkeänä osana laadukkaan opetuksen järjestämistä (Pakarinen, 2017). Lisäksi Spilt kollegoineen (2011) kirjoittavat artikkelissaan opettajan ja oppilaiden suhteiden olevan tutkitusti merkityksellisiä lasten kehityksen kannalta, mutta myös opettajan ammatillisen ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin näkökulmasta (Spilt ym., 2011).

Soini, Pyhäntö ja Pietarinen (2010) jatkavat samaa linjaa, ja toteavat artikkelissaan opettajien työhyvinvoinnin olevan ratkaisevan tärkeässä asemassa opetustavoitteiden saavuttamisessa, sekä luokkahuoneessa, että koko kouluyhteisön tasolla. Opettajan työhyvinvointi on yhteydessä heidän pedagogisen tehtävänsä onnistumiseen, mikä taas puolestaan liittyy vahvasti opettajan ja opettajayhteisön kykyyn tarkastella ja kehittää pedagogisia ratkaisuja ja toimintamalleja (Soini ym., 2010). Koska opettajien jaksamisella on vaikutusta myös oppilaiden vointiin ja menestykseen koulussa, voidaan mainittujen aineistojen perusteella todeta, että yhteisön hyvin-

vointiin panostamalla vaikutetaan myös myönteisesti koulun päätarkoituksellisen tehtävän, oppimisen ja opetuksen onnistumiseen. Tutkimalla hyvinvointia kyetään löytämään sitä tukevia ja horjuttavia tekijöitä. Tunnistamalla syy-seuraus-suhteita ja hyvinvoinnin osatekijöitä, pystytään etsimään tilanteisiin ratkaisuja ja tekemään parannuksia hyvinvointiin usealla eri tasolla.

Kouluyhteisön, opettajien sekä oppilaiden, hyvinvointia voidaan lähestyä useista eri näkökulmista. Opettajan hyvinvointia voidaan tarkastella yksilö- ja yhteisönäkökulmien lisäksi myös koko yhteiskunnan kannalta. Roslan, Ho, Ng ja Sambasivan (2015) kirjoittavat tutkimusartikkelissaan opettajan asemasta yhteiskunnan kehityksen selkärangana. Roslan kollegoineen jatkaa kertomalla opettajien toimivan ratkaisevassa roolissa yhtenäisyyden vahvistamisessa ja kansallisen identiteetin rakentamisessa. Lisäksi opettajat ovat osana mahdollistamassa inhimillisten voimavarojen kehittymistä, vastaukseksi globalisaation tuomiin haasteisiin. Nämä seikat myötävaikuttavat näkökulmaan koulutuksen asemasta menestyksen tukipilarina, jota opettajat kannattelevat harteillaan (Roslan, Ho, Ng & Sambasivan, 2015, 138). Hyvinvointi aiheena käsittää monta tasoa, ja sen tutkimisella on tässä yhteydessä merkittävää tutkimusarvoa.

2.1 Tutkimusmetodi

Tutkielmani rakentuu kuvailevaksi kirjallisuuskatsaukseksi kouluyhteisön, erityisesti opettajien työoloihin ja –hyvinvointiin. Salmisen (2011) mukaan kyseinen tutkimusmenetelmä on melko vapaa, eivätkä metodiset säännöt rajaa aineiston valintaa, minkä vuoksi se toimii oivallisena tapana harjoittaa tutkimuksen tekemisen taitoja. Lisäksi hän kirjoittaa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen rakentavan kokonaiskuvaa valitusta asiakokonaisuudesta, joka toimii tämänkin tutkielman pyrkimyksenä (Salminen, 2011, 3, 6). Hyödynnän tutkielmassa ajankohtaisia ammattimateriaaleja ja tutkimuksia opetusalan hyvinvoinnista. Tulkitseen ilmiöitä suhteessa tieteellisen kirjallisuuden antiin, minkä lisäksi hyödynnän asiantuntijalausuntoja, sekä alan lehtijulkaisuja ja –artikkeleita. Aineistonhankinnan ja analyysin aikana olen pyrkinyt lähdekriittisyyteen ja siten tuomaan lausunnot, sekä tutkimustiedon esiin niiden todellisessa valossa.

Merkittävänä lähdemateriaalina tutkielmassani toimii kansalaistoiminnan ja viestinnän johtajan Reija Salovaaran, sekä koulutuksen ja työnohjauksen ammattilaisen Tiina Honkosen teos *Voi hyvin opettaja!*, jonka sisältö on tuonut vastauksia koulun, sekä opettajien työyhteisöjen hyvin-

voinnin rakentumiseen. Lisäksi tutkielman oleellisena tutkimusaineistona ovat Opetusalan Ammattijärjestön hyvinvoinnista kertovat työolobarometrit vuosilta 2017 ja 2019. Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä käytän kansainvälisesti menestyneen yhteiskuntatieteilijän ja tutkijan Erik Allardtin hyvinvoinnin ulottuvuuksien teoriaa, sekä Edward Decin ja Richard Ryanin itseohjautuvuusteoriaa. Tutkielmassa hyödynnettyihin aineistoihin sisältyy sekä kotimaisia, että kansainvälisiä artikkeleita ja tutkimuksia hyvinvoinnista, mikä vahvistaa aiheen merkittävyyttä sekä kansallisella, että kansainvälisellä tasolla.

2.2 Tutkimuskysymykset

Olen täsmentänyt tutkimuskysymykset liittyen havainnoituun ongelmaan, minkä avulla pyrin saavuttamaan syvemmän ymmärryksen ilmiöstä lähdeaineistojen avulla. Kouluyhteisön hyvinvointi on aiheena laaja ja moniulotteinen, minkä vuoksi olen rajannut aihetta tarkentamalla tarkastelun kohteen ja näkökulman. Tutkielman aihe on rajattu yhteisöllisen, erityisesti opettajien työyhteisön hyvinvoinnin ympärille. Kysymyksenasettelussa pyrin yksinkertaiseen ratkaisuun jakamalla tutkimuskohteen kahteen laajempaan kysymykseen, joiden yhteyteen on mahdollista sisällyttää useita kysymyksiin vastaavia tekijöitä. Tutkielmassa lähestytään hyvinvointia työyhteisön ja sosiaalisen työhyvinvoinnin viitekehyksessä. Erityisesti yhteisöllisyys ja yhteistyö ovat tutkielmassani oleellisissa asemassa. Lisäksi koulukulttuuri ja ilmapiiri, vuorovaikutus, luottamus, sekä johtaminen ovat osa tutkielman keskeistä sisältöä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten hyvinvointi rakentuu yhteisöllisessä kouluympäristössä?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat opettajien hyvinvointiin työyhteisössä?

Vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen aineistojen pohjalta viidennessä luvussa, selvittäen kouluyhteisön hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Käsittelen luvussa myös koulun toimintakulttuuria ja ilmapiiriä, sekä niiden vaikutuksia kouluyhteisön hyvinvointiin. Tutkimuskysymykseen vastatessani käsittelen lisäksi opettajan hyvinvoinnin yhteyttä oppilaiden vointiin ja viihtymiseen kouluyhteisössä, hyödyntäen paralleeli-ilmiön käsitettä. Koska yhteys opettajan ja oppilaan hyvinvoinnin välillä on todellinen, on syytä pohtia myös sitä kautta tapahtuvaa vaikutusta opetuksen laatuun ja oppilaiden viihtyvyyteen. Tutkimuskysymyksen ja sen myötä saatavien vastausten avulla voidaan havainnollistaa ja vahvistaa opettajan työhyvinvoinnin tutkimisen merkitystä.

Kuudennessa luvussa toinen tutkimuskysymys hakee tarkempaa vastausta opettajien työyhteisön hyvinvoinnin tekijöistä. Selvitän tutkielmassa opettajien työhyvinvointia edistäviä ja heikentäviä seikkoja, yhteisöllisen ulottuvuuden näkökulmasta. Kysymykseen vastataan avaamalla työympäristön, työyhteisön, kollegojen ja koulujohdon vaikutusta yksilön, sekä opettajien työyhteisön hyvinvointiin. Pääluvun viimeisessä alaluvussa tuon esiin myös ratkaisuehdotuksia ja kehityssuuntia opetusalan hyvinvoinnin parantamiseksi. Toisen tutkimuskysymyksen ja siihen tarjottujen vastausten tarkoituksena on vahvistaa näkemystä yhteisöllisten tekijöiden merkityksestä työhyvinvoinnin kannalta.

3 Teoreettinen viitekehys

Teoreettinen viitekehys toimii tutkielmassani käsitteellisenä ja ajattelua ohjaavana jäsenyyksenä, sekä ohjaa tarkastelemaan tutkielmaa asettamastani näkökulmasta. Viitekehyyksen tarkoituksena on tavoittaa tutkielmassani käsiteltävien ilmiöiden keskeiset tekijät, sekä kuvailla niiden välisiä suhteita. Tutkielman teoreettinen viitekehys sisältää keskeisimpien käsitteiden, yhteisöllisyyden, hyvinvoinnin ja työhyvinvoinnin määritelmät, sekä tarkastelua niiden välisistä suhteista. Lisäksi teoreettisen viitekehyyksen luku pyrkii tuomaan esiin yhteisöllisyyden ja yhteisöjen merkityksellisyyttä osana hyvinvoinnin rakentumista. Tutkielmani viitekehyyksen tarkoituksena on edistää lukijan ymmärrystä aiheesta, sekä ohjata tutkimusongelman lähtökohtia edustavien käsitteiden äärelle.

Luvun ensimmäinen alaluku käsittelee yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys, yhteisöt ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat terveyttä ja hyvinvointia tukevia tekijöitä (kts. Kaivola & Launila, 2007; Manka, 2011). Nämä seikat liittyvät usein myös hyvinvoinnin teorioiden ja kuvailujen luonteeseen, minkä vuoksi ne ovat oleellinen osa hyvinvoinnin tarkastelua (kts. Allardt, 1976; Ryan & Deci, 2000). Toinen alaluku käsittelee näitä hyvinvoinnin teorioita, jotka osoittavat yhteisöllisyyden merkityksen osana hyvinvointia. Kolmas alaluku selvittää hyvinvoinnin rakentumista työyhteisöissä, joissa yhteisöllisyyden ja jokaisen jäsenen osallisuuden merkitys korostuu erityisesti (kts. Kaivola & Launila).

3.1 Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys, yhteisöt ja yhteisöllinen elämä ovat välttämättömyys ihmisen olemassaololle ja toiminnalle. Murto (2014) kertoo yhteisön olevan käsitteenä epämääräinen ja vaikeasti määriteltävissä (Murto, 2014). Myös Roffey (2013) toteaa, ettei yhteisön määritelmän muodostuminen ole suoraviivaista. Roffey mainitsee yhteenkuuluvuuden tunteen, merkityksellisyyden ja osallisuuden olevan yhteisöissä usein koettavia tunteita (Roffey, 2013, 40). Murron (2014) mukaan yhteisöllisyys tarkoittaa sujuvaa, tuloksellista ja uutta luovaa yhdessä tekemistä ja toimintaa. Yhteisöksi muodostutaan vuorovaikutuksen tuloksena ja se tarjoaa perustan yksilön kehitykselle. Yhteisön tarjoama yhteenkuuluvuuden tunne, ihmisten läheisyys, yhdessä jakaminen ja osallisuus ovat merkityksellisiä kokemuksia ihmisen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta, joita ei Murron mukaan voi ylikorostaa (Murto, 2014).

Kaivola ja Launila (2007) kirjoittavat ihmisen olevan sosiaalinen olento, jonka minuus ja olemassaolo toteutuvat suhteessa toisiin ihmisiin. Liittymisen tarve johonkin on heidän mukaan ihmisen sisäsyntyinen ominaisuus. Jokaisella ihmisellä on halu kuulua osaksi jotakin kokonaisuutta, jonka kokee hyväksi ja merkitykselliseksi. Erityisesti työpaikoilla korostuu toisten ihmisten tarvitsevuus. Yhteisöllisyys työssä tarjoaa turvaa jäsenilleen, auttaa hahmottamaan ympäristöään ja luo yhteenkuuluvuutta. Lisäksi hyvä yhteisö auttaa jokaista jäsentään toteuttamaan omaa yksilöllisyyttään. Yhteisöllisyys työelämässä tukee oppimista, tuloksellisuutta, terveyttä ja hyvinvointia (Kaivola & Launila, 2007, 77–78). Kaivolan ja Launilan lisäksi myös Manka (2011) kirjoittaa yhteisöllisyyden luovan yhteenkuuluvuutta ja turvaa, sekä toteaa sen tukevan oppimista, terveyttä ja hyvinvointia (Manka, 2011, 115).

3.2 Hyvinvointi

Allardt (1976) toteaa yksilöiden hyvinvoinnin turvaamisen olevan yksi yhteiskunnan tärkeimpiä tehtäviä (Allardt, 1976, 68). Dodge, Daly, Huyton ja Sanders (2012) käsittelevät artikkelissaan hyvinvoinnin määrittelyä haasteellisuutta. Heidän näkemyksensä mukaan useat aiemmat teoreettiset yritykset kuvailla hyvinvoinnin luonnetta ovat perustuneet pitkälti mittauksiin, eikä niinkään sen määrittelyyn (Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012, 222). Myös Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen (2008) törmäävät artikkelissaan hyvinvoinnin määrittelyä haasteellisuuteen. He kuitenkin toteavat hyvinvointikäsitteen perinteisesti tarkoittavan ihmisen sosiaalisen, henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuutta. Meriläinen kollegoineen kirjoittavat hyvinvoinnin ilmenevän onnellisuutena, tyytyväisyytenä elämään, sekä positiivisena mielentilana (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen, 2008, 8). Allardt (1976), sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL, 2016) toteavat tieteenalan ja teoreettisen viitekehyksen vaikuttavan tutkimuksissa siihen, millä käsitteillä hyvinvoinnista puhutaan ja millä keinoin sitä mitataan. Edes tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, kuinka hyvinvointi määritellään. Hyvinvointi on sen määrittelyä vaikeudesta huolimatta kuitenkin yksimielisesti moniulotteinen käsite, jota voidaan lähestyä useista eri näkökulmista (Allardt, 1976, 9; THL, 2016).

Hyvinvoinnin määrittelyä perustana tutkielmassa on käytetty pohjoismaisessa hyvinvointitutkimuksessa usein sovellettua Allardtin hyvinvoinnin ulottuvuuksien teoriaa, joka liittää yhteisöllisyyden osaksi hyvinvoinnin rakentumista. Allardt (1976) määrittelee hyvinvoinnin tarvekäsitteen avulla, ja toteaa hyvinvoinnin määräytyvän tarpeentyydytyksen asteen mukai-

sesti. Hyvinvoinnin katsotaan koostuvan sekä elämänlaadusta, että elintasosta. Määritellyt tarpeet on jaoteltu kolmeen osaan niiden luonteiden mukaisesti. Allardt nimeää teoriassaan hyvinvoinnin kolmeksi ulottuvuudeksi elintason, yhteisyysuhteet ja itsensä toteuttamisen (*having, loving, being*). Näiden ulottuvuuksien, tarpeiden toteutumista, voidaan teorian mukaan kutsua hyvinvoinniksi (Allardt, 1976, 32–38). Yhteisyysuhteet teorian osana vahvistavat yhteisön ja vuorovaikutuksen merkitystä hyvinvoinnin kannalta, ja kertovat ihmisen tarpeesta toveruuteen, solidaarisuuteen, sekä kuulumiseen osaksi sosiaalisten suhteiden verkostoa (Allardt, 1976, 43).

Allardtın teorian rinnalla tutkielmassa sovelletaan Ryanin ja Decin (2000) itseohjautuvuusteoriaa, joka on motivaation ja psykologisten perustarpeiden kuvaamisen lisäksi teoria ihmisen hyvinvoinnista. Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteoria selvittää tekijöitä, jotka parantavat tai heikentävät sisäistä motivaatiota, itsesääätelyä ja hyvinvointia. Pääasiassa teoria on tunnettu motivaatioteorian. Sisäisen motivaation ja merkityksellisyyden kokemisen lisäksi teoria kuvailee hyvinvoinnin rakentumista, joten teoria on relevantti myös tämän tutkielman viitekehyksenä. Itseohjautuvuusteoriassa toteutuu Allardtın hyvinvointiteorian tapaan myös kolme elementtiä: koettu pätevyys, autonomia ja yhteisöllisyys. Näiden toteutuminen tukee Ryanin ja Decin mukaan sisäistä motivaatiota ja hyvinvointia. Psykologisten tarpeiden tyydyttyminen heijastuu menestyksessä muun muassa urheilun parissa, koulun käynnissä, sekä työelämässä (Ryan & Deci, 2000, 68–69).

Molemmat teoriat ovat laajalti käytettyjä hyvinvoinnin tutkimiseen ja molempien teorioiden pyrkimyksenä on kuvailla ihmisen hyvinvoinnin perusteita. Yhteistä näillä teorioilla on perustarpeiden merkitys hyvinvoinnin turvaamisessa. Perustarpeiden lisäksi teoriat korostavat itsensä toteuttamista omaehtoisesti, sekä pätevyyden kokemuksia, joiden avulla ihminen voi kokea merkityksellisyyttä. Allardtın (1976), sekä Ryanin ja Decin (2000) teorioiden oleellisin anti tutkielmalle on niiden ilmentämä sosiaalinen ulottuvuus. Allardtın mukaan sosiaaliset suhteet, sekä Ryanin ja Decin mukaan yhteisöllisyys tukee ihmisen hyvinvointia (Allardt, 1976; Ryan & Deci, 2000). Nämä teoriat osoittavat yhteisöjen merkityksen osana hyvinvointia ja sen tukemista. Soini kollegoineen (2010) näkevät sosiaalipsykologisen hyvinvoinnin rakentamisen koulu yhteisössä oppimisprosessina, joka Allardtın, sekä Ryanin ja Decin hyvinvointimallien mukaisesti edistää ihmisten välisiä suhteita, pätevyyttä ja autonomiaa (Soini ym., 2010).

Näiden teorioiden lisäksi useat suomalaiset ammattijärjestöt mainitsevat sosiaalisen ulottuvuuden osaksi hyvinvointia. THL (2019) lukee määritelmässään sosiaalisen pääoman ja sosiaaliset suhteet osaksi yksilön hyvinvointia (THL, 2019). Myös Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS, 2020) määrittelee sosiaaliset suhteet keskeiseksi osaksi ihmisen hyvinvointia ja mielen terveyttä (YTHS, 2020). Näiden terveydenhuollon asiantuntijoiden lisäksi Opetushallitus (OPH, 2020) mainitsee verkkosivuillaan yhteenkuuluvuuden olevan tärkeää jokaiselle ihmiselle (OPH, 2020). YTHS kirjoittaa sivuillaan ihmisen luontaisesta tarpeesta tuntea kuuluvansa joukkoon, mikä voi tarkoittaa jollekin laajaa sosiaalista verkostoa ja toiselle muutamaa itselle tärkeää ihmissuhdetta. Tunne yhteenkuuluvuudesta toimii ihmisen voimavarana (YTHS, 2020).

Ryan & Deci (2000) toteavat, kuinka sosiaaliset olosuhteet vaikuttavat siihen, millaisia henkilökohtaisia ja yksilöiden välisiä eroja motivaatiossa ja henkisessä kasvussa on. Heidän mukaan tutkimalla sosiaalisia ympäristöjä ja olosuhteita, jotka joko edistävät tai heikentävät yksilön inhimillistä potentiaalia, voidaan selvittää käyttäytymisen syiden lisäksi ympäristön mahdollisuutta optimoida yksilön kehitystä, suorituskykyä ja hyvinvointia (Ryan & Deci, 2000, 68). Kouluyhteisö toimii sosiaalisena kontekstina jokaiselle siinä toimivalle yksilölle. Tutkielman tarkoituksena on selvittää opetusalan ammattilaisten hyvinvointia niissä sosiaalisissa olosuhteissa, jotka kouluyhteisössä vallitsevat. Vallitsevilla olosuhteilla on yllä todetusti vaikutuksensa yksilön suorituskykyyn ja hyvinvointiin, tässä tapauksessa opettajan hyvinvointiin. Tämä tuo tutkielmalle lisäarvoa ja merkityksellisyyttä. Näin tutkielma mahdollistaa ymmärryksen sosiaalisen ympäristön luomista mahdollisuuksista ja haasteista yhteisöjen kehitykselle ja hyvinvoinnille.

3.3 Työhyvinvointi

Kun hyvinvointia ja sosiaalisia olosuhteita tarkastellaan työympäristössä ja -yhteisössä, puhutaan työhyvinvoinnista. Salovaaran ja Honkosen (2013), sekä Työterveyslaitoksen (TTL, 2020a) mukaan työhyvinvointi muodostuu terveyttä ylläpitävästä, turvallisesta ja tuottavasta työstä, jota työyhteisöt ja ammattitaitoiset työntekijät tekevät hyvin johdetussa organisaatiossa. Salovaara ja Honkonen, sekä TTL jatkavat, kuinka hyvinvoivassa työyhteisössä työ koetaan mielekkääksi ja palkitsevaksi, minkä lisäksi sen koetaan tukevan henkilökohtaista elämänhallintaa. Hyvinvointi syntyy arjen toiminnoissa monien eri tekijöiden summana. Työhyvinvointi on sekä työntekijän, että työnantajan vastuulla, ja sitä ylläpidetään sekä kehitetään yhdessä.

Työhyvinvoinnin edistäminen tapahtuu yhteistyössä johtajien, esimiesten ja työntekijöiden kesken. Muita keskeisiä toimijoita työhyvinvoinnin ylläpidossa ovat työsuojeluhenkilöstö, luottamusmiehet, sekä työterveyshuolto. Työhyvinvoinnin edistäminen on pitkäjänteistä ja läpileikkaavaa toimintaa, joka voi kohdistua esimerkiksi henkilöstöön, työyhteisöön, -ympäristöön, -prosesseihin tai johtamiseen (Salovaara & Honkonen, 2013, 18; TTL, 2020a).

Manka (2011) kirjoittaa työhyvinvoinnin edistämisen olevan merkittävä tekijä hyvinvointivaltion ylläpitämisessä. Työhyvinvointi on kokonaisuus, joka koostuu muun muassa osaamisen kehittämisestä, johdonmukaisesta ja oikeudenmukaisesta johtamisesta, vuorovaikutteisesta toimintatavasta, sekä työntekijän psyykkisestä, fyysisestä ja sosiaalisesta terveydestä. Yksilöterveyden edistäminen ei yksin riitä työyhteisöjen hyvinvoinnin edistämässä, vaan työhyvinvointi on nähtävä koko työyhteisön toimivuutta kehittävä toimintana (Manka, 2011, 35).

Roffey (2013) luettelee artikkelissaan hyvinvoivan yhteisön tunnusmerkkeinä toimivia arvoja. Näihin arvoihin lukeutuu itsemääräämisoikeus, vapaus, henkilökohtainen kasvu, terveys, välittäminen ja myötätunto, vastuullisuus, avoimuus, toiminta yhteisen hyvän eteen, yhteistyö, demokraattinen osallistuminen, ihmisten monimuotoisuuden kunnioittaminen, tuki yhteisön rakenteille, sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus (Roffey, 2013, 39). Myös TTL (2020a; 2020b) kirjoittaa hyvinvoivasta työyhteisöstä, jossa luotetaan, annetaan myönteistä ja rakentavaa palautetta, sekä puhalletaan yhteen hiileen. Ilmapiiri on avoin, innostava ja kannustava, minkä lisäksi uskalletaan puhua onnistumisten lisäksi myös ongelmista. Kollegoiden välillä vallitsee kunnioitus ja arvostus. TTL:n mukaan työyhteisössä ollaan tietoisia toiminnan tavoitteista ja huolehditaan osaamisesta ja ammattitaidosta. Lisäksi hyvinvoiva työyhteisö osaa pitää työväen aisoissa ja säilyttää toimintakyvyn kohdatessaan muutoksia (TTL, 2020a; 2020b).

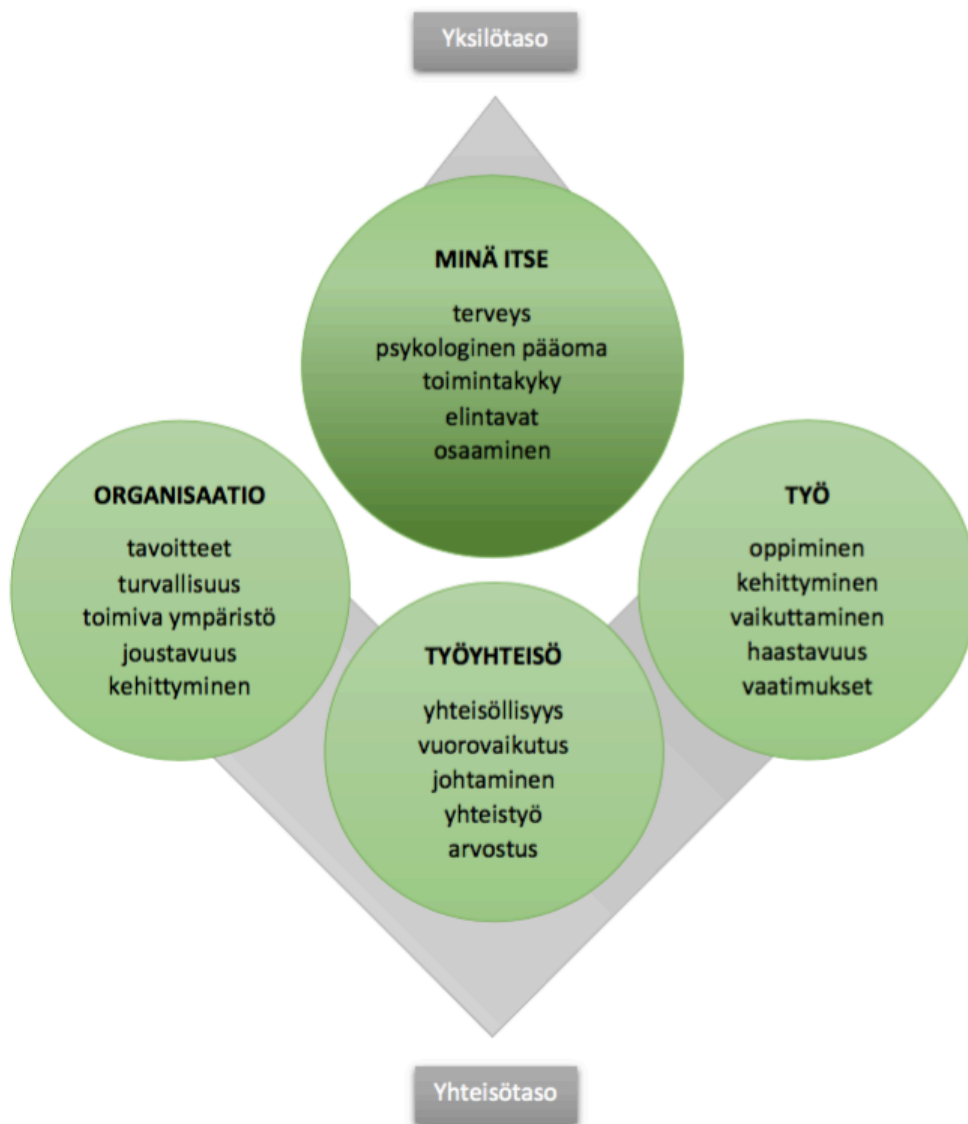
TTL (2020a; 2020b) jatkaa kertoen hyvinvoivan työntekijän tuntevan vastuuta ja olevan motivoitunut tehtävässään. Hän pääsee hyödyntämään työssään vahvuuksiaan ja osaamistaan, minkä myötä kokee itsensä myös tarpeelliseksi. Hyvinvoiva työntekijä tuntee työnsä tavoitteet, kehittää itseään ja saa palautetta tekemästään työstä. Lisäksi työssä koetaan riittävää itsenäisyyden tunnetta, mutta myös yhteenkuuluvuutta. Onnistuminen, innostuminen ja kokemukset työn "imusta" ovat työntekijälle merkkejä hyvinvoinnista (TTL, 2020a; TTL, 2020b). Vesterinen (2006) kirjoittaa, kuinka parhaimmillaan työ toimii ihmisen voimavarojen luojana ja identiteetin perustana (Vesterinen, 2006, 29).

Kaivola ja Launila (2007) painottavat, kuinka työhyvinvointi syntyy työstä ja sen seurauksista, ei yksittäisistä tempauksista, koulutuspäivistä ja tyhy-viikoista. Toimiva työyhteisö ja hyvin tehty työ ovat ainoat tahot, jotka voivat tuottaa työhyvinvointia. Kaivola ja Launila korostavat työhyvinvoinnin olevan osa jokapäiväistä toimintaa, johon jokainen yhteisön jäsen on osallisena. Työhyvinvointi voidaan nähdä positiivisena työelämän laatuna. Kaikki työhön, työntekijään, johtamiseen ja työyhteisöön vaikuttavat tekijät vaikuttavat hyvinvointiin. Työhyvinvoinnin edistäminen merkitsee koko työelämän kokonaisvaltaista kehittämistä (Kaivola & Launila, 2007, 127–128).

Vesterinen (2006) tuo artikkelissaan esille, kuinka työ ja työolot voivat olla myös riski ihmisen terveydelle ja hyvinvoinnille (Vesterinen, 2006, 29). Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat teoksessaan työhyvinvoinnin vastakohtasta, työpahoinvoinnista. Työuupumus ja sairauspoissaolot nähdään usein selkeimpinä työpahoinvoinnin ilmentyminä. Pahoinvointi työssä ei kuitenkaan aina kulminoidu sairauslomaan. Työn kuormittavuus, huonoksi koetut työpaikan sisäiset ihmissuhteet, vähäiset vaikuttamismahdollisuudet, jatkuvat muutokset ja johtamisen ongelmat voivat kuluttaa ja uuvuttaa työntekijän pahoinvoinnin partaalle. Tyytyväisyyttä työhön heikentävät lisäksi epäselvät odotukset, vähäinen palaute, epätasaisesti jakautuvat tehtävät, arvostuksen ja tuen puute, sekä epäoikeudenmukainen kohtelu. Myös työolosuhteet vaikuttavat pahoinvoinnin muodostumiseen (Salovaara & Honkonen, 2013, 19–21).

TTL (2020b) kirjoittaa työntekijän edellytyksien sekä työtehtävän asettamien vaatimusten ja mahdollisuuksien välistä tasapainoa kutsuttavan työkyvyksi. Työkyky vaikuttaa oleellisesti työhyvinvointiin. TTL on koonnut työkyvyn ja –hyvinvoinnin ylläpitoon vaikuttavat keskeiset tekijät työkykytalo -kuvioon, jossa osatekijöinä ovat terveys ja toimintakyky, osaaminen, arvot, asenteet ja motivaatio, sekä johtaminen, työyhteisö ja työolot. Kuviossa mainituista tekijöissä huomioidaan yksilön henkilökohtaiset voimavarat, sekä itse työ, työolot ja johtaminen (TTL, 2020b). Myös Vesterinen (2006) on esittänyt artikkelissaan kokonaisvaltaisen työkyvyn käsitteen kolmijakoisena kuviona, jonka osina toimivat yksilö, työyhteisö, sekä työ ja työympäristö. Näiden sisäisiä tekijöitä ovat muun muassa toimintakyky, voimavarat, sosiaaliset taidot, elämäntilanne, osaaminen, terveys (yksilö), johtajuus, organisointi, työnjako, ilmapiiri, vuorovaihtus ja sosiaalinen tuki (työyhteisö), vaatimukset, menetelmät, vaikuttaminen, mielekkyys, kuormittavuus, uralla eteneminen, työvälineet ja fyysiset työolot (työ ja työympäristö) (Vesterinen, 2006, 31).

Työhyvinvoinnista on esitetty työkyvyn lisäksi myös useita muita erilaisia malleja. Mankan ja Mankan (2018) voimavaralähtöisessä mallissa huomioidaan osa-alueina organisaatio, johtaminen, työyhteisö, työn hallinta ja itse työntekijä (Manka & Manka, 2018, 76). Työturvallisuuskeskus (TTK, 2020) puolestaan on esittänyt työhyvinvoinnille viisiportaisen mallin, joka edustaa hyvinvointia tukevia tekijöitä: terveys, turvallisuus, yhteisöllisyys, arvostus ja osaaminen (TTK, 2020). Mallit ovat paljolti toistensa kaltaisia. Kaikissa mainituissa malleissa yhteisenä tekijänä on yhteisöllisyys tai työyhteisön merkitys työhyvinvoinnin edistämässä. Olen koonnut alle työhyvinvointimallin (kuvio 1), mukaillen yllä mainittujen työhyvinvointimallien (Manka & Manka, 2018; TTL, 2020b; TTK, 2020) sisältämiä osa-alueita ja tekijöitä.



Kuvio 1: Työhyvinvointimalli.

Työhyvinvointimallissa (kuvio 1) yksilö- ja yhteisötaso ovat eriteltyinä omiksi osa-alueiksi havainnollistaakseen yhteisötason merkittävyyttä osana työhyvinvointia. Yksilötason tekijät liittyvät itse työntekijään, tämän henkilökohtaiseen terveyteen ja toimintakykyyn. Yhteisötasolla päätekijät ovat organisaatio, työyhteisö ja työ itsessään. Näiden alla vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa työn tavoitteet ja turvallisuus, yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja johtaminen, sekä oppiminen, kehittyminen ja työn vaatimukset. Tutkielmassa keskitytään tutkimaan pääosin yhteisötason vuorovaikutuksellisia tekijöitä ja ennen kaikkea työyhteisön merkitystä osana kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin rakentumista.

4 Tutkimuksia opetusalan hyvinvoinnista

Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen ja Solovieva (2001) toteuttivat vuosituhanen vaihteessa tutkimuksen peruskoulun ja lukion opettajien työolosuhteista, tyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Tuolloin tutkimuksen mukaan suuri osa opettajista koki työnsä palkitsevaksi. Kuormittavimmiksi tekijöiksi koettiin melu, kiire, puutteelliset työtilat, opetuksen valmistelu, kokeiden laadinta ja korjaus, sekä opetusvälineiden puute tai niukkuus. Uupuneita tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kuusitoista prosenttia ja vakavasti uupuneita neljä prosenttia. Jo tuolloin opettajien havaittiin voivan vuosi vuodelta huonommin (Santavirta ym., 2001, 43).

Opetusalan ammattijärjestö selvittää opettajien ja opetusalan esimiesten työhyvinvointia, työoloja ja turvallisuutta työolobarometrillä. Kattava ja luotettava barometri toteutetaan kahden vuoden välein opettajille ja opetusalan esimiehille kohdennetulla kyselyllä. Marraskuussa 2019 toteutetun barometrin tulokset heijastelevat yhteiskunnan ja työelämän muutosta, sekä resurssitilannetta koulutus-, kasvatusta- ja tutkimusalalla. Kyselyyn vastasi yli tuhat opetusalan ammattilaista kaikilta koulutusasteilta varhaiskasvatuksesta yliopistoihin. Golnickin ja Ilveksen (2019) toteuttaman työolobarometrin mukaan, kyselyn tulokset olivat entisestään heikentyneet edellisestä, vuoden 2017 kyselystä (Golnick & Ilves, 2019, 2–3).

Jo vuoden 2017 työolobarometrissä käy ilmi, ettei työtyytyväisyys, työn ilo ja innostuminen työstä kannattele enää opettajien ja esimiesten hyvinvointia. Länsikallion, Kinnusen ja Ilveksen (2018) mukaan työ on koettu entistä kuormittavammaksi ja työaika riittämättömäksi. Lisäksi koulun sisäisen yhteistyön ei ole koettu toimivan kuten ennen. Epätasaisesti jakautuvat työtehtävät uuvuttavat ja heikentävät opettajien kokemaa työkykyä. Länsikallio kollegoineen kirjoittavat opetusosalalla koettavan terveydelle haitallista työstressiä enemmän kuin muualla työelämässä, mitä jatkuvat muutokset ovat näyttäneet lisäävän entisestään (Länsikallio ym., 2018, 2). Tuorein työolobarometri jatkaa samaa linjaa aiemman kyselyn kanssa. Vuoden 2019 kyselystä selviää, kuinka koko-aikaisten opettajien ja opetusalan esimiesten keksimääräinen työaika ylittää normaalin palkansaajien työviikon, minkä lisäksi opettajista noin puolet tekevät töitä myös viikonloppuisin (Golnick & Ilves, 2019, 2, 6–7).

Golnick ja Ilves (2019) kirjoittavat barometrin yhteydessä, kuinka työn määrän on havaittu kasvaneen huolestuttavasti jo vuonna 2017. Vuoden 2019 kyselyn tuloksena 53 prosenttia vastaajista koki töitä olevan liikaa. Reilu kolmasosa vastanneista koki voivansa vaikuttaa omaa työtä koskevaan päätöksentekoon. Tämä tulos on heikompi, kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin. Vastaajien työkyvyn keskiarvo oli 7,9 arvioituna asteikolla 0–10. Työstressin määrä oli vastaajien keskuudessa selkeästi korkeampi kuin keskimäärin suomalaisessa työelämässä. Vuoden 2019 opetusalan työolobarometristä selviää, että opettajista 39 prosenttia kokee erittäin tai melko usein työn aiheuttamaan stressiä. Lisäksi kyselyyn vastanneista 37 prosenttia kokee itsensä erittäin tai melko usein poikkeuksellisen väsyneiksi (Golnick & Ilves, 2019, 2, 8–9, 19, 21).

Vuoden 2017 työolobarometrin mukaan esimiestoiminta koettiin heikommaksi, kuin aiemmin. Länsikallion ja kollegoiden (2018) mukaan eniten esimiestyössä oli kyselyn mukaan heikentynyt tasapuolinen ja kannustava kohtelu työssä kehittymiseen. Opettajista vain 38 prosenttia koki työpaikan panostavan toiminnan ja henkilöstön kehittämiseen erittäin tai melko paljon. Lisäksi ammattiryhmien välisen yhteistyön sujuvuus hiersi opettajia, 60 prosentin ollessa sitä mieltä, että yhteistyö ja tiedonkulku ei ole riittävää (Länsikallio ym., 2018, 19, 22). Vuoden 2019 barometrissä johtamisen ja esimiestyön tulokset ovat kuitenkin kehittyneet parempaan suuntaan. Kyselyn tulokset vastaavat Golnickin ja Ilveksen (2019) mukaan suomalaisten keskimääräistä kokemusta esimiesten toiminnasta. Lisäksi opettajista 38 prosenttia kokee tiedonkulun johdon ja henkilöstön välillä toimivan erittäin tai melko hyvin. Myös luotto johdon päätöksentekoon oli kohonnut usealla prosenttiyksiköllä edellisestä kyselystä (Golnick & Ilves, 2019, 23, 26–27).

Golnick ja Ilves (2019) jatkavat kertoen 41 prosenttia opettajista kokeneen työpaikan panostavan toiminnan ja henkilöstön kehittämiseen erittäin tai melko paljon. Edellisten barometrin mittauskerroilla huolestuttavasti laskusuunnassa ollut työnilo on vuoden 2019 mittauksissa kohenunut. Kyselyn mukaan työniloa opettajan työssä koetaan kuten työmarkkinoilla keskimäärin. Vastaajista 74 prosenttia on nykyiseen työhönsä tyytyväisiä erittäin tai melko usein, minkä lisäksi 70 prosenttia kokee työhönsä syventymisen mukavaksi erittäin tai melko usein. Valtaosa (90%) kyselyyn vastanneista kokee voivansa käyttää tietojaan ja taitojaan työssään erittäin tai melko paljon. Lisäksi kaksi kolmesta, on sitä mieltä, että työ tarjoaa erittäin tai melko paljon mahdollisuuksia henkilökohtaiseen kehittymiseen (Golnick & Ilves, 2019, 27–29).

Vuoden 2017 työolobarometrin tuloksissa vain 42 prosenttia vastanneista opettajista koki töiden jakautuvan tasaisesti ja oikeudenmukaisesti työntekijöiden kesken (Länsikallio ym., 2018, 27). Tuoreemmissa tuloksissa vastaava luku on 52 prosenttia, mikä on selkeä parannus edellisiin mittauksiin. Kyselyyn vastanneista 68 prosenttia kokee työyhteisön ryhmätyöskentelyn sujuvan erittäin tai melko hyvin ja 77 prosenttia tuntee saavansa täysin tai melko riittävästi tukea ja apua työyhteisössään. Myös näissä tuloksissa luvut ovat useilla prosenttiyksiköillä edeltäviä paremmat. Lisäksi vastaajista 63 prosenttia kokee ilmapiirin työpaikalla olevan kannustava ja uusia ideoita tukeva. Golnickin ja Ilveksen (2019) mukaan opetusalan työpaikoilla kokemus henkilöstön keskinäisestä arvostuksesta vastaa suomalaisen työelämän keskimääräistä kokemusta. 71 prosenttia vastanneista kokee työtovereiden osoittavan täysin tai melko riittävästi arvostusta heidän tekemäänsä työtä kohtaan (Golnick & Ilves, 2019, 30).

Tikkanen (2020) kirjoittaa Opetusalan Ammattijärjestön sivuilla julkaistussa artikkelissaan rehtoribarometristä ja sen tuloksista. Opetusalan työolobarometristä selviävän opettajien uupumuksen ohella, myös rehtoribarometri kertoo uupumuksesta. Vaikka suurin osa rehtoreista on innostuneita työstään, on joka kymmenes uupunut. Lisäksi rehtoreista kolmasosaa uhkaa uupuminen. Tikkanen artikkelissa Opetusalan Ammattijärjestön puheenjohtaja Olli Luukkainen kommentoi hyvinvoivien rehtoreiden ja muiden opetusalan esimiesten luovan paremmat edellytykset koko työyhteisön hyvinvoinnille (Tikkanen, 2020). Myös Länsikallio kollegoineen (2018) kirjoittavat opetusalan työolobarometrin yhteydessä esimiehen roolin olevan hyvinvoinnin johtajana korvaamaton (Länsikallio ym., 2018, 2). Vastavuoroisesti Luukkainen mainitsee Tikkanen (2020) artikkelissa yhteisön kannattelevan myös rehtorin työtä. Luukkainen muistuttaa niin rehtorin, kuin opettajienkin tarvitsevan jatkuvaa keskusteluun perustuvaa tukea työlleen (Tikkanen, 2020).

Tutkielman kannalta keskeisimmät huomiot opetusalan hyvinvoinnin tilasta liittyvät yhteistyöhön, sekä työyhteisöjen tarjoamaan tukeen. Viimeisimmän opetusalan työolobarometrin mukaan hyvinvointi opetuslalla on kehittynyt useilla osa-alueilla monia prosenttiyksikköjä, mutta kehitettävää opettajien työyhteisöissä riittää edelleen. Myönteisiä ilmentymiä opettajien työyhteisöissä viimeisimmissä tutkimuksissa ovat olleet enemmistön kokema ryhmätyöskentelyn sujuvuus, sekä työyhteisön tarjoama tuki ja apu. Myös esimiestyössä kehityssuunta on ollut parempaan päin. Lisäksi enemmistön kokema kannustava ja uusia ideoita tukeva ilmapiiri kertoo yhteisöllisyyden tarjoamasta tuesta opettajien työlle.

5 Hyvinvointi koulu yhteisössä

Roffey (2013) toteaa koulussa toteutuvan yhteisön määritelmän kriteerit yhteisestä ympäristöstä, sekä jaetusta tarkoituksesta ja kiinnostuksen kohteesta – kasvatuksesta (Roffey, 2013, 40). Sosiaali- ja terveysministeriö, sekä Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (STM & Stakes, 2002) kirjoittavat, kuinka yhteinen työympäristö tekee koulun henkilöstöstä ja oppilaista jakamattoman sosiaalisen yhteisön. Hyvinvoinnin vaikutus tässä yhteisössä on kaksisuuntainen: oppilaiden hyvinvointi edesauttaa opettajien jaksamista, ja vastavuoroisesti opettajien hyvä työkyky ja terveys tukee oppilaiden hyvinvointia. Opettajia tulee tukea hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen huomioimisessa, jolla voidaan vaikuttaa koko koulun kehitykseen ja jokapäiväiseen opetustyöhön (STM & Stakes, 2002, 24).

OPH: n (2016) mukaan perusopetuksen tehtävä on kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, jotka yhdessä edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Inhimillinen pääoma tarkoittaa yksilön osaamista. Sosiaalinen pääoma koostuu ihmisten välisistä yhteyksistä, luottamuksesta ja vuorovaikutuksesta (OPH, 2016, 18). OPH: n lisäksi Roffey (2012) kirjoittaa koulun olevan yhteisö, jossa laajan fyysisen ja inhimillisen pääoman lisäksi vaikuttaa sosiaalinen pääoma. Roffeyn artikkelissa sosiaalinen pääoma määritellään odotuksiksi ja vuorovaikutukseksi, jotka edistävät luottamusta, kunnioitusta ja yhteistyötä. Myös Roffeyn mukaan on olemassa vahvaa näyttöä sosiaalisen pääoman merkittävästä vaikutuksesta oppimisympäristön laatuun ja erityisesti sekä oppilaiden, että henkilökunnan hyvinvointiin. Kun useimmat yhteisön jäsenet kokevat olevansa positiivisesti yhteydessä toisiinsa, sosiaalisessa pääomassa vallitsee luottamus ja vastavuoroisuus. Kun sosiaalinen pääoma on mainitulla tasolla, on yhteisöllä paremmat edellytykset määritellä ja saavuttaa yhteiseksi asetettuja tavoitteita (Roffey, 2012, 8).

STM ja Stakes (2002) kirjoittavat, kuinka koulu toimii aikuisten ja lasten, eri-ikäisten työntekijöiden, terveyttä ja hyvinvointia edistävänä, ja myös joskus vahingoittavana yhteisönä ja ympäristönä. Keskeisiä seikkoja hyvinvointia edistävässä kouluympäristössä ovat fyysiset työolot, koulu yhteisön ilmapiiri ja koulutyön järjestäminen. Koulurakennuksen, piha-alueen ja työtilojen turvallisuudesta huolehtiminen on osa hyvinvoinnin ylläpitoa. Erityisesti sisäilman laatu, työergonomia, melu ja mahdolliset tapaturmavaarat voivat vaikuttaa sekä opettajien, että oppilaiden vointiin koulu ympäristössä. Eri tahojen yhteistyö opetussuunnitelman valmistelussa ja

toteutuksessa vaikuttaa olemassa olevien voimavarojen ja koulurakennuksen ohella koulun ilmapiiriin. Tavoitteellinen, oikeudenmukainen ja muuttuvissa tilanteissa nopeasti toimiva johtaminen luo turvallisen, innostavan ja palkitsevan ilmapiirin (STM & Stakes, 2002, 46–48).

Salovaara ja Honkonen (2013) avaavat teoksessaan STM: n ja Stakesin kuvailua täydentäen hyvinvoinnin koostumista kouluyhteisössä. Kun opettajat ja oppilaat tulevat töihin ja kouluun mielellään ja lähtevät päivän jälkeen hyvillä mielin, voidaan koulussa hyvin. Salovaaran ja Honkonen (2013) mukaan opettajalle kouluhyvinvointi tarkoittaa muun muassa oppimisrauhaa ja oppimisen iloa, sekä mahdollisuutta tehdä kiinnostavaa, osaamista vastaavaa, arvostettua, oikeudenmukaisesti palkattua ja yhdessä tehtyä työtä. Lisäksi opettajien kouluhyvinvoinnille tärkeää on työn nivoutuminen työyhteisön yhteisiin tavoitteisiin, riittävät resurssit, kollegojen ja rehtorin antama tunnustus, sekä mahdollisuus lepotaukoihin kollegojen kanssa kuulumisia vaihtaen. Oppilaiden näkökulma kouluhyvinvoinnista jakautuu neljään osa-alueeseen: olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Näiden sisäisiä tekijöitä ovat muun muassa fyysiset olosuhteet ja turvallisuus, ruokailu, terveydenhuolto, koulun henkilöstön ja oppilaiden keskinäiset suhteet, mielenterveydellinen tila, mahdollisuus opiskella omien kykyjen ja taitojen mukaisesti saaden palautetta, kannustusta ja rohkaisua. Myönteinen sosiaalinen vuorovaikutus tuottaa sekä opettajille, että oppilaille hyvinvointia (Salovaara & Honkonen, 2013, 45).

5.1 Koulun kulttuuri ja yhteinen hyvä

Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat koulun sisäisestä kulttuurista. Koulukulttuuri muodostuu yleisistä koulua koskevista kulttuurikäsitteistä. Jokainen koulu ja sen opettajien työyhteisö löytää, keksii ja kehittää omanlaisensa kulttuurin. Kulttuuri voi olla tiedostamatonta, yhteisesti tiedostettua, mutta virallisesti dokumentoimatonta tai näkyvää ja yhteisesti hyväksyttyä. Kulttuuri on opittua ja siten muutettavissa, mutta se muuttuu hitaasti ajan myötä. Kulttuurin luominen, ylläpito ja välittäminen tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Kaikenlaisella viestinnällä on merkitystä koulukulttuurin ja ilmapiirin syntymisessä ja muuttamisessa (Salovaara & Honkonen, 2013, 68–70).

Salovaara ja Honkonen (2013) jatkavat yhteisöllisyyden olevan yksi keskeinen osa koulukulttuuria, ja toimivan hyvinvoivan ja turvallisen koulun perustana. Yhteisöllisyys kehittyy ja vahvistuu pienistä arjen asioista, teoista ja toimintatavoista. Yhteisöt ja yhteisöllisyys perustuvat

Salovaaran ja Honkosen mukaan osin ihmisen luontaiseen sosiaalisuuteen. Yhteisöllisyyden edellytyksiä ovat jaetut arvot, normit, päämäärät, sekä tunne yhteenkuuluvuudesta. Toimivassa yhteisössä tarvitaan luottamusta, avoimuutta, vuorovaikutusta ja osallistumista, jotka vaativat yhteisön jäseniltä yhteistä aikaa, paikkaa, rutiineja ja pysyvyyttä. Tärkeää on, että jokainen aikuinen ja oppilas tuntee kuuluvuutta kouluyhteisöön ja kokee voivansa vaikuttaa koulun kulttuuriin. Yhteenkuuluvuus on nähtävissä yhteisössä vallitsevassa kulttuurissa ja sen yhteisessä toiminnassa (Salovaara & Honkonen, 2013, 70).

Yhteisöllisessä koulussa vallitsee hyvä työ- ja oppimisilmapiiri, sekä yhteishenki. Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat, kuinka yhteisöllisen koulun oppilaat ja opettajat viihtyvät ja välittävät toisistaan, ovat avoimia, vuorovaikutuksessa keskenään, minkä lisäksi he arvostavat ja kunnioittavat toistensa toimintaa ja tekemää työtä. Näin toimiva yhteisö tukee jäsentensä hyvinvointia ja turvallisuutta. Opettajat yhteisöllisessä koulussa ovat motivoituneita opetus- ja kasvatustyöhön, pystyvät hyödyntämään osaamistaan ja taitojaan tehokkaasti, sekä osaavat ja haluavat toimia yhdessä muiden koulun opettajien ja aikuisten, kotien, sekä yhteistyökumppaneiden kanssa. Koulukulttuurin yhteisöllisyyttä rakennetaan edistämällä sen jäsenten välistä vuorovaikutusta, sekä luomalla yhteenkuuluvuuden tunnetta luokissa ja koko koulussa. Todellinen yhteisöllisyys toteutuu ja näkyy koko koulun toimintakulttuureissa, ei ainoastaan yksittäisissä toimintamuodoissa tai toimenpiteissä (Salovaara & Honkonen, 2013, 71).

“Tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa” (OPH, 2016, 26). Edellä kirjattu OPH:n lausunto perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa välittää toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet yhteen lauseeseen kiteytettynä. Näiden periaatteiden tarkoitus on tukea opetuksen järjestäjiä ja kouluja toimintansa suuntaamisessa (OPH, 2016, 26). Halisen, Hotulaisen, Kauppisen, Nilivaaran, Raamin ja Vainikaisen (2016) mukaan koulun toimintakulttuurilla tarkoitetaan kouluyhteisön tapaa toimia. Toimintakulttuuri muotoutuu ajan kuluessa, minkä lisäksi sitä voidaan kehittää ja muuttaa tarkoituksellisesti. Toimintaa ohjaavat normit, sekä tavoitteet arjessa, johtaminen, toiminnan organisointi, vuorovaikutus ja pedagogiset ratkaisut muodostavat toimintakulttuurin. Se vaikuttaa kaikkiin toimintakulttuurin piirissä oleviin yksilöihin, riippumatta sen merkitysten tunnistamisesta. Perusedellytyksiä toimintakulttuurin edistämiseksi on toisia arvostava, avoin ja vuorovaikutteinen ilmapiiri, sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistava ja luottamusta ylläpitävä keskustelu (Halinen ym., 2016, 172–173).

Toimintakulttuurin periaatteiden toteutumiseksi OPH: n mukaan vaaditaan paikallisten tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioimista, yhteistyötä huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa, sekä koulun oppilaiden osallistamista ja aitoa mukanaoloa yhteisön kehittämisessä. Toimintakulttuurin ylläpitäminen ja kehittäminen vaatii kouluyhteisössä henkilöstön lisäksi yhteistyötä myös muiden sen toimijoiden kanssa (OPH, 2016, 26). OPH: n näkemyksen kannalla on myös Mikkola (2016), joka kirjoittaa rehtorin ja opettajien osaamisen ydinalueista, joihin kuuluu oleellisesti hyvä ja tiivis yhteistyö myös oppilaiden vanhempien ja huoltajien kanssa. Toimiva vuorovaikutus koulun ja kodin välillä on onnistuneen yhteistyön perusta (Mikkola, 2016, 15).

STM: n ja Stakesin (2002) mukaan myös oppilaalla tulee olla oikeus ja mahdollisuus ilmaista mielipiteitään ja ehdotuksiaan, jotka voidaan ottaa huomioon koulutyön järjestämisessä (STM & Stakes, 2002, 48–49). Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan oppilaiden osallisuus koulussa on mahdollista silloin, kun se on yhteisesti hyväksytty toimintatapa (Salovaara & Honkonen, 2013, 41). Avoin keskustelu, kysyminen ja kuunteleminen kuuluu hyvään kouluyhteisöön. Kaikki yhteisön jäsenet osallistuvat työympäristön ja työn suunniteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Koulutyö tulee järjestää niin, että se tukee sekä oppilaiden, että koulun aikuisten henkilökohtaisen hyvinvoinnin säilymistä ja vahvistumista (STM & Stakes, 2002, 48–49). Hyvinvointi kouluympäristössä on siis näillä perusteilla riippuvaista useiden tekijöiden, sekä aikuisten että lasten panoksesta yhteisen hyvän eteen.

Roffey (2013) toteaa artikkelissaan yhteenkuuluvuuden tunteen olevan entistä useammin tunnustettu hyvinvointia suojaava tekijä. Erityisesti kouluyhteisöissä, joissa ihmissuhteet ovat ydinasia, tunne yhteisyydestä ja osallisuudesta kuuluu kaikille (Roffey, 2013, 38). Kun edistetään koulun osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja turvallisuutta, yhteinen tunne kouluhyvinvoinnista vahvistuu. Salovaara ja Honkonen (2013) huomauttavat, kuinka koulussa tehtävässä hyvinvointityössä on vastattava yhteiskunnallisiin tarpeisiin yksilö, mutta myös yhteisötasolla. Koulujen hyvinvointitekijöistä löytyy yhteisiä piirteitä koulujen välillä, mutta lopulta jokainen koulu luo oman kulttuurinsa, joka mahdollistaa tai estää hyvinvoinnin muodostumista kouluyhteisössä (Salovaara & Honkonen, 2013, 45).

5.2 Paralleeli-ilmiö

Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat teoksessaan, kuinka opettajien ja koulun muun henkilöstön yhteishenki heijastuu oppilaisiin, sekä vaikuttaa heidän oppimiseensa ja kasvuun (Salovaara & Honkonen, 2013, 9, 15). Samansuuntaisen huomion opettajien kunnan heijastumisesta oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen esittävät artikkelissaan myös Keskinen ja Patoranta (2011, 56). Myös Halinen kollegoineen (2016, 172–173) toteavat tapojen, arvojen ja asenteiden välittyvän kouluyhteisössä aikuisilta lapsille, opettajilta oppilaille. Se, kuinka hyvä henki opettajien kesken vallitsee ja millaiset työ- ja toimintatavat työyhteisössä on omaksuttu, näkyy Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan oppilaiden kouluarjessa. Sekä vahvat, että heikot yhteisölliset rakenteet vaikuttavat yhteisöllisyyden kokemukseen koko koulussa. Vaikutus yhteisöllisyyden kokemuksessa on kaksisuuntainen: opettajien kokemus yhteisöllisyydestä vaikuttaa oppilaisiin ja päinvastoin. Tätä kutsutaan paralleeli-ilmiöksi. Opettajien hyvinvointi työyhteisössä vaikuttaa oppilaiden lisäksi myös yhteistyöhön muiden toimijoiden, kuten kotien ja koulun muiden yhteistyökumppaneiden kanssa (Salovaara & Honkonen, 2013, 9, 15).

Paralleeli-ilmiö selittää Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan opettajien hyvinvoinnin ja koulun työyhteisön hengen heijastumista oppilaisiin, sekä päinvastoin. Oppilaiden väliset ristiriidat ja keskinäinen dynamiikka näkyvät usein opettajainhuoneen arjessa. Paralleeli-ilmiö on vuorovaikutuksen perusilmiö, joka voi ilmetä kaikilla koulun tasoilla. Systemiteoreettinen käsite kuvaa keskeisen dynamiikan elämyksellistä ja tiedostamatonta siirtymää tasolta toiselle, kuten opettajalta oppilaille tai oppilailta opettajainhuoneeseen. Siirtymä voi tapahtua myös opettajalta jollekin koulun yhteistyökumppaneista. Sosiaalisten rakenteiden laatu, eli yhteisöjen ilmapiiri, kertautuu sen kaikilla tasoilla (Salovaara & Honkonen, 2013, 10).

Hyvässä yhteisössä on Murrin (2014) mukaan fyysisesti ja psyykkisesti turvallista toimia, minkä myötä lasten on mahdollista kasvaa itseensä luottaviksi, vastuuntuntoisiksi ja yhteistyökykyisiksi toimijoiksi. Lisäksi lapsi tarvitsee osakseen rakkautta ja arvostusta, joten vaatimukset ihmisten väliselle vuorovaikutukselle ja viestinnälle ovat suuret. Lapsuuden kokemukset juurtuvat psyykkiseen järjestelmään, josta ne ohjaavat käyttäytymistä ja asenteita myös myöhemmin elämässä (Murto, 2014). Nämä seikat kannustavat kasvatustyötä tekeviä henkilöitä kiinnittämään huomiota tietoisesti omaan käyttäytymiseen ja asenteisiin työyhteisössä. Johtopäätöksenä voidaan todeta paralleeli-ilmiön, eli hyvinvoinnin ja ilmapiirin heijastumisen, tietoisuuden edesauttavan kouluyhteisön mahdollisuuksia voida hyvin.

6 Hyvinvointi opettajien työyhteisössä

Talib, Löfström ja Meri (2004) kirjoittavat, kuinka opettajien jaksamisesta on puhuttu jo pitkään. Ennen kaikkea opettajan työ on lasten ja nuorten parissa tehtävää arvokasta ihmissuhdetyötä, jossa on jatkuvasti jaettava itseään, kehityttävä ja kohdattava uusia haasteita (Talib ym., 2004, 126–127). Myös Salovaara ja Honkonen (2013) puhuvat teoksessaan opettajan työn arvokkuudesta, sekä opettajien kamppailusta kiireen ja jaksamisen ongelmien kanssa (Salovaara & Honkonen, 2013, 7). Lisäksi Keskinen ja Patoranta (2011) mainitsevat opettajan työn olevan palkitsevaa, mutta myös emotionaalisesti kuormittavaa (Keskinen & Patoranta, 2011, 55). Opettajan työtä tehdään koko persoonalla, mikä voi johtaa työn vaikeuksien ja haasteiden aiheuttamiin uhkiin henkilökohtaisen hyvinvoinnin kannalta. Uupuminen voi tuottaa pettymyksiä itseä kohtaan ja usein ammatilliset ongelmat aiheuttavat myös epävarmuutta opetuksessa, sekä uhkaavat itsetuntoa (Talib ym., 2004, 126–127).

Työyhteisöissä ollaan Kaivolan ja Launilan (2007) mukaan yhä enemmän riippuvaisia toisista ihmisistä. Onnistunut yhteistyö eri toimijoiden kesken toimii menestyksen edellytyksenä. Työyhteisön ratkaisevaksi hyvinvointitekijäksi muodostuukin henkilöstön kyky ja ymmärrys toimia osana työyhteisöä, sekä nähdä oma osallisuus kokonaisuudessa. Kaivola ja Launila huomauttavat teoksessaan, kuinka korostuneen yksilöllisyyden sijasta olisi havahduttava siihen, että ihmiset työelämässä tarvitsevat toinen toistaan. Todellinen vuoropuhelu käydään ihmisten välillä, eikä ulkopuolinen tieto saa aikaan aitoa ymmärrystä yhteisöjen sisällä. Tieto ja asian-tuntemus syntyvät yhteisinä oivalluksina ja oppimisen tuloksina. Vuoropuhelu on työyhteisön toimivuuden kannalta tärkein tekijä (Kaivola & Launila, 2007, 8, 10, 72).

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ohella vuorovaikutus ammatillisen yhteisön sisällä on tärkeä osa koulua sosiaalista ympäristöä. Soini kollegoineen (2010) kirjoittavat opettajayhteisön parhaimmillaan tarjoavan henkistä tukea, sekä yhteistyöhön perustuvan ammattiyhteisön, joka jakaa vastuun oppilaiden oppimisesta ja kasvusta, sekä koko kouluyhteisön kehityksestä (Soini ym., 2010). Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan työhyvinvoinnin tilaan vaikuttavat useat eri tekijät. Koska yksilön tarpeet ja arvot ovat määrääviä, on suurin vastuu hyvinvoinnin edistämisestä opettajalla itsellään. Kuitenkin työhyvinvoinnin edistäminen on yhteinen haaste koko työyhteisölle. Jokainen työyhteisö luo ja kehittää omat työkalunsa edistääkseen ja ylläpitääkseen jaksamista. Kyse on pitkäjänteisestä ja kokonaisvaltaisesta kehittämisestä (Salovaara & Honkonen, 2013, 20).

Ominaista opettajien työyhteisölle on yhteiset arvot ja tavoitteet, joista täytyy yhdessä keskustella. Arvoihin ja tavoitteisiin liittyy sopimuksellisuus, joka edellyttää vuorovaikutusta henkilöstön kesken. Salovaara ja Honkonen (2013) alleviivaavat, kuinka yhteisöllisyys opettajien kesken on kaivattua, vaikka toisinaan ajaudutaan toimimaan toisin. Työyhteisö, josta sovitut ryhmänormit puuttuvat, ajautuvat toimimaan henkilökohtaisten intressien määrittämänä. Tällöin totutut tavat tai käyttäytymisen yleiset kulttuurikoodit säätelevät toimintaa. Työyhteisöjen kehittäminen on pitkäjänteistä ja tietoista yhdessä tekemistä. Kyllin hyvä työyhteisö sovittaa yhteen yksilön kyvyt ja työn vaatimukset, iloitsee onnistumisista, on psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen, tukee vaikeuksia kohdatessa, kunnioittaa erilaisuutta, antaa palautetta ja mahdollisuuksia kehittyä, pystyy käsittelemään ristiriitoja, antaa työn lomassa tilaa yhdessä olemiselle ja jakamiselle, sekä tunnistaa ja ymmärtää ihmisten rajallisuuden (Salovaara & Honkonen, 2013, 63–64).

Työhyvinvointi opetustyössä näyttäytyy monisyisenä ilmiönä. Hyvinvoinnin osatekijät eivät ole mustavalkoisia, joko heikentäviä tai vahvistavia, vaan määräytyvät kokemuksen mukaan. Opettajan hyvinvointiin liittyvät tekijät ovat usein Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan ”toisaalta mutta toisaalta” -muuttujia. Työyhteisö, oppilaat ja työn haasteet voidaan kokea asenteesta ja olosuhteista riippuen joko motivoivina ja palkitsevina, tai uuvuttavina (Salovaara & Honkonen, 2013, 10, 18). Esimerkiksi Soinin ja kollegojen (2010) tutkimuksessa sosiaalinen vuorovaikutus ilmeni opettajilla sekä palkitsevimpana, että ongelmallisimpana hyvinvoinnin tekijänä koulu-yhteisössä (Soini ym., 2010). Osa työhyvinvoinnin elementeistä ovat sellaisia, joihin yksittäinen opettaja pystyy vaikuttamaan ja osa sellaisia, joita työyhteisö voi ja joita sen pitää ylläpitää tai edistää yhdessä koko henkilöstön voimin (Salovaara & Honkonen, 2013, 10, 18). Tässä osuudessa, kuten läpi tutkielman, painotus on koko työyhteisön mahdollisuuksissa edistää hyvinvointia.

6.1 Turvallisuus, luottamus ja yhdenvertaisuus

Turvallisuus on jokaisen ihmisen oikeus ja inhimillinen peruspyrkimys. Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat turvallisuuden vaikuttavan opettajan työhyvinvointiin, työniloon ja jaksamiseen. Koulun turvallisuus on yksilöllinen kokemus siitä, miten hyvä koulussa on olla. Opettajien turvallisuuden kokemuksta määrittää työyhteisöön kuuluminen ja sen toimivuus, opettajien samanmielisyys, tunne siitä, että töihin ja opettajainhuoneeseen on mukava mennä ja että luokassa toimiminen ja koteihin yhteyden ottaminen tuntuu hyvältä ja luontevalta. Kun opettaja

kokee olonsa turvalliseksi, on työn kuormittavuus pienempää kuin turvattomaksi olonsa kokevalla. Turvallisuuden tunne muodostuu yhteisössä Salovaaran ja Honkosen mukaan useiden vaikuttavien tekijöiden summana. Turvallisuuden tunne toimii työyhteisössä vastavuoroisesti. Turvallinen työyhteisö luo ihmisille tunteen turvallisuudesta. Tämä työntekijöiden kokemus turvallisuudentunne taas lujittaa yhteisön turvallisuutta. Turvallisuus ja yhteisöllisyys työyhteisössä ei ole automaatio, vaan niiden syntyminen vie aikaa. Tämä aktiivinen prosessi vaatii opettajien ja koulun muun henkilöstön panoksen lisäksi rehtoria ja sivistystoimea, sekä isompaa turvallista selustaa koulumaailman kysymyksissä (Salovaara & Honkonen, 2013, 34).

Turvallisuus koostuu Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan viidestä osatekijästä, jotka ovat hyväksyntä ja välittäminen, luottamus, haavoittuvaksi alistuminen, tuen antaminen, sekä sitoutuminen. Jotta työyhteisö muotoutuu turvalliseksi, on näitä osatekijöitä toteutettava tietoisesti. Opettajien kesken tulee pyrkiä kohti avointa ja hyväksyvää tunneilmapiiriä, jossa osoitetaan välittämistä ja kiinnostusta. Rehtorilla on tässä ilmapiirin luomisessa tärkeä rooli. Rehtorin toiminnan seurauksena opettajien on pystyttävä luottamaan toisiinsa, toimimaan ryhmässä ja työskentelemään omana itsenään. Yhteistyökykyisyys ja luovuus kukoistaa työyhteisössä, jossa vallitsee turvallisuuden tunne. Turvallisuuden tunne mahdollistaa myös opettajien keskinäisen työn tukemisen. Yllä mainittujen seikkojen myötä opettajien on helppo sitoutua ryhmään, työn tavoitteisiin, sekä kouluyhteisön perustehtävään (Salovaara & Honkonen, 2013, 35).

Yksittäisen opettajan tunne hyväksytyksi tulemisesta vahvistaa koko työyhteisön yhteistä kokemusta siitä, että jokainen työyhteisön jäsen hyväksytään sellaisena kuin on. Salovaara ja Honkonen (2013) jatkavat kertoen, kuinka hyväksytyksi tulemisen kokemus vahvistaa luottamusta toisia kohtaan. Kollegojen hyväksytyksi tulemisen kokemusta, voi vahvistaa osoittamalla itse luottamusta muita kohtaan. Luottamus mahdollistaa antautumisen haavoittuvuudelle suhteessa työyhteisön muihin jäseniin. Haavoittuvuudelle antautuminen tarkoittaa avoimuutta ja uskallusta ilmaista itseä minuuden eri tasoilla, asettumalla muiden osoittaman luottamuksen varaan. Mitä turvallisemmaksi työyhteisö koetaan, sitä helpompaa on olla avoin. Luottamuksen varaan altistuminen lisää keskinäistä luottamusta entisestään. Lisäksi luottamusta ja turvallisuuden tunnetta kasvattaa tuen antaminen. Tukea antaakseen on viestittävä luottamusta kollegojen ammattitaitoon ja kykyyn selviytyä oppilaiden kanssa haasteista. Tuen antaminen voi olla hyvin arkista huomaamista, kuten kuulumisten kysymistä, ideoiden ja vinkkien jakamista, sekä yleisiä kannustamista arjen tuoksinassa (Salovaara & Honkonen, 2013, 35–36).

Luottamus on turvallisuuden osatekijöistä tärkein. Luottamus lisää luottamusta. Sitoutuminen ja halukkuus yhteistyöhön, sekä yhteisten päämäärien saavuttamiseen varmistaa jo yllä mainittujen seikkojen lisäksi luottamuksen ja turvallisuuden ilmapiiriä entisestään. Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat, kuinka opettajainhuoneessa luottamus kietoutuu vahvasti vuorovaihtuksen ja tunteiden ympärille (Salovaara & Honkonen, 2013, 36). Kaivola ja Launila (2007) lisäävät avoimuuden olevan merkityksellistä luottamuksen aikaansaamiseksi, työntekijöiden keskinäisissä suhteissa, sekä johdon että henkilöstön välillä. Lisäksi he toteavat luottamuksen edistävän turvallisuutta, yhteistyötä ja erilaisuuden hyväksymistä (Kaivola & Launila, 2007, 41–42). Sosiaalista tilaa opettajien työyhteisössä rakennetaan arjessa joka päivä. Turvallisessa ilmapiirissä pystytään kohtaamaan myös epäonnistumisia, sekä käsittelemään vaikeita kysymyksiä. Ilmapiiri opettajainhuoneessa on hyvä ja asiat sujuvat, kun työyhteisön jäsenet voivat luottaa toisiinsa (Salovaara & Honkonen, 2013, 36).

Hyväksytyksi tulemisen kokemukseen liittyy myös yhdenvertaisuus. Salovaaran ja Honkonen (2013) mukaan yhdenvertaisuus tarkoittaa ihmisten samanarvoisuutta erilaisuudesta huolimatta. Koulussa ja opettajan työyhteisössä yhdenvertaisuus tarkoittaa yhdenvertaisia mahdollisuuksia, toisten arvostamista ja ennakkoluulotonta kohtaamista katsomatta ihmisen sukupuoleen, ikään, terveydentilaan, etniseen tai uskonnolliseen taustaan, ihonväriin tai seksuaaliseen suuntautumiseen. Yhdenvertaisessa työyhteisössä ketään ei aseteta näistä syistä muurompaan asemaan. Lisäksi yhdenvertaisuuteen kuuluu kaikkien koulun aikuisten mahdollisuus koulutukseen, uralla etenemiseen sekä häiriöttömään työskentelyyn. Edistämällä yhdenvertaisuutta pystytään laajentamaan ajattelua. Syrjintä ja siitä johtuva pelko taas voivat lukita ihmistä ja hänen osaamistaan, jolloin käytettävissä oleva lahjakkuus jää koulun ja opettajien työyhteisön ulkopuolelle (Salovaara & Honkonen, 2013, 46–47).

Salovaara ja Honkonen (2013) jatkavat, kuinka monimuotoisuuden salliminen ja myönteinen ympäristö luovat edellytykset näkemysten ja kokemusten muovaamalle luovuudelle. Yhdenvertainen koulu takaa jokaiselle opettajalle mahdollisuuden hyödyntää omaa osaamistaan ja ammattitaitoaan parhaansa mukaan. Yhdenvertainen kohtelu on jokaisen laillinen oikeus, josta on hyötyä koko koulun toiminnalle. Työyhteisössä on tärkeää ottaa huomioon työntekijöiden erilaiset työn järjestämistä ja olosuhteita koskevat tarpeet. Monimuotoisuus opettajien työyhteisössä toimii voimavarana, josta opettajat, työyhteisö, koulu, oppilaat ja jopa yhteiskunta hyötyvät. Hyvä henkilöstöjohtaminen ja avoin organisaatiokulttuuri tukevat entisestään monimuotoisuuden luomia mahdollisuuksia kouluyhteisölle (Salovaara & Honkonen, 2013, 47–48).

6.2 Johtaminen, osallisuus ja vuorovaikutus

Koulun johdon ja esimiehen rooli työhyvinvoinnin edistäjänä on korvaamaton. Länsikallio kollegoineen (2018) huomauttavat opetusalan työolobarometrissä, kuinka esimiehen toiminta vaikuttaa opettajien työyhteisön hyvinvoinnissa merkittävästi lähes kaikkeen. Myös Räisänen ja Lestinen (2006) toteavat esimiehen olevan avainroolissa työyhteisön hyvinvoinnin ylläpitäjänä ja edistäjänä (Räisänen & Lestinen, 2006, 108). Länsikallio kollegoineen (2018) kirjoittavat esimiestoiminnan olevan yhteydessä työnhallintaan, työtyytyväisyyteen, työstä innostumiseen ja työniloon, kokemukseen vaikuttamisen mahdollisuudesta omaan työhön, työmäärään, -stressiin, sekä työryhmien toimivuuteen, yhteistyöhön ja kehittämisaktiivisuuteen. Toimiva työyksikkö ja sujuva yhteistyö vaativat ohjaksiin esimerkillisesti toimivan esimiehen. Yksittäisen esimiehen, eli rehtorin lisäksi, ylemmän johdon, kuten kuntaelimen ja opetushallituksen toiminta vaikuttavat opetusyhteisön hyvinvointiin (Länsikallio ym., 2018, 2, 22).

Talib kollegoineen (2004) kirjoittavat koulun johtajan olevan vastuussa koulun kaikesta toiminnasta. Sen myötä esimerkiksi rehtorin tekemät valinnat muun muassa koulun henkilökunnasta muovaavat toimintaa tietyn kaltaiseksi. Hän mallintaa koulun toimintaa myös tavallaan kohdata opettajia, oppilaita ja heidän vanhempiaan (Talib ym., 2004, 143–144). Myös Salovaara ja Honkonen (2013) huomauttavat rehtorin asemasta työhyvinvoinnin tukipilarina. He korostavat koulun johdon esimerkin voimaa työhyvinvoinnin tukemisessa. Työhyvinvointia ja luottamusta vahvistavia tekijöitä on helpointa lisätä huomioimalla opettajien ja heidän työnsä myönteisiä puolia, sekä kiinnittää vähemmän huomiota puutteisiin ja epäkohtiin. Rehtorin on toimittava oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti opettajia kohtaan tarjoamalla kaikille työntekijöille samanlaiset mahdollisuudet työssään (Salovaara & Honkonen, 2013, 22).

Pennanen (2007) mainitsee hyvinvointijohtamisen tehtäviksi myönteisen ilmapiirin luomisen ja yhteiseen osallistumiseen kannustamisen (Pennanen, 2007, 116–117). Myös Kaivola ja Launila (2007) pitävät esimiehen tehtävänä luoda arvostavaa ja turvallista työilmapiiriä, sekä saada kaikki mukaan yhteiseen keskusteluun työyhteisön perustehtävästä, tavoitteista ja yhteisistä periaatteista (Kaivola & Launila, 2007, 51, 53). Salovaara ja Honkonen (2013) mainitsevat työpaikan myönteisen ilmapiirin olevan merkityksellinen tekijä kehittävän työkuulttuurin luomisessa. He kirjoittavat rehtorin tehtävästä pitää huolta tunnetaidoista ja myönteisestä ilmapiiristä, auttamalla opettajia tuntemaan itsensä ainutlaatuisiksi, sekä aidosti välittämällä heidän kuulu-

misistaan (Salovaara & Honkonen, 2013, 55). Kaivola ja Launila (2007) huomauttavat työntekijöiden tunteen kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisen mahdollisuuksista lisäävän työhyvinvointia. Taito kuunnella kanssaihmiä kuuluu johtajuuden tärkeimpiin tehtäviin (Kaivola & Launila, 2007, 50).

Esimiehen mahdollisuus toimia ymmärtäen ja kuunnellen, edellyttää hierarkioista vapautumista, sekä yhteistoiminnallista ja vuorovaikutteista toimintatapaa. Kaivola ja Launila (2007) kirjoittavat onnistuneen johtajuuden vaativan kummaltakin osapuolelta, sekä esimieheltä, että työntekijältä halua ja kykyä toimia aidosti yhteistyössä. Yhteisöjen menestys ei perustu yksittäisen henkilön tekoihin, vaan yhteistyössä luotuihin onnistumisiin. Johtajuus syntyy esimiehen ja työntekijän välisestä vuorovaikutuksesta. Se on koko työyhteisön vuorovaikutuksen summa, yhteisöllinen prosessi. Johtajuudessa vuorovaikutus on monisuuntaista, yhteistä merkitysten etsimistä ja löytämistä. Vastuun ja vallan on jakauduttava yhteisössä laajemmin. Johtajuus on ajassa muuttuvaa ja liikkuvaa, tilanteissa elävä yhteisöjen ominaisuus. Johtaminen ei ole johtajan yksinoikeus, vaan voi toteutua monien osapuolten taholta (Kaivola & Launila, 2007, 38–39).

Pennanen (2007) lisää johtajan tehtäviksi rohkaista, jakaa vastuuta ja antaa palautetta henkilöstölle. Rehtorilta voidaan odottaa erityisen hyvää vuorovaikutustaitoa, sekä kykyä nähdä sellaista, mitä ei ääneen sanota. Vaikka koulun johtaja vaikuttaa osaltaan koulun toiminnan tuloksellisuuteen, perustuu koulun kehittäminen aina koko henkilöstön yhteistyöhön. Opettajat haluavat tuntea itsensä osaksi kouluorganisaatiota ja ilmaista näkemyksensä tilanteiden ratkaisemiseksi. Joustavuus, luovuus, innovaatio ja kannustava ilmapiiri ovat koulun tärkeitä kehitystekijöitä. Hyödyntääkseen näitä tekijöitä, tulee opettajat saada toimimaan yhdessä (Pennanen, 2007, 116–117, 164). Pennanen kanssa samaa linjaa ajavat myös Kaivola ja Launila (2007), jotka kirjoittavat menestyksen olevan aina yhteisen ponnistelun tulos, jossa jokaisen työntekijän osallisuus on merkittävää. He painottavat, että hyviä tuloksia saavuttaessaan, kunnia jaetaan koko yhteisölle. Arvostava ja kunnioittava asenne, sekä oikeudenmukainen kohtelu tuottaa tervettä hyvinvointia työyhteisöön (Kaivola ja Launila, 2007, 58, 62).

Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat teoksessaan hyvinvoivan koulun lähtökohdan olevan kaikkien sen toimijoiden osallisuus. Osallisuus tarkoittaa mahdollisuutta vaikuttaa omaa koulua ja itseä koskevaan päätöksen tekoon. Käytännössä osallisuus tarkoittaa opettajan mahdollisuuksia asettaa tavoitteita, keskustella ja pohtia eri ratkaisuja, sekä tehdä päätöksiä ja kantaa vastuuta

työstään. Osallistavassa koulussa toimintasuunnitelmien, toimintakeinojen ja toteutustapojen pohdintaan osallistetaan koulun kaikki opettajat. Osallisuutta tukevassa ympäristössä opettajien motivaatio on korkeampi ja toiminnan tulokset paranevat. Osallisuus luo kokemuksia vastuullisuudesta, vaikuttamisen mahdollisuudesta ja asioiden omakohtaisuudesta, mikä kasvattaa opettajien sitoutumista työhön. Osallisuuden kokemuksen myötä opettaja kokee itsensä päteväksi ja roolinsa työyhteisössä merkittäväksi. Tunne osallisuudesta on yhteisöllinen ja vastavuoroinen, sen muodostuessa muiden toimijoiden kautta. Osallisuus ei rajoitu kuitenkaan yksilön ja ryhmän tunteeksi, vaan se näkyy konkreettisina tekoina ja tapoina toimia yhteisössä (Salovaara & Honkonen, 2013, 39).

Kaivolan ja Launilan (2007) mukaan toimivan ja tuottavan työyhteisön kannalta kaiken perustana on avoin vuorovaikutus. Vuorovaikutus yhdistää yhteisössä toimivia ihmisiä toisiinsa (Kaivola & Launila, 2007, 135). Jotta työyhteisössä saadaan aikaa luottamusta, tarvitaan myös avointa vuorovaikutuskulttuuria. Manka (2011) toteaa tällaisen kulttuurin syntymisen vaativan työstämistä sekä esimiehiltä, että työntekijöiltä. Esimiehen tehtävä on luoda puitteet yhteiselle keskustelulle, kun taas työntekijöiden on oltava valmiita käymään keskustelua ja vaikuttamaan käytyyn keskusteluun aktiivisesti omalla panoksellaan. Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu Mankan mukaan myös rakentavan palautteen antaminen ja ongelmista puhuminen. Ristiriidat ovat osa normaalia elämää, mutta ne tulee myös ratkaista. Avoimuuden ja palautteenannon lisäksi työyhteisötaidot ovat osa vuorovaikutteista työyhteisöä, jotka ovat jokaisen työntekijän vastuulla. Yhteisöllisyyttä edistäviä arkisia taitoja ovat muun muassa tervehtiminen, kuunteleminen, auttaminen, ihmisiksi olemisen taidot ja lupausten pitäminen (Manka, 2011, 121–125).

Kaivolan ja Launilan, sekä Mankan tekemien huomioiden lisäksi Salovaara ja Honkonen (2013) mainitsevat vuorovaikutuksen olevan opettajan tärkein työväline (Salovaara & Honkonen, 2013, 113). Heidän lisäksi myös Soini kollegoineen (2010) vahvistavat artikkelissaan vuorovaikutuksen olevan opettajayhteisössä yksi tärkeimpiä ydintekijöitä (Soini ym., 2010). Keskeisiä vuorovaikutustaitoja Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan ovat esiintyminen, keskustelu- ja neuvottelutaidot, kyky kuunnella, yhteistyö- ja viestintätaidot, tiimitaidot ja empatia. Vuorovaikutus opettajien kesken, opettajan ja oppilaiden keskeisen vuorovaikutuksen lisäksi, on osa opettajan työtä. Avoin ja kunnioittava vuorovaikutus, mahdollisuus itseilmaisuun ja muiden näkemysten kuunteleminen kuuluvat toimivan ja turvallisen opettajayhteisön toimintaan. Opettajainhuoneen sisäinen vuorovaikutus kertoo luultavasti eniten koulun yhteisöllisyy-

den tilasta. Henkilöstön hyvät vuorovaikutustaidot luovat ystävyyttä, auttavat työssä suoriutumisessa, lisäävät ryhmien koheesiota ja luovat positiivista asennetta opettajien työyhteisöön (Salovaara & Honkonen, 2013, 113).

Salovaara ja Honkonen (2013) toteavat opettajien keskinäisten sosiaalisten suhteiden vaikuttavan monien opettajien vointiin, samalla kun Räisänen ja Lestinen (2006) vahvistavat työyhteisön ihmissuhteiden parhaimmillaan tukevan henkistä hyvinvointia (Räisänen & Lestinen, 2006, 103; Salovaara & Honkonen, 2013, 21–22). Usein yhdessä tekeminen ja yhteiset tauot koetaan tärkeiksi hetkiksi, Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat. Lisäksi opettajilla voi olla myös yhteisiä harrastusryhmiä tai mielenkiinnonkohteita, minkä myötä aikaa vietetään yhdessä myös vapaa-ajalla. Monet löytävät opettajien työyhteisöstä itselleen elinikäisiä ystäviä. Samassa työyhteisössä kohdataan vanhempia ja nuorempia, sekä eri sukupuolta edustavia kollegoja. Ihmiset ovat erilaisia, eikä kaikkien kanssa pidä olla sydänystäviä. Sosiaalisuuden tunne voi tarkoittaa joillekin jännitteetöntä ja rentoa ilmapiiriä opettajanhuoneessa. Joillekin kevyempi suhde kollegoihin on riittävä, kun taas osa nauttii sosiaalisesta työympäristöstä ja luo syvempiä ystävyys-suhteita. Sosiaalisten tilanteiden sujuvuus on merkittävä osa työhyvinvointia (Salovaara & Honkonen, 2013, 21–22).

6.3 Ammattitaito, arvostus ja autonomia

Opettajan työ on vastuullista ja joskus työn vaatimukset voidaan kokea liian suuriksi, jolloin opettaja voi tuntea riittämättömyyttä. Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat, kuinka suuri työmäärä voidaan kokea uhkaksi työhyvinvoinnille. Lopputulema riippuu heidän mukaan kuitenkin pitkälti siitä, kuinka vastavuoroisuus työssä toteutuu. Salovaara ja Honkonen puhuvat antamisen ja saamisen vaakakupista, jossa panostus ja palkitsevuus tasapainottelevat. Kunhan opettaja kokee saavansa työstä iloa ja onnistumisen tuntemuksia, jaksaa työlle myös antaa enemmän aikaa ja nähdä vaivaa. Kun vaakakupit ovat tasapainossa, opettaja voi näiden tekijöiden puolesta todennäköisemmin hyvin. Arvostuksen kokemus annetusta työpanoksesta tekee uupumisesta epätodennäköisempää. Liikakuormitus ja kokemus siitä, ettei työ anna yhtä paljon kuin ottaa, eikä panostusta arvosteta, aiheuttaa kyynistymistä. Toisaalta työn jatkuvat uudet haasteet voivat toimia myös motivoivina tekijöinä opettajan työssä. Mahdollisuus kehittyä ja kehittää itseä, sekä opetusyhteisöä voi antaa voimaa ja onnistumisen tuntemuksia (Salovaara & Honkonen, 2013, 10, 21).

Salovaara ja Honkonen (2013) jatkavat opettajan tarpeesta saada kokea, että hänen ammattitaitoaan tarvitaan. Jos työssä on liikaa työhön kuulumattomia tehtäviä, kokemus ammatillisuudesta ja sen tärkeydestä hajoaa. Tehtäviä, jotka voivat murtaa opettajan ammatillisuuden tunnetta voivat olla muistiin kirjaaminen, keräysten organisointi, kehittämistyöryhmät, opetusvirastosta tai koulutoimesta tulevat hankkeet ja kampanjat, juhlien järjestämistä, tapahtumien ja juhlien oheistoimintaa kuten koristelu, leirikoulujen valmistelut, vetäminen, sekä kahvinkeitto ja astioiden laittaminen astianpesukoneeseen opettajainhuoneessa. Nämä tehtävät ovat osa jokaisen luokanopettajan työtä, mutta päätyön tulee kuitenkin olla tärkein ja merkittävin osa työpäivää. Tärkeää on huomioida työnjako kyseisissä päätyön lisäksi hoidettavissa tehtävissä, jotta kokemus ammatillisuudesta säilyisi (Salovaara & Honkonen, 2013, 20).

Autonomia antaa työntekijälle mahdollisuuksia vaikuttaa itse omaan työhön, mikä lisää työn mielekkyyttä ja hyvinvoinnin tunnetta. Kaivola ja Launila (2007) kirjoittavat vastuun omasta työstä mahdollistuvan vain riittävän autonomian myötä. Autonomia, eli itsenäisyyden tunne on yksilön psykologinen tila, jossa ihminen kokee olevansa vastuullinen aikuinen. Työntekijän autonomia liittyy sen yksilöllisestä kokemisesta huolimatta aina yhteistyöhön muiden kanssa (Kaivola ja Launila, 2007, 74). Kaivolan ja Launilan lisäksi Rasehorn (2009) kirjoittaa opettajan ammatin autonomiasta, mikä velvoittaa opettajaa itseään antamaan aktiivisesti palautetta koulun toimivuudesta, opetuksen tehokkuudesta, sekä opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämisestä (Rasehorn, 2009, 262).

6.4 Aika ja muutokset

Salovaara ja Honkonen (2013), sekä Talib kollegoineen (2004) ovat yhtä mieltä siitä, että kiire ja tilannesidonnaisuus ovat tekijöitä, jotka ohjaavat toimintaa ja luovat haasteita luokkahuoneessa. Aika on opettajan työtä määrittävä asia, työn sisältäessä useita samanaikaisia tapahtumia ja ollessa samalla spontaania (Salovaara & Honkonen, 2013, 7; Talib ym., 2004, 126–127). Talib kollegoineen (2004) huomauttavat, kuinka kohtaamistilanteissa aika voi toimia joko tilanteen hyväksi tai puuttuessaan haitaksi, sillä oppilaiden aito kohtaaminen ja vuoropuhelu vaativat kiireettömyyttä. Suhtautuminen aikaan ja siitä koettu stressin määrä vaikuttaa opettajan kokemuksiin mahdollisuuksiin toimia spontaanisti. Mikäli ajan puute johtaa uupumukseen, myös halu ymmärtää oppilaita heikkenee. Inhimillisuus voi kokea kolauksen, jolloin suhtautuminen toisiin ihmisiin muuttuu mustavalkoisemmaksi ja kovemmaksi (Talib ym., 2004, 126–127).

Muutokset työelämässä vaikuttavat Kaivolan ja Launilan (2007) mukaan laajasti hyvinvointiin. Jo pidemmän aikaa kiire ja epävarmuus ovat olleet työelämää leimaavia ominaisuuksia. Myös organisaatiouudistukset ja rakennemuutokset uuvuttavat työntekijöitä. Emotionaalinen sitoutuminen työhön on haastavampaa, kun ei tiedetä, mihin sitoudutaan ja kuinka pitkäksi aikaa. Kiiivas muutosten tahti saa aikaan riittämättömyyden tunteita. Työntekijät ovat jatkuvasti uusien oppimishaasteiden äärellä, joihin jää yhä vähemmän aikaa perehtyä. Työtehtäviä ja -alueita tulee lisää, minkä myötä voi olla vaikea erottaa, mikä on ensisijaista ja mikä vähemmän tärkeää. Lisäksi työskentelyvälineet muuttuvat digitalisaation myötä, minkä lisäksi niiden sisältämiä ohjelmia päivitetään jatkuvasti (Kaivola & Launila, 2007, 16–18).

Pennasen (2007) mukaan koulumaailman yhä kiihtyvät muutokset, niistä johtuva epävarmuus ja ennakoimattomuus, sekä kasvava paine ja stressi työelämässä ovat aiheuttaneet opettajien niin sanottua joukkopakoa varhaiseläkkeelle ja rehtorien halukkuutta siirtyä muihin tehtäviin (Pennanen, 2007, 164–165). Pennasen lisäksi Keskinen ja Patoranta (2007) käsittelevät artikkelissaan koulumaailman ja opettajan työnkuvan muutoksia. He kirjoittavat opettajan työnkuvan laajentumisen tapahtuneen joidenkin mielestä väärään suuntaan, mikä nykyisen kehityksen myötä ei tue opettajien työssä jaksamista. Opettajien kokemus on, että perustehtävä eli opettaminen, on jäänyt kehittämisprosessien varjoon. Tällainen kokemus saa aikaan kyynistymistä koulun kehittämisohjelmia kohtaan ja heikentää jaksamista. Ylimoitettut odotukset ja vaatimukset voivat luoda edelleen riittämättömyyden tunteita (Keskinen & Patoranta, 2007).

6.5 Työnilo ja voimavarat

Salovaara ja Honkonen (2013) kuvailevat työniloa työhyvinvointia laajemmaksi käsitteeksi, isoksi ja vahvaksi voimaksi. Vaikka työnilo on yksilöllinen kokemus, sen rakentumiseen tarvitaan kaikkia työyhteisön jäseniä. Lopulta työnilo voi muovautua työyhteisön yhteiseksi kokemukseksi. Työniloa muodostetaan yhdessä tekemällä, kollegojen arvostamisella ja huomioimisella, kiittämisellä ja kannustamisella. Vahvistusta työnilo saa onnistumisista, uusista työtaivoista, palautteesta, yhteistyöstä ja oppilaiden kanssa toimimisesta. Kasvaessaan työnilo toimii vastavoimana useille jaksamista kuormittaville tekijöille. Lisäksi ilo tuottaa toimintaenergiaa, aktiivisuutta ja elinvoimaa. Työyhteisössä vallitseva työnilo ja onnistumisen kokemukset vahvistavat jaksamista ja hyvinvointia merkittävästi (Salovaara & Honkonen, 2013, 132–134, 150).

Useat tutkielmassa mainitut hyvinvoinnin tekijät voidaan nähdä työyhteisön voimavaroina. Voimavarat ovat Salovaaran ja Honkosen (2013) tulkinnan mukaan voimaa, iloa ja energiaa tuottavia asioita, joita ihmiset pyrkivät hankkimaan, ylläpitämään ja suojelemaan hyvinvoinnin säilymiseksi. Voimavarat voivat olla aineellisia, kuten toimiva työympäristö tai -välineet, tai vallitsevia olosuhteita, kuten työn vakinaisuus, hyvä työolot ja toimivat ihmissuhteet. Voimavaroihin voidaan lukea myös ammattitilpeys, itsearvostus, tunne- ja vuorovaikutustaidot, sekä tiedot ja osaaminen. Muita yhteisiä voimavaroja ovat työyhteisön yhtenäisyys ja vetovoimaisuus, samastuminen työyhteisöön, yhteisesti jaettu visio, sekä tiedon ja osaamisen jakaminen työyhteisössä. Toimivat voimavarat vahvistavat työnimua, mikä heijastuu opettajien työyhteisöstä paralleeli-ilmiönä luokkiin ja oppilaisiin (Salovaara & Honkonen, 2013, 53–55).

Työelämän voimavaratekijöihin kannattaa Salovaaran ja Honkosen (2013) kannustamana panostaa. Työyhteisössä, jossa vallitsee aidot yhteiset tavoitteet ja koulun henkilöstön työt nivoutuvat tiiviisti yhteen, toimii yksittäisenkin opettajan voimavarat koko yhteisön voimavaroina. Voimavarat tukevat yksilön henkilökohtaista kasvua, sekä kehittymistä ja oppimista työelämässä. Työn fyysiset, psykologiset, sosiaaliset ja työyhteisön luomat voimavarat auttavat opettajia kohtaamaan työn vaatimuksia, jotka auttavat saavuttamaan opetus- ja kasvatustyön tavoitteita. Jokainen opettaja, työyhteisö, rehtori ja koulun johto voivat jokainen omalla panoksellaan ja yhdessä tehdyllä työllä vahvistaa työhön liittyviä voimavaroja (Salovaara & Honkonen, 2013, 53–54).

6.6 Kehityssuuntia opetusalan hyvinvoinnille

Opetusalan työolobarometrissä todetusti, opettajien ja opetusalan esimiesten työssä jaksaminen on heikentynyt (Länsikallio ym., 2018). Jaksamisen tueksi koulutus-, kasvatust- ja tutkimusalan perusrahoituksen pitäisi olla riittävää, jotta annetut tehtävät pystyttäisiin toteuttamaan. Alan rahoituksen tulisi olla pitkäkestoista ja jatkuvaa, minkä lisäksi uudistusten aiheuttamia talous- ja henkilöstövaikutuksia tulisi arvioida. Opetuksen, kasvatuksen ja tutkimuksen organisoimien ja mitoituksen kunnostamiseksi Länsikallio kollegoineen (2018) tuovat esiin ratkaisevana toimenpiteenä opettaja –oppilasmitoituksen sisällyttämisen koulutus-, kasvatust ja tutkimusalan lainsäädäntöön. Toimenpiteessä on huomioitu töiden jakautuminen tasapuolisemmin, sekä stressin ja haitallisen kuormituksen vähentäminen (Länsikallio ym., 2018, 32).

Soini kollegoineen (2010) esittävät artikkelissaan tutkimuksensa tuloksia, joista päätellen opettajat eivät koe itseään aktiivisina yhteistyöoppijoina opettajayhteisössä. Tämä voi johtua ammattitaitojen puutteesta liittyen ammatillisten suhteiden ylläpitoon, kuten kykyyn antaa ja vastaanottaa vertaispalautetta. Opettajayhteisön passiivinen rooli pedagogisen hyvinvoinnin luomisessa voi johtua myös koulukulttuurin tavoista, jotka eivät edistä yhteistyötä. Kun koulu yhteisöjä kehitetään opettajien oppimisympäristöinä, pedagogiselle työlle olisi luotava entistä innostavammia olosuhteita. Mahdollisuus käyttää kouluympäristön sosiaalisia resursseja, kuten työyhteisöä työn tueksi, voi suojata opettajia uupumukselta ja stressiltä (Soini ym., 2010).

Opetusalan henkilöstön kehittämisen ja koulutuksen ratkaisuksi Länsikallio ja kollegat (2018) ehdottavat suunnitelmallista ja koko työuran kestävästä täydennyskoulutusta, jonka vaikuttavuutta kyettäisiin arvioimaan. Johdonmukaisuus täydennyskoulutuksessa tukisi opetushenkilöstön selviytymistä työn muutoksissa. Lisäksi koulutukseen tulisi sisällyttää turvallisuutta ja hyvinvointia koskevat kokonaisuudet. Lisäksi ehdotetaan opettajarekisteriä, johon kirjattaisiin muun muassa tiedot täydennyskoulutuksista. Kuormitustekijöiden selvittämiseksi ja arvioinnin tueksi ehdotetaan arviointimenetelmän kehittämistä työnantajan ja henkilöstön yhteiskäyttöön. Työ- ja virkaehtosopimukseen esitetään sovittavaksi määräykset opettajien ja esimiesten työajan suunnittelusta ja seurannasta. Näillä toimenpiteillä kyettäisiin huolehtimaan esimiesten ja opettajien resursseista, seuraamaan työaikakuormitusta, sekä rajaamaan työn määrää tarvittaessa (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, 32).

Länsikallio ja kollegat (2018) pureutuvat työolobarometrin johtopäätöksissä myös johtamisen vaikutuksiin ja esimiestyössä tehtäviin muutoksiin. Asiantuntijat ehdottavat esimiestyön mitoittamista siten, että yhdellä esimiehellä olisi johdettavanaan enintään 20 henkilöstön jäsentä. Henkilöstöjohtamiseen ja läsnäoloon on varattava riittävästi työaikaa, minkä lisäksi myös esimiesten koulutukseen pitää järjestää aikaa. Työkykyjohtamiseen pitäisi saada ohjeet. Lisäksi tarvitaan myös turvallisuuden, työhyvinvoinnin, sekä yhteisöllisyyden ja osallisuuden johtamiseen. Lisäksi eri koulutusasteiden perustehtävää tulisi kirkastaa entisestään (Länsikallio ym., 33). Golnick ja Ilves (2019) lisäävät, kuinka työhyvinvointi tarvitsee suunnitelmallista ja vaikuttavaa johtamista, jolloin se on myös tuottavaa. Työhyvinvoinnin johtamisen avulla on mahdollista parantaa työelämän laatua merkittävästi. Työhyvinvoinnin johtaminen on työssä itsessään oleva tekijä, joka pystytään sitomaan osaksi arkipäivän tekoja ja toimintaa, kuten työajan pituuteen ja turvallisuuteen, sekä työniloon ja innostukseen (Golnick & Ilves, 2019, 3).

Opetusalan työolobarometrin yhteydessä vastaajilta kerättiin myös ehdotuksia työn, ilmapiirin ja hyvinvoinnin parantamiseksi omassa työyhteisössä. Vastauksissa oli huomioitu muun muassa kohtuullisempi työmäärä, resurssien lisääminen, johtamisen selkiyttäminen ja keskittyminen olennaiseen. Vastauksissa toivottiin myös työrauhaa, lisää aikaa perustehtävään, oppimisen suunniteluun ja opetustyöhön, sekä yhteistyön, vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Vastuullisempi käyttäytyminen työssä, avoimuus, tasapuolisuus, luottamus, positiivinen palaute ja ammatillinen arvostus nähtiin myös tärkeinä seikkoina. Lisäksi työelämään kaivattiin yhteistä työkykyä ja hyvinvointia parantavia toimenpiteitä, keskustelua hyvinvoinnista, hyvinvoinnin johtamisesta sekä hyvinvointituloksiin reagoimista (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, 30).

Roffey (2012) kiteyttää raportissaan seitsemän tapaa kohentaa hyvinvointia kouluyhteisössä: kunnioittavan ja tukevan kouluyhteisön rakentaminen, sosiaalisten arvojen kehittäminen, turvallisen ympäristön tarjoaminen, sosio-emotionaalisen oppimisen tehostaminen, vahvuuksiin perustuvien lähestymistapojen käyttö, tarkoituksellisuuden tunteen edistäminen, sekä terveellisten elämäntapojen korostaminen (Roffey, 2012, 9).

Talib, Löfström ja Meri (2004) vahvistavat teoksessaan tutkielman pääväitettä: yhteistyö ja yhteisöllisyys ovat jaksamisen edellytyksiä opettajan työssä. Yhteistyötä tarvitaan, jotta voidaan pohtia yhdessä kohdattavia tilanteita ja niihin sopivia toimintamalleja. Lisäksi jaetut kokemukset helpottavat jaksamista koulutyön arjessa (Talib ym., 2004, 143–144). Salovaara ja Honkonen (2013) lisäävät opettajien ja koulujen tarvitsevan tukea työyhteisön toiminnan kehittämiseen ja yhteiseen työhön. Hyvinvoivat opettajat ja toimivat työyhteisöt edistävät oppilaiden yhteisöllisen ja turvallisen koulukulttuurin muodostumista. Yhdessä tekemällä saavutetaan enemmän, kuin yksin puurtamalla. On tärkeää, että vuorovaikutusta ja rakenteita kehitetään yhtä aikaa joka tasolla, kun tavoitellaan myönteistä kouluyhteisön kehitystä. Myös paralleeli-ilmiön edistämiseksi opettajien on syytä toimia tietoisesti yksin ja yhdessä, jotta ilmiöiden siirtymistä luokkahuoneista opettajainhuoneeseen ja päinvastoin kyetään hallitsemaan (Salovaara & Honkonen, 2013, 7, 10).

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielman lähtökohdissa totean Spiltiin ja kollegoihin (2011) vedoten opettajien hyvinvoinnin ymmärtämisen olevan tärkeää useista syistä. Opettajien työn parempi ymmärtäminen, heille mielekkäiden asioiden tunnistaminen, sekä opettajien merkittävä rooli oppilaiden elämässä ovat painavia syitä, joiden vuoksi opettajien hyvinvointiin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota (Spilt ym., 2011). Esitän tutkielmassani useisiin eri aineistoihin vedoten hyvinvoinnin heijastuvan kouluyhteisössä opettajien työyhteisöstä oppilaisiin, minkä vuoksi opettajien hyvinvoinnilla on merkitystä paitsi oppilaiden voinnin kannalta, myös yleisen ilmapiiriin, sekä pedagogisen tehtävän onnistumisen ja oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta.

Tutkielman myötä saavutetun ymmärryksen myötä, voidaan johtopäätöksenä todeta yhteisöllisyyden olevan merkittävä hyvinvointitekijä opettajien työyhteisössä. Yhteisöllisyys toimii myös koko koulukulttuurin tärkeänä tukipilarina ja sen jokaisen jäsenen osallisuuden mahdollistajana. Hyvinvointi kouluyhteisössä rakentuu useista eri tekijöistä, joihin kuuluu muun muassa myönteinen ilmapiiri, avoimuus ja luottamus, kaikkien jäsenten osallisuus, sekä yhteenkuuluvuuden tunne. Opettajien työyhteisössä yhteisölliseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat tutkielmassa todetusti turvallisuus, luottamus, yhdenvertaisuus, johtaminen, osallisuus, vuorovaikutus, ammattitaito, arvostus ja koettu autonomia. Työnilon ja voimavarojen turvaamiseksi jokaisen koulussa työskentelevän opetusalan ammattilaisen tulee toimia yhteisen hyvän eteen. Työhyvinvoinnin edistäminen on yhteinen haaste koko työyhteisölle.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää hyvinvoinnin rakentumista yhteisöllisessä kouluympäristössä. Tutkielman johtopäätöksenä hyvinvoinnin voidaan todeta rakentuvan kouluympäristössä useiden vaikuttavien tekijöiden summana. Sosiaalisen pääoman vaikuttaessa hyvinvoinnin rakentumiseen, yhteisöissä tarvitaan luottamusta, vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Fyysiset työolot, kouluyhteisön ilmapiiri ja koulutyön järjestäminen ovat keskeisessä asemassa kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämisessä. Oikeudenmukainen johtaminen ja osallistava koulukulttuuri tukevat sekä opettajien, että oppilaiden hyvinvointia. Yhtenä tutkielman tärkeimpänä johtopäätöksenä yhteisöllisyyden voidaan todeta toimivan turvallisen ja hyvinvoivan koulun perustana. Tutkielmassa esittelemäni paralleeli-ilmiö selittää hyvinvoinnin heijastumista oppilaista opettajiin ja päinvastoin. Opettajayhteisössä vallitsevat yhteishenki ja ilmapiiri vaikuttavat myös oppilaiden keskeiseen dynamiikkaan, minkä vuoksi opettajien tulisi kiinnittää huomiota toimintaansa sekä yksilöinä, että yhteisönä.

Toinen tutkimuskysymys haki vastausta hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä opettajien työyhteisössä. Johtopäätöksenä opettajien työhyvinvointia voidaan kuvailla monisyiseksi ilmiöksi, jossa vaikuttavat tekijät määräytyvät kokemuksen mukaan joko hyvinvointia vahvistaviksi tai heikentäviksi tekijöiksi. Työyhteisöjen ratkaisevaksi hyvinvointitekijäksi voidaan tutkielman johtopäätöksenä todeta henkilöstön kyky ja ymmärrys toimia osana työyhteisöä. Tämän lisäksi oman osallisuuden näkeminen osana kokonaisuutta toimii koko yhteisön hyvinvointia tukevana tekijänä. Turvallisuus toimii työyhteisössä hyvinvointia, työniloa ja jaksamista tukevana tekijänä. Turvallisuuden oleellisesti liittyvä tekijä luottamus, vahvistaa entisestään turvallisuuden tunnetta, sekä kykyä toimia yhteistyössä ja kokea hyväksyntää osana työyhteisöä. Yhdenvertaisuus luo mahdollisuuksia työyhteisön kokemuksen ja näkemysten muovaamalle luovuudelle, sekä mahdollistaa yksilöiden kyvyn hyödyntää osaamistaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Hyvinvointitekijöistä johtaminen vaikuttaa opettajien työyhteisössä merkittävästi lähes kaikkeen. Rehtorin oikeudenmukainen toiminta, taito luoda myönteistä ja avointa ilmapiiriä, sekä kyky osallistaa jokainen työyhteisön jäsen osaksi koulun toimintaa ja kehittämistä tukee opettajayhteisön hyvinvointia. Myös osallisuuden ja toimivan vuorovaikutuksen voidaan tutkielman johtopäätöksenä todeta olevan opettajayhteisön hyvinvoinnin ydinseikkoja. Kokemus mahdollisuudesta hyödyntää omaa ammattitaitoa vahvistaa opettajien hyvinvointia. Arvostuksen kokemus tehdystä työstä, sekä mahdollisuus kehittyä ja kehittää omaa työtä toimivat ammattitaidon ohella hyvinvointia tukevin tekijöinä. Lisäksi koettu autonomia ja mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön lisää työn mielekkyyttä ja kokemusta hyvinvoinnista. Aika on opettajan työtä leimaava tekijä. Kiire ja tilannesidonnaisuus haastaa opettajien hyvinvointia. Myös muutokset opetuslalla voivat toimia opettajayhteisössä stressiä aiheuttavina haasteina, mutta toisaalta myös motivoivina ja innostavina tekijöinä.

Työniloa vahvistamalla ja voimavaroja kehittämällä voidaan kohentaa hyvinvointia työyhteisössä. Työnilon rakentamiseen tarvitaan kaikkia työyhteisön jäseniä. Työnilo vahvistuu onnistumisista, uusista työtavoista, palautteesta, yhteistyöstä ja oppilaiden kanssa toimimisesta. Työnilo toimii vastavoimana työhyvinvointia uhkaaville tekijöille ja vahvistaa hyvinvointia työyhteisössä merkittävästi. Voimavarat, eli iloa, voimaa ja energiaa tuottavat asiat, toimivat työnilon lailla hyvinvointia vahvistavina tekijöinä. Jokainen työyhteisön jäsen pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan voimavarojen vahvistamiseen työyhteisössä.

Olen esitellyt tutkielmassani kehityssuuntia opetusalan hyvinvoinnille, minkä ohessa opettajien toiveet työelämän ja –hyvinvoinnin parantamiseksi kertovat opettajien todellisesta tarpeesta ja halusta luoda muutosta kohti parempaa. Opetusalan työyhteisöjen koostuessa useista eri ammattiryhmien edustajista ja johtoportaista, on huoli hyvinvoinnista otettava huomioon jokaisella opetusalan tasolla. Resurssien lisääminen vaatii muutoksia yhteiskunnan suhtautumisessa opetustyöhön ja sen myötä opetusalan hyvinvointiin. Johtamisen selkiyttäminen kysyy itse-reflektiota esimiehen asemassa työskenteleviltä, ja oleelliseen keskittymisen mahdollisuus työn yhteistä järjestelyä. Yhteistyö, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys ovat koko työyhteisön kehitettävissä olevia seikkoja, johon jokainen työyhteisön jäsen voi osaltaan vaikuttaa asenteellaan. Avoin, tasapuolinen ja luottamukseen perustuva työyhteisö rakentuu jokaisen työhyvinvointiin antaman panoksen yhteissummana. On muistettava arvostaa omaa ja muiden tekemää työtä, sekä antaa myönteistä palautetta, kun siihen on aihetta.

Avoin keskusteluilmapiiri mahdollistaa jakamisen ja yhteisen hyvinvoinnin tarkastelun. Hyvinvoinnin tilaa tarkastelemalla pystytään havainnoimaan siihen liittyviä puutteita ja ongelmakohtia, minkä myötä niihin pystytään reagoimaan. On kunnioitettava jokaisen subjektiivista kokemusta työhyvinvoinnin tilasta, mutta osattava tarkastella työyhteisön toimivuutta myös objektiivisesti. Todettuihin puutteisiin työhyvinvoinnin tilassa tulee puuttua. Ratkaisujen pohtiminen ja kehittäminen sujuvoittaa arkea, sekä tukee työyhteisön toimintaa jatkossa. Ratkaisukeskeinen ajattelu mahdollistaa näin työhyvinvoinnin jatkuvuuden. Salovaara ja Honkonen (2013) muistuttavat teoksessaan, että on hyvä pohtia, mitä itse tuo mukanaan yhteisöön, opettajainhuoneeseen tai luokkahuoneeseen (Salovaara & Honkonen, 2013, 20). Hyvä olo tarttuu ja leviää pienistäkin sanoista ja teoista työyhteisöön, ja parhaimmillaan myös oppilaisiin ja koulun ulkopuolelle. On tärkeää muistaa, että yhteisöt muodostuvat aina yksilöistä. Jokainen osaltaan pystyy vaikuttamaan siihen, millaiseksi ilmapiiri ja hyvinvoinnin tila kouluyhteisössä muovautuu.

Muutokset väestön elintavoissa, median vaikutuksen voimistuminen ja nuorten psyykkisten ja sosiaalisten ongelmien lisääntyminen tulevat korostamaan hyvinvoinnin ja hyvän elämän edellytysten merkitystä koulun toiminnan ytimessä entisestään (Pennanen, 2007, 259). Oppilaiden lisäksi opettajien jaksamisella on merkitystä sekä taloudellisesta, että inhimillisestä näkökulmasta (Salovaara & Honkonen, 2013, 19). Hyvinvoinnin takaamisen ja jatkuvuuden kannalta on tärkeää tunnistaa hyvinvointia horjuttavia ja vahvistavia tekijöitä. Ennaltaehkäisevät toimet ja toimintakulttuurin tarkastelu sekä yksilön, että yhteisön hyvinvoinnin kannalta luovat puitteet hyvinvoinnin kukoistukselle kouluyhteisössä.

Opettajien ja koulu yhteisön hyvinvointi aiheena on aina ajankohtainen ja merkityksellinen. Tutkielman myötä syntyneen ymmärryksen avulla kykenen itse jatkossa tarkastelemaan opetusyhteisöjen hyvinvointia useista eri näkökulmista, sekä havaitsemaan työyhteisöjen vahvuuksia ja haasteita. Tulevana opettajana koen tutkielman tarjoavan tärkeää tietoa hyvinvoinnin muodostumisesta koulu yhteisöissä, josta jokainen alan ammattilainen voi hyötyä. Koen hyvinvointitekijöiden tunnistamisen ja tiedostamisen kohentavan edellytyksiä tukea, ylläpitää ja kehittää hyvinvointia omassa työyhteisössä. Koska hyvinvointi on jokaisen yhteisön jäsenen vastuulla, tulisi opettajien toimia aktiivisesti avoimen keskusteluilmapiirin edistämiseksi. Tutkielman hyödynäkökohtana voidaan pitää yksilöiden mahdollisuutta tutustua työyhteisön hyvinvoinnin rakentumiseen, sekä siihen liittyviin tekijöihin.

Tutkielmaa työstäessä olen tavoitellut mahdollisimman eettistä lähestymistapaa aiheeseen. Olen pyrkinyt vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin hyödyntämällä useita asiantuntija-aineistoja, joista useimmat perustuvat hyvinvoinnista kertovaan tutkimustyöhön tai tekijöiden ammattitaitoon ja asiantuntemukseen. Tämän perusteella lähteiden tuomaa tietoa voidaan pitää luotettavana. Tutkielmassa hyödyntämäni kirjallisuus on monipuolista, sisältäen sekä yleisiä kuvauksia hyvinvointiin liittyen, että kohdennettuja havaintoja koulun ja opettajien hyvinvoinnista. Olen pyrkinyt tuomaan lausunnot ja tutkimustiedon esiin avoimesti ja rehellisesti, minkä lisäksi olen pyrkinyt toteuttamaan tutkielman mahdollisimman laadukkaasti. Olen myös pyrkinyt kuvailemaan koulun ja opettajayhteisöjen hyvinvoinnin tilaa mahdollisimman todellisesta ja objektiivisesta näkökulmasta, tuoden esiin sekä hyvinvointia heikentäviä, että vahvistavia tekijöitä.

Olen pyrkinyt kandidaatin tutkielmassani vastaamaan kysymyksiin koulu yhteisön ja opettajien työyhteisön hyvinvoinnista. Jatkotutkimusta ajatellen tutkielma luo pohjaa hyvinvoinnin tarkastelulle koko koulun yhteisöllisestä näkökulmasta, sekä mahdollistaa myös yksittäisten hyvinvointitekijöiden lähemmän tarkastelun. Esimerkiksi paralleeli-ilmiö, sekä johtamisen merkitys yhteisön hyvinvoinnin kannalta ovat mahdollisia suuntauksia uudelle tutkimukselle. Tutkielmassa olen koonnut aiheeseen liittyviä käsitteitä, esitellyt malleja hyvinvoinnista, sekä löytänyt useita hyvinvoinnin tekijöitä koulu yhteisössä ja opettajien työyhteisössä. Tutkielman työstäminen ja sen aikana syntyneet oivallukset ovat luoneet valmiuksia ja inspiraatiota toteuttaa aiheeseen liittyvää jatkotutkimusta, sekä halua toimia itse aktiivisesti hyvinvoinnin kehittämiseksi tulevaisuuden työyhteisössä.

Lähteet

- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2 (3), (222–235). Haettu 14.1.2021 osoitteesta <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/89/238>
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaivola, T. & Launila, H. (2007). *Hyvä työpaikka*. Helsinki: Yrityskirjat Oy.
- Kauhanen, S. (2011). Uupuneet opettajat ovat vieraita itselleen. *Savon Sanomat*. Haettu 28.8.2020 osoitteesta <https://www.savonsanomat.fi/kotimaa/Uupuneet-opettajat-ovat-vieraita-itselleen/689646>
- Keskinen, S. & Patoranta, K. (2011). Opettajan työstressi ja työkuormituksesta palautumisen keinot. Teoksessa: Lauriala, A., Naskali, P. & Tuovila, S. (toim.). *Työtä rakkaudella – rakkaudesta tiedettä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja, 5:2018. Haettu 28.3.2021 osoitteesta https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf
- Manka, M-L. & Manka, M. (2018). *Työhyvinvointi*. Helsinki: Alma Talent.
- Manka, M-L. (2011). *Työnilo*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa: Lappalainen, K., Kuittinen M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*, (7–11). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Mikkola, A. (2016). Saatesanat. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Murto, K. (2014). *Yhteisöllisyydestä*. Suomen yhteisöakatemia Oy. Haettu 28.8.2020 osoitteesta <https://www.sya.fi/yhteisollisyydesta/>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4.p.)*. Haettu 8.9.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pakarinen, P. (2017). Koulu muuttuu – miten kouluissa jaksetaan? Viisi ratkaisua!. *Uusi Suomi*. Haettu 28.8.2020 osoitteesta <http://pia1.puheenvuoro.uusisuomi.fi/234416-koulu-muuttuu-miten-kouluissa-jaksetaan-viisi-ratkaisua>

- Pelkonen, J. (2018). Mitä ihmettä kouluissa tapahtuu? Väkivaltaa ja psyykkistä oireilua yhä nuoremmilla oppilailla. *YLE Uutiset*. Haettu 28.8.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10538926>
- Pennanen, A. (toim.) (2007). *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, (259—285). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura-FiSME ry.
- Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging – the impact on individual and community well-being. *Educational & Child Psychology, Vol. 30, (1)*, (38–49). Haettu 14.1.2021 osoitteesta <https://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/import/35-2013%20Inclusive%20and%20Exclusive%20belonging.pdf>
- Roffey, S. (2012) Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational & Child Psychology, Vol. 29 (4)*, (8–17). Haettu 2.3.2021 osoitteesta <https://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/import/32-Roffey%20ECP29-4.pdf>
- Roslan, N., Ho, J., Ng, S. & Sambasivan, M. (2015). Job Demands & Job Resources: Predicting Burnout & Work Engagement among Teachers. *International Proceedings of Economics Development and Research. IPEDR, Vol. 84*, (138 – 147). Singapore: IACSIT Press. Haettu 2.3.2021 osoitteesta <http://www.ipedr.com/vol84/017-E00026.pdf>
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist, Vol. 55 (1)*, (68–78). Haettu 7.9.2020 osoitteesta https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Räisänen, K. & Lestinen, J. (2006). *Kyllin hyvä*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu 27.3.2021 osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K., Solovieva, S. (2001). *Nyt riittää – raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and teaching, theory and practice. Vol. 16 (6)*, (735–751). Haettu 23.2.2021 osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2010.517690>
- Sormunen, E. (2019). Professorit kertovat, mikä uudessa opetussuunnitelmassa meni pieleen – heidän mielestään koulut ovat tulkinneet sen väärin. *YLE Uutiset*. Haettu 28.3.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10934880>

- Sosiaali- ja terveysministeriö & Stakes. (2002). *Kouluterveydenhuolto 2002 Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö ja Stakes. Haettu 14.5.2020 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104361/Oppaita51_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Spilt, J., Koomen, H. & Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher – Student Relationship. *Educational Psychology Review* 23, (457 – 477). Haettu 28.2.2021 osoitteesta <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). Hyvinvointi. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*. Haettu 8.9.2020 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2016). Hyvinvoinnin mittaaminen. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*. Haettu 8.9.2020 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/hyvinvoinnin-mittaaminen>
- Tikkanen, T. (2020). Rehtoribarometri: Reksin työ kuormittaa ja innostaa. *OAJ*. Haettu 27.10.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/rehtoribarometri-reksin-tyo-kuormittaa-ja-innostaa/>
- Työterveyslaitos. (2020a). Työhyvinvointi. *Työterveyslaitos*. Haettu 30.5.2020 osoitteesta <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>
- Työterveyslaitos. (2020b). Työhyvinvointi on yhteinen asia. *Työterveyslaitos*. Haettu 30.5.2020 osoitteesta <https://www.ttl.fi/perehdytys-tyohyvinvointiin-tyoterveyteen-ja-tyoturvallisuuteen/tyohyvinvointi-yhteinen-asia/>
- Työturvallisuuskeskus. (2020). Työhyvinvoinnin portaat. *Työturvallisuuskeskus*. Haettu 30.5.2020 osoitteesta https://ttk.fi/koulutukset/tilaa_koulutus_tyopaikalle/tyohyvinvoinnin_portaat
- Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. (2020). Sosiaaliset suhteet. *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö*. Haettu 8.9.2020 osoitteesta <https://www.yths.fi/terveystieto/mielenterveys/sosiaaliset-suhteet/>
- Yli-Pietilä, R. (2020). Joka toinen opettaja harkitsee alanvaihtoa. Mikä etäännyttää opetustyöstä?. *Learning and Development in School*. Haettu 28.3.2021 osoitteesta <http://www.learninginschool.fi/joka-toinen-opettaja-harkitsee-alanvaihtoa-mika-etaannyttaa-opetustyosta/>
- Vesterinen, P. (2006). “Aamulla, kun heräät, sinulla on hyvä mieli lähteä töihin - ja se jatkuu koko päivän.”. Teoksessa: Vesterinen, P. (toim.). *Työhyvinvointi ja esimiestyö*. Helsinki: WSOYpro.