

Palkka palkan päälle
Alkuopettajien flow-kokemukset työhyvinvoinnin lähteenä

Heidi Turunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Turunen, Heidi. 2018. Palkka palkan päälle. Alkuopettajien flow-kokemukset työhyvinvoinnin lähteenä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 105 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella alkuopettajien työssään kokemaa flow-kokemusta. Tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä flow-kokemukset alkuopettajien kertomuksissa saavat sekä millainen merkitys näillä kokemuksilla on heidän työhyvinvoinnilleen. Tutkimukseni pohjautuu Csikszentmihalyin (1975) luomaan flow-teoriaan.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen ja se perustuu fenomenologiseen hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Tutkimusaineisto kerättiin kerronnallisella haastattelulla ja se analysoitiin fenomenologisen analyysin periaatteiden mukaan. Tutkimukseen osallistui neljä alkuopettajaa kahdesta keskikokoisesta Länsi-Suomen kaupungista. Analyysin pohjalta muotoutui kaksi flow-kokemusta kokoavaa synteesiä: flown rakentuminen alkuopettajien kertomuksissa ja flown merkitys alkuopettajien työhyvinvoinnille.

Alkuopettajien kertomuksissa flow-kokemukset näyttäytyivät ohimenevinä työn tähtihetkinä, jotka ilmaantuivat usein tilanteissa, joissa toiminta oli sopuinnussa omien ajatusten ja tavoitteiden kanssa. Flow-kokemukset näyttivät synnyttävän positiivisen ammatillisen kehittymisen ja voimaantumisen kehän. Flown aikaansaama onnistumisen tunne vahvisti alkuopettajien ammattitunteita sekä heidän omia pystyvyyden tunteitaan.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että flow-kokemukset voisivat vähentää työhön kyllästymisen tunnetta. Huippukokemukset voisivat tarjota opettajille työarkeen kaivattuja pysähtymisen ja uppoutumisen hetkiä, joilla voisi olla opettajien työtyytyväisyyttä voimistava vaikutus.

Asiasanat: flow, työhyvinvointi, huippukokemus, uppoutuminen, voimaantuminen, luokanopettaja

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI	8
2.1	Opettajan työn muuttuva luonne.....	8
2.2	Työhyvinvointi käsitteenä	10
2.3	Työhyvinvoinnin tutkimusperinne.....	14
2.4	Tutkimuksia opettajien työhyvinvoinnista	20
3	FLOW - UPPOUTUMISEN JA MIELIHYVÄN KOKEMUS	24
3.1	Flow-käsitteen määrittelyä.....	24
3.2	Flown kokemisen edellytykset	28
3.3	Flow työelämässä ja opettajan ammatissa.....	31
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
5.1	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa.....	36
5.2	Kerronnallinen haastattelu aineistonhankintatapana	40
5.3	Aineiston analyysi	45
5.4	Tutkimuksen luotettavuus.....	48
5.5	Tutkimuksen eettiset näkökulmat.....	53
6	OPETTAJIEN KOKEMUKSIA FLOWSTA	56
6.1	Alkuopettajien yksilökohtaiset merkitysverkostot	56
6.1.1	Emilian flow-kertomus.....	56
6.1.2	Minnan flow-kertomus.....	58
6.1.3	Liisan flow-kertomus.....	60
6.1.4	Ainon flow-kertomus	62
6.2	Flown rakentuminen alkuopettajien kertomuksissa	64

6.2.1	Huippukokemuksen erityinen luonne.....	64
6.2.2	Oppilaat ilon lähteenä	69
6.2.3	Oma persoona flow edistäjänä	73
6.2.4	Yhteistyöstä kumpuava flow	75
6.3	Flow merkitys alkuopettajien työhyvinvoinnille	77
6.3.1	Sisäinen voimantunne	78
6.3.2	Ammatillinen kehittyminen.....	81
6.3.3	Työssä jaksaminen.....	84
7	POHDINTA.....	86
7.1	Flow-kokemukset alkuopettajien kertomina.....	86
7.2	Flow-kokemukset työhyvinvoinnin rakennusaineina.....	90
7.3	Tutkimuksen yleinen arviointi	94
7.4	Jatkotutkimushaasteet	95
	LÄHTEET.....	97

1 JOHDANTO

Ehkä jokainen meistä on joskus kokenut tunteen, jossa toimintaan on uppouduttu niin syvästi, että aika tuntuu lentävän kuin siivillä. Ajatusten virta on selkeää ja tunne oman toiminnan täydellisestä hallinnasta saa aikaan nautinnollisen mielihyvän kokemuksen. Nämä kokemukset ovat syntyneet minulle niinä hetkinä, kun nuorena opettajan alkuna olen saanut luokan oppilaiden innostuksen heräämään. Kun näen omien tuntisuunnitelmieni syntyvän eloon oppilaiden käsissä ja kuulen heidän välittömän palautteensa, tunnen saavuttaneeni tavoitteeni ja onnistuneeni. Hetki voi kuitenkin kadota yhtä nopeasti kuin se ilmaantuinkin. Liian haastavat tilanteet tai resurssien riittämättömyys kuluttavat voimavaroja vähentäen työn nautinnollisuutta. Riittämättömyyden tai jaksamattomuuden tunteet nakertavat omaa ammatillista itsetuntoa ja voivat pitkään jatkuessa jopa uuvuttaa.

Opettajien työssä jaksamista on tutkittu paljon niin Suomessa kuin maailmanlaajuisestikin. Työhyvinvointia on kuitenkin tarkasteltu pääasiassa työstressin näkökulmasta aina 1960-luvulta 2010-luvulle saakka. Hall-Kenyonin, Bulloughin, MacKayn ja Marshallin (2014) tekemän kirjallisuuskatsauksen perusteella opettajien hyvinvointitutkimusten keskeisiä pääteemoja ovat olleet fyysinen terveys, stressi, työtyytyväisyys sekä opetustyön muuttuva luonne. Cummingin (2016) päivittämän kirjallisuuskatsauksen mukaan vuosina 2013-2016 opettajien työhyvinvointia on tarkasteltu pääasiassa työskentelyympäristön, psykologisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin sekä työhön liittyvän stressin kautta.

Opettajien hyvinvointi on ollut viime vuosina myös mediassa laajasti esillä. ”Hymy hyytyi” uutisoi Opettaja-lehti (2018) esitellessään opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2017 tekemää työolobarometriä. Tulokset ovat huolestuttavia, sillä opettajien työn ilo näyttää pudonneen kolmen vuoden takaisesta seitsemällä prosentilla. Vuonna 2015 erittäin tai melko usein työstään innostuneita oli 74 prosenttia, kun vuonna 2017 enää 67 prosenttia. Myös Ahon (2011) tutkimus opettajien selviytymiskeinoista sekä Onnismaan (2010) tekemä kat-

saus opettajien työhyvinvoinnista vahvistavat työn ilon olevan laskussa sekä opettajilta vaadittavan nykypäivänä yhä enemmän moniosaamista. Työuupumus ja stressi näyttävätkin olevan opetusalan Akilleen kantapää.

Viime aikoina yhä enemmän jalansijaa on kuitenkin saanut positiivinen psykologia, joka tutkii yksilön vahvuuksia ja voimavaroja ja keskittyy näin ollen kuvaamaan ihmisten myönteisiä puolia (Ojanen 2014, 10). Yhden tarkastelunäkökulman yksilön hyvinvoinnille tarjoaa Csikszentmihalyin (1975) luoma flow-teoria, joka sisältyy positiivisen psykologian subjektiiviseen tutkimustason. Csikszentmihalyin (1997) mukaan flow on lyhytaikainen huippukokemus, jossa ihminen uppoutuu täysin tekemiseensä ja nauttii siitä syvästi. Kokemus on itsessään niin nautinnollinen, että ihmiset ovat valmiita näkemään suurta vaivannäköä päästäkseen tähän tilaan. Useat flow-tutkimukset ovat vahvistaneet huippukokemusten positiivisen vaikutuksen työntekijöiden työssä jaksamiseen. Esimerkiksi Cejan ja Navarron (2011) tutkimus osoitti, että mitä enemmän työntekijät kokevat flowta, sitä enemmän he kokevat myös työn iloa. Myös Ilies ym. (2017) tutkimuksessa flow-kokemuksilla näytti olevan positiivinen vaikutus työtyytyväisyyteen ja työntekijöiden sisäiseen motivaatioon. Tutkimusten valossa huippukokemukset voisivat siis tarjota opettajien työhyvinvoinnille uuden, tuoreen tarkastelunäkökulman.

Tulevaisuudessa toimin itsekin luokanopettajana ja tahdon jaksaa työssä hyvinvoivana mahdollisimman pitkään. Sivuaeineopintojen myötä oma kiinnostukseni alkuopetukseen syveni ja haave alkuopettajana työskentelystä heräsi. Vuosiluokilla 1-2 luodaan perusta oppilaiden koulupolulle ja harjoitellaan koululaiseksi kasvamista. Opettajalla on tärkeä rooli oppimisen ilon ja onnistumisen kokemusten luomisessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98.) Jotta oppilaat saisivat kasvaa koululaisiksi turvallisessa ja välittävässä ympäristössä, vaaditaan opettajalta omistautumista ja sisäistä motivaatiota työleen.

Alkuopetukseen sisältyy mielestäni monenlaisia huippuhetkiä, jolloin se on paikka, jossa opettajien flow-kokemuksilla on erityinen merkitys. Tässä tutkimuksessa tarkastelen alkuopettajien suullisia kertomuksia työssä koetuista flow-hetkistä. Tavoitteenani on kertomusten avulla ymmärtää mahdollisimman

hyvin flow-kokemusten merkityksiä alkuopettajien työhyvinvoinnille. Flow-kokemukset voisivat parhaimmillaan tarjota opettajille kiireisen työarjen keskellä mahdollisuuden uppoutua ja inspiroitua. Näin huippukokemusten tarjoama mielihyvä voisi vahvistaa opettajien sisäistä työnteon motivaatiota ja lisätä työpäiviin iloa.

2 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

Tässä luvussa kuvaan opettajan työhön vaikuttavia muutossuuntia ja ajankoh-
taisia haasteita. Tarkastelen työhyvinvoinnin laaja-alaista käsitettä ja esittelen
työhyvinvoinnin tutkimusperinnettä. Kuvaan pitkään vallinneen ongelmaläh-
töisen työhyvinvoinnin rinnalle 2000-luvulla nousutta uutta positiivisen psy-
kologian näkökulmaa, joka korostaa yksilön vahvuuksia ja voimavaroja. Lo-
puksi esittelen opettajien työhyvinvoinnista tehtyjä tutkimuksia.

2.1 Opettajan työn muuttuva luonne

Yhteiskuntamme on muuttunut aiempaa epävakammaksi ja hektisemmäksi,
mikä näkyy erityisesti opettajan työnkuvaa tarkasteltaessa. Useiden tutkimus-
ten mukaan opettajat eivät voi enää keskittyä päätehtäväänsä eli opettamiseen,
minkä vuoksi heiltä vaaditaan yhä enemmän joustavuutta ja epävarmuuden
sietämistä. (Aho 2011, 14). Harju (2014, 36) kirjoittaa tulevaisuuden osaamistar-
peista puhuttavan kansainvälisesti key competences tai 21th century skills –
käsitteillä, kun taas Suomessa näitä taitoja kutsutaan tulevaisuuden taidoiksi,
avaintaidoiksi tai 2000-luvun taidoiksi. Lipposen (2013, 6) mukaan tulevaisuu-
den osaamistarpeet näyttävät Suomessa liittyvän työelämätaitojen, oppimisen
ja digitaalisen lukutaidon teemoihin.

2000-luvun alussa Kiviniemi (2000, 172) ennakoi opettajan työhön suuresti
vaikuttavien muutossuuntien liittyvän kiireen, oppilaiden yksilöllisten erojen ja
ongelmien lisääntymiseen, työn sirpaleisuuden kasvuun sekä tunteeseen, että
oma koulutus ei vastaa nykyistä koulukulttuuria. Reilu kymmenen vuotta
myöhemmin opettajien työnkuvaa näyttivät Ahon (2011, 31) mukaan muovaa-
van edelleen Kiviniemen (2000) esittämät muutossuunnat, mutta lisäksi myös
opettajien poistuma, opettajien työssä jaksaminen ja opetusalan naisvaltaisuus.
Vuonna 2014 Rauramo (2014, 94) esitti puolestaan työelämän muutostrendeiksi
kansainvälistymisen, teknologian kehityksen, työväestön ikääntymisen, tiedon

ja osaamisen merkityksen korostumisen sekä sosiaalisten taitojen painottumisen. Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus on myös osaltaan muokannut opettajan työn luonnetta ohjaamalla opettajia aikaisempaa tiiviimpään yhteistyöhön niin koulun henkilöstön, oppilaiden vanhempien kuin koulun ulkopuolistenkin tahojen kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35-36.)

Erilaiset kohtaamiset ja ihmissuhteet ovat aina kuuluneet opettajan työn luonteeseen, mutta etenkin kodin ja koulun yhteistyön voi nähdä olevan murroksessa. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä oppilaiden huoltajat ja heidän mahdollisuutensa osallistua koulutyöhön ja sen kehittämiseen nähdään keskeisenä osana koulun toimintakulttuurille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35.) Vanhempien kiinnostus koulua kohtaan voikin johtaa oikein suunnattuna suureen yhteiseen hyvään, jossa toimiva kasvatuskumppanuus tukee niin opettajan hyvinvointia kuin oppilaiden kasvua, koulunkäyntiä ja oppimista. Toisaalta väärin kanavoitu vuorovaikutus, jossa vanhemmat ovat hyvin vaativia tai kriittisiä, saattaa pidemmän päälle uuvuttaa opettajan. Maldaltuneen viestintäkynnyksen nurjana puolena voikin olla vanhempien ylenpalttinen aktiivisuus, joka sähköisten viestintäjärjestelmien myötä ei enää katso aikaa tai paikkaa. (Cantell 2011, 176-178.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen ja kehittyvän nykYTEknologian myötä opettajan perinteinen rooli tiedon hallitsijana on muuttunut. Uudenlaisessa oppimiskulttuurissa opettaja ja oppilaat nähdään tasavertaisena tiiminä, jossa opettajan tehtävä on ohjata oppilaita itseohjautuvuuteen ja seurata heidän tiedon rakentumisen prosessia. Teknologian kehittymisen myötä opettajilla on mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa täysin uudenlaisia oppimisympäristöjä verkossa. (Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 140.) Tosin suomalaisten koulujen opettajien valmiuksia hyödyntää ja käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa on kritisoitu runsaasti EU-maiden vertailussa. Suomessa ei esimerkiksi ole valtakunnallista opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa, vaan yliopistojen ratkaistavaksi jää opetuksen sisältöjen, kuten tieto- ja viestintäteknologian suunnitteleminen ja toteuttaminen. Näin ollen opettajien tieto- ja vies-

tintäteknologian perustaidoissa voi olla hyvinkin paljon vaihtelevuutta. (Mikkola & Välijärvi 2014, 61.)

Niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa käsitys opettajien työn luonteesta näyttää olevan toisinaan hyvinkin ristiriitainen. Opettajien työ saatetaan nähdä muodostuvan lyhyiden työpäivien ja pitkien lomien kautta, jolloin työn luonne koetaan helpoksi. Toisaalta opettajan työ saatetaan nähdä myös hyvin negatiivisessa valossa, jota varjostavat huonosti käyttäytyvät oppilaat ja kasvavat työmääräpaineet. (Aho 2011, 20.) Opettajien työaika onkin ollut viime aikoina runsaasti esillä, sillä oppilaiden oppimispolkujen yksilöllistyminen, monipuolistuneet oppimisympäristöt sekä kodin ja koulun lisääntynyt yhteistyö ovat OAJ:n (2018) mukaan lisänneet opettajien työmäärää ja yhteissuunnitteluun tarvittavaa aikaa. Nykyisen työaikajärjestelmän ei enää nähdä soveltuvan kaikilta osiltaan vastaamaan opettajien työmäärien kasvua, jonka vuoksi osa kouluista onkin päätyneet kokeilemaan vuosityöaika-mallia.

Kaiken kaikkiaan opettajan työ näyttää olevan hyvin monenlaisten muutosten ristipaineessa. Mikäli työpaikalla tapahtuu muutoksia hyvin paljon tai liian nopealla tempolla, työntekijät saattavat kokea turvattomuuden tunteita (Rauramo 2014, 95). Myös Vähäsantasen (2013) mukaan työssä kohdattuihin muutoksiin saatetaan suhtautua kielteisesti, mikäli ne koetaan ristiriitaisiksi omien henkilökohtaisten näkemysten kanssa. (Koli 2014, 11-12, 16.) Rauramon (2014, 95) mukaan muutosvastarinta on kuitenkin ihmiselle luontaista käyttäytymistä, mikäli työnteon sen hetkinen tilanne koetaan hyväksi ja turvalliseksi. Koska työelämää näyttävät ympäröivän jatkuvat muutokset, on jokaisen työntekijän oltava kuitenkin valmis kehittämään aktiivisesti itseään ja ammatillista identiteettiään, sillä sen voi nähdä nykypäivän yhteiskuntaan kuuluvana vaatimuksena. (Mäkikangas, Feldt, Huhtala & Hyvönen 2017, 181.)

2.2 Työhyvinvointi käsitteenä

Työhyvinvoinnin käsite on hyvin laaja-alainen ja se on runsaasta keskustelusta ja kirjoittamisesta huolimatta melko vaikeasti määriteltävissä. Laine (2013) kirjoittaa työhyvinvoinnin käsitteen syntyneen erilaisten hyvinvointiin liittyvien

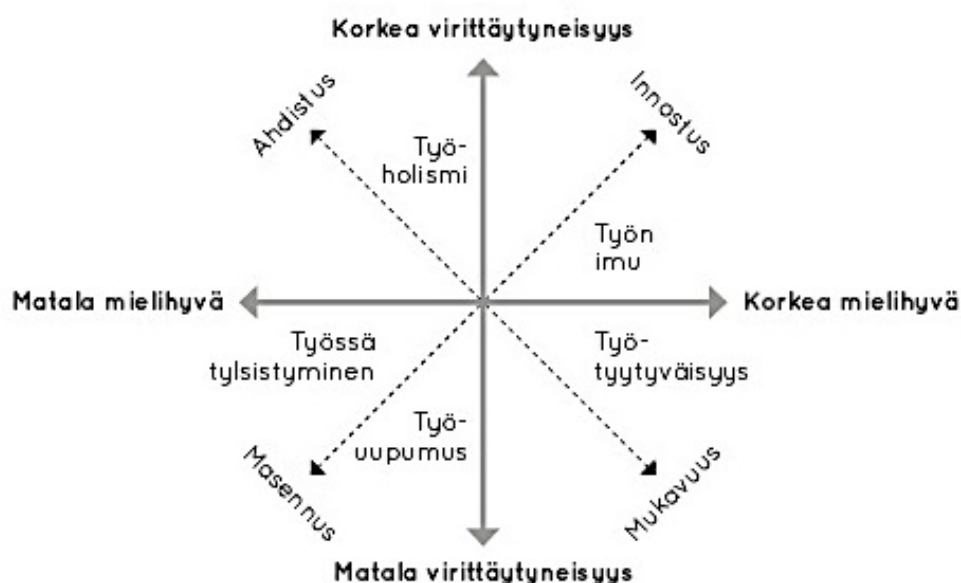
fyysisten ja psyykkisten ilmiöiden, kuten stressin, työpahoinvoinnin ja masennuksen maailmasta kuvaamaan hyvin laajasti työelämän laatuun liittyviä ilmiöitä. Työhyvinvoinnin käsitettä on lisäksi tarkasteltu monen eri tieteenalan, kuten käyttäytymistieteiden ja lääketieteen näkökulmista, mikä on osaltaan vaikeuttanut työhyvinvoinnin teoreettis-käsitteellistä tarkastelua. (Laine 2013, 36.)

Työhyvinvoinnille on useita erilaisia määritelmiä riippuen siitä, tarkastellaanko sitä yksilön, organisaation vai yhteiskunnan näkökulmasta. Laineen (2013, 71) työhyvinvoinnin määritelmä korostaa yksilön näkökulmaa sekä hyvinvoinnin muutosherkkää ja historiaan sidoksissa olevaa luonnetta. Laineen (2013, 72) mukaan yksilön työhyvinvointi muotoutuu aikaisempien kokemusten sekä työn ulkopuolisen elämän myötä. Työhyvinvointi on siten subjektiivinen kokemus, jota määrittävät yksilön työkyky ja terveys sekä työympäristö ja siellä olevat ihmissuhteet.

Myös Salovaaran ja Honkosen (2013) työhyvinvoinnin määritelmässä korostuu yksilön näkökulma, jolloin työhyvinvoinnilla tarkoitetaan sujuvaa ja mielekästä työntekoa, jota tehdään turvallisessa ja terveyttä edistävässä työympäristössä ja -yhteisössä. Kirjoittajien mukaan työhyvinvointi voidaan jakaa fyysiseen, henkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Fyysisellä hyvinvoinnilla tarkoitetaan sekä fyysistä että psyykkistä terveyttä. Henkinen hyvinvointi koostuu itsetuntemuksesta, omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamisesta sekä arjen ja oman elämän tasapainoisesta suhteesta. Sosiaalinen hyvinvointi muodostuu puolestaan suhteesta perheeseen, ystäviin, kollegoihin, esimieheen ja opettajan kohdalla myös oppilaisiin. (Salovaara & Honkonen 2013, 19-20.)

Yksilön työhyvinvoinnin subjektiivista luonnetta korostaa myös Peter Warr (1990), joka on luonut teoreettisen mallin tunneperäisestä työhyvinvoinnista (kuvio 1). Mallin kaksi tunteita luonnehtivaa ulottuvuutta ovat mielihyvä ja virittyneisyys. Nämä ulottuvuudet ovat Warrin mallissa erisuuntaiset, kaksinaiset akselit, jossa horisontaalinen ulottuvuus esittää mielihyvää ja vertikaalinen ulottuvuus virittäytyneisyyttä. Mielihyväkseliä pidetään työhyvinvoinnin kannalta tärkeämpänä, jonka vuoksi tunneperäisen työhyvinvoinnin avainkokemuksia ovat mielihyvä-mielihyvä, ahdistus-mukavuus ja masennus-innustus. Näistä avainkokemuksista muodostuu neljä työhyvinvoinnin ydin-

tunnetilaa, joita ovat ahdistus, innostus, masennus ja mukavuus. Warrin mallissa innostus-masennus -ulottuvuuden ääripäissä ovat työuupumus ja työn imu, kun taas ahdistus-mukavuus -ulottuvuuden ääripäissä ovat työholismi ja työtyytyväisyys. Näihin ääripäihin sijoittuneisiin työhyvinvoinnin tuntemuksiin on lisätty vielä työssä tylsistyminen, joka on tutkimuskohteena melko uusi työhyvinvoinnin ilmiö. Työssä tylsistyminen sijoittuu mallissa matalan mielihyvän ja matalan vireystason väliin. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 104-105.)



KUVIO 1. Tunneperäisen työhyvinvoinnin eri ulottuvuudet (Warr 1990, ks. Mäkikangas & Hakanen 2017, 105)


Työlainsäädännössä työhyvinvoinnilla tarkoitetaan puolestaan turvallista työntekoa, jota tehdään asianmukaisissa työolosuhteissa. Työhyvinvoinnin käsite pohjautuu tällöin kansainvälisen työjärjestö ILO:n määritelmään, jonka voi nähdä pohjautuvan yhteiskunnalliseen näkökulmaan. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 104.) Organisaatiotasolla työhyvinvointi määritellään puolestaan tehokkuuden ja tuloksellisuuden näkökulmasta. Yritys voi nähdä työhyvinvoinnin merkityksen esimerkiksi sairaspöissaolojen kustannusten kautta, jolloin hyvinvoivat työntekijät edesauttavat yrityksen menestymistä. (Laine 2013, 72.)

Työhyvinvointia voidaan tarkastella myös Maslowin (1943) kehittämän klassisen tarvehierarkian mukaisesti. Rauramon (2012) luoma työhyvinvoinnin

portaati -malli on rakennettu ihmisen perustarpeiden suhteesta työhön ja se perustuu Maslowin (1943) kehittämään viisiportaiseen ihmisen tarvehierarkiaan. Rauramon kehittämässä mallissa portaati etenevät alhaalta ylöspäin ja ne on nimetty osittain uudelleen, jotta ne soveltuisivat paremmin työelämään. Alimmalla portaalla ovat psykofysiologiset perustarpeet, jotka täyttyvät silloin, kun työn haasteet vastaavat työntekijän voimavaroja ja taitoja. Lisäksi terveelliset elämäntavat tukevat portaati tavoitteena olevaa terveyttä. (Rauramo 2012, 14.)

Seuraavalla portaalla ovat turvallisuuden tarpeet, joiden täyttymisen edellytyksenä ovat työsuhteen ja työympäristön turvallisuus. Kolmannella portaalla ovat yhteisöllisyyden tarpeet, jotka tarvitsevat täytyäkseen hyväksyvän työyhteisön, jossa työntekijöiden erilaisuus nähdään voimavarana. Neljännen portaati arvostuksen tarve tyydyttyä, kun työntekijä saa työstään ansaitsemansa kiitoksen, hänellä on oikeudenmukainen palkka ja hän tuntee työyhteisön arvostavan häntä. Viimeisellä portaalla on itsensä toteuttamisen tarve, joka täyttyä kun työntekijä kokee työnsä mielekkääksi, hänellä on mahdollisuus itsensä kehittämiseen ja riittävä vapaus työnsä tekemiseen. (Rauramo 2012, 14.)

Laine (2013, 38) on luonut työhyvinvointiin liittyvistä käsitteistä kokoavan yhteenvedon (kuviokuva 2), jonka avulla on mahdollista tarkastella osin synonyymisiä ja rinnakkaisia työhyvinvoinnin käsitteitä. Käsitekartta esittelee erilaisia työhyvinvointidiskursseja, joita ovat jaksamisnäkökulma, tyytyväisyys- ja flow-näkökulma sekä terveys- ja toimintakyky-näkökulma. Työhyvinvoinnin käsitteen määrittely alkaa yleensä sen perusulottuvuuksista eli hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin käsitteistä. Laine (2013, 39) kirjoittaa, että hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin käsitteet eivät ole toistensa ääripäitä, eivätkä siten toisiaan poissulkevia. Vaikka työhyvinvointia on usein tarkasteltu kielteisistä lähtökohdista käsin, sitä ei Hakasen (2014, 304) mukaan ymmärretä enää nykypäivänä ainoastaan työuupumuksen, työpahoinvoinnin tai sairauspoissaolojen kautta, vaan aito hyvinvointi ja siitä kumpuava onnellisuus nähdään entistä tärkeämpinä näkökohtina. Positiivisen psykologian korostumisen myötä työhyvinvointi nähdäänkin nyt moniulotteisempänä käsitteenä kuin vain uupumusoireiden puuttumisena (Ojanen 2014, 10).

Perusulottuvuus	Jaksamisnäkökulma	Tyytyväisyys- ja flow-näkökulma	Terveys- ja toimintakyky-näkökulma
Hyvinvointi  Pahoinvointi	Työhyvinvointi Työssä jaksaminen Henkinen hyvinvointi Työpahoinvointi Stressi Työuupumus, Burn Out Masennus	Hallinnan tunne Työn imu Työviihtyvyys Työtyytyväisyys Onnellisuus Elämään tyytyväisyys Työtyytymättömyys "Leipääntyminen" 'Ei onnellisuus' Elämään tyytymättömyys	Terveys Toimintakyky Työkyky Suorituskyky Sairaus Työkyvyttömyys

KUVIO 2. Työhyvinvoinnin käsitekartta Lainetta (2013, 38) mukaillen

Oma tutkimukseni sijoittuu Laineen (2013) luomassa käsitekartassa tyytyväisyys- ja flow-näkökulman alle, jota voidaan pitää 2000-luvun yhtenä tärkeimmistä diskursseista. Positiivisen psykologian korostumisen voidaan nähdä pitkään vallinneen ongelmalähtöisen näkökulman vastareaktiona. Työhyvinvointitutkimuksissa onkin viime aikoina korostunut työn imun ja flown käsitteet sekä työn merkityksellisyyden näkeminen ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin rakentumiselle. (Laine 2013, 58.) Kuten Laineen (2013) käsitekartasta on nähtävissä, työhyvinvoinnin ympärille liittyy useita käsitteitä, joista jokaista ei tämän tutkimuksen sisältörajausten puitteissa lähdetä erikseen tarkastelemaan. Keskityn sen sijaan seuraavissa alaluvuissa nostamaan esille tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä tyytyväisyys- ja flow-näkökulmaan liittyviä käsitteitä.

2.3 Työhyvinvoinnin tutkimusperinne

Työhyvinvointia on tarkasteltu Luomalan, Mankan ja Nuutisen (2008) mukaan jo 1920-luvulta lähtien, jolloin tutkimus kohdistui etenkin lääketieteellisiin ja fysiologisiin ilmiöihin. Työhyvinvoinnin tarkastelun näkökulmana olivat pitkään erilaiset työtapaturmat, ammattitaudit sekä työturvallisuuteen liittyvät asiat. (Laine 2013, 49.) Suomessa työhyvinvointitutkimuksen luonne perustuu suurelta osin yhteiskunnallisiin kehittämissuunnitelmiin tai yhteiskunnalliseen ra-

hoitukseen, jollaista ei muualla liene olevan. Suomalainen työhyvinvointitutkimus on toki saanut vaikutteita myös kansainvälisistä tutkimuksista ja sen painopisteistä. (Laine 2013, 52.) Mäkitalo (2005) kirjoittaa työkyvyn valikoituneen 1970-luvulla tärkeäksi näkökulmaksi työterveystutkimukselle, kun väestön työkykyä alettiin selvittämään työkykyarviolla. Näin eläkeikää lähestyvien työntekijöiden hyvinvointia voitiin mitata ja saadun tiedon pohjalta luoda entistä sopivampia eläkkeelle siirtymisen perusteita. Kun ruumiillinen ja fyysisesti kuormittava työ alkoi hiljalleen vähentyä teollistumisen myötä, nousivat työhyvinvointitutkimuksen kohteeksi henkinen kuormittavuus ja stressi. (Laine 2013, 49.)

Työpahoinvointi ja stressi näyttävät olevan työhyvinvoinnin tutkimuskentällä eniten tarkasteltu näkökulma. Tutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa työuupumusta, kyynistymistä sekä riittämättömyyden tunteita. (Laine 2013, 53.) Maslachin, Jacksonin ja Leitherin (1996) mukaan työntekijän kärsiessä pitkittyneestä stressistä, voi hänelle kehittyä työuupumus, jonka näkyvimpänä oireena pidetään uupumusasteista väsymystä. Uupumusasteisesta väsymyksestä kärsivä ihminen kokee olevansa äärimmäisessä rasiutilassa henkisten ja fyysisten voimavarojen ollessa loppu. Väsymys on jokapäiväistä ja tilanteisiin sitoutumatonta. Työuupumukseen liittyy väsymyksen lisäksi myös kyynistyminen ja tunne ammatillisen itsetunnon heikkenemisestä. Kyynistyneellä työntekijällä on kielteinen tai välinpitämätön suhde työhönsä, eikä hän koe sitä enää mielekkäänä tai merkityksellisenä. Jos työntekijä vähättelee omaa työssä suoriutumistaan tai omia tietojaan ja taitojaan jatkuvasti, voivat ne olla merkkejä ammatillisen itsetunnon heikkenemisestä. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 107.)

Lyhytkestoinen ja kohtalainen työpaine on usein työntekijän hallittavissa, jolloin työn aiheuttama hetkellinen stressi lisää työmotivaatiota ja suorituskykyä. Sen sijaan pitkittynyt stressi muuttuu haitalliseksi, jolloin se alkaa uuvuttamaan ihmisen psyykkisiä ja fysiologisia toimintoja. (Salovaara & Honkonen 2013, 203-204.) Esimerkiksi työholismiin liittyy pakonomainen tarve ajatella työtä jatkuvasti sekä tehdä töitä kohtuuttoman paljon enemmän kuin pitäisi. Työholistille voi olla vaikea vetää rajaa työn ja vapaa-ajan välille, jolloin työstä irrottautuminen on haastavaa. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 109.)

Työholismin vastakohtana voidaan pitää työhön tylsistymistä. Työhön liittyvä tylsistyminen tarkoittaa tunnetilaa, jossa työntekijä kokee työnteon merkityksettömäksi. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 110.) Joissakin tutkimuksissa työssä tylsistyminen on liitetty työntekijän persoonallisuuteen siten, että jotkut ihmiset olisivat muita alttiimpia kokemaan tylsistymistä (Reijseger ym., 2013). Työhön tylsistyminen yhdistetään helposti työuupumukseen, mutta se on kuitenkin lievempiasteinen ja lyhytkestoisempi tunnetila. Työhönsä tylsistyneelle työntekijälle voi olla vaikeaa lähteä päivittäin töihin, sillä hän ei koe työtä mielekkäänä tai sopivan haasteellisena. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 110.)

Harjun ja Hakasen (2016) tutkimuksen mukaan työssä tylsistymiseen liittyy kolme erilaista tylsistymisen tyyppiä, joita ovat jämähtäneet, kiihtyneet ja epärytmiset työntekijät. Jämähtäneelle työntekijälle työ ei tarjoa haasteita eikä hän voi hyödyntää omia vahvuuksiaan. Kiihtynyt työntekijä kokee töitä olevan liikaa ja epärytmisen työntekijä kokee, että hän ei voi tehdä työtä itselleen mielekkäältä tavalla. Tutkimusten mukaan miehet kokevat enemmän tylsistymistä naisiin verrattuna ja kaikista tylsistyneimpiä työntekijöitä ovat alle 36-vuotiaat. Opetusalalla työskentelevät kokevat tutkimusten mukaan tylsistymistä vähiten. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 110-111.)

Jokaisella alalla työhön sisältyy erilaisia työn vaatimustekijöitä ja voimavaratekijöitä (Bakker & Demerouti 2017, 274). Työhön sisältyvät vaatimukset edellyttävät työntekijältä keskittymistä ja vaivannäköä ja ne voivat olla luonteeltaan psyykkisiä, fyysisiä, sosiaalisia tai ne voivat liittyä organisaatioon. Jos työntekijä kokee joutuvansa päivittäin työssään ponnistelemaan suhteettoman paljon työn vaatimusten suhteen, eikä hänellä ole riittäviä voimavaroja, vaikuttaa tämä väistämättä työntekijän fyysiseen ja psyykkiseen jaksamiseen. (Seppälä & Hakanen 2017, 151.) Pitkään jatkuvassa rasiustilassa oleva työntekijä voi lopulta uupua työhönsä, mikä johtaa Bakkerin ja Demeroutin (2017, 274) mukaan siten yhä laaja-alaisempaan terveydentilan heikkenemiseen. Kun työntekijällä on tarpeeksi työn voimavaroja, esimerkiksi riittävästi omaan työhön liittyviä vaikutusmahdollisuuksia tai kollegoiden antamaa tukea, auttavat ne Bakkerin, Demeroutin ja Euweman (2005, 177) mukaan tasapainottamaan työn vaatimuksia ja siten suojelemaan työntekijää uupumiselta.

Pitkään vallinneen ongelmalähtöisen ja patologisoivan työhyvinvoinnin näkökulmalle nousi 2000-luvulla kuitenkin uusi positiivisen psykologian näkökulma, joka korostaa yksilön vahvuuksia ja voimavaroja. Vauriokeskeinen lähestymistapa ei ollut pystynyt ennaltaehkäisemään työhyvinvoinnin haasteita, joten tutkimuksissa nostettiin esille ihmisten hyvinvoinnin edistämisen esimerkiksi *flown*, työn imun ja työn voimavaratekijöiden avulla. Positiivisen psykologian tunnetuimpia tutkijoita ovat Martin Seligman ja Mihaly Csikszentmihalyi. Seligman (2011) tunnetaan kehittämästään hyvinvoinnin PERMA-teoriasta, joka koostu viidestä onnellisuutta luovasta komponentista. Seligmanin mukaan onnellisuus voi olla tunnepohjaista, tekemiseen uppoutumista, merkityksellisyyden kokemista, aikaansaamista tai hyvistä ihmissuhteista kumpuavaa nautintoa. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 19, 35.) Csikszentmihalyi (1975) on puolestaan kehittänyt *flow*-teorian, johon paneudun syvemmin luvussa kaksi.

Suomalaisen positiivisen psykologian ajanjakson uusimpana käsitteenä on positiivista hyvinvointia kuvaava käsite *engagement*, jonka Hakanen (2014, 304) on suomentanut työn imuksi (Hakanen 2014, 304). Kahn (1990) oli ensimmäinen tutkija, joka yhdisti *engagement*-käsitteen työntekoon. Tällöin käsite ei kuitenkaan vielä ollut yhteydessä positiiviseen psykologiaan, vaan Kahnin (1990, 694) mukaan *engagement* kuvasi työntekijöiden fyysisiä, kognitiivisia, emotionaalisia ja henkisiä tunteita, joita he kokevat työntekijän roolissaan. Kahnin mukaan työhönsä sitoutuneet työntekijät näkevän paljon vaivaa työnsä eteen, sillä he identifioivat itsensä sen avulla. Maslach ja Leiter (1997) määrittelivät *engagement*-käsitteen sen sijaan työuupumuksen vastakohtaksi, tilaksi, joka muotoutuu työntekijän energisyydestä, sitoutuneisuudesta ja pystyvyydestä. (Seppälä 2013, 13-14.) Myös Schaufeli ja hänen tutkimusryhmänsä (2002) näkevät työn imun työuupumuksen vastakohtana, mutta korostavat lisäksi työn imun näkemistä täysin omana ilmiönään. Työn imu määritellään näin melko pysyvänä ja myönteisenä tunne- ja motivaatiotilana, jossa työntekijä kokee itsensä tarmokkaaksi, omistautuneeksi sekä työhön uppoutuneeksi. (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker 2002, 74.)

Schaufelin ja Bakkerin (2010, 13) mukaan engagement-käsitteelle on vakiintunut määritelmä, jonka mukaan siihen liittyy työntekijän energisyys sekä vahva identifioituminen omalle työlleen. Kirjoittajien mukaan engagement-käsite voidaan määritellä siis joko Kahnin (1990) määritelmän mukaan, jossa engagement liittyy työn rooliin tai vallalla olevan hyvinvoinnin määritelmän mukaan, jossa engagement liittyy työntekijän työnteon aktiivisuuteen. Molempien määritelmien mukaan engagement edellyttää työntekoon tarmokkuutta, omistautumista ja uppoutumista. Hakanen (2014, 306) kuvailee työn imusta nauttivaa työntekijää energiseksi ja innostuneeksi, sellaiseksi henkilöksi, jonka on helppo uppoutua työhönsä pitkäksi aikaa. Työn imua kokeva henkilö voi omalla työpaikallaan jakaa innostustaan ja energisyyttään, jolloin työn imulla on tapana lisääntyä ja vahvistua myös muiden työntekijöiden kesken. (Hakanen 2011, 38-40.)

Hakasen ja Schaufelin (2012, 422) tutkimuksessa havaittiin, että työn imusta nauttivilla työntekijöillä oli vähemmän masennusoireita ja he olivat kaiken kaikkiaan tyytyväisempiä elämäänsä. Hakasen (2011) mukaan suomalaisista työntekijöistä noin joka viides tai kuudes kokee päivittäistä työn imua. Tutkimusten mukaan naiset kokevat miehiä enemmän työn imua, varsinkin opetuslalla. Myös iäkkäämmät sekä määräaikaaisessa työsuhteessa olevat työntekijät tuntevat enemmän työn imua kuin nuoret tai vakinaisessa työsuhteessa olevat työntekijät. (Hakanen 2011, 39, 40.)

Seppälän (2013) työn imua koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että työnimun vaihtelusta noin kaksi kolmasosaa on selitettävissä yksilöllisen perustason kautta ja noin yksi kolmasosa työnimun vaihtelusta on sellaista, johon voidaan vaikuttaa ulkoapäin. Työnimu on Seppälän (2013, 49) mukaan yhteydessä parasympaattisen hermoston toimintaan, jonka on aikaisemmin todettu olevan tärkeä tekijä muun muassa sydämen terveydelle. Seppälä (2013, 49) kirjoittaa tuloksen olevan merkittävä, sillä se korostaa työnimun työhyvinvointia lisäävää vaikutusta. Tutkimuksen mukaan työn voimavaratekijät vaikuttavat työntekijän työhön sitoutumiseen, mikä puolestaan lisää työntekijän hyvinvointia ja siten saa aikaan myös paremman suorituskyvyn.

Työn imun lisäksi työhyvinvointia on tutkittu eniten työtyytyväisyyden käsitteellä. Työtyytyväisyyden käsitteelle ei ole olemassa yhtä kaiken kattavaa määritelmää, sillä eri koulukunnat, tutkijat ja aikakaudet ovat määritelleet sen hieman eri tavoin. Työtyytyväisyydellä määritellään, kuinka paljon tai vähän työntekijät pitävät työstään. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 113.) Locken (1969) mukaan työtyytyväisyys on työntekijän miellyttävä ja myönteinen tunnetila, jota hän kokee työskennellessään. Myöhemmin työtyytyväisyyden määritelmä on laajentunut entistä moniulotteisemmaksi työhön liittyväksi positiiviseksi asenteeksi, jossa korostuvat työntekijän kokemien tunteiden merkitys (Mäkikangas & Hakanen 2017, 113).

Työn imua ja työtyytyväisyyttä aikaansaavat työhön liittyvät voimavaratekijät. Tutkimusten mukaan neljä keskeisintä työnvoimavaratekijää ovat työskentely-ympäristön ilmapiiri, sosiaalinen tuki johdolta, läheisten kollegojen sosiaalinen tuki ja työn tarjoama oppimisen arvo. (Evers, van Der Heijden, Kreijns & Vermeulen 2016, 230.) Työn voimavarat tyydyttävät työntekijän psykologisia perustarpeita, kuten itsenäisyyttä, yhteisöllisyyttä ja kyvykkyyttä. Ne myös tukevat henkilökohtaista kasvua (Seppälä ja Hakanen 2017, 151) sekä ammatillisen itsetunnon kehittymistä (Hakanen 2011, 82). Hirsch, Keller ja Spurk (2018, 7) tutkivat työn voimavarojen suhdetta työn kutsumukseen, josta he käyttivät nimitystä calling. Heidän tutkimuksensa osoitti, että mitä enemmän työntekijöillä oli työnvoimavaroja, sitä enemmän he kokivat olevansa kutsumusammattissaan.

Työn voimavaroja ja vaatimuksia ovat perinteisen ajattelun mukaan säädelleet esimiehet, mutta myös työntekijät voivat itse muokata eli tuunata työtään. Työn tuunaaminen on työelämäkäsitteenä melko uusi ja sillä tarkoitetaan työntekijän oma-aloitteellista tapaa muokata työtään sopivammaksi suhteessa hänen omiin tavoitteisiinsa ja voimavaroihinsa. (Hakanen 2011, 86.) Wrzesniewski ja Dutton (2001) määrittelivät alun perin työn tuunaamisen job crafting- käsitteellä, jolla tarkoitettiin työntekijän itsestään lähtevää halua muokata omaa työidentiteettiä ja työn merkityksellisyyden kokemista. Myöhemmin Tims ja Bakker (2010) määrittelivät työn tuunaamisen työn voimavarojen ja vaatimustekijöiden tasapainottamisen kautta. Työntekijä voi muokata työtään itsel-

leen sopivammaksi neljällä eri tavalla, joiden avulla työ vastaa paremmin hänen omia kykyjään ja tavoitteitaan. Työntekijä voi vaikuttaa työnsä rakenteellisiin voimavaroihin opettelemalla esimerkiksi uuden työssä tarvittavan taidon tai hän voi kiinnittää huomionsa työn sosiaalisiin voimavaroihin pyytämällä esimerkiksi kollegoiltaan tai esimieheltään tukea ja neuvoja. Työntekijä voi myös vaikuttaa työnsä haastavuuteen osallistumalla uusiin ja mielenkiintoisiin työprojekteihin tai hän voi pyrkiä vähentämään työn haitallisia estevaatimuksia vähentämällä vuorovaikutusta sellaisten ihmisten kanssa, jotka ovat negatiivisia ja työntekijän omaa energiaa vähentäviä. (Seppälä & Hakanen 2017, 153-154.)

Työntekijä, joka nauttii työstään ja on voimakkaassa työn imussa keskittyy enemmän oman työnsä tuunaamiseen kuin työhönsä uupunut työntekijä. Työn tuunaaminen lisää työntekijän voimavaroja ja uskallusta tarttua työn haasteisiin, jolloin työn tuunaaminen ylläpitää positiivista työn imun kierrettä. (Seppälä & Hakanen 2017, 156,157.) Työn voimavaroilla on todettu olevan voimakkaampi yhteys työn imuun kuin työn vaatimuksilla, joten Hakanen, Schaufeli ja Ahola (2008, 238-239) kannustavat työntekijöitä keskittymään ensisijaisesti työnsä voimavarojen parantamiseen ja vasta sen jälkeen työn vaatimustekijöiden vähentämiseen. Kirjoittajien mukaan työn voimavaroihin keskittyminen kannattaa, sillä usein runsaat työn vaatimustekijät kielivät lähinnä työnvoimavarojen puutteista. Hakasen, Harjun, Seppälän, Laaksosen ja Pahkinin (2012, 8-10) mukaan keskittymällä työn voimavaroihin ja myönteisiin puoliin, työntekijä paitsi tukee uusien voimavaratekijöiden muodostumista, myös edesauttaa positiivisen hyvinvoinnin kehää (Hakanen, Harju, Seppälä, Laaksonen & Pahkin 2012, 8-10).

2.4 Tutkimuksia opettajien työhyvinvoinnista

Opettajien työssä jaksamista on tarkasteltu useista näkökulmista ja useiden tutkimusten kautta. Tutkimusten pääteemoja ovat olleet opettajien fyysinen terveys, työn vaatimukset, työhön tyytyväisyys, motivaatio ja työskentelyympäristö. (Hall-Kenyon, Bullough, Mackay & Marshall 2014, 160.) Opetus-

työssä työhyvinvointia on pääasiassa tarkasteltu työstressin näkökulmasta aina 1960-luvulta 2010-luvulle saakka. Työympäristön on nähty vaikuttavan yksilön terveyteen, jolloin työstressitutkimuksissa on keskitytty erityisesti työntekijän ja hänen työympäristönsä väliseen suhteeseen. Opettajien työhyvinvointia haastavat tutkimusten mukaan työn muuttuva luonne, lisääntynyt työpaine, opettaja-oppilassuhteet sekä koulun johtoportaan johtamismenetelmät. (Koli 2014, 6, 9.)

Skaalvikin ja Skaalvikin (2009) mukaan opettajat kärsivät eniten työstressistä verrattuna muihin ammattiryhmiin. Opettajat kokevat henkistä uupumista, minkä vuoksi heidän työtyytyväisyytensä heikkenee. Työstressi voi olla seurausta muun muassa opettajien kasvaneesta työmäärästä, oppilaiden käytöshäiriöistä, työyhteisön erimielisyyksistä tai rehtorin tuen puutteesta. (Skaalvik & Skaalvik 2009, 518.) Kottler, Zehm ja Kottler (2005) kirjoittavat työssä loppuun palamisen uhkaavan todennäköisimmin nuoria ja kokemattomia sekä määrätietoisia ja tarmokkaita opettajia. Riskiryhmään kuuluvat myös opettajat, jotka jäävät työyhteisön ulkopuolelle ja jotka kokevat haasteelliseksi omien tunteidensa ilmaisun. (Kottler, Zehm & Kottler 2005, 116, 117.) Myös opettajan motivaatiolla näyttää olevan yhteys työstä selviytymiselle ja siihen uupumiselle (Aho 2011, 36).

Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa tarkasteltiin noviisiopettajien ensimmäisiä työvuosia Kanadassa. Tutkimuksessa havaittiin, että uudet opettajat rekrytoidaan työhön usein liian myöhään, jolloin heille ei jää aikaa valmistautua tulevaan lukuvuoteen. Tästä johtuen vanhempien sekä oppilaiden erityistarpeiden kohtaaminen voi pelottaa tai aiheuttaa kokemattomuuden tai valmistautumisen puutteen vuoksi epäonnistumisen tunteita. Noviisiopettajat kokivat tarvitsevansa työnsä ohjaamiseen pätevän mentorin, jolta voisi tarvittaessa pyytää apua ja joka perehdyttäisi heidät koulun käytäntöihin. Nyt mentoreita ei ollut, jonka vuoksi opettajat tunsivat kokevansa yhä enemmän stressin ja ahdistuksen tunteita. (Fantilli & McDougall 2009, 823.)

Perinteisiä työstressitutkimuksia on paljon, mutta varsinaisia tutkimuksia opettajien hyvinvoinnista on vielä melko vähän. Työstressitutkimukset ovat saaneet kritiikkiä liiallisesta keskittymisestä yksilön stressioireisiin ja niiden

vähentämiseen. Opettajien työhyvinvointitutkimuksissa onkin viimeisen kymmenen vuoden aikana noussut hiljalleen esiin näkökulma, joka korostaa pahoivoinnin sijaan opettajien omia kokemuksia, tunteita, sisäistä motivaatiota ja ammatillista identiteettiä. Esimerkiksi van Veenin ja Slegersin (2009) tutkimuksessa ilmeni, että opettajien hyvinvointi ja työmotivaatio vahvistuivat, mikäli työhön sisältyneiden uudistusten tavoitteet olivat samansuuntaisia heidän omien arvojen ja ammatillisen identiteetin kanssa. (Koli 2014, 11-12, 16.)

Wagner ja French (2010, 167) tarkastelivat tutkimuksessaan esikoulun opettajien sisäiseen motivaatioon ja ammatilliseen kasvuun vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen mukaan motivaatio työntekoa kohtaan syntyi siitä, kun opettajat huomasivat oppilaiden kehittyvän. Tutkijoiden mukaan oppilaiden onnistumisen kokemukset tukivat voimakkaasti opettajien halua kehittää omaa ammatillista osaamistaan. Bermejon, Hernández-Francon ja Prieto-Ursúan (2013, 1323) tutkimuksessa tarkasteltiin puolestaan opettajien työhyvinvointia suhteessa heidän työtehtäviinsä, henkilökohtaisiin selviytymisstrategioihin ja työn voimavaroihin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajille merkittävimpiä työn voimavaroja olivat riittävä sosiaalinen tuki, työstä saatu palaute, itsenäinen työskentely sekä yhteistyö muiden opettajien kanssa.

Cummingin (2016) tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan vuosina 2013-2016 opettajien työhyvinvointia on tarkasteltu pääasiassa työskentelyympäristön, psykologisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin sekä työhön liittyvän stressin kautta. Schreyerin ja Krausen (2016, 143-144) Saksassa tehdyn tutkimuksen mukaan päiväkodissa työskentelevien opettajien hyvinvointiin vaikuttavat työskentely-ympäristön kokeminen turvallisena ja työstä saatavan palkkauksen reiluus. Hurin, Jeonin ja Buttnerin (2016, 458-459) tutkimuksessa tarkasteltiin myös esikoulun opettajia ja heidän työhyvinvointiaan. Yhdysvalloissa toteutetusta tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajien hyvinvoinnille tärkeimmät tekijät olivat työn riittävä autonomia sekä työpaikan ilmapiiri. Talebin (2013, 146-150) tutkimuksen mukaan Jordaniassa työskentelevien esikoulunopettajien työtyytyväisyyteen vaikuttivat puolestaan eniten fyysinen työympäristö ja suhteet kollegoihin. Työtyytyväisyyttä vähensivät sen sijaan oppilaiden käytösongelmat ja vanhempien osallistumattomuus.

Opettajien työhyvinvointia on aikaisemmin tutkittu pääasiassa määrällisten metodien avulla. Marjala (2009, 26) onkin lähestynyt opettajien työhyvinvointia kertomusten kautta, jotta tulosten avulla hyvinvointiin liittyviä ilmiöitä voitaisiin kuvata entistä syvällisemmin. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajien hyvinvointi muodostuu yhteisöllisyyden, työn haasteiden, yksilöllisten tarpeiden huomioimisen sekä ilon ja onnistumisen kokemusten kautta. Työhyvinvointi nähdään siten yksilöllisenä, kokonaisvaltaisena hyvinvoinnin tilana, joka syntyy tajunnallisista, situationaalisista ja kehollisista tekijöistä. Myös Aho (2011) on tutkinut opettajien selviytymiskeinoja laadullisten menetelmin eli kirjoitelmien ja haastatteluiden kautta. Ahon (2011, 186) tutkimuksen mukaan opettajan selviytymisen taustalla on tiettyjä persoonallisia ominaisuuksia, kuten sosiaalisuutta, myönteisyyttä, luovuutta, itseluottamusta ja työyhteisön antamaa tukea. Myös holistinen elämäkatsomus sekä halu kehittää itseään nähtiin selviytymisen kannalta keskeisinä tekijöinä. Usein työhönsä uupunut opettaja näytti torjuvan tai välttelevän muutoksia, kun taas työn imuiset opettajat lähinnä inspiroituiivat tai innostuivat niistä.

3 FLOW - UPPOUTUMISEN JA MIELIHYVÄN KOKEMUS

Tässä luvussa käsittelen Csikszentmihalyin (1975) luomaa flown käsitettä sekä tarkastelen sen suhdetta kognitiivisen synentymisen, immersion, työn imun ja voimaantumisen käsitteille. Seuraavaksi esittelen flown kokemisen edellytyksiä ja tarkastelen yksilöiden välisiä eroja flown saavuttamiseen autoteelisen persoonallisuuden kautta. Tämän jälkeen tarkastelen flow-kokemuksia työelämäkontekstissa sekä määrittelen sen, mitä flow-käsitteellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa.

3.1 Flow-käsitteen määrittelyä

Flow-teoria kuuluu positiivisen psykologian viitekehykseen. Positiivinen psykologia tutkii yksilön vahvuuksia ja voimavaroja ja keskittyy näin ollen kuvaamaan ihmisten myönteisiä puolia (Ojanen 2014, 10). Seligman ja Csikszentmihalyi (2000) kirjoittavat positiivisen psykologian tarkastelevan ilmiöitä kolmen eri tutkimustason, subjektiivisten, yksilöllisten ja ryhmäkokemusten kautta. Subjektiivinen taso tarkastelee yksilön omakohtaisia kokemuksia, joita ovat esimerkiksi hyvinvointi ja tyytyväisyys elämään. Yksilöllisten kokemusten tasolla tarkoitetaan positiivisen psykologian tarkastelukulmaa, jossa painottuvat ihmisten yksilölliset ominaispiirteet kuten vuorovaikutustaidot, herkkyys sekä kyky rakastaa ja antaa anteeksi. Ryhmäkokemusten kautta tarkastellaan puolestaan yhteisöjä ja niissä toteutuvia teemoja, kuten suvaitsevaisuutta, epäitsekkyyttä sekä työetiikkaa.

Flow kuuluu näistä kolmesta subjektiiviseen tutkimustasoon, jonka Seligman ja Csikszentmihalyi (2000) ovat jakaneet vielä kolmeksi kokemusten alaluokaksi: nykyhetken kokemukset, menneisyyden kokemukset ja tulevaisuuden kokemukset. Flow kuuluu onnellisuuden kanssa nykyhetkeen perustuviin kokemuksiin. Menneisyyden kokemuksia ovat puolestaan hyvinvointi ja tyytyväi-

syys ja tulevaisuuteen liittyviä kokemuksia ovat optimismi ja toivo. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5.)

Flown käsite on peräisin 1960-luvulta, jolloin Maslow kuvasi elämän hienoimpia hetkiä peak experience -käsitteellä (Maslow 1962, 67). Vuonna 1975 Csikszentmihalyi kehitti varsinaisen flow-teorian, jossa flow määriteltiin lyhytaikaiseksi huippukokemukseksi, jossa ihminen uppoutuu täysin tekemiseensä ja nauttii siitä syvästi. Flow-teorian mukaan huippukokemus on äkillinen ilon ja jopa hurmion tunne, jossa henkilö on niin intensiivisesti syventynyt tekemiseensä, ettei mikään muu ympärillä nähtä merkitsevän mitään. (Csikszentmihalyi 1997, 29-31; Csikszentmihalyi 2005, 19.)

Mitä useammin ihminen pääsee flow-tilaan, sitä vahvemmaksi ja varmemmaksi hänen mielensä rakentuu. Flow-kokemuksen jälkeen ihminen kokee itsensä aikaisempaa taidokkaammaksi ja pystyvämmäksi. (Csikszentmihalyi 2005, 73.) Asakawan (2004, 125) mukaan flow rakentaa ihmisen elämänlaatua positiivisemmaksi ja sen kokemiseen liittyy Csikszentmihalyin (2005) mukaan tunne kaikkien ajatusten, tunteiden ja aistien sopusoinnusta. Kun ihminen on syvästi keskittynyt johonkin tekemiseen, hänen tietoisuudessaan vallitsee yleensä täydellinen keskittyminen. (Csikszentmihalyi 2005, 73.)

Flown lähikäsitteisiin lukeutuvat kognitiivinen syventyminen, englanniksi absorption ja uppoutumista ilmaiseva immersion käsite. Kognitiivisella syventymisellä tarkoitetaan holistista kokemusta, jonka voi nähdä pohjautuvan flow-teoriaan. Agarwalin ja Karahannan (2000, 673) mukaan kognitiivinen syventyminen koostuu viidestä ulottuvuudesta, joita ovat ajankulun katoaminen, uppoutuminen, lisääntynyt nautinnon tunne, tilanteen kontrolloitavuus ja uteliaisuus. Immersion käsitteellä tarkoitetaan puolestaan virtuaalitodellisuuden uppoutumista, jota seuraa ajallisen tietoisuuden menettäminen, todellisen maailman hämärtyminen ja vahva osallisuuden tunne. (Jennett ym. 2008, 642.)

Kognitiivisella syventymisellä ja immersion käsitteillä on selkeästi yhteys flow-teoriaan. Usein flow-kokemusta on kuvailtu kansainvälisissä tutkimuksissa juuri immersion ja absorption -käsitteillä (Csikszentmihalyi 1997; Bakker 2005), jolloin niitä on käytetty ikään kuin toistensa synonyymeinä. Kaikkia kolmea käsitettä yhdistävätkin kokemus ajallisen tietoisuuden menettämisestä,

syvä uppoutuminen toimintaan ja vahva osallisuuden tunne. Käsitteet kuitenkin eroavat harvinaisena pidetystä flown kokemisesta, sillä kognitiivinen syventyminen ja immersio ovat huomattavasti flow-kokemusta yleisempiä uppoutumisen hetkiä (Jennett ym. 2008, 642). Kognitiivisen syventymisen ja immersion käsitteitä on käytetty lähinnä videopeliihmissä tutkimuksissa. Virtuaalitodellisuuteen liittyvä uppoutuminen eroaa Jennettin ym. (2008) mukaan flown kokemisesta siten, että se ei tarvitse toteutuakseen kaikista optimaalisinta hetkeä. Peliin voi uppoutua ilman, että se saa aikaan huippukokemuksen kaltaisen optimaalisen kokemuksen. (Jennett ym. 2008, 643.)

Hakanen (2014) kirjoittaa flow-käsitteeseen usein virheellisesti rinnastetusta työn imun -käsitteestä. Arkipuheessa näitä käsitteitä saatetaan käyttää toistensa synonyymeina, vaikka todellisuudessa käsitteet eroavat toisistaan hyvinkin paljon. Hakasen (2014) mukaan työn imulla kuvataan työn tekemisen mielekkyyttä eli sitä, kuinka innostavana ja merkittävänä työntekijä kokee työnsä. Työn imu on flowta kokonaisvaltaisempi ja pidempiaikaisempi mieliala, sillä flown nähdään tarkoittavan lähinnä yksittäisiä työn huippuhetkiä, jotka voivat alkaa ja loppua melko nopeasti. Yhteistä flown ja työn imun kokemiselle näyttää olevan ainoastaan toimintaan uppoutuminen. (Hakanen 2014, 306- 307.)

Myös voimaantumisen käsite tulee lähelle flow-kokemusta. Siitonen (1999, 61, 93) määrittelee voimaantumisen sisäiseksi voimantunteeksi, joka vapauttaa vastuullista luovuutta ja omia voimavaroja. Voimaantunut ihminen on myönteinen, määrää itse itseään ja hän on vapaa ulkoisesta pakosta. Voimaantuminen voidaan Lyytisen ja Nikkanen (2005, 131) mukaan nähdä tärkeänä näkökulmana yksilön ja työyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi, sillä voimaantunut ihminen haluaa tehdä parhaansa ja ottaa vastuuta tekemisistään. Siitosen (1999, 61) mukaan turvalliseksi koetussa ilmapiirissä, jossa ihminen kokee itsensä arvostetuksi, kunnioitetuksi ja luottamuksen arvoiseksi, ihminen uskaltaa tehdä luovia ratkaisuja käyttämällä omaa toimintavapauttaan.

Lyytinen ja Nikkanen (2005, 131) näkevät voimaantumisen yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksellisenä suhteena, jossa ympäristön tarjoamalla edellytyksillä on huomattava merkitys voimaantumiseksi. Siitonen (1999, 93)

sen sijaan määrittelee voimaantumisen ihmisestä itsestään lähteväksi prosessiksi. Toinen ihminen ei voi hänen mukaansa tuottaa toiselle ihmiselle voimaantumisen kokemusta. Kuitenkin Siitonen (1999, 61) kirjoittaa, että toimintaympäristössä vallitsevilla olosuhteilla, kuten turvalliseksi koetulla ilmapiirillä, voi olla jonkinlainen yhteys voimaantumisen kokemukseen. Hänen mukaansa toimintaympäristöllä voidaan katsoa olevan tärkeä asema erityisesti voimaantumisen kokemuksen vahvistumiseen ja ylläpitämiseen. (Siitonen 1999, 61.)

Voimaantumisen kategorioiksi Siitonen (1999, 61) määrittelee vapauden, vastuun, arvostuksen, luottamuksen, kontekstin, ilmapiirin ja myönteisyyden. Siitosen (1999) mukaan kategoriat ovat kytkeytyneet toisiinsa ja niillä on keskinäinen merkityssuhde, jonka vuoksi voimaantumisen syntymistä voivat estää puutteet yhdessäkin kategoriassa. Lyytinen ja Nikkanen (2005, 133) ovat kuitenkin eri mieltä, sillä heidän mielestään yksi puuttuva kategoria ei estä sisäisen voimantunteen syntymistä.

Zimmerman (1995) kirjoittaa, että kun yksilö kokee sisäistä voimantunnetta, hän on tällöin aktiivinen toimija, joka uskoo omiin kykyihinsä saavuttaa haluamansa päämäärät. Voimaantumisen ilmenee Zimmermanin (1995) mukaan eri tavalla erilaisissa ympäristöissä ja eri ihmisillä. Voimaantuminen ei ole staattinen tila, vaan dynaamisesti muuttuva prosessi, joka kaikilla ihmisillä on mahdollisuus saavuttaa. (Zimmerman 1995, 583, 586.) Voimaantumista edistäviksi tekijöiksi voidaan nähdä yksilön hyvä itsetunto (Heikkilä & Heikkilä 2005, 43) sekä itseluottamus ja henkilökohtainen kasvu (Kupila 2007, 142).

Voimaantumisen kokemus yksilön sisäisenä, omia voimavaroja lisäävänä prosessina (Siitonen 1999) lähentelee *flow*n kokemusta. Sekä voimaantumisen että *flow*n kokemiselle on yhteistä henkilökohtaisen hallinnan tunteen vahvistuminen, ulkoisista odotuksista tai pakosta irtautuminen, henkilökohtainen kasvu sekä kokemuksen iloa, myönteisyyttä ja hyvinvointia lisäävä luonne. Voimaantumisen kokemuksesta on käytetty joissain tutkimuksissa käsitettä optimaalinen kokemus (ks. Siitonen 1999, 97), joka on myös *flow*n lähikäsite (Delle Fave & Massimini 2005). Voimaantumiselle ja *flow*n kokemiselle on yhteistä myös niiden henkilökohtainen luonne. Voimaantuminen ja *flow* lähtevät ihmisestä itsestään, mutta toimintaympäristöllä on merkitystä molempien ko-

kemusten saavuttamiselle. Flow-kokemusta on näin ollen mahdollista tarkastella eräänlaisena voimaantumisen kokemuksena.

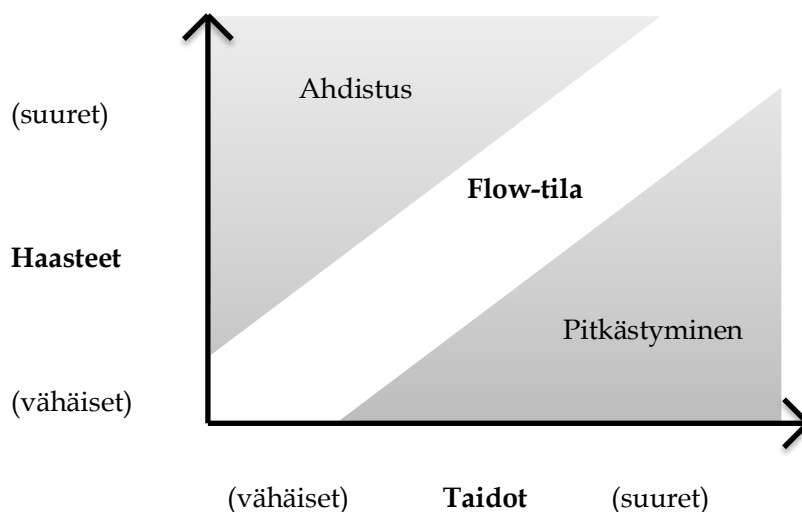
3.2 Flown kokemisen edellytykset

Nakamuran ja Csikszentmihalyin (2002, 90) mukaan ihmisen sukupuoli, ikä tai kulttuuri eivät vaikuta flow-kokemusten laatuun, vaan ne ovat hyvin samankaltaisia näistä riippumatta. Ihminen ei voi kuitenkaan saada flow-kokemuksia samasta toiminnasta kovin pitkään, sillä toiminta muuttuu ajan kuluessa rutiniiksi, jolloin se ei enää tuota iloa samalla tavalla kuin aikaisemmin. Ilon ja flown kokemisen tarve vie ihmisiä toiminnassaan eteenpäin haastaen heitä kasvattamaan omia taitojaan tai etsimään toisenlaisia mahdollisuuksia niiden hyödyntämiseen. Flow-tila voi kadota yhtä nopeasti kuin se saavutettiin, sillä pienikin ajatusten herpaantuminen voi saada sen katoamaan. (Csikszentmihalyi 2005, 88-89, 118.)

Csikszentmihalyin (2005) mukaan kaikki ihmiset eivät välttämättä pysty kokemaan flowta. Esimerkiksi skitsofreenikot, jotka sairautensa vuoksi reagoivat rajattomasti ympärillään oleviin ärsykkeisiin tai tarkkaavaisuushäiriöiset, joilta puuttuu oman tarkkaavaisuutensa kontrolli, eivät kykene kovin helposti tuntemaan aitoa iloa ja sitä kautta flowta. Myös liiallinen itsekriittisyys tai itsekkeisyys vaikeuttavat flown kokemiseen, sillä suurin osa psyykkisestä energiasta on tällöin kohdistettu oman itsen ympärille, eikä toimintaan itsensä. (Csikszentmihalyi 2005, 130-132.) Asakawan (2010) tutkimuksen mukaan ihmisen taipumus kokea flowta liittyy itseluottamukseen, itsetuntoon sekä kykyyn havaita toimintamahdollisuuksia ympärillään.

Flown kokemiseen liittyy Csikszentmihalyin (2005, 84) mukaan kahdeksan erilaista ydinulottuvuutta, joita ovat haasteiden ja taitojen kultainen suhde, toiminnan ja tietoisuuden yhteensulautuminen, selkeät tavoitteet ja palaute, tehtävään keskittyminen, kontrolli, tietoisuuden katoaminen ja ajan muuttuminen. Nakamura ja Csikszentmihalyi (2002) kirjoittavat, että toimintaan sisältyvien haasteiden ja omien taitojen tasapainoinen suhde merkitsee sitä, että jos ihminen tekee työtä, johon hänellä ei ole vaadittavia taitoja, se on hänelle mer-

kityksetöntä. Jos työ taas ei ole tarpeeksi haasteellista, ihminen kyllästyy ja vastaavasti, jos työn on liian vaikeaa, ihminen ahdistuu (kuvio 3). Flow nähdäänkin syntyvän nimenomaan kyllästymisen ja ahdistumisen rajamailla, kun yksilön toimintakyky ja haasteet ovat sopusoinnussa toistensa kanssa. (Nakamura & Csikszentmihalyi 2002, 90.)



KUVIO 3 Haasteiden ja taitojen kultainen suhde flown edellyttäjänä Csikszentmihalyia (2005, 117) mukailten

Kun henkilö uppoutuu täysin tekemiseensä, hänen ajatuksensa ovat läsnä juuri siinä hetkessä ja toiminta muuttuu spontaaniksi. Tätä hetkeä kutsutaan toiminnan ja tietoisuuden yhteensulautumiseksi, sillä flow-tilaan pääseminen vaatii kurinalaista ajatustyötä, jolloin ihmisen tarkkaavaisuus ja psyykkinen energia keskittyy ainoastaan olennaiseen toimintaan sulkien kaiken muun ulkopuolelle. Flow-tilassa ihmisen tietoisuus itsestään sulautuu yhteen toiminnan kanssa: toiminta on lähes automaattista ja se kuljettaa ihmistä vaivattomasti toiminnassaan eteenpäin. Flow-tilassa toiminnan tavoitteet ovat yleensä hyvin selkeät, sillä ne auttavat tekemiseen uppoutumisessa. Toiminnan tavoitteiden lisäksi toimintaa seuraava välitön palaute on myös äärettömän tärkeä osatekijä flown kokemiselle. Palaute kertoo sen, olemmeko saavuttaneet tavoitteemme vai emme. (Csikszentmihalyi 1997, 29-32; Csikszentmihalyi 2005, 88-92.)

Yksi flown merkittävä ominaisuus liittyy täydelliseen keskittymiseen, jolloin tietoisuuteen pääsee ainoastaan hyvin pieni määrä informaatiota, sillä flow-tilassa kaikki häiriötä tuottavat ajatukset siirtyvät hetkeksi taka-alalle. Keskittyminen luo tietoisuuteen järjestystä ja synnyttää flown aikaansaamaa iloa. Flow-tilassa ihminen kokee pystyvänsä itse kontrolloimaan tilannetta, mutta ilo ei kuitenkaan synny siten, että ihmiset todella kontrolloisivat tilannetta, vaan tunteesta, että vaikea tilanne on heidän itsensä hallittavissa. Flow syntyy nimenomaan sellaisella haastavalla hetkellä, kun yhtäkkiä huomaa voivansa itse omalla toiminnallaan vaikuttaa tilanteeseen ja sen lopputulokseen. (Csikszentmihalyi 2005, 94-97.)

Kun ihminen kokee flow-tilan, hänen tietoisuus itsestään katoaa (Egbert 2003, 499). Flown aikaansaama toiminta vaatii niin suurta keskittymistä, ettei ihmisen tarkkaavaisuus pysty käsittelemään samanaikaisesti muita merkityksettömiä ärsykeitä. Vaikka ihmisen itsetarkkailu unohtuu flow-tilassa, hän on toiminnassaan kuitenkin koko ajan aktiivisessa roolissa ja tietoinen siitä, mitä tekee. Näyttää siltä, että itsen katoaminen flow-tilassa, vahvistaa ja voimistaa ihmisen käsitystä itsestään. Tämä onkin itsen katoamisen paradoksi: ihmisen täytyy ensin kadottaa hetkeksi oma itse, jotta se voi flow-kokemuksen jälkeen palata entistä rikkaampana. (Csikszentmihalyi 2005, 100-105.)

Useimmiten flow-tilassa ihmiset kokevat ajan joko kuluvan hyvin nopeasti (Csikszentmihalyi 2005, 105) tai pysähtyvän paikoilleen (Bakker 2005, 27). Tutkimukset eivät ole kuitenkaan pystyneet osoittamaan, onko ajan muuttuminen flown sivutuote, seuraus toimintaan uppoutumisesta vai jotakin muuta, jolla on oma ulottuvuutensa flow-kokemuksen nautinnollisuuteen. Flowta voi kuvata autoteeliseksi kokemukseksi, sillä flow saavutetaan toiminnassa, jota ei tehdä ulkoisen hyödyn vuoksi vaan toiminnan itsensä vuoksi. Opettajilla autoteelinen toiminta on esimerkiksi sitä, että he opettavat lapsia siksi, että iloitsevat lasten kanssa työskentelystä. Jos opettajat opettavat lapsia ainoastaan palkan tai jonkin ulkoisen velvoitteen vuoksi, toiminta ei ole autoteelistä eikä siten anna tilaa flowlle. Flow-tilassa toiminta on sisäisesti palkitsevaa eli esimerkiksi työnteko itsessään on arvokasta ja palkitsevaa. (Csikszentmihalyi 2005, 105-107.)

Csikszentmihalyin (2005) mukaan tärkein tekijä autoteelisen persoonallisuuden muotoutumiselle on vahva päämäärätietoisuus, jonka avulla ihminen yrittää tehdä parhaansa kaikissa tilanteissa, yrittämättä kuitenkaan ensisijaisesti vahvistaa vain omaa etuaan. Autoteelisen persoonallisuuden omaavilla ihmisillä on kyky kiinnittää tarkkaavaisuutensa ympärillään oleviin pieniinkin toimintamahdollisuuksiin, jolloin he osaavat hankalissakin tilanteissa asettaa itselleen tilanteeseen sopivia tavoitteita. (Csikszentmihalyi 139, 143.) Ullén ym. (2011) ovat tutkineet flown yhteyttä ihmisen persoonallisuuteen ja älykkyyteen. Heidän mukaansa flown kokemisella ei näyttänyt olevan yhteyttä ihmisen älykkyyteen tai kognitiivisiin taitoihin. Sen sijaan ihmisen persoona, etenkin korkea tietoisuus näyttää vaikuttavan positiivisesti flown kokemiseen, sillä korkea tietoisuus liittyy ihmisen tunne- ja motivaatiotekijöihin, jotka saavat yksilön haakeutumaan flowta edistäviin toimintoihin. Ihmisen persoonaan liittyvällä neuroottisuudella näytti olevan negatiivinen yhteys flown kokemiseen, sillä se aiheuttaa kielteisten tunteiden kokemista etenkin haastavissa ja uusissa tilanteissa (Mäkikangas ym. 2017, 173).

Autoteelinen persoonallisuus riippuu ihmisen biologisesta perimästä eli siitä, kuinka joustava ja fokusoitunut hänen neurologinen rakenteensa on sekä hänen saamastaan varhaiskasvatuksesta eli siitä, kuinka hyvin hänen kasvuaan on ohjattu pois liiallisesta minäkeskeisyydestä. (Csikszentmihalyi 2005, 143.) Tengin (2011, 867) tutkimuksen mukaan herkkyyys kokea flowta liittyi ihmisen taipumukseen etsiä jatkuvasti uusia haasteita, sinnikkyyteen ja itsensä ylittämiseen. Tutkimusten mukaan omaa persoonallisuuden kasvua on mahdollista pyrkiä edistämään kohti autoteelistä persoonallisuutta (Csikszentmihalyi 2005, 143; Teng 2011, 867). Csikszentmihalyi (2005, 143) näkee oman persoonallisuuden kehittämisen taitona, jota jokainen pystyy kehittämään riittävän itsekurin ja harjoittelun avulla.

3.3 Flow työelämässä ja opettajan ammatissa

Flowta on tutkittu työelämäkontekstissa tarkastelemalla muun muassa peruskoulun opettajien flow-kokemuksia (Beard & Hoy 2010), vertailemalla työvoi-

mavarojen ja flow-kokemusten välistä suhdetta (Bakker 2005) sekä flown ilmene-
nemisen eroja työssä ja vapaa-ajalla (Csikszentmihalyi & LeFevre 1989). Tutki-
musten mukaan ihminen kokee flowta työssään, kun hän on tunnistanut omat
toimintamahdollisuutensa siellä ja kehittänyt omia taitojaan työnteon haastei-
den mukaan. Kun ihminen pystyy keskittymään ja uppoutumaan toimintaansa,
se vahvistaa hänen itseään. (Csikszentmihalyi 2005, 220.) Bakkerin (2005, 27)
mukaan flowta voidaan työelämäkontekstissa kuvailla lyhyenä huippukoke-
muksena, johon liittyy työhön uppoutuminen, työnteosta nauttiminen ja sisäi-
nen työmotivaatio.

Usein flow-kokemukset tapahtuvat tilanteissa, joissa ihminen omasta tah-
dostaan pyrkii saavuttamaan jotakin hänelle itselleen tärkeää tai arvokasta.
Flow-kokemukset eivät useinkaan sijoitu esimerkiksi vapaa-ajan hetkiin, jolloin
ihminen on passiivisena ja vastaanottavana osapuolena. (Csikszentmihalyi
2005, 18.) Csikszentmihalyin ja LeFevren (1989, 820) mukaan ihmiset kokevat-
kin enemmän flow-kokemuksia työpaikalla kuin vapaa-ajallaan. Tärkeintä on
Csikszentmihalyin (2005, 220) mukaan kuitenkin ihmisen oma toiminta: kukaan
ei todennäköisesti jaksakaan pitkästyttävässä tai ahdistavassa työssä kovin pitkään,
sillä työn haasteellisuus saattaa tällöin olla liian matala henkilön kykyihin ja
taitoihin nähden. (Csikszentmihalyi 2005, 96-97.)

Koska flow näyttää syntyvän sellaisissa ympäristöissä, jotka tarjoavat työn-
tekijälle riittävästi haasteita (Delle Fave & Massimini 2003, 326), näyttäytyy
opettajan työ Beardin ja Hoyn (2010) mukaan ihanteellisena ympäristönä huip-
pukokemuksien synnylle. Opettajan työ on monipuolista ja tilannekohtaista,
jolloin se tarjoaa opettajille monenlaisia mahdollisuuksia kokea onnistumisen
tunteita. Opettaminen koostuu pääosin tavoitteellisesta toiminnasta, joka vaatii
opettajalta taitavaa oman osaamisen hyödyntämistä. (Beard & Hoy 2010, 453.)
Lisäksi opettajan on mahdollista saada oppilaiden kanssa käytävästä vuorovai-
kutuksesta omalle työlleen välitöntä palautetta, minkä on todettu edesauttavan
uppoutumisen kokemusta (Bakker 2005, 37).

Bakker (2005) on tutkinut musiikinopettajien flow-kokemuksia ja hänen
tutkimuksensa mukaan musiikinopettajien työvoimavarat eli yksilön autono-
mia, työstä saatu palaute ja kollegoilta ja esimieheltä saatu sosiaalinen tuki vai-

kuttavat positiivisesti työn haasteiden ja työntekijän taitojen väliseen tasapainoon. Tämä tasapaino puolestaan vaikuttaa positiivisesti flow'n kokemiseen. Näin ollen musiikinopettajat, joilla oli paljon työvoimavaroja, kokivat flow-kokemuksia useammin ja nämä kokemukset nähtiin siirtyvän myös oppilaille.

Beardin ja Hoyn (2010, 453) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat flow'ta todennäköisemmin sellaisissa työyhteisössä, jotka ovat aikaansaavia ja pitävällä työntekijöiden yhteenkuuluvuuden tunnetta. Boardin ja Hoyn mukaan rehtorilla on flow'n kokemisessa keskeinen rooli, sillä hänen täytyy ymmärtää opettajien yksilöllisten taitojen ja annetun tehtävän tasapainoinen suhde. Myös Fagerlindin, Gustavssonin, Johanssonin ja Ekbergin (2013) artikkelin mukaan aktiiviset työpaikat ja innovatiivinen oppimisympäristö lisäävät todennäköisyyttä flow'n kokemiselle. Csikszentmihalyin (2005) mukaan työn kokeminen nautinnolliseksi riippuu myös ihmisen autoteelisestä persoonallisuudesta eli kyvystä saada flow-kokemuksia myös epäsuotuisissa olosuhteissa. (Csikszentmihalyi 2005, 227-228.)

Flow-kokemuksilla näyttää tutkimusten mukaan olevan positiivinen vaikutus työntekijöiden hyvinvointiin. Esimerkiksi Cejan ja Navarron (2011) tutkimuksessa ilmeni, että mitä enemmän työntekijät kokivat flow'ta, sitä enemmän he kokivat myös työn iloa. Myös Ilieksen ym. (2017) tutkimuksessa flow-kokemuksilla näytti olevan positiivinen vaikutus työhyvinvointiin ja työtyytyväisyyteen. Päästessään flow-tilaan, opettajat kokevat Beardin ja Hoyn (2010) mukaan suuremman hallinnan ja nautinnon tunteen opetuksestaan. Lisäksi heidän työstään tulee aiempaa tehokkaampaa ja spontaanimpaa, kun opettajien tietoisuus itsestään vähenee ja he voivat keskittyä syvemmin opettamiseen ja oppilaiden oppimiseen. (Board & Hoy 2010, 454.)

Kun omat työrutiinit saa muokattua itselleen mieleisiksi ja iloa tuottaviksi, ihminen toimii työn itsensä eikä vain ulkoisten motiivien takia. Tämä puolestaan kasvattaa ihmisten työhyvinvointia ja onnellisuuden tunnetta. Flow'n avulla ihminen saa tehtyä omasta nykyhetkestään entistä miellyttävämpää ja rakentaa sen avulla myös omaa itseluottamustaan. Kun luotamme itseemme ja omiin kykyihimme, voimme antaa itsestämme enemmän ja olla siten paremmin hyödyksi myös työyhteisölle. (Csikszentmihalyi 2005, 70-73.) Tässä tutkimuksessa

käytän flow-kokemuksen rinnalla käsitettä huippukokemus, kuvaamaan up-
poutumisen ja erityisen työnilon kokemusta.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella alkuopettajien suullisia kertomuksia ja näiden kertomusten kautta kuvailla ja ymmärtää heidän työssään kokemia flow-kokemuksia. Lisäksi tavoitteenani on kuvata, millainen merkitys flow-kokemuksilla on alkuopettajien työhyvinvoinnille. Syy, miksi rajasin tutkimukseni juuri alkuopettajien flow-kokemusten tutkimiseen liittyi alkuopettajan työn erityisyyteen. Vuosiluokilla 1-2 luodaan perusta oppilaiden koulupolulle ja harjoitellaan koululaiseksi kasvamista. Opettajalla on tärkeä rooli oppimisen ilon ja onnistumisen kokemusten luomisessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98.) Jotta oppilaat saisivat kasvaa koululaisiksi turvallisessa ja välittävässä ympäristössä, vaaditaan opettajalta omistautumista ja iloa työlleen.

Tutkimusprosessin myötä oma esiyymmärrykseni flow-ilmiöön on kasvanut ja monipuolistunut, jonka myötä omat tutkimuskysymykseni ovat muotoutuneet vähitellen lopulliseen muotoonsa. Tutkimuksessani etsitään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten flow rakentuu alkuopettajien kertomuksissa?
2. Millainen merkitys flow-kokemuksilla on alkuopettajien työhyvinvoinnille?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen metodologiset lähtökohdat. Kuvaan myös tutkimuksen kohdejoukon ja tutkimusaineiston keruun. Lisäksi esittelen tutkimuksessani soveltamaani aineiston analyysimenetelmää. Luvun lopussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimukseni perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen, jossa keskeisinä käsitteinä tutkielmani kannalta ovat, kuten Laine (2015, 29-30) kirjoittaa, kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Perttula (2005) määrittelee kokemuksen intentionaalisuuden kautta. Kun ihminen tajunnallisena olentona valitsee jonkin oman toimintansa ulkopuolelle jäävän kohteen, hän kokee elämyksiä. Todellisuudesta muotoutuu ihmiselle merkityksellinen, sillä se ilmenee hänelle jonakin ja siten tarkoittaa hänelle jotain. Kokemukseen sisältyy tajuava subjekti ja hänen tajunnallinen toimintansa sekä se kohde, johon toiminta kohdistuu. Kokemusta voidaanakin kutsua merkityssuhteeksi, sillä se yhdistää subjektin ja objektin samaksi kokonaisuudeksi. (Perttula 2005, 116-117.)

Kokemuksen ja merkityksen käsitteet ilmentyvät tässä tutkimuksessa alkuopettajien mahdollisimman aitoja flow-kokemuksia tarkastellessani. Koska alkuopettajien flow-kokemukset rakentuvat erilaisista merkityksistä, tutkin kokemusten lisäksi niiden merkitysisältöjä ja rakenteita. Tavoitteenani on pyrkiä luomaan ymmärtävää kokonaiskuvaava alkuopettajien flow-kokemusten luonteesta ja niihin sisältyvistä erilaisista merkitysaspekteista. Yhteisöllisyyden käsite korostuu merkitysanalyysissä, sillä vaikka merkityksiä tutkitaan yksilön perspektiivissä, ne ovat silti luonteeltaan jaettuina ja yhteisöllisiä (Laine 2015, 31).

Tutkimukseni ihmiskäsitys perustuu Rauhalan (1974) kuvaamaan holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihmisen olemassaolon perusmuodot ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tajunnallisuus käsitetään psyykkis-

henkisenä olemassaolona, jossa mieli eli noema toimii merkitysten antajana. Kehollisuudella tarkoitetaan olemassaoloa orgaanisena tapahtumana, jossa elämä käsitetään sen syvimpänä olemuksena. Situationaalisuus on ihmisen olemassaoloa suhteessa hänen omaan elämäntilanteeseensa, jolloin se on aina yksilöllinen ja ainutlaatuinen. (Rauhala 2014, 34-35, 38-41.) Nämä kolme oleminen perusmuotoa kietoutuvat toisiinsa, mutta niillä on myös Perttulan (1996, 16) sanoin ”toisiinsa palautumaton perusrakenteensa”.

Edmund Husserlin luomaa fenomenologiaa voi luonnehtia opiksi ilmenevästä ja sen tutkimuskohteena ovat puhtaat kokemukset (Niskanen 2005, 101). Laine (2015, 30) kirjoittaa fenomenologian näkevän ihmisten rakentuvan suhteessa siihen maailmaan, jossa he elävät ja myös itse rakentavan maailmaa ympärillään. Fenomenologiassa korostuu Laineen (2015) ja Pulkkisen (2010, 43) mukaan yksilön perspektiivi, sillä jokaisella yksilöllä on oma maailmasuhteensa ja tapansa kokea maailma. Vaikka fenomenologia tarkasteleekin konkreettisia inhimillisiä tietoisuuksia, pyrkii se Pulkkisen (2010, 43) mukaan löytämään ihmisen monipuolisen elämismaailman muovaamille kokemuksille myös yleisiä rakennepiirteitä. Ihmisten yksilöllisten kokemusten tutkiminen paljastaa Laineen (2015, 32) mukaan aina myös jotakin yleistä, sillä yksilöt kuuluvat aina johonkin tiettyyn yhteisöön, jolla on oma merkitysten muovaama perinteensä.

Fenomenologian avulla tutkijalla on konkreettinen, mutta samalla rajallinen mahdollisuus tutkia ja laajentaa ymmärrystään ihmisten eletyistä kokemuksista. Jotta tutkija voisi oikeasti ymmärtää tajunnan ilmentymiä, kehitti Husserl niin kutsutun fenomenologisen reduktion menetelmän, jossa tutkija pyrkii siirtämään mielestään epäolennaisuudet ja luontaisen asenteensa pois. Fenomenologisen reduktion eli sulkeistamisen avulla tavoitetaan mahdollisimman tarkasti tutkittavan ilmiön noema eli mieli. (Perttula 1996, 10.)

Laineen (2015, 31) mukaan ihmisen kokemukset syntyvät merkityksistä, jolloin kokemusten tutkiminen edellyttää kokemusten merkitysisältöjen ja niiden rakenteiden tarkastelua. Hän jatkaa, että merkitykset eivät rakennu meille sisäsyntyisesti, vaan ne syntyvät siinä yhteisössä, johon meidät kasvatetaan. Moilanen ja Räihä (2015, 52) kirjoittavat merkitysten niveltävän keskenään merkitysverkoksi, jota tutkija pyrkii hahmottamaan suhteessa sekä yksilön

omaan ainutlaatuiseen kokemusmaailmaan että ympäröivään yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kokemusmaailmaan. Laineen (2015, 33) mukaan fenomenologia kaipaa rinnalleen hermeneutiikkaa, jotta tutkija voisi aidosti ymmärtää tutkittavien kokemusmaailmaa.

Husserlin oppilas Martin Heidegger on toinen fenomenologian vahva johtohahmo. Husserl oli puhtaasti fenomenologian edustaja, kun taas Heidegger edusti hermeneuttista fenomenologiaa. Heideggerin edustaman hermeneuttisen fenomenologian mukaan ihminen on erottomasti sidottuna ympäröivään maailmaan. (Niskanen 2009, 104-105.) Van Manen (1990) yhdisti fenomenologian ja hermeneutiikan yhdeksi tutkimusmetodiksi ja kehitti eletyn kokemuksen (lived experience) -käsitteen. Eletty kokemus on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohta ja se kohdistuu ihmisten keskinäiseen kommunikaatioon ja ihmisten ilmaisuihin. (Van Manen 1990, 36.) Ilmaisut sisältävät aina merkityksiä ja jotta niitä voidaan ymmärtää, on tutkijan tehtävä Backmanin (2010, 71) mukaan konkreettisten mielekkyystilanteiden kielellistä tulkintaa.

Van Manen (1990, 8) sekä Miettinen, Pulkkinen ja Taipale (2010, 9) kirjoittavat fenomenologis-hermeneuttisen menetelmän eroavan monista muista tieteellisistä suuntauksista siinä, että se ei pyri ymmärtämään ihmisten kokemuksia luokittelemalla, pelkistämällä tai yleistämällä niitä, vaan se tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää inhimillistä elämismaailmaa syvällisemmin. Menetelmä ei siis esitä tutkimustuloksia lopullisina totuuksina, vaan niitä täytyy yhä uudelleen tarkentaa ja korjata, sillä eletyn kokemusmaailman rikkaus jättää tutkimustulokset aina avoimiksi ja rajallisiksi.

Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkijalla on Laineen (2015) mukaan tutkittavasta ilmiöstä jokin esiymmärrys eli tapa ymmärtää tutkimuskohdettaan tietynlaisena. Jotta tutkija voisi aidosti ymmärtää tutkittavien kokemusmaailmaa, on hänellä oltava kriittistä itseymmärrystä kyseenalaistaa omia spontaaneja tulkin-tojaan. Tutkijan ymmärrys ilmiöstä elää ja syvenee hänen käydessään tutkimusaineiston kanssa vuoropuhelua, jossa pyrkimyksenä on ymmärtää toisen ihmisen toiseutta. (Laine 2015, 34-35.) Backman (2010, 72) kirjoittaa ymmärtämisen tapahtuvan hermeneuttisen kehän kulkemisen myötä, jossa dialogi tutkimusaineiston ja oman tulkinnan välillä syventää ja korjaa tutkijan ymmärrystä.

Laineen (2015, 37) mukaan tutkijan tavoitteena on kulkea hermeneuttisella kehällä koko tutkimusprosessinsa ajan, sillä sukeltaminen oman tutkimusaineiston pariin useita kertoja, auttaa omien hypoteesien testaamista ja koettelua. Kehämäisen liikkeen tarkoituksena onkin Laineen (2015, 38) mukaan auttaa tutkijaa löytämään tutkittavan kokemuksille todennäköisin tulkinta.

Jotta voisin ymmärtää tutkittavien merkitysmailmaa, on minulla oltava Laineen (2015, 34) mukaan jonkinlainen esituttuus tutkittavien elämismailmaan. Olen itse toiminut alkuopettajien sijaisena ja valinnut omaksi sivuaineekseni esi- ja alkuopetuksen, joten olen elänyt samankaltaisessa kulttuuripiirissä alkuopettajien kanssa. Oma taustani sekä omat työssä kokemani flow-hetket auttavat minua tulkitsemaan opettajien kertomuksia ja ymmärtämään niiden sisältämiä merkityksiä. Vaikka omat aiemmat kokemukseni saattavat auttaa minua kokemusten tulkitsemisessä, ne myös vaikuttavat Denzin ja Lincolnin (2000, 5) mukaan väistämättä siihen, etten voi tutkijana täysin vapautua omasta minäkeskeisestä perspektiivistäni, jolloin tutkimus ei voi koskaan olla täysin objektiivinen. Tavoitteenani on kuitenkin pyrkiä kulkemaan hermeneuttisella kehällä, minkä seurauksena etäännyisin omista ennako-oletuksistani ja tulkintani ilmiöön voisi syventyä.

Tutkimukseni alkuopettajien flow-kokemuksista ja niiden vaikutuksia työhyvinvoinnille antaa selkeän lähtökohdan tarkastella tutkittavien elämismailmaa ja heidän omakohtaisia kokemuksiaan fenomenologisesti hermeneuttisesti. Tarvitsen fenomenologiaa alkuopettajien elämismailman ja flow-kokemusten tarkasteluun ja hermeneutiikkaa kokemusten ymmärtämiseen ja tulkintaan. Käyttämäni tutkimusmetodi ei kuitenkaan vie minua suoraan tutkittavan tajuntaan, sillä tutkimuskohde on aina jonkun toisen elävä kokemus. Jokainen tutkittava kuvaa omalla kielellään omia kokemuksiaan ja se, kuinka itse ymmärrän näitä kokemuksia rakentuu omassa tajunnallisessa suhteessani tutkimusaineistoon. Tutkimustyö onkin Perttulan (2005, 144) mukaan aina tutkijan tekemää tulkintaa, mutta pyrin sulkeistamisen avulla ymmärtämään tutkittavien kokemuksista myös sellaisia asioita, joita en jo aiemman tietämykseni perusteella tiedä.

5.2 Kerronnallinen haastattelu aineistonhankintatapana

Tutkittaessa ihmisen kokemuksia, on tutkimusaineisto hankittava Perttulan (2005, 167) mukaan siten, että tutkittava voi kuvailla kokemuksiaan mahdollisimman monipuolisesti ja niin, että tutkijan rooli pysyy haastattelun ajan mahdollisimman neutraalina. Tähän soveltuvin vaihtoehto on Laineen (2015, 39) mukaan haastattelu. Kerronnallista eli narratiivista haastattelua käytetään, kun tutkijan tavoitteena on saada aineistokseen kertomuksia. Kertomusten avulla voidaan esimerkiksi ymmärtää ihmisten identiteettien rakentumista tai jäsentää menneisyyttä ja tulevaa. Niiden avulla jaetaan kokemuksia ja tehdään niitä ymmärrettäviksi. Kertomukset voivat olla luonteeltaan hyvin monimuotoisia, sillä ne voivat olla tarkkoja kuvauksia tietyistä hetkistä tai laajempia selityksiä tapahtumien kausaalisista suhteista. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 157.) Syrjälän (2015, 262) mukaan tarinat ja niiden tutkiminen sopivat luontevimmin opettajien ja heidän kokemusmaailmansa ymmärtämiseen, jonka vuoksi valitsin myös omaan tutkimukseeni kerronnallisen haastattelun.

Eskolan ja Suorannan (2014, 23-24) mukaan narratiivisuus voidaan laadullisessa tutkimuksessa nähdä erityisenä näkökulmana aineiston hankinnalle ja sen analysoimiselle. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoni on luonteeltaan narratiivinen, joten tutkimuksessani on piirteitä narratiivisesta tutkimuksesta. Narratiivisessa tutkimuksessa tarinan käsite on tärkeä ja usein sitä käytetään kertomuksen kanssa synonyymeinä suomalaisessa arkikielessä. Kirjallisuustieteessä näiden kahden käsitteen välille on tehty kuitenkin selvä ero. Tarinalla tarkoitetaan kertomuksen tapahtumakulkua, eli siinä kerrotaan mitä on tapahtunut. Kertomus puolestaan keskittyy siihen, miten ja missä järjestyksessä tapahtumat kerrotaan. (Heikkinen 2015, 156-157.) Käytän tässä tutkimuksessa kertomuksen käsitettä kuvaamaan tutkimusaineistoni luonnetta. Hahmotan kerronnallisuuden yleisenä metodisena viitekehystenä, jonka avulla näen kertomukset todellisuuden rakentajina ja välittäjinä.

Tutkimusaineistoni ollessa kerronnallinen, olisin voinut kerätä sen myös omaelämäkerrallisilla kirjoituksilla, joissa tutkittavat olisivat kirjoittaen selostaneet kokemuksiaan flow:sta. Haastattelutilanteen tarjoama vuorovaikutussuhde

auttoi minua kuitenkin saavuttamaan tutkittavien kokemusmaailman paremmin, sillä se mahdollisti minulle tarkentavien lisäkysymysten esittämisen. Haastateltavat saattoivat kertoa kertomuksensa juuri siten kuin olivat alun perin ajatelleetkin, mutta haastattelun seuraavassa vaiheessa, jossa esitin kertomuksesta itsestään nousevia asioita ja lopuksi omaan tutkimuskysymykseeni liittyviä kysymyksiä, saattoivat etukäteen mietityt kertomukset muuttua tai monipuolistua. Näin ollen oma osallisuuteni ja yhteinen dialogimme saattoi luoda keskusteluun jotakin uutta ja merkittävää, mitä haastateltava ei olisi välttämättä osannut aiheesta kertoa etukäteen.

Omassa tutkimuksessani ei ole kyse haastateltavien elämäkerrasta, vaan heidän pienistä ja suurista flow-kertomuksistaan. Dudekin (2017, 226) mukaan työelämätarinoita voidaan tutkia ja analysoida samalla tavoin kuin mitä tahansa muuta elämäntarinaa, sillä myös työelämätarinat välittävät merkityksiä, joita ihmiset niille antavat. Valitsin tutkimukseeni harkinnanvaraisesti neljä alkuopettajaa kahdesta keskikokoisesta Länsi-Suomen kaupungista. Kaikki opettajat olivat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita ja kolmella heistä oli sivuaineena esi- ja alkuopetus. Työkokemusta opettajilla oli alle yhdestä vuodesta 22 vuoteen. En tuntenut tutkittavia henkilökohtaisesti, mikä auttoi minua kohtaamaan tutkittavat mahdollisimman aidosti, ilman ennakko-oletuksia. Tutkittavien anonymiteetin turvaamiseksi käytän tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kuvitteellisia nimiä Emilia, Minna, Liisa ja Aino.

Lähetin jokaiselle tutkittavalle sähköpostiin haastattelukutsun, jossa kerroin avoimesti tutkimukseni aiheesta ja sen tarkoituksesta sekä kysyin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Kaikki neljä sähköpostin vastaanottanutta opettajaa suostuivat osallistumaan vapaaehtoisesti tutkimukseeni. Ennen itse haastatteluja lähetin tutkittaville vielä sähköpostin välityksellä lyhyen tekstin siitä, mitä tarkoitan flow:lla omassa tutkimuksessani Pyrkimyksenäni oli näin varmistaa, että tutkittavat ymmärtäisivät tutkimaani flow-ilmiötä mahdollisimman hyvin, eivätkä esimerkiksi sekoittaisi sitä työn imun käsitteeseen. En kuitenkaan halunnut kuvailla flow-käsitettä liian tarkasti, jotta lähettämäni sähköposti ei vaikuttaisi tarpeettomasti tutkittavien kertomuksiin.

Kerronnallisessa haastattelussa tutkija kysyy sellaisia kysymyksiä, joihin hän uskoo saavansa kertomuksia vastaukseksi. Fludernik (2000, 282) sekä Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 158) kirjoittavat tutkijan tehtäväksi miettiä haastattelukysymyksensä tarkkaan, jotta ne eivät johdata haastateltavaa faktojen antamiseen, selityksiin tai mielipiteisiin. Omassa tutkielmassani miellän tutkittavien kertomukset lyhyiksi suullisiksi kertomuksiksi, joilla kuvataan tietty kokemus tai tapahtuma. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 159) kirjoittavat näiden lyhyiden kertomusten vastaavan yleensä yhteen kysymykseen, jolloin ne kertovat haastateltavan yhdestä kokemuksesta. Koska olen kiinnostunut haastateltavien menneisyydessä tapahtuneista flow-kokemuksista, minulla oli ainoastaan yksi aloituskysymys, jolla pyysin tutkittavalta kertomusta:

Haluaisin sinun kertovan minulle tilanteista, joissa olet kokenut flow:ta työssäsi alkuopettajana. Jos sinulla on useita flow-kokemuksia, keskity mielellään yhteen tapahtumaan kerrallaan. Voit aloittaa mistä haluat ja käyttää niin paljon aikaa kuin tarvitset. Saat kertoa ihan vapaasti. Kuuntelen kertomuksesi keskeyttämättä ja esitän sen jälkeen vasta lisäkysymyksiä.

Fritz Schützen (1983) luoma elämäkerrallis-kerronnallinen haastattelu pohjautuu juuri tällaiseen yhden laajan kysymyksen esittämiseen. Tätä yhden pääkertomuksen haastattelua voidaan Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 160) mukaan perustella sillä, että kertojalla on itse valta päättää, miten hän kertomuksensa kertoo, mitä hän siihen sisällyttää ja mitä asioita hän painottaa. Kun haastattelijä välttelee kertomusta ohjailevia kommentteja tai kysymyksiä, kertoja joutuu itse jäsentämään omat ajatuksensa ja muistonsa tarinaksi. Näin tuotetut kertomukset ovat luonteeltaan mahdollisimman aitoja ja niillä pyritään saavuttamaan kertojan kokemusmaailma sellaisena, kuin se hänelle itselleen näyttäytyy. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 161.) Kerronnallinen haastattelu mahdollistaa näin ollen paljon syvällisemmän tekstuaalisen analyysin kerronnasta, koska haastateltavaa ei ole johdateltu valmiilla kysymyksillä. (Horsdal 2017, 261.)

Eskolan ja Vastamäen (2015, 32-33) mukaan tutkijan ei kannata haastattelutilanteessa heti siirtyä itse asiaan, vaan turvallisen ja avoimen ilmapiirin luomiseksi aloittaa keskustelu esipuheella. Tästä syystä aloitin myös itse omat haastatteluni kyselemällä haastateltavien työpäivästä ja sen hetkisestä oloilasta. Koin, että haastatteluilmapiiri vapautui pienen alkukeskustelun aikana, jol-

loin itse haastatteluun oli molempien osapuolten helpompi orientoitua. Eskolan ja Vastamäen (2015, 30) mukaan rauhallisella ja haastateltavalle tutulla haastattelupaikalla on positiivinen vaikutus haastattelun onnistumiseen, minkä vuoksi myös omat haastatteluni tehtiin tutkittavien omissa kotiluokissa. Tutkittavat saivat itse valita mieluisat ja turvallisiksi kokemansa haastattelupaikat, jolloin haastattelutilanne oli mahdollisimman luonteva ja rento. Lisäksi luokkahuone mahdollisti sen, ettei kenenkään ulkopuolisen henkilön läsnäolo voinut vaikuttaa tutkittavan vastauksiin.

Haastateltava sai avoimen kysymyksen jälkeen kertoa rauhassa kertomuksensa ilman minun arviointiani tai kommentointiani. Haastattelijana korostin haastateltavan kerronnan vapautta ja kuten Horsdal (2017, 263) kirjoittaa, haastateltavalla oli valta itse päättää, mitä asioita hän sisällytti kerrontaansa ja mitä hän jätti sen ulkopuolelle. Haastateltavalle annettu vapaus kertoa omista kokemuksistaan täysin vapaasti ja omassa tahdissaan, loi haastattelutilanteeseen rauhoittavan ja turvallisen ilmapiirin. Haastateltavan ei tarvinnut pelätä, että keskeyttäisin hänen kerrontansa kesken kaiken tai että hän joutuisi vastamaan liian henkilökohtaisiin kysymyksiin.

Vasta, kun haastateltava oli päättänyt kertomuksensa, oli minulla mahdollisuus esittää kertomukselle jatkokysymyksiä. Näiden kysymysten tuli kuitenkin pohjautua haastateltavan itse esille tuomiin asioihin (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 160). Tässä vaiheessa tiedostin, että omat kysymykseni eivät enää olleet neutraaleja, vaan pyrin niillä suuntaamaan kertomusta tutkimuksen kannalta olennaisiin flow-kokemuksiin. Hyvärisen ja Löyttyniemen mukaan (2005, 161) minulla oli vasta haastattelun viimeisessä vaiheessa lupa ottaa esille asioita, joita alkuperäinen kertomus ei ollut tuonut esille. Pyysin haastattelun viimeisessä vaiheessa haastateltavia kertomaan esimerkiksi, kuinka usein he uskovat kokevansa flow-hetkiä tai mitkä ominaisuudet heissä itsessään edistävät flow:n kokemista, mikäli nämä asiat eivät olleet tulleet kertomuksissa aikaisemmin esille.

Käytin haastattelutilanteen alusta saakka nauhuria haastateltavien puheen taltioimiseksi, jolloin pystyin keskittymään paremmin haastateltavan puheeseen, eikä minun myöskään siksi tarvinnut keskeyttää kerrontaa missään vai-

heessa. Nauhoittamalla haastattelut varmistin myös sen, ettei minulta jää kirjoittamatta yhtäkään haastateltavan lausetta ylös tai että en olisi saanut jälkeensä omasta käsialastani selvää. Ensimmäistä kertaa kerronnallista haastattelua tehdessäni minun täytyi miettiä kysymykset todella tarkkaan etukäteen, jotta ne tuottaisivat vastaukseksi kertomuksia. Lisäksi minun piti valita ja muotoilla kysymykseni siten, että ne eivät vaikuttaisi haastateltavan tarinoiden muotoutumiseen tai niiden kertomiseen. Pyysin haastattelutilanteessa haastateltavaa esimerkiksi "Kertomaan minulle", "Kuvaamaan minulle" tai "Auttamaan minua ymmärtämään" jotakin asiaa, sillä nämä pyynnöt kutsuivat haastateltavaa nimenomaan kertomaan (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Omat haastatteluni kestivät 30 minuutista 49 minuuttiin.

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 163) muistuttavat, että yhden kysymyksen kerronnallinen haastattelu eroaa teemahaastattelusta, jossa haastattelu etenee tutkijan valmiiksi suunnitteleminen teemojen mukaisesti. Jos tutkija kysyy haastateltavalta suoraan omista tutkimuskysymyksistään nousevia asioita, hän saa vastaukseksi pikemminkin yleistä pohdintaa aiheesta kuin haastellun omia aitoja kokemuksia. Mikäli olisin valinnut teemahaastattelun oman aineistoni aineistonhankintatavaksi, olisi minun pitänyt etukäteen laatia kysymykseni tiettyjen käsitteiden, tapahtumien ja muiden tärkeiksi katsomiini teemojen mukaisesti. Näin ollen minulta olisi voinut jäädä se kaikkein aidoin flowkokemusten luonne kokonaan pois tutkimusaineistostani. Flowkokemukset ovat kuitenkin niin henkilökohtaisia, että niitä voisi mielestäni olla melko vaikeakin tavoittaa pelkkien valmiiden teemojen avulla.

Tiedostin haastattelua tehdessäni, että olin itse lähtökohtaisesti osa haastattelua. Gubrium ja Holstein (2002, 14-15) näkevät haastattelun vuorovaikutteisena yhteisprojektina, jossa haastattelija ja haastateltava luovat ja jakavat yhdessä uutta tietoa. Haastateltavan omat kokemukset eivät ole missään "puhtaassa muodossa", vaan haastateltava muotoilee joka kerta kokemuksensa siinä erityisessä hetkessä. Näin ollen jokainen haastattelu voidaan nähdä omanlaisensa ja ainutlaatuinen kohtaamisen ja tiedon luomisen hetkenä. Myös Ruusu-vuori ja Tiittula (2005, 34) korostavat haastattelutilanteen ainutlaatuista ja

muuttuvaa luonnetta, jonka vuoksi luottamus rakennetaan jokaisessa haastattelutilanteessa aina uudelleen ja ehkä hieman eri tavoin.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 34) sekä Aaltion ja Puusan (2011, 160) mukaan haastattelutilanne eroaa perinteisestä arkikeskustelusta, sillä siihen liittyy roolijaon myötä joitakin rajoitteita, eikä sitä siten koeta aivan luontaiseksi tilanteeksi. Haastattelijan rooli voikin olla haastava etenkin kokemattomalle tutkijalle, sillä hän tasapainoilee empaattisen ymmärryksen ja haastattelutilanteen roolijakoon asettautumisen välillä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 34). Yritin itse pitää yllä mahdollisimman neutraalia roolia haastattelijana esimerkiksi siten, että vältin hämmästyä tai haastateltavan kertomien asioiden kommentointia. En myöskään jakanut omia kokemuksiani haastattelutilanteessa, vaikka välillä koinkin haastateltavien kertomat asiat myös omaan elämismaailmaani läheisesti kuuluviksi.

5.3 Aineiston analyysi

Pyrin alkuopettajien kertomuksien avulla kuvaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavien flow-kokemuksia ja niiden merkityksiä heidän työhyvinvoinnilleen. Tutkimusaineiston analysoin Perttulan (1996) esittämällä fenomenologisella menetelmällä, joka pohjautuu Giorgin (1985) fenomenologisen psykologian menetelmään. Analyysin teossa olen hyödyntänyt soveltuvien osien lisäksi Moilasan ja Rähän (2015, 61) aineistolähtöistä lähestymistapaa.

Aloitin aineiston analysoinnin litteroimalla nauhoitetut haastattelut kirjalliseen muotoon. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 46 sivua Times New Roman -fontilla ja rivivälillä 1. Litteroinnin jälkeen luin litteroidun tekstin huolellisesti useaan kertaan läpi, jotta minulle muotoutuisi aineistosta selkeä kokonaiskuva. Jo tässä vaiheessa kirjoitin tekstien marginaaleihin joitakin huomioita ja muis-tiinpanoja. Myös Perttulan (1996) esittämässä fenomenologisessa menetelmässä analyysi alkaa tutkimusaineistoon perehtymisellä ja kokonaisuuden hahmot-tamisella. Yritin aineistoa lukiessani pyrkiä irtautumaan omista ennakkokäsi-tyksistäni ja eläytymään mahdollisimman hyvin tutkittavien kokemusmaail-maan. Tätä vaihetta kutsutaan Perttulan (2005, 145) mukaan sulkeistamiseksi,

jossa tutkija tiedostaa omat ilmiöön etukäteen liittämänsä merkityssuhteet ja pyrkii irtaantumaan niistä analyysiprosessin ajaksi. Kirjoitinkin tässä vaiheessa itselleni ylös oman esiymmärrykseni flow-ilmiöstä:

Olen ennen tutkimukseni empiiristä osaa lukenut runsaasti teoriaa Csikszentmihalyin luomasta flow-käsitteestä. En tiedostanut etukäteen, mitä flow-käsitteellä oikeasti tarkoitetaan, sillä se oli esiintynyt omassa puheessanikin lähinnä erinäisinä lentävinä lauseina. Esiymmärrykseni flow:sta oli, että sen kokiessa kaikki tuntuu vain "klikkaavan". Koulu-esseitä kirjoittaessani flow-tilaan ei välttämättä päässyt kovin usein, mutta kun siihen lopulta pääsi, aika tuntui lentävän siivillä ja ajatusten virta oli selkeää ja helposti tekstiksi muotoiltavaa. Tutkimuksen tekeminen olisi ollut melko vaikeaa, jos flow-ilmiö olisi ollut minulle täysin vieras tutkimusta tehdessäni, sillä en saisi silloin täyttä ymmärrystä tutkittavien kokemuksia analysoidessani. Lisäksi koin, että minun on helpompi tiedostaa teorian luvun jälkeen omat ennakkokäsitykseni ilmiöstä.

Csikszentmihalyin:n teoria flow:sta tuntui tukevan omia ennakkokäsityksiäni. Teoriaa lukiessani ymmärsin, että flow, toiselta nimeltään huippukokemus, syntyy monen tekijän yhteisvaikutuksesta. Siihen liittyy tehtävään intensiivinen uppoutuminen ja ajantajun heikentyminen. Toiminnan haasteet ja omat taidot ovat tasapainoisessa suhteessa keskenään ja toimintaa tehdään sen itsensä vuoksi, eikä esimerkiksi ulkoisen palkkion toivossa. Flow-tilaan pääseminen edellyttää usein selkeitä päämääriä, johon toiminnalla pyritään ja tunnetta tilanteen kontrolloimisesta. Flow-kokemus tuottaa suurta iloa ja onnellisuutta ja sen jälkeen ihmisen mieli on aina hieman ehyempi. Jokainen flow-kokemus näyttää muokkaavan omaa ajatteluamme ja omaa pystyvyyden tunnettamme entistä vahvemaksi.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkastelen jokaista tutkittavaa omana kokonaisuutenaan, jolloin muodostan Perttulan (1996) analyysimenetelmää mukaillen ensin yksilökohtaisen merkitysverkoston ja analyysin loppuvaiheessa vasta yleisen merkitysverkoston. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen alkoi aineiston pelkistämällä teemoittamisen avulla, jonka tavoitteena on pyrkiä löytämään aineistosta sen keskeiset merkitykset (Moilanen & Rähä 2015, 61). Koska käytin omana aineiston hankintatapanani kerronnallista haastattelua, en voinut lähteä teemoittamaan aineistoa omien haastattelukysymysten kautta, vaan pyrin löytämään tekstin sisältä niitä sisältöjä, joista alkuopettajat puhuvat kuvatessaan flow:ta. Tätä vaihetta voitaneen kutsua Perttulan (1996) analyysimenetelmän mukaisesti tutkimusaineistoa jäsentävien keskeisten sisältöalueiden muodostamiseksi. Sisältöalueet elivät ja muuttuivat tutkimusaineistoa yhä uudelleen lukiessani ja uusia merkityksiä löytäessäni. Ne eivät siis muodostuneet pysyviksi ja muuttumattomiksi, vaan tarkastelin niitä jatkuvasti kriittisesti, jotta en toisi tekstiin sellaisia merkityksiä, joita siellä ei ole (Moilanen & Rähä 2015, 62).

Kun jokaisen tutkittavan haastatteluaineistosta olivat löytyneet alustavat sisältöalueet, keräsin niiden alle tutkimusaineistosta kuhunkin sisältöalueeseen

liittyvät ilmaisut. Osa tutkittavien ilmaisuista sisälsi hyvin monia erilaisia merkityksiä, jolloin sijoitin nämä tietyt ilmaisut useamman sisältöalueen alle. Jo tässä vaiheessa huomasin, että merkityskokonaisuudet eivät olleet erillään toisistaan, vaan ne saivat sisältönsä ja merkityksensä suhteessa toisiinsa (Laine 2015, 46). Tässä vaiheessa täsmensin sisältöalueiden merkitysisältöjä myös käsittekartan avulla, mikä on Moilasen ja Räihän (2015, 61) mukaan käyttökelpoinen apuväline sisältöalueiden merkitysisältöjen täsmentämiseen.

Seuraavaksi muotoilin jokaisen sisältöalueen merkitysisällön sanallisesti Moilasen ja Räihän (2015, 61) aineistolähtöisen lähestymistavan mukaisesti. Perttula (1995, 75) ja Laine (2015, 45) kirjoittavat, että tutkijan on pyrittävä käyttämään käännoistyössään mahdollisimman yksiselitteistä kieltä, joka mukailee tutkittavien omaa kieltä. Tutkijan on siis pyrittävä kuvaamaan tutkittavan oma kokemus mahdollisimman alkuperäisesti, tuomatta siihen omia tulkintojaan. Tässä vaiheessa pyrin tarkastelemaan syntyneitä sisältöalueita ja merkitysverkostoja erityisen kriittisesti, jotta en olisi tuonut tekstiin sellaisia merkityksiä, joita siellä ei ole (Laine 2015, 62). Tämän vuoksi palasin lukemaan aineistoani yhä uudelleen huolellisesti läpi ja samalla tarkastelin kriittisesti tekemiäni tulkintoja.

Kun olin saanut yksilökohtaiset merkitysverkostot muodostettua, analyysin teko jatkui Perttulan (1996) analyysimenetelmän mukaisesti yleisen merkitysverkoston muodostamisella. Lehtomaan (2005, 185) mukaan yleinen merkitysverkosto muotoutuu kaikkia tutkittavia yhdistävistä yhteisistä ydinmerkityksistä. Tässä vaiheessa minulla oli luotuna jokaisen tutkittavan yksilökohtaiset merkitysverkostot, joiden kuvaamiseen käytin Lehtomaan (2005, 183) esittämää kirjoitustyyllistä tapaa. Vertailin tekemiäni kertomuksen muodossa olevia yksilökohtaisia merkitysverkostoja ja käsittekarttoja toisiinsa eli Lainetta (2015, 47) mukailen, tarkastelin tutkittavia yhdistäviä kokemuksellisia merkitysrakenteita. Kun löysin tutkittavia yhdistäviä merkityksiä, keräsin löytämieni sisältöalueiden alle jokaisen tutkittavan kertomuksesta ne ilmaisut, jotka ovat mielestäni ominaisia kyseiselle merkityskokonaisuudelle.

Perttula (1996, 86) kirjoittaa, että tutkijan on yleistä merkitysverkostoa luodessaan löydettävä samat merkitykset jokaisen tutkittavan yksilökohtaisesta

merkitysverkostosta, jotta hän varmistuisi merkityksen yleisyydestä. Tässä vaiheessa huomasin kuitenkin, että tutkittavilla oli osittain hyvinkin erilaisia merkityksiä flown rakentumiselle (tutkimuskysymys 1), joten en voinut sijoittaa niitä yleiseen merkitysverkostoon. Jos olisin ne sinne sijoittanut, olisi silloin suuri osa tutkittavien flow:lle antamista merkityksistä jäänyt kokonaan pois analyysin lopputuloksena syntyvästä yleisestä merkitysverkostosta, jolloin tutkimustulokseni olisivat jääneet köyhiksi. Lisäksi tutkimuksen taustalla vallitseva Rauhalan ihmiskäsitys (1974) on osittain ristiriidassa yleisen merkitysverkoston muotoiluun, sillä omaksumani ihmiskäsitys korostaa jokaisen ihmisen koettua maailman ainutkertaisuutta. Näin ollen yleisen merkitysverkoston muodostaminen ei ole tältä näkökulmalta tarpeellinen (Perttula 1996, 89).

Analyysini olisi voinut päättyä tekemieni neljän yksilökohtaisen merkitysverkoston tarkasteluun, mutta halusin kuitenkin luoda yksilökohtaisista merkityskokonaisuuksista kokonaiskuvan, sillä kuten Laine (2015, 46) ja Moilanen ja Räihä (2015, 62) kirjoittavat, mitkään merkitykset eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan ne ovat sidoksissa toisiinsa. Päädyin yleisen merkitysverkoston sijaan tekemään merkityskokonaisuuksista synteessin, jonka avulla luon tietynlaista kokonaiskuvaa flow-ilmilölle. Laineen (2015, 48) mukaan synteessi jäsentää merkitysrakenteita ja auttaa siten ymmärtämään tutkittavien kokemuksellista suhdetta tutkimaani ilmiöön. Analyysin viimeisessä vaiheessa syvensin vielä tekemiäni tulkintoja peilaamalla niitä tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen ja aikaisempiin tutkimuksiin.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Aaltio ja Puusa (2011, 154-155) sekä Heikkinen (2015, 163) kirjoittavat tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltavan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden kautta. He selventävät, että validiteetti osoittaa, kuinka tarkasti valittu mittari mittaa kohdeilmiötä ja reliabiliteetti puolestaan kertoo mittauksen tulosten luotettavuudesta eli siitä, ovatko satunnaiset tekijät voineet vaikuttaa mittauksen tuloksiin. Molemmat kirjoittajat ovat sitä mieltä, että nämä perinteiset validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sovi sellaisinaan mittaamaan laadullisen

tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkijalla on erilainen rooli kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa.

Heikkisen (2015, 164) mukaan kerronnallisessa tutkimuksessa puhutaan validiteetin sijaan mieluummin validoinnista, jolla tarkoitetaan pikkuhiljaa tapahtuvaa tulkinnallista prosessia maailman käsitteellistämisestä. Hänen mukaansa tutkijan ymmärrys tutkittavaan ilmiöön syntyy haastateltavan kanssa merkityksellisessä vuorovaikutustilanteessa, jolloin tutkija on automaattisesti osa tutkimuskohdettaan. Ihmistieteellisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu lähtee Perttulan (1996, 97) mukaan tutkimusmenetelmän ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen vastaavuudesta. Mikään tutkimusmenetelmä ei ole itsessään luotettava tai epäluotettava, vaan luotettavuus rakentuu aina suhteessa tutkittavaan ilmiöön.

Perttula (1996, 97) kirjoittaa, että tutkijan on ennen tutkimuksensa toteuttamista määriteltävä ja tuotava julki oma ihmiskäsityksensä. Ilman käsitystä ihmisen perusluonteesta, tutkija ei hänen mukaansa pysty valikoimaan tutkittavan ilmiön suhteen tarkoituksenmukaisia tutkimusmenetelmiä. Oman tutkimukseni ihmiskäsitys on holistinen, jonka vuoksi olen valinnut tutkimusmenetelmäkseni fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen. Olen tutkimuksen teossa kiinnittänyt huomiota siihen, että kaikki tekemäni valinnat sekä tutkimustulosten analysointi ja ymmärtäminen pohjautuisivat valitsemaani ihmiskäsitykseen ja sen oletuksiin ilmiön perusluonteesta. Ihmiskäsityksen esille tuominen auttaa lukijaa suhteuttamaan saamiani empiirisiä tuloksia käsitykseeni ihmisestä holistisena, kolmessa olemisen perusmuodossa todellistuvana kokonaisuutena.

Perttula (1996) esittelee yhdeksän kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteeriä, joiden avulla arvioin myös oman tutkimukseni luotettavuutta. Ensimmäinen luotettavuuden kriteeri on tutkimusprosessin johdonmukaisuus, millä tarkoitetaan tutkittavan ilmiön perusrakenteen, teoreettisen lähestymistavan, aineistonkeruutavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välistä loogista yhteyttä. (Perttula 1996, 102.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt etenemään tutkimuksen teossa johdonmukaisesti aina tutkimuksen aiheen valinnasta lähtien. Koska tavoitteenani oli tutkia alkuopettajien mahdollisimman

aitoja flow-kokemuksia, oli kerronnallinen haastattelu perusteltu valinta aineistonhankinnalle. Aihevalintani ja tutkimuskysymyksen antoivat selkeän lähtökohdan tarkastella tutkittavien elämismaailmaa ja heidän omakohtaisia kokemuksiaan fenomenologis-hermeneuttisesti. Tutkimusaiheeni riittävän kapea rajaus alkuopettajien flow-kokemuksiin ja työhyvinvointiin loi mahdollisuuden syventyä tutkimusaiheen teoreettisiin lähtökohtiin riittävän syvällisesti. Vaikka aloittelevalla tutkimuksen tekijälle tutkimusprosessin johdonmukainen eteneminen oli välillä haastavaa, olen silti pyrkinyt tutkimuksen raportoinnissa selkeyteen sekä huoliteltuun kieliasuun.

Toinen luotettavuuden kriteeri on Perttulan (1996) mukaan tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus. Tutkijan on oltava kykeneväinen perustelemaan omia tutkimuksellisia valintojaan jokaisessa tutkimuksen vaiheissa, sillä lukijoiden on kyettävä hahmottamaan tutkimusprosessin kulku kokonaisuutena. Lisäksi aineiston analysointi on kuvattava riittävän tarkasti ja konkreettisesti (Perttula 1996, 102.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt refleктоimaan ja perustelemaan tekemiäni valintoja tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa mahdollisimman tarkasti. Kiinnitin lisäksi erityistä huomiota aineiston analysoinnin kuvaukseen, sillä se oli itsellenikin aloittelevana tutkijana haastava ymmärtää selkeänä kokonaisuutena. Pyrin lisäksi sulkeistamaan tutkittavalle ilmiölle etukäteen liittämiäni merkityssuhteita kirjoittamalla näkyviin oman esiymmärrykseni flow-ilmiöstä, jolloin myös lukijoilla on mahdollisuus vertailla oman esiymmärrykseni laajentumista ja syventymistä tutkimusprosessin aikana.

Kolmas tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkimusprosessin aineistolähtöisyys, millä Perttula (1996, 102) tarkoittaa tutkimusaineiston keskeistä asemaa tutkimusprosessissa. Tutkimusprosessin on siis edettävä tutkimusaineiston ehdoilla. Omassa tutkimuksessani tutkimusaineisto oli koko työn ydin, jonka ympärille teoria ja tutkimuskysymykset syntyivät. Aineistolähtöisyyden merkitys näkyy tutkimukseni analyysi-luvussa, joka on kirjoitettu niin huolellisesti reflektoiden kuin olen aloittelevana tutkijana kyennyt. Tutkimusaineisto ohjasi minua koko tutkimuksen teon ajan ja pyrinkin käymään sen kanssa eräänlaista dialogia, jotta omat tulkintani olisivat syventyneet ja korjaantuneet.

Tavoitteenani oli kulkea hermeneuttisella kehällä, jolloin tutkimusaineiston pariin sukeltaminen useita kertoja auttoi minua löytämään tutkittavien kokemuksille todennäköisin tulkinta.

Neljäs tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on Perttulan (1996) mukaan tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus. Sillä viitataan joko ihmisen ulkopuoliseen todellisuuden kokonaisuuteen tai ihmisen tajunnan sisällölliseen kokonaisuuteen. Ihmisen ulkopuolisella todellisuuden kokonaisuudella tarkoitetaan tutkimustulosten sidosteisuutta tutkimustilanteeseen ja ihmisen tajunnan sisällöllisellä kokonaisuudella viitataan puolestaan tutkittavien ihmisten yksilökohtaisuuden säilyttämiseen tutkimusprosessissa. (Perttula 1996, 102.) Tutkiessani alkuopettajien flow-kokemuksia, toimi kaikkien tutkittavien kontekstina sama työskentely-ympäristö. Tutkimuksen tuloksetkin ovat sidoksissa tähän yhteiseen todellisuuteen, jonka jokainen alkuopettaja työssään koki päivittäin. Jokainen alkuopettaja koki huippukokemukset oman menneisyytensä ja nykyisyytensä kautta, minkä vuoksi heidän kokemuksensa olivat hyvin yksilökohtaisia. Tutkimustuloksia ei näin ollen voinutkaan yleistää, mutta niissä oli tietyiltä osin samoja rakennusaineita, joten kykenin tekemään tuloksista kokoavan synteesin. Jotta jokaisen opettajan ääni kuuluisi tutkimuksessani tarpeeksi vahvasti, eivätkä yksilölliset piirteet olisi tarpeettomasti hävinneet, kuvasin tulososioon myös jokaisen opettajan yksilökohtaisen merkitysverkoston.

Viides luotettavuuden kriteeri on tavoiteltavan tiedon laatu. Laadullisessa tutkimusprosessissa voidaan Perttulan (1996) mukaan saavuttaa yleinen tieto joko essentiaalisesti, käsitteellisesti tai persoonakohtaisesti. Essentiaalinen yleinen tieto tarkoittaa ontologisen analyysin tulosta ihmisen olemassaolosta ja tarkemmin hänen tajunnallisuuden perusrakenteesta. Käsitteellinen yleinen tieto tarkoittaa yhden tai useamman tutkittavan merkityssuhteiden kuvaamista. Persoonakohtaisella yleisellä tiedolla tarkoitetaan puolestaan yhden koetun maailman merkitysverkostojen kuvaamista. (Perttula 1996, 103.) Tässä tutkimuksessa huomasin analyysiä tehdessäni, että tutkittavilla oli osittain hyvinkin erilaisia merkityksiä flown rakentumiselle, joten en voinut sijoittaa niitä yleiseen merkitysverkostoon, sillä se olisi merkinnyt niiden yleistettävyyttä. Tutkimukseni tuotti neljän alkuopettajan kertomuksen omakohtaisista flow-

kokemuksista, joista muodostui aineistolähtöisen analyysin avulla kaksi pääteemaa, joiden ympärille kokosin alkuopettajien kertomuksista mielekkäitä merkityksiä. Luomani synteesit antavat mahdollisuuden ymmärtää alkuopettajien elämismaailmaa aiempaa syvällisemmin, mutta ne eivät esitä tutkimustuloksia lopullisina totuuksina. Tutkimukseni saavuttama yleinen tieto on näin ollen alkuopettajien eletyn kokemismaailman ymmärtämistä, ei niinkään niiden yleistämistä.

Kuudes luotettavuuden kriteeri on metodien yhdistäminen. Perttula (1996, 103) tarkoittaa sillä tutkimusmenetelmien valitsemista ontologisen analyysin perusteella. Mikäli tutkimuksen analyysin mukaan ilmiö näyttää paljastuvan ainoastaan useita tutkimusmenetelmiä yhdistelemällä, lisää metodien yhdistäminen tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa analysoin tutkimusaineiston Perttulan (1996) esittämän fenomenologisen menetelmän avulla, mutta käytin sen ohessa myös Moilasan ja Räihän (2015) aineistolähtöisen lähestymistapaa. Käytin tutkimuksessa näin ollen kahta eri lähestymistapaa, sillä en kokenut kumpaakaan metodologiaa omalle tutkimukselleni yksinään soveltuvaksi. Koin Perttulan (1996) fenomenologisen menetelmän auttavan minua hahmottamaan analyysin teon eri vaiheita, joten sen yhdistäminen Moilasan ja Räihän (2015) aineistolähtöiseen analyysitapaan voitaneen katsoa parantaneen tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta olisi tosin voinut lisätä esimerkiksi tutkimusaineiston hankkiminen sekä kirjallisesti että suullisesti tai parityönä toteutettu tutkimus.

Seitsemäs luotettavuuden kriteeri on tutkijayhteistyö, joka Perttulan (1996, 103) mukaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta, mikäli se lisää systemaattisuutta ja ankaruutta tutkimuksellisissa menettelyissä. Olen toteuttanut tämän tutkimuksen itse, joten minulla ei ole ollut käytössä tutkijayhteistyötä, mikä ei Ashworthin (1993) mukaan sinällään ole taie tutkimuksen paremmasta luotettavuudesta. Kahdeksas luotettavuuden kriteeri on tutkijan subjektisuus, jolla tarkoitetaan tutkijan koko tutkimusprosessin aikaista reflektointia ja raportointia oman subjektiivisuutensa merkityksestä (Perttula 1996, 103). Olen myös itse pyrkinyt analysoimaan ja tuomaan esille omaa subjektiivisuuttani tutkimuksen eri vaiheissa. Esimerkiksi haastattelutilanteessa jokainen tutkittava kuvasi

omalla kielellään omia kokemuksiaan ja se, kuinka itse ymmärsin näitä kokemuksia rakentui omassa tajunnallisessa suhteessani tutkimusaineistoon. Tiedostan sen, että oma läsnäoloni haastattelutilanteessa on voinut vaikuttaa tutkittavien kertomuksiin tai että oma ymmärrykseni tutkittavien kertomuksista ei välttämättä vastaa tutkittavien tarkoittamaa todellisuutta.

Yhdeksäs eli viimeinen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkijan vastuullisuus. Tällä tarkoitetaan (Perttulan 1996, 104) mukaan tutkimuksellisten toimenpiteiden systemaattisuutta, jotta lukija voisi ymmärtää tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkasti. Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa kuvaamaan tutkimuksen teon eri vaiheet mahdollisimman tarkasti aineistonhankinnasta tutkimusraportin kirjoittamiseen. Olen kuvannut rehellisesti jokaisen tutkimuksen vaiheen, enkä ole jättänyt yhtäkään tutkimusprosessiin liittyvää valintaa tai pohdintaa kirjoittamatta. Huolellinen raportointi lisännee osaltaan tutkimukseni luotettavuutta.

5.5 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Hännisen (2015, 68) mukaan eettisesti laadukas tutkimus kunnioittaa tutkittavien ainutlaatuisuutta ja antaa heille mahdollisuuden itsensä näköiseen ilmaisuun. Tutkijan on pohdittava eettisiä ratkaisujaan jo tutkimusprosessin alusta lähtien, sillä se kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön. Ihmistieteissä tutkimuseettiset normit on jaettu kolmeen osaan: tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, fyysisen ja henkisen vahingoittamisen välttämiseen sekä tutkittavien yksityisyyden ja tietoturvan suojelemiseen. (Kuula 2011, 44.)

Tutkittaville on annettava mahdollisuus päättää itse halukkuutensa osallistua tutkimukseen, jotta se kunnioittaisi heidän itsemääräämisoikeuttaan. Tätä varten tutkijan on kerrottava tutkimuksensa perustiedot tutkittaville ja selitettävä tarkasti, mitä tutkimukseen osallistuminen tutkittavilta edellyttää. (Kuula 2011, 44-45.) Lähetin jokaiselle tutkittavalle sähköpostiin haastattelukutsun, jossa kerroin avoimesti tutkimukseni aiheesta ja sen tarkoituksesta sekä kysyin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Sähköpostissa ilmaisin myös halukkuuteni kertoa tutkimuksestani lisää vielä tarkemmin tai vastata epäsel-

väksi jääneisiin kysymyksiin. Kaikki neljä sähköpostin vastaanottanutta opettajaa suostuivat osallistumaan tutkimukseeni vapaaehtoisesti. He myös saivat kerronnallisen haastattelun myötä kertoa minulle juuri niistä kokemuksista, jotka he halusivat minulle jakaa. Heidän ei tarvinnut myöskään jännittää joutuvansa vastaamaan liian henkilökohtaisiin kysymyksiin tai huolehtia ”oikeanlaisten” vastausten antamisesta.

Tutkittavien fyysisen ja henkisen vahingoittamisen välttämiseksi Kuula (2011, 45) tarkoittaa tutkittavien kehollisen ja henkisen hyvinvoinnin takaamista koko tutkimusprosessin ajan ja myös sen jälkeen. Omaan tutkimukseeni ei liittynyt niinkään fyysistä rasitusta tutkittaville, mutta tutkittavien henkisen koskemattomuuden ylläpitämiseksi minun oli oltava erityisen tarkkana haastattelutilanteessa, jotta jokainen tutkittava olisi tuntenut olonsa arvokkaaksi ja kunnioitetuksi. Kerronnallinen haastattelu mahdollisti minulle neutraalin roolin, jonka myötä vältin esimerkiksi hämmästelyä tai haastateltavan asioiden kommentointia. Haastattelijan roolissa pitäytyminen auttoi minua kohdistamaan kysymykseni ainoastaan haastateltavan omiin kertomuksiin, jolloin välttiin myös arvottavien kysymysten esittämiseltä.

Tutkittavien yksityisyyden ja tietoturvan suojelemisella Kuula (2011) tarkoittaa tutkittavien oikeutta määritellä itsestään annettavien tietojen sisältöä. Lisäksi tutkimustekstit on kirjoitettava siten, että tutkittavat eivät ole niistä tunnistettavissa. (Kuula 2011, 46.) Vaalin omassa tutkimuksessani tutkittavien anonyymiteettia ja sitä, että kenenkään tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimiä ei missään vaiheessa paljasteta, vaan tutkimushenkilöistä käytetään ainoastaan kuvitteellisia nimityksiä. Tutkittavien kertomuksissa alkuopettajien oma kokemusmaailma avautui ilahduttavan vivahteikkaana, mutta juuri tästä syystä minun tuli valita tutkimukseeni liitettävät sitaatit huolella, jotta ne eivät olisi paljastaneet liikaa yhdestäkään tutkittavasta. Jouduin tästä syystä luopumaan muutaman alkuopettajan suorasta lainauksesta, sillä ne olisivat voineet paljastaa liikaa tutkittavien henkilöllisyydestä tai heidän työpaikastaan. Kysyin jokaiselta tutkittavalta lisäksi lupaa haastattelun nauhoittamiseen ja kerroin samalla, kuinka tulen saatua aineistoa säilyttämään. Nauhoitin haastattelut omaan puhelimeeni, joka oli lukittuna Touch ID:lla ja pääsykoodilla, joten kukaan ulko-

puolinen henkilö ei voinut missään tutkimuksen teon vaiheessa päästä käsiksi nauhoittamaani aineistoon.

Tutkimukseni aihe ei ollut erityisen arkaluonteinen tai liian pientä marginaalia koskettava, joten koin helpoksi löytää tutkimukselleni osallistujat. Kuu-
lan (2011, 108) mukaan aiheet, jotka tutkittavat kokevat omaan elämään kuulu-
viksi ja tärkeiksi, houkuttelevat osallistujia tutkimukseen enemmän kuin liian
vaikeiksi koetut aiheet. Koska haastatteluun osallistuneet alkuopettajat eivät
olleet minulle henkilökohtaisesti tuttuja, on todennäköistä, että he osallistuivat
tutkimukseeni, koska kokivat tutkimusaiheen mielenkiintoisena ja tutkimisen
arvoisena, pikemminkin kuin että olisivat osallistuneet tutkimukseeni ikään
kuin ystävän palveluksena. Muutama alkuopettaja koki haastattelutilanteen
tarpeellisena pysähtymisenä ja jopa voimaannuttavana kokemuksena, minkä he
toivat ilmi kerrontansa lomassa. Tutkimuksen vaikutuksia haastateltavien ajat-
teluun on haastavaa arvioida, mutta haastattelujen perusteella tutkimukseen
osallistumisella näytti olevan myönteinen vaikutus alkuopettajien hyvinvoin-
tiin ja itsensä ilmaisuun.

6 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA FLOWSTA

Tässä tulosluvussa kuvaan, kuinka flow rakentui haastateltavien kertomuksissa ja millaisia merkityksiä se niissä sai. Luvun jako alalukuihin muodostuu tutkimukselleni asetetuista tutkimuskysymyksistä. Tulosten ensimmäisessä alaluvussa esittelen tutkittavien yksilökohtaiset merkitysverkostot. Tämän jälkeen kuvaan toisessa alaluvussa yksilökohtaisista merkitysverkostoista muodostetun synteessin, joka käsittelee flown saamia monia merkityksiä alkuopettajien kertomuksissa. Kolmannessa alaluvussa käsittelen flown merkitystä alkuopettajien työhyvinvoinnille.

6.1 Alkuopettajien yksilökohtaiset merkitysverkostot

Esittelen seuraavissa alaluvuissa aineiston pohjalta syntyneet tutkittavien yksilökohtaiset merkitysverkostot, joiden kuvaamiseen käytin Lehtomaan (2005, 183) esittämää kirjoitustyyllistä tapaa. Yksilökohtaiset merkitysverkostot tuovat jokaisen tutkittavan äänen paremmin esille ja ne luovat samalla pohjaa opettajien henkilökohtaisten flow-kokemusten kokonaisvaltaisemmalle ymmärtämiselle.

6.1.1 Emilian flow-kertomus

Emilia sai uransa alkuvaiheessa työssään alkuopettajana paljon hyviä ja positiivisia kokemuksia, jotka kannattelivat häntä eteenpäin ja mahdollistivat ammatillisen kehittymisen. Ensimmäisinä työvuosina flow-kokemukset olivat hänelle läheisempiä ja voimakkaampia, mutta samoin myös flown täydellinen vastakohta murtuminen. Nyt Emilialle flow-kokemukset ovat jo tuttuja ja hänen mukaansa ne ovat yksiä työn parhaimpia asioita. Hän tietää mistä asioista ne on mahdollista saavuttaa ja samalla hänen pettymyksen sietokyky on kasvanut vahvemmaksi.

Emilian ensimmäiset huippukokemukset ovat syntyneet tilanteissa, joissa oppilaat ovat alkaneet toimia vieraskielisten ohjeiden mukaan ja toteuttaa itseään kuvataiteellisesti tai musiikillisesti. Kokemukset oppilaiden oppimisen ilosta ja riemusta saivat aikanaan tunteen, että tätä työtä hän haluaa tehdä aina. Emilialle vuorovaikutus oppilaiden kanssa vieraalla kielellä on nautinnollista ja synnyttää flow-kokemuksia. Työssä vuorottelevat tuttuus ja luopuminen, sillä tietty oppilasryhmä on hänellä tavallisesti vain kaksi vuotta kerrallaan. Hän kokee tärkeänä yhteiset flow-kokemukset aina kulloisenkin oppilasryhmän kanssa ja yhteisöllisyyden tunne onkin yksi flown aikaansaava tekijä. Oppilaat ovat opettajan peilejä, joilta saa aina välittömän palautteen työstään. Emilia pyrkii myös tietoisesti tarjoamaan flow-kokemuksia oppilailleen esimerkiksi leikkien kautta ja hänestä on ihanaa nähdä oppilaiden nautinto ja elämys.

Emilialle voimakkaimmat huippukokemukset tulevat silloin, kun jokainen oppilas tekee aktiivisesti töitä yhdessä parin tai pienryhmän kanssa ja selkeästi nauttii tilanteesta. Flow syntyy tilanteissa, joissa oppilailta on selkeästi hyvä olla ja he ovat keskittyneinä omiin hommiinsa. Tällöin Emilialla on usein sivustaseuraajan rooli, jonka myötä hän voi vetäytyä seuraamaan ja ihastelemaan oppilaiden sujuvaa tuntityöskentelyä. Kaikista voimakkaimmassa flow-tilassa hän huomaa astuvansa ikään kuin pois tilanteesta, vaikka hän on oppilaille koko ajan tilanteessa läsnä. Flown kokeminen saa hänelle aikaan energisen olon ja kuvaannollisen sykkeen nousun. Emilian mielikuvissa flow näyttäytyy ihanana säkenöivänä onnen pallona, jota on miellyttävä koskea, vaikkakin se on vähän kuuma.

Emilialle flown kokeminen tuottaa iloa, rauhaa ja uskoa positiiviseen pedagogiikkaan. Hän kokee flowta työssään päivittäin. Jatkovaa työn imua on Emilian mielestä haastavaa saavuttaa, joten sen vuoksi hän kokee harvinaisemmat huippukokemukset erityisen tärkeiksi. Flow-kokemukset voimaannuttavat ja luovat uskoa omiin kykyihin ja selviytymiseen. Ne myös lisäävät työn mielekkyyttä tarjoten päiviin monenlaisia tunneskaaloja. Emilia kokee hakevansa itse myös tietoisesti huippukokemuksia. Hän kuvaileekin itseään päämäärätietoiseksi ja sisukkaaksi.

Emilia kokee työnsä alkuopettajana todella vaativana ihmissuhdetyönä, jossa hän kokee hetkittäin väsyttäviä tilanteita. Hänellä olisi koulutuksensa puolesta mahdollisuus myös toiseen, yksintyöskentelyn mahdollistavaan työhön, mutta hän viihtyy tällä hetkellä opettajan työssä, jossa ovat läsnä kaikenlaiset tunteet ja oppilaiden välitön reagoiminen tilanteisiin. Emilia kokee koulun aikuisyhteisön tärkeänä. Hänellä on aikaisemmin ollut työparinaan opettajaharjoittelija, jonka kanssa hän sai kokemuksia tiimi- ja pariopettajuudesta. Yhteistyö oli tiivistä ja sen lomassa alkoi tulla hyvin useasti myös flow-kokemuksia.

6.1.2 Minnan flow-kertomus

Minnan mielestä opettajan työssä on tärkeää tykätä työskennellä lasten kanssa, sillä muuten työ olisi hyvin raskasta. Hän nauttii oppilaiden oppimisesta, etenkin jos harjoittelu on ollut oppilaalle aluksi todella haasteellista tai vaikeaa. Minnan mielestä on ihanaa nähdä oppilaista niin kokonaisvaltaisesti heidän intonsa ja onnistumisensa. Hänen mielestään huippukokemuksia ovat sellaiset hetket, kun oppilaat eivät riitele keskenään ja kaikilla on hyvä olla. Minna kokee myös metsän rauhoittavana paikkana ja flow-kokemusten mahdollistajana. Hän kuvaa hiihtoretkeä, jossa kaikki oppilaat olivat tuntuneet nauttivan siitä hetkestä. Minnalla oli oppilaiden kanssa keskinäinen puhe, johon he syventyivät ihastelemaan upeita maisemia ja säätä.

Minnan mielestä työn tähtihetkiä ovat tilanteet, joissa oppilaat haluavat itse tulla kertomaan asioistaan opettajalle tai tulla hakemaan lohtua hänen syliinsä. Silloin hän huomaa onnistuneensa opettajana ja ansainneensa oppilaiden luottamuksen. Minnan kertomuksessa esiintyykin oppilas, joka oli käyttäytynyt aggressiivisesti jo pidemmän aikaa. Oppilas oli välitunnilla kaatunut mäessä, mutta ei ollutkaan tapansa mukaisesti alkanut haastamaan riitaa, vaan tuli kertomaan asiasta Minnalle painautuen hänen syliinsä. Oppilas sanoi siinä olevan hyvä olla. Oppilas tuli Minnan mukaan ikään kuin kuorestaan pois tullessaan hänen syliinsä hakemaan tilanteeseen lohtua. Tilanne oli Minnalle hyvin palkitseva, kun oppilas uskaltanut vihdoinkin luottamaan häneen.

Minnan flow-hetket tulevat yhteisistä hyvistä hetkistä oppilaiden kanssa. Flow-kokemukset tulevat hänen mukaansa keskusteleavassa opetuksessa, jossa sekä oppilaat että opettaja ovat syventyneet keskusteluun, eikä kukaan riitele tai sano toiselle vastaan. Minnasta on myös ihanaa nähdä oppilaissa sitkeyttä ja sinnikkyyttä. Hänen kertomukseensa sisältyykin kuvaus lyhytpinnaisesta oppilaasta, jolle keskittyminen oli viime vuonna ollut hyvin haasteellista. Nyt oppilaan keskittymisessä oli kuitenkin tapahtunut suuri muutos viime vuoteen ja hän on päättäväisenä opettelemassa uusia taitoja. Minna koki oppilaan kehittymisen mahtavana palkintona heille molemmille.

Minna kokee omat kykynsä opettaa vahvoiksi ja se tuo hänelle flow-hetkiä, kun hän huomaa selviytyvänsä työssään ilman opettajan opasta. Hänelle flow tulee myös arjen hallinnasta ja siitä, kun asiat menevät suunnilleen niin kuin hän on suunnitellut. Hänen mukaansa epävarmuus voisi vähentää työn nautittavuutta ja lisätä siten työn kokemista raskaana. Minna ei ole koskaan ajatellut tosissaan vaihtaa ammattiaan, vaikka välillä hän on saattanut hetkellisestä kuvitella työtä marketin kassalle. Opettajan työ on hänen mukaansa muuttunut paljon vuosien varrella, eikä ainakaan helpommaksi. Minnan mielestä on tärkeää haastaa itseään, vaikka jo työ itsessään tarjoaa haasteita oppilaiden ja erinäisten lomakkeiden täyttämiseen liittyen. Hän on itse saanut tehdä paljon töitä luokan yhteishengen eteen, mikä on välillä ollut aika raskasta. Opettaja pyrkii kuitenkin olemaan armollinen itselleen ja hän yrittää löytää asioista positiivisia puolia, sillä negatiivisuus ei koskaan vie eteenpäin.

Minnan mukaan hänellä voi olla ennen flowta ihan tavallinen perusfiilis, mutta flown jälkeen hän kokee innostumista, siitä tulee hänelle hyvä mieli ja sillä on eteenpäin kantava voima. Hän kuvailee flowta palkaksi, jota ei voi rahassa mitata. Flow-kokemukset auttavat jaksamaan työssä ja välillä saattaakin tuntua kuin olisi lomamatkalla. Minna kokee flowta työssään viikoittain, joskus useamminkin. Hän kuvailee itseään päättäväiseksi, avoimeksi ja sosiaalseksi. Hän pitää työstään ja hänelle on kertynyt vuosien varrella hyvä oppilaantuntemus. Minnan mielestä oppilaantuntemus on kaikista tärkein ja haasteellisin työ opettajana olemisessa, mutta kun sen huomaa saavuttaneensa, mahdollis-

tuvat myös flow-kokemukset. Oppilaantuntemuksen avulla Minna tietää, kuinka ohjata ja antaa kullekin oppilaalle oikeanlaista palautetta. Hän kokee oppilaantuntemuksen helpottavan suuresti työn tekemistä, minkä vuoksi hän on päättänyt jatkaa oman luokkansa kanssa vielä kolmannelle luokalle. Hänen kertomuksessaan kuuluu huoli sijaisopettajien epäkiitollisesta työstä, jossa he joutuvat työskentelemään eri kouluissa tietämättä mitään luokan ryhmädynamiikasta.

6.1.3 Liisan flow-kertomus

Liisa saa flow-kokemuksia oppilaiden ilosta ja innosta, sillä hän kokee sen tarttuvan myös häneen itseensä. Flow-kokemukset voivat syntyä tilanteissa, joissa Liisa huomaa esimerkiksi oppilaan lukutaidon kehittyneen. Usein flow-hetket liittyvät erilaisiin projekteihin, jotka imaisevat niin oppilaat kuin hänetkin mukaansa. Välillä hän on huomannut heittäytyneensä oppilaiden projekteihin itsinkin niin syvästi, että hän on kokenut voimakasta uppoutumista ja nautinnon kokemusta. Myös perinteinen sadun lukeminen on omiaan synnyttämään flow-kokemuksia, kun tarinankerronta lumoo sekä hänet että lapset.

Liisalle flow-kokemukset ovat keidadetkiä, jotka tuovat voimaa haastavaan työhön ja arkeen. Ne voimaannuttavat ja tuovat intoa siihen hetkeen, päivään tai viikkoon. Flow-tilaan pääsemiseen vaikuttaa kuitenkin oma vireystila eli jos kokee itse jaksavansa työssään, niin voi helpommin aistia flow-kokemuksia kuin väsyneenä. Myös kiire vaikuttaa siihen, että ei oikein kuule tai näe ympärillään mitään, ei myöskään flow-kokemuksia. Liisa kokee flowta työssään viikkotasolla, välillä useamman kerran viikossa. Hän koki myös haastattelutilanteen virkistävänä hetkenä, jossa pääsi tietoisesti pysähtymään ja miettimään matkan varrelle kertyneitä flow-kokemuksia.

Liisa kokee flow-kokemusten kannattelevan häntä loppupäivän ajan ja ne jättävät itselle tunteen, että olisi ikään kuin tuuli siipien alla. Flow-hetkessä tunne tai olotila vievät täysin mukanaan. Liisan omasta mielestään flow-kokemuksiin ei liity niinkään fyysisiä kokemuksia, mutta hänen kertomuksistaan nousevat esille niin ihon nouseminen kananlihalle kuin kyynelten koho-

minen silmiin. Lisäksi hän kuvailee oloaan flown aikana liitäväksi. Flow näyttää syntyvän Liisalle tilanteissa, joissa oppilaiden työskentely tuntuu soljuvan vaittomasti eteenpäin ja oppilaat auttavat toisiaan. Tällöin opettajasta tuntuu, että hän ikään kuin vain liitelee paikasta toiseen. Askel on kevyt.

Liisa on aikaisemmin opettanut alkuluokkien lisäksi myös 5-6.luokkalaisia. Hänen mielestään oppiaines vaikuttaa flown kokemiseen, vaikkakin flow ilmaantuu samantyyppisissä tehtävissä tai projekteissa. Suurimpana erona hän pitää suullisen palautteen saamista, joka voi ylemmillä luokilla olla huomattavasti negatiivisempaa, harvemmin saatavaa ja epäselvää. Alkuopetuksessa palaute on opettajan mielestä rehellistä ja suoraa, minkä hän kokee edistävän huippukokemukseen pääsyä. Eräs palaute, joka oli jäänyt erityisesti opettajan mieleen, oli oppilaalta, jolla oli ollut suuria haasteita lukemisen oppimisen suhteen. Oppilas toi lukuvuoden päätyttyä opettajalle kortin, jossa hän oli kiittänyt opettajaa hänen lukemaan oppimisen tukemisestaan. Palautteen saamista Liisa kuvailee ihokarvojen nostatushetkeksi.

Liisan työhistoriasta löytyy myös kokemus, jossa ekaluokalla ollut tyttö oli hämmästellään ihastellut opettajan tietotaitoa. Silloin Liisalle oli tullut kokemus arvokkaana olosta ja siitä, että hänen työnsä opettajana on merkittävää. Liisalle hyvää mieltä tuottavat esimerkiksi kokemukset, joissa oppilaat haluavat tulla istumaan hänen lähelleen. Vaikka hän on omasta mielestään melko tiukkakin välillä, hänestä on palkitsevaa huomata oppilaiden aistivan hänessä lämmön ja läheisyyden. Liisa kokee aistivansa oppilaiden tunnetiloja herkästi, vaikka hän ei ole omasta mielestään itse kauhean tunteellinen.

Liisan mielestä on tärkeää etsiä tai pyrkiä tietoisesti löytämään työarjesta flow-hetkiä, sillä ne korreloivat hänen mielestään suoraan hyvinvoinnin ja jakamisen kanssa. Liisa kokee flowta usein erilaisissa projekteissa, varsinkin kun hän huomaa oppilaiden innostuvan siitä. Kun projekti kohtaa sekä hänet että oppilaat, kokee hän tällöin itsensä onnistuneeksi, minkä kautta ilo ja tyytyväisyys omaan itseen kasvavat. Liisan mielestä myös opettajien välisellä yhteistyöllä voi päästä kokemaan flowta. Kollegalta saa tukea erilaisiin tilanteisiin ja yhdessä voidaan ratkaista esimerkiksi lapsen tukemiseen liittyviä asioita. Myös

vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö voi johtaa flow-kokemukseen, mikäli keskustelussa on ollut lämmin henki ja esimerkiksi lapsen liittyvät pulmat ovat yhteisessä keskustelussa auenneet.

6.1.4 Ainin flow-kertomus

Aino kuvailee flowta kokemukseksi, jossa hän ei huomaa ajankulua, aika vain vierähtää tai sitä hetkeä voisi vain jatkaa. Flowta synnyttäneet hetket ovat olleet yleensä tekemisen tunteja, joissa oppilaat ovat olleet innolla mukana ja Aino on laittanut vain alkusysäyksen toiminnalle. Tunneilla ollaan puhallettu yhteen hiileen ja tehty asioita yhteisvoimin. Aino kuvailee flow-hetkiksi myös perinteisiä luentotunteja, joissa oppilaat kuuntelevat ja nauttivat tarinankerronnasta. Hän mainitsee yhteiset keskustelut, joissa oppilaat ovat innolla mukana ja kaikilla on yhteinen hyvä energia. Ainin mielestä on kiva nähdä, kun oppilaat osaavat jonkin asian, jota ei olla aikaisemmin edes harjoiteltu kovin systemaattisesti.

Ainin mielestä flown kokemiseen tarvitaan tiettyjä aineksia. Oppilaiden on oltava sitoutuneita tunnilla tehtävään toimintaan, eikä opettajan tarvitse olla jatkuvasti sanomassa oppilaille tietyistä asioista, sillä Aino kokee sen vievän hirveästi energiaa ja hyvää fiilistä. Jatkuva sanominen ja luokan eritasoiset oppilaat estävät hänen mukaansa pääsyn flow-tilaan, kun ei voida mennä opiskelussa eteenpäin. Aino ei koe saavansa flowta jatkuvasta asioiden kertaamisesta tai siitä, että hän kokee tekevänsä esikoululaisista koululaisia. Hänen mukaansa flown kokemiseen liittyvät hetket ovatkin hyvin henkilökohtaisia ja persoonallisia.

Aino kokee flowta työssään suunnilleen viikoittain. Flown kokeminen liittyy hänen mukaansa hyvin paljon oppilasainekseen eli se on porukkasidonnaista. Haastattelun alussa hän ei ollut mielestään tämän vuoden puolella päässyt vielä kertaakaan flowhun, sillä hän kokee kuluttavana hohumisen ja kiireen, jota luokassa on nyt ollut. Hänen mukaansa flow-kokemuksia oli kuitenkin edellisvuonna kertynyt paljon. Haastattelun edetessä Ainin pohdinnasta kuitenkin ilmenee, että alkuopetuksen flow-kokemukset ovat hyvin erilaisia, mutta

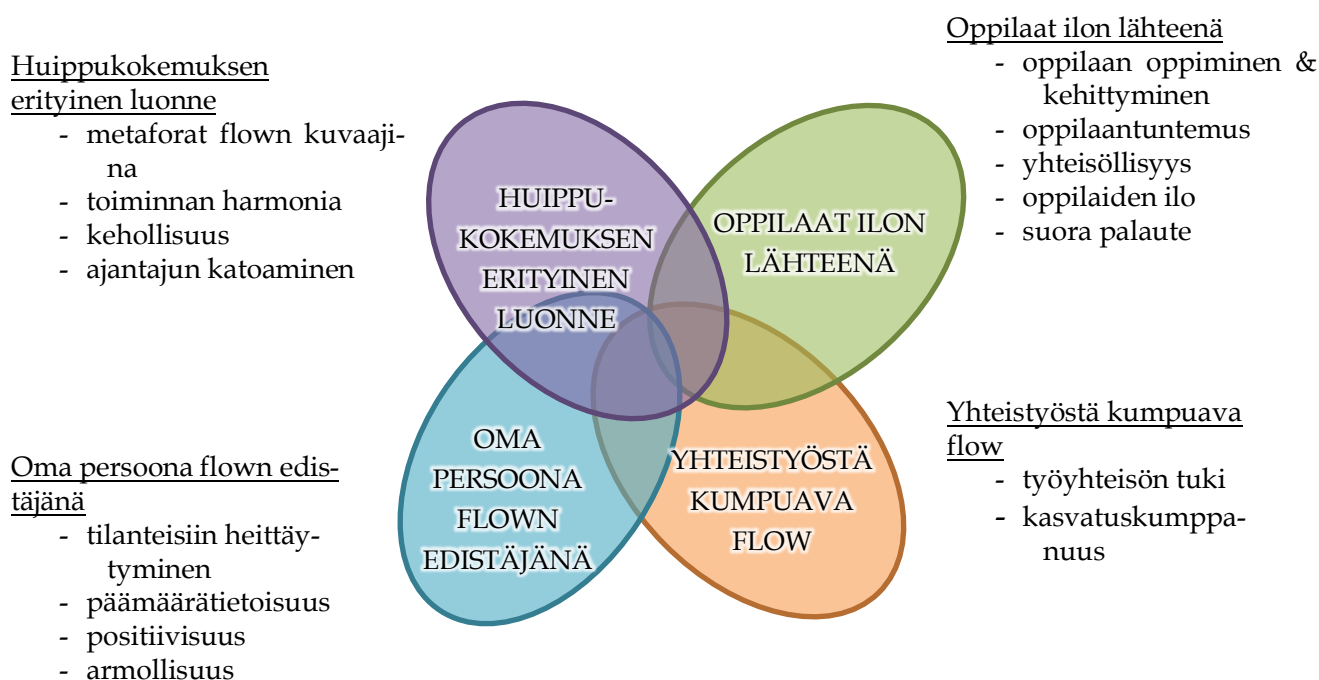
kyllä niitäkin on tänä vuonna ollut. Hänen mielestään oli hyvä pysähtyä haastattelun tiimoilta miettimään, millaisia flow-hetkiä alkuopetus tarjoaa.

Flow-hetkeä Aino kuvailee tunteeksi, jossa huomaa työn mukavuuden ja se saa aikaiseksi positiivisen olon omasta työstä. Flow on eräänlainen onnistumisen kokemus, joka syntyy tilanteissa, kun oppilaista näkee motivoitumisen ja huomaa hommien toimivan. Flown aikana opettajalla on hyvä energia ja tunne, että hänelle ei ole kiire minnekään. Oma olotila muuttuu selkeästi flown aikana. Eräs Ainon mieleen jäänyt flow-hetki liittyy tilanteeseen, jossa eräs oppilas ei ollut suostunut laskemaan matikantunneilla minkäänlaisia tehtäviä. Aino keksi lopulta hyödyntää oppilaan leikkisyyttä ja alkoi piirtämään kukkia oppilaan työkirjaan. Oppilas alkoi vihdoinkin laskea Ainon piirroksista innostuneena, mikä sai Ainolle aikaan flow-tunteen. Hän tunsikin onnistuneensa.

Flowta Aino kokee eniten omilla oppitunneillaan, sillä hän on silloin luonnollisimmillaan. Hänen ei tarvitse miettiä asioita kenenkään muun näkökulmasta, vaan hän saa itse päättää kuinka jonkin asian tekee. Aino on mielestään vielä luovempi omilla tunneillaan, sillä hän voi tehdä jotakin myös suunnittelematta. Myös oppituntien suunnitteluhetket voivatkin tarjota omakohtaisia flow-kokemuksia. Aino kuvailee itseään rauhalliseksi ja hän pyrkii olemaan aina läsnä tilanteessa. Hänelle on tärkeää pyrkiä kohtaamaan kaikki oppilaansa, jotta jokainen tietäisi tulleensa huomioduksi päivän aikana. Hän kuvailee koulun rakennetta hyvin monikerroksiseksi, sillä siellä tehdään monenlaista yhteistyötä esimerkiksi esikoulun kanssa. Hän kaipaa oppitunneille lisää seesteisyyttä, sillä nyt hän kokee oppitunnit hyvin sirpaleisina, eikä aikaa oppilaiden kohtaamiselle jää riittävästi. Hänellä on tiukka aikataulu ja siinä pysyminen aiheuttaa stressiä ja se puolestaan vähentää flow-kokemuksia. Aino haluaisi saada tehdä oppitunneistaan enemmän itsensä näköisiä, sillä tällä hetkellä tekeminen on hänen mukaansa liian saneltua. Lisäksi koulun tilaongelmat aiheuttavat oppitunneille tarpeetonta liikehdintää, mikä vähentää oppituntien rauhallisuutta ja keskittymistä.

6.2 Flown rakentuminen alkuopettajien kertomuksissa

Flown rakentuminen alkuopettajien kertomuksissa jäsenyi aineiston analyysin pohjalta neljään merkityskokonaisuuteen (kuvio 4): 1) huippukokemuksen erityinen luonne, 2) oppilaat ilon lähteenä, 3) oma persoona flown edistäjänä ja 4) yhteistyöstä kumpuava flow.



KUVIO 4. Flown rakentuminen alkuopettajien kertomuksissa

Avaan seuraavissa alaluvuissa alkuopettajien flown rakentumiseen liittyviä osittain päällekkäisiä merkitysverkostoja. Tämän synteesin avulla olen pyrkinyt jäsentämään alkuopettajien flow:lle liittämiä merkitysrakenteita ja muodostamaan kokonaiskuvaa flow-kokemusten rakentumisesta ja niiden sisällöistä.

6.2.1 Huippukokemuksen erityinen luonne

Alkuopettajien kertomuksissa flow-kokemuksia kuvailtiin ohimeneviksi tähtihetkiksi, joita koettiin työssä viikottasolla, yksi opettaja jopa päivittäin. Flow-kokemukset näyttäytyivät erityisinä työn ilon hetkinä, joita kuvailtiin metaforien ja kielikuvien kautta:

Jos sitä vois koskea niin se olisi semmoinen säkenöivä ihana onnen pallo, jota voi pyörittää. Että se on vähän kuuma, mutta sitä pystyy koskea ja se on sellainen miellyttävä. (Emilia)

No ne on tavallaan palkka palkan päälle. Se on semmoista palkkaa, jota ei voi rahassa mitata. (Minna)

Ne voi olla ihan pieniä ja ohimeneviä hetkiä. Ne on semmoisia keidas-hetkiä, että ne tuo voimaa siihen arkeen. (Liisa)

Flow näytti liittyvän tilanteisiin, joissa kaikki toiminta tuntui etenevän sujuvasti, oppilaat tekivät aktiivisesti töitä yhdessä tai yksin ja he selkeästi nauttivat tilanteesta. Toiminta oli harmonista ja opettajilla oli kokemus siitä, että kaikki on nyt hyvin. Myös Csikszentmihalyin (1975, 1990) kuvauksessa flow nähdään hetkeksi, jossa "everything just clicks". Tällöin ihmisellä on tunne kaikkien ajatusten, tunteiden ja aistien sopusoinnusta.

Voimakkain olo siitä huippukokemuksesta tulee silloin, kun mä katon tätä porukkaa, joka täällä touhoo ja mä näen että nyt ne tekee yhdessä töitä, yleensä pareittain tai siinä pienryhmässä missä milloinkin ollaan, niin sitten tulee se olo, voi kun kaikki toimii, ihanaa, voi että kun tämä olisi aina näin, että nyt päästään just siihen, miten sen pitäisi aina olla, että kellään ei ole ainakaan ulospäin paha olla, kiukku tai mikään muu mieltä pahottanut purkaus käynnissä ja jokainen on aktiivinen ryhmän jäsen tai että mä näen että ne nauttii ilmeet ja eleet jo kertoo. (Emilia)

Kun lapset siinä keskenään puuhasi ja oli sillai, mitä meidän piti tehdä ja meidän piti hakea tämä. Jotenkin ne niin teki ryhmässä sitä työtä ja auttoivat toisiaan, niin tuli sellainen oivallus, että tämän takia täällä koulussa ollaan ja näitä taitoja harjoitellaan. Että ehkä siinä se, että lapset auttoi toisiaan ja se tekeminen, se vaan soljuu ja mä vaan liitelin paikasta toiseen. (Liisa)

Opettajien tarinoissa flow näytti syntyvän odottamattomasti, ilman että sen mahdollistavia hetkiä olisi mitenkään tietoisesti pyritty järjestämään. Usein upoutumisen ja mielihyvän tunteet olivat syntyneet toiminnan tunneilla, joissa oppilaat olivat aktiivisessa roolissa. Liikunta- ja kuvataidetuntien lisäksi huippukokemuksia koettiin erilaisten projektien yhteydessä, joissa opettaja saattoi ilokseen huomata oman ideansa kantavan ja jalostuvan oppilaiden käsissä vielä entisestään.

No sitten oli vähän tämmöinen samantyyppinen projektiluontoinen tehtävä, jossa me tehtiin sellainen merenalainen maailma, jossa lapset suunnitteli kenkälaatikkoon semmoisen minkälaisen halusi ja sitten saivat suunnitella sinne omat hahmot, siihen liittyi valokuvausta ja näin, niin se oli tämmöinen aika samanlainen kokemus kuin tämä maha elikkä se tekeminen ja se puuhailu ja osallistuminen vetäisi meidät kaikki mennessään. Ehkä tässä merenalaisessa projektissa on myös se, että se vähän niin kuin kasvoi, kun lapset innostui, niin me mentiin siihen merenalaiseen maailmaan mukaan niin paljon että se kasvoi ja laajeni se projekti ja me jatkettiin sitä sitten vähän pidempäänkin, kirjoitettiin ja luettiin. (Liisa)

Meillä oli sellainen maatila-jakso, missä me sitten myös rakennettiin maatilat, niin ne tunniti oli sellaisia, että tuntui että oppilaat vaan teki ja teki, kaikki oli innoissaan mukana ja itse saattoi olla aikalailla vaan, mä vaan laitoin sen alkusysäyksen liikenteeseen ja autoin välillä, mitä ne nyt tarvitsikaan. Mutta ne oli sellaisia tunteja, musta tuntui että ne vaan vierähti aina. (Aino)

Flow saattoi syntyä myös perinteisessä luokkahuonetyöskentelyssä, jossa oppilaat olivat keskittyneinä omiin töihinsä, jolloin opettaja koki voivansa vetäytyä sivuun seuraamaan ja ihastelemaan oppilaiden sujuvaa tuntityöskentelyä:

Se flow voi syntyä myös mulle aikuisena siitä, että mä näen, että voi kaikki on nyt hyvin, kaikki on keskittyneenä ja tekee sitä omaa kirjoitustyöhön esimerkiksi tai jotain matikan harjoitetta, joka vaatii oman työn tai oman keskittymisen, niin myös sellaisesta perinteikkäämmästä työskentelystä voi saada sen tunteen, että kaikki toimii ja tällä porukalla on hyvä olla keskenään. Että se on itselle tärkeä kohta missä huomaa että, no niin nyt mulla on taas se sivustaseuraajan rooli ja saa ikään kuin irrottautua katsomaan, että miten nuo toimii keskenään ja silloin kun se toimii, niin onhan se ihan mahtavaa ja voi lähennellä sitä flow-kokemusta. (Emilia)

Csikszentmihalyi määrittelee (2005, 96) flown yhdeksi ydinulottuvuudeksi tunteen tilanteen kontrolloitavuudesta. Tällöin ihmisellä on tunne tilanteen hallittavuudesta, eikä hetkeä varjosta huoli kontrollin menettämisestä. Flow-teoriaan peilaten Emilian yllä olevaa kuvausta voisi tulkita siten, että hän kokee pystyvänsä kontrolloimaan opetustilannetta niin hyvin, että hänellä on varmuus siirtyä sivuun tarkkailemaan oppilaiden työskentelyä. Tässäkin hetkessä kyse on kuitenkin kontrollin mahdollisuudesta, ei sen todellisesta olemassaolosta. Oppilaat saattavat seuraavassa hetkessä rikkoa luokan ylle laskeutuneen keskittymisen ilmapiirin, mutta ainakin tällä hetkellä tilanne on opettajan hallinnassa. Myös Minna koki hallinnan tunteen edistävän uppoutumisen kokemusta:

Kyllähän se on niin, että kun hallitsee sen homman ja saa pidettyä ne kaikki palikat kasassa ja kun se sujuu ja se menee suunnilleen niin kuin sä oot ajatellut että se menee ja kaikki toimii. Niin sitten kun se onnistuu, niin jes. Kyllähän se on semmoinen, kun on kaikki palikat suunnilleen kasassa. (Minna)

Vaikka suurin osa opettajien kertomuksista keskittyi kuvailemaan huippukokemusta edesauttavia tekijöitä, nousi Aino kertomuksessa esille myös uppoutumista heikentävät tekijät. Aino kuvaili koulun rakennetta hyvin monikerroksiseksi, sillä siellä tehdään monenlaista yhteistyötä esimerkiksi esikoulun kanssa. Hän kaipasi oppitunneilleen lisää seesteisyyttä, sillä nyt hän koki oppitunnit hyvin sirpaleisina ja tiukan aikataulun noudattaminen lisäsi stressin tunnetta.

Se on niin sirpaleinen, että siinä on paljon hyvää, mutta kyllä mä vielä mieltisin sitä rakennetta. Että tarvitseeko sen olla niin monikerroksista, että meiltä jää tiettyjä asioita pois. Ja se jos se ei olisi näin hajanaista, niin sitten ne tunnit voisi rakentua vähän toisella tapaa. Kun mun pitää lopettaa silloin yhdeltätoista sen homman, että silloin aika lyö vastaan ja se aiheuttaa stressiä, että me ei saatukaan näitä valmiiksi, iik, porukka lähtee. Että mun mielestä se ei tuo tai ainakaan lisää mahdollisuutta mihinkään sellaiseen seesteisyyteen tai rauhaan. (Aino)

Edellä esitettyä Ainon kuvausta voi tulkita Csikszentmihalyin (1997) mukaan tilanteeksi, jossa toiminnan haasteet ja yksilön taidot eivät ole tasapainoisessa suhteessa keskenään. Mikäli toiminnan haasteet ovat yksilön taitoja suuremmat, yksilö voi aluksi valpastua, mutta toiminnan jatkuessa pitkään yksilö huolestuu ja kokee tilanteen ahdistavaksi. (Csikszentmihalyi 1997, 30.) Myös Minnan alla olevassa kertomuksessa on nähtävissä opettajan työhön vaikuttavia muutossuuntia, jotka asettavat opettajille uusia työn haasteita. Vaikka Minna olisi voinut nähdä työn muutokset ahdistaviksi, huippukokemusta heikentäväksi tekijöiksi, hän osasi kääntää ne positiivisiksi oppilaiden taitoihin peilaten:

Mutta kyllähän tää opettajan työ on muuttunut hirveästi siitä ajasta kun mäkin oon valmistunut opettajaksi. Ei ainakaan helpommaksi. Ja joo, tietotekniikka on hyvä lisä ja se kuuluu siihen. Enhän mäkään voi opettajan hommaa enää tehdä ilman konetta. Kaikki viestintäkin menee koneen kautta. Se on hyvä lisä, mutta tämä on niin ihmisläheistä työtä, että se on vaan lisä siihen. Näähän on tosi taitavia pädin käyttäjiä. Että kyllä osasivat! Hyvin näppärästi lähti käyntiin kaikki nämä jutut. (Minna)

Minnan kuvauksesta on nähtävissä hänen kykynsä nähdä muutoksissa pikeminkin uusia toimintamahdollisuuksia kuin uhkia. Tällaista ihmistä, joka kykenee keskittämään psyykkisen energiansa ympäristönsä objektiiviseen tarkkailuun, Csikszentmihalyi (2005, 143) kutsuu autoteeliseksi persoonallisuudeksi. Kyky nähdä muutoksissa mahdollisuuksia ja uusia haasteita edistää flow-tilaan pääsyä.

Opettajat kuvailivat omaa olotilaansa flown aikana erityisen iloiseksi, tuntee että mielihyvän tunteet vievät mukanaan. Oman olotilan koettiin selkeästi muuttuvan huippukokemuksen aikana ja sen toivottiin kestävän mahdollisimman pitkään. Flown kokemiseen liittyi myös vahva tunne omasta onnistumisesta.

Varmaan sellainen hyvä energia. Ja sitten on vähän sellainen tunne, että tästä ei olisi kiire minnekään. Että kunpa kello ei menisi liian nopsaa eteenpäin. Niin ne on sellaisia hetkiä ja sitten sellainen onnistumisen kokemus itselle, kun näkee että homma toimii, että hei nyt mä onnistuin tässä. Ja näkee oppilaan motivoitumisen. Että sellainen, että kyllä se olo muuttuu. (Aino)

Kahden opettajien kertomuksista nousi esille myös flow-kokemuksen kehollinen puoli. Flow-kokemus oli paitsi mielensisäinen hyvänolon tunne, myös fyysinen tuntemus omassa kehossa:

Se oli itselle sellainen, tuntui että ihan nousi kananlihalle iho ja kyyneleet tuli silmiin. (Liisa)

Tää oli kans sellainen, että itselle se oli ehkä pieni hetki se tukeminen, mutta lapselle se oli merkittävä, että nämä oli sellaisia ihokarvojen nostatushetkiä. (Liisa)

Tulee semmoinen ikään kuin kuvaannollinen sykkeen nousu aikuiselle sen hetken sisällä. (Emilia)

Lisäksi Emilia kuvasi tarinassaan fyysisen tuntemuksen lisäksi flown vaikutusta hänen tajunnallisuuteensa. Kaikkein voimakkainta uppoutumista kokiessaan hän huomasi siirtyvänsä ikään kuin pois tilanteesta. Sekä Linley ja Joseph (2004, 38) että Csikszentmihalyi (2005, 101) kirjoittavan henkilön ikään kuin menettävän tietoisuuden itsestään flow-tilassa, sillä tarkkaavaisuus on kohdistettu niin syvästi tekemiseen itseensä ettei itsetarkkailulle jää toiminnassa enää sijaa.

Silloin mä huomaan, että mä ikäänkuin astun siitä kuvasta pois ja mä oon tässä, oppilaat tietää että mä olen tässä, mutta mä en kuitenkaan ole siinä. Niin se on varmaan kaikista voimakkain. (Emilia)

Csikszentmihalyin (2005, 105) mukaan yksi flown ydinolottuvuuksista on ajallisen kokemuksen vääristyminen. Kun henkilö on syvästi uppoutunut tekemiseensä, ajankulku tuntuu muuttuvan, sillä aika itsessään muuttuu merkityksetömäksi toiminnan sanellessa rytmin. Myös Linley ja Joseph (2004, 38) raportoivat ajallisuuden tunteen menettämisestä flow-tilassa. Ainon kertomuksessa flown kokemiseen näytti myös liittyvän tunne ajankulun katoamisesta:

No ensimmäisenä tulee mieleen sellainen kokemus, jossa ei huomaa ajankulua tai sitä hetkeä voisi vaan jatkaa, niin ne on olleet niitä tekemisen tunteja. Sellasia, että ollaan vaan puuhattu. Että ehkä ne on jotain sellaisia hetkiä, että tavallaan se homma vaan toimii ja itse ei huomaa ajankulua ja sitten sitä työtä voisi vaan jatkaa, sitä samaa hommaa. (Aino)

Vaikka suurin osa kertomuksissa esiintyneistä huippukokemuksista kuvailtiin tapahtuvan vuorovaikutuksellisissa tilanteissa, kuului Ainon kertomuksessa uppoutumisen mahdollisuus myös täysin omissa oloissa:

Sitten jos on hyvä suunnitteluhetki itsellä, niin silloin se vois olla yks sellainen omakoh-
tainen flow-kokemus. (Aino)

Csikszentmihalyi (2005, 243,) mukaan ihminen tarvitsee tarkkaavaisuutensa säilyttämiseksi ulkoisia tavoitteita, virikkeellisen ympäristön tai toiminnasta saatavaa palautetta. Muutoin mielen sisäistä järjestystä on hänen mukaansa haastavaa säilyttää. Ainon kommentista voisi siten Csikszentmihalyin (2005) flow-teoriaan peilaten tulkita, että hänelle hyvä suunnitteluhetki tarjoaa riittävästi ulkoisia toimintaa ohjailevia virikkeitä, jotta hänen tarkkaavaisuutensa pysyy kohdistettuna tekemiseen itseensä. Csikszentmihalyi (2005, 252) jatkaa vielä, että silloin kun ihminen näkee yksinolon mahdollisuutena saavuttaa omia tavoitteitaan, hän iloitsee ja oppii ajastaan olla välillä yksin. Uppoutumisen mahdollisuus myös yksin näyttääkin tarjoavan Ainolle kokemuksen, jonka syntymisestä hän on itse vastuussa.

6.2.2 Oppilaat ilon lähteenä

Jokaisen alkuopettajan kertomuksissa oppilaat esiintyivät suurimpana iloa ja flowta tuovina merkityksellisinä tekijöinä. Etenkin oppilaiden oppiminen ja kehittyminen nähtiin hyvin palkitsevina ja mielihyvää tuovina kokemuksina. Alkuopettajat kokivat flowta etenkin, jos harjoittelu oli ollut oppilaalle aluksi todella haasteellista tai vaikeaa, ja edistymistä iloittiin yhdessä oppilaan kanssa.

No kyllähän niitä sellaisia hetkiä, että on sillai, oi että mahtavaa, on just jonkun lapsen kanssa vaikka harjoiteltu jotain, vaikka tyyliin virkkaamista, mikä se juttu nyt onkaan ja se on aluksi ollut tosi haasteellista tai vaikeaa sille, että se ei meinaa onnistua, mutta sitten kun sen lapsen ilme ja kun ne on niin pieniä, niin ne niin kokonaisvaltaisesti ilmaisee sen, että jotenkin nyt mä osasin ja tavallaan se into yhdessä ja sitä niin nauttii siitä lapsen oppimisesta ja siitä, kun se hoksa, että se on näin ja sitä yhdessä iloitaan ja ollaan että nyt ja jes ja eikö kannattanutkin. (Minna)

Kun pieniä oppilaita me kuitenkin luetutetaan ja sä saat jonkun pienen oppilaan lähelle lukemaan ja siitä jotenkin sitä, että onpa tämän oppilaan lukutaito kehittynyt ja hän on mennyt hienosti eteenpäin, että ne voi olla ihan vaan tällaisia, pienen pieniä hetkiä. (Liisa)

Alkuopetukseen koettiin liittyvän tärkeitä oppimisen vaiheita, kuten lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Myös tilanteet, joissa oppilaat oppivat toimimaan kuten koululaiset eli noudattamaan sääntöjä asianmukaisella tavalla, koettiin erityisen palkitsevina hetkinä. Vaikka oppilaiden kehityksen seuraaminen tuotti

opettajille pääosin myönteisiä kokemuksia, kuului Ainon kertomuksessa myös turhautuminen jatkuvaan sanomiseen ja luokan eritasoisiin oppilaisiin:

Tietenkin alkuopetus on vähän sellainen vaihe, että siinä opitaan paljon uusia asioita ja tietenkin niistäkin vois, se on varmaan kauhean henkilökohtainen, että joku vois saada siitä, että sä huomaat tekeväsi esikoululaisista koululaisia, että ne on varmaan hirveän henkilökohtaisia. Mä luulen, että nyt, kun luokassa on paljon eritasoisia oppilaita, niin sekin vaikuttaa siihen, siinä takutaan niiden samojen asioiden kanssa vaikka osa porukasta olisi jo menossa eteenpäin kovastikin, niin et voi vaan mennä, koska aina siellä on joku joka tekee jotain muuta mihin pitää keskittyä. Niin se ehkä syö sitä mahdollisuutta myös edes siihen flowhun. (Aino)

Alkuopettajien mielestä opettajan työssä on tärkeää tykätä lasten kanssa työskentelystä, sillä muuten työtä ei välttämättä jaksaisi tehdä kovin pitkään pelkkien lomien tai ulkoisen hyödyn vuoksi. Kertomuksissa korostuikin opettajan työn tekeminen oman sisäisen motivaation vuoksi. Csikszentmihalyin (2005, 107) mukaan autoteelinen kokemus syntyy työntekijälle silloin, kun hän kokee oman työnsä itsessään arvokkaana ja palkitsevana. Minnan alla oleva kommentti kuvastaakin hänen autoteelistä toimintaansa, sillä hän opettaa lapsia siksi, että iloitsee heidän kanssaan työskentelystä:

Kyllä jos on opettaja niin pitää tykätä lapsista, että jos ei tykkää lapsista, niin tää homman on tosi raskasta. Siitä tulee itselle niin hyvä fiilis kun näkee kun toinen onnistuu. (Minna)

Työtä näytti helpottavan oppilaantuntemus, jonka avulla opettaja osasi esimerkiksi keskustella jokaisen oppilaan kanssa juuri tälle ominaisella tyyllillä. Kertomuksissa kuului eräänlainen alkuopetuksen tuttuuden ja luopumisen syndrooma, sillä oppilaat olivat opettajilla tavallisesti vain kaksi vuotta kerrallaan. Tästä johtuen flow-kokemukset koettiin sen hetkisen oppilasryhmän kanssa aina todella tärkeiksi. Minna korostaa kertomuksessaan ryhmädynamiikan merkityksellisyyttä ja kertoo vaalivansa huippukokemuksia jatkamalla saman oppilasryhmän kanssa vielä seuraavana vuonna:

Mutta kaikista tärkein ja haasteellisin homma on se, että sä opit tuntemaan ne lapset. Koska nyt mä tiedän melkein jo pään nytkäytyksestä mitä on tulossa. Kun tuntee ne lapset ja miten sä annat niille palautetta ja miten sä ohjaat niitä tai miten sä puutut tilanteisiin, se on niin paljon helpompaa kun sä tunnet ne lapset. Että ennen kuin oppii ne tuntemaan, niin tässä on yksi flow-juttu tavallaan, minkä takia mä en nyt halua ottaa uutta ekaluokkaa vaan jatkan näiden kanssa 3-luokalle. (Minna)

Flow-kokemuksille näytti olevan yhteistä niiden vuorovaikutuksellinen luonne. Alkuopettajille flow-hetket näyttivät syntyvän yhteisistä hyvistä hetkistä joko yhden tai useamman oppilaan kanssa. Kertomuksissa korostui opettajan ja oppilaan keskinäinen vuorovaikutus sekä läsnäolo. Kuten tässä tutkimuksessa, myös Delle Fave ja Massimini (2003, 333) huomasivat tutkimuksessaan opettajien työhön liittyvien flow-kokemusten syntyvän vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Csikszentmihalyin (2005, 240) mukaan toimivat ihmissuhteet saavatkin ihmiset äärettömän onnellisiksi ja niitä on kaikista ympäristön olosuhteista helpoin muuttaa flowta edistäviksi.

Kertomuksissa kuului erityisesti keskustelevan opetuksen merkityksellisyys flown synnylle. Tilanne, jossa sekä oppilaat että opettaja olivat syventyneinä keskusteluun, eikä kukaan riidellyt tai sanonut toiselle vastaan, oli omiaan synnyttämään flow-kokemuksia. Emilia kertoo pelitilanteesta, jossa hän toimi ikään kuin valmentajana ja nähdessään oppilaiden innon ja ohjeidenannon toinen toisilleen, pääsi hän flow-tilaan:

Sit me otettiin meidän pukuhuoneessa koonti meidän oppilaiden kesken, ihan rinkiin istumaan ja sitten lyhyesti kyselin, hei että, mitäs nyt on tärkeätä, ollaan kuudessa eri joukkueessa tuolla, että antakaa muutama keskeinen sääntö toinen toisellenne. Tuli ehkä vähän sellainen tsemppari tai koutsi-olo, kun kuunteli kun ne sieltä innokkaasti viittasi, että se on sitä kun ei hermostu vaikka häviää tai pitää ottaa kaikki huomioon tai ei maalinteko ole tärkeintä, niin siinä just aisti sen, että kaikki oli niin mukana, siinä hetkessä oli jotain, että me istutaan siellä poikien pukukopissa ja kaikkien silmät loistaen, että se on ehkä just se tähtikirkkaat silmät, että se ei välttämättä silloin oo, että mä koen sen huippukokemuksen, kun mä ohjaan tai kun mä olen äänessä vaan se on se yhteisöllisyyden tunne, kun he kertoo tai sanallista jotakin. (Emilia)

Emilian kuvaamaa ajatusta voi ymmärtää niin, että ennen varsinaista pelitilannetta hän saattoi keskittää kaiken tarkkaavaisuutensa ja psyykkisen energiansa oppilaisiinsa, jolloin hänen ajatuksensa olivat täydellisesti läsnä juuri siinä hetkessä. Tätä Csikszentmihalyi (2005, 96) pitää yhtenä flown merkittävänä ominaisuutena, sillä täydellinen toimintaan keskittyminen luo tietoisuuden järjestyttä, joka synnyttää huippukokemuksen tunteita. Kun tehtävään keskittymiseen yhdistyvät lisäksi selkeät tavoitteet ja välitön palaute, voimistavat ne mielihyvän tunnetta. Emilialla oli tilanteessa tavoitteena oppilaiden kannustaminen ja valmistaminen tulevaan peliin ja hän sai oppilailtaan myös välittömänä palautteena ”tähtikirkkaat silmät” ja aktiivisen osallistumisen keskusteluun.

Suurin osa huippukokemuksista liittyi oppilaiden antamaan palautteeseen, jotka joko edistivät flow-kokemuksia tai jopa aikaansaativat niitä. Oppilaat koettiin opettajan peileiksi, joilta sai aina välittömän reaktion tai palautteen omasta työstään. Aivan samansuuntaisesti kuin tässä tutkimuksessa, myös Csikszentmihalyi (2005, 91) korostaa toiminnasta saatavan palautteen merkitystä flow'n kokemiselle. Palautteen avulla on mahdollista selvittää, olemmeko saavuttaneet tavoitteemme ja se myös lisää luottamusta omiin kykyihimme. Liisa vertasi kertomuksessaan oppilaiden palautteen antoa alkuopetuksessa ja ylemmillä luokilla. Ylemmillä luokilla suullinen palaute oli hänen mielestään huomattavasti negatiivisempaa, harvemmin saatavaa tai epäselvää. Alkuopetuksessa palaute oli sen sijaan rehellistä ja suoraa, minkä hän koki edistävän flow-tilaan pääsyä. Liisa kuvaa kertomuksessaan erästä mieleen jäänyttä oppilaan palautetta, jonka saamista hän vertaa ihokarvojen nostatushetkeen:

Yhdellä lapsella oli haasteita lukemisen suhteen ja se lukeminen otti aikaansa ja sillä lapsella meinasi itselläkin usko loppua siihen hommaan, mutta hän sitten lopulta oppi lukemaan niin kuin kaikki muutkin on tähän mennessä oppinut lukemaan, mutta jotenkin se hänen palaute, hän toi lukuvuoden lopuksi sellaisen kortin ja se oli kirjoittanut sinne, että kiitos opettaja että uskoit minuun, että opin lukemaan. Tää oli kans sellainen, että itselle se oli ehkä pieni hetki se tukeminen, mutta lapselle se oli merkittävä, että tämä oli sellainen ihokarvojen nostatushetki. (Liisa)

Alkuopettajista oli antoisaa nähdä oppilaista niin kokonaisvaltaisesti heidän ilo ja into ja usein se tarttui myös opettajaan. Syntyi ikään kuin positiivinen flow'n kehä, jossa niin opettajan kuin oppilaiden uppoutumisen ja mielihyvän kokemukset nähtiin siirtyvän luokkahuoneessa henkilöltä toiselle:

Muistan semmoisia tuokioita just tuolta yli-sisältöjen puitteissa, joita lähettiin avaamaan sitten mahdollisesti ensin musiikin ja kädellä tekemisen kautta niin se lapsen riemu ja ilo siitä oppimisesta, niin ne on niitä ensimmäisiä, milloin se oma lamppu päällä syttyi, voi ei mä haluan tehdä tätä aina. (Emilia)

Ja nimenomaan mikä teki mulle sitten niitä semmoisia yksittäisiä flow-kokemuksia oli nimenomaan se lasten into ja lasten ilo ja se lasten touhukkuus eli se imaisi sekä minut, kun minä möngin siellä ja taskulamppujen kanssa värkättiin ja yritettiin saada niitä majakankaita pysymään paikallaan, niin se sama minkä mä näin lapsissa niin se sama myös tarttui itseeni. Että se mulle nousi ihan ensimmäisenä mieleen, kun aloin näitä tilanteita miettimään. (Liisa)

Myös Bakkerin (2005, 38) tutkimuksessa havaittiin, että mitä enemmän musiikinopettaja koki flow'ta, sitä enemmän myös oppilaat kokivat nautintoa ja säistä motivaatiota. Osa alkuopettajista piti tärkeänä myös flow-kokemusten

tietoista mahdollistamista oppilaille esimerkiksi leikkien tai projektien kautta. Huippukokemuksia koettiin etenkin, kun opettaja huomasi onnistuneensa luomaan oppilaille elämyksiä ja innostavia oppimisen hetkiä.

6.2.3 Oma persoona flown edistäjänä

Lähes kaikkien opettajien kertomuksissa nousi esille vahva päämäärätietoisuus ja taito heittäytyä tilanteisiin. Opettajat kuvasivat tilanteita, joissa he liittyivät esimerkiksi spontaanisti mukaan oppilaiden keksimiin leikkeihin tai ottivat osaa heidän projekteihin. Heittäytymisen lisäksi kertomuksissa oli kuultavissa leikkimielisyyden ja itsensä likoon laittamisen tärkeys. Emilia kuvaa kertomuksessaan draamapedagogiikan mahdollistamaa uppoutumisen ja mielihyvän kokemusta:

Oma flow tai se kokemus siitä voi tulla itsellä esiin myös siitä, että mä yritän sitä draamapedagogiikkaa hyvin paljon käyttää säännöllisesti noiden kielen varhentamishankkeiden myötä tulee hömpsöteltä, niin joskus sitten se mun ja lapsen välinen dialogi sitten saa sen aikaan, että mä huomaan että mä nautin siitä niin paljon että se saa aikaan siinä eläinroolissa tai milloin missäkin käsinuken tai muun hahmon avulla ja sitten se lapsi kommunikoi mulle jotakin sillä vieraalla kielellä, niin se on ollut sellainen aika mukava tunne. Siinä myös voi mennä siihen flowhun. (Emilia)

Yllä olevasta kertomuksesta voisi Csikszentmihalyin (2005) flow-teoriaan peilausten nähdä Emilian autoteelisen persoonallisuuden. Csikszentmihalyin mukaan ihmisen, joka tarkkailee itseään ylenmääräisesti ja joka pelkää tekevänsä jotakin noloa tai sopimatonta, on haastavaa saavuttaa flow. Autoteeliselle persoonallisuudelle on sen sijaan luonteenomaista keskittyä oman itsen tarkkailun sijaan käsillä olevaan toimintaan ja sen antamaan iloon. (Csikszentmihalyi 2005, 131.) Emilian kuvauksesta on nähtävissä hänen kykynsä päästää itsensä toiminnassa valloilleen ja se puolestaan auttaa suuntaamaan hänen psyykkistä energiaa juuri siihen hetkeen.

Opettajien kertomuksissa heijastui halu tehdä omaa työtään mahdollisimman hyvin ja päämäärätietoisesti. Opettajat kokivat oman luonteensa edesauttavan flow-hetkien muotoutumista, etenkin positiivisuus ja avoimuus koettiin tärkeiksi ominaisuuksiksi, kuten Minnan kommentti kuvastaa:

Mä oon aika avoin ja sosiaalinen. Oon semmoinen aika hyväntuulinen, mutta osaan olla myös pahantuulinen, jos kysyy mun omilta lapsilta. Mutta mä yritän aina löytää sellaista

positiivisuutta asioista, kun jotenkin sellainen negatiivisuus tai pessimistisyys ei vie eteenpäin milloinkaan missään asiassa. Enkä jumita sellaiseen. (Minna)

Flow-hetkiä pyrittiin vaikeina hetkinä etsimään myös tietoisesti, sillä niiden positiivinen vaikutus omaan jaksamiseen tiedostettiin:

Silloin jos on väsynyt tai itse vähän jumissa, semmoisia aikoja meillä kaikilla kuitenkin tulee, niin sekin on ehkä semmoinen asia mikä pitää tiedostaa toisaalta. Ja silloin kun on ehkä semmoinen tilanne menossa, niin etsimällä etsisi tai pyrkisi löytämään niitä (flow-kokemuksia), kun se nimenomaan suoraan mun mielestä korreloi sen hyvinvoinnin ja jaksamisen kanssa. (Liisa)

Minnan ja Liisan yllä olevissa kertomuksissa on nähtävissä myös autoteelisen persoonallisuuden ominaispiirteitä. Kertomuksissa esiin noussut kyky löytää iloa myös hankalista tilanteista edesauttaa molempia opettajia huomaamaan vaikeissakin tilanteissa piileviä toimintamahdollisuuksia. Ihmisellä on tällöin Csikszentmihalyin (2005) mukaan tilanteessa sisäinen kontrolli, joka on vapaa ulkoisista ärsykkeistä. Ihminen, joka ei sen sijaan kykene huomaamaan ympärillään olevia pieniäkään toimintamahdollisuuksia, ahdistuu ulkoisten olosuhteiden muuttuessa uhkaaviksi, eikä siten voi päästä kokemaan flowta. (Csikszentmihalyi 2005, 143.) Myös Grayn ja MCNaughtonin (2000) mukaan keskittyminen ainoastaan negatiivisiin ärsykkeisiin voi häiritä huippukokemuksen muotoutumista.

Aineistosta nousi esille vahvan päämäärätietoisuuden ja flown etsimisen lisäksi armollisuus omaa itseä kohtaan. Opettajat kokivat tärkeänä, että oman jaksamisen rajat tiedostettiin ja välillä saattoi antaa itselleen luvan hengähtää.

Ja mä tunnistan itsestäni sen, että välillä jaksaa hirveästi kaikkea hauskaa, ihanaa ja jännää. Ja välillä ei jaksaa ja on itselleen armollinen, että nyt ei lähde, niin sitten ei tarvitse lähteä. (Minna)

Kertomuksissa oli kuultavissa myös tietoisien läsnäolon merkitys opetustilanteissa. Koska koulun arki koettiin melko hektiseksi ja osin myös sirpaleiseksi, kokivat opettajat pysähtymisen ja oppilaiden kohtaamisen merkityksellisinä asioina, kuten alla oleva Ainon kommentti kuvaa:

Ehkä sellainen rauhallisuus ja pyrkimys olla läsnä tilanteessa. Että se on mulle aika tärkeä, kun mä koen että on niin hektistä joka paikassa, niin mä pyrin tuomaan sitä, että ollaan tässä hetkessä eikä aina seuraavassa tilanteessa. Kun tämä työhön on aina sellaista, että ollaan aina pikkuisen edellä, mutta tavallaan ehkä se on ja mä pyrin kohtaamaan oppilaita, kaikkien huomiointi, että ne tietää tullessa huomatuiksi. (Aino)

Tietoinen läsnäolo, jonka Aino koki itselleen merkityksellisenä voi Csikszentmihalyin (2005) mukaan olla yksi flowta edesauttava tekijä. Csikszentmihalyi (2005, 177) kirjoittaa ympäristössä vallitsevan kiireen tai kaaoksen voivan häiritä ihmisen ajatuksia siten, että tarkkaavaisuus kohdistuu tilanteen ongelmallisuuteen. Näin tehdessään ihmisen on vaikea kokea flowta, sillä hänen ajatuksensa eivät ole läsnä iloa tuottavissa asioissa. Ainon kertomuksesta voi kuitenkin havaita hänen tietoisensa kiireisen työpäivän aikana rauhoittaa mieli käsillä olevaan hetkeen, jolloin hän Csikszentmihalyin (2005, 177) teorian mukaisesti pyrkii tietoisesti palauttamaan järjestyksen ajatuksiinsa.

6.2.4 Yhteistyöstä kumpuava flow

Flow-teorian mukaan ihmiset kokevat flowta työssään, kun työn haasteet vastaavat työntekijän omia kykyjä. Työyhteisö voi osaltaan helpottaa työn haasteiden ja omien taitojen välistä tasapainoa, sillä kollegojen tarjoama tuki voi edistää työntekijän henkilökohtaista kasvua ja tavoitteiden toteutumista. Tämä puolestaan auttaa työntekijää uppoutumaan työhönsä ja kokemaan sisäistä työmotivaatiota. (Bakker 2005, 37.) Emilian kertomuksessa nouseekin esille työyhteisön merkitys omalle työhön uppoutumiselle. Hän kokee tärkeänä työyhteisön tuen ja yhteenkuuluvuuden tunteen:

Kyllä yksi tosi tärkeä ulottuvuus on tämä koko aikuisyhteisö. Että on tärkeää pystyä kokemaan ja jakamaan jollain tasolla myös sitten semmoisen isomman ja laajemman yhteisön kanssa sitä. Toki me ollaan suuressa murroksessa, kun uusi yksikkö ja kovasti laajentunut, että se teettää töitä ja voi olla välillä vähän tuskainen olo, mutta sitten kun me kokoonnutaan yhteen, oli se sitten tuolla taukotilassa tai vapaalla tai jossain työhyvinvointitikekkereissä, niin kyllä siinä on tärkeää että on se huumori ja että tulee niitä hyviä hetkiä, että hei me kuulutaan yhteen, että me ollaan saman talon aikuiset, että yhdessään me tämä ratkaistaan. (Emilia)

Kaksi opettajaa kokivat samanaikaisopettajuuden sekä tiiviin yhteistyön edesauttavan flow-kokemusten syntymistä. Kertomuksissa kuului tiiviin yhteistyön, työpariin luottamisen ja osaamisen jakamisen tärkeys. Emilian ja Liisan alla olevista kuvauksista voi nähdä myös Csikszentmihalyin (1997, 81, 82) kuvaamaan onnistuneen vuorovaikutustilanteen, jossa molempien opettajien päämäärät ovat keskenään yhteensopivat. Näin ollen flow-kokemukset mahdollistuvat.

Mulla oli työparina sellainen natiivi nuori ope, jonka kautta sai tosi paljon tiimi- ja pariopettajuudesta sitten, niin mä väitän, että se flown tunne, se huippukokemuksen tunne alkoi vahvistua sen myötä, kun me yhdessä me kaksi aikuista, hän oli koko yhden lukuvuoden mun kanssa siinä harjoittelijana, joka Saksassa kuuluu niihin opeopintoihin ja hän halusi suorittaa sen Suomessa, niin niitä hetkiä, kun oltiin aika tiivis työpari, kun hänellä ei ollut kuitenkaan sellaista itsenäistä tai omaa luokkaa, että hän toimi koko ajan siinä mun porukan kanssa. Ja siinä alkoi tulla hyvin tiiviisti niitä kokemuksia. (Emilia)

Esimerkiksi viime harjoittelussa kun työparin kanssa tehtiin työtä, niin kyllähän harjoittelijat oli ihan ihmeissään, kuinka hyvin ja soljuvasti meillä tämä yhteistyö menee. Ja nyt esimerkiksi viime viikolla meillä oli meidän omat kehityskeskustelut ja aina toinen jäi tähän ja toinen lähti yläkertaan, niin melkein, ei nyt ihan kesken sen lauseen, jota oli sanomassa, mutta ihan lennosta tehtiin se vaihto, että mä aloitin tunnin ja mä vain liukenin tästä ja toinen jatkoi. Että se vaan soljuu ja se menee, ehdottomasti ne on myös sellaisia, mitä en ollenkaan tässä hoksannut ajatella, mutta ehdottomasti ne nousi, just tällaiset, voisi olla myös tällaisia (flowta edistäviä) tilanteita. (Liisa)

Liisa näki yhteistyön uppoutumista edistävän vaikutuksen myös tilanteissa, joissa pohdittiin oppilaan koulunkäynnin tukemista. Kollegalta sai ammatillista tukea, jonka avulla oli mahdollista löytää ratkaisu mieltä askarruttaneeseen asiaan:

Kollegalta saa tukea erilaisiin tilanteisiin ja yhdessä voidaan ratkaista esimerkiksi lapsen tukemiseen liittyviä asioita. Jos puhutaan esimerkiksi lapsen tukemiseen ja lapsen asioihin liittyviin, niin nehän voi olla myös sellaisia kokemuksia, että kun sä saat toiselta kollegalta sen tuen ja pystytte yhdessä keskustelemaan ja sitten se asia ratkeaa tai aukeaa. Niin niitä tilanteita on tosi paljon. (Liisa)

Vaikka yhteistyö esimerkiksi rinnakkaisluokan opettajan kanssa koettiin hyödyllisenä ja jopa huippukokemuksia aikaansaavana työtapana, on Ainon tarinassa kuultavissa myös omien tuntien tärkeys. Hän koki yksin työskentelyn vapaammaksi ulkoisesta kontrollista, jonka vuoksi myös luovuus pääsi virtaamaan omilla tunneilla eri tavalla. Ainon kokemus mukailee Bakkerin (2005, 37) tutkimuksen tuloksia, jossa riittävä työn autonomia koettiin huippukokemusta edesauttavaksi tekijäksi.

Ehkä ne on ollut niitä omien tuntien juttuja, koska ehkä silloin mä koen olevani myös luonnollisimmillani. Että mun ei tarvitsisi miettiä jonkun muun näkökulmasta tai miten mä tämän homman teen. Tietyllä tapaa mä oon vielä luovempi silloin, kun mä saan olla itsekseni, totta kai mä tykkään yhteistyöstä ja se on mun mielestä hyvä, mutta tavallaan mä voin silloin extempore tehdä jotakin ja niistä hetkistä mä tykkään. Mä voinkin yhtäkkiä tehdä jotain muuta, niissä on puolensa kylläkin. Tietyssä rytmissä pysyy rytmi, mutta sitten taas jos se rytmi on liian tiukka. (Aino)

Liisan kertomuksesta nousi esille myös kasvatuskumppanuuden tarjoama mahdollisuus työhön uppoutumiseen. Hetket ovat usein liittyneet tilanteisiin, joissa oppilaan asiat ovat olleet jollakin tavalla solmussa ja tilanne ollut normaalia haastavampi.

Mun omat kokemukset on, että on esimerkiksi haastavampi tilanne ja sitten kun ollaan tavattu kasvokkain ja vaikka se lapsi on ollut mukana ja keskustelussa on ollut hyvä ja lämmin se hetki ja se keskustelu on ollut semmoista, että ajattelee että asiat on solmussa, niin sitten ne vähän siinä jotenkin siinä keskustelussa rupeaa aukenemaan, että ehkä tämmöinen, minkä voisi ajatella sellaiseksi flow-kokemukseksi. (Liisa)

Flow-kokemus saattoi syntyä siis vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä, jonka avulla oppilaaseen liittyvät pulmat lopulta ratkesivat. Sekä opettajalla että vanhemmilla on tällöin saattanut olla Csikszentmihalyin (2005, 88) mukaan samankaltaiset tavoitteet, jotka ovat edistäneet keskustelun kulkua. Tavoitteiden samankaltaisuus on mahdollistanut jokaisen keskusteluun osallistuneen psyykkisen energian kohdistuvan yhteiseen päämäärään.

6.3 Flown merkitys alkuopettajien työhyvinvoinnille

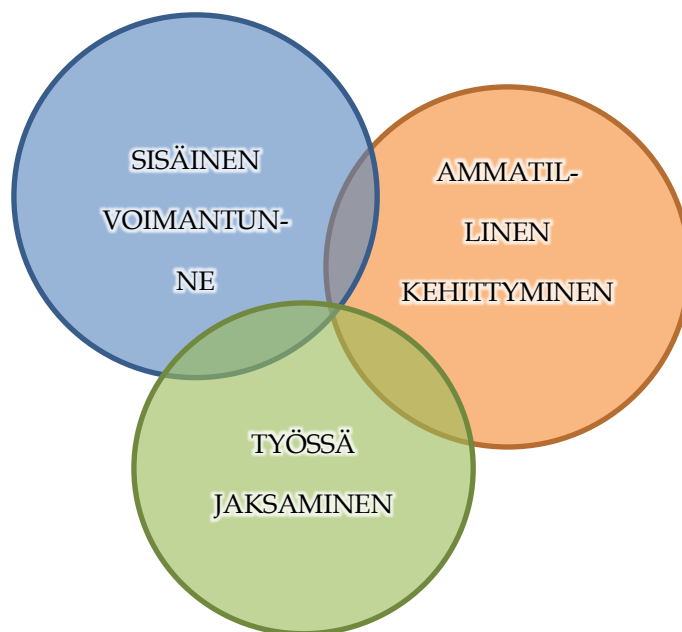
Flow-kokemusten vaikutukset alkuopettajien työhyvinvointiin tiivistyivät kolmeen merkityskokonaisuuteen (kuvio 5): 1) sisäinen voimantunne, 2) ammatillinen kehittyminen ja 3) työssä jaksaminen.

Sisäinen voimantunne

- Onnistumisen kokemukset
- Oppilaiden arvostus ja luottamus
- Kokemus omasta tärkeydestä
- Selviytymisen kokemus
- Pysähtyminen

Ammatillinen kehittyminen

- Ammatti-identiteetin vahvistuminen
- Työilmapiiri
- Kokemus omasta kyvykkyydestä

Työssä jaksaminen

- Työn mielekkyyden lisääntyminen
- Flow kokemusten kannatteleva vaikutus
- Työpäiviin iloa ja rauhaa

KUVIO 5. Flown merkitys alkuopettajien työhyvinvoinnille

Avaan seuraavaksi alkuopettajien työhyvinvointiin liittyviä osittain päällekkäisiä merkitysverkostoja. Näiden verkostojen avulla olen pyrkinyt muodostamaan kokonais kuvaa alkuopettajien flow-kokemusten merkitysluottuvuuksista työhyvinvoinnille.

6.3.1 Sisäinen voimantunne

Jokainen opettaja kuvasi kertomuksessaan flown voimaannuttavaa vaikutusta. Flow synnytti onnistumisen kokemuksia, joiden avulla alkuopettajat löysivät

itsestään sisäistä voimantunnetta. Aino kertoo tilanteesta, jossa oppilas ei ollut suostunut laskemaan matikantunneilla tehtäviä. Aino keksi hyödyntää oppilaan leikkisyyttä, jolloin oppilas alkoi vihdoinkin laskea opettajan piirroksista innostuneena. Aino tunsikin onnistuneensa opettajana ja hän koki päässeensä sen avulla myös flow-tilaan:

Mulla on vaikka tässä yksi hyvin omapäinen lapsi, joka on nyt kevättä kohden lieventynyt, että ei ole enää niin paha, mutta välillä hän nökötti tuolla nurkassa selkää luokkaan päin. Ja hän on tehostetussa tuessa. Sitten hänen kohdallaan, kun tulee hetki, että miten mä saisin hänet tekemään yhtään mitään matikassa, niin sitten jos hoksaa että ottaa sen ominaisuuksia, sen että on hirveän leikkisä, niin yksinkertaiselta kuin se kuulostaakin, että alkaa piirtämään vaikka sydämiä tai kukkasia, että ne on aivan ihania hänelle. Niin piirsinkin sitten sydämiä jokaisen tehtävän kohdalle. Ja sitten kun aina yksi tehtävä oli tehty, niin sitten sai värittää sen sydämen ja sitten kun oli neljä väritettyä tuli tarra. Niin sitten kun mä huomasin, että se liittyy aika vahvasti myös siihen flow-tilaan, että hei mä onnistuin tässä ja se oikeesti rupesi tekemään töitä ja sitten se saikin kaksi tarraa sillä tunnilla. (Aino)

Flow-kokemuksen saavuttamiseen vaaditaan ponnistelua ja tietoista toimintaa; kokemus siitä, että ylittää omat rajansa ja saa näin ollen jotakin merkityksellistä tapahtumaan. (Csikszentmihalyi 2005, 18.) Flow-kokemusten saavuttaminen on siis usein kovan ponnistelun ja kurinalaisuuden tulos, mikä näkyy myös Ainon kertomuksessa. Ainon mukaan oppilaan tuntityöskentely on kevättä kohden lieventynyt, mistä voi päätellä, että tilanne on jatkunut haastavana jo pidemmän aikaa. Tilanne ennen flowta on siis voinut olla voimavaroja koetteleva, mutta saavutettuaan tavoitteensa Ainolle syntyi uppoutumisen tunne. Csikszentmihalyin (2005, 18) mukaan jälkepäin tarkasteltuna tällaiset haastavat kokemukset ovat yksiä elämän parhaita, sillä ne auttavat ihmisiä kasvattamaan omaa hallinnan tunnettaan.

Opettajien kertomuksissa nousi esille oppilaiden arvostuksen ja luottamuksen merkitys mielihyvän kokemuksille. Siitosen (1999, 61) mukaan ihminen, joka kokee itsensä arvostetuksi ja luottamuksen arvoiseksi, uskaltaa tehdä työssään luovia ratkaisuja, mikä puolestaan saattaa johtaa flown kokemiseen (Csikszentmihalyi 2005, 82). Minna kertoo oppilaasta, joka oli käyttäytynyt aggressiivisesti jo pidemmän aikaa. Kun tilanteita oltiin jälkepäin käsitelty yhdessä läpi, oppilas oli ollut hyvin kylmä ja vastahakoinen myöntämään tehneensä mitään väärää. Vihdoinkin oppilaan käytöksessä oli kuitenkin tapahtunut

muutos parempaan ja Minna koki tilanteen hyvin palkitsevana, kun oppilas uskaltautui vihdoinkin luottamaan häneen:

Nyt sitten viime viikolla kun oli sellainen tilanne, että se oli kaatunut tuolla mäessä ja lyönyt päätänsä ja siinä oli vähän ollut tönimistä, mutta se selvisi siitä tilanteesta ettei alkanut haastamaan riitaa siitä, vaan se tuli kertomaan siitä mulle ja se tunne kun se tuli mun syliin, että se painautui ja se haki sellaisen, kun mä kysyin että onko siinä hyvä olla niin se sanoi että on. Mä en olisi voinut kuvitellakaan, että se olisi pystynyt tekeen sen vuosi sitten, että näki siitä, että hänellä kesti kauan sellainen luottamus, tavallaan pehmeneminen ja mureneminen tavallaan että se jotenkin tuli siitä kuorestaan pois, että se tuli siihen mun lähelle. Ja me oltiin siinä kauan aikaa, se oikein nojautui muhun kiinni, niin silloin oli taas sellainen tilanne, että voi että tää on niin palkitsevaa. (Minna)

Liisan kertomuksessa nousivat esiin oppilaiden osoittamat kiintymyksen merkit. Vaikka Liisa on omasta mielestään melko tiukkakin välillä, hänestä oli palkitsevaa huomata oppilaiden aistivan hänessä lämmön ja läheisyyden:

Tänään taas ehkä, kun oltiin tuossa lattialla piirissä ja oppilailta oli vähän riitaa siitä, kuka saa tulla opettajan kainaloon, niin onhan nekin myös itselle sellaisia hetkiä, jotka tuottaa mielihyvää. Vaikka mä oon aika tiukkakin opettaja, mutta lapset kuitenkin aistii sen lämmön ja läheisyyden, niin kyllähän nekin on semmoisia kokemuksia, että ne tuottaa itselle sitä hyvää mieltä ja onhan se lapsityypistäkin kiinni. (Liisa)

Zimmermanin (1995, 583) mukaan voimaantumisen ytimenä on aktiivinen toimijuus, jolloin ihminen uskoo vahvasti omiin kykyihinsä. Vaikka opettajien tarinoissa heijastui hetkittäinen työhön väsyminen, he kokivat huippukokemusten lujittavan omaa itseluottamustaan. Ne loivat opettajille myös varmuutta ja pystyvyyden tunteita. Alla olevasta Emilian kommentista on nähtävissä flow'n voimaannuttava vaikutus ja sen erityisyys työn imuun verrattuna:

Mutta tiettyjä hetkiä kun tulee sitä vuoristorataa, niin ikävä kyllä tässä työssä on, että ei nyt mä en jaksa näitä tilanteita, että nyt mä oon niin väsynyt ja tää pitää saada käsiteltyä, niin just tommosten hetkien avulla, on se kumminkin eri asia kuin se työn imu, jota pitäisi koko ajan säännöllisesti tuntea. Niin noitten voimakkaampien tyytyväisyyden ja ilon purkausten jälkeen, se euforia tavallaan säilyy semmoisena rauhan tilana, että tulee se semmoinen, noniin tämäkin meni näin hyvin, että kyllä tää tästä ja vaikka tänään tapahtuikin sitä ja sekin asia pitäisi hoitaa, niin sitten tulee se kyllä tämä tästä, että kyllä mä selviän ja kyllä mä haluan, että näin mennään. (Emilia)

Kahden opettajan haastatteluista muodostui myös itsessään voimaannuttava kokemus. Kerronnallisen haastattelun suoma mahdollisuus pysähtyä kerrankin pohtimaan oman työn huippuhetkiä koettiin mielenkiintoisena ja omaa itseään vahvistavina hetkinä. Myös Hännisen (2015, 181) mukaan oman tarinan kertominen voidaan kokea palkitsevana tai jopa terapeutisena kokemuksena.

Nämä on itselleni oikein virkistäviä hetkiä, että pysähtyy oikeasti keskustelemaan ja oli tosi mielenkiintoista kun näitä yksittäisiä tilanteita, mitä yritti muistella mieleen, niin niitä kuitenkin on kertynyt matkan varrella, pieniä ja isompia. Ja niitä on kuitenkin paljon. (Liisa)

Toiminta, joka saa aikaan flown kokemuksia, vaatii suurta keskittyneisyyttä käsillä olevaan tehtävään, jolloin tarkkaavaisuus ei kykene käsittelemään yhtä aikaa muita tilanteeseen merkityksettä ärsykeitä. (Csikszentmihalyi, 100.) Näin ollen huippukokemusten muisteleminen saattaa itsessään vahvistaa ja voimistaa ihmisen käsitystä itsestään, sillä kuten Liisan kommentista käy ilmi, hän huomasi matkan varrelle kertyneitä huippukokemuksia olevan ehkä jopa tiedostettua enemmän.

Ainon kertomuksesta on sen sijaan nähtävissä, kuinka hän löytää huippukokemuksia haastattelun edetessä pikku hiljaa. Vaikka haastattelun alussa hän ei ollut omasta mielestään kokenut vielä tämän vuoden puolella lainkaan upoutumisen kokemuksia, haastattelu näytti tarjoavan hänelle eräänlaisen kasvualustan flown löytymiselle:

Mun mielestä mulla oli niitä viime vuonna enemmän kuin tänä vuonna, kun tämä vuosi on ollut niin paljon hektisempi, mä en ole edes vielä päässyt siihen. Itse asiassa viime vuonna niitä oli paljon nyt kun alkaa miettimään. -- Ei ole tämän vuoden aikana tullut silleen, kun tässä on niin monta eri palasta. -- Ne on hyvin erilaisia, mutta kun mä mietin, niin kyllähän niitä on myös ollut täällä. -- Niin ehkä ne on niitä tilanteita sitten mitkä on täällä. -- Ihan hyvä kun tuli mietittyä, että mitäs täällä.

Csikszentmihalyin (2005, 18) mukaan flow-kokemukset ovat jälkeenpäin tarkasteltuna yksiä elämän parhaita hetkiä, jotka auttavat ihmistä kasvattamaan omaa hallinnan tunnettaan. Csikszentmihalyin ajatuksia soveltaen yllä olevaa kertomusta voisi ymmärtää siten, että flow-kokemusten löytäminen haastavasta työarjesta vahvistaa Ainon tunnetta siitä, että on itse osallisena oman elämänsä sisällön määräämisessä. Oman elämän hallinnan ja osallisuuden tunteet vievät häntä puolestaan lähemmäs onnellisuuden tilaa.

6.3.2 Ammatillinen kehittyminen

Opettajien kertomuksissa oli nähtävissä flow-kokemusten merkitys ammatilliselle kehitymiselle. Ensimmäiset työvuodet koettiin merkityksellisinä, sillä niiden aikana muotoutui oma ammatillinen itsetunto ja kokemukset alalle sovel-

tuvuudesta. Emilian kertomuksessa nousee vahvasti esille ensimmäisten työvuosien tarjoama turvallinen ilmapiiri, joka tuki hänen kasvuaan alkuopettajaksi:

Se, mikä kantoi sitten myöhemmin omalla uralla on juuri sieltä alkuopetustilanteissa sai niin paljon hyvää ja sitä semmoista positiivista oloa siihen omaan aikuisuuteen ja ammatillisuuteen, että sen avulla mentiin sitten omaa urakehitystä eteenpäin hakemaan voimakkaasti. Siellä oli tosi turvallinen ja hyvä ilmapiiri tehdä töitä ja kasvaa nuorena kokemattomana opena. (Emilia)

Siitonen (1999, 61) kirjoittaa voimaantumisen kumpuavan turvalliseksi koetussa ilmapiirissä, joka vapauttaa ihmisen luovuutta ja lisää hänen voimavarojaan. Näin ollen Emilian kuvauksesta voisi ymmärtää, että hänen saamansa positiivinen kannustus ja palaute on lisännyt hänen pystyvyyden tunteitaan, mikä on johtanut niin ammatilliseen kehittymiseen kuin itsetunnon lisääntymiseen. Vahvan itsetunnon on nähty liittyvän taipumukseen kokea huippukokemuksia (Asakawa 2010) ja huippukokemukset puolestaan vahvistavat oman itsen kasvua (Csikszentmihalyi 2005, 71). Näin voidaan nähdä syntyvän positiivinen ammatillisen kehittymisen ja voimaantumisen kehä, johon myös Emilia on päässyt.

Hughesin (1987) mukaan opettaja, joka arvostaa omaa työtään, kokee itsensä päteväksi tekemäänsä työhön ja selviytyy paremmin myös haastavista tilanteista. Samaten myös jokaisen flow-kokemuksen jälkeen ihminen kokee itsensä aikaisempaa taidokkaammaksi ja pystyvämmäksi. (Csikszentmihalyi 2005, 70.) Liisa kertoo tilanteesta, jossa hänen oppilaansa oli hämmästellyt ihastellut opettajan tietotaitoa. Silloin hänelle oli tullut kokemus arvokkaana olosta ja siitä, että hänen työnsä opettajana on merkittävää:

Yksi tapahtuma oli tässä ihan tänä syksynä, kun ekaluokkalainen tyttö, oltiin ihan ruokapöydässä ja sitten hän totesi, että ope miten sä voit tietää kaikesta kaiken. Niin siinä tuli jotenkin sellainen, siinä kun puhuttiin, että enhän minä nyt ihan kaikesta kaikkea tiedä, mutta siinä tuli sellainen kokemus, että lapset niin kuin, ne kuitenkin arvostaa opettajia ja meidän aikuisten tai opettajien tehtävä koulussa on aika merkittävä. (Liisa)

Kahden opettajan kertomuksissa oli nähtävissä, että he olivat opettajan uransa aikana myös ehtineet pohtia omaa ammatinvalintaansa. Työssä koetut flow-kokemukset olivat kuitenkin lujittaneet heidän ammatti-identiteettiään siinä

määrin, että opettajan työ koettiin sen sisältämistä haasteita huolimatta oikeaksi ammatinvalinnaksi:

Mä en ole koskaan ajatellut, että vaihtaisin ammattia, vaikka välillä on että ei, lähenkö s-marketin kassalle töihin. Mutta ei. Eikä semmoista työtä ookaan etteikö välillä olisi. (Minna)

Joko tämä todella vaativa ihmissuhdetyö tai sitten se käännostekstien tuottaminen kotona. Niin siinä on ne mun kaksi uravaihtoehtoa. Semmoiset avaimet mä oon hankkinut. Niin kyllä mä nyt toistaiseksi oon täällä, missä on nämä eläväiset ihmiset, joista löytyy se koko tunnehaitari, niin niitten kanssa sitten. Että täällä ne on ne peilit paremmin kuin käännostyössä. Että lapselta jos keltä saa sen välittömän reaktion milloin mistäkin. (Emilia)

Opettajille työssä koetut onnistumisen hetket koettiin merkittävinä hetkinä ammatillisen identiteetin kasvulle. Kokemuksen tuoma varmuus sekä idearikaus toivat osaltaan opettajille mielihyvän kokemuksia, kuten Minna kommentissaan kuvaa:

Kun tässä hommassa on se, että vaikka sä kuinka tietäisit että lukemaan opetetaan näin ja mä opetan nämä kymppiparit. Mullakin on niin vahva se tiedollinen, mä oon ollut niin kauan alkuopena että mä osaan kyllä opettaa. Kyllähän sekin tuo tavallaan sitä flowta, että ei tarvitse opeoppaita paljon selailta, kyllä ideoita on! Kyllähän sekin on sellainen hyvä fiilis itselle. Kyllähän ne vie eteenpäin. Jos ois epävarma, niin se voi olla raskasta. (Minna)

Minnan kertomuksessa on nähtävissä hänen vahva ammatillinen itsetuntonsa. Nirosen ja Kesksen (1992, 21) mukaan vahva ammatillinen itsetunto näkyy opettajan tavoissa haastaa itseään ja kokeilla itselleen vieraita toimintamalleja, mikä näkyikin Minnan seuraavassa kommentissa:

Pitää itseään haastaa, kyllähän haastetta piisaa oppilasaineksen ja sitten näiden kaikkien mihin plankettiin sä nyt laitot mitäkin ja mihin piti laittaa rasti ja mikä piti lähettää ja mikä ei. Ne on välillä semmoisia että aaa, että hetkinen meniköhän tämä nyt oikein ja onko asia nyt oikeassa paikassa. (Minna)

Minnan ensimmäisessä kommentissa on nähtävissä hänen pohtivan myös epävarmuuden vaikutusta opettajana työssä jaksamiseen. Epävarmuuden voi nähdä syövän opettajan kykyä suhteuttaa omia taitojaan työn haasteisiin, jolloin flow-kokemusta ei voi syntyä. Beardin ja Hoyn (2010, 454) mukaan flow-kokemukset saavat opettajissa aikaan vahvempaa omiin kykyihinsä luottamista, mikä puolestaan lisää nautintoa opettajana olemiseen. Näin ollen Minnan kokemus vahva ammatillinen osaaminen saattaa tehdä hänen työskentelystään

miellyttävämpää sekä spontaanimpaa, jolloin hänen on helpompi haastaa itseään ja kokea uppoutumisen tunteita.

6.3.3 Työssä jaksaminen

Huippukokemusten merkitys työhyvinvoinnille nousi jokaisen opettajan kertomuksissa esille. Huippukokemukset, joita koettiin lähinnä viikkotasolla, koettiin jopa merkityksellisimmiksi kuin jatkuva työn imu, jota oli opettajien mielestä melko haastavaa saavuttaa. Emilian kuvauksessa on nähtävissä flow-kokemusten tarjoama työn mielekkyyden lisääntyminen:

Ne varmaan on olennaisempia itselleni kuin mitä se jatkuvan työn imun käsite. Koska se on mun mielestä tosi haastava saavuttaa. Siis ne on mun mielestä olennaisempia kuin se jatkuva työn imu. Mä en tiedä voiko semmoista jatkuvaa työn imua ihan niin kuin 100% käsitteenä, voi toki olla, että tää on ihan jees ja tänne on mukavaa tulla. Mutta ilman niitä huippukokemuksia, kyllä se opetusala alkaisi äkkiä tuntua sellaiselta tiettyjen asioiden toistavalta kehältä eri ihmisten kanssa. (Emilia)

Huippukokemukset näyttivät torjuvan työhön tylsistymistä, jota koetaan silloin kun työtä ei koeta mielekkäänä tai riittävän haasteellisena (Mäkikangas & Hakkanen 2017, 110). Flow-teorian mukaan huippukokemuksia ei synny, mikäli työ on liian helppoa tai vaikeaa. Tällöin työntekijä kokee pikemminkin tylsistymisen tai turhautumisen tunteita (Bakker 2005, 27). Tähän peilaten Emilian kertomuksesta voisi ymmärtää, että hänelle työ tarjoaa riittävästi haasteita, mutta ne ovat tasapainossa hänen omiin kykyihinsä nähden, jolloin työntekoon ei kyllästy, vaan sen tekeminen tuntuu mielekkäältä.

Flow-kokemusten jälkeen opettajat tunsivat kokevansa innostumista ja mielihyvää. Myös Aho (2011, 190) havaitsi opettajien selviytymiskeinoja tutkiessaan, että opettajien innostuneisuus toi työntekoon uutta energiaa, joka puolestaan auttaa Csikszentmihalyin (2005, 303) mukaan ihmistä kohdentamaan tarkkaavaisuutensa ympärillään oleviin toimintamahdollisuuksiin. Uppoutumisen kokemuksilla näyttikin olevan kertomuksissa eteenpäin kantava voima, jonka avulla työarjessa osattiin kääntää huomio myös positiivisiin hetkiin.

No se hetki ennen sitä flowta voi olla ihan sellainen perusfiilis, mutta kyllähän se vie eteenpäin ja siitä innostuu ja tulee hyvä mieli. Niiden avulla jaksaa tätä hommaa. Koska

jos koko ajan olisi vaan hirveän raskasta ja näkisi kaikki vaan hirveän vaikeena, niin olisihan se raskasta. (Minna)

No sen jälkeen jää vähän sellainen liitävä olo, että kuitenkin kun tämä opettajan työ on aika monisäikeistä, niin kun näitä oikein miettii, niin jää vähän niin kuin tuuli siipien alle ja jotenkin jää sellainen olo, että se loppupäivä menee jopa niin kuin senkin, että se kantaa jonkin verran. (Liisa)

Flow-kokemukset näyttivät tuovat opettajien työpäiviin ilon sykäyksiä ja niiden jälkeen seesteistä oloa ja uskoa positiiviseen pedagogiikkaan. Mielihyvän kokemukset näyttivät vaikuttavan siihen, että oma työ nähtiin aikaisempaa positiivisemmassa valossa, kuten Ainon kertomus kuvaa:

Se on jotenkin sellainen tunne, että huomaa, että tämä työ onkin ihan mukavaa. Että tavallaan, kun on paljon niitä vaikeitakin juttuja ja semmoisia, jotka ei millään tavalla liity opetukseen, niin tulee mieleen että niin mä oon opettaja ja tämä on mun työ. Opettaminen on mukavaa. (Aino)

Opettajien kertomuksista nousi vahvasti esille näkemys, jonka mukaan flow-kokemuksilla ja työssä jaksamisella oli keskinäinen riippuvuussuhde. Väsyneenä flow-kokemuksia ei juurikaan tullut, sillä tällöin omaa tarkkaavaisuuttaan ei välttämättä kyennyt kohdistamaan huippukokemuksia aikaansaaviin tekijöihin. Sen sijaan hyvinvoivina opettajat olivat herkkiä ympärillä oleville toimintamahdollisuuksille ja siten myös flown mahdollistamille tekijöille.

Eihän nyt yksittäinen sellainen kokemus pitkälle kannu, viikkoja tai, mutta kyllä mä ajattelen että ne siihen hetkeen ja siihen viikkoon tai päivään tuo voimaa. Ja intoa ja sellaista, kyllä mä ihan oikeasti ajattelen, että ne vaikuttaa siihen jaksamiseen. Sitten jos on itse kovin väsynyt, niin sittenhän sen huomaa, että ei olekaan ollut sellaisia tuntemuksia, että onhan se myös toisinpäin, jos itse jaksaa hyvin ja pystyy itse aistimaan niitä kokemuksia. (Liisa)

Samansuuntaisesti kuin tässä tutkimuksessa, myös Asakawan (2010) tutkimuksessa ilmeni, että yhtenä flown edellytyksenä voidaan pitää psyykkistä hyvinvointia. Samaten Bakkerin (2005) tutkimustulokset mukailevat flown positiivista vaikutusta työhyvinvointiin, sillä hänen mukaansa eniten huippukokemuksia tunteneet musiikinopettajat arvioivat työelämänsä laadun positiivisemmaksi kuin vähemmän flowta kokeneet. Näin ollen, mitä paremmin työntekijä viihtyy työssään, sitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia kokea huippukokemuksia, jotka puolestaan lisäävät työssä viihtymistä.

7 POHDINTA

Päätösluvussa kokoan yhteen tutkimukseni tulokset ja tarkastelen niitä suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella alkuopettajien suullisia kertomuksia ja näiden kertomusten kautta kuvailla ja ymmärtää heidän työssään kokemia flow-kokemuksia. Lisäksi tutkimuksen keskeisenä tehtävänä oli kuvata, millainen merkitys flow-kokemuksilla on alkuopettajien työhyvinvoinnille. Suhteutan saamiani tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Tutkimustulosten pohjalta arvioin koko tutkimusprosessia, sen merkittävyyttä ja oman ajatteluni kehittymistä. Lopuksi esittelen tutkimukseni aikana heränneitä mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

7.1 Flow-kokemukset alkuopettajien kertomina

Alkuopettajien kertomuksissa flow-kokemukset näyttäytyivät ohimenevinä työn tähtihetkinä, jotka ilmaantuivat usein tilanteissa, joissa toiminta oli sopu-soinnussa omien ajatusten ja tavoitteiden kanssa. Uppoutumisen kokemuksia koettiin eniten vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa, mutta myös kollegoiden ja vanhempien kesken. Myös onnistunut suunnittelutuokio aivan yksin saattoi tuoda iloa ja mielihyvän kokemuksia. Opettajan työhön kuuluva haasteellinen kasvatustyö sekä alkuopetukseen sisältyvien oppimistavoitteiden mahdollistaminen vaativat opettajilta ponnistelua ja selkeitä toiminnan tavoitteita. Alkuopettajien flow-kokemus tietoista toimintaa ja kurinalaisuutta vaativana huippuhetkenä näyttää mukailevan Csikszentmihalyin (1975) luomaa flown käsitettä omien rajojensa ylittämisen ja jopa tajuntaan vaikuttavan uppoutumisen kokemuksena.

Csikszentmihalyin (2005) mukaan flown kokemiseen liittyy kahdeksan erilaista ydinulottuvuutta, joista jokaista oli havaittavissa alkuopettajien kertomuksissa. Vaikka kenenkään alkuopettajan kertomuksessa ei ollut nähtävissä kaikkia flown kahdeksaa osatekijää, ne kuitenkin ilmenivät ja limittyivät ker-

tomuksissa ainakin kahden osatekijän kautta. Osa alkuopettajista koki työyhteisön helpottavan työn haasteiden ja omien taitojen välistä tasapainoa, sillä kollegoiden luottamus ja osaamisen jakaminen koettiin arvokkaana. Vaikka flow-kokemuksilla näyttikin olevan vuorovaikutuksellinen luonne, kuului yhdessä kertomuksessa myös uppoutumisen mahdollisuus myös täysin omissa oloissa. Yksin työskentely nähtiin joissain tilanteissa vapaammaksi ulkoisesta kontrollista, jonka vuoksi myös luovuus pääsi virtaamaan niinä hetkinä eri tavalla. Tutkimuksen tulokset mukailevatkin Bakkerin (2005) tutkimuksen tuloksia, jossa riittävä työn autonomia koettiin huippukokemusta edesauttavaksi tekijäksi.

Suurimpana iloa ja huippukokemuksia tuovina merkityksellisinä tekijöinä kertomuksissa näyttivät olevan oppilaat. Alkuopettajille mielihyvää toivat oppilaiden oppimisen ilo, heidän edistymisensä huomaaminen sekä vahva yhteisöllisyyden tunteminen. Oppilaiden merkitys huippukokemuksia luovina tekijöinä on samansuuntainen kuin Delle Faven ja Massiminin (2003) tutkimuksessa, jossa opettajien flow-kokemukset näyttivät syntyvän vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Vaikka oppilaat koettiin pääosin flowta edistävinä tekijöinä, nousi yhdessä kertomuksessa myös turhautuminen jatkuvaan sanomiseen ja luokan eritasoisiin oppilaisiin. Myös Hakanen (2004, 253) huomasi tutkimuksessaan oppilaiden olevan tärkein syy ammatin palkitsevuuteen, mutta myös suurin tekijä työhön uupumisen.

Oppilaat ovat väistämättä osa opettajan työtä, joten opettajan on tärkeää pystyä nauttimaan työstään oppilaiden parissa. Alkuopettajien kertomuksissa nousikin työn merkityksellisyyden kokemisen tärkeys, sillä työtä ei jaksettu tehdä ainoastaan ulkoisten motiivien vuoksi. Kertomuksissa noussut oman työn arvokkaana kokeminen mukailee Csikszentmihalyin (2005, 107) luomaa autoteelisen kokemuksen käsitettä, jossa flow syntyy työntekijälle silloin, kun hän tekee työtä sen itsensä vuoksi. Kertomuksissa olikin nähtävissä autoteelisen työn tunnusmerkkejä, sillä työtä tehtiin ilosta työskennellä oppilaiden kanssa. Työntekoa ja flow-kokemusten saavuttamista näytti helpottavan myös oppilaantuntemus, jonka avulla opettajat kykenivät olemaan opetustilanteissa kenties hieman rennompia ja valmiimpia heittäytymään tilanteisiin. Oppilaantun-

temus saattoi siten olla yksi merkittävä keino huippukokemusten kokemiseen ja työn ilon säilyttämiseen. Tätä mieltä oli myös eräs alkuopettaja, joka päätti jatkaa oman luokkansa kanssa vielä kolmannelle luokalle juuri tästä syystä.

Csikszentmihalyin (2005, 91) flow-teoriassa toiminnasta saatava välitön palaute on yksi flow'n kahdeksasta ydinulottuvuudesta. Myös tässä tutkimuksessa oli nähtävissä oppilaiden antaman palautteen merkitys alkuopettajien flow-kokemuksille. Alkuopettajat kuvasivat oppilaiden positiivisen palautteen olevan sekä suullista että heidän ilmeiden ja olemustensa kautta saatavaa. Erään alkuopettajan kertomuksessa kuvattiin alkuopetuksessa saatavaa palautetta rehelliseksi ja suoraksi, kun taas ylemmillä luokilla se koettiin huomattavasti epäselvemmäksi tai negatiiviseksi. Tutkimuksen tulokset mukailevat Delle Faven ja Massiminin (2003, 333) tutkimusta, jossa työnteosta saatu positiivinen palaute oli opettajien mukaan työn myönteisimpiä kokemuksia. Koska flow-kokemuksia koettiin tietoisien toiminnan ja selkeiden tavoitteiden täytyessä, olisivatko huippukokemukset kuitenkin syntyneet ilman toiminnasta saatavaa välitöntä palautetta? Palaute kertoo tavoitteiden täyttymisestä (Csikszentmihalyi 2005, 90), jolloin epäselvä tai harvoin saatava palaute voi nähdäkseni häiritä flow-tilaan pääsyä. Alkuopettajien kertomusten mukaan näyttäisi siltä, että alkuopetus tarjoaisi suotuisen paikan välittömälle ja aidolle toiminnan palautteelle.

Flow-kokemusten luonnetta on mielekästä tarkastella myös tutkimukseni ihmiskäsityksen valossa. Tutkimukseni perustuu Rauhalan (1974) kuvaamaan holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihminen mielletään tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisen kokonaisuutena. Flow-kokemukset näyttäytyivät jokaiselle alkuopettajalle mielen muodostamien merkityssuhteiden kautta. Jokainen alkuopettaja kiinnitti työpäiviensä aikana huomiota tiettyihin ympäristön toimintamahdollisuuksiin, joista osa synnytti huippukokemuksia. Mielen toimiessa merkityksen antajana, flow-kokemukset saattoivat syntyä siten niistä hetkistä, joita alkuopettajat pitivät itselleen ja omille tavoitteilleen merkityksellisinä. Erään alkuopettajan kertomuksesta oli lisäksi nähtävissä flow-kokemuksen vaikutus hänen tajuntaansa, jolloin opettaja huomasi ikään kuin siirtyvänsä tilanteesta toiseen tietoisuuteen. Flow-kokemusten luoma itsetietoi-

suuden hämärtyminen muovaa Csikszentmihalyin (2005) mukaan omaa itseämme vahvemmaksi. Näin ollen huippukokemusten voimaannuttavan vaikutuksen voi nähdä Rauhalan (1974) kuvaileman ihmiskäsityksen mukaisesti tajunnallisuutena eli inhimillisen kokemisen kokonaisuutena.

Flow-kokemus näyttäytyi alkuopettajien kertomuksissa paitsi mielensisäisenä hyvänolon tunteena, myös fyysisenä tuntemuksena omassa kehossa. Flow-kokemukset saivat aikaan ihon nousemista kananlihalle, kyyneliä ja sykkeen nousua. Tuloksista on nähtävissä Rauhalan ihmiskäsityksen (1976) mukainen kehollisuus ihmisen olemassaolon yhtenä muotona. Kehollisuuden ja tajunnallisuuden suhde on kuitenkin Rauhalan (2014, 39) mukaan vastavuoroinen, sillä aistien ja aivojen toiminta on ihmisen tajunnalle elinehto. Näin ollen flow-kokemusten syntyminen kehollisina ja aistien aikaansaamina tuntemuksina ruokkii puolestaan tajuntaamme aikaansaaden mielihyvän ja uppoutumisen kokemuksia. Rauhalan (1976) mukaan ymmärrämme kehollisuuden kautta myös ajallisuutta, joka nousikin yhdessä kertomuksessa flow-kokemusta kuvaavaksi elementiksi.

Alkuopettajat kokivat huippukokemuksia oman menneisyytensä ja nykyisyytensä kautta, minkä vuoksi heidän kokemuksensa olivat hyvin subjektiivisia. Flow-hetket olivat tilannesidonnaisia ja usein oman tavoitteellisen toiminnan tulosta. Ihmisen ymmärtäminen situationaalisena, hänen oman elämäntilanteensa muovaamana yksilöllisenä olemassaolon muotona (Rauhala 2014, 41) sopii hyvin myös huippukokemusten ymmärtämiseen. Alkuopettajien kertomuksissa oli nähtävissä autoteelisen persoonallisuuden ominaispiirteitä, jotka edesauttavat kykyä löytää iloa myös hankalista tilanteista. Csikszentmihalyin (2005, 143) mukaan autoteelinen persoonallisuus riippuu ihmisen biologisesta perimästä sekä hänen saamastaan kasvatuksesta. Ajatus mukailee Rauhalan (2014, 42) kuvaamaa situationaalisuutta, jonka mukaan ihmisestä muovautuu sellainen kuin hänen tilanteen komponentit, kuten vanhemmat ja geenit, osittain määrittelevät.

Flown rakentuminen alkuopettajien kertomuksissa näyttää siis mukailevan Csikszentmihalyin (1975) luomaa flown käsitettä. Csikszentmihalyi (1990) toteaa, että ihmisten kokemuksiin huippukokemuksiin ei aina sisälly kaikkia kah-

deksaa flow'n ydinulottuvuutta, mikä ilmeni myös omassa tutkimuksessani. Tästä syystä Quinn (2005) onkin määritellyt flow'n eri tavoin kuin Csikszentmihalyi. Quinn (2005, 614) määrittelee flow'n ainoastaan toiminnan ja tietoisuuden yhdistymiseksi, jolloin jäljelle jääneet flow'n seitsemän ydinulottuvuutta olisivat pikemmin flow-kokemusta edeltäviä tekijöitä tai niiden seurauksia. Alkuopettajien kertomuksissa flow rakentui monista erilaisista merkitysyksiköistä, jolloin niiden erottelu flow'ta aikaansaaviin tekijöihin ja flow'n lopputuloksena syntyviin tekijöihin olisi ollut aloittelevalla tutkijalla hyvin haastavaa. Huippukokemuksiin liittyvät merkityskokonaisuudet eivät olleet muutenkaan erillään toisistaan, vaan ne saivat merkityksensä ja sisältönsä suhteessa toisiinsa. Lisäksi Beard ja Hoy (2010, 453) totesivat tutkimuksessaan Csikszentmihalyin määritelmän flow'sta soveltuvan paremmin opettajien tutkimukseen, sillä sen koettiin olevan Quinin (2005) mallia holistisempi ja yhtenäisempi. Tästä syystä koen Csikszentmihalyin (1975) luoman flow-teorian soveltuvan hyvin oman tutkimukseni tulosten tarkasteluun ja analysoimiseen.

7.2 Flow-kokemukset työhyvinvoinnin rakennusaineina

Flow-kokemukset näyttivät synnyttävän positiivisen ammatillisen kehittymisen ja voimaantumisen kehän. Flow'n aikaansaama onnistumisen tunne vahvisti alkuopettajien ammatti-identiteettiä sekä heidän omia pystyvyyden tunteitaan. Vahvan ammatillisen identiteetin voikin nähdä etuna yhä epävakaaammassa ja muutospainneiden luomassa työelämässä (Aho 2011, 14). Väsyneenä flow-hetkiä ei juurikaan koettu, sillä tällöin omaa tarkkaavaisuuttaan ei välttämättä kyetty kohdistamaan huippukokemuksia aikaansaaviin tekijöihin. Sen sijaan hyvinvoivina opettajat kokivat olivat herkkiä ympärillä oleville toimintamahdollisuuksille ja siten myös flow'n mahdollistamille tekijöille.

Tässä tutkimuksessa flow näyttäytyi eräänlaisena sisäisenä voimantunteena, joka näytti lisäävän alkuopettajien työn voimavaroja. Flow-kokemukset syntyivät alkuopettajista itsestään, jolloin ne mukailivat näin Siitosen (1999, 93) määritelmää voimaantumisesta yksilön sisäisenä luovuutta ja voimavaroja vapauttavana prosessina. Tosin alkuopettajien flow-kokemuksilla oli myös vuo-

rovaikutuksellinen luonne, joka lähentelee puolestaan Lyytisen ja Nikkasen (2005, 131) näkemystä voimaantumisen yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksellisen suhteena. Vaikka Siitosen (1999, 93) mukaan toinen ihminen ei voi tuottaa toiselle ihmiselle voimaantumisen kokemusta, oli tässä tutkimuksessa nähtävissä *flown* siirtyminen oppilaita opettajalle ja toisinpäin. Tulos muokaa Bakkerin (2005) tutkimuksen tuloksia musiikinopettajien *flown* siirtävyydestä oppilaisiin sekä Hatfieldin, Cacioppon ja Rapsonin (1994) luomaa emotionaalista tartunta -teoriaa eli *emotional contagion theory*. Emotionaalisen tartunta -teorian mukaisesti tunteet voivat siirtyä ihmiseltä toiselle joko suoraan tai epäsuorasti (Hatfield ym. 1994). Koska alkuopettajien *flow*-hetket näyttivät tarttuvan luokkahuoneessa henkilöltä toiselle, voi sen nähdä olevan merkittävä näkökulma työhyvinvoinnin lisäämiseen työpaikalla.

Huippukokemusten tarkastelu sijoittuu positiivisen psykologian viitekehukseen. Positiivinen psykologia tarkastelee yksilön vahvuuksia ja voimavaroja (Ojanen 2014, 10), joita *flow*-kokemukset näyttävät synnyttävän. Tutkimukseni mukaan *flow*-kokemukset synnyttävät positiivisen työhyvinvoinnin kehän. Mitä enemmän *flow*-kokemuksia alkuopettajilla oli, sitä positiivisempia työssä jaksamisen hetkiä he kuvailivat. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Cejan ja Navarron (2011) tutkimuksessa, jossa ilmeni, että mitä enemmän työntekijät kokivat *flow*ta, sitä enemmän he kokivat myös työn iloa. Myös Iliksen ym. (2017) tutkimuksessa *flow*-kokemuksilla näytti olevan positiivinen vaikutus työhyvinvointiin ja tyytyväisyyteen.

Arkipuheessa *flown* käsite saatetaan helposti rinnastaa työn imuun, vaikka käsitteet eroavat toisistaan hyvinkin paljon (Hakanen 2014, 306). Tässä tutkimuksessa käsitteet eivät menneet alkuopettajilla sekaisin, vaan niiden keskinäistä suhdetta jopa vertailtiin yhdessä kertomuksessa keskenään. Eräs alkuopettaja koki huippukokemukset jopa merkityksellisimmiksi kuin jatkuvan työn imun, sillä *flow* oli hänen mielestään helpompi saavuttaa. Yksittäiset työn imua voimakkaammat tyytyväisyyden ja ilon purkaukset nähtiin siten omalle jaksamiselle merkityksellisempinä. Opettajien kerrontaan on kuitenkin saattanut jollain tasolla vaikuttaa ennen haastatteluja lähettämäni sähköposti, jossa erottelin *flown* työn imun käsitteestä.

Flow-kokemusten vaikutusta alkuopettajien työhyvinvoinnille on mielekästä tarkastella myös Rauramon (2012) luoman työhyvinvoinnin portaattimallin mukaan. Flow-kokemukset näyttivät syntyvän alkuopettajien kertomuksissa esimerkiksi sellaisilla haastavilla hetkillä, jolloin opettajat käyttivät omaa ammattitaitoaan tilanteiden ratkaisemiseen. Haastavien tilanteiden ratkaisemisessa, alkuopettajien omat taidot vaikuttivat olevan tasapainoisessa suhteessa työn haasteiden kanssa. Tällöin nämä tilanteet näyttivät täyttävän alkuopettajien psykofysiologiset perustarpeet, jotka ovat Rauramon (2012) luoman viisiportaisen mallin alimmalla askelmalla.

Huippukokemukset näyttivät syntyvän turvallisiksi koetussa työyhteisössä, joka vahvisti alkuopettajien itseluottamusta ja tunnetta oman työn hallinnasta. Tulos on saman suuntainen kuin Beardin ja Hoyn (2010, 453) tutkimuksen tulos, jonka mukaan opettajien huippukokemukset syntyvät todennäköisimmin työyhteisöissä, joissa on vahva yhteenkuuluvuuden tunne. Heidän mukaansa myös rehtorilla on flown kokemisessa keskeinen rooli, mutta yhdenkään alkuopettajan kertomuksessa ei erikseen korostunut rehtorin merkitsevyys. Tosin yhdessä alkuopettajan kertomuksessa flowta vähentäviksi tekijöiksi määriteltiin koulun liian monikerroksinen ja hajanainen rakenne, jolloin rehtorin rooli opettajien yksilöllisten taitojen ja työtehtävien tasapainottajana ei ainakaan korostunut. Rauramon (2014) luoman mallin toinen ja kolmas askelma eli turvallisuuden ja yhteisöllisyyden tarpeet näyttivät kuitenkin täyttyvän pääosin alkuopettajien huippukokemuksilla.

Rauramon (2014) luoman mallin neljännellä portaalla on arvostuksen tarve, joka nousi kertomuksissa yhdeksi flown aikaansaavaksi tekijäksi. Oppilaiden osoittama arvostus opettajaa kohtaan joko ilmein, elein, sanoin tai kiitoskortin muodossa sai opettajat kokemaan itsensä tärkeinä ja oman työnsä merkittävänä. Työstä saatava kiitos saattoi näkyä myös oppilaiden aktiivisella tuntityöskentelyllä tai opettajan ideasta innostumisella, jolloin opettaja sai huomata oman ideansa kantavan ja rikastuvan oppilaiden käsissä. Huippukokemusten synnyttämien mielihyvän kokemusten myötä opettajat kokivat työnsä mielekkäänä, mikä täyttää myös Rauramon (2014) mallin viimeisen portaatan eli itsensä toteuttamisen tarpeen. Jotta itseään voisi toteuttaa riittävän vapaasti, tarvitaan

siihen kuitenkin riittävä määrä työn autonomiaa, mikä nousikin yhden alkuopettajan kertomuksessa yhdeksi flow'n kannalta merkitykselliseksi tekijäksi. Työ ei saanut olla liian kontrolloitua, sillä muuten mahdollisuutta flow'n kokemiselle ei päässyt syntymään.

Työn tuunaamisen käsite näyttää soveltuvan myös osaltaan alkuopettajien flow-kokemusten luonteeseen. Koska huippukokemuksia koettiin yleensä hetkinä, joina opettajien omat taidot olivat työn haasteisiin nähden tasapainoisessa suhteessa, voi kyseessä nähdä olevan Hakasen (2011, 86) kuvaama työntekijän aloitteellinen tapa muokata työtä sopivammaksi suhteessa hänen omiin tavoitteisiinsa ja voimavaroihinsa. Työn tuunaaminen vaatii kuitenkin riittävän vapauden muokata omaa työtään, joka koettiin yhdessä kertomuksessa liian kapeaksi. Näin ollen tietyt työn rakenteeseen vaikuttavat asiat, jotka olivat oman työn vaikuttamismahdollisuuksien ulottumattomissa, vähensivät uppoutumisen kokemuksia ja lisäsivät pikemminkin opettajan stressiä.

Csikszentmihalyin (2005, 100) mukaan toiminnalla, joka synnyttää ihmisissä flow'n-tunteen, voi olla myös kielteinen puoli, sillä se saattaa aiheuttaa ihmisille riippuvuuden päästä kontrolloimaan iloa synnyttäviä toimintoja. Alkuopettajien kertomuksissa oli nähtävissä huippukokemustilanteissa ilmenevä tilanteen kontrollointi, mutta ne eivät näyttäneet olevan tilanteita, joissa opettajat olisivat tietoisesti halunneet kontrolloida tilannetta. Kontrollointi oli pikemminkin toimintaan uppoutumisen luoma tunne, jolloin se enemmänkin eheytti opettajien mielen sisäistä järjestystä kuin aiheutti heille riippuvuuden päästä kontrolloimaan sitä. Tämän tutkimuksen perusteella ei voi kuitenkaan sanoa, etteikö flow-kokemusten synnyttämään hallinnan tunteeseen voisi jäädä ikään kuin koukkuun, jolloin huippukokemusten syntymistä pyrittäisiin tietoisesti kontrolloimaan. Opettajien tarinoissa flow näytti kuitenkin syntyvän odottamattomasti, ilman että sen mahdollistavia hetkiä olisi mitenkään tietoisesti pyritty järjestämään.

Tutkimusten mukaan vähäiset huippukokemukset saattavat alentaa ihmisten hyvinvointia ja johtaa jopa psyykkisten ongelmien ilmaantumiseen (Ojanen 2014, 326). Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että flow-kokemukset voisivat vähentää työhön kyllästymisen tunnetta, jolle on tyypillis-

tä työnteon kokeminen merkityksettömänä tai omille kyvyilleen epäsopivina. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 110.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2017 tekemästä työolobarometristä käy ilmi, että opetusallalla työhön syventyminen (3,8 %) on suomalaisen työnteon keskitason (3,9 %) alapuolella. Huippukokemukset voisivat tämän tutkimuksen tulosten valossa tarjota opettajille työarkeen kaivattuja pysähtymisen ja uppoutumisen hetkiä, joilla voisi olla opettajien työtyytyväisyyttä voimistava vaikutus.

7.3 Tutkimuksen yleinen arviointi

Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt tavoittamaan haastateltavien kokemuksia sellaisina, kuin ne tutkittaville ilmenevät. Tiedostan kuitenkin, että tavoite ei voi täysin toteutua, sillä tavoitellessani toisen ihmisen kokemusta, en voi täysin ymmärtää tutkittavan ja hänen ulkoisen todellisuutensa relationaalista suhdetta (Perttula 1996, 104). Omien ennakkokäsitysten kirjaamisella olen kuitenkin pyrkinyt sulkeistamaan omat ennakkoluuloni syrjään tutkimusprosessin ajaksi. Tutkimusraporttia kirjoittaessani olen pyrkinyt välittämään alkuopettajien kertomat huippukokemukset ja niiden ympärille kuroutuneet merkitykset mahdollisimman tarkasti lukijan arvioitaviksi.

Tutkimusprosessin jälkeen ymmärrän flown rakentumisen aiempaa moniulotteisempänä hetkenä, joka on kokemuksena hyvin subjektiivinen. Flowkokemuksen kehollinen ulottuvuus tuli minulle hienoisena yllätyksenä, sillä siihen en ollut aikaisempia tutkimuksia lukiessani törmännyt. Flowtutkimuksissa kehollisuuden merkitys näyttäytyi lähinnä urheilun tai muun aktiivisen tekemisen kautta, jolloin kehollisuus oli pikemminkin huippukokemuksia synnyttävä tekijä kuin sen lopputuotos. Tutkimus sai minut ymmärtämään myös riittävän autonomian merkitystä flown synnylle. Liian tiukasti säännellyillä työolosuhteilla tai riittämättömillä vaikutusmahdollisuuksilla oli huippukokemuksia vähentävä vaikutus. Myös alkuopettajien persoonallisuus yhtenä flow-kokemusten edistävänä tekijänä oli itselleni mielenkiintoinen tulos. On mahdollista, että tutkimukseeni sattuivat valikoitumaan juuri sellaiset opettajat, jotka osaavat luonnostaan etsiä ympäriltään huippukokemuksia synnyttä-

viä tilanteita. Voi olla myös niinkin, että opettajiksi ylipäättään hakeutuu luonteeltaan autoteelisiä persoonia, jotka osaavat kääntää haastavat tilanteet oppimisen hetkiksi.

Tutkimuksen tavoite tarkastella alkuopettajien työssään kokemia flow-kokemuksia ja niiden vaikutuksia heidän työhyvinvoinnilleen täyttyi mielestäni hyvin. Tutkimuksen tulokset näyttivät vahvistavan aikaisempia tutkimuksia työssä koetuista flow-hetkistä. Tutkimukseni tulokset perustuvat tosin neljän alkuopettajan kertomuksiin, joista kaikki sattuivat olemaan naisia, jolloin liian yleisiä johtopäätöksiä niistä ei voi tehdä. Toki jo tutkimuksen fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa korostaa, että tutkimustuloksia ei pyritä yleistämään, vaan ne tarjoavat pikemminkin ymmärrystä opettajien kokemismaailman rikkaudelle. Vaikka tutkimuksen tuloksia ei voikaan sinällään yleistää koskemaan kaikkia Suomen alkuopettajia, antavat ne silti viitteitä luokkahuoneessa tapahtuvista flow-kokemuksista ja niiden kannalta merkityksellisistä tekijöistä.

7.4 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseni tarjosi alkuopettajille mahdollisuuden kertoa heidän kokemistaan flow-hetkistä ja pohtia niiden suhdetta omalle työhyvinvoinnille ja jaksamiselle. Kertomuksissa flow-kokemukset muotoutuivat hyvin monimerkityksellisiksi työn ilon hetkiksi, jotka vahvistivat opettajien ammatillista identiteettiä sekä synnyttivät sisäistä voimantunnetta. Flow-tutkimukset ovat aikaisemmin painottuneet lähinnä urheiluun, musiikkiin tai huippukokemusta aikaansaaviin tekijöihin, joten lisää tutkimusta opettajien flow-kokemuksista tarvitaan. Opettajien työhön sisältyy monia haastavia hetkiä sekä tavoitteellista toimintaa (Beard & Hoy 2010, 453), jolloin se tarjoaa hedelmällisen alustan flow-kokemusten synnylle. Näin flow-tutkimukset voivat tarjota ymmärrystä opettajien työssä jaksamiselle sekä toimia opettajien välineinä arvioida oman työelämänsä laatua.

Alkuopettajien flow-kokemusten yhdeksi suurimmaksi tekijäksi tässä tutkimuksessa nousivat oppilaat ja heidän antamansa suora palaute. Tutkimuksen

tulosten mukaan näyttäisi siltä, että oppilaiden palaute on alkuluokilla suurempaa ja rehellisempää kuin yläluokilla, joten ylempien luokkien opettajien flow-kokemusten tarkastelu olisi myös mielenkiintoinen näkökulma huippukokemuksille. Myös oppilaiden osuutta flow-kokemusten synnylle ja flown tarttumiselle ihmisten välillä voisi tarkastella vielä syvällisemmin. Tutkimuksen perusteella osallistujien ikä tai työkokemus ei näyttänyt vaikuttavan opettajien flow-kokemuksiin, sillä vaikka uppoutumisen kokemuksilla oli henkilökohtainen ydin, kokemuksen nautinnollisuus vaikutti olevan hyvin samankaltainen kaikilla opettajilla. Mielenkiintoista olisi tarkastella myös miesopettajien flow-kokemuksia ja nähdä, eroavatko heidän uppoutumisen kokemuksensa naisten omista.

Osa alkuopettajien flow-kokemuksista kumpusi kollegojen antamasta tuesta, joten huippukokemuksia olisi mielekästä tarkastella myös laajemmin koko työyhteisön näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa rehtoreiden merkitys huippukokemuksia edesauttavana tekijänä ei noussut esille, mutta aikaisemmissa tutkimuksissa johdon tuki on noussut yhdeksi flown merkittäväksi tekijäksi. Täten rehtorin merkityksellisyyttä työpaikan haasteiden ja työntekijöiden taitojen tasapainottajana olisi mielekästä tarkastella syvemmin. Myös rehtoreiden flow-kokemukset saattaisivat antaa mielenkiintoisen näkökulman koko koulun työntekijöiden hyvinvoinnille. Useat aikaisemmat flow-tutkimukset ovat olleet luonteeltaan kvalitatiivisia, jolloin aineisto on kerätty esimerkiksi kyselylomakkeilla. Jatkossa huippukokemuksia voisi tutkia esimerkiksi vapaiden kirjoitelmien tai päiväkirjojen avulla, jolloin flow-kokemusten henkilökohtaiseen luonteeseen saataisiin yhä enemmän ymmärrystä. Myös haastattelu yhdistettynä edellä mainittuihin kirjallisiin tuotoksiin tai havainnointiin voisi luoda monipuolisemman alustan flow-kokemusten tarkastelulle.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan*. Helsinki: JTO, 153-166.
- Agarwal, R. & Karahanna, E. 2000. Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS Quarterly* 24 (4), 665-694.
- Aho, I. 2011. *Mikä tekee opettajasta selviytyjän*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1470.
- Asakawa, K. 2004. Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies* 5 (2), 123-154.
- Asakawa, K. 2010. Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11 (2), 205-223.
- Ashworth, P. 1993. Participant agreement in the justification of qualitative findings. *Journal of Phenomenological Psychology* 24 (1), 3-16.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 60-78.
- Bakker, A. B. 2005. Flown among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior* 66 (1), 26-44.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. 2017. Job Demands-Resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology* 22(3), 273-285.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. & Euwema, M. C. 2005. Job resources buffer the impact of job demands and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 10 (2), 170-180.
- Beard, K. S. & Hoy, W. K. 2010. Nature, Meaning and Measure of Teacher Flow in Elementary Schools: A Test of Rival Hypotheses. *Educational Administration Quarterly* 46 (3), 426-458.

- Bermejo, L., Hernández-Franco, V. & Prieto-Ursúa, M. 2013. Teacher Well-being: personal and job resources and demands. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 84 (1), 1321-1325.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ceja, L. & Navarro, J. 2011. Dynamic patterns of flow in the workplace: Characterizing within-individual variability using a complexity science approach. *Journal of Organizational Behavior* 32 (4), 627-651.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. & LeFevre, J. 1989. Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology* 56 (5), 815-822.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. *Flow: elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas.
- Cumming, T. 2016. Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal* 45 (5), 583-593.
- Delle Fave, A. & Massimini, F. 2003. Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: Individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies* 22 (4), 323-342.
- Delle Fave, A. & Massimini, F. 2005. The investigation of optimal experience and apathy. Developmental and psychosocial implications. *European Psychologist* 10 (4), 264-274.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 1-28.
- Dudek, K. J. 2017. Working-life stories. Teoksessa I. Goodson (toim.) *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Abingdon, Oxon : Routledge 2017, 225-236.
- Egbert, J. 2003. A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 87 (4), 499-518.
- Elliott, J. 2005. *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. Lontoo: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.
- Evers, A. T., van Der Heijden, B. I. J. M., Kreijns, K. & Vermeulen, M. 2016. Job Demands, Job Resources, and Flexible Competence: The Mediating Role of Teachers' Professional Development at Work. *Journal of Career Development* 43 (3), 227-243.
- Fagerlind, A-C., Gustavsson, M., Johansson, G. & Ekberg, K. Experience of work-related flow: Does high decision latitude enhance benefits gained from job resources? *Journal of Vocational Behavior* 83 (2), 161-170
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education* 25 (6), 814-825.
- Fludernik, M. 2000. Genres, text types, or discourse modes? Narrative modalities and generic categorization. *Style* 34 (2), 274-292.
- Gray, J. A. & McNaughton, N. 2000. *The neuropsychology of anxiety: An inquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. 2002. From the individual interview to the interview society. Teoksessa J. A. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context & method*. Sage: Thousand Oaks, 3-32.
- Hakanen, J. 2002. Työn imu ja työuupumus - laajennetun työhyvinvointimallin kehittäminen ja testaaminen. *Psykologia* 37 (4), 291-301.
- Hakanen, J. 2011. *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2014. Onnellisena työssä? 8 ½ kysymystä työn imusta. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 304-327.
- Hakanen, J., Harju, L., Seppälä, P., Laaksonen, A. & Pahkin, K. 2012. Kohti innostuksen spiraaleja. Innostuksen spiraali - innostuvat ja menestyvät työyhteisöt tutkimus- ja kehittämishankkeen tuloksia. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J., Schaufeli, W. B. & Ahola, K. 2008. The job demands-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment,

and work engagement. *Work & Stress: A special issue on work engagement* 22 (3), 224-241.

- Hakanen, J. J. & Schaufeli, W. B. 2012. Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders* 141 (2-3), 415-424.
- Harju, V. 2014. Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Juva: PS-kustannus, 36-49.
- Harju, L. & Hakanen, J. J. 2016. An employee who was not there: A study of job boredom in white-collar work. *Personnel review* 45, 374-391.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. 1994. *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. Voimaantumisen työyhteisön haasteena. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 149-167.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. B., Mackay, K. L. & Marshall, E. E. 2014. *Preschool Teacher Well-Being: A review of the Literature*. *Early Childhood Education Journal* 42 (3), 153-162.
- Horsdal, M. 2017. The narrative interview – method, theory and ethics: Unfolding a life. Teoksessa I. Goodson (toim.) *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Abingdon, Oxon: Routledge 2017, 260-269.
- Hughes, T. 1987. The prediction of teacher burnout through personality type, critical thinking and self-concept. Paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association. Mobile, AL.
- Hur, E., Jeon, L. & Buettner, C. K. 2016. Preschool Teachers' Child-Centered Beliefs: Direct and Indirect Associations with Work Climate and Job-Related Wellbeing. *Child & Youth Care Forum* 45 (3), 451-465.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvaara & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 157-184.
- Häkkinen, P., Silander, T. & Rautiainen, M. 2013. Kohti tulevaisuuden koulua ja uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerk-

- kanen, A.-M Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 139-143.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 168-184.
- Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., DeRue, S. & Ilgen, D. 2017. Flow at Work and Basic Psychological Needs: Effects on Well-Being. *Applied Psychology* 66 (1), 3-24.
- Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T., & Walton, A. 2008. Measuring and defining the experience of immersion in games. *International Journal of Human-Computer Studies* 66 (9), 641-661.
- Kahn, W. A. 1990. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal* 33 (4), 692-724.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajan kouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Koli, A. 2014. Työn mieltä etsimässä. Työhyvinvoinnin edistäminen ammattinopettajien työssä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 257.
- Kottler, J. A., Zehm, S. J. & Kottler, E. 2005. *On Being a Teacher. The Human Dimension*. Kolmas painos. Thousand Oaks. California: Corwin Press.
- Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 52-73.
- Laine, P. 2013. Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimassa. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja 372.

- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163-194.
- Linley, P. A. & Joseph, S. 2004. Positive psychology in practice. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Lipponen, P. 2013. Koulu-uudistus – vain taivas kattona. Teoksessa Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta. Uusi oppiminen. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisuja 8/2013, 5-13.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto.
- Lyytinen, H. K. & Nikkanen, P. 2005. Kehittämiskoivooa arvioinnista. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylän yliopisto, 129-141.
- Maslow, A. H. 1962. Toward a psychology of being. Princeton: Van Nostrand.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale J. 2010. Johdanto. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9-22.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55-66.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 52-73.
- Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis 315.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. 1997. The truth about burnout. San Francisco: Jossey Bass.
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. 2017. Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.) Tykkää työstäsi. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 103-125.

- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. 2002. The concept of flow. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.) Handbook of positive psychology. New York: Offord University Press, 89-105.
- Nironen, P. & Keskinen, S. 1992. Mieslastentarhanopettajien yleinen ja ammatillinen itsetunto sekä käsitykset työstään. Turku: Turun yliopiston psykologian laitos.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89-114.
- Ojanen, M. 2014. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus.
- Opetusalan ammattijärjestö. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Opetusalan ammattijärjestö. 2018. Perusopetuksen vuosityöaika-kokeilu: Usein kysytyt kysymykset. Saatavilla: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset> Luettu 24.8.2018.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1996. Deskriptio ja tulkinta: psykologin avaimia kokemukseen. Psykologia 31, 9-18.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115-162.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale. 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 25-44.
- Quinn, R. W. 2005. Flow in knowledge work: High performance experience in the design of national security technology. Administrative Science Quarterly 50 (4), 610-641.

- Rauhala, L. 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauramo, P. 2012. Työhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19-46.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. 2010. Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. Teoksessa A. B. Bakker & M. P. Leiter (toim.) Work engagement: a handbook of essential theory and research. New York: Psychology Press, 10-24.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71-92.
- Schreyer, I. & Krause, M. 2016. Pedagogical Staff in Children's Day Care Centres in Germany - - Links between Working Conditions, Job satisfaction, Commitment and Work-Related Stress. *Early Years: An International Journal of Research and Development* 36 (2), 132-147.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology. An introduction. *The American psychologist* 55 (1), 5-14.
- Seppälä, P. 2013. Work Engagement-psychometrical, psychosocial, and psychophysiological Approach. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 475.
- Seppälä, P. & Hakanen, J. 2017. Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt. Toim. Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 149-167.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E. Scientiae rerum socialium* 37.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2009. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education* 25 (3), 518-524.
- Syrjälä, L. 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 257-270.

- Taleb, T. F. 2013. Job satisfaction among Jordan's kindergarten teachers: Effect of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal* 41 (2), 143-152.
- Teng, C-I. 2011. Who are likely to experience flow? Impact of temperament and character on flow. *Personality and Individual Differences* 50 (6), 863-868.
- Tikkanen, T. 2018. Työn ilo hupenee. *Opettaja* 2018 (10), 10-13.
- Ullén, F., de Manzano, Ö., Almeida, R., Magnusson, P. K. E., Pedersen, N. L., Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. & Madison, G. 2011. Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences* 52 (2), 167, 172.
- Van Manen, M. 1990. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. The State University of New York Press. SUNY series in philosophy of education.
- Wagner, B. D. & French, L. 2010. Motivation, Work Satisfaction, and Teacher Change among Early Childhood Teachers. *Journal of Research in Childhood Education* 24 (2), 152-171.
- Zimmerman, M. A. 1995. Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology* 23 (5), 581-599.