

**Y-SUKUPOLVEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ TYÖSTÄ,  
TYÖHYVINVOINNISTA JA TYÖHYVINVOINNIN JOHTAMISESTA**

Tiina Kangas  
Pro gradu -tutkielma  
Lapin yliopisto  
Hallintotiede  
2020

## Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Y-sukupolven opettajien näkemyksiä työstä, työhyvinvoinnista ja työhyvinvoinnin johtamisesta

Tekijä: Tiina Kangas

Koulutusohjelma/oppiaine: Hallintotiede

Työn laji: Pro gradu -työ x\_ Sivulaudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 115

Vuosi: 2020

### Tiivistelmä:

Suomessa opetusalan työelämässä on tapahtumassa sukupolvimurros, jonka seurauksena aikaisempien sukupolvien edustajat ovat korvautumassa Y-sukupolvella. Perusopetuksen opetus- ja kasvatustyötä leimaavat lisäksi jatkuvat rakenteelliset ja kulttuuriset muutokset, perheiden muutokset, yhteiskunnan monikulttuurisuus ja -arvostus, tiedon uudistuminen, keskeneräisyys, epävarmuus ja taloudellisten paineiden keskellä toimiminen. Yhteiskunnalliset muutokset haastavat koulua ja opettajankoulutusta uudistumaan ja kehittymään. Kunnissa tehtävät poliittiset päätökset määrittävät paikallisesti koulujen kehittämisen suunnan.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja analysoida Y-sukupolven opettajien näkemyksiä työstä, työhyvinvoinnista ja työhyvinvoinnin johtamisesta. Tarkoituksena on positiivisen lähestymistavan kautta ymmärtää, millaista työhyvinvointijohtamista ja tukea Y-sukupolven opettajat työssään kaipaavat. Lisäksi halutaan selvittää, miten opettajat saataisiin jatkamaan työssään. Y-sukupolven opettajien työhyvinvointitutkimus on yhteiskunnallisesti ajankohtainen opetusalan työvoiman säilymisen ja työssä jatkamisen näkökulmasta, sillä opettajankoulutuksen hakijamäärät ovat laskeneet ja monet nuoret opettajat kokevat opetustyön kuormittavaksi ja hakeutuvat muille aloille tai muihin työtehtäviin.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu Y-sukupolvesta opettajana ja työhyvinvoinnin ja työhyvinvointijohtamisen määrittelystä. Työhyvinvointia lähestytään positiivisen psykologian ja voimavarakeskeisen ajattelun näkökulmasta. Tutkimuksen empiirisenä tarkoituksena on selvittää Y-sukupolven opettajien näkemyksiä työhyvinvointiin liittyen. Tutkimuksen aineisto kerättiin Y-sukupolven perusopetuksen opettajilta teemahaastatteluilla (N=8). Aineisto analysoitiin abduktiivisesti teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulosten perusteella opetusala näyttäytyy Y-sukupolven opettajille työhyvinvoinnin näkökulmasta työntäytteisenä. Erityisen kuormittavaa on kokemus siitä, että ei voi tehdä työtä niin hyvin kuin toivoisi. Y-sukupolven opettajien työhyvinvointia voidaan parhaiten tukea ja johtaa lisäämällä työn voimavaroja. Osaamista ja valmiuksia tulee vahvistaa opettajien peruskoulutusta kehittämällä, mentoriohjelmat tulee käynnistää opettajien työn tueksi ja mahdollistaa täydennyskoulutus läpi työuran. Koulujen yhteisöllisyyttä ja moniammatillista yhteistyötä tulee kehittää ja lisätä resursseja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Työskentelyolosuhteita tulee parantaa ryhmäkokoja pienentämällä ja lisäämällä koulunkäynninohjaajien määrää. Y-sukupolven opettajien omia voimavaroja tulee vahvistaa yksilöllisin keinoin. Opetusalan vetovoimaa voidaan kohentaa opetustyön arvostusta lisäämällä ja julkisuuskuvaa parantamalla. Y-sukupolven opettajien työssä jatkamista voidaan edistää virkoja vakinaistamalla ja palkkausta kehittämällä.

Avainsanat: Y-sukupolvi, nuoret opettajat, työhyvinvointi ja työhyvinvointijohtaminen

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
1.1 Tutkimuksen lähtökohtia .....	5
1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoite .....	8
1.3 Aikaisempi Y-sukupolven ja opettajien työhyvinvointiin liittyvä tutkimus.....	10
2 PERUSOPETUS JA OPETTAJUUS .....	19
2.1 Kunta perusopetuksen järjestäjänä .....	19
2.2 Opettajuus muutoksessa .....	22
3 Y-SUKUPOLVI .....	30
3.1 Sukupolvisuus, Y-sukupolvi ja työ.....	30
3.2 Y-sukupolvi työelämässä.....	34
4 TYÖHYVINVOINTI JA HYVINVOINNIN JOHTAMINEN .....	39
4.1 Työhyvinvoinnin määritelmä .....	39
4.2 Työhyvinvointi positiivisen psykologian ja voimavarakeskeisen ajattelun näkökulmasta .....	41
4.3 Työn vaatimukset ja voimavarat .....	44
4.4 Työhyvinvoinnin johtamisen keinoja .....	50
4.5 Työssä ja työuralla jatkaminen.....	56
4.6 Yhteenveto teoreettisesta keskustelusta .....	58
5 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	62
5.1 Laadullinen tutkimusote .....	62
5.2 Tutkielman empiirinen aineisto ja hankinta .....	63
5.3 Aineiston analyysi teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä soveltaen.....	66
5.4 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia.....	71
6 TUTKIMUSTULOKSET .....	75
6.1 Y-sukupolven opettajien käsityksiä työelämästä ja johtamisesta.....	75
6.2 Työhyvinvointia määrittäviä tekijöitä .....	80
6.3 Odotuksia työhyvinvoinnin edistämisestä ja johtamisesta organisaatiotasolla .....	83
6.4 Y-sukupolven opettajien työssä jatkamisen edellytykset .....	87
6.5 Työhyvinvointia osaamista ja omia voimavaroja vahvistamalla.....	90
6.5.1 Opettajankoulutus ja osaamisen kehittäminen .....	90
6.5.2 Pehdytys ja mentorointi.....	92
6.5.3 Täydennyskoulutus.....	93
6.5.4 Yksilöllisten voimavarojen vahvistaminen .....	95

7 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	97
7.1 Yhteenveto tuloksista .....	97
7.2 Pohdinta .....	98

LÄHTEET .....	102
---------------	-----

#### LIITTEET

LIITE 1: Haastattelurunko

LIITE 2: Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

#### TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista.....	69
Taulukko 2: Esimerkki aineiston klusteroinnista .....	70
Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.....	70
Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnissa muodostettu yhdistävä luokka .....	71

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Tarkastelen tutkimuksessani nuorten, Y-sukupolven opettajien näkemyksiä omasta työstään ja työhyvinvoinnistaan. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sitä, minkälaista tukea nuoret Y-sukupolven opettajat työssään tarvitsevat ja millä työhyvinvointijohtamisen keinoilla opettajien työtä voitaisiin parhaiten tukea ja saada heidät jatkamaan työssään.

Suomessa tulee lähivuosina ilmenemään nopea väestön ikääntyminen ja siihen liittyvä sukupolvimurros. Tämän päivän työelämän haasteena on saada motivoituneita, terveitä ja osaavia työntekijöitä. Samalla työssäkäyvät hakevat tyydyttävää, terveellistä ja tuottavaa elämää, jossa työ ja muu elämä ovat tasapainossa. Lisäksi suurten ikäluokkien eläköitymisen vuoksi alalle tarvitaan nuoria työntekijöitä. Käytännössä sukupolvimurros näkyy työpaikoilla sotien jälkeisten suurten ikäluokkien korvautumisena Y-sukupolven edustajilla. Y-sukupolvi edustaa neljänneestä maailman väkiluvusta ja vuonna 2020 noin 45% työvoimasta. Vuonna 2030 Y-sukupolven osuus työvoimasta on jo 50%. Y-sukupolvi on historian suurin ja monimuotoisin sukupolvi etniseltä, maantieteelliseltä ja kielelliseltä alkuperältään sekä taidoiltaan ja elämätyyliltään. Y-sukupolvi on kasvanut erilaisessa kulttuurissa aikaisempiin sukupolviin nähden ja haluaa työltä mahdollisuuksia ja uutta ajattelua kyseenalaistaen työn merkityksellisyyden ja vanhat toimintatavat. Heidän tulemisensa työelämään haastaa organisaatiot uudistumaan. Y-sukupolven lisääntymisen myötä organisaatioissa tarvitaan uudenlainen psykologinen sopimus, joka perustuu työn sisällön ja kehittymismahdollisuuksien yhdistämiseen omaan arvomaailmaan, elämäntilanteeseen ja -tyyliin. (Alasoini 2014; Alasoini, Järvensivu & Mäkitalo 2012, 10; Kultalahti 2015,1; Tulgan 2009, 8.; Hussi 2011, 107; Juuti 2011, 52; Pursio 2011, 53-54; Pyöriä 2012, 19.)

Edeltäviin sukupolviin verrattuna Y-sukupolvea pidetään erilaisena johdettavana, sillä he omaavat erilaiset käsitykset, asenteet, odotukset ja taidot työhön ja työelämään liittyen. Tämä vaikuttaa myös siihen millaista johtamista arvostetaan. Y-sukupolven lisääntyvä merkitys työelämässä on ajankohtainen henkilöstöjohtamisen haaste, sillä Y-sukupolvi haastaa johtamisen ja henkilöstöjohtamisen käytänteet tarjoamaan ajallisesti joustavia, yksilöllisiä

kehittymismahdollisuuksia ja valmentavaa johtamista. Johtamisajattelun ytimessä on vaikutusmahdollisuuksien lisääminen. Nuorten työntekijöiden sitoutumista työpaikkaan voidaan edistää vuorovaikutteisen johtamisen ja työn organisoinnin kautta. Yksilöllinen työn organisointi voi auttaa työn vaatimusten ja voimavarojen tasapainottamisessa. Olennaista on, että johtamistavat tukevat työntekijöiden edellytyksiä tehdä työnsä hyvin. (Toivanen & Bergbom 2013, 85; Ropponen, Käsälä, Rantanen & Toppinen-Tanner 2016, 80; Heikkilä-Tammi, Nuutinen, Bordi & Manka 2015, 145; Kultalahti & Viitala 2014, 569; Alasoimi 2006, 11; Kultalahti & Viitala 2015, 101; Hussi 2011, 110.)

Suomessa opettajankoulutuksen suosio on ollut melko vakaata, vaikka viimeisten muutaman vuoden aikana hakijamäärät opettajankoulutukseen ovat olleet laskussa yliopistojen yhteisvalinnoissa. Keväällä 2020 hakijamäärät kääntyivät taas vahvaan nousuun kaikissa yliopistoissa. Kansainvälisesti opettajan ammatti ei kuitenkaan enää houkuttele. Yhdysvalloissa opettajatilanne on pahoin kriisiytynyt ja vaihtuvuus suurta tarkoittaen kansantaloudellisesti merkittäviä kustannuksia ja oppilaille oppimisedellytysten ja oppimisympäristöjen heikkenemistä. Monet jättävät opettajan tehtävän jo ensimmäisten kolmen vuoden aikana. EU-maissa opettajakadon syinä on pidetty opettajien työolojen, palkkauksen ja opettajuuden imagon heikkenemistä. Joissakin maissa kelpoisten opettajien vähyys koskettaa koko koulutusjärjestelmää, toisissa maissa puute rajoittuu tietyille aloille tai alueille. EU:ssa ja OECD:ssa opettajien ammatillisuuden kehittäminen nähdään tekijänä, joka voi parantaa opettajan työn houkuttelevuutta. (Karjalainen & Lamberg 2017, 209; Shakrani 2008, 1-2; Niemi & Siljander 2013, 7; Vipunen opetushallinnon tilastopalvelu.)

Opetustyö koetaan henkisesti kuormittavana ja sieltä hakeudutaan muille aloille. Tästä syystä opettajien työhyvinvoinnin johtamiseen on kiinnitettävä enemmän huomioita ja löydettävä keinoja tukea heitä jatkamaan työssään. Opetusalan työolobarometrin 2017 mukaan työn kuormitustekijöitä koetaan olevan liikaa eikä yhteistyö enää toimi samalla tavalla kuin aiemmin. Työaika koetaan riittämättömäksi tehtävien tekemiseen ja työn suunnitteluun. Työkyvyn koetaan heikentyneen ja töiden epätasainen jakautuminen kuormittaa ja heikentää työkykyä. Lisääntyneiden työtehtävien lisäksi suuret oppilasryhmät ja oppilaiden lisääntyneiden ongelmien käsittely koetaan kuormittavana. Kuormitusta aiheuttavat myös oppilaiden kurinpito-ongelmat, heikot työolosuhteet ja emotionaalisen tuen puute. Pedagoginen

asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen (2014) tulosten mukaan opettajan työ koetaan raskaaksi ja kuormittavaksi ja oppilaiden vanhempien kohtaaminen aiempaa haastavampana. Muita syitä ovat oppilaiden aiheuttamat ongelmat ja häiriöt sekä ongelmat työyhteisössä. Työn uusien vaatimusten ja työmäärän koetaan olevan ristiriidassa palkkauksen ja työn arvostuksen kanssa, mikä johtaa haluun kokeilla muuta ammattia, jossa on vähemmän stressaavia tekijöitä. Työhön kyllästyään, siinä ei enää viihdytä ja koetaan, ettei ole enää annettavaa opettajana. Opetusalalta muualle siirtymiseen saattaa vaikuttaa myös työyhteisön kielteinen ilmapiiri ja koulutuksenjärjestäjän tuen puute, vakituisen työn puuttuminen tai vaikeus löytää omaa alaa. Ammatin vaihtamisen taustalla saattaa olla myös työsuhteen päättymisen tai sen määräaikaaisuus. Kuormitusnäkökulmasta johtuen kuva opettajien työhyvinvoinnista näyttäytyy kielteisenä, jota julkinen keskustelu ja tiedotusvälineet ovat lisänneet. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018,1, 11; Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 16; Shakrani 2008, 2; Hakanen 2006, 29.)

Chambers Mack, Johnson, Jones-Ricon, Tsatenawa ja Howard (2019, 3-6) ja Shakrani (2008, 2) näkevät opetusalan korkean vaihtuvuuden alana, johon vaikuttavat demografiset, ammatilliset ja terveydelliset seikat. Näitä ovat esimerkiksi ikään, työkokemukseen, opettajuuteen, työskentelyolosuhteisiin tai koettuun psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät tekijät. Suomessa opetusalan sisällä opettajien luonnollisena ammatillisena kehittymisenä ja uralla etenemisenä pidetään siirtymistä erityisopettajan, oppilaanohjaajan tai rehtorin tehtäviin. Alan sisällä siirrytään myös kiinnostaviin projektitehtäviin tai erilaisiin kehittämis- tai asiantuntijatehtäviin. Monet opettajat hakeutuvat erityistaitojensa mukaisiin taide- tai kulttuuriammatteihin. Tehtävien vaihtaminen saattaa tarkoittaa myös siirtymistä tutkimustyöhön tai opettajankouluttajaksi. Opetustehtävistä voidaan siirtyä myös hallinnollisiin tehtäviin, kuten sivistysjohtajan, opetuspäällikön tai suunnittelijan tehtäviin. Opettajia siirtyy jonkin verran myös erilaisiin opetusalan järjestötehtäviin ja koulutus- ja valmennustehtäviin. Ammattialojen välinen liikkuminen sen sijaan tarkoittaa siirtymistä kokonaan pois opetusosalta toisenlaiseen ammattiin, jos opettajat vaihtavat alaa yrittäjiksi, konsulteiksi, toimittajiksi tai myynti- ja toimistotöihin. (Jokinen ym. 2014, 13-16.)

Yhteiskunnallisesti tutkimuksessa on kyse merkittävästä aiheesta, sillä monet nuoret opettajat hakeutuvat muille aloille ja haasteeksi nouseekin mistä saadaan opettajat tulevaisuuden

kouluihin. Y-sukupolven merkitys tulee lisääntymään entisestään työelämässä muiden sukupolvien vähentyessä työmarkkinoilla. (Kultalahti & Viitala 2015, 569). Aihe kiinnostaa minua henkilökohtaisesti opettajataustaisena ja esimiestyötä rehtorina ja sivistystoimenjohtajana tehneenä tunnen toimintaympäristön haasteet. Olen kiinnostunut ihmisten johtamisesta ja työhyvinvoinnin tukemisesta ja motivoitunut kehittämään omaa työhyvinvointijohtamisen osaamistani.

## **1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoite**

Tämä työhyvinvointia tarkasteleva tutkimus on luonteeltaan hallintotieteellinen tutkimus, jonka tutkimuskohteena on julkisen hallinnon sivistystoimen henkilöstön työhyvinvoinnin johtaminen. Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä on: Miten Y-sukupolven opettajia voidaan tukea työssään työhyvinvointijohtamisen keinoin? tarkoituksena on lisätä ymmärrystä Y-sukupolven nuorista opettajista ja heidän työhyvinvoinnistaan suomalaisessa työelämässä. Y-sukupolvi aiheena on kotimaassa vähän tutkittu. Y-sukupolvesta käytävä keskustelu on tarpeellista johtamisen määrittelyn kannalta, sillä Y-sukupolvea pidetään erilaisena johdettavana kuin aiemmat sukupolvet.

Y-sukupolven opettajien työhyvinvointitutkimus on yhteiskunnallisesti ajankohtainen opetusalan vetovoiman, työvoiman säilymisen ja työssä jatkamisen näkökulmasta. Tästä syystä onkin selvitettävä millä työhyvinvoinnin johtamiskeinoilla opettajia voidaan tukea ja saada heidät pysymään työssään. Opettajien työhyvinvointiin tulee kiinnittää erityistä huomiota siksi, että ongelmat hyvinvoinnin suhteen heijastuvat oppilaiden hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen sekä opetuksen laatuun. (Onnismaa 2010, 55; Brown 2018, 2.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa Y-sukupolven nuorten opettajien työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä positiivisen psykologian ja voimavaralähtöisen ajattelun näkökulmasta. Tutkimuksen keskiössä on työhyvinvoinnin yksilöllinen tulkinta työn vaatimuksista ja työn voimavaroista ja niihin liittyvistä energia- ja motivaatiopoluista. Keskeisenä kiinnostuksen kohteena on työhyvinvoinnin edistäminen osaamisen johtamisen ja kehittämisen kautta. Tutkimuksen käytännön tavoitteena on tuottaa tietoa opettajakoulutuksen kehittämiseen sekä tuottaa poliittisten päättäjien ja rehtorien ja sivistystoimenjohtajien käyttöön tietoa ja



toimintamalleja hyvinvointia tukevasta Y-sukupolven opettajien työhyvinvointijohtamisesta ja työssä jatkamisesta kouluympäristössä.

Tällä tutkimuksella pyritään vastaamaan pääkysymykseen; Miten Y-sukupolven opettajia voidaan tukea työssään työhyvinvointijohtamisen keinoin? Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaista tukea ja apua he toivovat organisaatiossa saavansa ja millä hyvinvointijohtamisen keinoilla heitä voitaisiin parhaiten tukea. Lisäksi halutaan selvittää, miten opetusalan vetovoimaisuutta saataisiin lisättyä ja opettajat saataisiin jatkamaan työssään. Tutkimustehtävään kiinnittyvät empiiriset tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten Y-sukupolven opettajat määrittävät työhyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä?
- 2) Millä keinoin Y-sukupolven opettajien työhyvinvointia ja työssä jatkamista voitaisiin tukea?

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan työhyvinvointia ja työhyvinvoinnin johtamista perusopetuksen kontekstissa opettajien sanoittamana. Tutkimuskohteena tässä tutkimuksessa ovat Y-sukupolven nuoret perusopetuksen opettajat. Käytän tässä tutkimuksessa suomalaisessa kirjallisuudessa yleisesti käytettyä ja Smolan ja Suttonin (2002) määrittelemää neutraalia käsitettä Y-sukupolvi ja syntymävuosina noin 1980-1990 syntyneitä. Nämä rajaukset ovat määritelleet aineiston keruuta. Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty tarinoiden ja teemahaastattelujen avulla ja aineisto on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Alle 30-vuotiaiden keskuudessa näyttäisi eniten esiintyvän kiinnostusta siirtyä muihin tehtäviin ja siksi onkin tärkeää selvittää, kuinka nuoria opettajia voidaan työpaikoilla ja heidän työssään tukea. Olennaista on tunnistaa niitä henkilöstöjohtamisen keinoja, joiden avulla Y-sukupolven opettajia voidaan tukea työelämään integroitumisessa ja työhyvinvoinnin edistämisessä. (Nuutinen, Heikkilä-Tammi, Manka & Bordi 2013, 47; Heikkilä-Tammi ym. 2015, 144, 147.).

Tutkimuksen teoriolla tarkoitetaan tutkimuksen viitekehystä, joka muodostuu käsitteistä ja niiden välisistä merkityssuhteista. Tutkijan tulee tutkimuksessaan osoittaa yhteys olemassa

oleviin teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Näkökulmat aiheeseen kuvaavat teoreettisia lähtökohtia ja ohjaavat omaa kysymyksenasettelua. (Eskola & Suoranta 1998, 242; Tuomi & Sarajärvi 2018, 18, 133; Järvensivu & Syrjä 2014, 55-56.) Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu Y-sukupolvesta opettajana ja työhyvinvoinnin ja työhyvinvointijohtamisen määrittelystä. Työhyvinvointia lähestytään positiivisen psykologian ja voimavarakeskeisen ajattelun näkökulmasta. Kirjallisuuteen perustuvat, työtä ohjaavat keskeiset teoreettiset käsitteet ovat Y-sukupolven nuoret opettajat, työhyvinvointi ja työhyvinvoinnin johtaminen.

Tutkimus rakentuu siten, että johdantoluvun jälkeen luvuissa kaksi, kolme ja neljä käsittelevät tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja keskeisiä käsitteitä, joita ovat perusopetus ja opettajuus, Y-sukupolvi, työhyvinvointi ja työhyvinvointijohtaminen. Viidennessä luvussa kerron empiirisen tutkimukseni lähtökohdista ja kuvaan sen toteuttamisen vaiheittain sekä pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä. Kuudennessa luvussa tarkastelen tutkimustuloksia ja esittelen sisällönanalyysiä. Tutkimus päättyy luvussa seitsemän johtopäätöksiin ja pohdintaan keskeistä tuloksista ja jatkotutkimuksesta.

### **1.3 Aikaisempi Y-sukupolven ja opettajien työhyvinvointiin liittyvä tutkimus**

Sukupolvi kiinnittyi suomalaiseen sosiologiseen tutkimukseen vasta 1970-1980-lukujen vaiheessa Erik Allardtin (1981) artikkelin ja Jeja-Pekka Roosin (1981; 1987) elämäntavan ja elämäkertojen tutkimusten myötä. Sosiologia-lehden sukupolvia koskevassa teemanumerossa julkaistun Allardtin ”Sukupolvista suomalaisen yhteiskunnan kuvauksessa” -artikkelin (1981, 266) mukaan sukupolven käsitettä on käytetty yleensä kuvaamaan suuria yhteiskunnallisia muutostapahtumia Suomessa, kuten sotien vaikutuksia. Roos kuvaili tunnetuksi tullutta sukupolvijaotteluaan samaisen teemanumeron artikkelissaan ”Elämäntapojen tyypeistä elämäkertojen valossa” (1981, 299). Roosin (1987, 53-56) sukupolvijaottelu elämäkerta-aineiston perusteella erotteli elämäkokemuksiltaan erilaiset sukupolvet: sotien ja puutteen sukupolvi, sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolvi, suuren murroksen sukupolvi ja lähiöiden sukupolvi. J.P Roosin panos suomalaiseen sukupolvitutkimukseen on ollut merkittävä 1980-luvulta lähtien.

Viimeaikaista sukupolvitutkimusta ovat tehneet Semi Purhonen (2007), Pasi Pyöriä (2013; 2016; 2017) tutkimusryhmineen sekä Anu Järvensivu (2012; 2014) tutkimusryhmineen. Kotimaisessa sosiologisessa tutkimuksessa on usein painottunut *yhteiskunnallisten sukupolvien näkökulma*. Tekemäni kartoitus osoitti, että kotimaista Y-sukupolven tutkimusta on tehty erittäin vähän. Susanna Kultalahden (2015) palkittu väitöstutkimus ja Pasi Pyöriän tutkimusryhmineen tekemät tutkimukset ovat ainoita. Y-sukupolven opettajia ei ole Suomessa tutkittu vielä lainkaan. Suurin osa Y-sukupolven tutkimuksesta on tehty Yhdysvalloissa, jossa myös Y-sukupolven opettajista tehtyjä väitöstutkimuksia löytyy viime vuosilta. Valitsin mukaan tutkimuksia, joiden keskeisimmät tutkimusnäkökulmat liittyvät Y-sukupolven kannalta olennaisiin tekijöihin, kuten henkilöstöjohtamiseen, mentorointiin ja työhön sitoutumiseen.

Susanna Kultalahti (2015) on tutkinut liiketaloustieteen väitöskirjassaan Y-sukupolvilaisten käsityksiä työelämän mielekkyydestä. Tutkimusmenetelmä oli narratiivinen ja väitöstutkimuksessa hyödynnettiin Y-sukupolvilaisten sosiaalisen median kautta eläytymismenetelmän avulla hankittuja tarinoita (N=1004), joiden avulla pyrittiin lisäämään ymmärrystä Y-sukupolvesta työelämässä. Tutkimuksessa hyödynnettiin lisäksi useita eri näkökulmia, jotka liittyivät mielekkään työn kuvaamiseen ja käsitteellistämiseen tuottaen uutta tietoa myös työelämäntutkimukseen. Tutkimus tuotti tietoa Y-sukupolvesta henkilöstöjohtamisen ammattilaisille ja esimiehille. Kultalahti (2015) tarkastelee Y-sukupolven suhdetta työhön työtyytyväisyyden, motivaation, palkitsevuuden, psykologisen sopimuksen ja työhön sitoutumisen näkökulmista. Tutkimuksessa hyödynnettiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä; lumipallo metodia Facebookin kanssa sekä sisällönanalyysiä ja diskurssianalyysiä syvällisen ymmärryksen tavoittamiseksi Y-sukupolvesta työelämässä. Tulosten mukaan Y-sukupolvi arvostaa kasvun ja kehittymisen mahdollisuuksia. Esimiehen rooli ja valmentava johtamisote nähdään tärkeänä Y-sukupolven ammatillisen kehittymisen ja urapolkujen näkökulmasta.

Pasi Pyöriä (2016; 2017) tutkimusryhmineen on tutkinut sosiologisen sukupolvitutkimuksen traditioon nojaten Y-sukupolven työorientaatioita yksilöllisten arvojen ja asenteiden näkökulmasta ja verrannut niitä aiempien sukupolvien näkemyksiin jaetun kokemusmaailman kautta. Keskeiset tutkimuksiin liittyvät teemat olivat, miten nuorten työmarkkinoille tulevien ansiotyön, koti- ja perhe-elämän sekä vapaa-ajan arvostus on muuttunut viimeisen kolmen

vuosikymmenen aikana. Toiseksi haluttiin selvittää työhön sitoutumista ja valmiutta vaihtaa alaa. Tutkimusaineistoissa vuoden 2013 nuoret kuuluvat Y-sukupolveen (1984–1998 syntyneet), vuoden 1997 aineiston nuoret X-sukupolveen (1968–1982 syntyneet) ja vuoden 1984 nuoret rakennemuutoksen sukupolveen, joka syntyi vuosina 1955–1969. Tutkimukset olivat luonteeltaan poikkileikkaavia, joissa tarkasteltiin eri sukupolviin kuuluvien asenteita saman ikäisinä heidän ollessaan työuransa alkuvaiheessa. Analyysimenetelminä käytettiin ristiintaulukointia ja logistista regressioanalyysiä. Tulosten mukaan työn arvostus on säilynyt korkeana ja nuoret viihtyvät työssään. Y-sukupolvi ei ole vähemmän työorientoitunut sukupolvi.

Mohammad Faraz Naim ja Usha Lenka (2018) tekivät Intiassa laadullista tutkimusta Y-sukupolven työntekijöiden työhön sitoutumisen, kompetenssien kehittämisen ja työvoiman säilymisen näkökulmasta. Käsiteellisenä viitekehyksenä oli sosiaalisen vaihdannan teoria ja sosiaalinen konstruktivistinen lähestymistapa. Tutkimus oli ensimmäisiä holistisen viitekehyksen nojalla toteutettuja Y-sukupolvitutkimuksia ja tarjoaa uuden näkökulman mentorointiin, strategiseen johtajuuteen, sosiaaliseen median ja tietämyksen jakamiseen keskeisinä kompetenssin kehittämisen elementteinä Y-sukupolven sitouttamisessa. Metodina käytettiin kirjallisuuskatsausta. Tulokset osoittavat, että mentorointi, strateginen johtajuus, sosiaalinen media ja tietämyksen jakaminen ovat potentiaalisia tekijöitä vauhdittamaan kompetenssien kehittymistä. Y-sukupolven työntekijöille kompetenssien kehittämisen mahdollisuus on kriittinen organisaatioon sitoutumisen mittari.

Deana Lyn Laytonin (2015) laadullinen väitöstutkimus tarkasteli Yhdysvalloissa millenniaaliopettajien näkemyksiä uravalinnan ja uralla jatkamisen suhteen fenomenologisen lähestymistavan kautta. Metodina käytettiin grounded teoriaa. Kohderyhmä koostui kuudesta, alle 33-vuotiaasta, alle 5 vuotta opettajana toimineesta millenniaaliopettajasta ja kuudesta rehtorista. Puolistrukturoitujen haastattelujen avulla haluttiin selvittää jaettuja kokemuksia ja ajattelutapoja opettajan persoonasta, uraan sitoutumisesta ja esimessuhteista. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä johdon ymmärrystä millenniaaliopettajien tehokkaaseen motivointiin ja uralla jatkamiseen. Laytonin tutkimus osoittaa, että kouluissa käytetään edelleen perinteisiä rekrytointikäytäntöjä, jotka eivät huomioi millenniaaliopettajien arvostamia ja heitä motivoivia kehittymisen mahdollisuuksia ja oppimisympäristöjä, joissa sekä opettajat ja oppilaat voisivat

kukoistaa.

Michael C. Brown (2018) tarkasteli laadullisessa väitöstutkimuksessaan millenniaaliopettajien kokemuksia induktio-ohjelmasta Yhdysvalloissa. Olennaista oli selvittää uusien opettajien tarpeita induktio-ohjelman suhteen. Kyseessä oli takautuva tapaustutkimus, jossa teoreettinen viitekehys rakentui Strauss-Howe sukupolviteoriaan. Tutkimusmenetelmä käytettiin haastatteluja 13 opettajan ja kuuden rehtorin otannassa. Keskeiset käsitteet tässä tutkimuksessa olivat: palaute, työn ja muun elämän tasapaino ja sitoutuminen, opettajan autonomia, teknologia ja vuorovaikutus. Tulokset osoittavat, että millenniaaliopettajat janoavat jatkuvaa palautetta ja hyväksyntää aiempia sukupolvia enemmän. He myös haluavat työskennellä itsenäisesti. Laadukas induktio-ohjelma mahdollistaa menestyksellisen opettajauran luomisen alusta lähtien.

Työhyvinvointitutkimuksen tavoitteena on Sosiaali- ja terveysministeriön (2005, 18) määritelmän mukaisesti tunnistaa, arvioida ja poistaa työympäristössä esiintyvät epäkohdat ja vaaratekijät sekä edistää hyvien työolojen syntymistä ja parantaa yksilöiden työssä selviytymismahdollisuuksia ja työn hallintaa. Työhyvinvointia on eri aikakausina lähestytty erilaisista painopisteistä johtuen ajan muutoksista. Aluksi tutkimusten kohteena olivat yksilöt, mutta myöhemmin tarkastelu siirtyi ryhmiin, organisaatioihin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin. Työhyvinvointitutkimuksissa puhuttiin jo 1920-luvulla työviihtyvyydestä. 1940-luvulla viihtyvyysskyselyiden sijaan alettiin tehdä asennekyselyitä. 1960-luvulla alettiin yleisesti puhua työtyytyväisyydestä ja sen kytkeytymisestä työn sisältöön ja työpaikan ilmastoon. 1970-luvulla käytettiin käsitteä työpaikan ilmasto, joka 1980-luvulla vaihtui ilmapiirikartoituksiin ja työkyvyn tarkasteluun. Työhyvinvoinnin käsite kehittyi myöhemmin kokonaisvaltaisesta työkyvyn käsitteestä. Työhyvinvoinnin tutkimuksessa on painottunut ns. kielteinen, patogeeninen näkökulma, jossa pahoinvoinnin tarkastelu on ollut keskeisessä roolissa hyvinvoinnin sijaan. Työpahoinvoinnin näkökulmasta stressi- ja uupumisoireiden puuttuminen on tulkittu työhyvinvoinniksi. (Manka & Manka 2016, 64, 68; Mäkikangas & Hakanen 2017, 103; Juuti 2010, 46-47; Laine 2015, 34.)

Positiivisen psykologian käänteen myötä 2000-luvun alussa työhyvinvoinnin tarkastelun näkökulma on laajentunut työn kuormitustekijöistä voimavaratekijöihin ja stressi- ja ongelmalähtöisen lähestymistavan sijaan työtä tarkastellaan osana yksilön kokonaisvaltaista

hyvinvointia. Kyse ei ole kuitenkaan täysin uudesta ideasta. Huomioita on alettu kiinnittämään työelämän myönteisiin tekijöihin ja niiden merkitykseen työhyvinvoinnille ja yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskuntien kukoistukselle. Positiivisessa psykologiassa kiinnostuksen kohteena ovat tavalliset ihmiset ja käytännön keinot, joilla heidän hyvinvointiaan voidaan edistää ja tehdä heidän elämästään elämisen arvoista. Positiivisessa psykologiassa huomio kiinnittyy inhimillisiin olosuhteisiin ja siihen, mikä ihmisessä ja organisaatiossa on toimivaa, vahvaa ja mahdollista. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5, 13; Hakanen 2011, 11; Laine, Lindberg & Silvennoinen 2016, 290.)

Samalla työhyvinvointi on kytkeytynyt enemmän hyvinvointitutkimukseen perinteisen stressiteoreettisen näkökulman sijaan. Suomalaisen työhyvinvointitutkimuksen pääteemoja 2010–2013 olivat työ eri aloilla, työstressi, työn ja muun elämän suhde, varhainen eläköityminen ja työn epävarmuus. Tänä päivänä työhyvinvointia lähestytään usein työn kehittämisen kautta, yksilökeskeisesti ja positiivisen ja voimavarakeskeisen teoreettisen viitekehyksen kautta. Kokonaisvaltaisen kuvan rakentumisen kannalta olennaista on tarkastella sekä kielteistä että myönteistä hyvinvointia. Onkin alettu puhumaan uudentyyppisestä, kokonaisvaltaisesta, subjektiivisesta hyvinvoinnin tutkimuksesta ja kokonaisvaltaisesta ja systeemisestä hyvinvointikäsitelmästä, jossa tarkastellaan työn, työntekijöiden, fyysisen ja psykososiaalisen työympäristön ja organisaation ulkopuolisten tekijöiden yhteisvaikutusta suhteessa työssä koettuun hyvinvointiin. Keskeisiä tutkimuskohteita tänä päivänä ovat työn imu, työn voimavarat, työtyytyväisyys ja työhön sitoutuminen. (Seppänen & Hakanen 2017, 149; Mäkinieniemi, Bordi, Heikkilä-Tammi, Seppänen & Laine 2014, 11; Mäkikangas & Hakanen 2017, 103; Laine 2015, 30, 34, 41; Laine ym. 2016, 287; Manka & Manka 2016, 68-69.) Kotimaista työhyvinvointitutkimusta ovat viime vuosina tehneet esimerkiksi Jari Hakanen työryhmineen (2006, 2011, 2017), Pertti Laine (2013; 2015; 2016) ja Jaana-Piia Mäkikangas (2014; 2017) työryhmineen.

Jaime Chambers Mack, Angela Johnson, Amanda Jones-Rincon, Victoria Tsatenawa ja Krista Howard (2019) selvittivät tutkimuksessaan yhteyksiä ammatillisen terveyden ja opettajien opetustyönsä jättämisen aikomusten suhteen valtion kouluissa Teksasissa Yhdysvalloissa. Muuttujina tarkasteltiin demografisia, ammatillisia ja terveydellisiä tekijöitä. Tutkimusmenetelmänä käytettiin sähköistä ammatillista terveystarkastusta, johon osallistui 2588

opettajaa. Tulokset analysoitiin varianssianalyysillä. Tulosten mukaan nuoret ja vähäisen työkokemuksen omaavat opettajat jättivät työnsä muita useammin. Opettajien alhainen kiinnittyminen työhön ja sitoutuminen organisaatioon, tuen ja ohjauksen puute, huono ilmapiiri ja muut koulun ongelmat sekä koetut mielenterveyden ongelmat indikoivat todennäköisyyttä profession jättämisestä. Opettajien hyvinvointia voidaan edistää kehittämällä työskentelyolosuhteita luokkakokoja pienentämällä, lisäämällä inklusiivista tukea ja opettajien ratkaisuvalltaa opetustaan koskevissa asioissa. Edelleen työhyvinvoinnin kannalta olennaista on tukea työn ja muun elämän tasapainoa ja tarjota organisatorista tukea.

Theresa Dicke, Ferdinand Stebner, Christina Linninger, Mareike Kunter ja Detlav Leitner (2018) tekivät kansainvälistä pitkittäistutkimusta opettajien työhyvinvoinnista aloittelevien opettajien kohdalla saksalaiseen opettajankoulutukseen kuuluvassa induktiovaiheessa ennen pätevyuden saavuttamista. Tarkastelu sijoittui alkuun, loppuun kahden vuoden jälkeen ja vielä vuotta myöhemmin. Otos oli laaja ja edustava  $N=1700$ . Määrällisen tutkimuksen viitekehystenä käytettiin työn vaatimus-voimavaramallia (JD-R). Tulokset analysoitiin aikasarja-analyysillä. Keskeiset muuttujat tässä tutkimuksessa olivat työn vaatimukset luokan häiriötekijöihin liittyen ja yksilölliset työn voimavarat luokan hallintaan liittyen. Olennaista oli induktiovaiheen aikana tapahtuvan ammatillisen kasvun tarkastelu. Tulokset osoittavat merkittäviä suoria vaikutuksia työn voimavarojen (kyvykkyyksien) ja työn imun välillä, työn vaatimusten (häiriöt luokassa) ja henkisen uupumuksen välillä.

Einar ja Sidsel Skaalvik (2018) tutkivat norjalaisten perusopetuksen 1-10 luokkien opettajien ( $N=760$ ) motivaatiota ja hyvinvointia työn vaatimusten ja voimavarojen viitekehyksestä kouluympäristössä. Määrällisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opetustyössä koetut työn vaatimukset ja voimavarat ennakoivat opettajien hyvinvointia, työn imua ja profession jättämistä. Toisena tarkoituksena oli testata yhteyttä työn vaatimusten ja työn voimavarojen ja työn imun ja työn jättämisen välillä opettajien työhyvinvoinnissa. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselyn avulla. Tulokset analysoitiin faktorianalyysillä ja SEM-analyysillä. Tulosten perusteella työhyvinvointi ennakoi korkeaa työn imua ja alhainen motivaatio profession jättämistä. Aikapaineet näkyivät vahvimpina opettajien työhyvinvointia ennakoivina tekijöinä.

Ismo Ahon (2011) Mikä tekee opettajasta selviytyjän? laadullisessa väitöskirjassa tarkasteltiin opettajan selviytymistä, miten opettajat itse ja yhdessä ympäristön kanssa toimien selviytyvät työssään ja elämässään. Minkälaiset opettajat kokevat työnsä mielekkäänä ja merkityksellisenä ja saavat iloa vuodesta toiseen opettajan työstä ja mitkä ovat kyseisten opettajien selviytymisstrategiat. Ahon (2011) tutkimus on otteeltaan narratiivinen (N=10), elämäkerrallinen grounded theory -tutkimus. Empiirinen aineisto kerättiin vapaamuotoisten kirjoitelmien, elämäkertahaastattelujen, kirjallisten kysymysten ja haastattelujen sekä tarkentavien keskustelujen ja viestien kautta. Ahon mukaan opettajan selviytymiseen liittyy halu itsensä kehittämisen, persoonalliset selviytymistä edistävät ominaisuudet, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonallisuus, holistinen elämäkatsomus ja ulkopuolinen tuki. Työyhteisö on opettajan selviytymisen kannalta merkityksellinen. Työyhteisö voi olla selviytymistä tukeva, mutta myös selviytymisriskiä aiheuttava tekijä. Jos opettaja ei saa työyhteisöltään tukea, nousee ulkopuolinen tuki tärkeäksi selviytymistä tukevaksi tekijäksi. Sopivien kehittämisen välineiden avulla opettajat voivat muodostaa yhteisen käsityksen toiminnan kehitystarpeista ja edistää työhyvinvointiaan rakentamalla yhdessä toimintansa tulevaisuutta. Koulujen työhyvinvoinnin kehittämistoimenpiteiden tavoitteet kohdistuivat erityisesti työyhteisö osa-alueeseen, mutta myös kaikkiin muihin työhyvinvoinnin osa-alueisiin, kuten työntekijään ja työhön, työoloihin ja ammatilliseen osaamiseen.

Sari Laineen (2018) väitöskirjan päätarkoituksena oli kuvata Suomen ja Viron koulujen henkilöstön osallistavan toimintatutkimuksen työyhteisöinterventiota ja arvioida sen aikaansaamia muutoksia työyhteisöllisiin vuorovaikutustekijöihin ja työhyvinvointiin. Lisäksi tutkimuksessa jatko testattiin ja kehitettiin alkuperäistä vuoden 2005 Occupational Well-being of School Staff -mallia. Tutkimus tuotti käytännön tietoa ja kehitti teoreettista perustaa osallistavasta työhyvinvoinnin edistämisestä peruskouluissa ja lukioissa, mikä johtaa hyvinvoinnin ja terveyden muutokseen. Tutkimuksessa sovellettiin monimenetelmällisiä lähestymistapoja ja analyysimenetelmiä. Lähestymistapa työhyvinvointiin on positiivinen ja terveyttä edistäviä yhteisöllisiä voimavaroja koulussa korostava. Laineen väitöstutkimuksen mukaan kouluyhteisöt voivat kehittää työyhteisönsä työhyvinvointia omista lähtökohdistaan interventioden avulla. Etenkin työyhteisön kehittämiseen kannattaa investoida, koska työyhteisö on tärkeä tekijä työhyvinvointia selitettäessä. Johtajien aktiivisuutta ja sitoutumista



kehittämistyöhön tarvitaan, koska he esimerkiksi mahdollistavat tarvittavat taloudelliset ja ajalliset resurssit.

TALIS 2018 (*Teaching and Learning International Survey*) on OECD:n toimesta toteutettu kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimus, jossa oli mukana 48 maata. Suomesta tutkimukseen osallistui perusopetuksen 7-9 luokilta yli 2800 opettajaa ja 150 rehtoria. Raportissa tarkastellaan koulujen toimintaympäristöä ja opettajien työoloja ja tapoja, ammatillisen osaamisen kehittymisen tarpeita suhteessa täydennyskoulutuksen tarjontaan sekä rehtorien roolia koulun johtajana ja kehittäjänä. Tulokset pohjautuvat opettajien ja rehtoreiden subjektiivisiin näkemyksiin, mielipiteisiin ja uskomuksiin omasta työstään ja auttavat arvioimaan koulutuspolitiikan onnistumista käytännössä. (Taajamo & Puhakka 2019, 5, 18.)

Aikaisempi tutkimus osoittaa, että sukupolvea lähestytään tavallisimmin sosiologisesta, yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Sukupolvisuus liittyy myös moninaisuuden johtamiseen. Opettajuutta on lähestytty Y-sukupolven, perusopetuksen ja työssä selviytymisen näkökulmasta. Y-sukupolvea ja työhyvinvointia voidaan tutkia sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä hyödyntäen. Aihetta on lähestytty sosiaalisen vaihdannan teorian ja sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta, motivaatioteorioiden, psykologisen sopimuksen, työhön sitoutumisen ja henkilöstöjohtamisen näkökulmista. Käsitteellistä viitekehystä on rakennettu myös työn vaatimusten ja voimavarojen ja Howe-Strauss sukupolviteorian pohjalle. Y-sukupolven ja opettajuuden tutkimuksissa aineiston hankinnassa ja analysoinnissa on hyödynnetty narratiiveja ja elämänkertoja, grounded teoriaa, haastatteluja ja monimenetelmällisiä lähestymistapoja.

Esittelemieni aikaisempien tutkimusten teemat tukevat ja täydentävät osittain oman tutkimukseni teemoja. Y-sukupolven liitetään johtamiseen, motivointiin ja työhön sitoutumisen haasteita. Y-sukupolven opettajien työhyvinvointitutkimus positiivisen psykologian ja voimavaralähtöisen ajattelun näkökulmasta on uusi avaus. Vähäisen kotimaisen tutkimuksen vuoksi Y-sukupolvesta käytävä keskustelu nojaa pääasiassa ulkomaiseen tutkimukseen. Omassa tutkimuksessani mielenkiinto ja lisäarvon tuottaminen kohdistuu varsinkin siihen, miten Y-sukupolven nuoret opettajat näkevät työhyvinvoinnin suomalaisessa

koulussa ja miten he toivovat itseään johdettavan työhyvinvointijohtamisen keinoin. Keskeiseksi tässä tutkimuksessa nousevat tutkittavien esittämät kehittämistarpeet osaamiseen, työhyvinvointiin ja työhyvinvointijohtamiseen liittyen.

## 2 PERUSOPETUS JA OPETTAJUUS

### 2.1 Kunta perusopetuksen järjestäjänä

Valtiolla ja kunnilla on lainsäädäntöön perustuva työnjako koulutuksesta. Kansallisella tasolla päätettäviä asioita ovat koulutus- ja rahoitusjärjestelmät, keskeiset tavoitteet, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet, tuntijako ja henkilöstön kelpoisuudet. Kunnat puolestaan toteuttavat lainsäädäntöön ja itsehallintoon pohjautuvaa paikallista koulutuspolitiikkaa. (Engblom-Pelkkala 2013, 13.)

Kuntalain (410/2015) mukaisesti kunnan tehtävänä on edistää asukkaidensa hyvinvointia ja alueensa elinvoimaa sekä järjestää asukkailleen palvelut taloudellisesti, sosiaalisesti ja ympäristöllisesti kestäväällä tavalla. Perusopetuslain (1998/628) mukaan perusopetuksen ja sitä edeltävän esiopetuksen järjestäminen kuuluvat kunnan perustehtäviin. Kunnat ovat aina olleet vahvoja toimijoita koulutuksen järjestämisessä ja suomalainen kuntaperustainen koulutusmalli on tuottanut loistavia tuloksia PISA-tutkimusohjelmassa kansainvälisessä vertailussa aina vuoteen 2006 asti. Huolimatta laskevasta kehityssuunnasta suomalainen koulutus on edelleen korkealaatuista. Koulun merkitys näyttää kuitenkin vähentyneen nuorten elämässä ja osaamisen tason lasku ja asenteiden muutokset heijastavat yhteiskunnallista, kulttuurista muutosta. (Väljærvi 2017, 351; Hautamäki, Kupiainen, Kuusela, Rautopuro, Scheinin & Väljærvi 2015, 36, 39.)

Koulutus tulee olemaan tulevaisuudessa kunnan merkittävin toimiala, jonka varaan suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus rakentuu. Opettajan työ nähdään yhtenä tärkeimmistä kansakunnan hyvinvoinnin ja taloudellisen kilpailukyvyn kannalta ja suomalaisen koulutuksen vahvuus on ammattitaitoiset opettajat ja vahva pedagoginen osaamisen ja vapaus. Hallinnollista uudistuksista huolimatta opetuksen järjestämiseen suunnatuista, riittävästä voimavaroista on huolehdittava myös tulevaisuudessa. Kunnan tehtävänä tulevaisuudessa tulee korostumaan tuloksellisten oppimisen edellytysten varmistaminen ja kehittäminen. Koulutuksellinen tasa-arvo edellyttää kunnilta yhtäläisiä edellytyksiä tarjota monipuolisia ja laadukkaita sivistyspalveluja. (Väljærvi 2017, 352-353; Niemi & Siljander 2013, 7; Taajamo & Puhakka 2019, 89.)

Yhtenäinen perusopetus luokilla 1-9 on tulevaisuuden yleisin perusopetusmuoto, joka tarjoaa oppilaille laadukkaan ja yhtenäisen oppimispolun ilman nivelvaihetta ala- ja yläkoulun välillä. Opettajille mahdollistuu tiiviin yhteistyön avulla työn tekeminen perusopetuksen yhtenäisten pedagogisten tavoitteiden mukaisesti. Suuremmissa yksiköissä pystytään tehokkaasti ja joustavasti hyödyntämään käytössä olevia resursseja, materiaaleja, välineitä, laitteita, tiloja ja henkilöstöä. Yhtenäiskoulut nähdään turvallisin oppimisympäristöinä, jotka helpottavat opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista ja koulun toimintakulttuurin kehittämistä. Edelleen yhtenäiskoulujen katsotaan tukevan koulun johtamista, opettajuutta ja osaamista sekä oppimisympäristöjä. (Engblom-Pelkkala 2013, 109-110).

Kuntien toimintaan ja talouteen vaikuttavat julkishallinnon hallinnolliset muutokset, kuntien sisäiset organisaatio- ja toimintatapamuutokset sekä laajat yhteiskunnalliset muutokset, kuten väestönkehitys (väestön ikääntyminen, työttömyys ja muuttoliike), kuntalaisten elintapojen muutokset ja teknologinen kehitys (digitalisaatio) ja kansantalouden yleinen kehitys. Taloudelliset resurssit ja niiden tehokas hyödyntäminen vaikuttavat opetuksen laatuun ja hyvän oppimisen mahdollistamiseen. Kunnat saavat perusopetuksen järjestämiseen valtionosuutta, jota maksetaan korotettuina erityistä tukea tarvitseville oppilaille ja mahdollistavat tukitoimien järjestämisen. Opetus- ja kulttuuripalvelujen järjestämisen kustannukset ovat noin kolmannes kuntien ja kuntayhtymien menoista, joihin kunnat voivat vaikuttaa erilaisilla palvelujen järjestämistavoilla. Koulupalvelujen kustannukset ovat pääosin kiinteitä kustannuksia. Muuttovoittoisissa kunnissa oppilasmäärän kasvu voi tarkoittaa merkittäviä kouluinvestointeja ja suuria ryhmäkokoja. Vastaavasti muuttotappiokunnissa kouluverkkoa on supistettu. Opetuksen järjestämisen kuntakohtaisia kustannuksia eli oppilashintoja seurataan Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän kautta vertailukelpoisen tiedon tuottamiseksi. Koulujen oppilaskohtaiset kustannukset vaihtelevat suuresti kunnittain, vaikka valtionosuuden jakoperiaatteet tasoittavat kunnan verotuloja. Kunnat ovat säästösyistä kasvattaneet luokkakokoja, karsineet valinnaisten opintojen tarjontaa ja vähentäneet tukiopetusta ja kouluavustajien tehtäviä. Nämä toimenpiteet heikentävät koulutuksen tasa-arvoa ja kasvattavat eroja koulujen välillä. Olennaista hyvinvointipalvelujen järjestämisessä on taloudellinen tehokkuus ja opetustoimen osalta tehokas inhimillisten voimavarojen käyttö ja opettajien asiantuntijuuden hyödyntäminen joustavasti ja pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla.

(Sinervo & Meklin 2017, 70-72, 77-78, 82; Ahonen, Bernelius, Kalalahti, Kivinen, Rinne & Seppänen 2015, 46-47; Välijärvi 2006, 23; Kivirauma 2015, 44; Honkasalo & Nyyssölä 2012, 15, 24; Engblom-Pelkkala 2013, 34, 36.)

Julkisen sektorin rakenteiden uudistuessa ja taloustilanteen muuttuessa aiempaa epävarmemmaksi työelämä on kokonaisuudessaan huomattavien muutosten edessä. Viime aikoina ovat korostuneet työsuhteiden epävarmuus, työurien pirstaleisuus sekä jatkuvan vajaaresursoinnin ja ylikuormituksen leimaamat työkuulttuurit. Tulevaisuuden työelämässä sekä yksilöt että organisaatiot tarvitsevat haasteisiin vastataksaan ja menestyäkseen erityisesti inhimillistä pääomaa, jonka avulla voidaan tukea työurien pidentymistä, työelämän laadun kehittämistä, toiminnan tuottavuutta ja tuloksellisuutta ja työkykyä ja työhyvinvointia. Kuntaesimiesten käyttöön tuleekin kehittää työhyvinvoinnin välineitä, jotka ovat ennakoivia ja tukevat työhyvinvoinnin kehittämistä voimavarakeskeisesti ja saavat aikaan muutosta. (Larjovuori, Manka & Nuutinen 2015, 7-8; Mäkinen, Heikkilä-Tammi & Manka 2015, 10.)

Perusopetuslain (1998/628) mukaan perusopetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta vuonna 2016. Vuosiluokkien 7–9 osalta uuden opetussuunnitelman käyttöönotto tapahtui porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019. Opetussuunnitelma on opettajan työtä ohjaava väline. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014; Luostarinen & Peltomaa 2016, 28.)

Perusopetuslain (1998/628) nojalla oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta. Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osaaikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppilaalle annettava tuki koostuu esimerkiksi tukiopetuksesta, opetuksen eriyttämisestä, opettajien yhteistyöstä, osa-

aikaisesta erityisopetuksesta ja avustajien käyttämisestä. (Moberg & Savolainen 2015, 94.) Erityisopetuksen järjestämisen toimintamallit liittyvät lainsäädäntöön, opetussuunnitelmaan, koulutuspolitiikkaan, ideologiaan, kunnan erityisopetuksen resursointiin, erityisopettajien näkemyksiin ja valmiuksiin ja hyväksi todettuihin käytäntöihin. Erityisopettaja toimii koulussa erityisopetuksen asiantuntijana, konsulttina, neuvojana ja työnohjaajana opettajakollegoille, koulu yhteisölle ja koulu yhteisön ulkopuolisille yhteistyötahoille. (Lahtinen 2015, 182, 185.)

## **2.2 Opettajuus muutoksessa**

Peruskoululla on yhteiskunnallinen palvelutehtävä perusopetuksen tuottamisessa. Yleiset odotukset koulun kasvatus- ja opetustehtävän suhteen ovat usein opetussuunnitelmaa laajemmat sisältäen likipitään kaiken lasten ja nuorten kasvuun ja kehitykseen liittyvän. Lisäksi vanhempien toivotaan osallistuvan kasvatuskumppanina kasvatusyhteisön toimintaan. (Raina 2012, 109.) Opettajan työhön liitetään usein ristiriitaisia odotuksia, mikä aiheuttaa riittämättömyyden tunteita. Koulua toisaalta kritisoidaan sen kyvyttömyydestä vastata yhteiskunnan uusiin ja muuttuneisiin vaatimuksiin ja toisaalta sisällöllisestä ja toiminnallisesta pirstaleisuudesta, jonka vuoksi kaikille tarpeellisten perustaitojen oppiminen jää liian vähäiseksi. Laaja ja vaativa kasvatusvastuu luo paineita ja epätietoisuutta resurssien riittävyyden suhteen vastata yhteiskunnan taholta tuleviin odotuksiin ja vaatimuksiin. Opettajan työn kannalta merkityksellistä onkin löytää tasapaino ristiriitaisen odotusten suhteen. (Onnismaa 2010, 39; Välijärvi 2006, 12; Raina 2012, 119-120.)

Koulu on perinteinen, historiallisesti rakentunut instituutio, jonka rakenteet, valta-asetelmat ja kanssakäymisen muodot ovat syntyneet vuosikymmenten kuluessa. Muutospaineita synnyttävät yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset. Opettajat kokevat muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa usein voimattomuutta ja keinot tilanteen muuttamiseksi ovat vähissä. Koulun tehtävissä tapahtunutta historiallista muutosta voidaan tarkastella vastinparien kautta: 1) muutos vs. pysyvyys eli pitäisikö asioita pyrkiä muuttamaan vai säilyttämään koulutoiminnassa. Muutokset tuovat kouluun kehittämistarpeita ja samanaikaisesti opettajat pyrkivät ylläpitämään pysyvyyttä, kuten turvallisia oppimisympäristöjä. 2) yhteisöllisyys vs. yksilöllisyys, jossa vastakkain ovat koulun pedagoginen lähtökohta joukkojenhallinnasta ja opettajien yhteistoiminnallisuudesta suhteessa oppilaiden yksilökeskeisyyteen. 3) avoin vs. suljettu, jossa

opetus ja koulun käytänteet näyttäytyvät avoimesti opetussuunnitelmassa, mutta käytännössä koulun ja luokan ovet ovat vierailijoilta kiinni. Vastinparien avulla voidaan tuoda näkyviin ristiriitaisia ja kompleksisia rakenteita ja prosesseja, jotka näyttäytyvät opetustyön arkitodellisuudessa. (Säntti 2008, 9-18.)

Opetusalan toimintaympäristössä tapahtuvat yhteiskunnalliset, kulttuuriset, teknologiset ja taloudelliset muutokset haastavat opettajankoulutuksen uudistumaan ja kehittymään. Tämän päivän perusopetuksessa korostuu oppimislähtöinen opetus, digitalisaation rooli opetuksessa ja oppimisessa ja globalisaation myötä moninaisuus kasvatuksessa ja opetuksessa. Nämä yhteiskunnalliset muutokset asettavat haasteita myös opettajankoulutukseen, jolloin rakenteita, koulutuksen sisältöjä ja tapoja on kehitettävä vastaamaan kouluissa toteutettavan mukaiseksi. Koulun on kehityttävä toimintaympäristönä oppilaiden ja opettajien hyvinvointia tukevaksi ja moniarvoisuus tulee olla koulun toiminnan lähtökohta ja voimavara. Opettajan työssä korostuu kyky kohdata ja tukea erilaisia oppijoita. Joidenkin näkökulmien mukaan kasvatus- ja palvelutehtävien jako yhteiskunnassa on tuottanut koulusta sosiaalisten ongelmien hoitopaikan. (Kumpulainen, Puroila & Vanhatalo 2006, 250; Jokinen & Sarja 2006, 185; Husu & Toom 2016, 11, 20.)

Luokan- ja aineenopettajien kelpoisuusvaatimuksena on yliopistossa suoritettu maisteritutkinto, johon sisältyy opettajan pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelua yliopistollisissa harjoittelukouluissa. Opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä on opettajan ammatissa tarvittavan osaamisen, tietojen, taitojen ja asenteiden oppiminen. Opetuksen keskiössä ovat pedagogiset käytännöt, opetusmenetelmät ja monimuotoiset osaamistehtävät ja koulussa opettavien aineiden opetus. Opettajankoulutuksessa näyttäytyy edelleen perinteiset akateemiset toimintatavat, kuten luennot, seminaarit ja pienryhmät. Yksittäisiin kursseihin nojaava perinne on kansainvälisestäkin vahvaa. Opettajien erityispedagogiset ja inklusiivisen kasvatuksen valmiudet kytkeytyvät luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajankoulukseen. Tämä vaatii uudistuksia, sillä kaikkia sisältöalueita ei voida sisällyttää tutkintoon. Edelleen on kehitettävä yhteistyötaitoja. Työssä oppimisen merkitys ja täydennyskoulutus korostuvat opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. (Jakku-Sihvonen, Koskimies-Sirén, Lavonen, Mäkitalo-Siegl & Virta 2015, 96-97; Husu & Toom 2016, 18-19, 24; Moberg & Savolainen 2015, 99.)

Opettajan työssä tarvitaan vahvaa opetettavan aineen sisältötietoutta ja siihen liittyvää didaktista osaamista. Valmiuksia tarvitaan sekä yksittäisten sisältökokonaisuuksien kehittämiseen että kouluskokonaisuuksien suunnitteluun. Kokonaisnäkemystä opetettavan aineen opettamisesta tarvitaan myös opetussuunnitelmatyöhön. Opettajan työhön kuuluu olennaisena osana verkosto-osaaminen ja yhteistyö erilaisissa asiantuntijaverkostoissa, joissa synnytetään uutta opetettavaan aineeseen liittyvää tietoa. Globaalissa koulussa myös korostuu kieli- ja kulttuuritietoisuuden opettaminen. (Mikkola & Välijärvi 2014, 61.)

Opettajan arjessa työ on monimuotoista ja kokonaisvaltaista, johon vahvan ammattitaidon saavuttaminen on mahdollista vasta usean vuoden työkokemuksen kautta. Uusi opettaja kohtaa työssä aloittaessaan arkitodellisuuden, opettajankoulutus on voinut osoittautua heikoksi ja opettajilta puuttuvat tarvittavat valmiudet. Teoria näyttää olevan kaukana käytännöstä. Opettajankoulutuksessa korostuvat kriittistä reflektiivisyyttä korostavat oppimisen mallit ja työelämässä puolestaan sosiaalistavat oppimisen muodot. Tämä voi synnyttää kokemuksen, jossa informaalin oppimisen kautta avautuu uudenlainen näkökulma käytännön opetustyöhön ja tämän tuottama tieto näyttäytyy käyttökelpoisempana kuin opettajankoulutuksen tuottama tieto, jolloin koulutuksessa hankitut uudenlaiset ajattelutavat jäävät helposti käyttämättä koulun opetuskäytäntöjen kehittämisessä. Opettajaksi kasvamisen prosessi nähdään laajana ja pitkänä prosessina, johon liittyy opettajankoulutuksen lisäksi myös muu työssäoppiminen ja ihmisenä kasvaminen. (Niemi & Siljander 2013, 11, 23; Heikkinen, Aho & Korhonen 2016, 26-28, 32.)

Työhyvinvoinnin näkökulmasta opetus- ja kasvatustyötä leimaavat jatkuvat rakenteelliset ja kulttuuriset muutokset, perheiden muutokset, yhteiskunnan monikulttuurisuus ja -arvostus, tiedon uudistuminen, keskeneräisyys, epävarmuus ja taloudellisten paineiden keskellä toimiminen opettajan arkityössä. Odotukset ja vaatimukset opettajan osaamisen suhteen kasvavat jatkuvasti aiheuttaen psyykkistä kuormitusta. (Husu & Toom 2016, 9; Niemi & Siljander 2013, 8.)

Koulun toimintaympäristön globaaleilla ja yhteiskunnallisilla muutoksilla on vaikutuksia siihen, millaisia muotoja opettajuus saa eri kulttuureissa ja eri aikakausina. Uusliberalistisen politiikan seurauksena Suomessa valtaa on siirretty entistä enemmän yksittäisten koulujen tasolle, mikä näyttäytyy opettajien työmäärän lisääntymisenä ja työhyvinvointihaasteina.



Yhteiskunnan eriarvoistuminen ja työttömyyden vaikutukset heijastuvat oppilaiden hyvinvointiin ja koulujen toimintaan. Opettajan työn näkökulmasta tämä tarkoittaa uusia tehtäviä. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä kouluissa on kasvanut ja haasteellisten ongelmien ratkaiseminen vaatii moniammatillisia yhteistyötä. Oppilashuoltoryhmien toimintaa tulee jatkossa kehittää siten, että tuen tarpeisiin voidaan vastata mahdollisimman pikaisesti yhteistyössä lastensuojelun ja pedagogisen erityistuen turvin. Opettajien kollegiaaliset suhteet ovat laajentuneet sosiaali- ja nuorisotyön alueille. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden palvelujen saannista on huolehdittava koulutusleikkauksista huolimatta ja taattava tasavertaiset mahdollisuudet erityisopetuksen palvelujen saatavuuteen olosuhteiltaan erilaisissa kunnissa. Mobergin ja Savolaisen (2015, 97) mukaan opettajien näkemys on, että nykyisillä resursseilla ei pystytä huolehtimaan kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. Edelleen poikkihallinnollista yhteistyötä on uudistettava ja irtauduttava perinteisistä toimintatavoista. (Jokinen & Sarja 2006, 184; Välijärvi 2017, 355-356, 360; Sääntti 2008, 7, 10; Moberg & Savolainen 2015, 97.)

Uudenlainen käsitys oppimisesta ja teknologinen kehitys muuttaa koulun yleissivistävää tehtävää tiedon tuottajana ja välittäjänä ja opettajan työtä merkittävästi. Opettajat tarvitsevat moninaista tukea ja osaamista uudistaakseen taitojaan, asenteitaan ja ymmärrystään opettajan roolista, jossa korostuu oppimisen vuorovaikutteisuus. Opettajan roolin merkityksellisyys korostuu oppimisen ohjaajana ja tukijana. (Välijärvi 2017, 358; Husu & Toom 2016, 10; Mäkinieniemi, Ahola, Syvänen, Heikkilä-Tammi & Viteli 2017, 5). Yleissivistävän koulutuksen laadun turvaamiseksi on huolehdittava opetushenkilöstön osaamisesta ja hyvinvoinnista. Suurimpana haasteena näyttäytyy systemaattisen ammatillisen kehittymisen tuen puute. Kansainvälisessä vertailussa opetushenkilöstön ammatilliseen kehittymiseen panostetaan Suomessa muita vähemmän. (Välijärvi 2017, 359.)

Uusi opettajuus Suomessa tarkoittaa entistä enemmän kollegiaalista yhteistyötä, erilaisten käytänteiden jakamista ja toistensa tukemista. Kokonaisvastuu lisääntyy entisestään. (Jokinen & Sarja 2006, 197). Opetustyöhön liittyy psyykkisiä kuormitustekijöitä. Opettajan työhön kuuluvat kasvatus- tai opetussuunnitelmatyö ja koulun kehittäminen kollegojen ja vanhempien, huoltajien sekä muiden sidosryhmien kanssa. Työnkuvaan liittyy vastuun ohella suuri vapaus työssään koskien opetusmateriaalin valintaa ja käyttöä, opetusmenetelmien soveltamista ja

arviointimenetelmiä. Tämä on kansainvälisesti vertailtuna harvinaista ja sen on todettu lisäävän tyytyväisyyttä työssä. Opettajan työn luonteeseen liittyy erityinen vastuu, tarve itsensä johtamiselle, luottamus itseensä ja kykyihinsä sekä halu itsensä kehittämiseen. (Husu & Toom 2016, 9; Niemi & Siljander 2013, 13; Luostarinen & Peltomaa 2016, 197; Chambers Mack ym. 2019, 11.)

Opetustyöhön liittyy myös sosiaalisia kuormitustekijöitä. Opettajan työssä ollaan jatkuvassa sosiaalisessa ja emotionaalisessa vuorovaikutuksessa lukuisten oppilaiden, työyhteisön jäsenten ja vanhempien kanssa. Ihmisten kohtaamisia on paljon työpäivän aikana. Peruskoulussa opettajien merkittävinä kuormittumisen kontekstina näyttäytyy se, millainen toimijuus opettajalle mahdollistuu vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa pedagogisesti haasteellisissa ongelmatilanteissa. Opetuksen keskiössä on oppilaan kohtaaminen ja tukeminen yksilönä ja ryhmässä ja pyrkimys kohdella tasapuolisesti hiljaisia ja vetäytyviä oppilaita ja haastavasti käyttäytyviä opettajan huomiota vieviä oppilaita haastaa opettajaa. Vaativassa asiantuntija- ja ihmissuhdeammattissa opettaja jakaa itseään jatkuvasti ja työhyvinvoinnin kannalta olennaista on omien rajojen tunnistaminen. Vuorovaikutus muun yhteiskunnan kanssa on kasvussa. Työssä korostuu professionaalisuus, joka edellyttää kykyä itsenäiseen ja autonomiseen toimintaan omaan asiantuntijuuteen luottaen. Työssään aloittaville opettajille tämä näyttäytyy usein haasteena. (Onnismaa 2010, 18; Välijärvi 2006, 21-22; Husu & Toom 2016, 9; Niemi & Siljander 2013, 22; Shakrani 2008, 3.)

Opettajat kokevat työssä tapahtuneen muutoksen kielteiseen suuntaan, työolojen heikentyneen ja ammatillisen asemansa kyseenalaistuneen. Merkittävien koulu-uudistusten ja leikkausten vuoksi luottamus poliittiseen päätöksentekoon on heikentynyt. (Säntti 2008, 8.) Opetusalalta muihin tehtäviin siirtymiseen löytyy useita syitä. Aiempien tutkimusten mukaan opettajat kokevat uusien työn vaatimusten ja työmäärän olevan ristiriidassa palkkauksen ja työn arvostuksen kanssa. Tästä syystä halutaan kokeilla toisenlaista ammattia, johon liittyy vähemmän stressaavia tekijöitä. Työhöntulovaiheen tuki puuttuu, työssä ei viihdytä ja koetaan, ettei ole enää annettavaa opettajana. Muualle siirtymistä voi edistää myös työyhteisön kielteinen ilmapiiri ja koulutuksen järjestäjän tuen puute. Edelleen syitä voivat olla vakituisen työn puuttuminen tai oman alan löytämisen vaikeus. Ammatin vaihtamiseen saattaa johtaa myös työsuhteen määräaikaaisuus. (Jokinen ym. 2014, 16.; Heikkinen ym. 2016, 28.)

Mäkinien ym. (2015, 12) mukaan työelämän epävarmuus ja taloudellinen tilanne vaikuttavat työhyvinvointiin. Naisvaltaisella opetusalaalla määräaikaiset työsuhteet ovat tavallisia ja vaikuttavat työurien muotoutumiseen. Erityisesti alle 30-vuotiaat tekevät yleisimmin määräaikaista ja/tai osa-aikaista työtä. Tavallisesti kyseessä on lukuvuoden kestävä opettajan sijaisuus. Työn epävarmuus ja epätyypillisten työsuhteiden on havaittu vaikuttavan kielteisesti työntekijöiden hyvinvointiin. Määräaikaisessa työsuhteessa olevat kokevat omaavansa vähemmän vaikutusmahdollisuuksia omaan työhönsä ja heikommat mahdollisuudet päästä työntantajan maksamiin koulutuksiin tai tulla kuulluksi. Heillä on myös vakinaisia työntekijöitä enemmän kokemuksia epäoikeudenmukaisuudesta työpaikoilla. Määräaikaisessa työsuhteessa työskentelevät ovat monissa asioissa eriarvoisessa asemassa suhteessa vakinaisessa työsuhteessa työskenteleviin. Kielteisiä vaikutuksia voidaan vähentää työyhteisön sosiaaliseen pääomaan satsaamalla tai tarjoamalla yhdenvertaisia osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia. (Larjovuori ym. 2015, 21-22; Miettinen 2007, 9.)

Peruskoulun opettajan työnkuva on muuttunut merkittävästi, mutta työaikamalli ja palkkaus eivät ole kehittyneet samassa tahdissa. Opettajan palkkaus perustuu edelleen opetusvelvollisuuteen ja ylitunteihin. Yhdessä erityistehtävien ja vuosisidonnaisten ja muiden lisien kanssa ne muodostavat monimutkaisen palkkausjärjestelmän. Yhteissuunnitteluun osallistumisvelvollisuus ja oppilashuoltolain mukainen toiminta ovat muuttaneet opettajan työnkuvaa ja kasvattaneet paineita kokonaistyöaikaa kohtaan. (Hieta, Hietanen, Karlsson, Parkkali & Rautiainen 2015, 92.)

Kasvatusalan työyhteisöjen erityispiirre on seuraavan sukupolven kasvattaminen ja ohjaaminen kulttuuriin, jonka toivotaan tulevaisuudessa toteutuvan. Kulttuuriin kasvattamisessa kasvatusyhteisöt toimivat malleina ja oppimisympäristöinä, joiden tulee vastata kasvatustyölle yhteisesti asetettuja tavoitteita. (Raina 2012, 209.)

Kouluorganisaatio eroaa monista muista työyhteisöistä erityisesti opettajan työn autonomisen luonteen vuoksi. Autonomia näyttäytyy ammatillisena autonomiana, joka on yksi opettajan ammatin vetovoimatekijä, jossa on mahdollisuus toteuttaa itselleen tärkeitä asioita ja tehdä opettajuudesta omannäköisen. Toiseksi opettajan työ on perinteisesti ollut itsenäistä, joka näyttäytyy tekijälleen jopa yksinäisenä, erityisesti uran alkuvaiheessa. Opettajan ammatissa

siirrytään heti täyteen juridiseen ja pedagogiseen vastuuseen. Opettajien itsenäiseen pedagogiseen toimintaan perustuva toimintakulttuuri on edelleen vahva, jota perustellaan persoonalla työtä tekemällä. Persoonaa ja erilaisten persoonien tuoma rikkaus ja moninaisuus ovat opettajien tärkeimpiä työvälineitä. Vuorovaikutuksessa persoona määrittää työssä onnistumisen ja tukee työn tavoitteiden saavuttamista. Yksilöllisen osaamisen myytti vaikeuttaa omalta osaltaan työn kuormituksen jakamista toisten opettajien kanssa. Opetustyössä korostuvat yhteistyö, yhteissuunnittelu ja vuorovaikutus ja koulun ja opettajan profession vahvuus piilee juuri yhteisössä ja yhteisöllisyydessä. Tänä päivänä opettajuus tarkoittaa kykyä työskennellä kehittyvän yhteisön aktiivisena vaikuttajana ja päätöksentekijänä ja opettaja yhteistyössä opetusta suunnitellen tai samanaikaisopetusta toteuttaen. Tämä edellyttää myös opettajayhteisön muuttumista. Opettajayhteisöissä yhteistoiminnallisuuden edistäminen on ollut kuitenkin hidasta. (Onnismaa 2010, 38; Savonmäki 2006, 163; Raina 2012, 62-63, 152-153, 182; Välijärvi 2006, 24; Jokinen & Sarja 2006, 197; Heikkinen ym. 2016, 30.)

Välijärven (2006, 35) ja Savonmäen (2006, 163) mukaan opettajat työskentelevät tehokkaammin yhteistyössä kollegojen kanssa ja yhteisöltä oppien. Suhde omaan tiimiin on perustehtävän tekemisen kannalta merkityksellisin yhteistyötaho. Uuden opettajan kiinnittymisessä työyhteisöön kriittisenä nähdään opettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen, johon liittyy näkemys hyvästä opettamisesta.

Johtamisen kannalta toimivan yhteisön rakentaminen ja koulun kulttuuristen perinteiden uudistaminen on haaste vahvasta yksin tekemisen perinteestä johtuen. Koulun odotetaan kehittyvän erityisesti yhteisönä, jossa opettajat toimivat vuorovaikutteisesti ja rikastuttavat toistensa osaamista. Toimivassa työyhteisössä asiantuntemus ja työssä kohdatut ongelmat jaetaan ja ratkaistaan yhdessä. (Välijärvi 2017, 357.) Sari Laineen väitöstutkimuksen (2015, 37) mukaan koulu-yhteisöjen kehittämiseen kannattaa investoida, sillä työyhteisö nähdään tärkeänä opettajien työhyvinvointia selittävänä tekijänä sosiaalisen tuen, ammatillisen kompetenssin ja kehittymisen ja johtamisen kannalta. Yhteisöllinen hyvinvointi rakentuu sosiaalisen pääoman, yhteisöllisen oppimisen, yhteisten tavoitteiden ja ongelmien ratkaisemisen varaan.

Opetustoimen palvelujen eli opetuksen ja koulutuksen laadun kehittäminen perustuu kunnan strategiaan, yhteisiin arvoihin ja toiminta-ajatukseen. Toimintaympäristön muutokset heijastuvat opetustoimen johtamiseen muodostaen uudenlaisia vaatimuksia muun muassa työhyvinvoinnin johtamiseen. (Engblom-Pelkkala 2013, 36, 118, 138.)

### 3 Y-SUKUPOLVI

#### 3.1 Sukupolvisuus, Y-sukupolvi ja työ

Saksalaisen tieteensosiologi Karl Mannheimin klassinen artikkeli *Das Problem des Generationen* ilmestyi vuonna 1928 ja käännettiin englanniksi 1952 (*The problem of Generations*). Artikkelia pidetään tärkeimpänä sukupolvia analysoivana kirjoituksena. Mannheim lähestyy sukupolven määrittelyä kahden lähestymistavan kautta. Positiivisessa tavassa sukupolvi on ihmisen elämäntulkua seuraava kvantitatiivinen ilmiö. Romanttis-historiallisen lähestymistavan mukaan sukupolvet vaikuttavat historiaan eri tavoin. Mannheim korostaa erityisesti nuoruuden kokemuksia, jolloin syntyvät omat kokemukset ja käsitykset elämästä. (Mannheim 1952, 276, 280-281.) Mannheimin (1952, 291, 303) sukupolvimalli perustuu samaan historialliseen aikaan ja samoissa sosiaalisissa oloissa nuoruutensa eläneiden ihmisten merkittäviin avainkokemuksiin, joiden pohjalta voi muodostua tietoinen sukupolvi, joita yhdistää jaettu kokemusmaailma ja avainkokemukset. Olennaista on sukupolven muodostama historiallinen ja sosiaalinen yksikkö, jota yhdistää yhteiset kohtalot, kokemukset ja ajattelutavat. Mannheim (1952, 303, 309) toteaa esseessään, etteivät kaikki ikäluokat kuitenkaan jaa yhdistävää avainkokemusta eikä sukupolvi ole sama kuin yhteinen ikäryhmä.

Myös Järvensivu (2014,19, 26-27) määrittelee sukupolven kokemukselliseksi käsiteeksi myös kollektiivisesti. Sukupolvi muodostuu kokemuksesta, jossa oma elämäntahti ja kehitysvaiheet ovat tapahtuneet tietyissä yhteiskunnan kehitysvaiheissa ja yhteenkuuluvuus syntyy yhdessä muiden saman kokemushistorian omaavien kanssa. Sukupolvi on näin ollen yhteiskunnan ja sen muutoksen tuote ja tekijä. Sukupolvitietoisuuteen liittyy ymmärrys tietyn kokemushistorian jakamisesta ja sen merkityksellisyydestä omaan elämään. Purhosen (2007, 82) mukaan sukupolvitietoisuuden rakentumisessa keskeisiä ovat erilaiset kulttuuriset, kyseessä olevan sukupolven tunteita herättävät ja yhteenkuuluvuutta luovat tilanteet ja tapahtumat ja kollektiivinen muistelu. Yhteiskunnallisten sukupolvien ilmiön keskeinen osa-alue on sukupolven diskursiivinen ulottuvuus.

Mannheim (1952) jaottelee artikkelissaan kolme sukupolven tasoa; *biologinen ikäpolvi* (*Generationslagerung*), jota määrittää samaan ikäryhmään kuuluminen. Toisella tasolla

Mannheim puhuu *aktualisoituneesta sukupolvesta (Generationszusammenhang)*, jossa nuoruus on otollista aikaa sukupolvitietoisuuden syntymiselle. Tietyn kohortin jakama avainkokemus sekä yhdistää että erottaa. Kolmannella tasolla tiettyyn ikäryhmään kuuluvat ihmiset organisoituvat yhteisen tavoitteen tai elämäntavan kannattajiksi, jolloin puhutaan *sukupolven mobilisaatiotasosta (Generationseinheit)*. (Mannheim 1952, 290-291, 293-294, 299-300, 303-304.)

Myös Pyöriä ja Ojala (2016) tarkastelevat käsitettä sukupolven mobilisoituminen, jolla tarkoitetaan samaan ikäluokkaan kuuluvien nousua yhdessä tavoittelemaan tiettyä päämäärää tai elämäntapaa. Näin saadaan valjastetuksi suuren joukon voima yhteisen hyvän tavoittelemiseen. Sukupolvien mobilisoituminen toimii paremmin suuremmilla ihmismäärillä ja sukupolvilla. Y-sukupolven määrittely mannheimilaisittain mobilisoitumisella on vaikeaa, sillä nykytutkimus ei korosta mobilisaation merkitystä sukupolvien välisten jakojen synnyssä. Pyöriän ja Ojalan (2016, 32-33) ja Purhosen (2007) tutkimuslinjojen ohella nykytutkimuksessa sukupolvi määritellään useimmiten ikäryhmän yhteiseksi erityislaatuiseksi kokemukseksi ja tietoisuudeksi.

Sukupolvi (*generation*) on käsitteenä sikäli ongelmallinen, sillä sukupolvet eivät ole sisäisesti homogeenisia ja sukupolvi pitää sisällään erilaisia yhteiskuntaluokkia, naisia, miehiä ja erilaisia persoonallisuuksia. Myös avainkokemuksen määrittely on hankalaa. Sukupolven voidaan ajatella olevan yksi näkökulma ja ryhmittelyperuste. Purhosen (2007, 16) mukaan sukupolven voidaan nähdä olevan synonyymi ikäluokalle, ikäryhmälle tai kohortille, jos kokemuksellisuus jätetään huomiomatta. (Järvensivu & Syrjä 2014, 41; Purhonen 2007, 16.)

Mannheimin (1952, 312-320) ajattelun mukaan sukupolvet muodostavat yhden tekijän, jotka vaikuttavat yhteiskuntien historialliseen kehitykseen ja näkemyksen mobilisoituneista sukupolviyksiköistä ajan hengen kantajina. Myös Purhonen (2007, 16) näkee sukupolvikäsitteen kytkeytyvän ajanhengen käsitteeseen tai johonkin poliittiseen tapaan määrittää mikä yhteiskunnassa tai kulttuurissa on keskeistä tai tärkeää.

Sukupolven käsite on alkuperäisesti luonteeltaan *biologinen* tai perheperustainen, jossa sukupolvet seuraavat toisiaan. Sukupolvella voidaan tarkoittaa sukulaisuusjärjestelmän osaa eli *perhesukupolvea* tai yhtä sukua laajempaa *yhteiskunnallista sukupolvea* ja tiettyä ikäryhmää.

Sukupolven perusmerkitykset eroavat toisistaan olennaisesti sen suhteen, miten ne jäsentävät sosiaalisesti koettua aikaa, kulttuurin välittymistä sukupolvelta toiselle ja historiallista muutosta. (Mannheim 1952, 290-291; Pyöriä & Ojala 2016, 32; Purhonen 2007, 19-20.)

Toinen tapa määritellä sukupolvi on *sosiaalinen*, joka perustuu toisiaan seuraaviin ikäryhmiin tai kohortteihin. (Mannheim 1952, 290; Purhonen 2007, 19). Purhonen käyttää väitöskirjassaan *yhteiskunnallisen sukupolven* käsitettä, jota kutsutaan myös sosiaalseksi, historialliseksi, poliittiseksi tai kulttuuriseksi sukupolveksi, joka on syntynyt ja kehittynyt vuorovaikutuksessa yhteiskunnan muutosten kanssa. Keskeisiä murroksia ovat olleet ensimmäinen maailmansota, joka kokemuksena tuotti yhteiskunnallisen sukupolven käsitteen merkityksen teorioiksi. Suomessa historialliset muutokset, kuten kansalaissota tai toinen maailmansota ovat tuottaneet sukupolvieroja. Toinen olennainen murros liittyy 1960-luvun liikkeisiin, joiden tulkitseminen sukupolven käsitettä käyttäen johti käsitteen popularisoitumiseen, jonka seurauksena sukupolvesta on tullut yhteiskunnallisessa merkityksessä arkinen. (Roos 1988, 26; Purhonen 2007, 17, 72; Kultalahti 2015, 7.)

Suomalaisen määritelmän mukaan työelämän sukupolvet jaetaan seuraavasti: 1) suuret ikäluokat 1945-1954 syntyneet, 2) öljykriisin sukupolvi 1955-1964 syntyneet, 3) hyvinvoinnin sukupolvi 1965-1972, 4) lamasukupolvi 1973-1979, 5) Y-sukupolvi ovat 1980-1990 syntyneet millenniaalit tai diginatiivit ja 6) Z-sukupolvi 1991-syntyneet eli suuren globaalin taantuman sukupolvi. (Järvensivu & Syrjä 2014, 55-56; Vesterinen 2011, 119.) Smola ja Sutton (2002, 371) määrittivät syntymävuodet hieman toisin: Swingers 1935-1945, Baby Boomers 1946-1964, Generations X-ers, 1965-1977, Millennials 1978-1995.

Puhuttaessa Millenniaali-sukupolvesta tarkoitetaan yleisesti kaikkia vuosina 1978-2000 syntyneitä. Smola ja Sutton (2002, 365) määrittelevät millenniaaleiksi vuosina 1979-1994 syntyneet. Tulgan (2009, 5) jakaa millenniaalit kahteen ikäkohorttiin; Y-sukupolvi 1978-1990 ja Z-sukupolvi 1991-2000. Millenniaali ja Y-sukupolvi käsitteitä käytetään myös synonyymeinä. Suomalaisessa kirjallisuudessa puhutaan yleisemmin Y-sukupolvesta (Generation Y) ja kansainvälisessä kirjallisuudessa millenniaaleista (*Millennials*). (Kultalahti 2015; Järvensivu 2014; Smola & Sutton 2002). Muita kansainvälisesti käytettyjä käsitteitä ovat teknologian kehitykseen, digitaalisuuteen ja internetiin käyttöön viittaavat Internet Generation,



iGeneration, Over-Supervised Generation. (Layton 2015, 50) ja Echo Boomers, Generation Next, tai Nexters ja nGen (Stewart, Oliver, Cravens & Oishi 2017, 45). Twenge (2010, 201) käyttää artikkelissaan käsitettä GenMe.

Dicke ym. (2018) käyttävät tutkimuksessaan käsitettä aloittelevat opettajat (*beginning teachers*) puhuessaan saksalaiseen opettajankoulutuksen induktiovaiheessa olevista Y-sukupolven opettajista samoin Layton (2015) tutkimuksessaan mentori -ohjelmaan osallistuneista alle 33 vuotiaista nuorista opettajista.

Ymmärtääkseen eri sukupolvien ajattelutavassa, arvostuksissa, odotuksissa ja työhön suhtautumisessa tapahtunutta muutosta tulee tarkastella sukupolvinäkökulmasta. (Layton 2015, 7-8.) Työ määrittää suomalaisen yhteiskunnan menestymisen. Tästä syystä ei ole samantekevää, miten ihmiset viihtyvät työssä ja mitä merkityksiä työlle annetaan tai mitä työltä halutaan. Merkitykselliseksi koettu työ lisää ihmisten hyvinvointia. Sukupolvi kokemukset ovat säädelleet työhön orientoitumista ja suomalaisten kokemukset työstä ovat muuttuneet ajan myötä. J.P. Roosin (1988, 26-29) jaottelun mukaisesti sukupolvet eroavat toisistaan erityisesti suhtautumisessa työhön ja käsityksissä yksilökohtaisesta hyvinvoinnista. Roosin mukaan pulan, sodan ja jälleenrakentamisen 1910-1930-luvuilla syntyneiden sukupolvelle työ merkitsi lähinnä raatamista ja keinoa tyydyttää elämän perustarpeet. Luokkaerot olivat suuret, mutta työtä riitti kaikille. Suuren murroksen sukupolvi 1940-luvulla syntyneet erottuvat edellisestä sukupolvesta turvallisuuden lisääntymisen, työn merkityksen suhteellisessa vähenemisessä, koulutuksen nousun lisääntymisessä ja perhe-elämän ja ihmissuhteiden korostumisessa. Työn luonne muuttui 1950-1970-luvuilla, jolloin koulutuksen merkitys kasvoi ja sääтели yhteiskunnallista asemaa ja mahdollisuuksia. Tänä aikana syntyi lähiösukupolvi, jolle koulutus oli keskeistä. Työura-ajattelu oli edelleen vahvaa, mutta muutokset työhön suhtautumisessa ja työn merkityksessä olivat nähtävissä. (Roos 1988, 26-29; Virtanen & Sinokki 2014, 7, 17-20.)

Työn merkityksellisyys on vähentynyt nuorempien sukupolvien keskuudessa eivätkä nuoret näe työtä yhtä tärkeänä elämänsisältönä kuin edeltävät sukupolvet. Työlle uhrautumista ei pidetä itseisarvona eikä kovalla työntekemisellä tulla paremmiksi ihmisiksi. (Smola & Sutton 2002, 379.) Vanhemmat sukupolvet näkevät työn merkityksellisyyden itsen ja muiden kannalta kiinnostavana ja arvokkaana asiana. 1980-luvulla ja sen jälkeen syntyneet sukupolvet ajattelevat

työstä uudella tavalla. Heidän elämässään näyttäytyvät informaatio- ja kommunikointiteknologian voimakas kehitys ja kansainvälistyminen. Nuorille työntekijöille merkityksellistä on työ, joka sopii omaan, yksilölliseen arvomaailmaan ja elämän kokonaisuuteen. Työn on oltava vaivan näkemisen arvoista, tuotettava iloa ja onnistumisen kokemuksia. Keskeistä on tasapaino työn ja muun elämän välillä ja joustavat aikataulut. Työtä ei nähdä urana eikä saman työnantajan palveluksessa toimimista mahdollisuutena vaan ura-ajattelu muodostuu useista erillisistä urista ja erillisistä keikkatöistä. Tähän ovat osaltaan vaikuttaneet työmarkkinoiden kehitys ja työvoiman saatavuuden muutokset. Työn merkityksellinen kokeminen vaatii työntekijöiden osallistumisen työlle merkityksiä luoviin prosesseihin. (Twenge 2010, 201; Järvensivu & Piirainen 2012, 86-87, 91; Järvensivu & Nikkanen 2014, 343; Virtanen & Sinokki 2014, 20-21; Alasoini 2012, 109; Hussi 2011, 109-110.)

### **3.2 Y-sukupolvi työelämässä**

Aikaisempiin sukupolviin verrattuna Y-sukupolvi on korkeammin koulutettu, hyvinvoiva ja etnisesti monimuotoinen (Layton 2015, 51). Y-sukupolvi on kokenut internetin ja sosiaalisen median syntymisen, taloudellisen vapautumisen, ympäristötietoisuuden lisääntymisen ja terrorismin uhan kasvun. Suurin osa Y-sukupolven edustajista on syntynyt vakaan taloudellisen taustan omaaviin perheisiin ja heidät on kasvatettu monikulttuurisuuteen ja teknologiaa hyödyntävään yhteiskuntaan. Ympäristön sanotaan muovanneen heidän persoonallisuuttaan huolettomiksi, hauskuutta rakastaviksi ja riskejä ottaviksi yksilöiksi. (Naim & Lenka 2018, 433.)

Y-sukupolven edustajat nähdään henkilöstöjohtamisen kannalta haasteellisina rekrytoida, pitää työssä, motivoida ja johtaa verrattuna aikaisempiin sukupolviin. Y-sukupolvi haluaa olla mukana kehittämässä organisaation toimintaa, sillä osallisuus tekee omasta työstä ymmärrettävän ja mielekkään. Johtamisen kannalta haasteena onkin työn merkityksen tunnistaminen ja työn yksilöllisten sisältöjen vahvistaminen. Sukupolvien välisten eroavuuksien ymmärtämisen tärkeys korostuu Y-sukupolven kasvavan merkityksen vuoksi työelämässä. Y-sukupolvea motivoi työssä joustavuus, toimivat sosiaaliset suhteet, valmentava johtaminen ja kehittymisen mahdollisuudet. Motivaation tukemisen suhteen Y-sukupolven johtamisodotukset

kohdistuvat hyvän työyhteisön, työilmapiirin ja tiimien luomiseen. (Stewart ym. 2017, 49; Tulgan 2009, 4; Kultalahti & Viitala 2014, 569, 577; Pursio 2011, 56, 59.)

Y-sukupolvi on globaalin markkina- ja mediakulttuurin kasvattama ja lähtökohdat työelämään ovat yhteiskunnallisesti erilaiset aikaisempiin sukupolviin verrattuna. Heidän vahvuutensa liittyy kykyyn vastata tämän päivän organisaatioiden toimintalogiikan tarpeisiin. Y-sukupolven odotukset työstä, johtamisesta ja työyhteisön toiminnasta eroavat aikaisempien sukupolvien odotuksista. Merkittävimmät eroavuudet näyttävät liittyvän suhtautumisessa uraan ja näkemyksiin organisaatiokulttuurista ja sitoutumisesta. Keskeinen eroavuus sukupolvien välillä liittyy myös suhtautumisessa teknologiaan. Y-sukupolvi arvostaa työelämässä kasvun ja kehittymisen mahdollisuutta, joustavuutta ja riittäviä, mutta ei liian kuormittavia haasteita. Y-sukupolvea motivoi kiva työyhteisö ja hyvä ilmapiiri. Edelleen Y-sukupolvi näkee tärkeänä onnellisuuden yksityiselämässä ja työn ja perheen yhteensovittamisen. Sen sijaan Y-sukupolvea ei innosta epämääräinen työnkuva tai työskentely liian pitkään saman tehtävän parissa. Y-sukupolvea pelottaa paikalleen jämähtäminen ja tunne siitä, ettei heitä kunnioiteta tai kuunnella tai ettei saa apua, kun sitä työssään tarvitsee. Y-sukupolven edustajiin liitetään usein kielteisiä stereotyyppioita, kuten laiskuutta ja epäkunnioitusta auktoriteetteja kohtaan ja heitä pidetään usein kärsimättöminä ja kykenemättöminä sietämään epäonnistumisia. Toisaalta he ovat omiin kykyihin luottavia, yrittäjähenkisiä, osaavia, vapaa-aikaa arvostavia ja ympäristötietoisia. Heille itsensä toteuttaminen muuten kuin työn kautta on tärkeää eivätkä he rakenna elämäänsä uran tai yhden työnantajan varaan. (Vesterinen 2011, 119-120; Layton 2015, 74; Stewart ym. 2017, 49-50; Kultalahti & Viitala 2014, 576; Hussi 2011, 106; Heikkilä-Tammi ym. 2015, 145.)

Alasoinin (2014) mukaan Y-sukupolven edustajien sanotaan tutkimusten valossa olevan vaativia, itsekeskeisiä, kärsimättömiä ja toisaalta aktiivisia ja innovatiivisia. Heiltä löytyy paljon tarvittavaa ICT-osaamista ja he omaavat hyvät ongelmanratkaisutaidot. Organisaation menestymisen kannalta he ovat keskeisiä strategisia osaajia ja yhteistyö- ja tiimiorientoituneita. Organisaatioiden onkin mietittävä, miten Y-sukupolven edustajat saataisiin viihtymään työssään. Y-sukupolvi omaa hyvän opettajan ominaisuudet - korkeasti koulutettu, halukas oppimaan, teknologisesti ja sosiaalisesti taitava. Y-sukupolven nuoret tulevat työmarkkinoille suurin odotuksin. He haluavat yhteistä aikaa työkavereidensa kanssa, palautetta esimieheltä ja kokeneemmilta kollegoilta kehittääkseen itseään ja heillä on teknologista osaamista

mahdollistaa oppilaiden oppiminen. He mahdollistavat organisaation uudistumisen tuomalla opetusalan työelämään uusia toimintatapoja ja työmenetelmiä. (Alasoini 2014, Layton 2015, 72; Brown 2018, 141; Juuti 2011, 52; Vesterinen 2011, 115, 122.)

Stewartin ym. (2017, 49-51) mukaan Y-sukupolvi eroaa muista sukupolvista näkemyksiltään työpaikkaan sitoutumisen ja työpaikkakulttuurin suhteen. Työpaikkakulttuuri voi olla painolasti organisaatioon sitoutumisessa muiden sukupolvien kohdalla, mutta ei Y-sukupolven edustajilla. Työpaikkakulttuuria tulee muuttaa luomalla ympäristö, jossa Y-sukupolvi voi menestyä eri tyyppisestä organisaatiositoumuksesta huolimatta. Motivaatioon ja sitoutumiseen tähtäävillä muutoksilla voidaan saavuttaa potentiaalista hyötyä. Suorituskykyä arvioitaessa johtajilla on mahdollisuus osoittaa, että yksilön panostukset liittyvät organisaation laajempaan kontekstiin. Yksittäiset panostukset yhdistämällä organisaation tavoitteisiin Y-sukupolvi pystyy vahvistamaan omaa panostaan osana organisaation tavoitteita. Sitoutuminen organisaatioon paranee, kun yksilö huomaa panostuksiaan arvostettavan. Organisaation kannalta sukupolvimurroksessa tulisi sukupolvijohtamisessa osata hyödyntää uuden sukupolven arvokasta tietoa, taitoa, innovatiivisuutta ja osallisuutta ja osata yhdistää uusi osaaminen aikaisemmilla sukupolvilla olevaan merkitykselliseen hiljaiseen tietoon. Näin työyhteisön voimavarat saadaan hyödynnettyä organisaation käyttöön mielekkäällä tavalla. (Jokitalo 2011, 82.) Laineen (2015, 8) mukaan työssään aloittavat uudet opettajat tarvitsevat työnsä tueksi moniammatillista, kollegiaalista ja esimiestukea.

Psykologisen sopimuksen (*psychological contract*) käsitteen avulla kuvataan tasapainoa sellaisten työpanosten ja palkkioiden varassa, jotka koetaan oikeudenmukaisena. Y-sukupolven lisääntymisen myötä organisaatioissa tarvitaan uusia käytänteitä ja uudenlainen psykologinen sopimus, joka perustuu työn sisällön ja kehittymismahdollisuuksien yhdistämiseen omaan arvomaailmaan, elämäntilanteeseen ja -tyyliin. Sanaton psykologinen sopimus perustuu luottamukseen, uskollisuuteen, lojaalisuuteen, turvallisuuteen ja molemmin puoliseen arvostukseen ja kunnioittamiseen. Y-sukupolvi pitää tärkeänä, että työ on kiinnostavaa ja vastaa hyvin myös omia arvostuksia. Y-sukupolven edustajat omaavat vahvan oppimisorientaation ja heille ominaista on jatkuvan tietämyksen ja kompetenssien kehittäminen, mikä selittää heille ominaisen hyppäämisen työstä toiseen parempien kehittymismahdollisuuksien perässä. Organisaatioiden tulee tästä syystä kiinnittää erityistä huomiota strategiseen osaamisen

kehittämiseen pitääkseen Y-sukupolven työntekijät. Organisaatiot, jotka ovat valmiita uudistamaan toimintatapojaan pystyvät paremmin saamaan ja myös pitämään työntekijänsä. (Smola & Sutton 2002, 380; Brown 2018, 136; Pyöriä 2012, 16, 19; Alasoini 2012, 105, 108; Naim & Lenka 2018, 434.)

Pyöriä ja Ojala (2016, 35, 37) kiistävät tutkimuksessaan yleisen väitteen siitä, että Y-sukupolvi arvostaisi ansiotyötä aikaisempaa vähemmän tai olisi vähemmän työorientoitunut. Tilanne on pikemminkin päinvastoin ja eri sukupolvien työasenteet ovat lähentyneet toisiaan. Voidaan ajatella, että Y-sukupolven ihmiset hakevat elämäänsä monipuolisuutta ja tasapainoa työn, perheen ja vapaa-ajan täydentäessä toisiaan.

Y-sukupolven lisääntyvä merkitys työelämässä on ajankohtainen henkilöstöjohtamisen haaste, sillä Y-sukupolvi on noussut tähän vuoteen 2020 mennessä työelämän suurimmaksi ikäluokaksi ja haastaa johtamisen ja henkilöstöjohtamisen käytänteet tarjoamaan ajallisesti joustavia, yksilöllisiä kehittymismahdollisuuksia ja valmentavaa johtamista. Johtamisajattelun ytimessä on vaikutusmahdollisuuksien lisääminen. Korkeat työn vaikutus- ja kehittämismahdollisuudet nähdään työhyvinvointia edistävinä tekijöinä. (Alasoini 2006, 11; Kultalahti & Viitala 2015, 101; Hussi 2011, 110.)

Valmentava johtajuus (*coaching based leadership*) perustuu vuorovaikutukseen; kyselemiseen, kuuntelemiseen, palautteen antamiseen, tavoitteista keskustelemiseen, ohjaamiseen, neuvomiseen ja valtuuttamiseen. Valmentavan johtajuuden tavoitteena on auttaa työntekijöitä ylittämään aiemmat suorituksensa, kehittämään ammattitaitoaan ja suoriutua paremmin tehtävistään. Tällä johtamistavalla voidaan parhaiten tukea Y-sukupolven tarvetta jatkuvasta osaamisen kehittämisestä. (Engblom-Pelkkala 2013, 140; Kultalahti & Viitala 2014, 569.)

Nuoret alle 30-vuotiaat ovat usein siirtymässä koulutuksesta työhön ja lisäksi perheen ja työelämän yhdistäminen saattavat aiheuttaa haasteita. Tällöin voidaan kaivata työn ja perhe-elämän yhdistämisen mahdollistavaa työkuultuuria sekä valmentavaa ja opastavaa johtamista, jossa vastuuta annetaan osaamisen kasvaessa. Nuorten työntekijöiden sitoutumista työpaikkaan voidaan edistää vuorovaikutteisen johtamisen ja työn muotoilun ja organisoinnin kautta. Yksilöllinen työn organisointi työtä keventämällä tai työaika lyhentämällä voivat auttaa työn

vaatimusten ja voimavarojen tasapainottamisessa. Olennaista on, että johtamistavat tukevat työntekijöiden edellytyksiä tehdä työnsä hyvin. (Nuutinen ym. 2013, 14; Heikkilä-Tammi ym. 2015, 145-146.)

## 4 TYÖHYVINVOINTI JA HYVINVOINNIN JOHTAMINEN

### 4.1 Työhyvinvoinnin määritelmä

Työhyvinvointi käsitteenä on noussut vahvasti esille 2000-luvulla. Työhyvinvointi on julkisen politiikan tavoite ja työhyvinvointiin liittyvät kysymykset liittyvät työmarkkinakysymyksiin, jotka ovat poliittisessa keskustelussa näkyvästi esillä. Työhyvinvointia toteutetaan julkisen politiikan keinoin ja organisaatiotasolla työhyvinvoinnin tavoitteet liittyvät keskeisiin toimintatapoihin, kuten johtamiseen, strategiseen suunnitteluun, henkilöstöpolitiikkaan, toiminnanohjaukseen ja prosesseihin. Työhyvinvointia koskevat yhteiskuntapoliittiset kysymykset ovat viimeisen kymmenen vuoden ajan keskeisesti liittyneet työurien pidentämiseen ja yhteiskunnalliset tavoitteet ovat liittyneet opiskeluaikojen lyhentämiseen ja eläkeiän nostamiseen. (Laine ym. 2016, 289; Virtanen & Sinokki 2014, 108-109.)

Työurien pidentäminen on ollut pitkään yhteiskunta- ja koulutuspoliittisena tavoitteena. Jyrki Kataisen (2011, 7) hallituksen hallitusohjelmassa työurien pidentäminen oli kestävyysvajeen kattamisen ohella keskeisiä teemoja. Juha Sipilän (2015, 18) hallituksen hallitusohjelmassa jatkettiin samaan suuntaan asettamalla tavoitteeksi työurien pidentäminen uran alkupäästä tekemällä opintopoluista mahdollisimman joustavia ja tukemalla nopeaa valmistumista sekä siirtymää työelämään. Edelleen Antti Rinteen (2019, 128) hallituksen hallitusohjelmaan on kirjattu lukuisia tavoitteita työurien pidentämiseen liittyen.

Yhteiskuntatieteellisten diskurssien ja yhteiskunnallisen tason lisäksi työhyvinvointia voidaan tarkastella yksilönäkökulmasta, jolloin korostuu subjektiivinen työhyvinvoinnin kokemus ja tulkinta erityisesti psykologian ja lääketieteen näkökulmasta tai organisaationäkökulmasta, jolloin työhyvinvointia lähestytään taloustieteen diskursseista käsin esimerkiksi työntekijän sitoutumisen näkökulmasta ja keskustelussa painottuvat esimerkiksi sairauspoissaolojen aiheuttamat kustannukset tai työhyvinvointia edistävä toiminta (Laine 2013, 45, 72,78.)

Työhyvinvoinnille (*wellbeing at work, occupational wellbeing, employee wellbeing, job wellbeing*) käsitteenä ei ole olemassa yhtä hyväksyttyä määritelmää. Yleisesti määriteltynä työhyvinvointi tarkoittaa yksilön psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista toimintakykyä.

Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan mielekästä ja sujuvaa työtä turvallisessa, terveyttä edistävässä sekä työ uraa tukevassa työympäristössä ja työyhteisössä. Työhön sitoutuminen on tärkeä osa työhyvinvointia ja ilmenee haluna pysyä osana organisaatiota, henkilön työhön paneutumisena ja toimivana yhteistyönä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi ja heijastuu työn laadukkuuteen ja tuloksellisuuteen. Työhyvinvointi ei ole pysyvä tila vaan se muuttuu työhön liittyvien kuormitus- ja voimavaretekijöiden keskinäisen tasapainon vaikutuksesta. Työhyvinvointi on yksilön ja koko työyhteisön asia ja siihen voidaan vaikuttaa myönteisesti työpaikan ja työyhteisöjen omin voimin. (STM 2013; Laine 2015, 34; Laine ym. 2016, 288-289; Puttonen, Hasu & Pahkin 2016, 5; Pyöriä 2012, 21; Saari & Pyöriä 2012, 42.)

Työhyvinvoinnista puhuttaessa käytetään hyvinvoinnin eri käsitteitä, kuten työssä viihtyminen, työhyvinvointi ja työssä jaksaminen usein toistensa synonyymeinä tekemättä eroa käsitteiden välillä. (Hakanen 2011, 23). Laineen ym. (2016, 292) mukaan työhyvinvointi käsitteenä on subjektiivisen hyvinvointitutkimuksen mukaan työkykyä laajempi käsite, jonka nähdään olevan yksi työhyvinvoinnin osatekijä.

Larjovuori ym. (2015, 6) ja Manka ja Manka (2016, 53-55) puhuvat työhyvinvointipääoman käsitteestä, jossa yhdistyvät inhimillisen pääoman tekijät; yksilön pääoma, yhteisön toimivuus ja sosiaalinen pääoma sekä organisaation rakennepääoma. Työhyvinvointipääoman käsitteessä yksilön työkyky ja terveys nähdään merkittävinä inhimillisen pääoman suhteen. Työhyvinvointipääoman karttumiseen voidaan vaikuttaa hyvällä johtamisella ja henkilöstön mukaan ottamisessa ja kehittämisessä tärkeää on yksilöllisten voimavarojen eli psykologisen pääoman tukeminen.

Mankan ja Mankan (2016, 76-77) voimavaralähtöisessä mallissa työhyvinvointi muodostuu kolmen erilaisen pääoman varaan; organisaation kulttuuri ja toimintatavat muodostavat hyvinvoinnin perustan eli rakennepääoman. Työn rakennetekijöitä ovat työn sisällöt, työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet sekä pelisäännöt ja oppiminen. Sosiaalista pääomaa on yhteisön henkinen tila, johon vaikutetaan johtamisella ja työilmapiirillä. Psykologinen pääoma on jokaisen työntekijän omaa pääomaa, joka rakentuu henkisestä ja fyysisestä terveydestä ja kunnosta, jota kukin tulkitsee omien asenteidensa kautta.



Laineen (2013, 42) mukaan työhyvinvointi-ilmiötä voidaan määritellä subjektiivisena, dynaamisena tai kontekstuaalisena piirteenä. Subjektiiviseen työhyvinvointitulkintaan vaikuttavat tunnekokemukset, yhteisöllisyys ja kollektiivinen tulkinta, sillä yksilö tulkitsee työhyvinvointiaan sosiaalisessa kontekstissa. Dynaamisuus viittaa muutokseen, joka voi näyttäytyä sekä työhyvinvointia kuormittavana tekijänä että uuden mahdollisuutena. Kontekstuaalisuus liittyy työhyvinvoinnin kytkeytymiseen toimintaympäristöön ja työn vaatimus- ja voimavaratekijöihin.

Tänä päivänä työhyvinvoinnin käsite liitetään yksilön subjektiivisen hyvinvoinnin kokemukseen (*subjective wellbeing*) työssä. Työhyvinvoinnin nähdään koostuvan työelämän eri osa-alueiden kokonaisuudesta ja niiden yhteisvaikutuksesta. Kokonaisvaltaisesti hyvinvointia tarkasteltaessa tulee huomioida työn ja muun elämän vuorovaikutussuhteet, sillä koettu hyvinvointi on kokonaisuus, jossa vaikuttavat myös työelämän ulkopuoliset tekijät. Subjektiivista työhyvinvointia tarkastellaan yksittäisten hyvinvointitekijöiden kautta ja pyritään mittaamaan koettua hyvinvointia positiivisten mittarien kautta. (Laine ym. 2016, 290, 298; Laine 2015, 34-35.)

#### **4.2 Työhyvinvointi positiivisen psykologian ja voimavarakeskeisen ajattelun näkökulmasta**

Martin E. P. Seligman ja Mihaly Csikszentmihalyi (2000, 5) ovat määritelleet positiivisen psykologian tieteenksi, joka tutkii yksilön hyvinvointia, myönteisiä subjektiivisia kokemuksia, yksilöllisiä positiivisia taipumuksia ja vahvuuksia ja kukoistusta. Olennaisena ajatuksena positiivisessa psykologiassa on valintojen tekeminen ja tavoitteena yksilön elämänlaadun parantaminen ja onnellisuuden lisääminen yksilön vahvuuksia tukemalla. (Seligman 2011, 16.)

Amerikkalaisen psykologian professori Seligmanin (2011, 16-17, 27) alkuperäinen hyvinvointiajattelu (*authentic happiness theory*) pohjautui ajatukselle, että omien elämää koskevien valintojen avulla voidaan maksimoida hyvinvoinnin kokemusta. Ajattelu perustui kolmeen elementtiin, joiden yhteisvaikutuksen nähtiin säätelevän ihmisen hyvinvointia ja autenttisen onnellisuuden kokemusta. Seligmanin määrittelemät elementit olivat: positiivinen tunne (*Positive emotion*), kytkeytyminen ja mukaan pääseminen (*Engagement*). Hyvinvointiajattelun tavoitteena oli lisätä tyytyväisyyttä elämään.

Nykyisin Seligman (2011, 17-2, 29) näkee positiivisen psykologian hyvinvointiteorian sisältävän viisi määriteltävissä ja mitattavissa olevaa elementtiä (PERMA), jotka ovat toisistaan riippumattomia. Onnellinen elämä koostuu osatekijöistä, joita ovat myönteinen tunne (*Positive emotion*), sitoutuminen (*Engagement*), positiiviset ihmissuhteet (*Relationships*), merkityksellisyys (*Meaning*) ja aikaansaaminen (*Accomplishment*). Hyvinvointiteorian (*Well-Being Theory*) tavoitteena on tehtyjen valintojen avulla lisätä kukoistusta (*flourishing*) näitä osatekijöitä tunnistamalla ja vahvistamalla.

Positiivisen psykologian viitekehys korostaa yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin rakentumista ja työhön liittyviä yksilön hyvinvointia tukevia tekijöitä. Ongelmalähtöisen lähestymistavan sijaan korostetaan työn positiivisia voimavaratekijöitä. Yksilön hyvinvoinnin kokemus rakentuu kokonaisyhyvinvoinnista ja tasapainosta työn, perhe-elämän ja vapaa-ajan välillä. Työn ja muun elämän yhteensovittaminen on tärkeää työhyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta yksilöille, perheille, työnantajille ja yhteiskunnalle. On ennakoitu, että yhteensovittamisen haasteet tulevat entisestään korostumaan työelämän toiminnan kannalta tulevaisuudessa. Henkilöstön muun elämän huomioiva organisaatiokulttuuri turvaa organisaation tuottavuuden ja tehokkaan toiminnan, vaikka työntekijät ja työntekijöiden elämäntilanteet muuttuisivatkin. Tällaisella organisaatiokulttuurilla voi olla kauaskantoisia myönteisiä vaikutuksia sekä työntekijöiden että yritysten kehittymiselle. Työn ja perheen yhteensovittaminen korostuu erityisesti pienten lasten vanhemmilla. Tärkeimpiä keinoja työpaikoilla ovat erilaiset työaikajärjestelyt ja yksilölliset joustot. Y-sukupolven työhyvinvointia edistävien johtamiskäytäntöjen luomiseen tulee panostaa, jotta työntekijöillä on riittävästi voimavaroja selviytyä työnsä haasteista ja vaatimuksista. (Laine 2016, 290; Pyöriä 2012, 11; Toivanen & Bergbom 2013, 88; Toppinen-Tanner, Bergbom, Friman, Ropponen, Toivanen, Uusitalo, Wallin & Vanhala. 2016, 8, 10, 15; Heikkilä-Tammi ym. 2015, 157.)

Nuoret sukupolvet arvostavat ennen kaikkea itselleen merkityksellistä työtä. Tulevaisuudessa onkin tärkeää huolehtia siitä, että työntekijät voivat kokea työnsä merkitykselliseksi. Työn merkitykseen ja mielekkyyteen liittyy mahdollisuus tehdä oma työ riittävän hyvin, saavuttaa omalle työlle asetetut tavoitteet ja saada palautetta, miten työssä on onnistuttu. Tämä asettaa haasteita johtamisen ja esimiestyön kehittämiseksi. Työhyvinvoinnin kannalta työn merkityksellisyyden kokemus on olennainen tekijä, jolloin työolosuhteita, työnkuvia ja työn

houkuttelevuutta joudutaan tarkastelemaan uudeltaisista lähtökohdista käsin siten, että ne mahdollistavat työntekijän onnistumisen työssä ja työn mielekkääksi kokemisen. (Järvensivu & Toivonen 2013, 52; Nuutinen ym. 2013, 19; Hussi 2011, 107; Virtanen & Sinokki 2014, 120.) Hakasen (2011, 26) mukaan työn mielekkyys perustuu osittain siihen, mitä työ itselle merkitsee ja mitä siltä odottaa. Työn mielekkyyden kokemus on työntekijän hyvinvoinnin kannalta tärkeää. Positiivisen psykologian nousun myötä kiinnostus työntekijän ja työn myönteistä suhdetta rakentavista tekijöistä on lisääntynyt.

Tämän päivän työelämässä toimiminen edellyttää yksilöltä kykyä elinikäiseen oppimiseen ja uudistumiseen. Osaamis- ja koulutuspääoman lisäksi tarvitaan entistä enemmän yritteliäisyyttä, kykyä itsensä johtamiseen ja omien voimavarojen kestäväan käyttämiseen. (Larjovuori ym. 2015, 2.) Osaamisnäkökulmasta työhyvinvoinnin kannalta keskeisiä ovat osaaminen, oppimis- ja kehittymismahdollisuudet ja työn hallinta. Työhyvinvointiin vaikuttavat työmäärä, työn haasteellisuus, ergonomiset tekijät ja palkkaukseen liittyvät asiat. Tärkeimpiä työhyvinvoinnin lähteitä on työn hallinnan tunne eli missä määrin työntekijä voi vaikuttaa omaan työhönsä ja tehtäviinsä. Työhyvinvoinnin lähtökohtana on, että ihminen kokee osaavansa työnsä. Osaamisessa korostuu koettu osaaminen tai koettu työn hallinta. Osaaminen tuottaa myönteisiä työhyvinvointivaikutuksia, kuten parantaa työmotivaatiota ja työn mielekkyyden kokemusta. Työhyvinvointi nähdään myös osaamisen kehittymisen edellytyksenä. Puutteellinen osaaminen ja heikko ammattitaito voi johtaa jatkuvia virheitä korjaillessa työn hallinnan tunteen menettämiseen, ylikuormitukseen ja psykosomaattisiin terveysongelmiin. (Raina 2012, 159; Manka & Manka 2016, 28; Laine 2015, 30-31, 34, 41; Repo, Ravantti & Pääkkönen 2015, 12.)

Organisaation kannalta merkityksellinen osaaminen ja inhimillinen pääoma syntyy tilanteessa, jossa henkilöstö oppii työskennellessään ratkaisemaan työhön liittyviä ongelmia ja haasteita sekä tuntee organisaation toimintatavat, kulttuurin ja asiakkaat. Tällainen organisaation työkäytäntöihin kietoutunut inhimillinen pääoma auttaa henkilöstöä tekemään päätöksiä, jotka ovat yhteensopivia organisaation strategian ja tavoitteiden kanssa. Voidaan todeta, että organisaation prosessit ja rakenteet luovat puitteet sille, miten organisaatio pystyy hyödyntämään ja toisaalta tukemaan ja kehittämään yksilöiden inhimillistä pääomaa. (Larjovuori ym. 2015, 14-15.)

Laineen (2015, 30-31, 34) ja Larjovuoren ym. (2015, 17) mukaan työn hallinnan ja osaamisen merkitys yksilön työhyvinvoinnille on suuri. Joidenkin teoreettisten mallien mukaan osaaminen nähdään työhyvinvoinnin edellytyksenä tai osatekijänä. Työn hyvällä hallinnalla on yhteys kompetenssin tunteeseen ja työtyytyväisyyteen. Täydennyskoulutuksella, oppimismahdollisuuksilla ja hyvällä osaamisella edistetään motivaatiota ja työn mielekkyyden kokemusta. Hyvä ammatillinen pätevyys mahdollistaa yksilöä toimimaan yllättävissä ja haastavissa tilanteissa tarkoituksenmukaisella tavalla. Työhyvinvoinnin kannalta osaamisessa korostuu koettu osaaminen ja koettu työn hallinta. Larjovuoren ym. (2015, 35) mukaan kokonaisvaltaisten hyvinvointitaitojen opettelu tulisi aloittaa jo varhaisessa vaiheessa, jotta työelämään kasvavilla sukupolvilla olisi paremmat valmiudet kohdata työssä esiintyviä psykososiaalisia kuormitustekijöitä. Näitä taitoja voivat olla itsensä johtamisen ja ajanhallinnan taidot, kyky asettaa rajoja ja toimia oman arvomaailmansa mukaisella tavalla sekä tunnistaa kuormittumistaan, huolehtia omasta palautumisestaan ja fyysisestä hyvinvoinnistaan.

### **4.3 Työn vaatimukset ja voimavarat**

Työn vaatimusten ja voimavarojen (TV-TV) malli (*job demands resources theory, JD-R model*) esiteltiin ensimmäisen kerran kansainvälisessä kirjallisuudessa Demeroutin, Bakkerin, Nachreinerin ja Schaufelin (2001, 499) toimesta selittämään työuupumuksen (burnoutin) syntymistä.

Arnold B. Bakkerin ja Evangelia Demeroutin (2014, 9) työn vaatimusten ja voimavarojen teoria perustuu ajatukseen, jossa työpäivä koostuu tehtävistä ja tilanteista eli työn psykososiaalisista piirteistä ja olosuhteista, jotka jakautuvat työssä ilmeneviin positiivisiin voimavaroihin ja negatiivisiin, kuormittumista lisääviin vaatimuksiin. Voimavarat ovat fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia tai organisatorisia olosuhteita, jotka auttavat kohtaamaan työssä koettuja vaatimuksia. Myönteiset voimavaratekijät edistävät psykologisten perustarpeiden eli autonomian, yhteenkuuluvuuden ja kompetenssin tarpeiden tyydyttämistä energiaa tuoden. Kielteiset työn vaatimustekijät puolestaan kuluttavat energiaa ja vaikeuttavat työn tavoitteiden saavuttamista. (Bakker & Demerouti 2017, 273.)

Bakkerin ja Demeroutin (2014) työn vaatimus - voimavaramalli on suosittu ja laajasti käytetty työelämää koskevassa tutkimuksessa sen joustavuuden ja erilaisiin työympäristöihin

mukautuvuuden vuoksi. Mallin nykyisessä versiossa esitetään, että korkeat työn vaatimukset liittyvät kuormittumiseen ja hyvinvoinnin heikkenemiseen ja suuret voimavarat puolestaan lisäävät motivaatiota ja työn tuottavuutta. Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin avulla voidaan ennakoida organisatorisia lopputuloksia, kuten työsuoritusta, työn imua tai työstä lähtemisaikomuksia. (Schaufeli & Taris 2014, 43-44.)

Opetustyössä ilmenee sekä määrällisiä että laadullisia vaatimuksia. Määrällisiä vaatimuksia ovat työn aikapaineet, työn määrä ja työtahti, kurinpito ja oppilaiden heikko opiskelumotivaatio. Laadullisia vaatimuksia ovat erilaiset taidot ja ponnistelut, jota työssä suoriutuminen edellyttää. Arvioitaessa laadullisten kuormitustekijöiden vaikutusta keskeistä on yksilön henkilökohtainen arvio ja näkemys. Opettajan työssä on korostuvat sekä kognitiiviset, emotionaaliset että sosiaaliset vaatimukset, jolloin puhutaan kasautuvasta kuormitusriskistä ja hyvinvoinnin haasteista. (Skaalvik & Skaalvik 2018, 1252; Mauno, Huhtala & Kinnunen 2017, 53.)

Schaufelin ja Bakkerin (2004, 296 - 298) mukaan työn vaatimusten - voimavarojen mallissa voidaan erottaa kaksi prosessia; *energiaprosessi*, jossa työn vaatimukset johtavat negatiivisiin lopputuloksiin ja *motivaatioprosessi*, jossa työn voimavarat toimivat sisäisinä motivaattoreina, lisäävät työn imua ja työntekijä kokee ne palkitsevina. Ulkoisina motivaattoreina voimavarat auttavat organisaation tavoitteiden saavuttamisessa. TV-TV mallissa on nähtävissä vuorovaikutusta työn vaatimusten ja voimavarojen välillä. Voimavaratekijät voivat puskuroida eli suojata vaatimustekijöiden negatiivisilta vaikutuksilta. Sosiaalinen tuki voimavarana voi edistää opettajan hyvinvointia ja työn imua ja vähentää työn negatiivisten vaatimusten vaikutuksia ja työstä lähtemisen aikomuksia. Edelleen yksilöllinen tapa tulkita työn vaatimus- ja voimavaratekijöitä vaikuttaa työhyvinvoinnin kokemukseen. Optimistinen työntekijä näkee tilanteensa toisin kuin pessimistinen. (Schaufeli & Taris 2014, 49; Skaalvik & Skaalvik 2018, 1254.)

Työn voimavaratekijöiden merkitys on noussut vahvasti esille 2000-luvulla. Työn vaatimusten ja voimavarojen teorian suosiota selittää sen joustavuus ja käytettävyys työpaikkojen erityisistä lähtökohdista käsin. Psykologinen työhyvinvointi liitetään erilaisiin työn ja työympäristön voimavaratekijöihin, joita ovat työn itsenäisyys ja vaihtelevuus, työstä saatu palaute, esimiehen ja kollegojen tuki ja luottamusta ja arvostusta välittävät organisaatiokäytännöt ja – ilmapiiri.

Työn vaatimusten ja voimavarojen malli tarjoaa erinomaisen viitekehyksen aloittelevien opettajien työhyvinvoinnin selittämiseksi ja ammatille, johon liitetään erityisen korkea kuormittavuus ja vaihtuvuus. (Laine ym. 2016, 290; Bakker & Demerouti 2014, 9-10; Harju & Hakanen 2016, 5; Laine 2015, 34; Dicke ym. 2018, 3.)

Työn voimavaroilla tarkoitetaan työn fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia tai organisatorisia tekijöitä, jotka auttavat tunnistamaan ja vähentämään työssä koettujen vaatimusten kuormittavuutta, edesauttavat tavoitteiden saavuttamisessa ja stimuloivat yksilön kehittymistä. Näitä ovat kollegojen ja esimiehen tuki ja kollektiivinen työkuulttuuri, jotka voivat vahvistaa opettajan resilienssiä, vähentää konflikteja ja lisätä opettajien yhteistä ymmärrystä työn tavoitteista ja arvoista. Työn voimavaroilla on työntekijöitä motivoiva vaikutus ja ne lisäävät työnimua. Näin ollen työn voimavarojen tunnistaminen ja hyödyntäminen on tärkeää. Opetusala on vaativa ihmissuhdeammatti, jossa työn tunnekuormituksen välttäminen on vaikeaa. Tästä syystä tukeekin panostaa erityisesti työn voimavaroihin ja pyrkiä lisäämään hyvinvointia ja toimintakykyä. (Schaufeli & Bakker 2004, 296; Skaalvik & Skaalvik 2018, 1253; Hakanen 2011, 49-50; Larjovuori ym. 2015, 37.)

Skaalvik ja Skaalvik (2018, 1253-1254) näkevät opettajan professiossa merkittävänä työn voimavarana arvokonsonanssin, jolla tarkoitetaan opettajien kokemusta siitä, missä määrin he jakavat vallitsevat normit ja arvot opettamassaan koulussa liittyen tavoitteisiin, opetukseen, käytettäviin menetelmiin ja sisältöihin. Sekä arvokonsonanssi että kollektiivinen työkuulttuuri välittävät kasvatuksellisia arvoja ja käytäntöjä. Kasvatusalan työn lähtökohdat ja opettajan työtä ohjaavat arvot perustuvat ensisijaisesti yhteiskunnan määrittämiin perustehtävää ohjaaviin arvoihin. Skaalvik & Skaalvik (2018, 1254) korostavat arvokonsonanssin positiivista merkitystä opettajien työhyvinvoinnissa yhteenkuuluvuuden kannalta. Työyhteisön ja yksittäisen työntekijän henkilökohtaiset arvot eivät saisi olla ristiriidassa keskenään, jotta vältetään erillisyyden tunneilta. (Raina 2012, 110; Luostarinen & Peltomaa 2016, 27.) Li, Wang, You ja Gao (2015, 114, 116) tutkivat yhteyttä opettajien työn imun ja koettujen arvojen yhdenmukaisuuden välillä. Korkeiden yhdenmukaisten omien ja koulun arvojen ja autonomisen motivaation havaittiin vahvistavan opettajien työn imua.

Työn voimavaroja voidaan tarkastella tehtävätasolla, vuorovaikutustasolla ja organisaatiotasolla (Schaufeli & Bakker 2004, 296). Työtyötehtäviin liittyvät voimavarat ovat merkityksellisiä motivaation, työn imun ja mielekkyyden kannalta. Näitä ovat monipuoliset ja kehittävät työtehtävät, joissa pystyy hyödyntämään osaamistaan, kokemustaan ja potentiaaliaan. Työn itsenäisyys ja riittävät mahdollisuudet vaikuttaa työhön ovat tärkeimpiä työn voimavaroja. Palautteen saaminen ja tehtävän kokeminen merkitykselliseksi tarkoittavat työn näkemistä osana laajempaa kokonaisuutta. Työn palkitsevuus on opetuslalla työn keskeinen voimavara. (Hakanen 2011, 52-54.)

Työjärjestelyihin liittyvät voimavaratekijät liittyvät olennaisesti johtamiseen. Näitä ovat vaikutusmahdollisuudet työssä ja osallistuminen työtä koskevaan päätöksentekoon, työroolien ja tavoitteiden selkeys sekä työaikojen joustavuus. Työn ja muun elämän yhteensovittaminen ja yksilöllinen huomioiminen ovat olennaista vastavuoroisen joustamisen näkökulmasta. Vaikutusmahdollisuudet työssä ovat merkittäviä, sillä yleisen työhyvinvoinnin lisäksi ne lisäävät innostusta, iloa ja kokemusta aloitteellisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. (Hakanen 2011, 55-56; Böckerman, Kangasniemi & Kauhanen 2017, 3.)

Hakasen (2011, 73-74) mukaan työntekijöiden ja organisaatioiden voimavarojen hyödyntäminen ja vahvistaminen edellyttää niiden tunnistamista. Olennaista on tunnistaa myönteisiä mahdollisuuksia. Vahvuuksia ovat toimivat voimavarat. Näistä kannattaa pitää kiinni. Uinuvat työn voimavarat ovat olemassa, mutta jostain syystä hyödyntämättä. Nämä kannattaa siten ottaa käyttöön. Puuttuvat voimavarat ovat työyhteisössä tarvittavia, mutta joita ei ole. Kielteiset voimavarat tarkoittavat sitä, että jotakin voimavaraa on liiaksi, jolloin se kääntyy haitalliseksi.

Organisatoristen voimavarojen avulla voidaan henkilöstöhallinnon keinoin ylläpitää ja vahvistaa työn imua. Olennaista on voimavarojen yhdistäminen tehtävä- ja vuorovaikutustason voimavarojen kanssa ja niiden toteutumisen tukeminen. Näitä ovat organisaation tuki työn tekemiseen, psykologinen sopimus, työpaikan myönteinen ilmapiiri, rekrytointi- ja perehdyttämiskäytännöt, kehityskeskustelut, palkitseminen ja perhemyönteinen työkuulttuuri sekä työn varmuus ja psykologinen turvallisuus, teknologia ja yhteistyö organisaation ja eri toimijoiden välillä. (Hakanen 2011, 61-70).

Työhyvinvointi tarkoittaa eri ihmiselle eri asioita yksilönä ja yhteisönä ja sitoutuu vahvasti paikalliseen kulttuuriin ja toimintatapoihin. Odotukset työtä kohtaan ovat yksilöllisiä ja tästä syystä työtyytyväisyyttä voidaan pitää subjektiivisena työhyvinvoinnin indikaattorina. Yksilölliset voimavarat ovat persoonallisia ominaisuuksia ja työn imua tukevia yksilöllisiä voimavaroja, kuten optimismi, myönteinen käsitys omasta ammatillisesta pystyvyydestä, sinnikkyys, itsetunto ja systeemiäly. Yksilölliset voimavarat voimaannuttavat ja vaikuttavat siihen, millaisena työ ja työolot koetaan. Bakkerin, Demeroutin ja Sanz-Vergelin (2014, 393) mukaan persoonallisuus voi vaikuttaa yksilön kokemaan työn kuormitukseen, jolloin toiset kestävät työn vaatimuksia paremmin. Esimerkiksi extrovertit persoonat voivat pärjätä paremmin tunteita kuormittavissa tilanteissa, sillä he hakevat sosiaalista stimulaatiota ja mahdollisuuksia olla tekemisissä muiden kanssa. Vastaavasti introvertit persoonat stressaantuvat haastavissa tilanteissa. Yksilölliset voimavarat voivat myös suojella työntekijää muutostilanteissa. Opetusalalla esimerkiksi digitalisoituminen voi näyttäytyvä opettajan työssä joko kuormittavana teknostressinä tai innostavana voimavarana, teknoimuna Organisaatioissa tulee kiinnittää huomiota sekä yhteisölliseen että yksilölliseen työhyvinvoinnin johtamiseen. Yksilöllinen työhyvinvoinnin johtaminen on merkittävä haaste, kun samaan aikaan on löydettävä toimintamalleja työuupumuksen hoitamiseksi, työn imun lisäämiseksi ja työn imua kokevien hyvinvoinnin ylläpitämiseksi. (Pursio, 2010, 57; Laine ym. 2016, 292; Hakanen 2011, 71-72; Mäkinieniemi ym. 2017, 4; Hakanen 2011, 23.)

Opetustyön toimintaympäristöissä erityisiä hyvinvointitekijöitä voivat olla motivoivat voimavaretekijät, kuten palkitsevat oppilassuhteet, työn itsenäisyys ja vaikutusmahdollisuudet, esimieheltä tarvittaessa saatu tuki ja palaute, toimiva tiedonkulku sekä innovatiiviset, toimintaa arvioivat ja kehittävät työskentelytavat koulussa. Opettajien työn erilaiset voimavaretekijät, kuten kollegojen ja esimiehen tuki, kollektiivinen työkulttuuri, työn arvostus, toimiva tiedonkulku, kouluyhteisön kannustava ilmapiiri ja työskentelytapojen uudistaminen auttavat ylläpitämään työhyvinvointia ja työn imua ja suojaavat hyvinvointia. Työhyvinvointia ja jaksamista tukevia asioita ovat tasapuolinen ja oikeudenmukainen työnjako. Yhteisöllisyyden arvoja ovat toisista välittäminen, luottamus, avoimuus ja osallistumisen mahdollisuudet. Perustehtävää tukevien arvojen mukaisessa toiminnassa olennaista ovat yhteisön toimivat rakenteet. Onnismaan (2010, 45) mukaan opettajien työhyvinvoinnin kannalta keskeistä on perustehtävässä onnistuminen. Työhyvinvointi on riippuvaista sekä oppilaiden että opettajien



hyvinvoinnista ja oppimisympäristöstä, jonka koulu heille molemmille tarjoaa. (Laine ym. 2016, 291; Raina 2012, 195; Skaalvik & Skaalvik 2018, 1266; Hakanen 2006, 38.)

Työn voimavaroihin liitetään työn imun (*work engagement*) käsite, jota Wilmar Schaufeli ja Arnold Bakker ovat alun perin tutkineet positiivisena vastakohtana työuupumuksen yhteydessä. Heidän määritelmänsä mukaan työn imu tarkoittaa aidosti myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa työssä. (Schaufeli & Bakker 2004, 295.) Työn imun nähdään tuottavan parasta mahdollista hyvinvointia työhön ja sen edistämisen luovan parhaita inhimillisiä mahdollisuuksia lisätä työn laatua ja menestystä työelämässä. (Hakanen 2011, 38.) Sosiaalinen tuki nähdään työn olennaisena voimavaratekijänä, jolla on työn imua lisäävä vaikutus. (Bakker ym. 2014, 393.) Työn sosiaaliset voimavarat ilmenevät vuorovaikutuksessa ja niitä on mahdollista vahvistaa jatkuvasti työyhteisössä. Esimiehen ja työyhteisön tuki nähdään haastavissa tilanteissa keskeisimmiksi työn voimavaroiksi. Työhyvinvointia tukee kokemus siitä, ettei jää yksin. Oikeudenmukaisuus, luottamus, palaute ja arvostus sekä huomaavaisuus ja ystävällisyys ovat merkittäviä työn voimavaroja. Näiden avulla vahvistetaan yhteenkuuluvuutta ja voimaannutetaan työkavereita. Samalla tartutetaan työn imua. Yhteisöllisellä tasolla olennaisia ovat tiimien yhteisesti jaettu tieto ja osaaminen ja ryhmien yhteinen työn imu. (Hakanen 2011, 56-60.) Työn imu liittyy sosiaalisen tuen lisäksi valmentavaan johtajuuteen, työn autonomiaan ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksiin. (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli 2007, 129; Bakker & Demerouti (2007, 315-316).

Työn imun ollessa vahvaa työssä on runsaasti voimavaroja ja sopivassa suhteessa haasteita, jotka kannustavat yksilöä ponnistelemaan ja kehittymään työssään. Työn imua kuvataan 1) tarmokkuutena (*vigour*), joka ilmenee työskentelyssä korkeana energiatasona, henkisenä resilienssinä ja halukkuutena panostaa työhön ja kohdata haasteita, 2) omistautumisena (*dedication*), jolle on tunnusomaista merkitys, innostus, inspiraatio, ylpeys ja haaste, 3) työhön uppoutumisena (*absorbition*), joka on täyttä keskittymistä työhön siten, että ajantaju menetetään. Työn imua kokeva työntekijä sietää korkeitakin työn vaatimuksia, kun työssä on vastapainona riittävästi energisoivia voimavaroja. Työn imusta seuraa hyvinvointia sekä yksilölle itselleen että parempaa tuottavuutta organisaatiolle. Työn imussa yksilöt ovat innostuneita, sitoutuneita ja aikaansaavia työssään. He ovat onnellisempia ja pystyvät kohtamaan työssään myös muutoksia ja vastoinkäymisiä. He haluavat pysyä nykyisessä työpaikassaan ja ylipäänsä

työelämässä pidempään. Työn imu on yhdistetty hyvään työssä suoriutumiseen, työn tuottavuuteen sekä parempaan fyysiseen ja psyykkiseen työkykyyn. Työn imun edistäminen työpaikoilla onkin ensiarvoisen tärkeää. (Schaufeli & Bakker 2004, 295-296; Hakanen 2011, 6-7, 41; Harju & Hakanen 2016, 3-4.)

#### **4.4 Työhyvinvoinnin johtamisen keinoja**

Opettajien työhyvinvointiin tulee kiinnittää erityistä huomiota siksi, että ongelmat hyvinvoinnin suhteen heijastuvat oppilaiden hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen sekä opetuksen laatuun. Opettajien työhyvinvointi vaikuttaa opetuksen laatuun ja liian suuren paineen alla työskennellessään opettaja ei pysty näkemään oppilaittensa tarpeita, jolloin oppilaiden oppiminen ja tuki jäävät taustalle. Jokaisen opettajan tulisi saada riittävästi mahdollisuuksia ylläpitää ja kehittää ammattitaitoaan voidakseen toimia opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti oppilaiden parhaaksi. (Onnismaa 2010, 55; Niemi & Siljander 2013, 74; Luostarinen & Peltomaa 2016, 12.) Oppilaiden tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien turvaamiseksi tulee varmistaa korkealaatuisen opetuksen mahdollistava perusopetuksen resursointi. Erityisesti ryhmäkokojen pienentämiseen tulee kiinnittää huomiota jatkossakin. (Kirjavainen, Pekkarinen & Uusitalo 2015, 57.)

Lähestymällä työhyvinvointia positiivisen psykologian näkökulmasta huomio kiinnittyy yksilön ja organisaation vahvuuksiin ja hyvinvointia edistäviin voimavaroihin, joita voidaan tukea johtamiskäytänteiden kautta. Työntekijöiden ja johdon välisen suhteen toimivuus nähdään yhtenä keskeisistä työhyvinvointitekijöistä. Hyvinvointiosaaminen ja sitä kautta hyvinvoinnin lisääminen on yksi johtamisen keskeisiä asioita. Siihen kuuluvat johtajan arvomaailma, ihmiskäsitys, luottamus ja kunnioitus itseen ja alaisiin. Keskeistä on aito kiinnostus työhyvinvoinnin edistämiseen. Kouluissa työhyvinvointijohtaminen tarkoittaa arkeen ja jaksamiseen vaikuttamista, tilanteiden seuraamista ja yhteisöllisten työmuotojen lisäämistä. (Engblom-Pelkkala 2013, 138; Suonsivu 2014, 167; Toppinen-Tanner ym. 2016; Laine ym. 2016, 299; Heikkilä-Tammi ym. 2015, 145-147; Hussi 2011, 110.)

Auran, Ahosen, Hussin ja Ilmarisen (2014,5,12-16) mukaan organisaation strateginen hyvinvoinnin johtaminen tarkoittaa työhyvinvoinnin määrittelyä eli mitä työhyvinvoinnilla kyseisessä organisaatiossa tarkoitetaan ja miten sitä kehitetään, johtamisen ja kehittämisen

vastuiden ja tehtävien määrittelyä, hyvinvoinnille asetettuja selkeitä mittareita ja niiden tavoitearvoja, hyvinvointitulosten raportointia ja hyvinvointiin investointien kehittämistä. Strateginen johtajuus mahdollistaa sekä Y-sukupolven työntekijöiden henkilökohtaisten tavoitteiden että organisaation strategian toteutumisen. Olennaista on organisaation kokonaiskuvan ymmärtämisen ja oman roolin kautta syntyneen vahvemman yhteenkuuluvuuden ja arvostuksen kokeminen. Y-sukupolven työntekijöiden näkökulmasta oppimista, kehittymistä ja tietämyksen jakamista voidaan nopeuttaa ja edistää organisatorista tietämystä jakamalla ja organisaation oppimiskulttuuria kehittämällä. (Naim & Lenka 2018, 435, 444.)

Kestävän työelämän ja tuottavuutta tukevan organisaation johtamisen nähdään kytkeytyvän työhyvinvointiin ja inhimilliseen pääomaan. Henkilöstön työhyvinvointi on strateginen menestystekijä, jota tulee johtaa suunnitelmallisesti. Tämän päivän työelämän haasteet kytkeytyvät vahvasti psykososiaaliseen hyvinvointiin. Kuntasektorilla korostuu nuoren ja koulutetun henkilöstön hyvinvoinnista ja sitoutumisesta huolehtiminen kuntamuutoksissa. Työhyvinvoinnin kannalta vuorovaikutuksella, työyhteisön sosiaalisilla suhteilla ja yhteisöllisyydellä on suuri merkitys. Henkilöstölle on tärkeää työyhteisöstä saatava henkinen ja sosiaalinen tuki ja arvostus. Edelleen tärkeitä ovat vaikutus- ja osallistumismahdollisuudet. Toimiva vuorovaikutus ilmenee opettajayhteisössä kollegoiden tukemisena, ongelmien työstämisenä ja ideoiden ja ehdotusten jakamisena. Työhyvinvoinnin edistämisen ja johtamisen kannalta olennaista on kiinnittää huomiota työyhteisön henkistä tilaa määrittäviin tekijöihin, kuten myönteiseen yhteisöllisyyteen. Myönteinen yhteisöllisyys näyttäytyy yhteenkuuluvuuden tunteena, työnilona ja innostumisena. Työyhteisössä vallitsee vahva me-henki, joka ilmenee yhdessä toimimisena, yhteisesti omaksuttuina arvoina, normeina ja luottamuksena sekä arvostuksena toimijoiden välillä. Sosiaalinen pääoma syntyy yhdessä tekemisestä ja jaetuista kokemuksista. Sen kehittyminen edellyttää aktiivista toimintaa ja vastavuoroisuutta. (Larjovuori ym. 2015, 6; Repo ym. 2015, 17; Paasivaara & Nikkilä 2010, 22, 101,152-154; Raina 2012, 65; Luostarinen & Peltomaa 2016, 38; Harju & Hakanen 2016, 10.)

Mankan ja Mankan (2016, 67) mukaan työhyvinvoinnin johtamisen sijaan on alettu puhua työkykyjohtamisesta. Elinkeinoelämän keskusliiton määrittelemä työkykyjohtamisen malli tarkoittaa työnantajan, työntekijöiden ja työterveyshuollon tiivistä ja järjestelmällistä

yhteistyötä, jonka kulmakivenä ovat tilanteesta selvillä olemisen periaate, varautumisen periaate ja osallistumisen periaate. Työhyvinvoinnin johtamisessa keskeistä on aktiivinen vuorovaikutus johdon ja henkilöstön välillä, työn mielekkyys, työn hallinta, työn palkitsevuus, henkilöstön osaamisen kehittäminen ja henkilöstöviestintä. Työkyvyn johtamisen tavoitteena on työurien pidentäminen. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2011, 4.)

Mäkinien ym. (2015, 9-10, 14-15, 17) mukaan heikentyneen kuntatalouden aikana työyhteisöjä tulee kehittää kustannustehokkaasti, voimavara- ja työtehtävälähtöisesti ja työtehtävien osallistavasti. Olennaista on kiinnittää huomiota työn toimiviin asioihin ja voimavaroihin ja tehdä ne näkyviksi ja sitä kautta ennakoita, ennaltaehkäistä ja kehittää asioita paremmaksi. Tavoitteena on saada aikaan muutosta muokkaamalla työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä siten, että ne tukevat työhyvinvointia. Vaikutus voi kohdistua yksilöön, työhön, sosiaalisiin suhteisiin, esimiestyöhön tai organisaatioon. Voimavarakeskeisten menetelmien avulla pyritään lisäämään uskoa muutoksen mahdollisuuteen mikä on edellytys kehittämisen onnistumiselle.

Palveleva johtajuus (*servant leadership*) perustuu alun perin Robert K. Greenleafin (1904-1990) jo 1970 kirjoittamaan esseeseen ”The Servant as Leader”. Greenleafin ajattelun mukaan johtajuus perustuu luonnolliseen halukkuuteen palvella, palvella ensin. Johtajaa motivoivana tekijänä ajatellaan olevan johdettavien hyvinvoinnista huolehtiminen, jolloin tiimi voi onnistua työssään ja saavuttaa työlle asetetut tavoitteet. Johtaja ei käytä valtaa saadakseen työt tehtyä vaan johtaminen perustuu suostumukseen. Työntekijöille mahdollistetaan omassa työssään kehittyminen, ihmisenä kasvu ja hyvinvointi. Palvelevan johtamisen ajatuksena on aito läsnäolo ja ihmisten kohtaaminen. (Greenleaf 1998, 17, 23, 43-45; Van Dierendonck 2011, 1230-1231.)

Palvelevan johtajuuden tavoitteena on ihmisten voimaannuttaminen (*empowering*) ja kehittäminen (*developing*). Reiluus, luottamus ja oikeudenmukaisuus nähdään tärkeimpinä välitysprosesseina, joilla edistetään positiivisia työasenteita, työsuoritusta ja vahvempaa sitoutumista yrityksen sosiaaliseen vastuuseen. Voimaannuttavat henkilöstökäytännöt tarkoittavat henkilöstön kokemusta mahdollisuuksistaan; missä määrin voi vaikuttaa omaan työn tekemiseen ja kehittämiseen, työaikoihin ja missä määrin saa tietoa työpaikan käytännöistä ja muutoksista. Työn voimavaratekijät synnyttävät työnimua ja parantavat sitoutumista työhön. Näitä ovat työn suunnitteluun ja päätöksentekoon osallistuminen, mielekkäät työtehtävät, työn

palkitsevuus, esimies- ja työyhteisötuki ja mahdollisuudet oppia ja kehittyä työssä. (Van Dierendonck 2011, 1228; Harju & Hakanen 2016, 5, 7; Virtanen & Sinokki 2014, 213-214.)

Van Dierendonckin (2011,1228) mukaan palveleva johtajuus ja esimiestyö on työntekijöiden työhyvinvointia vahvistava erityinen voimavara, joka perustuu yksilöllisten vahvuuksien tunnistamiseen ja kehittämiseen. Palvelevan johtajan ja johdettavan suhdetta voidaan tarkastella vuorovaikutteisesta näkökulmasta LMX-teorian vaihtosuhteen (*leader-member exchange*) mukaan, jossa toimivaa esimiehen ja työntekijän välistä vaihtosuhdetta kuvaa molemminpuolinen luottamus, ammatillinen kunnioitus, vastavuoroisuus ja työhön panostaminen. Greenleafin (1998) ajatteluun perustuen vuorovaikutussuhteen ytimessä on yksilön kyvykkyyksien ja kasvun ja oppimisen mahdollisuuksien tunnistaminen. Työntekijät arvostavat erityisesti johtamistapoja, jotka liittyvät tukemiseen, konsultointiin ja delegointiin. Tukeminen on työntekijöiden rohkaisemista ja auttamista haastavissa tehtävissä. Delegointi tarkoittaa uusien tehtävien ja vastuiden saamista ja luottamusta siihen, että työntekijöillä on osaamista itse ratkaista työn haasteita. Van Dierendonckin (2011, 1247) mukaan palvelevaan johtajuuteen kuuluvat voimaannuttavat ja kehittävät johtamiskäytännöt, jotka oikeassa suhteessa autonomiaa ja ohjausta johtavat suurempaan sitoutumiseen haastaviin tehtäviin. Nuorilla työntekijöillä vastavuoroisuus ilmenee joustavuutena työtehtävissä. (Van Dierendonck 2011, 1232, 1246-1247; Nuutinen ym. 2013, 20-21; Heikkilä-Tammi ym. 2015, 154.)

Bakker ym. (2014, 402-403) esittävät aiemman tutkimuksen perusteella, että organisaatiotasolla työntekijöiden työn vaatimusten ja voimavarojen suhdetta voidaan tarkastella työn vaatimuksia optimoimalla, lisäämällä työn voimavaroja esimerkiksi sosiaalisen tuen tai palautteen avulla tai edistämällä yksilöllisiä voimavaroja ja niiden oppimista. Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin mukaisesti työhyvinvoinnin tärkein edellytys on tasapaino työn vaatimusten ja hallinnan välillä. Opetustyöhön liittyy vastavuoroisuuden kokemus työn panostusten ja vastineiden suhteen sekä oppilaiden kanssa että työyhteisössä toimimisen suhteen. Opettajan antaman ajan, voimavarojen ja osaamisen suhde työstä saatuun palautteeseen ja arvostukseen sekä mahdollisuudet kehittyä työssä ja kehittyä uralla. Vastavuoroisuuden puutteen on tutkimusten mukaan nähty yhdistyvän työpahoinvoinnin kehityskulkuihin, sitoutumattomuuteen ja eroaikomuksiin. Työhyvinvointia voidaan edistää huolehtimalla työn vaatimusten kohtuullistamisesta ja panostusten ja vastineiden tasapainosta. Lisäksi tulee ylläpitää ja kehittää

työstä löytyviä voimavaratekijöitä. Olennaista hyvinvoinnin kannalta on nähdä työn antamia arvokkaita asioita. Halutessa edistää opettajien sitoutumista ja työssä jatkamista tulee kiinnittää huomiota kouluuyhteisöön ja johtamiskäytäntöihin. (Schaufeli & Taris 2014, 44; Pyöriä 2012, 11; Onnismaa, 2010, 31; Hakanen 2006, 34, 36-37, 40.)

Nuorten työntekijöiden kohdalla keskeistä on organisaation työ- ja toimintatapoihin perehdyttäminen, kannustava ja tukeva esimiestyö ja nuorten työntekijöiden sitouttaminen yhteisöön. (Nuutinen ym. 2013, 19). Y-sukupolven mukanaan tuoman työelämää koskevan murroksen takia johtamista ja työkulttuuria tulisi uudistaa. Y-sukupolven kohdalla työhyvinvoinnin johtamisessa korostuu erityisesti vahva työn tavoitteisiin sopeutettu yksilöllinen henkilöstöjohtaminen. Tämä mahdollistuu luomalla Y-sukupolvelle edellytykset mielekkääseen työhön, sitoutumiseen ja työssä kehittymiseen toimintatapoja uudistamalla. Y-sukupolvelle työhyvinvointi tarkoittaa kokemusta mielekkästä työstä ja onnistumista omien tavoitteiden saavuttamisessa. Yhteistoiminnallinen ja toimiva työyhteisö on sille tärkeä voimavara. Yksilöllistäminen perustuu henkilöstöjohtamisen strategiaan, jossa organisaatio edistää työntekijöiden aloitteellisuutta, luovuutta ja innostunutta sitoutumista työhön. Työssä oppimisen ja kehittymisen lisäksi yksilöllistettäessä on tuettava mahdollisuutta työn ja ulkopuolisen elämän yhteensovittamiseen. Näiden nähdään olevan palkkio osaamisesta, aloitteellisuudesta, luovuudesta ja sitoutumisesta. (Pyöriä 2012, 116; Pursio 2011, 59-62; Alasoini 2012, 116, 118.)

Induktio- ja mentorointiohjelmat kouluissa ovat merkittäviä nuorten opettajien tukitoimia päivittäisessä opetustyössä, sillä ne auttavat kasvamaan työkuulttuuriin ja vahvistavat pitkäkestoista sitoutumista opettajan professioon. (Brown 2018, 5, 23; Shakrani 2008, 3.) Mentoroinnilla tarkoitetaan kokeneen työntekijän aloittelijalle tarjoamaa psykososiaalista tukea, jonka avulla voidaan vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta, ammatillista identiteettiä ja tehokkuutta. Mentori toimii ammatillisena roolimallina, sosiaalisena tukena ja ystävänä tarjoten neuvoa, hyväksyntää, vahvistamista ja konsultaatiota. Mentoroinnin päätavoitteena on auttaa työntekijää kehittymään kompetenssia rakentamalla. Mentorointi voidaan nähdä myös yhdessä oppimisen prosessina, jossa ajatuksia ja tietoa vaihtamalla luodaan uutta yksilöllistä ja organisatorista tietoa. (Naim & Lenka 2018, 439, 443; Shakrani 2008, 3.)

Hyvinvoivat opettajat suoriutuvat työstään ja saavuttavat tavoitteet paremmin. Lisäksi kiinnostus, innostus ja tarmokkuus näkyvät myös oppilaissa. Opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi työnohjauksella voidaan lisätä opettajien edellytyksiä selviytyä opetus- ja kasvatustyössä tarjoamalla paikan keskustella työhön liittyvistä asioista ja purkaa tunteita, joita työ herättää. Työnohjaus tarjoaa ratkaisumalleja käytettäväksi ja edistää jaksamista. (Onnismaa 2010, 39; Hakanen 2006, 41.)

Harjun ja Hakasen (2016, 5) mukaan työntekijän kokemusta omista voimavaroistaan voidaan vahvistaa voimaannuttavilla, yksilöä osallistavilla henkilöstökäytännöillä, joilla lisätään kokemusta omista toimintamahdollisuuksistaan työtä koskevan päätöksenteon, työssä kehittymisen ja työajan suhteen. Voimaannuttavilla henkilöstökäytännöillä on keskeinen rooli henkilöstön työhön sitoutumisessa, koetussa työhyvinvoinnissa, organisaation prosessien kehittämisessä ja tavoitteiden mukaisista tehtävistä suoriutumisessa. Esimiehen tehtävänä on mahdollistaa henkilöstön pääseminen parhaaseen mahdolliseen työsuoritukseen. Tämä mahdollistuu olemalla empaattinen, kuuntelemalla ja arvostamalla työntekijöitä sekä antamalla heille tilaa, samalla pitäen heidät vastuussa työsuorituksistaan. Työntekijöiden motivaatiota ja työn imua voidaan parhaiten edistää yhdistämällä voimaannuttavat henkilöstökäytännöt ja ihmislähtöinen, palveleva esimiestyö. (Harju & Hakanen 2016, 10; Larjovuori ym. 2015, 24.)

Heikkilä-Tammen ym. (2015, 145-146) mukaan aiemman tutkimuksen valossa työhyvinvointia edistävien voimavarojen syntymistä voidaan tukea vuorovaikutteisen ja valtauttavan johtamisen avulla, jonka avulla korostetaan työntekijän mahdollisuutta johtaa omaa työtään ja tehdä itsenäisesti työtään koskevia päätöksiä. Erityisen merkityksellisiä ovat eri-ikäisten työhyvinvoinnin tukeminen lähtökohtana heidän erilaiset tarpeensa ja käsitykset esimiestyöstä ja työn tekemisen edellytysten turvaaminen. Bakker ym. (2014, 403) jatkavat, että yksilön näkökulmasta tulee kiinnittää huomiota työn voimavaroihin ja työntekijöiden erityisiin tarpeisiin ja ongelmiin erialaisissa elämäntilanteissa. Yksilölliseen prosessiin voi liittyä kyselyiden kautta hankittavaa tietoa yksilön työn vaatimusten ja voimavarojen tilanteesta, työn tuunaamisesta, vahvuuksien käytön vahvistamisesta ja työstä palautumisharjoituksia.

Työn vaatimusten ja voimavarojen teorian pohjalta kehitetyllä työn tuunaamisella tarkoitetaan työn yksilöllistä muokkaamista voimavarojen ja vaatimusten tasapainon mukaisesti tavoitteena

tehdä työstä itselleen mielekkäämpää. Työn tuunaamisen käsitteen (*job crafting*) määrittivät alun perin Amy Wrzesniewski ja Jane E. Dutton (2001, 179-181). He tarkoittivat työn tuunaamisella eli yksilöllisellä muokkauksella työntekijän oma-aloitteisia toimenpiteitä työn merkityksen ja työidentiteetin muokkaamiseksi. Näiden toimien ajateltiin lisäävän motivaatiopotentiaalia ja työn innostavia tekijöitä. Wrzesniewskin ja Duttonin (2001, 185-186) mukaan tuunaaminen tapahtuu kolmen strategian; työtehtävien, sosiaalisten suhteiden ja henkilökohtaisten työhön liittyvien ajatusten muokkaamisen kautta. Näkökulmaa vaihtamalla työntekijä muokkaa työidentiteettiään ja käsitystään työn merkityksestä. Työtä tuunatessaan työntekijä hyödyntää työssään ja työyhteisössään olevia erilaisia voimavarojen ja vaatimusten tekijöitä, kuten ihmisiä, tehtäviä, vastuita, teknisiä välineitä ja muita materiaaleja ja tekee työstään itselleen innostavamman. Työn tuunaamisen tavoitteena voi olla työn mielekkyyden lisääminen, vahvempi ammatillinen identiteetti, inhimillisen, palkitsevan ja myönteisen vuorovaikutuksen kehittäminen ja lisääminen asiakastyössä, työtä koskevien tavoitteiden saavuttaminen tai työssä ilmenevien epäkohtien poistaminen. Työn tuunaamisen avulla voidaan auttaa työhönsä leipääntynnyttä työntekijää löytämään työn imua ja työn imua jo työssään kokevalle se voi olla keino ylläpitää innostustaan. (Seppälä & Hakanen 2017, 149; Bakker & Demerouti 2017, 276; Hakanen 2011, 85, 88.)

#### **4.5 Työssä ja työuralla jatkaminen**

Työurien pituudella ja yhtenäisyydellä on vaikutusta yksilöiden elämänlaatuun, työntajien toimintaan ja koko yhteiskunnan toimintaedellytyksiin. Työuria tulee jatkaa ja työvuosia lisätä työuran alkuun, työuran keskivaiheille ja työuran loppuun. Tämä muodostaa keskeisen reunaehdon tämänhetkiselle talous- ja työmarkkinapolitiikalle. (Larjovuori ym. 2015, 28; Rinteen hallitusohjelma 2019, 128.)

Larjovuoren ym. (2015, 26) mukaan henkilöstön psykologinen pääoma ei ole pysyvä vaan muuttuva ominaisuus, johon voidaan vaikuttaa organisaation johtamistavalla, työympäristön piirteillä ja erilaisilla interventioilla. Inhimillistä pääomaa voidaan kehittää vaikuttamalla yksilön ja ryhmän asenteisiin ja uskomuksiin omasta pärjäämisestään ja samalla voidaan luoda uudenlaista inhimillistä pääomaa. Organisaation käytännöillä on mahdollista vaikuttaa psykologiseen pääomaan, joka kehittyy ja muuttuu jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Henkilöstön psykologinen pääoma riippuu siitä, miten työpaikkojen rakenteet ja



käytännöt tukevat työntekijöiden tavoitteiden asettamista, toiveikkuutta, itseluottamusta, pystyvyyden kokemusta ja sitkeyttä. Organisaation kannalta olennaista on saada henkilöstön osaaminen, innovatiivisuus ja sitoutuminen organisaation menestystekijöiksi. (Engblom-Pelkkala 2013, 132).

Työssä ja työuralla jatkamisen näkökulmasta keskeisiä voimavaroja ja edellytyksiä aikaisempien tutkimusten valossa ovat työyhteisön toimivuus, vuorovaikutteisuus ja sosiaalinen tuki sekä työtehtäviä ja työn vaatimuksia vastaava osaamistaso ja mahdollisuudet kehittää omaa työtään ja osaamistaan. Näiden on todettu edistävän motivaatioita, innostusta ja sitoutumista sekä työkykyä. Yksilön urakehityksen ja työelämässä pysymisen suhteen keskeistä on oman henkisen pääoman monipuolinen kehittäminen. (Larjovuori ym. 2015, 17, 36.)

Työelämän laadun ja työhyvinvoinnin laaja-alainen kehittäminen ja hyvät henkilöstöjohtamisen käytännöt tukevat työurien pidentymistä parhaiten. Työntekijien tulee panostaa erityisesti lähiesimiestyöhön, työyhteisön ilmapiiriin ja sosiaalisen pääoman kehittämiseen sekä työntekijöiden kouluttautumisen- ja vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksien parantamiseen. Organisaation toimivat rakenteet ja johtamisjärjestelmät luovat työyhteisön ja yksilön hyvinvoinnin perustan ja antavat edellytyksiä työssä jatkamiselle. Inhimillistä pääomaa johtamalla ja kehittämällä on mahdollista vaikuttaa työurien pituuteen. (Larjovuori ym. 2015, 28, 30.)

Nuorempien sukupolvien kohdalla on nähtävissä uudenalaisten vaihtoehtoisten työntekemisen mallien ja tapojen kehittäminen sekä sitoutumattomuuden lisääntyminen työnantajaan. Y-sukupolven edustajat asettavat uudenlaisia ehtoja työhön sitoutumiselleen halutessaan osallistua, kokea toimijuutta ja vaikuttaa työhönsä. Y-sukupolvelle perhe tulee ensin. Olennaista on työn ja muun elämän yhteensovittaminen ja joustavat aikataulut. Nuorten työntekijöiden kohdalla keskeistä on huomion kiinnittäminen organisaation työ- ja toimintatavoissa perehdyttämiseen, kannustavaan ja tukevaan esimiestyöhön ja nuorten työntekijöiden sitouttamiseen yhteisöön. Työtehtäviä ja työn vaatimuksia vastaava osaamistaso sekä mahdollisuudet kehittää omaa työtään ja osaamistaan ovat tutkimusten perusteella keskeisiä edellytyksiä työurien jatkamiselle. Henkilöstöjohtamisen käytänteiden suhteen tarvitaan muutosta, jotta Y-sukupolven työntekijät saadaan pidettyä työssä ja urapolulla. (Naim & Lenka

2018; 434; Layton 2015, 54; Larjovuori ym. 2015, 17, 36; Järvensivu 2014, 359; Alasoini 2012, 117; Twenge 2010, 201.)

Brownin (2018, 56) mukaan induktio-ohjelman ja mentoroinnin tarjoama tuki mahdollistaa menestyksekkään opettajauran käynnistymisen ja uralla jatkamisen. Mentorointi nähdään opettajuuden voimavarana, jota voidaan käyttää välineenä uraansa aloittavien opettajien kohtaamien haastavien asioiden ja ongelmien käsittelyssä ja opetuskäytänteiden vahvistamisessa. Mentorointia tarvitaan tueksi uuteen opettajuuteen kasvamisessa, sillä opettajuuteen liittyy entistä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvia toimintoja. Suunnitelmallisella mentoroinnilla pyritään välittämään hiljaista tietoa, edistämään uuden opettajan paikkansa löytämistä työyhteisössä ja lujittamaan opettajaidentiteettiä. Tavoitteena on hyvän otteen syntyminen erilaisten oppilaiden opettamiseen ja positiivisten oppimistulosten saavuttaminen. (Niemi & Siljander 2013, 35; Shakrani 2008, 3; Jokinen & Sarja 2006, 196.)

Naim ja Lenka (2018, 434) yhdistivät psykologisen sopimuksen ja sosiaalisen vaihdannan teorian selvittäessään Y-sukupolven työntekijöiden työn liittyviä arvoja, asenteita ja odotuksia. Osaamisen kehittämisen ja tietämyksen jakamisen mahdollisuus johti tunnetasolla sitoutumiseen ja aikomukseen pysyä työssä.

#### **4.6 Yhteenveto teoreettisesta keskustelusta**

Yhteenvetona voidaan todeta, että sivistystoimi tulee tulevaisuudessa olemaan kunnan merkittävin hallinnonala ja opettajan työ yksi tärkeimmistä kansakunnan hyvinvoinnin ja taloudellisen kilpailukyvyn kannalta. Suomalaisen koulutuksen vahvuus piilee juuri ammattitaitoisissa ja työhönsä sitoutuneissa opettajissa. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi ja perusopetuksen laadun turvaamiseksi kunnissa on kiinnitettävä huomiota opetushenkilöstön osaamiseen ja työhyvinvointiin.

Työelämässä on meneillään sukupolvimurros, jonka tuloksena Y-sukupolven merkitys tulee korostumaan aiempiin sukupolviin nähden. Y-sukupolven käsitykset, asenteet ja odotukset työtä kohtaan näyttävät eroavan edellisistä sukupolvista. Y-sukupolvi on aikaisempia sukupolvia korkeammin koulutettu, teknologisesti taitava ja oppimisorientoitunut, joka arvostaa mahdollisuutta ammatilliselle kasvulle ja kehittymiselle. Y-sukupolven työn merkityksellisyys

eroaa edeltävistä sukupolvista siinä, että työlle ei uhrauduta, vaan työn tulee sopia omaan yksilölliseen arvomaailmaan. Y-sukupolvi arvostaa psykologisessa sopimuksessa joustavuutta, työn ja muun elämän tasapainoa ja sosiaalisia suhteita. Heitä motivoi työssä valmentava ja palveleva johtajuus ja yksilölliset kehittymisen mahdollisuudet, vaihteleva työnkuva ja kohtuullinen työkuorma. Edelleen Y-sukupolvi arvostaa valtauttavaa johtamistapaa, jossa työntekijään luotetaan työtään koskevien haasteiden ratkaisijana ja vastuuta annetaan lisää osaamisen karttumisen myötä. Tämä palvelee Y-sukupolven oppimisorientaatiota.

Opetusalaa leimaavat jatkuvat rakenteelliset ja kulttuuriset muutokset, yhteiskunnan monikulttuurisuus ja arvostus, tiedon uudistuminen, asioiden keskeneräisyys ja taloudelliset epävarmuustekijät. Yleiset odotukset opetusta ja kasvatusta kohtaan kasvavat jatkuvasti. Yksittäisten koulujen arjessa opettajien työtehtävät ja työmäärä ovat lisääntyneet hallinnollisten tehtävien lisääntymisen myötä. Opettajan ammatin vetovoimatekijä on mahdollisuus toteuttaa itselleen tärkeitä asioita. Opetusalaan näyttää kuitenkin liittyvän tiettyjä ydinjäykkyksiä, kuten jatkuva tasapainoilu muutoksen ja pysyvyyden, yhteisöllisen ja yksilöllisen ja avoimuuden ja suljetun välillä. Edelleen ristiriitaisina näyttäytyvät opettajien osaamisvaateet suhteessa ammattilaiseksi kehittymisessä tai oppilaiden erityiset tuen tarpeet suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin. Kun opettaja ei voi tehdä työtään, kuten haluaisi syntyy riittämättömyyden tunteita ja nämä puolestaan heijastuvat työhyvinvointiin.

Opettajan autonominen ja itsenäinen luokassa tapahtuva työ näyttäytyy Y-sukupolven edustajille jopa yksinäisenä, sillä he kaipaavat yhteistä aikaa työkavereiden kanssa ja jatkuvaa palautetta työstään esimieheltä ja kokeneemilta työntekijöiltä kehittääkseen itseään. Osaamisenäkökulmasta työhyvinvoinnin kannalta keskeistä ovat oppimis- ja kehittymismahdollisuudet ja työn hallinta. Y-sukupolven opettajat ovat korkeasti koulutettuja, taitavia ja halukkaita kehittämään osaamistaan. Heillä on osaamista mahdollistava oppilaiden oppiminen ja he tuovat työelämään uutta osaamista, toimintatapoja ja työmenetelmiä, jos työyhteisössä ollaan vastaanottavaisia osaamisen kehittämiseen.

Tarkasteltaessa työhyvinvointia positiivisen psykologian ja voimavarakeskeisen ajattelun viitekehyksestä olennaista on yksilön kokonaisvaltainen hyvinvointi ja työhön liittyvät

hyvinvointia tukevat positiiviset voimavaratekijät. Ajattelu tukee Y-sukupolven arvostamaa kokemusta kokonaisyhyvinvoinnista ja työn ja muun elämän yhteensovittamisesta. Johtamiskäytäntöjä tulee kehittää siten, että työntekijällä on riittävästi voimavaroja selviytyä työnsä haasteista. Y-sukupolven opettajien työhyvinvoinnin johtamisessa toimivia johtamistapoja aikaisemman tutkimuksen perusteella ovat palveleva johtajuus, valmentava johtamistapa ja valtauttavat johtamiskeinot. Näiden avulla voidaan tukea osaamisen vahvistumista ja osaamisen kehittymisen myötä lisätä vastuuta. Tämä palvelee ja motivoi oppimisorientoitunutta Y-sukupolvea työssään. Kokemus oman työn merkityksellisyydestä kasvaa, kun tehdään näkyväksi yksilön panos organisaation kokonaisuudessa.

Y-sukupolvi näkee tärkeäksi työhyvinvoinnin kannalta esimies-alaisuhteiden toimivan vuorovaikutuksen ja esimiestuen. Y-sukupolvilaiset arvostavat kunnioitetuksi ja kuulluksi tulemistä sekä esimiehen valmentavaa otetta. Esimieheltä odotetaan tukea, kuuntelemista ja kannustusta sekä työntekijöiden työn tuntemusta. Y-sukupolven johtamisajattelun keskiössä on vaikutusmahdollisuuksien lisääminen ja johtamistapojen tulee tukea työn tekemisen edellytyksiä siten, että työ voidaan tehdä hyvin ja saavuttaa työlle asetetut tavoitteet. Tämä puolestaan liittyy Y-sukupolven arvostamaan työn merkityksellisyyteen ja mielekkyyteen.

Henkilöstöjohtamisen rooli tulee kasvamaan, sillä esimiehet tarvitsevat taitoja, työkaluja ja aikaa esimiestehtävien hoitamiseksi ja henkilöstöjohtamisen käytäntöjen tulee tukea oppimisorientoituneen Y-sukupolven urapolkuja ja auttaa ammatillisessa kehittämisessä. Johdon keskeinen osaamisalue onkin sukupolvien välisten eroavuuksien ymmärtäminen liittyen uraan ja odotuksiin, motivaatioon ja uralla jatkamiseen. Opettajakadon vähentämiseksi opetuslalla on uudistettava politiikka ja organisaatioiden käytänteitä vastaamaan Y-sukupolven opettajien tarpeita ja motivaatiota. Y-sukupolven työhön sitoutumisen suhteen kompetenssien kehittäminen ja osaamisen strateginen johtaminen ovat kriittisiä menestystekijöitä. Mentorointi, strateginen johtajuus ja sosiaalisen median ja tietämyksen jakaminen ovat vahvoja tekijöitä kompetenssien kehittämisessä. Induktio- ja mentorointiohjelmat nähdään keskeisinä opettajan työhön kiinnittymisen ja työuran rakentamisen kannalta. Ne tarjoavat tukea ja mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen.

Nuorten työn arvostus on vuosikymmenten varrella säilynyt, mutta samalla perheen ja vapaa-ajan arvostus on kasvanut. Y-sukupolvi ajattelee työuran rakentuvan useista erillisistä urista eikä yhteen työnantajaan sitoutumista nähdä mahdollisuutena. Y-sukupolvelle on tärkeää kehittää uusia taitoja parantaakseen asemaansa työmarkkinoilla. Nuoremmat sukupolvet ja erityisesti naiset ovat innokkaampia vaihtamaan toiselle alalle. Opetustyöstä hakeudutaan vähemmän stressaaviin tehtäviin. Merkittävin yksittäinen syy opettajien työstä lähtemiseen oli mahdollisuuksien puute tavoitteiden saavuttamisessa. Lisäksi työn vaatimusten ja työn määrän koetaan olevan ristiriidassa palkan ja työn arvostuksen suhteen. Jos koulutusosalalla aiotaan vähentää opettajien vaihtuvuutta, sen on keskityttävä opettajien ja esimiehen suhteisiin. Työhyvinvointijohtaminen tarkoittaa koulun arkeen vaikuttamista ja yhteisöllisyyttä lisääviä toimintatapoja. Y-sukupolven opettajien työhyvinvointia tukee vuorovaikutteinen johtamistapa yhdistettynä hyvinvointia edistävien voimavarojen lisäämiseen työssä. Aikaisemman tutkimuksen perusteella opettajien sitoutumista voidaan edistää voimaannuttavien johtamiskeinojen avulla.

## 5 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Laadullinen tutkimusote

Tämä Y-sukupolven opettajien työhyvinvointia tarkasteleva tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on tarkoituksenmukainen valinta, kun halutaan saada arvokasta tietoa perusjoukkoa edustavan, nuorten Y-sukupolven opettajien omista näkemyksistä, kokemuksista ja työhyvinvoinnille antamistaan merkityksistä. Olennaista on perusopetuksen arkitodellisuudessa näyttäytyvien ilmiöiden tarkastelu. Laadullisessa tutkimuksessa näkemyksiä käsitellään ainutlaatuisina ja todellisuus näyttäytyy monimuotoisena. Annettu tulkinta on yksi mahdollinen vastaus esitettyyn tutkimuskysymykseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 229-230; Hirsjärvi & Hurme 2008, 58; Miles & Huberman 1994, 10.)

Valitsin laadullisen tutkimuksen, koska pyrin tutkimaan aihettani mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan kuvaamaan ilmiötä ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta. Laadullisen tutkimuksen vahvuutena on rikastuminen; tavoitteena on löytää aineistosta jotakin uutta, uusia merkityksiä ja tapoja ymmärtää ympäröivää todellisuutta. Halutessa ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa, tässä tutkimuksessa Y-sukupolven nuorten opettajien näkemyksiä työhyvinvoinnista kerrotun tutkiminen on luonteva tapa tehdä tutkimusta. Tutkimuksellisenä resurssina haastatteluja käytettäessä ihmisiä pyydetään kertomaan kokemuksistaan, joiden avulla muodostetaan tietoa ja välitetään sitä toisille. Tutkimusaineistona tutkimuksessa käytetään haastatteluja, jotka on kerätty nuorilta Y-sukupolven opettajilta. (Miles & Huberman 1994, 10; Eskola & Suoranta 1998, 22-24; Hirsjärvi ym. 2009, 161; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16; Tuomi & Sarajärvi 2018, 73.)

Laadullisen tutkimuksen tavallisimmat aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi tai vapaa kirjallinen, omin sanoin kirjoitettu vastaus, päiväkirja, elämänkerta tai muista erilaisista dokumenteista kerätty tieto, jota voidaan käyttää yksinään tai eri tavoin yhdisteltyinä tutkittavan ongelman mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62, 72.)

## 5.2 Tutkielman empiirinen aineisto ja hankinta

Alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaisesti tutkielma olisi toteutettu narratiivisella otteella ja empiirinen aineisto olisi hankittu Y-sukupolven opettajille kohdennettujen tarinapyyntöjen avulla. Edelleen aineisto olisi analysoitu narratiivista analyysiä soveltaen. Pyrkimyksenä oli narratiivisen otteen avulla muodostaa tarinoista tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa yhteinen tarinallinen merkitysrakenne. (Hänninen 2015, 171, 173.)

Tarinapyynnöt lähetettiin virallista tietä sähköpostitse 21 kunnan sivistysjohtajille edelleen välitettäväksi koulujen rehtoreille ja Y-sukupolven nuorille opettajille, mutta kahden hakukierroksen jälkeen keruu oli tuottanut ainoastaan kolme tarinaa. Seuraavaksi tarinapyyntö julkaistiin sosiaalisessa mediassa Alakoulujen Aarreaitan sivustolla kahteen kertaan, mutta pyyntö ei tuottanut uusia tarinoita analysoitavaksi siitä huolimatta, että sivustolla on kymmeniä tuhansia käyttäjiä, jossa opettajat jakavat ajatuksiaan koulusta ja opettamisesta, opetusmateriaaleista.

Menetelmä ei tuottanut riittävää tulosta, joten oli vaihdettava aineiston keruumenetelmää, jossa päädyttiin etänä Skypeä välityksellä toteutettaviin teemahaastatteluihin. Aineiston keruumenetelmänä teemahaastattelu soveltuu aineiston keräämiseen tutkimuksessa, jossa pyritään tekemään luotettavasti tutkittavaa ilmiötä koskevia päättelyjä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66).

Käytän tutkimukseni aineiston keruumenetelmänä teemahaastatteluja, sillä ne mahdollistavat parhaiten yksilöiden kokemusten selvittämisen. Halutessa tietää, mitä ihminen ajattelee tietyistä asiasta, on järkevää kysyä asiaa häneltä. Tässä tutkimuksessa kerätään nuorten Y-sukupolven opettajien näkemyksiä työstään ja työhyvinvoinnistaan sekä siitä, miten he toivovat heitä työssään tuettavan työhyvinvointijohtamisen keinoin. Haastateltavat kokivat tutkimusaiheen tärkeäksi ja halusivat saada äänensä kuuluviin haastatteluun osallistumalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62, 72; Eskola & Vastamäki 2007, 26; Eskola 2007, 35.)

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu kahdeksasta teemahaastattelusta ja kolmesta tarinasta. Aineiston laajuutta voidaan pitää tieteellisenä ja edustavana. Pro gradu -tutkimukseen riittävänä voidaan pitää 6-8 haastattelua. Aineistoa on riittävästi analysoitavaksi, kun aineisto alkaa toistaa

itseään eikä saada enää uutta tietoa. (Eskola 2007, 40-42; Eskola & Vastamäki 2007, 41; Tuomi & Sarajärvi 2018, 74.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat (*sampling*) valitaan tarkoituksenmukaisesti siten, että heillä on paras tietämys ja heillä on lisäksi kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73; Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen & Kyngäs 2014, 4.) Tähän tutkimukseen valittiin tutkittavat siten, että he edustavat Y-sukupolvea ja toimivat uransa alkuvaiheessa opettajina perusopetuksessa. Heillä on jonkin verran työkokemusta takanaan. Näkemykset liittyvät heidän opettajauraansa peruskoulussa. Keskeistä on yksilöllisten näkemysten tavoittaminen.

Teemahaastattelu menetelmänä on joustava ja mahdollistaa asioiden tarkentamisen, väärinkäsitysten oikaisemisen ja keskustelun käymisen. Olennaista on saada mahdollisimman paljon tietoa. Tämän varmistamiseksi haastattelukysymykset on hyvä toimittaa etukäteen tutustuttavaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63.) Haastattelusta sovittaessa haastateltaville toimitettiin etukäteen haastattelurunko (liite 1) ja suostumuslomake (liite 2) nähtäväksi ja tutustuttavaksi, jotta haastateltavat tiesivät mitä asioita heiltä tullaan kysymään. He tiesivät etukäteen mihin lupautuivat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63-64).

Teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun avulla pyritään löytämään haastateltavien merkityksellisiä vastauksia valittujen, tutkimuksen viitekehykseen perustuvien teemojen pohjalta ja vastaamaan tutkimustehtävään. Haastattelut etenivät haastattelurungon mukaisesti ja tarvittaessa esitettiin tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavat vastasivat kysymyksiin omin sanoin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65-66; Eskola & Vastamäki 2007, 27.)

Kultalahden (2015, 53) mukaan Y-sukupolvi on teknologian, internetin ja sosiaalisen median kokenut käyttäjä. Tästä syystä oli luontevaa tavoitella potentiaalisia haastateltavia sosiaalisen median kautta. Haastattelupyynnöiden (19) lähettämisessä sovellettiin harkinnanvaraista lumipallo-otantaa, jossa tutkijalla on aluksi avainhenkilö, joka johdattaa hänet toisten informanttien luokse. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74.) Haastattelupyynnöksiä lähetettiin avainhenkilölle sähköpostitse ja hän välitti sitä sähköpostitse eteenpäin.

Lisäksi haastattelupyynnöksiä julkaistiin muutamaan kertaan sosiaalisessa mediassa Alakoulujen aarreaitan ja Suomen opettajien ja kouluttajien foorumeilla ja aiemmin tarinan kirjoittaneet ja



tuttujen opettajien kontaktit hyödynnettiin. Tuloksena saatiin 8 haastattelua. Haastattelut toteutuivat yksilöhaastatteluina Skypen välityksellä videopuheluinä yhtä lukuun ottamatta, joka toteutettiin sähköpostihaastatteluna haastateltavan pyynnöstä. Sähköpostin välityksellä toteutetussa haastattelussa syntyi dokumentoitu vuoropuhelu ilman henkilökohtaista kontaktia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63; Hirsjärvi & Hurme 2008, 61.) Skypen valinta haastattelumenetelmäksi oli luonteva diginatiivien Y-sukupolven edustajien tapauksessa ja mahdollisti tutkimukseen osallistumisen asuinpaikasta riippumatta ja tuotti monipuolisemman aineiston kuin tiettyyn kuntaan tai alueeseen rajoittunut aineisto olisi tuottanut.

Teemahaastatteluun valikoitui sattumanvarainen joukko eri puolilla Suomea asuvia Y-sukupolven kuuluvia perusopetuksen luokan- ja aineenopettajia. He vastasivat vapaaehtoisesti sosiaalisen median eri foorumeilla esitettyyn haastattelupyyntöön. Yhteydenpito käytiin sähköpostin välityksellä. Haastattelujen ajankohdat määräytyivät haastateltavien aikataulujen ja toiveiden mukaisesti, jolloin haastattelutilanne voitiin järjestää heille mukavaksi ja mahdollisimman rauhalliseksi. Osa haastateltavista osallistui työpaikaltaan käsin, suurin osa kotoaan käsin. (Eskola & Vastamäki 2007, 28.)

Teemahaastatteluja tehtiin kahdeksan ajalla 27.11.2019 - 17.2.2020. Kestoltaan haastattelut olivat 25-47 minuuttia. Haastattelu on vaativa ja aikaa vievä aineistonkeruumenetelmä. Tässä tutkimuksessa ajankohta oli haasteellinen ja haastateltavien löytämistä ja haastatteluista sopimista vaikeutti joulunaika hektisen kouluarjen lisäksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64; Hirsjärvi & Hurme 2008, 73.)

lältään haastateltavat ovat 28-39-vuotiaita ja koulutukseltaan luokanopettajia (kasvatustieteiden maisteri 5) tai aineenopettajia (filosofian maisteri 2, diplomi-insinööri 1). Opetuskokemusta heillä oli 1vuodesta 11 vuoteen. Peruskoulut, joissa he työskentelevät vaihtelivat pienistä, alle 100 oppilaan kyläkouluista suuriin yli 800 oppilaan yhtenäiskouluihin. Opettajayhteisöt vaihtelivat muutaman opettajan yhteisöistä yli 80 opettajan yhteisöihin. Haastateltavat toimivat luokanopettajan tai aineenopettajan määräaikaisessa tai vakinaisessa virassa. Yksi haastateltavista toimi luokanopettajan tehtävässään myös koulunjohtajana. Kaksi haastateltavista opetti yhdysluokkaa. Toisella heistä oli 5-6. luokka ja toisella 3-6.lk.

Haastattelut tallennettiin Skypeen, josta vielä mainittiin haastattelun aluksi ja litteroitiin sanasta sanaan, tuloksena 45 sivua tekstiä. Fonttikoko 12, Times New Roman, rivinväli 1. Litteroidut tekstit tallennettiin Word-tiedostoksi merkitsemällä haastattelut pidetyssä järjestyksessä H1-H8. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92-93, 138.)

Saadut tarinat otettiin mukaan empiiriseen aineistoon ja numeroitiin (T1-T3). Tarinat rikastuttivat haastattelujen antia ja analysoitiin haastattelujen mukana sisällönanalyysillä. Tarinoiden pienestä lukumäärästä johtuen ei ollut tarkoituksenmukaista tehdä erillistä analyysiä.

### **5.3 Aineiston analyysi teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä soveltaen**

Aineistonkeruu menetelmän vaihtuminen tarkoitti myös analyysimenetelmän vaihtumista narratiivien analyysistä teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, joka on tutkittavaan ilmiöön nähden perusteltu ja toimiva.

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi (*qualitative content analysis*) on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää sekä kvalitatiivisen tutkimuksen analyysimenetelmänä että kvantitatiivisen aineiston avointen kysymysten analysoinnissa. Sisällönanalyysi voidaan tehdä *induktiivisesti*, jos tutkittava tieto on hajanaista ja edetään aineiston ehdoilla, *deduktiivisesti*, jos halutaan testata teoriaa tai aikaisemman tiedon pohjalta aineistosta etsitään sisällöllisesti sopivia asioita tai *abduktiivisesti*, jolloin havaintojen tekoon liittyy jokin aikaisemmasta teoriasta tai tutkimuksesta löytynyt johtoajatus tai johtolanka teoriaa muodostettaessa. Tutkimuksen tarkoitus määrittää mitä tapaa käytetään. (Elo & Kyngäs 2008, 113; Kyngäs ym. 2011, 138-139; Grönfors & Vilkkä 2011, 17, 19.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi tehdään abduktiivisesti.

Sisällönanalyysi käsitteenä on varsin kirjava. Sisällönanalyysiä voidaan tehdä teorian merkitystä eri tavoin korostaen aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriasidonnaisesti. (Eskola 2001, 136). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 91, 108) puhuvat teoriasidonnaisen analyysin sijaan teoriaohjaavasta analyysistä, joka on vähemmän käytetty. Yhdysvaltalainen laadullisen tutkimuksen perinne ei puhu teoriaohjaavasta analyysistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Hsieh ja Shannon (2005, 1277) jaottelevat sisällönanalyysin seuraavasti: perinteinen tai

konventionaalinen (*conventional*), aineistolähtöinen ja teoriaa testaava suunnattu (*directed*) lähestymistapa tai summatiivinen, teorialähtöinen (*summative*) lähestymistapa.

Sisällönanalyysin avulla voi tehdä monenlaista tutkimusta ja useat erilaiset analyysimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin. Erilaisia kirjoitettuja tekstejä, keskusteluja ja havaintoja voidaan analysoida systemaattisesti sisällönanalyysin menetelmää käyttämällä. Analyysin tarkoituksena on tuottaa teoreettinen sanallinen, selkeä ja tiivis kokonaisuus ja kuvaus tutkimuksen aineistosta, aineiston sisältämää informaatiota kadottamatta. Sisällönanalyysin avulla pyritään luomaan hajanaisesta aineistosta selkeää ja yhtenäistä informaatiota ja johdonmukaisia päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin prosessin voidaan ajatella tapahtuvan vaiheittain, ensin aineisto pelkistetään, sen jälkeen ryhmitellään ja lopuksi etsitään tutkimuksen kannalta kiinnostavat ja tärkeät seikat aineistosta. Sisällönanalyysissä aineiston systemaattisen läpikäymisen tuloksena voidaan saavuttaa enemmän, kuin suorissa lainauksissa sellaisenaan on tarjolla. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 78, 80, 119, 121, 122; Kyngäs ym. 2011, 139; Elo & Kyngäs 2008, 110; Ruusuvuori ym. 2010, 19.)

Sisällönanalyysi on ollut pitkään ja yleisesti käytetty viestintään ja journalismiin liittyvissä tieteissä, käyttäytymiseen liittyvissä tieteissä, kuten sosiologiassa ja psykologiassa sekä kauppatieteissä. (Neundorf 2002, 27). Suomessa sisällönanalyysi on erityisen suosittu hoitotieteellisessä tutkimuksessa, sillä se soveltuu erittäin hyvin sensitiivisten ja moni-ilmeisten ilmiöiden analysointiin. Metodin vahvuutena voidaan pitää sitä, että sisällönanalyysin avulla voidaan käsitellä laajoja ja erilaisia tekstiaineistoja vahvistamaan tutkimusnäyttöä. (Elo & Kyngäs 2008, 114; Elo ym. 2014, 8; Hsieh & Shannon 2005, 1286.) Tutkimustehtävään vastataksaan ja kerätyn aineiston perusteella analyysimenetelmäksi tähän tutkimukseen tarkentui teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Tarinat ja teemahaastattelujen aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla taustatietoja lukuun ottamatta, joista poimittiin keskeiset tiedot haastateltavien kuvaukseen. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee abduktiivisesti aineiston ehdoilla. Siinä on kytkeäjä, mutta ne eivät pohjautu suoraan tiettyyn teoriaan. Aikaisempi tieto tai teoria on kuitenkin ohjaamassa tutkimuskysymysten muotoilua, analyysin etenemistä ja lopputulosta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä käydään vuoropuhelua empiirisen aineiston ja teorian

(aiempien tutkimusten) välillä tietoa yhdistellen ja tulokset muodostetaan tämän perusteella. Tutkija yhdistelee ajatteluprosessissaan aineistoa ja valmiita malleja ja teoria ohjaa lopputulosta. Abduktio huomio tutkijan kiinnostuksen kohdistumisen oletetusti tärkeisiin seikkoihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80-81, 83-84; Grönfors & Vilka 2011, 19.) Sisällönanalyysin tarkoituksena on tuoda esille tekstissä esiintyvät merkitykset. Tässä tapauksessa siis litteroiduissa haastatteluissa ja tarinoissa esiintyvät merkitykset, joita haastateltavat antavat.

Tutkittavaa ilmiötä kuvaavat peruskäsitteet hahmottuvat perehtymällä teoriaan ja aiempaan tutkimustietoon. Teoria ohjaa myös aineistonhankintaa. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkijan ajatteluprosessissa vuorottelevat aineistolähtöisyys ja teoreettinen käsitteellistäminen. Käsitteet tuodaan valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettynä”. Analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen tarkoitus ei ole teorian testaaminen, vaan uusien ajatusten tuottaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81, 98; Hirsjärvi & Hurme 2008, 59, 66; Eskola 2001, 140.) Tässä tutkimuksessa analysointiprosessissa on havaittavissa teoriaohjaavuus ja sisällönanalyysin teoreettiset kytkennät ovat vaikuttamassa tekemiini valintoihini, eikä analyysi ole pelkästään aineistolähtöinen.

Sisällönanalyysin keskiössä on tutkimuskysymys ja analyysin kaikissa vaiheissa on olennaista pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja tutkittavia heidän omasta, henkilökohtaisesta näkökulmastaan. (Elo & Kyngäs 2008, 113; Tuomi & Sarajärvi 2018, 94; Hsieh & Shannon 2005, 1279-1280.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan ja analysoimaan vähän tutkittuja, Y-sukupolven opettajien yksilöllisiä näkemyksiä työstä ja työhyvinvoinnista ja sen edistämisen keinoista. Kuvaan seuraavaksi aineiston analyysiprosessin etenemisen omassa tutkimuksessani.

#### *Aineistoon tutustuminen*

Tulostin litteroidut aineistot ja tarinat ja luin niitä läpi. Olin jo haastattelujen aikana tehnyt muistiinpanoja ja kirjannut ajatuksia, joita nyt täydensin aineistoon tutustumisen yhteydessä esiin tulleilla huomioilla. (Hsieh & Shannon 2005, 1279).

Ennen varsinaisen analyysin tekemistä oli aineistosta valittava analyysiyksiköt, joita määrittävät tutkimustehtävä ja aineiston laatu ja joita analyysissä aiempi tieto ohjaa ja auttaa. Analyysistä onkin tunnistettava aikaisemman tiedon vaikutus uusien ajatusten luovana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81, 91.) Tässä tapauksessa analyysiyksiköksi valikoitui sanoja ja lauseita.

Myös teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aluksi aineistolähtöisesti, mutta analyysi ei suoraan pohjaudu teoriaan vaan analyysin loppuvaiheessa analyysiä ohjaavaksi ajatukseksi tuodaan teoriassa määritelty kokonaisuus, johon saatuja tuloksia vertaillaan ja asetetaan vastakkain. Sisällönanalyysin hyötyinä voidaan pitää ensikäden tiedon saavutettavuutta ilman ennakkolta määriteltyjä kategorioita tai teoreettisia näkökulmia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81; Hsieh & Shannon 2005, 1279-1280.)

Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään eli aineistosta karsitaan pois kaikki epäolennainen tieto. Jäljelle jää tutkimuksen ja tutkimustehtävään vastaamisen kannalta olennainen tieto ja sitä kuvaavat ilmaisut, jotka tiivistetään ytimekkääseen muotoon. Aineistolta kysytään tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä, mistä ollaan kiinnostuneita ja miten näitä ilmaistaan. (Miles & Huberman 1994, 10-11; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85, 92.) Käytännössä lähdin alleviivaamaan tarinoista ja litteroiduista haastatteluista muutamasta sanasta useampiin lauseisiin koostuvia kokonaisuuksia, jotka mielestäni ilmensivät haastateltavien näkemyksiä toivotusta tuesta tai johtamisesta ja aikeista uralla jatkamisen suhteen. Tämän jälkeen tein uuden Word-tiedoston, johon vein vain alleviivaamani tekstikokonaisuudet. Käytännössä tuohon tiedostoon rakentui monisivuinen kokoelma sanoista ja lauseista koostuvia alkuperäisilmauksia, jotka tulkitsin viereen pelkistettyinä ilmauksina.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
”en tiedä miten pitäs hoitaa riittämättömyyden tunteen käsittelyä”	riittämättömyyden tunne
”olisin tyytyväisempi, jos voisin jakaa suunnitteluvastuun”	suunnitteluvastuun jakaminen
”vertaistuki on se mitä eniten kaipaa”	vertaistuki
”kunnilla ei ole varaa mihinkään”	puuttuvat resurssit
”ryhmäkoon säilyttäminen pienenä”	pienet ryhmäkoot

### *Aineiston luokittelu*

Aineiston luokittelu on analyysin olennainen osa, jonka pohjalta haastatteluaineistoa voidaan tiivistää, yksinkertaistaa ja tulkita. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 147). Toinen vaihe on aineiston klusterointi eli ryhmittely tarkoittaa pelkistettyjen ilmaisujen joukosta etsittäviä yhdistäviä ja erottavia tekijöitä. Näiden pohjalta aineistoa ryhmitellään alaluokkiin, jotka nimetään sisältöä

kuvaavalla käsitteellä. Olennaista on siis etsiä aineistossa toistuvia ilmaisuja. (Miles & Huberman 1994, 11; Tuomi & Sarajärvi 2018, 92.)

Lähdin liikkeelle tutkimusongelmasta ja käsitteistä, joita oli käytetty aiemmissa tutkimuksissa sekä aineistosta esiin tulleista käsitteistä. Pyrin muodostamaan sekä yläteemoja että luokkia aiemmin kirjaamieni teemojen pohjalta. Tämän jälkeen lähdin yhdistelemään luokkia eli hakemaan luokkien välille säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Käytännössä tämä tarkoitti Word-dokumentin koostamista kustakin luokasta, johon siirsin aineistosta materiaalia.

Taulukko 2: Esimerkki aineiston klusteroinnista

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Riittämättömyyden tunne Suunnitteluvastuun jakaminen Vertaistuki Pienet ryhmäkoot	Tunteiden käsittely Osaamisen yhdistäminen Yhteinen ymmärrys työstä Yksilöllinen huomioiminen

### *Aineiston abstrahointi*

Analyysin kolmas vaihe abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen ja johtopäätösten tekeminen alkuperäisilmauksista. Prosessia jatketaan niin pitkälle kuin aineisto siihen taipuu siten, että polku alkuperäiseen dataan säilyy. Sisällönanalyysissä abstrahoinnin tuloksena syntyy käsitteitä. Aineiston abstrahoinnissa yläluokasta ja pääluokasta muodostetaan yhdistävä luokka. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina kyseisestä ilmiöstä tiedettynä eli aineistoa lähestytään aluksi sen omilla ehdoilla ja vasta analyysin edetessä pakotetaan se tiettyyn sopivaksi katsottuun teoriaan. Käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93-94, 98; Kyngäs ym. 2011, 139.)

Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Tunteiden käsittely Osaamisen yhdistäminen Yhteinen ymmärrys työstä Yksilölliset tarpeet	Vuorovaikutus Jaettu asiantuntijuus Opettajuus Resurssit	Sosiaalinen tuki Moniammatillinen yhteistyö Henkinen tuki Taloudellinen tuki

Sisällönanalyysin haasteeksi voi muodostua se, ettei sisällöstä muodostu yhtenäistä ymmärrystä avainkategorioiden mukaan. Tällöin myöskään tulokset eivät täsmällisesti kuvaa aineistoa. (Hsieh & Shannon 2005, 1280.) Pääluokat ovat aineiston analyysissä ja analyysin raportoinnissa keskeisessä roolissa, sillä ne kuvaavat tutkimuksen teoreettisia peruskäsitteitä ja niiden avulla muodostettiin kokonaisnäkemys tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66).

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnissa muodostettu yhdistävä luokka

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Vuorovaikutus Jaettu asiantuntijuus Opettajuus Resurssit	Sosiaalinen tuki Moniammatillinen yhteistyö Henkinen tuki Taloudellinen tuki	Nuoren Y-sukupolven opettajan näkemys tarvitsemastaan tuesta työhyvinvointiin liittyen

Sisällönanalyysiä voidaan jatkaa luokittelun muodostamisen jälkeen kvantifioimalla aineisto eli laskemalla ilmaisujen lukumääriä eli kuinka moni haastateltava ilmaisee saman asian. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 100). Tässä tutkimuksessa kvantifiointia ei toteutettu aineiston suhteellisen pienestä koosta johtuen. Kvantifiointi ei olisi tuottanut lisätietoa tai uutta näkökulmaa.

#### 5.4 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen tekemisessä on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä. Keskeiset eettiset periaatteet ihmistieteissä liittyvät tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, syntyvien vahinkojen välttämiseen, yksityisyyden suojaan ja tietosuojaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7-9.) Olen parhaani mukaan noudattanut näitä periaatteita tämän tutkimuksen tekemisessä.

Tutkittavien itsemääräämisoikeus tarkoittaa vapaaehtoista tutkimukseen osallistumista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019,8). Haastateltavat ilmoittivat suostumuksesta tutkimukseen osallistumisesta suoraan minulle sähköpostilla. Tutkittavien itsemääräämisoikeuteen kuuluu riittävä informointi tutkimuksen aiheesta, tavoitteista ja mitä osallistuminen tarkoittaa ja kauanko haastattelu kestää. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019,8.) Lähetin tutkittaville lisätietolomakkeen yhteystietoineen ja suostumuslomakkeen. Haastatteluun lupautuneilla oli mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä.

Henkisten, sosiaalisten ja taloudellisten vahinkojen välttämiseksi on varmistettava, että tutkittavalle ei aiheudu haittaa tutkimukseen osallistumisesta. Nämä liittyvät yksityisen suojaan ja tietosuojaan. Yksityisyyden suojaan liittyvät eettiset periaatteet liittyvät tutkimusaineistoa koskevaan suojaamiseen ja luottamuksellisuuteen, aineistoa koskevaan säilyttämiseen ja hävittämiseen sekä tutkimusjulkaisuja koskevaan yksityisyydensuojaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12-13.)

Noudatin tutkimuksessani henkilötietosuojalain (2018/1050) vaatimuksia. Nauhoitin yksilöhaastattelut ja aineiston litteroinnin jälkeen hävitin Skype-tallenteet. Turvasin tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin, käsittelin aineistoa ehdottoman luottamuksellisena ja raportoin tulokset siten, ettei yksittäisiä haastateltavia ole tekstistä tunnistettavissa. Tutkimuksen aineisto on ollut vain omassa käytössäni eikä aineistoa hyödynnetä muissa tutkimuksissa. Osallistujien nimiä ja taustaorganisaatioita ei julkisteta aineiston käsittelyssä eikä raportoinnissa. Minulla tutkijana oli aikaisempaa kokemusta haastatteluista aineistonkeruun menetelmänä ja haastattelijana toimimisesta, mistä oli apua empiirisen aineiston hankkimisessa.

Tutkija on tärkeä osa tutkimusta ja tutkijan positiolla tarkoitetaan tutkijan subjektin suhdetta tutkimusongelmaan, aineistoihin ja menetelmiin. Tutkijan ei tule tutkimusta tehdessään sekoittaa omia arvostuksia, uskomuksia tai asenteita tutkimuskohteeseen, vaan tutkijan on tunnistettava oma subjektiivinen roolinsa ja sen vaikutus tutkimusprosessiin. Hänen on pyrittävä tunnistamaan omia tutkimukseen liittyviä ennakko-oletuksia ja avattava niitä tutkimusraportissa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Grönforsin ja Vilkan (2011, 106) ja Tuomen ja Sarajärven (2018, 122,118) mukaan tutkijan vaikutus laadulliseen tutkimukseen on väistämätön, sillä tutkija tekee tulkintoja yksilöllisten ominaisuuksiensa kautta pyrkiessään ymmärtämään tutkittavia. Empiirisessä tutkimuksessa yhdistyvät tutkijan ja tutkittavien arvomaailmat ja käyttäytyminen heijastaen todellisuutta. Näin ollen tutkijan koulutus, persoonallisuus tai ikä, sukupuoli tai virka-asema voivat vaikuttaa tapaan, jolla tutkija tarkastelee tutkittavien maailmaa ja tekee tulkintoja. Esiymmärrys ei saisi kuitenkaan vaikuttaa tulkintaan vaan on pyrittävä puolueettomuuteen.

Tässä tutkimuksessa itselläni oli kokemusta opetusosalta ja tutkimus kohdistui tuntemani työn kehittämiseen. Minulla oli vahva esiyymmärrys tilanteesta, mutta pyrin tutkimusta tehdessäni



kyseenalaistamaan ennakko-oletukseni ja aiemman kokemuksen. Minulla ei ollut henkilökohtaista suhdetta tutkittavien organisaatioihin ja pyrin pitäytymään tutkijanroolissani huolimatta esiyttämisestä opetustyöhön liittyen. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen, 2013, 71-72.)

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa käytetään yleisesti käsitteitä *reliabiliteetti*, jolla tarkoitetaan toistettavuutta eli samaan tulokseen pääymistä, mikäli tutkimus toistetaan ja *validiteetti*, joka ilmaisee, onko tutkittu sitä mitä luvattiin. Käsitteet vastaavat paremmin määrällisen tutkimuksen tarpeisiin, siksi niitä onkin kritisoitu laadullisen tutkimuksen piirissä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119, 123.) Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat analyysin systemaattisuus ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Systemaattisessa analyysissä kuvataan tarkasti kaikki tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysiä ohjaavat periaatteet. Luotettavuutta lisäävät aineiston kokonaisuuden kuvaaminen ja osat, joista päähavainnot rakentuvat. Analyysin raportoinnissa on luotettavuuden lisäämiseksi pyrittävä tarkkuuteen. Esimerkeillä lukijalle havainnollistetaan analyysiprosessin eteneminen. Keskeistä on aineiston vahvuksien lisäksi käsitellä myös aineiston rajoituksia. Laadullisen tutkimuksen validiteetin arvioinnissa kiinnitetään huomiota sekä kerättyyn aineistoon että siitä tehtyihin tulkintoihin. Olennaista on tarkastella vastaako kerätty aineisto tutkimuskysymyksiin. Tulosten raportoinnissa suorien lainausten avulla osoitetaan tulosten yhteys alkuperäisaineistoon sekä sisällöllisesti että tunnustietojen kautta. Suorien lainausten suuri määrä voi olla myös riski. (Ruusuvoori ym. 2010, 26-29; Kyngäs ym. 2011, 140; Hirsjärvi & Hurme 2008, 186.)

Grönfors ja Vilka (2011, 20, 104) muistuttavat abduktioon päättelytapana liittyvän muutamia erityispiirteitä tutkimuksen validiteettia koskien. Abduktiossa tutkimusaineisto nähdään aina validina, vaikka siihen sisältyisi ristiriitaisuuksia. Näin ollen voidaan kyseenalaistaa ainoastaan tutkijan hyödyntämä ja esittämä aineisto.

Elon ym. (2014, 1-2) mukaan laadullisen sisällönanalyysillä toteutetun tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida Yvonna S. Lincolnin ja Egon G. Guban alun perin (1985) määrittelemillä kriteereillä; (*credibility*) uskottavuus, (*transferability*) siirrettävyys, (*dependability*) riippuvuus ja (*confirmability*) vahvistettavuus. Kirjoittajat lisäsivät

myöhemmässä teoksessaan 1989 viidennen kriteerin (*authenticity*) autenttisuus. Nämä kriteerit ovat laajasti käytettyjä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa.

Lincoln ja Guba (1985, 290) tarkastelevat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (*trustworthiness*) käsitteen kautta. Tavoitteena on vakuuttaa lukijat siitä, että saadut tulokset ovat huomion arvoisia. Lincolnin ja Guban (1985, 290, 301) mukaan *uskottavuus* tarkoittaa sitä, että erilaisissa tutkimuksissa käytetään tarkoituksenmukaisia otantamenetelmiä ja tutkimukseen osallistuneet henkilöt on tunnistettu ja kuvattu tarkasti. Tässä viitataan sisäiseen validiteettiin. Tässä tutkimuksessa otanta kohdistuu Y-sukupolven opettajiin ja olen kuvannut tutkimukseen osallistujat ja antanut heistä riittävästi tietoa.

*Siirrettävyys* (1985, 316) puolestaan tarkoittaa Lincolnin ja Guban mukaan sitä, että tulokset ovat siirrettävissä tutkimuskontekstin ulkopuoliseen vastaavaan kontekstiin tai ryhmään. Tämä tarkoittaa ulkoista validiteettia. Tämän tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä perusopetuksen kontekstiin, sillä kyseessä ei ollut tapaustutkimus. *Riippuvuus* tarkoittaa (1985, 316-318) tiedon pysyvyyttä ajasta ja erilaisista olosuhteista huolimatta. *Vahvistettavuus* (1985, 318-319) viittaa objektiivisuuteen tiedon tuottamisessa. Tulokset tulee reflektoida informanttien äänellä ei tutkijan näkemyksinä. Tulokset ovat vahvistettavissa aikaisempien tutkimusten perusteella ja tulokset on kirjoitettu Y-sukupolven opettajien äänellä. *Autenttisuutta* voidaan Guban ja Lincolnin (1989, 245-250) mukaan tarkastella reiluuden ja ontologisen kasvattavan ja taktisen autenttisuuden näkökulmista. Autenttisuus viittaa oikeudenmukaiseen todellisuuden kuvaamiseen. Tässä tutkimuksessa olen kuvannut Y-sukupolven opettajien näkemyksiä arkitodellisuudesta peruskoulussa.

Sisällönanalyysillä toteutetussa tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota kaikkiin tutkimuksen tekemisen vaiheisiin aineiston keruusta analysointiin ja tulosten tulkintaan ja raportointiin saakka. Keskeisiä luotettavuuden lisäämisen kannalta ovat aineistonkeruu metodi, otantastrategia ja soveltuvien analyysiyksiköiden valinta. (Elo ym. 2014, 1-2). Aineistonkeruu ja otanta on tehty tarkoituksenmukaisesti. Olen tutkimusraporttia kirjoittaessani pyrkinyt huolellisuuteen ja tarkkuuteen sekä lukijaystävällisyyteen, jotta lukijalle käy selväksi kussakin vaiheessa tehdyt valinnat ja ratkaisut ja tutkimuksen eteneminen.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

### 6.1 Y-sukupolven opettajien käsityksiä työelämästä ja johtamisesta

Opettajasukupolvien välillä ei tämän tutkimuksen valossa näyttäyty merkittäviä eroavuuksia. Aineiston mukaan Y-sukupolven opettajat eivät ole huomanneet merkittäviä eroja eri sukupolvien välillä työhön suhtautumisessa tai työhyvinvoinnin kokemisessa – kaikki kokevat opetustyön haasteelliseksi. Ennemminkin määräävä tekijä on opettajan persoona, jolla työtä tehdään. Myös vanhemmissa sukupolvissa on modernisti ajattelevia ja nuoremmissa taas konservatiivisesti ajattelevia. Aikaisemmilla, pitkään opettajina toimineilla sukupolvilla kokemus perusopetuksen ja työn muuttumisesta aikojen kuluessa näyttäytyy mahdollisena painolastina, jota nuorilla opettajilla ei ole, sillä Y-sukupolvella on kokemusta vain nykyisestä työelämästä. Työn merkityksellisyydessä on kuitenkin nähtävissä eroavuuksia eri sukupolvien välillä, joita eräs opettajista osuvasti kuvasi:

*” no ehkä niin ne 10 vuotta tai sitäkin vanhemmat näkee ja kokee, että työ on vaan tehtävä, mutta mun sukupolvi mieltii onko se työ mielekästä ja kannattaako tämmöstä työtä tehdä jos se ei anna tai siitä ei jää hyvä mieli ja ne 10-20 vuotta vanhemmat iloitsevat siitä, että heillä on se työ ja he ei ehkä niin paljon mieltä sitä onko tämä nyt minun juttu ja pitäis olla niin extraa ja hienoo se homma”(H8)*

Y-sukupolven opettajat ovat huomanneet aikaisempien sukupolvien opettajilla olevan vahva tietämys opettavien aineiden asiasisällöstä, erilaisia opetustapoja ja käytössään enemmän perinteisiä tehtäviä. Teknologiaa ei välttämättä osata hyödyntää. Nuoremmat opettajat vaativat helpommin muutoksia asioihin, kun vanhemmat ”taputtelee villaisella” eivätkä välttämättä lähde suin päin uusiin juttuihin, vaan odottavat ja katsovat onko kyseessä jokin ohimenevä trendi. Haastateltavat kertoivat, että heidät nuorina opettajina on otettu positiivisesti vastaan työyhteisöissä. Laytonin (2015, 53) mukaan Y-sukupolven edustajat työskentelevät hyvin aikaisempien sukupolvien edustajien kanssa ja pärjäävät yhteisöllisessä työympäristössä.

Perusopetuksen arki näyttäytyy haastateltujen Y-sukupolven opettajien mukaan hektisenä, kiireisenä ja työntäyteisenä. He toivoivat työpäivään pieniä taukoja ja rauhoittumisen mahdollisuuksia. Välitunnit oppituntien välissä kuluvat nyt käytännön asioiden hoitamiseen.

Heitä kuormittaa erityisesti kokemus siitä, että eivät voi tehdä opettajan työtä niin hyvin kuin haluaisivat. Haastateltavien mukaan työaika ei laajentuneen työnkuvan takia riitä tekemään työtä hyvin ja toivotulla tavalla vaatimusten kasvaessa koko ajan eikä resurssia työn tukemiseen saada riittävästi.

*”ongelma ei ole siinä, että minulle itselleni ei riittäisi tai ,että minä itse hioisin jotakin asiaa, että aika paljon menen tilanteen ja jaksamisen mukaan, mutta siitä jää usein paha maku suuhun, kun miettii kuinka paljon paremmin tämän olisi voinut hoitaa, jos minulla olisi ollut aikaa ja energiaa vielä tähänkin” (H3)*

*” kyllä se semmosta hyvin hektistä ja kiireistäkin on, että jos sen työn haluaa tehdä niin, että omat voimat riittää niin on pakko tehdä 70 % siitä mitä oikeesti haluaisi ja muuten ei omat voimat riitä eikä työaika riitä tekemään työtä hyvin ja kunnolla” (H8)*

Työhyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavat haastateltavien mukaan työskentelyolosuhteet, työnkuva, opetettava ryhmä ja käytettävissä olevat tukitoimet. Koulun koosta riippuen Y-sukupolven opettajien työhyvinvoinnissa näyttävät painottuvan vähän eri asiat. Kyläkoulujen haasteena ovat pienemmät, mutta monista luokka-asteista koostuvat yhdysluokat, suuremmissa kouluissa haastavat suuret opetusryhmät ja esimiestuen puute. Laineen (2013, 71-72; 2015, 34-35) määritelmän mukaan työhyvinvoinnin kokemus on subjektiivinen, kokonaisvaltainen ja dynaaminen tunnetila, joka näyttäytyy kontekstuaalisena tilanteissa ja ympäristössä, jota lainsäädäntö sekä yhteiskunnan työlle asettamat ehdot, rakenteet ja puitteet määrittävät.

Talis 2018 -tutkimuksen tulokset osoittavat, että muuttuvassa yhteiskunnassa opettajuus on jatkuvassa muutoksessa. Opettajan työn sisältö on monimuotoistunut ja pedagogisesti opettajan rooli on muuttunut. Opettaja on tänä päivänä moniosaaja, jonka työhön perinteisen opettamisen lisäksi kuuluvat ohjaaminen, tutkiminen, kehittäminen, tiimiytyminen, verkostoituminen ja kansainvälistyminen. (Taajamo & Puhakka 2018, 88.)

Haastatellut Y-sukupolven opettajat toivat esille huolensa opettajan työnkuvan laajentumisesta ja toiveensa siitä, että opettaja saisi keskittyä opettamiseen. Eräs nuori opettaja yllättyi kasvatustyön määrästä, joka opettajan työhön liittyy. Opettajat kaipaavat työhönsä priorisointia. Yleiset odotukset peruskoulun kohtaan ja ajatus ”kaiken korjaavasta peruskoulusta”

mietityttävät nuoria opettajia. He tiedostavat työn rajaamisen tarpeellisuuden osana työhyvinvointiaan.

*”kaikki opettajat tarvii apua siihen työn rajaamiseen ja siihen opettajan työnkuvan laajentumiseen, koska se on nykyään niin paljon muuta kuin sitä pelkkää opettamista niin kuin sosiaalityötä, kuratoimista ja kaikkee mahdollista” (H4)*

*”yhdyaluokan opetuksessa haastavimmat on ne tasoerot mitä siellä luokassa on, kun tulee kaksi eri luokkaa niin niitä tasoeroja on enemmän niin ainakin semmonen eriyttäminen ja sitä kautta suunnittelun lisääntyminen...lisätyötä tulee aika paljon tuntien etukäteisvalmistelusta” (H5)*

Säntin (2008, 11) mukaan kouluun liitettävä muutospuhe liikkuu usein yleisellä ja käsitteellisellä tasolla opettajien orientoituessa arkityöhön käytännön läheisesti. Tämä näyttäytyy siten, että koulun arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka eivät kohtaa toisiaan. Koulun kehittäminen ja uudistustyö vain kehittämisen vuoksi uuvuttaa opettajia ja turhauttaa rehtoreita. Tämä puolestaan voi johtaa riittämättömyyden tunteen lisääntymiseen tai syyllisyyteen tekemättömien tehtävien vuoksi. Säntin (2008, 11) mukaan opettajien tulisi laajentaa näkemystään opetustyön yhteiskunnallisen luonteen suuntaan. Aineistosta käy ilmi, että itse muutosta ei välttämättä vastusteta, mutta virkansa puolesta ylhäältä määrättyjen erilaisten hankkeiden parissa puuhastelu turhauttaa niiden viedessä aikaa ja energiaa perustehtävältä.

*”työhyvinvointini kasvaisi sillä, että opetushallitus ja muut tahot laittaisivat kaikki projektit ja OPS:t seis seuraavksi kymmeneksi vuodeksi ja antaisivat opettajille viestin, että tehkää työnne rauhassa” (H6)*

Haastatteluun osallistuneet näkivät opettajan työssä lukuisia vaatimustekijöitä. Erityisen haasteellisina nähtiin kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja opetuksen eriyttäminen. Heillä ei kokemuksensa mukaan ole riittävästi valmiuksia eikä aikaa vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja huomioida sekä lahjakkaat että erityistä tukea tarvitsevat. Erityisopettajan tukea ei ollut riittävästi saatavilla. Oppilaiden heikko oppimismotivaatio ja häiriökäyttäytyminen haastavat. Joillakin haastateltavista oli myös kiusatuksi tulemisen kokemuksia. Kyläkouluissa yhdysluokkaopetus, kaksi tai jopa kolme luokka-astetta yhdessä on erityinen kuormitustekijä,

jossa haasteena ovat oppilaiden tasoerot. Y-sukupolven haastatellut opettajat näkevät opettajan työhön liittyvän jatkuvan esillä ja valppaana olemisen raskaana. Samoin haastavaksi koetaan jatkuva tarve erilaisten päätösten tekemiseen. Haastatteluaineistoa tukee aikaisempi tutkimus, joka on osoittanut aloittelevien opettajien kokevan erityisen haasteelliseksi kriisitilanteissa toimimisen, oppilashuollon kysymykset, opetuksen eriyttämisen, opettajan työhön liittyvät hallinnolliset tehtävät, oppilaiden arvioinnin, oppilaiden oppimisedellytysten arvioinnin ja yhteistyön vanhempien kanssa. (Niemi & Siljander 2013, 18).

*”on erityisoppilaita erilaisilla diagnooseilla. Pitäisi osata eriyttää ja tehdä jokaiselle sopivat kokeet ja tehtävät. Huomioida hyvät oppilaat ja tukea heikoimpia. Ja kaikki tämä pitäisi pystyä tekemään järkevissä tuntimäärissä” (H1)*

Haastatteluaineiston mukaan opettajat toivovat esimieheltä kuuntelemista ja ymmärrystä aloittelevaa opettajaa kohtaan. Haastateltavat kokevat tärkeänä myös huomatuksi tulemisen. Haastatellut Y-sukupolven opettajat odottavat selkeyttä ohjeistuksiin. He kaipaavat selkeitä toimintaohjeita koulun käytäntöihin ja odottavat opetussuunnitelmasta toimivaa käytännön työkalua, jossa kerrotaan yksityiskohtaisesti mitä pitää tehdä. Opettajat kokevat, ettei nykyinen valtakunnallinen opetussuunnitelma ole riittävän selkeä toimintaohje.

*”että se opetussuunnitelma olisi jotenkin järkevää, että siinä kerrotaisiin selkeästi mitä milläkin luokalla pitää opettaa ja saataisiin se opetus pysymään tasa-arvoisena kaikkialla niille oppilaille ja opettajan työtä helpottava työkalu, jossa selkeästi lukisi mitä pitää tehdä, mutta epämääräistä jargoniaa ja hienoja aatteita, joiden käytännön toteutus on mahotonta sen ikäisillä lapsilla” (H8)*

Aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden mukaan Y-sukupolvea pidetään haastavana johdettavana, joka haluaa työltä heidän tavoitteisiinsa soveltuvaa sisältöä ja odottaa selkeitä tavoitteita ja määrätietoista ja osallistavaa johtamista. Y-sukupolvi arvostaa työssä vapautta ja joustavuutta, se on aktiivinen ja kyseenalaistava. Työssä pitää olla yhteisöllisyyttä, innostumista, innovatiivisuutta ja imua. Johtamisen odotetaan olevan kannustavaa ja innostavaa, joka tunnistaa toimintaympäristön muutokset ja mahdollistaa yhteisen osallistavan kehittämisen. Y-sukupolvi odottaa kokemusta työn mielekkyydestä, selkeitä vastuita, avointa viestintää ja esimieheltä saatua palautetta työssä suoriutumisesta. Edelleen Y-sukupolvi odottaa henkilökohtaista kehitymissuunnitelmaa urapolkua varten. Selkeät pelisäännöt kannustavat

työyhteisön ja henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen. (Pursio 2011, 59; Kultalahti & Viitala 2015, 110.) Kultalahden (2015, 74, 77) mukaan Y-sukupolvi arvostaa esimiehen valmentavaa otetta ja kunnioitettuksi ja kuulluksi tulemistä.

Haastateltavat kertovat, että heillä on hyvä suhde esimieheensä. Länsikallion ym. (2018, 22) mukaan opetusalan työolobarometri 2017 osoittaa, että esimiehen ja johdon rooli työhyvinvoinnin johtajana on keskeinen. Hyväksi koettu esimiestoiminta vaikuttaa merkittävästi työn hallintaan, työtyytyväisyyteen, työstä innostumiseen, työssä koettu iloon ja koettuun työ stressin määrään. Hyvä esimies saa työyksiköt toimimaan ja yhteistyön sujumaan. Johto luo edellytykset työhyvinvoinnille (Mäkikangas ym. 205, 22).

Empiirisen aineiston perusteella esimiehet eivät välttämättä osaa huomioida riittävästi Y-sukupolven tarpeita. Persoonakohtaisia eroavuuksia toki löytyy. Esille tuodaan myös heikot mahdollisuudet uralla etenemiseen. Y-sukupolven opettajia harmittaa, kun työn laadusta ei palkita vaan työstä maksetaan sama palkka tekipä paljon tai vähän. Laytonin (2015, 55) väitöstutkimuksen mukaan Y-sukupolven opettajien työtyytyväisyyteen yhdistämät asiat ovat kaukana byrokraattisen koulun arjesta. Yhteisöllisyys ei kohtaa yksin luokassa tehtävässä työssä, saavutuksista ei juurikaan palkita eikä nopea uralla eteneminen ole mahdollista. Esimieskään ei osaa huomioida heidän yksilöllisiä tarpeitaan.

Opetustoimen tietoisia valintoja kunnissa ovat viime vuosien olleet yhtenäiskoulujen perustaminen, koulujen yhdistäminen yhden rehtorin alaisuuteen ja siirtyminen suurempiin yksiköihin. Näillä ratkaisuilla toimintaa on kehitetty paremmin vastaamaan oppilaiden moninaisiin tarpeisiin, haettu taloudellisuutta ja säästöjä sekä lisätty toiminnan tehokkuutta. (Engblom-Pelkkala 2013, 118.) Haastateltujen opettajien kokemuksen mukaan esimiestyön näkökulmasta isot yksiköt tarkoittavat kymmeniä alaisia. Aineiston mukaan pienissä koulu-yhteisöissä esimies on läheinen työtoveri, jopa työpari ja keskeinen osa työyhteisöä. Suuremmissa kouluissa esimiehen ja opettajan suhde jää väistämättä etäisemmäksi.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajat näkevät työyhteisön ehdottomasti esimiestukea tärkeämpänä. Esimiehen mahdollisuudet ja keinot tuen tarjoamiseen nähdään vähäisinä, heillä ei ole aikaa eikä resursseja tukemiseen. Haastatteluissa rehtorin rooli näyttäytyi etäisenä taustavaikuttajana opetustyön arjessa. Haastateltavien mukaan on kuitenkin tärkeää, että esimies

kuuntelee ja ymmärtää, vaikka ei voisikaan tehdä kovinkaan paljon asioiden muuttamiseksi. Osa haastateltavista ei osannut sanoa, miten johtamisen kautta työtä voitaisiin tukea. Myös Savonmäen (2006, 164) mukaan hallinnon edustajat jäävät usein etäisiksi koulutyön ytimestä eli opetuksesta. Peruskoulussa näyttäytyy vahvasti johdon/hallinnon (rehtori) ja opetustyön (opettajat) eriytyneisyys. Talis 2018 tutkimuksen tulosten mukaan rehtorien toimenkuva on laajentunut ja hallinnollisten tehtävien määrä lisääntynyt. Käytännössä tämä tarkoittaa, että rehtorin tehtävässä tärkeisiin osaamisalueisiin, kuten pedagogiseen johtajuuteen ja koulun opetus- ja kasvatustyön ohjaamiseen sekä oppilaiden kanssa käytettäväksi jää entistä vähemmän aikaa. (Taajamo & Puhakka 2019, 92.)

## 6.2 Työhyvinvointia määrittäviä tekijöitä

Empiirisen aineiston mukaan Y-sukupolven opettajat kokevat työhyvinvoinnin kannalta erityisen merkitykselliseksi voimavaraksi työyhteisön. Työyhteisön tarjoaman tuen ja avun lisäksi tärkeää on kokemus, että tulee hyväksytyksi omana itsenään ja on tervetullut työyhteisön jäseneksi. Haastateltavat tuovat esille vastavuoroisuuden; he ovat kiitollisia työyhteisöltä saamastaan ja haluavat omasta puolestaan tukea muita ja olla hyvä työkaveri ja sitä kautta edistää yhteisöllistä työhyvinvointia. Aineiston mukaan nuoret opettajat kaipaavat työhönsä suunnitteluvastuun jakamista, vertaistukea ja samanaikaisopetusta. Tämä onkin mahdollista suuremmissa yhtenäiskouluissa. Laineen (2015, 50) väitöstutkimuksen mukaan työyhteisö nähdään erittäin merkittävänä työhyvinvointia määrittävänä tekijä erityisesti suomalaisissa kouluissa. Kultalahden (2015, 80) väitöstutkimuksen mukaan Y-sukupolvea johdettaessa tulee kiinnittää huomiota työyhteisöön.

*”se on minulle itelle kauheen suuri voimavara se työyhteisö, että kenenkään ei varsinaisesti tarvi auttaa minua tai tehdä minun eteen jotakin vaan että ollaan siinä samassa tilanteessa ja tulee kuulluksi ja ymmärretyksi hyvin pienillä” (H3)*

*”vertaistuki on se mitä eniten kaipaa, mentorointi olisi tosi hyvä, jonka kanssa voisi purkaa niitä tilanteita ja etsiä vaihtoehtoja ja kaupungissa voisi olla niitä työnohjaajia” (H2)*

Toisena tärkeänä työhyvinvointia määrittävänä ja työn voimavaroja tukevana tekijänä Y-sukupolven opettajat määrittivät sosiaaliseen tuen, työyhteisön tuen ja jaetun asiantuntemuksen.



Erityisen tärkeäksi työhyvinvoinnin kannalta koetaan vuorovaikutus, sillä uudet opettajat kaipaavat neuvoa, apua ja vastauksia kysymyksiin, kuuntelemista ja kuulluksi tulemista ja ajatusten ja ideoiden jakamisen mahdollisuutta työkavereiden kesken. Opetusalaan ja opettajan ammattiin liittyy erityispiirteitä, kuten yksin työskentely, joka haastaa Y-sukupolven opettajia. Välijärven (2006, 23) mukaan opettajaidentiteettiin liittyy sisäistetty vaatimus yksin selviytymisestä ja sitä kautta tarve osoittaa kykenevänsä selviytymään kaikista tilanteista yksin luokkahuoneen sisällä. Tämä ilmenee ristiriitaisena kokemuksena nuorten Y-sukupolven opettajien kohdalla, jotka kokevat tärkeäksi keskustelun ja yhdessä tekemisen. Haastatteluista välittyy huoli yksin jäämisestä. Rainan (2012, 210) mukaan hyvä yhteisöllisyys tarkoittaa demokraattisuutta, avoimuutta, dialogisuutta suhteessa yhteisön jäseniin ja ympäristöön. Nämä luovat jäsenilleen yhteenkuuluvuuden tunteen, turvan ja luottamuksen siitä, että tarvitessaan saa apua. Yhteisöön kuuluvat voivat osallistua toimintaan ja saada kokemuksen osallisuudesta. Toisista välittäminen ja huolehtiminen on luonnollista. Ahon (2011, 114) mukaan yhteisöllisyyden perusta ja tavoite liittyy luottamukseen siitä, että työyhteisössä puhalletaan samaan hiileen oppilaiden parhaaksi. Eräs haastateltava korosti yhteisöllisyyden kokemusta, että tehdään yhdessä tätä työtä.

*”mää oon ite ollu hirveen onnekas, kun mulla on ollu semmoset työyhteisöt, joilta mä oon saanu tukea tai oon ollu neuvoton josain niin mua on kannustettu ja mua on ohjattu oikeeseen suuntaan...ettei jää yksin näiden asioiden kanssa” (H4)*

Kolmas tärkeä työhyvinvointia määrittävä tekijä Y-sukupolven opettajien mukaan on työn merkityksellisyys ja mielekkyys. Haastateltavien mukaan työn mielekkyys tarkoittaa sitä, että oppimisympäristö mahdollistaa digilaitteiden käyttämisen, saa opettaa itselleen mieluisia ja tärkeitä aineita, saa tarvittaessa lisäresurssia ja esimies kuuntelee ja tukee työssä. Työ ei saisi olla koko elämä, ettei työn mielekkyyden kokemus häviäisi. Järvensivun & Toivasen (2013, 52) mukaan tulevaisuudessa on erittäin tärkeää huolehtia opettajan työn mielekkyyden säilymisestä, sillä nuoret sukupolvet arvostavat itselleen merkityksellistä työtä. Työn merkityksellisyyteen ja mielekkyyteen sisältyy mahdollisuus, että työn voi tehdä riittävän hyvin työlle asetetut tavoitteet saavuttaen. Haastateltavien mukaan työhön kohdennetut resurssit ja odotukset eivät kohtaa. Työaika ja voimavarat eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin toivoisi. Riittämättömyyden tunteita koetaan myös omia taitoja kohtaan. Haastateltavien mukaan työn

pitää antaa jotakin tekijälleen eikä olla pelkästään itseisarvo. Bakkerin ja Demeroutin (2017, 274) ja Harjun ja Hakasen (2016, 5) mukaan voimavaratekijöitä työssä voivat olla esimerkiksi työn itsenäisyys ja vaihtelevuus sekä työstä saatu palaute, luottamusta ja arvostusta välittävät organisaatiokäytännöt ja -ilmapiiri sekä kehittymisen mahdollisuudet. Empiirisen aineiston mukaan Y-sukupolven opettajille on tärkeää, että työssä voi hyödyntää omia vahvuuksiaan, kouluttautua ja kehittyä ammatillisesti. Osa haastateltavista kertoo hakeutuneensa oma-aloitteisesti suorittamaan sivuaineopintoja erityispedagogiikasta saadakseen valmiuksia työn tekemiseen. Luokanopettajan työssä palkitsevaa on nähdä oman työnsä tulokset oppilaan oppimisessa, vaikka vasta vuosien päästä. Se kannattelee jaksamaan työssä.

Haastateltavien mukaan merkityksellistä työssä on yleinen avunannon ilmapiiri ja kollegiaalinen ystävällisyys, että voi kysyä neuvoa keneltä tahansa ja on valmius auttaa ja myönteinen suhtautuminen toisiin. Periaatteella jokainen kantaa kortensa kekoon. Opetusalan työolobarometrin 2017 mukaan työhyvinvointijohtamisen näkökulmasta hyväksi koetulla esimiestyöllä ja työyhteisöjen toimivuudella sekä kehittämisaktiivisuudella ja työpaikan ilmapiirillä on erittäin merkitsevä yhteys. Positiivisen ilmapiirin on todettu tukevan opettajien emotionaalista hyvinvointia ja hallinnan tunnetta sekä vaikuttavan oppilaiden oppimistuloksiin. (Länsikallio ym. 2018, 22.) Larjovuoren ym. (2015, 2) mukaan ihmiset voivat hyvin ja tekevät tuloksellista työtä työilmapiirin ollessa myönteinen, avoin ja yhteistyöhön kannustava. Esimiestyön tulee olla oikeudenmukaista ja arvostavaa. Positiivinen ilmapiiri yhdistetään arvona hyvin toimivaan kouluun ja yhteisöllisyyteen liitettävät vuorovaikutustekijät, kuten toisten arvostaminen, yhteistyö ja tiedottaminen yhteisön työhyvinvointiin. (Laine 2015, 57, 69).

Opetusalan toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset haastavat myös kouluja tarkastelemaan nykyisiä toimintatapojaan, sillä tulevaisuuden menestystekijöitä ovat aineellisten resurssien sijaan organisaation uudistumiskykyisyys ja muut aineettomat resurssit, kuten työntekijöiden osaaminen ja asenteet. Henkilöstöön sidoksissa oleva inhimillinen pääoma on vaikeasti tunnistettavissa ja sitoutunutta yrityksen historiaan, kulttuuriin ja työnteon prosesseihin sekä ihmisten asenteisiin ja osaamiseen. Tämä haastaa organisaatiot kiinnittämään huomiota organisaatiokulttuuriin sekä henkilöstön asenteisiin ja motivaatioon. Uudenlaista, entistä oma-aloitteisempaa ja yrittäjämäisempää työnteon asennetta voidaan rakentaa kestäväällä,

motivoivalla ja arvostavalla henkilöstöpolitiikalla (Larjovuori ym. 2015, 6). Laineen (2015, 48) mukaan olennaista on kehittää kouluyhteisön työhyvinvointia sen omista tarpeista käsin koulun henkilöstöä osallistamalla.

### **6.3 Odotuksia työhyvinvoinnin edistämisestä ja johtamisesta organisaatiotasolla**

Empiirisen aineiston mukaan Y-sukupolven opettajien johtamisodotukset liittyvät työn tekemisen edellytyksiin, resursseihin ja vaikutusmahdollisuuksiin työssä. Nuutisen ym. (2013, 101, 103) mukaan vuorovaikutus esimiehen ja työntekijän välillä on tärkeää, jotta tuen tarpeet ja odotukset tulevat tietoon ja niihin voidaan vastata. Engblom-Pelkkalan (2013, 138) mukaan opetustyön autonomisen luonteen kannalta tämä on erityisen tärkeää, jotta muuttuneeseen työhyvinvoinnin tilanteeseen voidaan puuttua ajoissa. Nuorten opettajien kohdalla korostuvat työn tekemiseen saatavat resurssit oman asiantuntemuksen ollessa vähäisempää.

Haastatellut Y-sukupolven opettajat ovat huolissaan oppilaiden lisääntyneestä pahoinvoinnista ja oppilasaineksen heikkenemisestä. Opettajien mukaan kouluun tarvitaan muiden alojen ammattilaisia, kuten nuorisotyöntekijöitä, kuraattoreita ja koulupsykologeja, jotta oppilaiden hyvinvointia voidaan tukea. Koulunkäynninohjaajien rooli nähdään merkittävänä työhyvinvointia edistävänä tekijänä, sillä luokkaan tarvitaan lisää käsipareja. Haastateltavien mukaan moniammatillisen yhteistyön kautta voidaan edistää yksilöiden, luokan ja opettajan hyvinvointia koulussa. Haastateltavien mukaan alakouluissa painopistettä tulisi siirtää perusasioiden opettamiseen matematiikassa, äidinkielessä ja englanninkielessä, jotta saataisiin vahva perusta myöhempään oppimiseen.

*” kunpa oppilaat ymmärtäisivät, että me opettajat olemme heitä varten. Jos he ottaisivat apua vastaan, niin ilolla me sitä annamme! ” (H6)*

Talis 2018 -tulosten mukaan Suomessa oppilaiden hyvinvointi on opettajille tärkeää ja suhteet oppilaiden ja opettajien välillä ovat hyvät ja keskinäinen luottamus on vahva. Arvostettavaa on opettajan sitoutuminen, jolla he opettavat, johtavat, kantavat huolta ja ovat läsnä oppilailleen. Heitä kiinnostaa, mitä ja miten oppilaat oppivat. (Taajamo & Puhakka 2018, 6, 88.)

Y-sukupolven opettajien työssä viihtymistä voidaan haastateltavien mukaan edistää työskentelyolosuhteita parantamalla ja työn tekemisen edellytyksiä kehittämällä. Haastateltavat kertovat, että monissa kouluissa on ilmennyt sisäilmaongelmia ja joissakin kouluissa toimitaan ahtaissa väistötiloissa. Nämä näyttäytyvät opettajille hyvinvointihaasteina. Haastateltavien kokemuksen mukaan pienemmissä ryhmissä ehtii tehdä enemmän ja opettajalla on aikaa huomioida oppilaat yksilöinä. Työhyvinvoinnin näkökulmasta tämä näkyy jaksamisena. Suurissa ryhmissä opetussuunnitelman toteuttaminen koetaan hankalaksi ja oppilaiden tasoerot haastavaksi. Koulunkäynninohjaajat koetaan erittäin tärkeinä työpareina. Erityisiin tuen tarpeisiin vastaamiseen kaivataan erityisopettajan tukea. Aikaisempi tutkimus vahvistaa, että opettajien hyvinvointia voidaan edistää kehittämällä työskentelyolosuhteita, kuten luokkakokoja pienentämällä ja lisäämällä inklusiivista tukea, lisäämällä resursseja erityistä tukea tarvitsevien ja haastavimpien oppilaiden kohtaamiseen. Opettajan työtä voidaan tukea esimerkiksi lisäämällä koulunkäynninohjaajien määrää. (Chambers Mack ym. 2019, 1; Jokinen ym. 2013, 22.)

*”kuka tahansa opettaja ottaisi avustajan luokkaan, erityisopettajan tunteja lisää, että mä en tiedä yhtäkään opettajaa, jonka mielestä niitä olisi tarpeeksi” (H4)*

Haastateltavat tuovat yksimielisesti esille tarpeen siitä, että opetukseen ja opettajien työhyvinvoinnin edistämiseen tarvitaan merkittävästi lisää resursseja. Heikentynyt kuntatalous ja sitä kautta niukentuneet resurssit ja säästötoimet näyttäytyvät haastateltujen Y-sukupolven opettajien koulujen arjessa suurentuneina ryhmäkokoina, vähäisinä erityisopettajan tuen resursseina ja vähentyneinä ohjaajaresursseina. Kiristynyt taloustilanne tarkoittaa koulujen arjessa säästöjä oppikirja hankinnoissa ja sitä kautta opettajan suunnittelutyön lisääntymistä. Täydennyskoulutukseen tai työnohjaukseen ei pääsääntöisesti ole resursseja käytettävissä. Haastatteluaineiston perusteella koulujen käytettävissä olevat resurssit kuitenkin vaihtelevat kuntakohtaisesti.

Aikaisempi tutkimus osoittaa talouden ja työhyvinvoinnin yhteyden. Pyöriän (2012, 14) mukaan julkisen sektorin vähenevät resurssit heikentävät työhyvinvoinnin perustaa. Heikon kuntatalouden aikana ja resurssien puuttuessa esimiesten on vaikea edistää työhyvinvointia ja inhimillistä pääomaa. (Larjovuori ym. 2015, 25). Talis 2018 -tutkimuksen mukaan koulujen

käytettävissä olevien resurssien supistaminen, ryhmäkokojen kasvattaminen ja ryhmien moninaistuminen heikentävät opettajien mahdollisuuksia tukea ja ohjata oppilaita yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. (Taajamo & Puhakka 2018, 88.)

Tämän tutkimuksen mukaan Y-sukupolven opettajat kaipaavat vakinaista työtä ja vaikutusmahdollisuuksia työssään. Böckermanin ym. (2017, 1-4) mukaan työhyvinvoinnin kannalta olennaisia tekijöitä ovat työn vaatimukset ja vaikutusmahdollisuudet sekä työtovereiden tuki. Määräaikaiset virkasuhteet heikentävät työhön vaikuttamismahdollisuuksia. Y-sukupolven on yleisesti liitetty pitkäkestoisen sitoutumisen haaste ja työpaikasta toiseen hyppääminen. (Naim & Lenka 2018, 434). Monet haastateltavista opettajista olivat määräaikaisessa virkasuhteessa, mikä koettiin kuormittavaksi ja tulevaisuuden suunnittelua heikentäväksi. Määräaikaisuus näyttäytyy erityisesti keväisin, kun haetaan/täytetään seuraavan lukuvuoden virkoja. Opettajien kokemuksen mukaan määräaikaisessa virassa olevat joutuvat tekemään aina vähän enemmän ja ylimääräistä työtä erottuakseen joukosta ja saadakseen jatkoa työlleen. Myös huoli kyläkoulun lakkauttamisesta tai yhdistämisestä suurempaan yksikköön mietitytti. Haasteltavat näkevät opetustyöhön liittyvän paljon olosuhdetekijöitä, joihin ei voida vaikuttaa. Nämä tekijät näyttäytyvät erityisesti aineenopettajien kohdalla kouluissa, joissa kussakin aineessa on vain yksi opettaja. Vertaistuen saaminen tai työn suunnittelutyön jakaminen ei ole mahdollista. Aloittavan opettajan kohdalla korostuu erityisesti oppimateriaalien työstäminen, kun valmista materiaalia ei ole olemassa. Haastateltavien kokemuksen mukaan pienissä kyläkouluissa voi enemmän vaikuttaa omaan työhönsä, kuten lukujärjestykseen, tehdä työtä haluamallaan tavalla ja jouston varaa löytyy enemmän valita toimintatapoja, jotka palvelevat oman ryhmän tarpeita. Edelleen opettajat kokevat, että työn rytmi ja arjen rytmi on kyläkoulussa positiivisella tavalla erilainen. Sen sijaa suuremmissa kouluyhteisöissä työhön vaikutusmahdollisuudet koetaan heikommiksi, kun huomioitavana on lukuisia työntekijöitä ja tilaratkaisuja. Eräs haastateltavista kertoi, että suuressa koulussa joutuu monissa asioissa vain myöntymään esimiehen määräyksiin pystymättä vaikuttamaan työhönsä. Larjovuoren ym. (2015, 2) mukaan hyvinvointia edistää kokemus siitä, että omaan työhön voi vaikuttaa.

Y-sukupolven opettajat peräänkuuluttavat opettajan ammatin arvostusta. Y-sukupolven opettajien haastatteluista välittyy huolenaiheita liittyen opettajan työn arvostukseen ja työn

arvomaailmaan. Koulun koskeva uutisointi mediassa koetaan sensaatiohakuksena ja kielteisenä. Kaikkien koulutuspoliittisten ratkaisujen ei koeta olevan linjassa opettajien näkemysten kanssa. Haastatellut Y-sukupolven opettajat kokevat, ettei nykytrendien kautta tuoteta toivottuja ratkaisuja oppilaiden ongelmiin.

*”yhteinen asenne siellä työyhteisössä kaikki opettajat tietäis sen, että hei teidän työtänne arvostetaan, ehkä se kumpuaa jostakin ammatin arvostuksen puutteesta sitten että opettajilla itsellään on kauhea tarve todistaa että me teemme oikeasti hyvää työtä ja me yritetään parhaamme näillä resursseilla, joita meille on annettu, jotka ei aina ole ihan riittävät (H3)*

*”ei voi olla niin, että yhteiskunta koko ajan sekoittaa koulua, vaan koulun pitäisi säilyä kouluna ja muuttaa yhteiskuntaa pitäen kiinni siitä, mikä on hyvää ja arvollista. Opettajat ovat keskimääräistä konservatiivisempia ja ovat kokeneet liberaalit arvot kokemuksensa kautta huonona kehityssuuntana” (T3)*

Koulua koskevat laajat rakenteelliset uudistukset ja muutokset perustuvat poliittisiin päätöksiin ja hallinnollisiin määräyksiin, jotka on tehty opettajia kuulematta ja irrallaan opettajan työn arjesta. Päätösten odotetaan siirtyvän käytäntöön sellaisenaan. (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 31, 34.)

*”oppilaiden ongelmathan tulevat jatkossa vain kasvamaan ja tämä heijastuu suoraan kouluun. Hylkäämällä perinteiset arvot sekä opettajien koulutuksella, suurilla mammuttikouluilla, uusilla opetussuunnitelmilla tai muilla päättäjien kaavailemilla muutoksilla asiaan ei saada mitään muutosta” (T3)*

*”kuntapäättäjien puolelta lisättäisi näkyviä toimenpiteitä toki niissä on varmaan se rahakysymys sitte, mutta semmoset toimenpiteet, mitkä antaisi sitä viestiä, että se opettajan työ on kuitenkin tärkeää ja siihen halutaan panostaa ja sitten että työnantaja ja päättäjät olisi siinä mukana ja toki sitten siinä se opettajan työn arvostus lähtee opettajista itsestään ja siitä että opettajat itse arvostaa sitä työtä” (H5).*

Haastateltavat pitävät tärkeänä, että poliittiset päättäjät jalkautuisivat koulujen arkeen, jotta säästötoimenpiteitä kirjatessaan ja päätöksiä tehdessään perustaisivat päätöksensä tosiasioihin. Opettajat kokevat, että mahdollisuudet osallistua paikalliseen päätöksentekoon ovat heikot eivätkä he saa ääntään kuuluviin. Opettajien osallisuutta kaivataan myös valtakunnallisten opetussuunnitelmien tekemiseen. Haastatteluissa tulee esille myös opettajien ja työyhteisön

vastuullisuus epäkohtien puheeksi ottamisessa ja sitä kautta asioiden edistämisessä koulu yhteisössä.

#### 6.4 Y-sukupolven opettajien työssä jatkamisen edellytykset

Toisena tutkimuskysymyksenä tässä tutkimuksessa oli selvittää, millä keinoin Y-sukupolven opettajien työhyvinvointia ja työssä jatkamista voitaisiin tukea?

Haastateltavien mukaan opettajan ammatti ei näyttäytynyt heille haaveammattina vaan siihen oli päädytty omien opettajien suosittelemana tai yhtenä vaihtoehtona muiden joukossa. Haastateltavat kertovat hakeutuneensa opetuslalle ja opettajan ammattiin muun muassa omien positiivisten koulukokemusten, monipuolisen työnkuvan vuoksi ja siksi, että opettajana saa olla monenlaisten ihmisten kanssa tekemisissä. Niemen ja Siljanderin (2013,7) mukaan opettajan ammatin tulisi olla ammatti, jossa vaikutetaan oppilaiden oppimiseen ja yleisen osaamistason nostamiseen. Opettajan työtä tukemalla voidaan vaikuttaa merkittäviin yhteiskunnallisiin päämääriin, kuten tasa-arvoon, oppimisen taitoihin ja yleiseen osaamisen tasoon. Talis 2018-tutkimus osoitti, että nuoria ja noviisiopettajia opettajan ammatissa motivoi eniten se, että pääsee vaikuttamaan lasten ja nuorten kehittymiseen ja tukemaan sosiaalisesti epäedullisessa asemassa olevia oppilaita. (Taajamo & Puhakka 2019, 62). Haastateltujen Y-sukupolven opettajien mukaan opettajan ammatissa on motivoivaa se, että saa tehdä monenlaisia asioita, joista tykkää ja on kiinnostunut. Opettajan työssä on monta asiaa, johon voi panostaa.

*”saa tehdä hyvin monipuolista työtä ja että on erilaisia päiviä, että ei tehdä sitä samaa koko ajan, on monia työkavereita ja saa olla monenlaisten ihmisten kanssa tekemisissä” (H3)*

Empiirisen aineiston mukaan opettajat arvostavat työssä eteenpäin menemistä ja onnistumisen kokemuksia sekä työnantajan tukemia jatkokoulutusmahdollisuuksia. Olennaista on työn pysyminen mukavana. Opetuslalla uralla etenemisen mahdollisuudet koetaan kuitenkin heikoiksi. Kultalahden ja Viitalan (2014, 576) mukaan Y-sukupolvi arvostaa ammatillista kehittymistä ja uralla etenemisen mahdollisuuksia. Ahon väitöskirjan (2011, 6) mukaan opettajan selviytymisessä itsensä kehittämisen mahdollisuus on merkityksellinen tekijä.

Opetusalan vetovoimatekijöinä haastatteluissa mainitaan pitkät lomat ja siisti sisätyö, omien vahvuuksien käyttäminen ja opetustyön autonomia. Haastateltavien mukaan heidän työssä jatkamistaan voidaan parhaiten edistää resursseja ja täydennyskoulusta lisäämällä, työn arvostusta lisäämällä, opettajan pitäisi saada opettaa eli tehdä työtä, johon on kouluttautunut ja palkkausta kehittämällä. Myös aikaisempi tutkimus on osoittanut, että opettajan ammatin houkuttelevuutta voidaan lisätä ensisijaisesti palkkausta ja opettajuuden julkisuuskuvaa kohentamalla. Lisäksi oppilaitosten työskentelyilmapiiriin, työtiloihin ja työvälineisiin tulee kiinnittää huomiota ja työskentely olosuhteita parantaa. (Jokinen ym. 2013, 22.) Empiirisen aineiston tulokset tukevat aikaisempaa tutkimusta. Harjun ja Hakasen (2016,1) mukaan voimaannuttavilla henkilöstökäytänteillä ja ihmislähtöisellä ja palvelevalla johtajuudella ja esimiestoiminnalla voidaan ylläpitää ja vahvistaa työn imua, työhön ja työpaikkaan sitoutumista ja hyvää työssä suoriutumista.

Y-sukupolven opettajat kokivat ajankäytön ja ajan hallinnan ja työn ja vapaa-ajan erottamisen haasteellisena ja työasioiden pyörittävän usein mielessä myös kotona. Opettajan työn itsenäisestä luonteesta johtuen työn ja vapaa-ajan rajaaminen koetaan vaikeaa ja työ seuraa mukana myös vapaa-ajalle. Työhyvinvoinnin kannalta on kuormittavaa, jos työstä ei pääse irti ja palautumaan. Opettajat kertovat tämän olevan yksi syy, joka saa miettimään muihin töihin siirtymistä. Aikaisempien tutkimusten valossa Y-sukupolvi arvostaa tasapainoa työn ja vapaa-ajan välillä (Twenge 2010, 201) ja työhyvinvoinnin kannalta olennaista on tukea tätä (Chambers Mack ym. 2019, 1).

*”minäkin olen alkanut miettimään muita töitä, joissa työpäivä päättyisi tiettyyn aikaan, eikä töitä tarvitsisi kantaa laukussa ja mielessä enää kotiin” (T3)*

Aikaisemman tutkimuksen mukaan organisaatioissa tulee panostaa Y-sukupolven työntekijöiden osaamisen kehittämiseen strategiaperustaisesti heidät sitouttaakseen ja työssä pitääkseen. Strategisen johtamistavan mukaisesti mentorointi ja sosiaalinen media tulee integroida osaamisen kehittämiseen. Y-sukupolven työntekijöille syntyvä käsitys oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä antaa heille lisää varmuutta sitoutumiseen ja aikomukseen jatkaa organisaation palveluksessa. (Naim & Lenka (2018, 447.) Shakranin (2008, 4) mukaan



mentoriohjelmien avulla voidaan merkittävästi vähentää opettajien vaihtuvuutta parantamalla opetustaitoja.

Haastateltujen Y-sukupolven opettajien mukaan opetustyöstä pidetään ja opetustyön hyvät puolet kannattelevat työssä, mutta työn vaatimustekijät koetaan liian kuormittaviksi. Aineiston mukaan Y-sukupolven opettajien työssä jatkamisen suhteen merkittävä tekijä on haasteelliseksi koettu yhteistyö oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa, johon opettajankoulutus ei valmistanut. Epävarmuus omassa osaamisessa liittyy sekä ihmissuhteisiin, että opettavan aineen substanssin hallintaan. Haastateltavat kertovat myös äkäisten Wilma-vanhempien kohtaamisista. Sántin (2008, 18) mukaan opettajuuteen liittyy vaativa kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Opettajan ja vanhemman ajatukset eivät aina kohtaa ja opettajat joutuvat kohtaamaan hankalia vanhempia usein oman persoonansa ja elämäkokemuksensa varassa. Sántin (2008, 18) mukaan vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä korostuu yhteisöllisyyden tarjoama tuki yksittäiselle opettajalle.

Opettajien työhyvinvointiin, täydenniskoulutuksen antamaan tukeen ja opettajan työn arvostukseen tulee jatkossa kiinnittää enemmän huomiota, jotta opettajien pysyvyys opetusalan tehtävissä voidaan säilyttää nykytasolla. Opettajien työssä jatkamiseen vaikuttavat työyhteisön henkilösuhteet ja ilmapiiri, opettajan työn muuttuminen ja mahdollisuus itsensä kehittämiseen sekä työn arvostus. Oppilaitosjohdon ja kollegojen tuki on tärkeää. Ammatissa viihtymistä edesauttavat hyvät suhteet oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa sekä työn vapaus. Työssä jatkamiseen vaikuttavat tekijät ovat sellaisia, joihin opettajilla ja työyhteisöillä on mahdollisuus itse vaikuttaa. Erityisesti työuransa alkuvaiheessa olevien opettajien kohdalla työyhteisön henkilösuhteet ja ilmapiirin merkitys korostuvat. (Jokinen ym. 2013, 16; Mikkola 2017, 177.)

Opetusalalla opetuskäytänteitä on uudistettu, mutta henkilöstöjohtamisessa käytetään edelleen perinteisiä menetelmiä. Johtajien tulee kehittää ymmärrystä ja arvostusta tulevaa opettajasukupolvea kohtaan ja saattaa työvoiman rekrytointi- ja säilyttämiskäytännöt ajan tasalle hyödyntääkseen Y-sukupolven vahvuuksia ja kehittääkseen oppimisympäristöjä, jotka innostavat sekä oppilaita että opettajia. (Layton 2015, 28.)

Haastatteluaineistossa on nähtävissä yksilöllisiä eroavuuksia työhyvinvoinnin kokemuksessa. Osa haastateltavista oli kokenut työn vaatimukset korkeimmiksi opetustyössä aloittaessaan, mutta tilanne oli tasaantunut kokemuksen lisääntyessä. Toiset opettajista puolestaan olivat kokeneet alussa työn imua ja innostumista, mutta vuosien varrella kuormitus oli kasvanut ja kypsyttänyt ajatusta muuhun työhön siirtymisestä. Y-sukupolven opettajien haastatteluista välittyy viesti, että pienissä kyläkouluissa ja suurissa yhtenäiskouluissa voidaan paremmin erityisesti luokanopettajan tehtävissä. Sen sijaan aineenopettajat näyttävät voivan huonommin yläkouluissa. Opettajat tuovat esille oppilaiden tuntemuksen tärkeyden. Selittykö eroavuus sillä, että luokanopettajat toimivat saman ryhmän kanssa jopa vuosia, kun aineenopettajat kohtaavat oppilaita pari kertaa viikossa eivätkä opi tuntemaan heitä samalla tavalla?

Haastateltujen opettajien mukaan työssä jatkamista voidaan edistää lähtökohtaisesti resursseja lisäämällä ja virkoja vakinaistamalla, joka antaisi heille neuvotteluvaraa työntekemisen ehdoista. Vakinainenkaan virka ei kuitenkaan varmista työssä jatkamista, mikäli koulutyöhön ei saada lisää resursseja. Työympäristö pitäisi saada kuntoon ja palkkausta kehittää huomioimalla tehtävien vaativuus.

## **6.5 Työhyvinvointia osaamista ja omia voimavaroja vahvistamalla**

### **6.5.1 Opettajankoulutus ja osaamisen kehittäminen**

Väljärven (2017, 359-360) ja Engblom-Pelkkalan (2013, 115) mukaan koulutukseen tulee kohdentaa riittävästi resursseja ja käyttää ne mahdollisimman tuloksellisesti. Julkinen rahoitus ei lisääntyne lähivuosina ja koulutuksen laadun turvaaminen edellyttää käytettävissä olevien voimavarojen harkittua ja pitkäjänteistä käyttöä. Koulutus tulisi nähdä kunnissa investointina hyvinvointiin, johon satsauksen näkyvät pitkällä aikavälillä. Perusopetuksen laadun turvaaminen edellyttää kunnilta satsaamista opetushenkilöstön osaamiseen ja hyvinvointiin. Opetuksen laadun varmistamisessa keskeistä on opetushenkilöstön sitoutuminen ja riittävä pysyvyys. Kuntien sivistystoimen kestävä kehityksen perusta rakentuu ammatillisen kehityksen tukemiselle ja hyvinvoinnista huolehtimiselle. Opetustoimessa henkilöstön työhyvinvointi on keskeinen strateginen kysymys.

Haastateltujen Y-sukupolven opettajien mukaan opettajankoulutukseen liittyy lukuisia kehittämistarpeita. Heidän mukaansa nykyinen opettajankoulutus valmentaa yhdessä tekemiseen ja yhä enemmän yhteisopettajuuteen. Koulutuksesta saa esiintymiskokemusta ja itsevarmuutta. Aineistosta ilmenee, että opettajankoulutus ei kuitenkaan luo kokonaiskuvaa opettajan työtehtävistä eikä tarjoa riittävästi erityispedagogisia valmiuksia huomioida erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tai suomea toisena (S2) kielenä puhuvat oppilaat. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukeminen ja opetuksen eriyttäminen sekä valmiudet vanhempien kohtaamiseen koetaan puutteellisiksi. Ihmisten kohtaamisen taitoja kaivattiin lisää ja käytännön harjoittelua aidoissa koulutilanteissa. Haastateltavat kokivat, että yliopistojen harjoittelukoulut eivät tarjoa aitoa kuvaa koulujen arkitodellisuudesta. Opetusharjoittelu ei antanut valmiuksia oman luokan arjen pyörittämiseen. Jokisen & Sarjan (2006, 186) mukaan taloudellisista syistä yliopistoissa on jouduttu vähentämään opettajankoulutukseen kuuluvaa käytännön harjoittelua.

*”opettajan työn aloittaminen on kovin raadollista, yliopistosta ei saa minkäänlaisia valmiuksia toimia opettajana, siirtyminen työelämään on kuin heitettäisiin altaan syvään päätyyn, nuorilla opettajilla ei ole hajuakaan siitä, mitä opetustyö pitää sisällään” (H1)*

*”no sanoisinko, että semmosissa ainedidaktiivisessa mielessä joo, mutta sitten taas se kaikki muu semmonen ihmissuhdetyö ja vanhempien kanssa toimiminen ja kaikki semmonen niinku sen ainedidaktiikan ulkopuolinen niin tuntuu, että siihen mua on valmistanut mun muu elämäni ja elämäkokemukseni ja työskentelyni kaiken maailman työpaikoissa ja asiakaspalvelussa ja kaikessa mahdollisessa kuin välttämättä juuri ne opettajan opinnot” (H5)*

Nuoret opettajat ovat työssään aloittaessaan paradoksaalisessa tilanteessa; opettajankoulutus ei pysty tarjoamaan kaikkea työssä tarvittavaa tietoa ja taitoa ja toiseksi heiltä odotetaan tietämystä ja osaamista, jota heillä ei vielä ole vaan voidaan saavuttaa vain työtä tehden oppimalla ajan kuluessa. (Jokinen & Sarja 2006, 187.) Eräs haastateltava kuvasi työssä aloittavaa opettajaa ”aika raakileeksi”. Heikkisen ym. (2015, 26) mukaan opettajaksi kasvaminen on laaja ja pitkä prosessi, johon liittyy opettajankoulutuksen lisäksi myös muu työssäoppiminen ja ihmisenä kasvaminen. (Heikkinen ym. 2015, 26). Haastatteluaineiston mukaan opettajuuden rakentaminen on jäänyt pitkälti opettajien omalle vastuulle. Haastatteluista ilmenee kuinka ammatillisen kasvun ja kokemuksen myötä syntyy varmuus ja luottamus omaan tekemiseen. Tämä on lisännyt jaksamista.

*”kyllä määh silloin työuran alussa joskus ajattelinkin, että sitten 5-vuoden päästä sitten on tavallaan jo sen verran kokemusta ja näkemystä, että tietää jos tulee uusia tilanteita niin tietää miten niistä selviää niin sen oon kyllä huomannut, että se on sillain pitäny paikkansa, että se kokemus ja varmuus on lisääntynyt niin se on paremmin ja paremmin jaksaa töissä” (H5)*

### 6.5.2 Perekdytys ja mentorointi

Haastatteluista ei käynyt ilmi koulujen perehdytyskäytäntöjä. Perehdyttämisen tarkoituksena on tarjota monipuolista ammatillista, psyykkistä ja sosiaalista tukea opettajan työssä aloittamiseen. Suomalaisista kouluista puuttuu kuitenkin säädöksiin perustuva vastavalmistuneiden opettajien perehdyttämisvaihe tai -järjestelmä. Tästä syystä koulutuksen järjestäjät ja yksittäiset koulut perehdyttävät uudet opettajat parhaaksi katsomallaan tavalla. (Jokinen ym. 2014, 38, 41.)

Dicken ym. (2017, 33) tutkimuksessa tarkastelema saksalainen koulutusmalli on erityisen toimiva opettajan koulutukseen, sillä se mahdollistaa pitkäkestoisen käytännön harjoittelun aidoissa työtehtävissä ohjaavan opettajan tukemana. Valmiudet työn tekemiseen kehittyvät vain ajan ja harjoittelun kautta ja osaamista voi rakentaa vain vahvalle perustalle. Kansainvälisessä vertailussa saksalaisten opettajien työhyvinvointi oli korkeammalla tasolla pitkän induktiovaiheen mahdollistaman pehmeämmän ammattiin siirtymisen ansiosta. Empiirisen aineiston mukaan nuoret opettajat tarvitsevat eväitä ja välineitä käytännön työn tekemiseen. Lisäisikö tämä koulutusmalli, joka aidosti valmistaa opettajan ammattiin koulutuksen vetovoimaa Suomessa?

Haastateltavat tuovat esille mentoroinnin tarpeen. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat mentoroinnin lisäävän työtyytyväisyyttä, kyvykkyyttä ja työssä jatkamista. (Shakrani 2008, 4). Sauvonmäen (2006, 163) mukaan mentorointi on yksi tapa nuoren opettajan tukemisessa uran alkuvaiheessa ja yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi kasvamisessa. Mentoroinnilla voidaan auttaa aloittelevia opettajia ammatillisen kasvun kehittämisessä liittämällä toiminta arjen käytännön yhteyksiin ja työssä oppimiseen. (Jokinen & Sarja 2006, 189.) Naimin ja Lenkan (2018, 439) mukaan mentorointi on ideaali toimintatapa tarjoamaan tiedollista ja emotionaalista tukea Y-sukupolven työntekijöille ja vastavuoroisesti saamaan positiivisia asenteellisia tuloksia.

Taajamon ja Puhakan (2018, 90) mukaan kansainvälisen Talis-vertailun perusteella Suomessa järjestetään muita maita merkittävästi vähemmän opettajanuran alkuvaiheeseen sijoittuvaa mentorointia tai tarjotaan muuta induktiovaiheeseen liittyvää oppimisen tukea. Rehtorit näkevät mentoroinnin keskeisenä johtamisen välineenä uudistettaessa ja kehitettäessä koulun toimintakulttuuria. Jokisen ja Sarjan (2006, 198) mukaan mentorointi ei vaadi kunnilta merkittäviä taloudellisia panostuksia ja koulujen tarvitsemat resurssit voitaisiin löytää esimerkiksi veso- ja täydennyskoulutukseen suunnatuista resursseista.

### 6.5.3 Täydennyskoulutus

Haastateltavat tuovat esille tarpeen substanssiosaamisensa päivittämiseen. Jakku-Sihvosen ym. (2015, 99) mukaan opettajien täydennyskoulutustarvetta aiheuttavat opetussuunnitelmien uudistaminen, yhteiskunnassa tapahtuvat koulun ja toimintaympäristön muutokset ja uuden tutkimuksen tuottama tieto. Täydennyskoulutuksen kehittämisessä tarkasteluun on nostettava koulutuksen sisällöt, koulutuksen järjestämisen muodot ja rahoitusvastuut. Opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttää jatkumoa perus- ja täydennyskoulutuksen sekä ammatillisen kehittymisen välillä. Opettajat tarvitsevat aloittaessaan perehdyttämiskoulutusta, joka luo edellytykset koulun toimintakulttuurin tuntemukselle ja työyhteisön kehittäväälle toiminnalle. Opettajat tulee tutustuttaa myös koulun tärkeiden sidosryhmien ja yhteistyöverkostojen toimintaan. Opetusalan ammateissa uuden tiedon hankkiminen oman työn kehittämiseksi ja ajantasaistamiseksi on välttämätöntä.

Naimin ja Lenkan (2018, 434) mukaan Y-sukupolveen liittyy vahva pyrkimys oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen. Myös opettajan ammatilliseen orientaatioon näyttää Jokisen ym. (2014, 15) mukaan liittyvän vahva pyrkimys ammatilliseen kehittämiseen. Opettajien ammatillisen osaamisen kehittämiseen tulee kiinnittää huomiota tulevaisuudessa. Täydennyskoulutusta tulee olla tarjolla opettajan uran ensimmäisistä työvuosista lähtien, sillä opettajan työhön, oppilaisiin, opetussuunnitelmaan ja kouluyhteisöön liittyy paljon asioita, joita opettajan peruskoulutuksessa ei opita. Täydennyskoulutusta tarvitaan antamaan esimerkkejä käytännön opetustyöhön, kehittämään opettajan pedagogisia taitoja, vuorovaikutustaitoja, tieto- ja viestintätekniistä osaamista. Keskeisiä osaamisalueita ovat lisäksi oppilaiden koulumotivaation ylläpitäminen, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja monikulttuurisuuteen ja kansainvälistymiseen liittyvät taidot. Opettajien täydennyskoulutuksella kehitetään opettajien

valmiuksia kohdata työn vaatimuksia ja edistetään hyvinvointia yksilöllisistä tarpeista käsin. (Jokinen ym. 2014 ,7, 17; Jakku-Sihvonen ym. 2015, 99; Helin & Kumpulainen 2017, 163-164.)

Taajamon ja Puhakan (2018, 94) mukaan opettajille on valtakunnallisesti tarjolla paljon ilmaista täydennyskoulutusta. Helinin ja Kumpulaisen (2017, 164) mukaan kiristyneen kuntatalouden vuoksi kaikki koulutusta haluavat opettajat eivät kuitenkaan ole päässeet osallistumaan muualla järjestettyihin täydennyskoulutuksiin, sillä kunnilla ei ole varaa palkata sijaisia. Haastateltujen opettajien mukaan täydennyskoulutukseen on kunnissa vähän määrärahaa käytettävissä, mikä heikentää mahdollisuuksia osallistumiseen erityisesti pitkien välimatkojen vuoksi.

Talis 2018 -tutkimuksen tulosten mukaan opettajien täydennyskoulutusta kehitettäessä on huomiotava opettajien erilaiset koulutustarpeet työuran aikana. Tulevaisuuden täydennyskoulutuksessa tullaan keskittymään työyhteisöjen kehittämiseen ja huomioimaan opettajien erilaiset osaamiset toisiaan täydentävinä oppilaitoksen tavoitteiden suuntaisesti. Tämä vaatii tietoista opettajuuden ammatillisen osaamisen pitkäjänteistä kehittämistä. Talis-vertailun tulosten mukaan Suomessa tarvitaan kansallinen ratkaisu, jolla turvataan uusien opettajien perehdyttäminen ja mentorointi. (Taajamo & Puhakka 2019, 91, 94.)

Koulutuksen asiantuntijat kotimaassa ja kansainvälisesti ovat tunnistanee opettajien koulutuksen kehittämisen tarpeet ja yhteisvastuullisuuden. Suomalaiseen opettajankoulutukseen ja opettajien täydennyskoulutukseen liittyy Heikkisen ym. (2015, 34) haasteita, jotka ovat olleet tiedossa jo pitkään. Jakku-Sihvosen ym. (2015, 99) mukaan opettajankoulutuksessa tulee vahvistaa opettajan oman työn kehittämisen näkökulmaa. Heikkisen ym. (2015,7, 16) tekemän selvityksen pohjalta opettajankoulutusta koskevat haasteet tulee ratkaista yhteistyössä kaikkien koulutuksen yhteiskunnallisten toimijoiden kesken ja opettajan tehtävissä aloittaville tulee laatia valtakunnallinen mentorointijärjestelmä. *Yliopistojen tehtävänä* on huolehtia opettajankoulutuksen ja opettajan työn rajapintojen yhteistyöstä ja kehittämisestä sekä ottaa vastuu mentorien kouluttamisesta. *Koulutuksen järjestäjien* tulee järjestää mahdollisuus mentorointiin ja perehdytyskoulutukseen osallistumiseen. *Oppilaitosten esimiesten* tehtävänä on perehdytyksen ja uuden opettajan kehitymissuunnitelman laatiminen ja pedagogisen yhteisön jäseneksi pääsyn turvaaminen. *Työmarkkinaosapuolten* tulee tehdä valtakunnalliset sopimukset mentoroinnin järjestämiseksi.

*Poliittisten päättäjien* tulee turvata voimavarat ja jatkumo kansalliselle mentorointia kehittäväälle verkostolle.

Kansainvälisistä opetus- ja kasvatustieteen päättäjistä, toimijoista, tutkijoista ja sidosryhmistä koostuva *European Education Policy Network* (EEPN) on julkaissut tutkimustietoon perustuvat opettajien ja rehtoreiden ammatillista kehittymistä ja uraa koskevat toimintapoliittiset suositukset noudatettavaksi EU:n jäsenvaltioissa. Suositusten mukaisesti 1) opettajien ja rehtoreiden ammatin houkuttelevuutta ja motivaatioita tulee vahvistaa varmistamalla riittävä tuki hyvinvointiin, työympäristöön ja uralla kehittymiseen liittyen, 2) korkealaatuisesta inklusiivisesta opettajien peruskoulutuksesta, työhön valmentamisesta ja jatkuvasta ammatillisesta kehittämisestä on huolehdittava induktio-ohjelmien avulla, 3) opettajan ammattiin ja rehtoreiden ammatilliseen jatkokoulutukseen tulee olla yhdenvertainen pääsy ja mahdollisuudet, 4) koulun demokraattista ja yhteistoiminnallista koulukulttuuria tulee vahvistaa, 5) opettajien ammatillista autonomiaa tulee tukea oppijakeskeisen oppimisen vahvistamiseksi, 6) kumppanuuksia tulee vahvistaa paikallisten ja alueellisten toimijoiden välillä. (European Education Policy Network Newsletter 2019, 2-3.)

#### 6.5.4 Yksilöllisten voimavarojen vahvistaminen

Haastatellut opettajat ymmärtävät työhyvinvoinnin merkityksen ja haluavat sitä kehittää. Jaksaminen on heille tärkeää ja he toivovat, että sen edistämiseen löytyy keinoja. He tiedostavat myös oman vastuunsa oman työhyvinvointinsa ylläpitämisestä. Nuoret, Y-sukupolven opettajat tiedostavat, ettei hyvinvointi ole itsestään selvää. He tunnistavat oman työhyvinvoinnin kokemuksensa vaihtelevan kuormituksen mukaan. Joku kuvasi työhyvinvoinnin kokemuksen vaihtelua vuoristoradaksi ”välillä ei jaksaa ja sitten välillä menee ihan hyvin”. Haastateltavien mukaan kaikki opettajat kokevat opetusalan kuormittavaksi ja erityisesti työssään aloittavat opettajat. Huolestuttavaa tässä tutkimuksessa oli se, että lähes kaikki Y-sukupolven opettajat olivat jossakin vaiheessa miettineet muihin töihin lähtemistä.

Mäkinen ym. (2015, 7, 16) mukaan heikentyneen kuntatalouden aikana työyhteisöjen työhyvinvointia tulee kehittää kustannustehokkaasti, voimavaralähtöisesti ja työntekijöitä osallistavasti. Positiiviseen psykologiaan perustuvissa ja työn voimavaroihin ja vaatimukseen keskittyvissä menetelmissä huomio kiinnitetään erityisesti työn vaatimustekijöiden

tunnistamiseen ja niiden vähentämiseen ja vastaavasti työn voimavaratekijöiden näkyväksi tekemiseen ja niiden vahvistamiseen. Yksi haastateltavista tiivisti opettajan työn vaatimusten ja voimavarojen tasapainoa ja työhyvinvoinnin edistämistä seuraavasti:

*”omalta näkökannaltani näen, että niitä hyviä puolia on aikapaljon ja sitten ja jos ite pitää siitä omasta työhyvinvoinnistaan huolta ja sitten jos on vielä työyhteisö ja työporukka on hyvä ja työolosuhteet muuten hyvät niin toki ne epävarmuustekijät on semmosia mitkä stressaa arjessa aika paljon, mutta sitten niihinkin yrittää löytää apukeinoja miten niistä aina selviää niin se auttaa” (H5)*

Harjun ja Hakasen (2016, 5) mukaan työntekijän kokemusta omista voimavaroistaan voidaan vahvistaa voimaannuttavilla henkilöstökäytänteillä. Näillä tarkoitetaan yksilöä osallistavaa henkilöstöjohtamista, joka lisää yksilön kokemuksia omista toimintamahdollisuuksistaan esimerkiksi työtä koskevan päätöksenteon, työssä kehittymisen ja työajan suhteen. Mäkinien ym. (2015, 169) mukaan työn ja perhe-elämän yhteensovittamisessa keinoja ovat työn autonomia, vaikutusmahdollisuudet ja toisilta saatu tuki. Larjovuoren ym. (2015, 2) mukaan hyvinvointia edistää kokemus siitä, että työ joustaa tarvittaessa elämäntilanteen ja yksilöllisten tarpeiden mukaan. Yksi haastateltavista kertoi saaneensa voimavaroja työhön pienempään kouluun siirtymisen kautta ja ajankäyttöä tehostamalla. Toisella voimavaroja oli lisännyt siirtyminen kaupungista maaseudun rauhaan.

*”itelle on paljon vaikuttanut, kun on siirtynyt pieneen kouluun, aikaa säästyy opetustyöhön, kun ei lähetä mukaan mihinkään ylimääräiseen vaan käytetään säästynyt aika opetukseen” (H8)*

Haastateltavat pitivät tärkeänä, että voivat halutessaan tehdä vähemmän tunteja esimerkiksi perhetilanteesta johtuen tai ensimmäisessä työpaikassa aloittaessaan. Tämä yksilöllinen jousto auttaa työn ja muun elämän yhteensovittamisessa ja tukee työhyvinvointia. Olennaista on omien voimavarojen tunnistaminen ja niiden vahvistaminen.



## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

### 7.1 Yhteenveto tuloksista

Yhteistyön aikaisempien sukupolven opettajien kanssa kerrotaan sujuvan hyvin ja Y-sukupolven opettajat on otettu positiivisesti vastaan työyhteisöissä. Työhyvinvoinnin näkökulmasta opettajan työ koetaan haasteellisenä ja laaja-alaista osaamista vaativana, lukuisia vaatimustekijöitä sisältävänä työnä. Y-sukupolven opettajien mukaan opetusalan työelämä näyttyy hektisenä ja työntäyteisenä. Y-sukupolven opettajat odottavat työhönsä selkeitä toimintaohjeita, kuuntelemista ja ymmärtämistä.

Tulosten mukaan Y-sukupolven opettajat näkevät erittäin merkityksellisinä voimavaroina työyhteisön, sosiaalisen tuen ja vuorovaikutuksen sekä työn merkityksellisyyden ja mielekkyyden. Opettajat kaipaavat mahdollisuutta työyhteisön tukeen ja jaettuun asiantuntemukseen. Vuorovaikutus on tärkeää avun, tuen ja neuvojen saamisen, kuuntelemisen ja kuulluksi tulemisen kannalta. Koulun yleinen avunannon ilmapiiri ja kollegiaalinen ystävällisyys ovat merkityksellisiä työhyvinvoinnin kannalta. Haastateltavat korostavat moniammatillisen yhteistyön merkitystä oppilaiden lisääntyneisiin erityisen tuen tarpeisiin vastaamisessa. Y-sukupolven opettajille merkityksellistä on yhdessä tekeminen. Työn merkityksellisyys ja palkitsevuus liittyvät oman työn kautta syntyneisiin oppilaan oppimistuloksiin.

Tulokset osoittavat, että Y-sukupolven opettajien johtamisodotukset liittyvät työn tekemisen edellytyksiin, resursseihin ja vaikutusmahdollisuuksiin työssä. Heikentynyt kuntatalous näyttyy merkittävänä työhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä, sillä kunnissa ei ole riittävästi resursseja käytettäväksi opetustoimen tarpeisiin. Säästötoimet näkyvät koulujen arjessa. Opettajien työssä viihtymistä voidaan edistää parantamalla työskentelyolosuhteita ryhmäkokoja pienentämällä, lisäämällä resursseja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen ja palkkaamalla lisää koulunkäynninohjaajia. Y-sukupolven opettajat kokevat työnsä vaikutusmahdollisuudet melko vähäisiksi. Erityisesti määräaikaiset virkasuhteet mietityttävät. Kyläkouluissa vaikutusmahdollisuudet koetaan suurempia yhtenäiskouluja paremmiksi. Y-sukupolven opettajat ovat huolissaan heikentyneestä opettajan työn arvostuksesta.

Tulosten mukaan Y-sukupolven opettajien työssä jatkamisen edellytyksiä voidaan parhaiten edistää resursseja ja palkkausta kehittämällä, täydennyskoulusta lisäämällä, työn arvostusta lisäämällä ja virkoja vakinaistamalla. Olenaisia tekijöitä ovat työstä saatavat onnistumisen kokemukset, mahdollisuudet omien vahvuuksien käyttämiseen, saada opettaa eli tehdä työtä, johon on kouluttautunut ja työssä etenemisen mahdollisuudet.

Opettajien osaamisen kehittämisen näkökulmasta opettajankoulutuksessa tulee panostaa erityisesti erityispedagogisten valmiuksien kehittämiseen ja käytännön koulutyössä tarvittavien taitojen vahvistamiseen, sillä opetusalan osaamisvaateet ovat laajentuneet. Työn tekemisen edellytyksiä on vahvistettava, jotta kestävän opettajauran rakentaminen olisi mahdollista. Perehdytystä ja mentorointia tulee kehittää ja saada toimintatavaksi aloittavan opettajan tueksi. Täydennyskoulutusta ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia on tuettava systemaattisesti. Opettajan koulutuksen kehittämiseen ja täydennyskoulutukseen tulee osoittaa lisärahoitusta. Yksilöllisten voimavarojen vahvistamista ja yksilöllisiä joustoja pidetään tärkeinä.

## **7.2 Pohdinta**

Tässä tutkimuksessa selvitettiin nuorten Y-sukupolven opettajien näkemyksiä ja käsityksiä työstä ja työhyvinvointijohtamisesta. Olen tarkastellut perusopetuksen opettajien työssä ilmenevien toimintaympäristön muutosten tuomia haasteita opettajien työhyvinvoinnille ja tuonut esille, miten opettajien työhyvinvointia voidaan tukea ja johtaa voimavaroja lisäämällä ja miten Y-sukupolven opettajat saataisiin jatkamaan opetustyössä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui Y-sukupolven ja opettajien työhyvinvointiin liittyvistä teemoista.

Opettajat työhyvinvointitutkimuksen kohteena ovat olleet paljonkin tutkittuja ongelmalähtöisen ja työpahoinvoinnin näkökulmasta. Tämä hallintotieteen tutkimus on täyttänyt tutkimuksellista aukkoa kotimaisessa Y-sukupolven opettajien työhyvinvointitutkimuksessa. Tutkimus tuo uuden ja ajankohtaisen sukupolvinäkökulman opettajien työhyvinvointia koskevaan tieteelliseen keskusteluun positiivisen psykologian ja voimavaralähtöisen ajattelun näkökulmasta ja tarjoaa uutta näkökulmaa kunnanallishallinnon päätöksentekoon. Tutkimus on

tuottanut käytännön työelämä tietoa työhyvinvoinnin edistämisestä rehtoreiden ja sivistystoimenjohtajien käyttöön.

Olen lähestynyt työhyvinvointia positiivisen psykologian ja voimavarakeskeisen ajattelun näkökulmasta. Tarkastelun keskiössä on ollut Y-sukupolven opettajan subjektiivinen tulkinta omasta työstään ja työhyvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Työhyvinvointi on yksilöllinen kokemus, johon vaikuttavat niin toimintaympäristö kuin yksilölliset tekijät. Olennaista työhyvinvoinnin kannalta on koettujen työn vaatimusten ja voimavarojen tasapaino. Työn vaatimuksia on vaikea vähentää, joten on panostettava erityisesti työn voimavarojen lisäämiseen. Työhyvinvointia tulee kehittää, jotta opetus alalla voidaan hyvin.

Tutkimuskysymykset olivat:

- 1) Miten Y-sukupolven opettajat määrittävät työhyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä?
- 2) Millä keinoin Y-sukupolven opettajien työhyvinvointia ja työssä jatkamista voitaisiin tukea?

Tutkimuksen keskeiset tulokset osoittavat, että Y-sukupolven opettajat näkevät opetustyön vaativana asiantuntija- ja ihmissuhdetyönä, johon liittyy lukuisia kuormittavia työn vaatimustekijöitä. Kuntien heikko taloudellinen tilanne ja sitä kautta vähäiset käytettävissä olevat resurssit näkyvät opettajien työssä suurentuneina ryhmäkokoina, erityisopettajan tuen vähyytenä ja koulunkäynninohjaajien puuttumisena. Näitä pidetään merkittävinä työhyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä. Y-sukupolven opettajien näkemys työhyvinvoinnista osoittaa työn vaatimusten ja voimavarojen olevan pitkälti epätasapainossa. Erityisen kuormittavana Y-sukupolven opettajat kokevat sen, että työtä ei voida tehdä niin hyvin kuin haluttaisiin johtuen heikoista valmiuksista vastata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin, riittämättömistä resursseista ryhmäkokoihin ja koulunkäynninohjaaja tarpeisiin liittyen ja laajentuneesta työnkuvasta moninaisine työtehtävineen. Lisäksi johdon mahdollisuudet vaikuttaa työhyvinvointiin koetaan rajallisiksi.

Tulokset osoittavat lukuisia kehittämistarpeita työhyvinvoinnin edistämiseksi. Y-sukupolven opettajien työhyvinvointia voidaan parhaiten tukea ja johtaa lisäämällä työn voimavaroja. Erityisesti tulee kehittää opettajien osaamista ja koulutusta. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien peruskoulutusta on kehitettävä siten, että se vastaa paremmin käytännön tarpeisiin ja tuottaa valmiuksia opettajan työssä toimimiseen. Erityisesti on kiinnitettävä huomiota erityispedagogisten valmiuksien kehittämiseen ja erilaisten ihmisten kohtaamiseen. Lisäksi mentorointijärjestelmä on saatava työssään aloittavien opettajien tueksi. Näillä toimenpiteillä vahvistetaan uuden opettajan urapolun käynnistymistä ja työhön kiinnittymistä. Edelleen opettajien täydennyskoulutusta tulee olla tarjolla koko työuran ajan.

Huoli opettajien työhyvinvoinnista, työhön sitoutumisesta ja työssä jatkamisesta on tiedostettu sekä EU:n tasolla että kotimaassa. Koulutuksen ja opetuksen asiantuntijat ovat yksimielisiä siitä, että opettajankoulutusta ja täydennyskoulutusta on kehitettävä ja työssään aloittavien opettajien tueksi on luotava mentoriohjelma. Tässä tutkimuksessa esille tuodut työhyvinvointia koskevat kehittämistarpeet ovat pitkälti yhteneviä aiempien aihetta tarkastelleiden tutkimuksen ja selvitysten kanssa. Keskeiset ongelmat ja haasteet on tunnistettu. Kuntien sivistystoimeen tulee jatkossa kohdentaa lisärahoitusta täydennyskoulutuksen mahdollistamiseksi.

Tulosten mukaan Y-sukupolven opettajat arvostavat vuorovaikutteista johtamistapaa ja yhteisöllistä toimintatapaa. Koulujen yhteisöllisyyttä ja sosiaalista pääomaa tulee kehittää edelleen, sillä Y-sukupolven opettajat kokevat työyhteisön ja sosiaalisen tuen erittäin merkittävänä työn voimavaratekijänä. Työhyvinvoinnin kannalta yhtenäiskouluissa Y-sukupolven opettajalla on saatavilla runsaasti kaipaamaansa sosiaalista tukea. Tämä palvelee erityisesti aineenopettajia, joille mahdollistuu vertaistuen saaminen. Suuressa yksikössä esimiestuki näyttäytyy kuitenkin etäisenä. Pienten kyläkoulujen vahvuus puolestaan piilee yhteisöllisyydessä ja esimiestuki on lähellä koulun arjessa. Esimiesten osaamista tulee kehittää vastaamaan Y-sukupolven johtamisodotuksiin. Työhyvinvointi on yksilöllinen kokemus, jota voidaan tukea yksilöllisiä voimavaroja lisäämällä perheystävällisen organisaatiokulttuurin ja yksilöllisin työn organisoinnin keinoin.

Heikkenevät PISA-tulokset viestivät oppilaiden heikentyneistä oppimistuloksista ja opettajat ovat huolissaan jatkuvasti lisääntyvistä erityisen tuen tarpeista ja oppilaiden pahoinvoinnista. Oppilaiden pahoinvointi heijastuu myös opettajien työhyvinvointiin. Opetusala ja opettajan työ näyttävät menettäneen arvostustaan ja hakijamäärät koulutukseen ovat olleet laskussa. Tulosten mukaan opetusalan vetovoimaa ja työn arvostusta voidaan lisätä alan julkisuuskuvaa parantamalla ja Y-sukupolven opettajien työhön sitoutumista ja työssä jatkamista voidaan edistää työn tekemisen edellytyksiä parantamalla, virkoja vakinaistamalla ja palkkausta kehittämällä. Välttääksemme opettajakadon puheista ja suosituksista on siirryttävä tekoihin.

Yhteiskunnallisesti on huolestuttava suunta, kun koulussa voidaan huonosti. Hallinnon näkökulmasta Y-sukupolven opettajien työhyvinvoinnin tukeminen on tärkeää, jotta voidaan varmistaa lasten ja nuorten oppiminen ja hyvinvointi. Toimintaympäristön muutoksiin vastaaminen edellyttää kuntatasolla strategista työhyvinvoinnin määrittelyä. Halutessa varmistaa korkeasti koulutettujen opettajien saatavuus ja työssä jatkaminen myös tulevaisuudessa kunnissa on panostettava työhyvinvoinnin kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Kunnan koulujen vetovoimaisuuden säilyttämiseksi sivistystoimen henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja riittäviin voimavaroihin tulee jatkossa kiinnittää erityistä huomiota.

Tämän tutkimuksen rajoituksista totean, että laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyden on rajattu ja tulosten yleistettävyyttä rajoittaa myös kooltaan pieni (N=8) teemahaastatteluaineisto. Tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten ja tehtyjen selvitysten tuloksia ja ovat hyödynnettävissä kuntien sivistystoimessa. Y-sukupolven opettajien työhyvinvointitutkimusta voisi jatkossa tutkia laajemman kyselyaineiston perusteella kvantitatiivisin menetelmin, jolloin tuloksetkin olisivat yleistettävissä.

## LÄHTEET

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes print.

Ahonen, S., Bernelius, V., Kalalahti, M., Kivinen, O., Rinne, R. & Seppänen, P. (2015). Koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Teoksessa Quakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) Tulevaisuuden koulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. (42-49).

Alasoini, T. (2006). Työnteon mielekkyyden muutos Suomessa vuosina 1992-2005. Työolobarometrin aineistoihin perustuva analyysi. Työelämän kehittämisohjelman raportti 45. Helsinki: Työministeriö.

Alasoini, T. (2012). Psykologinen sopimus organisaation ja työntekijöiden yhteisenä etuna. Teoksessa: Pyöriä, P. (toim.) Teoksessa: Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus. (99-118).

Alasoini, T. (2014). Työn organisoinnin muutostrendit: teknis-taloudellinen- ja sosio-kulttuurinen näkökulma. TEM/Työn tulevaisuus – seminaari 5.5.2014.

Alasoini, T., Järvensivu, A. & Mäkitalo, J. (2012). Suomen työelämä vuonna 2030: Miten ja miksi se on toisen näköinen kuin tällä hetkellä. TEM raportteja 14/2012.

Allardt, E. (1981). Sukupolvet suomalaisen yhteiskunnan kuvauksessa. *Sociologia* 18 (1981), 265–274.

Aura, O., Ahonen, G., Hussi, T. & Ilmarinen, J. (2014). Strategisen hyvinvoinnin johtaminen Suomessa 2014. Helsinki: Pohjola Vakuutus Oy ja Suomen Terveystalo. Haettu 24.4.2020 [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134937/Strategisen\\_hyvinvoinnin\\_johtaminen\\_Suomessa\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134937/Strategisen_hyvinvoinnin_johtaminen_Suomessa_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job Demands–Resources theory. Teoksessa: Cooper, C. & Chen, P. (toim.). Wellbeing: A complete reference guide. Chichester, UK: Wiley-Blackwell. (37-64).

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job Demands–Resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22, (273-285).

Bakker, A.B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A.I. (2014). Burnout and work engagement: the JD-R approach. Annual. *Review of Organizational Psychology and organizational behavior*. 2014. 1:389–411.

Brown, M. (2018). *Mentoring the Millennials: Induction of the Millennial Generation in Education*. Dissertation. Loyola University Chicago, ProQuest Dissertations Publishing.

Böckerman P., Kangasniemi, M. & Kauhanen, A. (2017). Esimiehen tuki – olennainen osa työhyvinvointia. ETLA Muistio No 57. Haettu 31.3.2020 sivulta <http://pub.etla.fi/ETLA-Muistio-Brief-57.pdf>.

Chambers Mack J., Johnson A., Jones-Rincon A., Tsatenawa V. & Howard K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Behavioral Research* 2019;4: e12160. (1-13).

Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of applied psychology*, 86, 499-512.

Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. & Leitner, D. (2018). A Longitudinal Study of Teachers' Occupational Well-Being: Applying the Job Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol. 23(2), (262-277).

Elinkeinoelämän keskusliitto. (2011). Johda työkykyä, pidennä työuria. EK:n työkykyjohtamisen malli. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Tyokykyjohtamisenmalli.pdf>. (Luettu 9.4.2020.)

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115.

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open* Vol.4(1), 1-10.

Engblom-Pelkkala, K. (2013). *Strateginen johtaminen kuntien opetustoimessa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. (133-157).

Eskola, J. (2007). 6 – 8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa: Viinamäki, L. & Saari, E. (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. (32-46).

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (2007). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy. (25-43).

European Education Policy Network on teachers and school leaders. Policy recommendations on careers and professional development of teachers and school leaders 2019. Newsletter 2019/3 (1-9). Haettu 28.4.2020 sivulta <https://mailchi.mp/787cffa09e50/eepn-newsletter-3?e=04811de5d5>.

Greenleaf, R.K. (1998). The power of servant -leadership: Essays. Berrett-Koehler Publishers, Inc. San Francisco.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). Fourth Generation Evaluation, Newbury Park, CA: Sage Publications.

Grönfors, M. & Vilkka, H. (toim.) (2011). Laadullisen tutkimuksen kenttätymenetelmät. Hämeenlinna: Sofia-Sosiololoa-Filosofiapu Vilkka. Haettu 26.2.2020 [http://vilkka.fi/books/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf).

Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos. (29-42).

Hakanen, J. (2011). Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hallitusohjelma 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Haettu 9.4.2020 sivulta <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/147449/Kataisen+hallituksen+ohjelma/81f1c20f-e353-47a8-8b8f-52ead83e5f1a/Kataisen+hallituksen+ohjelma.pdf>.

Hallitusohjelma 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. 29.5.2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Haettu 9.4.2020 sivulta [https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YHDISTETTY\\_netti.pdf](https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf).

Hallitusohjelma 2019. Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma. Osallistava ja osaava Suomi - sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. 6.6.2019. Valtioneuvoston kanslia. Haettu 9.4.2020 sivulta [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161662/Osallistava\\_ja\\_osaava\\_Suomi\\_2019\\_WEB.pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161662/Osallistava_ja_osaava_Suomi_2019_WEB.pdf).

Harju, L. & Hakanen, J. (2016). Kuntatyöntekijöiden hyvinvointia edistävät johtamiskäytännöt muutoksissa. ARTTU2-tutkimusohjelman julkaisusarja nro 10/2016. Suomen Kuntaliitto. (1-14).

Hautamäki, J., Kupiainen, S., Kuusela, J., Rautopuro, J., Scheinin, P. & Välijärvi, J. (2015). Oppimistulosten kehitys. Teoksessa: Quakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) Tulevaisuuden koulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. (34-41).

Heikkilä-Tammi, K., Nuutinen, S., Bordi, L. & Manka, M-L. (2015). Eri-ikäisten työssä jatkamista ja työhyvinvointia tukevat käytännöt. *Hallinnon tutkimus* 34 (2), 143-161.



Heikkinen, H.L.T., Aho, J. & Korhonen, Hanna. (2015). Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Helin, E. & Kumpulainen, T. (2017). Opettajien osallistuminen jatko- ja täydennyskoulutukseen, asiantuntijavaihtoon sekä työelämäjaksoihin. Teoksessa Kumpulainen, T. (toim.). (2017). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2. Opetushallitus. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. (153-174).

Hieta, P., Hietanen, O., Karlsson, B., Parkkali, E. & Rautiainen, A. (2015). Opetusjärjestelyiden kehittäminen. Teoksessa Quakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) Tulevaisuuden koulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. (85-93).

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Honkasalo, R. & Nyssölä, K. (2012). Koulutuksen järjestäminen kohti 2020-lukua. Kuntarakenteen, oppilaitosverkoston ja ohjauksen nykytilanne sekä kehitysnäkymät. Opetushallitus muistiot 2012:2.

Hsieh, H-F. Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, Vol. 15 No. 9, 1277-1288.

Hussi, T. (2011). Y-sukupolvi haastaa kehittämään työelämää – mutta itse asiassa hyvin terveeseen suuntaan! Teoksessa: Vesterinen, P-L. & Suutarinen, M. (2011). Y-sukupolvi työ(elämä)ssä. Johtamistaidon Opisto. Vantaa: Hansaprint. (104-114).

Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33.

Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-Kustannus. (168-184).

Jakku-Sihvonen, R., Koskimies-Sirén, T., Lavonen, J., Mäkitalo-Siegl, K. & Virta, A. (2015). Opettajakoulutuksen kehittäminen. Teoksessa Quakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) Tulevaisuuden koulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. (95-105).

Jokinen, H. & Sarja, A. (2006). Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa: Nummenmaa, AR. & Välijärvi, J. (2006). (toim.). Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopistopaino. (183-198).

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Johdanto – pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa: Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki,

S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. (2013). Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. (13-17).

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajaksi hakeutuminen. Teoksessa: Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. (2013). Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. (19-24).

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa: Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. (37-43).

Jokitalo, J. (2011). Y- sukupolvi puolustusvoimissa- näkökulmia nuorukaisiin. Teoksessa: Vesterinen, P-L. & Suutarinen, M. (2011). Y-sukupolvi työ(elämä)ssä. Johtamistaidon Opisto. Vantaa: Hansaprint. (67-83).

Juuti, P. (2010). Työhyvinvoinnin strategia – mitä sillä tarkoitetaan? Teoksessa Suutarinen, M. & Vesterinen, P-L. (toim.) Työhyvinvoinnin johtaminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. (45-55).

Juuti, P. (2011). Miten organisaation kieli kohtaa nuoren työntekijän? Teoksessa: Vesterinen, P-L. & Suutarinen, M. (2011). Y-sukupolvi työ(elämä)ssä. Johtamistaidon Opisto. Vantaa: Hansaprint. (42-52).

Järvensivu, A. (2014). Sukupolvet ja avainkokemukset. Teoksessa: Järvensivu, A., Nikkanen, R. & Syrjä, S. (toim.). (2014). Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. (19-34).

Järvensivu, A. (2014). Työelämän muutokset, sukupolvet, miehet ja naiset. Teoksessa: Järvensivu, A., Nikkanen, R. & Syrjä, S. (toim.). (2014). Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. (347-365).

Järvensivu, A. & Nikkanen, R. (2014). Hyvä vai huono työelämän tila ja tulevaisuus? Teoksessa: Järvensivu, A., Nikkanen, R. & Syrjä, S. (toim.). (2014). Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. (315-346).

Järvensivu, A. & Piirainen, T. (2012). Hyvän työn ehdot työpaikan arjessa. Teoksessa: Pyöriä, P. (toim.) Teoksessa: Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus. (80-98).

Järvensivu, A. & Syrjä, S. (2014). Sukupolvialtoteoria ja suomalaisen työelämän sukupolvet. Teoksessa: Järvensivu, A., Nikkanen, R. & Syrjä, S. (toim.). (2014). Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. (41-59).

Järvensivu, A. & Toivanen, M. (2013). Mielekäs työ osana elämää. Teoksessa Kauppinen, T. Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uuksulainen,

S., Viluksela, M. & Virtanen, S. (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2012. Työterveyslaitos, Helsinki, (52–55).

Karjalainen, T. & Lamberg, K. (2017). Suomalaiset opettajat kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa: Kumpulainen, T. (toim.). (2017). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2. Opetushallitus. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. (208-221).

Kirjavainen, T., Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. (2015). Resurssit, oppimistulokset, tulot ja taloudellinen kasvu. Teoksessa Quakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) Tulevaisuuden koulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. (51-58).

Kivirauma, J. (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J. Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.). Erityispedagogiikan perusteet. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. (25-45).

Kultalahti, S. (2015). It's so nice to be at work!" Adopting different perspectives in understanding Generation Y at work. "Onpa kiva olla töissä!" Tutkimus Y-sukupolven käsityksistä työelämän mielekkyydestä. Akateeminen väitöskirja. Acta Wasaensia 339, Vaasan yliopisto.

Kultalahti, S. & Viitala, R. (2014). Sufficient challenges and a weekend ahead - Generation Y describing motivation at work. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 27 No 4., pp. 569-582.

Kultalahti, S. & Viitala, R. (2015). Generation Y – challenging clients for HRM? *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 30 Issue: 1, pp.101-114.

Kumpulainen, K., Puroila, M. & Vanhatalo, M. (2006). Dialogiseen toimintakulttuuriin kasvaminen: digitaalisen case-materiaalin mahdollisuudet opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Nummenmaa, AR. & Välijärvi, J. (2006). (toim.). Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopistopaino. (249-265).

Kuntalaki 410/2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150410>.

Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. (2011). Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 23 (2), 138-148.

Layton, D. L. (2015). Perceptions of Millennial Teachers' Commitment to Teaching as a Career. Thesis and Dissertations. 1202. Haettu sivulta <http://scholarworks.uark.edu/etd/1202>.

Lahtinen, U. (2015). Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J. Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.). Erityispedagogiikan perusteet. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. (171-200).

Laine, P. (2013). Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimassa. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C 372. Turku: Turun yliopisto.

Laine, P. (2015). Oppimismahdollisuudet, osaaminen ja työhyvinvointi. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 30–46.

Laine, P., Lindberg, M. & Silvennoinen, H. (2016). Työhyvinvoinnista tarvitaan väestötason seurantatietoa. Työhyvinvoinnin käsite ja mittaamisen problematisointia ja kehittelyä. *Hallinnon tutkimus*, 35(4), 287–303.

Laine, S. (2018). Occupational Well-being in School Communities – Action Research in Finnish and Estonian Schools 2009–2014. University of Eastern Finland. Dissertations in Health Sciences 457.

Larjovuori, R-L., Manka, M-L. & Nuutinen, S. (2015). Inhimillinen pääoma - Työhyvinvointia, tuloksellisuutta, pidempiä työuria? Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja ja muistioita 2015:5. Helsinki.

Li, M., Wang, Z., You, X. & Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*, 80, 113–118.

Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. (2016). Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Länsikallio, R., Kinnunen K. & Ilves, V. (2018). Opetusalan Työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.

Mannheim, K. (1952). *The Problem of Generations*. Teoksessa: Kecskemeti, P. (toim.). *Essays on the Sociology of Knowledge* London: Routledge and Kegan Paul. (276-320).

Manka, M-L. & Manka, M. (2016). Työhyvinvointi. Helsinki: Talentumpro.

Mauno, S., Huhtala, M., & Kinnunen, U. (2017). Työn laadulliset kuormitustekijät. Teoksessa: Mäkikangas, A., Mauno, S., & Feld, T. (2017). *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä PS-kustannus. (53-70).

Miettinen, A. (2007). Pätkätyön tekeminen? Asiantuntijan näkemyksiä määräaikaisten työn kehittämistarpeista ja tulevaisuuden kehityksestä Suomessa. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E27/2007.

Mikkola, A. (2017). Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa: Kumpulainen, T. (toim.). (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2*. Opetushallitus. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. (175-184).

Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa: Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. (2013). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset*. Jyväskylän

yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. (55-66).

Miles, MB. & Huberman AM. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Second Edition. SAGE Publications.

Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J. Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.). *Erityispedagogiikan perusteet*. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. (75–102).

Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S., & Feldt, T. (2017). *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* Juva: Bookwell Oy.

Mäkinie mi, J-P., Ahola, S., Syvänen, A., Heikkilä-Tammi, K. & Viteli, J. (2017). Digitalisoituva koulu – hyvinvoivat opettajat? Miten edistää digitalisoitumista ja hyvinvointia. TRIM Research Reports 24.

Mäkinie mi, J-P., Bordi, L., Heikkilä-Tammi, K., Seppänen, S. & Laine, N. (2014) Psykososiaalisiin kuormitus- ja voimavaratekijöihin liittyvä työhyvinvointitutkimus Suomessa 2010–2013. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja ja muistioita 2014:18.

Mäkinie mi, J-P., Heikkilä-Tammi, K. & Manka, M-L. (2015). Miten kuntaesimies voi parantaa työhyvinvointia? Kunnallissalan kehittämissäätiön Tutkimusjulkaisu-sarjan julkaisu nro 92. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Naim, M. and Lenka, U. (2018). Development and retention of Generation Y employees: a conceptual framework, *Employee Relations*, Vol. 40 No. 2. (433-455).

Neundorf, K. (2002). *Milestones in the history of content analysis. The content analysis guidebook*. Sage publications Inc. Thousand Oaks, CA.

Niemi, H. & Siljander, A. (2013). *Uuden opettajan mentorointi*. Helsinki: Helsingin yliopisto, koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

Nuutinen, S., Heikkilä-Tammi, K., Manka, M-L. & Bordi, L. (2013). Vuorovaikutteinen johtajuus työssä jatkamisen keinona. Toimintatutkimus eri-ikäisten johtamisesta kolmessa organisaatiossa. Tampereen Offsetpalvelu Oy: Tampere.

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

Paasivaara, L. & Nikkilä, J. (2010). *Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia*. Helsinki: Kirjapaja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014. Opetushallitus. Haettu 1.4.2020 sivulta [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus).

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Purhonen, S. (2007). Sukupolvien ongelma. Tutkielmia sukupolven käsitteestä, sukupolvitietoisuudesta ja suurista ikäluokista. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 251.

Pursio, H. (2010). Strategisen työhyvinvoinnin johtamisen käytännön toimintamalli. Teoksessa Suutarinen, M. & Vesterinen, P-L. (toim.) Työhyvinvoinnin johtaminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy (56–66).

Pursio, H. (2011). Allegro giocoso, allegro molto e risoloto. Teoksessa: Vesterinen, P-L. & Suutarinen, M. (2011). Y-sukupolvi työ(elämä)ssä. Johtamistaidon Opisto. Vantaa: Hansaprint. (53-66).

Puttonen, S., Hasu, M. & Pahkin, K. (2016). Työhyvinvointi paremmaksi. Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla. Työterveyslaitos Helsinki.

Pyöriä, P. (2012). Johdanto: Hyvinvoiva henkilöstö, menestyvä organisaatio. Teoksessa: Pyöriä, P. (toim.) Teoksessa: Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus. (7-22).

Pyöriä, P. & Ojala, S. (2016). Nuorten työasenteet puntarissa – eroaako Y-sukupolvi edeltäjistään? *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (2016):1. (31-42).

Pyöriä, P., Ojala, S., Saari, T. & Järvinen, K-M. (2017). The Millennial Generation: A New Breed of Labour? *SAGE Open* January-March 2017: 1–14

Pyöriä, P., Saari, T., Ojala, S. & Siponen, K. (2013). Onko Y-sukupolvi toista maata? Nuorten työorientaatio 1980-, 1990-, ja 2000-luvuilla. Is the Generation Y different? Work orientation among youth in decades 1980, 1990 and 2000. *Hallinnon Tutkimus* 32(3): 197-229.

Raina, L. (2012). Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Tampere: Arator. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino.

Repo, S., Ravantti, E. & Pääkkönen, R. (2015). Johda tuottavasti – opas työhyvinvoinnin ja tuottavuuden lisäämiseksi esimiestyön keinoin. Helsinki: Työterveyslaitos.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2013). Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Roos, J.P. (1981): Elämäntapojen tyypeistä elämäkertojen valossa. *Sosiologia* 4:1981, 297–307.

Roos, J.P. (1987). Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Roos, J.P. (1988). Elämäntavasta elämäkertaan. Tutkijaliiton julkaisusarja 53. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Ropponen, A., Känsälä, M., Rantanen, J. & Toppinen-Tanner, S. (2016). Organizational initiatives for promoting the work-life reconciliation over the life course. A systematic review of intervention studies. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 6(3), 79-100.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. (9-36).
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 28.3.2020 sivulta <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>.
- Saari, T. & Pyöriä, P. (2012). Sitoutunut työntekijä: menestyksen merkki vai edellytys? Teoksessa: Pyöriä, P. (toim.) Teoksessa: Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus. (41-60).
- Shakrani, S. (2008). Teacher turnover: Costly crisis, solvable problem. Haettu 25.4.2020 ERIC tietokannasta (ED502130).
- Savonmäki, P. (2006). Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: Nummenmaa, AR. & Välijärvi, J. (2006). (toim.). Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopistopaino. (155-169).
- Schaufeli W. B. & Bakker A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25, 293–315.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43–68). Springer Netherlands.
- Seppänen, P. & Hakanen, J. (2017). Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. Teoksessa: Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. (149-168).
- Seligman MEP. (2011). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. Simon and Schuster, New York.
- Seligman, MEP & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *The American Psychologist* 55, (5–14).
- Sinervo, L-M & Meklin, P. (2017). Riittävätkö tulevaisuuden kunnan rahat? Teoksessa: Nyholm, I., Haveri, A., Majoinen, K. & Pekola-Sjöblom, M. (toim.) (2017). Tulevaisuuden kunta. ACTA 264. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, Tampereen yliopisto ja valtiovarainministeriö. (69-84).

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education* (2018) 21:1251–1275.

Smola, KW & Sutton, CD. (2002). Generational differences: revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of organizational behavior* 23, 363-382.

Sosiaali- ja terveysministeriö. (2005). Työhyvinvointitutkimus Suomessa ja sen painoalueet terveyden ja turvallisuuden näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005:25. Helsinki.

Sosiaali- ja terveysministeriö. (2013). Työhyvinvointi. Haettu 5.5.2020 sivulta <http://www.stm.fi/tyoelama/tyohyvinvointi>.

Suonsivu, K. (2014). Työhyvinvointi osana henkilöstöjohtamista. Eu: Unipress.

Stewart, J.S., Oliver, E.G., Cravens, K.S. & Oishi, S. (2017). Managing millennials: Embracing generational differences. *Business Horizons* (2017) 60, (45—54).

Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. (2006). Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa: Nummenmaa, AR. & Välijärvi, J. (2006). (toim.). Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopistopaino. (31-47).

Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7-22.

Taajamo, M. & Puhakka, E. (2018). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7-9 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön raportit ja selvitykset 2019:8. Haettu 12.4.2020 sivulta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opetuksen-ja-oppimisen-kansainvalinen-tutkimus-talis-2018>.

Tietosuojalaki (1050/2018) 27 §. Saatavana: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181050>.

Toivanen, M. & Bergbom, B. (2013). Työyhteisöjen moninaisuus. Teoksessa: Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uuksulainen, S., Viluksela, M. & Virtanen, S. (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2012. Työterveyslaitos, Helsinki. (83-90).

Toppinen-Tanner, S. Bergbom, B., Friman, R., Ropponen, A., Toivanen, M., Uusitalo, H., Wallin, M. & Vanhala, A. (2016). (toim.) Työ @ elämä. Opas työpaikoille työn ja muun elämän yhteensovittamiseksi. Työterveyslaitos.

Tulgan, B. (2009). Not Everyone Gets A Trophy: How to Manage Generation Y. San Francisco: Jossey-Bass.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannus-osakeyhtiö Tammi.



Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Haettu 28.3.2020 sivulta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf).

Twenge, J. (2010). A review of the empirical evidence on generational differences in work attitudes. *Journal of Business and Psychology* 25 (2), 201–210.

Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: a review and synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228–1261.

Vesterinen, P-L. (2011). Y-sukupolvi johdettavana. Teoksessa: Vesterinen, P-L. & Suutarinen, M. (2011). Y-sukupolvi työ(elämä)ssä. Johtamistaidon Opisto. Vantaa: Hansaprint. (115-128).

Vipunen Opetushallinnon tilastopalvelu. [www.vipunen.fi](http://www.vipunen.fi).

Virtanen, P. & Sinokki, M. (2014). Hyvinvointia työstä. Työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt. Helsinki: Tietosanoma.

Väljjarvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa: Nummenmaa, AR. & Väljjarvi, J. (2006). (toim.). Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopistopaino. (9-26).

Väljjarvi, J. (2017). Koulutus kunnan palvelujen ytimessä: tulevaisuuden opetus ja oppiminen. Teoksessa: Nyholm, I., Haveri, A., Majoinen, K. & Pekola-Sjöblom, M. (toim.). Tulevaisuuden kunta. Suomen Kuntaliitto. (351-363).

Wrzesniewski, A. & Dutton, J.E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *The Academy of management review*, 26. 179-201.

Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. & Schaufeli, W.B. (2007). The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management* 2007, Vol. 14, No. 2, 121–141.

## LIITTEET

### LIITE 1: Haastattelurunko

- 1) Kerrotko aluksi taustatietona ikä, sukupuoli, koulutus, opettamasi aine/kouluaste, opettajakokemus vuosina
- 2) Kerrotko vähän työyhteisöstäsi (ikä rakenne, opettajien määrä)
- 3) Opettajan työhön kohdistuvat ajatukset/näkemykset
  - opettajankoulutus opetusalan työelämään valmentajana?
  - mitä odotuksia sinulla oli työelämään tullessasi, onko työ ollut odotusten mukaista?
  - yleisesti nuoren opettajan kokemuksia opetusalan työelämästä, organisaatiosta, työyhteisöstä ja vuorovaikutuksesta
- 4) Sukupolvikysymykset
  - mitä eroavuuksia olet huomannut/kokenut aikaisempien sukupolvien edustajien työskentelytapoihin, arvomaailmaan suhteessa työhön ja ylipäätään eroja opettajana toimimisessa?
  - miten eri sukupolvet suhtautuvat työhyvinvointiin ja miten sitä käsitellään ja siitä keskustellaan?
  - osaako esimies huomioida Y-sukupolven erilaiset tarpeet?
  - miten työyhteisö tukee työssä?
- 5) Työhyvinvoinnin kysymykset
  - millaisena koet oman hyvinvointiasi? onko siinä tapahtunut muutoksia? Ilmeneekö sitä heikentäviä tekijöitä?
  - miten työhyvinvointiasi ja työssä viihtymistäsi voitaisiin edistää?
  - millä käytännön keinoilla työtäsi voitaisiin tukea?
  - mihin tekijöihin työolosuhteissa tulisi kiinnittää huomiota?
  - johtamisnäkökulma?
- 6) Työssä ja uralla jatkaminen
  - työssä jatkamisen ajatukset? jos miettii muita töitä, mikä saisi jatkamaan opettajana?
  - työura opettajana? millaisena näet?
  - miten alan vetovoimaisuutta voitaisiin lisätä?
  - miten työuria saataisiin jatkettua?

muita huomioita

## LIITE 2: Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Teen hallintotieteen pro gradu -tutkielmaa Y-sukupolven opettajien kokemuksista omasta työstään ja työhyvinvoinnistaan. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sitä, minkälaista tukea nuoret Y-sukupolven opettajat työssään tarvitsevat ja millä työhyvinvointijohtamisen keinoilla opettajien työtä voitaisiin parhaiten tukea ja työuria pidentää. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerätään yksilöhaastatteluina Y-sukupolven nuorilta (noin 1980-1990 syntyneiltä) opettajilta, jotka toimivat perusopetuksessa ja omaavat opetuskokemusta.

Tutkielmassa noudatetaan yleisesti hyväksytyjä eettisiä periaatteita ja henkilötietosuojalain 2018/1050 vaatimuksia. Yksilöhaastattelut nauhoitetaan ja aineiston litteroinnin jälkeen tallenteet hävitetään. Tutkimukseen osallistuvien anonyymiteetti turvataan, aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisena ja tulokset raportoidaan siten, etteivät yksittäiset haastateltavat ole tekstistä tunnistettavissa. Tutkimuksen aineisto tulee vain tutkijan käyttöön eikä aineistoa hyödynnetä muissa tutkimuksissa. Osallistujien nimiä ja taustaorganisaatioita ei julkisteta aineiston käsittelyssä eikä raportoinnissa.

Pro gradu -tutkielma, jossa tulokset julkaistaan tallennetaan Lapin yliopiston sähköiseen julkaisuarkistoon Laudaan, josta tutkielma on luettavissa verkossa.

**Allekirjoittamalla lomakkeen vahvistan, että olen ymmärtänyt tutkimuksen sisällön, toteutuksen ja tavoitteen sekä sen, miten tutkimustietoja tullaan käsittelemään. Suostun haastattelun nauhoittamiseen.**

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20 \_\_\_\_

---

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Lisätietoja tutkimuksesta  
Tiina Kangas  
hallintotieteiden opiskelija  
Lapin yliopisto  
tiinkang(at)ulapland.fi  
0400 369493

Tutkielman ohjaaja  
Jaana Leinonen, HTT  
Yliopistonlehtori hallintotiede  
Lapin yliopisto  
jaana.leinonen(at)ulapland.fi  
040 4844 224