

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteiden laitos
Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 257

Annarita Koli

TYÖN MIELTÄ ETSIMÄSSÄ

Työhyvinvoinnin edistäminen ammatinopettajien työssä

Esitetään

Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
yliopiston päärakennuksen auditoriossa XV, Unioninkatu 34,
lauantaina 29. marraskuuta 2014 klo 12.

Helsinki 2014

Kustos

Professori Yrjö Engeström, Helsingin yliopisto

Ohjaaja

Dosentti Kirsti Launis, Helsingin yliopisto

Professori emeritus Jaakko Virkkunen, Helsingin yliopisto

Esitarkastajat

Professori Anneli Leppänen, Työterveyslaitos

Dosentti Jussi Silvonen, Itä-Suomen yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Matti Vartiainen, Aalto-yliopisto

Kannen kuva

Mikko Koiranen

Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-952-10-9378-4 (nid.)

ISBN 978-952-10-9379-1 (pdf)

ISSN-L 1798-8322

ISSN 1798-8322

Annarita Koli

TYÖN MIELTÄ ETSIMÄSSÄ

Työhyvinvoinnin edistäminen ammatinopettajien työssä

Tiivistelmä

Tutkin väitöskirjassani työhyvinvointia ja sen edistämisen mahdollisuuksia ammatinopettajien muuttuvassa työssä. Aiemmat opettajien työhyvinvointia ja työn muutosta tarkastelleet tutkimukset ovat kohdistuneet joko opettajayksilöihin muutoksen vastaanottajina tai opetustyön piirteisiin ja uudistuksiin yleisellä tasolla. Opettajien työhyvinvointia ei sen sijaan ole juurikaan tarkasteltu työyhteisön ja paikallisen työtoiminnan muutoksen näkökulmasta.

Tarkastelen väitöskirjassani opettajien työhyvinvointia yhteisön kehittyvässä työtoiminnassa syntyvänä ilmiönä. Kehitän työhyvinvointia edistävän työn kehittämisen lähestymistapaa, jossa työyhteisö nähdään aktiivisena työnsä kehittäjänä ja työhyvinvointinsa uudistajana. Hyödynnän tutkimuksessani kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa ja kehittävän työntutkimuksen metodologiaa sekä näiden pohjalta kehitettyä työhyvinvoinnin käsitteistöä. Toiminnan teoriaan perustuva kohdehyvinvoinnin käsite korostaa työn henkilökohtaisen mielen ja työssä onnistumisen keskeistä merkitystä työhyvinvoinnin osatekijöinä. Tähän saakka ei ole kuitenkaan kovin hyvin ymmärretty sitä, miten yksilö voi löytää työstään uuden henkilökohtaisen mielen toiminnan muuttuessa olennaisesti. Kysyn väitöskirjassani: miten opettajayhteisön on mahdollista kehittää ja uudistaa työtään työhyvinvointia edistävällä tavalla?

Empiirinen tutkimuskohteeni on kauneudenhoitoalan opettajien työyhteisö ammatillisessa oppilaitoksessa. Tutkin opettajien työtä etnografisin menetelmin vuosina 2002–2004, osana ”Uuden asiantuntijuuden kynnyksellä – henkilöstö työpaikan muutoksentehtävänä” -tutkimus- ja interventiohanketta. Väitöskirjani muodostuu teoreettisesta osasta ja neljästä empiirisestä artikkelista. Analysoin artikkeleissa eri näkökulmista opetustyön muutosta ja siihen liittyviä työhyvinvoinnin ilmiöitä. Väitöskirjan yhteenveto-osassa kehitän työhyvinvoinnin ja sen edistämisen teoriaa artikkelien empiiristen löydösten ja toiminnan teorian käsitteistön pohjalta.

Tarkastelen tutkimuksessani opettajien työhyvinvointia työn henkilökohtaisen mielen ja opetustyön yhteisöllisen kohteen kehittyvänä suhteena. Opetustyön hajanainen kehitys näkyi opettajien työssä erilaisina häiriötilanteina, eri suuntaan vetävinä vaatimuksina ja työn henkilökohtaisen mielekkyyden ongelmina. Työtoiminnan merkittävässä muutoksessa yksilön suhde työhön voi kärjistyä henkilökohtaiseksi umpikujan kokemukseksi ja hyvinvointia uhkaavaksi motiiviristiriidaksi. Tutkimuksessani havaitsin, että opettajayhteisöllä ei ollut työnsä arjessa riittävästi mahdollisuuksia työstää yhdessä uutta käsitystä toiminnan muuttuneesta kohteesta, jolloin myös uusien toimintatapojen ja työn henkilökohtaisen mielen lähteiden rakentaminen jäi keskeneräiseksi. Tutkimukseni kuitenkin osoitti, että sopivien kehittämisen välineiden avulla opettajat voivat muodostaa yhteisen käsityksen toiminnan kehitystarpeista ja edistää työhyvinvointiaan rakentamalla yhdessä toimintansa tulevaisuutta.

Työtoiminnan merkittävässä muutoksessa työhyvinvointia edistetään tuke-
malla työyhteisöä uuden käsityksen muodostamisessa yhteisestä toiminnan kohteesta. Tällainen uusi tulkinta luo pohjan organisaation toimintatavan uudistamiselle, mutta se tarjoaa myös yksilöille pohjan rakentaa uusi suhde työhönsä ja löytää uusia työhyvinvoinnin lähteitä muuttuneesta työstä. Muutoksessa yksilöiden kokemat voimakkaatkaan motiiviristiriidat eivät ole kielteinen ilmiö, vaan tärkeä yksilön ja yhteisön kehityksen edellytys. Tutkimukseni auttaa ymmärtämään yksilöiden työhyvinvoinnin kokemuksia muuttuvassa työtoiminnassa ja osoittaa yhteisen kehittämisen merkityksen työhyvinvoinnin edistämisessä.

Annarita Koli

SEARCHING FOR THE PERSONAL SENSE OF WORK

Promoting work-related well-being in vocational teachers' work

Abstract

This dissertation concerns work-related well-being of vocational teachers and the possibilities for well-being promotion in changing work activity. Previous studies concerning teachers' occupational well-being and change have focused either on individual teachers as recipients of change, or on the characteristics and reforms of teaching work on a general level. Only rarely has work-related well-being of teachers been studied from the viewpoint of work community and changing work activity.

In my thesis, I study teachers' work-related well-being as a phenomenon emerging in collective and changing work activity. I develop a method for promoting work-related well-being in the joint development of work activity. In this method, the work community is considered as an active agent in developing their work and promoting their well-being. I employ cultural-historical activity theory (CHAT), the methodology of developmental work research (DWR) and theoretical concepts that have been developed within them for studying work-related well-being. The activity-theoretical concept of object-dependent well-being emphasizes the personal sense of work and the employee's successful work in experiencing work-related well-being. However, it is still unclear how an individual may find a new personal sense in his or her work in significant workplace transformations. My research task is: how is it possible for the teacher community to develop and reshape their work activity in order to promote their work-related well-being at the same time?

My empirical research site is a work community of beautician teachers in a vocational school. I studied their work using ethnographic research methods 2002–2004, as part of a research and development project called "*On the threshold of new expertise – personnel as the workplace change agent.*" My dissertation consists of a theoretical part and four empirical articles. In the articles I analyze teachers' changing work activity and their work-related well-

being from different viewpoints. In the summary part of the thesis I develop a theory for studying and promoting work-related well-being that is based on both empirical articles' findings and theoretical concepts of activity theory.

In my dissertation, I study teachers' work-related well-being as a developing relationship between the personal sense of work and collective object of teaching. The fragmental development of teaching appeared in the everyday work of teachers as disturbances, contradictory demands, and problems in their personal sense of work. In significant workplace transformations the relationship of the individual to his or her work may culminate in the experience of a personal double-bind and contradictory motives that threaten work-related well-being. My study shows that the teacher community did not have sufficient opportunities for working out a shared conception of the changed object of their work. Hence, also the development of new work practices and new sources of personal sense were not consolidated. My study also shows, however, that with the help of appropriate developmental tools, teachers may construct a shared understanding of the developmental needs of work activity and so promote their work-related well-being by jointly generating the future of their work activity.

In significant workplace transformations, employee well-being can be promoted by supporting work communities in constructing a shared conception of the object of joint activity. This conception creates the ground for reshaping organizational practices, but it also offers an opportunity for individuals to construct a new relationship to their work and for finding new sources of work-related well-being in the changed work activity. During change even strong individual experiences of contradictory motives are not a negative phenomenon, but an important prerequisite for both individual and collective development. My study helps to understand individuals' well-being experiences in changing work activity and shows the meaning of collective development in the promotion of work-related well-being.

KIITOKSET

Väitöskirjaprosessiini on mahtunut tiheää juurakkoa, hetkittäisiä harhapolkuja ja tasaisena siintävää suoraa, jotka kaikki ovat vieneet minua vääjäämättä kohti työn valmistumista. Olen saanut perehtyä syvällisesti työhyvinvoinnin tutkimuksen kenttään ja olen oppinut enemmän tutkimuksen teosta ja itsestäni kuin olisin etukäteen voinut arvata. Kiitos tästä oppimisprosessista kuuluu monille ihmisille – te kaikki tiesitte minua paremmin, että työni valmistuu aikanaan.

Suurimman kiitoksen haluan osoittaa väitöskirjani ohjaajalle dosentti Kirsti Launikselle. Jaksoit kärsivällisesti kannustaa kirjoitustyössä ja ohjauspalaverimme olivat alituisia innostuksen lähteitä. Olet ollut yksi tärkeimmistä henkilöistä työurallani, enkä koskaan unohda sinulta saamaani tukea. Lämpimät kiitokset myös toiselle ohjaajalleni emeritusprofessori Jaakko Virkkuselle korvaamattomasta ohjauksesta työni yhteenvetovaiheessa. Jollain ihmeellisellä tavalla löysit aina aikaa tekstieni kommentointiin, ja teoreettinen kunnianhimosi rohkaisi minua tarttumaan vaativampiinkin teemoihin työssäni.

Kiitän lämpimästi professori Yrjö Engeströmiä tuesta väitöskirjatyöni eri vaiheissa ja mahdollisuudesta suorittaa tieteelliset jatko-opinnot Kehittävän työntutkimuksen ja aikuiskoulutuksen tohtoriohjelmassa Helsingin yliopistossa. Tohtoriohjelman seminaarit olivat ainutlaatuinen oppimisen muoto, ja toiminnan teorian perusteisiin saatu vankka kivijalka on kantanut minua pitkälle. Kiitos inspiroivasta opetuksesta ja teksteistä Yrjölle sekä professori Reijo Miettiselle ja emeritusprofessori Jaakko Virkkuselle. I want to thank also Annalisa Sannino for your inspiring writings that gave me a new perspective in thinking about work-related well-being.

Olen vilpittömästi kiitollinen väitöskirjani esitarkastajille, professori Anneli Leppäselle Työterveyslaitokselta ja dosentti Jussi Silvoselle Itä-Suomen yliopistosta. Kiitos työhöni paneutumisesta ja nerokkaista kommentaiteista, joiden pohjalta minun oli mahdollista hioa työni lopulliseen asuunsa.

Vaikka väitöskirjani kannessa on vain minun nimeni, se ei olisi syntynyt ilman yhteisöjä, joihin olen kuulunut näinä vuosina. Kiitos Kehittävän työntutkimuksen ja aikuiskoulutuksen tohtorikoulun mahtaville nollakolmosille: Ulla Engeströmille, Stefi Freemanille, Kirsi Kalliolle, Auli Pasaselle, Anna Rainiolle, Marika Schauppille, Juha Siltalalle ja Marianne Teräkselle. Teidän kanssanne olen saanut kasvaa, ihmetellä ja nauraa! Kiitos Kirsti Launiksen johtaman Työhyvinvoinnin tutkimusryhmän jäsenille Tarja Kantolalle, Teija Mankkiselle, Jorma Mäkitalolle, Anna-Liisa Niemelälle ja Tanja Rokkaselle. Aloittaessani noviisina Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikössä (nyk. CRADLE) otitte minut lämpimästi vastaan ja opettitte paljon tutkimuksen teosta.

Erityinen kiitos FT Juha Pihlajalle sympaattisuudestasi ja yhteisistä ajoista Työsuojelurahaston rahoittamassa ”Uuden asiantuntijuuden kynnyksellä” -tutkimushankkeessa vuosina 2003–2005.

Yliopistolta sain vahvan teoreettisen pohjan työn kehittämisen ja työhyvinvoinnin edistämisen yhdistävälle lähestymistavalle. Yksikään teoria ei kuitenkaan kehity ilman, että se saa tulla myös käytännöksi. Kiitos Työn kehittämisen tiimille Työterveyslaitoksella, jossa työskentelin vuosina 2006–2011. Tänä aikana pääsin osaksi mahtavaa työyhteisöä, jossa vallitsee uskomaton keskinäinen luottamus, huumori ja oppimisen ilmapiiri. Kiitos nykyisille työtovereilleni työeläkeyhtiö Elossa iloisesta tekemisen mielestä ja vahvasta yhteishengestä. Erityinen kiitos entiselle esimiehelleni Laura Sauramalle – mahdollistit uuden vaiheen työurallani ja valoit uskoa väitöskirjani valmistumiseen, vaikka tilanne vaikutti ajoittain toivottomalta. Kiitos myös nykyiselle esimiehelleni Lauri Rämölle joustavuudesta ja tuesta työni viimeistelyvaiheessa.

Kiitän tutkimuskohteeni opettajia ja esimiehiä ajastanne ja lämpimästä vastaanotosta tutkimukseni aineistonkeruuvaiheessa. Monet kiitokset Työsuojelurahastolle apurahasta väitöskirjan viimeistelyyn ja ymmärryksestä työni viivästyessä – mutta myös sopivasta positiivisesta paineesta, joka pakotti päättäväisyyteen työn loppuunsaattamisessa. Kiitos myös Tuomo Aallolle väitöskirjan saattamisesta painatuskuntoon.

Kirjoittaminen vaati vastapainokseen hetkiä, jolloin saa tuulettaa aivoja ja unohtaa työhön liittyvät velvoitteet. Kiitos hauskoista hetkistä, kuuntelusta ja tulevaisuuden uskosta rakkaille ystäväilleni Minnalle, Jonnalle, Sannalle, Outille ja Eevalle. Teillä on aina paikka sydämässäni. Kiitos myös appivanhemmilleni Merja Linko-Kolille ja Aimo Kolille sekä Minna Karppiselle ja Kimmo Kolille auttavista käsipareista silloin, kun aika ei meinannut riittää kaikkeen.

Sydämellinen kiitos vanhemmilleni Marjatta ja Markku Koiraselle siitä, että olette antaneet minulle tilaa tulla sellaiseksi kuin olen. Olette olleet suureksi avuksi ja tukeneet minua vilpittömästi kaikissa tekemisissäni, vaikka en ole aina ollut helppo tytär. Kiitos veljelleni Mikolle, hänen vaimolleen Minjalle ja suloisille veljenpojilleni Eelille ja Samulle huumorista ja elämänilosta. Erityinen kiitos Mikolle väitöskirjan kansikuvasta!

Rakkain kiitokseni kuuluu miehelleni Karrille ja viisaille tyttärilleni Kanervalle ja Kirsikalle. Tyttäriltäni olen oppinut enemmän kuin yksikään väitöskirjaprosessi voi opettaa. Olen tehnyt väitöskirjaa koko sen ajan kun olette olleet maailmassa ja toivon, että voin vielä korvata teille ajoittaisen henkisen poissaoloni. Kiitos hassuista jutuista, halauksista ja siitä, että palautitte minut säännöllisesti todellisuuteen. Sinulle, Karri rakkaani, en voi koskaan ilmaista riittävästi kiitollisuuttani tuestasi ja olemassaolostasi. Kiitos, että saat minut nauramaan ja kiitos, ettet koskaan menettänyt uskoasi työni valmistumiseen. Tämä väitöskirja ei olisi valmistunut ilman sinua.

Veikkolassa

12. lokakuuta 2014

Annarita Koli

SISÄLLYS

1	TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄMISEN DILEMMA	1
2	KIRJALLISUUSKATSAUS OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINNISTA MUUTOKSESSA.....	3
2.1	Opetustyön kuormittavuus ja opettajan työstressi	6
2.1.1	Työstressitutkimusten suositukset työhyvinvoinnin parantamisesta	10
2.2	Opetustyön muutoksen mikropolitiikka	12
2.3	Opettajien tunteet ja identiteetti työhyvinvoinnin lähtökohtana.....	16
2.3.1	Ammatinopettajien muuttuva identiteetti koulutusuudistuksessa	18
2.3.2	Emootiotutkimuksen toimenpidesuosituksat: yksilö oman työhyvinvointinsa edistäjänä.....	20
2.4	Opettajayhteisö työnsä kehittäjänä – uusia avauksia.....	21
2.5	Yhteenveto työhyvinvoinnin tutkimuksista opetustyössä	27
3	TOIMINNAN TEORIA TYÖHYVINVOINNIN TARKASTELUN VIITEKEHYKSENÄ.....	33
3.1	Mekanistinen ja dialektinen ontologia	33
3.2	Toimintajärjestelmä työhyvinvoinnin dialektisen tarkastelun lähtökohtana.....	38
3.3	Toimintajärjestelmän kehitys ja ristiriidat.....	43
3.4	Yksilön suhde toiminnan kohteeseen.....	46
3.4.1	Työhyvinvointi mielen ja merkityksen kehittyvänä suhteena	49
3.5	Työhyvinvoinnin uudistuminen toiminnan kehityksessä	52
4	TUTKIMUSKOHTENA AMMATINOPETTAJIEN KEHITTYVÄ TYÖ	57
4.1	Työn muutokset kosmetologiasastolla 1980-luvulta 2000-luvulle.....	59
4.2	Ammatinopetuksen kehityslinjat Suomessa	64
4.2.1	Hajanaisuudesta keskitettyyn uudistukseen 1965–1987	66
4.2.2	Keskitetystä ohjauksesta työelämäyhteyksiin 1987–2001	68
4.2.3	Verkostojen ja yksilöllistämisen aikakausi 2001–	69
4.3	Ammatinopetuksen nykyvaihe ja tulkinta toiminnan kehitysristiriidasta	71

5	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA VÄITÖSKIRJAN ARTIKKELIT.....	75
5.1	Tutkimuksen empiirinen aineisto	78
5.2	Aineiston analysoinnin lähtökohdat	83
5.3	Artikkelien löydökset	87
5.4	Yhteenveto tutkimuskysymyksistä 1 ja 2	96
6	TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄMINEN KEHITTYVÄSSÄ TYÖTOIMINNASSA.....	103
6.1	Työn henkilökohtaisen mielen uudistumisen elementit	105
6.2	Kehittämisen motiivin viriämisestä toiminnan ristiriitojen ratkaisuihin	107
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	111
7.1	Tutkimuksen anti työhyvinvoinnin tutkimukselle ja edistämiseksi.....	111
7.2	Tutkimuksen anti toiminnan teorialle ja kehittäväälle työntutkimukselle	114
7.3	Tutkimuksen validiteetti ja tutkimustulosten yleistettävyys.....	115
	LÄHTEET	119

Kuvat

Kuva 1. Psykologisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen otteet	4
Kuva 2. Opettajien työhyvinvointitutkimusten suuntaukset	28
Kuva 3. Toimintajärjestelmän malli	40
Kuva 4. Henkilökohtainen mieli ja yhteisöllinen merkitys toimintajärjestelmässä	47
Kuva 5. Kolme inhimillisen toiminnan momenttia.	51
Kuva 6. Työn henkilökohtaisen mielen uudistuminen toiminnan kehittämisessä.....	55
Kuva 7. Oppilaitoksen ja työelämän yhteyttä välittävät toiminnot kosmetologiopetuksessa.	62
Kuva 8. Hypoteesi kosmetologiosaston kehitysristiriidoista.....	100
Kuva 9. Opettajien työhyvinvoinnin edistäminen yksilön, työyhteisön ja toimintakonseptin vuorovaikutuksessa	104

Taulukot

Taulukko 1. Opettajien työhyvinvoinnin tutkimussuuntaukset.....	24
Taulukko 2. Teoreettisen ja empiirisen tiedon erot.....	37
Taulukko 3. Kosmetologiopettajien työn keskeisimmät muutokset 1980-luvulta 2000-luvulle	65
Taulukko 4. Väitöskirjan empiirinen aineisto.....	81
Taulukko 5. Yhteenvedo väitöskirjan artikkeleista.....	85

Alkuperäisartikkelit

- I Launis, K. & Koli, A. (2005). Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. *Työ ja ihminen* 19(3), 350–366.
- II Koli, A. (2005). Työtoiminnan häiriöt ja ristiriitaiset toiminnan logiikat ammatinopettajien työssä. *Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 2(1).
- III Koli, A. (2006). Ammatinopettajat toimintakonseptien risteyksessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8(4), 25–39.
- IV Koli, A. (2011). Työn ongelmatilanteiden tulkinnat ja muutoksen mahdollisuus opetustyössä. *Aikuiskasvatus* 31(1), 25–33.

1 TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄMISEN DILEMMA

”Mä tykkään hirveesti opiskelijoista, mä viihdyn tuolla luokkatilassa, mä tykkään opettaa, se on niinku ihan selkee. Mutt mä en jaksata tätä muuta hyöritystä ja pyöritystä, mikä liittyy aina, että asiat takkuilee joka suuntaan. ... Mä joskus mietin sitä, että jaksankas mä 40 vuotta olla tässä työssä tässä ammatissa tässä laitoksessa. Ni jos se tälleen jatkuu, ni en jaksata. Kyllä se vastaus on niinku ihan selkee.” (ammattinopettaja, haastattelu, lokakuu 2003)

Näin kuvasi nuori ammattinopettaja työssä jaksamistaan ja kokemuksiinsa haastattelussa syksyllä 2003. Luokkahuoneopetus ja luokan ulkopuolinen työ näyttävät tuottavan opettajalle lähes vastakkaisia työhyvinvoinnin kokemuksia. Luokassa opettaja kokee työnsä selkeänä ja hallittavana ja opiskelijat ovat opettajalle työhyvinvoinnin ja työn ilon lähde. Mutta mitä tapahtuu, kun opettaja jättää luokkahuoneen? Asiat takkuilevat ja työn sujumattomuus heikentää opettajan työssä jaksamista. Opettajan näkökulma ei ole enää vain päivittäisessä työssä selviytymisessä: hän pohtii koko työuransa jatkon olevan uhattuna, jos tilanne jatkuu ennallaan.

Opetustyö on tutkimuksissa todettu yhdeksi stressaavimmista ammattiteista. Erityisesti opetustyön muutoksen on havaittu uhkaavan merkittäväällä tavalla opettajien työssä jaksamista (ks. esim. Travers & Cooper 1993; Smylie 1999; Woods 1999; Dinham & Scott 2000; Syrjäläinen 2002; Luukkainen 2004; van Veen & Slegers 2009). Yhä suurempi osa opettajien työstä on nykyään muuta kuin varsinaista opettamista, ja opetustyön sanotaan muuttuneen kutsumukselta palkkatyöksi (Lindén 2010). Uudistuksia on saneltu ulkopuolelta ja opettajat on nähty uudistuksissa vastaanottajan roolissa. Myös oppilaat ovat haastavampia kuin aiemmin. Useiden tutkimusten mukaan opetustyön muutokseen liittyy monia kielteisiä työhyvinvoinnin ilmiöitä, kuten kehittämiväsymystä, työn hallinnan ja identiteetin menetyksiä sekä opetustyön mielekkyyden katoamista (Pithers & Fogarty 1995; Rudow 1999; Brown, Ralph & Brember 2002; Syrjäläinen 2002; Luukkainen 2004; Almiola 2008; Cheng & Walker 2008; Lindén 2010; Vähäsantanen 2013).

Toisten tutkimusten mukaan kuva opettajan työstä ei ole kuitenkaan näin lohduton. Opettajat ovat edelleen hyvin tyytyväisiä ja sitoutuneita työhönsä. Oman työn hallinta, esimiehen tuki ja työpaikan sosiaaliset suhteet ovat opettajille merkittäviä voimavaroiteijöitä (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006). Luokkahuoneopetus ja oppilaat ovat opettajalle keskeinen työtyytyväisyyden ja työmotivaation lähde – siitäkin huolimatta, että oppilaat on tunnistettu myös opettajan työn stressiteijäksi (Travers & Cooper 1993; Huberman & Vandenberghe 1999; Smylie 1999; Brown ym. 2002; Dinham & Scott 2000; Hakanen ym. 2006; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010).

Kuva opettajien työhyvinvoinnista on siis varsin ristiriitainen. Opettajat voivat hyvin ja huonosti, samat asiat opettajan työssä sekä vahvistavat hyvinvointia että heikentävät sitä – ja jopa sama opettaja tuntee työssään niin positiivisia kuin kielteisiä tunteita (Smylie 1999; Vähäsantanen & Eteläpelto 2011). Myös työhyvinvoinnin parantamiseksi tehtyjen interventioiden tulokset ovat olleet ristiriitaisia ja pysyviä parannuksia työhyvinvointiin on ollut vaikea saavuttaa. Tutkijoiden mukaan ei ymmärretä vielä riittävästi, millaiset interventiot ovat tehokkaita yksilöiden hyvinvoinnin parantamiseksi (Briner & Reynolds 1999; Kyriacou 2001; Semmer 2006; Nielsen, Taris & Cox 2010b). Interventioita koskeva tutkimus on keskittynyt valtaosin tulosten raportointiin sen sijaan, että olisi tutkittu itse interventioprosessia (Nielsen ym. 2010b). Interventiot ovat jääneet työhyvinvointitutkimuksen ”mustaksi aukoksi” (Cox, Karanika, Griffiths & Houdmont 2007, 354).

Tutkin väitöskirjassani opettajien työhyvinvointia ja sen edistämisen mahdollisuuksia muuttuvassa opetustyössä. Opettajien työhyvinvointitutkimuksen kenttä on hajanainen, eikä tutkimusten tuottamasta tiedosta ole ollut merkittävää hyötyä paikallisten opettajayhteisöjen työhyvinvoinnin edistämässä. Tutkimukseni lähtökohtana on epäily, että työhyvinvointitutkimusten puutteissa ei ole kyse empiirisen tutkimustiedon vähyydestä tai tehokkaampien interventioiden tarpeesta. Kyse on tutkimuksen ja sen tuottaman tiedon laadusta – toisin sanoen siitä, tuottavatko tutkimukset sellaista tietoa, joka auttaa ymmärtämään ja edistämään opettajien työhyvinvointia tämän päivän opetustyössä. Tutkimukseni tarkoituksena on kehittää työhyvinvoinnin tutkimisen ja edistämisen lähestymistapaa, jonka avulla vallitsevien tutkimussuuntausten ristiriitaisuuksia olisi mahdollista ylittää.

Empiirinen tutkimuskohteeni on kauneudenhoitoalan opettajien työyhteisö toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa. Väitöskirjani koostuu tämän yhteenvedon lisäksi neljästä artikkelista, jotka on julkaistu tieteellisissä aikakauslehdissä vuosina 2005–2011. Tutkin artikkeleissa ammatinopettajien työhyvinvointia ja työn muutosta paikallisen työyhteisön näkökulmasta. Väitöskirjan yhteenvedo-osassa kehitän työhyvinvoinnin tutkimisen lähestymistapaa ja edistämiseen artikkelien löydösten ja työhyvinvoinnin aiempien tutkimusten pohjalta.

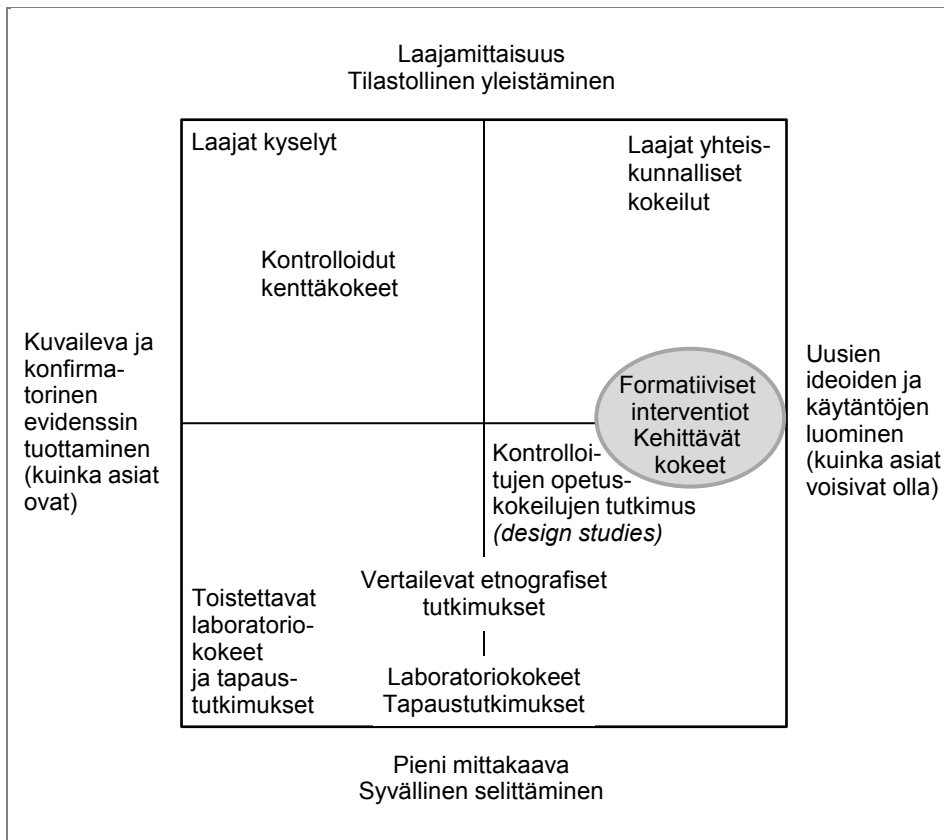
Seuraavassa luvussa tarkennan väitöskirjani tutkimustehtävää opettajien työhyvinvointia ja opetustyön muutosta koskevan kirjallisuuskatsauksen avulla. Tarkastelen, millaisia suuntauksia opettajien työhyvinvointitutkimuksen kentältä löytyy ja millaisia suosituksia tutkimuksissa on tehty opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi. Selvitän myös, millaisiin taustaoletuksiin eri tutkimussuuntauksukset perustuvat yksilöstä sekä työstä ja sen muutoksesta.

2 KIRJALLISUUSKATSAUS OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINNISTA MUUTOKSESSA

”Opettajat ovat saaneet mahdottoman tehtävän, jossa heidän odotetaan olevan modernin yhteiskunnan ihmeentekijöitä; tämä epärealistinen odotus johtaa vääjäämättä opettajien syyllisyydentuntoon ja kuormitukseen, kun he eivät pysty vastaamaan kaikkiin heihin kohdistuviin odotuksiin.” (Brown, Ralph & Brember 2002, 11.)

Tarkastelen tässä luvussa opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksen suuntauksia lähinnä kahden viime vuosikymmenen ajalta. Selvitän, millaisia käsitteitä työhyvinvoinnin tutkimuksessa on käytetty, millaisia työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä on löydetty ja mitä opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi on suositeltu tehtävän tutkimustulosten perusteella. Tarkastelen erityisesti sitä, mihin systeemiin yhteyksiin tutkimukset asettavat opettajien työhyvinvoinnin ja mitä ne jättävät tarkastelun ulkopuolelle.

Opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksilla on juurensa erilaisissa psykologian ja yhteiskuntatieteen suuntauksissa. Engeström (2013b) on jaotellut näitä suuntauksia kuvan 1 nelikentän mukaisesti. Tutkimusotteita voidaan erotella ensinnäkin sen mukaan, millaiseen yleistämisen tai selittämisen tapaan tutkimus perustuu (pystyakseli). Tutkimus voi olla pienessä mittakaavassa toteutettua ja syvälliseen selittämiseen tähtäävää tai laajan mittakaavan aineistoa hyödyntävää ja tilastolliseen yleistettävyyteen tähtäävää tutkimusta. Toinen tutkimusotteita erotteleva ulottuvuus liittyy tutkimuksen tarkoitukseen ja siihen, mitä tutkimuksen ajatellaan tuottavan (vaaka-akseli). Tutkimus voi olla kuvailevaa ja konfirmatorista ja tähdätä evidenssin tuottamiseen, tai eksploratiivista ja etsivää ja tähdätä uusien ideoiden ja käytäntöjen luomiseen. (mt.) Eri tutkimussuuntauksissa myös interventioden merkitys nähdään eri tavoin. Konfirmatorisessa tutkimuksessa intervention tarkoituksena on ensisijaisesti tuottaa tietoa tutkitavasta ilmiöstä (kuvion vasen alakulma), kun taas niin sanotuissa kehittämissä kokeissa tai *formatiivisissa interventioissa* (Engeström 2011; Engeström, Sanino & Virkkunen 2014) pyritään ennen kaikkea tutkittavaa toimintaa koskevien kehitysmahdollisuuksien löytämiseen ja uusien käytäntöjen luomiseen.



Kuva 1. Psykologisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen otteet (Engeström 2013b).

Olen rajannut kirjallisuuskatsauksen empiirisiin tutkimuksiin, jotka käsittelevät opettajien työhyvinvoinnin ohessa myös opetustyön muutosta. Tutkimusten käsitteistö on kirjavaa, ja niissä lähestytään työhyvinvointia usein epäsuorasti – hyvinvoinnin puuttumisen, työstressin tai työuupumuksen näkökulmasta (Hakanen 2004). On myös tutkimuksia, joissa ei välttämättä lainkaan käytetä juuri työhyvinvoinnin käsitettä, vaan tarkastellaan opettajien tunteita¹ ja kokemuksia yleisemmällä tasolla. Olen kuitenkin sisällyttänyt myös näitä tutkimuksia kirjallisuuskatsaukseen, koska opettajien tunnetason kokemusten voi olettaa liittyvän keskeisellä tavalla työhyvinvointiin.

Yleisesti ottaen kuvaamani tutkimukset pyrkivät ymmärtämään (opettaja)yksilön ja (opetus)työn välistä suhdetta. Tämä suhde jäsennetään eri tutkimusotteissa hieman eri tavoin. Tarkastelun kohteena on useimmiten opetustyön olosuhteiden vaikutus opettajiin – ei siis niinkään se, miten opettajat omalla toiminnallaan vaikuttavat työhön ja sen kehitykseen (vrt. Mäkitalo 2005; ks. esim. van den Berg 2002; Lasky 2005; Vähäsantanen 2013). Tutkimuksissa on

¹ Olen suomentanut englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetyn termin ”*emotion*” tunteeksi.

kuitenkin myös todettu, etteivät opettajat ole vain muutoksen passiivisia vastaanottajia, ja uudemmissa työhyvinvoinnin tutkimussuuntauksissa on huomioitu myös yksilön oman arviointiprosessin vaikutus esimerkiksi työstressiin (ks. Lazarus & Folkman 1984). 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä alkanut opettajien tunteiden ja tulkintaprosessien (*sensemaking*²) tutkimussuuntaus keskittyy erityisesti selvittämään sitä, miten opettajat ymmärtävät työnsä muutokset ja työstävät suhdettaan muutokseen.

Tutkimusten kirjavuuden vuoksi jäsenytyneen kokonaiskuvan muodostaminen eri tutkimussuuntauksista on työlästä. Myös työhyvinvoinnin tutkijat itse ovat todenneet, että käsitteiden ja tutkimusmenetelmien sekavuus vaikeuttavat aiheeseen liittyvien tutkimusten jäsentämistä ja vertailua (esim. Beehr 1998; Smylie 1999; Brown ym. 2002). Esimerkiksi Beehr (1998, 843) toteaa työstressin tutkimuksen olevan ”lopun tehtävä” ja sanoo työstressin käsitteen olevan ongelmallinen sen arkipäiväistymisen vuoksi, mutta myös siksi, että tutkijat itsekkin tarkoittavat termillä eri asioita. Kirjallisuuskatsauksessa en kuitenkaan keskity niinkään työhyvinvoinnin ja sen lähikäsitteiden tarkkoihin määritelmiin kuin siihen, millaisten teoreettisten oletusten pohjalta työhyvinvointia tutkitaan. Katson, ettei tutkimuksen hajanaisuus johdu ainoastaan termien epämääräisyydestä tai kirjavuudesta, vaan enemmänkin siitä, ettei tutkimusten taustaoletuksia tuoda julki ja arvioida kriittisesti. Empiiristen tutkimustulosten kuvailun sijaan tarkoitukseni on siis tarttua siihen, mitä tutkimuksissa pidetään itsestään selvänä ja mitä niissä *ei* problematisoida.

Mikä merkitys tutkimusten taustaoletusten tiedostamisella on käytännössä? Opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksessa on tultu tilanteeseen, jossa tutkimustietoa on tarjolla valtavasti, mutta tietoa ei hyödynnetä systemaattisesti työhyvinvoinnin edistämiseksi. Tutkijat esittävät suosituksia toimenpiteiksi, joilla työhyvinvointia voitaisiin parantaa, mutta tutkimustieto ei näytä olennaisesti lisäävän toimenpiteiden vaikuttavuutta (Mäkitalo 2005, 89; Cox, Taris & Nielsen 2010). Toisaalta esimerkiksi Friedman (1999; ks. myös Nielsen ym. 2010b) toteaa, että suora vaikuttaminen esimerkiksi opettajien stressin lähteisiin ei ole usein edes mahdollista, koska stressin lähde on epäselvä tai siihen on vaikea vaikuttaa. Mikäli tutkimustiedon hyödynnettävyys työhyvinvoinnin interventioissa todella on heikko, kyse ei ole ainoastaan ”huonosti” suunnitelluista interventioista, vaan siitä, että tuotettu tutkimustieto ei auta ymmärtämään työhyvinvoinnin syntymekanismeja.

Opettajatutkimuksissa käytetty työhyvinvoinnin käsitteistö on osittain peräisin yleisestä työstressitutkimuksesta, joissa toimiala ja työn sisältö jätetään tarkastelun ulkopuolelle. Tarjolla on myös käsitteitä, joiden avulla on pyritty ymmärtämään nimenomaan opetusalan ja sen muutoksen luonteesta juontuvia

² Kaikki tutkimuskirjallisuuden suorien lainausten käännökset englannista suomeen ovat omiani.

työhyvinvoinnin ilmiöitä. Useimmat opettajien työhyvinvointiin liittyvät tutkimukset pohjautuvat kuitenkin samaan peruslähtökohtaan: työhyvinvointia tarkastellaan sen kääntöpuolen tai negaation, kuten stressin tai työuupumuksen, kautta (ks. Hakanen 2004). Myös opetustyön muutosta koskevissa tutkimuksissa oletetaan lähes poikkeuksetta, että muutos on opettajan työhyvinvoinnin kannalta kielteinen asia. Smylie (1999) on todennut, että muutoksen positiiviset vaikutukset työhyvinvointiin ovat jääneet vähälle huomiolle eikä tutkimuksissa yleensä huomioida lainkaan sitä mahdollisuutta, että muutos voisi edistää työssä jaksamista. Hakanen (2004) selittää positiivisen työhyvinvoinnin tutkimuksen vähäisyyttä sillä, että sopivia käsitteitä ja menetelmiä siihen ei ole ollut tarjolla.

Opettajien työhyvinvointia koskevissa tutkimuksissa myös muutosta tarkastellaan hyvin eri tavoin. Eroa tutkimuksissa on esimerkiksi sen osalta, miten yleisellä tai yksityiskohtaisella tasolla muutosta kuvataan. Lisäksi tutkijat ovat erimielisiä siitä, onko opetustyö ylipäätään muuttunut vai ei (Valli & Buese 2007). Ristiriitaisia näkemyksiä selittää Vallin ja Buesen (mt., 521) mukaan se, mikä eri tutkimuksissa käsitetään muutoksena. Mikäli tarkastellaan yksittäisten tekijöiden muutoksia (tai muuttumattomuutta), opetustyö näyttää pysyvän hyvin samanlaisena aikakaudesta toiseen. Opetustyön kokonaisuutta tarkasteltaessa muutos sen sijaan näkyy selvemmin (mt.).

Olen jaotellut opettajien työhyvinvoinnin tutkimukset kolmeen pääsuuntaukseen: opetustyön kuormittavuutta ja opettajan työstressiä kartoittaviin tutkimuksiin (luku 2.1), opetustyön muutoksen mikropoliittisiin tutkimuksiin (2.2) sekä opettajien kokemuksia, tunteita ja identiteettiä tarkasteleviin tutkimuksiin (2.3). Suurin osa kirjallisuuskatsauksen tutkimuksista on julkaistu kansainvälisissä tieteellisissä julkaisuissa, mutta mukana on joitakin suomalaisiakin tutkimuksia. Kukin suuntaus tarkastelee opettajia ja opetustyön muutosta eri näkökulmasta ja tutkimusten menetelmät poikkeavat niin ikään toisistaan. Olen valinnut kustakin suuntauksesta yhden tutkimuksen kuvaamaan kyseisen suuntauksen tyypillisiä piirteitä. Olen koonnut tyypittömät tutkimukset luvun loppuun taulukkoon 1, ja luvun lopussa teen tutkimuksista vielä yhteenvedon sen osalta, mitä asioita ja yhteyksiä niissä tarkastellaan ja mitä ne jättävät huomiotta.

Yllä mainittujen suuntausten lisäksi tarkastelen myös uusia kiinnostavia avauksia opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksessa. Näistä käsittelen tarkemmin erityisesti Sanninon (2010b) tutkimusta opettajayhteisön kehittämisinterventiosta (luku 2.4).

2.1 Opetustyön kuormittavuus ja opettajan työstressi

Tilastollinen työstressitutkimus on ollut vallitseva työhyvinvoinnin (työstressin) tutkimuksen lähestymistapa opetustyössä 1960-luvulta tähän päivään saakka. Työstressitutkimuksen kantavana ajatuksena on tarkastella työhyvinvointia työntekijän ja hänen työympäristönsä yhteensopivuutena. Työstressitutkimuk-

sen perusmallin mukaan työympäristössä on universaaleja kuormitustekijöitä, jotka aiheuttavat yksilössä kuormitusta. Kun kuormitus ylittää yksilön resurssit, syntyy stressiä. Mallissa siis ulkoiset työolosuhteet vaikuttavat yksilön terveyteen ja hyvinvointiin joko suoraan tai yksilöllisten välittäjämekanismien, kuten yksilön ominaisuuksien, kautta. Yksilöiden itsearviointiin perustuvat kyselyt ovat olleet stressitutkimuksen yleisin tiedonkeruun menetelmä. Tilastollisten analyysien avulla on pyritty löytämään kausaalisuhteita selittävien muuttujien (työympäristötekijät, yksilön ominaisuudet) ja selitettävän muuttujan (yksilön reaktiot) välillä, ja näiden kausaalisuhteiden ajatellaan olevan universaaleja tutkimuskohteesta toiseen (Travers & Cooper 1993; Brown ym. 2002; Mäkitalo 2005; Hakanen ym. 2006).

Stressitutkimuksella on pitkät perinteet ja työn kuormitustekijöiden kartoitus on alun perin perua ajalta, jolloin työn fyysisen kuormittavuuden selvittäminen oli ensisijaista työntekijöiden terveyden säilyttämiseksi. Palveluammattien ja asiantuntijatehtävien yleistyessä työn kuormitustekijöihin on lisätty fyysisten tekijöiden lisäksi työn psykososiaalisia piirteitä, ja yksilön ja työn yhteensovivuuden mittaamiseksi on kehitetty vuosien mittaan monia teorioita (ks. esim. Karasek 1979; Karasek & Theorell 1990; Siegrist 1996; Launis, Lehto, Mäkitalo, Räsänen & Ylikoski 2001; Hakanen ym. 2006; Lips-Wiersma & Wright 2012). Yksi stressitutkimuksen vaikutusvaltaisimmista teorioista on ollut Karasekin (1979) malli työn vaatimusten ja työn hallinnan (*job demands – job control*) tasapainosta. Suomessa työntekijöiden työkyvyn ja eläkekriteerien määrittämisen teoreettisena mallina toimi niin sanottu kuorma-kuormittuminenmalli (Tuomi ym. 1985; ref. Launis ym. 2001). Tämän mallin mukaan työstä voidaan tunnistaa yleisiä kuormitustekijöitä, jotka aiheuttavat yksilössä kuormittumista hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa ja säätelymekanismiensa kautta (Launis ym. 2001, 22–23).

Stressitutkimuksen teoreettisia malleja on kritisoitu paljon ja tutkijat ovat kehittäneet erilaisia variaatioita malliin liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi. Esimerkiksi Karasekin alkuperäistä mallia työn vaatimusten ja hallinnan tasapainosta on kritisoitu yksiulotteiseksi (Karasek & Theorell 1990). Malliin lisättiin myöhemmin työyhteisön sosiaalinen tuki työstressin syntyä välittävänä tekijänä, mutta Karasek ja Theorell (mt., 56) toteavat itsekin, että työn vaatimusten ja hallinnan käsitteet ovat hyvin laajoja eikä niiden täsmällinen sisältö ole selvä. Niin sanotussa transaktionaalisessa stressiteoriassa on huomioitu myös yksilöllisen tulkintaprosessin vaikutus stressiin (Lazarus & Folkman 1984). Leppänen (1993) on kehittänyt teorian työn käsitteellisen hallinnan ja yksilön hyvinvoinnin yhteydestä, ja Siegrist (1996) on kehittänyt panos-palkkio-mallin (*effort – reward*), jossa yksilön terveyttä ja hyvinvointia selitetään yksilön työpanoksen ja työstä saadun palkkion koetulla oikeudenmukaisuudella.

Työstressitutkimuksen selitettävät muuttujat ovat vaihdelleet stressistä ja työuupumuksesta työntekijöiden työmoraliin, työtyytyväisyyteen ja moti-

vaatioon (Brown ym. 2002). Aivan viime vuosina työstressitutkimuksen rinnalle on kehitetty myös positiiviseen psykologiaan perustuvaa voimavaralähtöistä lähestymistapaa (ks. esim. Hakanen 2004; Hakanen ym. 2006; Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou 2007; Lips-Wiersma & Wright 2012). Siinä tarkastelun kohteena ovat stressitekijöiden ja kielteisen kuormituksen sijaan työn ja yksilön voimavarakelijät sekä työn imun ja merkityksellisyyden kokemukset (Hakanen 2004; Lips-Wiersma & Wright 2012). Opettajan työn voimavarakelijöinä on nähty esimerkiksi työn hallinta, tiedonkulku, esimiehen tuki, innovatiivisuus työyhteisössä ja työpaikan sosiaaliset suhteet sekä harrastukset ja oman kunnon hoitaminen (Hakanen ym. 2006; Saaranen 2006).

Opetustyön tutkimuksissa Kyriacou (2001) käytti termiä 'opettajan stressi' vuonna 1977 ja toteaa tämän olleen tiettävästi ensimmäinen kerta, kun termi on esiintynyt tieteellisen artikkelin otsikossa. Siitä lähtien opetustyön kuormittavuutta ja opettajan työstressiä on tutkittu valtavasti, ja tutkimuksessa on ollut erilaisia painopisteitä eri vuosikymmenillä. 1980-luvun alussa tutkittiin opettajien demografisten taustatekijöiden vaikutusta työstressiin ja uupumukseen, ja 1980-luvun lopulta alkaen tutkijoiden huomio kiinnittyi yhä enemmän opetustyön ympäristötekijöihin stressin ja työuupumuksen selittämisessä (Chang 2009). Esimerkiksi huonosti käyttäytyvien oppilaiden, liiallisen byrokratian ja paperityön, rooliepäselvyyksien, negatiivisen palautteen ja työpaikan vuorovaikutussuhteiden on tunnistettu lisäävän opettajan kokemaa työstressiä (Cox, Boot, Cox & Harrison 1988; Travers & Cooper 1993; Pithers & Fogarty 1995; Jacobsson, Pousette & Thylefors 2001). Erityisesti 1990-luvun lopulta lähtien myös opetustyön muutos on nähty merkittävänä opettajan hyvinvointiin vaikuttavana kuormitustekijänä (Travers & Cooper 1993; Smylie 1999; Dinham & Scott 2000; Brown ym. 2002).

Työstressitutkimuksen painopisteet ovat siis vaihdelleet ja uusia selittäviä ja selitettäviä muuttujia on sisällytetty tutkimusasetelmiin. Mäkitalo (2005) on eritellyt perusteellisesti työstressitutkimuksen teoreettista ja metodologista perustaa ja todennut, että käsitteiden kehityksestä ja kirjavuudesta huolimatta tutkimuksessa säilyy sama perusmalli, yksilön ja ympäristön vastakkainasettelu. Empiirinen maailma jaetaan selittäviin muuttujiin (ympäristöön) ja selitettäviin muuttujiin (yksilön reaktioihin), jotka ovat joko tasapainossa tai epätasapainossa keskenään. Tutkimuksessa oletetaan, että nämä muuttujat voidaan operationalisoida numeeriseen muotoon, että niitä voidaan mitata ja että on mahdollista tunnistaa universaaleja vaikutusmekanismeja niiden välillä (vrt. Mäkitalo 2005). Mäkitalon (2005) mukaan yksilö-ympäristö-jako on vallitseva ja pitkälti kyseenalaistamaton paradigma stressitutkimuksessa, ja myös stressitutkimuksen metodologia on pysynyt pääpiirteittäin samanlaisena vuosikymmenestä toiseen. Byrne (1999, 16–17) on todennut vähäisen teoriakehityksen aiheutuvan tutkimusten metodologisista puutteista. Esimerkiksi työuupumuksen käsite on syn-

tynyt Byrnen (mt.) mukaan empiiristen havaintojen pohjalta sen sijaan, että käsite olisi johdettu työuupumusta koskevasta teoriasta.

Tarkastelen työstressisuuntauksen tyyppitutkimuksena Traversin ja Cooperin (1993) tutkimusta, jossa he kartoittivat opettajien terveyskäyttäytymistä, henkistä pahoinvointia ja työtyytyväisyyttä selittäviä tekijöitä brittiläisissä kouluissa. Tutkimuksen lähtökohtana oli tutkijoiden havainto opetustyön monista muutoksista. Tutkijat olettivat, että opettajien työstressin ymmärtämiseksi on keskeistä tunnistaa opetustyön ”luontaisten” kuormitustekijöiden lisäksi myös työn uudempia piirteitä, jotka saattavat heikentää opettajien hyvinvointia työssään. He kehittivät opettajien haastattelujen pohjalta opetustyön kuormitustekijöitä koskevan mittariston, joka sisälsi osa-alueina muun muassa opettaja-oppilassuhteet, johtamisen ja koulun rakenteen, opetustyön muutokset, arvioinnin, etenemismahdollisuudet työssä sekä rooliepäselvyydet. Tutkimuksessa selvisi, että eniten opettajia kuormittivat hallituksen tuen puuttuminen uudistuksissa, jatkuvat työn muutokset, tiedonkulun puute muutoksissa sekä ammatin vähenevä arvostus. Näiden tekijöiden ohella stressiä aiheutti ”itse työ” (mt., 209), esimerkiksi oppilaiden käytöshäiriöt, suunnitteluajan vähyys ja arviointikäytännöt. Tärkeimpiä työtyytyväisyyden lähteitä puolestaan olivat kollegat, työn vaihtelevuus ja vapaus, työn varmuus ja lähiesimies. ”Opettajat näyttäisivät olevan kaiken kaikkiaan tyytyväisimpiä opetustyön ’sisäisiin’ piirteisiin” (mt., 211).

Travers ja Cooper (mt.) tarkastelivat myös, mitkä tekijät selittivät eniten opettajien tyytymättömyyttä työhönsä, ja havaitsivat tärkeimmiksi selittäviksi muuttujiksi koulun johtamiskäytännöt, opettajan aseman ja etenemismahdollisuuksien puutteen. Henkistä pahoinvointia puolestaan selitti erityisesti työpaine, joka syntyi rooliepäselvyyksistä työssä. Muihin ihmistyötä tekeviin ammattiryhmiin verrattuna opettajat myös raportoivat merkittävästi enemmän stressioireita. ”Monet kouluympäristön piirteet myötävaikuttavat [opettajien stressiin], erityisesti heidän kokemansa työpaineet, käyttäytymismallinsa ja selviytymisstrategiansa” (mt., 215).

Työstressitutkimuksen havainnot opettajien työhyvinvoinnin tilasta ovat olleet jossain määrin ristiriitaisia. Siinä missä Travers ja Cooper (mt.) löysivät merkitseviä eroja opettajien työtyytyväisyydessä ja stressissä muihin ammattiryhmiin verrattuna, esimerkiksi Pithers ja Fogarty (1995) löysivät merkitseviä eroja vain yhdessä työstressin osa-alueessa, työrooliin liittyvässä ylikuormituksessa (*role overload*). Tulosten vaihtelua on selitetty muun muassa opetustyön paikallisten työolosuhteiden eroilla ja tutkimusten kohdehenkilöihin liittyvillä tekijöillä, stressimittarien epätarkkuudella ja suppeilla tutkimusotoksilla (ks. esim. Travers & Cooper 1993; Pithers & Fogarty 1995). Myös tutkimusmenetelmiä on kritisoitu: tilastollisen poikkileikkaustutkimuksen on todettu rajoittavan tulosten kausaalisuhteiden tulkintaa ja itsearviointikyselyjen rinnalle on kaivattu objektiivisempia mittareita (ks. esim. Hakanen ym. 2006, 508). Dinham ja Scott

(2000) kritisoivat aiempia opettajien työtyytyväisyystutkimuksia tutkimus_asetelman kapeudesta: opettajien tyytymättömyyden lähteet olivat heidän tutkimuksessaan paljolti koulun ulkopuolella ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa, mutta näitä tekijöitä ei vielä riittävästi huomioida tutkimusasetelmissa. Hakanen ym. (2006) ovat puolestaan kritisoineet alkuperäistä työn vaatimusten ja työn hallinnan tasapainomallia liiasta staattisuudesta ja yksipuolisuudesta. Hakanen (2004, 27) toteaa, että yksilö voi työssään kokea samaan aikaan sekä positiivista työhyvinvointia että kuormittuneisuutta, ja peräänkuuluttaa kokonaisvaltaisempaa mallia työhyvinvoinnin ymmärtämiseksi.

Työstressitutkimus pyrkii objektiivisuuteen työstressiin ja työtyytyväisyyteen vaikuttavien tekijöiden kartoituksessa. Lähestymistavan piirissä onkin tuotettu paljon tietoa näistä tekijöistä opettajan työssä. Mutta millaisia ehdotuksia ja suosituksia tutkimuksissa on tehty opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi? Tarkastelen seuraavaksi opettajien työstressiä ja työtyytyväisyyttä käsitteleviä tutkimuksia työhyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta.

2.1.1 Työstressitutkimusten suositukset työhyvinvoinnin parantamisesta

Työstressitutkimusten suositukset opettajien työstressin vähentämiseksi ja työtyytyväisyyden lisäämiseksi vaihtelevat yksilöihin kohdistuvista toimenpiteistä organisaatiotason ratkaisuihin ja opettajien yhteiskuntasuhteiden tiivistämiseen. Travers ja Cooper (1993) pohtivat tutkimuksensa johtopäätöksissä laajalti, millaisilla interventioilla opettajien työhyvinvointia voitaisiin parantaa. Stressin hallintaan on heidän mukaansa useita keinoja: yksittäistä opettajaa voidaan auttaa pärjäämään, työympäristöä voidaan muuttaa ja opettajien valmiuksia muutokseen voidaan parantaa. Travers ja Cooper (mt., 216) huomauttavat, että heidän tutkimuksessaan ”itse muutos” ei niinkään näyttänyt kuormittavan opettajia, vaan kyse oli enemmän siitä, mitä muutos aiheutti ja merkitsi opettajille. Tutkijoiden keskeinen johtopäätös onkin, että muutoksenteon tapaa kouluissa ja koulutuspolitiikassa tulee parantaa. Muutoksen tahtia tulee hidastaa, innovaatioita pitää testata ennen niiden tuomista kouluihin ja ”muutosmestareiden” (päättäjien ja kehittäjien) tulee viettää enemmän aikaa kouluissa, jotta he ymmärtäisivät opetustyön arkea. Lisäksi resursseja tulee varata riittävästi muutoksen toteuttamiseen sen sujuvuuden varmistamiseksi (mt., 216). Muutoksenteon käytäntöjen ohessa Travers ja Cooper toteavat myös huonon johtamisen ja koulun organisaatorakenteiden heikentävän merkittävästi opettajien työtyytyväisyyttä ja vaativat, että ”johtamisen ja rakenteiden tulisi vastata nykyistä paremmin opettajien tarpeita” (mt., 216). Näiden parannusten lisäksi ”myös yksittäistä opettajaa voidaan auttaa hallitsemaan omaa stressiään” (mt., 217) esimerkiksi konsultoinnin, välittävän työkuluttuurin ja ajanhallinnan kehittämisen kautta.

Työstressitutkimuksen toimenpidesuosituksukset painottavat tyypillisesti työn vaatimusten ja stressitekijöiden vähentämistä tai poistamista tai työn voima-

varatekijöiden lisäämistä (ks. esim. Jacobsson ym. 2001; Pithers & Fogarty 1995; Hakanen ym. 2006). Keinoiksi on ehdotettu esimerkiksi opettajien työmäärän vähentämistä, opetustyön tavoitteiden selkiyttämistä, työyhteisön sosiaalista tukea ja koulun johtamiskäytäntöjen kehittämistä (Cox ym. 1988; Pithers & Fogarty 1995). Opettajiin kohdistuvia vaatimuksia halutaan vähentää, ”jotta opettajilla olisi mahdollisuus keskittyä työn ydinalueisiin, jotka tuovat heille eniten tyydytystä” (Dinham & Scott 2000, 394; ks. myös Hakanen ym. 2006). Bakker ym. (2007) puolestaan ehdottavat opettajan työtehtävien muokkausta yksilön ja organisaation yhteensopivuuden parantamiseksi ja työympäristön sopeuttamiseksi yksilön tarpeisiin ja kykyihin. Suosituksissa peräänkuulutetaan usein myös opetustoimen päätöksentekijöiden vastuuta opettajien työstressin vähentämisestä sekä opettajien osallistamista opetustyön kehittämiseen (Smylie 1999; Dinham & Scott 2002).

Työstressitutkimusten tuloksia on pyritty viemään myös käytäntöön. Opettajien hyvinvoinnin parantamiseksi on toteutettu stressi-interventioita, joissa pyritään vaikuttamaan joko stressin lähteisiin organisaatiossa (*primääri-interventiot*) tai yksilöiden stressioireiden vähentämiseen (*sekundääri-interventiot*). Klassisessa stressi-interventiossa valitaan kaksi ulkoisilta piirteiltään samanlaista ryhmää, joista koeryhmä osallistuu interventioon, ja sen tuloksia verrataan kontrolliryhmään, jolle toimenpiteitä ei tehty. Erilaisia stressi-interventioita on niin ikään raportoitu paljon (ks. viimeaikaisia esimerkkejä positiivisen psykologian piiristä esim. Critchley & Gibbs 2012; Kelm & McIntosh 2012; Ross, Romer & Horner 2012).

Perinteisiä stressi-interventioita on kritisoitu siitä, että niissä on keskitytty liikaa yksilöön ja yksilön stressioireiden vähentämiseen (ks. esim. Cox ym. 1988; Pithers & Fogarty 1995; Smylie 1999; Hepburn & Brown 2001; Howard & Johnson 2004; Saaranen 2006). Viime vuosina tutkijoiden kiinnostus onkin kohdistunut erityisesti organisaatiotason interventioihin, joiden avulla pyritään vaikuttamaan stressin aiheuttajiin pelkän oireiden lieventämisen sijaan (Nielsen, Randall, Holten & Gonzáles 2010a). Organisaatiotason interventioita on lähtökohtaisesti pidetty yksilöinterventioita tehokkaampina, mutta niidenkin tulokset ovat olleet vaihtelevia (Briner & Reynolds 1999; Semmer 2006; Bambra, Egan, Thomas, Petticrew & Whitehead 2007; Nielsen ym. 2010b). Nielsenin ym. (2010b, 221) mukaan interventiotutkimuksen tulisi keskittyä selvittämään, *miten* ja *miksi* (kursiivi alkuperäinen) interventiot toimivat, pelkkien seurausten raportoimisen sijaan. Myös opettajien työstressiä pitkään tutkinut Kyriacou (2001) kuuluttaa stressi-interventioiden vaikuttavuuden tutkimista.

Työstressitutkimuksen tavoitteena on tuottaa objektiivista tietoa opettajien työolosuhteista ja niiden vaikutuksesta yksilön hyvinvointiin. Suurin osa opettajien työstressin tutkimuksista on hyödyntänyt tutkimusmenetelmänä laajan mittakaavan survey-kyselyitä. Kyselyitä on kuitenkin kritisoitu yksilön näkökulman sivuuttamisesta. ”Tutkimukset paljastavat todennäköiset stressin ja stressi-

peräisten sairauksien syyt laajoissa populaatioissa, mutta niistä puuttuu yksilön näkökulma. Näin ollen tiedämme vähän opettajien omista stressin lähteistä koskevistä havainnoista, heidän stressituntemuksistaan ja stressistä selviytymisen strategioistaan.” (Troman & Woods 2000, 256) Opettajien vaikutusmahdollisuudet omien työolosuhteidensa muokkaamiseen näyttävät tutkimusten perusteella vähäisiltä ja vastuu toimenpiteiden toteutuksesta jää usein epämääräiseksi. Brown ym. (2002) kuuluttavat tutkimuksilta opettajien äänen esiintuomista pelkän tutkijoiden äänen sijaan. Myös Smylie (1999, 60) huomauttaa, että stressikirjallisuus näkee opettajat usein passiivisina tai reaktiivisina suhteessa stressiin. Stressiin ”reagoidaan” ja sitä yritetään ”hallita” tai ”välttää”, eikä opettajien toimijuuteen työstressin hallinnassa kiinnitetä juurikaan huomiota (mt., 79).

Opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksessa on virinnyt viimeisen kymmenen vuoden aikana suuntaus, jossa opettajien omat kokemukset ja tunteet on nostettu tarkastelun kohteeksi. Kuvaan tätä suuntausta väitöskirjan luvussa 2.3. Sitä ennen kuvaan opettajatutkimuksia, joissa on tarkasteltu opettajien työstressin yhteyttä opetustyön rakenteellisiin uudistuksiin ja opetustyön muutoksen *mikropoliitikkaan* (Bacharach & Mundell 1993; Blase 1998; Kelchtermans 2005). Opetustyön muutoksen mikropoliittinen tutkimussuuntaus on stressitutkimuksen tapaan epäyhtenäinen, eivätkä tutkijat itse käytä mikropoliitikan käsitettä kovin laajalti. Lainasin tämän käsitteen Bacharachilta ja Mundellilta (1993) kuvaamaan tutkimuksia, joissa tarkastellaan opetustyön uudistusten vaikutusta opettajien ammattikuntaan, ammatilliseen asemaan ja työrooleihin.³

2.2 Opetustyön muutoksen mikropoliitikka

Opetustyön mikropoliittisissa tutkimuksissa opettajien stressiin ja työuupumukseen haetaan sosiologista ja koulutuspoliittista näkökulmaa. Tutkimuksissa tarkastellaan lisääntyvien kontrollijärjestelmien vaikutusta opettajien työtehtäviin, rooleihin ja opetuskäytäntöihin. Tutkimuksen analyysiyksikkönä ovat opettajat yhtenäisenä intressiryhmänä (Bacharach & Mundell 1993). Työhyvinvoinnin mikropoliittinen tutkimus kytkeytyy koulun kehittämisen liikkeeseen, jossa opetustyön tehokkuutta on pyritty parantamaan lisääntyvien kontrollijärjestelmien kautta. Keskustelu opetustyön tehokkuuden parantamisesta on käynnistynyt globalisaation ja teollistuneiden maiden talouskriisien myötä 1970-luvulla ja 1990-luvulla. Kouluja ja opettajia syytettiin tehottomuudesta kansakuntien menestyksen rakentamisessa (Lowe 2007; Cuban 2008). Taustalla oli myös huoli oppilaiden huonoista oppimistuloksista ja eriarvoistumisesta. Koulujen toimintaa alettiin kontrolloida laajoilla koulutuspoliittisilla uudistuksilla, joiden tarkoituksena oli parantaa opetuksen laatua ja tuloksellisuutta (Fullan 2009;

³ Gitlin (2001) käyttää suuntauksesta nimitystä ”opetustyön kriittinen teoria”.

Stam, Miedema, Onstenk, Wardekker & ten Dam 2013). Uudistusten myötä opettajien työn sisältöä ja tavoitteita on alettu yhä enemmän kontrolloida ulkopuolelta ja opettajista on tullut tilivelvollisia työnsä tuloksista ulkopuolisille tahoille.

Erityisesti anglosaksisissa maissa uudistukset ovat merkinneet opetussuunnitelmien standardointia ja oppilaiden suoritusta mittaavien kontrollitestiä (*high-stakes testing*) käyttöönottoa. Yhdysvalloissa luotiin vuonna 2001 laki *No Child Left Behind (NCLB)*, joka velvoitti osavaltiot ottamaan käyttöön oppilaskohtaiset suoritustavoitteet ja kontrollitestit. Lowe (2007) on tutkinut lisääntyneiden kontrollijärjestelmien historiaa ja havaitsi, kuinka opettajien kontrolli työnsä sisällöstä on vähitellen vähentynyt Iso-Britannian koulujärjestelmässä koko toisen maailmansodan jälkeisen ajan. Vaikka valtion kontrolli opettajien työstä on lisääntynyt, koulun kehittämisen historiasta löytyy kuitenkin myös merkittäviä kokeiluja edistyksellisten ja oppilaskeskeisten opetuskäytäntöjen kehittämiseksi (mt.; Miettinen 1990). Standardoinnin ja kontrollitestiä liike ei ole myöskään ollut niin vahva pohjoismaissa kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa. Hargreavesin (2008) mukaan on jo merkkejä siitä, että myös testikäytäntöjen valtaamisissa maissa ollaan siirtymässä uuteen, ”jälkistandardoinnin” aikakauteen. Kriitikoiden (ks. esim. Cuban 2008; Fullan 2009) mukaan Yhdysvalloissa NCLB on aiheuttanut enemmän vahinkoa kuin hyötyä eikä syy-seuraussuhdetta koulutuspoliittisten uudistusten ja oppilaiden suoritustason välillä ole pystytty osoittamaan.

NCLB:n ja muiden koulutuspoliittisten uudistusten vaikutusta opettajien työhön on tutkittu paljon eri maissa (ks. esim. Valli & Buese 2007; Cuban 2008; Palmer & Rangel 2011). Useat tutkijat ovat todenneet ulkopuolisten kontrollijärjestelmien kaventaneen opettajien vaikutusmahdollisuuksia ja autonomiaa. Tutkimusten mukaan kontrollijärjestelmät ovat vieraannuttaneet opettajat työnsä aiemmasta merkityksestä ja lisänneet opettajien työuupumusta (ks. esim. Woods 1999; Troman 2000; Dworkin 2001; Hepburn & Brown 2001; Day & Sachs 2004; Lasky 2005; Lowe 2007; Valli & Buese 2007; Ballet & Kelchtermans 2009; Lindén 2010). Lindén (2010, 27) on tutkinut opetustyön muuttunutta luonnetta ja toteaa ”opettajien työhön ja työprosesseihin kohdistuneen sellaisia jälkitayloristisen työn kontrollimuotoja, jotka soveltuvat huonosti kutsumusperustaiseen työhön ... jotka eivät riittävällä tavalla huomioi, että työn ensisijainen perusta on moraalisisessa suhteessa työn kohteena olevaan oppilaaseen.”

Opetustyön muutoksen mikropoliittisessa tutkimuksessa huomio on opettajissa yhtenäisenä ammattikuntana ja siinä, mitä reunaehtoja uudistukset asettavat opettajan työn hallinnalle ja itsemääräämisoikeudelle. Mikropoliittinen tutkimus on ollut pitkälti teoreettista ja Gitlinin (2001, 254) mukaan opettajien työolosuhteiden empiirinen tutkimus on sivuutettu, koska opettajien on oletettu työskentelevän kutsumuksen pohjalta ja selviytyvän mistä tahansa ongelmista kutsumuksensa varassa. 2000-luvulla myös aihepiirin empiirinen tutkimus on

kuitenkin lisääntynyt (Palmer & Rangel 2011). Koulujen mikropolitiikan tutkimus on pääosin laadullista ja tutkimusaineistoa on tuotettu pääasiassa haastatteluin ja kyselyin, mutta viime vuosina yhä enemmän myös etnografisin menetelmin (Sloan 2006).

Vuosituhanneen vaihteen mikropoliittisten tutkimusten piirissä muun muassa Woods (1999), Ballet ja Kelchtermans (2009) ja Kelchtermans (2009) ovat kuvanneet opetustyön uudistuksista seuraa opettajan työn vaativoitumista tai intensiteetin kasvua (*intensification*). Intensiteetin käsitteen toi opetustyön tutkimukseen alun perin Apple (1986). Applen mukaan ulkopuoliset kontrollijärjestelmät lisäävät opettajan työn intensiteettiä ja johtavat opettajan ammattitaidon heikkenemiseen ja opetustyön kehittämisen erottamiseen sen toteuttamisesta (ks. myös Miettinen 1990; Troman 2000; Gitlin 2001). Intensiteetin ja ulkoisen arvioinnin paineessa opettajan ammatillinen rooli muuttuu ja hän vieraantuu henkilökohtaisesta suhteesta työhönsä (Lasky 2005; Valli & Buese 2007; Kelchtermans 2009; Lindén 2010). Tätä kautta opetustyön vaativoituminen on opettajille emotionaalisesti kuormittavaa ja vahingollista opettajan ammatilliselle itsetunnolle (Ballet & Kelchtermans 2009). Kontrollijärjestelmien on todettu myös aiheuttavan opettajille rooliristiriitoja ja kaventavan opetuksen sisältöä sekä opettajan suhdetta oppilaisiin (Byrne 1999; Smylie 1999; Valli & Buese 2007; Palmer & Rangel 2011).

Tyypillinen mikropoliittisen työhyvinvointitutkimuksen edustaja on Vallin ja Buesen (2007) etnografinen tutkimus, jossa he tarkastelivat työn muutoksen vaikutuksia opettajien rooleihin kolmessa amerikkalaisessa peruskoulussa vuosina 2001 ja 2005. Näissä kouluissa toteutettiin kouluhallinnon käynnistämä uudistus, jossa opetussuunnitelmaa ja arvosanajärjestelmää muutettiin, opettajien työtä alettiin arvioida ja raportointia lisättiin, ja lahjakkaat ja heikosti pärjäävät oppilaat eriytettiin omiksi opetusryhmikseen. Opettajien ja muun kouluhenkilöstön haastatteluista ja työn havainnoinnista kävi ilmi, että uudistuksella oli merkittäviä vaikutuksia opettajien rooleihin ja työtehtäviin. Opettajiin kohdistuvat rooliodotukset lisääntyivät, kärjistyivät ja laajenivat usealla opetustyön osa-alueella, ja opettajien rooleja alettiin kontrolloida aiempaa enemmän koulun hierarkiaa vahvistamalla. Vallin ja Buesen (mt.) mukaan uudistuksilla oli odottamattomia ja monin paikoin negatiivisia seurauksia niin opettaja-oppilassuhteisiin, pedagogiikkaan kuin opettajien työhyvinvointiin (*professional well-being*; ks. myös van den Berg 2002).

Vallin ja Buesen tutkimissa kouluissa opettajien työkuormitus (*work overload strain*) kasvoi merkittävästi heidän mukautuessaan ”pakon edessä” uusiin rooleihinsa (mt., 540). Uusien roolivaatimusten myötä opettajien työmotivaatio heikkeni ja roolimutokseen liittyvä henkinen taakka ja ristiriitaisuus saivat monet opettajat kyseenalaistamaan itsensä hyvänä opettajana (mt., 552). Tutkimuksessa ilmeni myös, ettei opetuksen laatu parantunut, vaikka uudessa opetussuunnitelmassa oli monia hyviä tavoitteita. Valli ja Buese (mt., 546) kuitenkin

huomauttavat, etteivät ongelmat johtuneet suoraan opetussuunnitelmasta, vaan siitä, ettei opettajilla ollut aikaa tai tilaa työstää uutta opetussuunnitelmaa käytännön toimintatavoiksi. ”Opettajat...jätettiin omien selviytymistaitojensa nojaan” (mt., 544). Opettajien uusi rooli oli vaativa ja teknisesti monimutkainen, ja Valli ja Buese (mt., 551) kritisoivatkin vaativoitumisteessin oletusta opettajan ammattitaidon alenemisesta. Heidän tutkimissaan kouluissa kyse oli pikemminkin vanhojen taitovaatimusten korvautumisesta uusilla (*reskilling*; vrt. Apple 1986).

Millaisia suosituksia opetustyön muutoksen mikropoliittisissa tutkimuksissa tehdään työhyvinvoinnin interventioista? Lähestymistavassa opetustyön ja työhyvinvoinnin ongelmien tulkitaan aiheutuvan opetustyön rakenteellisista uudistuksista, joten myös ratkaisuja haetaan pitkälti järjestelmien tasolta. Esimerkiksi Valli ja Buese (mt., 552) toteavat, että päätöksentekijöiden tulee pohtia uudistusten odottamattomia seurauksia ja vaikutusta opettajien rooleihin. ”Pelkkä muutosten vyöryttäminen kouluihin ei tuota uusia opetusmenetelmiä tai -välineitä, mikäli opettajien oppimisen ja omistajuuden kysymykset sivuutetaan” (mt., 553). Valli ja Buese (mt., 553) toteavat opettajien motivoituvan muutoksiin, joihin he uskovat ja jotka he kokevat merkitykselliseksi. Monissa tutkimuksissa opettajien ammatillisen kehityksen on nähty toimivan työstressiä ehkäisevänä puskurina (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007) ja esimerkiksi Ballet, Kelchtermans ja Loughran (2006) esittävät opettajalähtöistä tutkimusta (*teacher-based research*) keinoksi vähentää opetustyön vaativoitumisen uhkaa (ks. myös Day & Sachs 2004).

Opetustyön mikropoliittisissa tutkimuksissa opettajat nähdään päätöksenteon ja uudistusten kohteina ja heidän vaikutusmahdollisuutensa muutoksiin näyttävät melko vähäisiltä. Monet tutkijat ovat kuitenkin huomaattaneet, että opettajat eivät vain passiivisesti omaksu uudistuksia, vaan uudistuksiin liittyy aina paikallista tulkintaa ja muokkaamista (vrt. Gitlin & Margonis 1995; Spillane, Reiser & Reimer 2002; van den Berg 2002; Fullan 2003; Ballet ym. 2006; Palmer & Rangel 2011). Sama muutos voi näin saada hyvinkin erilaisia paikallisia ilmentymiä riippuen yhteisön historiasta ja muutokselle annettavista merkityksistä. Opetustyön muutostutkimuksissa onkin viime vuosina kiinnostuttu yhä enemmän siitä, miten opettajat itse tulkitsevat työn muutosta, millaisia tunteita muutos herättää ja miten opettajat rakentavat identiteettiään muutoksessa. Näissä tutkimuksissa opettajia tarkastellaan aktiivisina muutoksen tulkit-sijoina ja oman työhyvinvointinsa rakentajina. Seuraavaksi käsittelemme tutkimus-suuntausta, jossa opettajien tunteet ja tulkintaprosessit nostetaan keskeiseksi työhyvinvoinnin tutkimuskohteeksi.

2.3 Opettajien tunteet ja identiteetti työhyvinvoinnin lähtökohdانا

”...kirjallisuudessa on huomattava kuilu opettajien työuupumuksen tutkimuksen ja opettajien tunteiden tutkimuksen välillä“ (Chang 2009, 195).

”Syvällisen ymmärryksen saaminen opettajien tunteista...ei ole ollut koskaan aiemmin yhtä välttämätöntä kuin nyt, jatkuvasti muuttuvassa opetustyön maailmassa” (Zembylas 2009, 232).

Opettajien emootiotutkimuksessa työhyvinvoinnin lähtökohdaksi otetaan opettajien yksilölliset tunteet (emootiot) ja kokemukset muutoksessa. Tutkijoiden kiinnostus kohdistuu opettajien omaan ymmärrykseen ja tulkintoihin (*sensemaking*) muutoksesta ja siihen, miten opettajat rakentavat identiteettiään ja hyvinvointiaan muuttuvassa opetustyössä. Suuntauksessa työhyvinvointi kytkeytyy vahvasti opettajan henkilökohtaiseen arvomaailmaan ja ammatilliseen identiteettiin: tunteet kertovat työn koetusta merkityksellisyydestä ja paljastavat, ”mitä opettajilla on panoksena työssään” (Kelchtermans 2005, 996; ks. myös van Veen, Sleegers & van de Ven 2005). Työhyvinvoinnin nähdään syntyvän ensisijaisesti opettajan subjektiivisissa kokemuksissa ja identiteettiprosessissa, ei niinkään objektiivisten tai ulkoisten työolosuhteiden tuloksena. Subjektiivisuus vaikuttaa myös emootiotutkimusten metodologiaan: tutkimusmenetelmänä käytetään valtaosin haastatteluja ja etusija annetaan opettajien omille kuvauksille työstään ja tunteistaan.

Opettajien emootiotutkimuksen voi tulkita saaneen ensisysäyksensä 1980-luvun lopulla alkaneesta opetustyön kehittämisen suuntauksesta, jossa korostettiin opettajien asiantuntijuutta ja osallisuutta uudistuksissa (vrt. Darling-Hammond 1997; Miller 1999; Dworkin 2001). Varsinainen emootiotutkimus on alkanut 1990-luvun puolivälissä (Lee & Yin 2011), ja 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä tutkijoiden kiinnostus on kohdistunut yhä enemmän opettajien ammatilliseen identiteettiin ja henkilökohtaisiin tulkintoihin muutoksessa. Van Veenin ja Sleegersin (2009; ks. myös Spillane ym. 2002; van den Berg 2002; Sutton & Wheatley 2003) mukaan opettajien emootiotutkimus on vielä vailla yhtenäistä käsitteellistä kehystä eikä opettajien tunteista muutoksessa tiedetä vielä kovinkaan paljon. Tätä nykyä opettajien emootiotutkimus on kasva-va työhyvinvoinnin tutkimussuuntaus opetustyössä ja uusia julkaisuja aiheesta ilmestyy koko ajan.

Emootiotutkimuksessa koulutuspoliittisten uudistusten on havaittu vaikuttavan odottamattomalla tavalla opettajien tunteisiin ja sitä kautta heidän hyvinvointiinsa. Useat tutkijat (Hargreaves 1998; Spillane ym. 2002; Sutton & Wheatley 2003; van Veen ym. 2005; Zembylas 2009) ovat kritisoineet uudistusprosesseja niiden rationaalisesta painotuksesta ja opettajien tunteiden ja ammatillisen identiteetin sivuuttamisesta. Tutkimuksissa on korostettu opettajien tunteiden ja tulkintatapojen keskeisyyttä muutosprosessien onnistumisessa ja opettajien

hyvinvoinnissa (ks. esim. Miller 1999; Smylie 1999; Lasky 2005; Schmidt & Datnow 2005; Ballet ym. 2006; Zembylas & Barker 2007; van Veen & Slegers 2009). Evans (2000) ja van Veen ja Slegers (2009) ovat todenneet opettajien hyvinvoinnin ja työmotivaation vahvistuvan, mikäli uudistusten tavoitteet ovat yhdenmukaisia heidän arvojensa ja ammatillisen identiteetinsä kanssa. Työuupumuksen riskin on puolestaan havaittu kasvavan uudistusten ollessa ristiriidassa opettajien arvomaailman ja identiteetin kanssa (Nias 1999; Ballet & Kelchtermans 2009; Kelchtermans, Ballet & Piot 2009).

Van Veenin ja Slegersin (2009) mukaan useimmat uudistukset vaikuttavat vähintäänkin potentiaalisesti opettajien ammatilliseen minäkäsitykseen ja identiteettiin. Tutkimuksissa on havaittu, että opettajat reagoivat muutokseen eri tavoin henkilökohtaisesta tulkintatavasta riippuen ja kehittävät omat strategiansa muutoksesta selviytymiseen (Kelchtermans 2005; Vähäsantanen 2013). Jos uudistus on ristiriidassa opettajan henkilökohtaisten näkemysten kanssa, opettaja saattaa joutua muuttamaan identiteettiään vastaamaan muuttuneen työn vaatimuksia (van den Berg 2002; Kelchtermans 2009; Ketelaar, Beijaard, Boshuizen & Den Brok 2012; Vähäsantanen 2013). Opettajien tunteiden ja henkilökohtaisten tulkintojen avulla on selitetty myös sitä, miksi uudistukset eivät juurru opetustyön arkeen ja vaikuttavat vain vähän opettajien työkäytäntöihin. Opettajien on huomattu suhtautuvan kielteisesti uudistuksiin, jotka eivät sovi heidän nykyiseen ammatilliseen identiteettiinsä ja tarpeisiinsa tai oppilaiden tarpeisiin (Schmidt & Datnow 2005; van Veen & Slegers 2006; Vähäsantanen & Eteläpelto 2011). Laskyn (2005, 913; ks. myös Vähäsantanen 2013) mukaan opettajat ilmaisevat uudistuksessa toimijuuttaan pitämällä kiinni aiemmasta identiteetistään ja pyrkimällä toteuttamaan muutoksia niin, että he voivat säilyttää työssä itselleen tärkeät asiat.

Olen valinnut tarkempaan tarkasteluun Kelchtermansin, Balletin ja Piotin (2009) tutkimuksen opettajien tunteista ja identiteetistä muutoksessa. Tutkijat tarkastelevat ”opettajien kokemuksia ja ammatillista identiteettiä poliittisten ja moraalisten jännitteiden ristipaineessa ja näistä kokemuksista juontuvaa työelämän emotionaalista laatua” (mt., 215). Kelchtermansin ym. (mt.) mukaan työolosuhteiden muutos vaikuttaa syvällisesti opettajien emotionaalisiin kokemuksiin ja aiheuttaa heille paineita määritellä ”minänsä” uudelleen. Tutkijoiden mukaan opettajat kohtaavat ”merkittäviä emotionaalisia konflikteja kamppaillessaan vaihtoehtoisten identiteettien ja sitoumusten kesken” (mt., 215). Kelchtermans ym. (mt., 216–217; ks. myös Lasky 2005) kuvaavat haavoittuvuutta (*vulnerability*) opetustyön luontaisena piirteenä: opettaja ei voi täysin hallita työtään, jolloin hänen ammatillinen identiteetinsä ja moraalinen riippumattomuutensa ovat jatkuvasti potentiaalisesti uhattuna, erityisesti ulkoisen arvioinnin tullessa yhä keskeisemmäksi osaksi opettajan työtä. Tätä kautta opettajan henkilökohtainen kompetenssin ja pystyvyyden tunne kärsivät, mikä puolestaan heikentää työmotivaatiota ja työhön sitoutumista.

Tutkimuksensa empiirisessä osiossa Kelchtermans ym. (mt.) analysoivat opettajien muuttuvia työolosuhteita ja heidän emotionaalista selviytymistään neljässä belgialaisessa koulussa, jossa oppilaspopulaatio oli muuttunut monikulttuuriseksi ja opettajien tilivelvollisuus työstään oli lisääntynyt. Haastattelussa opettajat kertoivat merkittävistä muutoksista opetussuunnitelmassa, opetusmenetelmissä ja hallinnollisissa velvoitteissa. Opettajat kokivat muutokset monilta osin pakotettuina ja he joutuivat tinkimään aiemmista opetusta koskevista standardeistaan. Tilanne vaikutti kielteisesti opettajien itsetuntoon ja työmotivaatioon, synnytti epäonnistumisen kokemuksia ja johti oman kompetenssin kyseenalaistamiseen. Opettajat joutuivat kehittämään emotionaalisia selviytymiskeinoja tilanteessa pärjätäkseen. Kaikissa kouluissa muutoksen vaikutus ei kuitenkaan ollut samanlainen, ja tutkijat totesivat koulun historian selittävän opettajien emotionaalista reaktiota muutoksessa (mt., 225). Yksi kouluista oli ollut monikulttuurinen jo vuosia ja työtavat olivat kehittyneet vastaamaan muutunutta oppilaspopulaatiota. Opettajien kesken vallitsi yhtenäinen näkemys työtavoista ja Kelchtermans ym. (mt., 226) toteavat, kuinka ”konsensus toi opettajille emotionaalista turvaa ja vähensi haavoittuvuuden kokemusta työssä”.

Objektiivisten työolosuhteiden lisäksi myös opettajien henkilökohtainen tulkintakehys vaikutti heidän näkemyksiinsä ja tulkintoihinsa muutoksesta (mt., 227–228). Näin samankin koulun opettajat saattoivat nähdä muutoksen eri tavoin: yksi opettaja turhautui ja vaihtoi työtehtäviä, kun taas toinen opettaja ”muutti omia normejaan ja tavoitteitaan opetuksessa, mikä paransi hänen työtyytyväisyyttään ja pystyvyyden tunnettaan” (mt., 228; ks. myös Vähäsantanen 2013). Kelchtermansin ym. (mt.) mukaan opettajat eivät hyväksy muutoksia sokeasti, vaan he neuvottelevat muutoksista ja tulkitsevat niitä niin, että heidän emotionaalinen tarpeensa tuntee työnsä merkityksellisenä täytyisi (mt., 229). Johtopäätöksensä Kelchtermans ja kollegat toteavat, että opettajankoulutuksen tulisi tukea opettajia opetustyön emotionaalisuuden ja haavoittuvuuden ymmärtämisessä ja niistä selviytymisessä.

2.3.1 Ammatinopettajien muuttuva identiteetti koulutusuudistuksessa

Valtaosa opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksia koskee yleissivistävän koulutuksen, joko peruskoulun tai lukioiden, opettajia. Ammatinopettajien työhyvinvointia on sen sijaan tutkittu varsin vähän. Tarkastelen tämän vuoksi vielä erikseen Vähäsantanen ja Eteläpellon (2011) tutkimusta ammatinopettajien identiteetistä, toimijuudesta ja hyvinvoinnista suomalaisessa koulutusuudistuksessa. Vähäsantanen ja Eteläpelto (mt.) toteuttivat tutkimuksensa nuorisoasteen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistuksessa vuonna 2006. Uudistuksessa työssäoppimisen osuutta ammatillisista opinnoista lisättiin merkittävästi ja työssäoppimisen yhteydessä alkoivat ammattiosaamisen näyttökokeet, joihin olivat aiemmin osallistuneet vain aikuisopiskelijat. Uudistus merkitsi opettajille lisääntyvää työkuormaa ja yhteistyötä työpaikkojen kanssa (mt.).

Vähäsantanen ja Eteläpelto (mt.) tarkastelivat tutkimuksessaan ammatinopettajien yksilöllistä asemaa ja identiteetin muutosta uudistusprosessissa. He määrittivät ammatillisen identiteetin ”yksilön käsityksenä itsestään ammatillisena toimijana” (mt., 291–292). Vähäsantanen ja Eteläpellon mukaan opettajien ammatillinen identiteetti on usein sivuutettu ylhäältäpäin käynnistetyissä koulutusuudistuksissa. He toteavat yksilön toimijuuden olevan keskeisessä roolissa uudistusten toteuttamisessa ja ammatillista identiteettiä koskevissa neuvotteluissa. Tutkijoiden tehtävänä oli selvittää, millaisia identiteettineuvotteluja opettajat kävivät uudistuksessa, miten uudistus muokkasi opettajien ammatillista identiteettiä ja miten he harjoittivat toimijuuttaan uudistuksen aikana.

Vähäsantanen ja Eteläpelto (mt.) haastattelivat 14 ammatinopettajaa sekä uudistuksen alkuvaiheessa että myöhemmässä vaiheessa. He löysivät haastattelujen perusteella viisi erilaista ”polkua”, joiden kautta opettajat positioivat itseään ja rakensivat identiteettiään uudistuksen aikana: voimaannuttava, kriittinen mutta sopeutuva, avoin ja odottava, menestyksellisesti uudistuva ja kamppaileva polku. Näillä poluilla opettajat joko muuttivat tai säilyttivät identiteettinsä sen perusteella, miten he tulkitsivat kokemuksiaan ja tunteitaan uudistuksen aikana. Tutkijat havaitsivat, että samalla opettajalla saattoi olla monia ja jopa ristiriitaisia suhtautumistapoja tai positioita eri ajankohtina, kun taas toisilla suhtautuminen oli hyvinkin pysyvää ajankohdasta toiseen (mt., 309).

Vähäsantanen ja Eteläpellon mukaan (mt., 308) opettajien tavat tulkita kokemuksiaan ja tunteitaan vaikuttivat merkittävästi heidän ammatti-identiteettinsä pysyvyyteen tai muutokseen. Kokemusten ja tunteiden kannalta ratkaisevaa oli se, miten opettajat näkivät uudistuksen vaikuttavan opiskelijoihin ja heidän omaan työhönsä. Uudistus vaikutti opettajiin kahdella tavalla: toisilla tyytyväisyys ja sitoutuneisuus työhön paranivat, kun toisilla motivaatio, hyvinvointi ja työn merkityksellisyyden kokemus vähenivät. Kielteinen vaikutus syntyi tutkijoiden mukaan silloin, kun uudistus oli ristiriidassa opettajan ammatti-identiteetin kanssa. Myönteiseksi uudistus taas koettiin, mikäli opettajalla oli mahdollisuus toteuttaa ammatillisia intressejään ja toimijuuttaan uudistuksessa, jos hän oli halukas muuttamaan identiteettiään, tai jos hän kykeni joustamaan ja sopeutumaan kielteisistä kokemuksista huolimatta. (mt., 309–310.)

Vähäsantanen ja Eteläpelto (mt., 295) toteavat, että opettajan ammatillisen identiteetin ja uudistuksen sisällön vastaavuus synnyttää positiivisia tunteita ja kokemuksia, jolloin myös identiteettineuvottelut helpottuvat. Ongelmia sen sijaan syntyy, jos opettajan nykyinen identiteetti on ristiriidassa uudistuksen edellyttämän identiteetin kanssa (mt., 295; ks. myös Vähäsantanen 2013, 32). Tutkijoiden (mt.) mukaan opettajille tulee antaa tukea, välineitä ja tilaa identiteettityöhön opetuskäytäntöjen muutoksessa.

2.3.2 Emootiotutkimuksen toimenpidesuositukset: yksilö oman työhyvinvointinsa edistäjänä

Opettajien tunteita koskevissa tutkimuksissa on haluttu nostaa esiin opettajien oma ääni ja kokemus uudistuksissa. Opetustyö on nähty lähtökohtaisesti tunnevaltaisena työnä ja erityisesti mittavien koulutusuudistusten aikakautena opettajien tunteita ja kokemuksia on korostettu entistä enemmän (ks. esim. Nias 1996; Hargreaves 1998; Kelchtermans ym. 2009; Zembylas 2009). Opettajat ovat kuitenkin harvoin mukana uudistusten suunnittelussa, ja esimerkiksi van Veen ja Slegers (2009, 240) kritisoivat uudistusten pelkistyvän usein vain organisatiojärjestelyiksi ilman pedagogisten käytäntöjen uudistumista. Lasky (2005) havaitsi tutkimuksessaan, etteivät opettajat voineet useinkaan vaikuttaa koulutusuudistuksessa muuhun kuin omiin luokkahuonekäytäntöihinsä. Monet tutkijat toteavat opettajien tunteiden ja identiteetin tutkimuksen olevan vasta alussa ja kaipaavat lisää (pitkittäis)tutkimuksia aiheesta (ks. esim. Lasky 2005; van Veen ym. 2005; Ballet & Kelchtermans 2009; van Veen & Slegers 2009).

Emootiotutkimusten toimenpidesuositukset liittyvät tyypillisesti opettajien mahdollisuuksiin tulkita ja arvioida muutosten merkitystä työnsä arjessa (ks. esim. Spillane ym. 2002; Vähäsantanen 2013). Opettajien tunteiden ja näkemysten kartoittamista muutosprosesseissa pidetään itsessään arvokkaana, eikä painopiste ole niinkään muutoksen käytännön toteutuksessa kuin pyrkimyksessä ymmärtää paremmin esimerkiksi opettajien muutosvastarintaa (van Veen ym. 2005, 931). Opettajia halutaan tukea tunnekokemustensa analysoimisessa ja uudistuksiin liittyvien ristiriitaisten tunteiden käsittelyssä esimerkiksi tarinankerronnan avulla (Kelchtermans ym. 2009; Zembylas 2009). Schmidtin ja Datnowin (2005) mukaan opettajat tarvitsevat tunteidensa työstämiseksi sekä yksilöllistä ohjausta että koko oppilaitoksen yhteistä pohdintaa (mt., 962). Van Veen ja Slegers (2009) puolestaan vievät toimenpide-ehdotukset päättäjien tasolle: heidän mukaansa hallinnollisten toimijoiden ja päättäjien tulee tiedostaa uudistusten odottamattomat seuraukset opettajien hyvinvoinnille ja itsetunnolle sekä ymmärtää opettajien avainrooli uudistusten toteuttamisessa. ”Opettajien näkemykset tulee ottaa vakavasti huomioon, koska uudistusten sisällön ja opettajien tavoitteiden yhdenmukaisuus näyttää vaikuttavan merkittävästi opettajien emotionaaliseen hyvinvointiin” (mt., 247).

Emootiotutkimukset ovat tuoneet esiin tärkeän työhyvinvoinnin näkökulman, opettajien oman äänen ja subjektiivisen näkökulman. Yksilö ja hänen sisäinen kokemusmaailmansa on nostettu keskeiseksi tutkimuksen kohteeksi. Se, miten opettajayhteisön työkäytännöt kehittyvät uudistusten ja niihin liittyvien tunteiden työstämisen myötä, on jäänyt tutkimuksissa kuitenkin vähemmälle huomiolle. Tutkimukset eivät vastaa myöskään siihen, miten opettaja voi löytää uusia innostuksen ja työmotivaation lähteitä tilanteessa, jossa uudistus on ristiriidassa opettajan aiemman identiteetin kanssa. Miten voidaan tietoisesti edistää ”henkilökohtaisen katalyytin” (vrt. Dusting 2002, 175) syntyä kehittämiseen ja

auttaa opettajayhteisöä ylittämään muutokseen liittyviä kielteisiä kokemuksia? Käsitellen seuraavaksi tutkimuksia, joissa työhyvinvoinnin edistämisen lähtökohdaksi otetaan opettajien yhteisö työnsä kehittäjänä. Tarkastelen erityisesti Sanninon (2010b) tutkimusta italialaisen koulun kehittämisinterventiosta, jossa interventioon osallistunut opettaja työsti työtään koskevia *kriittisiä konflikteja* (Vasilyuk 1988) uudeksi toiminnan motiiviksi ja onnistui tätä kautta ylittämään kehittämiseen liittyviä esteitä.

2.4 Opettajayhteisö työnsä kehittäjänä – uusia avauksia

Opettajien työhyvinvointitutkimuksen piirissä on tutkittu melko vähän sitä, miten opettajat yhteisönä kehittävät työtään ja voivat tätä kautta edistää työhyvinvointiaan. Yhdessä kehittäminen ei ole perinteisesti kuulunut opetustyön yksilölliseen kulttuuriin, ja monet koulun rakenteet ovat vaikeuttaneet opettajien yhteistyötä opetuksen kehittämisessä (McNeil 1986; Hargreaves 2001; Engeström, Engeström & Suntio 2002a; Syrjäläinen 2002; Soini, Pietarinen & Pyhälto 2008; Soini ym. 2010; Harris 2011). Opettajien rooli kehittämisessä on ollut ristiriitainen: heidän odotetaan osallistuvan koulun kehittämiseen, mutta samaan aikaan he vastaavat yksin omasta luokastaan ja opetuksestaan (Soini ym. 2010). Erillisyydestä huolimatta opettajayhteisöissä vallitsee usein vankka keskinäinen kollegiaalisuus, mikä voi Hargreavesin (2001) mukaan paradoksaalisesti estää yhteisen kehittämisen, kun yhteisö pyrkii välttämään erimielisyyttä ja konfliktia.

1980-luvulta alkaen opetustyöhön on tullut erilaisia dialogisia suuntauksia, joissa opettajayhteisö nähdään aktiivisena oman työnsä tutkijana ja ammatillisuutensa kehittäjänä (ks. esim. Carr & Kemmis 1986; Mitchell 2002; Vanhalakka-Ruoho 2010; Harris 2011). Opettajien rooli opetuksen laadun kehittämisessä on nähty merkittävänä ja myös oppilaat on alettu nähdä yhä enemmän oman oppimisensa rakentajina. Opetustyön laadun kehittämistä ja opettajien ammatillista kasvua ei ole kuitenkaan kovin usein kytketty tietoisesti työhyvinvoinnin edistämiseen, vaikka voidaankin olettaa, että näillä alueilla kehittyminen vahvistaa opettajien kokemusta työn hallinnasta. Soini ym. (2008; 2010) ovat pyrkineet tavoittamaan kehittämisen, oppimisen ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä *pedagogisen hyvinvoinnin* käsitteellä. Sillä he korostavat oppilaiden ja opetushenkilöstön hyvinvoinnin yhteen kietoutumista: opetuksen perustehtävässä onnistuminen, osallisuuden kokemus ja oppilaiden hyvinvointi vahvistavat opettajien pedagogista hyvinvointia. Soinin ym. (mt.) mukaan pedagoginen hyvinvointi riippuu pitkälti myös siitä, millaisia keinoja opettajalla on työn ongelmatilanteiden ratkaisemiseen ja tulkitsemiseen laajemmasta näkökulmasta (ks. myös Koli 2011).

McNeilin (1986) etnografinen tutkimus neljästä amerikkalaisesta peruskoulusta osoitti yhteisöllisen kehittämiskulttuurin merkityksen niin opettajien kuin

oppilaiden hyvinvoinnille. Hän selvitti tutkimuksessaan, miten koulujen erilaiset organisaatorakenteet ja johtamiskäytännöt vaikuttivat hallinnon ja opettajien suhteisiin, oppilaisiin ja opetuksen laatuun. Kolmessa McNeilin tutkimassa koulussa oli hierarkkinen organisaatorakenne ja koulun hallinto ja opettajat toimivat toisistaan erillään. Hierarkkisuus ja erillisyys johtivat noidankehään koulun toiminnassa. Opetus keskittyi kontrollin ylläpitämiseen, minkä seurauksena opetussisällöt pelkistyivät ja oppilaiden motivaatio heikkeni. Koulun johto tulkitse oppilaiden epämotivoitumisen johtuvan kontrollin puutteesta ja pyrki entisestään lisäämään kontrollia. Neljäs McNeilin (mt.) tutkimus koulusta poikkesi merkittävästi kolmesta muusta. Tämän koulun organisaatorakenne oli luotu tukemaan ensisijaisesti pedagogisten tavoitteiden saavuttamista. Opettajat ja hallinto tekivät tiivistä yhteistyötä mielekkäiden opetuskokonaisuuksien rakentamiseksi, mikä paitsi paransi opetuksen laatua, myös tuki kaikkien osallisten hyvinvoinnin kokemuksia.

Edellä kuvatut tutkimukset korostavat opettajien toimijuutta ja yhteisöllistä kyvykkyyttä (*collective capacity*; Harris 2011) opetustyön arjessa. Miten opettajayhteisön edellytyksiä tällaiseen toimijuuteen ja omaehtoiseen työhyvinvoinnin edistämiseen voidaan vahvistaa? Tarkastelen seuraavaksi Sanninon (2010b) tutkimusta opettajien kehittämisinterventiosta italialaisessa lukiossa. Hän tutki etnografisesti sitä, miten työyhteisön jäsenet voivat sitoutua opetuskäytäntöjen kehittämiseen ja ylittää kehittämistyöhön liittyviä ristiriitoja ja jännitteitä. Sannino (mt.) analysoi artikkelissaan yhden opettajan henkilökohtaista kehityskaarta, jossa opettajan puhetapa muuttui intervention aikana kriittisestä ja häiriöisestä rakentavaan ja innovoivaan. Sannino kuvaa tätä kehitystä *kokevan työstämisen prosessina (experiencing*; Vasilyuk 1988). Kokevassa työstämisessä opettaja kohtasi työtään koskevat *kriittiset konfliktit* ja motiiviristiriidat ja työsti niitä yhteisessä kehittämisprosessissa. Opettajan vastarinnan ilmaisut intervention aikana olivat Sanninon (2010b) mukaan tärkeitä merkkejä opettajan kokemasta sisäisestä motiiviristiriidasta ja siihen liittyvän työstämisen käynnistymisestä.

Sannino (mt.) hyödynsi tarkastelussaan Vasilyukin (1988) teoriaa kriittisten konfliktien kokevasta työstämisestä. Kriittiset konfliktit ovat tilanteita, joissa yksilö kohtaa toimintaa koskevia sisäisiä epäilyksiä ja ristiriitaisia motiiveja. Nämä kokemukset lamaannuttavat yksilön ja vaikuttavat haitallisella tavalla hänen persoonallisuuteensa ja hyvinvointiinsa (Vasilyuk 1988; Sannino 2010b). Kokevan työstämisen avulla yksilön on kuitenkin mahdollista kohdata toiminnan ristiriitaiset motiivit ja työstää niitä yhdessä muiden kanssa. Toisin sanoen, vaikka motiiviristiriita on aina yksilöllinen kokemus, se ei ole yksilön itsensä ratkaistavissa:

”Kokevan työstämisen prosessi mahdollistaa yksilölle ristiriitaisen motiivien kohtaamisen ja työstämisen yhdessä muiden kanssa. Kokeva työstäminen ei ole kuitenkaan vain sisäänpäin suuntautuvaa työskentelyä toisten rinnalla.

Kuten ilmaisu 'ristiriitaiset motiivit' osoittaa, henkilökohtaiset ja henkilöiden väliset kriisit kytkeytyvät vahvasti yhteisön toiminnan ristiriitoihin. ... Kokeva työstäminen on näin ollen sekä yksilön dilemmaattisten motiivien että toiminnan systeemisten jännitteiden yhteistä työstämistä." (Sannino 2010b, 840.)

Sanninon (mt.) tutkimassa kehittämisinterventiossa opettajat kehittivät uusia käytäntöjä oppilaiden arviointitilanteeseen. Arvioinnin pedagoginen käytäntö perustui samanaikaisesti sekä yksilöllisyyteen että kontrolliin: arvioinnin aikana opettajan tuli omistautua yksittäiselle oppilaalle ja samaan aikaan kontrolloida muuta oppilasryhmää. Tämän ristiriidan kohtaaminen ja siihen liittyvien yksilöllisten konfliktien työstäminen mahdollisti opettajayhteisölle uuden toimintatavan kehittämisen ja siihen sitoutumisen. Toimintaa koskevan "peilin" (Engeström 1995, 24) kautta opettaja pystyi tarkastelemaan omaa toimintaansa ulkopuolisen silmin ja osallistumaan toiminnan ristiriitojen ratkaisemiseen myös käytännön tasolla (mt., 842–843, ks. myös Koli 2011). Kokevan työstämisen prosessi on siis yksilöllinen, mutta se tapahtuu aina osana yhteisön kehittämisprosessia. Yksilön kehitys ja työn käytännöllisten ongelmien ratkaiseminen limittyvät.

Sannino (2010b) korostaa, että muutosvastarinnan ilmaiset voivat olla tärkeitä yksilöllisen ja toiminnan kehityksen käynnistäjiä ja että tämänkaltaista toimijuutta tulisi vaalia koulutusuudistuksissa. Sanninon mukaan opettajan vastarinta intervention alussa oli positiivinen merkki toimijuudesta ja suoranainen edellytys opettajan ammatilliselle kehitykselle ja opetustyön muutokselle. "Kokeva työstäminen on hyvin henkilökohtainen prosessi, joka koskettaa toimijan ammatillista identiteettiä ja tuo esiin toiminnan heikkouksia ja epäjohtomukaisuuksia" (mt., 844). Tästä näkökulmasta kokevan työstämisen prosessia voidaan pitää merkityksellisenä myös toimijoiden työhyvinvoinnin ja työn hallinnan tunteen kannalta.

Sanninon (mt.) tutkimus opettajien kehittämisinterventiosta ja työtä koskevien motiiviristiriitojen työstämisestä on tärkeä avaus *työhyvinvointia edistävän tutkimuksen ja intervention* kehittelyssä. Annettujen työolosuhteiden sijaan tarkastelun lähtökohtana olivat ne työn kehittymismahdollisuudet, jotka tulevat näkyväksi ja muuttuvat uusiksi käytännöiksi työn tutkimisen yhteisessä prosessissa (vrt. Engeström 1985). Sanninon tutkimassa kehittämisinterventiossa opettajista tuli oman työnsä tutkijoita ja sitä kautta muutoksenteon subjekteja. Tutkimus osoitti myös, kuinka työyhteisön tuli muodostaa toiminnan ristiriitoihin ja kehittämiseen henkilökohtainen suhde. Toisaalta yksilöllisen motiiviristiriidan työstäminen tapahtui nimenomaan yhteisessä kehittämisprosessissa ja oli sen erottamaton osa.

Olen koonnut opettajien työhyvinvoinnin tutkimussuuntausten tyyppitutkimukset oheiseen taulukkoon 1. Seuraavassa luvussa teen vielä yhteenvedon eri tutkimussuuntauksista.

Taulukko 1. Opettajien työhyvinvoinnin tutkimussuuntaukset.

Tutkimus	Työhyvinvoinnin käsite tai tarkastelukulma	Tutkimustehtävä	Analyysiyksikkö	Tutkimusmenetelmät	Keskeinen tutkimustulos	Johtopäätökset ja toimenpideehdotukset
Travers & Cooper 1993	Stressi Henkinen pahoinvointi Työtyytyväisyys/tyytymättömyys työhön Lähtöaiheet ammatista	Työn stressi- ja persoonallisuus-tekijöiden vaikutus opettajien terveyshäiriöihin, henkiseen pahoinvointiin ja työtyytyväisyyteen	Opetustyön kuormitustekijät	40 opettajan haastattelut ja sisällönanalyysi kyselylomakkeen suunnittelun pohjaksi Kysely satunnaisotannalla (n=1790, 36 %), Tilastolliset analyysit	Suurimmat stressin lähteet olivat hallituksen tuen puute, jatkuvat muutokset, tiedonkulun puute ja työroolin sekavuus Työtyytyväisyyttä lisäsivät kollegat, työn vaihtelevuus ja työtapojen vapaus	Muutoksenteon prosessin kehittämisen innovaatioiden testaaminen, päättäjien tulee viettää aikaa kouluissa, muutoksen toteuttamiseen tulee olla riittävät resurssit Yksilöiden stressinhallintaa tulee kehittää
Valli & Buese 2007	Ammatillinen hyvinvointi Stressi Työkuormitus	Opetustyön uudistuksen vaikutus opettajien työrooliin	Opettajien työolosuhteet	150 opettajan ja 25 koulun laadullinen pitkäaikaistutkimus Opetuksen havainnointi Opettajien, rehtorien ja hallinnon yksilö- ja ryhmähaastattelut	Opettajien kohdistuvat rooliuudistukset muutivat ja työn hierarkkinen kontrolli lisääntyi Muutokset vaikuttivat kielteisesti opettajien oppilassuhteisiin, pedagogiikkaan ja opettajien ammatilliseen hyvinvointiin	Päätöksentekijöiden ja kehittäjien tulee huomioida uudistusten vaikutus opettajien rooliin Uudistuksissa täytyy mahdollistaa opettajien oppiminen ja omistajuuden kokemus

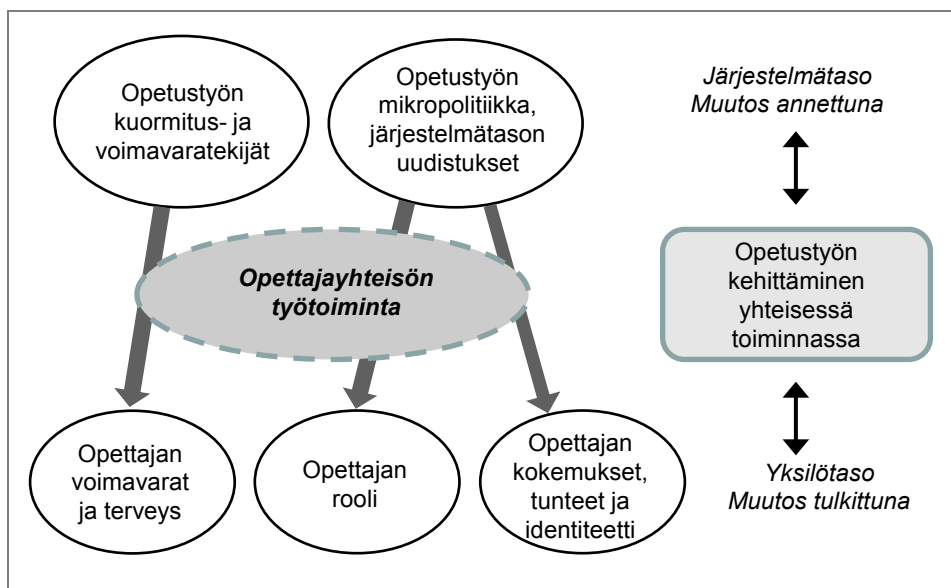
Tutkimus	Työhyvinvoinnin käsite tai tarkastelukuuma	Tutkimustehtävä	Analyysiyksikkö	Tutkimusmenetelmät	Keskeinen tutkimustulos	Johtopäätökset ja toimenpide-ehdotukset
Kechtermans, Ballet & Piot 2009	<p>Vaativat emotionaaliset konfliktit</p> <p>Ammatillinen kompetenssi ja pystyvyys</p> <p>Ammatillinen haavoittuvuus</p> <p>Merkityksellisyden tunne</p>	<p>Opettajan työn haavoittuvuus ja muutuvat työolosuhteet sekä opettajien emotionaalinen selviytyminen niistä</p> <p>Opettajien emotionaaliset kokemukset muutoksista</p>	<p>Opettajien kokemukset</p>	<p>Opettajien haastattelut</p>	<p>Opettajat kokivat muutokset kielteisesti</p> <p>Koulun organisaatio-kulttuuri ja normit vaikuttivat opettajien emotionaalisiin kokemuksiin ja reaktioihin</p> <p>Opettajien yksilölliset tulkinnat ja näkemykset välittivät muutosten emotionaalisia vaikutuksia</p>	<p>Opettajat eivät hyväksyneet muutoksia sokeasti, vaan he neuvottelevat niistä ja tulkitsevat niitä</p> <p>Opettajilla on emotionaalinen tarve tuntea merkityksellisyttä työssään</p> <p>Opettajankoulutuksen tulee tukea opettajia tunteidensa ja kokemustensa ymmärtämisessä</p>
Vähäsantanen & Eteläpelto 2011	<p>Ammatillinen identiteetti</p> <p>Toimijuus</p> <p>Motivaatio</p> <p>Tunteet:</p> <p>tyytyväisyys, sitoutuminen, innostus, kyynisyys, uupumus, pettymys</p>	<p>Uudistuksen vaikutus opettajien ammatilliseen identiteettiin</p> <p>Opettajien identiteettineuvottelut ja toimijuuden tavat neuvotteluissa</p>	<p>Opettajan yksilöllinen kehitys uudistuksen aikana</p>	<p>14 opettajan haastattelut pitkästä tutkimuksena (uudistuksen alussa ja myöhemmässä vaiheessa)</p> <p>Narratiivinen analyysi opettajien identiteettikuvauksista</p>	<p>Viisi erilaista identiteetin rakentamisen polkua</p> <p>Uudistuksen ja identiteetin välinen ristiriita heikensi opettajan hyvinvointia</p> <p>Toimijuuden kokemus edisti hyvinvointia</p>	<p>Toimijuuden kokemus organisaation ja yhteisön tasolla vähentää uudistuksen kielteisiä vaikutuksia</p> <p>Opettajille tulee antaa tukea, välineitä ja tilaa identiteettityölle heidän kohdatessaan muutoksia</p>

Tutkimus	Työhyvinvoinnin käsite tai tarkastelukulma	Tutkimustehtävä	Analyysiyksikkö	Tutkimusmenetelmät	Keskeinen tutkimustulos	Johtopäätökset ja toimenpideehdotukset
Sannino 2010b	<p>Toiminnan ristiriidat</p> <p>Yksilöiden motiiviristiriidat</p> <p>Kriittinen konflikti</p> <p>Kokeva työstäminen</p> <p>Työtoiminnan yhteinen kehittäminen</p>	<p>Mikä mahdollisesti opettajan puhutavan muutoksen vastarinnasta rakentavaan osallisuuteen interventioprosessin aikana</p> <p>Mikä mahdollistaa sitoutumisen yhteiseen kehittämiseen</p>	<p>Opettajien työtoiminta</p> <p>Opettajien kehittämisen interventio</p>	<p>Opettajien kehittämisen interventio</p> <p>Intervention etnografia</p> <p>Keskustelujen analysointi</p>	<p>Siirtymä vastarinnasta osallisuuteen tapahtui neljän vaiheen kautta</p> <p>Yksilöiden kokemilla motiiviristiriidoilla oli systeminen luonne ja niiden ratkaiseminen vaati yhteisöllisiä ratkaisuja</p> <p>Välittävä artefakti auttoi opettajaa kohtaamaan työtään koskevan kriittisen konfliktin</p>	<p>Yksilöitä tulee tukea kokevassa työstämisessä ja rakentavan vastarinnan ilmaisemisessa koulutus-uudistusten aikana</p>

2.5 Yhteenveto työhyvinvoinnin tutkimuksista opetustyössä

Väitöskirjan johdantoluvussa asetin tehtäväkseni kehittää työhyvinvoinnin tutkimuksen ja edistämisen lähestymistapaa, joka ylittää aiempien työhyvinvointitutkimusten puutteita ja ristiriitaisuuksia. Tarkastelen seuraavaksi, mihin aiempien tutkimusten huomio on kohdistunut ja mitä ne ovat jättäneet huomiotta. Tutkimusten arvioinnissa ei ole kyse vain käytetyistä termeistä tai tutkimusmenetelmistä tai entistä tarkemman empiirisen tutkimustiedon tarpeesta. Keskeinen kysymys liittyy siihen, millaista tietoa aiemmat tutkimukset ovat tuottaneet laadullisesti ja mikä merkitys tutkimustuloksilla on työhyvinvoinnin edistämässä käytännössä.

Opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksia voi tarkastella kuvan 2 jaottelun mukaisesti. Yhtäältä niissä on tutkittu opetustyön rakenteita, piirteitä ja koko koulutusjärjestelmän uudistuksia, toisaalta yksilöitä ja heidän ominaisuuksiaan, tunteitaan ja identiteettiään. Opettajien työkuormitusta kartoittavissa tutkimuksissa (luku 2.1) huomio on ollut opetustyön piirteissä ja kuormitustekijöissä sekä siinä, miten nämä tekijät vaikuttavat yksilön terveyteen ja hyvinvointiin. Opetustyön mikropoliittiset tutkimukset (luku 2.2) ovat tarkastelleet opetustyötä koko koulutusjärjestelmän kehityksen kautta, ja niissä huomio on siirtynyt opettajan välittömästä työympäristöstä koko järjestelmätason muutoksiin. Opettajien kokemusten, tunteiden ja identiteetin tutkimuksissa (luku 2.3) on puolestaan selvitetty, miten yksittäinen opettaja kokee ja tulkitsee työhönsä tulevia muutoksia yksilötasolla. Tutkimusten analyysiyksikkönä on ollut siis joko yksilö tai järjestelmä ja rakenteet toisistaan erillisinä ilmiöinä, ja tämä jaottelu näyttää olevan vallitseva tarkastelutapa kaikissa kolmessa tutkimussuuntauksessa.



Kuva 2. Opettajien työhyvinvointitutkimusten suuntaukset.

Tutkimussuuntauksesta riippuen opettajayksilön asema työssään näyttää kaksijakoiselta ja jopa ristiriitaiselta. Monia opetustyön uudistuksia on kritisoitu opettajien näkökulman sivuuttamisesta, ja emootiotutkimukset ovat pyrkineet täyttämään tätä aukkoa tuomalla opettajien ääntä ja toimijuutta esiin. Tästä huolimatta opettajat näyttävät näissä tutkimuksissa lähinnä muutoksen vastaanottajilta: opettaja tekee tulkintoja ja muokkaa identiteettiään uudistuksessa, joka tulee hänen työhönsä ulkopuolelta ja jonka sisältö on pitkälti annettu. Muutoksen tulkinta tapahtuu yksilötasolla ja yksilö kohtaa työn vaatimukset yksin, ilman yhteisöä tai yhteisöllisesti muotoutuneita toimintatapoja (vrt. Launis, Virkkunen & Mäkitalo 2004b; Mäkitalo 2005). Opettajan työ näyttää muuttuvan vain ulkopuolelta tulevien uudistusten seurauksena, ei yksilön tai yhteisön oman aloitteellisuuden tai kehittämistoimien tuloksena. Näin yksilön ja järjestelmän vuorovaikutus pelkistyy malleissa yksisuuntaiseksi vaikutussuhteeksi järjestelmästä yksilöön ja hänen hyvinvointiinsa (vrt. paksut nuolet kuvassa 2). Yksilöä tarkastellaan irrallaan työkäytäntöjen kehityksestä, ja hänen tunteensa ja identiteettinsä näyttävät jonkinlaiselta sisäsyntyiseltä järjestelmältä, jolla on itsenäinen kehityskulkunsa (vrt. Stetsenko & Arievidtch 2004).

Yksilön ja järjestelmän vastakkainasettelu tutkimuksissa jättää tarkastelun ulkopuolelle näitä tahoja yhdistävän käsitteen, *yhteisön työtoiminnan* (vrt. Mäkitalo 2005). Tutkimukset tarkastelevat opetustyön muutosta joko opettajan ulkopuolella sijaitsevan järjestelmän tasolla tai opettajan henkilökohtaisissa tulkinnoissa tapahtuvana (vrt. kuva 2), mutta paikallinen toiminta ja yhteisön näkökulma toiminnan kehitykseen jäävät huomiotta. Tutkimukset eivät käsittele sitä, miten opettajat yhteisönä tulkitsevat työnsä muutosta ja kehittävät uusia

toimintatapoja työhön. Näin tutkimuksissa ei päästä myöskään tarkastelemaan sitä, kuinka yhteisö vaikuttaa oman työtoimintansa kehitykseen ja rakentaa työnsä *lähikehityksen vyöhykettä* (vrt. Vygotsky 1978; Engeström 1987). Sen sijaan Sanninon (2010b; ks. luku 2.4) tutkimus opettajayhteisön kehittämisen interventioista ei sijoitu selkeästi kumpaankaan yllä kuvaamaani suuntaukseen. Sannino (mt.) tarkasteli opettajayksilön ja työtoiminnan kehitystä samanaikaisesti tapahtuvana prosessina. Tässä prosessissa yksilön kokeva työstäminen ja yhteisten työkäytäntöjen kehittäminen limittyivät toisiinsa eikä niitä voinut erottaa toisistaan.

Toinen keskeinen kysymys liittyy tutkimustulosten hyödynnettävyyteen työhyvinvoinnin edistämisessä. Tutkimusten tarkoituksena on ollut saada tietoa opettajien työhyvinvointia haittaavista tekijöistä, jotta niihin voidaan vaikuttaa työhyvinvoinnin parantamiseksi. Aiemmissa tutkimuksissa työhyvinvoinnin tutkimus ja käytännön toimenpiteet on pidetty toisistaan erillään eikä tutkimusten suosituksia työhyvinvoinnin parantamisesta ole juurikaan viety käytäntöön. Työhyvinvoinnin interventioita on toteutettu lähinnä vain stressitutkimuksen piirissä (ks. luku 2.1), ja tutkijat ovat todenneet interventioiden tuottaneen vaihtelevia tai vaatimattomia tuloksia osallistujien hyvinvointi-indikaattorien ja työympäristötekijöiden osalta. Esimerkiksi Semmer (2006, 519) on todennut organisaatiotason interventioiden vaihtelevien tulosten syyksi sen, että niissä vaikutetaan yhä monimutkaisempiin sosiaalisiin systeemeihin, jolloin interventioiden vaikutukset ovat myös vähemmän ennustettavia. Tutkimus vähäisen vaikuttavuuden syistä on jäänyt kuitenkin lähinnä toteamuksen tasolle, eikä tutkijoilla näytä olevan välineitä interventioiden tutkimiseen paikallisen työyhteisön näkökulmasta (vrt. Nielsen 2013). Tutkimuksissa ei myöskään ole kuvattu interventioiden sisältöä, etenemistä tai teoreettista perustaa, jolloin interventioiden kehitystarpeet on vaikea saada esiin eikä niitä koskeva tutkimustieto kumuloidu.

Tärkeä työhyvinvoinnin interventioiden taustaoletus liittyy siihen, nähdäänkö työyhteisön jäsenet ensisijaisesti toimenpiteiden kohteina vai aktiivisina toimijoina oman työhyvinvointinsa edistämisessä. Tämän kysymyksen tarkastelussa voidaan hyödyntää Engeströmin (2007) jaottelua kolmeen inhimillisen toiminnan kausaalisuuden tasoon eli erilaisiin tapoihin selittää ihmisen toimintaa. Kapeimman tulkinnan mukaan ihmisten toimintaa voidaan ohjata ulkopuolelta ja intervention avulla voidaan tuottaa haluttuja seurauksia – tämä on eräänlainen kausaalisuuden ”nollataso”. Ihmisen toimintaan liittyy kuitenkin aina myös yksilöllisen tulkinnan mahdollisuus: yksilöt tuovat tilanteisiin aiempia kokemuksiaan ja suuntaavat tekojaan osittain näiden kokemusten pohjalta. Tätä Engeström (mt.) nimittää *tulkinnan tasoksi* inhimillisen toiminnan kausaalisuudessa. Työhyvinvoinnin interventioissa yksilöt voivat tulkita esimerkiksi intervention tarkoitusperät tutkijan aikeista poikkeavalla tavalla, jolloin tutkijan tulee ottaa yksilöllisten tulkintojen mahdollisuus huomioon intervention etenemisessä.

Pelkkien yksilöllisten tulkintojen avulla ei voi kuitenkaan selittää sitä, miksi ihmiset saattavat toimia eri tavoin tilanteesta ja ajankohdasta toiseen. Engeström (mt.) huomauttaa, että yksilöllisten tulkintojen lisäksi ihmisen toimintaa ohjaavat myös ristiriitaiset, historiallisesti kehkeytyneet motiivit. Ristiriitaisten motiivien myötä yksilöiden toimintaan syntyy epäjohdonmukaisuutta, mitä Engeström (mt.) kuvaa kausaalisuuden *ristiriitojen tasona*. Ahonen (2008, 25–26) toteaa, että yksilöt saattavat käyttäytyä ristiriitaisesti erityisesti kehityksen murrosvaiheissa, kun toiminnassa on vallalla samaan aikaan sekä vanhoja että uusia toimintatapoja. Ristiriitaisten motiivien johdosta eri osapuolien intressit saattavat törmätä joskus rajustikin, jolloin interventiossa tulee ottaa huomioon yksilöllisten tulkintojen lisäksi myös sen toteuttamisen konteksti. Lisäksi yksilöt saattavat kokonaan murtautua ulos vallitsevista toimintatavoista ja luoda tarkoituksellisesti uutta: tämä on niin sanottu *toimijuuden taso* inhimillisen toiminnan kausaalisuudessa (Engeström 2007).

Engeströmin (mt.) jaottelun pohjalta on mahdollista arvioida, millaisiin selitysmalleihin työhyvinvoinnin tutkimuksissa nojaututaan ihmisen toiminnasta. Työstressitutkimuksessa (luku 2.1) oletettiin alun perin yksilön reaktioiden määräytyvän ensisijaisesti ulkoisista vaikutteista eikä yksilön omalla toiminnalla nähty merkitystä työkuormituksen vähentämisessä. Myöhempiin työstressitutkimuksen malleihin sisällytettiin yksilöllisestä tulkinnasta aiheutuva vaihtelun mahdollisuus yksilön stressireaktioissa (tulkinna taso). Myös opettajien emootiotutkimus (luku 2.3) on perustunut ajatukseen yksilöstä aktiivisena tilanteiden ja tapahtumien tulkitsijana. Opettajien työhyvinvoinnin mikropoliittisessa tutkimuksessa (luku 2.2) yksilön tilannetta puolestaan selitetään työn ristiriitaisten, ulkopuolelta tulevien vaatimusten pohjalta. Engeströmin (mt.) kuvaama ristiriitojen taso tavoitetaan, mutta samalla yksilön oma kokemushistoria jää vähemmälle huomiolle. Työhyvinvoinnin tutkimuksen valtavirta ei kuitenkaan tavoita *toimijuuden tasoa* inhimillisen toiminnan selittämisessä: sitä, miten työyhteisön jäsenet voivat yksin tai yhdessä kehittää toimintaa määrätietoisesti ratkaistakseen työssä kohtaamiaan ongelmia (vrt. kuva 1; Engeström 2013b).

Opetustyön muutoksen ja opettajien työhyvinvoinnin yhteyden tarkastelukulmat ovat vaihdelleet opettajien välittömistä työolosuhteista ja koulutuspoliittisista uudistuksista opettajien yksilöllisiin muutosta koskeviin tulkintoihin. Uusia työhyvinvoinnin käsitteitä on tarvittu, kun aiemmat teoriat eivät ole enää selittäneet riittävästi opettajien kokemuksia muuttuneissa työolosuhteissa. Esimerkiksi rooliristiriidan käsitettä (*role conflict*; ks. esim. Byrne 1999; Valli & Buese 2007) alettiin käyttää 1990-luvun lopulla, kun opetustyön vakiintuneet ja selkeät toimenkuvat alkoivat murtua. Kunkin uuden käsitteen oletetaan selittävän opettajien työhyvinvointia universaalisti, mutta samalla niiden tarve osoittaa teorioiden ja selitysmallien historiallisen sidonnaisuuden. Toisin sanoen, tietyllä aikakaudella luotu teoria ei välttämättä enää selitäkään työhyvinvoinnin ilmiöitä

yksilöiden toimintaympäristön muuttuessa merkittävästi. Käsitteiden ja teorioiden historiallinen sidonnaisuus merkitsee myös sitä, ettei mikään uusi teoria synny puhtaalta pöydältä. Uusien teorioiden ainekset on mahdollista löytää aiemmista tutkimussuuntauksista, ja myös opettajien työhyvinvoinnin suuntausten voi nähdä muodostavan tässä mielessä jatkumon. Työstressitutkimuksessa (luku 2.1) on pystytty osoittamaan objektiivisesti opettajan välittömien työolosuhteiden ja hyvinvoinnin välinen yhteys. Mikropoliittinen lähestymistapa (luku 2.2) laajensi työstressitutkimuksen kontekstia opetustyön muutokseen ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Opettajien tunteita ja identiteettiä tarkastelevassa tutkimussuuntauksessa (luku 2.3) on puolestaan korostettu opettajien subjektiivisen näkökulman merkitystä työhyvinvoinnissa ja yksilö nostettiin aiempaa tärkeämmäksi tarkastelun kohteeksi.

Mikäli työhyvinvoinnin tutkimuksen lähtökohdaksi otetaan käsitteiden ja teorioiden historiallinen sidonnaisuus, myös työhyvinvoinnin edistämisen toimenpiteet tulee kytkeä työpaikan toiminnan kehitysvaiheeseen. Aiempien opettajatutkimusten suosituksia ovat liittyneet työn yksittäisten osatekijöiden korjaamiseen tai parantamiseen vallitsevan toimintatavan sisällä. Launis ym. (2004b; ks. myös Launis & Koli 2005) ovat kuitenkin todenneet, että työyhteisöjen hyvinvoinnin ongelmat aiheutuvat tänä päivänä yhä useammin koko organisaation toimintakonseptin ja työn hallinnan keinojen vanhenemisesta. Työhyvinvoinnin tutkimukset eivät yleensä tavoita tällaista tietoa: ne eivät kerro, millaiseen konseptiin organisaation toiminta perustuu, millaisia työkäytäntöjä yhteisöön on rakentunut, ja miten yhteisön jäsenet itse näkevät toimintansa tarkoituksen. Näin tutkimusten pohjalta on myös vaikea tehdä osuvia toimenpide-ehdotuksia paikallisen työyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi (Launis ym. 2004b).

Valtavasta työhyvinvoinnin tutkimusten määrästä huolimatta näyttää siis siltä, että tutkimuksissa ei ole onnistuttu tuottamaan sellaista tietoa, jota työyhteisöt pystyisivät hyödyntämään työhyvinvointinsa edistämiseksi (Launis ym. 2004b). Työhyvinvoinnin tutkimuksissa pyritään mahdollisimman yleistettävään tutkimustietoon, jolloin tutkimuksen kohteena olevan työyhteisön ja työn paikalliset erityispiirteet jäävät huomiotta. Myös tutkimuksen kohteena olevat ihmiset nähdään ensisijaisesti informanteina, ei tutkimusprosessiin tai oman työnsä kehittämiseen aktiivisesti vaikuttavina toimijoina. Näin ollen tutkimustuloksia on vaikea soveltaa käytännön ongelmien ratkaisemiseen ja työhyvinvoinnin edistämisen suosituksia jäävät irralliseksi työyhteisön päivittäisestä työstä. Esimerkiksi opettajien emootiotutkimuksissa on suositeltu ajan ja tilan antamista opettajille muutosten arviointiin ja muutoksen herättämien tunteiden työstämiseen, mutta epäselväksi jää, voidaanko tällaisella työstämisellä parantaa opetuksen laatua.

Työorganisaatioiden toimintakonseptin murroksessa ei riitä, että pystytään tuottamaan toteavaa tietoa toiminnan nykytilanteesta tai korjaamaan yksittäisiä työhyvinvoinnin ongelmien aiheuttajia. Sen sijaan tarvitaan uusia kehitysmahdollisuuksia luovaa tutkimusta ja kehittämiskokeiluja, joissa työyhteisöllä voi olla toimijuus (vrt. Ahonen 2008; Engeström 2013b). Esitän nyt väitöskirjani empiirisen ja teoreettisen tutkimustehtävän:

Miten opettajayhteisön on mahdollista kehittää ja uudistaa työtään työhyvinvointia edistävällä tavalla?

Tarkastelen seuraavassa luvussa kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa ja dialektista lähestymistapaa työhyvinvoinnin tutkimuksen vaihtoehtoisena viitekehyksenä.

3 TOIMINNAN TEORIA TYÖHYVINVOINNIN TARKASTELUN VIITEKEHYKSENÄ

Kaikkien tutkimusotteiden taustalla on tiettyjä oletuksia maailmasta, ilmiöistä ja ilmiöiden keskinäisistä suhteista. Nämä oletukset vaikuttavat merkittäväällä tavalla siihen, millaista tietoa tutkimuksen avulla voidaan tuottaa. Edellisen luvun kirjallisuuskatsauksessa kävi ilmi, että tutkimuksen painopisteiden vaihtelusta huolimatta kaikissa opettajien työhyvinvoinnin tutkimussuuntauksissa tarkastellaan yksilöä ja ympäristöä toisistaan erillään. Työhyvinvointia selitetään opetustyön piirteiden tai opettajan ”sisäisen maailman” kautta eikä tutkimuksissa ole käsitteitä, joiden avulla näitä osa-alueita voitaisiin tarkastella samassa kokonaisuudessa. Uusia työhyvinvoinnin käsitteitä on kehitetty, mutta ne eivät ole muuttaneet tätä yksilön ja ympäristön erillisyyteen perustuvaa lähtökohtaa (vrt. Mäkitalo 2005). Myös työhyvinvoinnin edistämisen suositukset ovat jääneet tutkimuksissa erillisiksi opetustyön arjesta ja sen kehittämisestä.

Edellisessä luvussa esitin myös, että opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksen käsitteet ja teoriat ovat historiallisesti sidonnaisia. Ne on kehitetty vastaamaan aikakautensa ajankohtaisiin kysymyksiin ja ongelmiin, jolloin myös niiden selitysvoima on sidottu aikaan ja paikkaan. Tutkimusten taustaoletukset asettavat myös työhyvinvoinnin edistämisen rajat ja mahdollisuudet. Mikäli tutkimuksen lähtökohdaksi otetaan työhyvinvointia koskevien teorioiden historiallinen luonne, on myös arvioitava näiden teorioiden ontologisia ja epistemologisia taustaoletuksia. Tarkastelen niitä seuraavaksi.

3.1 Mekanistinen ja dialektinen ontologia

Tolman (1981) on erottanut tieteellisen ajattelun kehityksessä kaksi ontologisten oletusten päälinjaa, metafysisen (mekanistisen) ja dialektisen ontologian. Modernin tieteen alkuvaihe perustui *ominaisuuksien metafysiikan ontologialle*: maailman ajateltiin koostuvan erillisistä olioista tai ilmiöistä, joilla on pysyviä ominaisuuksia, ja ilmiöitä selitettiin näiden ominaisuuksien perusteella. Esimerkiksi painovoiman käsitettä selitettiin aluksi esineiden painolla. Vasilyuk (1988, 87–88) kuvaa ominaisuuksien metafysiikkaa vastaavaa ontologiaa klassisessa psykologiassa (esimerkiksi behaviorismissa) *erillisen yksilön ontologiana (the ontology of the isolated individual)*. Siinä yksilön ja asioiden ajatellaan olevan maailmasta erillisiä, itsellisiä kokonaisuuksia, jotka ovat olleet alusta saakka olemassa ilman suhdetta toisiinsa. Suhde yksilön ja asioiden välillä on vain ”tyhjä, sisällyksetöntä tilaa, joka pitää ne erillään toisistaan” (mt., 87). Erillisen yksilön ontologiassa toiminta ymmärretään yksilön mukautumisena ympäröiviin esineisiin ja olosuhteisiin (mt.)

Ominaisuuksien metafysiikka oli modernin tieteen alkuvaiheen välttämätön vaihe: sen avulla tuotettiin tietoa, joka loi perustan tieteen kehityksen myöhemmille vaiheille (Tolman 1981). Ominaisuuksien metafysiikka osoittautui kuitenkin riittämättömäksi tiettyjen luonnontieteen ilmiöiden selittämisessä. Ilmiöitä alettiin selittää *suhteiden metafysiikalla*: esimerkiksi painovoiman ymmärrettiin ilmenevän kahden esineen välisessä suhteessa, ei vain jommankumman sisäisissä ominaisuuksissa (mt.). Suhteiden metafysiikka on tänäkin päivänä vallitseva selitystapa monella tieteen osa-alueella: ilmiöt pelkistetään selitettäviksi ja selitettäviksi muuttujiksi (mt.) ja niiden välisistä kausaalisuhteista haetaan vastauksia ihmisen toimintaa koskeviin ilmiöihin. Myös työhyvinvoinnin tutkimuksen suuntauksissa on nähtävissä niin ominaisuuksien kuin suhteiden metafysiikan tunnusmerkkejä.

Elävät organismit eivät ole kuitenkaan syntyneet ja kehittyneet yksittäisten syiden tai ulkoisten suhteidensa seurauksena, kuten metafysiikan ontologia olettaa. Organismien synty ja kehitys tapahtuvat osana organismin ja sen elinympäristön historiallista ja systeemistä kehitystä (Maturana 2002). Yksittäisen organismin piirteet ja toiminta määräytyvät osittain kehityksestä, joka on tapahtunut jo ennen tämän nimenomaisen organismin elämää, ja joka jatkuu edelleen organismin ja systeemin vaikuttaessa toinen toisiinsa. Suhteiden metafysiikka ei pysty selittämään tällaista muutosta tai kehitystä tai sitä, miten esineet, oliot tai asiat ylipäättään tulevat vuorovaikutukseen keskenään. Metafysiikan ontologia sivuuttaa kysymyksen esineiden olemassaolon alkuperästä. Siihen sisältyy oletus, että esineet ovat olleet olemassa jo ennen niiden välisen vuorovaikutussuhteen muodostumista, jolloin ne näyttävät syntyneen tyhjästä (Tolman 1981).

Dialektinen ontologia olettaa, että esineet ja ilmiöt syntyvät ja muotoutuvat suhteiden historiallisesti kehittyvässä järjestelmässä. Ilmiöt ovat olemassa vain suhteessa toisiinsa ja niiden ominaisuudet ovat näiden kehittyvien suhteiden tulosta, kuten elävä organismi on tulosta lajinkehityksestä, kyseisen yksilön kehityksestä ja elinympäristöstä. Dialektisessa ontologiassa ilmiöiden väliset suhteet eivät ole staattisia ilmentymiä tietyssä ajanhetkenä tai ulkoisia suhteita toisistaan erillisten esineiden välillä (Tolman 1981; Virkkunen & Schaupp 2011). ”Ilmiön ominaisuuksia määrittävät suhteet ovat pikemminkin sen sisäisiä. Ilmiön olemus on erottamaton niistä suhteista, joissa se kehkeytyy.” (Tolman 1981, 37.) Näin ollen myös ilmiön kehitys selittyy sen sisäisillä suhteilla itseensä, ei ulkopuolelta tulevien mekaanisten vaikuttimien tuloksena (mt.; Ilyenkov 1982). Vasilyuk (1988, 89) kuvaa dialektista ontologiaa psykologiassa *koetun maailman ontologiana (the ontology of "the lived world")*: yksilön olemus syntyy ja määrittyy hänen subjektiivisista ja objektiivisista suhteistaan toiminnan kohteisiin, jotka ovat samalla erottamaton osa tätä olemusta.

Metafyysinen ja dialektinen ontologia luovat erilaiset lähtökohdat tieteelliselle tutkimukselle. Ilyenkov (1982) ja Davydov (1990) ovat eritelleet *empiiristä ja teoreettista yleistämistä* tieteellisessä tutkimuksessa, kouluoppimisessa ja

arkiajattelussa. Metafyysinen ontologia johtaa *empiiriseen yleistämiseen* tähtäävään tutkimusotteeseen, jossa ilmiöistä tehdään yleistyksiä yksittäisten tosiasioiden ja niiden ulkoisten piirteiden perusteella, toiminnallisista yhteyksistään irrotettuna. Empiirisessä yleistämisessä oletetaan välittömästi havaittavien piirteiden määrittävän ilmiön koko olemusta ja tähdätään ilmiöiden luokitteluun niitä yhdistävien ja erottavien piirteiden perusteella (Virkkunen, Newnham, Nleya & Engeström, R. 2012). Empiiriset abstraktiot tuotetaan vertaamalla olioita ja ilmiöitä toisiinsa, ja ne ovat metafysisiä siinä mielessä, että ne määrittelevät materiaalisia kohteita niitä yhdistävien piirteiden perusteella, jotka on irrotettu yhteyksistään ja ovat näiden kohteiden ”yläpuolella” (Tolman 1981). Tarkastelun kohteina olevilla olioilla oletetaan olevan itsenäinen, olion ja muiden olioiden välisestä vuorovaikutuksesta riippumaton pysyvä olemus (Davydov 1990).

Empiiriseen yleistämiseen perustuva työhyvinvoinnin tutkimus pyrkii selittämään yksilön työhyvinvointia tai terveyttä ennalta valituilla muuttujilla, kuten työympäristön piirteillä tai yksilön ominaisuuksilla. Empiirisessä yleistämisessä työympäristöstä abstrahoidaan erilaisia kuormitustekijöitä, jotka nähdään suhteellisen pysyvinä ja numeerisesti mitattavina. Tällainen tutkimusote olettaa etukäteen, että valittujen työn piirteiden ja yksilön hyvinvoinnin välillä vallitsee yksisuuntainen kausaalisuhde, joka voidaan irrottaa muista kausaalisuhteista omaksi tutkimuskohteekseen. Myös työhyvinvoinnin edistämisen suosituksissa on ajateltu, että yksittäinen tekijä voidaan irrottaa systeemisistä ja toiminnallisista yhteyksistään ja vaikuttaa siihen lineaarisen vaihemallin mukaan. Empiiristen yleistysten perusteella ei voida johtaa käytännön ratkaisuja paikalliseen tilanteeseen, koska tutkimuksen tavoitteena on mahdollisimman yleispätevä selitysmalli. Kun piirre on erotettu yhteyksistään, tuotettu tieto ei enää kerro, miten kyseinen piirre on syntynyt tai miten se voidaan tuottaa uusissa yhteyksissä (Argyris 1980, 38–39). Esimerkiksi työilmapiirikyselyissä moninaiset työolosuhteet kuvataan mitattavina piirteinä, joiden toteaminen ei kuitenkaan kerro, mistä tulos johtuu ja miten siihen voitaisiin vaikuttaa.

Dialektinen ontologia (Tolman 1981) mahdollistaa ilmiöiden tutkimisen niiden muutoksessa ja kehityksessä sekä *teoreettiseen yleistämiseen* tähtäävän tutkimusotteen. Siinä tarkastellaan ilmiöitä ja asioita niiden välittömän ilmiösuhteen sijaan toiminnallisissa ja historiallisissa yhteyksissään. Asiat syntyvät ja ovat olemassa vain osana kehittyvien vuorovaikutussuhteiden järjestelmää, jossa niiden piirteet ilmenevät vain suhteessa toisiin asioihin (Ilyenkov 1982). Ilmiön olemusta ei voi havaita suoraan tai abstrahoida sisällöstään, koska ilmiöt eivät ole olemassa erikseen tai itsenäisinä (Davydov 1990). Toisin sanoen, ilmiöitä voidaan tarkastella vain toiminnallisen kokonaisuuden osana, eikä tässä kokonaisuudessa voi erottaa selkeitä syy-seuraussuhteita. Koska vuorovaikutussuhteissa on aina kyse muutoksesta ja liikkeestä, teoreettinen tieto näkee todellisuuden ilmiöt sisäisesti ristiriitaisina. ”Ristiriita on kaiken liikkeen ja elinvoiman

perusta... kehitys syntyy ristiriidoista kehittyvän kokonaisuuden sisällä” (Tolman 1981, 38–39).

Teoreettiseen yleistämiseen pyrkivä tutkimusote tarkastelee ilmiöitä systemisessä ja kehittyvässä kokonaisuudessaan, *konkreettisesti* (Ilyenkov 1982). Tutkimuksen tarkoituksena on paljastaa se järjestelmä, jonka osana ilmiöt syntyvät, muodostuvat ja kytkeytyvät toisiin ilmiöihin täydentävien suhteiden kautta. Tällainen tutkimus pyrkii löytämään tutkittavan ilmiön alkuperän ja tunnistamaan, kuinka ilmiön eri osatekijät liittyvät toiminnallisesti toisiinsa kokonaisuudeksi, joka on enemmän kuin osiensa summa (Virkkunen & Newnham 2013). Teoreettinen yleistäminen ei siis tarkoita dialektisessa ajattelussa reaali maailman ilmiöistä irrotettua ”mentaalista” toimintaa. Teoreettinen tieto koskee aina todellisia, aistein havaittavia asioita, mutta siinä ei tyydytä tarkastelemaan ilmiöitä vain ulkoisten ilmiösuhteiden perusteella (vrt. Sannino 2010a; Virkkunen ym. 2012). Teoreettista tietoa tuotetaan jäljittämällä ilmiöiden kehitys ja alkuperä sekä koettelemalla tuotettua tietoa käytännössä (Davydov 1990).

Empiirisen ja abstraktin sekä teoreettisen ja konkreettisen käsitteille annetaan dialektisessa tietokäsityksessä siis eri merkitys kuin arki ajattelussa (Sannino 2010a). Ilyenkov (1982) ja Davydov (1990) kuvaavat konkreettisen käsitettä ja teoreettista ajattelua seuraavasti:

”Dialektisessa materialismissa *konkreettisella* tarkoitetaan sitä objektiivista yhteyttä, joka on olemassa yksittäisten asioiden tai ilmiöiden suhteissa. (...) Konkreettista tulee kuvata kehityksessä, liikkeessä; vain tällä tavoin systemin sisäiset suhteet, ja myös suhteet yksittäisen ja yleisen välillä, voidaan paljastaa.” (Davydov 1990, 119.)

”’Konkreettinen’ on teoreettisen ajattelun nimenomainen päämäärä ... ’abstrakti’ tästä näkökulmasta on vain teoreettisen prosessin *väline* (kursiivi alkuperäinen), ei sen päämäärä.” (Ilyenkov 1982.)

”...teoreettinen ajattelu, ei koskaan empiirinen, osoittaa täydessä laajuudessaan sen kognitiivisen potentiaalin, joka avautuu ihmiselle kohteellisessa, aistimellisessä (*sensory*) toiminnassa... [tämä toiminta] on luonteeltaan kokeilevaa...” (Davydov 1990, 120.)

Viimeisessä sitaatissa Davydov (1990) käsittelee teoreettisen ajattelun suhdetta käytäntöön. Empiiristä tietoa, jossa ilmiöitä kuvaillaan ja luokitellaan, voidaan tuottaa verbaalisesti ja aistihavaintojen kautta. Perimmäisen olemuksensa ilmiö paljastaa kuitenkin vasta käytännössä, ei passiivisessa tarkkailussa: ”Käsitteen totuudenmukaisuutta ei todisteta vertailemalla sen empiirisiä yleisiä piirteitä tosiasioihin, vaan monimutkaisemmalla ja välittyneemmällä tavalla, myös muuttamalla empiiristä todellisuutta käytännössä. Käytäntö on käsitteen todentamisen korkein muoto.” (Ilyenkov 1982.) Ilmiö paljastaa piirteensä siis vain liikkeessä, muutoksessa ja kehityksessä (mt.; ks. myös Bronfenbrenner 1977). Teoreettisessa ajattelussa ”...nykyinen (se, mikä havaitaan) kytketään mentaali-

sesti menneeseen ja potentiaaliseen tulevaan – näissä siirtymissä tapahtuu välit-
tyneisyyttä ja systeemin muotoutumista” (Davydov 1990, 119).

Engeström (1984) on kiteyttänyt empiirisen ja teoreettisen tiedon erot taulu-
kon 2 kuvaamalla tavalla.

Taulukko 2. Teoreettisen ja empiirisen tiedon erot (Engeström 1984, 95).

Empiirinen tieto	Teoreettinen tieto
Osittainen, tilannekohtainen, yksilökohtainen	Systeeminen, todellisiin riippuvuussuhteisiin perustuva, yhteistoiminnallinen
Pysähtynyt, valmis, historianaton	Historiallisen muutoksen huomioon ottava, kehittynyt
Ristiriidaton kuva todellisuudesta, kehitys nähdään tasapainotilan saavuttamisena	Todellisuuden systeemit ovat sisäisesti ristiriitaisia, ristiriitojen kautta kehittyviä
Ilmiöitä havainnoivaa, luokittelevaa	Todellisuuden työstämistä, työvälineiden kehittämistä todellisuuden käsittämiseksi ja muuttamiseksi, kokeilevaa

Engeström (1988) on havainnollistanut empiirisen ja teoreettisen yleistämisen eroja sillä, miten Marx tutki työväenluokan syntyä ja kehitystä. Marx osoitti, että työväenluokalla tulee olemaan ratkaiseva rooli kansakuntien poliittisessa ja taloudellisessa kehityksessä. Tämä johtopäätös ei voinut kuitenkaan perustua tilastolliseen yleistettävyyteen, koska työväenluokka edusti tuolloin vain kahdeksaa prosenttia teollistuneiden maiden väestöstä. Marx etsi työväenluokan olennaisia piirteitä jäljittämällä sen historialliset kehitysvaiheet ja tästä kehityksestä kumpuavat ristiriidat. Marxin metodi perustui yleistettävyyteen, joka oli *yleiseksi tulemisen materiaallinen prosessi (material process of becoming general*; Engeström 1988). Se perustui tilastollisen yleistettävyyden sijaan poikkeamien tunnistamiseen ja tapahtui ”alhaalta ylös”. Teoreettisessa yleistämisessä tutkimuksen kohteeksi nousevat nimenomaan vallitsevan toimintatavan poikkeamat, koska ne edustavat hypoteesia *mahdollisesta tulevasta yleisestä* (mt.).

Dialektinen ontologia selittää muutosta ja kehitystä ilmiöiden sisäisen ristiriitaisuuden kautta. Dialektiikan mukaan ilmiöt eivät ole olemassa staattisina abstraktioina, vaan kehittyvissä vuorovaikutussuhteissa, joissa vastakkaiset osatekijät täydentävät toisiaan. Muutos ilmiöiden luontaisena piirteenä luo jatkuvan liikkeen ja ristiriitaisuuden ilmiöiden sisälle ja välille (Tolman 1981; Virkkunen ym. 2012). Ilmiöiden kehitystä selitetään näiden ristiriitojen kehkeytymisellä ja niiden ylittämällä. Ristiriitoja voidaan ylittää muodostamalla toimintaan uusia *välittäviä tekijöitä*, jonka avulla vastakohtaisuudet voidaan yhdistää ja näin luoda laadullisesti uusi toiminnallinen kokonaisuus tai käsite (Ilyenkov 2007).

Ilyenkov (mt., 26–27; ks. myös Davydov 1990, 126) on kuvannut ristiriidan dialektista ratkaisemista prosessina, jossa ristiriita kuvataan pelkistetyssä muodossa ja sille haetaan uusi välittäjä tai tulkinta, ei ”sattumanvaraisesti harhailemalla” tai pelkästä terminologiasta, vaan tarkoituksellisesti reaali maailmaa tutkimalla ja kokeilemalla. Uusien toimintatapojen kokeilut nousevat keskeiseksi välineeksi toiminnan olennaisten vuorovaikutussuhteiden löytämisessä ja ristiriitojen ylittämässä. Kokeilujen ja sitä kautta syntyvien uusien välittäjien avulla voidaan tutkia sitä, mitä ei ole vielä olemassa (Virkkunen & Newnham 2013).

Teoreettiset yleistykset tuottavat tietoa toiminnan kehityksen logikasta ja mahdollisuuksista. Teoreettiseen yleistämiseen perustuva tutkimusote ei rajaa tarkastelua työhyvinvoinnin kausaalisuhteita koskeviin ennako-oletuksiin, vaan tutkimuksen tehtävänä on selvittää, missä paikallisen toimintajärjestelmän yhteyksissä työhyvinvoinnin kokemukset syntyvät. Työhyvinvointi syntyy toiminnan vuorovaikutussuhteissa osana toiminnan ja yksilön historiallista kehitystä, joka saa tiettyjä ilmiöitä kunakin ajan hetkenä. Työhyvinvoinnin ymmärtämiseksi tulee jäljittää tämä historiallinen kehitys ja kehityksen aikana muotoutuneita toiminnan rakenteellisia ristiriitoja.

Miksi teoreettista yleistämistä tarvitaan? Ahonen (2008) sekä Virkkunen ja Schaupp (2011) toteavat, että tämän päivän nopeasti kehittyvät työtoiminnot edellyttävät toisenlaista oppimista ja työn hallintaa kuin massatuotannon logiikkaan perustuneet, pitkään samana pysyneet toiminnot. Virkkusen ja Schauppin (mt., 633) mukaan teoreettisella yleistämällä on empiiristä yleistämistä suurempi selitysvoima, koska teoreettinen yleistäminen mahdollistaa ilmiön kehityslogiikan ja olennaisten vuorovaikutussuhteiden jäljittämisen. Teoreettinen yleistäminen myös mahdollistaa tutkimuksen kohteena olevalle yhteisölle laajemman *lähikehityksen vyöhykkeen* (Vygotsky 1978, Engeström 1987), koska siinä ei tyydytä vain tarjoamaan välittäjiä ratkaisuja ilmiongelmiin (Engeström 2000; Virkkunen & Schaupp 2011).

Teoreettisen tiedon tuottamiseksi tarvitaan tutkimusmetodologiaa, jossa *interventio* ja *kokeilut* ovat keskeinen tutkimuksen menetelmä. ”Teoreettinen tieto syntyy kohteita muuttamalla ja muokkaamalla ja siksi se heijastaa niiden sisäisiä suhteita ja yhteyksiä. Teoreettinen tieto ylittää siten kohteesta muodostettujen havainnollisten mielikuvien rajat.” (Engeström 1984, 93.) Teoreettisen tiedon tuottamiseksi ja analysoimiseksi tarvitaan mallia toiminnan välittyneisyyden ja kehittyvien yhteyksien kuvaamiseen. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan toimintajärjestelmää (Engeström 1987) tällaisena mallina.

3.2 Toimintajärjestelmä työhyvinvoinnin dialektisen tarkastelun lähtökohtana

Kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa (Leontjev 1977; Vygotsky 1978; Sannino, Daniels & Gutiérrez 2009) inhimillistä toimintaa tarkastellaan kohteel-

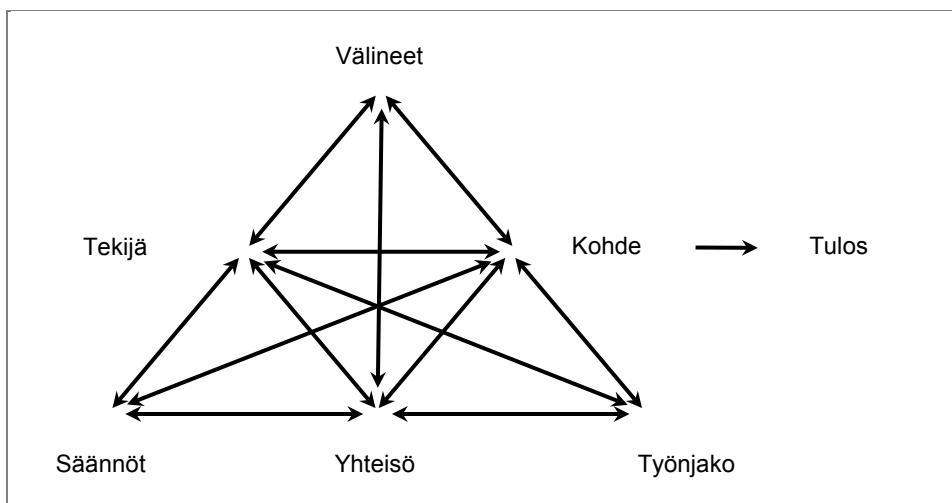
lisena, välittyneenä ja historiallisesti kehittyvänä. Yksilön toiminta nähdään materiaalsiin kohteisiin suuntautuvana tietoisena toimintana, jossa yksilö tulkitsee aktiivisesti ympäröivää maailmaa ja muokkaa toiminnan kohteita yhteisöllisesti muotoutuneiden välineiden avulla. Lev Vygotsky oli yksi toiminnan teorian uranuurtajista. Hän nosti *välittyneen teon* (Vygotsky 1978, 40) psykologian tutkimuksen analyysiyksiköksi, mikä ylitti psykologiaa vaivanneen kah-tiajaon yksilön ja hänen tavoittamattomissaan olevan yhteiskunnallisen raken-teen välillä. Vygotskyn mukaan yhteiskunnassa toimivaa yksilöä ei voinut ymmärtää ilman kulttuurisesti kehittyneitä välineitä eikä yhteiskuntaa ilman yksilöitä ja heidän toimijuuttaan (Engeström 1996, 132). Yksilön ja häntä ympäröivien ärsykkeiden väliin sijoittuvat välineet mahdollistavat yksilölle ulkoisen maailman muokkaamisen ja oman toiminnan kontrolloinnin ulkopuolelta (Vygotsky 1978, 39–40). Toiminnan teoriassa yksilö ei ole passiivinen tutkimuk-sen kohde, vaan aktiivinen tilanteiden tulkitsija ja merkitysten luoja.

A.N. Leontjev (1977) täydensi Vygotskyn välittyneen teon mallia ottamalla analyysiyksiköksi *yhteisöllisen toiminnan*. Leontjev hahmotteli toiminnan kolmitasoisien rakenteen ja osoitti, että yksilöllisen teon motiivin ymmärtämi-seksi tarvitaan toiminnan käsitettä. Leontjev (1981, 210) osoitti yksilöllistä tekoa laajemman analyysiyksikön tarpeen metsästysesimerkillään, jossa ryhmän yksit-täisen jäsenen teot (riistan pelästyttäminen ja ajaminen muuta ryhmää kohti) eivät johda hänen tarpeidensa tyydytykseen (ravinnon saamiseen) ilman ryhmän muiden jäsenten työpanosta. Ainoastaan yhteisön toiminta mahdollistaa tarpei-den tyydytyksen ja luo mieltä yksilön teoille, jotka muutoin näyttäisivät järjet-tömiltä (Leontjev 1981, 213). Toisaalta yksilöllisen teon ja yhteisön toiminnan erkaneminen toisistaan yhteisön työnjaon kautta luo yksilön ja yhteisön välille perusjännitteen, kun yksilön työn tuotos ei ole enää välittömästi hänen käytettä-vissään.

Työnjaon synty yksilön ja yhteisön välille merkitsee *sosiaalisen välittynei-syyden* muodostumista toimintaan. Yksilö ei toimi mielivaltaisesti tai sisäisten impulssiensa ohjaamana, vaan hän on osa yhteisöllistä merkitysten ja välineiden dynaamista järjestelmää, jota hän myös omalla toiminnallaan rakentaa. Tämä järjestelmä kehittyy historiallisesti, toiminnassa kehkeytyvien ristiriitojen ja niiden ratkaisujen kautta (Engeström 1987). Yksilön toiminnan motiivit eivät siis synny puhtaasti yksilön tietoisuudessa eivätkä myöskään ulkoisen maailman ohjaamana, vaan yksilön, yhteisön ja toiminnan kohteiden dialektisessä kehityk-sessä (Clot 2009). Yksilöllisille teoille ja minuudelle löytyy näin ollen kulttuuri-nen ja historiallinen perusta:

”Ihmisen persoonallisuuden todellinen perusta ei ole häneen taltioiduissa geneettisissä ohjelmissa, ei hänen luonnollisten taipumustensa tai viettiensä syvyyksissä, eikä edes hänen hankkimissaan tottumuksissa, tiedoissa ja taidois-sa, ammatilliset mukaan luettuna, vaan se on siinä toimintojen järjestelmässä, jota nämä tiedot ja taidot toteuttavat” (Leontjev 1977, 153).

Engeström (1987, 78) kiteytti inhimillisen toiminnan perusrakenteen ja sen instrumentaalisen ja sosiaalisen välittyneisyyden Vygotskyn ja Leontjevin mallinnusten pohjalta *toimintajärjestelmän* malliksi (kuva 3). Toimintajärjestelmä on teoreettinen yleistys inhimillisen toiminnan sisäisestä rakenteesta ja kehitysdynamiikasta (Virkkunen & Newnham 2013). Toimintajärjestelmä on pienin mahdollinen analyysiyksikkö, joka sisältää olennaiset toiminnan osatekijät ja tavoittaa näiden osatekijöiden systeemiset yhteydet (Engeström 1987). Toisistaan erilliset osatekijät tulevat vuorovaikutussuhteeseen toimintajärjestelmässä ja alkavat vaikuttaa toisiinsa toiminnan välittäjien kautta. Toiminnan välittyneisyys ja keskinäiset vuorovaikutussuhteet tarkoittavat, että yksikään osatekijä ei ole olemassa erillisenä, ilman toista (Ilyenkov 1982).



Kuva 3. Toimintajärjestelmän malli (Engeström 1987, 78).

Toimintajärjestelmä kuvataan toimintaa toteuttavan subjektin, *tekijän* näkökulmasta. Järjestelmän tärkein osatekijä on toiminnan *kohde* eli se esineiden tai ilmiöiden kokonaisuus, johon tekijät suuntaavat tekonsa ja jossa he pyrkivät saamaan aikaan tulosta. Kohde sitoo toiminnan osatekijät yhteen ja on toimintaa koossapitävä motiivi, joka luo toiminnalle merkityksen ja tekijöille toiminnan henkilökohtaisen mielen (Leontjev 1981). Toiminnan kohde on yhteisön olemassaolon tarkoitus ja ”mahdollisten tekojen horisontti, pysyvästi päättymätön projekti” (Engeström, Engeström & Suntio 2002b). Toiminnan kohde eroaa näin ratkaisevalla tavalla yksilöllisten tekojen tavoitteista: kohde jatkaa olemassaoloaan, vaikka kohdetta toteuttavat yksittäiset tavoitteet saataisiin täytettyä. Tavoitteet saadaan päätökseen ja uudet teot saavat aikaan uusia tavoitteita, mutta yhteinen kohde ei häviä ja siinä mielessä kohde on myös toimintaa jatkuvasti eteenpäin vievä voima.

Työn kohteen hallinnan kannalta toimintajärjestelmän välittyneisyys nousee erityiseen merkitykseen. Tässä välittyneisyudessa ei voi erottaa syitä tai seurauksia: välityssuhteet ovat osa toimintajärjestelmän systeemiä, jonka osatekijät ovat samaan aikaan sekä toistensa syitä että seurauksia (Latour 1996). Tekijän ja kohteen välistä suhdetta välittävät toiminnan yhteisölliset, kulttuurisesti muotoutuneet *välineet*. Toiminnan tekijä vaikuttaa välineiden avulla kohteeseen tavoitellun tuloksen saavuttamiseksi. Välineiden kautta toiminnan tekijä ja kohde muodostavat vastavuoroisesti toisensa: asia tai ilmiö voi tulla toiminnan kohteeksi vain sopivien välineiden avulla ja jopa ilmiön tunnistaminen toiminnan kohteeksi saattaa edellyttää välineitä (Virkkunen 1995). Välineisiin kiteytyy siis monia, usein tiedostamattomiakin oletuksia toiminnan kohteesta. Toiminnan sosiaalista välittyneisyyttä rakentavat *yhteisö, työnjako ja säännöt* (Engeström 1987). Yhteisö on se kollektiivi, joka toimii saman kohteen parissa, työnjako määrittää, mikä osa toiminnan kohteesta tulee tekijän muokattavaksi, ja kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt suuntaavat toimijoiden tekoja.

Toimintajärjestelmän osatekijöiden kautta toiminnalle muodostuu suhteellisen vakiintunut rakenne. Malli on samalla dynaaminen ja sen avulla kuvataan toiminnan osatekijöiden ja niiden keskinäisten suhteiden muutosta. Tarkasteltaessa työtä toimintajärjestelmänä kiinnostuksen kohteeksi nousevat osatekijöiden vuorovaikutussuhteet ja se, miten toiminnan välittäjät sitovat erilliset asiat yhteiseen vuorovaikutukseen. Toiminta on myös yhteydessä muihin toimintajärjestelmiin, joilla on niin ikään oma kehitysdynamiikkansa. Tätä kautta toiminnan osatekijät ovat historiallisesti muuttuvia ja paikallisesti rakentuvia. Työhyvinvoinnin kannalta työn tarkastelu toimintana merkitsee, että työstä ei voi erottaa yksittäisiä kuormitustekijöitä, joihin voitaisiin vaikuttaa erillisin toimenpitein. Toimintajärjestelmä ei siis ole työhyvinvoinnin selittäjiä luokitteleva malli, vaan työhyvinvointi on toiminnan monikerroksisen kehityksen ja vuorovaikutussuhteiden tulosta.

Toiminnan systeemisestä ja historiallisesta rakenteesta johtuen toiminnan kohde ei ole ainoastaan määrittelykysymys, vaan monimuotoinen kerrostuma toiminnan eri aikakausien kehityspoluista. Leontjev (1977, 79) kuvaa toiminnan kohteen kahta ulottuvuutta: kohde on samaan aikaan sekä annettu ja materiaallinen että tietoisuuden tasolla ilmenevä ja odotettu (ks. myös Engeström 1990). Kohde on ensinnäkin välittömästi aistein havaittava, esimerkiksi ammatinopetuksessa opiskelijat, joita opettaja kohtaa päivittäisessä työssään luokassa ja koulun käytävillä. Kohteen välitön ja materiaallinen ulottuvuus merkitsee, että opettaja voi vain rajallisesti vaikuttaa siihen, millaisia opiskelijoita hänen luokalleen tulee. Toisaalta kohde on olemassa myös yhteisön konstruoimana toiminnan laajempina yhteiskunnallisena merkityksenä ja tarkoituksena. Toisin sanoen, esimerkiksi opetustoiminnan kohde ja tarkoitus eivät rajaudu ainoastaan päivittäisessä työssä kohdattaviin opiskelijoihin, vaan kohde on myös

yhteinen käsitteellistys siitä, millaista oppimista opettajayhteisö pyrkii työllään tuottamaan ja mihin tarkoitukseen.

Roth (2009) on huomauttanut, että toiminnan kohde ei ole ainoa elementti, jolla on kaksi ulottuvuutta: koko toimintajärjestelmä on olemassa paitsi materiaalisessa maailmassa, myös toimijoiden tietoisuuden tasolla. Toiminnan konstruoidussa kohteessa ja sen kuvitellussa tuloksessa tulee esiin toiminnan ja sen motiivien yhteisöllinen luonne: opettaja ei pysty tuottamaan koko opetustyön sisältöä yksin, vaan ainoastaan sitä osaa kohteesta, joka tarjoutuu hänelle yhteisössä vallitsevan työnjaon kautta. Toiminnan kohde on kompleksinen ja monitahoinen kokonaisuus, joka on jatkuvasti muuttuva ja sisäisesti ristiriitainen (Miettinen 2005). Kohteen muuttuvuus ja arvaamattomuus tekevät siitä jatkuvan kehityksen ja innovoinnin lähteen – mutta potentiaalisesti myös työhyvinvoinnin ja työn hallinnan ongelmien lähteen.

Toimintajärjestelmän valitseminen tutkimuksen analyysiyksiköksi merkitsee sitä, että yhteisö ja sen jäsenet voidaan nähdä aktiivisena toimijana työtoiminnan kehityksessä. Toiminnan kohde näyttäytyy yksilöille ratkaisua vaativina tehtävinä tai pulmina ja he käyttävät välineitä – tai luovat uusia välineitä – tehtävän ratkaisemiseksi (Sannino ym. 2009). Tällä tavoin toimintajärjestelmän yhteisölliset välineet ja sen muut elementit vaikuttavat ratkaisevalla tavalla kohteen hallinnan kokemukseen.

Kohteellisessa toiminnassa myös yksilö kehittyy ja uudistuu. Engeström (1987, 160; ks. myös Rainio 2010) kuitenkin huomauttaa, että yksilö ei niinkään vaikuta välittömästi omaan kehitykseensä, vaan kehitys tapahtuu osallistumalla yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin toimintoihin, välillisesti. Toiminta sisältää aina monien tulkintojen mahdollisuuksia. Yksilöt osallistuvat myös muihin toimintajärjestelmiin, ja tätä kautta heille syntyy henkilökohtaisia toimintaa koskevia merkityksiä. Tämä toiminnan ulottuvuus nostaa subjektin keskeiseen merkitykseen toimintajärjestelmässä (ks. esim. Sannino ym. 2009; Rainio 2010; Sannino 2011). Toimijat ja heidän representaationsa ovat erottamaton osa toimintaa: ilman toimijoiden näkökulman huomioimista toiminnan systeemisyydestä tulee yksipuolinen ja ulkokohtainen malli (Engeström 1990, 178).

Toiminnan instrumentaalisen ja sosiaalisen välittyneisyyden lisäksi toimintajärjestelmän osatekijät ovat historiallisesti kehittyviä. Toiminnan aiemmat kehitysvaiheet luovat nykyisen toimintatavan perustan, ja toiminnan lähikehitys muokkautuu jatkuvasti yksilöiden tekojen kautta (Engeström 1987, 91). Toiminnan ja siinä toimivien yksilöiden nykytilanteen ymmärtämiseksi tarvitaan siis toiminnan aiempien kehitysvaiheiden ymmärtämistä. Muutoksen ja historiallisen kehityksen ollessa toimintajärjestelmän keskeisiä piirteitä tullaan kysymykseen siitä, minkä mekanismin kautta toiminta kehittyy. Miten kehitys ja uuden luominen ylipäättään ovat mahdollisia (vrt. Engeström 1987)? Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan toiminnan ristiriitoja ja sen lähikäsitteitä toiminnan teoriassa.

3.3 Toimintajärjestelmän kehitys ja ristiriidat

Dialektiikan perusajatuksen mukaan ilmiöt ovat sisäisesti ristiriitaisia ja niitä voidaan ymmärtää ainoastaan liikkeessä ja kehityksessä (Ilyenkov 1982; Tolman 1981). Engeström (1987) sovelsi ristiriidan käsitettä kuvaamaan toimintajärjestelmän uudistumisen logiikkaa. Toiminnan teorian mukaan työtoiminta kehittyy toiminnan rakenteellisten ristiriitojen kehkeytymisen ja ratkaisemisen kautta. Ristiriidat luovat jatkuvan liikkeen toimintajärjestelmän osatekijöiden sisälle ja välille. Toiminnan perusristiriita aiheutuu toimintojen sisäisestä ja keskinäisestä työnjaosta, jossa yksilölliset teot ovat yhtäältä itsenäisiä, toisaalta yhteisön toimintaan alistettuja. Markkinataloudessa tämä ristiriita ilmenee toiminnan tuotoksen käyttöarvon ja vaihtoarvon välisenä ristiriitana, joka ei ikinä ratkea lopullisesti. (Engeström 1987, 82–84.) Käyttöarvon ja vaihtoarvon välinen ristiriita, toiminnan ”kaksinaisuusluonne ja sisäinen levottomuus”, on läsnä kaikissa toimintajärjestelmän osatekijöissä (Engeström 1987, 85). Engeström (1987, 86; Leontjev 1981) kuitenkin huomauttaa, että kyseessä on *aito ristiriita*, ei siis yksipuolisesti kielteinen ilmiö. Toiminnan ristiriidat aiheuttavat yksilöille häiriöiden, työpahoinvoinnin ja jopa henkilökohtaisen umpikujan (Kerosuo 2011; ks. myös Heikkilä 2012) kokemuksia, mutta samaan aikaan ne mahdollistavat yksilön ja toiminnan uudistumisen. Ilman ratkaisua vaativia ristiriitoja toiminta ei kehittyisi.

Työpaikalla kunakin ajanjaksona vallitsevat toimintatavat voidaan nähdä yrityksinä ratkaista toiminnan historiallisesti kehittyneitä ristiriitoja (vrt. Engeström 1987, 91). Toimintajärjestelmän mallissa ristiriitoja voi analysoida toiminnan osatekijöiden sisäisenä ja välisenä ristiriitana (mt.). Opettajan työssä esimerkiksi opiskelijoiden muuttuminen merkittävästi toisenlaiseksi luo paineita opetusmenetelmien kehittämiseksi, jolloin voidaan puhua opetustyön kohteen (opiskelijat ja heidän oppimisensa) ja välineiden (opetusmenetelmät) välisestä ristiriidasta. Myös opetustyöhön ulkopuolelta tulevat säännöt, kuten tutkinto-vaatimukset ja opetussuunnitelmat, muuttuvat toimintajärjestelmän sisäisiksi ristiriidoiksi ja alkavat vähitellen muuttaa toimintajärjestelmän muita osatekijöitä. Toimintajärjestelmän kehitys syntyy siis toiminnan sisäisten ristiriitojen kehkeytymisestä ja ratkaisuista, toiminnan osatekijöiden uusista välityssuhteista (Ilyenkov 2007). Tässä mielessä ristiriidat ovat toiminnan kehitystä jatkuvasti eteenpäin vievä voima. Toiminnan ristiriitoja ja nykyistä kehitysvaihetta analysoimalla voidaan muodostaa hypoteesi toiminnan tulevasta kehityksen suunnasta eli *lähikehityksen vyöhykkeestä* (Vygotsky 1978; Engeström 1987).

Toiminnan teoriassa ristiriidan käsite liittyy toiminnan yhteisiin ja historiallisesti kehkeytyneisiin rakenteisiin, mutta niiden ratkaisemisessa yksilöillä on merkittävä asema (vrt. Kerosuo 2011). Engeström (1987, 91) kiinnittää huomiota siihen, kuinka Leontjev (1981) puhuu yksilön tekojen muuntumisesta yhteisön toiminnaksi, ja kuinka tässä prosessissa yksilö ”reflektoi annettua, konkreettista

tavoitetta suhteessa laajempaan toiminnan motiiviin” (Leontjev 1981, 238). Toiminnan uudistuminen voi siis lähteä liikkeelle yksilöiden kokemista motiiviristiriidoista ja uusien toimintatapojen kokeiluista. Engeströmin (1987) mukaan refleктоimisen prosessia voidaan tietoisesti sysätä eteenpäin ja käynnistää yhteisössä *ekspansiivisen oppimisen* prosessi, jossa toiminnan kohde tulkitaan aiempaa laajemmasta näkökulmasta ja jossa toiminnan rakenteet uudistetaan vastaamaan muuttunutta kohdetta. Toiminnan kohteen ja sitä tukevan toimintajärjestelmän uudistumista voidaan kuvata myös organisaation *toimintakonseptin* uudistumisena (ks. Virkkunen, Ahonen, Schaupp & Lintula 2010; Launis & Pihlaja 2005).

Ristiriidat ovat toiminnan historiallisen kehityksen tulosta ja ne ilmenevät toiminnan osatekijöiden suhteissa. Ristiriitoja ei voi havaita toiminnassa suoraan, mutta ne heijastuvat eri tavoin yksilöiden tekoihin ja kokemuksiin (Sannino 2010b; Engeström & Sannino 2011; Kerosuo 2011). Ristiriidat ilmenevät sekä toiminnassa että puheessa. Keskustelussa ristiriidat voivat ilmetä dilemmaattisena pohdintana, toimijoiden välisinä konflikteina ja erimielisyyksinä sekä emotionaalisesti latautuneina selontekoina ja kertomuksina työstä (Engeström & Sannino 2011; Kerosuo 2011). Työn kulussa ristiriidat näkyvät tyypillisesti erilaisina häiriö- ja pulmatilanteina sekä tiedonkulun katkoksinä, törmäyksinä yksilön tekojen ja yhteisön toiminnan välillä (vrt. Engeström 1987, 82). Ristiriidat vaikuttavat häiriötilanteiden kautta myös työntekijöiden työhyvinvointiin. Mäkitalo (2005) on kehittänyt *häiriökuormituksen* käsitteen kuvaamaan toiminnan häiriöistä aiheutuvia työhyvinvoinnin ongelmia.

Toiminnan ristiriidat voivat ilmetä organisaatiossa myös *epäsynkronena* eli organisaation eri suuntaan vetävien muutospyrkimysten epätahtisena kehityksenä (Launis & Pihlaja 2005). Launin ja Pihlajan (mt.) mukaan epäsynkronit ovat merkittävä työhyvinvoinnin ongelmien aiheuttaja tämän päivän nopeasti muuttuvassa työelämässä. Kantola (2010) kuvasi pankkityön tutkimuksessaan työyhteisön kokemia mahdottomia tehtäviä, jotka aiheutuivat epäsynkronista pankin muuttuvassa palvelukonseptissa. Yrityksen johdolla oli vahva visio uudesta konseptista, mutta henkilöstön päivittäisessä työssään kohtaama asiakaskunta edusti vielä vanhaa toimintamallia. Työyhteisöllä ei ollut välineitä uuden vision haltuun ottamiseksi työtoiminnassa, mistä syntyi työntekijöille mahdottomuuden kokemuksia (mt., ks. myös Engeström 1988). Tällaisia epäsynkronia tai eri suuntaan vetäviä toiminnan logiikkoja (Bacharach, Bamberger & Sonnenstuhl 1996; Koli 2005) voidaan pitää niin sanottuna välitason käsitteenä⁴ toiminnan kehitysristiriidoille.

Ilyenkov (1982) huomauttaa, että jokainen yleispätevä ilmiö ilmenee alun perin yksittäisenä ja erityisenä tapahtumana, poikkeamana sääntöön. Toimin-

⁴ Välitason käsitteellä Engeström (1999a) tarkoittaa teoreettisia käsitteitä, jotka syntyvät analysoitavan aineiston ja tutkimuksen taustateorian välimaastossa.

nan kehityssuunnan tunnistamiseksi huomio on kiinnitettävä siis juuri näihin poikkeamiin, jotka ilmetessään vaikuttavat vähäpätöisiltä, mutta jotka saattavat sisältää uuden toimintatavan siemenen. Toisaalta toiminnan ristiriidoissa – josta yksilöt harvoin ovat tietoisia – ei itessään ole mystistä kehityksen käynnistävää voimaa. Ristiriitojen tulee realisoitua ja tulla näkyväksi toimintaa toteuttaville yksilöille ja voidaan olettaa, että toiminnan kehitys käynnistyy vasta yksilön kokeman *motiiviristiriidan* myötä. Motiiviristiriita pakottaa yksilön murtautumaan ristiriitaiseksi koetusta tilanteesta ja löytämään laadullisesti uusia toimintatapoja tilanteen ja siihen liittyvän ristiriidan ratkaisemiseksi (Sannino 2010b; Kerosuo 2011). Yksilö ei kuitenkaan voi ratkaista toiminnan ristiriitoja yksin, vaan ratkaisu edellyttää aina yhteisön toimintaa ja uuden välittäjän löytämistä toiminnan kulttuurisesti muotoutuneiden osatekijöiden välille.

Vallitsevissa työhyvinvoinnin teorioissa ei juuri ole käsitteellisiä välineitä yksilötason kokemusten tulkittamiseen toiminnan rakenteellisten ristiriitojen näkökulmasta. Työhyvinvoinnin tutkimuksessa yksilön toimintaa on myös kuvattu useammin selviytymisenä tai mukautumisena vallitseviin olosuhteisiin kuin uutta luovana toimijuutena. Yksilö nähdään harmoniaa ja tasapainoa etsivänä olentona, ei ristiriitoja aktiivisesti hakevana ja kohtaavana. Metodologisesti kyse on tutkimuksen analyysiyksikön valinnasta sekä siitä, millaisia mahdollisuuksia työyhteisöllä on osallistua omaa työtään koskevien tulkintojen tekemiseen tutkimusprosessissa. Ristiriitojen tunnistaminen edellyttää analyysiyksikön laajentamista yksilöiden nykytilanteesta toiminnan systeemiin suhteisiin ja kehitykseen. Toiminnan ristiriitoja kohtaamalla ja ratkaisemalla yhteisö luo toiminnalleen uutta perustaa, jolloin ristiriitoja voidaan pitää suoranaisena edellytyksenä työyhteisön paremmalle hyvinvoinnille. Myös Kira ja Balkin (2014, 132) toteavat, että yksilön ja työn välisellä ”epäsuhdalla” (*misalignment*) voi olla myönteisiä vaikutuksia työhyvinvointiin ja että tämä on toistaiseksi ollut ali-teoretisoitu suuntaus työhyvinvoinnin tutkimuksessa.

Toiminnan teoriassa systeemisen välittyneisyyden keskeinen piirre on kahdensuuntaisuus: toiminnan osatekijät vaikuttavat toinen toisiinsa. Näin ollen myöskään yksilö ei vain mukaudu toiminnan vaatimukseen, vaan hän muokkaa omalla teoillaan toiminnan kehitystä. Yhteisön toiminnassa ja sen kehityksessä yksilöllä on siis suuri merkitys, vaikka toiminnan teoriaa onkin eri yhteyksissä kritisoitu yksilön subjektiivisuuden ja toimijuuden sivuuttamisesta (ks. esim. Stetsenko & Arievidtch 2004; Stetsenko 2005; Sannino ym. 2009; Rainio 2010; Kerosuo 2011; Sannino 2011). Myös omassa empiirisessä tutkimuskohteessani kävi ilmi, etteivät toiminnan tason käsitteet tavoittaneet riittävästi yksilön kokemusmaailmaa ja työhyvinvointia (ks. Koli 2005; yhteenvedon luku 5). Eriytyisen keskeistä yksilön ja hänen hyvinvointinsa kannalta on suhde toiminnan kohteeseen (Leontjev 1977; Miettinen 2005; Mäkitalo 2005; Stetsenko 2005). Kuvaan seuraavaksi toiminnan teorian käsitteistöä, jonka avulla on mahdollista tarkastella yksilön ja kohteen suhdetta toiminnassa.

3.4 Yksilön suhde toiminnan kohteeseen

Engeström ym. (2002a) ovat kuvanneet opettajan merkityksellistä suhdetta oppilaisiin:

“Oppilaat eivät ole koskaan opettajille vain muokattavaa raakamateriaalia. Oppilaat ovat syy tulla töihin, syy tuskastumiseen ja työstä nauttimiseen.” (mt., 215.)

Samaa ilmiötä on kuvannut Engeström (2008) huomauttaessaan, ettei toiminnan kohde ole tekijälleen milloinkaan neutraali tai merkityksetön:

”..yksikään kohde ei ole neutraali. Jo siitä hetkestä kun asia tunnustetaan kohteeksi, siihen liitetään merkityksiä ja mahdollisuuksia, joilla on historia. Tässä mielessä ’neutraalin’ käsite on harhaanjohtava ja se tulisi korvata ’monitulkintaisella.’” (mt., 21.)

Yhteisöllisen ulottuvuuden lisäksi toiminnan kohteella on siis suuri merkitys myös toimintaan osallistuville yksilöille ja heidän työhyvinvoinnilleen. Toiminnan kohde on yhteisöä koossapitävä motiivi ja yksilölle merkityksellinen, emotionaalisten kokemusten ja ammatillisen identiteetin lähde (Miettinen 2005). Leontjev (1977) on erottanut toisistaan toiminnan kohteen yhteiskunnallisen ja yksilöllisen merkityksen. Kohteen *yhteiskunnallinen merkitys*⁵ on olemassa objektiivisesti ja se kuvaa sitä, mikä on toiminnan ”kokonaistuotteen” (mt., 93) tarve yhteiskunnan toimintojen kokonaisuudessa. Esimerkiksi ammatinopettajien työn yhteiskunnallinen merkitys ilmenee siinä, minkä työelämässä ja yhteiskunnassa olevan tarpeen uusien ammattilaisten kouluttaminen täyttää. Kohteen yksilöllinen merkitys on puolestaan subjektiivinen ja omakohtaisesti koettu. Tätä yksilöllistä merkitystä Leontjev (mt., 128) on kuvannut toiminnan kohteen *henkilökohtaisena mielenä* (*personal sense*). Leontjev (mt.) liittyy kohteen henkilökohtaisen mielen läheisesti yksilön tarpeisiin. Toimintaan liittyvä henkilökohtainen mieli muotoutuu tarpeen ja kohteen kohdatessa: ilman yksilöllistä tarvetta esineestä ei tule toiminnan kohdetta, mutta ilman sopivaa kohdetta tarve ei myöskään realisoidu (mt., 81). Työn henkilökohtainen mieli ja tarve ovat siis samanaikaisesti sekä yksilön toimimisen edellytyksiä että sen seurauksia.

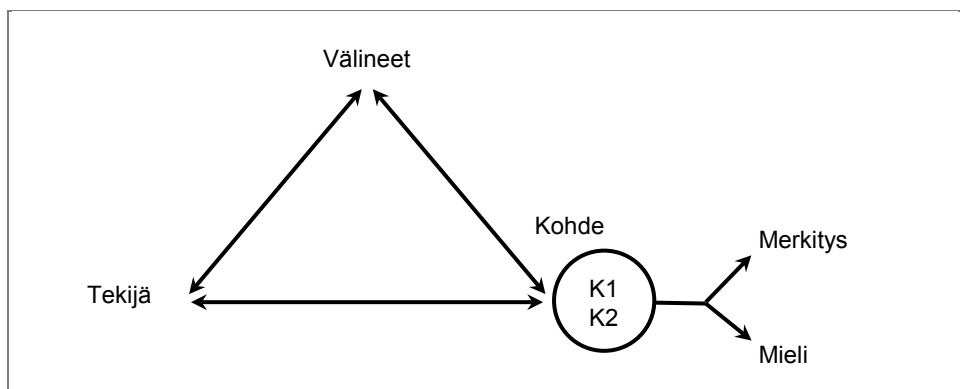
Leontjevin (1977; ks. myös Rudow 1999) mukaan henkilökohtainen mieli on välittävä linkki yksilön tekojen ja yhteisön toiminnan välillä: mieli kytkee teot toiminnan kokonaisuuteen ja antaa niille merkityksen. Toiminnan henkilökohtaiseen mieleen kiteytyy kohteen yksilöä motivoiva ja eteenpäin vievä voima ja toisaalta jokaisen yksilön ainutkertainen suhde yhteiseen toiminnan kohteeseen. Henkilökohtaisen mielen juuret ovat löydettävissä yksilön omasta kehityskaaresta, hänen osallistumisestaan toimintoihin ja toiminnan aiemmista kehitysvaiheista (Miettinen 2005; Mäkitalo 2005). Henkilökohtaisella mielellä on yksilön

⁵ Puhun työssäni jatkossa toiminnan ”yhteisöllisestä merkityksestä”.

kokemusmaailmassa myös vahva emotionaalinen ulottuvuus: yksilö tulkitsee kokemuksiaan ja liittää niihin merkityksiä, jotka ovat tunteiden värittämiä (Mahn & John-Steiner 2002; Gonzáles Rey 2007; Levykh 2008; Gonzáles Rey 2009; Vadeboncoeur & Collie 2013). Vygotsky (1986; 1994) kehitti myöhäisemmässä tuotannossaan tunnekokemuksen (*emotional experience; perezhivanie*) käsitteen kuvaamaan yksilön subjektiviteettia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yksilön tunnekokemus tilanteessa luo tilanteelle henkilökohtaisen merkityksen, ja samalla tämä tunnekokemus muokkaa yksilöä ja hänen myöhempää elämänsä kulkuaan (Vadeboncoeur & Collie 2013).

Gonzáles Reyn (2007) mukaan henkilökohtainen mieli on yksilön subjektiviteetin ja toimijuuden ymmärtämisen avainkäsitteitä. Leontjevin (1977) tutkimukset painottuivat toiminnan yhteisölliseen rakenteeseen, mutta samalla hän korosti kohteen henkilökohtaisen mielen vaikutusta yksilön päätöksentekoon, ei vain sen objektiivista mieltä (mt., 229–231). Myös Vygotsky (1978; 1986) painotti yksilön motivaation ja tahdonvoiman (volition) merkitystä toiminnan säätelyssä, oppimisessa ja kehityksessä. Yksilö ei siis säätele toimintaansa vain instrumentaalisen välittyneisyyden kautta, eivätkä yksilön subjektiviteetti ja henkilökohtainen mieli ole alistaisia yhteisön toiminnalle. Välineiden kehittäminen ja käyttöönotto edellyttävät aina myös yksilön tarvetta ja tahtoa ryhtyä toimintaan (Levykh 2008, 88).

Kuva 4 kuvaa toiminnan henkilökohtaisen mielen ja yhteisöllisen merkityksen vyöhykettä toiminnan kohteessa (Engeström 1995). Engeströmin (mt.) mukaan mielen ja merkityksen vuorovaikutus muodostaa jatkuvan ”epävarmuuden vyöhykkeen”. Siinä toiminnan lopputulos ei koskaan ole täysin hallittavissa, vaan siihen liittyy aina moniäänisen tulkinnan mahdollisuus.



Kuva 4. Henkilökohtainen mieli ja yhteisöllinen merkitys toimintajärjestelmässä⁶ (Engeström 1995, 43).

⁶ Kuviossa K1 tarkoittaa välitöntä ja annettua aistimellista kohdetta, K2 tarkoittaa työkalujen ja merkkien välityksellä jäsennettyä kohdetta.

Yksilö ei yleensä ole täysin tietoinen toiminnan yhteisöllisestä motiivista tai siihen liittyvästä henkilökohtaisesta mielestä (Leontjev 1977, 167). Siksi hän saattaa työtään koskevissa selonteoissa sijoittaa toimimisensa syyt omien työtehtäviensä ja niiden tavoitteiden tasolle. Työtehtävät ja tavoitteet eivät kuitenkaan ole varsinainen toiminnan kohde, vaan ainoastaan välivaihe toiminnan kohteen toteuttamisessa. Siksi toiminnan motiivia ja työhyvinvoinnin syntymekanismia tulee etsiä toiminnan yhteisöllisestä kohteesta (Mäkitalo 2005). Mäkitalo (mt.) on kehittänyt *kohdehyvinvoinnin* käsitteen kuvaamaan toiminnan yhteisölliseen kohteeseen kytkeytyvää työhyvinvointia. Kohdehyvinvoinnin teorian mukaan yksilön työhyvinvointi syntyy onnistumisesta toiminnan kohteen sillä osalla, johon yksilö liittyy henkilökohtaisen mielen ja motiivin (mt., 107–108). Tunteet ovat merkkejä toiminnan merkityksellisistä motiiveista ja sitä kautta yksilön kohdehyvinvoinnista (mt.). Yksilö ei kuitenkaan voi muodostaa tätä henkilökohtaisesti tärkeää työn osa-aluetta täysin itseriittoisesti. Henkilökohtainen mieli syntyy aina suhteessa yhteisön työtoimintaan, ja työn yhteisöllisen hallinnan ongelmien voi olettaa heijastuvan myös yksilön kokemaan henkilökohtaiseen mieleen.

Työhyvinvointiin on mahdollista saada uusi näkökulma, kun sitä tarkastellaan toiminnan kohteeseen kytkeytyvien motiivien kautta (Mäkitalo 2005). Kohdehyvinvoinnin teorian mukaan työhyvinvointi liittyy ensisijaisesti toiminnan kohteeseen ja sen henkilökohtaiseen mieleen, jolloin yksilön kokemukset ja motiiviristiriitojen ilmaisut kertovat samalla työhyvinvoinnin lähteistä työssä. Työhyvinvoinnin syntymekanismien jäljittämiseksi yksilöiden tunteita tulee analysoida suhteessa toiminnan yhteisölliseen kohteeseen ja työkäytäntöihin. Tästä näkökulmasta yksilön kokema stressi on merkki toiminnan kehitysvaiheesta, jossa toiminnan motiivin ja kohteen uudistuminen on tullut välttämättömäksi (Mäkitalo 2005, 112). Yksilön suhde työhön voi kriisiytyä esimerkiksi tilanteessa, jossa toiminnan kohde monimutkaistuu ja pirstoutuu niin, ettei yksilö enää pysty muodostamaan kohteesta henkilökohtaista mieltä (Engeström 1990, 108).

Kohdehyvinvoinnin teorian avulla voidaan selittää sitä, miksi saman työyhteisön jäsenet motivoituvat tai kuormittuvat eri asioista työssään. Mäkitalo (2005) havaitsi vanhainkodin henkilöstön työhyvinvointia koskevassa tutkimuksessaan, että henkilöstöllä oli työssään monenlaisia kohdehyvinvoinnin lähteitä. Kohdehyvinvoinnin lähteiden juuret olivat vanhustenhoidon historiallisissa kehitysvaiheissa, jotka näkyivät erilaisina työkäytäntöinä ja yksilöllisinä orientaatioina vanhainkodin nykyisessä työssä. Työntekijöiden hyvinvoinnin kokemuksille löytyi siis perusta toiminnan aiemmista kehitysvaiheista, ja toiminnan aikaisempi kehitys selitti myös kohdehyvinvoinnin lähteiden kirjoa työyhteisössä. Kohdehyvinvoinnin ja työn henkilökohtaisen mielen käsitteiden avulla voidaan oletettavasti ymmärtää myös opettajien työhyvinvoinnin kokemuksia, erityisesti opetustyön sisällön merkittävässä muutoksessa.

Kohdehyvinvoinnin teoriaan sisältyy oletus, että yksilö kykenee löytämään työn henkilökohtaisen mielen toiminnan yhteisöllisestä kohteesta. Työn sisällön merkittävä muutos saattaa kuitenkin aiheuttaa aiempien kohdehyvinvoinnin lähteiden katoamisen. Mäkitalo (mt., 108–109) on kuvannut kohdehyvinvoinnin uudistumista toiminnan ekspansiivisen kehityksen syklissä. Kohteen muutoksen alkuvaiheessa aiempi kohde lakkaa motivoimasta yksilöä ja yksilön tiedostamaton suhde työn henkilökohtaiseen mieleen nousee pintaan. Toiminnan kohteen uudistuessa myös yksilön kohdehyvinvoinnin lähteet uudistuvat, mikä voi olla yksilölle voimaannuttava prosessi. (mt.) Mutta millaisen prosessin kautta yksilön on mahdollista löytää uusia kohdehyvinvoinnin lähteitä muuttuneesta työstä? Toiminnan henkilökohtaisen mielen uudistumista on käsitelty toiminnan teoriassa toistaiseksi vähän, mutta työelämän nykyvaiheessa tämä kysymys tulee ensisijaisen tärkeäksi työntekijöiden työmotivaation ja työn mielekkyyden kannalta.

3.4.1 Työhyvinvointi mielen ja merkityksen kehittyvänä suhteena

Teoksessaan *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus* Leontjev (1977) käsitteli laajasti työn henkilökohtaisen mielen ja toiminnan yhteisöllisen merkityksen (kohteen) suhdetta ja niiden välistä jännitettä:

”...työssä tapahtuva tekojen erottuminen synnyttää tietoisuuden. ... [Yhteiskunnallisen kehityksen] alkuvaiheessa, kun kollektiivisen työn osanottajien toiminnan motiivien yhteisyys vielä on säilynyt, merkitykset yksilöllisen tietoisuuden ilmiöinä ovat suoraan adekvaatteja. Tämä suhde ei kuitenkaan säily.” (mt., 121–122.)

”Tietyissä oloissa mielen ja merkitysten yhteenosumattomuus yksilön tietoisuudessa voi ilmetä todellisena vierautena, jopa vastakkaisuutena niiden välillä” (mt., 126).

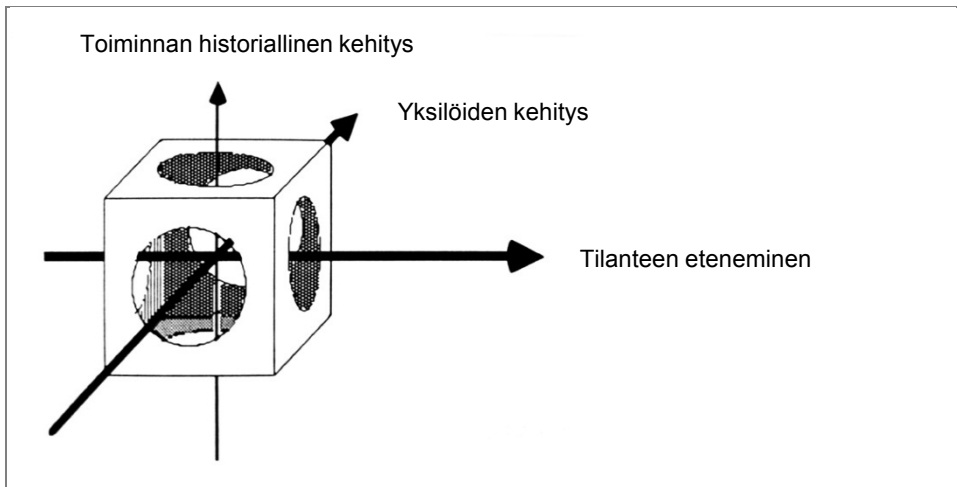
”Persoonallisten [henkilökohtaisten] mielen ja subjektille ’yhden tekevien’ merkitysten alituisesti itseään uudistava yhteenosumattomuus ei myöskään häviä eikä se itse asiassa voikaan hävitä. Persoonalliset mielet ... voivat ilmetä vain subjektiivisesti yhden tekevien merkitysten välityksellä. Tämän vuoksi yksilöllisen tietoisuuden kehittynyt systeemi onkin täynnä dramatismia.” (mt., 130.)

Leontjevin mukaan toiminnan henkilökohtaisen mielen ja yhteisöllisen merkityksen välillä on siis aina yhteenosumattomuus ja jännite (ks. myös Virkkunen 1995; Gonzáles Rey 2007). Mielen ja merkityksen jännitteinen suhde syntyy yksilön tekojen ja yhteisön toiminnan suhteen kaksisuuntaisuudesta: siitä, että yksilön teot eivät ole koskaan täysin alistaisia toiminnalle, mutta samalla myös siitä, ettei yksilö voi toimia myöskään täysin mielivaltaisesti osallistuessaan toimintaan. Työn henkilökohtaisen mielen ja yhteisöllisen merkityksen välinen jännite ilmenee työyhteisön jäsenten kohdalla eri tavoin riippuen siitä, mihin

yksilö on työssään kiinnittynyt ja missä kehitysvaiheessa toiminta on. Työhyvinvointia voidaan näin tarkastella *toiminnan kohteeseen liittyvän henkilökohtaisen mielen ja toiminnan yhteisöllisen merkityksen välisenä suhteena* (vrt. kuva 4). Työhyvinvointi syntyy siinä kehittyvien suhteiden järjestelmässä, jossa yksilö tekee työtä ja johon hän rakentaa jatkuvasti henkilökohtaista suhdetta toiminnan kohteen kautta.

Yksilön voi olettaa kokevan työhyvinvointia, kun toiminnan henkilökohtaisen mielen ja yhteisöllisen merkityksen välillä on vastaavuus, välittynyt yhteys (vrt. Vasilyuk 1988, 29). Työhyvinvointi ei siis ole ulkoinen suhde yksilön voimavarojen ja työn vaatimusten välillä tai yksin toimintaympäristön tai resurssien määrittämää. Työhyvinvointi ei ole myöskään täysin subjektiivinen ilmiö, eikä sitä voi nähdä vain henkilökohtaisen mielekkyyden kysymyksenä. Työhyvinvoinnin kokemus edellyttää *sekä* työn henkilökohtaisen mielen olemassaoloa *että* toiminnan kohteen materiaalista hallintaa yhteisöllisessä työssä (vrt. Miettinen 2005).

Työn henkilökohtaisen mielen ja yhteisen merkityksen suhteen kehitykseen vaikuttaa merkittäväällä tavalla se, että jokainen inhimillisen toiminnan hetki ja yksilön tietoisuus siinä muodostuvat samanaikaisesti kolmentasoisista aineksista: toiminnan historiallisesta kehityksestä, toimintaan osallistuvien yksilöiden kehityksestä sekä itse konkreettisen tilanteen etenemisestä (Hutchins 1995, 372; ks. kuva 5). Työhyvinvoinnin ymmärtämiseksi tulee tarkastella kaikkia näitä aineksia. Toiminnan kohteen ”sijoittuminen” monien samanaikaisesti etenevien kehityskaarien risteykseen tekee kohteesta ja yksilön suhteesta siihen monimutkaisen ja ennakoimattoman (Miettinen 2005, 58). Kehityksen murrosvaiheissa henkilökohtaisen mielen ja yhteisen merkityksen välinen jännite voi kärjistyä ratkaisua vaativaksi motiiviristiriidaksi tai *kriittiseksi konfliktiksi*, jopa traumattiseksi suhteeksi yksilön ja kohteen välillä (vrt. Vasilyuk 1988; Miettinen 2005; Sannino 2010b).



Kuva 5. Kolme inhimillisen toiminnan momenttia (Hutchins 1995, 372).

Työn henkilökohtaisen mielen ja yhteisen merkityksen välinen suhde uudistuu toiminnan kehitysprosessissa. Tämän suhteen vakiintunutta vaihetta voidaan kuvata *kohdehyvinvointina* (vrt. Mäkitalo 2005; ks. kuva 6 edempänä). Koska työn henkilökohtaisen mielen ja yhteisen merkityksen välinen jännite ei koskaan ratkea täydellisesti (vrt. Leontjev 1977), tätä kautta syntyy myös mahdollisuus niin yhteisön työtoiminnan kuin yksilön kehitykseen. Mielen ja merkityksen jännite saa yksilöt innovoimaan työhön uusia ratkaisuja sekä hakemaan työstä aktiivisesti mielekkyyden lähteitä ja onnistumisen kokemuksia. Työn henkilökohtaisen mielen ja yhteisen merkityksen välisen jatkuvan jännitteen olemassaolo työhyvinvoinnin prosessissa merkitsee myös, ettei yksilö tyydy aina harmoniaan tai tasapainoon itsensä ja ympäröivien olosuhteiden välillä. Yksilön suhde toiminnan kohteeseen on paljon monimuotoisempi: hän voi aktiivisesti hakea uudistumista, ja joskus yksilön henkilökohtainen kehitys saattaa olla toiminnan yhteisöllisen kehityksen ”edellä”.

Työhyvinvointi ei siis ole staattinen olotila, vaan toiminnan kehityksessä jatkuvasti muotoutuva suhde (Mäkitalo 2005). Tämä suhde voi välillä joutua kriisiin, mutta yksilön työhyvinvointi voi vahvistua työtä koskevan motiiviristiriidan kohtaamisen ja ratkaisemisen kautta. Miten ylipäätään on mahdollista, että yksilö voi selviytyä toiminnassa kohtaamastaan kriisistä ja ylittää mahdottomilta tuntuvat tilanteet työtoiminnassa (vrt. Vasilyuk 1988)? Tarkastelen seuraavaksi työhyvinvoinnin uudistumista työtoimintaa koskevien kriittisten konfliktien kohtaamisena ja *kokevan työstämisen* (Vasilyuk 1988; Sannino 2008; 2010a; 2010b; 2011) prosessina.

3.5 Työhyvinvoinnin uudistuminen toiminnan kehityksessä

Edellä kuvasin työhyvinvointia työn henkilökohtaisen mielen ja yhteisöllisen merkityksen välisenä suhteena. Tämä suhde muuttuu ja uudistuu yksilön ja toiminnan kehityksen myötä. Engeström (1987) on kuvannut toiminnan ekspansioivista kehitystä yhteisössä kohteen uudistumisen prosessina. Tämän prosessin yksi vaihe on aiemman toiminnan kriisiytyminen, jota Engeström (mt., 188–189) on kuvannut toiminnan umpikuja- tai kaksoissidostilanteena, *toisen asteen ristiriitana* toiminnan osatekijöiden välillä. Yhteisön jäsenet voivat kokea toisen asteen ristiriidat myös henkilökohtaisena kaksoissidoksena tai umpikujana (Kerosuo 2011). Vasilyuk (1988) on kuvannut tällaista tilannetta yksilön kokemana *kriittisenä konfliktina*, ”subjektiivisesti mahdottomana” (mt., 27) tilanteena ja kärjistyvänä motiiviristiriitana. ”Subjektiivisesti mahdoton” tarkoittaa yksilölle toiminnan henkilökohtaisen mielen katoamista ja tilannetta, jota hän ei pysty ratkaisemaan tavanomaisin keinoin päivittäisessä toiminnassa (mt., 28–29). Kriittisen konfliktin kohdatessaan yksilöllä ei ole välineitä toteuttaa henkilökohtaisen elämänsä välttämättömyyksiä, ja toimintaa koskeva motiiviristiriita saattaa realisoitua henkilökohtaiseksi umpikujaksi (mt.).

Kriittinen konflikti voidaan nähdä työn henkilökohtaisen mielen ja yhteisöllisen merkityksen välisenä kärjistyneenä ristiriitana. Yksilön ei ole enää mahdollista muodostaa henkilökohtaista mieltä toiminnan kohteesta, ja kohde itsessään sisältää erisuuntaisia vaatimuksia, joita ei voi sovittaa yhteen yhteisön nykyisin toimintamallein. Kerosuo (2011) havaitsi yksilön kokemuksen kriisistä tai umpikujasta syntyvän samanaikaisesti toiminnan kriisiytyessä. Koska kriittisten konfliktien kokemus syntyy toiminnassa, niiden analysointi voi olla avain toiminnan rakenteellisten ristiriitojen ymmärtämiseen.

Kriittiset konfliktit ilmenevät yksilöiden puheessa erilaisina emotionaalisesti latautuneina selontekoina heidän yrittäessään ymmärtää ja tulkita toiminnan ristiriitoja (Sannino 2010b, 843; Engeström & Sannino 2011). Kärjistymässä oleva motiiviristiriita voi ilmetä yksilön puheessa myös toiminnan kohdetta koskevinä defensiivisinä, yksipuolisina abstraktioina (esimerkiksi ”oppilaat ovat laiskoja”). Tällaiset abstraktiot voivat olla yksilölle keino selvittää ratkaisemattomasta ristiriidasta päivittäisessä työssä. Abstraktiot siirtävät toiminnan sisäisen ristiriidan oman vaikutuspiirin ulkopuolelle, jolloin keinottomuuden kokemukset työssä saavat yksilön mielessä selityksen ja tulevat siedettävämmäksi. Näin yksilö voi ylläpitää työn hallinnan tunnetta tilanteessa, jossa toiminnan ongelmiin ei ole näköpiirissä ratkaisua. Samalla empiiriset abstraktiot kuitenkin kaventavat työn henkilökohtaista mieltä ja luovat työlle *näennäiskohteen*, joka voi olla voimakkaastikin ristiriidassa reaalisen kohteen moninaisuuden kanssa (Sannino 2010a).

Kokeva työstäminen (experiencing; Vasilyuk 1988; Sannino 2010b) on prosessi, jossa yksilö kohtaa toimintaa koskevat kriittiset konfliktit ja luo

toiminnalle uuden henkilökohtaisen mielen. Kokeva työstäminen avaa yksilölle mahdollisuuksia motiiviristiriitojen ratkaisemiseen yhteisöllisessä prosessissa. Vasilyuk (1988) kuvaa kokevaa työstämistä erityisenä *sisäisenä toimintana* (*inner activity*). Kokeva työstäminen ”sisäisenä toimintana” viittaa siihen, ettei se tapahdu vain yksilön pään sisällä. Kokeva työstäminen on aktiivista, ulkomaailman kohteisiin suuntautuvaa tuottavaa työtä, jonka tuloksena syntyy uusia merkityksiä ja tilanteen muuttamisen mahdollisuus (mt., 28). Sannino (2010b) korostaa kokevan työstämisen yhteisöllistä luonnetta: koska kriittisten konfliktien juuret ovat aina yhteisön toiminnan ristiriidoissa, myös ratkaisujen tulee olla yhteisöllisiä. Sannino (2008, 241) kuvaa kokevaa työstämistä perustavanlaatuisena prosessina, jossa yksilöillä on toimijuus olosuhteidensa muuttamisessa ja itsensä uudistamisessa.

Vygotskyn (1978; Sannino & Engeström 2012) kehittämä *kaksoisärsytyksen* tai *kahden virikkeen* menetelmä kuvaa oppimisprosessia, jossa yksilö voi tulkita toimintaa koskevan ongelman uudesta näkökulmasta ja löytää ongelmaan uuden ratkaisun ulkoisten välineiden avulla. Yksilö käyttää välineitä murtautuakseen tietoisesti ulos motiiviristiriidan aiheuttaneesta tilanteesta ja luodakseen tilanteelle uuden merkityksen, uuden henkilökohtaisen mielen (van der Veer & Valsiner 1991; Sannino 2011). Nämä välineet voivat löytyä yksilön omasta elämänpäästä, tai ulkopuolinen taho voi sysätä yksilön kehitystä eteenpäin ja tarjota hänelle tilanteen ratkaisemiseen sopivia välineitä (van der Veer & Valsiner 1991, 168–169). Voidaan olettaa, että kokevan työstämisen käynnistyminen edellyttää aina jonkinlaista *toista virikettä* eli välittävää artefaktia, jonka avulla yksilön on mahdollista tarkastella omaa toimintaansa ulkopuolisen silmin (vrt. Koli 2011).

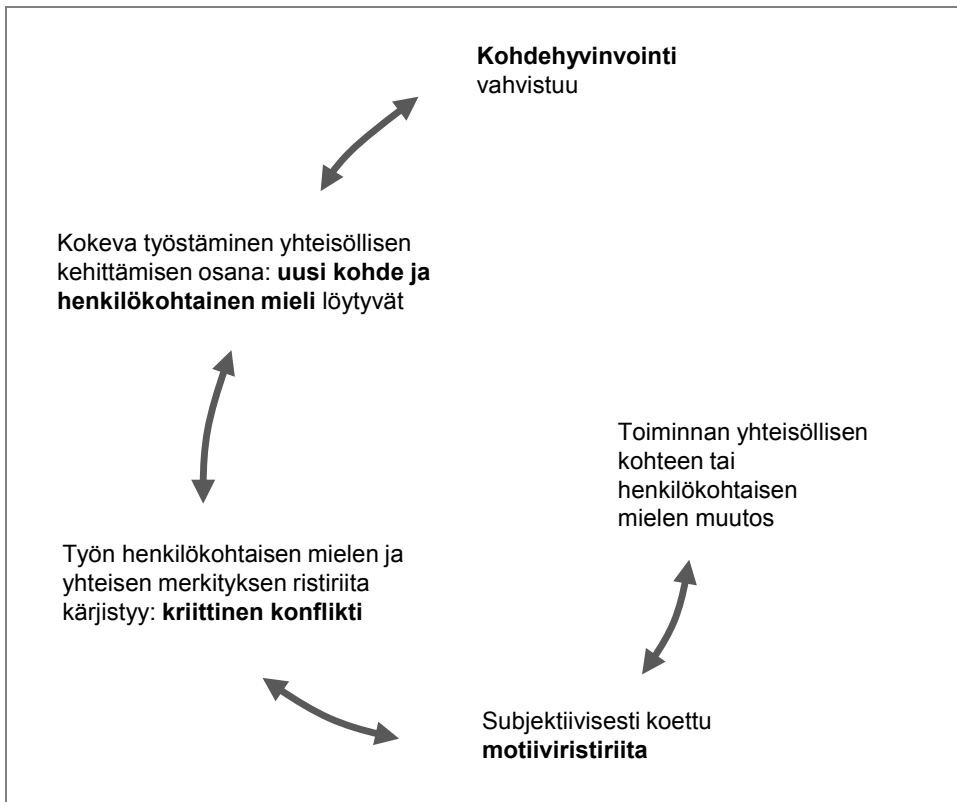
Kriittisen konfliktin kohtaaminen ja sen kokeva työstäminen johtavat potentiaalisesti koko toiminnan kohteen uudelleenmäärittelyyn, yhteisön ekspansiiviseen oppimiseen (vrt. Engeström 1987). Vasilyuk (1988; ks. myös Davydov 1990; Sannino 2010a) on kuvannut kokevaa työstämistä *abstraktista konkreettiseen kohoamisen prosessina*. Tässä prosessissa yksilö voi kyseenalaistaa toiminnan kohteen yksipuoliset abstraktiot ja nähdä kohteen aiempaa laajemmasta, kehittyvien vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta. Kokeva työstäminen mahdollistaa kohdetta koskevien ristiriitaisten käsitysten kohtaamisen ja kohteen näkemisen koko kehityspotentialissaan (vrt. Engeström ym. 2002a; Sannino 2010a; Virkunen ym. 2012). Samalla kokeva työstäminen on yksilölle erittäin henkilökohtainen prosessi pakottaessaan hänet kyseenalaistamaan myös omaa toimintaansa. Kriittisen konfliktin kohtaaminen ja ylittäminen toiminnassa ovat oletettavasti yksilöä voimaannuttavia prosesseja (vrt. Mäkitalo 2005, 108–109) ja mahdollistavat ”tähän saakka piilossa olleen toimintapotentialin aktivoitumisen subjektissa” (Bronfenbrenner 1977, 528).

Kriittisen konfliktin ratkaiseminen toiminnassa merkitsee työn henkilökohtaisen mielen ja yhteisen merkityksen välisen ”riittävän” yhteyden palauttamista (Rudow 1999, 56). Kriittisiin konflikteihin liittyy vahva dialogisuus ja kytkeä

yhteisön toimintaan. Vaikka kriittisen konfliktin kokemus on siis yksilöllinen, yksilö ei voi ratkaista konfliktia itsekseen. Ratkaisut löytyvät erityisessä yhteisen kehittämisen ja kokeilemisen prosessissa, jota Engeström kollegoineen (Engeström 2008; Engeström 2011; Engeström ym. 2014) on kuvannut *kehittävänä (formatiivisena) interventiona*. Kehittävässä interventiossa tarjotaan toimijoille itselleen välineitä toiminnan ristiriitaa koskevan hypoteesin muotoilemiseen ja ratkaisujen kehittämiseen (vrt. Miettinen & Virkkunen 2005). Intervention tavoitteita ei aseteta ennalta tai ulkopuolelta, koska kyse on toimijoiden oman toimintajärjestelmän sisäisistä ja omakohtaisesti koetuista ristiriidoista. Keskeiseen rooliin interventiossa nousevat ne tulkinnat ja näkemykset, joita osallistujat tuovat tilanteeseen (vrt. Vygotsky 1978). Näin tutkija ei voi olla koskaan varma, miten toimijat tulkitsevat tilanteen, miten he käyttävät annettuja välineitä ja mikä intervention lopputulos on (vrt. van der Veer & Valsiner 1991; Engeström 2008). Kokevan työstämisen kautta osallistujat rakentavat kehittämisen motiivin itse ja sitoutuvat toiminnan uudistamiseen (Sannino 2008).

Kehittävän intervention idea poikkeaa merkittävästi perinteisistä työhyvinvoinnin interventioista, jotka kohdistuvat ennalta määrättyihin työhyvinvoinnin kuormitustekijöihin ja etenevät lineaarisesti tutkijan ennakkosuunnitelman mukaisesti (ks. luku 2.5). Kehittävässä interventiossa tutkija ei tee etukäteen oletuksia työhyvinvoinnin syy-seuraussuhteista. Vasta intervention aikana syntyy tulkinta siitä, minkä järjestelmän osana ja missä systeemissä yhteyksissä työhyvinvointi syntyy. Näin inhimillinen toiminta näyttäytyy paljon monimutkaisempana kuin ennalta määrättyissä interventioissa, ja interventio myös tuottaa tästä toiminnasta rikkaampaa ja osuvampaa tietoa. Osallistujien toimijuus intervention etenemisessä tarkoittaa, että interventio etenee aina odottamattomilla tavoilla ja että sen tulokset voivat olla ristiriitaisiakin (vrt. Kajamaa 2010; Nielsen ym. 2010b). Interventionistin tehtävänä on ymmärtää, mitä tulokset kertovat kehittämisen kohteena olevasta toimintajärjestelmästä ja toimijoiden työhyvinvoinnista tässä toimintajärjestelmässä (vrt. Bronfenbrenner 1977).

Kuvassa 6 kuvaan työn henkilökohtaisen mielen uudistumista toiminnan kehityksessä. Tässä prosessissa toiminnan ja yksilön kehitys tukevat vastavuoroisesti toisiaan (vrt. Sannino 2010b).



Kuva 6. Työn henkilökohtaisen mielen uudistuminen toiminnan kehittämisessä.

Kehittävän työntutkimuksen⁷ (Engeström 1995) interventioissa työtoiminnan häiriöiden analyysilla on ollut keskeinen rooli toiminnan ristiriitoja koskevan hypoteesin muotoilussa. Tällöin on oletettu, että häiriöiden yhteinen analysointi riittää herättämään työntekijöissä aiempien toimintatapojen kyseenalaistamisen (Engeström 1999c; ks. myös Koli 2005). Kehittävän työntutkimuksen interventiohankkeita koskevissa tutkimusraporteissa on kuitenkin tuotu myös esiin, että työntekijät saattavat torjua tutkijan tehtävänannot ja tulkinnat, jolloin oman toiminnan kyseenalaistaminen ei käynnisty (Koli 2005; Korhonen 2005; Sannino 2010b). Pelkkä häiriöiden kuvaaminen ei siis vielä luo kehittämiselle yhteistä motiivia eikä käynnistä työhyvinvointia edistävää kehittämisprosessia. Tämä oli ilmeistä myös tutkimuskohteessani kauneudenhoitoalan opettajien työssä: opettajat torjuivat tutkijoiden käsitteet ja tulkinnat, ja alkuperäisistä suunnitelmista poikettiin merkittävästikin (ks. Koli 2005). Opettajien torjunta vaati myös intervention taustalla olleen työhyvinvointiteorian kriittistä tarkastelua, josta tämä

⁷ Kehittävä työntutkimus on toiminnan teorian pohjalta Suomessa kehitetty työorganisaatioiden tutkimuksen ja kehittämisen metodologia. Kuvaan kehittävän työntutkimuksen piirissä kehitettyä muutoslaboratoriomenetelmää tarkemmin väitöskirjan neljännessä luvussa, empiirisen tutkimuskohteeni esittelyn yhteydessä.

väitöskirja on yksi tuotos. Kuvaan tutkimusasetelmaa ja sen kehittymistä tarkemmin väitöskirjan luvussa 5.

Kehittävän työntutkimuksen hankkeissa on myös kiinnitetty vähän huomiota siihen, mitkä tilanteet toimijat itse kokevat kriittisiksi oman työhyvinvointinsa kannalta. Miten työhyvinvoinnin kannalta merkittävät häiriöt (kriittiset konfliktit) voidaan tunnistaa kehittämisinterventiossa? Engeström ja Sannino (2011) ovat eritelleet kriittisten konfliktien tunnusmerkkejä työyhteisön puheessa. He havaitsivat, että kriittisiin konflikteihin liittyy usein henkilökohtaisia, emotionaalista ja moraalista latautuneita selontekoja, joilla on kertomuksellinen rakenne ja joihin liitetään vahvoja vertauskuvia. Kriittisten konfliktien tunnistaminen on oletettavasti tärkeä askel työhyvinvointia edistävän työn kehittämisen prosessissa. Palaan tähän kysymykseen väitöskirjan empiirisen osan yhteydessä luvussa 5.

Olen tässä luvussa kuvannut toiminnan teoriaan ja dialektiseen lähestymistapaan perustuvaa työhyvinvoinnin tarkastelemisen tapaa. Tarkastelin työhyvinvointia toiminnan kehittyvissä vuorovaikutussuhteissa syntyvänä kokemuksena, jossa yksilön suhteella toiminnan kohteeseen on keskeinen merkitys. Työhyvinvoinnin edistäminen ei ole tästä näkökulmasta ”täydellistymisen” prosessi, jossa työhyvinvointia lisätään lineaarisesti ennalta suunniteltujen toimenpiteiden ja tavoitteiden pohjalta. Kehittämisessä luodaan *hypoteeseja* tutkittavan työtoiminnan kehityksestä ja ristiriidoista ja tunnistetaan ne olennaiset vuorovaikutussuhteet, jotka edistävät yksilön ja työtoiminnan kehityspotentiaalia. Tällaisessa interventiossa voidaan sysätä eteenpäin työyhteisön *lähikehityksen vyöhykettä* (Vygotsky 1978; Engeström 1987) yksilöiden työhyvinvointia ja työn hallintaa edistävällä tavalla. Lähikehityksen vyöhykkeellä liikkuaan yksilöt rakentavat paitsi uusia edellytyksiä käytännön toiminnalle, myös uudenlaisia emotionaalisia suhteita kanssatoimijoihin (Mahn & John-Steiner 2002; Levykh 2008). Menetelmä nostaa ihmiset oman työhyvinvointinsa tutkijoiksi ja toimijoiksi osana työtoiminnan kehittämistä.

Väitöskirjan seuraavissa luvuissa hyödynnän edellä esittelemistäni toiminnan teorian käsitteistä erityisesti toimintajärjestelmän, toiminnan ristiriitojen, työn henkilökohtaisen mielen, motiiviristiriidan, kriittisen konfliktin ja kokevan työstämisen käsitteitä. Palaan näihin käsitteisiin väitöskirjan luvussa 5, jossa tutkin empiirisesti toiminnan teorian ja dialektisen lähestymistavan käyttökelpoisuutta työhyvinvoinnin tutkimuksessa ja edistämisessä. Seuraavaksi esittelen tutkimuskohteeni, kauneudenhoitoalan opettajien työyhteisön. Kuvaan myös ammatinopetuksen kehitystä ja nykyvaihetta Suomessa ja esitän hypoteesin ammatinopetuksen kehitysristiriidoista.

4 TUTKIMUSKOHTENA AMMATINOPETTAJIEN KEHITTYVÄ TYÖ

Empiirinen tutkimuskohteeni on kauneudenhoitoalan opettajien työyhteisö toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa. Oppilaitos tarjosi kauneudenhoitoalan perustutkintoon johtavaa ammatillista koulutusta peruskoulu- ja ylioppilaspohjaisille nuorille sekä näyttötutkintoihin valmistavaa kaksivuotista iltakoulutusta aikuisille. Osastolla oli myös kauneudenhoitoalan valmistavaa koulutusta maahanmuuttajanuorille. Kauneudenhoitoalan ammatillisen perustutkinnon suorittanut kosmetologi toimii työelämässä ihonhoidon, ehostuksen ja hieronnan tehtävissä. Usein työelämän kosmetologit ovat itsenäisiä ammatinharjoittajia. Kosmetologikoulutuksen lisäksi oppilaitoksessa oli mahdollista opiskella muun muassa hiusalaa, matkailu- ja ravitsemisalaa sekä vaatetusalaa. Tutkimuskohteessani kosmetologiosastolla työskenteli kahdeksan kosmetologiopettajan ja heidän esimiehenään osastonjohtaja; lisäksi oppilaitoksessa oli yhteisten aineiden opettajia (muun muassa kielet, matematiikka sekä yritystoiminta ja markkinointi), apulaisrehtori ja rehtori. Näiden tahojen ohella kosmetologiopettajien keskeisimmät yhteistyökumppanit koulun sisällä olivat aikuiskoulutusvastaava sekä oppilaiden tukipalveluja tarjoavat opinto-ohjaajat, kuraattori ja psykologi. Opiskelijoita osastolla oli lähes 200.

Väitöskirjani empiirinen aineisto on kerätty osana tutkimus- ja kehittämishanketta ”*Uuden asiantuntijuuden kynnyksellä – henkilöstö työpaikan muutoksen tekijänä*”, joka toteutettiin vuosina 2002–2004 (Launis, Pihlaja & Koli 2004a). Kehittävän työntutkimuksen (Engeström 1987; 1995) menetelmin toteutetun hankkeen tarkoituksena oli tutkia työpaikkojen muutoksentekeä ja työhyvinvointia sekä kehittää malleja työn muutoksen ja työhyvinvoinnin edistämiseen. Opettajayhteisön lisäksi hankkeeseen osallistui myös kaksi muuta kunnallisen alan organisaatiota sekä kaikkien kolmen organisaation työterveyshuollot. Kaikissa hankkeen kohdeorganisaatioissa toteutettiin osallistava kehittämisinterventio, *muutoslaboratorio* (ks. Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 2001; Virkkunen & Newnham 2013). Muutoslaboratorion ideana oli toimia samanlaisesti sekä työn kehittämisen että työhyvinvoinnin edistämisen menetelmänä. Siinä työyhteisö analysoi työnsä muutosta ja häiriöitä työtään koskevan *peiliaineiston*⁸ ja peiliaineistoa koskevien tehtävien avulla. Analyysin tuloksena syntyy teoreettinen tulkinta työyksikön työn kehitysristiriidoista, joita työyhteisö pyrkii ylittämään yhteisten kehittämiskokeilujen avulla. Väitöskirjani näkökulmasta opettajien muutoslaboratorio toimi siis samaan aikaan sekä aineiston-

⁸ Peiliaineisto tarkoittaa kehittävässä työntutkimuksessa omakohtaisesti koettua havaintoaineistoa muutoslaboratorion osallistujien työstä ja sen ongelmista ja jännitteistä (Engeström 1995; Virkkunen & Newnham 2013).

keruun että kehittämisintervention menetelmänä. Kerron väitöskirjani empiirisestä aineistosta ja aineistonkeruun menetelmistä tarkemmin luvussa 5.1.

Ensimmäisessä muutoslaboratoriotapaamisessa syksyllä 2002 opettajat eivät olleet kovin innostuneita hankkeesta. Heidän kertomansa mukaan työilmapiiri oli hyvä, työssä ei koettu olevan ongelmia ja meneillään oli jo ennestäänkin aivan liian monta ”ylhäältä tullutta” hanketta. Muutoslaboratorio oli käynnistetty työterveyshuollon aloitteesta, sillä sairauspoissaolojen määrä oppilaitoksessa oli lisääntynyt ja opettajat kertoivat vastaanottokäynneillä kasvaneesta työkuormituksesta. Oppilaitoksen johto ehdotti hankkeeseen kosmetologiosastoa, mutta opettajat itse eivät olleet toivoneet hankkeeseen osallistumista. Opettajat kuitenkin suostuivat oman työnsä tutkimiseen ja kehittämiseen, ja muutoslaboratoriotapaamiset sovittiin pidettäviksi opettajien omien osastonkokousten yhteydessä noin kolmen viikon välein klo 14–16.

Muutoslaboratoriossa opettajille annettiin erilaisia tehtäviä, joiden avulla tutkittaisiin yhdessä opetustyön arkea. Ensimmäisissä tapaamisissa analysoimme kosmetologiopettajien työn muutosta niin sanotun *historialakanan*⁹ (ks. Rokkanen & Launis 2003; Launis & Koli 2005; Launis, Schaupp, Koli & Rauas-Huhtanen 2010; taulukko 3) avulla. Opettajia pyydettiin pitämään kirjaa työnsä häiriötilanteista ja heille annettiin luettavaksi kokouskeskustelujaan, joita tutkija oli litteroinut kokousnauhoitteesta. Tapaamisten edetessä opettajat toivoivat kuitenkin enemmän aikaa ”omien asioidensa” käsittelyyn kokouksissa. Lopulta muutoslaboratorion tapaamisaika supistui jopa 30 minuuttiin, ja niukka aika hankkeelle johti helmikuussa 2003 koko muutoslaboratorion mielekkyyden kyseenalaistamiseen (ks. Koli 2005). Muutoslaboratoriotapaamisissa päätettiin pitää tauko, jonka aikana keskityin keräämään tutkimusaineistoa opettajien oppitunteja ja kokouksia havainnoimalla sekä opettajia ja oppilaitoksen muita toimijoita haastatteleamalla. Käsittelimme opettajien työstä keräämääni peiliaineistoa elokuun 2003 muutoslaboratoriotapaamisessa (Launis & Koli 2005), jonka jälkeen kokoonnuimme muutoslaboratoriossa vielä kaksi kertaa, tammi-kuussa 2004 sekä viimeisen kerran lokakuussa 2004. Muutoslaboratoriotapaamisten ohessa keräsin koko ajan väitöskirja-aineistoa opettajien työstä eli aineistoni kattaa opettajien työn havainnointia ja haastatteluja noin kahden vuoden ajalta.

⁹ Historialakana on matriisimuotoinen kuvaus kehittämisen kohteena olevan työtoiminnan kehityksestä työn eri osa-alueilla. Kosmetologiopettajien muutoslaboratoriossa historialakanassa kuvattiin kosmetologiosaston työn muutoksia 1980-luvulta nykypäivään. Opettajat täyttivät historialakanan pienryhmissä ja tutkija kokosi opettajien kuvaukset yhdeksi historialakanaksi.

4.1 Työn muutokset kosmetologiosastolla 1980-luvulta 2000-luvulle

Muutoslaboratorion historiatehtävässä kosmetologiopettajat kuvasivat keskeisiä työnsä muutoksia 1980-luvulta lähtien (Launis & Koli 2005; Koli 2005). Seuraava kuvaus kosmetologiosaston muutoksista perustuu opettajien laatimaan historialakanaan, opettajien kokouskeskusteluihin sekä opettajien ja oppilaitoksen hallintohenkilöstön haastatteluihin.

1980-luvulla kosmetologiosaston toiminta oli vielä melko pienimuotoista, itsenäistä ja yhtenäistä. Koulutukseen pääsyn ikäraja oli 17, ja opettajien kuvauksen mukaan opiskelijat olivat ”nöyriä” ja helppoja opettaa. Jos motivaatiota opiskeluun ei ollut, opiskelijat lähtivät tai ”heidät pantiin lähtemään”. Erityisiä tukitoimia heikosti menestyvien opiskelijoiden tukemiseen ei ollut. Merkittävä muutos opettajien työssä tapahtui keskiasteen uudistuksen yhteydessä 1980-luvun loppupuolella. Aiempi 17 vuoden ikäraja laski peruskoulunsa päättäviin. Ylioppilaspohjaiset ja peruskoulupohjaiset opiskelijat erotettiin omiksi koulutusryhmikseen ja opetettavien ryhmien määrä lisääntyi merkittävästi.

Historialakanassa opettajat kuvasivat 1990-luvun alun opiskelijoiden olleen helppoja. Kasvatustyötä oli vähän, joskin nuoret myös lintsasivat, kävivät tupakkalla ja nukkuivat tunneilla. Kurinpidolla he kuitenkin pysyivät järjestyksessä. 1990-luvun aikana aiempi yhtenäinen opiskelijajoukko muuttui heterogeeniseksi ja vuosituhannen vaihtuessa opiskelijoiden kirjo laajeni entisestään. Opiskelijoiden elämäntilanteissa ja opiskelunvalmiuksissa alkoi olla suurta vaihtelua, kun samoissa ryhmissä oli sekä huippusuoriutujia että pahoin voivia nuoria. Nuorten yksityiselämän ongelmat näkyivät opetuksen arjessa heikentyneenä opiskelumotivaationa, häiriökäyttäytymisenä ja opintojen keskeyttämisenä. Yhä suurempi osa opetuksesta alkoi olla kasvatustyötä, ja opiskelijan koko elämä jouduttiin ottamaan huomioon toisella tavalla kuin aiemmin. Opettajien vastuu opiskelijoista yksilöinä kasvoi. Samaan aikaan opiskelijamäärät oppilaitoksessa kasvoivat ja ryhmäkokoja kasvatettiin 16:sta 18:aan. Myös opettajien määrä osastolla lisääntyi: alun perin kolmen opettajan osasto kasvoi 2000-luvun alkuun mennessä kahdeksaan. Opetus tapahtui työsaleissa, joiden varustus alan kehitykseen nähden oli hyvä, joskin osastolla oli myös ahdasta suurien opiskelijamäärien vuoksi ja tavaroiden ja luokkien järjestyksessä pitäminen oli alituinen pulma.

Toiminnan laajeneminen näkyi myös oppilaitoksen organisaatorakenteessa. 1990-luvulla organisaatorakennetta muutettiin ja kosmetologiosasto sai oman esimiehensä. Tämän esimiehenä toimi apulaisrehtori, jonka esimiehenä toimi koko oppilaitoksen rehtori. Opiskelijoiden lisääntyviin oppimisen ja elämäntilanteen ongelmiin vastaamiseksi kehitettiin erilaisia tukipalveluja ja henkilökohtaisia opintopolkuja alettiin hyödyntää opintojen tukemiseksi. Erityisopiskelijoiden tunnistamiseksi aloitettiin alkukartoitukset. Vuosikymmenen lopussa oppilaitoksessa alettiin haastatella peruskoulupohjaiset hakijat, jolla pyrittiin

karsimaan kosmetologiaa koskevat väärät käsitykset jo hakuvaiheessa ja ehkäisemään opintojen keskeytyksiä. Opetushallitus teki kuitenkin lopulliset opiskelijavalinnat. Opettajat ilmaisivat tyytymättömyyttä opetushallituksen valintakriteereihin, koska opiskelijoiden taso oli paikoin heikko ja iso osa opiskelijoista keskeytti opintonsa tukitoimista huolimatta.

Kosmetologiosaston toiminta laajeni merkittävästi myös vuonna 1994 aikuisen näyttötutkintojärjestelmän myötä. Tutkintotilaisuudessa vaadittava osaaminen oli mahdollista hankkia työelämäkokemuksen lisäksi myös iltaopetuksena, joka alkoi osastolla niin ikään vuonna 1994. Näyttötutkintotilaisuuksia järjestettiin oppilaitoksessa kaksi kertaa vuodessa ja niihin osallistuivat pääsääntöisesti ne aikuisopiskelijat, jotka olivat suorittaneet myös valmistavan koulutuksen osastolla. Näyttötutkintojen järjestämistä koskevat määräykset tulivat kosmetologian tutkintotoimikunnalta, ja oppilaitoksessa aikuiskoulutusvastaava oli hallinnollisessa vastuussa tutkinnon suorittamiseen liittyvistä asioista ja tutkintoon valmistavasta koulutuksesta.

Kaksivuotinen aikuisopiskelijoiden koulutus oli erittäin tiivis ja koulutuksen kesto oli vuosien mittaan lyhennetty kolmesta vuodesta kahteen. Opettajia mietitytti, miten aikuisopiskelijat ehtisivät saada riittävästi harjaannusta ja rutinoitumista kosmetologin käden taitoihin nopeasti etenevässä opetussuunnitelmassa. Oppilaitosten välillä oli kilpailua aikuisopiskelijoista ja osastolla oli paineita tiivistää kaksivuotista koulutusta vielä lyhyemmäksi, jotta aikuisopiskelijan olisi mahdollista suorittaa opinnot tehokkaasti esimerkiksi kolmen lukukauden järjestelmässä. Toistaiseksi ammatilliseen perustutkintoon valmistava aikuisten koulutus on kuitenkin pysynyt kaksivuotisena. Aikuisten opetussuunnitelmasta oli kuitenkin karsittu esimerkiksi kaikki yleissivistävät oppiaineet, joita oli mahdollista opiskella muuallakin.

Opettajille näyttötutkintotilaisuuksien järjestäminen oli raskas tehtävä ja he toivat näyttötutkintojen järjestämisen pulmia esille monissa kokouksissaan. Väitöskirjan ensimmäisessä artikkelissa (Launis & Koli 2005) kuvaamme opettajien näyttötutkintotiimiä, jonka opettajat perustivat kehittämiskokeiluksi näyttötutkintoon liittyvän työkuormituksen helpottamiseksi. Tiimi pyrki kehittämään näyttöjä pitkäjänteisemmin ja jakamaan tutkintotilaisuuksien järjestelyvastuuta useamman opettajan ja opiskelijoiden kesken. Tiimikokeilu hiipui, mutta ammattiosaamisen näytöistä on tullut yhä keskeisempi osa ammatillista koulutusta, kun nuorisosta opiskelijoiden näytöt alkoivat työssäoppimisen yhteydessä työpaikoilla vuonna 2006.

Aikuisopiskelijoiden näyttötutkintojen ohessa oppilaitoksessa oli mahdollista suorittaa kosmetologin kansainvälinen CIDESCO-tutkinto, joka alkoi niin ikään 1990-luvulla. CIDESCO oli arvostettu tutkinto ja se oli innostava tehtävä myös opettajille. Vuosien mittaan CIDESCO-tutkinnon suorittajien määrä oppilaitoksessa oli kuitenkin kasvanut niin, että kulloinkin tutkintojärjestelyistä vastuussa olevalle opettajalle tutkinnon läpivieminen oli raskas kokonaisuus. Samaan

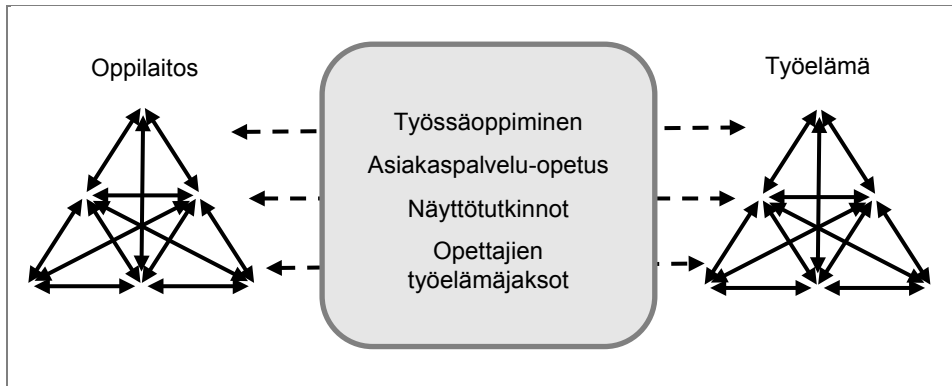
aikaan opettajien yhteistyöverkostot laajenivat sekä oppilaitoksen sisällä että koko kosmetologialalla. Yhteistyö vahvistui erityisesti työelämän suuntaan, kun opetussuunnitelmaan sisältyvän pakollisen työssäoppimisen määrä kasvoi 2000-luvun vaihteessa.

Uusien tutkintojen ja opiskelijoiden muutoksen lisäksi myös opetussuunnitelmien merkitys opettajien työssä muuttui. Keskiasteen uudistus yhtenäisti eri alojen tutkintovaatimuksia ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat tulivat kosmetologiosastolle vuonna 1996. Opettajat alkoivat osallistua enenevässä määrin opetussuunnitelmien kehittämiseen. Nuorisoasteelle ja aikuiskoulutukselle oli omat opetussuunnitelmansa, ja opettajat kuvasivat historialakanassa opetussuunnitelmiin liittyvää työmäärää ”valtavaksi”. Kauneudenhoitoalan kehitystä ja välineistöä seurattiin aktiivisesti ja opetussuunnitelmia kehitettiin vastaamaan työelämän vaatimuksia. Opettajan työn tulosta seurattiin valmistuneiden ja keskeyttäneiden opiskelijoiden lukumäärien kautta ja opetussuunnitelmaa arvioitiin paitsi opettajien, myös opiskelijoiden ja työelämän taholta. Opiskelijoilta kerättiin palautetta ja valmistuneille opiskelijoille tehtiin seurantakyselyjä työelämään sijoittumisesta. Seurantatietoa tuotettiin kuitenkin lähinnä hallinnollisiin tarpeisiin, ei opettajien oman kehittämistyön pohjaksi.

Työelämän vaikutus ja merkitys kosmetologiopetukselle alkoi kasvaa 1990-luvulta lähtien, ja keskiasteen uudistuksesta lähtien vallinnutta kahtiajakoa oppilaitoksen ja työelämän välillä pyrittiin ylittämään erilaisin toimintamallein (ks. kuva 7). Työssäoppiminen tuli opetussuunnitelmiin 2000-luvulla ja vahvasti yhteyksiä työelämään. Kauneudenhoitoalan koulutukseen kuului 20 opintoviikkoa työssäoppimista, jossa opiskelijat suorittivat osan tutkinnosta oppilaitoksen ulkopuolella alan yrityksissä. Koulutettu työpaikkaohjaaja ohjasi opiskelijaa työssäoppimisen aikana ja opettaja arvioi opiskelijan oppimista yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa. Työssäoppimisen kautta kosmetologiopettajat saivat myös työnantajilta palautetta opetuksen kehittämiseksi, esimerkiksi opiskelijoiden myyntitaitojen osalta. Myyntitaito oli työelämässä toimivalle kosmetologille tärkeää, koska yrityksen myynnistä merkittävä osa syntyi hoitojen yhteydessä tapahtuvasta tuotemyynnistä. Palautteen johdosta myyntiä alettiin painottaa vahvemmin opetuksessa ja osastolla järjestettiin myös opiskelijoiden tuotemyyntikilpailu, jotta opiskelijat motivoituisivat myymään ja jotta heidän myyntitaitonsa kehittyisivät.

Työssäoppimisen lisäksi opetukseen kuului myös oppilaitoksessa tapahtuvaa asiakaspalvelua, jossa opiskelijat harjoittelivat käden taitojaan ja asiakaspalvelua ensin toisilleen ja opintojen edetessä ulkopuolisille asiakkaille. Asiakaspalveluopetus asetti kosmetologiosaston perinteisen oppilaitoksen ja yritysmaailman välimaastoon: asiakaspalvelutilanteissa pyrittiin jäljittelemään työelämää, mutta kulloinkin meneillään oleva opintojakso määrittäi asiakaspalvelun sisällön. Sama työelämän ja koulutusmaailman väliin asettuminen näkyi myös aikuisten näyttötutkintotilaisuuksissa. Näyttötutkinnon oli määrä olla työelämä- ja asiakas-

lähtöinen ja näyttötilanteen tuli jäljitellä mahdollisimman pitkälle työelämän olosuhteita, mutta näyttötutkintojärjestelmän ohjeet ja määräykset ohjasivat pitkälti tutkintotilanteen etenemistä. Näyttötutkinnossa tuli suorittaa tietyt tutkinnon osat, jolloin asiakaslähtöisyys ei välttämättä toteutunut. Myös näyttötutkintotilaisuuden käytännön järjestelyt poikkesivat työelämän olosuhteista: koko luokka antoi näytön samassa työtilassa, kun työelämässä kosmetologi ja asiakas ovat hoitotilanteessa yleensä kahden kesken.



Kuva 7. Oppilaitoksen ja työelämän yhteyttä välittävät toiminnot kosmetologiopetuksessa.

Toiminnan kasvun myötä myös opettajien keskinäinen yhteistyö lisääntyi. 1990-luvun loppupuolella kosmetologiosastolla aloitettiin opettajien yhteiset osastonkokoukset, joita pidettiin noin kolmen viikon välein. Osastonkokouksissa keskusteltiin lähinnä osaston ”juoksevista asioista”.

Jokainen opettaja kuului myös kehittämistiimiin, joiden tehtävänä oli kehittää opetusta ja muuta oppilaitoksen toimintaa. Tutkimukseni aikaan kosmetologiopettajat olivat jakautuneet aikuiskoulutuksen tiimiin, kilpailutiimiin, työssäoppimisen tiimiin sekä osaston omaan kosmetologitiimiin. Tiimien teemat ja tavoitteet asetettiin vuosittain ja apulaisrehtori nimitti opettajat tiimeihin. Oppilaitoksessa järjestettiin muutaman kertaa vuodessa myös koko oppilaitoksen yhteisiä henkilöstökokouksia, joissa asioiden käsittely eteni oppilaitoksen johdon laatiman asialistan pohjalta. Vuosituhannen vaihteessa kosmetologiosastolla oli meneillään myös ESR-hankkeita, joiden teemoja olivat muun muassa nuorisasteen näyttöjen kehittäminen, työssäoppimisen verkko-ohjaus sekä työpaja-toiminta, jossa opiskelijat saivat lisäopetusta käden taidoista. Opettajat kehittivät omaa opetustaan käymällä esimerkiksi tuotesarjojen maahantuojien tilaisuuksissa. Tätä kautta he pysyivät ajan tasalla kosmetologialan kehityksestä.

Kosmetologiopettajien työhön oli siis tullut paljon uusia tehtäviä varsinaisen luokahuoneopetuksen ohien. Opettajat itse kuvasivat sekä työn määrän että laadun muuttuneen olennaisesti vuosien mittaan ja kokivat opetuksen jäävän palaverien, tiimien ja koulutusten jalkoihin. Yhteistyön lisääntymisestä huoli-

matta yksilöllinen työn perinne oli osastolla vahva eikä opetusmenetelmiä juuri kehitetty yhdessä. Kosmetologiopettajien työtä näytti luonnehtivan eräänlainen kaksoisyksilöllisyys: opettajan ammatille tyypillinen autonomia ja itsenäisyys ja toisaalta kosmetologin ammattiin liittyvän yrittäjyyden ja taiteilijamaisuuden individualismi.

Historialakanassa opettajat kuvasivat myös omaa työssä jaksamistaan sekä työn ilon ja innostuksen lähteitä. 1990-luvulla muutoksen tahti koettiin kovaksi. Aluksi uudet haasteet innostivat opettajia, mutta työmäärän lisääntyessä uusiin tehtäviin liittynyt innostus laantui. Vuosituhannen vaihteessa osaston työilmapiiri oli opettajien kuvauksen mukaan kireä ja opettajien väliset ristiriidat heijastuivat opiskelijoihin. Opetustyöstä ja nuorten kanssa olemisesta opettajat saivat iloa – siitäkin huolimatta, että opiskelijat olivat opettajien mukaan muuttuneet levottomiksi, epäkunnioittaviksi ja epämotivoituneiksi. Vaikka opiskelijat olivat haasteellisempia ja opettajat kokivat vaikutusmahdollisuutensa heidän elämäänsä vähäiseksi, keskeisimmät työssä jaksamisen ongelmat eivät opettajien kuvausten perusteella liittyneet opiskelijoihin. Opettajien työn mieli näytti edelleen olevan vahvasti opiskelijoissa ja uusien vastuiden koettiin olevan pois opetuksesta.

Oppilaitoksen palkkausjärjestelmä vahvisti opettajien erillisyyttä toisistaan. Palkkaa maksettiin toteutuneiden oppituntien mukaan, ja kehittämiseen ja suunnitteluun oli resursoitu 1,5 tuntia viikossa. Tämän lisäksi opettajilla oli tiimiresursseja 45 minuuttia viikossa. Opettajien oman opetuksen ja yhteisen kehittämisen erillisyyksistä vaikeutti pitkäjänteistä kehittämistä ja opetuksen kokonaisuuden hallintaa. Osastolla ei ollut vakiintuneita seurannan välineitä esimerkiksi siihen, oliko kaikki opetussuunnitelman asiakokonaisuudet opetettu kullekin opiskelijaryhmälle, eikä ollut aina selvää, kenen vastuulle esimerkiksi sijaisten perehdytys kuului. Työnjaon erillisyyksistä näkyi myös teoriaopetuksen ja käytännön opetuksen integroimisen haasteina. Teoria-aineiden opettajat eivät olleet mukana kosmetologiopetuksessa ja he joutuivat suunnittelemaan oman opetuksensa tietämättä tarkkaan, miten käytännön opetus eteni. Opettajat toimivat erillään oppilaitoksen hallinnosta, ja hallinto sijaitti fyysisestikin eri kerroksessa kuin kosmetologiasasto.

Opetustyön sisällön merkittävä muutos näytti nousevan keskeiseksi kysymykseksi opettajayhteisön työssä jaksamisen kannalta. Työn muutos näkyi opettajien työssä tilanteina ja tehtävinä, joiden sujuvaan hoitamiseen yhteisöllä ei ollut toimintatapoja (Launis & Koli 2005; Koli 2005). Muutoksen sekavuus kosmetologiasastolla ei ollut ainutkertaista, sillä myös tutkimushankkeen muissa organisaatioissa näkyi samantyyppisiä haasteita: työn häiriöisyyttä, kehittämisen katkonaisuutta ja kärjistymässä olevia työhyvinvoinnin ongelmia.

Taulukossa 3 kuvaan kosmetologiopettajien työn keskeisimmät muutokset 1980-luvulta 2000-luvulle. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan ammatinopetuksen muutosta yleisemmin Suomessa aihetta koskevan kirjallisuuden perusteella

ja muodostan tämän perusteella hypoteesin ammatinopetuksen yleisistä kehitysristiriidoista.

4.2 Ammatinopetuksen kehityslinjat Suomessa

Kosmetologiopettajien työn historiataarkastelu osoitti, että heidän työnsä oli muuttunut monilla osa-alueilla viimeisten parinkymmenen vuoden aikana. Nämä muutokset näkyivät myös opettajien työhyvinvoinnin kokemuksissa. Kosmetologiopetuksen kehitystä ja opettajien työhyvinvointia siinä ei voi kuitenkaan ymmärtää ilman, että samalla tarkastellaan laajemmin ammatillisen koulutuksen kehitystä Suomessa. Laajennan seuraavaksi tutkimuksen näkökulmaa kosmetologiopettajien työstä siihen toimintojen verkostoon, jonka osana kosmetologiopetus on kehittynyt. Tässä tarkastelussa olennaisia ovat ne toimintamallit ja suuntauksset, jotka ovat vaikuttaneet koulun kehittämiseen. Tämä *teoriahistoriallinen analyysi* erittelee työtä ja sen kehittämistä ohjaavien teorioiden, mallien ja työvälineiden kehitystä (Engeström 1987; Miettinen 1990). Selvitän siis, millaisia oppeja ammatillisen koulutuksen kehittämisessä on hyödynnetty 1980-luvulta tutkimukseni ajankohtaan ja mitä eri tutkijat ovat todenneet suomalaisen ammattikoulun kehityksestä.

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen kehitystä on tutkittu Suomessa lähinnä rakenteellisten uudistusten kautta. Sitä vastoin on tutkittu hyvin vähän sitä, miten ammatinopettajat itse ovat jäsentäneet työnsä kehitystarpeita tai työstäneet uudistuksia osaksi päivittäistä työtään. Tämän vuoksi ammatillisen koulutuksen kehitys näyttää tutkimusten perusteella edenneen melko mutkattomasti vaiheesta toiseen. Harvinainen poikkeus toisen asteen ammatillisen koulutuksen piirissä tehtyyn tutkimukseen on Miettisen (1990; ks. myös Miettinen 1993) tutkimus kauppaooppilaitoksen opetuksen kehittämishankkeesta, jossa hän kuvaa myös opettajien hankkeen aikana toteuttamien kehittämiskokeilujen etenemistä. Toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta irtautuneiden ammattikorkeakoulujen toimintaa on sitä vastoin tutkittu paljonkin aina 1990-luvulta eteenpäin, jolloin ammattikorkeakoulujärjestelmä luotiin.

Taulukko 3. Kosmetologiopettajien työn keskeisimmät muutokset 1980-luvulta 2000-luvulle.

	1980-luku	1990-luku	2000-luku
Oppilaitoksen yleinen kehitys	Keskiasteen uudistus → opetussuunnitelmat muuttuivat, yhteisiä aineita enemmän Henkilöstön määrä alkoi lisääntyä	Iltaopetus alkoi Oppilaitos yhdistyi, uusi johto Kansainvälistyminen Tietotekniikan tulo	Opettaja- ja opiskelijamäärät kasvaneet edelleen ESR-hankkeet
Yksikön työn kohde	Opiskelijat olivat helpoja opettaa Opettajakeskeisyys Opinto-ohjaus alkoi 1987 Opiskelijoiden ikärakenne muuttuu	Opiskelijat "helppoja", kasvatustyö vähäistä Aikuiset motivoituneita ja aikaansaavia Luokkakoko kasvaa 16→18	Opiskelijan koko elämän huomioiminen Tukipalvelut lisääntyneet Opetus on muuttunut kasvatustyöksi Opiskelijoiden välillä suuria eroja
Yksikön työn organisointi ja johtaminen	Oppilaitokseen perustettiin johtoryhmä Opettajat hoitivat osaston asiat itsenäisesti Toimittu yhdessä yksinään	Koko koulun henkilöstökokoukset ja osastonkokoukset alkoivat Osastoista siirryttiin tiimiorganisaatioon	Palataan koulutusala-kohtaiseen organisaatioon, jossa useita tiimejä Osastonkokoukset Henkilöstökokoukset
Säännöt ja ohjeet, joiden mukaan on toimittu	Vain valtakunnallinen opetussuunnitelma	Koulukohtainen opetussuunnitelma 1996 Aikuisen opetussuunnitelma ja näyttötutkinnot Toimintoja yhtenäistetään Paljon kirjoittamattomia sääntöjä	Muutokset tulevat ulkoa Toiminnan seuranta vahvistuu
Yksikön sisäiset ja ulkoiset yhteistyökumppanit	Sisäisiä yhteistyökumppaneita muut opettajat Työharjoittelun yhteydessä työnantajat	Sisäinen yhteistyö laajenee Yhteistyö työelämän kanssa lisääntyy Kansallinen ja kansainvälinen yhteistyö lisääntyy	Työssäoppiminen tulee opetussuunnitelmiin Oppilaitoksen projektien myötä kansallinen yhteistyö voimistuu
Työyksikön työn kehittäminen	Ammattikasvatushallitus antoi ohjeet Ideat ja mallit tulivat opetusviranomaisilta	Ideat viranomaisilta Työelämän vaikutus ja merkitys alkaa kasvaa Työstettiin uusia opetussuunnitelmia	Opettajien vastuuta on lisätty Oppilaitokseen on pyritty luomaan yhteinäiset toimintamallit

Olen jaotellut ammatillisen koulutuksen kehitysvaiheet kolmeen ajanjaksoon ja nimennyt ajanjaksot seuraavien alaotsikoiden mukaisesti. Edellisen kehitysvaiheen päättymisen ja uuden vaiheen alkamisen ajankohta on luonnollisestikin pelkistys, ja käytännössä monet kehityskulut limittyvät päällekkäin. Olen kuitenkin yrittänyt tavoittaa ajanjaksojen avulla ne keskeiset kehityssuunnat, joiden kautta ammatillinen koulutus on kehittynyt Suomessa.

4.2.1 Hajanaisuudesta keskitettyyn uudistukseen 1965–1987

Suomalaisen ammatillisen koulutuksen juuret ovat 1820-luvun käsityöläisten vanhassa oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmässä. Tämän järjestelmän merkitys ammattiin opettajana hiipui teollistumisen käynnistymisen ja elinkeinoelämän vapautumisen myötä. 1900-luvun vaihteesta lähtien ammatillisen opetuksen järjestäminen sai kaupungeissa uuden kimmokkeen. Kansakoulu päättyi 13–14 vuoden iässä, mutta vuonna 1889 annettu teollisuusammattien työväestön suojelua koskeva asetus määräsi alle 15-vuotiaiden työajan niin lyhyeksi, etteivät työnantajat enää mielellään palkanneet heitä. Kansakoulun ja työhön pääsemisen väliin jäi siis muutama väli vuosi, joiden pelättiin olevan etenkin pojille suorastaan turmiollisia. Niinpä kaupunkien nuorisoa varastoitiin koulutukseen odottamaan työhönpääsyään täyttymistä. (Klemelä 1999, 350–351.)

Kunnat ja teollisuusyritykset perustivat ammattikouluja, ja vuonna 1940 ammatillisia oppilaitoksia oli yli kolme ja puoli sataa. Ammatillisten oppilaitosten lisääntymisen myötä myös oppilasmäärät kasvoivat ja eri alojen oppilaitoksille muodostettiin omat hallinto- ja valvontajärjestelmänsä. Sodanjälkeisinä vuosina Suomen elinkeinorakenteen muutos, markkinatalouden laajeneminen ja uudet keksinnöt ja elämäntavat synnyttivät uusia ammatteja, jotka johtivat uusien ammatillisten oppialojen perustamiseen ja oppilaitosten määrän lisääntymiseen edelleen. 1970-luvulle tultaessa erillisiä opintolinjoja oli lähes 700 ja eri alojen oppilaitosten hallinto ja valvonta sijaitsivat hajanaisesti omilla hallintoaloillaan. Maatalouden, kaupan ja teollisuuden aloilla oli paljon oppilaitoksia, jotka olivat erilaisten järjestöjen ja teollisuuslaitosten omistamia ja toimivat kauppa- ja teollisuusministeriön tai maatalousministeriön alaisena. Näin koulutusalat kehittyivät piirteiltään ja rakenteiltaan erilaisiksi, ja yhtenäisen ammattikoulujärjestelmän sijaan kyse oli pikemminkin monesta erillisestä järjestelmästä. (mt.)

Ammattikasvatushallituksen perustaminen vuonna 1965 käynnisti ammatillisen koulutuksen muotoutumisen yhtenäiseksi järjestelmäksi (mt.). Ammattikasvatushallituksen tehtävänä oli johtaa ja valvoa kaikkien sen alaisten ammatillisten oppilaitosten toimintaa. Ammattikasvatushallitus toimi ensin kuitenkin edelleen kauppa- ja teollisuusministeriön alaisena. Kauppa- ja teollisuusministeriö sekä maatalousministeriö olivat suhtautuneet varauksella ajatukseen ammattikoulujen hallinnon erottamisesta ”luonnollisesta yhteydestään” (mt., 292), oman elinkeinoalan ministeriöstä. Lopulta ammattikasvatushallitus siirrettiin opetus-

ministeriön alaisuuteen vuonna 1968 ja ”ammattikouluhallinto oli nyt todellisesti alkanut keskittyä” (mt., 295). Myös muilla koulutusasteilla ja muissa maissa oli tapahtunut samansuuntaista kehitystä. Miettinen (1990, 97) on kuvannut koulun kehittämisen kansainvälistä teorianhistoriaa ja toteaa kouluhallinnon perustamisen merkinneen rationalisoidun opetustyön alkua. Hallinnollisten rakenteiden avulla pyrittiin vastaamaan lisääntyneeseen suunnittelun, ohjauksen ja kontrolloinnin tarpeeseen, ja malli tähän otettiin Taylorin tieteellisestä liikkeenjohdosta, jossa työn suunnittelu oli erotettu sen toteutuksesta (mt.).

Keskiasteen koulunuudistus vuosina 1982–1988 uudisti merkittävästi ammatillisen koulutuksen perustaa Suomessa. Keskiasteen uudistuksesta tehtiin periaatepäätös vuonna 1974, ja sen tavoitteena oli erillisten ja hajanaisten opintolinjojen yhdistäminen laaja-alaisemmiksi peruslinjoiksi (Hänninen 2009). Uudistus kytkeytyi tiiviisti vuosina 1972–1977 toteutettuun peruskoulu-uudistukseen. Oppikoulun ja lukion suosio oli kasvanut ennen peruskoulujärjestelmän perustamista niin, että joillakin aloilla pelättiin jopa työvoimapulaa työhöntuloiän kohoamisen vuoksi. Keskiasteen uudistusta vauhditti myös se, että ammatillisen koulutuksen opinnot olivat jakautuneet moniksi kapea-alaisiksi opintolinjoiksi, jotka olivat syntyneet työelämän eriytymistä seuraten (Klemelä 1999). Tämä teki nuorten koulutusvalinnat hankaliksi ja työelämässä tehtävästä toiseen siirtyminen oli vaikeaa linjojen kapea-alaisuuden vuoksi.

Keskiasteen uudistuksessa ammatillista koulutusta yhtenäistettiin merkittävästi ja koulutus siirtyi tiukasti valtion kontrolliin (Klemelä 1999). Tutkintojen perusteita, koulutuksen kestoja ja oppilaitosten pääsyehtoja yhtenäistettiin ja eri alojen samantasoiset tutkinnot tehtiin vertailukelpoisiksi. Myös ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöä yhtenäistettiin ja kaikille koulutusaloille laadittiin opetussuunnitelmat. Keskiasteen uudistuksen yhteydessä tehtiin käsitteellinen ero ”koulutusammattien” ja ”työammattien” välillä. Koulutusammatti oli yleistys kaikista erilaisista töistä, joihin opiskelija sai pätevyyden kyseiseltä koulutuslinjalta (Virkkunen, Mäkinen & Lintula 2010). Yhteiskunnan tieteellis-tekninen kehitys oli ollut nopeaa, ja työelämässä pärjäämisen edellytyksenä pidettiin entistä laajempia ammatillisia ja yleissivistäviä tietoja. Näiden tietojen saamista pidettiin mahdollisena vain ammatillisissa oppilaitoksissa (Klemelä 1999). Yleissivistävien oppiaineiden määrä kasvoi, kaikkiin oppiaineisiin laadittiin kattavat opetussuunnitelmat ja oppikirjojen määrä opetuksessa lisääntyi (Miettinen 1990). Jokaiselle olemassa olevalle ammatille pyrittiin osoittamaan koulutusväylä, ja aikaisempien satojen erillisten koulutuslinjojen sijaan muodostettiin parikymmentä ammatillisen koulutuksen peruslinjaa (Klemelä 1999, 367).

Tiilikkala (2004, 232) kuvaa keskiasteen koulunuudistuksen olleen yksi merkittävimmistä ammatinopettajien työtä muuttaneista uudistuksista. Uudet lait ja asetukset alkoivat määritellä oppilaitosten toimintaa, valtakunnalliset opetussuunnitelmat antoivat yksityiskohtaisia ohjeita opetusmenetelmistä ja opetuksen sisällöstä ja opiskelijoiden ikärakenne muuttui (mt.). Virkkusen ym. (2010)

mukaan keskiasteen uudistus merkitsi *vakioidun massatuotannon* konseptin tuomista teollisuudesta myös ammatillisen koulutuksen piiriin. Ammatillisten toimenkuvien ja pätevyysvaatimusten määrittelemine oli ensimmäinen askel koulutussisältöjen massatuotteistamisessa (mt.). Tiilikalan (2004) mukaan ammatinopettajien valta on ollut Suomessa kansainvälisen mittapuun mukaan verrattain suuri, mutta keskiasteen uudistus oli hallinnosta lähtöisin ja opettajien rooli siinä painottui ylhäältä annettujen ohjeiden toteuttamiseen. Hänninen (2009, 29) on todennut keskiasteen uudistuksen olleen ammatillisissa oppilaitoksissa vahvaa kouluttautumisen aikaa: ammattikasvatushallitus valmensi alakohtaisia toimeenpanokouluttajia ja opettajat osallistuivat opetussuunnitelmien kehittämistä koskeviin täydennyskoulutuksiin.

Keskiasteen uudistus muutti merkittävästi myös opiskelijoiden ikärakennetta ammatillisessa koulutuksessa. Opiskelijat nuorenvivat ja opettajan työ muuttui kasvatukseksi ammatin opettamisen jäädessä vähemmälle (Tiilikala 2004). Tiilikala (mt.) huomauttaa opettajan työn olleen aiemminkin kasvattamista, mutta ennen keskiasteen uudistusta se oli tarkoittanut ennen kaikkea ammattiin ja työmoraaliin kasvattamista. Keskiasteen uudistus muutti kasvatustyön ”kurin ja järjestyksen pidoksi ja jatkuvaksi ulkoiseksi motivoinniksi” (mt., 233).

4.2.2 Keskitetystä ohjauksesta työelämäyhteyksiin 1987–2001

Keskiasteen uudistus oli siirtänyt ammatillisen koulutuksen valtionohjauksen piiriin, ja valtio ohjasi koulutuksen määrällistä kehitystä työelämän kehityksen mukaisesti. 1980-luvun lopulta alkaen ammatillisen koulutuksen havaittiin toimivan kuitenkin liian erillään työelämästä (Klemelä 1999, 369). Koulumuotoisen ammatinopetuksen kytkentä työpaikkoihin katosi, eivätkä keskiasteen uudistuksessa luodut koulutusammatit tuntuneetkaan vastaavan työammatteja (Miettinen 1990; Klemelä 1999; Virkkunen ym. 2010). Klemelän (1999) mukaan työelämäkytkentää ei ollut kokonaan unohdettu, mutta keskiasteen uudistuksen aikaan eri ammateissa vaadittavia tietoja ja taitoja pidettiin varsin selväpiirteisinä ja niiden oppimisen nähtiin tapahtuvan tehokkaimmin oppilaitoksissa.

Opetusministeriön kehittämissuunnitelmissa 1990-luvun alussa painotettiin yrittäjyyteen ja yritystoimintaan perehtymisen mahdollisuuksia ja opettajien työn painopistettä haluttiin siirtää yhä enemmän opiskelun ohjaamiseen (Hänninen 2009). Ammatillisen koulutuksen sisältöä haluttiin monipuolistaa ja opiskelijoille haluttiin aiempaa joustavampia ja yksilöllisempiä opiskelutapoja. 1990-luvun aikana ammattiin oppimisen riippuvuutta koulumuotoisesta opetuksesta alettiin purkaa ja työharjoittelun määrää opetussuunnitelmissa lisättiin. Myös opettajien työelämäosaamista parannettiin ottamalla käyttöön opettajien omat työelämäjaksot (mt.). 1990-luvun puolivälissä otettiin käyttöön erityisesti aikuisväestöä palveleva näyttötutkintojärjestelmä, jossa tutkinnon suorittaja pystyi osoittamaan ammattitaitonsa riippumatta siitä, missä hän on osaamisensa hankkinut. Näyttötutkintojärjestelmä purki siis osaltaan tutkinnon suorittami-

sen riippuvuutta koulumuotoisesta oppimisesta ja tiivistä suhteita työelämään. Tutkintotilaisuuksissa arvioitsijoina toimivat työnantajan edustajat, ja tutkintojen sisällöstä päättävien tutkintotoimikuntien jäsenenä oli työnantajien, työntekijöiden ja opettajien edustajia.

Ammatillisen koulutuksen keskitetty ohjaus alkoi murtua myös Ammattikasvatushallituksen ja Kouluhallituksen lakkauttamisen myötä vuonna 1991. Tilalle perustettiin Opetushallitus, ja laki Opetushallituksesta muutti ammatillisen koulutuksen hallintoa radikaalisti (Lintunen 2000, 227). Opetushallituksen tehtävistä poistui täysin oikeus ja velvollisuus valvoa ja johtaa koulutusta ja sen tehtäväksi jäivät lähinnä koulutuksen kehittäminen, tuloksellisuuden edistäminen ja koulutuksen järjestämisen seuraaminen (mt.). Keskitetyistä opetussuunnitelmista luovuttiin ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia alettiin toteuttaa 1990-luvun puolivälissä. Kouluille ja koulutuksenjärjestäjille muutos oli merkittävä. Keskiasteen uudistuksen tiukasti säädellystä toiminnasta siirryttiin koulutuksenjärjestäjän linjaamaan pedagogiseen toteutukseen ja alueellisiin painotuksiin (Hänninen 2009).

1990-luvun taloudellinen lama ja aluepolitiikka muuttivat osaltaan ammatillisten oppilaitosten toimintaa (Hänninen 2009). Epätaloudellisia yksiköitä purettiin ja oppilaitokset yhdistyivät suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Oppilaitosyksiköiden suurenemisen ja työharjoittelun määrän kasvun myötä opettajien yhteistyötahot lisääntyivät. Ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi perustettiin ammatillisia neuvottelukuntia, joissa koulutuksen kehittäjät saivat työelämältä palautetta ajankohtaisista osaamistarpeista. Vuonna 2001 työharjoittelu muutettiin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa työssäoppimiseksi ja sen osuutta ammatillisista opinnoista pidennettiin kuuteen kuukauteen ja 20 opintoviikkoon. Työssäoppimisen uudistus teki aikaisemmasta työharjoittelusta tavoitteellisemmän ja tiukemmin säädellyn prosessin, ja työelämästä tuli osavastuullinen ammatillisen koulutuksen toteutuksessa (Filander & Jokinen 2004). Työpaikoille alettiin kouluttaa työpaikkaohjaajia, joiden tehtävänä oli ohjata opiskelijan työssäoppimista.

Työelämän merkitys ammatillisessa koulutuksessa on vahvistunut koko 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen ajan. Vuonna 2006 aloitettiin nuorisosaasteen opiskelijoiden ammattiosaamisen näytöt työssäoppimisen yhteydessä. Työelämäyhteyksien tiivistyminen on vaikuttanut merkittäväällä tavalla ammatinopettajien työhön ja siirtänyt opettajien työn painopistettä luokkahuoneopetuksesta toimijoiden verkostoihin.

4.2.3 Verkostojen ja yksilöllistämisen aikakausi 2001–

1990-luvun lainsäädännön muutosten myötä tarve ammatillisen koulutuksen monipuolistamiseen oli kasvanut edelleen. Opiskelijoille haluttiin aiempaa joustavampia ja yksilöllisempiä opiskelutapoja. Jo vuonna 1992 Opetushallituksen ehdotuksessa opetustoimen rakenneohjelmasta todettiin, ettei kouluissa ollut

kiinnitetty riittävästi huomiota nuorten persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittämiseen (Hänninen 2009, 35). 1980-luvun lopun keskiasteen uudistus oli muuttanut opiskelijoiden ikärakennetta nuorempaan suuntaan ja opettajien työ oli muuttunut yhä enemmän kasvatukseksi. Ammatillisten opintojen keskeytysprosentti oli melko suuri ja opiskelijoita jouduttiin tukemaan yhä tiiviimmin opintojen loppuun saattamisessa. Opintopolkujen yksilöllistäminen alkoi, ja opiskeluvaikeuksista kärsiville opiskelijoille alettiin tehdä henkilökohtaisia opetussuunnitelmia (HOPS).

2000-luvun alkupuolella suomalaisessa ja eurooppalaisessa koulutuspolitiikassa alettiin puhua yhä enemmän elinikäisestä oppimisesta (Filander 2007; 2010). Filander (2007) on tutkinut sosiologisesta näkökulmasta ammatilliseen koulutukseen liittyvää retoriikkaa ja ammatillisen koulutuksen merkityksen muuttumista yhteiskunnassa. Hän (mt., 262) kuvaa uusliberalistisen politiikan ja elinikäisen oppimisen retoriikan olleen merkittävä viitekehys suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenteellisissa muutoksissa. Tässä viitekehyksessä koulutusjärjestelmän nähdään palvelevan yhä enemmän valtion kilpailukyvyyn ja taloudellisten vaatimusten edistämistä (Filander 2010). Työvoiman osaamisvaatimukset ovat monimuotoistuneet eikä ammatillisen koulutuksen ole enää helppo määritellä työelämän osaamisvaatimuksia (mt.). Elinikäistä oppimista koskevassa puheessa opiskelijat nähdään oman oppimishistoriansa kantajina ja heidän oletetaan olevan kykeneväisiä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan (Filander & Jokinen 2004; Filander 2010). Samalla tietotekniikan kehitys on mahdollistanut opiskelun riippumattomuuden paikasta ja ajasta. Myös oppilaitosten kasvaminen yhä suuremmiksi ammattiopistoiksi on mahdollistanut opintopolkujen yksilöllistämisen ja valinnaisuuden.

Opintopolkujen yksilöllistämisen myötä opettajan roolissa korostuu yhä enemmän ryhmänohjaajuus ja vastuun ottaminen yksittäisten opiskelijoiden opintojen etenemisen seurannasta. Toisaalta myös oppilaitosten sisäiset tukiverkostot ovat vahvistuneet ja opettajien yhteistyö esimerkiksi opinto-ohjaajien ja kuraattorien kanssa on lisääntynyt. Filander & Jokinen (2004) kuitenkin huomauttavat, että koulutusjärjestelmän yksilöllistyneet opiskelukäytännöt ja ohjaustarpeet saattavat osoittautua opettajille mahdottomiksi haasteiksi, joita on nykyisillä resursseilla vaikea yhdistää opetustyön arkeen.

Toinen 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen suuri muutos ammatinopettajien ja oppilaitosten työssä on ollut erilaisten EU-rahoitteisten kehittämisprojektien (ESR-hankkeiden) määrän merkittävä kasvu. Filanderin ja Jokisen (2004) mukaan ammatillisessa koulutuksessa eletään ”monien päällekkäisten kehittämisprojektien aikaa”. Filander (2007, 266) kuvaa kehittämisprojektien lisääntymiseen liittyvää kehitystä ammatillisen koulutuksen ”markkinaistumisena” (*marketization*). Oppilaitosten taloudelliset resurssit ovat kiristyneet ja niiden täytyy löytää lisärahoitusta projekteista (Vertanen 2002). Samaan aikaan valtion ja EU:n keskushallinnot ovat valinneet kehittämisprojektit toimintojen

ohjauksen ja hallinnan välineeksi (mt.; ks. myös Filander & Jokinen 2004). ESR-hankkeiden voi todeta lisänneen opettajien ulkopuolista tilivelvollisuutta kehittämistyön tuloksista, koska hankkeiden tarkoitus on tuottaa innovaatioita ja hyviä käytäntöjä levitettäväksi myös oman oppilaitoksen ulkopuolelle.

2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä ammatinopettajan työ painottuu samanaikaisesti sekä verkostoissa toimimiseen että opiskelijoiden yksilöllisyyden tukemiseen. Perinteinen työnjako oppilaitosten ja työpaikkojen välillä on murtumassa, ja työssäoppimisen yhä kasvava merkitys on siirtänyt vastuuta opetustyöstä ja ammattitaidon ohjaamisesta työelämän käytäntöihin ja työpaikoille (Filander 2007, 268). Filander (2007, 263–265; ks. myös Isopahkala-Bouret 2010) on todennut työssäoppimisen ideologiaan sisältyvän monia ongelmia. Ammattitaitoisen työvoiman peruskoulutus ei ole perinteisesti kuulunut yritysten päämääriin, mutta työssäoppimisessa näiden odotetaan ohjaavan opiskelijoita työkiireiden keskellä ilman erillistä korvausta. Opettajat puolestaan joutuvat viemään ammatinopetuksen pedagogisen viitekehyksen työelämän ”maallikoille” ja he ovat vastuussa opiskelijan oppimisesta myös työssäoppimajakson aikana, vaikka heidän kontaktinsa työpaikkaan ovat vähäiset (Filander & Jokinen 2004, 23).

4.3 Ammatinopetuksen nykyvaihe ja tulkinta toiminnan kehitysrivistä

Suomalaisessa ammatillisen koulutuksen järjestelmässä on tehty lukuisia rakenteellisia uudistuksia 1980-luvulta lähtien. Samaan aikaan ammatinopettajan työn sisältö ja toimintaympäristö ovat muuttuneet. Opettaja työskentelee monien yhteistyötahojen kanssa ja joutuu ottamaan opetuksessaan huomioon nuorten vaihtelevat elämäntilanteet. Tiilikkala (2004; ks. myös Filander 2010; Isopahkala-Bouret 2010) on todennut opettajan roolin muuttuneen ammattiosaimisen mestarista verkostoissa toimivaksi tuutoriksi. Muutosten myötä ammatinopettajien työhön on tullut merkittävä määrä toiminnan kohteeseen liittyvää vaihtelua (vrt. Pihlaja 2005; Virkkunen & Newnham 2013). Koko ammatillisen koulutuksen toimintakonsepti on tänä päivänä muuttumassa kohti *massaräätlöintiä* (vrt. Victor & Boynton 1998; Koli 2006; Engeström 2008): opetussuunnitelmat rakentuvat tutkinnon osien pohjalle ja opiskelijan on mahdollista suorittaa erillisiä tutkinnon osia koko ammatillisen perustutkinnon sijaan. Elinikäisen oppimisen retoriikan huomioon ottaen ammatinopetuksessa pyritään jopa kohti *yhteiskehittelyä* (Victor & Boynton 1998; Engeström 2008): opiskelija suunnittelee oman oppimispolkunsa eikä oppiminen ”tuotteena” tule koskaan valmiiksi. Ammatillinen tutkinto ei enää tähtää vain yhteen ennalta määrättyyn ammattiin, koska tietyn toimialan sisällä eri organisaatioiden toimintakonseptit saattavat poiketa merkittävästi toisistaan, eikä ammattia voi määritellä enää vain yhden tyypiteon (Miettinen & Kinnunen 1989) kautta.

Edellisten lukujen historiakatsaus toi esiin merkittäviä muutoksia ammatinopetuksen toimintajärjestelmän kaikissa osatekijöissä. Esimerkiksi työssäoppiminen on muuttanut ammatinopetukseen osallistuvien tahojen työnjakoa, näyttötutkinnot ovat tuoneet uusia sääntöjä ja määräyksiä opettajien työhön, ja opettajien yhteisö on laajentunut työelämään ja oppilaitoksen sisäisiin tukifunktioihin. Erityisesti viime vuosina myös erilaiset tietotekniset välineet ovat mahdollistaneet uudenlaisen yhteydenpidon opettajien, opiskelijoiden, huoltajien ja työelämän edustajien kesken. Samalla oppilaitoksissa on edelleen rakenteita, jotka ylläpitävät opetustyön aiempaa kohdetta ja yksin tekemisen perinnettä. Näistä yksi tärkeimmistä on opetusalan palkkausjärjestelmä, joka määrittää omien oppituntien toteuttamisen opettajan työn ytimeksi – siitäkin huolimatta, että ratkaiseva osa opettajan työstä tapahtuu tänä päivänä luokkahuoneen ulkopuolella.

Miettinen (1990) ja Sahlberg (1996) ovat kuvanneet rationaalisen muutoksen olleen vallitseva koulun kehittämisen tapa. Siinä kehittäminen pilkotaan erillisiksi osatavoitteiksi ja toisistaan irrallisiksi, lineaarisesti eteneviksi toimenpiteiksi, jotka ovat ylhäältä päin johdettuja. Myös ammatinopetuksessa uudistuksia on toteutettu toisistaan irrallaan, eivätkä muuttuneet toiminnan osatekijät kytkeydy toisiinsa johdonmukaisella tavalla. Tämä näkyy opettajien työssä ristiriitaisina vaatimuksina ja yhteisen käsityksen puuttumisena toiminnan kokonaisuudesta. Esimerkiksi opetussuunnitelman muuttuessa opettajille voi syntyä mahdottomuuden kokemuksia (Kantola 2010) heidän joutuessaan tasapainoilemaan kiristyvien oppimistavoitteiden ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden välillä. Tämä on merkittävä asia paitsi opetuksen laadun, niin myös opettajien työssä jaksamisen kannalta. Gitlin (2001) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajat kokivat työn intensiteetin kasvavan merkittävästi juuri niissä tilanteissa, joissa he kohtasivat keskenään yhteen sovittamattomia tavoitteita ja kokivat joutuvansa tekemään yhtä asiaa toisen kustannuksella.

Opettajien työhyvinvoinnin kannalta keskeinen kysymys on, millaisina toimijoina opettajat nähdään yhteisessä muutoksenteossa. Rationaalisessa kehittämisen mallissa opettajien osallisuus rajautuu lähinnä uudistusten käyttöönottoon omassa opetuksessa. Siinä ei huomioida, että toiminnan uudistus edellyttää työyhteisön jäseniltä aina uuden oppimista, jossa heillä itsellään on välttämättä oltava toimijuus. Muutoksen vaatima oppiminen nähdään korkeintaan yksilön taitojen karttumisena, ei niinkään horisontaalisina rajanylityksinä tai uudenlaisen toimijayhteisön muodostumisena (vrt. Engeström 1996). Tutkijoiden (ks. esim. Filander & Jokinen 2004; Filander 2007; Isopahkala-Bouret 2010) mukaan ei ole esimerkiksi täysin ymmärretty, miten suuri muutos uudenlainen työelämäyhteistyö on opettajille ja työpaikoille. Työssäoppiminen on ollut merkittävä osa ammatinopetusta jo 1990-luvun lopulta, mutta tämä ei ole johtanut aidosti yhteisen kohteen muodostumiseen oppilaitosten ja työelämän välillä (Tuomi-Gröhn 2001; ks. myös Virkkunen ym. 2010). Opettajan työn kohteena

työssäoppimisessa on opiskelijoiden ohjaaminen tutkinnon saamiseksi, kun työnantaja näkee työssäoppimisen kohteena ensisijaisesti asiakkaat (Virkkunen ym. 2010, 17).

Vielä suurempi aukko opetustyön muutospuheessa on siinä, millaisina toimijoina opiskelijat nähdään koulun kehittämässä ja oman oppimisensa ohjaamisessa. Onko koulutuksen kehittäjillä välineitä sen tarkasteluun, miten nuoret itse tulkitsevat oppimistoiminnan tarkoitusta ja kytkevätkö tulevaan ammattikäytännön? Opiskelijoiden odotetaan ottavan yhä suurempaa vastuuta omasta oppimisestaan, mutta heidän osallisuuttaan opetustyön uudistuksissa ei käsitellä tutkimuksissa tai kehittämissuunnitelmissa juuri lainkaan (Levin 2000; Engeström ym. 2002a). Samaan aikaan eri toimijoiden puheessa istuu sitkeästi käsitys nuorista passiivisina ja epämotivoituneina (Engeström ym. 2002b; Sannino ym. 2010a; Virkkunen ym. 2012). Ammattiin opiskelevien nuorten voi olla toisinaan vaikea nähdä oppilaitoksessa tapahtuvan opetuksen ja työelämän välistä yhteyttä, mikä saattaa heikentää nuorten opiskelumotivaatiota ja näkyä opettajille häiriökäyttäytymisenä ja oppimisvaikeuksina. Nuorten kokemukset opiskelun mielekkyydestä ja työelämäkytkennästä vaikuttavat tätä kautta opettajien työn hallinnan kokemuksiin ja heidän työhyvinvointiinsa.

Keskiasteen uudistuksen jälkeen ammatillisen koulutuksen kritisoitiin olevan irrallaan työelämästä. Tätä ristiriitaa pyrittiin ratkaisemaan lisäämällä ammatinopetukseen työharjoittelua ja myöhemmin työssäoppimista. Työelämän merkitys ammatillisessa koulutuksessa on näin jatkuvasti kasvanut, ja samalla opettaja huolehtii kasvavassa määrin opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista. Historiakatsauksen perusteella ammatillisen koulutuksen kehitys on ollut hajanaista ja näyttää siltä, ettei eri toimijoita ja toiminnan osatekijöitä integroivaa kohdetta ole vielä olemassa. Millaisia kehitysmahdollisuuksia ammatinopetuksen tähänastinen kehitys avaa lähitulevaisuuteen? Miettinen (1993, 25) on esittänyt hypoteesin, jonka mukaan opetustyön kohteen tulisi laajentua oppilaitoksen sisäisestä opetustapahtumasta *opiskelijan tulevan ammattikäytännön kannalta olennaisiin ilmiöihin ja niihin vaikuttamiseen*. Tässä kehitysnäkymässä opettajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyö rakentuu laadullisesti uudella tavalla: yksittäisten työssäoppimisjaksojen sijaan opiskelijat esimerkiksi perehtyisivät syvällisesti yritysten toimintaan ja laatisivat yrityksiä koskevia kehittämissuunnitelmia yhdessä työelämän edustajien kanssa (ks. esim. Miettinen & Peisa 2002; Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert & Ludvigsen 2007). Kohteen uudistuminen edellyttää opetustyön toimintajärjestelmään uusia välittäviä yhteyksiä, joiden avulla *erillisen opetustapahtuman ja opiskelijan tulevan työelämän kannalta mielekkään oppimisen välinen ristiriita* voidaan ylittää.

Hypoteesi ammatinopetuksen kehitysristiriidasta jää ilman konkreettista tutkimuskohdetta pelkäksi teoreettiseksi kehittelyksi. Siirryn seuraavassa luvussa jälleen empiiriseen tutkimuskohteeseeni ja *aktuaaliempiiriseen analyysiin* (Engeström 1987; 1995) kosmetologiohjaajien työn nykytilanteesta.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA VÄITÖSKIRJAN ARTIKKELIT

Luvussa 3 esittelin toiminnan teoriaan perustuvaa lähestymistapaa työhyvinvoinnin tutkimiseen ja edistämiseen. Esitin aiempien työhyvinvoinnin tutkimusten kohdistaneen tarkastelunsa joko työhyvinvointia selittäviin järjestelmätason tekijöihin tai yksilöiden kokemuksiin ja tunteisiin. Järjestelmää ja yksilöä on tarkasteltu toisistaan erillään, ja työhyvinvointia on tarkasteltu irrallaan toiminnan systeemisistä yhteyksistä ja kehityksestä. Tutkimuksista on puuttunut yksilöä ja ympäristöä yhdistävä *työtoiminnan* näkökulma (vrt. Mäkitalo 2005). Myös yksilöiden toimijuus työhyvinvointinsa edistämässä ja toiminnan kehityksessä näyttää tutkimuksissa vähäiseltä. Työhyvinvoinnin syy-seuraussuhteista on pyritty tuottamaan yleispätevää tietoa, jolloin tutkittavan toiminnan paikalliset erityispiirteet on jätetty huomiotta. Tutkimusten tuottama tieto ei kuitenkaan ole juuri ollut hyödyksi paikallisen työyhteisön työhyvinvoinnin edistämässä.

Dialektisessa lähestymistavassa (ks. luku 3) työhyvinvoinnin nähdään syntyvän osana monimuotoista vuorovaikutussuhteiden järjestelmää, joka on välittynyt ja kehittynyt. Näitä vuorovaikutussuhteita voidaan kuvata toimintajärjestelmän (Engeström 1987) mallin avulla. Luvussa 3 esitin myös, ettei toiminnan tason käsitteiden avulla voi ymmärtää riittävästi yksilön työhyvinvointia: tarvitaan käsitteitä yksilön kokemusmaailman tavoittamiseksi. Tutkimuksen tehtävänä on tunnistaa se vuorovaikutussuhteiden järjestelmä, jossa yksilön työhyvinvointi syntyy, ja luoda työyhteisön kanssa hypoteeseja toiminnan ristiriidat ylittävistä kehityksen vaihtoehdoista. Palaan nyt väitöskirjan toisessa luvussa asettamaani tutkimustehtävään:

Miten opettajayhteisön on mahdollista kehittää ja uudistaa työtään työhyvinvointia edistävällä tavalla?

Tässä luvussa selvitän tätä tutkimustehtävää empiirisesti ja pyrin vastaamaan tutkimustehtävään dialektisen lähestymistavan edellyttämällä tavalla. Väitöskirjani empiirinen osuus koostuu neljästä tieteellisestä artikkelista, joissa tarkastelin kosmetologiopettajien kehittyvää toimintajärjestelmää ja toiminnan kehitykseen liittyviä työhyvinvoinnin ilmiöitä eri näkökulmista. Artikkelit on julkaistu tieteellisissä aikakauslehdissä vuosina 2005–2011 ja ne on lueteltu alla.

- I Launis, K. & Koli, A. (2005). Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. *Työ ja ihminen* 19(3), 350–366.
- II Koli, A. (2005). Työtoiminnan häiriöt ja ristiriitaiset toiminnan logiikat ammatinopettajien työssä. *Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 2(1).
- III Koli, A. (2006). Ammatinopettajat toimintakonseptien risteyksessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8(4), 25–39.
- IV Koli, A. (2011). Työn ongelmatilanteiden tulkinnat ja muutoksen mahdollisuus opetustyössä. *Aikuiskasvatus* 31(1), 25–33.

Väitöskirjan artikkeleissa I–III tutkin kosmetologiopettajien työtä ja sen muutosta kosmetologiasaston toiminnan näkökulmasta ja hyödynsin analyysissa etnografista aineistoa niin opetustilanteista, opettajien kokouksista kuin haastatteluista. Näissä artikkeleissa käytin analyysivälineenä työtoiminnan häiriön, ristiriidan, historiallisten työtyyppien ja ristiriitaisten toiminnan logiikkojen käsitteitä. Väitöskirjan neljännessä artikkelissa analysoin pitkittäisesti opettajien kokouskeskustelujen etenemistä yhden kehittämisteeman ympärillä. Tutkin, millaisia selityksiä (Draper 1988) opettajat antoivat opetustyön toistuvalla ongelmalle, ja tarkastelin opettajien keskustelun laadullista muutosta koordinaation, kooperaation ja refleksiivisen kommunikaation (Fichtner 1984; Engeström 1992) käsitteiden avulla.

Artikkelien kirjoittamisen vaiheessa oletin, että yllä kuvatut käsitteet auttaisivat ymmärtämään opettajien työhyvinvoinnin ilmiöitä tutkimuskohteessani. Käsitteiden avulla pääsin tarkastelemaan työtoiminnan näkökulmaa, mutta ne eivät tuoneet riittävästi esiin yksilöiden kokemuksia työtoiminnan kehityksessä tai työhyvinvoinnissa. Ilman yksilönäkökulmaa ei puolestaan ollut mahdollista ymmärtää, mitkä toiminnan jännitteet ja ristiriidat olivat olennaisia *opettajien työhyvinvoinnin edistämisen kannalta*. Väitöskirjan tutkimustehtävään vastatakseni tarvitsen siis myös käsitteitä, joiden avulla toimintajärjestelmän ristiriitoja voidaan ymmärtää yksilöiden kokemusmaailman näkökulmasta. Otan *motiiviristiriidan, työn henkilökohtaisen mielen, kriittisen konfliktin, kokevan työstämisen ja yhteisen muutostoimijuuden* (ks. luku 3) uusiksi käsitteiksi väitöskirjan artikkelien tulosten tulkinnassa sekä työhyvinvointia ja sen edistämistä koskevan teorian kehittämisessä. Tutkimustehtävään liittyvät tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Millaisia motiiviristiriitoja opettajien työssä ilmeni ja miten ne liittyivät opetustyön kehitykseen osastolla?**
- 2. Miten toiminnan ristiriidat voitaisiin ylittää opettajien työssä?**
- 3. Millaisista välineistä ja elementeistä työhyvinvointia edistävä kehittäminen voisi rakentua työtoiminnassa?**

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee opettajien yksilöllisiä motiiviristiriitojen kokemuksia työssään. Tarkastelen myös sitä, mitä nämä kokemukset kertoivat opetustyön kehityksestä osastolla. Motiiviristiriidat ovat yksilön kokemuksia työn eri suuntaan vetävistä vaatimuksista, joihin yksilö ei nykyisillä keinoilla pysty vastaamaan. Motiiviristiriitojen kokemukset liittyvät toiminnan sisäisiin kehitysristiriitoihin, jolloin niihin tulee hakea ratkaisuja opettajien työn yhteisestä toimintajärjestelmästä. Pohdin näitä ratkaisuja toisessa tutkimuskysymyksessä. Väitöskirjan kolmas tutkimuskysymys työhyvinvoinnin edistämisen välineistä ja elementeistä on kahta ensimmäistä kysymystä laajempi ja kytkeytyy koko väitöskirjan tutkimustehtävään. Vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen väitöskirjan luvussa 6, jossa kokoan samalla yhteen tutkimustehtävää ja koko väitöskirjan tuloksia.

Väitöskirjan toisen artikkelin (Koli 2005; ks. luku 5.3) yhteydessä kuvaan vaikeuksia, joita kohtasimme tutkijoina opettajien muutoslaboratoriossa. Opettajat olivat paitsi haluttomia tuottamaan työtään koskevia häiriökuvauksia, niin myös kyseenalaistivat tulkintojamme heidän työstään. Opettajien toimijuus vaikutti toisin sanoen sekä kehittämisingervention että koko tutkimusprosessin etenemiseen. Voidaan olettaa, että tutkittavien ihmisten osallisuus tutkimusmenetelmien ja teorian kehityksessä on tärkeä ilmiö, jota työhyvinvoinnin tutkimuksissa ei yleensä kuitenkaan käsitellä. Tutkimukseni edetessä myös omat ajatukseni aiheesta ovat osittain muuttuneet ja työhyvinvoinnin ilmiöiden ymmärtäminen myös teoreettisesta näkökulmasta on tullut yhä tärkeämmäksi.

Pyrin tutkimuskysymysten ja yllä kuvaamieni uusien käsitteiden avulla pääsemään väitöskirjan artikkelien tuloksista teoreettisesti eteenpäin. Artikkelit toimivat näin empiirisinä kokeiluina tai *ponnahduslautana* (Engeström 1987, 328–331) työhyvinvointia koskevan teorian ja interventiomenetelmän kehittämisessä. Esittelen seuraavaksi väitöskirjan empiirisen aineiston sekä aineiston analysoinnin lähtökohdat artikkeleissa. Tämän jälkeen kuvaan artikkelien keskeisimmät tulokset ja teen niistä uuden teoreettisen tulkinnan kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

5.1 Tutkimuksen empiirinen aineisto

Dialektiseen lähestymistapaan nojautuvana tutkijana en voinut tehdä opettajien toimintajärjestelmästä liian tiukkaan rajattuja ennakko-oletuksia. Olennaisten vuorovaikutussuhteiden löytäminen edellytti tutkimusmenetelmää, joka tuottaa tietoa tutkimuksen kohteena olevasta toimintajärjestelmästä ja siinä syntyvistä työhyvinvoinnin ilmiöistä. Tähän sopiva tutkimusmenetelmä oli etnografia (ks. esim. Emerson, Fretz & Shaw 1995; Delamont 2004; Smith 2005; Hammersley & Atkinson 2007). Etnografian hyödyntäminen aineistonkeruussa mahdollisti opettajien työn tutkimisen reaalissa yhteyksissään, kohteellisena tekemisenä ja vuorovaikutuksena.

Etnografinen tutkimus on määritelty monella tavalla, eivätkä rajat etnografian, kenttätöön ja tapaustutkimuksen välillä ole aina selvät (Hammersley & Atkinson 2007). Hammersleyn ja Atkinsonin (mt.) mukaan etnografisessa tutkimuksessa on keskeistä ihmisten toiminnan tutkiminen heidän päivittäisessä toimintaympäristössään, aineistonkeruu useista lähteistä ja ilman täsmällistä tutkimusasetelmaa, sekä keskittyminen muutamaan tapaukseen, joita tutkitaan syvällisesti. Delamont (2004) on kuvannut etnografisen tutkimuksen tarkoituksiksi ymmärryksen tuottamisen siitä, miten tutkimuksen kohteena oleva yhteisö ja kulttuuri toimivat ja miltä maailma näyttää kyseisen yhteisön näkökulmasta. Omassa tutkimuksessani aineistonkeruu oli luonteeltaan *muutoksen etnografiaa* (vrt. Hasu 2005; Kerosuo 2006): tarkastelu ei kohdistunut ainoastaan opettajien nykyisiin työolosuhteisiin, vaan myös opetustyön aiempiin kehitysvaiheisiin ja siihen, miten muutos näkyi opettajien päivittäisessä työssä.

Etnografian avulla itsestään selvänä pidetyt työkäytännöt voidaan tehdä näkyväksi (Engeström 1999b). Van Maanen (1988, ix) on todennut etnografian perustuvan ”merkilliseen käytäntöön, jossa tutkija kuvaa tutkittavien sosiaalista todellisuutta analyysissa, joka nojautuu tutkijan omiin kokemuksiin tässä todellisuudessa”. Tutkijalla on siis keskeinen merkitys etnografisen tiedon tuottamisessa, eikä tutkijaa voi pitää neutraalina tai näkymättömänä suhteessa tutkittaviin ihmisiin (Emerson ym. 1995; Engeström 2013b). Etnografi osallistuu tutkittavien ihmisten elämään tutkimuksen ajan ja tutkimusotteesta riippuen hänen voi olettaa vaikuttavan tapahtumien kulkuun vähintään minimaalisesti.

Työhyvinvoinnin tutkimuksessa etnografisia menetelmiä on käytetty marginaalisesti (ks. Hargreaves 2001; Mäkitalo 2005). Työstressitutkimus on nojautunut valtaosin tilastollisiin menetelmiin, mutta erityisesti viime vuosina myös laadullisten menetelmien osuus työhyvinvoinnin tutkimuksessa on kasvanut tutkimusintressien muuttumisen myötä (ks. luku 2). Opettajien työhyvinvoinnin laadullista tutkimusta on kuitenkin tehty enimmäkseen haastatteluaineistojen avulla. Myös opetustyön uudistusten vaikutuksia opettajien työhön on tutkittu lähinnä kyselyin ja haastatteluin ja hyvin vähän etnografisin menetelmin (Sloan 2006). Bronfenbrenner (1977) on todennut, että eri tutkimusmenetelmiä ei

sinänsä voi asettaa vastakkain: menetelmät tulee valita sen mukaan, mitkä tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä ovat. Työhyvinvoinnin tutkimuksissa ei ole kuitenkaan yleensä perusteltu valittuja tutkimusmenetelmiä tai eritelty, mitä menetelmät jättävät tarkastelun ulkopuolelle. Omassa tutkimuksessani en halunnut rajautua esimerkiksi opettajien työtään koskevien käsitysten tarkasteluun, joten etnografia oli tutkimusmenetelmänä tarkoituksenmukainen.

Keräsin etnografista tutkimusaineistoa kosmetologiohpettajien työstä vuosina 2002–2004, yhteensä neljän lukukauden aikana. Aineistonkeruu sijoittui luvussa 4.2.3 kuvaamaani ammatillisen opetuksen kehitysvaiheeseen, jossa kosmetologiohpettajat olivat alkaneet toimia yhä enemmän erilaisten toimintojen verkostoissa. Työssäoppiminen oli vahvistanut asemaansa ammatillisessa koulutuksessa ja oppilaitoksessa oli käynnistynyt paria vuotta aiemmin useita ESR-hankkeita. Työtään koskevassa historialakanassa (ks. luku 4.1) ohpettajat olivat kuvanneet kasvatustyön lisääntyneen opetustyössä olennaisesti ja heidän aikansa kuluvaan yhä enemmän opiskelijoiden henkilökohtaisten tilanteiden hoitamiseen. Samalla erilaiset kokoukset työllistivät ohpettajia. Muodostaakseni hypoteesin ohpettajien työn nykyisistä kehitysristiriidoista tein kosmetologiohpettajien työstä historiataarkastelun lisäksi *aktuaaliempiirisen analyysin* (ks. Engeström 1987).

Keräsin aineistoa aluksi ”avoimin silmin” saadakseni mahdollisimman monipuolisen kuvan kosmetologiohpettajien työstä. Seurasin ohpettajien työtä opetustilanteissa ja kokouksissa ja haastattelin ohpettajia, opiskelijoita, oppilaitoksen johtoa ja yhteistyökumppaneita. Käytin myös monipuolisesti erilaisia aineistonkeruun välineitä. Tein opetustilanteista kenttämuistiinpanoja¹⁰ ja kirjoitin muistiinpanot etnografiaraportteiksi, äänitin kokouskeskustelut ja haastattelut, ja aineistonkeruun myöhemmässä vaiheessa myös videoin oppitunteja. Osassa haastatteluja hyödynsin niin sanottua virike-muistelumenetelmää (*stimulated recall*; Engeström 1995; Engeström R. 1999). Tässä menetelmässä haastateltava katsoo omaa työtään koskevaa havaintoaineistoa ja esittää tapahtumista oman tulkintansa, jota käytetään aineistona myöhemmissä analyyseissa. Käytin ohpettajien haastatteluissa muisteluiden virikkeenä sekä kirjallisia etnografiaraportteja että oppituntien videoita.

Väitöskirjan empiirisen aineiston keruu kytkeytyi tiiviisti ohpettajien muutoslaboratorion kulkuun (ks. luku 4). Syksystä 2002 alkuvuoteen 2003 aineisto koostui muutoslaboratoriotapaamisista, joita oli yhteensä kuusi. Helmikuussa 2003 niin ohpettajat kuin hankkeen tutkijat kyseenalaistivat koko muutoslaboratorion mielekkyyden ja interventiossa päätettiin pitää tauko. Loppukevään 2003 ajan keräsin havaintoaineistoa ohpettajien työstä. Aineistonkeruun tarkoituksena oli tuottaa ohpettajille *peili* (Engeström 1995; Virkkunen & Newnham 2013)

¹⁰ Aineistonkeruun alkaessa ohpettajat eivät aluksi suostuneet oppituntiansa videointiin, joten päädyin sen vuoksi tuottamaan aineistoa kenttämuistiinpanojen avulla.

heidän omista työkäytännöistään muutoslaboratorion analyysien ja oppimistehävien pohjaksi. Samalla keräsin aineistoa väitöskirjaani varten.

Seuraava muutoslaboratoriotapaaminen pidettiin opettajien kanssa elokuussa 2003. Analysoimme tapaamisessa yhteisesti opettajien työn häiriötilanteita ja analyysien tuloksena opettajat perustivat osastolle kaksi kokeilutiimiä yhteisten työkäytäntöjen kehittämiseksi (ks. Launis & Koli 2005; Koli 2011). Syksyllä 2003 ja keväällä 2004 seurasin näiden tiimien toimintaa ja taltioin tämän rinnalla aineistoa myös opettajien osastonkokouksista. Viimeinen muutoslaboratoriotapaaminen pidettiin syksyllä 2004, jolloin teimme yhteenvetoa hankkeen etenemisestä, havainnoista ja tuloksista.

Väitöskirjan artikkelien pääasiallinen aineisto koostuu äänitetyistä opettajien kokouksista, joita kertyi kahden lukuvuoden ajalta yhteensä 30 kpl (ks. taulukko 4). Kokoustyyppistä riippuen kussakin kokouksessa oli läsnä eri kokoonpano henkilöitä: muutoslaboratoriotapaamisissa ja osastonkokouksissa yleensä kaikki osaston opettajat, heidän lähiesimiehensä ja oppilaitoksen apulaisrehtori (joissakin kokouksissa myös oppilaitoksen rehtori, ja muutoslaboratoriotapaamisissa lisäksi Helsingin yliopiston tutkijat ja työterveyshuollon edustajat), ja tiimikokouksissa 3–4 opettajan muodostama kehittämistiimi. Historiamatriisi tai -lakana (ks. luku 4.1, taulukko 3) on opettajien muutoslaboratoriossa tekemä yhteenveto työnsä muutoksista ja aiemmista kehitysvaiheista.

Taulukko 4. Väitöskirjan empiirinen aineisto.

Aineistotyyppi	Lukumäärä
Yhdistetyt muutoslaboratoriotapaamiset ja osastonkokoukset	5 kpl
Muutoslaboratoriotapaamiset	3 kpl
Osastonkokoukset	4 kpl
Opettajien tiimikokoukset	8 kpl
Opettajien OPS-suunnittelukokous	1 kpl
Henkilöstökokous (koko oppilaitos)	1 kpl
Hankkeen suunnittelutapaaminen (mukana oppilaitoksen edustajat)	2 kpl
Oppilaitoksen rehtorien tapaamiset	2 kpl
Opettajien työn havainnointiraportit	10 kpl
Osastonjohtajan työn havainnointiraportit	3 kpl
Opetustilanteiden videoinnit	3 kpl
Opettajien haastattelut	6 kpl
Opettajien virike-muisteluhaastattelut	5 kpl
Oppilaitoksen hallintohenkilöstön haastattelut (apulaisrehtori, aikuiskoulutusvastaava)	3 kpl
Opiskelijoiden ryhmähaastattelut	2 kpl
Opiskelijoiden yksilöhaastattelut	1 kpl
Työelämän edustajan haastattelu	1 kpl
Historiamatriisi opettajien työn muutoksesta	1 kpl
Sähköpostiviestit	1 kpl

Toinen merkittävä aineistokokonaisuus väitöskirjan artikkeleihin syntyi opettajien työn kirjallisista etnografiaraporteista, joita tuotin opettajien työstä kevään 2003 aikana. Tutkimuksessani tarkastelin opetustyötä *kohteellisena ja kehittyvänä toimintajärjestelmänä* (vrt. Engeström 1987). Työn tarkasteleminen toimintajärjestelmänä merkitsi, että pelkät opettajien selonteot omasta toiminnastaan (esimerkiksi haastatteluissa) eivät olisi auttaneet analysoimaan opettajien toimintajärjestelmää tai toiminnan vuorovaikutussuhteita. Leontjevin (1977) mukaan toimijat eivät ole aina tietoisia siitä, mitkä kollektiiviset motiivit ohjaavat heidän tekojaan. Tämän vuoksi toiminnan motiiveja ja motiiveihin liittyviä

tunteita tulee tutkia epäsuorin menetelmin, ei suoraan kysymällä (mt., 167; Vasilyuk 1988; Mäkitalo 2005). Toiseksi ihmisten selonteot ja käsitykset koskevat heidän välittömiä havaintojaan toimintaympäristöstä ja tilanteista, mutta ne eivät osoita, millaisen järjestelmän kautta yksittäiset tilanteet ja ilmiöt kytkeytyvät toisiinsa, tai miten tällainen järjestelmä on kehittynyt. Tässä mielessä haastattelut eivät yksin olisi täyttäneet dialektisen lähestymistavan vaatimuksia tutkimusaineistolle.

Kenttämuistiinpanojen käyttö työntutkimuksessa on ollut melko vähäistä, ja esimerkiksi kehittävän työntutkimuksen hankkeissa on käytetty aineistonkeruun välineenä valtaosin videota ja ääninauhuria. Omassa tutkimuksessani opettajien työn havainnointi kynän ja muistikirjan kanssa mahdollisti samanaikaiset epämuodolliset keskustelut (etnografiset haastattelut; ks. Heyl 2001) opettajien kanssa. Menetelmä oli tarkoituksenmukainen, koska pelkkä tilanteiden äänitys ei olisi tavoittanut opettajien työn kaikkia ulottuvuuksia, eivätkä opettajat olleet halukkaita oppituntiansa videointiin vielä tässä vaiheessa hanketta. Etnografiset haastattelut tuottivat havainnoinnin ohessa myös arvokasta tietoa opettajien työstä, josta en siinä vaiheessa tiennyt vielä kovin paljon. Videokameran takana seisominen ei olisi mahdollistanut samalla tavalla opettajien samanaikaisia ”selityksiä” siitä, mitä he kullakin hetkellä olivat tekemässä.

Kirjoitin päivän aikana kertyneet kenttämuistiinpanot saman päivän iltana varsinaisiksi raporteiksi, kertomuksiksi opettajien työpäivästä. Raporteista kertyi kirjallista raporttia yhteensä 78 sivua. Emerson ym. (1995) ovat käsitelleet perusteellisesti kenttämuistiinpanoja etnografisen aineiston keruun menetelmänä. He (mt., 5–8) toteavat, ettei kenttämuistiinpanojen kirjoittamisessa ole yhtä parasta kuvaamisen tapaa, eikä kuvausten kirjoittaminen tarkoita vain faktojen kopiaimista paperille siitä, mitä tapahtuu. Kirjoittamiseen liittyy aina aktiivista tulkintaa siitä, mitkä tapahtumat ovat merkittäviä ja mitkä merkityksellisiä. Näin ollen erilaiset kuvaukset samoista tapahtumista ovat mahdollisia, riippuen siitä, mitä tarkoitusta varten aineistoa tuotetaan. Emerson ym. (mt., 9) huomauttavat niin ikään, että myös kyselylomakkeisiin ja ihmisten toiminnan ääni- ja kuvatahtiointien transkripteihin liittyy ”sosiaalisen diskurssin pelkistämistä kirjoitettuun muotoon”.

Opettajien työn tutkiminen kehittyvänä toimintajärjestelmänä avasi siis enemmän mahdollisuuksia opettajien työhyvinvoinnin ja työn muuttuvan kohteen ymmärtämiseen kuin työn tekemisestä irrallaan annetut kuvaukset. Vaikka analyysiyksikkönä oli toimintajärjestelmä, tarkastelin toimintaa kuitenkin ensisijaisesti sitä toteuttavan subjektin, tässä tapauksessa kosmetologiopettajien, näkökulmasta. Näin oli mahdollista ymmärtää myös sitä, miten opettajat omilla teoillaan ja valinnoillaan vaikuttivat olosuhteiden kehitykseen (vrt. Hedegaard, Fleer, Bang & Hviid 2008). Haastattelin myös opiskelijoita ja oppilaitoksen johtoa täydentääkseni näkökulmaa kosmetologipetuksen toimintajärjestelmästä.

Dialektinen lähestymistapa edellyttää tutkittavan ilmiön tarkastelemista kehityksessään ja osana välittyneiden vuorovaikutussuhteiden järjestelmää. Kosmetologiopettajien työn ja työhyvinvoinnin tutkimisen kannalta tämä tarkoitti, että tutkimuksen rajaaminen pelkkään kosmetologiopetuksen toimintajärjestelmään ei tuonut esiin kaikkia sen kehitykseen kytkeytyviä tahoja. Opettajien työn historiataarkastelu (ks. luku 4) osoitti, että erilaiset koulutuspoliittiset päätökset vaikuttivat merkittäväällä tavalla kosmetologiopetuksen kulloiseenkin kehityssuuntaan. Erilaisia vaikutteita tuli oppilaitoksen hallinnon, opetussuunnitelman kehityksen ja työelämäyhteyksien kautta. Koulutuspolitiikasta päättäviä tahoja ja oppilaitoksen hallintoa voidaan tarkastella omina toimintajärjestelmään, jotka tuottavat erilaisia sääntöjä ja välineitä ammatinopettajien työhön. Kosmetologiopettajien työhyvinvoinnin tutkiminen edellyttää siis myös näiden tahojen huomioon ottamista analyysissa. Tätä tarkastelua tein jo edellä luvussa 4.2.

5.2 Aineiston analysoinnin lähtökohdat

Väitöskirjan neljässä artikkelissa tarkastelin kosmetologiopettajien työtä ja työhyvinvointia empiirisesti etnografisen tutkimusaineiston avulla. Etnografiselle tutkimukselle on luonteenomaista, että aineistonkeruu tapahtuu ilman yksityiskohtaista tutkimusasetelmaa ja että alkuperäiset tutkimusintressit ja -kysymykset muotoutuvat vasta analyysin myötä (Hammersley & Atkinson 2007; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011b). Toisaalta tutkimuksen aineisto ei myöskään suoraan kerro tutkimuksen tuloksia; vastausten saamiseksi tarvitaan analyttisiä kysymyksiä (Ruusuvuori ym. 2011b). Aineiston analyysia väitöskirjan artikkeleissa voi luonnehtia *abduktiivisena* (Paavola 2003; Rainio 2010): toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen metodologia ja käsitteistö suuntasivat analyysia, mutta samalla analyysi eteni aineiston ehdoilla. Käyttämäni teoreettiset käsitteet eivät siis olleet aineistoa etukäteen luokittelevia välineitä, eikä analyysi myöskään edennyt empiirisen aineiston pohjalta siinä määrin kuin esimerkiksi *grounded theory* -suuntauksessa.

Etnografisen aineiston analyysin tarkoituksena ei ole ”keksiä” kausaaliyhteyksiä etnografiassa havaittujen ilmiöiden välille tai arvailla tutkittavien ihmisten tarkoituspäriä (Hepburn & Potter 2004, 174). Analyysissa paikallisesti havaitut ilmiöt yhdistetään osaksi laajempia vuorovaikutusyhteyksiä, joita ei voi havaita suoraan, mutta jotka kuitenkin ilmenevät yksilöiden päivittäisissä tekemisissä (Smith 2005; Hammersley & Atkinson 2007). Toteutin tätä periaatetta hyödyntämällä analyyseissa toimintajärjestelmän, työtoiminnan häiriöiden, toiminnan kehitysristiriitojen ja historiallisten työtyyppien käsitteitä. Suurin osa aineistostani oli opettajien puhetta työstään. Laadullisessa tutkimuksessa on yleensä analyttisesti erotettu tutkittavien puhe ja teot toisistaan, mutta toiminnan teorian näkökulmasta sekä puhe että teot ovat osa samaa toiminnan

analyysiyksikköä eikä niitä voi erottaa toisistaan (Engeström 1999a; Freeman 2010). Opettajien puhe työstään ei siis vain *kerro* heidän suhteestaan opetustyön toimintajärjestelmään, vaan puhe *on osa* toimintajärjestelmää (vrt. Koli 2006). Opettajien puheen tutkiminen toiminnassa mahdollistaa myös yksilöiden näkökulman tarkastelun.

Väitöskirjan artikkelien tavoitteena oli ymmärtää opettajien työhyvinvoinnin ja opetustyön muutoksen välistä yhteyttä ja saada esiin työhyvinvoinnin edistämisen kannalta olennaisia jännitteitä. Etnografisen aineiston analyysia voidaan kuvata toiminnan teoriassa pyrkimyksenä tehdä opettajien työ *ekspansiivisesti näkyväksi* (Engeström 1999b). Analyysi ei näin ollen tähdännyt vain kosmetologiopettajien työn lineaarisen etenemisen tai sosiaalis-tilallisen ulottuvuuden kuvaamiseen, vaan ennen kaikkea siihen, miten näitä ulottuvuuksia oli mahdollista tulkita työtoiminnan kehityksen ja ekspansioon (laajenemisen) näkökulmasta (mt.). Engeströmin (mt.) mukaan toiminnan ekspansiivinen kehitys voidaan tehdä näkyväksi neljän vaiheen kautta: 1) tunnistamalla toiminnan häiriöt, katkokset ja innovaatiot aineistosta; 2) analysoimalla häiriöitä ja muodostamalla analyysin pohjalta hypoteesi toiminnan ristiriidoista ja lähikehityksen vyöhykkeestä; 3) toteuttamalla ristiriidat ylittäviä kehittämiskokeiluja sekä 4) tutkivalta kokeilujen seuraamuksia.

Neljän artikkelini analyysien voi todeta pääpiirteittäin edenneen Engeströmin (mt.) kuvaamien vaiheiden mukaan. Väitöskirjan kahden ensimmäisen artikkelin (Launis & Koli 2005; Koli 2005) analyysi kohdistui kosmetologiopetuksen toimintajärjestelmään ja sen muutoksiin kokonaisuutena (vrt. Engeströmin vaiheet 1–2). Väitöskirjan kolmannessa artikkelissa (Koli 2006) laajensin tarkastelua opetustyöstä oppilaitoksen hallintoon ja kehittämistoimintoihin ja tarkastelin oppilaitoksen toimintaa Victorin ja Boyntonin (1998) historiallisten työtyyppien ja työtyyppien välisten ristiriitaisuuksien kautta (vaihe 2). Väitöskirjan neljännessä artikkelissa (Koli 2011) tarkastelin yksityiskohtaisesti opettajien kokouskeskustelujen etenemistä yhden kehittämisteeman ympärillä. Siinä huomion kohteena olivat opetustyön ongelmien ratkaisuyritykset ja niistä seurannut hypoteesi kosmetologiopetuksen uudesta toimintakonseptista ja sen ensiaskelista (vaiheet 2 ja 3). Myös väitöskirjan ensimmäisessä artikkelissa (Launis & Koli 2005) kuvataan opettajien käynnistämää kehittämiskokeilua ja sen seuraamuksia (vaiheet 3 ja 4). Analyysi kohdentui siis aineiston eri osiin artikkelin tutkimustehtävästä riippuen (vrt. Mason 1996, 128). Kuvaan taulukossa 5 väitöskirjan artikkelien tutkimuskysymykset, aineiston, analyysissa käytetyt käsitteet sekä artikkelin keskeisen johtopäätöksen. Teen seuraavaksi vielä lyhyesti tarkemman katsauksen analyyseissa käytettyyn käsitteistöön.

Taulukko 5. Yhteenvedo väitöskirjan artikkeleista.

Väitöskirjan artikkeli	Tutkimuskysymykset	Aineisto	Analyysissa käytetyt käsitteet	Artikkelin johtopäätös
I Launis & Koli (2005). Opettajien työhyvinvointi muutoksessa	Miten opettajat kuvasivat työhyvinvointiaan ja miten he yrittivät edistää sitä? Miten opettajien työhyvinvointia voidaan ymmärtää toiminnan teorian mallien ja välineiden avulla?	Historialkana kosmetologiasaston työn muutoksista Opettajien työn kirjalliset etnografiaraportit Opettajien keskustelut muutoslaboratoriossa ja kehittämiskokeilussa	Työ toimintajärjestelmänä Työtoiminnan häiriöt ja ristiriidat	Työhyvinvointi on toiminnan kehityksessä uudistuva ilmiö Työhyvinvointia voidaan edistää tutkimalla ja kehittämällä työtä yhdessä
II Koli (2005). Työtoiminnan häiriöt ja ristiriitaiset toiminnan logiikat ammatinopettajien työssä	Miten työtoiminnan häiriöiden analysointi auttaa ymmärtämään opettajien työhyvinvoinnin ongelmia?	Opettajien työn kirjalliset etnografiaraportit Opettajien keskustelut muutoslaboratoriossa	Työtoiminnan häiriöt Ristiriitaiset toiminnan logiikat	Työn häiriöitä analysoimalla voidaan samanaikaisesti edistää työhyvinvointia ja kehittää työtä Verkostomainen työ edellyttää monen toiminnon samanaikaista tarkastelua
III Koli (2006). Ammatinopettajat toimintakonseptien risteyksessä	Miten opetustyön muutosta ja opettajien työhyvinvoinnin kokemuksia voidaan jäsentää historiallisten tyyppien avulla?	Opettajien kokouskeskustelut Opettajien ja hallintoehkeistöön haastattelut	Historialliset tyydytyt Toimintakonsepti Toiminnan logiikka	Työyhteisöt tarvitsevat välineitä toimintakonseptin ja kehitysvaihtoehtojen arvioimiseen Myös työyhteisön kehittämisen tapoja tulee tarkastella ja uudistaa tietoisesti
IV Koli (2011). Työn ongelmatilanteiden tulkinnat ja muutoksen mahdollisuus opetus-työssä	Miten opettajat selittivät ja tulkitivat työn toistuvaa ongelmaa? Millaisia ratkaisuja he esittivät ongelmaan?	"Siivousongelmaa" koskevat opettajien kokouskeskustelut	Selitykset Vuorovaikutuksen tyytit: koordinaatio, kooperaatio, kommunikaatio	Työn ongelmatilanteita tulee analysoida yhteisesti muutoksen näkökulmasta Työn kehittäminen edellyttää peiliämeistoa todellisista työtilanteista

Väitöskirjan ensimmäisen (Launis & Koli 2005) ja toisen artikkelin (Koli 2005) tutkimustehtävänä oli hakea vallitsevalle opettajien stressitutkimuksen suuntaukselle vaihtoehtoisia tulkinnan tapoja toiminnan teorian käsitteiden avulla. Analysoin artikkeleissa opettajien työn häiriötilanteita käyttäen aineistona kirjallisia etnografiaraportteja. Häiriökuvauksia käytettiin tutkimusanalyysien lisäksi myös opettajien muutoslaboratorion peiliaineistona (ks. Launis & Koli 2005). Analyysivaiheessa määrittelin häiriötilanteen tunnusmerkit aineistossa melko väljästi. Tulkitsin tilanteen häiriönä, kun opetustyön sujuva eteneminen näytti häiriintyvän ja tilanteesta aiheutui opettajille lisätyötä tai kun opettajat tilanteista puhuessaan ilmaisivat niihin liittyvää harmitusta (vrt. Mäkitalo 2005). Häiriötilanteet valikoituivat analyysin kohteeksi, koska oletin niiden vaikuttavan olennaisesti opettajien työhyvinvoinnin kokemuksiin (vrt. Mäkitalo 2005). Väitöskirjan ensimmäisessä artikkelissa (Launis & Koli 2005) käytimme opettajien keskustelujen ja työtilanteiden analysoimisessa apuna myös toimintajärjestelmän mallia ja toiminnan ristiriitojen käsitettä. Toimintajärjestelmän käyttö analyysiyksikkönä mahdollisti yksilöiden työhyvinvoinnin tarkastelun kehittyvän työtoiminnan näkökulmasta.

Väitöskirjan kolmannessa artikkelissa (Koli 2006) analysoin opettajien työtä ja työhyvinvointia Victorin ja Boyntonin (1998) kuvaamien historiallisten työtyyppien avulla. Analyysin lähtökohta oli, että ammatinopetusta voidaan tarkastella tuotannollisena toimintana, jonka tarkoituksena on tuottaa oppimista ja uusia ammatillisia työelämään. Victorin ja Boyntonin (mt.) mukaan jokaisen organisaation pitkän aikavälin kehitys voidaan nähdä siirtyminä historiallisesta työtyypistä toiseen. He kuvaavat tällaisina historiallisina työtyypeinä käsityön, vakioidun massatuotannon, joustavan tuotannon, massaräätälöinnin ja yhteiskehittelyn. Uusi työtyyppi syntyy ratkaisuna edellisen työtyypin ristiriitoihin.

Historialliset työtyypit toimivat artikkelissa *teoreettisena ajatuskokeena* kosmetologiopettajien työn tutkimiseksi. Esitellessäni työtyyppien alustavaa analyysia KASVA-tutkijakoulun seminaarissa minulta kysyttiin, miksi puhun opetustyöstä tuotantona. Tämän kysymyksen voi olettaa kertovan siitä, kuinka sitkeästi opetustyössä istuu ajatus siitä, että opettaja tekee opetustyötä omalla persoonallaan ja että organisaation yhteisillä välineillä ja toimintamalleilla on vain vähäinen merkitys opettajan työlle luokkahuoneessa. Esimerkiksi Rowan (2002) on kuitenkin kuvannut, kuinka koulumaailma kietoutuu monilla tavoilla liike-elämän taloudellisiin intresseihin oppikirjojen ja konsultoinnin kautta.

Opetustyön historiallisten työtyyppien analyysissa oletin myös, että työn organisoinnin, johtamisen ja kehittämisen tapa oppilaitoksessa näkyy yksittäisen opettajan työssä erilaisina käytäntöinä ja orientaatioina. Tätä kautta työtyyppien saattoi olettaa heijastuvan myös opettajien työhyvinvoinnin kokemuksiin. Analyysin huomio oli siinä, millaisia meneillään olevia *siirtymiä* opettajien työssä oli nähtävissä työtyypistä toiseen ja miten ristiriitaiset logiikat työtyyppien välillä voisivat selittää opettajien työhyvinvoinnin kokemuksia. Käytin artikkelissa

aineistona opettajien ja oppilaitoksen hallintohenkilöstön kokouskeskusteluja ja haastatteluja. Poimin aineistosta otteita, joissa tutkittavat puhuivat työstään ja keskinäisistä toimintatavoistaan, ja tulkitsin näitä kuvauksia ilmaisuina opetustyön historiallisista työtyypeistä. Pohdin vielä myöhemmin, mitä opettajan työn käsitteellistäminen historiallisina työtyypeinä tuotti opettajien työhyvinvoinnin tutkimiseen.

Väitöskirjan neljännessä artikkelissa (Koli 2011) kohdistin analyysin opettajien kokouskeskusteluihin, joita he kävivät yhden puheenaiheen ympärillä. Kun kolmen muun artikkelin huomio oli opetustyön toimintajärjestelmän tai toimintakonseptin yleisessä analysoinnissa, neljännessä artikkelissa tein kohdennetun ja pitkittäisen analyysin siitä, miten opettajat itse kehittivät työtään ja loivat työhyvinvoinnin edellytyksiä työhönsä. Palasin analyysissä siis jälleen paikallisen työyhteisön toiminnan tasolle. Artikkelin analyysi jakautui kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa tein kokoavan analyysin selityksistä (Draper 1988) ja ratkaisuehdotuksista, joita opettajat liittivät keskustelun kohteena olleeseen ongelmaan. Analyysin toisessa osassa erittelin tarkemmin keskustelussa tapahtunutta käännekohtaa, joka poikkesi laadullisesti aiemmista keskusteluista. Siinä opettajat alkoivat tarkastella työnsä ongelmaa kokonaan uudesta näkökulmasta, mikä muutti myös itse kehittämisen kohteen. Artikkelin yksityiskohtainen analyysi toi esiin opettajien työn yhteisöllisen motiivin ja siihen liittyvän henkilökohtaisen mielen konkreettisemmissä yhteyksissä kuin muissa artikkeleissa. Analyysi osoitti opettajan työn henkilökohtaisen mielen kytkeytyvän keskeisellä tavalla opiskelijoihin ja opetustyön tulokseen, opiskelijoiden oppimiseen.

Kuvaan seuraavaksi kunkin artikkelin tulokset yksityiskohtaisemmin ja tulkiten artikkelien tuloksia osittain myös uusien teoreettisten käsitteiden avulla. Hyödynnän tutkimustulosten tarkastelussa toiminnan motiiviristiriidan, työn henkilökohtaisen mielen, kriittisen konfliktin, kokevan työstämisen ja yhteisen muutostoimijuuden käsitteitä.

5.3 Artikkelien löydökset

Olen koonnut alle artikkelien keskeisimmät tulokset. Tulkiten kunkin artikkelin tutkimustuloksista opettajien työhön liittyvän yksilöllisesti koetun *motiiviristiriidan*, joka oli keskeinen niin opettajien työhyvinvoinnin kuin toiminnan yhteisen kohteen hallinnan kannalta. Motiiviristiriita kuvaa yksilön kokemusta toiminnan kohteeseen liittyvistä erisuuntaisista tai vastakkaisista vaatimuksista, joita ei voi sovittaa yhteen ilman laadullisesti uudenlaista ratkaisua tai välittäjää toiminnassa (vrt. Ilyenkov 2007). Motiiviristiriita voi kärjistyä *kriittiseksi konfliktiksi*, jossa yksilö kokee joutuvansa umpikujaan ja subjektiivisesti mahdottoomaan tilanteeseen (vrt. Vasilyuk 1988; Sannino 2010b; Kerosuo 2011). Oletan siis motiiviristiriitojen tunnistamisen olevan tärkeä linkki työhyvinvoinnin edistämisen ja työtoiminnan kehittämisen välillä.

Esittelen tutkimustulokset myös taulukkomuodossa kunkin artikkelin yhteydessä. Taulukon kahdessa ensimmäisessä sarakkeessa raportoin opettajien omia kuvauksia työhyvinvoinnin ilmiöistä ja ongelmista (sarake 1) ja erilaisia ongelmien ratkaisuyrityksiä (sarake 2). Ratkaisuja ehdotettiin ja toteutettiin monissa eri tilanteissa: niin muutoslaboratoriossa, opettajien kokouksissa kuin päivittäisissä opetustilanteissakin. Taulukon kolmannessa sarakkeessa kiteytän artikkelien empiirisistä löydöksistä tekemäni uuden teoreettisen tulkinnan työhyvinvointia uhkaavista motiiviristiriidoista. Tulkintani opettajien kokemista motiiviristiriidoista perustuvat yksittäisten opettajien työtään koskeviin kuvauksiin, joita olen tulkinnut muiden tutkimustulosten ja ammatillisen opetuksen kehityshistorian valossa. Kaikki tutkimuskohteeni opettajat eivät välttämättä kokeneet motiiviristiriitoja samalla tavalla. Todennäköisesti opettajien kokemukset olivat samansuuntaisia yhteisen työhistorian johdosta, mutta väitöskirjan empiirinen aineisto ei mahdollista tämän todentamista.

Luvussa 5.4 teen yhteenvedon siitä, mitä vastauksia artikkelien löydökset ja uudet tulkintani tarjoavat väitöskirjan kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Artikkeli I. Launis & Koli (2005). Opettajien työhyvinvointi muutoksessa.

Väitöskirjan ensimmäisessä artikkelissa (Launis & Koli 2005) tutkimme kosmetologiopettajien työtä ja työhyvinvointia toimintajärjestelmän sekä häiriön ja ristiriidan käsitteiden avulla. Kysyimme, miten opettajat itse kuvasivat työssä jaksamistaan ja miten he olivat pyrkinneet edistämään sitä. Haimme toiminnan teorian käsitteistä vallitsevalle stressitutkimukselle vaihtoehtoja, systeemisempää tapaa tarkastella opettajien työhyvinvoinnin ilmiötä. Opettajien omien kuvausten perusteella työhyvinvointi oli jo lähtökohtaisesti ristiriitainen ilmiö, sillä opettajat kuvasivat samojen asioiden sekä edistävän että haittaavan työhyvinvointia. Opettajien työ oli muuttunut merkittävästi ja he kokivat muutoksen kuormittavana työnsä arjessa. Muutos näkyi muun muassa uusina yhteistyötä edellyttävinä tehtävinä, jotka olivat tulleet perinteisen luokkahuoneopetuksen rinnalle. Opettajien työhyvinvoinnissa ei ollut kyse vain yksittäisiin työn kuormitus- tai voimavaratekijöihin vaikuttamisesta. Työhyvinvoinnin kokemukset liittyivät erottamattomalla tavalla kosmetologiasaston toiminnan kehitykseen.

Opettajien yhteistyön lisääntymisestä huolimatta monet oppilaitoksen rakenteet ja toimintatavat ylläpitivät aiempaa yksin tekemisen kulttuuria. Jokainen opettaja hoiti päivittäisen opetustyön itsekseen ja yhdessä tekeminen rajoittui kokouksiin ja projekteihin. Kosmetologiasaston toiminnan kehitysvaihe aiheutti opettajille *ristiriidan oman työn ja yhteisen työn toteuttamiseen liittyvien motiivien välille*. Motiiviristiriidan taustalla oli osaston toimintajärjestelmän kaikissa osatekijöissä näkyvä ristiriita toiminnan vanhojen ja uusien ainesten välillä (mt., 357). Opettajien työhön tulleet uudet tehtävät eivät olleet muodos-

tuneet sellaiseksi kohteeksi, joka olisi integroinut osaston eri toiminnot ja tehtävät saman kokonaisuuden osaksi (Virkkunen & Tenhunen 2010). Sen sijaan, että opettajat olisivat hahmottaneet osaston toiminnan yhteisen kohteen, he tarkastelivat omaa opetustyötään ja sen rinnalle tulleita uusia työtehtäviä toisistaan erillisinä.

Oman ja yhteisen työn välisen motiiviristiriidan ylittämisen mahdollistava ratkaisu liittyi erityisesti yhteistyön lisäämiseen ja toiminnan *yhteisön* laajentamiseen. Opettajien muutoslaboratorio-tapaamisessa elokuussa 2003 analysoimme yhteisesti opetustyön häiriötilanteita, joihin opettajat ideoivat myös ratkaisuja. Kaikki opettajien ratkaisuehdotukset liittyivät jollain tavalla toimintajärjestelmän yhteisön vallitsevien rajojen murtamiseen – joko yhteistyön lisäämiseen opettajien kesken tai opiskelijoiden aktiivisempaan rooliin opetusjärjestelyissä. Huomionarvoista häiriöitä koskevassa keskustelussa oli, että opettajat eivät etsineet häiriöiden syitä tai ratkaisuja oman osaston ulkopuolelta. Esimerkiksi oppilaitoksen johtoa ei mainittu kertaakaan ratkaisuehdotuksissa. Häiriöanalyysi suuntasi opettajien huomion heidän yhteiseen toimintaansa, jolloin myös ristiriitojen ratkaisujen oivallettiin löytyvän osaston toiminnan rakenteiden uudistamisesta.

Muutoslaboriotapaamisessa tarkastelimme myös aikuisopiskelijoiden näyttötutkintotilaisuuksia koskevaa peiliaineistoa ja tutkinnon järjestämiseen liittyviä häiriötilanteita. Näyttötutkinnot järjestettiin osastolla kaksi kertaa vuodessa ja yksi opettaja oli kulloinkin vastuussa tutkintojärjestelyistä. Yksin tekeminen kuormitti opettajia, mutta muutoslaboratoriossa opettajat perustivat kehittämiskokeiluna näyttötutkintotiimin, joka järjestäisi tutkinnon yhteistyössä. Artikkelissa kuvaamme tiimikokeilun törmäämistä oppilaitoksen totunnaisiin organisaatorajoihin ja kehittämisen katkoksen syntymistä opettajien ja oppilaitoksen hallinnon välille. Opettajat ja hallinto toimivat toisistaan tietämättä, eikä näyttötutkinnon kehittämisestä muodostunut näille tahoille yhteistä kohdetta. Opettajien ja hallinnon välisen yhteistyön puute aiheutti opettajissa voimakasta turhautumista, joka on saattanut toistuessaan johtaa joidenkin opettajien kokemaan *kriittiseen konfliktiin* työssään (vrt. Sannino 2010b):

Opettaja 1: ..mä olin tosi kiukkunen sen [kokouksen] jälkeen. .. Mä vaan sanoin jälkeenpäin että, että, kun, kaikki oli taas ihan selvää, kaikki oli ok ja kaikki nyökytteli ja joo, näin se tehdään. Sittenku me ruvetaan toteuttamaan ni ei ne ookkaan selvää ne asiat.

Opettaja 2: Ni sä meinaat siis sitä että me ei, yhdessä sovittiin että me saahaan tehdä sitä tässä näin.

(Opettajien tiimikokous, syyskuu 2003)

Engeströmin ja Sanninon (2011) mukaan kriittisten konfliktien ilmaisuihin liittyy vahva emotionaalinen ja moraalinen lataus sekä kertomuksellinen rakenne. Opettajissa yhteistyökatos aiheutti voimakkaita tunteita ja voidaan olettaa, että tilanne oli merkittävä myös työhyvinvoinnin kokemusten kannalta. Opettajien tiimikokeilussa näyttötutkinnosta yritettiin rakentaa yhteinen kohde, mutta kokeilu rajautui opettajien sisäiseen työnjakoon. Kokeilussa ei ymmärretty riittävästi, miten monitahoinen ja monensuuntaista yhteistyötä edellyttävä kohde näyttötutkinnon kehittäminen oli. Tutkimus osoitti, ettei opettajien työn ristiriidoissa ollut kyse ongelmien kertaluonteisesta ratkaisemisesta, vaan koko toiminnan kohteen uudistamisesta ja sitä tukevien toiminnan rakenteiden luomisesta.

Työhyvinvoinnin ilmiöt opettajien kuvaamina	Yhteisön ratkaisuyritykset	Keskeinen työhyvinvointia uhkaava motiiviristiriita
<p>Työyhteisössä oli ilmapiiriongelmia; mukava työyhteisö auttoi jaksamaan</p> <p>Vaikeat opiskelijat uuvuttivat; koko työssä jaksamisen perusta oli opiskelijoissa</p> <p>Kokoukset ja hankkeet väsyttivät; työn haasteet ja kehittymismahdollisuudet motivoivat</p> <p>Yhteisistä pelisäännöistä ei pidetty kiinni</p> <p>Näyttötutkintotilaisuuksien järjestäminen yksin kuormitti opettajia</p>	<p>Opettajat laativat esimiehensä johdolla osastolle <i>yhteiset arvot ja pelisäännöt</i>, esim. avoimuus ja luottamus</p> <p>Muutoslaboratoriossa <i>analysoitiin yhteisesti</i> opettajien työn häiriötilanteita, jotka liittyivät opetukseen, sairauspoissaolojen sijaisuuksiin ja aikuisopiskelijoiden näyttötutkintoihin</p> <p>Opettajat perustivat näyttötutkintojen <i>kehittämistiimin</i>, jossa näytön järjestämistä vastuu annettiin yksittäisen opettajan sijasta tiimille</p>	<p>Opettajien omaan työhön ja yhteiseen työhön liittyvien motiivien välinen ristiriita: työhön oli tullut yhteistyötä vaativia tehtäviä, mutta toiminnan rakenteet ylläpitivät yksilöllistä työtä ja toimijoiden erillisyyttä</p>

Artikkeli II. Koli (2005). Työtoiminnan häiriöt ja ristiriitaiset toiminnan logiikat ammatinopettajien työssä.

Väitöskirjan toisessa artikkelissa (Koli 2005) pyrin ymmärtämään opettajien työhyvinvoinnin ilmiöitä häiriön käsitteen avulla. Kuvasin artikkelissa käsitteen aiempaa käyttöä kehittävän työntutkimuksen hankkeissa. Otin tarkemman analyysin kohteeksi seitsemän erityyppistä häiriökuvausta, jotka edustivat noin yhtä kymmenesosaa kaikista opettajien työn etnografiaraporteista tunnistamistani häiriöistä. Artikkelissa tulkitsin häiriöiden aiheutuvan *eri suuntaan vetävistä toiminnan logiikoista* (Bacharach ym. 1996) opettajien työssä. Opettajien työn kohde oli pirstoutunut ja he hoitivat muita tehtäviä usein päällekkäin opetuksen kanssa. Opetustyön hajanainen kehitys näkyi opettajien työssä *motiivi-*

ristiriitana, jonka yhdellä puolella oli opettajan halu toteuttaa omaa työtä ja toisella puolella muiden tehtävien toteuttamisen velvollisuus. Tämä motiiviristiiriita näytti kärjistyvän jopa henkilökohtaiseksi umpikujan kokemukseksi (vrt. Kerosuo 2011):

”Ainoo, mistä mä tiedän, että mä hallitsen sen tilanteen, on mun pienet ykköset, kun mä oon niiden kanssa. Et ne nuoret on semmonen pelastusrenkas. Kun mä saan olla kaheksan tuntia niiden kanssa, ni mulla pysyy ajatukset kassassa. Mut sit ku sulla on viistoista muuta ranskalaista viivaa sun päiväkirjassa, mitkä pitäis muistaa hoitaa ja tehdä, ni tulee semmonen... hirveen paljon on sellasta opetuksen ulkopuolista tekemistä ja olemista. ... Ja mä luulen, että mulla on tullu raja vastaan nytte.” (opettaja, kehittämiskokous, tammikuu 2003)

Vasilyukin (1988, 27) mukaan kriittinen konflikti on tilanne, jonka yksilö kokee subjektiivisesti mahdollisena. Opettajalle tilanne näytti olevan siinä määrin mahdollon, että omaan opetukseen keskittyminen oli tullut työn ainoaksi selviytymiskeinoksi. Opettajan työn henkilökohtainen mieli oli edelleen omissa opiskelijoissa ja opetuksessa siitakin huolimatta, että myös opettaminen oli muuttunut raskaammaksi opiskelijoiden lisääntyneen häiriökäyttäytymisen myötä. Luokahuoneen ulkopuolista työtä opettaja kuvasi ”viitenätoista ranskalaisena viivana päiväkirjassa”, irrallisten tehtävien suorittamisena. Opetuksen ulkopuolisessa työssä ei ollut kyse kuitenkaan vain työn henkilökohtaisen mielen puuttumisesta. Työ luokan ulkopuolella näytti olevan objektiivisestikin kuormittavaa: opettajat tekivät työn häiriötilanteiden hoitamiseksi paljon näkymätöntä työtä ja joutuivat usein poikkeamaan työn suunnitellusta kulusta (Koli 2005). Muuttunut opetustyö vaati opettajilta joustavaa toimintatapaa, mutta oppilaitoksen palkkausjärjestelmä ja sisäinen työnjako pitivät opetuksen ja muun työn toisistaan erillään. Opettajan kokema motiiviristiiriita näytti heijastavan toimintajärjestelmän *muuttuneen kohteen ja sääntöjen sekä muuttuneen kohteen ja työnjaon välisiä toisen asteen ristiriitoja* (vrt. Engeström 1987).

Väitöskirjan toisessa artikkelissa kuvasin myös tutkijoiden yritystä saada opettajat pitämään häiriöpäiväkirjaa työstään muutoslaboratorion peiliaineistoa varten. Opettajat olivat vastahakoisia tehtävään, eivätkä ”löytäneet sopivaa häiriötä” kuvattavaksi. Artikkelissa tulkitsin opettajien torjunnan kertovan yksilöllisestä työn kehittämisen kulttuurista, jossa ei ollut totuttu analysoimaan työtä yhdessä. Tilanteen voi nähdä kertovan myös opettajien toimijuuden puuttumisesta interventiotilanteessa. Muutoslaboratorio oli tullut opettajien työhön pitkälti annettuna, eikä heillä ollut mahdollisuutta työstää omakohtaista motiivia yhteiseen kehittämiseen. Muutoslaboratorion tavanomaiset välineet ja käsitteet eivät tavoittaneet riittävästi opettajien yksilöllistä kokemusmaailmaa tai niitä merkityksiä, joita opettajat antoivat interventiotilanteelle. Samaan aikaan opettajien oli vaikeaa löytää riittävästi yhteistä aikaa muutoslaboratoriolle, mikä johti tutkimusprosessin suoranaiseen kriisiytymiseen.

Sannino (2010b) on todennut osallistujien vastarinnan olevan merkki toimituksesta ja toiminnan sisäiseen ristiriitaan liittyvän kokevan työstämisen (vrt. Vasilyuk 1988; ks. luvut 2.4 ja 3.5) käynnistymisestä. Muutoslaboratoriossa opettajat ottivat toimijuuden ja kyseenalaistivat niin tutkijoiden tekemät tulokset kuin koko intervention mielekkyyden. Tilanteessa saattoi olla kyse keskinäisen luottamuksen puutteesta ja siitä, että tutkijoiden käsitteet jäivät opettajien näkökulmasta ulkokohtaisiksi. Opettajat saattoivat kirjaimellisesti kokea olleensa ”laboratoriossa” – tarkastelun ja tutkimuksen kohteina, ilman omistajuuden kokemusta kehittämisprosessissa. Muutoslaboratorion välineistö painotti työn muutoksen ja sujuvuuden näkökulmaa ja auttoi kytkemään työhyvinvoinnin kokemukset työhön, mutta samalla se jätti sivuun opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja tunnemaailman. Palaan näihin työhyvinvoinnin edistämisen ulottuvuuksiin väitöskirjan kuudennessa luvussa.

Työhyvinvoinnin ilmiöt opettajien kuvaamina	Yhteisön ratkaisuyritykset	Keskeinen työhyvinvointia uhkaava motiiviristiriita
<p>Opettaja koki opiskelijat ”pelastusrenkaana” ja muun työn ”ranskalaisten viivojen” suorittamisena</p> <p>Työssä oli ”ainaisia häiriöitä”: päätösvallan ja pelisääntöjen puuttuminen, tiedonkulun puutteet, jatkuvat projektit, viesteihin ei vastata</p>	<p>Opettajien <i>yksilölliset työn hallinnan keinot</i>: keskittyminen opetukseen, omista työn tekemisen suunnitelmista poikkeaminen</p>	<p>Omaan opetukseen ja muihin työtehtäviin liittyvien motiivien välinen ristiriita: opetustyön kohde oli pirstoutunut ja opettajan arjessa oli paljon näkymätöntä työtä, jota hän toteutti päällekkäin luokkahuoneopetuksen kanssa</p>

Artikkeli III. Koli (2006). Ammatinopettajat toimintakonseptien risteyksessä.

Väitöskirjan kolmannessa artikkelissa (Koli 2006) tarkastelin kosmetologiopettajien työn muutosta Victorin ja Boyntonin (1998) historiallisten työtyyppien kautta. Artikkelin aineisto koostui eri osapuolten käymistä kokouskeskusteluista ja haastatteluotteista ja analysoin siinä opettajien erilaisia tapoja puhua toimintatavoistaan ja yhteistyöstään. Tunnistin oppilaitoksen toiminnassa piirteitä niin käsityömäisestä työstä, vakioidusta tuotannosta kuin joustavasta tuotannosta. Sekä työtyyppien välillä että niiden sisällä näkyi ristiriitaisuuksia, ja päällekkäiset työtyypit näkyivät opettajien päivittäisessä työssä erilaisina työn sujuvuuden ongelmina ja yhteensopimattomina työkäytäntöinä. Opettajat esimerkiksi toteuttivat omaa opetustaan käsityömäisesti, yksilöllisten käytäntöjen pohjalta, mutta samaan aikaan he tunnistivat opintojaksojen toteutuksen olevan haavoittuvaista ja riippuvan liikaa yksittäisten henkilöiden työpanoksesta. Opettajayhteisö pyrki yhtenäistämään opetussisältöjä ja selkiyttämään osaston työnjakoa, mutta

käytännössä suunnitelmista jouduttiin usein poikkeamaan ja samaa työtä tehtiin useaan kertaan.

Artikkelin empiiristen havaintojen perusteella kosmetologiopettajien työssä näkyi *motiiviristiriita omaan opetukseen keskittymisen ja ulospäin avautumisen välillä* (vrt. Engeström ym. 2002a). Aiemmin opettajien työ oli perustunut omien oppituntien suunnittelemiseen ja pitämiseen. Yksin tekemisen tottumus näkyi yhteisössä opetussisältöjen yhteensovittamisen ja yhteisen kehittämisen katkoksina. Samaan aikaan ammatinopetus oli ”tullut ulos oppilaitoksista” ja opettajien yhteistyö muun muassa työelämän kanssa oli yhä tiiviimpää (vrt. luku 4.2). Yksittäisen opettajan kohdalla motiiviristiriita näkyi samanaikaisena tarpeena säilyttää autonomia luokkahuoneessa ja laajentaa opetustyön kohdetta ammatillisen yhteisön kenttään:

”Mä oon suunnitellu mun tunnit, ni ei sinne yks kaks joku paukkaa niinku tekee jotain kummallista.” (opettaja, tiimikokous, lokakuu 2003)

”Meidän pitäis näkyä voimakkaasti siel ammatillisella puolella, ammattitapahtumissa ja ammattikoulutuksissa, siellä missä meidän ammatillaiset ja työnantajat ja kaikki muut liikkuu. Meidän pitäis näkyä sillä lailla et me kehitetään tätä toimintaa, me kehitetään itte itteemme, nimenomaan ammatillisesti. ... Ei mitkään paperikoulutukset meistä ammatillaisia tee.” (opettaja, tiimikokous, syyskuu 2003)

Väitöskirjan ensimmäisessä artikkelissa (Launis & Koli 2005) kuvaamme, kuinka opettajat kokivat yhteistyön lisääntymisen kuormittavana, mutta samanaikaisesti kehittymisen ja uuden oppimisen mahdollistavana. Kosmetologiopetuksessa oltiin vanhan ja uuden välimaastossa, ja yhteiskunnallisesti ammatinopetuksen merkitys oli muuttunut monin tavoin. Näyttötutkintojen tarkoituksena oli varmistaa aikuisväestön työmarkkinakelpoisuus, opettajien odotettiin osallistuvan koko ammatillisen koulutuksen kehittämiseen ja opetusta toteutettiin yhä enemmän oppilaitoksen ja työelämän yhteistyönä. Näitä uudenlaista merkityksiä yritettiin rakentaa opettajien työhön lähinnä hallinnollisten uudistusten ja koulutuspoliittisen päätöksenteon kautta, mutta opettajilla itsellään ei ollut välineitä muutosten työstämiseen sujuviksi työkäytännöiksi. Opettajayhteisön tasolla ammatinopetuksen uutta tarkoitusta ei ollut nimetty eikä se ollut muodostunut uudeksi opettajien työtä ohjaavaksi käsitteeksi tai konseptiksi (vrt. Engeström 2013a).

Työhyvinvoinnin ilmiöt opettajien kuvaamina	Yhteisön ratkaisuyritykset	Keskeinen työhyvinvointia heikentävä motiiviristiriita
<p>Työn muutokset uuvuttivat</p> <p>Opetusjärjestelyt olivat haavoittuvaisia ja yhteiset suunnittelukäytännöt puuttuivat</p> <p>Opettajat ja hallinto toimivat toisistaan erillään</p> <p>Päätöksentekovaltuudet ja tehtävänkuvat olivat epäselvät</p>	<p>Opettajan <i>yksilölliset työn hallinnan yritykset</i>: keskityminen omaan opetukseen, kehittämishankkeista luopuminen</p> <p>Esimiehen ehdotus <i>yhteisten opetusrunkojen ja aikataulujen</i> suunnittelemisesta</p> <p>Oppilaitoksen johdon järjestämät <i>koulutustilaisuudet</i></p>	<p>Omaan opetukseen keskittymisen ja ulospäin avautumisen välinen motiiviristiriita:</p> <p>opettajan työ perustui opettajan autonomiaan ja yksin tekemiseen, mutta samalla opettaja teki yhä enemmän ammatillista yhteistyötä eri tahojen kanssa</p>

Artikkeli IV. Koli (2011). Työn ongelmatilanteiden tulkinnat ja muutoksen mahdollisuus opetustyössä.

Väitöskirjan kolmessa ensimmäisessä artikkelissa raportoimani tutkimukset toivat esiin opetustyön jännitteitä ja toimintatapojen katkoksia yhteisen toiminnan tasolla. Neljännessä artikkelissa (Koli 2011) siirryin lähemmäs opettajien subjektiivista kokemusmaailmaa ja kysyin, millaisia uuden toimintatavan mahdollisuuksia yhteisö voi itse löytää työstään. Analysoin pitkittäisesti opettajien keskusteluja, joissa he hakivat ratkaisua käytännön opetuksessa toistuvaan ongelmaan, opetustilojen siisteyteen ja välineistä huolehtimiseen. Kuvasin artikkelissa opettajien kehittämistyössä tapahtunutta käännettä ja tutkin, mikä mahdollisti tämän käänteen ja uuden toimintakonseptin idun syntymisen opettajien keskusteluissa.

Analysoin artikkelissa ”siivousongelmaa” koskevia selityksiä ja ratkaisuehdotuksia sekä opettajien vuorovaikutuksen laatua keskusteluissa. Artikkelissa kuvaan, kuinka opettajien puhetapa muuttui ongelman abstrakteista ja yleisluontoisista kuvailuista ongelman tulkitsemiseen konkreettisissa yhteyksissään, toiminnan muutoksen näkökulmasta. Tutkimuksessa yhden opettajan työssään kohtaama ristiriitainen tilanne auttoi koko tiimiä uuden kehittämisen kohteen muodostamisessa. Tämä käänne vaati tapahtuakseen *toisen virikkeen* (vrt. Vygotsky 1978; Engeström 2011; Engeström ym. 2014), joka mahdollisti opettajalle ongelmallisen opetustilanteen näkemisen uudessa valossa. Olin ollut videoimassa opettajan teorian tuntia tutkimusaineistoani varten ja kokouskeskustelussa hän kertoi muille opettajille videointiin liittyvistä kokemuksistaan. Oppitunti oli edennyt tavanomaisesti, mutta opiskelijat eivät näyttäneet oppivan opetettuja asioita. Videointi sai opettajassa aikaan oman toiminnan reflektoinnin ja laukaisi opiskelijoiden oppimiseen liittyvän *kriittisen konfliktin*:

”Mä aloin miettiin tätä ainoastaan sen takia et sä [tutkija] videoit sitä mun tuntia, ja mä aloin miettimään sitä ihan tarkalleen että miks tää tökkäsee. Ekana mä syytin sitä et sä olit siellä videon kanssa, ja sit mä lähin purkaan sitä, mä aattelin et ’ei, se tilanne on tää’... Ja sitte me [tunnilla] tankattiin sitä aihetta koko se aika ja sit ku sä lähit pois ja mä vielä kertasin sen ryhmän kanssa sitä et ’no miten se meni’. ’Ei me tietä.’ Ja sit mä aattelin, et no just. Et tässä tää on, tätä on alettava vielä enemmän perkaamaan.” (opettaja, tiimikokous, maaliskuu 2004)

Opettaja kuvasi oppituntiinsa liittyvää tilannetta, jossa opiskelijat eivät näyttäneet oppivan mitään. Opettajalle oli jäänyt emotionaalinen jälkimaku (vrt. Leontjev 1977, 168) oppitunnista ja hän oli alkanut pohtia tilanteen syitä. Tulkitseen opettajan kokemuksen heijastavan omaan opetussuoritukseen ja opiskelijoiden oppimiseen liittyvien motiivien välistä ristiriitaa. Teoria-aineita opetettiin erillään käytännön oppitunneista, jolloin opiskelijat eivät välttämättä tunnistanee teoria-aineiden yhteyttä kosmetologin tulevaan ammattikäytäntöön. Samalla opetussuunnitelma oli muuttunut vaativammaksi ja opettajat kokivat työnsä arjessa painetta siitä, että kaikki opetettavat asiat saadaan ”käytyä läpi”. Opettaja alkoi pohtia kokonaan toisenlaista opetuksen järjestämisen tapaa, joka perustuisi nykyistä paremmin erilaisten opiskelijaryhmien tarpeille ja valmiuksille:

”..mä vaan aattelin ihan että perkaa se [opetussuunnitelma] ihan yksinkertaiselle tasolle ja kattoo mikä siellä on se alkujuvänen ja sit siihen alkaa kasamaan sitä, että yo:lla [ylioppilaila] enemmän tavaraa. Ne haluu toimintaa ja ne pystyy tekemään ja toimimaan. Mut sitte meiän pk:n [peruskoulupohjaisen] kanssa, niille pitää suoda juttelutuokio.” (opettaja, tiimikokous, maaliskuu 2004)

Opettajien keskustelu oli esimerkki *kokevan työstämisen* (Vasilyuk 1988) käynnistymisestä, jossa opettaja kohtasi omaa työtään koskevan sisäisen motiiviristiriidan ja alkoi työstää käytännön ratkaisuja ristiriidan ylittämiseksi (vrt. Sannino 2010a; 2010b). Kääntein myötä tiimin kehittämisen kohde muuttui alkuperäisestä yksittäisestä ”siivousongelmasta” koko opetuksen järjestämiseen opiskelijoille mielekkäällä tavalla. Myös opettajien puhettavassa tapahtui laadullinen käänne: ongelmien abstraktin kuvailun sijaan opettajat alkoivat tutkailla tapahtumia toiminnan kehittyvissä yhteyksissä. Opiskelijat eivät jäsenyneet opettajien puheessa enää lähtökohtaisesti passiivisina tai epäkiinnostuneina. Sen sijaan opiskelijoiden käyttäytymisen nähtiin syntyvän enemmänkin opetusmenetelmien tuloksena kuin heidän sisäsyntyisinä ominaisuuksinaan, joihin opettajat eivät pysty vaikuttamaan. Oivallus oli merkittävä opettajien oman *muutostoinijisuuden* (*transformative agency*; Virkkunen 2006; Engeström ym. 2014) kannalta: opettajat näkivät voivansa vaikuttaa oman työnsä välineillä opiskelijoiden oppimiskokemusten mielekkyyteen.

Tutkimus osoitti, kuinka yksittäisen työtilanteen tarkastelu voi johtaa sopivan toisen virikkeen avulla toiminnan keskeisen motiiviristiriidan tiedostamiseen ja uuteen näkökulmaan toiminnan kehittämisessä. Opettaja liitti uuden toimintatavan visioon vahvan tunnelatauksen ja omakohtaisuuden kokemuksen. Samalla hänelle syntyi kokemus aktiivisesta toimijuudesta työtään koskevassa ongelmanratkaisussa ja työhyvinvointinsa edistämisessä:

”Sieltä varmaan tulee sitä helpotustakin aika paljon ja sitte voi hyvällä omalattunnolla tehdä jotain, et ei oo semmonen tunne täällä takana jossakin että ’mulla on tämä läpikäymättä ja mun pitäis toi tehdä ja tämä ja nyt mää kyl hyppään järveen täst kohta’.” (opettaja, tiimikokous, maaliskuu 2004)

Työhyvinvoinnin ilmiöt opettajien kuvaamina	Yhteisön ratkaisuyritykset	Keskeinen työhyvinvointia heikentävä motiiviristiriita
<p>Luokkien siivottomuus, opiskelijat eivät siivonneet</p> <p>Opettajan ja osaston resurssit eivät riittäneet työmyönteisen hallitsemiseksi</p> <p>Ei ollut konstia tai keinoja ongelmien ratkaisemiseen</p>	<p>Siivouspäivät, kurinpito</p> <p>Toinen opettaja luokkaan</p> <p>Tilaratkaisut</p> <p>Opettajien kesken <i>yhteiset pelisäännöt</i></p> <p>Opetussuunnitelman tavoitteiden <i>yhteinen analysointi</i> ja <i>opetuksen kehittäminen</i> erilaisten opiskelijaryhmien tarpeisiin</p>	<p>Omaan opetussuoritukseen ja opiskelijoiden oppimiseen liittyvien motiivien välinen ristiriita:</p> <p>teoriaopetuksen irrallisuus kosmetologin ammattikäytännöstä;</p> <p>opetussuunnitelma ei mahdollistanut erilaisten opiskelijaryhmien tarpeiden ja valmiuksien huomioimista</p>

5.4 Yhteenveto tutkimuskysymyksistä 1 ja 2

Vastaan seuraavaksi väitöskirjan kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen neljän artikkelini empiiristen löydösten ja teoreettisten tulkintojen avulla. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kokoon yhteen artikkelien löydöksistä tulkitsemani keskeiset työhyvinvointia uhkaavat motiiviristiriidat opettajien työssä. Tarkastelen motiiviristiriitoja kosmetologiopettajien työtoiminnan kehityksen näkökulmasta ja esitän hypoteesin ammatinopetuksen kehitysrivistiriidoista kosmetologiosastolla. Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyn, miten kosmetologiopetuksen kehitysrivistiriitoja voitaisiin ratkaista työtoiminnassa. Käsittelem kolmatta tutkimuskysymystä työhyvinvoinnin edistämisen välineistä ja elementeistä väitöskirjan luvussa 6.

Tutkimuskysymys 1. Millaisia motiiviristiriitoja opettajien työssä ilmeni ja miten ne liittyivät opetustyön kehitykseen osastolla?

Kosmetologiopettajien työn keskeisin motiivien välinen ristiriita kiteytyi *oman työn ja yhteisen työn väliseen jännitteeseen*. Opettajien työhön oli tullut perinteisen luokahuoneopetuksen rinnalle uusi kohde, josta opettajat puhuivat ”opetuksen ulkopuolisena työnä”. Uuden kohteen myötä opettajien työ sisälsi aiempaa enemmän kokouksia, projekteja, tutkintojen järjestämistä ja työelämäyhteyksien ylläpitämistä. Nimeän luokahuoneopetuksen rinnalle tulleen uuden kohteen *ammattillisen koulutuksen yhteiseksi toteuttamiseksi ja kehittämiseksi*. Sen lisäksi, että opettajat toteuttivat omaa opetustaan, he osallistuivat koko oppilaitoksen toimintojen kehittämiseen ja tekivät yhteistyötä työelämän kanssa muun muassa työssäoppimisen ja näyttötutkintojen osalta. Oman työn ja yhteisen työn väliseen jännitteeseen liittyi läheisesti opettajien työssä näkyvä motiivien ristiriita *omaan opetukseen keskittymisen ja ulospäin avautumisen välillä*. Tässä ulospäin avautumisessa ei ollut kyse vain yhteistyön lisääntymisestä oppilaitoksen sisällä, vaan koko ammattillisen koulutuksen uudeltaisista yhteysistä työelämään (ks. myös luku 4.2.3).

Työn sisällön merkittävästä muutoksesta huolimatta opettajien työn henkilökohtainen mieli oli tutkimukseni perusteella edelleen opiskelijoissa ja omien oppituntien pitämisessä. Opettajat kokivat uusien, yhteistyötä edellyttävien tehtävien olevan pois ”varsinaiselta työltä”, opettamiselta. Opettajien oli vaikea sovittaa yhteen oman työn ja yhteisen työn ristiriitaisia vaatimuksia, eikä uusien tehtävien hoitamiseen ollut muodostunut vakiintuneita käytäntöjä. Toisaalta ”opetuksen ulkopuolinen työ” ei ollut opettajille pelkkä kuormitustekijä, vaan siihenkin liittyi niin myönteisiä kuin kielteisiä tunteita. Vaikka yhteistyö koettiin raskaaksi, opettajat totesivat kehittämisen olevan samalla myös motivoivaa ja innostavaa (Launis & Koli 2005).

Toinen opettajien työstä tulkitsemani motiiviristiriita liittyi luokahuoneopetukseen. Väitöskirjan neljännessä artikkelissa (Koli 2011) kuvasin opettajien yrityksiä ratkaista kosmetologiopetuksen arkipäiväistä ongelmaa, joka liittyi luokkien siivoukseen ja työvälaineiden hygieniaan. Opettajalle syntyneen oivaluksen myötä ongelmaan syntyi uusi, opetussuunnitelman muutokseen liittyvä näkökulma. Kauneudenhoitoala kehittyi nopeasti ja kosmetologiopetuksen opetussuunnitelma oli entistä vaativampi. Vaativa opetussuunnitelma näkyi opetussisältöjen yhteensovittamisen häiriöinä ja opettajien kokemana aikapaineena opetuksen toteuttamisessa. Tulkitsin opettajan kokemuksen *omaan opetussuoritukseen ja opiskelijoiden oppimiseen liittyvien motiivien välisenä ristiriitana*: opettajan työtä ohjasi samanaikaisesti tarve saada opetussuunnitelman sisällöt opetettua ja tarve toteuttaa opetusta opiskelijoiden kannalta mielekkäällä tavalla. Perustavaa laatua oleva opetuksen ristiriita kiteytyi triviaalilta näyttävään ”siivousongelmaan”, josta eräs opettajien tiimin jäsen totesikin:

”...*musta tuntuu, et jos me tähän nyt löydettäis joku ratkaisu, niin se vois olla ratkaisu isommissakin asioissa*” (mt.).

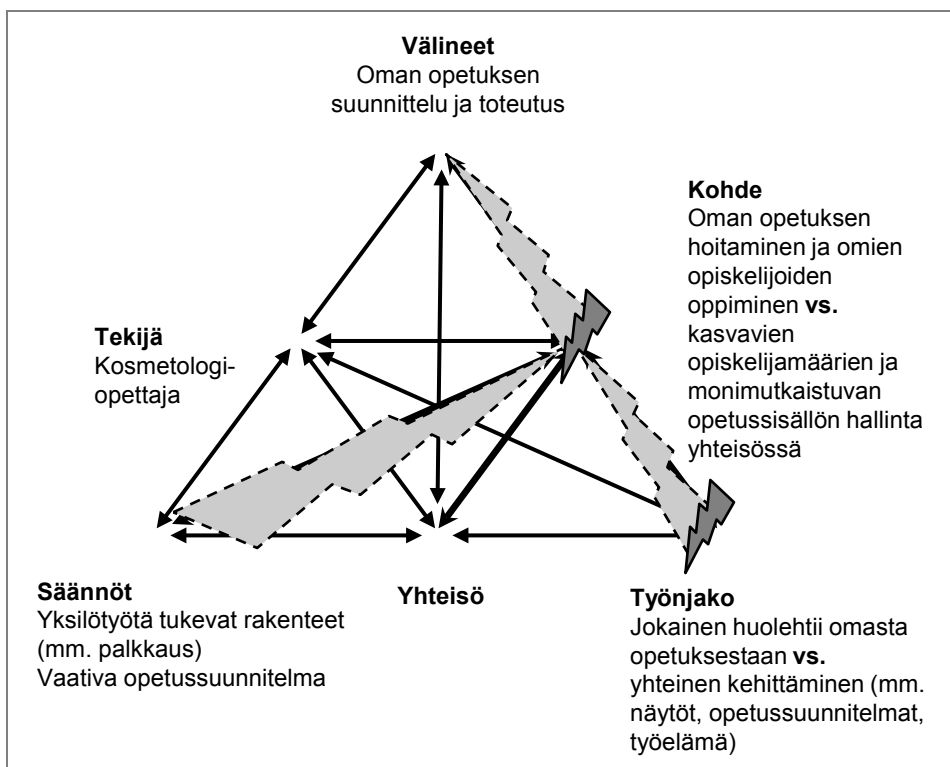
Yksilöiden kokemat motiiviristiriidat eivät ole vain päänsisäisiä, vaan ne liittyvät yhteisön työtoiminnan historiallisiin kehitysristiriitoihin (vrt. Sannino 2010b). Miten yllä kuvattuja motiiviristiriitoja voitaisiin tulkita opettajayhteisön työtoiminnan näkökulmasta? Toisin sanoen, mistä *toiminnan rakenteissa olevista ristiriidoista* motiiviristiriidat kertoivat? Tutkimukseni osoitti, että kosmetologiosaston ja oppilaitoksen toiminnassa oli monia rakenteita, jotka ylläpitivät opettajien oman työn ja yhteisen työn välistä erillisyyttä. Palkkausjärjestelmän mukaisesti opettajille maksettiin pidetyistä oppitunneista, ja opetuksen suunnitteluun ja yhteiseen kehittämiseen oli varattu aikaa puolitoista tuntia viikossa. Opetus oli jaettu oppiaineisiin ja opintojaksoihin, ja vallitsevan työnjaon mukaan jokainen opettaja hoiti oman opetuksensa itse. Työn organisoinnin tavat vaikuttivat merkittävällä tavalla opettajien yhteistyömahdollisuuksiin uusien tahojen kanssa. Voidaan olettaa, että pitkäjänteinen yhteistyö esimerkiksi ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä on haasteellista nykyisen tunti-pohjaisen palkkausjärjestelmän puitteissa.

Opettajien keskinäisen erillisyyden lisäksi myös opettajat ja oppilaitoksen hallinto toimivat toisistaan erillään (ks. Koli 2006). Tutkimukseni ja ammatinopetuksen muutosta koskevan kirjallisuuden (ks. luku 4.2) perusteella näytti siltä, että oppilaitoksessa yritettiin hallita opetustyön monitahoista muutosta usein hallinnollisin keinoin. Uudistuksia toteutettiin ”ylhäältä alas”, eikä opettajayhteisöllä ollut riittävästi mahdollisuuksia työstää muutoksia yhdessä uusiksi toimintatavoiksi. Tämä ei kuitenkaan ollut varsinaisesti kenenkään syytä, vaan rationaalinen uudistusten toteuttamisen tapa oli kirjallisuuden perusteella tyyppillistä ammatilliselle koulutukselle. Oppilaitoksissa on tarve hallita suuria opiskelija- ja henkilöstömääriä tehokkaalla tavalla, ja tähän rationaalinen työn organisoinnin tapa tuo joitakin ratkaisuja. Sen käänköpuolena ovat työn ja opetuksen mielekkyyden kysymykset ja se, millaisia toimijoita opettajat ja opiskelijat voivat olla opetustyön muutoksessa. Selkeimmin tämä problematiikka näkyi tutkimukseni neljännessä artikkelissa, jossa opettajat tasapainoilivat opetus suunnitelman tavoitteiden ja opiskelijälähtöisyyden välillä.

Engeströmin (2013a) mukaan merkittävässä työn muutoksissa on kyse *toiminnan kohdetta ja toteuttamistapaa koskevan käsitteen* (konseptin) muodostamisesta ja käyttöönotosta. Engeström (mt.) on havainnut tällaisen käsitteen muodostumisen etenevän kahdella tasolla. Toiminnan uudenlaista käsitettä luodessaan yhteisö sekä nimeää toiminnan uudelleen että rakentaa uusia käytännön toimintatapoja vastaamaan uutta käsitettä. Toimintaa ohjaava käsite uudistuu siis sekä sanojen että toiminnan tasolla. Engeströmin (mt.) mukaan tavallisempaa kuitenkin on, että näiden tasojen välillä esiintyy katkoksia. Toiminnalle saatetaan antaa uusi nimi, mutta uuden nimen myötä toiminnan käytännöt eivät

kehitykään. Vaihtoehtoisesti yhteisöön saattaa syntyä uusia käytäntöjä, mutta näille ei ole olemassa uutta kokoavaa käsitettä.

Kosmetologiopettajien työn osalta näytti siltä, että uusista työtehtävistä huolimatta yhteistä uutta käsitettä ammatinopetukselle ei ollut syntynyt. Toimintajärjestelmän osatekijät olivat osittain muuttuneet, osittain pysyneet samana, mutta *kosmetologiopetuksen kohde ei ollut uudistunut kokonaisuutena*. Koska opetustyön muuttuneesta kohteesta ei ollut syntynyt uutta jäsentävää käsitettä, toimintajärjestelmän muidenkaan osatekijöiden kehitys ei ollut yhtenäistä. Yhteisöllä ei kuitenkaan ollut pakottavaa tarvetta toiminnan uudistamiseen, joten tulkitsen kosmetologiopetuksen toiminnan ristiriidat *ensimmäisen asteen ristiriitoina* toiminnan osatekijöiden sisällä (vrt. Engeström 1987). Ristiriidat näkyivät ennen kaikkea toiminnan *kohteen sisällä* eri suuntaan vetävinä vaatimuksina oman opetuksen ja yhteisen työn välillä sekä osaston *työnjaossa* (mitä tehdään yhdessä ja mitä yksin). Toiminnassa oli myös nähtävissä merkkejä ristiriitojen mahdollisesta kärjistymisestä *toisen asteen ristiriidoiksi* toiminnan muuttuneen *kohteen sekä sääntöjen ja työnjaon* välillä (ks. Koli 2005). Toisen asteen ristiriita oli kehkeytymässä myös *kohteen ja välineiden* välille, koska monimutkaisempi ammatillisen opetuksen kohde vaati uusia yhteistyön välineitä. Mikäli nämä ristiriidat realisoituisivat nykyisen toimintatavan umpikujaksi, koko toimintajärjestelmän uudistaminen tulisi välttämättömäksi. Kuvassa 8 esitän hypoteesini kosmetologiopetuksen toiminnan ristiriidoista.



Kuva 8. Hypoteesi kosmetologiosaston kehitysristiriidoista.

Tutkimuskysymys 2. Miten toiminnan ristiriidat voitaisiin ylittää opettajien työssä?

Kuvasin edellä opettajien kokemia motiiviristiriitoja ja esitin niiden pohjalta hypoteesin toiminnan historiallisesti kehkeytyneistä ristiriidoista. Väitöskirjan toinen tutkimuskysymys koskee sitä, millaisten uusien toimintatapojen avulla näitä ristiriitoja voitaisiin ylittää. Ristiriidat heijastuivat opettajien työhyvinvoinnin kokemuksiin, joten oletan ristiriitojen ratkaisujen olevan samalla työhyvinvoinnin edistämisen ratkaisuja.

Toiminnan teoriassa toiminnan sisäisten ristiriitojen ratkaiseminen tarkoittaa sellaisen välittävän tekijän löytämistä, jonka avulla vastakohtat voidaan yhdistää (Ilyenkov 2007). Toiminnan sisäisten ristiriitojen keskeinen piirre on se, että niitä ei voi ratkaista ”poistamalla” jokin osatekijä toiminnasta. Ristiriitaisen suhteen kummallakin osatekijällä on jokin toiminnan kokonaisuutta palveleva tarkoitus, ja ristiriidan ylittäminen tarkoittaa näiden osatekijöiden yhdistämistä uudessa kokonaisuudessa. Uudet ratkaisut syntyvät siis nykyisen toiminnan jo olemassa olevista aineksista, vaikka ne esiintyisivät vasta vain heikkoina signaaleina toimijoiden päivittäisessä työssä. Mitä tällaisia aineksia kosmetologiopetuksessa oli nähtävissä, joiden avulla toiminnan ristiriidat olisi mahdollista ylittää?

Väitöskirjan ensimmäisessä artikkelissa (Launis & Koli 2005) kuvasimme opettajien yritystä ratkaista yksin tekemisen ongelmaa näyttötutkintojen kehittämistiimin avulla. Tiimin toiminta törmäsi oppilaitoksen vallitsevaan työnjakoon opettajien ja hallinnon välillä ja toi esiin katkoksia näiden välisessä yhteistyössä. Opettajat ja johto toimivat osittain samojen kohteiden parissa, mutta kuitenkin toisistaan erillään. Tiimikokeilu osoitti *yhteisön laajentamisen tarpeen oppilaitoksessa*: opettajien ja hallinnon välille olisi tarvittu *yhteisen kohteen rakentamista ja uusien yhteistyön välineiden* kehittämistä. Esimerkiksi näyttötutkintoihin liittyi käytännön järjestelyjen lisäksi muuttuvia määräyksiä, joista päätettiin oppilaitoksen ulkopuolisessa tutkintotoimikunnassa. Tällaisten muuttuvien tilanteiden käsittelyyn ei oppilaitoksessa ollut sujuvia toimintatapoja. Kohteeseen liittyvä *työnjako* olisi voitu tehdä näkyväksi esimerkiksi tutkinnon eri vaiheiden visualisoimisella prosessikaavioksi. Tällaisen kaavion tulisi kuitenkin olla toimijoille aito toimintoja yhdistävä väline, ei pelkkä ideaalikuvaus.

Opettajien ja hallinnon välisen yhteistyön lisäksi osastolla näytti olevan tarvetta myös yhteisön *horisontaaliseen laajentamiseen* opetustilanteissa. Väitöskirjan ensimmäisessä artikkelissa (mt.) kuvasimme opettajien ideoita opetuksen häiriötilanteiden ratkaisemiseksi. Opetus oli monilta osin opettajakeskeistä ja opettajat hoitivat oman opetuksensa yksin. Samaan aikaan luokkakoot olivat kasvaneet ja opiskelijat kaipasivat myös yksilöllistä palautetta, joten yhden opettajan resurssit eivät riittäneet enää kaikkeen. Opettajat ideoivat häiriöiden

ratkaisuiksi muun muassa pariopetusta ja opetusmenetelmiä, joissa opiskelijoille annetaan aktiivisempi rooli opetusjärjestelyissä.

Väitöskirjan neljännessä artikkelissa (Koli 2011) kuvasin uuden opetusta koskevan idean kehkeytymistä opettajien keskusteluissa. Opettajien tiimi otti opetuksen kehittämisen pohjaksi peruskoulu- ja lukiopohjaisten opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja valmiudet ja aloitti opetussuunnitelman systemaattisen tarkastelun uuden konseptin rakentamiseksi. Opettajat alkoivat etsiä olemassa olevasta opetussuunnitelmasta kosmetologiopetuksen punaista lankaa – ”eivät sattumanvaraisesti harhailemalla, vaan tarkoituksellisesti reaalia maailmaa tutkimalla” (Ilyenkov 2007, 26). Tässä uudessa kehittämistehtävässä voidaan myös nähdä opetussuunnitelman muuntuminen *säännöstä välineeksi*: se ei ollut enää ulkopuolelta annettu, vaan väline, jonka avulla opettajat saattoivat hallita toiminnan kehitystä ja myös omaa oppimistaan (vrt. Vygotsky 1997, 211).

Oppilaitoksessa käytiin aika ajoin keskustelua osaston oman kauneushoitolan perustamisesta. Tällaisessa hoitolassa opiskelijat olisivat vastuussa hoitolan ylläpitämisestä ja saisivat kokemusta yritystoiminnasta. Kosmetologiopetuksessa asiakaspalvelutyöllä oli keskeinen osuus, mutta se tähtäsi käden taitojen harjoittamiseen ja asiakkaan kohtaamiseen, ei niinkään koko ammattikäytännön kokonaisuuden haltuunottoon. Suurin osa valmistuneista kosmetologeista toimi työelämässä yksityisyrittäjinä, mutta yritystoiminnan ja markkinoinnin opintojaksot olivat opetussuunnitelmassa erillään käytännön opinnoista. *Eri oppiaineiden integrointi työelämän kannalta relevanteiksi moduuleiksi* olisi lisännyt opiskelijoiden oppimiskokemuksen mielekkyyttä ja helpottanut opettajan työn yksinäisyyttä. Tällä ajatuksella on paljon yhtymäkohtia *kehittävän siirtovaikutuksen* käytäntöihin, joissa oppilaitoksen ja työelämän erillisyyttä pyritään ylittämään opiskelijan, oppilaitoksen ja yrityksen yhteisillä, työssäoppimisen aikana toteutettavilla kehittämisprojekteilla (ks. esim. Miettinen & Peisa 2002; Konkola ym. 2007). Opetustyön kohteen muuttuminen omien oppituntien pitämisestä moduuli- ja projektikohtaiseen oppimiseen vaatisi todennäköisesti joitakin muutoksia myös opettajien palkkausjärjestelmään.

Kaikki yllä kuvaamani kehitysajat olivat esillä opettajien keskusteluissa, mutta ne eivät tutkimukseni aikana materialisoituneet pysyväksi uudeksi toiminnaksi. Tästä huolimatta voidaan olettaa, että näiden ideoiden pohjalta olisi mahdollista luoda kosmetologiopetuksen uusi toimintajärjestelmä, joka ylittäisi aiemmat toiminnan ristiriidat ja edistäisi myös opettajien työhyvinvointia.

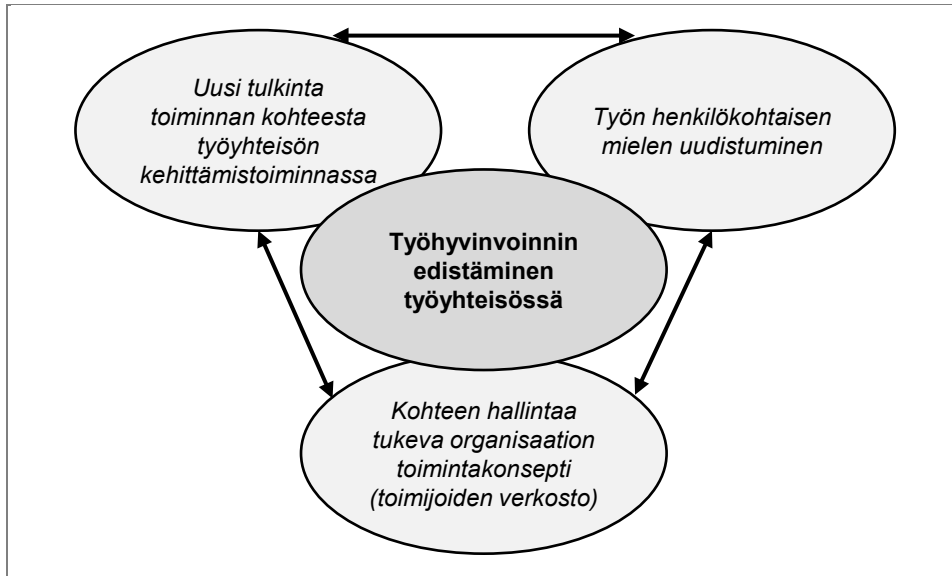
6 TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄMINEN KEHITTYVÄSSÄ TYÖTOIMINNASSA

Tarkastelin edellisessä luvussa kosmetologiopettajien työhyvinvointia empiirisesti neljän artikkelin havaintojen kautta. Hyödynsin motiiviristiriidan käsitettä artikkeleissa raportoitujen tutkimustulosten jatkotulkinnassa ja kysyin, miten yksilöiden motiiviristiriidan kokemukset liittyivät opettajien työtoiminnan rakenteissa oleviin ristiriitoihin. Artikkelien tulokset ja väitöskirjan neljännen luvun historiakatsaus osoittivat, että opettajien työhön oli tullut varsinaisen opetustyön rinnalle toinen kohde. Nimesin opettajien työhön tulleen uuden kohteen *ammattillisen koulutuksen yhteiseksi toteuttamiseksi ja kehittämiseksi*. Tämän kohteen myötä opettajat osallistuivat yhä enemmän oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen ja tekivät yhteistyötä oppilaitoksen sisäisten ja ulkoisten kumppanien kanssa. Uusi kohde ei ollut kuitenkaan varsinaisesti laajentanut opettajien aiempaa työn kohdetta ja siihen liittyvää henkilökohtaista mieltä, vaan oli tullut niiden rinnalle. Yksilöllinen työorientaatio oli vahva ja opettajien työn ydin näytti edelleen olevan omien oppituntien pitämisessä. Kosmetologiopetuksen kehitysristiriitaa koskeva johtopäätökseni on, että *opettajien työn tosiasiallinen kohde oli muuttunut, mutta opettajien käsitys toiminnan kohteesta ja työn henkilökohtainen mieli olivat pitkälti ennallaan*. Tämän johdosta opettajayhteisöllä ei ollut välineitä tai käsitteitä hallita laajentunutta toiminnan kohdetta. Yhteisen kohteen jäsentymättömyys näkyi opettajien päivittäisessä työssä häiriötilanteina, työtehtävien yhteensovittamisen ongelmina ja yksilöllisesti koettuina motiiviristiriitoina.

Väitöskirjan toinen tutkimuskysymys käsitteli ratkaisuja, joiden avulla opettajien työn motiiviristiriidat voitaisiin ylittää toiminnassa. Nämä ratkaisut kytkeytyivät tutkimuskohteen paikalliseen tilanteeseen ja opetustyön päivittäisten käytäntöjen kehittämiseen. Siirryn nyt tarkastelemaan työhyvinvoinnin edistämistä yleisemmällä tasolla ja vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen: *millaisista välineistä ja elementeistä työhyvinvointia edistävä kehittäminen voisi rakentua työtoiminnassa?* Vastaus tähän kysymykseen syntyy sekä empiiristen artikkelien että aiempien lukujen teoriakehityksen pohjalta. Palaan yhteenvedon kolmannessa luvussa esittelemääni toiminnan teorian käsitteistöön ja rakennan sitä kautta hypoteesia työhyvinvoinnin edistämisestä työtoiminnan murrosvaiheessa. Kokoan samalla yhteen koko väitöskirjan tutkimustehtävää ja pohdin: *miten opettajayhteisön on mahdollista kehittää ja uudistaa työtään työhyvinvointia edistävällä tavalla?*

Olen kiteyttänyt kuvaan 9 työhyvinvoinnin edistämisen kolme keskeistä ulottuvuutta muuttuvassa opetustyössä: 1) työyhteisön kehittämistoiminta ja siinä syntyvä uusi tulkinta toiminnan kohteesta, 2) organisaation toimintakonseptin

rakentaminen ja 3) työn henkilökohtaisen mielen uudistuminen. Työhyvinvoinnin edistäminen tarkoittaa kaikkien näiden ulottuvuuksien huomioon ottamista toiminnan kehittämisessä. Ne tukevat ja täydentävät toinen toisiaan, muodostaen yhtenäisen työhyvinvoinnin edistämisen kokonaisuuden.



Kuva 9. Opettajien työhyvinvoinnin edistäminen yksilön, työyhteisön ja toimintakonseptin vuorovaikutuksessa.

Työhyvinvoinnin edistämisen lähtökohta on toiminnan kohteen muutoksen ymmärtäminen ja kohdetta koskevan uuden tulkinnan muodostaminen *yhteisessä kehittämistoiminnassa* (kuvion vasen yläkulma). Työyhteisön tulkinta toiminnan kohteesta toimii pohjana uusien toimintatapojen kokeiluille, jotka tarkentavat tulkintaa ja ratkaisevat toiminnan kehitysrastiriitoja. Verkostomaisen työn kohteen uudistuminen vaatii lisäksi *toimijoiden verkoston* yhteistä panosta toiminnan kehittämiseen. Siinä kehittäminen laajenee toimijoiden oman toimintajärjestelmän ulkopuolelle niihin tahoihin, jotka osallistuvat saman kohteen toteuttamiseen (organisaation toimintakonsepti, kuvion alareuna). Kolmas työhyvinvoinnin edistämisen ulottuvuus liittyy toimijoiden *työn henkilökohtaisen mielen uudistumiseen* (kuvion oikea yläkulma). Toiminnan uudistamisen prosessissa työyhteisön jäsenten tulee siis muodostaa uusi henkilökohtainen suhde työn muuttuneeseen kohteeseen.

Yksilön materiaallinen ja käsitteellinen suhde toiminnan kohteeseen on työhyvinvoinnin edistämisen ytimessä. Mäkitalon (2005) kehittämä kohdehyvinvoinnin käsite kuvaa toiminnan kehityksen vaihetta, jossa työ on suhteellisen vakiintuneessa vaiheessa ja jossa yksilön on mahdollista löytää toiminnan kohteesta henkilökohtaisen mielen lähteitä. Tutkimukseni perusteella kosmetolo-

giopettajien kohdehyvinvoinnin lähteet olivat pitkälti omassa opetuksessa ja opiskelijoissa, mutta työn uudet osa-alueet eivät olleet muodostuneet henkilökohtaisen mielekkyyden lähteiksi. Yhteisöllä ei ollut yhteistä käsitystä toiminnan muuttuneesta kohteesta, mikä loi opettajille motiiviristiriidan kokemuksia ja vaikeutti työn hallintaa myös käytännössä. Miten opetustyön henkilökohtainen mieli voisi uudistua niin, että myös ”opetuksen ulkopuoliseen työhön” liittyisi nykyistä enemmän mielekkyyden kokemuksia? Käsittelen seuraavaksi tätä kohteen uudistumisen ulottuvuutta.

6.1 Työn henkilökohtaisen mielen uudistumisen elementit

Mäkitalo (2005) on kuvannut yksilön stressin kertovan toiminnan kehitysvaiheesta, jossa toiminnan kohteen uudistaminen on tullut välttämättömäksi. Sen perusteella, miten opettajat puhuivat työhyvinvoinnistaan, toiminnan uudistamisen välttämättömyys näytti ilmeiseltä myös tutkimuskohteessani. Opettajat tekivät työtään pitkälti yksin, eikä rationaalinen muutoksenteon tapa (ks. esim. Sahlberg 1996; Miettinen 1990) tukenut opettajayhteisön omaa kohteenmuodostusta ja uudelleentulkintaa. Leontjevin (1977) jako vain annettuihin ja todellisuudessa vaikuttaviin motiiveihin¹¹ auttaa ymmärtämään opettajan kokemusta oman opetuksen ja luokkahuoneen ulkopuolisen työn vastakkaisuudesta. Leontjevin (mt.) mukaan *annetut motiivit* ovat ainoastaan toiminnan herättäjiä tai virittäjiä, mutta yksilö ei liitä niihin henkilökohtaista mieltä. Sen sijaan *todellisuudessa vaikuttaviin motiiveihin* liittyy vahva henkilökohtainen mieli, vaikka yksilö ei olisi aina edes tietoinen toiminnan motiiveista tai niiden henkilökohtaisesta tärkeydestä itselle. Tapa, jolla opetustyötä oli uudistettu ja jolla uusia työn sisältöjä oli tuotu opettajien työhön, näytti jättäneen uudet työn sisällöt ”vain annetuiksi” motiiveiksi.

Leontjev (mt.) on todennut, ettei yksilön toiminnalle antama henkilökohtainen mieli muutu kovin helposti. Luokkahuoneen ulkopuolisen työn vahvistuminen opettajien työn henkilökohtaisena mielenä edellyttäisi *koko opettajayhteisön toiminnan kohteen uudelleentulkintaa* aiempaa laajemmasta näkökulmasta. Tämä tarkoittaisi opettajan työn ”todellisuudessa vaikuttavan” motiivin laajenemista omista opiskelijoista ja omasta opetuksesta yhteisölliseen työn kohteeseen, jonka tuottamiseen osallistuu koko opettajayhteisö yhteistyössä oppilaitoksen muiden toimijoiden, työelämän ja opiskelijoiden kanssa. *Toiminnan muutoksessa työhyvinvointia voidaan edistää auttamalla työyhteisöä muuttuneen kohteen yksilöllisessä ja yhteisöllisessä työstämisessä uudeksi henkilökohtaiseksi mieleksi ja vaikuttavaksi motiiviksi*. Ilman toiminnan kohteen tietoista laajentamista uudet työn sisällöt jäävät vain ”tyhjiksi teoiksi” vailla henkilökoh-

¹¹ Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus -teoksen suomennoksessa *annettu motiivi* on suomennettu ”motiiviärsykkeeksi” ja todellisuudessa vaikuttava motiivi ”mielenmuodostajamotiiviksi” (Leontjev 1977, 165).

taista mieltä. Toiminnan uudistuneen kohteen ei kuitenkaan tarvitse olla täsmälleen sama kaikille työyhteisön jäsenille. Opettajayhteisöä voi pikemmin kannatella *vastavuoroinen* tai jopa *vastakohtien yhteisyys*, joka muodostaa yhteisön ammattin hallinnan perustan (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010).

Sannino (2010b) on esittänyt, että työn muutoksessa työyhteisöissä tulee vaa- lia rakentavan vastarinnan ilmaisemista ja kokevan työstämisen prosessia. Vas- tarinnan ilmaisut ovat merkki siitä, että kyse on toimijoiden työhyvinvoinnin kannalta tärkeistä asioista, joihin heillä on syntynyt henkilökohtainen suhde. Työhyvinvoinnin interventioissa tarvitaan välineitä sen ymmärtämiseen, mihin henkilökohtaisesti tärkeisiin asioihin työyhteisön jäsenet kiinnittyvät työssään ja miten tämä suhde muuttuu työtoiminnan murroksessa. Nostankin *motiiviristi- riitojen tunnistamisen ja niiden kokevan työstämisen* työhyvinvoinnin edistä- misen keskeisiksi elementeiksi. Kokevan työstämisen kautta yksilöiden on mah- dollista työstää henkilökohtaisesti koettuja motiiviristiriitoja uusiksi yhteisölli- siksi työkäytännöiksi. Toisaalta yksilöitä voi auttaa eteenpäin myös tietoisuus siitä, että voimakkaatkaan motiiviristiriidat eivät ole yksinomaan kielteinen ilmiö, vaan tärkeä kehityksen ja oppimisen edellytys. Motiiviristiriitojen koh- taamista ja työstämistä voidaan pitää keskeisinä elementteinä työn henkilökoh- taisen mielen ja yhteisen kohteen välisen ”vierauden, jopa vastakkaisuuden” (Leontjev 1977, 123) ratkaisemisessa.

Työhyvinvoinnin edistämisen liittäminen työn henkilökohtaisen mielen uudistumiseen ei ole aivan uusi ajatus opettajatutkimuksissa. Tätä ajatusta on pyritty tavoittamaan esimerkiksi opettajien tunteita ja identiteetin muutosta käsittelevässä tutkimussuuntauksessa (ks. esim. Lasky 2005; Vähäsantanen 2013). Siinä yksilö tulkitsee työn muutoksen merkitystä itselle ja käy identiteet- tineuvotteluja suhteessa muutokseen. Toiminnan teorian tulkinta työn muutok- sen henkilökohtaisesta työstämisestä poikkeaa kuitenkin identiteettitutkimuk- sen valtavirrasta siinä, ettei kokeva työstäminen ole vain yksilön ”päänsisäinen” tulkintaprosessi. Kuten Sannino (2010b) korostaa, yksilöllisesti koettujen motii- viristiriitojen juuret ja ratkaisut löytyvät aina materiaalisesta työtoiminnasta. Henkilökohtaisesti koettu kriittinen konflikti voi myös käynnistää kokonaan uudenlaista toimintaa. Tätä näkökulmaa opettajien emootiotutkimuksissa ei juuri ole käsitelty – yksilöiden toimijuus rajautuu pikemminkin annetun toimin- tamallin sisään kuin sen rajojen murtamiseen. Kohteen uudistumisen toinen keskeinen ulottuvuus onkin se, miten työyhteisö kehittää yhteisiä työkäytäntöjä – toimintajärjestelmän osatekijöitä – toiminnan kohteen paremmaksi hallitse- miseksi.

6.2 Kehittämisen motiivin viriämisestä toiminnan ristiriitojen ratkaisuihin

Kehittävän työntutkimuksen interventioissa on korostettu kyseenalaistamista työyhteisön ekspansiivisen oppimisprosessin ensimmäisenä vaiheena (ks. esim. Engeström 1999c). Kehittämisen interventiossa tuotettavan peiliaineiston avulla pyritään tietoisesti käynnistämään työyhteisössä aiempien toimintatapojen kyseenalaistaminen ja luomaan tätä kautta yhteisöllinen kehittämisen motiivi. Tutkimuskohteessani kosmetologiohjaajat ilmaisivat henkilökohtaista muutoksen tarvetta ja kyseenalaistivat voimakkaastikin työn organisoinnin tapoja oppilaitoksessa. Tästä huolimatta opettajien kyseenalaistaminen ei heti muuttunut muutostoimijuuudeksi ja opettajat pikemminkin torjuivat tutkijoiden kehittämispyrkimykset (ks. Koli 2005). Miksi opettajien kokema muutostarve ja interventio eivät kohdanneet ja mitkä toisaalta olivat ne elementit, jotka käynnistivät kehittämisen opettajayhteisössä?

Tulkitsen olleen kyse *kehittämisen motiivin yhteisöllisen muodostumisen* edellytyksistä. Opettajien yksittäiset työtään koskevat kyseenalaistukset eivät riittäneet muodostamaan yhteistä kehittämisen kohdetta. Toisaalta näytti siltä, ettei opettajilla ylipäätään ollut kovin selkeää yhteistä kohdetta, johon kehittämissuunnitelmia olisi voinut suunnata. Yhteisen kohteen puuttuessa opettajilla ei ollut yhteistä reflektiopintaa muutoslaboratorioon. Muutoslaboratorion edessä peiliaineisto ja sen työstämiseen käytetyt yhteiset analyysivälineet (*toiset virikkeet*; vrt. Vygotsky 1978; Engeström 2011; Engeström ym. 2014) auttoivat kuitenkin opettajia jakamaan työhönsä liittyviä kokemuksia ja virittivät tätä kautta yhteisöllisen kehittämisen motiivin (ks. Koli 2011). Peiliaineisto mahdollisti uusia näkökulmia opetustyön pulmiin. Tutkimukseni osoitti myös, että opettajien motiivi työn yhteiseen kehittämiseen kehkeytyi *osittain vasta kehittämiskokeilun myötä* (ks. Launis & Koli 2005). Engeström (1987, 330–331) onkin todennut, että uuden toimintatavan *ponnahduslauta* ja ”henkilökohtainen kirkastuminen” saattavat viritä vasta kehittämisen myöhemmässä vaiheessa, ideoiden materialisoituessa uudeksi toiminnaksi.

Kohdehyvinvoinnin teorian mukaan työhyvinvointi syntyy toiminnassa. Siinä työhyvinvointi ei tarkoita yksinomaan työn henkilökohtaisen mielekkyyden kokemusta, eikä kohdehyvinvointia edistetä sillä, että jokainen saa keskittyä ”itselle tärkeisiin” asioihin työpaikalla. Viime kädessä työtoiminta tähtää aina asiakashyödyn tuottamiseen tuotteiden tai palvelujen muodossa, ja työn organisoimisen tavat ovat optimaalisia ratkaisuja työn käyttöarvon ja vaihtoarvon välillä (Engeström 1987). Työhyvinvoinnin edistämisen ratkaisujen tulee liittyä työn mielekkyyden ohella siis myös organisaation toiminnan tarkoitukseen ja strategiaan tavoitteisiin. Toiminnan nykyisten ongelmien ymmärtäminen edellyttää puolestaan sen tarkastelua, mikä toiminnan tarkoitus on ollut eri aikoina ja millainen toimintakonsepti organisaatioon on rakennettu tämän tarkoituksen

toteuttamiseksi. Näin voidaan jäljittää toiminnan ilmiöngelmien taustalla olevia kehitysristiriitoja ja tulkita niitä toiminnan muutosten näkökulmasta.

Katsaus ammatinopetuksen kehityshistoriaan (ks. luku 4) osoitti, että ammatinopetus on hakenut eri vuosikymmeninä paikkaansa oppilaitosmuotoisen opetuksen ja työelämän välimaastossa. Kosmetologiopettajien työ oli yhdistelmä perinteistä luokkahuoneopetusta sekä työelämä- ja asiakaslähtöistä käytännön opetusta, mikä aiheutti jännitteitä opettajien työhön (ks. Koli 2011). Esimerkiksi teoria-aineet opetettiin useimmiten erillään käytännön opetuksesta, eivätkä opiskelijat aina nähneet niiden merkitystä kosmetologin tulevan ammattikäytännön kannalta. Osa opiskelijoista myös koki ammattiin liittyvät rutiinit, kuten välinehuollon ja siivouksen, epämotivoivana, koska he olivat omien sanojensa mukaan ”tulleet opiskelemaan kosmetologin ammattia, eivät siivousta”. Opettajilla oli kokeiluja muun muassa teoria-aineiden ja käytännön opetuksen integroimisesta, mutta ne eivät jääneet pysyviksi käytännöiksi. Työhyvinvointia edistävässä työn kehittämisen tulisi ymmärtää tämänkaltaisia *historiallisesti kehkeytyneitä ristiriitoja* ja tähdätä niiden ratkaisemiseen työn hallintaa ja mielekkyyttä edistävällä tavalla. Opetustyön kohteen laajeneminen perinteisestä opettajajohtoisesta ”tiedonsiirrosta” työelämän ilmiöihin ja kokonaisvaltaisen ammatinhallinnan ohjaamiseen tarkoittaisi muutosta toimintajärjestelmän joka osatekijässä sekä ennen kaikkea opiskelijoiden osallisuuden vahvistamista oppimistoiminnassa.

Työhyvinvoinnin edistämisen interventio työyhteisössä tähtää siihen, että yksilöt voivat *tulla tietoiseksi työssään esiintyvien ongelmien taustalla olevista kehitysristiriidoista*. Kun ulkopuolelta tuleva muutos muuttaa olennaisesti toimintajärjestelmän jotakin osatekijää, tämän osatekijän ja toimintajärjestelmän muiden osien välille syntyy ristiriita (Ilyenkov 1982). Mikäli työyhteisön jäsenet eivät koe voivansa vaikuttaa toimintajärjestelmään, he saattavat aluksi ulkoistaa oman toimintansa ristiriidat ulkopuolisten tahojen syyksi. Ongelmien ulkoistaminen estää sen, että yhteisön jäsenet voisivat löytää ongelmiin ratkaisuja omasta toiminnastaan. Huomion suuntaaminen työyhteisön omaan toimintajärjestelmään voi olla yksilöille kivuliasta, mutta vain tätä kautta yhteisön jäsenten *muutostoimijuus* (Engeström ym. 2014) voi vahvistua. Toiminnan ja sen kehityksen tarkastelun avulla yksilöt voivat irtautua työn ongelmien yksipuolisista määrittelyistä ja nähdä työn ilmiöngelmat *moninaisissa, kehittyvissä yhteyksissään*. Yksittäisten parannusten sijaan työyhteisön jäsenet voivat löytää toiminnalleen sellaisen uuden toimintaperiaatteen, joka avaa yhteisölle kokonaan uusia kehitysmahdollisuuksia.

Työn yhteiseen tutkimiseen perustuvassa kehittämisessä ei aseteta kehittämisintervention tavoitteita etukäteen tai pyritä vaikuttamaan työn ennalta määrättyihin tekijöihin. Työhyvinvoinnin tutkija aloittaa työnsä selvittämällä yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa ne toiminnalliset yhteydet, joissa yksilöiden työhyvinvoinnin kokemukset syntyvät. Tämä tarkoittaa kehittämisen kohteena

olevan toimintajärjestelmän ja sen kehitysvaiheiden jäljittämistä, erityisesti toiminnan kohteen osalta. Verkostomaisessa työssä työhyvinvoinnin ilmiöitä tulee tarkastella myös yhteyksissään muihin toimintajärjestelmiin, jotka osallistuvat saman kohteen tuottamiseen. Työhyvinvoinnin edistämiseksi ei siis haeta välitömiä ratkaisuja, vaan ensin pyritään selvittämään, millaisia kehitysristiriitoja ilmiongelmien taustalla on. Intervention keskeinen tavoite on näin työhyvinvoinnin ongelmien uudelleentulkinta ja sellaisten kehittämiskokeilujen toteutus, joiden oletetaan ratkaisevan toiminnan kehitysristiriitoja. Kehittämiskokeilut tuottavat kehitettävästä toiminnasta ja toimijoiden työhyvinvoinnista lisää tietoa, ja lopullinen uuden toimintatavan luominen voi olla pitkäkin prosessi.

Tämä interventiomenetelmä poikkeaa merkittävästi perinteisistä työhyvinvoinnin interventioista, joissa toimenpiteet kohdistetaan tutkijan ennakkoletuksen mukaisiin työn kuormitus- tai voimavaratekijöihin. Työhyvinvointia edistävässä työn kehittämisessä työyhteisön jäsenet osallistuvat omaa työtoimintaansa koskevan tiedon tuottamiseen ja kehityshypoteesien rakentamiseen (Miettinen & Virkkunen 2005). Peiliaineiston yhteinen analyysi tähtää siihen, että toimijat voivat tarkastella toimintaansa ulkopuolisen silmin ja tunnistaa työhyvinvoinnin ongelmia aiheuttavia kehitysristiriitoja. Työtoiminnan kehityksestä tulee saada kokonaiskuva, koska työhyvinvoinnin ongelmat ovat alkaneet kehkeytyä jo toiminnan aikaisemmissa kehitysvaiheissa. Työhyvinvoinnin edistäminen tapahtuu näin aina toimijoiden yhteisössä, mutta samalla yksilöt ovat toiminnan liikkeellepaneva voima. Tässä prosessissa myös mahdolliset vastarinnan ilmaisut ovat arvokkaita ja niitä voidaan pitää merkinä yksilön henkilökohtaisen oppimisprosessin käynnistymisestä (vrt. Sannino 2010b). Näin voidaan ymmärtää, mikä ihmisiä motivoi työssään, ja löytää toiminnan kehityksen idut työhyvinvoinnin edistämiseksi.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Olen tässä väitöskirjassa tutkinut ammatinopettajien työhyvinvointia ja sen edistämistä opetustyön muutoksessa. Tutkimukseni tarkoituksena oli ylittää vallitsevien työhyvinvoinnin tutkimussuuntausten ristiriitaisuuksia ja kehittää vaihtoehtoista lähestymistapaa työhyvinvoinnin tutkimiseen ja edistämiseen muuttuvassa työtoiminnassa. Hyödynsin tutkimustehtävässä toiminnan teorian käsitteistöä ja väitöskirjani neljän artikkelin empiirisiä löydöksiä kauneudenhoitoalan opettajien työstä ja työhyvinvoinnista. Artikkelien tulosten myöhempi tarkastelu osoitti alun perin käyttämäni käsitteet riittämättömiksi ja täydensin niitä käsitteistöllä, jonka avulla oli mahdollista ymmärtää paremmin opettajien subjektiivista kokemusmaailmaa. Väitöskirjani lopulliset tulokset ovat siis syntyneet teorian ja empirian tiiviissä vuoropuhelussa.

Väitöskirjan viimeisessä luvussa arvioin tutkimukseni tuloksia ja väitöskirja-prosessia. Pohdin ensin väitöskirjan tulosten merkitystä työhyvinvoinnin tutkimukselle ja edistämislle sekä toiminnan teorialle ja kehittäväälle työntutkimukselle. Tämän jälkeen arvioin tutkimustulosten ja työhyvinvointia koskevan teorian yleistettävyyttä tutkimukseni ulkopuolisiin työyhteisöihin. Teoriakehityksen lisäksi tutkimukseni tavoitteena oli tuottaa sellaista työhyvinvointitietoa, jota työyhteisö voi hyödyntää työhyvinvoinnin edistämisessä. Tutkimuksen relevanssi tai merkitys (Hammersley 1992) työhyvinvoinnin tutkimukselle ja edistämislle on siis tulosten yleistettävyyden ohessa väitöskirjan tuotosten keskeinen arviointikriteeri.

7.1 Tutkimuksen anti työhyvinvoinnin tutkimukselle ja edistämislle

Kehitin tutkimuksessani systeemistä ja dialektista lähestymistapaa työhyvinvoinnin tarkastelemiseen. Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä oli kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria. Hyödynsin tutkimuksessani *kehittävää tutkimusotetta* ja Leontjevin (1977) *kohteellisen toiminnan* käsitettä ja kehitin lähestymistapaa, jonka avulla työhyvinvointia oli mahdollista tarkastella samanaikaisesti sekä yksilöiden kokemuksena että työtoiminnassa syntyvänä ilmiönä. Työhyvinvoinnin tarkasteleminen yksilöiden kokemusten ja yhteisön toiminnan kautta oli myös opettajien kehittämisintervention kantava ajatus. Työhyvinvointi on suomalaisessa työhyvinvoinnin tutkimuksessa yleisesti käytetty termi, ja päädyin myös omassa tutkimuksessani tämän termin käyttöön. Työssäni määrittelin työhyvinvoinnin kuitenkin teoreettiseen kehittelyyn perustuen, ja tämä kehittäminen oli myös yksi väitöskirjani keskeinen tulos.

Opettajien työhyvinvoinnin tarkasteleminen kehittyvän toiminnan näkökulmasta mahdollisti *uudenlaisen analyysiyksikön* työhyvinvoinnin tutkimuksessa. Siinä työhyvinvointi ei ollut yksinomaan yksilön konstruktio tai työn rakenteiden määräämää, vaan yksilön ja toiminnan vastavuoroisen kehityksen tulos. Toiminnan teoria auttoi tarkastelemaan opettajien työhyvinvoinnin kokemuksia opettajayhteisön toiminnan ja koko ammatinopetuksen muuttuvan tarkoituksen näkökulmasta. Tutkimukseni osoitti opettajayhteisön toiminnan kytkeytyvän monin tavoin yhteiskunnan ja työelämän kehitykseen, minkä johdosta myös opettajien työhyvinvointia tuli tarkastella näiden toimintojen kehityksen osana. Samalla tutkimukseni teki näkyväksi ammatinopettajien työn moninaisen arjen, jota ei tietääkseni ole aiemmin tutkittu etnografisin menetelmin.

Hyödynsin tutkimuksessani kehittävää tutkimusotetta, jossa opettajien yhteisö *tutki ja kehitti työtoimintaansa* yhdessä ulkopuolisten tutkijoiden kanssa. Tutkimuksessani interventio oli samaan aikaan *sekä tutkimuksen menetelmä että työhyvinvoinnin edistämisen väline*. Tutkimusotteen kehittelyyn ja tutkimustulosten tulkintaan vaikutti merkittävällä tavalla se, että interventio eteni osittain ristiriitaisella tavalla. Opettajat ilmaisivat vahvaa toimijuutta torjumalla tutkijoiden tulkinnat, eikä alkuperäinen tutkimusote auttanut tutkijoita riittävästi käsittelemään tätä ilmiötä muutoslaboratoriossa. Tutkimuksen uudet käsitteet täydensivät lähestymistapaa ja toivat esiin, miten yksilöt itse rakentavat työhyvinvointiaan ja työnsä henkilökohtaista mieltä. Motiiviristiriidan käsite auttoi ymmärtämään, miksi työn muutos voi vaikuttaa työyhteisön jäseniin eri tavoin. Kehittämisen interventiossa myös *uusien toimintatapojen kokeilut* olivat keskeinen työhyvinvoinnin edistämisen vaihe. Opettajien kehittämistoiminnan tutkiminen auttoi ymmärtämään, miksi interventioiden tulokset saattavat olla ristiriitaisia eikä toivottuja työhyvinvoinnin vaikutuksia aina saavuteta.

Tutkimuksessani tarkastelin opetustyön muutosta laajemmasta näkökulmasta kuin aiemmat opettajien työhyvinvoinnin tutkimukset. Niissä huomio on yleensä kohdistunut yksittäisen, ulkopuolelta tuodun muutoksen seurausten tarkasteluun, jolloin kokonaiskuva tutkittavan toiminnan muutoksesta on jäänyt puuttumaan. Tutkimukseni lähtökohta oli, että opetustyön muutosta tulee ymmärtää opettajien oman työtoiminnan kehityksen kautta ja että tässä kehityksessä ulkopuolelta tuodut uudistukset ovat yksi muutos muiden joukossa. Hyödynsin tässä tarkastelussa *teoreettiseen yleistämiseen* perustuvaa tutkimusotetta, jossa ilmiöiden ymmärretään olevan erottamaton osa historiallisesti kehittyvää toimintojen järjestelmää.

Tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat edellyttivät työhyvinvoinnin tutkimusmenetelmäksi *muutoksen etnografiaa* (Hasu 2005; Kerosuo 2006). Yhdistin opetustyön historiallisen kehityksen tarkastelun kosmetologiopettajien nykyistä toimintaa tutkivaan etnografiaan. Näin oli mahdollista saada esiin opettajien *työhyvinvoinnin kannalta olennaisten vuorovaikutussuhteiden kokonaisuus* (vrt. Bronfenbrenner 1977; Tolman 1981). Tämä kokonaisuus oli olemassa

sekä objektiivisesti opettajayhteisön toiminnan rakenteina että subjektiivisesti yksilöiden työlleen antamana henkilökohtaisena mielenä. Toiminnan eritahtinen muutos näkyi opettajien työssä eri suuntaan vetävinä motiiviristiriitoina. Yksilölliset motiiviristiriitojen kokemukset juontuivat opetustyön historiallisesta kehitysvaiheesta ja esitin niiden ratkaisujen löytyvän yhteisöllisestä toiminnan kehittämisen prosessista.

Tutkimuksessani tarkastelin työhyvinvointia *toiminnan henkilökohtaisen mielen ja yhteisöllisen merkityksen suhteessa* syntyvänä ilmiönä (vrt. Mäkitalo 2005). Olennaista tässä tarkastelussa oli, että työhyvinvoinnilla on sekä toiminnan että yksilön kehitykseen liittyvä ulottuvuus, jotka vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa. Työn sisällöllinen merkityksellisyys on noussut viime vuosina muillakin toimialoilla työhyvinvoinnin tutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi. Työn muokkauksen tai ”tuunauksen” (*job crafting*) käsitteen avulla on kuvattu sitä, kuinka työntekijät vaikuttavat omaan työhönsä työn mielekkyyden ja sujuvuuden lisäämiseksi (ks. esim. Wrzesniewski & Dutton 2001; Hakanen, Harju, Seppälä, Laaksonen & Pahkin 2012; Kira, Balkin & San 2012; Lips-Wiersma & Wright 2012; Petrou, Demerouti, Peeters, Schaufeli & Hetland 2012). Työn tuunauksen on nähty kuitenkin perustuvan yksilön subjektiivisiin kokemuksiin työn mielekkyyttä lisäävistä asioista, eikä sitä ole tarkasteltu niinkään työyhteisön toiminnan tavoitteellisen kehittämisen välineenä.

Väitöskirjani toi panoksen myös työhyvinvoinnin interventioden tutkimukseen. Yksilö- ja organisaatiotason hyvinvointi-interventiot ovat yleensä perustuneet stressitutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, jonka mukaan työhyvinvointia edistetään työn kuormitus- ja voimavaratekijöitä tunnistamalla ja niihin vaikuttamalla. Työtoiminta tai sen muutos eivät yleensä ole olleet interventioiden kohteena, ja työyhteisöt ovat harvemmin osallistuneet työtään koskevan tutkimustiedon analysointiin. Nielsen ym. (2010b, 225) ovat todenneet useimpien interventiotutkimusten perustuvan edelleen oletukseen, että työpaikalla ei tapahdu muutoksia. Merkittävät uudelleenorganisoinnit ovat kuitenkin yhä useamman työpaikan arkea, ja Nielsen ym. (mt.) toteavatkin, että työhyvinvoinnin interventioden tulisi ottaa nykyistä paremmin huomioon työpaikkojen muutostilanteet. Omassa tutkimuksessani kosmetologiopettajien työhyvinvoinnin kokemukset liittyivät keskeisellä tavalla osastolla tapahtuneisiin muutoksiin, ja näiden muutosten yhteinen tutkiminen ja haltuunotto oli opettajien kehittämisintervention lähtökohta. Yksittäisten syytekijöiden sijaan huomio oli opettajien työtoiminnan ristiriitojen tunnistamisessa ja ratkaisemisessa toiminnan välineitä ja työnjakoa kehittämällä.

Työhyvinvoinnin edistämistä koskevan teorian lisäksi tutkimukseni tuotti tietoa myös intervention käytännön etenemisestä työyhteisössä. Kirjallisuuskat-
sausta tehdessäni en löytänyt tutkimuksia, joissa työhyvinvoinnin edistämisen interventioita olisi tutkittu etnografisesti tai joissa työhyvinvoinnin edistämisen välineitä olisi systemaattisesti eritelty ja kehitetty. Tutkimuksessa on yleensä

keskitytty interventioiden vaikutusten tilastolliseen tarkasteluun ja itse interventioprosessi on jäänyt hämärän peittoon (ks. myös Cox ym. 2007). Randall, Cox ja Griffiths (2007) sekä Nielsen (2013) ovat myös todenneet, ettei työntekijöiden oman toiminnan vaikutusta interventioiden etenemiseen ole tutkittu riittävästi. Oma tutkimukseni osoitti, että opettajat vaikuttivat merkittäväällä tavalla kehittämisintervention kulkuun ja etteivät tutkijoiden suunnitelmat intervention etenemisestä aina kohdanneet osallistujien intressien kanssa (ks. Koli 2005). Opettajien kehittämisponnistukset työyhteisössä osoittivat, että työhyvinvointia edistävässä kehittämisessä tarvitaan monien eri toimintajärjestelmien huomioon ottamista.

7.2 Tutkimuksen anti toiminnan teorialle ja kehittäväälle työntutkimukselle

Tutkimukseni keskeinen anti toiminnan teorialle ja kehittäväen työntutkimuksen metodologialle on työhyvinvoinnin käsitteistön ja työhyvinvoinnin edistämistä koskevan teorian kehittämisessä. Mäkitalon (2005) kehittämä kohdehyvinvoinnin käsite korostaa työn henkilökohtaisen mielen ja työssä onnistumisen keskeistä merkitystä työhyvinvoinnin osatekijöinä. Mäkitalon (mt.) tutkimus pohjautui työntekijöiden haastatteluihin ja hän totesi lisätutkimusta tarvittavan siitä, miten työntekijälle merkitykselliset motiivit ja kohdehyvinvoinnin lähteet ilmenevät toiminnassa (mt., 335). Omassa tutkimuksessani käytin etnografisia menetelmiä, ja opettajien työhyvinvointia koskeva aineisto muodostui pääasiassa opettajien työtilanteista ja työtä koskevasta puheesta vuorovaikutustilanteissa. Opettajien kokemien motiiviristiriitojen tarkasteleminen osana opetustyön historiallista kehitystä auttoi ymmärtämään, miten opettajat rakentavat työnsä henkilökohtaista mieltä. Motiiviristiriidan, kriittisen konfliktin ja kokevan työstämisen käsitteet täydentävät näin kohdehyvinvoinnin teoriaa.

Kehittäväen työntutkimuksen interventiot ovat painottuneet yhteisön toimintaan ja muutoslaboratoriota koskevissa empiirisissä tutkimuksissa on tarkasteltu yksilöitä vain vähän (ks. Sannino 2010b; Engeström & Sannino 2011; Kerosuo 2011). Tutkimukseni tuotti lisää tietoa siitä, miten yksilöt kokevat työtoiminnan muutoksen ja miten he voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa merkittävästikin muutoslaboratorion ja koko tutkimusprosessin etenemiseen. Osallistujat saattavat kokea interventiotilanteen tutkijan oletuksista poikkeavalla tavalla ja olla esimerkiksi haluttomia tuottamaan työtään koskevia häiriökuvauksia (ks. Koli 2005). Myös Engeström ym. (2014) toteavat, että interventiotilanteessa työyhteisön jäsenet ”täyttävät” tutkijoiden tarjoamat välineet omilla merkityksillään ja tätä kautta osallistuvat odottamattomillakin tavoilla kehittämisen välineiden muokkaamiseen. Interventio luo kokonaan uudenlaista toimintaa tutkijan ja osallisten välille ja myös tähän toimintaan voi itsessään liittyä käsittelyä vaativia kehitysristiriitoja. Niin työntekijöiden kuin tutkijan suhde kehittämisinterventi-

oon on ollut toistaiseksi aliteoretisoitu alue kehittävässä työntutkimuksessa. Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan, jotta työntekijöiden toimijuutta kehittämisen interventiossa voitaisiin tukea täysipainoisesti.

Tutkimukseni toi esiin työn henkilökohtaisen mielen merkityksen yksilön toiminnassa. Hyödynsin tutkimuksessani Leontjevin (1977) teoreettista kehittäelyä yksilön ja toiminnan suhteesta. Tätä teoriaa on vielä hyödynnetty melko vähän toiminnanteoreettisessa nykytutkimuksessa. Ajatus toiminnan henkilökohtaisen mielen ja yhteisöllisen merkityksen kehittyvästä jännitteestä voi kuitenkin auttaa ymmärtämään, miten yksilön suhde työhön kehittyy esimerkiksi toiminnan ekspansiivisen kehityksen syklissä (vrt. Engeström 1987). Kerosuo (2011) ja Heikkilä (2012) ovat todenneet yksilöiden toimijuuden toiminnan kehittämisen vaihtelevan sen mukaan, missä kehityksen vaiheessa he itse ovat suhteessa toiminnan kehitykseen. Hyödynsin työssäni myös Vasilyukin (1988; Sannino 2010b) kokevan työstämisen käsitettä, jonka avulla on mahdollista ymmärtää yksilön näkökulmaa toiminnan kehittämiseen. Kokevalla työstämisellä on yhtymäkohtia myös toiminnan teoriaan perustuvaan kehitysvuoropuhelun menetelmään, jossa tuetaan yksilöiden henkilökohtaista oppimista ja kehittymistä työtoiminnan muutoksessa (ks. esim. Heikkilä 2012; Heikkilä & Seppänen 2014).

7.3 Tutkimuksen validiteetti ja tutkimustulosten yleistettävyys

Tutkimukseni tarkoituksena oli kehittää sellaista työhyvinvoinnin tutkimisen ja edistämisen lähestymistapaa, jonka avulla olisi mahdollista ylittää aikaisempien työhyvinvointitutkimusten ristiriitaisuuksia. Tämän tutkimustehtävän toteuttamisessa opettajayhteisön kehittämisen interventio oli samaan aikaan sekä tutkimuksen että työhyvinvoinnin edistämisen väline. Interventio tuotti tietoa niistä toiminnan rakenteista, joissa paikallisen työyhteisön hyvinvoinnin kokemukset syntyivät, mutta samalla sen tarkoituksena oli löytää toiminnan kehitysmahdollisuuksia ja sitä kautta myös työhyvinvoinnin edistämisen mahdollisuuksia.

Tutkimuksen validiteettia tulee arvioida ennen kaikkea suhteessa tutkimuksen tarkoitukseen: toisin sanoen, täyttääkö tutkimus sille asetetun tutkimustehtävän (vrt. Bronfenbrenner 1977, 516)? Tästä näkökulmasta olennaista ei ole niinkään se, ovatko tutkimuksen tuottamat havainnot empiirisesti (tilastollisesti) yleistettäviä. Keskeisempää on tutkimuksen *analyttinen tai teoreettinen yleistettävyys* (Yin 1995, 36–37) eli se, ovatko tutkimuksen empiiriset löydökset yleistettävissä laajempaan ilmiötä koskevaan teoriaan ja mahdollistiko tutkimuksen analyysiyksikkö tällaisen teoreettisen yleistämisen. Yinin (mt.) mukaan tutkimuksella on teoreettista yleistettävyttä, mikäli tapaustutkimuksen pohjalta on mahdollista luoda teoria, joka pätee tutkimusta toistettaessa.

Tutkimukseni perustui teoreettiseen yleistämiseen tähtäävään tutkimusotteeseen. Teoreettisessa yleistämisessä olennaista ei ole se, kuinka samanlaisia tut-

kittavat ilmiöt ovat ulkoisesti tai millaiset ulkoiset samankaltaisuudet yhdistävät tutkimuksen eri kohderyhmiä. Aiempi työhyvinvoinnin tutkimus on perustunut pitkälti empiirisen yleistämisen periaatteelle, jossa pyritään yleistettävyyteen jättämällä tutkimuskohteen paikalliset erityispiirteet, kuten työn sisältö ja kehityshistoria, huomiotta. Teoreettisessa yleistämisessä tällaiset erityispiirteet sen sijaan sisällytetään tarkasteluun ja tutkimuksessa tähdätään säännönmukaisuuksien löytämiseen siinä, miten nämä piirteet liittyvät toisiinsa. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoitti sen ymmärtämistä, miten opetustyön muuttuva kohde, työn henkilökohtainen mieli ja opettajien kokemat motiiviristiriidat kytkeytyvät yhteen ja heijastuvat opettajien työhyvinvoinnin kokemuksiin. Tutkimukseni tuloksena syntynyt teoria työhyvinvoinnista ja sen edistämisestä on näin ollen yleistettävissä opettajien työhön myös muissa oppilaitoksissa ja muilla koulutusasteilla sekä laajemminkin työpaikoille, joissa eletään toiminnan merkittävien muutosten keskellä.

Laadullisen tutkimuksen *sisäinen validiteetti* kohdistuu sen arvioimiseen, millä perusteella tutkija tekee päätelmiä epäsuorasti havaittavissa olevista ilmiöistä (Yin 1995). Tutkimuksen sisäinen validiteetti on sitä parempi, mitä avoimempi tutkija on tutkimusprosessin aikana tekemistään päätöksistä ja ratkaisuista (Anfara, Brown & Mangione 2002). Väitöskirjassani pyrin lisäämään tutkimuksen sisäistä validiteettia kuvaamalla tutkimuksen eri vaiheet ja aineiston analyysin olennaisilta osilta (ks. luvut 5.1 ja 5.2). Väitöskirjan tutkimuskysymykset saivat täsmällisen muotonsa vasta yhteenvedon kirjoittamisen vaiheessa ja ne nousivat paitsi teoreettisista intresseistä, myös väitöskirjan artikkelien löydöksistä. Olen pyrkinyt kuvaamaan sitä ajatteluprosessia, jonka kautta päädyin tutkimuskysymyksiin, ja tarkastelemaan kriittisesti myös omia aikaisempia valintojani.

Mason (1996, 26–27) korostaa tutkimuksen *ontologista johdonmukaisuutta* validiteetin lisääjänä. Kirjallisuuskatsauksen perusteella työhyvinvoinnin tutkimuksissa ei ole yleensä tuotu esiin tutkimusten taustaoletuksia, mutta omassa tutkimuksessani pyrin Masonin (mt.) kuvaamaan ontologiseen johdonmukaisuuteen. Kuvasin tutkimukseni taustaoletuksia yhteenvedon luvussa 3 ja muodostin tutkimustehtävän ja tutkimuksen teoreettiset käsitteet vastaamaan näitä oletuksia. Tutkimukseni validiteettia tuleekin arvioida myös siitä näkökulmasta, mahdollistiko väitöskirjan empiirinen aineisto (epistemologia) opettajien työhyvinvoinnin ilmiöiden tarkastelemisen opetustyön toiminnallisissa ja kehittyvissä yhteyksissä (ontologia). Nähdäkseni tämä toteutui tutkimuksessani hyvin, sillä väitöskirjani kattoi tutkimusaineistoa sekä opettajien nykyisestä työtoiminnasta että kosmetologiopetuksen aiemmista kehitysvaiheista. Täydensin kosmetologiopettajien työn historiataarkastelua suomalaisen ammatinopetuksen historiaa koskevalla kirjallisuuskatsauksella.

Tutkimusaineistoani voidaan pitää kattavana läpileikkauksena kosmetologiopettajien työstä. Keräsin neljän lukukauden ajalta aineistoa, joka sisälsi työ-

tilanteita niin opetuksesta, opettajien kokouksista kuin opettajanhuoneestakin. Toisaalta aineiston ajallisen hajautuneisuuden käänttöpuolena voidaan pitää sitä, että en keskittynyt aineistonkeruussa kovin syvällisesti mihinkään tiettyyn opetustyön osa-alueeseen. Temaattisesti yksityiskohtaisin aineistoni ja analyysini koski opettajien keskusteluja opetustyön ”siivousongelmasta” (ks. Koli 2011). Suuri määrä tutkimusaineistoa jäi myös analyysien ulkopuolelle ja on mahdollista pohtia, olisinko päätyntä toisenlaisiin analyyseihin ja tulkintoihin, mikäli olisin valinnut analysoitavan aineiston toisin. Väitän kuitenkin, että yhdistettynä kosmetologiasaston ja ammatillisen koulutuksen historiaa koskevaan aineistoon tulkintani opettajien työhyvinvoinnista ja osaston kehitysristiriidoista olivat uskottavia.

Masonin (1996, 150) mukaan aineistosta tehtyjen tulkintojen läpinäkyvyys on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa. Artikkelien kirjoittamisen vaiheessa tärkeimmät analyysivälineeni olivat toimintajärjestelmän malli, työtoiminnan häiriöt, historialliset työtyypit ja toiminnan ristiriidat. Väitöskirjan yhteenvedon lopulliset tutkimuskysymykset tarkentuivat vasta yhteenvedon kirjoittamisen vaiheessa, artikkelien empiiristen löydösten ja teoreettisen tutkimuskirjallisuuden perusteella. Huomasin tarvitsevani alkuperäisten analyysivälineiden rinnalle muitakin käsitteitä, joita löysin toiminnanteoreettisista yksilönäkökulmaan painottuneista tutkimuksista. Teorian ja empirian vuorottelun voi olettaa lisäävän tutkimukseni sisäistä validiteettia, koska kumpikaan näistä ei täysin määrittänyt tutkimuksen etenemistä. Olen myös kuvannut tutkimuksen teoreettiset käsitteet perusteellisesti ja esittänyt tulkintojeni tueksi aineistoesimerkkejä.

Etnografisen tutkimuksen osalta on keskusteltu paljon siitä, missä määrin tutkija vaikuttaa aineistoa kerätessään tutkittavien toimintaan ja onko laadullinen aineisto tämän vuoksi vinoutunutta. Hammersley ja Atkinson (2007, 177) ovat kuitenkin todenneet, ettei yksikään aineisto ole itsessään validia tai epävalidia: olennaisempia ovat ne johtopäätökset, joita aineistosta tehdään. Tutkimusaineistoa kerätessäni en pyrkinyt olemaan missään määrin ”näkömätön” opettajille. Kävin epämuodollisia keskusteluja opettajien kanssa ja osallistuin silloin tällöin kokouskeskusteluihin. Läsnaoloni ei nähäkseni vaikuttanut merkittävällä tavalla opettajien toimintaan, joten tutkimusaineiston voi todeta kuvanneen luotettavalla tavalla kosmetologiopeettajien päivittäistä työtä. Sain myös opettajilta itseltään vahvistusta tutkimusaineiston laatuun: palautin kutakin opettajaa koskevat etnografiaraportit heille itselleen ja keskustelimme niistä haastatteluisa (niin sanottu virike-muistelumenetelmä; ks. luku 5.1). Käsittelimme etnografiaraportteja myös peiliaineistona opettajien muutoslaboratoriossa, jossa he itse valitsivat työhyvinvointinsa kannalta tärkeimmät häiriökuvaukset jatkoanalyysiin (ks. Launis & Koli 2005).

Tutkimukseni empiirinen aineisto on kerätty yli kymmenen vuotta sitten, jolloin tullaan kysymykseen mahdollisesta aineiston vanhenemisestä. Luvun 4 historiakatsaus osoitti ammatinopetuksen kehittyvän hitaasti, joten opetustyön

haasteet ja opettajien työhyvinvoinnin kokemukset ovat nykypäivänä todennäköisesti samankaltaisia kuin aineistoa kerätessäni. Toisaalta tutkimukseni kannalta ei ollut kiinnostavaa vain se, mitä tutkimassani työyhteisössä ”sattui tapahtumaan” silloin, kun tutkimus toteutettiin. Tärkeämpää oli opettajien työhyvinvoinnin kokemusten analysoiminen toiminnan muutoksen kehityksessä ja se, että työhyvinvoinnin yksilöllistävistä tulkinnoista oli mahdollista päästä toiminnan tutkimiseen ja kehittämiseen yhdessä opettajien kanssa.

Sutter (2011) on kuvannut tutkimus- ja interventioprosessia tutkijan ja tutkittavien toteuttamana hybridinä toimintana. Tällaisessa tutkimushybridissä tutkijan ja tutkittavien kehitys tukevat toisiaan ja kummallakin osapuolella on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Väitöskirjaprosessini kehityskaari on ollut pitkä, ja sekä toiminnan teoriassa että työhyvinvoinnin alalla on tehty tänä aikana paljon uutta tutkimusta. Ajan kulumisen ansiosta minun oli mahdollista sisällyttää tutkimukseeni näkökulmia, jotka eivät olleet tutkimukseni alkaessa vielä pinnalla. Toiminnan teoriassa yksi tällainen näkökulma liittyy yksilön toimijuuteen ja kokemuksiin kehittämisinterventioissa. Ajan kuluminen on mahdollistanut myös sen, että oma ajatteluni tutkijana on kehittynyt huomattavasti. Mikäli toteuttaisin opettajien työhyvinvointia koskevan tutkimuksen uudelleen, sisällyttäisin siihen opettajan työn kohteen eli opiskelijoiden näkökulman vielä keskeisemmin.

LÄHTEET

- Ahonen, H. (2008). Oppimisen kohteen ja oppijan vastavuoroinen kehitys. Teleyrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknologisesti-taloudellista kumousta. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 218, Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Almiala, M. (2008). Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Yliopistopaino.
- Anfara, V., Brown, K. & Mangione, T. (2002). *Qualitative analysis on stage: Making the research process more public.*
- Antaki, C. (1988) (toim.). *Analyzing Everyday Explanations. A Casebook of Methods.* London: Sage.
- Apple, M. (1986). *Teachers & Texts. A Political Economy of Class & Gender Relations in Education.* New York: Routledge.
- Argyris, C. (1980). *Inner Contradictions of Rigorous Research.* New York: Academic Press.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (2001) (toim.). *Handbook of Ethnography.* London: Sage.
- Bacharach, S., Bamberger, P. & Sonnenstuhl, W. (1996). The organizational transformation process: the micropolitics of dissonance reduction and the alignment of logics of action. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 477–506.
- Bacharach, S. & Mundell, B. (1993). Organizational politics in schools: Micro, macro, and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 423–452.
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1150–1157.
- Ballet, K., Kelchtermans, G. & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analyzing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209–229.
- Bambra, C., Egan, M., Thomas, S., Petticrew, M. & Whitehead, M. (2007). The psychosocial and health effects of workplace reorganisation. 2. A systematic review of task restructuring interventions. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 61, 1028–1037.
- Beehr, T. A. (1998). Research on occupational stress: an unfinished enterprise. *Personnel Psychology*, 51(4), 835–844.
- Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. Teoksessa Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (toim.). *International Handbook of Educational Change.* London: Kluwer Academic Publishers.

- Briner, R. & Reynolds, S. (1999). The costs, benefits, and limitations of organizational level stress interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 647–664.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–532.
- Brown, M., Ralph, S. & Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67, 1–12.
- Byrne, B. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. Teoksessa Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (toim.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Carr, D. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Deakin: University Press.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Cheng, Y. & Walker, A. (2008). When reform hits reality: the bottleneck effect in Hong Kong primary schools. *School Leadership and Management*, 28(5), 505–521.
- Clot, Y. (2009). *Clinic of Activity: The dialogue as instrument*. Teoksessa Sannino, A., Daniels, H. & Gutierrez, K. (toim.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: University Press.
- Cox, T., Boot, N., Cox, S. & Harrison, S. (1988). Stress in schools: An organizational perspective. *Work & Stress*, 2(4), 353–362.
- Cox, T., Karanika, M., Griffiths, A. & Houdmont, J. (2007). Evaluating organizational-level work stress interventions: Beyond traditional methods. *Work & Stress*, 21(4), 348–362.
- Cox, T., Taris, T. W. & Nielsen, K. (2010). Organizational interventions: Issues and challenges. *Work & Stress*, 24(3), 217–218.
- Critchley, H. & Gibbs, S. (2012). The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 64–76.
- Cuban, L. (2008). US school reform and classroom practice. Teoksessa Sugrue, C. (toim.). *The Future of Educational Change. International Perspectives*. London: Routledge.
- Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (2007) (toim.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: University Press.
- Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T. & Ludvigsen, S. (2010) (toim.) *Activity Theory in Practice. Promoting Learning across Boundaries and Agencies*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (1997). The changing social context of teaching in the United States. Teoksessa Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (toim.). *International Handbook of Teachers and Teaching. Volume II*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Davydov, V. V. (1990). *Types of Generalization in Instruction: Logical and Psychological Problems in the Structuring of School Curricula*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics.

- Day, C. & Lee, J. C.-K. (2011) (toim.). *New Understandings of Teacher's Work. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol. 6. New York: Springer
- Day, C. & Sachs, J. (2004) (toim.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Glasgow: Open University Press.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. Teoksessa Day, C. & Sachs, J. (toim.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Glasgow: Open University Press.
- Delamont, S. (2004). Ethnography and participant observation. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (toim.). *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379–396.
- Draper, S. (1988). What's going on in everyday explanation? Teoksessa Antaki, C. (toim.). *Analyzing Everyday Explanations. A Casebook of Methods*. London: Sage.
- Dusting, R. (2002). Teaching for understanding. The road to enlightenment. Teoksessa Loughran, J., Mitchell, I. & Mitchell, J. (toim.). *Learning from Teacher Research*. New York: Teachers College Press.
- Dworkin, G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69–78.
- Ellis, V., Edwards, A. & Smagorinsky, P. (2010) (toim.). *Cultural-historical Perspectives on Teacher Education and Development: Learning Teaching*. London: Routledge.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Engeström, R. (1999). Toiminnan moniäänisyys. Tutkimus lääkäriin vastaanottojen keskusteluista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Engeström, Y. (1984). *Orientointi opetuksessa*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Engeström, Y. (1985). Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. *Aikuiskasvatus*, 4, 156–164.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Jyväskylä: Gummerus.
- Engeström, Y. (1988). Reconstructing work as an object of research. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10(1), 21–27.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, Working and Imagining. Twelve Studies in Activity Theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1992). *Interactive Expertise. Studies in Distributive Intelligence. Research Bulletin 83*. Helsinki: University of Helsinki.
- Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Edita.
- Engeström, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55(2/3), 126–132.

- Engeström, Y. (1999a). Communication, discourse and activity. *The Communication Review*, 3 (1–2), 165–185.
- Engeström, Y. (1999b). Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work*, 8, 63–93.
- Engeström, Y. (1999c). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Teoksessa Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. (toim.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: University Press.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory and the social construction of knowledge. *Organization*, 7(2), 301–310.
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work. The change laboratory as an application of double stimulation. Teoksessa Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (toim.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: University Press.
- Engeström, Y. (2008). From design experiments to formative interventions. *Proceedings of the 8th International Conference on International Conference for the Learning Sciences*. Vol. 1, 3–24.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(4), 598–628.
- Engeström, Y. (2013a). Collective concept formation as creation at work. Teoksessa Sannino, A. & Ellis, V. (toim.). *Learning and Collective Creativity. Activity-Theoretical and Sociocultural Studies*. London: Routledge.
- Engeström, Y. (2013b). Foreword: formative interventions for expansive learning. Teoksessa Virkkunen, J. & Newnham, D. S. *The Change Laboratory: A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Suntio, A. (2002a). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. Teoksessa Wells, G. & Claxton, G. (toim.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. London: Blackwell.
- Engeström, Y., Engeström R. & Suntio, A. (2002b). From paralyzing myths to expansive action: Building computer-supported knowledge work into the curriculum from below. Teoksessa *Computer Support for Collaborative Learning. Foundations for a CSCL Community. Proceedings of CSCL 2002, January 7–11, 2002, Boulder, Colorado, USA*, 318–324.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. (1999) (toim.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387.
- Engeström, Y., Sannino, A. & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21, 1–11.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (2010) (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Hansaprint.
- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1, 173–192.

- Fichtner, B. (1984). Co-ordination, co-operation and communication in the formation of theoretical concepts in instruction. Teoksessa Hedegaard, M., Hakkarainen, P. & Engeström, Y. (toim.). *Learning and Teaching on a Scientific Basis. Methodological and Epistemological Aspects of the Activity Theory of Learning and Teaching*. Aarhus: Aarhus universitet.
- Filander, K. (2007). Deconstructing dominant discourses on vocational education. Teoksessa Rinne, R., Heikkinen, A. & Salo, P. (toim.). *Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic Views on Lifelong Learning*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 28. Turku: Painosalama.
- Filander, K. (2010). Disputing managerial architecture in educational work. Teoksessa Seddon, T., Henriksson, L. & Niemeyer, B. (toim.). *Learning and Work and the Politics of Working Life. Global Transformations and Collective Identities in Teaching, Nursing and Social Work*. London: Routledge.
- Filander, K. & Jokinen, E. (2004). Tekemällä oppimisen kokeita – ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä. Toimintatutkimus Opekon kehittämishankkeista. Loppuraportti. Tampere: Yliopistopaino.
- Freeman, S. (2010). Constructing a Community. Myths and Realities of the Open Development Model. *Studies in Educational Sciences* 242, Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki. Helsinki: Unigrafia.
- Friedman, I. (1999). Turning our schools into a healthier workplace: Bridging between professional self-efficacy and professional demands. Teoksessa Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (toim.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Fullan, M. (2003). *The New meaning of Educational Change*. Third Edition. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101–113.
- Gitlin, A. (2001). Bounding teacher decision making: The threat of intensification. *Educational Policy*, 15(2), 227–257.
- Gitlin, A. & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377–405.
- González Rey, F. (2007). Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. *Outlines. Critical Social Studies*, 9(2), 3–14.
- González Rey, F. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines – Critical Social Studies*, 11(1), 59–73.
- Hakanen, J. (2004). Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen tutkimusraportti 27, Työterveyslaitos. Tampere: Yliopistopaino.
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Hakanen, J., Harju, L., Seppälä, P., Laaksonen, A. & Pahkin, K. (2012). Kohti innostuksen spiraaleja. Innostuksen spiraali – innostuvat ja menestyvät työyhteisöt -tutkimus- ja kehittämishankkeen tuloksia. Työterveyslaitos. Tampere: Juvenus Print.

- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. (2010). Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Hansaprint.
- Hammersley, M. (1992). What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations. London: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). Ethnography: Principles in Practice. Third Edition. London and New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. Teoksessa Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (toim.). International Handbook of Educational Change. London: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503–527.
- Hargreaves, A. (2008). The coming of post-standardization: three weddings and a funeral. Teoksessa Sugrue, C. (toim.). The Future of Educational Change. International Perspectives. London: Routledge.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (1998) (toim.). International Handbook of Educational Change. London: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (2009) (toim.). Second International Handbook of Educational Change. London: Springer
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624–636.
- Hasu, M. (2005). In search of sensitive ethnography of change: Tracing the invisible handoffs from technology developers to users. *Mind, Culture, and Activity*, 12(2), 90–112.
- Hedegaard, M., Fler, M., Bang, J. & Hviid, P. (2008). Studying Children. A Cultural-Historical Approach. Berkshire: McGraw-Hill.
- Hedegaard, M., Hakkarainen, P. & Engeström, Y. (1984) (toim.). Learning and Teaching on a Scientific Basis. Methodological and Epistemological Aspects of the Activity Theory of Learning and Teaching. Aarhus: Aarhus universitet.
- Heikkilä, H. (2012). Understanding and promoting work careers and well-being in changing work – new insights from Developmental work research and the Developmental dialogue method. Subtheme 01: Doing career research. 28th EGOS Colloquium, 2.–7.7.2012, Helsinki, Suomi.
- Heikkilä, H. & Seppänen L. (2014). Examining Developmental dialogue: the emergence of transformative agency. *Outlines – Critical Practice Studies*, 15(2), 5–30.
- Hepburn, A. & Brown, S. (2001). Teacher stress and the management of accountability. *Human Relations*, 54(6), 691–715.
- Hepburn, A. & Potter, J. (2004). Discourse analytic practice. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (toim.). Qualitative Research Practice. London: Sage.
- Heyl, B. S. (2001). Ethnographic interviewing. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.). Handbook of Ethnography. London: Sage.

- Holzman, L. (2014). "Vygotskian-izing" psychotherapy. *Mind, Culture, and Activity*, 21(3), 184–199.
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399–420.
- Huberman, A. M. & Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the teaching profession. Teoksessa Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (toim.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge: The MIT Press.
- Hänninen, R. (2009). Hyvän elementit ammatillisen koulutuksen johtajuudessa ja rehtorin työssä. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Ilyenkov, E. (1982). *The Dialectics of the Abstract and Concrete in Marx's 'Capital'*. Moscow: Progress.
<http://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/abstract/>.
- Ilyenkov, E. (2007). Our schools must teach how to think! *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(4), 9–49.
- Isopahkala-Bouret, U. (2010). Vocational teachers between vocational institutions and workplaces. *European Educational Research Journal*, 9(2), 220–231.
- Jacobsson, C., Pousette, A. & Thylefors, I. (2001). Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 37–53.
- Kajamaa, A. (2010). *Unraveling the Helix of Change. An Activity-Theoretical Study of Health Care Change Efforts and their Consequences*. Studies in Educational Sciences 241, Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki. Helsinki: Unigrafia.
- Kantola, T. (2010). Transcending "the Impossible". From Dead End to Expansive Learning. Studies in Educational Sciences 232, Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki. Helsinki: University Print.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work. Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
- Kelchtermans, G., Ballet, K. & Piot, L. (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. Teoksessa Schutz, P. & Zembylas, M. (toim.). *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer.
- Kelm, J. & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137–147.

- Kerosuo, H. (2006). *Boundaries in Action. An Activity-Theoretical Study of Development, Learning and Change in Health Care for Patients with Multiple and Chronic Illnesses*. Helsinki: University Press.
- Kerosuo, H. (2011). Caught between a rock and a hard place: From individually experienced double binds to collaborative change in surgery. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 388–399.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. & Den Brok, P. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28, 273–282.
- Kira, M. & Balkin, D. (2014). Interactions between work and identities: Thriving, withering, or redefining the self? *Human Resource Management Review*, 24, 131–143.
- Kira, M., Balkin, D. & San, E. (2012). Authentic work and organizational change: Longitudinal evidence from a merger. *Journal of Change Management*, 12(1), 31–51.
- Klemelä, K. (1999). Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muutoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48. Turku: Painosalama.
- Koli, A. (2005). Työtoiminnan häiriöt ja ristiriitaiset toiminnan logiikat ammatinopettajien työssä. *Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti*, 2(1).
- Koli, A. (2006). Ammatinopettajat toimintakonseptien risteyksessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8(4), 25–39.
- Koli, A. (2011). Työn ongelmatilanteiden tulkinnat ja muutoksen mahdollisuus opetustyössä. *Aikuiskasvatus* 31(1), 25–33.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P. & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211–228.
- Korhonen, S.-M. (2005). Myyttiset kuvaukset työstä. Analyysi kehittämishankkeen keskusteluista. *Aikuiskasvatus* 25(2), 100–109.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916.
- Latour, B. (1996). Social theory and the study of computerized work places. Teoksessa Orlikowski, W., Walsham, G. & Jones, M. (toim.). *Information Technology and Changes in Organizational World*. London: Chapman & Hall.
- Launis, K. & Koli, A. (2005). Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. *Työ ja ihminen*, 19(3), 350–366.
- Launis, K., Lehto, A.-M., Mäkitalo, J., Räsänen, K. & Ylikoski, M. (2001). Työkykytutkimuksen ja -tiedon katvealueet. Työkyvyn ylläpidon tutkimus ja arviointi, raportti 5. Helsinki: Edita.
- Launis, K. & Pihlaja, J. (2005). Työhyvinvointi ja toimintakonseptien muutokset. *Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti*, 2(1).

- Launis, K., Pihlaja, J. & Koli, A. (2004a). Tuotantotapamuutokset ja työhyvinvointi. Henkilöstö työpaikan muutoksentehtävänä. Hankeraportti Työsuojelurahastolle. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Helsingin yliopisto.
- Launis, K., Schaupp, M., Koli, A. & Rauas-Huuhtanen, S. (2010). Muutospajaohjaajan opas. Tykes, Raportteja 71. Helsinki.
- Launis, K., Virkkunen, J. & Mäkitalo J. (2004b). Auttavatko työn kuormittavuuden mittarit hallitsemaan kasvavaa työuupumuksen ongelmaa? Työelämän tutkimus, 2(1), 36–45.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer.
- Lee J. C.-K. & Yin, H.-B. (2011). Teachers' emotions in a mandated curriculum reform: A chinese perspective. Teoksessa Day, C. & Lee, J. C.-K. (toim.). New Understandings of Teacher's Work. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education 6. New York: Springer.
- Leontjev, A. N. (1977). Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Leontjev, A. N. (1981). Problems of the Development of the Mind. Moscow: Progress.
- Leppänen, A. (1993). Työn käsitteellisen hallinnan ja hyvinvoinnin yhteydet ja kehittyminen paperinvalmistuksessa työskentelevillä. Työ ja ihminen, lisänumero 6/93. Työterveyslaitos.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. Journal of Educational Change, 1, 155–172.
- Levykh, M. (2008). The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development. Educational Theory, 58(1), 83–101.
- Lindén, J. (2010). Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampere: Juvenes Print.
- Lintunen, A. (2000). Ammatillisen koulutuksen hallinto. Teoksessa Rajaniemi, A. (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Lips-Wiersma, M. & Wright, S. (2012). Measuring the meaning of meaningful work: Development and validation of the comprehensive meaningful work scale (CMWS). Group & Organization Management, 37(5), 655–685.
- Loughran, J., Mitchell, I. & Mitchell, J. (2002) (toim.). Learning from Teacher Research. New York: Teachers College Press.
- Lowe, R. (2007). The Death of Progressive Education. How Teachers Lost Control of the Classroom. London: Routledge.
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Juvenes Print.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. Teoksessa Wells, G. & Claxton, G. (toim.). Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. London: Blackwell.
- Mason, J. (1996). Qualitative Researching. London: Sage Publications.

- Maturana, H. (2002). Autopoiesis, structural coupling and cognition: A history of these and other notions in the biology of cognition. *Cybernetics & Human Knowing*, 9(3-4), 5-34.
- McNeil, L. (1986). *Contradictions of Control. School Structure and School Knowledge*. London: Routledge.
- Miettinen, R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. (1993). *Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämistä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986-1991*. Tampere: Tammer-Paino.
- Miettinen, R. (2005). Object of activity and individual motivation. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 52-69.
- Miettinen, R. & Kinnunen, P. (1989). *Kauppaopettajan työ ja opetuksen kehittäminen*. Helsinki: Suomen Liikemiesten Kauppaopisto.
- Miettinen, R. & Peisa, S. (2002). Integrating school-based learning with the study of change in working life: the alternative enterprise method. *Journal of Education and Work*, 15(3), 304-319.
- Miettinen, R. & Virkkunen, J. (2005). Epistemic objects, artefacts and organizational change. *Organization*, 12(3), 437-456.
- Miller, L. (1999). Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. Teoksessa Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (toim.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Mitchell, I. (2002). Learning from teacher research for teacher research. Teoksessa Loughran, J., Mitchell, I. & Mitchell, J. (toim.). *Learning from Teacher Research*. New York: Teachers College Press.
- Mäkitalo, J. (2005). *Work-related well-being in the transformation of nursing home work*. Oulu: University Press.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nias, J. (1999). Teachers' moral purpose: Stress, vulnerability, and strength. Teoksessa Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (toim.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Nielsen, K. (2013). How can we make organizational interventions work? Employees and line managers as actively crafting interventions. *Human Relations*, 66(8), 1029-1050.
- Nielsen, K., Randall, R., Holten, A.-L. & Gonzáles, E. R. (2010a). Conducting organizational-level occupational health interventions: What works? *Work & Stress*, 24(3), 234-259.
- Nielsen, K., Taris, T. W. & Cox, T. (2010b). The future of organizational interventions: Addressing the challenges of today's organizations. *Work & Stress*, 24(3), 219-233.
- Orlikowski, W., Walsham, G. & Jones, M. (1996) (toim.). *Information Technology and Changes in Organizational World*. London: Chapman & Hall.

- Paavola, S. (2003). Sävyt ja yksityiskohdat abduktiivisen salapoliisipäätelyn perustana. *Synteesi*, 2, 48–57.
- Palmer, D. & Rangel, V. (2011). High stakes accountability and policy implementation: teacher decision making in bilingual classrooms in Texas. *Educational Policy*, 25(4), 614–647.
- Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M., Schaufeli, W. & Hetland, J. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 1120–1141.
- Pihlaja, J. (2005). Learning in and for Production. An Activity-Theoretical Study of the Historical Development of Distributed Systems of Generalizing. Helsinki: University Press.
- Pithers, R. & Fogarty, G. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3–14.
- Rainio, A. (2010). Lionhearts of the Playworld. An Ethnographic Case Study of the Development of Agency in Play Pedagogy. *Studies in Educational Sciences* 233, Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki. Helsinki: University Print.
- Rajaniemi, A. (2000) (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Randall, R., Cox, T. & Griffiths, A. (2007). Participants' accounts of a stress management intervention. *Human Relations*, 60(8), 1181–1209.
- Rinne, R., Heikkinen, A. & Salo, P. (2007) (toim.). Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic Views on Lifelong Learning. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 28. Turku: Painosalama.
- Rokkanen, T. & Launis, K. (2003). Terveyskeskustyöterveyshuolto – mahdollon tehtävä? Kaaoksen tunteesta muutoksen paikalliseen analyysiin. Työ ja ihminen tutkimusraportti 22, Työterveyslaitos. Tampere: Yliopistopaino.
- Ross, S. W., Romer, N. & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118–128.
- Roth, W.-M. (2009). On the inclusion of emotions, identity, and ethico-moral dimensions of actions. Teoksessa Sannino, A., Daniels, H. & Gutiérrez, K. (toim.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: University Press.
- Rowan, B. (2002). The ecology of school improvement: Notes on the school improvement industry in the United States. *Journal of Educational Change*, 3, 283–314.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. Teoksessa Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (toim.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2011a) (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2011b). *Haastattelun analyysin vaiheet*. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

- Saaranen, T. (2006). Promotion of School Community Staff's Occupational Well-being in Co-operation with Occupational Health Nurses. Participatory Action Research in Eastern Finland in 2001–2004. Department of Nursing Science, University of Kuopio. Kuopio: Kopijyvä.
- Sahlberg, P. (1996). Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: University Printing House.
- Sannino, A. (2008). From talk to action: Experiencing interlocution in developmental interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 15(3), 234–257.
- Sannino, A. (2010a). Breaking out of a professional abstraction: The pupil as materialized object for trainee teachers. Teoksessa Ellis, V., Edwards, A. & Smagorinsky, P. (toim.). *Cultural-historical Perspectives on Teacher Education and Development: Learning Teaching*. London: Routledge.
- Sannino, A. (2010b). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26, 838–844.
- Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory and Psychology*, 21(5), 571–597.
- Sannino, A., Daniels, H. & Gutierrez, K. (2009) (toim.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: University Press.
- Sannino, A. & Ellis, V. (2013) (toim.). *Learning and Collective Creativity. Activity-Theoretical and Sociocultural Studies*. London: Routledge.
- Sannino, A. & Engeström, Y. (2012). Concept formation in the wild. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 201–206.
- Schmidt, M. & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949–965.
- Schutz, P. & Zembylas, M. (2009) (toim.). *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (2004) (toim.). *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- Seddon, T., Henriksson, L. & Niemeyer, B. (2010) (toim.). *Learning and Work and the Politics of Working Life. Global Transformations and Collective Identities in Teaching, Nursing and Social Work*. London: Routledge.
- Semmer, N. (2006). Job stress interventions and the organization of work. *Scandinavian Journal of Work Environment Health*, 32(6), 515–527.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–41.
- Sloan, C. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: Beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119–152.
- Smith, D. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Lanham: AltaMira Press.
- Smylie, M. (1999). Teacher stress in a time of reform. Teoksessa Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (toim.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.

- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735–751.
- Spillane, J., Reiser, B. & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Stam, M., Miedema, W., Onstenk, J., Wardekker, W. & ten Dam, G. (2013). Researching how and what teachers learn from innovating their own educational practices: the ins and outs of a high-quality design. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–17.
- Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 70–88.
- Stetsenko, A. & Arievidt, I. (2004). The self in cultural-historical activity theory: Reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory & Psychology*, 14(4), 475–503.
- Sugrue, C. (2008) (toim.). *The Future of Educational Change*. International Perspectives. London: Routledge.
- Sutter, B. (2011). How to analyze and promote developmental activity research? *Theory & Psychology*, 21(5), 697–714.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Syrjäläinen, E. (2002). Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Juvenes-Print.
- Tiilikkala, L. (2004). Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. *Jyväskylän Studies in Education Psychology and Social Research* 236. Jyväskylä: University Printing House.
- Tolman, C. (1981). The metaphysics of relations in Klaus Riegel's 'Dialectics' of human development. *Human Development*, 24, 33–51.
- Travers, C. & Cooper, C. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and Stress*, 7, 203–219.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331–353.
- Troman, G. & Woods, P. (2000). Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1, 253–275.
- Tuomi, K., Wägar, G., Eskelinen, L., Järvinen, E., Huuhtanen, P., Suurnäkki, T., Fahlström, P., Aalto, L. & Ilmarinen, J. (1985). Terveys, työkyky ja työolot kunnallisissa ammattiryhmissä. *Työterveyslaitoksen tutkimuksia* 3(2), 95–132.
- Tuomi-Gröhn, T. (2001). Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.). *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino

- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2001) (toim.). *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. (2007). Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus*, 27(1), 15–24.
- Vadeboncoeur, J. & Collie, R. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 201–225.
- Valli, L. & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519–558.
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577–625.
- van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis*. Oxford: Blackwell Publishers.
- van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111.
- van Veen, K. & Slegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reforms. Teoksessa Schutz, P. & Zembylas, M. (toim.). *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer.
- van Veen, K., Slegers, P. & van de Ven, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917–934.
- Vandenbergh, R. & Huberman, A. M. (1999) (toim.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2010). Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Hansaprint.
- Vasilyuk, F. (1988). *The Psychology of Experiencing*, Moscow: Progress.
- Vertanen, I. (2000). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Victor, B. & Boynton, A. (1998). *Invented Here. Maximizing Your Organization's Internal Growth and Profitability*. Boston: Harvard Business School Press.
- Virkkunen, J. (1995). Työpaikkatarkastuksen ristiriidat ja niiden ylittämisen mahdollisuudet. Tutkimus keskusteluun perustuvan työn välineistä ja tuloksellisuudesta. Työpoliittinen tutkimus nro 123. Helsinki: Hakapaino.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *@ctivités*, 3(1), 43–66.
- Virkkunen, J., Ahonen, H., Schaupp, M. & Lintula, L. (2010). *Toimintakonseptin yhteisen kehittämisen mahdollisuus*. Raportteja 70, Tykes. Helsinki.

- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. (2001). *Muutoslaboratorio – uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. Helsinki: Edita.
- Virkkunen, J., Mäkinen, E. & Lintula, L. (2010). From diagnosis to clients. Constructing the object of collaborative development between physiotherapy educators and workplaces. Teoksessa Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T. & Ludvigsen, S. (toim.) *Activity Theory in Practice. Promoting Learning Across Boundaries and Agencies*. London: Routledge.
- Virkkunen, J. & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory: A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Virkkunen, J., Newnham, D. S., Nleya, P. & Engeström, R. (2012). Breaking the vicious circle of categorizing students in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 183–192.
- Virkkunen, J. & Schaupp, M. (2011). From change to development: Expanding the concept of intervention. *Theory & Psychology*, 21(5), 629–655.
- Virkkunen, J. & Tenhunen, E. (2010). Finding a concept that integrates specialists' know-how. The case of special school for handicapped and neurologically ill children. *Actio – International Journal of Human Activity Theory*, 3, 1–23.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. Teoksessa van der Veer, R. & Valsiner, J. (toim.). *The Vygotsky Reader*. Cambridge: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol. 4. The History of the Development of Higher Mental Functions*. New York: Plenum.
- Vähäsantanen, K. (2013). *Vocational Teachers' Professional Agency in the Stream of Change*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 460. Jyväskylä: University Printing House.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 291–312.
- Wells, G. & Claxton, G. (2002) (toim.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. London: Blackwell.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. Teoksessa Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (toim.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Wrzesniewski, A. & Dutton, J. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 28, 179–201.
- Yin, R. (1995). *Case Study Research. Design and Methods*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zembylas, M. (2009). Teacher emotions in the context of educational reforms. Teoksessa Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (toim.). *Second International Handbook of Educational Change*. London: Springer.
- Zembylas, M. & Barker, H. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8, 235–256.

