

# Mitä kuuluu, musiikinopettaja?

Laadullinen tutkimus musiikinopettajien työhyvinvointitekijöistä

Tutkielma (Maisteri)

21.3.2026

Miia Maininki Mannerla

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Mitä kuuluu, musiikinopettaja? Laadullinen tutkimus musiikinopettajien työhyvinvointitekijöistä	75 + 2 s.
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Miia Maininki Mannerla	Kevät 2026
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Oppimistulokset ovat Suomessa viime aikoina heikentyneet. Opettajan työhyvinvointi on keskeinen edellytys pedagogiselle vuorovaikutukselle, joka vahvistaa oppimista. Musiikinopettajien työhyvinvoinnista ei ole kattavaa ja ajantasaista tutkimustietoa. Tämän maisterintutkielman tavoitteena on lisätä ymmärrystä aiheesta.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa haastateltiin kolmea musiikinopettajaa. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla ja analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Teoreettisena viitekehystenä käytettiin työn vaatimusten ja voimavarojen organisaatiopsykologisia malleja. Tavoitteena oli tuottaa tietoa opettajien voimavaroista työn eri osa-alueilla. Tutkimuskysymykseni olivat: 1) Minkälaisena haastateltavat musiikinopettajat kokevat työhyvinvointinsa ja 2) Mitkä tekijät voivat vahvistaa musiikinopettajien työhyvinvointia näiden kokemusten valossa?</p> <p>Tutkimustulosteni mukaan musiikinopettajien työhyvinvointi rakentuu useiden tekijöiden vuorovaikutuksessa. Työ koetaan samanaikaisesti sekä merkitykselliseksi että kuormittavaksi. Keskeisiksi voimavaroiksi osoittautuivat opettajan asenne, esihenkilön tuki sekä riittävä palautuminen ja kokemus työn hallinnasta. Kuormitustekijöitä olivat suuri työmäärä, työn vaatimukset sekä puutteelliset resurssit. Haasteisiin puuttuminen ajoissa oli keskeistä.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
työhyvinvointi, musiikinopettajat, työn voimavarat, työn imu, psykologinen pääoma	
<b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b>	
21.3.2026	

# Sisällys

1 Johdanto .....	5
2 Teoreettinen viitekehys .....	9
2.1 Työhyvinvointi käsitteenä .....	9
2.2 Työhyvinvoinnin teoreettiset mallit .....	11
2.3 Positiivinen psykologia .....	14
2.3.1 Psykologinen pääoma .....	16
2.3.2 Työn imu.....	16
2.4 Näkökulmia opettajien työhyvinvointiin.....	18
2.4.1 Musiikinopettajien työhyvinvointitutkimus.....	19
2.4.1 Työn voimavarojen nelikenttä .....	23
3 Tutkimusasetelma .....	26
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	26
3.2 Laadullinen tutkimus .....	26
3.3 Tutkimusmenetelmä .....	27
3.4 Tutkimuksen toteutus .....	28
3.5 Aineiston analyysi .....	29
3.6 Tutkimusetiikka.....	31
4 Tulokset.....	33
4.1 Fyysiset ja rakenteelliset voimavarat .....	33
4.1.1 Työympäristö .....	33
4.1.2 Viestintä ja työnjako .....	35
4.2 Sosiaaliset voimavarat .....	38
4.2.1 Johtaminen.....	38
4.2.2 Vuorovaikutus.....	40

4.3 Työn hallinnan voimavarat.....	43
4.3.1 Työn vaatimukset ja työmäärä.....	43
4.3.2 Työn arvostus ja palkkaus .....	46
4.3.3 Vaikutusmahdollisuudet .....	48
4.4 Psykologiset voimavarat.....	49
4.4.1 Itseluottamus ja toiveikkaus .....	49
4.4.2 Optimismi .....	52
4.4.3 Palautumiskyky.....	53
4.4.4 Kokemukset työn imusta .....	55
5 Pohdinta .....	58
5.1 Johtopäätökset .....	58
5.1.1 Fyysiset ja rakenteelliset voimavarat.....	58
5.1.2 Sosiaaliset voimavarat .....	59
5.1.3 Työn hallinnan voimavarat.....	61
5.1.4 Psykologiset voimavarat.....	62
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	63
5.3 Tulevia tutkimusaiheita .....	64
Lähteet.....	67
Liite: Haastattelukysymykset	

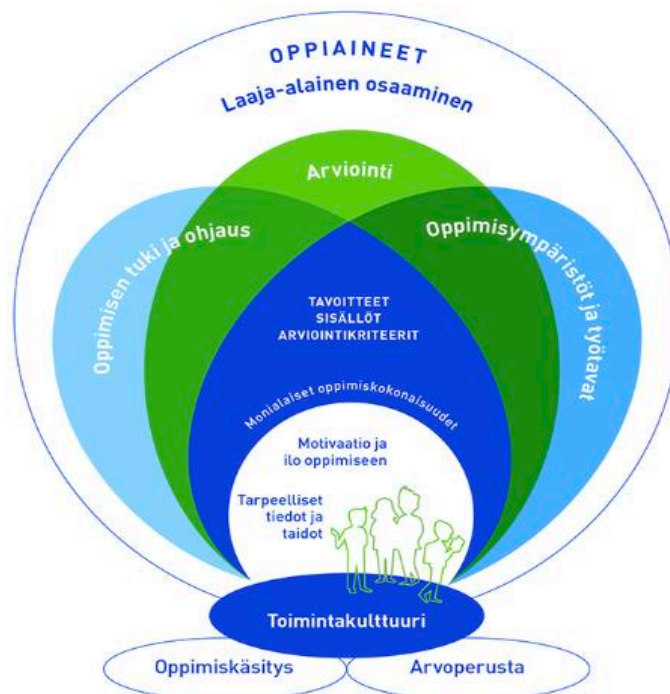
# 1 Johdanto

Työhyvinvointi rakentuu osaamisen, motivaation ja toimintakyvyn vuorovaikutuksessa. Toimintakyky mahdollistaa työn vaatimusten ja muun elämän yhteensovittamisen, kun taas motivaatio kumpuaa työn ja yksilön elämäntilanteen, tavoitteiden ja arvojen yhteensovivuudesta. (Virtanen & Sinokki 2014, 201–204.) Koska työtä tehdään osana organisaatiota, yksilön ominaisuuksien lisäksi on tarkasteltava, miten työpaikan rakenteet ja sosiaalinen ympäristö tukevat jaksamista. Keskeiseksi kysymykseksi nousee työn vaatimusten ja palautumisen välinen tasapaino. Lisäksi on huomioitava toimintaympäristön, kuten tukiverkkojen ja lähiyhteisön, merkitys sekä se, miten yhteiskunta näitä rakenteita kannattelee. (Virtanen & Sinokki 2014, 196.)

Työuupumuksella tarkoitetaan psykologista stressitilaa, jonka aiheuttaa pitkään jatkunut kuormitus. Esimerkiksi autoritääriinen johtamiskulttuuri voi kaventaa työntekijän vaikutusmahdollisuuksia ja heikentää hallinnan tunnetta, mikä lisää uupumisen riskiä. (Hakanen 2004, 24–25.) Uupumus ilmenee useimmiten uupumisasteisena väsymyksenä, välinpitämättömyytenä, ammatillisen itsetunnon laskuna sekä elimistön toiminnan heikentymisenä (Tuunainen ym. 2011, 1141–1143). Vuosina 2019–2025 työuupumusoireiden esiintyvyys Suomessa kasvoi, ja nykyään noin joka neljäs työikäinen kärsii jonkin asteisesta uupumuksesta. Suurin osa heistä on 20–40-vuotiaita naisia. Nuorilla aikuisilla on yleisesti enemmän uupumusoireilua kuin varttuneemmilla ikäluokilla. (Hakanen 2011, 107–108; Suutala ym. 2025, 1–33.)

Työuupumus voi pahimmillaan aiheuttaa jopa pysyviä rakenteellisia muutoksia aivoissa. Esimerkiksi uupuneen henkilön tarkkaavuus voi laskea, muisti heikentyä ja tunteidensäätely vaikeutua. Nämä oireet voivat yksin tai yhdessä aiheuttaa masennusta, joka usein pitkittyessään voi johtaa työkyvyttömyyteen. (Tuunainen ym. 2011, 1141–1143.) Työuupumus ei itsessään ole lääketieteellinen diagnoosi, vaan se tunnistetaan useimmiten terveydenhuollon vastaanotolla tilanteissa, joissa uupunut hakeutuu hoitoon fyysisten tai psyykkisten oireiden takia. Hoitoon hakeutumisen taustalla voi olla esimerkiksi juuri masennusta tai muita kognitiivisia oireita, kuten muistihäiriöitä. Tilanteeseen johtaneita työn haitallisia rakenteita, eli varsinaisia työuupumuksen syitä, ei diagnoosissa useinkaan näy, eikä oikeita asioita siksi osata välttämättä työpaikalla korjata tarpeeksi nopeasti. (Hartikainen 2021, 89–90.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksella (POPS 2014) pyrittiin uudistamaan koulun toimintakulttuuria ja oppimiskäsitystä vastaamaan paremmin 2000-luvun yhteiskunnan tarpeita. Uudistuksen keskeisinä tavoitteina on korostaa oppilaan itseohjautuvuutta ja toimijuutta tiedon rakentajana passiivisen tiedon vastaanottamisen sijaan. Tällöin laaja-alainen osaaminen nostettiin POPSin keskiöön. Arviointimenetelmissä uudessa opetussuunnitelmassa korostuu arviointimenetelmien monipuolisuus, kuten formatiivinen palaute ja oppilaiden ja huoltajien aktiivinen osallistaminen arviointiprosessiin (kuva 1). Opetussuunnitelmauudistus on tuonut monille opettajille konkreettisia muutoksia työnkuvaan, kuten edellytyksen opetella uudenlaisia yhteistyö-, opetus- ja arviointitapoja. (POPS 2014.)



Kuva 1. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) keskiössä on laaja-alainen osaaminen, jonka toteutumista ohjaa monipuolinen ja osallistava arviointi. Kokonaisuus muotoutuu kehittämällä oppimisympäristöjä ja työtapoja moninaisiksi. (POPS 2014.)

Opettajien työhyvinvointi näyttää heikentyneen uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä. Arviolta jopa kolmannes opettajista kokee ammatista johtuvaa ylikuormitusta ja stressiä. (Lerikkanen ym. 2020, 52–56.) Laajasta, yli 7 000 opettajan kattavasta kyselytutkimuksesta käy ilmi, että opettajien kuormitus liittyy usein oppilaisiin liittyviin haasteisiin. Onnistuminen oppilaiden kanssa vahvistaa hyvinvointia, kun taas vuorovaikutuksen haasteet heikentävät sitä. (Kauppi ym. 2022, 43–46.) Sujuvuutta voidaan lisätä esimerkiksi pienentämällä ryhmäkokoja, mikä mahdollistaa

opetussuunnitelman mukaista palautteenantoa ja eriyttämistä sekä vahvistaa hyvää ilmapiiriä. Opettajat tarvitsevat aiempaa enemmän koulu yhteisön tukea tilanteissa, joissa oppilaille on erityisen tuen tarpeita. Lisäksi erityisen tuen tarpeiden voidaan todeta yleistyneen ilmiönä. (Kauppi ym. 2022, 19–61.)

Musiikinopettajalta odotetaan kasvattajan ammattitaidon lisäksi monipuolisia ja ajantasaisia laulu-, instrumentti- ja esiintymistaitoja (Mateos-Moreno 2022, 492–494). Musiikin aineenopettaja työskentelee usein itsenäisesti, sillä toisin kuin lukuaineissa, taideaineissa ei ole tarkasti määritettyä oppimistavoitetta (Ballantyne 2017, 243–245). Mikäli aineenopetuksen lisäksi on hoidettavana muita tehtäviä, kuten kuoroa ja instrumenttiopetusta, on opettajalla suurempi riski uupua (Bernhard 2016, 155). Ilmeisesti näin onkin, sillä jopa noin kolmasosa musiikinopettajista on keskeyttänyt työuransa tai harkinnut alan vaihtoa (Gardner 2010, 115–118; Mateos-Moreno 2022, 497–499; Räsänen 2024, 118). Musiikinopettajien työhyvinvointia koskeva tutkimus on määrällisesti vähäisempää ja hajanaisempaa verrattuna opettajien työhyvinvointitutkimukseen yleisesti (Hascher ym. 2021, 416–418).

Musiikinopettajan työn kuormittavuus ja uupumisen riski alentavat alan vetovoimaa. Alan alhainen vetovoima voi pahimmillaan aiheuttaa pulaa pätevistä opettajista (Mateos-Moreno 2022, 497–499). Opettajien ennaaikainen eläkkeelle poistuma on myös mittava kustannuserä kouluille (Sorensen & Ladd 2018, 1–4). Samanaikaisesti osaavien opettajien tarve kasvaa tulevaisuudessa merkittävästi, mm. oppilaiden kasvavan tuen tarpeen ja väestörakenteen muutosten seurauksena (Admiraal & Kittelsen Røberg ym. 2023, 1–10). USA:n koulutuspolitiikan tutkimuslaitoksen selvityksen mukaan pelkästään heillä tarvittaisiin nykyhetkellä yli 400 000 pätevää opettajaa lisää (Tan ym. 2024, 1). Se, että opettajat eivät jaksaa töissä ja lähtevät alalta on yksi merkittävimpiä tekijöitä, jota tulisi tarkastella. Työuupumuksen ennakoinnissa tärkeää on varhaisen puuttumisen malli ja työn mielekkyyden vahvistaminen. (Virtanen ym. 2022, 34–36.)

Opettajien työhyvinvointi konkretisoituu arjessa erityisesti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Merkitykselliset oppilassuhteet muodostuvat turvallisessa ympäristössä, jossa sekä oppilaat että opettajat voivat kokea yhteenkuuluvuutta. (Soini ym. 2008, 244–247.) Vuoro-vaikutus luokassa on keskeinen työhyvinvointia rakentava tekijä, sillä onnistumisen kokemuksia syntyy silloin, kun opettaja saavuttaa oppilaiden luottamuksen ja oppilaat uskaltavat ilmaista mielipiteitään vapaasti (Kauppi ym. 2022, 60). Tutkimuksissa on myös havaittu, että vuorovaikutuksen laatua heikentävät erityisesti

opettajan kyynisyys ja heikko ammatillinen itsetunto, eivät niinkään itse uupumus, kuten usein oletetaan (Lerkkanen ym. 2020, 58).

Tämän maisterintutkielman tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa musiikinopettajien työhyvin-voinnista ja pohtia keinoja sen vahvistamiseksi. Tavoitteena on tunnistaa työhyvinvoinnin osatekijöitä laadullisilla tutkimusmenetelmillä, eli haastatteluilla. Teoreettiseksi viitekehikseksi valikoituivat keskeiset työhyvinvointiteoriat, joiden kautta musiikinopettajien kokemuksia tarkastellaan. Tutkielmassa haastateltiin kolmea kokenutta musiikinopettajaa, ja heidän kokemuksiaan jäsenneltiin peilaten niitä kirjallisuuteen sekä tutkijan omiin kokemuksiin musiikinopettajan työstä. Tutkimus rakentaa pohjaa opettajien omille vaikutusmahdollisuuksille työhyvinvoinnin ylläpitämiseksi ja kohentamiseksi.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa jäsennän, miten työhyvinvointi nykyään ymmärretään, ja miten erilaiset historialliset käänneet ovat vaikuttaneet työhyvinvointitutkimuksessa. Sen jälkeen esittelen tutkimukseni kannalta keskeisimmät työhyvinvointimallit sekä perustelen, miksi päädyin tässä tutkimuksessa soveltamaan teoriaan. Kerron myös, miten työhyvinvointitutkimuksen keskiössä olevat teoriat kuten positiivinen psykologia, työn imu ja niin kutsuttu psykologinen pääoma linkittyvät käsitteellisesti toisiinsa, ja avaam, miten erilaisia ajatusmalleja voidaan yhdistellä tutkiessa musiikinopettajien työhyvinvointia. Lopuksi tiivistän luvussa käsitellyt näkökulmat oman tutkimukseni kannalta yhtenäiseksi viitekehyyksi, jota kutsun työn voimavarojen nelikentäksi.

### 2.1 Työhyvinvointi käsitteenä

Työhyvinvointia voidaan lähestyä ihmisen elämän eri osa-alueiden kautta, joihin ihminen voi myös itse vaikuttaa. Kaiken pohjalla on fyysinen terveys, joka muodostuu arkisista elämänvalinnoista, kuten riittävästä liikunnasta, laadukkaasta ja riittävästä unesta sekä terveellisestä ravinnosta. Elämän osa-alueiden tasapaino luo edellytykset psyykkiselle hyvinvoinnille. (Virtanen & Sinokki 197–200.) Henkinen hyvinvointi edellyttää omien arvojen mukaista elämää, ja sosiaalinen hyvinvointi rakentuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Martela ym. 2017, 100–115). Työelämää tulisikin kehittää organisaation näkökulman lisäksi yksilön näkökulmasta. Toisin sanoen, organisaation johtamiskulttuurin tulisi olla työntekijälähtöistä, jossa yksilön voimavaroja pyritään tunnistamaan ja vahvistamaan. (Elovainio ym. 2022, 1–7.)

Työhyvinvointia voidaan tarkastella työtyytyväisyyden käsitteen kautta. Edwin A. Locken määritelmän mukaan työtyytyväisyys on tunneperäinen ja subjektiivinen kokemus siitä, vastaako työ omia odotuksia. Korkea työtyytyväisyys liittyy vahvempaan motivaatioon ja sitä kautta työhön sitoutumiseen. Alhainen työtyytyväisyys puolestaan ennustaa ennenaikaista uran päättymistä. (Locke & Latham 2013, 3–15.) Työtyytyväisyys voidaan tätä kautta liittää myös opettajien pysyvyyteen ammatissa. Vuonna 2018 toteutettiin Euroopan laajuinen laaja opettajien työtyytyväisyys selvitys, jossa Suomikin oli mukana. Kyselyssä selvitettiin opettajien tyytyväisyyttä johtamiseen, työolosuhteisiin ja ilmapiiriin. Suurin osa (90 %) opettajista oli tyytyväisiä ammattiinsa, mutta vain 26 % koki ammatin yhteiskunnan tasolla arvostetuksi. Lähes puolet (49 %) vastaajista koki,

että hallinnollista työtä on liikaa, mikä aiheuttaa stressiä. (OECD 2020, 3–6.) Kokemus työn arvostuksen puutteesta voi heikentää motivaatiota, jolloin työntekijä ei välttämättä jaksakaan ponnistella tavoitteiden eteen (Martela ym. 2017, 100–115).

Työn merkitys on muuttunut historian saatossa. Työn historia voidaan jakaa karkeasti neljään aikakauteen: esiteollinen aika (1500–1600-luku), teollinen vallankumous (1700-luku), massatuotannon kausi (1800-luku) ja jälkiteollinen tietoyhteiskunta (1900-luku). Esiteollisella ajalla työtä pidettiin jumalallisena kutsumuksena. Teollisen vallankumouksen synnyttämässä tehtaissa työnteon keskiössä olivat tehokkuus ja rutiinit. Teollistumisen myötä muutettiin maaseudulta kaupunkeihin, ja luokkayhteiskunnan erot voimistuivat. Tehtaissa työskentelevä työväenluokka huolehti siitä, että porvariston elintaso kukoisti. (Virtanen & Sinokki 2014, 10–16.)

Massatuotannon yleistyessä elintaso kasvoi, ja työn merkitys alkoi painottua enemmän työkykyyn (Ilmarinen 2006, 17–18). Jälkiteollisessa yhteiskunnassa teoreettinen tieto ja sen soveltaminen yleistyivät, minkä seurauksena koulutusjärjestelmän merkitys kasvoi. Järjestelmän tehtävänä oli tuottaa asiantuntijoita ja teknistä eliittiä. Tietokoneiden ja internetin yleistymisen myötä 1900-luvulta lähtien tietotyö valtasi alaa, ja työ muuttui joustavammaksi ja sisällöltään vaihtelevammaksi. Nyt vuonna 2026 puhutaan tekoälyn uhista nykyisille työurille. Teknologian kehitys, globalisaatio ja työn pirstaloituminen ovat tuoneet uusia mahdollisuuksia ja samalla haasteita työhyvinvoinnille. (Virtanen & Sinokki 2014, 52–59.)

Työhyvinvointitutkimus vakiintui omaksi tutkimusalakseen vasta 1990-luvulla, jolloin huomattiin, ettei työelämää kannattanut enää tutkia pelkän fyysisen kuormituksen ja työturvallisuuden kautta. Tuolloin alettiin ymmärtää työn mielekkyyden, työn ja muun elämän tasapainon, palautumisen sekä työntekijän osallisuuden ja arvostuksen kokemuksen merkitystä. Johtamisen ja organisaatiokulttuurin merkitys sai myös tutkimusten myötä lisää painoarvoa. Nykyisin työhyvinvointi nähdään yhä useammin koko organisaation strategisena voimavarana, joka heijastaa organisaatiossa työskentelevien henkilöiden motivaatiota, tuottavuutta ja työurien kestoa. Nykyisin myös tiedämme, että työhyvinvoinnin tukemiseen tarvitaan sekä yksilöllisiä ratkaisuja että organisaatorakenteiden kehittämistä. (Hakanen 2004, 220–224; Työterveyslaitos 2020, 8–11, 17–18.)

Työhyvinvointitutkimuksen monipuolistuessa tarkastelun painopiste siirtyi vähitellen yksilöistä organisaatioihin. Pirstaleisessa ja epävarmassa työelämässä organisaatioiden vastuulla on huolehtia entistä paremmin työntekijöiden jaksamisesta. (Mauno ym. 2023, 100–103; Minkkinen ym. 2019, 256–260.) Samanaikaisesti työltä odotetaan paljon, eikä sen haluta olevan pelkästään toimeentulon lähde, vaan merkityksellinen osa elämää (Martela ym. 2017, 100–115). Tämän seurauksena organisaatioiden tehtäväksi on muodostunut kestävämpien rakenteiden ja kulttuurin rakentaminen. Kilpailu osaavista työntekijöistä edellyttää, että organisaatiot jatkuvasti kehittävät toimintaympäristöään. (Manka & Manka 2023.)

Työhyvinvointia voidaan jäsentää professori Juhani Ilmarisen työkykymallilla. Siinä perustana on ihmisen terveys ja toimintakyky, sen päällä ammatillinen osaaminen, ja ylemmissä kerroksissa ovat arvot, motivaatio ja asenteet. Perustusten päälle rakennetaan siis pala palalta kestävä työhyvinvointia. Johtamisella on suuri merkitys, sillä luottamus johtoon on sosiaalisen hyvinvoinnin pohja. On tärkeää, että esimies tukee alaisiaan, tiedottaa muutoksista hyvissä ajoin sekä toimii ennakoitavasti ja oikeudenmukaisesti. Terveessä sosiaalisessa työympäristössä myös vastoinkäymiset kohdataan yhdessä. (Ilmarinen 2006, 22–24; Virtanen & Sinokki 2014, 196.)

## **2.2 Työhyvinvoinnin teoreettiset mallit**

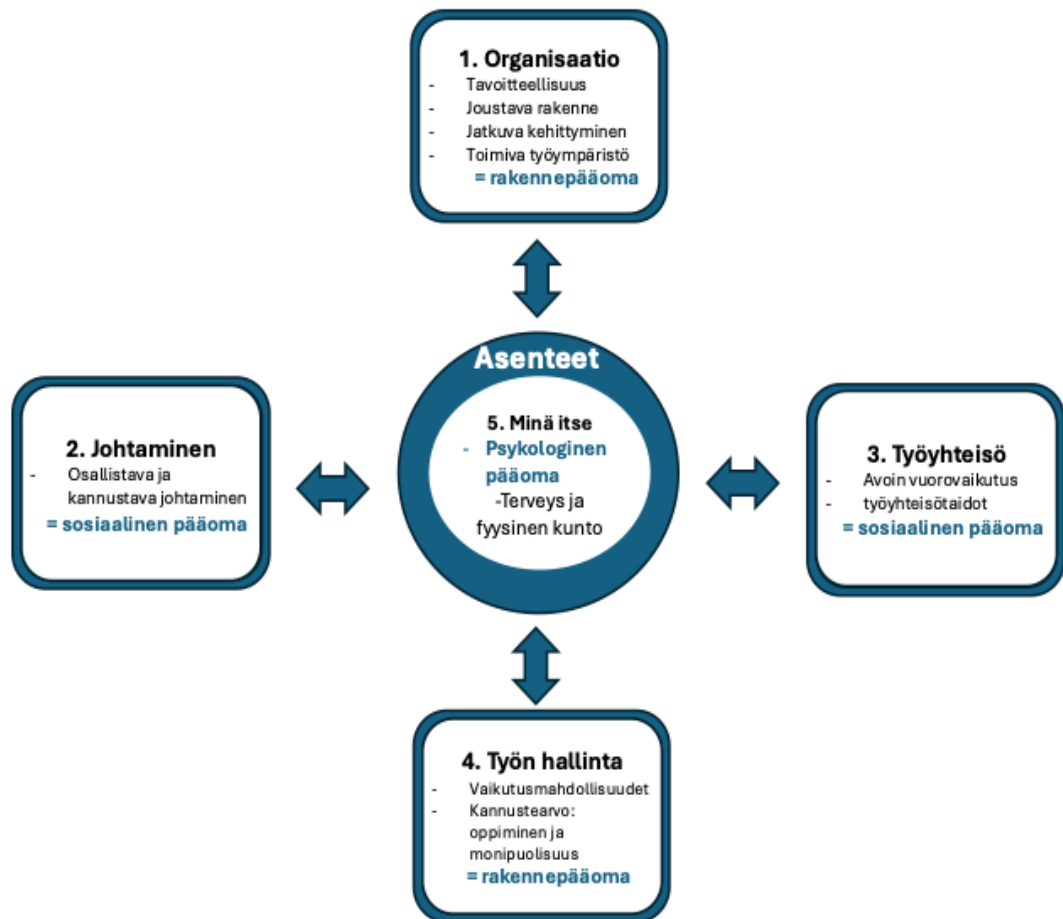
Yksilön työhyvinvointikokemuksia kartoittaessa keskeisiä arvioinnin kohteita ovat koettu terveys ja kuormitus. Työyhteisön toimintaa tutkiessa on puolestaan tärkeää tarkastella koko työyhteisöä (Jabe 2012, 100–105). Työhyvinvoinnin ja työolosuhteiden välillä on kaksisuuntainen yhteys: hyvät työolosuhteet tukevat työntekijöiden työhyvinvointia, ja hyvä työhyvinvointi puolestaan edistää työyhteisön ja työolosuhteiden kehittymistä (Lesener ym. 2018, 76–103). Työympäristön vaikutus työntekijään ymmärrettiin ensimmäisen kerran 1920-luvulla. Tällöin Elton Mayo havaitsi Illinoisin Western Electric -tehtaalla niin kutsutuissa Hawthorne -kokeissa, että työntekijöiden tuottavuuteen vaikuttivat fyysisiä olosuhteita enemmän sosiaaliset olosuhteet (Berkhout ym. 2022, 2–3). Nykyisin ymmärrämme, että työhyvinvointi muotoutuu yksilöstä käsin monimutkaisessa organisaation, johtamismallien ja sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden verkostossa (Manka & Manka 2023, 108).

Ensimmäinen pyrkimys kuvata työhyvinvoinnin käsitettä teoreettisesti oli Richard Lazaruksen ja Susan Folkmanin (1982) kehittämä kognitiivinen stressimalli, jossa työn aiheuttamaa psykologista stressiä selitettiin yksilön ominaisuuksien näkökulmasta. Hypoteesi oli, että kuormitustilanteissa aiheutuu stressiä, kun ihminen itse kokee omat voimavarat ja suojaavat tekijät riittämättömiksi. Stressiä määrittäisi siis se, miten yksilö arvioi tilanteen ja omat selviytymismahdollisuutensa suhteessa siihen. (Lazarus ja Folkman 1984, 1913–1915.) Robert A. Karasek syvensi Lazaruksen ja Folkmanin teoriaa esittämällä, että stressiä syntyy sellaisissa olosuhteissa, joissa työn vaatimukset ovat korkeita ja työn hallinta vähäistä (Karasek 1979, 285–308). Ajatus on myös nykyisen tutkimustiedon mukainen (Lesener ym. 2018, 76–103).

Karasekin mallia kutsutaan työn voimavarojen ja vaatimusten malliksi, sillä siinä tarkastellaan niiden välistä suhdetta. Nykyisin Karasekin malli on yksi suosituimmista työhyvinvointimalleista, sillä se soveltuu kaikille aloille, ja sen avulla voidaan tutkia sekä työuupumusta että motivaatiota. (Bakker & Demerouti 2008, 209–223.) Työn vaatimukset, kuten kuormitus, aikapaineet ja emotionaalinen rasitus ovat tekijöitä, jotka voivat kuluttaa yksilön resursseja. Työn toimintaedellytykset, kuten autonomia, sosiaalinen tuki ja työn merkityksellisyys puolestaan tukevat yksilön työssä jaksamista ja motivaatiota. Oleellista on siis pyrkiä tasapainoon, jossa voimavarat kompensoivat vaatimuksia.

(Demerouti ym. 2001, 499–512.)

Marja-Liisa Mankan työhyvinvointimallissa (kuva 2) työn voimavarat ja vaatimukset ovat esitetty työn ulkoisina olosuhteina. Mankan mallin keskiössä on ”minä itse” eli psykologinen pääoma. Se pitää sisällään erilaiset voimaannuttavat uskomukset itsestä, kuten optimistisen asenteen, uskon tulevaisuuteen sekä luottamuksen omiin kykyihin. Psykologista pääomaa muovaavat henkilökohtaisten uskomusten ja elämänhistorian lisäksi ulkoiset tekijät, joita työpaikalla ovat johtamiskulttuuri, työyhteisön dynamiikka sekä kokemukset omista vaikutusmahdollisuuksista (työn hallinta).



Kuva 2. Työhyvinvointiin vaikuttavat 1) organisaation rakenteet, 2) johtamiskulttuuri, 3) työyhteisön vuorovaikutus sekä 4) työn hallinnan kokemus. Nämä kaikki liittyvät läheisesti 5) psykologiseen pääomaan eli siihen, miten ihminen selviää psykologisesti työssään (Manka & Manka 2023, 110).

Voidaan sanoa, että ideaalitalanteessa työympäristö on linjassa omien tavoitteiden kanssa, ja työssä saa mahdollisuuksia kasvaa ja kehittyä. Hallinnan tunnetta syntyy vaikutusmahdollisuuksien ja oppimisen kautta. Tällaisia elementtejä, jotka vahvistavat psykologista pääomaa, kutsutaan rakennepääomaksi. Osallistava ja kannustava johtaminen sekä työyhteisön toimivat vuorovaikutussuhteet puolestaan tuottavat niin kutsuttua sosiaalista pääomaa. Oleellista on, että kaikki osatekijät toimivat kokonaisuutena ja vaikuttavat toinen toisiinsa. (Manka & Manka 2023, 91.)

Manka vie havainnollistuksensa vielä seuraavalle tasolle selittäen, mistä menestyvä organisaatio syntyy: hänen mukaansa kaikkia menestyviä organisaatioita yhdistävät jaettu visio, rakenteiden joustavuus, hyvä epävarmuuden sietokyky, muutosjohtamisen taito sekä toimintakulttuuri, joka tukee uudistumista (Manka & Manka 2023, 108). Oleellista on se, että kaikkiin tekijöihin voidaan vaikuttaa, eli ne eivät ole pysyviä.

Mankan mallin käsitteet pohjautuvat tutkimukselliseen näyttöön (Manka & Manka 2023, 110).

## 2.3 Positiivinen psykologia

Työhyvinvointitutkimus pohjautuu Martin Seligmanin 1990-luvun positiivisen psykologian ajatukseen kukoistamisesta. Kukoistaminen tarkoittaa sitä, että ihminen ei pelkästään selviydy arjestaan, vaan elää täyttä ja merkityksellistä elämää. Psykologinen hyvinvointi syntyy myönteisistä tunteista (*positive emotions*), syvästä sitoutumisesta (*engagement*), ihmissuhteista (*relationships*), merkityksellisyyden kokemuksesta (*meaning*) ja tarkoituksenmukaisista tavoitteista (*accomplishment*). Tätä kokonaisuutta, jossa kaikki nämä viisi osa-aluetta ovat vuorovaikutuksessa, Seligman nimesi PERMA-malliksi. Ideaalitulanteessa ihminen kokee kaikkia näitä tunteita pitkällä aikavälillä, jolloin hän voi elää hyvää elämää vaikeuksienkin keskellä. (Seligman 2011.)

Positiivista psykologiaa voidaan soveltaa kouluissa ottamalla käyttöön erilaisia positiivisia pedagogisia työkaluja, jotka vahvistavat näitä osa-alueita. Erilaisilla käytännön harjoitteilla, kuten myönteisellä arvioinnilla (vahvuuspohjainen arviointi), välittävällä eli yksilöllisellä opettajuudella ja palautteella oppilaiden stressinhallinnasta, on saatu aikaan hyvinvointia vahvistavia tuloksia luokkahuoneessa. Positiivisen työkalupakin harjoitteet parantavat oppilaiden jaksamista, lisäävät koulunkäynnin mielekkyyttä, helpottavat tehtävien suorittamista ja siten kasvattavat heidän kokonaisyhyvinvointiaan koulussa. Ihanteellisimmat vaikutukset saadaan silloin, kun PERMA-mallin kaikki viisi osa-aluetta huomioidaan. (Leskisenoja 2017.)

Positiivisen psykologian keskeinen näkökulma on *eudaimonia*, jonka juuret ovat Aristoteleen filosofiassa. *Eudaimonia* viittaa pitkäkestoiseen kokemukseen hyvästä ja merkityksellisestä elämästä. *Eudaimoninen* hyvinvointi eroaa hedonistisesta hyvinvoinnista. Hedonismilla viitataan nopeaan mielihyvän tunteeseen, joka liittyy esimerkiksi tavaroiden hankintaan. Ihmisillä voi olla erilaisia riippuvuuksia, joissa riippuvuuden kohteen tavoittaminen aiheuttaa hetkellisen mielihyväpiikin. Toisin kuin hedonismissa, *eudaimoniassa* pohditaan esimerkiksi sitä, teemmekö arvojemme mukaisia valintoja. Esimerkiksi yhteenkuuluvuus edistää *eudaimonista* hyvinvointia. (Meunier 2023.)

Martin Seligmanin ajatusten syntyyn vaikutti Edward Decin ja Richard Ryanin (1985) itseohjautuvuusteoria. Itseohjautuvuusteorian mukaan ihmisen onnellisuus edellyttää kolmen psykologisen perustarpeen täyttymistä, jotka ovat autonomia, kyvykkyys (kompetenssi) ja yhteenkuuluvuus. Autonomia tarkoittaa kokemusta siitä, että ihminen itse on vapaa päättämään omasta elämästään ja hänellä on vaihtoehtoja ja vaikutusmahdollisuuksia. Kompetenssilla tarkoitetaan kokemusta omasta osaamisesta. Kyvykäs ihminen nauttii sellaisesta tekemisestä, jonka hän kokee hallitsevansa, ja kyvykkyys auttaa oppimaan uusia taitoja. Yhteenkuuluvuus on puolestaan ihmisen luontainen tarve kuulua yhteisöön ja olla vuorovaikutuksessa muihin. (Deci & Ryan 1985, 11–12.)

Vaikka työ ei yksin voi tyydyttää kaikkia psykologisia perustarpeita, se voi muodostua mielekkääksi silloin, kun työntekijällä on mahdollisuus toimia itsenäisesti, rakentaa merkityksellisiä ihmissuhteita työyhteisössä sekä kokea onnistumista ja hallinnan tunnetta työssään. Työntekijöiden innostus, työn merkitykselliseksi kokeminen ja työhön sitoutuminen tukevat sekä yksilöiden että organisaatioiden hyvinvointia, tuloksellisuutta ja terveyttä (Christensen 2009, 19–21; 65–66). Itseohjautuvuusteoriassa ajatellaan, että nämä sisäiset perustarpeet synnyttävät sisäistä motivaatiota toimia hyvinvoinnin eteen. Jos tarpeet eivät täyty, on edessä uupumusta, passiivisuutta tai psyykkistä pahoinvointia. (Martela ym. 2017, 100–115.)

Toimivissa organisaatioissa hyödynnetään positiivisen psykologian periaatteita, jotka tukevat työntekijöiden motivaatiota ja hyvinvointia. Työn imu, jota käsitellään tarkemmin luvussa 2.3.2, tarkoittaa halua ponnistella työn eteen ja sitoutua siihen. Työn imu on yhteydessä psykologisten perustarpeiden eli autonomian, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden täyttymiseen. Tällöin työ on linjassa yksilön arvojen kanssa, tarjoaa mahdollisuuksia kehittyä ja sisältää riittävät työn voimavarat, kuten työyhteisön ja johdon tuen. Toimiva organisaatorakenne voi osaltaan tukea näiden edellytysten toteutumista (Hakanen 2011, 30–32).

Elämäntyytyväisyyttä ja onnellisuutta arvioitaessa on tärkeää huomioida, toteutuvatko ihmisen perustarpeet eli pystyykö hän hyödyntämään omaa potentiaaliaan itsensä toteuttamiseksi. Merkityksellisessä elämässä on mahdollista elää ympäristössä, jossa nämä perustarpeet voivat toteutua. Ihminen hakeutuu luontaisesti tällaisiin ympäristöihin (Martela ym. 2017, 100–115). Tästä näkökulmasta arvioituna hyvinvointi on tukevalla pohjalla eikä perustu ainoastaan hetkelliseen hyvänolon tunteeseen tai hedonismiin

(Vasalampi 2017, 54–65). Seuraavaksi tarkastelen positiivisen psykologian sovelluksia työhyvinvoinnin kontekstissa.

### 2.3.1 Psykologinen pääoma

Psykologisen pääoman käsitteellä viitataan itseluottamukseen (*self-efficacy*), toiveikkuuteen (*hope*), palautumiskykyyn (*resilience*) ja optimismiin (*optimism*). Ihminen, jolla on hyvä itseluottamus, luottaa omiin kykyihinsä, osaa asettaa sopivia tavoitteita ja tahtoo ponnistella tavoitteiden eteen. Toiveikkuus on tulevaisuuden uskoa, joka ilmenee mielen joustavuutena sekä pyrkimyksinä tavoitella realistisia päämääriä. Optimismi liittyy myös toiveikkuuteen. Se auttaa kohtaamaan haasteita, sillä optimistinen ihminen uskoo, että tulevaisuudessa tapahtuu hyviä asioita. (Hascher ym. 2021, 416–439; Luthans 2017, 342.) Marja-Liisa Manka on rakentanut työhyvinvointimallinsa psykologisen pääoman varaan (kuva 2).

Palautumiskyky on kyvykkyyttä selviytyä vastoinkäymisistä optimaalisesti (Manka & Manka 2023, 209). Palautumiskykyinen ihminen säilyttää tasapainon stressaavissakin tilanteissa ja oppii vastoinkäymisistä. Palautumiskyvyllä on suuri merkitys opettajien työhyvinvoinnissa (Nwoko ym. 2023, 25; Hascher ym. 2021, 418–421). Palautumiskykyä vahvistamalla voidaan tietoisesti vahvistaa pystyvyyden kokemusta ja suojata hyvinvointia. Tämä on tärkeää, sillä vastoinkäymisiä harvoin voi välttää. Lisääntynyt tietoisuus omista vahvuuksista tukee optimismia ja toivoa ja näin ollen vahvistaa psykologista kestävyyttä. (Luthans 2017, 344.)

Palautumiskykyä on mahdollista vahvistaa tietoisesti oman reflektion kautta tai työnohjauksessa. Opettaja voi esimerkiksi reflektoida oppitunnin jälkeen, miksi kyseinen tunti ei sujunut hyvin. Ammatillaisen vetämässä työnohjauksessa opetellaan tunnistamaan tunnereaktioita, hahmottamaan omia rajoja sekä kehittämään toimivia työtapoja. Työnohjausta saavat Suomessa antaa työnohjauskoulutuksen suorittaneet ammattilaiset. Vaikka kasvatusalalla tunnistetaan työnohjauksen tarpeellisuus ja jopa välttämättömyys, se ei ole vielä vakiintunut käytännöksi. (Leppänen 2012, 95–96.)

### 2.3.2 Työn imu

Työn imun käsite pohjautuu hollantilaisten organisaatiopsykologien Wilmar Schaufelin ja Arnold Bakkerin lanseeraamaan work engagement -termiin, jolla he kuvasivat

työntekijän myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa (Schaufeli & Bakker 2004, 295–296). Se on positiivinen työhyvinvoinnin tila, jossa työntekijä kokee olevansa energinen ja innostunut ja on syvästi uppoutunut työhönsä. Verrattuna hetkelliseen flow-kokemukseen, jossa ajan taju katoaa, työn imu on pysyvämpi ja laajempi ilmiö, joka ilmenee pitkällä aikavälillä. (Hakanen 2011, 49; Csikszentmihalyi 2014, 239.) Työn imu on noussut vastapainoksi työuupumukselle ja liittyy vahvasti positiivisen psykologian tutkimukseen, sillä psykologisia perustarpeita tyydyttävä työ edistää *eudaimonista* hyvinvointia (Hakanen 2011, 38).

Alun perin työn imua on määritetty tarmokkuuden (*vigor*), omistautumisen (*dedication*) ja uppoutumisen (*absorption*) käsitteiden kautta (Hakanen 2011, 38). Tarmokkuus kuvastaa työstä saatavaa energiaa, joka ylläpitää motivaatiota ja toimintakykyä pitkällä aikavälillä. Se tarkoittaa työntekijän kokemaa elinvoimaisuutta ja kestävyyttä työssä. Tarmokkuus voi näkyä arjessa siten, että työntekijä tuntee itsensä innostuneeksi, jaksaa kohdata työn haasteita ja palautuu niistä hyvin. Omistautuminen puolestaan tarkoittaa työntekijän kokemaa vahvaa sitoutumista, innostusta ja ylpeyttä omasta työstään. Uppoutuminen merkitsee syvällistä keskittymistä työtehtäviin ja ajantajun katoamista, jolloin työntekijä on täysin läsnä ja syvästi uppoutunut tekemiseensä. (Hakanen 2004, 229.)

Työn imua voidaan tietoisesti vahvistaa erilaisten työn voimavaratekijöiden avulla (Christensen 2009; Virtanen & Sinokki 2014). Fyysisiä ja hallinnallisia voimavaratekijöitä ovat työvälineet ja materiaalit, työergonomia, fyysinen työympäristö, sopiva työaika ja mahdollisuus palautua (Bakker & Demerouti 2008, 209–223). Sosiaaliset voimavaratekijät, kuten esihenkilön tuki ja oikeudenmukainen johtaminen, ovat ratkaisevassa asemassa työhön sitoutumisessa. Hyvät kollegasuhteet ja työilmapiiri, yhteistyön sujuvuus, mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhön sekä saatu arvostus tuottavat psykologisen turvallisuuden kokemuksia (Schaufeli & Bakker 2010, 11). Yksilön psykologiset vahvuudet ovat yhteydessä työn imuun siten, että niiden kehittäminen voi lisätä merkittävästi työhön sitoutumista (Luthans 2017, 359).

Työn imua koetaan yleensä silloin, kun työtehtävät ovat sopivan haastavia, koulutusta vastaavia, vaihtelevia ja työntekijän osaamista hyödyntäviä (Virtanen & Sinokki 2014, 208–209). On näyttöä, että vahva psykologinen pääoma (itseluottamus, toiveikkuuden tunne, palautumiskyky ja optimismi) voi edistää työn imun kokemusta. Työntekijät, joilla on mitattu korkea pistemäärä psykologisen pääoman mittareilla, kokevat vähemmän

uupumusta ja stressiä. (Avey ym. 2011, 127–152.) Toisin sanoen heillä on sisäisiä voimavaroja, jotka auttavat heitä hallitsemaan työn paineita.

Lisäksi psykologinen pääoma lisää työtyytyväisyyttä ja työssä viihtymistä, mikä puolestaan tukee työn imua. Tämä yhteys on erityisen merkittävä työympäristöissä, joissa työntekijät kohtaavat jatkuvia haasteita ja muutoksia, kuten opetuslalla. (Bakker & Demerouti 2008, 209–223.) Psykologisen pääoman vahvistaminen voidaankin nähdä interventiomenetelmänä, joka tukee työn imun kehittämistä ja ylläpitämistä. Kun työntekijöiden psykologista pääomaa kehitetään, he kokevat itsensä palautumiskykyisemmiksi, toiveikkaammiksi, optimistisemmiksi ja itsevarmemmiksi, mikä edistää heidän kykyään olla sitoutuneita ja energisiä työssään. (Schaufeli & Bakker 2010, 11.)

## **2.4 Näkökulmia opettajien työhyvinvointiin**

Opettajien hyvinvoinnin merkitys opetuksen laatuun, kansanterveyteen ja kansantalouteen tunnustetaan, ja työhyvinvointia on tutkittu maailmalla aktiivisesti yli 20 vuotta. Hyvinvointiteoriat ovat kehittyneet uuden tutkimustiedon valossa. Nykyään ajatellaan, että hyvinvoivassa työyhteisössä ei kiinnitetä huomiota pelkästään sairauspoissaolojen määrään, vaihtuvuuteen tai menetettyyn tuottavuuteen. Holistisessa tarkastelutavassa hyvinvoiva työyhteisö määritellään paitsi sen perusteella, ettei ihmisillä ilmene työuupumusta, myös ennen kaikkea sen kautta, että he kokevat työn palkitsevaksi, mielekkääksi ja terveyttä tukevaksi toiminnaksi (WHO 2022).

Opettajien työhyvinvoinnin laatua ja yhdenmukaisuutta tarkasteltiin tuoreessa systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa (Hascher ym. 2021, 416–439). Tarkasteluun valikoitui yli 1000:sta tehdystä tutkimuksesta 100 WHO:n kriteerit täyttävää temaattista empiiristä tutkimusartikkelia. Selvityksen perusteella kävi ilmi, että tutkimuskenttä on niin heterogeeninen, että opettajien työhyvinvointia ei voida niiden perusteella määritellä yksiselitteisesti. Taustalla vaikuttavat sekä kulttuurisidonnaiset että opettajan ammatin moninaisuuteen liittyvät syyt. (Hakanen 2004, 26.)

Työhyvinvointitutkimus on ollut lähes yksinomaan kvantitatiivista vielä 2000-luvulle asti, mikä on kaventanut työhyvinvoinnin taustalla vaikuttavia moninaisia syitä ja esimerkiksi persoonallisuuden vaikutusta ei ole otettu huomioon (Hakanen 2004, 26). Toiseksi koulujärjestelmät eroavat huomattavasti toisistaan eri maissa, ja opettajat ovat

hyvin eriarvoisissa asemissa palkkauksen ja arvostuksen suhteen. Eri kulttuureissa saatetaan lisäksi painottaa erilaisia hyvinvointi-ihanteita. Toiseksi eri uravaiheista saatua tutkimustietoa ei voi verrata toisiinsa. Tämä tekee tutkimustulosten vertailusta haastavaa. (Hascher ym. 2021, 416–439.)

Tutkimuskentän kirjavuus on edellä mainituista syistä johtanut siihen, että terminologia ei ole vakiintunutta eikä opettajien työhyvinvoinnista ole mahdollista tehdä yksinkertaista yhteenvetoa. Yksi tutkimuksia yhdistävä piirre on kuitenkin sosiaalisten suhteiden korostunut merkitys. (Elovainio ym. 2022, 1–3.) Opettajan ammatti on ennen kaikkea sosiaalinen ammatti, ja yhteenkuuluvuuden tunne näyttää yleisesti olevan merkittävä motivaation lähde opettajien työhyvinvoinnin kannalta. Mielekkääksi koettu vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä työyhteisön sisällä ilmeisesti määrittää eri kulttuurienkin opettajien onnistumisen kokemuksia työssään. (Nwoko ym. 2023, 1–31.)

Opettajien työhyvinvointia voidaan tarkastella esimerkiksi kuormitustekijöiden näkökulmasta. Useissa tutkimuksissa on eritelty opettajan työn vaatimuksia. (Mm. Admiraal & Kittelsen Røberg ym. 2023, 1–10, Mauno ym. 2023, Schaufeli & Bakker 2004, 295–296.) Työn vaatimukset ovat fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia ja työympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka aiheuttavat fyysistä tai psyykkistä kuormitusta (Bakker & Demerouti 2008, 209–223). Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa kuormitusta kuvataan useilla käsitteillä, kuten ”*demand*”, ”*burden*”, ”*load*”, ”*work load*”, ”*strain*” tai ”*stress*”, joilla viitataan osin eri ilmiöihin ja kuormituksen eri tasoihin. Suomen kielessä näille käsitteille ei ole täsmällisiä vakiintuneita vastineita, minkä vuoksi käsitettä kuormitus käytetään usein kattoterminä. Kuormitusta voidaan tarkastella suhteessa oppilaisiin sekä organisaation toimintaan. (Saloviita & Pakarinen 2021.)

#### **2.4.1 Musiikinopettajien työhyvinvointitutkimus**

Musiikinopettajien työhyvinvointia on tarkasteltu suhteessa muihin ammatteihin melko vähän. Suomessa ei esimerkiksi ole tehty yhtäkään vertaisarvioitua tutkimusta musiikinopettajien työhyvinvoinnista sitten 1990-luvun (Ruismäki 1991). Ilahduttavina poikkeuksina ovat opinnäytetyöt, jotka on toteutettu Jyväskylän yliopistossa 2010-luvun jälkeen (Niemi 2013, 1–52; Tykkyläinen 2022, 1–56). Tykkyläisen (2022) narratiivinen maisterintutkielma osoitti, että suomalaisten musiikinopettajien työhyvinvointia tukivat vahva psykologinen pääoma sekä työyhteisön ja rehtorin tuki, kun taas työmäärän kasvu, aikataulupaineet ja digitalisaatio kuormittivat työtä.

Niemi (2013) selvitti maisterintutkielmassaan työn imun vaikutusta musiikinopettajien kokemaan uupumiseen 129 suomalaisen aineenopettajan aineistossa. Hän käytti Utrecht Work Engagement Scale -mittaria (UWES), joka on 17-kohtainen ja mittaa työn imua eli tarmokkuutta, uppoutumista ja omistautumista. (Niemi 2013, 32–36.) Tutkimuksessa havaittiin, että erityisesti työuran alkuvaiheessa olevat (alle 30-vuotiaat) ja kokeneemmat (yli 50-vuotiaat) opettajat kokevat uupumusta. Merkittävä havainto oli lisäksi se, että työn imu suojaasi opettajia sekä uran alku- että loppuvaiheessa. Toisin sanoen, työn imu oli käänteisesti yhteydessä musiikinopettajien kokemaan työuupumukseen. (Niemi 2013, 32–36.)

Psykologista pääomaa osana musiikinopettajien työhyvinvointia on tutkittu Australiassa, Kanadassa, Yhdysvalloissa, Turkissa ja Kiinassa (Taulukko 1). Kaikki nämä tutkimukset ovat aineistoltaan määrällisiä. Jokainen niistä käyttää erilaista mallia, mikä hankaloittaa tulosten vertailua. Kiinnostavaa on, että sekä pandemiaa edeltävissä että sen jälkeisissä havainnoissa korostuu palautumiskyvyn ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys (Kibici ym. 2021, 74–80; Laidlaw ym. 2023, 64–83). Vuorovaikutus näyttäytyy kouluyhteisössä kolmella tavalla: opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa, opettajayhteisön sisällä sekä opettajien ja huoltajien välillä (Saloviita & Pakarinen 2021). Opettajia kuormittavat eniten sellaiset vuorovaikutustilanteet, jotka jäävät ratkaisematta (Soini ym. 2008, 250).

Taulukko 1. Tiivistelmä musiikinopettajien työhyvinvointitutkimuksista. \*UWES, PNM ja SWBI ovat standardoituja testejä, joilla mitataan työtyytyväisyyttä. Psychological Need Measure (PNM) sisältää 16 kysymystä opettajan autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden kokemuksista. UWES-mittari testaa 17:ää eri työn imun ulottuvuutta ja SWBI mittaa 40:n kysymyksen avulla hyvinvointia.

<b>Tutkimus</b>	<b>Tutkimusmenetelmät</b>	<b>Tutkittu ryhmä</b>	<b>Keskeiset johtopäätökset</b>
<b>Du</b> (2023), Kiina	Määrällinen: Kyselylomake itseluottamuksesta (24 kohtaa)	Musiikkitieteissä yliopistotutkinnon suorittaneet musiikinopettajat (n = 340)	Sitoutuminen ja optimismi ennustivat positiivisesti opettajien itseluottamuksen kehittymistä.
<b>Guo &amp; Yang</b> (2025), Kiina	Määrällinen: PERMA-teoriaan pohjautuva kysely	Musiikinopettajat (n = 448)	Organisaatorakenteet, yksilön ominaisuudet (korostuneena itseluottamus) sekä sosiaaliset suhteet vaikuttivat työhyvinvointiin.
<b>Kang ym.</b> (2019), Yhdysvallat	Määrällinen: Työn imu -kysely (UWES, PNM ja SWBI*)	Peruskoulun musiikinopettajat, työkokemusta 1–36 vuotta, Yhdysvallat (n = 218)	Autonomia, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus ennustivat opettajien työtyytyväisyyttä ja alalla pysymistä.
<b>Kibici</b> (2021), Turkki	Määrällinen: Weiss-kysely työtyytyväisyydestä	Peruskoulun ja lukion musiikinopettajat pandemian aikana, Turkki (n = 236)	Sosiaalis-emotionaalinen kyvykkyys tuki työn imua pandemian aikana. Koulujen välistä vaihtelua työtyytyväisyydessä.
<b>Laidlaw</b> (2023), Kanada	Määrällinen: Kyselylomake (21 työhyvinvointiväittämää)	Manitoban musiikinopettajat (n = 218)	Pandemia lisäsi koettua työkuormaa ja stressiä. Monet harkitsivat uranvaihtoa, mutta palautumiskyky ja työhön sitoutuminen toimivat suojaavina tekijöinä uralla pysymisessä.
<b>Matthews &amp; Koner</b> (2017), Yhdysvallat	Määrällinen: Kyselylomake	Peruskoulun ja toisen asteen musiikinopettajat, Yhdysvallat (n = 443)	Opettajat pysyvät alalla useimmiten kutsumuksen ja oppilassuhteiden takia, mutta vaihtoa harkitaan usein johtuen työkuormasta, hallinnollisista paineista ja puutteellisesta tuesta.
<b>Robinson</b> (2024), Australia	Määrällinen: kyselylomake ja haastattelu, (tapaustudkimus)	Varhaisen uran musiikinopettajat (< 10 vuotta kokemusta), lukio ja peruskoulu	Palautumiskyky ja kollegiaalinen tuki auttavat uran alussa olevaa opettajaa työhön sitoutumisessa. Uralla pysymiseen kaivataan mentorointia ja positiivista palautetta.

Kansainvälisessä aineistossa nousi esiin samoja ja myös uusia teemoja verrattuna suomalaisiin havaintoihin työmäärän ja aikataulupaineiden kuormittavuudesta ja resurssien vähäisyydestä. Työmäärän kasvu sekä hallinnollisen työn lisääntyminen mainittiin viidessä kansainvälisessä musiikinopettajia koskevassa tutkimuksessa (Guo & Yang 2025, 1–17; Kibici 2021, 74–80; Laidlaw 2023, 102–104; Matthews & Koner 2017, 2016–2017; Robinson 2024, 286–287). Erään amerikkalaisen tutkimuksen mukaan työmäärää lisäsivät erityisesti pitkät työajat, nopea työtahti ja opetettavien kurssien erilaisuus (Matthews & Koner 2017, 2016–2017).

Oppilaisiin liittyvistä asioista eniten kuormittavina koettiin suuri oppilasmäärä (jopa 300–600 oppilasta viikossa), oppilaiden käyttäytymisongelmat ja kiinnostuksen puute sekä yhteistyö heidän vanhempiensa kanssa (Matthews & Koner 2017, 2016–2017; Guo & Yang 2025, 1–17; Laidlaw 2023, 103–105). Oppimishaasteiden tiedetään myös Suomessa lisääntyneen, mikä tunnistetaan yhdeksi keskeiseksi kuormitustekijäksi perusopetuksessa (Saloviita & Pakarinen 2021, 2–3).

Arvostuksen puute ja sen heijastuminen palkkaan nousi esiin suurimmassa osassa tutkimuksista (Guo & Yang 2025, 1–17; Laidlaw 2023, 64–83; Matthews & Koner 2017, 2016–2017; Robinson 2024, 285–286). Tähän nähtiin taustavaikuttimina koulutuspoliittiset muutokset arviointikäytänteissä ja musiikin jäämiseen marginaaliin opetussuunnitelmassa. Esimerkiksi USA:ssa alhainen palkkataso suhteessa suureen työmäärään mainittiin yhdeksi merkittäväksi syyksi musiikinopettajien alanvaihtoon. Arvostuksen puute näkyi Pohjois-Amerikassa palkan lisäksi myös siinä, että musiikinopettajille ei annettu kunnollisia tiloja tai muita resursseja. He saattoivat esimerkiksi opettaa liikuntasalissa tai jopa ulkona. (Laidlaw 2023, 64–83; Matthews & Koner 2017, 2016–2017.)

Erilaiset voimavaratekijät ovat tärkeitä työssä jaksamisen kannalta ja voivat suojata kuormitukselta. Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteorian mukaan hyvinvoivalla ihmisellä tulisi täyttyä kolme perustarvetta: autonomia, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus (Deci & Ryan 1985, 11–12). Kuten muillakin opettajaryhmillä, myös musiikinopettajilla sosiaaliset suhteet ja yhteenkuuluvuus ovat keskeisessä asemassa. Lähes kaikissa tutkimuksissa havaittiin, että suhteet oppilaisiin ja sitä kautta saatu merkityksen tunne palkitsee opettajia työssä ja auttaa heitä jaksamaan. (Guo & Yang 2025, 1–17; Laidlaw 2023, 64–83; Matthews & Koner 2017, 2016–2017; Robinson 2024, 284–285.) Toiseksi kollegiaalinen

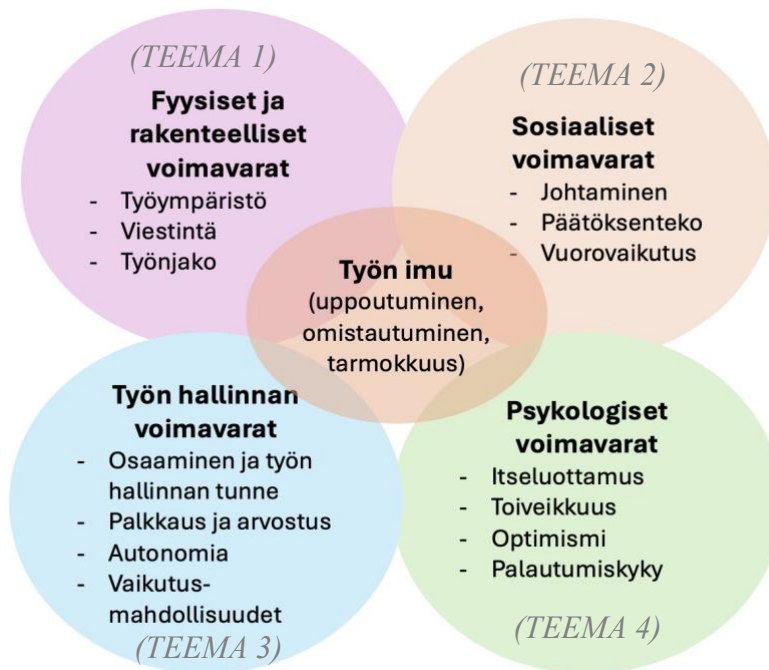
ja johdolta saatu tuki näyttäytyivät merkittävänä voimavarana. Työstä saatu tunnustus ja positiivinen palaute paransivat musiikinopettajien motivaatiota selvästi. (Guo & Yang 2025, 1–17; Matthews & Koner 2017, 2016–2017.)

Kuten Suomessakin, psykologinen pääoma on merkittävä voimavaratekijä musiikinopettajilla myös kansainvälisesti. Tutkimuksissa erityisesti palautumiskyky ja itseluottamus nousivat esiin merkittävinä psykologista pääomaa vahvistavina tekijöinä. Epävarmuus pysyvistä työpaikasta on musiikinopetuksen alalla tyypillistä, ja tämä voi aiheuttaa stressiä joissakin opettajissa. Palautumiskyky on sellaista joustavuutta, joka auttaa selviytymään vastoinkäymisistä ja suojaa stressiltä. Australialaisilla uran alkuvaiheessa olevilla alle 10 vuotta alalla toimineilla musiikinopettajilla alhainen palautumiskyky ennusti työuran päättymistä ennenaikaisesti (Robinson 2024, 283).

Kompetenssi puolestaan oli tärkeä työhyvinvointia vahvistava tekijä amerikkalaisilla musiikinopettajilla yhteenkuuluvuuden rinnalla. Sillä tarkoitetaan tunnetta omasta osaamisesta ja ammattitaidosta. Kompetenssin merkitys korostui uran keskivaiheessa, kun taas yhteenkuuluvuus oli erityisen tärkeä uran alkuvaiheessa olevilla alle 10 vuotta alalla toimineilla ja loppuvaiheessa olevilla yli 30 vuotta alalla toimineilla opettajilla. Sen sijaan autonomian ja työhyvinvoinnin välillä ei havaittu yhteyttä. (Kang ym. 2019, 58–71.)

#### **2.4.1 Työn voimavarojen nelikenttä**

Tätä tutkimusta varten rakensin työhyvinvoinnin mallin, jossa yhdistyy kolme toisiaan täydentävää teoreettista näkökulmaa: Mankan työhyvinvointimalli (Manka & Manka 2023, 110), työn imun teoria (Hakanen 2011, 1–153) sekä työn vaatimusten ja voimavarojen (Karasekin) malli (Bakker & Demerouti 2008, 209–223). Näiden teorioiden pohjalta ja musiikinopettajilla tehdyn hyvinvointitutkimuksen valossa on perusteltua tarkastella tekijöitä nelikenttämallin avulla. Tässä työhyvinvoinnilla on neljä voimavaratekijöitä kuvaavaa elementtiä: fyysiset ja rakenteelliset, sosiaaliset, työn hallinnan ja psykologiset voimavarat (Kuva 3).



Kuva 3. Työn voimavarojen nelikenttä (Manka & Manka 2023, 100; Hakanen 2004, 48–50; Schaufeli & Bakker 2004, 74). Työn voimavarat jäsenyivät 1) fyysisiin ja rakenteellisiin, 2) sosiaalisiin, 3) työn hallintaan liittyviin sekä 4) psykologisiin voimavaroihin, jotka yhdessä tukevat työn imua ja työhyvinvointia.

Fyysiset ja rakenteelliset voimavarat viittaavat työn ulkoisiin rakenteisiin, jotka mahdollistavat työn sujuvuuden. Näitä ovat työnjako, viestinnän toimivuus sekä työvälineet, työtilat ja oppimateriaalit. (Hakanen 2004, 48–50.) Sosiaalisia voimavaroja tuottavat kaikki työyhteisön sisäiset ihmissuhteet, sillä yhteenkuuluvuus on ihmisen perustarve (Fadjukoff ym. 2022, 327). Sosiaalista kanssakäymistä syntyy suhteessa johtoon, oppilaisiin, vanhempiin ja kollegoihin.

Työntekijän mahdollisuudet vaikuttaa omaan kompetenssiin, työn sisältöön sekä kokemus ulkoisesta arvostuksesta tuottavat työn hallinnallisia voimavaroja. Kokemus osaamisesta, autonomiasta ja vaikutusmahdollisuuksista sekä työn palkitsevuus ja arvostus vahvistavat hallinnan tunnetta. (Hakanen 2011, 61–65.) Psykologiset voimavarat muodostuvat yksilön sisäisistä keinoista ja asenteista kohdata haasteita, kokea itsensä hyväksi, ajatella positiivisesti ja nähdä kehittymisen mahdollisuuksia (Luthans ym. 2017, 339–366).

Mallini nelikenttä pohjautuu positiiviseen psykologiaan, sillä siinä tarkastellaan työhyvinvointia voimavarojen, eikä työn vaatimusten kautta. Termejä voimavarat ja

resurssit käytetään usein synonyymeinä. Valitsin malliini termin voimavarat, sillä tässä tutkimuksessa painopiste on opettajien omilla kokemuksilla. Resurssi on usein käytetty termi työhyvinvointitutkimuksissa, ja sillä tarkoitetaan organisaatioon liittyviä työhyvinvoinnin edellytyksiä ja työolosuhteita. Tästä olenkin juontanut termin fyysiset voimavarat. Malli kokoaa parhaan tieteellisen tiedon mukaisesti yhteen sosiaalisia, hallinnallisia, rakenteellisia ja yksilöllisiä tekijöitä. Lisäksi se tarjoaa kokonaisvaltaisen tavan tarkastella työhyvinvointia musiikinopettajan työssä, minkä vuoksi kutsun sitä voimavaranelikentäksi.

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esitän tutkimusongelmani sekä tähän pohjautuvat tutkimuskysymykseni sekä kuvailen aineiston hankintaan ja analyysiin liittyviä teoreettisia perusteita. Pohdin myös tutkimukseni etiikkaa ja luotettavuutta.

### 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani selvitän kolmen musiikinopettajan kokemuksia omasta työhyvinvoinnistaan. Tarkemmin tarkastelen sitä, miten psykologinen pääoma on yhteydessä koettuun työhyvinvointiin. Psykologisella pääomalla viitataan itseluottamukseen, toiveikkuuteen, palautumiskykyyn ja optimismiin. Tarkastelen lisäksi, mitä työyhteisön ja esihenkilöiden tuki merkitsevät työhyvinvoinnin kannalta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisena haastateltavat musiikinopettajat kokevat työhyvinvointinsa?
2. Mitkä tekijät voivat vahvistaa musiikinopettajien työhyvinvointia näiden kokemusten valossa?

### 3.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoituksena on saada ilmiöistä mahdollisimman kokonaisvaltaista tietoa. Toisin kuin määrällisessä eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa pyritään objektiivisuuteen, laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat tulkinnat vaikuttavat tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein yksilötason kokemuksiin, ja tutkija pyrkii perehtymään niihin intensiivisesti ja tarkasti omasta subjektiivisesta näkökulmastaan (Kiviniemi 2001, 74–75). Valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi laadullisen tutkimuksen, sillä olen kiinnostunut musiikinopettajien omakohtaisista kokemuksista ja halusin saada mahdollisimman monipuolista tietoa heidän työhyvinvoinnistaan.

John Deweyn (1859–1952) pragmatistinen filosofia on vaikuttanut tapaan jäsentää tutkimustietoa. Pragmatistisessa ajattelussa tieto ei ole pysyvä totuus, vaan sen olemus kehittyy ja uudistuu toiminnan ja kokemuksen kautta. (Elkjaer 2009, 81–83.) Toisin kuin

perinteisessä ajattelussa, jossa tietoa tuotetaan ulkopuolisen tarkkailijan positiosta käsin, pragmatistinen tutkija rakentaa tietoa myös oman kokemuksen kautta (Kauppi & Pettersson 2023, 30–33). Pragmatistinen lähestymistapa sopii tutkimukseeni siksi, että tavoitteeni on ymmärtää opettajien työhyvinvointia osana arjessa tapahtuvaa toimintaa ja vuorovaikutusta.

Tapaustutkimus (*case study*) keskittyy tarkasti rajattuun ilmiöön ja kontekstiin. Sen tavoitteena ei ole laajojen yleistysten tekeminen, vaan syvällisen ymmärryksen tuottaminen yhdestä tai useammasta tapauksesta, jotka edustavat jotakin laajempaa ilmiötä. (Kallinen & Kinnunen 2021, 6–9.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen musiikinopettajien työhyvinvointia heidän omasta näkökulmastaan tapaustutkimuksen keinoin. Menetelmä soveltuu tutkimukseeni, koska se mahdollistaa ilmiön tarkastelun yksilölliset ja ympäristölliset tekijät huomioiden. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95–99; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 18–22.)

### 3.3 Tutkimusmenetelmä

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustietoa voidaan tuottaa eri menetelmillä, kuten haastatteluilla, havainnoinnilla tai kyselylomakkeilla (Vuori 2025, 15–18). Haastattelu on hyvä menetelmä silloin, kun halutaan saada tietoa ihmisten kokemuksista ja käsityksistä (Hyvärinen 2017). Haastattelu mahdollistaa joustavan tutkimusotteen, sillä siinä voidaan tarkentaa kysymyksiä kasvotusten vastaajan kanssa sekä varmistaa, että kysymykset on ymmärretty tarkoitetulla tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86). Haastattelutilanteessa luonnollinen vuorovaikutus ja luottamus ovat tärkeitä (Ruusuvoori & Tiittula 2017, 377–397). Haastattelija voi lisätä luottamusta kuuntelemalla, osoittamalla aitoa kiinnostusta sekä antamalla tilaa haastateltavalle. Lisäksi on tärkeää antaa haastateltavalle riittävästi tietoa ennen haastattelua. (Hyvärinen ym. 2017, 17–34.)

Tutkimushaastattelu voi olla luonteeltaan vapaamuotoinen (ns. avoin), strukturoitu, tai jotakin tältä väliltä. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille tutkittaville täysin samat ja esitetään samassa järjestyksessä. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muoto ja järjestys eivät ole ennalta määrättyjä, vaan niitä voidaan muokata haastattelutilanteessa. Puolistrukturoitu haastattelu on näin ollen vapaampi ja mahdollistaa luonnollisen vuorovaikutuksen haastattelutilanteessa. (Puusa 2020, Luku 6.) Haastattelussa on aina tietty päämäärä, jossa haastattelija pyrkii saamaan tietoa

haastateltavasta ennalta määrättyjen kysymysten pohjalta. Haastattelutilanteessa alkuhetket ovat erityisen tärkeitä, sillä niiden aikana rakentuu luottamus haastattelijan ja haastatellun välille. Tilaa on hyvä jättää myös vapaalle keskustelulle, jolloin haastateltava saa kertoa ilmiöstä vapaasti omin sanoin. (Kallinen & Kinnunen 2021, 6–9.)

Olen valinnut tutkimusaiheeni laadullisen luonteen vuoksi haastattelumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun, jossa on piirteitä teemahaastattelusta. Teemahaastattelussa määritellään etukäteen keskeiset teemat, joista halutaan kerätä tietoa. Teemat valitaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.) Tyypillisesti haastatteluun valitaan muutama tutkimuskysymyksiin kytkeytyvä keskeinen teema, joiden avulla ilmiötä tarkastellaan. Tässä tutkimuksessa valitsemani teemat pohjautuivat työhyvinvointia käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Haastattelutilanteessa kysymyksiä voidaan muokata, niiden järjestystä vaihdella ja esittää tarkentavia lisäkysymyksiä tarpeen mukaan. Tutkija ohjaa haastattelutilannetta teemojen avulla, mutta antaa samalla haastateltavalle tilaa kuvata kokemuksiaan omin sanoin. Teemahaastattelussa korostuvat ihmisen omat kokemukset sekä niille annetut merkitykset ja tulkinnat. (Eskola & Vastamäki 2007, 25–28.)

Haastateltaviksi valitsin kolme musiikinopettajaa. Valintakriteerinä oli vähintään kymmenen vuoden työkokemus musiikin opettamisessa koulussa. Valitut musiikinopettajat työskentelivät peruskoulussa tai yhtenäiskoulussa, ja heillä oli monipuolista kokemusta eri ikäisten ja tasoisten oppilaiden opettamisesta. Tavoitteenani oli saada mahdollisimman kattavaa ja luotettavaa tietoa opettajien omista kokemuksista.

### **3.4 Tutkimuksen toteutus**

Toteutin haastattelut toukokuussa 2025. Haastatteluista kaksi oli mahdollista pitää kasvotusten, ja yksi toteutettiin etäyhteydellä Zoomissa. Etsin haastateltavia Facebookin ”Mitä tehdä musantunnilla”- ja ”Lukion musiikinopettajat” -ryhmistä esittämällä avoimen haastattelukutsun. Seitsemän kriteerit täyttävää musiikinopettajaa vastasi kutsuun. Kaksi opettajaa karsiutui pois aikatauluhaasteiden takia ja kaksi opettajaa jäi pois henkilökohtaisista syistä. Toinen heistä vetäytyi kesken prosessin ennen haastatteluja, sillä hän koki tutkimusaiheen arkaluontoiseksi. Lopulta kolme opettajaa osallistui tutkimushaastatteluihin.

Haastattelurungon (liite) rakentamisessa tutkimuskysymyksiä ohjasivat keskeiset työhyvinvoinnin teoriat ja niistä johdetut teemat (Demerouti & Bakker 2001, 499–512; Manka 2016, 91; Schaufeli & Bakker 2004, 293–315). Etsin aiheestani tutkimuskirjallisuutta Taideyliopiston ja Helsingin yliopiston tietokannoista sekä Google Scholarista. Pyrin soveltamaan näitä teorioita tarkoituksenmukaisella tavalla valiten niistä teemoja, jotka ohjasivat tutkimuskysymysteni valintaa. Tavoitteeni oli tuottaa laadukasta aineistoa perinteisen empiirisen tutkimuksen mallin mukaisesti eli edeten tutkimusongelman muotoilusta aineiston keruun ja analyysin kautta johtopäätöksiin (Hirsjärvi & Hurme 2015, 14–16). Laadin haastattelurungon siten, että edellinen kysymys johti luontevasti seuraavaan ja tilaa jäi haastateltavan vapaalle etenemiselle.

Hyödynsin teoriaohjaavaa analyysiä, jossa teoria toimii aineistoanalyysin apuna, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Tässä menetelmässä teoreettiset käsitteet tuodaan mukaan valmiina, ilmiöstä jo ”tiedettynä” eli niitä ei siis johdeta vasta haastatteluaineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–113). Ryhmittelin teoriasta nousseet haastatteluteemat seuraavasti: fyysiset ja rakenteelliset, sosiaaliset, työn hallinnan ja työn psykologiset voimavarat. Fyysisiin ja rakenteellisiin voimavaroihin kuuluvat viestintä, työnjako ja fyysiset voimavarat, kuten työtilat, henkilöstövoimavarat ja oppimateriaalit. Sosiaaliisiin voimavaroihin kuuluvat johtaminen, päätöksenteko ja vuorovaikutussuhteet kollegoiden, vanhempien ja oppilaiden kanssa.

Työn hallinnan voimavaroihin puolestaan lukeutuvat työn muutokset ja vaatimukset, työmäärä, palautuminen, osaaminen, palkkaus ja arvostus sekä vaikutusmahdollisuudet omaan työhön. Psykologiset voimavarat koostuvat neljästä osa-alueesta, jotka ovat itseluottamus, toivo, palautumiskyky sekä optimismi. (Elovainio ym. 2022, 1–12; Kauppi ym. 2022, 15–22.) Työn imua vahvistavat kaikki nämä psykologiset voimavarat sekä tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen (Hakanen 2011, 61–65; Luthans 2017, 359; Schaufeli & Bakker 2004, 293–315).

### **3.5 Aineiston analyysi**

Analysoin haastatteluaineistoni abduktiivisella päättelyllä, jossa teoria ohjaa analyysia tutkimuskysymysten rinnalla, ja sitä tehdään vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Timmermans & Tavory 2012). Abduktiivinen päättely liitetään yleensä teoriaohjaavaan analyysiin. Tässä lähestymistavassa keskiössä on prosessi, jossa tutkija käyttää

teoreettista ajattelua apunaan kohdatessaan yllättäviä havaintoja omassa aineistossaan. Se tekee tutkijan ajatteluprosessista näkyvän ja mahdollistaa uusien teorioiden kehittämisen. Nämä ominaisuudet tekevät tästä analyysitavasta sopivan tilanteisiin, joissa ilmiöissä on vain vähän aiempaa tutkimusta, kuten omassa tutkimuksessani. (Timmermans & Tavory 2012, 167–186.)

Tutkimusteoria, jota tutkimuksessani olen hyödyntänyt, pohjautuu keskeisimpiin työhyvinvointitutkimuksiin psykologian tutkimuksen ja kasvatuksellisen tutkimuksen alalla. Näistä esimerkki on Mankan työhyvinvointimalli, jossa painopiste on yksilön kokemuksista työstä, johtamisesta ja työyhteisön vuorovaikutuksesta. (Manka & Manka 2023, 110.) Aineisto, joka soveltuu tällaiseen malliin, on luonteeltaan kvalitatiivista, eli laadullista tutkimusaineistoa. Aineisto analysoitiin litteroidusta tekstistä. Litterointi tarkoittaa puhutun (nauhoitetun) tekstin kirjoittamista tekstimuotoon. Litteroinnin tarkkuutta arvioitaessa tulee huomioida tutkimuskysymys. Hyvin litteroitu aineisto huomioi myös puheen dynamiikan, sekä äänensävyt ja -painot, sillä ne voivat tuoda lisää informaatiota. (Ruusuvoori & Nikander 2017, Luku 2.)

Litteroin oman aineistoni kirjoittamalla sen puhtaaksi käsin saadakseni mukaan myös tämän ulottuvuuden. Litteroinnin jälkeen kategorisoin tekstin (väritin ja alleviivasin teksteistä termejä ja sisältöjä) ja vertailin aineistoja rinnakkain etsien niistä yhteisiä teemoja. Pilkoin aineistoani osiin, ja yhdistelin sitä tarvittaessa asiayhteyksien mukaan uudelleen. Esimerkiksi, jos jokin tema tuli esille toisessa kohdassa, kuin olin sen haastattelurunkoon rakentanut, siirtelin ne vastaavaan kohtaan muiden aineistojen kanssa. Teemojen ryhmittelyä ohjasivat tutkimuskysymykseni ja erityisesti työhyvinvoinnin malli, jonka rakensin tätä tutkimusta varten (kuva 3, s. 24).

Aineiston analyysissä käytin myös sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysissä pyritään löytämään, jäsentämään ja tulkitsemaan aineistossa esiintyviä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Koska sisällönanalyysissä pyritään analysoimaan haastatteluaineiston puhuttuja sisältöjä mahdollisimman oikein, on litterointi tärkeää tehdä sanantarkasti (Ruusuvoori & Nikander 2017, Luku 2). Se soveltuu hyvin puolistrukturoituihin

haastatteluihin, joissa vastaukset eivät ole täysin vapaamuotoisia, mutta eivät myöskään täysin rajattuja (Tuomi & Sarajärvi 2018).

### 3.6 Tutkimusetiikka

Eettisten periaatteiden noudattaminen on tutkimuksen luotettavuuden ja tutkittavien oikeusturvan kannalta keskeistä. Tutkimusetiikka on tärkeää huomioida tutkimuksen eri vaiheissa mukaan lukien tutkielman suunnittelu, aineiston keruu, analyysi sekä tulosten raportointi ja julkaiseminen. Olen tutkimukseni eri vaiheissa noudattanut opetus- ja kulttuuriministeriön alaisen tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemiä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Tutkimus on toteutettu Taideyliopiston eettisen ohjeistuksen mukaisesti. Näiden periaatteiden keskiössä ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkanto (TENK 2023). Olen lisäksi noudattanut tutkimuksessani kriittistä tarkastelutapaa lähdekirjallisuuden osalta ja pyrkinyt tulkinnoissani läpinäkyvyyteen.

Aineiston salassapito on keskeistä tutkittavien henkilötietojen salaamiseksi. Haastattelujen aineisto säilytettiin salattuna tiedostona (salasanan takana) tutkielman palautuksesta puolen vuoden ajan, jonka jälkeen hävitin kaikki aineistot. Haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista, ja kaikki osallistujat antoivat tietoon perustuvan suostumuksensa. Heillä oli oikeus kieltäytyä osallistumisesta tai keskeyttää osallistuminen milloin tahansa ilman seurauksia. Haastateltavat saivat etukäteen sähköpostin haastatteluun osallistumisesta, jossa olivat myös suuntaa antavat haastattelukysymykset. Sähköpostissa kerrottiin tutkimuksen aihe ja tavoite, haastattelun paikka, aika, kesto ja tallennustapa, tietojen luottamuksellinen käsittely, aineiston säilyttäminen tutkimusjulkaisuun sekä aineiston hävittäminen julkaisemisen jälkeen. (Kallinen & Kinnunen 2021.)

Pseudonymisoin aineiston litteroinnin yhteydessä muuttamalla haastateltujen ja paikkojen nimet ja poistamalla kaikki arkaluontoiset tiedot. Lisäksi varmistin, että lopullisessa aineistossa haastateltujen näkemyksiä käsiteltiin kunnioittavasti ja vääristelemättä. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, Hyvärinen ym. 2017.) Tekoälyä on hyödynnetty tutkielmassani Taideyliopiston eettisten periaatteiden mukaisesti (Taideyliopiston eettiset periaatteet, 2025). Tekoälysovelluksia on perusteltua käyttää

opiskelussa ja tutkimuksessa apuvälineinä tekstinhuoltoon, kunhan käyttö on läpinäkyvää.

Lisäksi tekoälyä tulee soveltaa hyvän tieteellisen ja taiteellisen käytännön mukaisesti. Se ei esimerkiksi saa olla ainoa tieteellisen aineiston lähde. Käytin tekoälyä ainoastaan kielenhuoltoon, ja siihenkin harkiten. Etsin ChatGPT:n avulla suomenkielisiä vastineita niille englanninkielisille termeille, joille suomalaisista tutkimuksista ei löytynyt suoraa vastinetta. Tällaisia termejä olivat esimerkiksi *resilience*, jonka päädyin suomentamaan sanaksi palautumiskyky. Olin kriittinen saamieni vastausten suhteen ja luin jokaisen lähteen itse huolella, varmistaen sen oikeellisuuden alkuperäisiltä sivustoilta. En tuottanut tutkielmaani tekstiä tekoälyllä.

## 4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Haastatellut musiikinopettajat työskentelivät haastatteluhetkellä kaikki musiikinopettajina, ja yksi heistä toimi lisäksi luokanopettajana. Heillä oli vähintään 15 vuoden työkokemus koulun musiikinopetuksesta. He työskentelivät kouluissa, joissa oli 500–1000 oppilasta. Kaksi kouluista oli yhtenäiskouluja eli kouluja, joissa toimii sekä yläkoulu että lukio, ja yksi kouluista oli alakoulu. Toisessa yhtenäiskoulun lukioista toimi erillinen musiikkilinja, kun taas toisessa sitä ei ollut. Alakoulu oli musiikkipainotteinen. Kaikissa kolmessa koulussa oli useampi kuin yksi musiikinopettaja. Kenelläkään haastatellulla ei ollut toista ammattia.

Kaikki haastatellut opettajat olivat täydennyskouluttautuneet työuransa aikana tai hankkineet uutta osaamista vähintäänkin harrastusten kautta. Haastatellut edustivat kumpaakin sukupuolta, ja he olivat kaikki yli 40-vuotiaita. Kaksi haastatelluista oli valmistunut Sibelius-Akatemiasta ja yksi kasvatustieteellisestä tiedekunnasta, ja kaksi oli opiskellut myös ulkomailla. Yksi haastatelluista oli suorittanut lisäksi erityisopettajan pätevyyden.

### 4.1 Fyysiset ja rakenteelliset voimavarat

Fyysiset ja rakenteelliset voimavarat tarkoittavat opettajan päivittäisen työn mahdollistavia konkreettisia asioita. Fyysisillä voimavaroilla eli työympäristöllä viitataan työtilojen toimivuuteen, työvälineiden tarkoituksenmukaisuuteen sekä kaikkiin opetuksessa tarvittaviin fyysisiin resursseihin (instrumentit, oppimateriaalit jne.). Rakenteelliset voimavarat liittyvät puolestaan koulun käytäntöihin ja rakenteisiin, kuten selkeään työnjakoon, toimivaan viestintään ja yhteisiin toimintatapoihin. Tässä luvussa tarkastelen, miten haastatteleman musiikinopettajat kokevat työympäristön, viestinnän ja työnjaon merkityksen omalle jaksamiselleen ja työn sujumuudelle.

#### 4.1.1 Työympäristö

Työympäristön suhteen esiin nousevat erityisesti puutteet oppimateriaaleissa ja työtiloissa. Työtilat koetaan päällisin puolin välttäviksi kaikissa kouluissa. Haastavana pidetään opetustilojen ahtautta, äänieristyksen puuttumista sekä soitinvarastotilojen

vähyyttä. Opettaja A kertoo, että heillä on nykyisin kaksi musiikinluokkaa, mutta aikaisemmin työtilojen organisointi ei toiminut. Hän joutui koronan jälkeen työskentelemään tilassa, jota ei ollut tarkoitettu musiikkiluokaksi. Siellä oli näyttö väärin päin, ja se sijaitsi epäsopivassa paikassa. Myös opettaja C kokee luokkatilan oppilasmäärään (26 oppilasta) nähden ahtaana.

Opettaja B on työskennellyt useammassa koulussa. Aiemmassa työpaikassaan hän koki tilat puutteelliseksi sisäilmaongelman ja suurien ryhmäkokojen (40 oppilasta) takia. Nykyiset opetustilat ovat hänestä paremmat, vaikka pääasiallinen musiikinluokka on verraten ahdas eli sinne mahtuu maksimissaan 25 oppilasta. Hän pitää pientä ryhmäkokoja myönteisenä asiana luokkatilan pienestä koosta huolimatta, sillä pienempää ryhmää on helpompi opettaa. Lisäksi hänellä on käytössään useampi opetus- ja harjoittelutila. Tilojen välinen puutteellinen äänieristys kuitenkin häiritsee, sillä toisinaan hänellä on opetusta samaan aikaan toisen musiikinopettajan kanssa ja äänet kantautuvat yhteisen seinän läpi. Useammista opetustiloista vaikuttaa olevan hyötyä erityisesti oppilaille.

Opiskelijoita monesti jännittää soittaminen, eivätkä he halua nolata itseään muiden edessä. Se kun pääsee rauhassa kokeilemaan soittimia omassa rauhassa toisessa luokassa, niin se auttaa. (Opettaja B.)

Kaikki opettajat kokevat työvälineensä eli instrumenttivalikoiman riittävän laajaksi, laadukkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Jokaisella opettajalla on opetuskäytössä useita instrumentteja, kuten kitarat (ja sähkökitarat), pianot (tai syntetisaattorit), bassot, rummut, vahvistimet ja laulumikit. Opettaja A:n mukaan perusinstrumentit riittävät hyvin bändiopetuksessa. Opettajat B ja C ovat joutuneet hankkimaan soittimia myös omalla rahallaan. Opettaja C kertoo keränneensä erilaisia koulusoittimia 20 vuoden ajan. Hänen mukaansa laadukkaat soittimet ovat avainasemassa hyvän opetuksen varmistamiseksi, ja siksi niiden hankintaan on mennyt aikaa. Soittimien ylläpito on niiden hankinnan lisäksi myös musiikinopettajien itsensä vastuulla.

Bändisoittimet sijaitsivat meillä neljässä eri tilassa, ja soittimien huolto vie aika paljon aikaa. Laitteet ovat aika vanhoja, mutta ihan hyviä, ja tarvitsevat säännöllistä huoltoa. (Opettaja B.)

Oppimateriaalien suhteen kaikilla opettajilla oli toivomisen varaa. He kaikki toivovat lisää sekä sähköisiä että painettuja laadukkaita musiikin oppimateriaaleja. Opettaja A erottui muista siinä, ettei hän käytä opetuksessaan muita sähköisiä oppimateriaaleja kuin

Ultimate Guitar -verkkoalustaa. Pääasiassa hänellä on käytössä vanhat musiikinkirjat ja nuottijulkaisut. Printtimateriaalien suosimisella hän kertoo tietoisesti haluavansa minimoida oppilaiden ruutuaikaa.

Mielestäni tarjoan oppilaille luksusta siinä, ettemme koulussani käytä ollenkaan tietokoneita musiikintunnilla. Musiikki on sellainen aine, jossa oppilaat saavat kerrankin olla tuijottamatta ruutua. Siksi haluan käyttää vanhoja oppikirjoja ja nuotteja vielä tänäkin päivänä. (Opettaja A.)

Opettaja B on ollut mukana kehittämässä musiikin sähköisiä oppimateriaalia ja on omaan lukion peruskursseille suunnattuun materiaaliinsa tyytyväinen. Oppimateriaaleja valinnaisille kursseille ei kuitenkaan ole saatavilla, eli hän joutuu tekemään ne erikseen jokaiselle valinnaiselle kurssille. Opettaja B kertoo ymmärtävänsä kustantajien haluttomuuden kustantaa uutta oppimateriaalia, koska se on kallista ja hankalaa esimerkiksi siksi, että monet opettajat haluavat opettaa omista materiaaleistaan.

Se, että valinnaisille musiikinkursseille ei ole olemassa mitään materiaalia, mietityttää. Nyt kun musiikista on tulossa YO-aine, niin voisi kuvitella, että kustantajillakin olisi tässä markkinarako. Nykyään toki näitä valinnaisia lukiokursseja valitaan hirveän vähän, kun uudessa lukion OPSissa kurssirakenne muuttui. (Opettaja B.)

Alakouluun soveltuva musiikinoppimateriaali koetaan myös puutteelliseksi. Opettaja C:n kokemuksen mukaan yli kymmeneen vuoteen ei ole tuotettu ollenkaan täysin alakouluihin soveltuvaa laadukasta musiikinopetusmateriaalia. Hänen kokemuksensa mukaan kodeissa ei enää välttämättä osata kuunnella laadukasta lastenmusiikkia, eivätkä alakouluikäiset lapset tunne perinteisiä lastenlauluja.

#### **4.1.2 Viestintä ja työnjako**

Viestinnällä tarkoitetaan sitä, miten tieto, ohjeet sekä palaute kulkevat koulu yhteisön sisällä. Toimiva viestintä edellyttää esimerkiksi sitä, että tieto kulkee rakenteissa tarpeeksi nopeasti ja on ymmärrettävässä muodossa. Opettajat kommunikoivat usein päivittäin kollegojensa kanssa, ja kenties hieman harvemmin johdon ja muun hallinnon kanssa. Sanallisen viestinnän lisäksi käytössä on sähköiset alustat (Wilma ja sähköposti). Sanallista viestintää voi myös tapahtua epävirallisesti käytävillä tai palaverissa.

Suurissa työyhteisöissä viestintä vaatii rakenteita tuekseen ollakseen tehokasta. Huomioitava seikka on se, että kaikki haastatellut musiikinopettajat työskentelevät keskikokoisissa tai suurissa, vähintään 500 oppilaan kouluissa. Työorganisaatioihin (rehtorit, opettajat ja hallinto) kuuluu molemmissa lukioissa jopa sata henkeä, ja yhtenäiskoulussa työskentelee noin neljäkymmentä henkeä. Vuonna 2025 lukioissa oli aloituspaikkoja 300 tai enemmän.

Suuri työyhteisö mainitaan kaikissa haastatteluissa haasteena viestinnän onnistumiselle. Kaikissa kouluissa organisaatiossa on käytössä tiimit ja johtoryhmä. Sisäisessä viestinnässä vastuu on siis jaettu useammille eri vastuuhenkilöille. Rehtori viestii kaikkia koskevista ja yleisistä asioista, kun taas apulaisrehtorin vastuulla on viestintä esimerkiksi työnjakoon liittyvistä asioista. Opettaja A:n koulussa on töissä lähemmäs 80 opettajaa, joten viestinnän onnistumiseen vaikuttaa oma aktiivisuus.

Onhan näin isossa koulussa viestintä aika haastavaa. Wilmaa me käytämme pääsääntöisesti, jonka lisäksi käytössä on sähköinen kalenteri. Tärkeää on muistaa seurata niitä itse aktiivisesti. Tärkeää olisi mielestäni se, että kaikki lukisivat viestinsä, mitä ei aina kuitenkaan tapahdu. (Opettaja A.)

Opettaja B kuvaa viestintää koulussaan jouhevaksi, huomioiden koulun suuren koon. Hallinnolliset tehtävät on jaettu useammalle henkilölle, ja eri tiimit vastaavat eri asioista, mikä helpottaa tiedonkulkua. Ajoittain Opettaja C alleviivaa oman aktiivisuuden merkitystä viestinnän kulussa.

Olen itse ottanut vastuuta viestinnällisissä asioissa ja toimin koulun johtoryhmissä. Ilman omaa aktiivisuutta ei todennäköisesti viestintä toimisi näin hyvin. (Opettaja C.)

Se, miten viestintä johdolta työntekijöille onnistuu, on tutkimuksissa osoittautunut tärkeäksi seikaksi työntekijän hyvinvoinnin kannalta. Selkeä ohjeistus esimerkiksi helpottaa tehtävien omaksumista. (Kärkkäinen & Mäkelä 2023, 45.) Nykyisin viestintä kouluissa tapahtuu pääosin digitaalisesti Wilma-kouluhallintojärjestelmän kautta. Wilma on monella tavalla käyttökelpoinen alusta, jota lähes kaikki Suomen koulut käyttävät helpottamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Sirikko ym. 2025, 1–19). Tietoturvan korostuminen nykyaikana on myös vaikuttanut siihen, että esimerkiksi WhatsAppia ei voida käyttää kouluissa viestivälineenä. Epäilemättä näillä muutoksilla on osuutta siihen, että opettajat kokevat stressiä ja ahdistusta viestinnästä enemmän kuin aikaisemmin.

Myös Kärkkäinen ja Mäkelä (2023, 45) toteavat, että opettajia voi kuormittaa se, jos tieto on vaikeasti saatavilla tai että sitä joutuu etsimään kalenterista.

Työnjaon suhteen tilanne vaikuttaa olevan kaikkien haastateltujen opettajien mielestä kunnossa. Kaikissa kouluissa on useampi kuin yksi musiikinopettaja, ja työnjako kollegojen välillä sujuu tältä osin hyvin. Opettaja A kertoo, että työnjako oman kollegan kanssa on esimerkiksi mahdollistanut vähäisemmän työmäärän, mikä on vaikuttanut positiivisesti työssä jaksamiseen. Hän kokee yhteistyön hyväksi ja pitää siitä, että saa vaihtaa ajatuksia samanhenkisen aineenopettajan kanssa.

Opettaja B toteaa, että työnjako on toimivaa sekä toisen musiikinopettajan että muiden aineenopettajien kanssa. Aineryhmän yhteistyö on sujunut ongelmitta ja tuntunut mielekkäältä. Työtä toisen musiikinopettajan kanssa on jaettu oman osaamisen perusteella.

Meillä toinen musiikinopettaja on vastuussa musiikkiteknologian opetuksesta ja toinen huolehtii lukiodiplomeista. Lisäksi me jaetaan opetusta niin, että toinen opettaa enemmän pianoa ja toinen kitaraa, sen mukaan kumpi on itselle tutumpi soitin. (Opettaja B.)

Opettaja C kokee lähtökohtaisesti työnjaon toimivaksi, mutta kertoo myös, että on joutunut joskus selvittämään työpsykologinsa kanssa haastavaa tilannetta lähikollegan kanssa. Hän ei halua kertoa, onko lähikollega ollut musiikin vai jonkin toisen aineen opettaja. Haastattelussa käy ilmi, että vaikea tilanne jatkuu edelleen vuosien jälkeen, ja kollegoiden välejä on jouduttu selvittämään esimiehen kanssa useampaan kertaan. Eniten apua on tarjonnut työterveyshuolto.

Minun mielestäni yksikin voimakas persoona työyhteisössä voi muuttaa dynamiikan täysin. Onneksi saan käydä työpsykologilla juttelemassa säännöllisesti, ja se on auttanut jatkamaan töitä tämän hankalan kollegan kanssa, vaikka ihmistä ei voikaan vaihtaa. (Opettaja C.)

Keskeinen teema työnjaon toteutumisessa näyttää olevan se, että opettajuutta jaetaan useamman musiikinopettajan kesken. Yhteisopettajuus (*co-teaching*) voi auttaa jakamaan vastuuta ja sitä kautta vähentää työn kuormitusta. Se myös tukee ammatillista kehittymistä, ja sen kautta voi saada vertaistukea. (Sirkko ym. 2020, 26–43.) Yhteisopettajuudessa tehtäviä voidaan jakaa eri tavoin. Rinnakkaisopetuksessa ryhmä

jaetaan puoliksi kahden opettajan välillä, joustavassa ryhmittelyssä käytetään vaihtuvia pienryhmiä oppimistehtävän mukaan, ja tiimiopettajuudessa kaksi opettajaa opettaa samassa tilassa samaan aikaan. Yhteisopettajuus siis tarkoittaa opettajien vastuun jakamista usean opettajan kesken, eli opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta yhdessä. Tällöin olisi hyvä, että molemmilla opettajilla on sama visio ja arvot. Myös Sirkon ym. (2020, 26–43) mukaan yhteisopettajuudessa tärkeää on yhteinen pedagoginen näkemys.

## **4.2 Sosiaaliset voimavarat**

Opettajan ammatti on luonteeltaan sosiaalinen, joten sosiaaliset voimavarat muodostavat keskeisen perustan opettajan työhyvinvoinnille. Sosiaalisilla suhteilla työyhteisössä voi olla jopa enemmän merkitystä työhyvinvointiin kuin vaikkapa osaamisella tai työoloilla (Fadjukoff ym. 2022, 329). Sosiaaliin voimavaroihin kuuluvat kaikki työyhteisön ihmissuhteet, jotka tukevat opettajan kokemusta kuulluksi tulemisesta, osallisuudesta ja luottamuksesta. Jaetun tuen, yhteistyön ja palautteen muodot vahvistavat yhteisöllisyyttä ja vähentävät kuormitusta. Tässä luvussa tarkastelen, miten haastattelemi musiikinopettajat kokevat johtajuuden, päätöksenteon ja vuorovaikutuksen merkityksen omassa työssään.

### **4.2.1 Johtaminen**

Tutkimusten mukaan hyvä johtaja on selkeä, johdonmukainen, toimii esimerkillisesti ja uskaltaa antaa palautetta sekä kannustaa. Hän myös edistää osallisuutta organisaatiossaan sekä visioi tulevaisuutta. (Lerkkanen ym. 2020, 22.) Hyvään johtajuuteen kuuluu myös se, että työyhteisö voi osallistua päätöksentekoon. Osallisuuden kokemus edistää myös opettajilla työhyvinvointia merkittävästi, kun taas osattomuuden kokemus johtaa herkästi motivaation laskemiseen ja lisää työuupumuksen riskiä (Soini ym. 2008, 246; Hakanen 2011, 67–70). Nämä tutkimustulokset näkyvät omassa aineistossani siinä, että kaikki haastatellut haluavat kertoa suhteistaan rehtoriin.

Kaikki haastatellut musiikinopettajat kokevat suhteensa esihenkilönsä kanssa päällisin puolin hyviksi, mutta ongelmiakin ilmenee. Vaikka he voivat keskustella asioista ja saavat tukea sitä pyytäessään, eri kouluissa on erilaisia johtamiskäytänteitä. Eräässä koulussa esimerkiksi konserttikäynti ei ollut sallittu oppitunnin sijaan, mikä oli

opettajasta turhauttavaa. Toisen haastattelemani opettajan esihenkilö ei puolestaan tunnu osaavan delegoida, ja opettaja kokee hänen käytöksensä impulsiiviseksi. Päätöksenteon johdonmukaisuus herättää myös ajatuksia. Opettaja A pohtii osallisuutta ja johtamisen loogisuutta seuraavasti:

Meillä tehdään paljon ratkaisuja johdon tasolla ja välillä tulee itsellä pohdittua ääneen, miksi esimerkiksi kurssitarjottimet on tehty tietyllä tavalla, mutta yleensä näistä voi keskustella aika avoimesti. Aikaisempi rehtori puuttui vähän liikaakin musiikin opetukseen. Hän ajatteli olevansa musiikin asiantuntija ja saattoi kommentoida menetelmiäni kesken oppitunnin. (Opettaja A.)

Opettaja B kertoo rehtorin toimivan joskus impulsiivisesti. Keskustelussa ei kuitenkaan käy selkeämmin ilmi, miten rehtorin impulsiivisuus ilmenee ja vaikuttaako se omassa työssä. Samanaikaisesti opettaja B kokee rehtorin kuitenkin helposti lähestyttäväksi ja tietää voivansa pyytää tarvittaessa apua. Esimerkiksi eräs vanhempien aloittama riitatilanne ratkesi rehtorin sovittelun avulla.

Opettaja C kertoo olevansa itse proaktiivinen ja avoin, minkä usko edesauttavan hyviä suhteita rehtorin kanssa.

Meillä on rehtorin kanssa tosi avoin vuorovaikutus. Olen itse todella avoin ja haluan olla helposti lähestyttävä. Olen myös sanonut rehtorille, että jos koulussa on jokin haastava tilanne, niin aion puuttua siihen. Uskon tämän lisäävän luottamusta. (Opettaja C.)

Johtajuus ei kuitenkaan ole aina ongelmatonta. Opettaja C kertoo, että entisessä työpaikassaan hän koki välit rehtorin kanssa haastaviksi ja joutui siksi vaihtamaan koulua. Syynä haastaviin väleihin hän mainitsi, että rehtori oli hänen mielestään säilyttänyt oppilaiden erityistarpeista ja koulun puutteellisista resursseista johtuvat haasteet musiikinopettajan harteille.

Edellisessä koulussa oppilaani tarvitsivat tukea lähes kaikissa asioissa. Rehtori vähätteli tällöin ahdistustani tilanteesta ja jopa syytti minua siitä, että ratkoin oppilaiden asioita oma-aloitteisesti oppilashuoltoryhmässä. Käytännössä en saanut mitään tukea tilanteeseen. (Opettaja C.)

Luottamus johtoon on työyhteisön hyvinvoinnin keskeinen perusta. Toimivassa työyhteisössä vuorovaikutus on avointa ja tukea on saatavilla tarvittaessa. Haastatteluaineistossa tuli esiin, kuinka haitalliseksi työhyvinvoinnin kannalta voi muodostua tilanne, jossa opettaja jää ilman tarvitsemaansa tukea. Myös Ilmarinen (2006, 22–24) sekä Virtanen ja Sinokki (2014, 196) ovat todenneet, että esihenkilön tuen puute voi heikentää opettajan työssä jaksamista ja lisätä kokemusta yksin jäämisestä haastavissa tilanteissa. Aineiston perusteella rehtorin toiminnalla ja johtamiskäytännöillä näyttäisi olevan merkittävä vaikutus siihen, kokevatko musiikinopettajat saavansa työssään tukea ja voivansa hyvin.

#### **4.2.2 Vuorovaikutus**

Opettaja on jatkuvasti vuorovaikutuksessa eri tahojen suuntaan. Aineistoni sekä muiden tutkimusten pohjalta onnistuneeksi koettu vuorovaikutus näyttää olevan erityisen tärkeä tekijä opettajan jaksamisen kannalta. Aktiivinen toimijuus määrittää vuorovaikutusta ja sen onnistumista. Esimerkiksi vaikeissa oppilaskohtaamisissa se, miten opettaja itse kokee kykenevänsä ohjaamaan keskustelua, voi ratkaista tilanteen. (Soini ym. 2008, 246.) Myös tässä aineistossa ilmenee, että oma aktiivisuus ja osallisuus voi parantaa vuorovaikutuksen laatua niin oppilaiden, vanhempien kuin esimiestenkin kanssa.

Kodin ja koulun yhteistyöstä on kirjattu sekä perusopetuslakiin että opetussuunnitelman perusteisiin. Vanhemmilla on oikeus saada tietoa lapsensa opetuksesta sekä varmistaa opetuksen toteutuminen. Lisäksi opetuksen järjestäjällä on vastuu koulun ja kodin yhteistyön kehittämisestä. (POPS 2014, 35; Perusopetuslaki 1998, 15 §.) Opettajien tulisi hoitaa kehitystyötä ja yhteydenpitoa koteihin yhteissuunnittelutyöajalla (OAJ 2024). On huomattu, että vaikka opettajat kokevatkin yhteistyön lähtökohtaisesti tärkeänä, sille on vaikeaa löytää riittävästi aikaa näissä puitteissa (Kauppi ym. 2022, 60–63).

Kollegasuhteet koetaan kaikissa kouluissa tärkeiksi ja voimaannuttaviksi opettajien itsensä sekä myös oppilaiden kannalta. Hyvän työilmapiirin ajatellaan vahvistavan oppilaiden ryhmäytymistä. Soinin ym. (2008, 244–248) tutkimuksen mukaan oppilaiden oppimistulokset ovat parempia silloin, kun työilmapiiri koulussa on hyvä. Yksi syy hänen mukaansa on se, että pedagogisesti hyvinvovassa yhteisössä sekä oppilaat että opettajat voivat hyvin, sillä vuorovaikutus on näissä puitteissa kaksisuuntaista (Soini ym. 2008, 244–248).

Opettaja A kertoo, että hänelle oman työn merkitys välittyi pitkälti oman aineen kollegan kanssa tehdyn yhteistyön kautta.

Tehdään tiivistä yhteistyötä toisen musiikinopettajan kanssa. Meillä on onneksi myös samat kiinnostuksen kohteet ja samanlainen huumorintaju. Ei ihan samanlaisia asioita voi jutella muiden aineiden opettajien kanssa. (Opettaja A.)

Myös opettaja B:lle aineryhmässä tehtävä yhteistyö on tärkeä osa työn merkityksellisyyttä.

Pidän koulussa yhteistä opintojaksoa toisen aineen opettajan kanssa joka vuosi, ja yhteistyö toimii meillä hirmu hyvin. Tykkään näistä tällöisistä yhteistyöprojekteista ja ne ovat tärkeitä oppilaillekin. (Opettaja B.)

Opettaja C:n mielestä vastuun ottaminen ihmissuhteista työpaikalla on tärkeää, ja hänestä opettajien tulisi tulla toimeen muiden opettajien kanssa, jotta oppilaat kokisivat olonsa turvalliseksi tullessaan kouluun.

Mitä tästä työstä tulisi, jos tulisi aamuisin kouluun puhumatta kellekään? Mielestäni on tärkeää yrittää tehdä yhteistyötä kaikkien kollegojen kanssa, vaikkei se aina helppoa olekaan. Siitä oppilaillekin tulee turvallisempi olo, kun näkevät meidän esimerkkimme. (Opettaja C.)

Työn merkityksellisyys oppilassuhteiden kautta näkyy voimakkaasti kaikkien haastateltujen puheenvuoroissa. Oma panostus näihin suhteisiin myös oppituntien ohessa tuntuu vaikuttavan positiivisesti työhyvinvointiin. Opettaja B kertoo tapaavansa kaikkia oppilaitaan melko tasapuolisesti kouluarjessa ja uskoo oppilassuhteiden osittain tästä syystä olevan niin hyvät. Hän haastattelee kaikki hänellä aloittavat lukiolaiset henkilökohtaisesti toisena opiskeluvuonna. Tämä toimii hyvänä lähtökohtana merkityksellisen suhteen muodostumisessa opettajan ja oppilaiden välille.

Opettaja C kertoo kokemuksistaan erityisoppilaiden kanssa, joita hänellä on useita. Haastavia tilanteita tulee siksi vastaan toistuvasti. Näissä tilanteissa hän pyrkii olemaan napakka, mutta lempeä. Hänestä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa on oltava erityisen sensitiivinen ja annettava oppilaille aikaa ja tilaa.

Strukturoitu tuntirakenne ja avoimuus auttaa kyllä tosi paljon ryhmissä, joissa on erityislapsia. Heillä voi olla esimerkiksi uhmakkuushäiriö (OD) tai aktiivisuuden tai tarkkaavaisuuden häiriö (ADHD). Rauhallisuus on tärkeää, sillä jos korotan yhtäkkiä ääntä, niin kuormittunut oppilas saattaa lähteä tunnilta ovet paukkuen. (Opettaja C.)

Opettajien omat asenteet ja elämäkokemus vaikuttavat siihen, millaiseksi he kokevat kodin ja koulun välisen yhteistyön. Esimerkiksi oman vanhemmuuden on huomattu helpottavan yhteistyötä. (Kauppi ym. 2022, 60–63.) Tässä tutkimuksessa suhteet vanhempiin koetaan vaihteleviksi ja ajoittain ongelmallisiksi. Lukiossa vanhempien kanssa on vähemmän kontaktia kuin peruskoulussa. Opettaja A mainitsee vanhempien olevan ajoittain kireitä ja vaativia ja arvelee syyksi sen, että vanhemmat näkevät asiat helposti vain lapsensa näkökulmasta unohtaen opettajan roolin.

Joskus oppilaat on liikaakin tottuneet saamaan hyviä arvosanoja, ja sitten kun he tulevat lukioon, heidän vanhempansa voivat yllättyä vaatimustasosta. Esimerkiksi kerran ryhmästä piti poissaolojen takia poistaa oppilas, niin oppilaan äiti ei meinannut hyväksyä sitä. (Opettaja A.)

Opettaja B kertoo, että vuorovaikutus vanhempien kanssa on pääosin asiallista, mutta pari kertaa hänen uransa aikana on ollut haastavia tilanteita. Eräs ristiriitatilanne, jossa oppilas valitti opettajan toiminnasta, vaati lopulta kasvatuskeskustelun, jossa konfliktin taustalta paljastui oppilaan vanhempien pettymys koulun yleisiin käytänteisiin.

Yksi uhkaava tilanne tapahtui, kun olin ollut töissä vasta jokusen vuoden. Opiskelija käyttäytyi uhkaavasti minua kohtaan tunnilla, ja sitten menin heti kertomaan rehtorille. Jouduimme pitämään yhteistyöpalaverin oppilaan vanhempien ja rehtorin kanssa. Kävi ilmi, että taustalla oli pettymys, ettei oppilas ollut saanut käyttää koulun tiloja harjoitteluun omatoimisesti. (Opettaja B.)

Opettaja C kertoo, että vanhemmat ajoittain ylireagoivat johonkin oppilaasta heränneeseen huoleen, ja he saattavat ääritapauksissa lähettää Wilma-viestin jopa viikonloppuna. Hän on kokenut säännöllisen yhteydenpidon koteihin sekä Wilma-merkintöjen tekemisen myönteisistä asioista toimiviksi keinoiksi vuorovaikutuksen ylläpitämisessä. Lisäksi hän pyrkii käsittelemään vanhempien kanssa käytäviä

keskustelija ennakoivasti ja on huomannut, ettei viesteihin ole aina tarkoituksenmukaista vastata välittömästi, mikäli ne on lähetetty poikkeukselliseen vuorokaudenaikaan.

Haastattelujen perusteella vuorovaikutussuhteet näyttäytyvät monella tavalla opettajan työssä. Kollegiaalinen yhteistyö ja myönteiset oppilassuhteet koetaan työn voimavaroina, jotka lisäävät työn merkityksellisyyttä. Sen sijaan kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen liittyy ajoittain ristiriitoja, jotka voivat kuormittaa opettajaa. Aineiston perusteella vuorovaikutuksen eri muodot voivat siten toimia sekä työn voimavaroina että kuormitustekijöinä.

### **4.3 Työn hallinnan voimavarat**

Työn hallinnan voimavaroilla tarkoitan niitä tekijöitä, joiden kautta opettaja pystyy vaikuttamaan omaan työhönsä ja hallitsemaan sen vaatimuksia. Tässä tulee huomioida työn vaatimukset, työmäärä, osaaminen, palkkaus ja arvostus sekä vaikutusmahdollisuudet omaan työhön. (Hakanen 2011, 61–65; Manka & Manka 2023, 91.) Kaikkiin alueisiin työntekijä ei itse voi vaikuttaa, vaan esimerkiksi työaika on säädelty laissa ja palkkaus on kaikille yhdenmukainen. Työmäärää voi kenties itse vähentää, jos on taloudellisesti etuoikeutetussa asemassa, tai hankkia toisen opetettavan aineen kelpoisuuden. Yhteistä kaikille näille osa-alueille on se, että ne heijastavat työntekijän kokemaa hallinnan tunnetta. Tässä luvussa tarkastelen, miten haastatellut musiikinopettajat kuvaavat työnsä vaatimuksia ja työmäärää, arvostusta ja palkkausta sekä vaikutusmahdollisuuksiaan työssään.

#### **4.3.1 Työn vaatimukset ja työmäärä**

Työelämän murros ja koulutusalan jatkuvat uudistukset ovat lisänneet opettajan työn monimutkaisuutta ja intensiivisyyttä (Työterveyslaitos 2020, 8–18). Opetustyössä työmäärä on tutkimusten mukaan kasvanut viime vuosina merkittävästi erityisesti hallinnollisten töiden osalta (Salmela-Aro ym. 2019, 499–502). Sillä, tunteeko opettaja hallinnan tunnetta työpaikallaan, tiedetään olevan vaikutusta siihen, miten kuormittavaksi suuri työmäärä yleisesti koetaan. Tutkimuksen mukaan opettajat, joilla on korkea palautumiskyky ja mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä, kokevat korkean työmäärän vähemmän kuormittavana kuin opettajat, joiden korkean työmäärän taustalla on

taloudellisia syitä ja joilla ei siksi ole vaikutusmahdollisuuksia. (Salmela-Aro ym. 2019, 499–502.)

Kaikki haastatellut opettajat ovat kokeneet työmääränsä suureksi, mutta nykyisessä tehtävässä se on saatu hallintaan joko työpaikan vaihdoksen, osa-aikaisuuden tai parantuneen oman aseman kautta. Tällä hetkellä kaikilla on joko mahdollisuus lyhennettyyn työviikkoon tai he ovat olleet alalla niin pitkään, että uskaltavat päättää työnsä sisällöstä hyvin itsenäisesti. Tästä huolimatta työtä tulee tehtyä edelleen iltaisin. Opettaja A on onnistunut vähentämään työmäärää, kun elämäntilanne salli hänen ottaa minimitunnit ja kouluun palkattiin toinen musiikinopettaja, jolla on tällä hetkellä päätoimi. Tämä on ratkaisevasti vähentänyt hänen tekemäänsä työmäärää, ja arki on sen myötä alkanut tuntua helpommalta.

Kun tekee vähemmän tunteja, niin kyllähän opetuksestakin tulee laadukkaampaa. Jos ei ole niin väsynyt niin kyllähän se opetus on mielekkäämpää kaikille. Aiemmin mulla oli tosi paljon ylitunteja, mutta onneksi tilanne on nykyään helpompi. (Opettaja A.)

Opettaja B:n kokemuksissa korostuu mahdollisuus vaikuttaa oman työnsä sisältöön, vaikka hän kertookin työtä olevan liikaa sen jälkeen, kun hän vaihtoi työpaikkaa. Hänellä työtä kertyy nykyisessä koulussa enemmän kuin aikaisemmin, mutta siitä saa ajoittain myös enemmän energiaa.

Kaupungilla työskennellessä työtä oli kyllä vähemmän. Tällä hetkellä opetan tosi montaa kurssia, joiden suunnitteluun menee paljon aikaa, kun oppimateriaalit pitää tehdä itse. Se, että saan kuitenkin itse päättää tällä hetkellä, minkälaista sisältöä opetan, auttaa jaksamaan. Kaupungilla oli paljon tiukemmat säännöt, ja esimerkiksi konserttikäynnin takia ei saanut antaa oppilaille aamutuntia vapaaksi. (Opettaja B.)

Opettaja C kertoo palaneensa työuran alussa loppuun, koska ei osannut rajata työmääräänsä, ja päätoimen lisäksi hänellä oli muitakin vastuualueita. Nykyisin työn rajaaminen onnistuu paremmin, eikä hän koe enää uupumusta. Tässä hän epäilee taustalla olevan sekä yksityiselämän muutokset että sen, että nykyisin hän saa vaikuttaa enemmän työkalenteriinsa.

Itse tykkään tällä hetkellä omassa työssä siitä, että voin valita mitä kursseja opetan. Joskus esimerkiksi opetin pelkkää musiikkia 10 tuntia viikossa, ja se tuntui liialta, koska monella oppilaalla motivaatio oppia sitä oli niin heikko. Luokanopettajana saan opettaa muitakin aineita, minkä avulla jaksan paremmin. (Opettaja C.)

Nämä tulokset heijastelevat opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä saatuja tuloksia. Opettajien työmäärän lisääntyminen oli yksi keskeinen syy työhyvinvoinnin heikentymisen taustalla Kunta 10 -kyselyssä vuonna 2018 (Kauppi ym. 2022, 8–10). On kiinnostavaa, että haastattelemani opettajat kertoivat työmäärän hallinnan keinoksi lähtökohtaisesti sen, että heillä oli mahdollisuus vähentää töitä. Tätä mahdollisuutta ei välttämättä ole sosioekonomisesti heikommilla alueilla, mikä voi olla merkittävä stressitekijä näillä alueilla. Työmäärän lisääntyminen yli sietokyvyn oli suorassa yhteydessä koettuun terveyteen ja unihäiriöihin, ja ne näyttäytyivät tässä laajassa aineistossa selkeinä työuupumuksen riskitekijöinä. Kokonaisuudessaan työmäärän lisääntymisestä aiheutunutta stressiä koki kyselyn päättyessä (v. 2018) noin puolet opettajista, kun tutkimuksen alkaessa (v. 2014) työmäärän koki liialliseksi kolmasosa (Kauppi ym. 2022, 8–10.)

Työn kasvaneet vaatimukset tulevat esiin kaikkien haastateltujen opettajien vastauksissa. Selvästi esiin nousevat osaamisen päivitystarpeet työn kasvaneiden digitaitovaatimusten edessä, koulujen yleisten työtapojen muutokset sekä oppimishaasteiden lisääntyminen. Opettaja A kertoo, että on kaivannut lisäkoulutusta bändiopetukseen ja musiikin teknologiataitoihin. Opettaja B tunnistaa omassa työssään osaamisen päivitystarpeen korostuvan entistä enemmän mitä kauemmin opinnoista kuluu aikaa. Opettaja A kertoo, ettei saanut valmistuttuaan valmiuksia bändisoiton opettamiseen vaan oppi sen työn kautta.

Onhan se niin, että vaikka opinnoista sai tosi hyvän pohjakoulutuksen, niin siitä on jo yli 20 vuotta. Kyllä omaa osaamista pitäisi kehittää, kun nykyään vaaditaan esimerkiksi musiikkiteknologian hallintaa. (Opettaja B.)

Opettaja C kertoo, miten pyrkii omatoimisesti ratkomaan oppilaiden tarpeita:

Oppilaiden tasoerot ovat kyllä kasvaneet, ja tämä vaatii mielestäni opettajalta entistä enemmän yksilöllistä ohjausta ja tosi paljon kärsivällisyyttä. Oppilaiden pelko epäonnistumisesta ja vertailu muihin

tarkoittaa opettajalle sitä, että pitää jaksaa kannustaa ja osata keskittyä oikeisiin asioihin. (Opettaja C.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden kasvu on tullut esille usein (Skaalvik & Skaalvik 2016, 181–192). Esimerkiksi erityisopettajien tehtävät ovat siirtyneet yhä enemmän tavallisten opettajien vastuulle, kun koulujen resursseja on karsittu. Lisäksi työ on usein jo valmiiksi emotionaalisesti kuormittavaa, sillä siinä vaaditaan jatkuvasti sosiaalisia taitoja ja kykyä ohjata erilaisia oppijoita, huomioida käyttäytymisen haasteita sekä motivoida oppilaita suurissakin ryhmissä. (Skaalvik & Skaalvik 2016, 181–192.)

Pedagogisen osaamisen vaatimukset ovat kasvaneet esimerkiksi oppimisympäristöjen nopean digitalisoitumisen myötä. Tämä edellyttää opettajilta sopeutumista uusiin vaatimuksiin sekä opetusaineistojen muokkaamista sähköiseen muotoon. Osaamisen päivittäminen jää kuitenkin usein opettajan omalle vastuulle, mikä voi lisätä epävarmuuden kokemusta erityisesti silloin, kun tukea ja yhteisiä toimintamalleja ei ole riittävästi saatavilla. Samalla tämä korostaa yksilöllisten voimavarojen, kuten epävarmuuden sietokyvyn, merkitystä opettajan työssä (Gerick & Killus 2024, 1–18).

### **4.3.2 Työn arvostus ja palkkaus**

Opettajan ammatin arvostus peilaa yhteiskunnan ihanteita ja arvoja. Opettajan tehtävän merkitys kansainvälistyvässä ja tietointensiivisessä maailmassa, jossa arvovalintojamme ohjaavat tuotanto ja talous, ei enää ole sama kuin kansallista identiteettiä ihannoivana aikana. Opetuskoulutukseen hakevien määrä on pienentynyt 2010-luvulta lähtien ja pysähtynyt vuonna 2020. Opetusalan vetovoimaa vähentävät esimerkiksi mielikuvat opettajien työolojen heikkenemisestä sekä median välittämä kielteinen kuva koulusta. Suomalaiset opettajat kokevat siis ristiriitaa työn arvostuksen ja palkkauksen suhteen. (Heikkinen ym. 2020, 44–45.)

Musiikinopettajien palkka Suomessa riippuu työnantajasta, kelpoisuudesta, työkokemuksesta ja tehtävänkuvasta. Duunitorin mukaan keskipalkka kunnallisella sektorilla on arviolta 3 425 e / kk. Vertailussa oli mukana 119 palkkaa vuonna 2023. Yksityisellä sektorilla palkka saattaa olla jopa 1 000 euroa korkeampi. (Työmarkkinatori.fi.) Samana vuonna kaikkien ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneilla mediaaniansio oli 5 020 e / kk (Tilastokeskus.fi). Musiikinopettajien

keskipalkka on siis noin 22 % alhaisempi kuin ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden palkka keskimäärin.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat ovat osin tyytyväisiä ja osin tyytymättömiä palkkaansa. Kukaan haastatelluista ei kuitenkaan ole harkinnut vaihtavansa alaa palkkauksesta johtuvista syistä. Opettaja A kertoo, että hänestä pitkät lomautukset kompensoivat keskituloista palkkaa.

Olen ollut 20 vuotta töissä musiikinopettajana, joten tällä hetkellä saan siitä kaikki mahdolliset lisät. En myöskään ole antanut kaikkeani työlle, joten keskitason palkka tuntuu oikealta. (Opettaja A.)

Opettaja B taas perustelee, että hänen mielestään palkkaa voisi olla syytä tarkistaa suhteessa ammatin vaativuuteen.

No voisihan se palkka parempikin olla, kun miettii, että meillä on kuitenkin hyvin pitkä ja arvokas koulutus. Koen, että olemme jääneet tässä palkkakuoppaan. Ymmärrän silti, että tässä täytyy ajatella koko julkisen sektorin tilannetta. (Opettaja B.)

Opettaja C nostaa esille sen, että palkka itsessään ei selitä hänen ammatin valintaansa ja työssä pysymistä, vaan hänelle työ on kutsumus.

Teen tätä työtä ihan suoraan sanottuna rakkaudesta lajiin. Onhan minulla tietysti myös kaikki mahdolliset henkilökohtaiset lisät, sillä olen ollut itse aktiivinen. Minulle kuitenkin se arvostus on tärkein asia, että tätä työtä jaksaa tehdä. (Opettaja C.)

Kaikki opettajat kokevat, että heidän työtänsä arvostetaan ja kertovat, että tämä kokemus perustuu työyhteisöstä tulevaan palautteeseen. Koulun juhlat, joissa omat oppilaat pääsevät loistamaan, koetaan tärkeinä. Arvostusta lisää myös rehtorin asenne ja se, että musiikkia pidetään koulussa itsessään arvokkaana toimintana ja sitä halutaan tukea. Tämä koetaan myös sen ansioksi, että kaikissa kouluissa oli musiikkiluokkia ja taitavia oppilaita.

Suurin osa on varmaan hyvin tyytyväinen, että meillä on laadukkaat juhlat, kun on paljon toimintaa, aktiivisuutta ja on erilaisille ihmisille

kiinnostuksen kohteita. Eli se arvostus ehkä konkretisoituu niiden juhlien ja esiintymisestä myötä, mitä meillä on tai mitä me järjestämme. (Opettaja B).

Haastattelujen perusteella palkka ei näyttäydä musiikinopettajien työssä keskeisimpänä työssä pysymistä selittävänä tekijänä. Vaikka palkkaa pidetään paikoin suhteellisen matalana koulutuksen vaativuuteen nähden, haastatellut opettajat korostavat työn merkityksellisyyttä sekä työyhteisöstä saatavaa arvostusta. Erityisesti oppilaiden onnistumiset, koulun juhlat ja myönteinen palaute kollegoilta ja rehtorilta vahvistavat kokemusta työn arvosta. Aineiston perusteella työn arvostus näyttäytyykin palkkausta keskeisempänä tekijänä musiikinopettajien työssä viihtymisen kannalta.

### **4.3.3 Vaikutusmahdollisuudet**

Autonomia opetettavan sisällön valinnassa on perinteisesti osa musiikinopettajan työtä, ja se nouseekin kaikissa haastatteluissa merkittäväksi työn imua vahvistavaksi tekijäksi. Lisäksi vaikutusmahdollisuudet näkyvät haastatteluissa kokemuksena kuulluksi tulemisesta.

Koen vaikutusmahdollisuudet periaatteessa kohtalaisiksi. Saan esimerkiksi olla mukana johtoryhmässä ja esittää työaikatoiveita. Saan myös jakaa tunteja vapaasti toisen kollegan kanssa. Se vapaus, kun saa tehdä juuri mitä haluaa, on parasta, ja toteutuu joskus, kuten silloin kun ei ole diplomin tarkistamistyötä. (Opettaja A.)

Vaikutusmahdollisuuksiin työssä liittyy opettajien mielestä se, että voi kehittää omaa ammatillista osaamistaan. Esille tulevat omat musiikkiharrastukset, joissa pääsee kehittämään omaa ammattitaitoa (mm. laulutaito, bändisoitto) ja toteuttamaan musikaalisuuttaan.

Itse koen, että se ammatillinen oman instrumentin ja äänen ylläpito on keskeistä omassa ammatissa, ja sitä pitäisi tehdä jatkuvasti. Itse toteutan tätä esimerkiksi laulamalla kuorossa, jossa on muita musiikinopettajia. (Opettaja B.)

Asiantuntijuuteen voidaan lukea kuuluviksi riittävä tietämys, tilannesidonnainen kyky toimia sekä luottamus ja varmuuden tunne. Ei siis riitä, että opettajalla on riittävä soittotaito, jos hänellä ei ole kykyä ja rohkeutta soveltaa sitä opetustilanteissa

(Isopahkala-Bourret 2008, 84–93). Tutkimuksissa on havaittu, että ammatillisessa kasvussa tärkeää onkin opettajan aktiivinen toimijuus. Polulla asiantuntijaksi on keskeistä se, että opettajalla itsellään on aktiivinen rooli kehitysprosessissa ja hän koulutetaan omista tarpeistaan käsin. (Van Dusen ym. 2012, 1–15.)

Musiikinopettajilla epämuodollinen ja omaehtoinen musiikillinen toiminta on tyypillinen tapa vahvistaa ja ylläpitää omaa osaamista. Sitä ei yleensä lueta itse työhön, vaan hiljainen osaaminen jää usein näkymättömäksi musiikinopettajan ammatissa. Perinteisesti järjestelmässämme rahoitus- ja työaikajärjestelmät eivät tue taiteellista työtä ja harjoittelua, joita työssä menestymiseksi vaaditaan. (Huhtinen-Hildén 2012, 227.)

Haastattelujen perusteella vaikutusmahdollisuudet näyttävät musiikinopettajien työssä erityisesti pedagogisena vapautena ja mahdollisuutena kehittää omaa osaamistaan. Autonomia opetuksen sisällöissä sekä mahdollisuus ylläpitää omaa musiikillista osaamista koetaan työn mielekkyyttä lisäävinä tekijöinä. Aineiston perusteella nämä vaikutusmahdollisuudet vahvistavat myös kokemusta ammatillisesta toimijuudesta.

## **4.4 Psykologiset voimavarat**

Ihmisen kokemuksista ja persoonasta heijastuvat asenteet vaikuttavat siihen, miten ihminen kokee vastoinkäymisiä. Psykologiset voimavarat voidaan luokitella neljään luokkaan: itseluottamus, toiveikkuus, optimismi ja palautumiskyky. Kaikkia psykologisia voimavaroja voidaan tietoisesti vahvistaa. (Manka & Manka 2023, 205.) Aineistossani psykologiset tekijät näyttävät monipuolisesti ja niissä on yhtäläisyyksiä ja eroja haastateltavien välillä. Korostunut velvollisuuden tunne lisää riskiä työuupumukseen silloin, kun ulkoiset vaatimukset ovat korkeat.

### **4.4.1 Itseluottamus ja toiveikkuus**

Itseluottamuksella tarkoitetaan uskoa omaan kykyyn suoriutua erilaisista tehtävistä menestyksekkäästi. Kun ihmisellä on korkea itseluottamus, hän tavoittelee tarkoituksenmukaisia tavoitteita ja on motivoitunut työskentelemään niiden eteen. (Manka & Manka 2023, 207–208; Luthans 2017, 343.) Itseluottamusta voidaan arvioida tarkastelemalla omaa toimintaa haasteiden hetkillä ja onnistumisissa. Esimerkiksi aktiivinen ongelmanratkaisu, pitkäjänteinen työskentely tavoitteidensa eteen, rauhallisuus paineiden edessä ja itseohjautuvuus kertovat korkeasta itseluottamuksesta.

Henkilöllä, jotka välttelevät tai lykkäävät tehtäviä, luovuttavat nopeasti tai eivät uskalla tavoitella asioita, joissa voisivat epäonnistua, on puolestaan heikko itseluottamus. Myös passiivisuus tai ylisuuret stressireaktiot voivat kertoa itseluottamuksen puutteesta. (Bandura 1994, 71–81.)

Snyderin (2002) mukaan toiveikkuutta määrittävät tavoitteet (*goals*), keinot niiden saavuttamiseksi (*pathways*) ja oma toimijuus (*agency*). Toiveikkuus ilmenee kykynä asettaa itselleen tulevaisuuteen suuntautuvia tavoitteita, tunnistaa erilaisia keinoja niiden saavuttamiseksi ja toimia aktiivisesti tavoitteidensa eteen. (Snyder 2002.) Toiveikas ihminen on sisältä päin ohjautuva ja kukoistaa ympäristössä, jossa hän saa itsenäisesti asettaa tavoitteita. Käskevässä tai rajoitetussa ympäristössä toiveikkuus ei saa tilaa, ja ihminen helposti turhautuu. Toiveikkuuteen liittyy halu löytää omanlaisia polkuja tavoitteiden saavuttamiseksi. Ympäristö, jossa ei ole ennalta asetettuja tavoitteita, voi motivoida toiveikasta ihmistä asettamaan vaativiakin tavoitteita. (Manka & Manka 2023, 209.)

Haastatteluaineistossani musiikinopettajien puheessa korostuu vahva ammatillinen sitoutuminen ja usko omaan toimijuuteen. Kaikki kolme opettajaa kuvaavat haastavia tilanteita, joista ovat selvinneet. Samalla he myös tunnistavat tilanteita, joissa he olisivat kaivanneet lisäresursseja, koulutusta tai tukea. Vastauksista välittyi tilanteiden realistiset tulkinnat ja kokemukseen perustuva uskomus omiin kykyihin. Opettajan A puheessa itseluottamus kytkeytyy pitkään työhistoriaan ja kokemukseen oman aineen puolustamisesta. Hän korostaa omaa vahvaa toimijuutta, sinnikkyyttä ja aktiivista otetta ongelmanratkaisuun. Konkreettinen esimerkki tästä on hänen paneutumisensa oppiaineen aseman säilyttämisen puolesta 2000-luvun alkupuolella, jolloin musiikinopetusta ajettiin voimakkaasti alas.

Musiikista vähennettiin 2000-luvulla prosentuaalisesti enemmän tunteja kuin muista aineista, jolloin omaa aktiivisuutta tarvittiin siihen, että jaksoi puolustaa omaa oppiainetta näissä keskusteluissa. Kun oli yksin, niin oli se aika haastavaa. (Opettaja A.)

Samalla hän tunnistaa, että ulkopuolinen tuki kuten työnohjaus olisi ollut ajoittain hyödyllistä. Hän uskoo, että erityisesti nuorilla opettajilla on tarvetta siihen, että he saavat tarvittavasti tukea uran alussa. Hän kertoo nykyään selviävänsä kaiken tyyppisistä opetustilanteista, mutta kaivanneensa lisää työkaluja erityisesti ensimmäisinä työvuosina.

Työnohjausta kaipaisin kyllä lisää. Sitä on ajoittain tarjottukin. Esimerkiksi viikonloppukurssilla on psykologin johdolla ratkottu oppilastilanteiden kärjistymistä ja mahdollisia ratkaisuja niihin. Tällaista kaipaisin lisää. (Opettaja A.)

Opettajan B kertomuksessa näkyy kokemus siitä, että hän on kasvanut musiikinopettajan työhön vähitellen. Hän kuvaa, että hänellä nuoruuden "haihattelusta" kasvoi vähitellen vahva ammatti-identiteetti ja ymmärrys työn merkityksestä. Hän kertoo selviytyvänsä haastavista tilanteista lähtökohtaisesti hyvin. Tässä häntä tukee ajattelu, jossa hän tunnistaa monipuolisuutensa vahvuutena sekä tunnistaa oman osaamisensa rajat. Esimerkkinä hän ottaa esiin oppilaiden taitotason vaihtelut.

Meillä tuolla musalinjalaisten kanssa tulee paljon tilanteita vastaan. Esimerkiksi joku oppilas saattaa tietää jostain asiasta paljon enemmän kuin opettaja. Sitten ajattelen, että ei minun tarvitsekaan yrittää olla kaikkivoipa opettaja, vaan tässä koulussa, jossa vedän kuitenkin 20 erilaista musiikin kurssia niin tulee hyödyntää omaa osaamista monipuolisesti. (Opettaja B.)

Opettajan C puheessa korostuu erityisen vahva toimijuus ja hallinnan kokemus. Oma aktiivisuus opetusta tukevassa toiminnassa, kuten johtoryhmään ja työhyvinvointitiimiin kuuluminen sekä oman osaamisen kehittäminen, ovat asioita, joita hän on työn ohessa ajanut läpi työuransa.

Olen itse halunnut olla mukana rakentamassa meidän koulumme työhyvinvointia, ja siksi olen ollut tässä meidän työhyvinvointitiimissämme aktiivisena jäsenenä jo yli 10 vuotta. Lisäksi halusin mennä johtoryhmään, ja olen täydentänyt omaa osaamistani ahkerasti. Mielestäni avoimuus mahdollistuu jaetun johtajuuden kautta. (Opettaja C.)

Hän kuvaa, miten ennakointi, strukturoidut työtavat, yhteistyöverkostot ja työn rajaaminen auttavat selviytymään suuren ja vaativan oppilasjoukon opetuksesta. Hän ei silti jää yksin ongelmien kanssa, vaan ottaa aktiivisesti yhteyttä aina tarvittaessa erityisopettajaan, rehtoriin tai huoltajiin. Hänen puheessaan nousee esiin se, että hän aktiivisesti etsii selkeitä keinoja oman jaksamisen tukemiseen ja on rakentanut ympärilleen tukirakenteita.

Haastattelujen perusteella musiikinopettajien puheessa korostuu vahva ammatillinen itseluottamus sekä usko omaan toimijuuteen. Opettajat kuvaavat selviytyneensä erilaisista haastavista tilanteista aktiivisen ongelmanratkaisun ja kokemuksen avulla. Samalla he tunnistavat realistisesti myös tilanteita, joissa ulkopuolinen tuki, koulutus tai lisäresurssit olisivat tarpeen. Aineiston perusteella itseluottamus ja toiveikkaus näyttävätkin keskeisinä psykologisina voimavaroina opettajien työssä.

#### 4.4.2 Optimismi

Optimismi on sitä, että osaa odottaa positiivista tulevaisuutta, kun taas pessimismissä tulevaisuus näyttää negatiivisena. Psykologisen pääoman ytimessä on realistinen optimismi, jollaista omaava henkilö osaa analysoida menneisyyttä ja suunnitella tulevaa ennakoivasti ja ratkaisukeskeisesti. Optimismiin liittyy myös usko siitä, että omat onnistumiset ovat omaa ansiota ja epäonnistumiset puolestaan johtuvat ulkoisista tekijöistä. Pessimistiseen ajatteluun taipuvainen ihminen ajattelee negatiivisesti ja syyttää itseään epäonnistumisistaan. Omat opitut selitysmallimme ennustavat sitä, ajatteleeko ihminen optimistisesti vai pessimistisesti. (Manka & Manka 2023, 210.)

Haastatteluaineistossani optimismi näyttöytyi positiivisten tulevaisuudennäkymien ja realistisen ajattelun kautta. Musiikinopettajan asema näyttöytyi opettaja A:n haastattelussa epävarmana, mikä aiheutti hänelle tunnetta siitä, että hän oli vastuussa itse joistakin kokemistaan haasteista.

Olen joutunut ponnistelemaan sen eteen, että musiikki pysyisi koulumme lukujärjestyksessä myös seuraavana lukuvuonna. Syytän itseäni sellaisissa tilanteissa, kun tämä ei sitten toteutunutkaan, enkä ollut osannut hakea asiaan apua. (Opettaja A.)

Samankaltainen asetelma näkyy opettaja C:n ajattelutavassa ja suhtautumisessa oman oppiaineen asemaan. Samalla hänen vastauksissaan kuuluu realistinen pohdinta ja positiivinen ajattelu. Hän on myös oppinut pyytämään apua tarvittaessa.

Toivoisin, että taito- ja taideaineita olisi lisää. Olen kokenut avuksi sen, että näitä asioita ei jää yksin miettimään vaan kannattaa avata suu. Itse olen joskus oppinut kokemaan asiat vaikean kautta, mutta onneksi kokemus auttaa. (Opettaja C.)

Opettaja B linjaa, että hän voisi hyvinkin työskennellä samassa työssä eläkeikään asti, eikä hän havittele johtotehtäviä.

Itse en haaveile rehtorin työstä. Hallinnollinen homma ei kyllä yhtään kiinnosta. Kyllä minä ihan tykkään tästä työstä, mutta kirjoitushommia voisinkin tehdä enemmänkin, ja opetusmateriaaleja, mutta se on haastavaa ja aikaa vaativaa työtä. (Opettaja B.)

Haastattelujen perusteella optimismi näyttäytyy realistisena suhtautumisena työn haasteisiin sekä uskona siihen, että tilanteisiin voi vaikuttaa omalla toiminnalla. Opettajat tunnistavat työnsä epävarmuustekijöitä, mutta eivät silti suhtaudu tulevaisuuteen pessimistisesti. Aineiston perusteella optimismi ilmenee kykynä oppia kokemuksista, hakea tarvittaessa tukea ja nähdä oma työ edelleen mielekkäänä myös pitkällä aikavälillä. Dun ym. (2023) mukaan optimismi on tärkeä osa psykologista pääomaa, sillä se on yhteydessä parempaan itseluottamuksen kehittymiseen musiikinopettajilla. Itseluottamus on tärkeää työssä jaksamisessa, koska se vahvistaa kokemusta omasta kompetenssista (Kang ym. 2019, 58–71).

#### **4.4.3 Palautumiskyky**

Hyvän palautumiskyvyn avulla ihminen selviää stressistä ja vaikeista kokemuksista ja jatkaa eteenpäin niistä huolimatta. Vaikeuksia kohdatessaan hän kykenee suuntaamaan energiansa niin sanotusti oikeisiin asioihin ja oppimaan niistä. Toisinaan puhutaan joustavuudesta, psyykkisestä palautumisesta, kimmoisuudesta tai sitkeydestä. (Robinson 2024, 283.) Useimmiten sinnikkyys tarkoittaa ihmisen omaa ponnistelua ja periksiantamattomuutta, kun taas palautumiseen liittyy erityisesti kyky toipua vastoinkäymisistä. Palautumiskykyä voidaan tietoisesti kehittää esimerkiksi kohtaamalla vaikeita tunteita ja hyväksymällä haasteet osaksi elämää. Tärkeää on osata pyytää tukea ja apua haastavissa tilanteissa. (Kibici ym. 2021, 74–80.)

Kaikilla haastatelluilla on palautumiskeinoja. Yksi saa energiaa luonnossa liikkumisesta ja muusta tekemisestä, kun toisella musiikkiharrastus tukee myös työstä palautumista. Lisäksi työterveyden merkitys on tärkeä. Opettaja A kokee, että hän haluaa itse panostaa työhönsä mahdollisimman paljon, koska saa sitä kautta enemmän onnistumisen kokemuksia. Samalla hän tunnistaa, että palautumista ei aina tapahdu riittävästi.

Välillä jään vatvomaan liikaa sitä, mitä päivän aikana on tapahtunut. Se vaikuttaa palautumiseen. Olisi hyvä päästä nopeammin eteenpäin ja jättää taakseen menneet asiat. Tämä työ on välillä tosi vaativaa. (Opettaja A.)

Opettaja C on päättänyt tukeutua ammattilaisiin keinoissa vahvistaa omaa palautumiskykyä. Hän kertoo käyvänsä työterveyspsykologin vastaanotolla säännöllisesti.

Mulla on jatkuvasti ollut kanava työterveyteen auki, ja käyn säännöllisesti puhumassa psykologin kanssa. Tämä on esimerkiksi auttanut ratkaisemaan joitakin hankalia ihmissuhteita töissä, ja on siinä ihan korvaamaton apu. (Opettaja C.)

Työn ja vapaa-ajan rajaaminen nähdään keskeisenä tekijänä palautumisen kannalta. Siihen kaivattaisiin myös selkeyttä, vaikka koulut joissain tapauksissa ovatkin huomioineet asiaa.

Meillä suositellaan koulun taholtakin, että Wilma-viestintä keskitetään opetuksen yhteyteen eikä viestejä kirjoiteltaisi enää iltaisin. Lisäksi koeviikko on rauhoitettu muulta opetukselta, mikä auttaa rajaamaan oman työn arviointiin. (Opettaja A.)

Opettaja B kertoo, että hänestä työn ja vapaa-ajan rajaaminen tuntuu hankalalta erityisesti silloin, jos käsillä on jokin projekti, kuten vaikka uuden kurssin suunnittelu.

Ei mulla aina ole selkeä ero työn ja vapaa-ajan välillä. Esimerkiksi tuon uuden populaarimusiikin kurssin suunnittelussa taannoin lähdin tekemään materiaalia ihan nollostasta, niin kyllä tähän helposti tuli käytettyä tunteja kotonakin, enkä niitä pystynyt aina laskemaan. (Opettaja B.)

Australialaistutkimuksessa palautumiskyvyn on todettu suojaavan uralla pysymistä erityisesti uransa alkuvaiheessa olevilla musiikinopettajilla (Robinson 2024, 283). Tässä tutkimuksessa opettajat ovat työskennelleet alalla noin 15 vuotta, ja haastattelujen perusteella palautumiskyky näyttyy keskeisenä henkilökohtaisena voimavarana myös pidemmällä työuralla. Opettajat kuvaavat palautuvansa työn kuormituksesta esimerkiksi liikunnan, musiikkiharrastusten sekä työterveyden tarjoaman tuen avulla. Samalla työn ja vapaa-ajan rajaaminen koetaan ajoittain vaikeaksi, erityisesti projektien ja vapaa-ajalle

ulottuvan valmistelutyön vuoksi. Aineiston perusteella palautumista tukevat sekä yksilölliset selviytymiskeinot että työyhteisön käytännöt, jotka auttavat rajaamaan työtä.

#### 4.4.4 Kokemukset työn imusta

Työn imulla tarkoitetaan työn mielekkyyttä pitkällä aikavälillä. Se on mahdollista vain silloin, kun työ tyydyttää ihmisen perustarpeita, eli silloin kun ihminen toimii sisäisen motivaation kautta saaden kokemuksia itsenäisyydestä, yhteenkuuluvuudesta sekä pärjäämisestä (Hakanen 2011, 30). Työn mielekkyydestä kertovat innostus työhön, joka voi näkyä myös yksittäisissä onnistumisen kokemuksissa. Uppoutuminen on työn imun osatekijä, jonka saavuttamista voi haastaa se, että keskittyminen katkeaa töissä usein. (Hakanen 2011, 39.) Tutkimuksessani olen kysynyt työn imun kokemuksista käyttäen termejä ”innostus”, ”uppoutuminen” ja ”merkityksellisyys”. Työn imua koskevissa tutkimuksissa terminologia ei ole vakiintunutta, mutta usein siitä puhuttaessa tarkoitetaan arkikielessä erityisesti sitoutumista, innostusta ja uppoutumista (Schaufeli & Bakker 2010, 11). Halusin valita käsitteitä, jotka aukeavat haastateltaville ymmärrettävästi.

Aineistoni pohjalta innostusta koetaan musiikinopettajan työssä erityisesti tilanteissa, joissa tulee näkyväksi se, että opiskelija onnistuu. Myös arkiset oppimistilanteet, joissa opettaja näkee, että oppilas oivaltaa jonkun asian, lisäävät innostuksen tunnetta työhön. Omistautumista ja työn merkityksellisyyttä koetaan erilaisissa tilanteissa. Oman motivaation ylläpitämisen kannalta oleelliseksi koetaan esimerkiksi harrastustoiminta. Opettaja A:lla innostus nousee esiin juhlien järjestämisessä.

Tykkään tosi paljon järjestää juhlia. Se hetki, kun ohjelmassa on yhtäkkiä kaikkia eri genrejä kuten poppia ja rockia ja muutakin, on palkitsevaa ja kivaa. (Opettaja A.)

Hän kertoo nauttivansa myös musiikin harrastamisesta opettamisen lisäksi, ja kertoo näiden täydentävän toisiaan.

Oma harrastuneisuus on tärkeä keino ylläpitää omaa motivaatiota myös musiikin opettamiseen. Joku on joskus kysynyt, että eikö minulla mene lahjat hukkaan kun ”vain opetan”, mutta itse koen, että näitä lahjoja saa hyödyntää nimenomaan oman musiikkiharrastuksen kautta. (opettaja A.)

Opettaja C innostuu eniten silloin, kun pääsee työstimään musiikkiluokkien yhteiskonsertteja.

Isot projektit ovat itselle koko työn suola. Olemme tehneet ammattilaisten kanssa tärkeitä projekteja, jotka ovat lapsille tosi merkityksellisiä. Niissä pääsee tekemään kaikkea, kuten laulamaan kuorossa, soittamaan, laulamaan, tanssimaan jne. Eli kyllä sellaiset jutut ovat niitä, mitkä itseä eniten innostaa. (Opettaja C.)

Lisäksi hänellä arkiset tilanteet voivat antaa innostuksen tunteita. Esimerkiksi se, että huomaa oppilaan kiinnostuvan jostakin uudesta auttaa jaksamaan, vaikka se ei aina olisikaan täydellistä.

Kun lapset innostuvat musiikista tai saan heidät käännetyä innostumaan siitä, niin se olisi hyvä. Yksi kuudesluokkalainen kerran sanoi, että hän vihaa laulamista, mutta kurssin päätteeksi hän kertoi palautteessa, että hän ei edelleenkään siitä tykkää, mutta on hyväksynyt sen. Tämäkin on jo positiivista. (Opettaja C.)

Uppoutumiseen liittyen kaikki opettajat joutuvat miettimään omalla kohdallaan, uppoutuvatko he työhönsä ja jos uppoutuvat, niin milloin. Yksi haastatelluista kertoo imeytyvänsä työhön eniten silloin, kun hän saa tehdä kirjoitustyötä tai uusia oppimateriaaleja.

Siinä kirjoitustyössä saatan uppoutua aika lailla totaalisesti ja unohtaa ajankulun. Mutta kyllä minä saatan ihan opetustyössäkin unohtaa ajankulun. Se on kai sitä uppoutumista. (Opettaja B.)

Toinen haastateltu kertoo, että toisinaan tunti ei tunnu etenevän lainkaan. Uppoutuminen näyttäytyi tilannekohtaisena, ja sen kokemuksia löytyi kaikilta opettajilta. Opettaja A kokee uppoutumista esimerkiksi suunnitellessa koulun esitystä.

Semmoinen yksittäinen hetki tuntui tärkeältä, kun laadittiin ohjelmajärjestys, että kuka soittaa ja mitäkin. Kun se palapeli alkaa sitten lopulta loksahdella kohdilleen ja näkee koko prosessin, niin se tuntuu merkitykselliseltä ja kokee uppoutumista. (Opettaja A.)

Haastattelujen perusteella työn imu näyttäytyy erityisesti oppilaiden onnistumisina ja yhteisiin projekteihin liittyvinä innostuksen ja merkityksellisyyden kokemuksina. Nämä kokemukset heijastavat työn imun teoreettisia ulottuvuuksia, kuten omistautumista ja tarmokkuutta. (Hakanen 2011.) Uppoutuminen puolestaan näyttäytyy tilannekohtaisena ja liittyy usein opetuksen suunnitteluun tai luovaan työskentelyyn.

## 5 Pohdinta

Tässä luvussa vedän yhteen tutkimukseni keskeisimmät johtopäätökset ja peilaan havaintojani kirjallisuuteen. Tämän lisäksi erittelen tutkimukseni uutuusarvoa musiikinopettajien työhyvinvoinnin tutkimuskentällä ja tarkastelen työni luotettavuutta. Lopuksi pohdin tulevaisuuden tutkimusaiheita.

### 5.1 Johtopäätökset

Keskeinen johtopäätös aineistossani on, että opettajien hyvinvointi ei määräydy yhden yksittäisen tekijän perusteella, vaan rakentuu useiden osa-alueiden keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Hyvinvointi edellyttää toimivia koulun ja johtamisen rakenteita, voimaannuttavia sosiaalisia suhteita, kokemusta työn hallinnasta, ajantasaista osaamista sekä suurta psykologista kestävyyttä. Keskeisimpinä kuormitustekijöinä tutkimuksessani näyttäytyvät työn vaatimukset, työmäärä, puutteelliset opetusmateriaalit ja arvostuksen puute, joka ilmenee tuntimääräleikkauksina ja palkkauksessa. Oma toimijuus ja asenne haasteita kohdatessa nousevat keskeisiksi työn voimavaroiksi.

Haastatellut opettajat kuvaavat työtään samanaikaisesti sekä merkitykselliseksi että kuormittavaksi. Merkityksellisyyden tunteet liittyvät erityisesti vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, musiikin tekemisen iloa tuottaviin hetkiin, onnistumisen kokemuksiin tuntitilanteissa sekä siihen, että työ on heille kokonaisuutena tärkeää ja arvokasta. Vaikka opettajat eivät käytä uupumisen käsitettä puheessaan, heidän kuvauksissaan esiintyy useita kuormittumisen merkkejä. Kukaan opettajista ei kuitenkaan ilmaise haluavansa vaihtaa ammattia. Kenties yli kahden vuosikymmenen työkokemuksen myötä he ovat löytäneet keinoja työn inhimillistämiseksi. Toimivia keinoja ovat olleet esimerkiksi osa-aikainen työ, resurssien puutteen esiin tuominen esihenkilölle ja sitä kautta työn muokkaaminen.

#### 5.1.1 Fyysiset ja rakenteelliset voimavarat

Viestintä, työtilat ja oppimateriaalien puute nousivat esiin paitsi haasteina myös mahdollisuuksina. Viestintärakenteet sinänsä ovat kunnossa, mutta vastuu niiden seuraamisesta ja tulkitsemisesta siirtyy pitkälti yksittäiselle opettajalle. Jatkuva valppaana olo eri viestinten, kuten Wilman, suuntaan voidaan kokea piileväksi kuormitustekijäksi

(Kärkkäinen & Mäkelä 2023, 45–46). Tässäkin tutkimuksessa vaikuttaa siltä, että viestintä toimii rakenteellisesti melko luontevasti, mutta vaatii lisäksi usein opettajalta oma-aloitteisuutta ja aktiivista osallistumista. Johdon sisäiset tiimit vaikuttavat olevan toimiva keino viestinnän helpottamiseen.

Haastatellut opettajat kertovat joutuneensa opettamaan suuria ryhmiä, joissa oppilaat ovat hyvin eri tasoisia. Työn hallinnan kokemuksen kannalta hallittava ryhmäkoko on tärkeä voimavara. Suurissa ja heterogeenisissä ryhmissä opettaja joutuu käyttämään enemmän aikaa ohjaukseen, mikä voi heikentää opetuksen laatua. Musiikinopettajan työ vaatii yksilöllistä ohjausta, jolle ei suurissa ryhmissä ole riittävästi aikaa. Lisäksi liian pienet tai muuten epäkäytännölliset työtilat heikentävät työrauhaa ja pedagogisen työn laatua, mikä on havaittu myös Elovainion ym. (2022, 1–12) tutkimuksissa. Meluallistus ei nouse tässä tutkimuksessa esiin, mikä saattaa johtua siitä, ettei aihetta käsitelty haastatteluissa suoraan. Musiikinopetuksessa melu on kuitenkin noussut esiin kansainvälisissä tutkimuksissa. (Robinson 2024, 286–288; Mateos-Moreno 2022, 493–494.) Melu lisää väsymystä ja voi altistaa kuulovaurioille (Pietilä 2018, 32–36).

Oppimateriaalit tehdään musiikinopettajan ammatissa usein itse, kuten tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi. Tästä voi aiheutua ylitöitä, jolloin työ siirtyy vapaa-ajalle. Palautuminen töistä edellyttää sen, että niistä on mahdollista irrottautua vapaa-ajalla (Laidlaw 2023, 64–83; Robinson 2024, 285–286). Musiikinopettajilla työuupumuksen riski voi kasvaa, sillä intensiivinen työ edellyttää vastapainoksi riittävää palautumisaikaa. Mikäli palautumista ei tueta, työn imu voi vähentyä sitoutumisesta ja innostuksesta huolimatta (Avey ym. 2011, 127–152). Psykologisen pääoman suojaava vaikutus toteutuu ainoastaan silloin, kun ihmisellä on mahdollisuus palautua kuormituksesta (Hakanen 2011, 67–70).

### **5.1.2 Sosiaaliset voimavarat**

Johtaminen ja ihmissuhteet osoittautuivat tämän tutkimuksen aineistossa tärkeiksi, mikä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Bakker & Demerouti 2008, 209–223). Opettajilla, joiden ammatti on poikkeuksellisen kuormittava, esimiehen tuki on keskeinen työn innostuksen ja energisyyden säilyttämisessä (Hakanen 2011, 72–74). Johtajuus ja osallistaminen näyttävät tutkimuksessani kaksijakoisina: hyvä johtajuus ilmenee osallistamisena johtoryhmiin, mutta samaan aikaan osallisuus jää päätöksenteossa osin toteutumatta. Tätä voidaan pitää huomionarvoisena, sillä osallisuus on yksi

keskeisimmistä työhyvinvointia vahvistavista tekijöistä (Hakanen 2011, 55–56). Osattomuuden kautta motivaation ja työn mielekkyyden katoaminen voi aiemman tutkimuksen mukaan ennakoida työuupumista. Tutkimuksissa on esimerkiksi ilmennyt, että peruskoulun opettajilla on rajalliset vaikutusmahdollisuudet heidän työtään koskeviin päätöksiin (Lerkkanen ym. 2020, 62).

Työtä on jaettu tutkimissani kouluissa toisen opettajan kanssa, ja kahdella opettajista on kollega jakamassa musiikinopetusta. Yhteisopettajuuteen vaadittava jaettu visio näyttää toteutuvan näissä kouluissa haastateltujen opettajien kertomusten perusteella. Selkeä työnjako on aiemman tutkimuksen (Jabe 2012, 100–138) mukaan tärkeä voimavara työkuorman hallinnan ja jaksamisen kannalta. Se, että aihealueita voidaan luontevasti jakaa yhteisopettajuuden kautta, voidaan aineiston perusteella tulkita kuormitusta ehkäiseväksi tekijäksi.

Ihmisten väliset henkilökiemat vaikuttavat työnjaon onnistumiseen (Hakanen 2011, 67–70), ja tämän tutkimuksen aineiston valossa henkilökiemat eivät näyttäyty esteenä yhteisopettajuuden toteutumiselle. Kertomuksissa on kuultavissa kollegoiden arvostus, mikä mahdollisesti kertoo työpaikkojen psykologisesta turvallisuudesta. Psykologinen turvallisuus vahvistuu selkeillä rooleilla ja tavoitteilla (Edmonson 1999, 350–383). Toimiva vuorovaikutus edistää palautumiskykyä, kun taas heikon vuorovaikutuksen on todettu aiheuttavan työtytymättömyyttä (Mateos-Moreno 2022, 494–496; Hascher ym. 2021, 416–439).

Opettaja-oppilassuhteet ovat olleet tarkastelun kohteena monessa kansainvälisessä tutkimuksessa. Hyvät suhteet oppilaisiin lisäävät työn merkityksellisyyttä ja sitoutumista, ja sitä vastoin oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja kunnioituksen puute aiheuttavat stressiä (Hakanen 2004, 252–255; Saloviita & Pakarinen 2021, 4–7; Skaalvik & Skaalvik 2016, 186–190). Oppilassuhteet koettiin tässä tutkimuksessa merkityksellisenä. Useissa yhteyksissä on noussut esiin, että oppilaiden erityistarpeet ovat kasvussa, ja tähän on suositeltu lisää resursseja ennaltaehkäisemään opettajien ennen aikaista uralta poistumista (Kauppi ym. 2022, 72–73). Myös omassa aineistossani näyttäytyy kasvanut tuen tarve, ja sitä voidaan pitää yhtenä riskitekijänä opettajien jaksamisessa.

Opettajien suhteet oppilaiden vanhempiin nousivat tässä tutkimuksessa esiin pääasiassa negatiivisessa valossa. Kuormittavat vuorovaikutustilanteet voivat joissakin tapauksissa horjuttaa opettajan turvallisuuden tunnetta ja ammatillista identiteettiä. Myös aiemmassa

tutkimuksessa (Mateos-Moreno 2022, 494–496) musiikinopetuksen arvon kyseenalaistaminen sekä vuorovaikutus vanhempien kanssa ovat nousseet musiikinopettajaopiskelijoiden huolenaiheiksi. Nämä huolet liittyvät ammatin arvostukseen ja työn sosiaaliseen ympäristöön (Mateos-Moreno 2022, 494–496; Kauppi ym. 2022, 61). Tässä tutkimuksessa opettajat ovat kokeneet vanhempien puuttuvan heidän työhönsä, jolloin rehtorin tarjoama tuki on ratkaissut konfliktin.

### 5.1.3 Työn hallinnan voimavarat

Työmäärä oli kaikilla haastatelluilla suuri. Työmäärän kasvun taustalla on useita syitä, kuten yleiset yhteiskunnan trendit sekä koronan ja opetussuunnitelmauudistuksen myötä tulleet muutokset. Siirtyminen digitaaliseen opetukseen viimeisen kymmenen vuoden aikana teettää lisätyötä. Digitaalisten työkalujen käyttöönotto vaatii opettajilta epävarmuuden sietämistä (Gerrick & Killus 2024, 1–18). Työmäärää ovat lisänneet myös oppilaiden yksilöidyn ohjauksen tarve, joka on kasvanut huomattavasti. Tasapuolinen ja jatkuva formatiivinen arviointi vaatii opettajilta paitsi osaamista erityistarpeiden huomioimisessa myös opetuksen huolellista suunnittelua. (Kauppi ym. 2022, 61–62.)

Decin ja Ryanin (1985) itseohjautuvuusteorian mukaan autonomia, osaaminen ja yhteenkuuluvuus ovat keskeisiä työhyvinvoinnin rakennuspalikoita. Haastatteluissani näkyy, että mahdollisuus suunnitella omaa työtä (autonomia) ja mahdollisuus kehittää omaa ammattitaitoa (kompetenssi) ovat opettajille tärkeitä. Opettajat toteavat osaamisen merkityksen korostuvan nykyajan kouluissa, ja erityisesti musiikkiteknologian koulutusta kaivataan lisää. Lisäkoulutusmahdollisuuksia on kuitenkin vain harvoin tarjolla, ja oman ammattitaidon kehittäminen on pitkälti opettajan itsensä harteilla, ilman resursseja tai työaika. Tämä viittaa rakenteelliseen ongelmaan, jossa musiikinopettajan työn luonnetta ei kunnolla ymmärretä.

Tulokseni paljastavat toisenkin ristiriidan työn vaatimusten ja palkkauksen välillä: nykyinen palkkamalli ei vastaa työn vaativuutta. Musiikinopettajien peruspalkka on lähes neljänneksen alhaisempi kuin muilla korkeakoulutetuilla. Työtä tehdään siis pitkälti kutsumuksen vuoksi. Taustalla vaikuttanee opettajan ammatin arvostuksen vähentyminen (Taajamo & Puhakka 2018). Oppiaineen määrän väheneminen koulun lukujärjestyksessä heijastaa yhteiskunnallisten arvojen kovenemista ja sitä, ettei päättäjillä ole ymmärrystä musiikin perusopetuksen merkityksestä kansantalouden näkökulmasta. Työmarkkinoilla

tarvitaan luovuuden osaamista, ja taito- ja taideaineet, kuten musiikki, ovat siksi korvaamattomia.

#### **5.1.4 Psykologiset voimavarat**

Psykologiset vahvuudet eli itseluottamus, toiveikkaus, optimismi ja palautumiskyky ovat kaikki merkityksellisiä siinä, miten työelämän haasteisiin voidaan vastata. Toimiakseen ne tarvitsevat kuitenkin rakenteellisen perusturvan työpaikalta. Kaikissa haastatteluissani nämä piirteet tulivat esille opettajien kertomuksissa voimavaroina, joihin viime kädessä turvataan. Kaikki haastatteleman opettajat kuvaavat vahvaa ammatillista sitoutumista omaan ammatti-identiteettiin, ja heidän puheessaan korostuu voimakas vastuun ottaminen omasta työstä.

Palautumiskyvyn merkitys opettajien ja musiikinopettajien työhyvinvoinnille on todettu useissa tutkimuksissa (Laidlaw 2023, 64–83; Robinson 2024, 285–286). Korkea palautumiskyky auttaa säilyttämään tasapainon stressaavissa tilanteissa. Haastatteleman opettajat pyrkivät sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin ja säilyttämään myönteisen asenteen, vaikka kuormitustekijöitä on runsaasti. Palautumiskykyä on mahdollista kehittää erityisesti reflektiivisen käytännön kautta, kuten Robinson (2024, 285–286) toteaa. Reflektiivisyys tarkoittaa omien toimintamallien rehellistä ja avointa tarkastelua.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen (Virtanen & Sinokki 2014, 208–209) kanssa, jonka mukaan työn imu on yhteydessä työntekijän psykologiseen pääomaan. Haastatteluissa korostuivat erityisesti itseluottamus, toiveikkaus, palautumiskyky ja optimismi, jotka näyttäytyvät tärkeinä työn imua tukevinä henkilökohtaisina voimavaroina. Haastatteleman opettajat kokivat kaikki voimakasta työn imua. Lisäksi innostus musiikista ja sen jakamisesta oppilaille näyttäytyi tärkeänä motivaation lähteenä ja työssäjaksamisen voimavarana. Haastatteluni osoittavat, että musiikinopettajan työssä sisäisen motivaation ja ammattiroolin syvä kokemus ovat keskeisiä jaksamisen ja sitoutumisen kannalta. Samalla on kuitenkin huomioitava, että työn imu ei aineistossani näyttäydy jatkuvana tilana, vaan enemmänkin hetkittäisinä flow-kokemuksina

(Csikszentmihalyi 2014, 239). Opettajat kuvaavat tällaisia tilanteita, joissa ajantaju häviää silloin, kun he saavat keskittyä johonkin tehtävään.

Nämä tulokset voidaan tulkita siten, että psykologiset voimavarat toimivat usein viimeisenä suojakerroksena silloin, kun fyysisissä, rakenteellisissa tai sosiaalisissa voimavaroissa on puutteita. Opettajien selviytymisen ei kuitenkaan tulisi olla yksinomaan heidän oman sitkeytensä, ammatti-identiteettinsä ja merkityksellisyyden kokemuksensa varassa, vaan huomiota tulisi kiinnittää myös rakenteisiin.

## 5.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu ennen kaikkea tutkimusprosessin läpinäkyvyydelle, aineiston ja tulkintojen uskottavuudelle sekä tutkijan reflektiivisyydelle (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan aineistonkeruun ja analyysin vaiheet mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen kulkua ja tulkintojen perusteluja. Tulkintojen tueksi on esitetty aineistosta nousevia esimerkkejä, jotta lukija voi seurata, miten johtopäätöksiin on päädytty. Olen tarkastellut lähdekirjallisuutta monipuolisesti ja kriittisesti. Olen painottanut lähdekirjallisuudessa musiikkikasvatuksen tutkimuksia, mutta koska aiheeni on poikkitieteellinen, olen etsinyt lähteitä myös kasvatustieteiden sekä työ- ja organisaatiopsykologian keskeisistä julkaisuista. Olen pyrkinyt pitämään tutkimuskysymykseni selkeinä riippumatta poikkitieteellisyydestä.

Tutkimukseni tulokset perustuvat osallistujien henkilökohtaisiin kokemuksiin, mikä on otettava huomioon tulosten sovellettavuutta arvioitaessa. Tutkimukseen osallistujat valikoituivat heidän oman halukkuutensa ja aiheen mielekkyyden kokemuksen perusteella. Lähestyin musiikinopettajia valtakunnallisesti ja haastatteluihin valikoitui kolme opettajaa. He suostuivat ja pystyivät osallistumaan oman aikataunsa puitteissa ja kokivat tutkimusaiheen itselleen merkitykselliseksi. Yksi haastateltava vetäytyi prosessin aikana, mikä korostaa sitä, että tutkimusaihe on jokseenkin arkaluontoinen.

Tutkijana olen tietoinen siitä, että omat kokemukseni opettajana ja kiinnostukseni työhyvin-vointiin voivat vaikuttaa havaintoihin ja tulkintoihin. Olen pyrkinyt tiedostamaan oman asemani tutkimuksessa ja tarkastelemaan aineistoa kriittisesti, jotta tutkijan subjektiivisuus ei ohjaisi analyysia liiaksi. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen, vaan tavoitteena on tuottaa sellaista tietoa, jota voidaan soveltaa vastaavissa tapauksissa (Lincoln & Guba 1985). Opettajien työhyvinvoinnin kokemukset on tässä tutkimuksessa sidottu selkeästi teoriaan, mikä tukee tulosten sovellettavuutta.

### 5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Korkeasti koulutetut musiikinopettajat ovat laadukkaan perusopetuksen selkäranka. Musiikinopettajakoulutukseen valitaan noin 20 % hakijoista, joilla on vahva pedagoginen osaaminen (Sibelius-Akatemia, 2025). Taitavan ja koulutetun opettajan opastamana lapset ja nuoret löytävät musiikintunneilla työkaluja luovaan ajatteluun ja oppivat asettamaan tavoitteita. Tulevaisuudessa maailma muuttuu monella tavalla ja ratkaisuihin tarvitaan luovaa ajattelua.

Musiikinopettajiksi päätyy usein vastuuntuntoisia ihmisiä, joiden vahva sitoutuminen kasvatuksellisiin päämääriin voi altistaa uupumiselle (Mateos-Moreno 2022, 489–501). Siksi on yllättävää, että musiikinopettajien työhyvinvointia on Suomessa tutkittu lähtökohtaisesti vasta vähän. Vertaisarvioitua laadullista tutkimusta tarvitaankin mielestäni kipeästi lisää. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi hyödynsin kymmenien vuosien seuranta-aineistoja, jotka oli tehty Suomen ulkopuolella. Vaikka aikaisemmat vertaisarvioidut musiikinopetuksen tutkimukset ovat 1990-luvulta, on niissä näkyvissä samoja trendejä. Nykyisin opetuksen toteuttamisolosuhteet ovat paljon heterogeenisempiä ja intensiivisempiä, ja oppilaiden keskittymisen haasteet ovat yleistyneet. Voidaankin tiivistää, että opettajiin kohdistuvat paineet ovat moninkertaistuneet viimeisen kahden vuosikymmenen aikana.

On huomionarvoista, että merkittävä osa opettajista vaihtaa alaa jossakin vaiheessa. Musiikinopettajien keskuudessa ammattia vaihdetaan useimmiten uran alkuvuosina. (Mateos-Moreno 2022, 489–501.) Tämän vuoksi olisi perusteltua tutkia, miten mentorointia voitaisiin lisätä sekä kohdentaa vastavalmistuneille opettajille. Kun opettaja aloittaa työuransa, hänen on kehitettävä pedagogisia toimintamalleja ja arviointikäytäntöjä sekä suunniteltava ja valmistettava oppimateriaalit. Tällaiset työt eivät sisälly opetustyöhön, eikä niitä pääosin ole huomioitu palkkauksessa tai työajan suunnittelussa. Tästä johtuvaa kohonnutta uupumisen riskiä ensimmäisinä vuosina voisi tietoisesti lieventää oikeilla toimenpiteillä.

Musiikinopetuksen ryhmäkoot ovat Suomessa usein suuria. Opetussuunnitelman mukaan palautetta tulisi antaa jokaiselle oppilaalle, eikä tämä suurissa ryhmissä ole välttämättä mahdollista (POPS 2014). Selvitykset siitä, miten opetus voitaisiin järjestää oppilaita yksilöivällä tavalla tilanteissa, joissa ryhmäkoot ovat jopa yli 40 oppilasta, ovat tämän vuoksi tarpeen. Perusopetuksen oppimisen tukea uudistettiin elokuussa 2025, jotta

kaikille oppilaille voitaisiin ennakoidusti tarjota heidän tarvitsemaansa tukea (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2024). Nähtäväksi jää, miten tuen uudistus käytännössä vaikuttaa opettajien työhön ja pystytäänkö yksilöityjä järjestelyjä todellisuudessa tarjoamaan.

Musiikinopettajalta edellytetään itseohjautuvuutta, monipuolista työtettä ja kykyä rajata työtä sen kuormittavuuden hallitsemiseksi. Ihmisen kokonaisvaltainen onnellisuus edellyttää autonomian, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Deci & Ryan 1985, 11–12), joten on tärkeää miettiä, miten opettaja voi vahvistaa näitä omilla asenteillaan ja toimijuudellaan. Kokemus siitä, että oma työ on merkityksellistä ja vastaa omia arvoja, näyttäytyy psykologisena suojaavana tekijänä kuormitusta vastaan. Opettajat, jotka uskovat kykyihinsä selviytyä muuttuvista tilanteista ja toimivat proaktiivisesti, kokevat työssään vähemmän epätoivoa tai turhautumista. Työn reflektoinnin työkaluja olisi tarpeen kehittää, kuten myös Salmela-Aron ym. (2019, 2254) tutkimuksessa on todettu.

Toimijuutta voidaan tukea esimerkiksi työnohjauksen ja vertaistuen avulla. Opettajan kykyä tunnistaa ajatus- ja toimintamallejaan, tunnistaa omia vahvuuksiaan ja asettaa realistisia rajoja työmäärälle voidaan edistää tietoisesti. Myös ajanhallinnan, palautumisen ja itsemyötätunnon taidot voidaan nähdä osana ammatillista toimijuutta (Neff 2021). Itsemyötätunnolla tarkoitetaan lempeää ja rakastavaa suhtautumista itseensä ikään kuin olisi oman itsensä paras ystävä. Opettajilla on valtaa ja vastuuta omassa työssään, ja heidän kokemaansa toimijuutta voidaan pitää tärkeänä resurssina sekä yksilöllisen että yhteisöllisen työhyvinvoinnin näkökulmasta. Näiden aiheiden tutkimus olisi mielestäni tärkeää nostaa mukaan hyvinvointiselvityksiin.

Työnohjauskokeiluja, jossa keskitytään omien vahvuuksien valjastamiseen työssä menestymiseen, on jo testattu joissakin kouluissa hyvin tuloksin. Koulutuksia, joissa käsitellään palautumista, rajojen asettamista ja itsemyötätuntoa, voitaisiin kohdistaa ennakoivasti opettajille ja esihenkilöille. Tässä tutkimuksessani hyödyntämäni ”nelikenttämalli” voisi toimia koulukohtaisen työhyvinvointitilanteen arvioinnin välineenä. Sen avulla voidaan tarkastella, mitkä voimavarat ovat vahvoja ja missä osa-alueissa tarvitaan toimenpiteitä.

Tässä tutkimuksessa mukana olleet koulut olivat kaikki sellaisia kouluja, joissa musiikkia lähtökohtaisesti arvostetaan päätöksenteon tasolla ja joissa johtaminen on tältä osin strukturoitua. Olisi mielenkiintoista tutkia, millainen tilanne on sosioekonomisesti

heikommilla alueilla. Tärkeää olisi saada lisää riippumattomia tutkimuksia aiheesta koko yhteiskunnan tasolla. Menetelmällisesti tulisi voida tuottaa sellaista aineistoa, ettei siitä koidu haittaa yksittäisille musiikinopettajille. Tässä kansainvälisesti sovelletut määrälliset tutkimusmenetelmät, kuten työhyvinvointikyselyt ja valtakunnalliset selvitykset, voisivat ratkaista yksityisyydensuojahaasteen.

.

## Lähteet

- Admiraal W., Kittelsen Røberg, K-I. (2023). Teachers' job demands, resources and their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages. *Teaching and Teacher Education* 125, 104063, 1–10.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22 (2), 127–152.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13 (3), 209–223.
- Ballantyne, J. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their “flourishing” professional identities. *Teaching and Teacher Education* 68, 241–251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Teoksessa V.S. Ramachaudran (toim.) *Encyclopedia of human behavior* 4, 71–81. New York Academic Press.
- Berkhout, L., J. Veldkamp, J. van der Velde ja M. van der Heijden. (2022). The Hawthorne studies: A critical review of the literature. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance* 9 (1), 1–18.
- Bernhard, H. C. (2016). Investigating Burnout Among Elementary and Secondary School Music Educators: A Replication. *Contributions to Music Education*, 41, 145–56.
- Christensen, M. (2009). Validation and test of central concepts in positive work and organizational psychology: The second report from the Nordic project positive factors at work. Nordic Council of Ministers.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. London: Springer.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands–Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499–512.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Du, Y. (2023). Modeling the predictive role of music teachers' job commitment and optimism in their sense of self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1291443.
- Edmonson, E. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Harvard University. *Administrative Science Quarterly* 44 (2), 350–383.
- Elkjaer, B. (2009). Pragmatism: A learning theory for the future. Teoksessa Illeris, K. (toim.) *Contemporary Theories of Learning*. London. Routledge, 74–89.
- Elovainio, M., Hakulinen, C., Komulainen, K., Kivimäki, M., Virtanen, M., Ervasti, J., & Oksanen, T. (2022). Psychosocial work environment as a dynamic network: A multi-wave cohort study. *Scientific Reports*, 12 (1), 12982.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu opit ja opetukset. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43
- Fadjukoff, P. (2022). Sosiaalinen hyvinvointi turvaa terveyttä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 59, 327–335.
- Gardner, R. D. (2010). Should I stay or should I go? Factors that influence attrition, turnover and attrition of K-12 music teachers in the United States. *Arts Education Policy Review* 111, 112–121.
- Gerick, J. & Killus, D. (2024). Tolerance of uncertainty and its role for teachers' use of ICT in classroom in times of digital transformation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1–18.
- Guo, J., Yang, Y. (painossa) (2025). Factors affecting school music teachers' professional well-being: a pilot study in mainland China, 1–17.

- Hakanen, J. (2004). Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2011). Työn imu. Työterveyslaitos, Tammerprint Oy.
- Hartikainen, K.M. (2021). Työuupumus: onko aivot unohdettu? Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 58, 89–94.
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63 (4), 416–439.
- Heikkinen, H. L.T. ym. (2020) Opettajankoulutuksen vetovoima, loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020, 26. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi>
- Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. (2022). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4719-4>
- Hyvärinen ym. (2017). Haastattelun maailma. Luku 1 teoksessa Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere. Vastapaino.
- Ilmarinen, J., Tuomi, K., & Seitsamo, J. (2006). Työkyvyn moninaisuus ja työkykyindeksi. Teoksessa R. Gould, J. Ilmarinen, J. Jarvisalo & S. Koskinen (toim.), Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia, 197–222. Helsinki: Kansaneläkelaitos.
- Isopahkala-Bouret, Ulpukka. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 84–93.
- Jabe, M. (2012). Työhyvinvoinnin työkirja: voitko hyvin työssäsi? Yrityskirjat Oy.
- Kallinen, T., Kinnunen, T. (2021). Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto

- Kang, S., Yoo, H. (2019) Music teachers' psychological needs and work engagement as predictors of their well-being. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 221, 58–71.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24 (2), 285–308.
- Kauppi, V.-M., & Pettersson, H. (2023). John Deweyn reflektiivinen ajattelu ja nykyinen kriittisen ajattelun kasvatusideaali. *Kasvatus & Aika*, 17 (1), 28–49.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A.-L., Olin, N., Aalto, V., & Ervasti, J. (2022). Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. *Työsuojelurahasto*.
- Kibici, V. B. (2021). The investigation of music teachers' burnout levels in terms of some variables: The case of Turkey. *African Educational Research Journal*, 9 (1), 74–80.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 68–84.
- Kärkkäinen, R., Mäkelä, J. (2023). Kokoneiden opettajien työhyvinvointi ja työn psykososiaaliset tekijät. *Lapin yliopisto*.
- Laidlaw, J. (2023). Canadian music teachers' burnout and resilience through the second wave of the COVID-19 pandemic. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 203, 64–83.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024). <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/1090>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Teoksessa *Encyclopedia of Behavioral Medicine*, toim. Gellman, M. D., 1913–1915 New York: Springer Publishing Company.
- Leppänen, M. (2012). Työnohjaus kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten työn tukena. *Tampereen yliopisto*.

- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., & Messala, M. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. *Jyväskylän psykologian laitoksen julkaisuja* 358, 74.
- Lesener, T., Gusy, B., & Wolter, C. (2018). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress*, 33 (1), 76–103.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen Pedagogiikan Työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA. Sage Publications.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2013). Goal setting theory, 1990. Teoksessa E. A. Locke & G. P. Latham (Toim.), *New developments in goal setting and task performance*, 3–15. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Luthans ym. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual reviews of organiozational psychology and organizational behaviour* 4, 339–66.
- Manka, M.-L. & Manka M. (2023). *Työhyvinvointi*. Talentum Pro. 3. painos, 302.
- Martela, F., Mäkikallio, I., & Virkkunen, V. (2017). Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet työssä. Teoksessa *Mikä meitä liikuttaa: motivaatio-psykologian perusteet*, 3. painos, PS-kustannus, 100–115.
- Mateos-Moreno, D. (2022). Why (not) be a music teacher? Exploring pre-service music teachers' sources of concern regarding their future profession. *International Journal of Music Education*, 40 (4), 489–501.
- Matthews, W., Koner, K. (2017). A Survey of Elementary and Secondary Music Educators' professional background, teaching responsibilities and job satisfaction in the United States. *Research & Issues in Music Education* 13 (1), 2016–2017.

- Mauno, S., Herttala, M., Minkkinen, J., Feldt, T., & Kubicek, B. (2023). Is work intensification bad for employees? A review of outcomes for employees over the last two decades. *Work & Stress*, 37 (1), 100–125.
- Meunier, J. (2023). Mielen jumeista joustavuuteen: kuinka tulla toimeen epävarmuuden kanssa. Atena. E-kirja, luettu 15.1.2026.
- Minkkinen, J., Mauno, S., Feldt, T., Tsupari, H., Auvinen, E., & Huhtala, M. (2019). Uhkaako työn intensiivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. *Psykologia* 54 (04), 255–273.
- Neff, K. (2021). *Fierce self-compassion: How women can harness kindness to speak up, claim their power and thrive*. New York: William Morrow.
- Niemi, J. (2013). Työn imu ja työuupumus musiikinopettajien kokemana. Maisterintutkielma, Musiikin laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20 (12), 6070, 1–31.
- OAJ (2024). Yhteistyö kodin kanssa. OAJ: n työelämäopas: opettajan vastuut ja velvollisuudet, luettu 7.10.2025.
- OECD (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris. Tiivistelmä. <https://www.oecd.org/en/publications.html>
- Perusopetuslaki (1998).15 §. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Pietilä, J. (2018). Työhyvinvointi musiikkioppilaitoksessa: Kehittämistyö työyhteisön näkökulmasta. Savonia-ammattikorkeakoulu. Theseus.

- Puusa, A. (toim.) (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Luku 6: Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Ranta, J., & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC, verkkokaineisto. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino.
- Robinson, A. (2024). Five years in: a case study of an Australian early-career secondary school music teacher. *British Journal of Music Education* 41, 282–291.
- Ruismäki, H. (1991). Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopiston julkaisuja.
- Ruusuvuori, J.; Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Luku 2 teoksessa: Hyvärinen ym. Tutkimushaastattelun käsikirja, verkkoaineisto.
- Ruusuvuori, J.; Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Luku 21 teoksessa: Hyvärinen ym. Tutkimushaastattelun käsikirja, verkkoaineisto.
- Räsänen, K. (2024). Opettajien alanvaihdon taustalla työuupumusta ja työstä etääntymistä. *Työelämän tutkimus*, 22 (1), 117–123.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV: menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/](http://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/), luettu 8.5.2025.
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2254.
- Saloviita T., Pakarinen E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education* 97, 103221.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. Teoksessa A. B. Bakker & M. P. Leiter (toim.) *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. Hove & New York: Psychology Press, 10–24.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal*

of

Organizational Behavior, 25 (3), 293–315.

- Seligman, M. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and wellbeing – The practical guide to using positive psychology to make you happier and healthier*. Free Press, New York, 368.
- Sibeliuksen Akatemia. (2025). Hakijatilastot. [www.uniarts.fi/dokumentit/hakijatilastot/](http://www.uniarts.fi/dokumentit/hakijatilastot/)
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14 (1), 26-43.
- Sirkko, R., Kotilainen, N. & Mononen, R. (2025). Parents' Experiences of Home–School Collaboration via the Digital Platform Wilma. *Nordic Studies in Education*, 45 (3), 228–246. <https://doi.org/10.23865/nse.v45.697>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, I. (2016). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Education Studies* 8 (3), 181–192.
- Snyder, C. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological inquiry*, 13, 249–275.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4, 244–257.
- Sorensen, L. C., & Ladd, H. (2018). The hidden costs of teacher turnover. CALDER Working Paper 203 (1), 1–34.
- Suutala, S., Hakanen, J., Kaltiainen, J. (2025). Työhyvinvoinnin kehittyminen loppuvuoden 2019 ja kesän 2025 välillä: Miten Suomi voi -tutkimuksen loppuraportin tiivistelmä. Työterveyslaitos. <https://www.ttl.fi/sites/default/files/2025-09/miten-suomi.voi-tuloskooste-lokakuu-2025.pdf>, luettu 1.11.2025.
- Taajamo, M., Puhakka, E. (2018). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Opetushallituksen raportteja.

- Taideyliopiston eettiset periaatteet. (2025). <https://www.uniarts.fi/yleistieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/>, luettu 29.12.2025
- Tan, T. S., Arellano, I. & Patrick S. K. (2024). Teacher shortages 2024 update - Teaching positions left vacant or filled by teachers without full certification. Learning Policy Institute, USA.
- TENK (2023). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>, luettu 30.10.2025.
- Timmermans, S., Tavory, I. (2012). Theory construction in Qualitative Research: from Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory* 30 (3): 167–186.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki, Tammi.
- Tuunainen, A., Akila, R., Räisänen, K. (2011). Osaatko tunnistaa työuupumuksen ja hoitaa sitä? *Duodecim* 127, 1139–46.
- Tykkyläinen, L. (2022). Psykologinen pääoma musiikinopettajien työhyvinvoinnin voimavarana. Maisterintutkielma, Musiikkikasvatus. Jyväskylän yliopisto.
- Työterveyslaitos. (2020). Hyvinvointia työstä 2030-luvulla: Skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä. Neljä työelämän muutosvoimaa.
- Van Dusen B., Ross M., Otero V. (2012). Changing identities and evolving concepts of inquiry through teacher-driven professional development. *Physics Education*. Cornell University.
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa *Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet* 3, 54–65. PS-kustannus.
- Virtanen, A., Kaltiainen, J., Hakanen J. (2022). *Kimmoiset työntekijät muuttuvassa työelämässä - tutkimushankkeen loppuraportti*. Työterveyslaitos.
- Virtanen, P., & Sinokki, M. (2014). *Hyvinvointia työstä: työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt*. Tietosanoma Helsinki.

Vuori, J. B. (2025). Johdanto: Aineistojen monimuotoisuus. Teoksessa Jaana Vuori (toim.)

Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, luettu 2.10.2025.

WHO. (2022). World Health Organisation guidelines on mental health at work.

Tiivistelmä, [www.who.int/publications/i/item/9789240053052](http://www.who.int/publications/i/item/9789240053052)

# Liite: Haastattelukysymykset

## Taustatiedot:

- Voisitko kertoa lyhyesti omasta taustastasi musiikinopettajana?
- Minkälaisessa koulussa ja mitä luokkia opetat?
- Kauanko olet työskennellyt alalla?
- Oletko ollut jossakin muussa ammatissa (missä?)
- Milloin valmistuit ja mistä?
- Voitko kertoa ikäsi?

## Teema 1: Fyysiset ja rakenteelliset voimavarat

- Koetko työtilasi (työpiste, luokka, laitteet ym.) toimiviksi ja työhösi sopiviksi?
- Miten työsi ja työmääräsi on muuttunut viime vuosina?
- Miten se näkyy arjessasi?
- Millaisiksi koet alan oppimateriaalit?
- Käytätkö sähköisiä oppimateriaaleja?
- Minkä kokoisia ja minkä tasoisia ryhmiä opetat?
- Ovatko ryhmät homogeenisia vai heterogeenisia?

## Teema 2: Sosiaaliset voimavarat

- Minkälaisena koet työorganisaatiosi rakenteet?
- Miten luonnehtisit työnjakoa, viestintää ja päätöksentekoa työpaikallasi?
- Minkälaisina koet työhösi liittyvät ihmissuhteet yleisellä tasolla?
- Miten luonnehtisit suhdettasi esimieheesi?
- Millaisiksi koet suhteesi muihin koulun opettajiin ja henkilökuntaan?
- Minkälainen on suhteesi oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa?
- Saatko esimieheltäsi ja kollegoiltasi tarvittaessa tukea?

## Teema 3: Työn hallinnan voimavarat

- Koetko osaamisesi riittäväksi suhteessa työn vaatimuksiin ja muutoksiin?
- Millaisina hetkinä tunnet erityistä innostusta tai virtaa työssäsi?
- Tuntuuko työsi sinulle merkitykselliseltä / tärkeältä?
- Mitkä tekijät vahvistavat merkityksellisyyden tunnetta?
- Minkälaisilla keinoilla koet voitavasi vaikuttaa työhösi?
- Miten koet vaikutusmahdollisuutesi työhön?

- Onko sinulla mahdollisuuksia kehittyä ammatillisesti? Miten?
- Koetko työsi palkkauksen hyväksi / riittäväksi?
- Koetko saavasi arvostusta työpaikalla ja yhteiskunnassa?
- Oletko harkinnut alanvaihtoa taloudellisten seikkojen vuoksi?

#### **Teema 4: Psykologiset voimavarat**

- Koetko usein uppoutuvasi työhösi niin, että unohdat muun ympäriltäsi?
- Onko sinulla vahva ammatillinen identiteetti?
- Koetko osaamisesi riittävän hyväksi?
- Miten ajattelet selviytyväsi, jos eteen tulee haastavia tilanteita?
- Millaisia tavoitteita sinulla on ammatillisesti nyt tai tulevaisuudessa?
- Millaisena näet oman työsi tulevaisuuden? Miltä se tuntuu?
- Miten suhtaudut (puhut itsellesi) silloin, kun jokin ei mene suunnitelmien mukaan?
- Koetko palautumisesi olevan riittävällä tasolla?
- Minkälaisia keinoja käytät palautuaksesi työstä?
- Miten rajaat työsi ja vapaa-aikasi?
- Haluatko tuoda esille joitakin muita asioita? Mitä?