

**Työn intensifikaatio, työn imu ja työtyytyväisyys opinto-
ohjaajien kokemana**

Pihla Hiltunen

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hiltunen, Pihla. 2019. Työn intensifikaatio, työn imu ja työtyytyväisyys opinto-ohjaajien kokemana. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 67 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opinto-ohjaajien kokemaa työn intensifikaatiota, työn imua ja työtyytyväisyyttä. Tutkimuksessa tarkasteltiin eri oppilaitosten opinto-ohjaajien välisiä eroja näissä kokemuksissa, sillä erityisesti ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajat ovat kokeneet muutoksia työssään reformin myötä. Yleinen työelämän tehostuminen eli intensifikaatio näkyy opinto-ohjaajan työssä ohjattavien määrän lisääntymisenä. Samaan aikaan nuorilla on lisääntynyt tarve saada ohjausta koulutusjärjestelmän muutoksista johtuen, mikä tekee tutkimusaiheesta ajankohtaisen.

Tutkimuksessa hyödynnettiin *Ohjaajat työssään 2017* -tutkimushankkeen aineistoa, joka kerättiin lokakuussa 2017 sähköpostikyselynä. Tämän tutkimuksen aineisto koostui 777 peruskoulun, lukion- ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajasta. Aineiston analyysi toteutettiin kvantitatiivisin menetelmin käyttäen kovarianssianalyysia, korrelatiivista tarkastelua ja hierarkkista lineaarista regressioanalyysia.

Opinto-ohjaajat kokivat samanaikaisesti sekä työn intensifikaatiota että korkeaa työn imua ja työtyytyväisyyttä. Näyttäisikin siltä, että kohtuullinen työn intensifikaation kokemus ei välttämättä ole uhka työhyvinvoinnille. Tutkimuksessa havaittiin, että koko aineistossa korkea ohjattavien määrä ja työn intensifikaation kokeminen olivat yhteydessä alhaiseen työtyytyväisyyteen, mutta vastaavia yhteyksiä työn imun kokemiseen ei havaittu. Lisäksi oppilaitoksittain tarkasteltuna ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajat kokivat korkeampaa työn intensifikaatiota ja alhaisempaa työtyytyväisyyttä verrattuna muihin opinto-ohjaajiin. Jatkossa olisikin tärkeää kiinnittää huomiota erityisesti ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien työkuormaan ja työhyvinvointiin.

Asiasanat: Työn intensifikaatio, työn imu, työtyytyväisyys, opinto-ohjaaja, opinto-ohjaus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Positiivisia näkökulmia työhyvinvointiin	5
1.2 Intensifikaatio työn vaatimuksena	10
1.3 Opinto-ohjaajan työnkuva ja sisällöt Suomessa	14
1.4 Työn intensifikaatio ja työhyvinvointi opinto-ohjaajan työssä	17
1.5 Tutkimuskysymykset	24
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	26
2.1 Aineiston keruu ja vastaajat	26
2.2 Kyselylomake, käytetyt mittarit ja muuttujat	26
2.3 Aineiston analyysi.....	28
2.4 Tutkimuksen eettinen tarkastelu	30
3 TULOKSET	33
3.1 Oppilaitosten väliset erot taustamuuttujissa	33
3.2 Taustamuuttujien yhteys työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden kokemiseen	34
3.3 Opinto-ohjaajien työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden kokemukset eri oppilaitoksissa	35
3.4 Ohjattavien määrän ja työn intensifikaation yhteys opinto-ohjaajien kokemaan työn imuun ja työtyytyväisyyteen eri oppilaitoksissa	38
3.5 Ohjattavien määrän ja työn intensifikaation yhteisvaikutus opinto-ohjaajien kokemaan työn imuun ja työtyytyväisyyteen.....	40
4 POHDINTA	42
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	42
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet	46
4.3 Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet	48
LÄHTEET	55
LIITTEET	67

1 JOHDANTO

Työelämä on jatkuvassa muutoksessa teknologisten innovaatioiden kehittyessä ja tehokkuusajattelun lisääntyessä, jolloin työntekijältä vaaditaan työssään yhä enemmän. Noin 60 % Euroopan työvoimasta kokee työskentelevänsä nopealla tempolla tai tiukkojen määräaikojen alla vähintään neljäsosan työajastaan (Eurofound 2012). Työelämän kurjistumisen, töiden rajattomuuden ja työn tehostumisen on havaittu lisäävän työntekijöiden henkistä kuormittuneisuutta ja siitä syntyviä oireita (Mäkikangas, Mauno & Feldt 2017, 7). Tästä syystä tutkimuskohteeni on valikoitunut työn intensifikaatio eli tehostuminen ja sen yhteys työntekijän työhyvinvointiin. Työn intensifikaation taustalla voidaan nähdä länsimaisessa yhteiskunnassa vallitsevien kulttuurin ja rakenteiden muutokset, joita leimaa yleinen kiihtyvyys ja aktiivisuuden vaatimukset elämän kaikilla osa-alueilla (Rosa 2003).

Työhyvinvointia on lähestytty usein pahoinvoinnin, kuten stressin ja työuupumuksen kautta, mutta tässä tutkimuksessa keskityn työhyvinvoinnin nykypäivänä yhä enemmän huomiota saaneisiin positiivisiin ulottuvuuksiin. Tutkimukseni keskeisinä työhyvinvoinnin positiivisina kuvaajina pidän työtyytyväisyyttä sekä työn imun käsitettä, josta jälkimmäistä alettiin tutkia varsinaisesti vasta 2000-luvun alussa (Hakanen 2004, 2014; Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker 2002). Vuonna 2012 tehdyn Työ ja terveys Suomessa -kyselytutkimuksen mukaan päivittäin työn imua kokee 38-41 % työntekijöistä, riippuen tutkittavasta työn imun ulottuvuudesta (Hakanen 2014). Myös työtyytyväisyys on tutkimusten mukaan Suomessa keskimääräisen hyvällä tasolla (Mäkikangas & Hakanen 2017, 114), joten molemmat ilmiöt ovat varsin yleisiä ja näkyviä suomalaisessa työelämässä.

Tässä tutkimuksessa keskityn työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden kokemuksiin suomalaisilla opinto-ohjaajilla. Työelämän kiihtyvyys ja muutokset koskettavat myös opinto-ohjaajan työtä. Tällä hetkellä Suomessa on käynnissä koko ammatillisen koulutuksen valtakunnallinen reformi ja sen lisäksi esimerkiksi opetussuunnitelmia uudistetaan jatkuvasti. Toisaalta opinto-ohjaajan työ on ammattina tullut yhä tärkeämmäksi, kun yksilön siirtymävaiheet eivät

liity enää yhteen elämänvaiheeseen, vaan ura- ja elämänsuunnittelu jatkuvat prosessimaisesti koko elämän ajan, jolloin ohjaajien tukea tarvitaan (Onnismaa 2003, 108). Koko yhteiskunnan, työelämän ja sitä kautta myös opinto-ohjaajien työn tehostuminen ja sen vaikutukset työhyvinvointiin onkin tärkeä tutkimusilmiö tukitoimien kehittämisen ja vaativasta työstä selviytymisen kannalta.

1.1 Positiivisia näkökulmia työhyvinvointiin

Työhyvinvointi voidaan määritellä subjektiivisesti koetuksi hyvinvoinnin tilaksi, johon vaikuttavat työ ja työympäristö, työkyky sekä terveys, työpaikan sosiaaliset tekijät, johtaminen ja työnantajapolitiikka (Laine 2013). Työhyvinvointia on lähestytty usein pahoinvoinnin kautta, jolloin työhyvinvoinniksi tulkitaan pahoinvoinnin oireiden, kuten stressin ja uupumuksen puuttuminen (Feldt, Kinnunen & Mauno 2005, 13). Vuosituhannen vaihteessa työelämän myönteiset piirteet ja niiden vaikutukset yksilön työhyvinvointiin ovat alkaneet saada enemmän huomiota voimavarakeskeisen psykologian yleistymisen myötä (Seppälä & Hakanen 2017, 149). Suurin osa ihmisistä voi ja pärjää hyvin työelämässä, jolloin yksilön hyvinvointia ei ole järkevää kuvata ainoastaan sairauksien ja ongelmien kautta (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2005). Tässä tutkimuksessa keskitynkin työhyvinvointiin sen kahden positiivisen ulottuvuuden eli työn imun ja työtyytyväisyyden näkökulmasta.

Työn imu (work engagement) on työhyvinvoinnin positiivisen näkökulman yksi varhaisimmista ja keskeisimmistä kuvaajista positiivisen psykologian tutkimuksen aikakaudella (Hakanen 2014). Yleisellä ilmiötasolla sitä voidaan pitää vastakohtana työhön kyllästymiselle ja työuupumukselle (Mauno, Pyykkö & Hakanen 2005). Työn imua kuvaa positiivinen, motivoitunut ja työorientoitunut mielentila, jota luonnehtii tarmokkuuden sekä omistautumisen ja työhön uppoutumisen kokemukset (Bakker & Oerlemans 2011; Mäkikangas ym. 2015; Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker 2002; Seppälä 2013). Tässä yhteydessä tarmokkuus on energisyyttä, sinnikkyyttä ja periksi antamattomuutta työssä myös vastoinkäymisiä kohdatessa. Omistautuminen puolestaan on koke-

musta työn merkityksellisyydestä, innokkuudesta ja inspiraatiosta, kun taas uppoutuneisuus on syvää työhön keskittyneisyyttä ja paneutumista, ja siitä nauttimista. (Hakanen 2004) Työn imua on Hakasen (2014) mukaan se, että aamulla työntekijä menee hyvillä mielin ja myönteisin odotuksin töihin, ja työpäivän aikana kokee uppoutumisen tunnetta, jolloin aika kuluu kuin siivillä. Työn imun on havaittu edistävän yleistä hyvinvointia, itsearvioitua terveyttä sekä olevan yhteydessä vähäisempiin työpaikan vaihto- ja eläköitymisaikomuksiin (Bakker & Demerouti 2008; Hakanen 2004). Työn imu auttaa työntekijää työssä suoriutumisessa, mikä näkyy myös ulospäin, sillä työn imun on havaittu olevan yhteydessä korkeampaan asiakastyytyväisyyteen ja taloudelliseen tuottavuuteen (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel 2014).

Työn imua voidaan pitää läheisenä Csikszentmihalyin (1975) *flow*-kokemuksen käsitteen kanssa. Flow-kokemus on huippuelämys, jossa yksilö voi menettää ajan ja paikan tajunsa keskittyessään ja tempautuessaan haasteellisen tehtävään. Siihen liittyvät voimakkaat keskittymisen, hallinnan ja kontrollin tunteet sekä pätevyyden tunne, joka tuottaa suurta nautintoa. (Csikszentmihalyi 1975.) Työn imun ja flow-kokemuksen katsotaan eroavan toisistaan ajalliselta kestoaltaan. Flow-kokemus on lyhytaikainen huippuelämys, kun taas työn imu nähdään suhteellisen pysyvänä tilana, joka ei kohdistu tiettyyn yksittäiseen tehtäväsuoritukseen (Hakanen 2014; Schaufeli ym. 2002; Seppälä ym. 2009).

Maslach ja Leiter (1997) ovat esittäneet, että työn imu ja työuupumus kuvaavat samaa ilmiötä, ja ovat toistensa täydellisiä vastakohtia. Heidän mukaansa työn imuun liittyvien energisyyden, sitoutuneisuuden sekä pystyvyyden kokemusten vastakohtina voidaan pitää uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä sekä ammatillisen itsetunnon heikentymistä. Kun työuupumus ja työn imu esitettiin näin saman ilmiön eri ääripäinä, luotiin Maslachin yleinen työuupumuksen arviointimenetelmä *MBI (Maslach Burnout Inventory)*, jonka avulla pystyttiin kartoittamaan molempien kokemusten yleisyyttä. Mittarista saadut matalat arvot kertovat korkeasta työn imusta, ja puolestaan korkeat arvot korkeasta työuupumuksesta. (Maslach & Leiter 1997). Schaufelin ja kollegoiden (2002) myöhemmin kehittämässä ja edellä esittelemässäni määritelmässä työn imu nähdään

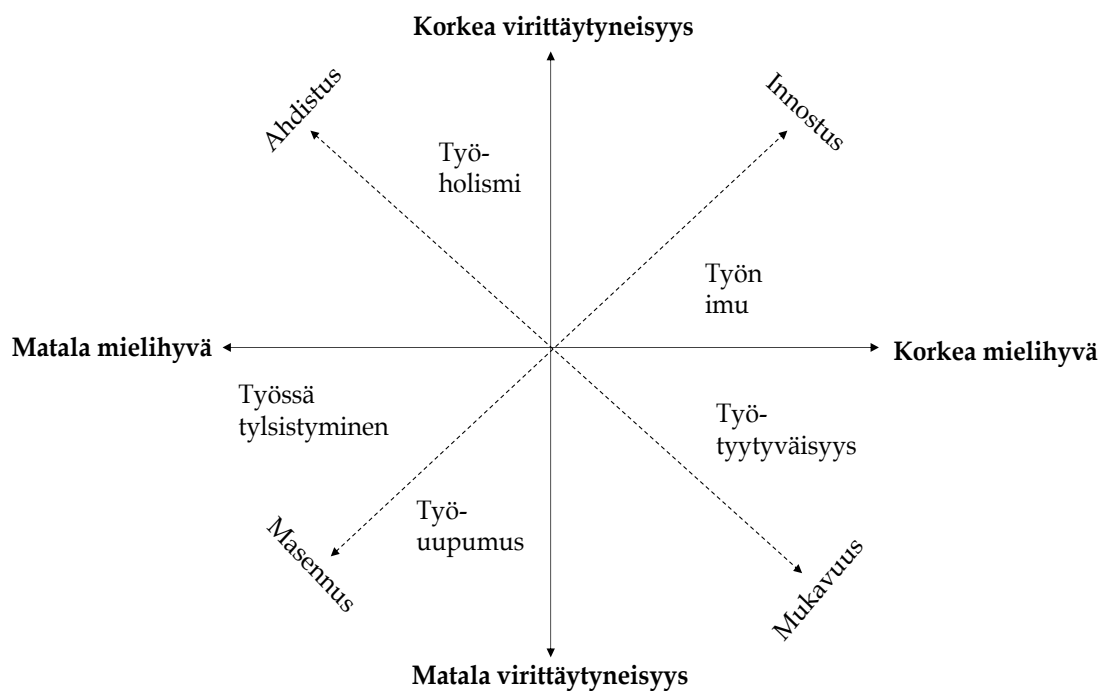
työuupumuksen osittaisena vastakohtana, mutta kuitenkin erillisenä kokemukse-
na, jolloin näitä kahta työhyvinvoinnin kokemusta ei heidän mukaansa voida
arvioida samalla mittarilla. Tässä tutkimuksessani pitäydynkin Schaufelin ja kol-
legoiden (2002) työn imun määritelmässä, koska käyttööni saamassani aineis-
tossa työn imua oli mitattu käyttäen heidän kehittämää mittaria, joka on kään-
netty ja validoitu Suomeen (Hakanen 2004, 2009; Seppälä 2013; Seppälä ym.
2009).

Suomessa työn imua koetaan kaikissa henkilöstö- ja sosioekonomisissa ryh-
missä, mutta työn imu on hiukan yleisempää korkeammassa sosioekonomisissa
ryhmissä kuin alemmissa (Hakanen 2009). Naisten on havaittu kokevan työn
imua miehiä yleisemmin (Hakanen 2004, 2009; Mauno ym. 2005). Myös määräai-
kaiset työntekijät, alle viisi vuotta tai yli 30 vuotta työskennelleet työntekijät, sekä
pitkää työviikkoa tekevät kokevat työn imua muita enemmän (Hakanen 2004).
Iän yhteys työn imun kokemiseen ei kuitenkaan ole kovin vahva (Hakanen 2004;
Mauno ym. 2005; Seppälä ym. 2012). Joitain viitteitä kuitenkin on siitä, että van-
hemmat työntekijät saattaisivat kokea työn imua nuorempia työntekijöitä enem-
män (Hakanen 2009).

Työtyytyväisyys (job satisfaction) on yksi vanhimmista työhyvinvointiin lii-
tettävistä käsitteistä (Bakker & Oerlemans 2011). Se on Hakasen (2014) mukaan
työn imua lievempi työhyvinvoinnin muoto, jossa työntekijä kokee mielihyvää
ja on tyytyväinen sekä työn aiempaan että nykyiseen tilaan, eikä halua välttä-
mättä muuttaa sitä. Yhdessä työtyytyväisyyden varhaisimmasta määritelmässä
Locke (1969) näkee työtyytyväisyyden miellyttävänä myönteisenä tunnetilana,
joka syntyy työntekijän arvioidessa työtään. Myöhemmissä määritelmissä työ-
tyytyväisyys on nähty työhön kohdistuvana myönteisenä asenteena, johon liittyy
tunneperäisiä elementtejä (Judge, Weiss, Kammeyer-Mueller & Hulin 2017). Täl-
löin työnteon perimmäinen tarkoitus työntekijälle ei ole ainoastaan tarpeiden
tydyttäminen, vaan myös omien työlle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen.
Työtyytyväisyys kuvaa siis sitä, miten paljon työntekijä pitää yleisesti ottaen
työstään ja sen eri ulottuvuuksista (Spector 1997).

Peter Warrin (1990) subjektiivisen työhyvinvoinnin teoreettisen mallin kes-
kiössä on affektiivinen eli tunneperäinen kokemus. Mallin mukaisesti tunteita

luonnehditaan mielihyvä (*pleasure*) ja virittyneisyys (*arousal*) kaksinapaisilla akselilla, jotka ovat toisiinsa nähden erisuuntaisia. Työtyytyväisyys ja työn imu ovat molemmat korkealla mielihyvä akselilla, mutta ne ovat eri päissä virittyneisyys akselilla (kts. Kuvio 1). (Warr 1990.) Työtyytyväisyys on aktivaatiotasoltaan vain vähän tai keskinkertaisesti virittynyt tunnetila, jolloin siihen ei liity olennaisesti erityisen korkea vireystaso, kuten työn imun kokemuksiin liittyy (Bakker & Oerlemans 2011; Hakanen 2014; Mäkikangas ym. 2015; Warr 1990).



Kuvio 1. Mäkikankaan ja Hakasen (2017, 105) malli tunneperäisen työhyvinvoinnin eri ulottuvuuksista (Bakker & Oerlemans 2011; Warr 1990 mukailten).

Työtyytyväisyyttä tutkitaan yleisesti hyvin yksinkertaisesti kysymällä missä määrin pidät /-et pidä työstäsi tai kysymyksellä: ”kuinka tyytyväinen olet työhösi?” (Mäkikangas & Hakanen 2017, 113; Spector 1997). Vuosikymmeniä kestäneen tutkimustyön seurauksena työtyytyväisyydellä on havaittu olevan hyvin samanlaisia myönteisiä seurauksia kuin työn imulla, mutta yleensä ne ovat lievempiä kuin työn imussa, puuttuvan korkean virittyneisyyden vuoksi (Mäkikangas & Hakanen 2017, 119). Tutkimustulokset osoittavat, että työntekijöiden

keskimääräinen työtyytyväisyys on yleensä hyvä niin kansainvälisesti kuin Suomessaakin (Mäkikangas & Hakanen 2017, 114). Suomessa tutkimusten perusteella naisten sekä julkisen sektorin työntekijöiden on havaittu olevan miehiä ja yrityssektorin työntekijöitä tyytyväisempiä työhönsä (Puttonen, Hasu & Pahkin 2016).

Työn imu ja työtyytyväisyys ovat tutkitusti toisiinsa positiivisessa yhteydessä (Hakanen 2004). Työn imun ollessa korkea myös työtyytyväisyys on korkea ja päinvastoin. Näihin kahteen työhyvinvoinnin käsitteeseen yhteydessä olevia tekijöitä on tutkittu 2000-luvun alusta lähtien usein *työn vaatimusten ja voimavarojen mallin* eli *JD-R mallin* (*Job demands-resources*) avulla (Bakker & Demerouti 2017; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001). Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin avulla voidaan tunnistaa työn kuormittavat vaatimukset sekä energisoivat voimavarat, sekä niiden seuraukset työhyvinvoinnille, hyvälle työsuoritukselle ja terveydelle. (Seppälä & Hakanen 2017, 149.) Tämän yhden työhyvinvoinnin keskeisimmän mallin mukaisesti olennaisinta työhyvinvoinnin kannalta on tasapaino työhön liittyvien vaatimusten ja voimavarojen välillä (Hakanen 2004; Hakanen & Roodt 2010).

Työn voimavaratekijät määritellään työn fyysisiksi, psyykkisiksi, sosiaalisiksi ja organisatoriksi tekijöiksi, jotka edistävät työntekijän kehitystä, ja joiden avulla yksilö voi saavuttaa työlle asetettuja tavoitteita. Tällaisia työn voimavaroja ovat esimerkiksi hyvät fyysiset työolot, sosiaalinen tuki, autonomia, palautteen saaminen ja valmennus sekä työtehtävien monipuolisuus. (Bakker & Demerouti 2017; Demerouti ym. 2001; Schaufeli & Salanova 2007.) Työn voimavarat auttavat työntekijää selviytymään työn vaatimuksista ja vähentämään niistä aiheutuvaa kuormittuneisuutta. *Työn vaatimukset* ovat puolestaan työn ja työympäristön fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia tai organisatorisia tekijöitä ja olosuhteita, joiden takia työntekijältä edellytetään erityisiä fyysisiä ja psyykkisiä ponnisteluja. (Bakker & Demerouti 2017; Demerouti ym. 2001.) Huono työergonomia, emotionaalinen kuormittavuus asiakastilanteissa, eri tahojen odotusten ristiriitaisuus ja organisaatiomuutokset ovat esimerkkejä tällaisista työn vaatimuksista (Bakker & Demerouti 2017). Tässä tutkimuksessa keskiössä oleva työn intensifikaation voidaan katsoa kuuluvan myös tällaiseksi työn vaatimukseksi.

Runsaiden työn voimavarojen on havaittu yleisesti innostavan työntekijöitä sekä ennustavan työn imua, mikä puolestaan edistää korkeampaa työtyytyväisyyttä, työssä suoriutumista ja vahvempaa työhön sitoutuneisuutta (Bakker & Demerouti 2008, 2017; Bakker ym. 2014; Schaufeli & Salanova 2007). Työn imun kokemukset voivat vaihdella eri päivinä työssä saatavilla olevien voimavarojen, esimerkiksi työtovereilta tai esimieheltä saadun tuen mukaan (Seppälä ym. 2015; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli 2009). Siinä missä runsaat työn voimavarat ennustavat työn imua, runsaiden työn vaatimusten on puolestaan havaittu olevan yhteydessä työuupumuksen (Seppälä & Hakanen 2017) kanssa, jota pidetään yleisesti työn imun vastakkaiselle tilalle (Mäkikangas & Hakanen 2017). Aiempien tutkimusten mukaan tasapaino työn vaatimusten ja voimavarojen välillä näyttäisi olevan olennaista työn imun ja työtyytyväisyyden kokemuksissa. Riittävä määrä motivoivia ja työn sujuvuutta lisääviä työn voimavaroja, sopivan korkea määrä työn haasteita ja vähäinen määrä työntekoa haittaavia esteitä vahvistavat työn imua ja työtyytyväisyyttä sekä auttavat ehkäisemään työuupumusta (Hakanen & Roodt 2010).

1.2 Intensifikaatio työn vaatimuksena

Elämme yhteiskunnassa, jossa työ on jatkuvassa muutoksessa. Tieteen ja teknologian kehittyessä organisaatiot pyrkivät tehostamaan tuottavuuttaan säilyttääkseen kilpailukykynsä globaalisti kiihtyvillä markkinoilla (Bamberger ym. 2015; Chesley 2014; Kasvio 2007; Mauno, Huhtala & Kinnunen 2017). Myös epätyypilliset työsuhteet, vuokratyövoima, sekä paikallinen sopiminen ovat lisääntyneet kollektiivisten työehtosopimusten merkityksen pienentyessä (Green 2004). Työn muutosten taustalla voidaan nähdä yhteiskunnan yleinen kiihtyvyys eli akseleraatio (*acceleration*). Akseleraatio aiheuttaa jatkuvia muutoksia yhteiskunnan käytännöissä ja normeissa, minkä ansiosta yksilönkin odote aktiivisuudesta on lisääntynyt. (Rosa 2003.) Akseleraatio voidaan jakaa Rosan (2003) mukaan kolmeen kategoriaan, jotka ovat kiihtyvyys teknologiassa, sosiaalisessa elämässä sekä yleisessä elämän vauhdissa. Teknologinen kiihtyminen sisältää tuotannon

tehostumisen sekä tekniikan jatkuvaa kehittymistä, mikä näkyy muutoksina yhteiskunnan tasolla esimerkiksi nopeutuvana työtahtina. Sosiaalisen elämän kiihtyvyys liittyy asenteiden, arvojen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen nopeutumiseen sekä jatkuvaan dynaamisuuteen. Elämänvauhdin kiihtyvyys sisältää subjektiivisen kokemuksen jatkuvasta kiireestä ja paineesta suorittaa asioita nopeammin. Tämä voidaan kuitenkin havaita myös objektiivisesti erilaisten toimintojen, kuten syömisen ja nukkumisen ajallisena lyhentymisenä sekä useiden asioiden yhtäaikaaisena suorittamisena (ns. multitasking), mikä näkyy myös työelämässä. (Rosa 2003.)

Edellä mainittujen työelämässä tapahtuneiden muutosten myötä työntekijään kohdistuvat työn vaatimukset ovat kasvaneet. Työn vaatimusten muutoksia on tutkittu aiemmin esimerkiksi palvelualan työntekijöillä, ja on havaittu, että heihin kohdistuvat työkuorman-, suunnittelun-, oppimisen- ja päätöksenteon vaatimukset ovat lisääntyneet (Kubicek, Paškvan & Korunka 2015). Kuten aiemmin mainittiin, työn vaatimukset ovat työhön liittyviä stressaavia kuormitustekijöitä, jotka vaikeuttavat työssä selviytymistä ja voivat alentaa työhyvinvointia (Bakker & Demerouti 2017; Demerouti ym. 2001; Schaufeli ym. 2008). Työn laadulliset kuormitustekijät jaetaan kognitiivisiin kuormitustekijöihin, intensiivisyyden vaatimuksiin, eettisiin kuormitustekijöihin, emotionaalisiin kuormitustekijöihin, työn epävarmuuteen sekä työn ja perheen väliseen ristiriitaan (Mauno ym. 2017). Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan intensiivisyyden vaatimuksia ja erityisesti työn intensifikaatiota, sillä sen vaikutusta työhyvinvointiin on tutkittu vasta vähän, ja oman tietämykseni mukaan ei lainkaan opinto-ohjaajilla, ainakaan Suomessa.

Työn intensifikaatio (work intensification), eli työn tehostuminen on ollut länsimaisessa yhteiskunnan arkipäiväinen ilmiö jo 1990-luvulta lähtien (Kubicek ym. 2015; Rosa 2013). Intensifikaatio käsitteenä on läheinen edellä esitetyn akseleraation käsitteen kanssa, jolla tarkoitetaan yhteiskunnan kiihtyvyyttä niin teknologiassa, sosiaalisissa muutoksissa kuin elämän vauhdissa ylipäätään (Rosa 2013). Työn intensifikaatio on sitä, että työntekijän työkuorma, suunnittelu-, päätöksenteko- ja oppimisvaatimukset ovat kasvaneet niin, että työntekijän vaivannäkö työpäivän aikana on lisääntynyt (Kubicek ym. 2015). Työntekijä kokee paineita

suoriutua työpäivän tehtävistä yhä nopeammin, paremmin ja tehokkaammin pyryäkseen organisaation vaatimassa työtahdissa mukana (Bunner, Prem & Korunka 2018). Intensifikaatio-käsitteen rinnalla on Suomessa käytetty myös *intensiivisyyden* käsitettä (Mauno ym. 2017, 80), mutta haluan itse käyttämälläni intensifikaatio käsitteellä painottaa hetkellisen kiihtyvyyden sijaan jatkuvaa kiihtymistä ja sen prosessinomaisuutta, mikä käsitteestä välittyy.

Työn intensifikaatiota tarkastellessa voidaan puhua työn tekemisen intensiteetistä (*work intensity*) eli intensiivisestä kognitiivisesta ja emotionaalisesta ponnistelusta työpäivän aikana, sekä työn tekemisen laajentumisesta (*work extension*), eli ajallisesta ja paikallisesta joustavuudesta, jolloin työtä tehdään monessa paikassa eri ajankohtina (Chesley 2014). Suomessa 39 % työntekijöistä teki vähintään kerran viikossa työajan ulkopuolella töitä, mikä kertoo toisaalta työn ajallisen ja paikallisen laajentumisen, ja toisaalta joustavuuden lisääntymisestä myös Suomessa (Puttonen ym. 2016). Työn tehostaminen voi olla organisaatiolle keino lisätä olemassa olevan työvoimansa tuottavuutta (Brown 2012). Työntekijän näkökulmasta työn intensifikaatio on kuitenkin voimavaroja kuluttava rajallinen prosessi, sillä ihmisen psyykkinen kapasiteetti ei kestä loputonta ja pitkään jatkuvaa ponnistelua ilman työstä irrottautumista (Bamberger ym. 2015; Sonnentag 2001).

Tässä tutkimuksessa käytetään työn intensifikaatiota mittaavaa *IDS*-mittaria (*Intensification of Job Demand Scale*). Kubicek ja kollegat (2015) kehittivät mittarin suorittamalla konfirmatorisen faktorianalyysin 1363 palvelualan työntekijältä neljällä otantakerralla saatuun aineistoon. IDS-mittarin mukaisesti työn intensifikaation katsotaan koostuvan viidestä faktorista eli osa-alueesta. Ensimmäinen osa-alue on *työtahdin kiristyminen*, johon liittyy työtehtävien yhtäaikainen suorittaminen pienemmällä työntekijämäärällä ja vähemmällä tauoilla (Kubicek ym. 2015). Työtahdin kiristymistä aiheuttavat esimerkiksi useat organisatoriset tekijät, kuten muutokset tuotannossa ja organisaatiossa, joiden tuloksena työntekijöitä vähennetään ja työhön käytettävissä olevaa aikaa lyhennetään (Bamberger ym. 2015).

Toinen osa-alue IDS-mittarissa on *lisääntyneet työnsuunnittelua ja päätöksentekoa koskevat vaatimukset*. Tähän liittyy itsenäinen työtehtävien- ja tavoitteiden

asettaminen, suoritustapojen suunnittelu ja tavoitteiden toteutumisen seuranta ilman esimiehen apua (Kubicek ym. 2015). Kolmantena osa-alueena työn intensifikaatioon liittyy *lisääntyneet urasuunnitteluun ja sitä koskevaan päätöksentekoon liittyvät vaatimukset*. Työmarkkinat ovat yhä epävarmempia ja työuria on vaikea ennustaa, mikä aiheuttaa uhkakuvia työntekijän hyvinvoinnille ja työsuhteen pysyvyydelle (Obschonka, Silbereisen & Wasilewski 2012). Omaa ammatillista uraa pitää suunnitella yhä enemmän itsenäisesti ja pitää huoli siitä, että oma kiinnostavuus työmarkkinoilla säilyy esimerkiksi lisäkoulutusten ja verkostoitumisen avulla (Kubicek ym. 2015).

Neljäs intensifikaation osa-alue on *lisääntyneet vaatimukset hankkia uutta tietoa*. Yksilön täytyy päivittää työhön liittyvää erityisosaamista sekä tieto- ja ammattitaitoaan yhä useammin, sillä työtehtävät edellyttävät uuden tiedon omaksumista (Kubicek ym. 2015). Aiemmin mainittu oma työmarkkina-arvo sekä työssä menestyminen edellyttävät myös uuden tiedon nopeaa oppimista (Obschonka ym. 2012). Viimeinen osa-alue IDS-mittarissa on *lisääntyneet vaatimukset hankkia uusia taitoja*, mikä sisältää esimerkiksi uusien työprosessien, työskentelytapojen ja työvälineiden käyttöönoton yhä nopeammin (Kubicek ym. 2015). Teknologian kehityksen myötä organisaatiot ovat ottaneet esimerkiksi uusia teknisiä laitteita ja ohjelmistoja käyttöön, joiden käytön nopea oppiminen on organisaation näkökulmasta elintärkeää (Obschonka ym. 2012). Työntekijän on havaittu kokevan sitä enemmän työn intensifikaatiota, mitä enemmän hän käyttää työssään hyväkseen tietotekniikkaa (Mauno, Kubicek, Minkkinen & Korunka 2019).

Suomessa työntekijöiden taustatekijöillä on yhteys työn intensifikaation kokemuksiin. Työ- ja elinkeinoministeriön vuoden 2016 Työolobarometrin (Mähönen 2017) mukaan naisten ja miesten kokemuksilla oli eroa niin, että naiset kokivat useammin, että töitä on liikaa yhtä työntekijää kohden. Tämä ero voi selittyä sillä, että julkisen sektorin työntekijät arvioivat yksityisen sektorin työntekijöitä useammin, että töitä on liikaa (Mähönen 2017). Myös iällä on havaittu olevan merkitystä liiallisen työn määrän kokemuksiin niin, että vanhemmat työntekijät kokevat useammin työn määrän liialliseksi nuoriin verrattuna (Mauno, Minkki-

nen, Tsupari, Huhtala & Feldt 2019b; Mähönen 2017). Vuonna 2016 15-24 -vuotiaista 38 % ilmoitti kokevansa, että työpaikalla on liikaa töitä, kun taas 55-64 -vuotiaista vastaava prosentti oli 58 % (Mähönen 2017). On kuitenkin havaittu, että myös nuoremmat työntekijät (18-44 v.) kokevat työn intensifikaatiota, erityisesti lisääntyneitä vaatimuksia itsenäiseen urasuunnitteluun ja päätöksentekoon (Mauno ym. 2019b, 9). Vuoden 2016 Työolobarometrin mukaan kiireellisen työn kehitys on erilaista erikokoisilla työpaikoilla. Keskisuurten yritysten työpaikoissa kiireen osuus on lisääntynyt selvästi vuodesta 2012, kun taas suurimmissa, yli 200 hengen työpaikoissa hektisen työn osuus on vähentynyt. (Mähönen 2017.) Kansainvälisesti työn intensifikaation on havaittu olevan voimakkaampaa julkisella sektorilla, sekä alle sadan työntekijän työpaikoilla, joissa teknologinen kehitys on kiihtynyt (Green 2004).

1.3 Opinto-ohjaajan työnkuva ja sisällöt Suomessa

Opinto-ohjaus on oppilaitoksissa tapahtuvaa jatkuvaa ja monimuotoista toimintaa, jonka suunnittelusta ja toteutuksesta päävastuussa on useimmiten opinto-ohjaaja itse (Väyrynen 2011). Opinto-ohjauksen keskeisiä tehtäviä ovat yksilön opintojen edistäminen, urasuunnittelu- ja päätöksentekotaitojen kehittäminen ja jatkokoulutukseen sekä työelämään ohjaaminen (Kasurinen 2011; Välijärvi 2004; Väyrynen 2011). Opetushallituksen (2015a) laatimissa Lukion opetussuunnitelman perusteissa ohjaustoiminnan katsotaan muodostavan jatkuvan opintokokonaisuuden, jonka tavoitteena on tukea opiskelijaa opintojen eri vaiheissa sekä kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja tulevaisuutta koskevia valintoja ja ratkaisuja. Myös ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjauksen tavoitteena on tarjota opiskelijalle riittävästi yksilöllisiä valintoja koskevaa tietoa, jotta hän voi suunnitella opiskeluaan omien tavoitteiden ja valmiuksien mukaisesti (Opetushallitus 2015b). Ammatillisen perustutkintojen perusteissa (Opetushallitus 2015b, 65) mainitaan, että opinto-ohjaus on *”jatkuvaa, vuorovaikutteista ja tavoitteellista toimintaa opiskelijan oppimisen, kasvun ja kehityksen tueksi”*.

Suomessa opinto-ohjausta järjestetään peruskoulussa (*oppilaanohjaus*), luki-
ossa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkea-asteella (Onnismaa 2007). Tässä

tutkimuksessa keskityn peruskoulussa sekä lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa eli toisella asteella työskenteleviin opinto-ohjaajiin. Opinto-ohjausta toteutetaan yleensä henkilökohtaisessa ohjauksessa, ryhmäkeskusteluissa, luokkamutoisella opetuksella sekä työelämään tutustumalla erilaisten vierailujen avulla (Atjonen 2011; Väyrynen 2011). Jotta monipuoliset ohjaukset olisivat mahdollisia, on opinto-ohjaajan tehtävä monialaista yhteistyötä eri koulujen, työelämän-, yritysten- ja järjestöjen edustajien kanssa (Nykänen 2011, 96).

Perusopetuksessa opinto-ohjaajat ovat vastuussa 7-9 vuosiluokkien oppilaanohjauksesta. Tätä aiemmin oppilaanohjauksesta vastaavat opettajat ja muu koulun henkilöstö. Oppilaanohjauksella voidaan edistää opintojen sujuvuutta, koulutyön onnistumista sekä koulutuksen vaikuttavuutta (Opetushallitus 2014a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014a, 442) oppilaanohjauksen tavoitteena on *”edistää opintojen loppuun saattamista sekä yhteishaun yhteydessä tehtävän jatkosuunnittelun avulla tukea siirtymistä perusopetuksen jälkeisiin opintoihin”*. Perusopetuksen oppilaanohjauksen merkitys korostuu erityisesti perusopetuksen ja toisen asteen välisessä nivelvaiheessa. Vaikka perusopetuksen oppilaanohjauksen pääpaino on toisen asteen jatko-opintoihin siirtymisessä, tarjotaan oppilaille mahdollisuuksia tutustua myös työelämään. Työelämätaitoja oppilaat pääsevät harjoittelemaan työelämään tutustumisjaksoilla (TET), joista saatua tietoa, kokemusta ja palautetta käydään läpi oppilaanohjauksessa (Opetushallitus 2014a).

Opetushallituksen (2014b) laatimat hyvän ohjauksen kriteerit ovat lukion ja ammatillisen oppilaitoksen kohdalla lähes samanlaiset muutamaa kohtaa lukuun ottamatta. Erot ohjauksessa näiden kahden oppilaitoksen välillä liittyvät lähinnä opiskelijan toisen asteen opintojen jälkeisen työllistymisen ohjaukseen, joka painottuu luonnollisesti enemmän ammatillisten oppilaitosten ohjauksessa. Lukion ohjauksessa keskitytään enemmän jatko-opintoihin liittyviin kysymyksiin. (Opetushallitus 2014b.) Lukiossa opinto-ohjausta on kaksi pakollista kurssia, joista ensimmäisessä keskitytään lukio-opintojen suorittamiseen ja toisessa jatko-opintoihin ja työelämään. Kurssien lisäksi opiskelija laatii henkilökohtaisen

suunnitelman opinnoistaan ja mahdollisista jatko-opinnoista ja saa tarpeen mukaan henkilökohtaista ohjausta, jossa seurataan suunnitelman toteutumista. (Opetushallitus 2015a.)

Myös ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelijalla on oikeus sekä opintoihin liittyvään että muuhun henkilökohtaiseen tarpeelliseen opinto-ohjaukseen (Opetushallitus 2015b). Opinto-ohjausta tarjotaan erityisesti erilaisissa nivel- ja siirtymävaiheissa, sekä opiskeluun ja elämään liittyvien ongelmien ilmaantuessa (Opetushallitus 2015b). Ammatillisissa oppilaitoksissa opinto-ohjaus lähtee liikkeelle opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnitelman eli HOKS:n laatimisesta, johon kirjataan ylös opiskelua koskevat osaamistavoitteet ja suunnitelma niiden etenemisestä, seuraamisesta ja tarvittavasta ohjauksesta (Opetushallitus 2015b; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). HOKS luodaan yhdessä opettajan, opinto-ohjaajan sekä mahdollisesti työpaikkaohjaajan kanssa, ja sitä seurataan ja päivitetään jatkuvasti opintojen aikana. Tämä yksilöllinen suunnitelma toimii opiskelun seurannan sujumisen työkaluna, ja sen avulla pyritään lisäämään opiskelijan itseohjautuvuutta, sitoutuneisuutta ja itsenäistä suunnittelua. (Opetushallitus 2015b; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019).

Opinto-ohjauksen ytimenä voidaan pitää ohjaajan ja opiskelijan välillä käytävää ohjauskeskustelua. Keskustelussa keskitytään täyttämään yksilön kasvuun, ongelmanratkaisuun sekä päätöksentekoon liittyviä tarpeita (Gibson & Mitchell 2008, 127; Onnismaa 2007). Opinto-ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa ymmärtämään omien valintojen vaikutuksia tulevaisuuden jatko-opinto- ja ammatinvalintamahdollisuuksiin (Opetushallitus 2015a). Opinto-ohjaajan tehtävänä ei ole antaa opiskelijalle tulevaisuutta koskevia vastauksia ”valmiina”, vaan toimia taustatukena ja tarjota tietoa mahdollisista vaihtoehtoista päätöksenteon tueksi (Atjonen 2011; Nykänen 2011; Onnismaa 2007). Opinto-ohjaajalta vaaditaan hyviä vuorovaikutustaitoja, sillä ohjauskeskusteluissa ei keskitytä vain koulutukseen liittyviin asioihin, vaan toisinaan pureudutaan opiskelijan kokonaisvaltaiseen elämäntilanteeseen ja siellä esiintyvien ongelmien ratkaisuun (Pirttinen 2004).

Opinto-ohjaajan työhön sisältyy haasteita ja kohdistuu erilaisia paineita koulun sisältä ja ulkoa. Opinto-ohjaajan rooli on toteuttaa monenlaisia ohjauksen

yksilöpsykologisia-, yhteiskunnallisia- ja koulutuspoliittisia tehtäviä ja niiden toteutumista määrittävät sekä valtakunnalliset opetussuunnitelmat että koulun oma toimintakulttuuri. (Väyrynen 2011.) Opinto-ohjaajan työ onkin hyvin monipuolista, mutta myös vaativaa. Yhtenä haasteena voidaan pitää yksilöllisen ohjauksen suunnittelua, sillä opiskelijoiden tarpeet eroavat toisistaan suuresti ja samat menettelytavat eivät sovellu näin ollen kaikille (Kasurinen 2004, 52; Välijärvi 2004, 29). Opinto-ohjaaja on myös melko yksinäinen ja itsenäinen toimija, ja usein ainoa ammattikuntansa edustaja työyhteisössä, jolloin työstä suoriutuminen edellyttää hyvää organisointikykyä ja itseohjautuvuutta (Väyrynen 2011).

1.4 Työn intensifikaatio ja työhyvinvointi opinto-ohjaajan työssä

Suomalaisessa työelämässä on nähtävillä kiihtyvyyden trendi ja työntekijöiden kokemuksissa on havaittavissa useita työn intensifikaation osa-alueita. Vuoden 2016 Työolobarometrin (Mähönen 2017) mukaan nopealla työtahdilla työskentely on lisääntynyt viime vuosina, ja jopa kolmannes vastaajista kertoo työskentelevänsä usein tiukkojen aikataulujen mukaan. Vastaajista 55 % oli täysin tai joksikin samaa mieltä väitteen ”työpaikallani on liikaa töitä työntekijöiden määrään nähden” kanssa, kun osuus vuonna 2015 oli 51 % (Mähönen 2017). Vuoden 2017 Työolobarometrissa (Lyly-Yrjänäinen 2018) työntekijöiden vastauksissa on havaittavissa samanlainen kiihtyvä suunta, kun uusi teknologia ja sen mahdollistamat uudet työtavat alkavat olla työpaikkojen arkea. Vaikka moni työntekijöistä tekee töitä yhä nopeammalla työtahdilla ja tiukkojen aikataulujen alla, eivät vaikutusmahdollisuudet työtahtiin, työnjakoon ja työtehtäviin ole lisääntyneet (Lyly-Yrjänäinen 2018). Tällainen kiihtyvä trendi voi aiheuttaa yksilöille työhyvinvoinnin ongelmia, ja vaikeuksia selvitä annetuista työtehtävistä.

Suomessa Mauno kollegoineen (2017) keräsi IDS-mittaria käyttäen aineiston, johon osallistui 1581 tieto- ja asiantuntijatyöntekijää. Tutkimuksessa selvisi, että valtaosa (59-60 %) työntekijöistä koki, että tieto-, oppimis- ja taitovaatimukset työssä olivat lisääntyneet viime vuosien aikana (Mauno ym. 2017). Myös vuo-

den 2017 Työolobarometrin mukaan Suomen kunnissa työskentelevistä työntekijöistä 40 % oli joutunut omaksumaan uusia työmenetelmiä ja 33 % uusia tietojärjestelmiä kuluneen vuoden aikana työssään (Lyly-Yrjänäinen 2018). Mauno kollegoineen (2019b) keräsi myöhemmin samaa IDS-mittaria käyttäen aineiston, johon kuului 2200 Suomessa ylemmässä asemassa työskentelevää henkilöä. Aineistossa havaittiin, että työn intensifikaation kokeminen ei ollut suoraan yhteydessä työn imun kokemisen kanssa, mutta kun osa-alueita tarkasteltiin erikseen, havaittiin, että korkeita tiedollisia- ja taidollisia oppimisvaatimuksia kokevat työntekijät raportoivat alhaisempaa työn imua (Mauno ym. 2019b). Työn intensifikaation on havaittu olevan yhteydessä työntekijän hyvinvointiin lisäten uupumusta, ahdistuneisuutta ja stressiä työssä (Bamberger ym. 2015; Boxall & Macky 2014). Työn intensifikaation on myös havaittu olevan yhteydessä työtyytyväisyyteen sitä alentavasti (Brown 2012; Kubicek ym. 2015). Intensifikaation tutkimus onkin tärkeää, jotta voidaan tunnistaa siitä aiheutuvat haitat yksilön työhyvinvoinnille, ja kehittää keinoja haittojen ehkäisemiseksi.

Työntekijöiden työhyvinvoinnin tutkimusta koulutuksen alalla on tehty suhteellisen paljon, ja on havaittu, että opetusalan työntekijöillä työn imu ja työtyytyväisyys ovat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa ja korreloivat positiivisesti niin, että toisen ollessa korkealla myös toinen on korkealla. Tämä työn imun ja työtyytyväisyyden välisen yhteyden on havaittu ylittävän kulttuuriset ja kansalliset rajat. (Høigaard, Giske & Sundsli 2011; Klassen ym. 2012.) Näin ollen voidaan olettaa, että jos tutkimustulokset viittaavat yksittäin esimerkiksi vain työn imuun, ovat ne kuitenkin yhteydessä myös työtyytyväisyyteen ja päinvastoin. Tutkimusten mukaan koulutuksen aloilla Suomessa työtyytyväisyys ja työn imu ovat korkealla (Onnismaa 2010; Puhakka & Silvonen 2011; Santavirta ym. 2001). Santavirran ja kollegoiden (2001) tutkimuksessa selvitettiin 1028 suomalaisen opettajan kokemaa työtyytyväisyyttä. Tutkimuksessa havaittiin, että melkein 90 % lukion-, noin 75 % yläasteen- ja noin 80 % ala-asteen opettajista oli tyytyväisiä työhönsä (Santavirta ym. 2001). Yhdysvalloissa 750 opinto-ohjaajaa käsittäneessä tutkimuksessa havaittiin, että vasta-aloittaneilla opinto-ohjaajilla on kokeneem-

pia ohjaajia alhaisempi työtyytyväisyys, sillä vasta-aloittaneet opinto-ohjaajat kokivat enemmän työhön liittyvää stressiä, mikä alentaa työtyytyväisyyttä (Mullen, Blount, Lambie & Chae 2018).

Työn intensifikaatiota ja sen yhteyttä työhyvinvointiin on tutkittu tutkimukseni kontekstissa eli opinto-ohjaajilla vähän, mutta sitä on tutkittu kansainvälisesti jonkin verran muilla koulutuksen aloilla. Erityisesti työtahdin kiristyminen, monien työtehtävien yhtäaikainen suorittaminen ja henkilöstön vähentyminen näkyvät kansainvälisessä sekä suomalaisessa koulukontekstissa. On havaittu, että opettajat kokevat työajan riittämättömäksi suhteessa kasvavaan työmäärään (Brante 2009; Santavirta ym. 2001; Stone-Johnson 2016). Ruotsissa opettajilla havaittiin olevan tarve ”multitaskata”, eli tehdä useampaa kuin yhtä asiaa saman aikaisesti, mikä kielii ajan puutteesta ja paineesta suorittaa paljon tehtäviä lyhyessä ajassa (Brante 2009). Samassa tutkimuksessa havaittiin myös, että opettajat miettivät vapaa-ajalla työasioita ja tekivät työtehtäviä taukojen aikana, mikä rajoitti työtyytyväisyyden kokemuksia. Wang, Pollock ja Hauseman (2018) tutkivat Kanadassa työn intensifikaation yhteyttä työtyytyväisyyteen rehtoreilla, ja havaitsivat, että työtyytyväisyys oli alhainen, jos työn intensifikaatiota koettiin paljon.

Suomessa työn intensifikaation vaikutuksia työntekijän työhyvinvointiin kouluorganisaatiossa on tutkittu aiemmin työn vaatimusten kautta. On havaittu esimerkiksi, että suuri työkuorma on yhteydessä työtyytyväisyyteen sitä heikentävästi (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006; Santavirta ym. 2001). Santavirran ja kollegoiden (2001, 17, 40) tutkimuksessa 65,6 % opettajista koki kaikilla kouluasteilla kiirettä melko usein/jatkuvasti, ja siitä johtuen he eivät ehtineet suoriutua omista työtehtävistään hyvin. Voidaan olettaa, että samanlaisia havaintoja on löydettävissä myös opinto-ohjaajien työtä tarkastelemalla. Hakanen (2004) havaitsi opetusorganisaation työntekijöiden tutkimuksessaan, että mitä vähemmän työ oli määrällisesti kuormittavaa, sitä enemmän työntekijät kokivat työn imua. Työn määrällinen kuormittavuus näkyi tutkimukseen osallistujilla kiirehtimisellä, tekemättömien töiden paineena ja kokemuksena, ettei ole aikaa tehdä töitä kunnolla (Hakanen 2004). Hakanen (2004) havaitsi tutkimuksessaan myös, että

rehtorit ja muut esimiehet sekä opinto-ohjaajat kokivat eniten työn imua verrattuna muuhun opetushenkilökuntaan.

Työn intensifikaatioon liittyy työntekijän lisääntyneet vaatimukset hankkia uusia taitoja (Kubicek ym. 2015), mikä on ajankohtaista myös koulutuksen aloilla. Santavirran ja kollegoiden (2001, 17) tutkimuksessa pätevyyden ylläpitäminen, eli uusien työtapojen, -prosessien ja -välineiden opettelu kuormittivat 53,4 % opettajista melko usein/jatkuvasti. Uusiin taitoihin opetusalaan liittyy vahvasti erityisesti digitaalisen kehityksen myötä uusien teknologisten laitteiden opettelu ja käyttöönotto. Syksyllä 2018 tehdyn Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kyselyn mukaan perusopetuksen ja lukion opettajista ja rehtoreista 70 % oli sitä mieltä, että digitalisaatio on lisännyt työn tehokkuutta (OAJ 2019). Digitalisaation toimivuudesta saatiin kuitenkin ristiriitaisia tuloksia opetusalan työntekijöiltä, sillä 66 % koki sen lisänneen työmäärää, 74 % työn kuormittavuutta ja 75 % työhön kuluvaan aikaan (OAJ 2019). Digitalisaation tarjoamat mahdollisuudet on otettu käyttöön myös opinto-ohjaajien työssä, sillä opiskelijoille voidaan tarjota oppilaitoksesta riippuen esimerkiksi online-ohjausta, jolloin ohjauskeskusteluita voidaan käydä etämuotoisesti missä vain (Kasurinen 2004, 52; Kettunen, Vuorinen & Sampson 2017; Mäenpää & Ylönen 2018; Richards 2009).

Työelämän kiihtyvä trendi ja tehostumiseen tähtäävät muutokset on ajanut myös koulutusta uusiutumaan jatkuvasti. Tällä hetkellä Suomessa vuoden 2018 alusta aloitettu ammatillisen koulutuksen reformi pyrkii uudistamaan koko ammatillista koulutusta niin, että se pystyy aiempaa paremmin ja ketterämmin vastaamaan taloudessa, työelämässä ja yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a). Suomen aiemman opetusministeri Grahn-Laasosen mukaan ammatillinen koulutus uudistetaan osaamisperusteiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi, jossa pyritään tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen (Valtioneuvosto 2016). Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijalle luodaan yksilöllinen ja joustava opintopolku, joka takaa opiskelijalle ammattitaidon, jonka avulla siirrytään nopeasti työelämään, jossa oman osaamisen jatkuvaa päivittämistä voidaan jatkaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a; Valtioneuvosto 2016). Ammatillisen koulutuksen reformin myötä koulutuksen järjestäjien toimintaprosesseja ja oppimisympäristöjä uudistetaan,

tehostetaan ja digitalisoidaan, sekä vahvistetaan opetushenkilöstön osaamista (Valtioneuvosto 2016).

Työolojen muutosten on havaittu olevan yhteydessä työn intensifikaation kokemuksiin (Kubicek ym. 2015), joten on oletettavissa, että ammatillisen koulutuksen reformin myötä erityisesti ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevät kokevat voimakasta työn intensifikaatiota. Ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajiin kohdistuu ainakin lisääntyneitä vaatimuksia hankkia uutta tietoa ohjauksen tueksi, sillä ammatillisen koulutuksen reformin myötä opiskelija voi korvata näytöillä opintojaan työstä- ja harrastuksista aiemmin hankitulla osaamisella (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a), joiden korvaavuusehdoista opinto-ohjaajilla tulee olla tietoa. Uudistuksen myötä ammatillisten koulutusten hakijat ovat muuttuneet jatkuviksi, ja oppilaitokset saavat itse päättää, miten he tiedottavat hakukohteistaan (Opetushallitus 2018). Näin ollen kaikki haettavat koulutukset eivät löydy enää yhdestä samasta paikasta, mikä vaatii opinto-ohjaajilta uuden tiedon hankkimista ja jatkuvaa päivittämistä.

Edellä mainitut asiat lisäävät opinto-ohjaajien työn määrää ammatillisissa oppilaitoksissa sen lisäksi, että reformin myötä opinto-ohjauksen tavoitteena on olla yksilöllistä, oikea-aikaista ja urasuunnittelutaitoja kehittävää koko opintojen aikana (Opetushallitus 2018). Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanon kanssa samanaikaisesti hallitus päätti vuonna 2017 myös leikata ammatillisen koulutuksen rahoituksesta 190 miljoonaa euroa (noin 12,44 % aiemmasta rahoituksesta) sekä lisätä rahoituksen saamiseksi ehtoja opiskelijoiden valmistumisesta ja työllistymisestä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b). AMKE ry:n (Ammattiosaamisen kehittämissyhdistys 2017) mukaan koulutuksen kustannuksista 70 % menee työntekijöiden palkkoihin, jolloin koulutusleikkaukset aiheuttavat lisäpainetta henkilöstön vähentämiseen. Henkilöstön työmäärän kasvaessa ja rahoituksen pienentyessä erityisesti ammatillisen oppilaitosten opinto-ohjaajien työstä selviytyminen on tärkeä tutkimuskohde.

Myös lukion opetussuunnitelmaa päivitetään tietyn väliajoin. Aiemmassa lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2003) ohjaustoiminnan tavoitteet keskittyivät opiskelijan opintojen ja tulevaisuuden suunnitteluun sekä opinnoissa tarvittavien taitojen kehittämiseen ja päätöksenteossa tarvittavien

työkalujen tarjoamiseen. Uudessa lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015a) näiden asioiden lisäksi opinto-ohjauksen tavoitteissa painotetaan entistä vahvemmin elinikäisen oppimisen merkityksen sisäistämistä, opiskelijan henkilökohtaista hyvinvointia ja kasvua, opiskelijan itseohjautuvuuden ja itsetuntemuksen lisäämistä sekä aktiivista kansalaisuutta. Myös yhteiskunnalliset merkitykset, kuten tasa-arvon takaaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen ovat saaneet uudessa opetussuunnitelmassa lisää painoarvoa (Opetushallitus 2015a). Opinto-ohjaajalla vaikuttaakin olevan yhä useampia ja moninaisempia rooleja, jotka eivät liity enää pelkästään opintojen- ja urasuunnittelun tukemiseen, mikä voi lisätä työn intensifikaation kokemuksia. Uudessa opetussuunnitelmassa on myös aiemman yhden pakollisen opinto-ohjauksen kurssin sijasta kaksi pakollista kurssia (Opetushallitus 2015a), mikä oletettavasti lisää opinto-ohjaajan työn määrää, ellei vastaavasti opetusresursseja eli henkilökuntaa lisätä. Opiskelijaa pyritään myös ohjaamaan lukiossa niin, että hän osaa etsiä tietoa muiden maiden opiskelu- ja työntekomahdollisuuksista (Opetushallitus 2015a), mikä vaatii opinto-ohjaajalta jatkuvaa uuden tiedon hankkimista globaalisti.

Opinto-ohjaajien kokeman työn intensifikaation ja työhyvinvoinnin yhteyttä ei olla sellaisenaan Suomessa juuri tutkittu. Työelämässä globaalisti vallitseva kiihtyvyyden aalto on kuitenkin rantautunut myös opinto-ohjauksen saralle, mikä tekee siitä tärkeän tutkimusaiheen. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan yli puolet opinto-ohjaajista koki, että suuret ohjattavamäärät aiheuttavat heidän työssään paljon vaatimuksia (McCarthy, Van Horn Kerne, Calfa, Lambert & Guzmán 2010). Opinto-ohjaajien työn intensifikaatio näkyy nykypäivänä myös Suomessa suurena ohjattavien määränä, mistä syystä haasteeksi muodostuu opiskelijoiden pedagogisen moninaisuuden turvaaminen, yksilöllisten tarpeiden huomiointi ja kokonaisvaltainen opiskelijoiden tarinoiden moninäkökulmainen ymmärrys (Atjonen 2011; Peavy 1999). Suomen opinto-ohjaajat ry:n puheenjohtaja Armi Nurmi (2019) pitää korkeintaan 200 ohjattavaa yhtä opinto-ohjaajaa kohden sopivana määränä, sillä tämän ylittyessä aika ei riitä riittävään yksilölliseen ohjaamiseen. Pahimmassa tapauksessa joku nuori voi käydä koko opinnot läpi ilman yhtään henkilökohtaista ohjauskeskustelua (Nurmi 2019).

Korkea ohjattavamäärä lisää opinto-ohjaajien työmäärää ja kuormittavuutta varsinkin, kun opiskelijoilla on voimakkaasti lisääntynyt tarve opinto-ohjaukseen esimerkiksi runsaasta valinnanvapaudesta johtuvan epävarmuuden sekä jatkokoulutuksen lisääntymisen ja sen monipuolistumisen ansiosta (Peavy 1999; Tuijula 2015). Ohjauksen on vastattava näihin nyky-yhteiskunnan synnyttämiin yksilön tarpeisiin, joten opinto-ohjaajan on tärkeää päivittää ja ajantasaisistaa jatkuvasti tietoaan muuttuvista työmarkkinoista ja niiden vaatimuksista (Peavy 2004; Pirttiniemi 2004; Tuijula 2015). Yksi työn intensifikaation osa-alueista oli itsenäinen työtehtävien asettaminen ja suoritustapojen suunnittelu, mikä on oikeastaan opinto-ohjaajan toisinaan yksinäisenkin työn perusominaisuus, sillä opinto-ohjaajat ovat päävastuussa opinto-ohjauksen suunnittelusta ja toteutuksesta (Opetushallitus 2015a).

Opinto-ohjaajan työ koetaan hyvin palkitsevana, mutta samaan aikaan sitä leimaavat stressi ja uuvuttavuus (Puhakka & Silvonen 2011). Tuijulan (2015) tutkimuksessa lukion opinto-ohjaajat kokivat työmäärän kasvaneen merkittävästi, ja kiire sekä ylikuormittavuus olivat heidän työssään jokapäiväisiä asioita. Tästä johtuen työasioita oli vaikeampi hallita, ja aikaa ei jäänyt kunnolla ohjauksen suunnittelulle ja kehittämiselle, eikä nuoren kokonaisvaltaisen persoonallisen kasvun tukemiseen (Tuijula 2015). Noin puolet vuonna 2015 kerätyn aineiston opinto-ohjaajista koki, että nuoren persoonallisen kasvun tukemiseen oli aikaa vain jonkin verran tai ei ollenkaan. Ohjaajat toivoivatkin enemmän opinto-ohjaajia, jotta heillä jäisi enemmän aikaa henkilökohtaiseen ohjaamiseen, mikä oli heidän mielestään kaikista tärkein tukemisen keino. (Tuijula 2015.)

Puhakan ja Silvosen (2011) tutkimuksen mukaan opinto-ohjaajat kokivat vahvaa työn imua ja ovat sitoutuneita työhönsä erityisesti silloin, kun heidän asiantuntijuutensa tunnustetaan, jolloin he voivat keskittyä ohjaustyöhön ja vaikuttaa työtapoihinsa. Ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa työskentelyssä hankalana koettiin liian vähäiset resurssit työmäärää kohden, jolloin päällekkäiset aikataulut, liian suuri ohjattavien määrä ja ryhmäkoko aiheuttivat työstä selviytymisen ja jaksamisen ongelmia. Työtehtäviä täytyi priorisoida ja niitä saattoi tulla yllättäen, ja kaikkia työtehtäviä ei ehtinyt työpäivän aikana tekemään,

minkä johdosta työpäiviä oli vaikea suunnitella etukäteen. (Puhakka & Silvonen 2011.)

Tutkimukseni aihepiiristä on tehty aikaisemmin muutamia pro gradu -tutkielmia Suomessa. Selkamon (2016) ammatillisen koulutuksen kenttään sijoittuvassa työssä opinto-ohjaajat kokivat tarjolla olevat ohjauspalvelut ja niihin liittyvät resurssit melko riittämättömäksi erityisesti silloin, kun nuorella oli erityisen tuen tarpeita. Opinto-ohjaajat kokivat myös, että ammatilliset ohjauspalvelut ja -toimet eivät aina olleet oikea-aikaisia ja tähän tulisikin kiinnittää huomiota koulutusta kehitettäessä (Selkamo 2016). Ojala (2018) havaitsi työssään, että opinto-ohjaajien työssä työhyvinvointia alensi työn suuri määrä ja siitä aiheutuva kiire. Opinto-ohjaajien työpäivät olivat usein hektisiä, työtehtäviä oli paljon, ja monia asioita täytyi hallita ja muistaa samanaikaisesti (Ojala 2018). Opinto-ohjaajat kokivat myös, että työntekijöitä oli liian vähän suhteessa työn määrään, sillä ohjattavien määrä on viime vuosina lisääntynyt työtuntien pysyessä samana (Ojala 2018). Tämän oman tutkimukseni aineistosta aikaisemmin tehdyssä pro gradu -tutkielmassa (Korhonen 2018) työn imua vähintään kerran viikossa koki 90 % opinto-ohjaajista. Korhonen (2018) havaitsi myös, että peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajista 43,3 % koki aikapaineita ja resurssien riittämättömyyttä, ja vastaava luku ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevillä oli 61 %.

1.5 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, kuinka paljon opinto-ohjaajat kokevat työn intensifikaatiota, työn imua ja työtyytyväisyyttä ja erityisesti, miten ne ovat yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksella pyritään saamaan uutta tietoa erityisesti työn intensifikaatiosta, sillä se on vähän tutkittu aihe opinto-ohjaajien työssä. Tutkimuksessani tarkastelen, kuinka paljon työn intensifikaatiota opinto-ohjaajat kokevat ja eroavatko kokemukset eri oppilaitoksissa työskentelevien välillä. Työhyvinvointia selvitän tutkimalla, kuinka korkeaa työn imua ja työtyytyväisyyttä opinto-ohjaajat kokevat, ja onko eri oppilaitoksissa työskentelevien kokemuksissa eroja. Lopuksi tarkastelen työn intensifikaation, työtyytyväisyyden ja

työn imun välisiä yhteyksiä sekä sitä, miten ohjattavien määrä on yhteydessä näihin kokemuksiin. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Kuinka paljon työn intensifikaatiota, työn imua ja työtyytyväisyyttä opinto-ohjaajat kokevat ja eroavatko kokemukset eri oppilaitoksissa työskentelevien välillä?
2. Ovatko ohjattavien määrä ja työn intensifikaatio yhteydessä työn imun ja työtyytyväisyyden kokemuksiin ja ovatko nämä yhteydet yhtä voimakkaita eri oppilaitoksissa työskentelevien opinto-ohjaajien välillä?
3. Onko ohjattavien määrällä ja työn intensifikaatiolla yhteisvaikutusta työn imun ja työtyytyväisyyden kokemuksiin, ja onko mahdollisen yhdysvaikutuksen voimakkuudessa löydettävissä eroja eri oppilaitoksissa työskentelevien ohjaajien välillä?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Aineiston keruu ja vastaajat

Hyödynnän tutkimuksessani *Ohjaajat työssään 2017* -tutkimushankkeen aineistoa. Hankkeen johtajina toimivat ohjausalan yliopistotutkijat Johanna Rantanen (Jyväskylän Yliopisto) ja Jussi Silvonen (Itä-Suomen Yliopisto). Tutkimushankkeen tavoitteena on tarkastella opinto-ohjaajien ja muiden ohjausalan ammattilaisten koulutus- ja työuria, työoloja sekä työhyvinvointia (Rantanen & Silvonen 2018). Aineisto kerättiin vuoden 2017 lokakuussa sähköisellä kyselylomakkeella. Kutsu tutkimukseen, sekä kaksi muistutusviestiä vastaamisesta lähetettiin sähköpostitse 2394 potentiaaliselle osallistujalle, joista tutkimukseen osallistui 39 % eli 942 henkilöä. Sähköpostilistan lähteinä käytettiin lääninhallituksen ja Suomen Opinto-ohjaajat ry:n tietoja (Rantanen & Silvonen 2018).

Koko tutkimusaineistosta rajasin pois omaa tutkimustani varten henkilöt, jotka eivät olleet vastaushetkellä ohjaustyössä peruskoulussa, lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa. Aineistoni kooksi muodostui näin ollen 777 opinto-ohjaajaa, joista peruskoulussa työskenteli 38,9 % ($n = 302$), lukiossa 21,5 % ($n = 167$), näiden yhdistelmässä 9,9 % ($n = 77$) ja ammatillisessa oppilaitoksessa 29,7 % ($n = 231$). Aineistoni vastaajien keski-ikä oli 48 vuotta. Heistä 80,6 % oli naisia, ja 18,5 % miehiä (0,9 % ei halunnut vastata). Vastaajat olivat työskennelleet nykyisessä työpaikassaan keskimäärin 11,15 vuotta. He ilmoittivat tekevänsä keskimäärin 35,75 työtuntia viikossa, sekä palkatonta ylityötä keskimäärin 3-4 tuntia viikossa. Vastaajien keskimääräinen ohjattavien lukumäärä oli 251-300 ohjattavaa (19,7 % vastaajista), ja vastaukset vaihtelivat runsaasti aina muutamasta ohjattavasta yli 500 ohjattavaan.

2.2 Kyselylomake, käytetyt mittarit ja muuttujat

Toteutin tutkimukseni kvantitatiivisena tutkimuksena, koska aineisto oli kerätty kvantitatiivista aineistonanalyysia varten strukturoiduilla kyselymenetelmillä, joissa oli valmiiksi annetut vastausvaihtoehdot. Koska saatavillani oleva aineisto

oli otannaltaan suuri, tavoitteenani on tuottaa yleistettävää tietoa opinto-ohjaajien työn intensifikaation ja työhyvinvoinnin kokemuksista ja niiden yhteyksistä toisiinsa (Metsämuuronen 2006). Tilastollisen tutkimuksen tavoitteena on yleisesti ottaen löytää ilmiöistä säännönmukaisuuksia, selvittää ilmiöiden välisiä suhteita sekä tiivistää informaatiota helpommin tulkittavaan muotoon (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011). Tutkimuksessani vastaajilta kysyttiin sähköisellä kyselylomakkeella erilaisia työhyvinvointiin ja työn intensifikaation liittyviä kysymyksiä, ja kyselyyn vastaamiseen kului keskimäärin aikaa noin 15 minuuttia. Taustakysymyksinä kysyttiin ikää, sukupuolta, nykyiseen työpaikkaan, aiempaa työuraan, koulutukseen ja pätevytyymiseen liittyviä kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa taustamuuttujista kontrolloitiin sukupuoli, nykyisen työn kesto, todelliset viikkotyötunnit, palkattomat ylityötunnit viikossa ja ohjattavien määrä. Lisäksi ohjattavien määrää tarkasteltiin myös selittävänä tekijänä tutkimuskysymysten 2 ja 3 kohdalla. Nykyinen ohjattavien määrä pyydettiin ilmaisemaan numeerisesti.

Työn intensifikaatio. Työn intensifikaatiota mitattiin suomennetulla Kubicekin ja kollegoiden (2015) kehittämällä 19-osioisella *IDS*-mittarilla (*Intensification of Job Demands Scale*), josta kyselyssä oli mukana neljä osa-aluetta: 1) työtahdin kiristyminen (esim. "...työtehtävien suorittamiseen on ollut entistä harvemmin riittävästi aikaa"), 2) lisääntyneet urasuunnitteluun ja sitä koskevaan päätöksentekoon liittyvät vaatimukset (esim. "...ammattillista uraa on pitänyt suunnitella yhä useammin itsenäisesti"), 3) lisääntyneet vaatimukset hankkia uutta tietoa (esim. "...työtehtävien hoitaminen on edellyttänyt yhä useammin uuden tiedon omaksumista", 4) lisääntyneet vaatimukset hankkia uusia taitoja (esim. "...uusia työvälineitä (laitteita, ohjelmia) on pitänyt käyttää yhä useammin"). Osa-alue "lisääntyneet työsuunnittelua ja päätöksentekoa koskevat vaatimukset" jätettiin pois tutkimuksen toteuttajien harkinnasta, koska se on niin ilmeinen osa opinto-ohjaajan työtä, ja koska kyselyyn vastaajia ei haluttu kuormittaa liikaa, vaan kysely haluttiin pitää niin napakkana kuin mahdollista (J. Rantanen, henkilökohtainen tiedonanto 13.2.2019). Vastaajia pyydettiin arvioimaan, onko kyseistä asiaa tapahtunut heidän työssään ja organisaatiossaan viimeisen viiden vuoden aikana 5-portaisella

Likert-vastausasteikolla: 1 = *"ei pidä lainkaan paikkaansa"* ...5 = *"pitää täysin paikkaansa"*. Vastausvaihtoehdoissa oli myös valittavana kohta *"ei sovi"*, jos väittämä ei soveltunut vastaajalle tai hän ei pystynyt arvioimaan kyseistä asiaa. Työn intensifikaation kaikista osa-alueista muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, jonka Cronbachin alfa -kerroin oli 0,91.

Työn imu. Työn imua mitattiin alkuperäisestä 17-osioisesta UWES -mittarista (*Utrecht Work Engagement Scale*) lyhennetyllä, 9-osioisella UWES-9 mittarilla (Schaufeli, Bakker & Salanova 2006), jonka Suomeen on validoinut Hakanen (2004). Osallistujia pyydettiin arvioimaan siis yhdeksän väittämän avulla, kuinka usein he kokevat työn imuun liittyviä tuntemuksia. Vastausasteikko oli 7-portainen Likert-asteikolla 1 = *"en koskaan"* ...7 = *"päivittäin"*. Mittarin väittämät koostuivat työn imun kolmesta ulottuvuudesta, jotka olivat tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuneisuus. Tarmokkuus kuvaa energisyyttä ja sinnikkyyttä työssä vastoinkäymisistä huolimatta (esim. *"Tunnen olevani täynnä energiaa, kun teen työtäni"*). Omistautuminen kuvaa työn merkityksellisyyden kokemuksia, innostuneisuutta ja ylpeyttä omasta työstä (esim. *"Aamulla herättyäni minusta tuntuu hyvältä lähteä töihin"*). Uppoutuneisuus puolestaan koostuu ajan- ja paikan tajun menettämistä, syvästä paneutumisesta ja siihen liittyvästä nautinnosta (esim. *"Kun työskentelen, työ vie minut mukanaan"*). Työn imun väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, jonka Cronbachin alfa -kerroin oli 0,94.

Työtyytyväisyys. Työtyytyväisyyttä tutkittiin pyytämällä vastaajaa arvioimaan, kuinka hyvin väittämä *"yleisesti ottaen olen tyytyväinen työhöni"* sopii häneen. Vastausasteikko oli 6-portainen: 1 = *"täysin eri mieltä"* ...6 = *"täysin samaa mieltä"*.

2.3 Aineiston analyysi

Suoritin aineiston analyysin käyttämällä IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmaa. Aloitin analyysin tarkastelemalla eri oppilaitoksissa työskentelevien opinto-ohjaajien eroja taustamuuttujien suhteen ristiintaulukoinnin, yksisuuntaisen varianssianalyysin eli ANOVA:n ja Tukeyn parittaistestien avulla. Taustamuuttujien yhteyttä työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden kokemuksiin tarkastelin

korrelaatiokertoimien avulla. Ensimmäistä tutkimuskysymystäni varten tarkastelin opinto-ohjaajien työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden kokemusten voimakkuutta eri oppilaitoksissa tiivistämällä informaatiota tilastollisiin tunnuslukuihin (Metsämuuronen 2006). Tilastollisina tunnuslukuina käytin keskiarvoja ja keskihajontoja. Sukupuolten välisiä työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden kokemusten keskiarvoeroja verrattiin riippumattomien otosten t-testillä. Opinto-ohjaajien kokemusten välisiä eroja eri oppilaitoksissa työskentelevien ja taustamuuttujien suhteen tarkastelin kovarianssianalyysin eli ANCOVA:n ja Bonferronin parittaistestien avulla.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta opinto-ohjaajien ohjattavamäärien ja työn intensifikaation yhteyttä työn imun ja työtyytyväisyyden kokemuksiin, sekä näiden yhteyksien eroja eri oppilaitosten ohjaajilla analysoin Pearsonin tu-lomomenttikorrelaatiokertoimien avulla. Korrelaatiolla tarkoitetaan kahden muuttujan välillä vallitsevaa suoraa eli lineaarista yhteyttä (Metsämuuronen 2006). Pearsonin korrelaatiokerrointa käytetään tyypillisesti kahden välimatka-tai suhdeasteikollisen muuttujan yhteyden mittaamiseen, joten se soveltuu hyvin työn imun, työtyytyväisyyden ja työn intensifikaation korrelaatioiden tarkaste-luun (Metsämuuronen 2006). Myös taustamuuttujat sukupuoli, työn kesto, todelliset viikkotyötunnit, palkattomat ylityöt viikossa ja ohjattavien määrä otettiin mukaan tarkasteluun. Koska sukupuoli voidaan nähdä järjestysasteikollisena muuttujana, käytin sukupuolen ja muiden muuttujien välisten yhteyksien tar-kasteluun Spearmanin järjestyskorrelaatiota, joka sallii analyysissä luokitusas-teikolliset muuttujat (Metsämuuronen 2006). Tein ohjattavien määrän, työn in-tensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden yhteyksien korrelatiivisen tarkas-telun erikseen eri oppilaitoksissa työskenteleville opinto-ohjaajille, ja testasin McNemarin testin avulla, oliko näissä korrelaatioiden voimakkuuksissa tilastol-lisesti merkitseviä eroja (McNemar 1969).

Tutkiakseni kolmatta tutkimuskysymystä tarkastelin ohjattavien määrän sekä työn intensifikaation mahdollista ortogonaalista yhteisvaikutusta (Little, Bovaird & Widaman 2006) eli interaktiota työn imuun ja työtyytyväisyyteen hie-rarkkisen lineaarisen regressioanalyysin avulla. Tein regressioanalyysit erikseen

työn imun ja työtyytyväisyyden muuttujille. Suoritin ajot SPSS -ohjelmistolla ensin koko aineistossa ja sen jälkeen erikseen eri oppilaitosten opinto-ohjaajille, jolloin mahdollisen yhteisvaikutuksen erot eri oppilaitosten ohjaajien välillä tulisivat esiin. Myös taustamuuttujat kontrolloitiin analyysissä. Ensimmäisellä askeleella malliin tuli taustamuuttujat sukupuoli, työn pysyvyys, todelliset työtunnit ja palkattomat ylityötunnit. Toisella askeleella malliin lisättiin muuttujat työn intensifikaatio ja ohjattavien määrä. Kolmannella askeleella lisättiin vielä interaktiotermin ohjattavien määrä x työn intensifikaatio, jonka avulla selvitin, muuntaako ohjattavien määrä työn intensifikaation ja opinto-ohjaajien kokeman työn imun tai työtyytyväisyyden välistä yhteyttä.

Muodostin interaktiotermin Littlen ja kollegoiden (2006) esittelemän tavan mukaisesti tekemällä ensin tulomuuttujan ohjattavien määrä x työn intensifikaatio kertomalla nämä muuttujat keskenään. Sen jälkeen tein regressioanalyysin, johon laitoin muodostetun tulomuuttujan selitettäväksi muuttujaksi ja alkupe- räiset ohjattavien määrä ja työn intensifikaatio muuttujat selittäviksi muuttujiksi. Interaktiotermin saatiin tallentamalla tästä regressioanalyysistä selittämättä jäänyt osuus eli standardoimattomat jäännökset uudeksi muuttujaksi eli interaktioter- miksi ohjattavien määrä x työn intensifikaatio. (Little ym. 2006.)

2.4 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Tämän tutkimuksen kaikissa vaiheissa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvot- telukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön ohjeita, joiden noudattamiseen Jyväskylän yliopisto on useiden muidenkin tahojen tavoin sitoutunut (Jyväsky- län yliopisto 2019; TENK 2012). Tutkimuksen teossa tulee noudattaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa (TENK 2012). On hyvien tieteellisten käytäntöjen ja eettisten periaatteiden mu- kaista kunnioittaa vastaajien itsemääräämisoikeutta niin, että heiltä varmistetaan tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumisesta (TENK 2012). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittaville tulee kertoa ensin olennainen informaatio tutki- muksen etenemisestä ja siihen liittyvistä käytänteistä, jonka jälkeen heille anne- taan mahdollisuus itse päättää tutkimukseen osallistumisesta (Hirsjärvi, Remes

& Sajavaara 2009, 25). Tutkimuksen vastaajille lähetettiin kutsu tutkimukseen sähköpostitse (ks. Liite 1), jossa kerrottiin tutkimuksen kulusta ja tarkoituksesta. Tässä saatesähköpostissa kerrottiin myös tutkimukseen osallistumisen perustuvan vapaaehtoisuuteen, ja että vastaamalla sähköiseen kyselyyn osallistujat pääsevät antamaan suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Saatesähköpostissa kerrottiin tutkimuksen toteuttajien yhteystiedot, jotta vastaajilla oli mahdollista esittää lisäkysymyksiä tutkimukseen liittyen.

Hyvien tieteellisten lähtökohtien mukaan tutkimuksesta syntynyt aineisto tulee tallentaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla, ja aineiston säilyttämistä ja käyttöoikeuksia koskevat kysymykset sovitaan ennen tutkimuksen aloittamista tutkimusryhmässä (TENK 2012). Tämän tutkimuksen aineistoa käsitellään vain salanasuojatuilla Jyväskylän yliopiston tietotalustoilla, ja tutkimusaineistoon pääsy on rajoitettu tutkimuksen ulkopuolisilta henkilöiltä. Vaikka tutkijat noudattaisivat yksityisyyden ja luottamuksellisuuden vaatimuksia aineiston säilyttämisessä, kuten tässä tutkimuksessa tehdään, voi eettisyyteen liittyviä haasteita ilmaantua myöhemmin muiden käyttäjien operoidessa aineiston kanssa (Mäkinen 2006, 120). Tässä ohjaajani Johanna Rantasen johtamassa ja hallinnoimassa tutkimushankkeessa minua informoitiin tutkimuksen tekoon liittyvistä vastuista ennen tutkimusaineiston saamista, jotta pystyin noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä käyttööni saamani tutkimusaineiston säilyttämisessä ja käsittelyssä. Ennen pääsyä tutkimusaineistoon allekirjoitin vaitiolovelvollisuuslupauksen, jossa sitouduin näin ollen käsittelemään aineistoa luottamuksellisesti, sekä noudattamaan tätä tutkimusta varten määriteltyjä aineiston säilyttämiseen ja käyttöön liittyviä ehtoja koko tutkimusprosessini ajaksi. Käsittelin aineistoa aina Jyväskylän yliopiston salanasuojatulla S-aseamalla, johon pääsivät käsiksi vain tutkimukseen osallistuvat tutkijat.

Tutkimuseettisiin periaatteisiin kuuluu, että tutkimukseen vastaajille taataan mahdollisuus säilyttää anonymiteettinsa valmiissa tutkimuksessa (Mäkinen 2006, 114). Tätä aineistoa käsitelleet tutkijat ovat säilyttäneet osallistujien anonymiteetin tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa, ja tästä kerrottiin osallistujille myös etukäteen saatesähköpostissa. Kun osallistujien vastauksia luvataan käsi-

tellä anonyymisti ennen tutkimuksen tekoa, voi se rohkaista vastaajia myös vastaamaan rehellisemmin ja suuremmin annettuihin kysymyksiin (Mäkinen 2006, 114). Kun sain tutkimusaineiston käyttööni, oli kyselylomakeaineisto koodattu valmiiksi numeeriseen muotoon, joten minulla ei olisi tutkijana ollut missään vaiheessa mahdollisuuksia tunnistaa yksittäisten henkilöiden tietoja aineistosta. Al-lekirjoittamassani vaitiolovelvollisuuslomakkeessa sitouduin olemaan luovuttamatta yksittäisiin osallistujiin liittyviä tietoja ulkopuolisille henkilöille. Anonymiteetin säilyttämisestä voi parhaassa tapauksessa olla hyötyä tutkimuksen luotettavuudelle. Vastaajien anonymiteetti parantaa tutkijan vapautta käsitellä aineistoa ilman pelkoa haitan aiheuttamisesta tutkittaville, mikä lisää näin ollen myös aineistosta tehtyjen tulkintojen objektiivisuutta (Mäkinen 2006, 114).

3 TULOKSET

3.1 Oppilaitosten väliset erot taustamuuttujissa

Työn keston ja todellisten viikkotuntien keskiarvot ja hajonnat on esitetty taulukossa 1. Tarkastelin eri oppilaitoksissa työskentelevien opinto-ohjaajien välisiä eroja taustamuuttujien suhteen ristiintaulukoinnin ja yksisuuntaisen varianssi-analyysin avulla. Eri oppilaitosten ohjaajat erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi työn keston ($F(3, 773) = 9,55, p < .001, \eta^2 = .04$) ja todellisten viikkotyötuntien ($F(3,773) = 21,72, p < .01, \eta^2 = .08$) suhteen. Oppilaitos selittää n. 4 % ohjaajien työn keston ja n. 8 % ohjaajien todellisten viikkotyötuntien varianssista. Tukeyn parittaistestit osoittivat, että ammatillisen koulutuksen ja lukion ohjaajat olivat olleet pidemmän aikaa nykyisessä työssään verrattuna peruskoulussa sekä peruskoulun ja lukion yhdistelmässä työskenteleviin ohjaajiin ($p < .05$). Ammatillisen koulutuksen ohjaajilla oli enemmän työtunteja kuin peruskoulun ja lukion ohjaajilla ($p < .05$). Myös peruskoulun ja lukion yhdistelmässä työskentelevillä ohjaajilla oli suuremmat viikoittaiset työtunnit kuin peruskoulussa työskentelevillä ($p < .05$).

Taulukko 1. Vastaajien sukupuoli, ikä, nykyisen työn kesto, todelliset viikoittaiset työtunnit ja palkaton ylityö viikossa oppilaitoksittain.

		Peruskoulu (<i>n</i> = 302)	Lukio (<i>n</i> = 167)	Peruskoulu + lukio (<i>n</i> = 77)	Ammatilli- nen koulutus (<i>n</i> = 231)	Kaikki (<i>n</i> = 777)
Sukupuoli	nainen	82,5 %	73,7 %	76,6 %	84,4 %	80,6 %
	mies	16,9 %	25,7 %	20,8 %	14,7 %	18,5 %
	ei vastausta	0,7 %	0,6 %	2,6 %	0,9 %	0,9 %
Ikä	ka	46,14	47,87	44,41	51,19	47,86
	kh	10,11	8,84	10,77	8,08	9,62
Työn kesto	ka	10,03	12,01	8,42	12,89	11,15
	kh	7,54	7,31	7,02	8,90	8,0
Todelliset työtunnit	ka	33,91	35,14	36,44	38,36	35,75
	kh	5,50	7,38	5,81	6,99	6,68
Palkaton ylityö	ka	1,79	1,81	1,95	1,50	1,72
	kh	1,88	2,12	1,98	1,83	1,93

Huom. Palkaton ylityö viikossa: 0 = "0h", 1 = "1-2h", 2 = "3-4h", 3 = "5-6h", 4 = "yli 6h".

Ohjattavamäärät oppilaitosten mukaan on esitetty taulukossa 2. Keskimääräinen ohjattavamäärä opinto-ohjaajilla oli 251-300 opiskelijaa. Eri oppilaitoksissa työskentelevät opinto-ohjaajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi ohjattavien lukumäärään suhteen ($F(3, 773) = 33,66, p < .01, \eta^2 = .11$). Oppilaitos selittää n. 11 % ohjattavien määrän yhteisestä varianssista. Tukeyn parittaistestit osoittivat, että eri vastaajat erosivat ohjattavien määrän suhteen niin, että ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajilla oli suuremmat ohjattavamäärät verrattuna kaikissa muissa oppilaitoksissa työskenteleviin ohjaajiin ($p < .05$). Myös lukiossa ohjattavamäärä oli tilastollisesti merkitsevästi suurempi kuin peruskoulussa ($p < .05$). Eri oppilaitoksissa työskentelevät opinto-ohjaajat eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi sukupuolen ($X^2(6, n = 777) = 11,68, p < .07$) tai palkattomien ylityötuntien määrän ($F(3, 761) = 1,60, p = .19, \eta^2 < .01$) suhteen.

Taulukko 2. Opinto-ohjaajilta kysytyn ohjattavien määrän vastausten jakautuminen oppilaitoksittain.

	Ohjattavien lukumäärä	Peruskoulu ($n = 302$)	Lukio ($n = 167$)	Peruskoulu ja lukio ($n = 77$)	Ammatillinen koulutus ($n = 231$)	Kaikki ($n = 777$)
1.	0-50	3,3 %	1,8 %	0,0 %	4,3 %	3,0 %
2.	50-100	7,3 %	5,4 %	3,9 %	7,4 %	6,6 %
3.	101-150	7,0 %	5,4 %	10,4 %	6,1 %	6,7 %
4.	151-200	19,9 %	10,8 %	22,1 %	4,3 %	13,5 %
5.	201-250	32,5 %	22,8 %	23,4 %	8,2 %	22,3 %
6.	251-300	17,2 %	32,9 %	22,1 %	12,6 %	19,7 %
7.	301-350	6,0 %	13,8 %	10,4 %	13,4 %	10,3 %
8.	351-400	5,0 %	3,6 %	6,5 %	17,7 %	8,6 %
9.	401-450	0,3 %	1,2 %	0,0 %	9,5 %	3,2 %
10.	451-500	0,7 %	0,0 %	1,3 %	5,6 %	2,1 %
11.	500 →	1,0 %	2,4 %	0,0 %	10,8 %	4,1 %

3.2 Taustamuuttujien yhteys työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden kokemiseen

Taulukossa 3 on esitetty taustamuuttujien yhteydet työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden kokemiseen. Sukupuoli oli yhteydessä työn intensifikaation sekä työn imun kokemiseen. Naiset kokivat miehiä enemmän sekä työn

intensifikaatiota että työn imua. Työn intensifikaation kokemiseen tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä olivat myös taustamuuttujat todelliset viikkotyötunnit, palkattomat ylityötunnit viikossa sekä ohjattavien määrä. Korrelaatiot antavat viitteitä siitä, että todellisten työtuntien, palkattomien ylityötuntien ja ohjattavien määrän ollessa korkea myös työn intensifikaation kokeminen on korkea. Taustamuuttujista palkattomat viikoittaiset ylityötunnit ja ohjattavien määrä olivat merkitsevästi yhteydessä myös työtyytyväisyyden kokemiseen. Korrelaatiot ovat heikkoja, mutta antavat viitteitä siitä, että palkattomien ylityötuntien ja ohjattavien määrän ollessa alhainen työtyytyväisyys voi olla korkeampaa.

Taulukko 3. Muuttujien korrelaatiokertoimet.

Muuttujat	1. ¹	2. ²	3. ²	4. ²	5. ²	6. ²	7. ²
1. Sukupuoli							
2. Työn kesto	.12**						
3. Todelliset viikkotyötunnit	-.06	.01					
4. Palkaton ylityö viikossa	-.09*	.02	.32***				
5. Ohjattavien määrä	-.04	-.04	.20***	.07			
6. Työn intensifikaatio	-.20***	-.05	.12**	.20***	.12**		
7. Työn imu	-.13***	.01	.07	.01	-.02	-.02	
8. Työtyytyväisyys	.01	.07	-.04	-.07*	-.10**	-.17***	.49***

Huom. ¹ = Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, ² = Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

3.3 Opinto-ohjaajien työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden kokemukset eri oppilaitoksissa

Työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden kokemusten voimakkuuden keskiarvot ja keskihajonnat, sekä sukupuolten välisten erojen vertailuun käytetyn t-testin tulokset on esitetty taulukossa 4. Työn intensifikaation kokeminen oli opinto-ohjaajilla melko korkea. Naiset kokivat tilastollisesti merkitsevästi miehiä enemmän työn intensifikaatiota. Opinto-ohjaajien työn imun kokeminen oli myös korkea, ja naiset kokivat tilastollisesti merkitsevästi useammin työn imua kuin miehet. Kaikki opinto-ohjaajat kokivat korkea työtyytyväisyyttä, eikä sukupuolten välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Taulukko 4. Muuttujien keskiarvot sukupuolittain, naiset $n = 626$, miehet $n = 144$.

	Kaikki		Naiset		Miehet		t-testi	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	t	df
Työn intensifikaatio	3,83	0,76	3,91	0,74	3,52	0,77	5,55***	758
Työn imu	5,12	0,89	5,18	0,83	4,90	1,05	3,03**	186,45
Työtyytyväisyys	4,98	1,04	4,97	1,06	5,09	0,92	-1,24	768

Huom. *** $p < .001$, ** $p < .01$.

Tarkastelin eri oppilaitoksissa työskentelevien ohjaajien työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden kokemusten eroja kovarianssianalyysin avulla. Mukaan tarkasteluun otettiin kovariaatteina taustamuuttujista vain ne, jotka alaluvussa 3.2 esitettyjen tarkastelujen mukaan olivat kuhunkin selitettävään muuttujaan tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä. Eri oppilaitoksissa työskentelevien opinto-ohjaajien työn intensifikaation tarkasteluun mukaan otettiin siihen yhteydessä olevat muuttujat sukupuoli, todelliset työtunnit, palkattomat viikoittaiset ylityötunnit sekä ohjattavien määrä. Kun taustamuuttujien omavaikutukset oli otettu huomioon, oli oppilaitoksella silti tilastollisesti erittäin merkitsevä omavaikutus työn intensifikaation kokemiseen ($F(3, 748) = 7,90, p < .001, \eta^2 = .03$). Oppilaitos selitti n. 3 % ohjaajien kokeman työn intensifikaation yhteisestä varianssista. Bonferronin parittaistestin mukaan ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajista työn intensifikaation kokemusten suhteen. Kuten taulukosta 5 voidaan havaita, ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajat kokivat korkeampaa työn intensifikaatiota verrattuna peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajiin.

Taulukko 5. Opinto-ohjaajien kokema työn intensifikaatio eri oppilaitoksissa.

	Työn intensifikaatio	
	ka	kh
Peruskoulu	3,70	0,80
Lukio	3,80	0,78
Peruskoulu ja lukio	3,81	0,73
Ammatillinen koulutus	4,04	0,67
Kaikki	3,83	0,76

Huom. Vastaustasteikko: 1="ei pidä lainkaan paikkaansa" ...5="pitää täysin paikkaansa".

Työn imun tarkastelussa huomioitiin sukupuolen vaikutus. Oppilaitoksella ei ollut omavaikutusta työn imun kokemiseen, kun sukupuoli otettiin kovarianssianalyyseissä huomioon ($F(3, 772) = 2,37, p < .07, \eta^2 = .01$). Opinto-ohjaajat eri oppilaitoksissa eivät siis eronneet työn imun kokemuksissa. Taulukosta 6 voimme havaita, että opinto-ohjaajat kokevat suhteellisen usein työn imua kaikissa oppilaitoksissa.

Taulukko 6. Opinto-ohjaajien kokema työn imu oppilaitoksittain.

	Työn imu	
	ka	kh
Peruskoulu	5,19	0,82
Lukio	5,19	0,84
Peruskoulu ja lukio	5,06	0,91
Ammatillinen koulutus	5,02	0,98
Kaikki	5,12	0,89

Huom. Vastausasteikko: 1 = "en koskaan" ...7 = "päivittäin".

Eri oppilaitosten opinto-ohjaajien työtyytyväisyyden eroja tarkasteltaessa huomioitiin siihen korreloivat palkattomat viikoittaiset ylityötunnit sekä ohjattavien määrä. Eri oppilaitoksissa työskentelevät ohjaajat erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi työtyytyväisyyden kokemuksen suhteen ($F(3,759) = 5,42, p < .01, \eta^2 = .02$), kun taustamuuttujien omavaikutus oli huomioitu. Oppilaitos selittää siis n. 2 % ohjaajien kokeman työtyytyväisyyden yhteisestä varianssista. Bonferronin parittaistestin mukaan ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien työtyytyväisyyden voimakkuus erosi tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) lukion opinto-ohjaajien työtyytyväisyyden voimakkuudesta. Kuten taulukosta 7 voidaan havaita, ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajat olivat vähemmän tyytyväisiä työhönsä kuin lukion opinto-ohjaajat, jotka olivat tyytyväisimpiä työhönsä.

Taulukko 7. Opinto-ohjaajien työtyytyväisyys eri oppilaitoksissa.

	Työtyytyväisyys	
	ka	kh
Peruskoulu	5,01	1,05
Lukio	5,22	0,93
Peruskoulu ja lukio	5,01	0,92
Ammatillinen koulutus	4,77	1,09
Kaikki	4,99	1,04

Huom. Vastausasteikko: 1 = "täysin eri mieltä" ...6 = "täysin samaa mieltä".

3.4 Ohjattavien määrän ja työn intensifikaation yhteys opinto-ohjaajien kokemaan työn imuun ja työtyytyväisyyteen eri oppilaitoksissa

Ohjattavien määrän ja työn intensifikaation yhteyttä opinto-ohjaajien kokemaan työn imuun ja työtyytyväisyyteen tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimien avulla. Korrelaatiokertoimet näille yhteyksille koko aineistossa on esitetty aieman alaluvun 3.2 taulukossa 3. Ohjattavien määrä ei siis ollut yhteydessä työn imun kokemiseen koko aineistossa, mutta se oli yhteydessä työtyytyväisyyden kokemiseen niin, että ohjattavien määrän ollessa korkea, opinto-ohjaajien työtyytyväisyys on alhaisempaa. Niin ikään korrelaatiot osoittavat, että ohjattavien määrän ollessa korkea myös työn intensifikaation kokeminen on korkeaa. Sen sijaan koko aineiston tasolla, työn intensifikaatio ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työn imun kokemisen kanssa ($r = -.02, p > .05$). Työn intensifikaation kokeminen oli kuitenkin tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä opinto-ohjaajien työtyytyväisyyteen. Tämä yhteys oli negatiivinen ($r = -.17, p < .001$), ja antaa viitteitä siitä, että työn intensifikaation kokemisen ollessa alhaista työtyytyväisyys on korkeaa. Myös opinto-ohjaajien työn imun kokemukset ja työtyytyväisyys olivat erittäin merkitsevästi ja positiivisesti yhteydessä toisiinsa ($r = .49, p < .001$).

Seuraavaksi tarkastelin ohjattavien määrän ja työn intensifikaation yhteyttä opinto-ohjaajien kokemaan työn imuun ja työtyytyväisyyteen erikseen eri oppilaitosten ohjaajilla. Tulokset on esitetty taulukoissa 8 ja 9, ja niistä voidaan

havaita, että yhteydet ovat samankaltaisia, kun koko aineistossa tehdyssä tarkastelussa. Työn intensifikaatio ei ole tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työn imun kokemiseen, mutta työtyytyväisyyteen on niin, että työn intensifikaation ollessa korkeaa, työtyytyväisyys on matalampaa. Myös työn imun kokeminen ja työtyytyväisyys ovat yhteydessä toisiinsa.

Työn intensifikaation ja työtyytyväisyyden välinen yhteys erosi eri oppilaitosten ohjaajilla niin, että peruskoulun opinto-ohjaajilla nämä eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa, mutta muiden oppilaitosten opinto-ohjaajilla olivat. Lukion ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien ($p < .01$) korrelaatiot erosivat tilastollisesti merkitsevästi peruskoulun ja lukion yhdistelmän opinto-ohjaajien korrelaatioista ($p < .05$) (McNemar 1969). Lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa työn intensifikaation ja työtyytyväisyyden välinen yhteys on tilastollisesti merkitsevästi voimakkaampi. Peruskoulun opinto-ohjaajien työn imun kokemisen ja työtyytyväisyyden välinen yhteys erosi tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) lukion ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien vastaavista yhteyksistä (McNemar 1969). Työn imun ja työtyytyväisyyden välinen yhteys on tilastollisesti merkitsevästi voimakkaampi lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa.

Taulukko 8. Korrelaatiot peruskoulun opinto-ohjaajilla ($n = 302$, diagonaalin alapuolella) ja lukion opinto-ohjaajilla ($n = 167$, diagonaalin yläpuolella).

Muuttuja	1.	2.	3.	4.
1. Ohjattavien määrä	-	.07	-.08	-.14
2. Työn intensifikaatio	.04	-	-.12	-.25**
3. Työn imu	.07	.05	-	.65***
4. Työtyytyväisyys	.02	-.07	.37***	-

Huom. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Taulukko 9. Korrelaatiot peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajilla ($n = 77$, diagonaalin alapuolella) ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajilla ($n = 228$, diagonaalin yläpuolella).

Muuttuja	1.	2.	3.	4.
1. Ohjattavien määrä	-	.07	.01	-.11
2. Työn intensifikaatio	.21	-	-.04	-.21**
3. Työn imu	-.04	.09	-	.54***
4. Työtyytyväisyys	-.17	-.23*	.45***	-

Huom. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

3.5 Ohjattavien määrän ja työn intensifikaation yhteisvaikutus opinto-ohjaajien kokemaan työn imuun ja työtyytyväisyyteen

Ohjattavien määrän ja työn intensifikaation mahdollista yhteisvaikutusta opinto-ohjaajien kokemaan työhyvinvointiin tarkasteltiin hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin avulla. Aloitin tarkastelun työn imun kokemukseen yhteydessä olevista tekijöistä. Luvun 3.1 taulukossa 3 on esitetty muuttujien väliset korrelaatiokertoimet koko aineistossa. Korrelaatioiden perusteella tarkasteluun otettiin mukaan taustamuuttujista sukupuoli, joka oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työn imun kokemiseen. Regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 10. Ohjattavien määrä ja työn intensifikaation kokemus eivät olleet yhteydessä työn imuun kokemiseen. Ohjattavien määrän ja työn intensifikaation muuntava yhteisvaikutus ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 10. Työn imun kokemusten vaihtelua selittävät tekijät.

Selittävät muuttujat	Työn imu β	ΔR^2
Askel 1		.02***
Sukupuoli	-.16***	
Askel 2		.01
Ohjattavien määrä	-.02	
Työn intensifikaatio	-.05	
Askel 3		.00
Ohjattavien määrä x Työn intensifikaatio	-.01	

$R^2 = .03^{***}$

Huom. β = Standardoidut Beta -kertoimet mallin viimeisellä askelmalla, kun kaikki muuttujat mukana, R^2 = Mallin selitysaste, ΔR^2 = selitysasteen muutos, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Kun tarkasteltiin työtyytyväisyyttä regressioanalyysissä, valitsin kontrolloitaviksi taustamuuttujiksi aiempien analyysien perusteella palkattomat ylityötunnit. Kuten taulukosta 11 voidaan havaita, ohjattavien määrä ja työn intensifikaatio olivat yhteydessä työtyytyväisyyteen. Ohjattavien määrän ja työn intensifikaation ollessa korkeita työtyytyväisyys on matala. Ohjattavien määrän ja työn intensifikaation muuntava yhteisvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 11. Työtyytyväisyyden vaihtelua selittävät tekijät.

Selittävät muuttujat	Työtyytyväisyys	
	β	ΔR^2
Askel 1		.01*
Palkattomat ylityötunnit	-.04	
Askel 2		.03***
Ohjattavien määrä	-.08*	
Työn intensifikaatio	-.16***	
Askel 3		.00
Ohjattavien määrä x Työn intensifikaatio	-.07	

$R^2 = .04^{***}$

Huom. β = Standardoidut Beta -kertoimet mallin viimeisellä askelmalla, kun kaikki muuttujat mukana, R^2 = Mallin selitysaste, ΔR^2 = selitysasteen muutos, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Lopuksi tein työn imua ja työtyytyväisyyttä selittävien tekijöiden regressio-analyysit erikseen eri oppilaitoksissa. Havaitut tulokset olivat samankaltaisia kuin koko aineistolle tehdyissä ja edellä jo kuvatuissa analyyseissä, joten näitä regressioanalyysijä taulukkoineen ei erikseen kuvata tässä.

4 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella opinto-ohjaajien kokemaa työn intensifikaatiota ja työhyvinvointia, sekä näiden kokemusten yhteyttä toisiinsa siten, että huomioon otettiin myös ohjattavien lukumäärä. Tarkastelin työhyvinvointia positiivisen työpsykologian näkökulmasta käsin työn imun ja työtyytyväisyyden kokemusten kautta. Aiheen kirjallisuuteen perehtymiseni osoitti, että yleinen työelämän kiihtyminen ilmenee opinto-ohjaajien käytännön työssä esimerkiksi ohjattavien määrän lisääntymisenä (Korhonen 2018; Nurmi 2019; Ojala 2018; Puhakka & Silvonen 2011; Tuijula 2015). Toisaalta jatkuvat muutokset koulutuksen järjestelmissä lisäävät nuorten ohjauksen tarvetta yhä enenevässä määrin (Opetushallitus 2015a, 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a; Peavy 1999; Pirttiniemi 2004; Tuijula 2015; Valtioneuvosto 2016), mikä asettaakin tämän tutkimusaiheen tärkeään valoon. Aiempaa tieteellistä tutkimusta opinto-ohjaajien kokemasta työn intensifikaatiosta ja sen yhteydestä työhyvinvointiin on tehty Suomessa hyvin vähän, joten tavoitteenani oli vastata osaltaan myös tähän puutteeseen. Tutkimuksessani tarkastelin eri oppilaitoksissa työskentelevien opinto-ohjaajien työn intensifikaation ja työhyvinvoinnin kokemusten eroja, sillä erityisesti ammatillisen koulutuksen ohjaajat ovat kokeneet työssään suuria muutoksia kahden viimeisen vuoden aikana.

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tulokset osoittivat, että opinto-ohjaajat kokivat työn intensifikaatiota. Opinto-ohjaajat kokivat hiukan korkeampaa työn intensifikaatiota, kuin aiempien IDS-mittaria hyödyntäneiden tutkimusten vastaajat, sillä koko aineiston keskiarvo oli tässä tutkimuksessa 3,83, kun se aikaisemmissa eri maissa ja myös Suomessa tehdyissä tutkimuksissa on vaihdellut arviolta välillä 3,15–3,59 (Kubicek ym. 2015; Mauno ym. 2019a, 2019b). Tämä tulos on yhdenmukainen Tuijulan (2015) tutkimustulosten kanssa, joissa ilmeni opinto-ohjaajien kokevan kiireen tuntua ja ylikuormittavuutta työssään päivittäin. Opinto-ohjaajille työssä

selviytymisen ongelmia tuottavat esimerkiksi liian suuri työkuorma, ohjattavamäärä sekä ryhmäkoko työntekijää kohden (Puhakka & Silvonen 2011). Vastavia tuloksia on saatu aiemmissa tutkimuksissa koskien yleisesti opetushenkilöstön työtä (Brante 2009; Santavirta ym. 2001; Stone-Johnson 2016). Työn intensifikaation kokemisesta huolimatta opinto-ohjaajat kokivat myös korkeaa työn imua sekä työtyytyväisyyttä. Tämä tulos on myös yhtenäinen aiempien tutkimustulosten kanssa, jotka ovat osoittaneet, että työn imun kokeminen ja työtyytyväisyys ovat korkealla niin opinto-ohjaajien keskuudessa (Hakanen 2004; Puhakka & Silvonen 2011), kuin yleisestikin koulutuksen aloilla Suomessa (Mäkikangas & Hakanen 2017, 114; Onnismaa 2010; Puhakka & Silvonen 2011; Santavirta ym. 2001). Aiempien tutkimusten ja omien tutkimustulosteni perusteella voidaan päätellä, että opinto-ohjaajan työ koetaan mieluisana ja siihen uppoudutaan helposti, mutta samanaikaisesti siihen kuuluu paljon erilaisia vaatimuksia ja kuormittavia tekijöitä.

Nurmi (2019) pitää opinto-ohjaajan työn edellytyksenä enintään 200 ohjattavaa opinto-ohjaajaa kohti. Tässä tutkimuksessa kaikkien oppilaitosten opinto-ohjaajien keskimääräinen ohjattavamäärä (251-300) ylitti tämän Nurmen kannanoton, ja ammatillisen koulutuksen puolella määrä oli jopa hälyttävän suuri (351-400). Tässä tutkimuksessa ohjattavien määrä oli yhteydessä työn intensifikaation kokemiseen niin, että suuri ohjattavamäärä oli yhteydessä korkeaksi koettuun työn intensifikaatioon. Aiemmissä tutkimuksissa esimerkiksi Yhdysvalloissa on havaittu opinto-ohjaajien kokevan suurten ohjattavamäärien aiheuttavan heidän työssään paljon vaatimuksia (McCarthy ym. 2010). Myös Suomessa liian vähäisten resurssien ja suurten ohjattavamäärien on havaittu aiheuttavan haasteita opinto-ohjaajan työssä (Ojala 2018; Puhakka & Silvonen 2011, Tuijula 2015).

Tässä tutkimuksessa ohjattavien määrä ja työn intensifikaatio eivät olleet yhteydessä työn imun kokemiseen. Myös aiemmassa IDS-mittaria (Kubicek ym. 2015) hyödyntäneessä Maunon ja kollegoiden (2019b) tutkimuksessa havaittiin sama ilmiö. Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin kuitenkin, että osa-alueista korkeat tiedolliset- ja taidolliset oppimisvaatimukset olivat yhteydessä työntekijöiden alhaisempaan työn imun kokemiseen (Mauno ym. 2019b). Myös Hakasen (2004) opetusorganisaatiota koskevassa tutkimuksessa on havaittu, että mitä

enemmän työ oli määrällisesti kuormittavaa, sitä alhaisempaa työntekijöiden työn imuun kokeminen oli, mutta tämä tutkimus oli tehty ennen tässä tutkimuksessa käytetyn IDS-mittarin kehittämistä. Vaikka ohjattavien määrän ja työn intensifikaation yhteyttä työn imuun ei tämän tutkimuksen avulla löydetty, olivat ohjattavien määrän ja työn intensifikaation yhteydet työtyytyväisyyteen tilastollisesti merkitseviä siten, että opinto-ohjaajilla, joilla ohjattavien määrä ja työn intensifikaation kokeminen ovat korkealla, työtyytyväisyys on alhaista. Työn intensifikaation sekä korkean työkuorman on havaittu muissakin tutkimuksissa olevan yhteydessä työtyytyväisyyteen sitä alentavasti (Brown 2012; Hakanen ym. 2006; Kubicek ym. 2015; Santavirta ym. 2001; Wang ym. 2018).

Tässä tutkimuksessa havaittiin aiempien tutkimusten tapaan (Hakanen 2004; Høigaard ym. 2011; Klassen ym. 2012), että työn imu oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä työtyytyväisyyden kanssa, jolloin työtyytyväisyyden ollessa korkeaa myös työn imu on korkeaa. Vaikka työn imu ja työtyytyväisyys olivat tässä tutkimuksessa voimakkaasti yhteydessä toisiinsa, työn intensifikaation kokeminen oli yhteydessä ainoastaan työtyytyväisyyteen, eikä työn imuun, kuten edellä mainittiinkin. Tämä onkin mielenkiintoinen havainto, ja näyttääkin siltä, että työn intensifikaatio ilmiönä tavoittaa mahdollisesti ne työtyytyväisyyden ulottuvuudet, joita työn imu ei sisällä. Työtyytyväisyys on ehkä pysyvämpi ja staattisempi olotila, jonka kokemiseen työn kuormittavuuden muutokset voivat vaikuttaa näin ollen herkemmin. Työn imu voi puolestaan olla työtyytyväisyyttä voimakkaampi kokemus, mutta sen voimakkuus vaihtelee eri aikoina, jolloin se voi ilmiönä olla joustavampi muutosten edessä. Tutkimukseni tuloksia voidaan tarkastella myös Warrin (1990) tunneperäisen työhyvinvoinnin mallin avulla, jonka mukaisesti mielihyvän akselin samassa päässä olevat työn imu ja työtyytyväisyys eroavat vireystilaltaan niin, että työn imussa vireystila on korkea, jolloin työntekijä kokee innostusta, kun työtyytyväisyydessä vireystila on puolestaan matala, jolloin työntekijä kokee mukavuutta (ks. Kuvio 1, s. 8). Ehkä työn intensifikaatio voisi näkyä työtyytyväisyydessä ja näin ollen työn mukavuudessa sen vuoksi, että se alentaa vireystilaa, eikä niinkään työstä saatua mielihyvää. Työn imua ja innostusta paljon kokevilla työntekijöillä puolestaan

mahdollinen luontaisestikin korkea vireystila voisi suojata työn intensifikaatiolta, jolloin työn imua kokevat työntekijät eivät tulkitse samaa tilannetta kuormittavaksi.

Tutkimuksessani ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaajat kokivat korkeampaa työn intensifikaatiota sekä alhaisempaa työtyytyväisyyttä verrattuna muiden oppilaitosten ohjaajiin. Tätä voi selittää esimerkiksi se, että tässä tutkimuksessa työn intensifikaatioon positiivisesti ja työtyytyväisyyteen negatiivisesti yhteydessä oleva ohjattavien määrä oli ammatillisessa koulutuksen ohjaajilla erittäin suuri. Ohjattavamäärän lisäksi ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien työtuntimäärä oli tutkimuksessani suurempi verrattuna peruskoulun ja lukion ohjaajien työtunteihin. Ammatillisen oppilaitosten opinto-ohjaajien korkeampaan työn intensifikaation kokemiseen voi vaikuttaa myös aineiston keruuaikaan toimeenpanoon menossa oleva ammatillisen koulutuksen reformi, siitä johtuneet henkilöstöön kohdistuneet koulutusleikkaukset sekä ohjaajien epävarmuus siitä, mihin suuntaan työolot ovat muuttumassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b). Aiemmin esimerkiksi Kubicek ja kollegat (2015) havaitsivat työolojen muutosten olevan yhteydessä korkeampaan työn intensifikaation kokemiseen, mikä voi näkyä tässäkin tutkimuksessa.

Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että opinto-ohjaajat kokivat samanaikaisesti sekä työn intensifikaatiota että korkeaa työhyvinvointia, jolloin työn intensifikaation voitaisiin ajatella toimivan Warrin (1987) vitamiinimallin mukaisesti. Vitamiinimallin mukaan tietyt vaatimukset parantavat yksilöiden suoritusta ja työhyvinvointia, kun niitä saadaan kohtuullisesti A- ja D-vitamiinien tavoin, mutta jos saanti on liiallista, silloin hyvinvointi alkaa alentua (Warr 1987). Tätä ajatusta tukien Mauno ja kollegat (2019b) ovat havainneet, että sopiva määrä tiedollisia- ja taidollisia oppimisvaatimuksia oli yhteydessä korkeaan työn imuun, kun taas liian vähäiset tai korkeat oppimisvaatimukset olivat yhteydessä alhaisempaan työn imuun. Voidaankin ajatella, että työn intensifikaatio ei välttämättä ole aina työhyvinvointia heikentävä työn vaatimustekijä (Bakker & Demerouti 2017; Demerouti ym. 2001; Seppälä & Hakanen 2017), vaan se voi toimia myös yksilön työhyvinvointia tukevana työn voimavarana (Bakker & Demerouti 2008, 2017; Bakker ym. 2014; Demerouti ym. 2001; Schaufeli & Salanova 2007),

mikäli se koetaan kohtuullisena. Tutkimukseni tulosten perusteella näyttää yleisesti siltä, että opinto-ohjaajat kokevat työn intensifikaatiota sopivasti, sillä myös työtyytyväisyys sekä työn imu ovat korkealla. Kun huomioon otetaan oppilaitoksen vaikutus, havaitaan kuitenkin, että ammatillisen koulutuksen puolella työn intensifikaation vaatimukset voivat olla jo ylittäneet tämän kohtuullisen määrän, sillä opinto-ohjaajat ammatillisella puolella kokevat työtyytyväisyyden muiden oppilaitosten ohjaajia alhaisempana.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet

Tutkimukseni otoskoko oli 777 opinto-ohjaajaa. Korhonen (2018) arvioi pro gradu -tutkielmassaan opetushallituksen tilastojen perusteella opinto-ohjaajien lukumääräksi Suomessa n. 1444. Näin ollen tutkimukseni käsitti arviolta 54 % Suomen opinto-ohjaajista. Tutkimuksessa käyttämäni aineisto on näin ollen määrällisesti suhteellisen edustava ja tarjoaa Suomen mittakaavassa yleistettävää tietoa opinto-ohjaajien työn intensifikaatiosta, työhyvinvoinnista ja niiden välisestä yhteydestä, sekä antaa mahdollisuuden vertailla myös eri oppilaitoksissa työskentelevien opinto-ohjaajien eroja. Laajan otoksen ansioista käyttämäni tilastolliset testit tarjoavat luotettavaa tietoa.

Ammatillisen koulutuksen puolella on arvioitu työskentelevän 246 opinto-ohjaajaa (Korhonen 2018) ja tähän tutkimukseen osallistui 231, joten tutkimukseni vastausprosentiksi ammatillisen puolen ohjaajista muodostuisi näin ollen n. 94 %. Vaikuttaa siltä, että ammatillisen koulutuksen ohjaajien kokemasta työn intensifikaatiosta ja työhyvinvoinnista on erittäin turvallista tehdä yleistettäviä päätelmiä. Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajat ovat tässä tutkimuksessa hiukan yliedustettuina (30 % koko aineistosta), ja heidän äänensä tässä aineistossa on näin ollen vahvempi kuin muiden oppilaitosten opinto-ohjaajien, mikä voi vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen koko Suomen tasolla. Voi olla, että juuri ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajilla on ollut erityinen tarve ottaa osaa tähän opinto-ohjaajien työoloja ja työhyvinvointia kartoittaneeseen tutkimukseen, mikä voi viestiä mahdollisesta tyytymättömyydestä vallitsevaan nykytilanteeseen, ja tämä voi myös näkyä vahvemmin koko aineistoa koskevissa tuloksissa.

Tämä ei näyttäisi kuitenkaan rajoittavan koko aineistosta tehtyjen päätelmien luotettavuutta, sillä tilastolliset yhteydet olivat samankaltaisia koko aineistoa tarkastellessa, kun mitä ne olivat eri oppilaitosten ohjaajia tarkastellessa.

Vaikka työn intensifikaation mittari on uudehko, on sitä käytetty aiemmin esimerkiksi Saksassa, Englannissa ja Suomessa. IDS-mittarin on havaittu olevan pätevä ja luotettava kulttuurista riippumatta (Kubicek ym. 2015; Mauno ym. 2017). Myös työn imun mittaamisessa käytetyn UWES-mittarin on havaittu olevan kansainvälisesti luotettava (Schaufeli ym. 2006; Seppälä ym. 2009). Tämän tutkimuksen Cronbachin alfa -kertoimet summamuuttujille olivat korkeita, joten tutkimuksen reliabiliteetti vaikuttaisi olevan hyvä. Käyttämäni mittarit mittaavat näin ollen johdonmukaisesti yksilön työn intensifikaation ja työn imun kokemista. Aineiston analyysimenetelmien valinnassa hyödynsin monimuuttujamenetelmiä käsitteleviä oppaita, ja pyrin näin ollen varmistamaan sekä tähän aineistoon että asetettuihin tutkimuskysymyksiin yhteensopivien menetelmien käytön.

Tutkimukseni toteutettiin poikittaistutkimuksena, jolloin rajoituksena on se, että ilmiöiden kausaalisia syy-seuraussuhteita ei voida tutkia luotettavasti (Tähtinen ym. 2011). Tutkimuksessa löydettyjä yhteyksiä olisikin hyvä tutkia ja varmentaa myös pitkittäistutkimuksen keinoin. Tutkimukseni rajoituksena voidaan pitää osaltaan myös pro gradu -tutkielman rajaamisen vuoksi tehtyä päätöstä käyttää kokonaissummamuuttujia tarkastellessa työn intensifikaation ja työn imun välistä yhteyttä. Esimerkiksi Mauno ja kollegat (2019b) löysivät yhteydet kahden työn intensifikaation osa-alueen ja työn imun välille, kun he tarkastelivat näiden summamuuttujien osa-alueita erikseen. Vastaavaa tutkimusta opinto-ohjaajilla olisikin hyvä täydentää niin, että työn intensifikaation ja työn imun osa-alueiden välisiä yhteyksiä tarkastellaan erikseen. Lisäksi tämän tutkimuksen aineistossa IDS-mittarista päätettiin perustelluista syistä jättää pois osa-alue ”lisääntyneet työsuunnittelua ja päätöksentekoa koskevat vaatimukset”. Jälkikäteen ajateltuna osa-alueen olisi ehkä ollut luotettavuuden kannalta järkevää olla tarkastelussa mukana, sillä osa-alueen poisjättäminen vaikuttaa tämän tutkimuksen tulosten vertailtavuuteen suhteessa niihin tutkimuksiin, joissa tarkastelussa on ollut mukana kaikki viisi IDS-mittarin osa-aluetta. Voi myös olla, että opinto-ohjaajien työn intensifikaation kokonaissummamuuttujan keskiarvo olisi

ollut korkeampi, mikäli tämä opinto-ohjaajan työhön ilmeisesti kuuluva osa-alue olisi ollut tarkastelussa mukana.

Tutkimukseni aineisto kerättiin sähköisenä kyselynä vastaajien itse raportoimista tiedoista, ja tähän voi liittyä joitain rajoituksia. Kun aineistonkeruutapa perustui vain yhteen tietolähteen käyttöön, aineistosta voi korostua liiaksi jotkin erityispiirteet (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff 2003). Työn intensifikaatiota tutkittaessa vastaajia pyydettiin arvioimaan heidän kokemiaan muutoksia työssä viimeisen viiden vuoden aikana, jolloin tätä vähemmän aikaa työskennelleet vastaajat pystyivät tarkastelemaan muutoksia vain ajalta, jona he ovat työskennelleet organisaatiossa. Vähemmän aikaa työskennelleiden vastaajien on voinut olla vaikeaa arvioida, ovatko työn vaatimukset lisääntyneet omaa työssäoloaikaa pidemmän ajan kuluessa (Kubicek ym. 2015; Obschonka ym. 2012). Heitä oli aineistossa kuitenkin arviolta vain 18,4 %. Kun vastaajia pyydetään arvioimaan viiden vuoden aikana tapahtuneita muutoksia, voi näin suuri aikakehys aiheuttaa vastauksissa myös jälkiviisauksia, erityisesti silloin, kun aineistonkeruussa käytetään menetelmänä itseraportointia (Mauno ym. 2019b). Toisaalta viiden vuoden aika-arvio on herkempi havaitsemaan työn intensifikaation tärkeän ulottuvuuden, eli sosiaalisen ja teknologisen kehityksen, mikä ilmenee hitaasti (Green 2004; Kubicek ym. 2015; Rosa 2003). Tutkimuksen rajoituksia tarkastellessa onkin tärkeää huomioida myös aikaperspektiivi.

4.3 Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet

Työn erilaiset vaatimukset ja näin ollen myös työn intensifikaatio on usein nähty yksilön kannalta negatiivisina ja työn tulosta huonontavina tekijöinä, eikä esimerkiksi positiivisina haasteina. Työn intensifikaatiota ja esimerkiksi lisääntyneitä oppimisvaatimuksia on kuitenkin esitetty aiemmissa tutkimuksissa myös eräänlaisina haastevaatimuksina, jotka samaan aikaan sekä kuormittavat että motivoivat, ja näin ollen parantavat työntekijän suoriutumista, työssä oppimista, ja koko organisaation tuottavuutta (Brem, Ohly, Kubicek & Korunka 2017; Brown 2012; Crawford, LePine & Rich 2010; Obschonka ym. 2012). Myös Maunon ja kol-

legoiden (2019b) tutkimuksessa sopiva määrä tiedollisia- ja taidollisia oppimisvaatimuksia oli yhteydessä korkeampaan työn imuun. Tässä tutkimuksessa opinto-ohjaajat kokivat samanaikaisesti työn intensifikaatiota, että myös korkeaa työtyytyväisyyttä ja työn imua. Tämän ja aiempien tutkimusten perusteella näyttäisi siltä, että työn intensifikaatio toimisi Warrin (1987) vitamiinimallin mukaisesti lisäten kohtuullisena annoksena työhyvinvointia sekä myös eräänlaisena haastevaatimuksena, jolla voi olla positiivisia vaikutuksia työssä suoriutumiseen. Tässä tutkimuksessa korkea työn intensifikaatio oli yhteydessä alhaisempaan työtyytyväisyyteen. Korkea työtyytyväisyys puolestaan on aiempienkin tutkimusten mukaan yhteydessä työn imuun ja sitä kautta vahvempaan työssä suoritumiseen ja työhön sitoutuneisuuteen (Bakker & Demerouti 2008, 2017; Bakker ym. 2014; Schaufeli & Salanova 2007). Olisikin tärkeää löytää organisaatioissa optimaalinen työn intensifikaation taso ja seurata sen pysymistä kohtuullisena, jotta työn intensifikaatio voisi toimia työntekijää innostavana haastevaatimuksena. Näin ollen työntekijöiden työhyvinvointi olisi hyvällä tasolla, ja he voisivat olla tuotteliaampia.

Vaikka työn intensifikaatio voi olla organisaation ja yksilön työhyvinvoinnin kannalta positiivinen asia, kun sitä koetaan kohtuullisesti, on sen kuitenkin havaittu aiheuttavan työntekijälle terveyshaittoja (Brown 2012; Bunner ym. 2018). Työn intensifikaation on havaittu aiheuttavan työntekijöille joissain organisaatioissa esimerkiksi turvallisuusriskejä, kun töitä pyritään tekemään kiireen ja paineen alla turvallisuusohjeita oikomalla yhä nopeammin (Bunner ym. 2018). Opinto-ohjaajien työssä tällaiset fyysiset turvallisuusriskit eivät kuitenkaan ole suuret, vaikka opinto-ohjaajat kokevatkin työssään paljon jatkuvaa kiirettä ja tekemättömien töiden painetta (Hakanen 2004; Ojala 2018). Opinto-ohjaajien työhyvinvointia uhkaa ennemminkin liiallisesta työn intensifikaatiosta johtuva henkinen kuormittuneisuus ja siitä syntyvät oireet (Mäkikangas ym. 2017). Työn intensifikaation on aiemmin havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi työuupumukseen (Kubicek ym. 2015; Mauno ym. 2019b). Näin ollen opinto-ohjaajien työn intensifikaation kohtuulliseen kokemiseen kannattaisi organisaation sisällä ja poliittisissa päätöksissä panostaa, sillä opinto-ohjaajien työn edellytysten ja hyvinvoinnin tulee olla kunnossa, jotta he voivat tehdä tärkeän työnsä hyvin (Nurmi

2019). Mikäli opinto-ohjaaja kokee työuupumusta eli uupumusasteista väsymystä, kyynistyneisyyttä ja ammatillisen itsetunnon laskua (Maslach, Jackson & Leiter 1996), ei henkilökohtaisia voimavaroja välttämättä riitä enää opiskelijan kokonaisvaltaiseen tukemiseen ja yksilölliseen ohjaamiseen.

Vaikka yleisesti ottaen opinto-ohjaajat näyttäisivät kokevan työn intensifiikaatiota sopivissa määrin suhteessa työhyvinvointiin, kannattaa ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien työn intensifiikaatioon kiinnittää erityistä huomiota. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan erityisesti ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajilla Nurmen (2019) esittämät työn edellytykset eivät olleet ohjattavien määrän suhteen ihanteelliset, mikä heijastui korkeamman työn intensifiikaation kokemiseen sekä alhaisempaan työtyytyväisyyteen. Tuijulan (2015) tutkimuksessa opinto-ohjaajat kokivat, että ohjattavamäärät ovat liian suuria, jotta aikaa jäisi kunnolliseen henkilökohtaiseen ohjaamiseen. Opinto-ohjaajat painottavatkin yleensä henkilökohtaisen ohjaamisen tärkeyttä, jonka avulla voidaan tukea yksilöllisesti nuoria koulutaipaleella, persoonallisessa kasvussa, päätöksenteossa, ongelmanratkaisussa ja työllistymisessä (Atjonen 2011; Gibson & Mitchell 2008, 127; Kasurinen 2011; Onnismaa 2007; Pirttiniemi 2011, 26; Tuijula 2015). Ohjauksen on pystyttävä vastaamaan näihin nuorten tarpeisiin, ja opinto-ohjaajilla on oltava työssään aikaa päivittää jatkuvasti tietoaan muuttuvista jatko-opinnoista ja työmarkkinoista, jotta nuorille pystytään tarjoamaan oikeanlaista tukea (Peavy 2004; Pirttiniemi 2004; Tuijula 2015). Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä opinto-ohjauksen tavoitteena on olla yksilöllistä ja oikea-aikaista koko opintojen aikana (Opetushallitus 2018). Tässä piileekin ristiriita, sillä ohjattavamäärät ovat liian suuret ja voivat tulevaisuudessa vain lisääntyä ammatillisella puolella juuri opetushallituksen tekemien koulutusleikkausten myötä. Tulevaisuuden haasteena onkin, miten erityisesti ammatillisen koulutuksen puolella voidaan turvata yksilöllinen ohjaus, kun ohjattavamäärät ovat suuret ja työn intensifiikaation kokeminen korkeaa, ja tähän olisi tärkeää paneutua myös tieteellisen tutkimuksen keinoin esimerkiksi jatkaen Ohjaajat työssään -tutkimusta sekä pitkittäistutkimuksen (Rantanen 2019) että kehittämis- ja interventiotutkimusten suuntaan.

Aiemmat tutkimukset, jotka on tehty opinto-ohjaajien näkökulmasta käsin, painottavat ja peräänkuuluttavat vahvasti henkilökohtaisen kasvokkain tapahtuvan ohjauksen tärkeyttä (Atjonen 2011; Gibson & Mitchell 2008, 127; Kasurinen 2011; Onnismaa 2007; Pirttiniemi 2011, 26; Tuijula 2015). Vaikuttaisi siltä, että ohjattavamäärät eivät tule tulevaisuudessa pienemään, ja erityisesti ammatillisella puolella työn intensifikaatiota koetaan, joten tarvetta tehokkaammille ohjausmenetelmille olisi. Voisiko olla niin, että erityisesti ne opinto-ohjaajat kokevat korkeampaa intensifikaatiota ja resurssien riittämättömyyttä, jotka ovat kiinni pelkästään yksilöohjauksessa? Esimerkiksi digitalisaation tuomia ohjausvälineitä sekä ryhmäohjausta voitaisiin hyödyntää ohjauksessa aiempaa enemmän, mikä voisi tehdä ohjaustoiminnasta tehokkaampaa ja mahdollisesti myös opinto-ohjaajalle mielekkäämpää, jos he samassa ajassa pystyvät tukemaan ja ohjaamaan useampia yksilöitä ohjauksen laadun kärsimättä. Digitaalisten ohjausmuotojen käyttö mahdollistaa ohjauksen tarjoamisen suuremmalle määrälle ohjattavia kerralla, sekä tavoittaa ohjattavat nopeammin (Kettunen ym. 2017). Mikäli digitaalisia ohjausmuotoja lisättäisiin, olisi sen vaikutusta työn intensifikaation kokemiinseen hyvä tutkia, sillä digitaalisten työvälineiden käytön on joissain tutkimuksissa havaittu lisäävän työhön kuluvaan aikaan, työn kuormittavuutta ja työmäärää (Mauno ym. 2019a; OAJ 2019). Parhaimmillaan digitaaliset työvälineet voivat kuitenkin jouhevoittaa ja auttaa opinto-ohjaajan työtä (Kettunen ym. 2017).

Niemi (2016) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että yhdeksäsluokkalaisten hyvää urapohdintaa ennusti itseohjautuvuuden tukemisen lisäksi myös esimerkiksi yhteistoimintaan kannustava ilmapiiri sekä yhteistyö- ja vuorovaikutusvalmiuksia tukeva ohjaustoiminta. Ohjausta olisi hyvä järjestää hyödyntäen koko koulua oppimisympäristönä niin, että se tarjoaa oppilaalle monipuolisesti erilaisia kokemuksia (Niemi 2016). Opiskelijoiden hyötyessä erilaisista oppimisympäristöistä, erilaisten ohjausmenetelmien käyttö ei välttämättä tekisi ohjauksesta vähemmän laadukasta, ja tämä voisi mahdollistaa paremmin myös erilaisien ihmisten ja heidän tarpeiden huomioon ottamisen (Kasurinen 2004, 52; Niemi 2016; Sampson 2008; Sampson, Dozier & Colvin 2011; Välijärvi 2004, 29). Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisikin tutkia eri kouluasteiden ja oppilaitosten opiskelijoiden kokemuksia ohjauksen riittävydestä ja laadusta, sekä niistä eri

muodoista, joilla he haluaisivat ohjausta saada, kuten on tehty mm. yliopistopiskelijoiden kokemuksia kartoittaneessa Onko hoppu? -tutkimuksessa, jossa on kehitetty tätä tarkoitusta varten yleinen, eri konteksteihin ja ikävaiheisiin so- piva ohjaustarvekysely (Rantanen 2018).

Opinto-ohjaajien kokema työn intensifikaatio on uusi aihe tutkimuskentällä, joten sitä tulisi ehdottomasti täydentää monipuolisesti sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin, sillä monimenetelmällisyys tuottaa usein hyvän tuloksen ilmiön ymmärtämiseksi ja selittämiseksi (Vartiainen 2017). Työn intensifikaation yhteyttä työhyvinvointiin olisi hyvä täydentää myös pitkittäistutkimusasetelmalla, sillä on havaittu, että esimerkiksi osalla työntekijöistä kuormittavan työn vaikutukset työn imuun saattavat näkyä vasta useamman vuoden seurannan aikana (Mäkikangas, Hyvönen, Feldt 2017). Ammatillisen koulutuksen reformin laajemman käyttöönoton vaikutusta opinto-ohjaajien kokemaan työn intensifikaation ja työhyvinvoinnin kokemiseen olisi hyvä seurata pitkittäistutkimuksen keinoin, sillä tämän tutkimuksen aineiston keruun aikana ammatillisen koulutuksen reformi on ollut vasta siirtymässä toimeenpantavaksi. Aiemmin esitettyjen jatkotutkimusehdotusten lisäksi työn intensifikaation, ohjattavien määrän ja työn muutosten ilmenemistä ja kokemista voisi täydentää laadullisin haastattelumenetelmin. Näin voitaisiin saada tietoa siitä, miten työn intensifikaatio opinto-ohjaajan käytännön työssä ilmenee, ja millaisin keinoin tätä työtä voitaisiin tukea, jotta työn intensifikaation koetaan jatkossakin kohtuullisena. Myös persoonallisten tekijöiden vaikutusta työn intensifikaation ja työhyvinvoinnin suhteessa olisi mielenkiintoista jatkossa tutkia, sillä esimerkiksi yksilön korkean oma-aloitteisuuden on havaittu olevan yhteydessä työn intensifikaation kokemiseen (Mauno ym. 2019a).

Tutkimuksessani tarkasteltiin suoria yhteyksiä opinto-ohjaajien kokeman työn intensifikaation, työn imun ja työtyytyväisyyden välillä. Vaikka työn intensifikaatio oli yhteydessä työtyytyväisyyteen, ja työtyytyväisyys oli voimakkaasti yhteydessä työn imuun, tätä samansuuntaista yhteyttä työn intensifikaation ja työn imun välillä ei kuitenkaan ollut. Kuitenkin Maunon ja kollegoiden (2019b) tutkimuksessa on havaittu, että työn intensifikaation ulottuvuuksista lisääntyneet tiedolliset- ja taidolliset oppimisvaatimukset olivat yhteydessä työn imun

kokemiseen. Näyttäisikin siltä, että kun tarkastelin opinto-ohjaajien työn intensifikaation ja työn imun kokemista kokonaisina summamuuttujina, tämä valinta saattoi piilottaa mahdollisesti joitain olemassa olevia yhteyksiä alleen. Olisikin tärkeää täydentää tätä mielenkiintoista tutkimusaihetta, ja tutkia jatkossa näitä mahdollisia suoria ja epäsuoria yhteyksiä siten, että työn intensifikaation ja työn imun osa-alueita tarkastellaan tutkimuksessa myös erikseen. Olisi tärkeää löytää ne elementit työn intensifikaation ja työn imun ilmiöistä, jotka kytkeytyvät toisiinsa, vaikka kokonaisuutena tarkasteltaessa tätä yhteyttä ei olisikaan. Tätä ilmiötä voitaisiin tavoittaa paremmin myös, jos tutkimusta täydennettäisiin esimerkiksi kvalitatiivisen haastattelun avulla.

Opinto-ohjaajien työn intensifikaatiota ei olla aiemmin tutkittu ainakaan oman tietoni mukaan, joka perustuu runsaaseen kirjallisuuteen perehtymiseen. Tutkimuksessani tarkasteltu opinto-ohjaajien työolojen ja työhyvinvoinnin tutkimus on myös jäänyt vähälle huomiolle, verrattuna esimerkiksi opettajia koskevaan työhyvinvoinnin tutkimukseen. Näin ollen tutkimustiedossa koskien opinto-ohjaajien työn intensifikaation kokemista ja sen yhteyttä työhyvinvointiin on ollut aukko, joka koskettaa Suomessa monia opinto-ohjaajia ja heidän arkeaan päivittäin. Tutkimukseni voidaan ajatella tuottaneen ainutlaatuista ja tärkeää uutta tietoa vähintään maanlaajuisesti, ellei jopa myös kansainvälisesti. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää niin yhteiskunnallisessa kuin koulu-kohtaisessa päätöksenteossa ja ohjaustoiminnan kehittämisessä, ammatillisen koulutuksen reformin onnistumisen arvioinnissa, sekä opinto-ohjaajien työhyvinvoinnin kehittämisessä. Jos työstä saadaan sopivasti kuormittavaa, myös organisaatiot hyötyvät siitä, sillä tyytyväinen työntekijä sitoutuu ja on tuottava (Bakker & Demerouti 2008, 2017; Bakker ym. 2014; Schaufeli & Salanova 2007).

Opinto-ohjaajien kokeman työn intensifikaation ja työhyvinvoinnin tutkiminen on tärkeää myös siksi, että pääministeri Antti Rinteen keväällä 2019 valittu hallitus on päättänyt korottaa oppivelvollisuuskäyttäjä 18 vuoteen, jolloin toisen asteen opinnot muodostuvat kaikille nuorille pakollisiksi (Valtioneuvosto 2019). Näin ollen opinto-ohjaajien ohjattavamäärät tulevat tulevaisuudessa vain lisääntymään. Todennäköisesti myös opinto-ohjauksen yksilölliset tuen tarpeet lisääntyvät, sillä aiemmat koulupudokkaat ja ongelmaisemmat nuoret tulevat mukaan

oppilaitosten opinto-ohjauksen piiriin. Myös Lukion opetussuunnitelman perusteiden on suunniteltu uudistuvan jälleen vuonna 2021 (Lehikoinen 2018). Jatkossa olisikin tärkeää hyödyntää oikea-aikaisesti sellaisia ohjausmuotoja ja menetelmiä, joilla voitaisiin yhtäaikaisesti sekä tarjota laadukasta tukea opiskelijoille että myös saada ohjaajien työstä tehokkaampaa. Nähtäväksi jää, lisääntyvätkö esimerkiksi jo nyt jonkin verran käytössä olevat opinto-ohjauksen digitaaliset työvälineet tulevaisuudessa (Kasurinen 2004, 52; Kettunen ym. 2017; Mäenpää & Ylönen 2018; Richards 2009). Näyttää siltä, että opinto-ohjaajien työn vaatimukset ja työn intensifikaatio eivät ainakaan ole tulevaisuudessa laskemaan päin. Tästä syystä aiheen tutkiminen, ja sen myötä liiallista työn intensifikaatiota ehkäisevien tukitoimien kehittäminen on tarpeellista. Opinto-ohjaajien korkea työhyvinvointi on pohja laadukkaaseen nuorten kohtaamiseen ja rinnalla kulkeamiseen.

LÄHTEET

- Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys AMKE ry. 2017. Ammatillisen koulutuksen rahoituksessa 14-22 prosentin leikkauksia. <http://www.amke.fi/ajankohtaista/uutiset/uutinen/ammattillisen-koulutuksen-rahoituksessa-14-22-prosentin-leikkauksia.html> (Luettu 21.2.2019.)
- Atjonen, P. 2011. Oppilaanohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2011: 3, 36-46.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. 2008. Towards a model of work engagement. *Career Development International* 13 (3), 209-223.
- 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. & Sanz-Vergel, A. I. 2014. Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 1, 389-411.
- Bakker, A. B. & Oerlemans, W. 2011. Subjective well-being in organizations. Teoksessa K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (toim.) *The Oxford handbook of positive organizational scholarship*. New York: Oxford University Press, 178-189.
- Bamberger, S. G., Larsen, A., Vinding, A. L., Nielsen, P., Fonager, K., Nielsen, R. N. & Omland, Y. 2015. Assessment of work intensification by managers and psychological distressed and non-distressed employees: A multilevel comparison. *Industrial Health* 53 (4), 322-331.
- Boxall, P. & Macky, K. 2014. High-involvement work processes, work intensification and employee well-being. *Work, Employment And Society* 28 (6), 963-984.
- Brante, G. 2009. Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education* 25 (3), 430-436.

- Brem, R., Ohly, S., Kubicek, B. & Korunka, C. 2017. Thriving or challenge stressors? Exploring time pressures and learning demands as antecedents of thriving at work. *Journal of Organizational Behavior* 38 (1), 108-123.
- Brown, M. 2012. Responses to work intensification: Does generation matter? *The International Journal of Human Resource Management* 23 (17), 3578-3595.
- Bunner, J., Prem, R. & Korunka, C. 2018. How work intensification relates to organization-level safety and performance: The mediating roles of safety climate, safety motivation, and safety knowledge. *Frontiers in Psychology* 9: 2575.
- Chesley, N. 2014. Information and communication technology in use, work intensification and employee strain and distress. *Work, Employment & Society* 28 (4), 589-610.
- Crawford, E. R., LePine, J. A. & Rich, B. L. 2010. Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology* 95 (5), 834-848.
- Csikszentmihalyi, M. 1975. *Beyond boredom and anxiety. The experience of play in work and games.* San Fransisco: Jossey-Bass, Inc.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. 2001. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology* 86 (3), 499-512.
- Eurofound. 2012. *Fifth european working conditions survey.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feldt, T., Kinnunen, U. & Mauno, S. 2005. *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gibson, R. & Mitchell, M. 2008. *Introduction to counseling and guidance.* Seventh edition. New Jersey: Pearson/Merrill/Prentice Hall cop.
- Green, F. 2004. Why has work effort become more intense? *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society* 43 (4), 709-741.
- Hakanen, J. 2004. *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 27.* Helsinki: Työterveyslaitos.

- Hakanen, J. 2009. Työn imun arviointimenetelmä. Työn imu -menetelmän (Utrecht Work Engagement Scale) käyttäminen, validointi ja viitetiedot Suomessa. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2014. Onnellisena työssä? 81/2 kysymystä työn imusta. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 340-365.
- Hakanen, J., Bakker, A. B. & Schaufeli, B. W. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43(6), 495-513.
- Hakanen, J. & Roodt, G. 2010. Using the job demands-resources model to predict engagement: Analyzing a conceptual model. Teoksessa A. B. Bakker & M. P. Leiter (toim.) *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press, 85-101.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Høigaard, R., Giske, R. & Sundsli, K. 2011. Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education* 35 (3), 347-357.
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D. & Hulin, C. L. 2017. Job attitude, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *Journal of Applied Psychology* 102 (3), 356-374.
- Jyväskylän Yliopisto. 2019. Vastuullinen tiede ja tutkimusetiikka Jyväskylän yliopistossa.
<https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimusetiikka/vastuullinen-tiede-ja-tutkimusetiikka-jyvaskylan-yliopistossa#autotoc-item-autotoc-9> (Luettu 19.11.2019.)
- Kasurinen, H. 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus.
- Kasurinen, H. 2011. Ohjauksen laatu ja arviointi. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) *OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja*. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2011: 3, 86-96.
- Kasvio, A. 2007. Työn muutos globaalin kilpailun, tieteen uusien edistysaskelien ja syvenevien ympäristöongelmien aikakaudella.

- Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 30-43.
- Kettunen, J., Vuorinen, R. & Sampson, J. P, Jr. 2017. Career practitioners' conceptions of social media in career services. *British Journal of Guidance and Counselling* 41 (3), 302-317.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Wong, M. W. & Woods-McConney, A. 2012. Teachers' engagement at work: An international validation study. *The Journal of Experimental Education* 80 (4), 317-337.
- Korhonen, E. 2018. Ohjaajat työn imussa – työolot ohjaustyön voimavaroina. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen Yliopisto: Filosofinen tiedekunta.
- Kubicek, B., Paškvan, M. & Korunka, C. 2015. Development and validation of an instrument for assessing job demands arising from accelerated change: The intensification of job demands scale (IDS). *European Journal of Work and Organizational Psychology* 24 (6), 898-914.
- Laine, P. 2013. Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdot tutkimassa. Väitöskirja. Turun Yliopiston julkaisuja, sarja C (371). Turku: Turun yliopisto.
- Lehikoinen, P. 2018. #LOPS2021 – prosessi. Opetushallituksen verkkojulkaisu. <https://www.slideshare.net/Messukeskus/lops2021> (Luettu 10.6.2019.)
- Little, T. D., Bovaird, J. A. & Widaman, K. F. 2006. On the merits of orthogonalizing powered and product terms: Implications for modeling interactions among latent variables. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 13 (4), 497-519.
- Locke, E. A. 1969. What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance* 4, 309-336.
- Lyly-Yrjänäinen, M. 2018. Työolobarometri 2017 – Ennakkotiedot. Helsinki: Työ ja elinkeinoministeriön julkaisuja 3/2018. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160557/TEM_rap_3_2018_Tyoolobarometri.pdf (Luettu 1.11.2019.)
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. 1996. Maslach Burnout Inventory manual (3. painos). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C. & Leiter, M. P. 1997. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Fransisco: Jossey-Bass, Inc.
- Mauno, S., Huhtala, M. & Kinnunen, U. 2017. Työn laadulliset kuormitustekijät. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.) Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-99.
- Mauno, S., Kubicek, B., Minkkinen, J. & Korunka, C. 2019a. Antecedents of intensified job demands: evidence from Austria. *Employee Relations* 41 (4), 694-707.
- Mauno, S., Minkkinen, J., Tsupari, H., Huhtala, M. & Feldt, T. 2019b. Do older employees suffer more from work intensification and other intensified job demands? Evidence from upper white-collar workers. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology* 4 (1): 3, 1-13.
- Mauno, S., Pyykkö, M. & Hakanen, J. 2005. Koetaanko organisaatiossamme työn imua? Työn imun yleisyys ja selittävät tekijät kolmessa erilaisessa organisaatiossa. *Psykologia* 40 (1), 16-30.
- McCarthy, C., Van Horn Kerne, V., Calfa, N. A., Lambert, R. G. & Guzmán, M. 2010. An exploration of school counselors' demands and resources: Relationship to stress, biographic and caseload characteristics. *Professional School Counseling* 13 (3), 146-158.
- McNemar, Q. 1969. Psychological statistics. Fourth Edition. New York: Wiley.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3 uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.
- Mullen, P. R., Blount, A. J., Lambie, G. W. & Chae, N. 2018. School counselors' perceived stress, burnout, and job satisfaction. *Professional School Counselling* 21 (1), 1-10.
- Mäenpää, K. & Ylönen, H. 2018. Verkko-ohjaaja -hankkeessa kehitettiin monimuotoista ohjausta ja neuvontaa. ePooki: Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. <http://www.oamk.fi/epooki/index.php?CID=1213> (Luettu 22.3.2019.)
- Mähönen, E. 2017. Työolobarometri – Syksy 2016. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 34/2017.

http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80549/TEMr_ap_34_2017_verkkojulkaisu.pdf (Luettu 2.11.2019.)

- Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulmia työhön ja hyvinvointiin. Teoksessa T. Feldt, U. Kinnunen & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 56-74.
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. 2017. Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.) Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 103-125.
- Mäkikangas, A., Hyvönen, K. & Feldt, T. 2017. The energy and identification continua of burnout and work engagement: Developmental profiles over eight years. *Burnout Research* 5, 44-54.
- Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. 2017. Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkikangas, A., Rantanen, J., Bakker, A. B., Kinnunen, M.-L., Pulkkinen, L. & Kokko, K. 2015. The circumplex model of occupational well-being: Its relation with personality. *Journal for Person-Oriented Research* 1 (3), 115-129.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Niemi, P. 2016. Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta: Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjänä. Väitöskirja. Turun Yliopiston julkaisu, sarja C (423). Turku: Turun yliopisto.
- Nurmi, A. 2019. Koulutus ratkaisee. *Opinto-ohjaaja* 2/2019, 4-5.
- Nykänen, S. 2011. Ohjauksen verkostoyhteistyö. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2011: 3, 96-107.
- Obschonka, M., Silbereisen, R. K. & Wasilewski, J. 2012. Constellations of new demands concerning careers and jobs: Results from a two-country study on social and economic change. *Journal of Vocational Behavior* 80 (1), 211-223.

- Ojala, V. 2018. Tietoisuustaidot opinto-ohjaajien työstä aiheutuvan stressin hallinnassa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän Yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Väitöskirja. Kasvatustieteen julkaisuja 91. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2010: 1.
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Määräys 33/011/2003.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (Luettu 14.5.2019.)
- Opetushallitus. 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet> (Luettu 14.5.2019.)
- Opetushallitus. 2014b. Hyvän ohjauksen kriteerit. Hyvän ohjauksen kriteerit perusopetukseen, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Informaatioaineistot 2014: 5. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/hyvan-ohjauksen-kriteerit> (Luettu 20.3.2019.)
- Opetushallitus. 2015a. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2015: 48. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2015> (Luettu 2.11.2019.)
- Opetushallitus. 2015b. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2015: 10. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/ammattillisten-perustutkintojen-perusteiden-toimeenpano> (Luettu 20.3.2019.)

- Opetushallitus. 2018. Ammatillisen koulutuksen reformi – tietopaketti ohjaajille.
<https://www.sedu.fi/loader.aspx?id=5b1e50df-9302-4748-adc8-1d03bf59c9c2> (Luettu 20.3.2019.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016a. Ammatillisen koulutuksen reformi lausuntokierrokselle. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformi-lausuntokierrokselle (Luettu 20.3.2019.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016b. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi. Opetushallituksen verkkoesitys.
http://www.oph.fi/download/171627_toisen_asteen_ammattillisen_koulutuksen_reformi.pdf (Luettu 20.3.2019)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Opintojen henkilökohtaistaminen. Ammatillisen koulutuksen reformi. Hankkeet ja säädösvalmistelut.
<https://minedu.fi/henkilokohtaistaminen> (Luettu 19.3.2019.)
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2019. Toimivaa digitalisaatiota! – OAJ:n kysely digityövälineistä peruskoulun ja lukion opettajien sekä rehtoreiden työssä. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/toimivaa-digitalisaatiota/> (Luettu 22.3.2019.)
- Peavy, R. V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3 – ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 16-47.
- Peavy, R. V. & Auvinen, P. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään? Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3 – ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 50-62.
- Pirttiniemi, J. 2011. Oppilaan- ja opinto-ohjaus osana suomalaista koulutusta. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2011: 3, 22-27.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. P. 2003. Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology* 88 (5), 879-903.
- Puhakka, H. & Silvonen, J. 2011. Opinto-ohjaajan työstä ja työhyvinvoinnista. *Kasvatus* 42 (3), 256-267.
- Puttonen, S., Hasu, M. & Pahkin, K. 2016. Työhyvinvointi paremmaksi: Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Rantanen, J. 2018. LIITE 1 Ohjaustarvekysely. Raportissa J. Rantanen (toim.) *Onko hoppu? -kehittämistutkimus: Yliopisto-opiskelijoiden urasuunnittelutaitojen ja työelämävalmiuksien vahvistaminen*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7581-4> (Luettu 26.11.2019.)
- Rantanen, J. 2019. Opinto-ohjaajien työn ja työolojen tutkimus jatkuu - Tutkimustiedote. *Opinto-ohjaaja* 3/2019, 16-19.
- Rantanen, J. & Silvonen, J. 2018. Ohjaajat työssään 2017 -tutkimustiedote. *Opinto-ohjaaja* 2/2018, 12-15.
- Richards, D. 2009. Features and benefits of online counselling: Trinity College online mental health community. *British Journal of Guidance and Counselling* 37 (3), 231-242.
- Rosa, H. 2003. Social acceleration: Ethical and political consequences of a desynchronized high-speed society. *Constellations* 10 (1), 3-33.
- Rosa, H. 2013. *Social acceleration: A new theory of modernity*. New York: Columbia University Press.
- Sampson, J. P., Jr. 2008. *Designing and implementing career programs: A handbook for effective practice*. Broken Arrow, OK: National Career Development Association.
- Sampson, J. P., Jr., Dozier, V. C. & Colvin, G. P. 2011. Translating career theory to practice: The risk of unintentional social injustice. *Journal of Counseling & Development* 89 (3), 326-337.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. *Nyt riittää - Raportti peruskoulun ja lukion opettajien*

työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin Yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.

- Schaufeli, W., Bakker, A. & Salanova, M. 2006. The measurement of work engagement with a short questionnaire – A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement* 66 (4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Van Rhenen, W. 2008. How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior* 30, 893-917.
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. 2007. Work engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations. Teoksessa S. W. Gilliland, D. D. Steiner & D. P. Skarlicki (toim.) *Research in social issues in management: Managing social and ethical issues in organizations*, Vol. 5. Greenwich, CT: Information Age Publishers, 135-177.
- Schaufeli, W. B., 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.
- Selkamo, S. 2016. "Että sitä tuntee olevansa ihminen, eikä mikään numero paperilla" – erityisellä osaamisella kohti aikuisuutta ja työelämää. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän Yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.
- Seppälä, P. 2013. Work engagement: Psychometrical, psychosocial and psychophysiological approach. Väitöskirja. 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, 149-168.
- Seppälä, P., Hakanen, J., Mauno, S., Perhoniemi, R., Tolvanen, A. & Schaufeli W. 2015. Stability and change model of job resources and work engagement: A seven-year three-wave follow-up study. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 24 (3), 360-375.

- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A. & Schaufeli, W. 2009. The construct validity of the Utrecht Work Engagement Scale: Multisample and longitudinal evidence. *Journal of Happiness Studies* 10, 459–481.
- Seppälä, P., Mauno, S., Kinnunen, M-L., Feldt, T., Juuti, T., Tolvanen, A. & Rusko, H. 2012. Is work engagement related to healthy cardiac autonomic activity? Evidence from a field study among Finnish women workers. *The Journal of Positive Psychology* 7, 95–106.
- Sonnetag, S. 2001. Work, recovery activities, and individual well-being: A diary study. *Journal of Occupational Health Psychology* 6 (3), 196-210.
- Spector, P. E. 1997. Job satisfaction. Application, assessment, causes, and consequences. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Stone-Johnson, C. 2016. Intensification and isolation: Alienated teaching and collaborative professional relationships in the accountability context. *Journal of Educational Change* 17(1), 29-49.
- Tuijula, T. 2015. Tue, ohjaa, opasta, lisäkurssilla tehosta: ohjaajien kokemuksia lukion opinto-ohjauksesta. *Kasvatus* 46 (1), 74-82.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 19.11.2019.)
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteet. Turku: Painosalama Oy.
- Valtioneuvosto. 2016. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015-2019. Päivitys 2016. Hallituksen julkaisusarja 2/2016.
<https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma+strategisen+hallitusohjelman+k%C3%A4rkihankkeiden+ja+reformien+toimeenpanemiseksi+2015%E2%80%932019%2C+p%C3%A4ivitys+2016/305dcb6c-c9f8-4aca-bbbb-1018cd7a1fd8> (Luettu 2.11.2019.)

- Valtioneuvosto. 2019. Pääministeri Antti Rinteen hallitusohjelma 6.6.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuja 2019: 23. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161662> (Luettu 2.11.2019.)
- Vartiainen, M. 2017. Johdanto: Työpsykologian ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.) Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 11-35.
- Väljärvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus, 21-39.
- Väyrynen, M. 2011. Opinto-ohjaajan koulun tason tehtävät ja työn organisointi perusopetuksessa ja lukiossa. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2011: 3, 117-130.
- Wang, F., Pollock, K. & Hauseman, C. 2018. School principals' job satisfaction: The effects of work intensification. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 185, 73-90.
- Warr, P. 1987. Job characteristic and mental health. Teoksessa: P. Warr (toim.) *Psychology at work*. Harmondsworth: Penquin Books, 247-269.
- Warr, P. 1990. The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology* 63 (3), 193-210.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaudeli, W. B. 2009. Work engagement and financial returns: A diary on the role of job and personal resources. *Journal of Organizational and Occupational Psychology* 82 (1), 183-200.

LIITTEET

Liite 1. Ohjaajat työssään 2017 -tutkimuksen saatesähköpostiviesti

Hyvät opinto-ohjaajat ja ohjausalan ammattilaiset!

Kutsumme teitä mukaan tutkimukseemme, jossa kartoitetaan teidän koulutus- ja työuria, työoloja sekä hyvinvointia työssä. Tätä tietoa kaivataan ja teemmekin tutkimuksen sekä ohjausalan koulutusten kehittämiseksi että ohjausalan ammattilaisten asioita edistääksemme.

Tutkimustulosten luotettavuuden kannalta jokaisen osallistuminen on hyvin merkityksellistä. Osallistuminen on kuitenkin täysin vapaaehtoista. Tutkimuksen toteutamme tutkimuseettisiä ohjeita noudattaen ja osallistujien anonymiteettiä suojaten.

Kyselyyn vastaamiseen menee keskimäärin 15 min. ja vastaamaan pääset viestin alla olevasta henkilökohtaisesta linkistä. Suosittelemme vastaamaan kyselyyn kerralla, mutta vastauksesi tallentuvat välissä ja voit jatkaa tarvittaessa myöhemmin käyttäen samaa linkkiä.

Tiedämme, että työsi on kiireistä mutta toivomme, että ehdit vastaamaan meille 31.10. mennessä, jolloin kysely sulkeutuu. Muistutamme vastaamisesta kahdesti ja mikäli tarvitset pidemmän vastausajan, laita rohkeasti viestiä, niin teemme sen mahdolliseksi.

Nyt käsillä oleva tutkimus on suunnattu työssä oleville, koska se pureutuu koulutus- ja työurien lisäksi työoloihin ja -hyvinvointiin ja olemme halunneet pitää kyselyn napakkana pakettina vastaajalle. Tarkoituksemme on jatkossa syventää ohjausalan ammattilaisten koulutus- ja työuraosuutta, jolloin kohderyhmänä ovat niin työssäkäyvät kuin ei-työssä olevat.

Mikäli teillä on kysyttävää tutkimuksestamme, vastaamme mielellämme.

Ystävällisin yhteistyöterveisin ja ajastanne kiittäen,
ohjausalan yliopistotutkijat Jussi Silvonen & Johanna Rantanen

Jussi Silvonen, Itä-Suomen yliopisto: jussi.silvonen@uef.fi / 050-4423556
Johanna Rantanen, Jyväskylän yliopisto: k.johanna.rantanen@jyu.fi / 040-80549889

TÄSSÄ LINKKISI KYSELYYN:
[tässä jokainen oma linkki]