

Raisa Aine

# Opettajan resilienssi ammattikorkeakoulun muuttuvassa toimintaympäristössä

Fenomenografinen tutkimus  
ammattikorkeakouluopettajien  
käsityksistä ja kokemuksista  
resilienssistä



RAISA AINE

**OPETTAJAN RESILIENSSI  
AMMATTIKORKEAKOULUN MUUTTUVASSA  
TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ**  
**Fenomenografinen tutkimus ammattikorkeakouluopettajien  
käsityksistä ja kokemuksista resilienssistä**

Akateemisesta väitöskirjasta,  
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston B126 -salissa  
toukokuun 9. päivänä 2025 klo 12



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2025

Lapin yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

**Väitöskirjan ohjaajat:**

Professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto  
Yliopistonlehtori Sanna Hyvärinen, Lapin yliopisto

**Väitöskirjan esitarkastajat:**

Professori Jaana Kettunen, Jyväskylän yliopisto  
Dosentti Seija Mahlamäki-Kultanen, Hämeen ammattikorkeakoulu

**Vastaväittäjä:**

Dosentti Seija Mahlamäki-Kultanen, Hämeen ammattikorkeakoulu



Taitto: Minna Komppa, Taittotalo PrintOne

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 407

ISBN 978-952-337-480-5

ISSN 1796-6310

Julkaisun pysyvä osoite

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-480-5>

# TIIVISTELMÄ

Aine, Raisa

OPETTAJAN RESILIENSSI AMMATTIKORKEAKOULUN  
MUUTTUVASSA TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ

Fenomenografinen tutkimus ammattikorkeakouluopettajien käsityksistä ja  
kokemuksista resilienssistä

Rovaniemi: Lapin yliopisto 2025

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 407

ISBN 978-952-337-480-5

ISSN 1796-6310

Suomalaisten ammattikorkeakoulujen opettajat työskentelevät jatkuvan muutoksen keskellä. Mikä saa heidät suuntaamaan työssään eteenpäin? Tutkimuksessa tarkastelin, millaisia käsityksiä ja kokemuksia ammattikorkeakouluopettajilla on resilienssistä. Tutkimuksen keskiössä oli resilienssi-käsite, joka ymmärretään yksilön kykyinä joustaa, jopa kasvaa tai kehittyä haasteellisten kokemusten edessä ja valjastaa omat henkilökohtaiset voimavarat osaksi selviytymisprosessia. Resilienssin voi ajatella liittyvän opettajan kykyyn sopeutua erilaisiin tilanteisiin. Siihen vaikuttavat muun muassa opettajan yksilölliset ominaisuudet, ikä, kokemus, voimavarat sekä ympäristö, jossa opettaja työskentelee. Tutkimuksen tehtävänä oli tuottaa tietoa ammattikorkeakouluopettajien resilienssistä, jota on toistaiseksi tutkittu vain vähän Suomessa ja kansainvälisesti. Tutkimuskysymyksenä oli: Millaisia erilaisia käsityksiä ammattikorkeakouluopettajilla on resilienssiä edistävästä ja haastavista tekijöistä?

Tutkimuksen aineiston muodosti ammattikorkeakouluopettajille laadittu kysely (n = 95) ja haastattelut (n = 12). Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa on fenomenografinen ja tutkimuksen kontekstin muodosti yksi suomalainen ammattikorkeakoulu. Fenomenografia sopii opettajien käsitysten vaihtelun ja ilmiön kuvaamiseen ja mahdollistaa opettajien erilaisten käsitysten tutkimisen kollektiivisesti kuvaten.

Tutkimustuloksena muodostui neljä kategoriaa, jotka kuvaavat ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä resilienssiä edistävästä ja haastavista tekijöistä. Kategoriat kuvaavat käsityksiä (1) yksilöllisten tekijöiden, (2) kontekstuaalisten tekijöiden, (3) opettajan työarjen ja (4) ammatillisten tekijöiden näkökulmasta. Tuloksina esitetyt kategoriat ilmenivät kuudessa ulottuvuudessa, jotka kuvaavat ammattikorkeakouluopettajien käsitysten eroja suhteessa tutkittavaan ilmiöön opettajan, työ-

yhteisön, johtamisen, organisaation, työelämän sekä tulevaisuuden yhteiskunnan näkökulmasta.

Näin laajaa uutta teoreettista tietoa luovaa ammattikorkeakouluopettajien resilienssi-käsityksiin keskittynyttä tutkimusta ei Suomessa ole aiemmin tehty. Tutkimustuloksena muodostunut tulosavaruus, kuvauskategorijärjestelmä, tuottaa uutta tietoa ammattikorkeakouluopettajien käsityksistä resilienssiä edistävästä ja haastavista tekijöistä. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää ammattikorkeakouluopettajien resilienssin tukemiseen, sillä tutkimus tunnistaa laadullisesti erilaisia ja loogisesti toisiinsa liittyviä tapoja käsittää, kokea tai ymmärtää resilienssiä edistäviä ja haastavia tekijöitä. Tämä tutkimus avaa ammattikorkeakouluopettajien näkökulmaa muuttuvan korkeakoulutuksen kentällä. Saadun tiedon avulla voidaan paremmin valmistautua organisaatiotason muutoksiin siten, että huomioidaan yksittäisten opettajien resilienssi. Tutkimustulokset antavat välineitä niin opettajille reflektoida omaa työtään kuin korkeakoulujen johdolle mahdollisuuden ymmärtää opettajien kokemuksia ja käsityksiä syvällisemmin.

Asiasanat: resilienssi, fenomenografia, ammattikorkeakoulun opettaja, käsitykset, kokemukset, tulosavaruus

## Abstract

Aine, Raisa

TEACHERS RESILIENCE IN A CHANGING WORK ENVIRONMENT

A Phenomenographic Study of University of Applied Sciences Teachers'

Conceptions and Experiences of Resilience

Rovaniemi: Lapin yliopisto 2025

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 407

ISBN 978-952-337-480-5

ISSN 1796-6310

Teachers in Finnish Universities of Applied Sciences (UAS) work in a world of constant change. What drives them to move forward in their work? This study examined the conceptions and experiences of resilience of UAS teachers. The core of the study was the concept of resilience, which is understood as individual's ability to adapt, even grow in the face of challenging experiences and to harness their personal resources as part of the coping process. Resilience can be regarded to be related to the teacher's ability to cope at work in various situations. It is influenced by factors such as the teacher's individual characteristics, age, experience, resources, and the environment in which they work. The aim of this study was to provide information on the resilience of UAS teachers, which has so far been little studied in Finland and internationally. The research question was: What are the different conceptions that University of Applied Sciences teachers have about factors that promote and challenge resilience?

The research data consisted of a questionnaire (n = 95) and interviews (n = 12) concerning UAS teachers. The methodological approach was phenomenographic, and the context of the study was one Finnish University of Applied Sciences. Phenomenography is suitable for describing variations in teachers' conceptions and the phenomenon studied, as well as for observing different conceptions collectively. The outcome presented four categories describing promoting and challenging factors of resilience in UAS teachers' work: 1) individual factors, 2) contextual factors, 3) teachers' daily work and 4) professional factors. These conceptions differed from each other in six dimensions: teacher, work community, management, organization, work life, and future society.

Such extensive new theoretical research focusing on UAS teachers' conceptions of resilience has not been conducted in Finland before. The outcome space, the descriptive category system, provides new insights into UAS teachers' conceptions

of resilience promoters and challengers. The results can be used to support UAS teachers' ability to cope at work, since the study identified qualitatively different and logically related ways of experiencing or understanding the factors of resilience. This study widens the perspective of UAS teachers in a changing field of higher education and helps better prepare for organizational change by considering individual teachers' resilience. Further, the study provides tools for both teachers to reflect on their work and for UAS management to more deeply understand teachers' conceptions and experiences more deeply.

Keywords: resilience, phenomenography, UAS teacher, conceptions, experiences, outcome space

## Kiitokset

Tässä kohtaa on koittanut aika kiittää kaikkia niitä, jotka ovat osaltaan auttaneet minua kohti väitöstä. Haluan vilpittömästi kiittää ensimmäistä ohjaajani professori Satu Uusiauttia yhteisestä matkastamme. Ohjausotteesi on ollut lempeä, kannustava ja asiantunteva. Huomiosi ovat aina jäsentäneet työtäni ja vieneet sitä laadullisesti eteenpäin. Haluan kiittää myös toista ohjaajaani yliopistonlehtori Sanna Hyväristä arvokkaista kommentteista tutkimukseni eri vaiheissa. Olet tarkkasilmäisesti huomannut työstäni sellaisia tekijöitä, jotka ovat vieneet sitä laadullisesti eteenpäin. Satu ja Sanna kiitos siitä, että tapaamisissamme on aina huokunut lämpö ja tunne siitä, että minusta välitetään ja työlläni on merkitys, kiitos myös kaikki tohtoriseminaarin tohtoriopiskelijat.

Minulle tutkimukseni aihetta ehdotti tasan kuusi vuotta sitten silloinen yksikönjohtajamme KT Asko Karjalainen. Asko oli seurannut läheltä työurani eri käänteitä ja vaiheita jo usean vuoden ajan. En voinut kuvitellakaan, kuinka aihe matkan varrella muuttui yhä ajankohtaisemmaksi. Kiitos Asko sinulle siitä, että olet aina uskonut minuun ja nähnyt minussa sen, mitä olen ja mihin pystyn. Kiitos myös siitä, että olet aina ollut aidosti kiinnostunut siitä, mitä minulle ja tutkimukselleni kuuluu. Kiitos myös yliopettaja (eläk.) KT Säde-Pirkko Nissilä siitä, että omalta osaltasi vaikutit myös tutkimusaiheeseeni. Kiitos äidillisestä ja vilpittömästä tuesta, mitä olen sinulta saanut koko prosessin ajan. Muistutit minua jatkuvasti siitä, kuinka minun tulee luottaa, että selkärankani tekee työtä elämän ottaessa etäisyyttä tutkimukseen. Lohdutit, että tämä matka on lopulta tutkimukseni puolipiste. Tällä tarkoittit sitä, että väitöskirjalle tulee jossain vaiheessa ihan varmuudella piste, mutta tutkijana matkani on vasta alussa.

Haluan esittää kiitokseni myös esitarkastajilleni dosentti Seija Mahlamäki-Kultaselle ja professori Jaana Kettuselle. Kiitän teitä arvokkaista huomioista, jotka auttoivat viimeistelemään väitöskirjani valmiiksi. Kiitos siitä, että annoitte aikaanne ja pysähdyitte tutkimukseni äärelle. Dosentti Seija Mahlamäki-Kultasta kiitän vielä erityisesti siitä, että lupauduit vastaväittäjäkseni. Lisäksi esitän kiitokseni professori Päivi Rasi-Heikkiselle arvokkaista huomioista, jotka veivät työtäni opponointiseminaarissa eteenpäin käsikirjoituksen ollessa valmis. Kiitos myös Lapin yliopistolle avustuksesta kielenhuoltoon.

Tutkimukseni aineiston keräsin vuosina 2020–2021. Suuri kiitos niille opettajille, jotka vastasivat kyselyyni juuri ennen koronaa. Teidän kaikkien erilaiset käsitykset resilienssistä ovat nyt osa tätä tutkimusta. Suurimmat kiitokset haluan osoittaa

koronan jälkeen haastatteluun osallistuneille opettajille. Haastattelut olivat tutkimukseni osalta yksi koskettavimmista hetkistä, samalla myös tekijä, joka sai minut jaksamaan tähän pisteeseen asti, saattamaan työni valmiiksi.

En ole ollut päivääkään tutkimukseni aikana opintovapaalla. Tämä valintani on tarkoittanut käytännössä sitä, että olen istunut koneella viimeisen kuuden vuoden aikana kaikki loma-ajat ja viikonloput. Kiitän esihenkilöäni tiimipäällikkö, lehtori Erja Kotimäkeä siitä, että olet aina ollut läsnä ja auttanut kun minulla on ollut työssä haasteita. Kiitos myös yksikönjohtaja KT Markku Viitasaari kannustuksesta saada väitöskirja valmiiksi. Kiitos kollegani, ystäväni Pia, Sirpa, Päivi H, Elina ja myös kaikki muut kollegat siitä, että olette kyselleet tutkimukseni kuulumisia. Kiitos lehtori Ulla Mäntykangas siitä huumorista, joka meillä yhdessä on, en olisi selvinnyt ilman kaltaistasi työystävää. Erityisesti haluan kiittää lehtori FT Eero Talosta, kannustavat viestisi, ystävyytesi ja apusi ovat pitäneet minua pinnalla koko tämän matkani ajan. Suuret kiitokset myös lehtori KT Hanna Alaniskalle ystävydestä, liikunnan riemusta ja rinnalla kulkemisesta. Kiitos yliopettaja KT Kari Kiviniemi ja yliopettaja KT Päivi Kilja vilpittömästä tuestanne ja yhteisistä hetkistä, jotka ovat vieneet tutkimustani eteenpäin. Kiitos myös kyselylomaketta testanneet entiset kollegani. Tohtoriopiskelija Pirjo Könni sydämelliset kiitokset sinulle ystävydestä ja kävelylenkeistä partasten kanssa. Haluan vilpittömästi kiittää myös omia opiskelijoitani kannustuksesta näiden vuosien ajan.

Kiitän täydestä sydämestäni lehtori KT Sanna Braueria, joka sinnikkäästi on auttanut minua matkallani. On ollut ilo ja kunnia saada ystäväksi kaltaisesi älyllinen tehopakkaus. Aloitimme yhteiset tapaamiset, ”kellotukset”, työpaikallamme kuusi vuotta sitten, jolloin opetit minulle Pomodoro -tekniikan salat. Koronan myötä tapaamiset siirtyivät verkkoon, jolloin tutkivien opettajien verkostoni laajenivat. ”Tutkivat opet” Facebook -ryhmä on muodostunut niin tärkeäksi tsemppiryhmäksi, että ilman tutkivia en osaa aloittaa päivän kirjoitusrupeamaa. Erityisesti haluan kiittää KT Helena Taskista avustasi, läsnäolostasi ja syvästä ystävydestä, joka on syntynyt välillemme, KT Päivi Pukkilaa ystävydestä, vilpittömästä tuestasi ja avustasi, FT Tanja Hautalaa ystävydestä ja kannustuksesta sekä FT Kirsi Korkealehtoa kaikesta avusta. Kiitos myös kaikki muut Tutkivat opet -ryhmän uudet ystäväni, yhdessä olemme vahvoja!

Ilman perheeni ja ystäväni tukea en tätä matkaa olisi voinut tehdä. Koko prosessi vaatii niin paljon aikaa, että se väistämättä näkyy kotona ja lähipiirissä. Kiitos Tytti lukuisista ruoka-annoksista, joita toit oveni taakse. Kiitos käsikorusta, joka on ollut arvossa arvaamattomassa, lauseet *I can, I will* sekä *forward is forward* saivat matkan aikana aivan uudet merkitykset. Katri ja Reetta kiitos, että olette pysyneet rinnalla ja olleet tukenani kaikki nämä vuodet. Ystävästäni Eevis ja Pirita, eivät ole enää jakamassa tätä hetkeä kanssani. Olette eläessänne mitä parhain esimerkki resilienssistä. Esimerkkinne, elämännälkänne ja asenteenne antavat minulle voimia jaksaa päivä kerrallaan eteenpäin.

Rakas puolisoni Heikki, kiitos että jaksoit koko tämän matkan kannustaa ja antaa tilaa. Matka ei ollut helppo, mutta maaliviiva jo hämmöttää, kohta saat vaimosi takaisin. Rakkaat lapseni Johanna ja Eelis, miten kiitollinen saankaan olla äitinä, kun minulla on teidät. Olette minulle kaikki kaikessa. Toivottavasti tämä väitöskirja on teille osoitus siitä, kuinka haaveet toteutuvat ja isokin prosessi on mahdollista saada päätökseen. Olemme myös opetelleet kellottamaan yhdessä, tulen aina muistamaan yhteiset hetkemme, kun te luitte ylioppilaskirjoituksiin ja minä työstin väitöskirjaani valmiiksi. Kiitos rakas Johanna niistä lukuisista keskusteluista, joiden avulla valoit minuun uskoa. Kiitos rakas Eelis vilpittömästä halustasi auttaa, kiitos, että suomensit ja autoit kuvioden kanssa. Sydämeni pohjasta esitän kiitokseni perheeleni, sisaruksilleni, siskojen lapsille ja Heikkilöille siitä, että olette olleet aidosti kiinnostuneita tutkimuksestani.

Lopuksi haluan kiittää rakasta äitiäni. Kiitos, että olet jaksanut kannustaa minua kaikki nämä vuodet. Kiitos, että olet ajanut luokseni ulkoiluttamaan koiria ja passannut ja ruokkinut minua Ylläksen mökillä. On ilo tehdä sinusta ylpeä! Haluan omistaa tämän väitöskirjani sinulle. Ilman tukeasi en kirjoittaisi näitä kiitoksia tänään.

Oulussa helmikuussa 2025

Raisa Aine

## Kuviot

Kuvio 1.	Opettajan resilienssin neliulotteinen viitekehys .....	32
Kuvio 2.	Uran varhaisessa vaiheessa olevan opettajan resilienssimalli.....	35
Kuvio 3.	Opettajan resilienssiprosessi.....	37
Kuvio 4.	Opettajan hyvinvoinnin ja resilienssin integroiva AWaRE-malli .....	38
Kuvio 5.	Yksilölliset resilienssitekijät eri ulottuvuuksissa.....	76
Kuvio 6.	Ulottuvuuksien vaihtelu kategorioiden välillä.....	109
Kuvio 7.	Ammattikorkeakouluopettajan resilienssiprosessi.....	122

## Taulukot

Taulukko 1.	Esimerkkejä merkityksellisistä ilmaisuista .....	62
Taulukko 2.	Aineisto-otteesta kategoriaksi .....	66
Taulukko 3.	Kuvauskategoriajärjestelmän ensimmäinen luonnos.....	69
Taulukko 4.	Ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä resilienssiä edistävästä ja haastavista tekijöistä .....	75

## Kuva

Kuva 1.	Aineistoseinä (Aine, 2022).....	63
---------	---------------------------------	----

# Sisällysluettelo

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	5
<b>Kiitokset</b> .....	7
<b>Kuviot, taulukot ja kuva</b> .....	10
<b>SISÄLLYS</b> .....	11
<b>1 JOHDANTO</b> .....	14
<b>2 RESILIENSSI</b> .....	18
2.1 Resilienssin käsite ja tutkimuksellinen tausta .....	18
2.1.1 Resilienssi-käsitteen etymologia ja käyttö .....	18
2.1.2 Resilienssitutkimuksen kehitys .....	20
2.2 Opettajien parissa tehty resilienssitutkimus .....	22
2.2.1 Yleiskuvaus opettajien resilienssiä käsittelevän tutkimuksen laajuudesta .....	22
2.2.2 Resilienssin käsite opettajan ammatissa .....	27
2.3 Opettajan resilienssiä kuvaavia teoreettisia malleja .....	31
2.3.1 Opettajan resilienssin neliulotteinen viitekehys .....	31
2.3.2 Uran varhaisessa vaiheessa olevan opettajan resilienssimalli .....	34
2.3.3 Opettajan resilienssiprosessi .....	36
2.3.4 Opettajan hyvinvoinnin ja resilienssin integroiva malli .....	38
2.3.5 Mallien yhteenveto ja vertailu .....	40
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	43
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys .....	43
3.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta .....	43
3.3 Fenomenografinen tutkimus .....	46
3.4 Aineistonkeruumenetelmät .....	50
3.4.1 Kysely .....	51
3.4.2 Haastattelu .....	52
3.5 Aineistonkeruun toteutus .....	54
3.5.1 Tutkimuksen konteksti .....	54
3.5.2 Tutkimushenkilöt .....	55
3.5.3 Aineistonkeruu .....	56

3.6	Aineiston fenomenografinen analyysi .....	59
3.6.1	Ensimmäinen vaihe: merkityksellisten ilmaisujen etsiminen.....	60
3.6.2	Toinen vaihe: merkityksellisten ilmaisujen ryhmittely.....	62
3.6.3	Kolmas vaihe: loogisten suhteiden rajaaminen ja esittely.....	64
3.6.4	Neljäs vaihe: kuvauskategorioista kohti tulosavaruutta .....	68
3.6.5	Viides vaihe: laatukriteereiden varmistaminen.....	70
3.7	Eettiset kysymykset ja tutkijan positio .....	72
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>75</b>
4.1	Yksilölliset resilienssitekijät.....	76
4.2	Kontekstuaaliset resilienssitekijät.....	83
4.3	Opettajan työarjen resilienssitekijät.....	92
4.4	Resilienssi ammatillisena tekijänä.....	101
4.5	Kategorioiden väliset suhteet.....	109
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>115</b>
5.1	Tulosten tarkastelu.....	115
5.2	Luotettavuustarkastelu.....	122
5.3	Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusajatuksia.....	127
	<b>Lähteet</b> .....	<b>131</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>147</b>
	Liite 1 Kysely opettajille.....	147
	Liite 2 Haastattelurunko.....	149
	Liite 3 Saatesanat, kysely.....	150
	Liite 4 Saatesanat, haastattelu.....	151

*”Rakastan työssäni sitä hyvää, mikä työssäni on hyvää ja se antaa voimia  
jaksaa painaa arjessa eteenpäin.”*

*(Opettaja 65 – kysely)*

# 1 JOHDANTO

Tämän päivän koulutusorganisaatioihin kohdistuu yhteiskunnan muutoksessa suuria muutospaineita, kuten esimerkiksi organisaatiomuutokset, rahoitusleikkaukset, kilpailu tai ennakoimattomat muutokset (COVID-19-pandemia). Jotta koulutus onnistuu ja koulutusorganisaatiot menestyvät, on tärkeä tietää ja ymmärtää, miten niissä toimivat opettajat pystyvät vastaamaan muutostarpeisiin. Resilienssiä tarvitaan yleensä nopeasti tai jopa äkillisesti kehittyvissä muutostilanteissa (Hollnagel, 2014). Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan ammattikorkeakouluopettajien resilienssiin liittyviä erilaisia käsityksiä, kokemuksia ja ymmärtämisen tapoja (vrt. Marton & Booth, 1997). Tutkimuksen keskiössä on resilienssi-käsite, joka kuvaa yksilön eli ammattikorkeakouluopettajan kykyä selviytyä haasteiden läpi ja valjastaa omat henkilökohtaiset voimavaransa osaksi selviytymisprosessia (ks. esim. Beltman, 2015). Opettajan resilienssillä voi olla ratkaiseva merkitys ammattikorkeakoulujen kohtaamisissa muutoksissa.

Suomessa ensimmäiset ammattikorkeakoulut saivat alkunsa ammattikorkeakoulukokeilun myötä vuonna 1991 (Laki nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista 391/1991). Ammattikorkeakoulukokeiluun valittiin valikoidusti toiminnaltaan erilaisia oppilaitoksia useista oppilaitosmuodoista ympäri Suomea (Lampinen, 2001). Alkuun ammattikorkeakouluilla ei ollut itsenäistä hallintoa eikä taloutta (Rauhala ym., 2022, s. 32). Sitten ammattikorkeakoulujen rakenteissa ja käytänteissä on ollut monia kehitysvaiheita ja muutoksia ja niiden toimintaympäristö muuttuu jatkuvasti. Lainsäädännön ja hallinnon osalta ammattikorkeakouluista tuli oma instituutiossa vuonna 1995 (Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995; Rauhala ym., 2022, s. 33). Vuonna 2003 astui voimaan ammattikorkeakoululaki (Ammattikorkeakoululaki 351/2003), jonka myötä ammattikorkeakoulujen tehtäväkenttä vakiintui kolmeen osa-alueeseen, jotka olivat pedagoginen toiminta, tutkimus- ja kehitystoiminta ja aluekehitystyö. Tämä muutos vaikutti ammattikorkeakouluopettajan tehtäväkenttään, sillä opettajan pedagogisten taitojen lisäksi työnkuva edellytti myös aluekehitystyötä ja tutkimus- ja kehitystoiminnan osaamista (Mäki, 2012, s. 11; Rauhala ym., 2022, s. 33).

Ammattikorkeakoulujen rahoitusmallit ovat vuodesta 2014 muuttuneet tulosperusteisiksi (Ammattikorkeakoululaki 932/2014 7:43 §). Opetus- ja kulttuuriministeriö ammattikorkeakoulujen pääasiallisena rahoittajana vastaa ammattikorkeakoulujen ohjauksesta ja valvonnasta. Ohjauksen ja valvonnan keinoja ovat muun muassa nelivuotiskausiksi solmitut sopimukset, informaatio-ohjaus, hankerahoitus,

rahoitusmallit ja strategiapohjainen rahoitus. (Toom ym., 2023.) Vuodesta 2015 asti ammattikorkeakoulut ovat olleet osakeyhtiömuotoisia (Ammattikorkeakoululaki 932/2014 1:5§).

Opetus- ja kulttuuriministeriö linjasi vuonna 2017 yhteiseksi visioksi ja tahtotilaksi laadukkaamman ja vaikuttavamman korkeakoulun vuoteen 2030 mennessä. Tavoite oli vastata tulevaisuuden osaamistarpeisiin kouluttamalla lisää työikäisiä korkeakoulutettuja osaajia. Tämän jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen myötä myös rahoitusta on kohdennettu tukemaan jatkuvaa oppimista (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2017, 2019, 2021; Toom ym., 2023.) Vision tavoitteet johtivat myös ammattikorkeakoululain muuttamiseen niin, että jatkuva oppiminen kirjattiin lakiin (Ammattikorkeakoululaki 932/2014 1:4§). Ammattikorkeakoulujen odotetaan lisäävän sisäänottoa sekä parantavan opintojen läpäisyä (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2017, 2019, 2021). Opettajan työn näkökulmasta tämä tarkoittaa yhä enenevässä määrin koulutuksessa sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa suoritteita ja tuloksellisuutta sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteisiin vastaamista elinkeinoelämän tarpeita unohtamatta.

Ammattikorkeakoulujen kehityksessä viimeisin vaihe on ollut korkeakoulujen fuusiot. Näitä yhdistymisiä ovat tehneet yliopistot keskenään, ammattikorkeakoulut keskenään tai yliopistot ovat yhdistäneet voimansa ammattikorkeakoulujen kanssa, jolloin yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla on yhteinen omistajuus (Laukia, 2022, s. 18–19; Rauhala ym., 2022, s. 38). Myös palveluhenkilöstöä on siirtynyt muutosneuvottelujen myötä organisaatiosta toiseen. Nykyisin kolmasosa suomalaisista ammattikorkeakouluista on mukana myös eurooppalaisissa yliopistoalliansseissa (Opetushallitus, julkaisuaika tuntematon), sillä ammattikorkeakoulut ovat osa eurooppalaista korkeakoulualuetta (Konkola, 2024).

Suomessa ammattikorkeakoulut ja yliopistot muodostavat yhdessä korkeakoululaitoksen (Ammattikorkeakoululaki 932/2014 1:2 §), mutta yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla on kuitenkin lain näkökulmasta osittain erilaiset tehtävät. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on tukea opiskelijan ammatillista kasvua sekä antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Lisäksi ammattikorkeakoulut harjoittavat tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa, joka edistää aluekehitystä, alueen elinkeinorakennetta sekä työelämää. Ammattikorkeakoulun tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen (Ammattikorkeakoululaki 932/2014 1:4 §). Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa (Yliopistolaki 558/2009 1:2 §). Ammattikorkeakouluopettajalta yleensä edellytetään ammattikorkeakoulun johtosäännössä opettajan pedagoginen pätevyys (Toom ym., 2023) ja vähintään kolmen vuoden käytännön työkokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä, mikäli opettaja opettaa ammattiopintoja (Valtioneuvoston asetus ammattikorkea-

kouluista 1129/2014 17 §). Yliopistojen opetustehtävissä opettajan pedagogista pätevyyttä ei yleensä edellytetä.

Rajaan tutkimukseni koskemaan nimenomaan ammattikorkeakouluopettajia. Alueellinen työelämäyhteistyö ja kehittäminen ovat vieneet yhä useamman ammattikorkeakouluopettajan luokahuoneesta hankkeisiin ja lähelle työelämää (Mäki, 2012, s. 12). Samalla ammattikorkeakouluopettajat tiedostavat korkeakoulujen rahoitusmallin tuomat tulostavoitteet, joiden saavuttamiseen jokaisen opettajan työpanos on merkityksellinen. Mikä saa ammattikorkeakouluopettajat jaksamaan työssään muuttuvassa korkeakoulutuksen maailmassa? Resilienssillä opettajan ammatissa on tärkeä merkitys (Beltman ym., 2022; Hascher ym., 2021). Opettajan resilienssi ei niinkään ole kykyä palautua takaisin entiseen, vaan kykyä ylläpitää työn tasapainoa, jatkaa eteenpäin (Gu & Li, 2013) sekä kykyä ylläpitää työn laatua haasteista huolimatta (Brunetti, 2006). Opettajan työ on tutkitusti yksi stressaavimmista ammateista (Gu, 2014; Kyriacou, 2001). Kansainvälisten tutkimusten mukaan moni opettaja jättää opettamisen ensimmäisten viiden vuoden aikana (Mayer, 2006; McCarthy, 2019; Kitching ym., 2009; Pas ym., 2012). Työn jättämisen syynä voivat olla esimerkiksi työn muutokset (Pillay ym., 2005) tai uupumus (Algozzine ym., 2007):

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ammattikorkeakouluopettajien erilaisia käsityksiä resilienssiä edistävästä ja haastavista tekijöistä. Fenomenografia tutkimusmenetelmänä valikoitui siitä syystä, että se mahdollistaa ammattikorkeakouluopettajien käsitysten, kokemusten ja ymmärryksen tutkimisen, mutta myös sen, että voin tutkia niitä kollektiivisella tasolla (ks. esim. Bowden, 2000; Bowden & Marton, 1998; Marton & Booth, 1997). Fenomenografinen tutkimus ei itsessään ole teorialähtöistä, vaan teoreettisten käsitteiden sivuun jättäminen aineistoa analysoidessa auttaa näkemään tutkittavan ilmiön sellaisena kuin se on. Teoriasta ei myöskään johdeta oletuksia, vaan analyysiä tehdään aineiston pohjalta ja tutkimustuloksena muodostuvat kuvauskategoriat muodostetaan empiirisen aineiston pohjalta (Kettunen ym., 2023; Marton, 1988a; Åkerlind, 2005a, 2005b). Perehtyneisyys resilienssiin ilmiönä on kuitenkin avuksi aineiston hankinnan suuntaamisessa (ks. esim. Huusko & Paloniemi, 2006), sillä opettajan resilienssin ymmärtäminen edellyttää resilienssin ymmärtämistä yleensä (Hascher ym., 2021).

Olen koulutukseltani FM Suomen ja Skandinavian historiasta ja KTM markkinoinnista. Kiinnostuin ammattikorkeakouluopettajan resilienssistä vaihtaessani työnantajaa kahden ammattikorkeakoulun välillä keväällä 2019. Olen toiminut erilaisissa työtehtävissä 20 vuoden ajan, viimeiset 10 vuotta opetustehtävissä amatillisella toisella asteella ja ammattikorkeakoulussa. Urani aikana olen nähnyt koulutuksessa tapahtuneita muutoksia ja halusin löytää keinoja tukea ja sanoittaa opettajien resilienssiä. Kauppatieteiden ja humanististen tieteiden tuntemus antavat minulle valmiuksia ymmärtää tutkimuksen yhteiskunnallista kontekstia.

Tarkastelen opettajan resilienssiä ammattikorkeakoulukentän muutoksessa, joten tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteiden tieteenalalle lähinnä aikuiskasvatus-

tieteeseen sekä kasvatopsykologiaan. Aikuiskasvatustiede ja kasvatopsykologia tarjoavat monipuolisia näkökulmia opettajien resilienssin tarkasteluun ja tukemiseen jatkuvasti muuttuvassa ammattikorkeakoulukentässä. Tässä tutkimuksessa kontekstin muodostaa yksi suomalainen ammattikorkeakoulu ja tarkemmin sen opettajat. Huomioitavaa on, että mikä tahansa suomalainen ammattikorkeakoulu olisi voinut soveltua ammattikorkeakouluopettajien käsitysten tutkimiseen. Opettajien resilienssiin keskittyneitä tutkimuksia on viimeisten 20 vuoden aikana tehty maailmanlaajuisesti, mutta näin laajaa ammattikorkeakouluopettajien resilienssi-käsityksiin keskittynyttä tutkimusta ei ole aiemmin tehty. Tämän tutkimuksen tavoitteena on, että tutkimustuloksia voidaan käyttää ammattikorkeakouluopettajien resilienssin tukemiseen. Tutkimuksen tiedonintressi on käytännönläheinen, mutta fenomenografialla tutkimusmenetelmänä on myös erityinen tiedonintressi. Fenomenografia keskittyy ihmisten erilaisten käsitysten ja kokemusten vaihtelun tutkimiseen kollektiivisella tasolla tietyssä kontekstissa, tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulukontekstissa.

Etenen tutkimuksessa siten, että luvussa 2 esittelen resilienssin käsitettä sekä tutkimuksellista taustaa edeten vähitellen opettajien parissa tehtyihin resilienssitutkimuksiin sekä teorioihin. Tutkimuskysymyksen esittelen luvussa 3 sekä kuvaan tutkimuksen toteutusta avaten ensin tutkimuksen tieteenfilosofista perustaa edeten fenomenografiseen tutkimukseen sekä aineistonkeruuseen eri vaiheineen. Luvun lopussa käsitelen eettisiä kysymyksiä ja tutkijan positiota. Luvussa 4 esittelen tutkimuksen tulokset sekä luvussa 5 kokoan yhteenvedon tutkimustuloksista, pohdin tutkimuksen luotettavuutta, tutkimuksen antia sekä jatkotutkimusajatuksia.

## 2 RESILIENSSI

### 2.1 Resilienssin käsite ja tutkimuksellinen tausta

Tässä luvussa esittelen resilienssi-käsitteen etymologiaa ja käyttöä. Kuvaan myös resilienssitutkimuksen taustaa ja kehitysvaiheita edeten vähitellen opettajien parissa tehtyyn resilienssitutkimukseen.

#### 2.1.1 Resilienssi-käsitteen etymologia ja käyttö

Tämän tutkimuksen keskeisin käsite on resilienssi. Resilienssi-sanan etymologiset juuret ovat latinan kielen verbissä *resilire* (Masten, 2014a; Mayunga, 2007; McAslan, 2010; Nunes ym., 2019; Tengblad & Oudhuis, 2019). Joidenkin tutkijoiden mukaan sana pohjautuu latinan kielen sanoihin *salire* (hypätä) ja *re-salire* (hypätä takaisin) (Poiijula, 2020, s. 16; Smith ym., 2008). Latinalais-suomalainen sanakirja tunnistaa sanan *resililiö*, ponnahtaa takaisin ja *salio* eli hypätä (Pitkäranta ym., 2001). Myös Kleinin, Nichollsin ja Thomallan (2003) mukaan sanan alkuperä on latinan kielen sanasta *resilio*, mikä tarkoittaa hyppäämistä takaisin (*jump back*). Suomen kielessä sanalle ei ole vakiintunutta suomennosta. MOT-sanakirjan haun avulla löytyy resilienssi-termille useita suomenkielisiä selityksiä, kuten joustavuus, sitkeys, sinnikkyys, lannistamattomuus, sietokyky, kestävyys, resilienssi, kimmoisuus, palautumiskyky ja elastisuus (MOT Sanakirjat, julkaisuaika tuntematon). Yhä enenevässä määrin sanaa resilienssi käytetään suomen kielessä sellaisenaan ja sana näyttää vakiintuneen kieleemme.

Englannin kieleen sana *resilience* tuli 1600-luvun alkupuolella. Sanaa käytti ilmeisesti ensimmäisen kerran englanninkielisessä tutkimuksessa Tredgold vuonna 1818, kun hän käytti *resilience*-sanaa kuvaamaan puun ominaisuutta ja selittämään sitä, miten jotkut puulajit kestivät äkillistä kuormaa rikkoutumatta. (Hollnagel, 2013; McAslan, 2010; Nunes ym., 2019; Tredgold, 1818.) Englannin arkikielessä resilienssi kuvaa kykyä palautua nopeasti vaikeuksista (Oxford University Press) tai materiaalin palautumista ennalleen (Smith ym., 2008). Ilmeisesti vasta 1830-luvulta termiä on käytetty puhuttaessa ihmisistä (Boon, 2020).

Resilienssi-käsitettä käytettiin alkuun fysiikan ja matematiikan tieteissä kuvaamaan materiaalin tai järjestelmän kykyä palata tasapainoon epätasapainon jälkeen. Resilientti materiaali esimerkiksi taipuu ja kimpoaa takaisin sen sijaan, että se stressaantuneena hajoaisi tai katkeaisi (Bodin & Wiman, 2004). Termi on käytössä muun muassa ekologiassa, tekniikassa, viestinnässä ja katastrofien hallinnassa (Masten & Obradović, 2008; Masten ym., 2023) sekä organisaatiotutkimuksessa (Bharma ym.,

2011; Hamel & Välikangas, 2003; Mitsakis, 2020; Tengblad & Oudhuis, 2017; Tengblad & Oudhuis, 2019; Oudhuis & Tengblad, 2022). Yhteiskuntatieteissä resilienssi kuvaa yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskuntien sopeutumiskykyä (Daniilidou & Platsidou, 2018; ks. myös Adger, 2003; Mayunga, 2009; Norris ym., 2007; Pendall ym., 2010). Eri tieteenalat ovat omaksuneet resilienssi-käsitteen muun muassa tutkittaessa traumaattisia tapahtumia, kuten luonnonkatastrofeja, teollisuuskatastrofeja, maailmanlaajuisista ilmastonmuutosta, terrori-iskuja tai sodan vaikutuksia (Aburn ym., 2016; Bhamra ym., 2011; Bonanno, 2008; Masten, 2014a). Yleisesti resilienssiä käsittelevät tutkimukset tarkastelevat, miten erilaiset monimutkaiset järjestelmät ennakoivat, sopeutuvat tai mukautuvat, toipuvat, elpyvät tai oppivat kohdatessaan suuria muutoksia, katastrofeja tai uhkia (Gunderson, 2000; Hollnagel ym., 2006; Masten, 2014a; Zolli & Healy, 2012).

Vaikka resilienssi-käsitteen käyttö on maailmanlaajuisesti yleistynyt, ei ole olemassa yhtä hyväksyttyä universaalialia resilienssin määritelmää (Aburn ym., 2016; Beltman ym., 2011; Masten ym., 2023). Resilienssiä voidaan tarkastella piirteenä, prosessina tai lopputuloksena (Southwick ym., 2014; Zautra ym., 2010), tai vaikka kaikkina edellä mainittuina yhdessä. Resilienssi edellyttää vallitsevaan tilanteeseen kohdistuvaa uhkaa, yllättävää muutosta tai katastrofia ja kuvaa, miten muutoksesta on mahdollista toipua tai kuinka siihen voi mukautua tai kuinka muutoksesta voi oppia (Hollnagel ym., 2006). Usein resilienssi määritellään kykyä joustaa (*bounce back, rebound, resume a prior position*), mutta ei hajota ja jopa kasvaa tai kehittyä haitallisten elämäkokemusten edessä (Southwick ym., 2014).

Yleisesti ottaen resilienssi kuvataan ennemminkin sopeutumiskyvyksi (Adger, 2000; Klein ym., 2003; Norris ym., 2009) ja prosessiksi (Mansfield ym., 2014). Resilienssi määrittyy suhteessa tilanteeseen kohdistuvaan uhkaan (Doney, 2013; Gu, 2014) tai vastoinikäymisiin (Ebersöhn, 2014; Fletcher & Sarkar, 2013). Resilienssi voidaan nähdä myös dynaamisena prosessina, johon yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus vaikuttaa (Benard, 1995; Layne ym., 2007; Luthar ym., 2000). Cefain (2004) mukaan resilienssi liittyy yksilön elämässä tapahtuviin muutoksiin ja sitä on mahdollista edistää ja tehostaa.

Sopeutumista ja kasvua ilmentävän prosessin lisäksi resilienssillä voidaan viitata yksilöiden piirteisiin, yksilön ympäristön ominaisuuksiin sekä joukkoon prosesseja ja mekanismeja, joiden kautta sisäiset ja ulkoiset voimavarat tai vahvuudet valjastetaan vastoinikäymisten esiintyessä. (Kim-Cohen, 2007; Lerner, 2006; Ungar, 2005, 2011a; Ungar ym., 2021.) Resilienssiä määrittävät tekijät yksilöllisenä tai ympäristön ominaisuutena voivat olla biologisia, psykologisia, sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään sen määrittämiseksi, miten vastataan stressaaviin kokemuksiin (Southwick ym., 2014; Ungar ym., 2021).

Resilienssillä voidaan siis ajatella olevan ainakin neljä eri merkitystä. Resilienssiä *materiaalien omaisuutena* voidaan pitää termin alkuperäisenä merkityksenä, jolloin resilienssi kuvaa materiaalien luontaista laatua osana staattista järjestelmää. Toiseksi

resilienssiä voidaan pitää *ekologisten järjestelmien ominaisuutena*, jossa elävät ja dynaamiset järjestelmät reagoivat, muuttavat toimintatapaansa, mutta eivät ennakoi. Kolmas tapa kuvata resilienssi on *resilienssi psykologisten järjestelmien ominaisuutena*, jolloin järjestelmä voi pohtia kokemustaan, muuttaa käytöstään ja ennakoida. Neljäntenä resilienssi voidaan nähdä *dynaamisten ja tarkoituksellisten järjestelmien ominaisuutena* (mm. organisaatiot), jolloin ennakointikyvyllä on tärkeä rooli, sillä tilanteet, joissa tarvitaan resilienssiä, kehittyvät yleensä nopeasti, joskus jopa äkillisesti. (Hollnagel, 2013.) Tämän tutkimuksen painopiste on resilienssin kolmannessa merkityksessä. Tarkastelen ammattikorkeakouluopettajien resilienssiä sekä sitä, mitkä tekijät opettajien käsitysten mukaan edistävät tai heikentävät sitä.

### **2.1.2 Resilienssitutkimuksen kehitys**

Kiinnostus resilienssin tutkimukseen alkoi aika lailla samoihin aikoihin sekä luonnontieteen (esim. Holling, 1973) että kehityspsykologian tieteenalalla (ks. esim. Garmezy, 1971; Masten, 2001; Masten & Cicchetti, 2016). 1970-luvun alkupuolella psykologiassa resilienssi-termiä alettiin käyttää synonyyminä stressiresistanssille lapsia koskevissa tutkimuksissa. Resilienssistä tulikin pian usein käytetty termi psykologiassa. (Hollnagel, 2013.) Yleisemmin termi alkoi esiintyä psykologisissa tieteissä 1980-luvulla kuvaten yksilöiden kykyä toipua kohdatessaan kroonista ja akuuttia stressiä (Ungar, 2012). Ensimmäiset tutkimukset käsittelivät kroonisia vastoinkäymisiä (Bonanno & Diminich, 2013; Garmezy, 1974).

Resilienssiä tarkastelleita urauurtavia tutkijoita kehityspsykologian tieteenalalla ovat ainakin Anna Freud, Emmy Werner, Michael Rutter, Norman Garmezy, George Bonanno ja Ann Masten. Pohjan resilienssitutkimukselle loi toinen maailmansota, jolloin lasten ahdinko sodassa sai maailmanlaajuisen huomion (Masten, 2014a). Michael Rutterin (1987) julkaisema artikkeli ”*Psychosocial resilience and protective mechanisms*” on yksi eniten siteeratuista artikkeleista psykososiaalisesta resilienssitutkimuksesta. Hänen artikkelinsa mukaan resilienssi on tilannesidonnaista, eikä resilienssiä voida pitää yksilön kiinteänä ominaisuutena. Toiset yksilöt stressaavat, kun taas toiset selviävät elämän tuomista haasteista. Rutterin mukaan resilienssi ei myöskään ole yksilöä korjaava tekijä. Hänen mukaansa yksilöt, jotka selviävät hyvin vaikeuksista yhdellä kertaa, voivat elämäntilanteensa ollessa toisenlainen kohdata stressitekijöitä. Tilanteiden muuttuessa myös resilienssi muuttuu. (Rutter, 1987.)

Ann Mastenin (2014a) mukaan resilienssiin liittyy johdonmukaisesti persoonallisuusulottuvuuksia tai temperamentteja, kuten tunnollisuus. Siitä on olemassa näyttöä, että kokemukset muokkaavat persoonallisuuden piirteitä ja piirteet voivat vaikuttaa altistumiseen vastoinkäymisille. Sama piirre voi toimia haavoittuvuutena tai suojaavana vaikutuksena riippuen sopeutumisen alasta, ominaisuuden fyysisestä tai kulttuurisesta arvosta ja merkityksestä sekä yksilön iästä tai sukupuolesta. (Masten 2014a; ks. myös Lengua & Wachs, 2012; Shiner & Masten, 2012.) Mastenin

mukaan resilienssi on kykyä toipua vastoinkäymisistä ja kykyä toimia tehokkaasti, kestää haasteita ja mukautua traumaattisissa olosuhteista (Masten, 2001, 2014b).

Resilienssitutkimus on muuttunut 2000-luvulle tultaessa tarkastelemaan resilienssiä dynaamisena kehitysprosessina, johon liittyvät sekä psykologiset että sosiaaliset tekijät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Hiver, 2018). Kumpferin vuonna 1999 julkaisema resilienssimalli huomioi yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen monimuotoisuuden huomioiden siihen vaikuttavat riski- ja suojatekijät (Tansey ym., 2017). Tutkimuksissaan Kumpfer löysi lapsilta erilaisia fyysisiä tai biologisia ominaisuuksia, joiden vaikutuksesta he olivat resilientimpiä kuin toiset lapset. Nämä ominaisuudet resilienssimallissa ovat kognitiivisia, emotionaalaisia, fyysisiä, motivaatioon ja käyttäytymiseen liittyviä tai henkiseen vakaumukseen liittyviä. (Kumpfer, 1999.)

Myöhemmät tutkimukset ovat siis osoittaneet, että myös ympäristöillä on suuri merkitys resilienssiin. Tutkimuksissa resilienssi prosessina kuvataan vuorovaikutteiseksi, jolloin tiettyssä ympäristössä psykologisten ja sosiaalisten tekijöiden vuorovaikutuksen avulla yksilöt voivat selvitä riskeistä ja uhista tai sopeutua niihin (Chicetti, 2010; Hiver, 2018). Ratkaiseva käänne tutkimuksissa oli havaita, miten vastoinkäymiset voitiin kääntää myönteisiksi kehityskuluiksi yksilöiden eduksi (Ungar, 2011a). Masten (2001) korostaa, että resilienssi syntyy ihmisen kehitystä ja psykologista palautumista edistävien ja suojelevien adaptiivisten järjestelmien vuorovaikutuksesta. Mastenin mukaan resilienssi on ennemminkin tavallista kuin epätavallista (*ordinary magic*), joten tämän ajatuksen mukaan se voisi olla jotain, mitä kaikilla yksilöillä on, kuten kyky selviytyä (Masten, 2014b; ks. myös Tugade & Fredrickson, 2007).

Resilienssitutkimus on vähitellen laajentunut tarkastelemaan, miten lasten lisäksi myös aikuiset reagoivat yllättäviin tapahtumiin, kuten luonnonkatastrofeihin ja terrori-iskuihin, läheisen menetykseen, sotiin, onnettomuuksiin ja väkivaltaan (Bonanno, 2008; Bonanno & Diminich, 2013; Bonanno ym., 2005; Klein ym., 2003; Norris ym., 2009). Alkuun resilienssiä tutkittiin vain aikuisilla, jotka ovat kokeneet merkittäviä psykologisia ongelmia tai hakeutuneet hoitoon. Tämän vuoksi tutkijat usein Bonannon (2008) mukaan aliarvioivat ja väärinymmärsivät resilienssin katsomalla sitä joko patologisena tilana tai vain harvinaisena ja poikkeuksellisen tilana terveillä yksilöillä.

Bonannon (2008) mukaan resilienssi on yleisempää kuin moni aiempi tutkimus on esittänyt ja hän myös esittää resilienssille useita reittejä. Tutkimuksessaan hän erottaa resilienssin (*resilience*) käsitteen palautumisen (*recovery*) käsitteestä. Bonannon mukaan resilienssi kuvaa kykyä ylläpitää tasapainoa, palautuminen puolestaan kuvaa kehityskulkua, jota edeltää normaalin toiminnan heikkeneminen, esimerkiksi masennus. Vaikka erilaiset yllättävät tapahtumat, kuten luonnonkatastrofit, vakavat loukkaantumiset tai läheisten kuolema ovat yleensä hyvin ahdistavia sekä lapsille että aikuisille, Bonannon mukaan on selvää, että kaikki eivät reagoi tapahtumiin samalla tavalla. (Bonanno, 2008; Bonanno & Diminich 2013; Bonanno ym., 2011; ks.

myös McAslan, 2010.) Bonanno määrittelee resilienssin vakaaksi terveen toiminnan kehityspoluksi erittäin haitallisen tapahtuman jälkeen (Bonanno ym., 2011). Myös Layne ja muut (2007) sekä Norris ja muut (2009) esittävät, että resilienssi voidaan parhaiten ymmärtää yhtenä osana kehityskulkua, joka seuraa traumalle tai vakavalle stressille altistumista. Aikuisten resilienssiin vaikuttavat moniulotteiset ja kontekstisidonnaiset tekijät (Ungar, 2004). Neenanin (2018) mukaan sillä asenteella, jonka yksilö omaksuu vastoinkäymisten edessä, on vaikutusta resilienssiin. Hänen mukaansa asenne on resilienssin ydin, sillä resilienssi ei ole ominaisuus, joka on varattu vain harvoille ja valituille. (Neenan, 2018.)

Ungar tarkastelee ekologisen lähestymistavan soveltamista resilienssin tutkimiseen. Ekologisempi ymmärrys resilienssistä viittaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen monimutkaisuuteen. (Ungar, 2011a, 2011b; Ungar ym., 2013; Ungar ym., 2021.) Ungarin (2011a) mukaan tutkimukseen tarvitaan myös rakenteen ekologista tulkintaa, koska resilienssi liittyy sosiaalisten riskitekijöiden esiintymiseen ja kohdattujen haasteiden luonteeseen. Resilienssi johtuu sellaisista ekologisista tekijöistä, jotka ennustavat myönteistä inhimillistä kehitystä enemmän kuin yksittäisiä piirteitä. (Ungar, 2011a.) Tämä Ungarin ajatus laajentaa keskustelua myönteisestä kehityksestä vastoinkäymisten aikana. Kun yksilöt ovat stressaantuneita, myönteiseen kehitykseen voivat vaikuttaa esimerkiksi perhe, koulu, naapurusto ja yhteisö. Hän määrittelee resilienssin ajan mittaan tapahtuvaksi käyttäytymiseksi ja henkilökohtaiseksi kasvuksi, johon vaikuttavat yksilöiden, heidän perheidensä ja yhteisöjensä käytettävissä olevat ja saatavilla olevat voimavarat. Tätä hänen lähestymistapaansa kutsutaan sosioekologiseksi lähestymistavaksi. (Ungar, 2011a.) Ungarin (2008) mukaan resilienssi on yksilön kykyä navigoida tiensä psykologisiin, sosiaalisiin, kulttuurisiin ja fyysisiin voimavaroihin, jotka ylläpitävät yksilön terveyttä ja hyvinvointia. Määritelmä korostaa myös prosesseja, joissa esimerkiksi perheet, vertaisryhmät tai yhteisöt yhdessä luovat itselleen psykologiset, sosiaaliset ja fyysiset voimavarat, joiden avulla he selviävät todennäköisemmin vastoinkäymisistä (Ungar ym., 2013). Tässä Ungarin määritelmässä navigointi kuvastaa yksilön tapaa etsiä sopivaa reittiä resilienssiprosessissa ylläpitääkseen terveyttään ja hyvinvointia.

## **2.2 Opettajien parissa tehty resilienssitutkimus**

Tässä luvussa esittelen opettajien resilienssiä käsitteleviä tutkimuksia avaten ensin yleiskuvaa tutkimuksen laajuudesta. Luvun lopussa esittelen resilienssin käsitettä opettajan ammatissa sekä resilienssiä selittäviä tekijöitä.

### **2.2.1 Yleiskuvaus opettajien resilienssiä käsittelevän tutkimuksen laajuudesta**

Opettajan ammatissa työskentelevien resilienssi huolettaa maailmanlaajuisesti (Boon, 2020; Brouskeli ym., 2018). Opettajien resilienssiä koskeva tutkimus onkin

lisääntynyt viimeisten 15 vuoden aikana (ks. Beltman & Mansfield, 2018; Hascher ym., 2021; Mansfield, 2020; Zhang & Luo, 2023). Viimeisen 10 vuoden aikana tutkimus on jopa kasvanut eksponentiaalisesti (Beltman, 2020). Opettajien resilienssiä tarkastelevat tutkimukset tarjoavat tavan ymmärtää niitä tekijöitä, jotka auttavat opettajia jaksamaan heidän kohdatessaan vastoinkäymisiä ja haasteita (Beltman ym., 2011). Opettajan resilienssiä tutkimalla voidaan ymmärtää muun muassa, kuinka opettajat pysyvät tehokkaina ja sitoutuneina ammattinsa rasituksista ja stressistä huolimatta ja kuinka he palautuvat kohdatessaan haasteita (Peixoto ym., 2018). Resilienssi voi olla voimavara, joka auttaa ylläpitämään opettajien hyvinvointia (Mansfield ym., 2016a).

Opettajien resilienssiä käsittelevissä tutkimuksissa on tarkasteltu tekijöitä, miksi toiset opettajat ovat resilientimpiä työssään kuin toiset (Mansfield, Beltman ym., 2012; Mansfield, Price ym., 2012) ja miksi osa aloittavista opettajista jättää työnsä ja mikä saa toiset jäämään (Hong, 2012). Opettajan resilienssiä on tutkittu etenkin niissä maissa, joissa opettajien vaihtuvuus on yleistä (Scheopner, 2010), kuten Iso-Britanniassa, Yhdysvalloissa sekä Australiassa (Mansfield ym., 2016b). Tutkimusten mukaan arviolta lähes puolet uran varhaisessa vaiheessa olevista opettajista lähtee ammatistaan ensimmäisten viiden opetusvuoden aikana (Peixoto ym., 2018; Scheopner, 2010). Tutkimuksissa on havaittu erilaisia riskitekijöitä sekä suojatekijöitä, jotka rajoittavat tai mahdollistavat opettajan resilienssin (Beltman ym., 2011) sekä ominaisuuksia, jotka ovat resilienteille opettajille ominaisia (Mansfield ym., 2016a, 2016b, 2016c). Suuri osa opettajien resilienssiä käsittelevistä tutkimuksista onkin keskittynyt uran varhaisessa vaiheessa oleviin opettajiin eri kouluasteilla (ks. esim. Beltman ym., 2011; Le Cornu, 2013; Mansfield, Beltman ym., 2012; Mansfield, Price ym., 2012; Mansfield ym., 2014; Mansfield ym., 2016a, 2016b, 2016c; Papatraianou & Le Cornu, 2014; Tait, 2008) tai uran eri vaiheissa oleviin opettajiin (Day, Stobart ym., 2006; Gu, 2014). Kokoneiden opettajien vaihtuvuuden usein selittää uudet urakehitysmahdollisuudet. (Scheopner, 2010.)

Varhaisimmat opettajien resilienssiä käsittelevät tutkimukset keskittyivät tarkastelemaan etenkin uran alkuvaiheessa olevien opettajien resilienssiä (Mansfield, Beltman ym., 2012). Kuitenkaan se, että tutkimuksissa tarkasteltiin, miksi osa opettajista lopetti työssään, ei selittänyt sitä, miksi monet pysyivät työssään, joten tutkimukset vähitellen suuntautuivat myös tarkastelemaan syitä työhön jäämiseen haasteista huolimatta (Day & Gu, 2007a; Gordon & Coscarelli, 1996; Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004). Opetushenkilöstöön kohdistuvissa tutkimuksissa on siis vähitellen myös keskitytty tutkimaan opettajien ammatillista sitoutumista ja resilienssiä (Beltman ym., 2018; Gu, 2014; Mansfield, 2020; Mansfield ym., 2016a, 2016b, 2016c; Mansfield & Gu, 2019) sekä tekijöitä, jotka mahdollistavat työssä menestymisen (Mansfield & Gu, 2019). Myös opettajan työhön kiinnittymistä etenkin uran varhaisessa vaiheessa ja työn houkuttelevuutta on tutkittu yli kolmen vuosikymmenen ajan (Mansfield & Gu, 2019).

Opettajan ammatissa on yleisesti nähtävissä yhtäläisiä tekijöitä esimerkiksi työkuorman ja stressin suhteen (Friedman, 2004; Helker ym., 2018; Kyriacou, 2001; Wilson, 2002). Opettajien resilienssiä koskeville tutkimuksille on myös ominaista, että ne ammentavat tietoa muista opettajan resilienssiä käsittävistä tutkimuksista yli kouluasterajojen (Beltman, 2020, s. 25; Helker ym., 2018). Resilienssiä tarkasteltaessa opettajan yksilöllisenä ominaisuutena kouluaste ei saa merkittävää roolia tutkimusraporteissa. Samalla on kuitenkin todettava, että suuri osa tutkimuksista kohdistuu peruskouluasteen opettajiin ja resilienssin tukemiseen opettajankoulutuksessa. (ks. esim. Beltman ym., 2011; Beltman, 2020; Mansfield, Beltman ym., 2012; Mansfield, Price ym., 2012; Zhang & Luo, 2023). Yksilökeskeinen näkökulma korostaa yksittäisen opettajan resilienssin riski- ja suojatekijöitä. Vaikka koulu-konteksti jää tarkastelussa vähemmälle, on selvää, että opettajan kokemukseen aina vaikuttaa se ympäristö, jossa hän työskentelee.

Tutkimuksissa opettajan resilienssiä on tutkittu muun muassa osana yksilön, tiimin tai koulutusorganisaation resilienssiä (Hall & Winn, 2011; Schelvis ym., 2014). Vaikka tutkimuksista ei aina käy ilmi tutkimuksiin osallistuvien opettajien kouluaste, on suuri osa opettajien resilienssiä käsittävästä tutkimuksesta kohdistunut peruskouluasteen opettajiin. Myös toiselle asteelle ja korkeakouluun suuntautuneita tutkimuksia on tehty. Korkeakouluun suunnatuista tutkimuksista muun muassa Helker ja muut (2018) ovat tutkineet yliopisto-opettajien resilienssiä Saksassa ja Australiassa. Opettajien resilienssiä heidän tutkimuksensa mukaan haastoi opetuksen ja tutkimuksen yhdistäminen sekä työkuorman, ajankäytön ja ihmis-suhteiden aiheuttamat haasteet. Tutkimuksessa on hyödynnetty perusopetukseen alkuaan laadittua neliulotteista viitekehystä, jonka kuvaan luvussa 2.3.1.

Irma Kunnari (2018) on tutkinut ammattikorkeakouluopettajia onnistuneen muutoksen näkökulmasta ja yksi hänen väitöskirjansa osatutkimuksista kuvaa ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä tiimiopettajuuden näkökulmasta. Tutkimuksessaan Kunnari keskittyi tarkastelemaan korkeakouluopettajien yhteisöllistä tehokkuutta ja resilienssiä muuttuvassa korkeakouluympäristössä. Tutkimuksen mukaan opettajat tunnistivat suojatekijöitä ja riskitekijöitä, jotka vahvistivat yhteistyön sujumista ja resilienssiä. Suojatekijöitä olivat muun muassa tehokas viestintä, yhteiset tavoitteet, resurssointi ja ammatillinen kehittyminen. Riskitekijöinä nähtiin tiiminjäsenten muutosvastarinta, epäselvät roolit, ajanhallinnan heikkous sekä stressi ja uupumus. (Kunnari ym., 2018.) Weller ja Anderson (2013) tutkivat resilienssiä digitaalisuuden näkökulmasta korkeakouluissa. Tutkijat ehdottavat kehystä, jonka avulla voidaan analysoida oppilaitoksen kykyä sopeutua digitaaliin haasteisiin säilyttäen samalla perustoiminnot. Hall ja Winn (2011) tutkivat teknologian vaikutuksia korkeakoulujen resilienssiin. He tarkastelevat, miten teknologia voi auttaa vastaamaan muutokseen ja edistää yksilöiden ja yhteiskunnan resilienssiä. Parhaimmillaan teknologia tukee heidän mukaansa yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä (Hall & Winn, 2011).

Ungarin innoittamana moni tutkija on omaksunut opettajien resilienssitutkimuksiin sosio-ekologisen lähestymistavan (Beltman ym., 2020; Boldrini ym., 2019; Gu, 2018; Mansfield ym., 2014; Ungar, 2011a, 2011b), jossa resilienssi määritellään ajan mittaan tapahtuvaksi käyttäytymismalliksi, johon vahvasti liittyy yksilön vuorovaikutus ympäristön kanssa (Ungar 2011a). Ungarin määritelmää mukaillen yksilön, tässä tapauksessa opettajan, altistuessa vastoinikäymiselle resilienssi on opettajan kykyä navigoida tiensä psykologisiin, sosiaalisiin, kulttuurisiin ja fyysisiin voimavaroihin, jotka ylläpitävät hänen hyvinvointiaan. Resilienssi on myös näiden voimavarojen hyödyntämistä kulttuurisesti merkityksellisillä tavoilla (Beltman ym., 2022; Masten, 2014a; Ungar, 2011a).

Uusimmissa opettajan resilienssiä koskevissa tutkimuksissa on tutkittu myös COVID-19-pandemian vaikutuksia opettajan resilienssiin ja hyvinvointiin (ks. esim. Baguri ym., 2022; Beltman ym., 2022; Fox & Walter, 2022; Liu ym., 2022; Lu & Hua, 2022; Sokal ym., 2020). COVID-19-pandemian aikana tehdyt tutkimukset raportoivat, että opettajat ovat entistä väsyneempiä ja ahdistuneempia, eivätkä koe työtään arvostettavan (Alves ym., 2020). Toisaalta resilienssin ollessa koetuksella osa opettajista tunsi olonsa rennommaksi ja koki saavansa itselleen aikaa *lockdownin* eli tiukkojen rajoitusten asettamisen aikana (Allen ym., 2020).

Opettajien resilienssiä on tutkittu lukuisilla menetelmillä, jotka vaihtelevat laadullisista ja perusteellisista tapaustutkimuksista laajempiin määrällisiin mittareihin, eli tutkimukset ovat teoreettiselta pohjaltaan ja laajuudeltaan vaihtelevia. Tutkimuksia on tehty muun muassa haastatteluin, kyselyin, resilienssimittareita hyödyntäen, monien erilaisten aineistojen avulla, tarkkailemalla, fokusryhmiä tutkimalla ja tulkitsemalla piirroksia. (Beltman ym., 2011.)

Kansainvälisesti merkittävä lähinnä perusteelle suunnattu BRiTE-malli (Building Resilience in Teacher Education) on kehitetty tukemaan opettajien resilienssiä jo opettajan koulutuksen aikana (Mansfield ym., 2016b). Mallissa on hyödynnetty aiemman Keeping Cool: Building Teachers' Resilience -projektin tuloksia (Mansfield, Price ym., 2012; ks. myös Beltman ym., 2011). Keeping Cool -projektin myötä julkaistiin neliulotteinen viitekehys. Tämän mallin esittelen tarkemmin luvussa 2.3. BRiTE-malli sisältää viisi teemaa: resilienssin ymmärtämisen, ihmissuhteet, hyvinvoinnin, motivaation ja tunteet (Mansfield ym., 2016a, 2016b). Mallissa on hyödynnetty edellä kuvatun Kumpferin (1999) resilienssimallin elementtejä. BRiTE-mallissa resilienssi kuvataan kykyä hyödyntää henkilökohtaisia ja kontekstuaalisia voimavaroja ja käyttää mukautuvia startegioita haasteiden läpi navigoimiseen, mikä lopulta johtaa myönteisiin tuloksiin. Mallissa korostuvat ihmissuhteet siten, että opettajan erilaisia ihmissuhteita on hyvä tukea. Ajatuksena on, että jo opetusharjoittelussa olevat voivat olla tulevia työelämän kollegoita, siksi hyviä suhteita ja keskusteluja kollegoiden ja henkilöstön tai vanhempien kanssa pidetään hyödyllisinä. (Mansfield ym., 2016c.) Taitin (2008) mukaan perehdytysohjelmiin olisi hyvä liittää sosiaalisten taitojen systemaattista opettamista, kuten itsevarmuuden, itsesää-

telyn ja empatian opettelua ja motivaation tarkastelua. Tutkimukset antavat näyttöä siitä, että resilienssiin liittyviä taitoja ja keinoja voidaan parantaa (Peixoto ym., 2018). Mallia on kansainvälisesti hyödynnetty sekä Yhdysvalloissa että Euroopassa.

Euroopassa tehtyjä tutkimuksia ovat esimerkiksi The VITAE story (Day, Sammons ym., 2006) ja ENTREE (ENhancing Teacher RESilience in Europe). ENTREE on kansainvälinen Euroopan komission rahoittama hanke, jonka tavoitteena on antaa opettajille mahdollisuus parantaa resilienssiä nopeasti muuttuvassa kouluympäristössä (Beltman, 2020). Tämä projekti toteutettiin BRiTEn rinnalla yhteistyössä Mansfieldin ja Beltmanin kanssa (Mansfield, 2020). ENTREEtä ohjasivat aiemmin tehdyt, resilienssiä käsittelevät tutkimukset ja se keskittyi myös tutkimaan opettajan koulutuksessa olevien ja jo opettajana toimivien opettajien resilienssiä. ENTREE-projektissa tutkimusta tehtiin neljässä eri maassa, Saksassa, Maltalla, Irlannissa ja Portugalissa (n = 764 opettajaa). Tutkimuksessa hyödynnettiin erilaisia mittareita, kuten Morganin (2011) laatimaa Teacher Resilience Scale (TRS) -mittaria ja Mansfieldin ja Wosnitzan vuonna 2015 laatimaa Multidimensional Teacher Resilience -mittaria. (Peixoto ym., 2018; Peixoto ym., 2020.) Validoitaessa mittareita portugalilaisille opettajille tutkimustulokset osoittivat, että mittaria voi luotettavasti hyödyntää opettajan resilienssin arvioimiseen (Peixoto ym., 2020). ENTREE-projektista on myös johdettu Positive Education -ohjelma, jonka keskeinen tavoite oli kehittää kykyä edistää positiivisia tunteita (ks. lisää Fernandes ym., 2019; Fernandes ym., 2021).

Resilienssin tason määrittelyyn on niin ikään kehitelty mittareita, joista osa on saavuttanut kansainvälistä hyväksyntää ja jotka ovat laajasti käytettyjä. Connor-Davidsonin mittari (engl. The Connor-Davidson Resilience Scale) on suunniteltu sekä resilienssin mittaamiseksi että ahdistuksen, masennuksen tai stressin hoidossa olevien ihmisten vasteen arvioimiseksi (Connor ym., 2003). Mittari on tutkimuksissa havaittu luotettavaksi (Daniilidou & Platsidou, 2018). Myös Resilience Scale for Adults (RSA) on paljon käytetty ja luotettavaksi havaittu mittari aikuisten resilienssitutkimuksessa. Daniilidou ja Platsidou (2018) käyttivät tutkimuksensa pohjana tunnettuja resilienssiasteikoita, kuten Connor-Davidsonin mittaria (Connor & Davidson, 2003) ja RSA-mittaria (Friborg ym., 2005). He tutkivat kreikkalaisten toisen asteen opettajien käsityksiä resilienssistä. Mittarit eivät heidän mukaansa soveltuneet sellaisenaan arvioimaan opettajan resilienssin sisäisiä ja ulkoisia suoja-tekijöitä, joten he myös nostivat Kumpferin (1999) viitekehyksen uuden mittarinsa pohjalle.

Tutkimukset osoittavat, että resilienssiin johtavat prosessit sisältävät monia vaiheita (Masten, 2014a). Sen sijaan, että opettajan resilienssi olisi luontainen yksilöllinen ominaisuus, se voi myös sisältää prosessin. Prosessissa käytetään erilaisia keinoja yksilöllisten ja kontekstuaalisten voimavarojen valjastamiseksi (Ebersöhn, 2014, 2017; Gu & Li, 2013). Prosessin lopputulos, hyvinvoinnin ylläpitäminen, tapahtuu usein yhteistyössä muiden kanssa, jolloin vastuu yhteisöllisestä ja kollektiivisesta

resilienssistä on yhteinen (Cameron & Lovett, 2015). Opettajan resilienssiä käsitteleville tutkimuksille yhteistä on se, että moni etenkin 2010-luvulla tehty tutkimus kuvaa resilienssiä yksilökeskeisestä näkökulmasta opettajan henkilökohtaisena ominaisuutena. Tutkimuksissa kuvataan opettajan resilienssiin vaikuttavia riski- ja suojaitekijöitä. Tutkimuksissa on nähtävissä resilienssin prosessimaisuus siten, että myös ympäristöllä voi olla vaikutusta opettajan resilienssiin. Tutkimuskirjallisuudessa on kuitenkin valtavasti eroja siinä tavassa, miten opettajan resilienssi ja siihen vaikuttavat tekijät on kuvattu. Tutkimustani vastaavaa tutkimusta ei katsaukseni perusteella ole aiemmin tehty.

### **2.2.2 Resilienssin käsite opettajan ammatissa**

Opettajia ja opettajien työnkuvaa eri kouluasteilla erottaa heidän ammattiinsa liittyvät työn erityispiirteet, jotka voivat määrittää opettajien resilienssiä. Opettajan työnkuva voi muuttua, kun sitä tarkastellaan peruskoulun opettajan, ammatillisen toisen asteen opettajan, lukion opettajan ja korkeakouluopettajan näkökulmasta. Tästä huolimatta eri kouluasteilla toimivien opettajien ammatissa on nähtävissä myös yhtäläisiä piirteitä.

Viimeisten vuosikymmenten aikana opettajia ja opetusta koskeva tutkimus on kuvannut, kuinka opettajan työ on emotionaalisesti, fyysisesti ja älyllisesti haastavaa (Gu, 2014) ja stressaavaa työtä (Beltman ym., 2011; Hakanen ym., 2006; Kitching ym., 2009). Opettajien ajatellaan tarvitsevan resilienssiä työssään muun muassa epävarmuuden ja muutosten sietämiseen (Gu & Day, 2013; Gu & Li, 2013). Opettajien resilienssiä voivat haastaa muun muassa pitkät työpäivät, oppilaiden tai opiskelijoiden tuomat haasteet, eri kulttuuritaustat, opetussuunnitelmien muutokset ja jatkuvasti tulospainotteisemmaksi muuttunut opetus-, tutkimus- ja kehitystyö. Opettajan ammatti ei aina houkuttele myöskään työn vaativuuden vuoksi ja opettajien sitouttaminen työhönsä voi olla haasteellista. (Gu, 2014.) Myös uupuminen ja loppuun palaminen (*burnout*) ovat yleistä (McCarthy, 2019; Schelvis ym., 2014). Loppuun palaminen onkin yleensä kroonisen stressin aikaansaama lopputulos (Cancio ym., 2018; Wong ym., 2017). Stressiä voi aiheuttaa muun muassa suuri työkuorma (Cancio ym., 2018; Collie ym., 2012), ammatillisen tunnustuksen puute, puutteelliset opetusvälineet ja huonot suhteet kollegoihin (Boyle ym., 1995; Wong ym., 2017). Lisäksi johdon tuen puute voi olla yksi tekijä opettajien stressille ja opettajien irtisanoutumisille (Gu, 2014). Tutkimusten mukaan osa opettajista harkitsee myös mahdollisuutta siirtyä varhaiseläkkeelle tai eläkkeelle (Schelvis ym., 2014; Seibt ym., 2005).

Opettajan resilienssin voidaan ajatella olevan stressaavasta tilanteesta palautumista. Kyky olla resilientti ei siis liity ensisijaisesti kykyyn toipua traumaattisista kokemuksista tai tapahtumista, vaan pikemminkin kykyyn ylläpitää tasapainoa ja sitoutumista jokapäiväisessä opetustyössä ja kykyä jatkaa eteenpäin kohdatessa haasteita. (Gu & Day, 2013.) Opettajan resilienssi on myös kykyä palautua työstä

ja palauttaa omat voimavarat tai mieliala nopeasti ja tehokkaasti vastoinkäymisten jälkeen (Sammons ym., 2007).

Opettajien resilienssi kuvataan tutkimuksissa myös ajan myötä tapahtuvaksi kehitysprosessiksi, johon sisältyy kyky sopeutua erilaisiin tilanteisiin ja jopa lisätä osaamista epäsuotuisissa olosuhteissa (Bobek, 2002). Resilienttiys ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan se voi vaihdella (Gu, 2014). Silti monissa tutkimuksissa kuvataan, että resilienssiä on mahdollista kehittää. Tällöin merkittävää on muun muassa opettajan työympäristö ja opettajan ammatillisen sitoutumisen taso. (esim. Beltman & Mansfield, 2018; Gu, 2014, 2018; Wosnitza & Peixoto, 2018.)

Boonin (2020) mukaan resilienssi on alkujaan nähty opettajan ominaisuutena (*conceived*), mutta myöhemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajan resilienssi ei ole pelkästään ominaisuus. Boon jaottelee opettajien resilienssin myös havaittuun (*perceived*) resilienssiin ja elettyyn (*lived-in*) resilienssiin, jolloin tarkastelussa huomio kiinnittyy opettajan havaintoihin ja toimintaan työelämässä. Tutkimukseni kohdistuu näistä erityisesti *perceived*-tasolle eli siihen, miten opettajat itse käsittävät resilienssin. Opettajan resilienssi voidaan määritellä myös kapasiteetiksi eli kyvyksi, prosessiksi tai lopputulokseksi. Tällöin resilienssi liittyy opettajan kykyyn valjastaa henkilökohtaiset ja kontekstuaaliset voimavaransa selvittääkseen työn haasteista. Tämän kaltaisessa prosessissa henkilökohtaiset ja kontekstuaaliset voimavarat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tällaisissa tilanteissa opettajat valjastavat erilaisia keinoja prosessinomaisesti saavuttaakseen toivotun lopputuloksen, mikä voi olla esimerkiksi ammatillista sitoutumista, innostusta, työtyytyväisyyttä ja hyvinvointia. (Mansfield ym., 2016a.) Gu (2014) määrittää opettajan resilienssin olevan niin sanottu dynaaminen ominaisuus, jolloin resilienssi on enemmän kuin pelkästään vastoinkäymisistä ja takaiskuista palautumista, se on opettajan kykyä nähdä työn moraalinen tarkoitus, ammatillista sitoutumista ja halua mahdollistaa oppiminen. Gun mukaan opettajan resilienssiin voivat vaikuttaa opettajan ammatti-identiteetti, suhteet kollegoihin ja johdon tuki (Gu, 2014).

Brunetti (2006) määrittelee opettajien resilienssin ominaisuudeksi, jonka avulla opettajat voivat säilyttää sitoutumisensa laadukkaaseen työhönsä haastavista olosuhteista ja toistuvista takaiskuista huolimatta. Hänen mukaansa resilientit opettajat pystyvät haasteita kohdatessaan ylläpitämään resilienssiä ja jatkamaan työssään sekä jaksavat kannustaa opiskelijoitaan opinnoissa eteenpäin (Brunetti, 2006). Työhönsä sitoutuneet opettajat ovat yleensä avoimia uusille ideoille ja halukkaita kokeilemaan uusia menetelmiä, he tekevät suunnitelmia laajemmin ja ottavat niissä huomioon myös organisaation tason. He ovat innostuneita, ymmärtävät ja tukevat opiskelijoita ja kokevat työssään jopa ”flow” -tiloja. (Wenström ym., 2018.) Työstään vähemmän innostuneet opettajat puolestaan välttelevät ongelmien käsittelyä ja vetäytyvät (Nisilä, 2015). Voisikin ajatella, että opettajien resilienssiä voidaan vahvistaa tarjoamalla suoriutumista edistävät työolosuhteet ja oikea-aikaista tukea (ks. esim. Day & Gu, 2014).

Opettajan resilienssi voi näyttäytyä myös erityisenä selviytymisstrategiana, jota opettaja käyttää kokiessaan epäsuotuisan tilanteen. Se on kykyä selviytyä henkilökohtaisista ongelmista ja ympäristön stressitekijöistä ja kykyä palautua haasteiden edessä sekä ylläpitää hyvinvointia (Castro ym., 2010; Oswald ym., 2003). Taitin (2008) mukaan resilienssi liittyy tunteiden säätelyyn ja tehokkaaseen vuorovaikutukseen sosiaalisissa ympäristöissä, tapaan olla vuorovaikutuksessa ympäristön tapahtumien kanssa ja keinoon aktivoitua ja palautua kohdatessa stressiä (Tait, 2008). Pattersonin ja muiden mukaan (2004) resilientti opettaja käyttää energiaa hankalissa tilanteissa tehokkaasti saavuttaakseen oppilaitoksen määrittämät tavoitteet (Patterson ym., 2004). Opettajat, jotka hyödyntävät näitä henkilökohtaisia, ammatillisia ja sosiaalisia voimavaroja, eivät vain palaudu, vaan voivat myös menestyä ammatillisesti, kokea työtyytyväisyyttä ja hyvinvointia (Wosnitza ym., 2014).

Hascher ja muut (2021) tarkastelivat tammikuun 2010 ja kesäkuun 2020 välisenä aikana julkaistuja vertaisarvioituja artikkeleja, joiden aiheena oli joko opettajien hyvinvointi tai opettajien resilienssi. Tutkimus kattoi kaiken kaikkiaan 81 vertaisarvioitua artikkelia, joiden analyysi paljasti neljä erilaista lähestymistapaa opettajan resilienssin ja hyvinvoinnin väliseen yhteyteen. (Hascher ym., 2021.) Ensinnäkin käsitteet hyvinvointi ja resilienssi ovat monissa tutkimuksissa esitetty rakenteellisesti samankaltaisina. Termejä on käytetty tutkimuksissa sekaisin puhuttaessa esimerkiksi opettajille tärkeistä asioista tai puhuttaessa positiivisista tunteista. Käsitteet tunnustettiin toisiinsa liittyviksi. Toisissa tutkimuksissa opettajan resilienssi ja hyvinvointi nähtiin toistensa osatekijöinä, jolloin resilienssi oli osa opettajan hyvinvointia tai hyvinvointi oli osa opettajan resilienssiä, eli tutkimukset määrittelevät yhden rakenteen sisältävän myös toisen. Kolmannessa lähestymistavassa opettajien hyvinvointi nähtiin ennustetekijänä, joka on olennainen osa opettajien resilienssin kehittämisen ja parantamisen kannalta. Hyvinvointistrategioiden ja -taitojen soveltamisen kuvattiin johtavan opettajan resilienssiin eli opettajan hyvinvoinnin ajateltiin olevan voimavara, joka ruokkii resilienssiä. Neljännessä lähestymistavassa opettajien resilienssiä pidettiin kykynä ylläpitää, kehittää ja palauttaa opettajien hyvinvointia. Opettajien resilienssiä pidettiin ikään kuin hyvinvointia suojaavana tekijänä. (Hascher ym., 2021.)

Pretsch ja muut (2012) kirjoittavat, että opettajan resilienssin merkitys opettajan hyvinvoinnille ei kata kaikkia hyvinvoinnin aspekteja, mutta resilienssin vaikutus hyvinvoinnin kannalta korostuu nimenomaan opettajan ammatissa verrattuna muihin ammatteihin. Yksilökeskeinen näkökulma opettajan resilienssitutkimuksessa pohtii muun muassa stressin ja uupumisen vaikutusta opettajiin. Esimerkiksi Pretschin ja muiden (2012) mukaan resilienssi on piirre tai henkilökohtainen ominaisuus, joka edistää aktiivisesti hyvinvointia. Toiset määritelmät puolestaan viittaavat siihen, että resilienssi on kyky palautua takaisin, toipua vastoinkäymisistä ja se liittyy läheisesti vahvaan ammatilliseen kutsumukseen ja motivaatioon opettaa (Sammons ym., 2007). Opettajan resilienssiä määrittävät opettajan henkilökohtaiset tekijät,

kuten motivaatio, intohimo työhön, minäpystyvyyssuskomukset sekä ympäristötekijät, kuten kannustava työkuulttuuri, kollegiaalisuus ja yhteistyötä tekevä johtajuus (Mansfield ym., 2016a, 2016b, 2016c). Kitchingin ja muiden (2009) mukaan voi olla hedelmällisempää negatiivisten kokemusten sijaan keskittyä siihen, miten positiiviset työhön liittyvät tapahtumat voivat tehostaa resilienssiä ja rohkaista opettajia sinnikkyuteen. Opettajan resilienssiä voi tukea myös se, että opettaja saa työskennellä vahvuusalueillaan. (Kitching ym., 2009.)

Beltman ja muut (2011) tutkivat uran alkuvaiheessa olevien opettajien resilienssiä ja kykyä selviytyä opetustyössään. Tutkimuksessaan he laativat kattavan kirjallisuuskatsauksen, jossa huomioitiin kaikki vertaisarvioidut julkaisut, joissa opettajan resilienssiä oli tutkittu. Vaikka tutkimuksessa keskityttiin uran alkuvaiheeseen, huomioitiin kirjallisuuskatsauksessa myös jo opettajakokemusta omaavien resilienssiä käsittelevät tutkimukset. Tutkimustuloksena he esittivät opettajan resilienssiin vaikuttavia riskitekijöitä sekä resilienssiä suojaavia tekijöitä. Tutkimuksen mukaan henkilökohtaisia riskitekijöitä olivat muun muassa, ettei opettaja usko itseensä tai ole varma työssään, opettajan haluttomuus hakea apua ja omien toiveiden ja käytännön välinen ristiriita. Asiasyhteyteen tai kontekstiin liittyviä riskitekijöitä olivat puolestaan käyttäytymisen hallinta, opetuksen ulkopuoliset työvelvoitteet, heikossa asemassa olevien opiskelijoiden vaatimukset, resurssien puute, suhteet opiskelijoiden vanhempiin ja vaikeat luokka- tai kouluympäristöt. (Beltman ym., 2011.) Henkilökohtaisia suojaavia tekijöitä olivat epäitsekäät motiivit, pätevyuden ja ylpeyden tunne, motivaatio, sinnikkyys ja pitkäjännitteisyys, sisäinen kontrolli, ennakoiava ongelmanratkaisukyky, omat selkeät ja vahvat näkemykset, kyky reflektoida työtänsä ja ammatilliset pyrkimykset. Kontekstisidonnaisia suojaavia tekijöitä olivat esimerkiksi koulun hallinnollinen tuki, mentorisuhteet, tuki omilta kollegoilta sekä työskentely opiskelijoiden kanssa. (Beltman, 2020; Beltman ym., 2011.) Myös opettajan kohtaamia mahdollisia haasteita nostettiin tutkimuksessa esiin, kuten esimerkiksi haasteet luokassa, häiritsevät opiskelijat, erityistarpeet luokassa, resurssien tai laitteiden puutteet, suhteet työtovereihin, työtaakka, ajanpuute tai huono palkkaus (Beltman ym., 2011).

Resilienssi on moniulotteinen käsite ja sisältää yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia (Brunetti, 2006) ja kyvyn toipua vaikeissa tilanteissa (Sammons ym., 2007). Mansfieldin ja muiden tutkimus osoittaa, että resilienteillä opettajilla on ominaisuuksia, kykyjä ja pätevyyskäsitteitä, joita he käyttävät haastavien tilanteiden voittamiseksi. Mutta samalla tutkijat korostavat, että nämä eri ominaisuudet ja ulottuvuudet toimivat toistensa kanssa päällekkäin. (Mansfield, Beltman ym., 2012.) Resilienssiä määrittävät tekijät voivat vaihdella opettajasta toiseen yksilöllisten ominaisuuksien, kohdattujen haasteiden, käytettävissä olevien voimavarojen ja ympäristökontekstin perusteella. Nämä tekijät voivat vaihdella esimerkiksi iän tai työkokemuksen mukaan. Resilienteillä opettajilla on kyky käyttää erilaisia keinoja ja ominaisuuksia, joita he valjastavat haasteita kohdatessaan. (Southwick ym., 2014.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että resilienssillä on opettajan ammatissa tärkeä rooli (Beltman ym., 2022; Hascher ym., 2021). Tutkimukset auttavat ymmärtämään, miten ja miksi monet opettajat kestävät työn haasteita ja ylläpitävät sitoutumistaan sekä motivaatiotaan jatkuvan muutoksen keskellä (Patterson & Kelleher, 2005). Opettajan resilienssi voi olla työyhteisölle ja koulutusorganisaatiolle merkityksellistä, sillä se tukee opettajan hyvinvointia, sitoutumista, motivaatiota, innostusta ja työtyytyväisyyttä (Mansfield ym., 2016a, 2016b, 2016c). Opettajan resilienssiä käsittelevät tutkimukset tarjoavat hyödyllistä tietoa paitsi opettajille myös koulujen johtajille ja poliittisille päättäjille. Resilienssiä koskeva tutkimus keskittyy asteittaisten ja äkillisten muutosten jaksojen väliseen vuorovaikutukseen ja tarjoaa ymmärrystä siitä, miten muutoksiin tulisi reagoida. Ymmärryksen lisääntyessä koulutuksen järjestäjät ja poliittiset päättäjät voivat havaita puutteita ja tarjota tukitoimia tai muuttaa strategioitaan, jotta opettajat selviävät yhä kovenevista tulostavoitteista.

Nojaan tutkimuksessani määritelmään, jonka mukaan resilienssi on prosessi ja opettajan kykyä joustaa, jopa kasvaa tai kehittyä haasteellisten kokemusten edessä (vrt. Ungar, 2011b). Resilienssi on myös opettajien kykyä suunnata (navigoida) tiensä niihin voimavaroihin, joita he tarvitsevat menestyäkseen. Resilienssiin vaikuttavat useat eri tekijät, kuten yksilölliset ominaisuudet, ikä, kokemus, kohdatut haasteet, olemassa olevat voimavarat ja ympäristö.

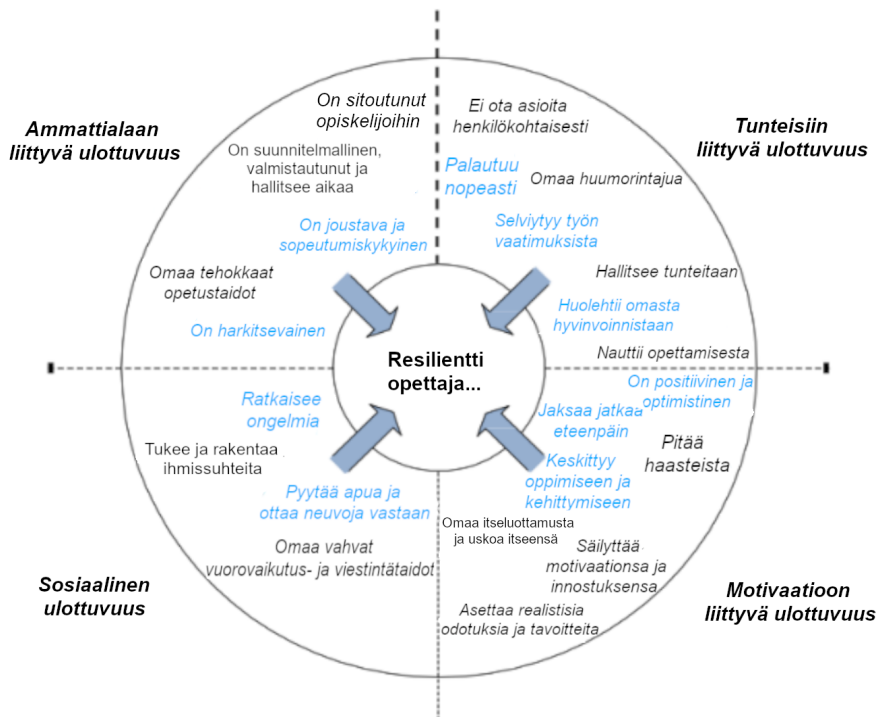
## **2.3 Opettajan resilienssiä kuvaavia teoreettisia malleja**

Esittelen tässä luvussa tarkemmin opettajan resilienssiä kuvaavia teoreettisia malleja. Mallit kuvaavat kansainvälisen opettajien ammatissa tehdyn resilienssitutkimuksen kehittymistä viimeisen viidentoista vuoden ajalta. Esittelen ensin opettajan resilienssin neliulotteisen viitekehysten sekä uran alkuvaiheessa olevalle opettajalle suunnatun mallin. Tämän jälkeen esittelen opettajan resilienssiprosessin sekä hyvinvoinnin ja resilienssin integroivan mallin. Lopuksi esitän yhteenvedon mallien tarjoamista näkökulmista opettajan resilienssiin.

### **2.3.1 Opettajan resilienssin neliulotteinen viitekehys**

Ensiksi esittelen Mansfieldin, Beltmanin ja muiden (2012) luoman neliulotteisen viitekehysten opettajien resilienssistä (kuvio 1). Neliulotteinen viitekehys on kehitetty uran alkuvaiheessa olevia tai juuri valmistuneita peruskouluasteen opettajia tutkimalla, mutta on sovellettavissa myös pidempään työskennelleiden opettajien resilienssin tarkasteluun eri kouluasteilla (ks. esim. Helker ym., 2018). Tutkimuksessa selvitettiin uran alkuvaiheessa olevien opettajien käsityksiä resilienssistä kyselyn avulla. Opettajien resilienssiä tutkittiin nimenomaan sen pohjalta, kuinka opettajat itse ymmärtävät resilienssin ja kuvailevat resilienssiä opettajaa.

Mansfield, Beltman ja muut (2012) pohjaavat tutkimuksensa Kumpferin (1999) laatimaan resilienssin viitekehukseen huomioiden siitä ammatillisen, tunteisiin liittyvän, motivaatioon liittyvän ja sosiaalisen ulottuvuuden. Tutkimuksen aineisto koostui 200 opettajan vastauksesta, joita tutkijat luokittelivat vastausten yleisyyden pohjalta. Neliulotteinen opettajan resilienssin viitekehys korostaa opettajan resilienssin moniulotteista luonnetta, jota tarkastellaan näiden neljän pääulottuvuuden kautta. Kuviossa (kuvio 1) yksittäinen opettaja muodostaa resilienssin ytimen, ja kehystä voidaankin pitää yksilökeskeisenä. Opettajien vastausten pohjalta yleisin ulottuvuus on emotionaalinen eli tunteisiin liittyvä ulottuvuus. Toiseksi yleisin ulottuvuus on opettajien ammattialaan liittyvä ulottuvuus. Kolmanneksi yleisin ulottuvuus on opettajan motivaatioon liittyvä ulottuvuus ja neljänneksi yleisin ulottuvuus kuvaa opettajien resilienssin sosiaalisia näkökohtia. Ulottuvuudet kuvataan toisiaan leikkaavina, ja niissä voi olla yhteisiä tai päällekkäisiäkin teemoja. Onkin tärkeää huomata, että neliulotteinen viitekehys pikemminkin ilmentää resilienssin moniulotteisuutta kuin antaa yksiselitteistä vastausta yksittäisen opettajan resilienssin tasosta. Viitekehys auttaa ymmärtämään yksilöön eli opettajaan liittyviä tekijöitä, jotka lopulta vaikuttavat kykyyn kohdata haasteita työssä ja elämässä ylipäättään. (Mansfield, Beltman ym., 2012.)



Kuvio 1. Opettajan resilienssin neliulotteinen viitekehys (mukailen Mansfield, Beltman ym., 2012, s.15; käänös Eelis Pirttimaa)

Yleisin tunteisiin liittyvä ulottuvuus, pitää sisällään sellaisia tunteisiin ja tunneälyyn liittyviä ominaisuuksia, jotka auttavat opettajaa käsittelemään tunteitaan, myös kielteisiä tunteitaan. Tämä ominaisuus auttaa opettajaa nauttimaan myönteisistä hetkistä, löytämään opettamisen ilon hyödyntämällä huumoria ja olemaan ottamatta kiperiä tilanteita henkilökohtaisesti. Tunteisiin liittyvää ulottuvuutta kuvaa tunteiden hallinta ja stressin sietokyky, jolloin opettajalla on hyvä huumorintaju ja kyky palautua ja säädellä tunteitaan. (Mansfield, Beltman ym., 2012.) Papatraianoun ja Le Cornun (2014) mukaan emotionaalinen tuki on ratkaiseva tekijä etenkin uran alkuvaiheessa olevan opettajan selviytymiselle opettamisen haasteista. Myös uupumisen syyt voivat selittyä opettajan työn emotionaalisella luonteella (Schutz & Zembylas, 2009). Dayn ja Gun (2007b) mukaan opettajat hallitsevat tunteitaan ylläpitääkseen omaa hyvinvointiaan. Opettaminen on tunnettyötä, joka vaatii opettajalta huumoria ja suhteiden luomista opiskelijoihin. (Bobek, 2002; Connell, 1993).

Opettajat käyttävät erilaisia keinoja myös hallitakseen negatiivisia tunteitaan (Mansfield ym., 2016a, 2026b, 2016c). Sosioekologisesta näkökulmasta katsottuna monet haasteet voivat johtaa stressiin ja työuupumukseen. Valmius hallita negatiivisia tunteita on tärkeä taito tunteiden säätelyn ja selviytymisen kannalta. Koska tunteet muodostavat myös yhden resilienssin ulottuvuuden on opettajan hyvä osata hallita niitä eri keinoin. Beltman ja Poulton (2019) kokosivat keinoista neljä luokkaa, jotka ovat odottaminen, arviointi, ongelman ratkaisutaidot ja oma aktiivisuus. Odottamisen luokkaan sisältyy tarkempia toimia, kuten syvään hengittäminen tai poistuminen tilanteesta muutaman sekunnin ajaksi. Arvioinnin luokkaan sisältyy kokonaiskuvan katsominen tai toisen henkilön näkökulman kuvittelemisen ja asemaan asettuminen. Ongelmanratkaisun luokkaan liittyvät ryhmätöytäidot ja keskustelut kollegiaalisten verkostojen kanssa. Aktiivinen opettaja valmistautuu paremmin tuleviin vaikeisiin tilanteisiin. Aktiivisia harjoitteita voivat olla työn ulkopuoliset harrastukset, kuten liikunta. Edellä esitettyjä keinoja on mahdollista käyttää myös peräkkäisenä keinona hallita tunteita stressaavissa tilanteissa. (Beltman & Poulton, 2019.)

Opettajan resilienssin neliuloitteisen viitekehysten toiseksi yleisin ulottuvuus on ammattialaan ulottuvuus, joka sisältää näkökulmia opettajan organisointikyvystä, työhönsä valmistautumisesta, tehokkaasta opettajuudesta, esimerkiksi opetustaitojen käytöstä ja oman osaamisen reflektoinnista. Ulottuvuus pitää sisällään opettajan taidot ja kompetenssin, luokkahuoneen hallinnan, jossa opettaja mahdollistaa tehokkaan oppimisen ja on joustava ja sopeutumiskykyinen. (Mansfield, Beltman ym., 2012.)

Kolmanneksi yleisin ulottuvuus kuvaa motivaatiota. Motivaatioon liittyvässä ulottuvuudessa opettajalle ominaista on tehokkuus, jatkuva kehittyminen työssä sekä sinnikkyys. Ulottuvuudessa opettajalla on itseluottamusta ja uskoa itseensä, varmuutta toimia työssään ja hän keskittyy oppimiseen ja kehittymiseen. Opettajalla on realistisia odotuksia ja hän on positiivinen ja optimistinen. (Mansfield,

Beltman ym., 2012.) Motivaation merkitys on noussut esiin myös muissa opettajan resilienssiä käsittelevissä tutkimuksissa. Kitching ja muut (2009) kuvaavat tutkimuksissaan opettajan motivaation ja resilienssin välistä suhdetta ja myös Gu ja Day (2007) nostavat tutkimuksissaan esiin opettajan sisäisen motivaation merkityksen, joka on heidän mukaansa tärkeä voimavara opettajalle. Heidän tutkimuksissaan nousee esiin myös opettajan sinnikkyys, itseluottamus, odotukset ja tavoitteet.

Neliulotteisen viitekehyksen neljäs ulottuvuus, sosiaalinen ulottuvuus, pitää sisälleen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä näkökohtia, joissa ominaista on verkostojen ja niiden myötä saadun tuen merkitys. Sosiaalisessa ulottuvuudessa opettajalla on kyky pyytää muilta apua, hän omaa ihmissuhdetaidot, hänellä on kyky ottaa vastaan neuvoja muilta ja hänellä on ammatilliset ja henkilökohtaiset suhdeverkot. (Mansfield, 2020; Mansfield, Beltman ym., 2012; ks. myös Mansfield, Price ym., 2012.) Opettajan resilienssin neliulotteisessa viitekehyksessä perheen sosiaalisen tuen merkitys ei noussut vahvasti esiin, vaikka aiempien muiden tutkimusten mukaan (ks. esim. Day, Stobart ym., 2006; Howard & Johnson, 2004) työtovereiden ja perheen tuki on tärkeä resilienssitekijä.

Opettajan resilienssin neliulotteisessa viitekehyksessä kuvataan katkoviivalla sitä, kuinka teemat voivat ylittää eri ulottuvuuksia. Tämä kuvaa opettajan resilienssin moniulotteisuutta ja osoittaa sen, että opettajan resilienssitutkimuksessa myös kontekstilla, kuten tapahtumalla, vuorovaikutuksella, paikalla tai organisaatiolla, on vaikutusta opettajan resilienssiin. (Mansfield, Beltman ym., 2012.) Tätä neliulotteista viitekehystä on sovellettu myös yliopisto-opettajan resilienssitutkimuksessa. Tähän yliopisto-opettajien resilienssiä käsittelevään tutkimukseen osallistui 26 yliopisto-opettajaa Saksasta ja Australiasta. Tutkimuksessa nousi esiin yliopisto-opettajan resilienssitekijöinä muun muassa työkuorma, ajanhallinta ja tasapainottelu työn ja perheen välillä. Yliopisto-opettajille luodussa neliulotteisessa mallissa huomioitiin nämä erityispiirteet. (Helker ym., 2018.) Viitekehys on hyvin samankaltainen kuin alkuperäinen vuodelta 2012, mutta siihen on muun muassa lisätty yksintyöskentely yhtenä yliopisto-opettajan työtä kuvaavana ominaisena tekijänä.

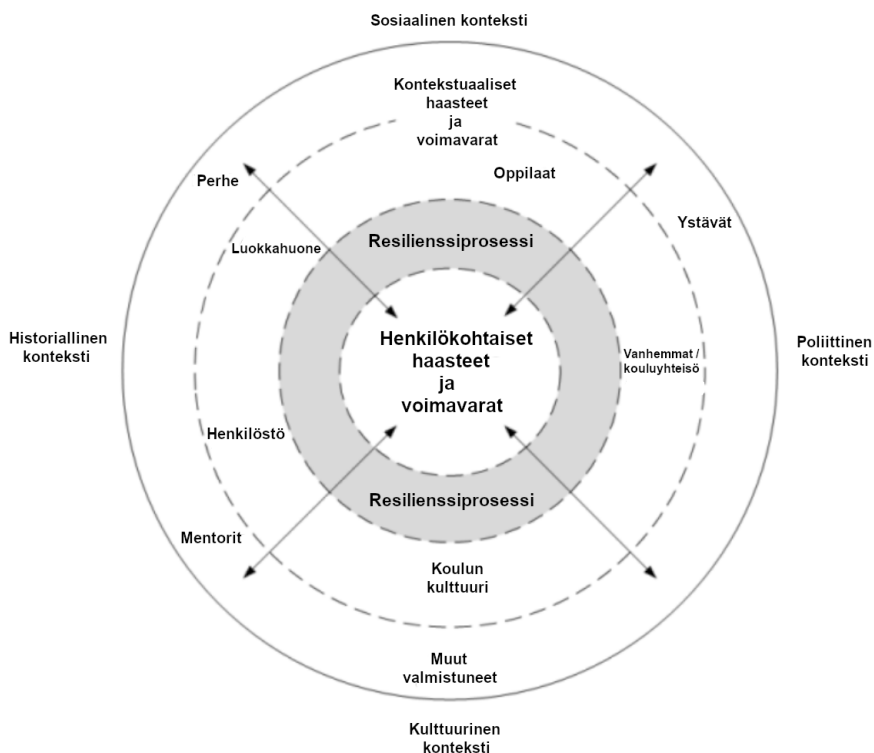
Vähitellen opettajan resilienssitutkimuksissa tutkijat alkoivat painottaa resilienssiprosessissa sitä, millaisia keinoja opettajat käyttävät voittaakseen kohtaamiaan haasteita. Opettajien resilienssiin vaikuttavat yksilölliset ominaisuudet vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Gu & Li, 2013).

### **2.3.2 Uran varhaisessa vaiheessa olevan opettajan resilienssimalli**

Uran varhaisessa vaiheessa olevat opettajat ovat ensimmäisinä työvuosinaan useiden haasteiden edessä, mikä voi lisätä loppuunpalamisen riskiä (Gavish & Friedman, 2010). Näitä haasteita ovat esimerkiksi se, ettei uran alkuvaiheessa opettaja hae riittävästi itselleen apua tai opettajan ongelmanratkaisutaidot ovat vielä puutteelliset. Haaste on myös, jos työnkuva ei olekaan sitä, mitä opettaja kuvitteli sen olevan. Tutkimusten myötä on kuitenkin tunnistettu henkilökohtaisia tekijöitä, jotka aut-

tavat opettajaa selviytymään. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi sisäinen motivaatio, sitoutuminen ja ongelmanratkaisutaidot. (Mansfield ym., 2014.)

Esittelen seuraavaksi uran varhaisessa vaiheessa olevan opettajan resilienssimallin (kuvio 2), jossa prosessinäkökulma nousee vahvemmin kuvaamaan resilienssiä prosessina henkilökohtaisten ja kontekstuaalisten haasteiden ja voimavarojen yhteydessä. Tässä mallissa myös historiallinen, poliittinen, kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti korostuvat. Uran alkuvaiheessa olevalle opettajalle sekä henkilökohtaiset että kontekstuaaliset voimavarat ovat molemmat siis tärkeitä. (Mansfield ym., 2014.) Tässä mallissa on hyödynnetty edellä esitetyn neliuloitteisen viitekehyksen tuloksia sekä Beltmanin ja muiden (2011) tutkimuksen tuloksia. Kuviossa sisäympyrä kuvaa neliuloitteisen mallin henkilökohtaisia näkökohtia, jotka voivat toimia joko haasteena tai voimavarana. Ulkokehälle siirryttäessä kuvataan opettajan työhön vaikuttavia kontekstuaalisia tekijöitä.



Kuvio 2. Uran varhaisessa vaiheessa olevan opettajan resilienssimalli (mukaillen Mansfield ym., 2014, s. 6; käänös Eelis Pirttimaa)

Kuviossa 2 ulommilla kehillä kuvataan tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan resilienssiin, kuten perhe, kollegat, ystävät ja mentorit. Sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit voivat joko tuoda tukea tai viedä voimavaroja. Resilienssiprosessi on kuvattu

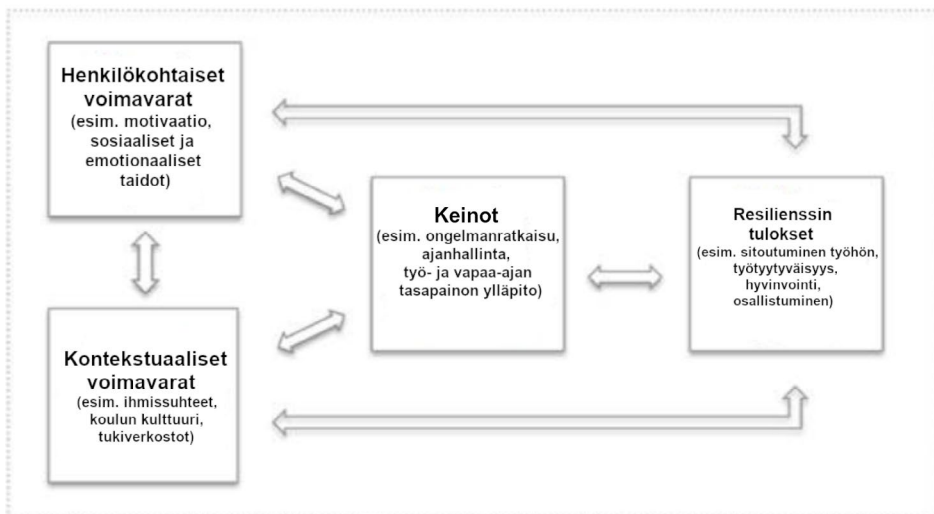
harmaalla, mikä tukee ajatusta, että resilienssi on prosessi, jossa opettaja käyttää erilaisia keinoja kohdatessaan haasteita (Mansfield ym., 2014; ks. myös Castro ym., 2010). Mansfieldin ja muiden (2014) mukaan tutkimuksen otos ei ollut suuri, mutta tutkimuksesta nousi esiin ystävien ja läheisten merkityksen korostuminen, etenkin aloittavalle opettajalle koulun ulkopuolinen verkosto on merkityksellinen. Tutkimuksessa suhteiden merkitys jakautui kolmelle eri tasolle. Ensimmäisenä oli luokkataso opiskelijoiden kanssa, toisena suhteet henkilöstöön ja vanhempiin ja kolmantena nousivat koulun ulkopuoliset suhteet. (Mansfield ym., 2014.) Myös Le Cornu (2013) ja Ebershön (2014) nostivat tutkimuksissaan verkostojen ja ihmis-suhteiden merkityksen opettajan resilienssin kehittämisessä. Usein ne opettajat, joilla on perheen tuki taustalla, säilyttävät sitoutumisen työhönsä haasteista huolimatta (Papatraianou & Le Cornu, 2014).

### **2.3.3 Opettajan resilienssiprosessi**

Seuraavaksi esittelen opettajan resilienssiprosessin, jonka Mansfield ja muut (2016a, 2016b) kehittivät Building Resilience in Teacher Education (BRiTE) -projektin tuloksena. Yksilöllisten ja kontekstuaalisten tekijöiden hyödyntäminen tutkittaessa opettajien resilienssiä on lisännyt ymmärrystä resilienssistä ja mahdollistanut monenlaisia tutkimusmenetelmiä. Projektissa tutkittiin opettajaksi opiskelevien ja opettajana toimivien peruskoulun opettajien resilienssiin liittyviä tekijöitä. Viitekehys rakentui Mansfieldin ja muiden (2016b) kattavan kirjallisuuskatsauksen myötä, jossa tarkastelussa oli vuosien 2000-2014 aikana julkaistut artikkelit hakusanoilla ”*teach*”, ”*resilience*” ja ”*resilient*”. Tuloksena syntyi viitekehyyksen lisäksi katsaus resilienssitekijöistä ja verkkoympäristö, jota Australiassa opettajien kouluttajat voivat hyödyntää. (Mansfield ym., 2016a.)

Verkkoympäristöön rakentui viisi eri moduulia (Mansfield ym., 2016a, 2016b). Lyhenne BRiTE tarkoittaa sanoja Building resilience (B), Relationships (R), Wellbeing (i), Taking initiative (T) ja Emotions (E). Näistä ensimmäinen teema on resilienssin rakentaminen, joka pohjaa kysymykseen, mitä resilienssi on ja miksi sillä on merkitystä opettajille. Toisena teemana ovat suhteet eli tukiverkostojen ylläpitäminen ja uusien suhteiden rakentaminen kouluissa. Kolmantena teemana on hyvinvointi, mikä sisältää henkilökohtaisen hyvinvoinnin sekä työn ja yksityiselämän tasapainon teemoja. Neljäntenä on oma-aloitteisuuden teema, jossa käsitellään ongelmanratkaisun, jatkuvan ammatillisen oppimisen, kommunikoinnin sekä motivaation teemoja. (Mansfield ym., 2016a; Mansfield ym., 2016b.) Viimeisenä moduulina on tunteiden osio, mikä pitää sisällään optimismin kehittämisen, tunnetietoisuuden lisäämisen ja tunteiden hallinnan teemat. BRiTE-mallin tarkoitus on auttaa opettajia valjastamaan henkilökohtaisia ja kontekstisidonnaisia voimavaroja heidän kohdatessaan haasteita. Merkittävä tulos BRiTE-verkkomodulleissa on se, että opettajat ymmärtävät tämän avulla paremmin, mitä resilienssi tarkoittaa, eli ei pelkästään ponnahtamista takaisin, vaan pikemminkin ponnahtamista eteenpäin. (Mansfield ym., 2016a.)

Tämän BRiTE-mallin myötä syntyneen verkkoympäristön lisäksi Mansfield ja muut (2016a) laativat opettajan resilienssiprosessin pohjaten jo esitettyihin aikaisempiin tutkimuksiin opettajan resilienssistä (Beltman ym., 2011; Mansfield, Beltman ym., 2012; Mansfield ym., 2014). Mansfield ja muut (2016a, 2016b, 2016c) kuvaavat opettajan resilienssiprosessin kapasiteettina, prosessina ja myös lopputuloksena, jossa resilienssiin liittyvät henkilökohtaiset voimavarat ja kontekstuaaliset voimavarat ovat vuorovaikutuksessa yksilön resilienssiprosessissa. Mansfield ja muut (2016a, s. 5) esittävät resilienssiprosessin (kuvio 3) mukaillen Biggsin ja Mooren mallia vuodelta 1993 (Biggs & Moore, 1993). Biggs ja Moore tarkastelivat tutkimuksessaan opetuksen ja oppimisen suhdetta prosessina, mutta tässä Mansfieldin ja muiden (2016a) luomassa kuviossa tarkastellaan opettajan resilienssiä prosessina (kuvio 3).



Kuvio 3. Opettajan resilienssiprosessi (mukaillen Mansfield ym., 2016a, s. 5; käännös Eelis Pirttimaa)

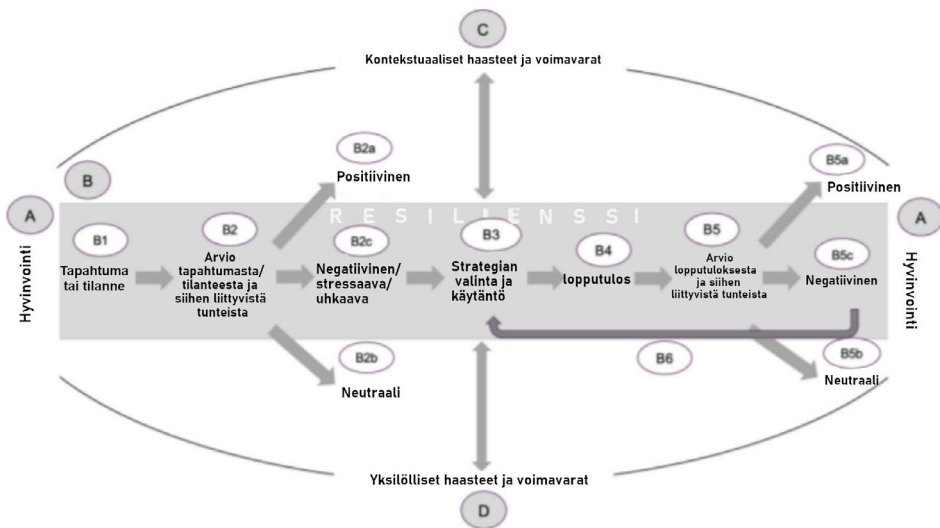
Opettajan resilienssiprosessissa opettajan resilienssiin vaikuttavista henkilökohtaisista voimavaroista nousi esiin useita tekijöitä. Näitä olivat muun muassa motivaatio, työn tehokkuus, työn tarkoitus, optimismi, sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, aloitekyky, kutsumus, toivo, empatia, korkeat odotukset, arvot ja rohkeus. Kontekstuaalisina voimavaroina nousivat esiin ihmissuhteet, johdon tuki, suhteet kollegoihin ja opiskelijoihin, mentoroinnin merkitys sekä koulukulttuuri. Myös luottamus, tunnustus, autonomia, perehdytysohjelmat, osallistumismahdollisuudet, yhteistyö, perheen tuki, sosiaaliset verkostot sekä tukiverkostot nähtiin kontekstuaalisina voimavaroina.

Resilienssiprosessissa korostuu vuorovaikutuksen merkitys sekä yksilön kyky valjastaa omia voimavaroja ja käyttää tiettyjä keinoja saavuttaakseen toivotun lopputuloksen. Resilienssi-keinoja opettajan resilienssiprosessissa ovat muun muassa työn ja perhe-elämän tasapainon ylläpitäminen, ongelmanratkaisutaidot, ammatillinen osaaminen, tavoitteiden asettelu, rajojen asettaminen, reflektio, huumori, viestintä, avun hakeminen, uskonto, ajanhallintataidot, sinnikkyys, tunteiden säätely, mahdollisuuksien etsiminen, mindfulness ja itsereflektio.

Toivottuna lopputuloksena resilienssiprosessissa on opettajan hyvinvointi, sitoutuminen, työtyytyväisyys, innostus, kuulumisentunne, vastuunotto, intohimo ja nautinto. Resilienssin ajatellaan kehittyvän kokemuksen ja ajan myötä, ja tulokset voivat vaikuttaa opettajan tulevaisuuden voimavaroihin ja keinoihin. Kuviossa kaksisuuntaiset nuolet kuvaavat, kuinka prosessi ei ole tiukasti lineaarinen, vaan voimavarat ja keinot toimivat vuorovaikutuksessa molempiin suuntiin niin sanotusti sykleissä.

### 2.3.4 Opettajan hyvinvoinnin ja resilienssin integroiva malli

Lopuksi esittelen Hascherin ja muiden (2021) Aligning wellbeing and resilience in education (AWaRE) -mallin, jonka avulla hyvinvoinnin ja resilienssin eroja on mahdollista ymmärtää tarkasteltaessa nimenomaan opettajia ja opettajan ammattia. Kyky ylläpitää hyvinvointia ja vastata resilienssillä ammatillisiin haasteisiin on arvokas kyky opettajille (Hascher ym., 2021). Tämä malli voi toimia pohjana uusille tutkimuksille, joissa tarkastellaan opettajien hyvinvoinnin ja opettajien resilienssin kehittymistä. Mallin avulla on mahdollista lisätä opettajien tietämystä resilienssiprosessista. Tämä malli perustuu ajatukseen, että opettajan resilienssi on yksilöllinen prosessi, joka toimii välittäjänä opettajan hyvinvointikokemuksen välillä.



Kuvio 4. Opettajan hyvinvoinnin ja resilienssin integroiva AWaRE-malli (mukaillen Hascher ym., 2021, s. 7; käännös Eelis Pirttimaa)

Tässä mallissa hyvinvointi (A) sijoitetaan kuvion alkuun ja loppuun sillä ajatuksella, että hyvinvointi on resilienssiprosessin (B) lähtökohta ja lopputulos. Kuvion sisällä kuvataan, miten prosessiin eli resilienssikykyyn vaikuttavat opettajan kohtaamat haasteet ja voimavarat. Malli keskittyy yksittäiseen opettajaan, jolla on useita henkilökohtaisia ominaisuuksia (D), mutta huomioi sen, että samalla opettaja elää ja työskentelee useissa dynaamisissa ja muuttuvissa konteksteissa (C). Yksilöllisiä ja kontekstuaalisia tekijöitä on analysoitu sen mukaan, missä suhteessa ne aiheuttavat riskejä tai missä määrin niillä on suojaava tehtävä (ks. myös Beltman ym., 2011). Myös kontekstuaalinen näkökulma on tärkeä, sillä opettajan resilienssiprosessi voi olla erilainen eri koulukulttuureissa riippuen esimerkiksi tavasta johtaa, tehdä yhteistyötä tai sosiaalisista suhteista. Tämän mukaan koulukulttuuri vaikuttaa siis suoraan resilienssiprosessiin. (Hascher ym., 2021.)

Hyvinvoinnin heikkeneminen voi käynnistää resilienssiprosessin, jonka aktivoiminen (B) taustalla on yksittäinen tapahtuma tai tilanne, kuten esimerkiksi joukko tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa kielteisesti opettajan hyvinvointiin ja jotka arvioidaan negatiiviseksi tai epämiellyttäväksi (B1). Tällaisessa tilanteessa tai tapahtumassa on kyseessä henkilökohtainen uhka tai stressi. Negatiivinen kokemus tai tunne voi olla muun muassa vihaa, ahdistusta, tyytymättömyyttä, häpeää tai syyllisyyttä. Tätä mallia tukee yleinen käsitys siitä, että opettaja pyrkii yksilönä yleensä ylläpitämään hyvinvointiaan ja arvioi päivittäisiä tapahtumia ja tilanteita hyvinvointinsa suhteen (B2). Nämä hyvinvointikokemukset voivat olla osittain alitajuisia tai täysin tietoisia, ja ne perustuvat kontekstuaalisiin ja yksilöllisiin voimavaroihin ja haasteisiin. Jos tapahtuma tai tilanne vaikuttaa positiiviselta tai neutraalilta, prosessi ei käynnisty, koska opettajan hyvinvoinnille ei ole uhkaa. Jos tapahtumaa tai tilannetta arvioidaan negatiivisesti resilienssiprosessi aktivoituu. Tämän prosessin tavoite on palauttaa yksilön hyvinvointi. (Hascher ym., 2021.)

Prosessissa on kuvattu tarkasti, miten arvioinnin jälkeen opettaja valitsee keinoja, jotka johtavat tiettyyn lopputulokseen. Lopputulos voi olla hyvinvoinnin kannalta positiivinen, neutraali tai negatiivinen. Prosessi kestää niin pitkään, kunnes opettajan hyvinvointi on taas saavutettu. Tämän resilienssiprosessin ajatellaan voivan toimia hyvinvointikokemuksen tapaan eri tietoisuuden tasoilla ja siten olla yksilön tietoisuuden ulkopuolella. Mallissa on huomioitu nuolin myös se, että eri ihmissuhteet ja suhteet kollegoihin voivat vaikuttaa prosessin kulkuun. (Hascher ym., 2021.)

Opettajan hyvinvoinnin ja resilienssin integroivan mallin keskeisin tarkoitus on siis esittää tilanne tai tapahtuma, joka voi häiritä opettajan hyvinvointia. Kun tapahtuma tai tapahtumasarja on mallissa luokiteltu negatiiviseksi, stressaavaksi tai opettajan hyvinvoinnin uhaksi, opettaja valitsee keinon tai keinot, joiden tarkoituksena on palauttaa hyvinvointi tasolle, jonka opettaja arvioi positiiviseksi. Ungaria (2012) mukaillen tätä voitaisiin pitää voimavarojen valjastamisena, eli resilienssiprosessin tavoitteena on hyvinvoinnin palauttaminen.

### **2.3.5 Mallien yhteenveto ja vertailu**

Näiden kaikkien edellä esitettyjen opettajan resilienssiä tutkivien mallien taustalla on nähtävissä Beltmanin ja muiden (2011) laatima kirjallisuuskatsaus. Jokainen tämän jälkeen julkaistu malli on tuonut kuitenkin jotain uutta opettajan resilienssitutkimuksen kentälle. Beltman ja muut (2011) kuvaavat tutkimuksensa tuloksena opettajan resilienssin henkilökohtaisia ja kontekstuaalisia suojaavia tekijöitä sekä haasteita, joita opettajat kohtaavat työssään. Henkilökohtaisina tekijöinä opettajan resilienssiin voivat vaikuttaa opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten itse-tehokkuus, vahvat verkostot sekä itsestä huolehtimisen taidot. Kontekstuaalisina tekijöinä opettajan resilienssiin voivat vaikuttaa esimerkiksi johdon tai mentorin tuki, työskentely opiskelijoiden kanssa tai opettajan oman perheen tuki. (Beltman ym., 2011.)

Opettajan yksilökeskeisessä neliulotteisessa viitekehyksessä hyödynnettiin Beltmanin ja muiden (2011) tutkimuksen tuloksia yhdistäen siihen Kumpferin (1999) resilienssin viitekehysten neljä elementtiä. Tämä neliulotteinen viitekehys koostuu tunteisiin liittyvästä ulottuvuudesta, ammattialaan liittyvästä ulottuvuudesta, motivaatioon liittyvästä ulottuvuudesta sekä sosiaalisesta ulottuvuudesta. Viitekehukseen rakennettu neliulotteisuus avaa opettajan resilienssin moniulotteisuutta, mutta selkeitä rajanvetoja eri ulottuvuuksien välille ei ole mahdollista tehdä, sillä jokaisella opettajalla on erilaiset henkilökohtaiset ominaisuudet ja voimavarat. (Mansfield, Beltman ym., 2012.)

Tämän mallin jälkeen julkaistussa uran varhaisen vaiheen opettajan resilienssimallissa (Mansfield ym., 2014) on integroituna sekä henkilökohtaiset että kontekstuaaliset voimavarat ja opettajien kohtaamat haasteet. Mallin ydin kuvaa opettajan voimavaroja ja haasteita, mutta tähän malliin tutkijat ovat lisänneet myös resilienssiprosessin kuvaamaan opettajan resilienssin prosessimaisuutta. Tämä malli on samankaltainen nelikenttä kuin neliulotteinen opettajan resilienssimalli, mutta nyt prosessimaisuus nousee siis selkeämmin esiin. Mallissa puhutaan ulottuvuuksien sijaan konteksteista, jotka ovat sosiaalinen, poliittinen, kulttuurinen sekä historiallinen konteksti. Koska malli kuvaa uran varhaisen vaiheen opettajan resilienssiä, on esimerkiksi kulttuurisessa kontekstissa huomioitu muut valmistuvat opettajat ja heidän tukensa toinen toisilleen. Tässä mallissa ihmissuhteilla on tärkeä vaikutus uran alkuvaiheen opettajalle, olivat ne sitten suhteet opiskelijaan, koulutasolla muuhun henkilöstöön, lasten vanhempiin tai koulun ulkopuolisia suhteita. Mallissa korostuu myös resilienssiprosessin dynaamisuus henkilökohtaisten ja kontekstisidonnaisten haasteiden ja voimavarojen välillä.

BRiTE-mallissa on nähtävissä edellä esitettyjen mallien elementtejä rakennettuna verkkomoduleiksi. Mallia on laajasti käytetty opettajankoulutuksessa Australiassa, mutta verkkomodulit ovat tarjolla myös kansainvälisesti. Vaikka elementit on alkujaan rakennettu perusopetukseen, on niitä kansainvälisesti hyödynnetty eri maissa ja eri kouluasteilla (Mansfield ym., 2021). BRiTE-malli, opettajille laadittu verkkoy-

päristö ja sen myötä syntynyt opettajan resilienssiprosessi syventävät edellä esitettyjä malleja entisestään. BRiTE-malli alkaa resilienssin käsitteestä kuvaten, mitä on resilienssi ja miksi sillä on merkitystä. Tässä mallissa huomioidaan myös reflektion merkitys mentorin kanssa. Mallissa edetään vaiheittain ihmissuhdekysymyksiin, jotka pitävät sisällään tukiverkostot, niiden rakentamisen kouluissa ja vuorovaikutustaidot. Hyvinvointiosiossa korostuvat opettajan henkilökohtainen hyvinvointi, tasapaino työn ja yksityiselämän kanssa ja ajanhallintataidot. Oma-aloitteisuus- ja motivaatio-osa-alue pitää sisällään ongelmanratkaisutaitoja, jatkuvaa oppimista, motivaation ylläpitoa ja tarvittaessa opettajan taitoja hakea apua. Tunteiden osa-alueessa korostuu tunnetietoisuuden asiat, empatia, rohkeus ja huumori. BRiTE-malli on kansainvälisesti useissa maissa käytetty ja testattu, ja sitä seurannut Staying BRiTE -verkosto jatkaa edelleen opettajien resilienssitutkimuksen kansainvälistä kehittämistä (Mansfield ym., 2021).

BRiTE-mallin kanssa samoihin aikoihin, ja myös samojen tutkijoiden laatimana, syntyi mallinnus opettajan resilienssiprosessista. Opettajan resilienssiprosessi (ks. Mansfield ym., 2016a, 2016b, 2016c) kuvaa sitä ajatusta, että opettajan resilienssi nähdään kykynä, prosessina ja lopputuloksena. Mallissa on neljä eri elementtiä: henkilökohtaiset voimavarat, kontekstuaaliset voimavarat sekä keinot, joita opettaja voi käyttää päästäkseen viimeiseen ja neljänteen elementtiin eli resilienssiin lopputuloksena. Opettajan resilienssiprosessin osa-alueet ovat nähtävissä jo edellä esitetyissä malleissa, mutta nyt ne jäsentyvät omaksi prosessikseen. Opettajan resilienssiprosessissa kuvataan nuolin prosessin monimuotoisuutta, ja opettaja voi resilienssiprosessin aikana kulkea elementistä toiseen tilanteen ja kontekstin mukaan. Tämä malli kuvaa myös sitä, kuinka opettaja yksilönä voi valjastaa henkilökohtaisia tai kontekstiin sidottuja voimavarojaan ollakseen resilientti tai tullakseen resilientiksi.

Sama opettajan resilienssiprosessin idea on nähtävissä opettajan hyvinvoinnin ja resilienssin integroivassa mallissa, jossa hyvinvointi on nostettu prosessin alkuun ja loppuun. Tämän mallin ajatuksena on, että hyvinvoinnin heikkeneminen käynnistää resilienssiprosessin. Prosessissa opettaja hyödyntää yksilöllisiä ja kontekstuaalisia voimavarojaan saavuttaakseen hyvinvoinnin. Kontekstuaaliset voimavarat voivat vaihdella, sillä opettaja toimii hyvin dynaamisissa ja muuttuvissa konteksteissa jatkuvasti. Yksilölliset voimavarat voivat olla myös moninaiset, sillä opettaja on yksilö, joka hyödyntää omia henkilökohtaisia voimavarojaan omalla tavallaan, joten prosessi vie aikaa sen verran kuin opettaja yksilönä sitä tarvitsee.

Teoreettinen perehtyneisyys auttaa minua tutkijana ymmärtämään, mitä resilienssi on ilmiönä. Sen avulla suuntaan aineiston hankintaa ja muodostan tutkimuskysymyksen. Mikään malli ei sellaisenaan toimi teoreettisena viitekehystenä, mutta ne luovat perustan omalle tutkimukselleni. Perehdyin tutkimuksen alussa resilienssin käsitteeseen ja opettajien parissa tehtyyn resilienssiä koskeviin tutkimuksiin. Tutkimukseni näkökulmasta merkityksellistä on tarkastella resilienssiä erityisesti

opettajan työkontekstin muutoksissa. Opettajan resilienssi on monimutkainen dynaaminen prosessi, jossa yksilön lisäksi myös ympäristö vaikuttaa siihen, kuinka opettaja suuntaa työssään eteenpäin.

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan tutkimustehtävän ja tutkimuskysymyksen ja avaan tutkimuksen menetelmällisiä valintoja. Kuvaan tarkemmin fenomenografista lähestymistapaa, aineistonkeruumenetelmiä, aineistonkeruun toteutusta sekä aineiston fenomenografista analyysiä eri vaiheineen.

### 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Suomalaisten ammattikorkeakoulujen opettajat työskentelevät muuttuvassa koulutusympäristössä, joka sekä tukee että haastaa heidän resilienssiään. Tietoa ammattikorkeakouluopettajien selviytymisestä työn muutoksissa on kuitenkin verrattain vähän, vaikka juuri opettajien omien kokemusten ja käsitysten tarkastelu antaisi välineitä tukea heitä vaativassa työssään ja auttaisi ottamaan huomioon opettajanäkökulma työn muutoksissa.

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä, kokemuksia ja ymmärrystä resilienssistä. Tutkin, mitkä tekijät edistävät ja haastavat ammattikorkeakouluopettajien resilienssiä heidän käsityksensä mukaan.

Tutkimukselle asetettu pääkysymys on:

*Millaisia erilaisia käsityksiä ammattikorkeakouluopettajilla on resilienssiä edistävästä ja haastavista tekijöistä?*

Resilienssi liittyy opettajan kykyyn sopeutua ammattikorkeakoulun muuttuvaan toimintaympäristöön. Opettajan resilienssiin vaikuttavat opettajan yksilölliset ominaisuudet sekä ympäristö, jossa opettaja työskentelee. Tavoitteenani on, että tutkimustuloksia voidaan käyttää ammattikorkeakouluopettajien resilienssin tukemiseen.

### 3.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta

Tutkimuksessani käytän fenomenografista lähestymistapaa, sillä tämä lähestymistapa mahdollistaa ilmiöön liittyvien erilaisten käsitysten tarkastelun kokemusten pohjalta (Marton, 1988a; Uljens, 1989). Fenomenografian perusperiaate on, että minkä ilmiön kohtaammekin, on olemassa rajallinen määrä tapoja kokea se laadullisesti.

sesti eri tavoin (Kettunen ym., 2023; Marton & Booth, 1997). Keskityn tutkimaan vaihtelua siinä, miten opettajat kokevat ja ymmärtävät saman ilmiön (vrt. Åkerlind, 2024a; Åkerlind, 2025). Myös fenomenologia sopisi kokemusten tutkimiseen, joten tarkastelin ennen lähestymistavan valintaa fenomenografian ja fenomenologian yhtäläisyyksiä ja eroja (ks. esim. Marton, 1986). Fenomenologia korostaa välittömän kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun välistä eroa, jossa etsitään kokemusta ja poissuljetaan käsitteellistys. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole vastaavanlaista erottelua ainakaan tutkimuksen lähtökohtana. Fenomenografia pyrkii kuvaamaan yksilön ja ympäröivän maailman eri näkökohtien välisiä suhteita riippumatta siitä, ilmenevätkö nämä kokemuksina, käsitteellisenä ajatteluna tai fyysisenä käyttäytymisenä. (Marton, 1986.) En siis keskity tutkimuksessani resilienssin olemukseen, kuten fenomenologi tekisi (ks. esim. Kakkori & Huttunen, 2010), enkä myöskään käsitysten syihin, vaan tutkin, millaisia erilaisia käsityksiä opettajilla on kollektiivisesti kuvattuna resilienssiä edistävästä ja haastavista tekijöistä.

Creswell (2008) käyttää termiä maailmankuva tai maailmankatsomus kuvatesaan filosofisia peruskomuksia, jotka ohjaavat tutkimusta. Totuuden oletuksia voidaan kuvata myös puhumalla ontologisista tai epistemologisista perusolettamuksista. Ontologia on todellisuuden ja olemassaolon tutkimusfilosofia mikä tarkastelee todellisuuden peruselementtejä, yleiskäsitteiden olemassaoloa ja sitä, mitä on olemassa. Epistemologia puolestaan tutkii tiedon käsitettä ja tiedon teoriaa, joka selittää, kuinka voimme tuntea tai kokea maailman. (Niiniluoto, 2002.)

Marton loi pohjan vuoden 1981 artikkelissaan fenomenografian ontologiselle, epistemologiselle ja metodologisille perusteille, mutta Åkerlindin (2022) mukaan fenomenografisen tutkimuksen epistemologisten ja ontologisten oletusten selitystä ei ennen Martonin ja Boothin (1997) julkaisua ole tehty. Vuoden 1997 julkaisun myötä tutkimuksen analyttinen monimuotoisuus korosti tietoisuuden vaihtelu-ullottuvuuksien tunnistamisen tärkeyttä ja samalla lisäsi fenomenografian kasvatuksellista arvoa (Åkerlind, 2015, 2022, 2024b).

Fenomenografia tukee non-dualistista ontologiaa (Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2005a; Åkerlind, 2024b), jolloin ihmiset ja maailma nähdään erottamattomina (Bowden, 2005; Kettunen & Tynjälä, 2022). Fenomenografiassa ei ole olemassa todellista maailmaa siellä ja subjektiivista maailmaa täällä. On vain yksi maailma, jossa elämme ja jonka koemme (Marton & Booth, 1997). Käsitys tai tapa kokea ilmiö nähdään yksilön ja ilmiön välisenä suhteena (Kettunen, 2017). Fenomenografian ontologisilla ja epistemologisilla perusteilla on läheinen suhde, sillä käsitysten kuvauksilla selitetään tiedon luonnetta. Non-dualistisen ontologian myötä fenomenografian epistemologia perustuu tiedon näkemykseen, joka paljastaa ne tavat, joilla yksilöt kuvaavat kokevansa ilmiön. Tietoisuus on väistämättä osittaista, eikä ole mahdollista olla tietoinen kaikista asioista yhtä aikaa. Åkerlindin mukaan fenomenografiassa tietoisuus, kokemus, ymmärrys ja merkitys liittyvät luontaisesti toisiinsa, sillä muutos yhdessä näistä vaikuttaa luontaisesti myös muutokseen muissa.

Vasta kokemalla ilmiön voimme tulla siitä tietoiseksi ja tulemalla tietoiseksi, voimme kokea sen. Samalla tietoisuus ilmiöstä tai tapa kokea se, muodostaa ymmärryksen. (Åkerlind, 2024a; Åkerlind, 2025.) Fenomenografisessa epistemologiassa oletetaan, että jokainen ilmiö ymmärretään useilla laadullisesti erilaisilla tavoilla, jotka perustuvat tietoisuuteen ilmiön eri ulottuvuuksista (Åkerlind, 2024a; Åkerlind, 2025).

Martonin ja Boothin (1997) ajatus tietoisuuden käsitteestä on, että kokemus maailmasta muodostuu todellisen maailman ja subjektiivisen maailman väliseksi sisäiseksi suhteeksi; tietoisuus on kerrostunutta ja jotkut asiat muodostavat ytimen (Marton & Booth, 1997). Ihmisten erilaiset tavat ymmärtää tai kokea ympäröivä maailma ovat heille kaikki mitä on, olipa se arkiymmärtämistä tai tieteellistä. Erilaisia tapoja ymmärtää voi verrata keskenään, mutta niitä ei voi verrata itse todellisuuteen, sillä yksilöt tekevät jatkuvasti uusia tulkintoja. Ainoa maailma, jota tutkimushenkilö voi kuvata, on hänen kokemansa maailma. Jos jotain ei ole kokenut ei sitä voi myöskään kuvata. (Marton & Booth, 1997; Marton & Neuman, 1989.) Yksilön kokemus tietystä ilmiöstä muodostaa tietoisuuden rakenteen (Uljens, 1996). Yksilöt voivat olla tietoisia tietystä ilmiöstä eri tavoin ja heidän tietoisuutensa voi ajan saatossa muuttua. (Marton, 1981; Åkerlind, 2024b.) Marton ja Booth (1997) korostavat, että ihmiset elävät maailmassa, jonka he kokevat, eikä sosiaaliseen ja kulttuuriseen maailmaan turvautua sellaisena kuin tutkija sen näkee. Fenomenografian tarkoitus on nimenomaan suhtautua vakavasti ihmisten kokemukseen ja heidän kokemansa fyysisen, kulttuurisen ja sosiaalisen maailman tutkimiseen. Fenomenografia on ympäröivää maailmaa koskevien käsitysten kuvaamista (Svensson, 1997).

Fenomenografiassa käsitysten luonne liittyy läheisesti tiedon ja ajattelun luonnetta koskeviin oletuksiin. Perusoletus on, että tieto ja käsitykset ovat luonteeltaan relationaalisia, jolloin käsitykset ovat riippuvaisia sekä ihmisen toiminnasta että yksilön ulkopuolisesta maailmasta tai todellisuudesta (Svensson, 1997). Fenomenografia omaksuu relationaalisen epistemologian, sillä lähestymistapa korostaa ajatusta, että tieto ei ole valmiina olemassa, vaan pyrkimys on ymmärtää, miten ihmiset käsittävät, kokevat ja ymmärtävät tietyn ilmiön eri tavoin (Åkerlind, 2024b). Tällainen tapa tarkastella eroaa empiristisistä ja positivistisista oletuksista, joissa tieto ja havainnot ovat tosia. Se eroaa myös rationalistisista, mentalistisista ja konstruktivistisista oletuksista, joissa omaksutaan dualistinen asenne, jolloin tieto syntyy ajattelemalla ulkoista todellisuutta. (Svensson, 1997.)

Fenomenografia tekee omat ontologiset, epistemologiset ja metodologiset oletuksensa, joissa on vaikutteita ja yhtäläisyyksiä muiden tutkimusperinteiden kanssa. Fenomenografisen tutkimuksen perusoletuksena on, että tieto on luonteeltaan rationaalista ja kokonaisvaltaista. Fenomenografiassa käsitykset ovat keskeinen tiedon muoto, eikä tieteellinen tieto käsitteistä ole totuus, vaan kuvaukset käsityksistä luovat perustan. Tieto perustuu rajausten tutkimiseen ja merkitysten erittelyyn ja vertailuun. (Svensson, 1997.) Åkerlindin (2024b) mukaan fenomenografia eroaa muista laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista noudattamalla seuraavia tekijöi-

tä. Fenomenografia etsii *laadullisia eroja* tavoissa ymmärtää sama ilmiö otosryhmän sisällä. Fenomenografiassa keskitytään *kollektiiviseen kokemukseen*, jolloin erilaiset ymmärrykset muodostuvat suhteessa toisiinsa. Fenomenografia etsii *kriittisiä näkökohtia*, ei kokemuksen rikkautta. Fenomenografiassa erilaiset tavat ymmärtää perustuvat eri näkökulmien *tietoisuuteen ja erottelukykyyyn*. Relationaalinen epistemologia asettaa inhimillisen kokemuksen henkilö-maailma-suhteeksi (*non-dualistinen epistemologia*). Erilaiset käsitykset nähdään toisiinsa liittyvinä ja *rakenteelliset suhteet* kuvaavat yhteistä tietoisuutta ilmiön tietyistä näkökulmista. Lisäksi tämä yhteinen tietoisuus kuvataan tyypillisesti *hierarkkisesti*. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei myöskään oteta annettuja totuuksia tai teorioita lähtökohdaksi, vaan keskitytään yksilöiden kokemuksiin ja niiden moninaisuuteen. (Åkerlind, 2024b.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä ja kokemuksia resilienssistä ilmiönä ammattikorkeakoulukontekstissa kollektiivisesti ymmärrettynä, huomioiden nämä edellä esitetyt tekijät.

### 3.3 Fenomenografinen tutkimus

Fenomenografia sopii opettajien käsitysten vaihtelun ja ilmiön kuvaamiseen. Se mahdollistaa opettajien erilaisten käsitysten tutkimisen, kuinka opettajat kuvaavat, ymmärtävät ja käsittävät resilienssin ilmiönä. Fenomenografisen lähestymistavan valintaani vaikutti myös se, että fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia nimenomaan kollektiivisella tasolla laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät tietyn ilmiön tai näkökulman (Kettunen, 2017, 2023; Kettunen & Tynjälä, 2018, 2022; Marton & Booth, 1997; Marton & Pang, 2006; Åkerlind, 2018, 2024b).

Fenomenografinen lähestymistapa sai alkunsa Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla professori Martonin tutkimusryhmässä (Svensson, 1997). Marton kollegoineen tutki, miksi toiset opiskelijat olivat parempia oppimaan kuin toiset. Tätä he tutkivat asettamalla tarkentavia näkökulmia, kysyen mitä tarkoittaa, jos sanotaan, että toiset ovat parempia oppimaan kuin toiset (Marton, 1981) tai mitä ihmiset ajattelevat siitä, miksi jotkut lapset pärjäävät paremmin koulussa kuin toiset (Säljö, 1981). Vuoden 1981 julkaisussaan Marton siis käytti fenomenografia-termiä kuvaamaan ihmisten käsityksiä ilmiöstä (Svensson, 1997). Vaikka fenomenografia sai alkunsa 1970-luvulla, nousi se erottuvaksi kasvatustieteen lähestymistavaksi 1980-luvulla (Marton 1981, 1986). Menetelmän ja teorian selkiytyminen tapahtui 1990-luvulla (Bowden & Marton, 1998; Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2018, 2024b). Åkerlindin (2024a, 2024b) mukaan varhaisissa fenomenografisissa tutkimuksissa ei ole samaa tarkkuutta kuin 2020-luvun tutkimuksissa.

Fenomenografia sanana koostuu kahdesta osasta, *fenomenon* ja *grafia*. Fenomenon juontaa juurensa kreikankielen sanaan *fainesthai*, joka tarkoittaa ”ilmestyä” (Kroks-

mark, 1987.) Verbi muodostuu sanasta *faino*, joka tarkoittaa ”tuoda päivänvaloon”. Grafia puolestaan tarkoittaa ”kuvailla jotakin”, kuinka ilmiö näyttäytyy henkilölle (Kroksmark, 1987; Uljens, 1989). Sana fenomenografia keksittiin Martonin (1986) mukaan vuonna 1979 ja kaksi vuotta myöhemmin se esiintyi Martonin julkaisussa (Marton, 1981, 1986; Svensson, 1997). Hasselgrenin ja Beachin (1997) mukaan saksalainen Ulrich Sonnemann käytti sanaa fenomenografia artikkelissaan jo vuonna 1954.

Fenomenografia on suhteellisen uusi lähestymistapa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Kakkori & Huttunen, 2010; Åkerlind, 2012, 2015, 2018, 2024a, 2024b). Marton ja Booth (1997) korostavat, että heidän esittämänsä fenomenografia on pohjimmiltaan kasvatustutkimuksen erikoisala. Suomessa kasvatusta- ja opetuslalla työskentelevien tai opiskelevien käsityksiin fenomenografiaa hyödyntäen ovat perehtyneet esimerkiksi Aitio (2024), Brauer (2019), Karusaari (2020), Kettunen (2017), Kettunen & Tynjälä (2018, 2022), Niikko (2003), Paloniemi (2004), Perunka (2015), Rissanen (2003), Tynjälä (1997, 1998) ja Vehmas (2015).

Fenomenografisessa tutkimuksessa tehdään ero sen välillä, mitä jokin on ja mitä sen koetaan olevan (Uljens, 1989). Martonin (1981) mukaan ihmisten käsitysten tutkimiseksi tulisi erottaa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma. Ensimmäisen asteen näkökulmassa orientoidutaan ympäröivään maailmaan ja tehdään siitä päätelmiä. Toisen asteen näkökulmassa, josta siis fenomenografia on kiinnostunut, orientoidutaan ihmisten käsityksiin ja ajatuksiin ympäröivästä maailmasta tai ihmisten kokemuksiin siitä. Käsitys ympäröivästä maailmasta antaa merkityksen ilmiölle. (Marton, 1981, 1986, 1988b; Uljens, 1989.) Yleensä tutkija tai ryhmä tutkijoita orientoituu tutkittavan yksilön tai ryhmän ajatuksiin, kokemuksiin ja käsityksiin ja tekee niistä päätelmiä. Martonin mukaan tämä on pedagogisesti potentiaalinen tapa tutkia ilmiötä, ja menetelmä antaa tietoa tavoista, joilla tietty ihmisryhmä ymmärtää ympäristönsä ilmiöitä. Lisäksi tulokset ovat riippumattomia, koska niitä ei ohjaa ensimmäisen asteen näkökulma. (Marton, 1981; Uljens, 1989.) Fenomenografia ei ole kiinnostunut siitä, ovatko tulokset totta vai tarua tai yhteensopivia todellisuuden kanssa, vaan keskiössä on nimenomaan se, miten ihmiset kokevat ilmiön (Marton, 1981; Marton 1988b). Tutkimuksessa pyrin kuvaamaan ammattikorkeakouluopettajien erilaisia tapoja käsittää resilienssiä edistäviä tai heikentäviä tekijöitä. Pyrkimykseni on kuvata ilmiö, kuten se opettajille näyttäytyy.

Fenomenografia on vakiintunut ja saanut paljon huomiota tutkimuskirjallisuudessa. Sen avulla on mahdollista lisätä tietoisuutta esimerkiksi opettajien resilienssistä ilmiönä, ja tutkimustulosten myötä on mahdollista vaikuttaa toimintatapoihin. Fenomenografiaa on kehitetty edelleen oppimisen ja tietoisuuden teoriaksi ja Martonin ja Boothin vuoden 1997 julkaisu toi tutkimusta lähemmäs variaatioteoriaa (Åkerlind, 2018). Tämän jälkeen on ollut havaittavissa myös kahtiajakoa tutkimusperinteessä, sillä Martonin ja Pangin (1999) konferenssijulkaisun myötä syntyi uusi lähtökohta oppimisen tutkimiselle. He kutsuivat tätä uudeksi ilmiöksi, mutta myö-

hemmin variaatioteoriaksi, koska se perustui oppimisen variaatioiden tutkimiseen (Åkerlind, 2018). Variaatioteoriaan liittyvä empiirinen tutkimus eroaa fenomenografiasta tutkimuskohteen ja tutkimuskysymysten osalta. Fenomenografinen tutkimus, johon tutkimukseni pohjautuu, keskittyy tarkastelemaan tapoja, joilla opettajat ymmärtävät ilmiön. Variaatioteoriaan perustuvassa tutkimuksessa tarkastellaan käsityksiä aiemmissa tutkimuksissa tunnistettujen käsitteiden kriittiset näkökohdat huomioiden (Åkerlind, 2015, 2018), mitä en tule tässä tutkimuksessa tekemään.

Fenomenografia ei ole itsessään menetelmä, vaikka siihen liittyy metodisia elementtejä, eikä se ole myöskään kokemuksen teoria, vaikka siitä on johdettavissa teoreettisia elementtejä. Fenomenografia on pikemminkin tapa tunnistaa, muotoilla ja käsitellä tietynlaisia tutkimuskysymyksiä. (Marton & Booth, 1997.) Alun perin fenomenografia oli lähestymistavaltaan empiirinen teoreettisen tai filosofisen lähestymistavan sijaan. Fenomenografian teoreettinen perusta, metodologiset vaatimukset ja niiden määrittely ja vaatimukset ovat kehittyneet vasta myöhemmin. (Åkerlind, 2012.) Fenomenografiaa on nimitetty tutkimusotteeksi, lähestymistavaksi ja tutkimussuuntaukseksi (ks. Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1988a; Marton & Booth, 1997). Vakiintunein näistä termeistä lienee lähestymistapa (vrt. Brauer ym., 2023; Kettunen & Tynjälä, 2022; Marton, 1986; Säljö, 1997; Åkerlind, 2018). 1990-luvulla Marton (1994) on kuvannut sitä myös tutkimukselliseksi erikoisalaksi.

Fenomenografian keskeinen tavoite on vangita erilaisten käsitysten ja kokemusten vaihtelut ja niiden väliset suhteet (Brauer ym., 2023). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa yksilön eli ammattikorkeakouluopettajan subjektiiviset käsitykset kiinnostavat suhteessa muiden opettajien käsityksiin. Tavoite on etsiä ja kuvata kriittisiä eroja yksilöiden tavoista ja käsityksistä kokea ilmiö. Perusajatus on se, että minkä ilmiön kohtaammekin, se koetaan laadullisesti eri tavoin ja näitä tapoja on olemassa rajoitettu määrä. (Marton & Booth, 1997.) Tässä tutkimuksessa kiinnostavat erilaiset tavat, miten ammattikorkeakouluopettajat kokevat ja ymmärtävät resilienssin ilmiönä sekä ammattikorkeakouluopettajien käsitysten ja kokemusten vaihtelu, niiden väliset suhteet ja eroavaisuudet.

Fenomenografiassa tätä vaihtelua voidaan kuvata merkitysten kirjona, joka syntyy tutkittavien käsityksistä ja kokemuksista tietyn ryhmän sisällä ja kaikki merkitykset ovat tärkeitä (Åkerlind, 2012). Ihmiset näkevät todellisuuden monin eri tavoin ja fenomenografian avulla on mahdollista tutkia näitä eri tapoja nähdä ja kokea (Kettunen & Tynjälä, 2018). Kohteena on ennemmin yksilön, eli tässä tutkimuksessa ammattikorkeakouluopettajan, kokema ilmiö kuin itse ilmiö (vrt. Kettunen & Tynjälä, 2022). Tietyssä populaatiossa esiintyvän käsitysten vaihtelun uskotaan olevan niin laajaa ja kattavaa, että vaikka yksilön käsitys muuttuisi, se tuskin menisi kartoitettujen käsitysten ulkopuolelle. Merkitysten kirjon voidaan sanoa pätevän myös laajempaan populaatioon, eli kyseessä on niin kutsuttu teoreettinen näyte populaatiosta (Marton & Booth, 1997; Uljens, 1989).

Teoreettinen näyte, tutkimustuloksena laadittu kuvauskategoriajärjestelmä (*outcome space*) on suhteellisen vakaa ja yleistettävissä (Marton & Booth, 1997). Kuvauskategoriajärjestelmän kautta havaintoja ei nähdä henkilökohtaisina ja yksilöllisinä ominaisuuksina, vaan yksilöt edustavat yhtä käsitystä useiden mahdollisten käsitysten joukossa (Marton & Svensson, 1979; Uljens, 1989). Martonin ja Boothin (1997) mukaan fenomenografia keskittyy vaihteluun, joka on jakautunut ryhmän kesken. Tavoite on samanaikaisesti tunnistaa ilmiön eri osa-alueita, eli tiedostettuja ja tiedostamattomia kokemuksia ja käsityksiä (Kettunen, 2017). Yksi ainoa tapa kokea voi täydentää käsitysten joukkoa. Tapa, jolla henkilö (opettaja) kokee ilmiön ei muodosta itse ilmiötä, vaan se on ilmiön yksi puoli katsottuna sitä kyseisen henkilön näkökulmasta. Taustalla vaikuttavat tietoisuus ilmiöstä ja yksilön elämäkokemus. Tutkijan tehtävä on kuvailla näitä erilaisia tapoja kokea ilmiö. Tätä ajatusta Marton ja Booth perustelevat sillä, kun ihmiset lukevat tekstiä, kuuntelevat esitystä, yrittävät ratkaista ongelman tai reflektoida ilmiötä, se mitä he kohtaavat, näyttäytyy heille laadullisesti eri tavoilla. (Marton & Booth, 1997.)

Toiset kokemistavat ovat monimutkaisempia kuin toiset, mutta sisältävät silti tietoisuuden näkökohtia. Vaikka ammattikorkeakouluopettajat voivat kokea saman ilmiön eri tavoin, kokemistavat kuvataan tunnistetun näkökulman pohjalta, ovat ne sitten tiedostettuja tai tiedostamattomia. Fenomenografia ei yritä edustaa ilmiön vaihtelun täyttä totuutta, vaan se nostaa esiin näkökohtia, jotka vaikuttavat merkittävästi ja laadullisesti erilaisten kokemistapojen erottelussa. (Marton & Booth, 1997.) Ashworthin ja Lucasin (1998) mukaan tutkijan tulkinta voi joskus olla jopa selkeämpi kuin mitä tutkittava ilman apua osaisi kuvata, mutta tulkinnan tulee perustua tutkittavan eli tässä tutkimuksessa opettajan omaan kokemukseen ja ymmärrykseen ilmiöstä. Martonin mukaan ”fenomenografia on empiiristä tutkimusta erilaisista tavoista, joilla ihmiset kokevat, havaitsevat, ymmärtävät, käsitteellistävät erilaisia ilmiöitä ja näkökohtia ympärillä olevassa maailmassa” (Marton, 1994 s. 4424). Fenomenografiassa ajattelua kuvataan sen mukaan, mitä ajatellaan ja mitä havaitaan, eikä tutkimusta koskaan eroteta havainto-objektista tai ajatuksen sisällöstä. Pyrkimys on kuvata kaikki ihmisten käsitykset tietystä ilmiöstä ja lajitella ne käsitteellisiin luokkiin. Fenomenografit eivät anna lausuntoja maailmasta sellaisenaan, vaan ihmisten käsityksistä maailmasta ja myös mahdollisista virheellisistä todellisuuskäsityksistä. (Marton, 1986; Marton & Booth, 1997.)

Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu siitä, mitä käsitys on ja miten se määritellään (Perunka, 2015). Tutkimuksissa käytetään usein termejä ”käsitys” tai ”ymmärryksen tapa” synonyyminä kokemistavoille. Uljensin mukaan käsitys on sitä, miten ihminen ymmärtää ilmiön (Uljens, 1989). Martonin ja Boothin (1997) mukaan termejä tulisi tulkita kokemuksellisessa mielessä, sillä kokemukset ovat aina omakohtaisia yksilölle, mutta käsitykset voivat olla kollektiivisia. Heidän mukaansa käsitys on tapa kokea (*way of experiencing*). Käsityksistä muodostetut kuvauskatego-

riat eivät siis ole yksilön mielipiteitä, vaan tutkittavan ihmisryhmän käsitysten vaihtelua kollektiivisesti tarkasteltuna (Marton, 1996; Marton & Booth, 1997). Tässä tutkimuksessa opettajien kuvaamat käsitykset ovat ammattikorkeakouluopettajan kokemuksiin perustuvia, mutta käsitysten vaihtelu kuvataan kollektiivisesti. Valkonen (2006, s. 25) määrittää fenomenografisen käsityksen ”sanoiksi puetuksi kokemukseksi”. Åkerlindin mukaan tapa kokea ilmiö on myös tapa olla siitä tietoinen ja ymmärtää se. Voidaksemme tietää mitä koemme, meidän täytyy kyetä antamaan kokemukselle myös merkitys. (Åkerlind, 2024c.)

Fenomenografian avulla saan tietoa tavoista, joilla tietty ihmisryhmä eli yhden suomalaisen ammattikorkeakoulun opettajat käsittävät resilienssin ilmiönä. Fenomenografinen lähestymistapa pystyy vastaamaan tutkimuskysymykseeni: millaisia erilaisia käsityksiä ammattikorkeakouluopettajilla on resilienssistä? Fenomenografia myös mahdollistaa erilaisten käsitysten kuvaamisen opettajan ymmärtämänä ja sanoiksi puettuna kokemuksena. Opettajien käsitykset ja kokemukset edustavat yhtä käsitystä useiden mahdollisten käsitysten joukossa, joiden vaihteluiden ulottuvuuksia kuvaan kollektiivisesti.

### **3.4 Aineistonkeruumenetelmät**

Fenomenografisen tiedonkeruun ensisijainen menetelmä on haastattelu (Marton, 1986, 1988b, 1994). Haastattelu ei kuitenkaan ole ainoa tapa aineiston keräämiseen, vaikka onkin tyypillisin (Åkerlind, 2005b). Martonin ja Boothin mukaan ei ole esitetty käyttäen muita sellaisia tapoja aineistonkeruussa, jotka ilmaisevat sitä, kuinka ihmiset kokevat jonkin osan maailmoistaan (Marton & Booth 1997). Fenomenografisissa tutkimuksissa on käytetty monia erilaisia tiedonkeruumenetelmiä, kuten havaintoja, piirroksia, kirjallisia vastauksia ja asiakirjoja. Näiden erilaisten menetelmien avulla on mahdollista kuvata sitä, miten ihmiset käsittävät maailmansa eri puolia (Marton, 1986). Valitsin tutkimukselleni aineistonkeruumenetelmäksi sekä kyselyn että haastattelun.

Martonin ja Boothin (1997) mukaan aineistonkeruussa riittää menetelmät, jotka jollain tapaa ilmaisevat tapoja, joilla ihmiset kokevat jonkin osan maailmoistaan. Päädyin kyselyyn, koska halusin mahdollisimman monen opettajan kuvaavan resilienssiä ilmiönä sekä mahdollisimman laajan aineiston, jotta erilaiset vaihtelut, miten opettajat ymmärtävät ilmiön, näkyisivät aineistossa. Haastattelun ajattelen syventävän aineistoa ammattikorkeakouluopettajien sanallistaessa ja avatessaan käsityksiään ja kokemuksiaan elämämaailmoistaan. Kysely muodostaa tutkimukseni tukiaineiston ja haastattelu on varsinainen pääaineisto. Seuraavaksi kuvaan näitä tutkimuksessa käyttämiäni menetelmiä tarkemmin.

### 3.4.1 Kysely

Fenomenografisessa tutkimuksessa yksilön käsityksiä on mahdollista analysoida erilaisten kirjoitettujen tekstien avulla. Kyselyitä onkin sovellettu useissa fenomenografisissa tutkimuksissa. (ks. esim. Kettunen, 2023; Kettunen & Sampson, 2019; Tynjälä, 1997; Töytäri ym., 2017.) Fenomenografi Åkerlind (2005b) suosittelee kirjallisen aineiston käyttöä aineistonkeruussa etenkin aloittaville tutkijoille.

Kysely on enimmäkseen määrällisessä tutkimuksessa hyödynnetty aineistonkeruumenetelmä (Vehkalahti, 2014, s. 13), mutta kyselylomake on mahdollista rakentaa myös siten, että sillä saadaan laadullisia vastauksia (Taanila, 2019, s. 2). Kyselylomaketta laadittaessa perehdyin tutkittavaan aiheeseen, vaikka fenomenografinen tutkimus ei itsessään ole teorialähtöinen. Resilienssin käsitteen ymmärtäminen auttoi kysymysten laadinnassa ja suuntaamisessa. Kyselyä tehdessä mietin, kuinka laadin, suunnittelen ja toteutan kyselylomakkeen. Kyselyn tarkoitus oli selvittää erilaisia tapoja, miten ammattikorkeakouluopettajat kokevat, ymmärtävät ja käsittävät resilienssin ilmiönä. Mietin, miten vastaaja mahdollisesti tulkitsee ja ymmärtää kysymyksen ja kuinka paljon aikaa tai halua vastaajalla on vastata. (vrt. Dillman ym., 2014, s. 94–96.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa teoreettinen perehtyneisyys tutkittavaan asiaan on avuksi muun muassa sen vuoksi, että se voi auttaa aineiston hankinnan suuntaamisessa (Huusko & Paloniemi, 2006). Teoria ei silti ohjaa itse analyysiä, mutta kuten Hascher ja muut (2021) kirjoittavat, opettajan resilienssin ymmärtäminen edellyttää resilienssin ymmärtämistä yleensä. Ennen opettajille suunnatun kyselyn laadintaa perehdyin opettajien resilienssiä käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen ja myös erilaisiin resilienssimittareihin. Tämän myötä hahmottelin kyselylle ydinkysymyksiä ja pohdin erilaisia muotoja, kuinka kysymykset laatisin, jotta en millään tavoin tulisi ohjanneeksi vastaajaa johonkin tiettyyn suuntaan. Päädyin kysymyksiin, joissa opettaja voi omin sanoin kuvata, mikä on häntä koskettava muutos organisaatiossa. Lisäksi pyysin kuvaamaan omaa jaksamista ja tekijöitä, jotka auttavat muutoksesta selviämässä. Kyselyssä kysyin myös tilanteita, jotka mahdollisesti aiheuttavat stressiä ja miten työnantaja on vaikuttanut muutosstressin lievittämiseen. Kysyin myös, mitä opettaja odottaa kollegoilta ja vastaavasti mahdollisesti antaa heille. Kysymykset olivat avoimia, mikä mahdollisti esimerkkien antamisen ja vapaan sanan kuvaukset. Kysymykset löytyvät liitteenä (liite 1).

Fenomenografisessa tutkimuksessa vastaajat valitaan edustamaan mahdollisimman suurta vaihtelua, sillä tavoite on tutkia ilmiön kokemisen tapojen vaihtelua, ei kokemisen tapojen suhteellista yleistettävyyttä, tämä vaikuttaa myös tulosten siirrettävyyteen. Tärkeä on valita osallistujajoukko, joilla on todennäköisesti erilaisia kokemuksia ilmiöstä. (Åkerlind, 2011; Åkerlind, 2024a.) Kyselyn lopussa kysytään taustatietoja, joita voivat olla esimerkiksi sukupuoli, ikä, koulutusosasto, työtehtävä, kokemus opettajana, kokemus opettajana ammattikorkeakoulussa, muu työkokemus omalla substanssialalla, onko opettajan pedagogista pätevyyttä, pedagogisten

opintojen suoritusvuosi ja onko vastaaja osallistunut viimeisen kolmen vuoden aikana täydenniskoulutukseen. Näiden taustatietojen avulla kuvataan vastaajat fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti, eli kollektiivisesti eri tieteenaloilta, eri kulttuuritaustoista, eri sukupuolen edustajista sekä erilaisen työkokemuksen ja työnkuvan edustajista (ks. esim. Åkerlind, 2011).

Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen valmistelu kesti marraskuusta 2019 tammikuuhun 2020. Kun kyselylomake oli valmis, pyysin ohjaajiani, toisen Suomessa toimivan ammattikorkeakoulun opettajia sekä Tutkivat opet -Facebook-ryhmän jäseniä testaamaan ja kommentoimaan kyselyn luettavuutta ja toimivuutta. Heidän antamiensa korjausehdotusten jälkeen muokkasinkin kyselyä vielä luettavampaan ja ymmärrettävämpään muotoon. Palautetta sain muun muassa sanasta ”resilienssi” osana kyselyä. Sana koettiin vieraaksi ja osa testiryhmän ammattikorkeakouluopettajista oli joutunut ensin määrittelemään itselleen käsitettä. Tein tässä vaiheessa linjauksen, että jätin resilienssi-sanana pois kokonaan ja kysyin resilienssiin vaikuttavista asioista toisin sanoin, kuten: Mikä on suurin sinua koskettava muutos? Miten jaksat muutoksen keskellä? Mitkä tekijät auttavat sinua muutoksesta selviämiseen? Toteutin kyselyn Webropol-kyselynä ja otsikoin sen nimellä ”Työyhteisö muutoksessa”. Kyselyn viimeisessä kohdassa vastaajalla oli mahdollisuus jättää minulle yhteystietonsa mahdollista haastattelua varten.

### **3.4.2 Haastattelu**

Myös haastattelu on fenomenografiselle tutkimukselle tyypillinen aineistonkeruumenetelmä. Päädyin haastattelemaan kyselyn lopussa haastatteluun halukkuutensa ilmaisseita opettajia, sillä ajattelin haastattelun syventävän aineistoa. Haastattelun avulla pystyin myös varmistamaan sen, että opettaja ymmärtää kysymyksen ja voi reflektoida ilmiötä laajemmin.

Haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi, kun tutkitaan yksilön käsityksiä jostain ilmiöstä tai asiasta (Roberts, 2020). Avoin haastattelu mahdollistaa vastaajalle sen, että hän voi itse vaikuttaa haastattelun kulkuun (Marton, 1986), eikä sitä ole sidottu etenemään tietyllä kaavalla (Bowden, 2005). Usein fenomenografiset haastattelut ovat syvällisiä ja suhteellisen pitkiä (Uljens, 1989). On myös sellaisia fenomenografisia tutkimuksia, joissa pääasiallisena tiedonlähteenä on käytetty ryhmähaastatteluja, mutta Martonin mukaan suositeltavin tapa on yksilöhaastattelu (Marton, 1994). Marton ja Booth (1997) korostavat, että tiedonkeruu ja aineiston analyysi ovat erottamattomia. Tällaisissa tilanteissa tutkija tekee haastattelun ja muun tiedon keruun aikana jo analyysiä ja nämä alkuvaiheen analyysit voivat vaikuttaa myöhempään tiedonkeruuseen.

Fenomenografisessa haastattelussa minun tehtäväni tutkijana oli tarkastella, mitä haastateltavan käsitykset havainnollistavat tutkittavasta ilmiöstä (ks. esim. Åkerlind, 2005b; Åkerlind, 2025). Pyrin siis saamaan esiin taustalla olevia merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tähän päämäärään on mahdollista päästä kyselemällä konkreettisia

esimerkkejä ilmiöstä. ”Mitä”-kysymysten lisäksi on hyvä kysyä ”miksi”-kysymyksiä, kuten ”mitä teit”, ”miksi teit niin” tai ”kerro asiasta lisää”. (Åkerlind, 2005b.) Tarkennuksia voi tehdä esimerkiksi kysymällä ”voitko kertoa minulle jostakin, mitä olet oppinut” (Marton, 1994), ”voisitko selittää sitä tarkemmin”, ”mitä tarkoitat sillä” tai ”onko jotain muuta mitä haluaisit sanoa”. Tällaisilla kysymyksillä pyritään saamaan haastateltava pohtimaan sanomaansa syvällisemmin ja selittämään ymmärrystään perusteellisemmin ja paljastamaan tapansa ymmärtää ilmiö. (Bowden, 2000.) Martonin ja Boothin mukaan (1997) haastattelussa pyritään terapeuttiseen diskurssiin, jossa haastattelija ikään kuin vapauttaa haastateltavan. Haastattelutilanteessa vastaajalle on mahdollistettava luottamuksellinen ja kunnioittava ilmapiiri (Roberts, 2020).

Fenomenografisessa haastattelussa haastattelun kulku suunnitellaan tarkoin, jotta dialogi ja luottamus saavutetaan haastattelijan ja haastateltavan välillä. Usein haastattelut alkavat siten, että haastateltavaa pyydetään vastaamaan kysymykseen, joka käsittelee tutkittavaa teemaa. Tutkijan näkökulmasta kysymykset suunnitellaan siten, että ne voivat paljastaa erilaisia tapoja ymmärtää ilmiötä tietyssä kontekstissa. (Bowden, 2000.) Haastattelua suunnitellessani mietin, kuinka lähestyn haastateltavia, missä haastattelun toteutan ja kuinka aloitan haastattelun. COVID-19-pandemia vaikutti valintaani siten, että päädyin tekemään jokaisen haastattelun verkossa. Verkkovälitteisessä haastattelussa sekä haastateltavan että haastattelijan kokemus verkkotyötilojen käytöstä vaikuttaa haastattelun onnistumiseen sekä vuorovaikutukseen. Verkossa tapahtuvassa haastattelussa kehonkielen ja kasvojen ilmeiden näkeminen kameran välityksellä auttaa kommunikoinnissa (De Villiers ym., 2022). Päädyin valitsemaan Zoomin haastattelu-ympäristöksi.

Laadin itselleni Word-tiedostoon käsikirjoituksen, jossa mietin, kuinka haastattelu tulisi etenemään ja miten raportoin vastaukset. Tiedostin, että haastattelussa on tärkeä saada esille haastateltavien opettajien käsitykset ja kokemukset ilmiöstä. Tämän vuoksi laadin sellaisen käsikirjoituksen, joka ei noudattanut liian tarkkaa kysymyspatteristoa, vaan pyysin opettajia vastaamaan kysymyksiin esimerkein, omin sanoin ja omiin kokemuksiinsa perustuen. Mietin kuitenkin ennalta tiettyjä teema-alueita ja kysymysmalleja, jotka rohkaisivat opettajia pohtimaan resilienssiä monipuolisesti. Haastattelurunko on liitteenä (liite 2).

Nauhoitin haastattelut ja litteroin ne sanatarkasti (vrt. Bowden, 2000; Kettunen & Tynjälä, 2018; Marton, 1986; Uljens, 1989; Åkerlind, 2012). Kuvaan tarkemmin tämän tutkimuksen haastattelun käytännön kulkua seuraavassa luvussa.

## 3.5 Aineistonkeruun toteutus

### 3.5.1 Tutkimuksen konteksti

Samaan työyhteisöön kuuluvien ihmisten tavassa havaita ilmiö on aina jotain yhteistä, mutta on selvää, että käsitykset myös eroavat toisistaan (Bowden, 2005). Pyrin saamaan tutkimukseeni sellaisia osallistujia, jotka edustaisivat mahdollisimman hyvin ammattikorkeakoulun työyhteisön eri tieteenaloja, sukupuolia, työkokemusta ja työnkuvia (ks. esim. Åkerlind, 2011; Åkerlind 2024a). Valinnallani pyrin maksimoimaan monimuotoisuuden kokemusten esittämisen näkökulmasta (ks. esim. Kettunen & Tynjälä, 2018).

Tämän tutkimuksen empiirisen aineiston muodostaa 95 ammattikorkeakouluopettajan vastaukset kyselyyn (n = 95) ja haastatteluun (n = 12). Kohdistin tutkimukseni yhteen ammattikorkeakouluun ja sen opettajiin, koska ajattelen, että saman ammattikorkeakoulun opettajat jakavat saman kulttuurin ja todellisuuden. Tutkittavat edustavat ryhmää, joilla on kokemusta samasta tutkittavasta ilmiöstä (vrt. Bowden, 2005). Tämä aineisto toiminee myös esimerkkinä ammattikorkeakouluopettajan käsityksistä resilienssistä yleisemmin, sillä ammattikorkeakouluopettajan tehtäväkenttä on korkeakoulusta huolimatta hyvin samankaltainen.

Tässä luvussa kuvaan organisaation taustatietoja aineistonkeruuhetkellä vuosina 2020 ja 2021. Ammattikorkeakoulu on yksi Suomen yli kahdestakymmenestä ammattikorkeakoulusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, julkaisuaika tuntematon), joka tarjoaa ammattikorkeakoulututkintoon ja ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta, avointa ammattikorkeakouluopetusta sekä erikoistumis- ja täydennyskoulutusta. Ammattikorkeakoulussa on mahdollista opiskella informaatioteknologiaa, kulttuuria, liiketaloutta, luonnonvara-alaa, sosiaali- ja terveystieteitä sekä tekniikkaa. Lisäksi ammattikorkeakoulussa on ammatillinen opettajankoulutus, jossa voi suorittaa ammatillisen opettajan, erityisopettajan ja opinto-ohjaajan opinnot.

Opetustyön lisäksi ammattikorkeakoulu tekee tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyötä, mikä tukee alueellista kehitystä. Ammattikorkeakoulun johtoon kuuluvat rehtori, vararehtori, viestintäjohtaja sekä yksikönjohtajat. Ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaa osakeyhtiölaki sekä ammattikorkeakoululaki, jossa säädetään muun muassa ammattikorkeakoulujen tehtävistä, ammattikorkeakouluosakeyhtiön hallinnosta sekä toimielinten tehtävistä (Ammattikorkeakoululaki VN 932/2014).

Tutkimukseen valikoidun ammattikorkeakoulun keskimääräinen henkilöstömäärä ilman sivutoimisia tuntiopettajia vuonna 2020 oli henkilöstön jäsentä ja vuonna 2021 heitä oli 461. Näissä henkilöstömäärissä on laskettu mukaan harjoittelijat ja työlomalla olevat työntekijät. Opetustyössä heistä oli vuonna 2020 noin 330 opettajaa, mutta näissä tiedoissa ei ole mukana sivutoimisia opettajia. Opetushenkilöstöä oli 31.12.2021 yhteensä 357, eli hieman edellisvuoteen verrattua enemmän. Vuonna 2020 henkilöstön keski-ikä oli 49,9 vuotta ja vuoden 2021 lopussa se oli 49

vuotta. Naisten ja miesten keski-ikä oli lähes sama, 49–50 vuotta. Suurin ikäryhmä on 50–59-vuotiaat (33 %), toiseksi suurin 40–49-vuotiaat (32 %). Henkilöstöstä 84 työntekijää (18 %) oli täyttänyt 60 vuotta 31.12.2021 mennessä. (Ammattikorkeakoulu X, 2020, 2021.) Samoihin aikoihin aineistonkeruun ajankohdan kanssa ammattikorkeakoulu kävi myös koko henkilöstöä koskevat muutosneuvottelut.

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä ”koulutusosasto”, sillä vuonna 2020 käsitettä käytettiin tutkimuksen kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa kuvaamaan eri osastoja. Koulutusosastoittain tarkasteltaessa henkilöstön lukumäärä vuonna 2020 oli seuraava: ammatillinen opettajakoulutus 37, hoitoalat 48, informaatioteknologia 45, konetekniikka 39, kulttuuri 44, liiketalous 73, luonnonvara-ala 31, energia ja automaatio 29, rakentamistekniikka 37, sosiaali- ja terveysala 31 ja terveydenhuollon erityisalat 26 (Ammattikorkeakoulu X, 2020, 2021). Tutkimuksen aikana opetushenkilöstöön kohdistui ennakoimattomia ja ennakoituja muutoksia, kuten muutosneuvottelut, uusi rehtori/toimitusjohtaja, organisaatiomuutos (7 uutta koulutusyksikköä), muutoksia tiimeihin, muutto ja ennakoimaton COVID-19-pandemia. COVID-19-pandemia sijoittui ajallisesti kyselyn ja haastattelujen väliin siten, että kysely päättyi helmikuussa ja pandemia alkoi kuukausi tämän jälkeen.

### **3.5.2 Tutkimushenkilöt**

Tutkimukseen osallistui 95 kyselyyn vastannutta ammattikorkeakoulun opettajaa, joista miehiä oli 37 opettajaa ja naisia 54 opettajaa (muu  $n = 1$ , ei halua kertoa  $n=3$ ). Ikäjakaumaltaan vastaajat olivat 31-vuotiaasta yli 66 vuotta täyttäneeseen. Vastaajista ammatillisen opettajakoulutuksen opettajia oli 17 opettajaa (17,9 %), liiketaloudesta 19 opettajaa (20 %), informaatioteknologiasta 9 opettajaa (9 %), kulttuurista 13 opettajaa (14 %), luonnonvara-alalta yksi opettaja (1,05 %), sosiaali- ja terveysalalta 17 opettajaa (18 %) ja tekniikasta 19 opettajaa (20 %).

Vastanneista tuntiopettajia oli 8 opettajaa (8,42 %), lehtoreita 75 opettajaa (78,95 %) ja yliopettajia 12 opettajaa (12,63 %). Kysely toteutettiin helmikuussa 2020 eli tällöin tuntiopettajanimikkeellä olevat opettajat eivät olleet toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa, vaan tämä tuntiopettajanimike kertoo määräaikaisesta työsuhteesta. Ammattikorkeakoulu siirtyi uuteen työehtosopimukseen kyselyn jälkeen, jolloin kaikki opettajat siirtyivät lehtori -nimikkeelle siitä huolimatta, onko työsuhte määräaikainen tai toistaiseksi voimassa oleva. Tiedän siis kyselyaineistosta, että kyselyyn vastasi kahdeksan määräaikaisessa työsuhteessa olevaa opettajaa.

Opettajien työkokemusvuodet vaihtelivat alle kolmesta vuodesta yli 31 vuoteen. Vastaajista 5 oli ollut opettajana alle 3 vuotta ja yli 31 vuotta opettajana vastaajista oli vastaushetkellä ollut 8 opettajaa. Suurin osa vastaajista ( $n = 24$ ) oli ollut opettajana 16–20 vuotta, muuten opetustyökokemus jakautui tasaisesti alle 3 vuoden ja yli 31 vuoden välille. Alle 3 vuotta ( $n = 5$ ), 3–5 vuotta ( $n = 15$ ), 6–10 vuotta ( $n = 6$ ), 11–15 vuotta ( $n = 13$ ), 16–20 vuotta ( $n = 24$ ), 21–25 vuotta ( $n = 11$ ), 26–30 vuotta ( $n = 13$ ) ja yli 31 vuotta ( $n = 8$ ). Kysyin vastaajilta myös opettajakokemuk-

sesta ammattikorkeakoulussa ja vastaukset jakautuvat seuraavasti: alle 3 vuotta (n = 8), 3–5 vuotta (n = 16), 6–10 vuotta (n = 13), 11–15 vuotta (n = 17), 16–20 vuotta (n = 26), 21–25 vuotta (n = 11) ja 26–30 vuotta (n = 4). Yksikään vastaajista ei ole ollut opettajana ammattikorkeakoulussa yli 31 vuotta, mikä selittyy sillä, että ensimmäiset ammattikorkeakoulukokeilut alkoivat 1991.

Vastaajista 90 opettajalla on pedagoginen pätevyys. Pedagogisten opintojen suoritusvuodet vaihtelivat 1980-luvulta 2010-luvulle. Vastaajista 24 oli suorittanut pedagogiset opinnot ennen 2000-lukua ja loput sen jälkeen. Lisäksi 62 opettajaa on viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut opetushenkilöstölle tarkoitettuun täydennyskoulutukseen. Muu työkokemus omalta substanssialalta vaihteli alle 3 vuoden ja yli 31 vuoden välillä: alle 3 vuotta (n = 3), 3–5 vuotta (n = 19), 6–10 vuotta (n = 16), 11–15 vuotta (n = 17), 16–20 vuotta (n = 7), 21–25 vuotta (n = 12), 26–30 vuotta (n = 10) ja yli 31 vuotta (n = 2) opettajaa.

Haastatteluun osallistuvista opettajista osa oli eläköityviä, osa taloon juuri tulleita ja osa pitkään talossa olleita opettajia. Haastateltavista 4 oli miehiä ja 8 naisia. Heistä yksi oli määräaikaisessa työsuhteessa, yksi oli yliopettaja ja loput vakituksessa työsuhteessa lehtorina. Työkokemukset vaihtelivat alle 3 vuodesta 21–25 vuoteen: alle 3 vuotta (n = 2), 3–5 vuotta (n = 1), 6–10 vuotta (n = 2), 11–15 vuotta (n = 1), 16–20 vuotta (n = 5) ja 21–25 vuotta (n = 1). Kaikilla haastateltavilla oli pitkä työkokemus oman substanssialan töistä. Haastatteluun osallistuvat opettajat ovat vastanneet myös kyselyyn. Kuvaan haastateltavien valintaa tarkemmin seuraavassa luvussa.

Kaiken kaikkiaan tutkimushenkilöt edustivat mahdollisimman suurta vaihtelua eri koulutusosastoilta sekä työkokemuksen että työnkuvan suhteen. Naisten osuus koko aineistossa oli 56,84 prosenttia, joten myös sukupuolijakauma oli suhteellisen tasainen. Aineisto edustanee hyvin myös valtakunnallisesti tarkasteltuna ammattikorkeakouluopettajien henkilöstöjakaamaa (Vipunen, julkaisuaika tuntematon).

### **3.5.3 Aineistonkeruu**

Sain tutkimukselle luvan 2.10.2019 ja tämän jälkeen laadin opettajille kyselyn. Vielä ennen kyselyn lähettämistä ammattikorkeakoulun opettajille, olin yhteydessä rehtoriin ja kysyin häneltä luvan laittaa kyselyn suoraan sähköpostilla opettajille, jotta tavoitin henkilöstöstä vain opettajat. Ensimmäinen kysely lähti opettajille 22.1.2020. Seurasin vastaustilannetta päivittäin ja noin puolentoista viikon päästä vastauksia oli 40. Laitoin opettajille kahteen otteeseen, 3.2.2020 ja 10.2.2020 muistutusviestejä, joiden avulla sain lisää vastauksia. Kaiken kaikkiaan kolmessa viikossa sain vastauksia 95 kappaletta, mikä oli 28,6 prosenttia vuoden 2020 opetushenkilöstöstä (Ammattikorkeakoulu X, 2021). Sain myös kyselyaineiston keruun aikana omaan sähköpostiini opettajilta kannustusviestejä, tarkentavia kysymyksiä ja tiedon, että osa opettajista jätti vastaamatta kyselyyn, koska heistä taustatiedot olivat liian yksilöityjä. Vastasin heille, ettei fenomenografisessa tutkimuksessa yksilöidä vastaajia, vaan käsittelen aineistoa kollektiivisesti. Liitteessä 3 on kyselylomakkeen saateteksti.

Kyselyn päätyttyä 14.2.2020 purin koko kyselyaineiston Webropol-sovelluksesta Word-tiedostoon. Kaiken kaikkiaan aineistossa on 57 tiedostosivua ja 17282 sanaa. Koko perusraportissa on 72 sivua ja taustatiedot huomioiden raportissa on 18 038 sanaa. Aineistoon pääsy oli vain minulla.

”Työyhteisö muutoksessa” -kyselyssä oli kohta, jossa vastaajalla oli mahdollisuus jättää minulle yhteystietonsa mahdollista haastattelua varten (liite 1). Haastateltavat valikoituivat niistä opettajista, jotka jo kyselyvaiheessa vastasivat, että heitä saa myös haastatella. Kaiken kaikkiaan näitä vastanneita oli 32 opettajaa ja haastateltavaksi valikoitui 12 opettajaa. Pyrin valitsemaan niiltä osin kuin se oli mahdollista aina kultakin koulutusosastolta yhden naisen ja yhden miehen. Tällä pyrin varmistamaan mahdollisimman laajan kirjon eri kokemustaustalla olevia opettajia. Fenomenografisissa tutkimuksissa saturaatio saavutetaan usein 10–15 haastateltavan kohdalla, jolloin aineisto on hallittavissa myös aineistonanalyysin näkökulmasta, mutta myös laajemmat yli 20 haastateltavan aineistot ovat yleisiä (Kettunen & Tynjälä, 2018; Täks ym., 2014). Haastattelupyynnöön vastanneista ainoastaan yhdeltä koulutusosastolta ei ollut yhtään opettajaa. Muilta koulutusosastoilta halukkuutta haastateltavaksi oli jokaiselta osastolta vähintään kahdella opettajalla ja kolmelta koulutusosastolta jopa seitsemän opettajaa ilmaisi halukkuutensa haastateltavaksi.

Kyselyn ja haastattelun välissä oli vuosi, joten ennen haastattelua kartoitin, vieläkö kaikki haastatteluun ilmoittautuneet olivat opettajina kyseisessä organisaatiossa. Tämän jälkeen lähdin tavoittelemaan haastateltavia siten, että jokaisesta koulutusosastosta valitsin kaksi opettajaa ja mikäli oli mahdollista, valitsin sekä naisen että miehen. Käytin haastateltavien tavoittelussa hyödykseni ammattikorkeakoulun henkilöhakemistoa, jonka avulla pystyin arvioimaan haastateltavien edustavuutta tutkimukseni kokonaiskuvassa. Kaikki koulun opettajat kuuluivat uuden työehtosopimuksen piiriin ja olivat lehtoreita, joten edellisen työehtosopimuksen tuntiopettajia eli määräaikaaisia en voinut erikseen valita, ainoastaan saatoin toivoa heitäkin valikoituvan haastateltaviksi.

Olin yhteydessä jokaiseen haastateltavaan erikseen sähköpostitse. Mietin jo sähköpostia laatiessa, miten lähestyn haastateltavaa, sillä aikaa oli kulunut jo yli vuosi. Sähköpostin otsikoin haastattelupyynnöksi ja kuvasin viestissä haastattelun tavoitteita ja kysyin, onko vastaaja edelleen käytettävissä. Saateteksti löytyy liitteenä (liite 4). Valmistauduin myös siihen, että kaikki opettajat eivät välttämättä vastaa viesteihini, joten etsin tiedostoista seuraavan, kunkin tilalle sopivan, samalta koulutusosastolta ja mikäli mahdollista samaa sukupuolta olevan haastateltavan. Sitä mukaa kuin sain opettajia vastaamaan, sovin haastattelun ajankohdan. Päädyin haastattelemaan opettajia verkossa Zoomin avulla, sillä tutkimuksen aikana oli Suomessa COVID-19-pandemia, ja ammattikorkeakoulun opettajat olivat olleet etäopetussuosituksessa kevästä 2020.

Informoin haastateltavia ennen haastattelua ja kerroin, että haastattelu pidetään Zoomissa ja että teen siitä tallenteen, johon pääsy on vain minulla. Korostin

haastateltaville aineistonkeruun luottamuksellisuutta ja kerroin fenomenografisen menetelmän periaatteista, joita seuraten anonymisoin vastaukset väitöskirjaan ja kerron tutkimuksen tulokset 95 opettajan kokemana. Jokaisen haastattelun alussa kerroin myös suullisesti tutkimuksen tavoitteet ja tarkoituksen. Haastattelut toteutin maaliskuussa 2021. Aloitin jokaisen haastattelun esittäytymällä ja pyysin haastateltavaa kertomaan jotain taustatietoja itsestään vapaasti. Näitä taustatietoja en tallentanut, vaan aloitin tallennuksen vasta vapaamuotoisen tutustumisen jälkeen. Koska fenomenografia tutkii haastateltavien omia käsityksiä ja kokemuksia (Bowden, 2000), rohkaisin haastateltavaa vapaaseen keskusteluun. Tallennuksen käynnistyessä aloitin haastattelut kysymällä, tietääkö vastaaja, mitä on resilienssi. Kysyin saman lämmittelykysymyksen jokaiselta haastateltavalta, minkä jälkeen etenin sen mukaan, miten opettaja lähti vastaamaan kysymyksiin.

Fenomenografisessa haastattelussa on tärkeää saavuttaa luottamus haastattelijan ja haastateltavan välille. Laadin jokaiseen haastatteluun saman kysymysrunгон, joka toimi lähinnä tukena itselleni. Haastattelussa ei ollut monta ennalta määrättyä kysymystä (ks. esim. Ashworth & Lucas, 1998). Annoin haastateltavan kertoa vapaasti omia kokemuksiaan. Haastattelut eivät noudattaneet kysymysrunkoa orjallisesti, vaan rohkaisin haastateltavia avoimesti pohtimaan ilmiötä ja kuvaamaan omia käsityksiään siitä (ks. Marton, 1994). Liitteenä (liite 2) on haastattelun kysymysrunko. Jatkokysymykset pidin tarkoituksella neutraaleina ja pyrin tietoisesti olemaan kertomatta omia mielipiteitäni, käsityksiäni ja kokemuksiani. Varoin johtamasta haastateltavaa suuntaan tai toiseen ja pyysin tätä kertomaan esimerkkejä kysymällä ”mitä tarkoitat tällä” tai ”voitko kertoa vielä asiasta tarkemmin”. Lopuksi pyysin haastateltavaa vapaasti kertomaan kokemuksia haastattelusta. Opettajat kuvasivat haastattelua miellyttäväksi ja osa jopa terapeuttiseksi. Haastattelun lopuksi kysyin vielä, onko vastaajalla jotain, jota haluaisi vielä kertoa teemaan liittyen ja millaisia ajatuksia haastattelu herätti. Joissain haastatteluissa pyysin tarkennuksia vastauksiin kysymällä ”voitko kertoa jonkin esimerkin” tai ”kertoisitko lisää asiasta”. Koin, että onnistuin luomaan luottamuksellisen ilmapiirin ja opettajien vastaukset vahvistivat kokemustani:

*”Ihana positiivinen kokemus tämä oli, mielenkiintoista huomata, että myös itseä jännitti tämmöinen haastateltavana oleminen.” (Opettaja 5 – haastattelu)*

*”No siis tosi kivalta tuntuu ja tää oli kyllä semmoinen aihekin, että mielellään puhun... tuli sellainen olo että niinku pitää itekin tosiaan miettiä, että mitkä on ne hyvät ja huonot tai tavallaan miten tässä oikeastaan jaksaa....niin tuota kyllähän tämä on ollut tosi kiva ja miellyttävä.” (Opettaja 6 – haastattelu)*

*”Kaubeen ihanaa, että joku paneutuu aiheeseen.” (Opettaja 10 – haastattelu)*

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä ei ole ratkaiseva, mutta sen on oltava riittävä (Morse, 2015). Kylläisyysaturaation saavuttamiseksi haastatteluaineiston on oltava niin laaja, ettei sen laajentaminen enää tuo tutkimukselle uutta sisältöä (Constantinou ym., 2017; Francis ym., 2010; Morse, 2015; Weller ym., 2018). Haastattelu yleensä päätetäänkin saturaatiopisteeseen (Francis ym., 2010), jolloin aineisto kyllääntyy, eikä tarjoa enää uutta tietoa tai uusia teemoja suhteessa tutkimuskysymykseen (Constantinou ym., 2017). Saturaatiopisteen saavuttaminen vaatii tutkijalta osaamista ja teoreettista tietopohjaa, jotta hän osaa arvioida aineiston kylläisyyden (Morse, 2015).

Fenomenografiassa otanta perustuu vaihteluun ei suhteelliseen edustavuuteen. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia ilmiön kokemisen tapojen vaihtelua, ei ilmiön kokemisen eri tapojen suhteellista yleistettävyyttä. (Åkerlind, 2024a.) Tässä tutkimuksessa hyödynsin A Comperative method for themes saturation (CoMeTs) -mallin kaltaista arviointia. Malli on Constantioun ja muiden (2017) julkaisema saturaatiopistettä tarkasteleva malli. Tässä mallissa saturaatio varmistetaan vertaamalla kaikkia haastatteluja keskenään, jotta kylläisyys varmistetaan ja haastattelut myös järjestetään ja teemoitetaan useita kertoja. Tämä malli sopi mielestäni fenomenografiseen tutkimukseen, jossa merkityksiä luokitellaan iteratiivisesti. Päätin haastattelut kahteentoista haastateltavaan, jolloin kokemisen tapojen vaihtelussa ei ollut havaittavissa enää uusia merkityksiä.

Litteroinnit aloitin heti haastattelujen päätyttyä ja sain ne valmiiksi huhtikuun 2021 aikana. Litteroinnin tein sanatarkasti huomioiden myös naurahdukset ja muut tunteisiin liittyvät ilmaisut. Litteroidussa tekstissä huomioin myös murteet ja puhekielen, mutta aineisto-otteita käyttäessä stilisoin niitä kevyesti, esimerkiksi poistaen nimet ja paikat sekä murre sanoja ja ilmaisuja, jotka voisivat paljastaa tutkimushenkilön.

### **3.6 Aineiston fenomenografinen analyysi**

Fenomenografiassa aineiston analyysiin sovelletaan tulkitsevaa lähestymistapaa, jossa tehtävänä on hahmottaa ja kuvata tutkimushenkilöiden käsitykset, kokemukset ja ymmärtämisen tavat aineistosta nousseiden merkitysten perusteella. Samalla pyritään tunnistamaan näiden merkitysten rakenteelliset näkökohdat (Marton & Pong, 2005; Åkerlind, 2005b) ja muodostetaan merkitysten vaihteluista kuvauskategorioita (Marton, 1981). Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston koko voi vaihdella (Uljen 1989), mutta aineiston analyysiä tehdessä haasteena voi olla sen laajuus (Åkerlind, 2005b). Analyysiä on mahdollista tehdä monilla tavoilla, kunhan aineistoa tarkastellaan kollektiivisena kokonaisuutena (Kettunen & Tynjälä, 2018; Åkerlind, 2024a).

Aineiston analyysivaiheessa kokonaisuus täytyy pitää hallinnassa (Kettunen & Tynjälä, 2018). Kategoriat eivät ole ennalta määrättyjä, vaan ne syntyvät osana prosessia (Åkerlind, 2012). Tutkimuksen etenemisen tapaa on mahdollista kuvata (Marton, 1986). On tärkeä säilyttää avoin mieli ja oltava valmis jatkuvaan aineiston muokkaamiseen (Åkerlind, 2012). Sama vastaaja voi ilmaista useamman kuin yhden tavan ymmärtää ilmiö, joten yksilö ei ole analyysiyksikkö, vaan kaikki aineisto yhdessä muodostaa analysoitavan tiedon (Marton, 1994.) Sillä ei ole merkitystä, kuka asian ilmaisee, vaan kaikki ilmaisut huomioidaan ja näin menetellen kuvauskategoriat muodostuvat vähitellen (Marton, 1986, 1994).

Fenomenografisen aineiston analyysiin on esitetty tutkimuskirjallisuudessa monenlaisia tapoja ja vaiheita (ks. esim. Marton & Booth, 1997; Uljens, 1989), joihin tutustuttuani päädyin valitsemaan oman tapani. Esimerkiksi Uljens kuvaa analyysin vaiheita vuoden 1989 julkaisussaan eri tasoisten vaiheiden avulla. Myös Niikko (2003) puhuu alatason ja ylätason kategorioista. Marton ja Booth (1997) kuvaavat kuvauskategorioiden vaiheita enemmän prosessinomaisesti (Marton & Booth, 1997, s. 133). Tässä tutkimuksessa en puhu alatason ja ylätason kategorioista ja vältän myös analyysin vaiheita kuvatessani kategoria-käsitteen käyttöä ennen kuvauskategorioiden syntyä.

Martonin ja Boothin (1997) mukaan tiedonkeruu ja aineiston analyysi ovat erottamattomia, joten tein jo tiedonkeruun aikana analyysiä, joka vaikutti myös myöhempään tiedonkeruuseen. Tämä auttoi muun muassa kyselyn ja haastattelun välillä haastattelukysymysten muodostamisessa. Fenomenografiselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimus etenee iteratiivisesti (Åkerlind, 2024a; Åkerlind, 2025), eli mitään suoraviivaista askel askeleelta etenemistä tämä lähestymistapa ei mahdollista. Kuvaan seuraavaksi tarkemmin, miten tutkimuksen vaiheet etenivät.

### **3.6.1 Ensimmäinen vaihe: merkityksellisten ilmaisujen etsiminen**

Analyysin ensimmäinen vaihe on valintamenettely, joka perustuu niin sanottuihin merkityksellisyysskriteereihin. Tässä analyysin vaiheessa keskitytään etsimään aineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. (Uljens, 1989.) Analyysiyksikkönä on fenomenografisessa tutkimuksessa nimenomaan vastaajien käsitykset, jotka edustavat laadullisesti erilaisia käsityksiä ilmiöstä (Valkonen, 2006, s. 33; Åkerlind, 2024a). Fenomenografista tutkimusta on mahdollista tehdä tarkastelemalla laajoja otteita litteroidusta aineistosta, kuten on tehnyt esimerkiksi Bowden (2005), tai tarkastelemalla lainauksia, jotka on poimittu litteroidusta tekstistä, kuten Marton (1986, 1994). Yksittäinen käsitys voi muodostua lauseesta, sanasta, kappaleesta tai isommasta kokonaisuudesta. On tärkeä valita ja jollain tapaa merkitä näistä jokainen. Aineisto-otteet tutkitaan ja luokitellaan sen kontekstin perusteella, joista ne on otettu ja esitetty (Marton, 1986). Muun muassa Svensson ja Therman (1983) ovat osoittaneet, että sama ilmaisu saa eri merkityksen riippuen asiayhtey-

destä. Tämän vuoksi on tärkeä tarkistaa jokaisen merkityksellisen ilmaisun kohdalla myös asiayhteys.

Keskityin tunnistamaan ja kuvaamaan osallistujien tapoja käsittää, kokea ja ymmärtää ilmiö yleisesti. Aineistosta etsitään samalla myös eroja ja vaihteluita (vrt. Kettunen & Tynjälä, 2018; Marton, 1986), sillä sama vastaus saattaa saada eri merkityksen riippuen siitä, missä kontekstissa se on ilmaistu (Kettunen & Sampson, 2019; Kettunen & Tynjälä, 2018; Marton & Booth, 1997). Valintamenettely perustuu merkityksellisyyteen, ja tulkinta on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa merkitykset kootaan niiden samankaltaisuuden perusteella, eli lainaukset lajitellaan ja rajatapaukset tutkitaan huolella (Marton, 1986; Åkerlind, 2012).

Tässä tutkimuksessa aineisto oli laaja, joten aineistonanalyysissä hyödynsin laadullisen aineiston analyysityökalua, NVivo 12 -ohjelmaa. Kyselyaineistoa koskeva tiedosto sisälsi 57 Word-sivua, 17282 sanaa ja 422 merkityksellistä ilmaisua. Taus-tatiedot mukaan lukien sen laajuus oli yhteensä 72 sivua ja 19038 sanaa. Haastatte-luaineistosta tekstiä syntyi 89 Word-sivua, 47184 sanaa ja merkityksellisiä ilmaisuja 417 kappaletta. Aineistossa (kysely ja haastattelu) oli kaiken kaikkiaan 839 merki-tyksellistä ilmaisua.

NVivo 12 -ohjelma mahdollisti sen, että pystyin luokittelemaan aineistoa tarkas-telemalla siitä poimittuja ajattelun muotoja ja käsityksiä ja aina palaamaan käsitysten alkuperäiseen havaintoon. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole tärkeää, kuinka monta kertaa merkityksellinen ilmaisu aineistossa ilmenee, vaan tärkeintä oli löytää kaikki mahdolliset ilmaukset, jotka kuvasivat opettajien käsityksiä resilienssistä. NVivossa pystyin määrittelemään, miten pitkän aineisto-otteen halusin siirtyvän merkityksellisen ilmaisun mukana. Tämä ensimmäinen vaihe tutkimuksessa oli ajallisesti aineiston analyysin pitkäkestoisin prosessi.

Valitut lainaukset, pidemmät ja lyhyemmät, muodostavat joukon merkityksiä. Taulukkoon (1) olen poiminut esimerkin merkityksellisten ilmaisujen muodostu-misesta. Taulukossa vasemmalla kuvaan otteen aineistosta, joka voi olla poimittu joko kyselyaineistosta tai haastattelusta. Kursivoin aineisto-otteesta kohdan, josta poimin merkityksellisen ilmaisun.

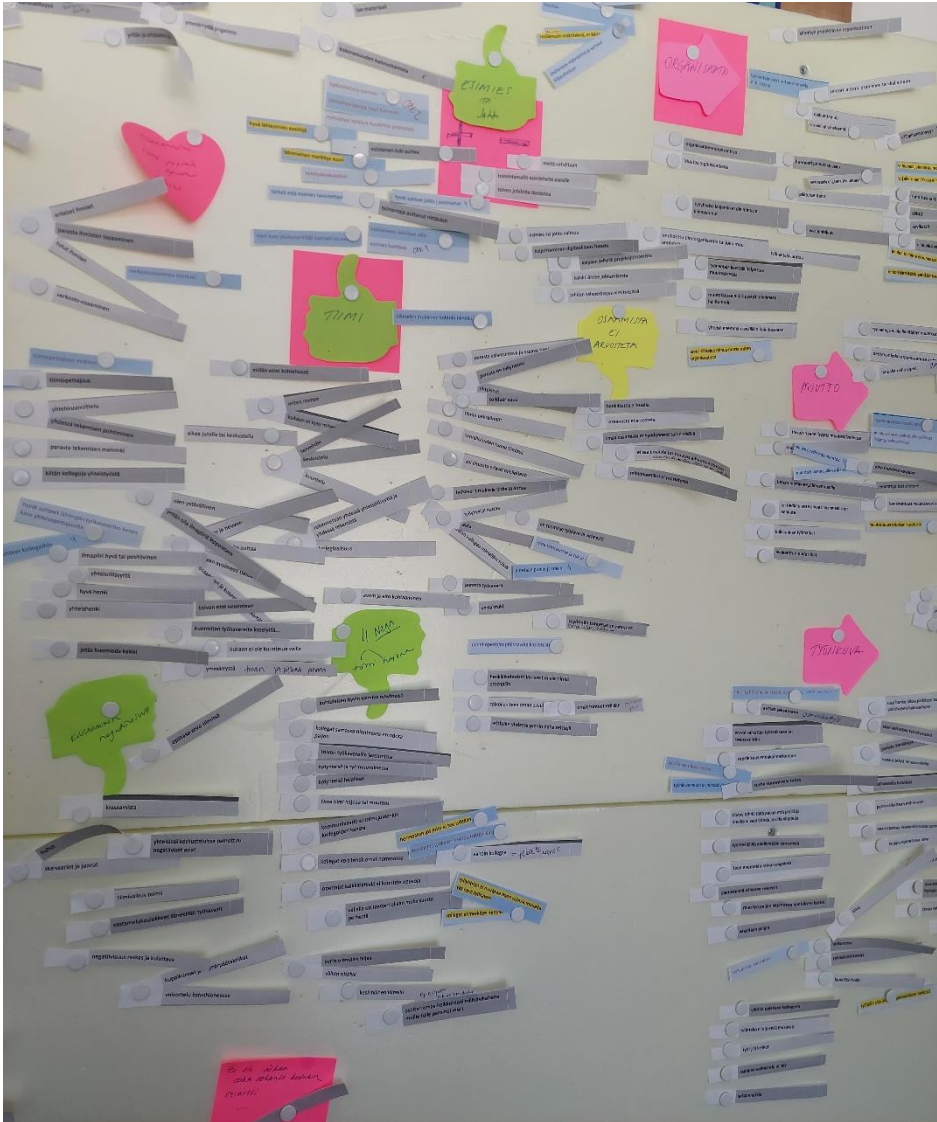
*Taulukko 1. Esimerkkejä merkityksellisistä ilmaisuista*

Aineisto-ote	Merkityksellinen ilmaisu
<i>Esihenkilön ja kollegoiden tuki ja yhteistyö on se, mikä on jaksamisen edellytys ja auttaa jaksamaan.</i>	<b>Yhteistyö</b> <b>Esihenkilön tuki</b> <b>Kollegan tuki</b> <b>Auttaa jaksamaan</b>
<i>Työssämme on kohtuullinen vapaus suunnitella opetuksensa ja tekemisensä sellaisiksi kuin mielekkäältä tuntuu. Ja toisaalta kun tiiminä opetustamme suunnittelemme ja toteutamme, on meidän tiimimme yhteistyö mutkatonta...</i>	<b>Vapaus suunnitella</b> <b>Mielekäs tekeminen</b> <b>Tiimin yhteistyö mutkatonta</b> <b>Autonomia</b>

Tämä tutkimuksen ensimmäinen vaihe muodosti perustan analyysin seuraavalle vaiheelle (vrt. Bowden, 2000; Marton, 1986; Marton & Booth, 1997).

### **3.6.2 Toinen vaihe: merkityksellisten ilmaisujen ryhmittely**

Martonin (1986) mukaan nimenomaan ajattelun eri muodot järjestetään eri luokkiin. Analyysin toisessa vaiheessa lähdin ryhmittelemään merkityksellisiä ilmaisuja aineistoseinälle (kuva 1). Koin, että hahmotin kokonaisuuden paremmin yhdeltä seinältä, ja papereille tulostettujen ilmaisujen liikuttelu eri merkityksellisten ilmaisujen välillä oli helppoa. Ryhmittelin erilaisia merkityksiä niiden samankaltaisuuksien, olennaisuuksien ja eroavuuksien pohjalta. Tiedostin sen, että yhden merkityksellisen ilmaisun takana oli parhaimmillaan kymmeniä eri aineisto-otteita, jotka kuvasivat ilmiötä eri ulottuvuuksin. Vein merkityksellisen ilmaisun tässä vaiheessa sitä eniten kuvaavan ryhmän alle.



Kuva 1. Aineistoseinä (Aine, 2022)

Käsittelin kaikkia opettajien ilmaisemia käsityksiä yhtenä suurena kokonaisuutena, jossa ei ollut nähtävissä, kuka asian oli ilmaissut. Nämä merkitykselliset ilmaukset liittyivät muun muassa yhteistyöhön, auttamiseen, jaksamiseen, organisaatioon, opettamiseen, työtovereihin, sitoutumiseen, kuulluksi tulemiseen, osaamiseen, muutokseen, muuttoon, perheeseen, vapaa-aikaan, työkokemukseen sekä työnte- kemisen haasteisiin, kuten johtamiskäytäntöihin, huhuihin, tasa-arvoon, työkuor- maan ja etätööhön. Tässä analyysin vaiheessa muodostin näistä alustavia ryhmiä.

Yhteen ryhmään vein esimerkiksi merkityksellisiä ilmaisuja, joissa käsitykset liittyivät kuulluksi ja nähdyksi tulemiseen, osaamisen arvostukseen, jaksamiseen, luonteenpiirteisiin (reiluus, luotettavuus, ystävällisyys, kohteliaisuus, hyväntuulisuus, huumori, innostus), hyvinvointiin, stressiin, terveyteen ja uupumiseen. Tiimityötä ja työyhteisöä käsittelevään ryhmään ryhmittelin merkityksellisiä ilmaisuja, joissa käsitykset liittyivät työyhteisöön sekä työtovereihin. Tähän ryhmään lajittelin myös tervehtimiseen, auttamiseen, osaamisen jakamiseen, sitoutumiseen, kiusaamiseen, huhuihin, tasa-arvoon, pelisääntöihin, vertaistukeen, yhteisöllisyyteen, tiimiopettajuuteen, keskinäiseen kilpailuun ja epäluottamukseen liittyvät käsitykset.

Opettamista ja ylipäänsä opettajan työnkuvaa käsittelevään ryhmään ryhmittelin merkityksellisiä ilmaisuja, joissa käsitykset liittyivät opettamiseen, opiskelijoiden aiheuttamaan kuormaan, rajanvetoon, työtehtäviin, etätööhön, työnkuvaan, työn autonomiaan, substanssin hallintaan, oman osaamisen kehittämiseen, työkokemukseen, sirpaleisuuteen ja digitalisaatioon. Organisaatiota, johtamista ja esihenkilötyötä käsittelevään ryhmään ryhmittelin merkityksellisiä ilmaisuja esihenkilön tuesta, johtajuudesta, työnantajasta, luottamuksesta, päätöksenteosta, käytänteistä, perhdytyksestä, muutoksesta, muutosta, muutoshalukkuudesta, muutosjohtamisesta, turvallisuudesta, henkilöstövajeesta, organisaation odotuksista työntekijää kohtaan, strategiasta, tiedottamisesta ja viestinnästä, tulevaisuusosaamisesta ja rahoituksesta. Yhteen ryhmään kokosin aineistosta nousseita merkityksellisiä ilmaisuja, jotka kuvasivat erilaisia keinoja, jotka auttavat opettajaa jaksamaan. Näitä olivat muun muassa priorisointi, vapaa-aika, harrastukset, perhe, asenne ja riman laskeminen.

Tämä vaihe auttoi hahmottamaan ammattikorkeakouluopettajien resilienssiin ilmiönä liittyviä käsityksiä, jotka ryhmittelin sen mukaan, käsitteikö ilmaisu esimerkiksi opettajaa, tiimiä, esihenkilötyötä, työnkuvaa, organisaatiota tai keinoja, jotka auttavat jaksamaan.

### **3.6.3 Kolmas vaihe: loogisten suhteiden rajaaminen ja esittely**

Aineiston analyysin kolmannessa vaiheessa keskityin loogisten suhteiden rajaamiseen eri merkityksellisten ilmaisujen joukosta (vrt. Kettunen & Sampson, 2019). Jokaisella aineisto-otteella oli kaksi eri kontekstia, joiden suhteen niitä tulkitsin. Ensimmäinen oli konteksti, josta lainaus oli poimittu ja toinen merkitysjoukko, johon se kuului. Tulkinta on vuorovaikutteinen menettely ja tulkintatyön tuloksena merkitykselliset ilmaisut kootaan käsitysryhmiksi niiden samankaltaisuuden perusteella. Jokainen ryhmä havainnollistetaan lainauksilla. (Marton & Booth, 1997.) Tavoitteena on erottaa eri tavat nähdä ilmiö yksinkertaisesta monimutkaisempaan (Kettunen & Sampson, 2019).

Jatkoin analyysiä tunnistuen merkityksellisten ilmaisujen eroja ja yhtäläisyyksiä sekä niiden välisiä suhteita tai niiden vaihteluita (ks. esim. Asworth ja Lucas, 1998). Åkerlind (2012) korostaa kollektiivisen kokemuksen merkitystä, joten yksilöiden subjektiiviset käsitykset kiinnostavat vain suhteessa muiden yksilöiden käsityksiin.

Käsitysten muutoksia analysoin siis kollektiivisella tasolla. Nämä käsitykset olivat tilanteesta riippuvaisia (vrt. Uljens, 1989). Ajatus on, että koko aineiston läpi ja poikki kulkee loogisia suhteita ja teemoja ja nämä täytyy tunnistaa. Jäsentelin aineistoa siten, että tavoite oli erottaa yksi tapa nähdä ilmiö verrattuna toiseen, monimutkaisempaan tapaan (ks. esim. Kettunen & Tynjälä, 2018; Marton & Booth, 1997). Koska fenomenografian keskiössä on havaita laadullisesti erilaisia tapoja, joilla tietty ilmiö voidaan ymmärtää (Marton, 1981), on hyvä läpi tutkimuksen varmistaa ja kiinnittää huomiota siihen, että kaikki osallistujat kommentoivat samaa ilmiötä (Åkerlind, 2024a, 2024b).

Aineiston huolellinen lukeminen ja aineisto-otteiden tarkastelu oli pitkä ja aikaa vievä prosessi. Loogisten suhteiden löytäminen oli myös erittäin haastavaa, mutta vähitellen aineisto ja ryhmät tiivistyivät. Valitsin yhden merkityksellisen ilmaisun ja näkökulman kerrallaan peilaten sitä edelleen tutkimuskysymyksiini, mutta koska prosessi on iteratiivinen, palasin aineistoon uudelleen ja uudelleen. Jouduin myös usein tarkistamaan, mistä asiayhteydestä ilmaisu oli nostettu lukemalla sekä kyselyaineistoa että litteroituja aineistoja uudelleen. Tunnistin useita laadullisesti erilaisia tapoja, joilla yksi ja sama tilanne tai ilmiö oli kuvattu. Löysin myös vaihtelua eri tavoissa, joilla käsityksiä ilmaistiin. Merkitsin erilaisia merkityksellisiä ilmaisuja aineistoseinälle erivärisillä muistilapuilla, plus- ja miinusmerkeillä, nuolilla ja muistiinpanoilla.

Esimerkkinä voidaan käyttää merkityksellistä ilmaisua *yhteistyö*, jonka alla oli useita laadullisesti erilaisia tapoja, jotka kuvasivat käsityksiä yhteistyöstä eri näkökulmista, kuten yksilön, jaksamisen, opiskelijan tai työyhteisön näkökulmasta. Kuvaan esimerkin taulukossa 2.

Taulukko 2. Aineisto-otteesta kategoriaksi

Aineisto-ote	Ryhmä/alustava kategoria
<p><i>Yhteistyötä, joka kyllä toimiikin ...</i></p> <p><b>Otan</b> vastuuta ja <i>toimin yhteistyössä</i></p> <p><b>Olen yhteistyökykyinen</b> ja pyrin aina olemaan niinku kollegalle tukena...</p>	<b>Henkilökohtainen näkökulma</b>
<p><i>Yhteistyö opiskelijoiden kanssa</i></p> <p>Tehdään <i>yhteistyötä</i> ...<b>annetaan materiaaleja</b> toisillemme.</p>	<b>Ammatillinen näkökulma</b>
<p><i>Yhteistyö on se, mikä on jaksamisen edellytys ja auttaa jaksamaan</i></p>	<b>Strateginen näkökulma</b>
<p>Tämä näkökulma tulisi ottaa huomioon myös <b>tiimin</b> keskinäisen <i>yhteistyön</i> kannalta</p> <p><b>Esihenkilön ja kollegoiden</b> tuki ja <i>yhteistyö</i> on se, mikä on jaksamisen edellytys</p> <p>...toisaalta kun <b>tiiminä</b> opetustamme suunnittelemme ja toteutamme, on meidän tiimimme <i>yhteistyö</i> mutkatonta</p>	<b>Kontekstuaalinen näkökulma</b>
<p>Liikaksi korostetut henkilökohtaiset intressit <b>eivät vie tiimiä</b> eteenpäin ja eivät kyllä sytytä <i>yhteistyöhön</i>.</p>	<b>Tunne-näkökulma</b>

Vähitellen ryhmistä alkoi muodostua aineistoseinälle kuvauskategorioita, jotka kuvasivat opettajien käsityksiä resilienssistä ja resilienssiä tukevista tekijöistä. Nämä kategoriat muodostuivat yksilöllisten tekijöiden, kontekstuaalisten tekijöiden, ammatillisten tekijöiden, tunnetekijöiden ja strategisten tekijöiden näkökulmasta. Tässä vaiheessa aineistonanalyysiä alkoivat myös ulottuvuudet ja niiden vaihtelu hahmottua alustavasti. Näiden muodostumiseen vaikutti se, että aineistosta löytyi kategorioiden sisältä merkityksellisiä ilmaisuja opettajan henkilökohtaisesta näkö-

kulmasta, työyhteisön näkökulmasta, johtamisen ja esihenkilötyön näkökulmasta, organisaation tai organisaatiokulttuurin näkökulmasta, työelämän ja verkostojen näkökulmasta sekä tulevaisuuden ja yhteiskunnan näkökulmasta.

Yksilöllisten tekijöiden kategoriaan ryhmittelin merkitykselliset ilmaisut, jotka kuvasivat opettajien henkilökohtaisia ominaisuuksia ja sitä, kuinka yksilötasolla nämä ominaisuudet vaikuttavat työyhteisössä tai organisaatiossa työskentelyyn ja kuinka sitoutuminen ja suhtautuminen tulevaan kuvattiin opettajien käsitysten mukaan. Kontekstuaalisten tekijöiden kategoriaan kokosin merkityksellisiä ilmaisuja, joissa opettajien käsityksissä näkyi selvästi myös se ympäristö, jota opettaja aineistonkeruun hetkellä kuvasi. Tällaisia merkityksellisiä ilmauksia olivat esimerkiksi työn ja vapaa-ajan välisen suhteen kuvaukset. Tässä kategoriassa työtovereiden merkitys nousi esiin resilienssiä vahvistavana, mutta työyhteisössä toimiminen vaati opettajilta myös resilienssiä, koska aineistosta nousi esiin myös negatiivisia kokemuksia. Myös johdon, esihenkilötyön ja organisaation näkökulmasta käsityksissä nousi esiin tekijöitä, joihin yksittäinen opettaja ei pystynyt vaikuttamaan. Kolmanteen kategoriaan vein opettajan substanssiin ja ammatilliseen osaamiseen liittyvät merkitykselliset ilmaisut, kuten kuvaukset opiskelijoiden kanssa työskentelystä, oman ammattitaidon ylläpitämisestä, yhdessä muiden opettajien kanssa tehdystä osaamisen jakamisesta, ammattitaidon ja osaamisen arvostuksesta ja oman työn kehittämisestä ja sen haasteista. Neljänteen kategoriaan ryhmittelin tunnetekijöitä, kuten opettajan jaksamiseen liittyviä ilmaisuja sekä työilmapiiriin, turvallisuuden tunteeseen ja työhyvinvointiin liittyviä merkityksellisiä ilmaisuja. Viidenteen kategoriaan kokosin erilaisia keinoja ja tekijöitä, jotka tukevat opettajan resilienssiä heidän oman käsityksensä mukaan. Tällaisia ilmaisuja olivat esimerkiksi oman työn johtamiseen liittyvät tekijät, to do -listat, tauotukset, pelisäännöt, suuntaviivat ja erilaiset työtä ohjaavat mittarit.

Åkerlindin (2018) mukaan aloittavalla tutkijalla on laadun varmistamiseksi hyvä olla kokenut mentori. Tässä vaiheessa analyysiä pyysin kokeneita asiantuntijoita luokseni ja arvioimaan aineistoseinälle muodostuneiden ryhmien tarkkuutta. Tätä tapaa kutsutaan *Playing devil's advocate* -menetelmäksi. Haastajista yksi oli fenomenografisen menetelmän asiantuntija (KT) ja kaksi laadullisen tutkimuksen asiantuntijaa (KT). Kaikki kolme arvioijaa olivat tutkimuksen suhteen riippumattomia. Kettunen (2023) kuvaa tällaista haastajaa kollegansa kriittiseksi ystäväksi, mikä on kuvaava tapa ilmaista myös tässä tutkimuksessa haastajien roolia. Kuvasin haastajilleni, miten aineistoseinälle syntyneet alustavat ryhmät olivat syntyneet sekä kerroin aineistoista löytyneistä ulottuvuuksista ja niiden vaihteluista. Peilasimme yhdessä näitä ryhmittelyjä tutkimuskysymykseeni ja keskustelimme siitä, millä perustein olin edennyt. Tämä ensimmäinen haastajien vierailu rohkaisi minua jatkamaan analyysiä eteenpäin. Tämä vaihe oli itselleni tärkeä, vaikka en ollut vielä varsinaista tulosvaruutta muodostanutkaan.

### **3.6.4 Neljäs vaihe: kuvauskategorioista kohti tulosavaruutta**

Analyysin neljäs vaihe muodostaa kompleksin, jota kutsutaan tulosavaruudeksi tai kuvauskategorijärjestelmäksi. Tässä prosessissa kategoriat syntyvät sillä hetkellä, kun tutkija näkee ne. Tutkija tuottaa teorian aineistosta ja kategorioiden voidaan sanoa olevan tutkijan käsitys olemassa olevasta ilmiöstä. (Uljens, 1989.) Marton ja Booth korostavat, että tulosavaruus on kuvaus, jossa laadullisesti erilaiset tavat kokea tietty ilmiö muodostavat pääsääntöisesti hierarkian. Erilaiset tavat kokea ilmiö voidaan jopa nähdä yksittäisten kokemusten eri kerroksina. Ihmiset eivät yleisesti ole tietoisia aikaisempien kokemusten kerroksista, mutta Marton ja Booth olettavat, että ne ovat läsnä hiljaisina komponentteina edistyneemmissä tavoissa kokea ilmiö. (Marton & Booth, 1997.)

Kettusen ja Tynjälän (2022) mukaan tulosavaruus kuvataan usein sisäkkäisessä hierarkiassa, joka laajenee suppeammista monimutkaisempiin ymmärryksiin. On tärkeä tunnistaa näkökohdat, jotka erottavat kategoriat toisistaan ja paljastavat niiden laadulliset erot. (ks. myös Åkerlind, 2025). Taulukkomuotoinen kuvaus mahdollistaa systemaattisen kuvauksen luokkien välisistä ulottuvuuksien vaihteluista, kun käsitykset siirtyvät ensimmäiseltä tasolta monimutkaisemmille tasoille. (Kettunen & Tynjälä, 2018; Kettunen & Tynjälä, 2022; Åkerlind, 2024a.) Taulukon avulla on mahdollista myös kuvata erilaiset tavat käsittää ilmiö hierarkkisesti jäsennellysti ja laadullinen vaihtelu huomioiden. Tutkimuksissaan esimerkiksi Brauer, Kettunen, Tynjälä sekä Åkerlind ovat kuvanneet analyysin etenemistä taulukoin (ks. esim. Brauer, 2019; Brauer ym., 2023; Kettunen, 2017, 2023; Kettunen & Sampson, 2019; Kettunen & Tynjälä, 2018; Åkerlind, 2011; Åkerlind, 2024a).

Laadin tulosavaruuden (taulukko 3), jossa kategoriat liittyivät yksilöllisiin tekijöihin, kontekstuaalisiin tekijöihin, ammatillisiin tekijöihin, tunnetekijöihin ja strategioihin. Kategorioiden välisiä ulottuvuuksia syntyi kuusi kappaletta, jotka olivat opettaja, työyhteisö, johtaminen, organisaatio, työelämä ja yhteiskunta. Tiimi ja työyhteisö olivat pitkään omina ulottuvuuksinaan, mutta analyysin edetessä yhdistin ne yhdeksi ulottuvuudeksi. Myös esihenkilötyö ja johto olivat aluksi erikseen, mutta päädyin yhdistämään ne johtaminen ulottuvuudeksi. Pyrin kategorioita ja niiden eri ulottuvuuksia muodostaessani jatkuvasti huomioimaan sen, että yksittäinen kategoria on suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Lisäksi pyrin loogisuuteen ja kuvaamaan kuvauskategorijärjestelmän mahdollisimman tiiviisti.

Taulukko 3. Kuvauskategorijärjestelmän ensimmäinen luonnos

KATEGORIAM					
VARIAATIOT	Yksilölliset tekijät	Kontekstuaaliset tekijät	Ammatilliset tekijät	Tunnetekijät	Strategiat
<b>Opettaja</b>	Henkilökohdalliset ominaisuudet	Työn ja vapaa-ajan tasapaino	Kutsumus	Jaksaminen	Yksilöllisiä keinoja
<b>Työyhteisö</b>	Tukee ja auttaa	Tiimityön merkitys	Osaamisen jakaminen	Turvallisuus	Yhteisöllisiä keinoja
<b>Johtaminen</b>	Arvostava ja yhteistyökykyinen	Johtamiskäytänteet	Osaamisen arvostus	Tuki ja luottamus	Viestinnän merkitys
<b>Organisaatio</b>	Sitoutunut	Linjaukset	Perehdytys täydennyskoulutus	Perustelut toimintatavoille	Ulkopuolinen apu ja mittarit
<b>Työelämä ja verkostot</b>	Kehittävä ote verkostoissa	Työelämän tarpeet	Tarpeisiin vastaaminen	Yhteistyön sujuvuus	Keskittyminen oleelliseen
<b>Yhteiskunta ja tulevaisuus</b>	Suhtautumisen tulevaan	Reagoiminen	Valtakunnallinen taso	Tulevaisuus mietityttää	Ymmärrä, että muutos on väistämätön

Kun tulosavaruus oli mielestäni valmis, kutsuin haastajat uudelleen luokseni ja esittelin tulosavaruuden. Bowden (2005) korostaa haastajan roolia osana aineistonanalyysiä, mutta tämä prosessi vaatii luottamuksellisen suhteen, koska haastajan tehtävä on kyseenalaistaa analyysiä. Haastajaa käyttämällä voi oma tekeminen mennä täysin uusiksi, mutta tavoite on päätyä parempaan lopputulokseen. (Bowden, 2005.) Haastajien kanssa tehty yhteinen prosessi voi myös vaikuttaa siihen, ettei analyysiprosessi pääty liian aikaisin ja samalla se voi varmistaa lojaalisuuden aineistoa kohtaan. Tärkeää on, että haastajien ja haastettavan välillä vallitsee yksimielisyys, sillä prosessi jatkuu, kunnes aineistoon ei tule enää merkittäviä muutoksia. (Kettunen, 2023.) Halusin, että minua haastetaan kategorioiden muodostumisesta, niiden loogisista suhteista ja paikkansapitävyydestä (ks. esim. Kettunen, 2023; Åkerlind, 2025). Tulostin jokaiselle haastajalle tulosluvun aineisto-otteineen tarkastelua varten. Haastajat tarkastelivat kriittisesti tulosavaruuteen muodostuneita kategorioita, niiden välisiä suhteita ja loogisuutta. Samalla he pyysivät perusteluita ja esittivät omia näkökulmiaan. He pyysivät esimerkiksi perusteluita sille, mikä on yksilöllisten tekijöiden ja tunnetekijöiden ero, miksi olin tiivistänyt tietyt sanat taulukkoon tai miksi kategoriat olivat rakentuneet, kuten ne siinä vaiheessa olivat. Keskustelimme myös kategorioiden välisistä ulottuvuuksien vaihtelusta ja niiden loogisista suhteista. Kävimme hyvin pitkiä keskusteluja ja lopulta olimme yksimielisiä siitä, että analyysi ja kategorioiden selkeyttäminen ja tiivistys jatkuu.

Haastajien toisen vierailun jälkeen päädyin tiivistämään kategorioita viiden sijasta neljään ja yhdistin kategorioista tunnetekijät yksilöllisiin tekijöihin. Siirsin strategiset tekijät ennen ammatillisia tekijöitä, ja tunnetekijät-kategoria yhdistyi enimmäkseen yksilöllisiin tekijöihin, mutta sen alle ryhmitellyistä merkityksellisistä ilmaisuista osa siirtyi tarkastelun jälkeen myös muihin kategorioihin. Nämä yhdistämiset ja sen myötä tapahtuneet kategorioiden ja ulottuvuuksien vaihteluiden muokkaukset selkeyttivät ja tiivistivät tulosavaruutta entisestään. Erilaisten käsitysten järjestäminen kokonaisvaltaiseksi hierarkiaksi oli haastavaa. Lopullisessa kuvauskategoriajärjestelmässä eli tulosavaruudessa on neljä kategoriaa: yksilölliset resilienssitekijät, kontekstuaaliset resilienssitekijät, opettajan työarjen resilienssitekijät ja resilienssi ammatillisena tekijänä. Tulosavaruudessa eri ulottuvuuksia koskevan tietoisuuden monimutkaisuus lisääntyy kategorioista siirryttäessä toiseen. Esittelen lopullisen tulosavaruuden tulosluvun 4 alussa kokonaisuudessaan.

### **3.6.5 Viides vaihe: laatukriteereiden varmistaminen**

Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa on myös hyvä varmistaa, että Martonin ja Boothin (1997) asettamat laatukriteerit toteutuvat tulosavaruutta laadittaessa. Tulosavaruus koostuu ilmiön aspektien ja niiden välisten suhteiden erillisistä ryhmitteilyistä ja se ilmaisee tutkijan näkemyksen kuvatusta ilmiöstä analyysin eri vaiheiden myötä (Marton & Booth, 1997). Martonin ja Boothin (1997, s. 125) laatukriteerit ohjaavat fenomenografisen tutkimuksen etenemisessä, joten seuraavien kriteerien tulisi täyttyä:

**Ensimmäinen kriteeri.** Yksittäisten kategorioiden tulisi olla selkeästi suhteessa tutkittavaan ilmiöön niin, että jokainen luokka kertoo jotain erillistä tietystä tavasta kokea ilmiö.

**Toinen kriteeri.** Kategorioiden on oltava loogisessa suhteessa toisiinsa. Tämä suhde on usein hierarkkinen.

**Kolmas kriteeri.** Järjestelmän (kuvauskategoriajärjestelmän) pitäisi olla tiivis, toisin sanoen lopussa kuvataan niin vähän selitettäviä kuin on mahdollista ja järkevää kriittisen vaihtelun kuvaamiseksi.

Martonin ja Boothin (1997) laatukriteereiden mukaan kategorian tulisi olla selkeästi suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tarkasteltaessa näitä laatukriteereitä tulee muistaa, että kuvauskategoria on kokonaisuus erilaisista käsityksistä, joilla kokemus on ilmaistu ja loogisesti niin sanotusti pakotettu olemaan selkeässä suhteessa ilmiöön metodologisesta näkökulmasta katsottuna. Tämä ajatus perustuu Martonin ja Boothin (1997) esittämään väitteeseen, jonka mukaan kuvauskategoriat tarkoittavat sarjaa yhä monimutkaisempia osajoukkoja erilaisten ilmiöiden kokemistapo-

jen kokonaisuudesta. Aineistosta etsitään tunnistettavasti kasvavaa moninaisuutta, inklusiivisuutta, spesifiyttä ja hierarkkista rakennetta, jonka mukaan kutakin voi puntaroida suhteessa toisiinsa. Lisäksi tutkimusten lopputuloksena toivotaan mahdollisimman tiivistä kuvausta, sillä olemassa on vain rajattu määrä tapoja kokea mitä tahansa ilmiötä. (Marton & Booth, 1997.)

Tässä väitöskirjatutkimuksessa kuvaan tulosavaruuden eli kuvauskategori-ajärjestelmän taulukkoa apuna käyttäen (vrt. esim. Brauer ym., 2023; Kettunen, 2017; Kettunen & Tynjälä, 2018). Taulukkomuotoisessa tulosavaruudessa ulottuvuuksien vaihtelua kuvataan vasemmassa sarakkeessa ylhäältä alas kulkien, mikä mahdollistaa Martonin ja Boothin (1997) toisen laatukriteerin kuvaamisen kategorioiden loogisesta suhteesta hierarkkisesti. Kategoriat kuvataan vasemmalta oikealle ja usein ne laajenevat suppeammasta ymmärryksestä laajempaan. Tämä laajeneminen ei kuitenkaan ole välttämätöntä, mikäli kategorioiden välillä ei ole kasvavaa loogista suhdetta. Taulukko kuvaa myös yksittäisen kategorian selkeän suhteen ilmiöön, joka kertoo jotain erillistä tavasta kokea ilmiö. Merkitykselliset ilmaisut kursivoidaan. Loogiset suhteet, joita usein kutsutaan ulottuvuuksien vaihteluksi (*dimensions of variation*) avataan tulosluvun lopuksi. Taulukon avulla myös tiivis esitystapa mahdollistuu.

Åkerlindin (2012) mukaan hierarkkinen järjestys ja kategoriat täytyy avata ja perustella. Kuvaan lopullisen tulosavaruuden seuraavassa luvussa aineisto-ottein. Aineisto-otteissa viitataan kyselyyn vastanneisiin opettajiin sen rivin mukaan, millä rivillä kunkin opettajan vastaus on Webropol-sovelluksessa, esimerkiksi (Opettaja 1 – kysely) ... (Opettaja 95 – kysely). Haastatteluihin viitataan merkitsemällä aineisto-otteen perään (Opettaja 1 – haastattelu) ... (Opettaja 12 – haastattelu). Anonymiteetin suojaamiseksi stilisoin aineisto-otteita kevyesti, esimerkiksi poistaen nimet ja paikat sekä murre sanat ja ilmaisut, jotka voisivat paljastaa tutkimushenkilön.

Vaikka tässä luvussa kuvaan aineistonanalyysin vaiheet, on lopullinen tulosavaruus fenomenografisen tutkimuksen tulos ja viimeinen vaihe tutkimusta. Kerron tulosluvussa myös sen, miten ulottuvuuksien vaihtelut ovat suhteessa toisiinsa ja kuinka ne kertovat jotain uutta ilmiöstä. Tulosavaruudessa on tärkeää huomioida, että se kattaa kaikki esiin tulleet käsitykset mutta ei niiden lukumäärää, eli yksikin merkitys on merkityksellinen. Luvussa 4.5 avaan vielä kategorioiden ja ulottuvuuksien vaihteluiden väliset rakenteelliset suhteet. Lopulliseen tulosavaruuteen syntyi neljä kategoriaa: yksilölliset resilienssitekijät, kontekstuaaliset resilienssitekijät, opettajan työarjen resilienssitekijät ja resilienssi ammatillisena tekijänä. Tulosten esittelyn yhteydessä opettajien ääni pääsee esiin aineisto-otteissa. Ne ilmentävät tapoja, joilla opettajat kertoivat käsityksistään.

### 3.7 Eettiset kysymykset ja tutkijan positio

Eurooppalaisen tutkimuseettisen ohjeistuksen mukaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], julkaisuaika tuntematon) hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Tieteellisen tutkimuksen tulee olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa (TENK, 2012). Tutkimuksen eettisyyden kannalta tarkasteltuna jokaisella ratkaisulla, minkä tutkija tekee, on merkittävä vaikutus (ks. esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009).

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut yksittäiselle tutkijalle muistilistan, jonka avulla voi varmistaa hyvän tieteellisen käytännön toteutumisen (Keiski ym., 2023; TENK, 2023). Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on koko tutkimuksen uskottavuuden perusta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Tutkimuseettiset ohjeet ovat ohjenuorana läpi tutkimuksen (TENK, 2012). Tutkimuseettinen neuvottelukunta julkaisi vuonna 2019 ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ohjeet, joihin myös Lapin yliopisto on sitoutunut. Näistä ohjeista nostan esiin tämän tutkimuksen näkökulmasta tärkeänä etenkin tutkittavan kohtelun ja oikeudet, henkilötietojen käsittelyn tutkimuksessa ja yksityisyyden suojan julkaisussa (TENK, 2019).

Eettisiä kysymyksiä tarkastellessani koen tärkeäksi avata tutkimuksen lähtökoh-  
tia, sillä tieteellisen työn tekeminen edellyttää minulta suunnitelmallisuutta ja tun-  
nollisuutta. Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää, että tutkimuksessa noudatetaan  
tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja  
tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuk-  
sen ja sen tulosten arvioinnissa (TENK, 2012, s. 8). Tutkimukseni eettisen tarkaste-  
lun aloitin jo tutkimussuunnitelmavaiheessa huomioiden sekä Lapin yliopiston että  
tutkimukseni kohdeorganisaation tieteellisen käytännön ohjeistukset.

Aineistonkeruuta suunnitellessani, aineistoa kerätessäni ja aineistoa analysoides-  
sani olen noudattanut erityistä huolellisuutta. Olen kuvannut tutkimusprosessin  
vaiheet yksityiskohtaisesti ja rehellisesti. Hain kohdeorganisaatiosta tutkimukselle-  
ni luvan ja olen myös noudattanut organisaation ohjeita tietojen käsittelystä huo-  
mioiden henkilötietojen käsittelyä koskevan lainsäädännön. Myös dokumentointi  
on tehty tarkoin ja huolella (vrt. Keiski ym., 2023; TENK, 2019). Erityisen tärkeää  
tutkimukseni näkökulmasta on se, että olen huolehtinut opettajien tietosuojasta  
(GDPR) ja siitä, ettei yksittäinen opettaja tule tunnistetuksi. Olen käsitellyt kaikkia  
aineistoja noudattaen vaitiolovelvollisuutta, huolellisuutta, salassapitosopimusta  
sekä tietosuojalainsäädäntöä. Vain minulla on ollut koko tutkimuksen ajan pääsy  
kyselyaineistoon. Olen anonymisoinut kaikki vastaajat ennen kuin olen siirtänyt  
tietoja Webropolista. En myöskään mainitse missään kohtaa tutkimusta kohdeor-  
ganisaation nimeä.

Eettisyyttä voidaan tarkastella myös kunnioittamisen ja ihmisarvon näkökulmas-  
ta (Keiski ym., 2023; TENK, 2019). Tämä näkyy työssäni esimerkiksi siten, että ko-

rostin aineistoa kerätessäni, että kyselyyn ja haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Pyrin myös huolehtimaan siitä, että opettajat olivat tietoisia tutkimuksen tavoitteista ja tarkoituksesta. Kerroin saatekirjeissä tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteesta, tutkimusluvasta ja tutkimuksen ohjaajista. Haastattelussa kertasin vielä uudestaan tutkimuksen tavoitteet. Tarkensin myös sitä, kuinka raportoin vastaukset siten, ettei yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa.

Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä pohtiessani nostan esiin aineistonkeruusta sen, että olisin voinut kyselyssä vielä täsmällisemmin vakuuttaa opettajan siitä, että tutkimukseni ei ole ammattikorkeakoulun tilaama, vaan teen sitä omasta intressistäni. Kohdeorganisaatioksi valikoitui yksi ammattikorkeakoulu, mutta se olisi voinut olla myös mikä tahansa muu Suomen ammattikorkeakouluista. Myöskään mikään rahoittaja tai organisaatio ei sitonut minua tutkijana. Tästä huolimatta osa opettajista ajatteli minun tekevän väitöskirjaa ammattikorkeakoulun tilaamana.

*”Tällä hetkellä: tällaisten ilmanaikaisiin tutkimuksiin pakottaminen. Tässä kokee olevansa väitöstyö-karjaa.” (Opettaja 68 – kysely)*

Toinen eettinen kysymys nousee myös kyselyaineistosta ja siinä kysytyistä taustatiedoista (ikä, sukupuoli, työvuodet tai yksikkö). Fenomenografinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan kokemusten kirjoa tietyssä joukossa kollektiivisesti, ei kokemusten kirjoa yksilöiden välillä tietyssä ryhmässä. Olisin voinut tehdä vastaajille vielä perusteellisemmin selväksi, että fenomenografisessa tutkimuksessa informantit valitaan edustamaan mahdollisimman suurta vaihtelua. Taustatietojen kuvaaminen lisää tutkimukseni luotettavuutta, mutta fenomenografiassa vastaukset käsitellään kollektiivisella tasolla. Vaikka kyselyn saatetekstissä luki, että kyselystä raportoidaan siten, että yksittäistä vastaajaa ei voi tunnistaa, sain silti viestejä, joissa opettajat jopa pelkäsivät vastata. Tämä tekijä on voinut rajoittaa tutkimukseeni vastanneiden opettajien määrää. Vastasin jokaiselle opettajalle henkilökohtaisesti ja kerroin, miten aineistoa on tarkoitus raportoida ja kiitin kohteliaasti viestistä. Tiedostin, että tutkittavalla henkilöllä on oikeus jättää vastaamatta kyselyyn (TENK, 2019).

Luottamuksellisuuden ja anonymiteetin näkökulmasta tutkittavalle ei tule luvata tunnistamattomuutta, ellei se ole toteutettavissa (TENK, 2019). Luottamuksen saavuttaminen voi parantaa vastausten laatua ja otoksen edustavuutta, mutta tutkijan ei ole syytä luvata luottamuksellisuutta, jollei sitä voi pitää (De Vaus, 2002, s. 76; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Yksityisyydensuojan näkökulmasta olen suojellut jokaisen opettajan yksityisyyttä, eivätkä osallistujat tule tunnistetuiksi. Käytännössä tämä on tarkoittanut, että anonymiteetin suojaamiseksi olen muokannut aineisto-otteita siten, että olen poistanut nimet, ammattialat, muresanoja tai muita tekijöitä, joista tutkimushenkilö voisi paljastua. Kyselyaineistosta en edes itse tutkijana ole selvittänyt vastaajien henkilöllisyyttä, vaan raportoin osallistujat kollektiivisesti taustatietojen pohjalta. Haastateltavien nimet poistin jo aineiston

litterointivaiheessa ja muutin haastateltavat värikoodeiksi. Haastattelut tapahtuivat ajallisesti kyselyn jälkeen, joten haastatteluissa vielä korostin sitä, että tulokset raportoidaan kollektiivisesti ja kerroin, kuinka pyrin säilyttämään opettajan anonymiteetin.

Koen, että haastattelun eettisyyttä lisää se, että haastateltavat olivat vapaaehtoisesti ilmoittautuneet haastateltaviksi. Yhteistyötä haastateltavien kanssa pyrin sujuvoittamaan avoimesti tiedottamalla tutkimukseni etenemisestä. (Keiski ym., 2023; TENK, 2019.) Pyrin myös koko haastattelun ajan aina tietoisesti olemaan johdattelematta vastaajia suuntaan tai toiseen. Kerroin myös, että en ole itse haastattelun aikana äänessä ja että vain haastateltavan vastauksella ja käsityksillä on merkitystä. Haastattelun sujumista auttoivat valmiiksi laaditut avoimet kysymykset.

Tulkintaa varten tulee tiedostaa myös tutkijan oma esiymmärrys. Nostan esiin roolini suhteessa tutkimukseen, sillä elämäkokemukseni, työkokemukseni ja näkemykseni voivat vaikuttaa tutkimukseen (ks. Bowden, 2005). Tätä voi kutsua tiedostetuksi subjektiviteetiksi (Marton, 1988a). Olen kaikessa tekemisessä pyrkinyt siirtämään omat mahdolliset ennakko-oletukset syrjään ja antanut tutkimusaineiston puhua puolestaan. Tästä voidaan puhua sulkeistamisena, jolloin omat näkemykset pyritään tietoisesti laittamaan sivuun (Ashworth & Lucas, 1998, 2000). Kokemukseni on kerroksellinen: samanlaiset, osittain samanaikaiset kokemukset ovat tehneet mahdolliseksi tarkastella teorioita ja havainnoida niiden käytännön ilmenemismuotoja elämässä ja oppimisessa. Tämä esiymmärrys on tärkeää tiedostaa, koska fenomenografinen tutkimus pitää sisällään tutkijan tulkintaa. Olen myös itse kokenut näitä muutoksia omalla työurallani. Tämä on lisännyt ymmärrystä tutkitavasta ilmiöstä, mutta tuonut myös tutkimukselle omat haasteensa. Avaan näitä haasteita tarkemmin luotettavuustarkastelussa luvussa 5.2.

## 4 TULOKSET

Edellinen luku kuvasi fenomenografisen aineistonanalyysin vaihteita, joista analyysin viimeisen vaiheen eli tulosavaruuden (kuvauskategorijärjestelmän) esittelen tässä luvussa. Tutkimuksessa tarkastelen, millaisia erilaisia käsityksiä ammattikorkeakouluopettajilla on resilienssiä edistävästä ja haastavista tekijöistä. Tutkimuksen tuloksena muodostui kuvauskategorijärjestelmä, jonka esitän taulukkomuotoisena (taulukko 4). Taulukon pystyrivillä kuvataan kategoriat ja vaakarivillä ulottuvuuksien vaihtelut kategorioiden välillä. Kategoriat ovat keskenään samanarvoisia, sisällöltään erilaisia ja loogisessa suhteessa toisiinsa. Seuraavissa luvuissa avaan jokaisen kategorian tarkemmin ja lopuksi kuvaan kategorioiden väliset suhteet ja ulottuvuudet.

*Taulukko 4. Ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä resilienssiä edistävästä ja haastavista tekijöistä*

Ulottuvuuksien vaihtelu	KATEGORIA 1	KATEGORIA 2	KATEGORIA 3	KATEGORIA 4
	Yksilölliset resilienssitekijät	Kontekstuaaliset resilienssitekijät	Opettajan työarjen resilienssitekijät	Resilienssi ammatillisena tekijänä
<b>Opettaja</b>	Yksilölliset voimavarat	Työn ja vapaa-ajan tasapaino	Yksilölliset arjenhallintakeinot	Kutsumus ja kokemus
<b>Työyhteisö</b>	Ilmapiirin ylläpitäminen	Tiimityön toimiminen	Vertaistuki ja huumori	Osaamisen jakaminen
<b>Johtaminen</b>	Kunnioitus	Johtamiskäytänteet	Tiedottaminen ja viestintä	Luottamus ja autonomia
<b>Organisaatio</b>	Sitoutuminen	Resurssit ja rakennemuutokset	Tukipalvelut ja edut	Osaamisen arvostaminen ja varmistaminen
<b>Työelämä</b>	Verkosto-osaaminen	Muutostarpeet	Muutosten tunnistaminen	Työelämäläheinen kehittäminen
<b>Tulevaisuuden yhteiskunta</b>	Suhtautuminen tulevaan	Tulevaisuuden muutokset	Laatu ja mittarit	Jatkuva kehittyminen

Ammattikorkeakouluopettajan yksilölliset resilienssitekijät ovat tämän tutkimuksen ensimmäinen kategoria ja ne muodostavat kategorioiden suppeimman tason. Kontekstuaaliset resilienssitekijät kategoria kuvaa opettajan resilienssikäsityksiä siitä näkökulmasta, kuinka vuorovaikutus ympäristön ja kontekstin kanssa

vaikuttaa opettajien käsityksiin resilienssistä. Opettajan työarjen resilienssitekijät kategoria puolestaan kuvaa erilaisia keinoja, jotka opettajien käsitysten mukaan tukevat tai heikentävät ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä. Viimeinen kategoria kuvaa resilienssiä ammatillisena tekijänä, tässä kategoriassa esimerkiksi kutsumus ja kokemus sekä substanssiosaaminen korostuvat. Ulottuvuudet kuvaavat resilienssitekijöitä opettajan, työyhteisön, johtamisen, organisaation, työelämän ja tulevaisuuden yhteiskunnan näkökulmasta.

#### 4.1 Yksilölliset resilienssitekijät

Ensimmäinen kategoria kuvaa opettajan yksilöllisiä resilienssitekijöitä, joita olivat yksilölliset voimavarat, ilmapiirin ylläpitäminen, kunnioitus, sitoutuminen, verkosto-osaaminen ja suhtautuminen tulevaan. Tässä kategoriassa tarkastellaan resilienssiä opettajan yksilöllisenä tekijänä. Kuviossa 5 kuvaan, kuinka tarkastelen kategorian etenemistä aloittaen opettaja -ulottuvuudesta ja päätyen tulevaisuuden yhteiskunta-ulottuvuuteen.

Ulottuvuuksien vaihtelu	KATEGORIA 1 Yksilölliset resilienssitekijät
Opettaja	Yksilölliset voimavarat
Työyhteisö	Ilmapiirin ylläpitäminen
Johtaminen	Kunnioitus
Organisaatio	Sitoutuminen
Työelämä	Verkosto-osaaminen
Tulevaisuuden yhteiskunta	Suhtautuminen tulevaan

Kuvio 5. Yksilölliset resilienssitekijät eri ulottuvuuksissa

## Opettajan voimavarat yksilöllisenä resilienssitekijänä

Ammattikorkeakouluopettajien resilienssitekijänä *yksilölliset voimavarat* piirtyivät opettajien vastauksissa ensinnäkin opettajien yksilölliseen hyvinvointiin linkittyvänä ja toisekseen opettajakohtaisena ilmiönä. Opettajien käsityksissä korostui erityisesti heidän psyykinen ja fyysinen terveytensä. Opettajat kuvasivat yksilöllisiä voimavarojaan moniulotteisesti ja vastauksissa mainittiin esimerkiksi perintötekijöiden, persoonallisuuspiirteiden, motivaation ja sopeutuvuuden merkitys. Resilienssiä ilmentävinä piirteinä mainittiin innokkuus, tunnollisuus, rauhallisuus ja vastuuntuntoisuus. Motivaatiota ja sopeutuvuutta kuvattiin sinnikkyyden, joustavuuden ja innostuksen käsittein. Myös empaattisuus, ystävällisyys, sosiaalisuus sekä omien tunnetilojen tunnistaminen ja säätely nousivat esiin resilienssitekijöinä siten, että ne olivat opettajan yksilöllisiä voimavaratekijöitä.

*”Olen hyvin tämmönen, miten minä sanoisin stabiili ...ja oon nopeasti sopeutuvainen.”  
(Opettaja 2 – haastattelu)*

Toisaalta opettajat toivat myös esiin sen, että motivaation puute, työn stressaavuus tai liiallinen työmäärä ja ongelmat rutiiniaskeleissa laskivat yksilöllisiä voimavaroja ja näyttäytyivät resilienssiä heikentävinä tekijöinä. Joidenkin opettajien käsitysten mukaan erityisesti yksilöllisiä voimavaroja haastavat tilanteet uhkasivat resilienssiä. Tällaiset tilanteet saattoivat johtaa opettajan pahoinvoinnista kertovaan epäsopevaan käytökseen, itsetunnon laskuun, unohteluun tai jopa paniikkikohtauksiin.

*”...tunnetta siitä, että en pysty tekemään työtäni riittävän laadukkaasti. En koe suorittuvani työstäni enkä näe tulevaisuutta valoisana vaan synkkänä ja pelkään terveyteni puolesta...” (Opettaja 41 – kysely)*

Opettajien käsitysten mukaan resilienssiä pystyi vahvistamaan kiinnittämällä huomiota henkilökohtaiseen hyvinvointiin, pitämällä huolta omasta jaksamisesta ja hakemalla tarvittaessa apua. Resilienssiä heikentävinä tekijöinä opettajat pahimmillaan kuvasivat työuupumuksen ja lääkkeiden käytön osaksi omaa arkeaan. Opettajat kuvasivat työuupumuksen merkkeinä rytmihäiriöitä, muistikatkoksia, ylikierroksilla olemista, unettomuutta, paniikin kaltaisia tuntemuksia, turhautumista ja väsymystä. Voimavarojen heikkeneminen näyttäytyi heidän kuvauksissaan voimakkaana ärsyyntymisenä, keskittymisvaikeuksina, pään surinana, sekaannuksina ja virheinä töissä, surumielisyytenä ja jopa epätoivona ja välinpitämättömyytenä. Opettajien käsityksissä resilienssi saattoi tällöin jopa olla jo kadonnut.

*”Kiivaimmilla hetkillä työpöydän ääressä hoidettavia asioita unohtuu, ei näe enää vaihtoehtoja, ei jaksa innostua, ei jaksa paahtaa sitkeästi rutiiniasioita.” (Opettaja 90 – kysely)*

Vaikka opettajat kuvasivat kokevansa paljon muutosta, kiirettä ja painetta työssä sekä esimerkiksi vakavien sairauksien aiheuttamia haasteita, moni toi esiin myös sen, että opettajan oma paineensietokyky sekä suhtautuminen työhön myönteisesti ja positiivisesti saattoivat haasteidenkin keskellä pitää yllä heidän resilienssiään.

*”Hoidan työni hyvin ja luotettavasti, vaikka muutos velloo ympärillä.” (Opettaja 69 – kysely)*

Joidenkin opettajien käsityksistä nousi esiin myönteinen asenne yksilöllisenä voimavarana, mikä resilienssin kannalta auttoi sietämään työn monisäikeisyyttä, toimimaan aktiivisesti työssään ja toisaalta hyväksymään ne tekijät, joihin opettajat itse eivät pystyneet vaikuttamaan.

### **Työyhteisön ilmapiirin ylläpitäminen yksilöllisenä resilienssitekijänä**

Opettajien käsityksissä työyhteisön *ilmapiirin ylläpitäminen* nousi esiin yksilöllisinä resilienssitekijöinä siten, että käsityksissä korostui hyväntuulisuuden ja kannustamisen merkitys. Opettajat kuvasivat moniulotteisesti ilmapiirin ylläpitämisen keinoja ja heidän käsitystensä mukaan esimerkiksi läsnäolo, kulloisenkin tilanteen huomioiminen, kuuntelemisen taito, muutostilanteissa kannustaminen, työoverin rohkaisu, empaattisuus ja luottamuksen tunteen välittäminen edistivät resilienssiä. Opettajien käsitysten mukaan resilienssiä pystyi vahvistamaan ylläpitämällä rauhallista, leppoisaa ja positiivista ilmapiiriä. Moni opettaja koki pystyvänsä omalla toiminnallaan vaikuttamaan työyhteisön resilienssiin. Erityisesti korostui kuulumisten kysymisen, tervehtimisen ja kohteliaisuuden merkitys.

*”Sanon (työkavereille), että no okei tällä mennään ja lähdetäänpä katsomaan, että mitä tästä voisi kehkeytyä.” (Opettaja 5 – haastattelu)*

*”Pidän niinku työyhteisöä semmosena, joka antaa myöskin niinku voimaa ja tavallaan tukee siinä työssäjaksamista.” (Opettaja 6 – haastattelu)*

*”Yritän ylläpitää rauhallista ja positiivista suhtautumista asioihin.” (Opettaja 49 – kysely)*

*”Olemalla positiivinen auttaa itseä ja toisia, kuten työkavereiden tervehtiminen, tai kuulumisten kyseleminen.” (Opettaja 85 – kysely)*

Myös tasa-arvoinen kohtelu koettiin tärkeäksi työyhteisön ilmapiiriin vaikuttavaksi tekijäksi, samoin kuin riitelyn ja pienistä asioista nurisemisen välttäminen. Työyhteisön ilmapiiri parhaimmillaan auttoi yksittäistä opettajaa työssäjaksamisessa, toimi voimavarana ja näin ollen vahvasti opettajan resilienssiä. Vaikka opettajat

kuvasivat monipuolisesti työyhteisön ilmapiirin ylläpitämisen keinoja, kaikki eivät kokeneet ilmapiirin ylläpitämistä itselleen tärkeäksi. Opettajat saattoivat keskittyä ennemminkin omaan tekemiseen ja osa taas vetäytyi. Vetäytyminen saattoi aiheuttaa jopa syyllisyyden tunteita. Esimerkiksi työhön liittyvä pettymys saattoi aiheuttaa resilienssiin liittyvää heikkenemistä, jonka vuoksi opettaja suojeli itseään vetäytymällä työyhteisöstä ja keskittyi omaan työhönsä. Toisaalta kaikille ilmapiirin ylläpitäminen ei ollut merkityksellinen resilienssitekijä, vaan opettaja sai voimavaroja muualta. Työyhteisön merkitykseen saattoivat vaikuttaa myös sellaiset kokemukset, joissa opettaja kuvasi, ettei työyhteisö ole hänestä kiinnostunut.

*”Olen hyvä ja kannustava työtoveri. Vältän riitelyä ja esitän asiat kohteliaasti. Työyhteisö laajemmin ei ole minusta kiinnostunut, niin enpä pysty sille väkisin mitään antamaan.” (Opettaja 26 – kysely)*

*”Olen vetäytynyt...tekemään vain omat työt, ts. työskentelen opiskelijoiden kanssa. Ennen osallistuin erittäin paljon yhteisöllisyyteen, mutta ... oli niin iso pettymys koko organisaatiota kohtaan, että en enää kyennyt toimimaan kuten ennen. Tämä aiheutti syviä syyllisyyden tunteita: millainen ihminen olen? Miten nyt näin käytäydyn oman luonteeni vastaisesti? Onko minulla oikeutta toimia näin?” (Opettaja 71 – kysely)*

*”Kollegat ei merkitse minulle... mä en hae ystävyysuhteita enkä illallisseuraa enkä lounasseuraa enkä varsinkaan kahviseuraa.” (Opettaja 3 – haastattelu)*

*”Huolissan oon kyllä itsestä välillä ollu just nyt en oo huolissaan oon paristaki työkaverista, yks menee itkien aamulla koneelle...” (Opettaja 11 – Haastattelu)*

Suurimmalle osalle opettajista työyhteisön merkitys oli kuitenkin suuri resilienssiä edistävä tekijä. Osalle jopa niin suuri, että he kantoivat huolta paitsi omasta myös työtovereidensa jaksamisesta. Opettajat kuvasivat myös olevansa huolissaan nuoremmista kollegoista tuntien jopa säälin tunteita heitä kohtaan.

### **Esihenkilön kunnioitus**

Johtamisen näkökulmasta *kunnioitus* nousi esiin opettajien käsityksissä resilienssiä edistäväenä yksilöllisenä resilienssitekijänä. Erityisen tärkeänä pidettiin esihenkilöön kohdistuvaa kunnioitusta, joka auttoi olennaisesti opettajaa jaksamaan työssään. Osa opettajista kertoi myös kokemuksia kunnioituksen puutteesta ja sen merkityksestä työssään. Tällaisissa kuvauksissa resilienssiä heikensi esimerkiksi kokemukset siitä, että opettaja ei tullut kuulluksi, eikä hänen toiveitaan otettu huomioon. Opettajien kokemuksissa nousi myös esiin, kuinka esihenkilöllä ei ollut ymmärrystä työkyvyn johtamisesta tai tietoa työnkuvista. Osa opettajista kuvasi työpahoinvointinsa joh-

tuvan osittain johdon välinpitämättömyydestä, luottamuksen puutteesta tai esihenkilöiden linjauksista.

*”(kaipaan) vapaan sanan hetkiä ...mä luulen, että mä lähtisin, vaikka täältä kotoa ajamaan sinne vaan sen takia että mä näkisin ja siinä vois sitten rupertella...” (Opettaja 6 – haastattelu)*

*”Ei ole kuunneltu eikä kunnioitettu.” (Opettaja 27 – kysely)*

Kunnioitukseen vaikutti myös, jos keskusteluyhteys ja tavoitettavuus olivat opettajien kokemusten mukaan heikkoa. Tällaiset tilanteet heikensivät opettajan resilienssiä aiheuttaen väsymistä ja motivaation laskua. Vastauksissa korostui erityisesti kasvatusten tapahtuvien keskustelujen sekä avoimen ja kunnioittavan keskustelun merkitys. Keskusteluyhteyden ollessa hyvä opettajat kuvasivat myös pystyvänsä vaikuttamaan omaan jaksamiseensa. Joissain kuvauksissa suhdetta esihenkilöön kuvattiin jopa positiivisesti värityneiksi.

*”Esimies on esimies jos esimies pyytää jotain se on tehtävä, jos se on semmosta, että se on minun työkuvaan sopiva...jos hän sanoo ei se on sitten ei.” (Opettaja 2 – haastattelu)*

Kunnioitus ilmeni myös opettajien käsityksissä siten, että opettajat kuvasivat merkitykselliseksi tehdä pyydettyt työt, kunhan pyyntö sopii työnkuvaan. Toisaalta määräärikaisten opettajien käsityksissä tämä näyttäytyi siten, että työt pyrittiin tekemään mahdollisimman hyvin työtehtäviä karttamatta, joskus jopa hyvinvoinnin kustannuksella.

### **Opettajan sitoutuminen työnantajaan**

Organisaatioon *sitoutuminen* yksilöllisenä resilienssitekijänä vaihteli opettajien käsityksissä ja näyttäytyi monin variaatioin. Vahvasti työhönsä ja työnantajaansa sitoutunut opettaja ei kokenut tarpeelliseksi hakeutua töihin muualle, vaan koki ammattikorkeakouluopettajan työn mielekkääksi ja työhön liittyvän paljon etuja. Sitoutunut opettaja pyrki olemaan eduksi työnantajalle tekemällä tulosta. Joissain kuvauksissa opettajan sitoutumiseen saattoi vaikuttaa työnkuva tai projekti, jossa opettaja työskenteli, ei niinkään työnantaja.

*”Minulla ei ole mitään syytä haikailla muualle, että kyllä oon sitoutunu työhöni ja työnantajaan. Koen, että työnantaja on hyvä työnantaja ja ammattikorkeakouluopettajan työssä on paljon etuja.” (Opettaja 5 – haastattelu)*

*”Ku itse kuitenkin on työyhteisöorientoitunut ja huolehtii koko ajan siitä, että tuottaa omat eurot sille työnantajalle.” (Opettaja 2 – haastattelu)*

Joidenkin opettajien sitoutumiseen vaikuttivat omien ja organisaation arvojen kohtaaminen. Kun opettajat jakoivat organisaation kanssa yhteneväiset arvot, vahvasti se opettajien käsityksissä resilienssiä ja samalla myös sitoutumista. Määräaikaisessa työsuhteessa olevien opettajien käsityksissä sitoutumiseen vaikutti se, ettei työn jatkumisesta ollut varmuutta. Tällaisissa kuvauksissa he kertoivat tekevänsä enemmän ja sitoutuneesti, jotta työt saisivat jatkoa.

*”Arvot minusta niinku arvot on tosi tärkeitä että niinku omat arvot ja siten organisaation arvot että ne on niinku yks yhteen, että jos nyt ajatellaan että tällä hetkellä ... arvot, jotka oli siis .... niin pystynkö mä kaikki ne allekirjoittamaan ja toimimaan niiden mukaisesti.” (Opettaja 3 – haastattelu)*

*”Välillä tuntuu, että sitoutuminen heittää häränpyllyä ja välillä sitten se on niinku ihan todella tapissa.” (Opettaja 9 – haastattelu).*

*”... jos mä ymmärsin tilinpäätöstä oikein niin ei niitä (muutosneuvottelu) ois ees tarvittukaan ...ihan riviin pantiin ja katottiin kuka pannaan pois. Niin kyllähän se teki sitte sen, että tippu hanskat tiskiin sitte ite keltäki ja kyllähän sitä oli tosi poikki AIVAN poikki.” (Opettaja 11 – haastattelu)*

Työn muutokset, kuten muutosneuvottelut, koettelivat yksittäisten opettajien sitoutumista. Etenkin pitkään sitoutuneesti työskennelleet ja useammat muutosneuvottelut läpikäyneet opettajat kokivat resilienssinsä heikentyneen. Käsityksissä korostui etenkin sitoutumisasteen vaihtelu, välillä opettajien kuvauksissa sitoutuminen oli vahvaa ja toisissa hetkissä sitä ei ollut lainkaan. Tällaisissa kuvauksissa sitoutumiseen vaikuttivat nimenomaan työssä tapahtuneet muutokset. Resilienssin kannalta tämä näyttäytyi sekä sitä vahvistaen että heikentäen riippuen opettajien sen hetkisestä sitoutumisasteesta.

### **Opettajan kyky verkostoitua työelämän kanssa**

Työelämän näkökulmasta *verkosto-osaaminen* nousi esiin opettajien käsityksissä yksilöllisenä resilienssitekijänä. Opettajien käsitysten mukaan resilienssiä pystyi yksittäinen opettaja vahvistamaan verkostoitumalla sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Parhaimmillaan verkosto-osaaminen oli opettajien käsitysten mukaan omaa työtä eteenpäin vievää. Toisaalta opettajat toivat myös esiin, että verkostoissa työskentely vaatii opettajilta voimavaroja. Moni toi esiin verkostotyön edellyttävän opettajalta jaksamista tutustua aina uusiin verkostoihin ja ihmisiin. Käsityksissä korostui myös erityisesti verkosto-osaamisen ja kokemuksen hyödyntämisen merkitys ja tärkeys. Tässä yhteydessä korostui etenkin kuuntelemisen taidon merkitys.

*”On jaksettava tutustua uusiin ihmisiin ja kuultava heitä niin paljon, että tunnistaa osaamisen, kokemuksen tai vaikkapa valoivat persoonat, jotka vievät omaa työtäkin eteenpäin. (Opettaja 41 – kysely)*

*”Ammatillisen opettajan työ on juuri siksi mahtava, että tuota siinä on mahdollisuus niinku luoda niitä verkostoja. Sulla on periaatteessa mahdollisuus niinku verkostoitua kotimaassa ja ulkomaihin.” (Opettaja 1 – haastattelu)*

*”Asiakkailla on olennainen merkitys toisin sanoen onnistumiset auttaa kyllä jaksamaan.” (Opettaja 44 – kysely).*

Toisaalta koettiin, että ammattikorkeakouluopettajan työnkuvaan olennaisesti kuuluu yhteistyö työelämän kanssa. Resilienssin kannalta verkosto-osaaminen näyttäytyi sitä vahvistavana etenkin silloin, kun opettajat kokivat onnistuvansa tai saavansa tukea omista verkostoistaan. Parhaimmillaan onnistumiset auttoivat jaksamaan ja ammattikorkeakouluopettajat kuvasivat, kuinka verkostojen kautta omaan työhön on saatu omalla koulutusallalla koko Suomen tuki.

### **Suhtautuminen tulevaan yksilöllisenä resilienssitekijänä**

Tulevaisuuden yhteiskunnan näkökulmasta *suhtautuminen tulevaan* kuvattiin moniulotteisesti. Toisaalta tulevaisuuden yhteiskuntaa kohtaan opettajat suhtautuivat pelonsekaisin tuntein ja toisaalta innostusta puhkuen. Opettajien käsityksissä korostui erityisesti tulevaisuuskuva, joka aiheutti stressiä, huolta ja pelkoa. Pelkoa tunnettiin esimerkiksi työn jatkuvuudesta ja siitä, tarvitaanko opettajan osaamista tulevaisuudessa. Stressiä puolestaan aiheutti hämärän peitossa olevat tulevaisuusnäkyvät, etenkin opettajien peilattaessa nykyhetkeä menneeseen.

*”Myös tulevaisuuskuva aiheuttaa stressiä siinä mielessä, että että tuota jos katsotaan tästä vähän taaksepäin, että miten tähän on tultu...” (Opettaja 9 – haastattelu)*

*”Pääsääntöisesti niinku suhtaudun muutoksiin oikein positiivisesti ja sitten mä ajattelen, että niissä on aina niinku semmonen mahdollisuus johonki uuteen semmoseen niinku uuteen ja paremmin toimivaan...” (Opettaja 1 – haastattelu)*

*”Parasta työssäni on se, että saan olla melkein joka päivä luomassa jotain uutta, joka jää myös elämään AMK pedagogiseen kulttuuriin kehittymisenä. Mahtavaa on myös kouluttaa, koska siinä pystyy vaikuttamaan...tulevaisuuteen ja hyvinvointiin.” (Opettaja 45 – kysely)*

Vaikka osa opettajista kuvasi tulevaisuuskuvan stressaavana, moni opettaja kuvasi muutokset myös innostavina. Opettajien käsityksissä korostui myös muutoshalui-

suus ja muutosmyönteisyys. Tällaisissa kuvauksissa opettajat pyrkivät näkemään kaikissa muutostilanteissa mahdollisuuksia tuoden niitä myös yleisesti esiin. Muutokset nähtiin mahdollisuutena johonkin uuteen ja parempaan. Resilienssiä edistivät myös positiiviset kokemukset tehdä yhteiskunnallisesti merkittävää työtä. Parhaimmillaan opettaja koki itse vaikuttavansa omalla työllään tulevaisuuteen ja hyvinvointiin.

## 4.2 Kontekstuaaliset resilienssitekijät

Toinen kategoria kuvaa opettajan kontekstuaalisia resilienssitekijöitä, joita olivat työn ja vapaa-ajan tasapaino, tiimityön toimiminen, johtamiskäytänteet, resurssit ja rakennemuutokset, muutostarpeet ja tulevaisuuden muutokset. Tässä kategoriassa opettajan ja ympäristön vuorovaikutus nähdään prosessinomaisesti toisiinsa linkittyneinä.

### Opettajan työn ja vapaa-ajan tasapaino kontekstuaalisena resilienssitekijänä

Ammattikorkeakouluopettajien käsityksissä *työn ja vapaa-ajan tasapaino* oli merkittävä opettajien resilienssiin vaikuttava kontekstuaalinen tekijä. Opettajien käsitysten mukaan henkilökohtaisen elämäntilanteen merkitys näyttäytyi tärkeänä resilienssitekijänä linkittyen sekä vapaa-ajalle että työhön. Työn ja kodin välinen tasapaino korostui, oli se sitten palautumista työstä tai selviytymistä työkuormasta tai arjen ja kodin haasteista. Vuorovaikutusta tapahtui monella eri tasolla opettajan siviilielämässä ja työympäristössä.

Resilienssin kannalta työn ja vapaa-ajan tasapaino näyttäytyi resilienssiä vahvistavana silloin, kun vapaa-aika koettiin antoisana ja mielekkäänä sekä perheen ja ystävien merkitys suurena. Opettajat kuvasivat hyvinvointiaan edistävän siviilielämässä ystävä, joka auttoi jaksamaan eteenpäin. Myös oman perheen ja ystävien kanssa vietetty aika olivat merkittäviä resilienssiä edistäviä tekijöitä.

*”Muutakin kun työ eli on se mielekäs vapaa-aika ja oma elämä.” (Opettaja 10 – haastattelu)*

Toisaalta opettajat toivat myös esiin henkilökohtaisen elämän ongelmia, jotka vaikuttivat opettajien käsityksissä resilienssiin sitä heikentäen. Opettajat kuvasivat tilanteita, joissa henkilökohtaisen hyvinvoinnin kuvattiin laskeneen. Voimavaroja vieviä tekijöitä oli nähtävissä monilla eri tasoilla. Tällaisia olivat henkilökohtaisessa elämässä esimerkiksi parisuhdeongelmat, läheisen kuolema, lemmikin kuolema, läheisten terveyteen liittyvät haasteet, omien vanhempien hoitovastuu tai lasten kyyditys harrastuksiin.

Opettajat kokivat, että henkilökohtainen hyvinvointi laskee työn tasapainon muuttuessa. Joidenkin opettajien resilienssiä heikensivät esimerkiksi tilanteet, joissa

opettajan piti yhtäkkisesti kannatella kollegaa tekemällä hänen töitään. Tilanteet syntyivät opettajien kuvauksissa yleensä ennakoimattomasti johtuen esimerkiksi kollegan äkillisestä sairauslomasta. Opettajan resilienssiä heikensi myös esimerkiksi työajan rajaamisen ja työstä irtautumisen haasteet työkuorman muutoin äkillisesti kasvaessa tai muuttuessa. Uudet opettavat kurssit, alkavat hankkeet tai periodien vaihtumiset kuormittivat aiheuttaen opettajien kuvauksissa jatkuvaa kiireen tuntua. Tällaisissa kuvauksissa vapaa-ajalle ja perheelle ei yksinkertaisesti jäänyt riittävästi aikaa. Tällaisissa tilanteissa resilienssin heikkeneminen näyttäytyi esimerkiksi hermostuneisuutena kotioloissa tai asioiden prosessoimisena myös vapaa-ajalla. Opettajat nostivat perheen tuen merkityksen merkittäväksi resilienssiä edistäväksi tekijäksi puolison hoitaessa perheen arkiaskareet ja lasten hoidon.

*”Ei tarvitse tehdä kotitöitä (siivous, tiskaus ...) juurikaan, vaan muut hoitavat sen eli aikaa jää enemmän työn tekemiseen.” (Opettaja 12 – kysely)*

*”Kovasti on kuormaa, joka johtuu ihan varmasti just kaikesta siitä etätöiden tuomista haasteista ja semmosista ihan niinku joka on niinku tavallaan siinä näkyy just tää vuoden hurja muutos.” (Opettaja 6 – haastattelu)*

Opettajat kuvasivat työn ja vapaa-ajan tasapainon järkkyvän myös esimerkiksi tietoteknisten taitojen puutteen vuoksi tai digitalisaation haastaessa. Monessa tietoteknisessä asiassa koettiin, ettei niissä ole pysytty kehityksen matkassa. Joissain tilanteissa huonot ja toimimattomat tekniset järjestelmät vaativat opettajalta niiden haltuunottoa myös vapaa-ajalla. Tämä korostui etenkin COVID-19-pandemian vuoksi, jolloin työtä oli vaikea rajoittaa, koska etätöiden myötä koti oli samalla myös työpaikka. Etenkin etätöihin siirtyminen vaati ammattikorkeakouluopettajilta teknisten järjestelmien käyttöä ja opettelua. Toisaalta joillain opettajilla oli päinvastaisia kuvauksia ja resilienssin koettiin vahvistuneen nimenomaan etätöihin siirtymisen ansiosta. Opettajat kertoivat pandemian tuoneen työn ja vapaa-ajan tasapainoon haasteita, mutta myös uusia käytänteitä ja toimintamalleja. Opettajat myös kertoivat työaikaa säästyvän, kun ei tarvinnut kulkea työpaikalle. Tällaisissa kuvauksissa opettajalla jäi perheelle ja vapaa-ajalle enemmän aikaa, mikä paransi samalla jaksamista.

*”Työtehtävät, jotka yhtäkkiä putkahtavat vain jostakin.” (Opettaja 12 – haastattelu)*

*”Teknologia oikeastaan suurin kuormittava tekijä mun elämässä...” (Opettaja 4 – haastattelu)*

Työympäristön muutokset, hajallaan olevat työtilat ja työpaikan sijainti nousivat esiin työn ja vapaa-ajan tasapainoon vaikuttavina resilienssitekijöinä. Työpaikan sijainnin koettiin vaikuttavan työn ja vapaa-ajan tasapainoon siten, että sijainnin

muuttuessa uutta huolta aiheuttivat kulkemisen ja pysäköinnin ongelmat, heikentäen resilienssiä. Opettajien vastauksissa uudelle kampukselle muutto ja uudet työtilat aiheuttivat monenlaista huolta ja murhetta heikentäen resilienssiä.

*”Opettajat ja opiskelijat eivät pääse minnekään piiloon.” (Opettaja 21 – kysely)*

*”Muutto toiselle puolelle kaupunkia, kun juuri pääsin tilanteeseen, että työmatka oli lyhyt.” (Opettaja 95 – kysely)*

Tällaisissa kuvauksissa opettajien vastauksissa nousi esiin huoli tulevien työtilojen toimivuudesta, ja pelkoa ja turvattomuuden tunnetta aiheuttivat esimerkiksi avoimet tilat ja joidenkin tilojen lasiseinät. Työtilojen toimimattomuus ja niiden vaihtumiset vaikuttivat opettajien jaksamiseen ja hyvinvointiin sitä heikentäen. Toisaalta muutto uusiin työtiloihin koettiin myös positiivisena muutoksena. Joidenkin opettajien kuvauksissa työmatka nimenomaan lyheni, mikä mahdollisti esimerkiksi kulkemisen auton sijasta pyörällä. Myös uudet tilat koettiin positiivisena muutoksena tuoden työntelemiseen uutta intoa.

### **Tiimityön toimiminen kontekstuaalisena resilienssitekijänä**

Työyhteisön näkökulmasta *tiimityön toimiminen* korostui opettajien käsityksissä erityisenä resilienssitekijänä. Opettajat kuvasivat hyvin toimivien tiimien ja positiivisesti värittyneiden välien tiimiläisten kesken lisäävän hyvinvointiaan. Resilienssiä edisti, jos opettajalla oli tiimissä kollegoita, työystäviä, joiden kanssa yhteistyö sujui tai edes yksi läheinen kollega, jonka kanssa olla tekemisissä. Samoin hyvinvoinnin kokemusta lisäsi tunne siitä, että opettajat tekevät asioita yhdessä ja tukevat toinen toisiaan. Parhaimmillaan opettajat kuvasivat työyhteisöltään saadun tuen edistävän resilienssiään ja korostivat, että tällöin osana työyhteisöä oli hyvä olla.

*”No mä koen, että mulla on kaikkiin kollegoihin toimivat välit...niinku ammatillisesti ollaan hyvin semmonen niinku yhteen hiileen puhaltava joukkio, että mulla on hirveän hyvä olla osana tuota työyhteisöä.” (Opettaja 10 – haastattelu)*

*”Yksi kollega, jonka kanssa on enemmän ollut tekemisissä.” (Opettaja 8 – haastattelu)*

*”Omassa yksikössä on kanssa niinku tämmönen niinku sieltä saa sitä tukea, kun kysyy, niin aina tulee sitten sitä tukea niinku henkilöstöltä ja tiimiopettajilta, kyllä minä sen koen niinku tosi tosi hyvänä...” (Opettaja 1 – haastattelu)*

Toisaalta tiimityön toimivuuden kuvauksissa ilmeni myös negatiivisia käsityksiä. Pahimmillaan osa opettajista kuvasi kokeneensa selkäänpuukotusta, selän takana puhumista ja jopa kiusatuksi tulemistä. Epämukavia kokemuksia saattoi aiheuttaa

myös sellainen työtoverin palaute, josta oli vaikea toipua ja päästä yli. Opettajien käsityksissä nousi esiin myös tilanteita, joissa yhteistyön ei koettu toimivan. Tiimityö useissa kuvauksissa koettiin innostavana, mutta toisaalta sen kerrottiin myös vievän opettajalta enemmän aikaa. Toisissa kuvauksissa opettajat kertoivat kokeneensa kollegan taholta asiatonta käytöstä. Tällaisissa tilanteissa opettajat olivat joutuneet ottamaan etäisyyttä kollegaansa edistääkseen jaksamistaan.

*”Tiimityö eli erittäin innostava yhteistyö muiden opettajien kanssa vie aikaa, eikä sitä ole resursoitu läheskään riittävästi.” (Opettaja 83 – kysely)*

*”Selkäänpuukotusta esiintyy, haetaan hyviä asemia muutoksessa itselle ja omalle tiimille, ylimmän johdon mahdollistamana. Vaikka uhreja on pitkä lista sairaslomalla olleita, tähän ei puututa...” (Opettaja 42 – kysely)*

Opettajien käsityksissä myös työtiimeissä olevat erilaiset persoonallisuudet vaikuttivat tiimin toimivuuteen. Parhaimmillaan tiimityötä tehtiin innostuneesti, toinen toistaan tukien ja puhaltuen yhteen hiileen. Ongelmia tiimityössä aiheuttivat opettajien käsitysten mukaan esimerkiksi räiskyvät, alisuorittavat, panikoivat, hössöttävät tai liian puheliaat kollegat. Yli yksikkörajojen työskentelevät opettajat kertoivat tiimityön ja yhteistyön toteutuvan joissakin yksiköissä mutkattomasti ja vähemmällä konfliktilla.

Opettajien käsityksissä muutokset työyhteisössä, kuten esimerkiksi muutosneuvottelut, kollegojen siirtymiset eri yksiköihin tai irtisanomiset, heikensivät ryhmädynamiikkaa. Opettajien käsitysten mukaan myös muutokset kollegoiden työtehtävissä organisaatiomuutosten myötä aiheuttivat sen, että tiimityön tai tiimiopettajuuden jatkuminen ei ollut mahdollista samalla tavalla kuin aikaisemmin. Pahimmillaan useat opettajat kuvasivat tekevänsä surutyötä työtoverin menetyksen vuoksi, ja opettajat kuvasivat tilanteita, kuinka kollegan menettäminen tiimistä oli raskasta. Kaikki edellä kuvatut muutokset vaikuttivat opettajien resilienssiin sitä heikentäen.

*”Minä teen surutyötä...kollega on potkittu pois.... ja minun pitäis vaan niinku kestää...” (Opettaja 9 – haastattelu)*

Opettajat kuvasivat tiimityön yhtenä muotona tiimiopettajuuden. Tiimiopettajuus koettiin opettajan resilienssiä edistävänä tekijänä, mutta se edellytti selkeää työnjakoa, jotta tiimiopettajuus onnistuu. Onnistuessaan tiimiopettajuus teki opettajien kokemusten mukaan työstä mielekästä ja helppoa. Toisaalta opettajat toivat esiin käsityksiä, joissa tiimiopettajuus vei opettajilta voimavaroja. Tällaisissa kuvauksissa oman työn tekeminen ja hallinta koettiin rajoittuneeksi nimenomaan tiimiopettajuuden vuoksi. Esimerkiksi yhdessä tehtävä opetuksen suunnittelu ja tehtävien arviointi koettiin haastavana. Opettajien työkäytännöt erosivat esimer-

kiksi sen suhteen, miten nopeasti opiskelijoiden tehtäviä arvioidaan. Äärimmäisenä kokemuksena kuvattiin tilanteita, jossa opettaja tai esihenkilö ei kyennyt luottamaan kollegan työskentelyyn. Opettajien käsityksissä nämä kokemukset kuormittivat heidän resilienssiään erityisen paljon.

*”Pitää vahtia kollegaa, tekeekö työnsä - inhottava tilanne kerta kaikkiaan.” (Opettaja 9 – kysely)*

Opettajien käsityksissä korostui työyhteisön toimivuuden kannalta merkittävänä tekijänä fyysinen kampus. Joidenkin opettajien käsitysten mukaan uusien toimitilojen pelättiin heikentävän tiimityön toteutumista. Opettajien käsitysten mukaan muuton kampukselta toiselle pelättiin vähentävän yhteisöllisyyttä, kampuksen pirstaloituessa ympäriinsä. Joidenkin opettajien käsityksissä muuton kuitenkin ajateltiin yhdistävän työyhteisöä laajemmin ja kokoavan opettajia yhteen. Vaikka osa opettajista oli huolissaan uudelle kampukselle muutosta, toisissa kuvauksissa kuitenkin uusia työtiloja ja niiden tuomia mahdollisuuksia odotettiin innolla ja tilojen toivottiin edistävän tiimityötä jopa yli koulutusalojen.

### **Johtamiskäytänteet kontekstuaalisena resilienssitekijänä**

Johtamisen ulottuvuudessa nousivat esiin *johtamiskäytänteet* siten, että esihenkilön tuki ja tasa-arvoinen työnjako olivat merkittäviä resilienssitekijöitä. Opettajat kuvasivat resilienssiään vahvistavan, kun esihenkilö oli haasteita kohdatessa rinnalla tukemassa. Opettajien käsityksissä korostui etenkin sellaisen esihenkilön merkitys, joka johti ja hallitsi samalla tarvittaessa kaaosta, puolusti opettajaa ja kuunteli opettajan tarpeita. Resilienssiä edisti opettajien käsitysten mukaan jännevä johtamistapa, jossa asetettiin työntekijöille selkeät roolit, vastuut ja tavoitteet. Tämän lisäksi opettajat kuvasivat merkitykselliseksi johtamiskäytänteeksi työntekijän kuuntelemisen taidon. Opettajien vastauksissa korostui, että he itse tietävät parhaiten ”kentän tilanteen”, ja tämän vuoksi kuulluksi tulo oli merkittävä resilienssiä edistävä tekijä.

*”Opettajan työhön vaikuttavissa asioissa ei koskaan kysytä mitään meiltä opettajilta itseltämme.” (Opettaja 26 – kysely)*

*”Johtamiskäytänteet...yksikönjohtaja on tuonut minusta paljon hyvää on tuonut just sitä selkeyttä, kehittämistä, vastuuta, työrooleja, tavoitteita, konsteja, joilla niihin tavoitteisiin päästään, että tuonut semmosta jännevyyttä tähän meidän toimintaan...” (Opettaja 5 – haastattelu)*

*”Esimiehen tuki. Aivan numero ykkösenä! Osaava, tukeva ja kaaosta hallitseva esimies. Joka osaa ottaa myös kehittämistarpeet vastaan eikä ota sitä henkilökohtaisesti. Joka blokkaa ... huonojen päätösten vaikutuksia.” (Opettaja 42 – kysely)*

Opettajien käsityksissä nousi esiin myös, että aina johtamiskäytänteet eivät toimineet. Mikäli opettajat kokivat, etteivät he saa esihenkilöltään tukea, aiheutti se muun muassa turvattomuuden tunnetta. Turvattomuutta aiheuttivat myös tilanteet, joissa esihenkilön kuvattiin sanovan toisin kuin hän kuitenkin lopulta toimi. Huonon johtamisen koettiin aiheuttavan työpahoinvointia ja heikentävän resilienssiä.

*”Jos ajatellaan jotain esimiehen tukea niin sitä mä en koe, että meillä ois.” (Opettaja 11 – haastattelu)*

*”Laaja työpahoinvointi on monella tavalla hyvin ilmeistä organisaatiossamme, ja huono johtaminen mahdollistaa myös todella epäasiallista käytöstä ja epätasa-arvoisia tilanteita tiimeissä.” (Opettaja 41 – kysely)*

Johtamiskäytänteisiin liittyivät myös tasa-arvoa ja epätasa-arvoa ilmentävät kokemukset. Opettajat kuvasivat, kuinka epätasaisesti jakautuvat työt sekä epätasa-arvoinen ja epäasiallinen käytös ja kohtelu koettiin kuormittavana. Joidenkin opettajien käsityksissä tällaiset puutteet tasa-arvoisessa kohtelussa kuvattiin jopa esihenkilön ja johdon puolelta tietoisiksi toiminnaksi. Työpahoinvointi oli joissain kuvauksissa nimenomaan johtamiskäytänteiden aiheuttamaa. Myös johdon taitamattomuus, kyynisyys, sisäisen kilpailun viljely ja epäluulo nousivat opettajien käsityksistä resilienssiä heikentävänä tekijänä.

*”Työt jakaantuvat epätasaisesti...osalla opettajista ei täytetä työsuunnitelmaa samalla tavalla. Mikromanageerausta ja työpaikkakiusaamista ilmenee. Tämän esimies tietoisesti sallii.” (Opettaja 39 – kysely)*

*”Esimiehen vaihtuminen kokemattomaan ja uuden yksikönjohtajan salaperäinen valinta.” (Opettaja 25 – kysely)*

Moni opettaja toi esiin resilienssiään heikentävänä tekijänä myös esimiehen vaihtumisen. Etenkin, mikäli vaihdoksia tehtiin yllättäen.

### **Resurssit ja rakennemuutokset kontekstuaalisina resilienssitekijöinä**

Organisaation ulottuvuudessa *resurssit ja rakennemuutokset* piirtyivät opettajien vastauksissa resilienssiin vaikuttaviksi tekijöiksi. Opettajat kuvasivat, kuinka organisaatiossa tehdyt isot rakennemuutokset, henkilöstöleikkaukset ja resurssileikkaukset vaikuttivat opettajien resilienssiin. Käsityksissä korostui erityisesti huoli omasta työnkuvasta ja resursseista esimerkiksi organisaatiomuutosten vuoksi, jotka koettiin joskus uhkaaviksi, jopa turhiksi. Opettajat kuvasivat olevansa huolissaan myös omien työtilojen riittävydestä, sillä niiden koettiin pienentyvän.

Opettajat kuvasivat kokemuksia aiemmista vastaavista tilanteista, jolloin palvelujen kerrottiin heikentyneen. Tällaisten muutosten yhteydessä töiden kuvattiin kaatuneen omaan syliin ja oman työmäärän kasvaneen. Opettajien käsitysten mukaan pienemmällä väellä tehtiin enemmän, kulut olivat kasvaneet ja toisaalta budjetit pienentyneet. Toisaalta huolta aiheutti myös se, kuinka pienellä joukolla joudutaan pärjäämään, koska osa opettajista siirtyy toisen organisaation palvelukseen.

*”Muutokset on ollut ärsyttäviäkin, että siinä vaiheessa, kun tulee niukkuusbudjetit ja tulee semmoset niinku, että kiristää korkkiruuvia, että että voi vitsit...” (Opettaja 1 – haastattelu)*

*”Neuvoja säästämiseen ja tuota aina voidaan tehdä fiksummin ja fiksummin ja se oli kyllä semmosta teilauspubetta siitä, että aivan niinku tässä oltais jotenki tyhmästi tehty jokaisen alan erikoisasantuntijat olleet töissä vuosikymmeniä miettimässä miten tehdään ja sitten tullaan .... yhtäkkiä viuhtomaan ...säästetään, vähemmällä rahalla... ja sillä on vaikutusta myös työssäjaksamiseen, että ollaan edelleen intona ottamassa heti sitä juustohöylää kouraan ja taas voidaan vähän vähemmäksi höylätä.” (Opettaja 9 – haastattelu)*

Resurssien näkökulmasta opettajat kuvasivat resilienssiään heikentävän myös esimerkiksi koulutusviennin ja matkustamisen kieltäminen. Joidenkin opettajien käsitysten mukaan säästötoimenpiteet ja resurssileikkaukset eivät olleet aina edes perusteltuja. Toisaalta myös opettajat turhautuivat ja kokivat raskaaksi tilanteet, joissa työntekijät joutuivat itse miettimään, mistä säästää. Tällaisissa kuvauksissa opettajan resilienssiä heikensivät myös kokemukset siitä, ettei oman työn arvostus ollut organisaatiotasolla kunnossa.

*”...että pitäisi sahata koko ajan sitä omaa oksaa ja tuota miettiä, että mikä meillä on niinku semmoista toimintaa, joka ei muka olis niinku tarkoituksenmukaista tai joka voitais rastittaa yli.” (Opettaja 10 – haastattelu)*

Resurssileikkauksia kuvattiin myös jäykkien työaikasunnitelmien näkökulmasta, sillä opetusresurssia suhteessa opintopisteisiin oli opettajien mukaan vähennetty ihan kipurajalle asti. Opettajien käsityksissä korostui opettajien huoli siitä, kuinka heidän tulee olla entistä tuloksellisempia ja saada opiskelijoita valmistumaan. Organisaatiossa tehtyjen resurssileikkausten kuvattiin aiheuttavan huolta, turhautumista ja ärsytystä. Opettajat kuvasivat väsyvänsä ja työssäjaksamisen olevan koetuksella. Tällaiset kokemukset vaikuttivat opettajien resilienssiin sitä heikentäen.

*”Opettajien resurssista ja väsymisestä, että kyllähän meidän työtä tiivistettiin aika paljon niissä viimeisissä ytye kierroksella sitten samaan aikaan tuli myös korona*

*haaste että tuota minusta kuitenkin ammattikorkeakouluopettajan työ on semmoista moniulotteista...” (Opettaja 5 – haastattelu)*

*”Mähän oon ollut ihan oikeissa töissä siis tuota, jos ihminen pärjää (sensuroitu ammatti) niin se oikeastaan pärjää missä vaan koska koska tuota kyllä siinä hommassa niinku on monenlaista painetta todellakin raskas ammatti... sen mä koin niinku raskaana ammattina, että eihän nää opettaja hommat raskaita ole.” (Opettaja 3 – haastattelu)*

Vaikka opettajat kuvasivat paljon resurssien ja rakennemuutosten heikentävän resilienssiään, moni toi esiin myös päinvastaisia käsityksiä. Heidän mielestään resursseja oli riittävästi ja työ mielekäästä. Ammattikorkeakouluopettajan työ resurssoinnin näkökulmasta oli joidenkin opettajien käsitysten mukaan jopa todella helppoa verrattuna työelämässä koettuihin paineisiin. Joka tapauksessa monissa vastauksissa opettajan työn kuvattiin muuttuneen tietojen kirjaamisvaateiden myötä sihteerin työksi. Osa opettajista pohtikin, että resurssointi pitäisi miettiä uudelleen huomioiden opettajan kestävyys.

### **Työelämän muutostarpeet kontekstuaalisena resilienssitekijänä**

Työelämän näkökulmasta *muutostarpeet* ja niihin reagoiminen koettiin tärkeäksi osaksi opettajan työtä, mikä näyttäytyi myös resilienssitekijänä. Opettajat kuvasivat, kuinka ulkoapäin tulevat muutokset tulivat usein yllättäen ja niihin oli reagoitava nopeasti. Tällaiset nopeasti tulevat muutokset vaativat opettajalta resilienssiä, valmiustilaa ja muutuskäyväkkyyttä, mikä oli joidenkin opettajien käsitysten mukaan haastavaa.

*”Huomattavasti haastavampaa kuin organisaation sisäiset muutokset on vastata ympäröivästä yhteiskunnasta, asiakkaiden tarpeista ja työn sisällöstä tuleviin muutoksiin. On oikein ja niin sen pitääkin olla, että koulutusorganisaatiot ovat aivan sen saman yhteiskunnasta, teknologiasta jne aiheutuvan muutoksen keskellä, kuin mitä työpaiikat ja muutkin organisaatiot. Seinien ja työpöydän paikka on mielestäni ongelmista pienimpiä. Olennaisempaa minusta olisi myös AMK:ssa enempi yhdessä pohtia niitä muutostarpeita ja niihin vastaamista, jotka tulevat organisaatiomme ulkopuolelta.” (Opettaja 44– kysely)*

*”Vaaditaan myös sitä, että on verkostoissa ja työskentelee työelämän kanssa yhteistyössä.” (Opettaja 5 – haastattelu)*

Opettajat kuvasivat työn sisältöjen ja työelämän asiakastarpeiden muuttuvan jatkuvasti. Toisaalta verkosto-osaamisen yhteydessä opettajat kuvasivat myös kielteisiä kokemuksia, jotka opettajien käsityksissä ilmenivät resilienssiä heikentävinä. Tällaisissa kuvauksissa opettajat kokivat, että työelämäkumppanuuksiin luotiin

sekä työnantajan että työelämän toimesta paineita. Paineita syntyi, jos opettajilta vaadittiin verkostotyöskentelyä enemmän kuin heillä oli kykyä toimia verkostoissa. Verkostotyö saattoi pahimmillaan väsyttää tekijänsä.

### **Tulevaisuuden muutokset kontekstuaalisena resilienssitekijänä**

Tulevaisuuden yhteiskunnan näkökulmasta *tulevaisuuden muutokset* olivat opettajien käsitysten mukaan merkittävä resilienssiin vaikuttava tekijä. Kuitenkaan opettajien käsitysten mukaan talouden, opetusmallien ja rahoitusmallien muutokset eivät olleet mikään uusi ilmiö. Tästä huolimatta opettajat kuvasivat yhtenä resilienssiään heikentävänä tulevaisuuden haasteena talouteen liittyvät kysymykset. Lisääntyvät säästötoimenpiteet ja tämän myötä lisääntyneet työaikojen kiristämiset heikensivät jaksamista. Moni opettaja toi esiin myös kokemuksia, ettei opettajien osaamista hyödynnetä hallitusti. Opettajien puheissa tulevaisuuden kuva näyttäytyikin vähempänä rahana ja suurempana työkuormana.

*“Tulevaisuuden muutokset huolestuttaa. Työaikaa kiristetään. Pienen pientäkin rahan kulutusta kytätään. Olemme tehneet kaiken mahdollisen säästämisen eteen jo vuosia sitten, silti sitä vain jaubetaan koko ajan.” (Opettaja 91 – kysely)*

Opettajat kokivat, että ammattikorkeakoulun tasolla suhtautuminen tulevaisuuden muutosten tuomiin ongelmiin on sivuutettu tai ainakaan niistä ei opettajien käsitysten mukaan puhuta niin paljon kuin esimerkiksi valtakunnallisissa keskusteluissa. Tämä näyttäytyi opettajan resilienssiä heikentäen pelkona siitä, kuinka muutoksista selvitään.

*“AMK on asiantuntijaorganisaatio, jossa on erittäin paljon osaamista. Siksi on jotenkin surkuhupaisaa seurata tällaista hallitsematonta muutosta, johon liittyy yhtä aikaa fyysinen muutto, organisaatorakenteen muutos ja omistajavaihdos. Tällä hetkellä tuntuu, että olen mukana muutoksessa, joka kohdistuu tuotantoyhtiöön...” (Opettaja 45 – kysely)*

*“Tietenkin tämä koronahan on koskettanut kaikkia ja sen tuomat muutokset.” (Opettaja 6 – haastattelu)*

Tulevaisuuden muutokset saattoivat olla myös ennakoimattomia, kuten COVID-19-pandemia. Opettajien käsityksissä COVID-19-pandemia huoletti, mutta huolta helpotti ajatus siitä, että se kosketti kaikkia. Kuitenkin moni opettaja nosti esiin huolen etätyöhön siirtymisestä, tietotekniikan kehittymisestä, työyhteisöstä erkaantumisesta sekä viruksen vaarallisuudesta.

### 4.3 Opettajan työarjen resilienssitekijät

Kolmas kategoria kuvaa opettajan työarjen resilienssitekijöitä, joita olivat yksilölliset arjenhallintakeinot, vertaistuki ja huumori, tiedottaminen ja viestintä, tukipalvelut ja edut, muutosten tunnistaminen sekä laatu ja mittarit.

#### Yksilölliset arjenhallintakeinot opettajan resilienssitekijänä

Ammattikorkeakouluopettajan *yksilölliset arjenhallintakeinot*, kuten oman työn selkeä tauottaminen, työn palastelu ja aikataulutus, nousivat esiin resilienssitekijänä. Jatkuva kiire ja työn sirpaleisuus aiheuttivat opettajien käsitysten mukaan usein tilanteita ja tunteen, ettei kaikkea ehdi tehdä kunnolla. Opettajien käsityksissä kiireen kokemukset aiheutuivat työaikasuunnitelmista ja sähköiseen kalenteriin tulevista kokouksista, opetuksesta, ohjauksesta ja hanketyöstä. Ajanhallinnan opettelu ja itsensä johtamisen taidon merkitys näyttäytyivät opettajien käsityksissä merkittävänä keinoina kiireen hallitsemisessa ja siten myös resilienssiä edistävänä tekijänä.

*”Työ on niin moniulotteista, että ihmisen aivot ei kerta kaikkiaan pysty siihen, että pitää koko ajan sinkoilla niinku päivänkin aikana kauheasti asiasta toiseen, että pitäisi enemmän huomioida se, että sille ajattelulle olisi aikaa ja semmoiselle luovuudelle ... siihen voisi itse vaikuttaa, että voihan siihen kalenteriin laittaa taukoja ...se on vähän semmoista työajan oppimista vielä meillä (korona)...” (Opettaja 5 – haastattelu)*

Opettajat kuvasivat tärkeäksi resilienssiään tukevaksi keinoksi sähköisen kalenterin käyttämisen tauottamisen apuna, jotta päivät eivät täyttyisi pelkistä palavereista. Sähköisen kalenterin käytön merkitys korostui etenkin korona-aikana. Lisäksi opettajat kuvasivat resilienssiä edistävänä tekijänä keskittymisen yhteen asiaan kerrallaan ja työn pilkkomisen pienempiin kokonaisuuksiin. Toisissa kuvauksissa opettajien käsityksistä nousi esiin oma tapa lykätä asioita, jolloin opettaja koki omilla toimillaan lisäävänsä itselleen kiireen tuntua ja heikentäen samalla resilienssiä.

Opettajien käsityksissä nousi esiin jatkuva ajanpuute ja siihen liittyvä tunne, ettei opetustyössä saa keskittyä oleelliseen. Tämän koettiin aiheuttavan turhaumaa, riittämättömyyden tunnetta ja tyytymätöntä oloa. Opettajien kuvauksissa resilienssiä edisti, kun opettaja sai tehdä sellaisia työtehtäviä, joihin hän oli kouluttautunut ja joissa hän oli motivoitunut ja pätevä. Suuri kuormittava tekijä opettajan työssä oli epätasaisesti jakautuva työkuorma, sillä monilla opettajilla suurin vuosittainen työkuorma painottui syksylle. Opettajat kuvasivat myös uusien opettettävien aineiden ja kurssien teettävän enemmän töitä. Myös verkkoneuvottelutyökalujen jatkuvat muutokset, uudet järjestelmät ja erilaiset opettajan työhön tulleet kirjaamisvaateet kuormittivat opettajia. Uusien käytänteiden opettelu nousi esiin opettajien käsityksissä merkittävänä työarjen resilienssitekijänä, opettajat pahimmillaan joutuivat te-

kemään palkattomia ylitöitä. Myös oman osaamisen ajan tasalla pitäminen vaikutti opettajan työssä resilienssiin toisilla sitä edistäen ja toisilla taas heikentäen.

*”Jos työnantaja haluaa, että istun kirjaamassa tietoja johonkin alati muuttuviin ohjelmiin sen sijaan että opettaisin opiskelijoita, niin sitten teen niin. Ei pidä ottaa rykmentin murbeita. Työnantaja saa mitä tilaa.” (Opettaja 26 – kysely)*

Oman työn aikataulutaminen hyvissä ajoin koettiin resilienssiä edistäväksi keinoksi. Aikataulutuksen lisäksi työn tekemistä helpottivat työlistat. Osa opettajista kuvasi tekevänsä työlistoja päivittäin. Suuren työmäärän alla haasteelliseksi koettiin, että välillä työtä tehtiin yötä päivää. Osa opettajista kertoi miettivänsä myös sitä, koskevatko kaikki tehtävät itseä, vai voiko opettaja kieltäytyä joistakin työtehtävistä. Opettajien käsitysten mukaan töistä kieltäytymisen ja ein sanomisen merkitys nousi esiin merkittävänä resilienssiä edistävänä tekijänä. Joidenkin opettajien käsitysten mukaan oli hyvä ylipäänsä miettiä, tekeekö opettaja liikaa tai ylimääräistä työtä.

*”Työn kuormittavuuden rajaaminen mikä tarkoittaa oman työn rajaamista ja selkeyttämistä. Päivät, illat ja viikonloput työn merkeissä on huolestuttava piirre mitä kuulee puheissa. Kokonaistyöaika on myös vaarana muuttua 24/7 työksi.” (Opettaja 63 – kysely)*

*”Minä teen semmosia niinku itelle semmosia vähän niinku työlistoja, että mitä on nyt aivan pakko tehdä, vaikka tänään mä saatan palastella sen päivänkin semmoiseksi, että nyt aamulla tämä tämä ja tämä asia ja älä edes mieti sitä huomista...teen itselleni semmoisia to do listoja.” (Opettaja 6 – haastattelu)*

*”... tietyt turhat asiat jos nyt semmosia on niin on jättänyt myös pois et ei ole sitten kuormittanut itseään ehkä ihan siinä määrin mitä aikaisemmin ois tehty...keventämistoimet on olleet erittäin paikallaan ja nyt varsinkin kevätpuolella, kun näyttää, että ne alkaa konkretisoitua...tietynlainen vastuiden väistyminen on antanut tilaa hengittää vapaammin...” (Opettaja 10 – haastattelu)*

Opettajat kuvasivat myös erilaisia työstä irti päästämisen harjoitteita osana työarkeaan. Henkisten harjoitteiden avulla opettajat kertoivat pyrkivänsä muuttamaan ajatusmaailmaansa siten, ettei työ olisi enää niin tärkeä kuin mitä se on opettajalle ehkä joskus aiemmin ollut. Joissakin käsityksissä nousi esiin merkittävänä resilienssiä edistävänä tekijänä töiden ja tunteiden erillään pitäminen. Tämän kuvattiin vähentävän myös stressiä. Resilienssiä edisti myös tieto siitä, että opettaja pystyi omilla toimillaan vaikuttamaan työhönsä. Mahdollisuus vaihtaa halutessaan työpaikkaa, siirtyä osa-aikaiseen työhön, pitää välivuosi tai jäädä eläkkeelle nähtiin siis resilienssiä vahvistavana tekijänä.

*”Päätin jäädä eläkkeelle, ei tarvitse miettiä muutosta.” (Opettaja 34 – kysely)*

*”Olen opetellut olemaan ”höyrähtämättä” tunnetasolla kaikkiin uudistuksiin ja muutoksiin, joista ei välttämättä sitten tulekaan mitään. On pakko antaa monien asioiden ns. ”lipua ohitse” kun muuten ei energioresursit riitä sekä perustyöhön että kaikkeen muuhun. Olisi hienoa tehdä porukalla yhteistyötä ja miettiä uudistuksia ja syventyä asioiden kehittämiseen, mutta... jo perustyön kuorma on niin iso, ettei kertakaikkiaan ole paukkuja heittäytyä kaikkeen muuhun myös mukaan. Tämä on itseni suojelua, jotta pysyisin työkykyisenä.” (Opettaja 49 – kysely)*

Työstä palautumisen merkitys nousi esiin opettajien käsityksistä myös arjenhallintakeinona. Tällaisia palautumisen keinoja olivat esimerkiksi mindfulness, television katsominen, mökille meneminen, omasta kunnosta ja terveydestä huolehtiminen, luonnossa liikkuminen, musiikin kuuntelu ja työasioiden jättäminen sivuun. Resilienssiä edisti opettajien käsitysten mukaan, jos opettaja pystyi vaikuttamaan omaan ajattelutapaansa, uskoi omaan tekemiseen ja antoi aikaa myös luovuudelle. Merkittävänä pidettiin myös sitä, että opettaja osasi järjestää itselle omaa aikaa.

*”Vaadin kyllä siinä sen palautumisajan mitä tarvii... mä katson vaikka televisiosta jonku hömppä ohjelman...tai lähden ulos kävelylle ja kuuntelen vaikka musiikkia ... täytyy olla semmoinen joku pieni hetki ees sitä omaa aikaa... jos pystyy vain irrottautuun siitä hommasta...kyllä huomaa sen, että mä otan sen niinku intuitiivisesti mä otan itelle sen ajan sen hetken, että vaikka se ois ihan pieni hetki, kuppi kahvia ja pullaa tai jotakin muuta herkkua.” (Opettaja 1 – haastattelu)*

Vaikka opettajat kuvasivat paljon resilienssiään edistäviä arjenhallintakeinoja, kaikilla ne eivät toimineet. Pahimmillaan opettajat kuvasivat tilanteita, joissa opettaja ei kokenut palautuvansa. Palautumisen haasteet näyttäytyivät stressaantumisena, keskittymiskyky ja mieliala heikkenivät, eikä opettaja osannut asettaa ongelmia oikeisiin mittasuhteisiin. Tällöin myös opettajat kokivat nukkumisen vaikeutuneen. Opettajien käsityksissä nousi esiin unohtelua ja tilanteita, joissa opettaja luuli jonkin työn tehdyksi, mutta se olikin kiireen vuoksi jäänyt kesken. Tällaiset tilanteet saivat heidät miettimään, tehdäkö töitä iltaisin ja viikonloppuisin vai kerätäkö voimia seuraavaan viikkoon tai työpäivään. Osa opettajista kuvasi tunnistavansa joissakin tilanteissa kuormittumisensa fyysisistä indikaattoreista. Tällöin työn rajoittaminen ja omasta jaksamisesta huolehtiminen korjasivat tilannetta ja edistivät resilienssiä. Työn ja vapaa-ajan tasapainon merkitys oli myös kontekstuaalinen tekijä yksilön resilienssiä tarkasteltaessa, mutta palautumisen näkökulmasta looginen yhteys löytyy myös arjentyötä kuvaavaan kategoriaan.

*”Vähän semmonen olo niinku ois ollu pää niinku vedenpinnalla välillä niinku meni veden alle ja sitten sai taas vähän vedettyä happea viikonloppuna ja taas painuttiin viikon aikana...” (Opettaja – 6 haastattelu)*

Yksilöllisenä keinona opettajien käsityksissä nousi esiin myös uusien asioiden opiskelu mieltä virkistävänä ja uusia ideoita tuovana. Uteliaan mielen ja tutkivan asenteen koettiin olevan avuksi, jotta opettaja oli uudistumiskykyinen ja sai otettua haltuun oman alan kehittymissuunnat niin, että opettaja pystyi huomioimaan ne myös opetuksessa. Myös opettajien vapaajaksot ja loma-ajat nousivat esiin resilienssiä edistävänä tekijänä.

### **Vertaistuki ja yhteisöllinen huumori opettajan työarjen resilienssitekijänä**

Työyhteisön ulottuvuudessa *vertaistuki ja huumori* olivat opettajien käsityksissä yhteisöllinen resilienssitekijä. Opettajat kuvasivat esimerkiksi huumorin, mustan huumorin, sarkasmin ja ironian edistävän resilienssiään työyhteisössään. Joidenkin opettajien käsitysten mukaan erityisen tärkeinä ja terapeuttisina pidettiin yhteisiä kahvihetkiä muiden opettajien kanssa. Merkitykselliseksi koettiin työtoverit, joiden kanssa oli turvallista olla, joiden kanssa osattiin nauraa ja uskallettiin jakaa myös huolia. Joissain tilanteissa opettajat kertoivat ensin yhdessä ”marmattavansa” jostain asiasta ja tämän jälkeen etsivänsä asiaan positiivisia puolia. Opettajat kuvasivat myös tilanteita, joissa positiivisia puolia asiasta ei löytynyt, mutta silloin mustan huumorin koettiin keventävän tunnelmaa. Työtovereiden vertaistuen merkitys nousikin esiin opettajien käsityksissä erityisenä resilienssiä edistävänä tekijänä. Työyhteisössä myös onnistumisen kokemukset sekä positiivisen palautteen ja kiitoksen merkitys olivat resilienssiä edistäviä tekijöitä.

*”Vertaistuki muilta opettajilta. Ensin marmatamme ja sitten haemme positiivisia puolia asiaan mielellään samassa yhteydessä tai sitten eri tilanteessa.” (Opettaja 60 – kysely)*

Opettajat kuvasivat COVID-19-pandemian ja sen myötä etätöihin siirtymisen vähentäneen kasvotusten tapahtuvia tapaamisia, mikä teki osaltaan työyhteisöä etäiseksi. Etenkin kasvotusten tapahtuvat kohtaamiset nousivat opettajien käsityksissä esiin tärkeänä resilienssiä vahvistavana tekijänä. Tällaisia tapaamisia opettajat toivoivatkin lisää lisääntyvästä etätöystä huolimatta. Pandemian aikana korostuivat toiveet verkkoon tai työpaikalle soveltavista erillisistä kahvihetkestä. Joidenkin opettajien käsitysten mukaan erityisesti työyhteisössä aloittavien uusien opettajien kohtaaminen kasvotusten olisi merkittävä resilienssiä edistävä tukitoimi. Moni opettaja kuvasi, kuinka sekä uudet opettajat että talossa jo pitkään toimineet hyötyisivät kasvotusten tapahtuvista kohtaamisista.

*”Mä jotenki koen sen, että kun tulee uusia ihmisiä eikä heitä tapaa niinku face to face niin se jää jotenki etäiseksi.” (Opettaja 1 – haastattelu)*

Vaikka opettajat kuvasivat huumorin ja sarkasmin usein positiivisesti, aina musta huumori ei silti näyttäytynyt työyhteisössä positiivisessa valossa, vaan joissain kuvauksissa se koettiin myös epäasiallisena. Opettajat käyttivät haastatteluissa ilmaisuja ”sovinistinen” ja ”loukkaava”. Opettajien käsitysten mukaan myös jatkuva voivottelu kahvihuoneessa sekä negatiivisten asioiden korostaminen heikensivät resilienssiä. Toisaalta COVID-19-pandemian kuvattiin nimenomaan vahvistaneen joidenkin opettajien resilienssiä, koska tällöin ei tarvinnut kohdata muita tai kuunnella voivottelua. Opettajat myös kertoivat kasvotusten tapahtuvien kohtaamisten vievän aikaa ja vaativan valmistautumista, johon opettajalla ei aina esimerkiksi työkiireiden vuoksi ollut aikaa.

Opettajien käsitysten mukaan työyhteisö vaati toimiakseen yhteisten toimintamallien ja pelisääntöjen kirkastamista sekä niiden noudattamista. Joissain kuvauksissa opettajat kokivat tiimien olevan niin sanottuja näennästiimejä.

*”Tavallaan on luotu ne yhteiset toimintamallit ja pelisäännöt ja työtavat ihan sen oman tiimin ja tuota työkalereiden kanssa niin minusta sieltä löytyy ne parhaat omaa työtä tukevat toimintatavat...” (Opettaja 5 – haastattelu)*

*”Kaikkien pitäisi kantaa vastuunsa opetella uudet käytännöt ja pitää itsensä ajan tasalla.” (Opettaja 60 – kysely)*

Opettajien käsityksissä työyhteisön käytäntöjen kuvattiin muuttuvan jatkuvasti ja niiden haltuunoton olevan kuormittavaa, mikä resilienssin kannalta näyttäytyi sitä heikentävänä. Osa opettajista koki, etteivät kaikki työtoverit kantaneet vastuuta uusien käytänteiden opettelusta riittävällä tavalla, mikä myös vaikutti omaan resilienssiin sitä heikentäen. Uusien käytänteiden opetteluun koettiin olevan hyvin pitkälle opettajan omalla vastuulla.

### **Tiedottaminen ja viestintä työarjen resilienssitekijänä**

Johtamisen ulottuvuudessa *tiedottaminen ja viestintä* kuvattiin opettajien kuvaamana siten, että niiden toivottiin olevan avointa ja rehellistä. Opettajien käsitysten mukaan avoin tiedottaminen vähentäisi huhuja, joita opettajat kokivat välillä olevan jopa liikaa. Toisaalta opettajat toivat esiin myös sen, että tiedottamisen koettiin olevan heikkoa ja toimimatonta tai sitä ei tehty tarpeeksi. Tällaisissa kuvauksissa työnantajan kerrottiin yrittävän tiedottaa, mutta tiedotus ei ollut oikea-aikaista. Huhuja muodostui opettajien käsitysten mukaan nimenomaan sellaisissa tilanteissa, joissa tiedottaminen ja viestintä epäonnistui. Haasteen teki myös se, että tiedottamista ja viestintää tehtiin useiden eri kanavien kautta. Opettajien käsityksissä korostui

merkittävänä resilienssiä edistävänä tekijänä se, että ikäviäkin asioita on helpompi hyväksyä, kun ne avoimesti perustellaan. Oikea-aikainen tiedottaminen vähentäisi epätietoisuutta.

*”Oikea-aikaista tiedottamista, huhuja jne. on liikaa ja ne kertovat viestinnän (osittaisesta) epäonnistumisesta.” (Opettaja 88 – kysely)*

Rehtorin pitämiä kahvihetkiä pidettiin hyvänä käytänteenä, sillä ne oli suunnattu koko henkilöstölle. Näiden koettiin tuovan henkilöstöä lähemmäksi johtoa. Myös oman esihenkilön kutsumat tiimin ja yksikön kokoukset ja säännölliset tapaamiset koettiin tiedonkulkua ja viestintää edistävinä ja usein myös resilienssiä vahvistavina. Lisäksi opettajat kuvasivat kehityskeskustelut työtä tukevaksi ja resilienssiä edistäväksi tekijäksi.

*”Kokouskäytännöt on mun mielestä aika hyvät nykyisin ne on ainakin semmoinen tukevaa toimintaa tukevaa et ne on määritelty et ne on säännöllisesti ja tietyt prosessit just, miten me käsitellään opiskelija palautteita nää prosessit on semmosia tukevia ilman muuta on hirveen hyvä että semmosia on...” (Opettaja 10 – kysely)*

*”Toivoisin rehellisyyttä organisaation muutostilanteessa. Jos pitkän ajan tavoite on tehdä säästöjä henkilöstön siirroilla, sen soisi sanottavan rehellisesti. Ikävätkin asiat on helpompi hyväksyä, jos ne ovat perusteltuja, vaikkakin vaikeita asioita. Pahempaa on mieltä, että miksi tämä toimintatapa on tällainen - miksi meille ei kerrota kaikkea - miksi epäluottamuksen tilaa viedään entistä pahempaan suuntaan? Haluaisin olla ylpeä työpaikastani ja johdostani, kertoa kuinka viisaasti on toimittu... mutta nyt en todellakaan ole ylpeä ja johtajastakin purnaam lähinnä...” (Opettaja 5 – kysely)*

Opettajat toivoivat yhteistä selkeää linjaa tiedotuksessa ja viestinnässä esimerkiksi siitä, ”mitä, miten ja milloin tulemme tekemään yhdessä”. Ristiriitaiset ohjeet aiheuttivat kokemuksen, ettei opettaja aina tiennyt, mitä tulisi tehdä. Epätietoisuus näyttäytyikin resilienssiä heikentävänä. Osa kertoi olevansa jopa tuskastunut ja hyvinvointinsa heikkenevän puutteellisen viestinnän vuoksi. Heikko tiedottaminen ja viestintä johtivat ajatukseen, että henkilöstöä pidettiin tarkoituksellisesti epätietoisuudessa. Tällaisissa kuvauksissa ajateltiin syyksi se, ettei henkilöstö pääsisi vaikuttamaan työympäristöön ja organisaatorakenteeseen liittyviin muutoksiin.

*”Kääntäisin ennemminkin katseen AMK ylimpään johtoon ja hallitukseen, jotka taitavat tarkoituksella pitää meitä jonkinlaisessa tietovajeessa ja ulkopuolisena, ettemme pääsisi vaikuttamaan omaan tulevaan fyysiseen työympäristöön ja organisaatio rakenteeseen. Tämäkin on todennäköisesti strateginen ratkaisu, jonka tuloksia todennäköisesti*

*joudutaan paikkailemaan vielä tulevaisuudessa. Valitettavasti tällaisesta työntekijöiden ymmärtämisen aliarvioinnista jää aina jälkiä tulevaisuuteen...” (Opettaja 45 – kysely)*

*”Haluaisin tietää, kuka vastaa mistäkin, ketkä siirtyivät... kenen puoleen käännytään missäkin asiassa.” (Opettaja 60 – kysely)*

*”Työnantaja yrittää tiedottaa muutoksista, valitettavasti tiedotus laahaa joskus ajoittain jälkijunassa.” (Opettaja 40 – kysely)*

Opettajat kuvasivat sähköpostiviestit työtä kuormittavana tekijänä, etenkin jos opettaja ei tiennyt, miksi viestejä tuli ja mihin resursseihin sähköpostin kautta tulevat tehtävät liittyivät. Keskeyttämättömän työajan häiriötekijäksi nousikin usein sähköposti. Myös työhön perehdyttämiseen kaivattiin selkeitä prosesseja ja toiminnanohjausjärjestelmiä. Perehdyttämisen koettiin olevan resilienssiä edistävää, etenkin jos prosessi oli kunnossa ja sen ääreen pystyi ohjaamaan (uuden) opettajan. Opettajien käsitysten mukaan selkeät prosessit mahdollistivat sen, ettei opettaja joutunut kysymään asioita kollegoiltaan tai esihenkilöiltään prosessin jälkeen. Opettajat kuvasivat myös tilanteita, joissa perehdytys oli epäonnistunut. Tällaisissa tilanteissa opettaja kuvasi, kuinka hän ei tiennyt, kuka mitään asiaa hoiti, kenelle jokin hallinnollinen asiaa kuului tai keneen ylipäänsä eri tilanteissa tuli ottaa yhteyttä.

### **Tukipalvelut ja edut opettajan työarjen resilienssitekijänä**

Organisaation ulottuvuudessa *tukipalvelut ja edut*, kuten esimerkiksi IT-tuki ja työterveyspalvelut, koettiin opettajan työarkea tukeviksi resilienssitekijöiksi. Työnantajan joululahjat, liikuntasetelit, kulttuurisetelit ja työterveyden palvelut koettiin kannustavina etuina. Opettajat kertoivat myös palkan näyttäytyvän työn tekemistä palkitsevana asiana. Toisaalta palkasta oltiin valmiita luopumaan, mikäli opettajan jaksaminen oli koetuksella. Vaikka opettajat kuvasivat työnantajan etuuksia palkitsevina, moni toi myös esiin, ettei kokenut joulumuistamisia ja liikuntaseteleitä merkittävinä. Myös työterveyspalvelujen kuvattiin kilpailutuksen myötä muuttuneen suppeammiksi, mikä aiheutti pettymyksen tunteita ja tunnetta, ettei työnantajan puolelta huolehdita opettajasta.

*”En ole riippuvainen tästä työpaikasta. Palkka on hyvä ja nautin siitä, että meillä on rahaa tehdä itsellemme tärkeitä asioita, mutta jos en enää jaksa tätä AMK:n touhua, niin eroan ja sitten kiristetään vyötä, mutta ollaan onnellisia.” (Opettaja 6 – kysely)*

*”Kauhean hyvä, että meillä on kuitenkin tämmöisiä E-passi juttuja mä oon tosi tyytyväinen, että on työterveysasiat.” (Opettaja 1 – haastattelu)*

Opettajat kuvasivat organisaation IT-tuen hyväksi, jopa loistavaksi työtä tukevaksi resilienssitekijäksi. IT-tuki oli opettajien käsitysten mukaan erittäin nopeasti reagoiva ja tärkeä apu opettajan työhön ja sitä kautta näyttäytyi resilienssiä vahvistavana. Osa opettajista kuvasi tärkeäksi myös suunnitelmalliset teknisten välineiden käytön koulutukset sekä hyvät ohjelmistot ja laitteet. Toisaalta joissain kuvauksissa opettajat kertoivat, etteivät olleet saaneet tarvittavaa apua IT-tuelta, mikä vaikutti opettajan resilienssiin sitä heikentäen. Tällaisissa kuvauksissa opettajat kaipasivat apuja etenkin verkko-oppimisympäristöjen suunnittelussa.

*”Jos vain on osannut lähteä niitä tukipalveluja hakemaan sieltä (intrasta), koen että siellä ..on ja niinku esimerkiksi jotku IT- jutut ja tällaiset niin aivan niinku tosi hyviä ollut.” (Opettaja 1 – haastattelu)*

*”Meillähän on tosiaan nämä digitaaliset työkalut tavallaan loistavat, esimerkiksi meidän tietojärjestelmät toimii niin hyvin että en kai mää oo missään ikinä nähnyt mitään tällaista aikaisemmin. Jos ajatellaan niinku meidän tietokoneita minkälaiset työkalut meillä niiltä osin on käytössä niin nehan on ihan huippuja ja sitten toisaalta nämä järjestelmät ne toimii etänä kaikki.” (Opettaja 12 – haastattelu)*

Opettajien käsityksissä korostui, että työn tehokkuutta voitaisiin parantaa henkilöstöä oikealla tavalla perehdyttämällä ja uusiin työvälineisiin kouluttamalla. Toisaalta toiset opettajat kokivat, että työvälineisiin oli kyllä koulutusta, mutta joissain kuvauksissa intrasta tiedon ja koulutusten löytäminen aiheutti myös turhautumista. Opettajien käsityksissä nousi esiin, että työvälineiden muuttuessa henkilöstön perehdyttämiseen kuviteltiin riittävän intrasta löytyvät ohjeet ja ohjevideot. Tämän koettiin tapahtuneen useamman kerran tietoteknisten muutosten yhteydessä.

### **Työelämän muutosten tunnistaminen opettajan työarjen resilienssitekijänä**

Työelämän ulottuvuudessa *muutosten tunnistaminen* oli oleellinen opettajan työtä tukeva resilienssitekijä. Opettajat kuvasivat työelämän tuntemisen, verkostoyhteistyön ja siinä onnistumisen merkittävinä resilienssiä edistävinä tekijöinä. Työelämäosaamisen lisäksi työelämään jatkuvasti ulkopuolelta tulevien muutosten tunnistaminen kuvattiin tärkeäksi. Parhaimmillaan työelämäyhteistyö ja verkostotyö olivat opettajien käsitysten mukaan asiakastyötä, josta molemmat osapuolet hyötyivät. Toisissa kuvauksissa työelämän muutosten tunnistamisen koettiin olevan haasteellista ja niiden huomioiminen koulutuksissa jopa vaikeaa, jos reaktioherkkyyttä ei organisaation puolelta ole.

*”Keskittymistä oleelliseen, asiakastyöhön ja siinä onnistumiseen.” (Opettaja 70 – kysely)*

*”Muutoksista kun puhutaan, niin haasteellisimmat muutokset tapahtuvat oikeastaan organisaation ulkopuolella. Eli tarjoamaamme opetusta tulee kyetä uudistamaan niiden ulkopuolisten muutosten mukaisesti ja organisaation tulee olla niiden suhteen reaktioherkkä. Eli täytyisi olla herkkyyttä tunnistaa muutos, ymmärtää, mitä työelämässä ja esimerkiksi lainsäädännössä tapahtuu, ja osata ottaa tällaiset seikat huomioon koulutuksessamme.” (Opettaja 60 – kysely)*

Muutosten tunnistaminen vaati opettajien käsitysten mukaan reaktioherkkyyttä, sillä muutoksia täytyi seurata aktiivisesti ja ymmärtää, mitä työelämässä ja myös lainsäädännössä tapahtuu. Työelämässä muutosten kuvattiin tapahtuvan väistämättömästi. Opettajien käsityksissä nousi esiin myös se, kuinka opettaminen nähtiin asiakastyönä. Opettajan onnistuessa työelämä sai opiskelijoista uusia työelämäosaajia. Toisaalta joidenkin opettajien kokemus oli, että osa opettajista oli jäänyt työelämäosaamisen näkökulmasta 1980-luvulle. Tällaiset kokemukset aiheuttivat turhautumista sellaisissa opettajissa, jotka aktiivisesti ylläpitivät työelämäosaamistaan.

### **Työn tuloksellisuuden indikaattorit ja laadun yhteys**

Tulevaisuuden yhteiskunnan ulottuvuudessa *laatu ja mittarit* olivat työarjen resilienssitekijöitä ja etenkin laatua kuvattiin moniulotteisesti. Laatuun liittyvät tekijät olivat opettajien käsitysten mukaan pinnalla julkisuudessa myös valtakunnallisesti. Opettajien käsityksissä korostuivat laatujohtamisen, ammattikorkeakoulun opetuksen laadun ja työn laadun näkökulmat. Laatuun liittyvät kokemukset opettajan työarkea edistävänä resilienssitekijänä nousivat esiin etenkin silloin, kun opettaja koki saavansa keskittyä laadukkaaseen tekemiseen. Tällaisissa laadukkaan opettamisen kuvauksissa opettajien käsitysten mukaan aikaansaatiin myös oppimista.

*”Opettajan työn osalta aika paljon käyty keskustelua ihan tuolla julkisuudessaakin on puhuttu ammattikorkeakoulun opetuksen laadusta...” (Opettaja 5 – haastattelu)*

*”Koetan olla välittämättä enää niin paljon työn laadusta ja opiskelijoiden asioista. Aikani kipuilin ja juoksin kilpaa vaatimusten kanssa, mutta sitten pysähdyin miettimään asiaa oikein kunnolla.” (Opettaja 26 – kysely)*

Pahimmillaan opettajat kuvasivat laadun olevan heikkoa. Tällaisissa kuvauksissa nousi esiin kipuilun kokemuksia ja tilanteita, joissa opettaja yritti olla enää välittämättä laadusta. Pelkoa kuitenkin aiheuttivat esimerkiksi sellaiset tilanteet, joissa opettaja ei saanut toivottua tulosta aikaan, jolloin koulutuksen tulorahoitus pieneni. Toisaalta myös aika nousi opettajien käsityksissä esiin laadukkaan työn mahdollistajana. Usein laadun koettiin kärsivän tilanteissa, joissa opettajilla ei ollut aikaa tehdä laadukasta työtä.

*”... että olis aikaa, että saisi tehdä laadukasta silleen, että olisi itsekin tyytyväinen siihen laatuun...minä haluan olla opettaja, olen kiinnostunut oppimisesta ja opettamisesta.” (Opettaja 11 – haastattelu)*

*”Laatujohdamisen malli käyttöön siis esim. PDCA-syklin mukaisena muutosten kohtaamiseen ja niiden kanssa etenemiseen.” (Opettaja 65 – kysely)*

*”Kuukausittaista viremittausta ei lasketa, se on vitsi.” (Opettaja 80 – kysely)*

Opettajien käsitysten mukaan muutosjohtamista asiantuntijaorganisaatiossa tulisi tutkia. Tällaisissa kuvauksissa koettiin, että erilaiset laatujohdamisen mallit voisivat auttaa muutoksen hallinnassa. Toisissa kuvauksissa opettajat toivat esiin, että opettajan työtä oli mahdollista myös mitata. Pahimmillaan työn tuloksellisuuden mittaamisen kuitenkin kuvattiin näkyvän lomautuksina ja irtisanomisina, jotka kohdistuivat opetushenkilöstöön. Pahimmillaan toimimattomien mittareiden koettiin heikentävän resilienssiä ja aiheuttavan harmia ja mielipahaa. Tällaisissa kuvauksissa opettajat kertoivat kokemuksia viremittauksista ja kokevansa niiden tuloksia käsiteltävän moittivaan sävyyn, eikä muutoksia tehty. Työn mittaamisen toimivien mittarein koettiin kuitenkin edistävän resilienssiä ja työarkea.

#### **4.4 Resilienssi ammatillisena tekijänä**

Neljäs kategoria kuvaa opettajan ammatillisia resilienssitekijöitä, joita ovat kutsumus ja kokemus, osaamisen jakaminen, luottamus ja autonomia, osaamisen arvostaminen ja varmistaminen, työelämäläheinen kehittäminen sekä jatkuva kehittyminen.

##### **Ammatillinen kutsumus ja kokemus**

Ammattikorkeakouluopettajan *kutsumus ja kokemus* nousivat esiin opettajien käsityksissä vahvana resilienssitekijänä. Opettajien käsityksistä ilmeni, että moni opettajista koki työnsä opettajana motivoivaksi ja opettamisen ja opiskelijoiden kanssa työskentelyn palkitsevaksi. Opettajat kertoivat, kuinka työssä oli mahtavaa nähdä ja kohdata erilaisia ihmisiä, ennen kaikkea opiskelijoita. Iloiset, mukavat ja hymyilevät opiskelijat ja tunne siitä, että oli mahdollisuus auttaa, olivat työssä parasta antia monien opettajien kokemana. Opiskelijat kuvattiin työn voimavarana, mikä näyttäytyi resilienssiä edistäen. Toisaalta opettajat kertoivat, että opiskelijoiden kanssa työskentely myös aika ajoin kuormitti, mikä taas heikensi opettajan resilienssiä. Kuormitusta koettiin esimerkiksi opiskelijoiden henkilökohtaisen elämän ongelmista, negatiivista palautteesta tai tilanteissa, joissa opiskelijoiden koettiin odottavan opettajalta tavoitettavuutta kellon ympäri. Välillä myös opettajan resilienssi oli opiskelijoilta saadun palautteen vuoksi koetuksella, palaute suututti ja vaikutti omaan jaksamiseen.

*”Kyllä mua tuo opettaminen (motivoi) sitten ku mulla on kuitenkin se nyt äkkiä laskettuna alkaa olla se 30 vuotta käytännön työkokemusta itellä ja mää tiedän suurin piirtein, että mitä siellä alalla pitäisi osata ja mitä pitäisi pystyä tekemään ja mitkä on niitä asioita jotka vaatii osaamista ja muuta niin mä tiään että mulla on jotakin mitä antaa opiskelijoille ja sitten kun mä nään että ne vielä innostuu siitä niin kyllä se motivoi mua paljon.” (Opettaja 12 – haastattelu)*

*”Opiskelijat ovat voimavarani. Saan heiltä jatkuvasti hyvää palautetta, kuinka he arvostavat opiskelijalähtöistä opetustapaani.” (Opettaja 6 – kysely)*

*”Juuri äsken sain semmoisen viestin oppilaalta jossa se käytti minusta sanaa leväperäinen ....sitten laitoin että anteeksi .... suutabin aivan että en niinku jaksa tuommosta.” (Opettaja 11 – haastattelu)*

Ammattikorkeakouluopettajien kutsumus ja kokemus vaikuttivat myös siihen, kuinka hyvin opettajat kestivät opiskelijalta saadun kritiikin tai jopa kokivat sen palkitsevana. Kritiikki koettiin myönteisenä, mikäli se ja palaute osoittivat opettajalle, että myös oppimista tapahtui. Toisissa kuvauksissa opettajan henkilökohtaisesti saama hyvä palaute nousi esiin opettajan työn palkintona, ilona, mikä näyttäytyi resilienssiä vahvistavana tekijänä.

*”...Opettaja pystyy tuottamaan laadukasta opetusta ja jaksaa vastaanottaa myös opiskelijapalautetta...” (Opettaja 5 – haastattelu)*

*”Opiskelijatkin mitä mulla ollut etänä (korona)... jos minä teen jonkun virheen ne laittaa sinne heti että meniköhän tuo nyt ... niin tuota ne on ihan mukavia niinku nähdä että ne oikeasti niinku kuuntelee ja ovat mukana siinä opetuksessa.” (Opettaja 7 – haastattelu)*

Ammatillisen opettajan kutsumus oli joissain kuvauksissa jopa niin vahvaa, että työolosuhteiden ei tarvinnut aina olla kunnossa. Opettajat kuvasivat, kuinka vieteriä voi kyllä kokeilla, siitä huolimatta opettaja pysyi työnantajan palveluksessa. Vahvan kutsumuksen omaava opettaja saattoi kokea iästä huolimatta eläkkeelle siirtymisen eläkkeelle ”joutumisena”, eikä se ollut aina opettajan oma tahto. Myös muutokset tutkinto-ohjelmissa olivat ammatillisesti kutsumusta kokevalle opettajalle resilienssiä heikentävä tekijä, tutkinto-ohjelman lakkauttaminen saattoi haastaa jopa opettajien terveyttä.

*”No mää tykkään työstäni kyllä ne voi tätä mun vieteriä niinkö kokeilla ja vetää sitä niin kyllä mä silti pysyn talossa niin kauan, kun täällä pysytään...” (Opettaja 4 – haastattelu)*

Opettajan kutsumus työhön näkyi opettajien kuvauksissa myös haluna pitää omaa osaamista ajan tasalla ja kehittää ammatillista osaamista jatkuvasti jatko-opinoin sekä toimimalla sivutoimisesti oman alan työtehtävissä. Opettajat kuvasivat merkitykselliseksi jatkuvan uudistumishalun opettajana. Moni opettaja kuvasi kunnia-asiaksi laatia omat opetusmateriaalit eikä halunnut opettaa toisten tekemillä materiaaleilla. Joissain kuvauksissa opetettava aine jopa ”pakotti” pitämään huolen omasta asiantuntemuksesta. Ammattitaidon ylläpitäminen ja ylipäänsä oman osaamisen kehittäminen näyttäytyivät resilienssiä edistävänä tekijänä, etenkin silloin kun opettajalla oli vahva substanssiosaaminen.

*”Oma substanssiosaaminen on erinomaisesti hallussa ja se on myös päivitettyä ja ajantasaista. Se auttaa selviämään muutoksesta, kun itse tietää olevansa asiantuntija omalla alallaan ja saa siitä myös paljon positiivista palautetta opiskelijoilta ja kollegoilta.”*  
(Opettaja 73 – kysely)

Ammattikorkeakouluopettajalle työkokemus oli vahva resilienssiä edistävä tekijä. Opettajat kertoivat myös, että työkokemusvuodet auttoivat muutoksessa selviämässä. Työkokemusvuosilla opettajat viittasivat sekä työkokemukseen opettajana että omalla ammattialallaan. Tämä näkyi etenkin kuvauksissa, joissa opettajan ammatillinen osaaminen oli vahvaa ja opettajalla oli myös vahva kutsumus. Ammatitilpeys, työkokemus, substanssiosaaminen, usko omaan osaamiseen ja oman alan innostuneisuus nousivat esiin työn voimavarana.

*”Mä oon hirmu kiitollinen mun ...oma ammatillinen haave että koen että oon ihan unelmieni työssä...”* (Opettaja 5 – haastattelu)

Joidenkin opettajien käsitysten mukaan etätyöhön siirtyminen korona-aikana toi enemmän aikaa ohjaukseen ja opetuksen suunnitteluun, mikä näyttäytyi resilienssiä vahvistavana ja työtä tehostavana tekijänä. Toisissa kuvauksissa opettajien käsityksissä nousi esiin, kuinka koronan myötä opettajan ammattietiikka oli koetuksella monessa kohdassa, eikä työtä voinut tehdä hyvin.

### **Ammatillisen osaamisen jakaminen työyhteisössä**

Työyhteisön näkökulmasta opettajat kokivat, että opettajan resilienssiin vaikuttaa *osaamisen jakaminen*. Omien työtovereiden tai tiimin kanssa jaettu tuki ja avoin vuorovaikutus, integroidut opintojaksot, työtovereiden antaman avun ja neuvojen merkitys sekä mentorointi nousivat vastauksista esiin resilienssiä vahvistavina tekijöinä. Osaamisen jakaminen työyhteisössä kuvattiin myös oman ammattitaidon ylläpitämisen keinona. Keskustelut työtovereiden kanssa mahdollistavat ajan tasalla pysymisen sekä tiedollisesti että taidollisesti. Etenkin samassa ammattiryhmässä oli nähtävissä opettajien käsitysten mukaan usein yhteiskehittämisen meininki mikä

näyttäytyi resilienssiä vahvistavana. Työssä selviämisessä auttoi uusien digitaalisten järjestelmien käytön opettelu työtovereiden kanssa yhdessä.

*”..Työkavereiden kanssa yhdessä uusien digitaalisten järjestelmien käytön opettelu. Jaamme työkavereiden kanssa avoimesti osaamista/tietoa/vinkkejä siitä, miten kutakin järjestelmää käytetään tai miten se eroaa aikaisemmasta. Työkavereilta on aina saanut tarvittaessa apua. Juttelen todella paljon työkavereiden kanssa saadakseni tietoa ja ollakseni tiedollisesti ja taidollisesti ajan tasalla.” (Opettaja 73 – kysely)*

*”Mää aivan rakastan nyt, ku meillä on tommosia integroituja opintojaksoja.” (Opettaja 11 – haastattelu)*

Kaikissa kuvauksissa tällaista työyhteisön osaamisen jakamisen kulttuuria ei ollut. Myöskään yhteistä tukiverkostoa ei ollut nähtävissä työyhteisössä yli tiimirajojen, mikä useissa kuvauksissa näyttäytyi resilienssiä heikentävästi. Myös oman ammattialan muutokset, esimerkiksi tutkintojen lakkauttamiset, saattoivat vaikuttaa yhteisöllisyyteen ja yhdessä tekemiseen sitä heikentäen, mikä resilienssin kannalta näyttäytyi myös sitä heikentävänä.

*”Ennen osallistuin erittäin paljon yhteisöllisyyteen, mutta tutkinto-ohjelman lakkautus oli niin iso pettymys koko organisaatiota kohtaan, että en enää kyennyt toimimaan kuten ennen.” (Opettaja 71 – kysely)*

*”Tiedän että ammatillisella puolella ihmiset on myös ajautuneet sinne eikä niillä kiinnostusta tapahtuuko siinä mitään (oppimista) siinä välillä...” (Opettaja 11 – haastattelu)*

*”Turhauttaa, kun kysytään ja teetetään muilla asioita vain siksi, ettei olla vaivauduttu itse opettelemaan. Myös opiskelijoiden palautteesta näkee, että osa opettajista ei ole hankkinut itselleen olennaista tietoa.” (Opettaja 60 – kysely)*

Opettajat kuvasivat myös jopa turhautuvansa, jos kollegat eivät olleet omassa substanssissaan ajan tasalla. Tämä opettajan substanssiosaamisen puute saattoi heijastua jopa opiskelijoilta saaduissa palautteissa. Joissain tapauksissa opettajat pohtivat, onko kollegalla edes halua opetella asioita, koska osan opettajista kuvattiin ajautuneen työelämästä opetustehtäviin.

### **Luottamus ja autonomia ammatillisena resilienssitekijänä**

Johtamisen ulottuvuudessa *luottamus ja autonomia* kuvattiin työn vapauden näkökulmasta resilienssiä edistäväksi tekijäksi. Erityisen tärkeäksi koettiin tilanteet, joissa esihenkilö luotti siihen, että opettaja hoitaa omat työnsä. Luottamuksen ollessa kunnossa näyttäytyi se joissain kuvauksissa siten, että yhteydenpito esihenkilön kanssa

oli vähäistä. Yhteyttä otettiin tarvittaessa, mutta molemminpuolinen luottamus ja työn autonomia koettiin resilienssiä edistäväksi tekijäksi. Opettajat kuvasivat erityisen merkitykselliseksi sen, että omaa ammattitaitoa arvostettiin. Toisissa kuvauksissa opettajat kokivat, että ohjeistuksia ja huomautuksia tulee jopa liikaa, mikä aiheutti turvattomuuden tunnetta ja kokemuksen siitä, että omaa työtä vahdittiin.

*”Meille tulee jatkuvasti ohjeistuksia ja koko ajan on sellainen olo, että meitä vahditaan ja tulee huomautuksia pienemmästäkin seikasta, joka ei johtoa miellytä.” (Opettaja 6 – kysely)*

*”...aika vähäistä mitä esimiehiin olen yhteyksissä ja toisaalta se on niinku osoitus siitä, että esimies... luottaa.” (Opettaja 1 – haastattelu)*

*”...se on muuten tärkeä juttu sen kanssa mitä olen kokenut, että se opettajan autonomia, että opettajaan luotetaan ... sitten niinku luotetaan siihen että tuo opettaja niinku tietää mitä mitä se opettaa ja osaa sen asian...” (Opettaja 8 – haastattelu)*

*”Arvostan todella vapautta toteuttaa asioita itse, mutta ei ole oikein, että joutuu myös samalla ottamaan vastuun myös työnantajan tai esimiesten tehtävistä, kuten esimerkiksi resurssoinnin suunnittelusta. Tai siitä ”jos et sinä tätä opeta, niin kuka sitten?” -kysymyksistä.” (Opettaja 49 – kysely)*

Autonomia opettajan työssä mahdollisti sen, että opettajalla oli vapaus suunnitella omaa opetusta kuten mielekkäältä tuntui. Moni toi esiin resilienssiään heikentävänä tilanteet, joissa opettajat kokivat paineita resurssoinnin suunnittelussa. Joissain kuvauksissa vastuu opetuksesta kaatui yksittäisen opettajan harteille.

### **Ammatillisen osaamisen arvostaminen ja varmistaminen**

Organisaation ulottuvuudessa ammatillisen *osaamisen arvostaminen ja varmistaminen* nousivat esiin resilienssitekijöinä muun muassa hiljaisen tiedon, opetussuunnitelmatyön ja osaamisvaatimusten näkökulmasta. Opettajien käsityksissä nousi esiin huoli tietotaidon häviämisestä etenkin kokeneiden kollegoiden eläköitymisen myötä. Hiljaisen tiedon merkitys koettiin suureksi, koska se ei siirry automaattisesti seuraajille. Opettajien käsityksissä korostui, kuinka ammattikorkeakouluopettajan työssä oli myös paljon kirjoittamatonta käytännön tietoa toimivista työrutiineista, jotka opettaja oppi vasta vuosien aikana. Pelkästään ammatitiedon osaaminen ei riittänyt.

Opettajien käsityksissä nousi esiin huoli siitä, jatkuisiko koronan myötä työskentely omissa oloissa, mikä opettajien kuvauksissa pahimmillaan heikensi koko organisaation osaamista ja innovatiivisuutta. Etätöihin siirtyminen haastoi myös hiljaisen tiedon siirtymistä ja tietotaitojen pelättiin häviävän.

*”Kokeneiden kollegojen eläköityminen ja tietotaidon häviäminen sitä kautta. ”Hiljainen tieto” ja kontaktit eivät siirry työelämään jääville, vaikka vastuuta heille jaetaankin.” (Opettaja 66 – kysely)*

Myös opetussuunnitelmauudistus nousi opettajien käsityksissä opettajan resilienssiin vaikuttavana tekijänä. Opetussuunnitelmatyössä mukana olevat opettajat kuvasivat työn saavan erilaista merkitystä, kun he pääsivät vaikuttamaan opetussuunnitelman kehittämistyöhön. Toisissa kuvauksissa vastuut eivät opetussuunnitelmatyössä kuitenkaan aina jakautuneet tasaisesti. Tällaiset tilanteet aiheuttivat kokemuksia kuormittumisesta heikentäen resilienssiä.

*”Se vastuu ikään kuin jatkuu, vaikka sen ei pitäis eli sen pitäisi niinku tavallaan sitten niissä toteutuksissa hajaantua ja jokaisen tiimiläisen ottaa sen oman palasen tavallaan siitä, mutta eihän mene käytännössä ihan niin.” (Opettaja 10 – haastattelu)*

*”Tulee itselle sellainen vaikutelma, että meidän opettajien asiantuntijuutta aliarvioidaan ja väheksytään johtoportaan...” (Opettaja 71 – kysely)*

*”Viran tämmöset niinku osaamisvaatimukset on lehtorilla ihan älyttömän ylimitoitettu ihan kaikki pitäis osata...onni on se, että aika paljon me kyllä osataan, että se on kyllä hyvä puoli se, että meillä on titaania porukkaa...pitäisi niinku olla aikaa valmistella asioille ja pitäisi olla aikaa jäsentää sitä...joutuu menemään vähän niinku takki auki.” (Opettaja 9 – haastattelu)*

*”Pelottaa, että joudun edelleen joka käänteessä perustelevaan oman aineeni merkitystä tutkinnossa. ... Taas kerran keväällä ja syksyllä 20xx tehtiin uusia ops-kuvauksia ja opintojaksot laitettiin uusiksi. Siinä yhteydessä hyviä sisältöjä meinasi kadota kokonaan ... Sain sitten puhuttua niitä takaisin erilaisiin kokonaisuuksiin valtakunnallisiin linjauksiin vedoten.” (Opettaja 86 – kysely)*

Joidenkin opettajien käsityksistä nousi esiin osaamisen väheksymisen ja aliarvioinnin kokemuksia. Tällaisissa kuvauksissa opettajat kokivat, että organisaatiossa ei osattu hyödyntää opettajien asiantuntijuutta, eikä sitä tietoa ja osaamista, mitä ammattikorkeakoulusta vietiin ulos. Opettajien käsitysten mukaan ammatilliset osaamisvaatimukset olivat opettajilla jopa ylimitoitettuja. Tällaisissa tilanteissa usko ”työporukan” osaamiseen vahvasti opettajien resilienssiä. Opettajat kuvasivat myös oman ammattialan tai aineen merkityksen väheksymisen kuormittavana, jopa pelottavana. Kuormitusta aiheuttivat tilanteet, joissa opettaja jatkuvasti joutui puolustamaan omaa ammattialaansa. Tämä oman ammattialan puolustamisen tarve näyttäytyi resilienssiä heikentävästi.

## Työelämäläheinen kehittäminen ammatillisena resilienssitekijänä

Työelämän näkökulmasta *työelämäläheinen kehittäminen* nousi opettajien käsityksissä ammatilliseksi resilienssitekijäksi. Etenkin kuvaukset siitä, miten tärkeää oli, että ammattikorkeakoulu toimi dynaamisesti ja valmisti työelämään osaajia myös tulevaisuudessa. Tämä vaati opettajalta muutuskäyväkkyyttä ja resilienssiä. Toisaalta resilienssiä heikensi opettajien käsitysten mukaan huoli ammattikorkeakouluopetuksen ja sitä myötä osaamisen tasosta. Opettajat kuvasivat, kuinka tärkeää oli, että opettaja ehtii pitää omaa ammattitaitoaan yllä suhteessa tulevaisuuden tarpeisiin.

*”Me tehdään asioita niinku nopeesti reagoidaan työelämän ja ja kaikkiin muihinkin ympäriltä tuleviin vaatimuksiin tosi nopsaan tahtiin...työelämäläheistä kehittämistä kokoaja.” (Opettaja 5 – haastattelu)*

*”Koulutusta ja koulutusaloja uskalletaan tarkastella avoimesti, ja jopa avata uusia mahdollisuuksia, jos työelämä niitä odottaa ja vaatii.” (Opettaja 29 – kysely)*

*”Opettaja on sellainen, jolla on niinku oikeesti aikaa keskittyä siihen, että se mitä se opettaa ja tuota silloin aikaa niinku pitää se oma ensinnäkin se opetuksensa ajan tasalla ja sillä tavalla mielenkiintoisena, että opiskelijoita kiinnostaa, palvelee sitä niiden tarvetta mitä pitäisi tulevaisuuden työelämä tulee vaatii sellasia asioita.” (Opettaja 12 – haastattelu)*

Resilienssin kannalta heikentävä tekijä oli, jos osaaminen ei kohdannut työelämän tarpeiden kanssa. Pelkona opettajien käsitysten mukaan oli, että korkeakoulusta ei valmistu tarpeeksi korkeatasoisia osaajia. Merkittävä asia työelämän näkökulmasta oli myös opettajan oman osaamisen ajantasaisuuden ylläpitäminen, ei pelkästään tietoteknisissä asioissa, kuten edellisessä kategoriassa nousi esiin, vaan myös ammatillisesti.

*”Toivon kuitenkin, että kaiken tämän säätämisen jälkeen AMK olisi vielä parempi paikka olla töissä ja AMK vahvistaisi omaa asemaansa ammattikorkeakoulujen kentässä koko Suomessa. Lopputuloksena olisi ammattikorkeakoulu, joka olisi vetovoimainen ja pystyisi tuottamaan runsaasti uusia osaajia laaja-alaisesti työelämään.” (Opettaja 45 – kysely)*

*”Suorastaan surullinen mieli että tuota mulla niinku hirvittää, että mitä b luokan b luokan korkeakouluoppineita meistä tullee... tullee ko Suomesta ihan tämmöinen b luokan maa... mä ihan hyvin silleen skeptisesti suhtaudun.” (Opettaja 11 – haastattelu)*

Opettajien käsitysten mukaan muutoksiin reagoimisen haasteellisuutta tulisikin pohtia yhdessä, jotta ammattikorkeakoulusta valmistuisi laaja-alaisesti osaajia työ-

elämään jatkossakin. Ammattikorkeakoulun toivottiin olevan vetovoimainen, jotta jatkossakin saataisiin kouluttaa osaajia työelämään.

### **Jatkuva kehittyminen ammatillisena resiliensitekijänä**

Tulevaisuuden yhteiskunnan ulottuvuudessa *jatkuva kehittyminen* oli opettajien käsitysten mukaan ammatillinen resiliensitekijä. Opettajat kokivat oman osaamisen ajan tasalla pitämisen edistävän resilienssiä. Opettajien käsityksissä tulevaisuuden osaaminen vaati opettajalta jatkuvaa kehittymistä, reagointikykyä sekä uusien asioiden opettelua ja kokeilua pelottomasti. Jatkuva kehittyminen edellytti opettajalta myös ennakkointiosaamista ja tulevaisuuden muutosten tarkastelua ja arviointia.

*”Jatkuvan kehittymisen näkökulman nostaisin tässä ammattikorkeakoulutyössä semmoiseksi positiiviseksi... me ei niin kuin lähtökohtaisesti ammattikorkeakoulussa jämhädetä niihin omiin toimintatapoihin ja jäää niihin sitten niin kuin ajattelemaan asioita vaan omasta näkökulmasta niin kuin jotkut perinteisemmät organisaatiot julkiset organisaatiot saattaa ehkä tehdä vaan että kokoajan niinku tapahtuu ja kokoajan reagoidaan ja kehitetään ja kokeillaan asioita ja ollaan semmosia pelottomia ...”*  
(Opettaja 5 – haastattelu)

Tulevaisuuden yhteiskunnan kuvattiin olevan myllerryksessä, arvaamatonta ja ennustettavuuden haasteellista. Opettajat kokivat jatkuvan kehittymisen edellyttävän muutoskyvykkyyttä, avoimuutta, pelottomuutta, reagointikykyä, rohkeita kokeiluja ja resilienssiä.

*”Meillä on ton koulutuksen puitteissa halu elää tässä ajassa, joka on aika hurjaa nykyisin ihan, ku seuraa nykytyöelämää niin onhan se myllerryksessä ja aika arvaamatonta, vaikee ennustaa mitä 10 vuoden päästä, mutta just ajattelen että se edellyttää meiltä muutoskyvykkyyttä ja semmosta avoimuutta reagoida ja olla niinku joskus valmiustilassa tehdä suunnitelmia, muutoksia ja muuta...”* (Opettaja 10 – haastattelu)

Toisaalta opettajien käsityksissä nousi esiin tarve pysähtyä miettimään, mistä muutos tulee ja mitä se tarkoittaa. Toisaalta opettajien käsityksissä esiintyi myös huoli siitä, etteivät kaikissa yksiköissä toimi samat keinot, vaan asiantuntijaorganisaatiossa tulisi huomioida muutosjohtamisen tutkimukset. Toisaalta jatkuvan kehittymisen näkökulmasta opettajien käsityksissä nousi esiin myös strategian ja toimintasuunnitelman merkitys siten, että muutosta oli helpompi sietää tavoitteiden ollessa kirikkaat.

*”Ehkä liian harvoin pysähdytään pohtimaan juuri sitä mistä muutos tulee ja mitä muutos tarkoittaa, siitähän itseasiassa strategiassa ja toimintasuunnitelmassa on kysymys. Kukaan ei koskaan ole sanaakaan sanonut esim AMK:n strategiasta tai emme ole*

*pohtineet mitä se meille tarkoittaa ja jos se ei mitään tarkoita niin mitä sitten? miten toimimme? Muutokset on mielestäni hirvittävän helpompi kestää ja sietää jos tavoite ja pelisäännöt on kirkastettu.” (Opettaja 43– kysely)*

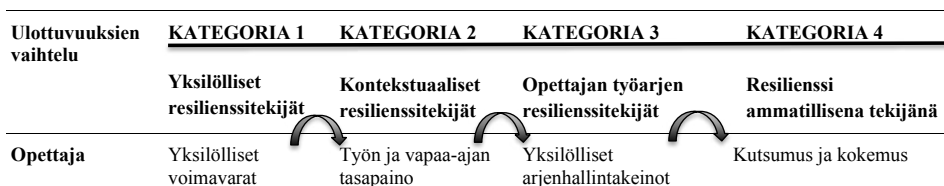
*”Henkilöstön perehdyttämiseen muutostilanteissa tulisi olla ajantasainen suunnitelma, jossa tulevaisuutta tarkasteltaisiin siitä näkökulmasta, että millaisia muutoksia on tulossa ja millaista perehdyttämistä se vaatii. Asetettaisiin tavoitteet, valittaisiin toimenpiteet tavoitteiden saavuttamiseksi, toimenpantaisiin perehdytys, seurattaisiin tuloksia ja arvioitaisiin aktiivisesti uusia perehdytystarpeita.” (Opettaja 65 – kysely)*

*”Jättimäisen iso muutos tässä opettajuudessa ja opettamisessa tänä aikana vaikkakin se on osoittanut, että se toimii myös täällä verkossa, niin silti siinä on paljon semmoista niinku ylimääräistä.” (Opettaja 6 – haastattelu)*

Opettajat kokivat tulevaisuuden yhteiskunnan haasteet pääosin positiivisena. Huolta aiheuttivat esimerkiksi koronan tuomat vaikutukset ja henkilöstön perehdyttäminen muutostilanteissa.

#### 4.5 Kategorioiden väliset suhteet

Edellisissä luvuissa olen kuvannut tulokset kategorioittain. Jokainen kategoria kuvaa jotain uutta ilmiöstä edeten yksilöstä kontekstiin ja opettajan työarjesta ammatillisiin resilienssitekijöihin. Kategorioiden välisiä eroja ilmeni kuudessa eri ulottuvuudessa, jotka olivat opettaja, työyhteisö, johtaminen, organisaatio, työelämä sekä tulevaisuuden yhteiskunta. Kaikki ulottuvuudet ja kategoriat ovat loogisessa suhteessa toisiinsa vastaten tutkimuskysymykseeni eri variaatioin. Seuraavaksi avaan opettajien käsitysten ja kokemusten vaihtelua eri ulottuvuuksien välillä. Kuvaan nuolella kuviossa 6 sitä, kuinka eri ulottuvuuksien tarkastelu etenee kategoriasta toiseen. Taulukkomuotoinen tulosavaruus on esitelty Taulukossa 4 tämän luvun (4) alussa.



Kuvio 6. Ulottuvuuksien vaihtelu kategorioiden välillä

## Ensimmäinen ulottuvuus: opettaja

Kategorioiden välillä kuvataan ensimmäisenä ulottuvuutena *opettaja*. Kattegoria 1 esittelee yksilöllisiä resilienssitekijöitä. Tällöin opettajan *yksilölliset voimavarat* nousivat opettajien käsityksissä esiin resilienssiin vaikuttavina tekijöinä. Tässä kategoriassa tarkastellaan opettajaa yksilönä, jolloin yksilölliset voimavarat, kuten fyysiset ja psyykkiset terveystekijät, asenne, motivaatio ja tapa kokea asioita, vaikuttivat opettajien käsityksissä resilienssiin. Opettajat kuvasivat muun muassa terveyden heikkenemisen resilienssiä heikentävänä ja jopa terveyteen liittyviä tilanteita, joissa resilienssiä ei enää ollut nähtävissä.

Kategoriassa 2 opettaja-ulottuvuutta tarkasteltaessa aineiston moninaisuus kasvoi ja esiin nousivat opettajan resilienssiin vaikuttavina tekijöinä konteksti ja ympäristö, jossa opettaja toimii. Tässä kategoriassa *työn ja vapaa-ajan tasapaino* oli opettajan resilienssitekijä, johon vaikuttivat opettajien käsitysten mukaan tasapaino työn ja kodin välillä. Toisaalta perhe, ystävät tai opettajien muut sosiaaliset suhteet parhaimmillaan edistivät resilienssiä. Mikäli työn ja vapaa-ajan tasapaino ei ollut opettajien käsitysten mukaan tasapainossa, vaikutti se myös resilienssiin sitä heikentäen. Tällaisia tekijöitä olivat esimerkiksi äkillisesti kasvava työkuorma. Opettajat kuvasivat tällaisina tekijöinä esimerkiksi äkilliset yllättävät tilanteet työssä tai perheessä, läheisen kuoleman, lasten harrastuskuljetusten haasteellisuuden sekä koronan tuomat muutokset. Ympäristön nopeat ja hallitsemattomat muutokset haastoivat opettajan resilienssiä, mutta osa opettajista kuvasi niiden myös edistävän resilienssiä.

Kategoriassa 3 kuvataan erityisesti opettajan työarjen resilienssitekijöitä. *Yksilölliset arjenhallintakeinot* vaikuttivat opettajien resilienssiä edistäen mutta niiden puute sitä heikentäen. Työarjessa opettajan resilienssiin oli opettajien käsitysten mukaan kuitenkin mahdollista itse vaikuttaa. Tällaisiksi tekijöiksi opettajat kuvasivat esimerkiksi työtehtävien priorisoinnin, ajanhallinnan opettelu ja erilaiset työstä palautumisen tai irtautumisen harjoitteet. Työn ja vapaa-ajan tasapainon merkitys oli kontekstuaalinen tekijä opettajan resilienssiä tarkasteltaessa, mutta palautumisen näkökulmasta looginen yhteys oli myös kategoriaan 3.

Kategoriassa 4 kuvataan aineistosta nousseita spesifejä ammatillisia tekijöitä, kuten opettajan työn *kutsumus ja kokemus*, jotka vaikuttivat opettajien käsitysten mukaan resilienssiin. Tässä kategoriassa kutsumus opetustyöhön oli vahva resilienssiä edistävä tekijä. Opettajat kuvasivat opiskelijoiden olevan työnsä voimavara. Myös ammatillisen opettajan työkokemus, sekä ammatillinen että kokemusvuosien tuoma kokemus, nousivat esiin opettajien käsityksissä työn voimavarana ja resilienssiä edistävänä tekijänä. Oman osaamisen ajan tasalla pitäminen oli myös vahva resilienssiä edistävä tekijä opettajille, joilla oli kutsumusta ammatillisen opettajan työhön.

## Toinen ulottuvuus: työyhteisö

Toinen ulottuvuus kategorioiden välillä on *työyhteisö*. Tässä ulottuvuudessa yksilöllisenä resilienssitekijänä nousi esiin *ilmapiirin ylläpitäminen*. Opettajien käsitysten

mukaan yksilöllisten resilienssitekijöiden kategoriassa opettajasta itsestään lähtevä positiivisuus, ystävällisyys, tasapuolisuus ja toisten kannustaminen olivat resilienssiä edistäviä tekijöitä. Myös kuuntelemisen taito, tasa-arvoinen kohtelu sekä muiden rohkaisu olivat yksilöllisiä resilienssitekijöitä. Toisaalta opettajien käsitysten mukaan resilienssiä heikensi se, jos ilmapiirin ylläpitäminen ei opettajalta itseltään luonnistunut tai edes opettajaa kiinnostanut, osa jopa tietoisesti vetäytyi.

Kategoriassa 2 kuvataan kontekstuaalisia tekijöitä, jolloin kuvauksissa painopiste siirtyy yksilöstä vuorovaikutukseen työyhteisön kanssa. Kategoriassa työyhteisön ulottuvuudessa *tiimityön toimiminen* nousi esiin opettajan resilienssiin vaikuttavana tekijänä. Tässä kategoriassa korostui nimenomaan vuorovaikutuksen merkitys tiimityön näkökulmasta. Toimivat tiimit ja onnistunut yhteistyö kollegoiden kanssa vaikuttivat opettajan resilienssiin. Resilienssiä edisti yhdessä toimiminen. Pahimmillaan opettajat kuitenkin kuvasivat tilanteita, jossa tiimityö ei toiminut ja kokivat sen vievän aikaa ja joutuvansa ottamaan etäisyyttä. Tiimityön toimivuuteen vaikuttivat muun muassa erilaiset persoonallisuudet. Tiimiopettajuuden kuvattiin vaativan yhteistä luottamusta, mikäli luottamusta ei ollut, vei se opettajilta voimavaroja.

Kategoriassa 3 kuvataan opettajan työarjen resilienssitekijöitä. Tähän kategoriaan siirryttäessä työyhteisön näkökulmasta *vertaistuki ja huumori* olivat opettajan työarjen resilienssitekijöitä. Huumorin, jopa mustan huumorin ja sarkasmin merkitys oli opettajien käsitysten mukaan suuri resilienssiä edistävä tekijä. Toisaalta huumori saatettiin kokea myös epäasialliseksi ja loukkaavaksi. Vertaistuen toimivuutta lisäsi yhteisten pelisääntöjen ja toimintamallien laatiminen, vastuun kantaminen sekä uusien käytänteiden opettelu.

Kategoriassa 4 ammatillisena tekijänä työyhteisön näkökulmasta nousi esiin *osaamisen jakaminen*. Työyhteisössä nimenomaan ammatillisen osaamisen jakaminen nähtiin merkittävänä resilienssiä edistävänä tekijänä. Parhaimmillaan työyhteisön avulla pidettiin yllä omaa ammattitaitoa ja kehitettiin yhdessä uusia opintojaksoja. Resilienssiä heikentävä tekijä oli esimerkiksi se, jos oma ammattiala ei työyhteisössä saanut arvostusta tai opettajakollegoilla ei ollut substanssiosaaminen hallussa.

### **Kolmas ulottuvuus: johtaminen**

Opettajien käsitykset vaihtelivat myös kategorioiden välillä, kun tarkastelussa oli kolmas ulottuvuus *johtaminen* ja siihen liittyvät tekijät. Kategoriassa 1 kuvataan johtamiseen liittyviä yksilöllisiä tekijöitä ja siinä esihenkilön *kunnioitus* nousi esiin yksilöllisenä resilienssitekijänä. Esihenkilön kunnioitus lisäsi työn tekemisen merkityksellisyyttä ja edisti resilienssiä. Kunnioituksen puute puolestaan aiheutti motivaation laskua, opettajat kuvasivat joskus tekevänsä pyydetty työtehtävät jopa hyvinvointinsa kustannuksella.

Kategoriassa 2 kuvataan kontekstuaalisia resilienssitekijöitä, jossa *johtamiskäytännöt* nousivat esiin opettajan resilienssiin vaikuttavana tekijänä. Tässä kategoriassa merkittäviä resilienssiä edistäviä tekijöitä olivat tasa-arvoisen työnjaon kokemukset

ja esihenkilöltä saadun tuen merkitys. Myös jäntevän johtamistavan koettiin edistävän opettajien resilienssiä. Huonot johtamiskäytänteet puolestaan aiheuttivat työpahoinvointia ja heikensivät resilienssiä.

Kategoriassa 3 kuvataan tekijöitä, joiden avulla opettajan työarkeen oli mahdollista vaikuttaa. Kolmatta ulottuvuutta (johtaminen) tarkasteltaessa tällaisia tekijöitä olivat opettajien käsitysten mukaan *tiedottaminen ja viestintä*. Jos opettaja ei kontekstuaalisessa kategoriassa kokenut aina tullessa kuulluksi, työarjen kategoriassa korostui tiedottamisen ja viestinnän merkitys työtä helpottavana tekijänä. Avoimen ja rehellisen viestinnän merkitys korostui myös huhuja vähentävänä tekijänä. Tässä kategoriassa nousi esiin myös perehdyttämisen merkitys resilienssiä edistävänä tekijänä. Resilienssiä heikensivät muun muassa ristiriitaiset ohjeistukset ja viestinnän toimimattomuus.

Kun tarkastelussa oli johtamisen ulottuvuus neljännessä, ammatillisessa kategoriassa, esiin nousivat *luottamus ja autonomia* resilienssiä edistävinä tekijöinä. Opettajalle resilienssiä lisäävä tekijä oli tietynlainen vapaus suunnitella ja toteuttaa omaa opetustaan. Myös johdon luottamus edisti resilienssiä. Resilienssiä sen sijaan heikensi, jos opettajalle kasaantui muiden opettajien tehtäviä tai turvattomuuden tunne, kun luottamuksessa koettiin olevan puutteita.

### **Neljäs ulottuvuus: organisaatio**

Kategorioiden välillä nousi erilaisia käsityksiä myös silloin, kun tarkastelussa oli neljäs ulottuvuus *organisaatio*. Tämän ulottuvuuden näkökulmasta yksilöllisenä tekijänä nousi opettajien käsityksissä esiin *sitoutuminen*, joka yksilöllisellä tasolla näyttäytyi monin eri variaatioin. Osa opettajista koki olevansa erittäin sitoutuneita, kun taas toisten opettajien käsityksissä sitoutuminen oli koetuksella. Esimerkiksi opettajan omat ja organisaation arvot vaikuttivat sitoutumiseen. Sitoutunut opettaja oli valmis tekemään myös tulosta työnantajalle. Joidenkin opettajien käsityksissä sitoutumiseen vaikuttivat työn muutokset, mikä resilienssin kannalta saattoi näyttäytyä sitä heikentäen.

Neljäs ulottuvuus (organisaatio) nosti toisessa kategoriassa esiin *resurssit ja rakennemuutokset* kontekstuaalisina resilienssitekijöinä. Nämä liittyivät muun muassa säästötoimenpiteisiin ja resurssileikkauksiin. Resilienssin kannalta resurssien niukkuus näyttäytyi sitä heikentäen ja vaikutti myös opettajien resilienssiin. Huoli organisaatiomuutoksesta sekä omien työtilojen riittävydestä korostui. Opettajien kuvauksissa työtä ei aina arvostettu organisaatiotasolla eikä kaikkien leikkausten koettu olevan edes perusteltuja. Toisaalta joidenkin opettajien käsityksissä resurssit olivat riittävät, rakennemuutokset eivät vaikuttaneet resilienssiin ja työ koettiin mielekkääksi.

Kategoriassa 3 kuvataan spesifimmin opettajan työarjen tekijöitä. Organisaation ulottuvuudessa nousivat tässä kategoriassa esiin *tukipalvelut ja edut* työarkea helpottavina. Kiitosta saivat sekä talon tarjoama IT-tuki, liikuntaetuedut että työterveys.

Parhaimmillaan IT-tuki koettiin loistavaksi työtä tukevaksi resilienssitekijäksi. Joidenkin opettajien kuvauksissa tukipalvelut eivät kuitenkaan toimineet, mikä heikensi resilienssiä. Myös suunnitelmalliset koulutukset koettiin tärkeiksi. Tässä kategoriassa korostui uusiin työvälineisiin perehdyttämisen merkitys työtehon näkökulmasta.

Kategoriassa 4 kuvataan ammatillisia tekijöitä, joista organisaation ulottuvuudessa *osaamisen arvostaminen ja varmistaminen* olivat opettajan resilienssiin vaikuttavia tekijöitä. Tässä kategoriassa opettajien käsityksissä nousi esiin muun muassa huoli hiljaisen tiedon menettämisestä eläköitymisten myötä. Myös opetussuunnitelmatyön merkitys nousi esiin opettajan resilienssiin vaikuttavana tekijänä. Resilienssiä heikentävänä tekijänä koettiin opettajan ammatillisen osaamisen väheksyminen. Tällaisissa kuvauksissa opettajat kokivat, ettei oman organisaation tietotaitoa hyödynnetä.

### **Viides ulottuvuus: työelämä**

Kun tarkastelussa oli viides ulottuvuus *työelämä*, nousi opettajien käsityksissä yksittäisen opettajan *verkosto-osaaminen* merkittäväksi yksilölliseksi resilienssitekijäksi. Tämä kategoria kuvaa, kuinka yksittäinen opettaja voi omilla toimillaan ja verkostoitumalla vahvistaa myös resilienssiään. Opettajan oma työelämää kehittävä ote oli opettajien käsitysten mukaan resilienssiä edistävä tekijä. Toisaalta resilienssiä heikensi se, mikäli opettajat kokivat verkostotyön vievän voimia.

Työelämän ulottuvuudessa kategoriasta 2 nousivat esiin *muutostarpeet* kontekstuaalisina resilienssitekijöinä. Tässä kategoriassa opettajat kuvasivat ympäristöstä yllättäen nousevia tarpeita, joihin tuli reagoida. Tällaiset tilanteet vaativat muutoksenkyvykkyyttä, mikä oli joidenkin opettajien käsitysten mukaan myös haasteellista. Toisaalta resilienssiä edisti pelkästään tieto, että muutokset koskettivat kaikkia opettajia samalla tavoin. Joissain kuvauksissa opettajat kertoivat paineistuvansa siitä, että opettajalta vaaditaan enemmän kuin hänellä on kykyä tehdä.

Työelämä-ulottuvuuden näkökulmasta nousi työarjen kategoriasta esiin *muutosten tunnistaminen*, mikä tässä tapauksessa viittasi myös työelämän tuntemiseen. Muutosten tunnistaminen vaati opettajan työarjessa reaktioherkkyyttä, joka saattoi myös kuormittaa. Työelämäosaamisen lisäksi opettajien käsityksissä nousi esiin verkostoyhteistyön merkitys osana työarkea. Parhaimmillaan yhteistyö oli asiakastyötä, jossa onnistumisten koettiin edistävän resilienssiä.

Kategoriassa 4 kuvataan ammatillisia tekijöitä. Organisaatio-ulottuvuudessa tästä kategoriasta nousi esiin *työelämäläheinen kehittäminen*. Myös muutoksenkyvykkyys sekä dynaaminen kehittäminen nähtiin ammatillisina resilienssitekijöinä. Tärkeäksi tekijäksi nousi esiin myös oman ammattitaidon ylläpidon merkitys suhteessa työelämän tarpeisiin. Ammatillisesti tärkeäksi koettiin opettajan substanssin hallinta, jotta opetus oli ajantasaista ja työelämään saatiin ammatin osaavia tekijöitä.

## **Kuudes ulottuvuus: tulevaisuuden yhteiskunta**

*Tulevaisuuden yhteiskunta* oli kuudes ja samalla viimeinen ulottuvuus, myös tässä ulottuvuudessa opettajien käsitykset resilienssistä vaihtelivat kategorioiden välillä. Yksilöllisenä resilienssitekijänä tässä ulottuvuudessa nousi esiin *suhtautuminen tulevaan*. Opettajien käsityksissä myönteinen käsitys tulevaisuudesta edisti resilienssiä. Toisissa kuvauksissa esiintyi pelonsekaisia tunteita, stressiä ja huolta tulevasta. Moni opettaja kuvasi resilienssiä edistäväksi sen, jos tulevaisuuteen suhtautui innokkaasti ja muutosmyönteisesti.

Tulevaisuuden yhteiskunta -ulottuvuudessa nousivat esiin kontekstuaalisessa kategoriassa *tulevaisuuden muutokset*, joita opettajat työssään kohtasivat välillä jopa varoittamatta. Tässä kategoriassa jatkuvilla muutoksilla viitattiin ulkoapäin tuleviin ennakoimattomiin muutoksiin, jotka olivat muun muassa rahoitukseen ja koronaan liittyviä muutoksia koko yhteiskunnassa. Lisääntyneet säästötoimenpiteet ja työaikojen kiristämiset heikensivät opettajien resilienssiä. Myös COVID-19-pandemia huoletti, mutta lohdullisena koettiin, että se kosketti samalla tavoin jokaista opettajaa.

Kategoriassa 3, joka kuvasi opettajan työn arkea, nousivat *laatu ja mittarit* esiin opettajan työarkea mahdollisesti helpottavina tekijöinä. Tulevaisuuden yhteiskunnan näkökulmasta nähtiin tarpeelliseksi myös varmistaa työn laatua. Laadukkaan opettamisen koettiin edistävän resilienssiä ja aikaansaavan myös oppimista. Mikäli laatu ei toteutunut tai käytössä olevat mittarit eivät toimineet, vaikutti se opettajien käsityksissä myös resilienssiin sitä heikentäen.

Tulevaisuuden yhteiskunta -ulottuvuudessa nousi ammatillisten resilienssitekijöiden kategoriassa esiin *jatkuva kehittyminen* merkittävänä resilienssitekijänä. Resilienssiä edistivät kokemukset, joissa opettajan oma osaaminen oli ajan tasalla. Jatkuva kehittyminen vaati opettajalta uskallusta rohkeisiin kokeiluihin sekä ennakkointia. Jatkuvan kehittymisen koettiin myös vaativan opettajalta resilienssiä. Tulevaisuuden yhteiskunnan haasteet nähtiin pääosin positiivisina, mutta muutosjohtamisen tutkimustiedon hyödyntämistä toivottiin.

## 5 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia vastaten tutkimuskysymykseen ja poh-tien tuloksia suhteessa aiempaan teoriaan. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen luotetta-vuutta, tutkimuksen antia ja esitän jatkotutkimusehdotuksia.

### 5.1 Tulosten tarkastelu

Tulosluvussa kuvasin, millaisia erilaisia käsityksiä ammattikorkeakouluopettajilla on resilienssiä edistävästä ja haastavista tekijöistä. Tavoite oli etsiä ja esittää tekijöitä, joilla opettajan resilienssiä voidaan edistää sekä kuvata tekijöitä, jotka haastavat opettajan resilienssiä. Tutkimustuloksena syntyi ammattikorkeakouluopettajan re-silienssiä kuvaava kuvauskategorijärjestelmä tulosavaruuden muodossa. Kuvauska-tegorijärjestelmä, tulosavaruus, avaa uusia näkökulmia ammattikorkeakouluopet-tajien tavoista ymmärtää, käsittää ja kokea tekijöitä, jotka edistävät tai heikentävät heidän resilienssiään. Opettajien käsitykset, kokemukset ja ymmärtämisen tavat antavat avaimia opettajien resilienssin tukemiseen.

Tutkimuksen kolme päähavaintoa on, että opettajan resilienssi on enemmän kuin yksilöllinen ominaisuus. Opettajan resilienssiin vaikuttaa myös vuorovaikutus ympäristön kanssa ja resilienssiä on mahdollista tukea. Seuraavaksi kuvaan, millaisena resilienssi piirtyi tämän tutkimuksen tulosten perusteella ammattikorkeakouluopettajien käsittämänä. Kuvaan resilienssiä sekä yksilöllisenä tekijänä että yksilön ja ympäristön välisenä prosessina. Kuvaan myös resilienssiprosessia tukevia tekijöitä ammattikorkeakouluopettajien käsitysten mukaisesti.

#### **Resilienssi on enemmän kuin yksilöllinen ominaisuus**

Tutkimukseni osoittaa, että resilienssi ei ole pelkästään opettajan olemassa oleva yksilöllinen ominaisuus, vaan resilienssiin liittyy myös yksilöllisiä voimavaroja, joiden avulla opettaja voi edistää resilienssiään. Tutkimuksessani ammattikorkeakoulun opettajan innostuneisuus ja motivoituneisuus työtään kohtaan sekä sellaiset henki-lökohtaiset piirteet kuin joustavuus ja ystävällisyys määrittyivät resilienssiä tukevinä tekijöinä. Resilienssiä edistivät myös opettajasta itsestään lähtevät tekijät, kuten hyvä terveydellinen tilanne, taito tarkastella omia tunnetiloja sekä kykyä tarvittaessa myös muuttaa toimintaansa. Tulokseni saa tukea aiemmasta tutkimuksesta, jossa on osoitettu, että tietyt opettajan ominaisuudet voivat edistää resilienssiä (ks. esim. Beltman ym., 2011; Hascher ym., 2021; Mansfield, Beltman ym., 2012; Mansfield

ym., 2014; Mansfield ym., 2016a, 2016b, 2016c). On kuitenkin myös todettu, että jokin yksittäinen piirre voi toimia resilienssiä heikentävänä tekijänä (ks. esim. Lengua & Wachs, 2012; Masten, 2014a; Shiner & Masten, 2012). Omassa tutkimuksessani tällainen heikentävä tekijä näyttäytyi esimerkiksi tunnollisuuspiirteenä, jolloin erityisen tunnollisen opettajan resilienssiä saattoivat haastaa äkilliset muutokset. Myös Masten (2014a) on osoittanut, että opettajan resilienssiin liittyy persoonallisuusulottuvuuksia tai temperamentteja, kuten tunnollisuus. Tulosten raportoinnin näkökulmasta haasteellista on se, että sama tai tietty piirre voi toimia resilienssiä heikentävänä tai resilienssiä edistävänä tekijänä riippuen kohdatusta haasteesta ja kohdatun tilanteen merkityksestä opettajalle.

Nojasin tutkimuksessani määritelmään, jonka mukaan resilienssi on prosessi ja opettajan kykyä joustaa ja jopa kasvaa tai kehittyä haasteellisten kokemusten edessä. Resilienssi on myös opettajien kykyä suunnata (navigoida) tiensä niihin resursseihin, joita he tarvitsevat menestyäkseen. Tutkimukseni mukaan resilienssi on prosessinomainen kokonaisuus, jossa yksittäisen ammattikorkeakoulun opettajan resilienssiin vaikuttavat yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Tulokseni saa tukea aiemmasta tutkimuksesta, jossa on osoitettu, että resilienssi on yksilön ja ympäristön monimutkaista vuorovaikutusta ja ajan mittaan tapahtuvaa käyttäytymistä (ks. Ungar, 2011a, 2011b). Tutkimukseni mukaan opettajan kyky joustaa ei ole yksiselitteistä, mutta opettaja voi omilla toimillaan edistää omaa resilienssiään ja oppia hallitsemaan sitä. Gu (2014) korostaa resilienssin olevan opettajan kykyä nähdä työn tarkoitus ja halua mahdollistaa oppiminen. Tulostani tukevat aiemmat tutkimukset resilienssistä, joissa on osoitettu, että opettaja voi omilla toimillaan oppia ja kehittää resilienssiään ja myös asenteella on merkitystä (Neenan, 2018). Tutkimukseni mukaan asenne yksilöllisenä ominaisuutena voi auttaa sietämään työn monisäikeisyyttä ja hyväksymään ne tekijät, joihin opettajat itse eivät pysty vaikuttamaan. Asenteen lisäksi myös tunteet ovat tutkimukseni mukaan merkittäviä tarkasteltaessa opettajan resilienssiä. Tätä kuvastaa se, että tunteet vaikuttivat ammattikorkeakoulun opettajan resilienssiin jokaisessa tutkimuksen kategoriassa ja ulottuvuudessa. Tunteet saattoivat johtaa äkillisesti resilienssin heikkenemiseen, mutta vaikuttivat myös resilienssiä edistävästi. Tätä tutkimustulosta tukevat myös aiemmat tutkimukset, joissa on osoitettu, että opettajan kyky säädellä tunteitaan on vahva resilienssiä edistävä tekijä (Bobek, 2002; Gu, 2009; Mansfield, Beltman ym., 2012). Dayn ja Gun (2009) mukaan resilientit opettajat hallitsevat tunteitaan ylläpitääkseen omaa hyvinvointiaan.

Havaitsin, että ammattikorkeakoulun opettajan resilienssiä edistäviä luonteenpiirteitä olivat muun muassa sinnikkyys, joustavuus, innostuneisuus, tunnollisuus, rauhallisuus vastuullisuus ja empaattisuus. Resilienssiin yhdistyivät myös opettajan sosiaaliset taidot ja sellaiset piirteet, kuten ystävällisyys, sopeutuvaisuus sosiaalisiin tilanteisiin, hyväntuulisuus ja kohteliaisuus. Myös hyvä motivaatio, kyky kannustaa muita ja kuuntelemisen taito nousivat esiin resilienssiä edistävinä tekijöinä. Aiem-

min tehdyt tutkimukset kuvaavat opettajan resilienssin dynaamiseksi prosessiksi, joka sisältää esimerkiksi Mansfieldin, Beltmanin ja muiden (2012) mukaan eri ulottuvuuksia, jotka ovat tunne-, motivaatio-, sosiaalinen ja ammatillinen ulottuvuus. Resilientin opettajan luonteenpiirteitä ja voimavaroja kuvaavat useat tutkimukset (ks. esim. Beltman ym., 2011; Hascher ym., 2021; Mansfield ym., 2014; Mansfield ym., 2016a, 2016b, 2016c). Heillä kaikilla on tutkimuksissa esitetty taulukoiden tai kuvioiden avulla opettajan resilienssiä suojaavia tekijöitä. Luonteenpiirteissä on nähtävissä yhtäläisyyksiä omaan tutkimukseeni, sillä vastaavat luonteenpiirteet ovat opettajan resilienssiä suojaavia tekijöitä myös aiemmissa tutkimuksissa.

Tutkimukseni osoittaa, että nämä edellä esitetyt ominaisuudet ja piirteet voivat edistää ammattikorkeakoulun opettajan resilienssiä, mutta voivat myös heikentää sitä opettajan kohdatessa vastoinikäymiä. Opettajat kuvasivat tilanteita, joissa aiemmin sosiaalisesti ja ystävälliseksi itseään kuvaava opettaja vetäytyi, eikä halunnut enää tavata kollegojaan. Oma työyhteisö saattoi menettää jopa merkityksen haasteellisten kokemusten myötä, jolloin opettajat suojelivat itseään ja jaksamistaan ottamalla etäisyyttä. Opettajan resilienssin heikkenemisen saattoi aiheuttaa myös esimerkiksi terveyteen liittyvät tekijät, vakava sairaus tai uupuminen. Pahimmillaan opettajat kuvasivat työuupumuksen ja lääkkeiden käytön osaksi omaa arkeaan, jolloin resilienssi heikkeni. Opettajien käsitysten mukaan hyvinvointi, palautuminen, liikunta ja terveelliset elämäntavat puolestaan edistivät resilienssiä.

Ammattikorkeakoulun opettajan resilienssi voi ajan myötä kehittyä ja opettajan kyky sopeutua uusiin tilanteisiin voi koettujen tilanteiden myötä muuttua. Tulokseni saa tukea aiemmasta tutkimuksesta, jossa opettajien resilienssi kuvataan ajan myötä tapahtuvaksi kehitysprosessiksi ja kyvyksi sopeutua erilaisiin tilanteisiin ja opettaja voi jopa lisätä osaamista epäsuotuisissa olosuhteissa (Bobek, 2002). Tutkimukseni myös osoittaa, että kokemus vahvistaa opettajan resilienssiä, oli se sitten iän tuomaa kokemusta, työkokemusta tai kokemusta kohdatuista tilanteista tai yllättävistä muutoksista. Southwick ja muut (2014) kuvaavat resilienssiä psykologisten järjestelmien ominaisuutena, jolloin kokemuksen ajatellaan auttavan haastavan tilanteen reflektoinnissa sekä tarvittaessa auttavan myös oman käytöksen muuttamisessa.

Tutkimuksessani havaitsin, että ammattikorkeakouluopettajien sitoutumiseen vaikuttaa vahvasti ammatillinen kutsumus. Sitoutuminen työhön ja työnantajaan oli joissain kuvauksissa jopa niin vahvaa, että resilienssi ja työhön sitoutuminen kestivät isojakin koettelemuksia. Tutkimuksessani määräaikaisten opettajien käsityksissä nousi esiin pyrkimykset pitää kiinni työpaikastaan jopa oman jaksamisen kustannuksella. Työhön voimakkaasti kutsumusta kokeva opettaja oli valmis tekemään kaikkensa, jotta työt jatkuisivat. Myös omien ja organisaation arvojen kohtaaminen vaikutti sitoutumiseen. Tulokseni saa tukea aiemmasta tutkimuksesta. Esimerkiksi Mansfieldin ja kollegoiden (2016a, 2016b) mukaan työhön kutsumusta tunteva opettaja on usein myös sitoutunut. Aiemmat tutkimukset ovat myös etsineet syitä siihen, miksi osa opettajista jatkaa työssään haasteista huolimatta (ks. esim. Day &

Gu, 2007a; Gordon & Coscarelli, 1996; Howard & Johnson, 2004). Tutkimusten mukaan kutsumus ja ammatillinen sitoutuminen vaikuttavat oleellisesti opettajan resilienssiin (ks. esim. Beltman ym., 2018; Gu, 2014; Mansfield, 2021; Mansfield & Gu, 2019).

### **Resilienssi on vuorovaikutusta ympäristön kanssa**

Tutkimukseni mukaan resilienssi on prosessinomainen kokonaisuus, jossa yksittäisen opettajan resilienssiin vaikuttavat yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus sekä toimintaympäristö, jossa opettaja työskentelee. Tulokseni saa tukea aiemmista tutkimuksista, sillä esimerkiksi Ungar (2011a) on määritellyt resilienssin ajan mittaan tapahtuvaksi käyttäytymismalliksi, johon vahvasti linkittyy yksilön vuorovaikutus ympäristön kanssa. Tämän ajatuksen ovat omaksuneet myös esimerkiksi Mansfield ja muut (2016a, 2016b, 2016c) sekä Hascher ja muut (2021). Tutkimukseni mukaan myös perhe, ystävät, työystävät ja muut läheiset suhteet ja heiltä saatu tuki näyttäytyvät ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä edistävänä tekijänä. Myös Le Cornu (2013) korostaa tutkimuksessaan ihmissuhteiden merkitystä opettajan resilienssin kehittämisessä. Niin ikään Papatraianou ja Le Cornu (2014) kuvaavat sitoutuneiksi opettajia, joilla on perheen tuki taustalla.

Työssä rakentuneet ihmissuhteet osoittautuivat parhaimmillaan ammattikorkeakouluopettajalle vahvaksi resilienssitekijäksi. Kun yhteinen luottamus ja turvallisuuden tunne oli saavutettu, opettajat jakoivat ja ratkoivat ongelmia yhdessä. Tällaisissa kohtaamisissa myös huumori oli ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä edistävä tekijä. Tulokseni saa tukea aiemmista tutkimuksista, joissa on osoitettu huumorilla olevan suuri merkitys opettajan resilienssiin (ks. esim. Connell, 1993; Mansfield, Beltman ym., 2012; Mansfield ym., 2016b). Tutkimuksessani havaitsin, että opettajan voimavaroja puolestaan veivät tilanteet, joissa yhteistyö kollegoiden kanssa ei sujunut. Opettajat kuvasivat resilienssiä heikentäviksi tekijöiksi epätasa-arvoisen kohtelun, kiusaamisen kokemukset tai kokemukset, ettei opettaja tullut nähdyksi ja kuulluksi. Opettajat kuvasivat myös läheisen työystävän irtisanomisen tai siirtymisen toiseen tiimiin heikentävän opettajan resilienssiä ja surutyön kuvattiin vaativan aikaa.

Tiimiopettajuus ja erilaiset opettajapersoonat toivat jaksamiseen oman haasteensa. Tiimiopettajuutta haastoivat tilanteet, jolloin yhteisiä pelisääntöjä ei ollut tai tilanteet, joissa opettaja joutui vahtimaan kollegansa tekemisiä tai tekemään kollegan työtehtävät. Myös huoli hiljaisen tiedon menetyksestä haastoi ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä. Tutkimukseni osoittaa, että ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä edistää työn autonomia, mutta heikentää tilanteet, joissa työn tekemistä ei valvota. Tämän tutkimuksen mukaan opettajan resilienssiä haastoivat usein äkillisesti muuttuneet tilanteet, esimerkiksi kollegan sairastuminen. Parhaimmillaan tiimiopettajuus kuitenkin edisti opettajan resilienssiä ja auttoi jaksamaan työssä eteenpäin.

Ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä edistää esihenkilön taholta saavutettu luottamus ja tuki. Tutkimukseni saa tukea aiemmista tutkimuksista, joissa on osoitettu esihenkilön luottamuksen ja tuen edistävän resilienssiä (ks. esim. Beltman ym., 2011; Gu, 2014; Mansfield ym., 2016a). Ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä edistää myös opettajan ammatillisen osaamisen arvostaminen. Resilienssiä edisti, mikäli opettaja pääsi vaikuttamaan omaan työnkuvaansa ja toimimaan vahvuusalueellaan. Tutkimustulos saa tukea aiemmasta tutkimuksesta, jossa on osoitettu, että opettajan resilienssiä voi tukea antamalla opettajan työskennellä vahvuusalueellaan (Kitching ym., 2009). Ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä puolestaan heikensi, jos osaamista ei asiantuntijaorganisaatiossa osattu hyödyntää. Resilienssiä heikensi myös esihenkilöiden vaihdokset, heikko johtaminen, työnkuvan rajoitukset, resurssileikkaukset tai haasteellinen työaika suunnitelma.

Ammattikorkeakouluopettajien käsitysten mukaan tulospaineet voivat heikentää heidän resilienssiään. Tunnollisen opettajan ammattietiikka oli koetuksella, jos työn laadusta oli tingittävä. Samalla huoli työelämän tarpeisiin vastaamisesta ammatillisen osaamisen varmistamisen näkökulmasta heikensi resilienssiä. Tutkimukseni mukaan ammattikorkeakoulun taloudellisen tilanteen heiketessä opettajat kokivat työkuorman ja odotusten sekä tavoitteiden lisääntyneen. Esimerkiksi muutosneuvotteluiden ja organisaatiouudistusten jälkeen opettajat kokivat, että pienemmällä henkilöstömäärällä todella tehtiin enemmän. Taloudelliset paineet lisäsivät myös huolta opetuksen laadusta. Opettajien resilienssiä heikensi pelko työelämätaitojen ja osaamisen laadusta. Työelämän tarpeisiin vastaaminen oli monelle ammatilliselle opettajalle jopa kunnia-asia. Pehdyttäminen ja oikea-aikainen tiedottaminen olivat erityisen tärkeitä opettajan resilienssiä edistäviä tekijöitä.

Tutkimuksessani opettajan resilienssiin vaikuttava tekijä oli myös työpaikan fyysinen sijainti ja kulkeminen työpaikalle. Tutkimuksen aikana ammattikorkeakoulussa tapahtui fyysinen muutto, jolloin osa opettajista kuvasi työmatkan muuttumisen heikentäneen resilienssiään. Resilienssiä heikensivät myös uudet avokonttorityötilat lasiseininen, jotka aiheuttivat turvattomuuden tunnetta.

### **Resilienssiprosessia on mahdollista tukea**

Opettajien käsityksistä tehtyjen havaintojen perusteella tunnistin myös keskeisiä resilienssiprosessia tukevia tekijöitä, jotka esittelen seuraavaksi. Vaikka opettajan resilienssi on kykyä suunnata (navigoida) eteenpäin ja selviytyä arjen haasteista, on se tämän tutkimuksen mukaan myös kykyä löytää voimavaroja ja keinoja palautua haasteiden keskellä. Tutkimukseni mukaan resilientti opettaja kykenee itse hyödyntämään henkilökohtaisia ominaisuuksiaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa selvitäkseen työn ja arjen haasteista. Hascher ja muut (2021) esittivät tutkimuksessaan, että opettajan resilienssi on yksilöllinen prosessi, joka ikään kuin toimii välittäjänä opettajan hyvinvointikokemuksen välillä. Havaitsin myös tässä tutkimuksessa, että hyvinvoinnin heikkeneminen voi käynnistää resilienssiprosessin.

Tutkimukseni mukaan ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä on mahdollista edistää esimerkiksi erilaisilla opettajan työarkea tukevilla toimenpiteillä, kuten työn palastelulla, tauoilla ja työtehtäviä priorisoimalla. Tutkimukseni mukaan ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä edistää pelkästään tieto siitä, että opettajalla itsellään on mahdollisuus vaikuttaa omaan työssööloonsa tarvittaessa opintovapaalla, työpaikkaa vaihtamalla, irtisanoutumalla tai siirtymällä eläkkeelle. Tulostani tukevat aiemmat tutkimukset opettajan resilienssistä, sillä esimerkiksi Schelvis ja muut (2014) sekä Seibt ja muut (2005) ovat todenneet, että opettajan resilienssiä edistää mahdollisuus vaikuttaa omaan työssööloon.

Tutkimukseni osoittaa, että resilientti ammattikorkeakouluopettaja on parhaimmillaan työyhteisön voimavara, innostunut, sitoutunut ja motivoiva työtoveri, joka jaksaa kannustaa työtovereitaan ja etsii uusia mahdollisuuksia selvitä muutosten edessä. Resilientti ammattikorkeakouluopettaja sietää keskeneräisyyttä, suuntaa (navigoi) työssään eteenpäin, suhtautuu tulevaisuuteen positiivisesti ja joustaa. Myös Mansfield ja muut (2016a, 2016b, 2016c) ovat tulleet tutkimuksissaan vastaaviin tuloksiin. Tutkimukseni mukaan resilientti ja hyvinvoiva opettaja on merkityksellinen myös työyhteisölle ja organisaatiolle.

Tärkeä ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä edistävä tekijä on oman työkuorman hallinta. Moni opettaja kuvasi pienen paineen jopa lisäävän työtehoa, mutta äkillisesti muuttuva työkuorma tai työnkuva haastoivat resilienssiä. Työkuorma lisääntyi tämän tutkimuksen aikana äkillisesti ja ennakoimattomasti COVID-19-pandemian aikana, mikä lisäsi opettajien kokemaa ahdistusta ja väsymystä. Tulokseni saa tukea aiemmasta tutkimuksesta, jossa on osoitettu opettajien ahdistuksen ja väsymyksen lisääntyneen COVID-19-pandemian aikana (Alves ym., 2020). Digitalisaation tuomat haasteet ja uusien järjestelmien opettelu ovat opettajan resilienssiä haastava tekijä. COVID-19-pandemia lisäsi myös tätä haastetta erityisesti etäopetukseen siirryttäessä. Toisaalta tutkimukseni osoittaa, että etäopetukseen siirtyminen näyttäytyi toisilla opettajilla resilienssiä edistävänä. Tulokseni saa tukea Allenin ja muiden (2020) tutkimuksesta, jonka mukaan osa opettajista kuvasi oloaan rennommaksi *lockdownin* aikana saatuaan itselleen enemmän omaa aikaa. Tutkimuksessani etenkin opettajat, jotka arvostivat laadukasta työn suunnittelua, arvostivat työmatkoista säästynyttä aikaa COVID-19-pandemian aikana. Digitalisaation ja uusien järjestelmien opettelussa ammattikorkeakoulun IT-palveluiden apu oli tärkeä opettajan resilienssiä edistävä tekijä.

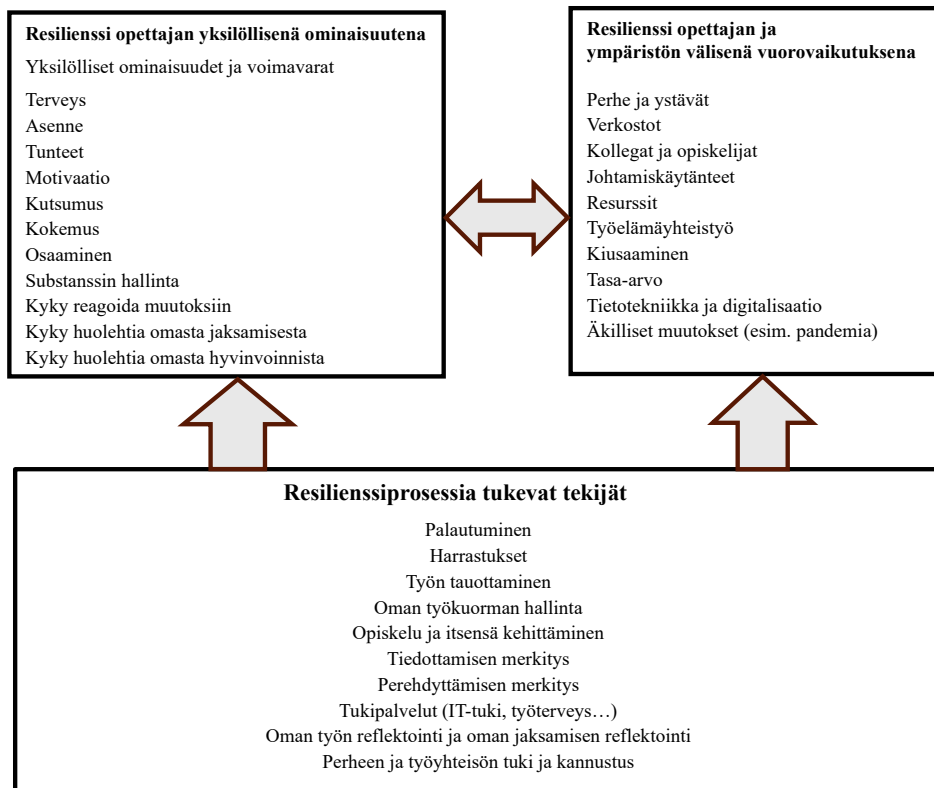
Tämä tutkimus kuvaa, miltä ammattikorkeakoulujen muuttuva toimintaympäristö näyttäytyy opettajan kokemana. Innostuneella ja motivoituneella opettajalla voi resilienssi heiketä, jopa katketa, tilanteesta riippuen. Tämä tutkimus osoittaa, että opettajan ”katkeamispiiristä” on vaikea ennustaa. Tärkeä taito opettajalla itsellään on huolehtia omasta terveydestä, resilienssistä ja kuunnella omaa jaksamistaan. Tärkeä taito on myös hakea tarvittaessa apua tai löytää palautuskeinoja, joiden avulla voi jatkaa haasteita kohdatessa eteenpäin. Opettaja voi myös itse pyrkiä vai-

kuttamaan omaan resilienssiinsä ennakoimalla ja pyrkimällä vaikuttamaan työkuormaansa. Hetkittäinen kuormitus voi olla jopa työtehon kannalta hyvä asia, mutta palautumiselle täytyy löytyä aikaa.

Tutkimukseni mukaan ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä haastaa opettajan kokemat muutokset, olivat ne sitten siviilielämässä koettuja tai organisaatiotason muutoksia, työpaikan fyysinen muutto tai työnkuvassa tapahtuvia muutoksia. Tätä tietoa on mahdollista hyödyntää henkilöstöjohtamisen ja hyvinvoinnin johtamisen kannalta. Tiedottamiseen on syytä kiinnittää huomiota, sillä tämän tutkimuksen mukaan tiedottaminen on erityisen merkittävä resilienssiä edistävä tekijä. Tiedottamisen oikea-aikaisuus ikävissäkin asioissa edistää opettajien resilienssiä. Sopeutumiseen ja mahdollisesti jopa surutyölle, on annettava aikaa. Myös tasa-arvoinen kohtelu on vahva opettajan resilienssiä edistävä tekijä.

Tämä tutkimus osoittaa sen, että resilienssi on koetuksella, jos tiimi vaihtuu, kollegat vaihtuvat tai esihenkilöt vaihtuvat. Resilienssi on koetuksella myös organisaatiomuutoksissa, järjestelmien muutoksissa, fyysisen muuton vuoksi tai toimittaessa ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa. Opettajat käsittävät ja kokevat resilienssin monin eri tavoin. Toisille sama asia voi edistää resilienssiä, kun toisella se heikkenee. Joillekin muutos on aina mahdollisuus. Tutkimusta tehdessä jo kysely osoitti sen, etteivät kaikki opettajat kokeneet työssään muutosta. Toisaalta tämä tutkimus osoittaa myös sen, että opettajien kyvyt sopeutua muutoksiin vaihtelivat.

Tutkimukseni vahvistaa myös aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että resilienssi on prosessi, jossa opettaja on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tätä vuorovaikutusta opettajalla on monella eri tasolla, perheen, kollegoiden, esihenkilöiden, opiskelijoiden ja työelämän kanssa. Myös yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat opettajan resilienssiin. Tässä tutkimuksessa vahva yhteistyö opiskelijoiden ja työelämän kanssa edistää ammattikorkeakouluopettajan resilienssiä. Kuvaan ammattikorkeakouluopettajan resilienssiprosessin kuviossa 7.



Kuvio 7. Ammattikorkeakouluopettajan resilienssiprosessi

Ammattikorkeakouluopettajan resilienssiin liittyy vahvasti kyky säädellä tunteita, kyky aktivoitua ja palautua kohdattaessaan stressiä sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa. Resilienssi on kykyä navigoida eteenpäin, kykyä selviytyä henkilökohtaisista ongelmista ja ympäristön stressitekijöistä. Resilienssi on myös kykyä palautua haasteiden edessä sekä ylläpitää omaa hyvinvointia.

## 5.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa etenkin kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetään käsitteitä reliabiliteetti ja validiteetti. Käsitteiden käytöstä laadullisessa tutkimuksessa on vaihtelevia näkemyksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009), sillä validiteetti kuvaa tutkimuksen pätevyyttä, millä usein tarkoitetaan mitattavuutta absoluuttisessa mielessä (Collier-Reed ym., 2009). Lincolnin ja Guban (1985) mukaan laadullista tutkimusta ei ole tarkoituksenmukaista raportoida validiteetin, reliabiliteetin ja objektiivisuuden mukaan, vaan tulee käyttää tutkimuksen

luotettavuuden käsitettä. Tätä voidaan tarkastella uskottavuuden, siirrettävyyden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden näkökulmasta (Guba & Lincoln, 2005; Lincoln & Guba, 1985). Tutkijan vastuulla on pohtia sitä, ovatko tutkimustulokset luotettavat. Tätä voi tarkastella esimerkiksi perustelemalla tutkimuksen teoreettista pohjaa, asettamalla selkeät tutkimuskysymykset, viittaamalla luotettaviin lähteisiin, perustelemalla metodologisia valintoja, vertaamalla havaintoja aiempiin tutkimuksiin sekä keskustelemalla rajoituksista ja tulevaisuuden suunnista. (Hays ym., 2016.)

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa fenomenografi ei kysy, kuinka hyvin tutkimustulokset vastaavat ilmiön todellisuutta, vaan kuinka hyvin tulokset kuvaavat ihmisten kokemuksia ilmiöstä (Åkerlind, 2005). Åkerlind tarkastelee fenomenografisen tutkimuksen validiteettia kommunikatiivisen validiteetin ja pragmaattisen validiteetin näkökulmasta (Åkerlind, 2012). Kommunikatiivinen validiteetti kuvaa sitä, kuinka vakuuttavasti tutkija kykenee puolustamaan tulkintaansa. Pragmaattinen kuvaa sitä, missä määrin tulokset ovat hyödyllisiä ja merkityksellisiä kohdeyleisölle. Fenomenografista tutkimusta voidaan tarkastella Boothin (1992) mukaan sisältöön liittyvän validiteetin, metodologisen validiteetin sekä kommunikatiivisen validiteetin näkökulmasta. Collier-Reedin ja muiden (2009) mukaan validiteetin sijasta on kuitenkin parempi puhua tutkimuksen uskottavuudesta. Uskottavuus on olennainen osa fenomenografista tutkimusprosessia, jotta tutkimustuloksiin voidaan suhtautua vakavasti. Fenomenografisesta tutkimuksesta tulee löytyä sisältöön liittyvä uskottavuus, mikä kuvaa tutkijan perehtyneisyyttä ja ymmärrystä. Toinen tärkeä asia on menetelmän uskottavuus, jolloin tutkija kuvaa avoimesti, ovatko tavoitteet linjassa suunnittelun ja toteutuksen kanssa. Kolmas tärkeä tekijä on kommunikatiivinen uskottavuus, mikä mittaa sitä, onko tutkija kykenevä esittämään argumentteja (Booth, 1998; Collier-Reed ym., 2009).

Sin (2010) korostaa fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen laadun, tarkkuuden ja luotettavuuden merkitystä. Laatu on tarkkuutta fenomenografisen prosessin jokaisessa vaiheessa tutkimuskysymyksen asettamisesta aina tulosten raportointiin asti (Sin, 2010). Kettusen ja Tynjälän (2018) mukaan tutkimus on kirjoitettava selkeästi, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen tieteellistä tarkkuutta. Luotettavuutta siis lisää tutkimusprosessin selkeä kuvaus sekä selkeä ja huolellinen dokumentointi ja raportointi. Tutustuttuani erilaisiin mahdollisuuksiin tarkastella fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta päädyin noudattamaan Sinin (2010) sekä Asworthin ja Lucasin (2000) mallia.

Tutkimuksen luotettavuuden rakentaminen lähti liikkeelle jo tutkimuskysymyksen muotoilusta. Pyrin muotoilemaan mahdollisimman selkeän kysymyksen, joka antaisi tutkimukselleni suunnan ja johon pystyisin tutkimuksessani vastaamaan. Ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä tutkiessani päädyin fenomenografiseen lähestymistapaan, sillä se mahdollisti ilmiöön liittyvien käsitysten tarkastelun tiettyssä kohdejoukossa (Marton, 1988a; Marton, 1988b). Valintaani vaikutti myös se, että fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia nimenomaan kollektiivi-

sella tasolla laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät tietyn ilmiön tai näkökulman ( Kettunen & Tynjälä, 2018, 2022; Marton & Booth, 1997; Marton & Pang, 2005; Åkerlind, 2018, 2022).

Fenomenografisessa aineistonkeruussa riittävät sellaiset menetelmät, jotka ilmaisevat avoimesti tapoja, joilla ihmiset kokevat jonkin osan maailmoistaan (Ashworth & Lucas, 2000). Menetelmätriangulaation avulla syvensin tutkimusta kyselyn jälkeen haastatteluilla (ks. esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Kyselyyn päädyin, koska halusin mahdollisimman monen opettajan kuvaavan kirjallisesti resilienssiä ilmiönä. Kysely mahdollisti myös laajan aineiston keruun. Haastattelun avulla halusin vielä syventää aineistoa ja varmistaa, että vastaaja ymmärtää kysymykseni. Aineistoa kerätessä toimin systemaattisesti ja huolellisesti, enkä antanut aiempien opettajan resilienssiä käsittelevien tutkimusten ohjata aineistonkeruuta. Pysin myös siihen, etten tekisi ennako-oletuksia opettajien resilienssistä aiempiin tutkimuksiin perustuen, vaan olisin mahdollisimman avoin tutkimukseeni osallistuneiden opettajien kokemuksille ja käsityksille.

Tutkimukseni aineisto rajoittuu yhteen suomalaiseen ammattikorkeakouluun ja sen opettajiin. Kyselyn lähetin yleistä ja kaikille suunnattua sähköpostilistaa hyödyntäen, joten kaikilla ammattikorkeakoulun opettajilla oli yhtäläinen mahdollisuus osallistua tutkimukseeni. Teoreettinen perehtyneisyys on auttanut minua tutkimuksen teossa, mutta olen myös tutkimusmatkani aikana havainnut, miten monella eri tapaa opettajien parissa tehtyä resilienssitutkimusta kuvataan. Ymmärrykseni resilienssistä käsitteenä ja siihen liittyvistä teorioista on kasvanut tutkimusprosessini aikana. Olen kuvannut sekä kyselyn että haastattelun etenemisen omina lukuinaan. Näistä kuvauksista ilmenee, että en kyselyssä tietoisesti käyttänyt resilienssi-sanaa, vaan olen operationalisoinut sen tutkimukseen osallistuville opettajille tutuiksi arjen sanoiksi ja kysymyksiksi.

Haastattelussa pyrin löytämään tutkimukseeni monimuotoisen ja edustavan osallistujien joukon, jotta saavuttaisin käsitysten mahdollisimman laajan kirjon eri elämämaailmoista (vrt. esim. Kettunen & Tynjälä, 2018). Haastateltavat olivat eri koulutusosastoilta, erilaisen työkokemuksen ja työnkuvan omaavia (vrt. Åkerlind, 2011; Åkerlind, 2025). Olen kuvannut osallistujien taustatiedot erikseen luvussa 3.5.2. Jokaisen haastattelun alussa kuvasin haastateltaville haastattelun kulkua ja rohkaisin heitä avoimesti reflektomaan ja kuvaamaan omin sanoin tutkittavaa ilmiötä. Haastattelu oli dialogi, jossa silti tietoisesti vaikenin omista mielipiteistäni. Koin, että haastattelun avulla pystyin varmistamaan, että opettajat ymmärsivät, mitä heiltä kysyn. Haastattelua tehdessä varmistin, että opettajilla on aikaa ja mahdollisuus pohtia omia kokemuksiaan ja käsityksiään. Kysymyksiä laatiessani pyrin hyvin avoimeen haastattelurunkoon. Kysymykset laadin nimenomaan kiinnostuksesta selvittää osallistujien käsityksiä, ymmärrystä ja kokemuksia. Avoimet kysymykset olivat minulla vain tukirunkona ja annoin opettajille vapauden kuvailla kokemuksiaan keskustelunomaisesti. Dialogin onnistuminen vaatii molemminpuolista luottamus-

ta sekä minulta sensitiivisyyttä, jopa empaattisuutta (vrt. Asworth & Lucas, 2000). Esimerkiksi haastattelua tehdessä vastaajien käsitykset saattoivat olla täysin päinvastaisia kuin omani. Tällaisissa tilanteissa pyrin asettumaan vastaajan asemaan, pyysin häntä kertomaan lisää asiasta tai selventämään asiaa, kokemusta tai tapahtumaa.

Litterointia tehdessä kirjoitin haastattelut sanatarkasti puhtaaksi. Päädyin tekemään litteroinnit itse, enkä käyttänyt ulkopuolista litterointipalvelua. Litteroinnissa huomioin opettajien tunnetiloja, mutta silti aineistoa analysoidessa palasin jatkuvasti haastatteluihin myös kuuntelemalla niitä yhä uudelleen. Haastattelujen kertaaminen paransi aineiston hallintaani siten, että huomioin opettajien tunnetilat ja painotukset vastauksissa.

Aineistoa analysoidessa etsin laadullisesti erilaisia käsityksiä, niiden vaihtelua ja ulottuvuuksia, ikään kuin olisin yhtä opettajien ajatusten kanssa. Tämä aineiston analyysivaihe oli tämän väitöskirjan haastavin osuus, sillä fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa. Tärkeintä oli löytää ja tunnistaa merkitykselliset ilmaisut ja niiden erot ja pysähtyä niiden äärelle. Keskityin siihen, mitä sanotaan ja miten sanotaan sekä mikä tunne tai painotus merkityksellisellä ilmaisulla oli. Empatian tunteminen toisten kokemuksia kohtaan voi auttaa aineistonanalyysiä ja merkityksellisten ilmauksien löytämistä. Empatia edellyttää kykyä irrottautua omasta elämismaailmasta, jotta voi tarkastella tutkimushenkilön maailmaa (Ashworth & Lucas, 2000). Tiedostin, että empatian kokemus voi myös vaarantaa tutkijan kriittisyyttä, mikä voi vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen.

Analyysin eri vaiheiden nimeäminen oli minulle haasteellista, sillä fenomenografista tutkimusta on mahdollista tehdä monin eri tavoin. Käytin valtavasti aikaa tutustuessani menetelmään ja eri fenomenografisiin tutkimuksiin muodostaakseni niiden avulla suunnitelman, kuinka tässä tutkimuksessa tulen etenemään. Olen avannut ja nimennyt jokaisen vaiheen ja pyrkinyt kuvaamaan etenemiseni niin avoimesti kuin mahdollista. Koko analyysin ajan pidin mielessä tutkimukselle asetetun tutkimuskysymyksen ja olen kuvannut etenemiseni hyvin yksityiskohtaisesti, jotta myös lukija pystyisi ymmärtämään tutkimusprosessia.

Aineiston dokumentointia selkeytti NVivo-ohjelma ja aineistoseinän käyttö. Varmistin aineiston säilymisen A4-tulostein. Missään paperiversiossa opettajien tietoja ei ollut näkyvillä, vaan merkitsin kyselyt ja haastattelut eri värein, jotta pystyin palaamaan aineistoon helposti. Aineiston analyysissä tietojen hallinnan ja tarkkuuden näkökulmasta NVivo-ohjelma oli merkittävä apu läpi tutkimuksen mahdollistaen aineiston tarkistamisen ja luokittelun.

Halusin aloittavana tutkijana lisätä tutkimukseni luotettavuutta hyödyntämällä kokeneiden fenomenografien ohjausta ja haastoa. Åkerlindin (2005a; 2025) kokemuksen mukaan fenomenografista aineistonanalyysiä on mahdollista tehdä yksin, mutta ryhmässä tehty analyysi voi viedä sen vielä seuraavalle tasolle. Haastaja on riippumaton arvioija, jonka tehtävä on testata kategorioiden tarkkuutta. Tärkeää on, että tutkijoiden välillä vallitsee yksimielisyys (Bowden, 2005). Kutsuin luokseni

haastajiksi fenomenografian asiantuntijan sekä laadullisen tutkimuksen kaksi asiantuntijaa aineiston analyysivaiheessa. Aineisto oli tässä vaiheessa anonymisoitu, joten haastajat eivät pystyneet tunnistamaan vastaajia. Haastajat saivat minut miettimään ja perustelemaan valintojani. Analyysissä tulee välttää ennenaikaista sulkeistamista loogisesti ja hierarkkisesti toisiinsa liittyvien kuvauskategorioiden tuottamiseksi (Ashworth & Lucas, 2000). Haastajien vaikutuksesta kategorioiden sulkeistaminen ei tapahtunut ennenaikaisesti, sillä tulosten kirjoittamisen aikana analyysi ja tulosavaruus vielä täsmentyivät.

Reflektiivisyys on ollut osa tutkimukseni jokaista vaihetta. Olen läpi tutkimuksen ollut tietoinen mahdollisuudesta vaikuttaa tutkimuksen suuntaan omilla ennako-oletuksillani tai omilla valinnoillani. Olen tietoisesti pyrkinyt ulkoistamaan itseni aineistosta ja pyrkinyt löytämään jokaisen merkityksellisen ilmaisuuden aineistosta mitään niistä korostamatta tai häivyttämättä. Tutkittavien ajatusmaailmaan heittäytyminen ulkopuolisena ei ole helppoa. Haastajien käynnin jälkeen ymmärsin, että olin tehnyt tiedostamattoman valinnan korostaa opettajien pahoinvointia tutkimuksessani ja tehnyt tunteista oman kategoriansa. Ajattelen, että tämä oli äärimmäisen tärkeä hetki havaita, että minun täytyy olla uskollinen nimenomaan menetelmälle, enkä voi nostaa aineistosta mitään merkityksiä ylitse muiden, vaan jokainen merkityksellinen ilmaisu on yhtä arvokas.

Tulosten tulkinnassa olen varmistanut, että Martonin ja Boothin (1997) asettamat laatukriteerit ovat toteutuneet siten, että kategoriat ovat selkeästi suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Jokainen ulottuvuus kertoo jotain erilaista opettajien käsityksistä resilienssiä edistävästä ja heikentävästä tekijöistä. Kategoriat ovat loogisessa suhteessa toisiinsa ja ulottuvuuksien vaihtelut on kuvattu erillisenä lukuna. Tulosavaruus on myös niin tiivis kuin mahdollista. Tiiviin kategorian tukena on runsaasti aineisto-otteita lisäämässä tutkimuksen luotettavuutta. Tulosten tulkinnassa olen tietoisesti käyttänyt paljon suoria lainauksia kysely- ja haastatteluai- neistosta. Pyrin varmistamaan, että tulosten kuvailuun valitsemani aineisto-otteet ilmentävät opettajien erilaisia käsityksiä mahdollisimman hyvin. Aineisto-otteista olen poistanut murre sanoja ja muita tekijöitä, joista vastaaja olisi voitu tunnistaa. Olen myös poistanut ammattikorkeakoulun nimen, mikäli sitä on aineisto-otteissa käytetty.

Tutkimuksen raportoinnin näkökulmasta olen pyrkinyt kuvaamaan jokaisen tutkimuksen vaiheen hyvin yksityiskohtaisesti ja huolellisesti. Luotettavuustarkastelussa usein pohditaan, olisiko tutkimustulos sama jonkun toisen tutkimana. Fenomenografiassa ei niinkään mitata mitään, vaan paremminkin löydetään ilmiötä erilaisia ymmärryksiä, käsityksiä ja kokemistapoja. Marton (1994) kuvaa tätä yhtä arvokkaaksi löydöksi kuin uusien kasvien löytymistä. Fenomenografiassa tulosavaruuden ei tarvitse olla toistettavissa, mutta se tulee kuvata niin tarkasti, että muut tutkijat ja lukijat tietävät, miten aineisto on analysoitu ja mistä tutkimustulokset koostuvat (Marton, 1994). Yleisesti ottaen laadullisen tutkimuksen tulokset ovat

ainutlaatuisia sellaisenaan, mutta siirrettävyys muihin ympäristöihin voi olla mahdollista. Voin esimerkiksi olettaa, että samanlaisia resilienssiin liittyviä käsityksiä on myös muiden ammattikorkeakoulujen opettajilla. Jopa samat tutkittavat eli vastaajat voivat eri yhteyksissä ilmaista erilaisia näkemyksiä ilmiöstä. Silti Marton (1981, 1986) korostaa tutkimuksen tilannesidonnaisuutta, joka on tutkimusta arvioitaessa hyvä muistaa. Tilannesidonnaisuutta tarkasteltaessa tässä tutkimuksessa esimerkiksi COVID-19-pandemia ja fyysinen muutto uusiin toimitiloihin vaikuttivat varmasti tutkimukseen.

Olen tätä tutkimusta tehdessäni ollut yhtä aikaa sekä ammattikorkeakoulun opettaja että tutkija, joka tarkastelee aineistoa ikään kuin ulkopuolisena. Tutkimuksen rajoitus voi olla se, että aloittavana tutkijana minulla on voinut jäädä jotain merkityksiä huomaamatta, mutta olen läpi tutkimuksen pyrkinyt äärimmäiseen huolellisuuteen. Olen myös kunnioittanut fenomenografiaa menetelmänä, joten tämä tutkimus kuvaa ammattikorkeakouluopettajien elämismailman sellaisena, kuin opettajat sen kuvaavat. Olen pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa empaattista ymmärrystä osoittaen (vrt. Ashworth & Lucas, 2000). Tämä on auttanut pyrkimystä päästä sisälle jokaisen vastaajan ajatuksiin. Olen joutunut tutkimuksen aikana usein palaamaan aineistoon, mutta toisaalta ottanut siihen myös etäisyyttä. Olen tietoisesti pyrkinyt siihen, etten millään tavalla loukkaa ketään aineisto-otteita tai tuloksia esitellessäni.

Tämä matka tutkijana on ollut opettavainen ja se on opettanut minulle paljon resilienssistä. Olen myös itse kokenut näitä muutoksia. Tämä on lisännyt ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, mutta tuonut myös tutkimukselle omat haasteensa. Myös oma resilienssi on ollut välillä koetuksella.

### **5.3 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusajatuksia**

Kiinnostus resilienssiin käsitteenä ja ilmiönä on tutkimukseni aikana kasvanut Suomessa. Aihe on hyvin ajankohtainen ja sen parissa tehtävää tutkimusta on syytä lisätä. Opettajan resilienssi ja sen tutkiminen ammattikorkeakoulukontekstissa puoltaa paikkaansa. Tutkimus keskittyy ammattikorkeakouluopettajien käsityksiin resilienssiä heikentävistä ja edistävästä tekijöistä muuttuvan korkeakoulutuksen kentällä. Tutkimukseni tuloksena syntynyt käsitysten kirjoa kuvaava kuvauskategoriajärjestelmä, tulosavaruus ja siitä muodostettu viitekehys tarjoavat ammattikorkeakouluille työkalun syventää ammattikorkeakouluopettajien resilienssin tutkimusta ja ymmärtämistä ilmiönä. Tutkimustulos ja resilienssiprosessi-viitekehys antaa esimerkiksi välineitä ammattikorkeakouluopettajalle reflektoida omaa työtään. Myös korkeakoulujen johdon on mahdollista hyödyntää tulosavaruutta ja resilienssiprosessi-viitekehystä opettajien työsuunnittelussa, kehityskeskusteluissa ja auditoinneissa, sillä tulosavaruus auttaa ymmärtämään opettajien käsityksiä ja kokemuksia syvällisemmin. Tulosavaruus voi toimia esimerkiksi esihenkilön ja opettajan tai vaikk-

kapa työyhteisön jäsenten monitasoisena keskustelupohjana, jota hyödyntämällä voidaan tarkastella, toteutuvatko nämä tekijät heidän työssään. Tutkimuksen avulla voidaan myös valmistautua organisaatiotason muutoksiin huomioiden opettajan resilienssi.

Työssä tapahtuvat muutokset ovat luonnollisia. Siitä huolimatta kaikki muutokset, ovat ne sitten muutto fyysisesti tiloista toisiin, muutoksia työkuulttuuriin tai muutoksia työskentelytapoihin, vaikuttavat opettajan resilienssiin. Organisaatiomuutokset ja johdon linjaukset vaikuttavat väistämättä opettajan työnkuvan tai oman työn ja aseman pohdintaan. Luonnollisten muutosten lisäksi opettajat kohtaavat työssään myös ennakoimattomia muutoksia. Tällaisesta esimerkkinä on tutkimuksen aikana ollut COVID-19-pandemia. Ajattelen, että jatkotutkimusaiheena olisi todella hedelmällistä tutkia ammattikorkeakouluopettajien resilienssiä nyt, kun pandemiasta on jo kulunut hetki. Muutos on pysyvää, mutta miten opettajat jaksavat ja millaisena opettajien resilienssi näyttää nyt. Olisi mielenkiintoista tutkia kohdeorganisaation ammattikorkeakouluopettajien resilienssiä toistamalla sama kysely uudestaan. Resilienssin sanotaan vahvistuvan haasteita kohdattaessa, etenkin jos opettaja kykenee navigoimaan eteenpäin. Ajattelen, että organisaatiouudistukset ja muutokset ammattikorkeakoulukentällä ovat uusi normaali, mutta ovatko opettajat kaiken muutoksen keskellä resilienssimpiä.

Tutkimusta tehdessä tiedostin, että fenomenografia tutkii käsityksiä kollektiivisella tasolla. Tämä merkitsee sitä, etten missään vaiheessa tutkimuksessa kuvaa, kuinka moni opettaja on sanonut ja kuvannut mitään. Jatkotutkimusajatuksena olisikin hedelmällistä tarkastella samaa aineistoa hyödyntämällä jotain muuta analyysimenetelmää, kuten esimerkiksi sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin avulla aineistosta voisi tuoda esiin resilienssin tasoa myös lukumääräisellä tasolla. Eri aineistonkeruumenetelmä voisi myös avata syitä ilmiön taustalla. Esimerkiksi etnografian avulla ymmärrys opettajien käsityksistä ja käyttäytymisestä lisääntyisi entisestään. Toisaalta opettajien resilienssitasojen mittaaminen kvantitatiivisesti tai resilienssimittareita hyödyntäen olisi myös jatkotutkimuksena paikallaan.

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa voi todeta, että organisaatiotasolla esihenkilöillä ja tavalla johtaa ja viestiä on myös suuri merkitys ammattikorkeakouluopettajan resilienssille. Tutkimusta voisi suunnata myös muihin kuin opetushenkilöstöön. Esimerkiksi saman kyselyn voisi toistaa johtajille. Se voisi tuoda uuden näkökulman resilienssitutkimukseen ammattikorkeakoulukontekstissa. Tutkimukseeni vastasi 95 opettajaa, jolloin he edustavat lukumäärällisesti noin 25 prosenttia kohdeorganisaation opettajista. Tutkimusta voisi myös syventää kohdeorganisaatiossa tai laajentaa myös muihin ammattikorkeakouluihin. Jatkotutkimusta voisi tehdä myös suunnaten ammattikorkeakouluopettajan resilienssin tutkimista johonkin tiettyyn opettajaryhmään ja esimerkiksi tutkia uran eri vaiheessa tai pitkään opettajana olleiden resilienssiä. Myös eri ammattialojen opettajien resilienssiä olisi mielenkiintoista tutkia, ja verrata esimerkiksi terveysalan opettajan resilienssiä

teknisten alojen opettajan resilienssiin. Tämä lisäksi ymmärrystä myös siitä, vaikuttaako opettajakokemus tai ammattiala opettajan resilienssiin.

Ammattikorkeakoulu on asiantuntijaorganisaatio, jossa on paljon sitoutunutta, osaavaa ja korkeasti koulutettua työvoimaa, jolta löytyy myös oman substanssialan vahvaa osaamista. Ammatillisen opettajan osaaminen on syytä nähdä, kuulla ja hyödyntää sekä työnantajan että kollegan toimesta. Resilientti ammattikorkeakouluopettaja on työhönsä sitoutunut ja hänelle on kunnia-asia tehdä työnsä laadukkaasti. Jokaisen opettajan on tärkeä tulla nähdyksi, kuulluksi ja saada toimia omilla vahvuusalueillaan. Vahva substanssiosaaminen ja ammattiyhteisö kasvatavat tulevaisuuden osaajia.

Tutkimukseni on ainutlaatuinen, sillä ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä resilienssistä ei Suomessa ole aiemmin tutkittu. Tutkimustuloksia on mahdollista hyödyntää ammattikorkeakouluopettajien resilienssin tukemiseen monin eri ulottuvuuksin ja variaatioin. Ajattelen, että jokaisen muutoksen jälkeen opettaja on yhtä kokemusta rikkaampi, jopa vahvempi, eikä opettaja palaudu ennalleen. Jokaisesta resilienssiä heikentävästä tilanteesta jää vähintään arpi. Tästä syystä etenkin resilienssiprosessin eri vaiheet ja erilaiset keinot tukea opettajia työssään ovat jatkotutkimusaiheena ajankohtaisia.

*”Yleensä hehkuu mulla punaisena semmoinen liekki ja ... tavallaan työ on elämä.... se on jotenkin silleen niinku jäähtynyt ja vähän niinku tuota mää puhaltelen sitä hiiltä välillä, että että onks siinä sitä punaista hehkua”*

*(Opettaja 9 – haastattelu)*

## Lähteet

- Aburn, G., Gott, M. & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative review of the empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*, 72(5), 980–1000. <https://doi.org/10.1111/jan.12888>
- Adger, W. N. (2000). Social and ecological resilience: Are they related? *Progress in Human Geography*, 24(3), 347–364. <https://doi.org/10.1191/030913200701540465>
- Adger, W. N. (2003). Social capital, collective action, and adaptation to climate change. *Economic Geography*, 79(4), 387–404. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92258-4\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92258-4_19)
- Aitio, O. (2024). *Psykologinen sopimus ammatillisen opettajan työssä: Fenomenografinen tutkimus ammatillisten opettajien ja esihenkilöiden käsityksistä ja kokemuksista* (Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 376) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. LAUDA Lapin yliopiston sähköinen julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-419-5>
- Algozzine, B., Gretes, J., Queen, A. J. & Cowan-Hathcock, M. (2007). Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(3), 137–143.
- Allen, R., Jerrim, J. & Sims, S. (2020). *How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing?* (CEPEO Working Paper Series 20–15). Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL Institute of Education.
- Alves, R., Lopes, T. & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *International journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203–217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Ammattikorkeakoulu X. (2020). *Henkilöstötiedot*.
- Ammattikorkeakoulu X. (2021). *Henkilöstötiedot*.
- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. (kumottu 14.11.2014/932). Finlex. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>
- Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. Finlex. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Ashworth, P. & Lucas, U. (1998). What is the 'world' of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 415–431. <https://doi.org/10.1080/0031383980420407>
- Ashworth, P. & Lucas, U. (2000). Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25(3), 295–308. <https://doi.org/10.1080/713696153>
- Baguri, E. M., Roslan, S., Hassan, S. A., Krauss, S. E. & Zaremohzzabieh, Z. (2022). How do self-esteem, dispositional hope, crisis self-efficacy, mattering, and gender differences affect teacher resilience during COVID-19 school closures? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 4150. <https://doi.org/10.3390/ijerph19074150>
- Beltman, S. (2015). Teacher professional resilience: Thriving not just surviving. Teoksessa N. Weatherby-Fell (toim.), *Learning to teach in the secondary school* (s. 20–38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Beltman, S. (2020). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. Teoksessa C. F. Mansfield (toim.), *Cultivating Teacher Resilience* (s. 11–26). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2)

- Beltman, S., Dobson, M. R., Mansfield, C. F. & Jay, J. (2020). 'The thing that keeps me going': Educator resilience in early learning settings. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 303–318. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1605885>
- Beltman, S., Hascher, T. & Mansfield, C. F. (2022). In the midst of a pandemic: Australian teachers talk about their well-being. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 253–263. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000502>
- Beltman, S. & Mansfield, C. F. (2018). Resilience in education: An introduction. Teoksessa M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C.F. Mansfield (toim.), *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections* (s. 3–9). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_1)
- Beltman, S., Mansfield, C.F. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Beltman, S., Mansfield, C. F., Wosnitza, M., Weatherby-Fell, N. & Broadley, T. (2018). Using online modules to build capacity for teacher resilience. Teoksessa M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C.F. Mansfield (toim.), *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections* (s. 237–253). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_14)
- Beltman, S. & Poulton, E. (2019). 'Take a step back': Teacher strategies for managing heightened emotions. *Australian Educational Researcher*, 46(4), 661–679. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00339-x>
- Benard, B. (1995). Fostering resilience in children. ERIC digest.
- Bhamra, R., Dani, S. & Burnard, K. (2011). Resilience: The concept, a literature review and future directions. *International Journal of Production Research*, 49(18), 5375–5393. <https://doi.org/10.1080/00207543.2011.563826>
- Biggs, J. & Moore, P. (1993). Conceptions of learning and teaching. The process of learning, 20–26. (3rd ed.). New York: Prentice Hall.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing house: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 202–205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- Bodin, P. & Wiman, B. (2004). Resilience and other stability concepts in ecology: Notes on their origin, validity, and usefulness. *ESS Bulletin*, 2(2), 33–43.
- Boldrini, E., Sappa, V. & Aprea, C. (2019). Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in Switzerland. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 25(1), 125–141. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1520086>
- Bonanno, G. A. (2008). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(1), 101–113. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G. A. & Diminich, E. D. (2013). Annual research review: Positive adjustment to adversity – trajectories of minimal–impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 378–401. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12021>
- Bonanno, G. A., Papa A. & Moskowitz J. T. (2005). Resilience to loss in bereaved spouses, bereaved parents, and bereaved gay men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 827–843. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.5.827>
- Bonanno, G. A., Westphal, M. & Mancini, A. D. (2011). Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7(1), 511–535. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104526>

- Boon, H. J. (2020). Teachers' resilience: Conceived, perceived or lived-in. Teoksessa C. F. Mansfield (toim.), *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact* (s. 263–278). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_16)
- Booth, S. (1992). *Learning to program: a phenomenographic perspective*. Göteborg studies in education sciences, 89.
- Bowden, J. A. (2000). The nature of phenomenographic research. *Phenomenography*, 154(1), 1–18.
- Bowden, J. A. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. A. Bowden & P. Green (toim.), *Doing developmental phenomenography* (s. 11–31). RMIT University Press.
- Bowden, J.A. & Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203416457>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49–67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Brauer, S. (2019). *Digital open badge-driven learning: Competence-based professional development for vocational teachers* (Acta Universitatis Lapponiensis, 380) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. LAUDA Lapin yliopiston sähköinen julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-110-1>
- Brauer, S., Kettunen, J., Levy, A., Merenmies, J. & Kulmala, P. (2023). The educational paradigm shift – A phenomenographic study of medical teachers' experiences of practices. *BMC Medical Education*, 23(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04013-w>
- Brouskeli, V., Kaltsi, V. & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43–60. <http://www.iier.org.au/iier28/brouskeli.pdf>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Cameron, M. & Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realising the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(2), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928132>
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B. & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Education & Treatment of Children*, 41(4), 457–482. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
- Castro, A. J., Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Cefai, C. (2004). Pupil resilience in the classroom: A teacher's framework. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 9(3), 149–170. <https://doi.org/10.1177/1363275204047804>
- Ciccetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145–154. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x>
- Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a00293560000217>
- Collier-Reed, B. I., Ingerman, Å. & Berglund, A. (2009). Reflections on trustworthiness in phenomenographic research: Recognising purpose, context and change in the process of research. *Education as Change*, 13(2), 339–355.

- Connell, R. W. (1993). *Schools & social justice*. Temple University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt14bsxbf>
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Connor, K. M., Davidson, J. R. T. & Lee, L. (2003). Spirituality, resilience, and anger in survivors of violent trauma: A community survey. *Journal of Traumatic Stress*, 16(5), 487–494. <https://doi.org/10.1023/A:1025762512279>
- Constantinou, C. S., Georgiou, M. & Perdikogianni, M. (2017). A comparative method for themes saturation (CoMeTS) in qualitative interviews. *Qualitative Research*, 17(5), 571–588. <https://doi.org/10.1177/1468794116686650>
- Creswell, J. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3. painos). Pearson Educational International.
- Daniilidou, A. & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(1), 15–39.
- Day, C. & Gu, Q. (2007a). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Day, C., & Gu, Q. (2007b). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.005>
- Day, C. & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q. & Stobart, G. (2006). Methodological synergy in a national project: The VITAE story. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 102–125. <https://doi.org/10.2167/eri422.0>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 12(2), 169–192. <https://doi.org/10.1080/13450600500467381>
- De Vaus, D. A. (2002). *Social Surveys*. Sage Publications.
- De Villiers, C., Farooq, M. B. & Molinari, M. (2022). Qualitative research interviews using online video technology – challenges and opportunities. *Meditari Accountancy Research*, 30(6), 1764–1782. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-03-2021-1252>
- Dillman, D. A., Smyth, J. D. & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. (4. Painos). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/97811394260645>
- Doney, P. A. (2013). Fostering resilience: A necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24(4), 645–664. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9324-x>
- Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 20(5), 568–594. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>
- Ebersöhn, L. (2017). A resilience, health and well-being lens for education and poverty. *South African Journal of Education*, 37(1), 1–9. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n1a1392>
- Fernandes, L., Gouveia, M. J., Silva, J. C. & Peixoto, F. (2021). 'Positive education': A professional learning programme to foster teachers' resilience and well-being. *Cultivating Teacher Resilience* (s. 103–124). Teoksessa: Mansfield, C.F. (eds) *Cultivating Teacher Resilience*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_7)

- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C. & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 681–698. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0>
- Fletcher, D. & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Fox, H. & Walter, H. (2022). More than strength from within: Cultivating teacher resilience during COVID-19. *Current Issues in Education*, 23(1). <https://doi.org/10.14507/cie.vol23iss1.1978>
- Francis, J.J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P. & Grimshaw, J. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology and Health*, 25(10), 1229–1245. <https://doi.org/10.1080/08870440903194015>
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H. & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29–42. <https://doi.org/10.1002/mpr.15>
- Friedman, I. A. (2004). Directions in teacher training for low-burnout teaching. *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives*, (s. 305–326). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Garnezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41(1), 101.
- Garnezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. Teoksessa E. J. Anthony & C. Koupernik (toim.), *The child in his family: Children at psychiatric risk*. John Wiley & Sons.
- Gavish, B. & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Gordon, K. A. & Coscarelli, W. C. (1996). Recognizing and fostering resilience. *Nonprofit Management Leadership*, 35(9), 14–17. <https://doi.org/10.1002/pfi.4170350906>
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teacher education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 20(5), 502–529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. Teoksessa Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S., Mansfield, C.F. (toim.), *Resilience in Education*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4>
- Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Gu, Q. & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 288–303. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809056>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. painos, s. 191–215). Sage Publications Ltd.

- Gunderson, L. H. (2000). Ecological resilience—in theory and application. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 31(1), 425–439.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hall, R. & Winn, J. (2011). Questioning technology in the development of a resilient higher education. *E-learning and digital media*, 8(4), 343–356. <https://doi.org/10.2304/elea.2011.8.4.343>
- Hamel, G. & Välikangas, L. (2003). The quest for resilience. *Harvard Business Review*, 81(9), 52–131.
- Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Hasselgren, B. & Beach, D. (1997). Phenomenography – a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher education research and development*, 16(2), 191–202. <https://doi.org/10.1080/0729436970160206>
- Hays, D. G., Wood, C., Dahl, H. & Kirk-Jenkins, A. (2016). Methodological rigor in Journal of Counseling & Development Qualitative Research Articles: A 15-year review. *Journal of Counseling & Development*, 94(2), 172–183. <https://doi.org/10.1002/jcad.12074>
- Helker, K., Mansfield, C. F., Wosnitza, M. & Stiller, H. (2018). An exploratory interview study of university teacher resilience. Teoksessa M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman & C. F. Mansfield (toim.), *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections* (s. 185–201). Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_11](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_11)
- Hiver, P. (2018). Teachstrong: The power of teacher resilience for L2 practitioners. Teoksessa S. Mercer & A. Kostoulas (toim.), *Language Teacher Psychology* (s. 231–246). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099467-018>
- Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4(1), 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev.es.04.110173.000245>
- Hollnagel, E. (2013). *Resilience engineering in practice: A guidebook*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Hollnagel, E. (2014). Resilience engineering and the built environment. *Building Research and Information*, 42(2), 221–228. <https://doi.org/10.1080/09613218.2014.862607>
- Hollnagel, E., Woods, D. D. & Leveson, N. (2006). *Resilience engineering: Concepts and precepts*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatus-tieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2010). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografnen tutkimus*. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofian aikalaiskritiikkiä. Tampereen Yliopistopaino Oy, 367–401.
- Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda Lapin yliopiston julkaisuarkisto. [Karusaari.Riitta.pdf \(ulapland.fi\)](https://www.lapin.fi/julkaisut/asiakaslahtoisyysosaamisperusteisessaammatillisessakoulutuksessa)

- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoofo, S–K., Tarkiainen, T., Kaila, E. & Aittasalo, M. (toim.). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK–ohje 2023.* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 2/2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Kettunen, J. (2017). *Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services* (Finnish Institute for Educational Research Studies, 32) [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7160-1>
- Kettunen, J. (2023). Career experts' conceptions of innovation in career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 465–480. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09509-9>
- Kettunen, J., Barnes, S.-A., Bimrose, J., Brown, A. & Vuorinen, R. (2023). Career experts' conceptions of systems development in lifelong guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09595-x>
- Kettunen, J. & Sampson, J. P. (2019). Challenges in implementing ICT in career services: Perspectives from career development experts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9365-6>
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2022). Bridging the gap between research and practice: Using phenomenographic findings to develop training for career practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(1), 247–262. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09483-2>
- Kim–Cohen, J. (2007). Resilience and developmental psychopathology. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.11.003>
- Kitching, K., Morgan, M. & O'Leary, M. (2009). It's the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(1), 43–58. <https://doi.org/10.1080/13540600802661311>
- Klein, R. J., Nicholls, R. J. & Thomalla, F. (2003). Resilience to natural hazards: How useful is this concept? *Environmental hazards*, 5(1), 35–45. <https://doi.org/10.1016/j.hazards.2004.02.001>
- Konkola, R. (15.1.2024). Ammattikorkeakoulut ovat osa eurooppalaista korkeakoulualuetta [blogikirjoitus]. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n blogi. <https://arene.fi/ajankohtaista/ammattikorkeakoulut-ovat-osa-eurooppalaista-kekeakoulualuetta/>
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. Teoksessa M. D. Glantz & J. L. Johnson (toim.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (s. 179–224). Springer.
- Kunnari, I. (2018). *Teachers changing higher education: From coping with change to embracing change*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto.] HELDA <http://hdl.handle.net/10138/248073>
- Kunnari, I., Ilomäki L. & Toom, A. (2018). Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 111–126.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Laki ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/255. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950255>

- Laki nuorisostaan koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista 22.2.1991/391. Finlex.  
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1991/19910391>
- Lampinen, O. (2001). Oliko ammattikorkeakoulujen perustaminen yhteiskunnallinen kokeilu? *Aikuiskasvatus*, 21(3). <https://doi.org/10.33336/aik.112186>
- Laukia, J. (2022). Korkeakoulupedagogiikka yhdistäviä tekijöitä. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulokset* (Haaga-Helium julkaisut 7/2022, s.16–29). Haaga-Helium.
- Layne, C. M., Warren, J. S., Watson, P. J. & Shalev, A. Y. (2007). Risk, vulnerability, resistance, and resilience: Toward an integrative conceptualization of posttraumatic adaptation. Teoksessa M. J. Friedman, T. M. Keane, & P. A. Resick (toim.), *Handbook of PTSD: Science and practice* (pp. 497–520). The Guilford Press.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4),1–16. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>
- Lengua, L. J. & Wachs, T. D. (2012). Temperament and risk: Resilient and vulnerable responses to adversity. Teoksessa M. Zentner & R. L. Shiner (toim.), *Handbook of temperament* (s. 519–540). The Guilford Press.
- Lerner, R. M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the papers of Professors Masten & Wachs. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 40–51.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Liu, Y., Zhao, L. & Su, Y. (2022). The impact of teacher competence in online teaching on perceived online learning outcomes during the COVID-19 outbreak: A moderated-mediation model of teacher resilience and age. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 6282. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106282>
- Lu, X. & Hua, Z. (2022). Teacher resilience and triple crises: Confucius Institute teachers' lived experiences during the Covid-19 pandemic. *Applied Linguistics Review*, 15(1), 335–354. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0193>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Mansfield, C. F. (2020). *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact*. Springer Nature.
- Mansfield, C., Beltman, S., Weatherby–Fell, N. & Broadley, T. (2016a). Classroom ready? building resilience in teacher education. *Teacher education* (211–229) Springer. Teoksessa Brandenburg, R., McDonough, S., Burke, J., White, S. (toim.) *Teacher Education*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0785-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0785-9_13)
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby–Fell, N. (2016b). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and teacher education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby–Fell, N. (2016c). BRiTE: *Building Resilience in Teacher Education*. Department of Education and Training, Australia. Haettu 4.8.2024 osoitteesta <https://www.brite.edu.au/>
- Mansfield, C., Beltman, S. & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 20(5), 547–567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>

- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A. & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Weatherby-Fell, N., Broadley, T. & Botman, C. (2021). A BRiTE Journey: 2013–2019. Teoksessa C. F. Mansfield (toim.), *Cultivating Teacher Resilience* (s. 27–47). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_3)
- Mansfield, C. & Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. *Australian Educational Researcher*, 46(4), 639–659. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00338-y>
- Mansfield, C., Price, A., McConney, A., Beltman, S., Pelliccione, L. & Wosnitza, M. (2012). *Keeping cool: Embedding resilience in the initial teacher education curriculum. Final Report 2012*. Murdoch University. Office for Learning and Teaching.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (1986). Phenomenography—A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49. <http://www.jstor.org/stable/42589189>
- Marton, F. (1994). Phenomenography Teoksessa T. Husén & T.N. Postlethwaite (toim.), *The international encyclopedia of education* 8 (2. painos, s. 4424–4429). Pergamon.
- Marton, F. (1988a). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. In R. R. Sherman & R. R. Webb, (toim.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (s.141–161). London: The Falmer.
- Marton, F. (1988b). Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. In D. M. Fetterman (toim.), *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution* (s.176–205). New York: Praeger.
- Marton, F. (1996). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203053690>
- Marton, F. & Neuman, D. (1989). Constructivism and constitutionalism. Some implications for elementary mathematics education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33(1), 35–46. <https://doi.org/10.1080/0031383890330103>
- Marton, F. & Pang, M. F. (2006). On Some Necessary Conditions of Learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193–220. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_2)
- Marton, F. & Pong, W. (2005). On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24, 335–348 <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Marton, F. & Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8(4), 471–486. <https://doi.org/10.1007/BF01680537>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Masten, A. S. (2014a). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.
- Masten, A. S. (2014b). *Ordinary magic. Resilience in development*. Guilford.
- Masten, A. S. & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. Teoksessa D. Cicchetti (toim.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (s. 271–333). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy406>

- Masten, A. S. & Obradović, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13(1), 9. <https://doi.org/10.5751/ES-02282-130109>
- Masten, A. S., Tyrell, F. A. & Cicchetti, D. (2023). Resilience in development: Pathways to multisystem integration. *Development and Psychopathology*, 35(5), 2103–2112. <https://doi.org/10.1017/S0954579423001293>
- Mayer, K. J. (2006). Spillovers and governance: An analysis of knowledge and reputational spillovers in information technology. *Academy of Management Journal*, 49(1), 69–84.
- Mayunga, J. S. (2007). Understanding and applying the concept of community disaster resilience: A capital-based approach. *Summer Academy for Social Vulnerability and Resilience Building*, 1(1), 1–16.
- Mayunga, J. S. (2009). *Measuring the measure: A multi-dimensional scale model to measure community disaster resilience in the US gulf coast region*. A&M University.
- McAslan, A. (2010). The concept of resilience: Understanding its origins, meaning and utility. [konferenssiesitelmä]. *Torrens Resilience Institute Paper*, Adelaide, 1–13.
- McCarthy, C. J. (2019). Teacher stress: Balancing demands and resources. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0031721719885909>
- Mitsakis, F. V. (2020). Human resource development (HRD) resilience: A new ‘success element’ of organizational resilience? *Human Resource Development International*, 23(3), 321–328. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1669385>
- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers’ experiences. *Irish Journal of Psychology*, 32(3–4), 92–104. <https://doi.org/10.1080/03033910.2011.613189>
- Morse, J. M. (2015). Data were saturated. *Qualitative Health Research*, 25(5), 587–588. <https://doi.org/10.1177/1049732315576699>
- MOTSanakirjat. (julkaisuaiika tuntematon). *Sanakirja*. Haettu 1.12.2023 osoitteesta <https://www.sanakirja.fi/>.
- Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit: Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina* (Jyväskylä studies in business and economics, 109) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4567-1>
- Neenan, M. (2018). *Developing resilience: A cognitive-behavioural approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315189178>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. (Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 85). Joensuun yliopisto.
- Niiniluoto, I. (2002). *Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorianmuodostus* (3. painos). Otava
- Nissilä, S–P. (2015). Working community and teachers’ professional identity in dialogue. Teoksessa D. Hanesova (toim.), *Education – Research – Evaluation* (s. 32–43). Banska Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F. & Pfefferbaum, R. L. (2007). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 127–150. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>
- Norris, F. H., Tracy, M. & Galea, S. (2009). Looking for resilience: Understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. *Social Science & Medicine*, 68(12), 2190–2198.
- Nunes, D. M., Pinheiro, M. D. & Tomé, A. (2019). Does a review of urban resilience allow for the support of an evolutionary concept? *Journal of Environmental Management*, 244, 422–430.

- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). *Eurooppalaiset yliopistot*. Haettu 16.6.2024 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/ohjelmat/eurooppalaiset-yliopistot>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (julkaisuaika tuntematon). *Ammattikorkeakoulut Suomessa*. Haettu 20.4.2024 osoitteesta <https://okm.fi/ammattikorkeakoulut>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030. Ehdotus Suomelle: Suomi 100+*. Haettu 7.6.2023 osoitteesta <https://okm.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030–luvulle: vision tiekartta*. Haettu 7.6.2023 osoitteesta [https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA\\_V2.pdf](https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Korkeakoulujen kestävä kasvun ohjelman linjaukset*. Haettu 7.6.2023 osoitteesta [https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/875df6e6-b3ec-423d-81fc-59ba4d8e681e/07627b8c-768f-47a0-bc73-4df70835ec78/MUISTIO\\_20220211123147.PDF](https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/875df6e6-b3ec-423d-81fc-59ba4d8e681e/07627b8c-768f-47a0-bc73-4df70835ec78/MUISTIO_20220211123147.PDF)
- Oswald, M., Johnson, B. & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70(1), 50–64. <https://doi.org/10.7227/RIE.70.5>
- Oudhuis, M. & Tengblad, S. (2022). The viability of the Scandinavian work–life model and the impact of lean production: The case of Scania. *Economic and Industrial Democracy*, 43(2), 748–772. <https://doi.org/10.1177/0143831X20939137>
- Oxford University Press. (julkaisuaika tuntematon). *Oxford English Dictionary*. OED. Oxford University Press.
- Paloniemi, S. (2004). *Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä: työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä* (Jyväskylä studies in education, psychology and social research, n 253) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2039-9>
- Paparaianou, L. H. & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100–116. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7>
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>
- Patterson, J. H., Collins, L. & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3.
- Patterson, J. L. & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Peixoto, F., Silva, J. C., Pipa, J., Wosnitza, M. & Mansfield, C. (2020). The multidimensional teachers' resilience scale: Validation for portuguese teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(3), 402–408. <https://doi.org/10.1177/0734282919879520>
- Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M. & Cefai, C. (2018). *A Multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_5)
- Pendall, R., Foster, K. A. & Cowell, M. (2010). Resilience and regions: Building understanding of the metaphor. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 3(1), 71–84.
- Perunka, S. (2015). ”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella”: Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa (Acta Universitatis Lapponiensis, 310) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. LAUDA Lapin yliopiston sähköinen julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-851-0>

- Pillay, H., Goddard, R. & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>
- Pitkäranta, R., Keränen, J. & Myllykoski, M. (2001). *Suomi–latina–suomi–sanakirja: Lexicon Finnic–Latino–Finnic*. WSOY.
- Poijula, S. (2020). *Resilienssi: Muutosten kohtaamisen taito*. Kirjapaja.
- Pretsch, J., Flunger, B. & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education* 15, 321–336. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>
- Rahm, T. & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers – development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Rauhala, P., Kantola, M., Friman, M., Mäki, K. & Kotila, H. (2022). Ammattikorkeakoulupedagogiikan lyhyt historia. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen–Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat* (Haaga-Helian julkaisut 7/2022, s. 30–46). Haaga-Helia.
- Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina: Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön* (Acta Universitatis Tamperensis, 970) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5806-0>
- Roberts, R. E. (2020). Qualitative Interview Questions: Guidance for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 25(9), 3185–3203. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/qualitative-interview-questions-guidance-novice/docview/2445581779/se-2>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja* (2. vedos). Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellisen tietovarannon julkaisuja. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2012112210007>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed–method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701. <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>
- Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H. & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 20(5), 622–637. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>
- Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261–277. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.03.001>
- Schutz, P. A. & Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. In *Advances in Teacher Emotion Research* (s. 3–11). Springer US. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-0564-2\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-0564-2_1)
- Seibt, R., Lützkendorf, L. & Thinschmidt, M. (2005). Risk factors and resources of work ability in teachers and office workers. *International Congress series, 1280*, 310–315. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.02.006>
- Shiner, R. L. & Masten, A. S. (2012). Childhood personality as a harbinger of competence and resilience in adulthood. *Development and Psychopathology*, 24(2), 507–528.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods* 9(4), 305–319.

- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200.
- Sokal, L., Trudel, L. E. & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C. & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 16(2), 159–171. <https://doi.org/10.1080/0729436970160204>
- Svensson, L. & Therman, J. (1983). *The relationship between categories of description and an interview protocol in a case of phenomenographic research*. (Reports from the Department of Education, 2). University of Göteborg. <https://eric.ed.gov/?id=ED234078>
- Säljö, R. (1981). Learning approach and outcome: Some empirical observations. *Instructional Science*, 10(1), 47–65. <http://www.jstor.org/stable/23368266>
- Säljö, R. (1997). Talk as data and practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research and Development*, 16(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/0729436970160205>
- Taanila, A. (2019). Määrällisen datan kerääminen. Haettu 20.4.2024 osoitteesta <https://taanila.fi/suunnittelu.pdf>.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Tansey, T. N., Bezyak, J., Kaya, C., Ditchman, N. & Catalano, D. (2017). Resilience and quality of life: An investigation of Kumpfer's resilience model with persons with spinal cord injuries. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 60(3), 163–174. <https://doi.org/10.1177/0034355216655146>
- Tengblad, S. & Oudhuis, M. (2017). *The resilience framework: Organizing for sustained viability*.
- Tengblad, S. & Oudhuis, M. (2019). A Theoretical Framework for Organizational Resilience. [Konferenssiesitelmä] EURAM Conference, (s. 1–34) Lisbon, Portugali.
- Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahtivuori-Hänninen, S. & Karvonen, A. (2023). *Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen: Tiivistelmät*. (Tiivistelmät; No. 17). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). [http://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_T1723.pdf](http://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T1723.pdf)
- Tredgold, T. (1818) 'On the Transverse Strength of Timber'. *Philosophical Magazine: a Journal of Theoretical, Experimental and Applied Science*, XXXVII.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311–333. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9015-4>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (julkaisuaika tuntematon). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Haettu 21.4.2024 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. ([https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf))
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-ainecistot/ihmistieteiden-ettisen-ennakoarvioinnin-ohje>

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *HTK 2023 –ohjeeseen sitoutumisen muistilista* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023). [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-08/HTK-ohje\\_Sitoutumisen\\_muistilista\\_FINAL.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-08/HTK-ohje_Sitoutumisen_muistilista_FINAL.pdf)
- Tynjälä, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7(3), 277–292. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00029-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00029-1)
- Tynjälä, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36(2), 209–230. <https://doi.org/10.1023/A:1003260402036>
- Täks, M., Tynjälä, P., Toding, M., Kukemelk, H. & Venesaar, U. (2014). Engineering Students' Experiences in Studying Entrepreneurship. *Journal of Engineering Education*, 103(4), 573–598. <https://doi.org/10.1002/jee.20056>
- Töytäri, A., Tynjälä, P., Piirainen A. & Ilves, V. (2017): Higher education teachers' descriptions of their own learning: a quantitative perspective, Higher Education Research & Development <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2017.1303455>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography* (s. 103–128). Acta universitatis Gothoburgensis.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35(3), 341–365. <https://doi.org/10.1177/0044118X03257030>
- Ungar, M. (2005). Pathways to resilience among children in child welfare, corrections, mental health and educational settings: Navigation and negotiation. Teoksessa *Child and Youth Care Forum* (Vol. 34, s. 423–444). Kluwer Academic Publishers-Human Sciences Press
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2011a). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer Science & Business Media.
- Ungar, M. (2011b). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M. (toim.). (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York, NY: Springer.
- Ungar, M., Ghazinour, M. & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348–366. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025>
- Ungar, M., Theron, L., Murphy, K. & Jefferies, P. (2021). Researching multisystemic resilience: A sample methodology. *Frontiers in Psychology*, 11, 607994. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607994>
- Valkonen, L. (2006). *Millainen on hyvä äiti tai isä?: viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset*. (Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 286 [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129.
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura. <https://doi.org/10.31885/9789515149817>

- Vehmas, H. (2015). *Arvottomuudesta osallisuuteen: Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen laadusta työllistymiseen tähtäävien palvelumallien kehittämisen pohjana* (Acta Universitatis Tamperensis, 2074) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9860-2>
- Vipunen. (julkaisu-aika tuntematon). Ammattikorkeakoulutus. Haettu 20.4.2024 osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattikorkeakoulutus>
- Weller, M. & Anderson, T. (2013). Digital resilience in higher education. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(1), 53.
- Weller, S. C., Vickers, B., Bernard, H. R., Blackburn, A. M., Borgatti, S., Gravlee, C. C. & Johnson, J. C. (2018). Open-ended interview questions and saturation. *PLOS ONE*, 13(6), e0198606. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198606>
- Wenström, S., Uusiutu, S. & Määttä, K. (2018). “The force that keeps you going”: Enthusiasm in vocational education and training (VET) teachers work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(4), 244–263. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.4.1>
- Wilson, V. (2002). *Feeling the strain: An overview of the literature on teachers' stress*. SCRE.
- Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y. & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children*, 83(4), 412–427. <https://doi.org/10.1177/0014402917690729>
- Wosnitza, M., Helker, K. & Lohbeck, L. (2014). Teaching goals of early career university teachers in Germany. *International Journal of Educational Research*, 65, 90–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.009>
- Wosnitza, M. & Peixoto, F. (2018). *Resilience in education: Emerging trends in recent research*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_19)
- Yliopistolaki 24.7.2009/558.
- Zautra, A. J., Hall, J. S. & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. Teoksessa J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (toim.), *Handbook of adult resilience* (s. 3–29). The Guilford Press.
- Zhang, S. & Luo, Y. (2023). Review on the conceptual framework of teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, 14:1179984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1179984>
- Zolli, A. & Healy, A. M. (2012). *Resilience: Why things bounce back*. Hachette.
- Åkerlind, G. S. (2005a). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and qualitative research paradigm. Teoksessa J. A. Bowden & P. Green (toim.), *Doing developmental phenomenography* (s. 63–73). RMIT University Press.
- Åkerlind, G. S. (2005b). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>
- Åkerlind, G. S. (2011). Separating the ‘teaching’ from the ‘academic’: Possible unintended consequences. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 183–195. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507310>
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 31(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Åkerlind, G. S. (2015). From phenomenography to variation theory: A review of the development of the Variation theory of learning and implications for pedagogical design in higher education. *HERDSA Review of Higher Education*, 2, 5–26.
- Åkerlind, G. S. (2018). What future for phenomenographic research? On continuity and development in the phenomenography and Variation theory research tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 949–958. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324899>

- Åkerlind, G. S. (2022). Critique of the article, 'Theoretical foundations of phenomenography: A critical review'. *Higher Education Research and Development*, 42(6), 1299–1308. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2142535>
- Åkerlind, G.S. (2024a) Why should I be interested in phenomenographic research? Variation in views of phenomenography amongst higher education scholars. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01270-6>
- Åkerlind G. S. (2024b). Common misunderstandings of phenomenographic research in higher education. *Higher Education Research & Development*, 43:(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2218804>
- Åkerlind, G. S. (2024c). Different understandings of the nature of 'structural relationships' in phenomenographic research: Views of educational researchers. *International Journal of social Research Methodology*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13645579.2024.2366830>
- Åkerlind, G. S. (2025). *Phenomenography in the 21st Century: A Methodology for Investigating Human Experience of the World*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0431.12>

# LIITTEET

## Liite 1 Kysely opettajille

Työyhteisö muutoksessa

X ammattikorkeakoulussa on tapahtunut viime aikoina suuria muutoksia. Tämän kyselyn tarkoituksena on tutkia, miten sinä X ammattikorkeakoulun opettajana selviät työn sisältämistä haasteista. Kysely on osa X ammattikorkeakouluun kohdistuvaa väitöskirjatutkimustani. Voit vastata kyselyyn siitä huolimatta, onko työsuhteesi määräaikainen tai toistaiseksi voimassa oleva, kokoaikainen tai sivutoiminen. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista, mutta olen kiinnostunut juuri sinun vastauksistasi. Kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla kysyn työnteon kokemuksistasi ja seuraavalla sivulla muutamia taustatietoja. Vastauksia käsitellään ja sähköinen aineisto säilytetään luottamuksellisesti salasanalla suojattuna. Kyselystä raportoidaan siten, että yksittäisiä vastaajia ei voi tunnistaa. Tunnisteelliseen aineistoon on pääsy vain tutkimuksen tekijällä. Tutkimustarkoitukseen tallennettava aineisto on tunnistetun. Vastausaikaa on 10.2.2020 asti. Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani, yhteystiedot alla.

Lisätietoja:

Raisa Aine

Väitöskirjan tutkimuslupa myönnetty 2.10.2019, päätöksen tekijä x.x

Väitöskirjan ohjaajat: professori Satu Uusiautti ja KT Sanna Hyvärinen, Lapin yliopisto

1. Mikä on suurin sinua koskettava muutos organisaatiossasi?

2. Miten jaksat muutoksen keskellä? Kerro tuore esimerkki!

3. Mitkä tekijät auttavat sinua muutoksesta selviämiseen?

4. Miten stressaantunut olet tällä hetkellä asteikolla 1–10?

1=en ollenkaan stressaantunut,

10=erittäin stressaantunut

5. Kuvaile stressin aiheuttamia tilanteita
6. Miten työnantajasi on vaikuttanut muutosstressin lievittämiseen?
7. Kerro, mitä odotat kollegoilta ja työyhteisöltä muutostilanteessa?
8. Mitä vastaavasti annat omille kollegoillesi ja työyhteisöllesi muutostilanteessa?
9. Mikä työssäsi on parasta tällä hetkellä?
10. Mitä muuta haluaisit sanoa kyselyn teemasta?

#### Taustatiedot

sukupuoli, ikä, koulutusosasto, työtehtävä, kokemus opettajana, kokemus opettajana AMK, muu työkokemus omalla substanssialalla, opettajan pedagoginen pätevyys, opettajan pedagogisten suoritusvuosi, oletko osallistunut viimeisen 3 vuoden aikana täydennyskoulutukseen?

#### Yhteystiedot mahdollista haastattelua varten

Olet vastannut kyselyyn anonymisti. Haluaisin kuitenkin tiedustella halukkuuttasi mahdolliseen haastatteluun, jossa voit kertoa lisää kokemuksistasi. Jos voit tarvittaessa osallistua haastatteluun syksyllä 2020, kirjoita alle nimesi ja yhteystiedot (puhelinnumero tai sähköpostiosoite), joista Sinut parhaiten tavoittaa. Osallistuminen on vapaaehtoista, eikä kyselyyn osallistuminen edellytä haastatteluun osallistumista. Kiitos jo etukäteen!

## Liite 2 Haastattelurunko

1. Mitä sinun mielestäsi resilienssi on?
2. Miten suhtaudut muutokseen työssäsi ja millaisia muutoksia olet kokenut?
3. Koskiko uudelle kampukselle muutto sinua, entä miten muutosneuvottelut ja korona vaikuttivat?
4. Millaisen koet oman työhyvinvointisi/jaksamisen olevan?
5. Miten työskentelet paineen alaisena?
6. Miten kuvailisit (resilienttiä) hyvinvoivaa opettajaa?
7. Mitkä tekijät vaikuttavat opettajan hyvinvointiin (resilienssiin) käsityksesi mukaan?
8. Koetko olevasi stressaantunut, jos koet mitkä tilanteet aiheuttavat stressiä, kerro esimerkkejä.
9. Mitkä AMK:n käytänteet tukevat sinua (sinun resilienssiä) työssäsi?
10. Mitä voisi tehdä enemmän/voisiko?
11. Mitkä tekijät motivoivat sinua työssäsi?
12. Miten sitoutunut koet olevasi työssäsi?
13. Millaiset suhteet sinulla on kollegoihin ja esimiehiin? (miten nyt korona aikana pidät suhteita yllä)

### **Liite 3 Saatesanat, kysely**

Hei opettaja!

X ammattikorkeakoulussa on tapahtunut viime aikoina suuria muutoksia. Tämän kyselyn tarkoituksena on tutkia, miten sinä X ammattikorkeakoulun opettajana selviät työn sisältämistä haasteista. Kysely on osa X ammattikorkeakouluun kohdistuvaa väitöskirjatutkimustani. Voit vastata kyselyyn huolimatta siitä, onko työsuhteesi määräaikainen tai toistaiseksi voimassa oleva, kokoaikainen tai sivutoiminen. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista, mutta olen kiinnostunut juuri sinun vastauksistasi. Kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla kysyn työnteon kokemuksistasi ja seuraavalla sivulla muutamia taustatietoja. Vastaamiseen menee aikaa noin 15 minuuttia. Linkki kyselyyn alla:

<https://link.webpolsurveys.com/S/BBE163E7AC35D0CC>

aurinkoisin terveisin,

Raisa Aine

Tuntiopettaja, KTM, FM, Keat, NTM, AmO

## **Liite 4 Saatesanat, haastattelu**

Hei,

teen väitöskirjatutkimustani Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkimukseni käsittelee korkeakouluopettajan resilienssiä ja työssäjaksamisen haasteita. Osallistuit vuosi sitten keväällä väitöskirjaani liittyvään kyselyyn ”työyhteisö muutoksessa” ja tämän kyselyn yhteydessä ilmaisit alustavan halukkuutesi osallistua haastatteluun.

Nyt lähestyn kysyäkseni, onko haastattelu edelleen mahdollista. Kysyisin käsityksiäsi tutkimukseni teemoista: työssäjaksamisesta, resilienssistä, stressistä, motivaatiosta, sitoutumisesta sekä muutoksen ja koronan vaikutuksista työhösi.

Haastattelussa arvioin menevän noin 30 minuuttia ja toteutan sen Zoomissa. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja haastatteluaineisto käsitellään luottamuksellisesti. Aineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen.

Toivon, että löytäisit aikaa haastattelulle, sillä juuri Sinun kokemuksesi ja ajatuksesi ovat tärkeitä tutkimukseni onnistumisen kannalta.

Mikäli suostut haastatteluun, ehdotan sinulle vastausviestissä mahdollisia aikoja viikolta 11 alkaen.

Odotan yhteydenottoasi,  
aurinkoisia päiviä toivottelee

**Raisa Aine**

Väitöskirjan ohjaajat: professori Satu Uusiautti ja KT Sanna Hyvärinen, Lapin yliopisto.  
Väitöskirjan tutkimuslupa on myönnetty 2.10.2019