

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Hyvinvoinnin mahdollisuudet ja rajoitteet**  
Kokoneiden sosiaali- ja terveystalan opettajien käsityksiä  
hyvinvoinnista työssään

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
TANJA LUUKKONEN  
Marraskuu 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

TANJA LUUKKONEN: Hyvinvoinnin mahdollisuudet ja rajoitteet. Kokeneiden sosiaali- ja terveysalan opettajien käsityksiä hyvinvoinnista työssään.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 147 sivua, 3 liitesivua.

Marraskuu 2013

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kokeneiden sosiaali- ja terveysalan opettajien käsityksiä siitä, millaiset tekijät mahdollistavat heidän hyvinvointiaan työssä ja mitkä puolestaan rajoittavat mahdollisuutta kokea hyvinvointia. Koska selvitin kokeneiden opettajien käsityksiä, tuon esille myös työkokemuksen merkitystä edellä mainittuihin käsityksiin.

Toteutin tutkimuksen laadullisena tutkimuksena haastatellen yhdeksää sosiaali- ja terveysalan opettajaa. Sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa koulutetaan lähihoitajia toisen asteen perustutkintokoulutuksena sekä aikuiskoulutuksena. Haastattelemillani opettajilla oli työkokemusta 16 - 29 vuotta ja he olivat iältään 47–61-vuotiaita. Aineiston analyysimenetelmänä käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teemoittelin aineiston ylä- ja alakategorioihin, ja niihin sisältyviin avaintemojen ryhmiin ja avaintemoihin, jotka puolestaan sisälsivät käsityksiä hyvinvointia mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä.

Tutkimustehtävä sisälsi kaksi tutkimuskysymystä. Ensimmäiseksi, mitkä ovat kokeneiden sosiaali- ja terveysalan opettajien käsitykset siitä, millaiset tekijät mahdollistavat heidän hyvinvointiaan työssä ja mitkä puolestaan sitä rajoittavat. Toiseksi miten kertynyt työkokemus on vaikuttanut edellä mainittuihin käsityksiin hyvinvoinnista työssä.

Tutkimuksen mukaan kokeneiden sosiaali- ja terveysalan opettajien hyvinvointia työssä mahdollistivat niin yksilölliset kuin sosiaalisetkin tekijät. Yksilöllisiä tekijöitä olivat henkilökohtaisesti koetut subjektiiviset tekijät, kuten voimavarat, työn kokeminen merkityksellisenä sekä kertynyt (työ)kokemus hyvinvointia mahdollistavana tekijänä. Lisäksi hyvinvointia mahdollistavat opettajien käsitysten mukaan piirretekijät ja taidot, kuten sosiaaliset taidot, itsesäätelytaidot, ammatillisen kehittymisen halu ja oppimismyönteisyys. Näitä yksilöllisiä hyvinvointia mahdollistavia tekijöitä yhdistää kompetenssin käsite. Sosiaalisia hyvinvointia mahdollistavia tekijöitä olivat puolestaan työyhteisön tekijät, kuten ilmapiiri, ja opetustyön piirteet, kuten autonomia, vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa ja opetuksen intensiivisyys. Hyvinvointia mahdollistavissa tekijöissä muutokset ymmärrettiin positiivisiksi tekijöiksi, kuten ammatilliseksi kasvuksi ja kehitykseksi ja kertynyt työkokemus hyvinvointia edistäväksi.

Työssä koettua hyvinvointia rajoittavaksi tekijöiksi muodostuivat puolestaan käsitykset yksilöllisistä ja sosiaalisista tekijöistä, joissa muutos koettiin yleisesti negatiiviseksi ja ulkoapäin tulevaksi ja pakotetuksi. Yksilöllisiä hyvinvointia rajoittavia tekijöitä opettajien käsitysten mukaan olivat negatiiviset muutokset psyykkisissä ja kognitiivisissa tekijöissä, kuten depersonalisaatio ja leipääntyminen, puutteelliset oman työn hallintakeinot sekä ikääntymisen vaikutukset. Sosiaalisia hyvinvointia rajoittavia tekijöitä puolestaan olivat toimintakulttuurin vaikutus, organisaation tiukentuneet reunaehdot (puutteet fyysisessä ympäristössä ja resurssien tiukkeneminen), muutokset opetustyön luonteessa, kuten pirstaloituminen ja opetustyön teknistyminen, johtamisen huonot käytännöt (koettu tuen puute, työn järjestämisen puutteet, ja kokemus siitä, että ammatillista kehittymistä ei arvosteta kuten ennen) sekä (haastava) vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa. Opiskelija-aineksen koettiin myös muuttuneen. Tuli esille, että työkokemus voi hyvinvointia rajoittavissa tekijöissä vaikuttaa kielteisesti hyvinvointiin hankaloittamalla muutoksiin sopeutumista.

Avainsanat: Opettajuus, ammatillinen opettajuus, työkokemus, ammatillinen kasvu, työhyvinvointi

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>SOSIAALI- JA TERVEYSALAN OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI</b> .....	<b>7</b>
2.1	OPETTAJUUS .....	7
2.1.1	<i>Opettajan ammatti-identiteetti</i> .....	7
2.1.2	<i>Opettaminen työnä, kompetenssi ja kvalifikaatiot</i> .....	13
2.2	AMMATILLINEN OPETTAJUUS SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA .....	19
2.3	OPETTAJUUS, TYÖKOKEMUS JA AMMATILLINEN KASVU .....	24
2.4	HYVINVOINTI TYÖSSÄ .....	28
2.4.1	<i>Työhyvinvointitutkimuksen päänäkökulmat: pahoin- ja hyvinvointia työssä</i> .....	31
2.4.2	<i>Pahoinvointia työssä</i> .....	32
2.4.3	<i>Hyvinvointia työssä: työn imu ja muu positiivinen näkökulma</i> .....	36
2.4.4	<i>Opettajien hyvinvointi työssä</i> .....	42
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAUSTASITOUKSET JA TOTEUTUS</b> .....	<b>50</b>
3.1	TUTKIMUSKOHDDE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	50
3.2	TIETEEN FILOSOFISET TAUSTASITOUKSET JA TUTKIMUKSEN METODOLOGIA .....	51
3.3	TUTKIMUKSEN AINEISTO .....	53
3.4	TUTKIMUKSEN ANALYYSIMENETELMÄNÄ SISÄLLÖNANALYYSI .....	55
3.5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA KULKU .....	56
<b>4</b>	<b>OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ HYVINVOINNISTA TYÖSSÄ</b> .....	<b>60</b>
4.1	JOHDATUS KÄSITYKSIIN HYVINVOINNISTA TYÖSSÄ.....	60
4.2	OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TEKIJÖISTÄ, JOTKA MAHDOLLISTAVAT HYVINVOINTIA .....	65
4.2.1	<i>Yksilölliset tekijät</i> .....	65
4.2.2	<i>Työkokemuksen merkitys hyvinvointia mahdollistavissa yksilöllisissä tekijöissä</i> .....	83
4.2.3	<i>Sosiaaliset tekijät</i> .....	85
4.2.4	<i>Työkokemuksen merkitys hyvinvointia mahdollistavissa sosiaalisissa tekijöissä</i> .....	94
4.3	OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TEKIJÖISTÄ, JOTKA RAJOITTAVAT MAHDOLLISUUTTA HYVINVOINNIN KOKEMISEEN ...	95
4.3.1	<i>Yksilölliset tekijät</i> .....	96
4.3.2	<i>Työkokemuksen merkitys hyvinvointia rajoittavissa yksilöllisissä tekijöissä</i> .....	105
4.3.3	<i>Sosiaaliset tekijät</i> .....	106
4.3.4	<i>Työkokemuksen merkitys hyvinvointia rajoittavissa sosiaalisissa tekijöissä</i> .....	117
4.4	YHTEENVETO KOKENEIDEN OPETTAJIEN KÄSITYKSISTÄ HYVINVOINNISTA TYÖSSÄÄN.....	117
4.4.1	<i>Kokeneiden sosiaali- ja terveysalan opettajien käsitykset hyvinvointia mahdollistavista ja rajoittavista yksilöllisistä ja sosiaalisista tekijöistä</i> .....	119
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>125</b>
5.1	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	125
5.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....	132
5.3	JATKOTUTKIMUSAIHEITA .....	135

LÄHTEET

LIITTEET

# 1 JOHDANTO

*- Sen mitä ilotta oppii, sen surutta unohtaa. -*

Hyvinvointi on yksi merkittävimmistä käsitteistä, kun määritellään yksilön elämää ja elämäntapaa. Yleisesti ottaen katsomme, että yksilön hyvinvointi rakentuu psyykkisestä, fyysisestä ja sosiaalisesta ulottuvuudesta. Nämä ovat kuitenkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Yksilön sosiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta tulee tärkeäksi tekijäksi työelämä, työskenteleehän ihminen lähes koko aikuiselämänsä ajan, ja tulevaisuudessa jopa käsitykset eläkkeelle ”jämisestä” voivat muuttua. Miten työelämässä jaksetaan ”painaa täysillä” loppuun asti riippuu paljolti siitä, miten yksilö työssään voi. Onko hänen hyvä olla työssään ja tuntee hän työssään olonsa viihtyisäksi, onko työ sopivan haasteellista, jotta se jaksaa kutsua puoleensa yhä uudestaan ja uudestaan, vuodesta toiseen. Miten säilyy työn mielekkyys? Hyvinvoinnin ja pitkän työuran kannalta lienee merkityksellistä, että työssään viihtyy ja siinä kokee iloa.

Tarkastelen tässä pro gradu- tutkielmassani sosiaali- ja terveystieteiden opettajien käsityksiä hyvinvoinnistaan työssä. Kysyn heiltä, mitkä tekijät heidän mielestään määrittävät ja ovat olennaisia hyvinvoinnin kokemiselle työtä tehtäessä. Lisäksi olen kiinnostunut työkokemuksen merkityksestä, koska sen myötä tapahtuu ammatillista kehittymistä ja kasvua. Kysynkin opettajilta, miten heidän käsityksensä mukaan työkokemus on vaikuttanut hyvinvointiin työssä. Oppiminen on elinikäistä, samoin kehittyminen ja kasvu, ja esitän, että työssä koetuilla positiivisilla tunteilla on merkitystä näiden prosessien tukemisessa. Senpä takia ”sen mikä ilotta oppii, sen surutta unohtaa”. Tutkin opettajia, joilla on työkokemusta opetustyöstä sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa (lähiohitoajakoulutuksessa) vähintään 15 vuotta. Yleisesti kyseisillä opettajilla on taustallaan myös useampi vuosi työkokemusta sosiaali- ja terveystieteiden työtehtävissä ennen kuin he ovat siirtyneet opetustehtäviin.

Puhun hyvinvoinnista työssä otsikossa, analyysissäni ja tuloksien pohdinnassa, koska käsitän työssä koetun hyvinvoinnin monitahoiseksi ilmiöksi ja sisällytän siihen työkokemuksen merkityksen, kokemuksen ammatti-identiteetistä ja ammatillisesta kasvusta, sekä pedagogisen

hyvinvoinnin käsitteen. Työterveyslaitos<sup>1</sup> määrittelee työhyvinvoinnin yksilön näkökulmasta tarkoittamaan työntekijän työssä kokemaa virittyntä mielihyvää. Työhyvinvointi on perinteisesti esimerkiksi työ- ja organisaatiopsykologiassa ymmärretty tilaksi, joka on vailla työuupumusta ja stressiä. Työhyvinvoinnin tutkimus on painottunut siis pikemminkin pahoinvoinnin tutkimukseen (tosin sen poistamiseksi), kun se on tutkinut stressitekijöitä ja uupumusta. (Kinnunen, Feldt & Mauno, 2008b, 13.) Puolestaan positiivinen näkemys työhyvinvoinnista asettuu vastakkain perinteisemmän, työuupumukseen ja jaksamiseen keskittyvän näkemyksen kanssa. Positiivisen työhyvinvoinnin psykologisessa viitekehyksessä on tutkittu mm. työympäristön voimavara- ja vaatimustekijöitä, myönteisiä työasenteita, työhön sitoutumista ja ns. työn imua. (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2008, 56-74.) Mielihyvää ja innostuneisuutta työssä voidaan kuvata työn imun käsitteen avulla, jonka määrittelen myöhemmin luvussa 2.4.3. Työn imulle vastakkaisena ilmiönä voidaan pitää työuupumusta, johon väsyttävä ja stressiä aiheuttava työ voi pahimmillaan johtaa. Myös työhön kyllästymisen ja leipääntyminen vaikuttavat negatiivisesti yksilön hyvinvointiin työssä, jos työntekijä ei koe työtään tyydyttävänä eikä anna sille parastaan. Työhyvinvoinnin lisäksi työssä voidaan siis kokea myös työpahoinvointia. Työpahoinvoinnin käsitettä avaan tarkemmin luvussa 2.4.2. Lähtökohtaisesti näkökulmani hyvinvointiin tässä tutkielmassa on kuitenkin positiivinen, koska käsitän positiivisten tunteiden yhteyden ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen olevan tiiviin. Toisaalta työhyvinvointia on haasteellista tarkastella vain toispuoleisesti, hedelmällisempää on niin sanottu kaksisuuntainen hyvinvointikäsitelmä, jossa huomioidaan hyvinvoinnin molemmat puolet, ks. luku 2.4.3.

Työhyvinvointiin liittyy myös käsitys työelämän muutoksesta. Muutos onkin avainsana, joka on kuvannut työelämää pitkälti 2000-luvulla. Olisi tosin tarpeen todeta, että muutos on sinänsä historiallista, koska työn luonne on aina ollut dynaamista. Pietikäinen (2011, 8.) esittääkin, että ”muuttuva työelämä” on käsitteenä sama kuin ”märkä vesi”, käsitettä luonnehtiva määre kun sisältyy itse käsitteen määritelmään. Muutosta työelämässä on myös pidetty enimmäkseen huonona, esimerkiksi Juha Siltalan teos Työelämän huonontumisen lyhyt historia (2004) on paljon siteerattu ja noteerattu aikakautta kuvaavana ilmiönä. Toisaalta huonontumisen näkökulmassa on aihetta, jos tarkastellaan työntekijöiden jaksamista ja uupumista. Elämänhallinnan ongelmat, stressi, masentuneisuus sekä uniongelmat ovat lisääntyneet ja ne nivoutuvat tiivistä työelämään. (ks. Pietikäinen 2011, 8.) Työssäuupumisen diagnoosia ei enää kuitenkaan kirjoiteta, vaan määritelmänä työssä jaksamattomuuteen on useimmiten masennus. Ajatus siitä, että palkkatöissä

---

<sup>1</sup> [http://www.ttl.fi/fi/tyohyvinvointi/terveyden\\_edistaminen\\_tyopaikalla/yksilon\\_tyohyvinvointi/sivut/default.aspx](http://www.ttl.fi/fi/tyohyvinvointi/terveyden_edistaminen_tyopaikalla/yksilon_tyohyvinvointi/sivut/default.aspx)

voisi viihtyä ja että työ tuottaisi subjektiivista hyvinvointia, on verrattain uusi. (Pietikäinen 2011, 17.)

Tutkimukseni noudattaa siis niin sanottua kaksisuuntaista hyvinvointikäsitystä, jossa jaksamisongelmien, uupumuksen ja pahoinvoinnin lisäksi tarkastellaan myös positiivista, myönteistä ja aktiivista hyvinvointia työssä. Tutkimukseni ja työni tarkoitus ei ole ohittaa tai mitätöidä kumpaakaan puolta hyvinvoinnista, vaan hyväksyn molemmat tutkimukselliset taustat työhyvinvoinnille. Työ sekä uuvuttaa että innostaa, ja kun se tekee niitä molempia sopivassa suhteessa, voidaan puhua kokonaisvaltaisesti hyvinvoinnista työssä. Seuraavassa haastateltavan lainauksessa kiteytyy mielestäni loistavasti työhyvinvoinnin kaksisuuntaisuus ja (työ)kokemuksen merkitys hyvinvoinnille.

*Mä en usko semmoseen, et kaikki on aina hyvää, ja näin, että hyvinvointi on sitäkin, että on aika ajoin vähän huonoja aikoja ja niistä selvittää ja siitä tulee se, että 'ihana', se on taas, että odotetaan taas et se tulee, ja siitä selvittää ihan varmasti, että on niinku semmonen usko ja luottamus siihen että selvittää, et se on varmaan se hyvinvoinnin... [merkitys TL]. (h3)*

Tutkielmani rakentuu alussa esiteltävälle teoreettiselle viitekehykselle, joka toimii lähtökohtana teoriaohjaavalle sisällönanalyysilleni. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen opettajuuteen, ammatilliseen opettajuuteen, ammatilliseen kasvuun ja työhyvinvointiin liittyviä teemoja, teorioita ja tutkimusta. Teoreettisen viitekehysten esittelyn jälkeen käyn tarkasti läpi tutkielmani taustasitoumukset ja toteutuksen ennen kuin siirryn luvussa 4. purkamaan ja avaamaan aineistoani ja sen analyysiä, tuomaan siis esille haastattelemini kokeneiden opettajien käsityksiä hyvinvoinnista työssään. Lopuksi pohdin tutkielmani tuloksia ja niistä esiin nousevia johtopäätöksiä. Toivotan lukijani tervetulleeksi tälle matkalle tarkastelemaan kokeneen sosiaali- ja terveysalan ammatillisen opettajan työhyvinvointiin vaikuttajia tekijöitä ja opettajien omia käsityksiä työhyvinvoinnistaan.

## 2 SOSIAALI- JA TERVEYSALAN OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

Tässä luvussa tarkastelen tutkielmani teoreettista viitekehystä ja tutkimustehtävääni liittyviä käsitteitä. Aluksi tarkastelen käsitettä opettajuus, onhan tutkimukseni keskiössä ammatilliset opettajat sosiaali- ja terveysalalla. Avaan opettajuuteen liittyvää identiteettikeskustelua ja – tutkimusta, koska ymmärrän ammatillisen identiteetin kehityksen linkittyvän hyvinvoinnin kokemuksiin. Lisäksi kuvailen ammatillisen opettajan perustyötä toisen asteen oppilaitoksessa sekä sosiaali- ja terveysalalla. Toiseksi tarkastelen ammatillisen kasvun käsitettä ja pohdin sen merkitystä hyvinvoinnille työssä. Viimeiseksi tarkastelen työhyvinvointitutkimuksen keskeisempiä elementtejä kaksisuuntaisesta viitekehystä, eli sekä perinteisen ”pahoinvointi”-tutkimuksen näkökulmasta sekä painottaen uudempaa positiivisen työhyvinvoinnin tutkimusta. Tuon esille myös työyhteisön ja sosiaalisten suhteiden merkityksen hyvinvoinnille.

### 2.1 Opettajuus

Tarkastelen tässä luvussa käsityksiä opettajuudesta, ammatillisesta identiteetistä, asiantuntijuudesta ja opettajan työhön liittyviä piirteitä, kompetenssia ja kvalifikaatioita.

#### 2.1.1 Opettajan ammatti-identiteetti

Lähden aluksi liikkeelle kysymyksestä, mitä ylipäättään tarkoitetaan identiteetin käsitteellä? Miten se voidaan ymmärtää, jotta ymmärtäisimme ammatillisen identiteetin merkityksen, niin yksilölle itselleen kuin sosiaaliselle kontekstille. Identiteetin käsitteeseen liittyy kiinteästi kaksi käsitettä, joiden avaaminen on myös tarpeellista, koska ne tulevat esille myöhemmin tässä tutkielmassa. Nämä käsitteet ovat subjekti (subjektiivisuus, subjektiviteetti) ja ruumiillisuus.

Stuart Hall (1999, 21-23) on esittänyt, että identiteettiä voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta, niin valistuksen subjektin, sosiologisen subjektin kuin postmodernin subjektin. Kaksi edellisistä voitaisiin yhteisesti ymmärtää, että yksilöllä on sisällään joitakin subjektiivisia

kokemuksia, eli he omaavat henkilökohtaisen sisäisen maailman, johon kuitenkin vaikuttavat ympäröivän maailman erilaiset merkitykset. Identiteetti siis muodostuu minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Yksilöllä on identiteetti, joka muotoutuu jatkuvassa dialogissa minän ulkopuolella olevien kulttuuristen identiteettien ja oman itsen (henkilökohtainen käsitys minuudesta, subjektiviteetti) välillä. Postmoderni subjekti on kuitenkin jatkuvassa liikkeessä, joten identiteetti ei ole pysyvä eikä yksiulotteinen, vaan siihen sisältyy monia erilaisia identiteettejä, johon yksilö samaistuu. Yksilöllä on esimerkiksi ammatillinen identiteetti (opettaja), seksuaalinen identiteetti (heteroseksuaali) ja harrastuksiin liittyvä identiteetti (sambaaja). *Subjektin* käsitteellä viitataan esimerkiksi feministisessä tutkimusperinteessä esitettyyn ajatukseen, että subjektit rakentuvat ja muovautuvat erilaisiksi subjekteiksi (kuten nainen, mies) läpi kulttuuristen, historiallisten, paikallisten, poliittisten, sukupuolisten tapojen ja konteksti/tilanne-herkkien käytäntöjen kautta. Subjekti on siis konstituotua; rakennettua ja muovattua. (ks. Kosonen 1996, 187.) Konstituointiin palaan luvussa 3.2 kun käsittelen tutkimukseni tieteenfilosofisia taustasitoutumuksia ja fenomenografiaa. Edellä mainittua ajatusta subjektista voidaan varmasti soveltaa myös ammatti-identiteetin käsitteeseen, rakentuuhan se pitkälti vuoropuhelussa ammatti-alan, asiantuntijuuden, aseman ja muiden kontekstiin liittyvien tekijöiden kanssa. Eeva Jokinen (1997, 7) määrittelee *ruumiillisuuden* seuraavasti: ”...*ruumiillisuus on se kohta, jossa yksilölliset ja subjektiiviset kokemukset leikkaavat kulttuurisen, yhteiskunnallisen ja taloudellisen järjestyksen*”. Ruumiillisuuden ja subjektin käsitteitä havainnollistaa hyvin ikääntyminen. Raija Julkusen mukaan ikä on sekä ruumiissa että yhteiskunnassa ja ikä on ruumiillisten prosessien ja sosiaalisten määritysten leikkauspiste. Ikä on siis ruumiillista, se on sekä materiaalista että koettua ja elettyä, ja myös meitä ulospäin esittävä symboli ja signaali, johon sosiaaliset merkitykset asettuvat. Iän ympärille on kehittynyt vahva diskurssi<sup>2</sup> tutkimusaloineen, kuten lääketiede, politiikka ja psykologia, joten koska ikääntymisessä on biomedikaalinen puolensa, Julkunen mukailee Michel Foucaultin (1998) ajatusta siitä, että modernisaation myötä on tapahtunut tietty iän diskurssiin pano, aivan kuin Foucault kuvaa seksuaalisuuden ympärille rakentuneen diskurssin. (Julkunen 2003, 67-68.) Julkusen mielestä voidaan ajatella, rinnakkain Foucaultin seksuaalisten subjektien kanssa, että iän diskurssiin pano on tuottanut meistä *ikäsubjekteja*. Modernit yksilöt ovat tietoisia omasta iästään ja iästä yleisesti: ikääntyminen on yhteiskunnassa jatkuvan tarkkailun alla. Ikääntymisen merkkejä itsessä ja muissa tarkkaillaan, tehdään noita merkkejä koskevia tunnustuksia ja jaetaan kokemuksia, jotka liittyvät ikääntymiseen. Iästä on myös saatavilla tietoa ja sitä hankitaan ja toisaalta ikää ja siihen liittyviä määreitä vastaan myös taistellaan. (Julkunen 2003,

---

<sup>2</sup> Diskurssilla viitataan tässä yhteydessä yhteinäiseen kielenkäyttöön, jolla luodaan ja ymmärretään sosiaalista todellisuutta ja toimintaa.



67–86.) Ikään liittyvät diskurssit tulivat esille tässä tutkielmassa käsityksissä, joissa haastateltavat pohtivat iän vaikutuksia työssään kokemalle hyvinvoinnille ja jaksamiselle. Vaikka ihmisellä ei itsellään olisikaan autenttista kokemusta jostakin ikääntymiseen kuuluvasta merkistä, hän ikään kuin tietää olevan sen tulossa ja huomioi sitä käyttäytymisessään jo etukäteen.

Identiteetti muodostuu siis erilaisissa yhteiskunnallisissa ja historiallisissa konteksteissa, ja Berger ja Luckmann (2002, 195-196.) kokoavatkin, että identiteetti on ikään kuin keskusteleavassa suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Identiteetti on subjektiivisen todellisuuden keskeinen elementti ja se muodostuu, säilyy, muuntuu ja uudelleenmuodostuu sosiaalisissa prosesseissa.

Mitä puolestaan tarkoitetaan *ammatti-identiteetin* käsitteellä? Voidaan katsoa, että se viittaa henkilön subjektiivisiin käsityksiin, jotka koskevat omaa ammatillista minää ja toimijuutta, joita usein pohditaan suhteessa sosiaalisesti ja kulttuurisesti määrättyyn työrooliin. Usein ammatti-identiteettiin sisältyvät omaan elämänhistoriaan perustuvat käsitykset itsestä ammatillisena toimijana (esimerkiksi olenko aloittelija, noviisi, nuori vai jo pitkän kokemuksen omaava) sekä eettis-moraaliset sitoumukset, jotka ammatin harjoittamiseen liittyvät. (Eteläpelto 2007, 90-91.) Erityisesti opettajan työssä ja ammatti-identiteetissä tulevat mielestäni vahvasti esiin nuo eettis-moraaliset sitoumukset; jokaisella meistä on omat kokemuksemme oppilaina ja opiskelijoina ja sitä kautta värityneet käsitykset siitä, millainen on hyvä opettaja. Tällaiset omaan oppimiseen liittyvät kokemukset ovat muutenkin vahvoja määrittäjiä ihmisen ammatilliselle kasvulle, sillä oppiminen on yksi ammatillisen kasvun olennaisista sisällöistä. Lisäksi opettajan työhön kuuluu kasvatusvastuu ja opettaja on historiallisesti ollut yhteisön sivistyksen ja moraalisen ajattelun kannattelija. Heikkinen ja Henriksson (2001, 210) kuvailevatkin ammatillisen identiteetin seuraavasti: se on jonakin erityisenä olemista itselleen, johonkin kuulumista tunteena ja toisille jonakin olemista. Opettaja on eräänlainen roolimalli ja myös vastuussa mallina olemisestaan.

Voidaan ajatella, että aikuisen ihmisen persoonalliseen identiteettiin kuuluu sosiaalinen identiteetti, joka kertoo yksilön roolista ja asemasta sosiaalisissa yhteisöissä ja yhteiskunnassa. Ammatillinen identiteetti on usein tiivis osa sosiaalista identiteettiä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32.) Ammatillinen identiteetti voidaan vähän koulukunnasta riippuen nähdä määrittyvän sosiaalisesti ja osana yhteiskunnallista järjestelmää kuin taas yksilöllisenä prosessinakin. Yhteisesti voidaan esittää, että ammatillinen identiteetti on kompleksinen ja alati muuttuva konstruktio sisältäen niin psykologisia (psykykinen, henkinen, kognitiivinen, motivationaalinen ulottuvuus), fyysisiä, kuin sosiaalisiakin tekijöitä. Ammatillinen identiteetti rakentuu niin kilpailevien näkökulmien kuin intressienkin, sosiaalisten odotusten, roolien sekä yksilöllisten tavoitteiden ristipaineessa. (emt, 41) Tällaisessa kompleksisessa tilanteessa rakentuu esimerkiksi ammatillisen opettajan identiteetti. Psykologin, sosiaalityöntekijän ja sairaanhoitajan ammattirooli nimittäin

poikkeaa opettajan ammattiroolista. Opettaja ei voi täyspainoisesti hoitaa opiskelijoiltaan, mutta toisaalta aineenopettajiltakin saatetaan vaatia tänä päivänä laajalti myös hoivallista ja psykologista osaamista, sosiaalityöstä puhumattakaan. Ammatillinen identiteetti kuitenkin lopulta neuvotellaan työyhteisön sosiokulttuurisissa konteksteissa, tosin vuoropuhelussa yksilöllisten käsitysten kanssa. Identiteetti rakentuu osallisuuden myötä ja liittyy siten myös kollektiivisesti ymmärrettyyn kompetenssiin. (emt, 45.) Ammatillisen identiteetin rakentuessa työntekijäyksilö positioi eli paikantaa itsensä johonkin asemaan työyhteisössä tai ammatillisella areenalla. Sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa tämä on jossain määrin näkynyt siten, että eri ammattiaineiden opettajat tiimiytyvät keskenään; hoitotyön opettajat, käyttäytymistieteellisten aineiden opettajat ja sosiaalialan opettajat. Lisäksi omaa ammatillista identiteettiä pohtiessa pohditaan myös paljolti yksilön suhdetta omaan itseeseen, joten myös ruumiillisuus on mukana identiteetin rakentamisessa (suhde omaan ruumiiseen, minuus, toiseus, oma sukupuoli). (Ropo & Gustafsson 2006, 56-58, 65.) Kuinka esimerkiksi oma ruumis koetaan soveltuvaksi kyseiseen ammattiin, onko sukupuoli merkityksellinen omassa ammatissa, miten ikääntyminen vaikuttaa ammatilliseen kehitykseen tai ammattitaitoon. Opettaja-lehdestä olemme saaneet lukea muun muassa opettajan ulkonäköpaineista. Ruumiillisuuden kysymykset koskettavat erityisesti valtavirrasta poikkeavia opettajia, ja poikkeavuuden kokemus voi lähteä myös yksilöstä itsestään käsin. Esimerkiksi jos työyhteisö on hyvin homogeeninen, voi tästä ryhmästä poikkeavalla olla kokemuksia hyvinvoinnin vähenemisestä. Ropo & Gustafsson (emt, 73.) kuvaavat kuinka identiteetit rakentuvat diskursiivisina elämänkulun prosesseina joissa ammatillinen ja persoonallinen identiteetti kietoutuvat toisiinsa. Ne ovat toisistaan riippuvia ja usein ammatillinen identiteetti rakennetaan persoonallisessa identiteetissä tärkeäksi koetun suuntaiseksi. Ammattia ja ammattitaitoa toteutetaan tavalla, joka tuntuu itselle luontevalta. Opettajan työstä usein kuvataankin, että sitä tehdään persoonalla.

*Autonomian* käsite on opettajan ammatin ydinkäsite; perinteisesti opettajan ammatin on ajateltu olevan sellainen, jossa opettaja itse määrittää työnsä ja ammattinsa reunaehdot. Toiseksi autonomia on myös koulutuksen ja kasvatuksen päämäärä, tavoitellaanhan opiskelijoista tänä päivänä tulevan aktiivisia kansalaisia, itseohjautuvia ammattilaisia, jotka ovat omaksuneet sisäisen yrittäjyyden<sup>3</sup> osaksi ammatillista identiteettiään. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 145.) Lapinoja ja

---

<sup>3</sup> Sisäisen yrittäjyyden käsitteestä esimerkiksi Tampereen kaupunki/Tampereen ammattiopisto vuonna 2007: ” *Sisäinen yrittäjyys tarkoittaa, että palkkatyötä tekevä ihminen suhtautuu työhönsä yhtä sitoutuneesti, innostuneesti ja aloitteellisesti kuin jos työpaikkana olisi hänen itse omistamansa yritys*”.

<http://koulut.tampere.fi/materiaalit/os/It/sisainenyrityksyys.html> Poimittu 18.10.2013

Myös lähihoitaja-koulutuksessa painotetaan sisäistä yrittäjyyttä: ”... *Sisäinen yrittäjyys edellyttää lähihoitajalta ja organisaatiolta muutoshalukkuutta, kykyä sietää epävarmuutta ja ottaa myös riskejä. Sisäisen yrittäjyyden periaatteella toimivalla lähihoitajalla työhön liittyvä itsensä toteuttaminen kanavoituu organisaation tavoitteiden ja toiminnan*

Heikkinen (emt, 145-146.) kokoavat, että profession käsite sopii erityisesti ammatteihin, joissa on systemaattinen työtä ohjaava teoria, auktoriteetti, yhdenmukainen sisäinen kulttuuri ja selkeä urakehityskuva. Profiessiot ovat autonomisia, koska yhteiskunnalla on tietty luottamus ammattilaisten sisäiseen kuriin ja ammattietiikan toteutumiseen. Professionaalinen ammatti myös sisältää ominaisuuksia, joita ulkopuoliset eivät ymmärrä tai johon he eivät helposti pääse käsiksi. Eksperttietoa saatetaan myös vaalia tietoisesti ulkopuolisilta. Tällaisia perinteisiä professionaalisia ammatteja ovat esimerkiksi lääkärit, papit, lakimiehet ja upseerit. Onko opettajan ammatilla sitten perusteita autonomisuuteen, vai pitäisikö se ymmärtää enemmän osana yhteiskunnallista toimintaa (emt, 147)? Koulutuksessa ja kasvatuksessa ollaan tekemisissä ideologioiden kanssa, taustalla vaikuttavat aina jotkin arvot ja uskomukset. Nämä ovat asioita, jotka tulisi tiedostaa, sillä nykyisin tarvitaan mahdollisemmin objektiivista kasvatusta. (emt, 148-149). Ajatusta mukailen, kuinka hyvin esimerkiksi yrittäjyysopinnot sopivat lähihoitajakoulutuksen pakollisiin ammatillisiin opintoihin? Lapinoja ja Heikkinen (emt, 149) korostavat, että opettajan tulisi pyrkiä ylittämään itsestään selvinä pidettyjä uskomuksia ja ajatusjärjestelmiä, joiden avulla yhteiskunnassa käytetään valtaa ja manipuloidaan ihmisiä. Pohdittava on kuinka tämä toimii ammatillisen opettajan työssä, ammatillinen opettaja on kuitenkin opettavan aineensa käytännönkin asiantuntija, ja esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan ammatillinen työ on hyvin arvosidonnaista. Terveystieteidenkin on jakautunut tänä päivänä erilaisiin uskomusjärjestelmiin, on medikalisoitunut ”virallisterveellinen” lääketiedettä painottava hoitotiede ja holistinen hoitotiede. Jotkin (pähde)kuntoutusmallit ovat myös aatteellisesti ”värittyneitä”, esim. Minnesota-hoito.

Olen mukailut seuraavassa kuviossa (kuvio 1.) Lapinojan ja Heikkisen (2006, 156) esittämää kuviota opettajan autonomisuudesta ja sen saavuttamisen mahdollisuuksia. Lapinoja ja Heikkinen (emt.) mukailivat kuviossaan Jürgen Habermasin<sup>4</sup> (2004) ajatusta autonomiasta.

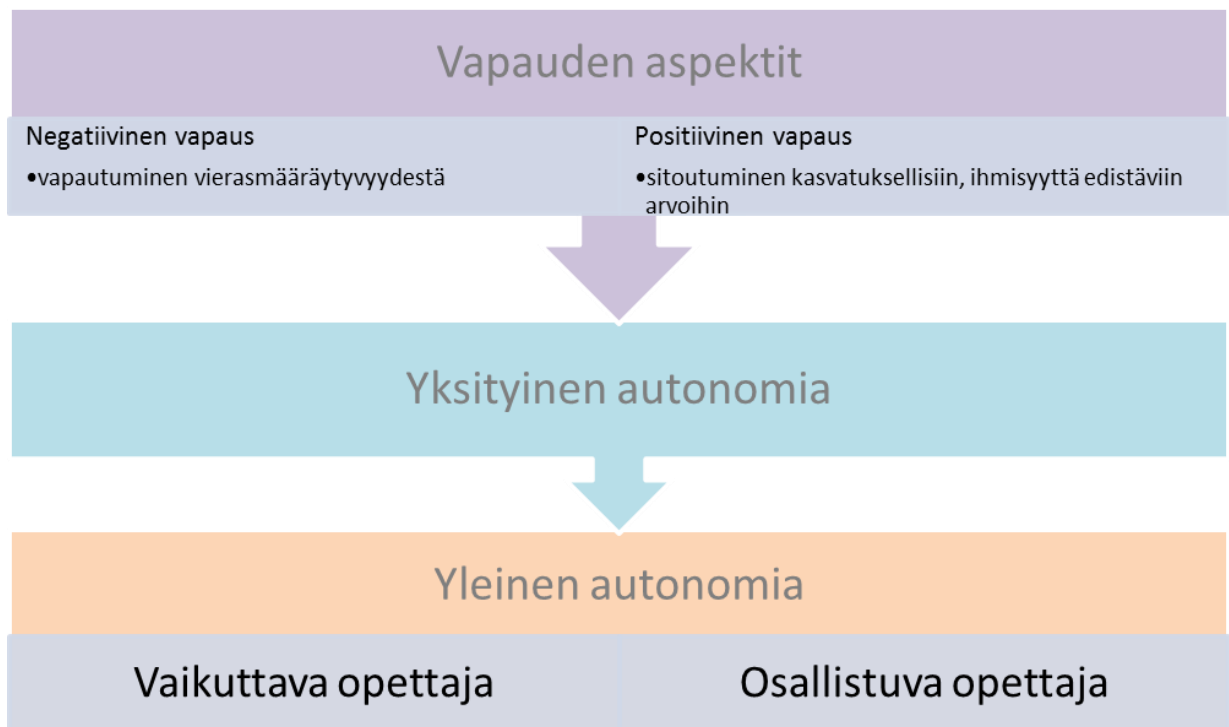
Kuviosta (kuvio 1.) ilmenee, että yleisen autonomian tila opettajuudessa merkitsee aitoa professionaalisuutta. Siihen päästään ensinnäkin vapauskäsitysten kautta. Negatiivisesta vapauskäsityksen mukaan opettajan on ensin vapauduttava ulkoapäin tulevista arvoista ja käsityksistä, niin kutsutusta vierasmääräytyneisyydestä. Tällöin opettaja voi sitoutua positiivisen vapauden mukaisesti kasvatuksellisiin ja ihmisyyttä yleisesti edistäviin arvoihin. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 156-157.) Tätä voitaisiin havainnollistaa esimerkiksi sen kautta, että opettaja noudattaa yleisiä opetussuunnitelmien mukaisia tavoitteita ja ymmärtää ne, mutta samalla käsittää jokaisen opiskelijan yksilöllisyyden ja osaa soveltaa tavoitteita tilannekohtaisesti. On kuitenkin

---

kautta...” <http://osaavalahiitaja2020.wikispaces.com/Sis%C3%A4inen+yritt%C3%A4jyys> Poimittu 18.10.2013

<sup>4</sup> Habermasin teoria julkisesta rakennemuutoksesta; autonomia tulee olla saavutettu yksityisellä tasolla, jotta voitaisiin toimia yleisellä ja julkisella tasolla. Alun perin Kant, I.

huomattava, että yksityinen autonomia ei kuitenkaan riitä opettajan professionissa, vaan opettaja on osa yhteiskuntaa ja hänen tulee tiedostaa asiantuntijuutensa osana laajempia tekijöitä (organisaatiot, yhteisöt, työelämä, yhteiskunta). Näin esimerkiksi opettaja osallistuu keskusteluun koulutuksen päämääristä ja koulutuksen kehittyminen tulee kollektiiviseksi tahdonmuodostuksen prosessiksi. (emt.) Opettajan työ on autonomista, se vaikuttaa yhteisöön ja kollektiivisesti myös yhteiskuntaan, mutta se vaatii myös osallistumisen. Opettaja ei voi unohtua opettamaan omia käsityksiään sitä, mitä tieteessä tai yleisesti ajateltiin jostakin asiasta viisitoista vuotta sitten, koska asiat ja käsitykset muuttuvat tänä päivänä hyvin nopeasti. Opettajan työhön sisältyvä yksityinen autonomia kuitenkin jossain määrin mahdollistaa tällaisen ”tarrautumisen” vanhaan ja toimivaksi koettuun, joka saattaa muun muassa näkyä muutosvastarintana ja vaikeuttaa sopeutumisesta organisaation muutoksiin.



**KUVIO 1.** Opettajan autonomian aspektit (mukaillen Lapinoja & Heikkinen 2006, 156)

Opettaminen ymmärretään nykyisin vahvasti dialogina, joten esitän, että toinen opettajan professionia kuvaavista ydinkäsitteistä autonomian lisäksi on *dialogisuus*<sup>5</sup>. Markku Leinonen

<sup>5</sup> Dialogisuus, vrt. käsite dialogi (kreikan kielen sanat dia ja logos, läpi ja merkitys), aktiivinen kuuntelu, kuunteleva keskustelu jossa keskustelukumppanit ovat tasavertaisia.

(2002, 17) kuvaa artikkelissaan kokemuksiaan opettajana dialogisuuden näkökulmasta, eli opettamista nimenomaan vuorovaikutuksena ja kohtaamisena:

*...ovat erityisesti jääneet mieleen tilanteet, joissa on syntynyt yhteisyyden kokemus. Tälle kokemukselle on ominaista positiivinen tunne vastavuoroisuudesta... Tilanne ... on kehkeytynyt kuin itsestään. Kenelläkään ei tunnu olevan kiire pois... ihmiset voivat jäädä paikoilleen opetustilanteen päättyessä kyselemään ja jatkaa keskustelua.*

Leinonen (2002) tarkastelee edelle viitaten opettajuutta dialogina ja historiallis-filosofisista lähtökohdista käsin seuraten Platonin, Ciceron, Augustinuksen ja Comeniuksen ajatuksia. Sokraattisen metodin<sup>6</sup> mukaisessa opetuksessa tietoa ei siirretä oppijaan, kaadeta tietoa astiaan, vaan kysymyksiä ja ihmettelyn avulla herätetään oppijan oma mielenkiinto, hänen omat ajatuksensa johtavat tietoon. (emt, 22.) Tällaisen tilanteen myös opettaja kokee usein miellyttävimmäksi opetustilanteeksi. Dialogisuuden näkökulmasta opettaja on opetus- ja vuorovaikutustilanteessa kanssappi, joka osaa tarvittaessa myös tunnustaa epätäydellisyytensä, samalla tiedostaen oman asemansa, vastuunsa ja auktoriteettinsa (emt, 45). Opettaja toimii rationaalisesti, mutta hän käyttää työssään myös sivistystään, jonka Leinonen (emt, 44) ymmärtää elämän eettisten, esteettisten ja sosiaalisten ominaislaatuisten ymmärtämiseksi.

### 2.1.2 Opettaminen työnä, kompetenssi ja kvalifikaatiot

Tarkastelen tässä luvussa opettajan ammattia työnä, opettajan ammattiin liittyviä työn piirteitä sekä kompetenssin ja kvalifikaatioiden käsitteitä opettajan ammatin näkökulmasta.

Opettajan tulee hallita laajaa tietomäärää (substanssia) ja ammatillisen opettajan tähän sisältyen vielä oman ammattialansa käytännöt ja työelämän haasteet. Voidaan ajatella, että opettajan toiminta perustuu hänen ammatti-identiteettinsä ytimessä olevaan tavoitteiden ja arvojen järjestelmään, jonka yksilö on kehittänyt avukseen päätöksien teossa, erityisesti haastavissa tilanteissa. (Nissilä 2007, 87.) Toimiminen uusissa tilanteissa tapahtuu opetuksessa useinkin intuitiivisesti, kertyneen työkokemuksen kautta. Pedagoginen<sup>7</sup> sisältötieto on tärkeä osa opettamista, ja työkokemuksen kertyessä kehittyvä vahva käsitys siitä, mitä tarkoittaa tietyn aineen opettaminen, mitkä ovat opetettavan aineen helposti tai vaikeasti opetettavia kohtia ja millaisia ennakkokäsityksiä ja haasteita oppijat tuovat mukanaan oppimistilanteeseen. (Jääskeläinen 2007, 76.) Professionalismia voidaan opettajan työssä tarkastella asiantuntijuuden kautta. Asiantuntijuus

---

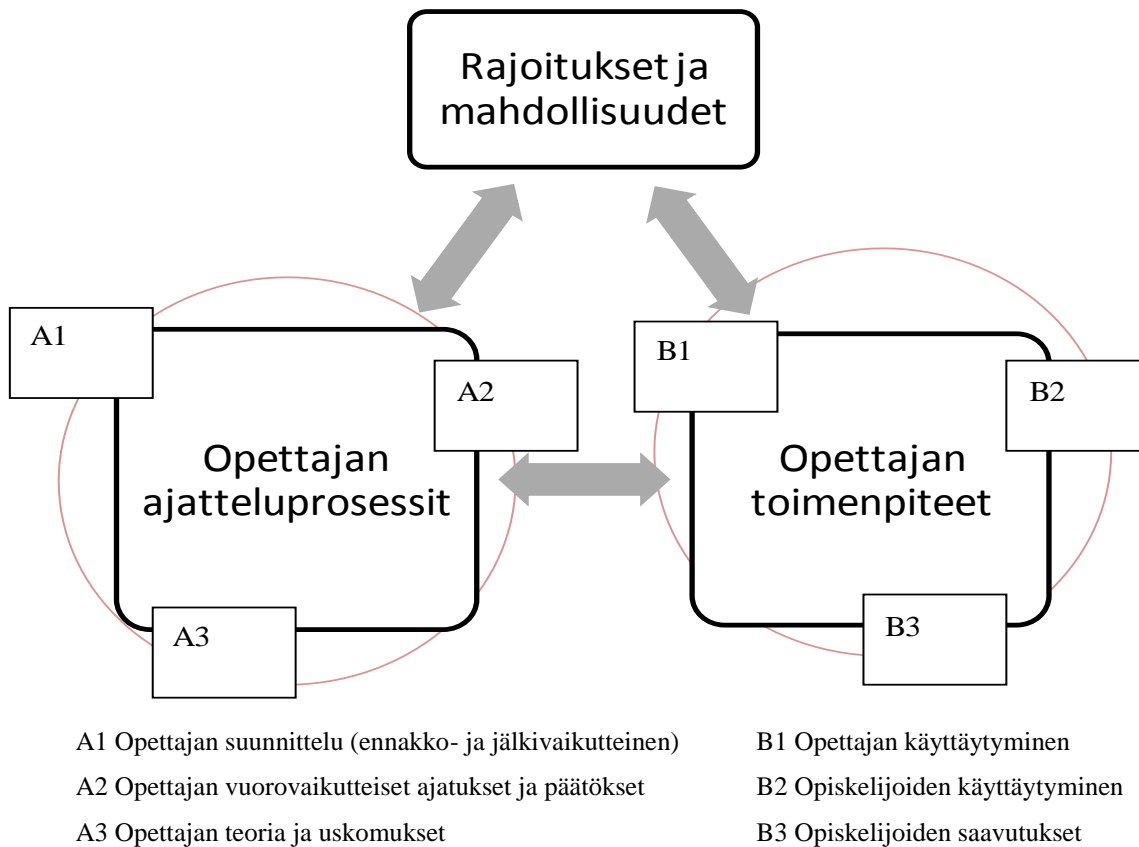
<sup>6</sup> Sokraattinen metodi = kysely, keskustelu, ristiriitaisten uskomusten ja väitteiden kumoaminen; kyselijä auttaa kysymysten kohteena olevaa synnyttämään ajatukset itsessään ja tällä tavalla opettaa häntä. Boghossian. P. 2003, 17-23.

<sup>7</sup> Pedagogiikalla viitataan nykyisin yleisesti kasvatukseen, opettajan näkemykselliseen ajatteluun sekä hänen välittämäänsä tietotaitoon erilaisin käytännön toimin. Ks. Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen, 2008, 7-8.

on itsessään käsitteenä hyvin monitulkintainen. Asiantuntijuutta määrittää asia, aihe, tehtävä- ja toiminta-alue verrattuna esimerkiksi ammattitaitoon, joka viittaa enemmän rajattuun ammatilliseen asiaan tai toimeen. Tänä päivänä asiantuntijuutta määrittää paljon se sosiaalinen konteksti, jossa asiantuntijuus muotoutuu. Asiantuntija on alansa huipposaaaja, jolla on sekä teoreettista että käytännön kokemusta. (Collin 2007, 127.)

Seuraavassa kuviossa (kuvio 2.) havainnollistan Jääskeläistä (2007, 68-71.) lainaten käsityksiä opettajan työn sisällöstä. Jääskeläinen (emt.) on koonnut alun perin Clarkin ja Pettersonin (1986) ajatuksia opettamisesta ja opettajuudesta työnä. Opettamisessa tapahtuu vuorovaikutusta kolmen eri tekijän välillä, ensinnäkin opettajan omien ajatteluprosessien, toiseksi opettajan erilaisten toimenpiteiden ja kolmanneksi työtä ohjaavien rajoitteiden ja mahdollisuuksien kautta. Opettajan työtä ohjaavat esimerkiksi opetussuunnitelma, oppilaitoksen tavoitteet, strategia ja missio, koulutusrakenteen raamit ja yleiset kasvatukselliset periaatteet, niin pedagogiikan kuin didaktiikan näkökulmasta. Opettajan ajatteluprosesseja havainnollistaa ensinnäkin se, että jokainen opettaja suunnittelee työtään niin etukäteisesti, kuin opetustuntien ja -tapahtumien jälkeenkin (esimerkiksi kokemuksesta oppien ja suunnitelmia muuttaen). Opettajan suunnitteluun vaikuttavat hänen käsityksensä siitä, miten oppiainetta tulee opettaa, millaiset prosessit johtavaan hyviin oppimistuloksiin ja mitä opetussuunnitelma määrittää opetettavaksi sisällöksi. Opettaja on kuitenkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa, ja hän tekee jatkuvasti päätöksiä opetusprosessin aikana; suunnitelmien muuttuminen, kun jokin ei toimi, ryhmä on levoton tai esiin nousee syventävää keskustelua vaativa kysymys. Silloin opettaja reflektoi myös omaa kokemustaan opetussuunnitelman tavoitteisiin sekä esimerkiksi koulu/oppilaitosyhteisön ja kollegoiden käsityksiin siitä, mikä on opetuksen tavoite ja millaista on laatu opetuksessa. Opettajalla on taustalla myös teoriaa opetuksesta sekä ammatillisella puolella myös opettamastaan ammatti-alasta, jotka nivoutuvat hänen omaan kokemukseensa erilaisissa tehtävissä (niin työkokemus kuin esimerkiksi henkilökohtainen kokemusmaailma, vaikkapa identiteetti). Nämä käsitykset muokkaavat myös opettajalla olevia uskomuksia; sitä mikä on hänen mielestään tärkeää, sopivaa ja olennaista. Opettajan toimenpiteet näkyvät erityisesti hänen oman käyttäytymisensä kanssa joka on usein tiiviissä vuorovaikutuksessa opiskelijoiden käyttäytymisen kanssa. Opettaja muokkaa käyttäytymistensä esimerkiksi tilanteen mukaan omien uskomustensa kautta ja yleisten tavoitteiden asettaessa raameja. Opiskeluryhmän levottomuus voi muuttaa suunnitelmia ja vaatia opettajalta erilaista käyttäytymistä, kuin hän on esimerkiksi ajatellut tai jota hän pitää pedagogisesti menestyksellisempänä. Usealle opettajalle kuitenkin opiskelijoiden saavutukset kertovat hänen omasta ammattitaidostaan ja onnistumisesta aiheessa, joten nekin muokkaavat opettajan suunnittelua, pedagogisia käsityksiä ja vaikuttavat myös kenties opetuksen

yleisiin rajoitteisiin ja mahdollisuuksiin. Oppilaitoksissa voidaan esimerkiksi tarjota ylimääräistä tukiopetusta, muodostaa erityisryhmiä ja soveltaa opetussuunnitelmaa tietyn ryhmän kohdalla.

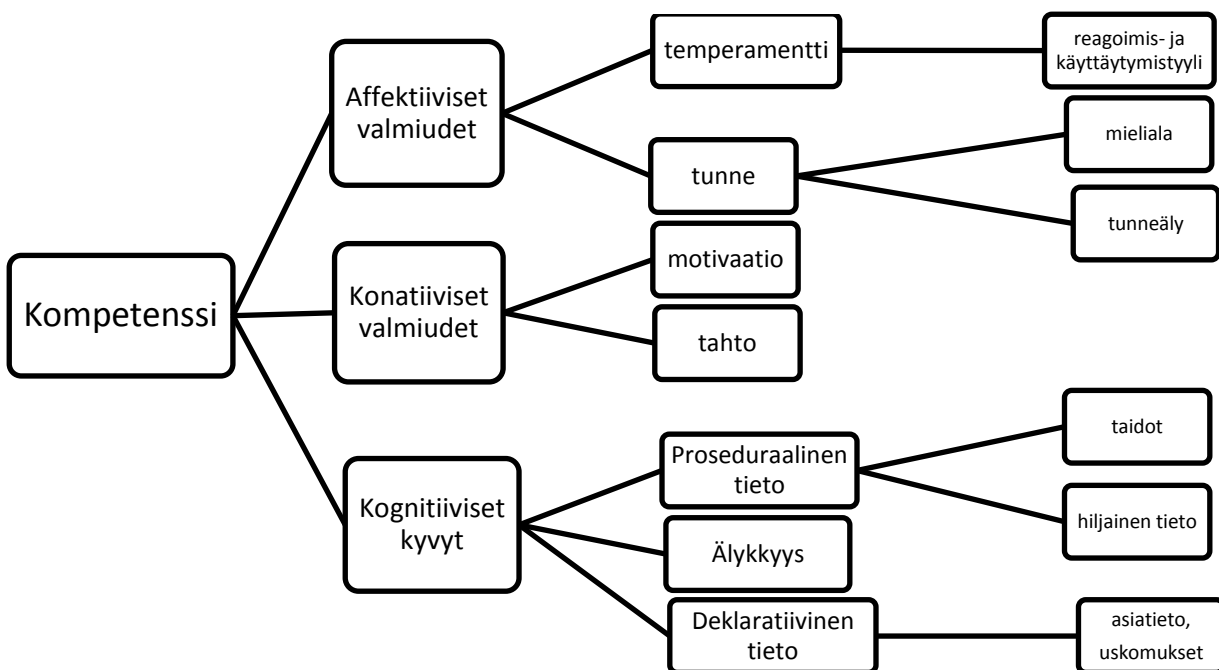


**KUVIO 2.** Opettamiseen liittyvät prosessit (mukaiillen Jääskeläinen 2007, 68-71; Clark & Petterson 1986)

Opettajan työtä tarkasteltaessa ja tutkiessa on hyvä muistaa, että opettajan työ on emotionaalista työtä. Esimerkiksi Hochschild (2003) on esittänyt, että emotionaalisella työllä (emotion work) viitataan työhön, jossa opettaja samalla käyttää sekä persoonallisuuttaan, että tunteitaan. Työssä, jota tehdään tunteiden välityksellä, ollaan kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa. Emotionaalisessa työssä Hochschildin (emt.) mukaan työntekijät käyttävät tunteitaan säädelläkseen asiakkaitensa tunteita, mielialaa ja käyttäytymistä.

Tarkastelen seuraavaksi vielä ammattiin ja työhön liittyviä kompetenssin ja kvalifikaation käsitteitä, koska ne ovat tärkeä osa ammatillista identiteettiä, sen rakentumista ja ammatillista kehittymistä ja kasvua. Hanhinen Taina on väitöstutkimuksessaan työelämäosaamisesta mukaillut käsittekartat kompetenssista (2010, 76) ja kvalifikaatioista (2010, 86) perustuen useisiin

tutkimuksiin ja tutkijoiden esittämiin käsityksiin. (emt, 52-86.) Kompetenssista ja kvalifikaatioista on monenlaisia määritelmiä, mutta esitän nyt tiivistetyt määritelmät näistä käsitteistä Hanhista (emt.) mukailten. Myöhemmin esitellessäni tutkimuksen analyysiä ja tuloksia luvuissa 4. ja 5. pohdin tuloksia näiden käsitteiden kautta. **Kompetenssi** (kuvio 3.) rakentuu työntekijän affektiivisista valmiuksista, konatiivisista valmiuksista ja kognitiivisista kyvyistä. Affektiivisina valmiuksina nähdään ensinnäkin yksilön temperamentti. Temperamentti on yksilöllinen reagoimis- ja käyttäytymistyyli, jossa näkyvät esimerkiksi stressiherkkyys ja erilaiset persoonallisuuden piirteet (luonteen piirteet).<sup>8</sup> Toiseksi affektiiviset valmiudet sisältävät tunteet, kuten yksilön tunneälyllisen lahjakkuuden sekä mielialat.



**KUVIO 3.** Kompetenssin sisältö (mukaihen Hanhinen 2010, 76)

Konatiiviset valmiudet muodostuvat yksilön motivaatiosta ja tahdosta. Motivaatioon sisältyvät yksilön motivationaaliset taipumukset, yksilön taidot virittää toimintaansa, sinnikkyys ja hänen mielenkiinnon kohteensa. Yksilöllä on sekä sisäisiä että ulkoisia tavoiteorientaatioita, mitä yksilö haluaisi itse, mitä hän pitää merkityksellisenä subjektiivisesti ja toisaalta mikä on suhteessa ympäristöön tahtomisen arvoista ja merkityksellistä. Näihin sisältyvät myös yksilön käsitykset

<sup>8</sup> Psykologiassa temperamentti käsitetään persoonallisuuden ytimeksi, syntymästä lähtien olevaksi yksilölliseksi reagoimistyyliksi, jonka ”päälle” yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa persoonallisuus piirteineen rakentuu ja kehittyy. Ks. esim. Keltikangas-Järvinen 2010.



omasta pätevydestään suorittaa ja saavuttaa tavoitteita, jotka rakentuvat minäpystyvyyden käsitteen ympärille. Minäpystyvyyden<sup>9</sup> käsitteellä viitataan yksilön omiin selviytymis- ja tulosodotuksiin, esimerkiksi miten hän ajattelee ja ennakoii pärjäävänsä työtehtävissään. Tällaisilla odotuksilla on vaikutusta yksilöllisesti esimerkiksi paneutumiseen, sinnikkyuteen ja intensiivisyyteen, jolla työntekijä työtänsä tekee. Myöhemmin viitataan minäpystyvyyden tarkastellessani tutkimukseni opettajien käsityksiä omasta pystyvyydestään hyvinvoinnin mahdollistajana. Sinnikkyys on myös merkittävässä roolissa määriteltäessä yksilön kompetenssiin kuuluvaa tahtoa, kuten hänen tapansa ohjata, kontrolloida ja ylläpitää toimintaansa. Lopuksi kompetenssiin vaikuttavat myös yksilön kognitiiviset kyvyt; millaista proseduraalista eli taidollista tietoa hänellä on, esimerkiksi työkokemuksen myötä kertyneen hiljaisen tiedon kautta ja ammattitaitona. Taidot voivat olla myös esimerkiksi yleisiä perustaitoja, avaintaitoja ja siirrettävissä olevia taitoja. Älykkyys on puolestaan lahjakkuuden ominaisuus, se voidaan jaotella useisiin alakäsitteisiin ja merkityksellistä on kussakin työssä menestymiseen tarvittava älykkyuden laatu. Deklaratiivinen tieto puolestaan on asioihin ja esineisiin liittyvää tietoa; esimerkiksi tutkittu, tieteellinen tieto ja se voi perustua myös uskomuksiin. Kognitiivisiin kykyihin voidaan sisällyttää kaikki yksilön ajattelua, havaitsemista, oppimista ja muistia koskevat prosessit ja taidot. (ks. esim. Hanhinen 2010, 70-76.)

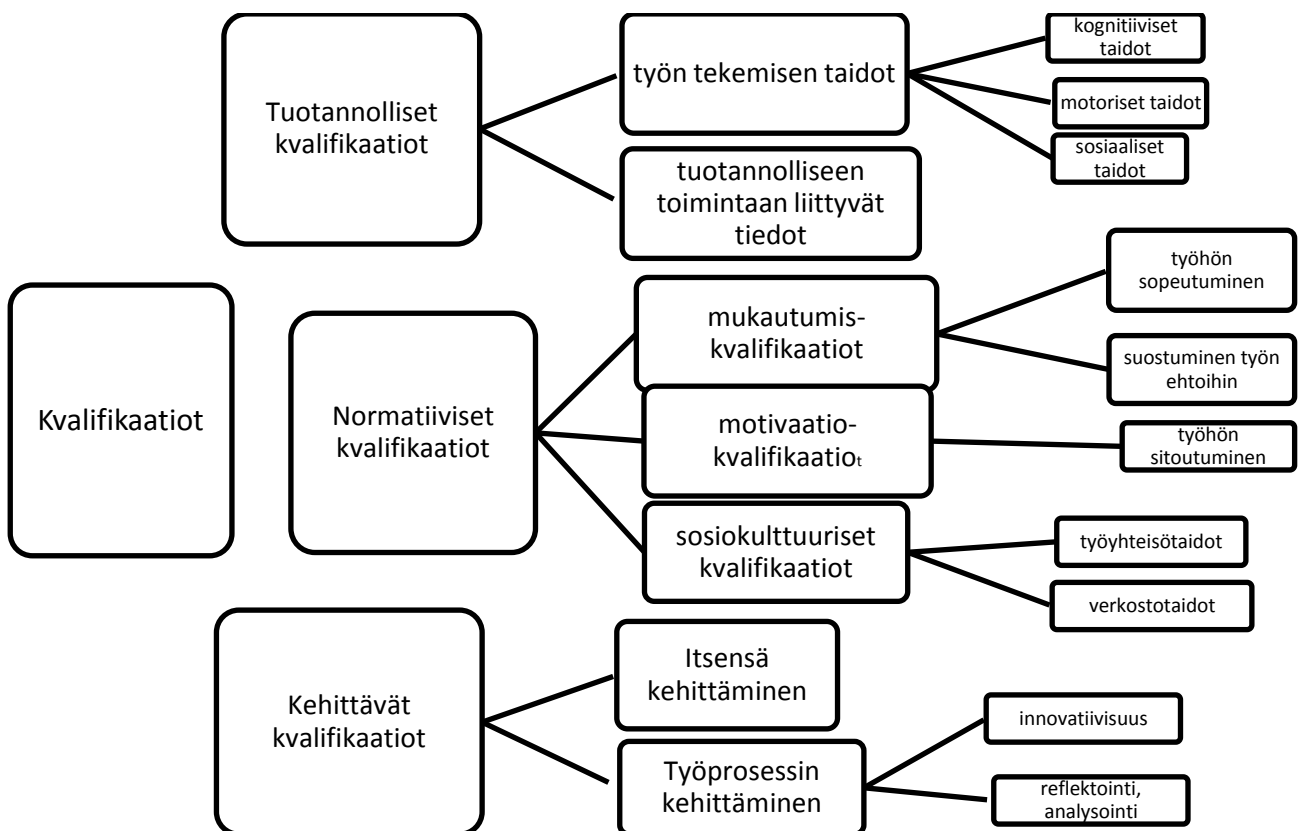
**Kvalifikaatiot** puolestaan ilmentävät työvoiman pätevyyttä ja sopivuutta työtehtävään. (ks. esim. Hanhinen 2010, 77-86.) Kvalifikaatioissa siis korostuu enemmän organisaation ja työnantajan näkökulma, kun tarkastellaan työntekijän pätevyyttä eli kompetenssia. Kyse on työntekijän sopivuudesta työtehtävään tai ammattiasemaansa. Kvalifikaatioita voidaan täsmentää jakamalla ne (kuvio 4.) kolmeen erilaiseen alaryhmään: tuotannolliset kvalifikaatiot, normatiiviset kvalifikaatiot ja kehittävät kvalifikaatiot.

Tuotannolliset kvalifikaatiot kuvastavat taitoja ja tietoja, jotka ovat välttämättömiä tai tarpeellisia työn suorittamisessa. Nämä kvalifikaatiot muodostavat työn tekemisen ytimen, esimerkiksi opettajan ammatissa näihin sisältyvät siinä tarvittavat tiedot ja taidot. Opettajalla pitää olla riittävä tietomäärä opetettavasta aineestaan, mutta myös taitoa välittää ja opettaa sitä (pedagogiset taidot). Normatiiviset kvalifikaatiot puolestaan viittaavat työntekijöiltä edellytettäviin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Organisaatio voi esimerkiksi odottaa työntekijältään valmiutta itsenäiseen päätöksentekoon ja autonomiseen toimintaan (korostuvat opettajan ammatissa), sekä nykyisin muutosmyönteisyyttä ja proaktiivista toimintaa. Merkityksellistä on, kuinka työntekijä mukautuu työn sisältöihin ja niin sanottuihin reunaehtoihin, kuten työaikajärjestelyihin,

---

<sup>9</sup> Käsite alunperin Albert Banduran (1977).

rutiininomaiseen työhön tai työyhteisöön. Työntekijöitä odotetaan usein joustavuutta ja ammattitaidon kehittämistä ja laajentamista. Työntekijän tulisi olla myös motivoitunut, sitoutunut ja lojaali työyhteisölle. Työntekijän sopeutuminen vallitsevaan organisaatiokulttuuriin on myös tärkeää; työntekijän odotetaan olevan sosiaalisesti kyvykäs, vuorovaikutustaitoinen ja verkostoitumistaitoinen. Sosiaalinen kyvykyys suhteutetaan usein organisaation tavoitteisiin ja tapoihin toimia.



**KUVIO 4.** Työtä määrittävät kvalifikaatiot (mukaihen Hanhinen 2010, 86)

Kehittävät kvalifikaatiot ovat innovatiivisia kvalifikaatioita, ne liittyvät niin työntekijän tekemään itsensä kehittämiseen kuin työprosessin kehittämiseenkin. Innovatiivisia kvalifikaatioita pidetään työvoiman dynaamisen joustavuuden edellytyksinä ja ne ovat myös proaktiivisia; ne mahdollistavat työprosessien, työyhteisön ja organisaation tavoitteiden ja laadun jatkuvan kehittymisen. Nämä taidot ovat opettajan ammatissa korostuneet viime vuosina, ja ne ovat ehkä tulleet ammattiin uusina piirteinä. Opettaja on perinteisesti ollut aktiivinen osallinen yhteisössä, mutta hänet on ehkä enemmän nähty yksilöllisenä toimijana ja vaikuttajana. Nykyisin opettajan pitäisi ajatella myös organisaation etua kehittäessään työnkuvaansa ja ottaa huomioon organisaation tavoitteet

suunnitellessaan omaa työtään (esimerkiksi opettajilta voidaan odottaa kehittämistyötä, jossa he muuttavat opetusta organisaation kuluja vähentäviksi). (Hanhinen 2010, 79-82.)

## *2.2 Ammatillinen opettajuus sosiaali- ja terveystalalla*

Tarkastelen tässä luvussa käsityksiä ammatillisesta opettajuudesta, sekä ammatillisen opettajuuden piirteitä sosiaali- ja terveystalalla.

Ammatillisessa opettajuudessa yhdistyy sekä kasvatuksen että ammattien ontologia<sup>10</sup>. Ontologian peruskysymyksenä voidaan kysyä: mikä on olemassa ammattikasvatuksessa. Ammatillinen opettajuuden ontologia määräytyy suhteellisen spesifisti ammatti-alan mukaan, esimerkiksi sosiaali- ja terveystalan, rakennus- ja tekniikka-alan ja kaupan ja hallinnon alan koulutusten mukaan. Kun kasvatuksessa keskitytään pohtimaan käsitteiden 'kasvatus, opettajuus, ihminen, persoona sekä identiteetti' olemusta, niin ammattitaitoa määrittävät ontologiset käsitteet ovat ammattitaito, kompetenssi, kvalifikaatiot, ammatti sekä professio. Ammattitaidon ontologiaa voidaan lähestyä kuvaamalla, että jokaiseen ammattiin liittyy erityisosaamista, taitoa, joka antaa sille sisällön. Tarkastelen sosiaali- ja terveystalan opettajilta vaadittavaa ammattitaitoa seuraavassa luvussa 2.2.1. Ammatit ovat professioita (professiot nähdään useimmiten korkeasti koulutettujen ammatteina) ja kvalifikaatiot taitoa, jotka liittyvät erilaisiin ammatillisiin erikoisalueisiin. Kuten edellisessä luvussa esitin, kvalifikaatiot kuvaavat usein enemmän työnantajan vaatimuksia ja odotuksia työntekijän pätevyydeltä. Kompetenssi vastaa puolestaan sitä osaamisen tasoa, jolla työntekijä vastaa työnantajan määrittämään kvalifikaatiotasoon. (Tuominen ja Wihersaari 2006, 94-95, 103-111)

Ammatillista opettajuutta pidetään erilaisena verrattuna yleissivistävän koulutuksen opettajuuteen. Opettajuus-käsitteeseen kuuluu kuitenkin yhteisesti, että opettajien työnkuva on nyky-yhteiskunnassa laajentunut ja monimuotoistuu edelleen. Ammatillisilla opettajilla on opettajan pätevyyden lisäksi laaja työkokemus oman ammattialansa tehtävistä. Myös työnkuva ammatillisella opettajalla on toisenlainen, sisältäen enemmän työelämäkontakteja, hankkeita ja projekteja. Ammattialan osaaminen on vain yksi osa-alue ammatillisessa opettajuudessa; ammatillinen opettaja on kokonaisvaltainen kasvun ja oppimisen edistäjä, oppijan ammatillisen kehittymisen tukija, vaihtelevissa toimintaympäristöissä työskentelevä oman itsensä ja työnsä kehittäjä, asiantuntija ja vuorovaikutusosaaja. (Penttilä, Lahtiranta & Vanhanen-Nuutinen 2007, 51; Aarnio, Enqvist & Koli 2007, 288.)

---

<sup>10</sup> Ontologia tarkoittaa oppia olevaisen perimmäisestä olemuksesta. Mikä on siis esimerkiksi ammatin perimmäinen olemus? Ja mitä käsityksiä sen perimmäisestä olemuksesta on olemassa? Ks. Tuominen & Wihersaari, 2006.

Ammatillista koulutusta järjestetään ammatillisissa oppilaitoksissa (myös aikuiskoulutuksena peruskoulutuksen lisäksi), oppisopimuskoulutuksena ja ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. (Kumpulainen & Karkama 2011, 67-76). Ammatilliset tutkinnot voidaan suorittaa niin ammatillisena opetussuunnitelmaperusteisena koulutuksena kuin näyttötutkintoperusteisena aikuiskoulutuksena, mutta ne ovat sisällöltään yhteiset.

Ammatillisten aineiden opettajien lisäksi ammatillisissa oppilaitoksissa toimii myös niin kutsuttuja yhteisten aineiden opettajia, jotka nykyisin sisältyvät 'Ammattitaitoa täydentävien aineiden'<sup>11</sup> alle, esimerkiksi äidinkielen, vieraiden kielten, matematiikan yms. yleissivistävien aineiden opettajia. (Kumpulainen & Karkama 2011) Lisäksi ammatillisiin perustutkintoihin sisältyy vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista, millä tarkoitetaan työpaikoilla, aidossa työympäristössä, tapahtuvaa oppimista, jolla varmistetaan tulevilla työpaikoilla vaadittava ammattitaito. (ks. emt. Koulutusnetti). Työssäoppimista ohjaavat ammatillisten aineiden opettajat.

Vuoden 2010 tilastojen mukaan yli puolet (54 %) ammatillisista opettajista toimi tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan koulutuksissa. Lähes kaikilla koulutusaloilla ammatillisten opettajien ikärakenne painottui yli 40 vuotiaisiin opettajiin. (Kumpulainen & Karkama 2011, 75.)

Seuraavassa taulukossa (taulukko 1.) havainnollistuu ammatillisten opintojen opettajat ikäryhmittäin sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa kevätlukukaudella 2010 Tilastokeskuksen opettajakyselyiden mukaan (Kumpulainen & Karkama, 2011, 76). Taulukosta nähdään, että yli 50-vuotiaiden opettajien osuus on merkittävästi suurin tällä hetkellä (48 % opettajista). Alle 40-vuotiaita opettajia on alalla vain vajaa viidesosa. Ikäjakauman painottumista korkeimpiin ikävuosiin selittää varmasti osaltaan se, että ammatillisilla opettajilla on usein taustallaan laaja työkokemus omalta oppialalta.

---

<sup>11</sup> nk. atto-aineet, ks. esim. Koulutusnetti, [http://www.koulutusnetti.fi/?path=ammattillinen\\_perustutkinto](http://www.koulutusnetti.fi/?path=ammattillinen_perustutkinto) viimeksi katsottu 19.9.2013

**TAULUKKO 1.** Ammatillisten opintojen opettajat ikäryhmittäin koulutusalan mukaan kevätlukukaudella 2010 (mukaiillen Kumpulainen & Karkama, 76)

	Yhteensä	Alle 40 v	%	40-49 v	%	50 v ja yli	%
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	2 023	390	<b>19</b>	661	<b>33</b>	972	<b>48</b>

On tärkeää tutkia kokeneiden opettajien hyvinvointia, koska lähitulevaisuudessakin ammatillisten opettajien ikäjakauma tulee painottumaan yli 40-vuotiaisiin opettajiin. Toisaalta esimerkiksi haastattelemistani opettajista lähes kaikilla oli noin 20 vuoden työkokemus opettamisesta, joka toi esille sen, että he ovat aikanaan siirtyneet opetustehtäviin 30-40v. ikäisinä.

Tarve ammatillisen koulutuksen opettajista tulee lisääntymään lähitulevaisuudessa. Ammatillisen opettajan perustyö on muuttunut ja muuttumassa yhä edelleen entistä enemmän projekteihin painottuneeksi työksi, hanketyöksi, joilla on oppilaitoksen ulkopuoliset rahoittajat. Erilaisten projektien ja niin sanotun normaalin opetustyön (lähiopetustunnit, työssäoppimisen ohjaaminen) hallinta sulautuvat toisiinsa työnkuvassa, joka lisää ammatillisen opettajan työn monipuolisuutta, mutta tuo toki myös haasteita rajanvetoihin. Suoraan opetustyöhön jää entistä vähemmän aikaa, osasyynä tähän lienee esimerkiksi reformi opiskelijoiden itseohjautuvuudesta (erilaisten oppimistehtävien ja verkko-opetuksen lisääminen), opettajista on tullut organisoijia ja opetuksen taustahenkilöitä. Nykypäivän opettaja raportoi, kehittää, markkinoi ja suunnittelee. (Seinä, 2009, 127.)

Ammatillisen opettajan tehtävä tänä päivänä on toimia tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa ohjaten opiskelijan oppimista pedagogisesta näkökulmasta käsin. Ammatillinen opettaja ohjaa oppimista, työpaikan työssäoppimisen ohjaaja puolestaan ohjaa opiskelijaa työn käytännöllisiin sisältöihin ja työn tekemiseen. Työssäoppiminen on suunniteltua ja tavoitteellista ja opiskelija oppii ennalta sovittuja asioita, osa tutkintoon kuuluvista asioista on selkeästi siirretty opittavaksi työpaikoilla. (Collin 2007, 131.) Itse ammatin oppimista voidaan tarkastella esimerkiksi kahdesta erilaisesta työssä oppimisen näkökulmasta. Ensinnäkin, kun puhutaan *työssäoppimisesta*, tarkoitetaan formaalin koulutuksen osaa, eli toisen asteen ammatillisen koulutuksen työharjoittelujaksoja, työssäoppimisjaksoja. Se organisoi osaksi ammatillista opetussuunnitelmaa. Toiseksi voidaan puhua *työssä oppimisesta*, jolloin tarkoitetaan informallisempaa oppimista, jossa työntekijät oppivat työpaikalla tehdessään työtä. (Virtanen & Collin 2007, 216; Collin 2007, 131.) Käsitys on, että suurin merkitys työssä oppimisen kannalta on

työn tekemiseen liittyvällä satunnaisella oppimisella, joka on ei-tarkoituksellista. On siis havaittu, että työ itsessään opettaa tekijäänsä ammattiin ja ammatissa, jopa tehokkaammin, kuin koulutuksessa oppilaitoksessa saatu formaalinen oppi. (Collin 2007, 125.) Perinteisesti on ajateltu, että oppija (työntekijä, ammattiin opiskelija) ottaa ensin passiivisesti vastaan tietoa koulutuksessa, ja sen jälkeen siirtyy työtehtävien tekemiseen, joissa pyrkii soveltamaan tätä tietoa. (ks. esim. Poikela & Järvinen 2007, 178.) Tällaiseen malliinhan perustuu myös ammatillinen koulutus teoria- ja käytännön työharjoittelu/työssäoppimisjaksoineen. Nyt sekä osin ammatillisessa koulutuksessa että työorganisaatioiden henkilöstönkehittämisessä painopiste on siirtymässä (henkilöstö)koulutuksesta kohti työssä oppimisen ohjaamista (Poikela & Järvinen 2007, 178.) Ammatillisessa koulutuksessa painotetaan yhä enemmän työelämäyhteistyötä, oppisopimusmallia ja opettajan rooli on siten muuttumassa. Käytännön ja teorian välinen suhde on hämärtyneessä, opetusta ollaan siirtämässä yhä enemmän niin sanotulle kentälle, aitoihin työympäristöihin. Opettajista on tulossa enemmänkin yhdyshenkilöitä, oppilaitoksen kehittäjiä, valmentajia, oppimisen yksilöllistäjiä ja koulutuksen myyjiä ja markkinoijia. (Filander 2006, 49-50.) Kun aiemmin työharjoittelujaksoilla opiskelija tutustui työelämään ja harjoitteli koulussa jo oppimiaan asioita käytännössä, niin työssäoppimisessa on kyse enemminkin siitä, että opiskelija oppii ennalta sovittuja uusia asioita työtä tehdessään. Näin korostuu työpaikan rooli oppimisympäristönä. (Virtanen & Collin 2007, 217.)

Sosiaali- ja terveystieteiden ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuu lähihoitajia. Lähihoitajan ammatti<sup>12</sup> on sijoitettu sosiaali- ja terveystieteiden ammattihierarkiassa keskitasolle, toisen asteen monipuoliseksi ammatilliseksi koulutukseksi. (ks. Henriksson & Tiitinen 2011.) Lähihoitajakoulutuksessa yhdistyy työvoima- ja koulutuspoliittiset linjanvedot, koska perustutkinto rakennettiin yhdistämällä seitsemän terveystieteiden ja kolme sosiaalialan aikaisempaa ammattitutkintoa. Lähihoitaja-nimikkeeseen alle tulivat siis perushoitajat, lastenhoitajat, mielenterveyshoitajat, hammashoitajat, lääkintävahtimestari-sairaankuljettajat (nyk. ensihoito), kuntahoitajat, jalkojenhoitajat, kodinhoitajat, päiväkotityöntekijät ja kehitysvammahoitajat. Henrikssonin (2008) mukaan tosin lähihoitajan tutkintoa ei edelleenkään tunneta kovin hyvin ja heidän ammattitaitoaan ei tunnusteta. Lähihoitajan ammattiala on naisvaltainen. Suurin osa opettajista ja opiskelijoista on naisia, tosin miesten osuus on hienoisessa nousussa. Lähihoitajakoulutuksen opiskelija-aines on hyvin kirjavaa ja eri-ikäistäkin, koulutukseen myös hankkiudutaan hyvin erilaisia reittejä pitkin (ks. Henriksson & Tiitinen 2011, 131).

---

<sup>12</sup> ks. Opetushallituksen raportti: Osaava lähihoitaja 2020.

[http://www.oph.fi/download/132619\\_Osaava\\_lahihoidaja\\_2020.pdf](http://www.oph.fi/download/132619_Osaava_lahihoidaja_2020.pdf) viimeksi katsottu 31.10.2013

Tällä hetkellä lähihoitajakoulutukseen sisältyy yhdeksän koulutusohjelmaa, joista opiskelija valitsee tutkintoonsa yhden (Ensihoidon, kuntoutuksen, lasten ja nuorten hoidon ja kasvatuksen, mielenterveys- ja päihdetyön, sairaanhoidon ja huolenpidon, suun terveydenhoidon, vammaistyön, vanhustyön ja asiakaspalvelun ja tietohallinnon koulutusohjelmat).

*Tutkinnon yhteiset ammatilliset opinnot muodostuvat asiakkaan tai potilaan kasvun tukemisesta ja ohjaamisesta, hoidosta ja huolenpidosta sekä kuntoutumisen tukemisesta. Opintojen tavoitteena on oppimaan oppimisen ja tiedonhankinnan taito, sosiaali- ja terveysalan ammattien yhteiskunnallisen perustan ja ammattietiikan hallinta sekä sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmän ja lainsäädännön tunteminen. Lisäksi tavoitteena on perehtyä ihmisen kasvuun ja kehitykseen ja saavuttaa työn edellyttämät ammatilliset vuorovaikutustaidot. Hoidon ja huolenpidon osaamista ovat perushoito, lääkehoito, ensiapu, huolenpitotoiminnot sekä niihin liittyvä aseptiikan, työsuojelun, ergonomian sekä terveyttä edistävän liikunnan ohjausvalmiuksien hallinta. Kuntouttavan työtteen käyttäminen asiakkaan tai potilaan kuntoutumisessa ja toimintakykyisyyden tukemisessa ovat kaikessa kasvatus-, ohjaus-, hoito- ja huolenpitotyössä keskeinen tavoite.” (poimittu Koulutusnetistä<sup>13</sup>)*

Ammatillisten opettajien kelpoisuudesta sosiaali- ja terveysalalla säädetään, että opettajalta edellytetään pääsääntöisesti ylempää korkeakoulututkintoa. Kelpoisuuden voi tuottaa kuitenkin esimerkiksi ammattikorkeakoulututkinto (hammastekniikan ala). Opettajat ovat siis esimerkiksi terveystieteiden, sosiaalityön, kasvatustieteiden ja psykologian maistereita. Lisäksi opettajilta vaaditaan pedagoginen pätevyys ja kolmen vuoden käytännön työkokemus.<sup>14</sup>

Sosiaali- ja terveysalan opettajan ammatti on tästä näkökulmasta siis selkeästi professio, koska se on korkeakoulutuksen ja laajan ammattialan asiantuntijuuden muodostama ammatti. Sosiaali- ja terveysalan ammatillisella opettajalla on myös holistista tietoa, joka ei ole välttämättä ulkopuolisten saatavilla. Edellä mainittuun kelpoisuusesitykseen on päädytty, koska sosiaali- ja terveysalan opettajalta voidaan edellyttää laajapohjaisen ammatillisen ja hoitotieteellisen osaamisen lisäksi myös muuta monitieteellistä osaamista ja tietoperustaa. Tämä puoltaa kelpoisuusvaatimuksen säilyttämistä nykyisellään ylempänä korkeakoulututkintona. Toisaalta sosiaali- ja terveysalalla on monia ammatteja ja tehtäviä, joissa erikoistuneempi käytännön osaaminen painottuu ja siksi myös soveltuvan korkeakoulututkinnon ja vahvan ja riittävän laaja-alaisen työkokemuksen tulisi tuottaa kelpoisuus opettajan tehtäviin.<sup>15</sup>

Sosiaali- ja terveysalan opettajat ovat olleet kokonaistyöajassa ja vuosilomamääräysten piirissä jo 1980-luvulta lähtien. Kokonaistyöajan pituus määräytyy toimistotyöajan mukaan.

<sup>13</sup> <http://www.koulutusnetti.fi/index.php?file=359> viimeksi katsottu 28.10.2013

<sup>14</sup> <http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/sopimukset/opettajat/amatillinen-koulutus/Sivut/amatillisten-opettajien-kelpoisuudet.aspx>

<sup>15</sup> <http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/sopimukset/opettajat/amatillinen-koulutus/Sivut/amatillisten-opettajien-kelpoisuudet.aspx> poimittu 19.9.2013

Kokonaistyöaika jakautuu opetustyöhön ja muuhun työhön siten, että opetustyön osuuden vuosityöajasta on oltava vähintään 752 tuntia lukuvuodessa.<sup>16</sup>

Opettajan muun työn kokonaistyöajassa voi lyhyesti määritellä opetukseen liittyväksi muuksi työksi, joka sisältää mm. opetuksen ja työssäoppimisen ohjauksen suunnittelua, opetustuntien järjestämiseen liittyvät työt (etukäteisvalmistelut, jälkikäteistyöt, arviointi), työpaikkaohjaajien perehdytys, opettajien välinen yhteistyö ja muu tiimityö, erilaiset yhteistyö- ja hallinnolliset kokoukset ja niiden valmistelu ja esimerkiksi työssäoppimisen ohjausmatkoihin kuluva aika.<sup>17</sup>

### 2.3 Opettajuus, työkokemus ja ammatillinen kasvu

Käsittelen seuraavaksi ammatillisen kasvun teorioita ja käsityksiä, koska mielestäni ammatillinen kasvu nivoutuu suoraan käsitteenä laajan työkokemuksen sisälle ja sen ohessa tapahtuvaksi prosessiksi. Lisäksi käsitän kertyvän työkokemuksen myötä tapahtuvan ammatillisen kasvun osaksi työssä koettua hyvinvointia. Myöhemmin analyysissä ja tuloksissa (luvut 4 ja 5) tuon esille haastattelemieni opettajien käsityksiä oman työkokemuksensa ja sitä kautta ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin kehityksen merkityksestä hyvinvoinnin kokemiselle työssä.

Miten ammatillista kasvua on sitten määritelty? Ruohotien (2000, 9.) mukaan se on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta ihminen pystyy vastaamaan jatkuvasti muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin ja kvalifikaatioihin. Se on oppimisprosessi, jossa korostuvat tiedot, taidot ja kyvyt. Ammatillisessa kasvussa ja kehityksessä korostuu sitoutuminen jatkuvaan oppimiseen, joka on tarkoituksellista, suunniteltua ja itseohjautuvaa. Sosiaali- ja terveysalan ammatillisilla opettajilla ammatillinen kasvu on ollut monitahoinen ilmiö elämässä, ovathan he ensin toimineet ammatissa, jota he myöhemmin opettavat ja kouluttavat. Jokin tekijä on myös saanut heidät siirtymään ammatinharjoittajasta ammatinopettajaksi, voisiko ajatella, että he ovat sitoutuneet tai ainakin olleet sitoutuneita itsensä kehittämiseen ja jatkuvan oppimisen ajatukseen.

Ammatillisen kasvun mahdollistajana ja edellytyksenä on *kasvuorientoitunut työilmapiiri*. Tällaisella ilmapiirillä tarkoitetaan työpaikan psykososiaalista ilmastoja, joka koostuu johdon tai esimiehen tuesta ja kannustuksesta, ryhmän toimintakyvystä, työn kannustearvosta ja työn aiheuttamasta stressistä. Kasvuorientoituneeseen ilmapiiriin vaikuttaa työn aiheuttama stressi. Kun

---

<sup>16</sup> Poimittu 19.9.2013 <http://soteope.blogspot.fi/>

<sup>17</sup> Tietopaketti opettajan työajoista ja palkkauksesta, OAJ, katsottu viimeksi 5.11.2013

[http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ\\_INTERNET/01FI/01OAJ\\_ETUSIVU/SUUNNITTELUPAKETTI\\_V\\_2012\\_2013.PDF](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/01OAJ_ETUSIVU/SUUNNITTELUPAKETTI_V_2012_2013.PDF)



tarkastellaan stressiä ammatillisen kasvun näkökulmasta, ovat merkittäviä tekijöitä työroolin selkeys, mahdolliset ammatilliset rooliristiriidat, työn aiheuttama psyykinen kuormitus ja muutosvaatimukset. Kasvuorientoituneen ilmapiirin tärkeitä taustatekijöitä ovat esimiehen ja johdon tuki ja kannustus. Kannustus ja tuki ilmenevät ainakin seuraavissa osatekijöissä: kuinka hyvin johto sitouttaa työntekijänsä työhön ja organisaatioon, kuinka johto arvioi osaamista ja sen kehittymistä, millaiset osaamistavoitteet johto on asettanut organisaatiolle, miten johto on suunnitellut kehittävänsä osaamista. Lisäksi kuinka johto tukee työntekijöiden ammatti-identiteetin kehittymistä ja voimaantumista (ns. voimavarojen vapauttaminen), ja miten johto palkitsee työntekijöitään. (Ruohotie 2000, 51.)

Mukailen tässä tutkimuksessani Taina Hanhisen (2010, 99) ajatusta siitä, että ammatillinen kasvu on yksilön lähtökohdista tapahtuvaa, henkilökohtaista oppimista ja kokemuksen muuttumista sosiaalisessa kontekstissa. Näin yksilön valmiudet ja asiantuntijuus kehittyvät työkokemuksen myötä. Ammatillisen kasvun voidaan ajatella eroavan ammatillisen kehittymisen käsitteestä siten, että jälkimmäisellä kuvataan enemmänkin osaamisen laajenemista ja se voidaan kenties ymmärtää enemmän työorganisaatiolähtöiseksi. Kuten Hanhinen (emt.) toteaa, näitä käsitteitä käytetään usein synonyymeina, mutta käsitteellistä eroa voidaan hänen mukaansa rakentaa näistä lähtökohdista: kasvu kuvaa asteen tai määrän lisääntymistä, kehitys siirtymistä uusien toimintojen alueille.

Ammatilliseen kasvuun liittyy vahvasti tänä päivänä ajatus elinikäisestä oppimisesta. Elinikäinen oppiminen käsitteenä ymmärretään siten, että oppiminen on koko elämän ajan jatkuva prosessi, jossa yksilö yksin tai yhdessä yhteisöjensä kanssa hankkii uutta tietoa, prosessoi sitä ja tuottaa sen avulla uutta osaamista. Elinikäisen oppimisen käsite ei kuitenkaan ole sinällään uusi ja se on ollut mukana koulutus- ja työelämäpuheessa jo useamman vuosikymmenen ajan. Elinikäinen oppiminen voi ilmetä taitojen kehittymisenä, ymmärryksen lisääntymisenä, kykyä tulkita asioita ja ilmiöitä sekä kykyä suhtautua niihin uudella tavalla (Ks. Jessup 1969, 14-31; Pantzar 2004, 121-134.)

Nykyisessä työelämässä on lähinnä oletus se, että ammatti-identiteetit rakentuvat entistä yksilöllisimmiksi ja kiinnittyvät jatkuvan, prosessinomaisen ammatillisen kasvun ja elinikäisen oppimisen varaan. Se tarkoittaa yksittäisen työntekijän kohdalla myös sitä, että hänellä ei ole samaistumisen kohdetta ammattiympäristössään; ei malleja ja käytäntöjä, jotka hän voisi suoraan omaksua osaksi omaa työtänsä. (Eteläpelto 2007, 108.) Ruohotie (2000, 213) painottaa vuorovaikutussuhteisiin perustuvan oppimisen merkitystä organisaatioiden kehittymiselle ja muutokselle. Ei voida ajatella siten, että muutetaan ja kehitetään vain rakenteita vaan on myös huomioitava ihmiset muutoksen alla; yksilöt joihin kehittyminen vaikuttaa. Reflektio on tällaisen

välittömän, kokemukseen ja vuorovaikutukseen perustuvan, oppimisen muoto. Ruohotien (emt, 213-214) mukaan reflektion voisi määrittellä seuraavasti; siinä prosessissa mukana olevat yksilöt määrittelevät yksin ja yhteisesti (vuorovaikutuksessa) mitä kokemuksessa itse asiassa heidän näkökulmastaan tapahtuu ja miten tilanteessa tulisi reagoida. Reflektoinnissa tulisi myös korostua itsereflektion lisäksi myös reaaliaikainen muihin kohdistuva reflektio (emt, 215).

Yksityiselämän merkityskin on suuri; niin sanotut henkilökohtaiset kasvutekijät ovat myös merkittäviä edellytyksiä ammatilliselle kasvulle. Ensinnäkin henkilökohtaiset elämänvaiheet ja niissä tapahtuvat muutokset vaikuttavat uraan ja ammatilliseen kehitykseen. Toisekseen ihmisen omat käsitykset omasta kyvykkyydestään, esim. uuden oppimiseen, ja ihmisen metakognitiiviset taidot ovat tärkeitä kehitymisprosessissa. On siis tärkeää, että ihminen tiedostaa omat vahvuutensa ja omat heikkoutensa. (emt, 54-55.) Näihin asioihin viitattiin jo kompetenssin käsitteen yhteydessä ja myöhemmin käsiteltäessä voimavaroja.

Ammatillisen kasvun näkökulmasta voitaneen esittää, että kokenut opettaja on oman asiantuntijuutensa ammattilainen, hänen metataitojensa pitäisi siis olla hyvät. Miten tämän pitäisi sitten näkyä opettajan työssä? Esimerkiksi Päivi Tynjälä (2006) on artikkelissaan koonnut esiin tutkimuksellisia käsityksiä siitä, miten kokenut opettaja eroaa noviisi-opettajasta. Mitä lisäarvoa siis kertynyt työkokemus tuo opettajan työlle? Perinteisestihän asiantuntijuustutkimus on tarkastellut asiantuntijuutta ja sen kehittymistä yksilöllisten tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisuprosessien kautta. Ensinnäkin täytyy huomioida, että opettajan asiantuntijuus voi olla kapea-alaista ja kontekstisidonnaista (Tynjälä viittaa tässä Ropoon 2004). Toisaalta ammatillisten opettajien asiantuntijuus lienee laajempaa, mutta on kuitenkin ammattiala-spesifiä. Toiseksi ekspertit toimivat automaattisesti samoina toistuvissa tilanteissa. Uudet ja monimuotoiset tilanteet voivat olla haasteellisia siten asiantuntijoillekin. Kolmanneksi on huomattu, että kokeneet opettajat havaitsevat aloittelijoita herkemmin (opetus)tilanteiden erityispiirteet ja pystyvät huomioimaan yksilöllisesti opiskelijoiden erityistarpeet. Neljänneksi voidaan esittää, että kokeneiden opettajien päätöksenteko on nopeampaa ja täsmällisempää kuin aloittelijoiden, mutta toisaalta viidenneksi voidaan sanoa, että ongelmien hahmottaminen voi viedä eksperteiltä enemmän aikaa kuin noviiseilta. Lopputulos on kuitenkin usein laadukkaampi ja eksperttien tietorakenteet ovat abstraktisempia ja hierarkkisemmin organisoituneita kuin noviisien. (Tynjälä 2006, 102-104, viittaa Ropo 2004.) Opettajan asiantuntijuus voi olla siis tiukasti sidoksissa opettajan ammatti-alaan ja myös tilanteeseen ja ympäristöön, kokeneet opettajat eivät välttämättä pärjää uusissa ja yllättävissä tilanteissa noviiseja paremmin, sitä vastoin, kokeneelle tilanne voi tuntua kuormittavammalta kuin noviisille. Kokeneellakin opettajalla riittää siten haasteita.

Janet Alsup (2006) on puolestaan tutkinut vastavalmistuneiden noviisiopettajien ammatti-identiteetin muotoutumista Yhdysvalloissa. Alsupin kimmokkeena identiteettitutkimukselle olivat hänen omat kokemuksensa vastavalmistuneena opettajanoviisina. Hänen tutkimuksessaan tuli esille monia aloittelevan opettajan haasteita, kenties niitä voisi kutsua jopa kehitystehtäviksi. Alsup miettii teoksessaan, miten opettajan identiteetti rakentuu (työ)kokemuksen myötä ja hänen teoksensa lähtökohtana oli hänen käsityksensä siitä, että opettajankoulutus ei tue opettajuuden identiteetin muodostamisessa, vaan keskittyy lähinnä formaalin tiedon kartuttamiseen. Tätä samaa haastetta on otettu esille myös Suomen kontekstissa, ja paljon onkin keskusteltu aloittavien opettajien työnohjauksen tarpeesta, mentoroinnin tärkeydestä, työparitoiminnasta ja kollegoilta saadun tuen merkityksestä. Myöhemmin avatessa tämän tutkielman aineiston analyysia tulee tämä esille; monet haastateltavat kertoivat ”säälivänsä” uusia opettajia, ja moni oli valmis tukemaan ja jakamaan materiaalejaan. Lisäksi saattaa vallita kollektiivinen ajatus siitä, että ensimmäiset opetusvuodet ovat aina rankkoja, ja se on vaan ikään kuin ”koulu”, joka jokaisen on käytävä läpi tullakseen päteväksi opettajaksi.

On myös selvitetty opettajien asenteita ja tahtoa sitoutua ammatillisen kehitykseen erilaisten urakehityksen vaiheiden aikana. (Masuda, Ebersole & Barrett, 2013) Eri uravaiheessa olevien opettajien halukkuus ja sitoutuminen ammatilliseen kasvuun ja itsensä kehittämiseen vaihtelivat neljän erilaisen kategorian mukaan: koulutusaikomukset, koulutuksen arvo, koulutusten aiheet ja koulutukseen liittyvät jännitteet. (*intent, value, topics, tensions*). (emt, 9.) Halukkuutta ammatilliseen kehittämiseen selvitettiin siis lähinnä erilaisten opettajan työtä tukevien koulutusten ja kurssien kautta, ja kysyttiin, kuinka innokkaasti opettajat halusivat osallistua sellaisiin ammatillisen kehittymisensä tukemiseksi. Aikomuksilla tarkoitettiin opettajien pyrkimystä osallistua ammatilliseen kehittämiseen eri uravaiheissa. Ennen työuran alkua opettajat kokivat ammatillisen kehittymisen tärkeänä, ja kuvasivat olevansa valmiita oppimaan ”mitä vain” ja osallistuminen oli heille tärkeää. (emt, 6-7.) Aikomus osallistua ammatillista kehittymistä tukeviin kursseihin oli siis voimakkainta noviisiopettajilla ja jopa erityisesti ennen opetusuran alkua. Aivan uran alkuvaiheessa opettajan kokivat kuitenkin niin suurta informaatiotulvaa, että ammatillisen kehittymisen intentiot jäivät hetkeksi taka-alalle. Keskivaiheilla uraansa olevien opettajien intentiot osallistua ammatillista kehittymistä tukeviin koulutuksiin määrittivät eniten ulkoisten palkkioiden näkökulmasta, jos niillä oli esimerkiksi positiivista vaikutusta palkkaukseen. Uransa loppuvaiheessa ja eläkkeellä olevat opettajat painottivat, että he osallistuisivat mieluiten koulutuksiin, jotka ovat vapaaehtoisia luonteeltaan, eikä sellaisia, joihin esimerkiksi työnantaja edellyttää osallistuvan. (emt, 10.) Ammatillista kehitystä tukevien koulutusten arvoksi ja merkitykseksi opettajat enimmäkseen arvioivat kokemuksen siitä, että ko. koulutukset olivat

auttaneet ja tukeneet heidän ammatillista kehitystään. Eniten arvostettiin koulutuksia, jotka koskivat suoraan opettajien oman oppiaineen sisältöjä tai oman oppilaitoksen käytäntöjä, ja esimerkiksi opiskelijoiden kohtaamista. Koulutuksen aiheista mielenkiintoista oli, että kokeneet opettajat (uran loppuvaiheessa tai eläkkeellä olevat) arvioivat tietoteknisistä koulutuksista olevan eniten hyötyä heidän urakehitykselleen. Urakehitystä tukevien koulutusten osallistumiseen liittyi paljon jännitteitä; uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kokivat koulutuksiin osallistumisen turhauttavaksi, koska heidän työpäivänsä olivat muutenkin ”jo täynnä kaikkea”. Uran keskivaiheilla olevat opettajat pitivät myös ajan riittävyyttä tärkeänä määreenä, eivätkä he halunneet itse kustantaa koulutuksiaan. Uransa loppuvaiheessa olevat opettajat mainitsivat tärkeänä sen, että koulutusten sisältö olisi jotakin sellaista, mikä oikeasti kehittää ja auttaa työssä, eikä irrallista omasta työnkuvasta. (emt, 10-11.) Masudan, Ebersolen ja Barrettin (emt. 11) tutkimuksessa eräs haastateltavista totesi, että *"There's so much that teachers have to do now, that you just don't have the energy or even the time to go . . . I think if someone 'worthwhile' came, I'd go."*<sup>18</sup> (emt, 11.) Uran loppuvaiheessa olevat opettajat toivat esiin myös koulutustarjonnan suppeutumisen ja sidokset vähenevään rahoitukseen. (emt, 11.) Aineistoni analyysissä nousi esille paljon samantapaisia käsityksiä ja kokemuksia, joita esittelen myöhemmin avatessani aineiston sisältöä luvussa 4.

## 2.4 Hyvinvointi työssä

Hyvinvointi työssä on puhuttanut yhteiskunnassamme ahkerasti viimeisten vuosikymmenten aikana. Työelämän muutossuunnat, tuottavuus- ja tehostamisvaatimukset, työelämän laatu, työvoimapula, sairauslomat ja eläköityminen ovat olleet tutkijoiden (esimerkiksi Tilastokeskus ja Työterveyslaitos), kehittäjien ja työelämän intressien suurennuslasin alla. Työhyvinvointiin liittyvää kiinnostusta selittävät myös lainsäädännön muutokset, kuten työturvallisuuslaki ja työterveyshuoltolaki. (ks. Kinnunen, Feldt, Mauno 2008a, 7-10.) Tarkastelen työhyvinvoinnin käsitteeseen liittyvää tutkimusta tässä luvussa, koska tutkielmani tutkimuskysymys koskee opettajien käsityksiä hyvinvoinnista työssään, sekä sitä mahdollistavista että sitä rajoittavista tekijöistä.

Työhyvinvoinnilla viitataan yleisesti työntekijöiden hyvinvointiin, ja sen alla voidaan tarkastella monenlaisia ilmiöitä työturvallisuudesta ergonomiaan, työn ja perhe-elämän

---

<sup>18</sup> ”Opettajan työhön kuuluu tällä hetkellä niin paljon sisältöä, että koulutuksiin osallistumiseen ei yksinkertaisesti riitä energiaa tai edes aikaa... jos jotakin oman työn kannalta arvokasta tulisi, niin luulen, että voisin osallistua”  
Suomennus T.L.

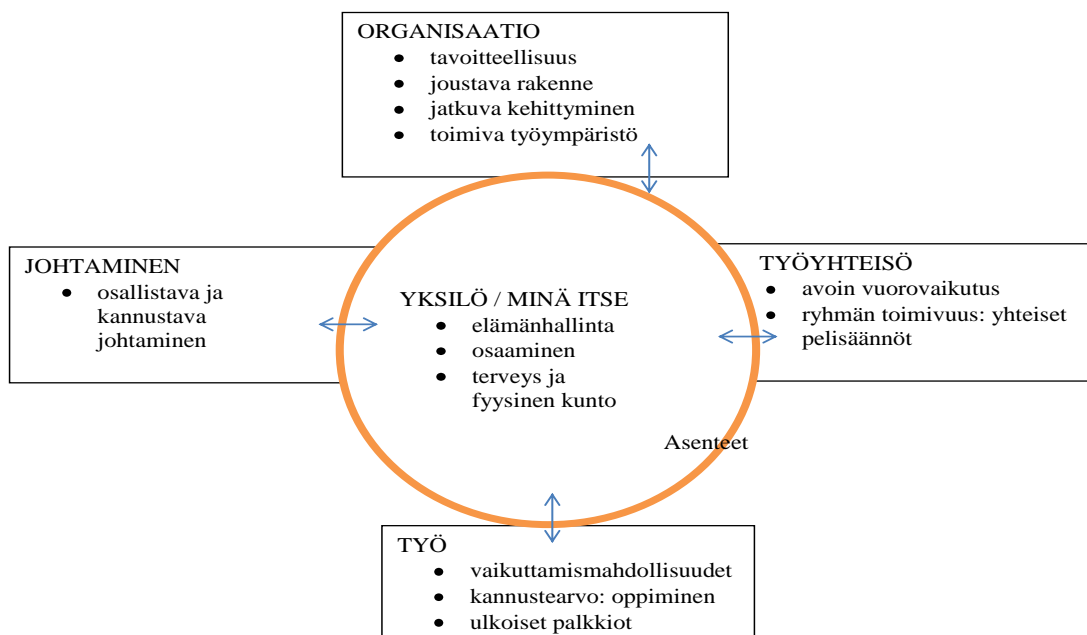
yhteensovittamista sekä työpaikan sosiaalisia suhteita ja ilmapiiriä. Ensinnäkin työhyvinvointia voidaan tarkastella työyhteisöjen toimintatapojen näkökulmasta (esimerkiksi organisaatiokulttuuri, johtamistavat, esimiestyö, työilmapiiri). Toiseksi työolosuhteet ja työprosessit vaikuttavat työhyvinvointiin (esimerkiksi työmenetelmät, työn tekemisen tavat, työaika, työn kuormitus). Kolmanneksi on tärkeä huomioida ammattitaito ja osaaminen (esim. koulutus, oppiminen, kvalifikaatiot ja kompetenssi). Neljänneksi on syytä tarkastella työkykyä ja jaksamista (esim. terveys, henkinen jaksaminen). Ja viimeiseksi on huomioitava ikääntyvien asema (esim. ikäasenteet, työssä jatkamisen edistäminen, ikäjohtaminen, työttömyys). Tutkitusti yksilön hyvinvointia keskeisesti määrittävät tekijät ovat osaltaan fyysisiä ja biologisia (tunnekokemusten vahvuus, perintötekijät, yksilölliset erot, terveys, kunto), mutta myös persoonallisuudella, sukupuolella (sukupuoli ei ole pelkästään biologinen ominaisuus), ihmissuhteilla ja perheellä, taloudella ja palkkatuloilla, materiaalisella hyvinvoinnilla ja työllisyydellä on merkitystä. (Brough, O’Driscoll, Kalliath, Cooper & Poelmans, 2009, 5-15; Forss, 2004, 11.)

Työhyvinvointi on monitasoinen ilmiö ja sen tutkimuksessa tulee huomioida niin subjektiivinen hyvinvointikokemus kuin hyvinvoinnin objektiiviset tekijät (esimerkiksi mitattavissa olevat aineelliset ja sosiaaliset tekijät, jotka vaikuttavat hyvinvointiin, kuten työolosuhteet). Subjektiivista hyvinvointia voidaan tarkastella kaksisuuntaisena kokemuksena, niin myönteisenä ja positiivisena (kuten hyvinvointi, tyytyväisyys työhön) kuin kielteisenä kokemuksena (kuten stressi, uupumus). (Mamia 2009, 21-23.) Tarkastelen näitä lähemmin alaluvuissa 2.4.2 (s. 32) ja 2.4.3 (s. 36).

Työhyvinvoinnista voidaan puhua myös työpaikan psykologisena hyvinvointina tai terveytenä. Yksi voimakkaasti vaikuttava näkökulma työhyvinvointiin onkin työterveyspsykologia (*occupational health psychology*), joka korostaa sitä, että työllä on suuri vaikutus yksilön hyvinvointiin ja terveyteen eikä työhyvinvointia tulisi välttämättä tarkastella irrallisena yksilön hyvinvoinnista. Yksilön hyvinvointiin vaikuttavat niin yksilölliset kuin organisatorisetkin tekijät ja työntekijän hyvinvoinnilla on puolestaan vaikutuksia organisaatioon ja työntekijän yksityiseen elämään. Tiivistetysti ammatillinen hyvinvointi koostuu tyytyväisyydestä työhön ja elämään, sekä yleisestä psykologisesta ja fyysisestä terveydestä. (Brough, ym. 2009, 1-2.) Marja-Liisa Mankan (Manka, Hakala, Nuutinen & Harju 2010; Manka, Heikkilä-Tammi & Vauhkonen 2012) mukaan työhyvinvointiin vaikuttavat keskeisesti yksilö itse sekä hänen asenteensa, organisaatio, esimies, ryhmähenki ja työ sinänsä. Mankan ajatusta havainnollistaa seuraava kuvio (kuvio 5.). Kootusti Mankan (emt.) mukaan työhyvinvoinnin keskiössä on yksilö ja hänen asenteensa työtä kohden. Vaikutusta on sillä, millainen on hänen psykologinen pääomansa sekä terveytensä (sisältäen fyysisen kunnon.) Psykologinen pääoma voidaan tässä yhteydessä ymmärtää sekä yleisesti yksilön

elämänhallintataidoiksi että osaamiseksi (ammatti-identiteetti, kompetenssi). Työhyvinvointia määrittävät ja siihen vaikuttavat yksilön itsensä lisäksi organisaatio, organisaatiossa johtaminen (esimies), työyhteisön ilmapiiri ja työn luonne itsessään. Organisaation työhyvinvoinnin kannalta merkityksellisiksi tekijöiksi on löydetty ensinnäkin sen joustava rakenne (tämä on varmasti haaste ainakin kuntasektorilla), työympäristön toimivuus, tavoitteellisuus ja jatkuva kehittyminen. Työyhteisön ilmapiiri on hyvin merkityksellinen, vuorovaikutuksen tulisi olla avointa, ryhmän toiminnan esteetöntä ja pelisääntöjen tasapuolisia ja avoimesti nimettyjä. Esimiehen kannustavuus ja osallistuva ote työhön on merkityksellistä työntekijöiden hyvinvoinnin kannalta. Lisäksi työn piirteet itsessään ovat merkityksellisiä, varsinkin se, että työntekijä kokee työssään olevan vaikutusmahdollisuuksia, ja että työssä voi kokea kehittyvänsä. Jossain määrin vaikutusta on myös ulkoisilla palkkioilla.

Viime aikoina on myös alettu käymään tutkimuksellista keskustelua voimavaralähtöisestä työhyvinvoinnista. Oivallus perustuu siihen tosiasiaan, että hyvinvointia on mahdollista edistää lisäämällä toimia, jotka kehittävät työn voimavaroja. Yksilöllisiä voimavaroja ovat mm. psykologinen pääoma, osaaminen, (koettu) terveys ja fyysinen kunto, ryhmän voimavaroja puolestaan toimivuus, yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteisöllisyys. Työn voimavaroja puolestaan kannustava ja osallistava johtaminen, innovatiivinen ilmapiiri, työn hallinta, vaikuttamisen mahdollisuudet. (Fischer 2012; ks. Manka ym. 2012, 13.)



**KUVIO 5.** Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät (mukaiillen Manka ym. 2010, 8;Manka ym. 2012, 12)

Myös työn hallinnalla ja hallinnan tunteella on merkitystä työhyvinvointiin, ja monissa tutkimuksissa onkin painotettu juuri hallinnan näkökulmaa. Marja-Liisa Manka (1999) esitti väitöksessään 'Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia' yksilön menestymisen ja hyvinvoinnin edellytyksiksi juuri työn hallinnan, elämänhallinnan ja hallinnan käsitteet. Muut taustakäsitteet olivat yksilön oppiminen, työyhteisön piirteet ja sairastaminen työyhteisössä. Linaan seuraavassa Mankan (1999, 104) yhteenvetoa yksilön hyvinvointiin ja menestymiseen vaikuttavista tekijöistä; tutkimusten mukaan ne ovat kokemus työn hallinnasta, elämänhallinta, halu kehittyä ja oppia sekä hyvä työyhteisö. (taulukko 2.)

**TAULUKKO 2.** Yksilön menestymisen ja hyvinvoinnin edellytykset (Manka 1999, 104)

<b>Työn hallinta</b>	Hyvä hallinta yhdistyneenä korkeisiin työn vaatimuksiin johtaa työhön sitoutumiseen ja vähentää poissaoloja, vahvistaa kykyä luoda sosiaalisia verkkoja ja saada tarvittaessa tukea. Työn hallinta edellyttää vaikutusmahdollisuuksia päätöksentekoon ja työn sisältöjen monipuolisuutta.
<b>Elämänhallinta</b>	Usko, että voi vaikuttaa siihen, mitä itselle tapahtuu. Persoonallisuudenpiirteinä hallitsevuus, sosiaalinen rohkeus, itseluottamus ja sitkeys, sekä myönteinen ajattelu- ja toimintatapa.
<b>Oppiminen</b>	Jatkuva halu kehittyä ja oppia = kasvumotivaatio, itseohjautuvuus, ammatillinen kompetenssi.
<b>Hyvä työyhteisö</b>	Toimiva ryhmä ja ilmapiiri, osallistava ja suoritukseen orientoiva esimies, rakenteeltaan joustava organisaatio, joka antaa kannustavat puitteet työskentelylle.

#### 2.4.1 Työhyvinvointitutkimuksen päänäkökulmat: pahoin- ja hyvinvointia työssä

Työhyvinvointitutkimuksia on tehty monien eri tieteenalojen sisällä, niin käyttäytymistieteissä (psykologia, kasvatustiede), terveystieteissä, organisaatiotieteissä kuin yhteiskuntatieteissäkin. Työhyvinvointitutkimuksia voidaan sanoa määrittävän kaksi ”linjaa”, ensinnäkin perinteinen ns. työpahoinvointi-linja, jossa on tutkittu muun muassa työstä aiheutuvaa stressiä, työn

kuormittavuuden vaikutusta työntekijään ja työuupumusta. Toiseksi niin sanottu uudemman aallon linja, jota voitaisiin nimittää paremmalla syyllä työhyvinvointi-linjaksi, mutta usein saa nimikkeen positiivisen tutkimuksen linja. Tämän suuntauksen alla on tutkittu muun muassa työtyytyväisyyttä, niin kutsuttua työn imua sekä työn positiivista vaikutusta työntekijän elämässä. Toisaalta työkyvyn ja työssäjaksamisen tutkimuksen tavoitteina on ollut ehkäistä työssä uupumista ja stressiä, ja sitä kautta toki sairauslomia ja organisaatiolle kertyviä kustannuksia. Työkykytutkimusta on paljolti kuvittanut ikääntymiseen liittyvät asetelmat; nimittäin terveyden ja fyysisen toimintakyvyn vaikutus työhyvinvointiin. Näkökulma on saattanut hyvinkin olla se, että työhyvinnoinnilla tarkoitetaan kuinka ihminen eli työntekijä selviytyy työstään. (ks. Mäkikanga, Feldt & Kinnunen 2008, Mamia 2009, Ilmarinen 2006).

Tarkastelen seuraavaksi näitä kahta ”linjaa”, työhyvinvointitutkimuksen suuntausta ja näkökulmaa, aloittaen työssä koetusta stressistä, kuormittumisesta ja uupumuksesta (”pahoinvoinnin” tutkimus) edeten positiivisen työhyvinvoinnin tutkimukseen. Lopuksi tarkastelen niin kutsua kaksisuuntaista käsitystä työhyvinvoinnista sekä esittelen joitakin tutkimustuloksia koskien opettajien työhyvinvointia.

## 2.4.2 Pahoinvointia työssä

Tässä luvussa esittele työhyvinvoinnin negatiivisia ulottuvuuksia, eli käsityksiä siitä, mitä on pahoinvointi työssä ja millaiset asiat sitä aiheuttavat. Tämä näkökulma on tarpeellinen, koska tutkimustehtävänäni on selvittää opettajien käsityksiä niin hyvinvoinnin mahdollisuuksista kuin niitä hyvinvointia rajoittavista tekijöistä.

### **Stressi ja työssä kuormittuminen**

Koska työssä koettu stressi aiheuttaa hyvinvointi- ja terveysongelmia, se on pitkälti pysynyt työhyvinvointitutkimuksen kiinnostuksen kohteena. Myös lainsäädäntö edellyttää nykyisin työnantajalta, että työympäristön turvallisuutta ja että työympäristö itsessään ei ole kuormittava tai stressiä aiheuttava. Organisaation tuloksellisuuden näkökulmasta työssä koetun stressin on nähty olevan yhteyksissä työsuorituksiin ja taloudellisiin menetyksiin. (Kinnunen & Feldt 2008, 13-14.)

Stressillä on monenlaisia määritelmiä, esimerkiksi Sonnentag & Frese (2003) ovat esittäneet työ- ja organisaatiopsykologiassa, että stressi voi tarkoittaa erilaisia stressitekijöitä, stressireaktioita sekä yksilön ja ympäristön välisessä suhteessa ilmenevää epätasapainoa. Kuormittavat tapahtumat ja tilanteet ovat stressitekijöitä, stressireaktioita puolestaan yksilölliset psykologiset ja/tai fysiologiset reaktiot erilaisissa tilanteissa. (Kinnunen & Feldt 2008, 14.) Työelämän stressitekijöitä ovat (Sonnentag & Frese 2003, 561-563.) psyykkis-fyysiset työolot



(esim. ergonomian haasteet, sisäilma, työtapaturmat), työtehtävien vaatimukset (esimerkiksi tehtävien määrä suhteessa työaikaan), erilaiset epäselvyydet ja ristiriidat rooleissa (esimerkiksi mitä tehtäviä työnkuva sisältää), vuorovaikutussuhteet asiakkaisiin, kollegoihin ja esimiehiin, työaika, työrullalla eteneminen ja organisaatiomuutokset. Sonnentag ja Frese (emt.) ovat myös luetelleet erilaisia stressireaktioita työelämässä, kuten yksilötason fysiologiset reaktiot (verenpaine, stressihormonien erityy, sairaudet, säryt), tunneperäiset reaktiot (ärtymys, ahdistus, masennus) ja käyttäytymisessä (kuten kognitiivisen toiminnan reaktiot; muisti, keskittymiskyky ja päätöksenteko) ilmenevät reaktiot. Kinnunen ja Feldt (2008, 16) kokoavat, että pitkällä aikavälillä stressireaktiot johtavat heikentyneeseen hyvinvointiin, sairauksiin ja sairauspoissaoloihin, työssä lisääntyvään vaihtuvuuteen sekä myös muilla elämänalueilla koettuun heikentyneeseen hyvinvointiin. Työpaikan ihmissuhdeongelmat voivat lisääntyä ja työntekijän sitoutuneisuus organisaatioon vähentyä.

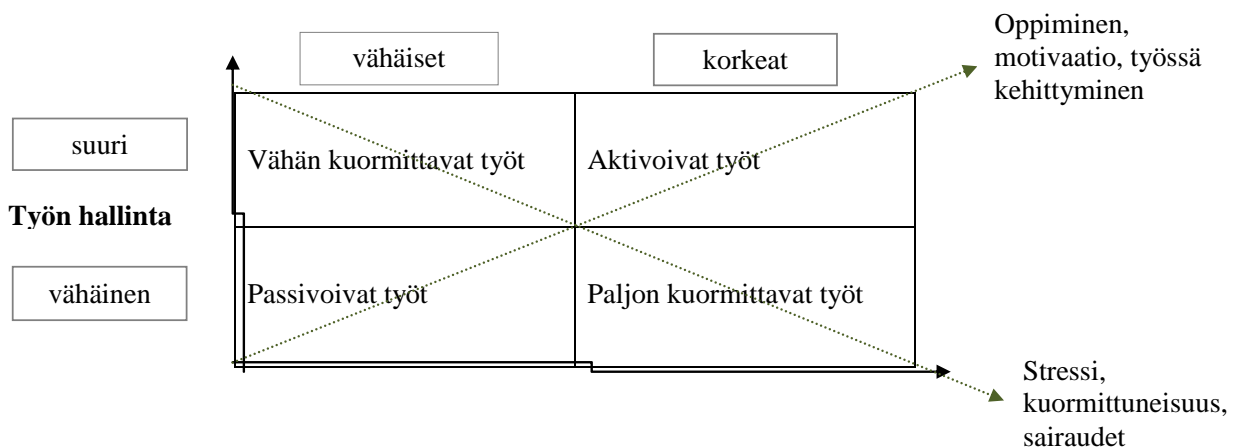
Stressin käsitteellistämässä on myös painotettu yksilön ja ympäristön yhteensopivuutta. Stressin kokemus saa alkunsa, kun ympäristön vaatimukset ja odotukset ylittävät yksilön voimavarat. Ulkoisiin painetekijöihin reagoidaan yksilöllisesti eri tavoin ja samoin esimerkiksi stressin kokeminen vaikuttaa käyttäytymiseen vaihdellen yksilöllisesti. Kuitenkin voidaan yleistäen sanoa, että pitkittynyt ristiriitatilanne (yksilön ja ympäristön välillä) ja sen aiheuttama stressi voi johtaa sairastumiseen, esimerkiksi uupumukseen. (Lazarus & Folkman 1984, 21-25)

Tunnetuimpia työstressin ja työssä kuormittumisen selittämiseen käytettyjä malleja on Karasekin (1979, 278–288; Karasek & Theorell 1990, 32.) työn vaatimusten ja hallinnan malli (Kuvio 7.). Mallista on käytetty myös lyhennettä JDC-malli (Job Demand-Control model, Karasek & Theorell 1990, 31–32.). Mallin mukaan motivaatiota, oppimista ja työssä kehittymistä edistää työ, jossa työn hallinnan mahdollisuudet ovat suuret ja samalla työn vaatimukset ovat myös korkeita. Työ on siis haastavaa, mutta siihen sisältyy autonomisia piirteitä. Tällaista työtä voi kutsua myös aktiiviseksi työksi. Stressaavinta työ on puolestaan silloin, kun työ on hyvin kuormittavaa, eli työn vaatimukset ovat korkeat ja samalla työn hallintakeinot ovat vähäiset. Pitkäaikaisesti tällainen työtilanne voi johtaa sairastumiseen. Stressittömintä on työ, jossa vaatimukset ovat vähäisiä, mutta kuitenkin yksilö pystyy hallitsemaan hyvin työtään. Tällaisessa työssä voidaan hyvin, mutta kehittyminen voi olla vähäistä, joka voi kenties johtaa turhautumiseen työssä. Passiivisessa työssä sekä työn hallinnan keinot että työn vaatimukset ovat vähäisiä, tällainen työtilanne passivoi ja voi jopa johtaa taitojen heikkenemiseen tai menettämiseen. (Karasek & Theorell 1990, 35-40.)

Myöhemmin mallia on laajennu sisällyttäen siihen myös sosiaalisten tekijöiden merkitys. (JDCS-model: Job Demand Control Support, Karasek & Theorell 1990, 68-70.) Esimerkiksi

kuormittava työ on erityisen haitallista yksilön terveydelle silloin, kun hän ei saa sosiaalista tukea työlleen. Paras vaihtoehto kehittymisen, motivaation ja oppimisen kannalta on aktiivinen työ, jossa työntekijä saa paljon sosiaalista tukea työympäristöltään ja työ on niin sanotusti kollektiivista.

Kinnunen ja Feldt (2008, 21-22.) tiivistävät, että kuormittava työ vähäisellä sosiaalisella tuella on yhteydessä työntekijöiden psyykkiseen pahoinvointiin ja mielenterveyden häiriöihin. Suomalaisessa tutkimuksessa on saatu myös näyttöä, että kuormittava työ ennustaa sairauspoissaoloja ja on yhteydessä sydän- ja verisuonitauteihin.



**KUVIO 6.** Työn vaatimusten ja hallinnan malli (Karasek 1979, 288; ks. Kinnunen & Feldt 2008, 19)

## Työuupumus

Ulla Kinnunen ja Marja Hättinen (2008, 38-40.) tiivistävät työuupumuksen neljään eri määritelmään nojaten useisiin eri psykologisiin tutkimuksiin. *Ensimmäisessä* määritelmässä korostetaan, että työuupumuksessa on kyse turhautumisesta, koska yksilö sitoutuu ja omistautuu tehtäviin, jotka eivät tyydytä hänen henkilökohtaisia pyrkimyksiään ja odotuksiaan saavutettavista asioista. Työuupumukseen liittyy tällöin myös väsymystä ja masentuneisuutta. Tämän määritelmän tekee ongelmalliseksi se, että se koskettaa lähinnä suorituskeskeisiä ja tavoitehakuksia yksilöitä ja sulkee työuupumuksen yhteen luokkaan masennuksen ja kroonisen väsymyksen kanssa. *Toisessa* määritelmässä merkittäviksi nähdään yksilön tunneperäiset reaktiot suhteessa työhön liittyviin stressitekijöihin. Kyseessä on usein epätasapaino työn vaatimusten ja käytettävissä olevien voimavarojen välillä, jolloin reaktioina nousee esiin väsymys, uupumus, ahdistuneisuus ja jännittyneisyys. Reaktiot aiheuttavat yksilön puolustautumisen, joka voi johtaa vetäytymiseen ja vaikkapa kyynistymiseen. *Kolmannessa* määritelmässä uupuminen nähdään pitkältä fyysisenä ja

tunneperäisenä tilana, jonka on saanut aikaan pitkäaikainen sitoutuminen vaativiin tilanteisiin. Yksilölle on saattanut muodostua avuttomuuden ja kykenemättömyyden tunteita työn vaatimusten edessä, jotka usein johtavat kielteisten asenteiden muodostumiseen. On havaittu, että tämän kaltaisella työuupumukselle ovat alttiita hoitotehtävissä työskentelevät henkilöt, joille kehittyy uupumuksen myötä kielteinen minäkäsitys ja kielteiset asenteet työtä ja muita ihmisiä kohtaan. Altistavina tekijöinä on idealistinen halu auttaa muita ihmisiä, korkea motivaatio ja käsitys siitä, että työ antaa merkityksen elämälle. (ks. Pines 1993). *Neljäs* määritelmä tuo esiin kolmen ulottuvuuden määritelmän työuupumuksesta. Työuupumukseen sisältyy emotionaalinen uupumus, depersonalisaatio sekä ammatillisen tehokkuuden väheneminen. Työntekijällä voi olla epäpätevyiden tuntemuksia ja hän tuntee itsensä kyvyttömäksi saavuttamaan asettamia tavoitteita, hän suhtautuu välinpitämättömästi muihin ihmisiin, kuten kollegoihin ja asiakkaisiin, ja hän kärsii tunteesta, että hänen energiavaransa ovat täysin tyhjentyneet. Tämä neljäs määritelmä on viimeaikoina ollut psykologisissa työuupumus-tutkimuksissa suosituin näkökulma, osaksi sen takia, että Maslach kumppaneineen<sup>19</sup> on kehittänyt selkeän kyselypohjaisen tutkimuksen mittaamaan edellä esitettyjä ulottuvuuksia.

Yhteenvetona voitaisiin sanoa, että työuupumusta aiheuttavat epäsuotuisat työolosuhteet, joissa tavoitteita ei pystytä saavuttamaan. Työuupumuksen taustalla voi olla myös motivoituneen työntekijän korkeat sisäiset tavoitteet, tunnollisuus ja velvollisuudentunne saavat ihmisen toimimaan yli omien jaksamisrajojen. Uupumuksen taustalla voivat olla myös sellaiset selviytymiskeinot, jotka eivät auta tilanteen suotuisaan ratkaisuun pääsemiseksi, tai henkilö ei kykene määrittelemään tilannetta uudelleen itselleen suotuisammaksi (Schaufeli & Enzmann 1998). Hakanen (2005) muistuttaa, että työuupumus tulee erottaa työstressistä, koska työstressi on yleensä ohi menevä olotila: työstressissä ihminen käyttää voimavarojaan ja selviytymiskeinojaan kuormittavan tilanteen ratkaisemiseksi, jonka jälkeen normaali olotila ja voimavarat yleensä palautuvat. Pitkittynyt työstressi ilman palautumista voi puolestaan johtaa työuupumiseen, sillä uupumisessa selviytymiskeinot ovat ehtyneet ja myös työntekijän kokemusmaailma on kielteinen ja mielikuviltaan epäonnistumisen värittävä.

Tänä päivänä yksi suurimmista puutteista työoloissa on *aika*. Ajan puutteen varsinainen ongelma ei ole kiire tai liiallinen työmäärä sinänsä, vaan se, että aika ei riitä työn tekemiseen työntekijää itseään tyydyttävällä tavalla. Työn huono organisointi ja kustannustehokkuuden korostaminen, sekä työn tuloksen ja työlaadun korostunut valvonta esimiesten tahoilta vaikuttavat voimakkaasti työssä jaksamiseen. Syy löytyy siitä, että ne eivät huomioi työntekijän oman

---

<sup>19</sup> Ks. Maslach Burnout Inventory MBI (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

kokemuksen merkitystä; eli esimerkiksi kuinka työntekijä kokee suoriutuvansa työstään, joka on ensisijaisen tärkeää työhyvinvoinnille. (Mamia 2009, 50.)

### 2.4.3 Hyvinvointia työssä: työn imu ja muu positiivinen näkökulma

Ihmisen hyvinvointia työssä ei ole tarkoituksen mukaista tutkia ja selvittää vain ongelma- tai sairauskeskeisestä näkökulmasta käsin, vaan tarvitaan myös tutkimusta, jossa painottuu ihmisen työssä kokemien positiivisten tunteiden kirjo. Tällaisella positiivisella näkökulmalla pystytään ennakoimaan ja selvittämään tekijöitä, jotka työssä, työympäristössä ja työntekijässä virittävät esimerkiksi innostuneisuuden tunteita. Positiivinen tunnelataus on kuitenkin yhteydessä myös kehitysmuonteisyyteen, ja siten mielestäni positiivinen näkökulma työhyvinvointiin on tärkeä osa ammatillisen kasvun ja kehityksen tutkimuskenttää. Muun muassa Juha Varila (Varila & Viholainen, 2000, 14.) perustelee työn myönteisiä tunteita herättävien tekijöiden tutkimista sillä, että ne ovat osa yksilön kasvua ja kehitystä, sekä organisaation kiinteyteen työyhteisön kautta voimakkaasti vaikuttavia tekijöitä

Puhuttaessa työstä positiivisena tekijänä yksilön elämässä ei voida ohittaa puhetta onnellisuudesta. Flown käsite liittyy positiiviseen työhyvinvointiin ja se soveltuu onnellisuuden, tyytyväisyyden ja sisäisen motivaation tutkimiseen. (Csikszentmihalyi 2005). Csikszentmihalyi (2005, 19) kuvaa flown käsitteellään optimaalista kokemusta; tilaa, jossa ihminen on niin syventynyt toimintaansa, ettei mikään muu sillä hetkellä merkitse hänelle mitään. Ilosta Csikszentmihalyi (2005, 82) kirjoittaa seuraavasti: on olemassa kahdeksan osatekijää, jotka kuuluvat myönteiseen kokemukseen: tehtävä, jota suoritamme, on mahdollista suorittaa loppuun. Meidän on mahdollista keskittyä tehtävän suorittamiseen. Tehtävällä on selvät tavoitteet ja siitä saa välitöntä palautetta. Ihminen toimii syvästi keskittyneenä, mutta ponnistuksitta. Toiminta on hänen hallinnassaan. Huoli itsestä katoaa ja viimeiseksi: käsitys ajan kestosta muuttuu. Työn suhteen Csikszentmihalyi (2005, 216, 220) korostaa olemista, jota voidaan kuvata myös autoteelisen persoonallisuuden käsitteellä. Autoteelinen persoona saa flow-kokemuksia karuissakin olosuhteissa, hänellä on kyky muuttaa rajoittavat tekijät mahdollisuuksiksi, hän on luova ja suhteellisen vapaa aineellisista kahleista. Koska autoteelisen persoonallisuuden omaavia henkilöitä on harvassa, on työyhteisöissä helpompi lähteä muuttamaan työympäristöä työn iloa ja virtauskokemusta tukevaksi, kuin odottaa työntekijöiden nousevan autoteeliseksi persoonallisuuksiksi. Ymmärrän tässä tutkielmassa hyvinvoinnin työssä monitahoiseksi ilmiöksi ja sisällytän siihen niin työkokemuksen merkityksen, kokemuksen ammatti-identiteetistä ja ammatillisesta kasvusta, sekä pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen, joten vaikka työhyvinvointi-

tutkimus on teoreettista taustaan, käytän omissa määritelmissäni mieluummin käsitettä hyvinvointia työssä sen sijaan.

Kun yksilö kokee hyvinvointia työssään, voitaisiin myös puhua työssä koetusta ilosta. Tällöin sen sisällä voitaisiin laajemmin tarkastella erilaisia positiivisia tunnereaktioita, motivaatiota, kasvun kokemuksia, tehokkuususkomuksia ja käsityksiä työn voimaannuttavasta luonteesta. Käytän tässä luvussa teoreettista taustaa mukaillen myös termiä positiivinen työhyvinvointi, jolla pyrin kuvaamaan ja käsitteellistämään positiivisia työhön liittyviä kokemuksia sisältäen myös edellä mainittuja tekijöitä.

Niin sanotulla *positiivisella työhyvinvoinnilla* tarkoitetaan huomion kiinnittämistä työhön ja hyvinvointiin liittyviin positiivisiin tekijöihin (affektit ja kognitiot<sup>20</sup>). Työhyvinvointia on siis perinteisesti tarkasteltu sinänsä tärkeistä kuormituksen ja stressin näkökulmista (työuupumus, burnout), mutta viime vuosina ymmärrys työhyvinvoinnista positiivisena ilmiönä on yleistynyt. Esimerkkejä positiivisen työhyvinvoinnin käsitteistä ovat työn imu (aktiivinen innostus, virittyneisyys, uppoutuminen), työtyytyväisyys ja työssä viihtyminen, ja muu työstä saatava mielihyvä ja ilo. (ks. Hakanen 2002a) Positiivisen työhyvinvoinnin idea on alun perin sidoksissa nk. positiiviseen psykologiaan, joka voidaan ymmärtää esimerkiksi pyrkimykseksi tukea yksilöiden hyvinvointia elämässä positiivisiin ilmiöihin (kuten tunteisiin) perustuvalla tutkimuksella. Positiivinen psykologia on tavallaan lähtenyt liikkeelle pyrkimyksestä olla ”perinteisen” ongelmakeskeisen psykologian vastakohta, tosin tämä lienee pelkistetty ilmaus. Joka tapauksessa, positiivisessa psykologiassa ei haluta tutkia sairauksia, vääristymiä tai pahoinvointia, koska pyritään välttämään negatiivisella puheella ja käsitteillä jo olemassa olevan pahoinvoinnin uusintamista. Sen sijaan halutaan tuoda uusia, positiivisempia näkökulmia yksilöiden, perheiden ja yhteisöiden innostamiseksi ja voimaannuttamiseksi. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5, 13.) Tarkoitukseni on tässä tutkimuksessa selvittää, millaisia käsityksiä haastattelemani opettajilla on niin hyvinvointia rajoittavista kuin sitä mahdollistavista tekijöistä. Mahdollistavat tekijät viittaavat opettajan kokemuksiin positiivisesta työhyvinvoinnistaan.

## **Työn imu**

Työhyvinvointia positiivisemmasta näkökulmasta tarkasteleva ’työn imu’ (eng. ”*work engagement*”) vahvistui käsitteenä 2000-luvun alussa. Ensimmäiset sitä koskevat tutkimukset julkaistiin kansainvälisesti vuonna 2002 (Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova & Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma & Bakker, 2002) ja samana vuonna ilmestyivät jo

---

<sup>20</sup> *Affektilla* tarkoitetaan tiettyyn asiaan liittyvää tunnereaktiota ja vaikkapa asiaan kohdistuvaa energisyyttä tai sen välttämistä. *Kognitioilla* puolestaan viitataan yksilön tiedonkäsittelyyn liittyviin prosesseihin, kuten ajattelu, havaitseminen ja päättely. Ks. esim. Ruohotie, 1998.

ensimmäiset suomalaiset tutkimukset Jari Hakasen toimesta (Hakanen, 2002a ja 2002b). Hakanen otti Suomessa käyttöön käsitteen 'työn imu' ja se on ollut työhyvinvointisanaston ja -tutkimuksen keskiössä siitä lähtien. (emt, Hakanen 2005.) Positiivisen psykologian tutkimuskenttään liittyen siinä painotetaan työntekijän optimaalista toimintaa ja hyvinvointia.

Työn imua voidaan itse asiassa kuvailla samantyylliseksi kuin flow-kokemusta, mutta poiketen flowsta, työn imu on vakaampaa ja pitkäkestoisempaa Työn imu täytyy myös erottaa 'työholismista'<sup>21</sup>, sillä tähän ei liity samanlaista työstä nauttimista ja uppoutumista. Jossain määrin työn imu on työuupumuksen käsitteellinen vastakohta, vaikka myöhemmin esittelemissäni malleissa todetaankin työhyvinvoinnin monimerkityksellisyys ja vaihtelevuus kokemuksena. (Hallberg & Schaufeli, 2006).

Työn imuun liittyy kokemus tarmokkuudesta, uppoutumisesta ja omistautumisesta. Se voidaan ymmärtää sisältävän myös energisyyden, sitoutuneisuuden ja pystyvyyden kokemuksia. (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2008, 68-69.) Työn imua syntyy, kun työntekijällä on runsaasti voimavaroja työssä eli työ on kehittävä, työntekijällä on hyvät vaikutusmahdollisuudet, esimies tukee ja arvostaa työntekijää, tiedonkulku on avointa ja sujuvaa, ilmapiiri on tukeva, työympäristö on innovatiivinen ja vuorovaikutussuhteet (esim. asiakkaisiin) ovat positiivisia. (Hakanen 2002a; 2002b; 2005; 2009.). Työn imussa työntekijän motivaatio on korkea, hänen olonsa on energinen ja hän on tyytyväinen työssään. Työn imu lisää positiivisia tunteita työorganisaatiota kohtaan ja lisää työhön sitoutumista. (Hallberg & Schaufeli, 2006). Työn imussa oleva työntekijä kokee työnsä merkitykselliseksi, haasteelliseksi ja inspiroivaksi. Hän on tuottava, tehokas, sinnikäs vastoinkäymisissä ja ylpeä työstään. Uppoutuminen ilmenee syvänä keskittymisen tilana, jolloin aika kuluu kuin huomaamatta ja irrottautuminen voi olla vaikeata (Kühnel, Sonnentag & Westman, 2009).

## **Muut työhyvinvointia kuvaavat positiiviset käsitteet**

Myönteiset työasenteet ja työhyvinvointi sisältävät kolme eri alakäsitettä Mäkikankaan, Feldtin ja Kinnusen (2008, 59-72) koonnin mukaan. Nämä ovat työtyytyväisyys, työhön sitoutuneisuus ja edellä jo laajasti esitelty työn imu. Myös *työn voimavarat* on työn imun lähikäsite, mutta myös siihen voimakkaasti vaikuttava tekijä. Voimavaroilla viitataan työn, työntekijöiden ja työyhteisöjen vahvuuksiin, joiden avulla voidaan kukoistaa niin hyvinä kuin vaikeinakin aikoina. Työn

---

<sup>21</sup> Ks. esim. Työterveyslaitoksen www-sivut. ”Työholistista työskentelyä luonnehtii alituinen työn tekeminen tai ainakin sen jatkuva ajatteleminen sekä pakkomielleisen ”draivi” työskennellä enemmän kuin työn vaatimukset edellyttäisivät. Tutkimusten mukaan myös tällaiseen työskentelytapaan liittyy työstressin ja työuupumuksen oireita.” (Työterveyslaitoksen www-sivut hyvinvoinnista työssä)

[http://www.ttl.fi/fi/tyohyvinvointi/terveyden\\_edistaminen\\_tyopaikalla/yksilon\\_tyohyvinvointi/sivut/default.aspx](http://www.ttl.fi/fi/tyohyvinvointi/terveyden_edistaminen_tyopaikalla/yksilon_tyohyvinvointi/sivut/default.aspx)  
poimittu 21.10.2013

voimavarat ovat työn energisoivia ja motivoivia piirteitä. Näitä voivat olla esimerkiksi esimiehen tuki, työn palkitsevuus, työn koettu merkitys ja kannustava ilmapiiri (Leiter & Naomi 2009, 26-27; 29). Hakasen (2009, 12-16) mukaan näistä voimavaroista on erityisesti hyötyä muutostilanteissa, ja silloin, kun työ on hyvin kuormittavaa. *Työtyytyväisyyden* käsite on yksi vanhimmista ja eniten tutkituista työhyvinvoinnin alalla, ja sillä pääsääntöisesti tarkoitetaan käsityksiä siitä, mistä työntekijät pitävät tai eivät pidä työssään. Uudemmat tutkimukset eivät yleisemmin painota tätä käsitettä, vaan se sisältyy useammin joihinkin muihin tutkimusaiheisiin. Työtyytyväisyyttä käsitellään nykyisin esimerkiksi välittävän tekijän näkökulmasta; se johtaa johonkin tai vaikuttaa taustalla, esimerkiksi organisaatioon sitoutumisessa. (Mäkikangas ym. 2008, 59-63.) Samoin *työsitoutuneisuus* on yksi vanhimpia myönteisten tunteiden kuvaajia työelämän tutkimuksessa. Työhön sitoutuneella työntekijällä työrooli on keskeinen osa ihmisen elämää ja osa minäkäsitystä, yksilö on samaistunut työhönsä. Työsitoutuneisuus on esimerkiksi vahvassa yhteydessä työtyytyväisyyteen ja voidaankin todeta, että työhönsä sitoutuneet ovat tyytyväisempiä työhönsä, mutta toisaalta he ovat myös vaarassa kuormittua vaativissa työoloissa. (emt, 63-68.)

Muista työn imun lähikäsitteistä kannattaa mainita ainakin seuraavat, joita varsinkin kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään välillä lähes ristikkäin, nimittäin *engagement* (sitoumus), *involvement* (kiintymys, sitoutuneisuus) ja *commitment* (sitoutuneisuus). Hallberg ja Schaufeli (2006, 119-121.) esittävät puolestaan, kuinka *työn imu* (work engagement), *työhön sitoutuneisuus* (job involvement) ja *organisaatioon sitoutuneisuus* (organizational commitment) ovat selkeästi erilliset käsitteet omine piirteineen. Työhön sitoutuneisuutta voidaan kuvailla siten, että työntekijä pitää työtään motivoivana ja haastavana, on sitoutunut työhön ja työtehtäväänsä sekä organisaatioonsa. Organisaatioon sitoutuneisuus (organizational commitment) puolestaan viittaa yksilön kokemaan emotionaaliseen kiintymykseen organisaatiota kohtaan. Työntekijällä ja organisaatiolla on samat arvot ja päämäärät. Tämä liittyy enemmän työn ominaisuuksiin ja ulkoisiin olosuhteisiin kuin sisäiseen motivaatioon. (emt, 2006, 125.) Sitoutuminen organisaatioon on tärkeä osa työhyvinvointia, koska silloin työntekijä haluaa pysyä osana organisaatiota ja haluaa ponnistella organisaatiossa jaettujen tavoitteiden ja arvojen saavuttamiseksi. Tiina Saari ja Pasi Pyöriä (2012, 41.) ovat tuoneet tutkimusartikkelissaan esille työntekijöiden sitoutumista suhteessa organisaation menestykseen asiantuntijaorganisaatiossa. He esittävät, että kysymys sitoutumisesta on olennainen etenkin suunnittelua, ideointia ja luovaa ongelmanratkaisua vaativissa asiantuntijatehtävissä, ja nämä asiat toki korostuvat opettajan ammatissa. Mamia (2009, 54) puolestaan tiivistää kuinka organisaation oikeudenmukaisuuden yhteys positiiviseen hyvinvointiin on monissa tutkimuksissa osoitettu. Oikeudenmukaisuuden muodoista päätöksentekoprosessien

oikeudenmukaisuus ja palkkauksen oikeudenmukaisuus näyttäisivät vaikuttavan eniten sitoutumiseen ja tyytyväisyyteen työssä<sup>22</sup>.

Toisaalta myös henkilöstökäytäntöjen ja organisaation tuloksellisuuden välisten suhteiden tutkimus yleistyi jo 1990-luvulla ja työhyvinvoinnin kysymykset ovat tulleet mukaan näihin keskusteluihin 2000-luvulla, kun alettiin ymmärtää inhimillisen pääoman merkitys ja työpahoinvoinnin korkeat kustannukset organisaatioille. (Vanhala & von Bonsdorff 2012, 119.) Henkilöstöjohtamisen käytännöt vaikuttavat työntekijöiden jaksamiseen, viihtymiseen ja tehokkuuteen vain jos sen laatuavoitteita toteutetaan myös työntekijätasolla. Työntekijöiden tulee esimerkiksi kokea palkkausjärjestelmä oikeudenmukaiseksi ja motivoivaksi, kehittämis- ja osallistumismahdollisuudet hyväksi ja palaute riittäväksi ja kannustavaksi, jotta henkilöstökäytännöillä olisi yhteyttä työntekijöiden hyvinvointiin. (emt, 129.) Voi olla, että toimipaikkojen johdolla ja henkilöstöllä on varsin erilaiset käsitykset osallistavien henkilöstö- ja johtamiskäytäntöjen esiintymisestä organisaatioissa, varsinkin työntekijät voivat kokea, että heidän mielipiteistään ja ajatuksistaan ei olla kiinnostuneita, eikä niitä pyritä selvittämään. Suunnitellut henkilöstökäytännöt eivät välity odotetulla tavalla henkilöstön kokemusmaailmaan. (emt, 130, 132.)

Itse käytän edellä mainittuja positiivisen työhyvinvoinnin käsitteitä suhteellisen vapaasti keskustellessani hyvinvointia mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä ja haastateltujen käsityksistä emt. asioista. Yksi työn imun lähikäsite (ei juurikaan psykologisessa viitekehyksessä käytetty) on *työn ilo*<sup>23</sup>, jolla on ehkä helpompi arkikielessä ja keskusteluissa tuoda esille työssä koettuja positiivisia tunteita, verrattuna esimerkiksi työn imun käsitteeseen. Sen sisällä voi laajemmin tarkastella erilaisia positiivisia tunnereaktioita, motivaatiota, kasvun kokemuksia, tehokkuususkomuksia ja käsityksiä työn voimaannuttavasta<sup>24</sup> luonteesta. Esimerkiksi Marja-Liisa Manka (ks. Manka, Hakala, Nuutinen & Harju 2010) on paljon käyttänyt tätä työn ilon käsitettä.

Taija Viholainen (Varila & Viholainen 2000, 68-71) on tiivistänyt ne työn piirteet, jotka usein edeltävät työn iloa. Niitä ovat ensinnäkin työn vaihtelevuus vaadittavien taitojen kannalta ja toiseksi työtehtävien tulee olla sisällöltään mielekkäitä ja mieluiten selkeitä kokonaisuuksia, joissa työntekijä saa olla mukana alusta loppuun. Kolmanneksi työntekijän täytyy kokea, että työtehtävät ovat merkityksellisiä. Neljänneksi mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä on tärkeää, ja itsenäinen, autonominen toiminta nostaa esiin positiivisten tunteiden kokemista. Viidenneksi on olennaista miten ja millaista palautetta työntekijä saa. Varila (emt, 79.) puolestaan esittää, että

---

<sup>22</sup> Mamia (2009, 54.) viittaa Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Ng 2001.

<sup>23</sup> Myös esimerkiksi "Fun at work" (Bolton & Houlihan 2009).

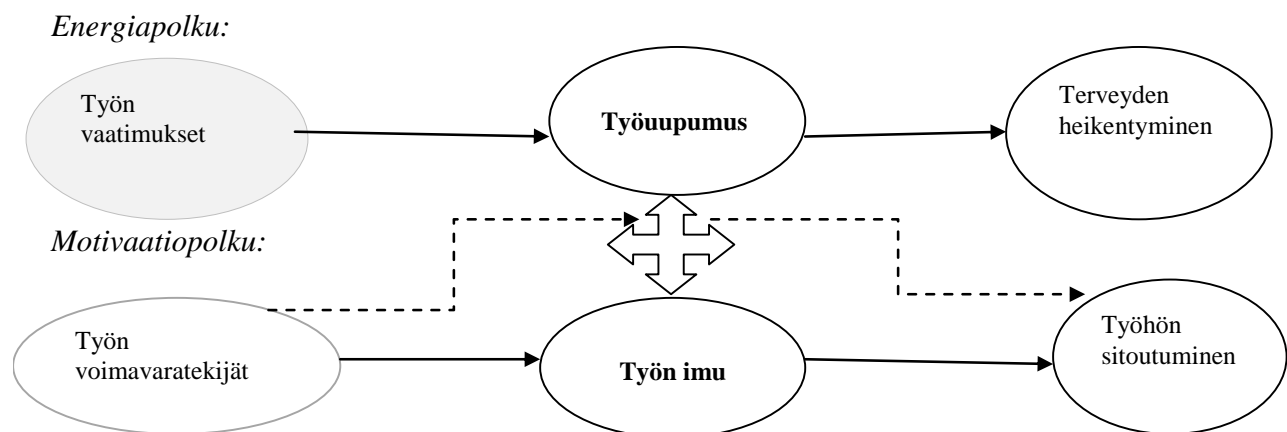
<sup>24</sup> Empowerment = voimaantuminen, kykyjen, vaikutusvallan, mahdollisuuksien ja itsetunnon lisääntyminen ja kasvaminen/kehitys. Niin yksilö kuin yhteisötasollakin. Ks. esim. Heikkilä & Heikkilä 2005.



itseohjautuva oppiminen liittyy olennaisesti työn ilon kokemiseen, koska työn ilon kokeminen perustuu pitkälti omaan pitkäjänteiseen työntekoon. Itseohjautuva oppiminen voidaankin ymmärtää eräänlaisena metataitona<sup>25</sup> (emt).

### Kaksisuuntainen työhyvinvointikäsitys

Kaksisuuntaisessa työhyvinvointiteoriassa ajatellaan, että hyvinvointi ja pahoinvointi kehittyvät eri reittiä pitkin ja niiden seurauksetkin ovat erilaisia. Toisaalta on huomioitava, että on mahdollista kokea samanaikaisesti sekä työn imua että uupumusta ja ne ovatkin erillinen ilmiö. Työntekijä voi olla myös leipääntynyt, mikä viittaa kyynistymiseen; hän ei tunne työstään iloa, eikä uupumusta. Työ ei herätä hänessä juurikaan tunteita. (Hakanen 2005, Mäkikangas ym. 2008) Toisaalta työn imua ja innostusta työn tekemiseen voi esiintyä myös työpaikoilla, joissa työskennellään tiukalla aikataululla ja niukoilla resursseilla. Esimerkiksi työolotutkimusten perusteella on todettu, että työntekijät voivat kiireestä, epävarmuudesta ja muista ristiriidoista huolimatta arvostaa työtään ja nauttia sen tekemisestä (Hakanen, 2009). Schaufeli ja Bakker (2004, 297) ovat kehittäneet mallin (kuvio 8.) työhyvinvoinnista, jonka mukaan työn hyvinvointia määrittävät piirteet voidaan jakaa työn vaatimuksiin ja työn voimavaroihin. Tätä mallia on mukailnut tutkimuksessaan myös Jari Hakanen (mm. 2002a, 45; 2002b, 295, Hakanen & Bakker & Schaufeli 2006, 497) käyttäen termejä energiapolku ja motivaatiopolku.



**KUVIO 7.** Työn vaatimusten ja työn voimavarojen (TV-TV-)malli (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 497; Hakanen 2002a, 45; Hakanen 2002b, 295; Schaufeli & Bakker 2004, 297)

<sup>25</sup> Metataidot ovat taitoja, jotka edistävät esimerkiksi oppimista ja auttavat kehittämään sitä. Ks. esim. Niemi, H. & Nevgi, A.: Metataitoja oppimiseen – itseohjautuvuutta ja yhteistyötä.

Työn vaatimukset käynnistävät niin sanotun energiapolun, joka johtaa väsymisen ja muiden uupumusoireiden kautta terveyden heikentymiseen, sairauspoissaoloihin ja työkyvyn alenemiseen. Motivaatiopolussa puolestaan työn voimavarat käynnistävät prosessin, joka mahdollistaa työssä koetun imun ja johtaa työhön sitoutumiseen. Polut voivat yhtyä ja ovat usein vuorovaikutuksessa, esimerkiksi voimavaratekijät voivat ehkäistä uupumusta. Toisaalta pahoinvointi voi heikentää työhön sitoutumista. (ks. Hakanen 2005, 15; Mäkikangas ym. 2008, 57.) Vaativa työ voi jopa edistää hyvinvointia, mutta liialliset vaatimukset muodostuvat yleisimmin stressitekijöiksi, kuten mallista voidaan päätellä. Energisoiva työ puolestaan vähentää kokemusta työn vaativuudesta ja näin vähentää myös vaativuuteen liittyviä psykologisia ja fysiologisia haittoja. (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen & Schaufeli 2001; Hakanen, 2009). Voimavaratekijöiden merkitys on suuri, esimerkiksi huono johtaminen voi tuhota motivaation sekä työn imun ja johtaa esimerkiksi uupumiseen ja sitä kautta alisuorittamiseen tai irtisanoutumiseen (Leiter & Stright 2009, 33-35). Kaksisuuntainen käsitys työhyvinvoinnista tukee hyvin tutkimustehtävääni, joksi olen asettanut kysymyksen siitä, mitkä tekijät opettajien käsitysten mukaan sekä mahdollistavat että rajoittavat heidän hyvinvointiaan työssä. Tarkastelen seuraavassa luvussa muutamia tutkimuksia opettajien työhyvinvoinnista.

#### 2.4.4 Opettajien hyvinvointi työssä

Opettajien työssä jaksamisen tutkimuksissa mielenkiintoista on se, että päätelmien mukaan opettajat ovat ammattiryhmänä samaan aikaan sekä uupuneita että tyytyväisiä työhönsä. Opettajien arkisen työn ytimessä, pedagogisessa vuorovaikutuksessa, on aineksia sekä työuupumukseen että voimakkaisiin työn mielekkyyden kokemuksiin, työn imuun. Opettajien työhyvinvointi rakentuu tutkimusten mukaan monista tekijöistä. Siihen vaikuttavat muun muassa työn määrä, fyysiset olosuhteet, työn jatkuvuus, muutokset ja uudistukset sekä johtamiseen liittyvät tekijät. Nämä kietoutuvat yhteen ja vaikuttavat toisiinsa. (ks. Hakanen 2005; Syrjäläinen 2002.) Seinä (2009, 131) on koonnut useissa tutkimuksissa esille nousseita opettajan työn piirteitä, jotka lisäävät stressiä ja pahoinvointia työssä. Näitä ovat ensinnäkin puutteellinen työrauha, kuten melu, käytöshäiriöt, toiseksi erilaiset vuorovaikutuksen haasteet, kolmanneksi huonot työskentelyolosuhteet, viidenneksi informaatiotulva ja lopuksi töiden ruuhkautuminen ja kiire. Kokemuksellisina käsityksinä työn kokemista kuormittavaksi lisäävät esimerkiksi koettu sosiaalisen tuen puute, epävarmuus omasta ammatillisesta osaamisesta, työpaikkakiusaaminen, uuden teknologian hallitsemisen haasteet, muutoksien hallinta, ajanpuute ja arvioinnin haasteellisuus. Kasvavat työn vaatimukset, kuten osallistuminen erilaisiin hankkeisiin ja

projekteihin, lisäävät koettua stressiä vähin tuntiresurssein, toisin sanoen tehokkuusvaatimukset ovat lisääntyneet. Omaa työtahtia on vaikea hallita, esimiehen ei koeta arvostavan tai tukevan, koko organisaation ei koeta arvostavan työntekijöiden hyvinvointia. Nämä tekijät ovat toki yksilöllisiä, mutta usein kollektiivisestikin koettu, joka ilmeni myös omassa tutkimuksessani.

Hakasen (2005, 13-15.) mukaan opetusalan henkilöstön työhyvinvointia kuvaa kaksi erillistä, mutta rinnakkaista *hyvinvointipolkua*: työn vaatimusten polku eli energiapolku, jossa vaatimukset johtavat uupumukseen, joka johtaa terveyden heikkenemiseen, ja työn voimavarojen polku eli motivaatiopolku, jossa voimavaratekijät ovat yhteydessä työssä koettuun imuun ja siten työhön sitoutumiseen. Hakanen (emt.) havaitsi, että opettajilla työn vaatimukset olivat negatiivisessa yhteydessä työn imuun ja työn imu oli puolestaan positiivisessa yhteydessä terveyteen, työkykyyn ja työtyytyväisyyteen. Opetusalan henkilöstöstä naiset, määräaikaiset työntekijät, alle 5 vuotta tai yli 30 vuotta työssään toimineet sekä pitkää työviikkoa tekevät kokivat muita enemmän työn imua.

Hakanen kumppaneineen (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 507) esittävät, että opettajien työn vaatimukset (oppilaiden käytöshäiriöt, työn kuormittavuus ja fyysinen työympäristö) vaikuttavat työuupumukseen ja toisaalta työn voimavarat (työn kontrolloitavuus, esimiehen tuki, tiedonkulku, työilmapiiri ja innovatiivisuus) ennustavat organisaatioon sitoutumista työn imun tuloksena. Hakasen ym. (emt, 508.) tutkimuksen mukaan opettajien työhyvinvoinnille energiapolku on merkittävämpi kuin motivaatiopolku. Opettajilla työn vaatimukset käynnistävät siis herkemmin polun kohti uupumusta kuin voimavarat kohti työn imua. Tätä voinee selittää se, että opettajat kokevat resurssiensa uhatuksi tai menetetyksi (esimerkiksi autonomian väheneminen, lähiopetustuntien määrän väheneminen). Tai toiseksi, että he kokevat, ettei heidän panostaan arvosteta, tai kolmanneksi, että he eivät saa haluamaansa vastinetta työhön sijoittamalle panokselleen. Työn resurssien väheneminen on selkeä riskitekijä uupumiselle

Lisäksi opettajien työhyvinvoinnin näkökulmaa voitaisiin tarkentaa *pedagogisen hyvinvoinnin* käsitteellä. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 55; Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008, 244.) Pedagoginen hyvinvointi voidaan ymmärtää opettajan ja opiskelijoiden välisenä vuorovaikutuksena, joka ei kosketa vain oppituntien puitteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta, vaan esimerkiksi myös vanhempien kanssa käytävän vuorovaikutuksen, opiskelijoiden tausta ja sosiaaliset ongelmat ja myös koulun resurssitilanne. Pedagoginen hyvinvointi on kuitenkin käsite, jonka avulla voidaan ymmärtää opettajien työtyytyväisyyttä vaativankin kuormituksen alla. Esimerkiksi kun kiire tai epävarmuus työn jatkumisesta asettavat haasteita, ovat onnistumisen kokemukset opetustyössä omiaan puskuroimaan näitä kielteisiä tekijöitä. (Soini ym. 2008, 245-246.) Lisäksi on todettu, että opettajan toimijuus hankalissa pedagogissa tilanteissa on merkityksellistä hyvinvoinnin kannalta (emt, 253). Eli opetustilanteiden ongelmalliset

vuorovaikutushetket eivät sinänsä kuormita opettajaa, vaan opettajan mahdollisuudet toimia tilanteessa, ja saada tilanne muuttumaan, ovat olennainen tekijä. Jos opettaja onnistuu ratkaisemaan tilanteen pedagogisesti onnistuneesti, ei lähtötilanteen haastavuus paina kuormassa enää niin paljon. Esimerkiksi Hakanen (2002a, 54) on esittänyt, että opettajilla ammatillinen itsetunto saattaa olla yhteydessä työn imuun. Toisaalta on esitetty, että opettajien kokema pedagoginen hyvinvointi vaihtelee laajasti kuormittavien ja voimaannuttavien tunteiden ja kokemusten välillä. Ja tähän vaihtelevuuteen vaikuttaa vahvasti työn erilaiset ja monipuoliset vuorovaikutustilanteet, siis muutkin kuin opiskelijoiden kanssa tapahtuva vuorovaikutus. (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2010, 745.) Pyhältö, Pietarinen ja Salmela-Aro (2011) ovat esimerkiksi todenneet, että peruskoulun opettajien sosiaalinen työympäristö on yksi merkittävistä opettajien hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Jatkuvat vuorovaikutuksen haasteet ja ongelmat ovat kuormittavia. Kuormittavia vuorovaikutustilanteita opettajille tutkimuksessa ilmeni niin opiskelijoiden, kuin heidän vanhempiansa kanssa, sekä työyhteisön sisällä. Esimerkiksi jatkuvat yhteenotot ja konfliktit opiskelijoiden kanssa aiheuttivat opettajille kokemuksia epäpätevydestä. Konfliktit työyhteisön kanssa aiheuttivat puolestaan kyynisyyden tunteita ja vieraantumista työyhteisöstä.

Oppilaitosympäristöä ei voida käsitellä yhtäläisenä sosiaalisena ympäristönä, kun tutkitaan opettajien työuupumusta, vaan täytyy huomioida, että se koostuu useista eri vuorovaikutusverkostoista. Opettajan työ on hyvin vaihtelevaa, ja yhdenkin työpäivän aikana se voi sisältää monentasoisia vuorovaikutustilanteita viitaten siihen, että myös opettajan rooli ja auktoriteetti vaihtelevat vuorovaikutustilanteissa. Myös opettajan ja työympäristön välinen yhteensopivuus on hyvinvoinnin kannalta tärkeää. Epäsopivuuden tunnetta aiheuttaa useimmiten tunne siitä, että opettajan resursseja vähennetään tai että työympäristön vaatimukset ovat liian korkeita. Omien kykyjensä (kompetenssinsa) epäsopivuutta opettajat eivät juuri maininneet. (Pyhältö ym. 2011, 8.)

On nostettu myös esille tutkimustuloksia, joiden mukaan erityisesti työhön ja sen tavoitteisiin vahvasti sitoutuvat, tunnolliset ja ahkerat opettajat ovat vaarassa uupua. He kokevat mahdollisesti erittäin stressaavana ja syyllisyyden tunteita herättävänä sen, että he eivät jaksaisi tai ehdi tehdä työtään yhtä hyvin kuin aiemmin. Tästä seurasi, että jotkut opettajat jättivät opettajan työn kokonaan, kun taas toiset vähensivät stressiä ryhtymällä osa-aikaisiksi opettajiksi. Opettajan ammattiin jääneet joutuivat joko vähentämään sitoutumistaan työhönsä tai jatkamaan vanhaan malliin, mutta kärsien voimakkaista stressioireista. (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 17.)

Myös pystyvyyden kokemuksen yhteyttä opettajien työtyytyväisyyteen on tutkittu (Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca 2003) ja on korostettu sitä, että opettajan kokeman

henkilökohtaisen pystyvyyden sijaan pitäisi kääntää katseet kollektiiviseen pystyvyyteen, sillä johtamisen, työympäristön, kollegoiden, oppilaiden ja heidän perheidensä merkitykset pystyvyyden kokemuksiin ja sitä kautta motivaatioon ja hyvinvoinnin asenteisiin ovat selvät. Tulevaisuudessa opettajat työskentelevät yhä enemmän tiimeissä ja vähemmän itsenäisesti. Pystyvyyden (eng. *efficacy*) tutkimus on muutenkin trendinä tällä hetkellä käyttäytymistieteellisissä työelämän tutkimuksissa. On näyttöä siitä, että pystyvyys-uskomukset ovat tärkeitä määrittäjiä opettajien työtyytyväisyydelle.

Esimerkiksi Dana Harwell ja Mae Daniel (2012) selvittivät tutkimuksessaan, miten opettajien kokema hyvinvointi on yhteydessä opettajien pätevyyteen ja pystyvyyteen<sup>26</sup>. Harwellin ja Danan tutkimuksessa hyvinvointi ymmärrettiin holistisena kokemuksena, joka sisältää kokemukset luovuudesta, hallintakeinoista, sosiaalisista taidoista ja siten omasta identiteetistä niin psyykkisellä, sosiaalisella kuin fyysiselläkin tasolla. (emt, 75.) Opettajien pedagogiseen pätevyyteen sisältyy ajatus siitä, että opettaja käyttää tietämystään oppilaiden erilaisista oppimistavoista- ja tyyleistä ja huomioi opetuksessaan parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijoiden yksilöllisyyden sekä kehityksen eri vaiheet, niin oppimisessa kuin psyykkisessä kypsytyksessä. (emt, 80.) Harwell ja Daniel eivät kuitenkaan löytäneet tilastollisesti merkitsevää yhteyttä hyvinvoinnin ja pedagogisen pätevyyden välillä, ja luultavasti tulokseen vaikutti se, että hyvinvointi on laajasti määritelty käsite, ja näitä kahta käsitettä voi olla vaikea määrittellä määrälliseen tutkimukseen sopiviksi. (emt. 85.)

Carol B. Brown (2012) on puolestaan koonnut yhteen 11 tutkimusta opettajien minäpystyvyyden yhteydestä työuupumukseen ja hän esittää, että viime aikaisten tutkimusten perusteella voidaan varmuudella sanoa minäpystyvyyden ja työuupumuksen välillä olevan yhteyden. Tutkimukset olivat luonteeltaan määrällisiä ja yhteys oli negatiivinen korrelaatio, eli minäpystyvyyden vähentyessä työuupumuksen taso nousee. Negatiivinen korrelaatio löytyi myös useassa tutkimuksessa minäpystyvyyden ja tunneperäisen uupumuksen välille sekä minäpystyvyyden ja depersonalisaation välille. (Ks. esim. Hakanen ym. 2006.) Voidaan myös ajatella toiseen suuntaan; työuupumus varmasti vaikuttaa minäpystyvyyden kokemuksiin.

Minäpystyvyyden ja depersonalisaation välinen negatiivinen yhteys oli yhteyksistä voimakkain. Depersonalisaatiolla viitataan tilanteeseen, jossa yksilö kokee, ettei hänellä ole vaikutusmahdollisuuksia työnsä suhteen ja tämä aiheuttaa ahdistusta. Depersonalisaatio voi johtaa työstä irtaantumisen tunteeseen ja siihen ettei opettaja enää koe työssään kehittämishalukkuutta

---

<sup>26</sup> Viitaten käsite: self-efficacy, tässä tutkimuksessa käytetty käsitettä teacher efficacy. ”Teacher efficacy” viittaa pedagogiseen pätevyyteen, opetuksessa käytettyjen strategioiden ja tekniikoiden tehokkuuteen (Harwell & Daniell 2012, 75.)

(Brown 2012, 60.) Depersonalisaation on myös käsite, johon liittyy muita käsitteitä enemmän opettajan laajempi vuorovaikutus organisaatiossa (se ei siis kosketa vain luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta), ja siihen voi johtaa myös työntekijän tunne, että häntä ei arvosteta työyhteisössä, tai että hän ei saa tietää asioista (tieto ei kulje, tiedonkulku ei ole avointa). Soinin, Pietarisen ja Pyhällön (2010, 746-747.) mukaan opettajan työyhteisö on yksi tärkeimmistä tekijöistä opettajan työhyvinvoinnin kannalta. Tuen saaminen ja positiivinen ilmapiiri korostuvat opettajien omissa käsityksissä, kun he määrittävät hyvinvoinnilleen merkityksellisiä tekijöitä. Soinin ym. (emt.) tutkimuksessa opettajat viittasivat erittäin harvoin työympäristöön stressin tai kuormituksen aiheuttajana. Toisaalta tähän voivat vaikuttaa monet tekijät, kuten opettajan oma passiivisuus työyhteisössä tai hänen kokemansa voimakas pedagoginen hyvinvointi opiskelijoiden kanssa; kokemukseen vaikuttanee siis se, kuinka paljon opettaja on aktiivisesti sitoutunut työyhteisöönsä. Työyhteisöön ei koeta pystyvän vaikuttamaan samassa määrin kuin esimerkiksi luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Voi myös olla, että oppilaitosten toimintakulttuuri ei tue opettajien aktiivista yhteistyötä esimerkiksi haastavien opiskelijatilanteiden kanssa.

Pietarinen, Pyhältö, Soini ja Salmela-Aro (2013) ovat esittäneet, että proaktiivisten, eli ennakoivien ja ennaltaehkäisevien, strategioiden kehittäminen ovat olennaisia, jos halutaan vähentää opettajien työuupumuksen esiintymistä. Työuupumuksen ehkäisemiseksi voidaan kehittää muun muassa opettajien itsesäätelytaitoja ja sosiaalisia ongelmanratkaisutaitoja, koska työyhteisön kanssa yhteensopivuus on edelläkin esitetysti tärkeää opettajan työhyvinvoinnille. Toisaalta opettajien itsesäätelytaidot vähentävät uupumusta, mutta voivat yksipuolisesti käytettyinä johtaa työyhteisöstä vetäytymiseen. Vaikka opettajan yksilölliset sopeutumistaidot (adaptiivisuus) ovat tärkeä tekijä hyvinvoinnin suhteen, olisi tehokkaampaa pyrkiä aktiivisesti vaikuttamaan työyhteisöön ja hakea aktiivisesti tukea työyhteisöltä oman työn tekemiseen ja sen haasteisiin. (emt, 69.) Tämä voi olla kuitenkin haasteellista, sillä kuten jo aiemmin esitin, opettajuuteen on perinteisesti kuulunut, että opettaja itse määrittelee työnsä ja ammattinsa reuna-ehdot. Muutoksia ja kehittämistä vaaditaan niin opettajankoulutukseen kuin oppilaitosorganisaatioihinkin yhteisöllisyyden korostamiseksi opettajan työssä. (ks. Lapinoja & Heikkinen 2006, 145.) Toisaalta jo vuonna 1998 Oulussa toteutetussa Evaluaatio-projektissa saatiin myönteisiä tuloksia suhteessa opettajien työhyvinvointiin, kun opettajille tarjottiin mahdollisuutta tulla keskustelemaan ja vaikuttamaan työnsä kehittämiseen yhdessä tutkijoiden, hallinnon ja muiden koulujen kanssa. Projektin tarkoitus oli luoda uusia vuorovaikutus- ja toimintakulttuureja koulujen, kaupungin opetusviraston ja yliopiston välille. (Willman 2000, 113.) Marjatta Vanhalakka-Ruoho (2006, 133-135) esittääkin, että opettajan professio on muuttunut autonomisesta toimijasta

organisaatiokansalaiseksi. Autonomia on uhattuna ja kriisissä oleva, jos sitä tarkastellaan perinteisistä autonomian merkityksistä käsin. Organisaatiokansalaisuudessa opettajan professioon liittyy monenlaisia uusia vastuualueita, opettaja ei enää ole itsenäinen vaan yhteisöllinen toimija. Opettajan toimiminen organisaatiokansalaisena ei kuitenkaan saisi kapeuttaa opettajuutta vaan nimenomaan rikastuttaa sitä.

Opettajien kyky käyttää hyödyksi ympäristön tarjoamaa tukea on merkityksellistä hyvinvoinnille, opettajien pyrkimystä vetäytyä työyhteisöstä konfliktitilanteissa pitää siis ennaltaehkäistä aktivoivien toimintatapojen avulla. Jo edellä esitin opettajan autonomiasta, että se on kehittynyt ja tulee kehittymään vaikuttavan ja osallistavan autonomian suuntaan, tällaisella kompetenssilla opettaja pärjää ja pystyy vastaamaan uudistuviin työelämän kvalifikaatioihin. (ks. Lapinjoja & Heikkinen 2006, 156-157; Pietarinen ym. 2013, 69.) Ammatillisen opettajan päätehtävä on Luukkaisen (2008, 191) mukaan ammattiin kasvattamisen lisäksi sisältöosaamisen ennakoitavaade. Tätä ja opettajan asiantuntijuuden kehitystä edesauttavat tiivis yhteistyö työelämän kanssa. Opettamisen täytyy tukea työelämän vaatimuksia ja odotuksia, mutta myös ohjata ja kasvattaa oppijia selviämään itsenäisinä ja kriittisinä osallisina tulevaisuuden työmarkkinoilla. Ammatillinen opettaja on elinikäinen oppija ja vaikuttaja itsekkin, hän uudistuu ja samalla uudistaa osallisena verkostoissa. Opettajan tulee kannustaa oppilaitaan proaktiivisuuteen, eli ennakoivaan aktiivisuuteen. (emt.) Vaikka työelämän ja yhteiskunnan muutoksia ei voi ennustaa, niitä voi ja on tärkeäkin ennakoida. Lähihoitajakoulutuksessa voidaan esimerkiksi miettiä, mitkä erikoistumisvaihtoehdot tulevaisuudessa työllistävät ja miten esimerkiksi vähiten houkuttelevampia koulutusohjelmia saataisiin näkyvimmiksi, eli miten niiden merkitystä yhteiskunnassa ja sosiaali- ja terveysalalla voitaisiin tuottaa merkityksellisimmiksi. On myös kannustettava opiskelijoita kehittämään itseään ja luotava malli jatkuvalla, elinikäiselle oppimiselle, sosiaali- ja terveysalalla etenkin kehitys näkyy ilmeisenä osana työn tekemistä. Hyvinvoinnin näkökulmasta olisi tärkeää miettiä, miten koulutusalan ja oppilaitosorganisaatioiden rakennemuutokset vaikuttavat opettajien työhyvinvointiin ja miten opettajia voitaisiin enemmän osallistaa kehittämiseen näissä muutoksissa.

Katariina Ponteva (2009) on väitöstutkimukseen selvittänyt yksilön samaistumista ja kiinnittymistä uuteen organisaatorakenteeseen (ja uuteen työkuvaansa) organisaatiomuutosprosessissa. Organisaatioon samaistuminen merkitsee, että työntekijä säilyy motivoituneena, eikä vieraannu omasta työstään. Samaistumista edesauttavat tieto organisaatiomuutokseen liittyvistä asioista, koska näin työntekijä kokee olevansa osa organisaatiota. Myös kokemus emotionaalisen työn tekemisestä lisää työntekijän samaistumista uuteen organisaatorakenteeseen. Työstä vieraantuminen aiheuttaa välinpitämättömyyttä,

työntekijä kokee silloin omasta työstään tulleen vierasta tai hän kokee, että byrokratian vuoksi hän ei saa tarpeeksi tietoa omaan työhönsä ja organisaatioon vaikuttavista tekijöistä. Esimiesten rooli organisaatiomuutoksessa on merkittävä; he voivat johtamistyyllillään edesauttaa työntekijöihin kiinnittymistä uuteen organisaatorakenteeseen ottamalla esimerkiksi työntekijöitä mukaan suunnitteluun ja jakamalla tietoa avoimesti. Pontevan tutkimuksessa (2009, 190-192) kävi ilmi, että työntekijän kokema optimismi vaikuttaa innostukseen ja edesauttaa organisaatiomuutoksen edistymistä. Innostukseen vaikuttavat osallistaminen, vaikutusmahdollisuudet, asema työyhteisössä (esimiehet kokevat vähemmän vieraantumista), tunnetyö ja oman työn hallinta sekä organisaation tunteminen. Organisaatiosta vieraantumista puolestaan aikaansaavat kyynisyys ja välinpitämättömyys. Kyynisyys ja välinpitämättömyys ovat selviytymiskeinoja ja niitä voidaan ilmaista myös huumorin ja ironian kautta. Pontevan (emt, 192) tutkimus vahvistaa myös käsitystä, että merkityksellisyyden, turvallisuuden ja pätevyyden tunteet sitovat työntekijöitä organisaatioon.

Ammatillisen opettajan hyvinvointia haastavat tänä päivänä monet sosiaaliset ja työkontekstiin liittyvät tekijät. Järjestelmä- ja organisaatiotason kehittämisehdotukset ja uudistukset eivät välttämättä toimi opettajan työn tasolla (esimerkiksi opiskelijoiden itseohjautuvuus ei ole sillä tasolla, mitä vähenevät lähiopetustunnit velvoittavat), ja työn hallitsemattomuuden tunne lisääntyy. Hallitsemattomuutta rakentavat laajat kokonaisuudet ja jatkuvat muutokset, kuten tutkintojärjestelmien muutokset, koulutuksen rahoituspohjan ja organisaatioiden rakenteellisten puitteiden muutokset. Opettajan oma ammatillinen pätevyys ei välttämättä ehdi pysyä niin sanotusti ajan tasalla työelämänkään muutoksissa. (Seinä 2009, 127.) Seinä (emt, 130.) kokoaa artikkelissaan tutkimustuloksia, joissa on tutkittu opettajien kokemaa stressiä työssään ja toteaa edellä esitetyn mukaisesti, että opettajan työn kuormittavuus liittyy ennen kaikkea vuorovaikutussuhteisiin. Vuorovaikutussuhteet opettajan työssä ovat vastuullisia, monipuolisia ja usein myös pakkotahtisia.

Koska tarkastelen tutkimuksessani kokeneita ammatillisia opettajia, myös ikääntymisen käsite ja sen vaikutus työhyvinvointiin on hyvä ottaa esille. Työvoiman ikääntyminen on verrattain uusi ilmiö ja se on suoraan suhteessa väestöllisiin tekijöihin, esimerkiksi suurten ikäluokkien ikääntymiseen. Ikääntyviä työntekijöitä tarvitaan työelämässä, mutta tämä sisältää myönteisten asioiden, kuten kokemuksen ja sen siirtämisen, lisäksi myös haasteita. Työnantajan näkökulmasta muutoksiin sopeutuminen voi olla ongelmallista ja haasteita aiheuttavat myös työntekijöiden eläkeintentionot. Varsinkin aiemmin työvoimapolitiittisista tekijöistä johtuen varhainen eläköityminen oli mahdollista ja jopa suositeltavaa, tämä voi puolestaan vaikuttaa lähitulevaisuudessa eläkeikää lähestyvien eläkeintentionoihin. Työntekijöiden halukkuuteen jatkaa työssään mahdollisimman pitkään vaikuttavat taloudellisten tekijöiden lisäksi työssä jaksamisen kysymykset. Motivaatio ja



työssä viihtyminen, mutta myös työkyky, terveys ja toimintakyky nousevat tärkeiksi tekijöiksi. Varsinkin fyysisen toimintakyvyn heikkenemiseen on pyritty vaikuttamaan erilaisten lääkinnällisten kuntoutuksien avulla, toisaalta voidaan ehkä sanoa, että sosiaalis-psykkiset ikääntymiseen liittyvät tekijät ovat jääneet vähälle huomiolle. Niin sanottu ikäjohtaminen ei juuri näy organisaatioiden toiminnassa. Esimerkiksi lepo, nukkuminen ja unenlaatu sekä rentoutuminen ovat olennaisia tekijöitä (ikäntyvän) työntekijän työssä jaksamiselle ja tämä tulisi huomioida myös työsuunnittelussa. Usein ikääntyvä työntekijä hakeutuu itse osa-aikaeläkkeelle organisaation tiukkojen rakenteiden ja joustamattomuuden vuoksi. Myös erilaiset työajan huojennukset ovat yleisiä. Työkykyä ja työssä jaksamista arvioitaessa täytyy muistaa, että työkyky ei ole ainostaan yksilöllinen ominaisuus. Työyhteisö, työympäristö, yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ympäristö vaikuttavat työkykyyn ja varsinkin siihen, miten hyvin ne sopivat työntekijän kokemuksiin voimavaroistaan. Työn organisointi ja työnjako, organisaatiomuutokset, työyhteisö, työkuormituksen selvittäminen, töiden sujuvuus, kiire, työn hallinta ja kehittymismahdollisuudet työssä. (ks. Ilmarinen 2006; Isopahkala-Bouret, Paloniemi, Tikkanen, Gudmundsson, Hansen, Randle & Sandvik 2012.)

Näitä teoreettisia ja tutkimuksellisia lähtökohtia olen käyttänyt aineistoni läpikäynnissä teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin. Lähtökohdat ovat nähtävissä analyysin rakenteissa ja tuloksissa. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni taustasitoumukset ja toteutuksen, jonka jälkeen luvussa neljä käyn läpi aineistoni analyysin.

# 3 TUTKIMUKSEN TAUSTASITOUMUKSET JA TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkimuskohteeni ja tuon esille tutkimuskysymykseni yksityiskohtaisesti. Lisäksi avaan käyttämäni tutkimusmenetelmää ja havainnollistan sitä aineistoesimerkillä.

## 3.1 Tutkimuskohde ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia ovat kokeneiden sosiaali- ja terveystieteiden opettajien käsitykset työhyvinvoinnistaan ja miten heidän käsityksensä mukaan työssä koettu hyvinvointi on yhteydessä työkokemukseen. Kokeneella opettajalla käsittän tässä ammatillisen oppilaitoksen opettajan, jolla on työkokemusta opetustehtävistä vähintään viisitoista vuotta.

Tarkastelen edellä mainittujen opettajien käsityksiä siitä, millaiset tekijät heidän mielestään edistävät ja mahdollistavat työssä koettuja positiivisia tunteita (kuten iloa, imua, innostusta, tyytyväisyyttä) eli hyvinvointia työssä ja millaiset tekijät puolestaan rajoittavat hyvinvoinnin kokemista. Koska tutkin opettajia, joille on kertynyt työkokemusta jo hyvän matkaa, selvitän myös sitä, mitkä ovat heidän käsityksensä työkokemuksen merkityksestä. Miten työkokemus vaikuttaa mahdollistaviin ja rajoittaviin tekijöihin. Työkokemuksen merkitys tuo tähän tutkimukseen mukaan työhyvinvointitutkimuksen lisäksi myös ammatillisen kasvun käsitteen.

*Tutkimuskysymykset:*

- 1. Millaisia ovat kokeneiden sosiaali- ja terveystieteiden opettajien käsitykset siitä, millaiset tekijät mahdollistavat hyvinvointia työssä ja mitkä puolestaan sitä rajoittavat? Miten nämä tekijät jakautuvat yksilöllisiin ja sosiaalisiin tekijöihin?*
- 2. Miten kertynyt työkokemus on vaikuttanut edellä mainittuihin käsityksiin hyvinvoinnista työssä?*

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullista, koska tavoitteenani oli kerätä suhteellisen pieneltä määrältä tutkittavia mahdollisimman runsas aineisto, joka koostuu käsityksistä, merkityksistä ja

kokemuksista. Tutkimus on ymmärtävää tutkimusta ja lähestyy aristoteelista näkemystä ihmisestä, jossa katsotaan, että inhimillisessä toiminnassa on aina mukana subjektiivinen momentti, sillä subjektin omat aikomukset ja päämäärät aiheuttavat inhimillisen toiminnan. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 28-31).

### *3.2 Tieteen filosofiset taustasitoumukset ja tutkimuksen metodologia*

Tutkijan positiosta ja tutkimuksen näkökulmasta ihmisyyteen ja todellisuuteen ajattelen seuraavasti; tutkimus asettuu filosofialtaan sekä *konstruktiviseen* (erityisesti tutkijan lähtökohta) että *hermeneuttiseen* viitekehykseen, koska sen päätarkoituksena on ymmärtää ja tulkita merkityksiä ja niistä rakentuvia kokonaisuuksia. Todellisuus ymmärretään suhteellisena, se on siis paikallisesti, subjektiivisesti ja spesifisti konstruoitunut. Ajattelen, että todellisuutta sinänsä ei ole olemassa eikä sitä voida tavoittaa muuten kuin suhteellisena ja paikallisena, kontekstiin sidottuna. Kun olen kiinnostunut siitä, miten kokeneet opettajat sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristössä koulutuksen ja opetuksen kentällä kokevat ja käsittävät hyvinvointia työssään, olen kiinnostunut siitä, mistä se heillä sekä subjektiivisesti että kollektiivisesti rakentuu. Tämän vuoksi olen jaotellut käsityksiä kategorioihin yksilöllisistä ja sosiaalisista tekijöistä. (ks. esim. Metsämuuronen 2006, 86-87.) Konstruktivismiin käsite perustuu rakentamisen metaforaan. Lisäksi se olettaa, ettei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa käsitteellisesti kuvata maailman rakennetta. (Puolimatka 2002, 33, 80.) Nämä taustafilosofiat kuvaavat siis omaa lähestymistapaani tutkimustehtävään.

Lisäksi haluan eritellä, että tutkimus on lähestymistavaltaan ensisijaisesti fenomenografinen, sisältäen kuitenkin viitteitä fenomenologiaan, mutta aineiston analyysimenetelmänä käytetään *sisällönanalyysia* (kuvaan kohdassa 3.4). Epätietoisuus fenomenologian ja fenomenografian välillä rakentuu kyseisten tutkimusperinteiden samankaltaisuudesta. Ensinnäkin, fenomenografiaan viitataan tässä, koska tavoitteena on tutkia ihmisten käsityksiä asioista. Fenomenografisen tutkimuksen kohteenahan ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Fenomenografiassa pätee kuitenkin oletus siitä, että ihmisten käsitykset ovat erilaisia, on siis olemassa niin kutsuttu käsitysten kirjo. (Huusko & Paloniemi 2006, 162-163; Limberg 2013, 3.) Huusko ja Paloniemi (emt.) esittävätkin, että fenomenografia voidaan ymmärtää tutkimusprosessia ohjaavaksi tutkimussuuntaukseksi, ei pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmäksi. Tämä esitys on tutkielmani taustalla. Huusko ja Paloniemi (emt, 164.) myös lisäävät, että fenomenografian tieteenfilosofiset taustaoletukset muistuttavat konstruktivismia ja fenomenologiaa. Konstruoinnin sijaan fenomenografiassa puhutaan kuitenkin konstituoinnista (constitution) eli siitä, miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat

luonteeltaan. Ajatus konstituoinnista on mukailtu *Ference Martonilta* (esim. 1993), joka on fenomenografisen suuntauksen ”perustaja” (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Limberg 2013, 3). Martonia mukaillen, yksilö rakentaa tulkintaa tilanteista aikaisempien käsitystensä, tietojensa ja kokemustensa pohjalta (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) On huomattava kuitenkin, että käsitysten tutkimisen ei tarvitse aina olla fenomenografista tutkimusta, mutta tässä tutkielmassa halusin siihen nojautua, koska esimerkiksi Limberg (emt, 4.) on tiivistänyt, että fenomenografiassa tutkitaan nimenomaan kokemuksen muuttamista ilmaisulliseen muotoon ja erilaisiin variaatioihin eli käsitteisiin kokemuksesta. Fenomenologiassa ollaan enemmän kiinnostuneita määrittämään kokemuksen perimmäinen merkitys tai luonne. (emt, 4). Suuntaukset erottaa toisistaan siis se, että fenomenologiassa pyritään pääsemään yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta käsiksi ilmiöihin itseensä (*an sich*), mutta fenomenografiassa keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen: ”*fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, kun taas fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa.*” ( Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Limbergin (emt, 7.) mukaan fenomenografia on lunastanut paikkansa empiirisessä tutkimuskentässä. Fenomenografian avulla on saatu uudenlaista tietoa ja sisältöä ilmiöistä ja sen avulla voidaan tehdä hedelmällistä laadullista tutkimusta.

Tutkimuksen *paradigmassa* sitoudun ensisijaisesti fenomenografiseen oletukseen siitä, että ihminen on rationaalinen olento, joka muodostaa käsitteitä koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä. Tällöin kieli on ajattelun ja käsitysten muodostamisen ja niiden ilmaisemisen väline. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Mutta toisaalta, sitoudun myös Husserlilaiseen fenomenologiaan (tässä Metsämuuronen 2006, 154-155.) siinä määrin, että paradigmana on oletus tajunnallisen toiminnan relationaalisuudesta. Tajunnallinen toiminta on siis suhteessa erilaisiin merkitysrakenteisiin.

*Ontologisista perusteista* esitän Huuskoa ja Paloniemeä (2006, 164.) mukaillen, jotka lainaavat ajatuksiaan edellä mainitulta *Ference Martonilta*, että fenomenografiassa on tyypillistä ihmisen ja maailman välinen non-dualistinen suhde, kontekstuaalisuus, kokemuksellisuus ja laadullisuus. Tässä mielessä fenomenografia muistuttaakin edellä mainittua fenomenologista ajattelua. Fenomenografian ontologiset sitoumukset asettuvat realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon, koska siinä ei ajatella, että kokemus kattaisi kaiken maailmassa, mutta kuitenkin ajatellaan, että koettu on osa maailmaa. On siis olemassa maailma, joka on samanaikaisesti sekä todellinen että koettu. (emt.) Mielestäni oma lähtökohtani on kuitenkin siinä, että oleellista on todellisuuden tajuaminen inhimillisenä ajattelutapana, ei totuuden kysymyksenä sinänsä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 104).

*Epistemologisena* viitekehyksenä toimii pragmaattinen ja toisaalta konsensukseen perustuva totuusteoria. Pragmaattinen totuusteoria olettaa, että uskomus on tosi, jos se toimii käytännössä ja on hyödyllinen (ihminen saattaa luoda itselleen käsityksiä ja tuottaa kokemuksia, jotka edistävät hänen työhyvinvointiaan). Konsensukseen perustuva totuusteoria puolestaan olettaa, että ihmiset luovat yhteisymmärryksessä oletuksen totuudesta. Työhyvinvoinnissa olennaista on usein työyhteisön ilmapiiri ja se, millaisin käytäntein yhdessä edistetään hyvinvointia. Usein on olemassa alakohtainen tai työpaikkakohtainen kollektiivinen totuus ja oletus siitä, mikä on hyvinvointia työssä. Toki koherenssiteoria soveltuu tutkimukseeni myös, koska jossain määrin pyrin selvittämään, pätevätkö teoreettiset oletukset positiivisesta työhyvinvoinnista myös omassa tutkimusympäristössäni. Ovatko löytyvät käsitykset siis yhdenmukaisia edeltävien tutkimusten ja johtopäätösten kanssa. Tulokset voivat toki olla eriäviä tai uusia, mutta niiden tulee rakentua johdonmukaisesti teoreettista viitekehystä mukaillen. (ks. esim. Tuomi & Sarajarvi 2009, 154-155.)

### 3.3 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineiston muodostavat yhdeksän opettajan teemahaastattelut. Haastattelut toteutin syksyllä 2011. Haastateltaviksi tavoittelin Sosiaali- ja terveystieteiden alan kokeneita opettajia, kaikki haastateltavat ilmoittivat itse kiinnostuksestaan. Lähetin sähköpostilla haastattelupyynnön kahteen ko. alan oppilaitokseen. Haastattelemani opettajat toimivat sekä nuorisoi- eli perustutkintoasteen koulutuksessa (6 kpl) että aikuisopiston (3kpl) opettajina, monet haastatelluista olivat uransa aikana toimineen ”molemmilla puolilla”, lisäksi ammatillisen koulutuksen koulutus rakenne oli erilainen heidän aloittaessaan työssä. Haastateltavat olivat iältään 47-61-vuotiaita ja työkokemusta heillä oli 16-29 vuotta. Haastateltavista kolme oli osa-aikaeläkkeellä tai huojennetulla työajalla. Haastattelupyynnöt, opettajille ennen haastattelua toimitettu haastattelurunko sekä itse käyttämäni haastattelurunko löytyvät tämän tutkielman lopusta liitteinä (3kpl.)

Käytin teemahaastattelua, koska se sopii mielestäni parhaiten käsitysten ja kokemusten tutkimiseen, muun muassa sen vuoksi, että se on rakenteeltaan joustava, antaa mahdollisuuden tulkinnalle ja antanee kuvailevampia esimerkkejä kuin kirjalliset vastaukset. Teemahaastattelu on tunnetuin puolistrukturoitu haastattelumuoto (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11). Puolistrukturoidun haastattelun rakenteesta ja sisällöstä on useita toisistaan poikkeavia muotoja. Voidaan esimerkiksi ajatella, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastattelija voi varioida kysymysten järjestystä. Tai, yksi tapa ajatella puolistrukturoitu haastattelu on se, että vastaukset saavat olla vapaamuotoisia, omin sanoin vastattuja. On siis tyypillistä, että jotkin haastattelun yksityiskohdat

on lyöty lukkoon mutta ei kaikkia. Teemahaastattelulle ajatellaan olevan tärkeää, että kaikki haastateltavat ovat kokeneet saman tilanteen. Haastattelu suunnataan näihin subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista (tai tutkittavasta ilmiöstä), mutta kuitenkin siten, että haastatteliija asettaa tietyn rungon ja järjestyksen haastattelun kululle sekä näkökulmalle miten tilannetta tarkastellaan. Nimensä mukaisesti haastattelu kohdentuu teemoihin, joista keskustellaan. Haastatteliija ja tutkija voi siis esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Olennaista on se, että haastattelu etenee tiettyjen teemojen puitteissa merkitysten syntymisen vuorovaikutuksellisen luonteen huomioiden. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48.) On tärkeä muistaa, että haastattelu on osa tiedon tuottamisen prosessia. Tutkijan käsitys todellisuudesta heijastuu tutkittavaan, koska tutkija määrittää tutkittavasta ilmiöstä käytettävät kategoriat ja käsitteet. (ks. esim. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.)

Oletan, että tutkimukseni kohdejoukolle (opettajat) haastattelu menetelmänä sopi hyvin, koska he ovat tottuneet esittämään suullisesti käsityksiään ja heillä on argumentoinnin ja perustelun taitoja. (ks. Hirsjärvi & Hurme 1995, 15-16.) Teemahaastattelussa on neljä keskeistä piirrettä, jotka sopivat mielestäni hyvin tutkimustehtäväni selvittämiseen. Ensiksikin, teemahaastattelu antaa haastateltaville mahdollisuuden tuoda esille kaikki haluamansa näkökohdat ja käsitykset. Haastattelijan vastuulle jää huolehtia siitä, että vastaukset ovat tarpeeksi spesifisiä eli että ne koskettavat kysyttyä aihetta ja ilmiötä. Toiseksi teemahaastattelulla päästää syvällisesti kiinni tutkittavaan ilmiöön ja tarkastelemaan sen affektiivisia, kognitiivisia ja evaluatiivisia merkityksiä. Kolmanneksi teemahaastattelu antaa mahdollisuuden tutkittavalle tuoda esille oma henkilökohtainen kontekstinsa, heidän ominaisuutensa ja kokemuksensa toki määrittävät sen, miten he ovat tutkittavan ilmiön kokeneet. (ks. emt, 36.)

Tutkimushaastattelut on nauhoitettu, ja muutettu mahdollisimman seikkaperäisen analyysin eduksi kirjalliseen muotoon (litterointi). Nauhoitus toimi myös muistiapuna ja tulkintojen tarkistamisen välineenä. Haastattelujen uudelleen kuuntelu tuokin esiin sävyjä, joita itse tilanteessa tai vaikkapa ensi kuulemalta ei ole huomioinut. Hyviä esimerkkejä sävyistä on haastattelijan tekemä johdattelu (tietyntyypisten vastausten kalastelu ja kuinka tietoisesti haastatteliija sen tekee) ja haastattelijan epäröinti. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 14-16.)

Tutkimuksen luotettavuuteen laadullisessa analyysissä vaikuttaa edellä esitellyn totuusteoreettisen näkökulman huomioiminen ja sen lisäksi havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Voidaan esimerkiksi tarkastella sitä, vastaako tutkijan tekemä käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä. Laadullisen aineiston analyysissä ei voida puhua tulosten yleistettävyydestä, mutta analyysi tulisi kuitenkin esittää, havainnollistaa ja raportoida niin seikkaperäisesti, että tutkimus olisi periaatteessa mahdollisuus toistaa vaikkapa toisessa kontekstissa/toimintaympäristössä (jolloin tietysti tulokset; kokemukset ja käsitykset, voivat olla

erilaiset). Tutkimustulosten paikkansapitävyyttä ja relevanssia arvioidaan vastaavaa ilmiötä tarkastelleiden muiden tutkimusten kautta. (ks. esim. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 138-139.) Laadullinen tutkimus tehdään yleensä harkinnanvaraiselle näytteelle, koska yleistämisen sijaan pyritään ymmärtämään jotain ilmiötä syvällisesti tai saamaan tietoa jostain paikallisesta tai kontekstiin sidotusta ilmiöstä. Kyseessä voi myös olla yritys löytää uusi teoreettinen näkökulma johonkin tiettyyn tapahtumaan tai ilmiöön. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58.) Tutkimustehtävän asettamisen ja tutkimuskysymysten muokkaamisen vaiheessa rajautuu myös tutkimuksen kohdejoukko.

### *3.4 Tutkimuksen analyysimenetelmänä sisällönanalyysi*

Tutkimukseni perustuu teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. On olemassa tietty teoria ja oletus käsitteiden sisällöstä, joka ohjaa analyysiäni. Jäsennän siis tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia olemassa olevien teorioiden pohjalta. Päätelyn logiikka on tällöin abduktiivinen, eli tutkijan analyysi- ja ajattelutyötä ohjaavat vaihtelevasti aineisto ja teoriasta nousevat valmiit mallit. Yleensä analyysin aluksi korostuu aineistolähtöisyys, mutta aineiston analyysin loppuvaiheissa korostuu tulosten vertaaminen ja tarkastelu suhteessa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.) On tärkeää huomioida, että analyysi alkaa välittömästi, kun aineistoa aletaan kerätä, se siis integroituu aineistonkeruuseen ja ne ruokkivat toinen toistansa. Analyysi jatkuu myös kurinalaisesti niin kauan kunnes aineisto ei enää tuota uutta (Kyrö 2003), eli niin sanottu saturaatiopiste on saavutettu (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 60).

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu kaikenlaisen laadullisen aineiston analysointiin. Sitä voidaan pitää myös väljänä teoreettisena viitekehyksenä, ja suuri osa laadullisen aineiston analyysimenetelmistä perustuukin sisällönanalyysiin. Se etsii aineistosta (eli tekstistä) merkityksiä, kun taas esimerkiksi diskurssianalyysi analysoi sitä, miten merkityksiä tekstissä tuotetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 104.)

Sisällönanalyysin periaatteet ja sen käytännöllinen sisältö rakentuu seuraavasti. Ensinnäkin, tutkimusaineiston analyysi lähtee liikkeelle jo siitä, että tutkija muodostaa tutkimuskohteeseen tarkkaan rajatun ilmiön ja sitä selvittävät tutkimuskysymykset (ns. tutkimustehtävä.) Seuraavaksi tutkija hankkii aineiston ja litteroi sekä koodaa sen. Kolmanneksi (tämä vaihe ymmärretään usein varsinaiseksi analyysiksi) tutkija luokittelee, teemoittelee ja tyypittelee aineiston sisällön. Tässä vaiheessa on kyse aineiston jaottelusta pienempiin osiin, niiden ryhmittelystä aihepiirin mukaisesti. Tyypittely etenee koko ajan yksityiskohtaisemmaksi ja tutkijan on hyvä tietää, etsiikö hän aineistosta samanlaisuutta vai erilaisuutta. Lopuksi aineistosta raportoidaan yhteenveto.

Sisällönanalyttisiä tutkimuksia kritisoidaan joskus aineiston analyysin keskeneräisyydestä, tutkija esittelee ikään kuin tuloksina järjestetyn aineistonsa, mutta ei kykene tekemään tarkankaan analyysin pohjalta johtopäätöksiä. (emt, 92-93, 103.) Sisällönanalyysillä saan aineistostani luokiteltua ja teemoiteltua erilaisia käsityksiä ja merkitysrakenteita positiivisesta työhyvinvoinnista. Kriitikiksi sisällönanalyysiä kohtaan voisi sanoa sen, että se ei ehkä pääse aineistoon tarpeeksi syvälle ja uusien merkitysten löytäminen voi teemoitteluun perustuen olla haasteellistakin. Sisällönanalyysi kuitenkin sopii opinnäytetyön tekemiseen, jolloin harjoitellaan tutkimusprosessin läpivientä.

### 3.5 Tutkimuksen toteutus ja kulku

*Tutkimuskysymysten pohdinnan* aloitin jo vuonna 2009 osallistuessani ammattikasvatuksen maisteriohjelman pro gradu –seminaariin. Tiesin jo ennen maisteriohjelman hakeutumista, että haluan tehdä tutkielmani työhyvinvointiin liittyen ja opintojen alkuvaiheessa aloin hahmotella tarkastelun kohteeksi sosiaali- ja terveysalan ammatillisten opettajien työhyvinvointia. Lisäksi minua oli alusta alkaen kiinnostanut edellä esitelty positiivinen näkökulma työhyvinvointiin, koska se oli ollut verrattain uusi tutkimuksellinen näkökulma, etenkin työhyvinvointitutkimukseen linkittyvässä psykologisessa tutkimuksessa. Positiivinen näkökulma työhyvinvointiin on mielestäni kehittävä ja työnohjaussellinen. Psykologisen näkökulman yhdistäminen ammattikasvatuksen teemoihin tuntui minusta mielekkäältä, koska olen itse päteväitynyt pedagogisten opintojen kautta psykologian aineenopettajaksi. Tutkimuskysymysten pohdinta on ollut kohdallani pitkä prosessi, mutta lopulta varsinainen *tutkimustehtävä* alkoi muotoutua koehaastattelujen kautta. Olin myös keskustellut aiheesta useaan otteeseen niin opetustehtävissä toimivien ammattikasvatuksen maisteriohjelman opiskelijoiden kanssa kuin sen hetkisten kollegoideni kanssa sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa. Vähitellen minulle alkoi havainnollistua myös ajatus siitä, että haluan nimenomaan tarkastella hyvinvointia työssä käsittäen sen laajemmaksi ilmiöksi, kuin psykologiseksi työhyvinvoinnin tutkimukseksi. Halusinhan sisällyttää siihen myös ammatilliseen kasvuun ja opettajuuteen liittyviä käsitteitä.

Ydinteemojen valintaan vaikuttivat sekä aiemmat opintoni yhteiskuntatieteissä (työelämän tutkimus sosiologisesta näkökulmasta ja psykologia) sekä ammattikasvatuksen opinnot, jotka minulle avasivat erityisesti ammatillisen identiteetin ja työkokemuksen merkitystä ammatillisen kasvun näkökulmasta. Ydinteemojen valinnassa haasteellisinta minulle oli tässä tutkimuksessa aiheiden rajaaminen, jotta en olisi lähtenyt selvittämään ja purkamaan kaikkea aineistosta esiin nousutta käsitevaruutta sekä kaikkiin käsitteisiin liittyvää tutkimusta. Vähitellen haastatteluja



tehdessä ja niitä kuunnellessa teoriarungosta karsiutuikin osa-alueita, kun annoin vallan aineistolle, ja sieltä mielestäni tärkeinä asioina nousseille käsityksille.

Haastattelurungon olen lisännyt liitteeksi (nro 2.) tutkielman loppuun. Koska toteutin haastatteluja teemahaastattelun ja dialogin keinoin, toimi haastattelurunko lähinnä johdatuksena teemoihin, joita halusin haastateltavan kanssa käsitellä. Usein teemat saattoivatkin tulla esille ”itsestään”, osana aiempaa teemaa koskevaa keskustelua. Tämä edesauttoi myöhemmin myös analyysiä, kun huomasin, mitkä asiat ja käsitykset usein nivoutuivat toisiinsa. Haastattelun teemat lähetin etukäteen sähköpostilla haastateltaville. Useat haastateltavista olivatkin selkeästi mietineet teemoja jo etukäteen ja olivat kirjoittaneet ylös pohdintojaan, joita halusivat kertoa. Haastatellut ilmoittautuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti, yleisen sähköpostipyynnöni perusteella. (Haastattelupyynnö liitteenä nro.1)

Analysoitavaa haastattelumateriaalia kertyi noin 11 tuntia. Haastattelut kestivät keskimäärin reilun tunnin, pituuksien vaihdellen 35 minuutista 120 minuuttiin. Nauhoitin haastattelut lainaamallaani sanelukoneella, josta purin haastattelut äänitiedostoina tietokoneelle ja käsitelin niitä Express Scribe -ohjelmalla. Vinkin ko. ohjelman käyttämiseen sain Johanna Ruusuvuoren artikkelista (2010, 430).

Tein jo haastattelujen aikana ja edetessä muistiinpanoja ja perusteemoittelua haastatteluissa esiinnousseista käsityksistä. Loppuvaiheen haastatteluissa huomasin nauhoja kuunnellessa, että tulin kuin itsestään tarkentaneeksi näitä kysymyksiä ja teemoja, joita olin huomannut jo aiemmin esiin nousevan. Haastatteluja tein yhdeksän kappaletta, ja jo parin viimeisen haastattelun kohdalla huomasin, kuinka tietyt teemat toistuivat haastattelussa, vaikkakin jokaisessa yksilöllisessä haastattelussa nousi esiin myös yksilöllisesti esiin tuotuja teemoja. (Tällaisia yksilöllisiä teemoja ja tarinakulkuja voisi tarkastella esimerkiksi narratiivisen tutkimuksen menetelmin, olin kuitenkin valinnut metodikseni sisällönanalyysin, jossa kiinnitän huomioita aineistosta löytyviin yhtäläisyyksiin). Päätelin saturaatiopisteen saavutetuksi tutkielmani tutkimustehtävän saavuttamiseksi.

*Litteroitua materiaalia* kertyi 116 sivua. Litteroinnin edetessä opin kirjoittamaan auki puhetta ja keskustelua tutkimustehtäväni mukaisesti, litteroinnin alussa olin vielä tietyllä tavalla sokea teemoille ja litteroinnista tuli suhteellisen tarkkaa, kun kirjoitin auki keskustelun kaikkine huokauksineen ja taukoineen. Toki haastatteluja kuunnellessa (nauhoja on hyvä kuunnella useampaan kertaan), voivat erilaiset tauot ja huokaukset auttaa löytämään merkityksiä ja yhteyksiä eri käsitysten välille.

*Aineiston analysoinnissa* käytin menetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysin alkumetrit ovat aineistolähtöisiä, mutta esimerkiksi

teemahaastattelun rungon mukaisia. Kirjasin heti haastattelujen jälkeen ylös aineistolähtöisesti haastattelun aikana esiin nousseita tärkeimpiä avainteemoja ja näitä teemoja lähdin sitten syventämään ja tarkentamaan ensin kuuntelemalla haastatteluja, lukemalla litterointeja ja tekemällä koodauksia eli merkintöjä aineistoon. Rakensin jo litteroinnin edetessä muistiota, johon keräsin pelkistettyjä ilmaisuja eli haastateltavien käsityksiä ja niiden tulkintoja sekä lainauksia aineistosta. Pyrin ryhmittelemään mielestäni mielenkiintoisia ja merkityksellisiä keskustelun osia ja lauseita erilaisten käsiteryhmien alle, kuten *käsitykset pystyvyyden tunteista ja luottamus omaan osaamiseen*. Analyysin edetessä rakensin käsityksistä avainteemoja (esimerkiksi *työn kokeminen merkityksellisenä*) ja muodostin kuvioita, joiden sisältöä avaan paremmin seuraavissa luvuissa. Kuvioissa pyrin sijoittelemaan teoriaohjaavasti erilaisia käsityksiä (kuten käsitykset *ammattiympäristöstä*) sopiviin avainteemojen ryhmiin. Kuvioita muokkasinkin koko analyysin ajan sitä mukaa, kun huomasin aineistossa yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teemat rakentuvat usein teemahaastattelujen pohjalta, ja näin omassa analyysissänikin alussa oli. Kun aloin pohtimaan avainteemoja yhdistäviä tekijöitä, sain niille omat ryhmänsä, jotka sijoittelin vielä ala- ja yläkategorioihin (kuten *yksilölliset tekijät* ja *hyvinvointia mahdollistavat tekijät*). Havainnollistava esimerkki aineiston analyysistä on taulukossa 3.

Yläkategorioiksi tutkimuksessani muodostuivat hyvinvointia mahdollistavat tekijät ja hyvinvointia rajoittavat tekijät aineiston selkeiden eroavuuksien pohjalta. Alakategorioina molemmissa edellisissä toimivat sekä yksilölliset että sosiaaliset tekijät toisistaan eroavina tekijöinä. Avainteemojen käsityksiä yhdistelevät ryhmät (kuten *subjektiiviset tekijät*) esittelen seuraavassa luvussa tarkemmin.

Omaa työskentelyäni ja analyysiani auttoivat selkeästi erilaiset kuviot, koska niiden avulla on helppo hahmottaa käsitteiden hierarkiaa ja järjestelmää kokonaisvaltaisesti. Aineistoa läpikäydessä voi huomata sitten, kuinka käsitteiden ja teemojen yhteydet nivoutuvat toisiinsa tai järjestyvät hierarkkiseksi järjestelmäksi. Seuraavassa luvussa käyn läpi tutkielmani tuloksiksi nousseet käsitteet ja teemat sekä niiden väliset suhteet ja kategorisen järjestelmän.

### TAULUKKO 3. Aineiston analyysin havainnollistaminen

Alkuperäisilmaisu haastattelussa	Käsitykset	Avainteemat	Avainteemojen ryhmät	Alakategoriat	Yläkategoria
Ja tässä pyritään nimenomaan sitten ennakkoimaan ja auttamaan vähentämään sitä... että hoitajilla, ettei ne tuu tekemään virheitä työelämässä, ettei tuu isoja haittoja. Tällä on ihan selkee tarkoitus. Että kyllä tän kokee sillälailla tärkeeks.	*Käsitykset ammattiyhpeydestä				
Tässä opetuksessa mä koen, et tässä on jotain semmosta syvällistäkin ja tässä on niinku yhdessä opitaan ja kasvetaan ja sit myös sitä, että mulle on se merkityksellinen, et nimenomaan hoitajia, lähihoitajia koulutetaan, jotenkin mä koen että vaikka mun osuuteni on tavattoman pieni tässä kokonaisuudessa niin mä teen kuitenkin kokonaisuuden kannalta, yhteiskunnan kannalta aika tärkeitä työtä		<b>Työn kokeminen merkityksellisenä</b>			
Minulla on omat oppimateriaalit ja minun oma oppikirjani, jota myydään, ja aika hyvinkin myydään, ympäri Suomee...	*Käsitykset pystyvyyden tunteista ja luottamus omaan osaamiseen		<b>Subjektiviiset tekijät</b>		
Esimerkiksi se, että se aihe on mielenkiintoinen, mitä mä lähen tekemään, mä oon kiinnostunu siitä ja että mä tunnistan että mä osaan tän homman tai että mä haluan oppia tekemään tän homman				<b>Yksilölliset tekijät</b>	<b>Hyvinvointia mahdollistavat tekijät</b>

# 4 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ HYVINVOINNISTA TYÖSSÄ

Tutkimuksen tarkoitus on avata ja teemoitella sisällönanalyysin avulla kokeneiden opettajien käsityksiä siitä, millaiset asiat heidän työssään mahdollistavat työssä koettuja positiivisia tunteita, kuten työn iloa ja lisäävät innostusta. Näihin käsityksiin kuuluvat myös opettajien kokemukset siitä, miten työkokemus on vaikuttanut näihin hyvinvointia mahdollistaviin tekijöihin. Lisäksi teemoittelen käsityksiä siitä, millaiset asiat heidän kokemuksensa mukaan rajoittavat mahdollisuuksia työssä koettuun iloon, innostukseen ja hyvinvointiin työssä ja millaisia negatiivisia tunteita näihin hyvinvointia rajoittaviin tekijöihin liittyy. Tarkastelun näkökulmana on edellä esitelty kaksisuuntainen hyvinvointikäsite, koska pahoinvoinnin ja hyvinvoinnin kokemukset linkittyvät vahvasti toisiinsa. Kuten edellä olen esittänyt luvussa 2.4.4 opettajien työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin tutkimuksissa erityisen mielenkiintoista on se, että opettajat ovat ammattiryhmänä samaan aikaan sekä uupuneita että tyytyväisiä työhönsä. Opettajien työn arjessa on siis aineksia sekä työuupumukseen että voimakkaisiin työn mielekkyyden kokemuksiin.

## *4.1 Johdatus käsityksiin hyvinvoinnista työssä*

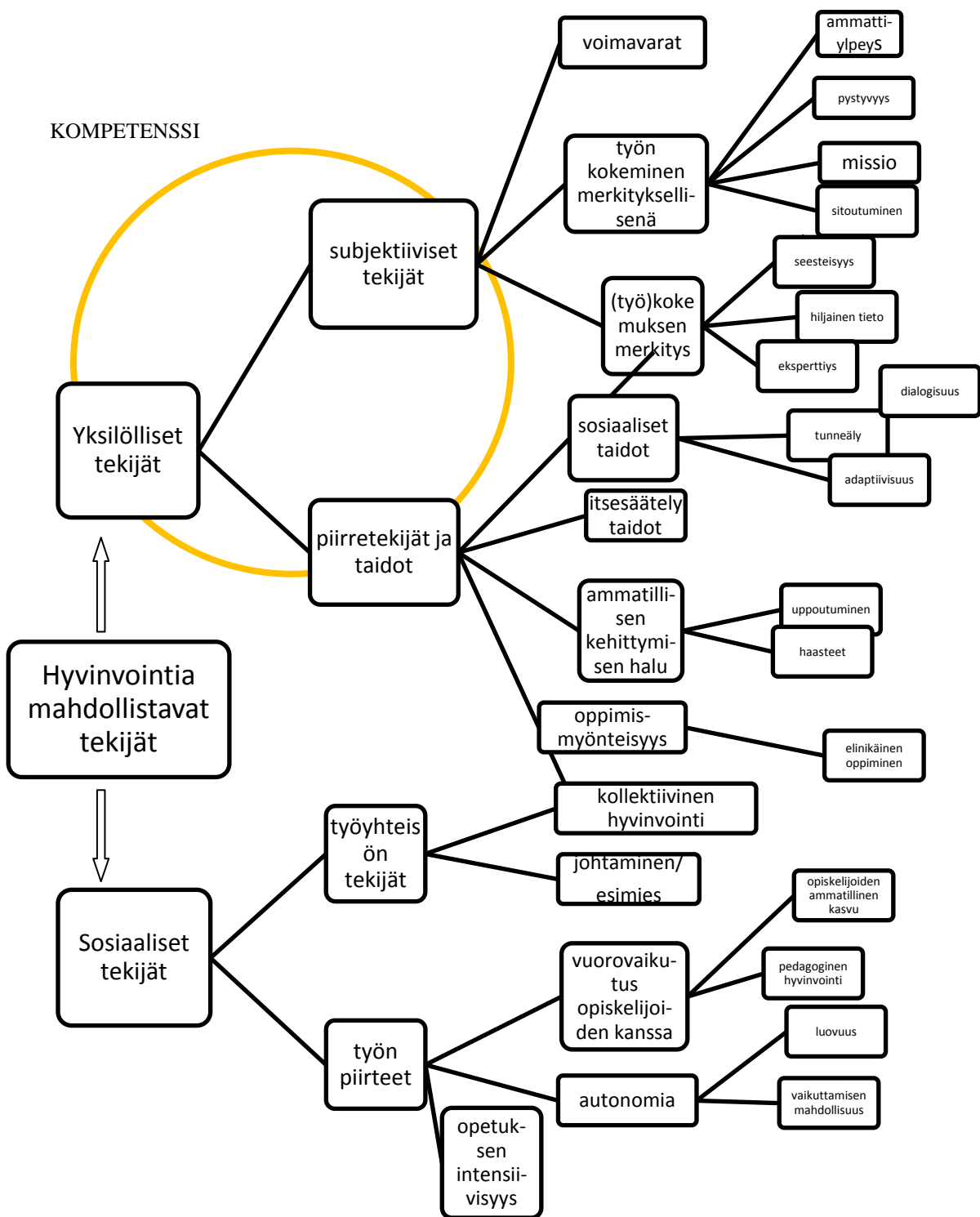
Olen jaotellut työssä koettuun hyvinvointiin liittyviä käsityksiä ensinnäkin kahteen yläkategoriaan, joita kutsun nimillä **hyvinvointia mahdollistavat tekijät** ja **rajoittavat tekijät**. Nämä ovat teemoja yhdistäviä kategorioita, jotka kuitenkin eroavat toisistaan sisällöllisesti. Hyvinvointia työssä mahdollistavat tekijät ovat siis hyvinvoinnin mahdollistajia opettajien käsitysten mukaan. Puolestaan hyvinvointia rajoittavat tekijät ovat opettajien käsityksiä työssään kokeman hyvinvoinnin rajoitteista. Tarkastelen näitä myös työkokemuksen näkökulmasta, kuten tutkimustehtävässäni kysyn; miten kertynyt työkokemus on vaikuttanut käsityksiin hyvinvointia mahdollistavista ja niitä rajoittavista tekijöistä. Työkokemuksen merkitys on analyysissä sekä kokoava tarkastelunäkökulma, johon palaan jokaisen alakategorialuvun (yksilölliset ja sosiaaliset tekijät mahdollistavissa ja rajoittavissa tekijöissä) lopuksi, mutta olen erottanut sen myös omaksi avaintemakseen, koska sen sisälle rakentuu mielestäni omia käsitysrakenteita, tällöin kutsun

avaintemojen ryhmää (työ)kokemuksen merkitykseksi, koska kokemukseen liittyy silloin merkityksiä laajemmin elämän alueelta, ei pelkästään työssä kertyneen kokemuksen merkityksiä.

Lähdin jaottelemaan aineistosta esiin nousseita teemoja edellä mainittujen yhdistävien yläkategorioiden mukaisesti, kun ilmeni, että opettajien käsitykset mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä nivoutuivat yhteen ja olivat vuorovaikutuksessa, kuitenkin toisistaan selkeästi eroten. Kun haastateltava kertoi työssä kokemastaan innostuksesta, hän samalla myös toi esille, millaiset tekijät hänen mukaansa innostusta rajoittavat, estävät ja tekevät mahdottomaksi. Hyvinvoinnilla on siis mahdollistavia sekä rajoittavia tekijöitä opettajien käsitysten mukaan. Tutkielmassani näkökulmani on, ettei niitä ole hedelmällistä tarkastella täysin toisistaan riippumattomina tekijöinä.

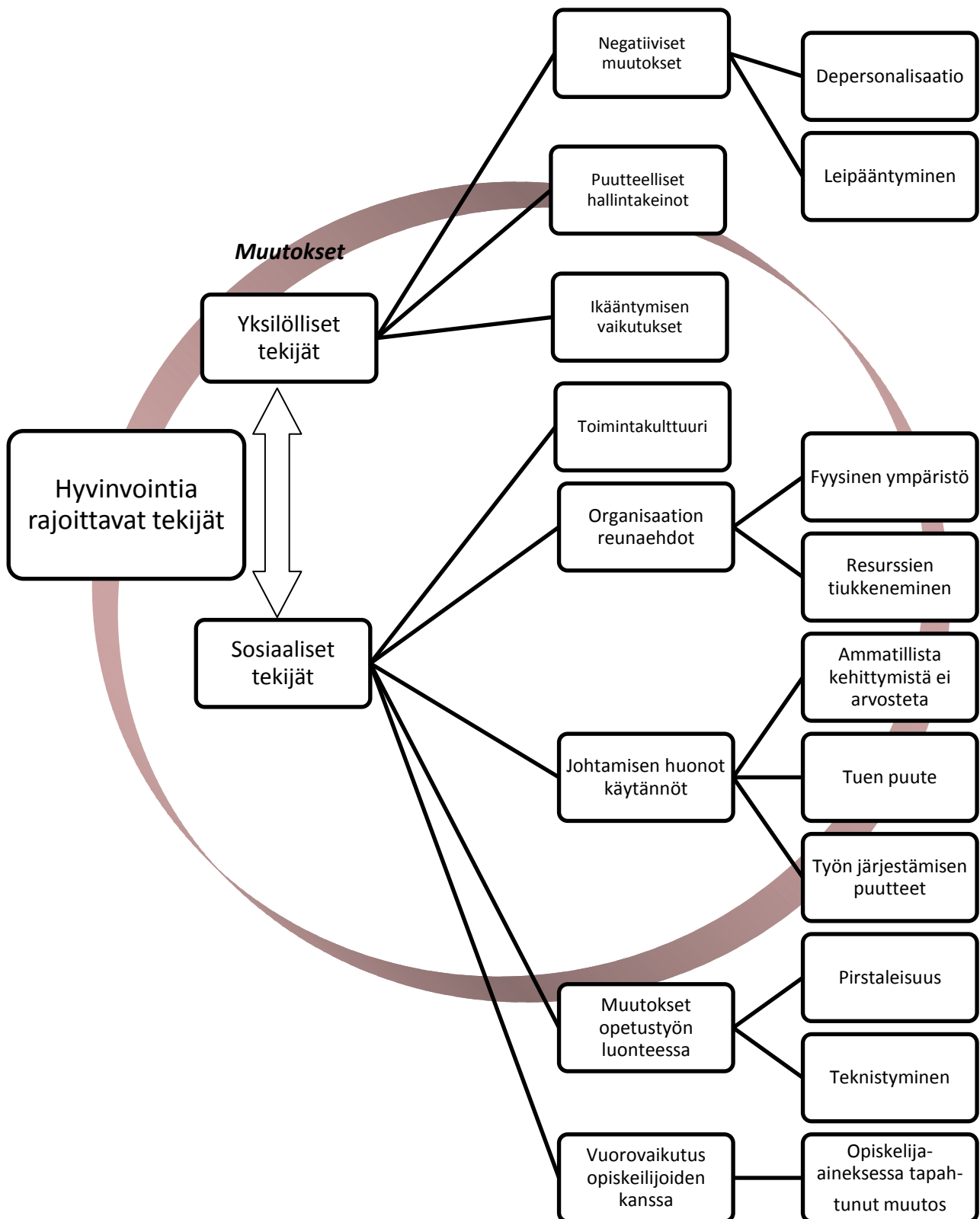
Hyvinvointia mahdollistavat tekijät sisältävät haastateltujen käsityksiä siitä, mitkä asiat heidän mielestään mahdollistavat työssä koettua iloa, tyytyväisyyttä ja innostuneisuuden tunteita työssä (työssä koetut positiiviset tunteet ja niiden yhteys työssä koettuun hyvinvointiin). Olen edelleen jaotellut näitä käsityksiä alakategorioiden yksilölliset tekijät ja sosiaaliset tekijät. Aineistossa toistui käsitykset siitä, millaiset tekijät mahdollistavat hyvinvointia yksilöstä käsin ja millaiset tekijät puolestaan koettiin yhteisöstä käsin mahdollistavan hyvinvointia työssä.

*Yksilöllisissä* tekijöissä korostuvat käsitykset, joita haastatelluilla oli siitä, miten he itse kokevat edellä mainittujen positiivisten tunteiden mahdollisuudet suhteessa henkilökohtaisina ymmärrettäviin tekijöihin ja kokemuksiin (nimitän näitä käsityksiä subjektiivisista tekijöiksi). Näitä subjektiivisia tekijöitä olivat mielestäni yksilölliset voimavarat, työn kokeminen merkityksellisenä sekä työkokemuksen merkitys. Toiseksi yksilöllisiin tekijöihin sisältyi tässä aineistossa mielestäni käsitykset siitä, millaisia taitoja ja persoonallisuuden piirteitä haastatellut kokevat tärkeiksi ominaisuuksiksi positiivisten tunteiden kokemiseen työssä. Kutsun näitä käsityksiä piirretekijöiksi ja taidoiksi. Nämä yksilölliset tekijät käyvät selkeästi vuoropuhelua kompetenssin käsitteen kanssa, jota käsittelin edellä luvussa 2.1.2. *Sosiaalisissa tekijöissä* korostuvat puolestaan haastateltujen käsitykset työhyvinvointia mahdollistavista ulkoisista ja ympäristöllisistä tekijöistä, kuten työyhteisöön liittyvät tekijät sekä omaan toimintaan vaikuttavat työn yleiset piirteet (esim. opettajuus tietynlaisena ammattina, työn käytännöt). Havainnollistan ensin näiden edellä mainittujen käsitteiden sisältöä ja suhteita toisiinsa kuvion (kuvio 8.) avulla, jonka jälkeen lähdän seuraavissa luvuissa avaamaan jokaista tekijää yksityiskohtaisemmin.



KUVIO 8. Käsitteet hyvinvointia mahdollistavista tekijöistä opettajan työssä

Aineistosta esiin nousseet käsitykset työhyvinvointia rajoittavista tekijöistä (kuvio 10.) olen jakanut samalla tavoin alakategorioihin yksilölliset ja sosiaaliset tekijät. Suurin osa rajoittavista tekijöistä näytti kokemusta omaavilla opettajilla lähtevän liikkeelle muutoksesta. (Puolestaan mahdollistavissa tekijöissä muutos tuli esiin lähinnä käsityksessä kokemuksen karttumisen suotuisista vaikutuksista.) Työhyvinvointia eli työssä koettuja positiivisia tunteita, innostusta, imua ja tyytyväisyyttä rajoittavia yksilöllisiä tekijöitä eli avaintemoja olivat haastateltujen käsitysten mukaan negatiiviset muutokset työn kokemisessa, puutteelliset oman työn hallintakeinot ja ikääntymisen vaikutukset hyvinvointiin. Sosiaalisia tekijöitä tuli esiin huomattavasti enemmän, kuten oppilaitoksen toimintakulttuurin tekijät, organisaation reunaehdot (resurssien tiukkeneminen), johtamisen huonot käytännöt, muutokset opetustyön luonteessa, sekä haasteet vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Kuviossa 9. havainnollistan näiden hyvinvointia rajoittavien tekijöiden käsitteellistä järjestelmää ja suhteita toisiinsa tulkintani mukaisesti.



**KUVIO 9.** Käsitteet hyvinvointia rajoittavista tekijöistä opettajan työssä



## 4.2 Opettajien käsityksiä tekijöistä, jotka mahdollistavat hyvinvointia

Käyn tässä luvussa läpi ensinnäkin aineistostani esiin nousseita käsityksiä tekijöistä, jotka mahdollistavat opettajien työssä kokemaan hyvinvointia. Kyse on siis työhyvinvoinnin mahdollisuuksista, ei työpahoinvoinnin. (ks. tässä tutkielmassa luku 2.4.3.) Analyysini on luonteeltaan teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, koska teoriat opettajuudesta, ja siihen sisältyvistä identiteetin, ammattitaidon, kompetenssin ja kvalifikaatioiden käsitteistä, sekä teoriat työhyvinvoinnista ovat ohjanneet niin teemahaastattelujeni rakennetta, kuin sitä, millaisia avaintemaryhmiä olen aineistosta esiinnousseille käsityksille rakentanut. Kuitenkin selkeästi aluksi tutkielman tekemistä ohjasi aineisto, ja se määritteli myös taustakirjallisuuden ja lähteiden etsintäprosessiani tutkielman tekemisen aikana.

Teemahaastatteluissa lähdin liikkeelle positiivisista teemoista, mutta usein opettajien käsityksissä ja puheissa yhdistyivät hyvinvointia mahdollistaviin tekijöihin niitä rajoittavat tekijät. Nämä kaksi käsitejärjestelmää eivät ole irrallisia toisistaan, vaan toimivat vuorovaikutuksessa. Käsittelen niitä kuitenkin tässä analyysissa aluksi erillisinä ilmiöinä. Tässä ensimmäisen luvun käsitejärjestelmässä havainnollistan siis positiivisten tunteiden kokemiseen liittyviä mahdollisuuksia. Nämä käsitykset voidaan jaotella sekä yksilöllisiin tekijöihin että sosiaalisiin tekijöihin. Avaintemoja käsittelevien lukujen lopuksi vedän vielä yhteen opettajien käsityksiä siitä miten työkokemus on heidän mielestään vaikuttanut näihin yksilöllisiin ja sosiaalisiin tekijöihin.

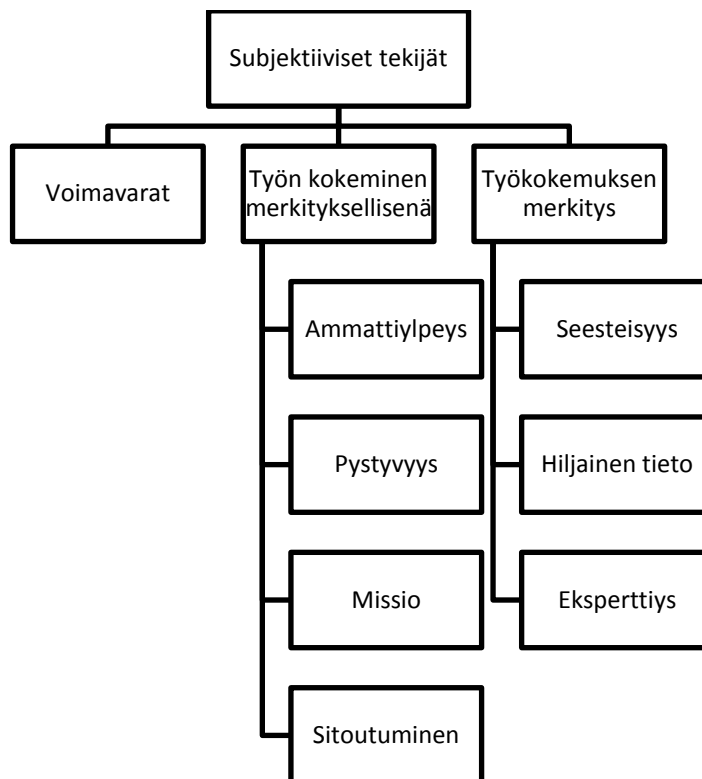
### 4.2.1 Yksilölliset tekijät

Hyvinvoinnista keskusteltaessa monet haastateltavat nostivat esille asioita, joissa painottui heidän käsityksensä siitä, miten erilaiset yksilölliset tekijät vaikuttavat hyvinvoinnin kokemiseen työssä. Yksilöllisillä tekijöillä viitataan ensinnäkin henkilökohtaisiin kokemuksiin, itseen liittyviin käsityksiin sekä käsityksiin siitä, millaisia ominaisuuksia ja tekijöitä yksilöllä on yleisesti hyvä olla hyvinvoinnin edistämiseksi. Seuraavassa jaottelen nämä yksilölliset tekijät avaintemojen ryhmiin *subjektiiviset tekijät* ja *piirretekijät ja taidot*. Yksilöllisissä tekijöissä korostui opettajien käsityksen omasta kompetenssistaan. Nämä yksilölliset tekijät ovat siis opettajien käsityksiä hyvinvointia mahdollistavista tekijöistä työssään.

#### 4.2.1.1 Subjektiiviset tekijät

Subjektiiviset tekijät ovat aineistossa esiin nousseiden käsitysten ja avaintemojen ryhmittymä, johon sisältyy seuraavat avaintemat: voimavarat, työn kokeminen merkityksellisenä ja

(työ)kokemuksen merkitys. Avanteemat puolestaan rakentuvat käsityksistä, joita haastatelluilla oli hyvinvoinnistaan työssä ja sitä mahdollistavista tekijöistä. Havainnollistan subjektiivisten tekijöiden järjestelmää kuviolla 10.



**KUVIO 10.** Subjektiivisten tekijöiden järjestelmä, käsitykset hyvinvointia mahdollistavista subjektiivisista tekijöistä

Subjektiivisilla tekijöillä viitataan opettajien kokemuksellisiin ja henkilökohtaisiin käsityksiin siitä, millaiset asiat he kokevat tärkeiksi ja merkityksellisiksi, kun käsitellään hyvinvointia mahdollistavia tekijöitä. Subjektiivisella<sup>27</sup> ymmärretään usein, että se on jotakin henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan liittyvää, se on siis kokemuksellinen ilmiö.

### *Voimavarat*

Yhdeksi subjektiivisista hyvinvointia mahdollistavista tekijöistä nousi tässä aineistossa selkeästi opettajien käsitykset siitä, millaisia ovat hänen voimavaransa; millaisista asioista hän saa tukea ja voimaa työn tekemiselle. Voimavarat ovat subjektiivisia, eli henkilökohtaisesti koettuja käsityksiä, sekä selkeästi kokemuksellisuutensa vuoksi yksilöllisiä tekijöitä, vaikkakin niihin sisältyy myös sosiaalisia ulottuvuuksia.

<sup>27</sup> Esimerkiksi filosofiassa subjektiivisuudella tarkoitetaan tulkintoja, jotka liittyvät yksilön henkilökohtaisiin ja ainutkertaisiin kokemuksiin ja tunteisiin ja ovat tiedostettavissa vain hänen itsensä kautta. Ks. luku 2.1.

Opettajien työhyvinvointia edistävien voimavarojen tutkimus olisi sinällään ihan oma tutkimustehtävänsä, siis pä teemoittelen tässä luvussa lyhyesti haastatteluissa esiin tulleita käsityksiä haastateltujen voimavaroista. Keskityn tässä tutkimuksessa enemmän liittämään käsityksiä voimavarojen merkityksestä muiden kategorioiden alle niiden sinne soveltuessa, voisi melkein esittää, että kaikki yläkategorian 'Hyvinvointia mahdollistavat tekijät' alla olevat teemat ja käsitykset ovat voimavaroja. Puolestaan yläkategorian 'Hyvinvointia rajoittavat tekijät' alla olevat teemat ja käsitykset voisi nimetä voimavaroja syöviksi tekijöiksi. On huomioitava, että tutkimukseen osallistuneet haastateltavat toivat usein puheissaan esille käsityksiään voimavaroista, jotka edistävät heidän työssä jaksamistaan ja myös työn kokemista mielekkääksi ja innostumista työssä. Voimavaroilla siis perusteltiin usein työssä jaksamista, hyvinvointia ja työhön sitoutumista. Voimavaroista keskusteleminen on myös eräänlainen diskurssi, yleinen selitys- ja puhetapa arkikielessä, jolla työhyvinvointia käsitteellistetään.

Voimavaroja voisi karkeasti jaotella psyykkisiin, fyysisiin ja sosiaalisiin voimavaroihin. Edellä mainittu jaottelu on kuitenkin mielestäni osin keinotekoinen, koska voimavarojen ollessa kyseessä on vaikea vetää rajaa niiden näkökulmien välille, ovathan ne jatkuvassa prosessissa ja kiinteässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tämä näkyi selkeästi myös aineistossa, voimavarojen merkitys käsiteltiin laajasti eri yhteyksiin, esimerkiksi työyhteisö sosiaalisena voimavarana muodosti niin kiinteän osan omaa henkistä voimavaraa, varsinkin jos yksilö koki olevansa kiinteä osa työyhteisöä, ja vaikuttavansa itse hyvään ilmapiiriin.

Voimavarat avainteemana sisälsivät ensinnäkin käsityksiä *yksityisen elämän* merkityksestä, jossa korostui käsitykset *perheen* merkityksestä. Perheenä usea haastateltava toi ensisijaisesti esiin omat lapset ja lastenlapset, mutta puolisoikin mainittiin jonkun kerran (esimerkiksi yhteisten harrastusten kautta tai kodin- ja lastenhoitamisen kautta). Myös omista vanhemmista huolehtiminen ja omaishoitajuus tulivat esille useammalla haastatelluista. Jatkossa jos tutkimusta syventäisi tästä näkökulmasta, perheen merkityksen analysoinnissa olisi otettava varmasti huomioon sukupuoli ja ikä. Aineistosta sai aavistuksen, että naissukupuoli ja korkeampi ikä vaikuttavat siihen, millaiset tekijät perheessä ja yksityiselämässä koetaan voimavaroiksi ja mitkä puolestaan kuormittaviksi tekijöiksi. Nämäkin tekijät ovat siis sekä voimauttavia että energiaa syöviä. Muun muassa mainittiin, että uran alkuvaiheen työn täyteisissä vuosissa perheen ja työn yhdistäminen on haasteellista. Esimerkiksi Pensolan, Rinteen, Kankaisen ja Roineen (2008, 97-103.) raportissa ikääntyvät työntekijät saivat voimavaroja läheisistä ja arjesta. Hyvinvoinnille ja työssä jaksamiselle tärkeitä voimavaroja tuottivat sosiaalinen aktiivisuus ja kontaktit läheisiin. Tosin raportissa ilmeni, että eläkeläiset tapaavat ystäviään enemmän kuin työlliset. Voimavaroja tuottivat myös monipuolisesti erilaiset harrastukset ja aktiviteetit ja eritoten perhe ja ystävät.

Monet kertoivat, että heillä on ainakin yksi *harrastus*, johon he ovat työn ohella varsin sitoutuneita. Haastatellut kertoivat, että harrastuksen merkityksellisyys (tärkeys itselle) ja siihen uppoutuminen tuo tärkeää vastapainoa työlle, joka on intensiivistä ja haastavaa. Moni myös koki, että harrastuksen olisi hyvä olla jotakin täysin erilaista kuin oma työ, jotta se antaisi hyvää vastapainoa ja tukisi jaksamista. Silloin ihminen voi hyvin kokonaisvaltaisesti; työ ruokkii tiettyjen piirteiden kehittymistä ja harrastus toisten. Kuitenkin osa harrastuksista nähtiin myös työtä tukevana, sieltä sai ideoita ja ajatuksia oman opetustyön toteuttamiseen ja syventämiseen.

*Et jossei siinä sitten ala oleen ihan jotain semmosta muutakin, ihan jotakin muuta kuin työ, niin ei se kauheen kauas kannu. Koska kyllä mä tässä työuran aikana oon semmosen viittävuorokautta burnoutinkin kokenu, niin se on juuri sitä, että ei oo vastapainoo työlle, koska tää työ imee kyllä kaiken, jos sille antaa kaiken. (h3)*

Voimavaroista puhuttaessa haastateltavat kokivat tärkeänä omasta terveydestä huolehtimisen, stressin välttämisen, terveelliset elämäntavat ja muun itsestä huolehtiminen. Osa haastatelluista kertoi kokeneensa jonkin asteisen uupumisen työuransa aikana, joka oli opettanut taitoja hallita työtä (työtä on ollut pakko opetella rajaamaan ja sanomaan ei) ja omaa elämää ja elämisen siirtämistä enemmän työstä yksityisen elämän ja vapaa-ajan puolelle. Usea mainitsi terveyden olevan tärkeää työssä jaksamiselle, ja vastuun riittävän fyysisen kunnon huolehtimisesta olevan tärkeää. Fyysisen terveyden merkitys varmasti korostuu ikääntymisen myötä, olivathan haastateltavat 47-61-vuotiaita. Usea mainitsikin, että oli alkanut ”noin viisikymppisenä” kokea ja tuntea ikääntymisen merkkejä ja naiset toivat esille myös vaihdevuosien merkityksen.

Voimavaroiksi käsitettiin siis yksityiselämä; perhe ja harrastukset, sekä terveys että fyysinen kunto. Voimavaroissa tuotiin lähinnä esille se, että ne ovat ikään kuin omalla vastuulla, itse pitää huolehtia, että voimavaroja on ja että työlle löytyy vastapainoa.

### ***Työn kokeminen merkityksellisenä***

Seuraavaksi nostan esiin aineistosta subjektiivisena hyvinvointia mahdollistavana avaintemana työn kokemisen merkitykselliseksi. Tähän liittyy ilmauksina ja käsityksinä kokemus ammattiympäristöstä, pystyvyydestä, mission toteuttamisesta ja työhön sitoutumisesta. Työn kokeminen tärkeäksi ja merkitykselliseksi näytti vaikuttavan selkeästi haastateltujen hyvinvointiin työssä. Työ on merkityksellistä, jos sillä haastateltujen mukaan koetaan olevan vaikutusta ympäröivään sosiaaliseen kontekstiin tai yleisesti yhteiskuntaan. Silloin työllä on yleinen ja yhteiskunnallinen tavoite ja missio.

*Mä oon pitäny tätä hyvinkin merkityksellisenä työnä, mutta meillä aikasemmin vielä jotenkin enemmän korostettiin sitä, että meiltä valmistuu hyviä ammattilaisia. Se oli semmonen, ja musta jotenkin [tuntui, siltä että T.L.] mä rakastin sitä asiaa... jotenkin mä*

*haluaisin, että ne [opiskelijat T.L.] ois niinku ammatistaan ylpeitä ja osaavia, kun ne lähtis täältä. (h2)*

Opettajan työssä on yleissivistävä ja kasvattava vaikutus ja opiskelijoiden ammatillisen kasvun tuleminen ovat eräitä merkityksellisyyttä lisääviä tekijöitä.

*Tässä opetuksessa mä koen, et tässä on jotain semmosta syvällistäkin ja tässä on niinku...yhdessä opitaan ja kasvetaan ja sit myös sitä että, että mulla on se merkityksellinen, et nimenomaan hoitajia, lähihoitajia koulutetaan, jotenkin mä koen että vaikka mun osuuteni on tavattoman pieni tässä kokonaisuudessa, niin mä teen kuitenkin kokonaisuuden kannalta, yhteiskunnan kannalta aika tärkeitä työtä (h3)*

Opettajalla on merkityksellisyyden kokemisessa tietty *missio*; eli mitä hän kokee henkilökohtaisesti tärkeäksi välittää oman työnsä kautta ja mikä on hänen mielestään opettajan perustehtävä. Silloin kun hänellä on mahdollisuus tämän mission toteuttamiseen, hän voi kokea työnsä merkitykselliseksi. Esimerkiksi Olli Luukkainen (2008) on lähestynyt asiantuntijuutta opettajan työssä näkökulmasta, että opettajuuden ja koulutuksen tehtävä on ottaa kantaa tulevaisuuteen, ja opettajan tehtävänä on sivistyksen rakentaminen. Opettajat osana koulutusta valmentavat oppilaitaan ja opiskelijoitaan kohtaamaan maailman, jota kuvastaa epävarmuus ja tietämättömyys tulevasta. Kasvatuksen arvotarkastelu on siten aina läsnä opettajan työssä, opettaja haastaa ajattelemaan ja opettajalla on yhteiskuntaa uudistava kasvatustehtävä.

*Et tosiaan nää on niinku oikeestaan ne kaks asiaa, mitkä mä oon niinku tässä että, se on kerta toisensa jälkeen et mulle tulee semmonen et, aaah... (hyvä tunne asioiden opettamisesta, joissa saa kokea välittävänsä itse merkitykselliseksi kokemaansa osaamista ja tietoa T.L.) Joo, ja sitten kun mä koko ajan tunnen, että mä kehityn itekin siinä. Ja joka kerta, joka tunti tulee aina joku uusi oivallus jostain asiasta. (h4)*

Merkityksellisyyteen liittyy myös kokemus ammattiylpeydestä. Ammattiylpeydellä ymmärrän tässä aineistossa esiin tulleen kokemuksen siitä, että kokee työnsä merkitykselliseksi ollen samalla varma siitä, että työ on laadukasta ja uskoo pärjäävänsä työssään. Eräs haastateltavista kuvasikin tätä sanoilla: ”on tyytyväinen siihen missä on ja mitä tekee, on niin sanotusti ammatillisen kasvun lakipisteessä” (h7). Työstään ylpeä kokee työnsä kiinnostavaksi, luottaa osaamiseensa ja tulevaisuutensa työn parissa (pystyvyyden kokemukset) ja kokee työympäristön yhtäläillä pystyvänä. Kollektiivinen ilmapiiri on siis pystyvyyttä tukeva.

*Esimerkiksi se, että se aihe on mielenkiintoinen, mitä mä lähen tekemään, mä oon kiinnostunu siitä ja että mä tunnistan, että mä osaan tän homman tai että mä haluan oppia tekemään tän homman, ja sitte toiseksi niin sitten tuota, työkaverit, oli ne sitten opiskelijoita tai sitten kollegoita niin, niin, että ne kaikki on samansuuntaisesti sitoutuneita ja sitten se, että meillä on kivaa. h1*

Vaikeat ja haasteelliset kokemukset ja niistä selviytyminen rakentavat myös ammatillista itsevarmuutta, tukevat pystyvyysuskomuksia ja luovat ammattiympäristön kokemiselle mahdollistavan alustan. Seuraavassa lainauksessa tulee esille, miten ammattiympäristö nivoutuu myös käsitykseen siitä, että kokee tekevänsä työnsä hyvin. Tämä kokemus on usein kiinteässä vuorovaikutuksessa opiskelijoilta saatuun palautteeseen.

*Siinä katsoo oikeastaan sitä omaa opettajuuttaan, vähän niinku toisesta kulmasta ja jos siinä on hyvin onnistunut, kokeet on sillä tavalla jotenkin sopivasti tehty, että ei tuu juuri ketään hylättyä, niin se aiheuttaa sellaista tyytyväisyyttä, että olipas hienosti tehty koekysymykset. h6*

Oman työn kokemista merkityksellisenä kuvaa ammattiympäristön sisältyen arvostus omaan työhön. Opettaja pitää silloin työtänsä mielekkäänä, koska kokee sen tärkeäksi ja arvokkaaksi ja kokee että siitä on jollakin tavalla hyötyä tulevaisuudessakin. Opettaja kokee, että hänen tekemänsä työ on laadukasta ja merkityksellistä. Eräs haastateltava kuvasi seuraavalla tavalla oppimateriaalien luomista alkuvaiheessa ja miten ajattelee niistä nyt uran loppuvaiheessa:

*Että kyllä nyt koen sen, että mä oon sillon tehny hirveesti työtä, että mä oon tehny yötä päivää, nuoret opettajat edelleen tekee, vaikka niillä on pieniä lapsia... niin ne tulee silmät ristissä aamulla, kun ne on tehny myöhään. Elikäs aivan samalla tavalla mää tein, että tota, se tuntu, että mikään ei niinku riitä, vaan aina oli sitä uutta asiaa ja aina uuden asian kanssa haalii kaikkea materiaalia ja kaikkea tietoa, jotta saa sen tuntinsa niinku mallillensa... mutta kyllä ne oli loppujen lopuksi hirveen hienoja, niinku nytkin vielä ollaan naurettu yhden työtoverin kanssa, joka on eläkkeelle jäämässä, että miten hienoja juttuja niissä mapeissa on, että niitä on kauhee heittää pois, että täytyis antaa jolleki olis kiva kun joku vois hyödyntää. Ja kyllähän me täällä kiertoon laitetaankin, että sanotaan, että mulla on siellä kaikkia mappeja, että ottakaa sieltä mitä haluatte tai heittäkää pois. (h9)*

Ammatillisen opettajan työhön kuuluu pitkälti omien oppimateriaalien rakentaminen, koostaminen ja työstäminen itsenäisesti, johon palaan vielä seuraavissa teemoissa. Materiaalit ovat kuitenkin monelle opettajalle selkeä ylöspäin ja ne linkittyvät myös pystyvyyden kokemuksiin. Onnistuminen materiaalien rakentamisessa heijastuu takaisin niin onnistuneissa oppitunneissa, opiskelijoiden palautteissa kuin kollegoilta saadussa myönteisessä kannustuksessa sekä tuen ja avun pyytämässä. Tähän liittyen usea haastatelluista opettajista sanoi mielellään antavansa rakentamiaan materiaaleja muiden käyttöön, ”jos ne suinkin vaan kelpaa”. Käsitys siitä, että on osaava, pystyvä ja pätevä työssään on merkityksellinen hyvinvoinnille. Työntekijän, tässä tapauksessa opettajan, kompetenssi mahdollistaa työssä koettua hyvinvointia.

Työn kokemiseen merkityksellisenä liittyy myös aineistosta esiin noussut yleinen kiitollisuuden tunne ja opettajien käsitys siitä, miten se vaikuttaa hyvinvointiin kokonaisuutena. Ilmaisuna kiitollisuus kiteytyy, että on hyvä olla kiitollinen ylipäänsä elämästä ja siitä että on hyvä

työ. Tällä tavalla työn kokemiseen merkitykselliseksi liittyy myös *sitoutuminen työhön*, jota tässä avainteemassa tuon esille enemmän selittävänä kuin selitettävänä tekijänä. Kun yksilö haluaa sitoutua työhön, hän tunnustaa työn arvon ja merkityksen yhteiskunnalle ja itselleen, kokee hän helpommin myös tyytyväisyyttä työssään.

*No kyllä varmaan oon [sitoutunut T.L.], ku joskus mä ajattelin, et ehkä vähän liikaakin, mutta en mä tiedä, kyllähän mä oon tykänny tästä työstä ja mulla oli aika otollinen se alku täällä koulussa, et tos kakstuhatluvulla rupes tuntuu, mutta mä en siltikään ollu [uupunut T.L.] ... et vaikka mua ei kovastikaan huvita, niin kyllä mä niinku koetan tehdä sitä työtäni, et en mä oo semmonen että mä niinku [luovuttaisin T.L.] ... et kyllä mä oon varmaan vähän semmonen työhullu, et kyllä mä jotenkin aina ajattelen, et se työ täytyy tehdä hyvin.*

### **(Työ)kokemuksen merkitys**

Haastattelin opettajia, joilla kaikilla oli työkokemusta opetustehtävistä vähintään kuusitoista vuotta, keskimäärin 23 vuotta. Haastatellut nostivat paljon esille käsityksiään siitä, miten kertynyt kokemus auttaa jaksamaan työssä ja mahdollistaa työssä koettuja positiivisia tunteita. Tarkastelen tässä luvussa aineistosta esiin nousutta subjektiivista hyvinvointia mahdollistavana avainteemana (työ)kokemuksen merkitystä, jota kuvailevia käsityksiä ovat seesteisyys, hiljainen tieto ja eksperttiys. Käytän sulkua (työ)kokemuksen merkityksessä tässä luvussa, koska avainteemojen ryhmänä kokemukseen sisältyvät sekä kertynyt työ- että elämäkokemus, ja ne yhdistyivät monissa opettajuuteenkin liittyvissä käsityksissä. Kun myöhemmin kokoan työkokemuksen merkitystä hyvinvointia mahdollistaviin tekijöihin, tarkastelen enemmän juuri kertynyttä työkokemusta ja käsityksiä sen vaikutuksesta hyvinvointiin.

Useat opettajat kertoivat opetusuran alussa kokeneensa voimakkaita innostuksen tunteita, jopa euforiaa. Uran keskivaiheella voi olla opettajien käsitysten mukaan tasaantumista (toki tähän liittyy paljolti myös muu elämäntilanne), joka useilla opettajilla oli noin 5-10 vuotta opetusuran alusta. Opetustyön luonne on kuitenkin sen verran muuttuvaista, että innostuksen kokemuksia tulee esille usein esimerkiksi työn luonteen muuttuessa. Eräs haastateltavista kuvasi karttuneen (työ)kokemuksen merkitystä seesteisyytenä.

*Elikkä alkuinnostuksesta kun katsotaan eteenpäin, niin tulee tasaantumisen vaihe, jopa vähän taantumisen vaihe ja sitten seuraa loppuvaiheessa tämmönen seesteisyys. (h6)*

*Seesteisyys* tarkoittaa laajemmin myös työn hallintakeinojen karttumista ja kykyä suhteuttaa asioita sekä kokemuksen myötä kertyneitä sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja. Haastatellut kuvasivat, kuinka seesteisessä vaiheessa uran loppupuolella ei enää ”ota turhaa pulttia asioista” ja onnistumisen kokemukset ovat ikään kuin kasaantuneet ”varmuuden pankiksi”, jolloin opettajan on helpompi ymmärtää, että aina ei voi opetustyössä onnistua ja asiat tapahtuvat usein

suunnitelmista poiketen. Käsitös oli myös siitä, että niin sanottu ”hötkyily” vähenee, ja sillä tavalla myös työssä koettu autonomia lisääntyy. Pienet asiat eivät stressaa enää niin paljon, ja asioiden tärkeysjärjestyksen hahmottaa paremmin. ”*jos joku paperi hallinnon päähän myöhässä pari päivää niin se ei enää niin hetkautaa*”. (h8). Seesteisyyteen liittyy myös luottamus omaan ammattitaitoon, joten se linkittyy edellisessä luvussa esiteltyihin käsityksiin ammattiympärydestä ja pystyvyydestä.

Kokeneen opettajan seesteisessä vaiheessa korostuu *hiljaisen tiedon* merkitys. Hiljaisella tiedolla opettajat käsittivät esimerkiksi sen, että edellä mainitusti opettaja pystyy näkemään sen, mikä on opetettavassa aiheessa olennaista, ja täten uskaltaa jättää myös asioita pois. Kokemuksen koetaan tuovan myös objektiivisuutta; työn kehittäminen on myös tällöin helpompaa. Opetussuunnitelmien sisällöt ovat usein varsin laajoja, joten kurssien sisältöä pitääkin muokata tarpeiden mukaiseksi. Kokenut opettaja pystyy hiljaisen tietonsa avulla näkemään paremmin kokonaisuuden. Hiljainen tieto on myös sitä, että opettaja ei kaada asiatietoa opiskelijoihin kuin tynnyreihin, vaan panostaa enemmän ymmärrykseen ja tärkeisiin vuorovaikutuksen vivahteisiin. Hiljainen tieto sisältää ymmärryksen siitä, että kaikkea mitä itse tietää ei tarvitse opettaa, vaan opettaa sen mikä on olennaista kunkin oppijan tai ryhmän osaamisen kannalta. ”*mä tiedän, että niinkään paljon ei jää tunnilla päähän siitä mitä mä puhun, vaan enemmän jää siitä mitä ne kokee*” (h7). Hiljainen tieto linkittyy siis vahvasti niin sanottuun dialogiseen vuorovaikutukseen. Käsitelen dialogisuutta tarkemmin alateemaryhmässä sosiaaliset taidot hyvinvointia mahdollistavina tekijöinä.

*Kokenut opettaja pystyy yhä enemmän näkemään sen, että se opiskelija on se keskipiste, ei se opettaja. Elikkä se oppiminenhan on siellä opiskelijassa, eikä se oo niinku itse asiassa musta kiinni yhtään pätkää, et mä vaan niinku tavallaan ohjaan ja ehkä innostan. Se on se mikä ehkä mulla on, et mä innostan et vaikka kuinka tuntuu tylsältä nää ainee,t et siinä on jotakin, ja mun täytyis niinku saada heräteltyä se.* (h3)

Kokenut opettaja voi kokea myös itsensä eräänlaiseksi *guruksi*. Tällaiseen kokemukseen liittyy käsitys siitä, että voi luottaa omaan taitoon hoitaa työnsä ja luottaa omaan kompetenssiinsa. Pystyvyyssuskomukset ovatkin yksi eksperttiyden tärkeimmistä tekijöistä. Kokeneella opettajalla on jo vakiintunut käsitys siitä, kuin paljon hän niin sanotusti tekee työtään persoonallaan ja millainen käyttäytymis- ja reagoimistyyli hänellä on. Hän osaa kuunnella työssä kokemiaan tunteita ja ymmärtää niiden merkityksen. Kokemus siis mahdollistaa tunneälykkään toiminnan opettajien käsitysten mukaan, jota tarkastelen lähemmin luvussa xx. Lisäksi hänellä on jo sujuvat taidot ohjata ja järjestää omaa työtänsä.

*Kokenut opettaja on semmonen, jolla on niin sanottu hiljainen tieto, mut se voi tietysti kysyy, et mitä se hiljainen tieto on, joka tapauksessa kokeneella opettajalla on kyky olla*



*vuorovaikutussuhteessa opiskelijoihin tai luoda se vuorovaikutussuhde, oli se tilanne mikä hyvänsä. Tää on kokeneen opettajan merkki, ja sitte kokeneen opettajan merkki on se, että hän pystyy jakamaan sitä tietoa eli on tavallaan itte varma siitä, että tää on se oikea menetelmä, jolla mä jaan tätä tietoa ja kokemus on osottanut, että tää on se jolla se toimii. Ja sitten kokenut opettaja pystyy tavallaan hyppäämään ihan ennalta suunnittelemattomaan oppimis- tai opetustilanteeseen... että hänellä on niin paljon eväitä siihen, vaikkei siitä sisällöstäkään ois niin paljon, nii pystyy, pystyy laittamaan ne tekemään jotakin, että se sisältö on se opetus, oppisisältö sitte kuitenkin menis perille. Et kyllä ja se oli ekspertin semmonen tunnusmerkki tuota että tämän osaa... (h1)*

Nuorempien opettajien halukkuus kysyä neuvoa ja opastusta voi tuntua hyvältä ja ”hyväillä itsetuntoa”, koska silloin saa kokea oman osaamisensa merkitykselliseksi kollegoiden kannalta, ja myös alan uusien osaajien.

*Kun nyt on ikää jo näin, että tässä on joku semmonen kummallinen seesteinen vaihe, nyt voi oikeastaan olla melkein mitä mieltä vaan, että on niinku vähän guru, tässä on vähän sellainen fiilis. (h6)*

Noviisiopettajalla täytyy ammatillisen opetuksen oppilaitoksessa opetella paljon uutta asiaa ja haalia tietoa, koska oma erikoistumisala voi olla varsin suppea siihen verrattuna mitä joutuu ja pitää opettaa. Esimerkiksi sairaanhoitajana tietyllä erikoisalan osaamisella varustettuna saa sukeltaa toisen erikoistumisalan maailmaan, vaikkapa ensihoidon ammattilaisena opettamaan kotisairaanhoidon asiantuntijuutta. Kokemuksen myötä oppii kuitenkin löytämään ydinasian näistä kaikista aloista. Usea opettaja kuitenkin mainitsi, että ”paras tunne” tulee aina sen oman erikoisalan opettamisesta, vaikka gurun asema sisältää kokemuksen laajojen asiakokonaisuuksien hallinnasta (Käsitys siitä, että tuli eteen sitten mitä vain, niin pystyn sen hoitamaan.), on kuitenkin oman asiantuntijuuden merkityksellä roolinsa. Moni totesikin, että hyvinvoinnin kannalta tulisi panostaa siihen, että opettaja saisi opettaa oman asiantuntijuutensa aineita mahdollisimman paljon, ja tällä on suuri merkitys varsinkin uran loppupuolella. Oma eksperttiys on myös voimavara, joka mahdollistaa hyvinvointia ja auttaa jaksamaan.

*Ja juuri sitä vanhaa kokemusta ja tietoa, kun niitä voi käyttää niin monella tavalla, eikä tarvi joka tunti enää mieltä niin hirveästi etukäteen, että se on niinku suuri etu, että tietää, että vaikka mulla on mappeja hylly täynnä, että kunhan mä kahmasen tosta yhden matkaani niin sitten mä siinä pystyn luovimaan, että... (h9)*

Kokeneen opettajan guruasemaa voi lisätä myös tuntemus itsestä monipuolisena sivistyksen ja kokemuksen välittäjänä. Käsitys siitä, että opettaja on tietynlainen esimerkki ja malli, sekä nuorisokoulutuksessa että aikuisten kanssa, tuli useasti esille. Opettajan oma asennoituminen työhön, elämään ja opetukseen välittää mallia opiskelijoille hänen arvoistaan ja katsomuksestaan (mikä on tärkeää maailmassa, työssä, ihmisyydessä/ maailmankuva ja ihmiskäsitys, ammatti-

identiteetti, ammattietiikka) ja vaikuttaa myös paljon oppimisilmapiirin muodostumiseen. Eräs haastateltava korosti, että ”hyvä opettaja” saa luotua kipinän oppimiseen, jolloin opiskelijalla ”opiskelu jää päälle”, ja haastatellun mukaan siinä on kyse paljon muistakin tekijöistä kuin vain substanssin opettamisesta. Käsitys siitä, että kertynyt työ- ja elämäkokemus auttavat saavuttamaan tämän ”hyvän opettajan” statuksen, oli luettavissa vihjeenä monista haastatteluista. Opettaja vaikuttaa oppimisen ja opiskelun iloon, ja kokemus on tässä tärkeänä välittävänä tekijänä. Jos opettaja antaa käsityksen siitä, että työ on hänelle merkityksellistä ja hän näkee itsensä elinikäisenä oppijana, niin se sytyttää oppimisen halun ja lähtökohdan ammatillisen kasvulle ja kehitykselle myös opiskelijassa.

*Et mä niinku ite koen sen et tota tää on mielenkiintosta ja et mä tiedän tästä, niin sekin on ihan hyvä, mutta mä pyrin joka tunnilla aina siihen myös että, sitä esitettävän asian määrää olis sen verran että ehdittäis myös keskustella... mä heitän aika paljon niinku esimerkkejä elävästä elämästä, sitä nyt sattuu oleen tässä vaiheessa aika paljon, et mulla on melkein jokaiseen sairaustilaan joku elävä esimerkki antaa, joko opiskeluajoiltani tai perhepiiristä tai ihan mistä vaan että mä oon huomannu sen, että opiskelijat kauheesti tykkää siitä kun se asiaa tulee niinku konkreettisesti esille. (h4)*

Opettajat kertoivat saavansa yhteydenottoja opiskelijoilta vuosia valmistumisen jälkeen, jossa he kiittelivät opetusta tai opetukseen liittyviä asioita samalla kertoen omasta ammatillisesta kasvustaan.

*Yleissivistyksen merkitystä opettajan työssä ei ehkä riittävästi korosteta... yleissivistyksen ja elämäkokemuksen merkityksestä esimerkkinä, niin yksi opiskelija, joka suoritti tutkinnon keväällä, niin laitto vähän kuulumisia, että miten hän on nyt työssä menestynyt ja pärjännyt ja hän siinä sitten kertoi että hän otti sitten yhteen potilaaseen siinä sitten vähän kontaktia, kun oli semmonen häirikkö... ja hän oppi siinä, että monessa muussakin tilanteessa, että hoitajalla pitää olla suuri yleissivistys ja hänellä pitää pystyä keskustelemaan vaikka wc:n lattiakaivon kaltevuudesta, että sitä ei koskaan tiedä mistä tulee se yhteinen tekijä se sävel, joka laukasee monia lukkoja ja ... se tuntu hyvältä, kun oli ymmärtäny sen, mitä mä yritän täällä aina korostaa. (h6)*

Nämä tapahtumat tuntuivat olevan opettajille erittäin merkityksellisiä ja tärkeitä ja tuottavat onnistumisen kokemuksia, eli mahdollistavat pedagogista hyvinvointia. Eräs mieleenpainuva esimerkki oli opettajan kertomus työyhteisössä työskennelleestä siistijästä, joka katseli opettajan ja opiskelijoiden ”innostunutta meininkiä” ja sitä kautta hakeutui itsekin lähihoitajakoulutukseen.

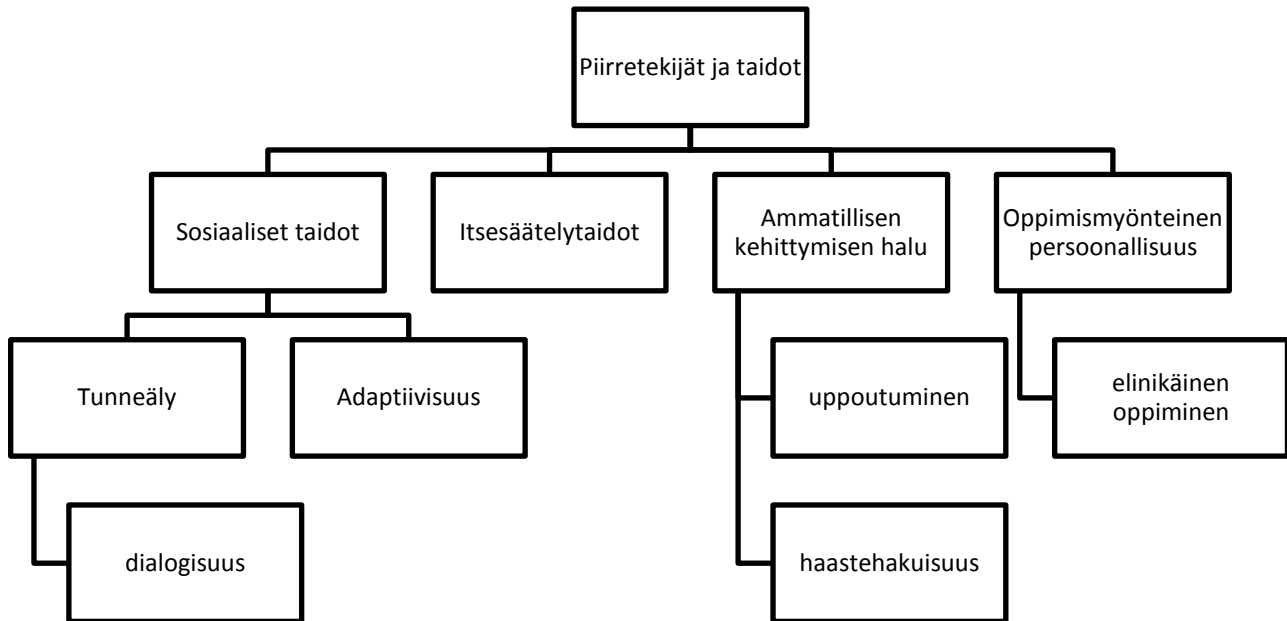
### ***Yhteenvedo hyvinvointia mahdollistavista subjektiivisista tekijöistä***

Subjektiiviset tekijät mahdollistavat kokeneiden opettajien hyvinvointia, ja ne koostuvat käsityksistä voimavaroista, työn kokemisesta merkityksellisenä sekä kertyneen työkokemuksen hyvinvointia edistävästä vaikutuksesta. Hyvinvointia mahdollistavia voimavaroja tässä tutkimuksessa haastateltujen sosiaali- ja terveystieteen kokeneiden opettajien käsityksen mukaan

olivat ensinnäkin yksityisen elämän, erityisesti perheen, voimavarat, ja niiden tasapainottava vaikutus työntekijän hyvinvoinnille: ne antavat vastapainoa vaativalle työlle. Monella haastateltavalla oli myös tärkeä voimavaroja antava harrastus ja he pitivät tärkeänä omasta terveydestään ja fyysisestä kunnosta huolehtimisen. Riittävästä voimavaroista huolehtimista pidettiin työntekijän omana vastuuna. Työn kokeminen merkityksellisenä tuli esille käsityksissä ammattiympäryksestä, pystyvyyden kokemuksista, mission välittämisestä sekä sitoutumisesta työhönsä. Työn kokeminen merkitykselliseksi näytti vaikuttavan selkeästi haastateltujen kokemuksiin hyvinvoinnista. Työ koettiin merkitykselliseksi, jos sen kautta voi kokea onnistumisen kokemuksia ja voi olla ylpeä työstään. Työllä pitää olla myös vaikutusta ympäröivään sosiaaliseen kontekstiin, kuten opiskelijoihin. Kertynyt työkokemus mahdollisti aineiston perusteella opettajien hyvinvointia seesteisyyden, hiljaisen tiedon ja eksperttisuuden kokemusten kautta. Työn hallintakeinot ovat karttuneet kokemuksen myötä, samoin kyky suhteuttaa asioita ja käsitys oli myös, että sosiaaliset ja kognitiiviset taidot ovat lisääntyneet.

#### **4.2.1.2 Piirretekiijät ja taidot**

Piirretekiijät ja taidot ovat aineistossa esiin nousseiden käsitysten ja avaintemojen ryhmittymä, johon sisältyy seuraavat avaintemat: sosiaaliset taidot, itsesäätelytaidot, ammatillisen kehittymisen halu sekä oppimismyönteisyys. Opettajan työssä korostuvia positiivisia tunteita lisääviä piirretekiijöitä ja taitoja nousi haastatteluissa esiin monenlaisia ja nämä kaikki olivat tekijöitä, jotka linkittyivät työssä koettuihin positiivisiin tunteisiin ja joita pidettiin hyvinvointia mahdollistavina tekijöinä. Piirretekiijöillä ja taidoilla viitataan tässä opettajan kompetenssiin sisältyviin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja luonteen sekä persoonallisuuden piirteisiin. Havainnollistan kuviolla 11. piirretekiijöiden ja taitojen ryhmän avaintemoja ja käsityksiä, sekä niiden järjestäytymistä.



**KUVIO 11.** Piirretekiäjien ja taitojen järjestelmä, käsitykset yksilöllisistä piirretekiäjistä ja taidoista, jotka mahdollistavat hyvinvointia

### *Sosiaaliset taidot*

Sosiaalisten taitojen avaintemaan, jotka ymmärrän tässä tutkimuksessa vuorovaikutukselliseksi taidoiksi, teemoittelin aineiston perusteella kuuluvaksi käsitykset tunneälytaidoista, jotka sisältävät käsitykset dialogisuudesta ja lisäksi käsitykset adaptiivisuudesta. Seuraavassa lainauksessa havainnollistuu, kuinka opettajan ammattiin kuuluu paljon vuorovaikutuksellisia tekijöitä, hänen tulee hallita opetustilanteet, saada niistä mahdollisimman mielekkäitä kaikille opiskelijoita, turvata tunnin tunnelma.

*Vuorovaikutus siellä luokassa, se että se toimii oppilaitten kanssa, että huomaa, että ne uskaltaa olla ja puhua mun kanssani ja silti mä koen, että mulla on langat käsissä ...mä yleensä sanon, että mä vaadin, että täällä ollaan hiljaa ja kuunnellaan silloin, kun jollain on jotain sanottavaa ja silloin kun mulla on sanottavaa ... että mä uskallan olla, kuinka mä nyt sanosin, olla aikuinen ihminen siellä että mun ei tarvi ketään mielistellä siellä, että mä katton läpi sormien ja annan tapahtua mitä vaan... että mä uskallan vaatia siellä. Mutta sekin on niitä asioita, jotka tulee vasta myöhemmin, ajan myötä. Ja se on minusta tyydyttävää monta kertaa, että huomaa että niitten kans tulee toimeen, ja ne kuuntelee mua, ja noudattaa ohjeita ja silti ne... että on semmonen **tunnelma**. Siellä luokassa, niin se on musta aina kaikista mukavinta. (h9)*

Lainauksessa esiin tulleen tunnelman koen juurikin kuvaavan opetuksen *dialogisuutta*; opettaja on opiskelijoiden kanssa vuorovaikutteisessa suhteessa ja oppiminen on yhteisesti jaettu prosessi. Haastateltava kuvaa kuinka tällaiset opiskelijoiden kanssa olemisen ja opettamisen taidot

(sosiaaliset taidot ja tunneälytaidot) ovat kehittyneet ja rakentuneet työkokemuksen myötä, käytännöstä ja kokemuksesta oppien. Sosiaaliin taitoihin sisältyvät siis vuorovaikutukselliset taidot ja opettajien *tunneälytaidot*. Esimerkiksi jo edellä esitellyn Mirjam Virtasen (2013) tutkimuksen mukaan työkokemus vaikuttaa tunneälytaitoihin suotuisasti. Ikä puolestaan vaikutti tunneälytaitoihin varsinkin emotionaalisen itsetietoisuuden ja palvelualttiuden kohdalla. Vanhemmat opettajat arvottivat tunneälytaitonsa paremmiksi kuin nuoremmat. (emt, 134, 201).

*Joskus kun tulee opiskelijoiden kanssa oikein hyvä keskustelu tunnin aiheesta tai oppiaineen teemoista ylipäättäen, niin keskustelu vie mukanaan ja on tärkeää. Siihen haluaakin uppoutua, vaikka se sitten veisi alkuperäiseltä suunnitelmalta aikaa, ja jäisi vaikkapa muutamat diat käsiteltyä, ne voi vaikka sitten antaa kotiläksyksi. (h2)*

Opettaminen on keskustelua ja ihmettelyä, dialogia opettajan ja opiskelijoiden välillä. Innostavinta haastateltujen mukaan opettaminen on silloin, kun se on vastavuoroista ja oppimista ikään kuin tapahtuu molemmin puolin. Aikuispuolella opettaneet opettajat toivat esiin, että dialogisuutta vastavuoroisuuden näkökulmasta katsottuna, oli helpoin saavuttaa opiskelijoiden kanssa, joilla oli jo itsellään niin elämäkokemusta kuin työkokemustakin, jopa sosiaali- ja terveystalalta. Aikuisopiskelijalla saattaa olla myös erittäin kirkas ja selkeä tavoite valmistumiselleen ja sitä kautta motivaatio opiskelulle, tällaisten opiskelijoiden kanssa vuorovaikutus voidaan kokea erityisen antoisaksi.

Ryhmä- ja yhteistyötaidot tuovat esiin *adaptiivisuuden* käsitykset sosiaalisena taitona. Opettajan kompetenssiin kuuluvat vuorovaikutustaidot ja hänen hyvinvointiaan mahdollistaa, jos hän on niin sanotusti sosiaalisesti älykäs, sopeutuu erilaisiin tilanteisiin, ympäristöihin ja muutoksiin liikaa itseään kuormittamatta. Adaptiivisuutta edesauttaa pystyvyysuskomukset ja opettajan luottamus omaan asiantuntijuuteen; esimerkiksi kokee pystyvänsä opettamaan millaista ryhmää ja ainetta vaan, koska hänen kompetenssinsa on niin hyvä ja vahva. Aineiston perusteella adaptiivisuuteen liittyy käsityksiä kollegiaalisuudesta ja sovittelevuudesta. Aineistosta nousi esiin, että nämä taidot edistävät työssä koettuja positiivisia tunteita sekä niitä rajoittaviin muutoksiin sopeutumista.

*Tuntuu, että pitää olla semmonen aika joustava, että jaksaa tässä työssä... mitä on huomannu, niin ehkä sellaiset, jotka on liian vahvoja, tai liian... jotenkin, pitää ymmärtää toisia ja tilanteita. (h7)*

Ismo Aho (2011) on väitöksessään tutkinut millaiset opettajat kokevat työnsä mielekkäänä ja merkityksellisenä ja saavat iloa vuodesta toiseen opettajan työstä. Ahon näkökulma korostaa opettajan selviytymisstrategioita; opettajan persoonallisia ominaisuuksia, menestystekijöitä, jotka tekevät opettajasta selviytyjän. Ahon (emt. 187-195) mukaan keskeisiä opettajan selviytymistä

tukevia ominaisuuksia olivat sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot (erityisesti tunneälykäs toiminta), myönteisyys ja huumorintaju, oman työn arvostus ja kokemus ammatti-identiteetistä, muutoshalu ja –kyky, luovuus, itseluottamus ja innostuneisuus. Lisäksi koulutusmyönteisyys ja halu kehittää itseään nousivat Ahon tutkimuksessa merkityksellisinä esille.

### ***Itsesäätelytaidot***

*[T.L.] joo sä tossa mainitsit että se [hyvinvointi] on vaihellu vähän aikojen saatossa ja että sulla on ollu uupumusta tossa välillä, kun sä oot kuitenkin siitä uupumuksesta... ja työ on jatkunu ja elämä on jatkunu, niin muutiksä jotenkin..?*

*Muutin, ehdottomasti muutin, hyvinkin paljon... että niinku järkeistänyt sitä, että enää ei tarvi siis niinku säilyttää kaikkee, mitä on keränny sitä tietoo ja todella niinku voi puhdistaa ne mappinsa. Sitten mä oon saanu helpotuksen siitä, että mä oon nauttinut suunnattomasti, kun mä oon saanu keskittyä [oman erikoisalaan]. Kun opetussuunnitelma muuttu, taas kerran, niin mä oon saanu niinku olla mukana miettimässä sitä, että mikä on se aihe mitä mä opetan. (h8)*

Itsesäätelytaidot ovat opettajan työssä yksi olennaisimmista taidoista hyvinvoinnin kannalta. Monella haastateltavalla oli käsitys siitä, että työn järjestäminen itsenäisesti omalle persoonalliselle tyylille sopivaksi auttaa jaksamaan, siten itsesäätelytaitoihin linkittyy myös käsitys adaptiivisuudesta. Itsesäätelytaitojen kehittymistä edesauttaa kollegoiden kanssa tehty yhteistyö; toisilta oppiminen, keskustelu ja ymmärtäminen. Lisäksi työtä pitää myös pystyä hallitsemaan esimerkiksi arvottamalla työn sisältöjä. Myös omaa reagoititapaa työssä tapahtuviin muutoksiin ja yllättäviin tilanteisiin pitää osata säädellä itselle mielekkäällä tavalla. Itsesäätelytaitoihin linkittyy siis vahvasti myös sosiaalisten taitojen alle luokittelemani adaptiivisuus.

*Mulla on tänä syksynäkin tapahtunu sellasta, että ryhmä oli vaan niin levoton ja ne ei jaksanu kuunnella mua ja ne puuhas kaikkee muuta niin, mä vaan sanoin niille, et nyt mä pidän teille kokeen tästä, ja vaikka se on meidän arviointisuunnitelmassa, että se pannaan hyväksyty/hylätty, mutta mä päätelin, että mä en millään muuten pysty arvioimaan sitä, että onko mitään mennä perille. Elikkä tämmösiä, enkä mä kysy keltään, että voinko mä pitää niille kokeen vai enkö voi pitää. (h8)*

Itsesäätelytaidoissa korostui haastateltujen käsitys siitä, että nämä taidot lisääntyvät työkokemuksen myötä varmuuden ja asiantuntijuuden sekä hiljaisen tiedon kertyessä. Itsesäätelytaitoja voidaan pitää näin osana ammatillista kasvua ja kehitystä. Jollakin tapaa itsesäätelytaitoja voidaan nähdä myös selviytymiskeinona;

*Ja sit mä oon tällä hetkellä osa-aikaeläkkeellä... niinku tiedät, että 58 vuotias voi ryhtyä osa-aikaeläkkeelle niin, mä ryhdyin heti kun täytin 58. Ja se oli mulle selviytyminen. (h9).*

Kenties kukaan muu kuin opettaja itse ei määrittele hänen jaksamistaan tai huolehdi hänen jaksamisestaan.

### ***Ammatillisen kehittymisen halu***

Aineistosta nousi esiin vahva käsitys siitä, että eräänlainen ”tiedon nälkä” ja halu kehittyä ovat yksi osa opettajan ammattiin liittyvistä hyvinvointia mahdollistavista yksilöllisistä piirretekiöistä. On vaikea kuitenkin sanoa, onko opettajan ammatti sellainen, että se tukee osana ammatillista kasvuprosessia näiden taitojen kehittymistä, vai hakeutuuko opetuslalle sellaisia yksilöitä, joilla on jo itsessään oppimismyönteinen asenne. Oppimismyönteisyyden erotin omaksi käsitykseksi piirretekiöiden ja taitojen avaintemassa, vaikkakin se linkittyy vahvasti tähän ammatillisen kehittymisen haluun.

Tähän vahvaan tiedon nälkään liittyy myös kokemus uppoutumisesta. *Uppoutuminen* on tutkimuksellisesti käsitetty osaksi työn imua. (ks. esim. Hakanen 2005; 2009, tässä tutkielmassa luvussa 2.4.3).

Aineistosta tuli esille, että uppoutumista tapahtuu erityisesti oppituntien ja oppimateriaalien valmistelun aikana, perehdyttäessä oman oppiaineen uusimpaan tutkimustietoon ja laajemmin opetussuunnitelmatyössä. Suurin osa ammatillisten opettajien oppimateriaaleista on itse rakennettua, kehitettyä ja sovellettua, ammatillisessa koulutuksessa ei juuri ole valmiita oppikirjasarjoja ja oppimismateriaaleja samassa laajuudessa kuin lukioissa ja peruskoulussa. Nämä kaikki mahdollistavat oman opetustyön kehittämisen, joten niistä on ”helppo” innostua ja sitä kautta niihin uppoutuminen on ikään kuin luonnollista.

*Ja kyllä se uppoutuminen on niin tyypillistä, että kun on ajatellut, että lähdän kolmelta kotiin, niin hups se onkin jo neljä, ja sitten miettii, että teenpä vielä tän yhden pikkujutun ja sitten kello onkin jo viisi... että välillä tuntuu, että pitää oikein riuhtaista itsensä irti, on tää sen verran mielekästä. (h9)*

Opettajan ammatti on asiantuntija-ammatti ja professionaaliseen ammatti-identiteettiin sisältyy ajatus vahvasta kehittämishalusta, se voidaan nähdä opettajan ammatissa kompetenssina. Oppikurssien ja opetussuunnitelman suunnittelu, kehittäminen ja rakentaminen ovat mielekästä opettajan työssä, ja tämä käsitys oli yhteinen kaikille haastateltaville. Koska ”kun sä teet jotain tuntia, niin sä opit siinä koko ajan itse jotain uutta” (h7). Tunne ja käsitys siitä, että pysyy niin sanotusti ajan hermoilla, on tärkeää.

Kehittämishalu käsitettiin myös osaksi ”hyvää opettajuutta”. Usea haastateltava korosti kuinka hyvä opettaja on motivoitunut ja valmis tekemään myös itse työtä sen eteen, että oma työn jälki olisi kiitettävää. Hyvä opettaja on myös esimerkki opiskelijoilleen, koska hän välittää

opiskelijoille tunnetta siitä, että he ovat merkityksellisiä ja aihe on tärkeä. Käsitys hyvästä ja kehityshaluisesta opettajuudesta linkittyy siten myös mission välittämiseen ja työhön sitoutumiseen.

*Et sellanen hyvä opettaja on kiinnostunu niin paljo, et hän haluaa kehittää sitä työtänsä itse eteenpäin ja on valmis tekeen sen eteen myös jotakin... se näkyy sitten myös opiskelijoilla semmosena välittämisenä, että niinku opiskelijat kokee, että sellanen opettaja välittää heistä enemmän kun tällanen joka yrittää vaan selviytyä... (h5)*

Eräs haastateltavista kuvasi itseään ”ahmija-tyypiksi” (h7), ja tällainen käsitys tuli myös esille muiden haastateltujen puheissa. Ahmija-tyypillä on halu olla asiantuntija ja hänellä on kunnianhimoa. Työkokemuksen merkitys saattaa tässä näkyä tavalla, että noviisivaiheessa korostuu tarve olla ajan tasalla, ja opettajalla on halua osata vastata kysymykseen kuin kysymykseen. Myöhemmin ahmiminen liittyy kenties enemmän omaan innostukseen kasvattaa tietämystään asiantuntija-alaltaan. Omaa työtä haluaa rikastuttaa ja hakeutuu sitä kautta mielellään haasteisiin ja uuden tiedon pariin. (h6)

*No tänä päivänä, jos oisit kysynyt tätä ehkä joskus kolme neljä vuotta sitten, niin mä oisin vastannu varmaan, että huh huh että tämmöstä tää on, mutta että tänä päivänä on asiat hyvin, että juuri tän, että mä sain tätä työnkuvaa laajennettua että tää työn kierto pitäis kyllä olla joka työpaikalla, et minusta se sopii useammalle henkilölle kuitenkin. Et mulle tulee vaan ihan semmosia hyviä tuntemuksia, kun mä ajattelen työtä ja nyt on ollu todella pitkän aikaa jo niin et mä oon intoa puhkuen lähdän töihin, et ei oo koskaan niinku niin, et voi voi, et taas kello soi, et nyt pitää lähtee, et se on hyvä merkki et on kiva tulla töihin. (h2)*

Oman työn kuvan laajentaminen voi olla yksi esimerkki työn kehittamisestä ja oman ammatillisen osaamisen kehittamisestä. Kuten aiemmin esitin, ammatillinen kehitys kuvaa enemmän osaamisen määrän lisääntymistä ja ammatillinen kasvu taas sen ”laajenemista”. Voitaisiin siis ajatella, että uudet työkokemukset sinänsä saman asiantuntija-alan sisällä lisäävät iloa, intoa ja pystyvyysuskomuksia ja mahdollistavat hyvinvoinnin ohella myös ammatillista kasvua, kertyhän kokemuksesta ja hiljaisen tiedon määräkin syvenee.

### ***Oppimismyönteisyys***

Itsensä kehittämistä voidaan tarkastella myös oppimisen näkökulmasta, ja moni opettaja tässä aineistossa pitikin itseään oppimismyönteisenä ihmisenä, joka haluaa kehittää itseään jatkuvasti. Aineistosta tuli esille vahvasti käsitykset siitä, että elinikäisen oppimisen käsite on olennainen osa opettajan ammattia ja työnkuvaa. Työn mielekkyyttä ammatillisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta voidaan pitää myös yksilöllisenä voimavarana.



*Niin. Työ on sillalailta voimavaranakin että, tota... mut sen on oppinu tästä, tästä muutamasta niinku takana olleesta vuodesta että jos mä nyt alan rutinoituu ja tulee se tunne että jaa, jaaha taas seuraava [ryhmä, kurssi, jakso T.L.] ja niin edelleen niin sillon mä yritän tietosesti päästä pois siit. Et se on niinku semmonen välttämätön, et mä en halua, halua niinku vanhanakaan työntekijänä olla sit semmonen, vähän niinku semmonen nuivaantunu siihen työhön. (h2)*

Oma halu oppia lisää ja uutta voi liittyä myös tietynlaiseen ”urautumisen pelkoon”, käsittelen opettajien puheissa esille tullutta kyynisyyttä ja leipääntymistä tarkemmin luvussa xx. Osalla opettajista oli myös omakohtaista kokemusta siitä, että urautuminen johtaa uupumiseen ja kyllästymiseen ja se on saanut heidät esimerkiksi jatkokouluttautumaan tai hankkimaan lisäpätevyksiä. He siis silloin olettavat, että opiskelu ja uuden oppiminen ehkäisee pahoinvointia ja uupumista.

Kuten edellä nostin esiin, on kuitenkin vaikea esittää, johtaako ammatin ”luonne” siihen, että oppimismyönteisyys kasvaa, vai ovatko opettajat itse asiassa jo valmiiksi persoonallisuuden piirteiltään avoimia ja oppimismyönteisiä. Jääskeläinen (2007, 68-71) on esittänyt kuitenkin, että opettajaksi kasvaminen on paljolti omaa persoonallisuutta koskeva prosessi. Kasvun tavoitteena on ammatistaan kiinnostunut ja itseään alati osaavammaksi kehittävä opettaja.

*Mutta että sinänsä, ihmisten kanssa oleminen ja oppikurssit, vaikka niitä joudutaan jatkuvasti päivittämään ja muuttamaan ja opetussuunnitelman mukaan rakentamaan, niin se ei oo vaikeeta. Tykkään siitä ja oon innostunut opiskelija, että koko ajan täytyy opiskella, että tietää, että osaa johdatella asioita ja opiskelijoita oikeisiin paikkoihin, tiedonlähteille, että se on mukavaa. ... Ja sitten kun tässä uraa on jo takana kovin paljon ja eläkkeelle lähdistä en puhu mitään, koska se ei oo se, ei millään tavalla se ihannetila eikä tavoitetila. (h6)*

Itsensä elinikäiseksi oppijaksi kokeva työntekijä ei haaveile eläkkeelle siirtymisestä tai varsinkaan sinne jäämisestä. Eläkeintentiona tuli muutenkin suhteellisen vähän esille, ainoastaan ikääntymisen ja jaksamisen näkökulmasta. Käsittelen näitä tarkemmin avatessani ikääntymisen vaikutusta hyvinvointia rajoittaviin tekijöihin (s. 81).

Työelämäjaksoja moni opettajista piti tärkeinä oman työn kehittämisen ja innostuksen näkökulmasta, niiden aikana saa nähdä työelämän eli ”kentän” toiminnan tänä hetkenä, koska usealla kokeneella opettajalla voi olla paljonkin aikaa kulunut siitä, kun ovat viimeksi itse tehneet oman ammatillisen aineensa töitä. Työelämäjaksolla opettaja saa reflektoida omaa tietoaan ja osaamistaan kentän käytäntöihin.

Oppimismyönteisyyteen liittyy myös avoimuus, kyky ihmetellä ja kyseenalaistaa, mutta myös ihastua uusista asioista. Aineistossa tuli esille, että oppimismyönteinen opettaja haluaa seurata alansa kehitystä, haluaa pitää opetuksensa laadun korkeana ja päivittää tietojansa.

Haastavia tilanteita oppimismyönteinen työntekijä pitää virkistävinä, motivoivina ja palkitsevina kokemuksina.

*Niin, että kyllä mä sillai välillä, et jos tuntuu ettei huvita tai jaksa tai viitti, niin sit mä koetan niinku lähteä hakemaan sieltä jotain uutta ... et mikähän täs vois olla jotain uutta... et niinku jos nyt ajattelis, että tähän olis voinu tehdä kaksyt vuotta samoilla kalvoilla, että sit niinku päivittää vaan ne powerpointeiksi... et jotenkin niinku sellasta, että mulla on se että ku mä opetan jotain niin mähän luen lehtiä, mä haluan jotenkin sitä semmosta päivitystä ja sit mulla on semmonen, et kyllä se varmaan semmonen uudenlaisen keksiminen. Et mä oon oikein välillä tosi riemastunu... et tuleehan meillekin välillä uusia, ops tuo ... mut eihän se ihan niinku periaatteessa näihin meiän sisältöihin tuo paljon mitään, jos aattelee että sitä samaahan me opetetaan...(h2)*

Myös esimerkiksi kentällä tapahtuvia arviointitilaisuuksia<sup>28</sup> opettajat pitivät haastavina ja välillä kuluttavinakin, mutta toivat usein esille sen, miten niistä kuitenkin aina oppii jotakin ja ne ovat sillä tavalla virkistäviäkin. (Virkistävyyttä lisännee myös se, että ne tapahtuvat oman työn ulkopuolisessa ympäristössä.) Opettajan kokemus itsestään edelläkävijänä ja kehittäjänä on tärkeää positiivisille tunteille.

*Eliikkä kun mä oon ollu sillai ihastunu, että sillonkin kun tuli powerpoint, mä innostuin tekee sillä heti ja sit mä oon riisunukin niitä koko ajan, koska ei saa olla pelkkää powerpointia, et mä oon ollu silleen niinku edellä, et nyt kun kaikki alkaa käyttää powerpointtia, niin mä oon vähentäny (h7)*

### ***Yhteenveto hyvinvointia mahdollistavista piirretekiöistä ja taidoista***

Piirretekiöt ja taidot mahdollistavat kokeneiden opettajien hyvinvointia, ja ne koostuvat käsityksistä sosiaalisista taidoista, itsesäätelytaidoista, ammatillisen kehittymisen halusta sekä oppimismyönteisestä persoonallisuudesta. Sosiaalisissa taidoissa pidettiin tärkeinä hyvinvoinnin kannalta ensinnäkin vuorovaikutuksellisia tunneälytaitoja, jotka mahdollistavat dialogiin pääsyn opiskelijoiden kanssa. Lisäksi käsitys adaptiivisuudesta nousi esille, jolla tässä tarkoitetaan opettajan sopeutumiskykyä vaihteleviin (vuorovaikutus)tilanteisiin ja ympäristöön. Itsesäätelytaidot ovat tärkeitä hyvinvoinnin mahdollistajia ja ne usein kehittyvät kokemuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Usea opettaja mainitsi olevansa ”tiedonnälkäinen”, heillä oli siis vahva ammatillisen kehittämisen halu, joka heidän käsitysten mukaan vaikutti voimakkaasti myös hyvinvointiin. Ammatillisen kehittämisen halu näkyy haastehakuisuutena, leipääntymistä ja urautumista välttellen tietoisesti. Toisaalta se näkyy myös uppoutumisena, mielenkiintoiseen ja

---

<sup>28</sup> Esimerkiksi *ammattiosaamisen näytöt*; opiskelijan työssäoppimisen arviointitilaisuudessa, joissa on läsnä työssäoppimisen ohjaaja (työpaikan edustaja), opiskelija ja työssäoppimista ohjannut opettaja.

mielekkääseen työhön uppoutuukin herkästi. Lisäksi opettajat käsittivät itse olevansa persoonaltaan jollakin tapaa oppimismyönteisiä ja sen auttaneen heitä jaksamaan työuralla eteenpäin.

#### 4.2.2 Työkokemuksen merkitys hyvinvointia mahdollistavissa yksilöllisissä tekijöissä

Kertynyt työkokemus tuo opettajalle sisäistä varmuutta ja kirkastaa tehtävän perusluonnetta, eli käsitystä siitä, mikä on oikeasti opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta tärkeää vaihtelevissa tilanteissa. Monilla haastateltavilla oli käsitys siitä, että uran alkuvaiheessa työssä koki epävarmuutta. Alsup (2006) onkin esittänyt, että kokenut opettaja on enemmän sinut itsensä kanssa, hänen opettajuutensa on performanssina<sup>29</sup> vakiintunut ja hän on löytänyt itsensä ja positionsa eli asemansa opettajana. Noviisi joutuu kamppailemaan enemmän erilaisten ruumiillisuuteen liittyvien käsitysten kanssa, kuten sukupuoli, ikä, seksuaalisuus, etninen identiteetti. Hän joutuu myös positioimaan ammatti-identiteettiä suhteissa muihin identiteetteihin, kuten esimerkiksi äitiys, vanhemmuus, puoliso. Samalla työkokemuksen myötä luottamus itseen ja omaan persoonalliseen tyyliin kasvaa, uskaltaa seistä ratkaisujensa takana samalla myöntäen oman haavoittuvuutensa. Kokemuksen myötä karttuneeseen hiljaiseen tietoon sisältyy myös eräänlainen ihmistuntemus.

*...että nuorempana varmasti enemmän meni kysymään esimieheltä, että voinkos näin tehdä, tai että mitä mun pitäis tässä tehdä... se rohkeus tulee niinku iän myötä, uskaltaa ottaa riskejä, että mä ratkasenkin tän tällä tavalla... (h9)*

Opettajan sosiaaliset taidot, vuorovaikutuksessa toimiminen ja dialogi ovat keskeisiä opettajan ammattitaidon elementtejä. *Dialogisuudessa* painottuvat ensinnäkin kyky itsereflektioon, eli taito keskustella itsensä kanssa ja havainnoida omaa toimintaansa ja sen seurauksia vuorovaikutuksessa. Toisekseen siihen sisältyvät vahvasti myös itsetuntemus ja itsearvostus, joiden avulla yksilö ymmärtää itseänsä ja kehittää taidon toimia ryhmäprosesseissa soveltuvalla tavalla. Näiden avulla muodostuu myös ammatti-identiteetin pohja. (Ruohotie 1996, Nissilä 2007, 84.) Näiden taitojen moni opettaja koki kehittyneen erityisesti työkokemuksen myötä.

Noviisuus eli vähäinen työkokemus näkyi aineistossa myös tietynlaisina käsityksinä ”itse aiheutetusta” kiireestä, joka linkittyy puutteellisiin oman työn hallintakeinoihin ja itsesäätelytaitoihin. Haastatellut esittävät, että uran alussa on vaikea nähdä ”asian ydintä” ja tulee

---

<sup>29</sup> Performanssin käsitettä käytetään mm. sukupuolentutkimuksessa tarkoittamaan erilaisia rooleja, rooliodotuksia ja roolien toteuttamista.

haalineeksi paljon tietoa sen epävarmuuden alla, että ei ole tiedon sopivuudesta tai soveltuvuudesta varma. Opetustilanteessa voi olla haastava heittäytyä dialogiin opiskelijoiden kanssa, jos siten pelkää kadottavansa punaisen langan opetustunnin sisällöstä.

*...koska ei ollut riittävän varma itsestään tai siitä opetettavasta asiasta. Pelkäs sitä, että joku kysyy ja sotkee esimerkiksi asioiden järjestyksen ja saa pasmat sekaisin... usein semmonen kokematon opettaja ei uskalla heittäytyä siihen sillä tavalla (h5)*

Muun muassa Päivi Tynjälä (2006) on esittänyt, että kokenut opettaja esittää enemmän kysymyksiä ja tuo esille havainnollistavia esimerkkejä, hän siis tuo enemmän opetusta dialogiksi ja syventää aiheiden merkityksiä. Tynjälän mukaan kokeneella opettajalla on etua myös siitä, että tietyt toiminnot automatisoituvat ja he pystyvät näin paremmin keskittymään oppilaiden oppimisen tukemiseen. Kokenut opettaja pystyy havainnoimaan oppilaitaan herkemmin kuin noviisi, koska hänen huomionsa ei niin pitkälti keskity perustehtävien suorittamiseen. Kokenut opettaja havainnoi tilanteiden kompleksisuuden laajemmin ja ymmärtää eri asioiden taustalla vaikuttavien suhteiden moniulotteisuuden paremmin kuin noviisi. Opettajan asiantuntijuus rakentuukin pitkälti käytännöllisen ja kokemuksellisen tiedon varaan ja täten on usein informaalia ja implisiittistä tietoa<sup>30</sup>. Noviisilla tietorakenne voi painottua aluksi formaaliin tietoon<sup>31</sup> (Tynjälä 2006, 105-106.) Kokeneella opettajalla nämä tietorakenteet ovat sulautuneita kokonaisuudeksi, mikä mahdollistaa ammatillisen kehittymisen ja proaktiivisen (ennakoivan) toiminnan.

Eräs haastatelluista kuvasi, miten kokemuksen myötä aistii opiskelijoista herkemmin sen, onko heillä esimerkiksi jotakin muuta menossa ryhmässä tällä hetkellä, joka voi vaikuttaa oppimiseen ja aiheuttaa oppimisiongelmiä, ”*aistii luokan tunnelman*” (h5). Mirjam Virtanen (2013) on väitellyt aiheesta opettajan emotionaalinen kompetenssi, jossa hän on tutkinut luokanopettajien tunneälytaitoja. Virtasen (emt.) mukaan lisääntynyt työkokemus vaikuttaa tunneälytaitoihin positiivisesti, esimerkiksi vanhemmat opettajat arvioivat tunnetaitonsa korkeammiksi kuin nuoremmat kollegansa. Toisaalta ikä ja lisääntyvä työkokemus vähensivät tunneälytaitojen koettua tärkeyttä opettajan työssä. Opettajat arvioivat, että tärkein tunneälytaito opettajan työssä on empaattisuus, myös itsekontrolli ja ryhmä- ja yhteistyötaidot nousivat korkeiksi merkitykseltään. Virtasen (2013, 208) tutkimuksen tuloksissa selvisi, että emotionaalisesti kompetentti opettaja on emotionaalisesti itsetietoinen. Virtasen (emt.) mukaan opettajan herkkyyys omille sisäisille viesteille, tunteille ja kokemukselle on yhteydessä hänen kykyynsä tunnistaa, miten tunteet vaikuttavat itseen ja työsuoritukseen. Emotionaaliseen itsetietoisuuteen liittyy vahvasti myös

<sup>30</sup> Esimerkiksi kokemukset ja nk. hiljainen tieto, *tacit knowledge* käsite alun perin Michael Polanyi.

<sup>31</sup> Formaalin tieto on teoreettista tietoa, esimerkiksi opetettavaan aineeseen liittyvää tietoa ja taitoa (kompetenssi) ja pedagogista sisältötietoa, miten esimerkiksi aiheita voidaan opettaa (didaktiikka eli millaista on hyvä opetus).

itsetuntemus, tällöin opettaja tunnistaa omat vahvuutensa ja rajoituksensa ja tunnistaa tilanteet joissa tarvitsee apua.

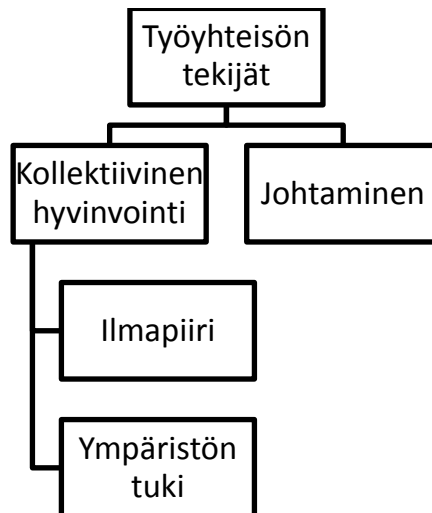
Myös opettajalle kertynyt oma elämäkokemus koettiin usein työtyytyväisyyttä edistävänä tekijänä. Omat kokemukset niin työntekijänä sosiaali- ja terveysalalla, kuin esimerkiksi potilaan ja/tai asiakkaan roolissa (omat sairastumiset, läheisten sairastumiset, omaishoitajuus), auttavat syventämään opetettavaa ainesta. Kertynyt työkokemus on myös auttanut ymmärtämään, miten itsekin koko ajan oppii työn tekemisen ja opettamisen myötä. Monet kokivat, että innostusta on helpompi välittää tällöin opiskelijoihin, ja opettajan rooli ryhmässä innostuksen luojana koettiin erittäin tärkeäksi. Käsitys siitä, että vaikka opettaja on asiantuntija, hän kuitenkin oppii yhdessä opiskelijoiden kanssa.

### 4.2.3 Sosiaaliset tekijät

Työyhteisön vuorovaikutuksella ja sosiaalisilla suhteilla on tutkitusti merkitystä työntekijän kokemalle hyvinvoinnille. Toimivat ja hyvinvointia tuottavat ja tukevat vuorovaikutussuhteet työpaikalla, niin työtovereiden kuin esimiesten ja alaisten välillä, ovat merkityksellisessä roolissa myös tavoitteiden saavuttamisessa ja hyvän ilmapiirin luomisessa. (ks. esim. Ahola ym. 2006, 56.) On kuitenkin huomattava, että organisaation perustehtävä vaikuttaa johtamisen ja vallankäytön muotoihin, joilla taas on vaikutusta työntekijöiden kokemaan luottamukseen, sitoutumiseen ja hyvinvointiin (Mamia 2009, 55.) Käsittelen tässä luvussa sosiaalisten tekijöiden alakategoriaa, eli opettajien käsityksiä hyvinvointia mahdollistavista sosiaalisista tekijöistä. Sosiaalisten tekijöiden alakategoriaan sisältyvät avaintemojen ryhminä *työyhteisön tekijät* ja *työn piirteet*. Työyhteisön tekijöitä kuvaavia avainteemoja ovat *kollektiivinen hyvinvointi*, joka sisältää käsitykset ilmapiiristä, sekä *johtaminen*, joka sisältää käsityksiä esimiehen roolista hyvinvoinnin mahdollistajana, esimerkiksi esimiehen tuki on tärkeä. Lähden liikkeelle työyhteisön tekijöiden avaintemoista.

#### 4.2.3.1 Työyhteisön tekijät

Jokainen haastateltu nosti esiin työyhteisölliset tekijät hyvinvoinnin mahdollistajana jollakin tapaa. Näistä käsityksistä vahvimmin nousivat esiin työyhteisön ilmapiiri sekä esimiehen rooli. Ilmapiirillä voidaan ymmärtää sekä kollegoiden kanssa koettu sosiaalinen yhteisöllisyys sekä koko organisaation ilmapiiri. Ensimmäisenä tarkastelen näitä ilmapiiriin liittyviä käsityksiä avainteman kollektiivinen hyvinvointi alla ja toisena käsityksiä siitä, millainen johtaminen ja esimiestyö tässä aineistossa nousi esiin hyvinvointia mahdollistavana tekijänä. Havainnollistan kuviossa 12. tämän luvun teemojen hierarkiaa.



**KUVIO 12.** Käsitteet työyhteisön hyvinvointia mahdollistavista sosiaalisista tekijöistä

### ***Kollektiivinen hyvinvointi***

*Kollegoilla on hirveen tärkeä osuus siinä minun hyvinvoinnissa... ympäristö, et se olis sellanen, jossa vallitsis luottamus... et me opettajat oltais yks ryhmä (h1)*

Kollektiivisen hyvinvoinnin avaintemalla tarkoitan tässä tutkimuksessa esiin nousseita käsityksiä, joita opettajilla oli ilmapiirin ja työyhteisön tuen merkityksestä hyvinvointia mahdollistavana tekijänä. Ilmapiiri on yksi merkittävimmistä tekijöistä, joka näyttäisi nousevan esiin, kun puhutaan käsityksistä, millaiset sosiaaliset tekijät vaikuttavat hyvinvointiin. On tärkeää kokea luottamusta työyhteisössä ja että opettajalla on käsitys siitä, että hän saa tarvittaessa tukea työkavereiltaan. Vahvaa me-henkeä arvostetaan, mutta kuitenkin ei haluta kollegapiiriin olevan liian suljettu ja tiivis.

*Täällä on mukavat työkaverit ja tietenkin tää henki on sillä tavalla, että hyvin harvoin tulee semmosia kitkajuttuja, ehkä se vaikuttaa että me ollaan aika monen vuoden tuttuja että ja uudetkin tänne sulaa hyvin mukaan ...*

*H: Et hyvä työilmapiiri?*

*Niin. Kyllä, että sanotaan että me keskenämme, kyllä meillä kitkaa on sitten tietysti, saattaa olla, että tällee moititaan joitakin henkilöitä tai näin niinku joka työpaikassa on, mutta että näin pääpiirteittäin kyllä. (h3)*

Ilmapiiriin käsitettiin siten kuuluvaksi muun muassa yhteishenki, luottamus ja toisten tukeminen.

*Toivois, että olis tietyllä lailla empaattista, sillä lailla että kun huomaa, että jollakulla menee huonosti niin tuettas sitä jolla menee huonosti (h5)*

Kollektiivinen hyvinvointi mahdollistaa hyvinvointia, koska esimerkiksi yhdessä jaettu innostuksen kokemus tarttuu. Hyvinvointi on kollektiivista myös siten, että ryhmien jäsenten ollessa mahdollisimman samanmielisiä korostuu yhteisen kokemuksen merkitys ja siitä näkökulmasta kokemus ryhmän pystyvyydestä vaikuttaneen myös työntekijän omaan pystyvyyteen ja hyvinvointiin.

*Et, kyllähän tavallaan tää, määh uskon, et meillä on paljon tämmösiä innokkaita työntekijöitä, niin se myöskin tuo sitä ilmapiiriä... kun kaikki on innokkaita, se vähän tarttuu, kuin myös tarttuu se että, jos menee kauheen huonosti, et siinäkin niinku... (h2)*

Myös työyhteisön avoimuus on tärkeä tekijä hyvinvointia mahdollistavassa ilmapiirissä. Tiedon kulun pitää olla sujuvaa ja tietoa pitäisi jakaa kaikille tasapuolisesti. Kollegoille annettava palaute tulisi olla luonteeltaan rakentavaa, sitä on tärkeä saada, mutta sitä ei haluta kokea kuormittavaksi. Lisäksi palaute haluttaisiin saada suoraan, eikä sitä haluttaisi ”kuulla käytävillä”. On tärkeää, että on kokemus kuulluksi tulemisesta, niin esimiehen kuin työkavereidenkin osalta. Tällainen kokemus liittyy myös tiukasti tunteeseen, että on arvokas osa työyhteisöä ja voi edes jollakin tavalla vaikuttaa omaa työhönsä. Mielipiteiden kollektiivisuus luo myös yhteisöllisyyden tunnetta, kun on kokemus siitä, että muutkin ovat huomanneet saman asian toimivuuden tai haasteellisuuden. Toisaalta kollektiivisuuteen liittyy myös riski niin sanotusta ryhmäajattelun ilmiöstä, jonka ainakin yksi haastatelluista nosti esille. Tällöin yksilön ääni ja mielipide ikään kuin hukkuu yleiseen käsitykseen siitä, mikä on esimerkiksi sopiva toimintakulttuuri. Toimintakulttuuri tulee esille kirjoittamattomina sopimuksina ja sääntöinä, joita esimerkiksi kokenut opettaja ei niin herkästi havaitse kuin uusi, tai vasta työyhteisöön saapunut, opettaja. Esimerkiksi ”työlle uhrautuminen” voi olla tällainen kollektiivisen ilmapiirin kuvaus, ilmaisuna ”*kaikki me täällä tehdään töitä ja paljon*”. Tällainen voi auttaa jaksamaan, kun on kokemus siitä, että muut ymmärtävät ja kokevat saman, mutta toisaalta taas voi myös turhauttaa ja lisätä omaa epäonnistumisen tunnetta, jos oma jaksaminen ei näytä riittävän muiden jaksamisen tasolle.

### **Johtaminen**

Tämän tutkimuksen opettajien käsitykset johtamisen ja esimiehen merkityksestä hyvinvoinnin mahdollistajina mukailivat hyvin tiiviisti jo vallalla olevia, jopa yleisiä käsityksiä, siitä että työntekijän hyvinvoinnille organisaatiossa on hyvin merkityksellistä se, millaisia ovat johtamisen käytännöt ja miten esimerkiksi esimies toimii työntekijöidensä kanssa. Johtamisen käytännöt on todettu useissa tutkimuksissa vaikuttavan merkityksellisesti niin organisaation toimintaan, menestystekijöihin kuin työntekijöiden hyvinvointiin ja sitä kautta muun muassa sitoutumiseen. (ks. Alasoini 2012, 100.)

Johtamisen käytännöt ja esimiehen rooli tulivat tässä aineistoissa selkeimmin esille tekijöinä, jotka olivat tiiviissä vuorovaikutuksessa niin mahdollistavien kuin rajoittavien tekijöiden kanssa. Usein haastatteluissa johtamisen rooli tuli esille hyvinvointia rajoittavassa kontekstissa. Tällaisessa puheesta on tietysti ymmärrettävä asian kääntopuoli; jos haastateltava kritisoi johtamisen huonosti toimivaa käytäntöä, haluaa hän muutosta siihen, ja muutoksen hahmottaminen mahdollistavana tekijänä on silloin teeman ydin. Johtamisen käytäntöjä olenkin tarkastellut suurimmaksi osaksi tästä näkökulmasta käsin, ikään kuin luoden kääntäen rajoittavista tekijöistä mahdollistavia tekijöitä. Johtaminen mahdollistaa hyvinvointia jos se on avointa ja muutoksessa tukevaa. Esimiehen pitää olla tavoitettavissa ja tarpeeksi lähellä alaisiansa käytännön työtä. Esimiehen tulee osallistaa opettaja-alaisiaan, eli esimerkiksi keskustella heidän kanssaan työn järjestämisestä ja kuunnella heidän mielipidettään oman työnsä järjestämisestä.

Myöhemmin, kun käsittelen johtamisen käytäntöjen hyvinvointia rajoittavia tekijöitä tuon tarkemmin esille näiden käsitysten yksityiskohtia.

### ***Yhteenveto hyvinvointia mahdollistavista työyhteisön tekijöistä***

Kollektiivinen hyvinvointi ja johtaminen ovat merkityksellisiä hyvinvoinnille, tämä tuli selkeästi esiin haastattelemini opettajien käsityksissä hyvinvoinnista. Ilmapiirin pitäisi olla avoin ja tukeva ja esimiehen osallistava. Johtamisen käytäntöjä tarkastelen laajemmin hyvinvointia rajoittavissa tekijöissä, koska suurimmaksi osaksi haastateltavat toivat esille puutteita johtamisessa. Puutteista voi tietenkin päätellä, mikä olisi johtamisessa hyvinvointia mahdollistavaa.

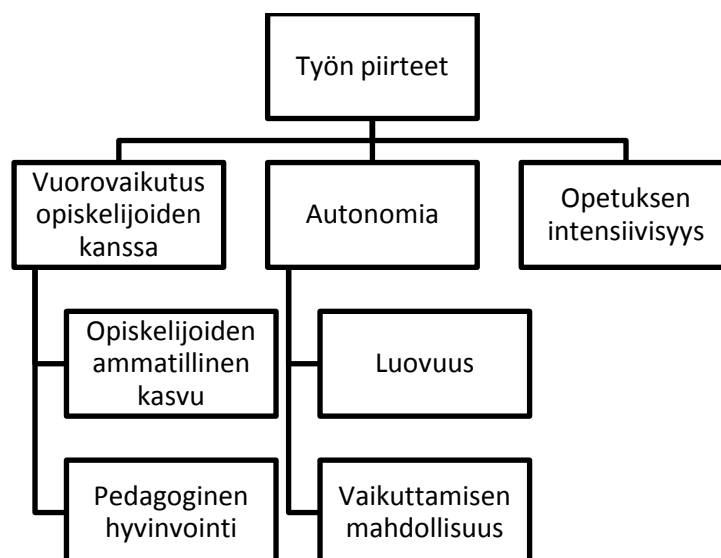
Positiivinen ilmapiiri aletaan pikku hiljaa tunnustaa yhdeksi tärkeimmistä hyvinvoinnin tekijöistä ja kehittämisen kohteista työpaikoilla. Organisaatioiden menestystekijänä työhyvinvointi on saanut aiemmin aivan liian vähän huomiota, on keskitytty vain taloudellisiin tekijöihin; tehokkuuteen ja tuottavuuteen. Myös tässä tutkimuksessa (katso luku: hyvinvointia rajoittavat sosiaaliset tekijät: organisaation reunaehdot, s.106.) tuli esille, että opettajat kokivat usein, että organisaatiossa keskityttiin tehokkuuteen hyvinvoinnin kustannuksella. Esimerkiksi Merja Fischer (2012) esittää, että organisaation kannattava toiminta perustuu pitkälti organisaation sisäiseen positiiviseen ilmapiiriin. Positiivinen ilmapiiri syntyy aina myönteisen vuorovaikutuksen kautta. Kun vuorovaikutus on myönteistä ja sitä kautta onnistunutta, se lisää luottamusta itseen ja toisiin, vapauttaa luovuutta ja kekseliäisyyttä. Innostus, energia ja myötäeläminen myös tarttuvat toisiin vuorovaikutuksessa henkilöstön kesken sekä esimieheltä henkilöstölle. (emt). Aho (2011, 191-195.) onkin painottanut, että opettajien työssä työyhteisön tuki nousee merkitykselliseksi tekijäksi työhyvinvoinnin kannalta, erityisesti esimiehen rooli yhteisöllisyyden luomisessa ja



ylläpitämisessä. Myös opettajan oma rooli työyhteisössä vaikuttaa hänen subjektiiviseen hyvinvointiinsa.

#### 4.2.3.2 Työn piirteet

Työn piirteissä avaintemojen ryhmänä tulevat esille opettajien käsitykset opetustyön luonteesta (mitä opettaminen on, millaista työtä opettaminen on) ja siihen sisältyvistä piirteistä, jotka mahdollistavat hyvinvoinnin kokemista työssä. Työn piirteiksi ymmärrän tässä tutkielmassa työn ja ammatin (tässä opettajuus) sosiaaliset tekijät (konteksti, ympäristö vaatimuksineen, odotuksineen ja rajoitteineen), jotka mahdollistavat hyvinvointia. Työn piirteet ovat sosiaalisia tekijöitä, koska ne ovat jotakin yksilön ulkopuolella tapahtuvaa: on tietty ammatti, jossa yksilö toimii, jossa vaaditaan tietynlaisia taitoja (kompetenssi ja kvalifikaatiot). Lisäksi työn piirteisiin liittyy ajatus siitä, että opettaja toimii niissä osallisena ympäristössään, hän on siis vaikuttaja ja sosiaaliseen ympäristöönsä vaikuttava. Työn piirteisiin sisältyvät avaintemat autonomia, opetuksen intensiivisyys ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa. Aiemmin tarkastelin vuorovaikutusta sosiaalisen taidon näkökulmasta, mutta tässä korostan enemmän opettajan käsityksiä vuorovaikutuksesta sosiaalisena prosessina. Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa mahdollistaa opiskelijoiden ammatillisen kasvun seuraamisen, sekä tuottaa opettajalle pedagogista hyvinvointia. Lisäksi autonomia on työn piirteenä voimakas opettajuuden kuvaaja ja hyvinvoinnin mahdollistaja. Opetuksen intensiivisyys taas tuottaa hyvinvointia muun muassa uppoutumisen takia. Havainnollistan kuviossa 13. työn piirteiden teemoja ja hierarkkista järjestelmää.



**KUVIO 13.** Käsitykset työn piirteistä, jotka sosiaalisina tekijöinä mahdollistavat hyvinvointia

### ***Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa***

Jo aiemmin tuli esille, että opettaja toimii onnistuessaan dialogissa opiskelijoiden kanssa ja tämä opettamisen dialogisuus mahdollistaa opettajan kokemaan hyvinvointia yksilötasolla. Yleisemmin ja sosiaalisena tekijänä voidaan nähdä vuorovaikutuksen merkitys *ammattillisen kasvun havaitsemisen* näkökulmasta. Opettajana on mukana opiskelijan ammatillisessa kasvussa, se tapahtuu sosiaalisessa prosessissa, jota opettaja mahdollistaa. Tuli esille, että opettaja kokee opiskelijan ammatillisen kasvun sivusta seuraamisen olevan voimaannuttavaa.

*Sitten kun sen näkee, kun se on vuoden mittainen tää osaamisalan opinnot, niinku nyt tällä hetkellä joulun tietämissä valmistuu opiskelijoita niin, tässä hetkessä niin joka selkeästi näkyy on sellainen ammatillinen kasvu ja semmonen kokonaisuuden hahmottaminen... se niinku tuottaa sen suuren tyydytyksen. Toki pitkä hoitajan ura ja pitkä moni... taustalla oleva juttu aiheuttaa sen, että tunnen hallitsevani näitä asioita, tunnen osaavani. Ja se mitä omilla tunneillani ja omissa asioissani koetan välittää opiskelijoille olis semmonen tausta, eli erilaiset hoitotekniikat, koska niitä on opiskeltu jo, ja niitä opiskellaan työpaikoilla työssäoppimisjaksoilla, mutta siellä ei koskaan puhuta tämmösistä eettisistä asioista, ne on mun mielestä ammatillisen kasvun kannalta erityisen tärkeitä...(h6)*

Opettaja saa voimavaroja siitä, että hän saa seurata vierestä opiskelijan kasvua ja kehitystä ja välittää omaa syvällistä osaamistaan ja hiljaista tietoaan opiskelijoille. Tähän prosessiin linkittyvät opettajan yksilölliset kokemukset pystyvyydestä, asiantuntijuudesta ja työn merkityksellisyydestä. Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa tuli esiin vahvasti jokaisen haastateltavan kohdalla juuri työssä koettavaa innostusta lisäävänä tekijänä. Haastateltavien käsitysten mukaan on merkityksellistä nähdä, kuinka opiskelija kasvaa, kehittyy, oppii, innostuu ja pääsee ytimeen. Opiskelijoiden into ja kiinnostus siis voimauttaa ja on siten *pedagogisen hyvinvoinnin* lähde.

*Ja mä sain ihanan kirjeen opiskelijalta ensimmäisestä ryhmästä, joka kirjotti, että miten hän koki minut opettajana ja sitten siellä luki että... ilman sinua ja sinun opetustasi en olisi se arvostettu hoitaja, mikä olen ollut nämä kaksikymmentä vuotta... se oli jotenkin ihanaa ja siinä kirjeessä tuli se, mitä mäkin olen niinku aina ajatellut... että motivoituneet ja innostuneet opiskelijat, ne on kaiken hyvinvoinnin lähde. (h7)*

Opiskelijoiden ammatillisen kehityksen ja kasvun seuraamisessa antoisaa on myös saatu palaute, niin kentältä työssäoppimisen paikoista ja ohjaajilta, muilta opettajilta (esimerkiksi ryhmänohjaajalle), kuin valtakunnallisestikin. Opiskelijoiden opintomenestystä tilastoidaan esimerkiksi sen mukaan, kuinka kattavasti opiskelijat valmistuvat tavoiteajassa.

Opiskelijoiden kanssa vuorovaikutuksessa olemiselle olisi opettajien käsitysten mukaan tärkeää, että saisi olla saman opiskelijaryhmän kanssa mahdollisimman paljon. Yleinen käsitys oli, että ryhmän ”alusta loppuun vieminen” on palkitsevaa. Myös muutama opettaja mainitsi

ryhmänohjaajuudesta, että ryhmänohjaajan tulisi saada opettaa omaa ryhmäänsä mahdollisimman paljon. Näin opettaja pysyisi paremmin perillä siitä, mitä hänen ryhmässään tapahtuu ja missä ryhmässä mennään niin sosiaalisella kuin oppimisen ja opiskelun tasoilla.

### **Autonomia**

Autonomia on yksi opettajan työtä perinteisesti kuvanneista käsitteistä, koska opettajan professiota on perinteisesti kuvannut hyvin itsenäinen työnkuva. Opettajat ovat itsenäisesti vastuussa opetussuunnitelman toteutumisesta sekä erilaisista pedagogisista menetelmistä, joilla he tavoitteeseen pyrkivät. Opettajilla on ns. vapaat kädet, joka tietysti myös korostaa vastuuta. Opettajan työtä arvioidaan lähinnä opiskelijoiden opintomenestyksen ja palautteen kautta. Autonomia hyvinvoinnin mahdollistajana tuli esille mielenkiintoisesti usein vain tapauksissa, jossa opettajat, kokivat, että sitä on rajoitettu. Kun käsittelen jatkossa hyvinvointia rajoittavia sosiaalisia tekijöitä, tuon esille näitä autonomiaa rajoittavia asioita, kuten lukujärjestystekniset asiat ja jaksotusjärjestelmä. Autonomia tulee esille myös työn vaihtelevuuden kautta, työpäivät ovat sisällöltään hyvinkin erilaisia. Lähiopetuksen lisäksi opettajilla on työssäoppimisen ohjaamista ja arviointia, jonka opettajat pystyvät aikatauluttamaan suhteellisen itsenäisesti yhteistyössä työpaikkojen kanssa.

*No työpäivähän on hirveen vaihtelevia, meillä on sillä tavalla et kaheksan kolmekymmentä alkaa ensimmäinen oppitunti ja yhdeksänkymmenen minuutin tunteja ja sit viimeinen tunti päättyy kello kuustoista iltapäivällä, mutta sehän vaihtelee, että meillä ei ole mitään pysyvää lukujärjestystä, vaan ne vaihtelee päivittäin, viikottain, jokainen on omanlaisensa että se riippuu hirveen paljon siitä et minkä verran mulla on siihen kyseiseen kaheksan viikon jaksoon suunniteltu opetusta, et voi olla et mulla on siellä päiviä että olen puoli yhdeksästä neljään ihan hirveen niinku usein tai voi olla että mulla on joku yksi kaksoistunti jossain kohti päivää, saattaa olla että on opetuksettomia päiviä, ne vaihtelee ihan hirvittävästi... esimerkiksi nyt tässä jaksossa, mikä alko nyt tota ennen syyslomaa niin mulla on semmonen tilanne, et mulla on hyvin vähän mitään niinkun luokkaopetusta, et mulla on nyt kahdeksan opiskelijaa työssäoppimassa, itse asiassa alottivat juuri tänään, mulla on tässä nyt neljä ja puoli viikkoo, että mulla ei oo opetusta ollenkaan, et mä käyn siellä sitten ihan ohjaamassa työssäoppimista ja arvioimassa ammattiosaamisen näyttöjä. (h4)*

Kokonaistyöajan ja jaksotusjärjestelmän hyviä puolia on, että muun työn osuuden, kuten opetuksen ja ohjauksen ulkopuolinen työn sisältäen suunnittelun, paperityöt, hankkeet, projektit saa periaatteessa tehdä missä tahtoo, myös kotona. Jos on ”tiukka jakso” (eli paljon opetusta lukujärjestyksessä), on seuraava jakso todennäköisesti väljempi, mahdollisuus autonomiaan on suurempi ja pystyy suunnittelemaan ja on vapaa-aika, jonka on kylläkin jo edellisessä jaksossa ”lunastanut” ylitöillä.

*No mä koen, et mä oon ihan täntyyppinen ihminen, et mä koen et mulla täytyy olla erilaiset päivät, ja siis vielä sillä tavalla että tota niin semmonen kauhuskenaario olis se, että mulla olis seittemästä neljään taikka kaheksasta neljään mä olisin aina samassa pisteessä tekemässä jotakin tiettyntyyppistä, et se olis ihan aivan hirveitä. Et tää vaihtelee, vaikka mä tietyllä lailla oon keltoon sidottu, tietenkin, koska oppitunti kun alkaa, niin se alkaa, ja silloin mennään pitää oppintuntia, mut se että mulla voi olla puol yhdeksästä kymmeneen, mulla voi seuraava tunti alkaa varttia vaille yks ja kestää vartin yli kahteen ja se päivä on siinä. Ja sitten mä voin suunnitella siinä sitten sitä muuta kaikkee, taikka sit jos mulla on opetuksen päivä ja mä tiedän et mulla on tommonen pino kokeita korjattavana tai tollasia kirjallisia töitä, niin mä en tule ollenkaan tänne työhuoneeseeni, istun kotona ja teen sen rauhassa. (h4)*

Opetussuunnitelma ja lukujärjestys antavat työlle ulkoiset raamit, mutta kurssien suunnittelun, toteutuksen, käytetyt menetelmät ja materiaalit saa suunnitella hyvin itsenäisesti. Tämä oli käsitysten mukaan suuri tekijä siinä, että kokee hyvinvointia työssään. Autonomia mahdollistaa luovuuden, voi tuoda esille omaa tyyliään ja persoonallisuuttaan. ”Siinä ei oikeastaan ole mitään rajoja, kun pysytään vaan siinä uralla, et mihkä tähdätään” (h6).

### **Luovuus**

Luovuus linkittyy olennaisesti autonomiaan, sillä aineistossa esiin nousseen käsityksen mukaan, ilman vapautta itse rakentaa ja suunnitella työnsä sisältöjä olisi hankalaa myös toteuttaa luovuutta. Moni haastateltavista koki opetustyön luovaksi työksi, tähän liittyy varmasti jo edellä esitetty käsitys siitä, että etenkin ammatillisen opettajan työ on hyvin itsenäistä ja autonomista. Luovuus ruokkii työn kokemista merkitykselliseksi esimerkiksi pystyvyyden kokemusten kautta.

*Ja sen mä olen niinku oivaltanu tässä, että tää on kumminkin tavallaan niin paljon luovaa työtä että sitten kun mä saan siinä ruveta tekeen niin sit se ajatus lähtee... ja tulee se semmonen nyt nyt nyt ja herranjestas kuinka paljon mä oon saanu aikaan, et se on niinku semmonen ihana tunne! (h4)*

Luovuuden rajoittaminen näkyi selkeästi hyvinvointia rajoittavissa sosiaalisissa tekijöissä, joita käsittelen organisaation reunaehtojen avainteman alla.

### **Vaikuttamisen mahdollisuus**

Vaikuttamisen mahdollisuus on toinen tässä aineistossa esiin tullut hyvinvointia mahdollistava opetustyön piirre, jonka olen sijoittanut autonomiaa kuvaavaksi käsitykseksi.

Aineistosta voisi päätellä, että moni opettaja on hakeutunut opetuslalle juuri sen takia, että on olettanut työn olevan autonomisempaa ja työhön sisältyvän laajemman vaikuttamisen mahdollisuuden kuin hierarkkisessa hoitoalan työssä.

*Mä muistan sen oikein hyvin sen takia, että kun mä olin leikkaussalutyössä niin mä olin erikoistunu ja mä olin siinä työssä, multa kysyttiin opettajakoulutukseen pyrkiessä, että*

*miksi mä haluan sinne ja mä muistan sen aina, vieläkin, että mä sanoin että mä koen, että mä en saa riittävästi vaikutusmahdollisuuksia siinä työssä, ja mä ajattelin, että opettajan työ on niinku semmonen jossa saa paremmat mahdollisuudet vaikuttaa, että kun nuorisolle opetat sitä ja tätä, niin se poikii paljon hyviä asioita... (h9)*

Hoitoalan hierarkkisuuteen ja hoitoalan työn käytäntöihin vaikuttavat monet historialliset seikat, mutta yksi merkittävä lienee se, että se on ollut pitkälti naisvaltainen ala. Myös elintason ja palkan nouseminen on saattanut olla taustahoukutin opetuslalle hakeutumiseen, mutta se ei tullut kertaakaan esille haastateltujen puheissa. He ainoastaan korostivat opettajan työhön liittyvää autonomiaa, vaikuttamisen mahdollisuutta, mahdollisuutta toteuttaa itseään ja kimmokkeena ollutta omaa halua kehittyä ja oppia lisää, ”vierivä kivi ei sammaloidu” –asennetta.

Vaikuttamisen mahdollisuus opetustyön piirteinä linkittyy vahvasti työn kokemukseen merkityksellisenä. Kuten tässä ja monessa muussakin teemassa voi huomata, että yksilölliset ja sosiaaliset tekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, ja niiden erillisinä tarkasteleminen on osittain keinotekoista.

### ***Opetuksen intensiivisyys***

Työn piirteissä tuli esille myös käsityksiä opetustyön luonteesta intensiivisenä työnä ja kuinka se vaikuttaa hyvinvointiin. Opetustyön intensiivisellä luonteella tarkoitetaan haastateltavien käsitysten mukaan, että opetustunnit ovat kokonaisvaltaisia vuorovaikutustilanteita, jotka ovat yllätyksellisiä ja joita on vaikea suunnitella etukäteen. Opettaja joutuu tekemään paljon nopeita ratkaisuja omaan kokemukseensa turvautuen.

Toisaalta intensiivisyys toimii joskus ikään kuin lääkkeenä poistaen opettajan muusta asiasta johtuvan ”pahan mielen”. Intensiivisyys voi olla kuormittavaa mutta myös innostavaa (katso työn voimavarojen ja työn vaatimusten malli, luku 2.4.3)

*Sitten taas toisaalta sen verran vielä näistä opiskelijoita, et se riippuu niin hirveesti siitä ryhmästä sitten että toisien kanssahan sä voimaannut, vaikka sä oisit kuinka kuitti ja tympääntynyt, kun sä meet sitä tuntia pitää. Niin se ryhmä vaan on sellanen et tulee niin hirveet energiat et yhtäkkiä sä tajuat et ei oo mitään ongelmaa ja vautsi kun on hyvä olo sen tunnin jälkeen. (h4)*

Intensiivisyyteen vaikuttaa myös se, että oppimateriaaleja täytyy kehittää jatkuvasti ja sosiaali- ja terveysalan ammatillinen opettaja ei opeta samaa kurssia jaksosta toiseen.

*...mutta esimerkiksi opettavan aineksen sisällä, jos on semmonen fantasia nuorena opettajana, että sittenhän mulla on kohta kaikki valmiina niin... ei semmosta tilaa tuu. Että mullakin saattaa olla, että jos mä nyt opetan jotain kurssia ja se kurssi tulee mulle seuraavan kerran kahden vuoden päästä, niin sinä aikana ehtii tapahtua niin paljon tässä kontekstissa, ja myös täytyy aina jokaisen ryhmän kanssa katsoa, että mikä*

*heillä on se kokemus. Että jatkuvaa tutkimusten lukemista ja luentojen muokkaamista... (h8)*

Koska työ on intensiivistä ja nopeatahtista, moni opettaja koki, että olisi tärkeää saada keskittyä opettamaan omaa ”erikoisalaansa”, samaa ryhmää tai samoja opintokokonaisuuksia.

*Että saa keskittyä omaan erikoisalaansa, tämä on hyvin tärkeää työn ilolle ja jaksamiselle, kun tämä työ on näin vaativaa kuitenkin. (h7)*

*Toimenkuva on kyllä vaihdellut koko työuran ajan valtavasti, varmaan niinkun meillä monella on, että meillä on monen tyyppistä taustaa, mutta siitä huolimatta me opetetaan lähes laidasta laitaan kaikkea mitä lähihoitajan tutkintoon liittyy. (h9)*

### ***Yhteenveto työn piirteistä hyvinvointia mahdollistavina tekijöinä***

Opettajien käsitykset siitä, miten opettajan työn ”luonne” määrittää ja mahdollistaa työssä koettua hyvinvointia, tulivat esille ensinnäkin opiskelijoiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Opettajat kokivat voimauttavana opiskelijoiden ammatillisen kasvun sivusta seuraamisen ja lisäksi he kokivat pedagogista hyvinvointia, eli opiskelijoiden kanssa ”onnistuminen” mahdollistaa hyvinvointia suuressa määrin. Lisäksi autonomia ja siihen sisältyvät vaikuttamisen mahdollisuus ja vapaus toimia luovasti mahdollistavat hyvinvointia. Opetuksen intensiivisyyden sijoitin tämän teeman alle, se on selkeästi opetuksen luonnetta kuvaava tekijä, mutta käsitykset siitä voivat vaihdella niin hyvinvointia mahdollistaviin kuin sitä rajoittaviin tekijöihin. Intensiivisyys tuottaa uppoutumista, mutta voi myös uuvuttaa.

#### **4.2.4 Työkokemuksen merkitys hyvinvointia mahdollistavissa sosiaalisissa tekijöissä**

Työkokemuksen merkitys tuli esille lähinnä vihjeinä käsityksissä, kun tarkastellaan hyvinvointia mahdollistavia sosiaalisia ja kontekstisidonnaisia tekijöitä. Työyhteisölliset sosiaaliset tekijät, kuten ilmapiiri ja johtamisen käytännöt ovat sellaisia, joihin yksilö ei voi suoraan vaikuttaa muuten kuin sopeutumisen kautta ja muuttamalla omaa suhtautumistaan ja käyttäytymistään ympäristöön sopivammaksi. Ehkä kertynyt työkokemus vaikuttaisi tässä sillä tavalla, että samalla kun ammatillinen identiteetti kirkastuu ja epävarmuus poistuu, niin myös varmuus vuorovaikutustilanteissa lisääntyy. Muiden miellyttäminen vähenee, uskaltaa seisoa omien mielipiteidensä takana, mutta myös oppii ymmärtämään, että kaikkia tilanteita ei voi ottaa henkilökohtaisesti ja niihin ei myös pysty aina omalla toiminnalla vaikuttamaan. Nämä asiat eivät kuitenkaan tulleet mielestäni suoraan esille aineistossa, vaan ovat pikemmin erilaisia rivien välissä

kuultuja vihjeitä siitä, miten työkokemus voisi vaikuttaa työyhteisön tekijöihin ja niiden vaikutukseen koettuun hyvinvointiin. Tulihan esille, että uran edetessä ei välttämättä koe niin suurta painetta johdon asettamista reunaehdoista, vaan osaa luovia tilanteessa oman hyvinvoinnin kannalta tehokkaasti kuitenkin vaikuttamalla liiallisesti työn perustehtävään. Ilmapiirin ja kollektiivisen hyvinvoinnin suhteen tuli työkokemuksen merkitys esille mielestäni myöskin vain vihjeenä siten, että ajan myötä ajatellaan työyhteisön tavallaan kuin hitsautuvan yhteen ja sitä kautta on mahdollista kokea tukea, luottamusta ja positiivista ilmapiiriä.

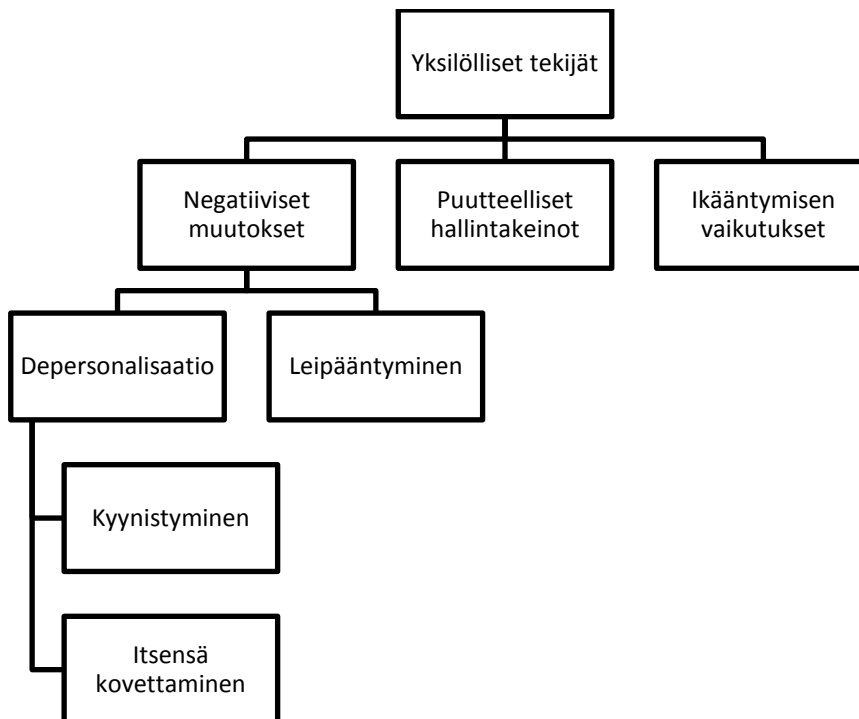
### *4.3 Opettajien käsityksiä tekijöistä, jotka rajoittavat mahdollisuutta hyvinvoinnin kokemiseen*

Tässä luvussa esittelen haastateltavien käsityksiä tekijöistä, jotka heidän mielestään rajoittavat mahdollisuuksia hyvinvoinnin kokemiseen työssä. Kuten edellä, olen jaotellut yläkategorian hyvinvointia rajoittavat tekijät alakategorioihin yksilölliset tekijät ja sosiaaliset tekijät. (ks. Kuvio 11, s.) Yksilöllisissä tekijöissä tuon esille haastattelujen ilmaisuista kootuista käsitteistä rakentuneita avainteemoja, joiden ryhmiä ovat *negatiiviset muutokset, puutteelliset hallintakeinot ja ikääntymisen vaikutukset*. Sosiaalisiin tekijöihin sisältyviä avainteemoja olivat puolestaan *organisaation reunaehdot, johtamisen huonot käytännöt, muutokset opetustyön luonteessa, muutokset koulutusrakenteessa sekä opiskelija-aineksessa tapahtuneet muutokset*.

Näitä hyvinvointia rajoittavia käsityksiä kuvasi vahvasti puhe muutoksesta. Aineistosta nousi siten esille se, että pitkä työkokemus ei aina välttämättä ole hyvinvointia mahdollistava tekijä muuttuvassa organisaatiossa, koska vanhat käytännöt ja tottumukset saattavat tuntua työntekijästä paremmilta vaihtoehdoilta. Monella työntekijällä Suomessa on käsitys siitä, että työelämän muutokset ovat tällä hetkellä liian nopeita; työntekijät ja organisaatiot eivät pysy perässä ja jaksaminen on koetuksella. Tällä on tilastollistakin pohjaa, vuoden 2010 eurooppalaisen työolotutkimuksen mukaan Suomessa yli puolet työntekijöistä ilmoitti, että omalla työpaikalla oli edellisen kolmen vuoden aikana tehty suuria organisatorisia muutoksia. Tämä osuus on suurempi kuin muissa EU-maissa. (Alasoini 2012, 99.) Toki organisaatiomuutokset ovat melkein pakollisia Suomen työelämän ollessa murroksessa, esimerkiksi väestön ikääntyminen, talouden kestävyysvaje ja globalisaatio pakottavat julkisia ja yksityisiä organisaatioita kehittämään uusia tapoja tuottaa palveluita ja tuotteita kustannustehokkaasti. Nämä muutokset asettavat korkeimmat muutospainet organisaatioiden johtamiselle, mikäli tavoitellaan kestäväää ja menestyksellistä toimintaa

### 4.3.1 Yksilölliset tekijät

Aloitan käsitysten tarkastelun yksilöllisistä tekijöistä, joihin sisältyy teemoja käsityksiä siitä, millaisia tekijöitä haastateltavat pitivät merkityksellisinä, kun puhuttiin hyvinvointia rajoittavista tekijöistä. Havainnollistan kuviossa 14. näiden käsitysten järjestelmää. Ensimmäisenä käsittelen avaintemojen ryhmää negatiiviset muutokset eli negatiiviset psyykkiset ja kognitiiviset muutokset. Tämä sisältää avaintemat depersonalisaatio ja leipääntyminen, jotka sisältävät opettajien käsityksiä yksilöllisistä hyvinvointia rajoittavista tekijöistä.



**KUVIO 14.** Käsitykset hyvinvointia rajoittavista yksilöllisistä tekijöistä

#### 4.3.1.1 Negatiiviset psyykkiset ja kognitiiviset muutokset

Pahoinvointi työssä voi näkyä esimerkiksi siten, että työntekijällä on epäpätevyyden tuntemuksia ja hän tuntee itsensä kyvyttömäksi saavuttamaan asettamia tavoitteita. Hän saattaa suhtautua välinpitämättömästi muihin ihmisiin, kuten kollegoihin ja opiskelijoihin, ja hän voi kärsiä tunteesta, että hänen energiavaransa ovat täysin tyhjentyneet. **Depersonalisaation** käsitteellä voi kuvata tällaisia tekijöitä ja käsityksiä hyvinvointia rajoittavista yksilöllisistä tekijöistä.

Aineistossa esiin nousseissa depersonalisaation käsityksissä merkittävää on se, että niille yhteistä oli (niin kuin muillekin hyvinvointia rajoittaville tekijöille), että tulevat ilmi muutoksessa ja usein reaktiona sosiaaliin tekijöihin. Hyvinvointia rajoittavissa tekijöissä yksilöllisten ja



sosiaalisten tekijöiden välinen suhde on siten tiiviimpi kuin hyvinvointia mahdollistavissa tekijöissä, vaikka niissäkin se on esillä.

**Kyynistyminen** tunteena ja kokemuksena on eräs tekijä, joka uhkaa kuormitustilassa olevaa opettajaa. Haastatteluissa tuli esille, että kun opettajan vaikutusmahdollisuudet hallita omaa työtään vähenevät, on eräs selviytymiskeino vetäytyä ja samalla kyynistyä työn sisältöihin. Työ ei enää tunnu merkitykselliseltä, jos kuormittavat tilanteet ja tilanteet, joihin on opettajan on vaikea sopeutua toistuvat jatkuvasti. Esimiehen rooli kyynistymisen ehkäisemisessä koettiin merkitykselliseksi, ja esimiehen toiminnan tulisi olla sillä tavalla tunneälykästä ja reagoivaa, että opettajan kokemiin negatiivisiin tunnereaktioihin pystyttäisiin vaikuttamaan ja muuttamaan tilannetta suotuisammaksi.

*On aika paljon tämmösiä minun kaltasia, jotka sitten tekee vaan työtänsä ja joita ei kuunnella missään tilanteissa, että ollaan niinku tavallaan tämmösiä perässä vedettäviä... h5*

Eräs haastateltava mainitsi, että kyllästymistä ja kyynistymistä vastaan pitää taistella koko ajan, työn luonne ja sen konteksti on muuttunut niin paljon, että oman persoonallisen tavan toimia työssä ei koeta enää riittävän ja sen muuttaminen koetaan mahdottomaksi. On tunne siitä, että tekipä mitä tahansa, asiat eivät kuitenkaan muutu. Kyynistymiseen voi vaikuttaa myös kollegiaaliset käsitykset tilanteen toivottomuudesta. Jos yleinen ilmapiiri on negatiivinen ja muutosvastainen, on ymmärrettävää alkaa itsekkin kokea työtänsä näistä näkökulmista.

Turhautumista syntyy, kun kokee että ei saa tehdä työtään tavalla, jolla saisi hyviä tuloksia, esimerkiksi kiireen vuoksi. Turhautuminen voi aiheuttaa reaktion, että ”anti olla sitten”, kun ei kerran ole mahdollisuuksia, niin ei jaksa edes yrittää. Tällaiset tunnereaktiot syntyvät varsinkin silloin, jos työntekijä kokee useassa tilanteessa, että hänen autonomiaansa tai työnsä tekemisen mahdollisuuksia rajoitetaan.

*Jotenkin tulee semmonen et, okei, anti olla, et tuota, nyt mä teen vaan niitä päiväkirjamerkintöjä, nyt mä teen vaan sitä ja sitä [muuta työtä T.L.] niin tuota kyllä mä luulen et se innostus ois ihan samanlainen [kuin alkuaikoina, ilman työn muutoksia T.L.] niinku mä väittäisin, et se vois vielä olla, jos ne tilanteet ois samantyyppisiä, kun tuota, tää silloin alkuaikoina oli, mut parissakymmenessä vuodessa tää on kyllä mennyt nyt ehdottomasti muutaman vuoden sisällä huonompaan suuntaan, et se haasteellisuus on muuttunut erilaiseksi, et nythän se haasteellisuus työssä, jos sen kokee haasteeksi, on se että saat kaksykyviis opiskelijaa olemaan hiljaa ja oppimaan tarvittavat sisällöt [lyhyessä ajassa T.L.] mutta tuota, jos puhutaan et lisääkö se haasteellisuus sitä motivaatiota ni ei sillonku on kiire ni heittää sen koko haasteellisuuden nurkkaan ja ajattelee et mä teen nyt näin rutinilla, näinhän mä oon ennenki tehny, kukaan ei voi valittaa ettenkö mä oo opettanu, voivat valittaa etteivät oppinu h1*

Kyynistyminen linkittyy siis tiiviisti myös leipääntymiseen, eli tavallaan työntekijä silloin kyllästyy omaan työhönsä ja lopettaa työn kehittämisen. Tähän vaikuttaa vahvimmin se, että omalla työllä ei koeta enää olevan merkitystä. Toinen taustavaikuttaja voi olla työssä koettu kiire, tuli esille, että opettaja voi kokea, että hänellä on muuta työtä sen verran paljon, että opetukseen ja sen suunnitteluun ei riitä tarpeeksi aikaa, ja se näyttäisi olevan kokemuksena turhauttavaa opettajalle. Leipääntymisen vaiheessa opettaminen menee esimerkiksi ”kalvosulkeisten” pitämiseksi, jolloin opetustilanteet eivät mahdollista dialogia ja vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa. Eräs haastateltava kuitenkin kuvasi, että kalvosulkeiset eivät ole opettamista, eivätkä vaadi opettajuutta, mutta niihin on saattanut joutua turvautumaan hektisessä ja paineisessa tilanteessa. Kalvosulkeisten pitäminen kuvastaa hyvin myös tilannetta, jossa opettaja on turhautunut ja kokee, ettei opetuksen sisällöllä ole juurikaan merkitystä, silloin se voi olla vastareaktio niin opiskelijaryhmän ilmapiiriin, käytöshäiriöihin, kuin kokemukseen siitä, että kollegat tai esimies eivät ole tukeneet tarpeeksi haastavassa tilanteessa. Kyynistyminen ja leipääntyminen ovat ikään kuin ratkaisu, selviytymiskeino, jossa opettaja suojaa itseään liialta kuormittumiselta. Tämä ei kuitenkaan ole kestävä ratkaisu, vaan johtaa ikään kuin noidankehään.

*Leipääntyminen* voi olla myös tekijä, joka seuraa väistämättä jossakin vaiheessa työuraa, varsinkin henkilölle, joka on hyvin oppimismyönteinen ja kehittymishaluinen. Jos ympäristö ei tarpeeksi tue kehittymistä, täytyy muutos ja kehittyminen pystyä saavuttamaan itse hyvinvoinnin turvaamiseksi. Tämä ilmiö tuli esille myös aiemmin työkokemuksen merkitystä käsiteltäessä, kun eräs haastatelluista opettajista kuvasi, että alun innostusta seuraa eräänlainen taantumisen vaihe (ja sitten kokemuksen kertyessä on mahdollista saavuttaa seesteisyys), tietynlainen urautuminen opetuksessa.

*Semmosta niinku vaihtelevuuden tuntua tullu tähän et, että tää onkin varmaan semmonen asia, et nuoremmille opettajille vois sanoo ihan neuvoks, et vaihtaa reippaasti vaan työtä, että ei jää niinkun, että ei uraudu, et sillon kun lähtee urautuun niin ei sekään ole ihan helppoa, onhan tääki, on persoona-kysymys, joku tarvii turvallisuutta, että se on kivaa ja että on niinku samaa, samaa aihetta saa opettaa ja näin pois päin, mutta että tota, siinä täytyy niinkun jokaisen löytää semmonen oma polkunsaa...*

*H: Niin voihan olla että kokemukkin vaikuttaa siihen vähän, että aluksi voi olla turvallista...*

*Juu, näin on. Juu et kyllä mullakin oli monta vuotta silleen et oli ihan kiva, eikä siinä mitään, mut sit rupes, se tosiaan tossa hiipi sitten kun mä olin kymmenen vuotta ollu, viistoista niin sillo ihan selkeesti alko tuleen se, et tätäkö tämä on (h3)*

Eräs depersonalisaation käsitys on, että opettaja saattaa joutua ”kovettamaan itsensä” ylikuormitustilassa. Tällainen tilanne voi tulla vastaan esimerkiksi levottoman ja käytöshäiriöisen

opiskelijaryhmän kanssa. Kun opettaja kokee, että hänen opetuksensa muuttuu pelkäksi järjestyksenpidoksi, opiskelijoita on hankala motivoida oppimaan tai kun opiskelijoilla on paljon oppimisen ongelmia, jolloin lähiopetustuntien määrä ei riitä aineksen läpikäymiseksi ja syvällisen ymmärryksen välittäminen muuttuu mahdottomaksi. Tähän liittyy myös käsitys siitä, että esimies ei kuuntele tarpeeksi opettajan huolta siitä, että hän turhautunut tai väsynyt tietyn ryhmän opettamiseen. Jossain määrin koettiin tärkeäksi myös mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä ryhmiä opettaa ja kuinka usein/paljon.

Laajempi selitysmalli voisi liittyä käsitykseen siitä, että opettaja on jo aikaisemmalla urallaan opetellut selviytymiskeinokseen tietynlaisen ”itsensä kovettamisen”. Hoitotyö nähdään yleisesti empaattisena ammattina, mutta toisaalta se on monelle myös haasteellinen kestää emotionaalisesti rankkojen potilas- ja asiakaskokemusten takia. Myös edellä mainittu hoitotyön hierarkkisuus ja koettu tunne, ettei pysty vaikuttamaan omaan työhönsä, on voinut vaikuttaa tähän itsensä kovettamiseen. Se voi kenties olla käyttäytymismalli, joka on helppo omaksua uudelleen kuormittavassa tilanteessa. Työn tekemiseen ollaan kuitenkin sillä tavalla tunnollisesti sitoutuneita, että koetaan, että se on hoidettava tavalla tai toisella. Ja esimerkin antaminen tietystä työmoraalista tuntuu tärkeältä, vaikka sen tekisikin työn mielekkyyden häviämisen kustannuksella. Työ koetaan kuitenkin velvollisuutena.

*Hoitoalalla on kovaa väkeä muutenkin. Se on erittäin hierarkista, erittäin kovaa... en tiää, että pitääkö olla vähän karski, että pystyy siinä hoitopuolella toimiin, että on valmis näkee verta ja näin pois päin. (h5)*

Voidaan myös kysyä, onko ammatillisen opettajan opettajan uralle pyrkiminen ollut pelkästään oppimis- ja kehitysmuutoksen tulosta, vai seurausta siitä, että omassa ammatissaan on kokenut kynnistymistä, leipääntymistä ja kyllästymistä. Toisaalta kehittymishaluiselle ihmiselle työ, jossa oma työ on hyvin rajattua tai kapea alaista, on syy sinällään leipääntymiseen ja johtaa toiselle uralle hakeutumiseen. Opettajan ammatti on myös voitu kokea eettisesti merkittävämpänä, kuin edellinen ammatti-ala.

*Oon ollu kiinnostunu tämmösistä aiheista ja tota, mä vannotin silloin joskus, että opettajaa musta ei koskaan tuu, mutta sitte jotenkin kun mä olin työelämässä ja kattelin sitä sellasta, mä olin vähän toista alaa silloin aikasemmin siis ollu, mä kattelin, et se oli jotenkin semmosta, mä koin sen jotenkin niin kauheen pinnallisena, tässä opetuksessa mä koen et tässä on jotain semmosta syvällistäkin ja tässä on niinku yhdessä opitaan ja kasvetaan*

Opettajan selviytymiskeinona näkyvä itsensä kovettaminen voi tulla esille siinä, että opettaja pysyy kalvosulkeistensa kanssa niin sanotusti ”tiukasti aiheessa”. Opettaja toimii silloin ”omassa

kuplassaan” opetettavan asian kanssa, hän ei ryhdy dialogiin kanssa, ei välitä omaa kokemustaan vuoropuheluna (olisi kiinnostunut opiskelijoiden kokemuksista), eikä millään tavalla tuo esille omaa persoonaansa opetuksessa.

*Silläkin tavalla varmaan monet tekevät, koska se on myös opettajan selviytymiskeino, ettet yhtään avaa ittees, koska se kuluttaa kamalasti, jos olet kokonaisvaltaisesti niissä tilanteissa ja ei opettaja jaksa, jos pitäisi olla aina kaikissa tilanteissa mukana ja tuoda omia kokemuksia, vaikka ne kyllä auttais kovasti. (Mutta koska) ne ei liity niiden nuorten ihmisten kokemusmaailmaan millään tavalla ja ne ei ymmärrä niitä ja kaikki pitäisi olla vaan viihteellistä, viihdyttää, että kyynistyminen uhkaa (h6)*

Itsensä kovettaminen voi toimia myös hyvinvointia mahdollistavana tekijänä silloin, jos opettaja on hyvin tunnollinen ja herkästi etsii syytä epäonnistumiselle itsessään. Itsensä syyllistäminen esimerkiksi opiskelijoiden huonosta oppimismenestyksestä voi olla uuvuttavaa.

*Jos sitten siellä jostain syytä porukka epäonnistuu, niin se aiheuttaa tietysti vähän ilkeän takapotkun, että oliko syy minussa (h6)*

Käsityksissä psyykkisistä ja kognitiivisista negatiivisista muutoksista tuli esille myös kiusaamisen kokemuksia. Työpaikkakiusaaminen tuli esille suoraan kahdessa haastattelussa, ja muissa sitä oli jonkin verran luettavissa vihjeinä niin sanotusti rivien välistä. Työpaikkakiusaaminen<sup>32</sup> on laajasti tutkittu aihe, josta olisi ainesta myös omaksi tutkimustehtävään, mutta tuon tässä tutkielmassa vain esille muutaman teeman, joissa näkyy haastateltavien käsitykset siitä, millaisissa tilanteissa he kokevat kiusaamisen tai syrjimyksen rajoittavan hyvinvointiaan työssä. Työpaikkakiusaaminen on aina yksilöllinen kokemus, jota tulisi kunnioittaa ja kuulla. Se on myös kollektiivisesti havaittavissa oleva ilmiö, joihin työyhteisön pitäisi aina puuttua.

Tässä aineistossa työpaikkakiusaamisen piirteitä tuli esille esimerkiksi esimiehen käytöksessä alaisiaan kohtaan. Käsittelen näitä tarkemmin seuraavassa luvussa johtamisen huonoista käytännöistä, mutta yhteisesti myös aiempia teemoja mukaillen, voidaan kiusaamiseksi esimiehen taholta kokea muun muassa se, että esimies välttelee, ei kohtaa, ei kuuntele ja nämä teot tuntuvat alaisesta kohtuuttomilta. Esimies on valtaa harjoittavassa asemassa ja hänen välttelevä käytöksensä koetaan helposti henkilökohtaisena kiusaamisena. Välttelevän käyttäytymisen lisäksi voidaan kokea, että esimies kohtelee alaisiaan eriarvoisesti. Muun muassa työn vaatimustasoihin perustuva palkkausjärjestelmä voidaan kokea syrjimyksen ja eräänlaisen kiusaamisen välineeksi. Esimiehen toiminnan kautta työntekijälle voi tulla myös kokemus ryhmästä ulossulkemisesta.

---

<sup>32</sup> Työpaikkakiusaamisella voidaan esimerkiksi tarkoittaa työntekijöiden välillä vallitsevia vallankäytön suhteita, eriarvoista kohtelua, sanatonta tai sanallista loukkaavaa viestintää. Ks. esim. Työturvallisuuskeskuksen määritelmä työpaikkakiusaamisesta: [http://www.ttk.fi/tyosuojelu/tyoyhteison\\_toiminta/tyopaikkakiusaaminen](http://www.ttk.fi/tyosuojelu/tyoyhteison_toiminta/tyopaikkakiusaaminen) katsottu viimeksi 1.11.2013,

[T.L.] *Mitenkäs, mikäs sun kokemus sitten on, että oletko sää yksin tässä asiassa, vaikka onko tää muutenkin, että ei kuunnella välttämättä niin, että opettajilla ei oo mahdollisuutta vaikuttaa*

*Täällä on sellainen kastijärjestelmä, jossa tietyt opettajat saa ylimäärästä palkkaa tai niinku korvausta, mukamas niinku tällaista vastuullisen työn lisää, jotain joka taas on ihan joku epämääräinen, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa, mut sitte on aika paljon tämmösiä minun kaltasia, joita ei kuunnella missään tilanteissa. Että tänne on tavallaan niinku tehty semmonen, niinku kastijärjestelmä...*

[T.L.] *Onko se ollu aina..?*

*Ei.*

[T.L.] *Mikä... mistä se on sitten lähteny muotoutumaan? Mikä siihen on vaikuttanut...*

*En... ei mitään aavistustakaan. Kun muutin aikanaan tähän taloon niin, päinvastoin täällä oli hyvinkin semmonen erilainen henki, että en tiedä mistä se johtuu... (h5)*

Aineistosta ei noussut ollenkaan esiin viittauksia siihen, että kollegat kiusaisivat, vaan kiusaajana pidettiin esimiestä tai yleisesti johtoporrasta. Toisaalta koska kiusaaminen on myös kollektiivinen ilmiö, voitaisiin ajatella, että yhden ryhmän jäsenen järjestelmällisesti ulossulkeminen näkyy myös muille ryhmän jäsenille, jotka silloin omalla tavallaan osallistuvat kiusaamiseen. Myös sillä on merkitystä, kenen koetaan toimivan esimiesasemassa, ja miten esimiehet ovat keskenään organisoineet vastuualueitaan. Nämä voivat olla sekavia määritelmiä esimerkiksi organisaation käydessä muutosprosessia. (tiimivastaava, lähiesimies: koulutuspäällikkö, rehtori, henkilöstöpäällikkö, koulutusalaohjaaja, koko organisaation johtaja). Ja vastuuta voidaan jakaa epämääräisesti johtoportaan, jolloin työntekijä voi kokea olonsa syrjityksi, pompotelluksi ja eikuulluksi. Toisaalta, jos opettaja käsittää tukevan ilmapiirin työyhteisössä olevan hyvinvointia mahdollistava, voidaan aina pohtia, miten hän käsittää oman työpaikkansa ilmapiirin.

#### **4.3.1.2 Puutteelliset oman työn hallintakeinot**

Usea opettaja toi esille, kuinka oman työn puutteelliset hallintakeinot ovat työuran aikana vieneet lähelle uupumista. Osa piti tähän syynä myös omaa tunnollisuutta ja kokemattomuutta rajan vetämisessä, tietysti myös organisaation käytännöt koettiin vastuulliseksi uupumisesta.

Tunnollisuus liittyyneen kuitenkin jossain määrin piirteensä opettajan työhön, koska moni mainitsi, että kiireenkin ja väsymisen keskellä on kuitenkin huoli opiskelijoiden pärjäämisestä ja oppimisesta. Opettaja kokee olevansa vastuussa opiskelijoista. Tämä voi johtaa ylitöihin ja joskus jopa kokemukseen, että ei halua jäädä sairauslomalle, koska ”ei opiskelijoita voi jättää oman onnensa nojaan”.

*Mutta tosiasiaan on se, että täällä tehdään virkamiehen palkalla urakkaa. että tää työ ei katso aikoja, että mä olin viime viikollakin kuntoutuksessa, ja mä luin siellä 15 näyttösuunnitelmaa, koska mun oli pakko ne lukee. (h7)*

Työn rajaamisen huonot mahdollisuudet kertovat kuitenkin myös työn epätoimivasta suunnittelusta yleisemmällä tasolla kuin mihin työntekijä itse voi vaikuttaa, esimerkiksi haluttomuus jäädä sairauslomalle voi kertoa organisaation huonosta sijaisjärjestelmästä. Tämä linkittyy edellä mahdollistavissa tekijöissä käsiteltyyn työhön sitoutumiseen ja mission välittämiseen, opettajalla on tietty ”työmoraali”, ja tunnollisuus oli yksi kollektiivisesti koettu piirre, joka vaikuttaa hyvinvointia rajoittavasti, mahdollistaa jopa uupumisen esimerkiksi yhdistettynä puutteellisiin oman työn hallintakeinoihin.

*Et sitä on monen kanssa täällä puhuttu että... ja kyllä vanhemmasta päästä opettajat, kyllä ne... on ne kovilla. Että vaikka se asia olis tuttuakin, mutta kun opettajat on tunnetusti niin älyttömän tunnollisia niin... ne on niinku niin tunnollisia että niin, tietysti sitten vois jo niinku mennä itteensä ja miettiä että voisinko mä pikkusen armahtaa jotain jossakin kohdassa että mä oon niinku yrittäny opettaa sitä ja mä kyllä uskallan ihan sen... Että mulle riittää että mä pidän ihan semmosia asiallisia tunteja ja että vaikka nyt ei olis ihan aina sitä huippusuoritusta niin ei ole sitte. h4*

Jäin pohtimaan voisiko tunnollisuus olla eräänlainen sukupolvikysymys? Tällä hetkellä Suomessa organisaatiomuutosten ohella tapahtuu myös merkittävää sukupolvisiirtymää työssä, kun suuret ikäluokat jäävät eläkkeellä. Tutkijoiden mukaan silloin aletaan solmia myös uusia psykologisia sopimuksia työnantajan ja työntekijöiden välille. Perinteinen psykologinen sopimus on pohjautunut perususkomukseen, että ahkeruus, uskollisuus ja lojaalius palkitaan turvallisuudella ja luottamuksella. (Vertaa aiemmin käsittelemäni käsitystä työhön sitoutumisesta ja sen merkityksestä hyvinvointia mahdollistavana tekijänä.) Toinen perususkomus on ollut, että organisaation taloudellinen menestys vaikuttaa suotuisasti myös työntekijöiden asemaan, esimerkiksi varmuus työsuhteiden jatkuvuudesta lisääntyy. (Alasoini 2012, 105-106.) Alasoini (2012, 117.) esittää, että uusi Y-sukupolvi asettaa uudenlaiset ehdot organisaatioille, he haluavat nimittäin osallistua, kokea toimijuutta ja vaikuttaa työhönsä. Sitoutuneiden työntekijöiden turvaamiseksi organisaatiot joutuvat muuttamaan psykologisen sopimuksen ”toimintaperiaatteitaan”. Luulen, että tämä muutos tulee olemaan pitkä ja vaikea varsinkin kankeiden julkisten organisaatioiden puolella

Oman työn hallintataitoihin liittyy myös oman työnsä tekemisen objektiivinen tarkastelu. Työtä pitää osata rajata ja myös oman persoonan uppoamista työhön tulee rajata. Vaikka ammatti-identiteetti on osa yksilön identiteettiä, ei sen kuitenkaan ole hyvä olla pääroolissa yksilön hyvinvoinnin kannalta. Tällöin työssä tapahtuvat muutokset ovat liian suuressa roolissa yksilön

hyvinvoinnin kannalta. Opettajan ”liika” innostus työstä voi kostautua, työhön uppoutuminen ilman muuta elämää ei ole terveellistä, kuten voimavaroja käsittelevässä luvussa tuli esille. Lisäksi jos opettajalla on liian yksipuolinen ja fundamentalistinen ajatus siitä, mikä on työn sisällä tärkeää ja merkityksellistä, on uupuminen riskinä, tämä käsitys linkittyy vahvasti adaptiivisuuteen ja itsereflektioon. Oman työn käsitteellistäminen, itsereflektio ja objektiivinen tarkastelu on osa työhyvinvointia ja ammatillista kasvua.

*Ja opettajuus muutenkin, sitä pidetään kutsumustyönä, niin sitä kautta sellainen ylenpalttinen työlle uhrautuminen on ominaista. Ei ainoastaan minulle, vaan kaikki nämä, jotka hyvin tunnen tässä opettajakunnassa, niin kaikki sanovat, että on pakko tehdä, vaikka olis kuinka ilta, yö tai viikonvaihte, ja on pakko tehdä sitä työtä, jotta ei aiheuttaisi sitten opiskelijoille tai työkavereille pettymystä, että tällenen uhrautuminen... mä en tiedä, se on kaukana siitä imusta. Mutta että velvollisuudentunne. Tuleeko se siitä työstä, vai tuleeko se sitten kiltin roolista, joka usein tähän myös kätkeytyy tai piiloutuu, että on työt tehtävä. Mutta meillä tuli organisaatiomuutoksen yhteydessä hallinnollinen muutos täällä, ja tuli toiselta alalta koulutuspäällikkö, joka ei siis hoitotyöstä tiedä mitään, niin hän on täällä ihmetellyt ja päivitellyt sitä kuinka täällä niin antaumuksellisesti kaikkiin tehtäviin suhtaudutaan. Ja ne tehdään aivan pieteetillä, että sieltä mistä hän on tullut, niin tehdään aivan toisella kädellä näitä jutut, että jotenkin pitäisi löytää keskitie. Että siellä pitäis tsemppata ja täällä pitäis niinku löysätä. Että tää työn imu, mitä se sitten on... Onko se sitä velvollisuudentunnetta vai onko se sitä hyvää mieltä, joka tulee siitä onnistumisesta vai mitä se on... (h6)*

Autonomian varjopuolena voidaan pitää sitä, että hallintakeinojen ja itsesäätelytaitojen merkitys korostuu työssä hyvinvoinnin mahdollistamiseksi. Haastatteluissa nousi toistuvasti esiin teema, että jos oman työn määrää ei osaa säädellä tai järkeistää, on uupuminen hyvinkin herkässä. Järkeistämiseen liittyy myös se, että työnkuva on hyvin laaja. Esimerkiksi edelläkin mainittu opetettavan aineksen määrä on monipuolinen, ja moni opettaja toi esille, että koska kaikkeen ei riitä ammatillista osaamista, joutuu itsekin opiskelemaan uusia asioita. Kertynyt työkokemus tosin helpottaa niin järkeistämistä, että kokemuksen mukaan sitä, kuinka laajasti ja monipuolisestakin lähteestä löytyy se punainen lanka, jonka pohjana toimii oma ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus. ”Mä oon esimerkiksi kova innostumaan, tai nyt, nyt täytyy sanoa että olin... että osaan sitä rajata jo, että koska tietää että ne voimavarat ei riitä kaikkeen” (h8).

#### **4.3.1.3 Ikääntymisen vaikutukset**

*Tuntuu ,että sitä haastetta on vähän liikaakin, mutta kyllä tietyllä tavalla mä joskus jaksan niitä haasteita enemmänkin mutta nyt varsinkin mitä enemmän on [ikää T.L.]niin... mä sanoisin että mä olin varmaan kaikkein vahvimmillani siinä viidenkymmenen molemmiin puolin, silloin mä olin oikein, mä otin näitä haasteita vastaan enemmänkin ja oli varmaan tätä imuakin enemmän ja nyt mä oon ehkä enemmän vähän, että asiat niinku menee... ja että kun huomaa itte että väsy, että kyllä sitä rupee sitten vähän niinku sitä päätä lyömään seinään että ei jaksa enää, eikä mieli niinku ennen, no*

*tää ei tunnu missään... jotenkin niinku nyt mä meen tuntuu, että vähän niinku jäykemmin. h2*

Ikääntyminen on sekä voimavara varsinkin juuri kokemuksen lisääntymisen näkökulmasta, mutta myös osittain hyvinvointiin kielteisesti vaikuttava tekijä. Kokenut opettaja on usein myös ikääntynyt opettaja, työuransa loppupäässä toimiva. Tämä tulee esiin varsinkin ammatillisen koulutuksen puolella, koska monilla opettajilla on takanaan ura oman opetettavan aineensa ammasteissa, esimerkiksi sosiaalialan opettajalla työkokemusta sosiaalityöntekijänä. Työehtosopimuksen mukaan työkokemusta edellytetään vähintään kolme vuotta.

*Se on ihan selvä juttu että mä en esimerkiksi jaksa valvoa, että menen kymppiutisten jälkeen, ihan varmasti menen, et mun on saatava se kaheksan tuntii nukkua. Plus sitten tietysti se, että kun on tässä iässä niin näit hormonaalisia juttuja ja pim! se uni voikin katketa kuule jossain vaiheessa yöllä ja sitten sä ihmettelet et mitäs nyt tehdään että ei väsyttä yhtään ja tota ni kuitenkin sit muutaman tunnin päästä pitäis nousta, et sit tulee tätä... Elikkä tietynlainen, jos ajatellaan sitten taas tämmöstä teemaa niinku ikäjohtaminen, niin sitä pitäis niinku, sitä niinku tukee sieltä uran alkupäästä, kun sitä tehtävää on niin hirvittävän paljon ja kaikki on uutta ja kaiken sä opettelet, ja sitten sitä pitäis ottaa käyttöön täältä toisesta päästä, et kun tavallaan niinku biologia tekee ja luonto tekee oman tehtävänsä, että ei sillekään mitään voi. h4*

Useiden haastateltujen käsitys oli se, ettei ikäjohtamista juurikaan ole. Työmäärään ei vaikuta kokemus sinänsä, esimerkiksi uutena taloon tuleva nuori opettaja joutuu äärimmäisen kovan työurakan eteen, ja sitä ei huomioida, päinvastoin tunteja voi olla jopa enemmän kuin kokeneilla, koska lomapäiviä on kertynyt vähemmän (kokonaistyöaika). Toisaalta ikääntyessä opettajat saattavat joutua anomaan työajan osittamista tai osa-aikaeläkettä, koska työmenetelmissä ja järjestelyissä ei ole jouston varaa.

*Hyvinvoinnin kannalta siirryn osa-aikaeläkkeelle, että en mä tätä enää vapaaehtoisesti tee koko viikkoa, siis se on niin loputonta se työmäärä että.. eikä ole kyse siitä, ettei itse osaa työtänsä hallita ja poimia olennaisia asioita, vaan sitä on vaan niin paljon ja se on niin kokonaisvaltaista. ... vaikka ei se meinaa kyllä silti pysyä se työmäärä siinä, se on... varsinkin kun on ryhmänohjaaja niin... varsinkin kun asioita pakkautuu tiettyihin kohtiin missä on myöskin opetusta (h9)*

Haastattelemistani opettajista osa oli päätenyt hakemaan osa-aikaeläkettä tai työajan huojennusta, esimerkiksi tehden kokonaistyöaikaa 80%:na. Kokemus oli, että vain vajaalla työajalla pystyy antamaan sen panoksen, mitä työ edellyttää, sillä on saatava levätä enemmän jaksakseen.

*Koska mä sanoin [esimiehelle T.L.], et jos mä oon täällä täyspäiväsenä niin mä en pysty antamaan sitä panosta... mutta jos mä oon täällä osa-aikasena, niin mä voin antaa paljon paremman panoksen, kuin mitä se työaika edellyttää. (h7)*



Toisaalta tuli esille, että ikäjohtamisen termi on myös siinä mielessä yksipuolinen, että ei voida oikeastaan johtaa ikääntymisen perusteella, vaan enemmän pitäisi johtaa yksilöllisesti. Ikääntymisen vaikutuksista ei voida puhua yleisesti, vaan ennemmin voidaan puhua toimintakyvyn muutoksista, jotka ovat hyvin yksilöllisiä. Ikääntyminen vaikuttaa haastateltujen käsitysten mukaan eniten siihen, ettei jaksakaan enää niin pitkiä päiviä, ja matkustaminen ja toimipisteiden ja luokkatilojen vaihtaminen muuttuu työläämmäksi.

Jossain määrin tuli esille myös ikääntymisen sukupuolisidonnaisuus, joka näkyi jo lainauksessa edellä. Naiset itse ottivat esille puheissaan vaihdevuodet ja niistä saatettiin puhua hyvin kollektiivisia ilmauksia käyttäen, ”*et kun me kaikki ollaan täs samassa tilanteessa*” (h4). Sukupuolen vaikuttaminen työssä jaksamiseen on mielenkiintoinen oma kysymyksensä, usea haastattelemastani naisopettajista toi esille perheen ja lasten hoitamisen vaikutuksen jaksamiseen, myös omien vanhempien ja läheisten omaishoitajuus tuli esille.

#### ***Yhteenveto hyvinvointia rajoittavista yksilöllisistä tekijöistä***

Opettajien käsitysten mukaan yksilöllisiä hyvinvointia rajoittavia tekijöitä olivat ensinnäkin negatiiviset psyykkiset ja kognitiiviset muutokset, erityisesti opettajan kyynistyminen, esimerkiksi itsensä kovettaminen ja leipääntyminen. Opettaja voi paineen alla reagoida muodostamalla depersonaalisen käyttäytymismallin, jossa hän selviytymiskeinona vieraannuttaa itsensä sosiaalisesta kontekstistaan ja kyynistyy muutoksille. Hänen tavoitteellisuutensa ja kehittymisintentionensa vähenevät selkeästi, koska hänen pystyvyyden tunteensa ovat matalalla tai jopa kadoksissa. Toiseksi työn puutteelliset hallintakeinot ovat merkittävässä roolissa hyvinvointia rajoittavissa tekijöissä, koska opetustyö on niin intensiivistä ja vaihtelevaa, siihen on helppo uppoutua liiaksikin. Kolmanneksi esille nousivat myös ikääntymisen hyvinvointia työssä rajoittavat vaikutukset, joissa esille nousi esimerkiksi väsyminen ja palautumisajan tarpeen kasvaminen. Ikääntymisen koettiin vaikuttavan eniten siihen, ettei pysty enää antamaan samanlaista työpanosta kuin ennen, vaan työaika on ollut pakko huojentaa.

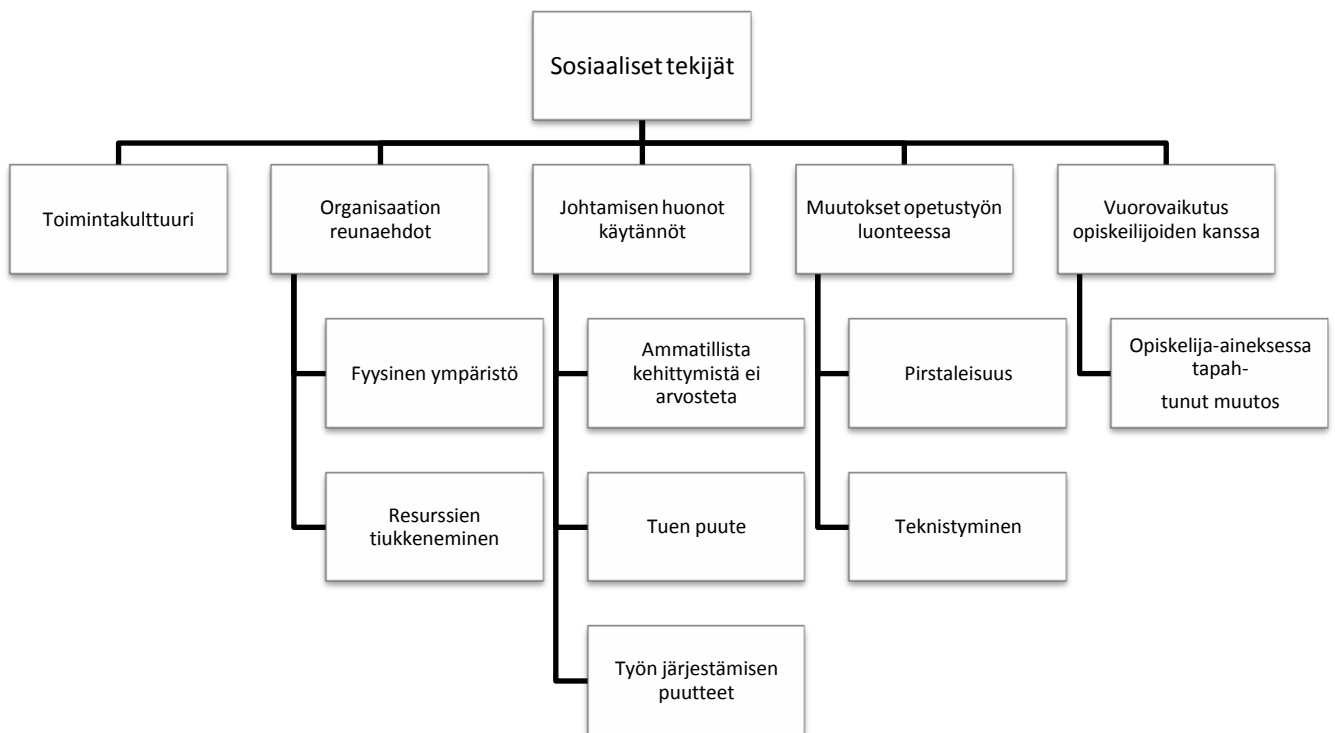
#### **4.3.2 Työkokemuksen merkitys hyvinvointia rajoittavissa yksilöllisissä tekijöissä**

Edellä käydessäni läpi hyvinvointia mahdollistavia tekijöitä tuli esille, että työkokemuksen myötä oppii rajaamaan työtänsä ja työn hallintakeinot samalla paranevat. Toisaalta tässä luvussa on tullut esille, että kenties kertynyt työkokemus voi vaikeuttaa sopeutumista työn muuttuviin piirteisiin, varsinkin jos muutokset ovat hyvin nopeita ja kokonaisvaltaisia. Toisaalta useiden muutosten läpikäyminen voi aiheuttaa eräänlaista muutoksiin leipääntymistä ja kyllästymistä, ja tämä vähentää organisaatioon sitoutumista ja oman työn merkitykselliseksi kokemista. Nämä tekijät ja

käsitykset tulevat voimakkaasti esille seuraavassa luvussa, kun tarkastelen opettajien käsityksiä hyvinvointia rajaavista sosiaalisista tekijöistä.

### 4.3.3 Sosiaaliset tekijät

Hyvinvointia rajoittavia sosiaalisia tekijöitä teemoittelin seuraavien avaintemaryhmien alle; toimintakulttuuri, organisaation reunaehdot, johtamisen huonot käytännöt, muutokset opetustyön luonteessa sekä vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa. Havainnollistan näitä käsityksiä sosiaalisista tekijöistä kuviossa 15. Käsityksiä hyvinvointia rajoittavista sosiaalisista tekijöistä tuli esille paljon enemmän ja sisällöltään laajemmin, kuin käsityksiä hyvinvointia rajoittavista yksilöllisistä tekijöistä.



**KUVIO 15.** Käsitykset hyvinvointia rajoittavista sosiaalisista tekijöistä

#### 4.3.3.1 Toimintakulttuuri

Toimintakulttuurin avainteman alle kokosin käsityksiä siitä, miten työyhteisön ilmapiiri ja kollektiivinen tunnetila vaikuttavat sosiaalisena tekijänä hyvinvointiin ja jaksamiseen. Jatkossa käsittelen toimintakulttuuriin linkittyviä sisältöjä laajemmin johtamisen näkökulmasta seuraavassa avaintemaryhmässä, mutta tärkeä havainto on myös niin sanotun kollektiivisen ilmapiirin vaikutus. Aivan samalla tavalla kuin ilmapiiri tekee yhteisöstä hyvinvoivan voi se myös tehdä

yhteisöstä ja sitä kautta yksilöstä pahoinvoivan toimintakulttuurina. Negatiivinen tunnetila tarttuu samalla tavalla kuin positiivinenkin tunnetila.

*Joo, koska mun mielestä... kollegoilla on hirveen tärkeä osuus siinä minun hyvinvoinnissa. Elikkä jos tuota jotenkin (epäröintiä) tavallaan vois sanoa, että kollegatkaan ei voi hyvin, niin silloin täällä ei kyllä kukaan voi hyvin. Että kyllä täällä aika nopeesti että vaikka tänne joku tulis, niin sille opetetaan aika nopeesti että ei täällä kannata hymyillä, että pidä huoli että suupielet on alaspäin että (naurua) Ja sitte se että tuota johto on jotenki sitoutunu siihen takaamaan sitä hyvinvointia. Ja sit se ympäristö, et se olis sellanen jossa vallitsis luottamus. Joka ois hirveen tärkeä... niin luottamus johdon toimintaan kuin luottamus kollegoiden toimintaan, että sä voit tehdä sitä työtä, kuitenkin, ollaan me nyt yks ryhmä me opettajat niin sillä tavalla että tuota se et se palaute, et sieltä tulis jonkinäköistä palautetta ja se palaute sanoittais positiivisessa mielessä, oli se mitä hyvänsä. h1*

Muutama opettaja toi esille sen, että organisaation muutosten myötä yhteisöllisyyden koettiin rapautuneen. Toin jo edellä esille käsitystä siitä, että esimerkiksi yhteisopettajuuteen ja muuhun opettajien väliseen yhteistyöhön ei ole enää niin paljon mahdollisuuksia kuin ennen. Eniten tähän vaikuttivat organisaation tiukentuneet reunaehdot, kuten seuraavassa luvussa käy esiin.

Toimintakulttuurina työyhteisössä voi vallita myös negatiivinen ilmapiiri, esimerkiksi muutosvastarintana. Ilmeisesti haastattelemieni opettajien organisaatioissa muutokset oli toteutettu ja johdettu sen verran huonosti, että niihin sopeutuminen ei tuntunut kovinkaan mahdolliselta. Muutosvastarinta kollektiivisena ilmapiirinä vaikuttaa tietysti siihen, että opettaja ei helposti koe motivaatiota sopeutua työn uusiin piirteisiin.

*Ja kun välillä tuntuu että näitä [opetussuunnitelmia T.L.] uusitaan ihan taukoomatta, että sehän ei oo koulun vika vaan sehän tulee opetushallituksesta tuolta. Et se on semmonen tietysti mitä joskus tekis mieli sinne pääkallon paikalle lähettää terveisiä, et ei nyt jokaisen ihmisen tarvitse aina sitä puumerkkiänsä jättää uuden opetussuunnitelman... h4*

Uupumusta ja ylikuormittumista voi aiheuttaa myös tunnollisuus. Otan tämän esille toimintakulttuurin yhteydessä, koska opettajuudelle tuntuu olevan yhteistä käsitys opettamisesta niin sanottuna kutsumusammattina, joka voi johtaa uhrautumiseen työlle. Edellä toin esille tätä jo puutteellisten oman työn hallintakeinojen alla, mutta se voi olla myös kollektiivinen käsitys ja ilmapiiri, joka ikään kuin velvoittaa ottamaan vastaan työn kuin työn ja tekemään ne jaksamisenkin ääri rajoilla, koska ei haluta esimerkiksi tuottaa pettymystä työkavereille tai opiskelijoille.

Toimintakulttuurin muutoksesta kertoo seuraava haastateltava, joka toteaa, että tänä päivänä toiminta ei ole enää niin avointa kuin ennen ja mahdollisuutta yhteistyöhön ei juuri ole.

*Se on menny ihan ehdottomasti toiseen suuntaan.[avoimuus ja yhteistyö] Että se on minusta jännä, et me puhutaan yhteisopettajuudesta ja samaan aikaan luokan koot*

*kasvaa ja tuota meidän työ tulee tuota yhä enemmän säästösyistä tämmöseksi, että ne rajat tulee, että sen on pakko olla katederioletusta, koska ei ole varaa laittaa kahta opettajaa samanaikaisesti luokkaan. Niin, että se yhteisopetus on... että siitä on tavallaan turha puhua niin kauan kun se ei, ei nää rakenteet anna siihen myöten. Koska siltikin siinä sitten opettaja ajautuu niitten omien mappiensa kanssa tuhartamaan, että jos meillä ois mahdollisuus niin tuota sitten tähän yhteisopetukseen niin, mä luulen että opettajat myös sitten avais niitä matskujaan ja sitä omaa opettamistaan ja se siis että tuota nehan unohtuu semmonen että tuota että mä opetan toisten kollegojen nähden. Siis tää on semmonen, että se voi aiheuttaa kauheesti jännitystä. Että mitähän se arvelee mun opettamisesta. Eli se että sillo kun se tulis tämmönen avoimuus ja sitten tuota tää yhteisopettajuus niin siinä ois pakko laittaa palikat niinku yhteensopivaksi. Niin se ois aivan... Ja meillä oli sillo [aiemmin] paljon enemmän sitä aikaa, että tuota ... en oikein tiedä, miten sitä muka oli sitä aikaa. Mutta sitä oli ja oltiin sitten jopa kolme neljäkin opettajaa luokassa yhtäaikaan, saatettiin monta päivää tehdä yhdessä. (h1)*

Kollegoiden kanssa tehtävä yhteistyö voi tuntua myös haastavalta, jos se ei ole vallitseva toimintakulttuuri oppilaitosorganisaatiossa. Opettaja voi kokea joutuvansa toisten arvioinnin alaiseksi tai sitten järjestelyt ja suunnittelut tuntuvat liian kuormittavilta resursseihin nähden.

#### **4.3.3.2 Organisaation reunaehdot**

Yksi tärkeä käsitys hyvinvointia rajoittavista sosiaalisista tekijöistä oli fyysisen ympäristön ja puitteiden merkitys, jonka teemoittelin organisaation reunaehdot avainteeman alle. Organisaation reunaehdoilla ymmärrän tekijät, joita ei pystytä helposti tai nopeasti muuttamaan, mutta joiden merkitys saattaa näkyä jokapäiväisessä työn tekemisessä hyvinvointia rajoittavana tekijänä. Reunaehdot ovat esimerkiksi fyysinen ympäristö (rakennukset, puitteet, sisäilma, tarvikkeet), organisaation puitteet (koulutuksen järjestäminen, esimerkiksi jaksotusjärjestelmä) ja rahoitus ja muut taloudelliset tekijät.

*Fyysinen ympäristö ja puitteet* ovat tärkeitä tekijöitä opettamisen laadukkaassa toteuttamisessa ja myös työhyvinvoinnin kannalta. Ja niissä koetut puutteet vaikuttavat käsityksiin koetusta hyvinvoinnista.

*Puitteet, rakenteelliset puitteet on tärkeä asia, täytyy olla sellainen luokka että kaikki mahtuu ja että jokaiselle löytyy pöytä ja tuoli... ettei ison joukon kanssa joudu johonkin pieneen puljuun, jossa on hiki ja aurinko paistaa sisään suoraan, joka häiritsee... mutta ei siellä mitään hienouksia tarvi olla... että liitutaulea ilman mä en tuu toimeen, enkä haluaiskaan tulla vaikka tänä päivänä kaikkia kummallisia masiinoita sinne tuodaan, sähköisiä kyniä ja muita... joita mä niinkun vastustan sen takin, että niihin satsataan rahaa ... ja meillä on tänä päivänä ongelma täällä että on ahdasta...*

[T.L.]Mitkäs nää ryhmäkoot?

*Meillä on tällä hetkellä 25 henkeä ryhmässä, aloittavissa ryhmissä, mutta muissa on vähemmän, koska niistä on pudonnut väkeä koko ajan... mutta meillä on noussut se ryhmäkoko koko ajan, meillä on ollut parhaimmillaan 18... (h9)*

Tiukat reunaehdot ja **resurssien niukkuus** kapeuttavat opettajien välistä mahdollisuutta yhteistyöhön. Käsitteksenä voi olla, että ei ole aikaa tai edes mahdollisuuksia suunnitella esimerkiksi yhteisopettajuutta luovasti.

*Ja jos 90-luku oli sellasta, että paljon pystyttiin näihin pedagogisiin asioihin myös keskittymään, innovoimaan niitä ja esimerkiksi tää PBL [problem-based-learning T.L.], niin 2000-luku on ollut sitä päinvastasta, että ei ehdi ollenkaan miettiä, koska tuntiresurssit on myöskin niin pienet, siis opiskelijoiden lähituntiresurssit... (h8)*

Huoli opetuksen tasosta tuli esiin monen haastateltavan puheissa ja näissä korostui käsitys siitä, että asiat ovat muuttuneet huonompaan suuntaan vuosien myötä. Resurssit ja reunaehdot ovat siinä määrin tiukentuneet, että ne uhkaavat jo opetuksen laatua.

*Ja meillä oli silloin paljon enemmän sitä aikaa, että tuota ... en oikein tiedä, miten sitä muka oli sitä aikaa. Mutta sitä oli ja oltiin sitten jopa kolme neljäkin opettajaa luokassa yhtä aikaa, saatettiin monta päivää tehdä yhdessä. Että tällä hetkellä tuntuu että meidän nää raamit, niin ei ne anna edes, ne ei jotenkin ees jouta enää ollenkaan. Tuo lukujärjestys on tehty niin tiukka, että sekään ei jouta... Se on täys mahottomuus. (h1)*

*Koulutuksen järjestämisen puutteet* tulivat esiin erityisesti opetuksen ja lukuvuoden suunnittelun puutteina. Hyvinvoinnin kokemista rajoittaa, että jaksotusjärjestelmässä kokonaistyöajassa olevan opettajan opetus usein pakkautuu tiettyihin kohtiin. Tiukat jaksot voivat uuvuttaa ja vaikeuttaa jaksamista vielä pitkäänkin jakson päättymisen jälkeen.

*Joo, et vaikka sulla on se resurssoitu opetustyöaika sitten selkeesti per vuosi, mutta niin, ja se tietysti pidetään, mutta sitten jos aatellaan, että meillä on niinku seittämän tuntii viistoista minuuttii päivittäinen työaika, niin tota, sitten kun se kerrotaan viidellä, niin mitä se sitten on, kolkkyseittämän ja jotakin, ja siitä on sitten se kakskytyks tuntii sitä opetusta ja se muu jää sitten sille niin sanotulle muulle työlle. Niin jos sulla onkin semmonen jakso että kaheksasta neljään taukoomatta opetusta, niin missäs sää sitten teet sen muun työn? Et tääkin on semmonen ongelma...että, kyllä mä jaksan tätä työtä tehdä, mutta se että, kyllä mulla ajoittain niinku just tää työhyvinvointi tästä näkökulmasta, et mulla on käyny mielessä, ja olen sen esimiehellekin sanonu, että vähän mua hirvittää, että millä mä jaksan sinne eläkeikään asti, juuri näitten tämmösten ruuhkahuippujen ja tämmösten niinkun intensiivisten jaksujen takia, kun vedetään takki niin tyhjäksi että kun se kaheksan viikon jakso on loppu niin vaikka se seuraavan alku olis helpompi niin sä olet niin poikki, että sä et saa mitään tehtyä... et se vie sitä työhyvinvointia. Että se semmonen tasanen, työn tasanen jakautuminen vuodelle, niin se olis niinku se ... mutta silloin kun mentiin tähän jaksotjärjestelmään niin se poiki tämmösen ja mä sanon ihan suoraan et tämä ei ole hyvä systeemi. Ei missään tapauksessa. Ei opiskelijalle eikä opettajalle. (h4)*

Opetukseen laatua opettajien käsitysten mukaan uhkasi myös lähiopetustuntien vähentäminen, sekä esimerkiksi opetuksen siirtäminen verkkoon. Jos opettaja kokee mahdollisuuksiensa vaikuttava opetuksen laatuun, vaikuttaa se myös kielteisesti hyvinvointiin.

*Suurin osa ryhmätöistä on itsenäisen opiskelun aikana, joka tuottaa paljon vaikeuksia, Moodle on tosin siinä helpottanut. ... mutta kyllä myös opettajalle täytyis resursoida sitä ohjausaikaa, että ei siitä tuu mitään, jos on tehtävät Moodlessa ja opettaja ehtii sit kerran kuussa siellä käymään ja tarkistaa ne. Helposti kuvitellaan, että opettaja ei tarvi niin paljon aikaa, jos opetus on Moodlessa kuin mitä jos se olis läsnäopetuksena. Se on kyllä ihmeellinen harhahuulo... , että oikeastaan siihen meneekin paljon enemmän aikaa, kun sä yksilöllisesti jokaista... kirjoitat palautteita tai sitten vaikka niitä ryhmäpalautteita. (h8)*

Toisaalta suhtautuminen reunaehtojen muuttumiseen ja niiden tiukentumiseen on jonkinlainen sopeutumiskysymys, olihan adaptaatiokin yksi avaintemoista työn kokemisessa merkitykselliseksi. Eräs haastateltava totesi: ”Pääasia on se, että itse kehittyy koko ajan opettajana opiskelijoiden kanssa ollessa ja nauttii siitä teosta ja asioiden opettamisesta, että minkäs sille mahtaa, että lähiopetuksen määrä on vähentynyt, että joutuu niinku tinkii siitä” (h7). Työn muuttuneet kvalifikaatiot vaativat opettajalta sitä, että hän vastaa niihin tietyllä kompetenssilla, joista muutos- ja kehitysmuutokset voi olla yksi. Aineistoista kuitenkin nousi esiin käsitys, että muutokset tuodaan ja ikään kuin ”jyrätään” läpi, eikä niille mahda mitään. Niiden läpiviemisessä ei myöskään huomioida opettajien tai opiskelijoiden hyvinvointia. Lähiopetustuntien väheneminen oli monen opettajan mielestä niin uhka opetuksen laadulle kuin opiskelijoiden oppimiselle, kehittymiselle ja ammatilliselle kasvulle.

*Aikasemmin meillä oli tämmösiä dialogiryhmiä, joissa keskusteltiin oppimisesta et se oli niinku se pääasia niissä ryhmissä ja sitte ku opiskelija oppi erittelemään sitä, että missä hän on hyvä, miten hän oppii parhaiten ja tuota, ja näin tilanteet oli aivan huikeita. Elikkäl kyl se tommonen pienryhmä tilanne on se joka tuota, johon, jossa on mahdollisuus luoda se vuorovaikutussuhde ja jossa näkee sitte että opiskelijat lähtee mukaan (h1)*

Tiukat reunaehdot voivat vaikuttaa siihen, ettei opettajalla ole mahdollisuutta ottaa huomioon opiskelijoiden erilaisia oppimistyyliä koska oppikurssien toteuttaminen vaihtoehtoisilla tavoilla muuttuu hankalaksi. Eräs haastateltava totesi: ”Koska tuntimäärät on niin onnetoman pieniä, että vain pääasiat, ja usein se menee... että se on vaan tehokkainta, että on luento-opetusta. Että parhaimpia tuloksia kyllä tulis tämmösissä ryhmätöissä ja silloin kun tehdään jotain hommaa yhdessä.” (h6) Kokeneilla opettajilla lähiopetustuntien määrän vähentäminen ja autonomian ja luovuuden rajoittaminen näytti olevan tärkein käsitys siitä, miten reunaehdot rajoittavat työssä koettua hyvinvointia.

#### **4.3.3.3 Johtamisen huonot käytännöt**

Tiukentuneiden reunaehtojen lisäksi toinen merkittävä avaintema, joka aineistosta nousi esille, oli johtamisen huonot käytännöt. Tässä kiteytyy haastateltavien käsitykset siitä, kuinka negatiivisiksi koetut muutokset ovat paljolti johdon vastuulla ja lähtöisin huonosta johtamisesta. Muutos näissä

käytännöissä tuli käsitysten mukaan esille vain siten, että organisaation rakenne on muuttunut monimutkaisemmaksi ja esimies ja johto ovat siirtyneet ikään kuin kauemmaksi opettamisesta. Johtamisen huonot käytännöt linkittyivät siis organisaation muutokseen. Monella tuntui olevan käsitys siitä, ettei varsinaista lähiesimiestä ole tai että johtotasolta puuttuu asiantuntemus, tietämys niin sanotulta ruohonjuuritasolta. Eräs haastateltava kertoi, kuinka ”*Esimies ei ole käynyt katsomassa työtäni tai tapaamassa minua ainakaan vuoteen*”(h5). Käsitys siitä, että nykyisin omaan työhön ei voi enää vaikuttaa samassa määrin kuin ennen, oli yhteisesti jaettu, esitettiin esimerkiksi, että aikaisemmin esimies keskusteli työstä ja opetukseen liittyvät päätökset tehtiin yleensä vasta sen jälkeen, kun niistä oli ensin yhdessä keskusteltu. Aikaisemmin oli ylipäättään tunne siitä, että esimiehen kanssa saattoi keskustella, ja esimies oli halukas kuuntelemaan. Esimieheltä ja johdolta sai *tukea*. On selvää, että tällainen tunne esimiehen ja johdon välinpitämättömyydestä vaikuttaa suuresti hyvinvointiin työssä, vähentää työtyytyväisyyttä ja aiheuttaa varmasti jossain määrin depersonalisaation ja leipääntymisen tunteita.

*Ja se suhtautuminen oli hyvin kylmää, sen mä muistan kun mullekin sanottiin, että tää ei oo mikään suojatyöpaikka. Ja oli puhe siitä, että miten minun osaamistani voitaisiin käyttää paremmin hyväksi. (h7)*

Ohjeita ja käytäntöjä voi tulla usealta eri taholta, ja monelle kokeneelle opettajalle tämä aiheutti selvästi turhautumista. Täytyy huomioida, että heidän työkokemuksensa aikana oppilaitokset ovat muuttaneet valtavasti muotoaan, lähinnä muuttuneet isoiksi organisaatioiksi, joiden alla on monen eri alan oppilaitoksia. Kollektiivinen käsitys olikin, että isoon organisaatioon näyttäisi kuuluvan epäjärjestelmällisyys, ohjeiden epäselvyys ja tiedonkulun ongelmat. ”*Heitetään vaan ikään kuin hatusta päätöksiä*”. Jossain määrin koettiin, että ulkoohjautuvuus on lisääntynyt ja se voi tulla opetushallituksesta asti. Kokemus siitä, että aluksi tulee ohjeita toimia jollakin tavalla ja esimerkiksi kehittää jokin toimintamuoto, mutta sitten se jonkun ajan kuluttua perutaan, evätään tai jätetään huomiotta.

*Ja sitten on kauheesti paisunu tää hallinto, joka... mitä ihmeellisimpiin tehtäväkuvauksiin noita ihmisiä, että me ollaan aina oltu sitä mieltä että käsittämätöntä, että kaikkea tommosta ihmistä täällä tarvitaan... ja perustehtävään ei meidän mielestä ole paljon aikaa. Koko ajan lähiopetusta supistetaan ja sitten otetaan kuitenkin kaikenmaailman laatuihmisiä ja tonne riviin oikein istumaan ja me kerätään tietoa, ja he sitten jotenkin analysoi sitä meidän tietoa, tekee niistä käyriä ja esittää niitä jonnekin ja ... että me ollaan kuule vaikka kuinka kauan pyöritetty tätä koulutusta ilman niitä käyriä (h9)*

Luottamus johtoon ja esimiehiin oli kokeneilla opettajilla selkeästi huonontunut muutoksien myötä. Esimerkiksi eräs haastateltava totesi keskusteluyhteyden puuttumisesta seuraavalla tavalla: ”*Voidaan livauttaa sinne muun työn sisään tosta noin vaan vaikka mitä, yks kaks*” (h9). Muun työn

osuus ja sen organisoinnin ja *järjestämisen puutteet* olivatkin eräs tiuhaan kritisoitu aihe, jota pidettiin selkeästi hyvinvointia rajoittavana tekijänä. Jossain määrin sen huonoa organisointia tai epäreiluutta pidettiin johdon vastuulla.

[T.L.] *Miten sä arvioisit omaa työhyvinvointiasi ihan kokonaisvaltaisesti tällä hetkellä?*

*Nyt on silleen vähän tiukalla, koska meillä on justinsa se opetussuunnitelma [uuden opetussuunnitelman tekeminen T.L.], se vie aikaa ja voimavaroja ja se on sitten tietysti aina se ongelma, että et välttämättä saa... se annettu tuntiresurssi on ihan mitätön siihen todelliseen työmäärään nähden, joskin sitä nyt kyllä sitten yritetään paikata, et jos mä nyt ilmoitan, et mä olen tän resurssin käyttänyt ja olen työn puolivälissä niin mitä nyt tehdään, niin kyllä sitä sieltä yleensä tulee ja nyt sitte, se on niinku vähän semmonen että nää on semmosia pirullisia saumakohtia nää opetussuunnitelmien tekemiset h4*

Usealla haastateltavista oli se käsitys, että esimies ja johto tai ylipäätään koko organisaatio ei enää tue samalla tavalla työntekijöidensä kehittymistä kuin ennen. Koulutuksiin pääseminen on muuttunut vaikeammaksi ja niitä ei enää rahoiteta samalla tavalla kuin ennen. Vaikka usea opettaja kertoi ymmärtävänsä resurssien vähyden, tuntui heistä kuitenkin kummalliselta, *ettei ammatillista kehittymistä arvostettu*. Usea opettaja kuitenkin kertoi kouluttautuvansa jatkuvasti, vaikka se pitikin tänä päivänä tehdä niin sanotusti omaehtoisesti. Koulutukset on siis pääsääntöisesti maksettava itse ja niihin osallistumiseen otettava kenties virkavapaata. Myös kuntoutukseen pääseminen koettiin hankalaksi isossa organisaatiossa, koska hakijoita on niin paljon.

Työn järjestämisen ja tukemisen puutteisiin liittyi mielestäni käsitys siitä, että ryhmänohjaajuus on tänä päivänä erityisen kuormittavaa. Se on jopa muuttunut niin kuormittavaksi, että osa kokeneista opettajista ei haluaisi siihen työhön enää alkaa. ”*teen mitä vaan, meen minne vaan ja milloin vaan, kunhan minun ei tarvitse ottaa ryhmää*”(h1). Lähihoitajaryhmien heterogeenisyys on kuormittavaa, ryhmissä on niin heikkoja kuin lahjakaitakin, sekä opiskelijoilla paljon eriasteisia elämänhallinnan ja oppimisen ongelmia, joita tarkastelen luvussa vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa. Ryhmänohjaajan aikaa vie paljon opettajien ja opiskelijoiden välisten konfliktien selvittely ja koetaan, ettei esimiehellä ole aikaa saati resursseja tukea opettajaa. Käsitys olikin, että opettajien ja opiskelijoiden väliset konfliktit ovat selvästi lisääntyneet. Opiskelijat tekevät herkästi valituksia ryhmänohjaajalle, opinto-ohjaajalle, koulutuspäällikölle, esimerkiksi jos heillä on erimielisyyksiä opettajan kanssa, vaikkapa opetuksen tasosta, arvioinnista ja poissaoloista. ”*Mutta kyllä näitä on, ja nämä näyttävät vain lisääntyvän, tällaiset opettajat/opiskelija-konfliktit. Ja niitä olen kyllä tänäkin syksynä kiusallisen usein joutunut selvittämään ja väentämään ja toimimaan puolueettomana kuuntelijana ja tää on ihan lisääntyvä piirre.*” (h6) Voi olla, että yhteiskunnan muutokset eivät ole vielä ehtineet oppilaitosorganisaatioiden sisälle, ja olisi syytä selkeyttää esimiehen ja opettajan rooleja tilanteissa, joissa selvitetään esimerkiksi edellisen tyyppisiä



konflikteja. Esimiehen tuki on kuitenkin erittäin merkityksellisessä roolissa opettajan jaksamisen kannalta ja erityisesti tilanteissa, jotka ovat ristiriitaisia ja haastavia.

#### 4.3.3.4 Muutokset opetustyön luonteessa

Muutokset opetustyön luonteessa on avaintema, joka linkittyy vahvasti reunaehtojen tiukentumiseen ja johtamisen huonoihin käytäntöihin. Keräsin tämän teeman alla käsitykset siitä, kuinka opetustyö on pirstaloitunut kokonaistyöajan ja jaksotusjärjestelmän vuoksi ja kenties heikkojen järjestämiskäytäntöjen vuoksi. Esimerkiksi kun aiemmin toin esille, että opettajat pitävät tärkeänä sitä, että saisivat opettaa mahdollisimman paljon samaa ryhmää, on sen järjestäminen haasteellista esimerkiksi lukujärjestysteknisten syiden ja jaksotusjärjestelmän takia. Pirstaloitumisen lisäksi lähes jokainen haastattelemani kokenut opettaja otti esille opetustyön ”teknistymisen” hyvinvointia rajoittavana tekijänä.

Jaksotusjärjestelmä ja kokonaistyöaika mahdollistavat tilanteen, jossa yhdessä jaksossa voi olla paljonkin tunteja ja toinen jakso on taas helpompi, toin tätä esille esitellessäni avainteman *organisaation reunaehdot* alla olevia käsityksiä. Tämän moni haastateltava koki erityisen kuormittavaksi. Lukujärjestyksen rakentumiseen liittyvät asiat tuntuivat nousevan esille muutenkin turhauttavana ja hyvinvointia rajoittavina tekijöinä. Opetustyön luoteen muuttuminen linkittyy muutenkin vahvasti muuttuneisiin organisaation reunaehtoihin, esimerkiksi sitä kautta, että opettajat kokevat autonomiaansa rajoitetun.

*No varmaan sellanen, että ihmiset sais niitä ideoita niinku täytöntöönpanna, koska meillä niinku välillä musta tuntuu, että meillä on hirveen hyviä ideoita ja sit ku meillä on tää saamarin keskitetty lukkarisysteemi se lässäyttää ne kaikki ideat siihen että ... Mä muistan silloin alkuaikoina kun mä tulín, niin mä olin tuolla päivähoitajajaostossa ni meitä oli kyllä hirveen paljon semmosia, että me vaan että yks kaks hei kokeillaas tällasta...*

[T.L.] *että oli niinku enemmän semmosta vapautta?*

*Joo ja sillón pysty niinku ite enemmän vaikuttaa niihin lukkareihin ja semmisiin että se ei ollu niinku tällasta, tällasta niinku nyt, kädestä suuhun-elämistä ja sieltä tulee yks kaks että aaa nyt on sitten kaheksan tai kuusviikkoo tällasta. Ei.*

Pirstaloitumiseen liittyy myös käsitys siitä, että muuta työtä on koko ajan vain enemmän ja enemmän. Sitä on opettajien käsitysten mukaan tuonut myös seuraavaksi käsiteltävä teknistyminen.

*Sitten se että, mut se ei oo pelkästään meidän alan opettajien vaan kaikilla, että tämä niin sanottu muu työ, sitä tulee niin älyttömästi kaiken aikaa lisää, ja siihen ei osoteta sitä resurssia, niin paljon kun pitäis... h4*

Teknistymisen käsityksillä, jotka tulivat esille hyvin voimakkaasti, viittaa työn muuttuneisiin piirteisiin, joita ovat muun muassa sähköinen tiedonkulku ja sähköiset opiskelijahallintojärjestelmät. Sähköposti tuli esille monen opettajan puheissa negatiivisesti hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä, sen koettiin esimerkiksi hämärtävän työ- ja vapaa-ajan välistä rajaa. Tietokoneen ääressä tehtävää työtä tulee helpommin tehtyä kotona ja vapaa-ajalla. Sähköpostia tarkastetaan iltaisin, viikonloppuisin ja sairauslomalla. Sähköisiin oppilashallintojärjestelmiin käytettävän ajan katsottiin olevan pois kasvokkaisesta läsnäolosta, opetuksesta ja vuorovaikutuksesta. Eräs opettaja mainitsi, kuinka poissaolijoiden naputtelu tietokoneelle saattaa viedä tunnin alusta jopa viisitoista minuuttia aikaa, joka on sitten pois muutenkin niukoilla olevasti lähiopetuksesta. Tietoyhteiskunnallinen kehitys siis heikentää kokeneiden opettajien käsityksissä työn laatua, eikä tietokoneen ääressä vietettyä aikaa myöskään ole resurssoitu työaikaan millään tavalla, opettajat kokivat, että muun työn sisälle se ei mahdu.

*Että sunnuntai alkaa olla jo semmosta, että kattoo ne postit sieltä valmiiksi, että maanantai aamuna olis jotain muutakin aikaa tehdä kuin vaan niitä. Me pyritään vastaamaan sähköposteihin aika äkkiä, ainakin parin päivän sisällä. Ehkä on totutettakin opiskelijat liian hyvälle, että jos ei oo vastannu heti, niin palautetta tulee heti ja ihmettelyä miksi ei vastata. (H8)*

Teknistyminen näkyy myös siinä, että opetusta on siirretty tapahtuvaksi erilaisilla verkko-alustoilla, joka tulikin esille edellisessä avainteemassa, kun käsiteltiin lähiopetustuntien vähenemistä. Kokeneet opettajat pitivät kehittymistä verkko-opetuksen suuntaan huonona tai ainakin vallitsevia käytänteitä epäsopivina. Verkko-opetuksen painottamisen koettiin myös vaikuttavan opetuksen laatuun, koska ensinnäkin asettaa opiskelijoita eriarvoiseen asemaan. Samalla kun puhutaan opetuksen henkilökohtaistamisesta, suunnitellaan ja painotetaan käytäntöjä, joissa henkilökohtaistaminen on vaikeaa. Verkko-opinnot vaativat opiskelijalta tiettyjä ominaisuuksia, kuten hyvää luku- ja kirjoitustaitoa. Monet opettajat pitivät ristiriitaisena lähihoitajan ammattitaidon vaatimuksia ja verkko-opiskelussa vaadittavia taitoja.

#### **4.3.3.5 Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa**

Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa on sosiaalinen tekijä, joka opettajien käsitysten mukaan vaikuttaa hyvinvointiin työssä sitä mahdollistaen, kuten edellä on esitetty, mutta myös sitä rajoittaen. Erityisesti opiskelijaryhmien levottomuus, motivaatio-ongelmat, ryhmien koko ja myös yksittäiset tapaukset, jossa koetaan, että opiskelija tai opiskelijat kiusaavat opettajaa, koettiin kuormittaviksi. Eräs opettaja ihmetteli opiskelijoiden motivaatio-ongelmista seuraavasti: ”Ja se

*kummallinen juttu, että mikä meille tuottaa, ainakin perusasteelta kun siirtyy ammatilliseen kouluun, niin mikä ihmeen prosessi se on, joka tuottaa opetusvastaisia nuoria?” (h6). Tähän liittyi opettajan käsitys siitä, että opiskelijat muuttuvat ammatillisten opintojen aikana tai niiden alkuvaiheessa epämotivoituneiksi.*

*Ja sitten on taas sitä porukkaa, joka vetää susta aivan kaiken. Ja jää sitten vielä semmonen negatiivinen olo päälle päätteeksi. Ja sieltä tulee semmonen, vähän semmonen että ... mulla on semmosiakin kokemuksia muutamista ryhmistä että sieltä tulee koko ajan semmosta niinku epäystävällistä viestiä ja semmosta vähättelevää ja just semmosta ylimielistä...h4*

Monella opettajalla oli käsitys, että opiskelija-aines on muuttunut heidän uransa aikana. Esimerkiksi nuorten levottomuus olisi lisääntynyt, oppimisvaikeudet ja oppimisen ongelmat lisääntyneet. Käsitys myös oli, että oppilaitosorganisaatioissa ei kyetä ottamaan huomioon tai ei oteta tarpeeksi huomioon sitä, millaisia vaikutuksia nuorten haasteilla ja ongelmilla on opetuksen järjestämiseen ja oppimiseen.

*Mutta se on tietysti, jos mä aattelen et mä oon tullu tänne yheksäkymmentäviis ja mä oon alottanu lähihoitajakoulutuksessa silloin yheksäkyntneljä tammikuussa niin se mun täytyy kyllä sanoa, että ne oppilaat joilla on erityisen tuen tarvetta niin, niitä on kyllä tänä päivänä aivan hirvittävästi ja täytyy kyllä ihan suoraan sanoa että mulla on välillä ihan keinot loppu. Mä en osaa auttaa kun on niin vaikeita ne tilanteet ja ne ei kun meillä on jonkun verran tullu opiskelijoita pääsykokeitten läpi sillai et tota sit käy ilmi että hehän käykin terapiassa ja he on kovalla lääkityksellä. h4*

*Niin silloin joskus on tietty, kerran lähdin jopa kesken tunnin pois, mä totesin että tämä on kuulkaa nyt tässä että heippa. Että mä en jaksa nyt enempää, Ryhmätkin on tietysti erilaisia että se oli oikein äärimmäisen levoton ryhmä, elikkä sehän näillä nuorilla on et kun he tulee ammatilliseen oppilaitokseen, he tulee sinne tekemään, muutenhan he olis menneet lukioon, jos he olis lukijaporukkaa ja kun täällä on kuitenkin aika paljon teoriaopetusta niin kyllä se aika levotonta paikatellen on, että semmonen siinä on ja tietysti se että joudutaan monta kertaa lähteen ihan peruskäytöstavoista, lakki pois sisätiloissa ja jalkoja ei nosteta...joutuu kasvattamaan, ja tunnilla ei kiroilla ja puhelinta ei pidetä päällä, eikä syödä eväitä ja puhutaan asiallisesti ja, että semmonen. Että se on niinku tullu mulle tutummaks nyt, et sitä mulla ei todella ollu silloin. h4*

Opiskelijoiden mielenterveys- ja päihdeongelmien koetaan lisääntyneen ja niihin on vaikeaa ja haastavaa puuttua.

*Ja ei loppujen lopuks ole minkäänlaista konkreettista politiikkaa, tällä oppilaitoksella, jos teen ilmoituksen jostakin päihteiden käyttäjästä eteenpäin niin esimerkiksi minun esimieheni ei reagoi tähän millään tavalla, eli ei ole sellaista konkreettista, jolla yritettäisiin sitä laittaa paremmaksi, et ainoo on, että lähetät terveydenhoitajalle, ja terveydenhoitaja sitten kyselee, että käytätkö jotakin... ja ne vastaa, että ei ne käytä ja sitten ja siihen se sitten pysähtyy se koko asia. Ettei ole mitään tapaa puuttua, minun mielestä käytännössä. Kun ei mitään pysty tekeen, niin se tavallaan masentaa sillä tavalla... sitä vaan yrittää sitten parhaansa mukaan koettaa vähän kannustaa ja tukee*

*eteenpäin. (h5)*

Nousi esiin myös käsitys siitä, että esimies ei kuuntele tai arvosta opettajan kokemusta opiskelijan ongelmista, vaan opiskelijan (mielenterveys- ja päihde)ongelmiin puututaan vasta sitten, kun palaute tulee suoraan kentältä eli työssäoppimisen paikoista. Tällainen kokemus ”ei-kuulluksi” tulemisesta ja arvostuksen puutteesta linkittyy vahvasti myös johtamisen huonoihin käytäntöihin.

Jossain määrin koettiin haastavaksi myös opetustyöhön liittyvä arviointi.

*Niin siellä oikeasti on heikompaa porukkaa, mutta kokeen arviointi ja arvostelu, niin se on tylsää. Ja siinä joutuu tekemään aika kovia päätöksiä... ja osa ihmisistä ei tietysti hyväksy sitä, että pitää olla aina selkeä peruste. Opettaja on siinä kovassa paineessa, kun siinä sitten opiskelijat kiukkusena soittaa tai tulee paperinsa kanssa, että miten tällaioot tätä nyt kattonu. Niin se on ehkä se kurjin.(h5)*

Arvioinnissa opettajan täytyy olla sekä tasapuolinen että sopivalla tavalla jämäkkä sekä pystyä perustelemaan tekemänsä arvioinnin opiskelijalle. Ryhmänohjaajana toimivat toivat myös esille, että tänä päivänä joutuu selvittelemään enemmän opettajien ja opiskelijoiden välisiä konflikteja, jotka ovat usein arvioinnista johtuvia erimielisyyksiä.

### ***Yhteenveto hyvinvointia rajoittavista sosiaalisista tekijöistä***

Oppilaitoksessa vallitseva toimintakulttuuri voi rajoittaa hyvinvointia esimerkiksi vallitsevan negatiivisen ilmapiirin kautta (muutosvastarinta, ei kuitenkaan kannata -asenne) tai vaikkapa kollektiivisen käsityksen kautta, millainen on hyvä opettaja, tai millaisen hyvän opettajan kuulu olla (tunnollinen, vastuuta kantava, uhrautuva, ahkera). Tärkeimmistä hyvinvointia rajoittavista sosiaalisista tekijöistä vaikutti olevan muuttuneet organisaation reunaehdot. Yleisestikin muutos käsitettiin syyksi, miksi tilanteet olivat huonontuneet ja tulleet hyvinvointia rajoittavimmiksi. Puutteita koettiin olevan fyysisessä ympäristössä, koulutuksen järjestämisessä (lukuvuosisuunnittelu, jaksotusjärjestelmä, lukujärjestys) ja ylipäätään säästöt ja kaikenlainen resurssien tiukkeneminen. Tuli esille, että opettajilla oli vaikea sopeutua muuttuneisiin työn kvalifikaatioihin. Johtamisen huonot käytännöt sisälsivät käsityksiä siitä, että johtajalta ei saa tukea samalla tavalla kuin ennen, esimies ei ole läsnä, johtoporras järjestää ja suunnittelee työtä puutteellisesti ja johto ei tue opettajien ammatillista kehittymistä säästöjen takia. Opettajien käsitysten mukaan työn luonne ja piirteet olivat muuttuneet haastavampaan suuntaan, kun opetustyö on muuttunut pirstaleisemmaksi, esimerkiksi kokonaisuuksia ei sillä tavalla pysty viemään alusta loppuun kuin ennen. Myös työn tietoteknistyminen ja töiden siirtyminen suurilta osin ”verkkoon” sähköisiksi materiaaleiksi, oppimisalustoiksi, oppilashallintojärjestelmiksi ja sähköiseksi viestinnäksi tuntui monen opettajan käsitysten mukaan kuormittavan eli rajoittavan

hyvinvointia. Paljon otettiin esille myös haastavia vuorovaikutustilanteita opiskelijoiden kanssa ja tuli esille käsitys siitä, että opiskelija-aines on muuttunut suuntaan, jossa opettajalta vaaditaan entistä monipuolisempia taitoja, esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat. Myös opiskelijoiden psyykkisten ongelmien koettiin lisääntyneen ja myös päihteet nousivat esille.

#### 4.3.4 Työkokemuksen merkitys hyvinvointia rajoittavissa sosiaalisissa tekijöissä

Tulkitsen, että keskeisin työkokemuksen vaikutus sosiaalisissa hyvinvointia rajoittavissa tekijöissä on, että kokeneiden opettajien on ollut vaikea sopeutua muuttuviin työn kvalifikaatioihin. Kokeneet opettajat eivät pitäneet muutoksia onnistuneina tai mielekkäinä, vaan ne nähtiin poikkeuksetta työn laatua ja hyvinvointia heikentävinä. Muutoksiin sopeutuminen on tuntunut haasteelliselta. On kuitenkin hyvä kysyä, johtuuko tämä organisaation puutteellisesti johtamisen käytännöistä ja esimerkiksi muutoksen huonosta johtamisesta. Kenties oppilaitosorganisaatiot ovat todella niin isoja, että niitä on jo vaikea hallita ja työntekijät jäävät ison pyörän jalkoihin.

#### *4.4 Yhteenveto kokeneiden opettajien käsityksistä hyvinvoinnista työssään*

Aloitin hyvinvointiin liittyvien käsitysten tarkastelun mahdollisuuksien näkökulmasta, jossa esille tuli kokeneiden opettajien käsitykset työhyvinvointia mahdollistavista yksilöllisistä ja sosiaalisista tekijöistä. Seuraavaksi tarkastelin hyvinvointia rajoittavia yksilöllisiä ja sosiaalisia tekijöitä. Havainnollistan kuviossa 19 tulkintaani opettajien hyvinvointia mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä sekä niiden suhdetta muutokseen sekä työkokemuksen vaikutusta niiden käsittämiseen. Kokoan tässä luvussa yhteen analyysini tulokset käsittelemällä ensin yksilölliset tekijät, jotka niin mahdollistavat kuin rajoittavat hyvinvoinnin kokemista, ja lopuksi hyvinvointia mahdollistavat ja rajoittavat sosiaaliset tekijät.

**TAULUKKO 4.** Hyvinvoinnin mahdollisuudet ja rajoitteet työssä kokeneilla sosiaali- ja terveysalan opettajilla

	<b>HYVINVOINTIA MAHDOLLISTAVAT TEKIJÄT</b>	<b>HYVINVOINTIA RAJOITAVAT TEKIJÄT</b>
→ <b>MUUTOKSET</b>	SISÄLTÄPÄIN: AMMATILLINEN KASVU JA KEHITYS  <i>POSITIIVIINEN</i>	ULKOAPÄIN  <i>NEGATIIVINEN</i>
<b>TYÖKOKEMUKSEN MERKITYS</b>	HYVINVOINTIA EDISTÄVÄ	VOI VAIKUTTA KIELTEISESTI aiheuttamalla muutosvastarintaa? (oma kompetenssi ei enää sopeudu uusiin kvalifikaatioihin?)
<b>YKSILÖLLISET TEKIJÄT</b> Yksilölliseen kokemukseen viittaavia käsityksiä	KOMPETENSSI <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjektiiviset tekijät</li> <li>• Piirretekijät ja taidot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negatiiviset muutokset (psyyk. &amp; kogn.)</li> <li>• Puutteelliset oman työn hallintakeinot</li> <li>• Ikääntymisen vaikutukset</li> </ul>
<b>SOSIAALISET TEKIJÄT</b> Kollektiivisesti koettuja käsityksiä, ”me-henki”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työyhteisön hyvinvointia ja ammatillista kehittymistä tukevat sosiaaliset tekijät</li> <li>• Työn piirteet, jotka tukevat hyvinvointia ja ammatillista kehittymistä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muutokset: opetustyön luonteessa, koulutusrakenteessa ja opiskelija-aineksessa (haasteellinen vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa)</li> <li>• Tiukentuneet organisaation reunaehdot</li> <li>• Johtamisen huonot käytännöt</li> </ul>

#### 4.4.1 Kokeneiden sosiaali- ja terveystieteen opettajien käsitykset hyvinvointia mahdollistavista ja rajoittavista yksilöllisistä ja sosiaalisista tekijöistä

Tässä luvussa esitän analyysini tulokset tarkastelemalla niitä yksilöllisten ja sosiaalisten tekijöiden kautta. Seuraavassa luvussa 5. pohdin tuloksia ja niiden merkitystä. Taulukossa 5. esitän avaintemojen ryhmien sisällöt tuloksina nelikentässä selkeyden vuoksi (vrt. s. 59 aineiston analyysin havainnollistaminen.)

Taulukosta nähdään, että avaintemojen ryhmiä ja avaintemoja muodostui eniten alakategoriaan hyvinvointia rajoittavat sosiaaliset tekijät (5 kpl). Myös hyvinvointia rajoittavissa yksilöllisissä tekijöissä oli yhteensä kolme avaintemaa ja avaintemojen ryhmää.

Hyvinvointia mahdollistavissa yksilöllisissä tekijöissä oli yhteensä kaksi avaintemojen ryhmää, mutta eniten kaikista kategorioista avaintemoja sekä niitä kuvailevia käsityksiä. (ks. myös kuvio 8, s. 63.) Myös hyvinvointia mahdollistavissa sosiaalisissa tekijöissä (työn piirteiden avaintemaryhmässä) löytyi paljon kuvailevia erilaisia käsityksiä. (ks. kuvio 9, s. 65.)

Voisi sanoa, että variaatiota esiintyi eniten käsityksissä hyvinvointia mahdollistavista yksilöllisistä tekijöistä, toiseksi eniten käsityksissä hyvinvointia rajoittavista sosiaalisista tekijöistä. Sosiaalisista tekijöistä esitin aiemmin, että näissä käsityksissä korostui puheissa ns. ”me-henki”, eli käsitykset ymmärrettiin kaikille yhteisiksi eli kollektiivisiksi. Myös käsityksissä hyvinvointia mahdollistavista sosiaalisista tekijöistä oli variaatiota, eli avaintemaryhmien sisälle rakentui avaintemoja yhtäläisistä käsityksistä.

Käsityksissä hyvinvointia rajoittavista tekijöistä esiintyi eniten rakenteeltaan yhtäläisiä avaintemoja, tällä tarkoitan sitä, että avaintemojen alle ei muodostunut suurta variaatiota käsityksistä, vaikkakin erilaisia avaintemoja löytyikin. Mahdollistavissa tekijöissä oli puolestaan enemmän käsityksiä avaintemojen sisällä.

Seuraavissa alaluvuissa vedän yhteen kokeneiden opettajien käsitykset hyvinvointia mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä.

**TAULUKKO 5.** Yhteenvedo kokeneiden opettajien hyvinvointia työssä mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä

	HYVINVOINTIA MAHDOLLISTAVAT TEKIJÄT (yläkatgoria)	HYVINVOINTIA RAJOITTAVAT TEKIJÄT (yläkatgoria)
YKSILÖLLISET TEKIJÄT (alakatgoria)	<p>Subjektiiiset tekijät (avainteemojen ryhmä):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• voimavarat</li> <li>• työn kokeminen merkityksellisenä</li> <li>• (työ)kokemuksen merkitys</li> </ul> <p>Piirretekiät ja taidot (avainteemojen ryhmä):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sosiaaliset taidot</li> <li>• Itsesäätelytaidot</li> <li>• Ammatillisen kehittymisen halu</li> <li>• Oppimismyönteisyys</li> </ul>	<p>Negatiiviset psyykkiset ja kognitiiviset muutokset (avainteemojen ryhmä)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• depersonalisaatio</li> <li>• leipääntyminen</li> </ul> <p>Puutteelliset oman työn hallintakeinot (avainteema)</p> <p>Ikääntymisen vaikutukset (avainteema)</p>
SOSIAALISET TEKIJÄT (alakatgoria)	<p>Työyhteisön tekijät (avainteemaryhmä)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollektiivinen hyvinvointi</li> <li>• Johtaminen</li> </ul> <p>Työn piirteet (avainteemaryhmä)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Opetuksen intensiivisyys</li> </ul>	<p>Toimintakulttuuri (avainteema)</p> <p>Organisaation reunaehdot (avainteemojen ryhmä)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fyysisen ympäristön puutteet</li> <li>• Resurssien tiukkeneminen</li> </ul> <p>Johtamisen huonot käytännöt (avainteemojen ryhmä)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Koettu tuen puute</li> <li>• Työn järjestämisen puutteet</li> <li>• Ammatillista kehittymistä ei arvosteta</li> </ul> <p>Muutokset opetustyön luonteessa (avainteemojen ryhmä)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pirstaleisuus</li> <li>• Teknistyminen</li> </ul> <p>(Haasteellinen) vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa (avainteemojen ryhmä)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opiskelija-aineksessa tapahtunut muutos</li> </ul>



#### **4.4.1.1 Kokeneiden sosiaali- ja terveystalan opettajien käsitykset hyvinvointia mahdollistavista ja rajoittavista yksilöllisistä tekijöistä työssään**

Yksilöllisiä tekijöitä, jotka mahdollistavat hyvinvointia olivat opettajan kompetenssia määrittävät subjektiiviset tekijät sekä piirretekiäjät ja taidot. Subjektiivisiksi tekijöiksi opettajat käsittivät voimavarat, työn kokemisen merkityksellisenä sekä (työ)kokemuksen merkityksen. Hyvinvointia rajoittavia yksilöllisiä tekijöitä puolestaan olivat negatiiviset (psykkiset ja kognitiiviset) muutokset, puutteelliset oman työn hallintakeinot sekä ikääntymisen vaikutukset.

Subjektiiviset tekijät mahdollistivat kokeneiden opettajien hyvinvointia, ja ne koostuivat käsityksistä opettajan voimavaroista, työn kokemisesta merkityksellisenä sekä kertyneen työkokemuksen hyvinvointia edistävästä vaikutuksesta. Hyvinvointia mahdollistavia voimavaroja tässä tutkimuksessa haastateltujen sosiaali- ja terveystalan kokeneiden opettajien käsityksen mukaan olivat ensinnäkin yksityisen elämän, erityisesti perheen, voimavarat, ja niiden tasapainottava vaikutus työntekijän hyvinvoinnille: ne antavat vastapainoa vaativalle työlle. Monella haastateltavalla oli myös tärkeä voimavaroja antava harrastus ja he pitivät tärkeänä omasta terveydestään ja fyysisestä kunnosta huolehtimisen. Riittävästä voimavaroista huolehtimista pidettiin työntekijän omana vastuuna. Työn kokeminen merkityksellisenä tuli esille käsityksissä ammattiympärydestä, pystyvyyden kokemuksista, mission välittämisestä sekä sitoutumisesta työhönsä. Työn kokeminen merkitykselliseksi näytti vaikuttavan selkeästi haastateltujen kokemuksiin hyvinvoinnista. Työ koettiin merkitykselliseksi, jos sen kautta voi kokea onnistumisen kokemuksia ja voi olla ylpeä työstään. Työllä pitää olla myös vaikutusta ympäröivään sosiaaliseen kontekstiin, kuten opiskelijoihin. Kertynyt työkokemus mahdollisti aineiston perusteella opettajien hyvinvointia seesteisyyden, hiljaisen tiedon ja eksperttisuuden kokemusten kautta. Työn hallintakeinot ovat karttuneet kokemuksen myötä, samoin kyky suhteuttaa asioita ja käsitys oli myös, että sosiaaliset ja kognitiiviset taidot olivat lisääntyneet kokemuksen myötä.

Piirretekiäjät ja taidot mahdollistivat kokeneiden opettajien hyvinvointia, ja ne koostuivat käsityksistä sosiaalisista taidoista, itsesäätelytaidoista, ammatillisen kehittymisen halusta sekä oppimismyönteisestä persoonallisuudesta. Sosiaalisissa taidoissa pidettiin tärkeinä hyvinvoinnin kannalta ensinnäkin vuorovaikutuksellisia tunneälytaitoja, jotka mahdollistavat dialogiin pääsyn opiskelijoiden kanssa. Lisäksi käsitys adaptiivisuudesta nousi esille, jolla tässä tarkoitetaan opettajan sopeutumiskykyä vaihteleviin (vuorovaikutus)tilanteisiin ja ympäristöön. Itsesäätelytaidot ovat tärkeitä hyvinvoinnin mahdollistajia ja ne usein kehittyvät kokemuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Usea opettaja mainitsi olevansa ”tiedonnälkäinen”, heillä oli

siis vahva ammatillisen kehittämisen halu, joka heidän käsitysten mukaan vaikutti voimakkaasti myös hyvinvointiin. Ammatillisen kehittämisen halu näkyy haastehakuisuutena, leipääntymistä ja urautumista vältellään tietoisesti. Toisaalta se näkyy myös uppoutumisena, ja opettajien käsitysten mukaan mielenkiintoiseen ja mielekkääseen työhön uppoutuukin herkästi. Lisäksi opettajat käsittivät itse olevansa persoonaltaan jollakin tapaa oppimismyönteisiä ja sen auttaneen heitä jaksamaan työuralla eteenpäin, työ on koettu voimavaraksi, koska sen koetaan tukeneen omia henkilökohtaisia ominaisuuksia ja tavoitteita.

Kertynyt työkokemus tuo opettajalle yksilöllisissä tekijöissä sisäistä varmuutta ja kirkastaa tehtävän perusluonnetta, eli käsitystä siitä, mikä on oikeasti opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta tärkeää vaihtelevissa tilanteissa. Noviisius eli vähäinen työkokemus näkyi aineistossa myös tietynlaisina käsityksinä ”itse aiheutetusta” kiireestä, joka linkittyy puutteellisiin oman työn hallintakeinoihin ja itsesääätelytaitoihin. Haastatellut esittävät, että uran alussa on vaikea nähdä ”asian ydintä” ja tulee haalineeeksi paljon tietoa sen epävarmuuden alla, että ei ole tiedon sopivuudesta tai soveltuvuudesta varma. Opetustilanteessa voi olla haastava heittäytyä dialogiin opiskelijoiden kanssa, jos siten pelkää kadottavansa punaisen langan opetustunnin sisällöstä.

Myös opettajalle kertynyt oma elämäkokemus koettiin usein työtyytyväisyyttä edistävänä tekijänä. Omat kokemukset niin työntekijänä sosiaali- ja terveysalalla, kuin esimerkiksi potilaan ja/tai asiakkaan roolissa (omat sairastumiset, läheisten sairastumiset, omaishoitajuus), auttavat syventämään opetettavaa ainesta. Kertynyt työkokemus oli opettajien käsitysten mukaan auttanut ymmärtämään, miten itsekin koko ajan oppii työn tekemisen ja opettamisen myötä. Monet kokivat, että innostusta on helpompi välittää kertyneen kokemuksen avulla opiskelijoihin, ja opettajan rooli ryhmässä innostuksen luojana koettiin erittäin tärkeäksi. Käsitys siitä, että vaikka opettaja on asiantuntija, hän kuitenkin oppii yhdessä opiskelijoiden kanssa, oli yhteisesti jaettu opettajien kokemuksissa.

Yksilöllisiä tekijöitä, jotka kokeneiden sosiaali- ja terveysalan opettajien käsitysten mukaan puolestaan rajoittivat hyvinvoinnin kokemista työssä, olivat ensinnäkin negatiiviset psyykkiset ja kognitiiviset muutokset, erityisesti opettajien kokema kyynistyminen, leipääntyminen ja itsensä kovettaminen. Käsitys oli, että opettaja voi paineen alla reagoida muodostamalla käyttäytymismallin, jossa hän selviytymiskeinona vieraannuttaa itsensä sosiaalisesta kontekstistaan ja kyynistyy muutoksille (tätä kuvastaa depersonalisaation käsite). Hänen tavoitteellisuutensa ja kehittymisintentionensa vähenevät selkeästi, koska hänen pystyvyyden tunteensa ovat matalalla tai jopa kadoksissa. Toiseksi työn puutteelliset hallintakeinot olivat merkittävässä roolissa hyvinvointia rajoittavissa tekijöissä, koska opetustyö koettiin intensiiviseksi ja vaihtelevaksi, ja opettajien käsitysten mukaan siihen on helppo uppoutua liiaksikin. Kolmanneksi esille nousivat

myös ikääntymisen hyvinvointia työssä rajoittavat vaikutukset, joissa esille nousi esimerkiksi väsyminen ja palautumisajan tarpeen kasvaminen. Ikääntymisen koettiin vaikuttavan eniten siihen, ettei pysty enää antamaan samanlaista työpanosta kuin ennen, vaan työaika on ollut pakko huojentaa. Kertynyt työkokemus nousi esiin opettajien käsityksissä siten, että tulkitseen sen voivan vaikeuttaa sopeutumista työn muuttuviin piirteisiin, varsinkin jos muutokset ovat hyvin nopeita ja kokonaisvaltaisia. Toisaalta useiden muutosten läpikäyminen voi aiheuttaa eräänlaista muutoksiin leipääntymistä ja kyllästymistä, ja tämä vähentää organisaatioon sitoutumista ja oman työn merkitykselliseksi kokemista

#### **4.4.1.2 Kokeneiden sosiaali- ja terveystieteiden opettajien käsitykset hyvinvointia mahdollistavista ja rajoittavista sosiaalisista tekijöistä työssään**

Sosiaaliset tekijät, jotka mahdollistivat opettajien käsitysten mukaan työssä koettua hyvinvointia, olivat työyhteisön tekijät ja opetustyön piirteet. Työyhteisölliset hyvinvointia mahdollistavat sosiaaliset tekijät, kuten ilmapiiri ja johtamisen käytännöt koettiin selvästi sellaisiksi, joihin yksilö ei voi suoraan vaikuttaa muuten kuin sopeutumisen kautta ja muuttamalla omaa suhtautumistaan ja käyttäytymistään ympäristöön sopivammaksi. Kollektiivinen hyvinvointi ja johtaminen ovat merkityksellisiä hyvinvoinnille, tämä tuli selkeästi esiin haastattelemieni opettajien käsityksissä hyvinvoinnista. Käsitysten mukaan ilmapiirin tulisi olla avoin ja tukeva ja esimiehen osallistava. Johtamisen käytäntöjä tarkastelen laajemmin hyvinvointia rajoittavissa sosiaalisissa tekijöissä, koska suurimmaksi osaksi haastateltavat toivat esille puutteita johtamisessa. Puutteista voi tietenkin päätellä, mikä olisi johtamisessa hyvinvointia mahdollistavaa.

Opettajien käsitykset siitä, miten opettajan työn ”luonne”, eli työn piirteiksi nimeämäni avainten ryhmä, määritteli ja mahdollisti työssä koettua hyvinvointia, tulivat esille ensinnäkin opiskelijoiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Opettajat kokivat voimaannuttavana opiskelijoiden ammatillisen kasvun sivusta seuraamisen ja lisäksi he kokivat *pedagogista hyvinvointia*, eli opiskelijoiden kanssa ”onnistuminen” mahdollisti koettua hyvinvointia vuorovaikutuksellisesti ja kuormituksellisesti haastavissakin tilanteissa. Lisäksi autonomia työn piirteenä, eli esimerkiksi itsenäinen työn suunnittelu, ja siihen sisältyvät käsitykset vaikuttamisen mahdollisuudesta ja vapaudesta toimia luovasti, mahdollistivat hyvinvointia kokeneiden opettajien mukaan. Opetuksen intensiivisyyden sijoitin tämän teeman alle, koska opettajien käsitysten mukaan se oli selkeästi opetuksen luonnetta kuvaava tekijä, mutta käsitykset siitä voivat vaihdella niin hyvinvointia mahdollistavien kuin sitä rajoittavien tekijöiden välillä. Intensiivisyys tuottaa uppoutumisen kautta hyvinvointia, mutta voi myös uuvuttaa.

Työkokemuksen merkitys tuli puolestaan tulkintani mukaan esille näissä sosiaalisissa hyvinvointia mahdollistavissa tekijöissä lähinnä vihjeinä. Aiemmin yksilöllisissä tekijöissä tuli esille, että kertynyt työkokemus kirkastaa ammatillista identiteettiä ja poistaa työhön liittyviä epävarmuuksia, sillä tavalla se lisää myös varmuutta vuorovaikutustilanteissa, ja voi edesauttaa esimerkiksi pedagogisen hyvinvoinnin lisääntymistä.

Hyvinvointia rajoittaviksi sosiaalisiksi tekijöiksi nimesin aineiston perusteella toimintakulttuurin, organisaation reunaehdot, johtamisen huonot käytännöt, muutokset opetustyön luonteessa sekä haasteellisen vuorovaikutuksen opiskelijoiden kanssa. Hyvinvointia rajoittavissa sosiaalisissa tekijöissä korostui opettajien käsitys tapahtuneesta negatiivisesta muutoksesta ja kehityksestä.

Opettajien käsitysten mukaan oppilaitoksessa vallitseva toimintakulttuuri voi rajoittaa hyvinvointia esimerkiksi vallitsevan negatiivisen ilmapiirin kautta (muutosvastarinta, ”ei kuitenkaan kannata” -asenne). Toimintakulttuuri voi myös ilmetä kollektiivisten käsityksen kautta siinä, millainen on ”hyvä opettaja”, tai millainen hyvän opettajan kuuluu olla. Tuli esille, että tällaisen hyvän opettajan piirteinä pidettiin tunnollisuutta, vastuun kantoa, työlle uhrautumista ja ahkeruutta. Yksilöä kuormittavassa tilanteessa tällainen toimintakulttuuri voi lisätä uupumista. Yksi tärkeimmistä hyvinvointia rajoittavista sosiaalisista tekijöistä vaikutti opettajien käsitysten mukaan olevan muuttuneet organisaation reunaehdot. Yleisestikin muutos käsitettiin syyksi, miksi tilanteet olivat huonontuneet ja tulleet hyvinvointia rajoittavimmiksi. Puutteita koettiin olevan fyysisessä ympäristössä, koulutuksen järjestämisessä (lukuvuosisuunnittelu, jaksotusjärjestelmä, lukujärjestys) ja ylipäättään säästöt ja kaikenlainen resurssien tiukkeneminen. Johtamisen huonot käytännöt sisälsivät käsityksiä siitä, että johtajalta ei saa tukea samalla tavalla kuin ennen, esimies ei ole läsnä, johtoporras järjestää ja suunnittelee työtä puutteellisesti ja johto ei tue opettajien ammatillista kehittymistä säästöjen takia. Opettajien käsitysten mukaan työn luonne ja piirteet olivat muuttuneet haastavampaan suuntaan, kun opetustyö on muuttunut pirstaleisemmaksi, esimerkiksi kokonaisuuksia ei koeta pystyvän viemään alusta loppuun samalla tavalla kuin ennen. Myös työn tietoteknistyminen ja töiden siirtyminen suurilta osin ”verkkoon” sähköisiksi materiaaleiksi, oppimisalustoiksi, oppilashallintojärjestelmiksi ja sähköiseksi viestinnäksi tuntui monen opettajan käsitysten mukaan kuormittavan eli rajoittavan hyvinvointia. Paljon otettiin esille myös haastavia vuorovaikutustilanteita opiskelijoiden kanssa ja tuli esille käsitys siitä, että opiskelija-aines on muuttunut suuntaan, jossa opettajalta vaaditaan entistä monipuolisempia taitoja, esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat. Myös opiskelijoiden psyykkisten ongelmien koettiin lisääntyneen ja myös päihteet nousivat esille.

# 5 POHDINTA

Tässä viimeisessä luvussa keskustelen tutkimukseni tuloksista niitä pohtien ja johtopäätöksiä tehden, arvioin myös tutkimusprosessin toteutusta ja tuloksia.

## *5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset*

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää kokeneiden sosiaali- ja terveysalan opettajien hyvinvointia työssä nojaten kaksisuuntaiseen hyvinvointikäsitukseen. Selvitin siis sekä sitä, millaiset tekijät mahdollistivat ja mitkä puolestaan rajoittivat työssä koettua hyvinvointia. Tämä näkökulma perustui sekä aineistosta esiin tulleisiin käsityksiin, jossa hyvinvoinnin molemmat ulottuvuudet olivat vuoropuhelussa keskenään, että tutkimukselliseen viitekehykseen, jossa on usein ymmärretty työuupumus ja työn imu vastakkaisiksi ja erillisiksi käsitteiksi (ks. Hakanen & Schaufeli 2012, 415). Toisaalta kuten olen tuonut luvussa 2.4.4 esille, ovat opettajat usein sekä kuormittuneita että samanaikaisesti tyytyväisiä työhönsä (ks. Hakanen 2005, 14-15). Käsitin hyvinvoinnin työssä viitekehykseksi, jota määrittävät työhyvinvointitutkimusten (esim. työstressi, työuupumus, kynnistyminen ja positiivinen työhyvinvointi sekä pedagoginen hyvinvointi) lisäksi käsitykset opettajuudesta (työn piirteet, kuten autonomia ja dialogisuus, ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus, opettajan työhön liittyvät kvalifikaatiot ja kompetenssi), ammatillisesta opettajuudesta ja ammatillisesta kasvusta. Olin kiinnostunut myös avaamaan työkokemuksen merkitystä näissä tekijöissä, tutkinhan kokeneita opettajia.

Asetin edellisessä luvussa tuloksia yhteen vetäen yksilölliset ja sosiaaliset tekijät omiksi ryhmikseen, koska halusin esitellä lukijalle mahdollistavien ja rajoittavien tekijöiden vuoropuheluun, jota pohdin myös tässä luvussa.

Tutkimukseni tulokset seurasivat aikalailla jo olemassa olevia tietoja opettajien hyvinvoinnista. Hyvinvoinnin kaksisuuntaisuus tuli käsityksissä esille ensinnäkin siten, että muutoksien koettiin sekä mahdollistavan että rajoittavan hyvinvointia. Kun muutos oli positiivista, käsitettiin se usein yksilöllisenä muutoksena, kuten ammatillinen kasvu ja kehitys, sekä kertynyt työkokemus. Tällöin positiiviseksi käsitetty muutos mahdollisti opettajien mukaan hyvinvoinnin kokemista. Kun muutos koettiin puolestaan ulkoapäin tulevaksi, esimerkiksi organisaatiossa

tapahtuvat muutokset, sitä pidettiin usein negatiivisena ja siten hyvinvointia rajoittavana sosiaalisena tekijänä. Esimerkiksi Hakasen ja Schaufelin (2012, 422.) mukaan työuupumus johtaa pitkäkestoisena depressiivisiin tuntemuksiin, jopa sairastumiseen, kun taas työn imu ennustaa pitkäkestoisena yksilön yleistä elämäntyytyväisyyttä. Hyvinvointi ja pahoinvointi työssä vaikuttavat siis yksilön hyvinvointiin kokonaisvaltaisesti, ja työelämän tutkimuksessa olisikin hyvä painottaa enemmän työhön liittyvien positiivisten tunteiden tutkimusta ja sitä kautta niiden edistämistä, onhan niillä suuri merkitys myös työntekijän hyvinvoinnille kokonaisvaltaisesti.

Opettajat käsittivät hyvinvointia mahdollistaviksi yksilöllisiksi tekijöiksi työn kokemisen merkityksellisenä, jossa he korostivat esimerkiksi ammattiympäryden tunnetta, kokemusta pystyvyydestä eli siitä, että kokee hallitsevansa ja osaavansa työn ja pystyvänsä vastaamaan sen haasteisiin. Pekka Ruohotien mukaan haasteellinen, vaihteleva ja itsenäinen työ luo hyvän lähtökohdan itsensä kehittämislle. (Ruohotie 2002, 53). Opettajan työn piirteinä onkin pidetty juuri näitä ominaisuuksia ja tässäkin aineistossa nousi esille, että, että opettajat käsittivät hyvinvointia mahdollistavina työn piirteinä eli sosiaalisena tekijänä työn autonomian ja intensiivisyyden (vrt. haasteellisuus.) Mielestäni opettajat kuitenkin korostivat eniten opiskelijoiden kanssa käytyä vuorovaikutusta työn piirteinä ja sosiaalisena tekijänä, joka mahdollistaa hyvinvointia. Pedagoginen hyvinvointi (opiskelijoiden kanssa vuorovaikutuksessa olemisen tuottamat onnistumisen tunteet opetustilanteissa) mahdollistaakin opettajan kokea positiivisia tunteita ja innostusta työssä, mutta toisaalta opiskelijoiden kanssa vuorovaikutuksessa oleminen on myös opettajaa kuormittava tekijä, erityisesti erilaisten konfliktien vuoksi. Haastavasta opetustilanteesta ”selviäminen” on kuitenkin hyvin voimaannuttava kokemus. (Soini, Pyhäntö, Pietarinen 2008, 2010.) Opettajat kokivat erityisesti kertyneen työ- ja elämäkokemuksen edesauttavan pedagogista hyvinvointia.

Opettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen ja sen vahvistuminen tulivat mielestäni esille opettajien käsityksissä siitä, kuinka työkokemuksen myötä oma työnkuva selkeytyy, itsensä kokee ekspertiksi, työssä on ikään kuin seesteinen vaihe ja opettaja on ylpeä omasta ammatistaan. Selkeä ammatti-identiteetti siis mahdollistaa hyvinvoinnin kokemista työssä. Kuinka tutkimuksissa on sitten tarkasteltu ammatillisen identiteetin rakentumista työkokemuksen myötä? Kokoan tässä yhteen muutamia peruskäsityksiä siitä, miten ammatillisen identiteetin nähdään ensinnäkin rakentuvan. Ammatillinen identiteetti on elämähistoriaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana. Siihen sisältyy yksilön käsitykset omasta ammatistaan, omasta suhteesta ammattiinsa, esimerkiksi ammatissa kehittymisen näkökulmasta. Tänä päivänä tietoisuus omasta osaamisesta ja vahvuuksista kyseessä olevalla ammattikentällä kuvastaa hyvin ammatillisen identiteetin pohjaa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26-27.) Ammatillinen identiteetti ei ole pysyvä tila, eikä sitä

pidä sellaisena tavoitella. Se on jatkuvassa muutoksessa, aivan kuten työntekijän käsitys omasta ammatillisesta pätevydestäänkin ja kehittymisestään ammattialalla. Ammatillinen identiteetti rakentuu kokemusten ja koulutusten kautta, ja siihen voi nivoutua usean eri ammattialan osaamista. (emt, 28.) Esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden opettajalla voi olla pitkäkin ura takanaan vaikkapa sosiaalityöntekijänä tai sairaanhoitajana, jonka jälkeen hän hakeutuu (opettajan koulutuksen kautta) opetustehtäviin. Hänen tulee rakentaa opettajan identiteetti osaksi aikaisempaa ammatti-identiteettiään ja siten hänen eksperttiyden kokemisen vaiheensa voi siirtyä myöhemmäksi, kuin jos hän olisi tehnyt työtä sosiaalityön saralla uransa loppuun asti. Opettajuutta ei voi erottaa aiemmasta ammatti-identiteetistä, edellisen ammatti-identiteetin täytyy muuntua opettajan identiteetiksi ja ”lopullisessa” ammatti-identiteetissä on varmasti yhteensulautuneina monenlaisia identiteettejä, kuten luvussa ammatillisesta opettajuudesta totesin (ks. tässä tutkielmassa, 8-11).

Hyvinvointia rajoittavana tekijänä pidettiin johtamisen huonoja käytäntöjä, jotka liittyivät myös koulutus- ja oppilaitosrakenteiden muutoksiin. Toisaalta tällä hetkellä puhutaan uudesta psykologisesta sopimuksesta, niin sanotusta osaamissopimuksesta, jossa työnantaja ei vastaa työntekijöiden sitoutumiseen pysyvillä työsuhteilla tai muuttumattomuudella, vaan ennemminkin työntekijän kehittymistä tukevilla ratkaisuilla: hyvä palkka, tiukat tavoitteet ja mahdollisuus kehittyä. Tällainen uusi sopimus ei siis perustu elinikäisen työsuhteen tavoitteluun. (Julkunen 2007, 47-48.) Tutkimukseni opettajat eivät kuitenkaan kokeneet mahdollisuuttaan kehittää ammattitaitoaan kovinkaan hyväksi ja lisäksi osa opettajista mainitsi palkkakehityksen pysähtyneen 90-luvulle. Tällaisen uuden moraalisen sopimuksen voisi olettaa edellyttävän sitoutumista molemmilta osapuolilta, niin työnantajalta kuin työntekijältäkin (Ruohotie 2002, 34-36). Opetusalalla tällainen ajattelu saa varmasti hyvin ristiriitaisen vastaanoton; ura on usein perustunut virkaan, eli toistaiseksi voimassaolevaan työsuhteeseen, toisaalta myös virkasuhteen tavoitteluun (paljon määräaikaista opettajia). Tästä uudesta sopimuksesta ammatillisen kasvun näkökulmasta ovat kirjoittaneet myös Anja Heikkinen ja Lea Henriksson (2001, 206) sanoin: ”*Kansallisten toimialojen rakentajista ylikansallisten organisaatioiden sekatyöläisiin*”. Asiantuntijuus ja organisaation palveleminen eivät riitä korvaamaan selkeästä ammatillisesta identiteetistä ja työroolista kumpuavaa ’jotakin varten olemisen kokemusta’ (Heikkinen & Henriksson 2001, 257). Ajatellaanpa vaikka haastattelemieni opettajien käsityksiä eksperttiydestä ja uran loppuvaiheessa koetusta seesteisyydestä ja kuinka tärkeässä roolissa ne olivat hyvinvointia mahdollistavina yksilöllisinä tekijöinä. Kuinka paljon näitä kokemuksia huomioidaan, kun johdetaan muutoksia tai hyvinvointia.

Kokemukseen seesteisestä asiantuntijan roolista liittyi vahvasti opettajien käsityksissä työn kokeminen merkityksellisenä. Ja nämä yksilölliset tekijät mahdollistivatkin opettajien käsitysten mukaan hyvinvointia. Työn kokemiseen merkityksellisenä sisältyi melko vahvastikin käsitys mission välittämisestä ja mahdollisuus tukea opiskelijoita heidän ammatillisessa kasvussaan. Olli Luukkaisen (2008, 191) mukaan ammatillisen opettajan päätehtävä on ammattiin kasvattamisen lisäksi sisältöosaamisen ennakointivaade. Ammatillisen opettajan täytyy siis koko ajan olla tietoinen yhteiskunnan ja erityisesti työelämän muutoksista. Tätä ja opettajan asiantuntijuuden kehitystä edesauttaa tiivis yhteistyö työelämän kanssa. Opettamisen täytyy tukea työelämän vaatimuksia ja odotuksia, mutta myös ohjata ja kasvattaa oppijoita selviämään itsenäisinä ja kriittisinä osallisina tulevaisuuden työmarkkinoilla. Ammatillinen opettaja on elinikäinen oppija ja vaikuttaja itsekin, hän uudistuu ja samalla uudistaa osallisena verkostoissa. Opettajan tulee kannustaa oppilaitaan proaktiivisuuteen, eli ennakoivaan aktiivisuuteen. (emt.) Tämä aktiivinen opettajuus tuli tässä tutkielmassa esille sivulla 12, kun käsittelemme opettajan työn piirteisiin liittyvää autonomisuutta ja sitä, kuinka sen tulisi olla osallistavaa ja osallistuvaa. Ammatillisen opettajan tulisi tiedostaa asiantuntijuutensa osana laajempia yhteiskunnallisia tekijöitä ja muutoksia. Vaikka työelämän ja yhteiskunnan muutoksia ei voida täysin ennustaa, niitä voi ja on tärkeäkin ennakoita. Lähihoitajakoulutuksessa voidaan esimerkiksi miettiä, mitkä erikoistumisvaihtoehdot tulevaisuudessa työllistävät ja miten esimerkiksi vähiten houkuttelevampia koulutusohjelmia saataisiin näkyvimmiksi, eli miten niiden merkitystä yhteiskunnassa ja sosiaali- ja terveysalalla voitaisiin tuottaa merkityksellisimmiksi. On myös kannustettava opiskelijoita kehittämään itseään ja luotava malli jatkuvalle, elinikäiselle oppimiselle, sosiaali- ja terveysalalla kehittäminen on ilmeinen osa työn tekemistä.

Opettajalle kertynyt työkokemus voi edistää hyvinvointia, esimerkiksi yksilöllisten tekijöiden kautta. Tämä tuli esille siten, että työkokemus tuo opettajalle sisäistä varmuutta ja kirkastaa tehtävän perusluonnetta. Opettaja kokee kompetenssissa olevan riittävän, hän kokee ammattiympäristön tunteita, hän kokee pystyvyyttä, asiantuntijuutta ja samalla seesteisyyttä. Työkokemus auttaa opettajaa käsitysten mukaan pääsemään dialogiin opiskelijoiden kanssa, koska opettajan tunneälytaidot ovat kehittyneet. Mirjam Virtasen (2013, 134-136; 201.) mukaan ikä vaikuttaa tunneälytaitoihin varsinkin emotionaalisen itsetietoisuuden kohdalla, koska vanhemmat opettajat arvottavat tunneälytaitonsa paremmiksi. Työkokemus vaikuttaa moneen tunneälytaitojen näkökulmaan, niin emotionaaliseen itsetietoisuuteen, luotettavuuteen, palveluallttiuteen kuin vaikutusvaltaankin. Virtasen (emt.) tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että työkokemus vaikuttaa tunneälytaitoihin suotuisasti.



Työkokemus voi puolestaan myös rajoittaa hyvinvoinnin kokemista. Tulkitsen, että kokeneen opettajan voi olla vaikea sopeutua nopeisiin ja verrattain isoihin organisaation muutoksiin, ja siten muutosvastarinta voi aiheuttaa kyynistymistä ja leipääntymistä. Tässä aineistossa tulkitsen depersonalisaation tunteiden, kuten kyynistymisen ja vetäytymisen, näyttäytyvän ammatillisen kehittymishalun vastakohtana. Toisaalta aiemmin tutkimuksen teoriapohjaa esiteltäessä tuli esille, että hyvinvointitutkimuksissa on ilmennyt depersonalisaatiolla olevan vaikutusta nimenomaan pystyvyyden kokemuksiin. (ks. Brown 2012). Kehittymishalun ja pystyvyyden voidaan nähdä linkittyvän vahvasti toisiinsa, ainakin tässä tutkimuksessa niitä pidettiin hyvinvointia mahdollistavina subjektiivisina tekijöinä. Hakasen (2002b, 297.) tutkimuksessa opetusalan henkilöstölle tuli ilmi, että heikentynyt ammatillinen itsetunto korreloi vahvasti työn imun ulottuvuuksia kanssa. Eli mitä vähemmän opettaja koki työssään tarmokkuutta, omistautumista ja uppoutumista, sitä todennäköisemmin hänen ammatillinen itsetuntonsa oli heikentynyt. Ammatillisen itsetunnon heikkeneminen ei korreloinut niin vahvasti työuupumuksen, kuten kyynistymisen, ulottuvuuksien kanssa.

Myös ikääntyminen voi vaikuttaa siihen, ettei opettaja enää jaksaa samalla tavalla ottaa muutoksia vastaan kuin ennen. Ehkä omaan kokemuksella hankittuun kompetenssiin, johon opettaja itsekin on tyytyväinen, ei haluaisi enää tehdä suuria muutoksia, ja muuttuneet työn kvalifikaatiot voivat tuntua kuormittavilta.

Työkokemus voi vaikuttaa myös sosiaalisissa tekijöissä hyvinvointia rajoittavasti, jos työyhteisössä vallitsee vahva kollektiivinen muutosvastainen ilmapiiri tai jos organisaation muutosjohtaminen on toteutettu heikosti ja kokeneet opettajat kokevat asemansa ja roolinsa heikentyneen. Autonomian kapeutumiseen vaikuttaa käsitys ulkoahjautuvuudesta, jossa näkyvät esimerkiksi käsitykset tiukentuneista organisaation reunaehdoista. Mielenkiintoista oli, että työkokemuksen merkitys ei suoraan tullut esille opettajien käsityksissä sosiaalisista tekijöistä, jotka mahdollistavat tai rajoittavat hyvinvoinnin kokemista. Tulkitsen kuitenkin, että kertynyt työkokemus vaikuttaisi tässä sillä tavalla, että samalla kun ammatillinen identiteetti kirkastuu ja epävarmuus poistuu, niin myös varmuus vuorovaikutustilanteissa lisääntyy. Muiden miellyttäminen vähenee, uskaltaa seisoa omien mielipiteidensä takana, mutta myös oppii ymmärtämään, että kaikkia tilanteita ei voi ottaa henkilökohtaisesti ja niihin ei myös pysty aina omalla toiminnalla vaikuttamaan. Nämä asiat olivat erilaisia rivien välissä kuultuja vihjeitä siitä, miten työkokemus voisi vaikuttaa työyhteisön ilmapiiriin ja sitä kautta hyvinvointiin. Tulihan esille, että uran edetessä ei välttämättä koe niin suurta painetta johdon asettamista reunaehdoista, vaan osaa luovia tilanteessa oman hyvinvoinnin kannalta tehokkaasti kuitenkin vaikuttamalla liiallisesti työn perustehtävään. Ilmapiirin ja kollektiivisen hyvinvoinnin suhteen tuli

työkokemuksen merkitys esille mielestäni myös vain vihjeenä siten, että ajan myötä ajatellaan työyhteisön tavallaan kuin hitsautuvan yhteen ja sitä kautta on mahdollista kokea tukea, luottamusta ja positiivista ilmapiiriä. Jos opettajat ovat tehneet pitkään töitä yhdessä, he ehkä kokevat kollegiaalisuutta ja luottamusta toisiinsa ja arvostavat toistensa asiantuntijuutta. Tällainen varmasti edistää ja mahdollistaa hyvinvoinnin kokemista. Tulkitsen, että hyvinvointia sosiaalisissa tekijöissä rajoitti opettajien osaksi kollektiivinenkin, eli yhteisesti jaettu, käsitys siitä, että työn muuttuneisiin kvalifikaatioihin on ollut vaikea sopeutua. Usein käsitykset kuvailtiin me-lauseilla, ”*Me ollaan täällä huomattu...*”. ”*Kaikki täällä ajattelee...*”.

Positiivinen ilmapiiri aletaan pikku hiljaa tunnustaa yhdeksi tärkeimmistä hyvinvoinnin tekijöistä ja kehittämisen kohteista työpaikoilla. Organisaatioiden menestystekijänä työhyvinvointi on saanut aiemmin aivan liian vähän huomiota, on keskitytty vain taloudellisiin tekijöihin; tehokkuuteen ja tuottavuuteen. (ks. myös Hakanen & Schaufeli 2012.) Tulihan tässä tutkielmassa esille, että opettajat käsittivät organisaation tiukentuneisiin reunaehtoihin kuuluvaksi kustannustehokkuuteen keskittymisen hyvinvoinnin kustannuksella. Esimerkiksi Merja Fischer (2012) esittää, että organisaation kannattava toiminta perustuu pitkälti organisaation sisäiseen positiiviseen ilmapiiriin. Positiivinen ilmapiiri syntyy aina myönteisen vuorovaikutuksen kautta. Kun vuorovaikutus on myönteistä ja sitä kautta onnistunutta, se lisää luottamusta itseen ja toisiin, vapauttaa luovuutta ja kekseliäisyyttä. Innostus, energia ja myötäeläminen myös tarttuvat toisiin vuorovaikutuksessa henkilöstön kesken sekä esimieheltä henkilöstölle. Ismo Aho (2011, 191-195.) onkin painottanut, että opettajien työssä työyhteisön tuki nousee merkitykselliseksi tekijäksi työhyvinvoinnin kannalta, erityisen tärkeää on esimiehen rooli yhteisöllisyyden luomisessa ja ylläpitämisessä. Myös opettajan oma rooli työyhteisössä vaikuttaa hänen subjektiiviseen hyvinvointiinsa.

Haastattelemini opettajien käsitysten mukaan kaikenlainen ulkoajautuvuus näytti lisääntyneen, vaikkakin koulutusjärjestelmän kehittymisen näkökulmasta nykyiset uudenlaiset koulutusrakenteet korostavat itseohjautuvuutta. Muutokset rakenteissa, kehittämishankkeet, uudelleen organisoinnit ja muu uusliberalistinen koulutuspolitiikka on tehnyt esimerkiksi opiskelijoista asiakkaita, vastuu oppimisesta on siirtynyt julkiselta taholta ja koulutusjärjestelmältä oppijalle itselleen. Koulutusrakenteet korostavat opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja henkilökohtaisia opetus suunnitelmia, opettajakeskeiset toimintamallit eivät enää ole kestäviä eli kehityksen mukaisia. Myös ammatillisen opettajan toimenkuvan koetaan muuttuneet monimuotoisemmaksi. Elinikäisen oppimisen diskurssin mukanaan tuoma ajattelun ja näkökulman muutos on vaikuttanut laajasti ajatteluun koulutuksesta, kasvatuksesta ja opettajuudesta. Vastuu tästä jatkuvasta oppimisesta ja kehittämisestä on siirtynyt valtiolta, kunnilta ja

koulutusjärjestelmiltä opettajille itselleen, jolloin opettajaakin asemoidaan itseohjautuvaksi oppijaksi. (Filander 2006, 44.) Näin voisi esittää, että opettajat kokevat jollakin tavalla menettäneensä työnsä hallinnan.

Toisaalta käsityksissä hyvinvointia mahdollistavista tekijöistä tuli esille, että kokeneiden opettajien käsitykset hyvinvoinnin mahdollistajista mukailivat melko suoraan Mankan (1999, 104) esitystä yksilön menestymisen ja hyvinvoinnin edellytyksistä. (Ks. tämän tutkielman s, 31.) Näihin kuuluivat mm. käsitys oman työn hallinnasta, jatkuva halu kehittyä ja oppia sekä hyvä työilmapiiri. Mankan (emt.) käsityksen elämänhallinnasta voisi tämän tutkielman näkökulmasta ymmärtää myös pystyvyyden kokemukseksi, kuvaavathan sitä usko siihen, että voi vaikuttaa omaan elämäänsä (ja työhön), persoonallisuuden ominaisuuksina sosiaalinen rohkeus, itseluottamus ja sitkeys (vrt. tässä tutkimuksessa itsevarmuus, autonomia, työn kokeminen merkityksellisenä) ja myönteinen ajattelu- ja toimintatapa. Myönteinen ajattelu- ja toimintatapa ei tosin tullut esille ollenkaan hyvinvointia rajoittavissa sosiaalisissa tekijöissä, kuten organisaation muutoksissa. Ilmeisesti opettajat olivatkin hyvin leipääntyneitä muutoksiin.

Tutkielmani kokeneiden opettajien käsitysten mukaan muuttuneet opetustyön piirteet, kuten pirstaloituminen ja työn teknistyminen tietoyhteiskunnan myötä, rajoittivat mahdollisuuksia kokea hyvinvointia työssä. On mielenkiintoista, miten esimerkiksi yhteiskunnallisesti merkittävänä kehitysaskelena pidetty tietoyhteiskunnallistuminen ja erilaiset sähköiset järjestelmät ja tiedonkulkua saattavatkin uuvuttaa ja leipäänyttää opettajaa. Opettajia ei kuitenkaan tulisi nähdä passiivisina ajan muutoksista kärsivinä yllirasittuneena ammattikuntana (Willman 2000, 108). Kysymys on enemmänkin siitä, millaisia muutoksia organisaatioiden puitteet tukevat, ja millaiseen kehittämiseen käytännöt antavat mahdollisuuden. Willmanin (emt.) mukaan muutoksissa saattaa unohtua opettajan merkitys kasvattajana, elämisen taitojen, arvojen ja asenteiden pedagogisena välittäjänä. Esimerkiksi opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukeminen saattaa olla haasteellista nykyisin lähiopetustuntimäärien yhä pienentyessä. Viime aikoina on paljon uutisoitu siitä, kuinka ammattikouluissa säästöjen takia joudutaan vähentämään lähiopetusta ja siirtämään opetusta työssäoppimispaikoille. Koulutuspoliittiset muutokset ja reformit, jotka ovat taustalla vaikuttamassa opettajan muuttuneeseen työnkuvaan, ovat Willmania (emt, 109.) mukaillen: uusliberalistinen ajattelu, koulutusmarkkinoilla erikoistuminen, sekä kuluttajien (eli koulutuspalveluja ostavien tahojen ja opiskelijoiden asiakkaina) valinnanvapauden lisääntyminen. Opettajien vaikutusvalta koulutuksen tuottajina kaventuu, kun oppilaitosten tulosten pitää olla mitattavissa ja kontrolloitavissa tuottavuusajattelun mukaisesti.

Kaksisuuntainen hyvinvointikäsitys ilmeni tuloksissa muun muassa siten, että opettajat kokivat sekä yksilöllisissä että sosiaalisissa tekijöissä olevan sekä mahdollistavia että rajoittavia

tekijöitä. Usein nämä tekijät puhuivat myös vuoropuhelua keskenään, esimerkiksi opettajan käsitys omasta kompetenssista mahdollisti hyvinvointia, mutta toisaalta muuttuvien työn kvalifikaatioiden näkökulmasta se ei enää mahdollistanutkaan, vaan jopa rajoitti hyvinvoinnin kokemista ja saattoi jopa vaikuttaa kyynistymisen kokemuksiin. Myös työyhteisön kollektiivinen ilmapiiri oli sekä mahdollistava että rajoittava sosiaalinen tekijä; positiivinen ilmapiiri tuottaa hyvinvointia ja negatiivinen ilmapiiri, tai sen hyvinvointia rajoittavat kirjoittamattomat säännöt, vähentävät työssä koettua hyvinvointia. Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa tuli myös esille vahvasti kaksisuuntaisena ilmiönä, se sekä voimaannuttaa että rajoittaa hyvinvointia, riippuen varmasti paljolti siitä, kuinka opettaja kokee onnistuneensa vuorovaikutustilanteissa (pedagoginen hyvinvointi).

On vielä syytä huomioida, että opettajien hyvinvointia mahdollistavista ja rajoittavista käsityksistä esiin nousseita, toisiinsa vahvasti linkittyviä käsitteitä, olivat ensinnäkin subjektiivisen hyvinvoinnin käsitykset seesteisyydestä, ammattiylpeydestä ja pystyvyyden kokemisesta. Linkittymisellä tarkoitan, että nämä käsitteet esiintyivät usein yhdessä, toisiinsa liittyen, jopa päällekkäisinä merkityksinä. Toiseksi hiljainen tieto ja asiantuntijuus näyttivät linkittyvän vahvasti dialogisuuden ja vuorovaikutustilanteissa onnistumisen kanssa. Kolmanneksi käsitykset ”hyvästä” opettajuudesta näyttivät linkittyvän tunnollisuuden, sitoutumisen ja mission välittämisen kanssa. Neljänneksi työn kokemiseen merkityksellisenä puolestaan linkittyivät vaikuttamisen mahdollisuus ja autonomia. Viidenneksi itesäätelytaidot linkittyivät vahvasti adaptiivisuuteen. Lopuksi työn tiukentuneet reunaehdot ja johtamisen huonot käytännöt linkittyivät vahvasti toisiinsa. Mahdollistavat ja rajoittavat tekijät kävivät siis aineistossa dynaamista vuoropuhelua ja esiin nousseet käsitykset olivat osin päällekkäisiä tai ainakin vahvasti yhteydessä toisiinsa.

## *5.2 Tutkimuksen arviointi*

Pohdin ja arvioin tässä luvussa tutkimukseni ja analyysini aikana tekemiäni valintoja.

Laadullisen tutkimuksen laatua voidaan arvioida esimerkiksi pohtimalla, kuinka rikasta aineiston kuvailu on eli kuinka hyvin aineistosta on onnistuttu rakentamaan merkityksiä. Voidaan sanoa, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena olisikin tavoittaa ilmiöitä, joihin ei voida päätyä tilastollisin menetelmin ja tämä oli oman tutkimuksenikin tavoitteena; halusin nimenomaan haastatella kokeneita opettajia, jotta saisin tuotua esille käsityksiä työssä koetusta hyvinvoinnista syvällisemmin kuin esimerkiksi lomakekyselyillä.

Laadullisen tutkimuksen analyysin luotettavuutta määrittävät esimerkiksi mahdollisimman tarkka selostus siitä, miten aineiston analyysissä on tehty valintoja ja miksi, millaiset periaatteet

ovat ohjanneet analyysia ja millaisia rajauksia on tehty. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27.) Tein analyysiäni sisällönanalyysin avulla ja toin esille mahdollisimman paljon autenttisia lainauksia tukemaan aineistosta tekemääni teemoittelua ja kategorisointia. Esittelin myös teoreettisen viitekehyksen, koska analyysini oli teoriaohjaavaa.

Tracyn (2010, 840) mukaan laadullista aineistoa voidaan arvioida esimerkiksi siten, onko tutkimusaihe pätevä. Ovatko tutkimuskysymykset ajankohtaisia, kenelle ja millaista merkitystä tutkimuksella ja sen tuloksilla on. On syytä myös arvioida, onko tutkimukseen valittu aineisto pätevää vastaamaan juuri niihin tutkimuskysymyksiin, joita halutaan tutkia. (Ruusuvuori ym. 2010, 27) Aiheeni valintaan liittyvistä tekijöistä kerroin jo aikaisemmin, mutta tiivistän vielä, että mielestäni työhyvinvointiin liittyvät tutkimukset ovat hyvin arvokkaita, varsinkin, kun työelämän koetaan olevan jatkuvassa muutoksessa. Lisäksi pidän arvokkaana tutkia juuri kokeneiden opettajien käsityksiä hyvinvoinnista, onhan sosiaali- ja terveysalan opettajista ryhmänä suuri osa yli 40-vuotiaita, eli heille on työkokemusta jo kertynyt useita vuosia. Tässä tutkimuksessa pidin kriteerinä vähintään 15 vuoden kokemusta opetustyössä. Lisäksi minua kiinnosti työnohjauksellinen näkökulma ja päättelin, että tällaisesta selvityksestä olisi hyötyä, jos pohditaan opettajien työssä jaksamista sosiaali- ja terveysalalla (tai yleisesti), halutaan kehittää työhyvinvointia oppilaitosorganisaatioissa tai esimerkiksi vaikuttaa eläkeintentioneihin. Koen itse vieraaksi negatiiviset puheenparret ja olen pyrkinyt työyhteisöissäni nostamaan aina esille työn positiivisia puolia.

Tutkimuskohteen valintaan vaikutti varmasti se, että olen itse toiminut sosiaali- ja terveysalalla ammatillisena opettajana sijaisuuksia tehden, ja halusin tutkia ja kuulla, vastaavatko kokeneempien opettajien käsitykset työhyvinvoinnin mahdollisuuksista ja rajoituksista omia käsityksiäni. Lisäksi halusin laajentaa käsitysten ”kavalkadia”, eli haastatella myös muiden työympäristöjen eli oppilaitosten opettajia. Käsitykset olivat kuitenkin hyvin samantapaisia, kuin omat kokemukseni ja kuulemani tarinat. Lisäksi halusin tuoda esille sosiaali- ja terveysalan ammatillisen opettajan monipuolista työnkuvaa sekä ammatissa tarvittavaa asiantuntijuutta ja pätevyyttä. Huomautuksena sanottakoon, että muiden alojen ammatillisen koulutuksen opettajilta ei edellytetä ylempää korkeakoulututkintoa. Tracy (emt.) esittääkin, että tutkijan on hyvä reflektoida omaa suhdettaan aineistoon ja tutkijan vaikutusta analyysiin. Koska tutkimuskenttä oli minulle tuttu, on esiin tuotava mahdollisuus siitä, että omat kokemukseni ja käsitykseni ovat jollakin tapaa sotkeutuneet tutkittavien käsityksiin tai vaikuttaneet jollakin tavalla aineiston analyysiin. Tutkimuksessa kuuluu tosin aina jollakin tapaa tutkijan ääni. Minun ääneni voi olla se, että olen itsekin toiminut opettajana sosiaali- ja terveysalalla ja lisäksi saatan ikäni puolesta asettua rooliin, jossa näyttäydyn kokemattomana opettajana, jota haastateltavat ikään kuin ohjeistavat tai

neuvovat. Tämä seikka on voinut olla taustalla vaikuttamassa vuorovaikutuksen rakentumiseen. Kerroin kaikille haastattelemilleni opettajille toimineeni jonkun verran opetusalan tehtävissä toisen asteen eli nuorisokoulutuksen puolella.

Huomasin siis, että käsitykset työhyvinvoinnista olivat hyvin samantapaiset kaikilla haastateltavilla ja tukivat jossain määrin myös omia kokemuksiani hyvinvoinnin mahdollisuuksista ja rajoitteista. Yhdeksännen haastattelun kohdalla koin aineiston saturaatiopisteen saavutetuksi, esiin nousevat teemat olivat merkitykseltään samantapaisia, toki niissä kuitenkin oli yksilöllisiä eroja painotuksissa ja kokemuksissa. Tutkielmassa tehtävä aineiston analyysi, teemoittelu, luokittelu ja käsitteellistäminen toki jäsensivät myös omia ajatuksiani opettajan työstä ja oman työni kehittämistä. Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei varsinaisesti voida yleistää, mutta niistä voidaan tehdä päätelmiä esimerkiksi asettamalla niitä vuoropuheluun aiheesta tehdyn muun ja aikaisemman tutkimuksen kanssa (Ruusuvaori ym. 2010, 28). Näin voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, ovatko käsitykset esimerkiksi kulttuurissa yhteisesti jaettuja. Tutkimukseni tulokset seurasivat pääsääntöisesti jo aihepiiristä tehtyä tutkimusta ja osoitin analyysini olevan näin pätevää. Se kuitenkin myös rikastuttaa tutkimuskenttää tuomalla esiin juuri sosiaali- ja terveysalan kokeneiden opettajien käsityksiä hyvinvoinnista työssään. Aihe ja tutkimuskysymykset ovat siten merkityksellisiä, oikeutettuja, relevantteja ja kiinnostavia. (Tracy, emt.).

Ajatellaan, että tutkittavien päätöstä osallistua tutkimukseen ohjaavat esimerkiksi mahdollisuus vaikuttaa, kertoa omista kokemuksista tai se, että tutkimusaihe vaikuttaa heistä tärkeältä ja sellaiselta, johon he itse kokevat voivansa osallistua pätevinä tutkittavina. Heillä on siis sanottaa aiheesta. (Kuula & Tiitinen 2010, 447.) Ketkä puolestaan hakeutuivat minun tutkimukseeni? Minulle tuli käsitys, että heillä oli ensinnäkin halu osallistua auttaakseen tutkielman läpiviemisessä, koska he pitivät aihetta mielenkiintoisena. Monet haastateltavista olivat itse opiskelleet korkeakoulututkinnon tai olivat parhaillaan opiskelemassa toista tutkintoa, joten he oppimismyönteisinä ihmisinä olivat halukkaita osallistumaan ja jakamaan käsityksiä. Haastateltavat pitivät aihetta mielekkäänä ja erityisesti korostamaani positiivista näkökulmaa, osa heistä sanoikin, että vaikka keskustelimme uuvuttavista ja kuormittavistakin tekijöistä, niin aina kuitenkin palasimme siihen, mikä innostaa ja mahdollistaa hyvinvointia. Tämä toi heille itselleen hyvän mielialan. Eräs haastateltava sanoikin, että tästä keskustelusta tuli tunne, että ”*Jes, mitä työtä saankin tehdä!*”. Lisäksi joillakin oli selkeä halu osallistua sen vuoksi, että oma ääni kuuluisi ja kantaisi ehkäpä myös esimiesten ja johdon korviin. Haastattelut antoivat minullekin paljon, ja tunsin itseni välillä jopa etuoikeutetuksi, kun nämä kokeneet ammattitaitoiset opettajat halusivat jakaa kanssani kokemuksiaan ja merkityksellistä tutkimukseni käsitteitä.

Halusin tutkia tätä aihepiiriä laadullisesti, koska halusin sukeltaa syvälle kokeneiden opettajien kokemuksiin ja käsityksiin. Alun perin olin suunnitellut rakentavani tutkielmani pelkästään hyvinvointiin liittyville positiivisille käsityksille, mutta haastattelujen edetessä ymmärsin, että hyvinvointia mahdollistavat ja rajoittavat tekijät puhuvat keskenään niin dynaamista vuoropuhelua, että niiden irrottaminen toisistaan olisi tuntunut keinotekoiselta. Halusin myös kunnioittaa haastateltujen ääntä, rajoittavien käsitysten esiintuominen vaikutti olevan heille tärkeää. Tracy (emt.) onkin esittänyt, että laadullisella tutkimuksella on aina eettinen puolensa. Jouduin välillä miettimään tuodessani esiin autenttisia lainauksia ja alkuperäisilmaisuja, etten paljastaisi tutkittavien henkilöllisyyttä. Ehkä tämä vaivasi minua lopulta liikaakin, sillä kuitenkin noudatin anonyymiteetistä antamaani lupaus, enkä esimerkiksi toistanut samalta haastateltavalta poimittuja alkuperäisilmaisuja peräkkäin tai yhteydessä jossa mielestäni haastateltavan henkilöllisyys olisi saattanut tulla esille. Luottamus laadullisessa tutkimuksessa perustuu siihen oletukseen, että tutkittavat pystyvät luottamaan tutkijan lupaukseen aineiston käsittelystä; että sitä käytetään ja säilytetään kuten on sovittu (Kuula & Tiitinen 2010, 450). Kerroin kaikille haastateltaville näistä eettisluonteisista periaatteista heti haastattelujen aluksi.

Tutkielmani saavutti Tracyn (2010, 848) määrittämän koherenssin laadullisen tutkimuksen arvioinnissa, sillä vastasin tuloksilla tutkimuskysymyksiini ja käytin aineistolle sopivaa analyysimenetelmää. Tutkielmani uutuusarvo perustuu mielestäni tutkimuskohteeseeni, eli juuri kokeneiden sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisten opettajien käsityksiin hyvinvoinnista työssään. Lisäksi määrittelin (työ)hyvinvointiin sisältyväksi ammattillisen kasvun ja identiteetin käsitteet. Nämä käsitteet kuitenkin perustuvat tiukasti teoreettiseen pohjaan, jonka esittelin luvussa 2.

### **5.3 *Jatkotutkimusaiheita***

Olisi mielenkiintoista perehtyä kokeneiden opettajien käsityksiin ammattillisesta kasvustaan syvällisemmin. Miten he esimerkiksi kokevat opettajuutensa kehittyneen työvuosiensa aikana. Miten heidän tuntemuksensa itsestä opettajana ovat muuttuneet työvuosien aikana, eli miten he kokevat ammattillisen identiteettinsä muuttuneen.

Millaiset kokemukset ovat heidän omien käsitystensä mukaan muokanneet heistä sen opettajan, joka he kokevat tänä päivänä olevansa. Eli millaiset tekijät ovat heidän ammattillisen kasvunsa ytimessä.

Millaisia ammattillisen identiteetin muutoksia sosiaali- ja terveystieteiden opettajat joutuivat käsitystensä mukaan käymään läpi siirtyessään ”kentältä” opetustyöhön. Miten heidän aikaisempi

sosiaali- ja terveysalan ammattinsa on heidän mielestään vaikuttanut opettajan ammatti-identiteettiin ja heidän käsitykseensä omasta ammatillisesta kasvustaan ja opettajuudestaan.

Miten kokeneiden opettajien mukaan juuri ammatillinen kasvu (ja miten he sen ymmärtävät) määrittää heidän hyvinvointiaan.

Nämä kysymykset ja tämän tutkielman kysymykset ovat mielestäni tärkeitä ammatillisen opettajan työhyvinvoinnin kannalta ja niitä voitaisiinkin soveltaa opettajien kouluttamisessa sekä työnohjauksessa. Minua on aina kiinnostanut työnohjauksellinen näkökulma ammatillisessa kasvussa, koska mielestäni ammattiin liittyvät subjektiiviset kokemukset (asiantuntijuus, pätevyys, hiljainen tieto, identiteetti, asema) ovat olennainen osa työntekijöiden hyvinvointia. Tärkeää on myös tutkia kokeneiden opettajien käsityksiä, koska sosiaali- ja terveysalan opettajista suurin osa on kuitenkin työelämässään jo verrattain kokeneita. Vaikka eläköitymistä tapahtuu, on lähitulevaisuudessakin kuitenkin suurin osa sosiaali- ja terveysalan ammatillisista opettajista yli 40-vuotiaita (ks. kuvio5. s. 21), onhan heillä yleensä taustallaan laaja ammatillinen kokemus ennen opetustyössä toimimista ja opettajaksi kouluttautumista.



# LÄHTEET

- Aarnio, H., Enqvist, J. & Koli, H. 2007. Asiantuntijaksi kehittyminen virtuaalisessa opettajankoulutuksessa. Teoksessa Teoksessa Jääskeläinen, Laukia, Luukkainen, Mutka & Remes (toim.). Ammattikasvatuksen soihdunkatoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Jyväskylä: PS-Kustannus. 283-302.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere : Tampere University Press.
- Ahola, K., Kivistö, S. ja Vartia, M. (toim.) 2006. Työterveyspsykologia. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Alasoini, T. 2012. Psykologinen sopimus organisaation ja työntekijöiden yhteisenä etuna. Teoksessa Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus. 99-118.
- Alsop, J. 2006. Teacher identity discourses: negotiating personal and professional spaces. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum, cop.
- Bandura, A. 1977. Social learning theory. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. Nykyajan jäljellä. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1998. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Betz, N. 2000. Career self-efficacy. In Leong, F. & Barak, A. (Eds.) Contemporary Models in Vocational Psychology: A Volume in Honor of Samuel H. Osipow. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 55-78.
- Brough, P, O'Driscoll, M, Kalliath, T, Cooper, C. L & Poelmans, S.A.Y. 2009. Workplace psychological health: current research and practice. Edward Elgar Pub
- Boghossian, P. 2003. How Socratic Pedagogy works. *Informal Logic*. 23(2), 17-23.
- Bolton, S. & Houlihan, M. 2009. Are we having fun yet? A consideration of workplace fun and engagement. *Employee Relations*.31(6),556-568.
- Bonsdorff, M. von. 2009. Intentions of early retirement and continuing to work among middle-aged and older employees. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Brown, C.G. 2012. A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in - teachers. *Educational & Child Psychology* 29(4): 47-63.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. 2003. Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*. 95(4), 821-832.

- Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow, elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Tallinna: Rasalas kustannus.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986. ”Teachers’ thought processes”. Teoksessa M.C.Wittrock (toim.) Handbook of research on teaching. 3rd ed. new York: macmillan, 255-296.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus. 123-154.
- Colquitt, J.A., Conlon, D.E., Wesson, M.J., Porter, C.O.L.H. & Ng, K.Y. 2001. Justice at the Millennium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. 86(3), 425-455.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., De Jonge, J., Janssen, P.P.M & Schaufeli, W.B. 2001. Burnout and engagement at work as a function of demands and control. Scandinavian Journal of Work, Environment and Health. 27(4), 279-86.
- Duffy, R. & Lent, R. 2009. Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. Journal of Vocational Behavior. 75(2), 212-223.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. ja Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit oy. 90-142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto, A. & J. Onnismaa, (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 26-49.
- Fischer, M. 2012. Lingages between employee and customer perceptions in business-to-business services. Helsinki: Aalto yliopisto.  
<https://aalto.fi/bitstream/handle/123456789/3515/isbn9789526044743.pdf?sequence=1>  
 poimittu viimeksi 25.10.2013
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-Kustannus. 43-60.
- Forss, S. 2004. Kansalliset, kehitysohjelmat, työhyvinvointi ja ikääntyvien työssä pysyminen. Eläketurvakeskuksen monisteita.  
[www.etk.fi/Page.aspx?Section=42845&Item=21774](http://www.etk.fi/Page.aspx?Section=42845&Item=21774), viimeksi luettu 19.11.2009
- Foucault, Michel, 1998. Seksuaalisuuden historia: tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä. Gaudeamus, Helsinki.
- González-Roma, V., Schaufeli, W., Bakker A. & Lloret, S. 2006. Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? Journal of Vocational Behavior 68(1), 165-174.

- Grönroos, E., Lampi, H. & Vaherkoski, U. (2008) Ammattikorkeakoulun terveystalan opettajien stressin kokeminen ja työhön sitoutuminen. KeVer verkkolehti 2/08.
- Habermas, J. 2004. Julkisuuden rakennemuutos. Tutkimus yhdestä kansalaisyhteiskunnan kategoriasta. Tampere: Vastapaino.
- Hakanen J. 2002a. Työuupumuksesta työn imuun – positiivisen työhyvinvointikäsitteen ja -menetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatioissa. Työ ja ihminen, 16, 42–58.
- Hakanen J. 2002b. Työn imu ja työuupumus – laajennetun työhyvinvointimallin kehittäminen ja testaaminen. Psykologia, 37, 291–301.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen J. 2009. Työn imun arviointimenetelmä. Työn imu -menetelmän (Utrecht Work Engagement Scale) käyttäminen, validointi ja viitetiedot Suomessa. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. 2006. Burnout and Work Engagement among Teachers. Journal of School Psychology. 43(6), 495-513.
- Hakanen, J.J. & Schaufeli, W.B. 2012. Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. Journal of Affective Disorders, 141, 415-424.
- Hakkarainen, K. 2008. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologisia näkökulmia. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Postmoderni ammattikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeenlinna : Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. 111-130.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Hallberg U. E. & Schaufeli W. B. 2006. "Same Same" But Different? Can Work Engagement Be Discriminated from Job Involvement and Organizational Commitment? European Psychologist, 11, 119–127.
- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmien konstruointi. Tampere: Tampere University Press.
- Harra, K. 2007. Stressinhallintataito ammatillisen kasvun tavoitteena. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu = Professional growth : professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Hämeenlinna : Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. 53-63.
- Harwell, D. & Daniel, M. 2012. Promoting teacher effectiveness through a holistic wellnes model. PEC (Problems of Education in the 21st Century), 40(40), 75-87.

- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. Voimaantuminen työyhteisön haasteena. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Heikkinen, A. & Henriksson, L. 2001. Kansallisten toimialojen rakentajista ylikansallisten organisaatioiden sekatyöläisiin. Teoksessa Anttila, A-H. & Suoranta, A. Ammattia oppimassa. Vantaa: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. 206-263.
- Heikkinen H., Jokinen H., Välijärvi J. & Tynjälä P. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205-217.
- Helakorpi, S. 2008. Ammattikoulutusjärjestelmä ja sen instituutiot. Teoksessa Helakorpi (toim.) Postmoderni ammattikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeenlinna : Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. 29-45.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Henriksson, L. 2008. Reconfiguring Finnish welfare service workforce: Inequalities and identity. *Equal Opportunities International* 27(1), 49-63.
- Henriksson, L. & Tiitinen, S. 2011. Lähihoitajan ammatti elämän risteysasemana: haastattelututkimus alalle hiljattain valmistuneista. *Työelämän tutkimus*, 9(2), 120-135.
- Hochschild, A.R. (2003) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Twentieth Anniversary Edition. California: University of California Press.
- Horelli, L. & Saari, M. 2002. Tasa-arvoa valtavirtaan. Tasa-arvon valtavirtaistamisen menetelmiä ja käytäntöjä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2002:11. Edita Prisma Oy, Helsinki.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Hyvärinen, K. 2003. Sosiaalialan opettajien työssäjaksamiseen vaikuttavia tekijöitä. Oppimisportfolio. Oulun seudun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Ilmarinen, J. Pitkää työuraa! Ikääntyminen ja työelämän laatu Euroopan unionissa. Helsinki : Työterveyslaitos : Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus
- Isaacs, W. 1999. *Dialogue and the Art of Thinking Together: a Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life*. New York: Doubleday.
- Isopahkala-Bouret, U., Paloniemi, S., Tikkanen, T., Gudmundsson, B., Hansen, L.E., Randle, H. & Sandvik, J. 2012. ”Hyvät käytännöt ovat hyviä iästä riippumatta!” Suomalaisten työmarkkinajärjestöjen ikäpolitiikka pohjoismaisessa vertailussa. *Aikuiskasvatus*. 32(3). 221-224.

- Jessup, F. 1969. The Idea of Lifelong Learning. Teoksessa Jessup, F (toim.) Lifelong Learning. Oxford:Pergamon Press. 14-31.
- Jokinen, E. 1997. Vihjeet. Johdanto. Teoksessa Eeva Jokinen (toim.) Ruumiin siteet. Kirjoituksia eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta. Vastapaino, Tampere, 7-20.
- Julkunen R. 2003. Kuusikymmentä ja töissä. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 18-48.
- Jääskeläinen, M. Osaavammaksi opettajaksi opettajankoulutuksessa. Teoksessa Jääskeläinen, Laukia, Luukkainen, Mutka & Remes (toim.). Ammatikasvatuksen soihdunkatoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Jyväskylä: PS-Kustannus. 67-81.
- Karasek, R.A. 1979. Job demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implication for Job redesign. Administrative Science Quarterly 24(2), 285-308.
- Karasek, R. A. & Theorell, T. 1990. Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life. New York: Basic Books.
- Karvinen-Niinikoski, S., Rantalaiho, U-M. & Salonen J. 2007. Työnohjaus sosiaalityössä. Helsinki: Edita.
- Kauhanen, J. 2010. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOYpro.
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne. Tampere : Tampere University Press.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Temperamentti. Helsinki: WSOY.
- Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia instituutti.
- Kinnunen, U. & Feldt, T. 2008. Stressi työelämässä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt ja S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus. 13-37.
- Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. 2008a. Alkusanat. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt ja S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 7-12.
- Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. 2008b. (Johdatus lukuun) Hyvinvointi työssä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt ja S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13.

- Kinnunen, U. & Häätinen, M. 2008. Työuupumus ja jaksaminen työelämässä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt ja S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus. 38-55.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajan koulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Knowles, M.S. 1980. The modern practise of adult education. New York: Adult Education.
- Korkiakangas, E., Luoma, P., Alahuhta, M., Taanila, A. & Laitinen, J. 2009. Nvivo apuvälineenä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä. Hoitotiede 21(3), 216-226.
- Kosonen, P. 1996. Subjekti. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere, 179-205.
- Kumpulainen, T. & Karkama, M. 2011. Ammatillisen koulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2010. Teoksessa Kumpulainen, T. (toim.) Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsinki : Opetushallitus, 2011. 67-76.
- Kyrö, P. 2003. Taulukko kvalitatiivisen analyysin periaatteista, ref. Tesch 1995. Teoksessa P. Kyrö, Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kühnel J., Sonnentag S., & Westman M. (2009). Does work engagement increase after a short respite? The role of job involvement as a double-edged sword. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 82, 575–594.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H.L.T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalitusseura. 144-161.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company.
- Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Aikuiskasvatuksen 43. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalitusseura. 17-48.
- Leiter M. P. & Stright N. 2009. The Social Context of Work Life: Implications for Burnout and Work Engagement. Teoksessa C. L., J.C. Quick & M.J. Schabracq (toim.), International Handbook of Work and Health Psychology. Hoboken: John Wiley & Sons , 25–47.
- Leskelä, J. 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto ja J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalitusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

- Luukkainen, O. 2008. Uudistuva ja uudistava opettajuus. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Postmoderni ammattikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeenlinna : Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. 189-205.
- Mamia, T. 2009. Mistä työhyvinvointi syntyy? Teoksessa Blom, R. ja Hautaniemi, A. (toim.) Työelämä muuttuu, joutaako hyvinvointi? Helsinki: Gaudeamus. 20-55.
- Manka, M-L. 1999. Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Manka, M-L., Hakala, L., Nuutinen, S. ja Harju, R. 2010. Työn iloa ja imua, työhyvinvoinnin ratkaisuja pientyöpaikoille. Tampere: Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos Tampereen yliopisto.
- Manka, M-L., Heikkilä-Tammi, K. ja Vauhkonen, A. 2012. Työhyvinvointi ja tuloksellisuus. Henkilöstön arvoa kuvaavat tunnusluvut johtamisen tukena kunnissa. [http://www.uta.fi/jkk/synergos/tyohyvinvointi/hakuopas\\_netti.pdf](http://www.uta.fi/jkk/synergos/tyohyvinvointi/hakuopas_netti.pdf) poimittu viimeksi 21.10.2013
- Marton, F. 1993. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville (toim.) The international encyclopedia of education. Vol. 8. London: Pergamon, 4424-4429.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. 1996. Maslach burnout inventory manual (3rd ed.). Palo Alto7: Consulting Psychologists Press.
- Masuda, A. M., Ebersole, M. M., ja Barrett, D. 2013 A Qualitative Inquiry: Teachers' Attitudes and Willingness to Engage in Professional Development Experiences at Different Career Stages. Delta Kappa Gamma Bulletin, 79(2), 6-14.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku : Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 7-11.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 79-148.
- Mäkikangas, A., Feldt, T. ja Kinnunen, U. 2008. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. ja Mauno, S. (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus. 56-74.
- Niemi, H. & Nevgi, A. (2007). Metataitoja oppimiseen – itseohjautuvuutta ja yhteistyötä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu = Professional growth : professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Hämeenlinna : Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Nissilä, S-P. 2007. Opettajan ammatti-identiteetti. Teoksessa Jääskeläinen, Laukia, Luukkainen, Mutka & Remes (toim.). Ammattikasvatuksen soihdunkatoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Jyväskylä: PS-Kustannus. 83-99.
- Paloniemi, S. 2007. Ikääntyneiden oppiminen ja oppimisen ohjaaminen. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus. 221-247.
- Pantzar, E. 2004. Challenges of Lifelong learning in the Globalised World. Teoksessa Elis. K (Hg.) Bildungsreise-Reisebildung. Pädagogik: Forschung und Wissenschaft. Wien: Lit Verlag. 121-134.
- Pensola, T., Rinne, H., Kankainen, S. & Roine, H. 2008. Työikäiset ikääntyvät. 55-69 –vuotiaiden terveys, toimintakyky, työkyky ja kuntoutustarve. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia. 78/2008.
- Penttilä, S. Lahtiranta, K & Vanhanen-Nuutinen L. 2007. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus – Ammatillinen opettajankoulutus opettajuuden kehittymisen areenana. Teoksessa Jääskeläinen, Laukia, Luukkainen, Mutka & Remes (toim.). Ammattikasvatuksen soihdunkatoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Jyväskylä: PS-Kustannus. 49-65.
- Pietikäinen, P. (2011). Johdanto: Työstä elämää, työelämästä hyvinvointia. Teoksessa P. Pietikäinen (toim.) Työstä, jousta ja jaksa. Työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus. Helsinki : Gaudeamus, 2011.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. 2013. Reducing teacher burnout. A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education* 35, 62-72.
- Pietarinen, J. Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku : Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 53-74.
- Pines. A. 1993. Burnout: An existential perspective. Teoksessa W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (toim.) professional burnout: Recent developments in theory and research. Washington, DC: Taylor & Francis. 33-51.
- Pohjola, M. 2009. Työn tuottavuus talouskasvun lähteenä. Teoksessa A. Pärnänen & K-M. Okkonen (toim.) Työelämän suurten muutosten vuosikymmenet. Helsinki : Tilastokeskus. 251-261.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 178-197



- Ponteva, K. (2009) Työntekijän samaistuminen organisaatioon ja vieraantuminen työstä organisaatiomuutoksessa. Tampere : Tampere University Press.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. 2011. Teacher-working -environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101-1110.
- Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa. Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta koulu yhteisöissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Teoksessa H.P.A. Boxhuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer. 159-179.
- Ropo, E. & Gustafsson A-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto, A. & J. Onnismaa, (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 50-76.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, A. & J. Onnismaa, *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 106-122.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 424-431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9-36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22- 56.
- Saari, T. & Pyöriä, P. 2012. Sitoutunut työntekijä: Menestyksen merkki vai edellytys? Teoksessa P. Pyöriä (toim.) *Työhyvinvointi ja organisaation menestys*. Helsinki: Gaudeamus. 41-79.
- 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.
- Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. 1998. *The Burnout Companion to Study and Practise: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.

- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. & Maslach, C. 2009. Burnout: 35 Years of Research and Practice. *Career Development International* 14(3), 204-220.
- Schaufeli W. B., Martinez I. M., Marques Pinto A., Salanova M. & Bakker A. B. 2002. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross Cultural Psychology* 33(5), 464-481.
- Schaufeli W., Salanova M., Gonzáles-Roma V. & Bakker A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Seinä, S. 2009. Stressistä työhyvinvointiin. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Hämeenlinna : Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. 125-150.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*. 55(1), 5-14.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen J. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*. 28(4), 244-257.
- Soini, T., Pietarinen J. & Pyhältö, K. 2010. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 16(6), 735-751.
- Sonntag, S. & Frese, M. 2003. Stress in organizations. Teoksessa W.C.Borman, D.R. Ilgen ja R.J. Klimoski (toim.) *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology*. Vol. 12. New York: Wiley. 560-592. .
- Syrjäläinen., E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Tracy, S.J. 2010. Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*. 16(10), 837-851.F
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. *Ammattikasvatusfilosofia*. Helsinki: Okka, Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. 2007. Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus* 27(1), 15-24.

- Tynjälä, P. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa ja J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä : Koulutuksen tutkimuslaitos. 99-122.
- Vanhala, S. & Bonsdorff, von M. 2012. Henkilöstöjohtamisen hyvät käytännöt. Teoksessa Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus. 119-136.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalitusseura. 124-143.
- Vanttaja, M. ja Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-Kustannus. 27-42.
- Varila, J. & Viholainen, T. 2000. Työn ilo tutkimuksen kohteeksi: mitä uusia tuulia ja virikkeitä työn ilon kokemukset tarjoavat henkilöstön tai organisaation kehittämiseen? Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Virtanen, M. 2013. Opettajien emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista. Tampere: Tampere University Press.
- Virtanen, A. & Collin, K. 2007. Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 216-235.
- Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. ja Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit oy. 156-176.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. Aikuiskasvatus 32:2. 96-106.
- Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.R. Nummenmaa ja J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 9-26.
- Väistö, R. 2004. Mentorointin yksilön ja työyhteisön kehittämisen mahdollistajana. Teoksessa Mentorointi, ammatillisen kasvun ja työyhteisön kehittämisen menetelmä sosiaali- ja terveysalalla. Väistö, R. (toim.) Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu
- Walby, S. 1990. Theorizing Patriarchy. Blackwell, Cambridge
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: Opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, Okka, 2000. 107-116.

## HAASTATTELUPYYNTÖ

---

Hei!

Teen Tampereen yliopistossa kasvatustieteen (erityisesti ammattikasvatus) pro gradu -tutkielmaa aiheesta hyvinvointi työssä. Tehtävänäni on selvittää kokeneiden sosiaali- ja terveysalan opettajien käsityksiä ja kokemuksia em. aiheesta. Tutkimuksessani tarkastelen "työn iloa", esim. "mikä työssä innostaa?", ja henkilökohtaisia kokemuksia opetustyöstä.

Tutkimuksen aineisto koostuu kokeneiden sosiaali- ja terveysalan opettajien haastatteluista. Työvuosia/kokemusta opetustehtävistä tulisi haastateltavilla opettajilla olla vähintään kymmenen vuotta.

Olisitko kiinnostunut osallistumaan haastatteluun loka/marraskuussa? Haastattelun kesto on noin yksi tunti. Haastattelu nauhoitetaan, mutta aineistoa käsitellään anonyymisti ja hyödynnetään vain tämän tutkimuksen tarkoituksiin.

Haastattelu voidaan suorittaa jossakin Sinulle parhaiten sopivassa paikassa. Vastattuasi tähän viestiin, voimme sopia tarkemmin ajankohdasta ja lähetän Sinulle myös haastattelun teemat tutustumista varten.

Ystävällisesti

Tanja Luukkonen

vastausosoite: [tanja.luukkonen@uta.fi](mailto:tanja.luukkonen@uta.fi)

tarvittaessa myös puh. xxx xxx xxxx

---

Tanja Luukkonen, kasvatustieteen maisteriopiskelija (erityisesti ammattikasvatus) Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus (AkTkk), Hämeenlinna.

Tutkimusta ohjaa KT Hilikka Roisko, TaY, AkTkk.

## Teemahaastattelurunko

---

### Taustakysymykset/tiedot

sukupuoli

ikä

toimenkuva

työkokemus vuosina ko. tehtävässä

### KESKUSTELUN TEEMOJA

#### 1) Käsitykset positiivisesta työhyvinvoinnista

Mitkä ovat työsi hyviä puolia?

Mikä tekee työstä mukavaa?

Millaisissa tilanteissa innostut työstä?

Mikä saa sinut innostumaan työstä? Milloin innostut?

Inspiroiko työ sinua?/Milloin?

Koetko työsi merkitykselliseksi?

Käykö sinulle usein niin, että unohdat katsoa kelloa? Työ vie ns. mukanaan?

Milloin? Millaisissa tilanteissa?

Millaisessa ympäristössä innostut työssä? Mikä on ympäristön merkitys työn ilolle?

#### 2) Käsitykset kokemuksen merkityksestä työhyvinvoinnille

Millainen on käsityksesi ”kokeneesta opettajasta”? Mitä kokemus tuo (antaa, muuttaa) opetukseen?

Onko käsityksesi mukaan (työ)kokemus muuttanut koettua työn iloa, työhyvinvointia?

(vertaa, muistele työn alkuaikoja vrs. viime ajat)

(kun muistelet työurasi alkua, niin onko käsityksesi työn ilosta muuttunut –innostavatko samat asiat edelleen?)

onko kokemuksesi työstä muuttunut?)

Onko työssä koetut positiiviset tunteet muuttuneet, miten? Onko erilaista?

Oletko sinä muuttunut työntekijänä kokemuksen myötä?

#### 3) Käsitykset omasta työurasta

Oletko kokenut, että haluaisit jatkaa työurallasi mahdollisimman pitkään?

Mitkä asiat työssä edistävät työhön sitoutumista?

Mikä on käsityksesi työssä viihtymisen/innostumisen/työn ilon roolista urakehityksessä ammatillisessa kehityksessä?

## Teemat haastateltaville etukäteen

---

Hyvinvointi työssä –  
Sosiaali- ja terveystieteen alan opettajien kokemuksia hyvinvoinnistaan opetustyössä.

### Taustatiedot

sukupuoli

ikä

toimenkuva

työkokemus vuosina ko. tehtävässä

### Teema 1.

Käsitykset ja kokemukset hyvinvoinnista työssä.

Millaiset asiat innostavat, mistä saa iloa, ”työn imu”.

(Työn imu = tarmokkuus, haasteellisuus, merkityksellisyys, uppoutuminen)

Voimavarat – vaatimukset.

### Teema 2.

Käsitykset kokemuksen merkityksestä hyvinvoinnille.

Kokemuksen merkitys ammatilliselle identiteetille, työlle ja työn ilolle.

### Teema 3.

Ammatillinen kehittyminen.

Ura ja työn ilo.

Opettajan työn piirteitä.