

**”MINUSSA EI SIIS OLE MITÄÄN VIKAA,  
MUTTA NÄITÄ ASIOITA VOIN  
HARJOITELLA. JES!”**

**Tapaustutkimus neljän luokanopettajan kokemuksista ammatillisen  
hyvinvoinnin tukemisesta koulutuksellisessa ryhmätyönohjauksessa**

Linda Mustonen  
Pro gradu- tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto

TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

MUSTONEN LINDA: ”Minussa ei siis ole mitään vikaa, mutta näitä asioita voin harjoitella. JES!” Tapaustutkimus neljän luokanopettajan kokemuksista ammatillisen hyvinvoinnin tukemisesta koulutuksellisessa ryhmätyönohjauksessa.

Tutkielma, 65 s., 8 liites.  
Kasvatustiede  
Helmikuu 2022

---

Tässä tapaustutkimuksessa seurataan neljän luokanopettajan työnohjausprosessia syksyn 2020 aikana. Tutkija toimi itse tutkimuksessa työnohjaajana. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä ammatilliseen hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä heidän itsensä kertomana. Toinen tavoite oli selvittää, minkälaisia yhteyksiä luokanopettajat muodostivat työnohjausprosessin ja oman ammatillisen hyvinvointinsa välille. Ammatillinen hyvinvointi määriteltiin muodostuvan työhyvinvoinnista, stressinhallinnasta ja resilienssistä.

Keskeisenä tutkimusmenetelmänä tässä tapaustutkimuksessa oli neljän kerran ryhmätyönohjaus, jonka aikana luokanopettajat täyttivät kokemuksistaan oppimispäiväkirjaa. Lisäksi opettajilla oli halutessaan mahdollisuus yksilölliseen työnohjaukseen. Oppimispäiväkirjat analysoitiin narratiivisella analyysillä ja teorialähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkija nosti esiin seitsemän työhyvinvointiin liittyvää yläteemaa, stressinhallintaan liittyviä yläteemoja nostettiin esiin yhdeksän ja resilienssiin liittyviä yläteemoja kuusi. Työnohjauksen vaikutukset opettajien ammatilliseen hyvinvointiin liittyivät omien toimintatapojen tunnistamiseen, perustehtävän kirkastamiseen, huomion kiinnittämiseen niihin asioihin, joihin he voivat vaikuttaa, kehon fyysisten reaktioiden ymmärtämiseen sekä työyhteisön merkitykseen.

Tässä tutkimuksessa nousi esille tarve kehittää toimintamalleja luokanopettajien ammatillisen hyvinvoinnin tukemiseen ennaltaehkäisevästi jo opettajankoulutuksen aikana sekä myöhemmin työelämässä. Lisäksi luokanopettajien ammatillisen hyvinvoinnin vahvistumisen suhdetta oppilaiden hyvinvointiin ja koulun ilmapiiriin tulisi jatkossa tutkia.

Avainsanat: Ammatillinen hyvinvointi, opettajuus, työhyvinvointi, stressinhallinta, resilienssi, työohjaus

## Sisällys

1	JOHDANTO.....	3
2	OPETTAJIEN AMMATILLINEN HYVINVOINTI.....	6
	2.1 Työhyvinvointi.....	7
	2.2 Stressinhallinta.....	9
	2.3 Resilienssi.....	10
3	TYÖNOHJAUS.....	13
	3.1 Työnohjauksen historia.....	13
	3.2 Työnohjaus opetuslalla.....	15
4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	17
5	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	18
	5.1 Työnohjaukseen osallistuneet luokanopettajat.....	19
	5.2 Työnohjausprosessin kuvaus.....	20
	5.2.1 Ensimmäinen tapaaminen.....	23
	5.2.2 Toinen tapaaminen.....	25
	5.2.3 Kolmas tapaaminen.....	27
	5.2.4 Neljäs tapaaminen.....	28
	5.3 Oppimispäiväkirjat tutkimusaineistona.....	29
	5.4 Aineiston analyysi.....	31
	5.4.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi.....	31
	5.4.2 Narratiivinen analyysi.....	33
6	TULOKSET.....	38
	6.1 Millaisten asioiden tapaustutkimukseen osallistuvat luokanopettajat kuvaavat vaikuttavan heidän ammatilliseen hyvinvointiinsa?.....	38
	6.1.1 Työhyvinvointi.....	38
	6.1.2 Stressinhallinta.....	41
	6.1.3 Resilienssi.....	45
	6.2 Millaisia yhteyksiä luokanopettajat kuvaavat oppimispäiväkirjoissaan työnohjausprosessin ja ammatillisen hyvinvoinnin välille?.....	47
	6.2.1 Omien toimintatapojen tunnistaminen.....	48

6.2.2	Perustehtävän kirkastuminen .....	50
6.2.3	Huomion kiinnittäminen asioihin joihin voi vaikuttaa .....	50
6.2.4	Kehon fyysiset reaktiot .....	51
6.2.5	Työyhteisön merkitys .....	52
7	POHDINTA.....	54
7.1	Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsitykset ammatilliseen hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä .....	54
7.2	Työnohjausprosessin ja ammatillisen hyvinvoinnin väliset yhteydet .....	55
7.3	Tapaustutkimuksen ainutkertaisuus .....	58
7.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	61
7.5	Jatkotutkimuksen aiheita .....	63
	LÄHTEET .....	66
	LIITTEET .....	73

## 1 JOHDANTO

Suomalaisille 30-60- vuotiaille työkäisille tehdyssä pitkäaikaistutkimuksessa saatiin selville, että työuupumuksesta kärsivät miehet ja naiset ovat muita työntekijöitä enemmän pitkällä, yli kymmenen työpäivää kestäneillä Kansaneläkelaitoksen korvaamalla sairaslomilla. Naisilla pitkiin sairauspoissaoloihin liittyi myös lievä työuupumus. (Ahola, Kivimäki ym. 2007, 565.) Koko maailmaa koskeva koronaepidemia on tuonut työelämään uusia ennennäkemättömiä haasteita, joista tutkimustuloksia ilmestyy hiljalleen. Opettajien hyvinvointia ensimmäisenä koronakeväänä (2020) tutkittaessa löydettiin neljä erilaista opettajaprofiilia; innostuneet, innostuneet mutta uupuneet, uupumisriskissä olevat ja vakavasti uupuneet. Työhyvinvointiprofiilien määrittelyssä käytettiin apuna työuupumuksen ja työinnon käsitteitä. Työuupumuksen tunnusmerkkeinä olivat kyynisyys, uupumusasteinen väsymys sekä työhön liittyvä riittämättömyyden tunne. Työninto määriteltiin puolestaan työhön liittyvänä omistautumisena, uppoutumisena sekä tarmokkuutena. Innostuneita opettajia oli tutkimukseen osallistuneista 1182:sta opettajasta 42%. Yhdistävinä piirteinä heidän vastauksissaan toistui korkea työinto ja matala työuupumus. Heikoimpaan ryhmään eli vakavasti uupuneisiin kuului 10% vastaajista. Yhdistävinä piirteinä tähän ryhmään kuuluvilla opettajilla oli matala työinto ja vakava uupumus. (Hietajärvi, Salmela-Aro & Upadyaya, 2020, 426.)

Englantilaisessa tutkimuksessa opettajien hyvinvointia, työtyytyväisyyttä, stressitasoa ja masennusoireita tutkittaessa opettajilla havaittiin suurempi riski mielenterveysongelmiin ja heikentyneeseen hyvinvointiin kuin muilla aloilla keskimäärin. Lisäksi työn stressaavuus ja tyytymättömyys työtä kohtaan vaikutti hyvinvointiin ja mielenterveyteen myös vapaa-ajalla (Kidger, Brockman ym. 2016, 76). Esimerkiksi Suomessa opetusalan vuonna 2017 tehdyn työbarometrin mukaan, opettajien työn ilo, innostuminen työstä, sekä työtyytyväisyys eivät kannatelleet opettajien ja alan johdon hyvinvointia. Opettajat kuvasivat kuormitustekijöiden kasvaneen ja yhteistyön eri tahojen kanssa heikentyneen. Lisäksi työajan ei koettu riittävän työtehtävien tekemiseen ja yleinen työkyky koettiin entistä heikommaksi. Verrattuna muuhun työelämään, opetusalan henkilöstä koki terveydelle vaarallista työstressiä muita enemmän. Noin joka kymmenes opettaja koki

työssään väkivaltaa. Terveyshaittojen ja työolojen puutteiden heijastukset näkyvät suoraan sairaspöissaoloissa (OAJ 2017.) Tulosta tulee tarkastella kriittisesti, sillä barometri on ammattiliiton teettämä. Tulos kertoo kuitenkin osaltaan tavasta, jolla opettajien hyvinvoinnista tällä hetkellä uutisoidaan ja luodaan mielikuvia.

Ympäristössämme on paljon vaihtelevuutta ja ennakoimattomuutta, jonka kanssa pärjäämiseen tarvitsemme kestävyyttä, joustavuutta ja taitoa erottaa olennainen epäolennaisesta. Tähän tarvitsemme hyviä sisäisen säätelyn taitoja ja niitä voidaan oppia ainoastaan sosiaalisessa yhteydessä. Koska lasten ja nuorten aivot ovat vasta kehittymässä, tarvitsevat he aikuisia opettamaan ja mallittamaan säätelytaitoja. Aikuisten toiminta vaikuttaa siihen, kokevatko lapset psykologisen, sosiaalisen ja fyysisen kasvuympäristönsä turvalliseksi. Turvallisuuden tunteen kannalta olennaista ovat muun muassa aikuisen sensitiivinen läsnäolo, ryhmän yhtenäisyys sekä hyvät vertaissuhteet. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015. 75, 193, 196.) Esi- ja perusopetuksesta tutkittaessa, opetusdialogilla, myönteisellä ilmapiirillä ja opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadulla oli yhteys muun muassa lasten aktiivisiin työskentelytapoihin, motivaatioon, oppimistuloksiin sekä tehtäväsuuntautuneisuuteen haastavissa tehtävissä. (Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus 2012, 5-7.)

Opettajien huolet esimerkiksi oppilaiden käytöksen pulmista lisäävät stressinaiheita ja haastavat opettajan resilienssiä. Ilman vertaisten ja esimiesten tukea opettajan motivaatio saattaa heikentyä ja opettaja voi tuntea olonsa etäiseksi ja opetustyönsä vaikuttavuuden heikoksi. Tämä puolestaan voi pitkittyessään johtaa siihen, että opettaja vaihtaa alaa. (Gibbs & Miller 2013, 615-616.)

Kuva opettajien työstä ei ole monissa länsimaissa kovinkaan positiivinen ja tämä vaikuttaa jo esimerkiksi haasteisiin opettajien rekrytoinnissa. Tähän tarvitaan kansainvälisestikin tarkasteltuna toimenpiteitä. Atjonen (2015, 18-20) esittää neljä erilaista toimintamallia asian parantamiseksi. Ensimmäisenä tulee panostaa korkeatasoiseen opettajien peruskoulutukseen, jolloin itseluottamus omiin kykyihin kasvaa. Toisena keinona hän esittää lisäkoulutuksen, jota tulisi tarjota niin lyhyinä spesiaalitilanteisiin kohdennettuna kuin pitkäkestoisina esimerkiksi case-pohjaisiin

koulutuksina massakoulutusten sijaan. Kolmantena Atjonen nostaa esiin työhön liittyvät psykososiaaliset parannukset muun muassa moniammatillisen tuen, mentoroinnin ja työnohjauksen muodossa. Neljäntenä keinona hän näkee yhteistyöhön ja dialogisuuteen perustuvan johtajuuden merkityksen, joka ei nojaa tilivelvollisuuteen, tehokkuuden mittaamiseen ja kilpailuun. (Atjonen 2015, 18-20.) Edellä mainituista syistä johtuen, meidän tulisi olla kiinnostuneita opettajien ammatillisesta hyvinvoinnista ja keinoista hyvinvoinnin tukemiseen ja vahvistamiseen. Opettajien ammatillista hyvinvointia tutkittaessa, tarvittaisiin interventioihin perustuvaa tutkimusta. (Bermejo-Toro, Prieto-Ursua & Hernandez 2015, 496.)

Tässä tapaustutkimuksessa seuran neljän luokanopettajan työnohjausprosessia syksyn 2020 aikana. Toimin itse tässä tutkimuksessa sekä tutkijana että työnohjaajana. Työnohjausprosessin koostui neljästä yhdeksänkymmenen minuutin tapaamisesta. Opettajat kirjasivat kokemuksiaan oppimispäiväkirjaan, joita käytän työssäni aineistona. Työnohjausprosessin ja tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää niitä seikkoja, jotka vaikuttavat luokanopettajien ammatilliseen hyvinvointiin, sekä työnohjauksen keinoja opettajien ammatillisen hyvinvoinnin tukemiseen. Ammatillisen hyvinvoinnin määrittämiseen olen käyttänyt moniulotteista opettajan osaamisen mallia, jossa ammatillinen hyvinvointi määritellään koostuvan työhyvinvoinnista, stressinhallinnasta ja resilienssistä (Metsäpelto ym., 2020, 8). Tutkimuksen tavoitteena on saada luokanopettajien oma ääni kuuluviin: miltä työnohjausprosessi ja sen mukanaan tuomat ajatuksen näyttäytyvät heidän kertomanaan. Päähuomio tutkimuksessa ei ole niinkään se tapa, jolla luokanopettajat ovat päiväkirjojaan kirjoittaneet, vaan ilmiöt kirjoitetun tekstin takana. Taustalla vaikuttava ajatukseni on, että kokemuksia on vaikea tavoittaa massatutkimuksen avulla. Toivon, että tutkimuksen tarinnallisuus auttaa lukijaa pääsemään sisälle luokanopettajien kokemusmaailmaan.

## 2 OPETTAJIEN AMMATILLINEN HYVINVOINTI

Suomessa vuosina 2000-2009 tehdyssä pitkittäistutkimuksessa tutkittiin interventioita, joilla pyrittiin tukemaan opettajien ammatillista hyvinvointia sosiaalisen pääoman ja yhteisöllisyyden kautta. Erilaisilla yhteisöllisillä interventioilla, kuten hyvinvointi-iltapäivillä ja keskustelukahviloilla, nähtiin olevan vaikutusta opettajien hyvinvointiin. Ensisijaisen tärkeää oli, että henkilöstön jäsenet osallistuivat itse eri interventioiden suunnitteluun ja toteutukseen. Toisaalta jatkuva kehitystyö koettiin myös uuvuttavana ja opettajille tuli antaa riittävästi aikaa päästä sisälle uusiin käytänteisiin ennen uusien toimenpiteiden kehittämistä. Rehtoreilla oli keskeinen rooli työyhteisön jäsenenä ja rehtoreiden tulisikin olla sitoutuneita henkilökunnan hyvinvoinnin kehittämiseen. Mikäli rehtori ei itse kykene resurssimaan aikaa näihin toimenpiteisiin, tulisi hänen osoittaa työyhteisöstä työntekijä hoitamaan tätä tehtävää. (Laine, Saaranen, Ryhänen & Tossavainen 2017. 24, 35-36.)

Ammatillisen hyvinvoinnin määrittelyyn käytän tässä tutkimuksessa moniulotteista opettajan osaamisen prosessimallia (myöhemmin MAP-malli). MAP-malli on laadittu yhteistyössä kaikkien Suomen yliopistojen opettajankoulutuslaitosten kanssa ja se sisältää opettajan työssä tarvittavat keskeisimmät tiedot, taidot ja osaamisalueet. Mallin kehittäminen on ollut osa OVET-hanketta (2017-2020), jonka tavoitteena on ollut yhtenäistää opiskelijavalintaprosessia kaikissa suomen opettajankoulutuslaitoksissa. (OVET.) Mallissa opettajan osaaminen on jaettu neljään toisiinsa kytköksissä olevaan kategoriaan; osaamisalueet, tilannekohtaiset taidot, ammatilliset käytännöt ja opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla. Malli jakaa opettajan osaamisalueet viiteen eri osaan: opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi. (Metsäpelto ym., 2020, 2-5.) Tässä tutkimuksessa keskiössä on viidestä opettajan osaamisalueesta ammatillinen hyvinvointi, joka määritellään MAP-mallissa koostuvan työhyvinvoinnista, stressinhallinnasta ja resilienssistä.

Kansallista ja kansainvälistä kenttää vertaillen tulee ottaa huomioon, että suomalainen opettajuus eroaa monien muiden maiden opettajuudesta esimerkiksi opettajien koulutustaustan ja työn arvostuksen näkökulmasta. Vaikka esimerkiksi Yhdysvalloissa ja



suurella osalla Eurooppaa opettajankoulutus on hiljalleen muuttunut korkeakouluissa annettavaksi, on koulutusten viitekehyksissä ja pituuksissa paljon eroja (Niemi, 2010, 32.) Peilaan kuitenkin seuraavissa alaluvuissa kansallista ja kansainvälistä tutkimusta keskenään, sillä työhyvinvointi, stressi ja resilienssi ovat aiheina kansainvälisesti paljon tutkittuja.

## 2.1 Työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin käsitettä voidaan määritellä monenlaisten mallien avulla. Yksi tapa hahmottaa työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä on voimavarakeskeinen malli. Mallin mukaan työhyvinvointiin vaikuttaa organisaatio, johtaminen, työyhteisö, työn hallinta ja jokainen työntekijä itse. Organisaation tasolla työhyvinvointiin vaikuttaa esimerkiksi tavoitteellisuus, joustavat rakenteet, jatkuva kehittyminen ja toimiva työympäristö. Johtamiseen tasolla siihen vaikuttavat puolestaan osallistava ja kannustava johtaminen. Työyhteisön osalta työhyvinvoinnin kannalta on merkittävää avoin vuorovaikutus ja työyhteisötaidot eli niin sanottu sosiaalinen pääoma. Kokemukseen työnhallinnasta vaikuttavat vaikuttamismahdollisuudet ja kannustearvo, joka sisältää oppimisen ja monipuolisuuden tavoittelun. Viimeisenä työhyvinvointiin vaikuttaa tämän mallin mukaan jokainen työntekijä itse omalla psykologisella pääomallaan. Lisäksi työhyvinvointiin nähdään vaikuttavan terveyden ja fyysisen kunnon. (Manka & Manka 2016, 76.)

MAP-mallissa opettajien työhyvinvointi on määritelty näyttäytyvän opettajan työssä mm. työtyytyväisyytenä, sitoutumisena työhön sekä tarmokkuutena, omistautumisena ja työhön uppoutumisena (Metsäpelto ym. 2020, 2-5). Opettajien henkilökohtaisilla ominaisuuksilla, kuten minäpystyvyydellä ja selviytymisstrategioilla on suuri merkitys opettajien hyvinvointiin. Ne vaikuttivat jopa enemmän kuin resurssit, joita työn tekemiseen on käytettävissä. Opettajille tulisi kohdentaa koulutusta, joissa opeteltaisiin positiivisia ja ennakoivia toimintamalleja haastaviin tilanteisiin. Näin opettajia voitaisiin ennaltaehkäisevästi suojata työn aiheuttamalta stressiltä ja he voisivat edistää terveempää kouluilmapiiriä. (Bermejo-Toro, Prieto-Ursua & Hernandez 2015, 495-496.) Sosiaalisella

älykkyydellä on vaikutusta ennustettaessa pärjäämistä opinnoissa sekä elämässä positiivisesti. Sosiaalinen älykkyys tulisi ottaa huomioon myös opettajien kompetenssia vahvistaessa, sillä sosiaalisten taitojen vahvistaminen voi vaikuttaa opettajan opetustuloksiin luokassa sekä ehkäistä opettajan stressiä ja tyytymättömyyttä työhön. (Vesely, Saklofske & Leschied 2013, 81-82.)

Tutkittaessa kouluja, joissa on kyetty vahvistamaan henkilöstön hyvinvointia, on pystytty löytämään viisi yhdistävää ominaisuutta onnistumiselle. Vuorovaikutus työyhteisön eri jäsenten välillä tapahtuu kasvotusten ja lyhytkestoisuudestaan huolimatta vuorovaikutustilanteet ovat arjessa toistuvia. Ihmisten kesken jaetaan vastuuta ja yhteisöllisyyden tukemiseksi on kehitetty erilaisia rakenteita liittyen tiimeihin, parityöhön, palavereihin. Viimeisenä hyvinvointia vahvistavana tekijänä löytyi avoimuuden kulttuuri, joka puolestaan vaikuttaa muun muassa ristiriitojen käsittelyyn rakentavasti. (Onnismaa 2010, 4.)

Koulun sosiaalinen ilmapiiri, toisten opettajien tuki, avoimuus ja luottamus ovat tärkeitä tekijöitä työssä viihtymiselle. Koulun ilmapiirillä on vaikutus sekä opettajiin että oppilaisiin, sillä tukemalla opettajien työhyvinvointia voidaan vaikuttaa opettajien ja oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin, joilla puolestaan on merkitystä oppilaiden oppimiseen. (Kidger, Brockman ym. 2016, 80-81.) Opettajien käsityksiä sosioemotionaalista oppimisesta ja koulun ilmapiirin vaikutuksesta opettajan kokemaan stressiin, opetuksen tehokkuuteen sekä työtyytyväisyyteen, on tutkittu muun muassa laajassa kanadalaisessa tutkimuksessa, jossa stressin aiheuttajat jaettiin työkuorman aiheuttamaan ja oppilaiden käytöksen aiheuttamaan stressiin. (Collie, Shapka & Perry 2012, 1189-1190.)

Opettajien työhyvinvointiin tulisi puuttua sekä yksilöiden että organisaation tasolla. Toimien tulisi kohdentua muun muassa opettajien työtehtäviin, resursseihin, työyhteisöön ja organisaatioon sitoutumiseen sekä kouluympäristön parantamiseen. (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 495, 510.) Työhyvinvointia voitaisiin parantaa myös esimiesten johtajuustaitojen kehittämisen, rehtorien työtaakan järkevöittämissä,

yhteisöllisyyden kehittämisen ja vahvuuksien kartoittamisen lisäksi mentoroinnin ja työnohjauksen avulla (Onnismaa 2010, 4).

## 2.2 Stressinhallinta

Stressi mielletään sanana usein negatiivissävytteisenä, vaikka ihmisen stressijärjestelmä ja sen aktivoituminen ovat tarkkaavaisen toiminnan lähtökohta. Aktiivinen stressijärjestelmä mahdollistaa hyvän perustan uusien yhteyksien luomiselle aivoihin, mutta pitkittyessään tämä tila aiheuttaa suuren energiatarpeen takia uupumista, toimintakyvyttömyyttä ja lamaantumista. Ylivirittymisen tila vaikuttaa siihen, että ihminen on ikään kuin koko ajan valmiustilassa ja tämä on uhka hyvinvoinnille. Vaikka stressi onkin biologinen reaktio, voi sen säätelyä opetella läpi koko elämän. Säätelytaidot ovat ehdottoman tärkeitä, jotta stressi pysyy sopivalla tasolla ja pystymme hyödyntämään ympäriltämme tulevaa informaatiota ja valitsemaan kuinka erilaisissa tilanteissa tulisi toimia. Kuitenkin esimerkiksi turvattomuus tai jokin yllättävä tilanne voi laukaista alkukantaiset reagointimallit, koska informaatio ei kierrä aivojen kehittyneempien osien ja keskustusten kautta. (Sajaniemi ym. 2015, 30-32, 184-186.)

Opettajien kokema stressi on ollut kansainvälisesti valtavasti kiinnostusta herättävä tutkimusaihe jo 2000-luvulle siirryttäessä. Silloin tulevaisuudessa tehtävään opettajien stressiin liittyvään tutkimukseen nähtiin liittyvän viisi merkittävää kiinnostuksenkohdetta. Ensimmäinen näistä liittyi koulutuksellisten uudistusten vaikutuksiin opettajien kokemaan stressiin. Toisena se, miksi jotkut opettajat kykenevät uudelleenarvioimaan ja kehittämään osaamistaan työuransa aikana ja toiset eivät. Kolmantena stressin syntymisen prosessi kahdentyyppisten ärsykkeiden seurauksina, joista toinen perustuu liiallisiin haasteisiin ja vaatimukseen, ja toinen perustuu haasteisiin opettajan minäkuvassa. Neljäntenä erilaisten opettajille kohdennettujen interventioiden tutkiminen stressin torjumiseksi. Viimeisenä kiinnostuksen kohteena nähtiin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen sekä luokkahuoneen ilmapiirin vaikutus opettajan kokemaan stressiin. (Kyriacou 2001, 27.)

Opettajan työssä stressinhallinta näkyy kykynä suoriutua niistä tehtävistä, odotuksista ja kuormitustekijöistä, joita työhön liittyy. Stressiä voidaan vähentää hyödyntämällä koulu yhteisön sosiaalisia resursseja. Tämä puolestaan auttaa jaksamaan sekä lisäämään hyvinvointia. Stressinhallintakeinoina voidaan käyttää myös luomalla työlle myönteistä merkitystä, liikkumalla ja rentoutumalla säännöllisesti sekä lisäämällä suunnitelmallisuutta. (Metsäpelto ym. 2020, 18-19.) Opettajien stressinhallintakeinot voidaan jakaa kahteen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä ovat sellaiset keinot, joissa pyritään vaikuttamaan suoraan stressiä aiheuttaviin asioihin. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi töiden uudelleen organisointi, uuden tiedon tai taidon haltuunotto sekä yhteistyö muiden kanssa stressin aiheuttajan poistamiseksi. Toisessa ryhmässä puolestaan ovat sellaiset psyykkiset ja fyysiset keinot, joilla pyritään lievittämään stressin vaikutuksia. Tällaisia voivat olla esimerkiksi meditointi tai liikunta. (Kyriacou 2001, 30-31.)

Stressaantuneet opettajat alisuoriutuvat työssään ja heidän työtyytyväisyytensä sekä motivaationsa laskee. Lisäksi stressi vaikuttaa opettajan toimintaan negatiivisesti, lisäten poissaoloja, työssä tapahtuvia virheitä sekä väkivaltaa ja psyykkisiä ja fyysisiä oireita. Opettajan stressillä on todettu olevan yhteyttä myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen. (Khan 2012, 19-20.) Opettajille tulisi opettaa stressinhallintataitoja ja heidän tietämystään stressin syntymekanismista tulisi lisätä. Näin voitaisiin korvata vahingoittavat strategiat jokaiselle sopivilla toimivimmilla hyvillä strategioilla. Pelkästään asian äärelle pysähtyminen ja huomion kiinnittäminen omiin stressihallintakeinoihin on tärkeää. (Austin, Shah & Muncer 2005, 78.)

## 2.3 Resilienssi

Termi resilienssi on lainattu fysiikasta, jossa sillä tarkoitetaan jonkin materiaalin iskunkestävyyttä ja kimmoisuutta. Englanninkielistä termiä resilience on suomennettu mm. pärjäävyudeksi, muutos-, sopeutumis-, selviytymis-, toipumis-, ja palautumiskykyisyydeksi, lannistumattomuudeksi, joustavuudeksi ja kriisikestävyydeksi. Resilienssi-käsitettä voidaan käyttää kuvattaessa yksilö-, perhe-, organisaatio ja yhteisötasoa. Erityispiirteinä näiden yksilöiden ja ryhmien kesken on

päätäväisyys oman kohtalon hallintaan niissäkin tilanteissa, joissa menettää tilanteen hallinnan. Lisäksi ihmiset ja yhteisöt, jotka ovat resilienttejä, kykenevät näkemään ja luomaan merkityksiä myös kärsimyksille ja vastoinkäymisille. (Pojjula 2018, 16-17.)

Opettajan arvot ja resilienssi vaikuttavat haastaviin tilanteisiin suhtautumisen niin työssä kuin vapaa-ajallakin. Lisäksi niillä on vaikutusta opettajan hyvinvointiin ja opetuksen vaikuttavuuteen. Resilienssi näkyy pyrkimyksenä pitää kiinni kontrollista myös haastavissa tilanteissa toimien ammatillisesti ja pitäen kiinni perustehtävästä eli opettamisesta. (Gu & Day 2007, 1302, 1314.) Tämän lisäksi opettajan resilienssi näkyy kykynä käyttää selviytymistä tukevia strategioita erilaisissa haastavissa tilanteissa, sopeutumisenä muutostilanteisiin ja taitona tunnistaa haastavissakin ammatillisissa tilanteissa omat vaikutusmahdollisuutensa (OVET).

Opettajien resilienssillä on tutkittu olevan keskimäärin suurempi yhteys hyvinvointiin kuin muiden alojen työntekijöillä. Yksi selitys tälle saattaa olla se, että opettajan työssä on paljon sosioemotionaalista kuormitusta, kuten erilaisista taustoista tulevien oppilaiden haastavan käytöksen kanssa selviytymistä. Haastavissa tilanteissa opettaja joutuu kohtaamaan monenlaisia negatiivisia tunteita, kuten vihaa, turhautumista ja epäonnistumisen pelkoa. Toinen selitys opettajan resilienssin merkitykselle hyvinvointiin liittyen, saattaa johtua työhön kohdistuvista korkeista vaatimuksista suhteutettuna vähäiseen ulkopuoliseen ohjailuun ja tarkkailuun. Vapauden ja haastavan työn yhdistelmä lisää työhön liittyviä stressitekijöitä, joita voi kompensoida hyvällä resilienssillä. (Pretsch, Flunger & Schmitt 2012, 332.) Resilienssin heikentymisellä voidaan nähdä olevan vaikutusta ainakin kolmeen tekijään: opettajien pahoinvointiin, oppilaiden oppimisympäristöön sekä työnantajien talouteen. Opettajien resilienssiä tulisi vahvistaa refleктоimalla opettajan omia kokemuksia ja opettelemalla asettamaan saavutettavissa olevia tavoitteita. Lisäksi opettajien saama uusi tieto ja taito resilienssiin liittyen vaikuttaa itseluottamukseen ja minäpystyvyyteen haastavien lasten kohtaamisessa. (Gibbs & Miller 2013, 615-616.)

Opettajien resilienssiä on tutkittu muun muassa stressipäiväkirjan ja puolistrukturoidun haastattelun avulla. Opettajien joukosta muodostettiin neljä ryhmää resilienssin mukaan:

hyvin resilienssit, resilienssit, jossain määrin resilienssit ja ei-resilienssit. Alhaisella resilienssillä oli vaikutusta muun muassa siihen, että opettajien huomio kiinnittyi pääasiassa ongelmiin eikä ratkaisujen löytymiseen. Lisäksi ongelmat selitettiin useammin ympäristön aiheuttamina kuin opettajan omasta toiminnasta johtuvana. Opettajien resilienssin vahvistumiseen vaikutti ammatillisen osaamisen ja kehittymisen vahvistaminen, jonka yhtenä päätekijänä oli oman toiminnan reflektointi. (Leroux & Theoret 2014, 289.)

Jatkotutkimusta tarvitaan opettajien hyvinvoinnin ja resilienssin välisen yhteyden tarkan toimintamekanismin löytymiseen. Kuitenkin opettajankoulutuksessa tulisi huomioida tulevien opettajien hyvinvoinnin taustatekijöiden vahvistaminen muun muassa edistämällä tulevien opettajien henkilökohtaisia resursseja itsensä kehittämisen kautta, antamalla tietoa resilienssistä ja sen vaikutuksesta hyvinvointiin sekä vahvistaa tulevien opettajien resilienssin kehittymistä. (Pretsch, Flunger & Schmitt 2012, 334.)

### 3 TYÖNOHJAUS

Työnohjaus määritellään koulutetun työnohjaajan pitämäksi ohjaukseksi, jossa omaa työtä tutkitaan, arvioidaan ja kehitetään. Työnohjauksessa voidaan yhdessä työnohjaajan kanssa tulkita ja jäsentää työhön, työyhteisöön ja omaan työrooliin liittyviä tunteita, kokemuksia ja kysymyksiä. Työnohjaukselle tulisi laatia selkeä tavoite, jolloin tuloksellisuutta voitaisiin prosessin edetessä arvioida. Työnohjauksen tavoitteita voivat olla muuan muassa työntekijän ammatti-identiteetin vahvistuminen, voimaantuminen, työyhteisön ilmanpiirin vahvistuminen ja poissaolojen vähentyminen, esimiestyön ja johtamisen kehittyminen, perustehtävän kirkastuminen ja moniammatillisen toiminnan jäsentyminen. Työnohjaajan työtä tulisi ohjata eettiset periaatteet, jotka on jaettu suhteessa työnohjauksen tilaajaan, ohjattavaan sekä työnohjaajaan itseensä. (Suomen työnohjaajat ry 2020a.)

Työnohjaus on kuitenkin tutkimuksen näkökulmasta käsitteenä hyvin epäselvä ja jäsentymätön. Työnohjausta on harjoitettu Suomessa jo 1950-luvulta lähtien ja ilman yhteistä työnohjauksen käsitteen, tavoitteen, kohteen ja sisältöjen teoreettista määrittelyä, käyttöteoria on muokkautunut ajan saatossa työnohjaajien koulutuksen ja käytännön luomana. Näin ollen työnohjauksen käsite on hämärtynyt entisestään. Haasteelliseksi työnohjauksen teoreettisen jäsennyksen on tehnyt se, että koulutusjärjestelmässä ei minkään tieteenalan piirissä ole selkeää paikkaa työnohjauksen johdonmukaiseen tutkimiseen ja kehittämiseen. (Keski-Luopa 2018, 376.)

#### 3.1 Työnohjauksen historia

Työnohjauksen alkujuuria löytyy sekä Keski-Euroopasta 1900-luvun alkupuolelta että Pohjois-Amerikasta 1920-luvulta. Keski-Euroopassa työnohjaus oli osa psykoanalyttikoiden koulutusta. Pohjois-Amerikassa työnohjausta oli puolestaan sosiaalityön parissa, jossa esimiehet toimivat työntekijöiden työnohjaajina, sillä sosiaalialan ammattikoulutus puuttui vielä kokonaan. Työnohjauksen alkuhistoriassa sen merkitys onkin ollut juuri koulutuksen puutteen paikkaaminen. Opetuksellisen tehtävän

lisäksi työnohjauksella oli hallinnollinen ja tukea antava tehtävä. (Keski-Luopa 2018, 151.)

1950-luvulta lähtien työnohjaus lähti laajenemaan sosiaalialalta hoito- ja kasvatustyön kautta muille ammattialoille. Ensimmäiset merkit työnohjauksesta Suomessa, ajoittuvat myös tähän ajanjaksoon. 1970-luvulla työnohjauksesta annettiin jo laajemmin ihmissuhdetyön aloille ja koulutuksellisen ja hallinnollisen tehtävän ohi merkitykselliseksi nousi työnohjauksen tukea antava funktio. Koska työnohjaus yleisty, sai se kritiikkiä teoriataustan puutteesta ja tämän myötä suomalaista työnohjauskirjallisuutta on löydettävissä 1980-luvulta lähtien. Työnohjaajia ryhdyttiin kouluttamaan lyhytkursseilla, yksityisissä koulutusyhteisöissä ja yliopistojen täydennyskoulutuksissa. Koulutukset olivat kuitenkin keskenään hyvin erilaisia, sillä yhteinen koulutussisältö kriteereineen puuttui kokonaan. (Keski-Luopa 2018, 152, 154-155.)

Vielä tälläkin hetkellä työnohjaajakoulutuksen kenttä on hyvin laaja ja sitä järjestetään edellä mainittujen tahojen lisäksi myös ammattikorkeakoulujen, yksityisten yritysten sekä kuntien omiin tarpeisiin rakennetuissa koulutuksissa. Erityisesti liike-elämässä työnohjauskäsitteen rinnalle on noussut myös muita työnohjauksen kaltaisia käsitteitä ja työmuotoja kuten mentorointi ja coaching. (Keski-Luopa 2018, 26, 154-155.)

Vaikka työnohjaukseen liittyvää kirjallisuutta on kotimaassakin ilmestynyt jo 1980-luvulta on niissä esitellyt määritelmät työnohjaukselle yleisluontoisia kuvauksia toiminnasta työnohjauksessa. Keski-Luopa (2018) käsitteli väitöskirjassaan muun muassa niitä haasteita, joita työnohjauksen laajalla kentällä on yhtenäiseen käsitteenmäärittelyyn liittyen. Koska työnohjauksella on vahva käytännöllinen perinne, sitä on ohjannut työnohjaajan oma teorettinen viitekehys ja henkilökohtainen näkemys ohjaajan roolista. Näin ollen työnohjausta määrittelee ohjaajan ennalta valitsema teoria ja työnohjauksen tehtävä ja kohde jää taka-alalle. Jotta työnohjaajat voisivat toimia vastuullisina subjekteina, tulisi rakentaa yhteistä kieltä ja teorettista käsitteistöä työnohjaukseen liittyen. Tämän avulla olisi jäsennettävä työnohjausprosessia, työnohjaajan omaa toimintaa ja sen vaikutusta ohjattavan työnohjausprosessiin sekä kehittää johdonmukaisesti omaa ammatillista identiteettiä työnohjaajana. (Keski-Luopa 2018, 26-30.)



Työnohjaustilanteessa keskeiseksi nousee ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutussuhde. Työnohjauksen tavoitteena on kehittää ohjattavan suhdetta työhönsä, mutta kehittäminen tapahtuu nimenomaan siinä vuorovaikutussuhteessa, joka työnohjaustilanteessa kyetään ohjaajan ja ohjattavan välillä luomaan. Tästä syystä työnohjauksen teoriaa kehittäessä tulisi kiinnittää huomiota myös ohjaussuhteeseen ja työnohjaajan toimintaa ohjaustilanteessa. (Keski-Luopa 2018, 44-45.)

### 3.2 Työnohjaus opetuslalla

Suomen työnohjaajat ry on alun perin perustettu 1980-luvulla silmällä pitäen opetuslalla toimivien ammattilaisten tarvetta työnohjaukseen. Kuten edellä mainittiin, työnohjauksen haasteena on yhtenäisen teoriapohjan puuttuminen. Tätä haastetta on pohdittu Suomessa jo 1980-luvulla, kun Hämäläinen ja Sava (1989, 189) esittivät työnohjausta yhdeksi keinoksi tukea opettajia työssään. Työnohjauksesta esitettyjen monimuotoisten määritelmien ja työnohjaajien erilaisten teoreettisten lähtökohtien ja toimintamuotojen vuoksi, työnohjaus saattoi aiheuttaa hämmennystä opettajissa ja koulujen työyhteisöissä, johon ohjausta tarjottiin. Työnohjauksen nähtiin kuitenkin olevan työntekijöiden ammatillisen kehityksen tuki, joka tähtää ammatitiedon ja ammattitaidon syventämiseen sekä työssä jaksamiseen. (Hämäläinen & Sava 1989, 189.)

Opetusalaan liittyvää työnohjausta on tutkittu jonkin verran viimeisten vuosikymmenten aikana. Ojala (2017, 73-74) tutki työnohjauksen merkitystä psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimivien opettajien parissa. Vastaajista yli 70 prosenttia koki tarvitsevansa työnohjausta lähinnä työssä jaksamiseen ja henkisen paineen hallintaan. Työnohjauksen tarvetta perusteltiin myös oppilaiden haastavien tilanteiden ja vaikeiden asioiden purulla, omien haastaviksi koettujen tilanteiden ja niistä seuranneiden tunnetilojen purulla sekä osaamisen vahvistamisella ja näkemyksen sekä ajattelun laajentamisella. (Ojala 2017, 73-74.)

Työnohjauksen todettiin tukevan inklusiivista opettajuutta sekä yksilön että yhteisön tasolla. Inklusiivisella opettajuudella tarkoitetaan koulussa toimivien eri ammattilaisten

yhteistyötä, jossa korostuu yhteistoiminnallinen oppiminen ja keskiössä on erilaisuus, joka näkyy muun muassa opetuksen tavoitteissa, käytänteissä, ohjaustavoissa ja oppilaiden tuotoksissa. (Alila 2014, 63.) Tavoitteellisuus, luottamuksellisuus sekä työnohjaajan ammattitaito vaikuttivat työnohjauksen laatuun. Parhaimmillaan työnohjaus nähtiin oppimisympäristönä inklusiiviselle opettajuudelle, mikäli työnohjaus oli säännöllistä ja jatkuvaa. Prosessinomaisesti järjestetty työnohjaus toimi opettajien ammatillisen kasvun tukena, tuoden esiin ohjattavien vahvuudet ja kehittämien koulukulttuurin uusiutumista. (Alila, Määttä & Uusiautti 2016, 357-358.)

Aila Niemelä tutki väitöskirjassaan työnohjauksen mahdollisuutta edistää monikulttuuriosaamista. Hän tuli siihen lopputulokseen, että henkilöstökoulutuksen, ohjauksen ja reflektiivisten käytäntöjen maailmassa työnohjauksen roolia tulisi vahvistaa. Hän kuitenkin näki, että työnohjaajan omalla kulttuurisella kompetenssilla oli vaikutusta työnohjauksen hyötyyn. Pahimmissa tilanteissa työnohjaaja saattoi omalla toiminnallaan jarruttaa tai estää keskustelua, mikäli hänellä ei ollut riittävää ammatillista varmuutta kulttuuristen jännitteiden työstämiseen ja kulttuurisen ymmärryksen lisäämiseen kaikkien osapuolten kohdalta (Niemelä 2019, 153).

Opettajien ryhmätyönohjauksella voidaan luoda ainutlaatuisia tilaisuuksia tarkastella kriittisestikin omaan työhön liittyviä ilmiöitä ja saada niihin tukea omalta vertaisryhmältä. Työnohjauksen onnistuminen vaatii työnohjaajalta kykyä jäsenellä opettajien työnohjaukseen tuomat asiat oppimiskokemukseksi. Lisäksi onnistuneessa työnohjauksessa voidaan harjoitella palautteen antamista toisille, toisten kokemusten observointia, positiivista ja kehittävää keskustelua sekä empatiaa. (Valentino, LeBlanc & Sellers 2016, 327.)

#### 4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tapaustutkimuksen päätavoitteena on tuottaa tietoa ja lisätä ymmärrystä opettajien ammatillisesta hyvinvoinnista ja tarkastella työnohjausta yhtenä keinona ammatillisen hyvinvoinnin tukemiselle. Tavoitteena on päästä mahdollisimman lähelle opettajien oikeaa arkea ja saada heidän äänensä kuulumaan aidosti.

Olen asettanut tutkimukselleni kaksi pääkysymystä:

- 1. Millaisten asioiden tapaustutkimukseen osallistuvat luokanopettajat kuvaavat vaikuttavan heidän ammatilliseen hyvinvointiinsa?*
- 2. Millaisia yhteyksiä luokanopettajat kuvaavat oppimispäiväkirjoissaan työnohjausprosessin ja ammatillisen hyvinvoinnin välille?*

Tutkimuksen aineistona toimivat luokanopettajien täyttämät oppimispäiväkirjat mahdollistavat työnohjausprosessin avaamisen heidän itse kokemanaan ja kuvaamanaan. Lisäksi jokainen opettaja kertoo oikeista oivalluksistaan arjessa, eikä kyseessä ole keinotekoinen tutkimustilanne. Työnohjausryhmän pieni koko puolestaan mahdollisti sen, että työnohjaajana kykenin vastaamaan jokaisen osallistujan tarpeisiin ja tarjoamaan prosessin tueksi myös tarvittaessa yksilöllistä työnohjasta. Oma roolini työnohjaajana auttoi myös aiheen rajaamisessa, sillä käsiteltävät aiheet pysyivät tai ainakin palasivat lopulta ammatillisen hyvinvoinnin näkökulmaan. Näin varmistui, että työnohjauksen sisältö ja sitä kautta oppimispäiväkirjat tutkimuksen analyysinä vastaavat niihin tarpeisiin, joilla tässä tutkimuksessa pyrittiin.

Tutkimuskysymyksiin vastaamalla voidaan luokanopettajien oppimispäiväkirjoihin muodostuvaa oppimisprosessia tarkastella sellaisena, kuin se heidän kuvaamanaan päiväkirjoihin muodostui.

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Päädyin kvalitatiiviseen tutkimukseen, sillä sen lähtökohtana on kuvata todellista elämää, joka näyttäytyy usein moninaisena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 161). Tutkimukseni on tapaustutkimus, joka kohdistuu ryhmätyönohjausprosessiin, jossa toimin itse työnohjaajana. Aktiivisen toimijan roolin myötä sain arvokasta lisätietoa tutkimusprosessista ja minun oli mahdollisuus vaikuttaa prosessin ja tutkimuksen etenemiseen.

Tapaustutkimuksen historia ulottuu 1800-luvulle asti, mutta sen suosio on vaihdellut vuosikymmenten aikana. Tällä hetkellä tapaustutkimuksen suosio on kasvussa, sillä se on tutkimusmenetelmänä joustava ja monipuolinen ja sopii niin aloittelevalle kuin kokeneellekin tutkijalle. (Piekkari & Welch 2020, 215.) Tapaustutkimus on tutkimustapa tai tutkimusstrategia, jonka sisällä käytetyt aineistot ja menetelmät voivat olla hyvin erilaisia. Tapaustutkimuksessa ollaan kiinnostuneita jostakin ilmiöstä tai tapahtumakulusta, jossa tarkastellaan pientä joukkoa tapauksia tai yhtä tiettyä tapausta, kuten esimerkiksi tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tavoitteena olisi tehdä kyseisestä tapauksesta ymmärrettävä. Tutkimuskohteena voi olla esimerkiksi yksilö, yhteisö, kaupunki, valtio tai organisaatio. Yksi tapa määritellä tapaustutkimuksen suhdetta tutkittavaan ilmiöön on tyypitellä erilaisia tapauksia. Laine ja kumppanit (2007, 9-10, 31-32) esittelevät seitsemän erilaista tapaustutkimuksen tyyppiä: kriittinen, äärimmäinen, ainutlaatuinen, tyypillinen, paljastava, tulevaisuudesta kertova ja pitkäjäsenisyys (Laine 2007, 9-10, 31-32.) Omaa tutkimukseni tyyppiä kuvailisin ainutlaatuiseksi, sillä sitä ei voi sellaisenaan toisintaa.

Vaikka tapaustutkimusta voidaan määritellä hyvin monella tavalla, yhteistä kaikille määritelmille on se, että tapauksien tarkastelu tapahtuu niiden luonnollisessa asiayhteydessä ja kutakin tapausta kohti on olemassa runsaasti aineistoa. Tämä mahdollistaa ilmiön monipuolisen tarkastelun oikeassa kontekstissa ja teoriaa voidaan yhdistää empiirisen maailman kanssa. (Piekkari & Welch 2020, 209.)

Mikäli tutkija on kiinnostunut opettajista ja heidän tavastaan toteuttaa ja ymmärtää työtään, on opettajien kertomien tai kirjoittamien tarinoiden tutkiminen luonnollinen tapa lähestyä aihetta. Lisäksi tarinat ovat opettajatutkimuksen keskeinen väline, sillä niillä voidaan tuoda esiin opettajien persoonallista ja ammatillista kasvua. (Syrjälä 2018, 253.) Hirsjärvi ja kumppanit (2018, 219) vertaavat päiväkirjaa itseohjautuvan kyselylomakkeen täyttöön, jossa käytetään avointa vastaustapaa. Päiväkirjan täyttöä on mahdollisuus ohjata hyvinkin yksityiskohtaisilla kysymyksillä ja ohjeilla, mutta se sisältää myös paljon aineksia, jotka ovat täysin strukturoimattomia. (Hirsjärvi ym. 2018, 219.) Edellisten perustelujen myötä päädyin keräämään tutkimusaineiston oppimispäiväkirjana, sillä se antoi jokaiselle osallistujalle mahdollisuuden tehdä oppimisprosessi näkyväksi juuri itselle sopivalla tavalla. Tässä tutkimuksessa käyttämäni tapaa ohjata oppimispäiväkirjan täyttämistä tarkennetaan myöhemmin menetelmäluvussa.

## 5.1 Työnohjaukseen osallistuneet luokanopettajat

Tutkimukseen osallistujat valikoituivat sähköpostiviestin perusteella (liite 1), jonka lähetin neljän eri kunnan sivistystoimen esihenkilöille. Pyysin heitä välittämään tiedon eteenpäin rehtoreille ja luokanopettajille. Anonymiteetin takaamiseksi painotin, että jokaisen työnohjausryhmästä kiinnostuneen opettajan tulisi olla minuun henkilökohtaisesti yhteydessä, jotta edes esimiehet eivät tietäisi heidän osallistuvan tutkimukseen. Vastineeksi ilmaista työnohjausprosessia vastaan, osallistujien tuli täyttää oppimispäiväkirjaa, jota käytän tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona.

Tutkimukseen osallistui neljä luokanopettajaa, kolmesta eri kunnasta. Työkokemus luokanopettajan työstä vaihteli kahden ja yhdeksän vuoden välillä. Kaksi opettajista työskenteli pienessä noin viidenkymmenen oppilaan koulussa ja kaksi puolestaan isossa 330-500:n oppilaan koulussa. Kaksi opettajista toimi alkuopetuksessa, yksi 3-4- luokan yhdistelmäluokassa ja yksi kuudennella luokalla. Kaksi opettajista oli valmistunut luokanopettajaksi Turun yliopistosta, joko Turun tai Rauman opettajankoulutuslaitokselta ja kaksi Helsingin yliopistosta. Ammatillisen hyvinvointinsa he kaikki arvioivat ennen työnohjausprosessin alkua kouluarvosanoin 7 tai 8.

Olen muodostanut tutkimukseen osallistuneille opettajille pseudonyymit, joita käytän heistä tutkimuksen aikana. Nimitän opettajia tästä eteenpäin keksityillä nimillä: Anni, Mira, Anssi ja Veera. Näin tutkimustani lukevan on helpompi hahmottaa yksittäisen opettajan päiväkirjamerkintöjä kokonaisuutena.

## 5.2 Työnohjausprosessin kuvaus

Työnohjaukset pidettiin syys- lokakuussa 2020, noin kahden viikon välein. Tapaamisia oli yhteensä neljä ja ne olivat kestoltaan noin puolitoista tuntia. Ryhmätyönohjaukseen oli mahdollisuus osallistua joko paikan päällä tai zoomin välityksellä. Työnohjausryhmään osallistui neljä luokanopettajaa, eivätkä he olleet keskenään entuudestaan tuttuja. Kaksi opettajista käytti mahdollisuuden etäyhteyteen, osallistuen työnohjauksiin zoomin välityksellä. Lisäksi prosessin aikana opettajilla oli mahdollisuus yksilötyönohjaukseen. Viimeisen tapaamisemme jälkeen opettajilla oli noin kuukausi aikaa täydentää omaa oppimispäiväkirjaansa ja palauttaa se haluamassaan muodossa minulle.

Työnohjauksiin osallistuneista luokanopettajista kaksi käytti mahdollisuuden yksilötyönohjaukseen. Päädyin tarjoamaan yksilöohjausta muutamasta eri syystä. Ensinnäkin työohjauksen teema oli tutkimuksen takia itseni määrittelemä ja ammatilliseen hyvinvointiin rajattu. Mikäli opettajilla nousisi jotakin muuta isoja teemoja esiin työnohjausten aikana, eikä niitä ehdittäisi yhteisesti ajan puitteissa käsitellä ja sulkea, olisi ollut ammatillisesti epäeettistä jättää opettaja yksin omien haasteiden ja ajatusten kanssa. Toiseksi yksilöohjauksessa oli mahdollisuus käsitellä jotakin sellaisia asioita, joita ei syystä tai toisesta halunnut käsitellä itselle entuudestaan vieraiden ihmisten kanssa. Kolmantena syynä yksilöohjaukselle oli se, että mielestäni se vähensi ristiriitaa suhteessa kaksoisrooliini tutkijana ja työnohjaajana. Koska luokanopettajilla oli mahdollisuus käsitellä omia asioitaan myös yksilöohjauksessa ei tutkimukseen liittynyt rajattu aikataulu estänyt itseäni toimimasta työnohjaajan ammattietiikan mukaisesti. Toisin sanoen minun ei tarvinnut jättää aikataulun vuoksi jotakin sellaisia asioita

vähemmälle, jotka eivät olisi istuneet tutkimukseni tarkoituksiin, vaan tarjosin henkilökohtaista yksilöohjausta niiden teemojen jatkamiseen ja syventämiseen myöhemmin sovittuna erillisenä ajankohtana.

Kuten aiemmin olen tässä tutkimuksessa todennut, työnohjauksen teoreettinen viitekehys perustuu työnohjaajan saamaan työnohjaajakoulutukseen. Koska itse olen koulutukseltani EASEL Coach- työnohjaaja, oli tässä tapaustutkimuksessa pidettyjen työnohjausten teoreettisen viitekehyksenä EASEL<sup>®</sup>. Seuraavaksi avaan EASEL-työmuodon perusteita, jonka jälkeen erittelen neljän työnohjauskerran sisällöt. EASEL Coach- työnohjaakoulutuksessa läpikäyty koulutusmateriaali on kouluttajien ja koulutuksen käyneiden käytössä ja sitä käytetään työnohjauksessa työnohjaajan työvälineenä. Tässä kappaleessa esittelemäni sisältö on EASELin koulutusmateriaaleista, eikä siksi sisällä muita lähdeviitteitä (liitteet 2-8). (EASEL<sup>®</sup>.)

EASEL<sup>®</sup> on moderni tunnetaitovalmennuksen työmuoto vaativan vuorovaikutustyön tueksi ja sen vaikuttavuus perustuu siihen, että se yhdistää keskeiset periaatteet ja elementit sellaisista ohjauksen ja terapian työmuodoista sekä sosiaalisen neurotieteen tutkimuksesta, joilla on osoitettu olevan vaikuttavuutta. EASELin integratiivinen teoreettinen viitekehys muodostuu sosiaalikonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, sosioemotionaalista oppimisesta, sosiaalisesta neurotieteestä ja modernista SDT-motivaatioteoriasta. Ohjauksen arvopohja muodostuu sosiodynaamisesta ohjauksesta ja dialogisuudesta. Ohjauksen periaatteet ja työkalut yhdistävät keskeisiä elementtejä näyttöön perustuvista ohjauksen, terapian ja oppimisen menetelmistä.

EASEL<sup>®</sup>- työmuodon tärkeänä peruskysymyksenä on: Kuka minä olen ja mitä tapahtuu, kun tulen vuorovaikutukseen muiden kanssa? EASELissä pyritään löytämään oikeat syyt esimerkiksi haastavalle käyttäytymiselle, työuupumukselle, työpaikan ristiriidoille, jolloin päästään korjaamaan haasteiden oikeaa juurisyytä.

EASEL Ohjaajan työkontekstista ja asiakkaan tarpeista ja tavoitteista, valitsee ohjaaja aina yksilöllisesti ohjauksen toimintatavat ja menetelmät. Esimerkiksi luokanopettajan tulee kiinnittää työssään huomiota aivan erilaisiin asioihin kuin esimerkiksi liikemiehen, mutta molempien työssä on suuri merkitys muun muassa yhteistyösuhteiden

rakentamisen taidolla ja henkisesti turvallisen ja motivoivan tunneilmapiirin luomisella. Edellisillä on suuri merkitys työn laadulle, vaikuttavuudelle, tuottavuudelle ja henkiselle hyvinvoinnille. Työnohjaus ei siis milloinkaan sisällä mitään kaavaa, jota käydään tietyssä järjestyksessä läpi, vaan jokainen EASEL Coach- työnohjaaja valitsee työnsä tueksi sopivia työkaluja tarpeen mukaan. Ohjaus lähtee aina työnohjattavan tarpeista.

EASEL - ohjauksen yleisinä tavoitteina on lisätä ohjattavan itsetuntemusta, itsehallintaa, sosiaalista tilannetajua ja empatiaa, vuorovaikutustaitoja, vastuullista päätöksentekoa ja tarjota esteettisten ja vaikuttavien kokemusten synnyttämää onnen tunnetta. Easel – työnohjauksessa työhön liittyviin asioihin syventymällä vahvistetaan ja tuetaan samalla kokonaisvaltaisesti ohjattavan omia tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Tässä tutkimuksessa EASELin käytäntöjen mukaisesti, valitsin käytettävät menetelmät työnohjauksen teeman eli ammatillisen hyvinvoinnin ja osallistujien tarpeiden mukaisesti. Ennen prosessin alkua, olin koonnut rungon tapaamisten ympärille, mutta opettajien esimerkit ja tarpeet muokkasivat sisältöä prosessin aikana. Runko auttoi itseäni hahmottamaan niitä keskeisiä asioita, jotka tulisi ainakin jossain muodossa käydä läpi ohjausten aikana. Jokainen työnohjausprosessi muodostuu aina omanlaisekseen ja muokattavuudelle tulee antaa tilaa tarpeen mukaan.

Työnohjaajana tein tietoisia valintoja liittyen esimerkiksi toimintaympäristöön. Omalla vuorovaikutuksellani halusin mallintaa luottamusta, läsnäoloa, aitoa kiinnostusta, kunnioitusta ja hyväntahtoisuutta työnohjaukseen osallistuvia opettajia kohtaan. Kauniin työtilan lisäksi opettajia odotti kahvi, tee ja pieni tarjoilu, sillä he saapuivat usein työnohjaukseen suoraan työpaikalta. Jokaisen tapaamisen lopuksi varmistin opettajilta, että he kokivat läpikäytävien asioiden olevan itselleen merkityksellisiä. Sanotin myös toimivani eri tilanteissa eri hattu päässä. Jos tutkijan ja työnohjaajan kaksoisroolissa oli jotakin ristiriitaa sanoin, että ”tutkijan hattu päässä toivon teidän tekevän näin, mutta työnohjaajan hattu päässä toisella tavalla”. Esimerkiksi päiväkirjan täytön kohdalta sanoin, että ”työnohjaajan hattu päässä olen sitä mieltä, että paras seikkailu tapahtuu pään sisällä, eikä kaikkia oivalluksia tarvitse saada paperille. Tutkijan hattu päässä toivon, että kirjoitatte mahdollisimman tarkasti ja laajasti kokemuksianne työnohjauksesta.”



Seuraavaksi avaan jokaisen työnohjauskerran pääteemat. Salassapidon ja tunnistettavuuden vuoksi, en avaa keskustelujen tarkempia sisältöjä, vaan opettajien kokemukset tulevat esille tarkemmin tulososiossa.

### 5.2.1 *Ensimmäinen tapaaminen*

Ensimmäisellä ohjauskerralla kävimme läpi yhteisen sopimuksen ohjauskertoihin liittyen. Olen muokannut sopimuksen EASEL<sup>®</sup> ohjaajakoulutuksen alussa täytettävästä sopimus pohjasta, jonka kaikki koulutukseen osallistuvat opiskelijat allekirjoittavat.

- *Jokaisella on oikeus kertoa ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan sen verran kuin itse haluaa, mutta sen minkä jaat, jaat rehellisesti.*
- *Keskustelemme hyväntahtoisesti ja toisiamme kunnioittaen.*
- *Annamme toisillemme huomion ja tietoisesti läsnäolon. Kiinnitämme huomiota myös sanattomaan viestintään.*
- *Nauramme toisten kanssa vain kutsusta*
- *Jokaisella on oikeus osallistua aktiviteetteihin tai vain katsoa.*
- *Salassapitosopimus; jokainen voi kertoa tahollaan vain omista kokemuksistaan ja oppimastaan työnohjauksissa. Tämä mahdollistaa luottamuksen vaihtoehtoisuuden noudattamiseen.*

Keskustelimme yhdessä läpi sopimuksen kohtia ja työnohjaus aloitettiin vasta, kun jokainen oli vastannut myöntävästi halustaan sitoutua sopimuksen sisältöön.

Yhteisen sopimuksen solmimisen jälkeen kertosimme tutkimukseen liittyviä yksityiskohtia. Jokainen osallistuja kirjaa neljän työnohjauskerran aikana oppimispäiväkirjaa haluamallaan tavalla. Prosessin aikana on mahdollisuus yksilölliseen työnohjaukseen, mikäli siihen kokee tarvetta. Työnohjausprosessin päätteeksi, jokaisella osallistujalla on mahdollisuus poistaa oppimispäiväkirjasta sellaisia kohtia, joita ei halua tutkimuksessa käytettävän. Oppimispäiväkirjoista ei tehdä välipalautuksia, vaan valmis oppimispäiväkirja palautetaan prosessin päätteeksi.

Jokainen osallistuja sai paperisena tai sähköisenä versiona työnohjauksessa käytettyjä materiaaleja. EASEL-ohjauksen yleisten periaatteiden jälkeen lähdimme käymään läpi kolmea EASELin perustyökalua, joiden avulla opettajat kykenivät havainnoimaan omaa ammatillista hyvinvointiaan ja omaa sekä muiden toimintaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Ensimmäisen ohjauksen tavoitteena oli rakentaa yhteistä kieltä yhteisten sopimusten ja muutamien keskeisten työkalujen kautta. Näin pyrin työnohjaajana rakentamaan ryhmään riittävää turvallisuudentunnetta sekä yhteistä käsitystä ja ymmärrystä niistä aiheista, joita työnohjausprosessin aikana tultaisiin läpikäymään.

Ensimmäinen läpikäytävä työkalu oli hyvinvoinnin jana (liite 2), jonka kautta kävimme läpi tunnetaitojen ja tasapainon merkitystä ihmisen hyvinvoinnille. Puhuimme merkityksellisyyden kokemuksesta ja motivaatiosta osana opettajan ja oppilaiden toimintaa. Koemme työssämme riittävää johonkin kuulumisen tunnetta, autonomiaa ja kompetenssia? Entä oppilaamme?

Toinen työkalu ensimmäisellä ohjauksella oli tunnetaitojen eri osa-alueita kuvaava EASELin SEL-prosessi (liite 3), jonka kautta kävimme läpi, mistä tunnetaidoissa on EASELin näkökulmasta kyse. Jokainen opettaja pohti itse, minkälaiset taidot heillä itsellään on ja kuinka voisimme vahvistaa oppilaiden taitoja. Ensimmäiseksi tulisi tunnistaa jokaisen oppilaan kohdalta, millä portaalla he ovat ja kuinka seuraavan portaan taitoja voisi vahvistaa.

Viimeinen yhdessä käyty työkalu oli käytöksen osatekijät (liite 4). Tämän työkalun avulla kertosimme niitä tekijöitä, jotka omaan käytökseemme vaikuttavat ja mihin tällä työnohjausprosessilla pyritään. Kun jotakin tapahtuu elämässämme, omat uskomuksemme, asenteemme ja kokemushistoriamme vaikuttavat siihen, mikä tunnereaktio meissä nousee. Riippuen ajattelutaidoistamme, syöksymme joko suoraan tunnereaktioon tai kykenemme valitsemaan tavan, jolla haluamme toimia. Kävimme opettajien kanssa läpi, että juuri tuo ajattelulaatikko on se, jota pyrimme tietoisesti tämän ohjausprosessin aikana vahvistamaan. Lisäksi kävimme läpi, että tietoista ajatteluaamme

ohjaa aivojen etuotsalohkon alue, joka on rakenteellisesti valmis noin kaksikymmentäviisi- vuotiaana. Meidän tulee siis haastavissa hetkissä lainata omaa etuotsalohkoamme oppilaille koko koulupolun ajan.

Edellisten työkalujen ja niistä käytyjen keskustelujen myötä, puhuimme paljon jokaisen omasta vahtivuorosta ja perustehtävästä. Omalla vahtivuorollamme voimme tehdä paljon asioita yksi kohtaaminen kerrallaan. Oppilaiden kotiin emme pääse vaikuttamaan niihin olosuhteisiin, mutta koulussa voimme vaikuttaa jokaisen lapsen hyvinvointiin vahvistamalla turvallisuuden tunnetta ja tunnetaitoja (ks. liite 2).

Tapaamisen lopuksi kävimme lyhyen kierroksen siitä, ollaanko puhuttu oikeista asioista ja mitä kukakin ottaa tapaamisesta mukaansa. Koska yhtenä työnohjauksen tavoitteena oli lisätä opettajien itsetuntemusta, pyysin opettajia pohtimaan seuraavia kysymyksiä ennen toista ohjauksetta: Mikä on työssäni hyvin ja mistä haluan pitää kiinni? Minkä on muututtava, jotta voisin töissäni paremmin? Minkälaista apua tai tukea kaipaisin? Lisäksi pyysin heitä kiinnittämään seuraavien viikkojen aikana huomiota oman vahtivuoron ja sitä kautta rajojen olemassaoloon. Mikä on perustehtäväni? Mistä minulle maksetaan? Ketä varten olen töissä? Miltä kehossa tuntuu erilaisissa tilanteissa? Missä kohdissa itse ajaudun tunnereaktioon ja missä tilanteissa kykenen toimimaan valitsemallani tavalla?

### **5.2.2 Toinen tapaaminen**

Aloitimme toisen tapaamisen jälleen yhteisesti käymällä läpi ajatuksia, joita edellisen kerran jälkeen oli herännyt. Tavoitteeni oli palautella kaikkien mieliin mitä edellisellä kerralla oli käyty läpi ja saada opettajat fokuksen työnohjaukseen työpäivän jäljiltä. Toisen kerran yhtenä teemana oli stressi, sillä ensimmäisen kerran yhdeksi merkittäväksi aiheeksi oli opettajien puheissa noussut stressin eri muodot. Lähdimme käsittelemään stressiä EASELin toleranssiympyrän (liite 5) avulla. Työkalun tarkoituksena on muun muassa lisätä opettajien ymmärrystä stressin toimintamekanismista, lisätä jokaisen osallistujan itsetuntemusta sekä lisätä empatiaa ja myötätuntoa muita ihmisiä kohtaan.

Sininen, eli sisin ympyrä, on mukavuusalue. Mukavuusalueella aivomme ovat ikään kuin autopilotilla. Siellä kerätään voimia ja levätään, mutta toisaalta myöskään ei opita uutta. Keltainen alue kuvaa oppimisaluetta, jolloin aivomme etuotsalohko on aktiivinen ja näin oppiminen on mahdollista. Eri tilanteissa keltainen alue on meillä kullakin eri kokoinen, riippuen esimerkiksi sen hetkisistä voimavaroista ja turvallisuudentunteesta. Punaisella- eli stressialueella, aivomme etuotsalohko ei enää ohjaa toimintaamme, vaan “hälytyskeskuksena” toimiva manteliumake ohjaa toimintaamme. Punaisella alueella sanomme ja teemme asioita, joita saatamme katua jälkikäteen. Lyhyet stressitilanteet eivät kuormita pitkittyneen stressin tavoin ja joskus aggressio voi olla tarvittava eteenpäin vievä voima, jolloin kääritään hihat ja ryhdytään toimiin. Pitkittyessään stressi kuitenkin johtaa pahimmillaan sairaslomien lisääntymiseen, uupumiseen tai jopa masennukseen.

Punaiselle joutuessamme, yritämme yleensä ensimmäiseksi pakoon tai välttelemään tilannetta. Yksinkertaisimmillaan jätämme avaamatta sähköpostin, jota emme halua katsoa, koska sisältö ei ole mieluinen. Mikäli emme pääse pakoon, yritämme taistella vastaan. Mikäli sekään ei auta, lomaannumme stressaavan asian edessä.

Tähti edustaa toleranssiympyrässä kriittistä pistettä, joka meidän tulisi opetella itsessämme sekä esimerkiksi oppilaisiamme tunnistamaan. Miten voimme peruuttaa niissä kohdissa takaisin keltaiselle ja ohjata omaa toimintaamme tietoisesti, ilman epätoivottujen vuorovaikutuskeinojen käyttöä. Oppilaille tulisi puolestaan opettaa ja mahdollistaa arjessa keinoja välttää punaiselle joutumista. Tämä saattaa yksinkertaisimmillaan tarkoittaa esimerkiksi kuulosuojainten käyttöä ja pienen tauon ottamista työskentelyn lomassa.

Kävimme toleranssiympyrän pohjalta keskustelua omasta sekä oppilaidemme käytöksestä. Miten voisimme opettaa oppilaille sallittuja keinoja toimia niissä kohdassa, kun tähtikohta on lähellä? Mitä sallittuja keinoja luokassa voisi olla, jotta jokainen pääsisi tarvittaessa peruuttamaan keltaiselle.

Toisen tapaamisen lopuksi kävimme jälleen läpi ajatuksia, joita ohjaus oli herättänyt. Lisäksi pyysin jokaista havainnoimaan seuraavien viikkojen aikana niitä asioita, joista

itse joutuu punaiselle, ja miten silloin yleensä toimii ja miten voisi toimia välttääkseen punaiselle joutumisen. Tämän pohdintatehtävän tarkoituksena oli siirtää opittuja ja läpikäytyjä asioita omaan työhön ja lisätä jokaisen opettajan ymmärrystä omaa toimintaansa ja erilaisia reagoititapoja kohtaan. Tavoitteeni työnohjaajana oli muun muassa lisätä opettajien ymmärrystä omasta toiminnastaan stressaavissa tilanteissa sekä antaa työvälineen pysyä keltaisella haastavissakin tilanteissa.

### **5.2.3 Kolmas tapaaminen**

Tapaamisen aluksi kävimme läpi päällimmäisiä tunteita ja keskustelimme muun muassa siitä, minkälaiset asiat ovat työssä erityisen kuormittavia. Tämän kysymyksen avulla sain itsekkin tärkeää tietoa siihen liittyen, minkälaisia teemoja meidän tulee jatkossa käsitellä. Teimme erotusdiagnostiikkaa sen suhteen, mihin asioihin voi vaikuttaa ja miten olla niiden asioiden kanssa, joille ei voi mitään. Tämä kysymys on mielestäni oleellista hyvinvoinnin kannalta.

Tämän kerran pääaiheina olivat suhteen rakentamisen prosessi (liite 6) ja ohjauksen perusprosessi (liite 7) eli U-käyrä. Päädyin näihin teemoihin edellisen tapaamisen perusteella, sillä keskusteluun oli noussut haasteet erilaisissa ihmissuhteissa sekä esimerkiksi haastavista asioista puhumisessa työpaikalla kollegan tai huoltajien kanssa. Suhteen rakentamisen prosessia kävimme läpi sekä suhteessa oppilaisiin, koko luokkaan, työyhteisöön että esimerkiksi huoltajiin ja muihin yhteistyötahoihin. Keskiössä oli hyvän suhteen rakentamisen merkitys omiin oppilaisiin sekä kouluyhteisöön, sillä kuten teoriaosiossa useaan eri otteeseen todettiin, on sekä opettaja- oppilassuhteella että koulun ilmapiirillä suuri vaikutus oppilaiden oppimiseen sekä kaikkien koulussa olevien henkilöiden hyvinvointiin. Pyysin opettajia pohtimaan, millä portaalla he mielestään ovat eri vuorovaikutussuhteissa ja mitä pitäisi seuraavaksi vahvistaa, jotta päästäisiin seuraavalle portaalle.

Ohjauksen perusprosessi, eli U-käyrä (liite 7), auttaa hahmottamaan sitä, kuinka eri ohjaustilanteissa tulisi huomioida erilaisia vaiheita. Tarinatasolla ihminen pyöri eri

sanoin samoissa teemoissa. Tämä on tärkeä taso, mutta jos ohjauksessa jäädään vain tälle tasolle, juostaan aivoihin samoja ratoja, eikä ratkaisuja löydetä. Tunnetasolla käydään läpi sitä, mitä tunteita käsiteltävät asiat meissä herättävät. Psykoedukaatiolla tarkoitetaan tiedon lisäämistä, eli ohjattavalle annetaan lisää tietoa asiasta tai ilmiöstä, jolloin hän voi rakentaa uusia mahdollisuuksia ymmärtää ja muokata toimintaansa. Reflektoinnin tasolla kirkastetaan perustehtävää ja käydään läpi asiaan liittyviä asenteita, uskomuksia, tarpeita ja huolia. Historiatasolla käydään sen verran, kuin on asian tämänhetkisen ymmärtämisen kannalta oleellista. Sen jälkeen tehdään yhteenveto ja askelmerkit tulevaan ja lähdetään toteuttamaan suunnitelmaa. Viimeisenä sovitaan arvioinnista, eli milloin asiaan palataan seuraavalla kerralla ja miten kehitystä pystytään arvioimaan. Tärkeää on asettaa sellaisia tavoitteita, joita kyetään arvioimaan.

Edellisten työkalujen avulla kävimme läpi opettajien omia kokemuksia ja pohdimme, kuinka työkalujen sisältöjä voisi hyödyntää omassa arjessa. Käänsimme jälleen asioita jokaisen opettajan oman kokemusmaailman kautta.

Lopuksi kävimme tuttuun tapaan läpi mitä ohjattavat ottavat mukaansa tapaamisesta ja mitkä asiat olivat erityisen tärkeitä oman ammatillisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Työohjaajana sain tärkeää informaatiota siitä, mitä teemoja viimeisellä kerralla tulee käydä läpi, jotta prosessi saadaan suljettua.

#### **5.2.4 Neljäs tapaaminen**

Kolmen aiemman tapaamisen perusteella työnohjauksessa keskeisimmiksi teemoiksi nousseita asioita olivat jokaisen opettajan omat tarpeet sekä rajat. Tästä syystä viimeinen ohjaukset käytettiin edellä mainitsemieni teemojen kirkastamiseen ja koko työnohjausprosessin koontiin. Koska kyseessä oli ennalta määritellyn pituinen prosessi, tuli minun työnohjaajana pitää huolta siitä, että prosessi saatiin suljettua ja loppuun jäi riittävästi aikaa myös yleiselle keskustelulle ja koonnille. Näin varmistin sen, ettei prosessi jää kenenkään kohdalla vajaaksi tai kesken.

Ensimmäiseksi opettajat pohtivat omia tarpeitaan viiden eri sisältöalueen kautta: rakkaus ja johonkin kuuluminen, vapaus, ilo, valta ja turva. Jokainen opettaja piirsi itselleen viisi purkkia ja täytti ne mielestään niin täyteen, kuin ne tällä hetkellä ovat edellä mainittujen osa-alueiden osalta. Tämän jälkeen he pohtivat, mitkä täyttävät ja tyhjentävät kyseisiä purkkeja. Tämän harjoituksen kautta pääsimme keskustelemaan siitä, että kaikki purkit eivät elämässämme ole joka hetki täynnä ja onko se tarpeellistakaan. Toisen purkin täytyminen voi tyhjentää jotakin toista purkkia ja päinvastoin. Työelämässä ja yksityiselämässä voimme kaivata hyvin erilaisia asioita ja tilanteet eivät ole pysyviä vaan hyvin vaihtelevia.

Rajoja kävimme läpi työhön ja vapaa-aikaan liittyen. Pohdimme niitä kohtia itsessämme ja toiminnassamme, joita emme itse aina näe, mutta ympärillämme olevat ihmiset näkevät. Opettajat pohtivat muun muassa mitkä asiat elämässä tuovat voimavaroja, ja mitkä puolestaan vievät. Mitä työelämästä valuu yksityiselämään ja toisinpäin? Tällä erotusdiagnostiikalla pyrimme löytämään rajoja eri elämämme osa-alueiden välille. Tätä työkalua nimitimme EASEL-ikkunaksi (liite 8).

Tehtävien jälkeen puhuimme paljon siitä, mitä tunteuksia tekeminen heissä herätti ja millä mielellä he lähtevät harjoittelemaan työnohjauksessa käytyjä teemoja läpi omassa arjessaan. Kokonaisuudessaan työnohjauksessa pyörittiin eniten rajojen ympärillä. Miten asetamme erilaisia rajoja toisille ja itsellemme ja toisaalta, miten pidämme kiinni asettamistamme rajoista? Viimeisen kerran jälkeen opettajilla oli noin kuukausi aikaa täydentää omia oppimispäiväkirjojaan, jonka jälkeen he palauttivat ne minulle sähköisesti.

### **5.3 Oppimispäiväkirjat tutkimusaineistona**

Tutkimusaineistona tässä tutkimuksessa toimii neljän luokanopettajan oppimispäiväkirjat työnohjausprosessin ajalta. Ennen ensimmäistä tapaamista lähetin opettajille sähköpostilla tarkemmat tiedot oppimispäiväkirjan täyttöä varten. Pyysin heitä kirjaamaan oppimispäiväkirjaa jo ennen ensimmäistä tapaamista, jolloin varmistin, että

ensimmäisen tapaamisemme sisällöt eivät vaikuta tiettyihin vastauksiin ammatilliseen hyvinvointiin ja työnohjausprosessin odotuksiin liittyen.

Yleisesti päiväkirjan täyttämiseen annoin seuraavanlaiset ohjeet:

Päiväkirjan täytössä pyrin antamaan sellaisia ohjeita, joilla prosessin aikana tapahtuvat oivallukset tulisivat mahdollisimman konkreettisesti esille. Mikäli siis mieleesi tulee esimerkiksi arjesta jokin tilanne, jossa olet oivaltanut jonkin asian työnohjauksen teemoista, avaathan sen mahdollisimman konkreettisesti päiväkirjaan. Tee päiväkirjasta oman näköisesi. Kaikkiin kysymyksiini ei tarvitse suoraan vastata, mutta yritän ohjata teitä tiettyjen teemojen pariin.

Oppimispäiväkirjan alkuun pyysin opettajien kirjaamaan ylös työkokemuksen, yliopiston, josta on valmistunut, sekä kuvauksen siitä, minkä ikäisten kanssa he työskentelevät tällä hetkellä ja kuinka suuressa koulussa. Toisena tehtävänä oli kirjata ylös ajatuksia työnohjauksesta. Ovatko he ennen osallistuneet työnohjaukseen ja minkälaisia toiveita heillä oli tähän neljän kerran prosessiin liittyen. Kolmantena kysymyksenä oli pohtia, minkälaisena he näkevät sosiaalisten taitojen merkityksen opettajan ammatissa ja mitä vahvuuksia tai tuen tarpeita he kokevat omissa sosiaalisissa taidoissaan olevan. Lisäksi pyysin heitä pohtimaan, miten sosiaalisia taitoja oli tuettu ja harjoiteltu opettajankoulutuksessa ja olisivatko he kaivanneet jotakin oppia tai tukea lisää. Viimeinen ennakkotehtävä oli antaa arvosana omalle ammatilliselle hyvinvoinnille asteikolla 0-10. Tämän jälkeen pyysin heitä pohtimaan niitä asioita, joiden he kokevat siihen vaikuttavan.

Ennakkotehtävien kysymyksillä pyrin siihen, että fokus oppimispäiväkirjan täyttämässä pysyisi tutkimukseni kannalta oleellisissa asioissa. Auttaakseni opettajia vastaamaan kysymyksiini, lähetin heille koosteen ammatillisen hyvinvoinnin määrittelystä MAP-mallin (OVET) mukaan. Valmiiden oppimispäiväkirjojen yhteispituus oli kolmekymmentä sivua. Yksittäisten oppimispäiväkirjojen pituus vaihteli kolmesta sivusta kolmeentoista sivuun.



## 5.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistoni mielenkiintoisuus kävi ilmi siinä kohdassa, kun kaikki oppimispäiväkirjat oli prosessin jälkeen palautettu minulle. En pyytänyt välipalautuksia prosessin aikana, joten aineisto oli minulle täysin uusi. Aineiston moninaisuuden ja tutkimuskysymysten luonteen vuoksi, päätin käyttää rinnakkain kahta erilaista analyysimenetelmää: teorialähtöistä sisällönanalyysia ja narratiivista analyysia. Tällä ratkaisulla pyrin siihen, että aineisto ei ”huku” analyysivaiheessa. Teorialähtöisellä sisällönanalyysillä pyrin teemoittelemaan päiväkirjojen sisältöä MAP-mallissa (OVET) esitettyihin ammatillisen hyvinvoinnin osa-alueisiin: työhyvinvointiin, stressinhallintaan ja resilienssiin. Narratiivisella analyysillä lähdin selvittämään, kuinka opettajat kirjoittamalla jäsentävät omia ajatuksiaan ja opettajaidentiteettiään ja kokemuksiaan työnohjauksen vaikutuksista omaan ammatilliseen hyvinvointiinsa. Seuraavaksi avaan tarkemmin käyttämiäni analyysimenetelmiä.

### 5.4.1 *Teorialähtöinen sisällönanalyysi*

Yksi tapa hahmottaa laadullisen aineiston analyysia, on pohtia tutkijan suhdetta teoriaan. Tutkimus voi olla aineistolähtöistä, teoriasidonnaista tai teorialähtöistä. Teorialähtöistä analyysia tehdessä lähdetään liikkeelle esimerkiksi jostakin mallista ja aineistoa peilataan suhteessa siihen. (Eskola 2018, 183.) Koska halusin analysoida oppimispäiväkirjoja suhteessa MAP-mallissa (OVET) esitettyyn ammatillisen hyvinvoinnin määrittelyyn, on kyseessä teorialähtöinen sisällönanalyysi. Etsin aineistostani niitä elementtejä, jotka vaikuttavat opettajien ammatilliseen hyvinvointiin.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa koodasin aineiston kolmella eri värikoodilla. Kaikki työhyvinvointiin liittyvät ilmaukset alleviivasin violetilla, stressinsäätelyyn liittyvät ilmaukset vaaleanpunaisella ja resilienssiin liittyvät ilmaukset keltaisella. Tämän jälkeen kirjasin word- tiedostoon teemoittain näiden kolmen edellä mainitun aiheen alle kaikki ilmaukset. Lähdin redusoimaan aineistoa, eli muodostamaan alkuperäisistä ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia (taulukko 2). Tämän jälkeen klusteroin aineiston, eli muodostin pelkistetyistä ilmauksista alateemoja ja alateemoja yhdistelemällä muodostuivat

yläteemat (taulukko 3). Seuraavassa on esimerkki yhden yläteeman muodostumisesta stressinhallintaan liittyen. Tulososiossa esittelen kaikki löytämäni yläteemat ammatilliseen hyvinvointiin liittyen.

**Taulukko 1.** Työnohjausprosessiin osallistuneiden opettajien oppimispäiväkirjojen redusointi

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>Anssi: Työyhteisön tuki on vankka, huumorilla eteenpäin</i>	Työyhteisön tuki ja huumori
<i>Anssi: Ohjaukset vahvistivat käsitystäni siitä, että vaikka luokassa on yksin, ympärille tarvitaan kollegoita jotka kuuntelevat ja auttavat.</i>	Yhteistyö ja vuorovaikutus kollegojen kanssa.
<i>Anssi: Meinaankin jatkossa olla enemmän läsnä myös työkavereille</i>	Läsnäolo suhteessa työkavereihin.
<i>Veera: Toisin on kollegoiden kanssa, joiden kanssa sosiaalisiiin tilanteisiin sekoittaa huomattavasti enemmän arkiminäni (siis koulun ulkopuolinen) ja se tuo aika-ajoin haasteita.</i>	Oma käytös suhteessa työkavereihin.
<i>Mira: välillä koin kuormittavani työpariani liikaa kyselemällä häneltä koko ajan kaikenlaista; eihän hänen tehtävänsä olisi ollut perehdyttää minua.</i>	Liiallisen avun pyytäminen työkaverilta
<i>Mira: Erityistä kuormitusta koin muiden opettajien, minulle rakkaiden kollegoiden taholta: He tuntuvat odottavan, että olen yhdessä yössä kasvanut apulaisrehtoriksi ja saanut päähäni kaiken sen hiljaisen ja myös näkyvän tiedon, jota edeltäjälläni oli.</i>	Muiden odotukset itseä kohtaa
<i>Anni: Edellisen lukuvuoden aikana hyvinvointia kuormitti erittäin haastavat työtilanteet työyhteisössä. Kaksi työntekijää käyttäytyi niin, että se haavoitti koko työyhteisöä.</i>	Työyhteisön ristiriidat
<i>Anni: Toinen tärkeä tekijä oman ammatillisen hyvinvoinnin taustalla on hyvin toimiva työyhteisö. Itselläni tällä hetkellä on siinä mielessä onnellinen tilanne, että ympärilläni on työyhteisö, joka tulee erittäin hyvin toimeen keskenään ja meillä on samalainen rento ote opetamiseen ja elämään. Kaikkea ei tarvitse ottaa niin vakavasti (paitsi hallintolakia ja hallintolainkäyttölakia, jos minulta kysytään). Tämä tuo rentoutta työpäiviin.</i>	Hyvin toimeen tuleva työyhteisö vahvuutena ja ammatillisen hyvinvoinnin taustalla.

**Taulukko 2.** Työnohjausprosessiin osallistuneiden luokanopettajien oppimispäiväkirjojen klusterointi

Pelkistetty ilmaus	Alateema	Yläteema
<p>Työyhteisön tuki ja huumori.</p> <p>Yhteistyö ja vuorovaikutus kollegojen kanssa.</p> <p>Hyvin toimeentuleva työyhteisö vahvuutena ja ammatillisen hyvinvoinnin taustalla.</p>	<p>Työyhteisön positiivinen merkitys stressinhallinnalle</p>	Työyhteisö
<p>Oma käytös suhteessa työkavereihin.</p> <p>Liiallisen avun pyytäminen työkavereilta.</p> <p>Läsnäolo suhteessa työkavereihin.</p>	<p>Oma rooli työyhteisössä.</p>	
<p>Muiden odotukset itseä kohtaan.</p> <p>Työyhteisön ristiriidat</p>	<p>Työyhteisön lisäämä stressi.</p>	

Käsittelin koko aineiston edellisen esimerkin mukaisesti teemoittelemalla kaikki alleviivaamani kohdat aineistosta. Näin sain muodostettua yläteemat työhyvinvointiin, stressinhallintaan ja resilienssiin vaikuttavista asioista. Avaan kaikki yläteemat tulososiossa.

#### 5.4.2 Narratiivinen analyysi

Narratiivisen analyysin keinoista perehdyin William Labovin ja Joshua Waletzkyin vuonna 1967 esittelemän tutkimuksen analyysiin, jossa he olivat kiinnostuneita tavallisten ihmisten tarinoista. He analysoivat haastattelut jakamalla kertomukset pienempiin jaksoihin. Minua viehätti tässä analyysitavassa se, että aineisto pysyy kokonaisuutena, eikä alustavassa analyysivaiheessa ainestoa tarvitse karsia. Vaikka alun

perin analyysitapa on suunnattu suullisten kertomusten analyysiin, päätin kokeilla sitä päiväkirjojen teksteihin.

Labov ja Waletzky (1967) esittelivät artikkelissaan kuusi komponenttia, jotka voidaan löytää kertomuksen yhdestä jaksosta. Abstrakti tiivistää kertomuksen aiheen, orientaatio esittelee paikan, ajan, tilanteen ja henkilöt, komplikaatio kertoo mitä tapahtui, resoluutio kertoo tapahtumien lopputuloksen, evaluaatio ilmaisee kertomuksen kärjen ja kooda palauttaa perspektiivin nykyhetkeen. Näistä kuudesta komponentista ainoastaan komplikaatio on pakollinen. Läheskään kaikissa jaksoissa ei löydy kaikkia kuutta komponenttia.

Sonja Miettinen (2006, 41,47) käsitteli tyttärien kertomuksia ikääntyneiden vanhempien kuolemasta väitöskirjassaan Eron aika. Hän käytti aineiston yhtenä analyysitapana Labovin ja Waletzkyin kehittämää kertomuksen analyysimallia. Hän nimitti tarinoiden sisällä olevia pienempiä kokonaisuuksia eli jaksoja episodeiksi. (Miettinen 2006, 41.) Mielestäni tämä termi on kuvaava ja toimiva, joten käytän sitä myös omassa analyysissäni. Lisäksi Miettinen määritteli komplikaation tarkemmin jonkin kiinnostavan tai kertomisen arvoiseksi tapahtuman kuvaukseksi (Miettinen 2006, 47). Käytin myös analyysissäni tätä tapaa, sillä tällä tavoin sain koodattua aineistostani mielestäni oleellisimmat tapahtumat ja kuvaukset.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa tein jokaisesta oppimispäiväkirjasta episodirakenteen, jossa jaoin päiväkirjan pienempiin tarinoihin, episodeihin. Päiväkirjoista ei siis tässä vaiheessa lähtenyt yhtään tekstiä pois, vaan se ainoastaan jakautui pienemmiksi erillisiksi tarinoiksi. Päiväkirjoista oli melko helppoa löytää episodit, sillä kaikki luokanopettajat olivat kirjoittaneet selkeitä kokonaisuuksia, joiden rajat löytyivät jo esimerkiksi kappalejakojen avulla. Neljästä päiväkirjasta löytyi yhteensä 51 episodiat. Seuraavaksi esittelen vielä kaikkien oppimispäiväkirjojen episodijaon. Toivon, että episodirakenteiden aukikirjaaminen auttaa lukijaa saamaan kokonaiskuvan oppimispäiväkirjojen sisällöistä. Olen itse nimennyt episodit sen mukaan, mitä aihetta opettaja kuvaa missäkin päiväkirjansa vaiheessa.

**Taulukko 3.** *Työnohjausprosessiin osallistuneiden luokanopettajien oppimispäiväkirjojen episodirakenteet Labovin ja Waletzky (1967) narratiivisen analyysitavan mukaan*

<p><b><i>Päiväkirjan episodit /Mira</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oman ammatillisen historian avaaminen</li> <li>2. Kokemuksia ja odotuksia työnohjauksesta</li> <li>3. Omien sosiaalisten taitojen pohdintaa</li> <li>4. Tämänhetkisen (oman) ammatillisen hyvinvoinnin arviointia</li> <li>5. Omat arvot ja työssä esiintyvät arvoristiriidat</li> <li>6. Kehon fyysiset reaktiot esimerkiksi stressin vaikutuksesta</li> <li>7. Tunteiden tarttuminen</li> <li>8. EASEL®- työkalujen käyttäminen arjessa</li> <li>9. Oman perustehtävän kirkastaminen</li> <li>10. Mihin voin työssäni vaikuttaa</li> <li>11. Pohdintaa rajoista</li> <li>12. Työajan seuranta</li> <li>13. Olenko opettaja vai ammatiltani opettaja?</li> <li>14. Omien tarpeiden tarkastelua</li> <li>15. Mitä otin mukaani työnohjausprosessista?</li> <li>16. Yhteenveto</li> </ol>	<p><b><i>Päiväkirjan episodit/ Anni</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oman taustan avaaminen</li> <li>2. Tämänhetkisen työtilanteen kuvaaminen</li> <li>3. Omat kokemukset työnohjauksesta ja odotukset tästä prosessista</li> <li>4. Oman ammatillisen hyvinvoinnin arviointi ja kuvaaminen</li> <li>5. Parisuhteen ja perheen merkitys</li> <li>6. Ensimmäisen työnohjauskerran ahaa-elämykset</li> <li>7. Hyvinvointi ja alisuoriutuminen</li> <li>8. Oppilaan kohtaaminen</li> <li>9. Mihin voin itse vaikuttaa?</li> <li>10. Oman historian vaikutus asenteisiin ja uskomuksiin</li> <li>11. Ajatuksia oppimispäiväkirjan täyttämisestä</li> <li>12. Oma historia ja sen ymmärtämisen tärkeys opettajan työssä</li> <li>13. Suomalaisen luokanopettajakoulutuksen järki</li> <li>14. Opettaja virkamiehenä</li> <li>15. Opettaja visionäärinä</li> <li>16. Opettaja hapuilijana</li> <li>17. Millaisen tarinan kerron itsestäni?</li> </ol>
<p><b><i>Päiväkirjan episodit/ Anssi</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Taustatiedot koulutuksesta, työkokemuksesta ja tämänhetkisestä työtilanteesta</li> <li>2. Odotukset työnohjausta kohtaan</li> <li>3. Sosiaalisten taitojen merkitys opettajalle</li> <li>4. Oman ammatillisen hyvinvoinnin arviointi ja siihen liittyvien tekijöiden pohdinta</li> <li>5. Oman suhtautumisen muuttuminen suhteessa oppilaisiin työnohjauksessa käytyjen asioiden perusteella</li> <li>6. Yhteenveto työnohjausprosessista</li> </ol>	<p><b><i>Päiväkirjan episodit/ Veera</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Taustatiedot itsestä</li> <li>2. Odotukset ja ajatukset työnohjaukseen liittyen</li> <li>3. Opettajan omien sosiaalisten taitojen merkitys opettajan työssä</li> <li>4. Oman ammatti-identiteetin pohdinta</li> <li>5. Oman ammatillisen hyvinvoinnin arviointi</li> <li>6. Mikä minua kuormittaa työssäni?</li> <li>7. Tämänhetkisen työtilanteen kuvailu</li> <li>8. Oman henkilökohtaisen elämän kuvailu</li> <li>9. Oivalluksia, joita on työnohjausprosessin aikana löytynyt</li> <li>10. Itsetutkiskelua</li> <li>11. Omien rajojen pohdintaa</li> <li>12. Tulevaisuuden pohdintaa</li> </ol>

Tämän jälkeen analysoin jokaisen episodin erikseen Labovin ja Waletzkyin määrittelemien komponenttien mukaisesti. Seuraavassa on esimerkki yhden episodin koodaamisesta.

**Taulukko 4.** Työnohjaukseen osallistuneen Anni-opettajan oppimispäiväkirjan episodin 7 koodaus Labovin ja Waletzkyin (1967) narratiivisen komponenttianalyysin mukaan

Lisäksi koin (ensimmäisellä työnohjauskerralla) oman hyvinvointini kannalta aivan mykistävän ahaa-elämyksen.	Abstrakti
Kun ajattelen omaa koulu-uraani (ala-aste, yläaste, lukio), sitä on leimannut alisuoriutuminen. Olen ollut ihan hyvä, mutta en koskaan ole ponnistellut ollakseni tosi hyvä. Minulla olisi ollut potentiaalia parempaan, mutta jostain syystä en ikinä tavoitellut sitä parempaa.	Orientaatio
Olen noin 20 vuotta (ikävuodet 20–40) ollut tästä vihainen itselleni. Että miksi et silloin koulussa vain voinut opetella näitä paremmin ja miksi menit aina sieltä, missä aita on matalin. Olen ehkä tuntenut myös häpeää asiasta.	Komplikaatio
Nyt ensimmäisen istunnon jälkeen tajusin, että en olisi pystynyt parempaan, sillä alisuoriutuminen oli selviytymiskeino.	Resoluutio
Vaikka lapsuudenkotini oli ihan hyvä koti, oli siellä taustalla kuitenkin paljon kuormittavia tekijöitä. 90-laman vaikutukset, henkinen väkivalta, itse pärjäämisen eetos, asioiden maton alle lakaisun ja puhumattomuuden kulttuuri jne. Nämä eivät olleet koko ajan läsnä, mutta kuitenkin niin paljon, että voimavaroja meni sekä niiden kanssa elämiseen että kulissien ylläpitämiseen (lapsihan on aina lojaali vanhemmilleen).	Komplikaatio 2
Tämän kaiken kanssa se koulussa alisuoriutuminen (kun kuitenkin olin ihan hyvä kasin oppilas) oli ainoa keino omien voimavarojen ylläpitämiseen. Se oli todennäköisesti myös ainoa asia, johon pystyin itse vaikuttamaan, varsinkin kun koulunkäynti oli meillä hyvin pitkälti lasten omalla vastuulla, läksyjen ja tehtävien perään ei kotona kysely.	Resoluutio 2
Ja nyt kysymys kuuluu: miten saatoin ymmärtää tämän vasta nyt. Että 20 vuotta on mennyt tätä asiaa vatuloudessa.	Evaluaatio 1
No nyt minulla on itseltäni lupa päästää siitä alisuoriutumisen häpeästä irti.	Kooda 1
Jotenkin tämä kirkastui minulle, kun katsoin hyvinvointiprosessin askelia. Että olin aina siellä ”alisuoriutuminen, vaikka terve”-askelmalla, koska tietty perusturvallisuuden tunne puuttui.	Evaluaatio 2
Jotenkin tämä oli niin iso asia hyvinvoinnin näkökulmasta, etten ehkä koe tarpeelliseksi nyt sanoittaa muita ajatuksiani. Ehkä palaan ensimmäisen ohjauskerran muihin ajatuksiin vielä muiden ohjauskertojen jälkeen, jos näyttää, että jokin teemoista nousee vielä silloin pinnalle.	Kooda 2

Käsiteltyäni kaikki aineistoni 51 episodina edellisen esimerkin tavoin, oli minulla todella hyvä yleiskäsitys aineistostani ja sen olennaisesta sisällöstä. Vaikka episodirakenteen ja

koodauksen kautta jäsentäen aineistoa oli helpompi hahmottaa, tämä analyysivaihe itsessään ei ollut riittävä. Mielenkiinnon kohteeni tutkijana oli nimenomaan niissä konkreettisissa kokemuksissa ja oivalluksissa, joita opettajat tekivät työnohjauksen ja ammatillisen hyvinvoinnin välille. Teemoittelin kaikki evaluaatiot eli episodien kärjet ja näin sain muodostettua viisi merkittävintä aihekokonaisuutta, niistä työnohjauksessa läpikäyneistä asioista, joiden luokanopettajat kuvasivat auttaneen ammatillisen hyvinvoinnin vahvistumisessa. Esittelen viisi aihekokonaisuutta tarkemmin tulososiossa 6.2.

## 6 TULOKSET

Tulososiossa esittelen tutkimuskysymyksillä nimetyissä alaluvuissa tutkimukseni keskeiset tulokset. Tutkimustulosten hahmottamisen selkiyttämiseksi, olen jakanut ensimmäisen kysymyksen vastaukset ammatillisen hyvinvoinnin jakamisella MAP-mallin (OVET) mukaisesti työhyvinvointiin, stressinhallintaan ja resilienssiin nimetyiksi alaluvuiksi. Esittelen jokaisen alaluvun kohdalla löytämäni yläteemat ja niitä tukevat sitaatit.

Aineiston rajallisen koon vuoksi koin tarpeettomaksi muodostaa erillisiä teemoja tutkimuskysymykseen kaksi liittyen. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla esittelen ne keskeisimmät aihealueet, joita oppimispäiväkirjojen episodit sisälsivät liittyen opettajien oivalluksiin ja kokemuksiin ammatilliseen hyvinvointiin työnohjausprosessin aikana.

### 6.1 Millaisten asioiden tapaustutkimukseen osallistuvat luokanopettajat kuvaavat vaikuttavan heidän ammatilliseen hyvinvointiinsa?

#### 6.1.1 Työhyvinvointi

Työhyvinvointiin vaikuttavina asioina nostin oppimispäiväkirjoista esiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä seuraavanlaiset yläteemat: Oppilaat, esimiestyö, työn merkityksellisyys ja motivaatio, työpaikan ihmissuhteet, perustehtävän mielekkyys, ajan käyttö sekä itsensä johtaminen.

**Oppilaiden** vaikutus opettajien työhyvinvointiin näyttäytyy lähinnä positiivisessa voimaannuttavassa valossa. Oppilailta saatu välitön palaute sekä oman työn merkityksellisyys korostui päiväkirjoissa.

*”Itse koen, että sosiaalisissa tilanteissa on kaikkein helpoin toimia lasten kanssa. se ei kuormita minua lainkaan.” (Veera)*



*”Oppilaiden oppimisen ilo ja tuikkivat silmät antavat buustia omaan työhön. Se, kun näkee oppilaiden oppivan, on ”priceless”. Kuten myös oppilaan tuikkivat silmät, kun hän on onnistunut ja itsestään ylpeä”*

*(Veera)*

**Esimiestyön** vaikutus työhyvinvointiin ei saa positiivista mainintaa yhdessäkään oppimispäiväkirjassa. Yhdessä päiväkirjoista, ei esimiestyötä mainittu lainkaan. Erityisesti erilaiset vuorovaikutuksessa olevat haasteet kuormittivat opettajia. Esimieheltä olisi toivottu ennakoitavuutta sekä tukea haastavissa tilanteissa.

*”Välillä se, että puutun epäkohtiin aiheuttaa näpäytyksiä pomon kanssa, koska hän ottaa eriävät mielipiteet hyvin vaihdellen vastaan eikä sitä voi etukäteen ennustaa.”* (Veera)

*”Epävarmuus oman esimiehen toiminnassa kuormittaa”* (Veera)

**Työpaikan ihmissuhteet** mainitaan työhyvinvointiin liittyen muun muassa erilaisten työhön suoranaisesti liittymättömien haasteiden kanssa. Opettajat kuvailevat tilanteiden vaihtuvan vuosittain riippuen siitä, minkälaisien ihmisten kanssa minäkin vuosina työskentelevät.

*”Olen myös aiemmin ottanut työni liian henkilökohtaisesti (osin vieläkin), esimerkiksi sen suhteen, että olen mennyt liian syvälle ihmissuhdekiemuroihin työkalvereiden kanssa.”* (Veera)

**Työn merkityksellisyys ja motivaatio** nousevat esille niin positiivisessa kuin negatiivisessakin valossa. Toisaalta työn merkityksellisyys nähdään yhtenä merkittävänä työhyvinvoinnin tekijänä. Mikäli opettaja koki tekevänsä merkityksellistä työtä, kestää ja haluaa tehdä asioiden eteen enemmän. Suurimmaksi haasteeksi nousee se, mikäli ei oikein tiedä mitä itseltä odotetaan ja arvostetaanko omaa työpanosta.

*”Rakastan työtäni opettajana. Apulaisrehtorin tehtävät tuntuvat kuitenkin todella kuormittavilta ja moneen kertaan olen ajatellut, että kunpa olisin kieltäytynyt tarjotusta tehtävästä. Eniten kuormittaa jatkuva epätietoisuus niin monesta asiasta, eikä minulla ole ollenkaan varma olo tekemisistäni”* (Mira)

Toisaalta liiallinen työn vaikuttavuus opettajan identiteettiin kuvataan myös haasteeksi.

*”Jos opettajana jään jumiin työhöni. Työ vaikkakin se on iso osa minua, alkaa liaksi määrittää tarinaani ja muodostuu silloin taakaksi. Samoin voi käydä, jos sanoittaa työnsä (tai minkä tahansa elämän osa-alueen) liaksi negatiivisten sanojen ja/tai konnotaatioiden kautta.” (Anni)*

**Ajan käytöllä** ja kiireen tunnolla nähdään olevan suuri merkitys työhyvinvoinnille. Mikäli aikaa olisi enemmän, voisi työlle omistautua enemmän ja tämä mahdollistaisi myös laajemman yhteistyön muiden ammattilaisten kanssa. Erityisesti ennakoimattomat keskeytykset ja suunnitelmien muutokset nousevat esille työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä.

*”kiireettömyys, työnteon rauha, ja ilo sekä mahdollisuus käyttää aikaa asioiden purkuun ja keskusteluun oppituntien ulkopuolella tuntuvat kaikki kaukaisilta haaveilta, ja voin vain toivoa, ettei jatkuva pääni sisällä oleva kiire heijastu oppilaille saakka.” (Mira)*

*”Kesken iloisen, keskustelevan aamupiirimme työpuhelimeni soi, ja opettaja, jonka olisi kuulunut olla aloittamassa oppituntia juuri sillä hetkellä, soitti olevansa sairaana ja tarvitsevansa sijaisen. Sydän tuhatta ja sataa hakaten, kädet täristen ja kyynel silmäkulmassa yritin ohjata omia oppilaitani rauhassa tekemään omia puuhavihkojaan, soittaa sijaiselle ja järjestää jonkin aikuisen valvomaan ilman opettajaa olevaa luokkaa. Huh tätä kirjoittaessanikin tunnen, kuinka syke nousee ja ahdistus kasvaa.” (Mira)*

**Itsensä johtaminen** tai lähinnä haasteet siinä, vaikuttavat negatiivisesti työhyvinvointiin. Käytettävää aikaa ei osaa käyttää tehokkaasti, vaan on näennäisesti tehokas, vailla tulosta.

*”Kaoottiset yksittäiset työajatuksen kasvavat herkästi päässäni valtaviin mittasuhteiseen ja jos maltan istua viideksi minuutiksi alas ja kirjoittaa ne to do-listaksi paperille, huomaankin, että oikeastaan nämä ovat aika nopeasti hoidettavia pieniäkin juttuja.” (Mira)*

*”Saatan vain istua työpöytäni ääressä aivot tyhjäkäynnillä, ikään kuin mieltisin, että mitä vielä voisin tehdä” (Mira)*

Toisaalta onnistuessaan esimerkiksi työajansuunnittelussa, osoittautuu tällä olevan suuri vaikutus positiiviseen kokemukseen työtyytyväisyydestä.

*”Ajattelen niin, että minä olen kunnan virkamies ja minulle maksetaan palkkaa siitä, että teen n. 8 h töitä päivässä, kuten muillekin virkamiehille. Tämä on ammatillisen hyvinvointi kulmakivi.” (Anni)*

### 6.1.2 Stressinhallinta

Stressinhallintaan liittyviksi yläteemoiksi aineistostani olen koonnut seuraavanlaiset teemat: työyhteisö, työn määrä, rajat, opettajan omat odotukset itseään kohtaan, yhteistyö vanhempien kanssa, esimiestyö, työstä palautuminen, oma kompetenssi ja työkokemus, parisuhde ja perhe sekä perustehtävän selkeys. Aavaan seuraavaksi aineistosta löytyvien esimerkkien avulla kaikki yläteemat.

**Työyhteisö** koetaan merkitykselliseksi stressinhallintaan liittyen kolmesta eri näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma on se, että työyhteisö vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi huumorin ja hyvän vuorovaikutuksen näkökulmasta.

*”Työyhteisön tuki on vankka, ja huumorilla pääsee eteenpäin.” (Anssi)*

Toinen näkökulma on se, että omaan stressiin vaikuttaa se, että kokee kuormittavansa muita.

*” Välillä koin kuormittavani työpariani liikaa kyselemällä häneltä koko ajan kaikenlaista; eihän hänen tehtävänsä olisi ollut perehdyttää minua.” (Mira)*

Kolmas työyhteisön vaikutus opettajien stressinhallintaan on stressiä lisäävä.

*”Edellisen lukuvuoden aikana hyvinvointia kuormitti erittäin haastavat työtilanteet työyhteisössä. Kaksi työntekijää käyttäytyi niin, että se haavoitti koko työyhteisöä.” (Anni)*

**Työn määrä** koetaan stressiin vaikuttavaksi tekijäksi ja sen nähdään heijastelevan myös vapaa-ajalle.

*”Työn kuormittavat tekijät (mm. työn määrä ja esimiestyö) vaikuttavat omaan mielialaani ja jaksamiseen vapaa-ajalla). (Veera)*

*”Työpäivät ovat venyneet helposti todella pitkiksi, vaikka varsinaiseen opetuksen suunnitteluun en ole edes ehtinyt käyttää aikaa. Uuden oppiminen ja pakollisten,*

*juoksevien asioiden hoitaminen vievät työpäivästäni kaikki oppituntien ulkopuoliset hetket.” (Mira)*

Kolmantena yläteemana stressinhallintaan liittyen ovat **rajat**. Terveet rajat lisäävät hyvinvointia, mutta rajojen puute suhteessa työn ja vapaa-ajan erottamiseen tai työmäärän rajoittamiseen osoittautuu stressiä lisääväksi.

*”Työ ei ole elämä. Jaan myös työn ja vapaa-ajan selkeästi erilleen, niin kuormituskaan ei kasva.” (Anssi)*

*”Koko lyhyen työurani aikana en ole saanut muita työssäjaksamiseen ja työhyvinvointiin liittyviä neuvoja, paitsi ”rajaa työtä”. Miten rajata, kun kaikki pitää tehdä? En minä suunnittele pedagogisesti fantastisia opetuskokonaisuuksia; menen mielestäni usein sieltä mistä aita on matalimmalla. Mistä vielä voin rajata, kun rima on valmiiksi matalalla? Miten tämä ”salaperäinen työnrajaaminen” tapahtuu ihan konkreettisesti?” (Mira)*

**Opettajien omilla odotuksilla itseään kohtaan** näyttäytyy tässä aineistossa olevan merkittävä yhteys siihen, kuinka stressaavaksi he työnsä kokevat. Ikään kuin omat odotukset asettavat riman, johon omaa suoritusta työssä verrataan. Tässä teemassa neljän opettajan kokemukset jakautuvat kahteen erilaiseen näkökulmaan. Kaksi opettajista kokee asettavansa omat odotuksensa todella korkealle ja kaksi opettajaa puolestaan kuvaa suhdetta omiin odotuksiinsa armolliseksi.

*”Olen lisäksi alkanut hyväksyä sen, että en ole korvaamaton, joten voin tehdä asioita töissä myös suorittamalla.” (Anssi)*

*”Koronakevään etäopetus kuormitti itseäni hirveästi. koin itse itselleni luomat paineet kovina (pääni reagoi lopulta unettomuutena) ja niistä toipumiseen meni koko kesän (aiemmin olen kesällä jo miettinyt ja ideoinut ja suunnitellut tulevaa lukuvuotta, nyt inspis siihen tuli vasta elokuussa). (Veera)*

*”Jotenkin kuvittelen, että minun pitäisi olla opettajana se, joka tietää kaiken ja pitää kaikki langat käsissään. Koen vaikeaksi myöntää esimerkiksi huoltajille, että en tiedä jotain asiaa. Yhtä vaikeaksi koen myös sen, jos en ehdi hoitaa jotain asiaa ja joudun kertomaan huoltajalle tai huoltajille, että olen ollut liian kiireinen. ” (Mira)*

*”Olen antanut itselleni luvan siihen, että riittävän hyvä riittää. Joka viikko ei tarvitse olla pedagogista ilotulitusta, vaan ihan perusopetuskin (ihan kirjaimellisesti) on hyvää opetusta.” (Anni)*

**Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö** toimii osalla opettajista hyvinvointia lisäävänä, kun taas osalle opettajista yhteistyö vanhempien kanssa toimii stressiä lisäävänä.

Tässä sitaatissa voidaan havaita yhteistyö huoltajien kanssa stressiä lisäävänä, koska oma tunnetila pitää piilottaa.

*”Ehkä sinisilmäisestäikin olen ajatellut, että ”omaa heikkoutta” ei saa näyttää lasten huoltajille.” (Mira)*

Toisen opettajan oppimispäiväkirjassa otettu sitaatti osoittaa puolestaan ristiriitaa edelliseen sitaattiin nähden, sillä opettaja kuvaa yhteistyötä huoltajien kanssa voimavaroja tuovana.

*”Huoltajien vahva tuki on todella tärkeää. Itselläni on mutkattomat välit kaikkiin luokkani oppilaiden huoltajiin. Korona kevät vielä korosti tätä mutkattomuutta. Muutuimme vielä enemmän ihmisiksi toisillemme. Oppilaani huoltaja saattoi esim. soittaa kesken päivän, että kuinka sä nyt jaksat opettaa, kun sulla on omakin lapsi kotona, että muistathan levätä myös. Ja toinen saattoi lähettää rankan viikon jälkeen kilistelevien viinilasien kuvan, että hyvin vedettiin taas.” (Anni)*

**Esimiestyö** on stressinhallintaan liittyvissä maininnoissa kuvattu vaikuttavan asiaan negatiivisesti. Erityisesti epäjohtonmukaisuus ja kompetenssin puute kuvataan opettajien stressiä lisäävinä tekijöinä.

*”Minua kuormittaa työssäni myös suhteeni esimieheeni. Koen hänet hankalana hänen ailahtelevaisuutensa vuoksi ja koska minun on vaikea ajoittain lukea häntä. Hänen kykynsä empatiaan on myös ajoittaista, eikä sitä pysty ennustamaan.” (Veera)*

*”Itse kaipaisin omassa työssäni tueksi toisenlaisen johtajan (ennalta-arvattava, reilu, tasapuolinen, tasainen), mutta niin moni muu asia taas painaa vaakakupissa toiseen suuntaan, etten ole edes harkinnut esim: työpaikan vaihtoa.” (Veera)*

*”Lisäksi arvostan suuresti asiantuntevaa esimiestyötä. Tällä hetkellä yksi iso ammatillista hyvinvointiani haittaava tekijä on oman esimieheni epävarma ote esimiestyöhön ja varsinkin sen hallinnolliseen puoleen. Koska itselläni on koulutukseni ja työkokemukseni kautta vahva osaaminen hallinnosta, on vaikea katsoa tätä sivusta. Niinpä olen tarjonnut tukeani, joka toki kuormittaa minua.” (Anni)*

**Työstä palautuminen** kuvataan aineistossa yhdeksi stressinhallintaa mittaavaksi tekijäksi. Tähän vaikuttavaksi tekijäksi mainitaan mm. itsestä huolehtiminen.

*”Oma burn out ja vakava fyysinen sairastuminen ovat saaneet minut kiinnittämään myös huomiota omaan fyysiseen hyvinvointiin. Syön terveellisesti ja säännöllisesti. Nukun hyvin. En ole ikinä ollut fyysisesti niin hyvässä kunnossa kuin nyt. Tätä en voi olla liikaa korostamatta, kun puhun omasta ammatillisesta hyvinvoinnistani. Samalla myös henkinen kuntoni on todella hyvä.” (Anni)*

**Oma kompetenssi ja työkokemus** näyttäytyy päiväkirjoissa yhdeksi opettajan tehtäviin, odotuksiin ja kuormitukseen vaikuttaviksi tekijöiksi. Tämäkin teema jakautuu päiväkirjoissa kahteen eri näkökulmaan. Toisaalta kompetenssi ja kokemus kuvataan stressinhallintaa vahvistavaksi tekijäksi ja toisaalta kompetenssin ja kokemuksen puute lisää stressiä.

*”Aiemmin jännitin (vieläkin osin) tosi paljonkin sosiaalisia tilanteita vanhempien kanssa. Työvuodet ja kokemus ovat helpottaneet asiaa.” (Veera)*

*”Tuntuu pahalta ja kuormittavalta sanoa kerta toisensa jälkeen, etten minä tiedä, täytyy selvittää. Ja sitten mennä näiden selvitettävien asioiden kanssa tavoittelemaan rehtoria, joka harvoin on tavattavissa, Tuntuu, että minä en riitä. En riitä kollegoille olemaan se, mitä he kaipaavat ja mihin ovat tottuneet.” (Mira)*

*”Neljäs tärkeä ammatillisen hyvinvoinnin tukipilari on oma pedagoginen käyttöteoriani ja kompetenssini. Tiedän, että osaan tämän homman.” (Anni)*

**Parisuhteen ja perheen** yhteys nähdään opettajan hyvinvoinnille merkityksellisenä tekijänä. Vaikka toisaalta tuen merkitys koetaan suurena, osa opettajista koki, että opettajan työ vie osansa myös perheen ja parisuhteen ajasta.

*”En voi myöskään olla korostamatta hyvän parisuhteen ja kodin merkitystä ammatilliselle hyvinvoinnille. Tiedän, että kotona on selkäranka, johon voin aina nojata ja luottaa.” (Anni)*

**Perustehtävän selkeys** näkyy stressinhallintaan liittyen aineistossa niin, että opetukseen liittyvistä tehtävistä on helpompi suoriutua, jos tietää mitä omalle tontille kuuluu.

Epäselvyys omissa tehtävissä puolestaan sirpaloittaa arkea ja aiheuttaa päällekkäisyyttä työtehtävissä sekä ajankäytön haasteita.

*”Jaksamistani töissä auttaa se, että tiedän, mikä on minun tehtäväni. Apulaisrehtorin työnkuva on onneksi koko ajan kirkastunut, mutta silti lähes päivittäin tulee edelleen vastaan tilanteita, jotka kiltisti otan hoitaakseni ja samalla mietin, että onkohan tämä ollenkaan minulle kuuluva asia.” (Mira)*

### 6.1.3 Resilienssi

Resilienssiin vaikuttaviksi aihealueiksi muodostin aineistosta seuraavat teemat: priorisointi, oma persoona, itsetuntemus ja itsensä kehittäminen, omat vaikutusmahdollisuudet, työmäärän ja työajan rajaaminen, perustehtävän selkeys sekä narratiivisuus.

**Priorisointi** vaikuttaa päiväkirjojen kuvauksissa opettajien resilienssiin niin, että osittain ulkopuolisista syistä pakotettu priorisointi tekee näkyväksi sen, mitkä asiat ovat todella opettajan työssä ensisijaisia.

*”Toisaalta tämä raskas ajanjakso [koronakevät] opetti minulle tehokkaasti selkeästi tärkeää priorisointia ja sitä, että työ on työtä eikä pidä näännyttää itseään sillä (tuppaan ylisuorittamaan).” (Veera)*

*”Koronakevät niin etäkoulun luomien paineiden, kuin henkilökohtaisessa elämässä olleet mutkat ja menetykset ovat ajaneet oman jaksamisen niin ääri rajoille, että on ollut aivan pakko alkaa priorisoimaan tekemäänsä työtä”. (Veera)*

**Omalla persoonalla, itsetuntemuksella ja itsensä kehittämisellä** nähdään olevan vaikutusta siihen, kuinka hyvin työstään ja sen haasteista selviää. Tämän teeman parissa opettajat avaavat päiväkirjoissaan omia luonteenpiirteitään ja niiden vaikutusta hyvinvointiinsa. Lisäksi opettajat pohtivat omia arvojaan, sekä tämänhetkisen työn suhdetta omiin arvoihin. Olennaisena pohdintana se, voiko työtä tehdä tämänhetkisellä resurssoinnilla omien arvojen mukaisesti?

*”Pitäisi itse kehittää itseään kestävästi epävarmuutta ja epäjohtamukaisuutta enemmän sekä puolustamaan itseään yllättävissä tilanteissa. Olen ollut koko ikäni muidenkin murheiden murehtija. Jos koen jonkin asian epäoikeudenmukaisena, murehdin ja murmutan asiaa, vaikka en pystyisi tekemään mitään asian suhteen. Omien voimavarojen rajallisuus on opettanut huomaamaan ja yrittämään välttämään tällaisten asioiden murehtimista, koska siitä ei ole mitään hyötyä ja turhat murheet vain kuormittavat.” (Veera)*

*”Olen pääosin optimistinen ja suhtaudun asioihin positiivisesti, olen kiltti ja mielestäni hyvä kuuntelemaan. Osaan vuorovaikuttaa suuntaan jos toiseenkin (vaikkakin nykyisessä apulaisrehtorin työssäni huomaan, että rakentavan palautteen antaminen kollegoille on haastavaa). Esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa huoltajalta tulee syyllistävä tai*

*muuten negatiivissävytteinen viesti, stressitasoni pomppaa heti ylöspäin ja haluaisin vain paeta koko tilanteesta.” (Mira)*

*”Tiedän mihin pystyn ja osaan asettaa omat tavoitteeni realistisesti. Osaan myös olla armollinen itselleni.” (Anni)*

Kokemus siitä, onko opettajalla **mahdollisuus vaikuttaa työssään liittyviin asioihin**, näyttää olevan valtava merkitys sille, miten opettajat kuvaavat työnsä haasteita ja mahdollisuuksia. Mikäli opettaja osaa rajata arjestaan pois asioita, joihin hänellä ei ole vaikutusmahdollisuuksia, lisää se hänen hyvinvointiaan. Mikäli opettaja puolestaan kokee, että hän joutuu tekemään esimerkiksi haastavia päätöksiä, joiden taustalla oleviin asioihin hän ei voi vaikuttaa, heikentää se hänen hyvinvointiaan.

*”Minun ei tarvitse tietää kaikkea, minun ei tarvitse ottaa kaikkeen kantaa, ei tarvitse kantaa huolta toisten palkoista tai yrittää pelastaa ketään yms. puhuttaessa siis työkavereista”. (Veera)*

*”Olen kokenut isoja syyllisyyden tunteita räätälöidessäni kouluohjaajien lukujärjestyksiä, kun en ole tuntimäärän rajallisuuden vuoksi voinut antaa kenellekään opettajalle sitä kaikkea ohjaajatukea, mitä hän olisi ollut vailla. Minulla ei ole valtuutuksia puuttua resursseihin, vaan teen ohjaajien lukujärjestykset minulle annettujen tuntimäärien pohjalta.” (Mira)*

**Työmäärän ja työajan rajaaminen** näkyy yhtenä laajimpana kokonaisuutena oppimispäiväkirjojen sisällöissä opettajan hyvinvointiin liittyen. Samoin kuin monessa muussakin teemassa, myös tässä korostuu vahvasti toisistaan eroavia kokemuksia. Siinä missä toinen opettaja kuvaa onnistuneen työmäärän rajaamisen lisäävän resilienssiä, toinen opettaja saattaa kuvata asian juuri päinvastoin.

*”En halua, että ajan kolarin autossa työasioita itkiessäni (kolaria lukuunottamatta tapahtunut luvattoman monta kertaa) tai sairastun työuupumukseen). (Mira)*

*”Teen myös kaikki työt työpaikalla. En vie kotiin mitään töitä. En tarkasta kotona kokeita, en suunnittele tunteja, en vastaile wilmaviesteihin. Olen myös huoltajille ilmoittanut, että olen tavoitettavissa virka-aikana ja tarvittaessa voi varata soitto- tai tapaamisajan myös virka-ajan ulkopuolelta, kun on hyvissä ajoin liikenteessä. Toki olen myös joustava jos tilanne sitä vaatii, mutta pidän tarkkaa kirjanpitoa työajastani. Jos jonakin viikkona työajat venyvät pitkiksi (esim. lukuvuosisuunnittelun tai arviointikeskustelujen aikaan), otan tunnit takaisin heti seuraavina viikkoina ja lähdän koululta heti opetuksen loputtua.” (Anni)*



**Perustehtävän selkeys** näyttäytyy opettajien kuvauksissa ajatuksia herättävänä teemana. Resilienssiä näyttää lisäävän selkeä perustehtävä, mutta resilienssiä heikentävänä tekijänä kuvataan muun muassa sellaisia työtehtäviä ja tilanteita joihin opettaja joutuu oman perustehtävänsä ulkopuolelta. Toisaalta mielenkiintoisa on yhden opettajan pohdinta siitä, pitäisikö opettajan perustehtävää virkamiehenä nostaa yleisemmin jopa valtakunnalliseen keskusteluun.

*”Tänä syksynä oli esimerkiksi sellainen tilanne, jossa toisen opettajan sijainen ei ymmärtänyt olla oppilaan kotiin yhteydessä, ja vaikei sijaisen perehdyttäminen ollut ollenkaan vastuullani, koin asiasta yllättävänkin pitkään huonoa omaatuntoa ja syyllisyyttä.” (Mira)*

*”Julkisuudessa ja esim. opettajien somekanavissa käytävissä keskusteluissa nousee säännöllisesti esiin teema, jossa erilaiset opettajan toimenkuvaan kuuluvat hallinnolliset työt ovat se paino, joka katkaisee kamelin selkärangan ja saa kaikki opettajat uupumaan. Ajattelemmeko väärin, jos ajattelemme, että opettaja on vain ja ainoastaan pedagogi? Ja todennäköisesti ajattelemme. Tämän lisäksi tai oikeastaan ennen kaikkea opettajan on virkamies ja virkamiehen työhön lähtökohtaisesti kuuluu erilaista hallinnosta työtä.” (Anni)*

Viimeinen opettajan resilienssiin liittyvä teema on **narratiivisuus**. Yhden opettajan päiväkirjassa tämä nousee esille liittyen siihen, minkälaista kuvaa opettajan ammatista kukin opettaja kertoo.

*”Millaisen tarinan kerron itsestäni? Elämän narratiivisuus ja ihmisen mieltymys tarinoihin on mietityttänyt minua paljon tämän ohjausprosessin aikana. Olen mm. lukenut Rutger Bregmanin Hyvän historiaa, jossa sivutaan näitä teemoja. Miten kerron ja puhun omasta työstäni. Haluanko olla se, joka jumittaa opettajanhuoneen ringissä, jossa hyvän työntekijän mitta on herääminen aamuyöllä stressaamaan työstä? Haluanko olla selviytyjä? (Anni)*

## **6.2 Millaisia yhteyksiä luokanopettajat kuvaavat oppimispäiväkirjoissaan työnohjausprosessin ja ammatillisen hyvinvoinnin välille?**

Kuten aiemmin tutkimusosiossa totesin, analysoidessani luokanopettajien päiväkirjoja Labovin ja Waletzky (1967) mallin mukaisesti, jaottelin aineistosta esille pieniä tarinoita, episodeja, joissa opettajat peilasivat työnohjauksissa käytyjä asioita omaan

työhönsä. Näiden tarinoiden sisällä oli paljon itsetutkiskelua ja osittain myös itsekritiikkiä sekä pettymystä siitä, miksi työnohjauksessa läpikäytyjä asioita ei oltu käyty läpi esimerkiksi opettajankoulutuksessa. Toisaalta päiväkirjoista nousi esille työkokemuksen merkitys, jolloin työnohjauksessa käytyjä sisältöjä pystyi ankkuroimaan paremmin aiempiin kokemuksiin, tietoihin ja taitoihin.

Työnohjausprosessin aikana opettajat kuvasivat oppimispäiväkirjoihin omia havaintojaan prosessin aikana tapahtuneista kokemuksista ja oivalluksista. Aineiston analyysin avulla olen muodostanut viisi keskeisintä teemaa niistä asioista, joiden opettajat kokivat vaikuttavan omaan ammatilliseen hyvinvointiinsa. Nämä teemat ovat: *omien toimintatapojen tunnistaminen, perustehtävän kirkastuminen, huomion kiinnittäminen asioihin, joihin voi itse vaikuttaa, kehon fyysiset reaktiot sekä työyhteisön merkitys*. Seuraavaksi avaan alaluvuittain keskeisimmät asiat edellisistä viidestä osa-alueesta. Päiväkirjojen tarinallisuuden vuoksi olen tietoisesti kirjannut paljon pitkiäkin sitaatteja luokanopettajien päiväkirjoista, jolloin tutkimuksen lukijan omalle tulkinnalle jäisi mahdollisimman paljon tilaan.

### 6.2.1 *Omien toimintatapojen tunnistaminen*

Monissa episodeissa opettajat kuvaavat oman suhtautumisen muuttumista työhön ja omaan ammatilliseen hyvinvointiin liittyen. Kaikissa näissä episodeissa opettajat joutuvat haastamaan omia aiempia toimintatapojaan, sekä pohtimaan niiden mahdollisia syntyjuuria. Itsetuntemus sekä vertaisryhmän kokemusten jakaminen nousevat keskeiseen asemaan omien toimintatapojen tarkastelussa. Vastauksissa näkyy tietynlainen armottomuus itseä kohtaa, jota on voinut työnohjausprosessin aikana tarkastella.

*”Oli mielenkiintoista peilata omia ajatuksia muiden ryhmäläistä haasteisiin.” (Anssi)*

*”Eräässä työnohjaustapaamisessa nousi esiin mielestäni ihana ja armollinen ajatus, jonka kollega oli saanut jalkautettua huoltajille ja oppilaille saakka: ”Hapuillaan yhdessä.” Tämä on asia, johon minäkin haluaisin pystyä. Jotenkin kuvittelen, että minun pitäisi olla opettajana se, joka tietää kaiken ja pitää kaikki langat käsissään.” (Mira)*

*”Oma historia ja sen ymmärtämisen tärkeys opettajan työssä Itselleni tämä ohjausprosessi on ollut hieno(!?) egotrippi omaan itseeni ja omaan historiaani. Olen ymmärtänyt useamman käyttäytymis- ja ajatusmallini taustan ja osittain jopa pystynyt päästämään niistä irti. Samalla olen pohtinut sitä, miksi kukaan ei ole aiemmin minulle opettanut/kertonut näitä asioita. Ja ehkä jopa ollut vähän surullinen siitä, että miksi on pitänyt erilaisia taakkoja kantaa harteillaan koko aikuisiän, 20 vuotta ja osin kauemminkin. Samalla omien käyttäytymis- ja ajatusmallien historian tajuaminen on avannut aivan uuden tavan ja ymmärryksen kohdata oppilaita ja heidän käyttäytymistään ja ajatuksiaan. Olen tällä hetkellä vakuuttunut siitä, että jokaisen opettajaopiskelijan pitäisi käydä jotenkin ohjattuna tällainen egotrippi läpi omien opintojensa aikana. Samaan tapaan kuin psykoterapeuttiopiskelijat käyvät opintojensa aikana läpi oman psykoterapiaprosessin.” (Anni)*

*”Pikkuhiljaa asiaa mietittyäni tulin kuitenkin toisiin aatoksiin: ehkä oman rajallisuuden myöntämisestä ei olisikaan mitään haittaa. Eivät vanhemmat odota minun olevan 24/7 saatavilla ja hoitavan kaikki asiat salamannopeasti. Jos odottavat, niin varmasti tulen siitä kuulemaan ja voin sitten oikaista heitä, että minullakin on työn lisäksi muu elämä, ja aina kaikki ei mene suunnitellusti. En vaadi oppilailtani täydellisyyttä, en sinne päinkään, joten miksi minunkaan pitäisi olla täydellinen.” (Mira)*

*”Viimeisellä työnohjauskerralla teimme piirrostehtävän, jossa piti piirtää erilaisia vateja ja täyttää niitä ilon, vallan, vapauden, turvan sekä rakkauden ja johonkin kuulumisen fiiliksellä. Sain tästä tehtävästä hyvän muistutuksen itselleni: ensimmäinen ajatus tehtävään minulta, ei lainkaan taiteelliselta ja luovalta, oli täynnä kiro sanoja. Sitten heräsin ajattelemaan: varmaan joka kerta, kun olen suunnitellut omasta mielestäni ihanan ja hauskan tehtävän, joku oppilaistani varmaan miettii mielessään vastaavia ajatuksia kuin minä piirrostehtävän äärellä. Noh, tehtävä oli lopuksi mieltä ja silmiä avaava eikä ollenkaan ikävä, joten loppu hyvin kaikki hyvin.” (Mira)*

*”En voi myöskään vaatia itseltäni täydellisyyttä. Koskakohan tämänkin asian aikuinen ihminen oppisi... Olen aikaisemminkin yrittänyt rajata työtäni yllä mainitseillani tavoilla, mutta kun olen kerran ”retkahtanut” ja avannut Wilman kotona, olen todennut että turhaahan tämä oli, kun en taaskaan onnistunut, ja palannut takaisin vanhaan. Ehkä voisin seuraavan kerran, kun Wilma aukeaa, todeta, että tämä nyt oli tällainen päivä, huomenna Wilma pysyy kiinni.” (Mira)*

*”Ja samalla tämä edelleen on ihme egotrippiä omaan itseeni. Taas ohjauskerralta kotiin ajaessani koin ahaa-elämyksen. Kerroin ohjausryhmässä, kuinka oppilaani oli kertonut, että hän aina joutuu hässäköihin, koska hänellä on sellainen pakkomielle ja kuinka tämä vähän minua nauratti. Mutta eipä naurattanut kotimatalla, kun tajusin, että itselläni on ihan samanlaisia ”pakkomielteitä”, joiden seurauksena käytän ihan hirveästi energiaa sellaisiin asioihin, joihin sitä ei todellakaan tarvitsisi käyttää.” (Anni)*

### 6.2.2 Perustehtävän kirkastuminen

Monissa episodeissa opettajat pohtivat oman perustehtävän kirkastumista sekä rajoja suhteessa työ- ja yksityiselämän välille sekä suhteessa työhön. Näissä tarinoissa avautuu konkreettisia oivalluksia käytännön ratkaisuksista, joilla työn rajaamista voi arjessa tehdä. Työnohjauksen hyödyksi koetaan nimenomaan asioiden näkyväksi tekeminen ja sanottaminen.

*”Jaksamistani työssä auttaa se, että tiedän, mikä on minun tehtäväni. Oli hyvä, että tämäkin sanoitettiin ja kirkastettiin työnohjauksessa. Tottahan olin tämänkin tiennyt, mutta arjen kiireessä en ollut osannut yhdistää työssä jaksamisen ja työtehtävän selkeyden yhteyttä toisiinsa.” (Mira)*

*”Työn ei ole tarkoitus viedä minusta mehuja, vaan työpäivän jälkeen on oltava annettavaa omille rakkaimmilleen pitäen mielessä kuitenkin armollisuuden (ihana sana, kiitos Linda!) itseä kohtaan.” (Veera)*

*”Kuuntelen työmatkoilla aina äänikirjaa. Kun on hyvä kirja kesken, en ehdi ajatella työasioita. En ota työpuhelinta lenkille tai muuhun vapaa-ajan touhuun mukaan, jos tiedän, että ehdin tarvittaessa soittaa vielä saman illan aikana takaisin. Olen sopinut itseni kanssa, että teen sunnuntai-iltaisina tunnin tai kaksi töitä, jotta tuleva viikko on paketissa. Tämä rauhoittaa omaa mieltäni ja antaa vapauden olla miettimättä työasioita viikonlopun aikana, kun sille on varattu oma aikansa. En avaa Wilmaa enää kotona. Tämän opetteleminen on ollut kaikkein vaikeinta, kun ”aina” on se joku viesti, jota odottaa. No, ehkä se odottaminen voi jatkua aamuun saakka.” (Mira)*

*”Yksi todella tärkeä tapa jaksaa töissä on rajata töistä puhumista. Kun töiden konkreettinen rajaaminen tuntuu edelleen hankalalta, voin sentään rajoittaa työasioiden jauhamista vapaalla. Valitettavasti se ei ihan aina onnistu: lähipiiriini kuuluu muitakin melko uusia opettajia, joilla on valtava tarve saada pohtia tyäjuttuja myös vapaalla. Ehkä seuraava kehityskohteeni voisikin olla se, että osaisin sanoa näille ystäville, että nämä puheenaiheet eivät tunnu minusta hyvältä.” (Mira)*

### 6.2.3 Huomion kiinnittäminen asioihin joihin voi vaikuttaa

Rajojen lisäksi päiväkirjoissa opettajat käsittelevät laajasti kysymystä siitä, mihin työssä voi vaikuttaa ja mihin ei. Suurimpana oivalluksena opettajille on muodostunut käsitys siitä, että huomion haluaa kiinnittää niihin asioihin, joihin voi vaikuttaa ja miten olla niiden asioiden kanssa, joihin ei voi vaikuttaa.

*”Mihin minä voin vaikuttaa? Myös tämän kysymyksen pohtiminen oli hedelmällistä. Työssäni on ikäviä, kuormittavia asioita, joihin en kuitenkaan voi vaikuttaa ja poistaa niiden olemassaoloa. Näiden asioiden vattomiseen ei kannata kuluttaa energiaa. Jos sen sijaan työssäni on asioita, jotka kuormittavat liikaa mutta joihin voin vaikuttaa, voin oikeasti yrittää tehdä asioille jotain, enkä vain tyytyä kohtalooni. Voin esimerkiksi sopia rehtorin kanssa yhteiset pelisäännöt: jos vaikkapa opettajat valittavat toistuvasti minulle kouluohjaajaresurssista, voin ohjata valitukset suoraan rehtorille.” (Mira)*

*”Tunnen itseni ja tiedän, että valmista ei tule koskaan. Täydellisyyden tavoittelu, ”kiltti tyttö” -ajatus sekä työn rajaaminen tulevat todennäköisesti olemaan haasteitani vielä pitkään. Nyt työnohjauksen aikana minulla on kuitenkin ollut mahdollisuus pohtia näitä asioita oikein urakalla ja olen saanut kuin saanutkin niitä kaipaamiani työkaluja. Tärkeintä kaikista oli kuitenkin sen ymmärtäminen, että ei tätä kukaan minun puolestani tee. Minun täytyy itse opetella toimimaan siten, että jaksan töissä paremmin. Töissä jaksaminen ei vain putoa taivaasta, vaan sen eteen voi ja pitää tehdä asioita. (Mira)*

*”Mutta nyt ohjauksen jälkeen osaan taas tietoisemmin ajatella sitä, että en käytä energiaani sen voitteluun ja murehtimiseen, että he ovat siellä reessäni. Sillehän en mitään voi. Sen sijaan koetan jatkossa käyttää energiani siihen, mitä ovat ne pienetkin teot, joita voin näiden kahden eteen tehdä. Että en jää jumiin siihen heidän olemassaoloonsa, vaan osaisin katsoa sen yli. Mitä voin tehdä edes niillä pienillä resursseilla, mitä mulla on.” (Anni)*

#### **6.2.4 Kehon fyysiset reaktiot**

Kehon fyysisten reaktioiden sekä EASEL- työkalujen läpikäyminen työnohjauksissa näkyy oppimispäiväkirjoissa kaikista laajimpana yksittäisenä osa-alueena. Opettajat yhdistävät omia kokemuksiaan ja uutta tietoa monitasoisesti ja hyvin eri näkökulmista. Ammatillisen hyvinvoinnin näkökulmasta merkityksellisiä ovat oivallukset tunteiden tarttumisesta, fyysisten reaktioiden esim. stressireaktioiden luonnollisuudesta, omien rajapintojen tarkastelusta ja omaan elämään vaikuttavien positiivisten, sopivasti haastavien ja negatiivisten asioiden hahmottamisesta.

*”Vanhemman vihasta tulee siis myös minun vihaani, jollaiseksi se helposti jääkin. Se vihastuttaa ja harmittaa sitten koko päivän, jos en ymmärrä tunteen syntyperää ja tiedä, miten reagoida tilanteeseen. Nämä asiat kun saisin pidettyä mielessä jatkossakin, niin saisin ehkä ”ulkoistettua” tällaisten tilanteiden nostattamat fiilikset keholleni! Jotta en jatkossa valvo jatkuvasti öitäni ja mieti hankalia työtilanteita, koen, että minun olisi tärkeää harjoitella tätä: puhalla, hengitä syvään, ajattele asia järjellä ”työhattu päässä” läpi. Tämä muuttuu varmasti kerta kerralta helpommaksi, mutta aikaa voin auttaa sillä, että teen myös itse aktiivisesti asian eteen jotakin, enkä jää odottamaan, että ”kyllä se*

*ajan kanssa muuttuu helpommaksi”. Minussa ei siis ole mitään vikaa, mutta näitä asioita voin harjoitella. Jes!”.* (Mira)

*”Teoria työnohjauksen taustalla sanoitti joitakin kantapään kautta opittuja asioita oppilaiden ja vanhempien kanssa toimimisesta.”* (Anssi)

*”Työnohjauksesta jäi myös mieleeni havainto EASEL-ikkunan nuolista, joista Linda puhui. Se, että pitää miettiä myös niitä voimaannuttavia vihreitä nuolia, jotka helposti jäävät kiireisen arjen jalkoihin. Ne asiat, jotka ovat juuri itselle tärkeitä ja jotka tuovat voimaa jaksaa. Omalla kohdalla tuntuu, että ne ovat jääneet kyllä liian vähiin. Pohdin, mitä ne voisivat tällä hetkellä olla. Käsityöt ja paluu taas hevosten ja ratsastuksen pariin (ratsastuksesta onkin jo taas melkein kolme vuotta aikaa.)”* (Veera)

*”EASELin toleranssiympyrää käsitellessäni se konkretisoitui. Minähän pompin jatkuvasti keltaiselta vyöhykkeeltä punaiselle vyöhykkeelle ja takaisin; harvoin pääsen vierailemaan sinisellä alueella. Tavallaan kuitenkin myös huojentavaa, kun mietimme, milloin ollaan keltaisella ja milloin punaisella alueella: en minä vielä ole kyynistynyt tai menetä malttiani, en juutu negatiivisiin asioihin, pystyn keskittymään, minulla on ideoita ja pystyn organisoimaan tekemisiäni. Huh, vielä ollaan turvassa, mutta vähän rauhallisimmille vesille olisi kyllä hyvä päästä.”* (Mira)

### 6.2.5 Työyhteisön merkitys

Oman ammatillisen hyvinvoinnin vahvistamisen näkökulmasta työyhteisön merkitys ja hyödyntäminen näkyy päiväkirjoissa positiivisessa mielessä. Toisaalta pysähtyminen työasioiden äärelle avaa myös näkökulmia työyhteisöjen rakenteellisille haasteille, kuten riittävän perehdyttämisen puutteelle. Lisäksi episodeissa on kuvattu opettajan omaa roolia suhteessa työkavereiden ja oppilaiden kohtaamiseen.

*”Ohjaukset vahvistivat käsitystäni siitä, että vaikka luokassa on yksin, ympärille tarvitaan kollegoita, jotka kuuntelevat ja auttavat. Meinaankin jatkossa olla enemmän läsnä myös työkavereille.”* (Anssi)

*”Vasta nyt, kun on ollut työnohjaustapaamisissa aikaa pysähtyä pohtimaan näitä asioita, olen ymmärtänyt, etten ole saanut työhöni juurikaan perehdytystä. Siitä huolimatta monen oletetaan osaavan ja tietävän, eikä se tunnu ollenkaan hyvältä.”* (Mira)

*”Työnohjauksessa puhuttiin myös toisen peilinä toimimisesta. Tästä sain kannustusta sille, että toisen käytöksen ongelmakohtien esilletuominen rakentavasti on enemmän kuin hyödyllistä. Muutosta ei muuten tapahdu”* (Veera)

*Edelliskerran pohdinnat oppilaan omalle alueelle pääsemisestä ja hänen toiminta-alueellaan toimimisesta muuttivat omaa suhtautumistani jonkin verran. Keskustelin ks.*

*oppilaan kanssa enemmän ja loin vuorovaikutusta. Tuntuu, etteivät luokan haasteet tule vapaa-ajalle niin paljon, kun niitä on jo työpäivän aikana yhdessä oppilaan kanssa työstänyt.” (Anssi)*

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa käyn läpi tutkimukseni keskeisimmät tulokset, pohdin tämän tapaustutkimuksen ainutkertaisuutta sekä luotettavuutta ja eettisyyttä. Viimeisessä alaluvussa käyn läpi jatkotutkimusehdotuksia.

### 7.1 Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsitykset ammatilliseen hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä

Tässä tutkimuksessa olen määritellyt ammatillinen hyvinvoinnin MAP-mallin (OVET) mukaisesti koostuvan **työhyvinvoinnista, stressinhallinnasta ja resilienssistä**.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kuvasivat **työhyvinvointiin** vaikuttaviksi tekijöiksi oppilaat, esimiestyön, työn merkityksellisyyden ja motivaation, työpaikan ihmissuhteet, perustehtävän mielekkyyden, ajankäytön sekä itsensä johtamisen. Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät ovat linjassa voimavarakeskeisen mallin (Manka&Manka 2016, 76) kanssa, jossa työhyvinvointiin vaikuttaviksi tekijöiksi mainitaan organisaatio, johtaminen, työyhteisö, työn hallinta ja jokainen työntekijät itse. Samat aihealueet löytyvät eri nimityksillä myös tästä tapaustutkimuksesta.

**Stressinhallintaan** liittyviä tekijöitä tutkimukseen osallistuneiden opettajien kuvaamana olivat työyhteisö, työn määrä, rajat, opettajan omat odotuksen itseä kohtaan, yhteistyö vanhempien kanssa, esimiestyö, työstä palautuminen, oma kompetenssi ja työkokemus, parisuhde ja perhe sekä perustehtävän selkeys. Kuten Collien ja kumppaneiden (2006) tutkimuksessa todettiin, myös tässä tutkimuksessa stressinaiheuttajat jakautuivat työkuorman aiheuttamaan stressiin ja oppilaiden käytöksen aiheuttamaan stressiin. Mielenkiintoista tutkimukseni aineistossa oli se, että luokanopettajien kuvailussa oppilaat olivat pääsääntöisesti stressiä vähentävä tekijä ja muu työkuorma stressiä lisäävä tekijä. Ylipäätään pääpaino oppimispäiväkirjoissa oli muussa kuin itse opetustyössä.

**Resilienssiin** vaikuttavia tekijöitä olivat tässä tutkimuksessa priorisointi, oma persoona, itsetuntemus ja itsensä kehittäminen, omat vaikutusmahdollisuudet, työmäärän ja työajan



rajaaminen, perustehtävän selkeys sekä narratiivisuus. Gibbsin ja Millerin (2013, 615-616) tutkimuksessa kävi ilmi, että yksi syy opettajan resilienssin ja hyvinvoinnin väliselle yhteydelle on se, että opettajan työ on yhdistelmä haastavaa ja opettajalle korkeita vaatimuksia asetettua työtä sekä vähäistä ulkopuolista ohjailua ja tarkkailua. Tutkimuksessani mielenkiintoista on se, että opettajat kokivat resilienssiin vaikuttavat tekijät juuri vahvasti itseensä ja itsensä johtamiseen liittyviksi. Ainoastaan perustehtävän selkeyttä toivottiin käsiteltäväksi esimerkiksi rehtorin kanssa. Rehtorin toiminta sekä johtajuuteen liittyvät näkökulmat, nousivat merkityksellisiksi opettajien hyvinvointiin liittyen esimerkiksi Onnismaan (2010, 4), Gibbsin ja Millerin (2013, 615) sekä Atjoson (2015, 18-20) tutkimuksissa. Myös tämän tutkimuksen aineistossa esimiehen toiminnalla koettiin olevan merkitystä ammatilliseen hyvinvointiin. Yhdenkään opettajan päiväkirjassa, esimiehen roolia ei nostettu ammatillista hyvinvointia tukevaksi tekijäksi.

## 7.2 Työnohjausprosessin ja ammatillisen hyvinvoinnin väliset yhteydet

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kuvailivat oppimispäiväkirjoissaan ammatilliseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä sekä työnohjausprosessin suhdetta kokemuksiin ja oivalluksiin ammatilliseen hyvinvointiin liittyen. Prosessin aikana he kokivat saavansa tukea ja työvälineitä oman ammatillisen hyvinvointinsa vahvistumiseen. Samansuuntaisia tuloksia on saatu muun muassa Alilan ja kumppaneiden (2016, 357-358) tutkimuksessa, jossa he nostivat esiin prosessinomaisen työnohjauksen ja opettajien ammatillisen kasvun välisiä yhteyksiä.

Tutkijana nostin esiin viisi keskeisintä ammatilliseen hyvinvointiin liittyvää teemaa, joita opettajat työnohjausprosessin aikana päiväkirjoissaan käsittelivät. Nämä olivat **omien toimintatapojen tunnistaminen, huomion kiinnittäminen asioihin, joihin voi vaikuttaa, kehon fyysiset reaktiot, perustehtävän kirkastuminen sekä työyhteisön merkitys**. Kaikkiin edellä mainittuihin teemoihin luokanopettajat kokivat saavansa työvälineitä työnohjauksesta.

Jokainen opettaja kirjoitti oppimiskirjassaan siitä, kuinka tämän prosessin aikana oli ensimmäistä kertaa aikaa pysähtyä miettimään omaa työtään ja siihen liittyviä ilmiöitä. Tämä tukee Austinin ym. (2005, 78) tutkimustuloksia, joissa esimerkiksi omiin stressinhallintakeinoihin huomion kiinnittäminen ja asian äärelle pysähtyminen koettiin tärkeänä. Kuten Valentinon ym. (2016, 327) tutkimuksesta käy ilmi, ryhmätyönohjauksessa vertaisryhmän tuella on merkitystä prosessin onnistumiseen. Myös tässä tutkimuksessa ryhmätyönohjauksen vahvuudeksi koettiin kokemusten ja oppien jakaminen muiden opettajien kanssa.

Opettajien työhyvinvointiin voidaan vaikuttaa sekä yksilöiden että organisaation tasolla (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 495). Tässä tutkimuksessa luokanopettajat olivat eri kouluista ja eri paikkakunnilta, joten pääpaino oli yksilötasolla ja siinä, kuinka jokainen opettaja voi vaikuttaa omilla toimillaan omaan ammatilliseen hyvinvointiinsa. Voimavarakeskeisessä mallissa (Manka & Manka 2016, 76) työntekijän omaa osuutta työhyvinvointiin kuvattiin psykologisella pääomalla ja tässä tutkimuksessa työnohjauksen keinoin pyrittiin tunnetta psykologisen pääoman kasvusta vahvistamaan. Ammatillisen hyvinvoinnin näkökulmasta näyttäytyi siltä, että yksi keskeisimmistä oivalluksista koko työnohjausprosessin aikana luokanopettajilla oli se, että opettajan tulisi pyrkiä muodostamaan omien arvojensa pohjalta kuvaa siitä, minkälainen opettaja hän haluaa olla työajalla ja minkälainen ihminen vapaa-ajalla. Tämän jälkeen tulisi lähteä tietoisesti vahvistamaan muun muassa tietoja, taitoja ja omaa toimintaa kohti arvojen mukaisia valintoja. Työnohjauksessa tämän tyyppinen pohdinta ja muutostyön aloittaminen oli tässä tutkimuksessa mukana olleiden opettajien kokemusten perusteella mahdollista.

Oppimispäiväkirjojen kertomuksissa toistui rajojen tärkeys suhteessa moneen asiaan. Kaikissa neljässä oppimispäiväkirjassa luokanopettajat korostivat sen tärkeyttä, että työ olisi erillinen vapaa-ajasta. Mistä minulle maksetaan ja mikä on perustehtäväni? Tähän ratkaisukeinoina oli tämän prosessin aikana löytynyt muun muassa työtehtävien rajaaminen tietyn aikavälin sisälle, oman perustehtävän läpikäyminen esimiehen kanssa sekä se, että harjoittelee rajaamaan työasioiden miettimistä vapaa-aikana. Opettajat kuvasivat oivalluksiaan muun muassa siitä, kuinka työpuhelimien ja wilman käyttöön voi

määritellä itse omat rajansa ja miten sen päätöksen tekeminen voi olla osin myös vaikeaa, mutta tarpeellista. Rajat näkyivät myös suhteessa siihen, miten pitää itsensä turvassa niissä tilanteissa, kun esimerkiksi huoltajan, työkaverin tai esimiehen kanssa tulee haastavia tilanteita. Yhdeksi oivallukseksi tähän nousi kertomuksissa omien tunteiden erottaminen toisten tunteista sekä omien tarpeiden ja tunteiden sanottaminen kunnioittavasti ja myötätuntoisesti toiselle.

Kyriacoun (2001, 30-31) tutkimuksessa jaotellaan kaksi tapaa vaikuttaa stressiin. Ensimmäisenä ovat suoraan stressiä aiheuttaviin asioihin puuttuminen ja toisena psyykkiset ja fyysiset keinot, joilla stressin vaikutuksia voidaan lieventää. Stressinhallinnan kannalta oleellista työnohjauksissa oli tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan pohtia sitä, kuinka olla niiden asioiden kanssa, joille ei voi mitään ja mitä on valmis tekemään niiden asioiden kanssa, joille jotakin voi tehdä? Tämä on puolestaan suoraan yhteydessä resilienssiin, sillä kuten MAP-mallissa (OVET) määritellään, opettajan resilienssi näkyy muun muassa taitona tunnistaa omat vaikutusmahdollisuutensa haastavissakin ammatillisissa tilanteissa.

Stressinhallinnan oleellisimmaksi tekijäksi nähtiin opettajan itsetuntemus sekä tieto stressin syntymekanismista. Kuten Sajaniemi (2015, 184-185) toteaa, haastavissa ja yllättävissä tilanteissa, joissa koemme olomme turvattomiksi, alkukantaiset reagoitumallimme tulevat käyttöön ja jokaisen opettajan olisi syytä tuntea omat toimintamallinsa tällaisissa tilanteissa. Tämän tutkimuksen valossa työnohjaus on yksi keino vaikuttaa opettajien itsetuntemukseen sekä tietoon esimerkiksi stressin syntymekanismista.

Kuten Mermejo- Toron ym. (2015, 495-496), Gibbsin ja Millerin (2013) sekä Austinin ym. (2005, 78) tutkimuksista kävi ilmi, myös tämän tapaustutkimuksen luokanopettajilla minäpystyvyyden ja selviytymisstrategioiden merkitys näyttäytyi merkittävänä opettajien ammatillisen hyvinvoinnin kannalta. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että työnohjauksessa muun muassa omien kokemusten reflektoinnilla, psykoedukaation läpikäymisellä sekä uusien toimintatapojen harjoittelulla tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kykenivät käsittelemään kuormittavia tilanteita ja toimimaan arjessa aiempaa paremmilla

strategioilla Tällä he kokivat olevan vaikutusta ammatilliseen hyvinvointiinsa. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa työn aiheuttamaa stressiä on voitu ennaltaehkäistä opettajille opettavien positiivisten ja ennakoivien toimintamallien avulla. Lisäksi esimerkiksi oman toiminnan reflektoinnilla sekä ammatillisen osaamisen ja kehittymisen vahvistamisella on todettu olevan opettajien resilienssin vahvistumisen kannalta oleellinen merkitys. (Leroux & Theoretb 2014, 289.)

Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajan suhde työssä oleviin haasteisiin muuttui. Lisääntyneen tiedon ja oman toiminnan reflektoinnin myötä he kaikki kuvasivat suhdettaan haasteisiin niin, että kun on löytänyt työkaluja ja keinoja niiden kohtaamiseen, ne eivät tunnu enää niin kuormittavilta. Kertomuksia lukiessa tähän tuntui olevan syynä se, että jokainen opettaja tarkasteli omaa toimintaansa haastavissa tilanteissa ja peilasi käyttämiään strategioita omaan kokemushistoriaansa. Miten toimin ja miksi toimin niin kuin toimin? Mikä tunne minussa nousee ja miksi? Miten voin vahvoilla tunnetaidoilla tehdä vastuullisia päätöksiä niissäkin hetkissä, kun stressipisteet nousevat? Itsetuntemus oli päiväkirjoissa avainasemassa siihen, että itseään ja omia toimintatapojaan pystyy uudistamaan ja kehittämään ja sitä kautta vaikuttamaan muun muassa omaan ammatilliseen hyvinvointiinsa. Lisäksi vaikutukset ammatillisen hyvinvoinnin vahvistumisessa heijastelivat luokanopettajien kertomuksissa myös muihin MAP-mallissa esitettyihin opettajan osaamisalueisiin eli opetuksen ja oppimisen tietoperustaan, kognitiivisiin taitoihin, sosiaalisiin taitoihin sekä persoonallisiin orientaatioihin (OVET).

### **7.3 Tapaustutkimuksen ainutkertaisuus**

Tämä tapaustutkimus on ainutkertainen monellakin tavalla eikä siksi sellaisenaan toistettavissa. Jokainen työohjausryhmä ja sen tarpeet muodostuvat erilaisiksi ja lisäksi työnohjauksen lopputulokseen liittyy myös muun muassa työnohjaajan taustakoulutus, valinnat työnohjauksen aikana, työnohjausprosessin pituus, työnohjauksen tilaajan tarpeet ja toiveet sekä työnohjaajan ja ohjattavien välinen vuorovaikutus. Lisäksi tähän tutkimukseen vaikutti se, millaiset osallistujat ja mistä syistä he osallistuivat tähän tutkimukseen.

Mielenkiintoisen tämän tutkimuksen työnohjausryhmästä teki erityisesti se, että kaikki osallistujat arvioivat oman ammatillisen hyvinvointinsa melko korkealle ennen prosessin alkua. Tässä valossa voidaan siis tarkastella, että kukaan heistä ei hakeutunut työnohjaukseen kovin heikossa tilanteessa hyvinvointiin peilaten. Tämä näkyi mielestäni ryhmän dynamiikassa niin, että jokainen osallistuja kykeni vastaanottamaan uutta tietoa sekä refleктоimaan omaa toimintaansa riittävän objektiivisesti. Kuitenkin oppimispäiväkirjoja lukiessa, jokainen kuvasi oman hyvinvointinsa hyvin eri tavoin ja ilman heidän itsearviointejaan olisin itse antanut heille hyvin erilaiset arvosanat heidän sen hetkisestä ammatillisesta hyvinvoinnistaan. Tämä puolestaan vahvisti käsitystäni siitä, että oman ammatillisen hyvinvoinnin kokemus on hyvin subjektiivinen, eikä sitä ulkopuolinen pysty arvioimaan.

Päiväkirjat koostuvat luokanopettajien sen hetkisistä ajatuksista ja kokemuksista. Työelämän ja yksityiselämän voimavaroista ja haasteista riippuen, jokainen luokanopettaja käsitteli oppimispäiväkirjassaan juuri niitä teemoja, joita tämä prosessi heissä nostatti. Toisenlaisessa tilanteessa päiväkirjat olisivat voineet muotoutua hyvin erilaisiksi. Voimavarat määrittelevät varmasti myös osaltaan sitä, mitä luokanopettajat sisäistivät ja saivat työnohjauksesta linkitettyä omaan ajatteluunsa. Edelliset seikat tulee myös huomioida aineiston luotettavuutta pohdittaessa.

Tutkimukseni olisi muodostunut varmasti hyvin erilaiseksi, mikäli aineisto olisi kerätty jollakin muulla tavoin kuin päiväkirjana. Mikäli olisin päiväkirjojen lisäksi myös haastatellut työnohjausprosessiin osallistuneita opettajia, olisin voinut tarkentaa tiettyjä yksityiskohtia ja syventää ymmärrystäni tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä. Tutkimusaineiston kerääminen oppimispäiväkirjojen muodossa osoittautui kuitenkin onnistuneeksi valinnaksi. Moni opettajista kuitenkin koki jonkinasteisia paineita siitä, että ovatko osanneet kirjoittaa tarpeeksi ja oikeista asioista. Tässä kohdassa haluan nostaa esiin enonsiaation käsitteen, jolla tarkoitetaan kriittistä näkökulmaa aineiston analyysissä, kiinnittäen huomiota esimerkiksi puhujan/kertojan suhteeseen liittyen tapahtumiin ja kerrottuihin henkilöihin (Metsämuuronen 2006, 247). Työnohjausprosessiin osallistuneet opettajat tiesivät, että tarvitsen riittävästi aineistoa onnistuneen tutkimuksen laatimiseen.

Toisaalta pyrin työnohjaajana sanoittamaan sitä, että kirjoittakaa oman oppimisenne näkökulmasta itsellenne. Tutkimukseni aineisto tuli tässä prosessissa ikään kuin sivutuotteena.

Pohdin ennen työnohjausten alkamista, että työnohjaukset olisi voinut nauhoittaa tai videoida, jolloin olisin voinut käyttää myös sitä aineistoa tutkimusmateriaalina. Tulin kuitenkin siihen lopputulokseen, että se vaikuttaa liiaksi sekä omaan että ohjattavien toimintaan. Mikäli esimerkiksi työnohjaukset olisi nauhoitettu tai videoitu, olisi minun ollut helpompi jälkikäteen analysoida omaa toimintaani eri näkökulmasta. Tämä olisi kuitenkin tehnyt tutkimuksesta paljon laajemman. Mikäli tutkimuksen pääpaino olisi ollut työnohjaajan ohjaustyyliä ja valinnoissa, olisi tämä menetelmä ollut todella kiinnostava. Oppimispäiväkirjoista kävi ilmi, että osa osallistujista olisi jälkikäteen ajateltuna hyötynyt siitä, että olisi itse nauhoittanut omia ajatuksiaan heti työnohjausten jälkeen. Oppimispäiväkirjan olisi voinut ohjeistaa tehtävän siis myös nauhoitettuna versiona. Jokaisen luokanopettajan oppimispäiväkirja oli rakentunut hieman eri tavoin ja kaikissa teemaa oli lähestytty itselle mieluisalla tavalla. Merkitykselliseksi oppimisen näkökulmasta nousi se, että jokainen työsti työnohjauksessa käytyjä teemoja itsensä ja oman työnsä kautta ja liitti läpikäytyjä asioita omaan kokemusmaailmaansa.

Jälkikäteen työnohjausprosessia ajatellessani olen miettinyt, olisinko tehnyt joitakin valintoja eri tavalla, mikäli kyseessä ei olisi ollut samaan aikaan myös tutkimuksestani. Ajankäytöllisesti on mahdollista, että joihinkin teemoihin olisimme voineet syventyä yhdessä työnohjausryhmän kanssa vapaammin ja enemmän aikaa käyttäen. Nyt kuitenkin minun tuli pitää tutkijana huolta siitä, että tietyt asiat tulee läpikäytyä, jotta tutkimuksesta tulee luotettava. Lisäksi koin velvollisuudekseni mahdollistaa työnohjausprosessin aikana luokanopettajille niiden asioiden reflektointia ja läpikäyntiä, jota ennakkotiedoissa heille oli luvattu. Työnohjaajan hattu päässä ajattelen, että onnistuneen työnohjauksen taustalla olivat tässä prosessissa riittävä aika pysähtyä miettimään omaa ammatillista hyvinvointia, yhdessä sovittujen pelisääntöjen vuoksi syntynyt luottamuksellinen ilmapiiri, toimiva vertaisryhmä, tietopohjan vahvistuminen, itsereflektio, konkreettiset ja kokemukselliset tehtävät sekä oman työnkuvan kirkastaminen ja omien valintojen

peilaaminen siihen. Lisäksi jokainen osallistuja oli motivoitunut prosessiin, koska osallistuminen perustui ennakkotietojen pohjalta omaan haluun osallistua prosessiin.

#### 7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä tutkimuksessa olen noudattanut Opetusministeriön asettaman neuvottelukunnan laatimaa hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voi parantaa sillä, että kaikki tutkimuksen vaiheet avataan mahdollisimman tarkasti. Lisäksi tutkijan tulisi avata niitä perusteluja, joilla hän on tulkintoja aineistostaan muodostanut. Esimerkiksi suorien otteiden esittäminen omasta tutkimusaineistosta lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2018, 232-233.) Valintojen avauksessakin ollaan kuitenkin vallan äärellä (Heikkinen 2020, 308), siksi olen pyrkinyt avaamaan aineistoon, ja koko prosessiin liittyvät vaiheet niin läpinäkyvästi kuin mahdollista vallankäytön tiedostaen. Tätä samaa periaatetta noudatin koko prosessin aikana myös suhteessa tutkimukseen osallistuneisiin luokanopettajiin.

Tutkimuksen arviointia pohdittaessa tulee ottaa huomioon tutkimuksen validius, jolla tarkoitetaan sitä, onko valitulla tutkimusmenetelmällä kyetty mittaamaan juuri niitä asioita, joita oli tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym. 2018, 231). MAP-mallin (OVET) mukainen ammatillisen hyvinvoinnin määrittely työhyvinvointiin, stressinhallintaan ja resilienssiin tuki tässä tutkimuksessa sitä, että työnohjauksen tavoitteet oli sen avulla helppo avata tutkimukseen osallistuville. Lisäksi MAP-mallin käyttö helpotti rajaamaan niitä asioita, joita tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien toivottiin oppimispäiväkirjoissaan käsittelevän ja tämä puolestaan vahvisti tutkimuksen validiutta.

Yhtenä onnistuneen työnohjausprosessin taustatekijänä on selkeä tavoite (Suomen työnohjaajat ry). Tästä syystä ensimmäisessä sähköpostiviestissä esihenkilöille pyrin avaamaan tutkimukseni tavoitteet ja työnohjauksen sisällön ja laajuuden mahdollisimman tarkasti, jolloin jokainen tutkimukseen osallistuva pystyi harkitsemaan osallistumistaan faktojen perusteella. Lisäksi ensimmäisellä ohjaukerralla kävimme

vielä läpi tutkimukseen liittyviä yksityiskohtia ja jokaisella oli mahdollisuus vielä jättäytyä pois prosessista.

Tässä tutkimuksessa kerätyn aineiston yhtenä erityispiirteenä on se, että tutkijana olen itse nähnyt koko prosessin ja pyrkinyt antamaan tarvittavaa ohjausta myös aineiston eli päiväkirjojen työstämiseen. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tulee huomioida se, että tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat ovat prosessin aikana tietäneet, että tulen lukemaan ja käyttämään tutkimukseni aineistona heidän päiväkirjojaan ja osaltaan he myös reflektoivat rooliani työnohjaajana. Merkittävänä tekijänä tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on siis otettava huomioon kaksoisroolini sekä tutkijana että työnohjaajana. Tutkimuksen pääpaino ei kuitenkaan ollut omassa onnistumisessani työnohjaajana, enkä sitä myöskään pyytänyt oppimispäiväkirjoissa arvioimaan.

Kuten aiemmin olen todennut, luokanopettajilla oli mahdollisuus työstää oppimispäiväkirjaa haluamallaan tavalla ja palauttaa se sellaisena, kuin haluavat sitä tutkimuksessa käytettävän. Lisäksi pyrin turvaamaan jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa kaikin tavoin sen, että opettajat eivät tule tunnistetuiksi missään vaiheessa prosessia.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on syytä ottaa huomioon, että aineistona oli nimen omaan kirjoitettu teksti. Tällöin tutkijana olen saattanut analysoida tekstiä eri tavalla kuin opettaja on sen tarkoittanut (Heikkinen 2020, 307). Jokainen opettaja on käyttänyt kielellisiä valintoja ja oppimispäiväkirjojen esimerkit on avattu vain kirjoittajan näkökulmasta. Esimerkiksi kritiikkiä saanut esimies ei voi puolustautua tai kertoa omaa puolta asiasta. Toisaalta tämän tutkimuksen tarkoituksenakin oli saada juuri opettajien ääni kuuluviin liittyen heidän omaan ammatilliseen hyvinvointiinsa. Kirjoitetussa aineistossa kirjoittaja valitsee asiat joita kirjoittaa ja jotka jättää kirjoittamatta (Heikkinen 2020, 208). Myös tämä asia on syytä pitää mielessä tätä tutkimusta lukiessa.

Luotettavuuden ja ammattietiikan näkökulmasta pyrin vahvaan itsereflektioon prosessin aikana. Esimerkiksi aineiston analyysivaiheessa pyrin tietoisesti kiinnittämään huomiota siihen, tulkitsenko aineistoa tutkijan vai työnohjaajan hattu päässä. Haluaisinko nähdä



merkityksiä työnohjausprosessin ja luokanopettajien ammatillisen hyvinvoinnin vahvistumisen välillä sielläkin missä niitä ei ole? Tästä syystä jätin paljon pitkiä lainauksia päiväkirjoista tulososioon, jotta jokainen lukija voi muodostaa itse mahdollisimman hyvän kuvan aineistostani.

Pyrin sanoittamaan valintojani koko ajan työnohjaukseen osallistuneille luokanopettajille. Yksi keino vaikuttaa luotettavuuteen ja pitää kiinni ammattietikastani oli se, että tarjosin luokanopettajille mahdollisuutta yksilötyönohjaukseen. Tällä pyrin varmistamaan sen, että mikäli jouduin rajaamaan jotakin keskustelua siksi, että se olisi liian kaukana tutkimuksen teemasta tai joku ohjattavistani sukeltaisi omassa prosessissaan sellaisiin teemoihin, joita ei kuulu käsitellä muiden ryhmäläisten läsnä olleessa, oli mahdollisuus ohjausta jatkaa yksilötapaamisella.

## **7.5 Jatkotutkimuksen aiheita**

Spiltin ja kumppaneiden (2011, 470-473) mukaan tulevaisuudessa opettajien työhyvinvointia koskevassa tutkimuksessa tulisi kiinnittää huomiota neljään seikkaan. Ensimmäiseksi tarvitaan enemmän perusteellista ja syvällisempää tutkimusta, jolla voidaan ymmärtää opettajien ihmissuhdekokemuksia oppilaiden kanssa. Toiseksi tulisi tutkia opettajien emotionaalisia kokemuksia haastavissa opettaja- oppilassuhteissa., jolloin voidaan etsiä linkityksiä opettajien toimintamalleista suhteessa yksittäiseen oppilaaseen, emotionaalisiin kokemuksiin ja selviytymisstrategioihin. Kolmantena tulisi huomioida, että tutkimus keskittyisi stressin ja työuupumuksen sijaan niihin positiivisiin indikaattoreihin, jotka ammatilliseen hyvinvointiin liittyvät. Neljäntenä tarvitaan lisää pitkäaikaistutkimusta siitä, Kuinka opettajan ja oppilaan välinen suhde vaikuttaa opettajien hyvinvointiin. (Spilt, Koomen & Thijs 2011, 470-473.)

Edelliseen tutkimukseen peilaten tämän tutkimuksen tuloksia voitaisiin jatkotutkimuksessa hyödyntää kehittämällä työnohjausta, jossa kiinnitettäisiin erityistä huomiota opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä opettajan taitojen vahvistamiseen työnohjauksessa. Koska esimerkiksi opettajan resilienssillä on tutkitusti

merkitystä muun muassa opettajan itseluottamukseen ja minäpystyvyyteen suhteessa haasteellisesti käyttäytyviin lapsiin (Gibbs & Miller 2013, 615-616), työnohjauksen merkityksen lisäksi tulisi tutkia oppilaiden kokemuksia mahdollisista muutoksista vuorovaikutuksen laadulle sekä oppilaiden itsensä hyvinvoinnille.

Toinen jatkotutkimuksen aihe olisi tutkia koulutuksellisen työnohjauksen merkitystä opettajankoulutuksen aikana. Kuten Gustems-Carnicerin ja Calderonin (2013, 1136-1137) tutkimuksessa tuli ilmi, tulevien opettajien selviytymisstrategioita haastavissa tilanteissa tulisi vahvistaa jo opettajankoulutuksen aikana, sillä kognitiivisilla välttämistästrategioilla kuten stressaavan asian ajattelun välttämällä, on yhteys muun muassa masennusoireisiin ja ahdistukseen. (Gustems-Carnicer & Calderon 2013, 1136-1137.) Opettajankoulutuksessa voitaisiin tehdä interventioita myös esimerkiksi resilienssin vahvistamiseen, kuten Pretsch ja kumppanit (2012, 334) tutkimuksessaan esittävät. Näin voitaisiin ennaltaehkäistä tulevia ammatillisen hyvinvoinnin haasteita ja vahvistaa opettajien kompetenssin tunnetta jo ennen valmistumista. Samansuuntaisia ehdotuksia on tehty valtioneuvoston raportissa, jossa opettajien perus- ja täydennyskoulutusta ehdotettiin kehitettävän suunnitelmallisesti ja innovatiivisesti kokeillen (Husu & Toom 2016, 25).

Positiivista kuvaa opettajien työstä tulisi Atjosen (2015, 18-20) mukaan parantaa korkeatasoisen opettajankoulutuksen, lisäkoulutuksen, psykososiaalisten parannusten ja yhteistyöhön ja dialogisuuteen perustuvan johtajuuden perusteella. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien oppimispäiväkirjoissa nousivat esille kaikki nämä neljä teemaa. Jatkotutkimuksella tulisi selvittää, kuinka työnohjauksen keinoin voitaisiin osaltaan olla vahvistamassa positiivista kuvaa opettajuudesta.

Tässä tapaustutkimuksessa luokanopettajat olivat toisilleen entuudestaan vieraita ja he kaikki työskentelivät eri kouluissa. Yksi jatkotutkimusmahdollisuus olisi tutkia ryhmätyönohjauksen vaikutusta ammatilliseen hyvinvointiin sellaisessa ryhmässä, jossa luokanopettajat olisivat saman koulun opettajia. Näin voitaisiin rakentaa yhteistä toimintakulttuuria kouluun, ja opettajat saisivat toisiltaan vertaistukea myös työnohjausten ulkopuolelle. Rehtorin ottaminen mukaan prosessiin olisi merkityksellistä,

sillä kuten tässäkin tutkimuksessa käy ilmi, on esihenkilön rooli merkittävä suhteessa ammatilliseen hyvinvointiin. Kuten Valentino ja kumppanit (2016, 327) totesivat, ryhmätyönohjauksen vaikuttavuudesta voitaisiin tehdä tutkimusta mittaamalla jotakin osa-aluetta opettajien työssä ennen työnohjausta, työnohjauksen puolivälissä sekä työnohjauksen päätteeksi. (Valentino, LeBlanc & Sellers 2016, 327.) Näin työyhteisössä voitaisiin tietoisesti mitata työnohjauksesta saatuja hyötyjä haluttuun osa-alueeseen liittyen.

Kiinnostavana ja tarpeellisena näkökulmana tutkimukselle näen työnohjaajan roolia ja vaikuttavuutta koskevan tutkimuksen. Valentino ja kumppanit (2016, 327) ehdottavat, että työnohjaajan työn vaikuttavuuteen voisi kehittää mallin, jolla työnohjaaja saisi palautetta omasta toiminnastaan työnohjauksessa ja kuinka omaa toimintaa ja ympäristöä voisi muuttaa ohjattavien hyväksi. (Valentino, LeBlanc & Sellers 2016, 327.) Tämän tyyppistä mallia voisi arvioida työnohjausprosessissa rinnakkain ohjattavien kokemusten kanssa. Opettajien ammatillista hyvinvointia vahvistettaessa työnohjauksen keinoin, tulisi tarkentaa minkä tyyppinen ja kuinka laaja työnohjausprosessi tukee tavoitetta tehokkaimmin.

Tämän tutkimuksen valossa luokanopettajaopiskelijoiden sekä jo työelämässä olevien opettajien ammatillisen hyvinvoinnin vahvistaminen tulisi aloittaa itsetuntemuksen lisäämisellä. Oman kokemushistorian sekä omien toimintamallien tunnistaminen on avainasemassa, jotta jokainen opettaja tietäisi, mistä oma ammatillinen hyvinvointi koostuu ja kuinka sitä tulisi lähteä vahvistamaan. Toimivaa tapaa lisätä opettajien itsetuntemusta jo opettajankoulutuksen aikana tulisi jatkotutkimuksessa etsiä yhteistyössä opettajankoulutuslaitosten kanssa. Kaikkien opettajankoulutuslaitosten yhteistyössä kehitetty MAP-malli (OVET) antaa hyvän pohjan lisätutkimuksen raameille.

## LÄHTEET

Ahola, K., Kivimäki, M., Honkonen, T., Virtanen, M., Koskinen, S., Vahtera, J. & Lönnqvist, J. 2007. Työuupumuksen yhteys pitkiin sairauspoissaoloihin. *Työ ja ihminen* 21, lisänumero 1.

Alila, S. 2014. ”Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja... toimintakulttuurin luomisessa ”Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena”. Lapin Yliopisto, *Acta Universitatis Lapponiensis* 277.

[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61684/Alila\\_ActaE%20144pdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61684/Alila_ActaE%20144pdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y). (Luettu 20.11.2020.)

Alila, S., Määttä, K., Uusiautti, S. 2016. How does supervision support inclusive teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2016, 8(3), 351-362.

Atjonen, P. 2015. The importance of the teaching profession in 21<sup>st</sup> century Finland. *Edukacja* 2 (133), 18-20.

Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, L., & Hernández, V. 2015. Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology* 36 (3), 481–501. doi:10.1080/01443410.2015.1005006

Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia* 291.

Collie, R., Shapka, J. & Perry, N. 2012. Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology* 104 (4), 1189-1204. doi: 10.1037/a0029356

EASEL® Easel Coach- työnohjaajakoulutuksen koulutusmateriaali

Eskola, J. & Suoranta, S. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Gibbs, S. & Miller, A. 2013. Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching* 20 (5), 609-616. doi:10.1080/13540602.2013.84408

Gu, Q. & Day, C. 2007. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23, 1303-1316. doi:10.1016/j.tate.2006.06.006

Gustems-Carnicer, J. & Calderon, C. 2013. Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *Psychol. Educ.* 28, 1127-1140. doi: 10.1007/s10212-012-0158-x

Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43, 495-513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001

Heikkinen, V. 2020. Tekstianalyysi. Miksi kielellisillä valinnoilla on merkitystä? Tallinna: Raamatutrukikoja Oy.

Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2020. Suomalaisen rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55 (06), 426-443.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Husu, J & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishojelman laatimisen tueksi. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 15.1.2022.)

Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteen eettinen ennakoarviointi Suomessa

[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf). (Luettu 15.6.2021.)

Järvinen, A & Järvinen, P. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan Kirja.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus, Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia Instituutti.

Keski-Luopa, L. 2018. Kohti kokonaisvaltaista työnohjauksen teoriaa. Jyväskylä: Metanoia Instituutti.

Khan, A. 2012. Teachers' stress, performance & resources. The moderating effects of resources on stress & performance. *International Review of Social Sciences and Humanities* 2, (2), 10-23.

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M. & Gunnell, D. 2016. Teachers' wellbeing and depressive symptoms and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders* 192.

Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti: ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-709-4> (Luettu 12.8.2020.)

Kyriacou, C. 2001. Teacher Stress: directions for future reseach. *Educational Review*, 53, (1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628

Labov & Waletzky 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience. Teoksessa Helm, June (ed.) Essays on the verbal and visual arts. Seattle: University of Washington Press, 12–44. Untitled OmniPage Document (upenn.edu) (Luettu 20.2.2021.)

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino.

Laine, S., Saaranen, T., Ryhänen, E. & Tossavainen, K. 2017. Occupational well-being and leadership in a school community. Health Education 117 (1), 24-38. doi: 10.1108/HE-02-2014-0021

Lerikkanen, M.-K., & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro. (toim.) 2018. Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 181-196.

Leroux, M., & Theoret, M. 2014. Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. Reflective Practice 15 (3), 289-303. doi: 10.1080/14623943.2014.900009

Manka, M-L. & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Liettua: BALTO print.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. 2020. Conceptual framework of teaching quality: a multidimensional adapted process model of teaching. doi: 10.31234/osf.io/52tev

Miettinen, S. 2006. Eron aika. Tyttärien kertomuksia ikääntyneen vanhemman kuolemasta. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23449/eron aika.pdf;sequence=2>. (Luettu 20.2.2021.)

Niemelä, A. 2019. Työnohjaus monikulttuuriosaamisen edistäjänä. Tampere: PunaMusta oy. Yliopistopaino.

Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylän yliopistopaino 2010. Kallioniemi\_ym\_julkaisu\_1\_.pdf (helsinki.fi). (Luettu 15.1.2022.)

OAJ 2017. Opetusalan työolobarometri 2017. työolobarometri\_final\_0905\_sivut (2).pdf. (Luettu 2.4.2020.)

Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. University of Jyväskylä. Jyväskylä University printing house. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6952-3> (Luettu 9.2.2021.)

Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajien tukena. Espoo: Weilin + Göös.

Onnismaa, J. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1.

OVET Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä. <https://sites.utu.fi/ovet/>. (Luettu 5.8.2020.)

Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K. & Poikkeus, A-M. 2012. Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. NMI-bulletin 22 (2), sivut ja doi



Piekkari, R & Welch, C. 2020. Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun moninaiset mahdollisuudet. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Printon Trukikoda.

Pojjula, S. 2018. Resilienssi. Muutosten kohtaamisen taito. Tallinna: Raamatutrukikoda.

Pretsch, J., Flunger, B. & Schmitt, M. 2012. Resilience predicts well-being in teachers, but not on non-teaching employees. *Soc Psychol Educ* 15, 321-336. doi: 10.1007/s11218-012-9180-8

Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. 2015. Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Juva: Bookwell Oy.

Saloviita, T. 2010. Kokeellinen tapaustutkimus. Teoksessa: J. Aaltonen & R. Valli. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy. 191-203.

Spilt, J., Koomen, H. & Thijs, J. 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review* 23 (4), 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y

Suomen Työnohjaajat ry. (2020a). Työnohjaus. <https://www.suomentyonohjaajat.fi/tyonohjaus>. (Luettu 28.2.2020.)

Suomen Työnohjaajat ry. (2020b) Työnohjauksen eettiset periaatteet. <https://www.suomentyonohjaajat.fi/tyonohjaus/eettiset-periaatteet>. (Luettu 26.1.2021.)

Syrjälä, L. 2018. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa: J. Aaltonen & R. Valli. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Keuruu: Otavan Kirjapaino. 257-270.

TENK Tutkimuseettinen neuvottelukunta <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>. (Luettu 1.2.2022)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valentino, A., LeBlanc, L. & Sellers, T. 2016. The Benefits of Group Supervision and a Recommended Structure for Implementation. *Behavioral Analysis Practice* 9. 320-328. doi: 10.1007/s40617-016-0138-8

Vesely, A., Saklofske, D. & Leschied, A. 2013. Teachers- The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology* 28 (1), 71-89. doi: 10.1177/0829573512468855

## LIITTEET

### Liite 1

Hei!

Olen tekemässä kasvatustieteen maisterin opintoja Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselle ja graduni aihe on EASEL®- työnohjausprosessi luokanopettajien ammatillisen hyvinvoinnin vahvistamisen tukena.

Olen valmistunut varhaiskasvatuksen opettajaksi vuonna 2009 ja erilliset erityisopettajan opinnot olen suorittanut vuonna 2011-2012. EASEL Coach- työnohjaajaksi valmistuin 2017 ja EASEL- traineriksi 2018. Olen kouluttanut ja työnohjannut työyhteisöjä niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksenkin puolella vuodesta 2015 alkaen.

Gradussani olen erityisen kiinnostunut niistä seikoista, joita luokanopettajat nostavat tärkeiksi teemoiksi liittyen työssä jaksamiseen, työhyvinvointiin, työn rajaamiseen yms. Graduni tutkimusosa koostuu neljästä koulutuksellisesta ryhmätyönohjauksesta (n 2h/kerta). Työnohjaukset ovat syksyn 2020 aikana ja tarkemmat aikataulut lyödään lukkoon osallistujien kanssa yhdessä sopien. Työnohjausryhmän koko tulee olemaan noin viisi luokanopettajaa/erityisluokanopettajaa. Työnohjausprosessin aikana jokainen osallistuja täyttää oppimispäiväkirjaa, joita käytän tutkimuksessani.

Osallistujat eivät ole tunnistettavissa, sillä opettajat ovat eri kunnista eikä tarkkoja tunnistetietoja tule graduuni. Lisäksi jokaisen osallistujan kanssa käydään läpi oppimispäiväkirjat ja sieltä saa rajata pois sellaisia asioita, joita ei tutkimukseen halua. Lisäksi jokaisella osallistujalla on mahdollisuus jättäytyä pois ryhmästä, mikäli esimerkiksi henkilökohtaisessa elämässä tulee jotakin yllättäviä muutoksia yms.

Työnohjaukset pidetään Vihdissä Savikon tilalla Jokikunnalla. Tarjoan tätä koulutuksellista työnohjausprosessia ilmaiseksi, koska osallistujat sitoutuvat täyttämään ohjattua oppimispäiväkirjaa prosessin aikana.

Ilmoittautumisen voi opettaja tehdä minulle suoraan, niin työyhteisössäkään ei tule muiden tietoon, että opettaja on osallistumassa kyseiseen tutkimukseen. Ilmoittautumisaikaa on 17.8.2020 saakka.

Lisätietoa EASEListä löytyy sivuilta [www.easeltraining.fi](http://www.easeltraining.fi).

Minuun voi olla yhteydessä puhelimitse tai sähköpostilla. Vastaan mielelläni lisäkysymyksiin.

Innostunein terveisin Linda Mustonen

Liite 2.  
Hyvinvoinnin jana

*Matkalla hyvinvointiin - apukysymyksiä*

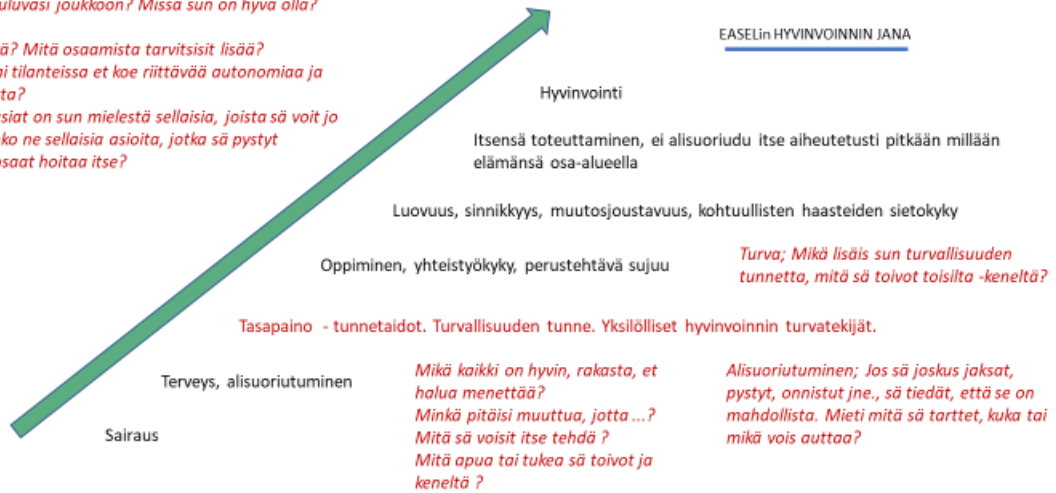
*SDT – motivaatioteoria;*

*Missä sä koet kuuluvasi joukkoon? Missä sun on hyvä olla? Miksi?*

*Missä sä oot hyvä? Mitä osaamista tarvitsisit lisää?*

*Missä asioissa tai tilanteissa et koe riittävää autonomiaa ja hallinnan tunnetta?*

*Lapselle: mitkä asiat on sun mielestä sellaisia, joista sä voit jo päättää itse? Onko ne sellaisia asioita, jotka sä pystyt päättämään ja osaat hoitaa itse?*



### Liite 3. EASELin SEL-prosessi

## EASEL laittaa tunteidot hierarkkiseen portaitakoon

*Me näemme tunteidot hierarkkisine prosesseina. Ei voi säädellä sellaista, mitä ei itsessään tunnista, eikä vahvistaa vuorovaikutustaitoja ilman sosiaalista tilanneherkkyyttä ja empatiakykyä. Pohdiskele portaita alhaalta ylöspäin lueksellen. Aikuinen pystyy vahvistamaan omia tunteitaitojaan tiedostamalla, reflektoidulla tiedolla ja omia kokemuksiaan kiinnittämällä huomiota ja barjoittelemalla. Arki tarjoaa loppu elämän tilaisuuksia treenata.*



Copyright EASEL Training Oy 2020

Liite 4.  
Käytöksen osatekijät

*Käytöksen osatekijät* mukailen kognitiivisen käyttäytymisterapian ABCDE -mallia

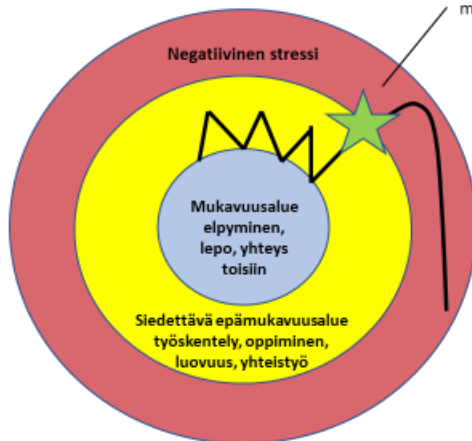
*Tunteiden tavoite on ohjata toimintaa tarkoituksenmukaiseksi*



Copyright EASEL Training Oy 2020

## Liite 5. Toleranssiympyrä

### *EASEL*in Toleranssiympyrä



**Yksilöllinen kriittinen piste**, jossa voit vielä jarruttaa sympaattisen hermoston aktivoitumista ja "peruuttaa keltaiselle" hakemalla tukea toisista, rauhoittamalla omaa hengitystä, mindfulness-tekniikoilla, järjelemällä, valitsemalla laittaa omat tunteet toimintaa vaativan tilanteen ajaksi sivuun ja keskittymällä myötätuntoon ja toisten tarpeisiin, vaihtamalla näkökulmaa, hakemalla mielen sisältä oman ankkurisi.

**Pako - väistely, välttely, suojautuminen, ahdistus, alisuoriutuminen, pelko vaarasta tai jonkun paljastumisesta** mm. looginen ajattelu, muisti, luovuus ja ongelmanratkaisu, itsesäätely, joustavuus, sosiaalinen tilannetaju ja vuorovaikutustaidot alkavat häiriintyä

**Taistelu - rajan asettaminen, ongelman ratkaisu, mutta myös konfliktit, käytöksen pulmat jne.**

**Burnout – jatkuva väsymys, kyynisyys, itsetunnon heikkeneminen, merkityksettömyyden kokemus, ahdistus, luovuttaminen**  
Pitkäkestoisen negatiivisen stressin biopsykofyysiset seuraukset kuten korkea verenpaine, yleistynyt ahdistuneisuushäiriö, masennus

#### **Jähmettyminen**

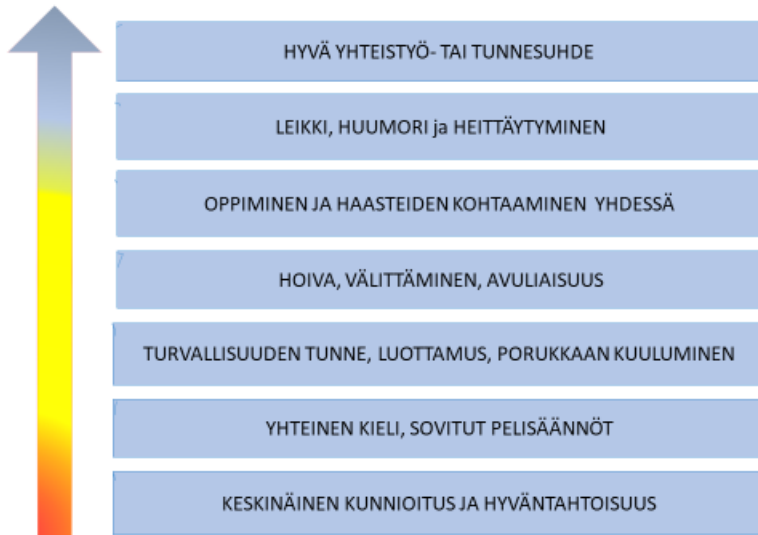
#### **Lamaantuminen**

elimistön perustoimintojen ylläpitotila, kun omasta tai läheisen vakavasta vaarasta ei pääse riittävän nopeasti "säikähdyksellä" takaisin turvaan ja yhteyteen toisten kanssa.  
**Traumat, akuutti stressireaktio/PTSD. Kehityksellisen trauman häiriö** (toistaiseksi vielä epävirallinen diagnoosi DTD).

Liite 6.  
Suhteen rakentamisen prosessi

*EASELin Subteen Rakentamisen Prosessi*

EASELin SRP



Copyright EASEL Training Oy 2020



## Liite 7. U-käyrä

### Prosessimalli ohjauskeskusteluihin

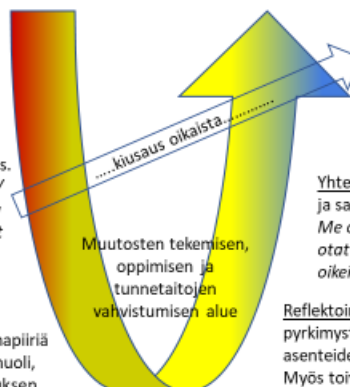
EASELin U-käyrä

**Tarinatasa** – Jokainen kuulluksi. Oman asian ja kokemuksen kertominen rehellisesti mutta myös toisia kunnioittaen ja hyväntahtoisesti. *Peilaa takaisin kertomusta: mä kuulen, että... haluatko kertoa lisää...*

**Tunteet ja validointi** - kokemuksen normalisointia ja validointia. Kohdatuksi ja ymmärretyksi tuleminen kokemus. Apu tunteiden säätelyyn. *Takaisinpeilaus: mä ymmärrän / huomaan, että susta tuntuu (tunne) kun (tilanne) ja se saa sut (toiminta) ... tosi ymmärrettävää, että sä koet / reagoit näin, kun ajattelet ... aika moni reagoisi samalla tavalla... me ihmiset usein ...*

**Jäsentely** – mistä kaikesta tässä on kyse, mihin liittyy? Yhdessä analysoimalla säädellään keskustelun tunnelmapiiiriä ja lisätään turvallisuudentunnetta. Kirkastetaan toive, huoli, tarve, tavoite, asenne, uskomus jne. toiminnan/kokemuksen takana. *Jäsentelyapu: Mihin voit vaikuttaa, miten sä oot sen kanssa, mikä ei ole sun hallinnassa... minkä pitäis ensimmäisenä muuttua?*

**Historiasta** haetaan ymmärrystä nykyhetken kokemuksille ja reaktioille, mutta myös voimavaroja ja ideoita. Syy-seurausten ymmärtämistä, voimavarojen, toivon ja itsetuntemuksen lisääntymistä. *Jotenkin kamalan ymmärrettävää, että sä koet noin, kun ajattelee, että sä oot kokenut aiemmin... Milloin ongelma ei ole ollut ongelma? Mikä auttoi sua silloin?*



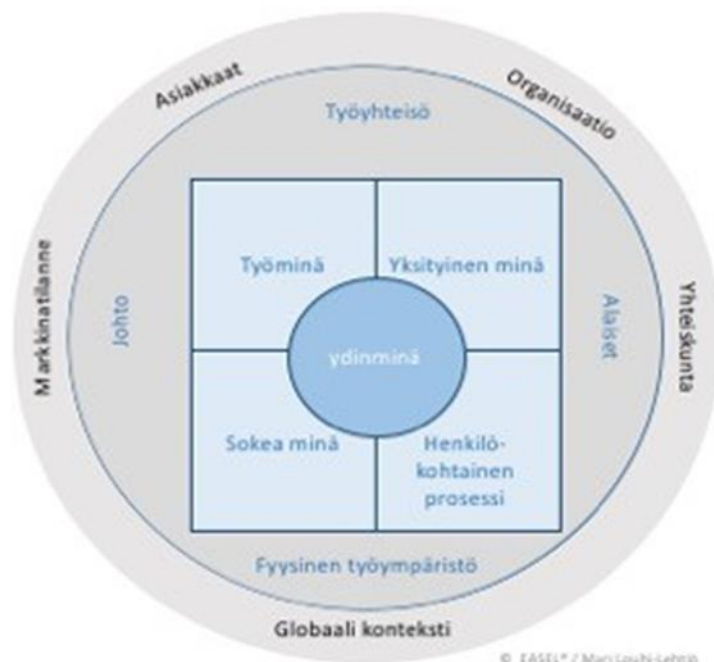
**Ratkaisut ja suunnitelmat** – askelmerkit eteenpäin ja positiivisten näkymien sanottamista. Hyvän tulevaisuuden maalailu. Miten seurataan / arvioidaan. *Mitä veikkaat, kuka huomaa ensimmäisenä, että... Mistä hän huomaa? Miltä sitten tuntuu? Mitä tarvitset jotta... mitä toivot minulta... mä toivon, että... voidaanko sopia, että ...*

**Yhteenvedo, integrointi** - yhteisen ymmärryksen tarkistus ja sanottaminen, tarvittaessa kirkastaminen vielä lisää. *Me on nyt juteltu... ollaanko samaa mieltä, että...? Mitä otat tästä keskustelusta mukaasi? Onko me puhuttu oikeista asioista?*

**Reflektointi, uudelleen määrittely** – tavoitteiden ja pyrkimysten kirkastamista. Näkökulmia vaihtamalla asenteiden, uskomusten ja ajatusväristymien tunnistamista. Myös toivoa, uskoa, unelmia. Nyt voi jo haastaakin vähän: *Auta minua vielä ymmärtämään... mitä ajattelet tästä... ai sä ajattelet noin, avaatko lisää mikä saa sut näkemään asian noin... Mä ajattelen näin, koska...*

© EASEL Training Oy 2020

Liite 8.  
EASEL-ikkuna



### EASEL® Ikkuna

Kuvaa värinuolilla eri osien välisiä vaikutussuhteita ja -suuntia:

